

Bir Ahlak Eğitimsi Olarak Lawrence Kohlberg

Semra ÇİNEMRE*

Özet

Lawrence Kohlberg (1927-1987); felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve eğitim başta olmak üzere pek çok alana hâkim olan; en belirgin olarak da bilişsel ahlak gelişimi teorisiyle tanınan bir bilim insanıdır. Ulusal ve uluslararası düzeyde Kohlberg üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi üzerinde durulduğu; ahlak eğitimine ilişkin yaptığı çalışmalarınsa gölgede kaldığı görülür. Oysa Kohlberg, ahlak eğitiminin gerek teorik, gerekse pratik alanına oldukça önemli katkılarda bulunmuş ve geleneksel ahlak eğitimi yaklaşımlarına karşı geliştirilen çağdaş ahlak eğitiminin en seçkin isimlerinden biri olmuştur. İşte bu makalede Kohlberg'in kısaca hayatı, ahlak eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamaları ele alınacak ve bir ahlak eğitimcisi olarak tanıtılmaya çalışılacaktır.

Abstract

Lawrence Kohlberg: As A Moral Educator

Lawrence Kohlberg (1927-1987) is a scholar who has comprehensive knowledge of many fields especially philosophy, psychology, sociology, anthropology and education, and who is known clearly for cognitive moral development theory. Having looked at the works in national and international scale which are done on Kohlberg, it is seen generally that his moral development theory has been emphasized and that his moral educational works have been neglected. In fact Kohlberg has contributed

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Ü. İlahiyat Fakültesi, semra_c.emre@hotmail.com

quite significantly to moral education both its theoretical and practical aspects, and he became one of the outstanding figures of contemporary moral education, which has been developed against the traditional moral developmental approaches. Here in this paper Kohlberg's life, his remarks on moral education and his practices will be handled, and Kohlberg will be introduced as a moral educator.

Anahtar Kelimeler: Lawrence Kohlberg, Ahlak, Eğitim, Ahlak Eğitimi, Ahlak Gelişimi.

Key Words: Lawrence Kohlberg, Morality, Education, Moral Education, Moral Development.

Giriş

Kohlberg, son dönem ahlak eğitimcilerinden; felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanlarını, ahlak eğitimi anlayışında sentezleyebilen bir teorisyendir. Felsefi açıdan; Kohlberg'in çalışması, 20. yüzyılın eğitim felsefesinin çoğunda görülen analitik yönelime bir reaksiyonu; bunun yanında eğitim felsefesinin büyük geleneğine dönüşü temsil eder. Psikolojik açıdan da, ağırlıklı olarak Sigmund Freud ve Frederic Skinner tarafından yürütülen ahlak eğitimine farklı bir alternatif sunma teşebbüsünde bulunur. Sosyolojik olarak, modern çağın ahlak göreceliğine karşı yeni bir evrensellik sunar. Eğitim açısından ise, öğretmenlerin uygulayabileceği örnek bir ahlak eğitim pratiği ortaya koyar. İşte Kohlberg'in ahlak eğitimi yaklaşımı, tüm bu yönleriyle ele alınıp incelenmeye değer, son derece önemli bir konudur. Bu nedenle, biz de bu makalemizde Kohlberg'in ahlak eğitim anlayışını ele alıp incelemeye çalışacağız. Öncelikle Kohlberg'in kısaca hayatını, ahlak eğitim anlayışının temelini ve ahlak eğitimine ilişkin temel fikirlerini sunmaya, ardından ahlaki ikilem tartışmaları ve adil toplum organizasyonu çalışmalarıyla ahlak eğitim yöntemlerine yer vermeye ve son olarak da ahlak eğitim anlayışına yöneltilen eleştirilere kısaca temas etmeye çalışacağız.

Hayatı

Lawrence Kohlberg, 25 Ekim 1927 tarihinde, New York'un Bronxville bölgesinde doğmuştur. Varlıklı bir Yahudi ailede yetişen Kohlberg, dönemin en ünlü özel okullarından Philips Academy'de okumuştur. Buradaki lise eğitimini tamamladıktan sonra, askerliğini II. Dünya Savaşı sırasında ticari bir yük gemisinde mühendis olarak yapmıştır. Savaştan sonra, 1948 yılında Şikago Üniversitesi psikoloji bölümünde başladığı lisans eğitimini yüksek başarı göstererek, bir yılda tamamlamıştır. Üniversiteyi bitirdikten sonra, klinik psikoloji ya da hukuk alanında çalışmayı düşündüğü sıralarda; İsviçreli gelişim psikologu Jean Piaget'nin çocuk ve ergenlerin ahlaki

muhakemesi üzerine yaptığı çalışma¹ oldukça ilgisini çekmiştir. Bunun üzerine, lisansüstü eğitim için aynı üniversitede kalarak, bu konu üzerine araştırma ve incelemelerde bulunmuştur. Piaget'nin iki süreçli ahlak gelişim sistemini, ilk çocukluktan olgun yetişkinliğe kadar uzanan altı aşamalı bir sistem halinde geliştirdiği doktora tezini 1958 yılında tamamlamıştır.² Ardından, Yale ve Şikago Üniversiteleri psikoloji bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Daha sonra, 1968 yılında Harvard Graduate School of Education'da çalışmaya başlamıştır. 1971 yılında Orta Amerika, Belize'de gerçekleştirdiği kültürlerarası araştırmaları sırasında tropikal bir hastalığa yakalanmış, hastalığı sebebiyle 16 yıl boyunca fiziksel rahatsızlıklarının yanında ağır depresyonla da mücadele etmiştir. 19 Ocak 1987'de tedavi gördüğü Massachusetts Hospital'dan ayrılmış ve Atlantik okyanusuna atlayarak intihar etmiştir.³

Ahlak Eğitim Anlayışının Temeli

Kohlberg'in ahlak eğitim yaklaşımı tamamıyla orijinal değildir, bazı eski ve yeni teorileri iç içe barındırır. Bunun yanında statik değildir. Kohlberg yıllar geçtikçe teorisini değiştirmiş, yeni ve pratik görüşlerle zenginleştirmiştir.

Kohlberg'in belirgin olan bir vasfı, modern bir ahlak eğitimcisi olarak, çağdaşlarının yaptığı gibi, sadece en yakın olduğu Freud, Skinner ya da Piaget gibi düşünörlere referansta bulunmaktansa; iynin ideal biçiminin ne olduğunu sorgulayan eski bir düşünöre, Platon'a, atıfta bulunmasıdır. Bunu da, "Ahlak gelişim basamaklarının, ahlak eğitime uyarlanması konusunda yaptığım çalışmalar neticesinde, Platon'un, rasyonel iynin (rational good) gücüne olan inancının yeniden ileri sürölmesi gerektiğini fark ettim." ifadesiyle açıklar.⁴ Dolayısıyla Kohlberg'in eğitimsel görüşleri, temel olarak Platon'un, erdemin doğasına ilişkin görüşlerine dayanır. Bu anlayışa göre;

Erdem, iklim ya da kültüre bakılmaksızın tektir ve her zaman aynı ideal şekildedir. Bu ideal formun adı da, adalettir. Erdem, yalnızca "iyi olanın" değil; "iynin" de bilgisidir. İyiyi bilen, iyiyi

¹ Bkz. Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, Translated by Marjorie Gabain, New York: The Free Press, 1965.

² Bkz. Lawrence Kohlberg, "The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16", *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Chicago, 1958.

³ Catherine Walsh, "The Life and Legacy of Lawrence Kohlberg", *Society*, 37/2, January/February 2000, ss. 37, 41.

⁴ Lawrence Kohlberg, "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View", *Moral Education: Five Lectures*, Ed. James M. Gustafson vd., Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1970, s. 57.

seçer. Erdem olan iyinin bilgi türü ise, doğru bir fikrin, ya da geleneksel inançların kabulü değil; ya felsefi bir bilgi ya da iyinin ideal formunun sezgisidir. Öyleyse iyi, öğretilebilir. Fakat onun öğretmenleri belli bir derecede filozof olmalıdır. İyinin öğretilebilir olmasının sebebi, bizim, onu çok belirsiz bir şekilde ya da az bir seviyede de olsa bilmemizdir. İyinin öğretilemeyeceğine ilişkin düşüncemizin nedeniyse, aynı “iyinin” farklı seviyelerde, farklı bilinebilmesi ve dolayısıyla tüm seviyelere uygun bir eğitimin mümkün olmamasıdır. Öyleyse erdemi öğretmek, sorular sormak, ancak cevapları vermeden yola işaret etmektir. Ahlak eğitimi, zihne yeni bilgiler aşılacak değil; kişiyi ileri yürütmektir.⁵

Kohlberg, kendisine yakın dönem düşünürlerinden ise, John Dewey’in görüşlerinden etkilenmiştir.⁶ Dewey’in “eğitimle ilgili görüşleri kayda alınmaya değer tek modern düşünür” olduğunu ifade eder ve kendi eğitimsel çabalarını da, “Dewey’in görüşlerini yeniden inşa eden” olarak karakterize eder.⁷ Ancak Kohlberg, kendisine kadar Amerika’da Dewey’in görüşlerine yeterince ilgi gösterilmediğini belirtir:

Dewey, eğitimin, ahlaki muhakeme basamaklarının gelişimini sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak buna rağmen Amerikan eğitim psikolojisi, 70 yıl boyunca Dewey’in bu görüşünü önemsememiş, bunun yerine Edward Lee Thorndike’in yaklaşımını benimsemiştir. Bu yaklaşıma göre ise ahlak eğitimi, kültürel olarak kabul edilen değerlerin ve davranışların aktarımını hedeflemelidir. Thorndike’in bu yaklaşımına alternatif olan Dewey geleneği, önce Piaget ile İsviçre’de zenginleşmiş ve daha sonra Amerika’ya gelmiştir. Nihayet son 10 yıldır Dewey’in bilişsel gelişimsel geleneğini Amerika’da ben yeniden devam ettiriyorum.⁸

Dewey’in görüşleri, aslında ilk olarak Piaget ile birlikte psikoloji alanında daha zengin bir mantıki ve ampirik zemine oturtulmuştur. Ancak Amerikan psikolojisi, Piaget’nin araştırma tarzını da çok eleştirmiş ve Piaget’nin çalışmalarına uzun süre gereken önemi vermekten kaçınmıştır. Daha sonraki zamanlarda bazı Amerikan psikologları, Piaget’nin buluşlarını kendi metotlarıyla yeniden ele almaya çalışmıştır. Piaget’nin çalışmaları Amerika’da yavaş yavaş

⁵ Kohlberg, “Education for Justice”, s. 58.

⁶ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi*, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, 1993, s. 20.

⁷ James Rest, “Developmental Psychology as a Guide to Value Education: A Review of ‘Kohlbergian’ Programs”, *Review of Educational Research*, 44/2, Spring 1974.

⁸ Lawrence Kohlberg, “Moral Development and the New Social Studies”, *Speech Presented at the National Council for the Social Studies*, Boston, Massachusetts, November 23, 1972, ss. 1-2.

tanınmaya başlayınca Kohlberg de, Piaget'i takip ederek, Dewey'in geniş felsefi terimlerle dolu olan eğitim görüşlerini somutlaştırmaya ve çalışma arkadaşlarıyla birlikte lise programlarında uygulamaya çalışmıştır.⁹ Dolayısıyla Piaget ve ardından da Kohlberg tarafından geliştirilen bilişsel-gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımının ortak zemini, Dewey'in geleneksel ve yansıtıcı ahlak anlayışına dayanmasıdır.¹⁰

Kohlberg, eğitim alanındaki çalışmalarında Dewey'in üç temel görüşünü benimseyerek geliştirmiştir. Bunlar: Dewey'in gelişimsel psikolojiyi desteklemesi; ahlak eğitiminin, basamak gelişimini teşvik edecek şekilde planlanması gerektiği ve okul deneyiminin gerçek yaşamı temsil etmesi gerektiğine ilişkin düşünceleridir.¹¹

Kohlberg'in eğitim alanındaki -özellikle adil toplum- bakış açısı ise büyük ölçüde Durkheim'den yaptığı okumalarla¹² ve İsrail kibutzlarının¹³ kolektif eğitim sistemleriyle şekillenmiştir. Kohlberg, kibutzların okul sistemlerini incelerken ahlak eğitimi programlarına ek olarak bir unsur daha fark etmiştir. Bu da, kendisinin Amerika'da yürütmekle sorumlu olduğu okul programlarında (Harvard Graduate School of Education) olmayan bir şeydi: Öğrencilerin, topluluk yaşamına aktif olarak katılımları. Bu katılım, sadece topluluk için aktivite yapmayı değil; bunun yanında topluluğun kolektif eylemlerinden sorumlu olmayı da gerektiriyordu. Neticede Kohlberg'in, gerek kibutzların eğitim lideriyle diyalogları ve gerekse yürüttüğü kendi çalışması ve gözlemleri, onu öylesine büyüledi ki, adil toplum oluşturma adına yaptığı diğer tüm çalışmalarda da kibutzlar, kendisi için önemli bir model teşkil etti.¹⁴ Bu nedenle

⁹ Rest, "Developmental Psychology", s. 241.

¹⁰ Luanne Rowland Gerolds, "Kohlberg and Moral Education: A More Comprehensive Outlook", *Unpublished MA Thesis*, Concordia University, 1981, ss. 1-4.

¹¹ Michael Shannon Lawson, "John Dewey and Lawrence Kohlberg: Contrasting Concepts of Moral Development", *Unpublished Doctoral Dissertation*, The University of Oklahoma, 1983, s. 80.

¹² Durkheim'in ahlak eğitimine ilişkin temel eseri için bkz. Emile Durkheim, *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, New York: Free Press, 1961.

¹³ *Kibutz*, İsrail'de tarımsal yerleşime sahip olan bir topluluktur. Bu toplulukta eşitlik prensibi son derece önemlidir. Topluluk; kibutz doğumlu ve işçi sınıf ile şehir doğumlu ergenler için oldukça başarılı bir yatılı yüksek okul programı geliştirmiştir. Kibutzların yaşam biçimi ve eğitim modelleri hakkında daha ayrıntılı bilgi için bkz. Joseph Reimer, "A Study in the Moral Development of Kibbutz Adolescents", *Edited Doctoral Dissertation*, Harvard University, 1977.

¹⁴ Lisa Kuhmerker, "Assessing the Moral Culture of the School", *The Kohlberg Legacy for The Helping Professions*, Lisa Kuhmerker; Ed. Uwe Gielen and Richard L. Hayes, Birmingham, Alabama: Doxa Books, 1994, s. 147.

Kohlberg, İsrail'i çok önemsemiş ve 1969 yılında İsrail'e giderek, kibutzlar üzerine kısa bir çalışma yürütmüştür.¹⁵

Kohlberg, kibutzlarda gözlemedikleriyle, Durkheim'dan ahlak eğitimi üzerine okuduklarının örtüştüğünü söyler. Her ne kadar Durkheim'ın yazıları burjuva ideolojisine; kibutz yaşamı da Marksist eğitim prensiplerine dayanıyor olsa da, ahlak eğitiminin aşağıdaki unsurları üzerinde görüş birliğine varırlar:

1. Birey yerine topluluğu öncelemek,
2. Kurallara saygı göstererek grup disiplinini sağlamak,
3. Bireyden ziyade, sosyal bir bünye olarak gruba bağlılığa daha fazla önem vermek,
4. Her grup üyesinin, grup adına yaptığı eylemleri için, topluluk sorumluluğunu (kolektif bilinç) geliştirmek,

Anlaşılabacağı üzere Kohlberg'in, Durkheim-Kibutz modelinde özellikle etkilendiği şey, topluluğun gücüdür.¹⁶ Kohlberg, her ne kadar kendi teorisinde, ahlaki ilgilerin zirvesinde bireyin haklarına saygıyı vurgulayan, bireysel ahlak gelişimi teorisi sunmuş olsa da; elbette teorisinin, sadece bireysel olmasını da arzulamamıştır. Nitekim Kohlberg'i 1960'lı yılların sonuna doğru en rahatsız eden durum, Amerikan toplumundaki bireycilik temayülü olmuştur.¹⁷ Kohlberg bunu, "güncel ulusal hastalık, bireyciliktir ve bu durum, gençleri yetişkinlerden çok daha fazla derecede sarsmaktadır." ifadesiyle dile getirmiştir.¹⁸ Bunun yanında Kohlberg'in; Sokrat, Martin Luther King gibi "ahlak kahramanı" olarak gösterdiği

¹⁵ Bkz. Lawrence Kohlberg, "Cognitive-Developmental Theory and the Practice of Collective Moral Education", *Group Care: An Israeli Approach*, Ed. M. Wolins and M. Gottesman, New York: Gordon & Breach, 1971, ss. 342-379.

¹⁶ Kohlberg bir yazısında, Durkheim'i hem rasyonel etikle, hem de Amerikan'ın kurumsal geleneğiyle tutarlı olmayan kolektif ulusal disiplini öne çıkarması sebebiyle eleştirmiştir. Bkz. Lawrence Kohlberg, "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Ed. Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1980, s. 56.

Ancak daha sonra da Durkheim'ın kolektif bilince ilişkin görüşlerine katılan bir yaklaşıma meyletmiştir. Kohlberg, daha önce reddettiği fikri kabul mü ediyor, eğer öyle ise, bu durumu nasıl savunuyor? Kohlberg, bu durumu özel olarak açıklamamıştır, fakat onun açıklamalarından bizim anladığımız, ilk görüşünü tamamen terk etmese de, değiştirmiş olduğudur.

¹⁷ Joseph Reimer; Diana Pritchard Paolitto and Richard H. Hersh, *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*, Second Edition, New York: Longman, 1983, s. 248.

¹⁸ Lawrence Kohlberg, "Educating for a Just Society", Paper Delivered to the National Symposium – Targets for School Improvement, University of Illinois, Urbana, October, 1978, Aktaran: David C. McClelland (Ed.), *Education for Values*, New York: Irvington Publishers, 1982, s. 6.

kimselere bakıldığında da, bu kimselerin, kendi yaşamlarını toplumlarına adayarak kişiler oldukları görülür. Dolayısıyla Kohlberg'in nihai amacı, bireyi toplumla olan bağından soyutlamak değil; bireyin, toplumuna yeterince ilgi göstererek, toplumun kendisi adına nihai iyiliği yapmasını sağlamasıdır.

Ahlak Eğitime İlişkin Temel Fikirleri

Kohlberg, ahlak eğitiminin asıl amacının, "insanların düşünce yeteneklerini, gelişimlerine uygun şekilde harekete geçirmek ve ahlaki problemlerini çözmek için kendilerine daha yeterli ve kompleks düşünme becerileri kazandırmak" olduğunu belirtir.¹⁹ Kohlberg, bu amaçla, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi ahlak eğitiminde bir dizi değerleri öğretmek yerine, ahlaki yargı gelişimini teşvik edecek bir program önerir. Kohlberg'in bu görüşüne göre ahlaki bir zıtlık durumunda kişinin "doğru"yu nasıl yapacağını kendi kendine keşfetmesi, bunu nasıl yapması gerektiğinin kendisine öğretilmesinden daha önemlidir.

Kohlberg'e göre, geleneksel olarak çocukların ahlaki olgunluğu, çevresindeki yetişkinler tarafından konan kurallara uyup uymamasıyla belirlenmektedir. Oysa, bunun yerine çocukların kendi ahlaki yargılarını kendilerinin oluşturabilmesi ve ahlak prensiplerini formüle edebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ahlak eğitimin hedefi de, bu ahlaki olgunluğu sağlamaktır.²⁰ Bu yönüyle Kohlberg'in ahlak eğitim yaklaşımı, sosyalizasyon ya da indoktrinasyon yaklaşımlarından tamamiyle farklıdır. Geleneksel ahlak eğitimi yaklaşımlarına göre, ahlak karakteri, iyi ve kötü huylar paketinden oluşur (bag of virtues and vices). Kohlberg'e göre ise, geleneksel karakter eğitim yaklaşımlarında öğretmenlerin izledikleri geleneksel vaaz ve nasihat yöntemleri, gerçek yaşam olayları yanında "Mickey Mouse" saçmalığından öteye gidemez.²¹ Kohlberg'e göre yapılan işin, bundan daha yararlı olması için, öğretmenin ahlaki tutumu bilişsel açıdan yeni olmalı ve gerçek önem, ciddiyet ve açıklığa sahip olmalıdır. Kohlberg, erdemler paketi yaklaşımına neden katılmadığını iki gerekçeyle açıklar:

Her şeyden önce "erdemler" diye bir şey yoktur. Yani erdemler ya da kötü vasıflar insanların kendilerinin koydukları etiketlerdir. Fakat gerçekte insanların birbirlerini övmeye ya da yermeye biçimleri farklı olmaktadır. Mesela ben, birini dürüst

¹⁹ Lawrence Kohlberg and Richard H. Hersch "Moral Development: A Review of the Theory", *Theory into Practice*, 16/2, April 1977, s. 56.

²⁰ Lawrence Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View," *The School Review*, 74/1, Spring, 1966, s. 20.

²¹ Kohlberg, "Moral Education in the Schools", s. 22.

olarak görmesem de, o kimse bir başkasına göre dürüst olarak kabul edilebilir.²²

İkinci gerekçe de, Kohlberg'e göre bunların öğretilmemesi; ya da bunları kimin, nasıl öğreteceğinin bilinmemesidir. Mesela Kohlberg'e göre diğer sanat dallarında olduğu gibi, erdemler alanında yetişmiş uzman öğretmenler yoktur.²³

Kohlberg'e göre, aslında geleneksel ahlak eğitimi uygulamalarının başarısızlığının nedeni, okulun, öğrencinin ahlaki karakterini etkilemedeki güçsüzlüğü değil²⁴ aksine, bir ahlak eğitimi kurumu olarak okulların doğasının ya dikkate alınmamış ya da yanlış anlaşılmasıdır. Okullar, ahlak eğitimi için resmi kurumlar olarak görülmediği için, çocukların ve gençlerin ahlak algıları üzerinde etki gösterememiştir. Sosyalleşme, kültürlenme ya da vatandaşlık gibi terimler, öğrenciler üzerindeki ahlaki etkiyi vurgulamak için kullanılmış, ancak bu terimler tarafından verilen değerlerin prensiplerini ve standardını ihmal etmiştir.²⁵

Kohlberg'in geliştirdiği yaklaşım, öğrenciden sadece okulun, devletin ya da çevrenin öngördüğü değerlere uymasını beklemez; bunun yerine, öğrencinin, okulun kararlarını şekillendirmede aktif rol almasını sağlayarak, problem çözme yeteneğini geliştirmeyi de hedefler.²⁶ Kohlberg'e göre bunun yapılabileceği en elverişli yer okuldur. "İster kabul edelim, ister etmeyelim, öğretim işi, ahlaki bir girişimdir. Nitekim ahlaki değerler, öğretimin hem sürecinde, hem de içeriğinde mevcuttur."²⁷ ifadesiyle bu görüşüne açıklık kazandırmıştır. Kohlberg'e göre zaten her okul, ahlak eğitiminin içinde olduğundan, ahlak eğitiminin değer problemleri, ahlak eğitimini okullara dahil edip etmemek konusunda değildir. Söz konusu değer problemleri, böyle bir eğitimin içeriğini ve amaçlarını formüle etme noktasında ortaya çıkar. Bu formulasyon, geleneksel usulde, devlet eliyle belirlenmiş olan değerlerin empoze edilmesini önerirken; Kohlberg, buna karşılık, Amerikan eğitim sistemine ahlak açısından yeni bir alternatif sunar. Buna göre madem bu tür bir ahlak eğitimi, okulun doğası itibarıyla kaçınılmaz olarak yapılmaktadır, o halde bunun, ahlak gelişiminin bilinçle formüle edilmiş hedefleriyle yapılması en mantıklı olandır.²⁸ Buna göre, çocuğun ahlak yargısının ve karakterinin gelişmesini teşvik etmek, ahlak eğitiminin asıl amacı olmalıdır. Yani devlet tarafından

²² Kohlberg, "Education for Justice", s. 63.

²³ Kohlberg, "Education for Justice", s. 69.

²⁴ Kohlberg, "Moral Education in the Schools", s. 14.

²⁵ Kohlberg and Hersh "Moral Development", s. 53.

²⁶ Rest, "Developmental Psychology", s. 242.

²⁷ Kohlberg and Hersh, "Moral Development", s. 53.

²⁸ Kohlberg, "Moral Education in the Schools", s. 17.

belirlenmiş değerleri öğrenciye indoktrine etmek yerine, çocuğun zaten potansiyel olarak eğilimli olduğu bu gelişme sağlanmalıdır.²⁹ Zira Kohlberg, ahlak eğitimini, zihinde daha önce olmayan bir şeyi zihne yerleştirmek olarak değil; kişinin ilerlemesini yönlendirmek olarak görür.³⁰ Bu bağlamda Kohlberg'e göre, iyinin öğretimi, öğrencilere bilgi aşulamaktan ziyade, ahlaki meselelere "dikkat çekmek" olmalıdır. İyinin öğretilemeyeceğine ilişkin sebebini ise, aynı iyinin, farklı seviyelerde, farklı algılanması ve bu nedenle de düzeyler arası doğrudan bir eğitimin mümkün olmamasına bağlamaktadır.³¹ İyinin bilinemeyeceğine ilişkin başka bir ifadesinde de aileler kendisine, çocuklarının daha erdemli olmaları için ne yapmaları gerektiğini sorduklarında şu cevabı vermiştir:

Erdemin nasıl elde edildiğini bildiğimi düşünüyorum olmalısınız, fakat gerçek şu ki, onun öğretilerinin olmasını bilmekten öte, ben gerçekte erdemin ne olduğunu dahi bilmiyorum. Kanaatimce bilim, nedensel ilişkilerden, araç ve sonuçlardan bahsedebilir, fakat değerlerin kendisinden bahsetmez.³²

Kohlberg, ahlak gelişiminin okullarda salt formal bir eğitim süreciyle değil; insanlar, okulun sosyal ortamında, birbirleriyle etkileşim halindeyken doğal olarak, kendiliğinden gelişeceğini ileri sürer.³³ Nitekim okuldaki rekabet ortamı, bilişsel fonksiyonda gerçekleşecek kademeli bir olgunlaşma için uygun sosyo-ahlaki tecrübeleri ve rol alma fırsatlarını sağlar.³⁴

Kohlberg, son olarak, bilişsel gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımının, oldukça kompleks, sağlam bir felsefi zemine oturduğunu ve belli sınırlar içerisinde, pratik yapan kimseler için bilgi verici olduğunu belirtir. Fakat bununla birlikte, bir takım yetersizliklerinin de olduğunu kabul ederek, ahlak eğitiminde sadece bilişsel-gelişimsel yaklaşımın yeterli olmadığını da açıkça ifade eder.³⁵ Kohlberg'e göre, bilişsel-gelişimsel yaklaşımın ahlak eğitiminde yetersiz kaldığı üç temel konu vardır:

1. İçerikten ziyade biçime vurgu yapması,

²⁹ Kohlberg, "Moral Education in the Schools", ss. 18-19.

³⁰ Kohlberg, "Education for Justice", s. 65.

³¹ Kohlberg, "Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Ed. Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1980, ss. 455-456.

³² Kohlberg, "Education for Justice", s. 57.

³³ Bill Puka, "An Interdisciplinary Treatment of Kohlberg", *Ethics*, 92/3, (Special Issue: Symposium on Moral Development), April 1982, s. 469.

³⁴ Martha Schlesinger, "Gender Differences in Moral Stage, Moral Orientation and Sex-Role Identity of Academic Administrators: A Comparison of Kohlberg's and Gilligan's Theories", *Unpublished Doctoral Dissertation*, The Temple University, July 1987, s. 28.

³⁵ Bkz. Kohlberg and Hersh, "Moral Development", s. 58.

2. “İyi” kavramından ziyade, hak ve görevlere vurgu yapması,
3. Davranıştan ziyade ahlaki muhakemeye odaklanması.

Kohlberg’e göre bu teoriyi hem geçerli kılmak, hem de eksikliklerini gidererek geliştirmek için zengin kaynaklı pratiğe ihtiyaç vardır.³⁶

Ahlak Eğitiminde Vurguladığı Temel Öğeler

Kohlberg, ahlak eğitimi konusunda özellikle öğretmen ve müfredatla özellikle vurgu yapar. Bu ikisine yaptığı vurgudan dolayı biz de öğretmen ve müfredatla ahlak eğitiminin temel unsurları olarak ayrı başlık altında incelemeye çalışacağız.

Öğretmen: Kohlberg, öğretmeni bir ahlak eğitimcisi olarak değerlendirmiş ve ona önemli fonksiyonlar yüklemiştir. Kohlberg, önceki yazılarında bu fonksiyonları, hipotetik ahlaki ikilem tartışmalarını yürütme ve formal müfredat ünitelerini şekillendirme açısından ele almıştır. Bu durumda öğretmen, dikkatlice düzenlenmiş ve test edilmiş bir dizi hipotetik ahlak ikilemlerini ya da gerçek tarihi ve sosyolojik olayları kullanarak, öğrencilerin ahlaki düşünce gelişimlerini ilerletmeyi hedefler.³⁷ Kohlberg, daha sonraki yazılarında ise, ağırlıklı olarak, bir vatandaş ve adil toplumun bir üyesi olarak öğretmenin rolüne odaklanmıştır. Bu toplulukta öğretmen, ahlak eğitiminde okul yaşamındaki günlük meseleleri kullanır.

Kohlberg’e göre öğretmen, belli bir ahlakın ya da belli bir toplumun değerlerinin sözcüsü değildir. Bu nedenle Kohlberg’de öğretmenin nasıl giyinmesi, konuşması ve okul dışında nasıl davranması gerektiğine ilişkin bir belirlemeye rastlanmaz. Kohlberg’in ahlak öğretmeni bir aziz ya da papaz olmaktan öte, bir ahlak filozofudur.³⁸

Kohlberg’e göre bir ahlak eğitimcisi olarak öğretmen, öğrencinin bilişsel ahlak gelişim seyrindeki ilerlemesini kolaylaştırmak için Sokratik sorgulama tarzını izlemelidir. Bu da, öğretmenin sabırla anlayan, dinleyen, hem eleştiren, hem de sorgulayan bir kimse olmasını gerektirir. Öğrencilerin, ahlaki meseleler hakkındaki görüşlerini açık açık belirtmeleri isteniyorsa,

³⁶ Kohlberg and Hersh, “Moral Development”, s. 58.

³⁷ Bu dönemde öğretmenler için pratik stratejileri ve ikilemleri içeren bazı kılavuz kitaplar hazırlanmıştır. Bunlardan bazıları için bkz. Thomas Lickona vd., *A Strategy for Teaching Values*, New York: Guidance Associates, 1972; Nancy Porter and Nancy Taylor, *How to Assess the Moral Reasoning of Students*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1972.

³⁸ Barry Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*, New York: Teachers College Press 1985, s. 87.

sınıf içerisinde her şeyden önce önyargısız bir havanın sağlanması gerekmektedir. Her ne kadar öğretmenler için, öğrencileri yargılayıcı bir mesaj vermemek ve meseleye kendi duygusal yaklaşımlarını yansıtmamak çok zor da olsa, öğretmenin bu konuda dikkatli olması, övgü ve yergi içeren sözcükler kullanmaktan kaçınması gerekir. Bu konuda öğretmen, her öğrenciye şartsız pozitif değer vererek, öğrencide kabullenildiği hissini uyandıran bir yaklaşım sergilemelidir.³⁹

Müfredat: Kohlberg, ahlak gelişim müfredatıyla, okul hayatının ahlaki boyutuna dayanan bir öğretim programını kasteder. Bu da: 1) Dersin konusu, 2) Genellikle öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşime dayanan “örtük program” (hidden curriculum) olmak üzere iki türdür.⁴⁰

Kohlberg’e göre, eğitimciler; okul, aile ve kiliseyi ayrı tutarak, okulların, değer tarafsızlığının merkezi olduğunu farz ederler. Ancak, çoğu öğretmen farkında olmasa da, öğrencinin davranışına yönelik ahlaki değerlendirmede bulunarak, sürekli olarak bir ahlak eğitimcisi gibi davranır. Okullarda program yüzeyinin altına yerleşmiş olan öğretmenin bu ahlakileştirme davranışı “örtük program” olarak adlandırılmıştır. Örtük program, öğretmenlerin ve okulların, ahlak eğitimi açıkça planlamadığı, felsefi olarak tartışmadığı, hedeflerini ve metotlarını belirlemediği şekilde, gayri resmi olarak işler.⁴¹ Bu örtük program, “yerine otur, ses yapma, dışarı çık...” gibi otoriteye itaati vurgulayarak, pek çok ahlaki değeri ima eder.⁴²

Örtük program, aslında öğretmenlerin çok da bilinçli olmadan yaptıkları değer biçmelerinin ve indoktrinasyonun başka bir çeşididir.⁴³ Kohlberg, ahlak eğitiminin bir faktörü olarak örtük program kavramıyla yakından ilgilenmiştir. Ancak bu, değerleri indoktrine eden geleneksel okul kavramına bir dönüş yaptığı anlamına gelmez. Zira Kohlberg, okulu, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkili, bire bir tecrübeler sağlayan ahlaki eylemler için potansiyel bir laboratuvar gibi düşünür.⁴⁴ Dolayısıyla Kohlberg, örtük programdan, öğretmenlerin farkında olmadan yaptıkları bir ahlak eğitimi olarak bahseder.

³⁹ Reimer; Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, s. 182.

⁴⁰ Reimer; Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, s. 209.

⁴¹ Kohlberg, “Stages of Moral Development”, ss. 18, 23.

⁴² Kohlberg and Hersh, “Moral Development”, s. 54.

⁴³ Charles Ward Gould, “The Moral Education Theories of Lawrence Kohlberg and Matthew Lipman”, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Duke University, 1984, s. viii.

⁴⁴ Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education*, ss. 87-89.

Müfredat gelişimi, öğretmenlerin, öğrencilerinin ahlaki bakış açılarını iyi anlamaları ve buna uygun olan yaklaşımı izlemelerine bağlı olarak gelişir. Uygulanabilir tek bir müfredat programı yoktur, öğretmenler kendi içeriklerini öğrencilerine göre kendileri yeniden şekillendirmeli ve okul yaşamını, ahlak gelişimini ilerleten bir temel olarak görmelidirler.⁴⁵

Ahlak Eğitimi Yöntemleri

Kohlberg'in ahlak eğitim yöntemleri iki açıdan incelenmelidir. Bunlardan ilki; ahlaki ikilem tartışmaları, diğeri de adil toplum uygulamalarıdır. Bu kısımda Kohlberg'in ahlak eğitim yöntemlerine sırasıyla yer vermeye çalışacağız.

Ahlaki İkilem Tartışmaları: Ahlaki ikilem tartışmalarının amacı, tartışmalar yoluyla öğrencilerin, ahlaki tercihlerin yapıldığı nedenler hiyerarşisini fark etmelerini ve buna uygun olarak, kendi rasyonel muhakemelerini geliştirmelerini sağlamaktır.⁴⁶

Kohlberg'in ahlak eğitim pratiğinin ilk pilot projesini Moshe Blatt yürütmüştür.⁴⁷ Blatt'ın çalışması⁴⁸ bilişsel-gelişimsel perspektife dayanan bir ahlak eğitimi programını inşa etmede bir ilktir. Blatt, Şikago ve Boston'da ortaokul öğrencileri üzerinde, yılın yaklaşık üçte birinde birkaç kez uygulamak suretiyle bu programı yürütmüştür. Uygulamada, sınıf, öğretmen tarafından 9-13 kişilik küçük gruplara bölünmüş, ahlak ikilemleri öğretmen tarafından sesli bir şekilde sınıfa sunulmuş ve ardından ikilem üzerine sınıf tartışması yapılmıştır. Bir sömestr dönemi sonrası Blatt, öğrencilerin ahlaki basamaklarında önemli bir değişiklik olduğu, fakat kontrol grubunda hiçbir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Blatt'ın grubularından hareketle, ahlak eğitim uygulaması, daha sonra Kohlberg ve arkadaşlarının çalışmalarında daha da sistematize edilerek genişletilmiştir.⁴⁹

⁴⁵ Reimer, Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, s. 214.

⁴⁶ Charles R Kniker, *You and Values Education*, Ohio: Charles E. Merrill, 1977, s. 43.

⁴⁷ Linda Rosenzweig, "Kohlberg in the Classroom: Moral Education Models", *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Ed. Brenda Munsey, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1980, s. 360; Rest, "Developmental Psychology", s. 247.

⁴⁸ Blatt'ın çalışması hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Moshe Blatt, "Studies of the Effects of Classroom Discussion upon Children's Moral Development", *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Chicago, 1969.

⁴⁹ Rosenzweig, "Kohlberg in the Classroom", s. 360.

Farklı basamaktan⁵⁰ öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamı, birden çok düşünme seviyesini geliştirmede en avantajlı sınıf ortamıdır. Çünkü ahlak gelişim seviyelerinin heterojen olduğu bir sınıfta; karşıt fikirler ve dolayısıyla tartışmaya yönelik ilgi de daha canlıdır. Dolayısıyla böyle bir sınıf ortamında, neredeyse her öğrenci, bulunduğu basamağın bir basamak üzerine ilerleme imkanı elde eder. Öğretmen, bunu sağlamak için +1 modelini izlemelidir. Bu modele göre, öğretmenin açıklamalarının seviyesi, öğrencilerinkinden bir düzey daha ileri olmalı ve böylelikle öğrencilerin bir üst basamağa ilerlemeleri sağlanmalıdır.⁵¹ Bu yöntemde öncelikle çocuğun, iynin bilgisine ilişkin içinde bulunduğu durumdan memnun olmaması/tatmin olmaması sağlanır. Bunu sağlamanın ilk yolu, öğrenciyi kendi prensipleriyle çözümleyemeyeceği ahlaki zıtlık durumuna düşürmek; ikinci olarak da, bu durumu akranlarıyla tartışacağı ve anlaşmazlığa düşecekleri bir ortam sağlamaktır. Bunun için öğretmen, normal sınıf materyallerini kullanabilir ya da hipotetik ahlak ikilemlerini sistematik şekilde sunabilir. Platon'a ait olan bu görüşe göre, eğer çocukta bilişsel bir zıtlık uyandırılır ve sonraki adıma giden yolu açılırsa, çocuk kendi seviyesinden daha üstteki akranların sorgulamasıyla karşılaştığında ilk önce düşündüğü biçimin eksik ve yetersiz olduğunu anlayacak, daha yeterli olan anlayış biçimini kavramaya çalışacaktır. Öyleyse ahlak eğitimindeki temel çaba, öğrencilerin, kendi seviyelerinden en az bir seviye daha üste yükselmelerini sağlamaktır. Mesela 2. basamaktaki bir öğrenciyi, 3. basamaktaki öğrenciyle tartıştırmak ve böylece bu öğrencinin anlayış seviyesini yükseltmeye çalışmak amaçlanır. Öğretmen de bu durumda 3. basamak tartışmasına ağırlık vererek bu düzeyin anlayışını netleştirir, daha sonra yeni bir ikilemle 3. basamak anlayışını geride bırakıp, 4. basamak tartışmasını ön plana

⁵⁰ Ahlaki gelişim basamakları, başlı başına kapsamlı bir konu olup, makalenin sınırlarını zorlayacağından burada ayrıca ele alınmamıştır. Ancak kısaca belirtmek gerekirse; Kohlberg'in teorisinde ahlak gelişimi, mantıki düşünmenin giderek artan karmaşık bir süreci olarak tanımlanır ve bu süreç boyunca ahlaki yargılama yeteneği, birbirini izleyen altı basamaktan geçmek suretiyle gelişir. Basamaklar arasında yükselme oldukça düşük basamaklar, yerini üst basamaklara bırakır. Bu geçişte kişi, daha önceki evrelerde edindiği ilke ve prensipleri muhafaza ederek, bunları üst basamaklarla bütünleştirir ve böylece daha geniş ve kapsamlı bir ahlaki algı geliştirir. Daha detaylı bilgi için bkz. Semra Çinemre, *Ahlak Eğitimi Bağlamında Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisi ve Sorunları*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Ü. SBE, Samsun, 2012.

⁵¹ Rest, "Developmental Psychology", ss. 247-248; Bekir Onur, "Ahlak Eğitiminin Psikolojik Temelleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12/1, 1979, s. 4.

çıkarak öğrencilerin kavrayış seviyesini bu düzeye yükseltmeye çalışır.⁵²

Sınıf içindeki ahlaki ikilem tartışmaları, sınırlı bir ders süresinde gerçekleştirildiğinden, öğrencilerin basamak gelişimi yavaş olur. Bunun yanında bir basamakta tespit edilen öğrenciler, çocukluk ve gençlik süresince aynı basamakta kalabilirler. Bu nedenle, bazı eğitimcilere göre ikilem tartışmaları yıldan yıla, belli periyotlarda, kurslarla yapılmalı ve bu sayede öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin sınırları geliştirilmelidir.⁵³

Adil Toplum Organizasyonu: Kohlberg, okulların, demokratik değerlerin merkezi ve adil toplumun birer nümunesi olması gerektiğini sıklıkla dile getirmiştir. Zira Kohlberg, adil toplum fikrinin, demokratik ulusların eğitim anlayışıyla en tutarlı yaklaşım olduğunu düşünmüştür. Kohlberg bu idealle, 1985 yılından, hayatını kaybettiği 1987 yılına kadar kendisini New York ve Massachusetts'in en önde gelen liselerinde adil toplumların oluşturulmasına adanmış, bunun yanında Connecticut'ta bir kadın hapisanesine de adil toplum için danışmanlık yapmıştır.⁵⁴ Kohlberg'in kendisi müfredat geliştirici olmasa da, teorisi, araştırması ve eğitim alanındaki girişimleri, müfredat yapımcılar için güzel ipuçları içeriyordu.⁵⁵ Tüm bunlar bir araya geldiğinde adil toplumların açılması için sağlam bir zemin oluşturulmuş ve okullar açılarak, Kohlberg'in adil toplum projesi gerçekleşmiştir.

Kohlberg'in, okulları geleneksel yapıdan, adil ve demokratik biçime geçirmeyi hedeflemesinin iki temel nedeni vardır: İlki, okullarda eğitimsel hedeflere ulaşılamaması, öğrenci başarısının düşüklüğü, okul ortamında şiddet ve uyuşturucu madde kullanımının yaygınlaşmasıdır. İkinci neden de, genç insanları demokratik bir toplumun üyeleri olarak aktif ve sorumlu hale

⁵² Bir ortaokulda yapılan çalışmada deneysel olarak bu metot kullanılmış, elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin %50'si bir basamak, %10'u da iki basamak ilerleme kaydetmiştir. Öte taraftan, kontrol grubunun ise altı aylık periyotlarda sadece %10'u bir basamak ilerleme kaydedebilmiştir. Bkz. Kohlberg, "Education for Justice", s. 82.

⁵³ Lisa Kuhmerker, "Fostering Moral Development Through Dilemma Discussions", *The Kohlberg Legacy for The Helping Professions*, Lisa Kuhmerker; Ed. Uwe Gielen and Richard L. Hayes, Birmingham, Alabama: Doxa Books, 1994, ss. 92-96.

⁵⁴ Walsh, "The Life and Legacy of Lawrence Kohlberg", s. 40.

⁵⁵ Lisa Kuhmerker, "From Theory to Practice: Kohlberg's Participation in Secondary School Programs", *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, Ed. Lisa Kuhmerker, Uwe Gielen and Richard L. Hayes, Birmingham, Alabama: Doxa Books, 1994, s. 116.

getirebilmek için adil toplum fikrinin en güvenilir ve bilinen en iyi yöntem olmasıdır.⁵⁶

Adil okullarda, öğrencilerin okul kurallarının oluşturulmasına katılarak, kuralların gerekliliğine inanmaları ve kurallara uyma konusunda sorumluluk duygusu geliştirmeleri sağlanır. İşte karar vermeye sorumluluk duygusu arasındaki bu ilişkiyle, okulda şiddet ve disiplin problemlerinin önüne geçilerek, okulun ahlaki atmosferini değiştirmek ve aynı zamanda ahlak gelişimi için uygun koşulları oluşturmak amaçlanır. Geleneksel bir okulu, demokratik adil bir toplum haline getirmek kolay bir iş değildir. Elbette bu, stresli, sabır gerektiren ve çokça zaman isteyen bir süreçtir. Bunun için aynı zamanda personelin de yetişmesi, desteklenmesi ve bunu sağlamak için de ciddi maddi desteğe ihtiyaç vardır.⁵⁷ Kohlberg ve arkadaşlarının elde ettikleri ilk imkanlarla açtıkları en önemli okullar; Cambridge Cluster Okulu ve Scarsdale Alternatif Okulu'dur. Şimdi bu okullara sırasıyla yer vermeye çalışacağız.

Cambridge Cluster Okulu (The Cluster School of Cambridge): Kohlberg, 1974 baharında Danforth ve Kennedy isimli kurumlardan adil toplum projesini okullarda da yürütmesi için finansal destek sağlamıştır. Cambridge okullarına ayrılan meblanın, bir kısmı, öğretmenleri ahlaki tartışma programları için eğitmek; diğer kısmı da, okul içerisinde küçük bir adil toplum oluşturmak için tahsis edilmiştir. Cambridge okullarının müdürünün teklifiyle Kohlberg, okulun eğitim amaçlarını yeniden belirlemek üzere organizasyon grubunun danışmanı olarak davet edilmiş ve yapılan toplantıda şu kararlar alınmıştır:

1. Okul, doğrudan demokrasi ile yönetilecektir. Tüm önemli meseleler, öğrenci ve öğretmen herkesin bir oy katılımıyla haftada bir kez yapılan toplantılarda görüşülüp karara bağlanacaktır.
2. Öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan daimi bir komite kurulacaktır.
3. Üyeler arasında herkesin hak ve sorumluluklarını belirleyecek sosyal bir sözleşme olacaktır.

⁵⁶ Bkz. Lawrence Kohlberg, "Moral Education for A Society in Moral Transition", *Educational Leadership*, 33, October 1975, ss. 53-54.

⁵⁷ Lisa Kuhmerker, "An Overview of Kohlberg's Contributions to Education", *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions*, Ed. Lisa Kuhmerker, Uwe Gielen and Richard L. Hayes, Birmingham, Alabama: Doxa Books, 1994, ss. 85-89.

4. Öğretmen ve öğrencilerin ifade özgürlüğü, diğerlerine saygı, fiziksel ve sözel zararlardan uzak olma gibi temel hakları belli olacaktır.⁵⁸

Kohlberg, bu okulda adil toplumu tesis etmek için öğretmen, veli ve öğrencilerle işbirliği halinde çalışmıştır. 1974 yaz ayı bu şekilde planlamayla geçmiş ve okul, Eylül ayında 60 öğrenci ve programa gönüllü olarak katılan sekiz öğretmenle eğitim-öğretime başlamıştır.

Planlandığı gibi okulda demokratik toplum yapısı kurulmuştu, ahlaki ikilem tartışmaları için fazlasıyla zaman ayrılıyordu. Öğretmenler, Cambridge okulundan geliyor, İngilizce ve sosyal bilimler dersleri ile yarım gün hizmet veriyorlardı. Öğrenciler de okul günlerinin yarısını Cluster'da, diğer yarısını da düzenli okul programında geçiriyorlardı. Cluster öğrencilerinin günlük iki saatlik İngilizce ve sosyal bilimler dersleri almaları zorunluymdu. Personel de öğretim süresini; alternatif ve düzenli okul programı şeklinde ikiye bölmüştü. Bu nedenle hem personel, hem de öğrenciler, her iki okul içindeki konumlarını muhafaza ediyordu. Cluster Okulu'nda herkes haftada bir kez, iki saatliğine yapılan toplantılara katılıyor ve okulun daha iyi nasıl yürütebileceğine dair fikir alışverişinde bulunuyordu. Her hafta toplanmadan bir gün önce, küçük gruplar bir araya gelerek, ertesi günkü konuyu ele alıp tartışıyorlardı. Her hafta farklı bir grup öğrenci tartışmayı yürütmekle sorumluydu. Gruptan biri de, tartışmaya başkanlık yapmak üzere seçiliyordu. Oturum başkanı, gündemdeki ilk maddeyi ilan ederek açılış yapıyor ve ardından küçük grupların raporlarını istiyordu. Daha sonra görüş alışverişleri yapılarak tartışmaya başlanıyor ve birinci turun bittiğinde görüş birliği sağlanırsa, oturum başkanı oylamayı başlatıyordu. Oylamanın ardından tartışma bir kez daha başlatılıyor, bununla, azınlıkta kalanlara oyları kendi tarafına alabilmeleri için bir anlamda bir şans daha verilmiş oluyordu. Sonra asıl oylama sonucunda nihai karara varılıyordu.⁵⁹

Cluster Okulu, dört yıl boyunca eğitim-öğretime başarıyla devam etmiş ve bu dört yıl sürecinde adil toplum hedeflerinin pek çoğu yerine getirilmiştir. Mesela okulda topluluk bilinci oluşturulmuş, katılımcı demokrasi anlayışı yerleşmiş ve ahlaki yargı ile ahlaki davranış arasında tutarlılık sağlanmıştır. Cluster Okulu, varlığı boyunca diğer pek çok okula da örnek olmuştur. Bu okullarda da demokratik karar alış, adalet ve doğruluk gibi değerlerle öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyecek yapılar uygulanmaya

⁵⁸ Kuhmerker, "From Theory to Practice" ss. 103-104; Reimer, Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, s. 237.

⁵⁹ Reimer, Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, ss. 238-240.

başlamıştır. Böylelikle öğrencilerin ahlaki gelişim ve demokratik otokontrollerini geliştirme noktasında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.⁶⁰

Ancak Cluster Okulu, yeni bir uygulama olduğundan mantıklı karmaşa içerisinde başlamıştır. Öğrenciler de, bu yeni okul tecrübesine yabancı olduklarından bazı sorunlar yaşamışlardır. Daha sonraları Cluster Okulu, gerek personel, gerekse program değişiklikleriyle yeniden yapılanma kararı almış, ancak beş yıllık süre sonunda çözülmüştür.⁶¹ Cluster Okulu kapandıktan sonra adil toplum uygulamaları farklı şekillerde devam etmiştir. Mesela Cluster Okulu'nun önceki personelleri tarafından Cambridge'de kurulan Cambridge Lisesi'nde Cluster Okulu'ndaki uygulamalar kısmen devam ettirilmiştir. Bunun yanında, Cluster Okulu; Brookline'de "Okul İçinde Okul", Massachusetts ve Scarsdale'de Scarsdale Alternatif Okul gibi farklı okullara da ilham kaynağı olmuştur.⁶² Bu okullardan Scarsdale Alternatif Okul'a değinmekte yarar görüyoruz.

Scarsdale Alternatif Okulu (The Scarsdale Alternative School-SAS): Scarsdale Okulu, Kohlberg'in, programına bizzat dahil olduğu bir diğer okuldur. Bu okulun yapılanması, Cluster Okulu'ndan biraz daha farklıdır. Neredeyse hepsinin ailesi üst düzey insanlar olan, New York'un orta sınıf üstü, yüksek akademik başarılı, beyaz erkek çocuklarını dahil eden bir okuldur. Bu nedenle SAS, halk eğitim sisteminden daha farklı, özel bir okul gibi işlemiştir. Bu okulun öğrencilerinin bazısı, geleneksel okul sistemi içerisinde son derece başarılı iken, diğer bazısı ise, geleneksel otoriteye karşı başkaldırı içerisindeydi. Bu nedenle SAS'ta sistemi yerleştirmek biraz güç oldu. Cluster'in aksine SAS, adil topluma geçmeden önce beş yıl boyunca normal okul programını işledi. Bu süreçte okul, bireysel özgürlük sağlayan 1960'ların ikliminden farklı bir iklimde gelişti. Burada özgürlük farklı yorumlandı ve bu nedenle SAS'ta organizasyonel bazı problemler ortaya çıktı. Öğrencilere bir taraftan otonom oldukları, diğer taraftan da grup halinde yaşadıklarından, okul kurallarına uymak zorunda oldukları söylendi. Bu da bir anlamda çift başlılık sorunu teşkil etti. Dolayısıyla bu bireysel ve toplu felsefenin bir arada olması; informal, emniyetli olmayan bir idari yapıya yol açtı. Mesela topluluğun kurallarını ihlal edenler için bir yaptırım uygulanmalı mı; yoksa okul, bireysel özgürlük felsefesini

⁶⁰ Reimer, Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, s. 254.

⁶¹ Cluster okulu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için bkz. Elsa R. Wasserman, "The Development of an Alternative High School Based on Kohlberg's Just Community Approach to Education", *Edited Doctoral Dissertation*, Boston University, 1977; Elsa R. Wasserman "Implementing Kohlberg's 'Just Community Concept' in an Alternative High School", *Moral Education*, Ed. P. Scharf, Minneapolis: Winston Press, 1978, ss. 164-173.

⁶² Reimer, Paolitto and Hersh, *Promoting Moral Growth*, s. 255.

benimsemiş olduğundan öğrencilere istedikleri gibi davranma hakkı tanınmalı mı? noktasında okul topluluğu çıkmazda kaldı. Böyle bir karmaşa içerisindeyken SAS personeli 1977'de Kohlberg'in çalışmasıyla ilgilenmeye başladı ve bilişsel gelişim teorisinin kendi hedefleri için psikolojik ve felsefi mantık sağladığını fark etti. Yapılan görüşmelerde SAS'ta alınan kararlar, Cluster okulunun kararlarıyla benzerdi:

1. Öğretmen-öğrenci işbirliği içinde demokratik bir toplum yapısını tesis etmek,
2. Topluluk bilincini geliştirmek,
3. Bireysel ihtiyaç ve farklılıkları da göz önünde bulundurarak topluluk ve dayanışma fikrini vurgulamak,
4. Öğrencinin eğitimi yanında sorumluluk ve özgürlüğünü artırmak,
5. Okulu dört duvar dışındaki toplumdan izole etmemek.

SAS, orijinal hedeflerini terk etmemekle birlikte, bilişsel gelişim teorisinden oldukça yararlanmıştı. Kohlberg'in SAS programına katıldığı 1970 sonları, 1980 başlarında programın gücü artmış ve SAS, en zirve dönemini yaşamıştır. Kohlberg felsefesi SAS öğretmenlerini; demokratik karar alma çerçevesinde adalet, doğruluk ve tüm topluluk üyelerinin sorumlulukları açısından desteklemiştir.⁶³

Sonuç olarak diyebiliriz ki, gerek Cambridge Cluster Okulu gerekse Scarsdale Alternatif Okulu, Kohlberg'in ahlak eğitimi modelinin hayata geçirildiği önemli kurumlardır. Bu okullar, yalnızca ahlak eğitimi için değil, aynı zamanda adalet ve demokrasi eğitimi için de önemli uygulamaları kapsar. Bunun yanında adil toplum okulları, yalnızca bir ahlak eğitim modeli değil; aynı zamanda ahlakı temel alan alternatif bir okul modelidir. Bu açıdan da müstakil olarak incelenmeye değerdir.

Ahlak Eğitim Anlayışına Yöneltilen Eleştiriler

Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve ahlak eğitim uygulamaları, uluslar arası düzeyde kabul görmesine rağmen, özellikle Batı'da kendisine meydan okuyan ciddi eleştirilerle de karşı karşıya kalmıştır. Hatta bu eleştirilere karşı savunma eleştirileri yapılmış ve tüm eleştirilerdeki vurgulardan hareketle yeni bazı teoriler daha geliştirilmiştir. Ancak bu gelişmeler, üzerinden uzun yıllar geçmesine rağmen, Türkiye'deki literatüre henüz girememiştir. Bu düşünceden hareketle, gerek Kohlberg'in teorisinden istifade ederek geliştirilecek alternatif ahlak teorilerinde göz önünde bulundurulması açısından

⁶³ Kuhmerker, "From Theory to Practice", ss. 107-110.

gerekse ahlak gelişim teorisinin, ahlak eğitim uygulamalarıyla ilgisinin biraz daha netlik kazanması açısından yaklaşımın eksikliklerine kısaca temas etmenin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Kohlberg, ahlak ikilemine yüksek bir düzeyde çözüm öneren kişinin, gerçek hayatında da buna uygun biçimde davranacağını varsayarak⁶⁴, ahlaki yargı ve ahlaki davranış arasındaki ilişkiye sadece değinmekle yetinir. Kohlberg'e yöneltilen en önemli eleştirilerden biri, işte bu noktada, ahlaki yargıyla, ahlaki davranış arasındaki ilişkinin kanıtını sorgulamaya yöneliktir.⁶⁵ Bu eleştirilerin vurgusu, Kohlberg'in ahlaki düşünce modelinin, insanların sadece ahlaki meseleler hakkında teoride nasıl düşündüklerine dayanması, ancak gerçek yaşam ikileleriyle karşılaştıklarında nasıl karar vereceklerini her zaman temsil etmemesidir.⁶⁶ Zira, her ne kadar bir basamaktan diğerine geçişte ahlaki yargı, temel olarak rasyonel bir süreç olsa da; bu ilerlemede kişinin empati yeteneği ve suç işleme kapasitesi, yasaklanan davranışın çekicilik derecesi, bireyin içinde bulunduğu grubun baskısı, yakalanma ihtimalinin düşük veya yüksek olması gibi, ahlaki davranışı etkileyen pek çok faktör vardır.⁶⁷ Nitekim bazı araştırmacılar tarafından yapılan farklı çalışmalarda da, bireylerin, uygun baskılar altında kaldıklarında asıl ahlak kapasitelerine rağmen, gayri ahlaki şekilde davranabildikleri görülmüştür.⁶⁸ Bu nedenle eleştirilenlerin çoğuna göre insanların teoride ne düşündüğünden ya da ne söylediğinden ziyade, pratikte nasıl davrandıkları ahlaken daha önemli ve önceliklidir; ancak Kohlberg'in ahlak eğitim yaklaşımı bu durumu göz ardı etmektedir.⁶⁹

Öte yandan her ne kadar Kohlberg, "yüksek ahlaki seviyede olan kimseler, bu ahlak seviyelerine uygun olan davranışlarda

⁶⁴ Bkz. Lawrence Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get away with it in the Study of Moral Development", *Cognitive Development and Epistemology*, Ed. T. Mischel, New York: Academic Press, 1971, ss. 183-186, Aktaran: Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Educations*, s. 82.

⁶⁵ Rosenzweig, "Kohlberg in the Classroom", s. 373.

⁶⁶ McClelland, *Education for Values*, s. 15.

⁶⁷ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 18. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2009, s. 354.

⁶⁸ Bkz. Stanley Milgram, *Obedience to Authority: An Experimental View*, New York: Harper & Row, 1974; Phillip Zimbardo, *The Psychology of Evil: Or the Perversion of Human Potential*, Springfield, Va.: National Technical Information Service, 1975; R. Brown and R. Herrnstein, *Psychology*, Boston: Little, Brown, 1975.

⁶⁹ Bonnidell Clouse, "Adolescent Moral Development and Sexuality", *Handbook of Youth Ministry*, Ed. Donald Ratcliff and James A. Davies, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1991, s. 187.

bulunurlar.”⁷⁰ diyerek, bu iddiasını Sokrates, Hz. İsa, Gandhi ve Martin Luther King gibi örnek şahsiyetler göstererek ispatlamaya çalışsa da, bu iddiasını da amprik açıdan kanıtlamamıştır.

Kohlberg, ahlaki yargı alanında yalnızca biliş odaklanıp duygu boyutunu göz ardı ettiği için de eleştirilmektedir.⁷¹ Oysa eğitim, yalnızca bilişsel boyutlu olmayıp duyusal ve psiko-motor boyutları da içermektedir. Bu eleştirilerin odak noktası, bir ahlaki yargı gelişimi teorisinin, gerçek anlamda iyice anlaşılması için, ahlaki duygu ve hisler yanında; kişilik,⁷² irade⁷³ ve tutkularla⁷⁴ olan ilişkisini de açıklamak durumunda olmasıdır. Zira kişilerin ahlak ikilemleri hakkında meseleye ötekilerin perspektifinden bakıp, gerçekte gayri ahlaki davranma ve bunu yapmada da hiçbir şekilde suçluluk ve pişmanlık duymama ihtimalleri de vardır.⁷⁵ Ancak Kohlberg, bu ayrıma işaret etmediğinden⁷⁶ teori, özellikle bilişsel sezgiciler ve duyguların ısrarlı eleştirilerine maruz kalmıştır.⁷⁷ Öte yandan ahlaki yargı alanında duygu boyutunu göz ardı ettiği için, Kohlberg’in modelindeki “ahlaklı insan” kavramı da garip karşılanmış; soğuk, rasyonalist ve günlük yaşamın realiteleri dışında kalmış olduğu gerekçesiyle de eleştirilmiştir.⁷⁸ Bu noktada Kohlberg’in ahlaki davranış hakkındaki duruşunu eğitim açısından eleştiren bazı filozoflar, Kohlberg’in yaklaşımına alternatif olarak

⁷⁰ Lawrence Kohlberg and Elliot Turiel, “Moral Development and Moral Education”, *Psychology and Educational Practice*, Ed. Gerald Lesser, Glenview, Illinois: Scott, Foresman, 1971, Aktaran: Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education*, s. 81.

⁷¹ Bkz. M. L. Hoffman, “Moral Development”, *Carmichael’s Manual of Child Psychology*, Ed. P. A. Mussen, New York: Wiley, 1970, 2, ss. 261-360; Clouse, “Adolescent Moral Development and Sexuality”, s. 188.

⁷² Mary Louise Arnold, “Stage, Sequence, and Sequels: Changing Conceptions of Morality, Post-Kohlberg”, *Educational Psychology Review*, 12/4, 2000, ss. 368-369.

⁷³ Schlesinger, “Gender Differences in Moral Stage”, s. 29.

⁷⁴ R. S. Peters, “The Place of Kohlberg’s Theory in Moral Education”, *Moral Development and Moral Education*, Ed. R. S. Peters, London: George Allen and Unwin, 1981, ss. 171-177, Aktaran: Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education*, s. 77.

⁷⁵ Hoffman, “Moral Development”, s. 281.

⁷⁶ Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education*, s. 124.

⁷⁷ Richard D. White, Jr., “Are Women More Ethical? Recent Findings on the Effects of Gender Upon Moral Development”, *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 9/3 (Jun 1999), s. 462; McClelland, *Education for Values*, s. 15.

⁷⁸ Arnold, “Stage, Sequence, and Sequels”, s. 369; Rosenzweig, “Kohlberg in the Classroom”, s. 373.

entelektüel olanla ahlaki davranışın birlikte sunulduğu Aristo geleneklerini model olarak göstermişlerdir.⁷⁹

Kohlberg, ahlaki tercihin ortaya çıktığı bağlamı göz ardı ettiği için de eleştirilmiştir. Bu eleştiriye göre, bir dizi evrensel kurala odaklanan, ancak, ahlaki ikilem durumunda bireyin içine girdiği ilişkiler sistemini ihmal eden bir teori, ahlaki karar alış noktasında önemli bir unsuru yok saymış demektir. Bu nedenle Kohlberg'in sunduğu bütüncül ahlak konsepti, kapsamlı ahlak alanı için oldukça dar bir teorik temel sağladığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.⁸⁰

Kohlberg, bunun yanı sıra ahlak eğitiminde, içeriği ihmal ettiği için de eleştirilmiştir. Bu eleştiriye göre, ahlak kişiliğini inşa etmede, bireyin inançlarının ve yaşam tecrübesinin içeriği vazgeçilmezdir. Ahlak sorgulaması, kişinin ahlakın içeriğinden habersiz olarak yapabileceği bir iş değildir. Çocukların, ahlak prensiplerini edinmeden önce, farklı durumlar için geçerli davranış kurallarını ve genelleme yaparken dayanacakları belli standartların neler olduğunu öğrenmeleri gerekir.⁸¹

Kohlberg, ahlaki dinden bağımsız görüp, bireyin gelişim dönemlerine bağladığından, özellikle dindar muhafazakarlar tarafından da ciddi bir şekilde eleştirilmiştir. Örneğin bazı araştırmacılar; Kohlberg'i, ahlakın, dışımızdaki bir otoriteden öğrenilmek suretiyle değil de, kendi içimizde geliştirdiğimiz insani zannı benimsemesi nedeniyle eleştirirken; din eğitimine metodolojik yaklaşımı savunanlar da ahlak alanından Tanrı'yı dışladığı gerekçesiyle eleştirirler.⁸²

Sonuç

Makalemizden de açıkça anlaşılacağı üzere, Kohlberg'in ahlak eğitimi yaklaşımı, yüzeysel bir yaklaşım olmayıp; kökeni Piaget'e kadar uzanan, ardından kendi çağdaşlarının görüşleriyle zenginleştirilerek güçlendirdiği kuvvetli bir temele dayanır. Kohlberg, ahlak eğitimine ilişkin tüm görüşlerini sadece teoride de bırakmayarak özgün bir yaklaşımla pratik hayata geçirmiş ve ahlak eğitimi alanına önemli katkılarda bulunmuştur.

Ancak, son bölümde temas edildiği üzere Kohlberg'in ahlak eğitim anlayışı bazı açılardan yetersiz bulunup eleştirilmiştir.

⁷⁹ Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education*.

⁸⁰ Alfonso J. Damico, "The Sociology of Justice: Kohlberg and Milgram", *Political Theory*, 10/3, August 1982, s. 410.

⁸¹ Luanne Rowland Gerolds, "Kohlberg and Moral Education: A More Comprehensive Outlook", *Unpublished MA Thesis*, Concordia University, 1981, s. 11.

⁸² Clouse, "Adolescent Moral Development and Sexuality", ss. 186-187.

Özellikle din ve ahlak eğitimi açısından değerlendirecek olursak; Kohlberg'in, kişinin ahlaki yargısı ile din arasında hiçbir ilişki kurmadığını ve ahlak gelişimi seyrinde bir dinin diğerine göre daha üstün olduğuna inanmadığını görürüz. Bu bağlamda Kohlberg, dini ve ahlaki gelişimin oldukça ayrı olduğunu ve birbirine karıştırılmaması gerektiği belirtir. Öte yandan neyin iyi ya da kötü olduğunun dini otorite tarafından belirlendiği din temelli ahlak sistemlerinin aksine Kohlberg, insanın evrensel "iyi"yi ancak kendi muhakemesiyle keşfedebileceğini ileri sürer; bu bağlamda anlam ve doğruluğun da bir durum ya da olayla ilişkisel şekilde ortaya çıktığına inanır. Bu görüşlerinden de açıkça anlaşılacağı üzere Kohlberg, ahlak eğitim anlayışını din dışı temellere dayandırarak seküler bir ahlak anlayışı inşa etmiştir. Dolayısıyla Kohlberg'in ahlak eğitim anlayışının din temelli ahlak anlayışlarıyla örtüşmediğini belirtmeliyiz.

Bazı açılardan eleştirilse de, elbette bu yaklaşım yine de örnek alınabilecek bazı özellikleri haizdir. Örneğin, derslerde ahlaki kuralları sadece ezberletmek yerine, ahlaki bir meselenin sınıfa sunulması ve bunun üzerine sınıf içi tartışmalar yapılması yoluyla öğrencilere yüzeysel bir ahlak bilgisi değil; ahlaki derinlik, anlayış ve duyarlılık kazandırılması mümkün olabilir. Bu bağlamda ahlaki ikilemler yanında öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları ahlaki içeriği olan olaylara ve Kur'an'da geçen kıssalara da başvurulabilir. Öte yandan Kohlberg'in ahlak eğitim uygulamaları, değerler eğitimi bağlamında demokrasi eğitimi için de model arz eder. Nitekim Kohlberg'in teorisinde adalete, bireyin onuruna, biricikliğine, eşitliğine, özgürlüğüne ve haklarını göz önünde bulundurmaya yönelik bir özen söz konusudur.

Kısacası Kohlberg'in ahlak eğitimi modeli, artı ve eksi yönleri göz önünde bulundurularak pilot uygulamalarla bizim din, kültür ve eğitim anlayışımıza uyarlanmaya çalışıldığında, bireysel ve toplumsal düzeydeki ahlaki sorunlarımıza çözüm sunacak yeni yaklaşımların geliştirilmesi mümkün olabilir.