

## **FELSEFE DÜNYASI**

2021/ YAZ/SUMMER Sayı/Issue: 73

FELSEFE / DÜŞÜNCE DERGİSİ

Yerel, Süreli ve hakemli bir Dergidir.

ISSN 1301-0875

Türk Felsefe Derneği mensubu tüm Öğretim üyeleri (Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi) *Felsefe Dünyası*'nın Danışma Kurulu/ Hakem Heyetinin doğal üyesidir.

### **Sahibi/Publisher**

Türk Felsefe Derneği Adına Başkan Prof. Dr. Murtaza Korlaelçi

### **Editör/Editor**

Prof. Dr. Hasan Yücel Başdemir

### **Yazı Kurulu/Editorial Board**

Prof. Dr. Murtaza Korlaelçi (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal Türer ( Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan Yücel Başdemir (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Levent Bayraktar (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammet Enes Kala (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Özkan (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Arş. Gör. Buğra Kocamusaoglu (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

*Felsefe Dünyası* yılda iki sayı olmak üzere Temmuz ve Aralık aylarında yayımlanır. 2004 yılından itibaren Philosopher's Index ve TÜBİTAK ULAKBİM / TR Dizin tarafından dizinlenmektedir

Felsefe Dünyası is a refereed journal and is Published Biannually. It is indexed by Philosopher's Index and TUBITAK ULAKBİM / TR Dizin since 2004

### **Adres/Adress**

Necatibey Caddesi No: 8/122 Kızılay-Çankaya / ANKARA PK 21 Yenişehir/Ankara

Tel & Fax : 0312 231 54 40

[www.tufed.net](http://www.tufed.net)

Fiyatı/Price: 50 TL (KDV Dahil)

Banka Hesap No / Account No:

Vakıf Bank Kızılay Şubesi | IBAN: TR82 0001 5001 5800 7288 3364 51

**Dizgi / Design:** Emre Turku

**Kapak Tasarımı / Cover:** Mesut Koçak

**Baskı / Printed:** Tarcan Matbaa

İvedik Köy Mahallesi, İvedik Cd. No:417/A, 06378 Yenimahalle/ANKARA

Tel: 0(312) 384 34 35

Basım Tarihi : Temmuz 2021, 500 Adet

# BİREYCİ AHLAK ANLAYIŞI VE EĞİTİMDE 'AHLAKİ MUHAKEME'

Felsefe Dünyası Dergisi, Sayı: 73, Yaz 2021, ss. 105-142.

Geliş Tarihi: 06.05.2021 | Kabul Tarihi: 15.06.2021

**Eyüp AKTÜRK\***

## Giriş

Eğitimin epistemik-bilişsel bir boyutu olduğu gibi hiç kuşkusuz ahlaki bir boyutu da söz konusudur. Düşünce tarihinde 'iyi' bir yaşamın doğasına yönelik tartışmanın köklü bir geçmişi vardır. Doğru davranışın ne olduğu üzerine düşünülmüş ve sonuç olarak 'iyi' bir yaşam önemli oranda eğitimle ilişkilendirilmiştir. Eğitim aracılığıyla bireyler nasıl yaşamaları gerektiğine yönelik bir yargıya vardıkları gibi doğru davranışı oluşturan şeyin 'ne' olduğu konusunda da bir bilince sahip olurlar. Bu anlamda birçok ebeveyn çocuklarının iyi ahlaki eğilimlere sahip olmalarını ister; ve çocuklarının övgüye değer niteliklere sahip insanlar olarak yetişmeleri onların temel arzusudur. Eğitim aracılığıyla kendi çocuklarının güçlü bir kişiliğe ve etik bir pusulaya sahip insanlar olmaları onlar açısından son derece önemlidir. Bu süreç aracılığıyla çocuklar ahlakın koşulsuz değerini anlamalı ve doğru temelde doğru eylem alışkanlıklarını kazanacak şekilde yetişmelidir. Eğitim süreçlerindeki tüm disiplin ve talimatlar çocukları bu özerkliğe adım atmaları için yönlendirmelidir. Ahlaki bir karakter geliştirmeyi amaçlayan eğitim süreci, aynı zamanda ideal bir topluluğun gelişmesini de amaçlamaktadır. Nitekim bireye ahlaki bir karakter kazandırmayı amaçlamak ile ideal bir topluluğu *hedeflemek arasında sıkı bir ilişki vardır*.<sup>1</sup> Bu nedenle, ahlaki ilkelerden hareket eden bireylerin olduğu bir toplumun varlığı son derece önemlidir.

\* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-6713-3199, e-mail: eyup.akturk79@hotmail.com

1 Adam B. Dickerson, "Immanuel Kant, 1724–1804", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*, ed. Joy A. Palmer, (London and New York: Routledge, 2001), s. 68.

Bu açıdan bakıldığında, ahlak önemli oranda kişinin kendisine ve kendisi dışındaki varlıklara değer vermesini mümkün kılan ontolojik bir değer sahiptir. Bu durum aynı zamanda kişinin olduğu şeyden (yani olandan) henüz olmadığı veya olmak istediği (yani olması gereken) şeye yönelimini de mümkün kılmaktadır. Burada ‘insan yaşamını mükemmel, anlamlı veya verimli kılan şeyler nelerdir?’ sorusuna yönelik bir çaba söz konusudur. Kişinin yaşamını ahlaki anlamda geliştirmeyi hedefleyen; iyiliğe, hakikate ve güzelliğe odaklı bu durumu eğitimle ilişkilendirmek kaçınılmazdır. Eğitim, insanın bu gibi ideallerini açıkça gerçekleştirmeye çalışır ve onların insani gelişimine odaklanır. Eğitimin bu hedefini ahlakla ilişkilendirmek ve eğitim-ahlak ilişkisi çerçevesinde bu süreci tartışmak kaçınılmazdır. Burada doğal olarak ahlak eğitiminin önemine ilişkin bir durum söz konusudur. Eğitimin bir dalı olarak ahlak eğitimi gençlerin bilişsel ve duygusal eğilim ve kapasitelerini de dikkate alarak onların daha iyi nasıl gelişebileceklerine (daha iyi olabileceklerine) ilişkin bir arayışın içindedir.<sup>2</sup> Öyleyse ahlak, sadece insanların bir arada yaşamak için uymak zorunda oldukları normlar olarak görülmemeli, aynı zamanda insana varlıksal (varoluşsal) değer katan bir şey olarak da görülmelidir.

İnsanların ahlaki değerlere sahip olmaları önemli oranda eğitim aracılığıyla gerçekleşecektir. Öyle ki insanların kendilerini ahlaki açıdan geliştirme çabaları vardır ve eğitim, bu çabaların karşılık bulabilmesinin en uygun/mükemmel yollarını göstermektedir. O nedenle eğitim ile ahlaki gelişim arasında doğrusal bir bağlantıdan söz edilebilir. Sözgelimi, Kant’a göre, eğitim toplumun bütün üyelerinin karşılıklı çabalarıyla bir insanlaştırma (*humanization*) süreci olarak görülmelidir. Bu açıdan, insan eğitilmesi gereken tek varlıktır, çünkü onun içinde henüz gelişmemiş muazzam bir imkân ve henüz ulaşılamayan büyük bir mukadderat-yazgı (*destiny*) vardır. Bu da insanda gelişmeyi bekleyen yüksek bir potansiyelin (*germs*) varlığı anlamına gelmektedir. Doğal olarak sahip olunan bu potansiyeli gereken oranda geliştirmek; nihai veya varoluşsal bir takım hedeflere erişmek için çabalamak insanın temel görevi olmalıdır. Kant’a göre insan bunu başarmak için çaba göstermelidir. Fakat bunu başarması için insanın kendi varoluşsal değerine ilişkin bir fikre sahip olması zorunludur. Böyle bir fikirden yoksun olduğunda bunun gerçekleşmesi kolay olmayacaktır.<sup>3</sup> Bu çabaların karşılık bulması ile insanın varoluşsal değerinin farkında olması arasında doğrusal bir bağlantı vardır. O nedenle eğitimin ‘insaniliğin mükemmelleşmesi’ gibi

2 Christopher Higgins, Daniel J. Kramarsky, and Stephanie Mackler, “Philosophy of Education”, *Encyclopedia of Education and Human Development*, ed. Stephen J. Farenga and Daniel Ness, (New York, 2005), s. 216.

3 R. O. Rösel, “Principles of Kant’s Educational Theory”, *Monatshefte*, Vol. 40, No. 5 (May, 1948), s. 280.

daha yüce hedefleri olmalıdır. Fakat mevcut eğitim anlayışlarının insanın bu yüce amacına ulaşmasına imkân tanıdığını söylemenin zorlukları vardır.

Açıkça görüldüğü üzere, eğitim ve iyi insan olma arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Eğitim aracılığıyla edinilen bilginin ahlaki bir teste tabi tutulması; bu eğitim sonucunda ahlaki bir tutumun da geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu anlamda birey açısından bilişsel gelişim veya düşünme becerileri kadar değerli olan başka bir şey de onun ahlaki gelişimidir. Bireyi ancak ahlaki bir özne haline getirmeyi hedefleyen bir eğitim sayesinde dünyadaki iyilik görünür hale gelecektir. Bunun için insanda gizil halde bulunan potansiyel(ler)in eğitim aracılığıyla daha fazla geliştirilmesi zorunludur. Kant'a göre, eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır ve insan ancak eğitim aracılığıyla 'insan' olur. Eğitimin insana kattıkları dışında insan bir anlam ifade etmemektedir. Bir insanı akademik açıdan gidebileceği son aşamaya kadar eğitmek mümkündür ve o, eğitim aracılığıyla o çok iyi eğitilmiş bir insan olabilir. Fakat söz konusu bireyin akademik gelişimine onun ahlaki gelişimi eşlik etmediği sürece; yani, bu birey ahlaki kültürden yoksun bir şekilde eğitilirse onun kötü bir insan olma olasılığı yüksektir. O nedenle, eğitimin amacı insana sadece yetenek veya beceri kazandırmak olmamalı aynı zamanda insana 'iyi amaçlar dışında hiçbir şey seçmeme eğilimini kazandırmak' da olmalıdır. Kant iyi amaçları da 'mutlaka herkes tarafından onaylanan ve herkesin eş zamanlı amacı olabilecek şeyler' olarak tanımlamaktadır.<sup>4</sup> O halde 'eğitimde hedefimiz ne olmalıdır?' sorusuna ahlaki alanı hesaba katmadan yeterli-kapsayıcı bir yanıt vermek oldukça güçtür. Bu açıdan bakıldığında insan, eğitimin onu var ettiği şeyden bağımsız olarak tanımlanamaz. Kant'ın da ifade ettiği gibi, insan ancak eğitimle 'insan' olabilir; ve böylece insan eğitimin başardığı kadar insandır. Bu sebeple ahlaki salt bireysel bir alana hapsedip onu eğitimin hedefleri arasından çıkarmamak gerekir.

Öyleyse, eğitim-ahlak ve insan-ahlak ilişkisi dikkate alındığında ahlaki tartışmasız kılan şey nedir? İnsanın bu anlamdaki yükümlülüğü nasıl tanımlanabilir?

İnsan rasyonel bir varlıktır ve gelişmiş-sofistike düşünme kabiliyeti onu diğer varlıklardan ayırmaktadır. İnsan eylemlerini belirleyen şey içgüdülerden ziyade akıldır; insan bu boyutuyla kendisi dışındaki diğer varlıklardan farklı bir kategoriye aittir. Her eylemin (eğer rastgele değilse) bir nedeni vardır ve irade, rasyonel varlıklarda eylemin temel nedenidir. O halde insa-

4 Immanuel Kant, "Lectures on Pedagogy", Translated by Robert B. Loudon, Anthropology, History, and Education, ed. Gunter Zoller, Robert B. Loudon, (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), s. 437-439, 444; Immanuel Kant, Eğitim Üzerine, çev. Ahmet Aydoğan, (İstanbul, Say Yay., 2017), s. 87.

na özgü (akıl, irade, eleştirel düşünme, muhakeme etme gibi) özsel niteliklerin bir sonucu olarak ona nihai bir sorumluluk veya anlam yüklenir.<sup>5</sup> Ahlaki açıdan ‘iyi’ olarak tanımlanabilecek bir hedef belirlemek ve bu çerçevede ahlaki yargı-ahlaki eylem bütünlüğünü sağlamak insana özgü bir durumdur. Dolayısıyla ahlaki hedefler veya normlar tarafından denetim altına alınabilen tek varlık olması açısından insan farklı bir varlıktır. İnsanın ahlaki açıdan mükemmelliği söz konusu özsel niteliklerinin de zorunlu kıldığı bir durumdur.

İnsanın bu özsel doğasından hareket eden Aristoteles’e göre, mutluluk ile ‘en yüksek iyi’ arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Ruh kendisi için amaç olan erdeme uygun bir tür etkinlik ile mutluluğu yakalar; erdeme uygun olmayan etkinlikler ise mutsuzlukla sonuçlanır.<sup>6</sup> Sadece mutluluk tek başına var olduğunda her zaman ‘iyi’ olmayabilir; onun aynı zamanda ahlâkî yasaya uygun olması da gerekir. Bu da ahlaki yasanın mutluluk için zorunlu bir ön-koşul olması anlamına gelir. Aristoteles’e göre ‘iyi’ yaşamak mutlu olmakla eşdeğerdir. Başka bir deyişle, mutlu bir yaşam ile ‘iyi’ bir yaşam arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur.<sup>7</sup> Görüldüğü üzere, mutluluğun neye dayandığı veya kavramsal açıdan neyi içerdiği son derece önemlidir. Aristoteles açısından erdem temelli olan mutluluk akla uygun hareket etmekten ibarettir. Bunun bu şekilde olmasının temel nedeni de insanın kendi yükümlülüğünü (veya işlevini) yerine getirmesidir. Sözelimi, nasıl ki iyi bir heykeltıraş, bir heykeltıraş olarak ‘doğru yükümlülüğü’ yerine getirmeyi başardığında ‘iyi bir heykeltıraş’ olarak tanımlanabiliyorsa, bir insan da taşıdığı yükümlülüğü yerine getirdiğinde ancak ‘iyi insan’ olarak tanımlanabilir. Öyleyse insanın kendine özgü bir yükümlülüğünden söz edilebilir mi? Aristoteles’e göre insanın (el, göz, ayak gibi gibi) bütün organlarının bir işlevi olduğu gibi insanın da (bu belirli işlevlerin ötesinde) bir yükümlülüğü-işlevi söz konusudur. İnsanın temel yükümlülüğünü belirlemek için onu diğer varlıklardan ayıran özsel niteliklerine bakmak kaçınılmazdır. Hayat, tüm bitkiler ve hayvanlar tarafından paylaşılan bir şeydir, bu nedenle bir insanın uygun yükümlülüğü veya işlevi yalnızca biyolojik olarak hayatta kalma ve büyüme olamaz. Her türden hayvan tarafından da paylaşıldığı için, salt bir duyum (*sensation*) hayatı da olamaz. İnsan türünün ayırt edici özelliği onun sofistike bir akla sahip olmasıdır.<sup>8</sup> İnsana özgü bu niteliğin belli

5 Tim Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, (London and New York: Routledge, 2011), s. 12.

6 Bkz. Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik*, çev. Saffet Babür, (Ankara: BilgeSu Yay., 2014), s. 24-27.

7 Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik*, s. 9-17.

8 Richard Norman, *The Moral Philosophers*, (Oxford: Oxford University Press, 1998), s. 31-32.

birtakım sonuçları vardır ve doğal olarak insan bu eksenindeki yükümlülüğünü-işlevini yerine getirdiğinde 'iyi' olarak tanımlanabilir.

Aristoteles, en yüksek iyinin mutluluk olduğunu iddia etmiş ve mutluluğu akla uygun hareket etme fikri ile ilişkilendirmeye çalışmıştır. Cesaret ve ölçülü olma gibi geleneksel erdemleri akla uygun olarak analiz etmiştir. Bu adımla o da erdemlere dayanan bir yaşamın en iyi yaşam biçimi olduğunu gösterme çalışmaktadır.<sup>9</sup> O halde mutlu ya da iyi insan erdemli ya da mükemmel bir insandır; fakat bir insan sadece eğitim temelinde erdemlidir. Eğitimin amacı, erdemi ilerleterek/geliştirerek iyi insan yaşamını düzenlemektir.<sup>10</sup> Bu açıdan bakıldığında, insana anlam katan şey ahlaktır ve ahlak aynı zamanda eğitsel çabalara üstün bir 'gaye' katmaktadır. Eğitim ahlaktır; çünkü, eylemde bulunulurken, yalnızca üstün bir gaye (*end*) altında gerçek rasyonellik söz konusu olabilir. O halde bu üstün gaye hemen değişebilen referanslardan hareketle tanımlanamayacağı gibi sonuç-fayda gibi referanslardan hareketle de tanımlanamaz. Nitekim söz konusu gaye ile fayda arasında bir bağdaşmazlık söz konusudur. Sonuç temelli faydanın sağladığı geçici katkılar veya diğer harici sonuçlar bu üstün gayeye açıkça karşıdır. Öyleyse, herhangi bir eğitimin değeri geçici olmayan (kalıcı) nihai hedeflere yaklaşma derecesi ile ölçülmelidir.<sup>11</sup> Bir eğitimin değeri ile bu hedeflere ulaşma arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Eğitim söz konusu hedefleri gerçekleştirdiği sürece bir değer/anlam kazanır ve insanın ahlaki açıdan gelişimi eğitimin temel bir hedefidir.

Elbette 'eğitimin temel hedefi ahlaki gelişimdir' gibi bir önermenin herkesçe kabul edildiği söylenemez. Ahlakla yönelik bir hassasiyetin bütün bireylerde aynı olması söz konusu değildir. Fakat birçok kişi kendi çocuklarının belli bir takım ahlaki ilkelere göre eylemde bulunmalarını ve bu ahlaki ilkeleri benimseyecek şekilde yetişmelerini istemektedir. Belli birtakım ilkelerin veya erdemlerin öğrenciye verilmesi-aktarılması eğitim aracılığıyla gerçekleşecektir. Fakat söz konusu ahlaki ilkelerin veya eylemelerin tutarlı bir şekilde nasıl kazanılacağına ilişkin bir kafa karışıklığı da vardır. Öyle ki, 'ahlaki değerler nasıl öğretilir? Ahlak eğitimi gerçekten güçlü bir teorik temele sahip midir?' gibi soruların ortak bir yanıtı yoktur. Buna rağmen eğitim-ahlak ilişkisini ahlak felsefesi ekseninde tartışmak ve ahlak eğitimine güçlü teorik bir alt yapı hazırlamak kaçınılmazdır.

9 Norman, *The Moral Philosophers*, s. 35.

10 Angus Brook, "What is Education?: Re-reading Metaphysics in Search of Foundations", *New Blackfriars*, Vol. 94, No. 1049 (2013), s. 45.

11 Röseler, "Principles of Kant's Educational Theory", s. 282.

Pekâlâ, ahlaki gelişim bir karakter gelişim meselesi mi; yoksa bir bilişsel gelişim meselesi mi? Kişiliğin ahlaki boyutlarını nasıl anlayacağız? Çocuklarımızı 'belirli bir nitelikte' yetiştirmeyi istediğimizde, bunun anlamı nedir?

Ahlaki gelişimin nasıl sağlanacağına ilişkin tartışmaların genel anlamda iki kategori altında toplandığını söylemek mümkündür: (i) Ahlaki gelişim bir karakter gelişimi meselesidir. Bu yaklaşım önemli oranda Aristotelesçi kaynaklardan yararlanmaktadır. Burada temel olan şey insanın 'iyi' yaşamasına imkân tanıyan bir mizaç (eğilim) geliştirmektir; nitekim erdem temelli bir karaktere sahip olduğunda ahlaki olarak gelişmek mümkün olur. (ii) Ahlaki gelişim bir bilişsel gelişim meselesidir. Bu yaklaşım ise önemli oranda Kantçı kaynaklardan yararlanmaktadır. Buna göre, yaşamda karşılaşılan ahlaki ikilemelerin üstesinden gelebilmek için ahlaki bakış açısına uygun sofistike/gelişmiş bir düşünme becerisine sahip olmak son derece önemlidir. Bir davranışın ahlaki olmasını sağlayan şey o davranışın ahlak yasasının gerektirdiği görevlere/ödevlere (*duties*) uygun olmasıdır. Kişinin bilişsel kapasitesini veya 'ahlaki muhakeme' becerisini geliştirmek ile onun göreve uygun davranmasını sağlamak arasında sıkı bir ilişki vardır.<sup>12</sup> Böylece bilişsel gelişimi ahlaki gelişim için bir ön-koşul olarak kabul eden bu yaklaşım biçimi ahlaki (veya ahlaki gelişimi) kişinin 'ahlaki muhakemesine' dayanmaktadır. Bu da ahlakın bireyci bir temele dayanması; ve böylece ahlak alanını bireye (bireyin aklına) indirgenmesi anlamına gelmektedir.

Bu çalışmanın birinci bölümünde, bireyci ahlak anlayışı tanımlanmış ve bu ahlak anlayışı ile iradenin özerkliği arasındaki bağ irdelenmiştir. İkinci bölümde; bir eylemin ahlaki bir değer taşıması ile bu eylemin evrenselleştirilebilir olması arasındaki zorunlu bağlantı açıklanmıştır. Üçüncü bölümde; Kant'ın ahlak metafiziğinin temeli olan 'iyi niyet/irade' kavramı ele alınmış ve eylemin ahlaki olup olmadığını belirleyen ana unsurun (sonuçtan ziyade) iyi niyet olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Son bölümde 'ahlaki yargı-eylem tutarlılığı' başlığı altında ahlaki bir yargının ahlaki bir eylemle sonuçlanmasının taşıdığı değer sorgulanmıştır. Ahlaki yargı ile eylem arasında bir tutarlılık olması gerektiği ifade edilmeye çalışılmıştır. Nihayetinde bu çalışmanın bütününde; tüm eğitim süreçlerinin ahlaki gelişimi de hedeflediği ve bu ahlaki gelişimin önemli oranda güçlü bir ahlaki muhakeme yoluyla sağlanacağı ortaya konmaya çalışılmıştır.

12 Daniel K. Lapsley, "Moral Self-Identity as the Aim of Education", *Handbook of Moral and Character Education*, ed. Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, (New York: Routledge, 2008), s. 30.

## Bireyci Ahlak ve İradenin Özerkliği

Ahlakın bireyci bir temele dayanması tam olarak ne anlam ifade etmektedir? Ahlakın bireyci bir temele dayanması ile ahlaki davranışların dışsal unsurlardan bağımsız olarak tercih edilmesi arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Birey kendi aklından hareketle ahlaki yasaı belirleyen bir 'yasa-koyucu' statüsüne sahiptir. Ahlaki meselelerde herkes kendi kararını vermektedir ve kişinin eylemlerinin ahlaki bir değer taşıması için bu kararların görev bilinciyle verilmesi zorunludur. Ahlaki bir özne olarak kişi herhangi bir dış faktörden hareketle doğru olanı tercih etmemekte ve uygulamamaktadır. Sözgelimi, kişi ahlaki olduğunu düşündüğü bir eylemi bir otoriteye olan güvenden, yönelimlerden ya da sevgiden dolayı tercih etmez; salt doğru olduğu için bu eylemi tercih eder.<sup>13</sup> Bu anlamda Kant'a göre, ahlak eğitimi otoriteye veya baskıya değil, ilkelere dayanır. Eğitimde her şey doğru ilkelerin belirlenmesine ve bunların çocuklar için anlaşılır ve kabul edilebilir olmasına bağlıdır. Öyle ki ahlak eğitimi tehdit ve ceza gibi unsurlardan hareketle temellendirilirse her şey darmadağın (*spoiled*) olacaktır. O nedenle öğrenci alışkanlıklardan hareketle eylemde bulunmak yerine ilkelerden hareketle eylemlerde bulunmalıdır. Burada öğrencinin yalnızca iyi olanı yapmakla yetinmemesi aynı zamanda 'iyi olduğu için' bu eylemi yaptığını görmesi gerekiyor. Çünkü ona göre eylemlerin bütün ahlaki değeri, iyiye ilişkin ilkelerden oluşur. O nedenle, Kant açısından ahlak eğitimi bu boyutuyla diğer eğitim alanlarından oldukça farklıdır. Kişinin ahlak eğitiminde aktif olması bu farklılığın en önemli nedenidir. Ahlaki bir eylemde bulunan kişi bu eyleminin temelini kavramalı ve bunun görevden türetildiğinin bilincinde olmalıdır.<sup>14</sup> Burada kişi ahlaka ilişkin sorunları bağımsız bir şekilde yanıtlayabildiği için insani gelişiminin en önemli süreci kişisel özerklik (*personal autonomy*) olarak görülmektedir; ve birinin özerk hale gelmesi ahlaki yasaı uymasıyla mümkündür. Ancak kişi, kişisel çıkarlarının neden olduğu bir eğilimden ziyade, salt görevden dolayı yasaı uymalıdır.<sup>15</sup>

Bilindiği gibi Kant varlık alanını *phaenomena ve noumena* olmak üzere iki kategoriye ayırır. "Kantçı epistemoloji açısından bakıldığında phaenomenal dünya duyular aracılığıyla ya da bilimsel araştırmalar sonucunda kendisini ortaya koyar. Böylece varlıkların görünen (*appearances*) kısmına karşılık gelen *phaenomenal* dünya gözlemlenebilen şeyleri kapsar. Buna karşılık

13 Nel Noddings, *Caring*, (Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 1986), s. 158-159.

14 Kant, "Lectures on Pedagogy", s. 464.

15 Thomas Wren, "Philosophical Moorings", *Handbook of Moral and Character Education*, ed. Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, (New York: Routledge, 2008), s. 24.



insan bilgisine konu olmayan ve onun bilişsel kategorilerini aşan kendinden-varlıklar (*in sich*) ise *noumena* olana ait kavramlardır.”<sup>16</sup> Kant’a göre, insan fenomenal alemde var olduğu gibi (potansiyel itibarıyla) özerk bir özne olarak asıl numen alemde var olmaktadır. Eylemelerin/tercihlerin fiziksel yasalara göre belirlendiği bir yerde özgür iradeden söz edilemeyeceği için burada etik bir sorumluluktan da söz edilemez; çünkü ahlaki bir özne olmanın zorunlu ön-koşulu özerk olmaktır. Kişi kendisi dışındaki bir varlıktan hareketle ahlaki davranamaz. Ona *göre*, ahlaki yasa aklın kendi kendisine emretmesidir/buyurmasıdır; ve ahlaki yasanın kaynağı yine insanın kendi aklıdır, dışardaki bir şey değildir. Bir eylemin ahlaki bir değer taşıyabilmesi için o eylemin ahlaki yasadan dolayı yapılması gerekir.<sup>17</sup> Kantçı manadaki (rasyonel olan) ahlaki öznenin ahlak kapasitesi onun özerk doğası ile birlikte gelmektedir. Kişi rasyonel ve özerk doğasını koruduğu sürece görevden dolayı eylemde bulunabilir.<sup>18</sup>

Ahlakın rasyonel bir özerklik gerektirdiği açıktır. Kişinin özerk statüsü ahlak için zorunlu bir ön koşul olarak görülmektedir. Pekâlâ, rasyonellik ve özerklik kavramlarını nasıl anlamak gerekiyor? Ahlaki olarak özerk olmak, eylemlerinden sorumlu olan etik bir özne olmak demektir. Diğer taraftan, akıllı olmak (*reasonable*) ise nedenler arasında tercihte bulunma yeteneğine sahip olmayı gerektirir. Nitekim nedenler arasında tercihte bulunma yeteneği akla uygun olan tercihlerde bulunmak için gereklidir. Kişinin hangi eylemi gerçekleştireceğine ilişkin tercihte bulunabilmesi özerkliği tanımlamanın başka bir ifadesidir.<sup>19</sup> Sözelimi, *x* şahsı kayıp bir cüzdanı sahibine iade ettiğinde (doğru şeyi yaptığı için) bu şahsı övgüye değer etik bir özne olarak görülür. Böyle bir yargıya varmanın iki nedeni vardır: (i) *X* şahsı kasıtlı bir şekilde ve özgürce iade etmeyi tercih etti, dolayısıyla o özerk bir şahıstır. (ii) *X* şahsı cüzdanı iade etme eylemini iyi nedenlerden dolayı tercih etti, dolayısıyla o rasyonel ve mantıklı bir şahıstır. Görüldüğü üzere, bu şahıs bu eylemi ancak rasyonel gerekçelerle ve özgür bir tercihin sonucunda gerçekleştirirse ahlaki bir değer kazanacaktır.<sup>20</sup> Kişinin eylemlerine yönelik ahlaki bir değerlendirme yapabilmek için onun hem özerk hem de rasyonel olması zorunludur.

16 Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, ed. ve çev. Paul Guyer, Allen W. Wood (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), s. 347-348; Eyüp Aktürk, *Ahlaktan Tanrı'ya*, (Ankara: İlahiyat Yay; 2016), s. 46.

17 Dickerson, “Immanuel Kant, 1724–1804”, s. 67.

18 Barbara Herman, “Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education”, *Philosophers on Education*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (London and New York: Routledge, 2005), s. 254.

19 Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, s. 44.

20 Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, s. 11.

O halde bir eylemin ahlaki bir değer kazanması için onun kasıtlı bir iradenin sonucunda ve özgürce meydana gelmesi gerekiyor. Kısacası ahlaki bir eylem şu şartları karşılamalıdır: (a) Bir eylemin övülmesi (*praised*) için onun neticesinin bir anlamda hayranlık duymaya değer olması gerekmektedir. (b) Eylem kasıtlı olmalı ve kazara meydana gelen olayların sonucu olmamalıdır; bu nedenle eylemin amacı bir şekilde öznenin bilincinde temsil edilmelidir. (c) Kişi, eylemin takdire değer yönünü hedeflemiş olmalıdır. Sözgelimi, bir bebek piyano tuşlarına parmaklarını vururken yanlışlıkla hoş bir melodi üretiyorsa (o bebek) övülmez. Ebeveynlerinin hayranlık duymasına duyarlı olan aynı bebek kasıtlı olarak (*intentionally*) aynı melodiyi yeniden üretiyorsa; fakat söz konusu eylemi anlamamışsa/kavramamışsa (o bebek) estetik duygusu için de övülmez. Nitekim estetik eylemlerin övgü alabilmeleri için kişinin güzelliği kavraması ve aynı zamanda o özel hususu üretmeye niyetli olması gerekiyor.<sup>21</sup> Yalnızca bilinçli nedenler tarafından yönlendirilen kasıtlı eylemler ahlaki olarak ifade edilebilir. Kişi burada kendi sorumluluğunun farkında olduğu için bu eylemler kişiye aittir ve kişi bu eylemlerden sorumludur.

Açıkça görüldüğü üzere, rasyonellik ve özerklik olmaksızın anlamlı bir şekilde ahlaktan söz etmek mümkün değildir. Kişinin kendi tercihlerinin ahlaki sorumluluğunu yüklenbilmesi için onun hem rasyonel hem de özerk olması kaçınılmazdır. Ahlak-özerklik birlikteliğinin bilinen savunucusu Kant, ahlaki özerklik fikrini şöyle açıklamaktadır: Gerçekten iyi bir insan ahlaki yasayı içselleştiren ve onu takip eden biri olduğu için ahlaki aktörün temel tutumu da karşılaştığı bu yasayı takip etmesidir. Basit ifadeyle, kişinin heveslerden/eğilimlerden (*inclinations*) hareket etmesi (onun) yaptıklarının kendi isteğinden başka bir şey tarafından yönetilmesi anlamına gelecektir. O halde, 'başka' bir şeyin egemenliğine göre hareket etmek iradenin başka bir etkene bağlı olması (*heteronomy*) demektir. Ancak, rasyonel bir birey olarak kişinin (var ettiği ve kendi benliğine emrettiği) ahlak yasasına göre hareket etmesi onun özerkliğinin bir sonucudur; ve özerklik kavramının gerçek anlamı da budur.<sup>22</sup> O nedenle Kant felsefesinde doğal gereksinimlerden, isteklerden ve eğilimlerden gelen eylemler ahlaki eylemlerin karşısında bulunur. Salt pratik aklın yönettiği bir iradeye bağlı olarak gerçekleşen eylemler ahlaki bir statüye sahiptir; Kant bu eylem biçimlerini 'göreve dayanan' olarak isimlendirir. Burada görev ile eğilimler birbirinin karşıtı olarak görülmektedir. Kişinin eylemleri gerek doğa yasaları gerekse kişinin kendi

21 Augusto Blasi, "Moral Functioning: Moral Understanding and Personality", *Moral Development, Self and Identity*, ed. Daniel K. Lapsley and Darcia Narvaez, (London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004), s. 339.

22 Wren, "Philosophical Moorings", s. 24.

arzuları tarafından belirlenirse burada sözü edilen irade özgür bir irade olmaz. O halde kişinin her zaman 'en çok istediği' şeyi yapması onun özgür olması anlamına gelmez. Özgür irade, herhangi bir dış güç tarafından, hatta kişinin kendi arzuları tarafından da belirlenmeyen bir iradedir.<sup>23</sup> Kantçı özerklik anlayışı, yalnızca başkalarına değil, aynı zamanda kişinin kendi arzularına, tercihlerine ve duygularına olan bağımlılık imalarını da dışlar.

Bu açıdan bakıldığında özerklik sorunu Kant'ın ahlak metafiziğinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Sözgelimi koşulsuz bir buyruk olan 'yapmalısın!' buyruğunun mümkün olmasının zorunlu ön koşulu bireyin özgür olmasıdır. Tercihlerinde özgür olmayan bir bireyin 'yapmalısın!' buyruğunun muhatabı olması anlamsızdır. O nedenle iradesinde özgür olan ve 'yapmalısın!' buyruğuna göre hareket edebilen bir varlığın olması kaçınılmazdır. Burada 'yapmalısın!' buyruğu aynı zamanda 'yapabilirsin'i de içermektedir; ve koşulsuz bir buyruk olan 'yapmalısın!' buyruğunun zorunlu ön koşulu özgürlüğün varlığıdır. O nedenle özgürlük aynı zamanda ahlak yasasının varlık nedeni veya asıl gerekçesidir. Eğer insan özgür olmasaydı, ahlak yasasının hiçbir anlamı olmazdı; çünkü özgürlük ile ahlak yasası birbirini temellendirir.<sup>24</sup> İnsanın kendisine buyurduğu yasaya uygun hareket edebilmesi için onun özerk olması gerekir. Nitekim ahlaki açıdan kendi sınırlarını belirleyen ve ahlak-dışı isteklerini denetim altına alabilen insan, bütün bunları özgür bir irade aracılığıyla yapabilmektedir. İnsanı kategorik anlamda eşsiz kılan bu türden bir irade aynı zamanda insanın özerkliğinin bir sonucudur. Dolayısıyla sadece özerk olan akıl sahibi varlıklar ahlaki anlayabilirler ve ahlak yasasından hareketle eylemde bulunabilirler.

O halde eğitim aracılığıyla üst düzey akıl yürütme becerilerine sahip özerk bireyler yetiştirmek zorunludur; nitekim söz konusu niteliklere sahip olmayan bireylerin ahlaki olanı anlamalarını beklemek yersizdir. Akıllı-mantıklı ve özerk bireyler yetiştirmek bu anlamda, ahlak eğitiminin amacı olmalıdır. Dolayısıyla akıllı-mantıklı ve özerk çocuklar düşüncesini eğitimin temeline yerleştirmek ahlak eğitimi anlamlı hale getirecektir.<sup>25</sup> Sadece otorite ve tek yanlı saygı üzerine kurulan eğitimin ahlaki açıdan olduğu kadar bilişsel açıdan da sakıncaları olacaktır. Dersini anlamadan tekrarlayan ezberci öğrenci ile uyduğu kuralların özünü, gerçek mahiyetini kavramayan

23 Christine M. Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 25.

24 Heinz Heimsoeth, *Kant'ın Felsefesi*, çev. Takiyettin Mengüşoğlu, (Ankara: Doğu Batı Yay., 2019), s. 134-135.

25 Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, s. 13.

çocuğun davranışı aynıdır.<sup>26</sup> Sadece yanlış yapmayı önlemeye dönük bir bakış açısını geliştirmenin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. İyi olanı yapmaya neden olacak bir bakış açısını da kişiye kazandırmak son derece önemlidir. Pasif bir şekilde kurallara itaat etmek veya kuralları düşünmeksizin kabul etmek oldukça mekanik bir bakış açısıdır. Oysa, kişinin, yasalar altında olsa da, kendi özgürlüğünü ve düşüncesini (*reflection*) kullanmasına izin vermek gerekiyor. Bu anlamda, eğitim ve öğretim yalnızca mekanik olmamalı aynı zamanda derin düşünmeye ve ilkelere dayanmalıdır.<sup>27</sup> O halde insan kendi özgür çabalarının sonucunda kendisi olur ve ancak akdedebilen özgür bireyler ahlaki sistemi kavrayabilirler. Eğitimi ve dolayısıyla ahlak eğitimini bu gerçeklikten bağımsız olarak düşünmek anlamlı olmayacaktır.

Ahlaki gelişimin insanların özsel niteliklerinden bağımsız bir şekilde ele alınamayacağı açıkça görülmektedir. İnsanlar rasyonel varlıklardır ve onların eylemlerini belirleyen şey akıldır. Pekâlâ, burada sözü edilen akıl nasıl bir akıldır? Kant'a göre "insan akılı sadece teorik bir akıl değildir; yani sadece el altında bulunanı [mevcut olanı] kavrayıp onun ne olduğu hakkında teoriler kuran [üreten] teorik bir akıl değildir. Aklın bir de pratik yanı vardır. Hatta salt pratik bir yanı vardır. Akıl insanın ne yapması gerektiğiyle ilgili bilgiyi de kendisinde barındırır ve bunu insana gösterir."<sup>28</sup> Buna göre, akıl açısından 'ne bilebiliriz?' sorusu kadar değerli olan bir başka soru da 'ne yapmalıyız?' sorusudur. Kant'a göre insan varlığının anlamı (varoluşsal amacı) 'ne yapmalıyız?' sorusunun cevabında gizlidir. Ahlaki açıdan yapılması gereken şeyin ne olduğunu belirleyen pratik akıl kişinin varoluşsal değerini belirler. Böylece salt pratik aklın sağladığı bilgiden hareketle kişi ahlaki eylemlerde bulunur.

İnsan aklına ilişkin bu kategorik sıralama insan aklının niceliksel olarak birden fazla olduğu anlamına gelmez. "İnsan akılı birdir; fakat teorik ve pratik olmak üzere birbirinden apayrı iki işlem alanı, apayrı yasaları vardır. Akıl sahibi bir varlık olan insanda, insanın bütününde bu birbirinden ayrı yasalar bir uyum içinde birleşmelidir."<sup>29</sup> Varlığa ilişkin 'olanın bilgisi' teorik akıl tarafından sağlanırken, ahlak alanını ilgilendiren 'olması gerekenin' bilgisi pratik akıl tarafından sağlanmaktadır. İnsan aklının varlık-yapısında bulunan (ve dolayısıyla insana dışarıdan verilmeyen) ahlak yasası, 'pratik akıl' tarafından aranarak ulaşılan bir şeydir. Rasyonel bir varlık olarak insanın sahip olduğu bu akıl aynı zamanda Kant'a göre, insanın *a priori* bir

26 Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, (İstanbul: Say Yay., 2016), s. 290.

27 Kant, "Lectures on Pedagogy", s. 446.

28 Heimsoeth, *Kant'ın Felsefesi*, s. 66.

29 Heimsoeth, *Kant'ın Felsefesi*, s. 66.

özelliği olarak anlaşılmalıdır.<sup>30</sup> Böylece “olan”ın yanında, olması gerekenin bilgisi, yani insanın davranışlarından bağımsız, nasıl davranması gerektiği bilgisi vardır. Bu bilgi, olandan çıkarsanamadığı için *a priori*dir. Kant, *a priori* kavramıyla, deneyimden ve bütün duyumlardan bağımsız bilgiyi ifade eder. Çünkü *a priori* bilgi dışsal koşulların ürünü değildir. Bu nedenle de içsel olarak zorunluluğu ve genelliği içinde barındırır.”<sup>31</sup>

O halde işlem alanları ve amaçları birbirinden farklı olan teorik ile pratik olanın mutlak bir ayrımından bahsedilebilir. Teorik akıl daha çok (yıldızlar, kimyasal maddeler, depremler veya insan davranışı gibi) şeylerin doğasına yönelik bir bilgiyi hedeflemektedir. Böylece bu akıl aracılığıyla olanın bilgisine yönelik bir erişim söz konusudur. Olanın bilgisini temel alan bilimler sözelimi, ‘Asit nedir? Gezegenlerin hareketlerini belirleyen yasalar nelerdir? Arılar yollarını nasıl bulur? Aşşap neden yüzer ve demir neden batar?’ gibi soruların cevaplarından oluşur. Diğer taraftan pratik söylem, ‘Ne yapmalıyım? ya da Ne yapmam gerekiyor?’ gibi pratik soruların cevaplarını içerir. Kişi bu soruları kendine sorduğunda, hiç kuşkusuz, bunların cevapları ahlaki ilkeler olacaktır. Örneğın, 75+15’in sonucunun 90 olduğuna ilişkin akıl yürütme teorik bir akıl yürütmedir. Dolayısıyla buradaki yargı tamamen teorik bir yargıdır; burada “Ne yapmalıyım?” sorusundaki gibi pratik bir durum söz konusu değildir. Fakat 75 liralık bir menüye 15 liralık bir kahve eklemek istediğinizde ve cebinizde sadece 85 lira olduğunda o zaman, ‘ne yapmalıyım?’ sorusuna cevap verebilme çabası gösteren akıl yürütme pratik bir akıl yürütmedir.<sup>32</sup> Ahlaki akıl yürütme gerçekten pratiktir; ve söz konusu akıl yürütme bir şeyin (herkes tarafından) yapılmasına veya bundan sakınılmasına yönelik nedenler ortaya koyar.

Böylelikle pratik akıl -ahlaki problemler veya ikilemler karşısında- ahlaki açıdan doğru olanın ‘ne’ olduğuna ilişkin bilgiyi sağlar; ve kişinin ahlaki açıdan nasıl bir tutum alması gerektiğini belirler. Kişi ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kaldıkça bunlarla mücadele etmenin yollarını da öğrenecektir. O halde eğitim süreçlerinde kişileri ahlaki ikilemlerle karşı karşıya bırakmak ve onların söz konusu ikilemleri tartışarak bir sonuca varmalarını sağlamak son derece önemlidir. Ahlaki bir ikilemle karşı karşıya kalan kişinin sonuca ‘nasıl’ vardığı veya ne tür bir muhakeme neticesinde ahlaki bir yargıya vardığı görülecektir. Burada kişinin tercihinin ahlaki açıdan ne tür sorunlar içerdiği

30 Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, s. 46.

31 Ülker Yükselbaba, “Kant’ın Ahlak Felsefesinden Habermas’ın Söylem Etiğine Geçiş”, *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi* Arkiv, vol.22, (2010), s. 144.

32 Mendel F. Cohen, “The Practicality of Moral Reasoning”, *Mind*, New Series, Vol. 78, No. 312 (Oct., 1969), s. 535-536.

de kişiye gösterilecektir. Pekâlâ, ahlaki ikilem nedir? Ahlaki ikilem, temel ahlaki değerlerin çatışmaya girdiği ve zor kararlar alınması gereken gerçek veya kurgusal durumlardır. Ahlaki ikilemlerin en iyi bilinen örneklerinden biri de Heinz ikilemidir. Bu ikilemde yaşam ve mülkiyet değerleri arasında bir çatışma söz konusudur. Heinz ikilemi, karısı kanserden ölen bir adamın hikayesini anlatır. Kasabadaki eczacının Heinz'in karısını iyileştirebilecek bir ilacı vardır, ancak eczacı ilaç için Heinz'in ödeyebileceğinden çok daha fazla para ister. Heinz, ilaç için eczacıyı daha az ücrete ikna etmeye ve arkadaşlarından para toplamaya çalışır. Fakat bu çabaların hiçbiri işe yaramaz. Heinz mağazaya girmeye ve ilacı çalmaya karar verir.<sup>33</sup> Hikâye hakkında sorulan sorulardan bazıları şunlardır: Heinz ilacı çalmalı mı? Neden? Hangisi daha kötü, birinin ölmesine izin vermek mi yoksa hırsızlık mı? Neden? Hayatın değeri sizin için ne ifade ediyor? Bir yabancı için hırsızlık yapmak, karısı için çalmak kadar doğru olur mu? Heinz yakalanırsa hapse gönderilmeli midir? Heinz yakalanır ve mahkemeye çıkarılırsa, yargıç onu cezalandırmalı mıdır? Neden? Bu davada yargıcın topluma karşı sorumluluğu nedir?<sup>34</sup>

Bireyin örnekteki gibi ahlaki bir ikilemle karşı karşıya kaldığında ahlaki bir muhakeme sürecinden geçmesi kaçınılmazdır. Burada bireyin bilişsel gelişimi veya ahlaki muhakeme kabiliyeti son derece önemlidir. Elbette bireyin davranışlarını, tercihlerini ve düşüncelerini etkileyen birçok unsur vardır. Bireyin kendi davranışları, tercihleri ve düşünceleri üzerinde görünmeyen/gizil faktörlerin farkına varmasına yardımcı olmak; söz konusu durumları etkileyen nedenleri birey açısından anlaşılır hale getirmek eğitimin hedefi olmalıdır. Böylece, bireyler bu faktörlerin kendilerini ne ölçüde etkileyeceğine izin verebilecekler; ve bu etkileri ne derecede (ne şekilde) değiştireceklerine daha iyi karar verebileceklerdir. O halde özellikle sınıflarda varsayımsal ahlaki ikilemleri tartışmak, ahlaki tartışmalara gerçek yaşam konularını dahil etmek son derece önemlidir. Bu tür bir ahlaki eğitimin, çocuğu 'gerçek dünyada' ahlaki karar verme konusunda daha fazla donatabileceğini söylemek mümkündür.<sup>35</sup> Ahlaki tutum belirlemeye yönelik soruların kişiye sorulması; kişinin tercihlerinin ahlaki analizi son derece önemlidir. Ahlaki ikilemlerle bu türden bir karşılaşma ahlaki muhakeme konusunda kişiye fazlasıyla katkı sağlayacaktır. Bu türden bir beklentinin karşılık bulabilmesi için eğitim süreçlerinde kişinin özerk bir birey olacak şekilde ye-

33 Alan Lockwood, "Moral Education", *Encyclopedia of Education and Human Development*, ed. Stephen J. Farenga and Daniel Ness, (New York, 2005), s. 381.

34 Ronald Duska and Mariellen Whelan, *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*, ed. Ronald Duska and Mariellen Whelan, (New York, Paramus, Toronto: Paulist Press, 1975), s. 44.

35 Diane Maschette, "Moral Reasoning in the "Real World"", *Theory Into Practice*, Vol. 16, No. 2, Moral Development (Apr., 1977), s. 128.

tişmesi son derece önemlidir. Kişisel bir özerklikten yoksun ve rasyonel bir temelden hareketle iradesini kullanamayan bir bireyin ahlaki bir özne olması oldukça zor olacaktır.

## Ahlaki Tutum ve Evrenselleştirilebilme

Evrenselleştirilebilme ilkesi bireyci ahlak anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Kant'a göre sözcüğü, kişi somut bir durumda ahlaki bir karar verdiğinde bu kararı başkaları için de isteyeceğini kabul etmeye hazır olmalıdır. Eğer burada kabul edilemeyecek bir buyruğun varlığı söz konusu ise, o zaman ahlaki olmanın bir gereği olarak bu eylem reddedilmelidir. Çünkü bir buyruk evrenselleştirilebilir bir karakter taşıyorsa onun bir 'zorunluluk' haline gelmesinden söz edilemez.<sup>36</sup> Bireyin ahlaki davranışı belirlemek için evrensel ahlaki ilkeye bağlı kalması zorunludur. Buna göre bireyin ahlaki davranışının ortaya çıkmasını sağlayan şey onun evrensel ahlak ilkelerine olan bağlılığıdır. Böylece Kant, bütün ahlaki emirlerin son tahlilde zorunlu buyruk (kategorik imperatif) olarak ifade ettiği tek bir ana emre indirgeneceğini kanıtlamaya çalışır. Ona göre, bu temel ahlaki ilkedен diğer bütün ahlaki ilkeleri-kuralları türetmek mümkündür; bu ilke de 'evrenselleştirilebilme' ilkesidir. Gerçekten ahlaki bir ilke değişmez bir biçimde uygulanabilir olmak zorundadır ve ahlaki bir buyruk benzeri durumda olan herkes için geçerlidir. Bu çerçeveden bakıldığında ahlaki bir ilkenin evrensel bir ilkeye dayanması zorunludur. Kant, bunu "her zaman herkes tarafından istenebilecek evrensel bir yasa olacak şekilde hareket etmelisin"<sup>37</sup> biçiminde bir talep olarak ifade etmektedir.

Kant'ın sözünü tutmayan adam metaforu buna iyi bir örnek olarak verilebilir. Tutarlı olma anlamında, rasyonel olmak için davranışın evrenselleştirilebilir olması gerekir. Kant, borç para almaya ihtiyaç duyan bir kişiyi varsayar. Söz konusu kişi borcunu geri ödeyemeyeceğini bilir, ancak geri ödeyeceğine söz vermedikçe kendisine hiçbir şekilde borç verilmeyeceğini de görür. Böylece söz konusu şahıs tutamayacağını bildiği halde böyle bir söz vermeye karar verir. Kişinin söz konusu eyleminin dayandığı ilke şu şekilde olmalıdır: 'Paraya ihtiyacım olduğunu düşündüğüm zaman borç alırım ve hiç ödeyemeyeceğimi bildiğim halde onu ödeyeceğime söz veririm'. Pekâlâ, söz konusu şahıs herkesin bu ilkeye göre hareket etmesini gerçekten isteyebilir mi? Eğer kişi bunu evrensel bir ilke olarak kabul edemezse, o zaman kendisini mevcut durumda rasyonel açıdan haklı bulamaz.<sup>38</sup> Paraya ihtiyacı olan herkesin bu

36 Hare, R. M. *Freedom and Reason*, (London: Oxford University Press, 1963), s. 88-89.

37 Chris Horner, Emrys Westacott, *Felsefe Aracılığıyla Düşünme*, çev., Ahmet Arslan, (Ankara: Phoenix Yay., 2016), s. 157-158.

38 Immanuel Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, çev. İoanna Kuçuradi, (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2009), s. 39; Norman, *The Moral Philosophers*, s. 79.

şekilde para elde etmeye çalışması ve aynı zamanda bunun evrensel bir yasa-ya dönüşmesini istemeleri sorunludur. Bu ilkeden (maksim) hareketle kendi sorunlarını çözmeye çalışan ve eylemde bulunan kişilerin varlığı düşünüldüğünde sorun daha iyi anlaşılacaktır. Kant açısından bu durum bir çelişkiye yol açmaktadır; çünkü böylesi bir evrenselleşme 'söz verme' hadisesini imkânsız hale getirecektir. Böyle bir durumda hiç kimse kendisine vaat edilene inanmaz, boşuna bir iddia olarak göreceği bu vaatlere yalnızca güler-geçer.<sup>39</sup> Çelişkiye düşmeksizin, bütün söz verme kurumunu çökertebilecek böyle bir ilkenin evrensel olmasını istemek neredeyse imkansızdır.

Buradaki ahlaki akıl yürütmeye başka bir örnek vermek gerekirse, söz-gelimi, A, B'ye borçludur, B de C'ye borçludur ve alacaklıların borçlularını hapse sokarak borçlarını alabilecekleri bir kanun söz konusudur. B şahsı kendi kendine soruyor: 'Bu önlemi A'ya karşı ödemesini sağlamak için almam gerektiğini söyleyebilir miyim?' Hiç şüphe yok ki bunu yapmaya eğilimlidir ya da yapmak istemektedir. Bu nedenle, emirlerin/buyrukların evrenselleştirilmesi söz konusu olmasaydı B, A'nın hapse atılmasına yönelik kişisel buyruğa kolayca onay verecekti. Fakat bu buyruğu ahlaki bir karara dönüştürdüğünde ve 'A'yı hapse atmalıyım çünkü bana borçlu olduğu parayı ödemeyecek' dediğinde ise, 'benim durumumda olan herkes borcunu ödemiyorsa hapse atılmalıdır' ilkesini kabul edeceğini düşünmektedir. Ancak B, C'nin kendisiyle ilgili olarak aynı konumda olduğunu ve eğer bu durumdaki herhangi biri borçlularını hapse atmak zorunda kalırsa, C'nin de onu hapse atması gerektiğini düşünmektedir. O halde B, 'C beni hapse atsın' şeklindeki ahlaki buyruğu kabul edemiyorsa, 'B, A'yı borçları için hapse atmalıdır' yargısını da kabul edemez.<sup>40</sup> Kişinin eyleminin ahlaki bir değer taşıyabilmesi için onun evrenselleştirilebilir bir karakter taşıması zorunludur.

Evrenselleştirilebilir olma ilkesi ahlaki yargıların zorunlu ön-koşulu olarak görüldüğü için B, (kendisiyle aynı durumda olan C'nin de kendisini hapse atmasını kabul etmediği sürece) borç için A'yı hapse atması gerektiğini söyleyemez. Ahlaki yargılar buyurgan/emredici olduğu için, B'nin A'yı hapse atması aynı zamanda C'nin de kendisini (yani B'yi) hapse atması anlamına gelir. B hapse girmek istemediği için A'nın da hapse girmesini istemeyecektir. Fakat eğer B tamamen ilgisiz bir kişi olsaydı ve kendisine ya da başka birisine ne olduğunu umursamamış olsaydı, o zaman argüman onu etkilemezdi.<sup>41</sup> Pekala, B'nin davranışını belirleyen şey nedir? Denilebilir ki B'nin A'ya yapacağı şeyin aynısının C tarafından kendisine yapılacağına iliş-

39 Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, s. 14.

40 Hare, *Freedom and Reason*, s. 91.

41 Hare, *Freedom and Reason*, s. 92.



kin korku B'yi harekete geçiren şeydir. B ile A arasındaki ilişki B ile C arasındaki ilişkiyle aynıdır; dolayısıyla B'nin A'ya yönelik davranış biçimi, doğal olarak, C'nin B'ye yönelik davranış biçimini belirlemektedir. Buna göre B, C'nin kendisine nasıl davranmasını istiyorsa A'ya da öyle davranacaktır.

Bu durumda ahlaki akıl yürütme, alternatif cevapların sonuçlarını dik-kate alarak başlar. Eğer ben borçlumu hapse atarsam, benim durumumda olan herkes borçlusunu hapse atmalıdır. Fakat borçlumu hapse atmamam gerekirse, benim durumumda olan hiç kimse borçlusunu hapse atamaz. Söz konusu alternatiflerin sonuçları açık olduğuna göre, kişinin bu genel ilkelere hangisini hem kendisi hem de başkası için isteyeceğine karar vermesi gerekiyor. O halde, kişi 'eğer borçlu olursam birisinin beni hapse atmasını emretmeye istekli olur muydum?' sorusunu kendisine sormalı ve bu konuda istekli olup olamayacağını iyice düşünmelidir. Açıkça görüldüğü üzere, kişinin kararı ne olursa olsun, o aynı zamanda kendisine de ahlaki bir ilke belirlemektedir.<sup>42</sup> Bir eyleme yönelik verilen kararın kişi açısından birtakım sonuçları olacaktır ve kişi bu sonuçları hesaba katarak eylemde bulunmalıdır. Elbette burada 'evrenselleştirilebilme' ilkesi üzerinden temellendirilen ahlaki yargıların zorunlu (yani koşulsuz) olmaları gerekir. Bilindiği üzere Kant iki buyruk türü arasında bir ayrım yapmaktadır. Onun ahlak metafiziğinde (i) zorunlu buyruk (*categorical imperative*) ve (ii) koşullu buyruk (*hypothetical imperative*) olmak üzere iki tür buyruk söz konusudur. Koşullu ifadeler önceden belirlenmiş bir durumu ve bunun sonucu olan eylemi birbirine bağlayan 'öyleyse-o zaman' gibi bir yapıya sahiptir. Sözgelimi, "y'yi istiyorsan, x'i yap" veya "y'yi istiyorsan x'den kaçın". Böylece, "insanların sana güvenmesini istiyorsan, sözünü tut" veya "polis sorunundan kaçınmak istiyorsan hırsızlık yapma" gibi (görünürde) ahlaki olan buyruklar koşullu buyruklardır.<sup>43</sup> Koşullu buyruklarda örtük de olsa bir 'eğer' vardır; bu buyruklar çıkarla ilgili buyruklardır. Burada iradeyi yöneten aklın yarar ve çıkarın hizmetinde olması; salt pratik aklın hizmetinde olmaması söz konusudur.

Oysa ahlaki buyruklarda zorunlu buyrukların taşıdığı değer bambaşkadır. Ahlaki bir değer taşıyan bu buyruklar ne önce gelen ne de sonuçta ortaya çıkan bileşenlere bağlıdır. Burada ahlaki bir değer taşıyan 'hakikat veya doğruluk', harici amaçlardan veya durumlardan bağımsız olacak biçimde koşulsuzdur. Eylem kendi içinde değerli olduğu için emredilir, koşullu önermelerde olduğu gibi, 'eğer', 'ancak', 'fakat' gibi şartlara bağlı değildir. Bu nedenle, ahlaki bir zorunluluğun genel formu "x'i yap" ya da "y'i yapma" şeklindedir. Başka bir deyişle, zorunlu buyruk, "sözünü tut" veya "çalma" bi-

42 David S. Scarrow, "Hare's Account of Moral Reasoning", *Ethics*, Vol. 76, No. 2 (1966), 138.

43 Wren, "Philosophical Moorings", s. 24.

çimindeki buyruklardır.<sup>44</sup> Mesela, 'yalan söylememelisin' buyruğunda gizli bir 'eğer' yoktur. Bir 'eğer' gizlenirse, o buyruk bir ahlak buyruğu olmaktan çıkar. Gerçekleşmeleri herhangi bir şarta bağlı olmayan ahlaki buyruklar içlerinde eğer, ancak, fakat gibi hiçbir koşul gizlemezler. Ahlaki buyruklar yarar-çıkarcı için yol gösterici olmadıkları gibi sadece buyruklardır. Dolayısıyla duruma bakılmaksızın bütün insanların bu buyrukları yerine getirmeleri beklenir.<sup>45</sup> Görüldüğü üzere Kant *açısından* ahlaki yasa hakkındaki temel gerçek, onun koşulsuz olarak zorunlu olmasıdır. Bu yasa kişiyi ancak rasyonelliğinden dolayı sınırlamalıdır; kişinin sahip olabileceği herhangi bir arzu veya fayda nedeniyle sınırlanamamalıdır.

Kant'ın zorunlu buyruklarına bakıldığında onların her zaman 'öyle davran ki' gibi bir ifade ile başladıkları görülür. Öyle davran ki, bu davranışının evrensel bir yasa haline gelmesini mantık çerçevesinde isteyebilesin.<sup>46</sup> Aynı zamanda evrensel bir yasa haline gelmesi gerektiğini de söyleyebileceğin ilkeye/maksime göre davran. Diğer bir deyişle, ahlaki bir ilke, rasyonel olarak tutarlı olan herhangi bir insanın benimsediği ve başkalarının da benimsemeyi istediği ilkedir. Sözelimi, yalan söyleme ilkesi, birinin avantajına göre bu testi geçemez; çünkü (böyle bir durumda) herkesin yalan söylemesi gerektiğine ilişkin bir yasa olsaydı, yalan söyleyenlerden hangisinin tamamen tutarsız olduğu bilinemezdi. O halde bu şarta bağlanan bir ilkenin yalanı önemli oranda ortadan kaldırması mümkündür.<sup>47</sup> Kant açısından bir bireyin kendi varlık nedenine uygun bir yaşam sürmesi bu buyruklara uygun yaşamıyla mümkündür. Kişiyi varoluşsal bir değer katan şey ahlaktır; kişi ahlaki bir değer içeren zorunlu buyruklara uyarak anlam kazanır. O halde insanın, insanlık onuru ve varlığının anlamı bu ahlak alanındadır ve bu da ancak pratik aklın insan iradesini yönetmesiyle mümkündür.<sup>48</sup>

Bir ilkenin evrenselleştirilebilir olması o ilkenin ahlaki olmasının zorunlu ön koşuludur. Kişinin eylemlerinin ahlaki olarak ifade edilebilmesi için onun eylemlerinin evrensel bir yasa haline gelmesini isteyebileceği etik ilkelere uygun olmasına bağlıdır. Kısacası kişinin eylemlerinin şu ilkelere dayanması gerekir: (i) Aynı zamanda evrensel bir yasa haline gelmesini isteyebileceğin ilkeye göre davran. (ii) Eylemini yönlendiren ilke (ki bu kişinin iradesi tarafından meydana gelmiştir) evrensel bir yasa olacakmış gibi davran. Hiç kuşkusuz, hiç kimse, yalnızca ahlak-dışı ilkelere göre yaşayan

44 Wren, "Philosophical Moorings", s. 24.

45 Heimsoeth, *Kant'ın Felsefesi*, s. 120.

46 Norman, *The Moral Philosophers*, s. 74.

47 Wren, "Philosophical Moorings", s. 25.

48 Heimsoeth, *Kant'ın Felsefesi*, s. 131.

insanların yaşadığı bir dünyada yaşamak istemez. (iii) Bütün insanlara ister kendi şahsında ister başkasınınkinde olsun, asla sadece bir araç olarak (*as a means*) değil, her zaman bir amaç olarak (*as an end*) da davran. Dolayısıyla, bir ilke bütün insanların korunmasına/muhafazasına ve emniyetine yönelik olmalıdır. Öyle ki, ahlaki bir işbirliği kendi dışımızdaki insanların da bizler gibi insanlar olduğunu ve kendi amaçlarımıza ulaşmak için onların kullanılabilirler birer araç olmadıklarını kabul etmeyi içerir. (iv). Bu nedenle, her durumda olası bir amaçlar dünyasında evrensel bir kanun koyucuymuşsun gibi davran. Senin davranışlarının dayandığı ilke, olası bir amaçlar dünyasında norm ya da yasa olarak kabul edilebilir türden olmalıdır.<sup>49</sup> Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, kişinin eylemlerinin ahlaki bir değer taşıması için onun rasyonel ve özerk olması gerektiği gibi onun eylemlerin dayandığı ilkenin evrenselleştirilebilir olması da zorunludur.

Kantçı-bireyci ahlak anlayışının evrenselleştirebilirlik ilkesi bazı eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştiriler daha çok “belirli bir durumda bir kimsenin ahlaken yapmak zorunda olduğu şey her ne ise, benzer durumlarda diğer herkes de o şeyi yapmak zorundadır”<sup>50</sup> önermesindeki evrenselleştirilebilirlik anlayışına yöneliktir. Pekâlâ, ‘evrenselleştirebilme’ ilkesi ahlaki olmayı tek başına sağlayabilir mi? Sözgelimi, kişi/ler ahlak-dışı bir ilkenin de evrensel olmasını isteyebilir/ler mi?

Öncelikle Kant, ahlak-dışı davranışın çelişkili olduğunu iddia etmez- öyle olsaydı, ahlaki yasa sentetik değil analitik olurdu. Burada bir yeterlilik testi görevini yerine getiren şeyin evrensellik (veya evrenselleştirilebilme) kriteri olduğu açıktır.<sup>51</sup> Evrenselleştirilebilirlik ilkesinin zorunlu ön koşulu bu ilkenin çelişkiye düşmeksizin evrenselleştirilebilmesidir. Denilebilir ki ahlaki bir ilke, rasyonel olarak tutarlı olan herhangi bir insanın benimsediği ve aynı zamanda başkalarının da benimsemeyi isteyebileceği türden bir ilkedir. Öncelikle ‘herkes daima evrensel kurallara uymalı ve tüm davranışlarını onlara göre yönetmelidir’ ahlaki ilkesini ele alalım. Bir kişi ‘belirli bir şekilde hareket etmeliyim, ama başka hiç kimse ilgili şartlarda bu şekilde hareket etmemeli’ diyorsa, o zaman bu kişi ‘yapılması gereken (*ought*)’ kavramını kötüye kullanıyor ve dolaylı olarak kendisiyle çelişiyor demektir.<sup>52</sup> Kaldı ki Kant sadece bir tutarlılık ilkesi değil, aynı zamanda ‘şahsi olmayan nedenler (*impersonality of reasons*)’ ilkesi olarak adlandırılabilir bir ilke de istemektedir. Buradaki temel yaklaşım, ‘nedenler belirli kişilere özgü olamaz’ şartına dayanmaktadır.

49 Bkz. Wren, “Philosophical Moorings”, s. 25; Norman, *The Moral Philosophers*, s. 76.

50 Nel Noddings, *Eğitim Felsefesi*, çev. Raşit Çelik, (Ankara: Nobel Yay., 2016), s.151.

51 Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, s. 78-79.

52 Hare, *Freedom and Reason*, s. 32.

Sözgelimi,  $x$  olarak ifade edilebilecek bir neden,  $y$  eylemini yapmam için geçerli bir nedense, aynı koşullarda herhangi birinin  $y$ 'yi yapması için de geçerli bir neden olmalıdır. Nedenler, doğaları gereği, herkes için nedendir. Dolayısıyla 'yalan söz verme' metaforundaki kişi, eğer kendisinin rasyonel olarak haklı olduğunu düşünüyorsa, o zaman paraya ihtiyaç duyduklarında herkesin böyle bir sözü vermede eşit derecede haklı olacağını ve bunu geri ödeyemeyeceğini de kabul etmelidir. Söz konusu şahıs eğer bunu kabul edemezse, o zaman mevcut durumda kendisini rasyonel olarak makul/haklı göremez.<sup>53</sup>

Bu çerçevede 'kişi, kendisin de parçası olduğu bir dünyanın nasıl bir dünya olmasını ister?' sorusunu çelişkiye düşmeden yanıtlamak durumundadır. İrade pratik bir akıl olduğundan ve ödev konularında herkesin aynı sonuçlara varması gerektiğinden, yapabileceklerimizin kişisel zevklerimiz veya bireysel arzularımıza göre olması söz konusu olamaz. Öyle ki, ne isteyebileceğimiz sorusu, çelişki olmadan ne isteyebiliriz sorusudur. Açıkça görüldüğü üzere, kişinin 'isteme'si 'çelişkiye düşmeden isteme' kriterine bağlanmıştır. Çelişkiye düşmeden bir şeyi isteme/yapma kişinin istemesinin zorunlu ön şartı olarak anlaşılmaktadır.<sup>54</sup> Kant burada çıkar temelli bir isteme üzerinden olayı açıklamaz; mantıksal olarak çelişkiye düşmeme üzerinde durur.

Burada önemli olan bireyin kendi ilkesini çelişkisiz bir şekilde evrenselleştirip evrenselleştiremediğidir. Birey kendi ilkesinin evrenselleştiği bir dünyayı hayal ederek bir eylemde bulunur. Eğer bireyin eylemlerinin öznel referansı olan ilke, çelişkisiz bir yasa olarak kavranamıyorsa bu ilkenin göreve aykırı olduğu anlaşılacaktır. İnsanlar, iyi niyetle verildikleri için sözlere inanırlar ve sadece onlara inandıkları için borç verirler. Kaldı ki 'kolay para elde etmek istiyorsan, yalan bir söz vermелisin' önermesini evrenselleştirmeye çalışan bir yalancının söz konusu ilkenin kendisine de uygulanmasına karşı çıkması kaçınılmazdır. O halde Kant'a göre, bu yalancı birey hem kendi ilkesini hem de bu ilkenin evrenselleşmesini aynı anda isteyemez.<sup>55</sup> Burada ısrarla dikkat çekilen hususun 'çelişkiye düşmeme' şartı olduğu son derece açıktır. Çünkü, çelişkiye düşmeksizin 'kolay para elde etmek istiyorsan, yalan bir söz vermелisin' önermesinin evrensel olmasını istemek mümkün değildir.

Kısacası ahlak-dışı bir ilkenin evrenselleştirilmesine istekli olmada bir 'çelişki' olduğu rahatlıkla söylenebilir. Kant bunun üç tür çelişki içerdiğini söyler: (i) Mantıksal çelişki/tutarsızlık. İlkenin evrenselleştirilmesinde man-

53 Norman, *The Moral Philosophers*, s.79.

54 Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, s. 77.

55 Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, s. 14-15.

tıksal imkânsızlık gibi bir şey vardır; eğer ilke evrenselleştirilmiş olsaydı, o ilkenin önerdiği eylem tasavvur edilemez (*inconceivable*) olurdu. (ii) Teleolojik çelişki: ahlak-dışı bir ilkenin yasa olmasını istemek aynı zamanda teleolojik olarak tasarlanmış bir doğa sistemiyle de çelişecektir. Burada kişinin doğal amaçlara (*naturel purpose*) aykırı davranması onun ilkesinin evrensel olmasına engel bir durumdur. (iii) Pratikte çelişki: Ahlak-dışı bir ilkenin evrenselleşmesi aynı zamanda söz konusu ilkeye zarar verecektir; onun başarısızlığına (*self-defeating*) neden olacaktır. Herkesin onu bu maksatla kullanması durumunda, kişinin kendi eyleminin amacına ulaşmasını zorlaştıracaktır. Kişi bu eylemi bu amaç için kullanmayı teklif ettiği için, aslında kişi kendi amacına da engel olmuş olacaktır.<sup>56</sup> Öyleyse, ahlak-dışı bir ilkenin evrenselleşmesi bir çelişkiyle sonuçlanacağı iddiası Kant'ın buradaki yaklaşımına temel olmaktadır. Çelişkisiz bir evrensel yasa olarak ilkenin evrenselleşmesi istenmelidir. Kant'ın nihai hedefi ahlaki davranışın rasyonel davranış olduğunu göstermektir. Kant, ahlaki iyilik ile rasyonelite arasında bir tür bağlantı olduğunu göstermeye çalışmaktadır. O halde, 'çelişki' testi ahlak-dışı eylemlerin nihai anlamda irrasyonel olduğunu ortaya koymaktadır.

Bütün bu tartışmalardan hareketle denilebilir ki ahlak eğitimi bireylerin hangi ilkelerden hareketle eylemlerde bulduklarını, bu ilkelerin evrensel bir yasaya dönüştürülebilir olup olmadığını sorgulamalarını amaçlamalıdır. Bireyin kendi çıkarını temel alan bir ahlak anlayışının ve buna dayanan bir ahlak eğitiminin ahlaki gelişimle sonuçlanması mümkün değildir. Ahlak eğitimde her şey doğru ilkelerin belirlenmesine ve bu ilkelerin ahlaki bir akıl yürütme sonucunda ortaya çıkmasına bağlıdır. Kaldı ki doğru ilkelerin belirlenmesi ile güçlü bir teorik-kuramsal altyapı veya bir ahlak felsefesi arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Güçlü teorik-kuramsal zeminde yoksun bir ahlak eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşması oldukça güç olacaktır. Kendi eylemlerinin veya tercihlerinin olası sonuçlarını düşünsel anlamda analiz edemeyen; bu eylemlerini evrensel ilkelere göre düzenleyemeyen bir kişinin ahlaki bir özneye dönüşmesi kolay olmayacaktır. Ahlak gelişim için aktarıma veya ezbere dayanan bir ahlak eğitiminden ziyade ilkeleri temel alan bir ahlak eğitimine ihtiyaç vardır. O halde eğitim kişiye güçlü bir ahlaki muhakeme kazandırmalı ve bu eğitim sayesinde kişi davranışlarını evrensel ilkeler çerçevesinde belirleyebilmelidir.

## Ahlakta 'İyi Niyet'

Hiç kuşkusuz bir davranışın ardındaki niyet ile o davranışın ahlaki statüsü arasında bir ilişki vardır. Niyetten bağımsız olarak bir davranışın sadece so-

<sup>56</sup> Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, s. 78.

nucundan hareketle o davranışın ahlaki değeri hakkında bir yargıda bulunmak doğru değildir. Örneğin, Kant'ın ahlak metafiziğinde de 'iyi niyet/irade (*good will*)' kavramının merkezi bir değer taşıdığı görülmektedir. Bu düşünce biçimine göre, eylemin ahlaki iyiliğini belirleyen şey eylemin sonucu değildir, eylemi ortaya çıkaran niyettir. Koşulsuz bir şekilde iyi olan tek şey iyi niyettir; iyi niyet diğer şeylerle olan ilişkisinden bağımsız olarak bizatihi iyi olan tek şey olarak tarif edilebilir.<sup>57</sup> Eylemin ahlaki oluşunu belirleyen 'iyi niyet' aynı zamanda göreve uygun bir eylem ile göreve dayanan eylem arasındaki farkı belirleyen temel unsurdur. Kant'ın ahlak metafiziği incelendiğinde onun 'göreve uygun' eylem ile 'göreve dayanan' eylem arasında temel bir ayrıma gittiği görülür. Söz konusu her iki eylem biçimi görünüş itibarıyla birbirine benzese de eylemi meydana getiren 'niyet' açısından birbirlerinden ayrılırlar. Göreve uygun bir eylemin çıkarla nasıl birleştiğini bir örnekten hareketle Kant şöyle açıklar: Kendisinde alışveriş yapan kişilerin paralarının üstünü eksiksiz bir şekilde veren bir esnafı ele alalım. Eğer bu şahıs, dürüst olmak kendisinin görevi olduğu için değil de kendisine müşteri çekerek kazanç sağladığı için dürüst oluyorsa, bunun Kant teorisi açısından bir değeri yoktur. Çünkü görev öz-çıkara veya eğilimlere dayalı motivelerden hareketle yapıldığı için iyi olamaz. O nedenle hiç-bir eğilim kişiyi iyilik yapmaya zorlamamalı ve iyilik sadece görevden dolayı yapılmalıdır. Bu bakımdan kişilerin ahlâkî ilkeleri araçsal karakterde olmamalıdır, (ahlâk yasası hatırına) amaca yönelik olmalıdır. Nitekim kişinin görevi buyruğa göre eylemde bulunmaktır; sonuca bakarak eylemde bulunmak değildir.<sup>58</sup> Müşterisi çoğalsın diye dürüst davranan bir esnafın bu davranışı sadece 'göreve uygun' bir davranıştır. Oysa bir davranışın ahlaki olarak ifade edilebilmesi için onun 'göreve dayanan' bir davranış olması gerekir. Sadece görev olduğu için yapılan bir eylem iyi niyetten hareketle yapılan bir eylem değeri kazanır. Kişi ahlak yasasına olan saygısından dolayı eylemde bulunduğu gerçekte anlamda ahlaki davranmış olacaktır.

O halde kişinin eyleminin göreve uyuyor olması her zaman o eylemin göreve dayanması anlamına gelmez. Görevden dolayı eylemde bulunmak bir şeydir, göreve uygun eylemde bulunmak başka bir şeydir. Ahlaki eylem söz konusu olduğunda kişiden beklenen şey, onun kayıtsız bir şekilde görevi yapmasıdır. "Başkalarının yaşadığı sıkıntılardan dolayı kolayca harekete geçen ve başkalarının üzüntülerine ortak olan hassas kalpli birisinin zor durumda kalan bir tanıdığına yardım ettiğini varsayalım. Bu kişinin davranışı/hareketi görevin emrettiği/buyurduğu bir davranış olabilir. Ancak bu davra-

57 Immanuel Kant, *The Moral Law*, Trns.by H. J. Paton, (London: Hutchinson's University Library, 1947), s. 17.

58 Aktürk, *Ahlaktan Tanrı'ya*, s. 26.

nışın kaynağı şefkat veya yardımseverliktir. Burada söz konusu kişi tanıdığı şahsın durumuna üzüldüğü için ona yardım eder; bunu yapmanın aslında kendi görevi olduğunu bilerek yardım etmez. Bu açıdan bakıldığında Kant söz konusu eylemin bir değerinin olduğunu reddetmez; fakat (bu) eylemin ahlâkî bir değerinin olduğunu reddeder.”<sup>59</sup> Görüldüğü üzere, göreve dayanan bir eylemi belirleyen şey ‘iyi niyet’ olduğu halde göreve uygun bir eylemi belirleyen şey çıkarıcıdır. Kişi doğru bir eylemi ceza korkusu veya çıkarıcı gibi gizli bir amaç için yapmamalıdır. Kendi çıkarılarını ahlaki hedefleriyle eş anlamlı gören veya onları özdeşleştiren bireyler kendi ahlaki ilkelerini kişisel hedefleri ve arzularıyla uzlaştırmak için büyük bir mücadele verirler. Oysa bu eylem biçimi ahlaki açıdan herhangi bir anlam ifade etmez.

Kant, ‘iyi niyet’ dışında hiçbir şeyin koşulsuz olarak iyi olmadığı iddiasıyla başlar. İyi niyetin değeri, neden olduğu sonuçların değerinden tamamen ayrıdır. Bu ilk iddia, inandırıcılığını, ahlaki değerlendirmelerin öncelikle insanların niyetlerine odaklandığı şeklindeki yaygın fikirden almaktadır. Kendi hataları olmaksızın, iyi niyetleri talihsiz sonuçlara yol açıyorsa, insanlar ahlaki olarak suçlanamaz. Akıntıya kapılan arkadaşını kurtarmak için denize atlayan bir ‘x’ şahsını düşünelim. Burada akıntı x’in düşündüğünden daha güçlü olduğu için x şahsı arkadaşını kurtarmayı başaramaz ve kendisi de boğulur. Elbette burada x’in kurtarma teşebbüsünün hiçbir faydası olmayacak ve yalnızca ilave can kaybına neden olacaktır; bu durum da ailesinin ve arkadaşlarının daha fazla üzülmelerine yol açacaktır. Pekâlâ, neden olduğu bu ilave sonuçlardan dolayı x hakkında ne söylenebilir? Burada niyetlenen sonuç ile gerçek sonuç arasında bir çelişki vardır. Övülmeye ya da suçlamaya konu olması gereken ‘niyetlenen sonuç’tur. O halde x’i eleştirmekten ziyade niyeti ve çabası nedeniyle onu ahlaki olarak övmekle yükümlüyüz.<sup>60</sup> Burada ahlaki olmak sonuçtan bağımsız olduğu için, kurtarıcı hiçbir şey başaramamasına rağmen ahlaki açıdan takdir edilmeyi hak etmektedir. Kant’a göre ahlaki açıdan iyi eylemler faydacı sonuçları hedeflemezler; eğer bunu hedefliyorlarsa ahlaki olamazlar.

Pekâlâ, içeriği belli olmayan bu soyut ilkelerin anlamlı normlar inşası mümkün müdür? Ahlaki olmayı bireyin salt mantığına ve iyi niyetine indirgemek; eylemin içeriğine ilişkin bir bilgiye gereksinim duymamak ne kadar doğru olabilir? Bu perspektiften hareketle nitelikli bir ahlak eğitimi vermenin imkânı nedir? Eğitimde ahlaki gelişimi biçimsel ilkelerden hareketle inşa etmeye çalışmak ne kadar doğru olabilir?

59 Aktürk, *Ahlaktan Tanrı’ya*, s. 26.

60 Norman, *The Moral Philosophers*, s. 72-73.

Kantçı-bireyci zorunlu buyruk anlayışının ahlâk yasasına içerik verme noktasında oldukça biçimsel ve soyut olduğuna yönelik eleştiriler vardır. Bu düzeyde soyut bir ilkenin ahlâk yasasının içeriğini belirleyip belirleyemeyeceği tartışmalara neden olmuştur. Bilindiği üzere Kant, bir eylemin ahlakiliğini belirlemede biçimsel açıdan uygun olmasını son derece önemsemektedir. Eylemin biçim açısından öncelenmesi sonuçların öneminin küçümsenmesi tartışmasını beraberinde getirmiştir. Eylemin sonucunu dik-kate almaması Kant ahlakı için temel bir sorun olmuştur. Kant'ın zorunlu buyruk kavramının içerikten yoksun olduğu ise başka bir eleştiridir. Burada kişinin davranışının ahlakiliği ile görevden dolayı eylemde bulunması arasında doğrusal bir ilişki vardır. Fakat görevin gerçek anlamda 'ne' olduğu yani görevin içeriği açık değildir. Bu açıdan bakıldığında evrenselleştirilebilir ilkesinin ahlakın içeriğinden ziyade ahlakın biçimine ilişkin bilgi verdiği söylenebilir.<sup>61</sup> Pekâlâ, hiçbir şekilde ahlaki ilkelerle çelişmeyen bir eğilim yine de ahlak-dışı sayılmalı mıdır? 'Görev' fikri bu şekilde tüm özel amaçlardan soyutlanırsa, başka bir sorun ortaya çıkmaz mı? Sözgelimi, büyük bir yükü mücadele eden birine iyi niyetle (görevden dolayı) yardım edildiğinde ve söz konusu yükün bir hırsızlık malı olduğu bilinmediğinde buradaki iyi niyet yine de ahlaki olmayı sağlayan bir şey olabilir mi?<sup>62</sup>

Hiç kuşkusuz Kantçı yaklaşım biçiminin güçlü tarafları olduğu gibi zayıf tarafları da vardır. İçerikten yoksun olan bu biçimsel ilkelerin sağlam normlar oluşturmak için yeterli olduğunu söylemenin zorlukları vardır. Akli oldukça dar bir rasyonellik olarak kavramsallaştırmak; içerik içermeyen yasalardan hareketle ahlaki alanı inşa etmek problemlidir.<sup>63</sup> Ahlaki değer ve ilkelerin veya temel ahlaki meselelerin 'ne' olduğuna yönelik bir belirsizlik ahlaki alanı tartışmalı hale getirecektir. Bu kapsamda, ahlaki yargıların içeriği ile söz konusu yargıların mantıksal-biçimsel şekilleri arasında tutarlı bir bağ kurmak gereklidir. Belki de ahlaki yargıların veya erdemlerin öğretilerilebilir olup olmadığını (veya nasıl öğretilereceğini) sorgulamadan önce onların anlamlarını keşfetmek gerekecektir.<sup>64</sup> Bireyin ahlaki gelişimini salt teorik bir çerçeveye sınırlamak ve ahlak eğitimini de biçimsel-soyut bir anlayışa indirgemek sorunlu görünmektedir.

61 Horner, Westacott, *Felsefe Aracılığıyla Düşünme*, s. 160.

62 Bkz. Justin Oakley, "A Critique of Kantian Arguments against Emotions as Moral Motives", *History of Philosophy Quarterly*, Vol. 7, No. 4 (1990), s. 451.

63 Sprod, *Philosophical Discussion in Moral Education*, s. 76.

64 Bkz. Betty A. Sichel, "Virtue and Character: Moral Languages and Moral Education", *The Clearing House*, Vol. 64, No. 5, *Values Education* (1991), s. 297.



İçerikten yoksun olduğu ve belirsizlik içerdiği gerekçesiyle Kantçı ilkeler ahlakını eleştiren Nel Noddings'e göre, nerede bir ilke varsa aynı zamanda onun bir istisnası da vardır ve ilkeler sıklıkla insanları birbirinden ayırma işlevi görmektedir. Noddings, ahlaki davranış için ana rehber olarak ilke ve kuralların reddedilmesinin yanı sıra evrenselleştirilebilirlik kavramını da reddetmektedir. Ona göre, 'herhangi bir şahsın  $x$  koşulları altında  $a$ 'yı yapması gerekiyorsa, o zaman benzer koşullar altında başka bir şahsın da  $a$ 'yı yapması gerekmektedir' gibi bir önermeyle ifade edilebilecek evrenselleştirilebilirlik ilkesi fazlasıyla tartışmaya açıktır. Noddings'e göre, etik karşılaşmalarda yer alan kişiler farklı öznel deneyimlere sahip oldukları için 'birisini tarafından yapılması gereken bir şey başkası tarafından da yapılmalıdır' gibi bir önermeyi temel almak doğru değildir.<sup>65</sup> Ahlakın merkezinde bulunan 'insan' gerçekliğini görmezden gelmeye ya da aşmaya çalışmak romantik bir rasyonalizmdir. Çünkü, böyle bir çerçevede önerilenlerin gerçek dünyada geniş çapta uygulanması söz konusu olamaz. Bundan hareketle Noddings bir 'ilgi-özen/bakım (*caring*)' tartışması başlatmaktadır.

Noddings burada 'ilişki' kavramına vurgu yapmaktadır; 'ilişki'nin taraflarını 'bakan (*caring*)' ve 'bakılan (*cared for*)' olarak tanımlamaktadır. Böylece Noddings bu kavramlardan hareketle kavramsal bir temel oluşturmaya çalışmaktadır. Nitekim Noddings'e göre, 'ilişki'yi ontolojik açıdan temel olarak ele almak, basitçe insan(ların) karşılaşmalarını ve duygusal/dokunaklı tepkiyi insan varlığının temel bir gerçeği olarak kabul etmek anlamına gelir. Bu karşılaşma anında gerek 'bakan' gerekse 'bakılan' kesim (yani her iki taraf) 'ilişki'ye katkıda bulunmaktadır. Öyle ki, burada kişinin bütün dikkati 'diğerini/ötekini ahlaki açıdan nasıl karşılayacağım' gibi bir önermeye yönelik olacaktır. İlişkinin her iki tarafında bulunanlar birbiriyle söz konusu ilişkiyi sürdürmek için ahlaki davranmak zorundadırlar. Bu ahlaki ideal, kişinin diğerleriyle kurduğu ilişkide ona rehberlik edecektir. Noddings'e göre, kişi başkalarında bulunmayan değerli bir ilkeye sahip olduğunu düşünürse o, tehlikeli bir biçimde aşırı ahlakçı (veya kendini beğenmiş) bir birey olacaktır. Böylece bu şahıs açısından diğerlerinin değeri olmayacak ve onlar ötekileşeceklerdir.<sup>66</sup> Noddings'in yaklaşımına göre ahlak eğitimi duygusal bir ilişkinin temelinde dayanmaktadır. İlgi/bakım etiğinin en büyük amacı, kişinin hem kendisinde hem de temasa geçtiği kişilerde ilgiyi/bakımı (*caring*) korumak ve artırmak/geliştirmektir. Bu, doğal olarak eğitimin ve ebe-

<sup>65</sup> Noddings, *Caring*, s. 5.

<sup>66</sup> Noddings, *Caring*, s. 3-5

veynliğin ilk amacı haline gelir. Bu ise, sürecin içinde bizatihi yerleşik olan bir amaçtır; onun ötesinde/haricinde bir yerde değildir.<sup>67</sup>

Rasyonaliteye aşırı bir vurgunun yapıldığına ve duygunun değerinin ihmal edildiğine yönelik bir eleştiri getiren Noddings'e göre, ahlaki davranışlara ahlaki akıl yürütmeyle değil, ahlaki tavırla ya da iyilik özlemiyle erişmek mümkündür. Öyle ki, ahlaki kararlar gerçek durumlarda verilir ve sözgelimi, bu türden bir karara varma süreci ile bir geometri probleminin çözüm süreci, niteliksel olarak birbirinden farklıdır. İlgi/bakım etiğinde ahlaki tavır evrensel ilkelerden ziyade duygular, ihtiyaçlar, izlenimler gibi nedenlere dayandırılır.<sup>68</sup> Ahlaki kararları salt bir akıl yürütücüye indirgeyen ve duyguları dikkate almayan bir yaklaşım ilgi etiği tarafından eleştirilmiştir. Ahlaki gelişim için daha çok bazı temel duygular ön plana çıkarılmıştır. Burada ahlaki gelişim, ahlaki akıl yürütme gibi ilkelerden ziyade 'duygusal' süreçlere dayanmaktadır. 'İlgili (*caring*) bir toplulukta yaşama' ve 'öğrencilerin gelişim süreçleri için kaygılanma' düşüncesi bu yaklaşıma temel olmaktadır. Sözgelimi, matematikten nefret ettiğini söyleyen bir öğrenciyeye öğretmen, bu konuyu sevdirmeye çalışarak tepki verir. İlgili bir öğretmen, bir yandan öğrencinin duygularını anlamaya çalışmalı, diğer yandan da motive edici bir öğretim tarzıyla bu tutumu değiştirmeye yardımcı olmalıdır.<sup>69</sup>

Pekâlâ, ahlakın duygusal temeline yapılan bu vurgu bilişsel süreçlerin rolünün göz ardı edilmesine neden olabilir mi?

Ahlaki eylemin belirleyicisi olarak duyguyu temele yerleştirmenin bilişsel olanın değerine ilişkin bir tartışmayı tetiklemesi anlaşılır bir durumdur. Fakat Noddings'e göre, ahlaki bir eylemi gerçekleştirme sürecinde düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerin reddedilmesi söz konusu değildir. Ona göre buradaki asıl mesele öncelikli olarak neye vurgu yapıldığı ve neyin temel alındığı meselesidir. Öyle ki, kişi 'yapmalıyım' gibi bir duygusallığı fark ettiğinde, diğerine yanıt olarak ne yapması gerektiğini etkili bir şekilde düşünmek zorundadır. Çünkü kişi burada kör bir duygusallıktan hareketle ötekine yanıt vermemektedir. Bilişsel süreçlerin dışlanması durumunda kişinin yavan ve acıklı (*pathetic*) duygulara maruz kalması kaçınılmaz olduğu gibi, duygusallığın (veya duyguların) dışlanması durumunda da kişinin kendi kendisine hizmet etmesi ya da duygusuz-merhametsiz bir rasyonalizasyona düşme riskine maruz kalması kaçınılmaz olacaktır.<sup>70</sup> Kişi

67 Noddings, *Caring*, s. 172.

68 Noddings, *Caring*, s. 2-3.

69 Fritz K. Oser, "Moral Perspectives on Teaching", *Review of Research in Education*, Vol. 20 (1994), s. 69.

70 Noddings, *Caring*, s. 171.

tamamen ilişkiden (*relation*) koparsa hem insanlığını hem de varlığını kaybeder. Bu anlamda eğitimin temel amacı ilginin sürdürülmesi ve geliştirilmesidir. Bu çerçevede, Noddings kesinlikle entelektüel ve estetik amaçlardan vazgeçmeyi düşünmez. Ancak entelektüel görevler ve estetik arayışlar kasıtlı bir şekilde ahlaki ideali tehlikeye atıyorsa onların kenara bırakılması gerektiğini söyler.<sup>71</sup>

Ahlaki davranışlarda bu düzeyde öznel deneyime vurgu yapmanın ahlaki bir görecelilikle sonuçlanması olası mı? Belirli duygulardan hareketle ahlakın alanını tanımlamak ne kadar doğrudur? Ahlaki muhakeme kendi başına davranışı kontrol edebilir mi; salt ahlaki akıl yürütmeden hareketle ahlaki bir tutum geliştirmek mümkün müdür?

Duyguların ahlaki eylemlere kaynaklık edip edemeyeceklerine yönelik bir tartışma duyguların anlamlı olup olmadıklarına yönelik bir tartışma değildir. Elbette duyguların varoluşsal bir değeri vardır ve duygular insan hayatında kayda değer bir yere sahiptirler. Fakat duygulardan hareketle bir ahlak epistemolojisi inşa etmeye çalışmanın ve yine ahlaki davranışların duygusal süreçlerden hareketle üretildiğini söyleminin birtakım zorlukları vardır. Bazıları açısından duyguların düzenlenme ve kontrol süreçleri çoğu zaman otomatik ve bilinç-dışı biyolojik (veya biyolojik-benzeri) süreçlerdir. Bir bilinç veya irade tarafından belirlenmeyen ve kendiliğinden ortaya çıkan bu durumun kişiye bir 'sorumluluk' yüklemesinden bahsedilemez.<sup>72</sup> Oysa ahlaki olarak ifade edilebilecek eylemlerin belirli özelliklere sahip olmaları gerektiği konusunda bir uzlaşma vardır. En önemli ikisi şunlardır: (i) Ahlaki bir eylem kasıtlı/maksatlı olmalıdır; rastlantı sonucu (tesadüfen) üretilmiş veya öznenin bilincinin dışındaki nedenlerden kaynaklanmış olmamalıdır. Öyleyse, ahlaki eylemin bir nedene bağlı olarak meydana gelmesi zorunludur. (ii) Ahlaki eylemi üreten nedenler ahlaki olmalıdır; yani, öznenin kavrayışında/anlayışında ahlaki olarak iyi veya kötü olan şeyle ilgili olmalıdır.<sup>73</sup> Bu anlamda, duygular ile ahlaki davranma motivasyonu arasında doğrusal bir bağ kurulamaz. Çünkü duygular, çoğu zaman otomatik, maksatsız ve çoğunlukla bilinçsiz olduğu düşünülen süreçlerin sonucudur. O nedenle 'insanları ahlaki eylemlerde bulunmaya götüren akıl mıdır, duygu mudur?' gibi bir soruyu salt duygu temelinden hareketle açıklamak kolay olmayacaktır. Maksatlı ve aynı zamanda bilinçli ahlaki nedenlerin bir sonucu olması gereken eylemlere sadece duyguların kaynaklık ettiği düşünülemez.

71 Noddings, *Caring*, s. 174.

72 Bkz. Augusto Blasi, "Emotions and Moral Motivation", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29:1, 0021-8308, s. 10.

73 Blasi, "Emotions and Moral Motivation", s.12.

Ahlaki davranma motivasyonu önemli oranda ahlaki akıl yürütmenin veya ahlaki muhakemenin bir sonucu olarak görülmelidir.

Özetle, ahlaki eylemi belirleyen en temel unsurun ahlaki akıl yürütme olduğunu söylemek bir şeydir; ahlaki eylemin sadece ahlaki akıl yürütme aracılığıyla ortaya çıkabileceğini söylemek başka bir şeydir. Ahlaki akıl yürütme ile ahlaki eylem arasında doğrusal bir ilişki olsa da ahlaki eylemi ortaya çıkararak tek etkenin ahlaki akıl yürütme olduğunu söylemek mümkün değildir. Elbette başka etkenlerden hareketle de ahlaki eylemi gerçekleştirmek mümkündür; fakat yine de belirleyici unsur ahlaki akıl yürütmedir. Bireyler her neyi yapacaklarsa bunu bilerek yapmalı; onların ahlaki yargıları ile ahlaki eylemleri arasında bilişsel bir bağ olmalıdır. Bu da bireylerin, ahlaki karar verme süreçlerini ve bu süreçte ahlaki akıl yürütmenin statüsünü iyi analiz etmelerini gerektirmektedir. Ahlaki standartları ve ilkeleri başarılı bir biçimde içselleştirmiş bireyler için, ahlakla ilgili şemalar yaşam deneyimlerinde daha belirgin olacaktır. Bu tür bireylerin sonuca dayalı davranıştan ziyade kural temelli davranışa daha duyarlı olduklarını söylemek mümkündür. Üst düzey bir ahlaki muhakeme ahlaki kimliğin motive edici gücü ile birleştiğinde, ahlaki davranışın ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olacaktır.<sup>74</sup> Kant'ın da belirttiği gibi, çocukların eğitiminde asıl önemli olan onların 'düşünme'yi öğrenip öğrenmedikleridir. Düşünmeyi öğrenmeden bütün eylemlerin dayandığı temel ilkeyi kavramak olası değildir. O nedenle düşünme, bütün eylemlerin dayandığı (veya kendisinden hareketle ortaya çıktığı) ilkeleri hedefler.<sup>75</sup>

## Ahlakta Yargı-Eylem Tutarlılığı

Düşünce ve eylem arasındaki ilişki sanıldığı kadar basit değildir. Ahlaki eylemin neden her zaman ahlaki yargıyı takip etmediği son derece önemlidir. Kaldı ki ahlaki olgunluk, yapılacak olan doğru şeyi bilmek ve yapmaktır. Pekâlâ, bu kadar basit mi? Gerçek ahlaki bir ikileme karşı karşıya kalan herkes, durumun bu kadar da basit olmadığını bilir. İnsanlar, bazı eylemlerin doğru veya yanlış olduğuna ikna olsalar da belirli koşullara sahip belirli durumlarla karşılaştıklarında, izlenecek yol hakkında o kadar emin olamayabilirler. Başka bir deyişle, kritik süreçlerde bireylerin karşı karşıya kaldığı durumlar söz konusu olduğunda, bireylerin doğruya ilişkin bilgileri onlara tam anlamıyla rehberlik edemeyebilir.<sup>76</sup> Ahlakın nihayetinde eyleme yöne-

74 Zhi Xing Xu and Hing Keung Ma, "How Can a Deontological Decision Lead to Moral Behavior? The Moderating Role of Moral Identity", *Journal of Business Ethics*, (2016), Vol. 137, No. 3 (September 2016), 347.

75 Kant, "Lectures on Pedagogy", s. 445.

76 Duska and Whelan (ed.), *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*, s. 2.

lik olduğu düşünülürken ahlaki eylemin motive edici gücü ne olmalıdır? Bireyci (deontolojik) ahlak anlayışının ahlaki davranışı ortaya çıkarma gücü nedir? Ahlakın münferit bireylere indirgenmesi ve ahlakın salt birey merkezli bir konuma gelmiş olması mutlak bir çözüm olabilir mi?

Daha önce de ifade edildiği üzere, ahlaki yargıların kural koyucu (veya emredici) olma gibi temel bir özelliği söz konusudur. Ahlaki bir yargıyı kabul etmek ile ahlaki yargının emrettiği şeyi yapmak veya (en azından) yapmaya çalışmak arasında zorunlu bir bağlantı vardır. Burada ahlaki yargıyı onaylamanın zorunlu olarak eylemle bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür.<sup>77</sup> O halde ahlaki bir yargının en temel özelliklerinden bir tanesi onun emredici bir karakter taşımasıdır. Ahlaki bir yargıya varmak veya o yargıyı kabul etmek ile o yargının emrettiği şeyi yapmak arasında doğrusal bir bağ vardır. Burada ahlaki yargıyı onaylamanın zorunlu olarak eylemle bağlantılı olduğu açıktır. Buna göre 'x şahsı a'nin ahlaki açıdan zorunlu olduğuna inanıyor' önermesi aynı zamanda 'x şahsı a'yi yapmalıdır' önermesini de içermektedir. Benzer şekilde, 'x şahsı a'nin ahlaki açıdan yanlış olduğuna inanıyor' önermesi de 'x şahsı a'yi yapmaktan imtina etmelidir' önermesini içermektedir. Örneğin, bir kişinin hırsızlığın ahlaki açıdan yanlış olduğunu iddia etmesi, aynı zamanda başka birisine ait olan bir şeyi (sahibinin izni olmadan) almaktan kaçınmak zorunda kalması demektir. Doğal olarak buradaki ilke, kişilerin kendilerine ait olmayan şeyler hususunda belirli bir şekilde davranmalarını istemeye dayanmaktadır. O halde, hırsızlığı ahlaken yanlış bulan herhangi bir kişi, belirli davranışlardan kaçınması gerektiğini bilmelidir.

Kişinin ahlaki olduğuna inandığı şey ile davranışı arasındaki tutarlılık ahlaki olmanın başka bir ifadesidir; çünkü tutarlılık da ahlaki bir gerekliliktir. Bu durumun ahlaki olmanın temel bir özelliği olduğu gibi aynı zamanda insan rasyonalitesinin de önemli bir göstergesi olduğuna yönelik ortak bir inanç söz konusudur. Eğer bir kişi ahlaki bir inanca (veya ahlaki bir ilkeye) sahip olacak şekilde tanımlanacaksa, mantıksal olarak belirli şeyler onun için doğru olmalıdır. Kişi, ilkenin buyurduğu gibi davranması gerektiğini fark etmelidir. Eğer kişi bilerek bu buyruğa uymuyorsa (veya karşı çıkıyorsa) o zaman bu tutumunun bir haklı-çıkarma gereksinim duyduğunu kabul etmelidir. Bir haklı-çıkarma (gerekçelendirme) ortaya koyamadığında ise bunun yanlış olduğu gerçeğini kabullenmelidir.<sup>78</sup> Pekâlâ, bireyci bir ahlak anlayışında yargı-eylem tutarlılığını sağlamanın imkânı nedir?

77 Scarrow, "Hare's Account of Moral Reasoning, Ethics", s. 137.

78 Cohen, "The Practicality of Moral Reasoning", s. 547.

Lawrence Kohlberg ahlaki akıl yürütmenin ahlaki davranışta en önemli faktör olduğunu; yani, ahlaki davranıştaki tek belirgin ahlaki faktörün ahlaki akıl yürütme olduğunu savunur. Kohlberg, bu anlamda son derece etkili olan bilişsel-gelişimsel ahlak teorisini inşa etmiştir. Kohlberg, ahlaki ilkelerin anlaşılması durumunda ahlaki eylemleri motive edeceğini varsaymaktadır. Ahlaki muhakeme geliştikçe, ahlaki durumlarda hüküm vermesi gereken bireyler ahlaki ilkeleri kullanmaya daha yatkın hale gelecektir. Ahlaki muhakemenin daha yüksek aşamalarında, ahlaki ilkeler ve bunların evrensel ve kuralcı doğası daha belirgin olacaktır. Böyle bir durumda bireyler kendilerini ahlaki yargılarıyla tutarlı davranmaya daha fazla mecbur hissederler. O halde ahlaki eylemin motivasyonu ile ahlaki kavrayış arasında doğrusal bir bağlantı vardır ve ahlaki motivasyon önemli oranda ahlaki kavrayıştan kaynaklanır.<sup>79</sup> Kohlberg'e göre akıl yürütme daha iyi nedenler sağlar ve daha iyi nedenlerin ahlaki eyleme yol açma olasılığı daha yüksektir.<sup>80</sup> Ahlaki olana ilişkin kişinin kavramsal bir çelişkiye düşmemesi için ahlaki muhakeme temel bir değere sahiptir. Ahlakın nihayetinde eyleme yönelik olduğu düşünülürken salt bir akıl yürütme bunu sağlayabilir mi?

Blasi'ye göre ahlaki kavrayışın veya ahlaki muhakemenin bariz sınırlamaları vardır ve bu zorluklar daha fazla kavrayışla ve muhakeme ile aşılmaz. Ahlaki kavrayışın veya muhakemenin ahlaki olarak hareket etme arzusuna nasıl ve neden yol açtığını açıklamak için psikolojik bir temele ihtiyaç vardır.<sup>81</sup> Muhakeme sonucunda ahlaki yargının ne olduğunu (bilişsel açıdan) kavramak bir şeydir; bu yargıyı eyleme dönüştürebilmek ise başka bir şeydir. Psikolojik bir temeli gerekli gören bu yaklaşım biçimine göre, ancak ahlaki bir motivasyon veya duygusal bir süreç belirli bir ahlaki yargıyı ilgili ahlaki eylem için harekete geçirebilir. Fakat bir bireyin yapması gerektiğini söylediği veya düşündüğü şey ile gerçekte yaptığı şey arasındaki ilişkiyi açıklama hem felsefi hem de psikolojik temelli bir sorundur. Bireyler çoğu zaman yapmaları gerektiğini söyledikleri veya düşündükleri şeylerin karşıtı olan başka şeyler de yaparlar. Pekâlâ, yapılması istenilen-düşünülen şey ile gerçekte yapılan şey arasındaki bu tutarsızlığın sebebi nedir? Bu bir irade zayıflığı (*akrasia*) sorunu mu yoksa bir ahlaki karakter sorunu mudur?<sup>82</sup>

79 Sam A. Hardy, Gustavo Carlo, "Identity as a Source of Moral Motivation", *Human Development* 48, (2005), s. 2.

80 Augusto Blasi, "Kohlberg's Theory and Moral Motivation", *New Directions for Child Development*, No: 47, (Spring 1990), s. 53.

81 Blasi, "Kohlberg's Theory and Moral Motivation", s. 53.

82 Roger Bergman, "Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology", *Human Development*, 45, (2002), s. 105.

Elbette ahlaki yargı her zaman ahlaki davranış üzerinde yeterince etkili olmayabilir. İnsanlar bilişsel düzeyde neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilseler de bu bildiklerini her zaman uygulayacakları anlamına gelmez. O halde biliş ve eylem arasında uyumun bozulduğu durumlar söz konusu olsa da bu tutarsızlığın çözümü rasyonel/epistemik zemini terk etmek olmamalıdır. Kaldı ki ahlaki olarak tutarsız bir davranış, zorlamanın veya kişinin yapması gerektiğini bildiklerini yapamamasının bir sonucu da olabilir. Bir insanın düşündüğünü/bildiğini yapamaması tipik ‘ahlaki zayıflık’ olarak da ifade edilebilir. Hare’e göre tipik ‘ahlaki zayıflık’ vakaları bir insanın düşündüğü şeyi yapamayacağı vakalardır. Fakat buradaki ‘yapamama’ çok dikkatli bir inceleme gerektirir, çünkü farklı durumlarda böyle bir şahıs yapması gerekeni çok iyi yapabilir. Böylece, ahlaki zayıflıktan söz edildiğinde ‘yapmam gerekir ama yapamam’ gibi özel bir durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Ahlaki yargılar/buyruklar bireyin gücü dahilinde olan buyruklardır yani ‘yapmalı (*ought*)’ aynı zamanda ‘yapabilme (*can*)’yi içermektedir. O nedenle ahlaki alanda ‘yapmalıyım ama yapamam’ biçiminde bir önermeyle karşılaşıldığında buradaki ‘yapamam’ kavramı kişinin gücünü aşan bir duruma işaret etmez.<sup>83</sup>

Açıkça görüldüğü üzere, ahlaki yargıların ahlaki eyleme dönüşmesi son derece önemlidir ve bu da bütün ahlak teorilerinin hedeflediği şeydir. Başka bir önemli hususu da ahlaki yargıların bilişsel/rasyonel bir zemine dayandırılmasıdır. Fakat ahlaki eylemi etkileyen/belirleyen en temel unsurun ahlaki muhakeme olduğunu söylemek bir şeydir; ahlaki eylemin sadece ahlaki muhakeme aracılığıyla ortaya çıkabileceğini söylemek başka bir şeydir. Sözelimi, Kohlberg, bilişsel bir ahlak teorisinin uygulanabilir olması için nedenlerin motive edici güce sahip olması gerektiğinin bilincindeydi. Ancak, ahlakın bir değerlendirme ve haklı-çıkarım (*justification*) meselesi olduğu dikkate alındığında motivasyonun ahlaki davranmak için ahlaki kavrayıştan hareket etmesi anlaşılır bir durumdur.<sup>84</sup> Bilişsel süreçleri göz ardı eden ya da akıl yürütmeyi reddeden bir ahlaki işleyişin çok derin sorunlara neden olması kaçınılmazdır. Ahlaki eylemin gerçekleşmesinde bilgi neden bir motivasyonel güç olarak kabul edilmesin? Örneğin, Sokrates ‘iyiyi bilmek, iyiyi yapmaktır’ demektedir. Geçtiğimiz yarım yüzyılda, ahlak üzerine yapılan çoğu çalışma, özellikle Kohlberg’in ahlaki muhakemeyi (*moral reasoning*) vurgulayan bilişsel gelişim teorisi bu perspektifle çerçevelenmiştir. Platon gibi Kohlberg de olgun (*mature*) bir ahlaki muhakemenin ahlaki eylemi motive edeceğine inanıyordu. Daha önce belirtildiği gibi, ahlaki eyleme

83 Hare, *Freedom and Reason*, s. 53.

84 Blasi, “Kohlberg’s Theory and Moral Motivation”, s. 53.

yönelik bilişsel yaklaşım bilgiye çifte bir rol yüklemektedir: (i) Bir eylemin özel ahlaki anlamını tanımlamak/belirlemek ve (ii) Özneyi kendi kavrayışına (*understanding*) göre hareket etmeye motive etmek.<sup>85</sup>

Burada bilişsel motivasyon kavramı, gerçek değeri nedeniyle eylemi motive etmek için bilginin gücü olarak tanımlanmıştır; bu kavram daha sonra 'gerçek ahlaki davranışın' tanımının zorunlu bir parçası olarak kullanılmıştır. Bu bilişsel motivasyon kavramının ve bunun ahlakla ilişkisinin büyük ölçüde sağduyuya (aklıselime) karşılık geldiği iddiası bilişsel gelişim teorisinin temelini oluşturmaktadır.<sup>86</sup> Benzer biçimde, iyi hakkındaki bilginin ahlaki eylemi üretmek için gerekli olduğuna yönelik yaklaşım da son derece önemlidir. Öyle ki, Kohlberg'e göre, eyleme geçmek için ahlaki motivasyon, kişinin ahlaki ilkelerin kural koyucu doğasına olan sadakatinden gelir. Dolayısıyla harekete geçmemek bir ilkeye ihanet etmektir.<sup>87</sup> O halde, ahlaki muhakeme ahlaki kimliğin motive edici gücü ile birleştiğinde, ahlaki davranışın ortaya çıkma olasılığı çok daha yüksek olacaktır.<sup>88</sup> Akli/bilişsel gerekçeler bu konuda temel motive edici güç olmalıdır; çünkü kavramsal türbülansın varlığında tutarlı bir şekilde ahlaki yargı-ahlaki eylem birlikteliğini sürdürmek kolay olmayacaktır. Ahlaki yargı ve eylem arasındaki ilişkinin değerini ortaya koyabilecek mantıksal bir argümanın olmaması durumunda kişinin ahlaki yargısını ahlaki eyleme dönüştürmesi zorlaşacaktır. O halde, kişinin kendi ahlak epistemolojisine (ilkelerine) rasyonel ve kavramsal bir bağla bağlanması son derece önemlidir. Bu zeminden hareketle ahlaki standartları ve ilkeleri başarılı bir biçimde içselleştirmiş bireylerin ahlaki davranışa daha fazla yatkın olmaları beklenen bir durumdur.

## Sonuç

Ahlakın bireyci bir nitelik kazanmasında Kant son derece etkili olmuştur. Ahlakın merkezine birey (akıl) yerleştirilmiş ve ahlak bireyin mantığı ile 'iyi niyetine' dayandırılmıştır. Burada evrensel bir kanun koyucu (yasalaştırıcı) görevi üstlenen insan iradesi, nasıl davranılması gerektiğine karar veren ahlaki bir aktördür. Her bir birey, herkes içinmiş gibi kendisi için yasalar çıkarılan bir iradeye sahiptir. Birey benzer durumlarda diğer insanların da kendisi gibi davranmalarını mantık çerçevesinde isteyebilecek şekilde davranmalıdır. Başka bir deyişle, birey kendi eyleminin bir yasa haline gelmesi gerekti-

85 Blasi, "Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective", 181.

86 Blasi, "Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective", s. 186.

87 Bergman, "Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology", s. 120.

88 Xu and Ma, "How Can a Deontological Decision Lead to Moral Behavior? The Moderating Role of Moral Identity", s. 347.



ğini mantık çerçevesinde isteyebilecek şekilde eylemde bulunmalıdır. Böyle bir durumda her birey kendi mükemmelliğini ve başkalarının mutluluğunu bir amaç olarak görecektir.<sup>89</sup> O nedenle Kant'a göre, çocukların belirli bir zorunlu yasaya tabi olmaları gerekiyor; ve bu yasa evrensel olmalıdır. Okullarda da bu ayrıntıya dikkat etmek son derece önemlidir. Sözgelimi, öğretmen, bir çocuğu diğerlerine tercih etmemelidir. Böyle bir durumda zaman yasa evrensel olmaktan çıktığı için çocuk, diğerler herkesin aynı yasaya boyun eğmemesi gerektiğini görür görmez isyankâr bir bireye dönüşecektir.<sup>90</sup>

Bu çerçeveden bakıldığında bir şeyin ahlakiliğini belirleyen şey ile bireyin niyeti arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Bu yaklaşım biçimine göre ilkeler temelinde bir ahlak eğitimi inşa etmenin ve kişiye ahlaki bir muhame kabiliyeti kazandırmanın kayda değer bir önemi vardır. Kant'a göre *çocuk* (memnun etme arzusu, ceza veya korku gibi) nedenlerden hareketle ahlaka çekilmemeli; ona, istisnasız olarak herkese adil ve eşit bir şekilde uygulanabilecek ilkeler öğretilmelidir.<sup>91</sup> Elbette, özerk yargı ve eylem yeteneğine sahip bir karakter üretmek ahlak eğitimi açısından son derece önemlidir. *Eğer* ahlak eğitiminin entelektüel bir amacından söz edilecekse o da akıl ve mantık ilkelerine bağlı özerk bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu anlamda, eğitim aracılığıyla üst düzey akıl yürütme becerilerine sahip özerk bireyler yetiştirmek zorunludur; nitekim söz konusu niteliklere sahip olmayan bireylerin davranışlarının ahlaki sorumluluğunu üstlenmesinden söz edilemez. Eğitim sadece entelektüel bir uğraş veya salt akademik bir bilgi aktarımı olarak görülmemelidir. Aynı zamanda bireye varoluşsal bir değer kazandırmalıdır. Hakikate ulaşmanın bir aracı olarak eğitimin bireye ahlaki-manevi bir karakter kazandırması eğitimden, zorunlu olarak, beklenen bir durumdur. Buna göre eğitimin akademik/bilişsel bir hedefi olduğu gibi ahlaki bir hedefi de olmalıdır.

Eğitimin salt amacını 'eğitilmiş zeka' gibi bir hedefe indirgemek çok anlamlı görünmemektedir; okullar bireylerin sadece zekalarının eğitildiği bir yer olarak anlaşılmalıdır. Her eğitim kurumunun ve her eğitim çabasının temel amacı, ahlaki ilginin sürdürülmesi ve geliştirilmesi olmalıdır; toplumun bütün bileşenleri de bu ortak amaca hizmet etmelidir. Sözgelimi, ebeveynler, öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, din görevlileri, çalışanlar, sporcular gibi toplumun bütün bileşenleri bu birincil amacı benimsemelidir. Ahlak ile ilgili sorular insan hayatının her alanında ortaya çıkmaktadır

89 Korsgaard, *Creating the Kingdom of Ends*, s. 24; Noddings, *Eğitim Felsefesi*, s.178.

90 Kant, "Lectures on Pedagogy", s. 469.

91 Amélie Oksenberg Rorty, "The Ruling History of Education", *Philosophers on Education*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (London and New York: Routledge, 2005), s. 8.

ve dolayısıyla etiğe ilişkin ideallerin beslenmesi tek bir kuruma devredilemez. Herkesin bu konuda bir sorumluluk yüklenmesi kaçınılmazdır.<sup>92</sup> Kaldı ki ahlak yasasına (veya ahlaki ilkelere) saygı duymak salt entelektüel bir gelişimden daha az değerli değildir. Kant açısından ahlak yasası temel bir hakikattir ve bu nedenle insan eğitiminin temel unsurudur.<sup>93</sup> Eğitim, ahlaki açıdan olgun bireyler yetiştirmeyi de hedeflemelidir. Doğru ahlaki tutumlara sahip olan ve bu tutumlarına uygun hareket eden bireyler ahlaki açıdan takdir edilmeyi hak etmektedirler. Öyle ki, ahlaki olgunluk sadece doğrunun bilgisine sahip olmayı değil, aynı zamanda bu doğru bilgiye uygun hareket etmeyi de gerektirmektedir. Burada başarılması gereken şey hem doğru düşünmek hem de doğru davranmaktır. O halde ahlaki olgunluğun zorunlu ön-koşulu olarak görülen 'doğru düşünme' ve 'doğru davranma' için eğitim son derece önemlidir. Eğitim, bireylerin 'ne yapmalıyım?' sorusuna doğru yanıtlar bulmalarının en önemli aracıdır.<sup>94</sup>

Netice itibariyle denilebilir ki ahlaki eğitiminin geleceğini öngörmek oldukça zordur. Fakat bu zorlukla mücadele etmek için ahlaki olmanın takdir edildiği bir gündelik yaşam biçimi inşa etmek ve okul topluluğunun bütün bileşenlerinin ahlaki olmanın koşulsuz değerini anlamalarını sağlamak son derece önemlidir. Sözelimi, ilköğretim öğretmenleri, genellikle, çocukların uygun şekilde davranmayı öğrenmelerine yardımcı olurlar ve bunu da kendi görevlerinin bir parçası olarak görürler. Bazıları için bu durum matematik ve diğer konuların öğretilmesi kadar önemlidir. Öte yandan, orta öğretim öğretmenlerinin ahlak eğitimini görevlerinin bir parçası olarak görme olasılıkları daha düşüktür. Söz konusu öğretmenler çoğunlukla öğrettikleri konularda eğitim görürler. Onların okullarından aldıkları eğitim, belgelendirme ve yetki önemli oranda ahlak eğitimini ve buna yönelik bir formasyonu kapsamaz. Bu değişmedikçe, ahlak eğitiminin üst düzey okulların zorunlu bir parçası olması pek olası değildir.<sup>95</sup>

Eğitim süreçlerinin her aşamasında ahlaki ilkelerden hareketle bireylerin-öğrencilerin karakterlerini inşa etmeye ve bunu mümkün kılacak bir eğitim sürecine ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim, yalnızca bireyin bilişsel gelişimlerini hedeflememeli, aynı zamanda, insanlığın mükemmelleşmesine yönelik çalışmalar için de önemli bir görev üstlenmelidir. Başka bir deyişle, eğitimin 'varlığa ilişkin bütüncül bir bilinç oluşma' gibi bir hedefi olmalıdır. Burada 'insan için gerçek anlamda 'iyi' nedir veya 'kötü' nedir gibi bir tar-

92 Noddings, *Caring*, s.172-173.

93 Röseler, "Principles of Kant's Educational Theory", s. 289.

94 Duska and Whelan (ed.), *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*, s.1-2.

95 Lockwood, "Moral Education", s.382.

tışma yapmak ve bu soruya bütüncül bir yaklaşımla yanıt vermek gerekir. İnsanın bilgi arayışı veya eğitim serüveni onu bu ortak 'iyi'ye yaklaştırdığı ölçüde bu süreç anlam kazanacaktır. O halde, eğitim aracılığıyla istenilen ahlaki gelişimin sağlanması ve bir iç tutarlılık zemininden hareketle ahlaki bir kimliğin inşasını hedefleyen bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. Tercih-te bulunduğu eylemin mantığını kavrayamayan, eylemin olası sonuçlarını sonuna kadar analiz edemeyen bir bireyin iç tutarlılıkla ahlaki bir kimliğe sahip olması kolay olmayacaktır. O halde ahlak alanında bir ahlaki akıl yürütme becerisine, muhakemesine sahip olmak son derece önemlidir. Ahlaki bir olgunun koşulları ve sonuçları hakkında doğru bir tespitte bulunmak için ahlaki söylemin bilişsel bir temele dayanması; ahlaki bir ikilemle karşı karşıya kalan bir bireyin (kimseden destek almadan) söz konusu sorunu çözebilecek bir ahlaki muhakemeye sahip olması kaçınılmazdır.

## Öz

### Bireyci Ahlak Anlayışı ve Eğitimde 'Ahlaki Muhakeme'

Eğitimin bilişsel/akademik bir hedefi olduğu gibi ahlaki bir hedefi de söz konusudur. Fakat ahlaki hedefi/eylemi motive eden veya gerçekleşmesini sağlayan şeyin ne olduğuna ilişkin birçok tartışma vardır. Bu tartışmaların bir tarafında ahlak alanını bireye ve onun aklına indirgeyen Kantçı-bireyci anlayış bulunmaktadır. Ahlakın bireyci bir temele dayanması ile ahlaki davranışların dışsal unsurlardan bağımsız olarak tercih edilmesi arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Birey kendi aklından hareketle ahlaki yasa'yı belirleyen bir 'yasa-koyucu' statüsüne sahiptir. Ahlaki meselelerde herkes kendi kararını vermektedir ve kişinin eylemlerinin ahlaki bir değer taşıması için bu kararların görev bilinciyle verilmesi zorunludur. Ahlaki bir özne olarak kişi herhangi bir dış faktörden hareketle doğru olanı tercih etmemekte ve uygulamamaktadır. Kişiye bu imkânı sağlayan şey ise onun sahip olduğu ahlaki muhakeme veya akıl yürütme kapasitesidir. Ahlaki muhakeme geliştikçe, ahlaki durumlarda hüküm vermesi gereken bireyler ahlaki ilkeleri kullanmaya daha yatkın hale geleceklerdir. Bu çalışma, ahlaki muhakemenin (ahlaki akıl yürütmenin) ahlak eğitimindeki yerini irdeleyerek, ahlaki muhakeme ile ahlaki davranış arasındaki var olduğu iddia edilen bu ilişkiyi araştırmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kant, Ahlak Eğitimi, Ahlaki Muhakeme, Ahlaki Gelişim

## Abstract

### Individualist Moral Understanding and 'Moral Reasoning' in Education

Education has a cognitive/academic aim as well as a moral aim. But there is a lot of discussion about what motivates or makes the moral aim/action. On one side of these discussions is the Kantian-individualist understanding that reduces the moral field to the individual and his reason. There is a direct connection between the individualistic grounding of morality and the preference of moral behavior independently of external factors. The individual has the status of a 'legislator' that determines the moral law based on his own reason. In moral matters, everyone makes their own decisions and in order for one's actions to have a moral value, these decisions must be made with a sense of duty. As a moral agent, the person does not prefer and apply the right thing based on any external factor. What gives a person this opportunity is his moral reasoning or reasoning capacity. As moral reasoning develops, individuals who have to judge in moral situations will be more likely to use moral principles. This study examines the place of moral reasoning in moral education and aims to investigate this alleged relationship between moral reasoning and moral behavior.

**Key words:** Kant, Moral Education, Moral Reasoning, Moral Development

## Kaynakça

- Aktürk, Eyüp, *Ahlaktan Tanrı'ya*, (Ankara: İlahiyat Yay; 2016).
- Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür, (Ankara: BilgeSu Yay., 2014).
- Bergman, Roger, "Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology", *Human Development*, 45, (2002).
- Blasi, Augusto "Emotions and Moral Motivation", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29:1, 0021–8308.
- \_\_\_\_ "Kohlberg's Theory and Moral Motivation", *New Directions for Child Development*, No: 47, (Spring 1990).
- \_\_\_\_ "Moral Functioning: Moral Understanding and Personality", *Moral Development, Self and Identity*, ed. Daniel K. Lapsley and Darcia Narvaez, (London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).
- Brook, Angus, "What is Education?: Re-reading Metaphysics in Search of Foundations", *New Blackfriars*, Vol. 94, No. 1049 (2013).
- Cevizci, Ahmet, *Eğitim Felsefesi*, (İstanbul: Say Yay., 2016).
- Cohen, Mendel F., "The Practicality of Moral Reasoning", *Mind*, New Series, Vol. 78, No. 312 (Oct., 1969).
- Dickerson, Adam B., "Immanuel Kant, 1724–1804", *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*, ed. Joy A. Palmer, (London and New York: Routledge, 2001).
- Duska, Ronald, Whelan, Mariellen, *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*, ed. Ronald Duska and Mariellen Whelan, (New York, Paramus, Toronto: Paulist Press, 1975).
- Hardy, Sam A., Carlo, Gustavo, "Identity as a Source of Moral Motivation", *Human Development* 48, (2005).
- Heimsoeth, Heinz, *Kant'in Felsefesi*, çev. Takiyettin Mengüşoğlu, (Ankara: Doğu Batı Yay., 2019).
- Herman, Barbara, "Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education", *Philosophers on Education*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (London and New York: Routledge, 2005).
- Higgins, Christopher, Kramarsky, Daniel J., Mackler, Stephanie, "Philosophy of Education", *Encyclopedia of Education and Human Development*, ed. Stephen J. Farenge and Daniel Ness, (New York: 2005).
- Horner, Chris, Westacott, Emrys, *Felsefe Aracılığıyla Düşünme*, Çev., Ahmet Arslan, (Ankara: Phoenix Yay., 2016).
- Kant, Immanuel, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, çev. İoanna Kuçuradi, (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2009).

- \_\_\_\_ *Critique of Pure Reason*, ed. ve çev. Paul Guyer, Allen W. Wood (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).
- \_\_\_\_ *Eğitim Üzerine*, çev. Ahmet Aydoğan, (İstanbul: Say Yay., 2017).
- \_\_\_\_ "Lectures on Pedagogy", Translated by Robert B. Louden, *Anthropology, History, and Education*, ed. Gunter Zoller, Robert B. Louden, (Cambridge: Cambridge University Press, 2007).
- \_\_\_\_ *The Moral Law*, Trns.by H. J. Paton, (London: Hutchinson's University Library, 1947).
- Korsgaard, Christine M., *Creating the Kingdom of Ends*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).
- Lapsley, Daniel K., "Moral Self-Identity as the Aim of Education", *Handbook of Moral and Character Education*, ed. Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, (New York: Routledge, 2008).
- Lockwood, Alan, "Moral Education", *Encyclopedia of Education and Human Development*, ed. Stephen J. Farenga and Daniel Ness, (New York, 2005).
- Maschette, Diane, "Moral Reasoning in the "Real World"", *Theory Into Practice*, Vol. 16, No. 2, Moral Development (Apr., 1977).
- Noddings, Nel, *Caring*, (Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 1986).
- \_\_\_\_ *Eğitim Felsefesi*, çev. Raşit Çelik, (Ankara: Nobel Yay., 2016).
- Norman, Richard, *The Moral Philosophers*, (Oxford: Oxford University Press, 1998).
- Oakley, Justin, "A Critique of Kantian Arguments against Emotions as Moral Motives", *History of Philosophy Quarterly*, Vol. 7, No. 4 (1990).
- Oser, Fritz K., "Moral Perspectives on Teaching", *Review of Research in Education*, Vol. 20 (1994).
- R. M., Hare, *Freedom and Reason*, (London: Oxford University Press, 1963).
- Rorty, Amélie Oksenberg, "The Ruling History of Education", *Philosophers on Education*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (London and New York: Routledge, 2005).
- Rösler, R. O., "Principles of Kant's Educational Theory", *Monatshefte*, Vol. 40, No. 5 (May, 1948).
- Scarrow, David S., "Hare's Account of Moral Reasoning", *Ethics*, Vol. 76, No. 2 (1966).
- Sichel, Betty A., "Virtue and Character: Moral Languages and Moral Education", *The Clearing House*, Vol. 64, No. 5, Values Education (1991).
- Sprod, Tim, *Philosophical Discussion in Moral Education*, (London and New York: Routledge, 2011).
- Wren, Thomas, "Philosophical Moorings", *Handbook of Moral and Character Education*, ed. Larry P. Nucci, Darcia Narvaez, (New York: Routledge, 2008).

- Xu, Zhi Xing and Ma, Hing Keung, "How Can a Deontological Decision Lead to Moral Behavior? The Moderating Role of Moral Identity", *Journal of Business Ethics*, (2016), Vol. 137, No. 3 (September 2016),
- Yükselbaba, Ülker, "Kant'ın Ahlak Felsefesinden Habermas'ın Söylem Etiğine Geçiş", *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, vol.22, (2010).