

Yayımlayan: Ankara Üniversitesi KASAUM
Adres: Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Cebeci 06590 Ankara



Fe Dergi: Feminist Eleştiri Cilt 8, Sayı 2
Erişim bilgileri, makale sunumu ve ayrıntılar için:
<http://cins.ankara.edu.tr/>

Bakım/Özen Etiği ve Eğitim Felsefesinde Feminizm Temelli Bir Yaklaşım

Raşit Çelik

Çevrimiçi yayına başlama tarihi: 27 Aralık 2016

DOI: 10.1501/Fe0001_0000000166

Bu makaleyi alıntılanmak için Raşit Çelik, “Bakım/Özen Etiği ve Eğitim Felsefesinde Feminizm Temelli Bir Yaklaşım” *Fe Dergi* 8, no. 2 (2016), 73-85.

URL: http://cins.ankara.edu.tr/16_6.pdf

Bu eser akademik faaliyetlerde ve referans verilerek kullanılabilir. Hiçbir şekilde izin alınmaksızın çoğaltılamaz.

Bakım/Özen Etiği ve Eğitim Felsefesinde Feminizm Temelli Bir Yaklaşım

Raşit Çelik*

Bakım/özen etiği ahlak felsefesi içerisinde dikkate değer şekilde gelişim göstermeye devam eden önemli bir yaklaşımdır. Bu etik yaklaşım kaynağını on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan feminist hareketlerden alır. Feminist düşünce hareketlerinin gösterdiği ilerleme doğrultusunda, bakım/özen etiği de etkili olduğu alanları önemli derecede genişletmiştir. Bu alanlardan bir tanesi eğitim felsefesidir. Hem etik alanındaki genel felsefi tartışmalara hem de eğitim felsefesindeki bazı önemli tartışmalara yaptığı katkılarla, bakım/özen etiği özgün bir etik teori ve eğitim yaklaşımı oluşturmuştur. Bu çalışmada bir yandan bakım/özen etiğinin temel argümanları incelenirken, bir yandan da eğitim felsefesi içerisinde hala gelişmekte olan önemli bir yaklaşım tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Feminizm, bakım/özen etiği, eğitim felsefesi, ahlak felsefesi, etik.

A Feminist Approach towards Ethics of Care and Philosophy of Education

Care ethics, which still continues to develop, appears to be an important approach in contemporary moral philosophy. Such approach takes its roots from the feminist movements occurred in the second half of the twentieth century. Similar to the progress of the feminist movements, care ethics movement has considerably extended its influence over different fields in the past years, including the field of philosophy of education. With its contributions both to the general discussions in ethics and to some important discussions in philosophy of education, care ethics movement has developed a unique theory of ethics and an approach to education. In this study, some central argument of care ethics are analyzed and also an important approach that continues to develop in philosophy of education is discussed.

Key words: Feminism, care ethics, philosophy of education, moral philosophy, ethics.

Giriş

Feminist filozoflar özellikle 1970lerden itibaren kendilerini Marksist, liberal, radikal, ya da sosyalist teoriler gibi çeşitli yaklaşımlar içerisinde tanımlamışlardır (Tuana ve Tong 1995). Fakat feminist felsefe içerisindeki radikal feminizm, marksist feminizm, sosyalist feminizm, ve liberal feminizm gibi gruplara ayrılmanın, özellikle 1990lara gelindiğinde artık feminist felsefe içerisindeki teorileştirme çabalarına daha fazla katkı sağlamadığı savunulmuştur (Ferguson 1994). Bununla beraber, feminist düşünce tarihinin birbirinden farklı ve bağımsız dönemler ve yaklaşımlar içerisinde ele alınmasına karşı bir eleştiri olarak, feminizmin bütüncül bir tarih anlayışıyla ve ilerlemeci bir çizgi içerisinde yorumlanmasının önemi daha çok vurgulanmıştır (Hemmings 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde feminist teori – özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren geliştirilmiş olan çeşitli feminist yaklaşımları kapsayan bir bütün olarak alındığında – birçok alandaki felsefi tartışmaları etkileyerek birbirinden farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlamış önemli bir teori olarak değerlendirilebilir. Birçok felsefe alt dalında feminist epistemoloji, feminist etik, feminist eğitim, ve benzeri yaklaşımlar görülür. Ancak, bu yaklaşımlardan her birinin kendi içerisinde oldukça detaylı tartışmalara sahip olması bir bütün olarak feminizmi anlamak açısından oldukça zorlaştırıcı bir etki yaratır. Bu bakımdan, sadece genel olarak feminist teoriyi incelemek bir yana, farklı alanlardaki feminist yaklaşımlardan yalnızca birini bile hakkını vererek incelemek oldukça zor olabilir. Örneğin, Nussbaum'un (2012) vurguladığı gibi, bir bütün içerisinde feminist etik olarak tanımlanabileceğinden çok fazla sayıda feminist etik yaklaşım vardır. Bu nedenle bu çalışma, genel olarak feminist etik tartışmalarının içeriğini yansıtmak, bazı etik tartışmalarda sergilenen feminist tutumları incelemek, ya da feminist etik deyince anlaşılması gerekenleri analiz etmek gibi amaçlar içermez. Daha dar bir çerçeve içerisinde, son yıllarda dikkate değer şekilde gelişen ve etkili olmaya devam eden belirli bir feminist etik yaklaşımı incelemeyi ve bu yaklaşımın eğitimle ilgili felsefi tartışmalardaki önemini ve

* Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

eğitim felsefesine katkılarını analiz etmeyi amaçlar.

Feminist hareketler söz edilen dönem içerisinde gelişim gösterirken özellikle Kantçı etik teori ve faydacı¹ etik teori, ahlak felsefesi içerisinde baskın yaklaşımlar olarak yer almaktaydı. Feminist teori genel olarak bu geleneksel ahlak teorilerinin büyük ölçüde katkı sağladığı sosyal, ekonomik, ve kültürel durum içerisindeki kadın algısına ve kadının mevcut durumuna karşı önemli eleştirel görüşler geliştirmiştir. Tabii ki bu süreçte, feminist teori özünde aynı çıkış noktaları yer alan fakat farklı teorileştirme süreçleri içeren birçok yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Hatta her ne kadar feminist hareketlerin söz edilen baskın etik teorileri eleştirerek yola çıktığı söylene de, bazı feminist yaklaşımlar Kantçı ahlak teorisinin farklı bir versiyonunu savunurken, bazıları ise faydacılığın bir çeşit feminist versiyonunu ortaya koymuştur (Held 2006).² Bu bakımdan feminist felsefede görülen genel durum gibi, etik tartışmalar içerisinde ortaya çıkan feminist bakış açıları da birbirinden farklılık gösterir. Dolayısıyla, bazı feminist etik yaklaşımlar liberal ya da bazıları radikal (ve benzeri) kategorilere yerleştirilebilir. Bakım/özen³ etiği de bu tür farklı feminist etik yaklaşımlardan birisi olarak tanımlanabilir.

Ana tartışmaya geçmeden önce kısaca söz etmek gerekirse, bakım/özen etiği 1960lara dayanan feminist hareketlerden etkilenecek gelişmeye başlamış, 1980lere gelindiğinde artık ayırddedilir bir yaklaşım haline gelmiş, ve son yıllarda oldukça önemli gelişme göstermiştir. Held'in (2006) belirttiği gibi, bakım/özen etiği iki yüz yıldan fazla süredir baskın olan etik teorilere karşı artık güçlü bir alternatif durumundadır.⁴ Bakım/özen etiğinin de katkısıyla, birçok alandaki etik problemlerin yorumlanışına ve bu problemlere cevap üretme çabalarına yönelik önemli alternatifler geliştirilmeye başlanmıştır. Özellikle artık bu yaklaşımın tartışma alanının sadece Batı dünyasıyla sınırlanmamasının da etkisiyle, küresel ilişkiler, siyaset teorileri, ve adalet gibi felsefi tartışma konuları bu yaklaşımın bir parçası haline gelmiştir. Bakım/özen etiğinin en temelinde yer alan tartışmalar ise doğrudan eğitimle ilgilidir. Aşağıda detaylı olarak tartışılacağı gibi, bakım/özen etiğini eğitimin felsefi tartışmalarından bağımsız olarak ele almak neredeyse olanaksızdır. Bu kapsamda, devam eden kısımlarda öncelikle eğitim felsefesi ve feminizm arasındaki tarihsel ilişki ortaya konacak, ardından bakım/özen etiğinin bir analizi yapılacak, ve son olarak bakım/özen etiği temelli bir eğitim felsefesi tartışılacaktır.

Feminizm ve Eğitim Felsefesi

Kadınların eğitim felsefesi tarihinde göz ardı edilmiş olması sadece bu alana özgü bir durum değildir. Genel olarak, hemen hemen tüm disiplinlerde görülen cinsiyet anlamındaki taraflılık durumunun eğitim felsefesi tarihi içerisinde de ortaya çıkmış olması, bu genel durumun bir sonucudur. Martin'in (2000, 2003) belirttiği gibi, çeşitli kadın düşünürler tarafından ortaya konmuş eğitim konusundaki felsefi çalışmalara çok uzun bir süre boyunca ilgisiz kalmış ve bu alandaki başlıca çalışmalarda yer verilmemiştir. Belki bu durumun dışında kalan tek örneğin Maria Montessori olduğu düşünülebilir. Fakat Montessori'nin çalışmalarına değinen bazı önemli eğitim teorisyenlerinin yorumları bu çalışmaları kapsamaktan çok dışlayıcı niteliktedir. Örneğin Kilpatrick, Montessori'nin argümanlarının yeteri kadar güçlü olmaması nedeniyle eğitim felsefesi içerisinde sayılmayacağını savunmuştur (Martin 2000, 2003).

Kadınların felsefe (ve özellikle eğitim felsefesi) içerisindeki statülerini eleştirel bir tavırla ortaya koyan önemli çalışmalar özellikle 1980lerden itibaren dikkate değer şekilde literatüre girmiştir.⁵ Okin'in (1979) geleneksel felsefeye karşı feminist bakış açısıyla yönelttiği eleştiriler sadece genel olarak felsefe alanındaki kadın düşünürler için değil, özellikle eğitim felsefesi alanında çalışan kadın düşünürler için de oldukça önemli ve etkili bir eser olmuştur. Okin (1979) bu alandaki tarihsel açıdan önemli filozofların görüşlerini incelerken şu sonucu ortaya koyar: Siyaset felsefesi içerisinde Batı düşünce tarihine yön vermiş önemli filozoflar genel olarak birey kavramı üzerinden değil, mülkiyet sahibi olan erkek kavramı üzerinden argümanlarını oluşturmuşlardır; bu argümanlar içerisinde ortaya çıkan kadın figürü ise, bu erkek tanımıyla uyumlu olarak, erkeğin idare ettiği evin içerisindeki işlevsel görevleri ve bu özel mülkiyetin devamlılığını sağlamaya yönelik görevleri üzerinden tanımlanmıştır. Tabii ki, bu durum eğitim felsefesindeki tartışmalara da yansımıştır. Bu bakımdan, Okin'in felsefede klasik isimlerden biri olan Rousseau'nun eğitim anlayışına karşı ve özellikle Rousseau'nun eğitimle ilgili en temel eseri olan *Emile*'deki kadın figürünü temsil eden Sophie'nin eğitimiyle ilgili görüşlere karşı yönelttiği eleştiriler daha sonra gelecek olan feminist eğitim filozofları açısından son derece önemli olmuştur. Okin'in ardından, Martin'in (1981, 1985) *Emile*'in yaygın olan yorumlanma şekline karşı eleştirileri eğitim felsefesi içerisindeki tartışmalarda oldukça etkili olmuştur.

Şüphesiz, Rousseau sadece siyaset felsefesinde değil, eğitim felsefesinde de en önemli tarihi figürler arasında yer alır. *Emile* Rousseau'nun eğitimle ilgili görüşlerini aktardığı ve eğitim felsefesi alanında klasik

eserler arasında kabul edilen bir çalışmadır. Fakat her ne kadar bu çalışma kaleme alındığı dönem itibariyle çok önemli görüşler sunmuş ve sonraki dönemler boyunca birçok felsefi tartışmaya kaynaklık etmiş olsa da, Rousseau'nun kadın tanımı ve kadının eğitimiyle ilgili görüşleri oldukça cinsiyetçi ve bugün kabul edilebilecek görüşlerden oldukça uzaktır. Örneğin, Rousseau'ya (1993) göre erkek çocuklarının eğitimi ile kız çocuklarının eğitimi amaçları ve içeriği bakımından birbirinden farklı olmalıdır. Erkek çocukları, özünde iyi olan doğalarını korumaya ve onları güçlü, bağımsız, ve özgür birer birey yapmaya odaklı olmalıdır. Buna karşın, kız çocukları erkeğin mutluluğu ve bakımı için yetiştirilmek üzere eğitim almalıdır. Bu nedenle, Rousseau'nun Sophie için belirlediği temel özellikler arasında alçak gönüllülük, itaatkar olma, ve nezaket gibi değerler yer alırken, temel görevler arasında dikiş, nakış, ev idaresi, hizmetçilik, erkeğin bakımı ve ihtiyaçlarını karşılamak, ve çocuk büyütme gibi görevler yer alır.⁶

Bu bakımdan, feminist eğitim düşünürleri tarafından kadının eğitim düşünce tarihi içerisindeki yerine ve göz ardı edilmesine dair yöneltilen eleştiriler Rousseau'nun bu konudaki görüşlerini özellikle kapsamaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, Rousseau'nun Emile'in partneri olan Sophie'yi kadının doğasına uygun ama erkeğin eğitiminden farklı bir eğitim anlayışıyla ele almış olmasıdır. Bu durum, erkek merkezli eğitim düşünce tarihi içerisinde devam eden dönemler boyunca Rousseau'nun eğitim görüşlerinin özellikle Emile'in eğitimi odağında tartışılmasına yol açmıştır. Bu açıdan, Martin (1981) Rousseau'nun *Emile* eserinin eğitim düşünce tarihi boyunca taraflı bir cinsiyet bakışıyla ve yanlış bir genel yorumlama içerisinde ele alındığını savunur.

Feminist hareketlerle birlikte ortaya çıkan kadın filozofların çalışmaları, feminist felsefe ile eğitim felsefesi arasında sıkı bir bağ kurulması ve eğitim felsefesinde feminist bakışların ortaya çıkması açısından son derece etkili olmuştur.⁷ Örneğin, Martin feminist bakış açısını eğitim felsefesine taşıyan ilk isimlerden biri olurken, Noddings'in *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (1984/2013) başlıklı çalışması feminist eğitim felsefesinde en önemli eserlerin başında yer alır. Martin'in (1984, 1985) ve Noddings'in (1984/2013, 1992/2005) çalışmaları, eğitimin geleneksel anlayışına karşı feminist eleştirileri daha açık ve güçlü hale getirmiştir. Örneğin, bu çalışmaların ardından geleneksel eğitim programlarının neden kadınların hayatları açısından önemli olan konulardan çok uzak olduğu önemli bir eleştiri haline gelmiştir, çünkü bu durum kadının göz ardı edildiğinin farklı bir göstergesi olarak görülmüştür.

Martin'in (2000, 2003) vurguladığı gibi, genel anlamda eğitim felsefesi içerisinde kadına çok az yer verilmiş olduğu gibi, feminist felsefe içerisinde de eğitim felsefesine dair önemli bir eksiklik olduğu feminist görüşler geliştirildikçe daha da belirginleşmiştir. Tabii ki, feminist yaklaşımın eğitim felsefesinde önemli bir çalışma kolu olarak gelişmesi, birçok feminist düşünürün eğitimle ilgili farklı konularda önemli çalışmalara imza atmalarına yol açmıştır. Örneğin, eğitimde otorite (Luke 1996), cinsel istismar (Rice 1996), estetik ve sanat eğitimi (Garber 1992), demokratik değerler (Arnot ve Dillabough 1999), ve benzeri konuları feminist bakış açısıyla ele alan çalışmalar eğitim felsefesi içerisindeki feminist yaklaşımları daha detaylı şekilde oluşturmaya başlamıştır. Aynı zamanda, genel olarak feminist teori içerisindeki gelişimin bir yansıması olarak, eğitim felsefesindeki feminist bakış açısı da zamanla ortak ve genel bir kadın tanımından ve bu tanımın eğitimle ilgili problemlerinden uzaklaşarak, farklı kadın grupların farklı problemlerine odaklanmaya başlamıştır. Örneğin etnik köken, sosyal sınıf, kültür, ve benzeri farklılıklar üzerinden çeşitli kadın gruplarının eğitimle ilgili problemleri bu alandaki akademik çalışmalarda yer almaya başlamıştır.⁸ Bunlara ek olarak, felsefe tarihinde yer alan başlıca filozofların feminist yorumlamaları üzerine de çok sayıda eser ortaya konmuştur.⁹ Bu tarihsel süreç, bugün eğitim felsefesinde önemli yer tutan tartışmalara ve problem alanlarına feminist yaklaşımlar tarafından cevaplar üretilmesine olanak sağlamıştır. Feminist teoriden kaynağını alan ve eğitim felsefesinde bugün hala gelişmekte olan önemli bir yaklaşım, ahlak felsefesi içerisindeki etik tartışmalar çerçevesinde gelişim göstermiş ve eğitim felsefesinde alternatif bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın temellerini kavramak için öncelikle etik teoriler arasındaki bazı önemli felsefi tartışmalara değinmek yararlı olacaktır.

Bakım/Özen Etiği

Bakım/özen etiği kadının saygınlığını, kadın çalışmalarının ahlak felsefesi açısından önemini, ve ahlak felsefesinin bazı temel problemlerine kadın bakış açısının verebileceği cevapları merkezi bir konuma yerleştirerek ahlak felsefesinde alternatif bir bakış açısı sunmayı başarmış önemli bir yaklaşımdır. Bu bakımdan bakım/özen etiği, geleneksel etik teorilerden oldukça uzak ve eleştirel bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bakım/özen etiği, özellikle Batı düşünce tarihi içerisinde 1960'lara kadar dayanan feminist düşünce hareketlerinden kaynaklanarak geliştirilmiştir (Held 2006). Ancak, bakım/özen etiğinin tam anlamıyla bağımsız

bir yaklaşım olarak oluşturulması 1980lere dayanmaktadır. Held'e (2006) göre, bakım/özen etiğinin oluşumu ve gelişimi sürecinde ilk sayılabilecek eser Ruddick'in (1980) *Maternal Thinking* başlıklı makalesidir. Bunun ardından Gilligan'in (1982) *In a Different Voice* başlıklı kitabı ve Noddings'in (1984/2013) *Caring* başlıklı kitabıyla bakım/özen etiği artık özgün bir entelektüel hareket haline gelmiştir. 1990lara gelindiğinde ise çok sayıda akademisyenin sayısız çalışmalarıyla bakım/özen etiği feminist teori içerisinde kendine özel bir yeri olan önemli bir yaklaşım haline gelmiştir.¹⁰

Peki, bakım/özen etiğini geleneksel etik teorilerden ayıran temel özellikler nelerdir? Öncelikle belirtmek gerekir ki, bu alanda çalışan herkesin bakış açısını kapsayacak tek bir bakım/özen etiği tanımından bahsetmek zordur. Farklı teorisyenler, çalışma alanlarına özel problemler çerçevesinde ve kendi teorik çerçeveleri içerisinde bakım/özen etiğini değişik şekillerde yorumlamışlardır. Fakat her ne kadar bakım/özen etiği anlayışına dayanarak oluşturulmuş farklı bakış açıları olsa da, bakım/özen etiğini diğer etik teorilerden ayıran bir takım ortak özellikler üzerinden bu yaklaşımı tanımlamak mümkündür. Örneğin, aşağıda birkaç maddede değinileceği gibi, Held (2006) bakım/özen etiğinin uzun zamandır baskın olan geleneksel etik görüşlere neden ve nasıl bir alternatif olduğunu bakım/özen etiğinin bazı temel özelliklerini tartışarak detaylandırmıştır. Fakat bakım/özen etiğinin temel argümanlarına değinmeden önce, bu etik yaklaşımın eleştirel bir tavırla yaklaştığı geleneksel etik teorilerden birinin bazı temel argümanlarından kısaca söz etmek yararlı olacaktır.

Örneğin deontolojik etik teorileri öncelikli olarak, herhangi bir durumda ne tür davranışlar sergilenmesi gerektiğine odaklanır. Bu gereklilik durumu, belirli durumlarda sergilenmesi beklenen belirli davranışları ortaya koyar. Bir başka ifadeyle, deontolojik etiğin ilk amacı, yapmakla yükümlü olunan davranışları belirlemeye odaklıdır. Kant da etik teorisini bu tür bir yaklaşım içerisinde oluşturur.¹¹ Kısaca, Kant'a göre (2009) ahlaki prensipler evrenselleştirilebilir kurallara dayanır ve herhangi bir şarta bağlı olarak duruma ya da kişiye göre değişiklik göstermez. Tüm ahlak prensipleri bu nedenle her zaman ve her yerde geçerlidir. Bu tanım içerisinde, insan akli bu tür evrensel ahlak prensiplerine ulaşabilecek kapasiteye sahiptir. İnsan, akıl yürütme becerisi üzerinden hareketle davranışlarının ahlaki boyutunu değerlendirebilir. Aslında bu nedenle akıl, insanın ahlaki davranma yükümlülüğünü ortaya koyan esas nedendir. Bir bireyin davranışta bulunurken sahip olması gereken temel motivasyon, belirli durumlarda nasıl davranılması gerektiğine dair çıkarım yapmaktır. Bu çıkarım, bireyin içinde bulunduğu durumun öznel yapısına dayanarak yapılamaz, çünkü böyle bir durumda ancak şartlı sonuçlara varılabilir. Yapılması gereken ise, içinde bulunulan durumu öznel niteliklerden soyutlayarak ahlaki bir yargıya varmaktır. Bireyi her hangi bir şartlı davranışa götürmeyecek olan akıl yürütme, şöyle bir prensibi karşılamalıdır: Her zaman öyle davran ki, sergilediğin bu davranış evrenselleştirilebilir bir ahlak kuralı olarak ifade edilebilsin ve böylece diğer herkesin de aynı şartlar altında aynı davranışı sergilemesi beklenebilsin (Kant 2009). Aslında bu durum, insanın rasyonel ve otonom doğasını ortaya çıkarır. Ahlak kurallarına rasyonel yoldan ulaşmak ve ahlak kurallarına uygun hareket etmek insanı özgür yapan en önemli unsurdur. Böylece birey otonom bir yapı içerisinde tanımlanarak, bireyin ahlaki yükümlülüğü kendi akli ve sorumluluğu içerisinde ele alınır.

Tüm bunlar dikkate alındığında bakım/özen etiğinin rasyonel ve otonom birey tanımına dayanan bakış açısına yönelik eleştirileri ve kedine özgü birey tanımı, bakım/özen etiğini sözü edilen bu geleneksel etik teorilerden ayıran en önemli özelliklerin başında gelir. Söz edildiği gibi, rasyonel ve otonom birey anlayışı üzerine oluşturulmuş etik teoriler insanların birbirine olan bağımlılığını ve bu bağımlılığın ortaya çıkardığı zorunlu ahlak ilişkisini öncelikli olarak dikkate almazlar. Bunun yerine soyut bir birey tanımı ve rasyonel süreçler ön plandadır. Buna karşın, bakım/özen etiği insanın doğası gereği ortaya çıkan zorunlu bağımlılıktan yola çıkar. Örneğin, Noddings'e (1984/2013) göre bir kimsenin ihtiyacına cevap verme davranışı kendiliğinden, yani doğal olarak ortaya çıkan bir davranıştır. Bakım/özen etiğinin savunucularına göre, insan özellikle hayatının ilk dönemlerinde yaşamsal düzeyde başkalarına bağlıdır ve bu durum ihtiyaç sahibi olan kişinin ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçları karşılama sorumluluğu taşıyan diğer kişilerin ahlaki yükümlülüğünü ortaya koyar (Held 2006, Noddings 1984/2013). İşte bu zorunlu bağımlılık ya da ahlaki yükümlülük, hiçbir evrensel etik prensibe dayanmaksızın insanın doğası içerisinde kendiliğinden ortaya çıkan bir durumdur.

Bu doğal ve zorunlu bağımlılık durumuna bağlı olarak, bakım/özen etiği *olan* ile *olması gereken/beklenen* arasındaki ikiliğe karşı çıkar.¹² Yukarıda söz edilen Kantçı etik anlayışta da ortaya çıktığı gibi, bu ikilik özellikle geleneksel etik teorilerde açıkça görülebilir. Örneğin evrensel etik prensipler arayışında olan bir teori, olana değil olması gerekene/beklenene odaklanarak rasyonel bir süreçle bu prensiplere ulaşmaya çalışabilir. Bakım/özen etiği ise, etik yaşamın doğrudan deneyimlenen dünyanın içerisinde ele alınması gerektiğini savunur. Bu nedenle, bakım/özen etiği ilişkisel bir yaklaşımla kavramsallaştırılır.

Aslında burada bakım/özen etiğinin rasyonel ve deneyimlenen fiziki dünyadan bağımsız birey tanımına

karşı eleştirel bir tavır aldığı açıkça görülmektedir. Bakım/özen etiği birey kavramını bu anlayış içerisinde yeniden yorumlar. Bir başka ifadeyle, bakım/özen etiği daha birey kavramının tanımında geleneksel ahlak teorilerinden farklı bir tanım üzerinden yola çıkar. Örneğin, yukarıda söz edilen geleneksel teorilerden farklı olarak, bakım/özen etiği bireyi bağımsız ve otonom olarak görmez. Bu geleneksel etik teoriler bireyi tanımlarken, ahlaki aktörün rasyonel kararlarına odaklanırlar. Bakım/özen etiğinde ise birey öncelikle fiili olarak içerisinde yer aldığı, diğer kişilerle kurduğu gerçek ilişkiler kapsamında tanımlanır. Held'in (2006) vurguladığı gibi, bakım/özen etiğinde bireyler öncelikli olarak ilişkisel ve karşılıklı olarak bağımlı durumdadır. Kısaca, bakım/özen etiğinin diğer temel özellikleriyle uyumlu olarak birey, diğer bireylerle olan ilişkileri ve karşılıklı bağlılıkları, bu ilişkilerin etik değerlendirmeleri, ve kurduğu bakım/özen ilişkileri içerisinde kavramlaştırılır.

Bununla beraber, bakım/özen etiğine göre birey ahlaki açıdan değeri olan ilişkilere tamamen kendi tercihine dayanarak girmek zorunda değildir. Bakım/özen etiği açısından öncelikli olan ilişki türü, eşit-olmayan güç dengesi içerisinde görülen ve tercihe dayanmayan ilişkilere (Held 2006). Örneğin, çocuk ve ebeveyn arasındaki en temel ve zorunlu ilişki, bu tür bir ilişki olarak tanımlanır. Daha genel bir ifadeyle, bireyi tanımlayan ilişkilerin en temel özelliği geleneksel teorilerdeki gibi evrensel prensipler ve salt rasyonel tercihler bağlamında tanımlanmaktansa, daha çok sosyal, tarihsel, ve kültürel bağlamlar içerisine gömülü (aile, arkadaşlık, vb. öznel) bağlar üzerinden tanımlanır (Held 2006, Noddings 1984/2013).

Fakat bu noktada, bakım/özen etiğinin bireyin otonom özelliğini tümüyle ortadan kaldırarak bireyi bağımlı ve pasif bir kalıba yerleştirip yerleştirmede önemli bir teorik tartışma konusudur.¹³ Söz edildiği gibi, otonom bir birey davranışlarının ardındaki gerekçeler üzerine kendi entelektüel yetilerine dayanarak akıl yürüten ve ardından eylemde bulunan birey olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan, bakım/özen etiğinin bireyi zorunlu ilişkiler içerisinde tanımlayarak bireyin bakım/özen sağlayıp sağlamama üzerine otonom bir karar vermesinin ve ardından ahlaki bir davranışta bulunmasının önüne geçtiği ve dolayısıyla bireyin otonom doğasını ortadan kaldırdığı savunulabilir. Bu eleştiriye verilen bir cevap doğrultusunda, otonominin bakım/özen etiği açısından önemsiz değil ama dolaylı olarak önemli olduğu söylenebilir. Bazı bakım/özen etiği savunucularına göre, özsaygı ve otonomi karşılıklı olarak birbirini güçlendiren değerlerdir çünkü öz saygı olmadan otonomi gerçekleştirilemeyeceği gibi otonom davranışlar sergilemeden de öz saygı yeterince gelişemeyecektir (Keller 1997). Aslında bu görüşün altında yatan, geleneksel liberal teoriler ile bir çatışmadan çok bir ortak bakışı açıdır. Kantçı otonom birey anlayışında birey otonom davranışlar sergilediğinin bilimciye oldukça öz saygı geliştirebilir. Bir başka ifadeyle, birey kendi değerlendirmesi sonucunda gerçekten değerli olduğunu kavradığı davranışları sergiledikçe öz saygısı da güçlenecektir. Benzer şekilde, bakım/özen etiği anlayışında ilişkisel olarak tanımlanan birey, değerli olduğunu kavrayarak bakım/özen davranışı sergileyecektir. Bir başka ifadeyle, zorunlu-ilişkisel birey tanımı, aslında ilk bakışta anlaşıldığı gibi sorgulanmamış ya da akıl yürütülmemiş davranışlarda bulunmaya götürmez. Aksine, bir davranışın neden ve nasıl bakım/özen ilişkisi içerisinde yer alabileceğini ve hatta yer alıp alamayacağını değerlendirmeyi gerekli görmektedir. Bu noktada söylenebilir ki, bakım/özen etiği açısından otonom birey anlayışı bu etik anlayışın temel dayanağı olmasa bile önemli ve vazgeçilmez bir unsurdur.

Peki, buraya kadar sunulan tartışmanın ortaya koyduğu durum içerisinde düşünüldüğünde, bakım/özen etiğine göre davranışları neler yönlendirmelidir? Davranışların altında hangi motivasyonlar yattığında ya da birey davranışta bulunurken hangi rasyonel ya da otonom özellikler görüldüğünde bu davranışların etik sınırlar içerisinde olduğu iddia edilebilir? Bir başka ifadeyle, bakım/özen etiği içerisinde savunulan bu zorunlu ilişkisel durum nasıl bir akıl yürütmeye davranışlara dönüştürülebilir?

Rasyonel etik teoriler salt aklın gücüne dayanarak, duyguları akıl yürütmenin dışında bırakır. Fakat bakım/özen etiği duyguları akıl yürütmenin dışında bırakmaktansa, söz edilen bu doğal ve zorunlu ilişkinin bazı temel duyguları ön plana çıkardığını ve akıl yürütmenin bu duygulardan hareketle yönlendirildiğini savunur. Fakat bu noktada vurgulamak son derece önemlidir ki, tüm duygular akıl yürütmenin yönlendiricileri olarak görülmez. Aslında rasyonel etik teoriler gibi, bakım/özen etiği de bazı duyguları dışarıda tutar. Örneğin, egoist ve tarafsızlığı etkileyen duygular ya da saldırgan ve intikamcı duygular gibi duygular bakım/özen etiği içerisindeki ahlaki davranış tanımlayan ve bu tür davranışları yönlendiren akıl yürütmenin dayanağı olabilecek duygular arasında görülmez. Bu nedenle, sempati, empati, hassasiyet, ve duyarlılık gibi belirli temel duygular bakım/özen etiği içerisinde ahlaki davranış yönlendiren duygular olarak sınırlandırılır (Held 2006).

Tabii ki, duyguların akıl yürütmenin asli kaynağı olarak görülmesi, yanlış yönlendirme ya da rasyonelliğin sınırlarının dışına çıkılma riskini her zaman taşır. Fakat, bakım/özen etiğinin savunucularına göre, bakım/özen anlayışı içerisinde ortaya konması beklenen ya da konan davranışlar her zaman ahlaki sorgulamaya

ve değerlendirmeye tabidir (Held 2006, Noddings 1984/2013). Yani akıl yürütmenin sınavından geçmeden, tamamen duygulara dayanarak hareket etmek ya da davranışta bulunmak bakım/özen yaklaşımının savunduğu bir tavır değildir. Aslında bu nedenle, bakım/özen yaklaşımı bir etik anlayıştır. Bir başka ifadeyle, davranışlar belirli sınırlar içerisinde olduğu zaman ahlaki nitelik taşıyacağı için burada söz edilen yaklaşım bir etik teoriyi oluşturur.

Peki, bakım/özen davranışlarının değerlendirdikten sonra sergilenmesi ile ne ifade edilmektedir? Eğer bir davranış değerlendirilmesinden söz ediliyorsa, o halde bu tür davranışları sergilemeden önce gözetilmesi gereken bazı kriterler ya da sorulması gereken bazı sorular olmalıdır. Örneğin, Noddings'e (2012) göre, ilk olarak bakım/özen sağlayan kişi, bakım/özen gösterilen kişiye yönelir ve onun ihtiyaçlarını anlamaya çalışır. Bu ihtiyaçlara yönelik olarak sergileyeceği davranışlara dair değerlendirmesi şu sorulara verilecek cevapları içermelidir: Bu ihtiyacı karşılayabilecek kadar yetkin miyim? Bu ihtiyacı karşılarken gereğinden fazla fedakarlık yapmam gerekecek mi? Bu gerçekten bakım/özen gösterilen kişi için en iyi olan davranış olabilir mi? Bu davranışım, aramızdaki bakım/özen ilişkisini zedeleyebilir mi? (Noddings 2012) Buna benzer sorular bakım/özen ilişkisi içerisindeki davranışları yönlendiren ana sorulardır. Bu sorulara cevap veren bir birey, belirli davranışları sergileyip sergilemeyeceğine kendi aklına dayanarak karar verir. Bu durum ise, bireyi tamamen pasif bir tanımdan çıkararak onu belirli ölçüde rasyonel ve otonom davranışlar sergileyebilen bir tanıma yerleştirir.

Bu noktada ise su soru dikkat çekebilir. Hangi davranışların sergileneneğine karar verilmesine dair bakım/özen etiğinin ortaya koyduğu bu öznel ilişkisel değerlendirme durumu dikkate alındığında, bakım/özen etiğinin evrenselleştirilebilir ahlak prensiplerine karşı olduğu söylenebilir mi? Geleneksel rasyonel etik teorilere göre, bir ahlaki problem hakkında ortaya konan bir ahlaki akıl yürütme ne kadar soyut olursa, ortaya koyacağı ahlaki prensipler de o derece tarafsız ve duruma ya da kişiye göre değişmeyen nitelikte olacaktır. Bakım/özen etiğinin evrensel kurallara tamamen karşı olmasa bile bu tür kuralların ya da prensiplerin uygulama alanını daraltma eğiliminde olduğu söylenebilir. Örneğin, Held'e (2006) göre evrensel kurallar hukuk gibi alanlarda kullanılmalı, ancak aile ve arkadaşlık ilişkileri gibi alanlarda ise soyut ve evrenselleştirilmiş kurallar olmamalıdır, çünkü bu tür ilişkiler içerisinde ortaya konacak ahlaki davranışlar soyut prensiplere dayanarak değil fiili olarak gerçekte var olan ilişkiler üzerinden değerlendirilmelidir. Held'e (2006) göre bunun nedeni, evrensel ahlak kurallarının farklı ilişki durumlarını dikkate alarak farklı ihtiyaç durumlarına yönelen farklı davranışları göstermektense, soyut formüllerle her zaman ve her yerde aynı şekilde uygulanması gereken prensipleri ortaya koyma cabasında olmasıdır. Bir başka ifadeyle, yukarıda belirtildiği gibi bu tür ilişkilerin gerektirdiği ahlaki davranış türleri, belirli duyguların katkısıyla yürütülen aklın sonucu olarak ve yalnızca söz konusu ilişkilerin niteliği ve gerekleri doğrultusunda ortaya konabilir. Çünkü kültürel, sosyal, ve bireysel farklılıklar ilişkilerin ve bakım/özen ihtiyaçlarının farklı şekillerde ortaya çıkmasına yol açacaktır. Dolayısıyla, ilişkisel durumların öznel gerekleri yalnızca o duruma özgü davranışların sergilenmesiyle karşılanabilir, çünkü bu tür farklı durumlar farklı gereksinimleri ortaya çıkarabilir.

Noddings'e (2012) göre ise, aslında bakım/özen etiği anlayışı bir çeşit prensip etiği sayılabilir çünkü yukarıda örnek olarak gösterilen sorular dikkate alındığında şöyle bir prensip ortaya konabilir: Her zaman öyle hareket et ki, bakım/özen ilişkileri kurabilesin, devam ettirebilesin, ve geliştirebilesin. Fakat burada her ne kadar ilk bakışta evrensel bir prensip ortaya konmuş gibi görünse bile, aslında her zaman ve her yerde tüm davranışlara aynı şekilde yön verecek soyut bir prensip konmamaktadır. Aksine, bu prensip ile yalnızca bakım/özen ilişkilerinin önemi vurgulanabilir. Noddings'in bu prensibinde herhangi bir bakım/özen ilişkisinin içeriği ya da bu ilişkinin gerçekleştirilmesinde izlenecek yollar gösterilmez. Bu tamamen bakım/özen sağlayan kişi ile bakım/özen gösterilen kişi arasında oluşturulacak olan ilişkinin yine kendi öznel durumlarına bağlı olarak gerçekleştirilebileceği anlamına gelir, çünkü bakım/özen etiğinin tanımı içerisindeki ilişkiler rasyonel soyutlamalara dayanan prensiplerle değil, fiili olarak deneyimlenen ilişkisel durumlardan kaynağını alan değerlendirmeler sonucunda davranışa dökülebilir. Dolayısıyla, Noddings'in prensip olarak vurguladığı görüş aslında, ilişkilerin bakım/özen etiği çerçevesinde devam ettirilmesini ve bu ilişkilerin sürdürülmesinde bakım/özen etiğinin çizdiği sınırların takip edilmesini vurgulamaktan başka bir şey değildir.

Son olarak, bakım/özen etiğine karşı yalnızca diğer teorilerden değil aynı zamanda feminist teori içerisinde de yöneltilmiş önemli bir eleştiri noktasına da değinmek gerekir. Buna göre şöyle bir soru yöneltilir: Bireyleri ya da grupları bakım/özen sağlayan ve bakım/özen gösterilen olarak ayırmak, süregelen eşitsizlikleri ve haksızlıkları devam ettirmenin bir başka aracı haline gelir mi? Bu kaygıya cevaben, Noddings'in ortaya koyduğu gibi, bakım/özen etiğiyle tanımlanan davranışların bazı yönlerini dikkate almak gerekir. Özellikle vurgulamak gerekir ki, bakım/özen sağlayan ve bakım/özen gösterilen rolleri belirli bir kişiye ya da

gruba atfedilmiş pozisyonlar değildir. Bir ilişki içerisinde bir kimse bakım/özen sağlayan rolünderken, bir başka ilişki içerisinde aynı kişi bakım/özen gösterilen rolünü üstlenebilir. Bir başka ifadeyle, insanların yaşamlarının doğal bir sonucu olan bakım/özen ilişkileri belirli bir grubu bakım/özen sağlayan ve belirli bir grubu bakım/özen gösterilen yapmaz. Örneğin, her insan yaşamına bakım/özen gösterilen bir kimse olarak başlar. Eğer diğer bireylerin bakım/özen davranışları üzerinden ihtiyaçları karşılanmamış olsa hiçbir kimse yaşamına devam edemez. Bu durum hayatın her anında deneyimlenen ilişkilerin niteliğine ve bu davranışların nerede, ne zaman, ve hangi ihtiyaçlarla ortaya çıktığına göre değişiklik gösterir. Yani bir kimse bir ömür boyu bakım/özen gösterilen olamayacağı gibi bakım/özen sağlayan da olamaz. Aynı durum farklı gruplar için de geçerlidir. Dahası, bakım/özen etiğini yalnızca kadınlar için ortaya atılmış bir etik yaklaşım olarak görmek de yanlış olacaktır. Bakım/özen etiğini ilk zamanlarında her ne kadar kadınsal deneyimlerin bir ürünüymiş gibi algılanmış olsa bile, Noddings'in (2012) belirttiği gibi, bakım/özen etiğinin sonuçları yalnızca kadınlara yönelik değildir. Aksine, hem kadınlara hem de erkeklere yöneliktir çünkü insanlar arasında var olan doğal ilişkileri cinsiyet ayrımına dayanmaksızın ele alır. Aslında açıkça görülmelidir ki, insana dair olan her türlü ilişki bakım/özen etiği içerisinde tanımlanabilir.

Fakat buna bağlı olarak bakım/özen etiğine karşı yöneltebilecek olası bir başka eleştiri noktası ortaya çıkar. Bu eleştiri, bakım/özen etiğinin eğitimle olan bağına vurgu yapar (Noddings, 2012). İnsana dair olan çeşitli ilişkilerde görülebileceği gibi, bakım/özen ihtiyacı sömürülmeye açık görünmektedir. Çünkü bakım/özen etiğine göre gerçekten etik bir davranışın ortaya çıkması bakım/özen sağlayan ile bakım/özen gösterilen arasındaki ilişkinin kendisine bağlıdır ve böyle bir ilişki içerisinde taraflardan herhangi birinin bu ilişkiyi sömürmesi olası görünmektedir. Buna bağlı olarak, bakım/özen ilişkileri sömürüldüğünde – her ne kadar biçimsel olarak bakım/özen etiğinin gerektirdiği şekilde ortaya konmuş olsa bile – ortaya çıkan davranışın gerçekten etik bir davranış olduğu nasıl söylenebilir? İsta tam da bu noktada bakım/özen etiğinin eğitimle olan koparılamaz ilişkisinden söz etmek gerekmektedir. Noddings'in bu soruya cevabi kısaca şöyledir: “Çocukların tümü eğer hem yetkin birer bakım/özen sağlayan olarak hem de duyarlı birer bakım/özen gösterilen olarak yetiştirilirse, o zaman ilişkilerin sömürülme ihtimali ortadan kalkacaktır” (Noddings 2012, p. 235). Noddings'in bu cevabıyla da vurgulanabileceği gibi, bakım/özen etiği bireylerin eğitimine son derece önemli bir vurgu yapar. Aslında bunun da ötesinde, bakım/özen etiğinin gerçekleştirilebilmesinin tamamen bu yaklaşıma uygun bir eğitimin gerçekleştirilmesine bağlı olduğu açıkça söylenebilir.

Eğitim Felsefesinde Feminizm Temelli Bir Yaklaşım

Bakım/özen etiğine dair genel tartışmada değinildiği gibi bu yaklaşımın önemli bir özelliği, olan ile olması gereken/beklenen arasındaki ayrımı bir kenara bırakarak içinde bulunulan dünyaya odaklanmasıdır. Bir başka ifadeyle, etik bir yaşamı ele alırken, dünyayı dışarıdan bir gözlemci gibi ele almak yerine içinde bulunulan ve bir parçası olunan dünyayı, yine bu dünyanın bir parçası olan duygular ve bireysel özellikler üzerinden değerlendirmek gerektiğini savunur. Bu nedenle, bakım/özen etiğini temel alan bir eğitim anlayışının ana amacı bu bakış açısına sahip bireyler yetiştirmek olacaktır. Tabii ki burada tartışma konusu olan eğitim yaklaşımı bir çeşit ahlak eğitimi olarak tanımlanabilir, çünkü bakım/özen etiği bakış açısına sahip olması beklenen bireylerin yetiştirilebilmesi için bireylere belirli değerlerin ve etik yargılama becerilerin kazandırılmasına odaklanması gerekecektir. Böylece bireylerin ahlaki açıdan değer taşıyan davranışlara yönelmeleri beklenebilecektir.

Bu noktada, bakım/özen etiğine dayanarak oluşturulmuş bir eğitim felsefesinin detaylarına geçmeden önce, ahlak eğitimiyle ya da ahlaki değerlerin bireylere aktarılmasıyla ilgili olarak bakım/özen etiği açısından önemli olan birkaç temel tartışmaya kısaca değinmek yararlı olacaktır. Kant'ın etik teorisinde görüldüğü gibi deontolojik yaklaşımlarda, bir davranışın etik sınırlar içerisinde olup olmadığı o davranışın evrensel ahlak prensiplerine uygunluğuna göre değerlendirilir. Bunun sebebi, yukarıda söz edildiği gibi, etik prensiplerin hem evrenselleştirilebilir olması hem de rasyonel süreçlerle keşfedilebilir olmasına dayanır. Dolayısıyla deontolojik temele dayanan bir ahlak eğitiminin ana amacı, bireylerin her zaman ve her yerde geçerli olan ahlaki prensipleri kavramaları ve bu prensipler üzerinden davranışlarına yön vermeleri odağında belirlenir. Bu nedenle, bireylere ahlaksal akıl yürütme becerileri kazandırmak böyle bir eğitimin merkezinde yer alır. Kısaca, Kantçı bir temele dayanan bir ahlak eğitimi, kuralların evrenselleştirilebilirliğinden yola çıkarak öğrencilerde ahlaki kurallara varma alışkanlığı kazandırmayı ve böylece otonom bireyler yetiştirmeyi ana amaç olarak belirleyebilir (Gonzalez 2011; Johnston 2007).

Ahlaksal akıl yürütme becerisi kazandırmanın en temel amacı, kendilerine (toplumsal, dini, siyasi, vb.) dışsal kaynaklardan sunulan ahlaki kuralları sorgusuz kabul etmelerindense, bireylerin eleştirel düşünme yoluyla

kendi entelektüel becerilerine dayanarak rasyonel sonuçlara varmaları ve böylece ahlaki kuralları kabul edip etmemeye karar verebilmelerini sağlamaktır. Örneğin, Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisi Kantçı temellere dayanan evrenselleştirilebilir ahlak prensipleri anlayışı üzerine kuruludur.¹⁴ Buna bağlı olarak, uygun bir ahlak eğitimi yoluyla Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisi içerisinde tanımladığı ilk düzeyden son düzeye doğru giden rasyonel becerileri ya da ahlaki akıl yürütme becerilerini bireylere kazandırmak böyle bir ahlak eğitiminin ana amacını oluşturur. Bu tür bir yaklaşım içerisinde, bireylerin verdiği kararların ve bu kararlara bağlı olarak sergiledikleri davranışların etik sınırlar içerisinde olup olmadığını ne bu kararların uygulanma şekilleri ne de bu davranışların sonuçları belirler. Davranışların altında yatan akıl yürütme biçimleri, bu kararların ve davranışların etik sınırlar içerisinde olup olmadığını tek göstergesidir. Bu nedenle, uygun ahlaki akıl yürütme becerileri kazanmak bireylerin gelişiminde son derece önemlidir. Bireylerin doğru erdemlere sahip olmaları ancak bu yolla sağlanabilecektir. Bir başka ifadeyle, bireylerin karakterlerini doğru biçimde şekillendirmek bu tür eğitim yaklaşımlarının esas amacıdır.

Bakım/özen etiğinde ise, bireyde ya da ahlaki davranışı sergileyen aktörde belirli erdemlere dayanan bir karakter anlayışını yerleştirmek öncelikli amaçlar içerisinde yer almaz. Bakım/özen etiğini temel alan bir eğitim yaklaşımı öncelikle bireylerde doğal olarak var olan bazı özellikleri geliştirmeye çalışır. Bunun nedeni, yukarıda değinildiği gibi, insanların doğal olarak bakım/özen eğiliminde olduğunun düşünülmesine ve ihtiyaç sahibinin ihtiyacına yönelme davranışının insanın doğasının bir parçası olarak görülmesine dayanır. Erdemlere ve karaktere odaklı yaklaşımlar, insan hayatı açısından değerli olduğu evrensel ilkeler üzerinden savunulan erdemleri ahlaki önem tasdikleri için bireylerde geliştirmeye çalışır. Bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim anlayışı ise böyle bir dışsal dayanağa gerek duymaz, çünkü bakım/özen davranışı sergileme eğilimi her insanın özünde, doğasında bulunan bir potansiyeldir ve bu durum kültürel, etnik, ya da sosyo-politik farklılıklara göre değişiklik göstermez (Noddings 2012, 1984/2013).

Dolayısıyla, bakım/özen etiğinin genel özellikleri doğrultusunda, bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim yaklaşımı hem geleneksel etik teorilerinin eğitimle ilgili çıkarımlarını eleştirirken hem de insanlar arasındaki ilişkilerin doğasına daha çok önem vererek rasyonel süreçler kadar duygusal süreçleri de ahlak eğitiminin odağına yerleştirir. Kısaca, Kantçı bir model üzerine kurulu ve evrensel ahlak prensiplerine akıl yürütme üzerinden ulaşma becerilerini geliştirmeye amaçlayan bir ahlak eğitimi yerine, bakım/özen etiği daha çok deneyimlenen hayatın içinde yer alan ve ilişkisel durumlara odaklı bir eğitim anlayışı oluşturur. Dolayısıyla bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim yaklaşımı açısından, evrensel değerleri öğrencilere benimsetmek değil, yalnızca insanın en doğal yanına dair bir kapasiteyi bireylerde daha güçlü hale getirmek ahlak eğitiminin ana amacıdır.

Eğitime dair bu çerçevede oluşturulmuş felsefi bir yaklaşım, Noddings'in eğitime dair görüşlerinde ortaya çıkar. Noddings'in bakım/özen etiğine dayanarak geliştirdiği ahlak eğitimi modeli dört unsuru barındırır. Bunlar model olma, diyalog, uygulama, ve onaylama olarak adlandırılır. Noddings (1984/2013, 2002, 2012) bu unsurların gerekçelendirilmesini kısaca şu şekilde ortaya koyar. Birinci unsura göre, bir bakım/özen sağlayan olarak öğretmenin kendi davranışlarıyla öğrencilerden beklenen davranış şekillerini gösteren bir model olması gerekir. İkinci unsur, öğretmen ile öğrenci arasında yakın ve samimi bir bağ olması üzerine kuruludur. Kurulan bu bağ sayesinde öğretmen hem öğrencisini daha iyi tanıyacaktır hem de onun kişisel özelliklerine en uygun şekilde onu ahlaki sorular üzerinden yönlendirebilecektir. Böylece öğrenciye farklı davranışları değerlendirme deneyimleri kazandırabilecektir. Uygulama unsuru ise, öğrencilere edindikleri bu deneyimleri uygulama fırsatları vererek bu deneyimleri ahlaki becerilere dönüştürmelerinde yardımcı olmayı amaçlar. Son unsur ise, aslında bir çeşit geri bildirim niteliğindedir. Öğretmen öğrencisinin gösterdiği davranışlara verdiği dönütlerle öğrencinin kendi potansiyelini en iyi şekilde kullanabilmesine yardımcı olabilecektir.

Noddings'in bakım/özen etiğine dayalı eğitim yaklaşımı aslında John Dewey'in eğitimle ilgili temel felsefi tartışmalarından açık şekilde etkilenilerek oluşturulmuştur. Yukarıda birçok kez değinildiği gibi, bakım/özen etiği fiili olarak deneyimlenen gerçeklikten hareketle argümanlarını geliştirir. Bakım/özen etiği kaynağını yaşantının tam da kendisinden almadıkça ve bakım/özen davranışları yaşantıya aktarılmadıkça, bu yaklaşımın ne öneminden ne de her hangi bir etkisinden söz edilebilir. Buna bağlı olarak, eğitime dair çıkarımları da yine bu özelliği açıkça gösterir. John Dewey'in (2007) vurguladığı gibi, demokrasi bir kültür, bir yaşam tarzıdır ve okul demokrasinin yaşandığı yerin tam da kendisi olmalıdır. Benzer şekilde, Noddings açısından da bakım/özen etiğinin deneyimlendiği en önemli yer okulun kendisi olmalıdır, çünkü Dewey'in vurguladığı gibi okul yaşama hazinlik yeri değil yaşamın tam da kendisi olmalıdır. Bakım/özen etiği anlayışı da okulda deneyimlendiği ölçüde toplumda karşılık bulacaktır. Yani, toplum ancak eğitim yoluyla insanlar arasında

bakım/özen anlayışının daha güçlü hale geldiği bir yer olacaktır. Bir başka ifadeyle, bireylerin eğitimlerinin bu yönde gerçekleşebilmesi için eğitimin tüm unsurlarının (eğitim süreci, okul yaşantısı, okulun idaresi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, ve okul ve eğitimle ilgili diğer tüm unsurlar) da böyle bir kültürü yansıtır halde olması gerekir. Dolayısıyla, bakım/özen etiğinin yaşantıya geçmediği yerde bakım/özen etiğine dayalı bir anlayışı öğrencilere tam anlamıyla kavratılabilmek olası değildir.

Bunlar da göz önünde tutularak Noddings'in belirttiği unsurlar tekrar düşünülürse, bakım/özen davranışları ancak öncelikle öğretmenlerin bu anlayışı yaşantıya geçirmesi halinde tam anlamıyla bir model olarak görev yapabilecektir. Buradan hareketle, Noddings'in ikinci unsuru olan diyalog, öğretmenin öğrencileriyle bakım/özen ilişkileri üzerine yorumlamalar yapmasının önemine özellikle vurgu yapar. Öğrenciler tanık oldukları davranışları ya da kendilerine yöneltilen davranışları nasıl yorumlayacaklarını ve bu davranışların altında yatan nedenleri nasıl kavrayacaklarını da deneyimlemelidir. Öğretmenin öğrencileriyle kuracağı diyalog, bu anlamda, öğrencileri deneyimledikleri davranışları ve bu davranışlara cevaben gösterilen karşı davranışları analiz etmeye yönlendirmelidir.

Fakat burada dikkate edilmesi gereken önemli bir kaygı unsuru vardır. Bakım/özen etiği temelli bu eğitim yaklaşımı baskıcı ya da zorlayıcı bir nitelik taşımaz. Bunun en açık nedeni, bu yaklaşımın öğrencileri bu davranışları değerlendirirken kendi akıllarına başvurarak anlamaya ve analiz etmeye yönlendirmesidir. Öğretmenin model olması ve diyalog unsurları, bir çeşit zorlamaya ve sorgusuz kabule götürmez. Aksine, öğrenciler eleştirel düşüncenin önemini kavramaya, davranış biçimlerini ve bu davranışların altındaki motivasyonları değerlendirmeye yönlendirilir. Noddings (1992/2005) böyle bir eğitim anlayışının öğrencilere belirli bir bakışı zorlayıcı bir yöntemle benimsetmediğini savunurken öğretmenin temel niteliğini tartışmalarda ve değerlendirmelerde yol göstericilik olarak tanımlar. Bu yol gösterici özelliğin etkili olabilmesi için ise, öğretmen ile öğrenci arasında kurulan ilişkinin aynı zamanda güvene dayalı olması gerekir. Noddings'in (1984/2013, 2012) vurguladığı gibi, böyle bir eğitim sürecinde bakım/özen etiğine dayalı ilişkilerinin kurulması, sürdürülmesi, ve geliştirilmesi esas bakış açısı olmalıdır. Bu bakımdan, öğretmen ile öğrenciler arasında kurulması beklenen bakım/özen ilişkilerinin gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin belirli bir süreyle birlikte geçirmeleri ve güvene dayalı, sürekliliği olan ilişkiler kurmaları gerekir (Noddings 1984/2013, 1992/2005). Model olma ve diyalog unsurları aslında güven ve süreklilik kavramlarıyla yakından ilişkilidir ve bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim yaklaşımı açısından son derece önemlidir.

Bu noktada, sözü edilen geleneksel etik teorilere dayalı ahlak eğitimi yaklaşımlarıyla bakım/özen etiğine dayalı ahlak eğitimi yaklaşımı arasındaki önemli bir ayrım dikkat çeker. Bu tür eğitim yaklaşımlarında ilişkilere öncelikli önem verilmez. Aksine, genel olarak önemli ve değerli bulunan davranışları öğrencilerin alışkanlık haline getirmiş olmaları yeterlidir. Bakım/özen etiğine dayalı bir ahlak eğitiminde ise, öncelikli vurgu ilişkililerdedir. Hem öğretmenin gerçek bakım/özen davranışlarını sergilemesi, hem de bu davranışlardan doğan ilişkilerin doğası üzerine öğrencilerle analizler yapılması bakım/özen etiğine dayalı bir ahlak eğitiminin odak noktasında yer alır.

Tabii ki, bakım/özen ilişkilerini öğrencilerin gerçekten kavrayabilmesi için aynı zamanda bu tür ilişkiler kurabilmeleri ve bakım/özen davranışlarını uygulamaya koyabilmeleri de gerekir. Bu nedenle, Noddings'in üçüncü unsuru olan uygulama, bakım/özen etiğine dayalı bir ahlak eğitiminde önemli bir diğer unsurdur. Noddings'in vurguladığı gibi, eğer birbirlerine karşı gerçekten bakım/özen gösteren bireyler yetiştirmek isteniyorsa, o zaman onlara gelişim süreçlerinde bakım/özen davranışlarını uygulayabilecekleri ve bu uygulamalar üzerine reflektif analizler yapabilecekleri olanaklar sunmak gerekir. Bu analizler ya da değerlendirmeler ise, son unsuru bir kez daha vurgular. Onaylama unsuru, Noddings'in geliştirdiği yaklaşımı diğer ahlak eğitimi anlayışlarından ayıran önemli bir unsurdur. Noddings'e göre (1984/2013, 2012) bir kimsenin bakım/özen davranışını onaylamak aslında o kişiyle gerçek ve samimi bir bakım/özen ilişkisi kurmuş olmayı gerektirir, çünkü onay herhangi bir prensip ya da formül ile yapılamaz. Noddings'in bakım/özen etiği anlayışına göre, onaylamak için bir kişiyi öncelikle çok iyi tanımak, yani onun hem ihtiyaçlarını hem de başkalarına karşı gösterdiği davranışları nedenleriyle analiz edebilecek kadar iyi tanımak gerekir. Bu bakımdan, tüm insanlar için ortak ya da evrensel bir onaylama kriteri belirlenemeyeceği için, bakım/özen etiği onay açısından bireyler arasında kurulan özgün ilişkilerin gerekliliğini gösterir. İlişkilere odaklı bu durum, zaten bakım/özen etiğinin diğer etik yaklaşımlardan ayrıldığı ana özelliktir. Bu nedenle, Noddings'in vurguladığı eğitim unsurları bir bütün olarak, bakım/özen etiğini diğer etik yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerin eğitim tartışmalarına özgün bir yansımaları olarak tanımlanabilir.

Sonuç

Düşünce tarihi boyunca yakın zamana kadar kadın düşünürlerin birçok alandaki geleneksel teoriler taflandan göz ardı edilmiş olması, eğitim felsefesinde de karşılaşılan bir durumdur. Fakat özellikle 1960lardan itibaren feminist yaklaşımların gelişmesiyle beraber eğitim felsefesinde de farklı eleştirel görüşlerin ortaya çıkmaya başladığı görülür. 1980lere gelindiğinde artık felsefenin birçok alanında feminist yaklaşımların yansımaları açık şekilde görülmeye başlanmıştır. Ahlak felsefesi içerisinde önemli ve özgün bir feminist bakış açısı olarak gelişen bakım/özen etiği ve eğitim felsefesinde bu bakış açısına bağlı bir eğitim yaklaşımı da yine bu dönem içerisinde ortaya çıkar. Baskın geleneksel etik teorilerin ve bu teorilerin eğitimsel çıkarımlarıyla şekillenmiş olan felsefi yaklaşımların genel bakış açılarından farklı olarak, bakım/özen etiği argümanlarını duygulardan bağımsız ve salt rasyonel soyutlamalara dayanan bir temel yerine ilişkisel ve öznel olarak deneyimlenen gerçek yaşantılara dayanan bir temel üzerine kurar. Geleneksel etik teorilerin öncelik verdiği evrenselleştirilebilir soyut ahlak kurallarının yerini bireylerin fiili olarak deneyimledikleri ilişkisel durumlardan hareketle değerlendirilen ahlaki davranışlar alır. Bakım/özen etiğinde birey kavramı, bu genel çerçeve içerisinde yeniden yorumlanır. Buna göre, yalnızca rasyonel ve otonom özellikleriyle tanımlanan bir birey kavramı yerine duygulardan, öznel niteliklerden, ve ilişkisel durumlardan hareketle ahlaki değerlendirmeler yapabilen bir birey kavramı ortaya çıkar.

Bu birey tanımı, bakım/özen etiğinin gerçekleştirilebilmesi açısından hayati önem taşır. Çünkü bir etik teoriyi uygulamaya geçirebilmek, bu teoriyi kavrayan ve davranışlarına yansıtan bireyler gerektirir. Dolayısıyla birbirlerine karşı bilinçli olarak hassas ve duyarlı bireyler yetiştirilmeden, bakım/özen ilişkilerini gerçekten uygulayabilen bir toplum düşünmek olanaksızdır. Bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan eğitimsel bir yaklaşım Noddings'in tartışmalarıyla ortaya çıkar. Deweyci bir yaklaşımla, Noddings bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim yaklaşımı geliştirmek ve verimli şekilde uygulamaya koyabilmek için bazı önemli unsurları ortaya koyar. Model olma, diyalog, uygulama, ve onaylama unsurlarıyla, zorlayıcı bir eğitim anlayışından uzak, ama eleştirel düşünmeye dayalı ve kavratıcı olan bir eğitim anlayışı ortaya çıkar. Bakım/özen etiğine dayalı bu eğitim yaklaşımının en temel amacı, insanın doğasında zaten var olan ilişkisel bir kapasitenin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Böylece, salt rasyonel şekilde belirlenmiş evrensel prensiplerden kaynağını alan belirli erdemlere dayalı bir karakter eğitimi yerine, insanın doğasından kaynağını alan ve insanlarca deneyimlendikçe ortaya çıkan bir etik yaklaşıma dayalı bir ahlak eğitimi ortaya çıkar.

Bu eğitim yaklaşımının en önemli özelliklerinden birisi, öğrencileri ve öğretmenleri ilişkisel bir bağın içerisine yerleştirmesi ve deneyime dayalı bir eğitim sürecini vurgulamasıdır. Ne zaman nasıl davranılacağına bilmek, ahlaki davranışın tanımını yapabilmek, bir bireyin taşınması gereken erdemlerin listesini yapabilmek gibi amaçların bu eğitim yaklaşımında hiçbir önemi yoktur. Bu yaklaşım içerisinde, bir birey etik değerleri uygulamaya koyamadığı ve kendi deneyimleri üzerinden bunların değerini kavrayamadığı sürece verilen eğitimin başarısından söz edilmesi ya da bu eğitimin amacını gerçekleştirmiş olması beklenemez. Bu nedenle bakım/özen etiğine dayanan bir eğitim yaşantıyı merkeze alır ve insanın ilişkisel doğasını fiili olarak deneyimlemesi üzerinden öğrenmeye odaklanır.

Bu genel sonuçlardan kaynağını alan önemli bir çıkarım öğretmen eğitimiyle ilgilidir. Böyle bir eğitim yaklaşımını uygulamaya koymak için bu bakımdan yetkin öğretmenlerin varlığı bir zorunluluk olarak görülebilir. Bir başka ifadeyle, öğrencilere gerçekten model olabilecek öğretmenler bu etik yaklaşımı tam anlamıyla kavramış ve bir yaşantı haline getirmiş bireyler olmalıdır. Bu nedenle, bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim felsefesinin öğretmen eğitimi üzerine çıkarımları, bu yaklaşımın gelişim göstereceği öncelikli çalışma konuları içerisinde yer alır. Bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim anlayışını uygulayabilmek için nasıl bir öğretmen eğitimi uygulanmalıdır? Mevcut öğretmen eğitimi programlarını bakım/özen etiğine dayanarak yeniden düzenlemek için neler yapılmalıdır, bunun gerekleri nelerdir? Öğretmenlerin gerçekten birer bakım/özen odaklı bireyler olmalarını sağlamak olası mıdır? Bu ve benzeri sorular bakım/özen etiğine dayalı bir eğitim anlayışının her yönüyle gelişmesi açısından önemlidir. Sadece öğretmen eğitimi değil, eğitime dair diğer tüm alanların da benzeri sorularla yeniden yorumlanması olasıdır.¹⁵ Feminist teoriden kaynaklanan farklı yaklaşımların bir kez daha göz ardı edilmemesi için hala gelişimine devam eden bu ve benzeri yaklaşımların felsefi tartışmalara yaptıkları katkıların devamlılığını sağlamak ve bu yaklaşımların çağdaş toplum ve çağdaş birey tartışmalarına olası katkılarını sürdürmek son derece önemlidir.

- 1 Bu çalışmada ‘faydacılık’ kavramı yalnızca *utilitarianism* kavramına karşılık olarak kullanılmıştır.
- 2 Kantçı feminist yaklaşıma örnek olarak, bkz. Herman 1993. Faydacılığın feminist yorumuna örnek olarak, bkz. Purdy 1996.
- 3 Orijinal dilindeki çalışmalarda *care* ve *caring* kavramları çoğunlukla Türkçe’de bazen ‘bakım’ ve bazen ‘özen’ kavramlarına karşılık gelecek şekillerde kullanıldığı için, bu çalışmada Türkçe karşılık olarak bakım ve özen kavramlarının bir arada kullanılması (bakım/özen) uygun görülmüştür. Farklı kullanımlarla karşılaşılmasından kaynaklanabilecek olası anlam karışıklığını önlemek amacıyla, bakım ve özen kavramları bu çalışma boyunca yalnızca *care* ve *caring* kavramlarına karşılık olarak kullanılmıştır.
- 4 1980lerde farklı disiplinlerde ilk başlarda birbirinden bağımsız olarak gelişen bakım/özen yaklaşımları görülebilir. Örneğin, psikolojide Gilligan (1982), sağlık alanında Watson (1979), sosyolojide Waerness (1982) örnek olarak gösterilebilir. Ancak bu çalışmanın odak noktası etik ve eğitim felsefesi olduğu için, farklı alanlarda ortaya çıkan yaklaşımlar bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Fakat detaylı bilgi için bu notta belirtilen çalışmalara bakılabilir.
- 5 Örneğin, bkz. Clark ve Lange 1979; Martin 1981, 1982, 1985; Nicholson 1980; Noddings 1984/2013.
- 6 Rousseau’nun Sophie’nin eğitimine dair tartışması için bkz. *Emile* 5. Bölüm.
- 7 Feminist eğitim felsefesi konusunda genel bir giriş çalışması için, bkz. Stone 1994.
- 8 Örneğin, bkz. Thompson 1998; Titone ve Maloney 1999.
- 9 Örneğin Plato’nun (Tuana 1994), Aristo’nun (Freeland 1998), Kant’ın (Schott 1997), Nietzsche’nin (Oliver ve Pearsall 1998), ve daha birçok büyük filozofun feminist yorumlamaları ilgili literatüre katılmıştır.
- 10 Bu gelişim süreci içerisinde yer alan tüm önemli çalışmaların kronolojik bir listesi için, bkz. Held (2006).
- 11 Kant’ın etik teorisini ortaya koyduğu eserler için, bkz. Kant 1999, 2009.
- 12 Burada *is* ile *ought* kavramları arasındaki felsefi tartışmalar kastedilmektedir.
- 13 Bakım/özen etiği ve geleneksel liberal teoriler arasındaki bu anlaşmazlık noktası etik tartışmalar içerisinde önemli ve geniş kapsamı olan bir yer tutar. Bu çalışmanın sınırları içerisinde bu konuyu tümüyle ele almak olası değildir. Fakat bu konuda detaylı tartışmalar için bkz., örneğin, Keller 1997; Mackenzie ve Stoljar 2000.
- 14 Bkz. Kohlberg 1981, 1984.
- 15 Bakım/özen etiği geliştikçe, eğitim odaklı tartışmalar da detaylanmaya devam etmektedir. Örneğin, bakım/özen etiğine dayalı bir öğretme-öğrenme tartışması için, bkz. Johnston 2006; Sidorkin 2002.

Kaynakça

- Arnot, Madeleine ve Jo-Anne Dillabough. “Feminist Politics and Democratic Values in Education.” *Curriculum Inquiry* 29, no. 2 (1999): 159-189.
- Clark, Lorenne M. G. ve Lynda Lange (ed.). *The Sexism of Social and Political Theory: Women and Reproduction from Plato to Nietzsche* (Toronto: University of Toronto Press, 1979).
- Dewey, John. *Democracy and Education* (Middlesex: Echo Library, 2007).
- Freeland, Cynthia A. (ed.). *Feminist Interpretations of Aristotle* (University Park: Pennsylvania State University Press, 1998).
- Ferguson, Ann. “Twenty Years of Feminist Philosophy.” *Hypatia* 9, no. 3 (1994): 197-215.
- Garber, Elizabeth. “Feminism, Aesthetics, and Art Education.” *Studies in Art Education* 33, no. 4 (1992): 210-225.
- Gilligan, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women’s Development* (Cambridge: Harvard University Press, 1982).
- Gonzalez, Ana Marta. “Kant’s Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches.” *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 3 (2011): 433-454.
- Held, Virginia. *The Ethics of Care* (Oxford: Oxford University Press, 2006).
- Hemmings, Clare. “Telling Feminist Stories.” *Feminist Theory* 6, no. 2 (2005): 115-139.
- Herman, Barbara. *The Practice of Moral Judgment* (Cambridge: Harvard University Press, 1993).
- Johnston, D. Kay. *Education for a Caring Society* (New York: Teachers College, 2006).
- Johnston, James Scott. “Moral Law and Moral Education: Defending Kantian Autonomy.” *Journal of Philosophy of Education* 41, no. 2 (2007): 233-245.
- Kant, Immanuel. *Pratik Aklın Eleştirisi* (İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu 1999).
- Kant, Immanuel. *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi* (İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu, 2009).

- Keller, Jean. "Autonomy, Relationality, and Feminist Ethics." *Hypatia* 12, no. 2 (1997): 152-165.
- Kohlberg, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981).
- Kohlberg, Lawrence. *The Psychology of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1984).
- Luke, Carmen. "Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority." *Educational Theory* 46, no. 3 (1996): 283-302.
- Mackenzie, Catriona ve Natalie Stoljar (ed.) *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self* (New York: Oxford University Press, 2000).
- Martin, J. Roland. "Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought." *Harvard Educational Review* 51, no. 3 (1981): 357-372.
- Martin J. Roland. "Excluding Women from the Educational Realm." *Harvard Educational Review* 52, no. 2 (1982): 133-148.
- Martin, J. Roland. "Bringing Women into Educational Thought." *Educational Theory* 34, no. 4 (1984): 341-354.
- Martin, J. Roland. *Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman* (New Haven: Yale University Press, 1985).
- Martin, J. Roland. *Coming of Age in Academe* (New York: Routledge, 2000).
- Martin, J. Roland. "Feminism," *A Companion to the Philosophy of Education* ed. Curren, Randall (Malden: Blackwell Publishing, 2003), 192-205.
- Nicholson, Linda J. "Women and Scholling." *Educational Theory* 39, no. 3 (1980): 225-233.
- Noddings, Nel. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984/2013).
- Noddings, Nel. *Educating Moral People* (New York: Teachers College Press, 2002).
- Noddings, Nel. *Philosophy of Education* (Boulder: Westview Press, 2012).
- Noddings, Nel. *The Challenge to Care in Schools, 2nd Ed.* (New York: Teachers College Press, 1992/2005).
- Okin, Susan Moller. *Women in Western Political Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1979).
- Oliver, Kelly ve Marilyn Pearsall (ed.). *Feminist Interpretations of Friedrich Nietzsche* (University Park: Pennsylvania State University Press, 1998).
- Purdy, M. Laura. *Reproducing Presons: Issues feminist Bioethics* (Ithaca: Cornel University Press, 1996).
- Rice, Suzanne. "The "Discovery" and Evolution of Sexual Harrassment as an Educational Issue." *Initiatives* 57, no. 2 (1996): 1-14.
- Rousseau, J. J. *Emile* (Vermont: Everyman, 1993).
- Ruddick, Sara. "Maternal Thinking." *Feminist Studies* 6, no. 2 (1980): 342-367.
- Schott, Robin M. (ed.). *Feminist Interpretations of Immanuel Kant* (University Park: Pennsylvania Satte University Press, 1997).
- Sidorkin, Alexander M. *Learning Relations* (New York: Peter Lang, 2002).
- Stone, Lynda (ed.). *The Education Feminism Reader* (New York: Routledge, 1994).
- Thompson, Audrey. "Not the Color Purple: Black Feminist Lesssons for Educational Caring." *Harvard Educational Review* 68, no. 4 (1998): 522-554.

Titone, Connie ve Karen E. Maloney (ed.). *Women's Philosophies of Education: Thinking through our Mothers* (Upper Saddle River: Merrill, 1999).

Tuana, Nancy (ed.) *Feminist Interpretations of Plato* (University Park: Pennsylvania State University Press, 1994).

Tuana, Nancy ve Rosemarie Tong (ed.) *Feminism and Philosophy* (Boulder: Westview Press, 1995).

Waerness, Kari. "The Rationality of Caring." *Economic and Industrial Democracy* 5, no. 2 (1984): 185-212.

Warnock, Mary. *Women Philosophers* (London: J. M. Dent, 1996).

Watson, Jean. *Nursing: The Philosophy and Science of Caring* (Boulder: Colorado Associated University Press, 1979).