



R. S. PETERS'İN AHLAK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Yetgin ULUAĞAÇ¹

Yusuf CEYLAN²

Öz

Ahlak eğitimi geçmişten günümüze farklı eğitim felsefesi anlayışlarında tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. Analitik eğitim felsefesi de ahlak eğitimini genel eğitimin merkezinde konumlandırarak tartışmalara farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu makalede analitik yönelimli bir eğitim felsefecisi olan Richard Stanley Peters'in ahlak gelişimi ve ahlak eğitimine dair görüşleri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Kavramsal ve mantıksal analiz faaliyetlerini felsefi bir yöntem olarak benimseyen analitik eğitim felsefecileri, eğitim ve onunla bağlantılı kavramları detaylı bir analize tabi tutarlar. Geleniğin öncü isimlerinden olan Peters, bir yandan eğitimin diğer yandan da ahlakın kavramsal bir çözümlemesini yaparak hem ahlaki alanla ilgili olabilecek iyi, doğru, erdem gibi terimlerin ne anlam ifade ettiğini netleştirmeye çalışır hem de eğitime dair kriterler belirleyerek ahlak alanında geçerli olan öğretim biçimleriyle olmayanları birbirinden ayırmaya gayret eder. O, ahlak eğitimi anlayışını Piaget ve Kohlberg gibi bilişsel-gelişimcilerin geliştirdiği teoriler üzerinden eleştirel bir diyalektik içinde inşa ederek çok yönlü, bütüncül ve kapsamlı bir ahlak eğitimi anlayışı ortaya koyar. Peters'a göre ahlaki yaşamın merkezinde rasyonalite yer alır. Ahlak eğitiminin nihai amacı ise eğitimin kriterleri bağlamında rasyonel ve usul ilkelerine hâkim ahlaki failer yetiştirebilmektir. Ahlak eğitimindeki amacın gerçekleştirilebilmesi için Peters, ahlaki alanın içeriği ve biçimi arasında dengeli bir yol tutar. Bunun için öncelikle küçük yaşta çocuklara ahlaki alanın içeriğini oluşturan kavram, kural ve erdemler doğrudan öğretim yoluyla öğretilmeli daha sonra ahlaki alanın biçimini oluşturan usul ilkeleri eğitimin doğasına uygun, sofistike bir öğretim anlayışıyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Analitik eğitim felsefesi, R. S. Peters, Ahlak gelişimi, Ahlak eğitimi, Kohlberg.

R. S. PETERS' VIEWS ON MORAL EDUCATION

Abstract

Moral education has been the focal point of discussions in different philosophies of education from past to present. Analytic philosophy of education has also brought a different perspective to the discussions thereby positioning moral education at the center of general education. In this article, the views of Richard Stanley Peters, who is an analytically oriented philosopher, on moral development and moral education have been analyzed using the content analysis method. Analytic philosophers of education, who adopt conceptual and logical analysis as a philosophical method, subject education, and related concepts to detailed analysis. Peters, who is one of the pioneers of the tradition, makes a conceptual analysis of education on the one hand and morality on the other, and thus he tries to clarify the meaning of terms such as good, right, virtue that may be related to the moral domain, as well as to distinguish between the forms of teaching that are valid in the domain of morality and those that are not, thereby setting criteria for education. He builds his understanding of moral education in a critical dialectic through the theories which were developed

¹ Araştırma Görevlisi- Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, yetgin.ulugac@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1154-5244

² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, yusuf.ceylan@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1082-4260



by cognitive-developmentalists such as Piaget and Kohlberg and presents a multifaceted, holistic, and comprehensive understanding of moral education. According to Peters, rationality is at the heart of the moral life. The ultimate aim of moral education is to raise moral agents who are rational and have a command of procedural principles in the context of the criteria of education. In order to realize the aim of moral education, Peters maintains a balanced path between the content and form of the moral domain. For this purpose, first of all, young children should be taught the concepts, rules and virtues that constitute the content of the moral domain through direct teaching, and then the procedural principles that constitute the form of the moral domain should be taught to students with a sophisticated teaching approach which is appropriate to the nature of education.

Keywords: Analytic philosophy of education, R. S. Peters, Moral development, Moral education, Kohlberg.

Giriş

Ahlak öğretimi, geçmişten günümüze formel eğitimin merkezi bir alanı olarak görülmüş (Sizer & Sizer, 1970: s.3) ve farklı felsefi yönelimlere sahip felsefeci ve araştırmacıların tartışmalarındaki odak noktalarından biri olmuştur (Barrow, 2007: ss.12–13). Bununla birlikte psikolojik ve eğitimsel bağlamda bireylerde ahlak gelişiminin ne şekilde gerçekleştiğine dair birtakım kuramlar ortaya konularak okullarda ahlak eğitiminin nasıl verileceği, içeriğinin nasıl oluşturulacağı ya da hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına dair çeşitli görüşler öne sürülmüştür.³ Karakteristik olarak çok boyutlu bir özelliği haiz olan ahlak eğitimi gerek felsefe gerekse psikolojinin doğrudan etkisinin olduğu bir alandır. Bunun nedeni hem ahlak hem de eğitim kavramının geniş yelpazede bir anlam ağına sahip olmasıdır. Kavramların çok boyutluluk özelliği, ahlak eğitiminin hem teorik hem de uygulama süreçlerine yansımaktadır. Öte yandan ahlak eğitime dair meselelerin çoğunlukla uygulama bağlamında ele alındığı, kuramsal açıdan her ne kadar derinlikli ve bütüncül tartışmalar olsa da teori ve pratik arasındaki ilişkinin yeterince kurulamadığı görülmektedir (Meydan, 2021). Öyle ki ahlak eğitimi çoğu zaman, yalnızca sosyal hayatta düzensizliklerin ve çatışmaların önlenmesinde kullanılacak bir araç olarak değerlendirilmekte (Wilson, 1979: s.3) ve dolayısıyla ahlak eğitime dair ortaya konulan görüşlerin pratik hayata yansımaları eksik kalmaktadır. Dahası, ahlak eğitimi yaklaşımları genellikle gelişimsel bir süreç bağlamında ele alınıp psikolojik yönden tartışılmakta (Kohlberg, 1966), ahlaki karar ve davranışlarda öğretimin rolü ve önemi göz ardı edilmekte, yaklaşımların altında yatan felsefi anlayış yeterince analiz edilip anlaşılmamaktadır. Bu durumun, ülkemizde gerçekleştirilen ilgili araştırmalarda da geçerli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla kavramsal ve mantıksal analizi bir yöntem olarak benimseyen analitik

³ Ahlak eğitime dair tartışmalar, kavramların tarihsel arka planı ve bunların uygulamaya yönelik yansımaları başka bir makale konusunu oluşturduğundan çalışmamızda yer verilmemiştir; tartışmalar analitik eğitim felsefesi geleneği ve Peters'in perspektifiyle sınırlanmıştır.



eğitim felsefesinde genel anlamda eğitim, özeldense ahlak eğitiminin ne şekilde ele alındığının çözümlenmesinin; Piaget ve Kohlberg'in çoğunlukla psikolojik açıdan yaklaştığı ahlak gelişimi ve ahlak eğitiminin analitik gelenekte ve bilhassa Peters özelinde ne şekilde yorumlandığının tespit edilmesinin ülkemizdeki ahlak eğitimine dair tartışmalara farklı bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Öğrencilere ahlaklı olmayı öğretmenin ne anlam ifade ettiği ya da ahlaken eğitilmiş insan (*morally educated person*) idealine ne şekilde ulaşılabileceğine yönelik farklı bakış açıları sunan çeşitli ahlak eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır.⁴ Bunları genel bir çerçevede sınıflandıracak olursak:

1. Bireyin topluma uyumunun ve onunla bütünleşmesinin amaçlandığı adaptasyon yaklaşımı,
2. Aşılama (*indoctrination*) ve heteronomi (otonominin zıttı, hür irade yoksunluğu) tehdidinin bertaraf edilip bunun yerine eleştirel ve rasyonel düşünme becerilerinin teşvik edildiği özerklik yaklaşımı,
3. Ahlaki bakış açısının bireysel bir mesele olduğunu savunan ve özerklikten ziyade temel vurgunun iffet, haysiyet, meziyet gibi kavramlara yapıldığı erdem yaklaşımıdır.

Aristoteles'den (2000) Kohlberg'e (1980) birçok filozof ve araştırmacı, ahlaki alanın sınırları içerisine giren kural, inanç, duygu, tutum ve eylemlerin neler olduğunu tartışmışlar; ahlak gelişiminin ne şekilde gerçekleştiğine ve ahlak eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair tespitlerde bulunmuşlardır. Ülkemizde ise daha çok bilişsel-gelişimci ekolün önemli temsilcileri olan Piaget ve Kohlberg'in yaklaşımları tartışılmakta (Çiftçi, 2003; Çinemre, 2013: s.143; Ekşi, 2006: s.30), ahlak eğitimi meselesi çoğunlukla gelişimsel psikoloji açısından ele alınmaktadır. Hâlbuki Peters dâhil analitik yönelimli birçok eğitimci ya da filozof, ahlak eğitimindeki felsefi temelleri yeterince yansıtmadığı, ahlaki yeterlilikte öğretimin merkezi önemine değinilmediği ve duyguların ahlak gelişiminde hesaba katılmadığı için bilişsel-gelişimci teorileri yoğun bir şekilde eleştirmektedir. Bu yüzden Peters, ahlak gelişimi ile alakalı kendi kuramını çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların sunduğu ampirik veriler ışığında oluşturarak bilişsel gelişimci teorilerin eksik yönlerini gerek felsefi gerekse eğitimsel bağlamda gidermeye çalışmıştır.

Tarihî süreç içerisinde değerlendirildiğinde, felsefe yapma biçimlerinde yaşanan değişiklikler neticesinde, klasik felsefe anlayışlarındaki felsefi meselelere dair öne sürülen normatif

⁴ Ahlak eğitimi yaklaşımları için daha detaylı bilgi için bkz. Straughan, R. (1982), *Can We Teach Children To Be Good? Basic Issues in Moral, Personal and Social Education*, Oxon: Allen and Unwin.; Carr, D. (1983), Three Approaches to Moral Education, *Educational Philosophy and Theory*, 15.2, 39-51. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1983.tb00094.x>



ve metafizik temelli açıklamaların sorunları çözmede yetersiz kaldığına dair bir anlayış oluşmaya başladığı görülmektedir (İnan, 2003: s. 336). Gottlob Frege ile 19. yüzyılın sonlarında başlayan ve devamında Bertrand Russell, George Edward Moore, Ludwig Wittgenstein gibi filozofların çalışmalarıyla ortaya çıkan genel felsefedeki radikal değişim ve dilsel dönüşüm sonucunda, felsefenin en temel görevinin mantıksal ve dilsel anlamda açıklığın ve netliğin sağlanması, anlam kapalılıklarının giderilmesi gerektiğine yönelik bir anlayış hâkim olmaya başladı (Cevizci, 2005: ss.97–98). Böylece klasik felsefede kullanılan felsefi yöntemlerle ortadan kaldırılamayan problemlerin çözümünün dilin doğru kullanılması ve kavramsal netliğin sağlanmasıyla mümkün olabileceğini düşünen erken dönem analitik yönelimli felsefeciler, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir etki yaratmış oldular. Nitekim 20. yüzyılın ortalarına kadar “-izmler” merkezinde yürütülen eğitim felsefesi çalışmaları İngiltere’de R. S. Peters ve Paul H. Hirst; Amerika’da Israel Scheffler gibi eğitimci ve felsefecilerin çalışmalarıyla daha analitik bir form almaya başladı (Kerdeman & Phillips, 2014: s.178) ve 1980ler itibariyle özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde baskın felsefi bir yönelim haline geldi.

Analitik eğitim felsefecilerine göre eğitim alanındaki temel sorunlar başta eğitim ve onunla bağlantılı kavramların muğlak olması ve birbirleri yerine kullanılmasından kaynaklanmaktaydı. Bu yüzden analitik felsefede olduğu gibi analitik eğitim felsefesinde de felsefenin en temel görevinin bir çeşit kavramsal ve mantıksal çözümlene faaliyeti olması gerektiğine yönelik bir anlayış gelişmeye başladı. Buradan hareketle analitik eğitim felsefecileri eğitim alanındaki kavramların detaylı bir şekilde çözümlenmesini yaparak özellikle öğretim pratiğine yön veren düşünceleri açıklığa kavuşturmaya yönelik eserler üretmeye başladılar.

Analitik eğitim felsefecilerine göre ahlak eğitimindeki temel sorunun merkezinde ahlak (*morality*) ve eğitim (*education*) kavramlarındaki muğlaklık yer almaktadır (Straughan, 1982: s.3). Onlara göre felsefenin görevi, analitik bir bakış açısıyla anlam kapalılıklarını gidermek, kavramsal netliği ortaya koymaktır. Böylece “Ahlak nedir, içeriği nereden gelmektedir, eğitim ne anlama gelir?” gibi sorular felsefi analiz yöntemiyle cevaplandırılıp, psikoloji biliminin ahlak gelişimi konusundaki verileri de kullanılarak felsefi anlamda temellendirilmiş bir ahlak eğitimi yaklaşımı ortaya konulabilir. Bu makale, böylesine bir girişim neticesinde Richard Stanley Peters’in ortaya koyduğu ahlak gelişimi teorisi ve ahlak eğitimi yaklaşımının betimsel bir portresini çizmeye çalışacaktır. Makalede, öncelikle Peters’in kavramsal düzeydeki ahlak anlayışı analiz edilecek, daha sonra onun ahlak gelişimi teorisi ve ahlak eğitimi anlayışı ele alınacaktır. Son olarak felsefecinin “ahlak eğitiminde çelişki” dediği problem durumu ele alınarak buna sunduğu çözüm yolu ortaya konulacaktır.



1. Peters'ta Ahlak Kavramı ve Kapsamı

Ahlak (*morality*) kavramı, karakteristik olarak çok boyutlu özelliğinden dolayı felsefe, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi farklı disiplinleri ilgilendiren (Çiftçi, 2003: s.45), bu yüzden karmaşık olduğu kadar düşünsel anlamda kolektif bir çabayı da öngören bir tanımı gerekli kılar. Buradan hareketle kavram, genel anlamda bireyin içinde yaşadığı topluma karşı sahip olduğu sorumluluk ve yükümlülüklerle atıfta bulunur. Dolayısıyla ahlak kavramı, insan davranışlarının değerlendirilmesi hasebiyle normatif bir özellik sergiler (Moore, 1982: s.42). Öte yandan ahlaki yaşam alanıyla alakalı bireylerin yalnızca kendi toplumundaki değil, dünyada yaşayan diğer insanlara karşı da ahlaki sorumluluklarının olup olmadığı farklı bir problem durumunu oluşturmaktadır. Ancak yine de ahlaki soru ve sorunların çoğunlukla bir çeşit kişiler arası ilişkilerle ilgili olduğu söylenebilir (Straughan, 1982: s.97). Bu açıdan Peters'ın ortaya koyduğu rasyonel ahlak (*rational morality*) tanımı ve anlayışı, bahsi geçen problem durumuna bir çözüm teşkil ederek ahlak eğitimine dair benimsenecek yaklaşıma zemin hazırlamaktadır. Çünkü “Net bir 'ahlak' kavramı, ahlak eğitimine ciddi bir yaklaşım için temel bir önkoşuldur.” (Peters, 1974a: s.541). O halde ahlak eğitimiyle alakalı öne sürülecek argümanlardan önce kavramsal düzeyde ahlak kavramının ne ifade ettiğinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Ahlak kavramı karmaşık bir anlam ağına sahip olduğu için Peters da ahlak ile ilgili kavramsal düzeyde derin ve bütüncül bir felsefi analiz ortaya koyar. Ahlak kavramını farklı kelimelerle tanımlamaya çalışan Peters (1973: ss.16-17, 1981: ss.69-70), kavramı bazen kural, ilke veya görevler şeklinde; yeri geldiğinde de güdü, karakter özellikleri ya da erdemlerle ilişkili bir şekilde kullanır.⁵ O, ahlak ve kurallar ilişkisinden hareket ederek adına “rasyonel ahlak” dediği ve belirlemiş olduğu beş temel ilkeyle uyumlu bir deneyim formunun yani ilkeli ahlakın (*principled morality*) ortaya çıktığına işaret eder. Böylece pratik aklın kullanımında varsayılan temel ilkeler tarafından oluşturulan, evrenselci bir ahlak türü olan ve geleneksel ahlak anlayışından bu yönüyle ayrılan ilkeli ahlakın ortaya çıkışı, ahlaki deneyim tarzının daha rasyonel bir şekle bürünmesi anlamına gelmektedir (Cuypers, 2014b: s.13).

Peters'a göre “...herhangi bir toplumsal yaşam biçimi için kurallar gereklidir” ve bu, ahlak alanındaki en temel düzeyi teşkil eder. Ancak kuralların ötesinde “Her türlü anlaşmazlık ve gelişmeye de yer vardır.”. Kurallarla oluşturulan istikrar ya da toplumsal mutabakat “Diğer düzeylerdeki değişim ve deneyimlerle oldukça uyumludur.”. Diğer düzeylerdeki bu değişikliklerin

⁵ Peters'ın kavramsal düzeyde yaptığı analizlerde etik ve ahlak arasında bir ayırım yapılmamıştır. O, ahlak kavramını ‘moral’ ve ‘morality’ kelimeleriyle sınırlandırmakta ve kavramın mantıksal coğrafyasının içine giren diğer kelimelerle ilişkilendirmektedir.



de Peters'in belirttiği beş temel ilkeye uygun gerçekleşmesi gerekir. Çünkü ilkeler, ahlaki yargı veya davranışlarda "Gerekçe olarak sayılacak düşünce türlerini belirler.". Temel ilkeler ahlaki durumlarla alakalı, her ne kadar tam olarak ne yapılması gerektiği konusunda spesifik talimatlar belirtmeseler de en azından belirli eylem türlerini dışlayıp bizleri, insanların "Ahlaki açıdan önemli olan özelliklerine karşı duyarlı hale getirirler.". Böylece bahsi geçen ilkeler ışığında, farklı geleneklerden kaynağını alan bir takım ahlaki içeriklerin bir araya getirildiği bir deneyim formu ortaya çıkmış olur. İşte bu deneyim formuna Peters (1973: ss.13–15) geleneksel ahlak anlayışlarından farklı olarak, "rasyonel ahlak" adını vermektedir.

Peters'in terminolojisinin merkezinde rasyonel ahlak kavramı yer alır. Birtakım niteliklere sahip olan ve ahlak felsefecilerinin çalışmaları neticesinde bir deneyim biçimi olarak ortaya çıkan rasyonel ahlak olgusunun dinden, hukuktan veya örf ve geleneklerden ayrışıp farklılaşması (ve dolayısıyla daha rasyonel bir hal alması) uzunca bir zaman almıştır (Peters, 1973: ss.16–17). Bu nitelikler, Peters'in (1971: s.247, 1973: ss.13–17, 1974a: s.546, 1981: s.65) görüşleri doğrultusunda şu şekilde özetlenebilir:

- İnsanın belirli istekleri vardır ve genellikle özgürlük talep ettiği birtakım karakteristik faaliyetlere katılmaya karşı istekli ve duyarlıdır. "İyi, arzu edilen, değerli" gibi ahlak alanıyla bağlantılı terimler burada anlam kazanır.

- İnsanın toplum içerisinde çeşitli görev ve yükümlülüklerinin beraberinde getirdiği rolleri ve bunlara bağlı davranış biçimleri vardır. Toplumsal roller kimi zaman bir eş, kimi zaman öğretmen gibi bir meslek erbabı olarak tezahür edebilir. Bireyin üstlendiği rol, ahlak alanında ne şekilde davranış sergileyeceğine etki eder.

- Bununla birlikte herhangi bir sosyal rolle bağlantılı olmayan ve karakter özellikleri olarak kişiselleştirilen davranış kuralları veya görevleri vardır. "Adil olma, fedakârlık ve dürüstlük" gibi görevler buna örnektir. Bunlar ahlaki karar aşamasında ve eylemlerde etkileyici unsurlardır.

- Bireyin, hayatın amaçlarıyla alakalı olan "yardımseverlik, şefkat" gibi erdemleri veya "hırs, açgözlülük" gibi ahlaksızlıkları içeren güdülleri vardır ve bunlar, bireyin ahlaki durumlar karşısındaki öznel değerlendirmeleriyle alakalıdır.

- İnsanların kurallara uyma şeklini belirleyen ve iradeyle ilişkili olan "tutarlılık, kararlılık, cesaret" gibi üst düzey karakter özellikleri vardır.



Peters, bazı ahlak filozoflarının genellikle rasyonel ahlak olgusunun bir veya iki niteliğini temele alıp geri kalanını kendilerine uygulanabilir görünen ilkeler açısından gerekçelendirmeye çalıştıklarını düşünür. Bu yönüyle, ahlak olgusu sistemleştirilmeye çalışılırken temel ilkelere farklı bir statü kazandırılmıştır. Ancak Peters'a göre usul ilkelerinin bireyler tarafından ahlaki durumlarda işe koşulması, ahlak alanında rasyonel olmanın ön koşullarıdır. Rasyonalite ile ne kastedildiğini açıklığa kavuşturmak için Peters, ahlaki bilincin biçimi ve içeriği arasında bir ayırım yapmaya çalışır. Onun belirlemiş olduğu temel ilkeler ahlaki yaşama dair ayrıntılı bir içerik sunmaz, aksine ahlaki bilincin bir formunu oluştururlar. Dolayısıyla ahlak ilkeleri, ahlaki yaşamla alakalı nelerin doğru ya da yanlış olduğu konusunda insanları daha duyarlı hale getirerek (Peters, 1974a: ss.544–546) ahlaki yargıların gerekçelerinin belirlenmesinde kullanılacak ve yöntemsel anlamda bir tür kılavuz görevi üstlenecektir. Onun belirlediği ilkeler “tarafsızlık/eşitlik, özgürlük, doğruyu söyleme, çıkarların gözetilmesi ve kişilere saygı”dır (Peters, 1966: ss.117–234, 1973: s.15, 1981: s.49). Ahlak alanıyla ilgili usul ilkeleri kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1. Eşitlik İlkesi (*Equality*): Peters'ın eşitlik, tarafsızlık (*impartiality*) ya da adalet (*justice*) olarak adlandırdığı ahlak ilkesi, ahlak alanında “Ne yapmalıyım?” diye soran herkes için “İlgili gerekçeler olmadıkça durumlar arasında ayırım yapılmamalı.” (Peters, 1966: s.121, 1981: ss.70–71) düşüncesine dayanır. Kuralların işleyişini düzenleyen ve ilgili gerekçelere göre yapılacak sınıflandırmaların uygun olduğunu, öte yandan ilgisiz gerekçelerle yapılanların da sakıncalı ve istenmez olduğunu öngören bir ilkedir (Peters, 1966: s.124).

2. Özgürlük İlkesi (*Freedom*): İnsanlar herhangi ahlaki bir durumla alakalı seçim yapacaksa tamamen özgür olmalıdır. Dolayısıyla özgürlük ilkesi, rasyonel düşünce, irade ve ahlaki eylemle sıkı bir ilişki içindedir (Peters, 1967b: s. 192, 1981: s.72).

3. Doğruyu Söyleme İlkesi (*Truth-telling*): Peters, doğruyu söylemenin diğer ilkeler gibi rasyonel olmanın ön koşulu olduğunu belirtir (Peters, 1966: s.115, 1967b: s.188, 1973: s.22).

4. Çıkarların Gözetilmesi İlkesi (*The Consideration of Interests*): Rasyonel ahlaki karar ya da davranışlarda gerekçelerin anlamlı olması için bireyin diğer insanların çıkarlarını gözetmesi, onların ilgi ve isteklerini dikkate alması gerekir. Çünkü “İnsanların acı çekmesinin ya da isteklerini tatmin etmesinin önemli olduğu kabul edilmedikçe aklın kullanılması bir anlam ifade etmez.” (Peters, 1973: ss.12–13).

5. Kişilere Saygı İlkesi (*Respects for Persons*): Rasyonel olmak için, ahlaki bir failin kişilere saygı duyması gerekir (Peters, 1981: s.73). Kişilere saygı ilkesi, özellikle eğitim süreçlerinde öğretmenleri



beyin yıkama, aşılama, şartlandırma gibi eğitimin ahlaki kriterlerine uymayan süreç ve yöntemleri dışlamaları gerektiğini varsayar.

Peters'in analizini yaptığı rasyonel ahlak ilkeleri bir yandan ahlaki söylemin önkoşullarını oluştururken diğer yandan da ileride değineceğimiz şekliyle ahlak eğitiminin alt yapısını oluşturmaktadır.

Ahlak alanıyla ilgili yapılan felsefi tartışmalar genel olarak iki kategoride ele alınmaktadır. Buna göre tartışmalar, ahlakın ya biçimini (*form*) ya da içeriğini (*content*) merkeze alarak gerçekleştirilmektedir (Straughan, 1982: s.40). Peters, her ne kadar rasyonel ahlak tanımlamasıyla çoğunlukla ahlak alanının biçimiyle ilgilenirse de ahlakın içeriği de onun teorisinin ve ahlak anlayışının ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Dahası o, Piaget ve Kohlberg'i ahlakın yalnızca biçimine önem gösterdikleri için eleştirmekte (Peters: 1973, ss.24–26) ve kendi ahlak eğitimi anlayışını, eleştirel bir şekilde onların teorileri üzerinden şekillendirmektedir.

Ahlaki bir yaşam biçiminin temelini oluşturan içeriğin nereden kaynağını aldığına yönelik farklı tespitler ortaya atılmıştır. Birinci tespitte göre, içerik kaynağını bir otoriteden (din, kutsal, örf ve gelenek veya hukuk gibi) alır. Dolayısıyla ahlaklı olmak, otoritenin belirlediği kurallara uygun yaşamakla mümkündür. Diğer bir tespitte ise ahlaki yaşamın içeriği doğadan kaynağını alır. Buradan hareketle doğal olan, aynı zamanda ahlaki olandır. Üçüncü tespit, faydacılık ilkesinden hareketle insanların mutluluğunu artırmaya ve acısını azaltmaya odaklanan bir anlayışın ürünüdür. Bu anlayışa göre, insanların istek ve arzularının karşılanması ahlaki olarak kabul edilir. Bahsi geçen üç ahlak içeriği kaynağı genellikle rasyonel gerekçelerle temellendirilemediği için, Peters tarafından yeni bir argüman ortaya atılmıştır. Buna göre ahlak, temelde rasyonel bir konudur ve makul gerekçelendirmelere açıktır. Dolayısıyla rasyonalite, ahlakın içerik problemine bir çözüm sunabilir (Straughan, 1982: ss.73–88). Yukarıda açıkladığımız beş temel usul ilkesi, ahlak alanının içeriğinin oluşturulup şekillendirilmesinde Peters için kılavuz görevi görecektir.

2. Peters'in Ahlak Gelişimi Teorisi

Peters, kendi ahlak gelişimi teorisini temelde Piaget ve Kohlberg'in teorileri üzerine inşa eder; o, dar ve tek boyutlu olan bilişsel gelişimci teorileri detaylandırarak bir anlamda, onların eksikliklerini gidermeye çalışır (Cuypers, 2014b: s.11, 2020: s.2; Tobin: 1989, s.15). Böylece daha kapsamlı ve çok boyutlu bir gelişim teorisi ortaya koyar.

Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisindeki ana basamakları oluşturan benmerkezcilikten heteronomiye ve en nihayetinde otonomiye geçiş süreci (Kohlberg, 1968) evrensel ve kültürler üstü



bir yapıyı temsil eder. Ancak Peters ahlak gelişimi sürecinin çok daha kapsamlı olduğunu düşünür. Buna göre o, Kohlberg'in teorisini ahlakın yalnızca biçimine odaklandığı için ve ahlakın biçimini de sadece bilişsel alanla sınırladığı için yetersiz ve tek taraflı bir teori olarak görür (Peters, 1973: s.26). Çünkü Peters, Kohlberg'in aksine, ahlak eğitiminde yalnızca biçimin değil, içeriğin de önemli olduğunu düşünerek rasyonalitenin yanında alışkanlıkların da merkezi bir öneme sahip olduğunu savunur. Ayrıca Peters, Kohlberg'in bilişsel alan düzeyinde sınırlı tuttuğu ahlak gelişimi teorisinde duyguların da önemli bir yeri olduğunu vurgular (Peters, 1978: s.147). Son olarak Kohlberg'i dar bir öğretim anlayışından dolayı eleştiren Peters, ahlak eğitimine dair daha kapsamlı bir öğretim anlayışı sergileyerek ahlak gelişimi teorisinden hareketle özgün bir ahlak eğitimi anlayışı ortaya koyar (Cuypers, 2014b: s.17).

Peters (1974b: ss.60–64), ahlak gelişimi teorisini Freud, Piaget ve Kohlberg'in fikirlerinin sentezini oluşturacak şekilde tasarlayarak dört aşamalı bir formda geliştirmiştir. Tobin (1989: ss.21–23) Peters'in kuramındaki dört aşamayı a-rasyonellik, benmerkezcilik, geleneksellik ve makullük olarak şu şekilde özetlemektedir:

1. A-rasyonellik (*A-Rationality*): Yaklaşık üç yaşa kadar çocukların içinde bulunduğu bu aşamada deneyim, temel düşünce kategorileri tarafından henüz yapılandırılmadığı için a-rasyoneldir.⁶ Yetişkinlerin de zaman zaman bu seviyeye geri döndüğünü belirten Peters, onların deneyimlerini ise irrasyonel olarak tanımlamaktadır. Çünkü daha rasyonel davranma kapasitesi ve yeteneğine sahip olan (olması beklenen) yetişkinlerin böylesine ilkel bir seviyeye geri dönmesi bir hatadır. Deneyimlerindeki arzular, isteksizlikler ve başka ilkel duygu durumlarının gelgitleriyle yaşayan bu aşamadaki birey, pasif anlamda bir “açı çeken” konumundadır. Bu aşama, düşüncüyü yapılandıran kategorilerin yokluğu ve Peters'in “arzunun duygusallığı” (*affectivity of the wish*) olarak tarif ettiği şeyin hâkim olduğu bir yaşam biçimini temsil ettiği için birey, bu aşamada a-rasyoneldir.

2. Benmerkezcilik (*Egocentricity*): Üç yaşından itibaren çocuk, her ne kadar alt seviyede ve basit düzeyde de olsa rasyonel fail haline gelerek bazı basit anlam kuralları geliştirir. Çeşitli şeyleri araçsal anlamda arzulanabilir ya da cezadan kaçınmak için istenmez olarak algılayabilir. Çocuk bu aşamada, insanlarla ilişkilerini benmerkezci duygular ekseninde kurar. Ahlaki duygular henüz onu

⁶ Kavramı özellikle a-rasyonel olarak kullanmasının sebebi, bu seviyedeki bireylerin ahlaki sayılabilecek alanlardaki davranışlarının akıl ile değerlendirmeye tabi tutulamayacak, doğal davranışlar olmasındandır. Öte yandan rasyonel davranışlar sergileme kapasitesine sahip olması gereken yetişkin bir bireyin bu döneme geri dönmesi ise bir hata olarak kabul edildiği için artık onların deneyimleri irrasyonel olarak değerlendirilmektedir.



motive etmemektedir. Bu aşamada çocuğun daha sonra temel usul ilkelerini kabul edip uygulamasına yardımcı olacak kararlılık ve azim gibi özellikleri ortaya çıkar.

3. Geleneksellik (*Conventionality*): Bireyin benmerkezciliği bir süre sonra geleneksel ahlak kurallarını ya da düşünce geleneklerini eleştirmeden kabul etmesine yol açar. Peters birçok insanın bu aşamada olduğunu düşünür. Bireyin bilişsel anlamda gelişip olgunlaşmasıyla birlikte bazı davranış formlarının istenmeyen, diğerlerinin de arzu edilen olduğuna karar verebilir. Fakat bu karar, içinde yaşadığı toplumun genel kabul görmüş ahlak kurallarıyla bire bir uyumludur. Ahlak gelişiminin üçüncü evresini oluşturan bu dönemde, bireyin kendisine otoriter anlamda dayatılan kurallara karşı tutumu, dogmatik ve katıdır. Ancak yine de bu katılık ilerleyen dönemlerde gevşeyebilir. Yakın çevresine araçsal anlamda beslediği olumlu duygular artık daha geniş bir insan kitlesine karşı sergilenebilir. İçinde yaşadığı toplumun ahlak kurallarına uymadığını fark ettiği eylemleri sonucunda utanç, pişmanlık gibi olumsuz duygular gösterebilir. Toplumun kurallarına uygun davranma istediği daha da güçlenir.

4. Makullük (*Reasonableness*): Ahlak gelişimi aşamalarının ideal sonucunu oluşturan bu evrede birey artık tamamen kendisine ait bir davranış kodu oluşturmuştur. Bir yandan toplumun ahlaki geleneklerinin dayandığı temel ilkeleri kavrama kapasitesi gösterirken diğer yandan da ahlak kurallarını eleştirebilir. Bu aşamadaki birey artık ahlaki anlamda özerk bir faildir. O, yukarıda açıklamasını yaptığımız usul ilkelerini kabul ederek düşünce, eylem ve alışkanlıklarında bunları somutlaştırır.

Peters, Kohlberg'in ahlak gelişimi teorisinin zirve noktasını adalet ilkesinin oluşturduğunu düşünür. Fakat gelişim sürecinde bireyin bu ilkeyi ne şekilde uyguladığına dair onun teorisinde net bir açıklamanın olmadığını savunur (Peters, 1978: s.150). Dahası, Kohlberg'in teorisinde adalet ilkesinin gelişimi yalnızca bilişsel alanla sınırlı olarak ele alınmaktadır. Hâlbuki bireylerdeki adalet ilkesinin gelişim süreci zımnen duygusal yönü de vurgular. Bu açıdan bakıldığında adalet ilkesi, insanlarla ilişkilerdeki ahlaki durumlarla alakalı yalnızca rasyonel bir ilke olarak işlev görür. Fakat adalet ya da eşitlik ilkesiyle bağlantılı olarak diğer insanların çıkarlarının gözetilmesi, onlara yönelik bir kaygı, sempati ya da saygı duymayı da gerekli kılar. Dolayısıyla ahlak gelişiminde duygusal yönler de en az bilişsel alan kadar önemli hale gelir. Ayrıca duygusal yönler Peters için, sadece başkalarına saygı ya da sempati gibi olumlu motivasyonlardan ibaret değildir. Bunlara ek olarak utanç veya suçluluk gibi olumsuz motivasyonları da içermektedir. Bu durumu Peters, yine Kohlberg'in teorisindeki 'iyi çocuk' (*good boy/nice girl*) evresinde, ahlaki bir durum karşısında kural ihlali yapan çocukların karakteristik özelliği olarak açıklamaktadır. Kohlberg bahsi geçen olumsuz duyguları her



ne kadar teorisinde yeterince yansıtmasa da Peters, duygusal motivasyon kaynaklarının da ahlak gelişimi sürecinde merkezi bir konumda olduğunu düşünür (Peters, 1978: s.153). Nitekim çocukların rasyonel ahlakın ilkelerine ilişkin düşünce biçimlerinin gelişimine paralel olarak duygu biçimlerinin de gelişimi (Cuypers, 2014b: s.20) göz önünde bulundurulduğunda ahlak gelişimi evrelerinde duygu temelli motivasyon kaynaklarının da hesaba katılmasının gerekli olduğu ortaya çıkar. Peters, adına “rasyonel tutkular” (*rational passions*) dediği duyguların gelişiminin, ahlak eğitiminde temel alınması gerektiğini ifade ederek bu düşünceyi temellendirmeye çalışır. Çünkü duygular, ahlak gelişimi aşamalarının ilerleyen evrelerinde temel usul ilkeleri haline dönüşecektir. Temel usul ilkelerinin bireyin davranışlarında etkili olması, aynı zamanda bireyi harekete geçirmeye sevk eden geniş kapsamlı düşünceler olarak işlev görmesi anlamına gelir (Peters, 1981: s.75).

Sonuç olarak Peters’ın ahlak gelişimi teorisinin bilişsel-gelişimci yaklaşımlardan daha detaylı olduğu görülmektedir. Ahlaki yaşam alanında duyguların da merkezi bir konumu olduğunu düşünen Peters, bir yandan bilişsel-gelişimci yaklaşımları ahlak gelişiminde duygulara yeterince ilgi göstermedikleri için eleştirirken diğer yandan da duyguların gelişiminin bireyi, ahlak eğitimine daha duyarlı hale getireceğine inanarak rasyonel temelli duygular ekseninde bir ahlak eğitimi yaklaşımı ortaya koymaktadır.

3. Peters’ın Ahlak Eğitimi Yaklaşımı

Eğitim, doğası gereği içerisinde iyileştirme, geliştirme, değerli olanın aktarılması, reform gibi kavramları da barındıran çok yönlü bir terimdir. Ahlak alanıyla yakın ilişki içindeki bu kavramlardan dolayı eğitimle ilgili konuların zaman zaman ahlaki problemlere yol açması muhtemeldir. Eğitimin ahlaki anlamda değere sahip birtakım öğeleri içermesi mantıksal bir zorunluluk oluşturduğu için bu değerlerin yalnızca felsefi analiz doğrultusunda temellendirilme girişimleri yetersiz kalacaktır. Bu anlamda ahlak felsefesi de eğitimin ahlaki yönünü oluşturan unsurlarını ele alması gerekir (Peters, 1966: s.91). Peters, eğitim kavramını ve onun ahlak alanıyla olan ilişkisini yalnızca kavramsal düzeyde ele almakta ve buradan hareketle bir ahlak eğitimi anlayışı ortaya koymaktadır. O, ahlak eğitimini sistematik ve analitik bir şekilde ele alırken bir diğer yandan da eğitimdeki liberal ideali yansıtmaktadır. Bu yüzden Peters’ın ahlak eğitimi anlayışını kavrayabilmek için öncelikle onun, eğitim kavramına yüklediği anlamın analiz edilmesi gerekmektedir. Peters’ın eğitim anlayışı ortaya konduktan sonra bu bölümde, onun ahlak eğitiminde içerik, biçim ve duyguların yeri ile ilgili düşüncelerinin üç boyutlu olarak incelenip açıklanması daha faydalı olacaktır. Buradan hareketle öncelikle ahlakın içeriğiyle bağlantılı olarak çocuğun ahlak kurallarına alışması hususunda bu



bölümde, Peters’in yetiştirme ve talime (*training and instruction*)⁷ yaptığı vurgu, daha sonra ahlakın biçimini oluşturan usul ilkelerinin kazandırılmasında öğretimin (*teaching*) rolü ve son olarak ahlak eğitiminde duyguların rolü ve önemine ilişkin görüşlerine yer verilecektir.

Analitik eğitim felsefesi geleneğinde eğitim ve onunla bağlantılı kavramların analizi ve mantıksal coğrafyasının sınırlarının belirlenmesi önemli bir yer tutar (Uluğaç & Ceylan, 2023: s.1092). Peters da aynı geleneği eğitim ile alakalı kavramsal çözümlemesini yaparken sürdürmektedir. Buna göre, betimsel bir eğitim tanımından ziyade şartlı (*stipulative*) tanımlarla eğitim kavramını açıklamaya çalışan Peters, yöntemsel bağlamda süreçlerin uyması gereken koşulların ve standartların neler olduğunu belirlemeye çalışır.

Özellikle 19. yüzyılda yetiştirmeden farklı olarak “eğitilmiş insan” (*educated person*) kazanımına yol açan prosedürlerin uyması gereken kriterlerin belirlenmesinde kullanılan daha spesifik bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa göre eğitim, insanların değerli olduğu kabul edilen faaliyetlerle derinliği ve genişliği olan bir anlayışı kazanım haline getirerek onların dönüşüm geçirmelerini vurgular (Peters, 1972: ss.6–11, 1981: s.73-74). Dolayısıyla insanların böylesine bir dönüşüm geçirerek “eğitilmiş insan” olarak nitelendirilebilmeleri için deneyimlerinin birtakım kriterlere uygun olması gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle, bir faaliyetin ‘eğitim’ olarak nitelendirilebilmesi için belli standartları karşılaması gerekir. O halde buradan da anlaşılmaktadır ki Peters’a göre eğitim kavramı, ahlak kavramına benzer bir şekilde normatif niteliktedir (Moore, 1982, s.43). Buradan hareketle herhangi bir sürecin eğitim olarak nitelendirilebilmesi için;

1. Bireylere değerli olanların aktarılması gerektiğini vurgulayan değer kriteri,

2. Bilgi ve anlayışla karakterize edilen bilişsel bir bakış açısını vurgulayan bilgi kriteri,

3. Bireylerin farkındalığını ve gönüllüğünü esas alıp beyin yıkama, aşılama vs. gibi eğitimin ahlaki yönüyle bağdaşmayan yöntemlerin dışarıda bırakılması gerektiğini vurgulayan prosedür (yöntem/süreç) kriteri (Hirst & Peters, 1970: ss.19–28; Peters, 1966: ss.25–43, 1967a) karşılanmak zorundadır. Gerçekleştirilen faaliyetler tüm bu kriterler karşılandığı takdirde “eğitim” olarak nitelendirilebilir. “Bu nedenle 'eğitim', doğasında barındırdığı üç kriterin de hakkını verebilmek için, [bireyi] değerli faaliyetlere ya da düşünce ve davranış biçimlerine inisiye etme olarak tanımlanmalıdır.” (Peters, 1966: s.55). O halde, bireyin eğitilmiş hale gelmesi için onun değerli olarak

⁷ Yetiştirme, Talim, Öğretme, Öğrenme (*Training, Instruction, Teaching, Learning*) gibi eğitimle bağlantılı kavramların felsefi analizine yönelik daha detaylı bilgi için bkz. Peters, R. S. (Ed.) (1967), *The Concept of Education* (C.17), Oxon: Routledge & Kegan Paul Ltd.; Dale, E. (1985), Education or Training?, *PLET: Programmed Learning & Educational Technology*, 22(1), 72-74. <https://doi.org/10.1080/1355800850220113>; Oladosu, A. G. A. S. (2004), Concepts in Education Related to Teaching. İçinde I. O. Abimbola & A. O. Abolade (Ed.), *Fundamental Principles and Practice of Instruction* (ss. 82-92), Ilorin: Tunde Babs Printers.



kabul edilebilecek birtakım faaliyetlerle iştiğal olması; duygu, düşünce ve davranışlarında dönüşüm yaşayarak bir bakış açısı kazanması ve tüm bunların ahlaki anlamda meşru yöntem ve teknikler kullanılarak ve bir kazanım haline getirilmesi gerekmektedir. En nihayetinde ise eğitim, bireyin değerli olan bilgi, beceri, tutum, davranış vb. özellikleri kazanarak içinde yaşadığı topluma inisiyasyonu (dahli/kabulü) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Peters eğitim kavramını, bir mesleğe sahip olma ya da iş bulma gibi arzi amaçlara hizmet edecek bir unsur olarak ele almaz. Onun eğitim kavramına yüklediği anlam, bireyi özgürleştiren, özünde bir değere sahip olduğu için gerekçelendirilebilen bir anlayışın tezahürüdür. Dolayısıyla Peters'ın eğitim ile kastettiği şey, aslında "liberal eğitimidir". Liberal eğitim (*liberal education*) anlayışı, örgün eğitim kurumlarında uygulanan müfredatların araçsal amaçlarla ilgili olduğu düşünülen kazanımlarla sınırlandırılmasına karşı çıkmanın (Peters, 1966: s.43) neticesinde şekillenmiştir. Liberal eğitim, asli olarak kendisine özgü olan şey için değerli olanların peşinden koşmayı vurgulayan ve belirli bakış açılarıyla sınırlandırılmamış, otoriterlik ve dogmatizmle bağdaşmayan eğitimidir. Liberalizm bireye saygıya dayandığı için bu yönüyle insanların kendi ahlaki duruşlarını oluşturup benimsemelerini de teşvik eder. Bunun olması için de insanların ahlaki deneyim tarzlarıyla yani beş temel ilkeyle tanıştırmaları gereklidir (Peters, 1973: ss.10–11, 1981: s.81). Özetle Peters'a göre eğitim özünde değerlidir, araçsal amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bir eğitim temellendirmesi ve anlayışı yanlıştır.

Peters'ın eğitim anlayışına bakıldığında onun, eğitim kavramına içsel bir değer atfettiği, eğitimin amaçlarını araçsal olarak değerlendirmedeği görülmektedir. İşte bu nedenle Peters (1981: ss.73-81) ahlak eğitimini, genel eğitimin merkezinde görmektedir. Ona göre eğitim olarak kabul edilebilecek her şey özünde bir değere sahip olduğu için bu bağlamda, ahlaki bir yöne sahiptir. Çünkü yukarıda da belirttiğimiz gibi insanları eğitmek, onları değerli olan aktivite, düşünce, davranış biçimleri, anlayış vs. gibi farklı durumların içine dâhil etmektir. İnsanların kültüre veya medeniyete dahli, onların birtakım bilgileri öğrenip entelektüel mirası "içeriden" anlamalarını gerekli kılar (Cuypers, 2020: s.12). İşte bu noktada, Peters'ın terminolojisindeki bağlılık (*commitment*) ve özgünlük (*authenticity*) kavramları önem kazanır. Araçsal bir tavırla "Bunu öğrenmek benim ne işime yarayacak?" şeklindeki soruların tam karşısında bu kavramlar yer alır. Buna göre birtakım tutum ya da davranışları sırf uygun olduğu için konformist bir tavırla gerçekleştirmek Peters'a göre, ahlaki yaşamın bir yozlaşmasıdır. Ahlak eğitiminin belirli duyuşsal motivasyon kaynakları ya da Peters'ın tabiriyle "rasyonel tutkularla" ilgili olduğu göz önüne alındığında, yukarıda saydığımız beş temel ilke eğer bireyin davranışlarında etkili olacaksa, bunları içselleştirmesi ve bunlara duygusal anlamda



bağlanması gerekmektedir (Peters, 1981: s.75). Bu sayede ahlak alanında derinlikli bir anlayışa ve özgün bir muhakeme kapasitesine erişebilecektir.

Peters ahlak eğitimi anlayışını eleştirel bir şekilde bilişsel-gelişimci teorilerin üzerinden oluşturmaktadır. Ancak bununla birlikte o kendi ahlak eğitimi anlayışında, Skinner'ın edimsel koşullanma ilkesini ve Aristoteles'in alışkanlık yoluyla ahlak eğitimi fikrini dengeli bir şekilde kullanmaya özen göstererek (Cuypers, 2014a: s.605) ahlak eğitiminde çoğulcu ve bütüncül bir anlayışı yansıtmaya çalışır. Öyleyse buradan anlaşılmalıdır ki Peters, ahlak alanında süregelen içerik ve biçim tartışmalarında da kendine has bir usul geliştirerek entelektüel bir katkı sunmaktadır.

Ahlak eğitiminde içerik ve biçim tartışmasında Peters, aynı şekilde dengeli bir yolu tercih eder. O, buradan hareketle öncelikle şu soruların cevabını bulmaya çalışır: “Ahlak eğitiminde bir içeriğin öğrenilmesi gerçekten gerekli midir? Çocuklar kendilerine ahlak alanında içerik oluşturmalarını sağlayacak bir düşünme formu geliştiremezler mi? Eğer geliştirebilirlerse, bu içerik ne olmalıdır?” (Peters, 1974a: s.560). Bu soruların cevabı yine Peters'ın bilişsel- gelişimci teorilerdeki eleştirilerinde saklıdır. Buna göre ahlakın içeriği ya da biçiminin öğretilmesi hususunda kesin bir ayırım yapılmasına gerek yoktur. Ahlak eğitiminin konusunu oluşturan unsurlar, ahlakın çok boyutlu ve çok yönlü karakteristik özelliklerini yansıtmaları gerekir. Bu kabul edildiği takdirde ahlak eğitiminin konusu yalnızca içeriğe veya biçime indirgenerek kısıtlanmamış olur (Straughan, 1982: s.102). Kohlberg, içeriği önemsiz görüp sadece biçime odaklanarak ahlak eğitiminin konusunu bu anlamda kısıtlamaktadır. Çünkü Peters'a göre öncelikle içeriği öğrenmek, biçimi öğrenmenin mantıksal ön koşulunu oluşturur. Öyle ki belirli bir içerik öğrenilmeden ahlak alanının biçimini oluşturan usul ilkeleri somut koşullara uygulanamaz (Peters, 1974a: s.548, 1981: s.178). Dolayısıyla Peters (1978: s.155, 1981: s.34), “Her koşulda sosyal yaşamın sürdürülmesi için gerekli olan bazı temel içerik kuralları vardır.” ve “Bir toplum, belirli kuralların kabulüyle birleşmiş bireylerden oluşan bir topluluktur.”. Bu yüzden “Eğitimci... temel kuralların neler olduğuna karar vermeli ve bu kuralları erken yaşlarda, çok sıkı bir şekilde aktarmalıdır.” diyerek hem ahlak alanının içeriğini önemli görür hem de içerikten bağımsız bir ahlak eğitiminin olamayacağını savunur.

Kohlberg (1970: s.63), ahlak alanının içeriğini oluşturan kural ve erdemleri küçümseyici bir tavırla “erdemler torbası” (*bag of virtues*) diyerek reddetmektedir. Ona göre, çocuğun ahlak alanıyla ilişkili eylemleri, onların sonuçlarına göre değerlendirme yetkinliğine ulaşması herhangi bir öğretimin nihai ürünü olmayıp tamamen gelişimsel bir aşamanın sonucudur (Peters, 1971: s.258). Kohlberg'in ahlak gelişimi aşamalarındaki öğretime dair olumsuz ve ilgisiz tavrına karşılık Peters ise kendi ahlak eğitimi anlayışında kural ve erdemlerin kazandırılmasında öğretime vurgu yapar. Çünkü



özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların kurallara nasıl otonom bir şekilde riayet edebileceği, herhangi bir kurala uymanın ne anlam ifade ettiğini kavrayabilmesiyle mümkündür. Yani kurallar insanlara ne yapıp yapmayacağını söylerken ilkeler, insanların bu kuralların meşruiyeti hususunda karar vermesini sağlar (Haydon, 2010: s.178). Örneğin “Çocuk, 'çalmaktan' farklı olarak 'ödünç almanın' ne olduğunu hatırı sayılır miktarda talimat ve açıklama olmaksızın öğrenemez.” (Peters, 1974a: s.563). Çalmanın erdemsizce bir davranış olduğunu, dolayısıyla ahlaki bir kurala uygun davranmanın ne anlam ifade ettiğini anlaması için öncelikle ahlaki alanla ilişkili kavram ve kuralların talimatlar şeklinde çocuğa aktarılması gerekir. Peters’a göre (1974a: ss.560–561) bu durum, aslında Kohlberg’in küçümsediği “erdemler torbası” edinme deneyimlerinin genelleştirilmesiyle gerçekleşmektedir. Bunun bir sonucu olarak Peters, Aristoteles’in alışkanlık yoluyla ahlak eğitimi fikrini, Skinner’ın edimsel koşullanma yoluyla ahlak eğitimi anlayışıyla sentezleyerek ahlak eğitiminde çelişki durumu olarak gördüğü ve makalenin ilerleyen bölümünde inceleyeceğimiz bir öğretim yönteminden bahseder. Bu yöntemle o, ahlak eğitiminde yalnızca aklın (*reason*) değil, alışkanlıkların da önemli olduğunu varsayarak kendi içerisinde çelişkili sayılabilecek irrasyonel bir yaklaşım üzerine rasyonel bir anlayışı tesis etmeye çalışır.

Kohlberg, ahlak kurallarının içeriğinde kültürler arasında farklılık olmasına rağmen ahlak biçimlerinin gelişim evrelerinin evrensel düzeyde değişmez olduğunu savunur. Yani ahlakın içeriği toplumdan topluma değişirken içeriği oluşturan ahlak kurallarının tasarlanma şekilleri Kohlberg’e göre aynıdır. Ancak o, biçimlerdeki gelişim evrelerini öğretimin bir sonucu olarak ele almaz ve bu anlamda çok dar bir öğretim anlayışı sergiler (Kohlberg, 1970: s.69). Peters’a göre ahlak gelişiminin bir öğretim sürecini vurguladığını temellendirebilmek için Kohlberg’in teorisindeki öğretim anlayışı daha geniş bir yelpazede ele alınmalıdır. Kohlberg’in açık talimat veya talim olarak ele aldığı ve adına bilişsel uyarım (*cognitive stimulation*) dediği öğretim anlayışı (Peters, 1974a: s.551) teoriyi çıkmaza sokmakta ve eksik bırakmaktadır. Buradan hareketle Cuypers’in da belirttiği gibi (2014a: s.605) “Erdem öğretilir mi?” sorusuna ancak daha geniş ve sınırlandırılmamış bir öğretim anlayışıyla cevap verilebilir. Her ne kadar ahlak eğitiminde özellikle küçük çocukların ahlaki bir kuralı kavrayabilmesi için sınırlı bir öğretim anlayışıyla (talim, yetiştirme, örneklerle açıklama vs. gibi) hareket edilmesi makul bir gerçek olsa da ahlak alanının biçimini oluşturan usul ilkelerinin kazandırılmasında böylesine sınırlı bir öğretim anlayışı yetersiz kalacaktır (Peters, 1971: s.244). Dolayısıyla erdemlerin öğretilip öğretilmeyeceğine verilebilecek olumlu cevap (talim, yetiştirme ve aşılardan farklı olarak) yalnızca geniş ve sınırlandırılmamış bir öğretim anlayışıyla mümkün olacaktır. Peters bunu, çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili ampirik veriler ışığında, sınırlı bir öğretim



anlayışından kısıtlanmamış bir öğretim anlayışına kademeli bir şekilde geçerek gerçekleştirmeye çalışır.

Peters, ahlak eğitiminde yetiştirme, talim, örneklerle açıklama vb. gibi ahlak alanıyla alakalı kural ve olguların öğretilmesini vurgulayan bir yaklaşımla (*teaching that*) içeriğin öğretilmesi problemine rasyonel bir çözüm yolu sunduktan sonra ahlakın biçimini oluşturan usul ilkelerinin kazandırılmasında kavramsal anlamda farklı bir öğretim anlayışıyla (*teaching how*) hareket eder. Bu yönüyle sofistike olarak değerlendirilebilecek öğretim anlayışı, ahlak alanının içeriğini oluşturan kuralların kazandırılmasından sonra bireyin ahlaki karar sürecindeki bağımsız muhakeme ihtiyacından (Straughan, 1982: ss.105–106) kaynağını almaktadır. O halde Peters’in cevaplandırması gereken bir soru daha vardır: ahlak alanındaki gelişimin ideal sonucu olan “rasyonel ahlaklı insan” kazanımına ulaşmak için, “Rasyonel bir ahlak biçiminin geliştirilmesi teşvik edilecekse, bu nasıl öğrenilmelidir?” (Peters, 1974a: s.560). Peters’in tartışmaya açtığı problem durumu, onun öğrenme ve öğretim kavramlarına yüklediği anlamın ne olduğunun analiz edilmesiyle daha kolay ortadan kaldırılabılır.

Peters’in öğrenme ve öğretme kavramına yüklediği anlam, onun eğitim kavramına yüklediği anlam ile sıkı bir ilişki içerisinde. Ona göre tüm eğitim süreçleri aslında birer öğrenme süreçleridir yani eğitim ve öğrenme arasında mantıksal bir zorunluluk bulunur. Öte yandan öğretim ile eğitim arasında böyle bir zorunluluk yoktur. Bu açıdan bakıldığında herhangi bir öğretim olmadan da eğitim pekâlâ gerçekleşebilir. Ancak bir faaliyetin öğretim olarak değerlendirilebilmesi için karşılması gereken üç kriter bulunmaktadır. Birincisi, gerçekleştirilen faaliyet öğrenmeyi sağlamaya yönelik olmalıdır (hedef kriteri); ikinci olarak, faaliyet ne öğrenileceğini belirtmelidir (içerik kriteri) ve sonuncusu da faaliyetler, öğrencilerin kapasiteleri (hazırbulunurluk kriteri) dâhilinde gerçekleştirilmelidir (Hirst & Peters, 1970: s.81). Kohlberg’in talim ve yetiştirme olarak sınırlı düzeyde ele aldığı doğrudan öğretim anlayışı, içeriğin kazandırılmasında etkili olsa da ahlak alanındaki temel prensiplerin kazandırılmasında etkili değildir. Çünkü eğitimsel anlamda bir prensibi öğrenmek, içeriği öğrenmekten daha farklı ve karmaşık bir bilişsel süreci ve alt yapıyı gerektirir. Ahlak eğitimi bağlamında konu ele alındığında, rasyonel bir ahlak biçiminin gelişimi, bilgi ve anlayış içeren istendik zihin durumlarının geliştiği ve sınırlandırılmamış anlamda öğretim (*teaching*) yoluyla teşvik edilen öğrenme (*learning*) süreçleriyle mümkün olacaktır (Hirst & Peters, 1970: ss.74–81). Dolayısıyla rasyonel bir ahlak biçiminin bireylerde geliştirilmesi, Peters’in analizini yaptığı, talim ve yetiştirmeden daha geniş ve sınırlandırılmamış, “Ne?” sorusundan ziyade “Niçin?” sorusunu temele alan sofistike bir öğretim anlayışıyla mümkün hale gelir.



Peters'in ahlak eğitimi anlayışıyla ilgili üzerinde durulması gereken son konu ise ahlak eğitiminde duyguların rolü ve önemine yaptığı vurgu olacaktır. Nitekim Peters, duyguların ahlaki alanda merkezi bir konuma sahip olduğunu düşünmektedir. Onun ahlak anlayışını açıkladığımız bölümde de değindiğimiz üzere duygular- buna "rasyonel tutkular" adını vermektedir- bir yandan bireyin ahlaki yaşam sürmesinin temelini oluştururken diğer yandan da onu ahlak eğitimine karşı daha duyarlı hale getirmektedir. Kendi ahlak gelişimi teorisinde de belirttiği üzere Peters, bireyin ahlaki muhakeme biçimlerindeki gelişimi ve ilerlemesi, onun duygularından bağımsız bir şekilde gerçekleşemez. Bireyin duyguları, ruh hali ve tutumu onun olaylara gösterdiği tepkisini şekillendirmede güçlü bir etkiye sahiptir. Bu yüzden Peters duyguların ahlak gelişiminde merkezi bir öneme sahip olduğunu düşünerek bu durumu, Kohlberg'in aksine yalnızca bilişsel bir gelişim süreci olarak değerlendirmeyi. Bunun yerine duyguların ve dolayısıyla duyuşsal alanın gelişiminin, bilişsel olanların önkoşulu olduğunu iddia eder (Tobin, 1989: s.19).

İnsanların olay ve durumları anlamlandırma biçimleri, onların nasıl hissettiklerini de etkiler (Peters, 1973: s.81, 1981: s.67). Dolayısıyla duygusal anlamda nesnel olmayan öznel değerlendirmeler, bireylerin ahlaki konularda karar verme ve eyleme geçme süreçlerine de doğrudan etki eder. Bireyin ahlaki deneyimlerinde hissettiği duygular, olay ve durumların öznel değerlendirmelerine tabi olduğu için tamamen eğitime açık hale gelir. O halde aynı şekilde, kişinin tutarlı, tarafsız ve rasyonel bir ahlak kapasitesine erişmesi, duyguları da içine alan çok boyutlu ve bütüncül bir ahlak eğitimiyle mümkün hale gelir. Bireyin ahlaki yaşamında prensip işlevi gören eşitlik, özgürlük, doğruyu söyleme, çıkarların gözetilmesi ve kişilere saygı düşüncelerine ilişkin güçlü ve rasyonel duygular geliştirmesi, onun ahlaqsızlıklar karşısında direnç gösterebilmesine olanak sağlayacaktır (Peters, 1973: s.101).

Ahlak eğitimine yönelik bilişsel-gelişimci yaklaşımlarda neredeyse hiçbir şekilde dikkate alınmayan duyuşsal yönler (Haydon, 1999: s.243), bir bakıma ahlaki yaşamın temelini oluşturmaktadır. Nitekim başkalarına duyulan sempati ya da ilgi olmadan ahlaki yaşamda prensip işlevi gören kişilere saygı veya çıkarların gözetilmesi ilkelerinin bir kazanım haline dönüşmesinin beklenemeyeceği bu yönüyle daha anlamlı hale gelir.

Öznel insan tepkileri olarak nitelendirilebilecek duyguların genellikle aklın ve mantığın karışığında yer aldığı düşünülür. Ancak Peters, rasyonalite ve duygular arasındaki karşıtlıkların çoğu zaman yanlış anlaşıldığını savunur. Çünkü ona göre birtakım değer yargıları veya tutumlar rasyonel tutkuları oluşturur (Peters, 1981: s.68). Nitekim anlama ve bilme arzusu böylesine bir tutkunun tezahürüdür. Bireyin geliştirdiği rasyonel tutkular bir süre sonra onu, değerli gördüğü etkinliklere



sevk eder. Örneğin; çocukta var olan merak, bilme ve anlama arzusu, uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen deneyimlerle bir süre sonra gerçeğe ve olgulara saygı duyma tutkusuna (hakikat kaygısı)⁸ dönüşebilir. Bu yüzden onun bilim, felsefe vb. gibi entelektüel bir faaliyete katılması yalnızca basit bir merak olarak değerlendirilemez. O, belli bakış açılarının doğru ya da yanlış olup olmadığını öğrenmek ister. Çocuğun sergilediği bu nitelikler ancak genel bir usul ilkeleri bütününe bağlı insanlar tarafından geliştirilmiş bir düşünce geleneği- yani ahlak sistemi- içinde anlaşılır hale gelir (Peters, 1981: s.76).

Sonuç olarak Peters'in ahlak eğitimi ele alış biçimi kavramsal anlamda kapsamlı ve çok boyutlu bir ahlak anlayışının ve ahlak gelişimi teorisinin bir ürünüdür. Peters'in ele aldığı şekliyle ahlaki bir yaşam, aklın önemini ve bireylerin böylesine bir yaşam şekline ve ilkelerine yönlendirilerek bu yaşam şekline inisiye edilmelerini vurgular. O, ahlak eğitimi bir yandan bilişsel-gelişimci teorileri kullanarak diğer yandan da bu teorilerdeki eksik unsurları gidermeye çalışarak eleştirel bir şekilde inşa etmeye çalışır. Öğretim ve öğrenme kavramlarının detaylı analizleriyle ahlak eğitimindeki içerik ve biçim problemlerine de çözüm yolları geliştiren Peters, son olarak ahlak eğitiminde alışkanlıkların ve duyguların merkezi önemine vurgu yaparak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönlerin tamamını kapsayan bir ahlak eğitimi anlayışı ortaya koyar. Öte yandan onun ahlak anlayışı hem felsefi hem de psikolojik yönden sağlam temeller üzerine inşa edilmiş olsa da yine kendisinin çelişki olarak nitelendirdiği bir problem durumunu da ortaya çıkarır. Öyleyse cevaplandırılması gereken soru, ahlak eğitimindeki çelişki durumunun ne olduğu ve ortadan nasıl kaldırılabileceğidir.

4. Peters'ta Ahlak Eğitimiindeki Çelişki Durumu

Ahlak eğitimi alanında Peters'in çelişki durumu olarak gördüğü husus yalnızca ahlak eğitiminin değil, genel anlamda eğitim kavramı ve onun doğasıyla ilgili bir durumdur. Peters ahlak eğitimi genel eğitimin merkezine yerleştirir. Ahlak eğitiminin genel eğitimin içerisindeki merkezi konumu göz önünde bulundurulduğunda bu tespitin yanlış olmadığı kabul edilecektir. İlk bakışta, liberal bir eğitim yanlısı olan Peters'in böylesine bir çelişki açıklamasıyla kendi düşüncelerinde, dolayısıyla eğitim anlayışında bir tutarsızlık yaşadığı düşünülebilir. Ancak onun çelişki olarak açıkladığı husus, yine kendisinin belirlemiş olduğu eğitim kriterleri bağlamında değerlendirilerek ve onun öğretim ile öğrenme kavramlarına yüklediği anlam göz önünde bulundurulurken

⁸ *Respect for truth*. Peters'a göre bilme ve öğrenme arzusundan kaynağını alan gerçeği araştırma ve hakikatin peşinden koşma olarak açıklanabilecek hakikat kaygısı rasyonel bir tutkudur. Ahlak eğitiminin bir boyutunu da rasyonel tutkuların (*rational passions*) geliştirilmesi oluşturmaktadır. Daha detaylı bilgi için bkz. Peters, R. S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen & Unwin Ltd. s.76.



giderilebilecektir. O halde öncelikle onun, ahlak eğitiminde çelişki olarak nitelendirdiği hususun ne olduğu tespit edilip açıklanmalıdır.

Peters, çocukların erken yaşlardaki eğitim süreçlerinde Aristotelesçi-Skinnerci bir yaklaşımla geleneksel biçimlerin ve yöntemlerin kullanılmasını önemli görür. Çünkü onun amacı, geliştirdiği ahlak gelişimi teorisini dengeli ve gerçekçi bir şekilde ahlak eğitiminin pratik süreçlerine uyarlamaktır. Teorinin gerçekçi bir şekilde somut koşullara uygulanabilmesi için Peters, irrasyonel kabul edilebilecek bir öğretim anlayışını, rasyonel olana eklemlemeye çalışır (Cuypers, 2020: s.4). Onun bu çabasının aslında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Nasıl ki çocuklar irrasyonaliteden (benmerkezcilik) rasyonaliteye (soyut işlemler) aşamalı bir şekilde geçiyorsa, Peters da kendi ahlak eğitimi anlayışında benzer aşamaları dikkate alarak hareket etmektedir. Bu yüzden rasyonel olmanın ön koşulunu irrasyonalite oluşturmaktadır ve bu anlayış, ahlak eğitiminde kullanılacak yöntem ve tekniklere doğrudan etki etmektedir.

Peters'ın ahlak eğitimi alanındaki nihai hedefi, rasyonel olarak ahlaki kuralları uygulayan bağımsız karakterlerin geliştirilmesiyle ilgilidir. Rasyonel ve bağımsız ahlaki failer yalnızca nelerin doğru veya yanlış olduğunu bilmekle kalmaz (bilişsel alanın bilgi basamağı), aynı zamanda bunların niçin doğru ya da yanlış olduğunu (bilişsel alanın kavrama basamağı) görebilir; ahlak kurallarını yeni bilgi ve koşullar altında yeniden tasarlayabilirler (bilişsel alanın sentez basamağı) (Peters, 1974c: s.253). Ancak özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların böylesine sofistike bir otonom düzeye erişmeye ne şekilde teşvik edileceği, daha açık bir ifadeyle bu kazanıma hangi yöntem ve teknikler kullanılarak ulaşılabileceği bir problem durumu olarak ortada durmaktadır.

Ahlak eğitiminin amacı göz önüne alındığında, “çocuk gelişiminin acımasız gerçekleri, bir çocuğun gelişiminin en biçimlendirici yıllarında, bu yaşam biçiminden yoksun olduğu ve bunu uygun bir şekilde aktarma konusunda yeteneksiz olduğu” (Peters, 1981: s.51) ampirik bir gerçektir. Bu gerçeğin en temel referans kaynağı Piaget'nin bilişsel gelişim teorisidir. Buradan hareketle, erken yaşlarda çocuklara ahlak alanının içeriğini oluşturan kurallara dair gerekçeler göstererek temellendirmeler yapmanın eğitimsel bağlamda etkisinin yetersiz olduğuna dair birtakım bilimsel veriler de bulunmaktadır (Peters, 1981: s.52). O halde buradan çıkarılacak sonuç şu şekildedir: Ahlak eğitiminin en temel amacı olan rasyonel ahlaklı birey kazanımına erişmek, küçük çocukların doğrudan rasyonalitelerine başvurularak gerçekleştirilemez. Bu yüzden küçük yaş grubundaki çocukların eğitiminde rasyonel kazanımlara ulaşmak, zaman zaman irrasyonel yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılar. Eğitimciler de bu anlamda, bilimsel veriler ışığında dolaylı ve bazen de irrasyonel bir öğretim yaklaşımı sergilemek zorunda kalabilirler. Dolayısıyla çocukların bilişsel



gelişim aşamalarıyla alakalı ampirik gerçekler ile ahlak eğitiminin amacı arasındaki ilişkiyi kaynaklanan ve burada açıklanmaya çalışılan çelişki durumu, rasyonel ahlaki bir fail yetiştirmek için eğitimcilerin tamamen dolaylı ve bazen de hedef kazanımların doğasına aykırı olabilecek irrasyonel yöntemler kullanma zorunluluklarından ortaya çıkmaktadır (Haydon, 2010: ss.174–176). O halde, çelişki nasıl ortadan kaldırılabılır?

Peters’in bu noktada eğitimcilere sunduğu çözüm önerisi, onun Aristoteles’ten ödünç aldığı bir yaklaşımla şekillenmektedir. Böylece rasyonel davranış kurallarını kavrayabilme becerisi, her ne kadar küçük yaştaki çocukların bilişsel düzeylerinin ötesinde olsa da onlar, “Alışkanlık (*habîit*) ve Gelenek avlusundan [geçerek] Aklın sarayına girebilirler ve girmelidirler.” (Peters, 1981: ss.52-55). Bu şekilde çocuklar, arzu edilen yaşam biçimlerini yerinde çıraklık ve alışkanlık eğitimi gibi dar bir öğretim anlayışının ürünü olan yaklaşımlarla edinebilirler.

Peters’in terminolojisinde alışkanlıklar, genellikle akılla ilişkilendirilen bir uyum kabiliyetine vurgu yapar. Alışkanlık basit bir tekrarlama değil, bir kişinin herhangi bir eylemi daha önce yaptığını ve dolayısıyla daha sonra da tekrar yapacağını varsayan; onun, söz konusu eylemi zımnen “otomatik olarak” gerçekleştirebilme becerisini ifade eder (Peters, 1981: ss.55–56). Buna göre alışkanlıkların hem rasyonel bir ahlakın kazandırılmasında hem de çocuğun ahlaki kurallara göre hareket etmeyi öğrenmesinde bir ön koşul niteliğinde olduğu söylenebilir.

Bilimsel veriler ahlak gelişimi aşamasının heteronom düzeyinde bulunan çocukların kurallara uymaktan keyif aldığını göstermektedir ancak bu aşamada kuralların gerekçelerine dair onların herhangi fikirleri yoktur. Öğrenmede gözlem ve taklidin önemli olduğu bu dönemde doğru olan, otoritenin söyledikleridir. Bu dönemdeki çocuğun kurallara yönelik böylesine bir tutum sergilemesi yalnızca içinde yaşadığı grubun veya toplumun baskısının bir sonucu olmayıp aynı zamanda sınırlandırılmış öğretim tekniklerinin, hatta aşılama (*indoctrination*) gibi çoğu zaman ahlaki anlamda meşru kabul edilemeyecek bir tekniğin kullanılmasının ürünü de olabilir (Peters, 1974a: ss.553–554). Aşılama, özellikle liberal eğitim anlayışında ve bilişsel düzeyde belli bir yeterliğe ulaşmış bireylerde eğitimin ahlaki yönünü ihlal ediyor olsa da küçük çocuklara alışkanlıkların kazandırılmasında etkilidir ve bu anlamda eğitimin kriterleriyle uyumludur.

Ahlak eğitimindeki çelişki durumunun çözümüne katkı sağlayacak bir diğer husus yine Peters’in eğitim anlayışında saklıdır. Peters’in eğitim kavramı ile alakalı belirlediği “değer kriteri” ahlak alanıyla doğrudan ilişkilidir. Buna göre eğitimsel süreçlerde bireylere değerli olanların kazandırılması esastır. Buradan hareketle ahlak alanının içeriğini oluşturan ve ahlak ilkelerinin



edinilmesinde önkoşul olan kuralların küçük çocuklara meşru yöntemlerle aktarılması, eğitimin değer kriteri ile uyumludur. Bu aşamada kullanılacak aşılama, yetiştirme, talim vs. gibi dar bir öğretim anlayışın ürünü olan yöntem ve teknikler, değer kriterinin ihlali anlamına gelmez.

Çelişki durumunun çözümüne katkı sağlayacak unsurlardan bir diğeri de Peters'in eğitim ile alakalı prosedür (yöntem/süreç) kriteriyle bağlantılıdır. Yöntem kriteri, bir yandan eğitimci ile eğitilen arasındaki ilişkiyi usul ilkeleri bağlamında ahlaki bir boyuta taşıırken diğeri yandan da içerik bağlamında (*teaching that*) eğitimin, prosedürel anlamda (*teaching how*) "ahlaki" yönüne dikkat çeker. Böylece yöntem kriteri, içerik ve biçim arasındaki uyumu tesis eder. Yöntem kriterinin eğitimci ve öğrenci arasındaki ilişkiyi ilkesel bağlamda ahlaki boyuta taşıması demek, eğitsel etkinliklerin, yukarıda açıkladığımız ahlaki yargıların gerekçelerinin belirlenmesinde kullanılan "çıkarların gözetilmesi" ve "kişilere saygı" ilkeleriyle tasarlanması anlamına gelir. Yani eğitimci, eğitime saygı duyarak ve onun çıkarlarını göz önünde bulundurarak öğretimi gerçekleştirmelidir. Yöntem kriterinin eğitimin ahlaki yönünü vurgulayıp içerik ve biçim arasındaki uyumu tesis etmesinden kastedilen ise, içeriği oluşturan ahlak kurallarının özellikle küçük yaştaki çocuklara talim, açıklama vs. gibi basit ve temel bir öğretim anlayışıyla kazandırılması; bilişsel anlamda belli bir yetkinliğe ulaşan bireylere ise eğitimin kriterlerini ve bilişsel gelişim aşamaları ile alakalı ampirik veriler göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir öğretim yaklaşımıyla ahlak ilkelerinin kazandırılmasıdır. Bunlara ek olarak yöntem kriteri, tüm eğitim süreçlerinin bir öğrenme süreci olduğunu varsayarak eğitim ile öğrenme arasında mantıklı ve zorunlu bir ilişki kurar. O halde buradan çıkarılacak sonuç şu şekilde özetlenebilir: Liberal bir eğitim anlayışında yöntem kriteri bağlamında ve "kişilere saygı" ahlak ilkesinden hareketle öğretmen, eğitimsel faaliyetlerde aşılama, şartlandırma ve beyin yıkama gibi yöntemleri kullanmamalıdır. Bu durum bilişsel anlamda belli bir yetkinliğe ulaşan bireyler için geçerlidir. Ancak öte yandan öğretmenin, öğrencilerinde daha sonradan birtakım öğrenme kazanımlarına ulaşabilmelerinin ön koşulunu oluşturacak alışkanlık ve becerileri kazandırabilmesi için yeri geldiğinde eğitimin üçüncü kriteriyle bağdaşmayan yöntemleri kullanması, onun "çıkarların gözetilmesi" ahlak ilkesiyle ve daha önce belirttiğimiz öğretim kriterleriyle uyumlu hareket ettiğinin göstergesidir. Sonuç olarak eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenin gerçekleştirmeyi hedeflediği nihai kazanım "öğrenme" durumuna ulaşmaktır. Asıl hedeflenen husus öğrenme kazanımına ulaşmak olduğu için öğretmen, uygulama süreçlerinde öğrencilerinin bilişsel kapasitelerini dikkate almak durumundadır. Öğretmenin ahlak ilkeleriyle hareket ederek, en azından sonraki aşamalarda çocukların öğrenme becerilerine katkı sağlaması amacıyla belli yöntemleri kullanmak "zorunda"



kalması, eğitim ve ahlak eğitiminde meşru kabul edilebilir. Dolayısıyla tüm bunlardan hareketle ahlak eğitimindeki çelişkili durum da ortadan kaldırılmış olur.

Sonuç

Analitik eğitim felsefecileri, genel eğitim içerisinde ahlak alanının öğretimine ayrıca bir önem göstermiş, Peters da benzer yaklaşımı mensubu olduğu geleneğin anlayışı doğrultusunda sergilemiştir. Bu makalede, analitik eğitim felsefesi olan Peters'ın ahlak eğitimiyle ilgili ne şekilde bir anlayış geliştirdiğini tespit edebilmek için sırasıyla onun ahlak kavramından ne anladığı, bilişsel-gelişimci teorilerin üzerine eleştirel bir şekilde inşa edip tasarladığı kendi ahlak gelişimi teorisiyle hangi verileri sunduğu ve bunlardan hareketle ahlak eğitimine nasıl yaklaştığı betimsel olarak ortaya konmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Peters ahlak kavramını kurallar, ilkeler, görevler, karakter özellikleri ve duygular gibi farklı kelimelerle çok yönlü ve kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Bunun nedeni, ahlak kavramının çok boyutlu ve ahlaki yaşamın karmaşık olmasından kaynaklanır. Peters'ın ahlaka yaklaşımında her zaman ön planda olan kavram rasyonalitedir. Tarihsel süreçte geleneksel ahlak dinden, hukuktan ve gelenekten ayrılarak daha rasyonel bir form elde etmiştir.

- Ahlakın içeriğini oluşturan kurallar din, örf, hukuk gibi herhangi bir otoriteden kaynağını alabilir ve Peters için bu durum bir problem durumunu teşkil etmez. Önemli olan, ahlak kurallarının rasyonel anlamda temellendirilerek meşru hale getirilebilmesidir. Bunu gerçekleştirmek için belirlenmiş beş temel ahlak ilkesinin uygulanması gerekir. Bu ilkeler adalet, özgürlük, doğruyu söyleme, çıkarların gözetilmesi ve kişilere saygıdır.

-Ahlak gelişimi teorilerinde ya da ahlak eğitiminde yalnızca biçime veya içeriğe yönelik tek taraflı bir bakış açısı yanlış ve eksiktir. Piaget ve Kohlberg gibi bilişsel-gelişimciler bu hataya düşmüştür. Ahlak alanının biçimini oluşturan ilkelerin kavranabilmesinin ön koşulu içeriğin öğrenilmesidir.

- Ahlak gelişimindeki dört aşama a-rasyonellik, egosantrizm, geleneksellik ve makullüktür. Peters'ın teorisindeki bu aşamalar bilişsel-gelişimci teorilerin üzerine inşa edilerek oluşturulmuştur. Teoride, bilişsel-gelişimcilerin üzerinde durmadığı duyuşsal alan ile gelişim aşamalarında öğretimin merkezi rolünün vurgulandığı görülmektedir.

- Peters ahlak kavramını ve ahlak eğitimini kavramsal düzeyde ele alarak incelemektedir. Hâlbuki o, ahlak felsefesinin de bu alanda çalışmalar yapmasını gerekli görür. Çünkü ahlak alanına ilişkin problemler yalnızca kavramsal bir analizle çözülemez. Ayrıca ahlak öğretimine dair meseleler sadece



eğitim bilimlerinin veya eğitim felsefesinin alanı değildir. Bu yönüyle çok disiplinli bir çabayı zorunlu kılar.

- Peters'in ahlak eğitimi anlayışı, onun eğitim kavramına yüklediği anlamla şekillenmiştir. Kriterler belirleyerek şartlı (*stipulative*) bir eğitim tanımına ulaşması, Peters'in ahlak eğitimi anlayışına doğrudan etki ettiği görülmektedir.

- Peters öğretim ilkeleriyle uyumlu olarak basitten karmaşığa, yakından uzağa, içerikten biçime, sınırlı bir öğretimden sınırlandırılmamış öğretime ve dolayısıyla irrasyoneliteden rasyonelliğe doğru bir yol izlemektedir. Bu haliyle ahlak eğitiminde çelişki durumu olarak görülebilecek unsurun kaynağı, yöntemsel düzeydeki irrasyonelitedir. Ancak bu problem, bilişsel gelişimle alakalı ampirik veriler ve eğitim kriterleri göz önünde bulundurularak kolayca çözülebilmektedir.

Kaynakça

Aristotle (2000). *Nicomachean ethics*. Cambridge: Cambridge University Press

Barrow, R. (2007). *Introduction to moral philosophy and moral education*. Oxon: Routledge.
<https://doi.org/10.1080/03057241003790553>

Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü* (6. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları

Cuypers, S. E. (2014a). Peters, R. S. İçinde D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (C. 1, ss. 602–606). Los Angeles: SAGE Reference.

Cuypers, S. E. (2014b). R.S. Peters' comprehensive theory of moral education. *kültür pedagojisi*, 1, 11–27.

Cuypers, S. E. (2020). R. S. Peters' philosophy of moral education in relation to his freudian psychology. *Journal of Moral Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781068>

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43–77.

Çinemre, S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak lawrence kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 143-164.

Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–38.

Haydon, G. (1999). Behaving morally as a point of principle: a proper aim of moral education? İçinde J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Ed.), *Education in Morality* (ss. 241–256). London: Routledge.



- Haydon, G. (2010). Reason and virtues: the paradox of r. s. peters on moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 173–188.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00717.x>
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge.
- İnan, İ (2003). Analitik felsefe. İçinde A. Cevizci (Ed.), *Felsefe Ansiklopedisi* (C.1, ss.336-342). İstanbul: Etik Yayınları
- Kerdeman, D., & Phillips, D. C. (2014). Continental/Analytic divide in philosophy of education. içinde D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (C.1, ss.177-181). Los Angeles: SAGE Reference
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: a developmental view. *The School Review*, 74(1), 1–30.
- Kohlberg, L. (1968). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. İçinde D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (ss. 347–480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice: a modern statement of the platonic view. İçinde N. F. Sizer & T. R. Sizer (Ed.), *Moral Education: Five Lectures* (ss. 57–83). Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. İçinde B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg* (ss. 15–98). Birmingham: Religious Education Press.
- Meydan, H. (2021). Bir beceri olarak ahlak ve eğitimi: ahlaki gelişim kuramlarına dayalı bir inceleme. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 55(1), 445–471.
<https://doi.org/10.29288/ilted.890349>
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of education: an introduction*. Oxon: Routledge.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. Oxon: Allen and Unwin.
- Peters, R. S. (1967a). What is an educational process? içinde *The Concept of Education* (ss. 1–16). Oxon: Routledge.
- Peters, R. S. (1967b). In defence of bingo: a rejoinder. *British Journal of Educational Studies*, 15(2), 188–194.
<https://doi.org/10.2307/3118825>
- Peters, R. S. (1971). Moral development: a plea for pluralism. İçinde T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology* (ss. 237–267). New York: Academic Press.
- Peters, R. S. (1972). Education and the educated man. İçinde R. F. Dearden, P. H. Hirst, & R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (ss. 2–13). Oxon: Routledge.



Makale Gönderim Tarihi / Received Date: 28.09.2023

Makale Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.11.2023

Yıl/Year: 2023, Sayı/Issue: 12, Sayfa/Page: 118-142

www.toplumvekultur.com

[Araştırma/Research](#)

<https://doi.org/10.48131/jscs.1367841>

- Peters, R. S. (1973). *Reason and compassion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1974a). Moral development and moral learning. *The Monist*, 58(4), 541–567.
- Peters, R. S. (1974b). Personal understanding and personal relationships. İçinde T. Mischel (Ed.), *Understanding Other Persons* (ss. 37–65). Oxford: Basil Blackwell.
- Peters, R. S. (1974c). *Psychology and ethical development*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Peters, R. S. (1978). The Place of Kohlberg's theory in moral education. *Journal of Moral Education*, 7(3), 147–157.
<https://doi.org/10.1080/0305724780070301>
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Sizer, N. F., & Sizer, T. R. (1970). Introduction. İçinde N. F. Sizer & T. R. Sizer (Eds.), *Moral Education: Five Lectures* (ss. 3–9). Cambridge: Harvard University Press.
- Straughan, R. (1982). *Can we teach children to be good?*. Oxon: Allen and Unwin.
- Tobin, B. M. (1989). Richard Peters's theory of moral development. *Journal of Philosophy of Education*, 23(1), 15–27.
- Uluğaç, Y. & Ceylan, Y. (2023). John Wilson'ın ahlak eğitimi ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(3), 1087-1100.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.71063>
- Wilson, J. (1979). Moral Education: Retrospect and prospect. *Journal of Moral Education*, 9(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1080/0305724790090101>

Hakem Değerlendirmesi: Dış Bağımsız

Yazar Katkısı: Yetgin Uluğaç %50, Yusuf Ceylan %50 katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Çalışma için destek alınmamıştır.

Etik Onay: Bu makale, insan veya hayvanlar ile ilgili etik onay gerektiren herhangi bir araştırma içermemektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Çalışma ile ilgili herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Peer Review: Independent double-blind

Author Contributions: Yetgin Uluğaç contributed 50%, Yusuf Ceylan 50% to the study.

Funding and Acknowledgement: No support was received for the study.

Ethics Approval: This study does not contain any human or animal research that requires ethical approval.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest with any instit