

Çocuğun Ahlaki Yargısı

JEAN PIAGET

Çeviren: İdil Dünder




pinhan

Psikoloji

JEAN PIAGET



ÇOCUKUM AHI AKİ YARGISI

Jean Piaget: 9 Ağustos 1896'da İsviçre'de doğdu. Babası ortaçağ bilimleri profesörü, annesi ise katı bir Kalvinistti. Küçük yasta doğa bilimleriyle yakından ilgilendi. 1918'de Neuchâtel Üniversitesi'nde Bilim Doktorasını tamamladı. 1921'de çocuk psikolojisi üzerine çalışmaya başladı. 1929'da Cenevre Üniversitesi'nde profesörlüğe atandı. Ardından İsviçre Psikoloji Cemiyeti'nin başkanı oldu. 1955'de Cenevre'deki Uluslararası Epistemoloji Merkezi'ni kurdu ve yönetti. Piaget gelişimsel ruhbilim, bilişsel kuram ve genetik bilgi kuramı (epistemoloji) adı verilen birçok yeni bilim dalının gelişmesine katkıda bulundu. Piaget'nin çocukların düşünce biçimini ilk kez ciddiye alan bir bilim adamı olduğu söylenebilir. Felsefe ve ruhbilimin öncülerinden sayılan İsviçreli bilim adamı Piaget meslek yaşamının büyük bir bölümünü çocukları dinleyip, gözleyerek ve dünyanın her kösesinden bilim adamlarının aynı konuda hazırladıkları bilimsel yayınları inceleyerek geçirdi. İsviçreli psikoloğun bilişsel gelişimle ilgili çalışmaları çocukların çevrelerini nasıl kavradığını anlamamıza yardım etti. Çocuk psikolojisine olan ilgisi sayesinde, bu yüzyılın en önemli çocuk gözlemcilerinden biri olmayı başardı. 16 Eylül 1980'de 84 yaşında Cenevre'de öldü.

İdil Dündar: 1978 yılında İstanbul'da doğdu. İstanbul Üniversitesi Klasik Arkeoloji bölümünden mezun oldu. 10 yıl boyunca çeşitli dergi ve yayınevlerinde çalıştı. 2010 yılından beri İspanya'da yaşıyor, karşılaştırmalı edebiyat alanında yüksek lisans ve İspanyolca ve İngilizceden çeviri yapıyor. Kitaplarını çevirdiği yazarlar arasında Parker Bilal, Roberto Ampuero, Armando Romero ve Robert M. Edsel yer alıyor.

ÇOCUĞUN AHLAKİ YARGISI

Jean Piaget

Çeviren:
İdil Dündar



PİNHAN YAYINCILIK

Litros Yolu, Fatih San. Sitesi No: 12/214-215
Topkapı/Zeytinburnu İstanbul
Tel: (0212) 259 27 60 Faks: (0212) 565 16 74
www.pinhanyayincilik.com
info@pinhanyayincilik.com
Sertifika No: 20913

Asıl ismi: *Le Jugement Moral Chez l'Enfant*

© Pinhan Yayıncılık, 2015

Türkçe çeviri © İdil Dünder, 2015

Genel Yayın Yönetmeni: Mahmut Sever

Birinci Basım: Ağustos 2015

Editör: Adem Beyaz

Son Okuma: Meltem Özdemir

Kapak Görseli ve Sanatçısı: *Top view of collection of shiny marbles on wooden background. vintage effect / Tomertu.*

Kapak Tasarımı: Mahmut Sever

Teknik Hazırlık, Baskı ve Cilt:

Yaylacık Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.

Litros Yolu Fatih San. Sitesi No: 12/197-203

Topkapı-İstanbul Tel: (0212) 567 80 03

Sertifika No: 11931

Kataloglama Bilgisi

1. Psikoloji 2. Çocuk Psikolojisi 3. Çocuk Ahlakı

Pinhan Yayıncılık: 82 Psikoloji Dizisi: 15

ISBN: 978-605-5302-64-1

İçindekiler

Önsöz.....	7
------------	---

1. Kısım

Oyunun Kuralları

§ I. Misket Oyununun Kuralları.....	14
§ II. Görüşme Ve Genel Sonuçları.....	23
§ III. Kuralların Uygulanması. 1. İlk İki Aşama	30
§ IV. Kuralların Uygulanması. 2. Üçüncü Ve Dördüncü Aşamalar	43
§ V. Kuralların Bilincinde Olmak. 1. İlk İki Aşama.....	53
§ VI. Kuralların Bilincinde Olmak. 2. Üçüncü Aşama.....	68
§ VII. Bir Kız Oyunu: “İlet Cachant”	81
§ VIII. Sonuçlar: 1. Motor Kurallar Ve İki Tür Saygı	90
§ IX. Sonuçlar: 2. Gruba Duyulan Saygı Ya Da Bireylere Duyulan Saygı. Rehber Niteliğinde Bir Hipotez Arayışı	107

2. Kısım

Yetişkin Kısıtlaması Ve Ahlaki Gerçekçilik

§ I. Yöntem	119
§ II. Nesnel Sorumluluk. 1. Sakarlık Ve Hırsızlık Yapmak	128
§ III. Nesnel Sorumluluk. 2. Yalan Söylemek.....	146
§ IV. Yalan Söylemek Ve İki Saygı Türü	170
§ V. Sonuç. Ahlaki Gerçekçilik	182

3. Kısım

İşbirliği Ve Adalet Fikrinin Gelişmesi

§ I. Cezalandırma Ve İntikamcı Adalet Sorunu.....	208
§ II. Ortak Ve Aktarılabilir Sorumluluk.....	241
§ III. “İçkin Adalet”.....	260
§ IV. Cezalandırıcı Adalet Ve Denk Adalet	271
§ V. Eşitlik Ve Otorite.....	284
§ VI. Çocuklar Arasında Adalet	303
§ VII. Sonuç: Adalet Fikri.....	321

4. Kısım

Çocuktaki İki Tür Ahlak ve Sosyal İlişki Türleri

§ I. Durkheim Ve Fauconnet’nin Sorumluluk Hakkındaki Teorileri	335
§ II. Durkheim’ın Ahlaki Özerklik Doktrini. 1. Giriş ...	348
§ III. Durkheim’a Göre Otorite Teorisi. 2. Ahlak Eğitimi.....	361
§ IV. Pierre Bovet’nin Teorisi	379
§ V. J. M. Baldwin’ın Bakış Açısı	394
§ VI. Genel Sonuçlar	403

ÖNSÖZ

Okurlar bu kitapta, ev ve okul yaşamında ya da çocuklardan oluşan topluluklarda uygulandığı şekliyle çocuk ahlakının doğrudan bir analizini bulamayacak. İncelemek için yola çıktığımız konu ahlaki davranış ya da duygular değil, ahlaki yargıdır. Bu hedefi gözeterek Cenevre ve Neuchâtel okullarındaki çok sayıda çocukla görüştük ve daha önce yaptığımız, dünya ve nedensellikten anladıklarına dair olanlara benzer sohbetler ettik. Mevcut kitap, bu sohbetlerin sonuçlarını içermektedir.

Öncelikle, çocuk bakış açısından, kurallara saygı duymaktan neyin kastedildiğini tespit etmemiz gerekti. Sosyal bir oyunun kurallarının, bir *bona fide*¹ oyuncu için ne kadar zorunlu olduğunun analiziyle başlamamızın nedeni bu. Oyunların kurallarından, yetişkinler tarafından belirlenen özellikle ahlaki kurallara geçiş yaptık ve çocuğun bu belirli yükümlülüklerden ne fikir edindiğini görmeye çalıştık. Çocukların yalan söylemeye dair düşünceleri öncelikli bir örnek olarak seçildi. Son olarak, çocukların karşılıklı sürdürdüğü ilişkilerden doğan düşünceleri inceledik ve böylece, özel konumuz olarak adalet fikrini tartışmaya yöneldik.

Bu noktaya erişince, elde ettiğimiz sonuçlar, ahlak psikolojisi üzerinde çalışan sosyolog ve yazarlar tarafından benimsenen bazı hipotezlerle kıyaslamak için bize yeterince tutarlı göründü. Dördüncü bölümümüzü bu son konuya adadık.

¹ İyi niyetli –çn.

Kullandığımız yöntemin avantajları kadar kusurlarının da farkındayız. Özellikle ahlakla ilgili konulardaki en büyük tehlike, çocuğa ondan istenen şeyin söylenmesidir. Buna karşı kesin bir çözüm yoktur; ne soruları soran kişinin iyi niyeti ne de başka bir yerde¹ vurguladığımız tedbir yöntemleri yeterlidir. Tek teminat, diğer araştırmacılarla işbirliği yapmaktan geçer. Eğer başka psikologlar sorularımızı farklı bakış açılarından ele alıp farklı sosyal ortamlardan çocuklara yöneltirse, bu çalışmada öne sürdüğümüz sonuçlardaki hedefi rastgele unsurlardan ayırmak er ya da geç mümkün olacaktır. Benzer bir çalışma, çocuk mantığı ve çocukların nedenselliğe dair anlayışı ile ilgili olarak çeşitli ülkelerde gerçekleştirildi; ve bu şekilde ortaya çıkmasında bizim de payımız olan bazı abartılara rağmen, elde edilen güncel sonuçlar benimsediğimiz yöntemin kullanımı konusunda bizi kesinlikle hayal kırıklığına uğratmıyor.

Bu yöntemin avantajları, bize göre kendi haline bırakılan gözlemin sadece tahminde bulunabileceğini açıkça kanıtlıyor görünmesidir. Mesela, son birkaç yıldır, *Çocuğun Gözüyle Dünya* ya da *Çocuğun Gözüyle Nedensellik*'te incelenen soruları hiçbir zaman yöneltmediğim iki küçük kızımın yaptığı spontane yorumları bir yere not ediyorum. Genel olarak Gerçekçilik, Animizm, Yapaycılık ve dinamik Nedensellik vb. eğilimleri çok açıkça görülüyor, ama bu çocukların en ilginç "neden" sorularının anlamı, tıpkı çoğunun yaptığı rastgele yorumlar gibi, daha önce yüzlerce çocuğa aynı konularda şahsen sorular sormuş olmasam tamamen dikkatimden kaçardı. Bir çocuğun spontane olarak yaptığı yorum, tabii ki dünyada sorulan bütün sorulardan daha değerlidir. Ama çocuk psikolojisinde böyle bir yorum, soruları soran kişiler tarafından oluşturulan hazırlık çalışması olmadan doğru perspektifte görülemez.

¹ Bkz. kitabın devamında Ç.G.D. olarak anılacak olan *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Diğer kitaplarım *Çocukta Dil ve Düşünce* ile *Çocukta Akıl Yürütme ve Karar Verme*, sırasıyla Ç.D.D. ve Ç.A.K. olarak belirtilecektir.

Çocuk ahlakı hakkındaki bu kitap sadece başlangıç niteliğinde bir çalışmadır. Bu kitabın, çocuklarla birlikte yaşayan ve onların spontane tepkilerini gözlemleyen kişilerin gerçek yapıyı kurmak için kullanabileceği bir çerçeve sağlamasını yürekten umuyorum. Bir anlamda, çocuk ahlakı yetişkin ahlakına ışık tutar. Erkek ve kadınlar yetiştirmek istiyorsak, bu görev için yetiştirme süreçlerine egemen olan yasaları incelemekten daha uygun hiçbir şey yoktur.

1. KISIM

OYUNUN KURALLARI¹

Çocuk oyunları, en fazla takdire değer sosyal yapıları oluşturur. Örneğin, erkek çocuklar tarafından oynanan misket oyunu oldukça karmaşık bir kurallar sistemini, başka bir deyişle bir yasa kodunu, kendisine ait bir hukuk düzenini içerir. Sadece, mesleği bu genel hukuk örneğine aşına olmasını ve altında yatan örtülü ahlaka ulaşabilmesini gerektiren bir psikolog, detaylarında ustalaşma konusunda deneyimlediği zorluk sayesinde bu kuralların sıra dışı zenginliğini tahmin edebilme konumundadır.

Çocuk ahlakını biraz da olsa anlamak istiyorsak işe bu tür gerçekleri analiz etmekle başlamanız gerektiği çok açık. Bütün ahlak düzenleri bir kurallar sistemine dayanır ve bütün ahlak düzenlerinin özü bireyin bu kurallara duyduğu saygıda aranmalıdır. Kant'ın muhakeme analizleri, Durkheim'in sosyolojisi ya da Bovet'nin bireyci psikolojisi bu noktada buluşur. Doktrinler, ancak zihnin bu kurallara nasıl saygı duymaya başladığının açıklandığı andan itibaren farklılaşmaya başlar. Kendi açımızdan, bu "nasıl"ın analizini üstleneceğimiz alan çocuk psikolojisi olacaktır.

Çocuk saygı duymayı öğrendiği ahlak kurallarının çoğunu yetişkinlerden alır, bu da bu kuralları, kendisiyle ilgili olarak

¹ V. J. Piaget, M. Lambercier ve L. Martinez'in katkılarıyla.

ve ihtiyaç duyuldukları şekilde değil sadece bir defalığına detaylandırıldıktan sonra, önceki yetişkin kuşaklardan itibaren değişikliğe uğramadan teslim aldığı anlamına gelir.

Öte yandan, en basit sosyal oyunlar söz konusu olduğunda, çocukların kendi kendine detaylandığı kurallarla karşı karşıya kalırız. Bu oyunların içeriklerinin “ahlaki” özellikte olup olmaması önemli değil. Psikolog olarak bizler, yetişkin bilincinin değil çocuk ahlakının bakış açısını benimsemek zorundayız. Misket oyununun kuralları, tıpkı ahlak kuralları gibi, bir kuşaktan diğerine aktarılır ve sadece bireylerin onlara duyduğu saygı sayesinde varlığını sürdürür. Tek fark, bu örnekteki ilişkilerin sadece çocuklar arasında mevcut olmasıdır. Oyunu oynamaya başlayan küçük erkek çocuklar daha büyük çocuklar tarafından aşamalı olarak yasaya uygun şekilde eğitilir; ve her durumda, bir oyunun alışılmış uygulamalarının doğru bir kullanımını oluşturmaya dayanan, insan saygınlığının en üst seviyedeki karakteristiği olan değere kalplerini adarlar. Daha büyük çocuklara gelince, kuralları değiştirmek onların yetkisindedir. Eğer bu “ahlak” değilse, o halde ahlak nerede başlar? En azından o, kurallara duyulan saygıdır ve bizimki gibi bir çalışmanın öncelikle bu düzenin özelliklerini incelemekle başlaması gerekir. Tabii ki misket oyunu ile ilgili fenomen, en erken olan fenomenlerden biri değildir. Akranlarıyla birlikte oynamadan önce, çocuk ebeveyninden etkilenmiştir: Beşikten itibaren çok sayıda düzenlemeye konu olur ve hatta dilden bile önce belirli yükümlülüklerin farkına varır. Bu koşullar, göreceğimiz gibi, oyunun kurallarının detaylandırılma şekli üzerinde inkar edilmez bir etki bile oluşturur. Ama oyunların oluşturulması konusunda, yetişkin müdahalesi her oranda minimuma indirgenmiştir. Bu yüzden, en temel olanlar arasında olmasa bile en spontane ve en fazla yol gösterici olanlar arasında sınıflandırılması gereken gerçekliklerle karşı karşıyayız.

Oyun kurallarıyla ilgili, incelemesi özellikle kolay olan iki fenomen vardır: Birincisi, kuralların *uygulanması*, örneğin farklı yaşlardan çocukların kuralları etkili bir şekilde uygulama şekli; ikincisi, kuralların *bilincinde olmak*, örneğin, farklı

yaşlardan çocukların, zorunlu ve kutsal bir şey ya da yaderklik ya da özerklik şeklinde kendi seçimlerine bağlı bir şey olarak bu oyun kurallarının özelliğine dair edindiği fikir.

Bu kısmın asıl hedefini oluşturan konu, bu iki veri grubunun karşılaştırılması. Ahlaki gerçekliklerin psikolojik doğasını tanımlamamızı en iyi sağlayacak olan şey, kuralların uygulanması ve onların bilincinde olmak arasında mevcut olan ilişkilerdir.

Bir söz daha ekleyelim. Kuralların uygulanmasının ya da bilincinde olmanın analizine girişmeden önce, bu kuralların gerçek içeriğine dair biraz bilgi vermemiz gerekir. Bu yüzden, sorunun sosyal verisini oluşturmak zorundayız. Ama kendimizi sadece vazgeçilmez olanla sınırlayacağız. Misket oyununun sosyolojisini oluşturmaya çalışmadık; bu, oyunun geçmişte nasıl oynandığını ve şimdi dünyanın farklı yerlerinde nasıl oynanıyor olduğunu bulmak anlamına gelirdi (aslında siyahi çocuklar tarafından oynanıyor). Kendimizi İsviçre'nin Fransızca konuşulan bölgesiyle sınırlasak bile, oyunun bütün yerel versiyonlarını keşfetmenin yıllarca araştırma yapmayı ve her şeyden çok, bu versiyonların son birkaç kuşak boyunca olan tarihinin özetlenmesini gerektireceğini düşünüyoruz. Sosyologlar için yararlı olabilecek böylesi bir inceleme, psikologlar için gereksizdir. Kuralların nasıl öğrenildiğini incelemek için geçerli olan bütün ikincil ihtiyaçlar asıl kullanımda belirlenmiş olan alışkanlığın kapsamlı bir bilgisidir, upkı çocuk dilini incelemede söz konusu olduğu gibi, psikoloğun bilmesi gereken tek şey belirli diyalekti, yerelleştirilmiş de olsa, zaman ve mekanda bütün anlam ve ses değişikliklerini yeniden düzenlemekle uğraşmadan tanımdır. Bu nedenle kendimizi, çalışmamızı yürüttüğümüz bölgeler olan Cenevre ve Neuchâtel'de oynanan şekliyle, oyunun içeriğinin kısa bir analiziyle sınırlayacağız.

§ I. MİSKET OYUNUNUN KURALLARI

Kuralların uygulanmasını ve bilincinde olunmasını aynı anda analiz etmek istiyorsak, not edilmesi gereken üç temel gerçek vardır.

Birincisi, belirli bir kuşak ve küçük de olsa belirli bir çevrenin çocukları arasında hiçbir zaman tek bir misket oynama şekli yoktur, çok sayıda yöntem vardır. Mesela özellikle üzerine eğileceğimiz “kare oyunu.” Yere bir kare çizilir ve içine bir miktar misket yerleştirilir; oyun bu misketleri uzaktan hedef almaktan ve onları karenin içinden çıkartmaktan oluşur. Ayrıca, iki oyuncunun sonsuz bir takip içinde birbirinin misketlerini hedef aldığı “courate” oyunu vardır. Misketlerin bir deliğe yığılıp daha ağır bir misketle dışarı çıkartılmasını gerektiren, “trou” (=delik) ya da “creux” (=boşluk) kelimesinden türemiş olan “troyat” oyunu vardır. Daha başka oyun çeşitleri de mevcuttur. Her çocuk birkaç oyunu bilir, bu, yaşına bağlı olarak kuralların kutsal özelliğine inancını sağlamlaştırmaya ya da zayıflatmaya yardımcı olabilecek bir durumdur.

İkinci olarak, tek bir oyun, mesela Kare oyunu, nerede ve ne zaman oynandığına bağlı olarak oldukça önemli varyasyonları kabul eder. Doğrulama şansı bulduğumuz gibi, Kare oyununun kuralları birbirinden 2-3 kilometre uzaklıktaki dört Neuchâtel yerleşiminde¹ aynı değildir. Cenevre ve Neuchâtel’de de aynı değildir. Bir bölgeden diğerine, aynı şehirdeki bir okuldan diğerine, belirli açılardan değişiklik gösterir. Buna ek olarak, çalışmamıza katkıda bulunan uzmanların sayesinde anlayabildiğimiz gibi, farklılıklar bir kuşak ile

¹ Neuchâtel, La Coudre, Hauterive ve Saint-Blaise.

diğeri arasında da mevcuttur. Yirmi yaşındaki bir öğrenci, oyunun köyünde artık “onun günlerinde” olduğu gibi oynanmadığını kesin bir biçimde belirtti. Zamana ve yere göre olan bu değişiklikler önemli, çünkü çocuklar çoğunlukla bu değişikliklerin farkında. Bir şehirden diğerine, ya da sadece bir okul binasından diğerine taşınan bir çocuk, bize çoğunlukla bir kuralın bir yerde güçlü ama diğerinde geçersiz olduğunu açıklar. Yine çoğunlukla, bir çocuk babasının ondan farklı oynadığını söyler. Son olarak, kendinden daha küçük çocuklara karşı kendisini üstün hissetmeye başladığı için oynamaktan vazgeçen ve kuşağının alışkanlıklarının sonraki kuşak tarafından özenli bir şekilde korunmak yerine bir kenara atılacağı gerçeğine, ruh haline bağlı olarak gülen ya da üzülen 14 yaşında bir erkek çocuğu da var.

Sonuçta, açıkça bu yerel ya da tarihi akımların ortak bir noktada birleşmesinin bir sonucu olarak, aynı okulun bahçesinde oynanan aynı oyunda (mesela Kare oyunu) belirli noktalarda birkaç farklı kural kabul edilir. 11-13 yaşındaki çocuklar bu varyasyonlara aşinadır ve genellikle oyundan önce ya da oyun sırasında birini seçerek diğerlerini geçersiz kılmayı kabul ederler. Bu yüzden bu veriler, çocuğun kurallar değerinde yapacağı muhakemeyi şekillendirdiği şüphesiz olduğundan, göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu noktalardan bahsettiğimize göre, Kare oyununun kurallarının bir prototip görevini görecek kısa bir açıklamasını vereceğiz ve daha sonra alıntı yapılacak sohbetlerin raporlarını anlayabilmek amacıyla, çocuk dilini tespit etmekle başlayacağız. Ayrıca, çocuk psikolojisinde sıklıkla söz konusu olduğu gibi, bu dilin bazı özellikleri kendi başlarına da oldukça bilgilendiricidir.

Misket, Neuchâtel’de “marbre” ve Cenevre’de “coeillu” ya da “mapis” olarak adlandırılır. Farklı değerlere sahip misketler vardır. Çimento misket, şeref konumuna sahiptir. Daha küçük olan ve daha kolay kırılan bir kilden yapılan “carron”, fiyatı daha ucuz olduğu için daha değersizdir. Karenin içine yerleştirilmeyip atış yapmak için kullanılan misketler, yoğunluklarına bağlı olarak “cornu” (içinde akik varsa), “ago” ya

da “agathe”, “cassine” (renkli damarlara sahip cam top), “plomb” (kurşun içeren büyük misket) vb. olarak adlandırılır. Her biri çok sayıda misket ya da “carron” değerindedir. Bir misket atmak “tirer” (atış yapmak) ve sahip olunan misketlerle başka bir miskete dokunmak “tanner”dir (vurmak).

Ardından, bir dizi ritüel *kutsama* terimi, yani oyuncunun şöyle-şöyle bir işlem gerçekleştireceğini duyurmak ve böylece törensel biçimde başarıya ulaşılmış bir olay olarak kutlamak için kullandığı ifadeler gelir. Bu kelimeler telaffuz edildikten sonra, rakip oyuncu arkadaşının kararı karşısında güçsüzdür; ancak biraz sonra inceleyeceğimiz ritüel *engelleme* terimleriyle inisiyatif alırsa, bu şekilde korktuğu işlemi önleyecektir. Örneğin, koşullar mümkün olduğunda ilk olarak oynamak için, çocuk (Neuchâtel’de) “prems” –açıkça belli ki “premier” (birinci) kelimesinin biraz bozulmuş hali– der. Bütün oyuncuların sıra ilk kez kendilerine geldiğinde başladığı, “coche” adı verilen çizgiye geri dönmek isterse, sadece “coche” der. İki kat fazla bir mesafeye ilerlemek ya da geri çekilmek isterse “deux coches”, ya da bir, iki ya da üç el ganişliği kadar olan bir mesafeye gitmek isterse “bir (ya da iki, ya da üç) empan” (açıklık) der. Eğer karenin, o anda durduğu noktaya eşit uzaklıktaki karşıt bir noktasına geçmek isterse (rakibinin olası saldırılarından kaçınmak için) “du mien” (benim) ve rakibinin aynı şeyi yapmasını engellemek istiyorsa “du tien” (senin) der. Bu, Neuchâtel’de uygulanır. Cenevre’de bu yer değiştirmeler “faire une entasse” ya da “entorse” (dönüş yapmak) terimleriyle ifade edilir. Sıranızdan vazgeçip rakibiniz hareket edene kadar “ölü” olmak istiyorsanız, “coup passé” (sıram geçti) dersiniz.

Bu terimler eksiksiz bir hukuk sistemi tarafından dikkatle düzenlenen koşullarda kullanıldığı anda, rakip boyun eğmek zorundadır. Ama rakip bu işlemleri önceden tahmin etmek isterse, törensel *engelleme* koşullarını telaffuz etmesi yeterlidir, bu da Neuchâtel’de “défendu” (yasak) kelimesinden türeyen “fan” öneki ile başlayan aynı terimlerdir. Örneğin, “fan-du-mien”, “fan-du-tien”, “fan-coche”, “fan-coup-passé” vb.

Etraflarında duydukları konuşmalardaki hiçbir şeye benzemeyen bu öneki anlamayan bazı çocuklar ise “femme-du-tien”, “femme-coche” vb. derler.

Küçük Cenevreliler arasında yaygın olan, özellikle anlamlı iki kutsama terimi not edilmeli: “glaine” ve “toumiqué.” Bir oyuncu kareye, sıradan bir misket koyduğunu sanarak üstün değerde bir misket koyduğunda (yani bir “coeillu” yerine bir “ago”), hatasını fark ederse “ago”sunu alıp yerine sıradan bir misket koymasına doğal olarak izin verilir. Sadece dürüst olmayan bir rakip, arkadaşının dalgınlığından yararlanıp bu “ago”yu vurduktan sonra kendi eline geçirir. Bu noktada, soru sorduğumuz çocuklar böyle bir uygulamayı çalmak olarak değerlendirme konusunda hemfikir. Ama diğer yandan, rakip oyuncunun hatasını zamanında fark edip “toumiqué” ya da (son heceyi tekrarlayarak) “toumiqué” kelimelerini söylerse, o zaman dalgın oyuncunun artık “ago”sunu alma hakkı yoktur; sıradan bir “coeillu” gibi onu yerde bırakmak zorundadır ve oyunculardan biri ona vurmayı başarsa, o miskete sahip olma şansını elde eder. Bu bize, bir hatayı kutsayan bir kelimenin ve bunu yaparak, dürüst olmayan bir hareketi meşru ve herkes tarafından onaylanmış bir harekete dönüştürmenin çok ilginç bir örneğini gösteriyor. Çocuk ahlakının belirli açılarına ait olan bu kuralcılığın ilk kez bir örneğini görüyoruz ve ilerleyen bölümlerde, nesnel sorumlulukla bağlantılı olarak bu kuralcılığın doğasını daha derinlemesine ele alacağız.

Aynı şekilde “glaine” kelimesi, belirli iyi tanımlanmış koşullarda korsanlığı meşrulaştırır. Oyunculardan biri, şans ya da beceri sonucu bütün arkadaşlarının misketlerini kazanmayı başarsa, sosyologların “potlatch” terimiyle adlandırıldığına benzer bir şeref noktası olarak, oyuncunun yeni bir set oynamayı teklif etmesi ve gerekli misketleri kareye kendisinin yerleştirmesi, böylece daha az talihli oyun arkadaşlarına sahip oldukları misketlerin bir kısmını geri kazanma şansını vermesi gerekir. Eğer bunu reddederse, tabii ki onu buna zorlayacak bir yasa yoktur; kazanmıştır ve bu da işin

sonudur. Ancak, oyunculardan biri “glaine” kelimesini telaffuz ederse, bütün çete bu cimrinin üstüne çullanır, onu yere yatırır, ceplerini boşaltır ve ganimeti paylaşır. Normalde ah-laka son derece karşı olan bu korsanlık eylemi (kazananın topladığı misketler yasal olarak onun mülkiyetinde olduğundan) böylece meşru bir eyleme, hatta “glaine” kelimesi telaffuz edildiğinde genel vicdan tarafından onaylanan cezalandırıcı bir adalet eylemine dönüşür.¹

Neuchâtel’de “glaine” ya da “toumiké” kelimelerine rastlamadık, ama “cougac”la karşılaştık. Oyunculardan biri çok fazla kazandığında (böylece biraz önce tarif edilen durum oluştuğunda) yenilen arkadaşı “cougac” (büyük ihtimalle birinci kelimesinden “prems”in türemesi gibi, coup-gagné’den türemiştir) kelimesini söyleyerek onu bir set daha oynamayı teklif etmeye zorlayabilir. Eğer kazanan oyuncu kaçınılmaz kelimenin ona yüklediği yükümlülüğten kurtulmak isterse, sadece “fan-cougac” diyerek darbeyi önceden tahmin etmesi gerekir.

Bu dilbilimsel farklılıkları vurgulamamızın nedeni, sadece oyunun kurallarının yasal karmaşıklığını baştan göstermektir. Bu gerçeklerin başka bakış açılarından, daha temele inilerek analiz edilebileceği şüphesiz. Örneğin bir bakış açısı, çocuk ve her şeyden çok sosyal oyunların psikolojisi ile bağlantılı olarak kutsama ve yasaklamanın psikolojisi üzerinde çalışabilir. Ama bu sorular gerçekten de bizim kapsamımızın dışındadır.² Bu yüzden bizi ilgilendiren asıl konuya, yani kuralların kendisine geri dönelim.

¹ Bu “glaine” kelimesi gerçekten geniş bir anlama sahip. Bazı çocuklara göre, yerdeki misketlerle ilgili bir tartışma çıkarsa ya da bir oyuncu hak ettiği misketlerin mülkiyetini sahiplenmeyi unutursa, bu kelimeyi telaffuz eden kişi bütün bu misketleri almaya hak kazanır. Mesela Philippe Monnier, *Le Livre de Blaise* (3. baskı, s. 135) adlı eserinde kelimeyi bu anlamda kullanılır.

² Sosyal oyunlarla ilgili olarak R. Cousinet’nin yıllar içinde biriktirdiği bütün değerli malzemeyi bir arada topladığı kitabının yayımlanmasını bekliyoruz.

Kare oyunu, tek kelimeyle, birkaç misketi bir kareye yerleştirmekten ve diğerlerinden daha büyük, özel bir misketle yerlerinden çıkartarak onları ele geçirmekten oluşur. Ama konu detaylar olduğunda, bu basit şema sınırsız sayıda karışıklık içerir. Zenginliklerine dair bir fikir edinmek için bunları sıraya dizelim.

Her şeyden önce, “pose” ya da yerleştirme vardır. Oyunculardan biri bir kare çizer ve ardından her bir oyuncu “pose”unu yerleştirir. İki oyuncu varsa, her biri iki, üç ya da dört misket koyar. Üç oyuncu varsa, her biri iki misket koyar. Dört ya da daha fazla oyuncu varsa, her birinin sadece bir misket koyması adettir. Önemli olan eşitliktir: Her bir oyuncu diğerleriyle aynı sayıda misket koyar. Ama eşitlik elde etmek için, misketlerin göreceli değeri de dikkate alınmalıdır. Sıradan bir misket için, sekiz “carron” koymanız gerekir. Küçük bir “corna”nın değeri sekiz “marbre”, on altı “carron”dur vb. Değerler dikkatle düzenlenmiştir ve kabaca, köşe başındaki bakkalda ödenen paraya denk gelir. Ama uygun mali işlemlerin yanı sıra, çocuklar arasında misketlerin mevcut değerlerini önemli miktarda değiştiren çeşitli takaslar da mevcuttur.

Ardından oyun başlar. “Coche”un çizileceği yer konusunda belirli bir mesafe kararlaştırılır; bu, oyuncuların başlayacağı çizgidir. Kareye paralel ve genellikle kenarlarından birinden bir ya da iki metre uzakta çizilir ve her bir oyuncunun ilk atışını gerçekleştireceği yer burasıdır. (“Atış yapmak” bir oyuncunun “agathe” ya da “cornaline”sini kareye atmasıdır.)

Böylece her şey coche’tan başlar. Bazı oyunlarda her yeni turda coche’a geri dönersiniz, ama ilk atıştan sonra misketinizin yuvarlandığı yerden oyuna devam etmeniz daha olağan bir durumdur. Bazen bu kural, misketin karede coche’tan ileriye hareket ettirilmemesi gerektiği söylenerek sınırlanır. Yani eğer misketiniz kareden herhangi bir yöne doğru iki metre uzağa yuvarlanmışsa ve coche 1,5 metre mesafede duruyorsa, misketi 1,5 metre mesafeye geri getirirsiniz.

Ama oyun başlamadan önce ilk kimin başlayacağına karar vermeniz gerekir. İlk oyuncu misketlerle dolu bir kareye

“atış yapma” avantajına sahiptir, oysa arkadan gelenler sadece önceki oyuncuların kazandıklarından geriye kalanlarla karşı karşıyadır. Kimin başlayacağını bilmek için bir dizi iyi bilinen tören gerçekleştirilir. İki çocuk ayak parmaklarını topuklarına bitiştirerek birbirine doğru yürür ve hangisi diğerinin ayak parmaklarına basarsa başlamaya o hak kazanır. Ya da kafiyeli ifade, hatta herhangi bir anlam taşımayan heceler bile törensel bir şekilde seslendirilir. Her bir hece bir oyuncuyu ifade eder ve son hecenin denk geldiği oyuncu şanslı olandır. Bu alışılmış kullanımlara ek olarak, misket oyununa özel olan bir uygulama yöntemi de vardır. Her çocuk, coche yönüne doğru ya da amaç için özel olarak çizilmiş bir çizgiden “atıcı”sını yuvarlar. Çizginin en yakınına ulaşan önce başlar. Diğerleri, çizgiye yakınlıklarına göre sıraya girerek onu izler. Son oynayan, coche’un ötesine geçmiş olan çocuktur ve öteye geçmiş birden çok çocuk varsa, misketi en uzağa gitmiş olan en son oynar.

Oyuncuların sıralaması bu şekilde belirlendikten sonra, oyun başlar. Sırası gelen oyuncu coche’un ardında durur ve kareye doğru “atış yapar.” Misket atmanın üç yolu vardır: “Piquette” (atış yapmak), misketi başparmak sillesiyle ilerletmekten oluşur, misket başparmak tırnağının üzerine yerleştirilir ve işaret parmağı ile yerinde tutulur; “Roulette” (yuvarlamak) misketinizi zeminde yuvarlamaktan oluşur ve “Poussette” (çömelmek) başlangıç yönünü düzeltmek için elinizi yeterli bir mesafede tutup onunla birlikte ilerletmekten oluşur. Poussette her zaman yasaktır ve bu bağlantıda kötü bir bilardo oyuncusunun itme darbesiyle kıyaslanabilir. Neuchâtel’de “fan-poussette” ya da “femme-poussette” demek adettir. Cenevre’de basit bir ifade olan “défendu de trainer” (sürüklemek yasak) kullanılır. Roulette (“yuvarlamak”) de genel olarak yasaktır (“fan-roulette”) ama bazen hoş görülür, tabii ki bu durumda herkesin bu şekilde oynama hakkı vardır ve kanun karşısında koşulsuz eşitlik oyunun başında karara bağlanır.

Böylece oyuncular üzerinde anlaştıkları şekilde atış yapar. Karenin içindeki misketlerden birinin isabet aldığını farz

edin. Karenin dışına çıktıysa, onu yerinden oynatan çocuğun mülkiyetine girer. Karenin içinde kaldıysa kimse onu alamaz. Sınırdaki kaldıysa, durum oyuncular tarafından değerlendirilir: Yarıyı dışarda duran bir misket dışarda olarak kabul edilir. Burada, doğal olarak, çok sayıda ek kural tartışmalı durumlarda usulü belirleyecektir. Ona atılan misketle birlikte karenin içinde ya da yarıyı içeride olmak üzere karenin çizgilerinden birinin üzerinde kalan misket örneği vardır: Sahibi “cuit”tir (iş bitmiş), yani artık oynayamaz. Bu misket başka bir oyuncu tarafından karenin dışına gönderilirse, tıpkı diğerleri gibi, sadece bu son oyuncunun mülkiyetine geçer, bu durum ancak genellikle oyunun başında özel kuralların kararlaştırılması halinde değişir. Son olarak, misketlerin sekmesinden kaynaklanan olası karışıklıklar vardır. Karenin dışına sekip geri gelen bir misket bazen kazanılan ve değerli bir misket söz konusu olduğunda *a fortiori* olarak ele geçirilmez.¹ Diğer durumlarda, karenin dışına çıkan her şey onu çıkartan oyuncuya aittir. Bu şekilde ortaya çıkan özel durumlar, oyundan önce ya da oyun sırasında bütün katılımcılar arasında ortak bir anlaşma yoluyla kararlaştırılan ilkelere uygun olarak çözülür.

Ardından, her bir oyuncunun kaç “atış” yapma hakkı olduğu sorusu gelir. Bir ya da daha çok misket kazanmayı başaran oyuncu, kazandığı sürece tekrar oynama hakkına sahiptir. Ama bazen şu düzenleme yapılır: Her oyunun ilk turunda her bir oyuncu, kazanması ya da kaybetmesi önemli olmaksızın, sırayla bir kez oynar. Ama tekrar belirtelim, bu üzerinde önceden anlaşılması gereken bir konudur.

Ek olarak, temel bir kural şöyledir: Herkes karedeki misketlere “atış atma” hakkının yanı sıra, karenin dışında ve oyunun akışı içinde mümkün olabilecek herhangi bir yerde bile komşusunun atıcısını “tanner” (vurma) hakkına da sahiptir. Ve tabii ki en büyük zorluk, kendinizi karede arkadaşlarınızın erişemeyeceği bir yere konumlandırarak atış yapmaktır. Bir atış çok sayıda riski beraberinde getirdiğinde

¹ Bu, “revenette”in geçerli olmadığı söylenerek ifade edilir.

“coup-passé” demenize ve olduğunuz yerde kalmanıza izin verilmesinin nedeni budur, ama tabii kimsenin bu kararı önceden tahmin edip “fan-coup-passé” dememiş olması gerekir. Ve gerçekten de, kendinizi kareye öncekiyle aynı mesafede konumlandırmanız ve ilk olarak “du mien” (benim) demeniz koşuluyla pozisyonunuzu değiştirmenize izin verilmesinin nedeni budur, tabii ki rakibiniz “du tien” (senin) diyerek bu hamlenizi önceden tahmin etmemişse.

Son olarak, gözlemlenmesi belirli bir şehir ya da okula bağlı olan bir dizi özel kuraldan bahsetmek iyi olur. “Place-pour-moi” (bana özgü yer) diyen ilk oyuncu karenin köşelerinden birinde konum almak zorunda değildir. Onun “pose”unun eşdeğerini kazanmayı başaran herhangi bir oyuncu (yani kareye iki tane yerleştirdiyse iki misket vb.) “queue-de-pose” diyebilir, bu da ona sıradaki oyunda ilk atışını coche’tan yapma hakkı sağlar.

Sayısız kuralla bu şekilde düzenlenen oyun, kare boşalana kadar devam eder. En fazla sayıda misketi cebinde toplayan çocuk kazanır.

§ II. GÖRÜŞME VE GENEL SONUÇLARI

Yukarıda ana hatlarıyla belirttiğimiz kurallar “bireylerden bağımsız” (Durkheim’ın kullandığı anlamda) ve dil gibi bir kuşaktan diğerine aktarılan, açık bir sosyal gerçeklik oluşturur. Bu alışkanlıklar düzeni tabii ki aşağı yukarı esnektir. Ama, tıpkı dil konusunda olduğu gibi, bireysel yenilikler de sadece genel bir ihtiyacı karşıladığında ve “oyunun ruhuna” uygun olduğu kolektif olarak onaylandığında başarıya ulaşır. Ama sorunun bu sosyolojik açısının ilginçliğini tam olarak kabul ettiğimiz halde, şimdi inceleyeceğimiz soruları farklı bir bakış açısından kurduk. Kendimize şunları sorduk: (1) Bireyler kendilerini bu kurallara nasıl adapte ederler, örneğin her yaşta ve zihinsel gelişim seviyesinde kuralları nasıl gözlemlerler; (2) kuralların bilincine ne kadar varırlar, başka bir deyişle, kuralların oluşturduğu artan üstünlükten (her zaman çocuğun yaşına göre) ne tür yükümlülükler doğar?

Bu yüzden soru sorma işlemini yürütmek kolaydır. İlk bölüm süresince çocuklara (biz yaşları 4 ila 12-13 arasında değişen 20 çocukla görüştük) misket oyununun nasıl oynandığını sormak yeterlidir. Deneyi yapan aşağı yukarı şöyle konuşur: “Burada birkaç misket var.” (Misketler çuha kaplı büyük bir masaya, bir tebeşir parçasının yanına yerleştirilir.) “Bana nasıl oynandığını göstermen gerekiyor. Ben küçükken çok oynardım, ama artık nasıl oynandığını unuttum. Yine oynamak istiyorum. Hadi beraber oynayalım. Sen bana kuralları öğret, ben de seninle oynayayım.” Çocuk o zaman bir kare çizer, misketlerin yarısını alır, “pose”unu belirler ve oyun başlar. Oyunun bütün olasılıklarını akılda tutmak ve

her biri hakkında çocuğa soru sormak önemlidir. Bu, herhangi bir tür öneride bulunmaktan kaçınmanız gerektiği anlamına gelir. Yapmanız gereken tek şey tamamen cahil görünmek, hatta kasıtlı hatalar yapmaktır, böylece çocuk her seferinde kuralın ne olduğunu açıkça belirtebilir. Doğal olarak, oyun boyunca her şeyi son derece ciddiye almanız gerekir. Ardından kimin ve neden kazandığını sorarsınız ve her şey tamamen açık değilse yeni bir sete başlarsınız.

Soru sorma işleminin bu ilk yarısında rolünüzü sade bir tarzda oynamanız ve çocuğun oyunda belirli bir üstünlük hissi yaşamasını sağlamanız (tamamen kafasız olmadığınızı göstermek için arada bir iyi bir atış yapmayı ihmal etmeyecek) çok önemlidir. Bu şekilde çocuk rahatlar ve oyunu nasıl oynadığına dair verdiği bilgi daha da kesin olur. Deneyi yaptığımız çocukların çoğu, bana tamamen kendilerinden biri gibi davranacak kadar oyuna kendini kaptırdı. Misketim karenin içinde durunca, Ben (10 yaş) “İşin bitti!” diye bağırды.

Uygulamada gözlemledikleri kuralları ifade etmekte güçlük çeken daha küçük çocuklar söz konusu olduğunda, en iyi yöntem onları çift halinde oynatmaktır. Aralarından biriyle, yukarıda tarif edilen şekilde oynamaya başlarsınız ve bildiği bütün kuralları size söylemesini istersiniz. Ardından ikinci çocuktan da aynı istekte bulunursunuz (birinci çocuk artık orada değildir) ve sonunda ikisini bir araya getirerek bir oyun oynamalarını istersiniz. Şüpheli durumlar haricinde bu kontrol deneyinin daha büyük çocuklara uygulanmasına gerek yoktur.

Ardından, soru sorma işleminin, kuralların bilincinde olmakla ilgili olan ikinci kısmı gelir. Çocuğa yeni bir kural icat edip edemeyeceğini sorarak başlarsınız. Çocuk genellikle bunu oldukça kolay yapar, ama bunun kuralın mevcut çok sayıda versiyonundan çocuğun zaten bildiği bir tanesi değil de gerçekten yeni bir kural olduğundan emin olunması önerilir. “Ben sadece senin icat ettiğin ve başka kimsenin bilmediği bir N... (çocuğun adı) kuralı istiyorum.” Yeni kural oluşturulduktan sonra, çocuğa yeni bir oyun başlatıp başla-

tamayacağını sorarsınız: “Arkadaşlarıyla böyle oynaman sorun olur mu? Onlar bu şekilde oynamak ister mi?” vb. Çocuk teklifi kabul ya da reddeder. Kabul ederse, çocuğa hemen yeni kuralın “adil”, “gerçek”, “diğerleri gibi” bir kural olup olmadığını sorar ve cevaplara giren çok sayıda gerekçenin ne demek istediğini anlamaya çalışırsınız. Diğer yandan, çocuk bütün bunlara karşı çıkarsa, yeni kuralın genelleştirilerek gerçek bir kural haline getirilip getirilemeyeceğini sorarsınız. “Büyüyünce yeni kuralını bir sürü çocuğa söylediğini farz et, o zaman belki hepsi de o şekilde oynar ve herkes eski kuralları unuttur. O zaman hangi kural en adil olan olur, herkesin bildiği seninki mi, yoksa herkesin unuttuğu eskisi mi?” İfade, doğal olarak sohbetin gidişine uygun olarak değiştirilebilir, ama asıl nokta kişinin kuralları meşru bir şekilde değiştirip değiştiremeyeceğini ve bir kuralın genel kullanıma uygun olduğu için mi (yeni kararlaştırılmış olsa da), yoksa hakiki ve sonsuz bir değere sahip olduğu için mi adil olduğunu anlamaktır.

Bu nokta açıklığa kavuşturulunca, şu iki soruyu sormak daha kolay olacaktır: (1) İnsanlar her zaman şimdiki gibi mi oynadılar: “Baban küçükken bu şekilde mi oynamış, ve deden ve William Tell, Nuh ve Adem ile Havva’nın zamanındaki çocukların hepsi bana gösterdiğin şekilde mi, yoksa farklı mı oynamışlar?” (2) Kuralların kökeni nedir: “Çocuklar tarafından mı icat edildiler yoksa genel olarak anne babalar ve yetişkinler tarafından mı belirlendiler?”

Bazen, kuralların değiştirilip değiştirilemeyeceğini sormadan önce bu son iki soruyla başlamak en iyisidir; bu, aynı soruyu tekrarlamayı önler ya da daha doğrusu, sorunun yönünü değiştirir ve böylece yanıtların yorumlanmasını kolaylaştırır. Ayrıca, görüşmenin bu kısmı fazlasıyla hassas bir şekilde ele alınmayı gerektirir; öneri ortaya çıkmaya her zaman hazırdır ve abartma tehlikesi de her daim mevcuttur. Ama asıl konunun çocuğun zihinsel yönelimini kavramak olduğunu tekrar belirtelim. Kuralların gizemli bir değeri ya da bir kesinlikleri olduğuna inanıyor mu? İlahi yasanın yaderkliğine

bağlı mı, yoksa kendi özerkliğinin bilincinde mi? Bizi ilgilendiren tek soru bu. Çocuk doğal olarak, oyunun kurallarının kökeni ve var olma süresine dair önceden oluşturulmuş inançlara sahip değildir; o anda icat ettiği fikirler sadece temel tutumunu gösterir ve görüşme boyunca bu sürekli akılda tutulmalıdır.

Bu çifte sorgudan elde ettiğimiz ve daha sonra detaylı bir şekilde inceleyeceğimiz sonuçlar kabaca aşağıdaki gibidir.

Kuralların uygulanması açısından bakıldığında, birbirini izleyen dört adet aşama göze çarpar.

Çocuğun misketlerini kendi arzu ve motor alışkanlıklarına göre idare ettiği birinci aşama tamamen *motor* ve *bireysel* karakterdedir. Bu hemen hemen ritüelleşmiş planların oluşumuna götürür, ama oyun hâlâ tam anlamıyla bireysel olduğundan, gerçek anlamda kolektif değil, sadece motor kuralardan bahsedilebilir.

İkincisi, aşağıdaki nedenlerle *benmerkezci* olarak isimlendirilebilir. Bu aşama, çocuğun dışardan yasa olarak kabul edilmiş kuralların örneğini aldığı an, yani iki ila beş yaşları arasında başlar. Ama çocuk bu örneği taklit etse de, oyun arkadaşı bulmakla uğraşmadan kendi kendine, ya da kazanmaya çalışmadan, dolayısıyla farklı oynama şekillerini birleştirmeyi denemeden diğerleriyle oynamaya devam eder. Başka bir deyişle, bu aşamada çocuklar birlikte oynadıkları zaman bile her biri “kendi başına” (herkes aynı anda kazanabilir) ve kuralların yasalaştırılmasını umursamadan oynar. Teslim alınan örneklerin tamamen bireysel olarak kullanılmasını ve başkalarının taklit edilmesini birleştiren bu ikili karakteri Benmerkezcilik terimiyle belirttik.

Yeni başlayan *işbirliği* aşaması olarak adlandıracağımız üçüncü bir aşama 7 ila 8 yaşları arasında ortaya çıkar. Artık bütün oyuncular her şeyi kazanmaya çalışır, dolayısıyla kuralların ortak kontrolü ve birleştirilmesi sorunuyla ilgilenmeye başlar. Ama oyunun akışında belirli bir anlaşmaya varılırken, genel olarak kurallara dair fikirler hâlâ oldukça belirsizdir. Başka bir deyişle, okulda aynı sınıfta okuyan, dola-

yısıyla sürekli birlikte oynayan 7-8 yaşlarında çocuklar soruları tek başlarıyken yanıtladıklarında, misket oyununda gözlenen kurallara hiç benzemeyen hatta sıklıkla tamamen zıt düşen açıklamalarda bulunurlar.

Son olarak, 11 ve 12 yaşlar arasında, *kuralların yasalaşması*ndan oluşan dördüncü bir aşama ortaya çıkar. Oyundaki bütün usullerin detayları kararlaştırılmakla kalmamıştır, gözlemlenecek asıl kurallar yasası da bütün toplum tarafından bilinmektedir. Oyunun kuralları ve olası versiyonları hakkında sorular sorulduğunda, okulda aynı sınıfta yer alan 10-12 yaş arasındaki çocukların verdiği bilgilerde dikkate değer bir uyum göze çarpar.

Bu aşamalara tabii ki sadece taşıdıkları değer ölçüsünde önem vermek gerekiyor. Çocukları yaş sınıflarına ya da aşamalara bölmek açıklama amacı için uygundur, ama bulgular kendilerini bölümlere ayıramayan bir süreklilik olarak sunarlar. Dahası, bu süreklilik doğrusal bir karaktere sahip değildir ve genel yönelimi sadece malzemenin şema halinde düzenlenmesi ve detayda onu sonsuz derecede karmaşıklaştıran küçük dalgalanmaların görmezden gelinmesi yoluyla gözlemlenebilir. Yani rastgele on çocuk seçilseydi, bizim tarafımızdan Cenevre ve Neuchâtel'de incelenen yüz sıra dışı özneye gerçekleştirilen sorulardan dereceli olarak ortaya çıkan düzenli bir ilerleme izlenimi vermeyebilirdi.

Şimdi, kuralların bilincinde olma konusuna geri dönersek, detayda daha da soyut, ama büyük ölçekte bakıldığında açıkça görülebilen bir ilerlemeyle karşılaşırız. Bunu, ilerlemenin üç aşamada gerçekleştiğini söyleyerek ifade edebiliriz. Bu aşamalardan ikincisi benmerkezci aşamada başlar ve işbirliği aşamasının ortalarına doğru (9-10) sona erer ve üçüncü aşama da bu işbirliği aşamasından geriye kalanları ve kuralların yasalaşması aşamasının tamamını kapsar.

Birinci aşama süresince kurallar, ya tamamen motor özellikte oldukları ya da (benmerkezci aşamanın başında) farkına varmadan, oldukları gibi ve zorunlu gerçeklikler yerine ilginç örnekler olarak teslim alındıkları için zorlayıcı karakterde değildir.

İkinci aşama (benmerkezci aşamanın zirvesi ve işbirliği aşamasının ilk yarısı) süresince kurallar, yetişkinlerden çıkan ve sonsuza kadar devam edecek olan kutsal ve dokunulmaz özellikte kabul edilir. Teklif edilen bütün değişiklikler çocuğa kuralların çiğnenmesi olarak görünür.

Son olarak, üçüncü aşama süresince, bir kural karşılıklı rıza sonucunda yasa olarak görülür. Sadık olmak istiyorsanız bu yasaya saygı duymak zorundasınızdır ama genel görüşü kendi tarafınıza çekmeniz koşuluyla değişiklik yapılmasına müsaade edilebilir.

Kurallara dair bilincin geliştirildiği üç aşama ile bu kuralların pratikte gözlemlenmesiyle ilişkili dört aşama arasındaki bağlantı tabii ki sadece istatistikselidir ve bu yüzden de fazlasıyla hamdır. Ama genel olarak, bu ilişki bize inkar edilemez görünüyor. Ortak kural ilk başta birey için harici ve bu nedenle de ona göre kutsal bir şeydir; ardından, onu dereceli olarak kendine ait kılmasıyla, karşılıklı anlaşmanın ve özerk bir bilincin özgür ürünü olarak hissedilmeye kadar varır. Pratikte kullanımı konusunda ise, yasalara duyulan mistik saygıya bu yasaların içeriklerine dair tam gelişmemiş bir bilgi ve uygulamanın eşlik etmesi doğal olurken, mantıklı ve sağlam temelli saygıya her bir kuralın detaylı olarak etkili bir şekilde uygulanması eşlik eder.

Dolayısıyla, iki tür sosyal davranışa karşılık gelen iki tür kurallara saygının var olduğu görülmektedir. Bu sonuç yakından incelenmeyi hak eder, eğer geçerliyse çocuk ahlakının analizinde en büyük değerlerden biri olmalıdır. Çocuk ve yetişkin arasındaki ilişki konusunda öne sürdüğü her şey hemen görülebilir. Çocuğun, aldığı talimatlara duyduğu samimi saygı ve sıra dışı zihinsel uysallığı ile birleşen, aile ve öğretmenlerine karşı itaatsizliğini ele alın. Bunun sebebi, benmerkezci dönem süresince gözlemleyebildiğimiz ve paradoksal bir şekilde değişken bir yasa uygulamasını ona karşı mistik bir yaklaşımla birleştiren bu karmaşık tutumlar olamaz mı? Ayrıca, uygulanabildiği ve çocukların kendisi arasındaki işbirliği tarafından kolaylaştırıldığı ölçüde, yetişkin ve çocuk

arasındaki işbirliği talimatların içselleştirilmesi ve ahlaki bilincin bağımsızlığı için kilit önem taşımayacak mı? Bu yüzden, çok daha esnek ve bunun sonucu olarak da çocuklara sadece kısa hikayelerle ilgili sorular sormaktan daha kesin sonuçlar veren bir yönetime sahip olduğumuz için, bir oyunun kurallarını sabırla analiz etmek için belirli bir zaman ayırmaktan korkmayalım. Kısa hikayelerle ilgili sorular sormak, bu kitabın ikinci kısmında benimsemek zorunda kalacağımız bir yöntem.

§ III. KURALLARIN UYGULANMASI. 1. İLK İKİ AŞAMA

Konumuzla doğrudan ilişkili olmadığından, ilk aşamayı fazla uzatmamız gerekmiyor. Ancak, çocuklar arasındaki herhangi bir işbirliğinden önce mevcut olan kuralların ortak kurallarla aynı türde olup olmadıklarını bilmemiz önemlidir.

Üç yaş dört aylık bir çocuğa on tane misket verelim ve tepkilerini not edelim:

Jacqueline misketleri elinde tutuyor ve merakla onlara bakıyor (bir misketi ilk kez görüşü); ardından onları elinden bırakıp haliya düşürüyor. Sonra bir koltuktaki boşluğa koyuyor. “*Hayvan değil miymiş onlar?*—Hayır.—*Onlar top mu peki?*—Evet.” Onları tekrar haliya koyuyor ve belirli bir yükseklikten aşağı bırakıyor. Bacaklarını ayırarak haliya oturuyor ve misketleri birkaç santimetre önüne doğru atıyor. Ardından eline alıyor ve yeniden koltuğa, daha önceki boşluğa koyuyor. (Koltuk düğmelerle süslenmiş, bu da malzemede çökme oluşturuyor.) Ardından hepsini topluyor ve elinden bırakıyor, önce hepsi birlikte, ardından teker teker. Bundan sonra, misketleri tekrar koltuğa koyuyor, önce aynı yere, ardından diğer boşluklara. Sonra onları bir piramit şeklinde üst üste diziyor: “*Misket nedir?*—Sence ne?—...” Onları yere, ardından koltuğa, aynı boşluklara koyuyor. İkimiz de balkona çıkıyoruz, misketleri sektirmek için yüksekten aşağı bırakıyor.

İlerleyen günlerde Jacqueline yine misketleri sandalye ve koltuklara ya da yemek pişirmek için küçük tenceresine koyuyor. Ya da yukarıda tarif edilen davranışı tekrarlıyor.

Bunun gibi durumlarla ilgili üç konu not edilmeli. Öncelikle, devamlılık olmaması ve davranış dizisindeki yönelim.

Çocuk, hiç şüphesiz ilk kez misketlerin doğasını anlamaya ve motor bilgilerini bu yeni gerçekliğe uyarlamaya çalışıyor. Ardı ardına deneyler yapmaya çalışması, onları fırlatması, pıramit ya da yuva olarak yığması, elinden bırakması vs. bu yüzden. Ama ilk şaşkınlık anını atlattıktan sonra, oyun tutarsız ya da daha doğrusu anlık hevese bağlı olmaya devam ediyor. Çocuğun yemek pişirme oyunu oynadığı günlerde misketler bir tencerede pişirilecek yiyecek görevi görüyor. Çocuğun sınıflandırmak ve düzenlemekle ilgilendiği günlerde, misketler koltukların boşluklarına kümeler halinde yığılıyor vs. Oyunun sürdürüldüğü genel tutumda hiçbir kural mevcut değil.

Not edilecek ikinci konu, ayrıntıda belirli bir düzenin var olduğudur, bu da çocuğun davranışındaki belirli eylemlerin ne kadar hızla sistemli bir hale geldiğini, hatta ritüelleştiğini gösterir. Misketleri bir koltuğun boşluğunda toplama eylemi ilk başta sadece bir deneydir, ama hızla misketleri algılamakla ilişkili bir motor şemaya dönüşür. Birkaç gün sonra, hâlâ ilgiyle gerçekleştirilen ama hiçbir yeni uyum çabası içermeyen, basit bir ritüeldir.

Üçüncü olarak, hızla çocuğun motor şemalarına nakledilen simgeciliği¹ not etmek önemlidir. Bu simgeler hiç şüphesiz üzerinde düşünülmeden, oyunda kabul edilmiştir, ama belirli bir hayal gücünü işaret eder, misketler pişirilecek yemek, bir yuvadaki yumurtalardır vs.

Bu şekilde, oyunların kuralları, ya biraz önce incelediklerimize benzer ritüellerden ya da ortak bir özellik kazanan bir simgecilikten türetilir. Bu davranış biçimlerinin doğuşunu ve vardığı son noktayı kısaca inceleyelim.

Genetik açıdan konuşacak olursak, hem ritüellerin hem de simgelerin açıklaması konuşma öncesi motor zeka koşullarında yatıyor gibi görünür. Herhangi yeni bir şey sunulduğunda, 5-8 aylık bir bebek ikili bir tepkiyle karşılık verir; yeni

¹ "Simge" terimini, işaretin tam tersi olarak, Saussure dil okulunda verilen anlamıyla kullanıyoruz. Bir işaret rastgeledir, simge ise gerekçelidir. Freud'un simgesel düşünceden bahsetmesi de bu anlamdadır.

nesneye uyum sağlar ve nesneyi erken motor şemalarına özümser. Bebeğe bir misket verirseniz yüzeyini ve sertliğini keşfeder, ama aynı zamanda elinde tutacak, emecek, beşiğinin kenarlarına sürtecek vs. bir şey olarak da kullanır. Her yeni nesnenin mevcut olan motor şemalara özümsemesi ritüel eylem ve simgelerin başlangıç noktası olarak düşünülebilir, en azından özümsemenin uyum sağlamaktan daha güçlü bir hale geldiği andan itibaren. Ritüel eylemler konusunda, gerçekten de yaklaşık 8-10 aydan itibaren, gerçek anlamda adaptasyon anları dışında, bütün çocukların motor şemalarının çocuğun bir oyundaymış gibi keyif aldığı bir tür boşlukta işleyişe yol açtığı gerçeği karşısında insan şaşırıyor. Dolayısıyla, yüzünü anne babasının yanaklarına bastırma, burnunu buruşturma ve bu sırada derin nefes alma alışkanlığını sınırladıktan sonra, Jacqueline burnunu buruşturup önceden nefes alarak, sadece başka bir insanın yüzüyle temas ettiğini düşünerek, ama tıpkı önceki gibi, eylemden özel bir etkilenme belirtisi de göstermeden, bu ayini bir şaka olarak gerçekleştirmeye başladı. Yani gerçek ve etkili bir uyuma dahil edilmiş olmaktan çıkan bu şema ritüelleşti ve sadece bir oyun görevi görmeye başladı.¹ Ya da, Jacqueline banyosunda saçını ovalamakla uğraşmaktadır; etrafa su sıçratır. Hemen ardından, saçına ve suya dönüşümlü dokunarak hareketi tekrarlar ve sonraki birkaç gün boyunca şema, ilk önce saçını düzeltme hareketini yapmadan su yüzeyini okşayamadığı genişlikte bir ritüelliğe ulaşır.² Otomatik olmayan bu ayin, Jacqueline'i düzenliliği ile eğlendiren bir oyun. 10-12 aylık bir bebeği gözlemleyen herkes, hiç şüphesiz geleceğin oyun kurallarını sezdirecek bu bir dizi ayini fark eder.

Simgelere gelince, birinci yaşı sonuna doğru ve ritüel eylemlerin sonucu olarak ortaya çıkarlar. Belirli bir el işaretini törensel biçimde tekrarlama alışkanlığı dereceli olarak “-mış gibi yapma” bilinçliliğine götürür. Örneğin yatağa gitme ritüeli (kişinin başını yaslaması ve her bebeğin icat ettiği bin

¹ 10 aylık.

² 12 aylık.

bir zorlukla yastığın köşesini düzeltmek) er ya da geç “boşlukta” uygulanır ve çocuğun bu töreni sürdürmek için gözlerini kapatırken gülümsemesi, uykuya dalma “numarası yaptığının” kesinlikle bilincinde olduğunu göstermek için yeterlidir. Şimdiden bir “simgeye” sahibiz, ama “oynanmış” bir simgeye. Son olarak, dil ve imgeleme motor zekaya eklendiğinde, simge bir düşünce nesnesi haline gelir. “Çuf-çuff” diyerek bir kutuyu iten çocuk, hayal gücünde kutunun hareketini bir lokomotifinkine benzetmektedir: Oyun simgesi kesinlikle oluşmuştur.

Durum böyleyken, oyunların asıl kurallarının kökeni ayin ve simgeler arasında aranabilir mi? Hem asıl kurallar hem de kullanımdaki işaretlerin sözel-motor sistemi ile ilişkili detaylılığıyla, misket oyunu bireysel ayin ve simgelerin birikiminin bir sonucu olarak görülebilir mi? Biz görülebileceğini düşünmüyoruz. Biz, bireysel ayin ve bireysel simgenin kuralların ve ortak işaretlerin geliştirilmesi için altyapıyı oluşturduğuna, gerekli ama yetersiz koşulda olduğuna inanıyoruz. Ortak kuralda motor kural ya da bireysel ayinden daha fazlası vardır, tıpkı işarete simgeden daha fazlasının olması gibi.

Motor ya da törensel kurallara gelince, sıradan anlamda kurallarla ortak bir noktaya, isim vermek gerekirse düzenliliğin bilincinde olma özelliğine sahip olduklarına şüphe yoktur. 10-12 aylık bir bebek ya da 2-3 yaşında bir çocuğun belirli bir davranışı bütün detaylarıyla tekrar ederken aldığı keyfi ve bu eylemleri doğru sırada gözlemlerken gösterdiği titiz dikkati görünce, Bühler’in bahsettiği *Regelbewusstsein*¹ açıkça tanıyoruz. Ama sadece düzenliliğin verdiği zevk ile yükümlülük unsurunun girdiği davranışlar arasında dikkatle ayırım yapmamız gerekir. Bir kuralı basit düzenlilikten ayırt etmek için gerekli olan, tıpkı Durkheim² ve Bovet³ gibi, bizce de bu yükümlülüğün bilincinde olmaktır.

¹ (Almanca) Kuralların bilincinde olmak –çn.

² *Ahlak Eğitimi*.

³ “Les Conditions de l’Obligation de la Conscience”, *Année Psychologique*, 1912.

Bu yükümlülük unsurunun yanı sıra, ya da kendimizi kuralların uygulaması sorusuyla sınırlamamız için, bu itaat unsuru bir toplum yani en azından iki birey arasında bir ilişki olduğu anda araya girer. Bir çocuğa, saygı duyduğu yetişkinler ya da yaşlılar tarafından bir ritüel dayatılır dayatılmaz (Bovet), ya da ekleme yapacak olursak, bir tören iki çocuğun işbirliğinin sonucu olarak meydana gelir gelmez, öznenin zihninde tam anlamıyla kural olan yeni bir karakter kazanır. Bu karakter, ağır basan saygı türüne göre (yaşlıya duyulan saygı ya da karşılıklı saygı) değişiklik gösterebilir, ama bütün örneklerde saf ve basit ayinde yer almayan bir teslimiyet unsuru devreye girer.

Gerçekte tabii ki, birey tarafından keşfedilen basit düzenlilik ile bütün bir sosyal grubun kendisini teslim ettiği kural arasında her derecede fark vardır. Dolayısıyla benmerkezci aşama süresince çocuğun bir kuralı istediği gibi esnetip değiştirebileceği basit bir ritüel olarak kullanırken aynı zamanda ortak hukuka dahil etmeye de çalıştığı çok sayıda örnek gözlemleyebiliriz. Çocuk dili, soyut ve genel kavramları kullanmaya çok erken yaşta başlar, bir yandan da hâlâ benmerkezci düşünme şekline ve hatta simgesel ve oyuncu düşünmeye özel yöntemlere ait olan tutumunu sürdürür, dolayısıyla ona dayatılan kuralların altında, uzun bir süre boyunca kişisel kararları konusunda kendi fantezisini korumanın bir yolunu (tabii ki bütün iyi niyetiyle) bulacaktır. Ama ritüel ile kural arasındaki bu olgusal devamlılık iki davranış türü arasındaki niteliksel farkı dışlamaz.

Ancak, kuralların bilincinde olmak konusunda yaptığımız analizde neler söyleneceğini önceden tahmin etmek yerine, ritüel konusuna geri dönelim. Bireysel ritüel, biraz önce gösterdiğimiz gibi, aşağı yukarı karmaşık bir simgeciliğe doğru oldukça doğal bir şekilde gelişir. Bu simgecilik, bütün kolektif oyunların kurallarıyla bağlantılı olan zorunlu verbomotor işaretler sisteminin başlangıç noktası olarak görülebilir mi? Tıpkı bir sorunda olduğu gibi, simgenin gerekli olduğunu ama işaretlerin ortaya çıkmasında yeterli bir koşul oluşturmadığını düşünüyoruz. İşaret genel ve soyut (rastgele),

simge ise bireysel ve gerekçelidir. İşaretin simgesi izlemesi için, bir grubun bireysel hayal gücünü bütün kişisel fantezilerden sıyrıp kurallar koduyla el ele gidecek ortak ve zorunlu bir dizi betimlemeyi detaylandırması gerekir.

Aşağıda, bireysel ritüel ve simgelerin kural ve işaretlerden ne kadar uzaklaştığını gösteren bir gözlem yer alıyor. Çocuklar arasında bir işbirliği kurulduğu ölçüde bu gerçekliklere yaklaşıyor.

Jacqueline (yukarıda belirtilen gözlemin ardından), hayatında ilk kez misket gören Jacques (2 yaş, 11 ay ve 15 gün) ile oynamakta. I. Jacques misketleri eline alıp birbiri ardına yüksekte aşağı bırakıyor. Tekrar eline alıp uzaklaşıyor, II. Jacques onları yerde, bir oyukta topluyor ve şöyle diyor, "*Küçük bir yuva yapıyorum.*" Jacqueline misketlerden birini alıyor ve Jacques'ı taklit ederek yerdeki oyuğa sokuyor. III. Jacques da bir tane alıyor, gömüyor ve üstünde bir çamurdan pasta yapıyor. Gömdüğü yerden çıkartıyor ve baştan başlıyor. Ardından, aynı anda 2 tane misketi birden alıp gömüyor. Sonra misket sayısını her seferinde sistematik olarak bir tane artırarak, aynı anda 3, 4, 5 ve 6 misket alıyor. Jacqueline onu taklit ediyor: Önce bir misketi yere koyup üzerinde çamurdan pasta yapıyor, ardından gelişigüzel ve sabit bir ilerleme sistemini benimsemekten iki ya da üç tane alıyor. IV. Jacques bütün misketleri tek bir yığın halinde koyuyor, ardından lastik bir topu yanlarına koyuyor ve şöyle diyor: "*Bu anne top ve bebek toplar.*" V. Tekrar misketleri yığın yapıyor ve üstünü toprakla kapatıp üstünü düzleştiriyor. Jacqueline onu taklit ediyor, ama üstünü düzeltmeden toprakla kapladığı tek bir misketle. Şöyle ekliyor: "*Kayboldu*", ardından topraktan çıkartıyor ve baştan başlıyor.

Bu örnek, bireysel fantezi ya da simgeciliğin bütün unsurlarının nasıl birbiriyle bağlantısız kaldığını açıkça gösteriyor; oyun, hayal ürünü bir yönelim alır almaz, iki çocuk da diğerine dikkat etmeden kendi sevdiği görüntüleri canlandırıyor. Aynı zamanda, başarıyla denenen ritüelleştirilmiş şemaların herhangi bir genel yönelimden tamamen yoksun olduğu da

gözlemlenebilir. Ama karşılıklı bir taklit söz konusu olur olmaz (II'nin sonu ve III'ün tamamı) bir kuralın başlangıcına sahibizdir: Her çocuk misketleri diğerleriyle aynı şekilde, aşağı yukarı başarıyla sadık kaldığı ortak bir düzenle gömmeye çalışır. Bu durumu açığa çıkartırken, gözlem bizi çocuğun diğer insanların kurallarını öğrendiği ama onları kendi fantezisine göre uyguladığı benmerkezcilik aşamasına götürür.

Birinci aşamaya dair bu analizi, oyunların ortaklaşa oynanmasından önce gerçek anlamda hiçbir kuralın var olamayacağını tekrarlayarak bitireceğiz. Düzenlilikler ve ritüelleşmiş şemalar mevcuttur, ama bu ritüeller, bireyin işi olarak, herhangi bir kuralın ortaya çıkmasını karakterize eden kişinin kendisinden üstün bir şeye teslim olmasına neden olamaz.

İkinci aşama *benmerkezcilik* aşamasıdır. Kuralların uygulanmasını incelerken, daha önce çocuğun entelektüel davranışına dair verdiğimiz tanımlarda görev gören bir kavramı kullanacağız; ve, her iki durumda da, fenomen gerçekten de tam olarak aynı sırada. Benmerkezcilik bize tamamen bireysel ile sosyalleşmiş davranış arasında bir yerdeki bir davranış biçimi olarak görünüyor. Taklit ve dil yoluyla, ve tıpkı sözel ilişki mümkün olur olmaz çocuğun zihninde baskı uygulayan bütün yetişkin düşüncesi içeriği yoluyla olduğu gibi, çocuk ilk yaşının sonundan itibaren bir anlamda sosyalleşmeye başlar. Ama çocuğun etrafındaki yetişkinlerle sürdürdüğü ilişkilerin doğası, bu sosyalleşmeyi mantığın gelişmesi için elverişli olan denge durumuna ulaşmaktan bir süreliğine alıkoyar. Tabii ki, birbirini eşit olarak gören bireylerin karşılıklı bir kontrolü deneyimlediği ve dolayısıyla nesnellığe ulaştığı işbirliği durumundan bahsediyoruz. Başka bir deyişle, çocuk ve yetişkin arasındaki ilişkinin doğası çocuğu kenara iter, bu yüzden düşünceleri soyutlanır ve dünyanın bakış açısını bütün ayrıntılarıyla paylaştığına inanırken aslında hâlâ kendi bakış açısında susturulmuştur. Çocuğu sınırlayan sosyal bağ dışardan bakıldığında ne kadar sıkı görünse de, ilkel zihniyetin bütününe özel olan spontane benmerkezcilik tarafından

desteklenen bilinçdışı bir entelektüel benmerkezcilik tarafından desteklenir.

Benzer şekilde, oyunların kurallarıyla ilgili olarak, kolayca görüldüğü ve bizden daha büyük otoritelerin¹ işaret ettiği gibi, çocuk oyunlarının başlangıcı uzun benmerkezcilikle karakterize edilir. Bir yandan, çocuk dışardan ona dayatılan eksiksiz bir dizi kural ve örneğin idaresi altındadır. Ama diğer yandan, çocuk kendisini büyükleriyle eşit bir seviyeye yerleştirmeyi başaramadığından, kendi soyutlanmasının farkında bile olmadan, onu çevreleyen sosyal gerçekliklerden kavramayı başardığı her şeyi kendi yararına kullanır.

Kendimizi misket oyunuyla sınırlayalım. 3-5 yaşlarındaki çocuk, karşılaştığı diğer çocuklara bağlı olarak, bu oyunu oynamak için bir kare çizmesi, misketleri içine yerleştirmesi, misketleri başka bir misketle vurarak kareden dışarı çıkartmaya çalışması, önceden çizilmiş bir çizgiden başlaması vs. gerektiğini keşfedecektir. Ama gözlemlediği şeyi taklit etse ve tıpkı diğerleri gibi oynadığına tamamen inansa da, çocuk başta bu yeni kazançları kendisi için kullanmaktan başka bir şey düşünmez. Sosyal bir malzemeyle, bireysel bir anlayışla oynar. Bu benmerkezciliktir.

Vakanın bu verilerini inceleyelim.

MAR (6)² ona sunduğumuz misketleri sıkıca elinde tutuyor ve bir kare yapmakla uğraşmadan onları üst üste kümeliyor ve yığına atış yapmaya başlıyor. Yerinden oynattığı misketleri alıp kenara ayırıyor ya da herhangi bir metot izlemeden hemen yerlerine geri koyuyor. "Her zaman böyle mi oynuyorsun?—*Sokakta oynarken bir kare çizilir.*—O zaman sen de sokakta yaptıkları gibi yap.—*Evet, ben de bir kare yapıyorum.*"

¹ Stern, *Psychology of Early Childhood*'da, bizim çocuklarla ettiğimiz sohbetlerde belirlediğimiz aşamaların, kendisinin oyunla ilgili belirledikleriyle aynı olduğunu işaret ediyor, s. 177 ve 332.

² Parantez içindeki sayılar çocuğun yaşını belirtir. Çocukların sözleri italik, soruları soranın sözleri düz yazıyla belirtilmiştir. Tırnak işaretleri bir sohbetin başını ve sonunu işaret eder. Öznenin bir kız olduğunu belirten K harfi eklenmediği sürece, bütün öznelere erkek çocuğudur.

(Kareyi çiziyor, misketleri içine yerleştiriyor ve tekrar oynamaya başlıyor.) Ben de onun hareketlerini taklit ederek onunla oynuyorum. “Kim kazandı?—*İkimiz de kazandık.*—Ama en çok kim kazandı?..” (Mar anlamıyor.)

BAUM (6½) bir kare yapıp üç misket koyarak başlıyor ve ekliyor: “*Bazen 4, ya da 3, ya da 2 misket konur.*—Ya da 5?—*Hayır, 5 olmaz, ama bazen 6 ya da 8.*—Diğer çocuklarla oynadığında kim başlıyor?—*Bazen ben, bazen başka biri.*—Kimin başlayacağını belirlemek için bir yöntem yok mu?—*Hayır.*—Coche’un ne olduğunu biliyor musun?—*Evet!*” Ama oyunun devamında coche hakkında hiçbir şey bilmediği ve bu kelimeyi başka bir oyunla ilişkili olarak düşündüğü anlaşıyor. “Peki hangimiz başlayacak?—*Sen.*—Neden?—*Nasıl yaptığını görmek istiyorum.*” Bir süre oynuyoruz ve ben kimin kazandığını soruyorum: “*Bir miskete vuran, oyunu kazandı.*—O halde kim kazandı?—*Ben kazandım, sonra da sen.*” Ardından ben bir atış yapıp 4 misket alıyorum, o da 2 misket alıyor: “Kim kazandı?—*Ben kazandım, sonra da sen.*” Yeniden başlıyoruz. O iki misket alıyor, ben sıfır. “Kim kazandı?—*Ben.*—Peki ya ben?—*Sen kaybettin.*”

LOEFF (6) sık sık Mae’yle oynuyormuş gibi yapıyor; Mae’den daha sonra bahsedeceğiz. Ne nasıl kare yapılacağını biliyor, ne de coche çizmeyi. Hemen bir küme halinde toplanmış misketlere “atış yapmaya” başlıyor ve durmadan ya da bize hiçbir dikkat göstermeden oynuyor. “Kazandın mı?—*Bilmiyorum. Sanırım kazandım.*—Neden?—*Evet, çünkü misketleri attım.*—Peki ben?—*Evet, çünkü misketleri attın.*”

DESARZ (6): “Sık sık oynuyor musun?—*Evet, oldukça!*—Kimle?—*Kendi başıma.*—En çok yalnız oynamayı mı seviyorsun?—*İki kişiye gerek yok. Bir kişiyle oynanabiliyor.*” Misketleri kare olmadan bir araya topluyor ve kümeye “atış yapıyor.”

Şimdi, birbiriyle oynamaya alışkın büyüyen iki çocuğun tek başlarına bırakıldığında nasıl yaptıklarını görelim. Bu iki erkek çocuğundan biri (Mae) mevcut aşamaya çok uygun bir örnek olurken, diğer çocuk (Wid) mevcut aşama ile sıradaki

aşama arasındaki sınırdaki duruyor. Bu vakaların analizi, çocuklar oyunu oynamaya yeni başlamadığı için daha açıklayıcı olacak.

MAE (6) ve WID (7) her zaman birlikte oynadıklarını belirtiyor. Mae, bize ikisinin “*dün yine oynadık*”larını söylüyor. İlk önce Mae’yi tek başına inceliyorum. Misketlerini saymadan bir köşede üst üste topluyor ve atıcı misketini yığına atıyor. Ardından 4 misketi yan yana yerleştiriyor ve üstlerine beşinci bir misket koyuyor (piramit şeklinde). Mae, bir kare çizildiğini bile reddediyor. Ardından düzeltiyor ve her zaman öyle yaptığını doğruluyor: “Wid’le sen kimin başlayacağını nasıl kararlaştırıyorsunuz?—*İkimizden biri vurucu misketini atar ve diğeri de onu vurmaya çalışır. Eğer vurursa o başlar.*” Ardından Mae bize oyunun nasıl olduğunu gösteriyor: Mesafeleri ya da oynama şeklini (“*piquette*”) dikkate almadan vurucu misketini atıyor ve bir misketi karenin dışına çıkartmayı başardığında hemen geri koyuyor. Dolayısıyla oyun asla sona ermiyor. “Sürekli böyle mi devam ediyor?—Değişiklik yapmak için bir misket çıkartılır (bir misketi kareden çıkartıyor ama dokunduğu misketi değil). *Sadece tek bir misket kaldığında bitmiş olacak* (yine iki kez ‘atış yapıyor’). *Bir atış daha, ardından sen bir taneyi çıkartıyorsun.*” Ardından tekrarlıyor: “*Her üç atışta bir, bir misket alıyorsun.*” Öyle yapıyor. Mae, her üç atışta bir isabet ettirip ettiremediğine bakmaksızın bir misket alıyor, bu tamamen kuraldışı ve normalde oynanan ya da Neuchâtel ya da Cenevre’de oynandığını gördüğümüz şekliyle oyunda hiçbir karşılığı yok. Bu yüzden, o anda ve orada icat ettiği ama oyuncu “vurduğu” (dokunduğu) misketi aldığı anda gerçekte ne olduğuna dair hayal meyal bir analojiyi temsil ettiği için hatırladığını zannettiği bir kural. Mae’nin bu oyunu bu yüzden, ikinci aşama olan benmerkezci aşamaya ait karakteristik bir oyun; “kazanmak” diğerlerinden daha iyi sonuç almak değil, sadece tek başına oynamak anlamına geliyor.

Şimdi, soru sormaya hazırlandığım ve Mae’yle yaptığım görüşmede yanımızda olmayan Wid bir kare yapmaya başlıyor. 4 köşede 4 ve ortada bir misketle oynuyor (Mae’ninkiyle aynı eğilim, büyük ihtimalle onunkinin bir deformasyonu). Wid

kimin başlayacağına karar vermek için ne yapılması gerektiğini bilmiyor ve Mae'nin ikisinin de bildiğini söyleyerek bana gösterdiği yöntemden (kişinin rakibinin vurucu misketini vurmaya çalışması) hiçbir şey anlamadığını söylüyor. Ardından Wid vurucu misketini kareye doğru atıyor, bir misketi vurarak alıp cebine koyuyor. Sonra benim sıram geliyor, ama hiçbir misketi vuramıyorum. Tekrar o oynuyor ve teker teker bütün misketleri kazanıyor. Ayrıca, bir miskete vurunca hemen ardından bir atış daha yapma şansı kazanıldığını söylüyor. Bütün misketleri aldıktan sonra şöyle diyor: "*Ben kazandım.*" Böylece, bu açıklama bir bütün olarak alınırsa Wid üçüncü aşamada yer alıyor, ama birazdan birlikte oynarlarken Mae'nin yaptıklarına hiç dikkat etmediğini gösterecek. Yani, Wid benmerkezci aşamayı işbirliği aşamasından ayıran sınırdan duruyor.

Ardından Mae'ye odaya gelmesini söylüyorum ve iki çocuk birlikte oynamaya başlıyor. Mae bir kare çiziyor ve Wid misketlerini her zamanki şekilde düzenliyor, Mae başlıyor (o "Roulette" oynarken, Wid çoğunlukla "Piquette" oynuyor) ve dört misketi yerinden oynatıyor. "*Ben şimdi dört kez oynayabilirim*" diye ekliyor Mae. Bu bütün kurallara aykırı ama Wid bu cümleyi oldukça normal buluyor. Bir oyun diğerini izliyor. Ama misketler herhangi bir düzen izlenmeden, bir çocuk ya da diğeri tarafından yerleştiriliyor (kurallara göre her biri "pose"unu koymak zorunda) ve yerinden oynayan misketler bazen kareye geri yerleştiriliyor, bazen de onları kazanan çocuk tarafından alınıyor. Çocukların ikisi de, birbirinin fikrini sormadan, kendi seçtiği yerden oynuyor ve her biri istediği sayıda "atış yapıyor" (böylece Mae ve Wid sık sık aynı anda oynamış oluyor).

Şimdi Wid'i odadan çıkartıyorum ve Mae'den oyunu bize son bir kez açıklamasını istiyorum. Mae, karenin ortasına 16 misket yerleştiriyor. "*Neden bu kadar çok?—Kazanmak için.—Wid'le evde oynarken kaç tane misket koyuyorsun?—Beş tane koyuyorum, ama yalnızken daha fazla koyuyorum.*" Ardından Mae oynamaya başlıyor ve bir misketi yerinden oynatıp kenara ayırıyor. Ben de aynısını yapıyorum. Oyun bu

şekilde devam ediyor, her birimiz yerinden oynayan misketleri hesaba katmadan, her seferinde bir atış yapıyoruz (bu, Mae'nin biraz önce yaptığı'nın tam tersi). Sonra Mae, tıpkı Wid gibi kareye beş misket yerleştiriyor. Bu sefer ben, Mae'nin görüşmenin başında yaptığı şekilde beş misket yerleştiriyorum (dört tane yan yana, bir tane en üste) ama Mae bu şekilde yapılacağını unutmuş görünüyor. Sonunda Mae oynuyor, önceki gibi her üç atışta bir, bir misket alıyor ve şöyle söylüyor: “*Bitmesi için böyle yapmak lazım.*”

Bu örneği, okulda aynı sınıfta okuyan, aynı evde yaşayan ve birlikte oynamaya alışkın iki çocuğun bu yaşta birbirini ne kadar az anlayabildiğini göstermek için verdik. Sadece bize tamamen farklı kurallar anlatmakla kalmıyorlar (bu, üçüncü aşamada da devam ediyor), birlikte oynadıklarında birbirini seyretmek istemiyor ve kendi kurallarını oyun süresince bile olsa birleştirmiyorlar. Gerçek şu ki, ikisi de diğerinden daha iyi olmaya çalışmıyor: Her biri karedeki misketleri vurmaya, yani kendi bakış açısına göre “kazanmaya” çalışarak, kendi başına oynuyor.

Bu, aşamanın karakteristiklerini gösteriyor. Çocuk kendi başına oynuyor. Arkadaşlarıyla rekabet etmek ve kimin diğerlerinden daha iyi olduğunu görmek için kendisini ortak kurallarla sınırlamakla hiçbir şekilde ilgilenmiyor. Amaçları farklı. Bu amaçlar çift yönlü ve benmerkezciliği gerçekten tanımlayan da bu karışık davranış. Diğer yandan, çocuk diğer çocuklar, özellikle de kendisinden büyük olanlar gibi oynamayı derinden arzuluyor; kendisini, misket oyununu doğru bir şekilde oynamayı bilen çok saygıdeğer birliğin bir üyesi olarak hissetmenin özlemini çekiyor. Ama diğer yandan, oynayış şeklinin “doğru” olduğuna hızla kendini inandıran (sürekli yetişkin davranışını taklit etmeye çalıştığından, bu noktada kendisini kolayca ikna edebiliyor) çocuk, sadece bu kazanımları kendisi için kullanmayı düşünüyor: Keyif hâlâ, sadece yeteneği geliştirmekten, oynamak için kendisi ayarladığı vuruşları gerçekleştirmekten oluşuyor. Bu, önceki aşamada olduğu gibi, sosyal değil, temel olarak motor bir keyiftir. Bu aşamaya ulaşan oyuncunun gerçek “arkadaşı” et ve

kandan oluşan rakibi değil, içten içe taklit etmek için uğraştığı ve şimdiye kadar gördüğü bütün örnekleri özetleyen, ideal ve soyut bir kendinden yaşça büyük kişidir.

Bu yüzden birinin arkadaşının ne yaptığı pek önemli değildir, çünkü ona karşı yarışmaya çalışmaz. Kuralların detaylarının ne olabileceği pek önemli değildir, çünkü oyuncular arasında gerçek bir iletişim yoktur. Çocuğun, büyük çocukların oyunlarını şematik olarak kopyalayabildiği anda, bütün gerçeğe kendisinin sahip olduğuna inanmasının nedeni budur. Herkes kendi başına ve her şey “Yaşça büyük” olan ile uyum içinde: Bu, benmerkezci oyunun ifadesi olabilir.

4-6 yaşlarındaki çocukların misket oyunundaki bu tutumu ile aynı çocukların birbiriyle yaptığı sohbetlerdeki tutumları arasındaki benzerliği görmek çarpıcıdır. Gerçek bir görüş ya da talimat değiş-tokuşunun var olduğu nadir gerçekleşen gerçek sohbet örneklerinin yanı sıra, 2-6 yaşlarındaki çocuklarda karakteristik bir sahte-sohbet türü de gözlemlenebilir. Bu sohbet türünde çocuklar bir uyarıcı olarak görev görecekt muhatapların karşısında olmayı arzulasalar da, sadece kendileri için konuşurlar. Tekrar belirtelim, her biri aslında her şeyi bilen ve anlayan Yetişkini muhatap aldığı için kendisini grubun parçası gibi hisseder, ama her biri “ego”yu “arkadaş”tan ayıramadığı için sadece kendisiyle ilgilenir.

Yine de, benmerkezci aşamanın bu özellikleri, biz bu davranış türüne eşlik eden kuralların bilincinde olunmasını analiz edene kadar açıkça ortaya çıkmaz.

§ IV. KURALLARIN UYGULANMASI. 2. ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ AŞAMALAR

7-8 yaşlarına doğru oyun alanında (ve aynı zamanda çocuklar arasındaki sohbetlerde de) karşılıklı anlayış isteği ortaya çıkar. Bu anlayış ihtiyacı hissi, üçüncü aşamayı tanımlar. Çocuğun “kazanmakla” diğerlerinden daha iyi olma, yani diğerlerinden daha fazla misket kazanma durumunu kastettiği ve oyun arkadaşlarının yaptıklarına hiç dikkat etmeden kendisi bir misketi kareden dışarı çıkartmaktan başka bir şey yapmadığında artık kazandığını söylemediği zamanı, bu aşamanın ortaya çıkmasının bir kıstası olarak alacağız. Aslında, yaşça en büyük olanlar arasında bile, hiçbir çocuk rakiplerinden birkaç misket daha fazla kazanma durumuna fazla önem atfetmez. Dolayısıyla, oyunun duygusal güdü-gücünü oluşturan şey sadece rekabet değildir. Çocuk kazanma arayışında, *ortak kuralları gözlemlerken* bir yandan da her şeyden çok oyun arkadaşlarıyla mücadele etmeye çalışmaktadır. Bu yüzden oyunun özel keyfi kaslarla ilgili ve benmerkezci olmaktan çıkar ve sosyal bir hale gelir. Bundan dolayı, bir misket oyunu kelimelerle tartışmanın eylemsel alanına denk düşer: Ortak kuralların gözlemlenmesi sayesinde, herkes tarafından kabul edilen bir sonuca götüren rakip güçlerin karşılıklı bir değerlendirmesi.

Üçüncü ve dördüncü aşamalar arasındaki farka gelince, sadece bir derecedir. 7-10 yaşlarındaki (üçüncü aşama) çocuklar henüz kuralları detaylarıyla bilmez. Ortak oynanan oyuna artan ilgilerine bağlı olarak öğrenmeye çalışırlar, ama okulda

aynı sınıfta okuyan farklı çocuklarla görüşmelerden elde edilen bilgilerdeki çelişkiler hâlâ dikkate değerdir. Bu aynı çocukların birbirini anlamayı başardığı tek zaman, oyundayken ya en fazla biliyor gibi görünen çocuk taklit edildiğinde ya da daha sıklıkla görüldüğü üzere, tartışma yaratabilecek herhangi bir kullanımdan kaçınıldığında gerçekleşir. Bu şekilde bir tür basitleştirilmiş oyun oynarlar. Dördüncü aşamadaki çocuklar, tam tersine, yasalarda derinlemesine uzmanlaşmıştır ve bazen çekişmeli konulardan doğan, ilke ya da sadece usul konusundaki tartışmalardan keyif alır.

Üçüncü aşamaya ait birkaç örnek inceleyelim ve bu aşamanın özelliklerini daha açıkça ayırt etmek için, okulda aynı sınıfa giden ve birlikte oynamaya alışkın iki küçük çocuğun yanıtlarını yan yana vererek başlayalım. (Aralarında herhangi bir etkilenme gerçekleşmesini önlemek için çocuklarla ayrı ayrı görüşüldü, ama ardından yanıtlarını birbiriyle kıyasladık.)

BEN (10) ve NUS (11, yavaş öğrenen bir çocuk, okul standardından bir yıl aşağıda) dördüncü sınıftalar ve ikisi de misket oyununu büyük bir önem vererek oynuyor. Karenin gerekli olduğu konusunda hemfikirler. Nus, köşelerde birer tane ya da 3 tane ortada ve 1. tane de onların üstünde (piramit şeklide) olmak üzere her zaman kareye 4 misket yerleştirildiğini belirtiyor. Ama Ben, bize kenarlara 2'den 10'a kadar misket yerleştirildiğini söylüyor (2'den az, 10'dan fazla değil).

Kimin başlayacağına karar vermek için, Nus'a göre "coche" adı verilen bir çizgi çiziliyor ve herkes ona en yakın yere ulaşmaya çalışıyor: En yakına ulaşan kişi ilk olarak başlıyor ve onu geçen kişi en son oynuyor. Ancak Ben coche hakkında hiçbir şey bilmiyor: *"İstedığımız gibi başlıyoruz.—İlk kimin oynayacağını belirlemek için bir uygulama yok mu?—Hayır.—Coche ile denemiyor musun?—Evet, bazen.—Coche ne?—... (açıklayamıyor)." Diğer yandan, Ben kareden 2-3 adım mesafeden ilk "atışın" yapıldığını söylüyor. Tek bir adım yeterli değil ve "dört de yeterince iyi değil."* Nus bu kuraldan habersiz ve mesafenin üzerinde anlaşmaya bağlı olduğunu düşünüyor.

“Atış yapma” şekli konusunda, Nus da aynı ölçüde hoşgörülü. Ona göre “piquette” ya da “roulette” oynayabilirsiniz, ama *“piquette oynadığınızda herkes aynı şekilde oynamak zorunda. Bir çocuk roulette oynamanız gerektiğini söylüyorsa, herkes o şekilde oynar.”* Nus, roulette’i tercih ediyor çünkü *“en iyi yöntem o”*: Piquette daha zor. Ancak Ben, piquette’i bütün durumlarda zorunlu kabul ediyor. Dahası, roulette teriminden haberi yok ve ona gösterdiğimizde şöyle diyor: *“Bu yuvarlak piquette! [Piquette rouleé] Bu hile yapmak demek!”*

Nus’a göre herkes ve bütün oyun boyunca coche’tan oynamalı. Karede atış yapıp herhangi bir yerde durduktan sonra, sıradaki atışı “fırlatmak” için coche’a geri dönmeniz gerek. Bu noktada daha genel bir kullanımı temsil eden Ben ise, tam tersine, sadece ilk atışın coche’tan yapılması gerektiği görüşünde: ondan sonra *“olduğunuz yerden oynamanız gerek.”*

Bu şekilde Nus ve Ben, kareden çıkan misketlerin onları dışarı çıkartan çocuğun mülkiyetine geçtiği konusunda hemfikir. Bu ve karenin çizilmesi, çocukların üzerinde anlaştığı tek noktalar.

Biz oynamaya başladığımızda, karenin içinde kalacak şekilde atış yapıyorum (vurucumu karenin içinde bırakmak için). Ben keyifle *“İşin bitti”* diye bağırıyor, *“ben seni çıkartana kadar artık oynayamazsın!”* Nus’un bu kuraldan haberi yok. Yeniden, ben dikkatsizce oynayıp vurucumu elimden çıkarınca, Ben benim “coup-passé” dememi engellemek için *“Fan-coup”* diye bağırıyor ve bir atış daha yapıyor. Nus’un bu kuraldan haberi yok.

Bir noktada Ben vurucu misketimi vurmaya başarıyor. Bundan, sanki kareye yerleştirilen misketlerden birini vurmuş gibi, bir atış daha yapabileceği sonucuna varıyor. Nus aynı koşullarda aynı sonuçlara ulaşmıyor (ona göre herkes kendi sırasında oynamalı) ama sıradaki oyunda ilk atışı kendisinin yapacağı sonucuna varıyor.

Aynı şekilde, Ben herkesin son atışın onları götürdüğü noktadan oynayacağını düşünüyor ve *“du mien”* ya da *“un empan”* diyerek oyuncunun yer değiştirebileceği kuralını biliyor,

ama daha önce bu kelimeleri duymuş olan Nus ne anlama geldiklerini bilmiyor.

10 yaşındaki öğrencilerden oluşan bir sınıftan rastgele seçilen bu iki örnek, ikinci aşamanın iki farklı özelliğinin ne olduğunu gösteriyor. 1. Bütün oyuncular tarafından bilinen ve kabul edilen kuralları keşfetme konusunda genel bir istek var (Nus'un oyunculardan biri piquette oynarsa "*herkes aynı şekilde oynamak zorunda*" diye açıkladığı gibi). 2. Buna rağmen, çocukların sahip olduğu bilgide dikkate değer bir çelişki var. Okuyucu yukarıdaki örneklerin sıra dışı olduğunu zannetmesin diye, aynı sınıftan başka bir çocuğun yanıtlarını verelim:

Ross (11 yaş, 1 ay): "*İlk önce herkes kareye iki misket koyuyor. Oyuncu sayısı daha fazlaysa kareyi daha büyük yapabilirsiniz.*" Ross kimin başlayacağına karar vermek için kullanılan coche yöntemini biliyor. Nus gibi o da hem roulette'e hem de piquette'e izin veriyor. Aynı zamanda, sadece bütün yerleşmiş kullanımlara değil, kelimelerin anlamına da karşı olan, "*femme-poussette*" adını verdiği bir oynama şeklini de kullanıyor. Bu şekil, kişinin bir misket atarken elinde bir tane daha taşımasından oluşuyor (bilyardoda itme darbesi). Bu her zaman yasaktır ve Ross'un çarpıttığı kelimenin kendisi de bunu belirtiyor: "*fan-poussette.*" Ross'a göre son atışta ulaştığınız yerden oynarsınız ve bir misket kazandığınızda hemen ardından bir atış daha yapma hakkınız vardır. Yerinizi değiştirmek için "*du mien*" demeniz gerekir. "*Yolunuzda bir taş varsa, 'coup-passé' dersiniz ve bir atış daha yaparsınız. Kayarsa [misket elinizden kayarsa] 'lache' ('gitti') dersiniz. Bunu söylemezseniz, bir atış daha yapamazsınız. Kurallar böyle!*" Ross burada Nus ile Ben'in ortasında bir yerde duruyor. Son olarak Ross, Nus ve Ben'in haberdar olmadığı, oldukça tuhaf bir uygulamayı biliyor. "*Karede kalırsanız vurulabilirsiniz ve o zaman vuran kişi misketleri alır* [=Vurucu misketiniz karede kalırsa ve rakibinizin vurucu misketi ona değmişse, rakibiniz karedeki bütün misketlere sahip olur]. O (rakip) *iki atış yapabilir* [söz konusu vurucu misketi vurmaya çalışmak için] *ve ilk atışı kaçırırsa* [ikinci atışta] *vurucu misketi herhangi bir yerden alıp* [tabii ki

sadece karenin dışından] *misketleri dışarı çıkartabilir* [=alabilir].” Bu kuralı bize genel olarak sadece dördüncü aşamadaki çocuklar açıkladı, ama Ross’la yaptığımız görüşmenin geri kalanı tipik olarak üçüncü aşamaya ait.

Sonra üçüncü aşama gelir. Çocuğun birincil ilgisi artık psiko-motor değil, sosyaldir. Diğer bir deyişle, el becerisiyle bir misketi bir kareden çıkartmak artık asıl hedef değildir. Şimdi önemli olan sadece diğer çocuklara karşı savaşmak değil, aynı zamanda ve öncelikle, kullanılan yöntemlerde en eksiksiz karşılıklılığı garanti edecek bir sistematik kurallar dizisi ile oyunu düzenlemektir. Bu yüzden oyun sosyal bir hale gelir. "Hale gelir" diyoruz çünkü sadece bu aşamadan sonra oyuncular arasında gerçek bir işbirliği var olur. Bundan önce her oyuncu kendisi için oynuyordu. Her biri, gerçekten de, daha büyük çocukları ve başlatılan oyununu taklit etmeye çalışıyordu. Ama, hâlâ sadece kişisel bir durum olarak, oyun arkadaşları ya da başka biriyle işbirliği yapma arzusu yerine, kutsal gelenekleri uzak geçmişten beri yaşça büyük olanlar tarafından gelecek kuşaklara aktarılan mistik bir topluluğun üyesi olarak hissetmenin verdiği mutluluk amaçlanıyordu. İşbirliği, bu benmerkezcilik ile, çocuklar arasındaki ortak yaşamın başlangıcını karakterize eden, büyüklere duyulan saygı karışımından daha sosyal olarak kabul edilirse, o halde misket oyununun gerçek anlamıyla sosyal bir oyun haline gelmesinin üçüncü aşamadan itibaren gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

Ancak, bu işbirliği büyük oranda sadece niyet anlamında mevcuttur. Yasayı bilmek için sadece dürüst olmak yetmez. Somut “ahlaki deneyimimizde” ortaya çıkabilecek bütün sorunları çözebilmek için bile yeterli değildir. Çocuk mevcut aşama süresince aynı şekilde, bir yasa kodu ve hukuk sistemi oluşturma görevini ileri bir tarihe erteleyerek kendisine “geçici bir ahlak” oluşturmak için çalışır ve bunu mümkün olduğu kadar başarır. 7-10 yaşındaki çocuklar tek bir oyunun süresinden daha uzun bir süre boyunca aralarında anlaşmayı da başaramazlar; ortaya çıkabilecek bütün olası durumlarda

kural oluşturma becerileri hâlâ yoktur, çünkü her biri hâlâ oyunun kuralları hakkında kişisel bir görüşe sahiptir.

Uygun bir kıyaslama kullanmak için, 7-10 yaşındaki çocuğun akıl yürüttüğü şekilde oynadığını söyleyebiliriz. Çalışmamızı gerçekleştirdiğimiz¹ oldukça fakir bölgelerde, 7 ya da 8 yaşında, yani üçüncü aşamamız ortaya çıkar çıkmaz, tartışma ve düşünmenin kanıtlanmamış onaylama ve entelektüel ben-merkezcilik üzerinde gittikçe artan bir üstünlük kazandığı verisini sağlamlaştırmaya daha önce² çalışmıştık. Şimdi, bu yeni düşünce alışkanlıkları gerçek sonuçlara (ilkel "bilgi aktarımı"nın tersine) ve çocuğun mevcut ya da geçmiş bir deneyim örneğine tutunduğu sonuçlara götürüyor. Ama sonuç genelleştirilecek ve tamamen rasyonelleştirilecekse, hâlâ eksik olan bir şey var: Çocuk usule uygun olarak mantık yürütebilmelidir, yani mantık yürütme kurallarının bilinçli bir şekilde farkında olmalıdır, bu da onun sadece varsayımsal durumlar da dahil olmak üzere, bu kuralları bütün durumlara uygulamasını sağlayacaktır. Aynı şekilde, oyunun kurallarıyla ilgili olarak üçüncü aşamaya erişmiş bir çocuk, ortak bir düzenin anlık koordinasyonlarını elde eder (iyi düzenlenmiş bir oyun, bu noktada iyi bir tartışmayla kıyaslanabilir), ama oyunun gerçek kurallarına, ona oyunda bütün kesinliğiyle tam bir uzmanlaşma imkanı verecek ilke tartışmalarına henüz hiçbir ilgi duymaz. (Bu bakış açısından, dördüncü aşamanın yasal-ahlaki tartışmaları, genel olarak usule uygun mantık yürütmeye kıyaslanabilir.)

Ortalama olarak bu ilgiler 11-12 yaşlarında gelişir. Bu dördüncü aşamadaki çocuklar arasında kuralların uygulanmasının ne olduğunu anlamak için, okulda aynı sınıfa giden bir-

¹ Bu noktada okura önceki kitaplarımızda yeterince vurgulanmayan bir şeyi hatırlatmak isteriz: Araştırmalarımızın çoğunu Cenevre'nin fakir bölgelerinden çocuklarla gerçekleştirdik. Farklı ortamlarda yaş ortalamaları kesinlikle farklı olurdu.

² Ç.A.K., Bölüm IV.

kaç çocukla ayrı ayrı görüşeceğiz ve yanıtlarının ne kadar in-
celikli olduğunu ve birbirleriyle ne kadar hemfikir oldukla-
rını göreceğiz.

RIT (12), GROS (13) ve VUA (13) sık sık misket oynuyor.
Her biriyle ayrı ayrı görüştük ve görüşmelerimize ara verdi-
ğimiz sırada birbirleriyle konuşmalarını engellemek için be-
lirli önlemler aldık.

Kare, “pose”, misket atma şekli ve genel olarak bütün ku-
rallar konusunda, bu üç çocuğun birbiriyle doğal bir şekilde
hemfikir olduğunu gözlemlemiştik. Şehre taşınmadan önce
iki komşu köyde yaşamış olan Rit, ilk kimin oynayacağına
karar vermek için farklı alışkanlıkların kullanımda olduğunu
söylüyor. Bir çizgi yani coche çizersiniz ve onun en yakınına
ulaşan kişi oynamaya başlar. Çizginin ötesine geçerseniz, ba-
zılarına göre bir şey fark etmez, ya da “*başka bir oyun var: Çiz-
ginin ötesine geçerseniz en son siz oynarsınız.*” Gros ve Vua sadece
bu alışkanlığı biliyor, mahalledeki çocukların uyguladığı tek
kural bu.

Ama daha küçük çocukların bize açıklayamadığı konularda
bazı karışıklıklar var. Gros’a göre, “*her kim ‘queue’ derse ikinci
oynar. Bu daha kolaydır çünkü ‘vurulmaz’* [=bir oyuncunun vu-
rucu misketi kareye yakın bir yerde durursa, diğer oyuncular
tarafından vurulmaya açıktır].” Aynı şekilde, Vua “*her kim
‘queue de deux’ derse en son oynar*” diyor. Ve Gros’un da onay-
ladığı, sıradaki kuralı ekliyor: “*Herkes coche’tan aynı uzaklık-
taysa, kim ‘egaux-queue’ diye bağırırsa ikinci olarak oynar*” (yani
sorun, karedeki misketleri bulmak için yeterince kısa süre
içinde oynamak, ama vurulma korkusundan dolayı birinci
oynamamak).

Diğer yandan, Gros bize şöyle diyor: “*Her kim iki tane dışarı
çıkartırsa* [karenin içine yerleştirilen misketlerden ikisi, yani
oyuncunun ‘pose’unun karşılığı] “*queue-de-pose*’ diyebilir. Bu şe-
kilde sıradaki oyunda ikinci olarak coche’tan oynayabilir.” Ve Vua:
“*İki tane dışarda olduğunda* [iki misket kareden dışarı çıkartıl-
dığında] “*queue-de-pose demeye cesaret edebilirsiniz ve ikinci oyunda
yine coche’tan ikinci olarak oynayabilirsiniz.*” Rit de bize aynı bil-
giyi veriyor.

Hepsi bu değil. Rit'e göre, "*'deux-coups-de-coche'* derseniz çizgi-den iki atış yapabilirsiniz. *'Deux-coups-d'empan'* derseniz olduğunuz yerden ikinci atışı yapabilirsiniz. Bunu sadece diğeri [=rakip] *pose'unu yaptığı*nda [=başta kareye koyduğu kadar sayıda misketi geri kazandığında] söyleyebilirsiniz." Bu kural, diğer iki çocuk tarafından da aynı şekilde gözlemlendi.

Ek olarak, daha küçük çocukların bilmediği, karedeki misketlerin konumuyla ilgili bir kurallar dizisi mevcut. Gros'a göre "*'place-pour-moi'* [bana özgü yer] *diyen ilk çocuk karenin köşelerinden birine yerleşmek zorunda değildir*" ve "*'places-des-marbres'* [misketlere özgü yer] *diyen çocuk da misketlerini istediği gibi, bir 'troyat' olarak* (hepsi bir tepe halinde) *ya da dört köşeye yerleştirebilir.*" Vua da aynı fikirde ve ekliyor: "*'Place-pour-toi-pour-tout-le-jeu'* (bütün oyun için sana özgü yer) *derseniz diğer arkadaş [=rakip] aynı yerde kalmak zorundadır.*" Bu kuralların ikisini de bilen Rit, "eğer *'place-pour-toi'* dediyse *'place-pour-moi'* diyemezsiniz" ayrıntısını ekliyor. Bu, usulün karmaşıklığı konusunda bir fikir veriyor!

Üç yasal uzmanımız, ayrıca zayıf olanın korunması için kulanımda olan merhamet ölçülerine de işaret ediyor. Vua'ya göre "*tek atışta üç taneyi vurursanız ve geriye sadece bir tane kalmışsa* [karede bir misket] *diğer arkadaş [rakip] yarı-yoldan [coche ile kare arasındaki yarı yol] oynama hakkına sahiptir, çünkü ilk çocuk 'pose'undan daha ileriye gitmiştir.*" Ayrıca: "*Yenilen çocuğun başlamasına izin verilir.*" Gros'a göre, "*sonunda tek bir misket kalmışsa, kazanan çocuk onu almak yerine diğer arkadaşına verebilir.*" Ve yine, "*Bir çocuk çok fazla kazandığında diğerleri 'coujac' der ve oyuncu başka bir oyun oynamak zorundadır.*"

Her oyuncunun yapabileceği atış sayısı da, üç çocuğun, daha önce olduğu gibi, birbiriyle tamamen hemfikir olarak vurguladığı bir dizi düzenlemeye yol açıyor. Fazla uzatmamak için, bu noktada okura birinci bölümde özetlenen genel kuralları işaret etmeyi tercih ediyoruz.

Öznelerimizin farklılık gösterdiğini gördüğümüz sadece tek bir nokta var. Hatırlanacağı gibi, oyunu üç farklı bölgeden tanıyan Rit, vurucu misketi karenin içinde kalan çocuğun genel olarak oradan çıkabileceğini söylüyor. Ve, bazı

oyunlarda bu tür bir durumdaki oyuncunun “işinin bittiğini” [brulé] ekliyor, ama bu kural ona zorunlu görünmüyor. Vua ve Gros, tam tersine, bütün durumlarda “*karenin içinde kaldığınızda işiniz bitmiştir*” fikrinde. Vua’yı şöyle diyerek şaşırtabileceğimizi düşünüyoruz: “Rit öyle demedi!—*İşin ash*, diye yanıtlıyor Vua, *bazen insanlar farklı oynar. O zaman birbirinize ne yapmak istediğinizi sorarsınız.*—Peki ya anlaşılamazsanız?—*Biraz kavgaya ederiz, ardından sorunu çözeriz.*”

Bu yanıtlar, dördüncü aşamanın ne olduğunu gösteriyor. İlgi, son aşamadan beri zemin değiştirmiş gibi görünüyor. Bu çocuklar kendi başlarına oynamak yerine Vua’nın belirttiği gibi “sorunları çözmek için” işbirliği yapmak istemekle kalmıyor, aynı zamanda —bu tamamen yeni bir durum— bütün olası durumları önceden tahmin etmek ve onları yasalaştırmaktan özel bir keyif alıyor gibi görünüyor. Kare oyununun, misket oyununun beş ya da on versiyonundan sadece biri olduğu göz önüne alınırsa, on iki yaşındaki bir çocuğun ne kadar fazla bilgiyi hatırlaması gerektiği düşünüldüğünde kare oyununun kural ve usullerinin karmaşıklığı neredeyse korkutacak ölçüdedir. Bu kurallar, kesişmeleri ve istisnaları ile, en azından mevcut yazım kuralları kadar karmaşıktır. Bu bağlantıda, geleneksel eğitimin, misket oyununun içeriğini kolayca özümseyen beyinlere yazım kurallarını bu kadar zor bir şekilde yerleştirdiğini görmek neredeyse utandırıcıdır. Ama hafıza etkin olmaya bağlıdır ve gerçek bir etkinlik de ilginin varlığını gerektirir.

Bu dördüncü aşama boyunca, egemen ilginin, kuralların kendisine yönelik ilgi olduğu görülüyor. Tek başına işbirliği, karedeki misketlerin düzenlenmesi kadar incelik gerektirmezdi (“place-pour-moi”, “place-des-marbres”, “place-portfolio-pour-tout-le-jeu” vs.). Çocuğun işleri istediği gibi karmaşıktırmaktan hoşlandığı gerçeği, ilgi duyduğu şeyin kuralların kendisi olduğunu kanıtlıyor. 10-11 yaşlarındaki sekiz erkek çocuğunun, birbirine kartopu atmak için başkan seçmek, oy verme kurallarını kararlaştırmak, ardından kendi aralarında iki gruba bölünmek, atışların mesafelerine karar

vermek ve son olarak da, bu kuralların çiğnenmesi durumunda hangi cezaların uygulanacağını öngörmek için bir çeyrek saat harcamakla başlayan sıra dışı tavırlarını başka bir yerde¹ tarif ettik. Buna benzer daha çok sayıda örnek, çocuk grupları üzerine çalışan araştırmalardan alınabilir.

Sonuç olarak, bir oyunun kurallarının belirlenmesi ve uygulanması çok basit ve doğal yasaları izler. Bu yasaların aşamaları şöyle tanımlanabilir: 1 Basit bireysel kurallara uygunluk. 2 Yaşça büyükleri benmerkezcilikle taklit etmek. 3 İşbirliği. 4 Kurallara, kural oldukları için ilgi duymak. Şimdi, kuralların bilincinde olmanın, gelişiminde eşit oranda karmaşık olmayan bir yol izleyip izlemediğine bakalım.

¹ Ç.A.K., s. 96.

§ V. KURALLARIN BİLİNCİNDE OLMAK. 1. İLK İKİ AŞAMA

Sonuçlarımızın gösterdiği gibi, kuralların bilincinde olmak, çocuğun bir bütün olarak ahlaki yaşamından ayrılamaz. En fazla, genel olarak itaat duygusuna, yani çocuğun bütün sosyal ve ahlaki davranışlarına değinmeden, kuralların pratikteki uygulamalarını inceleyebiliriz. Ama mevcut örnekte olduğu gibi, bir çocuğun kurallara dair duygu ve düşüncelerini analiz etmeyi dener denemez, onları, bir bütün olarak alması beklenen talimatlarla birlikte, farkında olmadan özümsemediğini görürüz. Bu, daha büyük çocuklar tarafından uygulanan baskının kısmen yetişkin otoritesini anımsattığı daha küçük çocuklarda özellikle net bir şekilde öne çıkar.

Dolayısıyla, burada kuralların uygulanmasından bile daha fazla olan zorluk, ilk verilerin tam olarak anlamını belirlemektir. Bir grup oyuncu tarafından dayatılan kuralların önünde gelen basit bireysel düzenler, kuralların bilincinde olmaya yol açar mı, yoksa açmaz mı? Peki yol açarlarsa, bu bilincinde olmak, doğrudan yetişkinlerin talimatlarından mı etkilenmiştir? Daha büyük yaştaki çocuklarla yapılan görüşmeden elde edilen daha şeffaf verilerin analizine başlamadan önce bu oldukça hassas noktanın kesinleştirilmesi gerekiyor. Kuralların bilincinde olmak konusunda, ilk aşamanın daha önce incelenen bireyselci aşamaya karşılık geldiğini söyleyebiliriz. Bu aşama süresince çocuk, daha önce belirttiğimiz gibi, sadece motor ilgilerini ya da simgesel fantezi dünyasını tatmin etmeyi amaçlayarak, misketlerle kendi tarzında oynar. Ancak çok kısa süre sonra kısmen bireysel kuralları oluşturan alışkanlıklar edinir. Oldukça alışıldık olan bu fenomen, konuşmaya başlamadan ya da yetişkinlerin ahlaki baskısını

belirli bir şekilde deneyimlemeden önce bir bebekte gözlemlenebilen bir tür davranış ritüelleştirmesine karşılık gelir. Sadece bütün benimseme eylemleri entelektüel birer çaba olmanın ötesine geçip kendi varlığı için korunan bir ritüele dönüştürülmekle kalmaz, bebek çoğunlukla bu tür ritüelleri kendi keyfi için icat edecektir; çok küçük çocukların misket varlığına verdiği ilkel tepkiler de buradan doğar.

Ama bu bireysel şemaların hangi kuralların bilincinde olmaya karşılık geldiğini bilmek için, ilk yaşlarından itibaren her şeyin bebeğe kurallara uyma kavramını aşlamak için uğraştığını hatırlamak gereklidir. Belirli fiziksel olaylar (gün ve gecenin birbirini izlemesi, yürüyüş sırasında çevrenin aynı olması vs.) “yasa”nın farkında olmayı ya da en azından önsezi motor şemalarının ortaya çıkmasını olumlu etkileyecek yeterlilikte bir kesinlikle tekrarlanır. Dahası, ebeveyn bebeğe, tamamen dışsal kurallara uymakla (ve birbirinden ayıramaz bir şekilde çocukla) ilişkili bir düzen kaynağı (yemekler, uyku zamanı, temizlik vs.), bir dizi ahlaki yükümlülük dayatır. Çocuk, ilk aylardan itibaren bir kurallar atmosferinde yetişir, bu yüzden neyin saygı duyduğu ritüellerden geldiğini ve neyin sosyal ortamın kısıtlamalarından sonuçlandığını anlaması son derece zordur. Gerçekleştirilen her bir ritüel eylemin içeriğinde neyin çocuk tarafından icat edildiğini, neyin doğada keşfedildiğini ve neyin yetişkinler tarafından dayatıldığını bilmek kesinlikle mümkündür. Ama biçimsel bir yapı olarak ele alındığında, kuralların bilincinde olmakta, öznenin kendi bakış açısından bu farklılıklar mevcut değildir.¹

Daha büyük çocuklar tarafından uygulanan ritüellerin bir analizi, bu noktada temel bir ayırım oluşturmamıza imkan sağlayacak. Diğer yandan, belirli davranış formları, sanki çocuğun kendisi tarafından ritüelleştirilmiştir (örneğin kaldırım

¹ Örneğin ateş yakar (fizik yasası), ateşe dokunmak yasaktır (ahlak yasası) ve mutfakta oyun oynayan çocuğun ocak dışındaki bütün mobilyalara dokunarak kendini eğlendirmesi (bireysel ritüel). Öznenin zihni, bu üç tür düzenlilik arasında ilk başta nasıl ayırım yapabilir?

taşlarını kaldırımın kenarından ayıran çizgilere basmadan yürümek). Başka bir faktör araya girmediği sürece, bu motor kurallar asla gerçek bir yükümlülük hissi doğurmaz. (Bu, şu anda kasıtlı olarak seçtiğimiz örnek için bile doğrudur: Basit bir oyun, sadece ileride bir anlaşma, mesela sosyal bir işlemle ilişkilendiğinde yükümlülük hale gelir, çünkü anlaşmanın kendisi başkalarıyla yapılan anlaşmalardan türer.) Diğer yandan, belirli kurallar –çocuk tarafından daha önceden icat edilmiş, taklit edilmiş ya da dışardan alınmış olması önemli olmaksızın– belirtilen anda çevre tarafından tasdik edilmiş, yani onaylanmış ya da onlardan keyif alınmıştır. Sadece böyle bir durumda bu kurallara yükümlülük hissi eşlik eder. Zorunlu bir kuralın bir ya da iki yaşındaki bir çocuğun zihninde bir motor ritüeli hangi boyutta kapsadığını bilmek daima zor olsa da, en azından bu iki şeyin psikolojik olarak farklı olduğu çok açıktır. Ve iş oyununun kurallarını incelemeye geldiğinde, bu farklılaşmayı aklımızda tutmamız gerekir.

Bu şekilde belirtince, okur Bovet'nin insanın bilincindeki ahlaki yükümlülük hissinin doğuşu konulu tezini tanıyabilir: Yükümlülük hissi, sadece çocuk saygı duyduğu birinden gelen bir talimatı kabul ettiğinde ortaya çıkar. Oyunun kurallarının bilincinde olmakla ilişkili gerçeklerden başlayarak, mevcut çalışmada analiz edilen bütün malzeme bu tezi doğrular, bu da Durkheim'ın saygı ve ahlakın sosyal yaratılışı doktriniyle çelişkili olmaktan çok, ona paraleldir. Bovet'nin teorisinde gerçekleştirmeyi dilediğimiz tek değişiklik, onu genişletmek ve küçük çocuğun daha yetişkin olana duyduğu tek taraflı saygının yanı sıra, akranlar arasında var olan ortak bir saygı eklemektir. Sonuç olarak ortak kural, bir bireyin diğeri üzerinde kurduğu otorite gibi, iki bireyin karşılıklı onayının bir ürünü olur.

O halde, ilk aşamamız boyunca kuralların bilincinde olmak ne demektir? Çocuk şimdiye kadar oyun oynayan başka bir kimse görmediğinden, tamamen kişisel ve bireysel ritüel eylemlerin söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Her tür tekrardan keyif alan çocuğun kendisi eylem şemaları sunar, ama

bunun zorunlu bir kural olduğunu gösteren hiçbir veri yoktur. Aynı zamanda –ve analizin bu kadar zorlaştığı yer de burasıdır– bir çocuk konuşmaya başlayana kadar, daha önce hiç misket görmemiş olsa bile, çevresi nedeniyle kurallar ve düzenlemeler içine işlemiştir ve bu da çok çeşitli alanlarda gerçekleşir. Bazı şeylere izin verildiğini ve diğerlerinin yasak olduğunu bilir. En modern eğitim yönteminde bile, uyku, yemek ve hatta görünürde önemli olmayan bazı detaylarla (üst üste dizilmiş tabaklara, babanın çalışma masasına dokunmamak vs.) ilişkili belirli yükümlülükleri dayatmaktan kaçınılamaz. Bu yüzden, çocuk misketlerle ilk kez karşılaştığında bu yeni nesnelere belirli kuralların uygulandığına çoktan ikna olmuş olması oldukça mümkündür. Ve misket oyunu gibi oldukça sınırlı bir alanda bile kuralların bilincinde olmanın kökeninin, çocuğun bir bütün olarak ahlaki yaşamına bağlı olmasının nedeni budur.

Bu, tezimiz için daha ilginç olan ikinci aşamada iyice net bir hale gelir. Bu ikinci aşama, çocuk taklit yoluyla ya da sözel değiş-tokuşun sonucu olarak, dışardan aldığı belirli kurallara uygun şekilde oynamak istemeye başladığı andan itibaren başlar. Bu kurallardan şekillendirdiği düşünce nedir? Şimdi belirlemeye çalışmamız gereken nokta bu.

Bu ikinci aşamada, kuralların bilincinde olmayı analiz etmek amacıyla üç soru grubundan yararlandık. Kurallar değiştirilebilir mi? Kurallar her zaman bugün oldukları gibi miydi? Kurallar nasıl başladı? Tabii ki bu soruların en iyisi birinci sorudur. Üçünün arasında en az sözel olandır. Çocuğun daha önce hiç aklına gelmemiş bir sorun hakkında düşünmesini (diğer iki sorunun yaptığı gibi) istemek yerine, özneyi yeni bir durumla, kendisinin icat ettiği bir kuralla karşı karşıya getirir, onları ifade etmekte biraz beceriksiz olsa bile, çocuğun sonuçtaki tepkilerini fark etmek kısmen kolaydır. Diğer yandan, diğer iki soru, saf ve basit önerme, tekrarlama vs. olasılığına karşı yapılabilecek bütün itirazlara maruz kalır. Ancak biz, bu soruların en azından kurallara duyulan saygıyı ve ilk soruları tamamlayıcı belirteçler olarak görev göreceğini düşünüyoruz.

İkinci aşama başlar başlamaz, yani başkalarının kurallarını taklit etmeye başladığı andan itibaren, çocuk uygulamada ne kadar benmerkezci olursa olsun, oyun kurallarını kutsal ve dokunulmaz olarak görür; bu kuralları değiştirmeyi ve herhangi bir değişiklik talebini reddeder, genel görüş tarafından kabul edilmiş bile olsa bunun yanlış olduğunu düşünür.

Aslında, 6 yaş civarına kadar bu tutum çok net ve açıkça ortaya çıkmaz. 4-5 yaşlarındaki çocuklar bir istisna oluşturuyor ve kurallara çoğunlukla üstünkörü bir önem atfediyor gibi görünüyor, bu da, eğer tamamen dıştan değerlendirilecek olursa, yaşı daha büyük çocukların liberalizmini anımsatıyor. Gerçekte, bu benzerliğin yüzeysel olduğuna ve küçük çocukların, öyle gibi görünmedikleri zaman bile, kurallar konusunda daima tutucu olduğuna inanıyoruz. Onlara teklif edilen değişiklikleri kabul ederlerse, bunun nedeni herhangi bir değişiklik olduğunun farkına varmamalarıdır.

En zor örneklerden biriyle başlayalım, zorluğun bu kadar büyük olmasının nedeni çocuğun yaşının çok küçük ve bu nedenle abartmaya oldukça yatkın olması.

FAL (5) kuralların uygulanması konusunda ikinci aşamada. “Uzun zaman önce, insanlar Neuchâtel kasabasını kurduklarında, küçük çocuklar misket oyununu senin bana gösterdiğin şekilde mi oynuyorlardı?—*Evet.*—Her zaman bu şekilde mi?—*Evet.*—Sen kuralları nasıl öğrendin?—*Ben çok küçükken ağabeyim gösterdi. Ona da babam gösterdi.*—Peki baban nereden biliyordu?—*Biliyordu işte. Kimse ona göstermedi.*—Nasıl öğrendi?—*Kimse ona göstermedi!*” “Ben babandan daha mı büyüğüm?—*Hayır, sen daha küçüksün. Babam, biz Neuchâtel’e geldiğimizde doğdu. Babam benden önce doğdu.*—Babandan daha yaşlı birinin adını söylese.—*Dedem.*—O da misket oynamış mıydı?—*Evet.*—O zaman o babandan önce oynadı.—*Evet, ama kurallarla oynamadı!* [bunu çok ikna olmuş bir şekilde söyledi].—Kurallardan kastın ne? —... [Fal, ilk kez biraz önce bizim ağızımızdan duyduğu bu kelimeyi tanımıyor. Ama misket oyununun temel bir özelliği anlamına geldiğini fark ediyor; dedesinin kurallara uyarak oynamadığını o kadar vurgu-

layarak iddia etmesinin nedeni bu, böylece babasının dünya-
daki herkesten daha üstün olduğunu gösterebilecek.]—İn-
sanların ilk kez oynamaya başlamaları çok uzun zaman önce
miydi?—*Ah, evet.*—Nasıl oynayacaklarını nasıl buldu-
lar?—*Yani, birkaç misket aldılar ve sonra bir kare çizdiler ve sonra*
misketleri içine koydular... vs. [bildiği kuralları sıralı-
yor].—Oyunu bulanlar küçük çocuklar mıydı, yoksa yetişkin
adamlar mı?—*Yetişkin adamlar.*—Kim daha önce doğdu, ba-
ban mı yoksa deden mi?—*Babam dedemden daha önce*
doğdu.—Misket oyununu kim icat etti?—*Babam.*—Neuc-
hâtel'deki en yaşlı insan kim?—*Bilmiyorum.*—Sence kim-
dir?—*Tanrı.*—Babandan önceki insanlar nasıl misket oynana-
cağını biliyorlar mıydı?—*Diğer adamlar oynadı* [daha önce mi?
aynı zamanda mı?].—Babanın oynadığı şekilde
mi?—*Evet.*—Nasıl oynayacaklarını nereden bildiler?—*Uydur-*
dular.—Tanrı nerede?—*Gökyüzünde.*—Babandan daha mı bü-
yük?—*O kadar büyük değil.*—“Yeni bir oynama şekli buluna-
bilir mi?—*Ben başka şekilde oynayamam.*—Bir dene... [Fal kı-
pırdamıyor.] Bunları bu şekilde koyamaz mısın [misketleri
kare olmadan, daire şeklinde diziyoruz]?—*A, evet.*—Bu adil
olur mu?—*Evet.*—Karedeki kadar adil mi olur?—*Evet.*—Ba-
ban eskiden bu şekilde oynar mıydı, yoksa oynamaz
mıydı?—*Ah, evet.*” Ardından misketleri T şeklinde diziyoruz,
onları bir kibrit kutusuna koyuyoruz, vs. Fal, bunun yapıldı-
ğını daha önce hiç görmediğini, ama kesinlikle adil olduğunu
ve dizilişleri istediğiniz gibi değiştirebileceğinizi söylüyor.
Bütün bunları bilen tek kişi babası!

Fal, yukarıda bahsettiklerimize tipik bir örnek. Bütün yer-
leşmiş kuralları değiştirmeye hazır. Bir daire, bir T, herhangi
bir şey kare kadar iş görebilir. Başta, Fal, daha sonra görece-
ğimiz, artık kuralların kutsal karakterine inanmayan ve her-
kes tarafından kabul edildiği sürece herhangi bir adeti be-
nimseyen o yaşı daha büyük çocuklara yakın gibi duruyor.
Ama gerçekte durum böyle değil. Fal, masallara ne kadar yat-
kın olursa olsun, büyük ölçüde burada belirttiğimiz metin,
onun kurallara büyük saygı duyduğunu gösteriyor. Onları

babasına atfediyor, bu da onların kutsal yasa tarafından bağışlandığını düşündüğü anlamına geliyor. Fal'in babasının yaşı hakkındaki ilginç fikirlerini bu bağlantıda vurgulamak gerek; babası dedesinden önce doğmuş ve Tanrıdan da daha yaşlı! Bover'nin elde ettikleriyle¹ tamamen kesişen bu yorumlar, Fal'in kuralları babasına atfederek, onları kendisine göre dünyanın başlangıcıyla aşağı yukarı eşzamanlı hale getirdiğini gösterir gibi görünüyor. Çocuğun kuralların bu icadının babası tarafından gerçekleştirildiğini düşünme şekli de önemli: Babası, kuralları ona hiçbir şey söylenmeden ya da gösterilmeden düşünmüş, ama diğer adamlar da aynı şeyi düşünmüş olabilir. Bu, bizim görüşümüze göre sadece psita-sizm² değil. İnsanın, tabii ki, bu yorumlarda içerdiklerinden daha fazla mantık okumaması gerekir: Bu sadece, babaya ait otoriteye benzedikleri için, kuralların kutsal ve değiştirilmez olduğu anlamına geliyor. Ama bu duygusal varsayım bir tür çocuksu icat ve özlerin sonsuzluğu olarak tercüme edilebilir. "Önce" ve "sonra" terimlerine belirli bir anlam yüklemeyen ve zamanı anlık ya da daha derin duyguları açısından ölçen çocuk için, icat etmek kişinin kendi içinde sonsuz ve önceden var olan bir gerçeklik keşfetmesiyle hemen hemen aynı anlama gelir. Ya da daha basit bir şekilde belirtmek gerekirse, çocuk yeni bir şeyi icat etme eylemi ile geçmişini hatırlama eylemi arasında bizim gibi ayırım yapamaz. (Dolayısıyla, hikayelerini ya da hafızasını karakterize eden masal anlatma ve birebir taklit etme karışımı arasında.) Çocuk için, tıpkı Platon için olduğu gibi, entelektüel yaratım hatırlamaya karışır.³ O halde, Fal'in ona önerdiğimiz yeni yasalara karşı hoşgörüsü ne anlama geliyor? Basitçe, misket oyununun sınırsız zenginlikteki kurallarına güvenerek, yeni bir kurala sahip

¹ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.*

² Papağan gibi boşuna tekrar etmek -çn.

³ Bkz. Ç.G.D., s. 52, Kauf örneği (8; 8): Bu çocuk anlattığı hikayelerin beynine Tanrı tarafından yazıldığına inanır. "Ben doğmadan önce onları oraya o koydu."

olur olmaz, sadece zaten var olan bir kuralı yeniden keşfettiğini düşündüğü anlamına geliyor.

İkinci aşamanın ilk kısmında yer alan çocukların tutumunu anlamak için—hepsi aşağı yukarı Fal gibi yanıtlar veriyor—çocuğun 6-7 yaşına kadar neyin kendi bilgi dağarcığına ait olduğunu ve neyi diğer insanlardan öğrendiğini bilmekte büyük zorluk çektiğini hatırlamamız gerek. Bu öncelikle geçmiş anımsama konusunda yaşadığı zorluktan (bkz. *Ç.D.D.*, Bölüm IV, 1) ikinci olarak da hafızanın kendisindeki organizasyon eksikliğinden kaynaklanır. Bu şekilde çocuk, aslında yeni öğrendiği bir şeyi baştan beri bildiğini düşünmeye yönelir. Bir çocuğa bir şey söyledikten hemen sonra onun bunu aylardır bildiğini düşünmesi deneyimini sık sık yaşadık. Bu önce ve sonra, eski ve yeni arasındaki farkın önemsizliği, şimdi değindiğimiz icat ve hatırlamayı ayırt edemeyişini açıklar. Çocuk çok sıklıkla, hemen o anda uydurduğu şeyin bir şekilde ölümsüz bir gerçeği ifade ettiğini düşünür. Bu yüzden, çok küçük çocukların kuralların değiştirilmesine izin verdiği için onlara saygı duymadığı söylenemez; Değişiklik onlara göre gerçekten değişiklik değildir.

Buna ilave olarak, benmerkezci aşamanın tamamında ortaya çıkan ve esinlenmeye ait olan zihinsel durumla kıyaslanabilecek ilginç bir tutum vardır. Çocuk kuralları uygularken hemen hemen kendi istediği şeyleri yapar. Aynı zamanda, Fal ve onun gibi diğer çocuklar, yerleşmiş kullanımda herhangi bir değişikliğe izin verecektir. Yine de hepsi, kuralların her zaman o andaki gibi olduğu ve yetişkin otoritesine, özellikle de baba otoritesine bağlı oldukları noktasında ısrar eder. Bu çelişkili midir? Sadece görünüşte öyledir. Bu yaştaki çocukların, toplumu akranlar arasındaki başarılı bir işbirliği olarak değil, ego ve Büyük ya da Yetişkinin sözü arasındaki sürekli bir birlik hissi olarak gören kendine özgü zihniyetini hatırlarsak, çelişki ortadan kalkar. Tıpkı bir mistiğin kendi arzularını artık Tanrının arzusundan ayıramaması gibi, küçük çocuk da kendi kişisel hayal gücünün dürtüleri ile ona yukarıdan dayatılan kurallar arasında ayırım yapamaz.

Şimdi bu aşamanın tipik örneklerine, yani kurallara duyduğu saygı nedeniyle her tür değişikliğe karşı olan çocuklara bakalım.

5½ yaşındaki LEH'ten alıntı yaparak başlamalıyız. Onun tepkisi, rastladıklarımız arasında en spontane olanlardan biriydi. Leh, biz ona kuralların bilincinde olmakla ilgili sorular sormadan önce, bize oyunun kurallarını anlatıyordu. Konuşmaya yeni başlamıştı ve coche'tan nasıl oynamaya başlanacağını gösterirken (oyunda bildiği tek şey de buydu) aşağıdaki diyalog gerçekleşti. Leh'e basitçe herkesin mi coche'tan oynadığını yoksa yaşça büyük olanların coche'a konup (gerçekte yapılan da budur) küçük çocukların daha yakından oynamasına izin verilip verilmediğini sorduk. "*Hayır*", diye yanıtladı Leh, "*bu adil olmazdı.—Neden?—Çünkü Tanrı küçük çocukların atışının misketlere ulaşmamasını sağladı ve daha büyük çocukların atışları onlara ulaşırdı.*" Başka bir deyişle, ilahi adalet misket oyunundaki herhangi bir değişikliğe karşıdır ve bir oyuncu, çok küçük yaşta bile olsa bir şekilde kayırılsa, Tanrının kendisi onun kareye ulaşmasını engeller.

PHA (5½): "*İnsanlar hep bu şekilde mi oynar? —Evet, hep bu şekilde.—Neden?—Çünkü başka şekilde oynayamazsınız.—Şöyle oynayabilir misin [misketleri bir daire, ardından üçgen şeklinde diziyoruz]?—Evet, ama diğer çocuklar bunu istemez.—Neden?—Çünkü kare daha iyi.—Neden daha iyi?—...*" Ancak, oyunun kökeni konusunda daha az başarılıyız: "*Baban sen doğmadan önce misket oynuyor muydu?—Hayır, asla, çünkü ben daha orada değildim!—Ama sen doğmadan önce o da senin gibi bir çocuktü.—O benim gibiyken ben zaten oradaydım. O daha büyüktü.*" "İnsanlar misket oynamaya ne zaman başladılar?—*Diğerleri başladığında ben de başladım.*" Pha'nın kendisini evrenin, zamanın ve aynı zamanda uzayın merkezine yerleştirmesini engellemek imkansızdı! Yine de Pha kuralların onun üstünde olduğunu güçlü bir şekilde hissediyor: Kurallar değiştirilemez.

GEO (6) bize misket oyununun "*insanlar, Yerel İdaredeki Beyefendiler* [büyük ihtimalle daha önce yol-onarımı ve polisle

ilgili olarak duyduğu Belediye Meclisi]" ile başladığını söylüyor. "Nasıl oldu?—*Akıllarına geldi ve birkaç misket yaptılar.*—Nasıl oynayacaklarını nereden biliyorlardı?—*Akıllarından.* İnsanlara öğrettiler. Babalar küçük çocuklara nasıl oynanacağını öğretti.—Bana gösterdiğinden farklı bir şekilde oynanabilir mi? Oyunu değiştirebilir misin?—*Sanırım değiştirebilirsin, ama nasıl olduğunu bilmiyorum* [Geo burada zaten var olan değişiklikleri kastediyor].—Herhangi bir şekilde mi?—*Hayır, herhangi bir şekilde oynayacağınız bir oyun yoktur.*—Neden?—*Çünkü Tanrı onlara öğretmedi* [Belediye Meclisi'ne].—Oyunu değiştirmeyi dene.—[O zaman Geo, büyük bir kare yapıp her birinde üç misket bulunan üç sıradan oluşan, kendisinin çok yeni gördüğü bir düzenleme icat ediyor].—Bu adil mi, diğerleri gibi?—*Hayır, çünkü üç misketli sadece üç sıra var.*—İnsanlar eski yöntemle oynamayı bırakıp hep bu şekilde oynayabilir mi?—*Evet.*—Bu oyunu nasıl buldun?—*Kafamdan.*—O halde, diğer oyunların sayılmadığını ve insanların oynaması gereken oyunun bu olduğunu söyleyebilir miyiz?—*Evet. Yerel İdaredeki Beyefendilerin bildiği başka oyunlar da var.*—Senin uydurduğun bu oyunu biliyorlar mı?—*Evet [!].*—Ama onu bulan kişi sensin. Bu oyunu kendi kafandan mı buldun?—*Evet.*—Nasıl?—*Aniden. Tanrı bana söyledi.*—Yerel İdaredeki Beyefendilerle konuşmuştum ve senin yeni oyununu bildiklerini sanmıyorum.—*Ah!* [Geo oldukça şaşırdı].—Ama nasıl oynanacağını bilmeyen birkaç çocuk tanıyorum. Onlara hangi oyunu öğreteyim, seninkini mi, yoksa diğerini mi?—*Yerel İdaredeki Beyefendilerinkini.*—Neden?—*Çünkü o daha güzel.*" "İleride, sen büyük bir adam olduğunda ve bıyık bıraktığında belki de Yerel İdaredeki Beyefendilerin oyununu oynayan fazla çocuk kalmamış olacak. Ama senin oyununu oynayan bir sürü çocuk olabilir. O zaman hangisi daha adil olur, en fazla oynanan seninki mi, yoksa neredeyse unutulmuş olacak Yerel İdaredeki Beyefendilerinki mi?—*Yerel İdaredeki Beyefendilerinki.*"

Geo örneği, Fal'le ilişkili olarak söylediğimiz şeyin, yani bir oyun icat eden küçük çocuklar için, bir oyunu kafadan bul-

makla, daha önceden düşünülmüş ve en yetkili otoriteler tarafından sınıflandırılmış olan oyun arasında bir fark olmadığına güzel bir kanıt. Geo, kendi icat ettiği oyuna ilahi bir esinlenme atfediyor ve “Yerel İdarededeki Beyefendiler” tarafından zaten bilindiğini tahmin ediyor. Biz ona bunun doğru olmadığını söyler söylemez kendi icadını küçümsüyor ve genel kullanımla onaylanmış olsa bile onu doğru olarak değerlendirmeyi reddediyor.

Kuralların uygulanmasındaki tavrını daha önce incelediğimiz MAR (6), babasının ve İsa’nın zamanındaki insanların tıpkı şimdi olduğu gibi oynadıklarını söylüyor. Yeni bir oyun icat etmeyi reddediyor. “*Ben hiç oyun icat etmedim.*” Biz ona misketleri bir kutuya koyup kutuya vurarak içinden düşürmekten oluşan yeni bir oyun öneriyoruz: “Böyle oynanabilir mi?—*Evet* [Oynuyor ve hoşuna gitmiş gibi görünüyor].—Bu oyun adil bir oyuna dönüşebilir mi?—*Hayır, çünkü aynı şey değil.*” Bir deneme daha aynı tepkiyle karşılaşılıyor.

STOR (7) çocukların Nuh’un gemisi döneminden önce de misket oynadıklarını söylüyor: “Nasıl oynuyorlardı?—*Bizim oynadığımız gibi.*—Nasıl başladılar?—*Birkaç tane misket aldılar.*—Ama oynamayı nasıl öğrendiler?—*Babası onlara öğretti.*” Stor, üçgen şeklinde yeni bir oyun icat ediyor. Arkadaşlarının o oyunu oynamaktan mutlu olacağını kabul ediyor, “*ama hepsi değil. Büyük olanlar, çok büyük olanlar değil.*—Neden?—*Çünkü bu büyük çocuklara göre bir oyun değil.*—Bana gösterdiğin adil bir oyun mu?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü kare değil.*—Peki herkes, büyük çocuklar bile, bu şekilde oynasaydı, adil olur muydu?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü kare değil.*”

Kuralların pratikte uygulanması konusunda, bu çocukların hepsi benmerkezci aşamaya aittir. Sonuç açıkça paradoksaldır. Hemen hemen seçtikleri şekilde oynayan çocuklar bunlar; onlardan önce kararlaştırılmış birkaç örnekten etkilendikleri doğru ve oyunun genel şemasını kabaca gözlemliyorlar; ama bunu, bildikleri ya da çok az dikkatle öğrenebilecekleri kurallara detaylı bir şekilde itaat etmekle uğraşmadan ve suçlu olabilecekleri en ciddi ihlallere en küçük bir önem ver-

meden yapıyorlar. Bütün bunlara ek olarak, her çocuk kendisi için oynuyor, komşusuna hiçbir dikkat göstermiyor, onu kontrol etmeye çalışmıyor ve onun tarafından da kontrol edilmiyor, onu yenmeye bile çalışmıyor—"kazanmak" sadece hedef aldığı msketlere vurmaya başarmak anlamına geliyor. Yine de, aynı çocuklar kurallara neredeyse mistik bir saygı besliyor: Ebeveynlerinin, Yerel İdarededeki Beyefendilerin ve hatta yüce Tanrının otoritesi nedeniyle, kurallar ölümsüzdür. Onları değiştirmek yasaktır ve genel görüş bu tür bir değişikliği tamamen desteklese bile, genel görüş yanılıyor: Bütün çocukların ortak rızası Gelenegın doğruluğu karşısında güçsüzdür. Görünürdeki herhangi bir değişiklik sadece başlangıçtaki Bildiriyi tamamlayıcı özelliktedir: Bu yüzden Geo (yukarıdaki örnekler arasında en ilkel ve Fal tarafından temsil edilene en yakın olan ve Fal hakkında söylediklerimizi de doğrulayan örnek) onun tarafından icat edilen kuralın, Yerel İdarededeki Beyefendilerin ilk alıcıları olduğu esinlenmeye benzer bir doğrudan ilahi esinlenmeye bağı olduğuna inanıyor.

Ancak gerçekte, bu paradoks çocuk davranışında genel özelliktedir ve kitabın sonlarına doğru göreceğimiz gibi, benmerkezci aşamaya ait en önemli ahlak özelliğini oluşturur. Asosyal olmaktan çok uzak olan çocuksu benmerkezcilik, daima yetişkin kısıtlamasıyla el ele gider. Sadece işbirliği konusunda presosyaldir. Bütün alanlarda, iki tür sosyal ilişki ayırt edilmelidir; kısıtlama ve işbirliği. Birincisi, otorite ve prestije tek yönlü bir saygı anlamına gelir; ikicisi ise eşit durumdaki iki birey arasındaki ilişkidir. Benmerkezcilik sadece işbirliğine karşıttır, çünkü işbirliği tek başına bireyi gerçekten sosyalleştirebilir. Diğer yandan, kısıtlama daima çocuksu benmerkezciliğin müttefididir. Gerçekten de öyledir, çünkü çocuk onun Benliğinde kapalı kalan yetişkinle karşılıklı bir iletişim kuramaz. Bir yandan, çocuk aslında sadece kendi fantezisine ait olan bir anlaşma yanılısamasına sahip olmaya çok meyillidir; diğer yandan, yetişkin eşitlik aramak yerine kendi durumundan yararlanır. Çocuk, onun için belirlenen

ahlak kurallarına hemen hemen tamamen kasıtlı olarak boyun eğer, ama bunlar öznenin bilincinin dışında kalmaya devam eder, davranışlarını gerçek anlamda dönüştürmez. Çocuğun kuralları gerçek anlamda uygulamasa bile kutsal olarak görmesinin nedeni budur.

Misket oyununu ilgilendirdiği kadarıyla, oyunun benmerkezci uygulaması ile kurallara duyulan mistik saygı arasında bir çelişki yoktur. Bu saygı sadece akranlar arasındaki serbest işbirliği ile değil, aynı zamanda yetişkin kısıtlaması ile de şekillenen bir zihniyetin işaretidir. Çocuk kendisinden büyük arkadaşları tarafından uygulanan kuralları taklit ettiğinde, değiştirilemez bir yasaya, dolayısıyla ebeveyninin kendisine teslim olduğunu hisseder. Böylece daha büyük ya da daha küçük çocuklar tarafından uygulanan baskı burada, çoğunlukla olduğu gibi, yetişkin baskısına benzer. Daha büyük çocukların bu eylemi, işbirliği sadece akranlar arasında yapıldığından, hâlâ kısıtlayıcıdır. Ne de daha küçük çocukların kendilerinden büyük çocukların kurallarına teslim olması eylemde bir tür işbirliğine götürür; sadece bir tür mistisizm, yaygın bir ortak katılım hissi yaratır, bu da, mistiklerin çoğunda olduğu gibi, benmerkezcilikle mükemmel biçimde uyar. Sonunda göreceğimiz gibi, akranlar arasındaki bu işbirliği çocuğun uygulamadaki tutumuna dereceli bir değişim getirmekle kalmayıp, otoriteye yönelik mistik duyguyu da ortadan kaldırır.

Bu sırada mevcut aşamanın son döneminin öznelelerini inceleyelim. Kuralların bilincinde olmakla ilgili sadece üç aşama bulduk, halbuki oyunun uygulamasına bakıldığında dört aşama var gibi görünüyordu. Diğer bir deyişle, 7-8 yaşlarından itibaren yerleşen işbirliği otoriteye karşı mistik tutumu bastırmak için başlangıçta yeterli değil ve mevcut aşamanın son dönemi (kuralların bilincinde olmak konusunda) gerçekten de işbirliği aşamasının ilk yarısıyla kesişiyor (oyunun uygulamasında).

BEN'in (10 yaş) yanıtlarına kuralların uygulaması konusunda yer vermiştik (üçüncü aşama), şu anda bizi ilgilendiren açıdan bakıldığında da hâlâ aynı aşamada: "Yeni kurallar icat edilebilir mi?—*Bazı çocuklar misket kazanmak için ediyor, ama*

her zaman başarılı olmuyor. Bir arkadaş [kısa süre önce, sınıfında] *en yakına gitmek için 'Deux Empans'* (çift mesafe) demeyi düşündü [aslında bu, yaşı daha büyük çocukların zaten bildiği bir kural]. *İşe yaramadı.*—Peki ya küçük çocuklar?—*Evet, onlarda her zaman işe yarıyor.*—Bir kural icat et.—*Böyle hemen icat edemem ki.*—Evet, edebilirsin. Dışarıya gösterdiğinden daha akıllı olduğunu görebiliyorum.—*Tamam, kareye girdiğinizde yakalanmadığınızı düşünelim.*—Güzel. Bu diğerleriyle işe yarar mıydı?—*Evet, bundan çok hoşlanırlardı.*—O halde insanlar bu şekilde oynayabilir mi?—*Ah hayır, çünkü bu hile yapmak olurdu.*—Ama bütün arkadaşlarının hoşuna giderdi, değil mi?—*Evet, hepsinin giderdi.*—O zaman neden hile yapmak olsun ki?—*Çünkü onu ben icat ettim: Bir kural değil! Yanlış bir kural çünkü kuralların dışında. Adil bir kural, oyunda var olan kuraldır.*—Adil olup olmadığını nasıl bilebiliriz?—*İyi oyuncular bilir.*—Peki, iyi oyuncuların senin kuralınla oynamak istediğini varsayarsan?—*İşe yaramazdı. Ayrıca onlar bunun hile yapmak olduğunu söylerlerdi.*—Peki ya hepsi kuralın doğru olduğunu söyleselerdi, o zaman olur muydu?—*Ah evet, olurdu... Ama yanlış bir kural!*—Ama herkes onun doğru olduğunu söylerse, yanlış olduğunu kim bilebilir?—*Çünkü kareye girdiğinizde çitle çevrili bir bahçe gibidir, içinde kapalı kalırsınız* [yani vurucu karenin içinde kalırsa 'işiniz bitmiştir'].—Peki bunun gibi bir kare çizdiğimizizi farz edersen [yanlardan birinde, bir kapıyla bölünen bir çit gibi bir aralığa sahip bir kare çiziyoruz]?—*Bazı çocuklar bunu yapıyor. Ama adil değil. Sadece zaman geçirmek için bir eğlence.*—Neden?—*Çünkü karenin kapalı olması gerek.*—Ama eğer bazı çocuklar bunu yapıyorsa, adil mi yoksa değil mi?—*Hem adil hem de değil.*—Neden adil?—*Beklemek için adil* [eğlenmek için].—Peki neden adil değil?—*Çünkü karenin kapalı olması gerek.*—Sen büyüdüğünde herkesin bu şekilde oynadığını farz et. O zaman doğru mu olurdu yoksa yanlış mı?—*Doğru olurdu çünkü o zaman kuralı öğrenecek yeni çocuklar olacak.*—Peki sana göre?—*Bence yanlış olacak.*—Peki 'gerçekten' ne olacak?—*Gerçekten yanlış olacak.*—Ancak daha sonra Ben, babası ve dedesinin ondan farklı oynadıklarını ve dolayısıyla kuralların çocuklar tarafından değiştirilebileceğini kabul ediyor. Ama bu,

onu kuralların kullanımdan bağımsız bir hakiki gerçek içerdiği görüşüne sadık kalmaktan alıkoyamıyor.

Bunun gibi sınırdaki örnekler özellikle ilgi çekici. Ben, ikinci ve üçüncü aşamalar arasında duruyor. Diğer yandan, işbirliği sayesinde, kuralların kullanımında olası versiyonların varlığını çoktan öğrenmiş ve dolayısıyla, mevcut kuralların yeni olduğunu ve çocuklar tarafından değiştirildiğini biliyor. Ama diğer yandan, kuralların mutlak ve hakiki doğruluğuna inanıyor. O halde işbirliği bu çocuğa, küçük çocukların yetişkinler tarafından verilen talimatlara karşı hissettiği saygıya benzer şekilde, yasaya karşı mistik bir tutum mu dayatıyor? Ya da Ben'in oyunun kurallarına duyduğu saygı, henüz işbirliği tarafından saf dışı bırakılmamış kısıtlamadan mı miras alınmış? Devamı, ikinci yorumun doğru olduğunu gösterecek. Daha büyük çocuklar kuralların hakiki değerine inanmayı bırakır ve bunu öyle kesin bir ölçüde yaparlar ki, onları uygulamaya koymayı öğrenirler. Bu yüzden Ben'in tutumu, kısıtlamaya bağlı özelliklerin hayatta kalması olarak değerlendirilmelidir.

Genel anlamda konuşursak, başlangıçta işbirliğinin –eylem planında– benmerkezcilik ve kısıtlama karışımı tarafından yaratılan zihinsel durumları –düşünce düzleminde– hemen ortadan kaldırmaması kesinlikle normaldir. Düşünce daima eylemin gerisinde kalır ve işbirliği, sonuçlarının derin düşünce tarafından tamamen ortaya çıkarılmasından önce uzun süre uygulanmış olmalıdır. Bu, Claparède tarafından ifade edilmiş olan *prise de conscience* ya da bilinçli uygulama yasasına ve gecikme süresine ya da diğer çok sayıda alanda incelediğimiz (bkz. Ç.A.K., Bölüm V, 2) “zaman aralığı”na taze bir örnektir. Dahası, bunun gibi bir fenomen, entelektüel benmerkezciliğin neden eylem halindeki benmerkezcilikten daha inatçı olduğunu açıkladığından, genel olarak benmerkezcilik sorununu basitleştirmeye çok uygundur.

§ VI. KURALLARIN BİLİNCİNDE OLMAK. 2. ÜÇÜNCÜ AŞAMA

Ortalama 10 yaştan sonra, yani işbirliği aşamasının ikinci yarısı ve kuralların yasalaştığı aşamanın tamamı boyunca, kuralların bilincinde olmak tam anlamıyla bir dönüşüm geçirir. Özerklik yaderkliği izler: Bir oyunun kuralı artık çocuğa dışsal ve yetişkinler tarafından belirlendiği için kutsal bir yasa olarak görünmez; özgür bir kararın sonucu ve karşılıklı anlaşma var olduğu ölçüde saygıya değer olarak görülür.

Bu değişiklik üç uyumlu belirti ile görülebilir. Öncelikle çocuk, kurallarda bir değişiklik yapılmasına herkesin oyunu aldığı sürece izin verir. Bu koşulla ve yeni kararlara saygı duyacağınızı belirttiğiniz sürece her şey mümkündür. Böylece demokrasi, teokrasi ve gerontokrasiyi¹ izler: Artık fikir suçları değil, sadece usulde ihlaller vardır. Sahipleri yasal yöntemlerle kabul edilmelerinde ısrar ettiği sürece, bütün görüşlere müsamaha gösterilir. Tabii ki bazı görüşler diğerlerinden daha mantıklıdır. Teklif edilebilecek yeni kurallar arasında kabul etmeye değer yenilikler vardır, çünkü oyunun ilginçliğine katkıya bulunmaktadır (riskten alınan keyif, sanat için sanat vs.). Ve değer taşımayan yeni kurallar da vardır, çünkü çalışma ve yeteneğe karşı kolay kazanca öncelik verirler. Ama çocuk bu ahlaki olmayan yenilikleri saf dışı bırakmak için oyuncular arasındaki anlaşmaya güvenir. Artık, daha küçük çocuklar gibi, hep bilge olan geleneğe güvenmez. Bundan böyle, her şeyin geçmişte en iyiyi oluşturacak şekilde

¹ Gerontokrasi, bir toplumdaki en yaşlı bireylerin hiyerarşik anlamda en yüksek seviyede olmasıdır. Siyasetin yanı sıra toplumsal ilişkilerde de rastlanan bir olgudur —çn.

ayarlandığını ve sorundan kaçınmanın tek yolunun yerleşmiş düzene dindar bir şekilde saygı duymak olduğunu düşünmez. Ortak görüş tarafından onaylandığı sürece deneyin değerine inanır.

İkinci olarak, çocuk kuralları ölümsüz ve bir kuşaktan diğerine değişmeden geçmiş olarak görmekten vazgeçer. Üçüncü ve son olarak, kuralların kökeni ve oyun hakkındaki fikirleri bizimkilerden farklı değildir: Aslında misketler, çocukların kendisini eğlendirmek için yuvarladığı çakıl taşları olmalıdır ve kurallar, yetişkinler tarafından dayatılmaktan çok uzak bir şekilde, çocukların kendi girişimi ile dereceli olarak kararlaştırılmış olmalıdır.

Birkaç örnek:

Ross (11) kuralların uygulaması konusunda üçüncü aşamaya dahil. Oyun arkadaşları ile birlikte sık sık yeni kurallar icat ettiğini iddia ediyor: *"Bazen icat ediyoruz. 200'e kadar çıkarıyoruz. Oynuyoruz, ardından birbirimizi vuruyoruz, sonra bana diyor ki: '100'e kadar çıkarsan sana bir misket vereceğim.' Bu yeni kural eskileri gibi adil mi?—Belki o kadar adil değil, çünkü bu şekilde dört misket almak çok zor değil!—Eğer herkes öyle yaparsa gerçek bir kural olur mu?—Sık sık yaparlarsa gerçek bir kurala dönüşür.—Baban da bana gösterdiğin şekilde mi, yoksa farklı mı oynuyordu?—Ah, bilmiyorum. Farklı oynamış olabilir. Değişiyor. Hâlâ sık sık değişiyor.—İnsanlar uzun süredir mi oynuyor?—En azından elli yıldır.—İnsanlar 'Antik İsviçre' döneminde misket oynuyor muydu?—Sanmıyorum.—Nasıl başladılar?—Bazı çocuklar motor topları aldı (bilyeli rulman) ve sonra da oynadılar. Bundan sonra dükkanlarda misket satılır oldu.—Misket oyununda neden kurallar var?—Her zaman tartışmamak için kurallara sahip olmanız gerekir, sonra da uygun şekilde oynarsınız.—Bu kurallar nasıl başladı?—Bazı çocuklar kendi aralarında anlaşmaya varıp kuralları yaptılar.—Sen yeni bir kural icat edebilir misin?—Belki... [düşünüyor] üç misketi bir araya koyup başka bir misketi yukarıdan ortadakinin üstüne düşürebilirsiniz.—Bu şekilde oynanabilir mi?—Evet.—Bu da diğerleri gibi adil bir kural mı?—Arkadaşlar çok adil olmadığını çünkü şansa bağlı olduğunu söyleyebilir. İyi bir kural olması için yetenekle ilgili*

olması gerek.—Peki ama herkes bu şekilde oynasaydı, o zaman adil bir kural olur muydu?—*Ah evet, bu kuralla da tıpkı diğerleriyle olduğu gibi oynayabilirdiniz.*”

MALB (12) kuralların uygulamasında dördüncü aşamaya ait: “Herkes bana gösterdiğin şekilde mi oynuyor?—*Evet.*—Peki uzun zamandır mı böyle oynuyorlar?—*Hayır.*—Neden?—*Farklı kelimeler kullanıyorlardı.*—Peki ya kurallar?—*Onları da kullanmıyorlardı çünkü babam bana kendisinin bu şekilde oynamadığını söyledi.*—Ama uzun süre önce insanlar aynı kurallarla mı oynuyordu?—*Aynı şekilde değil.*—Peki ya bir için vurmama kuralı?—*Sanırım bu kural sonradan çıktı.*—Deden küçükken misket oynuyor muydu?—*Evet.*—Şimdi oynandığı gibi mi?—*Ah hayır, farklı türde oyunlar.*—Peki Morat Savaşı zamanında?—*Hayır, o zamanlar oynadıklarını sanmıyorum.*—Sence misket oyunu nasıl başladı?—*Başta çocuklar yuvarlak çakıl taşları aradı.*—Peki ya kurallar?—*Coche’tan oynadıklarını düşünüyorum.*—Daha sonra çocuklar farklı oynamak istedi ve diğer kuralları icat ettiler.—Peki coche nasıl başladı?—*Sanırım çakıl taşlarına vururken eğlendiler. Ve sonra da coche’u icat ettiler.*—İnsan kuralları değiştirebilir mi?—*Evet.*—Sen değiştirebilir misin?—*Evet, başka bir oyun icat edebilirim. Bir akşam evde oynuyorduk ve yeni bir oyun bulduk* [bize gösteriyor].—Bu yeni kurallar diğerleri kadar adil mi?—*Evet.*—Hangisi daha adil, ilk olarak gösterdiğin oyun mu, yoksa senin icat ettiğin oyun mu?—*İkisi de adil.*—Bu yeni oyunu daha küçük çocuklara gösterirsen ne yaparlar?—*Belki oynarlar.*—Peki kare oyununu unuttur ve sadece bunu oynarlarsa, bu durumda gerçek oyun eski oyun mu, yoksa daha iyi bilinen yenisi mi olur?—*En çok bilinen oyun, en adil olan olur.*”

GROS (13 yaşında, kuralların uygulamasında dördüncü aşamada) bize yukarıda gördüğümüz şekilde kuralları gösterdi. “Baban da küçükken bu şekilde mi oynamış?—*Hayır, onların başka kuralları varmış. Bir kareyle oynamamışlar.*—Peki babanın zamanındaki diğer çocuklar kareyle mi oynamış?—*Kareyi bilen bir çocuk olmuş olmalı, biz şimdi bildiğimize göre.*—Peki o kareyi nereden öğrenmiş?—*Diğer oyundan daha güzel olup olmadığını göreceklarını düşünmüşler.*—Kareyi icat eden

çocuk kaç yaşındaydı?—*Bence on üç* [kendi yaşı].—Morat Savaşı zamanında yaşamış İsviçreli çocuklar misket oynamışlar mıydı?—*Bir delikle, daha sonra da bir kareyle oynamış olabilirler.*—Peki ya Purry’li David zamanında [heykeli Neuchâtel’in halk merkezlerinden birinde yer alan, herkesin tanıdığı peruklu bir beyefendi]?—*Onların da biraz eğlendiğini sanıyorum!*—Karenin icat edildiği zamandan beri kurallar hiç değişti mi?—*Küçük değişiklikler olmuş olabilir.*—Peki kurallar hâlâ değişiyor mu?—*Hayır. Hep aynı şekilde oynuyorsunuz.*—Sizin kuralları değiştirmenize izin var mı?—*Ah, evet. Bazılarını değiştirmek istiyor, diğerleri istemiyor. Çocuklar bu şekilde oynarsa (bir şey değiştiriyor) sen de onlar gibi oynamak zorundasın.*—Sence sen bir kural icat edebilir misin?—*Evet...* [düşünüyor]; *ayağınızla oynayabilirsiniz.*—Bu adil olur mu?—*Bilmiyorum. Sadece aklıma geldi.*—Peki bunu diğer çocuklara gösterseydin işe yarar mıydı?—*Tabii ki yarardı. Bazı çocuklar denemek isterdi. Bazıları da istemezdi, aman! Eski kurallara sadık kalırlardı. Bu yeni oyunla daha az şansları olduğunu düşünürlerdi.*—Peki herkes senin oyununu oynasaydı?—*O zaman tıpkı diğerleri gibi bir kural olurdu.*—Peki hangisi daha adil, seninki mi yoksa eski kural mı?—*Eski kural.*—Neden?—*Çünkü hile yapamazlar.* (Kuralların bu mükemmel savunmasına dikkat edin: Eski kural henüz kullanılarak onaylanmamış yenilikten daha iyi, çünkü sadece eski kural yasa gücüne sahip ve dolayısıyla hile yapmayı önüyor.) Peki hemen hemen herkes ayağıyla oynasaydı, o zaman hangisi daha adil olurdu?—*Eğer hemen hemen herkes ayağıyla oynasaydı, o zaman bu en adili olurdu.*—Son olarak Gros’a şöyle soruyoruz: “İki oyun olduğunu farz et, çoğunlukla kazandığın bir kolay oyun ve nadiren kazandığın zor oyun, hangisini daha çok seversin?—*Zor olanı. Bu şekilde sonunda kazanırsın.*”

VUA (13)’nın kuralların uygulaması hakkındaki yanıtlarını daha önce incelemiştik (4. aşama), şimdi bize babası ve dedesinin kendisinden farklı oynadığını söylüyor. “Üç İsviçreli’ günlerinde çocuklar misket oynuyor muydu?—*Hayır. Evde çalışmak zorundaydılar. Başka oyunlar oynuyorlardı.*—Morat Savaşı zamanında misket oynanıyor muydu?—*Belki, savaştan*

sonra.—Bu oyunu kim icat etti?—*Bazı çocuklar. Ebeveynlerinin dokuz kuka oynadığını gördüler ve kendilerinin de aynı şeyi yapabileceğini düşündüler.*—Başka kurallar icat edilebilir mi?—*Evet* [kendi icat ettiği ve misketler bir kare içinde değil, sıra halinde sıralandığı için ‘çizgi’ adını verdiği bir kural gösteriyor].—Hangisi gerçek oyun, seninki mi yoksa kare mi?—*Kare, çünkü her zaman kullanılan o.*—Sen hangisini daha çok seversin, kolay mı yoksa zor bir oyunu mu?—*Daha zor olanı, çünkü daha ilginç. ‘Troyat’ (topları üst üste yığmaktan oluşan bir oyun) gerçek oyun değil. Bazı çocuklar icat etti. Bütün misketleri kazanmak istiyorlardı.*” Bu noktada Vua, modern yeniliklere karşı geleneğe riayet eden “gerçek oyun”u isteyen, bir önceki aşamaya dahil bir çocuk gibi yanıt veriyor. Ama bize göre Vua, kare gibi eski ya da kendi oyunu gibi daha yeni olan oyunun ruhuna uygun uygulamalara karşı demagojik bir uygulamayı (yasa ve ahlak dışı kazançlara yol açan “Troyat”) ortaya sürmekte. Bunun kanıtı, kendi oyunuyla ilişkili yaptığı şu sözlerde yatıyor gibi: “Senin icat ettiğin oyun kare kadar adil mi, yoksa ondan daha az mı adil?—*Onun kadar adil, çünkü misketler dağılıyor* (dolayısıyla oyun zor).—Birkaç yıl sonra herkes senin çizgi oyununu oynasa ve sadece bir ya da iki çocuk kare oyununu oynasa, hangisi daha adil olurdu, çizgi mi yoksa kare mi?—*Kare daha adil olurdu!*”

BLAS (12, kuralların uygulanmasında 4. aşamada) misket oyununun 1500’lerde, Reform döneminde oynanmaya başlamış olduğunu düşünüyor. “*Çocuklar oyunu icat etti. Toprak ve suyla küçük topklar yaptılar ve onları yuvarlayarak eğlendiler. Onları çarpıştırmanın daha da eğlenceli olduğunu keşfettiler ve ardından bir oyun icat etme fikri akıllarına geldi, o zaman kendi misketinle bir başkasınınkini vurursan vurduğun misketi alabileceğini söylediler. Bunun ardından sanırım kareyi keşfetmişlerdir, böylece misketlerin kareden çıkmasını sağlamak zorundasınız. Çizgiyi keşfettiler, böylece bütün misketlerin aynı mesafede olması gerek. Ama onu daha sonra icat ettiler. Çimento keşfedildiğinde, misketler bugünkü gibiydi. Topraktan yapılan misketler yeterince güçlü değildi, bu yüzden çocuklar üreticilere onları çimentodan yapmalarını istedi.*” Blas’tan yeni bir kural icat etmesini istiyoruz ve düşündüğü şey şu: Öncelikle

bir yarışma olmalı ve orada misketlerini daha uzağa atan kişi oyuna birinci olarak başlayabilir. Ama görünüşe göre kural "*kötü çünkü misketleri geri almak için çok uzağa koşmanız gerekirdi.*" Ardından, biri diğerinin içinde yer alan iki karede oynamaktan oluşan başka bir kural düşünüyor. "Herkes bu şekilde oynamak ister miydi?—*Onu icat edenler isterdi.*—İleride, senin oyunun kare kadar çok oynanırsa, hangisi daha adil olur?—*İkisi de eşit derecede adil olur.*"

Bütün bunların psikoloji ve eğitim açısından ilginçliği net bir şekilde öne çıkıyor. Artık akılcı ve ahlaki bir düzene sahip, ama hâlâ çocukluğa özel bir sosyal gerçeklikle karşı karşıyayız. Ayrıca, benmerkezcilik ve kısıtlamanın birleşimini takip eden, işbirliği ve özerkliğin birleşimini de görebiliyoruz.

Şimdiye kadar, kurallar küçük çocuklara, yaşça onlardan büyük çocuklar tarafından dayatılmıştı. Aynı şekilde, daha büyük olan çocuklar, yetişkinler tarafından verilen talimatları özümsemişlerdi. Dolayısıyla çocuğa kutsal ve dokunulmaz olarak, doğruluklarının garantisi bu değişmezlikleriymiş gibi görünüyordlardı. Aslında bu mutabakat, bütün mutabakatlar gibi, birey için harici olarak kaldı. Görünüşte uysal, kendi gözünde Yetişkinlerin ya da Tanrıların ruhu yanlarındaymış gibi itaatkar ve sürekli telkin halinde olan çocuk, ahlaki bir kenarda bırakarak, sosyalliğin bir simülasyonundan başka bir şey elde edemez. Harici kısıtlama benmerkezciliği yok etmez. Onu güçlendirmedeği zamanlarda üstünü kaplar ve gizler.

Ama buradan itibaren, bir kural gerçek bireysel zihinlerin özgür beyanı olarak kabul edilir. Artık dışsal ve zorunlu değildir. Değiştirilebilir ve grubun eğilimlerine uyarlanabilir. Kutsal karakterini tanrısal kökeninden ve tarihi sürekliliğinden alan açıklanmamış bir gerçekten oluşmak; aşamalı bir şekilde ve özerk olarak inşa edilen bir şeydir. Ama bu onun gerçek bir kural oluşunu sona erdirmez mi? Belki de erken aşamayla ilişkili olarak, ilerlemeden çok bir gerilemeyi işaret etmez mi? Sorun buradadır. Ancak, gerçekler kesinlikle bu-

nun karşıtı olan görüşü doğruluyor gibi görünüyor: Kısıtlama kuralının yerini aldığı andan itibaren, işbirliği kuralı etkili bir ahlaki kurala dönüşür.

Öncelikle, kuralların bilincinde olmanın bu yeni türünün ortaya çıkması ile kuralların gerçek anlamda gözlemlenmesi arasındaki eşzamanlılık etkileyicidir. Kuralların bilincinde olmanın bu üçüncü aşaması 10-11 yaşlarına doğru ortaya çıkar. Kuralların uygulamasına dair üçüncü aşamanın sahip olduğu basit işbirliği karakterinin, yasanın kodlanmasına ve tam anlamıyla uygulamasına duyulan arzu ile karmaşılaşmaya başlaması da aynı yaşta olur. İki fenomen, bu şekilde birbiriyle ilişkilidir. Ama özerkliğin bilincinde olmak mı yasalara duyulan pratik saygıya yönlendirir, yoksa yasaya duyulan bu saygı mı özerklik duygusuna götürür? Bunlar, aynı gerçekliğin iki yönüdür: Bir kural çocuklar için dışsal olmayı bırakıp sadece özgür ortak iradelerine bağlı olduğunda, her birinin zihninin bir parçası haline gelir ve böylece bireysel itaat da tamamen spontane özellik taşır. Çocuğun, onun yararına olan bir kurala hâlâ inanmaya devam ederken, rakibinin yararına olan bir yasa maddesini ya da usulü geçiştirmeye eğilim duyduğu her seferinde zorluğun yeniden ortaya çıktığı doğrudur. Ama işbirliğinin özgün işlevi, çocuğu karşılıklılığın uygulanmasına, yani oyun arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerde ahlaki evrenselliğe ve cömertliğe yönlendirmektir.

Bu son nokta, bize özerklik ile yasaya duyulan gerçek saygı arasındaki bağın bir diğer işaretini gösterir. Kuralları değiştirerek, örneğin 10-11 yaşlarında erken gerontokrasiyi izleyen demokraside egemen ve kanun yapıcı özelliğe dönüştürerek, çocuk yasaların var olma nedenini idrak eder. Bir kural, anlaşma için gerekli koşula dönüşür. “*Sürekli tartışmamak için*” diyor Ross, “*kurallarınız olmalı ve uygun bir şekilde oynamalısınız* [= kurallara uymalısınız].” Gros, en adil kuralın oyuncuların fikir birliğiyle kabul ettiği olduğunu söylüyor, “*çünkü* [o zaman] *hile yapamazlar*.”

Üçüncü olarak, bu aşamada elde edilen özerkliğin önceki aşamanın yaderkliği yerine kurallara saygı duymaya yöneltti-

ğini en açıkça gösteren şey, 12-13 yaşlarındaki çocukların kanunsuz hevesleri yasa yoluyla belirlenen yenilikten ayırt etmek için kullandığı gerçek politik ve demokratik yoldur. Her şeye izin vardır, her bireysel teklif, olması gerektiği gibi, dikkate değerdir. Yasaları değiştirme arzusu artık onlara karşı işlenmiş bir günah anlamına gelmediği için, artık fikir suçları yoktur. Bütün öznelerimiz, kimsenin yasal kanallar dışında, yani öncesinde diğer oyuncuların ikna edilmesi ve çoğunluğun verdiği kararın kabul edilmesi dışında, bir yenilik sunma hakkına sahip olmadığı konusunda açıkça hemfikir. Dolayısıyla fikir suçları var olabilir, ama sadece usulle ilgili olarak: Sadece usul zorunludur, fikirler daima tartışmaya konu olabilir. Böylece Gros'un anlattığına göre, bir değişiklik teklif edilirse *"bazıları ister ve bazıları istemez. Eğer çocuklar bu şekilde oynuyorsa onlar gibi oynamak zorundasınız."* Vua'nın kuralların uygulanması (§ 4) konusunda söylediği gibi, *"Bazen insanlar farklı oynar. O zaman birbirinize ne yapmak istediğinizi sorarsınız. ..Biraz kavgı ederiz, ardından sorunu çözeriz"*

Sözün kısası, yasa artık Büyükler tarafından belirlenen gelenekten değil egemen sınıftan doğar. Ve bu değişikliklerle bağlantılı olarak, geleneğe ve mantıklı yasalara bağlı bütün değerler anlamıyla tersine çevrilir.

Geçmişte, gelenek daima hakların önüne geçmiştir. Sadece, bir insanın içsel yaşamının parçası olmayan bir geleneğe esir edildiği bütün örneklerde olduğu gibi, çocuk bu geleneğin kutsal varlıklar tarafından (yani, Fal'e göre kendi babasından sonra Neuchâtel'deki en yaşlı beyefendi olan Tanrı da dahil olmak üzere, yetişkinler) açığa çıkartılan bir tür On Emir olarak, yetişkinler tarafından dayatıldığını düşünür. Sonuçta, küçük çocuğun gözlerinde, kullanımda yapılacak hiçbir değişiklik bireyi ilahi yasaya sadık kalmaktan alıkoyamayacaktır. Ben, insanlar kare oyununu unutup başka bir oyunu benimsese bile, bu yeni oyunun *"gerçekten yanlış"* olacağını söylüyor. Dolayısıyla çocuk kendi içinde doğru olan bir kural ile mevcut zamanda ya da gelecekte var olan basit bir geleneği birbirinden ayırır. Ama yine de sürekli olarak geleneğe esir edilmiştir ve hiçbir yasal-ahlaki neden ya da

gerçeklik bu gelenekten ayırt edilemez ya da ona üstün gelemez. Bu düşünce şekli, mevcut modaya karşı ölümsüz nedenin zafer kazanmasına yardımcı olduklarını düşünerek kendilerini kandıran, ama gerçekte mantıklı işbirliğinin kalıcı yasaları pahasına bu geçmişteki geleneğin köleleri olan çok sayıda tutucu yetişkininkinden çok farklı değildir.

Ama şu andan itibaren, çocuk kendisini tartışma ve işbirliğinin belli kurallarıyla sınırlayarak ve böylece komşularıyla tam bir karşılıklılık içinde işbirliği yaparak (geleneğe ya da hiçbir bireyin iradesine karşı hiçbir sahte saygı duymadan) geleneği rasyonel idealden ayırıştırabilecektir. Gerçekten de, sosyal kısıtlamanın zıttı olarak işbirliğinin özü, gerçekte var olan geçici fikirlerle yan yana, tartışma ve karşılıklılık mekanizmasında kastedilen işlevsel bir doğru ideale de imkan sağlar. Geleneğin kısıtlanması, görüşleri ya da alışkanlıkları dayatır. İşbirliği ise, güncel entelektüel ve ahlaki değiş tokuş yöntemleri dışında hiçbir şey dayatmaz (Baldwin'ın sindoksiye karşıt olarak sinomi görüşü¹). Sonuç olarak, zihinler arasında var olan gerçek anlaşmanın yanı sıra, zihinsel değiş tokuş işleminin gittikçe daha yoğun bir şekilde uygulanması² ile tanımlanan ideal bir anlaşmayı ayırt etmek zorundayız. Çocuklarımızı ilgilendirdiği kadarıyla, bu basitçe, belirlenen bir grupta ve belirlenen bir anda kararlaştırılan kurallara ek olarak (Lalande'ın "raison constituée"den³ bahsettiği anlamda, oluşturulmuş ahlak ya da haklar) çocuğun aklında, kurallar açısından ifade edilemeyecek ("raison constituante" anlamında temel ahlak ya da kurallar) bir tür oyun ideali ya da ruhu olduğu anlamına gelir. Yerleşmiş kuralların uygulanmasında ya da yeni kuralların oluşturulmasında oyuncular arasında herhangi bir karşılıklılık olacaksa, bu karşılıklılığa zarar verecek her şeyin (şansa bağlı eşitsizlikler, yetenek ya

¹ *Genetic Theory of Reality* [Sindoksi: Bireyin yerleşik inançları benimsediği, toplum tarafından teşvik edilen yönelimler. Sinomi: Paylaşılan, ortak alışkanlıklar -çn].

² Bkz. "Logique génétique et sociologie", *Revue Philosophique*, 1928.

³ André Lalande, "Raison constituante et raison constituée", *Revue des Cours et des Conférences*.

da kas gücü vs. konusunda aşırı bireysel farklılıklar) saf dışı bırakılması gerekir. Dolayısıyla kullanımlar, işbirliğinin işlevinden doğduğu için geleneğe karşı üstün olan bir ideal sayesinde, dereceli olarak arınır.

Çocuğa yenilik teklif edildiğinde, sadece oyuncuların çoğunluğu tarafından kendi yararlarına olarak kabul edilme olasılığının yüksek ya da düşük olmasına göre değil, aynı zamanda aşağı yukarı karşılıklılık ruhu anlamına gelen, oyunun kendisinin ruhuyla da ilişkili olmasına göre, onları adil ya da adaletsiz olarak değerlendirmesinin nedeni budur. Mesela, Ross kendi önerisiyle ilgili olarak bize şöyle diyor: *"Belki çok da adil değil, çünkü bu şekilde dört misket almak pek zor değil"* ve yine, *"Çocuklar şansa bağlı olduğu için çok adil olmadığını söyleyebilir. İyi bir kural olması için yetenekle ilgili olması lazım."* Vua bize, Troyat'ın kareden daha az adil olduğunu söylüyor (eşit ölçüde yaygın olmasına ve eski kuşaklar tarafından eşit ölçüde bilinmesine rağmen), çünkü *"bütün misketleri kazanmak için"* icat edildi. Bu şekilde, Vua demagoji ve sağlıklı bir demokrasi arasında ayırt edici bir çizgi çiziyor. Aynı şekilde, Gros ve Vua zor oyunları tercih ediyor, çünkü onlar daha "ilgi çekici": Akıl ve yetenek artık kazanmaktan daha önemli. Sanat için sanat, kazanmak için oynamaktan çok daha kayıtsız.

Tek bir kelimeyle söyleyecek olursak, işbirliğinin mevcut olduğu andan itibaren, mantıksal adil ve adaletsiz kavramları gelenegın düzenleyicisi haline gelir, çünkü bu kitabın üçüncü kısmında detaylandıracağımız bir nokta olan akranlar arasındaki sosyal yaşamın güncel işleyişini kastederek. Tam tersine, önceki aşamalarda gelenek hak konusuna üstün gelir, öyle ki tanrılaştırılıp bireylerin zihinlerinin dışına ait kabul edilir.

Şimdi, çocuğun demokrasiyi keşfetmesinin ardından ne tür bir tarih felsefesini benimseyeceğini görelim. Bu bağlantıda, aşağıdaki eşzamanlılığı görmek çok ilginçtir. Bir çocuk kuralların değiştirilebileceğine karar verdiği anda, onların sonsuz geçmişlerine ve yetişkin kökenlerine inanmayı bırakır. Başka bir deyişle, kuralların sürekli değiştiğini ve çocuklar

tarafından icat edilip değişikliğe uğratıldığını kabul eder. Dışsal olaylar tabii ki bunun ortaya çıkmasında belirli bir role sahiptir. Örneğin, er ya da geç, çocuk babasından oyunun önceki kuşaklar tarafından farklı oynandığını öğrenecektir. Ama, kuralların bilincinde olmanın bu yeni türü ile oyunun yetişkin kökenine duyulan inancın ortadan kalkması arasındaki bağlantı o kadar açıktır ki (tabii ki ortalamada), bu bağlantı gerçek olmak durumundadır. O halde, çocuğun yenilikler hakkında düşünmesine izin veren şey kuralların kutsal ya da yetişkin kökenine duyulan inancın kaybedilmesi midir, yoksa Vahiy efsanesini yok eden şey özerkliğin bilincine varmak mıdır?

Sadece çocuksu inançların karakteri hakkında hiçbir bilgisi olmayan biri, çocuğun kuralların kökenine dair düşünce-sinde gerçekleşen bir değişikliğin onun sosyal davranışlarında çok derin bir etki bırakabilecek bir doğaya sahip olabileceğini hayal edebilir. Tam tersine, burada çok sayıda örnekte görüldüğü gibi, inanç sadece tavırları yansıtır. Çocukların misket oyununun orijinal kökeni hakkında çok nadiren düşündüğü şüphesizdir. Hatta, bir psikolog misket oyununun Eski İsviçre ve Eski Ahit döneminde nasıl oynandığını sormak gibi gülünç bir fikirle karşılırlarına gelene kadar böyle bir sorunun incelediğimiz çocukların aklına kesinlikle gelmediğini düşünmek için güçlü nedenlerimiz bile mevcut. Kuralların kökeni sorunu, genel olarak sıklıkla kurallara dair olan spontane soru sorma seansları boyunca bu çocuklardan bazılarının aklına gelmiş olsa bile, çocuğun kendisine vereceği yanıt büyük ihtimalle üzerinde fazla düşünülmemiş bir yanıt olacaktır. Çoğu örnekte sorduğumuz sorular öznenin daha önce hiç karşılaşmadığı türdendi ve yanıtlar, oyunun onlarda farklı yoğunluklarda uyandırdığı hisler tarafından belirlenmişti. Dolayısıyla, minikler bize kuralların bir yetişkin kökene sahip olduğunu ve asla değiştirilmediğini söylerken, bunun sistematik bir inancın ifadesi olmadığının farkında olunması gerekir; çocukların söylemek istediği tek şey, oyunun yasalarına burun sokulmaması gerektiğidir. Diğer taraftan, daha büyük çocuklar bize kuralların çeşitli olduğunu

ve çocuklar tarafından icat edildiğini söyler, bu inanç daha gelişmiş özneler tarafından savunulduğundan, büyük ihtimalle üzerinde daha fazla düşünülerek oluşturulmuştur, ancak yine de sadece bir bulgu değerine sahiptir: çocuk sadece yasa yapma özgürlüğüne sahip olduğunu söylemektedir.

O halde, bu inançlar gerçek anlamıyla düşünceye karşılık gelmediğinden ve çocuğun gerçek düşüncesi çok daha derinde, oluşma seviyesinin altında bir yerde yattığından, çocuklara bu tür sözel inançlarla ilgili soru sormanın meşru olup olmadığını kendi kendimize sorabiliriz. Ama görüşümüze göre, aynı fenomenin yetişkin zihinsel yaşamda da yeniden ortaya çıkması ve bir dizi aracı adım tarafından metafizik sistemlere yönlendirilen psikolojik gerçekler nedeniyle bu inançlar ilginçtir. Pareto'nun¹ bu tür bir bilgeliğe dair vardığı görece basit olan sonuçları temel alarak "türev" adını verdiği şey, gerçekten de çocuklarımızın oyunun kökeni hakkındaki yorumlarında filiz olarak mevcut. Bu yorumların entelektüel bir değeri yok, ama çok sağlam, duygusal ve sosyal bir unsur olan, yine Pareto'dan alıntı yapacak olursak, "tortu"yu içeriyorlar. Miniklerin uyumlu tutumuna özel tortu, "kutsal ya da yetişkin köken" ve "tarihte kalıcılık" türevlerine karşılık geliyor. Daha büyük çocukların daha demokratik tutumuna özel tortu, "doğal (çocuksu) köken" ve "ilerleme"ye karşılık geliyor.

Bir temel sorunun daha tartışılması gerekiyor. Demokratik bir uygulama 11-13 yaşlarındaki çocuklar tarafından oynanan misket oyununda bu kadar gelişmiş olduğu halde, yaşamın çok sayıda alanında yetişkinlere hâlâ nasıl bu kadar uzak olabiliyor? Tabii ki bazı konular üzerinde anlaşmak diğerlerinden daha kolaydır ve duygular, "Kare" kuralları konusunda konuşulurken, mülkiyet yasaları ya da savaşın meşruluğu konusundaki bir tartışmada olacağı kadar ateşli olmayacaktır. Ama bu sorular dışında (ve sonuçta, sosyal soruların bizim için 12 yaşında bir çocuğun oynadığı oyunun kurallarından çok daha önemli olduğu o kadar açık mı?) daha fazla

¹ *Traité de Sociologie générale.*

psikolojik ve sosyolojik ilginçliğe sahip başka sorular da mevcut. Unutulmaması gereken şey, misket oyununun en geç 14-15 yaşlarında terk edildiğidir. Dolayısıyla, bu oyunla ilgili olarak, 11-13 yaşındaki çocuklardan daha büyük yaşta kimse yoktur. Şimdi bahsedeceğimiz durum ilginç. Sahip oldukları prestij sayesinde bakış açılarını dayatan oyun arkadaşlarının baskısına katlanmak zorunda olmadıklarından, yanıtlarını incelediğimiz çocuklar kendi özerkliklerinin bilincine, oyun 18 yaşına kadar sürüyor olsaydı yapabileceklerinden çok daha önce varabilirler. Aynı şekilde, yetişkin topluluklarını karakterize eden fenomenin çoğunluğu, ortalama insan yaşamı şu andakinden dikkate değer oranda farklı olsaydı, çok daha farklı olurdu. Sosyologlar bu gerçeği görmezden gelmeye meyillidir ama yine de Auguste Comte bir kuşağın diğerine uyguladığı baskının, sosyal yaşamın en önemli fenomeni olduğunu işaret etmiştir.

Ayrıca, 11 yaşına doğru özerkliğin bilincinde olmanın çok farklı alanlarda ortaya çıktığını görme fırsatımız olacak. Ortak oynanan oyunların çocuğun bütün ahlaki yaşamına etkide bulunup bulunmadığı, ileride ele alacağımız bir soru.

§ VII. BİR KIZ OYUNU: “ÎLET CACHANT”

Yukarıda sergilediğimiz olgulardan yola çıkarak genel bir sonuca varmadan önce, bu olguların erkek çocukları tarafından oynanan misket oyununa özel mi olduğunu yoksa benzer örneklerle farklı alanlarda rastlanıp rastlanamayacağını görmek faydalı olabilir. Bu amaçla, aynı yöntemi kullanarak ama sadece kız çocuklarına sorular sorarak, misket oyunundan çok daha basit bir oyunu inceledik.

En yüzeysel gözlem, temel yasal anlayışın, küçük kız çocuklarında erkek çocuklarından çok daha az geliştiğini göstermek için yeterlidir. Yukarıda incelenen misket oyunundaki kadar çok sayıda kurala ve her şeyden öte, incelikli ve tutarlı bir düzenleme ve yasaya sahip olan, kız çocukları tarafından oynanan tek bir ortak oyun bulmayı başaramadık. Bu anlamda önemli bir örnek, tek bacak üzerinde zıplayarak yere çizilmiş, haftanın günlerini ya da oynayanların istediği herhangi bir başka şeyi temsil eden çeşitli bölümler boyunca bir taşı iterek ilerletmekten oluşan “Marelle” (Seksek) (ayrıca “la Semaine” ya da “le Ciel” olarak da adlandırılır) oyunu oldu. Bu oyunun içerdiği birkaç kural (diğer ayağı yere basmamak, taşı tek bir itişle sağdaki kareye göndermek, taşın bir sınır çizgisinde durmaması, Cennet adı verilen özel bir alanda dinlenmek için izin vs.) bu başlangıç verisi üzerinde yeni kurallar inşa ederek oyunun nasıl karmaşılaştırılabileceğini açıkça gösteriyor. Bunun yerine kızlar, bu oyunu çok sevmelerine ve erkek çocuklarından çok daha sık oynamalarına rağmen, bütün becerilerini yeni figürler icat etmek için kullanmışlar. Marelle oyununda çok sayıda form mevcut; kaldırıma tebeşirle çizilen bölümler birbirini tek sıra halinde,

paralel hatlar olarak, bir spiral şeklinde, daire şeklinde, oval olarak, bir soba borusu şeklinde vs. izler. Ama her bir oyun kendi içinde çok basittir ve misket oyununun muhteşem yasalalarını ve karmaşık hukuk sistemini hiçbir şekilde içermez. Misket oyununun kendisine gelince, ona ilgi gösteren çok az sayıdaki kız çocuğu, bu sosyal kuruluşun yasal yapısından çok, oyunda beceri kazanmakla ilgileniyor gibi görünüyor.

Marelle oyununun fazlasıyla çok şekilli doğası kuralların bilincinde olmaya dair herhangi bir soru sormayı zorlaştırdığından, çok az sayıda kural içeren çok basit bir oyunu incelemeye ve kız çocuklarının hangi noktada kuralları zorunlu olarak gördüğünü anlamaya karar verdik. Bu durumda, şimdiye kadar olduğu gibi, bizi ilgilendiren şey tabii ki farklı yaşlarda ne tür yükümlülüklerin ortaya çıktığını ve yaşı en küçük olan çocukların sosyal mirasta herhangi bir değişikliğe en çok karşı çıkanlar olup olmadığını görmek. Oyun basit olduğundan ve sadece kız çocuklarıyla görüşüldüğünden, karşı karşıya kaldığımız koşullar erkek çocuklarının misket oyunundakinden son derece farklı. Bu yüzden, sonuçta ortaya çıkan benzerlikler de çok daha değerli olacak.

“Îlet cachant” oyunu saklambaç oyununun en ilkel formlarından biri. *Îlet* olan küçük kız (kelime, “îlet courant”, “îlet cachant” vs. deyimlerinde yer alan “il est” ifadesinin bir türevi gibi görünüyor) “tauche” (=dokunulan yer) adı verilen bir noktada beklerken diğerleri saklanır. İşaret verilince “îlet” olan kız çocuğu, yakalanmadan önce “tauche”a ulaşmaya çalışan diğer çocukları aramaya başlar. Yakalanan kişi bir sonraki oyunda “îlet” olur. İlk oyunda “îlet” olacak kişi, yaygın olarak bilinen “Une boule deux boules trois boules roulent!” vs. ritüel ifadesine göre seçilir. Küçük kızlar buna “batmak” adını verir. “Son batan îlet’tir.”

Oyun çok basit olduğundan, öğrenildiği ve kurallarının uygulanmaya sokulduğu aşamaları tanımlayarak vakit kaybetmeyeceğiz. Biri 7 yaşından önce ve diğeri 6-7 yaşlarından 11-12 yaşlarına kadar uzanan iki aşamayı ayırt etmek yeterli olacaktır.

Bu aşamaların, burada yeniden *benmerkezcilik* aşaması olarak tanımlayabileceğimiz birincisi sırasında, çocuklar kendilerinden büyük olanların düzenli hareketlerini taklit etmekten büyük keyif alır, ama uygulamada bu hareketlerin *raison d'être*'i [varlık sebebi] hakkında hiçbir bilgileri yoktur; her oyuncu temel olarak kendisi için, etrafta koşmak ya da saklanmak ve her şeyden çok, diğerleriyle aynı şeyi yapmak zevki için oynar.

JACQUELINE (5 yaş, 7 ay) “ilet” oyununa, kendisinden büyük olan (10 yaşında) ve gözünde büyük prestije sahip bir arkadaşı tarafından başlatıldı ve bu arkadaşıyla ve 8-12 yaşlarındaki birkaç diğer çocukla birlikte oynuyor. Oyun sürdüğü sürece (yaklaşık 45 dakika) açıkça büyük bir keyif alarak ama “tauche”un neden var olduğunu anlamadan koşuyor ve saklanıyor. Çocuklardan biri “*ona dokundum*” diye bağırarak “ev”e doğru koşmaya başlar başlamaz Jacqueline de törensel biçimde ama diğer çocuğun davranışıyla hiçbir ilişki kurmadan koşmaya başlıyor. Gerçek oyunun kenarlarında gezinen kendi küçük oyununu oynamaktan çok mutlu.

Ertesi günlerde de aynı şekilde davranıyor. Birkaç gün sonra, onu oyuna başlatan arkadaşıyla yalnız başına yarım saat oynuyor. Yaptığı şey şu: 1° hâlâ neden “tauche”a dokunduğunu ya da vurduğunu anlamıyor ama oyun arkadaşları yaptığı sürece o da dokunmayı sürdürüyor (diğer çocuk eve Jacqueline’den kaçmak için dokunduğundan, aslında bu oldukça anlamsız); 2° oyun arkadaşının saklanmasını beklerken, bütün iyi niyetiyle hile yapıyor (yüzünü elleriyle kapatıyormuş gibi yaparken çaktırmadan etrafına bakıyor, sadece bir seyirci olan benden bilgi almak istiyor vs.); 3° kazanmak kadar kaybetmekten de keyif alıyor, tek hedefi kendisinden büyük olan arkadaşıyla aynı şeyi yapmak, tamamen kendi başına koşmasına, saklanmasına ve bağırmasına rağmen.

Bununla akranları olan misket oyuncularının davranışları arasındaki benzerlik dikkat çekiyor: Benmerkezcilik oyunla karışık olarak yaşça büyükleri taklit etmek, yarışmamak, kurallar konusunda ortak bir kontrol olmaması. Çocuk kurallarının var olduğunu biliyor ve onların dışsal olarak sergilenmesine

saygı duyuyor: Dolayısıyla Jacqueline “eve” törensel biçimde dokumakta ısrar ediyor, çünkü “ilet” oyununun ciddi performansında bunun zorunlu bir ritüel olduğunu düşünüyor. Ama bu, daha büyük çocuklarla işbirliği yapma çabasından çok, onların hayatına katılmayı temsil ediyor. Kuralların uygulanması konusuna gelince, oyunun amacı düzenli rekabet anlamında henüz sosyal olmadığından, bütün bireysel kaprislere izin veriliyor (hile yapma anlayışı bile mevcut değil).

Ama ortalama olarak 6-7 yaşından sonra çocuk, tutumunu değiştirir ve kuralları gözlemlemeye başlar. Artık onun için önemli olan şey daha büyük çocukların ne yaptığı değildir, gerçi sadece kendisi için hareket edip oyun arkadaşlarını yenmeye çalışırken de onlarla aynı tavırları gösterir. Bu şekilde, yasanın uygulamasında karşılıklı kontrol, yükümlülöklere karşı (“ilet” olunduğunda hile yapmamak vs.) etkili bir saygıyla birlikte ortaya çıkar. Buna *işbirliği* aşaması adını vereceğiz.

Belirlenecek sıradaki nokta, küçük kızların kurallara karşı ne hissettiğidir. Kabul edilen kullanımlarda bazı değişiklikler yapmayı teklif ettiğimizde, çocuğun yaşı büyüdükçe artan bir muhalefetle mi karşılaşacağız, yoksa kızların, tıpkı erkek çocukları gibi, kuralların yerini aşamalı olarak karşılıklı anlaşmalara bıraktığını ve geleneğin bağlayıcı unsurunu terk ettiğini mi göreceğiz?

Gerçekler şaşmaz bir yanıt veriyor, ama erkek çocuklarında gözlemlediklerimizden hafif bir farklılığı işaret ederek. Benzerlik, kız çocuklarının da yasayı dokunulmaz kabul etmesi ve yenilikleri kanuna aykırı görmesi ve yaşları ilerledikçe, kuralların ancak ortak istekle onaylanması durumunda yasa gücünü kazandığını kabul etmesinde. Diğer yandan, çalışmamızı zorlaştıran bir şekilde, erkek çocukları hakkında bildiklerimizle karşılaştırıldığında, bu yönelim değişikliği ortalama 8 yaşında gerçekleşir, yani işbirliği aşamasının başlangıcıyla neredeyse tamamen kesişir. Bu erken tolerans açık bir şekilde “ilet-cachant” oyununun kısmen gevşek karakteriyle açık bir şekilde bağlantılıdır.

Genel olarak konuşursak, üç aşamayı ayırt edebiliyoruz. Birincisi, oyunun kendisinin başlangıcıyla eşzamanlı olan ben-merkezci aşamanın ilk yarısıdır. Bu aşamada çocuk bütün kuralları değiştirmeye hazır görünür ve geleneklere ve kendisinden büyük çocukların oluşturduğu örneğe hiçbir içsel saygı göstermez. Ama misket oyunu örneğinde gördüğümüz gibi, bu sadece görünüştedir, çocuk teklif edilen değişiklikleri sadece daha önceki hükümlere uygun olduğu takdirde kabul eder. Dolayısıyla Jacqueline, ancak bu ritüelin diğerleri tarafından uygulandığını gördüğü takdirde “ev”e dokunur, ama biri bu görevi yerine getirmeyi reddederse, bunun da “yapılan” şeyler arasında olduğunu varsayarak kesinlikle şaşırmaz. Bu dönem kısadır ve çocuğun yanıtlarında herhangi bir tutarlılık olmadığından, analiz etmesi çok zordur; bu nedenle bu dönemi tekrar incelemeye gerek yoktur.

Ortalama on yedi yaşın sonuna kadar yayılan ikinci aşama süresince, konuştuğumuz kız çocukları, yaygın kullanıma sıkı sıkıya bağlı olduklarını gösterdiler. Ayrıca, tıpkı erkek çocukları gibi, kuralların yetişkin ve neredeyse kutsal bir kökeni olduğunu düşünüyorlar.

MOL (6½): “Bu oyunda yapman ve yapmaman gereken şeyler var mı?—*Evet. Yapman gereken şeyler, oyunun kuralları.*—Yeni bir kural icat edebilir misin?—... —Yakalanan üçüncü kişinin “ilet” olduğunu varsayabilir misin?—*Evet.*—Bu şekilde oynamak doğru olur muydu?—*Doğru olurdu.*—Diğerleri kadar adil bir kural mı olurdu?—*Daha az adil.*—Neden?—*Çünkü sonuncunun “ilet” olması gerekirdi.*—Peki herkes bu şekilde oynasaydı adil bir kural haline gelir miydi?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü oyun böyle değil.*—Kurallar nasıl başladı?—... —Nasıl oynanacağını nereden biliyor-sun?—*İlk oynadığımda öğrendim. Nasıl oynanacağını bilmiyordum. Biz nasıl oynanacağını anlatan küçük bir kızla oynadık.*—Peki o küçük kız nereden öğrenmiş?—*Öğrenmiş.*—Peki annen küçükken oynamış mı?—*Evet. Öğretmeni ona öğretmiş.*—Ama oyun oynanmaya nasıl başladı?—*İnsanlar öğretmenlerinden öğrendiler.*—Kuralları kim icat etti, yetişkinler mi yoksa çocuklar mı?—*Yetişkinler.*—Peki bir çocuk yeni bir kural icat ederse bu

iyi bir şey mi?—*Hayır, değil.*—Neden?—*Çünkü nasıl yapılacağını bilmiyorlar.*”

AGE (7 yaş), yakalanan üçüncü çocuğun “ilet” sayılabileceğini kabul ediyor ama bu yeni kuralın adil olduğunu reddediyor. “Bu gerçek bir kural mı?—*Evet.*—Adil mi?—*Hayır. Çünkü bu şekilde oynanmıyor.*” (Sohbet, ara verildikten sonra devam ediyor.) “Bu yeni kural iyi mi?—*Hayır, çünkü ilk yakalanan “ilet” olmak zorunda.*—Neden?—*Çünkü o zaman adil olmaz.*—Ama ya herkes bu şekilde oynarsa?—*Olmaz, çünkü üçüncünün “ilet” olmaması gerek.*”

BON (7 yaş), oyun arkadaşlarının bu tür bir yenilikten memnun olacağını kabul ediyor, ama ona göre bu “adil olmaz. —Neden?—*Çünkü bütün oyunu bozar, çünkü yanlış.*”

ROS (8½) yeni bir kural icat ediyor: “*Sadece bir kişinin gidip saklanacağını ve ardından diğerlerinin onu aramaya gideceğini söyleyebiliriz.*—Böyle oynamak iyi olur muydu?—*Evet.*—Bu yeni kural diğerlerinden daha mı adil, yoksa daha az mı?—*Daha az adil.*—Neden?—*Çünkü böyle oynanmıyor.*—Peki herkes bu şekilde oynasaydı?—*O zaman birazcık daha adil olurdu.*—Neden birazcık daha?—*Çünkü sonuçta biraz aynı şey.*—Ama tamamen adil değil mi?—*Hayır.*—Neden?—... —Peki herkes bu şekilde oynamayı kabul etseydi de aynısı mı olurdu?—*O zaman adil olurdu* (isteksizce).—Hangisi daha iyi, hep aynı şekilde oynamak mı yoksa değiştirmek mi?—*Değiştirmek* (hâlâ isteksizce).—Neden?—*Çünkü o oyun daha doğru olurdu.*—Hangisi?—*Benim uydurduğum değil.*—O zaman değiştirmek mi daha iyi yoksa olduğu gibi bırakmak mı?—*Bırakmak daha iyi.*” “İlet cachant” oyunu “*bir Beyefendi*” tarafından icat edilmiş. “O zamandan beri değişti mi, yoksa icat edildiği haliyle aynı mı?—*Evet, değiştirilmedi.*—Ama insanlar isterse değiştirebilir mi?—*Evet.*—Çocuklar değiştirebilir mi?—*Evet.*—Çocuklar bir kural icat ederse bu daha adil mi yoksa daha az adil mi olur?—*Daha az adil.*—Neden?—*Çünkü gerçek oyun olmaz.*—Gerçek oyun ne?—*Beyefendinin icat ettiği.*—Neden?—*Çünkü her zaman oynanan oyun o.*”

LİL (8 yaş, 10 ay): “Oyun ilk olarak nasıl başladı?—*Sanırım bir hanımefendi onu icat etti.*—Sence oyun o zamandan beri değişti mi?—*İnsanlar değiştirmiş olabilir.*—Kim değiştirdi, yetişkinler mi, yoksa çocuklar mı?—*Yetişkinler.*—Peki sence çocuklar değiştirebilir mi?—*Evet, yapabilirler.*—Mesela sen isteseydin değiştirebilir miydin?—*Evet, isteseydim değiştirebilirdim.*—İyi olur muydu?—*Evet, iyi olurdu.*—Arkadaşların memnun olurlar mıydı?—*Evet, memnun olurlardı.*—Eşit derecede mi, yoksa daha az mı adil olurdu?—*Daha az adil.*—Hangi şekilde daha adil?—*Bence onu icat eden hanımefendi daha iyi icat etti.*—Neden?—*Çünkü yetişkinler daha akıllı, çünkü çocuklardan daha uzun süre okula gittiler.*”

Bu örnekler, bu aşamadaki kızların, belki erkek çocukları kadar birbiriyle hemfikir olmaya istekli olmasalar da, kurallara saygı duyulmasını sağlamak için yeterli bir gelenek anlayışına sahip olduklarını gösteriyor. Annelerin “ilet cachant” kurallarını belirlemek konusunda kutsal bir hakkı olduğu görüşüne bile rastladık. Buc, 6 yaşındayken bize, “*onlara Tanrı öğretti?*” dedi.

Ama konuştuğumuz kızların hemen hemen yarısı 8 yaşına gelince tutumlarını değiştirdi ve yeni kuralın, uygulanabilir olması ve en önemlisi de, bütün oyları alması durumunda, eskisi kadar iyi olduğunu belirtti. Bu noktada yeniliklere karşı daha toleranslı ve barışık olan kızlar, erkek çocuklarından biraz farklıdır.

BAG’dan (10 yaş, 4 ay), oyun arkadaşlarından biri tarafından teklif edilen ve yakalandığında “çırpınmamaktan” oluşan yeni bir kuralı değerlendirmesi istendi. “Eşit derecede mi yoksa daha az mı adil?—*Eşit derecede adil.*—Gerçek bir kural mı, yoksa değil mi?—*Gerçek bir kural.*—Gerçek kural ne?—*Gerçekten uygulayarak oynadığınız bir şey.*—Ama arkadaşının icat ettiği kuralla daha hiç kimse oynamadı; yine de gerçek bir kural mı?—*Gerçek.*—İşe yarar mı?—*Evet.*—Arkadaşların memnun olurlar mı, yoksa olmazlar mı?—*Olmazlar, çünkü ‘ilet’ olmak istemezler* (bu şekilde).—Peki hepsi kabul ederse, kural adil olur mu?—*Evet.*”

CHO (9 yaş): “Bu kural diğerleri kadar adil mi?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü bu şekilde oynanmıyor.*—Bu şekilde oynamak doğru olur muydu?—*Evet.*—Arkadaşlarının hoşuna gider miydi?—*Evet.*—Bu yeni kural diğerinden daha mı çok, yoksa daha mı az adil?—*İkisi de aynı derecede adil.*—Hangisi daha gerçek?—*İkisi de aynı derecede gerçek.*—Kurallar nasıl ortaya çıktı?—*Biri onları icat etti.*—Kim?—*Bir çocuk... Birkaç çocuk oynuyordu ve diğerleri de aynı şeyi yaptı.*—Bu çocukların icat ettiği kurallar adil miydi?—*Evet.*—Bir kural ne zaman adildir?—*Oynamak için iyi olduğu zaman.*—Ne zaman gerçektir?—*Oynamak için iyi olduğu zaman.*”

Kız çocuklarında rastladığımız özellikleri oluşturan bu karşılıklar, erkek çocuklarınkine hem benzer hem de benzemez. Oyuncular arasındaki işbirliğinin, kuralların mistikliğinin aşamalı olarak azalmasına yol açması anlamında benzerler: Kural artık bir yetişkinden gelen ve hiç tartışmadan kabul edilen bir yükümlülük değil, işbirliğinin kendisinden doğan bir tür anlaşmadır. Ama kız çocukları bu anlaşma konusunda pek fazla konuşmuyor ve yasal detaylandırmayı fazla önemsemediklerinden şüphelenme nedenimiz de bu. Onlara göre, bir kural oyuna katkıda bulunduğu sürece iyidir.

Dolayısıyla küçük kız çocukları fazlasıyla toleranslı ve bir çekince ifade etmek ve olası durumları ya da anlaşmanın koşullarını yasalaştırmak hiç akıllarına gelmiyor.

Bu değişikliğin nedeni “*ilet cachant*” oyununun kısmen gevşek özelliği mi, yoksa küçük kızların mevcut düşünce tarzı mı? Bütün kız oyunlarının bu çokbiçimlilik ve toleransı taşıdığını fark ettiğimizden, büyük ihtimalle bu varsayımların ikisi de doğru. Bunun ötesinde, bu soru bizi pek ilgilendirmiyor ve üzerinde çalışmaya karar verdiğimiz şey bu karşıtlık değil. Kurallar psikolojisinin tarafından bakıldığında vurgulanması gereken tek şey, oyunun yapısı ve görünüşe bakılırsa oyuncuların düşünce tarzındaki bu farklılıklara rağmen, misket oyununun evriminde söz konusu olan aynı sürecin işlediğini gördük: Önce, dokunulmaz olarak görülen ve metafizik bir kökene sahip olduğu düşünülen yasaya duyulan mis-

tık saygı, ardından bireyleri pratik benmerkezciliğinden özgür bırakan ve kurallara yeni ve daha içkin bir anlayış sunan işbirliği.

§ VIII. SONUÇLAR: 1. MOTOR KURALLAR VE İKİ TÜR SAYGI

Analizimizi bir fayda elde ederek sürdürmek amacıyla, yukarıda sunulan malzemedan yola çıkarak ilerleyen bölümlerde yol gösterici hipotezler olarak görev görecektir belirli sonuçlara ulaşmamız gerekiyor. Diğer bir deyişle, incelediğimiz çeşitli aşamalarda, ilerideki incelemelerimizde büyük ihtimalle tekrar ortaya çıkacak olan belirli evrim süreçleri bulmaya çalışacağız.

Karşımıza iki temel soru çıkıyor. Birincisi, yapıdaki farklılıklar ve derecedeki farklılıklarla ilgili. Çocuk büyüdükçe kuralları da gelişir; ne kuralların uygulanması ne de kuralların bilincinde olunması altı yaş ile on iki yaşındayken aynıdır. Bu bir doğa değişikliği midir, yoksa derece mi? Çocuk düşüncesinin sadece derece açısından değil, doğası ile de yetişkin düşüncesinden farklı olduğunu göstermek için elimizden gelen her şeyi yaptıktan sonra, artık bu terimlerle ne demek istendiğini tam olarak bilmediğimizi itiraf ediyoruz. Yöntemsel açıdan bakıldığında, anlamları tabii ki çok açıktır; kolay görülen benzerliklere karşı dikkatli olmamızı ve kendi kendilerine öne çıkacak olan benzerlikleri işaret etmeden önce daha az belirgin olan farklılıkları aramamızı söylerler. Ama konu, teorik açıdan bakıldığında nerede durur? Psikolojik açıdan, Bergson'un başarılı bir şekilde gösterdiği gibi, derece ya da nicelikteki her fark, aynı zamanda nitelikte de bir fark demektir. Diğer taraftan, en azından bir miktar işlevsel sürekliliğin mevcudiyeti olmadan bir farkın var olduğunu düşünmek zordur, dolayısıyla iki ardışık yapının arasında orta de-

recelerin bir ardışıklığı bulunabilir. Örneğin, çocuğun düşünce tarzının yetişkinlerinkinden farklı olduğunu tanımlamaya çalıştıktan sonra, yetişkin hâlâ bir çocuk olmaya devam ettiği sürece kendimizi bunu yetişkin zihnine dair yaptığımız tanımlamalara dahil etme mecburiyetinde bulduk. Bu, çocuk ahlakına dair belirli özellikler başlangıçta çocuklukta baskın olan (çocuk ile onu baskılayan çevresindeki yetişkinler arasındaki eşitsizlikten ortaya çıkan benmerkezcilik) ama özellikle ilkel olarak tanımlanan, kesin bir şekilde uymacı olan ve yaşlıların yönetimde olduğu toplumlarda, yetişkin hayatında da tekrarlayabilen bir durumla yakından ilişkili görüldüğü için, özellikle ahlak psikolojisi alanında gerçekleşir. Diğer taraftan, yaşlılarıyla işbirliği yaparak yeni davranış şekillerini deneyimlediği belirli durumlarda, çocuk zaten yetişkindir. Her çocuğun içinde bir yetişkin ve her yetişkinin içinde de bir çocuk vardır. Doğadaki farklılık kendisini buna indirger. Çocukta, entelektüel gelişmenin gittikçe daha fazla yok etmeye eğilim göstereceği belirli tutum ve inanışlar mevcuttur: Bir de, gittikçe daha fazla önem kazanacak olan diğer tutum ve davranışlar vardır. Sonuncusu, birinci tutum ve davranışlardan türemez, onlara kısmen zıt düşer. Bu iki fenomen grubu hem çocukta hem de yetişkinde bir araya gelecektir, ama bir grup birinde ağır basar, diğeri ise diğeri. Asıl önemli olanın karışıkları oran olduğunu söyleyebiliriz; ruh bir tane ve bütün halde olduğundan, tek hatırlamamız gereken şey, orandaki bütün farklılıkların aynı zamanda genel kalitedeki farklılık anlamına da geldiğidir.

Karşılaşacağımız farklı kural türleri arasında, aynı anda hem süreklilik hem de niteliksel farklılık olacaktır: İşlevin sürekliliği ve yapısal farklar. Bu, zihinsel gerçekliği aşamalara bölme denemesini rastgeleliğe çevirir. Konu, “bilinçli gerçekleştirme yasası” ve sonuçta ortaya çıkan gecikme ile daha da karmaşıklaşır. Uygulama düzleminde yeni bir tür kuralın ortaya çıkması, her bir zihinsel işlemin farklı eylem ya da düşünce düzlemlerinde yeniden öğrenilmesini gerektirdiğinden, bu kuralın öznenin bilincine yerleştiği anlamına gelmek

zorunda değildir. Dolayısıyla, evriminin belirli bir noktasında bir öznenin zihinsel yaşamının bütününe betimleyen kapsayıcı aşamalar yoktur; aşamalar, üst üste binen davranış ve bilinç düzlemlerinin ritmi gibi tekrarlayan düzenli süreç aşamaları olarak düşünülmelidir. Örneğin, belirli bir birey belirli kural gruplarıyla ilgili olarak özerklik aşamasına erişirken, bu kuralların bilincinde olması ve daha incelikli başka bazı kuralların uygulanması hâlâ yaderkliğın etkisinde olabilir.¹ Bu yüzden, özerklik ya da yaderklik olarak karakterize edilen küresel ya da kapsayıcı aşamalardan değil, sadece her yeni kurallar grubu ya da her bir yeni düşünce düzlemi için tekrar edilen bir süreç olarak tanımlanan yaderklik ya da özerklik aşamalarından bahsedebiliriz.

Temel nitelikteki ikinci soru karşımıza çıkıyor: Toplum ve bireyle ilgili olan. Çocuk ve medeni yetişkini, kendi sosyal tutumları temelinde kıyaslamak istiyoruz. Bebek (motor zeka aşamasında) asosyaldır, benmerkezci çocuk dışsal kısıtlamaya tâbidir ama çok az işbirliği kapasitesi vardır, bugünün medeni yetişkini, birbirini eşit olarak gören farklı kişilikler arasında temel işbirliği karakterini temsil eder. Dolayısıyla üç davranış türü mevcuttur: Motor davranış, (harici kısıtlamaya sahip) benmerkezci davranış ve işbirliği. Ve bu üç sosyal davranış türüne karşılık gelen üç tür kural vardır: Motor kurallar, tek taraflı saygıdan doğan kurallar ve karşılıklı saygıdan doğan kurallar. Ama tekrar söylemek gerekirse, kişi ahlak kesmeye karşı dikkatli olmalıdır: Aynı anda motor, bireysel ve sosyal olan şeyler vardır. Gösterme fırsatını bulacağımız gibi, işbirliği kuralları, kısmen zorunlu kurallar ve motor kuralların bir sonucudur. Diğer yandan yükümlülük, bir çocuğun yaşamının ilk günlerinden itibaren mevcuttur ve en erken sosyal ilişkiler işbirliği filizleri içerir. Bu ardışık özellikler, kendi başlarına mevcut oldukları oranları temsil

¹ Mesela, 10 yaşındaki bir çocuk misket oyununun kurallarının uygulanmasında özerklik işaretleri gösterecek, ama bu kuralların bilincinde olma ve kuralları yalan söyleme ve adaletle ilgili olarak kullanma konularında yaderkliğın varlığını açıkça gösterecektir.

eder. Dahası, bilincin gerçekleşmesinin ve bir seviyeden diğerine intikal süresinin oyuna katılışı, bu fenomenleri sanki tek bir görünümünden yapılmış ve ardından sahneden sonsuza kadar çekilmişler gibi katı bir ardışıklıkta düzenlememize karşı bir diğer engeli oluşturur.

Aklımızda bu çekincelerle, kurallar fikrinin evriminin egemen olduğu süreçleri vurgulamaya çalışalım. Ünlü bir metaforun belirttiği gibi, dil ve söylemsel düşünce mutlaka sinematografik özelliğe sahipse, süreksizliğe fazla vurgu yapma eğilimindeyse, bütün aşırı keskin süreksizliklerin analitik araçlar olduğunu ve nesnel sonuçlar oluşturmadığını açıkça belirtelim.

Devam edersek, oyunların doğasına dair sorularımız üç kural türünün varlığını açığa çıkartacak gibi görünür ve önümüzdeki sorun, bunlar arasındaki gerçek ilişkileri belirlemek olacaktır. Motor zeka ve herhangi bir sosyal bağlantıdan görece bağımsız olunması nedeniyle *motor kural*; tek taraflı saygı nedeniyle *zorunlu kural*; ve ortak saygı nedeniyle *mantıklı kural* vardır. Bu üç kuralı art arda inceleyelim.

Motor kural. Başlangıçta motor kural alışkanlığın içine karışır. Bir bebeğin hayatının ilk aylarında, meme emme, başını yastığa yaslama vs. şekilleri kaçınılmaz alışkanlıklar olarak belirginleşir. Tam da bu yüzden, eğitim beşikte başlamalıdır. Bebeği karşılaştığı zorlukları aşmaya alıştırmak ya da sallayarak sakinleştirmek iyi ya da kötü bir eğilimin temellerini atıyor olabilir. Ama bu, her alışkanlığın bir kural bilgisi doğuracağı anlamına da gelmez. Alışkanlık ilk başta hüsrana uğramalı ve ardından gelen zorluk, alışılmış olana dair aktif bir arayışa yönlendirmelidir. Hepsinin üstünde, belirli ardışıklık düzenli olarak algılanmalıdır, örneğin düzenlilik yargısı (*Regelbewusstsein*) ya da bilincinde olmanın gerçekleşmesi gerekir. Dolayısıyla motor kural, motor uyumun ritüelleştirme şemalarından doğan bir tekrarlama hissinin sonucudur. 2-3 yaşına doğru gözlemlediğimiz misket oyununun ilkel kuralları (misketi atmak, yığın halinde biriktirmek, gömmek vs.) başka bir şey değildir. Söz konusu davranış, kullanılan belirli nesneyi

dikkate alan bir tür egzersiz için duyulan arzudan doğar. Çocuk misketleri, bir yuva yapmak, toprağın altına saklamak vs. gibi, çoktan öğrendiği bir özümseme şemalarından birine dahil etmeye başlar. Ardından, misketleri bir deliğe koyarak, fırlatarak vs. yuvarlanmalarını önleyerek, bu şemaları nesnenin doğasına uyarlar. Bu erken şemaların özümseme ve durumun mevcut koşullarına uyum sağlama karışımı, motor zekayı tanımlayan şeydir. Ama –kuralların var olmaya başladığı yer de budur– uyum sağlama ve özümseme arasında bir denge kurulur kurulmaz, benimsenen tavrın akışı sabitleşir ve ritüel halini alır. Çocuğun aradığı ve sanki mecburi ya da çok etkiliymişler gibi dikkatle koruduğu yeni şemalar bile oluşturulur.

Peki ama bu erken tavra yükümlülüğün bilincinde olmak ya da kuralın gerekli olduğu hissi eşlik eder mi? Zannetmiyoruz. Herhangi bir zekanın oluşumunda yeri olan ve çoktan motor zekayı net bir şekilde karakterize etmeye başlayan düzenlilik hissi olmadan, yükümlülüğün bilincinde olmak asla ortaya çıkamazdı. Ama bu yükümlülüğün bilincinde olmak sadece bir düzenlilik algısı olmaktan çok daha fazlasıdır, Durkheim ve Bovet'nin açıkça gösterdiği gibi, tek başına bireyden ortaya çıkamayacak olan bir saygı ve otorite hissidir. Kişi, kuralların ancak bu yükümlülüğün bilincine varıldığında, örneğin sosyal unsur ortaya çıktığında, başladığını söyleme eğilimi bile duyabilir. Ama topladığımız malzemenin hepsi, bu zorunlu ve kutsal karakterin sadece kuralların evriminde bir bölüm oluşturduğunu gösteriyor. Tek taraflı olmanın ardından, saygı karşılıklılık kazanır. Bu şekilde, kural mantıklı hale gelir, örn. ortak bir bağlılığın meyvesi olarak ortaya çıkar. Peki, bu mantıklı kural, bireysel kapristen özgür olan ve karşılıklılığın kontrolüne sunulan ilkel motor kural değilse nedir?

Kuralların inşasında bireylerarası ilişkilerin etkisine geri dönelim. Öncelikle, sosyal unsurun her yerde bulunduğunu tekrarlayalım. Doğumundan itibaren, belirli davranış düzenleri yetişkinler tarafından bebeğe dayatılır ve daha önce gösterdiğimiz gibi (Ç.G.D.) doğada gözlemlenen her düzenlilik,

her "yasa" uzun süre boyunca çocuğa hem psikolojik hem de ahlaki görünür. Bütün saflığıyla motor kural ile karakterize edilen sözel öncesi aşamayla ilişkili olarak bile, insanlar çocuk "sosyoloji"sinden bahseder. Bu yüzden, Bühler ilk yaşa dair gerçekleştirdiği ilginç çalışmalarında, bir bebeğin nesnelerden ziyade insanlara ilgi gösterdiğini çok doğru bir şekilde belirtmiştir. Ancak iki nokta, bunun motor kuralların gelişiminde çok önemli bir rol oynadığını düşünmemizi imkansız kılar. Öncelikle, Bühler'in doğru bir şekilde belirttiği gibi, bir bebek kendi yaşatlarından çok yetişkinlere ilgi duyar. Bu, ya büyük, güçlü ve gizemli (bizzat ebeveyniyle ilişkilendirildiği yemek ve fiziksel konfora duyulan ilgiden hiç bahsetmeden) olana duyulan ilginin henüz sosyal ilgiden ağır bastığını, ya da, yine aynı anlama gelecek şekilde, hayranlık ve tek taraflı saygıyı temel alan bireylerarası ilişkilerin, işbirliğine dayanan ilişkilerden daha güçlü olduğu anlamına geldiğini gösteriyor. Her iki durumda da, eline aldığı nesnelerle bağlantılı bütün ritüel eylemleri geliştiren 10-12 aylık bir bebek, yetişkinler için duyduğu hislerinden dolayı olarak etkilenebilir, ama ne bebek ne de onu gözlemleyen herhangi biri bu etkileri, evreni oluşturan diğer her şeyden ayırabilir. Ama aynı çocuk yaklaşık iki yaşına geldiğinde, konuşmaya ya da ona söylenen şeyi anlamaya başladığında, ona dayatılan kuralların (yemek yerken oturmak ya da oynamaya devam etmek istediği halde yatağına gitmek) kesin bir şekilde bilincinde olacak ve onları, oyunlarının akışında kendi kendine belirlediği motor kural ya da kurallardan mükemmel biçimde ayıracaktır. Bizim sosyal faktörün müdahalesi olarak değerlendirdiğimiz şey, çocuğa çevresindekiler tarafından uygulanan ve gittikçe artan kısıtlamadır.

Oyunun kuralları örneğinde, bu süreç ile saf motor süreçler arasındaki kesinti çok belirgindir. Belirli bir anda, çocuk kendisinden büyük olan ve misket oyununu bir yasaya uygun olarak oynayan diğer çocuklarla buluşur. Hemen, kendisini de aynı şekilde oynamak zorunda hisseder; yaşam şeklini kontrol eden emirlerin bütününe eklenen bu kuralları be-

nimser. Diğer bir deyişle, kendisinden büyük çocukların örneğini hemen yetişkinler tarafından dayatılan diğer yüzlerce alışkanlık ve yükümlülükle aynı düzleme yerleştirir. Bu açık bir düşünme süreci değildir. Üç ya da dört yaşındaki bir çocuk yetişkinlerin kurallarıyla doludur. Çocuğun evrenine, her şeyin olması gerektiği gibi olduğu, herkesin eylemlerinin hem fiziksel hem de ahlaki olan yasalara uygun olduğu, başka bir deyişle Evrensel Düzenin var olduğu fikri egemendir. Oyunun, kendisinden büyük çocukların oynadığı “gerçek oyunun” kurallarının açığa çıkması, hiç vakit kaybetmeden bu evrene dahil olur. Bu şekilde taklit edilen bir kural, ilk baştan itibaren zorunlu ve kutsal bir şey olarak hissedilir.

Sadece, soruşturmamızın ana sonucu ve bu kitabın devamında tekrar tekrar doğrulanacak olan bilgi, sosyal faktörün tek bir şey olmadığıdır. Erken motor etkinlik ve yetişkin müdahalesi arasında göreceli bir süreksizlik varsa, bu müdahaleye ve ileride aşamalı olarak ortaya çıkacak karşılıklı saygıya eşlik eden tek taraflı saygı arasındaki süreksizlik de daha az belirgin değildir. Yanlış anlaşılmasın: Sorgulanan nitelikler, karışma oranlarıyla eşit önemdedir. Karşı çıkma olasılığı bile olmadan bir talimat alan küçük bir çocuğun hissettiği tek taraflı saygı ve kendi bakış açılarından bahseden iki ergenin karşılıklı saygısı arasında her tür ara aşamaya yer vardır. Kısıtlama asla saf değildir, dolayısıyla saygı da hiçbir zaman sadece tek taraflı olmamıştır: En itaatkar çocuk, en yoğun otoriteyle yüklü ilişkileri çevreleyen karşılıklı bir sempatinin var olduğunu savunabileceğini hisseder. Ve diğer taraftan, işbirliği de asla tamamen saf olmamıştır: Akranlar arasında gerçekleşen bütün tartışmalarda, tartışanlardan biri alışkanlık ve otoriteyi açık ya da gizli bir şekilde kullanarak diğerine baskı uygulayabilir. İşbirliği gerçekten de sınırlayan bir terim gibi, bütün kısıtlama ilişkilerinin eğilim gösterdiği ideal denge gibi görünür. Çocuk büyüdükçe, yetişkinlerle ilişkileri eşitliğe yaklaşır ve toplumlar geliştikçe, grup fikirleri bireyler arasında serbest tartışmalara daha fazla yer ayırır. Ancak, kısıtlama ve işbirliği oranı her değiştiğinde, zihinsel durumlar ve

tavır yeni bir özellik kazanır, dolayısıyla analiz ne kadar ya-
pay görünürse görünsün, bu iki sürecin farklı sonuçlara gö-
türdüğünü fark etmek gerekir.

Tek taraflı saygı ve yol açtığı *zorunlu kuralla* başlayalım. Bu-
rada dikkat çeken ve bu saygı türünü ardından gelenlerden
farklılaştıran durum, daha büyük çocukların ya da yetişkinle-
rin kısıtlamasından doğan saygı ile 3-7 yaş arasındaki çocu-
ğun benmerkezci tavrı arasında fark ettiğimiz yakın ilişkidir.
Genel önemini belirlemek amacıyla, bu noktayı yeniden in-
celeylim.

Bilgiler, hatırlanacağı gibi, şöyle: Bir yandan, çocuk kural-
lar, “gerçek kurallar” olduğunu ve zorunlu ve kutsal olduk-
larından, onlara itaat edilmesi gerektiğini bilir; ama diğer
yandan, çocuk bu kuralların genel şemasına belli belirsiz bir
şekilde dikkat etse de (bir kare çizerek, kareyi hedef alarak
vs.), hâlâ hemen hemen önceki aşamadaki gibi oynar, yani
çoğunlukla kendisi için, arkadaşlarını dikkate almadan oynar
ve kuralları gözlemlemekten çok kendi hareketlerinden keyif
alır, dolayısıyla kendi isteklerini evrensel olanla karıştırır.

Bu bilgilerin doğru yorumu çok yakından bir inceleme ge-
rektirir, çocuğun sosyalleşmesinin sorunu üzerinde çalışır-
ken hataya düşmek çok kolaydır. Öncelikle, 3-7 yaşlarındaki
çocukların misket oyunuyla ilgili davranışlarının, aynı yaştaki
çocukların sohbetleri ya da genel olarak sosyal ve entelektüel
hayatıyla ilgili davranışlarıyla karşılaştırılabileceğini okura ha-
tırlatalım. Ama bütün bu davranış türlerinde ortak olan ben-
merkezcilik, en azından iki yoruma açıktı. Bazı insanların dü-
şüncesine göre –önceki çalışmalarımızı da bunlara dahil ede-
biliriz– benmerkezcilik birey ile sosyal olan arasında, bebe-
ğin motor ve sözde tekbenci aşaması ile gerçek işbirliği aşı-
ması arasında bir geçişi işaret etmesi açısından presosyaldir.
Benmerkezcilik tek taraflı saygıyla ne kadar yakından bağ-
lantılı olursa olsun, 2 yaştan 7 yaşa kadar süren aşamayı ka-
rakterize eden bu yükümlülük ve öznellik karışımı bize işbir-
liğinden daha az sosyal görünüyor (bu da etik ve mantıkta
akılcı unsurların oluşumunda belirleyici bir faktördür). Diğer
düşünürler, tam tersine, benmerkezci davranışın presosyal

olmadığını –sosyal unsur, bütün farklı aşamalar boyunca olduğu gibi kalır-, özel duyguları nesnelliğini bulandırıldığında ya da yetersizliği ya da aptallığı nedeniyle engellendiği bir sohbetten dışlandığında gerçekleşen şeye benzer şekilde, parasosyal davranış olduğunu öne sürer.¹ Bu ikinci gruba dahil olan düşünürler, işbirliği ile yükümlülük arasında temelde bir fark göremez; bu yüzden onların görüşüne göre sosyal faktör, bütün zihinsel gelişme süreci boyunca kalıcı bir unsurdur.

Mevcut tartışmayı ilgilendiren veri, bu belirsizlikleri ortadan kaldırılabılır. Benmerkezcilik, hem nihai işbirliği açısından presosyal, hem de en doğrudan etkiyi oluşturan kısıtla mayla bağlantılı olarak parasosyal ya da sadece sosyaldır.

Bunu anlamak için küçük çocuklarla onlardan daha büyük olan çocuklar arasındaki ilişkileri analiz etmemiz yeterli. Her gözlemci, çocuk ne kadar küçükse daha az “Benlik” algısına sahip olduğunu not etti. Entelektüel bakış açısından, çocuk dışsal ve içsel, öznel ve nesnel arasında bir ayrım yapmaz. Eylem bakış açısından, her öneriyi kabul eder ve diğer kişilerin isteklerine belirli bir negatifikle karşı çıkarsa, ki buna “çelişki ruhu²” adı verilir, bu sadece onun çevresindekilere karşı gerçekten savunmasız olduğunu işaret eder. Güçlü bir kişilik, bu özel silahın yardımı olmadan varlığını sürdürebilir. Yetişkin ve diğer çocuk, onun üzerinde katıksız bir güce sahiptir. Fikir ve isteklerini dayatırlar ve çocuk bunları farkına bile varmadan kabul eder. Sadece, resmin diğer yarısı olarak, çocuk kendi egosunu fiziksel ya da sosyal çevreden ayrı düşünemediği için bütün düşünce ve eylemlerine, kendi egosunun müdahalesine bağlı olan fikir ve uygulamalarına karıştırır ve onları nesnel olarak tanımayı başaramadığı için de bütün sosyalleşmesi kısıtlanır. Entelektüel bakış açısından,

¹ Bkz. Blondel, “Le Langage et la Pensée chez l’enfant d’après un livre récent”, *Revue d’Histoire et de Philosophie Religieuse* (Strasbourg), cilt IV (1924), s. 474 vd.

² Bkz. Marguerite Reynier, “L’Esprit de contradiction chez l’enfant”, *La Nouvelle Education*, V. 1926, s. 45-52.

kendi fantezilerini kabul edilen görüşlerle karıştırır, buradan da pseudo-yananlar (ya da samimi yalanlar), senkretizm ve çocuk düşüncesinin bütün özellikleri doğar. Eylem bakış açısından, yukarıda incelediğimiz benmerkezci oynama yöntemi olan, benimsediği kendi tarzını yorumlar. Bu bireysel kırılmalardan kaçınmanın tek yolu gerçek bir işbirliğinde yatar, böylece hem çocuk hem de yetişkin kendi bireyselliğinin ve ortak gerçekliklerin farkına varabilir.

Ama bu, kendini bilen ve karşısındakine bakarak konumunu gözden geçirebilen zihinlerin varlığını gerektirir. Dolayısıyla, ikisi de tek taraflı bir saygıdan ortaya çıkmayan faktörler olan entelektüel eşitlik ve karşılıklılığın varlığı gerekir.

Ego ve dış dünyanın karıştırılması anlamında benmerkezcilik ve işbirliği eksikliği anlamında benmerkezcilik, tek bir fenomen oluşturur. Çocuk kendi egosunu fiziksel ve sosyal dünyadan gelen önerilerden ayırtıramadığı sürece işbirliği yapamaz, çünkü işbirliği yapabilmek için kişinin kendi egosunun bilincinde olması ve onu genel düşünceyle ilişkili olarak konumlandırması şarttır. Ve kişinin egosunun bilincine varması için, kendisini diğerlerinin düşünce ve isteklerinden özgürleştirilmesi gerekir. Dolayısıyla, yetişkin ya da daha büyük çocuk tarafından uygulanan kısıtlama ve çok küçük çocuğun bilinçdışı benmerkezciliği birbirinden ayrılamaz.

Şimdi, 8 yaş altındaki çocuk topluluklarına geri dönersek, sürekli olarak bu fenomenle karşılaşırız. Yayılmaya ve hatta daha büyük çocukların baskısına en uygun düzen bu erken yaştaki topluluklardır; miniklerin bütün hareketleri onlara emredilmiş ya da tavsiye edilmiştir. Burada özerk bireyler, tâbi oldukları bir içsel yasa nedeniyle kendilerini mecbur tutan bilinçli zihinler söz konusu değildir. Ancak, 12 yaşındaki çocuklarınkinden çok daha az bütünlük, çok daha az gerçek işbirliği mevcuttur. Benmerkezcilik ve taklit aynı şeydir¹ ve daha sonra özerklik ve işbirliğinde de aynısı söz konusu olur. Dolayısıyla, neredeyse bütün küçük çocukların yetişkinler ve

¹ Bkz. Ç.D.D., s. 41.

kendi ebeveynleri tarafından dayatılan ahlak kuralları çerçevesinde öğrendikleri kuralları özümsemesi tesadüf değildir.

Daha da ileri gidip, benmerkezciliği, yerleşmiş geleneklerin kutsal kökenine duyulan inanca bağlamak da mümkün olabilir. Çocuksu benmerkezcilik, özünde ego ile sosyal çevre arasında bir ayırım yapamamaktır. Bu ayırım yapamamanın sonucu, işbirliği tarafından azaltılmayan ya da bilinçli hale getirilmeyen kendi eğilimlerinin, farkında olmadan zihne egemen olmasıdır. Ama aynı zamanda, benimsenen bütün fikir ve emirlere metafizik bir köken bağışlanmış gibi görünür. Kendi kendilerine icat ettikleri ve dışardan onlara dayatılan şeyleri birbirinden ayırma konusunda ciddi bir zorluk çeken çok küçük çocuklara değinmiştik (§ V.). Zihnin içeriği hem çok tanıdık hem de kişi üstü, kalıcı ve bir anlamda açığa çıkmış olarak hissedilir. Çocukluk anılarına dair, kişinin en kişisel varlıklarına erişim kazandığı ve aynı zamanda yüce, ilham kaynağına benzeyen bir şey tarafından hükmedildiği karmaşık hissinden daha karakteristik hiçbir şey yoktur. Metafizik unsuru olmadan mistiklik söz konusu değildir ve diğer yandan, belirli bir benmerkezcilik derecesi olmadan da metafizik yoktur. Belki de bu deneyimlerin doğuşunun, küçük çocuğun yetişkinlerle ilişkili benzersiz konumunda aranması gerekir. Dinsel anlayışın kökeninin ebeveyn olduğu teorisini, bize bu bağlantıda özellikle ikna edici görünüyor.

Ancak misket oyununa dair yaptığımız analize geri dönersek, gerçek anlamda uygulamaya koyamamaları da kuralların yetişkin kökenine inananların büyük değil küçük çocuklar olması çok dikkat çekici bir gerçektir. Burada inanç, yasa ve gelenekleri daima bir metafizik iradeye atfedilen dindar toplumlarda görülen inanca benzerdir. Ve açıklama her zaman aynıdır. Bir uygulama bilinçli, özerk bir şekilde oluşturulmadığı ve bireyin dışında kalmaya devam ettiği sürece, bu dışsallık metafizik olarak simgelenir. Çocuk söz konusu olduğunda, benmerkezcilik dışarı tarafından uygulanan kısıtlama ile korunduğu sürece, dışsallık ve benmerkezcilik bir aradadır. Dolayısıyla, kurallara maksimum saygıyı gösterenler ve onların metafizik kökenlerine dair en kararlı inanca

sahip olanlar en erken aşamalarındaki çocuklarsa, bunun nedeni tesadüfi değildir. İki özellik dahili bir mantıkta bir arada var olur, bu da tek taraflı saygı mantığıdır.

Şimdi *karşılıklı saygı* ve *mantıklı kurallarını* ele alalım. Bizim görüşümüze göre, karşılıklı saygı ve özerklik arasında, tek taraflı saygı ve benmerkezcilikteki ilişkinin aynısı mevcuttur. Ancak ek olarak, karşılıklı saygı, motor aşamada çoktan başlamış olan mantıksallıkla, tek taraflı saygıdan çok daha fazla oranda güçlerini birleştirir ve dolayısıyla kısıtlama ve benmerkezciliğin müdahalesi ile işaretlenen aşamanın çok ötesine uzanır.

İncelenen mevcut bilgilerle bağlantılı olarak, işbirliği ile özerkliğin bilincinde olmak arasındaki bariz bağıntıyı işaret ettik. Çocuklar gerçekten kurallara itaat etmeye ve onları gerçek bir işbirliği ruhuyla uygulamaya başladığı andan itibaren, bu kurallara dair yeni bir anlayış edinirler. Bir kuralın özü gelenekte değil karşılıklı anlaşma ve karşılıklılıkta yattığından, kurallar ortak bir karar alındığı takdirde değiştirilebilen bir şeye dönüşür. Bu bilgiler nasıl yorumlanmalıdır? Onları anlamak için tek yapmamız gereken şey, kısıtlama ve benmerkezciliği bütünleştiren işlevsel denklemini başlangıç noktamız olarak almak ve kısıtlama ve işbirliğine bağlanan sonraki değerler aracılığıyla denklemin ilk terimini incelemektir. Bu genetik ilerlemenin çıkış noktasında, çocuk kendi egosunun farkında değildir; dışsal kısıtlamanın etkisi altındadır ve öznelliği açısından bu kısıtlamanın etkisini saptırır, ama kendi öznelliğinin oynadığı rolle çevresel baskının oynadığı rolü birbirinden ayırmaz. Bu nedenle kurallar ona dışsal özellikte ve metafizik bir kökene sahip gibi görünür, ama gerçekte onları uygulamaya sokmakta başarısız olur. Şimdi, kısıtlama yerini işbirliğine bıraktığında, çocuk kendi egosunu diğer insanların düşüncelerinden ayırıştırır. Çocuk büyüdükçe kendisinden büyük çocukların sahip olduğu prestij azaldığından, gittikçe daha fazla oranda, konuları onların eşiti olarak tartışabilir ve kendi bakış açısını diğerlerinininkiyle özgürce karşı karşıya getirme olanakları da (tavsiye, itaat ya da yadsımacılık kapsamının ötesinde) gittikçe artar. Bundan

böyle sadece kendisini diğer insanlardan ayıran sınırları keşfetmekle kalmayacak, aynı zamanda diğer insanları anlamayı ve onlar tarafından anlaşılmayı da öğrenecektir. Yani, eğer kişilik deyince bilinçdışı çocuksu benmerkezci özbenliği ya da genel anlamda anarşist bencillik özbenliği değil, karşılıklık ve nesnel tartışma standartlarında duruşunu belirleyen ve kendisine saygı duyulmasını sağlamak için bunları nasıl sunması gerektiğini bilen özbenliği anlıyorsak, işbirliği kişiliğin oluşmasında gerçekten rol oynar. Dolayısıyla kişilik ego-nun tam karşıtıdır¹ ve bu da, iki kişiliğin birbirine duyduğu karşılıklı saygının neden gerçek saygı olduğunu ve güçlerini kötü ya da iyi bir neden için birleştirmeyi becerebilen iki bireysel "özbenlik"in karşılıklı rızası ile neden karıştırılmaması gerektiğini açıklar. İşbirliğinin kişiliğin kaynağı olması nedeniyle kurallar, aynı ilkeyle, dışsal olmayı bırakır. Hem kişiliğin temel faktörlerine hem de, zihinsel gelişim yolunda sık rastlanan dairesel sürece uygun olarak, onun meyvesine dönüşür. Bu şekilde özerklik, yaderkliği izler.

Bu analiz, tek taraflı saygıdan doğan sonuçlarla kıyaslandığında, karşılıklı saygının sonuçlarının ne kadar yeni özellikte olduğunu gösterecek. Yine de birinci, ikincinin bir sonucudur. Karşılıklı saygı, bir anlamda, çocuk ve yetişkin, küçük ile büyük arasındaki farklar görünmez hale gelince, tek taraflı saygının eğilim gösterdiği denge halidir; tıpkı işbirliğinin, kısıtlamanın aynı koşullarda eğilim gösterdiği denge formu olması gibi. Ancak bu devamlılığa rağmen, sonuçları özerklik ve benmerkezcilik kadar birbirinden farklı olduğundan, iki saygı türü arasında ayırım yapmak gerekir.

Karşılıklı saygı ve işbirliğinin asla tam anlamıyla gerçekleştirilmediği bile söylenebilir. Bunlar sadece sınırlayıcı terimler olmakla kalmayıp, aynı zamanda denge idealleridirler. Her yerde ve her zaman, bireysel ruhta genel olarak kabul edilen kurallar payı biraz da olsa ağır basar ve 12-14 yaşlarındaki çocuk, sadece teoride bütün kuralları eleştirel bir incelemeye

¹ Bkz. Ramon Fernandez, *De la Personnalité*, Au Sans Pareil, Paris, 1928.

tutabilir. En mantıklı yetişkinler bile onun “ahlaki deneyimine”, onu çevreleyen sonsuz kurallar miktarından daha fazla tâbi olmaz. “Geçici ahlakından” kaçmak için ne kadar sabırsız olsa da, Descartes onu yaşamının sonuna kadar sürdürmüştür.

Ama işbirliğinin tam anlamıyla mı gerçekleştiği yoksa sadece teorik bir fikir olarak mı kaldığı sorusu bizi ilgilendirmiyor. Psikolojik açıdan, aynı kural, onu kutsal ve dokunulmaz olarak gören 7 yaşındaki çocuk ve ona müdahale etmeden, sadece ortak olarak kabul edilmesinin ardından onu geçerli kabul eden 12 yaşındaki çocuk için tamamen farklı gerçeklikler anlamına gelir. Kısıdama ve işbirliği ya da tek taraflı saygı ve karşılıklı saygı arasındaki en büyük fark, birinci çoktan hazır olan ve *blok halinde* kabul edilen inanç ya da kuralları dayatırken, ikincinin sadece bir yöntem anlamına gelmesidir—entelektüel alanda doğrulama ve karşılıklı kontrol ve ahlak alanında mazeret ve tartışmadan oluşan bir yöntem. Bu yöntemin çevre tarafından dayatılan kuralların hepsine ya da sadece bir davranış özelliğine uygulanması fazla önemli değildir: Var olur olmaz, her şeye uygulanma hakkına sahiptir.

Kısıtlama ve işbirliği (biri hazır mevcut olan kuralları belirler, diğeri kuralların oluşturulması için bir yöntem sağlar) arasındaki bu temel fark, karşılıklı saygının sonuçlarına dair yaptığımız analizin akışında baş göstereceği kesin olan bir itiraza şimdiden yanıt vermemizi sağlayacak. Karşılıklı saygının 12-13 ve daha büyük yaşlardaki çocukların davranışlarında temel bir faktör oluşturduğunun söyleneceğini varsayarsak, ona nasıl gerçek anlamda ahlaki bir etki atfedebiliriz? Çocuk hem ilgi hem de keyif nedeniyle oyun oynama dürtüsü duyduğundan, karşılıklı rızanın oyunda kuralların belirlenmesini açıklamak için yeterli olduğunu görmek çok kolaydır. Ama konu gerçek ahlak kurallarına geldiğinde (yalan söylememek, çalmamak vs.), bu karşılıklı saygı neden yetişkinlerin yanlış kabul ettiği konularda çocukların bir ortak noktaya varmasını sağlamıyor? Ortak etkinlikleri, çalmaktan

ve dürüst insanlarla alay etmekten oluşan bir genç kabadayılar çetesini ele alalım; üyeleri arasında varlığını sürdüren karşılıklı rıza, psikolojik anlamda, misket oynayanlar arasındaki karşılıklı saygıyla kıyaslanamaz mı? Ama hırsızlar arasında bir şeref bağı olduğu gerçeğinin dışında, bu zorluk kolayca çözümlenebilir. Öncelikle, genel anlamda karşılıklı rıza ile karşılıklı saygı arasında bir ayırım yapılmalıdır. Bir bireydeki anarşist eğilimlerin başka bir bireyin eğilimleriyle kesişmesini hiçbir şey engelleyemeyeceğinden, kötülükte karşılıklı bir rıza mevcut olabilir. Halbuki “saygı” kelimesi (en azından karşılıklı saygı söz konusu olduğunda), bir kişi kendisini kurallara tâbi tuttuğu sürece o kişiye duyulan hayranlık anlamına gelir. Dolayısıyla, karşılıklı saygı ancak bireylerin ahlak olarak kabul ettiği şeyin içinde mümkün görünmektedir.

Dahası, işbirliği ortaya çıkar çıkmaz (ahlaki ve aynı zamanda entelektüel alanda) kişi yöntem ve sonuçları, ya da modern bir mantıkçının ikna edici bir şekilde belirttiği gibi, “kurucu neden” (pratik ya da teorik) ve “kurulmuş neden” arasında ayırım yapmak zorundadır. İki tür kural vardır, kurucu özellikte olan ve işbirliğinin uygulanmasını mümkün kılanlar ve kurulmuş olan ve bu uygulamanın sonucu olarak ortaya çıkanlar. Bir oyunun kurallarıyla bağlantılı olarak, bu ayırımı çoktan yaptık. Kare, Coche vs. kuralları, karşılıklı rıza ve genel görüş ile değiştirilebilme özelliği nedeniyle 11-13 yaşlarındaki çocuklar tarafından “kurulmuş” kurallar olarak görülür. Diğer yandan, şansa karşıt olarak, kolay kazanmanın üzerinde çaba olarak adalet verilecek öncelik “kurucu” kurallardır, çünkü bu “oyun ruhu” olmadan bir işbirliği mümkün olmazdı. Aynı şekilde, sözde ahlak kuralları, genel konuşursak, ortak rızaya bağlı kurulmuş kurallara ve işbirliğini ve karşılıklılığı mümkün kılan kurucu kurallar ya da işlevsel ilkelere bölünebilir. Ama bu kurucu kurallar nasıl kendilerini karşılıklı rızanın sonucu olarak görebilir ki? Karşılıklı rızanın oluşması için bu kurallar gereklidir. Buradaki zorluk sadece şekille ilgilidir. Karşılıklı saygı ve onu mümkün kılan kurallar arasında, organ ve işlev arasındakine benzeyen dairesel bir ilişki mevcuttur. İşbirliği bir yöntem olduğundan,

kendi uygulanması dışında nasıl var olabileceğini görmek zordur. Hiçbir kısıtlama miktarı, onun ortaya çıkmasını belirleyemez. Karşılıklı saygı tek taraflı saygıdan türüyorsa, bunu ona karşı çıkararak yapıyordur.

O halde, üç kural türüyle karşı karşıyayız: Motor kural, tek taraflı saygıda bulunan zorlayıcı kural ve karşılıklı saygıya bağlı olan mantıklı kural (kurulmuş ya da kurucu). Son iki kural türünün birbiriyle ilişkisini yukarıda ana hatlarıyla belirttik. Başka bir yerde, ilk iki kuralın nasıl birbirini izlemeyi başardığını incelemiştik. Geriye, mantıklı kural ile motor kuralın ilişkisini göstermek kalıyor.

Genel konuşursak, kişi motor zekanın tamamlanmış mantık filizleri içerdiğini söyleyebilir. Ama bu, saf ve basit mantıktan daha fazlasını vadeder. Hem ahlaki hem de entelektüel bakış açısından, çocuk iyi ya da kötü biri olarak değil, kendi kaderinin efendisi olarak doğar. Şimdi, eğer motor uyum şemalarında bir zeka mevcutsa, aynı zamanda oyun unsuru da mevcuttur. Motor etkinliğe özel olan kasıtlılık gerçek arayışı değil, nesnel ya da öznel bir sonuç arayışıdır; ve başarıya ulaşmak gerçeği keşfetmek demek değildir.

Yani motor kural bir tür deneysel yasallık ya da mantıksal düzenlilik ve aynı zamanda bir oyun ritüelidir. Koşullara göre bu iki formdan birini alır. Şimdi, dil ve hayal gücünün harekete eklendiği anda, benmerkezcilik çocuğun etkinliğini öznel tatmine doğru yönlendirirken, aynı anda yetişkin baskısı başta saydamsız ve dışsal olarak kalan bir gerçeklik sistemini onun zihnine dayatır. Kısıtlama ve benmerkezcilik böylece, motor zeka ve mantık arasına evrimin sürekliliğini kesintiye uğrattığı gibi görünen karışık bir gerçeklik sokar. Motor kuralın, başlangıçtaki motor zekanın kırılgan değişken ürünleriyle keskin bir karşıtlık gösteren kristalleşmiş bir sosyal ürün olan zorunlu kural tarafından takip edildiği nokta budur, ancak daha önce gördüğümüz gibi, benmerkezci oyun bir anlamda motor aşamanın erken gruplaşmalarını sürdürür.

Ama kısıtlama unsuru aşamalı olarak işbirliği tarafından ortadan kaldırıldığından ve egoya kişilik egemen olduğundan,

kurulan mantıklı kural motor kuralın avantajlarını yeniden ele geçirir. 11 yaşındaki çocukların oyunu, bütün zenginliği ve gerçekten deneysel özellikleriyle, 7 yaşındakilerin oyunundan çok bir yaşındaki bir çocuğun motor uyumuna bir şekilde daha yakındır. On bir yaşındaki çocuk, darbelerini bir geometri uzmanı ve hareket sanatçısı gibi planlar, tıpkı bir bebeğin nesneleri eline alırken bir makinist ve kendi kurallarını icat ederken bir deneyci gibi davranması gibi. Tam tersine, 6 ya da 7 yaşında, çocuk bu icat unsurunu reddetmeye ve kendisini ritüellerin taklidi ve korunması ile sınırlamaya eğilim gösterir. Ama on bir yaşındaki oyuncunun bir yaşındakine devasa üstünlüğü, belki de ara aşamanın geçilmesiyle kazanılan üstünlük, onun motor yaratımlarının artık bireysel hayal gücünün kontrolünde olmamasıdır. On bir yaşındaki çocuk, bebek tarafından uygulanan deneysel yasallığı ve mantıklı düzenliliği yeniden keşfetmiştir. Ama bebek tarafından bulunan motor kural, sürekli oyun ritüeline dönüşme eğilimi gösterir, oysa on bir yaşındaki çocuk akranlarının işbirliği olmadan hiçbir şey icat etmez. Yaratma özgürlüğü vardır ama sadece karşılıklılık normlarına teslim olma koşuluyla. Motor varlık ve sosyal varlık aynı şeydir. Uyum; mantık ve doğanın birleşmesi yoluyla elde edilir, oysa ahlaki kısıtlama ve tek taraflı saygı doğanın karşısına doğaüstünü ve mantıksal deneyin karşısına da mistisizmi çıkartır.

Misket oyununu tartışmak bizi daha derin sulara yönlendiriyor gibi görünüyor. Ama çocukların gözünde misket oyununun tarihi, din tarihi ya da hükümet şekilleri kadar önem taşıyor. Dahası, inanılmaz derecede spontane bir hikaye; dolayısıyla, çocukta ahlaki yargı konusuna ışık tutmak için, çocuklar arasındaki sosyal davranışa dair bir ön çalışma yapılmış olması tamamen yetersiz olmayabilir.

§ IX. SONUÇLAR: 2. GRUBA DUYULAN SAYGI YA DA BİREYLERE DUYULAN SAYGI. REHBER NİTELİĞİNDE BİR HİPOTEZ ARAYIŞI

Analizimizi daha ileri götürmeden önce, saygı ve ahlak yasalarının psikolojik doğası ile ilgili olarak öne sürdüğümüz iki temel hipotezin ışığında elde edilen sonuçları gözden geçirmemiz iyi olacak. Kant'ın deneyim bakış açısından saygının açıklanamaz olduğu görüşünü¹ reddedersek, geriye sadece iki çözüm kalır. Ya saygı gruba yöneliktir ve grubun birey üzerinde uyguladığı baskının bir sonucudur, ya da bireylere yöneliktir ve bireyler arasındaki ilişkilerin bir sonucudur. Bu tezlerden ilki Durkheim, ikincisi ise Bovet tarafından savunulur. Bu doktrinleri kendi içlerinde tartışma zamanımız henüz gelmedi, ama aynı zamanda, nihai eleştirel değerlendirmemizi belirtmeden, bütün olası bakış açılarını dikkate alacak bir çalışma hipotezi geliştirmemiz gerekiyor. Bu yazarların elde ettiği sonuçlar arasındaki farklılık temel olarak, ileride gösterileceği gibi, yöntem farklılığına dayandığından, bu çok daha öncelikli. Şimdi, oyun kurallarının incelenmesinden yetişkin tarafından çocuğa dayatılan ahlaki gerçekliklerin analizine geçiş yapabilmemiz için şu anda aradığımız şey, bir yöntem. Birey ve toplumun tartışmalı sorununa kısaca değineceksek, bunu sadece benimsenecek doğru yöntem bakış açısından yapacağız.

¹ Kant, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*.

Sorunu ele almanın bir yolu, kuralları nesnel bir gözle analiz edip açıklarken morfolojileri ile tanımlanan sosyal gruplarla bağlantısını da hesaba katmaktır. Bu Durkheim'in kullandığı yöntemdir ve onun ahlaki gerçekliklerin evrimi konusuna yaptığı katkıları kimse inkar edemez. Bireylerin gruplar halinde yaşaması, yaşamlarında yeni yükümlülük ve düzenlilik içerikleri oluşturmaları için yeterlidir. Grubun birey üzerinde oluşturduğu baskı, böylece, bizim saygı adını verdiğimiz ve bütün din ve ahlakın kaynağı olan bu yegane hissin ortaya çıkmasını açıklar. Grup, kendisini bir kutsallık halesi ile çevrelemeden ve bireyde ahlaki yükümlülük hissi uyandırmadan, kendisini ona dayatamaz. Dolayısıyla bir kural bir sosyal grubun varlığı için gerekli koşulu oluşturmaktan başka bir şey değildir; ve iki bireysel farkındalık kuralı yükümlülük taşıyor gibi görünüyorsa, bunun nedeni ortak yaşamın saygı hissi aşılayarak bu farkındalığın yapısını değiştirmesidir.

Bu bağlantıda, çocuk toplulukları tarafından oluşturulan ya da öncelikle oyun amacı için kurulan kısa ömürlü gruplaşmaların bile kendine ait kurallara sahip olması ve bu kuralların bireylerin zihnindeki saygıya hükmetmesi dikkat çekici bir gerçektir. Ayrıca, bu kuralların birbirini izleyen nesiller boyunca ana içerikler ve ruhları açısından nasıl sabit kaldıkları ve hangi detay ve biçimlenme derecelerine eriştiklerini fark etmek de ilginçtir.

Ama yukarıda gösterdiğimiz gibi, içerikleri aynı olmaya devam etse bile, kurallar onlarla ilişkili saygı açısından bakıldığında çocuğun sosyal gelişimi boyunca aynı kalmazlar.

Çok küçük çocuklar için bir kural kutsal bir gerçekliktir, çünkü gelenekseldir; daha büyük çocuklar için ortak kabule bağlıdır. Yaderklik ve özerklik bu evrimin iki ucudur. Durkheim'in yöntemi bu gerçekleri açıklamamızı mümkün kılıyor mu?

Zorunlu uyumun gelişimi ve yok oluşu analizini hiç kimse Durkheim'dan daha derin hissetmemiş ya da daha fazla araştırmamıştır. Parçalara ayrılan toplum türlerinde uyum en üst seviyededir: Her bir sosyal birim kapalı bir sistemdir, bütün

bireyler yaş dışında birbirinin aynıdır ve gelenek her birinin ruhuna bütün ağırlığıyla yerleşir. Ama bir toplum, boyut ve yoğunluk açısından büyüdüğünde, klanları arasındaki bariyerler yıkılır, yerel uyumlar bu karışımın bir sonucu olarak yok edilir ve bireyler kendi insanların gözlemi altında olmaktan kurtulabilir. Ve hepsinin ötesinde, bu artan yoğunluğun gerekli bir sonucu olarak ortaya çıkan işbölümü bireyleri psikolojik açıdan birbirinden ayırır ve bireyselliğe ve gerçek anlamda kişiliğin oluşmasına yol açar. Bireysel yaderklik ve özerklik grubun bir bütün olarak morfolojisi ve işlevi ile doğrudan ilişkili gibi görünür.

Bu analiz çocuklarımızın oluşturduğu topluluklara uygulanabilir mi? Pek çok açıdan, şüphesiz evet. Bölümlere ayrılmış ya da mekanik birlik ile 5-8 yaşlarındaki çocuklardan oluşan topluluklar arasında belirli bir benzerlik vardır. Örgütlü klanlarda olduğu gibi geçici ve birbiriyle ilişkisinde soyutlanan bu gruplarda birey hesaba katılmaz. Sosyal hayat ve bireysel hayat aynı şeydir. Öneri ve taklit çok güçlüdür. Bütün bireyler, prestij ve yaş farkları dışında aynıdır. Geleneksel kural zorunludur ve uyum herkesten talep edilir.

Çocuk büyüdükçe uyum aşamalı olarak ortadan yok olduğundan, bunu da Durkheim'ın tanımladığı bazı faktörlerle açıklayabiliriz. Sosyal grupların artan boyutu ve yoğunluğunu ve bireyin bunu izleyen özgürleşmesini, çocuklarımızın büyüdükçe sayısı gittikçe artan yerel geleneklere katılmasıyla kıyaslayabiliriz. 10 ya da 12 yaşındaki misket oyuncusu, örneğin, alışkın olduklarının yanı sıra diğer kullanımların da var olduğunu keşfedecektir; onu dar uyum çevresinden özgürleştiren, diğer okullardan çocuklarla arkadaş olacak ve bu şekilde, o zamana kadar aşağı yukarı soyutlanmış durumdaki klanlar arasında bir füzyon gerçekleşecektir. Aynı zamanda, büyüyen çocuk kendisini aile çevresinden gittikçe daha fazla koparır ve ilk başta oyunları ve yetişkinler tarafından ona sunulan görevleri birleştirdiğinden, aile rahatlığından kaçtığı oranda, kuralların bilincinde oluşu da o kadar büyük bir değişim geçirecektir.

Ancak, bütün bu gerçekleri toplumların boyut ve yoğunluk açısından büyümesiyle karşılaştırabiliyorsak, bunu sadece bireylere uygulanan gözlemin aşamalı olarak azalması bakış açısından yapabiliriz. Diğer bir deyişle, oyun kurallarının evriminde dikkat çeken bir gerçek, çocuğun gittikçe daha az "büyükler" in idaresi altında olduğudur. Çocuklar arasında çok az ya da sıfır işbölümü vardır; oluşan bu tür farklılaşmalar ekonomik ya da siyasi değil, psikolojiktir. Bu nedenle, eğer çocuk toplulukları bir anlamda, bölümlü olmaktan çok daha örgütlü bir türe doğru geliyorsa ve uyumdan bireyci işbirliğine ya da yaderklikten özerkliğe doğru bağlantılı bir evrim mevcutsa, biz onu sosyolojinin nesnel terimlerinde tarif etsek de, bu öncelikle toplumun farklı yaş gruplarının morfolojisi ve etkinliğine atfedilmelidir.

Diğer bir deyişle, çok küçük çocukların zorunlu uyumundaki ana faktör yaşa duyduğu saygıdan başka bir şey değildir – kendisinden büyük çocuklara ve her şeyden çok da, yetişkinlere duyduğu saygı. Ve belirli bir anda işbirliği kısıtlamanın ya da özerklik uyumun yerini alıyorsa, bunun nedeni çocuğun büyüdüğü aşamalı olarak yetişkin gözetiminden özgür kalışdır. Bu, misket oyununda açıkça görülür. Misket oyunu sadece ilkokulda oynandığından, bu oyunda 11-13 yaşlarındaki çocukların üstünde kimse yoktur. Ama bunun yanı sıra, çocuk o yaşta kendisini gittikçe daha fazla ergenlerle aynı seviyede hisseder ve kendi içinde yetişkin kısıtlamasından özgür kalır. Bunun sonucu olarak, ahlaki farkındalığı yukarıda ana hatlarıyla belirttiğimiz değişimleri geçirir. Bu fenomenin bizim medeniyetimize özel olduğu ve dolayısıyla Durkheim'ın şemasına denk düştüğüne şüphe yoktur. Toplumlarımızda 13 yaşındaki çocuk aile çevresinden kaçır ve zihinsel görüşünü genişleten, sayısı gittikçe artan sosyal çevrelerle iletişime girer. Oysa sözde ilkel toplumlarda, ergenlik başlangıç yaşıdır, bu yüzden en güçlü ahlaki kısıtlamalar bu yaşta görülür ve birey büyüdüğü daha bağımlı hale gelir. Ama sadece çocuk gruplarını düşünürsek, işbirliğinin en derinde yatan ve kesin psikolojik temellere sahip olan

sosyal fenomeni oluşturduğunu görürüz. Birey yaşın ege-menliğinden kaçır kaçmaz, sosyal dengenin normal bir formu olarak işbirliğine eğilim gösterir.

Kısacası, diğeri konuları şimdilik bir kenara bırakırsak, sadece bir çalışma hipotezi bulmayı amaçlıyoruz, bizce Durkheimcılığın yöntemsel zorluğu, farklı saygı türleriyle ilgili olarak şöyledir: Durkheim bir yaştan ya da kuşaktan diğeri göre görülen farkların önemli olmadığını öne sürer. Homojen bireylerin var olduğunu varsayar ve farklı gruplaşma şekillerinin zihinlerinde ne tür etkiler yarattığını bulmaya çalışır. Bu şekilde edindiği her bilgi kesinlikle doğrudur, ama eksiktir. Yaş ilişkileri ve özellikle de yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişkilere bağli olan büyük önemin farkına varabilmek için sadece herkesin aynı yaşıta olduğu, sonsuza kadar uzayan tek bir kuşaktan oluşan bir toplumun imkansız varlığını hayal etmemiz yeter. Böyle bir toplum zorunlu uyum hakkında bir şey bilebilir mi? Dinden ya da herhangi bir oranda metafiziği öğreten dinlerden haberdar mıdır? Böyle bir grupta, ahlaki farkındalık üzerindeki bütün etkileriyle, tek taraflı saygı gözlenebilir mi? Biz sadece bu soruları sormak istiyoruz. Hangi şekilde yanıtlanırlarsa yanıtlanınsınlar, işbirliği ve sosyal kısıtlamanın normalde olduklarından çok daha kesin bir şekilde kıyaslanmayı hak ettikleri şüphe götürmez, sosyal kısıtlama belki de bir kuşağın diğeri uyguladığı baskıdan başka bir şey olmazken, işbirliği mantık kurallarının gelişimine kadar gidebilecek en derin ve en önemli sosyal ilişkiyi oluşturur.

Yaşın yaptığı bu etki, bizi kuralların psikolojisinin Bovet tarafından sunulan ikinci olası görüşüne getiriyor. Teorik ve yöntemsel olarak Bovet sadece bireyleri kabul eder. Ancak, diğeri gibi neyin sosyal neyin bireysel kabul edileceğine dair anlamsız bir tartışmaya dahil olmak yerine, Bovet saygı, yükümlülük hissi ve kuralların uygulanmasının en azından iki bireyin etkileşimini gerektirdiğini kabul eder. Bu noktada yöntemi Durkheim'inkine karşıt değil, paraleldir. Gerçek zıtlık, ahlaki bilinci sadece bireysel süreçler (alışkanlık, biyolojik uyum vs.) olarak açıklamak isteyenlerle, bireylerarası bir fak-

törün gerekliliğini kabul edenler arasındadır. Bir ahlaki gerçeklik geliştirilecekse en azından iki bireyin göz önüne alınması gerektiği kabul edilince, olguları Durkheim'ın yaptığı ya da en azından denediği gibi, nesnel olarak ya da bilinçli olmak anlamında tanımlamak önemli değildir.¹ Bovet, görev duygusunun nasıl ortaya çıktığını sorar. İki koşulun gerekli olduğu ve birleşmelerinin yeterli olduğu yanıtını verir. 1. Bireyin, başka bir bireyden bir talimat alması gerekir; böylece, zorunlu kural bireysel alışkanlıktan ya da motor kural olarak tanımladığımız şeyden psikolojik olarak ayrılır. 2. Talimatı alan bireyin onu kabul etmesi gerekir, yani talimatı veren kişiye saygı duyuyor olmalıdır. Bovet saygıyı kuralın kendisine değil, bireylere yönelik bir duygu olarak kabul ettiğinden, bu noktada Kant'tan ayrılır. Bireye saygı duymamızı sağlayan şey o birey tarafından belirlenen kuralın zorunlu olma özelliği değildir, belirlediği kuralı zorunlu kabul etmemizi sağlayan şey o bireye duyduğumuz saygıdır. Böylece bir çocukta görev duygusunun ortaya çıkması, en basit açıklamayı, yani kendisinden büyük çocuklardan (oyunda) ve yetişkinlerden (hayatta) talimatlar aldığını ve kendisinden büyük çocuklara ve ebeveynine saygı duyduğunu kabul eder.

Bizim vardığımız sonuçların bu bakış açısını tamamen doğruladığı görülecektir. Yetişkinlerin ya da daha büyük çocukların müdahalesinden önce, çocuğun davranışında motor kural adını verdiğimiz belirli kurallar mevcuttur. Ama zorunlu değildir, görev değil sadece spontane davranış düzenleri oluştururlar. Ancak, çocuk ebeveyninden bir talimat sistemi alır almaz, kurallar ve genel olarak dünya düzeninin kendisi, ona ahlaki olarak gerekli görünmeye başlar. Bu şekilde, küçük çocuk misket oyununda kendisinden büyük çocukların örneğiyle karşılaşır karşılaşmaz bu önerileri kabul eder ve bu şekilde keşfedilen yeni kuralları kutsal ve zorunlu sayar.

¹ Bkz. R. Lacombe'un sonuç yorumları, *La Méthode sociologique de Durkheim*. Ayrıca bkz. d'Essertier, *Psychologie et Sociologie* (Alcan, Paris) ve konuyla ilgili diğer çok sayıda kaynak.

Ama karşımıza çıkan ve Bovet'nin açık bir şekilde ifade ettiği ve tartıştığı sorun, bu görev ahlakının nasıl iyi ahlakın ortaya çıkmasına izin vereceğidir.

Sorun çift katlıdır. Öncelikle, görev alınan talimatların kabul edilmesinden başka bir şey olmadığından, ilkel görev bilinci temelde yaderktir. Bovet, o halde çocuğun "iyi" saygıyı "kötü" saygıdan ayırma noktasına gelip gelmeyeceğini ve çevresi tarafından ona belirtilen her şeyi ayırım yapmadan kabul ettikten sonra kendi seçimini yapmayı ve bir değerler hiyerarşisi kurmayı nasıl öğreneceğini sorar. Durkheim'ın git-tikçe artan sosyal yoğunluğun bireylerin zihinlerindeki etkisini tarif edişiyile tamamen aynı olan bir dilde, Bovet çatışan etkilerin ve hatta çelişkili talimatların etkisini işaret eder: Aynı anda birkaç yöne doğru çekilen çocuk, ahlak malzemesini bütünleştirmek için mantığına başvurmaya zorlanır. Zaten özerkliğe sahibiz, ama mantık yeni görevler yaratmadığından ve sadece alınan talimatlar arasında seçim yapabildiğinden, bu özerklik sadece görecelidir. İkinci olarak, görev duygusunun yanı sıra, Bovet'ye göre bir iyilik hissini, sadece zorunlu değil, çekici olan bir şeyin bilincini, tamamen özerk bir bilinci ayırt etmemiz gerekir. Bu görev ve iyi arasındaki ikiliği tamamen kabul etse de ikisini de aynı etkili nedene, yani grup baskısına dayandırmaya çalışan Durkheim'ın tersine, Bovet sorunun ucunu açık bırakır ve bunu kasıtlı yapar.

Bu noktada, bize göre, karşılıklı saygının oynadığı rol araya giriyor. Bovet'nin, bütün ahlak duygularının kökünün bireylerin birbirine duyduğu saygıda olduğunu iddia eden hipotezinin dışına çıkmadan, farklı saygı türlerini ayırt edebiliriz. Bize öyle görünüyor ki, çocuğun ahlaki gelişiminin akışında küçüğün büyüğe duyduğu tek taraflı saygının temel bir rol oynadığı inkar edilemez: Çocuğun, ebeveyni tarafından ona aktarılan bütün talimatları kabul etmesini sağlayan şey ve dolayısıyla, farklı kuşaklar arasındaki devamlılığın önemli bir faktörü budur. Ama şimdiye kadar elde ettiğimiz sonuçlar ve kitabın geri kalanında inceleyeceğimiz gerçekler açısından, bize göre bir diğer inkar edilemeyecek gerçek de, çocuk yıllar içinde büyüdükçe duyduğu saygının doğasının değiştiğidir.

Bireyler, nesnel ya da öznel olması önem taşımaksızın, eşit bir temelde karar verdiği sürece, birbiri üzerinde uyguladıkları baskı ikinci plana düşer. Artık ahlak tarafından ele geçirilen özerkliği açıklama amacıyla Bovet tarafından çok doğru bir şekilde işaret edilen mantığın müdahaleleri, tam olarak bu ilerici işbirliğinin sonucudur. Önceki çalışmalarımız bizi, mantık normlarının ve özellikle de karşılıklılık kuralının, ilişkilerin mantığı kaynağının, sadece işbirliği var olduğu sürece ve onun sayesinde gelişebileceği sonucuna götürdü. İşbirliğinin mantığın bir sonucu ya da nedeni ya da ikisi birden olması önemli olmaksızın, mantıklı olmak bireyi evrene sunmak için “kendini konumlandırmak”tan oluştuğu sürece, mantık işbirliği gerektirir. Dolayısıyla karşılıklı saygı, entelektüel ve ahlaki olmak üzere çift yönüyle, özerkliğin gerekli bir koşulu gibi görünür. Entelektüel bakış açısından, çocuğu ona dayatılan görüşlerden serbest bırakırken, içsel tutarlılığını ve karşılıklı kontrolü destekler. Ahlaki bakış açısından, otorite kurallarının yerine, eylemde ve bilincin kendisinde özde mevcut olan, duygularda karşılıklılık kuralını yerleştirir.

Uzun sözün kısası, ister Durkheim'ın isterse Bovet'nin bakış açısı kabul edilsin, durumu kavramak için sosyal ve ahlaki gerçekler grubunu hesaba katmamız gerekir: Bir yanda kısıtlama ve tek taraflı saygı, diğer yanda işbirliği ve karşılıklı saygı. Kitabın devamında bize yol gösterecek ve birbirinden tamamen farklı kökenlere sahip iki sistemi birbirinden ayırmak için çocukların ahlaki yargılarını incelemekte bize rehberlik edecek olan hipotez budur. Gerçekleri ister sosyal morfoloji açısından ister bilinçlilik bakış açısından tanımlayalım (ve tekrar edelim, iki dil birbirine karşıt değil paraleldir), işbirliğinin etkilerini kısıtlama ve tek taraflı saygının etkilerine indirgemek imkansızdır.

2. KISIM

YETİŞKİN KISITLAMASI VE AHLAKİ GERÇEKÇİLİK¹

Oyun kurallarına dair yaptığımız analiz sırasında, çocuğun bu kuralları sadece zorunlu değil, aynı zamanda çiğnenemez özellikte gördüğünü ve harfi harfine korunmaları gerektiğini düşündüğünü görme fırsatımız oldu. Ayrıca, bu tutumun daha büyük çocukların küçük çocuklara uyguladığı kısıtlama ve yetişkinlerin baskısının bir sonucu olduğunu, dolayısıyla kuralların çok uygun bir şekilde ifade edildiği gibi, görevlerle özdeşleştirildiğini de gösterdik.

Şimdi çocuğun görev ve genel olarak ahlaki değerler anlayışına dair daha doğrudan bir çalışma yoluyla ele alacağımız konu, bu tek taraflı ya da tek yönlü saygı ya da ahlaki kısıtlamanın etkileri sorunudur. Ama konu çok geniş, dolayısıyla sorunun kapsamını mümkün olduğu kadar sınırlamaya çalışacağız. Bu yüzden, kendimizi belki sorunun diğerlerinden daha az ilgi gören bir açısı olan ahlaki yargı ile kısıtlayacağız. Hem kuralların uygulamasını hem de bilincinde olmayı analiz etmek için, daha önce aynı zamanda hem dışsal hem de içsel gerçekleri gözlemleyebildik. Ama şimdi, çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkilerin incelemesine eşlik eden çok daha büyük teknik zorlukların ışığında, kendimizi kuralların bilincinde olmakla ve hatta bu farkındalığın daha belirgin ve

¹ M. N. Maso'nun işbirliği ile.

en az yaşayan parçasıyla sınırlandıracağız: Asıl deneyimde gerçekleşenin zıttı olan, teorik ahlaki yargı olarak adlandırılabilir durumdan bahsediyoruz. Ama kendimizi bu özel sorunla kısıtlayabilmemizin nedeni, sayısız çalışmanın bize çocuğun ahlak kurallarını uygulaması ve zihninde mevcut olan çatışmalarla ilgili her şeyi söylemiş olmasıdır. Örneğin büyük miktarda çalışma, yalan söyleme konusunda gerçekleştirildi. Dolayısıyla, bu türün araştırması oyun alanındaki kuralların uygulamasına dair tanımlara eşdeğerdir ve bu yüzden kendimizi yalan söylemeye, doğruluğa vs. dair yargılar gibi çocuğun yargıları çalışmasıyla sınırlandırmamız oldukça doğal.

Böylece, çocuğun ahlaki yargılarını ilgili eylem alanlarındaki davranışına dair bilgilerimizle kıyaslarken, oyun kuralları örneğinde sonuca varmaya yönlendiğimiz gibi, bir çocuğun görev duygusunun varsayılan en erken formlarının temelinde yaderk formlar olduğunu göstermeye çalışacağız. Bu bağlantıda, yaderklik ve benmerkezciliğin ilişkisine dair hipotezimize geri döneceğiz. Gördüğümüz gibi, yaderklik zihinsel bir değişiklik üretmek için yeterli değildi ve kısıtlama ve benmerkezcilik birbiriyle yakından ilişkiliydi. Bu, yetişkin kısıtlamasının etkileri incelemesinde bulacaklarımızla hemen hemen aynı sonuç. Neticede işbirliğinin, ahlaki özerkliğin kazanılması için gerekli olduğunu gördük. Böyle bir hipotez sadece, ahlak kurallarının belirli bir anda çocuk tarafından özümseme ve özgürce benimsenme yöntemine dair yakından gerçekleştirilen bir analizle kanıtlanabilir.

Bu bölümde asıl olarak ahlaki kısıtlamanın etkilerini inceleyeceğiz, ama aynı zamanda daha sonra değinilecek olan işbirliğinin ana hatlarının çizilmesi için bazı sınır işaretleri de yerleştireceğiz. Ahlaki kısıtlama entelektüel kısıtlama ile yakından ilişkilidir ve çocuğun teslim aldığı kurallara atfetmeye eğilim gösterdiği, katı bir şekilde harfi harfine olma özelliği, göreceğimiz gibi, ona yetişkin tarafından dayatılan dil ve entelektüel gerçeklerle ilgili benimsediği tutumlarla yakın bir benzerlik taşır. Bu benzerliği terminolojimizi düzeltmek için kullanabilir ve değer yargıları alanında neyin “sözde gerçekçiliğe” ve hatta teorik mantık alanında laf kalabalığı ya da

kavramsal gerçekçiliğe karşılık geldiğini belirlemek için *ahlaki gerçekçilik*ten bahsedebiliriz. Sadece bu da değil, tıpkı genel anlamda gerçekçiliğin (bir önceki kitabımızda kelimeyi kullandığımız anlamda da, bkz. *Ç.G.D.*, Bölüm I) hem öznel hem de nesnel arasındaki bir karışıklığın (dolayısıyla ben-merkezciliğin) ve yetişkinin entelektüel kısıtlamasının sonucunda ortaya çıkması gibi, ahlaki gerçekçilik de bu iki tür nedenin kesişmesinden ortaya çıkar.

Yani çocuğun, görev ve ona bağlı olarak değerlerin, bireyin içinde bulunabileceği koşullar önem taşımaksızın kendisini dayatan, zihinden bağımsız olarak ve kendi kendine var olduğunu kabul etme eğilimine, ahlaki gerçekçilik adını vereceğiz.

Ahlaki gerçekçilik en azından üç özelliğe sahiptir. Öncelikle, ahlaki gerçekçilik tarafından görüldüğü anlamda görev, özellikle hetenoromdur. Hangi talimatı verdiği önemli olmaksızın, bir kurala ya da hatta bir yetişkine itaati işaret eden herhangi bir eylem iyidir; kurallara uymayan bütün eylemler kötüdür. Dolayısıyla bir kural, asla zihin tarafından geliştirilmiş hatta yargılanmış ve yorumlanmış bir şey değildir; dışardan hazırlanıp zihne verilen bir şeydir. Aynı zamanda yetişkin tarafından açıklanıp ona dayatılan bir şey olarak da düşünülür. Dolayısıyla iyi, katı bir şekilde, itaatle tanımlanır.

İkinci olarak, ahlaki gerçekçilik yasanın ruhunun değil sözlerinin gözlemlenmesini talep eder. Bu özellik, birinciden ortaya çıkar. Ama kuralların katı içeriğini değil, ruhunu temel alan bir yaderklik etiği hayal etmek mümkündür. Böyle bir tutum gerçekçi olmaktan çıkar; rasyonelliğe ve maneviyata eğilim gösterir. Ama çocuğun ahlaki evriminin başlangıcında, yetişkin kısıtlaması, tam tersine, ileride çok sayıda örneğini göreceğimiz bir tür harfi harfine gerçekçilik üretir.

Üçüncü olarak, ahlaki gerçekçilik nesnel bir sorumluluk anlayışına neden olur. Bunu bir gerçekçilik kıstası olarak da kullanabiliriz, çünkü sorumluluğa yönelik bir tutumu saptamak, önceki iki tutumdan daha kolaydır. Kuralları harfiyen yerine getirdiği ve iyiyi sadece itaat anlamında düşündüğünden, çocuk ilk başta eylemleri, onları ortaya çıkaran sebep

açısından değil, yerleşik kurallarla tamamen uyumlu olmaları açısından değerlendirecektir. Bu yüzden, bu nesnel sorumluluğu çocuğun ahlaki yargısında en net haliyle göreceğiz.

§ I. YÖNTEM

Elde edilen bilgilerin analizine başlamadan önce, benimsemeye karar verdiğimiz yöntemi birkaç kelimeyle açıklamak yerinde olacak. Ahlaki gerçeklerin incelemesinde kullanılacak tek iyi yöntem, kesinlikle mümkün olan en fazla sayıda bireyin gözlemlenmesidir. Ebeveyn ve öğretmenlerinin psikoterapi tedavisine gönderdiği ya da göndermesi gerektiği zor çocuklar, analiz için en zengin malzemeyi sağlar. Buna ek olarak, evde alınan eğitim sürekli olarak en fazla kafa karıştırıcı sorunları doğurur. Bu sorunların giderilmesi maalesef sadece ebeveynin “sağduyusuna” bağlı değildir ve çözümleri için gerekli pedagojik teknik, bazı açılardan, psikoloğun elindeki en iyi analiz malzemesini oluşturur. Bu yüzden, bu bölümde sadece aile yaşamında gözlemlenenlerle zıt düşmeyen sonuçları dikkate almak için elimizden geleni yapacağız.

Ancak, entelektüel kavramlar örneğinde olduğu gibi, saf gözlemlene tek kesin yöntem olduğu halde, sadece az sayıda ve bölük pörçük veriler elde etmeyi sağlar. Bu yüzden, çocuklarla okulda yapılan görüşmelerle tamamlanması gerektiğini düşünüyoruz. Şimdi bu görüşmelerden bahsedeceğiz ve kendi çocuklarımızla yaptığımız gözlemlerin yayımını sonraki bir tarihe erteleyeceğiz. Ancak, entelektüel alanda sorular sormak, yol açtığı çok sayıda yöntem zorluklarına rağmen, kısmen kolay olurken, ahlaki alanda ancak gerçeklik geri plana itildiğinde mümkün olabilir. Bir çocuğun bir fizik ya da mantık problemi hakkında akıl yürütmesini sağlayabilirsiniz. Bu sizi spontane düşünme ile değil, ama en azından eylem sırasında düşünmeyle karşı karşıya bırakır. Ama ahlaki davranışını incelemek için bir çocuğu laboratuvara sokamazsınız. Çocuğa sunulan bir ahlak probleminin onun ahlak alış-

kanlığına uzaklığı, bir zeka probleminin mantıksal alışkanlığına uzaklığından çok daha fazladır. Laboratuvar yöntemleri, sadece oyun alanındaki gerçekliği analiz etmemizi sağlayabilir. Çocuğun yetişkinden aldığı ahlak kurallarına gelince, hiçbir doğrudan araştırmanın sorgulama yöntemiyle yapılması düşünülemez. Bu yüzden, elimizden geleni yapalım ve eylemi değil, sadece ahlak değeri yargısını incelemeye çalışalım. Başka bir deyişle, çocuğun gerçek kararlarını ya da eylemlerine dair hatırasını değil, belirli bir davranışı değerlendirme yolunu analiz edelim.

Dahası, burada yeni bir zorluk ortaya çıkıyor. Misketleri ya da bir tür mekanizmayı çocuğun eline verebildiğimiz gibi, değerlendirmesi için sunduğumuz davranış türlerinin somut bir şekilde farkına varmasını sağlayamayacağız. Bu davranış türlerini sadece bir hikaye vasıtasıyla, çok dolaylı bir yoldan tarif edebileceğiz. Ona anlatılan eylemler hakkında çocuğa ne düşündüğünü sormanın çocuk ahlakıyla bir ilişkisi olabilir mi? Bir yandan, çocuğun ahlak hakkındaki düşünceleri ile kendi somut deneyiminde ne yaptığı ve hissettiği arasında kesin bir bağlantı olmayabilir. Bu yüzden 5-7 yaşlarındaki çocuklara misketlerle ilgili sorular sormak, kuralların gerçekte uygulanması ile onlar hakkındaki düşünce arasındaki garip ayrılığı ortaya çıkardı. Diğer yandan, çocuğun ona anlatılan hikayelerden anladıklarının, bu sahnelerle kendisinin tanık olması durumunda düşünecekleriyle hiçbir ilgisi olmayabilir.

Bu yöntem zorluklarını *a priori* değerlendirmelerle çözmeye çalışmamamız gerekiyor. Sadece bu zorluklara ve ortaya çıkardıkları sorunların teorik özelliğine dikkat çekmek istiyoruz. Entelektüel ya da ahlaki sözlü yargı ve düşüncenin pratikteki uygulaması arasındaki ilişkilere dair, tamamen genel sorularla karşı karşıyayız. Zeka üzerine araştırma yapmanın ahlak üzerine araştırma yapmaktan çok daha kolay olduğu doğrudur; ama bu düşüncenin içeriği değil, işleyişi konusunda geçerlidir. Geçmişte olduğu gibi, bu içeriği öğrenmek için çocuğa kendi inançları hakkında sorular sorulduğunda,

sorun aynıdır. Bu yüzden soru şöyle sorulabilir. Sözel düşünce, yani eylem akışında algılanan nesnelerin değil, dilin çağrıştırdığı fikirler üzerinde çalışan düşünce, gerçekten spontane düşüncenin bilinçli gerçekleştirilmesinden mi oluşur (tabii ki çeşitli sistematik çarpıklıklara da imkan sağlayarak), yoksa onunla hiçbir ilişki sürdürmez mi? Yanıt ne olursa olsun, bu soru insan psikolojisinde temel bir öneme sahiptir. İnsan sadece gerçek eylemleriyle hiçbir ilişkisi olmayan cümleler mi kurar, yoksa var oluşunun bir kısmını soru sorma ihtiyacı mı oluşturur? Soru çok derin ve onu çözmek için, diğer şeylerin yanı sıra, çocuğu da incelememiz gerek. Tıpkı bizde olduğu gibi, çocukta da aktif düşüncesinin üstünde saf bir sözel düşünce katmanı vardır. Sadece yaptığımız görüşmeler süresince hikayeler icat etmez. Bu hikayeleri sürekli kendisine anlatmaktadır ve psikolojik deneylerde icat edilen hikayelerin spontane olarak ortaya çıkanlarla aşağı yukarı benzediğini kanıtlamak görece kolaydır. (Örneğin, çocuğa dünyaya dair anlayışının farklı açıları hakkında sorulan sorulardan elde edilen sonuçların, doğrudan gözlem ve özelde “neden”lerin analizi yoluyla açığa çıkan bilgilerle temel olarak kesiştiğini gösterebildik.) Ama sorun devam ediyor. Çocuğun sözel düşüncesi, aktif ve somut düşüncesiyle ilişkili olarak nerede duruyor?

Sorun, ahlak alanındaki bu özel ilgidir ve kullanacağımız yöntemin zorluklarının sistematik detaylı incelemeye konu edilmesi şarttır. Bu detaylı incelemenin nesnesi, yöntemimizin haklı çıkarılması ya da mahkûm edilmesi değil (daimi sonuçlara götüren herhangi bir yöntem ilgi çekicidir ve sadece sonuçların anlamı tartışma konusudur), “ahlak teorileri” sorununun daha kesin bir ifadesini bulmaya yardımcı olmaktır.

Yetişkinle başlayalım. Bir yandan, kurallarını kodlaştırmayı ya da en azından ahlaki eylemin doğası üzerinde düşünmeyi zihin için vazgeçilmez gören yazarlar vardır. Bu yazarlar, tartışarak ya da tartışmadan, ya ikincinin birinciden doğduğunu ya da düşünmenin eylemin bilinçli uygulaması ya da bilinç kazanan eylem olduğunu söyleyerek, ahlaki düşünme ve ahlaki uygulama arasında bir ilişki olduğu varsayımını kabul

eder. Diğer yandan, kişisel davranışları eleştiri gerektirmeyen ama "ahlak"a inanmayan bireyler de vardır. Kant ve Durkheim ilk eğilimin tipik temsilcileridir, Pareto ise ikinci eğilimin en tipik modern yazarlarındanıdır.¹ Ona göre, sadece bazıları mantıklı, bazıları mantıksız olan, yani içgüdüsel ya da duygusallıkla yüklü eylemler mevcuttur. Buna ek olarak ve tamamen farklı bir düzlemde, işlevi eylemi güçlendirmek olan ama içeriği herhangi bir anlaşılır anlamdan yoksun olabilen bir tür anlamsız gevezelik vardır. Bu gevezelik –mantıksız eylemlerin duygusal tortularında bulunan çoklu formlu ve rastgele “türetmeler” – etik teorilerimizi oluşturan şeydir!

O halde, çocuğun bize söylediği şeylerin gerçek davranışlarıyla kıyaslandığında, bilinçli bir uygulama mı, yoksa bir "türetme", düşünme (kelimenin etimolojik anlamında) ya da papağan benzeri bir tekrarlama mı oluşturduğuna karar vermemiz gerek. Sorunu tamamen çözdüğümüzü iddia etmiyoruz. Sadece doğrudan gözlem bunu belirleyebilir. Ama gözlem için bize belirleyici oyu vermesini sağlamak üzere, öncelikle çocuğun ahlaka dair sözel fikirlerinin neler olduğunu öğrenmemiz gerek. Nihai sonuçları ne olursa olsun, araştırmalarımızın yararlı olduğunu düşünmemizin nedeni de bu. Dahası, son bölümde ele aldığımız kurallar incelemesi bize en değerli işaretleri verdi bile. Genel konuşursak, bu alanda, çocukların kurallara dair yargıları ile aynı kuralları uygulamaları arasında belirli bir uyum (basit değil ama ayırt edilebilir özellikte) olduğunu gördük. Sorunun analizini bir aşama daha ileri götürelim.

Öncelikle, değer yargısı ile ahlaki eylemin kendisi arasındaki ilişki nedir? Babasına, erkek kardeşinin kabahatlerini anlatmanın kesinlikle doğru bir eylem olduğunu söyleyen bir çocuk var. Başka bir çocuk, babası sorsa bile anlatmanın “çok kötü” olduğu yanıtını veriyor: Kardeşinin cezalandırılmasına yol açmaktansa, “hikaye uydurmak” daha iyi. Sorun, bu iki çocuğun sözlü olarak tavsiye ettikleri iki eylem türünü

¹ *Traité de Sociologie Générale*, 2 cilt, Payot.

uygulama anında gerçekten geçerli kabul edip etmeyeceğini bilmekte.

Burada belirli bir muğlaklığa karşı tetikte olmamız gerek. Bazı deneyciler, çocuğun ahlak değerini ahlaki yargısını test ederek ölçmeyi denediler. Örneğin Descoeudres, ona anlatılan eylemlerin değerini doğru bir şekilde yargılayan bir çocuğun, ahlaki yargısı daha dar olan çocuktan genel anlamda daha iyi olduğu görüşünü savunur.¹ Bu doğru olabilir, ama çocuğun iyi eylemlerde bulunmaya yönlendirilmesine gerek kalmadan, sadece zekanın da çocuğun davranış değerlendirmesini güçlendirmesi için yeterli olabileceği de akla uygundur. Bu durumda akıllı bir afacan belki de geç anlayan ama temiz kalpli bir çocuktan daha iyi yanıtlar verecektir. Ayrıca psikolog, çocukların ahlak değerini normal sağduyu standartlarına dayanarak bile olsa nasıl sınıflandıracaktır? Uç örneklerde mümkün olabilecek bu tür bir sınıflandırma, ahlaki yargıyı test etmenin çocuğu tanımakta bize yardımcı olup olmayacağını bilmek istediğimiz normal örneklerde, hatalı olma riski taşır.

Ama bizi fazla ilgilendirmeyen bu sorunun dışında, çocuğun bir görüşme sırasında sergilediği değer yargısının, gerçekte vereceği olası karardan bağımsız olarak, uygulamada sergileyeceği değer yargısıyla aynı olup olmadığı sorulabilir. Örneğin, belirli bir çocuk, görüşme sırasında *a* yalanın *b* yalandan daha kötü olduğunu söyleyecektir. Şimdi, kendisi yalan söylesin ya da söylemesin, yani kendisi “iyi” olarak sınıflandırdığı kişi olsun ya da olmasın, eylem sırasında hâlâ *a* yalanı *b* yalandan daha kötü olarak değerlendirip değerlendirmeyeceğini merak ediyoruz. Öğrenmek istediğimiz şey çocuğun ahlaki inancını nasıl uygulamaya koyduğu değil (misket oyunuyla bağlantılı olarak, kurallara duyulan mistik bir saygının onların tamamen benmerkezci bir şekilde uygulanmasıyla bir arada var olduğunu gördük), iyi ve kötüyü kendi eylemlerinde nasıl yargıladığı. Görüşmelerde verilen değer

¹ A. Descoeudres, “Sur le Jugement Moral”, *L'Intermédiaire des Educateurs*, II, 1914, s. 54.

yargılarının ahlaki düşüncenin gerçek değerlendirmelerine karşılık gelip gelmediğini keşfetme sorununu, sadece bu bakış açısından ele alıyoruz.

Şimdi, sözel ya da teorik yargılama ve eylem sırasında işlev gören somut değerlendirmeler (bu değerlendirmeleri gerçek kararların izleyip izlememesinden bağımsız olarak) arasında bir bağlantı olabilir. Entelektüel alanda, çocuğun sözel düşünmesinin aşamalı bir bilinç kazanma, ya da eylem tarafından inşa edilen bilinçli şema uygulamalarından oluştuğunu sıklıkla not ettik. Bu durumlarda sözel düşünce somut düşüncenin gerisinde kalır, çünkü önceki aşamada gerçekleşmiş olan işlemleri simgesel olarak ve yeni bir düzlemde yeniden inşa etmesi gerekmektedir. Eylem düzleminde üstesinden gelinmiş olan eski zorluklar, bu şekilde sözel düzlemde yeniden ortaya çıkacak ya da var olmaya devam edecektir. Tek bir sürecin somut ve sözel aşamaları arasında bir gecikme süresi vardır. Yani değer yargıları somut değerlendirmelerin uygun ve ilerici bilinç uygulaması olduğundan, ahlaki alanda çocuğun somut değerlendirmeleri ile teorik değer yargıları arasında bir gecikme süresi olabilir. Örneğin, sözel aşamadaki eylemleri değerlendirmekte niyeti dikkate almayan (nesnel sorumluluk), ama kişisel deneyimleri sorulduğunda söz konusu niyetleri tamamen göz önüne aldığını gösteren çocuklarla tanışacağız. Bu örneklerde, teorik olan pratik ahlak yargısının gerisinde kalabilir ve uygun bir şekilde, eylem düzleminde geride bırakılan bir aşamayı sergiler.

Ama ikisi arasında hiçbir bağlantı da olmayabilir. Bu görüşte, çocuğun ahlaki teorileri, somut değerlendirmelerinden bağımsız bir gevezelikten başka bir şey değildir. Dahası, ahlaki alanda entelektüel alandakinden çok daha önemli olabilecek şekilde, çocuk yanıtlarını kendisinden çok yetişkinin yararına veriyor olabilir. Bu noktada bir yanlış anlama olmasın: Örneklerin büyük çoğunluğunda çocuğun deney süresince tamamen dürüst olduğu şüphe götürmez. Sadece, ondan beklenen şeyin gerçek düşüncesi değil de ahlaki bir ders olduğunu düşünmesi olasıdır. Örneğin, “hikaye anlatmanın” ahlaki değerini savunan, ama ikna olmadığımızı gördükleri

anda yüz seksen derece dönüş yapan 10 yaşındaki çocuklarla konuştuk. Bu şekilde, yetişkinleri memnun edecek ahlak kurallarını telaffuz etme arzusu nedeniyle, gerçek düşünceleri kendi gözlerinde bile maskelenmiş ve gizlenmişti. Sadece daha büyük çocukların bu şekilde davrandığı doğru. Ama bu, küçük çocukların kendi düşüncelerini sürekli ebeveyn ve öğretmenlerinden duyduklarından ayrıştıramadığını göstermez mi? 10-11 yaşına kadar çocuğun sözel düşüncesinin sadece yetişkin düşüncesinin bir tekrarı ya da çarpıtılmış hali olduğu, çocuğun kendi yaşamında uyguladığı gerçek ahlaki değerlendirmelerle hiçbir ilişki taşımadığı anlamına gelmez mi?

Bu konuyu açıklığa kavuşturmak için, misket oyununa dair yaptığımız görüşmelerden öğrendiklerimize bakabiliriz. Bir yandan, çocukların kuralları nasıl uygulamaya koyduğunu ve oyunun ortasında oyuncular olarak görevlerini nasıl değerlendirdiklerini görebildik. Diğer yandan, bu aynı kurallarla ilgili olarak, hemen orada uydurulduğu kesin olan, dolayısıyla tamamen teorik ahlak yargılarına dayanan belirli ahlak teorileri toplamayı da başardık. Tekrar ediyoruz, çocuğun eylemi ve teorisi arasında, basit olmasa da en azından tanımlanabilen bir ilişki vardır. Kendinden büyük olana ya da yetişkine duyulan saygı hissiyle çok yakın olan kuralların benmerkezci uygulamasına, bir kuralı mistik ve metafizik bir şeye dönüştüren teorik bir yargı karşılık gelir. Bu ilk durumda, teorik yargı eylemin kendisine değil, eyleme eşlik eden yargıya karşılık gelir. Ama bu çok normaldir, çünkü benmerkezcilik bilinçdışıdır ama çocuğun kendisini tâbi tuttuğunu düşündüğü saygı bilinçlidir. Karşılıklı saygıyla çok yakın olan kuralların mantıklı uygulamasına, kurallara sadece özerk bir karakter ithaf eden bir teorik yargı karşılık gelir. Böylece, en azından oyun alanında, teorik yargı pratik yargıyla uyumludur. Bu, teorik yargının çocuğun gerçek eylemini yorumladığı, ama temelde çocuğun kendi eylemlerinin akışında ifade ettiği yargılara karşılık geldiği anlamına gelmez. Nihayetinde, sözel yargının etkili yargının gerisinde kal-

dığını kabul edebiliriz: Özerklik fikri çocukta, işbirliği davranışı ve özerkliğin uygulamada bilincine varılmasından yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkar.

Şimdi yaklaştığımız konularla (yalan söylemek, adalet vs.) ilişkili olarak, çocuğun sözel ve teorik yargılamasının, genel anlamda görüşmelerden önceki yıllar boyunca kendi eylemlerinden edindiği somut ve pratik yargılarla uyumlu olduğu hipotezini geliştirebiliriz. Sözel düşüncenin aktif düşüncenin gerisinde kaldığına şüphe yoktur, ama bize aktif düşüncenin geçmiş aşamalarıyla bağlantısız gibi görünmez. Bu hipotezin fazla cesur olup olmadığını gelecek gösterecek. Her durumda, ahlaki ya da entelektüel olan sözel düşünce, daha yakından incelenmeyi hak etmektedir. Bu sadece çocukla ilgili de değildir. Yetişkinlerde, Pareto'nun çalışmasının fazlasıyla gösterdiği gibi, sosyal yaşam mekanizmasında önemli bir rol oynar.

Sonuçta çocuklarımızın yaptığı sözel değerlendirmelerin, sahibi ya da tanıdığı oldukları eylemlerden değil, onlara anlatılan hikayelerden doğduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, çocuğun değerlendirmesi, ikinci derecede sözeldir. Psikolog Fernald¹ bu dezavantajın önüne şu şekilde geçmeye çalıştı. Çocuklara çeşitli hikayeler anlatır ve ardından onları sınıflandırmalarını ister. Bu yöntemi uygulayan Descoeudres, çocuklara örneğin beş yalan sunar, ardından ciddiyet derecesine göre bu yalanları sınıflandırmalarını ister. Bu, kabaca, bizim de izleyeceğimiz yöntemdir, ancak sınıflandırma yapıldıktan sonra çocuklarla serbestçe sohbet etme ve böylece değerlendirmelerinin nedenlerini öğrenme fırsatını kaçırmayacağız.

Ama gereksiz karmaşıklıklardan kaçınmak için büyük bir dikkat gösterilmesi gerekiyor. Örneğin, çocuğa aynı anda ikiden fazla hikaye anlatılması bize mümkün görünmüyor. Eğer özne bir diziyle karşı karşıyaysa, sınıflandırma entelektüel bir çaba gerektirecektir, ve bunun da ahlaki değerlendirmeye hiçbir ilgisi yoktur. Beş hikayeden üçünü unutacak ve

¹ *American Journal of Insanity*, Nisan 1912.

herhangi iki tanesini karşılaştıracaktır, bu da hiçbir özelliği olmayan sonuçlar verecektir. Dahası, sıradan hikayeleri kullandıktan hemen sonra, bu hikayelerinin tarzının çocukların eksiksiz anlayışının çok daha ötesine geçtiğini fark ettik. Psikolojide çocuklarla kendi dillerinde konuşulması gerekir, aksi takdirde deney bir zeka ya da sözel anlayış testine dönüşür.

Ama bütün bu önlemleri alsak bile, hâlâ bir sorun vardır: Eğer çocuk ona tarif ettiğimiz sahnelere tanık olduysa, onları yine aynı şekilde değerlendirir mi? Sanmıyoruz. Gerçek hayatta çocuk soyutlanmış eylemlerle değil, onu bir bütün olarak çeken ya da iten kişiliklerle karşı karşıyadır. İnsanların niyetlerini doğrudan içgüdü yoluyla kavrar ve dolayısıyla onlardan soyutlanamaz. Aşağı yukarı adil bir şekilde, ağırlaştırıcı ve hafifletici koşulları göz önüne alır. Çocuklar tarafından anlatılan hikayelerin çoğunlukla deneyi yapan kişinin hikayelerinin önerdiğinden farklı değerlendirmeler ortaya çıkartmasının nedeni budur. Tekrar edelim, onlara anlatılan hikayelerden elde ettikleri değerlendirmeler günlük hayatın doğrudan değerlendirmelerinin biraz gerisinde kalıyor olabilir.

Sonuç olarak, yöntemimizin sonuçları bize ilginç görünüyor. Göreceli olarak sabittirler ve her şeyden çok, yaşa bağlı belirli bir düzenle evrim geçirirler. İyi klinik sorgu kıstasları hakkında daha önce söylediğimiz her şey (Ç.G.D., Giriş) buraya uyarlanabilir. Ve ek olarak, günlük hayatta, görüşmelerin akışında olduğu gibi, çocuğun sadece somut eylemlerle değil, aynı zamanda eylemlerin açıklamaları ve sözel değerlendirmeleri ile de karşı karşıya kaldığını düşünüyoruz. Bu yüzden, bu tür koşullarda tutumunun ne olduğunu bilmek önemlidir. Kısacası, her zaman olduğu gibi, sorunu gerçekten ele almanın yolu deneyin sonuçlarını kabul edip kaydetmek değil, onların çocuğun gerçek yaşamında bir bütün olarak nereye yerleştirilebileceklerini bilmektir. Ve bu en zor araştırma alanına dair yaptığımız görüşmelerin başlangıcında bu yapılamaz.

§ II. NESNEL SORUMLULUK. 1. SAKARLIK VE HIRSIZLIK YAPMAK

Oyun kurallarıyla ilişkili olarak, kurallar zorunlu ve dokunulmaz bir gerçeklik oluşturduğunda, çocuğun bir aşamadan geçiyor gibi görüldüğünü fark ettik. Şimdi bu ahlaki gerçekliğin nereye kadar gittiğini görmemiz gerek; ve özellikle de, büyük ihtimalle bunun nedeni olan yetişkin kısıtlamasının nesnel sorumluluk fenomenini ortaya çıkarmak için yeterli olup olmadığını görmeliyiz. Çocuğun ahlaki yargılarına dair gerçekleştirilen çalışmada yorum yapmanın zorlukları hakkında söylediğimiz her şeyin, bu anlamda soruşturmamızı durdurmasına gerek yok. Örnekler vereceğimiz nesnel sorumluluğun çocuğun bütün yaşamıyla mı yoksa sadece ahlaki düşüncesinin daha dışsal ve sözel açılarıyla mı bağlantılı olduğu önem taşımaz. Sorun hâlâ, bu sorumluluğun nereden geldiği ve neden geliştiğindedir.

Bu noktada çocuklara yöneltilen soruların yanıtlarını ilk önce inceleyeceğiz, ama aslında düşündüğümüz son şey onlardı. Giriş yöntemi olarak, yalan söylemekle ilişkili yargılama sorunuyla başladık. İlerideki bölümlerde bahsedeceğimiz bu analizi yaparken, daha küçük çocukların bir yalanın ciddiyetini söyleyen kişinin amacına göre değil, içeriğinin sahteliğine göre ölçtüklerini fark ettik. Nesnel sorumluluğa dair bu eğilimin varlığını ve genelliğini doğrulamak için aşağıdaki soruları tasarladık.

İlk soru grubu sakarlığın sonuçlarına değiniyor. Sakarlık, onu çevresindeki yetişkinlerle sürekli karşı karşıya getirdiğinden, bir çocuğun hayatında adil olmasa da çok önemli bir yer tutar. Çocuk her an bir şeyleri kırarak, kirleterek ya da bozarak, çevresindekileri öfkelenendirir. Çoğu zaman bu öfke

versizdir, ama çocuk doğal olarak ona bir anlam yüklemeye yönelir. Başka durumlarda, çocuğun sakarlığı aşağı yukarı dikkatsizliği ya da itaatsizliğinin bir nedenidir ve gizemli ve içkin bir adalet fikri o anda deneyimlenen duygulara aşılarmıştır. Bu yüzden çocuğun iki tür sakarlığa dair hikayeleri karşılaştırmasını sağlamaya çalıştık; hikayelerin biri tamamen rastlantısal hatta iyi niyetli bir eylemin sonucudur ama önemli bir maddi hasarı içerir, diğeri ise gerçekleşen hasar açısından önemsizdir ama kötü niyetli bir eylemin sonucunda ortaya çıkar.

Hikayeler şöyle:

I. A. John adında küçük bir çocuk odasındaydı. Onu akşam yemeğine çağırdılar. Yemek odasına gitti. Ama kapının arkasında bir sandalye ve sandalyenin üstünde de içinde on beş fincan olan bir tepsi vardı. John kapının arkasında bunların olduğunu bilmiyordu. İçeri girdi, kapı tepsiye çarptı, on beş fincan yere düştü ve hepsi kırıldı!

B. Bir zamanlar Henry adında küçük bir çocuk vardı. Bir gün, annesi dışardayken, dolaptan biraz reçel almaya çalıştı. Bir sandalyeye çıktı ve kolunu uzattı. Ama reçel çok yüksekteydi ve ona yetişemiyordu. Ama almaya çalışırken bir fincanı devirdi. Fincan yere düştü ve kırıldı.

II. A. Julian adında küçük bir çocuk vardı. Babası dışarı çıkmıştı ve Julian babasının mürekkep hokkasıyla oynamanın eğlenceli olacağını düşündü. Önce kalemle oynadı ve ardından masa örtüsünde küçük bir mürekkep lekesi oluşturdu.

B. Augustus adında küçük bir çocuk babasının mürekkep hokkasının boş olduğunu fark etti. Bir gün babası orada değilken hokkayı doldurarak babasına yardım etmeyi düşündü, böylece babası eve geldiğinde onu dolu bulacaktı. Ama mürekkep şişesini açarken masa örtüsünde büyük bir leke oluşturdu.

III. A. Bir zamanlar Marie adında küçük bir kız vardı. Annesine hoş bir sürpriz yapıp bir giysi patronu kesmek istedi. Ama makası doğru bir şekilde kullanmayı bilmiyordu ve elbisesinde büyük bir delik açtı.

B. Margaret adında küçük bir kız annesinin dışarda olduğu bir gün onun makasını aldı. Bir süre onunla oynadı. Ama makası doğru bir şekilde kullanmayı bilmediğinden, elbisesinde küçük bir delik açtı.

Bu hikaye çiftlerine verilen yanıtları analiz ettiğimizde, çalmakla ilgili iki sorunu inceleyeceğiz. Hedefimiz, şimdilik çocuğun nedene mi yoksa maddi sonuçlara mı daha fazla dikkat gösterdiğini bulmak, kendimizi bencilce nedenlere dayanan çalma eylemlerini iyi niyetli olanlarla kıyaslamakla sınırlandırdık.

IV. A. Alfred çok fakir olan bir arkadaşıyla karşılaştı. Bu arkadaşı ona o gün akşam yemeği yemediğini çünkü evinde yiyecek hiçbir şey olmadığını söyledi. O zaman Alfred bir pastaneye girdi ve hiç parası olmadığından pastanecinin arkasını dönmesini bekledi ve bir çörek çaldı. Sonra koşarak dışarı çıktı ve çöreği arkadaşına verdi.

B. Henriette bir dükkana girdi. Bir masada 4 adet çok güzel kurdele gördü ve elbisesine çok yakışacaklarını düşündü. Dükkan sahibi kadın arkasını dönünce (kadın ona bakmazken) kurdeleyi çaldı ve koşarak dükkandan çıktı.

V. A. Albertine'in bir arkadaşı kafeste tuttuğu bir kuşa sahipti. Albertine kuşun çok mutsuz olduğunu düşündü ve arkadaşına kuşu serbest bırakmasını söyledi. Ama arkadaşını bunu yapmadı. Bir gün arkadaşını orada değilken, Albertine gidip kuşu çaldı. Onu serbest bıraktı ve kafesi tavan arasına sakladı, böylece kuş bir daha asla oraya hapsedilemeyecekti.

B. Juliet, bir gün annesi orada değilken onun şekerlemelelerinden çaldı ve saklanıp hepsini yedi.

Bu hikaye çiftinden her biri hakkında iki soru sorduk: 1. Bu çocuklar eşit derecede mi suçludur? 2. İki hikayeden hangisi daha kötüdür, neden? Bu soruların her birinin, çocuğun tepkisine göre hemen hemen detaylı bir sohbeti başlattığını söylemeye gerek yok. Ayrıca, soruları sormadan önce öznelerin hikayeleri tekrarlamasını istemek de iyi bir fikir. Çocuğun hikayeyi yeniden anlatış tarzı, onu anlayıp anlamadığını göstermek için yeterli.

Aşağıdaki sonuçları elde ettik. 10 yaşına kadar, iki tür yanıt bir arada mevcut. Bir türe göre eylem maddi sonuçları açısından ve nedenlerinden bağımsız olarak değerlendirildi; diğer yanıt türüne göre ise tek önemli olan şey neden. Hatta aynı çocuk bazen bir şekilde, bazen diğer şekilde yargıda bulundu. Ayrıca, bazı hikayeler nesnel sorumluluğu diğerlerinden daha kesin bir şekilde işaret ediyor. Dolayısıyla, ayrıntılı baktığımızda, aşamaların doğru bir şekilde belirtildiği söylenemez. Ancak genel anlamda konuşursak, nesnel sorumluluk kavramının yaş büyüdükçe azaldığı inkar edilemez. 10 yaşından sonra bunun tek bir tanımına rastlamadık. Ayrıca, 10 yaşından küçük çocukların verdiği yanıtları nesnel ve öznel sorumlulukla tanımlanmış olan (her çocuk bir hikayeden diğerine değişiklik gösterdiğinden, çocukları değil verildikleri hikayeyi sınıflandırarak) iki gruba ayırarak nesnel sorumluluk için ortalama yaşı 7 ve öznel sorumluluk için ortalama yaşı da 9 olarak bulduk. Entelektüel anlamda karşılaştırma zorlukları nedeniyle, 6 yaşından küçük çocukları verimli bir şekilde sorgulayamadık. Dolayısıyla, ortalama 7 yaş çocukların en küçüğünü temsil ediyor. İki tutum bireysel tür ya da aile eğitimi türünü temsil ediyorsa, iki yaş ortalamasının keşilmesi gerekiyordu. Ama böyle olmadığından, mevcut bir gelişme aşaması olmalıdır. En azından şunu söylememiz gerek: Nesnel ve öznel sorumluluk kavramları iki birbirini izleyen aşamanın özelliklerini oluşturmaya bile, en azından iki farklı aşamayı tanımlar, bu aşamaların ikisi de kısmen eşzamanlı olsa da, çocuğun ahlaki gelişiminde biri diğerinin önünde gider.

Bu konuyu açıklığa kavuşturduktan sonra, sakarlıkla ilgili hikayelerden başlayarak verilere göz atalım. Tamamen nesnel bir sorumluluk kavramını gösteren tipik yanıtlar şöyle.

I. KIRIK FİNCANLARLA İLGİLİ HİKAYELER

GEO (6): “Bu hikayeleri anladın mı?—*Evet.*—İlk çocuk ne yaptı?—*On bir fincan kırdı.*—İkincisi ne yaptı?—*Beceriksizçe hareket ederek bir fincan kırdı.*—Birinci çocuk fincanları niye

kırdı?—*Çünkü kapı fincanlara çarptı.*—Peki ikinci çocuk?—*Sakardı. Reçeli alırken fincan yere düştü.*—Bu çocuklardan biri diğerinden daha yaramaz mı?—*Birinci çocuk daha yaramaz, çünkü on iki fincanı yere devirdi.*—Sen baba olsaydın hangisini daha fazla cezalandırırdın?—*On iki fincan kıranı.*—Onları neden kırmıştı?—*Kapıyı çok sert açtı ve onları kırdı. İsteyerek yapmadı.*—Peki diğer çocuk neden bir fincan kırdı?—*Reçeli almak istedi. Çok fazla hareket etti. Fincan kırıldı.*—Reçeli neden almak istedi?—*Çünkü yalnızdı. Çünkü annesi orada değildi.*—Senin erkek kardeşin var mı?—*Hayır, kız kardeşim var.*—Odaya girerken on iki fincanı kıran kişi sen ve reçeli almaya çalışırken bir fincanı kıran kişi de kız kardeşin olsaydı, hanginiz daha fazla cezalandırılırdınız?—*Ben, çünkü birden fazla fincanı kırdım.*”

SCHMA (6): “Hikayeleri anladın mı? Bize anlatsana.—*Küçük bir çocuğu yemeğe çağırdılar. Bir tepside on beş tabak vardı. Ama çocuk bilmiyordu. Kapıyı açtı ve on beş tabağı kırdı.*—Çok güzel. Şimdi de ikinci hikayeyi anlat.—*Bir çocuk vardı. Bu çocuk biraz reçel almak istedi. Bir sandalyeye çıktı, kolu bir fincana çarptı ve fincan düşüp kırıldı.*—Bu çocukların ikisi de yaramaz mı, yoksa biri öbüründen daha mı az yaramaz?—*İkisi de yaramaz.*—İkisine de aynı cezayı mı verirdin?—*Hayır. On beş tabak kıran çocuk.*—Peki diğerini daha mı az yoksa daha mı çok cezalandırırdın?—*Birincisi bir sürü şey kırdı, diğeri daha az.*—Onları nasıl cezalandırırdın?—*On beş fincan kırana: iki tokat. Diğerine bir tokat.*”

CONST (7): “Bana bu iki hikayeyi anlatsana.—*Yemek odasında bir sandalye, üzerinde de fincanlar vardı. Bir çocuk kapıyı açtı ve bütün fincanlar kırıldı.*—Şimdi de öbür hikayeyi anlat.—*Küçük bir çocuk biraz reçel almak istedi. Bir fincanı tutmaya çalıştı ve fincan kırıldı.*—Sen onların annesi olsaydın, hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Fincanları kıranı.*—O daha mı yaramaz?—*Evet.*—Fincanları neden kırdı?—*Çünkü odaya girmek istedi.*—Peki diğeri?—*Çünkü reçeli almak istedi.*—Sen anneymişsin gibi yapalım. İki küçük kızın var. Biri yemek odasına girerken on beş fincan kırıyor, diğeri de sen orada değilken biraz reçel almaya çalışırken bir fincan kırıyor. Hangisini

daha çok cezalandırırdın?—*On beş fincan kıranı.*” Ama anlat-tığımız hikayelerle ilgili çok kararlı olan Const, öznel sorum-luluğun söz konusu olduğu kendi hikayesini anlatıyor. “Sen hiç bir şey kırdın mı?—*Bir fincan.*—Nasıl?—*Onu kurutmak iste-dim ve elimden düştü.*—Başka ne kırdın?—*Başka bir zaman bir tabak kırdım.*—Nasıl?—*Oynamak için elime almıştım.*—Hangisi daha büyük bir yaramazlıktı?—*Tabak, çünkü elime almamam la-zımdı.*—Peki ya fincan?—*O daha az yaramazlık, çünkü kurut-mak istemişim.*—Hangisi için daha fazla cezalandırıldın, fin-can mı yoksa tabak mı?—*Tabak için.*—Şimdi sana iki hikaye daha anlatacağım. Küçük bir kız fincanları kurulu-yordu ve beş fincan kırdı. Başka bir kız tabaklarla oynuyordu. Bir ta-bak kırdı. Hangisi daha yaramaz?—*Beş fincanı kıran.*” Bu, kendi kişisel hatıraları söz konusu olduğunda (tesadüfen, kı-rık nesne sayısı belirtilmiyor) sadece öznel sorumluluğun göz önüne alındığını gösteriyor. Kendi hikayelerimize geri döner dönmez, bu hikayeler çocuğun hatıralarına dayansa bile, nesnel sorumluluk bütün saflığıyla yeniden ortaya çıkı-yor!

II. MÜREKKEP LEKESİ HİKAYELERİ

CONST (7) biraz önce incelediğimiz yanıtlarını mürekkep lekesi hikayesinde de olduğu gibi tekrarlıyor: “*Küçük bir çocuk babasının mürekkep hokkasının boş olduğunu gördü. Mürekkep şi-şesini aldı ama sakar olduğundan büyük bir leke yaptı.*—Peki di-ğeri?—*Her zaman eşyalara dokunan bir çocuk vardı. Mürekkebi aldı ve küçük bir leke yaptı.*—İkisi de eşit derecede yaramaz mı?—*Hayır.*—Hangisi daha yaramaz?—*Büyük lekeyi ya-pan.*—Neden?—*Çünkü leke büyük.*—Neden büyük bir leke yaptı?—*Yardım etmek için.*—Peki diğeri neden küçük bir leke yaptı?—*Çünkü hep eşyalara dokunuyordu. Küçük bir leke yaptı.*—O zaman hangisi daha yaramaz?—*Büyük lekeyi yapan.*”

GEO (6) da hikayeleri anlıyor ve iki çocuğun niyetinin ta-mamen farklı olduğunu biliyor. Ama ona göre en yaramaz olan, “*büyük lekeyi yapan.*—Neden?—*Çünkü leke diğerinden daha büyük.*”

III. DELİKLERLE İLGİLİ HİKAYE

GEO (6) bu iki hikayenin ikisini de çok iyi anladı. “*Birinci çocuk annesine yardım etmek istedi ve elbisesinde büyük bir delik açtı. Öbürü oynuyordu ve küçük bir delik açtı.*—Bu küçük kızlardan biri diğerinden daha mı yaramaz?—*Annesine yardım etmek isteyen biraz daha yaramaz, çünkü büyük bir delik açtı. Azar işitti.*”

CONST (7) hikayeleri şöyle tekrar anlatıyor: “*Bir kız annesine mendil yapmak istedi. Sakardı ve elbisesine büyük bir delik açtı.*—Peki diğer hikaye?—*Hep eşyalara dokunan bir küçük kız vardı. Oynamak için makası eline aldı ve elbisesinde küçük bir delik açtı.*—Hangisi daha yaramaz?—*Büyük deliği açan.*—Deliği neden açmıştı?—*Annesine sürpriz yapmak istedi.*—Doğru. Peki diğeri?—*Makası aldı çünkü hep eşyalara dokunuyordu ve küçük bir delik açtı.*—Doğru. Peki hangi kız daha iyi?—... (tereddüt).—Ne düşünüyorsan onu söyle.—*Küçük deliği açan daha iyi.*—Sen anne olsaydın yaptıkları her şeyi görürdün. En çok hangisini cezalandırırdın?—*Büyük deliği açanı.*—Peki hangisini daha az cezalandırırdın?—*Küçük deliği açanı.*—Peki onu daha fazla cezalandırdığında büyük deliği açan çocuk ne söylerdi?—*Sana sürpriz yapmak istemiştin, derdi.*—Peki diğeri?—*O oynuyordu.*—Hangisinin daha fazla cezalandırılması gerek?—*Büyük deliği açanın.*—Diyelim ki büyük deliği açan sensin. Kız kardeşin oyun oynuyor ve küçük deliği açıyor. Hanginizin daha fazla cezalandırılması gerek?—*Benim.*—Çok emin misin, yoksa değil misin?—*Çok eminim.*—Sen hiç delik açtın mı?—*Hayır.*—Sana sorduğum şey kolay mı?—*Evet.*—Söylediğin şeyi kastettiğinden emin misin?—*Evet.*”

Bu yanıtlar, yapmaya çalıştığımız karşı önerilere gösterilen direncin gücünü ortaya seriyor ve hikayeyi ve karakterlerin niyetini çok iyi anlamalarına rağmen, çocukların sadece maddi sonuçlara dikkat ettiğini ve bu maddi sonuçlara dolaylı olarak neden olan niyetleri hiç dikkate almadıklarını gösteriyor.

Bu olgular tek başlarına tabii ki hiçbir şeyi kanıtlamaz. Nessel sorumluluktan bahsetmeden önce, çocuğun, yetişkinin etik ve belirli yasal cezalar konusunda yaptığına benzer bir

ayrım yapıp yapmadığını kendimize sormamız gerek. Kişi, onurundan hiçbir şey kaybetmeden, polis mevzuatlarına uymamaktan dolayı tutuklanabilir. İnsan herhangi bir suç unsuru var olmaksızın yasal bir cezanın öznesi olabilir (bkz. Durkheim'ın telafi edici ve intikamcı cezalandırması). O halde, aynı şekilde bir çocuk, niyetinin sadece masum değil, aynı zamanda takdire değer olduğunu bildiği halde, küçük bir kızı elbisesinde büyük bir delik açtığı için “yaramaz” olarak tanımlarsa, kızın ebeveynine maddi zarar verdiğini ve bu yüzden herhangi bir ahlaki anlamı olmayan, tamamen yasal bir cezalandırmayı hak ettiğini kastetmiyor mudur?

Aynı soru, şimdi göreceğimiz gibi çalma konusuyla bağlantılı olarak da ortaya çıkıyor. Ama yalan söyleme konusunda, bütün maddi hasar sorusu göz ardı edilebileceğinden, çocuğun yargılamasının gerçekten nesnel sorumluluk anlamına gelip gelmediğini kanıtlamaya çalışacağız. Benzer bir sonuç, mevcut örneklerle ilgili olarak da oluşturulabilir. Burada maddi hasarla ilgili endişe, kurallara gösterilen itaat ya da itaatsizlikten kesinlikle daha ağır basıyor. Ama bu, sadece çocuğun yurttaş sorumluluğu unsurunu ceza gerektiren bir unsurdan ayırmayı başaramadığı ölçüde bir nesnel sorumluluk formu. Şimdi, duruşumuzu aldığımız sözel düzlemde, bu ayrımın öznenin zihnine girmesi çok zor gibi görünüyor. Bu yüzden sorumluluk, ahlaki bakış açısından bile, nesnel olmaya devam ediyor.

Analizimizi daha ileri götürmeden önce ve önceki tutumları gerçek perspektifine yerleştirmek için, biraz önce gördüklerimizle çelişen ve aynı hikaye çiftleriyle ilişkili yanıtları inceleyelim:

I. KIRIK FİNCANLARLA İLGİLİ HİKAYELER

Burada, 6 yaşındaki bir çocuğun oldukça sıra dışı bir örneği söz konusu. (6 yaşındaki çocukların çoğu nesnel sorumluluk türüne denk gelen yanıtlar verdi.) SCHMA (6½, K., entelektüel anlamda ileri ve 8 yaşında bir kız gibi görünüyor) hikayedeki iki çocuğun “*eşit derecede yaramaz*” olduğunu ve “*ikisi-*

nin de aynı şekilde" cezalandırılması gerektiğini söyleyerek başlıyor. "Bence biri diğerinden daha yaramaz. Sence hangisi?—İkisi de aynı.—Sen hiç bir şey kırdın mı?—Hayır, hiç kırmadım. Erkek kardeşim kırdı.—Ne kırdı?—Bir fincan ve bir kova.—Nasıl?—Balık tutmak istedi. Kovanın yarısını kırdı ve sonrasında beni sinir etmek için tekrar kırdı.—Ayrıca bir de fincan mı kırdı?—Onu kurulamıştı ve masanın kenarına koyuyordu, yere düştü.—Hangi gün daha yaramazdı, kovayı kırdığında mı yoksa fincanı kırdığında mı?—Kovayı.—Neden?—Kovamı kasten kırdı.—Peki ya fincanı?—Onu isteyerek yapmadı. En kenara koymuştu, yere düştü.—Peki sana anlattığım hikayelerde hangi çocuk daha yaramaz, on beş fincan kıran mı, yoksa bir fincan kıran mı?—Reçeli almak isteyen, çünkü onu yemek istemişti." Böylece, kendi kişisel hatıralarını anımsattığında Schma'nın öznel sorumluluğa göre yargılamada bulunabildiğini görüyoruz.

II. MOL (7): "Hangisi daha yaramaz?—İkincisi, reçel kavanozunu almak isteyen. Çünkü izin almadan bir şey almak istedi.—Onu yakaladı mı?—Hayır.—Yine de en yaramaz olan o muydu?—Evet.—Peki birincisi?—Onun suçu değildi. İsteyerek yapmadı."

CORM (9): "İçeri girerken fincanları kıran yaramaz değil, çünkü orada fincan olduğunu bilmiyordu. Öbürü reçeli almak istedi ve kolu bir fincana takıldı.—Hangisi daha yaramaz?—Reçeli almak isteyen.—Kaç tane fincan kırmıştı?—Bir.—Peki öbür çocuk?—On beş.—Hangisini daha çok cezalandırırdın?—Reçeli almak isteyen çocuğu. Biliyordu, kasten yaptı."

GROS (9): "Birinci çocuk ne yapmıştı?—Bir kapıyı açarken on beş fincan kırdı.—Peki ikinci çocuk?—Reçel alırken bir fincan kırdı.—Sence bu iki sersemden hangisi daha fazla yaramaz?—Bir fincanı tutmaya çalışan [en sersem] çünkü öbür çocuk görmedi [kapının arkasında fincanların olduğunu]. O ne yaptığını biliyordu.—Kaç tane kırdı?—Bir fincan.—Öbür çocuk?—On beş.—Peki hangisini daha fazla cezalandırırdın?—Bir fincan kıranı.—Neden?—Bilerek yaptı. Reçeli almamış olsaydı fincan da kırılmazdı."

NUSS (10): En yaramaz olan “*reçeli almak isteyen.*—Diğerinin daha fazla fincan kırmış olması bir şey fark ettirir mi?—*Hayır, çünkü on beş fincan kıran bunu isteyerek yapmadı.*”

II. MÜREKKEP LEKESİ HİKAYELERİ

SCI (6): “Birinci çocuk ne yaptı?—*Babasını mutlu etmek istedi. Mürekkep hokkasının boş olduğunu gördü ve onu doldurmayı düşündü. Ceketinde büyük bir leke yaptı.*—Peki ikincisi?—*Babasının mürekekebiyle oynamak istedi ve küçük bir leke yaptı.*—Hangisi daha yaramaz?—*Mürekek hokkasıyla oynayan. Onunla oyun oynuyordu. Diğeri iyi davranmak istemişti.*—İyi davranmak isteyen büyük lekeyi mi yaptı, küçüğü mü?—*Büyük lekeyi yaptı, öbür çocuk küçük lekeyi yaptı.*—Birinci çocuğun büyük bir leke yapması önemli değil mi?—*Fark etmez, öbür çocuk yanlış bir şey yapmak istedi. Küçük lekeyi yapan diğerinden daha yanlış bir şey yapmak istedi.*”

GROS (9): “Yardımcı olmak isteyen çocuğun, leke daha büyük bile olsa cezalandırılmaması gerek.”

NUSS (10): En yaramaz olan “*küçük lekeyi yapan, çünkü diğeri yardım etmek istemişti.*”

III. DELİKLERLE İLGİLİ HİKAYE

SCI (6) hikayeleri şu şekilde yeniden anlatıyor: “Birinci çocuk annesine sürpriz yapmak istedi. Kendisine batırdı ve elbisesinde büyük bir delik açtı. İkinci çocuk her şeye dokunmayı seviyordu. Makası aldı ve elbisesinde küçük bir delik açtı.—Hangisi daha yaramaz?—*Makası almak isteyen. Elbisesinde küçük bir delik açtı. O daha yaramaz.*—Hangisini daha çok cezalandırırdın, küçük deliği açanı mı yoksa öbürünü mü?—*Büyük deliği açanı cezalandırmazdım; o annesine sürpriz yapmak istedi.*”

CORM (9). En yaramaz olan “*ikincisi. Makasla oynamak için eline almaması lazımdı. Birinci çocuk isteyerek yapmadı. Ona yaramaz diyemeyiz.*”

Bu yanıtlar, konuştuğumuz çocukların en küçük olanlarından bazılarının bile hangi detayları ayırt edebildiğini ve niyeti hesaba katmada ne kadar başarılı olduğunu gösteriyor. Bu-

radan çıkartacağımız hipotez, maddi hasara dayanan değerlendirmelerin, çocuk aklının spontane bir şekilde sergilenmesinden çok, çocuksu saygı aracılığıyla yansıyan yetişkin kısıtlamasının bir sonucu olduğudur. Genel konuşursak, yetişkinler sakarlığa çok sert tepki verir. Ebeveyn, durumu kontrol altına almakta başarısız olup verilen hasara oranla aşırı sinirlendiği sürece, çocuk bu bakış açısını benimsemeye başlar ve üstü örtülü bile olsa, dayatılan kuralları harfi harfine uygular. Ebeveyn, adil olduğu ve her şeyden çok, büyüyen çocuk yetişkinin tepkilerine karşı kendi duygularını yerleştirdiği sürece, nesnel sorumluluk önemini kaybeder.

Çalmak konusunda da iki yanıt grubu bulduk ve yine, 6 ve 10 yaşlar arasında hem nesnel hem de öznel sorumluluğa rastlanırken, çocuk geliştikçe ağır basan ikincisi.

Nesnel sorumluluk örnekleri şöyle:

IV. ÇÖREK VE KURDELEYE İLGİLİ HİKAYE

SCI (6) sakarlık konusunda öznel sorumluluk anlayışı sergilemişti ama burada fikrini değiştiriyor. Hikayeler şöyle yeniden anlatıyor: “*Bir çocuk arkadaşıyla birlikteydi. Bir çörek çaldı ve arkadaşına verdi. Küçük bir kız bir kurdele istedi ve güzel görünmek için onu elbisesine taktı.—Çocuklardan biri öbüründen daha yaramaz mı?—Evet... Hayır. İkisi de aynı.—Birinci çocuk çöreği neden çaldı?—Çünkü arkadaşının hoşuna gitmişti.—Küçük kız kurdeleyi neden çaldı?—Çünkü ona sahip olmak istedi.—Hangisini daha fazla cezalandırırdın?—Çöreği çalıp kendisine saklamak yerine kardeşine veren çocuğu.—Ona vermesi kötü mü?—Hayır. İyi. Onu kardeşine verdi.—Birinin diğerinden daha fazla cezalandırılması gerekir mi?—Evet. Çöreği çalıp kardeşine veren çocuk. Onun daha fazla cezalandırılması gerek. Çörek daha pahalı.*”

SCHMA (6) hikayeleri şöyle yeniden anlatıyor: “*Bir çocuk vardı. Arkadaşı yemek yememişti, çocuk bir çörek aldı ve cebine koydu ve arkadaşına verdi. Küçük bir kız bir dükkana gitti. Bir kurdele gördü. Bunu elbiseme takmak güzel olurdu, dedi. Kurdeleyi aldı.—Bu çocuklardan biri öbüründen daha yaramaz mı?—Erkek çocuk daha yaramaz, çünkü bir çörek aldı. Çörek daha*

büyük.—Cezalandırılmaları gerekir mi?—*Evet. Birinci çocuğa dört tokat.*—Peki kıza?—*İki tokat.*—Çocuk çöreği neden aldı?—*Çünkü arkadaşı yemek yememişti.*—Peki öbür çocuk?—*Daha güzel görünmek için.”*

GEO (6): “Hangisi daha yaramaz?—*Çöreği alan, çünkü çörek kurdeleden daha büyük.*” Yine de Geo, tıpkı öbür çocuklar gibi, hikayelerdeki niyetlerin tamamen farkında.

V. KAFES VE ŞEKERLEMELERLE İLGİLİ HİKAYE

DESA (6): “*Küçük kızın bir arkadaşının kafesi ve bir kuşu vardı. Kız bunun hiç iyi olmadığını düşündü. Kafesi aldı ve kuşu serbest bıraktı.*—Peki diğeri?—*Küçük bir kız şekerleme çaldı ve yedi.*—İkisi de eşit derecede yaramaz mı, yoksa biri öbüründen daha mı yaramaz?—*Kafesi çalan daha yaramaz.*—Neden?—*Çünkü kafesi çaldı.*—Peki diğeri?—*O bir şekerleme çaldı.*—Birinci çocuktan daha mı fazla yaramaz, yoksa daha mı az?—*Daha az. Şekerleme kafesten daha küçük.*—Sen baba olsaydın hangisini daha fazla cezalandırırdın?—*Kafesi çalanı.*—Onu neden çalmıştı?—*Çünkü kuş mutsuzdu.*—Peki diğeri şekerlemeyi neden çaldı?—*Yemek için.”*

Bu nesnel sorumluluk örneklerinin hepsi 6 yaşında. 7 yaşın üzerinde bu tür bir hikayeye rastlamadık. Aynı hikayelerle ilişkili bazı belirgin öznel sorumluluk örnekleri şöyle. Neredeyse hepsi 9 ve 10 yaşında çocuklar. Dolayısıyla türler, yaş konusunda sakarlık hikayeleri örneğinde olduğundan daha iyi ayrışıyor.

IV. ÇÖREK VE KURDELEYLE İLGİLİ HİKAYE

CORM (9) iki hikayeyi doğru bir şekilde anlatıyor. “Ne düşünüyorsun?—*Bence çocuk çalmamalıydı. Çalmamalı, parasını ödemesiydi. Ve diğerinin de kurdeleyi çalmaması gerekirdi.*—Hangisi daha yaramaz?—*Kurdeleyi kendisi için alan küçük kız. Küçük çocuk da çöreği aldı ama yemek yememiş olan arkadaşına vermek için.*—Sen öğretmen olsaydın, hangisini daha fazla cezalandırırdın?—*Küçük kız.”*

NUSS (10): “Hangisi daha yaramaz?—*Küçük kız, çünkü onu kendisi için aldı.”*

V. KAFES VE ŞEKERLEMELERLE İLGİLİ HİKAYE

SCI (6): “Hangisi daha yaramaz?—Şekerlemeyi çalan. Birincisi kafesi aldı, böylece küçük kuşu özgür bırakacaktı.”

CORM (9), K.: “Küçük kuşu özgür bırakmak isteyen kız iyi. Diğerinin şekerlemeyi yememesi gerekiyordu.”

GROS (9): “Şekerlemeyi çalan daha yaramaz.—Neden?—Çünkü öbürü küçük kuşu özgür bıraktı.”

Bu yanıtlar bize iki farklı ahlaki tutum sunuyor; biri eylemleri maddi sonuçlarına göre yargılıyor ve diğeri de sadece niyeti göz önüne alıyor. Bu iki tutum aynı yaşta ve hatta aynı çocukta bir arada var olabilir, ama genel konuşursak, aynı anda var olmazlar. Nesnel sorumluluk çocuk büyüdükçe ortalama olarak küçülür ve öznel sorumluluk aynı ölçüde önem kazanır. Dolayısıyla kısmen kesişen iki sürece sahibiz, ama ikincisi dereceli olarak birinciye egemen olmayı başarır.

Bu olgulara dair nasıl bir açıklama verebiliriz? Nesnel sorumluluk anlayışı, hiç şüphesiz, yetişkin tarafından uygulanan kısıtlamanın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Ama bu kısıtlamanın gerçek anlamı hâlâ belirlenmeyi bekliyor, çünkü hırsızlık ve sakarlık örneklerinde, yalan söyleme örneğinde olduğundan daha farklı bir formda uygulandı. İncelediğimiz bazı örneklerde, yetişkinlerin, ya da bazı yetişkinlerin, nesnel sorumluluğa uygun olarak, “dağınık” (kızma) ya da “örgütlü” (cezalandırma) şekilde kendi yaptırımlarını uyguladıkları şüphesizdir. Ortalama bir ev kadını (incelediğimiz çocukların çoğu çok fakir bölgelerde yaşıyor), bir noktaya kadar suçu işleyenin niyetinden bağımsız olarak, on beş fincana, bir fincandan daha fazla sinirlenecektir. Genel konuşursak, çocuğun zihninde tartıştığımız etkileri yaratan şey sadece yetişkinlerin buyruklarının dışsallığı değildir, yetişkinin kendisi de örnek oluşturur. Diğer yandan, yalan söyleme örneklerinde neredeyse tamamen, yetişkinin niyetine rağmen nesnel sorumluluğun çocuğun zihnine egemen olduğunu göreceğiz.

Ama tartıştığımız konu ne kadar sınırlı görünürse görün-sün, çok belirgin bir ilginçliği vardır. Yetişkin, sakarlık ve hırsızlık eylemlerini maddi sonuçlarına göre değerlendirme iz-nini kendisine verdiğinde, çoğu kişinin gözünde adil olma-yacağına şüphe yoktur. Diğer yandan, çocuklarına niyeti te-mel alan bir ahlak eğitimi vermeye çalışan ebeveynler, mev-cut gözlemlerde ve 6 ya da 7 yaşında görebildiğimiz birkaç öz-nel sorumluluk örneğinde görüldüğü gibi, çok erkenden so-nuç alır. O halde, 9-10 yaş altındaki çoğu örnekte çocuk, bu noktada yetişkin ortalamasını bile geride bırakarak, nesnel sorumluluk kıstasını nasıl tamamen kabul ediyor? Deyim ye-rindeyse, çocuk en az zeki ebeveyninden bile daha fazla nes-nelci. Ayrıca, çoğu ebeveyn, çocukların yapmayı kesinlikle reddettiği bir ayrım çiziyor: Sakar davranışın neden olduğu maddi hasarın boyutuna bağlı olarak azarlıyorlar, ama eyle-min kendisini tam anlamıyla bir ahlaki yanlış olarak kabul etmiyorlar. Tam tersine çocuk, daha önce gördüğümüz gibi, yasal ya da tamamen polisi ilgilendiren açıyı, sorunun ahlaki açısından ayırmıyor. Ceketinizde büyük bir leke yapmak, kü-çük leke yapmaktan daha "yaramaz"dır ve bu, çocuğun söz konusu niyetin iyi olduğunu kesinlikle bilmesine rağmen böyledir. Dolayısıyla, belirli eylemleri gerçekleştirmek, bir anlamda, psikolojik içeriğinden bağımsız olarak, kendi içinde yanlıştır. Çocuklar tarafından oybirliğiyle ciddi bir ah-laki yanlış olarak görülen çalmak konusunda, bu fenomen çok daha net bir şekilde görülür. 9-10 yaş altındaki neredeyse bütün çocuklar hırsızın niyetini kesinlikle takdir etseler de, çörek ve kafes hırsızlığını, hem polis hem de ahlaki açıdan bakıldığında kurdele ve şekerleme hırsızlığından çok daha kusurlu bir eylem olarak kabul ediyor. Hırsızlığı çalınan nes-neden bağımsız olarak mahkûm eden birini anlayabiliriz, ama küçük çocukları, hikayelerimizde belirtildiği gibi bu ka-dar farklı iki eylemi karşılaştırmaları istendiğinde sadece maddi kıstasları benimserken görmek oldukça şaşırtıcıdır.

Bütün bunlarla ilişkili sorun şudur. Yetişkinler tarafından çocuklara yapılmış ya da söylenmiş olanları kapsam ve yo-

ğunlukta aşan nesnel sorumluluk yargılamalarının bu ilk hakimiyetinin kökeni nedir? Bize sadece bir yanıt mümkün görünüyor. Yetişkin tarafından sözel (çalma, kırılabilir nesneleri dikkatsizce taşıma vs.) ya da maddi (öfke, cezalandırma) olarak dayatılan kurallar, çocuğun zihni onları uygun şekilde özümseyemeden önce ve onları uygulamaya koyup koymaması önemli olmaksızın, kategorik yükümlülükler oluşturur. Dolayısıyla, ritüel ihtiyaç değeri kazanırlar ve yasak olanlar tabuya dönüşür. Ahlaki gerçekçilik, böylece kısıtlamanın sonucu ve tek taraflı saygının ilkel formu olarak ortaya çıkar. Bu kaçınılmaz bir ürün mü, yoksa tesadüfi bir sonuç mudur? Yalan söylemekle ilgili olarak açıklığa kavuşturmaya çalışacağımız konu bu.

Ama genellememizde çok ileri gitmeden önce, çocuğun yanıtlarının gerçekten deneyimlenen durumlardan ortaya çıkmadığını, ona anlatılan hikayelere verildiğini hatırlatalım. Yöntem konusunda olduğu gibi, kendimize bu sözel değerlendirmelerin çocuğun gerçek düşüncelerine karşılık gelip gelmediğini sorabiliriz. Bu değerlendirmeler çocuk büyüdükçe kesinlikle değişir ve sistematik bir etkinin sonuçları gibi görünürler. Ama sadece yetişkinler tarafından edilen sözlerden türetilmiş, sözel ve dolayısıyla etkisiz birer çıkarımlar mıdır, yoksa tek taraflı saygı tarafından şekillenen ve sözlerine ilham vermeden önce çocuğun davranışını şekillendiren orijinal bir tutuma mı karşılık gelirler?

Belirli örneklerde fark ettiğimiz gibi, çocuk kendi anılarıyla ilişkili niyetlere, kısa hikayelerimizden biriyle ilgili sorulan sorulardan çok daha fazla ilgi gösterir. Bu durum, çocuğun nesnelci tutumu (teorik düşüncesinde şüphe götürmez biçimde yeterli) somut ve aktif düşüncesinde herhangi bir şeye karşılık geliyorsa, teorik tutum pratiğe kıyasla her zaman daha geç kaldığından, bu göstergelerin biri ve diğeri arasında bir gecikme süresi gerçekleşiyor olmalı. Ama sorun bundan daha derine gidiyor, ve doğrudan deneyimlenen ahlaki yaşamında ya da sakarlık ve yalan söylemekle bağlantılı olarak, nesnel sorumluluk kavramının çocuğa hükmedip etmediği sorulabilir.

Bu konuda tek yargıç olan anında gözlem, konuya açıklık kazandırmak için yeterli. Özellikle 6 yaş altındaki çok küçük çocuklarda, sakarlık konusunda duyulan suçluluk hissinin eylemin ardındaki niyete bağlı olmak yerine maddi hasarın boyutuyla doğru orantılı olduğunu görmek çok kolaydır. İstemedi yapılan sakarlık yüzünden hiçbir zaman suçlanmamış olan kendi çocuklarımda, bir nesneyi kırdıklarında ya da bir örtü kirlettiklerinde bütün sorumluluk hissinin onlardan alınmasının ne kadar zor olduğunu sık sık gördüm. Küçük bir kaza meydana gelir gelmez, şok edici anılığı ile yükselen ve felaketi daha yakıcı, daha beklenmedik ve daha onarılmaz hale getiren bir suçluluk hissinin bizi ezdiğini hangimiz hatırlamayız ki! Şüphesiz, her tür faktör işin içine karışır (“içkin” adalet hissi, önceki dikkatsizliklerle etkisel bağlantılar, cezalandırılma korkusu vs.). Ama eğer çocuk saygı duyduğu açık ve üstü örtülü bir dizi kuralı gerçek ve gerçekçi bir şekilde uygulamıyorsa, maddi hasarı nasıl bir kusur olarak hissedebilir?

Dolayısıyla, görüşmelerimizin akışında gerçekleşen nesnel sorumluluk yargılamalarının çoktan yaşanmış deneyimlerin bıraktığı bir tortuya dayandığı hipotezini öne sürebiliriz. O zamandan beri yeni malzeme çocuğun ahlaki bilincini zenginleştirmiş ve öznel sorumluluğun doğasını ayırt etmesini sağlamış olsa da, her yeni durumda yeniden ortaya çıkan kalıcı bir ahlaki gerçekçilik temeli inşa etmek için bu erken deneyimler yeterli gibi görünüyor. Çocukta düşünce daima eylemin gerisinde kaldığından, bizim kullandığımız gibi teorik problemlerin çözümünün oluşum aşamasındaki incelikli ve daha zayıf şemalar yerine daha eski ve alışıldık şemalar kullanılarak oluşturulması doğaldır. Bu nedenle bütün değerlerini gözden geçiren ve yeniliğiyle onu şaşırtan duygular deneyimleyen yetişkin, aniden başka birinin sorunlarını çözme ihtiyacıyla karşı karşıya kalırsa, büyük ihtimalle kendisi söz konusu olduğunda kenara ittiği ahlaki ilkelere başvuracaktır. Örneğin, düşünme süresi verilmezse, komşusunun eylemlerini mevcut daha derin eğilimlerinden bakıldığında anlaşıl-maz olan bir ciddiyetle yargılayacaktır, ama bu kesinlikle

onun önceki değerler sistemine karşılık gelir. Aynı şekilde, çocuklarımız kendi davranışlarını değerlendirirken niyetlerini kusursuz biçimde göz önüne alabilir, ve hikayelerimizde olduğu gibi, söz konusu karakterlerin onlar için bir önem taşımaması durumunda kendilerini eylemlerinin maddi sonuçlarını göz önüne almakla sınırlayabilir.

O halde, incelemekte olduğumuz sınırlı alanda öznel sorumluluk nasıl ortaya çıkıp gelişir? Ebeveynlerin, belli bir tekniği benimseyerek çocuklarının ritüel yasaklar sistemi olarak algılanan kurallar yerine niyete daha fazla önem atfetmesini sağlayabileceğine şüphe yok. Tek soru, bu tekniğin çocuklara herhangi bir görev dayatmama ve her şeyin üstüne karşılıklı duygudaşlık yerleştirme çabasını içerip içermediğini bilmek. Çocuk etrafındakilerin bakış açısına göre davranmaya alıştığında, itaat etmek yerine memnun etmeyi denediğinde, niyet açısından yargıda bulunur. Yani niyetleri göz önüne almak, işbirliği ve karşılıklı saygıyı gerektirir. Sadece çocuğu olanlar, bunu uygulamaya koymanın ne kadar zor olduğunu bilir. Ebeveynin çocuk gözünde o kadar büyük bir prestiji vardır ki, genel görevler formunda hiçbir şey şart koşmasalar da, istekleri bir yasa görevi görür ve böylece otomatik olarak ahlaki gerçekçiliğe yol açar (tabii ki, çocuğun bu istekleri gerçekleştirme şeklinden bağımsız olarak). Ahlaki gerçekçiliğin bütün izlerinin silinmesi için, kişinin kendini çocuğun seviyesine indirmesi ve kendi yükümlülükleri ve yetersizliklerini vurgulayarak bir eşitlik hissi yaratması şarttır. Sakarlık ve genel olarak dağınıklık (oyuncakları toplamak, kişisel temizlik vs.) konusunda, kısacası ahlaki teori için ikincil önem taşıyan ama günlük hayatta çok önemli olan (belki çocuklara verilen dokuz-on talimat bu maddi soruyla ilişkilidir) bütün çok çeşitli yükümlülüklerde, kişinin kendi ihtiyaçları, zorlukları ve hatta hatalarına dikkat çekmek ve ardından sonuçları işaret etmek çok kolaydır, böylece karşılıklı yardım ve anlama atmosferi yaratılır. Bu şekilde çocuk karşısında ritüel ve dışsal itaat gerektiren bir emirler sistemi değil, herkesin aynı yükümlülüklere itaat etmek için elinden geleni yap-

tığı ve bunu karşılıklı saygı nedeniyle yaptığı bir sosyal ilişkiler sistemi bulur. İtaatten işbirliğine giden yol böylece misket oyununun evriminde etkilerini gördüğümüz benzer bir ilerlemeyi işaret eder: Niyetin ahlakı nesnel sorumluluğun ahlakına sadece final aşamasında üstün gelir.

Ebeveyn, bunun gibi davranışları sorun etmediğinde, çelişkili talimatlar verdiğinde ve verdikleri cezalarda tutarsız olduğunda, ahlaki kısıtlama yüzünden değil, ona rağmen ve bir karşı tepki olarak, çocukta niyete dair bir endişe gelişir. Burada, memnun etme isteği duyan, bir şeyleri kıran ve acıları için azarlanan ya da genel olarak eylemlerinin kendisinin yaptığından farklı yargılandığını gören bir çocuk vardır. Yanlış bile olsalar bütün hükümleri kabul ettiği, aşağı yukarı kısa süren boyun eğme dönemlerinden sonra, bütün bunların adaletsizliğini hissetmeye başlayacaktır. Bu durumlar isyana yönlendirebilir. Ama tam tersine, çocuk erkek ve kız kardeşlerinde ya da oyun arkadaşlarında, işbirliği ve karşılıklı anlayış arzusunu geliştiren bir toplum formu bulursa, o zaman içinde yeni bir ahlak türü, itaat değil karşılıklılık ahlakı oluşur. Bu gerçek niyet ve öznel sorumluluk ahlakıdır.

Sözün kısası, ister ebeveyn onu aile yaşamında düzenlesin, ister onlara rağmen kök atsın, tıpkı tek taraflı saygının kaçınılmaz biçimde ahlaki gerçekçiliğe neden olması gibi, işbirliği de daima niyete öncelik verir. Aslında, itaat ve işbirliği tutumlarının arasında çok sayıda ara aşama vardır, ama analizin amaçları açısından, ikisi arasında mevcut olan gerçek karşıtlığı vurgulamak daha yararlıdır.

§ III. NESNEL SORUMLULUK. 2. YALAN SÖYLEMEK

Çocukların yalana dair yargılamalarını ele alırken, çocuksu evrimlerin sırrına biraz daha nüfuz ediyoruz. Yalan söylemenin, çocuk zihninde sakarlık ve hatta hırsızlık gibi sıra dışı eylemlerden çok daha ciddi ve baskı oluşturunca bir sorun anlamına geldiğine hiç şüphe yok. Bunun nedeni, yalan söylemenin doğal, spontane ve evrensel bir eğilim olduğu, öyle ki onu çocuğun benmerkezci düşüncesinin temel bir parçası olarak görebileceğimiz gerçeğidir. Bu nedenle yalan söyleme sorunu, çocukta benmerkezci tutumun, yetişkinin ahlaki kısıtlaması ile çarpışmasıdır. Ve bu koşul, uygulamanın erken aşamaları ve bir oyunda kuralların bilincinde olmakla ilişkili olarak özeteddiğimiz analizi bu noktada sürdürmemizi sağlayacak.

Çocuksu yalanların doğası ve çeşitliliği, öncelikle W. Stern'in¹ titiz çalışması ve onun ilham verdiği diğer çok sayıda kitap sayesinde iyi bilinmekte. Biz bu soruşturma çizgisini sürdürmeye niyetli değiliz. Bizim amacımız, çocuğun yalanın bilincinde oluşunun ya da daha kesin konuşursak, çocuğun yalanı yargılama ve değerlendirme şeklinin analizini üstlenmek olacak. Çocukların neden yalan söylediğini biliyoruz. Sorunun ortaya çıkarttığı eğitimsel zorlukları biliyoruz. Dolayısıyla, konu çocukta ahlaki yargının incelenmesine sıra dışı ölçüde yardımcı olmakta. Bir sorgunun akışında çocukların yalan hakkında ne düşündüğünü ve onu nasıl değerlendirdiğini görebilsek, verdikleri yanıtların yalan söylemek ve

¹ W. ve C. Stern, *Erinnerung, Aussage und Lüge*, 3. baskı, 1922.

dürüst olmak uygulamaları hakkında diğer kaynaklardan bildiklerimizle örtüşüp örtüşmediğine karar vermek bizim için kısmen daha kolay olacak.

Baştan itibaren, çocuksu değerlendirmeler bize kasıtlılık ve nesnel sorumluluk kavramlarının idaresinde gibi göründü ve incelemelerimizi bu sorunun etrafında gruplandırdık. Sorularımız, temel olarak üç konuyla ilgili: Bir yalanın tanımı, yalanın içeriğinin işlevi olarak sorumluluk, maddi sonuçlarının işlevi olarak sorumluluk. Buna ek olarak, iki konuyla ilgili gerçekleştirdiğimiz bir çalışmayı dördüncü bölümde anlatacağız: Çocuklar birbirine yalan söyleyebilir mi? Ve bir kişi neden yalan söylememeli?

İlk soru (yalanın tanımı) doğal olarak nesnel sorumluluk ve ahlaki gerçekçilik sorunuyla bağlantılı. Öğrenmemiz gereken şey, çocuğun yalan söylemenin kasten ve bilerek gerçeğe ihanet etmek demek olduğunu anlayıp anlamadığı. Bu başlangıç sorusu bile en şaşırtıcı yanıtları teşvik etti ve çocuktaki gerçekçi eğilimlerin gücünü ortaya serdi.

Bulabildiğimiz en ilkel ve aynı zamanda, mevcut bakış açımızdan, en karakteristik tanım tam anlamıyla gerçekçiydi: Yalan “kötü bir kelimedir.” Dolayısıyla çocuk yalanı duyduğunda kesinlikle tanıdığı halde, onu kullanmasına izin verilmeyen küfür ya da ahlaksız ifadeler olarak tanımlar. Birkaç örnek:

WEB (6): “Yalan nedir?—*Söylememen gereken kötü şeyler söylemendir.*—‘Kötü şeyler’ ne demek?—*Kötü sözler söylemek.*—Bana kötü bir kelime söyle. Hiç biliyor musun?—*Charogne* (Türkçe: Leş). [Bu kelime İsviçre’de bir küfür ya da taciz kelimesi olarak kullanılır ve çoğu kişi gerçek anlamını bilmez.]—Bu bir yalan mı?—*Evet.*—Neden yalan?—*Çünkü kötü bir kelime.*—‘Aptal!’ dersem bu bir yalan mıdır?—*Evet.*—Bir çocuk bir fincanı kırmış, ama kendisinin yapmadığını söylemiş. Bu bir yalan mı?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü o yapmış.*—Şu adamı görüyor musun? [bir öğrenci] Bence otuz dokuz yaşında. Otuz dokuz yaşında mısınız? [Öğrenci yanıt verir, ‘Hayır, otuz altı yaşımdayım.’] [Web’e] Otuz altı yaşında olduğu halde otuz dokuz olduğunu söylemek bir yalan mıdır?—*Evet,*

yalandır.—Neden?—Çünkü otuz altı yaşında.—Kötü bir yalan mı?—Çok kötü değil.—Neden?—Çünkü kötü bir kelime değil.—2 + 2 = 5 demek bir yalan mıdır, değil midir?—Yalandır.—Kötü mü, değil mi?—Kötü değil.—Neden?—Çünkü kötü bir kelime değil.”

LUD (6): “Yalanın ne olduğunu biliyor musun?—*Kötü sözler söylemektir.—Yalan olan kötü bir söz söylesene...—[Lud tereddüt ediyor]—Hadi.—M...—Bu bir yalan mı?—Evet.—Neden?—Çünkü kötü bir söz.—Sana bir hikaye anlatacağım. Bir çocuk bir fincan kırmış, sonra da kendisinin kırmadığını söylemiş. Bu bir yalan mıdır?—Evet.—Neden?—Çünkü onun yapmadığını söylemiş.—Kötü bir söz mü?—Evet.—Neden?—Çünkü fincanı kıran oymuş.”*

NUS (6): “Yalan nedir?—*Kötü sözler söylemektir.—Sen kötü bir kelime biliyor musun?—Evet.—Söylesene.—Charogne.—Bu bir yalan mı?—Evet.—Neden?—Çünkü kötü sözler söylememeniz gerekiyor.—‘Aptal’ dersem bu bir yalan mıdır?—Evet.”* Nus kırık fincan hikayesinin bir yalanı içerdiğini de söylüyor.

RAD (6): “*Bir yalan, söylememeniz gereken, kötü kelimelerdir.*”

TUL (6). Aynı yanıtlar. “Birine ‘aptal’ dersem bu bir yalan mıdır?—*Evet.—Neden?—Çünkü kötü bir kelimedir.—Peki gerçekten bir aptalsa, bir yalan mıdır yoksa değil midir?—Yalandır.—Neden?—Çünkü kötü bir kelime.”*

Sonunda, bu tanımla doğru tanım arasında tereddüt eden bir çocuk bulduk.

RIB (7): “Bir yalanın ne olduğunu biliyor musun?—*Yalan söylemektir.—Yalan söylemek nedir?—Kötü sözler söylemektir.—İnsanlar ne zaman yalan söyler?—Doğru olmayan bir şey söylediklerinde.—Bir yalanla kötü söz aynı şey midir?—Hayır, aynı şey değil.—Neden?—Birbirine benzemiyorlar.—Neden bir yalanın kötü bir söz olduğunu söyledin?—Aynı şey olduklarını sanmıştım.”*

Daha küçük çocuklar arasında çok sayıda örneğine rastladığımız bu yalan tanımı, genel olmasa da ve belirli bir aşamayı karakterize etmese de, çocukların yalana dair ilk tutumunu belirleme açısından çok ilginç. Sonuçta, dil konusundaki yasaklardan daha fazla ahlaki farkındalığın dışında olan,

nedensiz tabuya daha çok benzeyen hiçbir şey yoktur. Neden bir kelime kesinlikle uygun olurken, diğeri herkesin öfkesini çeker? Çocuğun bu konuda hiçbir fikri yoktur. Dil kısıtlamasına boyun eğer ve bu gizemi sorgulamadan kabul eder. Ama bu, mevcut anlayış seviyesine yabancı kalan yükümlülük türlerinden biridir. O halde yalanı “kötü sözler” olarak tanımlama noktasına nasıl varır?

Öncelikle, burada hiçbir sözel karışıklığın söz konusu olmadığı not edilmeli. Bir yalanı “kötü bir söz” olarak tanımlayan çocuk, yalan söylemenin doğruyu söylememek olduğunu kesinlikle bilir. Dolayısıyla, bir kelimeyi diğeriyle karıştırmamaktadır, sadece bize “yalan” kelimesinin ilginç bir uzantısı gibi görünen başka bir kelimeyle tanımlamaktadır. Dahası, bu tanımın görece sıklığı ve görüşmenin bu kısmının daima diğerlerinden önce geldiği gerçeği, bunun çocuğun çevresine ya da görüşmenin kendisine bağlı bir sözel öneri olmadığını işaret ediyor gibidir. Dolayısıyla, tek bir açıklama var gibi görünüyor: Yalan söylemek dil aracılığıyla ahlaki bir kusur işlemektir. Ve kötü sözler söylemek de dil aracılığıyla işlenen bir kusur anlamına gelir. Yani yalan söylemek konusunda içsel bir engel hissetmeyen ve altı yaşında hikaye anlatırken ya da oyun oynarken hâlâ bazen yalan söyleyen küçük çocuk için, iki davranış türü aynı düzlemde. Gerçeğe uymayan (ve ebeveyninin gerçek yalan olarak kabul ettiği) belirli cümleleri söylerken etrafındaki insanları öfkeliendirdiğini görerek çok şaşırır ve o cümleleri kusur olarak sınıflandırır. Sokaktan argo kelimeler öğrendiğinde de aynı şey olur. Bazı şeylerin söylenebileceği ve bazılarının da söylenemeyeceği sonucuna varır ve ikinci grubu, ister ahlaksız kelimeler ister gerçeğe uymayan ifadeler olsunlar, “yalan” olarak adlandırır.

Küfür ve yalanı aynı şey olarak görmek, yalanın yasaklanmasının erken aşamalarda nasıl çocuğun kendi zihninin tamamen dışında kalmaya devam ettiğini gösterir. Dahası bu hipotez, 7-8 yaş altındaki çocuğun zihni hakkında bildiğimiz her şeyi doğrular. Bu yüzden, daha küçük çocukların karşılaştırmalarını istediğimiz hikayelere dair yaptıkları “nesnelci”

ya da gerçekçi değerlendirmelerinin ne kadar doğal olduklarını görmemize yardım edecek.

Oldukça geç yaşa kadar (ortalama 6 ile 10 arası) olağan olmaya devam eden daha gelişmiş bir yalan tanımı, "Yalan, doğru olmayan bir şeydir" demekten ibarettir. Ama kelimelere aldanmamamız ve gizledikleri üstü örtülü kavramları fark etmemiz gerek. Bilinçli bir şekilde farkına varamadığı için kullandığı kavramların doğru bir tanımını yapmanın çocuk için ne kadar zor olduğunu başka bir yerde gördük (Ç.D.D.). Dolayısıyla tanımın anlamını bilmek için, çocuğun yalanı her tür yanlışla (özellikle hatayla) mı karıştırdığını, yoksa üstü kapalı bir şekilde, sadece birisi kasıtlı olarak doğruyu söylemediğinde mi yalan olarak gördüğünü anlamamız gerek. Bu konuyu kesinleştirmek için, çocuğa belirli bir sayıda hikaye anlatıp her seferinde bir yalan söylenip söylenmediğini (ve neden), bir hata olup olmadığını (ve neden) ve aynı anda bir yalan ve hatanın var olup olamayacağını sormamız yeterli.

Görüşme, 5-7 yaşındaki çocukların kasıtlı bir eylem ile istemeden yapılan bir hata arasındaki farkın kesinlikle bilincinde olduğu halde, bu ayrımı vurgulamaya eğilim göstermediği ve tam tersine, sıklıkla iki durumu da aynı şekilde "yalan" olarak adlandırdığını gösteriyor.

Bu tür tanıma birkaç örnek veriyoruz; birinci türü yalan ve kötü sözleri tanımlayan tür olarak değerlendirirsek, bu örnekler ikinci türü oluşturunur:

CLAI (6): "Bir yalanın ne olduğunu biliyor musun?—*Doğru olmayan bir şeyi söylemek.*— $2 + 2 = 5$ bir yalan mıdır?—*Evet, yalandır.*—Neden?—*Çünkü doğru değil.*— $2 + 2 = 5$ diyen çocuk bunun doğru olmadığını farkında mı, yoksa bir hata mı yaptı?—*Hata yaptı.*—O halde, bir hata yaptıysa yalan söyledi mi, yoksa söylemedi mi?—*Evet, yalan söyledi.*—Kötü bir yalan mı?—*Çok kötü değil.*—Şu adamı görüyor musun [bir öğrenci]?—*Evet.*—Sence kaç yaşında?—*Otuş.*—Bence 28. [Öğrenci 36 yaşında olduğunu söylüyor.]—İkimiz de yalan mı söyledik?—*Evet, ikimiz de.*—Kötü yalanlar mı?—*Çok kötü değil.*—Hangisi daha kötü, seninki mi yoksa benimki mi? Ya da

ikisi de aynı mı?—*Seninki daha kötü, çünkü fark daha büyük.* [Ahlaki gerçekçilik]—Bir yalan mı, yoksa ikimiz de hata mı yaptık?—*Hata yaptık.*—Peki sonuçta bir yalan mı, değil mi?—*Evet, bir yalan.*”

WEB (6) “kötü sözler” konusunda yapılan görüşmenin sonunda diğer çocuk gibi yanıt veriyor: “Hata yapmakla yalan söylemek aynı şey midir?—*Aynı değildir.*—Sana bir hikaye anlatacağım. Bir çocuk, Rue des Acacias’ın (Web’in oturduğu sokak) nerede olduğunu bilmiyormuş. Bir adam ona sokağın nerede olduğunu sormuş. Çocuk ‘Sanırım orada bir yerde, ama emin değilim,’ demiş. Ama sokak orada bir yerde değilmiş! Çocuk bir hata mı yaptı yoksa yalan mı söyledi?—*Yalan söyledi.*—Hata yaptı mı, yapmadı mı?—*Hata yaptı.*—O halde bir yalan değil miydi?—*Hata yaptı ve bir yalandı.*” Bu son yanıt, bazı çocukların iki kavramı nasıl üst üste bindirdiğini göstermesi nedeniyle özellikle not edilmeli.

MAS (6): “Bir yalan nedir?—*Saçmalamaktır.*—Bana yalan olan bir şey söylesene.—*Bir çocuk küçük bir melek olduğunu söylemiş, ama bu doğru değilmiş.*—Neden öyle söylemiş?—*Şaka yapmış.*—Yalan söylememize izin verilir mi?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü günahtır ve Tanrı günah işlememizi istemez.*—Bir çocuk bana $2+2=5$ dedi. Bu doğru mu?—*Hayır, doğrusu 4 olacak.*—Peki yalan mı söyledi yoksa hata mı yaptı?—*Hata yaptı.*—Hata yapmak yalan söylemekle aynı şey mi, yoksa farklı mı?—*Aynı şey.*—Ben 30 yaşındayım. Bir çocuk bana 60 yaşında olduğumu söyledi. Yalan mı söyledi, yoksa hata mı yaptı?—*Yalan söyledi.*—Neden?—*Çünkü söylediği şey günah.*” “Hangisi daha kötü, hata yapmak mı yoksa yalan söylemek mi?—*İkisi de aynı.*”

CHAP (7): “Yalan nedir?—*Doğru olmayan şey, yapmadığın bir şeyi söylemendir.*—Sence ben kaç yaşındayım?—*Yirmi.*—Hayır, otuz yaşındayım. Bana söylediğin şey bir yalan mıydı?—*İsteyerek yapmadım.*—Biliyorum. Ama sonuçta bir yalan mı, değil mi?—*Evet, yalan, çünkü gerçek yaşını söylemedim.*—Yalan mı söyledin?—*Evet, çünkü gerçeği söylemedim.*—Cezalandırılman gerekir mi?—*Hayır.*—Kötü bir yalan mıydı, yoksa çok kötü değil

miydi?—*Çok kötü değildi.*—Neden?—*Çünkü ardından doğruyu söyledim!*”

Bu gözlemler iki sonucu ortaya çıkarıyor. Birincisi, çocuğun pratikte kasıtlı bir eylem ile istemeden yapılan bir hata arasında aşağı yukarı bir ayrım yapabildiği. Kasıt fikri (sadece kasıtlı eylem değil, onunla aynı şey olmayan kasıtlı eylem fikri de), ilk “neden”lerle hemen hemen aynı zamanda ortaya çıkıyor, bu da üç yaş civarına denk geliyor. Ancak, sonraki birkaç yıl boyunca çocuk kasıtlı eylemlerle diğerlerini bizim yaptığımız kadar net bir şekilde ayıramıyor. Bunun kanıtı, çocuk düşüncesinin ortalama yetişkinlerin şüphelenmediği bir seviyede erekçi, animist ve yapaycı olması ve istek dışı, bilinçdışı ve mekanik hareketleri bilinçli psikolojik eylemden ayırmayı başaramamasıdır (bkz. *Ç.G.D.*). Bu yüzden, 6-7 yaşlarındaki bir çocuğun istemeden yapılan bir hatayı kasıtlı bir yalandan ayırıp ayıramadığından şüphe etmek için yeterince neden vardır. Kaydettiğimiz yanıtlar, farkın olsa olsa oluşum aşamasında olduğunu gösteriyor.

Ancak, vardığımız ikinci sonuç olarak, bu iki gerçeklik ahlaki düşünme düzleminde hâlâ birbirinden ayrılmamıştır. Hatalar yalanlardan doğru bir şekilde ayrılrsa da, hâlâ yalanı oluşturdıkları düşünülür. Daha kesin bir şekilde konuşursak, bir yalan tamamen nesnel bir şekilde, gerçekle uyumlu olmayan bir doğrulama olarak tanımlanır ve çocuk bile bu iki ifade türünü tanıyabilir — kasıtlı olarak yanlış olanlar ve olmayanlar, çocuk bu iki türü de “yalan” kategorisinde sınıflandırır. Bu tanımlama, yukarıda incelenen yalanlar ve “kötü sözler” arasındaki tanımlamaya benzerdir. Ama bu özel örnekte tanımlama, büyük ihtimalle çocuğun kasıtlı bir eylem ve istemeden yapılan eylem fikirleri arasında ayrım yapmayı başaramamasının yardımını almıştır. Bu fikirler, düşünme düzleminde, uygulama düzleminde olduğundan daha uzun süre ayırt edilmeden kalıyor olabilirler. Bu, daha önce bahsettiğimiz eylem ve düşünce arasındaki gecikme süresine bir örnek daha sağlar. Bu görüşü destekleyecek şekilde, hata ve yalanların tanımlanmasının 8 yaşına doğru, *yani* animizm, yapaycılık vs. fenomenler grubuyla aynı zamanda, *yani* kasıtlı

fikrini istemeden yapılan fikrinden ayırma yetersizliğinin diğer işaretleriyle aynı zamanda ortadan kaybolduğu not edilmelidir.

Bu yorumlar ister doğru olsun ister yanlış, tartıştığımız iki yanıtın ve ilk tanımlama türünün ikisinin de çocukta yalanı tamamen gerçekçi bir şekilde ve işe dahil olan niyetten bağımsız olarak değerlendirme eğiliminin varlığını ortaya serer. Bu, analizimizin geri kalan bölümünde kapsamlı bir şekilde doğrulanacak.

Şimdi üçüncü tanım türüne, ya da yalanların doğru tanımına bakalım: Kasıtlı olarak yanlış söylenen bütün ifadeler yalandır. 10-11 yaşına kadar bu tanıma açık bir formunda rastlamıyoruz. Ama “Yalan, doğru olmayan şeydir” diyerek başlayan çocuklar arasında çoğunluk aslında hile, yani kasıtlı eylemi düşünmektedir. Kısmen doğru tanımlarla başlayan birkaç örnek görelim.

ZER (6), K.: “Yalan nedir?—...—Bu kelimeyi biliyor musun?—*Evet.*—Yalan ne anlama gelir?—...—Bir çocuk bir sandalyeyi devirmiş, sonra da kendisinin yapmadığını söylemiş. Bu bir yalan mıdır?—*Evet.*—Neden.—*Çünkü o yapmış.*—Sana adın Helen dersem, bu doğru mu?—*Hayır, adım Madeleine.*—O zaman bir yalan mı?—*Hayır.*—Neden?—...—Küçük bir çocuk bana $2 + 2 = 5$ eder dedi. Bu bir yalan mı, yoksa çocuk hata mı yaptı?—*Hata yaptı.*—Aynı zamanda bir yalan olabilir mi?—*Hayır, hata yaptı.*”

GAR (6): “Yalan nedir?—*İtaat etmemektir.*—Sana bahçeye gitmen söylendiği halde gitmezsen, bu yalan mıdır?—*Hayır efendim.*—O zaman yalan nedir?—*Yanlış bir şey yapıp sonra söylememektir.*—Bir çocuk bir fincanı kırıp sonra da kedinin kırıldığını söylerse, bu bir yalan mıdır?—*Evet efendim.*—Bir çocuk bana $2 + 2 = 5$ ettiğini söyledi. Bu bir yalan mı?—*Yalan değil.*—O zaman çocuk ne yaptı?—*Dikkat etmemiştir.*”

BEC (7): “Yalan nedir?—*Bir şey söylersen, sonra o şey doğru değilse yalandır.*—Bir çocuk sokak isimlerini (Cenevre’de) bilmiyormuş. Bir adam ona Rue de Carouge’un nerede olduğunu sormuş, çocuk da ona yanlış sokağı göstermiş. Bu bir yalan

mıdır, yoksa çocuk hata mı yaptı?—*Yalan söylemedi.*—Neden?—*Çünkü hata yaptı.*—Neden hata yaptı?—*Çünkü hatayı bir şeyi bilmediğinizde yaparsınız, ama yalan söylemek doğruyu söylememektir [= bildiğin şeyi söylememek].*”

KE (7): “Yalan nedir?—*Doğru şeyler söylememektir.*— $2 + 2 = 5$ demek bir yalan mıdır?—*Hayır, değildir.*—Bana öyle olduğunu söyleyen çocuk bunu neden yaptı?—*Belki bir hata yapmıştır.*—Hata yapmak nedir?—*Doğru şeyler söylememektir.*—Hata yapmakla yalan söylemek aynı şey midir?—*Hayır.*—Farkı nedir?—*Hata yapmak doğru şeyi söylememektir; yalan gerçektir, ama onu söylemezsiniz [= gerçeği bilirsiniz ama söylemezsiniz].*—Peki ya şaka?—*Eğlenmek için bir şey söylemektir.*”

PUI (8). Bir yalan, “*doğru olmayan şey söylemektir.*—Ama Pui yaşımızı yanlış tahmin ettiğinde bunun yalan olmadığını söylüyor. Neden?—*Çünkü bilmiyordum.*”

Birkaç iyi net açıklama verelim.

LAU (8): “*Yalan söyleyen bir çocuk ne yaptığını biliyordur, ama söylemek istemiyordur. Diğeri [hata yapan] bilmiyordur.*”

ARL (10): “*Yalan söylediğinizde bunu kasıtlı yaparsınız, hata yaptığınızda bilmiyorsunuzdur?*”

KEI (10): “*Yalan, birini yanıltmanızdır. Hata yapmak, hata yapmanızdır [kendinizi yanıltmanız].*”

Tanımlara dair bu ilk analiz, 8 yaş altındaki çocukların yalanın gerçek doğasını anlamakta yaşadığı zorluğu ortaya çıkarıyor. Diğerlerinden çok kendi hakkında düşünmeye eğilim duyduğundan, çocuk hilenin tam anlamını göremez. Hikaye anlatırken yalan söyler, bu yüzden yetişkin kısıtlamasının ona dayattığı yalan söylememe yükümlülüğü, ilk andan itibaren en dışsal formunda ortaya çıkar: Bir yalan, öznenin niyetinden bağımsız olarak, gerçeğe uygun olmayan şeydir.

Şimdi sorgumuzun, hikayelerin içerik ve yalanın sonuçları açısından değerlendirmesinden oluşan, ikinci ve üçüncü bölümlerine bakalım. Bu soruları çözmek için, daha önce olduğu gibi, kıyaslanacak hikayelerden faydalandık, ve elde ettiğimiz yanıtları incelemeyi önce de bu hikayelerin anlamını tartışarak başlamanız gerekiyor.

İçerikleri açısından yalanları değerlendirme sorunu, sorumluluk meselesidir. Burada sorumluluk bir yalanın hedefinin işlevi (öznel) ya da sahteliğinin derecesinin bir işlevi (nesnel) olarak değerlendirildi. Dolayısıyla zorluk, yalanın maddi bir sonuca yol açmadığı ve herhangi bir maddi koşulun eşlik etmediği hikayeler bulmakta. Deneyim, bize bir sakarlık eylemi ya da benzer bir durumla bağlantılı olarak söylenen bir yalanın (bir fincan kırmak ve kedinin yaptığını söylemek, makası kaybetmek ve bunu yaptığını inkar etmek vs.) bu tür bir eylemin sonucunda söylenmeyen bir yalandan çok daha kötü kabul edildiğini gösterdi. Bu örneklerde, çocuk yalanı eşlik eden eylemden ayıramaz ve bu yüzden onu eylemin sonuçları açısından yargılar. Bu özellikler daha sonra tekrar ortaya çıkacak ve bir önceki bölümde verdiğimiz ipucunu doğrulayacak. Ama şimdilik bizi ilgilendirmiyorlar. Çocuğun değerlendirmesini istediğimiz şey, gerçek içeriğinde yalanın kendisi.

Uzun bir arayış ve tereddüt sürecinden sonra, aşağıdaki üç hikaye çiftini seçtik. Her çift bir yalan ya da herhangi bir kötü niyet içermeyen ama gerçekten fazlasıyla sapan bir yanlışlığı ve mümkün olan bir içeriğe sahip ama kandırma niyetiyle söylenmiş bir yalanı içeriyor.

I. A.¹ “Küçük bir çocuk [ya da küçük bir kız] sokakta dolaşmaya çıkmış ve onu çok korkutan büyük bir köpekle karşılaşmış. Eve gitmiş ve annesine bir inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söylemiş.”

B. “Bir çocuk okuldan eve gelmiş ve annesine öğretmenin ona iyi not verdiğini söylemiş, ama bu doğru değilmiş; öğretmen ona iyi ya da kötü bir not vermemiş.² O zaman annesi çok mutlu olmuş ve onu ödüllendirmiş.”

II. A. “Bir çocuk odasında oynuyormuş. Annesi içeri girmiş ve ona bir mesaj iletmek için sokağa çıkmasını söylemiş.

¹ Bu hikayeyi Descoeudres'dan (*a.g.e.*) aldık.

² Çocuğa kötü bir not aldığı söylenmemelidir, aksi takdirde özne onu, üstüne koyduğu yalandan bağımsız olarak, kendiliğinden “kötü” kabul edecektir.

Ama çocuğun canı dışarı çıkmak istememiş ve annesine ayağının ağrıdığını söylemiş. Ama bu doğru değilmiş; ayağı hiç ağrıyıormuş."

B. "Bir çocuk arabayla dolaşmaya çıkmayı çok istemiş ama kimse ona teklif etmemiş. Bir gün sokakta çok güzel bir araba görmüş ve içinde olmayı çok istemiş. Bu yüzden eve gidince arabadaki adamın durup ona küçük bir tur attırdığını söylemiş. Ama bu doğru değilmiş; hepsini uydurmuş."

III. A. "Bir çocuk çok iyi resim yapamıyormuş ama resim yapabilmeyi çok istiyormuş. Bir gün başka bir çocuğun yaptığı çok güzel bir resme bakıyormuş ve 'Bu resmi ben yaptım' demiş."

B. "Bir gün bir çocuk, annesi dışardayken makasla oynuyormuş ve onu kaybetmiş. Annesi geldiğinde çocuk makası görmediğini ve ona dokunmadığını söylemiş."

Çocukların yalanların maddi sonuçları açısından değerlendirilmelerini analiz için kullandığımız hikayeler ise şunlar.

IV. A. "Sokak isimlerini bilmeyen bir çocuk Rue de Carouge'un [çalıştığımız okula yakın bir sokak] nerede olduğunu pek bilmiyormuş. Bir gün bir adam onu sokakta durdurmuş ve Rue de Carouge'un nerede olduğunu sormuş. Çocuk 'Sanırım orada' demiş. Ama orada değilmiş. Adam yolunu tamamen kaybetmiş ve aradığı evi bulamamış."

B. "Bir çocuk sokak isimlerini çok iyi biliyormuş. Bir gün bir adam ona Rue de Carouge'un nerede olduğunu sormuş. Ama çocuk onu kandırmak istemiş ve orada deyip yanlış sokakı göstermiş. Ama adam kaybolmamış ve yolunu bulmayı başarmış."

V. Yalana sakarlığın (kırmak, kirletmek vs.) eşlik ettiği birkaç öykü daha kullandık.

Çocuklara her seferinde iki hikaye anlatıyoruz. Özneyi sorgulamadan önce, anladığından ve özellikle de söz konusu niyeti kavradığından emin olmak için ona hikayeyi ezbere anlattırmak en doğrusu. Bu, her hikayeden sonra çocuğa "Çocuk neden öyle dedi?" sorusunu sorarak yapıldı. Genel olarak öznellerimiz, hikaye I.A.'da korku yüzünden basit bir

abartı, hikayeler II.B. ve III.A.'da istek vs. nedeniyle önemsiz bir uydurma söz konusu olduğunu, ama I.B. ve III.B. hikayelerinde şekerleme, tembellik ya da hak edilen cezalandırmadan duyulan korku nedeniyle gerçek kandırma eylemlerinin söz konusu olduğunu bir seferde anladı. Ardından, çocuğun anladığından emin olunca iki hikayeyi karşılaştırmasını ve iki yalandan ya da söz konusu iki çocuktan hangisinin “daha kötü” olduğunu ve bunun nedenini söylemesini istedik.

Bu teknikle elde edilen sonuçlar net ve fikir verici özellikliydi. Sakarlık ve hırsızlık konusunda çocuk, hatırlanacağı gibi, söz konusu niyeti hiç hesaba katmadan önce, eylemleri en dışsal yönüyle (sonuçları) yargılıyor gibi görünüyordu. Yalanlar konusundaki değerlendirmelerin analizi sadece bu fikri doğrulamakla kalmıyor, onun ötesine geçip eylemlerin maddi sonuçları dışında, çocuk zihninin nesnel sorumluluk yönünde kalmaya devam ettiğini söylememizi sağlıyor.

I. ve III. Hikayelerimiz maddi sonuçların rolünü en aza indiriyor; böylece çocuk yanıt verirken yalanın söylendiği eylemler hakkında değil, yalanın kendisi ve yalanı söyleyenin niyeti hakkında düşünüyor. Bizi en fazla şaşırtan şey, görüştüğümüz küçük çocukların çoğunun, yalanları söyleyenin niyetine göre değil, yalan iddianın gerçek olma ihtimalinin büyüklüğü ya da küçüklüğüne göre değerlendirmesi oldu. Ancak, biraz önce incelediğimiz ilk iki tanım türüne bakarak, bir iddianın gerçekten ne kadar uzaklaşırsa çocuğa o kadar fazla yalan gibi görünmesini bekleyebiliriz. Göreceğimiz şey de tam olarak bu. Ama sıra dışı olan şey, değerlin kendisinin değerlendirmesinin, yani yalanları ya da yalan söyleyenleri “kötü” ya da “kötü değil” olarak değerlendirmenin aynı ilkeye itaat etmesi gerektiği.

Ama sorularımızın yer aldığı sözel ve soyut düzlemde olan şey bu.

İlk üç hikaye çiftimizle ilgili örnekler şöyle.

I. KÖPEK İLE İNEK VE İYİ NOT ALDIĞINI SÖYLEYEN ÇOCUĞUN HİKAYESİ

FEL (6) iki hikayeyi doğru bir şekilde tekrarlıyor: “Bu iki çocuktan hangisi daha kötü?—*Bir inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyen kız.*—Neden daha kötü?—*Çünkü bu doğru olamaz.*—Annesi ona inandı mı?—*Hayır çünkü asla öyle değiller* [inekler kadar büyük köpekler].—Çocuk neden öyle dedi?—*Abartmak için.*—Peki öbürü neden yalan söyledi?—*Çünkü insanların iyi bir not aldığına inanmasını istedi.*—Annesi ona inandı mı?—*Evet.*—Sen anne olsaydın hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Köpekli olanı, çünkü en kötü yalanı o söyledi.*”

BUG (6): “Hangisi daha kötü?—*İnekli olan.*—Neden o daha kötü?—*Çünkü doğru değil.*—Peki iyi notlarla ilgili olan diğeri?—*O daha az kötü.*—Neden?—*Çünkü annesi inanabilirdi, annesi inandı.* [Bu bir dil sürçmesi değil. Fel ve Bug gibi 6-7 yaşlarındaki çok sayıda çocuğun, bir yalanın kötülük derecesini yetişkinlerin inanma olasılığına göre ölçtüğünü gördük. Bu yüzden iyi notlarla ilgili yalan çok kötü değildir, çünkü anne buna kolayca inanabilir!].—Peki öbür çocuk neden inekle ilgili yalanı söyledi?—*Çünkü annesine yalan söylüyordu.*—Hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Bir inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyeni.*”

MAE (6): “İki yalandan hangisi daha kötü?—*Bir inek kadar büyük olan köpek.*—Peki bu çocukları cezalandırman gerekeydi, hangisini daha çok cezalandırırdın?—*İnek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyeni.*—Diğeri neden öğretmeninin ona iyi not verdiğini söyledi?—*Çünkü yaramazlık yaptı ve bunu söylemeye cesaret edemedi.*”

KE (7): “Hangisi daha kötü bir yalan?—*İnek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyen.*—Neden daha kötü?—*Çünkü öyle bir şey yok.* [Bu ifadenin, yalan örneklerinde nesnel sorumluluk bakış açısını çok iyi ifade ettiğini not edelim].—İki çocuktan hangisi daha fazla cezalandırılmalı?—*İnek kadar büyük bir köpek gören.*—Neden?—*Çünkü doğru değil. İyi değil.*—Neden iyi değil?—*Çünkü doğru değil.*—Öbür çocuk neden öğretmeninin ona iyi not verdiğini söyledi?—*Annesi ona bir şey alsın*

diye.—Diğeri neden inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyledi?—*Söyledi işte. Çünkü öyle bir şey söylemek istedi* [harika bir şey görmekle övünmek].—Neden öyle bir şey söyledi?—*Belki bir inek gördüğünden. İyi göremedi.*” Ke iki çocuğun da niyetini çok iyi anlıyor; ama yine de sorumluluklarına dair nesnel değerlendirmesini sürdürüyor.

ROC (7): “Bu iki yalan hakkında ne düşünüyorsun? İkisi de aynı mı, yoksa biri diğerinden daha mı kötü?—*Biri diğerinden daha kötü.*—Hangisi?—*İnek kadar büyük bir köpek gören.*—Neden?—*Hiç kimse inek kadar büyük bir köpek görmez.*—Sen anne olsaydın hangisini daha çok cezalandırırdın?—*İnekle ilgili yalanı söyleyen.*”

BURD (7): “*‘En kötü’ olan inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyen. Daha kötü, çünkü annesi biliyordu* [yanlış ya da imkansız olduğunu], *ama diğerinde annesi bilmiyordu. Annenin bilmediği bir şey söylersen daha az kötüdür, çünkü anne inanabilir. Anne doğru olmadığını biliyorsa, o zaman daha büyük bir yalan.*” Bir yalanın ahlaki ciddiyetinin sadece inanılabilir olmasıyla ölçülmesi fikrini daha açık bir şekilde ifade etmek imkansızdır: Annenin inandığı şey kötü değildir, açıkça görülen yalan ise kötüdür!

DRIV (7): “Bu iki çocuktan hangisi daha kötü?—*İnek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyen.*—O daha mı kötü?—O daha kötü *çünkü en büyük yalanı söyledi.*—Neden en büyük yalan?—*Çünkü diğer hikayedekinden çok daha büyük bir yalan söyledi.*—Neden?—*Çünkü doğru olamaz.*”

SAV (7) en kötü yalanın köpeklerle ilgili olduğunu söylüyor “*çünkü doğru olamaz.*—Peki öğretmenle ilgili olan?—*Evet, o doğru olabilirdi, ama doğru değil.*—Bu iki çocuktan hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Köpekli olan.*—Neden?—*Çünkü doğru olamaz.*—Annesi köpeklerle ilgili yalana inandı mı?—*Hayır.*—Peki anne öğretmenle ilgili yalana inanır mıydı?—*Belki.*—Anne yalana inandığında mı yoksa inanmadığında mı daha kötü?—*İnanmadığında.*”

TROT (7): “Hangisi daha çok cezalandırılmalı?—*İnek kadar büyük bir köpek gören.*—Neden o daha kötü?—*Çünkü bir*

köpek asla inek kadar büyük değildir.—Peki anne öğretmenle ilgili yalana inandı mı?—*Evet, bazen iyisindir bazen de değildir.*—İki çocuktan hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Köpekli olanı.*—Neden?—*Çünkü öyle bir şey yok [inek kadar büyük bir köpek] ve çünkü okulda bazen cezalandırılırsın bazen de cezalandırılmazsın.*" [Dolayısıyla ikinci yalan daha mantıklı ve bu yüzden de daha az kötü.]

BOH (9): "Hangisi daha kötü?—*İkisi de aynı.*—Sen baba olseydın hangisini daha çok cezalandırırdın?—*İnek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyeni.*—Neden?—*Çünkü doğru olamaz."*

II. BİR MESAJ İLETMEMEK İÇİN AYAĞINDAN ŞİKAYET EDEN ÇOCUK VE BİR ARABADA DOLAŞMAKLA ÖVÜNEN ÇOCUKLA İLGİLİ YALANLAR

WID (6): "Hangisi daha kötü?—*Arabalı olan.*—Neden?—*Diğerinden daha büyük bir yalan.*—Neden?—*Diğerinden daha çok yalan söylüyor."* Bu niceliksel ifadenin nesnel sorumluluk bakış açısını ortaya çıkardığını not edelim.

ROC (7): "Hangisi daha kötü?—*Arabalı olan.*—Neden?—*Çünkü küçük kızlar dolaşmak için arabaya binemez."*

PIE (7). Ağrıyan ayakla ilgili hikaye "yalan.—Neden?—*Çünkü evde kalmak istedi.*—Peki arabayla ilgili olan?—*O da yalan.*—Neden?—*Çünkü öyle söylemek istedi.*—Neden öyle söylemek istedi?—*Çünkü onları kandırmak istedi.*—Hangisi daha kötü?—*Arabalı olan.*—Neden?—*Çünkü daha büyük bir yalan.*—Neden?—*Çünkü daha uzun bir cümle. Daha büyük. Daha kötü.*—Neden?—*Çünkü annesine bir sürü şey söyledi. Tek bir cümle değil, uzun bir cümle [=karışık bir hikaye].*—Onları cezalandırmak gerekseydi hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Arabalı olanı.*" Bu, Pie'nin konu hakkındaki saf niceliksel anlayışını gösteriyor: Hikaye ne kadar uzunsa yalan o kadar kötüdür!

BURD (7 yaş, 10 ay): "Hangisi daha kötü?—*Arabalı olan.*—Neden?—*Çünkü annesi o kadar kısa sürede gidemeyeceğini [dışarda olduğu sürede arabayla dolaşmak] biliyordu."*

DRIV (7 yaş, 6 ay): "İki çocuktan hangisi daha kötü?—*Arabayla gittiğini söyleyen.*—Neden?—*Çünkü daha büyük bir yalan.*—Neden daha büyük olduğunu düşünüyorsun?—*Çünkü*

bir arabaya bindiğini söyledi ve bu doğru değildi.—Peki ayağının ağrıdığını söyleyen diğer çocuk da o kadar kötü mü, yoksa daha mı az kötü?—Daha az kötü.—Neden?—Çünkü ayağının ağrıdığını söyledi.—Peki bu doğru muydu?—Hayır efendim.—O zaman neden daha az kötü bir yalan olduğunu düşünüyorsun?—...—Neden gidip ayağının ağrıdığını söyledi?—Gitmemek için [mesajı vermeye].—Peki diğeri neden arabayla dolaştığını söyledi?—Annesini inandırmak için.—Hangisi daha kötü?—Arabayla dolaştığını söyleyen.”

III. RESİM VE MAKASLA İLGİLİ HİKAYELER

DEPR (8): “Hangisi daha kötü?—Resmi yaptığını söyleyen.—Neden o daha kötü?—Çünkü herkes onun yaptığını düşündü ve o da kendisinin yaptığını söyledi.—Neden öyle söyledi?—Herkes onun yaptığını düşünsün diye.—Peki makaslı çocuk neden yalan söyledi?—Annesi onu cezalandırmasın diye.—Bu çocukları cezalandırman gerekse, hangisini daha çok cezalandırırdın?—Resmi yaptığını söyleyeni.—Neden onu daha çok cezalandırırdın?—Çünkü daha kötü bir yalan söyledi.”

GREM (8 yaş, 10 ay): “Hangisi daha kötü?—Resmi yaptığını söyleyen.—Neden?—Çünkü resim yapamıyordu, ama kendisinin yaptığını söyledi.—Neden bu yalanı söyledi?—Övünmek için.—Peki öbür çocuk neden yalan söyledi?—Gidip makası bulmaktansa oynamayı tercih edeceğini düşündü.—Hangisini daha çok cezalandırırdın?—Resmi yaptığını söyleyeni.”

PIT (9): “Hangisi daha kötü?—Resimli olan çünkü çocuk resim yapmayı bilmiyordu ama kendisinin yaptığını söyledi.—Neden öyle söyledi?—Çünkü kendisinin yaptığını söylemek istedi, öbürleri onun resim yapamadığını bilmiyordu.—Peki diğeri neden yalan söyledi?—Suçu başkasına atmak istedi.—Peki hangisini daha çok cezalandırırdın?—Resimli olanı.”

Bu yanıtların altında yatan genel ilke çok net. Yalan ne kadar imkansızsa, içeriği gerçekten ne kadar uzaksa, o kadar kötüdür. İnek kadar büyük bir köpek hakkındaki yalan özellikle kötüdür “Çünkü mümkün değil”, “Çünkü öyle bir şey yok”, çünkü “Hiç kimse inek kadar büyük köpekler görmemiştir”, çünkü “Daha büyük bir yalan”. Ve hepsinden çok,

yalan olmasının temel noktası “ona inanmamamızdır.” Anne doğru olmadığını hemen anlayacak ve yalan herkesin önünde ortaya çıkacaktır. Ama okulda iyi not almakta sıra dışı bir şey yoktur. Gerçekleşmesi çok olasıdır ve ebeveyn buna hemen inanacaktır. Dolayısıyla sadece biraz yalandır, geri kalanı masumdur çünkü bir anne ona inanabilir. Aynı şekilde, arabayla ilgili yalan da kötüdür, çünkü “küçük kızları arabayla dolaştıramazsınız” ve “çünkü daha uzun bir cümle” yani önemli bir hikayedir; oysa mesaj götürmemek için yalandan ayağının ağrıdığını söylemek inandığı sürece “anne için neredeyse hiç önemli değil”dir. Son olarak, hiç resim yapmadığınız halde bir resmi yapmakla övünmek en kötüsüdür çünkü herkes bu ifadenin olası olmadığını doğrulayabilir.

Yani saf halde, ya da en azından sakarlık ve çalma ile ilişkili olarak incelediğimiz içeriklerden çok daha basit bir formdaki nesnel sorumluluk yargılamalarıyla karşı karşıyayız. O örneklerde çocuğun eylemin maddi özelliğinden, yetişkinlere verilen saf fiziksel hasardan etkilenip etkilenmediği sorulabilirdi; oysa mevcut örneklerde maddi unsur en aza indirgenmiş durumda. Bir yanda niyeti açıkça çıkar olan, çocuğun da kabul ettiği gibi gerçekten “kandıran” yalanlar var. Diğer yanda ise, çocuğun da fark ettiği gibi sadece hikaye anlatma, şakalar ya da abartma var. Yine de sözlerinden alıntı yaptığımız özneler yalancıların niyetini göz ardı ediyor ve sadece yalanın olasılık derecesini temel alarak, en dışsal ve nesnelci açıdan değerlendiriyor.

Dolayısıyla bu durumu çocukların hikayeleri anlamadaki zorluğu ile açıklamak söz konusu değil. Açıkça görüleceği gibi, yanıtlarını belirttiğimiz bütün özneler hikayede söz konusu niyetleri anladı. Yalanları nesnel sorumluluk kıstaslarına göre değerlendirmelerinin nedeni psikolojik anlayış eksikliği değil; niyetin, ahlaki açıdan bakıldığında onlar için önemli görünmemesi.

Ama görüşmelerimizin gerçekleştiği sözel düşünce düzleminde bile nesnel sorumluluk kavramının hiçbir çocuk tarafından saf haliyle bulunmadığını eklememiz gerek. Ona her

zaman öznel sorumlulukla karışık halde rastlıyoruz. Köpekli hikayede söz konusu niyete hiçbir önem vermeyen belirli bir çocuk, tam tersine, resim ve makas hikayelerini psikolojik bağlama uyumlu bir şekilde yargılamakta. Bu yüzden iki gerçek aşama söz konusu değildir. Tek söyleyebileceğimiz, nesnel sorumluluğun daha küçük çocuklar arasında sık rastlanan ama sonradan önemini yitiren bir fenomen olduğudur.

Psikolojik istatistiklerde şüpheye yer vardır, ama aşağıdaki küçük hesaplama, nesnel sorumluluğun yaşla nasıl değiştiğini gösterdiğinden, bu bağlantıda değer taşıyabilir. Aynı çocuk iki sorumluluk türüne de uyan yanıtlar verebildiğinden, her bir çocuğu değil her hikayeye bağlantılı olarak her bir çocuk tarafından verilen yanıtı birim alarak ve bu birimleri nesnel ve öznel olmak üzere iki sorumluluk türüne uygun bir şekilde ikiye ayırarak, nesnel tür için ortalama yaşı 7 ve öznel için ortalama yaşı 10 olduğunu buluyoruz. Bu istatistikler sadece 6-12 yaş arası çocukları konu aldığından, genel konuşursak, nesnel sorumluluğun çocuk yaş aldıkça öznel sorumluluğun lehine yok olduğu görülecek.

Şimdi, önceki yanıtların gerçek önemini anlamak için, aynı hikaye çiftlerini kullanarak, zihinleri öznel sorumluluk fikrine yönelmiş olan çocukların tepkilerini inceleyelim.

I. KÖPEK VE İYİ NOTLARLA İLGİLİ HİKAYELER

DUR (7): “Hangisi daha kötü?—*İkisi de aynı.*—Tamamen aynı mı?—*Biri biraz daha kötü.*—Hangisi?—*Öğretmenin çok iyi olduğunu söylediğini anlatan.*—Neden öyle dedi?—*Ona bir şeyler vermeleri için.*—Peki diğeri?—...—Sen baba olsaydın hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Öğretmenli olanı.*—Neden?—*Çünkü o daha kötü.*”

LOUR (8): “Hangisi daha kötü?—*Öğretmenle ilgili yalanı söyleyen.*—Neden o daha kötü?—*Çünkü öyle bir köpek yoktur ve çünkü bir yalan söylemek daha kötüdür.* [Bu şekilde Lour, önceki öznelerin kullandığı argümanı tersine çeviriyor ve bir köpeğin asla bir inek kadar büyük olamayacağı gerçeğinden yola çıkarak bu şekilde abartmanın yalan olmadığı sonucuna varıyor.]—Öğretmenli olan neden yalan söyledi?—*Annesi onu*

ödüllendirsin diye.—Peki diğeri?—Şaka yapmak için.—Hangisini daha çok cezalandırırdın?—Öğretmenin söylemediği şeyi anlatı.”

CHRA (8): İnek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyleyen daha az kötü “*çünkü o bir şakaydı. Öğretmenli olan daha kötü, çünkü annesi onu azarlamasın diye öyle dedi.*”

DEP (8 yaş, 9 ay): “Hangisi daha kötü?—Öğretmenle ilgili olan yalan.—Neden?—Çünkü köpeklerle ilgili olan hikaye hiçbir şey değil, ama öğretmenle ilgili hikaye annesini sinirlendirdi.—Birinci çocuk neden inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyledi?—Hava atmak için.—Peki diğeri?—Annesi onu cezalandırmasın diye.—Bu iki çocuktan hangisini daha çok cezalandırırdın?—Öğretmenli olanı.—Neden?—Çünkü tam tersi [gerçeğin]. Köpeklerle ilgili olanda çocuk anne ve babasına şaka yaptı.—Neden öyle dedi?—Çünkü belki küçük bir buzağıydı.”

PIT (9 yaş, 3 ay): En kötü olan öğretmenli hikaye “*çünkü sınıfta çok iyi olduğunu, annesi ona biraz para ya da çikolata versin diye söyledi.—Peki diğeri neden inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyledi?—Çünkü inegın köpek olduğunu sandı ve çünkü beyni düzgün çalışmıyordu.*”

DELE (9): “En kötü olan öğretmenli hikaye.—Neden diğerinden daha kötü?—Çünkü diğeri mümkün değildi.—Neden öyle olduğunu söyledi?—Çünkü köpek çok büyüktü.—Peki diğeri neden öğretmenin ona iyi not verdiğini söyledi?—Annesi onu övsün diye.”

ARL (10): En kötü olan “*öğretmenin memnun olduğunu söyleyerek annesini kandıran.—Neden o daha kötü?—Çünkü anneler inek kadar büyük köpeklerin var olmadığını çok iyi bilir. Ama öğretmenin memnun olduğunu söyleyen çocuğa inandı.—Çocuk neden köpeğin inek kadar büyük olduğunu söyledi?—Onları inandırmak için: Şaka olarak.—Peki diğeri neden öğretmenin memnun olduğunu söyledi?—Çünkü ödevini kötü yapmıştı.—Bir şaka mıydı?—Hayır, yalandı.—Yalan ile şaka aynı şey midir?—Yalan daha kötüdür çünkü daha büyüktür.*”

KEI (10): “Hangisi daha kötü?—Öğretmenle ilgili olan yalan.—Neden?—Çünkü annesini kandırdı.—Ama öbür çocuk da öyle yaptı.—Ama o [öğretmenli olan] öğretmenin söylemediği bir

şeyi söyledi.—Öbür çocuk da doğru olmayan bir şey söyledi. [Karşı önerilerimiz ne kadar ısrarlı olsalar da, işe yaramıyor.]—*Çok büyük bir yalan söyledi. Öğretmen onun iyi olduğunu söylememişti.*—Neden köpekle ilgili yalandan daha kötü?—*Çünkü onun doğru olmadığını [köpekle ilgili yalan] çok daha iyi görebilirsiniz. Öğretmenle ilgili yalanı anlayamazsınız.*—Neden inek kadar büyük bir köpek gördüğünü söyledi?—*Onları muhteşem bir şey gördüğüne inandırmak için.”*

ROS (11): Öğretmenle ilgili yalan “*daha büyük, çünkü kötü bir şey.*”

II. ARABA VE AĞRIYAN AYAKLA İLGİLİ HİKAYELER

SAV (7½): “Hangisi daha kötü?—*Sanırım, ağrıyan ayakla ilgili olan.*—Neden öyle dedi?—*Dışarı çıkmamak için.*—Peki diğeri?—*Onları kandırmak için [şaka olarak].”*

FER (8): En kötü olan ayağı ağrıyormuş gibi yapan “*çünkü dışarı çıkmak istemedi ve çünkü annesine karşı çıktı.*”

LOURD (8) en kötü olanın arabayla ilgili olduğunu söyleyerek başlıyor. Sonra birdenbire ekliyor: “*Yanıldım. Dışarı çıkmayan çocuğu cezalandırırdım.*—Diğer çocuk ne yaptı?—*Şaka yapıyordu.*”

SCI (9 yaş 7 ay): “Hangisi daha kötü?—*Ayağı ağrıyan.*—Neden?—*Çünkü doğru değildi.*—Neden öyle dedi?—*Dışarı çıkmamak için.*—Peki diğeri?—*Onları bir arabaya bindiğine inandırmak için.*—Hangisi daha kötü?—*Ağrıyan ayaklı olan.”*

III. RESİM VE MAKASLA İLGİLİ OLAN HİKAYELER

FER (8): “Hangisi daha kötü?—*Birincisi [resim]. Hava atmak için öyle söyledi. İkincisi de [makas] azar işitmek için.*—Çok doğru. Hangisi daha kötü?—*İkincisi.”*

LOURD (8): “Hangisi daha kötü?—*Makaslı olan, çünkü onu kendine saklamak için öyle dedi.*—Peki diğeri?—*İnsanlar onu övsün diye öyle dedi.*—Hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Makaslı olanı.*—Neden diğerini değil?—*Çünkü sınıfındaki çocuklar nasıl resim yaptığını çok iyi biliyor.”* Lourd böylece bir yalan ne kadar

açıkça görülüyorsa o kadar önemsiz olduğunu düşünüyor — nesnel sorumluluk destekçilerinin savunduğu şeyin tam tersi.

DELA (9): En kötü olan makaslı olan. “Neden öyle dedi?—*Annesi onu azarlamasın diye.*—Öbür çocuk neden resmi kendisinin yaptığını söyledi?—*Çocukların iyi resim yapabildiğini düşünmesi için.*”

Bu yanıtlarda şaşırtıcı olan şey, nesnel sorumluluk yandaşlarının kullandığı argümanların, tam tersi tezi destekleyen biçimde tekrar ortaya çıkması. Daha önceki öznelerin hepsi köpek ve inekle ilgili yalanı imkansız olduğu için ciddi olarak değerlendirdi ve çocukların öne sürdüğü kanıt, annenin “ona inanmadığı” ve “bir yalan olduğunu hemen anladığı” idi. Şimdiki özneler, tam tersine, aynı koşulların yalanın ciddi olmadığını gösterdiğini belirtiyor: Bir iddianın yanlış olduğunu hemen anlarsanız, bu onu söyleyen kişinin sizi kandırmaya çalışmadığı, sadece abarttığı ya da bir hata yaptığı anlamına gelir. Bu yüzden Arl, anne inek kadar büyük köpek olmadığını bildiğinden, köpekle ilgili hikayeyi bir yalan olarak kabul etmiyor. Bir yalan ne kadar az yalana benzerse o kadar kötüdür, bu da daha küçük çocukların sahip olduğu görüşün tam tersi.

Şimdi incelememiz gereken son noktaya, yani yalanın maddi sonuçlarının bir işlevi olarak nesnel sorumluluğa bakalım. Daha önce yaşanmış deneyimlere denk gelmesi için uydurulan hikayeler kullanarak, çocuğun hemen hemen tutarlı bir şekilde, eğer pişman olunacak (maddi) bir sonuca sahip eylemler eşlik ediyorsa bir yalanı daha ciddi olarak değerlendirdiğini gördük. Dolayısıyla sonuç niyete ağır basar, tıpkı sakarlık ve hırsızlıkla ilgili örnekte olduğu gibi. Örneğin:

QUEL (7): “Küçük bir çocuk mürekkep hokkasını masaya döktü. Babası geldiğinde çocuk ona hokkayı devirenin kendisi olmadığını söyledi. Kedi olduğunu söyledi! Bu bir yalan mıydı?—*Evet.*—Kötü mü değil mi?—*Kötü.*—Neden?—*Çünkü büyük bir leke yaptı.*”

DUB (8): “İki çocuk anneleri için birkaç tane yumurta aldılar. Ama eve dönerken oyun oynadılar ve yumurtaları kırdılar. İlk çocuk on iki yumurta kırdı, diğer çocuk bir tane. Eve gittiklerinde annelerine büyük bir köpeğin üstlerine atladığını ve yumurtaların kırıldığını söylediler. Yalan mı söylüyorlardı?—*Evet.*—İki yalan da eşit derecede kötü müydü?—*Hayır. Biri diğerinden daha kötüydü.*—Hangisi?—*Birincisi, çünkü daha fazla yumurta kırdı.*—Ama ben birinci çocuktan bahsetmiyorum, birinci yalandan bahsediyorum. Birinci yalan hangisiydi?—*Köpek olduğunu söyledi.*—Peki ikincisi.—*O da köpek olduğunu söyledi.*—O zaman iki yalan da eşit ölçüde kötü mü?—*Hayır, birincisi daha kötü çünkü çocuk çok fazla yumurta kırdı.*”

Diğer bir deyişle, maddi bir eylem yalanla çok yakından ilişkili olduğunda, psikolojik eylemi beraberinde gelen harici eylemin sonuçlarından ayırmakta olduğu gibi, çocuk yalanı ayırtırmakta belirli bir zorluk çeker. Bu örneklerdeki tek ilginçlik, ayırtırma eksikliğini ortaya çıkarmalarıdır. Çocukların değerlendirmelerinin analizini bu tür hikayeleri kullanarak daha fazla ilerletmek çok zor olur, çünkü söz konusu veri sayısı iki değil üçtür: Yalan, beraberinde gelen eylem ve eylemin sonuçları. Bu yüzden bu soru türünü kullanmayı bıraktık.

Onun yerine, çocuğa, biri kayda değer bir fiziksel sonucu olmayan ama kasıtlı olduğu açıkça görülen bir hileyi içeren ve diğeri de sadece bir hata olan ama zarar verici sonuçlara yol açan iki hikaye anlatarak, sorunu sistematik olarak çözmeyi denedik. Bunlar, bu bölümün başında belirtilen IV-A ve IV-B hikayeleri: 1° Bir çocuk kasıtlı olarak bir adama yanlış yolu gösterir, ama adam kaybolmaz. 2° Bir çocuk bir adama yanlışlıkla başka yolu gösterir ve adam kaybolur. Sorunun sonucu, sakarlık ve çalma örneğinde olduğu gibi, burada bazı çocuklar maddi sonuçlar hakkında düşünüyor ve yalanı sadece bu bakış açısından değerlendiriyor; diğerleri ise sadece niyetli düşünüyor. Birincinin yaş ortalaması 7, ikincinin 9. Böylece biri diğerinden daha gelişmiş gibi görünen iki

farklı tutuma sahibiz, ama iki örneğe de 6 ile 12 yaş arasında rastlayabiliyoruz.

Nesnel sorumluluk örnekleri şöyle.

THE (6): "İkisinden hangisi daha kötü?—*Rue de Carouge'un nerede olduğunu bilmeyen.*—Neden o daha kötü?—*Adam kayboldu.*—Diğer çocuk sokağın nerede olduğunu biliyor muydu?—*Evet.*—Neden söylemedi?—*Şaka yapmak için.*"

VAL (7) hikayeleri doğru bir şekilde tekrar ediyor. "Hangisi daha kötü?—*Kaybolan* [adamın kaybolmasına neden olan].—O çocuk yolu biliyor muydu, yoksa iyi bilmiyor muydu?—*İyi bilmiyordu.*—Yolu bilmeyen ve adamın kaybolduğu mu daha kötü, yoksa yolu bildiği halde adama söylemeyen ve adamın sonuçta kaybolmadığı mı?—*Kaybolan.*"

FER (8): "Hangisi daha kötü?—*Birincisi, çünkü adamın kaybolmasına neden oldu. İkinci çocukla adam kaybolmadı.*"

CAR (8): En kötü olan "*adamın yolunu kaybetmesine neden olan ve daha az kötü olan çocuk da adamın kaybolmasına neden olmayan.*—Eğer onları cezalandırman gerekseydi, hangisini daha çok cezalandırırdın?—*Nerede olduğunu bilmeyeni. Hata yaptı.*—Ama diğeri adamı kandırmadı mı?—*Evet, ama adam kaybolmadı.*—Peki ya adam kaybolmuş olsaydı?—*İkisi de eşit derecede kötü olurdu.*"

Orta ölçekte bir örnekle başlayan diğer tutuma örnekler şöyle.

CHAP (7½): "Çocuklardan biri diğerinden daha kötü mü?—*Hayır, ikisi de aynı.*—Adamlar sinirlenmiş midir?—*Evet, biri diğerinden daha fazla.*—Hangisi?—*Yolunu bulamayan.*—Peki ya adamlar iki çocukla tekrar karşılaşırdı, ne olurdu?—*Adamlardan biri çocuğu azarlardı* [diğerinden daha fazla].—Hangi adam?—*Yolunu bulamayan.*—Haklı olur muydu?—*Hayır, haklı olmazdı, çünkü çocuk yolu bilmiyordu.*"

DUR (7): "İkisi de aynı mı, yoksa biri diğerinden daha mı kötü?—*Biri diğerinden daha kötü.*—Hangisi?—*Şaka için yapan.*—Adam kayboldu mu, yoksa kaybolmadı mı?—*Kaybolmadı.*—Peki diğeri, çocuğun yanıldığı hikayede?—*Adam kayboldu.*—Hangi çocuğu daha fazla cezalandırırdın?—*Şaka olsun diye yapanı.*"

CLAI (7): “Hangisi daha kötü?—*Sokağın nerede olduğunu bilen [yani hilekarlık yapan] ve ardından adamın kaybolmadığı.*”

QUEM (8½): “Hangisi daha kötü?—*Sokağın nerede olduğunu bildiği halde söylemeyen.*—Adam kayboldu mu?—*Hayır, adam kaybolmadı çünkü başka bir adama sordu.*—Peki öbür hikayedeki adam ne yaptı?—*Kayboldu.*”

LOURD (8 yaş, 3 ay): En kötü olan “*orada olmadığını bilen çocuğun yalanı. Diğer çocuk ne söylediğini bilmeden konuştu.*—Cezalandırılmaları gerekir mi?—*Yanlış söyleyen çocuk, bildiği zaman söylemesi gereken çocuktu.*”

KEI (10): En kötüsü, “*kasıtlı yapan. Birincisi birini yanılttı, ama bilmiyordu.*”

Bu yanıtlar, sakarlık ve hırsızlıkla bağlantılı olarak ulaştığımız sonuçları doğruluyor. Daha küçük çocuklar niyeti görmezden gelip sadece eylemin gerçek sonuçlarını düşünmeye eğilimli. Daha büyük olanlar, tam tersine, nedenlere çok daha fazla dikkat gösteriyor. Bu bağlantıda çok ilginç olan, yetişkinlerin de sadece eylemin sonuçlarına dikkat etmeye yatkın olduğunu bilen, ama yine de yetişkinlerin yanıldığını ve niyetin sadece maddi eylemden daha önemli olduğunu düşünen Chap'ın (7½ yaş) verdiği yanıt.

Bütün bu veriler tek bir noktada birbirine yaklaşıyor. Tartışmamız gereken sorun, çocuğun bu ahlaki gerçekçiliğin ötesine nasıl geçeceği ve davranışları niyete göre yargılama noktasına nasıl varacağı. Bu noktada önceki sonuçların daha derin bir analizi ve yalan söylememeye yönelten nedenlere dair birkaç ilave soru, bizi doğru yerde konumlandırarak.

§ IV. YALAN SÖYLEMEK VE İKİ SAYGI TÜRÜ

Bu ilk yıllar boyunca yalan neden ahlakta paradoksal bir gerçekçiliğe, hilenin gerçek ciddiyetini oluşturan şeye dair çok soluk bir anlayış sunan bir gerçekçiliğe yol açıyor gibi görünür? Nesnel sorumluluktan başlayarak, çocuk yalan söylemenin psikolojik değerlendirmesine nasıl ulaşır? Bu iki soru birbiriyle çok yakından ilişkili.

Elimizdeki mevcut verileri oyunun kurallarının gelişimini gözlemleyerek edindiğimiz çok daha kesin sonuçlarla kıyaslırsak, konu oldukça basit bir şekilde açıklanabilir. Bu son noktada, çocukların ahlaki yargısının evriminde iki farkı sürecin varlığını belirleyebildik. Bir yandan, yetişkinlerin ya da daha büyük çocukların kısıtlaması, benmerkezci düşünce ya da davranışa bir son vermek yerine onunla kolayca birleşmiş ve bu kuralların uygulamasında gerçek bir etkide bulunmayan, tamamen dışsal ve gerçekçi bir kurallar algısına yol açmıştı. Diğer yandan, hem benmerkezci uygulama hem de kısıtlamaya yönelik mistik tutumu reddettiğini ve ikisini de kuralların başarılı bir uygulamasına ve ne anlama geldiklerine dair daha kapsamlı ve içselleştirilmiş bir anlayışa yönlendirdiğini gördüğümüz işbirliği vardı. Bu yüzden yalanla bağlantılı olarak aşağıdaki düşünceleri öne sürebiliriz. Öncelikle, ahlaki gerçekçilik benmerkezcilik ile kısıtlamanın birleşmesinin sonucudur. Bilinçdışı benmerkezciliğe sahip olan çocuk, gerçeği kendi arzularına göre değiştirmeye ve gerçeğin değerini reddetmeye eğilim duyar. Yetişkin otorite tarafından dayatılan yalan söylememe kuralı böylece onun gözlerinde kutusal bir hale gelir ve gerçekte hiçbir içsel ihtiyaca karşılık gelmediğinden, çok daha "nesnel" bir yorumlama gerektirir.

Kuralın eksik bir pratik uygulamasına karşılık gelen ahlaki gerçekçilik ve nesnel sorumluluk da böylece ortaya çıkar. İkinci olarak, işbirliği alışkanlıkları çocuğu yalan söylememe ihtiyacına ikna ettiği sürece, kurallar anlaşılır, içselleştirilmiş bir hale gelecek ve artık öznel sorumluluk dışında hiçbir yargılamayı ortaya çıkarmayacaktır.

Bu iki konuyu birazdan inceleyeceğiz. Öncelikle daha önceki notlarımızın sonuçlarını işaret edecek, ikinci olarak da çocukların yalan lehine ve aleyhine belirttiği nedenleri kapsayan yeni malzemeleri analiz edeceğiz.

Stern ve takipçilerinin gerçekleştirdiği başarılı çalışma sayesinde, 7-8 yaşına kadar çocukların gerçeğe bağlı kalmak konusunda sistematik bir zorluk yaşadığını herkes biliyor. Yalan söylemek için yalan söylemeden, yani birini kandırmaya çalışmadan ve ne yapmakta olduğunun tam olarak bilincinde bile olmadan, çocuk gerçekliği kendi arzu ve heyecanlarına uygun olarak çarpıtır. Ona göre bir teklif, bir dilekten daha az bir ifade değerine sahiptir ve bir çocuk tarafından anlatılan hikayeler, tanıklık ve açıklamalar, gerçek ya da sahte olabilecek inançlar yerine onun hislerinin ifadesi olarak değerlendirilmelidir. Stern'in dediği gibi, görünür ya da *pseudo-yalan* diye bir şey vardır ("Pseudo = oder Scheinlüge"). Bu noktadan itibaren çocuk yalanları her bakış açısından incelenmiş ve 7-8 yaş öncesi pseudo-yalanların spontaneliği tam anlamıyla doğrulanmıştır.

Belki genel olarak daha az anlaşılan şey, çocuk psikolojisinin bu özelliğinin entelektüel olduğu kadar ahlaki düzende de var olduğu ve genel olarak çocuk düşüncesinin yasalarıyla ve özelde de entelektüel benmerkezcilik fenomeniyle bağlantılı olduğudur. Gerçeği söyleme ve hatta onu sadece kişinin kendisi için arama ihtiyacı, ancak bireyin bir toplumun, ama herhangi bir toplumun değil (üst ile alt arasındaki kısıtlayıcı ilişkiler altı çoğunlukla yalan söylemeye yönelttiğinden) karşılıklılık ve karşılıklı saygı, dolayısıyla işbirliği temelinde kurulan bir toplumun üyesi gibi düşündüğü ve hareket ettiği sürece olasıdır.

Sonuçta bireyin spontane zihinsel tutumu nedir? Dilin ortaya çıkmasından bile önce, oyun kurallarıyla ilişkili olarak bahsettiğimiz motor düzlemde, çocuğun eyleminin sürekli olarak etrafındaki şeylere gittikçe daha yakından adapte olmasına bağlı olsa bile, bu nesneleri organik bir beceri ya da psikobiyolojik bir eğilimin tatmini için kullanmaya eğilim duyduğunu fark ettik. Bu şekilde nesneler, dışsal nesneler, hemen hemen düzenli motor düzlemlerce özümseilir ve nesnelerin çocuğun etkinliğindeki bu sürekli özümseilmesi, oyunun başlangıç noktasıdır. Sadece bu da değil, saf harekete dil ve hayal gücü eklendiğinde özümseleme güçlenir ve zihnin kendisini gerçekliğe uygun hale getirme ihtiyacı hissetmediği yerde doğal eğilimi, onu çevreleyen nesneleri kendi arzusu ya da fantezisine göre çarpıtmak, kısacası kendi tatmini için kullanmak olacaktır. Böylece entelektüel benmerkezcilik, çocuk düşüncesinin en erken formlarını karakterize eder.

Çocuğun hemen ve kontrolsüz olan (Pierre Janet'nin dediği gibi, sadece hak iddia eden ve "düşünce içermeyen") ilk inanışlarının şaşırtıcı içeriğine atfetmemiz gereken şey bu koşullardır. 2-3 yaşındaki bir çocuğun kafasına giren bütün düşünceler, bunu doğrulanacak bir hipotez değil, bir inanç formunda yapar. Bu yüzden, çok küçük çocuğun başkalarıyla olduğu kadar kendi kendisine de gerçekleştirdiği ve henüz pseudo-yalan adı verilemeyecek olan bir tür oyun olarak neredeyse sistematik hayallerinde, ilkel hayaller ile hak iddia eden inanç arasındaki ilişki çok yakındır. Dolayısıyla, diğer insanlara karşı kullanılan bir tür hayal olan ve çocuğun bir hikaye icat ederek kendisini kurtarmayı çok doğal kabul ettiği, koşullara bağlı herhangi bir sıkıntıdan çekip çıkartmaya yarayan şey pseudo-yalandır. Böylece, entelektüel bakış açısından, çocuk geçici bir süre için inanacağı uydurma bir mit aracılığıyla zor bir sorudan kurtulur, ahlaki bakış açısından da utandırıcı bir durum bir pseudo-yalanı ortaya çıkartır. Bu, daima nesnel gerçek yerine kendi tatminine yönelmiş olan ilkel çocuk düşüncesinin genel kurallarını uygulamaktan başka bir şeyi gerektirmez. Kendi zihni diğerleriyle bağlantı

kurduğunda, gerçek çocuğun gözünde değer kazanmaya başlar ve sonuçta ahlaki bir talebe dönüşür. Çocuk benmerkezci kalmaya devam ettiği sürece gerçek onun ilgisini çekmez ve gerçekleri kendi isteklerine göre değiştirmekte hiçbir sorun görmez.

Böylece çocuğun yalanlara ya da kendi bakış açımıza göre bize yalan görünen şeye, kendi spontane düşünce yapısı tarafından yöneltildiğini görüyoruz. Bu durumda, yetişkinler tarafından dürüstlük konusunda belirlenen yasaların sonuçları ne olacak? İlk açık yalanlar, ya da bir tür kusurla bağlantılı ve dolayısıyla yasaklama cezası ya da azarlamaya götüren yalanlar ortaya çıktığında, ebeveyn çocuğa çok yanlış bir şey yaptığını belirtir ve gerçeğe saygı duyulması gerektiğini telkin eder. Çocuğun saygı duyduğu ve çoğunlukla özellikle güçlü duygusal koşullarda belirtilen bu tür talimatların, çocuğun zihninde bilinç yükümlülükleri yani bir daha yalan söylememek gibi belirli bir görev hissi uyandırmak için yeterli olduğu konusunda Bovet ile hemfikiriz. Dahası, misket oyununda gördüğümüz gibi, bir kural doğru bir şekilde uygulanmasa bile kutsal ve zorunlu olarak hissedilebilir. Bu kural ihlallerinin sürekli çatışmalara (ve sonucunda da suçluluk hissine) yol açtığı düşünülürse, belirli durumlarda bir kuralın uygulanması ne kadar kusurluysa kuralın o kadar zorunlu görüldüğünü bile söyleyebiliriz. Nasıl olursa olsun, 7-8 yaşına kadar çocuğun gerçeği kendiliğinden değiştirme eğilimine sahip olduğunu, bunun ona kesinlikle normal ve zararsız görüldüğünü, ama yetişkinlere yalan söylememeyi bir görev kabul ettiğini ve yalanı “kötü” bir eylem olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Ahlaki gerçekçilik ve nesnel sorumluluk, bu paradoksal durumun kaçınılmaz birer sonucudur.

İki neden grubunun bir araya gelerek bu sonucu ortaya çıkarttığı doğrudur. Birinci grup genel düzenden oluşur ve bu bölümün sonunda ele alınacaktır: Çocuk bütün düşünce alanlarında bir gerçekçidir ve bu yüzden ahlaki alanda gizli nedenden daha çok dışsal, elle dokunulur unsura ağırlık vermesi doğaldır. İkinci neden grubu, tanımlamakta olduğumuz

duruma özeldir. Dürüstlüğe duyulan istek çocuğun doğasındaki çok temel bir şeye karşılık gelmiyorsa, yetişkinin verdiği talimatın, onu çevreleyen haleye rağmen, yapısı farklı bir düzene sahip olan zihin için daima dışsal, “yapıştırma” kalacağı çok açıktır. Böyle bir talimatın ruhu, sadece deneyimle anlaşılabilir. Bir yalanın içerebileceği her şeyi keşfetmek için, kişinin başkalarıyla düşünce alışverişi yapmak için gerçek bir istek duyması gerekir. Ve bu düşünce alışverişi, başlangıçta yetişkinler ve çocuklar arasında mümkün değildir, çünkü ilk baştaki eşitsizlik çok büyüktür ve çocuk yetişkini taklit etmeye çalışırken, aynı anda onunla gerçek bir fikir alışverişi yapmaya değil kendisini ondan korumaya çalışmaktadır. Bu yüzden, tanımladığımız durum tek taraflı saygının neredeyse gerekli bir sonucudur. Talimatın ruhu özümsemez, sadece sözler kalır. Böylece gözlemlediğimiz fenomen gerçekleşir. Çocuk yalanı, öznenin niyetinden bağımsız olarak, “doğru olmayan şey” olarak düşünür. Hatta daha da ileri giderek, yalanı dilsel tabularla, “kötü sözlerle” bile kıyaslar. Sorumluluk yargısı konusunda, bir yalan gerçeklikten ne kadar uzaksa, suçu o kadar ciddidir. Böylece nesnel sorumluluk, en erken aşamasında tek taraflı saygının kaçınılmaz bir sonucudur.

Şimdi belirttiğimiz ikinci soruna göz atalım ve çocuğun yalan söylemeye dair gerçek bir anlayışı nasıl elde edeceğini ve öznel sorumluluk değerlendirmesi yapmayı nasıl başaracağını kendimize soralım. Tek taraflı saygıdan karşılıklı saygıya geçişin çocuğu ahlaki gerçekçiliğinden özgür bırakan şey olduğu fikri doğal olarak ortaya çıkıyor. Ama bu konuyu daha ileri taşımadan önce bir ara verelim ve bu bağlamda çok ilginç olan bazı durumları inceleyelim.

Söylediğimiz şey doğruysa, karşımıza iki soru çıkıyor. Birincisi: Çocuğun, yalan söylememenin ahlaki faydasına dair fikirleri nedir? İkincisi: Hangi andan itibaren ve hangi koşullarda, çocuk akranlarına yalan söylemeyi ahlaki bir kusur olarak kabul eder? Göreceğimiz gibi, bu iki soru türüne verilen yanıtlar, dürüstlük yasasına dair ilerici bir anlayışı doğuran

gerçek faktörün karşılıklı saygı ve işbirliğinde bulunduğunu gösteriyor.

Öncelikle neden insanların yalan söylememesi gerektiğini görmeye çalışalım. En evrensel olan ve kronolojik olarak en önce gelen nedene göre, yalan söylememelisiniz çünkü "cezalandırılırsınız." Birkaç örnek görelim:

ZAMB (6): "Neden yalan söylemememiz gerekir?—*Çünkü Tanrı cezalandırır.*—Peki Tanrı cezalandırmasaydı?—*O zaman yalan söyleyebilirdik.*"

ROC (7): "Yalan söylersen ne olur?—*Cezalandırılırsın.*—Peki cezalandırılmasaydın, yalan söylemek kötü olur muydu?—*Hayır.*—Sana iki hikaye anlatacağım. İki çocuk varmış ve her biri birer fincan kırmış. Birincisi kendisinin kırmadığını söylemiş. Annesi ona inanmış ve onu cezalandırmamış. İkincisi de kendisinin yapmadığını söylemiş. Ama annesi ona inanmamış ve onu cezalandırmış. İkisinin söylediği yalan da eşit derecede kötü mü?—*Hayır.*—Hangisi daha kötü?—*Cezalandırılanınki.*"

BURD (7), köpek ve öğretmen hikayeleriyle bağlantılı olarak, önceki paragrafta gördüğümüz gibi, annenin doğru olmadığını bildiği yalanın en kötüsü olduğunu söylüyor. Ardından, şu ilginç açıklamayı ekliyor: "*Annenin bildiği en kötüsü.*—Neden?—*Çünkü onu bildiğinde hemen azarlayabilir. Bilmediğinde hemen azarlayamaz. Çocuk neden azarlandığını bilmez. Artık hatırlamıyordur.*—Ama bir çocuk hemen azarlandığında mı daha kötüdür, yoksa hemen azarlanmadığında mı?—*Hemen azarlandığında daha kötüdür.*"

DELE (9): "Neden kötü?—*Çünkü cezalandırılırsınız.*—Yalan söylemek cezalandırılmasaydı, o zaman kötü olur muydu?—*Ah, hayır!*"

Lafendel tarafından *Maison des Petits*'de yapılan aşağıdaki gözlem hatırlamaya değer özellikte: 6 yaşındaki küçük bir kız biraz önce yalan söyledi. L. ona bunun doğru olup olmadığını sordu. Yanıt şu oldu: "*Fark etmez, annem göremez!*"

Burd tarafından tarif edilen durumun ne kadar yakından gözlemlendiğini görüyoruz. Ama geleneksel eğitim çok sıra

dışı bir ahlak üretiyor: Çocuk hemen azarlanırsa daha kötüdür! Kısacası, bu çocuklar cezalandırıldığı için yalan söylemeyi kötü kabul ediyor ve cezalandırılmazsa hiçbir suçluluk duygusu söz konusu değildir. Bu, en saf formunda nesnel sorumluluktur. Dahası, bu gerçekler göreceli ahlaksızlık olarak bile yorumlanmamalıdır. Çocuk, masum olmak için suçlamadan kaçmanın yeterli olduğunu söylemiyor. Bu öznelere düşündüğü şey, cezalandırmanın yalanın ciddiyeti konusunda bir kıstas olduğu. Yalanlar yasaktır, kişi bunun nedenini bilmeseydi bile. Kanıtı da karşılığında cezalandırılmanızdır. Cezalandırma olmasaydı, “kötü” olmazdı. O halde bu yanıtlar, bir yalanın Tanrı ya da yetişkinler tarafından yasaklandığı sürece kusur olduğu anlamına gelir. Bu, en saf halinde yaderkliktir ve başlangıcındaki gerçekçilik yorumumuzu doğrular.

Şimdi biraz daha gelişmiş yanıtlar görelim. Bir yalan kendi içinde kusurdur ve cezalandırılmasa bile öyle kalır.

DUR (7): “Yalan söylememize izin verilir mi?—*Hayır. Yalan kötü bir şeydir.*—Neden?—*Çünkü cezalandırılırsınız.*—Cezalandırılmadan yalan söyleyebilseydik, o zaman da kötü olur muydu?—*Olurdu.*—Sadece çocukların var olduğu ve yalan söyleyip söylemediğimizi kimsenin bilmediği bir ülkede olduğumuzu düşün, o zaman da yalan söylemek kötü olur muydu?—*Olurdu.*”

GIR (9): “Neden kötü?—*Çünkü cezalandırılırsınız.*—Yalan söylediğini bilmeseydin yine de kötü olur muydu?—*Olurdu, ama daha az kötü* [son yanıt türünün ilginç bir kalıntısına rastlıyoruz].—Neden kötü olurdu?—*Çünkü o bir yalan.*”

AUF (9): “Yalanlar cezalandırılmasaydı, yine de yanlış olurlardı mıydı?—*Onu söyleyen çocuk için yanlış olurlardı.*”

ARL (10): “Yalanlar cezalandırılmasaydı, kötü olurlar mıydı?—*Tabii ki kötü olurlardı.*”

O halde, belirli bir yaşta kurallar cezalardan, ortaya çıktıkları kontrol edici güçten bağımsız olarak zorunlu hale geliyorlar. Bu, Boveri’nin dikkat çektiği bir fenomen. Başta onları dayatan kişiyle yakından ilişkili olan emirler, daha sonra

çocuğun mantığı tarafından detaylandırılır ve böylece evrensel hale gelir. Bu, Janet'nin "mantıklı" aşama ile ilişkili olarak tanımladığıyla aynı düzene sahip olan bir süreçtir. Davranış yasaları, düşünce yasalarında olduğu gibi, sonuçta deneyimlendikleri mevcut bağlamın üzerine yerleştirilir ve böylece evrensel ve mutlak hale gelirler.

Ama bu şekilde genellenmiş olsalar bile, kurallar yaderk değildir. Çocuğun kendisine verilen belirli bir talimatı alıp evrensel yasa seviyesine yükselttiği doğrudur. Bu mantıksal genişletme işlemi büyük ihtimalle işbirliği sayesinde gerçekleşir. Ama kural, çocuğun kendi bilincinin dışında yer alan bir emir formunda var olmaya devam edebilir. Şimdi, bu durumun, çocuğun anlayışının gelişmesi sayesinde, belirli bir anda nasıl arkada bırakıldığını görelim.

10-12 yaşındaki daha büyük çocuklar genellikle yalan söylemeye karşı, şu noktaya varan nedenlere başvurur: Dürüstlük, karşılıklılık ilkesi ve karşılıklı anlaşma için gereklidir. Sözde nedenler arasında yetişkin konuşmalarından esinlenen bir dizi cümle bulunacağı doğrudur: "Yalan söylemememiz gerek çünkü hiçbir işe yaramaz" (Arl, 10). "Gerçeği söylememiz gerek... vicdanımız bize öyle söyler" (Hoff, 11). Ama bu övgüye değer fakat çoğunlukla anlamsız ifadelerin yanı sıra, tamamen spontane olmasa da, en azından deneyimden kaynaklanıyor gibi görünen bir tepki de gözlemleyebiliriz. Sorudaki tepki, dürüstlüğü gerektirdiğini çünkü başkalarını kandırmanın karşılıklı güveni yok ettiğini ima eder. Bu bağlamda, daha küçük çocukların yalanı inanılmaz olduğu sürece en kötü şey olarak görürken, daha büyük çocukların, tam tersine, bir yalanı başarıya ulaştığı sürece mahkûm ettiğini görmek çok şaşırtıcıdır.

Önceki paragrafta birden çok kez rastladığımız küçük çocukların tutumuna birkaç yeni örnek görelim:

BUG (6): Köpekle ilgili yalan iyi notlarla ilgili olandan daha kötü "*çünkü annesi ikinci yalana inanabilirdi.*"

ROC (7): "*Yalanlar iyi değildir.—Neden?—Çünkü bazen onlara inanırsın, bazen de inanmazsın.—Hangisi daha kötü, inandıkların mı yoksa inanmadıkların mı?—İnanmadıkların.—İki çocuk*

da bir mesaj iletmek istemedikleri için ayaklarının ağrıdığını söylemiş. Birine inanmışlar, diğerine inanmamışlar. Hangisi daha kötü?—*İnanmadıkları.*—Neden?—*Çünkü bakarak hata yapabilirsiniz* [= çünkü inanılan çocuk örneğinde, görünüş ayağının ağrıdığını düşünmenize neden olabilir: Yalan olasıdır ve bu yüzden görünüşün ona karşı olduğu örnekten daha az kötüdür].”

SAV (7): “Bir yalan ne zaman daha kötüdür, insanlar ona inandığında mı, yoksa inanmadığında mı?—*İnanmadığında.*”

Daha büyük çocuklar, tam tersine, bir yalanın hedefine ulaştığı ve diğer insanları kandırdığı ölçüde kötü olduğunu düşünüyor. Dolayısıyla, yalan söylemenin anti-sosyal karakterini gerçekten kavrayanlar, "cezalandırılacağımız" için yalan söylemememiz gerektiğini değil, yalan söylemenin karşılıklılık ilkesine ve karşılıklı saygıya ters düştüğünü söylüyor.

DIN (8'in üstünde): “Neden yalan söylemememiz gerek?—*Çünkü herkes yalan söyleseydi kimse nerede olduğunu bilemezdi!*”

AUF (9): “Yalan söylemek neden kötüdür?—*Çünkü anneler ona inanır!*” Küçük çocukların kullandığının tam tersi kıtas.

LOC (10): “Yalan söylemek neden kötüdür?—*Çünkü o zaman insanlara güvenemezsiniz.*”

KEI (10): Öğretmenle ilgili yalan köpekle ilgili olandan daha kötü, çünkü “*öğretmenli olanı bilemezsiniz* [yalan olduğunu].”

O halde, yanıtların yaşla geçirdiği evrim, karşılıklılık yönünde kesin bir ilerlemeyi işaret ediyor gibi görünüyor. Mutlak emrin kaynağı olan tek taraflı saygı, yerini ahlaki anlayışın kaynağı olan karşılıklı saygıya bırakıyor. Gerçekten de, bu süreçte üç aşamayı ayırt ediyoruz. Birinci aşamada, yalan bir cezalandırma nedeni olduğundan yanlıştır; cezalandırma ortadan kaldırılırsa yalana izin verilebilir. Ardından, bir yalan kendi içinde yanlış bir şey haline gelir ve cezalandırma ortadan kaldırılabilir öyle kalmaya devam eder. Son olarak da, yalan yanlıştır çünkü karşılıklı güven ve sevgiye zıt düşer. Böylece yalanın bilincine varmak yavaş yavaş içselleştirilir ve

bunun işbirliği etkisiyle gerçekleştiği hipotezi ortaya atılabilir. İlerlemeyi, sadece çocuğun, anlayışını tamamen gerçekçi bir şekilde sürekli olarak geliştiren zekasına atfedersek, sadece soruyu değiştirmiş oluruz. Psikolojik zeka, yaş ilerledikçe, artan işbirliği dışında nasıl ilerler? İşbirliği, tabii ki zeka gerektirir, ama bu döngüsel ilişki tamamen doğaldır: Zeka işbirliğini canlandırır ama kendi oluşumu için bu sosyal unsura ihtiyaç duyar.

Eğer hipotezimiz doğruysa, incelememiz gereken ikinci konu olarak, başta yasal görülen çocuklar arasındaki yalanların, sonuçta karşılıklı ilişkilerinde yasaklandığını bulmamız gerekiyor. Gerçekten de durum böyledir.

Başlarken, çocuklar arasında yalan söylemeye izin olduğunu düşünen küçük çocukların yanıtlarını görelim.

FEL (6): “Yetişkinlere ve çocuklara yalan söylemek aynı şey midir?—*Hayır.*—Hangisi daha kötü?—*Yetişkinlere yalan söylemek.*—Neden?—*Çünkü doğru olmadığını bilirler.* [Gerçekçi kıstasın birden ortaya çıkışına dikkat edin: Bir yalan ne kadar belirginse o kadar kötüdür.]—Peki ya çocuklar?—*Onlara yalan söylenebilir, çünkü daha küçükler.*”

BLI (6): “*Bir yetiştikine yalan söylemekle bir çocuğa yalan söylemek aynı şey değil.*—Hangisi daha kötü?—*Yetişkinlere söylemek.*”

IRI (7): “Peki diğer çocuklara yalan söyleyebilir misin?—*Evet efendim.*—Kötü değil mi?—*Birazcık kötü.*—Yetişkinlere yalan söylemek çocuklara söylemekten daha mı kötü, yoksa aynı şey mi?—*Çocuklara yalan söylemek o kadar kötü değil.*—Neden?—*Çünkü çocuklar büyük değiller.*”

DRUS (7): “*Yetişkinlere yalan söylemek daha kötü. Çocuklardan daha büyükler ve küçük çocuklar birbirine kötü sözler söyleyebilir [yalanın tanımı!].*”

CARN (8): Çocuklara yalan söyleyebilirsiniz ama yetişkinlere söyleyemezsiniz “*çünkü bir beyefendi bir çocuktan daha değerlidir.*”

EM (8 yaş, 5 ay): “*Bir çocuk doğru olup olmadığını bilmez. Yetişkinler bilir, o yüzden daha kötü!*” Gerçekçi kıstas, daha önce hiç soru sormadığımız bir çocukta aniden ortaya çıkıyor.

PI (9 yaş, 3 ay): *"Bir yetişkine söylemek daha kötü çünkü onlar daha büyük."*

ER (9 yaş, 8 ay): *"Bir çocuğa yalan söylemek önemli değil. Onlara yalan söyleyebilirsiniz. Ama bir yetişkine söylememelisiniz."*

Tam tersine, neredeyse bütün büyük çocuklar, yetişkinleri kandırmanın kötü olduğunu söylerken, bir çocuğun arkadaşlarını kandırmasının da bir o kadar, hatta daha kötü olduğunu düşünüyor. Şaka olsun diye yalan söyleyebilirsiniz, ama ciddi bir yalan çocuklar arasında da, bir yetişkine karşı olduğu kadar ayıplanacak bir durumdur.

Birkaç örnek görelim.

BOH (7 yaş, 10 ay): *"Çocuklara yalan söylenebilir mi, yoksa o da yetişkinlere yalan söylemek kadar kötü müdür?—İkisi de aynı şey."*

DI (8 yaş, 6 ay): *"Bir çocuğa yalan söylemek de çok kötüdür, çünkü bir çocuk yalan söyleyip söylemediğinizi anlayamaz ve memnun olmaz."* Argüman, Em'inin tam zıttı.

AUD (9½): *"Bir çocuğa yalan söylemek daha kötü, çünkü bir çocuk daha küçüktür."*

DEN (11): *"Bir çocuğa yalan söylemek daha kötü, çünkü çocuklar inanır."*

COTT (12 yaş, 8ay): *"Yetişkinler sizi daha fazla azarlar, ama ikisi de eşit derecede kötü."*

CAL (12): *"Bazen bir yetişkine yalan söylemeye neredeyse mecbur kalırsınız, ama bir arkadaşına yalan söylemek çok kötüdür."*

Bu yanıtlar¹ çocuklar arasındaki dayanışmanın gelişmesinin, yalanların gerçek doğasını anlamalarına ne kadar yardımcı olduğunu gösteriyor. Örneğin, Em'in yanıtlarını Di'nin verdiği yanıtlarla kıyaslayın. Otoritenin etkisinde olan Em'e göre yalan söylemek ortaya çıktığı sürece kötüdür, ama arkadaşlığı öğrenmiş olan Di'ye göre yalan, kandırdığı sürece kötüdür.

Sonuç olarak, yukarıda belirlediğimiz iki soruyu şu şekilde çözebiliriz. Küçük çocuklar, bazı örneklerde nesnel sorum-

¹ 317. sayfadaki istatistiklere göz atınız.

luluğun öznel sorumluluğa ağır basmasına yol açan neredeyse sistematik bir ahlaki gerçekçiliğin bütün özelliklerini sunuyorsa, bunun nedeni, yetişkin kısıtlaması ile çocuksu benmerkezcilik arasındaki kendine özgü ilişkilerdir. Çocuğun yetişkine duyduğu tek taraflı saygı onu, hemen uygulamaya konulamayacak özellikte olsalar bile yetişkinin talimatlarını kabul etmeye zorlar. Bunun sonucu olarak, kuralların dışsallığı ve ahlaki yargının aslına uygun karakteri ortaya çıkar. Tam tersine, çocuğun gelişimi bu talimatları içselleştirir ve öznel sorumluluk kavramını kendine ait kılar, bunun nedeni işbirliği ve karşılıklı saygının onun psikolojik ve ahlaki gerçekliklere dair gittikçe daha kapsamlı bir anlayış sağlamasıdır. Böylece dürüstlük, aşamalı olarak yaderklik tarafından dayatılan bir göreve dönüşür ve özerk kişisel bilinç tarafından iyi olarak görülen bir hedef haline gelir.

Kısacası, çocuklara yetişkinler tarafından dayatılan kuralların incelenmesi, küçük çocukların daha büyük çocuklardan aldığı kuralların incelenmesinden öğrendiklerimizi genel olarak doğruluyor. Ancak karşılıklı ve tek taraflı saygı zihinsel fenomenin genel sürekliliğinde ne kadar yakından ilişkili olsa da, iki süreç niteliksel açıdan farklı sonuçlara götürür.

§ V. SONUÇ. AHLAKİ GERÇEKÇİLİK

Şimdi, sorgu yönteminde kaçınılmaz bir şekilde bozulan açıları doğru perspektife yerleştirerek, elde ettiğimiz sonuçların bir bütün halinde çocuğun ahlaki yaşamında kapladığı yeri bulmaya çalışmamız gerekiyor.

Ahlaki düşüncede iki farklı etkinlik seviyesinin ayırt edilmesi gerekiyor. Öncelikle, özne gerçeklikle etkileşime girip şoklar ve muhalefetle karşılaştığında aşamalı olarak inşa edilen etkili ahlaki düşünce, "ahlaki deneyim" vardır. Karşısına çıkan her farklı durumda ona rehberlik edecek ve onu hemen hemen doğrudan ilgilendirdiğinde diğer insanların eylemlerini değerlendirmesini sağlayacak ahlaki yargılamalar oluşturmaya yönlendirecek olan şey budur. Bir de, birinci etkinlikte her şekilde bağlantılı olan, ama tıpkı düşüncenin eylemden farklı olması gibi, ondan ayrılan teorik ya da sözel ahlaki düşünce vardır. Bu sözel ahlak, çocuğun diğer insanların onu doğrudan ilgilendirmeyen eylemlerini yargılaması ya da gerçek eylemlerden bağımsız olarak genel davranış ilkelerini dile getirmesi istendiğinde ortaya çıkar.

Sorumluluk değerlendirmelerine dair yapabildiğimiz analiz, sadece çocuğun teorik ahlaki düşüncesini konu alıyor ve uygulamadaki ve somut ahlaki düşüncesiyle hiçbir şekilde ilgilenmiyor (bu noktada, sorunun iki açısını da aynı anda göz önünde bulundurduğumuz oyunun kurallarına dair soruşturmamızdan ayrılıyor). Bu sözel düzlemle ilişkili olarak, sonuçlarımız oldukça tutarlıydı. Düzenli bir şekilde birbirini takip eden belirli aşamalar elde edemediysek de, sonuçları birbirinden oldukça farklı olan süreçler tanımlamayı başardık. Bu süreçler her çocuğun yaşamında birbirine karışıp kesişebilir, ama ahlaki gelişimin geniş bölümlerini işaret ediyorlar.

Örneğin, çocuğun teorik ahlakının tek taraflı saygıdan doğan ilkelere (yaderklik ahlakı ve nesnel sorumluluk) ya da karşılıklı saygıya dayananlara (manevi ahlak ve öznel sorumluluk) konu olabildiğini gördük.

Ama önceki bölümün başında yöntemsel açıklamalarda değindiğimiz ve şimdi de karşımızda olan sorun şu: Bu sonuçlar, çocuğun ahlak konusundaki etkili düşüncesinde neye karşılık geliyor? Sözel düşünce, somut düşüncenin bilinçli bir aşamalı uygulaması olabilir. Bu durumda, karşılaştığımız ve incelediğimiz ahlaki gerçekçilik eylem halindeki bir ahlaki gerçekçiliğe, çocuklar teorik açıdan konuştuğunda çoktan geride bırakıldığı şüphesiz olan, ama somut eylemlerde ifade edilen spontane tepkilere yol açmaya devam eden bir gerçekçiliğe karşılık geliyor olabilir. Fakat sergilenmelerine tanık olduğumuz bu sözel ahlakın çocuğun mevcut düşüncesinde hiçbir şeye karşılık gelmiyor olması da mümkündür. Bu nedenle, çocuklar somut karar ve yargılarında hiçbir ahlaki gerçekçilik sergilememiştir. Hayatlarında, inek kadar büyük bir köpek ya da ödüllendirilmek için iyi not almış numarası yapan çocuğunkine benzer yalanlarla karşılaştıklarında, ikinciye birinci yalandan daha kötü olarak değerlendirmekte tereddüt etmezler. Ve bu durumda, tek başına sözel düşünce, geçmiş ya da güncel eylemle hiçbir ilişkisi olmayan saf bir papağanlık formu oluşturmak için yeterlidir.

Öncelikle olası bir muğlaklığı ortadan kaldıralım. Bu ikinci çözüm, sorgunun bütün sorunun nedeni olduğu anlamına gelmemektedir. Hayatta, çocuk kendini sürekli olarak sorguda tanımlanan durumlara benzer koşullarda bulur. Arkadaşlarının birbirini suçlamasını dinler, duyduklarıyla onları yargılamak şansını vardır ve gözlemlediklerimize benzer fenomenler aynı anda gerçekleşebilir. Aynı şekilde, daha önce elde ettiğimiz animizm ya da yapaycılıkla ilgili sonuçlar (bkz. Ç.G.D.) çocukların ağızından sık sık duyulan fikirlere karşılık gelebilir. Ama bu sadece sorunu bir aşama daha ileri taşımaktadır ve hâlâ bu spontane sözel fikirlerle ilgili şu soruyu sormamız gerekir: Etkili bir düşünce formunun bilinç kazanmasını oluştururlar mı, yoksa oluşturmazlar mı?

İşin doğrusu, teorik ahlaki düşüncenin, çocuk için bile, ahlaki etkinliğin ileri seviyede bir bilinçli uygulamasını oluşturduğuna inanıyoruz. Bunun sonucu olarak, yukarıda belirtilen sonuçların belirli bir ölçüde gerçek ahlak verilerine karşılık geldiğini düşünüyoruz. Ama genel olarak sanılanın aksine, düşünce ve eylem arasındaki ilişkiler basit olmaktan çok uzaktır ve bu yüzden sonuçlarımızı gerçek perspektifinde kavramak için bu noktayı bir şekilde vurgulamak gereklidir.

Öncelikle, Claparède'in çok iyi bir şekilde gösterdiği gibi, fikirler ya da kavramlar, gerçekte ortaya çıktıkları düzenin tam tersi sırada bilinç kazanır: Eylem düzeninde önce gelen, bilinç kazanma düzeninde sonuncudur. Yani sözel düzlemde ahlaki gerçekçilik başlangıçta oluşan bir durum gibi görünüyorsa, eylem düzleminin kendisinde böyle değildir. Genel olarak konuşursak, özellikle çocukta saf görev kavramından daha geç ortaya çıkan iyi kavramı, ahlaki yaşamın ilk koşulu olan bir şeyin nihai bilinçli uygulaması olabilir: Karşılıklı sevgi ihtiyacı. Ve tam tersine, ahlaki gerçekçilik yetişkinin çocuğa uyguladığı kısıtlamanın sonucu olduğundan, iyiden sonra basit isteğe kıyasla ikinci olarak gelişiyor olabilir, ama bir yandan da, çocuk ahlak üzerinde düşünmeye ve onu ifade etmeye başladığında bilinçli olarak gerçekleştirilen ilk kavram olmayı sürdürür.

İkinci olarak, bilinç kazanmak, üstünde çalışılmış olan fikirleri açığa çıkartmak demek değildir. Bilinç kazanmak bir yeniden yapılandırma ve sonucunda, daha önce eylem tarafından oluşturulmuş olan yapıların üzerine yeni ve orijinal bir yapı eklenir. Böylece, eylemin kendisinden sonra gelir. Böylece Stern'in işaret ettiği ve çocuk düşüncesinin bütün alanlarında rastladığımız gecikme süresi ortaya çıkar.¹ Ortalama 6 ve 8 yaş arasında rastladığımız (6 yaş altında rastlamamızın nedeni daha küçük çocukların kullanılan hikayeleri yeterince anlayamamasıydı) ahlaki gerçekçilik ahlaki etkinliğin kendisinde mevcut olan bir şeye karşılık geliyorsa,

¹ Bkz. *Bulletin de la société française de philosophie*, 1928, s. 97 vd., özellikle s. 105.

onu bu yıllarda değil, çok daha erken bir dönemde aramamız gerekir. Nesnel sorumluluk, eylem seviyesinde uzun süre önce geride bırakılmış ama teorik düşünce seviyesinde varlığını sürdürüyor olabilir. Ayrıca, onlara anlattığımız hikayeleri nesnel sorumluluk ilkeleriyle değerlendiren, ama aynı zamanda öznel sorumluluk kıstaslarıyla tamamen uyuşan bir şekilde değerlendirdikleri kişisel hatıralarını anlatan çocuklarla karşılaştık. Böylece, ahlaki gelişimin ilk yıllarında sözel düzlemde gözlemlediğimiz fenomene karşılık gelen gerçekçilik ve nesnel sorumluluk örnekleri bulabilir miyiz? Biz, bulabileceğimize inanıyoruz.

Öncelikle, kişi eğitimde, ahlaki de dahil olmak üzere herhangi bir kısıtlamanın kullanımına ne kadar karşı olursa olsun, çocuğa anlayamayacağı talimatlar vermekten tamamen kaçınmak mümkün değildir. Otoriteyi temel alan geleneksel eğitim formunda neredeyse kural haline gelen bu örneklerde talimatın kabul edilmesi, aşağı yukarı her zaman ahlaki gerçekçiliğin ortaya çıkmasını teşvik eder. Yazarın çocuklarından birinde, yani ebeveyninin nesnel sorumluluktan kaçınmak için elinden geleni yaptığı bir çocukta gözlemlediğimiz birkaç örnek verelim. Dolayısıyla, aşağıdaki gözlemler bu karmaşık ahlaki özerklik ve yaderklik sorununa hiçbir özel ilgi gösterilmeyen ortamlarda bulunan çocuklar için geçerlidir.

Jacqueline, hiçbir zaman terimin gerçek anlamıyla cezalandırılmadı. En kötü durumda, bir rezalet çıkarttığında bir süre onu yalnız bıraktık ve sakın bir şekilde konuşabilecek hale geldiğinde geri döneceğimizi söyledik. Ona hiçbir zaman görev vermedik ya da çoğu ebeveynin en büyük değer olarak kabul ettiği, tartışmadan pasif bir şekilde itaat etmesini talep etmedik. “Kategorik” kurallar belirlemek yerine, her zaman talimatların “nedenini” anlamasını sağlamaya çalıştık. Hepsinin ötesinde, her şeyi ona işbirliği ışığında sunduk: “annesine yardım etmek”, ebeveynini “memnun etmek”, “kız kardeşine öğretmek” vs. kendi başlarına anlaşılamayacak tali-

matları yerine getirmesi için ona verdiğimiz nedenler. Dü-rüslük gibi belirli kuralları çok küçük çocuklar anlayamadı-ğından, onlardan bahsedildiğini hiç duymadı.

Ama günlük hayatta, anlamı çocukların bakış açısından hiçbir anlam taşıyor gibi görünen belirli uyarılardan kaçın-mak imkansızdır. Belirli saatlerde yatağa gitmek ve yemek yemek, eşyaları bozmamak, babasının masasındaki nesnelere dokunmamak vs. Gerçekten anlaşılmadan kabul edilen ve uygulanan bu emirler, doğal olarak yasanın ihlali durumunda pişmanlığa yol açan, saf yükümlülük hissi sunan eksiksiz bir yaderklik etiğine yol açar.

Örneğin, 2 yaş, 6 ay ve 15 günlük olan Jacqueline'i yata-ğında, iplerini tek tek çekerek bir havluyu mahvederken bul-dum. Annesi daha önce bunu yapmanın yazık olduğunu, havluda delikler açıldığını, o delikleri onaramayacağını vs. söylemişti. Bu yüzden J.'ye şöyle söyledim: "Ah, ama annen üzülecek." J. sakın bir şekilde ve zar zor sakladığı bir gülüm-semeyle yanıt verdi: "*Evet. Delik açılır. Sonra onarılmazlar*"... vs. Nutuk atmaya devam ettim ama beni ciddiye almayacağı çok belliydi. Hâlâ keyfini zorlukla saklıyordu, birden çok ko-mik bir tonla "*Gül!*" dedi ve ciddi yüz ifademi koruyabilmek için hemen konuyu değiştirmek zorunda kaldım. Cezbetme gücünün fazlasıyla farkında olan J. bana "*Küçük sevgilim Ba-bacım*" dedi ve olay sona erdi. Ancak ertesi gün J. çok etki-lenmiş bir şekilde uyandı. İlk kelimeleri bir önceki gece olanla ilgiliydi. Havlu hakkında düşündü ve annesine üzgün olup olmadığını sordu. İlk tepkisi çekici bir saygısızlık sergi-lemesine rağmen, benim sözlerim işe yaradı ve talimat her zamanki sonuçları doğurdu.

Aynı günün akşamı, J. yine havludaki iplikleri çekmeye baş-ladı. Annesi havluya yazık ettiğini tekrarladı. J. dikkatle din-ledi ama hiçbir şey söylemedi. Bir süre sonra bağırmaya ve biri yanına gidene kadar ağlamaya başladı: Sadece anne ba-basını tekrar görmek ve ona kin duymadıklarından emin ol-mak istiyordu.

Yani burada, görünür saygı olarak ya da olmadan, iyi belirlenmiş bir görev ve kusur duygusuna yol açan bir talimat örneği görüyoruz. Bu duyguların çocuğun herhangi bir ahlaki niyet bilinci edinmeden, ya da “kasıtlı yapılan” şeyle (bilerek ve isteyerek talimata karşı gelinerek gerçekleştirilen bir eylem) “kasıtlı yapılmayan” şey arasında bir ayırım yapabilmemesinden çok önce yerleştiği bize çok açık görünüyor. Bir banyo havlusunu mahveden iki buçuk yaşındaki bir çocuğun zarar verme niyeti olmadığı çok açıktır. Sadece bir fizik deneyi yapıyordur. Durmasını istesenez bile bu isteği unutacak ve yeniden başlayacak ya da kuralı, ilk dürtüye karşı koyamayacağı kadar geç hatırlayacaktır. Bu nedenle, J.’nin davranışını yukarıda tanımlanan itaatsizlik eylemleri (tanımı gereği bilinçli eylemlerdir) arasında ya da zarar verme niyetiyle gerçekleştirilen eylemler arasında sınıflandırmıyoruz. Ama yine de, suçluluk hissi net bir şekilde görülüyor. “Kasıtlı yapılmayan” bir şeyin kusur olarak değerlendirilemeyeceği kavramını dile getiren bir tepkiyi üç yaşını geçene kadar J.’de görmedik. Örneğin, ona “Beni biraz rahatsız ediyorsun” dedim. Yanıt şu oldu: “*Düşünmedim*” (başka bir deyişle, “isteyerek yapmadım”).¹ Dört ayın ardından J.’nin “*ama senin suçun*” gibi ifadeleri kullanmaya başladığı doğru. Ama bunları niyete değil, sadece maddi sonuçlara uyguladı. Konuşmaya başladığı zamandan yaklaşık 3 yaşına kadar, ahlaki gerçekçilik ve nesnel sorumluluğun saf ve spontane halinde en kolay biçimde gözlemlenebildiği dönem.

Bu nedenle, nesnel sorumluluğun belirgin örneklerine bakalım. Hayatın en erken aşamalarında açıklık, sorumluluk yargısı için sürekli bir durumdur. Böyle bir alanda kasıtlılık unsurunun çocuğun eylemlerinde neredeyse hiç yer almadı-

¹ Çocuğun ahlak dilince kasıt fikrinin ortaya çıktığı anın, ilk “neden”lerine başladığı yaşla aşağı yukarı kesişmesi dikkat çekici. Gerçekten de, başta bir yerde de göstermeye çalıştığımız gibi (Ç.D.D., bölüm V), ilk “nedenler”, eylemlerin kasıtlılığının bilinçli uygulamasından doğan neden ihtiyacına karşılık gelir.

ğını söylemeye bile gerek yok. Örneklerin büyük bir çoğunluğunda bir ya da iki yaşındaki bir çocuğun uyurken ya da oyun oynarken vücut fonksiyonlarını kontrol edememesinin gerekli fiziksel kontrole sahip olmadığı anlamına geldiğini en tutucu Freud yanlıları bile inkar edemez. Temizlik kurallarına kasıtlı ya da hatta bilinçdışı direniş, bu yaşta çok nadirdir. Şimdi, söz konusu tepkilerin tamamen otomatik karakterine rağmen, ebeveynler çocuklarından dikkatli olmalarını ister. Kazalar gerçekleştiğinde, hayal kırıklıklarını ifade etmeleri çok doğaldır. Kısacası, konu çok hassas bir şekilde ele alınsa bile, talimatlar ve dolayısıyla görevler olmak zorundadır. İlginç olan şey, suçluluk hissinin kaza eseri ihmallerle değil (çocuğun “sormayı” unutmaması vb.), fiziksel eylemlerin kendisiyle oransal olmasıdır.

Örneğin, 1 yaş, 11 ay 28 günlük olan J. yatağa yatırıldı ve etkilerinin ona anlatıldığı bir ilaç verildi. Annesinin, utanç ya da suçluluk hissi doğurmasından kaçınmak için özel olarak tasarladığı önlemlerine rağmen, J. ilaç işe yarayınca çok üzüldü. Yüzünde sıkıntı ifadesi belirdi, gözleri yaşlarla doldu, ağzı büküldü ve bu durumun normal koşullarda kendi ihmali nedeniyle gerçekleştiğinde hissedeceği aynı duyguları hissettiği açıkça görüldü.

Ama bu özel alanın nesnel sorumluluğun spontane gelişimine elverişli tek alan olduğu düşünülmemeli. Maddi bir uygulamayı içeren herhangi bir kural aynı sapmaları içerir. Bir diğer iyi örnek, yemek ve onunla ilgili kuralları içerendir.

Bir süre boyunca J. çok iştahsız oldu, bu da yaşamının bu döneminde evreninin temel kurallarının yiyeceklerle ilgili olması sonucunu doğurdu. Dünya Düzeni herkesin saat dörtte bir fincan kakao içmesini, gün ortasında bir kase dolusu sebze yemesini, yemekten hemen önce suya birkaç damla (hidroklorik asit) katılmasına vs. karar vermişti. Bu talimatlar kabul edildiğinde, doğru ve yanlış kavramları, bütün olası niyet ya da koşullardan bağımsız olarak, onlarla ilgili eylemlerin uygulanması ya da uygulanmaması ile tanımlandı. Örneğin, bir gün 2 yaş, 10 ay, 7 günlük olan J. pek iyi değildi ve

annesi her zamanki sebze tabağının o gün ona fazla gelebileceğini düşündü. Gerçekten de, bir ya da iki kaşık aldıktan sonra J. isteksizlik işaretleri sergilemeye başladı. Ama J. tabağını bitirmekte ısrar etti çünkü bu kuraldı. Onu ikna edemiyoruz, yemeğinden keyif almasa da bakış açısını koruyor. Ağzına bir kaşık yemek konduğu her seferinde onu yutmakta zorluk çekiyor ama kase önünden kaldırılınca geri getirilmesini istiyor, yiyerek onu boşaltmamak bir günahmış gibi düşünüyor. Sonuçta kaseyi kaldırdık ve onun suçu olmadığına, bazı günler insanların diğer günlere göre daha az açlık hissettiğine vs. onu inandırmaya çalıştık. Annesinin aldığı bütün bu önlemlere rağmen J. ağlamaya başladı. Teselli edildiğinde bile pişmanlık belirtileri gösterdi, sorun çıkartmadan yatağa gideceğine söz verdi vs.

Bir diğer önlem. 2 yaş, 10 ay, 23 günlük olan J. her zamanki gibi hidroklorik asit içiyordu. Ama bardağa çok fazla damlatılmıştı ve J.'ye hepsini içmesinin gerekmediği söylendi. Gerçekten de, bir ya da iki yudum aldıktan sonra suyun acılığından şikayet etti; midesi bulanıyor gibiydi. Ama aynı zamanda bardağın hepsini içmek istedi. Annesi bunun gerekli olmadığını tekrarladı ve onu sandalyesinden kaldırdı. J. yanlış bir şey yapmış gibi gözyaşlarına boğuldu. Bardağın yanına geri döndü ve hepsini içmekte ısrar etti.

Bu son iki örnek, çocuğun nesnel sorumluluk değerlendirmesinin ne kadar güçlü ve spontane olduğunu gösteriyor. Otoritenin ne olduğunu bilmeyen ve anne babası çocuklarının bilinç özerkliği kazanmasını sağladığı küçük bir kızın aldığı talimatların inatçı bir ahlaki gerçekçiliğe yol açtığını görmek çok şaşırtıcıdır. Ebeveynlerden kaynaklanan bir kuraldan ortaya çıkan görev duygusuna karşı ebeveynin daha sonraki yumuşatması işe yaramaz. Bahsettiğimiz üç örnekte (temizlik ve yemekle ilgili kurallar) gururun önemli bir rol oynuyor olabileceği doğrudur. Çocuk yenilgiyi kabul etmeyecektir. Ama bu gururun kendisi, kuralların gerçekçi bir şekilde bilincinde olmayı gerektirir. Eğer çocuk ilacını, sebze kasesini

ya da kakaosunu bitirmemeyi bir tür ahlaki çöküş olarak kabul etmeseydi, bu yükümlülükleri terk ettiği için kendisini aşağılanmış hissetmezdi.¹

Sakarlıkla ilgili üçüncü bir örnek grubunu vermemiz gerek. Analiz etmeyi amaçladığımız şey tam da çocuğun sunulan hikayelerde dinlediği sakarlık eylemlerini nasıl değerlendirdiği olduğundan, bu bizi bu bölüm boyunca incelediğimiz konulara geri götürüyor. İlk yıllar boyunca çocuk sıklıkla kendi sakarlığını tamamen nesnel bakış açısından değerlendirir, bu kendi zararına olsa bile.

Yaklaşık 2 yaşındaki J. ona ödünç verdiğim bir deniz kabuğuyla oynuyordu. Deniz kabuğu çok kırılıyordu ve ilk yere düşüşünde kırıldı. J. korktu ve bunun onun suçu olmadığına onu ikna etmek konusunda büyük bir zorluk çektim.

Bu örneği sürdürmemize gerek yok. Bu, çocuklar arasında çok yaygındır ve herkes buna benzer bir durumu gözlemleme fırsatını bulmuştur. Çok daha sonra ve bu konu hakkında, çocuk istemeden yapılan sakarlığı (saf kaza) ihmalkarlık ya da dikkatsizlik nedeniyle gerçekleşen sakarlıktan ayıracaktır. İlk dönemlerde dikkate alınan tek şey sonuçtur.

Kısacası, ilk yıllar boyunca kaçınılmaz yetişkin kısıtlamasının, –J. örneğindeki gibi minimumda olsa bile– evin doğasına ve anne baba ve çocuğun birleşen karakterlerine göre aşağı yukarı vurgulanan belirli bir ahlaki gerçekçiliği ortaya çıkarttığına inanıyoruz. Daha ileride sözel düzlemde gözlemlediğimiz ahlaki gerçekçilik, böylece bu erken dönem fenomenlerinin dolaylı bir sonucu olur.

Ama ilk yılların spontane ahlaki gerçekçiliği ile daha önce analiz ettiğimiz teorik ahlaki gerçekçilik arasında göz ardı edilmemesi gereken bir ara bağ vardır; çocuğun kendi eylemleri değil, akranlarıyla davranışları hakkında kendisinin yaptığı yargılamadan bahsediyoruz. Kendisiyle ilgili olarak, ahlaki yasadaki kasıtlı kusurları istemeden yapılan ihlallerden ayırmayı oldukça erken yaşta başarır (yaklaşık 3-4 yaşında,

¹ Okurun içini rahatlatmak için, Jacqueline'in saygı duyduğu kurallara hiçbir şekilde takıntı duymadığını ekleyebiliriz.

ilk “nedenler” ve nedene ilginin başladığı zaman). Ve bundan hemen sonra “istemeden oldu” savunması ile kendini mazur göstermeyi öğrenir. Ama konu etrafındakilerin eylemleri olunca, işler oldukça değişir. Genel konuşursak, çocuğun, tıpkı bizler gibi, başkalarına karşı kendisine karşı olduğundan daha sert davrandığını söylemek aşırıya gitmek sayılmaz. Bunun nedeni çok basit. Diğer insanların davranışı, niyetini anlamamızdan çok daha önce maddi şekliyle ortaya çıkar; bu yüzden hemen bu maddi şekli yerleşik kurallarla karşılaştırmaya ve eylemi bu temelde nesnel olan kıstasla yargılamaya eğilim gösteririz. Böyle bir eğilime ancak devamlı bir cömertlik ve anlayış çabası ile direnebilir ve diğer insanların tepkilerini niyetleri açısından anlamaya çalışırız. Çocuğun böyle bir fiziksel empatiyi çok erken yaşta becerebildiği çok açıktır. Ama aynı zamanda, kurallara duyulan saygının hâlâ işbirliğine ağır bastığı bu aşama (misket oyununda “benmerkezci” adını verdiğimiz ve kuralların mistik olarak kabul edildiği ve benmerkezci olarak uygulandığı aşama) süresince, psikolojik olarak yargılamanın, diğer insanların eylemleri söz konusu olduğunda, kendi eylemlerimizdekinden çok daha büyük bir çaba gerektireceği de çok açıktır. Başka bir şekilde söyleyecek olursak, ahlaki gerçekçilik başka insanların davranışını değerlendirme konusunda, kendi davranışlarımızı değerlendirirken olduğundan çok daha uzun sürecektir. Olgular da bize bunu gösteriyor.

Öğrencilerimizden biri olan Weissfeller’ın bizimle paylaşma kibarlığını gösterdiği bir gözleme bakalım. Buna paralel gözlemlere bütün çocuklarda rastlanabilir.

I. MAD (4) annesine şöyle söylüyor: “*Annecim, bulaşıkları kuruladım.*” Ja (2½) ekliyor: “*Ben de.*” Mad: “*Hayır, bu doğru değil.—Evet.—Hayır, bulaşıkları kurulamadın. Böyle söylemen çok kötü.*” Anne: “*Belki Ja yanıldı ve onları kuruladığını sandı.*” Mad: “*Hayır, onları kurulamadı. Böyle söylemesi hiç hoş değil. Sadece ben kuruladım.*”

II. Ja: “*Her tarafında lekeler var.*—Mad: *Hayır. Doğru değil, doğru değil.—Doğru.*—Mad (öfkeyle): *Doğru değil. Saçmalık... Anne, Ja saçmalıyor!*”

III. Ja, istemedi Mad'in canını acıtıyor. Mad ağlıyor: *"Anne, Ja çok kötü. Bana vurdu.—Ama isteyerek yapmadı, canını acıtmak istemedi.—Evet istedi, isteyerek vurdu. Çok kötü vurdu. Canımı çok acıttı."*

Başkalarının davranışını değerlendirmeyi ele alırken, çocuğun eylemleri doğrudan gözlemleyerek değil de anlattığımız bir hikaye yoluyla ele aldığı, biraz yapay bir durum kullandık. Başkaları hakkında yapılan değerlendirmelerle ilgili olarak ahlaki gerçekçilik tamamen bireysel alandakinden daha uzun sürerse, bizim hikayelerimizde anlatılan saf sözel örnekler söz konusu olduğunda çok daha uzun süre devam edeceği şüphesizdir. Ama burada, işleri karmaşıklaştıran üçüncü bir fenomen dahil oluyor.

Çocuğun ahlaki gerçekçiliği teori düzleminde eylem düzleminde olduğundan çok daha sistematiktir, bu yüzden burada yeni ve farklı bir fenomen doğasına sahip bir şeyle karşı karşıya gibi görünüyoruz. Gerçek şudur ki, bütün teorik düşüncede kastedilen bilinçli gerçekleştirme, pratik eylemlerde gerçekleştiği gibi, daha uzun ya da kısa bir aranın ardından tekrarlanmaz. Gecikmelerin üstünde ve ötesinde, düşünme mekanizmasının doğasında bulunan çarpıklıklar mevcuttur. Gerçeklikten ayrılan ve kelimelerin ya da hayal gücünün serbest bıraktığı bir düşünce acil bir eylemi takip ettiği ya da onun üstüne bindiği anda, zihin kendini bir perspektif yanılsaması bütününe, özellikle de benmerkezciliğin bilinçdışı bir yanılsamanın egemenliğine bırakır. Böylece, entelektüel alanda akıl yürütmeye çalışan çocuk, pratik zeka tarafından uzun süre önce fethedilen bir dizi zorlukla karşı karşıya kalır. Benzer şekilde, ahlaki alanda, ona hikaye anlatıldığında merhametten ve psikolojik içgöründen uzak yargılamalarda bulunmaya yönlenecek, dolayısıyla aşağı yukarı sistematik bir ahlaki gerçekçiliğe tanıklık edecektir, oysa uzaktan baktığında en büyük günahkarlar olarak kabul ettiklerine gerçek hayatta yakınlık duyacağı kesindir.

Dolayısıyla, ilk yıllardaki spontane ahlaki gerçekçiliğin öznenin kendi davranışıyla ilgili olarak aşamalı olarak azalırken, öncelikle diğer insanların eylemlerinin değerlendirmesinde

ve sonra da hikayeleri ve genel olarak sosyal mitleri kapsayan saf teorik örneklere dair düşünme eyleminde gelişebileceğini görüyoruz. Sözde ilkel toplumları ele alıyor olsaydık, ahlaki gerçekçiliğin bu nihai ürünlerinin bir bütün olarak grubun sosyal kısıtlaması (yetişkinlerin çocuklara uyguladığı başlangıçtaki kısıtlamanın tam tersi) ile bütünleştirildiğinde, kolayca anlaşılacak bir tepkime ile, bireylerin kendi zihinlerine etki etmeyi başaracağını eklememiz gerekirdi. Ama sadece çocuktan bahsettiğimizden, kendimizi ahlaki gerçekçiliğin çocuk düşüncesinde etkili ve spontane bir şeye karşılık geldiğini söylemekle kısıtlayabiliriz. Üstelik, bu sonuç misket oyunu örneğinde bulduklarımızla tamamen uyuyor. İster küçük çocuklara daha büyük çocuklar tarafından, ister çocuklara yetişkinler tarafından dayatılmış olsun, her kural gerçekten içselleştirilmeden önce zihnin dışında kalarak var olmaya başlar. Bu tamamen dışsal aşama süresince, en sert görünen ahlaki gerçekçilik, en yumuşak ve benmerkezci uygulamayla bir arada var olabilir.

Bu noktayı açıklığa kavuşturduğumuza göre, şimdi dinamik olarak ele alınan ve önceki tartışmada belirtilen gerçek boyutlarına indirgenen ahlaki gerçekçiliğin doğası sorununu çözmeye çalışalım. Başka bir deyişle, artık çocuklarla yaptığımız görüşmelerin sonuçlarını kendi içinde değil, ilkel ve çok daha yaygın bir eğilimin nihai ve dolaylı sonucu olarak kabul edelim. Kökenini ve koşullarını belirlemek için incelememiz gereken şey –çocukların teorik konuşmasının sadece bir yansımasını oluşturduğu– bu spontane ahlaki gerçekçilik.

Ahlaki gerçekçilik, çocuğun spontane düşüncesine özel olanlar (çocuksu “gerçekçilik”) ve yetişkin tarafından uygulanan kısıtlamaya ait olanlar olmak üzere iki neden dizisinin birleşmesine bağlı gibi görünüyor. Ama tesadüfi olmaktan çok uzak olan bu birleşme, bize çocuk psikolojisinin hem entelektüel hem de ahlaki alanda gerçekleşen en genel süreçlerinin karakteristiği gibi görünüyor. İnsan psikolojisinin temel bir olgusu olarak, toplum, içgüdüleri ile hareket eden hayvanlar örneğindeki gibi neredeyse tamamen bireysel bir

organizmanın içinde kalmak yerine, bireylerin neredeyse tamamen dışında kristalleşir. Başka bir deyişle, Durkheim'in çok güçlü bir şekilde gösterdiği gibi, sosyal kurallar, dilsel, ahlaki, dinsel ya da yasal vs. olmaları önem taşımaksızın, içsel bir biyolojik miras aracılığıyla değil, sadece bireylerin birbirine uyguladığı dışsal baskı aracılığıyla inşa edilebilir, aktarılabilir ya da korunabilir. Başka bir şekilde ortaya koyarsak, Bovet'nin ahlak psikolojisi alanında gösterdiği gibi, kurallar çocuk zihninde doğuştan gelen olgular olarak değil, büyükleri tarafından ona aktarılan ve en nazik yıllarında kendine özgü bir uyum yöntemi yoluyla uygulamak zorunda olduğu gerçekler olarak ortaya çıkar. Bu tabii ki bazı kuralların diğerlerinden daha fazla mantık unsuru içermesini, böylece insan doğasının en derin işlevsel değişmezlerinden birine karşılık gelmesini engellemez. Ama ister mantık ister kullanım ve görüş birliği konusu olsun, yetişkin kısıtlaması tarafından çocuksu zihne dayatılan kurallar hemen hemen birörnek bir dışsallık ve şeffaf otorite karakteri sunarak başlar. Yani erken bireysellikten (ilk ayların "sosyal" unsuru sadece biyolojik açıdan sosyal, deyim yerindeyse bireyin içinde ve dolayısıyla bireycidir) ilerici bir işbirliği durumuna yumuşak bir geçiş yapmak yerine, çocuk ilk yılından itibaren, doğrudan sonuca vararak Claparède'in¹ memnuniyetle gerçek bir "kısa devre" olarak adlandırdığı durumu üreten zorunlu bir eğitimin kısacına kapılır.

Bunun bir sonucu olarak göz önünde bulundurmamız gereken üç süreç vardır: Bireyselle ait olan spontane ve bilinçdışı benmerkezcilik, yetişkin kısıtlaması ve işbirliği. Ama – bu temel noktadır– çocuğun spontane benmerkezciliği ve yetişkin kısıtlaması bütün noktalarda birbirinin antitezi olmaktan çok uzaktır, paradoksal ve özellikle sabit uzlaşmalara yol açtığından, belirli alanlarda bağdaşırlar. İşbirliği, tek başına, çocuğu başlangıçtaki bilinçdışı benmerkezcilik durumundan çıkartabilir; oysa kısıtlama çok farklı bir şekilde ha-

¹ Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.

reket eder ve işbirliği çocuğu benmerkezcilik ve bu kısıtlamanın sonuçlarından kurtarana kadar, benmerkezci özellikleri güçlendirir (en azından belirli noktalarda). Ahlaki gerçekçiliğe dair bu iddiaları doğrulamaya çalışacağız, ardından bu fenomeni çocuk zekası alanında ortaya çıkan tam olarak paralel süreçlerle kıyaslayacağız.

Ahlaki gerçekçiliği açıklamaya eğilim gösteren birinci grup faktörler, çocuksu düşüncenin en spontane özelliklerinden birini temel alır: Genel olarak gerçekçilik. Çocuk bir gerçekçidir ve bu da, neredeyse bütün alanlarda zihninin içeriğini, Sully'nin belirttiği gibi "somutlaştırmak" için, dışsal olarak kabul ettiği anlamına gelir. Ve bütün zihinler tarafından paylaşılan bilinçli olma içeriğini somutlaştırmaya yönelik sistematik bir eğilimi vardır, bu yüzden sosyal yaşamın gerçekliklerini maddileştirip evrene yansıtma eğilimi duyar.

Tam olarak eksiksiz gerçekçilik ya da öznel ve nesnel olan arasındaki ayrışmazlık ile tanımlanan Baldwin'in "yansıtıcı" aşamasına kadar gitmeden, tezimizi desteklemek için ahlaki gerçekçiliğin kendisiyle eşzamanlı çok sayıda fenomenden alıntı yapabiliriz.

Bu noktada çocukların düşünce ürünleri ya da araçlarına dair aldıkları belirli tutumu hatırlamak özellikle gereklidir (bkz. Ç.G.D., Bölüm I). Örneğin, çocuğun içeriklerinin yanıltıcı olduğunu bilmesine rağmen, rüyalar 7-8 yaşına kadar sistematik olarak nesnel bir gerçeklik, havada süzülen ve gözlerimizin önünde sabitleşen bir tür göksel, soyut resim olarak kabul edilir. İsimler de (çevredeki yetişkinler tarafından aktarılan ve dayatılan ahlak kurallarıyla kıyaslanabilecek) kendi başlarına nesnelerin bir özelliğini oluşturur: Her nesnenin, her zaman var olan ve nesnede yer alan, kendi doğasıyla uyumlu bir adı vardır. Son olarak, düşüncenin kendisi de, içsel bir etkinlikte var olmak yerine, dışsal evrenle doğrudan iletişim halinde bir tür maddi güç olarak düşünülür.

Çizim alanında, M. Luquet "entelektüel gerçekçilik" olarak bilinen fenomenin hayran kalınacak bir analizini vermiştir. Çocuk nesneleri onları gördüğü şekliyle değil, onların oldu-

ğunu bildiği şekliyle çizer. Tabii ki bu alışkanlık öncelikle varoluşun ve bütün düşünceye ait olan ve tek başına algının doğasını açıklayabilen rasyonalizmin kapsamının bir kanıtıdır. Algılamak entelektüel açıdan inşa etmektir ve çocuk şeyleri düşündüğü şekilde çiziyorsa, bunun nedeni onları düşünmeden algılayamamasıdır. Ama deneyimin kendisi süresince inşa edilen ilişkiler bağlamından uzağa konumlanan yapay kesinlerden aşamalı olarak vazgeçmek üstün bir rasyonellik türünün işidir. Çocuk şeyleri gördüğü gibi çizmeye başladığında, bunun nedeni tekil nesneleri kendi başlarına ele almaktan vazgeçmesi ve nesnelerin birbiriyle bağlantılı olduğu gerçek bir perspektifi göz önüne alan gerçek bir ilişkiler sistemi inşa etmeye başlamasıdır. Böylece "entelektüel gerçekçilik" orijinal rasyonalizmin habercisi olsa da, aynı zamanda çok erken soyutlamaktan ve böylece rasyonel insanın ilk ürünlerini "somutlaştırmaktan" oluşan bir sapma anlamına gelir. Bu yüzden terimin bizim kullandığımız anlamıyla "gerçekçilik", entelektüel süreçlerin yasaya aykırı bir dışarı açılması, yapıcı hareketin her anının yasaya aykırı bir sabitlenmesidir.

Dolayısıyla, her alanda gerçekçi olarak, çocuğun itaat ettiği ahlak yasalarını ilk baştan itibaren kavraması ve hatta "somutlaştırması" şaşırtıcı değildir. Yalan söylemek, çalmak, eşyaları bozmak vs. yasaktır—hepsi, zihinden ve dolayısıyla bireysel koşullar ve niyetlerden bağımsız olarak, kendi içlerinde var oldukları düşünülen çok sayıda yasa. Bu yüzden, spontane düşüncesinin genel gerçekçiliği nedeniyle, çocuğun 7-8 yaşına kadar daima yasa kavramını aynı anda ahlaki ve fiziksel olarak kabul ettiğini hatırlamak temel önemdedir. Gerçekten de, 7-8 yaşına kadar çocuk için bir tek saf mekanik doğa yasasının bile var olmadığını göstermeye çalıştık (Ç.G.D.). Rüzgar estiğinde bulutlar hızlı hareket ediyorsa, bunun nedeni sadece rüzgarın hareketi ve bulutların hareketi arasındaki gerekli bir bağlantı değildir; aynı zamanda ve öncelikle, bulutların bize yağmur, ya da gece vs. getirmek için acele etmesi "gerekmektedir." Eğer ay sadece gece ve güneş sadece gündüz parlıyorsa, bunun nedeni sadece bu düzeni

sağlayan maddi düzenlemeler değil, asıl olarak, gök cisimlerinin kendi kaderlerinin sahibi olmamaları, tıpkı bütün canlılar gibi kendi iradelerinin üstünde olan kurallara tâbi olmaları nedeniyle, güneşin geceleri yürüyüş yapmasına "izin verilmemesi"dir. Gemiler suda yüzerken taşlar dibe batıyorsa, bu sadece ağırlıklarıyla ilgili nedenlerle gerçekleşmez; Dünya Düzeni için öyle olması gerektiğinden öyle olur. Kısacası, evren ahlak kurallarıyla doludur; fiziksel düzenlilik ahlaki yükümlülük ve sosyal kuraldan bağımsız değildir. Son iki konu, birinciden önemli kabul edilmez. Sadece, iki fikir arasında bir farklılaştırma yoktur. Fiziksel düzenlilik fikri ruhsal ya da ahlaki düzenlilik kadar eskidir, ama ikisi de birbirinden bağımsız olarak düşünülmez. Bu yüzden, ahlak kuralının fiziksel bir özellik de sürdürmesi doğaldır. Tıpkı isimlerin eşyaların bir parçası, karakteristik bir özellik ve hatta evrenin gerekli bir koşulu olması gibi. O halde niyetin ne önemi vardır? Sorumluluk sorunu sadece bir yasanın saygı mı gördüğü yoksa ihlal mi edildiğini bilmek içindir. Tıpkı, hiçbir dikkat göstermeden yolculuk edersek yerçekimi yasası nedeniyle yere düşeceğimiz gibi, istemeden bile olsa gerçeği kurcalsak, buna yalan denilecek ve cezaya maruz kalınacaktır. Kusura hâlâ anlaşılmazsa, şeylerin kendisi bizi cezalandırma sorumluluğunu üstlenecektir (bkz. sıradaki üçüncü bölüm).

Kısacası, ahlaki gerçekçilik bu bakış açısından bize çocuk düşüncesinin doğal ve spontane bir ürünü gibi görünüyor. Niyeti hesaba katmanın ilkel düşünce için hiç doğal olmadığı düşünülebilir. Çocuk, kendi eylemlerinin nedenlerinden çok, sonuçla ilgilidir. Kendisinininkiyle karşılaştırabilmek için bireyi sürekli olarak başkalarının bakış açısıyla meşgul olmaya zorlayan şey, kasıtlılığın önceliğine götüren işbirliğidir. Gerçekten de, çok küçük çocukların benmerkezci düşüncesinin ne kadar bilinçdışı olduğunu ve ne kadar düşük bir içgözlem eğilimine sahip olduğunu görmek şaşırtıcıdır (Ç.A.K., Bölüm IV, 1 ve 2). İlkel düşünceninse, tam tersine, bir tür evrensel kasıtlılığa yöneldiğine itiraz edilebilir: Çocuksu animizm, tıpkı "nedenler"in yaptığı gibi, her şeye niyet atfetmekten oluşur, yapaycılık hiçbir şeyin bir neden olmadan var

olmadığı kavramına götürür vs. Ama bu hiçbir şekilde bizim tezimize zıt düşmez. Her eyleme klişe niyetler atfetmek ile eylemleri onlara ilham veren niyetlere indirgemek farklı şeylerdir. Animizm, yapaycılık ve 6-7 yaş öncesi “nedenler”i karakterize eden kasıtlılık, ruhsal ve fiziksel arasındaki bir karışıklıktan doğar, oysa niyetlerin dışsal kuralların üstünde yer alması, ruhsal ve maddi olan arasındaki gittikçe artan hassas bir farklılık olduğu anlamına gelir.

Ama bu faktörler gözlemlediğimiz fenomeni açıklamak için yeterli değil ve dikkatimizi ahlaki gerçekçiliğin ikinci aşısına çevirmemiz gerekiyor. Ahlaki gerçekçilik aynı zamanda yetişkin kısıtlamasının ürünüdür. Daha önce değindiğimiz gibi, bu çifte kökende gizemli bir şey yoktur. Yetişkin, çocuk evreninin bir parçasıdır ve bu yüzden yetişkinin davranış ve talimatları çocuksu gerçekçiliğin kaynağı olan bu Dünya Düzeninde en önemli unsuru oluşturur.

Ama dahası var. Yetişkin, çoğu açıdan çocuğu özel eğilimlerine sabırla devam etmeye teşvik etmek için elinden gelen her şeyi yapmıştır, bu eğilimler sosyal gelişmenin önünü kesse bile. Oysa, yeterli eylem özgürlüğü verilen çocuk benmerkezciliğinden çıkacak ve bütün varlığıyla işbirliğine eğilim gösterecektir, yetişkin çoğu zaman benmerkezciliği hem entelektüel hem de ahlaki yönden güçlendirecek şekilde hareket eder. Burada, teorik önemi önemli ölçüde farklılaşan ama pratik önemi aynı kalan iki konu ayırt edilmelidir – yetişkin talimatlarının dışsallığı ve ortalama yetişkindeki psikolojik içgörü eksikliği.

Öncelikle, ahlaki talimatlar ilk yıllar boyunca çocuk için neredeyse kaçınılmaz bir şekilde dışsal özelliktedir. Çoğu ebeveyn çocuklarına, nedeni uzun süre anlaşılamayan bir dizi görev yükler, mesela hiçbir şekilde yalan söylememek gibi. En modern eğitimde bile çocuk, nedenini ve amacını hemen kavrayamadığı, yemek ve temizlikle ilgili bir dizi alışkanlığı benimsemeye zorlanır. Bütün bu kurallar doğal olarak çocuk tarafından mevcut fiziksel fenomenle aynı düzleme yerleştirilir. Yürüyüş yaptıktan sonra yemek yenmelidir, gece yatıl-

malıdır, yatmadan önce yıkanılmalıdır vs., tıpkı güneşin gündüz, ayın gece parlaması ya da çakıl taşlarının batarken gemilerin yüzmesi gibi. Bütün bunlar öyle olmak zorundadır; öyle olmaları gerektiğine karar veren Dünya Düzenidir ve bütün bunların bir nedeni olmalıdır. Ama bunların hiçbiri bir empati ya da acıma dürtüsü gibi hissedilmez. Yani ilk andan itibaren bir dışsal kurallar ahlakı ve karşılıklılık ahlakına—ya da ileride ahlaki karşılıklılığın kullanacağı unsurlara— sahibiz ve bu iki ahlak birleşmediği sürece, birincisi neredeyse kaçınılmaz bir şekilde belirli bir miktar gerçekçiliğe götürecektir.

Ama ikinci olarak, ve bu maalesef daha önemsiz bir konu değildir, ebeveynlerin çoğunluğu psikolojiden pek anlamaz ve çocuklarına tartışmaya son derece açık bir ahlaki eğitim verir. Ahlaka çok fazla inanmanın ne kadar ahlak dışı olabileceği ve küçük bir insanlığın dünyanın bütün kurallarından daha değerli olduğu belki bu alanda fark edilir. Böylece yetişkin çocuğu nesnel sorumluluk kavramına yönlendirir ve sonuç itibarıyla küçük çocukların spontane zihniyeti için zaten normal olan bir eğilimi güçlendirir.

Bu konularda nesnel bir soruşturmaya girişmek zor olurdu. Ama sistematik araştırma eksik kalsa da, çoğunlukla sadece tamamlanmamış gözlemlerlerin birikmesinin açığa çıkardığından çok daha derine inmemizi sağlayan değerli bilgi kaynaklarımız var. Diğer taraftan, edebiyat da bilimsel psikolojiyi tamamlıyor. Edmund Gosse'nin otobiyografik çalışması olan *Father and Son* [Baba ve Oğul], çocukluk anılarını neredeyse hiç değiştirmeden ortaya seren çok sayıda romanı saymaya bile gerek yok, bize konuyla ilgili bilimsel tezlerde öğrenilenden çok daha fazlasını söylüyor. Genç suçluların ya da “zor” çocukların bireysel olarak incelenmesi de eşit ölçüde aydınlatıcıdır. Son olarak, öznenin spontane anamnezinin ebeveynlerinin onları yetiştirirken yaptığı hatalarla ilişkili en belirgin anılarla dolu olduğunu keşfetmeden bir ergene ya da bir yetişkine psikanaliz yapmak imkansızdır.

Ama sadece bu yöntemler bize sıra dışı ölçüde aydınlatıcı örnekler sunuyor olsa bile, “ortalama ebeveyn” zihniyetine

dair bir inceleme başlatmak ve özellikle günü dışarda geçirdikten sonra Pazar akşamüstleri trende olanlar gibi belirli homojen ve karşılaştırılabilir durumlarda yapılan gözlemleri bir araya toplamak mümkün olabilir. Bu örneklerde olup bitenlerin psikolojik anlamsızlığından etkilenmemek nasıl mümkün olabilir: Ebeveynlerin felaketeri önceden görmek ve küçük bir hile yoluyla çocuğun gururunun sıkı sıkıya sadık kalmasını sağlayacağı kesin olan bir davranış türünü benimsemesini önlemek yerine, çocuklarını hata işlerken yakalamak için verdikleri çabalar; verilen talimatların çokluğu (“ortalama ebeveyn” çelişkilere rağmen yasaları biriktirmekle ve bu birikmenin yol açtığı gittikçe artan zihin karışıklığıyla yetinen akılsız bir hükümet gibidir); ceza vermekten alınan keyif; otoriteyi ve sloganı “çocuğun iradesi kırılmalıdır” ya da “ondan daha güçlü bir iradenin var olduğu ona hissettirilmelidir” olan bir tür sadizmi kullanmaktan alınan keyif.

Bu eğitim şekli, çok sayıda ailenin ayrılmaz bir parçası olan ve ebeveynlerin çocuğun doğuştan gelen kötülüğüne ve ilk günaha atfettiği daimi bir gerilim durumuna yol açar. Ama çocuğun bu yöntemlere isyanı ne kadar sık ve meşru olsa da, örneklerin çoğunluğunda çocuk kendi içinde yenilgiye uğrar. Ebeveyninin iyi yönleriyle eleştiriye açık yönleri arasında bir ayrım yapmayı başaramayan, onlara karşı duyduğu hislerinin “müphemliği” nedeniyle ebeveynini nesnel bir şekilde eleştiremeyen çocuk, sevgi anlarında, sonuçta onun üzerinde kurdukları otoritenin hakkı olduğunu kabul eder. Büyürken bile, çok nadir örnekler dışında, bu şekilde elde edilen sevgi şemalarından kurtulmayı başaramayacak ve kendi çocuklarına karşı, ebeveyninin ona yaptığı kadar hatalı davranacaktır.

Ahlaki gerçekçiliğin doğuşunu ve sürekliliğini açıklamak için bakmamız gereken neden, kesinlikle bir kuşağın diğeri üzerinde uyguladığı bu kısıtlamadır. Kökleri çocuğun spontane gerçekçiliğinin bütününde yer alan ahlaki gerçekçilik, böylece yetişkin kısıtlaması ile sağlamlaştırılır ve yüzlerce şekil alır. Yetişkin kısıtlamasının ürünleri ile çocuk zihninin

ürünlerinin karşılaşması tesadüfi değildir; çocuk psikolojisi-
sinde bu bir istisna değil, kuraldır. Ve bu çok kolayca açıklanabilir, çünkü yaygın ahlak ve pedagojinin temel unsurları, kuşakların birbirine aktardığı, yüzyıllardır süren bir eylem ile, iki zihniyetin ortak bir şekilde benimsenmesi yoluyla oluşturulmuştur.

Ahlaki gerçekçiliğin bu çifte özelliğinin ne kadar doğal olduğunu göstermek için, onu entelektüel bakış açısının tamamen zıttı olan bir fenomenle kıyaslayalım – çocuğun spontane dilsel kümelenmesi ile yetişkinin sözel kısıtlaması arasındaki birlikten doğan sözel gerçekçilik, ya da laf kalabalığı.

Entelektüel açıdan bakıldığında benmerkezci zihniyetin en şaşırtıcı özelliklerinden biri, kümelenme, yani genel ve analiz edilmeyen şemalar tarafından algılama, kavrama ve akıl yürütmedir. Bu fenomen Decroly ve algı alanında Claparède tarafından tanımlanmıştır ve çocuk düşüncesinin her alanında tekrar ortaya çıkar: Açıklama, anlama, akıl yürütme vs. (bkz. *Ç.D.D.*, Bölüm IX). Bunun sözel anlama alanında özellikle yaygın olduğunu gördük. Bir cümle, bir hikaye, bir atasözü, bireysel kelime ya da kelime grupları hâlâ kesinlikle anlaşılmaz gelse bile, ondan bir tür genel kapsayıcı şema ya da "küresel" anlam inşa etmeyi başardığı anda, çocuğa onu tamamen anladığı izlenimini verir. Bu tutum benmerkezçilikle yakından ilişkilidir. Tartışma ve karşılıklı eleştiri bizi olayları analiz etmeye yönlendirir; bize gelince, "küresel" ve bunun sonucunda öznel bir açıklama ile kolayca memnun oluruz. "Küresel" kümelenme, doğal olarak çocuğu laf kalabalığına yönlendirir. Her kelime bu kümelenme şemalarının bir işlevi olarak anlamını edindiğinden, kelimeler sonuçta kendi bağımsız gerçekliklerinin bir özünü elde ederler. Peki, yetişkin kısıtlamasının bu laf kalabalığıyla ilgili etkileri nedir? Benmerkezçiliğin bu ürünü aşamalı olarak azalır mı, yoksa onu sağlamlaştırır mı? Yetişkin çocukla işbirliği yapabildiği, yani konuları eşit bir temelde tartışabildiği ve çözüm yolu bulmak için onunla el ele verebildiği sürece, etkisinin analize yol göstereceği şüphesizdir. Ama otoriteyle konuştuğu, özel-

likle de sözel talimat ortak deneyime ağır bastığı sürece, yetişkinin çocuksu laf kalabalığını sağlamlaştıracağı çok açıktır. Maalesef, okullarda ve hatta evde verilen eğitimde uygulanan yöntem çoğunlukla ikinci alternatiftir. Sözlü kelimenin prestiji, bütün aktif deneyim ve serbest tartışmalara üstün gelir. Okullar çocukların laf kalabalığından sorumlu tutulmuştur. Laf kalabalığı çocuktaki belirli spontane eğilimlerden ortaya çıktığından, bu tam olarak doğru değildir. Ama okulda, bu eğilimlerin azalmasını sağlayacak bir ortam yaratmak yerine, eğitim onları temel alır ve onlardan faydalananarak sağlamlaştırır.

Bütün bunlar, gerçekçilik alanında ahlaki ve entelektüel olguların paralellliğini göstermeye hizmet etti. Dolayısıyla ahlaki gerçekçilik ve laf kalabalığı, yetişkin kısıtlamasının çocuksu benmerkezcilikle birleşmesinin iki net dışavurumunu oluşturur.

GENEL SONUÇ

Ahlaki gerçekçiliğe dair yaptığımız inceleme boyunca elde edilen sonuçlar, misket oyununun analizinden elde ettiklerimizi doğruluyor. Görünüşe göre çocukta, tesadüfen sonuçları yetişkin ahlakında da ayırt edilebilen, iki ayrı ahlak mevcuttur. Bu iki ahlak, genel olarak konuşulursa, belirli aşamalar oluşturmada birbirini takip eden oluşumsal süreçlere bağlıdır. Dahası, bir ara aşamanın varlığını fark etmek de mümkündür. Bu süreçlerin birincisi, yaderkliğe ve onun sonucunda da ahlaki gerçekçiliğe götüren bir kısıtlama olan yetişkinin ahlaki kısıtlamasıdır. İkincisi, özerkliğe götüren işbirliğidir. Bu iki süreç arasında, roller ve komutların içselleştirildiği ve genelleştirildiği bir aşama daha ayırt edilebilir.

Ahlaki kısıtlama, tek taraflı saygıyla karakterize edilir. Bo-vet'nin açıkça gösterdiği gibi, bu saygı ahlaki yükümlülük ve görev duygusunun kaynağıdır: Saygı duyulan bir kişiden gelen bütün talimatlar zorunlu bir kuralın çıkış noktasıdır. Bu, araştırmamızda fazlasıyla kanıtlanmıştır. Gerçeği söylemek, çalmamak vs. yükümlülüğü, kendi zihninden kaynaklanma-

salar bile çocuğun derinden hissettiği görevlerdir. Yetişkinden gelen ve çocuk tarafından kabul edilen talimatlardır. Bu nedenle, bu görev ahlakı temelinde yaderktir. Doğru olan, yetişkinin iradesine itaat etmektir. Yanlış olan, kendine ait bir iradeye sahip olmaktır. İyi daha spontane ve zihni baskı altına almak yerine onu cezbeden bir ideal olduğundan, ahlakçıların “doğru” ya da saf göreve karşıt olarak “iyi” olarak adlandırdıkları şey için böyle bir etiğe yer yoktur. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkiler tabii ki sadece kısıtlamadan oluşmaz. Başlangıçta çocuğu cömertlik eylemlerine ve hatta fedakarlığa, tembihle gerçekleştirilmesi imkansız olan duygulandırıcı sergilemelere sevk eden spontane bir karşılıklı sevgi mevcuttur. Ve şüphesiz, doğru ya da görev ahlakının yanı sıra geliştiğini göreceğimiz ve bazı insanlarda tamamen onun yerini alan iyi ahlakının çıkış noktası budur. İyi, işbirliğinin bir ürünüdür. Ama görevi beraberinde getiren ahlaki kısıtlama ilişkisi, kendi başına yaderklikten başka bir yere götürmez. Uç örneklerinde, ahlaki gerçekçiliğe yol açar.

Ardından, Bovet’nin büyük bir ustalikle¹ fark ettiği bir ara aşama gelir; çocuk artık sadece yetişkin tarafından ona verilen talimatlara itaat etmekle kalmaz, orijinal bir şekilde genellenen ve uygulanan kuralın kendisine itaat eder. Bu fenomeni yalan söylemekle bağlantılı olarak gözlemledik. Belirli bir anda, çocuk yalanların kendi içlerinde kötü olduklarını ve cezalandırılmasa bile kişinin yalan söylememesi gerektiğini düşünmeye başlar. Burada şüphesiz, bütün diğer veriler gibi onları genelleştirerek ve aralarında ayırım oluşturarak ahlak kuralları üzerinde çalışan bir zeka dışavurumu vardır. Ama hedef aldığımız özerklik hâlâ yarım olarak mevcut: Daima dışardan dayatılan ve zihnin kendisinin gerekli bir ürünü olarak ortaya çıkmayan bir kural vardır.

Çocuk gerçek özerkliğe nasıl ulaşır? Bunun ilk işaretlerini, çocuk empati ve karşılıklı saygı ilişkileri için gerekli olan dürüstlüğü keşfettiğinde görürüz. Karşılıklılığın, bu bağlantıda

¹ Ayrıca bkz. Baldwin, *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*.

özerkliğin belirleyici unsuru olduğu görülür. Ahlaki özerklik, zihin bütün dışsal baskılardan bağımsız bir fikri gerekli olarak kabul ettiğinde ortaya çıkar. Artık, diğer insanlarla olan ilişkilerimiz dışında ahlaka ihtiyaç duyulamaz. Birey kendi başına özerkliği değil, kimlik kaybını bilir. Tam tersine, tek taraflı saygının yer aldığı, diğer insanlarla olan ilişkiler yaderkliğe götürür. Bu yüzden özerklik sadece karşılıklılıkta birlikte, karşılıklı saygı bireyin başkalarına, kendisine davranılmasını istediği şekilde davranmak istemesini sağlayacak kadar güçlü olduğunda ortaya çıkar.

Sıradaki kısımda analiz etmeye çalışacağımız konu da budur.

3. KISIM

İŞBİRLİĞİ VE ADALET FİKRİNİN GELİŞMESİ¹

Bir oyunun kurallarına dair yaptığımız inceleme, bizi iki tür saygının ve bunun sonucu olarak da kısıtlama ya da yaderklik ahlakı ve işbirliği ya da özerklik ahlakı olmak üzere iki ahlak türünün var olduğu sonucuna götürdü. Son bölümde birinci ahlak türünün belirli özelliklerini inceledik. Şimdi ele alacağımız ikinci ahlak türü üzerinde çalışmak maalesef çok daha zor; birinci tür kural ifade edilebilir ve bu da hakkında soru sorma imkanı yaratırken, ikincisi genellikle zihnin ya da sosyal tutumların, çocuklarla gerçekleştirilen sohbetlerde kolayca tanımlanamayacak daha mahrem dürtüleri arasında aranmalıdır. 10-12 yaş arası çocukların sosyal oyunlarını incelerken, deyim yerindeyse oyunların yasal yönünü belirledik. Şimdi daha ileri gitmemiz ve çocuğun bilincine nüfuz etmemiz gerekiyor. İşlerin karmaşılaşmaya başladığı yer de burası.

Ama işbirliği ve karşılıklılığın duygusal açısı sorgudan kurtuluyorsa, bir kavram, büyük ihtimalle bütün ahlak kavramlarının en mantıklı olanı işbirliğinin doğrudan sonucu gibi görünüyor ve onu temel alan analiz çok fazla zorlukla karşılaşmadan gerçekleştirilebilir – adalet kavramından bahsediyoruz. Bu yüzden çalışmamızın büyük çoğunluğu bu nokta üzerinde şekillenecek.

¹ M. Rambert, N. Baechler ve A. M. Feldweg'in işbirliğiyle.

Sonunda varacağımız sonuç, doğal olarak kurallar ve yetişkinin pratik örneğiyle güçlendirilebilecek olsa bile, adalet hissinin büyük oranda bu etkilerden bağımsız olduğu ve gelişmesi için çocukların kendi arasındaki karşılıklı saygı ve dayanışmadan başka bir şey gerektirmediğidir. Adil ve adaletsiz kavramlarının genç zihinde yer edinmesi çoğunlukla yetişkin sayesinde değil, ona rağmen gerçekleşir. Baştan itibaren çocuğa dışardan dayatılan ve uzun yıllar boyunca anlamayı başaramadığı, yalan söylememek gibi, belirli bir kuralın tam tersine, adalet kuralı sosyal ilişkilerin ya da onların dengesini yöneten bir yasanın özünde mevcut olan bir durumdur. Ve çocuklar arasındaki dayanışma arttıkça, bu adalet kavramının neredeyse eksiksiz özerklik içinde dereceli olarak ortaya çıktığını göreceğiz.

Bu düşünceler bizi bu kısımda adalet kavramıyla doğrudan bağlantılı olmayan bir soruyu ele almaya yöneltti – çocuklar arasındaki dayanışma ve bu dayanışmanın “hikaye anlatma” örneklerinde yetişkin otoritesiyle girdiği çatışmalar. Bu analiz dayanışmanın hangi yaşta etkili olmaya başladığını görmemizi sağlayacak. Ve eşitlik yanlısı adalet kavramının, tam da bu yaştan sonra yetişkin otoritesinin üstesinden gelmek için yeterli gücü kazanmaya başladığını göreceğiz.

Sonuç olarak, adalet kavramının incelemesine, en azından çocukların cezalandırma hakkındaki fikirlerinin kısa bir analizini eklemek gerektiğini söylemeye bile gerek yok. Eşitlik ile tanımlanan dağıtıcı adalet, genel zihinde daima, eylemler ve cezalandırmalar arasında uygun bir orantıyla tanımlanan cezalandırıcı adaletle bağlantılı oldu. Adalet kavramının ikinci yönü işbirliği sorunuyla daha az yakından bağlantılı olsa da, tabii ki incelemede ele alınmalıdır. Biz de ilk önce bunu ele alacak ve böylece sonraki analizimizi sorunun bu belirli açısına dair faktörlerden bağımsız kılacağız.

İzleyeceğimiz plan şöyle: Cezalandırma sorununu inceleyerek başlayacağız, ardından kolektif sorumluluğu ve sözde “içkin” adaleti (cezalandırmanın, olayların kendisinden yayıldığını varsayar) ele alacağız. Ardından, geçiş yöntemi ola-

rak, cezalandırıcı adalet ile dağıtıcı adalet arasındaki çatışmayı inceleyeceğiz. Sonuca vardığımızda, dağıtıcı adalet ile otorite arasındaki (aynı zamanda çocuksu dayanışma ile otorite arasındaki) ilişkilerin analizine ve sonra da çocuklar arasındaki adaletin incelenmesine devam edeceğiz ve adalet ve işbirliği arasındaki ilişkiye dair genel bir tartışma sunarak bitireceğiz.

§ I. CEZALANDIRMA VE İNTİKAMCI ADALET SORUNU

İki farklı adalet fikri mevcuttur. Masumu cezalandırıp suçluyu ödüllendirdiğinde, ya da genel olarak, söz konusu erdem ya da suçu gerçek oranında paylaştırmayı başaramadığında, bir hükmü adaletsiz kabul ediyoruz. Diğer yandan, bazı kişileri diğerleri pahasına kayırdığında, bir paylaşımın adaletsiz olduğunu söylüyoruz. Terimin bu ikinci anlamında, adalet fikri sadece eşitlik fikrini kastetmektedir. Terimin birinci anlamında, adalet kavramı ödül ve cezalandırmadan ayrılamaz ve eylemler ve karşılıkları arasındaki korelasyon ile tanımlanır.

Yetişkin kısıtlamasıyla ve son kısımda incelenen sorunlarla daha doğrudan bağlantısını kurabileceğimizden, bu iki düşünce şekline birincisiyle başlamak bize daha faydalı görünüyor. Aynı zamanda büyük ihtimalle iki adalet kavramının daha ilkel olanı o, burada ilkelden kastımız zaman düzleminde daha eski olması değil, zihinsel gelişme süresince elenecek unsurları en fazla ölçüde taşıyan olması. İntikamla ilgili belirli kavramlarda, daha özerk bir ahlak formunun eleme eğilimi gösterdiği bir aşkınlık ve itaat faktörü vardır. Her halükarda sorun, bu iki kavramın aynı hızla gelişip gelişmediğini ya da ikincinin birinciye üstün gelme eğiliminin olup olmadığını belirlemektir.

Ama çocuklarla cezalandırma hakkında yaptığımız herhangi bir görüşmede, tabii ki dikkate değer teknik zorluklarla karşı karşıya kalıyoruz, çünkü böyle bir konuda çocuk soruları soran kişiye konuyla ilgili gerçek duygularını – nadiren kelimelere dökme fırsatı bulduğu ve belki de tam anlamıyla ifade etmeyi kabul etmeyen hisler –göstermek yerine her

zamanki küçük aile dersini sunması çok daha olası. Bu yüzden daha dolaylı bir yaklaşımı benimsedik.

Çocukların hangi noktada cezalandırmayı adil kabul ettiğini bulmak için, zorluğu bölmeye karar verdik. Öncelikle, intikam kavramının kendisine bir şüphe düşürmeden, çocuğa farklı cezalandırma türleri sunduk ve hangisinin daha adil olduğunu sorduk. Bu şekilde kefaretili cezanın¹ –cezalandırıcı adaletin üstünlüğüne inananların gözünde tek gerçek cezalandırma– karşısına, eşitlik fikrinden türetilmiş olan karşılıklılığa dayanan bir cezalandırma koymak mümkündür. Çocuğun bunun gibi sorunlara verdiği tepkinin, cezalandırıcı fikrin evrimi açısından bakıldığında çok öğretici olacağını söylemeye gerek yok. İkinci olarak ve bu konu açığa kavuşturulduktan sonra, çocukların cezalandırıldığı hikayeleri ebeveynin çocuklarına serzenişte bulunup eylemlerinin sonuçlarını açıklamakla yetindiği hikayeleri kıyaslamasını (çift halinde) sağlayarak, çocuğun cezalandırmayı adil ve etkili kabul edip etmediğini öğrenmeye çalışmak mümkün olacak. Ardından, öznenin bu çocuklardan hangisinin yasak eylemi büyük ihtimalle tekrar gerçekleştireceğini söylemesi istendi.

Bu noktalar açıklığa kavuşturulduktan sonra –ve ancak o zaman– çocukla konuşurken konuyu biraz daha açmak ve onu cezalandırmanın nedeni, intikama gerek olup olmadığı vs. gibi genel sorulara yöneltmek mümkün olacaktır. Başlangıçta olsaydı tamamen sözel olacak bu tartışma, çocuğun ona anlatılan hikayelerle ilgili ifade ettiği değerlendirmelerden yararlanıldığı sürece somut düzlemde sürdürülebilir.

Çok kısaca, elde edeceğimiz sonuç şöyle olacak: Cezalandırma konusunda iki tür tepki bulunuyor. Bazıları cezalandırmanın adil ve gerekli olduğunu düşünüyor; ne kadar katıysa o kadar adildir ve gerektiği gibi cezalandırılan çocuğun gelecekte ödevini diğerlerinden daha iyi yapacağı anlamında, etkilidir. Diğerleri, kefareti ahlaki bir gereklilik olarak kabul

¹ Durkheim'ın (*Ahlak Eğitimi*) kefaret doktrininin kendi cezalandırma doktrininin desteğiyle nasıl canlandırdığına ve yenilediğine bakınız.

etmiyor; olası cezalandırmalar arasında sadece önceki durumu düzeltmeyi ya da suçlunun eyleminin sonuçlarına katlanmasını sağlayan ya da saf karşılıklılık uygulamasından oluşan adildir. Gerçekten de, kefaret türünden olmayan cezalar dışında, cezalandırma faydasız kabul edilir, serzeniş ve açıklama cezalandırmadan daha faydalı olarak görülür. Ortalama olarak, bu ikinci tepki şekli daha büyük çocuklar arasında daha sık görülürken, birincisine küçük olanlar arasında rastlanır. Ama belirli aile yaşamı ve sosyal ilişki türleri tarafından desteklenen birinci tür bütün yaşlarda devam eder ve hatta çok sayıda yetişkinde de rastlanabilir.

Farklı cezalandırma türleri ile ilgili kullandığımız sorular şöyle. Özneye “Çocuklara verilen cezalar her zaman adil midir, yoksa bazıları diğerlerinden daha mı adildir?” diye sorarak başlıyoruz. Çocuk genellikle ikinci bakış açısını destekliyor, ama yanıtı ne olursa olsun biz şöyle devam ediyoruz: “Adil olmak için çocuklara hangi cezanın verilmesi gerektiğini bilmek pek kolay değil. Anne baba ve öğretmenlerin çoğu nasıl yapılacağını bilmiyor. Bu yüzden çocukların kendisine sormayı düşündüm, sana ve arkadaşlarına. Sana küçük çocukların yaptığı her tür saçma şeyi anlatacağım ve sen de bana nasıl cezalandırılmaları gerektiğini söyleyeceksin.” Ardından hikayenin ilk kısmını anlatıyoruz (işlenen suç anlatan kısım). Çocuk bir cezalandırma icat ediyor, bunu not ediyoruz ve ardından devam ediyoruz: “Evet, bu işe yarayabilir. Ama bu babanın aklına gelmedi. O üç çeşit ceza düşündü ve hangisinin daha adil olduğunu merak etti. Sana bu cezaları söyleyeceğim ve sen de bana hangisini seçtiğini söyleyeceksin.” Çocuk en iyi cezayı seçtiğinde ona neden bunun en adili olduğunu sormak konusuna çok dikkat edilmeli. Sonra çocuğun kendi terminolojisinde hangisinin daha ciddi olduğunu (ya da en “katı” ya da en “sıkıcı” vs.) soruyoruz ve çocuğun cezayı ciddiyeti açısından mı yoksa diğer intikam kistaslarına uygun olarak mı değerlendirdiğine karar veriyoruz.

Hikayeler şöyle:

Hikaye I. Küçük bir çocuk odasında oynuyor. Annesi ona gidip akşam yemeği için ekmek almasını söylüyor çünkü

evde hiç ekmek kalmamış. Ama çocuk hemen gitmek yerine canı istemediğini, bir dakika sonra gideceğini vs. söylüyor. Bir saat sonra hâlâ gitmemiş. Sonunda yemek zamanı geliyor ve masada ekmek yok. Baba bundan hiç memnun değil ve çocuğa verilecek en adil cezanın ne olacağını merak ediyor. Üç çeşit ceza düşünüyor. Birincisi, ertesi gün çocuğa atlıkarıncaya binmesini yasaklamak. Ertesi gün panayır vardır ve küçük çocuk atlıkarıncaya binip eğlenmeyi planlamıştır. Ama gidip ekmek almadığından, panayıra gidemez. Babanın düşündüğü ikinci cezalandırma çocuğun ekmek yemesine izin vermemektir. Dolapta dünden kalan biraz ekmek vardır ve anne babası onu yiyecektir, ama çocuk gidip taze ekmek almadığından, hepsine yetecek kadar yoktur. Bu yüzden çocuk pek yiyecek bir şey bulamaz. Babanın düşündüğü üçüncü ceza, çocuğa davranışının aynısını sunmak. Ona şöyle diyecektir: “Annene yardım etmedin. Şimdi seni cezalandırmayacağım, ama gelecek sefer benden bir şey yapmamı istediğinde onu yapmayacağım ve sen de insanların birbirine yardım etmemesinin ne kadar rahatsız edici olduğunu göreceksin.” Çocuk bunun iyi olduğunu düşünüyor ama birkaç gün sonra tezgahın üstündeki bir oyuncak almak istiyor. Yetişmeye çalışıyor ama boyu çok kısa; sandalyeyi alıyor, ama oyuncak hâlâ çok yüksekte. Babasını buluyor ve yardımını istiyor. O zaman babası şöyle diyor: “Sana ne söylediğimi hatırlıyor musun? Sen annene yardım etmedin, ben de sana yardım etmek istemiyorum. Ancak sen bir işe yaradığın zaman sana yardım edeceğim, daha önce değil.” Bu üç cezadan hangisi en adildir?

Hikaye II. Bir çocuk okul için gereken problemi çözmemiş. Ertesi gün öğretmene hasta olduğu için problemi çözemediğini söylüyor. Ama yanakları kızardığından öğretmen onun bu bahaneyi uydurduğunu düşünüyor, bu yüzden gidip çocuğun anne babasına söylüyor. Baba çocuğu cezalandırmak istiyor, ama üç ceza arasında kararsız kalıyor. Birinci ceza: Bir şiiri elli kez yazmak. İkinci ceza: Baba, çocuğa şöyle diyecektir: “Hasta olduğunu söyledin. Tamam o zaman, sana bakacağız. Bütün gün yatakta kalacaksın ve seni iyileştirecek

bir ilaç alacaksın.” Üçüncü ceza: “Yalan söyledin. Artık sana inanmam ve doğruyu bile söylesen emin olamam.” Ertesi gün çocuk okulda iyi bir not alıyor. Ne zaman iyi not alsa babası ona kumbarasına koyması için bir peni verir. Ama bu sefer çocuk eve gelip iyi not aldığını söylediğinde, babası şöyle diyor: “Bu doğru olabilir, ama dün yalan söylediğin için artık sana inanmam. Bugün sana peni vermeyeceğim çünkü söylediğin şeyin doğru olup olmadığını bilmiyorum. Birkaç gün yalan söylemeden devam edersen sana tekrar inanacağım ve her şey yoluna girecek.” Bu üç cezadan hangisi en adildir?

Hikaye III. Bir akşamüstü küçük bir çocuk odasında oynuyordur. Babası camları kırmasından korktuğu için ondan top oynamamasını istemiştir. Babası evden çıkar çıkmaz çocuk topunu dolaptan çıkartır ve onunla oynamaya başlar. Ve top pencereye çarparak kırar! Baba eve gelip olanları görünce üç çeşit ceza düşünür: 1° Pencereyi birkaç gün onarmadan bırakmak (ve kış olduğundan, çocuk odasında oynayamayacaktır). 2° Kırılan camın parasını çocuğa ödetmek. 3° Bir hafta boyunca oyuncaklarıyla oynamasına izin vermemek.

Hikaye IV. Bir çocuk küçük kardeşine ait bir oyuncak kırar. Ne yapılmalıdır? 1° Kendi oyuncaklarından birini kardeşine vermek. 2° Tamir parasını ona ödetmek. 3° Bir hafta boyunca kendi oyuncaklarıyla oynamasına izin vermemek.

Hikaye V. Bir çocuk bir geçitte top oynarken (bunu yapmak yasaktır) bir çiçek saksısını devirip kırar. Cezası ne olmalıdır? 1° Ormana gidip yeni bir bitki bulması ve saksıya dikmesi. 2° Tokatlanmak. 3° Bütün oyuncaklarını kasten kırmak.

Hikaye VI. Bir çocuk, babasına ait bir resim kitabına bakıyor. Dikkatli olmak yerine, birkaç sayfayı lekeliyor. Baba ne yapmalı? 1° Çocuk o akşam sinemaya gidemez. 2° Baba artık ona hiçbir kitabı ödünç vermez. 3° Çocuk pul albümünü sık sık babasına gösterdiğinden, baba bu albüme bakarken daha önce olduğu gibi dikkatli davranmaz.

Hikaye VII. Bir hırsız çetesini lideri ölür. İki aday olan Charles ve Leon liderlik seçimini gerçekleştirir. Charles lider

seçilir. Leon öfkelenir ve bütün çetenin dahil olduğu bir hırsızlıktan onu suçladığı imzasız bir mektup aracılığıyla Charles'ı polise ihbar eder. Charles'ın nerede ve nasıl bulunabileceğini polise söyler. Charles tutuklanır. Hırsızlar Leon'u cezalandırmaya karar verir. Ne yapmalılar? 1° Bir ay ona hiç para vermemek. 2° Onu gruptan atmak. 3° İmzasız bir mektup aracılığıyla onu da hırsızlığa dahil olmakla suçlamak.

Tabii ki çocuğa bu soruların hepsi değil, sadece onu ilgilendirenler soruldu. Aynı derecede açık olan konu, bu hikayelerin fazlasıyla naif olduğu ve burada önerilen cezaların çoğunun gerçek yaşamda çok farklı bir ölçüye göre uygulanabileceği gerçeğidir. Ama bu sorularda hedeflenen temel konu, bazen mesajı zorlamak ve çocuğa birbirinden açıkça farklı ilkeleri temel alan cezalar sunmak anlamına gelse bile, hikayeleri şemalaştırmaktır. Bu yüzden özneye yapılan sohbetin, ilkenin detaylı uygulama şekillerini değil, kendisini konu alması gerekir.

Bize öyle görünüyor ki, bu bölümde tanımlanan cezalar ve genel olarak cezalar, iki farklı ilkeye göre sınıflandırılabilir. Belirli bir sosyal grup tarafından suçlu olarak değerlendirilen her eylem, grubun kurallarını ve dolayısıyla sosyal bağın kendisini bir şekilde ihlal etmiş demektir. Durkheim'ın gösterdiği gibi, ceza zararı karşılamaktan, "durumu düzeltmekten", sosyal bağın ve kuralların otoritesinin yeniden kurulmasından oluşur. Ama gördüğümüz gibi, iki kural türünün varlığı iki temel sosyal ilişki türüne karşılık gelir, bu yüzden cezalandırıcı adalet alanında iki tepki şekli ve iki ceza türü ile karşılaşmayı bekleyebiliriz.

Öncelikle, bize kısıtlama ve otoritenin kurallarıyla çok yakın gibi görünen, *kefaretili cezalandırmalar* olarak adlandıracağımız tür var. Bireyin zihnine dışardan dayatılan bir kuralı ve bireyin bu kuralı çiğnediğini düşünün. Grup içinde ya da otoriteyi elinde tutanlar arasında doğan ve kaçınılmaz bir şekilde kuralı ihlal edene yönelen kızgınlık ve öfkeden bağımsız olarak, durumu düzeltmenin tek yolu, yeterince güçlü bir baskı yöntemi kullanılarak bireyi görevine sadık kalmaya zorlamak ve acılı bir cezalandırma yoluyla suçluluk hissini

açığa çıkartmaktır. Böylece kefaretili cezalandırmanın keyfi bir karakteri vardır –dilbilimde bir işaretin seçimi, söylenmek istenen şeyin anlamıyla bağlantısı açısından keyfidir– yani suçlu eylemin içeriği ile cezalandırmasının doğası arasında hiçbir ilişki yoktur. Bir yalan söylendiğinde suçluya bedensel bir cezalandırma uygulamanız ya da oyuncaklarını almanız ya da onu bazı okul ödevlerini yapmaya mahkûm etmeniz çok fark etmez: Önemli olan tek şey uygulanan cezalandırma ile eylemin ciddiyeti arasında bir orantı olmasıdır.

İkinci olarak, işbirliği ve eşitlik kuralları ile yakından ilişkili olduğu sürece *karşılıklılık yoluyla cezalandırma* adını vereceğimiz durum var. Çocuğun kendi içinde kabul ettiği, yani onu karşılıklılık bağıyla akranlarına bağladığını bildiği bütün kurallar buna dahildir (örneğin yalan söylenmez çünkü yalan söylemek karşılıklı güveni yok eder, vs.). Eğer bu kural ihlal edilirse, durumu düzeltmek için, yasa duyulan saygının dışardan dayatacağı acılı bir baskıya ihtiyaç duyulmaz; sosyal bağın suçlu tarafından çiğnenmesinin etkilerini hissettirmesi, başka bir deyişle karşılıklılık ilkesinin oyuna sokulması yeterlidir. Kural eskiden olduğu gibi dışardan dayatılan ve bireyin görmezden gelebileceği bir şey olmadığından, tam tersine birey ve etrafındakiler arasında gerekli bir ilişki kurduğundan, bireyin çevresinden soyutlandığını hissetmesi ve normal ilişkilere geri dönmek istemesini sağlamak için, bu yasanın ihlalinin takip eden sonuçları açıklığa kavuşturmak yeterlidir. Kınamanın artık acılı cezalandırma yoluyla vurgulanması gerekmez: Karşılıklılık yoluyla alınan önlemler suçlunun eylemlerinin anlamının farkına varmasını sağladığı sürece, kınama bütün gücüyle işe yarıyor demektir.¹ Kefaretili cezalandırmanın tam tersine, karşılıklılık ilkesiyle cezalandırmak,

¹ Karşılıklılık önlemlerinin aynı zamanda bir acı çekme unsuru da içerdiği çok açıktır. Ama acı kendi iyiliği için uygulanmaz, ne de öznenin zihninde yasaya saygı duygusu aşılması beklenir. Bu tür acı çekmeler (bazen maddi dezavantajlar da eşlik eder) dayanışma bağının ihlalinin kaçınılmaz bir sonucudur.

yine dilbilimcilerin terminolojisini kullanırsak mutlaka “nedendir”; yani kabahat ve cezalandırma hem içerik hem de doğaları açısından ilişkilidir, birinin ciddiyeti ve diğerinin katılığı arasındaki orandan bahsetmeye bile gerek yok. Ayrıca, mümkün olan çeşitli kabahat türleri arasında, kınanacak eylemin doğasına aşağı yukarı uygun olacak bir dizi farklı karşılıklılık yoluyla cezalandırmayı ayırt edebiliriz.

Bu çeşitleri sınıflandırmak için hikayelerimize geri dönelim. Öncelikle, hangi cezalandırmaları kefaretili olarak kabul ettiğimizi görmek çok kolay: Panayıra ya da sinemaya gitmesine izin vermemek (I ve VI), bir şiiri elli kez yazmak (II), oyuncaklarının elinden alınması (III ve IV), tokatlanmak (V) ya da para cezasına çarptırılmak (VII). Ama tabii ki herhangi bir cezalandırma, hatta bu örneklerde sunulan bazıları bile, uygulandığı ruha göre kefaretili özelliği edinebilir. Bir çocuk, aslında seçimi oldukça farklı ilkelere dayanıyor gibi görünse de, çoğunlukla bir cezalandırmayı daha sert olduğu için seçtiğini açıklayacak. Bu örneklerde, söz konusu cezalandırma hâlâ açıkça kefaretili özelliktedir. Karşılıklılık yoluyla cezalandırmalarsa, kabaca en sertten en az sert olana doğru, aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

Öncelikle sosyal grubun kendisinden anlık ya da kalıcı ihraç söz konusudur (hikaye VII). Bu çoğunlukla çocukların kendi aralarında başvurdukları cezalandırma yöntemidir, mesela pişman olmayan bir hilekarla oynamayı reddetmeleri gibi. Gündelik hayatta bu, düzgün davranmayı beceremediği deneyimle bilinen bir çocukla oyun oynamak ya da dolaşmaya çıkmak reddedildiğinde kullanılan cezalandırma yoludur. Sosyal bağ geçici olarak kırılmıştır.

İkinci bir grup, sadece anlık ve eylemlerin maddi sonuçlarına hitap eden cezalandırmalardan oluşturulabilir: Evde yerince yokken gidip almayı reddedince akşam yemeğinde ekmek yememek (hikaye I), hasta numarası yapınca yatağa gönderilmek (II), camı kırınca odanın soğuk kalması (III). Rousseau, Spencer ve diğerlerinin çocuğun sadece doğal deneyimle eğitilmesi gerektiğini iddia ettiklerinde düşündükleri cezalandırmalar bunlara benzer. Durkheim’ın gösterdiği

gibi, bir kabahatin “doğal” sonucunun mutlaka sosyal bir sonuç olduğu (yani kınamaya neden olduğu) doğrudur. Ancak Durkheim, kınamanın etkili olması için ona kefaretili bir cezanın eşlik etmesi gerektiğini düşünür, eylemin doğrudan ve maddi sonuçları ise bu görevi yerine getirmek için çoğunlukla yeterlidir. Önemli olan tek şey, suçlunun bu sonucun, ne kadar doğal olursa olsun sosyal grup tarafından onaylandığının bilincinde olmasıdır. Bu yüzden bu tür cezalandırmayı karşılıklılık yoluyla cezalar arasında sınıflandırdık. I. Hikayedeki çocuk akşam yemeğinde ekmek yiyemeyince ve III. Hikayedekinin odasında bir cam eksik kalınca, birincisi ekmek almaya gitmeyi reddettiğinden ve ikincisi de pencereyi kırdığından, gerçekte olan şey anne babalarının işleri düzeltmeyi reddetmesidir; çocukların kayıtsızlığına onlara yardım etmeyi reddederek yanıt verirler. Yine de cezalandırma, karşılıklılık yoluyla gerçekleştirilir. Benzer şekilde, II. Hikayedeki baba oğlu yalan söylediğinde ona inanmış gibi yapıp, çocuk hasta olduğunu söylediğinden onu yatağa gönderince ya da bundan böyle gerçeği söylediğinde bile ona inanmayı reddettiğinde (cezalandırma III), aslında karşılıklılık ilkesiyle hareket ediyordur. Yalan söylemenin sonucu ya yalancıya inanılması ya da artık hiçbir sözüne inanılmaması olduğundan, cezaların, eylemin “doğal bir sonucu” olduğu doğrudur, ama buna ek olarak babanın, karşılıklı güven bağının kırıldığını çocuğa göstermek için, kasıtlı olarak saf ya da şüpheli rolü yaptığı bir gerçektir. Yani karşılıklılık ilkesi yine iş başındadır. Dolayısıyla, hepsinde grubun ya da eğitimcinin suçlunun dayanışma bağının kırıldığını hissetmesini sağlamak istemesi nedeniyle, bütün sözde doğal cezalandırma örneklerinin karşılıklılık anlamına geldiğini düşünüyoruz.

Üçüncü olarak, suçluyu kötüye kullandığı şeyden mahrum bırakmaktan oluşan bir cezalandırma türü de vardır. Örneğin, lekelediği kitabı bir daha çocuğa vermemek (hikaye VI). Burada son iki türde karakterize edilenlere benzer bir unsur karışımı görüyoruz: Koşullarına uyulmaması nedeniyle sözleşmenin feshedilmesi.

Dördüncü olarak, çocuğa kendi davranışının aynısıyla yanıt vermekten oluşan cezalandırmaları, basit karşılıklılık ya da uygun karşılıklılık adı altında gruplayabiliriz. Örneğin, ona yardım etmemek (hikaye I), oyuncaklarını kırmak (hikaye V), pul albümüne özen göstermemek (hikaye VI), eğer ispiyonladıysa onu ispiyonlamak (hikaye VII). Bu tür cezalandırmanın, çocuğun eylemlerinin sonuçlarını anlamasını sağlamak istediğimizde tamamen meşru olurken, sadece kötülüğe kötülükle karşılık vermek anlamına geldiğinde rahatsız edici ve absürt ve bir yıkıma başka bir yıkımla karşılık vermekten (hikayeler I ve VI) başka bir şey olmadığını söylemeye bile gerek yok.

Beşinci olarak, saf "telafi edici" cezalandırma vardır – kırık bir nesnenin parasını ödemek ya da yerine yenisini koymak vs. Durkheim, telafi edici ve intikamcı cezalandırmalara karşı çıkmakta haklıydı. Ama ikinciye, kefaretili ya da sadece karşılıklılık ilkesine dayanan ceza olarak kendi içinde ikiye ayırırsak, telafi edici cezalandırma, karşılıklılığa göre cezalandırma türünün sınırlayıcı bir örneği olarak görülebilir. Burada kınama artık hiçbir rol oynamaz ve adalet maddi hasarın telafi edilmesi ile sağlanır. Ancak, telafi edici cezalandırmaların çoğunlukla saf olmadığı, bir intikam unsuru içerebildiği not edilmelidir. Bunları bu bölümde sınıflandırmamızın nedeni de bu.

Son olarak altıncı kategori, cezalandırma olmadan, otorite tarafından dayatılmak yerine, suçlunun dayanışma bağına nasıl kırdığının farkına varmasını sağlayan kınamadan oluşur. Ama konuyu gereksiz yere karmaşıktırmamayalım ve bu konuyu sonraki tartışmalara saklayalım.

Böylece, bu analizle iki tür cezalandırma ya da cezalandırıcı adalet olduğu sonucuna varıyoruz: Kısıtlama ilişkilerinin özünde olan kefaretili ceza ve karşılıklılık yoluyla ceza. Şimdi deneysel veriye bakalım ve çocuğun gelişim seviyesine göre bunlardan birine ya da öbürüne eğilim gösterip göstermediğini görelim.

Baechler 6 ve 12 yaş arasındaki 65 çocuğa bu konuda sordular sordu ve ben kendim, yaklaşık otuz çocukla görüştüm.

Yani aşağıdaki istatistikler yaklaşık yüz çocuğu temel alıyor. Ama her çocuk hikayeye göre farklı yanıtlar verebildiğinden ve böylece kefaretili ceza ile karşılıklılık yoluyla ceza arasında kararsız kalabildiğinden, her çocuk tarafından verilen yanıtı bir birim olarak alarak, hesaplamalarımızı çocuklara değil hikayelere göre yaptık. Çocuklara bir seferde dörtten fazla hikaye anlatılmadığından, bu bize toplamda yaklaşık 400 birim sağlıyor.

Bunun gibi bir alanda gelişimin yaşla tam olarak aynı hızla ilerlemeyeceği şüphesiz: İşin içine çok sayıda faktör karışıyor. Ama genel olarak bakarsak, gelişimin işaret ettiği netlik bizi çok şaşırttı. Çocukları, 6-7, 8-10 ve 11-12 yaş olmak üzere üç gruba böldük (son grupta 13 yaşında iki geç öğrenen özne de vardı) ve yanıtların toplamında karşılıklılık yoluyla cezalandırma oranının şöyle olduğunu bulduk:

	6-7 yaş	8-10 yaş	11-12 yaş
Baechler'in görüştüğü çocuklar	%30	%44	%78
TOPLAM	%28	%49	%82

Bu figürlerin büyük bir önem taşıdığının düşünölmeyeceği açıktır. Öncelikle, sadece belirli bir etnik gruba ve belirli bir sosyal seviyeye (Cenevre'nin en yoksul kesimleri ve Neuchâtel'deki ilkokuldan birkaç çocuk) ait olan çocuklarla ilişkili. Ne kadar dikkatli olursak olalım (Bkz. Ç.G.D., Giriş), soruların sorulma şeklinin çok önemli bir rol oynadığı inkar edilemez. Gerçekten de, kişinin kendisinin görüştüğü çocukların, başka insanların görüştüğü çocuklara kıyasla onun teorisine daha uyumlu cevaplar verdiğini görmek biraz rahatsız edicidir. Burada kişisel faktör göz ardı edilemez ve bütün benzer istatistikleri hemen hemen şüpheyeye açık kılar. Bütün bu figürlerden almamız gereken gerçek, kabaca konuşursak, cezalandırıcı adaletin çocuk büyüdükçe belirli bir evrim ge-

çirdiğidir: Daha küçük çocuklar kefaretili cezadan yana olurken, daha büyük olanlar karşılıklılık yoluyla cezaya eğilim gösteriyor.

Ancak iki konunun açıklığa kavuşturulması gerekiyor. Birincisi, aşama sorununun yanı sıra, tür sorunu da söz konusudur. Bazı zihinler kefaretili fikrine geri alınamaz bir şekilde bağlıdır (Guyau'ya karşılık Joseph de Maistre...). Bunlar tabii ki belirli bir tür terbiyenin, belirli bir tür sosyal ve dini eğitimin ürünüdür. Ama en derindeki özellikleri yaştan bağımsız olarak varlığını sürdürür. Bu yüzden, başka bir sosyal çevrede sorgunun sonucu çok farklı çıksaydı buna şaşırmazdık.

İkincisi, çocuklar kendi kendilerine bir cezalandırma düşünmeleri gerektiğinde, önerilen birkaç cezalandırma arasında seçim yapmak yerine neredeyse her zaman kefaretili cezaya başvuruyor ve seçimleri çoğunlukla şaşırtıcı derecede sert oluyor.¹ Ama bu, elde ettiğimiz mevcut sonuçlarla çelişmiyor. Tabii ki eğer çocuğun ilgisi farklı olası cezalandırma türlerine çekilmezse —onları tanımlamadan, sadece bizim burada yaptığımız gibi onları önererek— özne alışkın olduğu, yani “keyfi” ve kefaretili cezalandırmalardan başka bir şey düşünmeyecektir.

Şimdi örneklerin analizine bakalım. Öncelikle, keyfi cezalandırmanın en “adil” olduğunu düşünen çocukların örneğini göreceğiz.

ANG (6) I. Hikayeyi doğru bir şekilde tekrar ediyor: “Nasıl cezalandırılmalı?—*Bir odaya kapatılarak.*—O zaman ne yapar?—*Ağlar.*—Bu adil olur mu?—*Evet.*” Ardından ona üç olası cezalandırmadan bahsediliyor: “Hangisi daha adil?—*Ben olsam ona oyuncakını vermezdim.*—Neden?—*Kötü davranmış.*—Üç cezalandırma arasında en iyisi o mu?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü oyuncakını çok seviyor.*—En adili o mu?—*Evet.*” Böylece üstün gelen karşılıklılık ilkesi değil, en sert cezalandırma fikri oluyor.

¹ Bu bağlantıda, Knapp tarafından *L'Intermédiaire des Educateurs*'de yapılan incelemelere bakınız.

FIL (6), I. Hikaye: "*Babam bize kötü davranıyor. Bizî karanlık bir dolaba sokuyor, öyle yapıyor. O yüzden karanlık bir dolabım olsaydı, çocuğu akşama kadar oraya koyar ve yüzüne güzel bir tokat yapıştırırdım. Ve bir kayışım varsa onu döverdim.*" Üç cezalandırmadan sonuncusunu seçiyor "*çünkü panayıra gitmek istiyordu, gidememek onu çok rahatsız eder.*"

ZIM (6), I. Hikaye: Zim son iki cezalandırma hakkında fazla düşünmüyor. Üçüncüsü "*çok sert değil.—Neden?—Küçük çocukta.—Neden sert değil?—Fazla değil.*" İkincisi de "*fazla değil.*" Bu yüzden en adili birincisi "*çünkü atlıkarıncaya binemiyor.*"

MORD (7), VI. Hikaye: En adil ceza çocuğun sinemeye gitmesini engellemek. "Neden?—*Diğer iki cezadan daha uygun. Daha kötü. Sinemaya gitmek güzel bir şeydir. Ama ona albümü bir daha vermemek güzel değil.—Neden?—Sinemaya gitmek güzel bir şey. Ama kitabına beş ya da altı kez baktıktan sonra 'Ona yeterince baktım, artık bana vermemesi umurumda değil' diyecektir.*"

SYL (7½), II. Hikaye: "En adili?—*Elli satır yazdırmak. Bu en kötü ceza, çünkü dışarı çıkmasına izin verilmiyor.*"

MAY (7½), I. Hikaye: En adil ceza "*ona hiç ekmek vermemek. Bu onu en fazla cezalandıran şey olur. Bir dahaki sefere gidip ekmek almasını sağlar.*" VI. Hikaye: "*Onu sinemaya götürmezdim, çünkü en sevdiği şey sinema.—Peki ya ikinci cezalandırma?—Albümüne özen göstermezdim. Pul toplamayı seviyor.—Bu işe yarar mıydı?—Yeterli bir ceza olmazdı. Onu yeterince iyi [bir hale gelmesini] yapmazdı.—Hangisi en kötü ceza?—Onu sinemaya götürmemek!*"

ALİ (7½), II. Hikaye: "*Defterine elli satır yazdırırdım. Bu ona ders olurdu, bir daha yapmazdı çünkü o zaman tekrar yazmak zorunda kalırdı.—En adil ceza bu mu?—Küçük çocukta işe yarar. Yalan söylememesi gerekiyordu. [En adili] çünkü katı bir ceza.—Hangisi en adil olan?—Elli satır yazdırmak, çünkü çok sıkıcı. Hiç eğlenemez.*"

BLA (7½), I. Hikaye: "*Atlıkarıncaya binmeye gitmesine izin vermezdim.—Neden?—Çünkü atlıkarıncaya binmek çok güzel!*"

PEL (7½), K., I. Hikaye: “Sence hangisi daha adil?—*Atlıkarıncaya binmeye göndermemek.*—Neden?—*Çünkü annesine yardım etmedi.*—Üç ceza arasında en sert hangisi?—*Atlıkarıncaya binmeye gidememek.*” II. Hikaye: “Üç ceza arasında en adil olan hangisi?—*Şiiri elli kez yazmak.*—Neden en adili o?—*Çünkü en sert o.*”

JEAN (8), I. Hikaye: “Üç cezadan hangisi en adili?—*Atlıkarıncaya binmeye gidememek.*—Neden en adili o?—*Çünkü çocuk gitmek istiyor [atlıkarıncaya] ve gitmesine izin verilmiyor.*—Üç ceza arasında en fazla nefret ettiği hangisi?—*Atlıkarıncaya binmeye gidememek.*”

SUR (8), birinci hikayeye aynı tepkiyi veriyor. II. Hikaye: “Bu üç ceza arasında en adil olanı hangisi?—*Şiiri elli kez yazması söylenen ceza.*—Neden en adili o?—*Çünkü ödevini yapması gerekiyordu ama yapmadı.*—Bu üçü arasında en sıkıcı olan hangisi?—*Şiiri elli kez yazmak.*” IV. Hikaye: “Sence bu cezalardan en adil olanı hangisi?—*Üçüncüsü* [oyuncaklarını elinden almak].—Neden en adili o?—*Çünkü kardeşinin oyuncağını kırması gerekirdi.*—Peki diğer iki ceza da adil mi?—*Evet.*—İkinci ve üçüncüyü ele alalım. Hangisi daha adil, kırık oyuncağın parasını çocuğa ödetmek mi, yoksa bütün oyuncaklarını elinden almak mı?—*Bütün oyuncaklarını elinden almak.*—Neden o daha adil?—...—Çocuğun en çok nefret ettiği şey ne?—*Oyuncaklarının elinden alınması.*” V. Hikaye: “Hangisi en adili?—*Bir oyuncağının kırılması.*—Neden en adili o?—...—Bu üç cezadan hangisi onu en fazla kızdırdı?—*Oyuncaklarından birinin kırılması.*” Yani asıl önemli olan, bu son örnekte bile, karşılıklılık değil; bir cezanın adillliğini belirleyen şey, ciddiyeti.

KEC (8), I. Hikaye: “Hangisi en adil olan?—*Atlıkarıncaya binmeye gidememek.*—En adil olan o mu?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü atlıkarıncaya binmeyi seviyor.*” Diğer ikisi arasında en adili çocuğa ekmek vermemek. “*Eğer ekmediği seviyorsa o zaman yemesine izin verilmemeli.*”

BAD (9), I. Hikaye: “Ben en çok sinemayla ilgili olanı sevdim. Çünkü en adil olanı o, çünkü sevdiği bir şey yapmasına izin verilmiyor.”

BAU (10), I. Hikaye: “*Athkarınca en iyisi.—Neden?—Çünkü athkarıncaya binmeyi seviyor. En sevdiği şeyi yapmasına izin verilmesi gerek.*”

Bu yanıtların genel anlamını kavramak zor değil. Bu çocukların gözünde ceza, doğal olarak, suçlu olanlara kabahatlerinin ciddiyetinin farkına varmalarını sağlamaya yetecek miktarda acı çektirmekten oluşuyor. Doğal olarak, en adil ceza en ciddi olandır. Görüşülen öznelerin her biri, cezalandırıcı adalet fikrini cezanın ciddiyetine bağlama konusunda kendi yöntemini ortaya seriyor, ama en karakteristik ifadeler, “En kötüsü o” (Mord, Syl, vs.), “Onu en fazla bu cezalandırır” (May), “Kati bir ceza” (Ali).

Bu çocuklardan hiçbirinin cezalandırmayla dayanışma bağında bir kırılmayı ya da karşılıklılık ihtiyacını işaret etmeye çalışmadığını açıkça belirtelim. Bu noktada bir belirsizlik olduğu doğrudur. Çok sayıda eğitimci, “keyfi” ızdırap vermekten oluştuğu zaman bile, cezayı sadece kusurun tekrarlanmasını engellemeyi amaçlayan önleyici bir tedbir olarak kabul eder. Sadece azınlıkta kalan bir grup cezayı katı bir şekilde kefaretli olarak görür, yani işlenen kusurun telafi ya da acı çekme yoluyla temizlenmesine hizmet ettiği görüşünü kabul eder. Bu konu çocuklar konusunda nasıldır? Önceki görüşmelerde konuşulan öznelerin genel olarak ceza konusunda yaptığı yorumlar, her çocukta iki tutumun aynı anda, ama karışık ve ayırt edilmeden var olduğu görüşümüzü doğrular gibi görünüyor. Çocuk bazen cezanın intikamcı yönünü yüksek bir güç tarafından sağlanan saf bir ceza olarak vurgulayacak (örneğin Fil), bazen de önleyici ceza teorisini benimseyecektir. Böylece, May’a göre, belirli bir ceza yeterli değildir çünkü “çocuğun yeterince iyi [olmasını] sağlamayacaktır.” Ama burada bile çocuğun zihninde gerekli telafi fikri vardır ve kusurlu olanı cezalandırmamak, onun bakış açısına göre kesinlikle adil olmaz. Ve söz konusu cezalar içerdikleri acılı unsurun işlevi nedeniyle seçildiğinden, bu gerekli telafi kefaret kavramına eşdeğerdir.

Şimdi, karşılıklı cezayı daha adil olarak kabul eden çocuklara bakalım:

GEO (7), I. Hikaye: “Üç cezadan hangisi daha adil?—*Ona yardım etmemek.*—Neden?—*O evde yardım etmedi, bu yüzden hemen hemen aynı şey.*—Peki ya bu ceza babasının aklına gelmeseydi, en adil olan hangisi olurdu?—*Atlıkarıncaya binmeye göndermemek...* Ah, hayır! *Akşam yemeği vermemek. Annesine yardım etmediğinden akşam yemeği yememeli.*—Üç cezadan hangisi en az adil?—*Atlıkarıncayla ilgili olan.*—Neden?—*Çünkü gitmeyi çok istiyordu.*” III. Hikaye: “Hangisi en adil olan?—*Camın parasını ona ödetmek.*—Neden en adil olan o?—*Çünkü böylece ödemiş olacak [= böylece işleri yoluna koymuş olacak].*—Peki onun dışında en adili hangisi olurdu?—*Camını kırık halde bırakmak. Bu ona cam kırmamayı öğretir.*—Hangi ceza en az adil olan?—*Oyuncaklarını birkaç günlüğüne elinden almak.*—En sıkıcı olan hangisi?—Oyun oynamamak.”

DESAR (7½), I. Hikaye: “Bu cezalardan hangisi en adil olan?—*Ona ekmek vermedikleri.*—Neden en adil olan o?—*Çünkü ekmek almaya gitmedi.*—Bu cezalardan en katısı, çocuğun en az isteyeceği hangisi?—*Atlıkarıncaya binmeye gidememek.*—O halde, en adil olan hangisi?—*Ona ekmek vermemek.*—Neden bunun en adil olan olduğunu düşünüyorsunuz?—*Çünkü ekmek almaya gitmedi.*” Desar, bu cezada söz konusu neden-etki ilişkisinin tamamen farkında, ama onu açıkça ifade etmeyi başaramıyor. II. Hikaye: En adil ceza ona bir daha inanmamak olurdu. “Neden?—*Çünkü bir daha ona inanmamak doğru olurdu, çünkü öğretmenine yalan söyledi.*” III. Hikaye: “Sence hangi ceza en adil olan?—*Pencerenin parasını ona ödetmek.*—Neden?—*Çünkü anne ve babanın ödemesi adil olmazdı.*—Çocuğun en nefret ettiği ceza hangisiydi, pencerenin parasını ödemek mi, yoksa soğuk odada oturmak mı?—*Camının kırık olması [soğukta oturmak].*” V. Hikaye: “Hangisi en adil olan?—*Oyuncaklarından birini kırmak.*—Neden bu en adil?—*Oyuncaklarından birini kırmak adil, çünkü o çanağı kırdı.*—Üç cezadan hangisinden en fazla nefret etti?—*Gidip ormana ağaç dikmekten.*—Peki en adil olan hangisi?—*Oyuncaklarından birinin kırılması.*” Desar, paradoksal V. Hikaye örneğinde bile, baştan sona karşılıklılığa eğilim gösteriyor.

BERG (8), I. Hikaye: “*Atlıkarıncaya binmesine izin verilmemesi gerekir.—En adil ceza bu mu olur?—Hayır, bu adil bir ceza değil. Elinden alınanın oyuncak olması gerekirdi [onun için dolaba uzatılmaması gerekir], çünkü o yardım etmedi, ona da yardım edilmemesi lazım.—En iyi ceza bu mu?—Evet. O yardım etmedi, bu yüzden ona da yardım edilmemesi lazım.*”

BAUM (9), I. Hikaye: “*Sonuncusu en iyisi. Çocuk yardım etmediğinden, annesi de ona yardım etmeyecek.—Peki diğer iki cezadan hangisi daha adil?—Ona ekmek vermemek, o zaman yemekte yiyecek bir şeyi olmaz, çünkü annesine yardım etmedi.—Peki ya birincisi?—En az onu hak ediyor. Umurunda olmazdı. Hâlâ oyuncaklarıyla oynayabilirdi [oyuncakları ona verildiğinden sonuçta yardım almış olurdu] ve akşam yemeğinde ekmek yemiş olurdu.*” VI. Hikaye: “*Ben onun albümünü kirletirdim çünkü en adil ceza bu olurdu. Onun yaptığı şeyin aynısı.—Peki diğer iki cezadan hangisi daha adil?—Ben olsam kitabı bir daha ona vermezdim çünkü tekrar lekelerdi.—Peki ya ‘sinemaya gitmesine izin vermemek’ cezası?—En az adil olan o. Albümle hiçbir ilgisi yok. Albümü, kitabı değiştirmiyor. Kitapla hiçbir ilgisi yok.*”

DEC (9½), I. Hikaye: En adili oyuncakla ilgili olan. “*Neden?—Annesine yardım etmedi, bu yüzden annesi de ona yardım etmemeli.*”

RID (10), I. Hikaye: En iyisi “*oyuncakla ilgili olan, çünkü bu ona insanlar yardım etmediğinde nasıl bir şey olduğunu gösteriyor.—En adil olan hangisi?—Oyuncaklı olan, çünkü annesi onun yaptığı şeyin aynısını yapıyor.*” II. Hikaye: “*En adil olan hangisi?—Hasta olduğu zaman [= yatağa gönderildiği zaman], çünkü onun dediği gibiye [hastaysa] inanmanız gerek.—Peki diğer ikisi arasında en adil olan hangisi?—İki peniyle ilgili olan, çünkü bozuk parası olmasından hoşlandığından ve yalan söylediğinden, artık ona inanmamanız gerek.—Peki ya birincisi (elli kez yazmak)?—O biraz ağır...—Üçü arasında en adil olan hangisi?—İki tane hemen hemen adil olan var. Hasta numarası yapan ve ona inanmayan.*” VI. Hikaye: “*En adil olan hangisi?—Sinemalı olan değil, çünkü lekelemeye karşı o çok sert.—Peki ya diğer ikisi?—Albümü lekeleyen... ona yapılan şey doğrudu.*”

NUS (11), I. Hikaye: “*Ben olsam ona tokat atardım.*” Baba üç ceza düşünmüştü. (Ona bu cezaları söylüyorum.) “*Sence en adil olan hangisi?—Ona yardım etmemek.*—Sence bu ona tokat atmaktan daha mı adil?—*Daha adil.*—Neden?—(Duraklıyor)... *Çünkü onun yaptığı şeyin aynısı.*—Peki ya diğer ikisinden en adil olan hangisi?—*Ekmek yemesine izin vermemek.*—Neden?—*Çünkü ekmek almaya gitmedi.*”

ROY (11), I. Hikaye: “*Sence en adil olan ceza hangisi?—Ona yardım etmemek, çünkü en adil olanı bu.*—Neden en adil olanı o?—*Çünkü onun yaptığıyla aynı şey.*” II. Hikaye: En adil olan “*çocuğa inanmamak, çünkü yalan söylüyor. Bir kere yalan söyledi ve her zaman yalan söylediğini düşünebilirsiniz.*” VI. Hikaye: “*Albümüne özen göstermemek, çünkü o da özen göstermemişt.*” VII. Hikaye: “*Ben olsam ona bir mektup verirdim, çünkü o da bir mektup yazmıştı.*”

BUH (12½), I. Hikaye: “*En adil olan ceza hangisi?—Yemekte hiç ekmek vermemek.*—Neden?—*Çünkü ekmek almaya gitmedi.*—Çocuğun en fazla nefret edeceği ceza hangisi?—*Athkarıncaya binmeye gidememek.*—Peki ya en adil olan?—*Ekmek vermemek.*—Atlıkarıncaya bindirmemek diğer ceza kadar adil mi, yoksa daha az mı adil?—*Daha az adil.*—Neden?—*Ona yardım etmemek gerek.* [Atlıkarıncayla ilgili olan ceza daha az adil] *çünkü ekmek ve Athkarınca arasında bir ilişki yok.*” II. Hikaye: “*Sence en adil olan hangisi?—Onu yatağa göndermek.*—Neden?—*Çünkü insanları hasta olduğuna inandırmaya çalıştı.*—Peki diğer ikisi arasında en adil olan hangisi?—*Artık ona inanmamak.*—Neden?—*Çünkü yalan söyledi.*—Bir ilişkisi olmayan ceza hangisi?—*Bir problemi elli kere yazdırmak.*—Peki en alakalı olan hangisi?—*Onu yatağa göndermek.*—Peki ya onu hiçbir şekilde cezalandırmamak işe yarar mıydı?—*Aynı şekilde cezalandırılması gerek.*” IV. Hikaye: En adil ceza “*oyuncaklarından birini küçük çocuğa vermesi.*—Bunu öylesine aklına geldiği için mi seçtin, yoksa sana en adili gibi görüldüğünden mi?—*Küçük çocuğun oyuncakını aldı, bu yüzden ona bir oyuncak vermesi doğru olurdu.*”

Bu çocukların tepkilerinin önceki grubun tepkilerinden ne kadar farklı olduğu görülüyor. Bir cezanın değeri artık ciddi-yetiyle ölçülmüyor. Önemli olan nokta, kusuru işleyene yaptığına benzer bir ceza verilmesi, böylece eylemlerinin sonucunun farkına varabilir; ya da, mümkün olduğunda, kabahatinin doğrudan maddi sonuçları ile cezalandırılmalı. Saf karşılıklılık, çocuğun gözünde o kadar önemli ki, mesela bir oyuncağını kırmak gibi (V. Hikaye) bize acımasız bir intikam sınırında görünen bir şekilde bile onu uygulamayı seçebiliyor. Bunun nedeni, daha sonra göreceğimiz gibi, 7 ve 10 yaş arasında bütün gaddarlığıyla saf eşitliğin hâlâ denkleğe üstün olmasıdır.

Yine de, bir yorum sorunu ortaya çıkıyor: Yukarıda alıntılanan yanıtlar gerçekten ahlaki bir anlama sahip mi, yoksa sadece çocuğun zekasıyla mı alakalı? Çocuğun ona sorulan soruyu sadece bir zeka testi olarak kabul edip önerilen cezalar arasında eylemle bağlantılı olanı seçmeye çalıştığını varsayabiliriz, çünkü bir seçim yapması istenmiştir. Başka bir deyişle, aşağı yukarı şöyle düşünür: "Bana üç ceza öneriyorlar, yani burada bir hile var. Cezaların bazıları eylemle alakalı, bazıları da değil. Kabahate en fazla benzeyen cezayı seçeyim ve istedikleri yanıtın o olup olmadığını göreyim." Dolayısıyla yanıt adalet duygusu değil, sadece zeka tarafından dikte edilmiş olur.

Ama bu faktörün etkisi sorgunun dışında bırakılamasa bile, yanıtların tonunun öncelikli olarak ahlaki olduğunu düşünüyoruz. Geo (I. Hikaye) karşılıklılık yoluyla cezalandırma ve kefaretili cezayı karşılaştırdığında, birincisinin adil olduğunu ancak ikincisinin acımasız olduğunu açık bir şekilde vurguluyor. Ayrıca, Dec'in yeterli neden ilkesine dayanan görüşüne de dikkat edelim! Devamı bizi 7 ve 12 yaş arasındaki çocuklarda karşılıklılık ve eşitlik fikirlerinin gittikçe artan önemi konusunda ikna etmekle kalmayacak, eğitim deneyimi bize çocukların günlük hayatta nasıl tepkiler verdiğini söyleyecek. Bir ahlaki eğitim sistemini dayatmaya çalışmadan —eğitimci değil, psikolog olarak konuşuyoruz— ideali işbirliğini kısıtlamanın üstüne çıkartmak olan öğretmenlerin kefaretili ceza

kullanmadan amacına ulaşmayı başardığını ve böylece çocukların karşılıklılık yoluyla cezanın anlamını tam olarak kavradığını kanıtladığını görüyoruz. Çok küçük çocuklar arasında kınama ve önleyici tedbirler (kıracağı bir nesneyi çocuğun elinden almak vs.) neredeyse her zaman kefaretili ceza olarak yorumlanmak zorunda kalsa bile, çocuk geliştikçe karşılıklılık önlemlerinin değerini daha iyi kavrayabiliyor. Konuyu sıkıştırmaya çalışmadan şunu ekleyelim: Gerçekleştirdiğimiz görüşmelerden elde ettiğimiz yanıtların çocuk tarafından gerçekten deneyimlenen duygulara (ya geçmişte karşılıklılık yoluyla cezanın doğruluğuna ikna olmuş ya da kefaretili cezaların şüpheli karakterini hissettiğinden hikayelerimizde önerilen karşılıklılık yoluyla cezaları onaylamaya eğilim göstermiş) karşılık geldiğini düşünüyoruz.

Bu, bizi bu kısmın başında değinilen ikinci noktaya, yani kefaretili cezanın etkililiğine götürüyor. Sorgunun başlarında çocukların sert cezaları hem yasal hem de eğitimsel açıdan faydalı olarak savunmak konusunda hemfikir olmaları şaşırtıcı bir gerçek. Mevcut ahlakın samimi ve istekli taraftarları. Ama daha sonra, çoğunun "keyfi" cezanın zıttı olarak açık bir şekilde karşılıklılığı seçtiği göz önüne alınırsa, bir adım daha ileri gidip çocuğun cezanın işe yaradığına gerçekten ikna olup olmadığını sorabilir miyiz? Cömertliğini zamanında kullanmasının onu daha iyi sonuçlara götüreceğini sıklıkla hissetmez mi?

Aşağıdaki deneyle, bu konuda çocuğun değerlendirmesini görmeye çalışalım. Öncelikle alışıldık çocuksu hatalar arasından seçilen birkaç kabahati içeren bir hikaye anlatalım. Ardından iki alternatifi tanımlayalım: Bir yanda ciddi bir kefaretili ceza, diğer yanda karşılıklılık ilkesine dayanan ama hiçbir şekilde cezanın eşlik etmediği basit bir açıklama. Ardından özneye bu iki durumun hangisinde kabahatin tekrarlanmasının daha yüksek bir olasılığa sahip olduğunu soralım.

Kullandığımız hikayeler şöyle:

I. Hikaye. A. "Bir çocuk odasında oynarken babası da şehirde çalışıyor. Bir süre sonra çocuk resim yapmak istediğini düşünüyor. Ama kağıdı yok. Sonra babasının masasındaki

çekmecelerden birinde çok güzel beyaz kağıtlar olduğunu hatırlıyor. Sessizce onları aramaya gidiyor. Kağıtları bulup alıyor. Babası eve geldiğinde masasının karıştırıldığını görüyor ve birinin kağıtlarını çaldığını keşfediyor. Hemen çocuğun odasına gidiyor ve yerin renkli tebeşirle çizilmiş kağıtlarla kaplı olduğunu görüyor. Çok sinirleniyor ve çocuğa dayak atıyor.”

B. “Şimdi sana buna çok benzeyen ama tamamen aynı olmayan bir hikaye anlatacağım (hikaye, son cümle dışında kısaca tekrarlanıyor). Sadece sonu farklı. Baba çocuğu cezalandırmıyor. Sadece ona kağıtları almaya hakkı olmadığını açıklıyor. Şöyle diyor, ‘Sen evde değilken, okula gittiğinde, ben odana gidip oyuncaklarını alsam hoşuna gitmezdi. Bu yüzden ben evde değilken sen de masama gidip kağıtlarımı almamalıydın. Bu hoşuma gitmedi. Bunu yapman doğru değil.’

Birkaç gün sonra bu iki çocuk evlerinin bahçesinde oynuyor. Cezalandırılan çocuk kendi bahçesinde, cezalandırılmayan çocuk da kendi bahçesinde oynuyor. İkisi de bir kurşun kalem buluyor. Babalarının kurşun kalemi. Sonra ikisi de babalarının sokakta kurşun kalemini kaybettiğini ve bir daha bulamayacağı için üzüldüğünü söylediğini hatırlıyor. Kalemi çalacak olurlarsa bunu kimsenin bilmeyeceğini, dolayısıyla ceza da olmayacağını düşünüyorlar.

Şimdi, çocuklardan biri kalemi kendine saklıyor, diğeri de babasına geri veriyor. Hangisinin geri verdiğini tahmin et – kağıdı aldığı için sert bir şekilde cezalandırılan çocuk mu, yoksa babasının onunla sadece konuştuğu çocuk mu?”

II. Hikaye. A. “Bir zamanlar annesi dışardayken mutfakta oynayan bir çocuk varmış. Bir fincan kırmış. Annesi eve gelince ona, ‘Ben yapmadım, kedi yaptı. Oraya zıpladı,’ demiş. Annesi bunun yalan olduğunu hemen anlamış. Çok sinirlenmiş ve çocuğu cezalandırmış. Nasıl cezalandırmış?” (Cezaya karar vermeyi çocuğa bırakıyoruz.)

B. *Aynı hikaye*. “Ama bu sefer annesi çocuğu cezalandırmamış. Sadece çocuğa yalan söylemenin iyi olmadığını açıklamış. ‘Ben sana yalan söyleseydim hoşuna gitmezdi. Mesela dolaptaki kekten istediğini düşün, ben kek olduğu halde sana

hiç kek kalmadığını söylüyorum, bu hoşuna gider miydi? Senin bana yalan söylemen de aynı şey. Beni üzüyor.'

Birkaç gün sonra, iki küçük çocuk evinin mutfağında oynuyormuş. Ve bu sefer kibritle oynuyorlarmış. Anneleri içeri girince çocuklardan biri yine yalan söyleyerek kibritle oynamadığını söylemiş. Diğeri hemen itiraf etmiş. Hangisi yine yalan söylemiş: fincanı kırdığı için cezalandırılan mı, yoksa annesinin sadece konuştuğu çocuk mu?"

Hikayeler tabii ki fazlasıyla naif. Ama bizim fikrimize göre, çocuğun zihinsel yönelimini ortaya çıkartmak için yeterli. Eğer gerçekten cezalandırmaya inanıyorsa, bunu gösterecektir. Kendi düşüncelerini belirtmekten çok, sadece bizi memnun etmek istiyorsa, yine cezayı destekleyen bir yanıt verecektir (onun gözünde çocuklara sorular soran bir adamın cezalandırmaya inanma ihtimali çok yüksektir!). Eğer çocuk basit açıklamanın yararına yanıt verirse, bize göre bunun nedeni, onun karşılıklı cömertliğin herhangi bir ceza şekline üstün geldiğini düşünmesidir.

Sadece bu konuda soru sorulan (daha önce konuşulan yüz çocuğa yöneltilen ek soruları saymadan) otuz çocuktan 7'si neredeyse bir ağızdan ceza yararına görüş bildirdi, 8 ve 12 yaş arası örneklerin yarısından fazlası da aksi yönde yanıt verdi.

Birinci tipin örnekleri şöyle:

QUIN (6). I. Hikayeyi doğru bir şekilde tekrarlıyor: "Kurşun kalemi hangisi getirdi?—*Cezalandırılan.*—O zaman ne oldu, tekrar yaptı mı yoksa yapmadı mı?—*Yapmadı.*—Peki babasının cezalandırmadığı çocuk?—*O yine çaldı.*—Sen baba olsaydın, çocuklar kağıdı çaldığı zaman onları cezalandırır mıydın, yoksa açıklar mıydın?—*Cezalandırırdım.*—Hangisi daha adil?—*Cezalandırmak.*—Hangisi daha hoş bir baba, cezalandıran mı, yoksa açıklayan mı?—*Açıklayan.*—Hangisi daha adil?—*Cezalandıran.*—Hikayedeki çocuk sen olsaydın, hangisinin daha adil olduğunu düşünürdün, cezalandırılmanın mı yoksa sana açıklanmasının mı?—*Açıklanmasının.*—Açıklandığını farz edelim, tekrar yapar mıydın?—*Hayır.*—Peki cezalandırılırsaydın?—*Hayır, o zaman da yapmazdım.*—İki çocuktan

hangisi tekrar yapmadı?—*Cezalandırılan*.—Cezalandırılmanın faydası ne?—*Çünkü kötü bir çocuksunuzdur.*”

KAL (6), II. Hikaye: “Hangisi kibritlerle ilgili yalan söyledi?—*Annesinin uygun bir şekilde cezalandırdığı çocuk*, (Kal ceza olarak karanlık bir dolaba kapatılmayı seçiyor!) *doğruyu söyledi*.—Peki ya cezalandırılmayan çocuk?—*Yine yalan söyledi*.—Neden?—*Çünkü cezalandırılmamıştı*.—Diğeri neden yalan söylemedi?—*Çünkü uygun bir şekilde cezalandırılmıştı.*”

SCHMEI (7), I. Hikaye: “Babası tarafından cezalandırılan çocuğun ne yaptığını tahmin et.—*Kalemi geri verdi çünkü babasının onu yine azarlamasından korktu*.—Peki ya diğeri?—*Kalemi kendine sakladı çünkü babasının onu dışarda kaybettiğini [zannettiğini] biliyordu*.—İki babadan hangisi daha adil?—*Uygun bir şekilde cezalandıran*.—Hangi baba daha sevimli?—*Azarlamayan, açıklayan*.—İki çocuktan hangisi babasını daha çok seviyor?—*Babası sevimli olan*.—Hangi çocuk babasına karşı daha iyi?—*Kalemi babasına geri veren*.—Peki o cezalandırılan mı, yoksa cezalandırılmayan mı?—*Cezalandırılan.*”

BOL (8), I. Hikaye: “Hangisi kalemi geri verdi, cezalandırılan mı yoksa cezalandırılmayan mı?—*Cezalandırılan*.—Ne düşündü?—*‘Yine cezalandırılmak istemiyorum’ diye düşündü*.—Peki diğeri ne düşündü?—*‘Daha önce cezalandırılmadığıma göre, bu sefer de cezalandırılmayacağım’ diye düşündü*.—İki babadan hangisi daha adil?—*Cezalandıran*.—Sen baba olsaydın çocuğu cezalandırır mıydın?—*Cezalandırırdım*.—Onu döver miydin?—*Onu yatağa gönderirdim*.—İki babadan hangisi daha sevimli?—*Cezalandırmayan*.—İki çocuktan hangisi daha iyi?—*Cezalandırılan*.—Hangisi daha iyi, babası adil olan mı, yoksa babası sevimli olan mı?—*Babası adil olan*.—Senin bir şey çaldığını farz edelim, seni cezalandırmalarını mı tercih ederdin, yoksa açıklama yapmalarını mı?—*Cezalandırmalarını*.—Cezalandırmak iyi midir?—*Evet*.—O zaman insan ne kadar çok cezalandırılırsa o kadar iyidir.—*Seni daha iyi biri yapar.*”

Şimdi de, önceki düşüncelerde bir zayıflamayı gösterdiğinden ilginç olan bir ara örnek görelim:

FAR (8), I. Hikaye: Hangisi kalemi geri verdi?—*Cezalandırılan.*—Neden?—*Çünkü dövülmüştü.*—Peki ya diğeri?—*Kalemi kendine sakladı, çünkü cezalandırılmamıştı.*—İki babadan hangisi daha adil?—*Cezalandıran.*—Hangisi daha sevimli?—*Çocuğunu dövmeyen.*—Neden o daha sevimli?—*Çünkü açıkladı.*—İki çocuktan hangisi daha iyi?—*Cezalandırılan.*—İki babadan hangisi doğru?—*Çocuğunu dövmeyen.*—İki babadan hangisine kalemi geri verilmeli?—*Cezalandırmayan babaya.*—Neden?—*Çünkü o daha iyiydi.*—Sen baba olsaydın ne yapardın?—*Onu cezalandırmazdım, açıklardım.*—Neden?—*Tekrar çalmasın diye.*—Babalardan hangisi daha adildi?—*Cezalandırılan.*—Ben sana bir hikaye anlattım, şimdi de sen bana, gerçekten cezalandırıldığında ne olduğunu söyleyen bir hikaye anlat.—*Evet. Kırda koştum.*—Nerede?—*Kırda, çimlerde. Bana vurdular.*—Sonra ne oldu?—*Bir daha yapmadım.*—Peki sana vurmamış olsalardı?—*Yine yapardım.*—İnsanlar hep cezalandırılmalı mı?—*Kötü bir çocuk olduğun zaman hep cezalandırılmalısın.*”

Bütün bu çocukların geleneksel ceza düşüncesine ne kadar bağlı olduğu görülüyor: Ceza, kefaret şeklinde ahlaki bir gereklilik ve kötü yola sapmayı önlemek için eğitimsel açıdan faydalı. Alıntılanan son örneklerin, cezalandırmadan sadece açıklama yapmayı daha “sevimli” kabul ettiği doğru, ama bu onlara göre adil ya da bilgece değil. Sadece Far, görüşmenin ortasında bir anlığına tereddüt ediyor, ama babasının geleceği onun için çok güçlü ve bu yüzden alışılmış ahlaka geri dönüyor.

Burada, tam tersine, ikinci bir ahlaki tutum türünün karakteristiği ve belirli bir noktaya kadar, çocuğun sosyal gelişiminde ikinci bir aşama olarak değerlendirilebilecek, farklı bir dizi görüş var.

BRIC (8), I. Hikaye: “Ne yaptılar?—*Biri kalemi geri verdi, diğeri kendine sakladı.*—Hangisi geri verdi?—*Cezalandırılmayan.*—Kendi kendisine ne dedi?—*Geri vermesi gerektiğini, çünkü cezalandırılmadığını söyledi.*—Peki ya diğeri?—*Kendisine saklaması gerektiğini söyledi.*—Neden?—*Çünkü cezalandırılmıştı.*” Zil çalışıyor. Bric on beş dakikalık teneffüs için dışarı çıkıyor. Tekrar

başlıyoruz. “Teneffüsten önce ne yapıyorduk?—*Bir hikaye anlatıyorduk.*—Ne olduğunu hatırlıyor musun?—*Evet, hırsızlık yapan küçük çocuklarla ilgiliydi. Sonra bir kurşun kalem buldular ve biri onu geri verdi, diğeri ise vermedi.*—Hangisi geri verdi?—*Cezalandırılmamış olan.*—Kendi kendisine ne dedi?—*Onu geri vermesi gerektiğini çünkü böylece babasının memnun olacağını söyledi.*—Peki ya diğeri?—*Kendisine sakladı.*—Neden?—*Çünkü babasını memnun etmek istemedi.*—İki babadan hangisi gibi olmak isterdin?—*Açıklayan gibi.*—Peki ya iki çocuktan hangisi gibi olmak isterdin?—*Cezalandırılmayan gibi.*—Neden?—*Çünkü o zaman çalmaması gerektiğini bilir [ona açıklandığı için].*—*Peki ya cezalandırılırsa, ne yapacak?*—Belki yeniden dener ve o zaman cezalandırılmaz.”

SCHÜ (8), I. Hikaye: Kurşun kalemi geri veren çocuk cezalandırılmayan. “Neden geri verdi?—*Çünkü ona açıklamışlardı [birinci hırsızlık hakkında].*—Neden?—*Çünkü onu iyi biri yapmak için daha iyi bir yol.*—İki babadan hangisi daha sevimli?—*Açıklayan.*—Peki hangisi daha adil, açıklayan mı yoksa cezalandıran mı?—*Açıklayan.*—Cezalandırılan çocuk neden tekrar başladı?—...—Peki ona açıklamış olsalardı, tekrar başlar mıydı?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü anlamış olurdu.*—Peki cezalandırılmış olsaydı hırsızlık yapmamak gerektiğini anlamaz mıydı?—*O kadar iyi anlamazdı.*—Şimdi beni dikkatle dinle, hikayeyi biraz değiştireceğim. İki çocuğa da uygun bir şekilde açıklama yapıldığını düşünelim. Ama biri aynı zamanda cezalandırılıyor, diğeriyle ise cezalandırılma olmadan sadece konuşuluyor. Daha sonra kurşun kalemi iade eden hangisi olur?—*Cezalandırılmayan.*—Neden?—*Çünkü diğerinden daha iyi anladı.*—Diğer çocuk neden tekrar yaptı?—*Çünkü o kadar iyi anlamamıştı.*—Neden anlamamıştı?—*Çünkü aynı anda hem azarlandı hem de açıklama yapıldı.*—Baban seni cezalandırmıyor mu?—*Çoğunlukla açıklar.*—Cezalandırılmanın adil olduğunu düşünüyor musun?—*Hayır, adil değil.*—Neden?—*Çünkü insanlar bana açıklama yaptığında çok daha iyi anlayabilirim.*—Cezalandırıldığın bir örnek anlatsana.—*Bir seferinde Büyükkannemle kalıyordum. Evde*

bana ceza vermezler, ama Büyükkannemin evinde cezalandırıldım.—Ne yapmıştın?—Bir bardak kırdım.—Nasıl cezalandırıldın?—Kulaklarımı çektiler.—Peki baban kulaklarını çekmez mi?—Neredeyse hiç çekmez.” II. Hikaye: Aynı yanıtlar. “Hangi çocuk tekrar yapmadı?—Babasının açıkladığı çocuk.—Peki tekrar yapan diğer çocuk kendi kendisine ne dedi?—*Babam beni cezalandıracak ama sonrasında hiçbir şey yapmayacak. Yalan söyleirim.—İki babadan hangisi sempatik?—Açıklayan.—Peki hangisi daha adil?—Açıklayan.”*

CLA (9), I. Hikaye: “Hangisi geri verdi?—*Babası açıklama yapan.—Peki diğeri kendi kendisine ne dedi?—Kendime saklayabilirim. Babam görmez.”* “İki babadan hangisi daha adil?—*Cezalandırmayan.—Hangisi daha adil, cezalandırmak mı yoksa cezalandırmamak mı?—Cezalandırmamak.”* “Sen hikayedeki çocuk olsaydın ne yapardın?—*Geri verirdim.—Peki cezalandırılmış olsaydın?—Yine de geri verirdim [!].*” “Hangi çocuk babasına karşı daha iyi?—*Kalemi iade eden.—Ama genel olarak, her gün, hangisi babasına kaşı daha iyi, sık sık cezalandırılan mı yoksa cezalandırılmayan mı?—Açıklama yapılan.—Neden?—Çünkü o zaman tekrar yapmazsınız.—Hangisi daha iyi, açıklayıp ardından cezalandırmak mı, yoksa açıklayıp affetmek mi?—Açıklayıp affetmek.”*

Bu çocukların tutumunun diğerlerinin sergilediği tutumdan ne kadar farklı olduğu hemen görülüyor. Bu yeni tepki sadece sözel de değil. Tabii ki görüşmelerin yol açtığı genellemeler, öznelerin hayal gücünün iyi çocuklar cennetindeki gibi şeker kaplı bir tür ahlaka yöneldiği izlenimini verme eğiliminde. Ama bu örneklerin yanında, yorumların bazıları psikolojik bir derinlik de sergiliyor. Örneğin Schü cezalandırılan çocuğun tekrar aynı şeyi yapması olasılığının diğerinden daha fazla olduğunu göstermeye çalıştığında, üst üste biriken cezalandırmaların kusuru işleyen kişiyi duyarsız ve çıkarıcı biri yaptığı fazlasıyla yaygın örnekleri düşündüğü kesin. “Babam beni cezalandıracak, ama ardından hiçbir şey yapmayacak!” Gerçekten de insan, üstün bir iradeye teslim olmak yerine ona göğüs germeye karar veren çocukları sıklıkla görüyor! Aynı Schü büyükkannesinde ona verilen cezayı babasının

her zamanki tepkileriyle karşılaştırıyor, bunun hepimizin çocukluğumuzda bir akrabamızın anlayışlı tutumuyla diğerinin psikolojiden uzak ciddiyeti arasında yaptığımız karşılaştırmaları hatırlatmaması çok zor.

Dolayısıyla, yukarıda incelenen yanıtların, belirli bir noktaya kadar, gerçek yaşamdaki deneyimlere karşılık geldiğine inanıyoruz; ve bu da çocuklar tarafından ceza konusunda yapılan değerlendirmelerin yaş arttıkça belirli bir evrim gösterdiğini işaret ediyor. Diğer yandan, cezanın faydası (ve adil olup olmadığı vs.) gibi daha genel ve soyut bir soruyla ilgili görüşme ilginç bir veri ortaya koymadı: Bütün yaşlarda, yanıtlar çocuğun konu hakkındaki kişisel hislerinden çok, çevresinde yaygın olan fikirleri yansıtıyor. Ancak, cezanın gerekçesi ile ilgili olarak küçük ve daha büyük çocuklar arasında bir tutum farklılığı olduğu not edilmeli. Küçükler için kefarete fikri, tekrar kusur işleme fikriyle yakından bağlantılıdır.

TRAP (6): “Çocuklar cezalandırılmalı mı?—*Evet, kötü davrandıklarında çocukları cezalandırırsınız.*—Kötü davranmak ne demek?—*Kötü davranmak demek, çocuklar kötü davrandığında onları cezalandırırsınız.*—Cezalandırmak adil midir?—*Evet, çünkü hiçbir şey yapmazsanız o zaman adil değildir, ama bir şey yaparsanız öyledir [adildir].*—Cezalandırmak faydalı mıdır? Ne işe yarar?—*Evet, çünkü itaatsizlik etmemeleri lazımda, kötüydüler.*”

ZIM (6): “Cezalandırmak adil midir?—*Evet, adildir.*—Cezalandırmak faydalı mıdır? Ne işe yarar?—*Evet, aptalca davrandıklarında onları cezalandırmak iyi bir şeydir; her zaman iyi bir şeydir.*”

MAIL (6): “Cezalandırmak adil midir?—*Evet, çünkü her zaman adildir.*—Faydalı mıdır?—*Evet, çünkü kötü davrandığınızda cezalandırılırsınız.*—Ne yapar?—*Ceza verir.*”

Tam tersine, daha büyük çocuklar, kefarete fikrine verilen önemi çok büyük ölçüde küçülterek, neredeyse sadece önleyici kullanıma odaklanır.

RAI (11): “Adil midir?—*Evet, çünkü öyle bir şey yapmaması gerektiğini fark etmesini sağlarsınız.*—Faydalı mıdır?—*Evet, çünkü bir kere onu cezalandırırsanız, tekrar yapmayacaktır.*”

DUP (11): “Adil midir?—*Evet.*—Faydalı mıdır?—*Evet, çünkü sonrasında yardımsever olmak istersiniz. Öyle olmazsanız cezalandırılacağınızı bilirsiniz.*”

CUI (12): “Adil midir?—*Evet, yanlış bir şey yaptysanız; cezalar her zaman adil değildir; kabahatle orantılı olmalıdır.*—Faydalı mıdır?—*Ah evet, böylece tekrar yapmazsınız.*”

Şimdi vardığımız sonuçları belirtmeye çalışalım. Sonuca varmak böyle hassas konularda sorular sormak kadar zor ve yanıtlar da yetişkin ahlakının anlatım biçimiyle çok yakından ilişkili olsa da, elde ettiğimiz sonuçlar genel anlamda bir noktada birleşiyor gibi görünüyor. Çocuğun ahlaki gelişiminde bir tür evrim yasasının varlığını işaret ediyor gibiler. Adalet konusunda, iki tür tepki arasında bir ayrım yapmamız gerekiyor, bu tepkilerden biri kefarete kavramını temel alıyor, diğeri de karşılıklılık kavramını. Ancak her yaş grubunda iki türün de temsilcileri bulunsa da, ikinci türün birinciye ağır basma eğiliminde olduğu da görülüyor.

Ceza seçimi, bunu öne çıkartan birinci konu. Küçük çocuklar cezalandırmanın gerekliliğini vurgulamak için en sert cezayı tercih ediyor; diğer çocuklar, kabahati işleyenin dayanışma bağının kırıldığını ve işlerin tekrar düzeltilmesi gerektiğini anlamasını sağlamaya yarayacak karşılıklılık önlemleri almaktan yanalar. Kabahati tekrarlamak konusunda görüş-tüğümüz öznelerin tepkisi de aynı görüşü ortaya seriyor. Küçük çocuklar iyice cezalandırılmış bir çocuğun kabahati tekrarlamayacağını, çünkü söz konusu kuralın dışsal ve zorunlu otoritesini kavradığını düşünürken, daha büyük çocukların çoğu, cezalandırmadan sadece eylemlerinin sonuçları ayrıntılı bir şekilde açıklanan bir çocuğun, sadece cezalandırılan bir çocuktan daha düşük bir olasılıkla kabahati tekrar işleyeceğini düşünüyor. Aynı durum, genel olarak cezanın faydası ve doğruluğuna dair kısa bir görüşmeyle de doğrulanıyor gibi görünüyor: Küçük çocuklar bütün yanıtlarına kefarete türünden bir unsur katarken, daha büyük çocuklar cezaları önleyici değeriyle savunmayı tercih ediyor. Bu noktada, bu büyük çocuklar son görülmede savunduklarını gözlemlediğimiz tu-

tumla tamamen çelişen bir tutumu benimsiyor. Bunun nedeni, onların bu konuda etrafındaki kişilerin benimsediği görüşleri kendi tarzlarında savunmak isterken, kabahatin tedarlanması hakkındaki hikayelerde yanıtların daha kişisel ve spontane olması.

Birbirinden ayırmayı başardığımızı düşündüğümüz bu iki tür tutum, gerçek verilere karşılık geldikleri sürece, doğal olarak şimdiye kadar çocukların davranış ve yargılamasında izini sürdüğümüz iki ahlak türüyle ilişkili. Kefaret kavramı, tabii ki yaderklik ahlakına ve saf ve basit görev anlayışına karşılık geliyor. Ahlak yasası sadece yetişkinlerin ve daha büyük çocukların üstün iradesi ile dayatılan kurallardan oluşurlar, daha küçük çocukların itaatsizliğinin doğal olarak büyüklüklerinin öfkesine neden olacağı ve bu öfkenin kabahati işleyene yöneltilecek olan bir tür "keyfi" cezalandırmanın bir formunda somutlaşacağını düşünüyor. Yetişkin tarafının bu tepkisi, itaat ilişkisi kırıldığı ve dayatılan ceza işlenen kabahatle oranlı olduğu sürece, çocuğun gözünde meşrudur. Otorite ahlakında başka bir türde ceza anlaşılamaz. Ve talimatı veren ile itaat eden arasında bir karşılıklılık olmadığından, talimatı veren itaat edene sadece "gerekçeli" bir ceza verse bile (basit karşılıklılık, eylemin sonuçları vs.) çocuk onu kefaretili ceza olarak görecektir. Diğer yandan, karşılıklılık yoluyla ceza işbirliği ve özerk bir ahlaka karşılık gelir.¹ Gerçekten de, bütün işbirliklerinin temeli olan karşılıklı saygı ilişkisinin kefaretili fikrini doğurduğu ya da ona meşruluk verdiğini görmek inanılmazdır. Tam tersine, işbirliği örneğinde, kınamaya (her tür cezanın kökeni olan), karşılıklılık bağında kırılmayı işaret etmek ya da kabahati işleyenin eylemlerinin sonuçlarını anlamasını sağlamak için alınan belirli önlemlerin eşlik ettiğini görmek kolaydır.

¹ İddialarımızı net bir şekilde doğruladığı için Maison des Petits'nin müdiresine teşekkür etmemiz gerekiyor. Bize, en küçük çocukların (4-6) karşılıklılık önlemlerinde kefaretili cezadan başka bir şey göremediğini söylediler. Karşılıklılık, ortalama 7-8 yaşına kadar anlaşılamıyor.

O halde, cezalandırıcı adaletle ilişkili iki tür tutum ve şim-diye kadar birbirinden ayırdığımız iki tür ahlak arasındaki bu yakınlığı kabul edersek, bu tutumların her birinin ortaya çıkışı ve gelişimine dair nasıl bir açıklama yapacağız?

Birinci tür konusunda, kökeni kısmen çocuğun içgüdüsel tepkilerine dayansa da, asıl olarak yetişkin kısıtlamasıyla şekillendiğini düşünüyoruz. Kefaret fikrine dair daha kesin bir anlayış edinmek istiyorsak, bireyin spontane tutumunda sosyal etkilerin bu kesişmesini çok yakından analiz etmemiz gerek.

İçgüdüsel eğilimler arasında, her şeyden önce intikamcı eğilimler ve merhametten bahsedilmesi gerek. İkisi de yetişkin baskısından bağımsız olarak gelişir. Savunmacı ve saldırgan tepkiler, ilk başlarda kendisini savunmak için rakibine acı çektiren bireyin bütün kusurlara bir yanıt olarak acı çek-tirme noktasına nasıl geldiğini açıklamak için yeterlidir. Böylece intikam en erken savunma gösterileriyle çağdaştır. Örneğin, birkaç aylık bir bebeğin öfkesinin sadece istenmeyen muameleye karşı çıkma ihtiyacını mı ifade ettiği, yoksa bir intikam unsuru mu içerdiğini söylemek çok zordur. Her halükarda, darbeler ortaya çıkar çıkmaz (ve yetişkin etkisinden bağımsız olarak, fazlasıyla erken bir dönemde ortaya çıkar-lar) savaşın nerede bitip intikamın nerede başladığını söylemek zordur. Şimdi, Antipoff'un merhamete¹ dair kısa bir çalışmasında çok iyi bir şekilde gösterdiği gibi, intikamcı eğilimler sempatinin etkisiyle çok kısa sürede “kutuplaştırılma”yı kabul eder. Kimle acı çekerse çeksin, içe yansıtma ve etkili özdeşleşme konusundaki şaşırtıcı becerisi sayesinde çocuk talihinizin yanı sıra kendisinden de intikam alması gerektiğini hisseder ve diğer insanlara acı çektiren kişiye çekti-rilen her tür acıda “intikamcı bir neşe” deneyimler.

Ama adalet anlayışını sadece bu tür tepkilere dayandırmak ve Antipoff'un yaptığı gibi, “geliştirmek için ne başlangıç de-

¹ H. Antipoff, “Observations sur la compassion et le sens de la justice chez l'enfant”, *Archives de Psychologie*, cilt XXI, s. 208 (1928).

neyimi ne de diğer çocuklar arasında sosyalleşmeyi gerektiren, doğuştan ve içgüdüsel bir ahlak göstergesi"nden bahsetmek fazla ileri gitmek olur. Tezini kanıtlamak için Antipoff, intikamcı eğilimlerin doğrudan kabahati işleyen üzerinde kutuplaştığını vurgular. "Burada", diye belirtir, "kapsayıcı bir duygusal algıya, çocuğun çok erken dönemden itibaren sahip olduğu ve kötü olanı ve nedenini, masumiyeti ve suçu aynı anda kavramasını sağlayan, temel bir ahlak 'yapısına' sahibiz. *Duygusal adalet algısına* sahip olduğumuzu söyleyebiliriz." Antipoff'un alıntı yaptığı çok ilginç gözlemlerde, bu doğuştanlığı gösteren hiçbir şey olmadığını söyleyebiliriz. O, 3-9 yaş arasındaki çocukların davranışlarını gözlemler ve üç yaşındaki bir çocuğun, kutuplaşmanın sadece iyi ve kötü kavramlarının işleyişine doğru yönelmesinden sorumlu tutulabilecek yetişkinlerin her türlü etkisi altına çoktan girmiş olduğu çok açıktır. Bunun kanıtı çocuğun konuşması, "iyi iş" ve "kötü çocuk" vs. demesidir. Bu kelimeleri, ona öğreten kişinin ahlaki etkisi altında kalmadan ve aynı zamanda bütün açık ve gizli talimatları kabul etmeden nasıl öğrenmiş olabilir? Genel anlamda, sorun aşağıda belirtildiği gibidir. Bireyler arasındaki ilişkiler kutuplaşmayı "düzenlemek" için müdahale etmezse ve tesadüfi ve bireysel olanı otorite ya da karşılıklılık normatif unsuru adına azaltmazsa, intikamcı eğilimler, merhamet etkisi altında kutuplaştırılmış olsalar bile, nasıl ödül ve ceza ihtiyacına ve cezalandırıcı adalete yol açabilir ki?

Bizim görüşümüze göre, bir çocuk anında merhamet hissettiği bir talihsizden intikam aldığı anda, henüz adalet duygusu ya da ceza fikri söz konusu değildir. Sahip olduğumuz tek şey intikam eğiliminin bir uzantısıdır. Ama bu ilgisiz intikam türü gerekli olsa da, sadece adaletin gelişimi için yeterli bir koşul değildir, ilgisiz intikam sadece *kurallar* işin içine karışıp doğru ve yanlış olan arasındaki ayrımı kesinleştirdiğinde "adil" bir cezaya dönüşür. Kurallar var olmadığı sürece intikam, hatta ilgisiz intikam bile, sadece bireysel sempati ve antipatiye dayanacak ve böylece keyfi olarak kalacaktır: Çocuk suçluyu cezalandırma ve masumu savunma değil, sadece bir

düşmanla savaşıma ve bir dostu savunma duygusuna sahip olacaktır. Ama tam tersine, kurallar var olur olmaz (ve çok erken yaştan itibaren var olurlar – Antipoff'un gözlemlediği 3 yaşındaki çocuğun zihni çoktan kurallarla dolmuştur) suç ve masumiyet yargıları ve cezalandırıcı adaletin ahlaki “yapısını” ediniriz. O halde, bu kurallar nereden gelir?

Yetişkinler hiçbir müdahalede bulunmasa bile, çocuklar arasında var olan sosyal ilişkiler onları yaratmak için yeterli olabilir. Sempati ve antipati oyunu, pratik mantığın, karşılıklılığın bilincine varması için yeterli bir nedendir. Ve karşılıklılık yasasının bir tür cezaya götürdüğü gerçeği bize göre önceki analizlerde yeterince belirgindi. Ama bu durumda, kefareti düşüncesi hiçbir zaman ortaya çıkmazdı: Saf intikam, ahlakdışı kabul edildiği zamana kadar özel bir konu olarak kalırdı ve sadece karşılıklılık yoluyla ceza adil olarak kabul edilirdi.

Ama yetişkin müdahil olur. Kutsal olarak kabul edilen kuralların doğmasına neden olan emirler verir. Bir zamanlar bu kurallar tarafından “kutuplaştırılan” ilgisiz intikam kefareti cezaya dönüşür ve cezalandırıcı adaletin ilk türü bu şekilde inşa edilir. Yetişkin yerleştirdiği yasalar ihlal edildiği için öfkeli olduğunda, yaşlı kişilere yönelik tek taraflı saygı ve belirlenen yasanın kutsal karakteri nedeniyle bu öfke adil kabul edilir. Yetişkin öfkesi cezalandırınca, yukarıdan gelen bu intikam yasal bir ceza ve sonucunda oluşan acı da “adil” bir kefareti olarak görülür. Dolayısıyla kefareti ceza fikri, bir bütün olarak ele alındığında, iki etkinin birleşmesine bağlıdır: İkinci ve ilgisiz intikam da dahil olmak üzere intikam arzusu anlamına gelen bireysel etki; ve yetişkin otoritesinin verilen emirlere ve bu emirlerin yerine getirilmediği durumlarda intikama saygı duymayı gerektirdiği sosyal faktör. Tek kelimeyle, kefareti ceza, çocuğun bakış açısından, ilgisiz intikama benzeyebilir (çünkü yasanın kendisinin intikamını alır) ve yasanın yaratıcılarından doğar.

O halde, cezalandırıcı adaletin birinci türünden ikinci türüne geçişi nasıl açıklayacağız? Yukarıdaki yorum doğruysa,

bu evrim tek taraflı saygıdan karşılıklı saygıya genel bir evrimden oluşan özel bir durumdan başka bir şey değildir. Şimdiye kadar incelediğimiz bütün alanlarda, yetişkine duyulan saygı –ya da en azından yetişkine duyulan saygının belirli bir şekli– çocuklar arasındaki (ve mümkün olduğu sürece çocuklar ve yetişkinler arasında) eşitlik ve karşılıklılık ilişkilerinin yararına azalıyorsa, cezalandırma alanında tek taraflı saygının etkilerinin yaşla birlikte azalma eğilimi göstermesi kesinlikle normaldir. Kefaret fikrinin gittikçe güç kaybetmesinin ve cezaların gittikçe sadece karşılıklılık yasası ile yönetilme eğilimi göstermesinin nedeni budur. Böylece ceza fikrinden geriye, kişinin orantılı acı ile kusuru telafi etmesi gerektiği değil, kişinin kusurun kendisiyle ilişkili yöntemler kullanılarak kusuru işleyenin dayanışma bağını kırdığını fark etmesini sağlama kavramı kalır. Durum, ilk başta tam tersi söz konusuysen, denk adaletin (eşitlik fikri) cezalandırıcı adalete üstün geldiği söylenerek ifade edilebilir. Bu kısmın dördüncü bölümünde aynı sonuca varacağız. Son olarak, başlangıçta çoğunlukla matematiksel bir formda ifade edilen bir tür yasal intikam ya da misilleme yasası olarak ele alınan karşılıklılık fikrinin affetme ve anlama ahlakına doğru bir eğilim gösterdiğini ekleyelim. Daha sonra göreceğimiz gibi, çocuk zamanla sadece iyi davranışta bir karşılıklılık olabileceğini anlar. Burada ahlak yasası formunun kendi içeriğine yönelik bir tür tepkisi söz konusu. Karşılıklılık yasası, kendi formu nedeniyle belirli olumlu yükümlülükler gerektirir. Ve çocuğun, adalet alanında karşılıklılık yoluyla ceza ilkesini kabul ettiğinde, “gerekçeli” olsa bile herhangi bir maddi ceza unsuru, gereksiz olarak görmeye başlamasının nedeni budur; asıl önemli olan, kusuru işleyenin eyleminin işbirliği kurallarına zıt düştüğü için yanlış olduğunun farkına varmasını sağlamaktır.

§ II. ORTAK VE AKTARILABİLİR SORUMLULUK

Ayrıca ele alabilmek için, cezalandırıcı adaletle bağlantılı olarak tartışması faydalı olabilecek bir soruyu göz ardı ettik. Çocuklar, genel olarak ya da kabahati işleyenin bilinmediği durumlarda, ait olduğu grubun tamamının cezalandırılmasını adil olarak görüyor mu? Sorunun, eğitimsel ve psiko-sosyal olarak iki açısı söz konusu.

Eğitimsel, çünkü ortak ceza uzun bir süre sınıflarda kullanıldı ve bu uygulamaya karşı yükselen çok sayıda itiraza rağmen, hâlâ düşünülenden çok daha yaygın bir şekilde kullanılıyor. Dolayısıyla, bu geleneğin çocuk zihninde oluşturduğu etkinin belirli bir önemi vardır. Konu bizi psikolojik açıdan da ilgilendirir. Ceza yasası tarihi bize, sorumluluğun uzun zaman ortak ve aktarılabilir kabul edildiğini gösteriyor. Sorumluluğun bireysel bir hale gelişi kısmen yakın bir tarihe denk düşüyor ve daha ilkel anlayış günümüzde de çok sayıda dini inanışta varlığını sürdürüyor. Daha önce bahsettiğimiz ve tekrar ele alacağımız mükemmel kitabında Fauconnet aktarılabilir sorumluluk kavramının nesnel sorumluluk kavramıyla nasıl ilişkili olduğunu gösterdi. Yukarıda belirttiğimiz gibi, çocuk nesnel sorumluluğa inanır. O halde, sorumluluğu aktarılabilir olarak düşünmeye paralel ve tamamlayıcı bir eğitim mevcut mudur?

Bu sorunu çözmek için çocuklara üzerinde konuşabilecekleri ve çoğunlukla ortak sorumluluk sorununun yüzeye çıktığı durumların canlandırıldığı bir dizi hikaye anlattık. Bu durumların sayısı bizce üç: 1° Yetişkin bireysel suçu analiz etmeye çalışmaz ve bir ya da iki üyesinin işlediği kabahat yü-

zünden bütün grubu cezalandırır. 2° Yetişkin kabahati işleyen bulmak ister, ama kabahati işleyen suçunu üstlenmez ve grup onu ihbar etmeyi reddeder. 3° Yetişkin kabahati işleyen bulmak ister ama kabahati işleyen suçunu üstlenmez ve grup onun kim olduğunu bilmiyordur. Bu üç durumun her birinde çocuğa bütün grubu cezalandırmanın adil olup olmadığı ve bunun nedenini soruyoruz. 6-14 yaş arasında altmış özneyi inceledik, alınan yanıtların görece birörnekliliği göz önüne alınırsa, bu sayı yeterlidir. Görüşülen çocuklar son bölümde konuştuklarımızdan farklı çocuklardır.

Düşünülen üç durumdan sadece birincinin, ilkel toplumalarda ortak sorumluluk yaratan durumlarla karşılaştırılabileceği hemen fark edilebilir. Ama tabii ki diğer iki hikayeyi doğrulayıcı kanıt olarak analiz etmek önemlidir.

Kullandığımız hikayeler şöyle:

I. Hikaye. Bir anne üç oğluna o dışardayken makasla oynamaları gerektiğini söyler. Ama o çıkar çıkmaz birinci çocuk, "Hadi makasla oynayalım" der. İkinci çocuk kesmek için gazete getirir. Üçüncü çocuk ise "Hayır, annem makasla oynamamamızı söyledi. Ben makasa dokunmayacağım" der. Anne eve gelince yerin gazete kesikleriyle kaplı olduğunu görür. Birinin makasa dokunduğunu anlar ve üç çocuğu birden cezalandırır. Bu adil midir?

II. Hikaye. Çok sayıda çocuk okuldan çıkıp sokakta oynamaya giderler ve birbirlerine kartopu atmaya başlarlar. Çocuklardan biri çok uzağa atar ve bir pencere kırar. Evden bir adam çıkar ve bunu kimin yaptığını sorar. Kimse yanıt vermez. gidip okul müdürüne şikayet eder. Ertesi gün müdür sınıfa camı kimin kırdığını sorar. Ama yine kimse cevap vermez. Camı kıran çocuk kendisinin yapmadığını söyler ve diğerleri de onu ihbar etmez. Müdür ne yapmalıdır? (Eğer çocuk yanıt vermezse ya da konuyu anlamazsa, daha açıkça ifade etmek için detaylar ekleyebilirsiniz.) Kimseyi cezalandırmamalı mı, yoksa bütün sınıfı mı cezalandırmalıdır?

III. Hikaye. Birkaç çocuk bir duvara kartopları atıyordu. Bunu yapmalarına izin vardır, ama sadece çok yükseğe atmadıkları takdirde, çünkü hemen yukarıda bir pencere vardır

ve camları kırılabilir. Çocuklar çok iyi vakit geçirir, ama içlerinden biri biraz sakardır ve kartopu atmakta çok başarılı değildir. Sonra, kimse bakmazken küçük bir taşı eline alır, etrafını karla kaplar ve sert bir kartopu oluşturur. Onu atar ve kartopu çok yükseğe çıkarak pencereye çarpar, camı kırar ve odanın içine düşer. Baba eve gelince olanları görür. Hatta etrafındaki kar erimiş olan taşı da yerde bulur. Çok kızar ve bunu kimin yaptığını sorar. Ama bunu yapan çocuk öne çıkmaz, diğerleri de öyle. Onun kartopunun içine taş koyduğunu bilmiyorlardır. Babanın ne yapması gerekir, herkesi mi cezalandırsın yoksa kimseyi cezalandırmasın mı?

IV. Hikaye. Bir okul gezisinde öğretmen çocukların bir çiftlikte oynamasına izin veriyor, ama ayrılmadan önce her şeyi aldıkları yere bırakmaları şartıyla. Çocuklardan biri bir tırmık, diğeri bir kürek alıyor ve hepsi de farklı yönlerde doğru gidiyor. Çocuklardan biri bir el arabası alıp kendi başına oynamaya başlıyor ama araba kırılıyor. Sonra kimse bakmazken geri geliyor ve el arabasını çiftliğe saklıyor. Akşam öğretmen her şeyin düzenli olup olmadığını görmek için etrafa bakınca el arabasının kırıldığını görüyor ve kimin yaptığını soruyor. Ama yapan çocuk bir şey söylemiyor ve diğerleri de bunu kimin yaptığını bilmiyor. Ne yapılması gerekir? (Bütün sınıf mı cezalandırılmalı, yoksa kimse cezalandırılmamalı mı?)

Deney gerektirdiği için aynı konuda başka hikayeler de icat ettik, ama elde edilen sonuçlar çok zayıf olduğundan bu hikayeleri burada tekrarlamaya gerek yok. I. ve II. Hikayelerin sırasıyla, biraz önce tanımladığımız ilk iki duruma ve III. ve IV. Hikayelerin de üçüncü duruma karşılık geldiği fark edilecek.

Bu durumların birincisine dair olarak, ne kadar istesek de¹ çocuklarımızda ortak sorumluluk izine rastlayamadık. Küçük ve büyük çocuklar I. Hikayedeki anneyi adaletsiz olarak

¹ Bize çoğunlukla, çocukları biraz diplomasıyla sorguladığınız sürece onlara istediğiniz her şeyi söyletebileceğiniz söylenmişti. Bunun tam tersi bir örnek görüyoruz. En azından küçük çocukların ortak sorumluluk

görüyor. Üyelerinden birinin hatasına uygun olarak bütün grubu değil, her bireyi kendi kabahatine uygun bir şekilde cezalandırmanız gerektiğini düşünüyorlar. Birkaç örnek görelim.

RED (6): “Bu konuda ne düşünüyorsun?—*Makasa dokunmayan çocuğun bunu söylemesi gerekirdi.*—Üçünü birden cezalandırmak adil mi yoksa değil mi?—*Değil.*—Neden?—*Çünkü o hiçbir şey yapmamıştı.*—Kaç tanesinin cezalandırılması gerekir?—*İki.*”

STAN (6) hikayeyi şu şekilde tekrarlıyor: “*Bir zamanlar alışverişe giden bir kadın varmış ve oğullarından biri makası almış. Diğer kağıdı kesmiş ve üçüncüsü hiçbir şey yapmamış. Akşam kadın eve dönmüş ve üçünü birden cezalandırmış.*—Bu adil mi?—*İki çocuğu azarlaması ve üçüncüyü azarlamaması gerekirdi.*”

BOL (7): “*Bir zamanlar üç çocuğu olan bir anne varmış. Alışveriş yapmak için dışarı çıkmış ve çocuklara makasa dokunmamalarını söylemiş. Ama onlar makasa dokunmuş.*—Kim dokunmuş?—*Birinci ve ikinci çocuk, ama üçüncü çocuk dokunmamış.*—Peki sonra ne olmuş?—*Sonra anne eve gelmiş, çocukların makasa dokunduğunu görmüş ve onları cezalandırmış.*—Nasıl?—*Onlara akşam yemeği vermemiş.*—Doğru. Peki sen bu hikaye hakkında ne düşünüyorsun?—*Güzel bir hikaye.*—Üçünü birden cezalandırmak adil mi, yoksa değil mi?—*Değil. Sadece ikisi cezalandırılmalı.*—Neden üçü birden değil?—*Çünkü üçüncüsü söz dinlemelik etmedi.*—Peki diğer ikisi?—*Evet, onlar söz dinlemedi.*—Sonra ne oldu?—*Akşam yemeği yemeden yatağa gittiler.*—Bu adil miydi?—*Evet.*—Üç kardeştiler. İki kardeş cezalandırıldı. Üçüncünün cezalandırılması gerekiyor muydu?—*Hayır.*”

SCRIB (9): “*Çocukların makasa dokunmaması gerekiyordu. Anne onları cezalandırmakta haklıydı.*—Kimin makasa dokunduğunu bulmaya çalıştı mı?—*Üçünü birden cezalandırdı. Makası kimin aldığını sorması gerekirdi. Kimse üstlenmeyeceğinden çocukların hepsini cezalandıracağım,*’ dedi. Kimse suçu üstlenmezse annenin

kavramına uygun yanıt vereceğini ummuştuk —çünkü teorik olarak buna güveniyorduk. Ama bu hipotez yanlış olduğunu kanıtladı ve isteğimiz, sorgulanan özneleri etkilemek için yeterli değildi.

üçünü birden cezalandırması gerek, ama aksi takdirde adil olmazdı ve suçlarını üstlendiklerinden sadece iki tanesini cezalandırması gerekirdi.”

Elde edilen bütün yanıtlar bu türde. Grup dayanışması fikrinin bu görüşlere ne kadar yabancı olduğunu gösteriyorlar. Daha sonra göreceğimiz gibi, 7 yaş altındaki çocukların çoğunun yetişkinlerin yaptığı her şeyi “adil” olarak gördüğünü göz önünde bulundurduğumuzda, bu sonuç çok daha dikkat çekicidir. Dolayısıyla, bu yetişkini her durumda maruz gösterme eğiliminin tam zıttı olarak, bu çocuklar, yaptığımız görüşmeler özelinde, ortak sorumluluk fikrini reddediyor. Çocuğun, cezalandırıcı adalet alanında yetişkinin hatalarını denk adalet alanında yaptığından çok daha çabuk keşfettiği doğrudur: Yanlış uygulanan bir ceza onları uygulamanın eşitsizliğinden daha adaletsiz görünür.

Scrib’in, ilk iki çocuk suçunu üstlenmezse üç çocuğun birden cezalandırılmasının uygun olduğuna dair spontane düşünceleri bizi II. duruma götürüyor. Kabahati işleyen suçunu üstlenmez ve masumlar da onu ihbar etmeyi reddederse bütün grup cezalandırılmalı mıdır?

Burada, sosyal grupların evriminde ortak sorumluluğa dair klasik sorudan oldukça farklı olan, ama yine de ona kısmen ışık tutan bir problemle karşı karşıyayız. Kabahati işleyen suçunu üstlenmeyi ve arkadaşlarının da onu ele vermeyi reddetmesi gerçeği, grup içinde daha önce var olanın çok üstüne çıkan bir dayanışma duygusu oluşturur. Doğal dayanışma, herkes tarafından istenen ve kabul edilen dayanışmaya eklenir. Çocuk bu koşullarda ortak sorumluluk ilkesini kabul edecek midir?

İstatistiğimizi yaşa dayandırırsak sadece muğlak bir sonuç elde ederiz. Her yaşta, II. ve benzer hikayelerde bütün grubun cezalandırılması gerektiğini düşünen çocuklar ve hiç kimsenin cezalandırılmamasının daha adil olacağını düşünen çocuklar vardır. Bu yüzden iki yanıt türü de aynı ortalama yaşla karakterize edilir (biz 6-12 yaş arasındaki öznelerle konuştuğumuzdan, yaklaşık 9 yaş). Ama bu aşıkâr homojenliğin altında, aslında oldukça farklı tepki türlerini algılamak

mümkün. Bir türdeki çocuklara göre –genel olarak en küçükler–herkesin cezalandırılması gerekir; grup dayanışmasının sorumluluğu ortak kılması nedeniyle değil, kimse kabahati işleyeni ele vermeyeceğinden ve bunu yapmak öğretmenin görevi haline geleceğinden, herkesin bireysel olarak suçlu olması yüzünden. İkinci türdeki çocuklara göre –genellikle daha büyük olanlar– herkes cezalandırılmalıdır, ama “söylememek” yanlış olduğundan değil, kabahati işleyeni ele vermemeyi kararlaştırarak sınıfın dayanışmayı kabul etmesi nedeniyle. Bu bir tür ortak sorumluluktur, ama kendi içinde zorunlu değil, bireyler tarafından arzulanan bir türdür. Ve son olarak üçüncü bir tür vardır –genel olarak orta seviyede yaş– ve onlara göre kimse cezalandırılmamalıdır; bunun nedeni kısmen “söylememenin” doğru olması ve kısmen de suçlunun kimliğini kimsenin bilmemesidir. Birinci türdeki çocukların, yukarıda belirtilen argümana ek olarak, bir kabahatin mutlaka bir cezayı beraberinde getirmesi nedeniyle herkesin cezalandırılması gerektiğini düşündüğü de eklenmeli. Herkes cezalandırıldığında adalet yerine getirilmiştir. Oysa diğer iki türdeki çocuklar masumun cezalandırılmasını, suçlunun cezasız kalmasından daha adaletsiz olarak kabul ediyor. Ama bu değerlendirmeler III. durumla bağlantılı olarak çok daha açık bir şekilde belirliyor ve bu yüzden bir süreliğine şimdilik fazla üzerinde durmayacağız.

Birinci türe örnekler şöyle.

RED (6), II. Hikaye: “Peki öğretmen ne yaptı?—*Hepsini cezalandırdı.*—Neden hepsini?—*Çünkü camı kimin kırdığını bilmiyordu.*—Camı kıran ne yaptı?—*Söylememeleri gerektiğini söyledi.*—Peki diğerleri bu konuda ne düşündü?—*Söylememeleri gerektiğini düşündüler.*—Peki diğerleri bunun adil olduğunu mu düşündü?—*Evet.*—Neyin adil olduğunu?—*Söylememenin.* [Red’in görüşüne göre hata burada, kimsenin suçluyu ihbar etmemesinde. Dolayısıyla ortak cezalandırma ona göre doğru.]—Ama herkesin cezalandırılması adil mi, yoksa değil mi?—*Adil.*—Neden?—*Kimin yaptığı bilinmiyordu.*—Evde ya da okulda hiç toplu halde cezalandırıldınız mı?—*Hayır. Biz sorarlar [kabahati kimin işlediğini] ve biz de söyleriz.”*

BOL (7), II. Hikayedekine benzer hikaye: “Ne yapması gerekir?—*Onları cezalandırması.*—Kimi?—*Dördünü birden.*—Neden?—*Anne kimin yaptığını bilmiyordu, o yüzden dördünün birden cezalandırılması gerek.*—Neden? Sadece biri kartopu attı. Diğer üçünün de cezalandırılması mı gerekiyor?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü söylemediler.*—Peki diğerleri bunun adil olduğunu düşündü mü?—*Hayır.*—Neden?—*Yani, belki de düşünmüşlerdir.*—Neden?—*Çünkü söylemediler. Bu yüzden dördünün birden cezalandırılması gerek.*”

SCRIB (9), II. Hikaye: “Öğretmenin ne yapması gerekiyordu?—*Bulması gerekiyordu.*—Diğerlerine sordu ama hiçbir şey söylemediler.—*Söylemeleri gerekirdi.*—Sen olsan ne yapardın?—*Söyledim... çünkü yanlış bir şey [camı kırmak], yapmamanız gereken bir şey... Söylemek daha iyi olurdu, çünkü cam kıran birinin cezalandırılması gerekir.*—Ama o çocuklar söylemediler. Öğretmen ne yapmalı?—*Kimse söylemediği için bütün sınıfı cezalandırması gerek.*—Hangisi daha adil, herkesi cezalandırmak mı, yoksa kimseyi cezalandırmamak mı?—*Hangisi mi daha adil? Bütün sınıfı cezalandırmak, çünkü kimse söylemiyor. Cezalandırılmaları gerek.*—Dinle. O gün çocuklardan biri okula gitmemişti, çünkü hastaydı ve evde yatıyordu. Onun okulda olmadığı gün öğretmen bütün sınıfı cezalandıracağını ve Perşembe günü herkesin bir saat geç çıkacağını söyledi. Sonra Perşembe günü geldi, çocuk iyileşmişti. Onun da diğerleri gibi cezalandırılması gerekir mi, yoksa gerekmez mi?—*Onun da geç çıkması lazım, herkes birlikte olmalı. Cam kırıldığında bütün sınıf orada olduğu doğru, [ama] bütün sınıf cezalandırıldığına göre onun da cezalandırılması gerek.*” Bu, ortak sorumluluk konusunda görüştüğümüz çocuklar tarafından yapılan en net tanım.

HER (9), II. Hikaye: “Ne yapılması gerek?—*Hepsini cezalandırmak.*—Bu adil olur mu?—*Hayır, çünkü yapan kişi hiçbir şey söylemedi ve cezalandırılması gereken tek kişi o.*—Peki diğerlerinin söylemesi gerekir mi?—*Evet, söylemeleri gerek.*—Diğerlerinden biri olsaydın söyler miydin, yoksa söylemez miydin?—*Öğretmene söyledim.*—Diğerleri bunun hoş bir şey olduğunu düşünür müydü?—*Hayır.*—Peki öğretmen herkesi cezalandırırsa

bu adil olur mu?—*Hayır.*—Peki kimseyi cezalandırmazsa?—*O da adil olmaz.*—Ne yapılması gerek?—*Bütün sınıfı bir saat daha okulda tutmak.*—Peki bunun adil olduğunu düşünür müydün?—*Suçlunun kim olduğunu bulamazlarsa beni cezalandırmalarını tercih ederdim.*—Sen suçlu olmasan bile mi?—*Evet."*

Bu yanıtlarda iki egemen fikir net bir şekilde öne çıkıyor. Bir yandan, masumlar acı çekse bile, ceza verilmesi gerek; diğer yandan, bütün sınıf kabahati işleyeni ele vermeyi reddettiğinden, kimse tamamen masum değil. Scrib'in, o gün okulda olmayan bir çocuğun geri döndüğünde diğerleriyle birlikte cezalandırılması gerektiğini savunan sınıf dayanışması fikri dikkate değer. Bu, çok uygun bir şekilde ortak sorumluluk adı verilen durumun ilk örneği.

İkinci türe örnekler şöyle: Sınıf birlikte hareket etmeye karar verdiğinden, herkesin cezalandırılması gerek.

SCHÜ (13): "*Bütün sınıf cezalandırılmalı.*—Neden?—*Çünkü kimse suçu üstlenmezse birinin cezalandırılması gerek.*—Neden biri cezalandırılmalı?—*Bütün cezanın camı kıran kişiye verilmemesi için.* [Özgürce kabul edilen dayanışmaya dikkat edin.]—Neden? Bütün sınıfın cezalandırılmasının doğru olduğunu mu düşünürdün?—*Çünkü sadece bir kişinin cezalandırılmasına izin vermemeleri gerek; sadece onun cezalandırılması kötü olurdu.* [Bu güçlü ifadeye dikkat edin.]—Peki suçu üstlenmemesi doğru muydu?—*Hayır, doğru değildi.*—Sen olsaydın ne yapardın?—*Ben üstlenirdim.*—Peki ya diğerleri?—*Onu ihbar edebilirlerdi.*—Neden etmediler?—*Çünkü sonrasında başları derde girerdi.* [Arkadaşları onları azarlardı.]—Neden?—*Çünkü bazıları onun arkadaşydı. Onlar bir şey söylemiyor.*—Neden?—*Cezalandırılmasın diye.*—O halde ne yapılması gerek?—*Öğretmenin kırık camın parasını bütün sınıfa ödetmesi gerek.*—Peki adam 'Camın parasının ödenmesini istemiyorum, tek istediğim onu kıran çocuğun cezalandırılması' derse?—*O zaman onun kimliğini bulmaya çalışmaları lazım, aksi takdirde bütün sınıfın cezalandırılması gerek.*—Peki çocuklardan biri o gün okula gelmediyse, geri döndüğünde diğerleriyle birlikte onun da cezalandırılması gerekir mi?—*Hayır, cezalandırılmamalı.*—Neden?—*Çünkü grubun içinde değildi."*

SCHMO (11) “düzgün çocukların” cezalandırılma ihtimali olan bir arkadaşlarını ele vermeyeceğini düşünüyor. Ama suçlu ortaya çıkmadığından, bütün sınıfı cezalandırmak öğretmene kalmış. “O okulda olsaydın, bunun adil olduğunu düşünür müydün?—*Hayır, pek değil, ama öğretmen olsaydım öyle yapardım.*”

Bu tür, birinciden açıkça farklı. İhbar etmemek doğru (ve bütün sınıfı cezalandırmak yerine hedef alınması gereken suçluyu ihbar etmeyi reddetmek doğru değil), ama sınıf sessiz kalarak suçluyla işbirliği yaptığından, sert bir şekilde davranma hakkına sahip olan öğretmene karşı savaş ilan etmiş olur. Öğretmen açısından bakıldığında, ortak ceza kabul edilir olsa da, kendi içinde ne zorunlu ne de adil.

Üçüncü yanıt türüne (bütün sınıfın cezalandırılmaması gerek) örnekler şöyle:

HOT (7½): “Hangisi daha adil, herkesi cezalandırmak mı, kimseyi cezalandırmamak mı?—*Yapan kişiyi cezalandırmak.*—Ama kim olduğunu bilmiyorlar.—*O zaman kimseyi cezalandırmamak daha adil, çünkü kimin yaptığını bilmiyorlar.*” “Peki öğretmenin, suçlu ortaya çıkana kadar herkesin okuldan sonra cezaya kalması gerektiğini söylediğini farz edelim, bu adil olur muydu?—*Evet, öğretmen haklı. Bu öncekinden farklı.*—Peki herkes iki saat cezaya kalırsa, bu adil olur mu?—*Hayır.*”

NIK (10): “Bazıları bana bütün sınıfın cezalandırılması gerektiğini, bazıları da kimsenin cezalandırılmaması gerektiğini söyledi. Sen ne düşünüyorsun?—*Kimsenin cezalandırılmaması gerek.*—Neden?—*Çünkü kimin yaptığını bilmiyorsunuz.*—Bu adil mi, yoksa değil mi?—*Bilmiyorum.*—Yapılabilecek en adil şey bu mu, yoksa değil mi?—*Evet, öyle.*—Neden?—*Çünkü diğer bütün çocukları cezalandırmak kötü olurdu.*—Bütün sınıfı cezalandırmak adaletsiz olurdu, öyle mi?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü o zaman suçu işleyen de cezalandırılmış olurdu.*”

Bu çocuklara göre, sadece bireysel sorumluluk söz konusu: Önemli olan, masumun ceza çekmemesi. Bu yüzden, kimseyi cezalandırmamak daha adil. Ortak ceza ise, ancak suçlunun kendisine ulaşılmayı başardığı sürece makul olabilir.

II. durumla bağlantılı olarak not edilen bu yeni verilerle ilgili olarak, sadece ikinci türün ortak sorumluluğa benzediğini söyleyebiliriz. Birinci türdeki çocuklar kabahatin hiçbir şekilde aktarılamayacağını düşünüyor: Eğer herkes cezalandırılacaksa bunun nedeni herkesin suçlu olmasıdır, çünkü kabahatin seyircileri onu işleyeni ihbar etmeyi reddeder. Bu yüzden sorumluluk geneldir, ortak değildir. Sadece, o gün okula gelmeyen çocuğu da cezalandırmak isteyen Scrib, bu kuralda geçici bir istisna yapar ve ikinci yanıt türüne öncülük eder. Üçüncü tür çocuklar, aktarılabilen sorumluluk fikrine kesinlikle karşıdır. Yani geriye sadece, şaşırtıcı bir şekilde daha büyük çocuklardan oluşan ikinci tür kalıyor. Ama onların görüşüne göre, bütün grup sorumluyorsa bunun nedeni bunu grubun istemesi ve kusuru işleyenin cezasını paylaşmak için dayanışmaya karar vermesidir. Bu tutum, üyelerinden birinin kabahati ile grubun kirlendiğini düşünen “ilkel insanların” tutumuyla karşılaştırılabilir mi? Bu konuya karar vermeden önce III. duruma bakalım.

III. ve IV. Hikayeler, çocukların şu konulara verdiği tepkileri analiz etmemizi sağlıyor. Bireysel bir kabahat işlenmiştir, ama grup suçlunun kim olduğunu bilmez: Grubun bütün olarak cezalandırılması mı gerekir yoksa kimse cezalandırılmamalı mıdır? Bu noktada çocukların tepkileri oldukça kesin. Küçük çocuklara göre herkes cezalandırılmalıdır, bunun nedeni grubun sorumlu olması değil, suçlunun yanında masumu da etkilese bile, ne pahasına olursa olsun ceza verilmesi gerektiğidir. Tam tersine, biraz daha büyük çocuklara göre kimse cezalandırılmamalıdır çünkü masuma verilen ceza, suçlunun cezasız kalmasından daha adaletsizdir. 8-9 yaştan daha büyük çocuklar, ortak cezanın mevcut durumda, II. durumda olduğundan daha az adil olduğu konusunda hemfikir.

En küçük çocukların gösterdiği tepkilere birkaç örnek şöyle.

MAR (6), IV. Hikaye: “Ne yapılması gerek?—*Küçük çocuğu cezalandırmak gerek.*—Kimin yaptığını biliyorlar mıydı?—*Hayır.*—O zaman?—*Bir çocuk alıp cezalandırsınlar.*—Herhangi bir çocuğu mu?—*Hayır, değiştirsınlar [sırayla cezalandırsınlar].”*

FRIG (6), IV. Hikaye: “Ne yapılması gerek?—*Cezalandırmak gerek.*—Nasıl cezalandırmak?—*Karanlık bir odaya kapatarak.*—Kimi?—*Arabayı kıranı.*—Kim olduğunu biliyorlar mı?—*Hayır.*—O halde ne yapabilirler?—*Hepsini karanlık odaya kapatabilirler.*—Diğerleri ne dedi?—*Ben yapmadım, dediler.*—O zaman ne düşündüler?—*[Karanlık odaya] kapatılmamaları gerektiğini düşündüler.*—Sen öğretmen olsaydın ne yapardın?—*Hepsini karanlık bir odaya kapattırdım.”*

VEL (6), IV. Hikaye: Herkesin cezalandırılması gerek. “Herkesi cezalandırmak adil mi?—*Evet, o çünkü el arabasını kırdı.*—’O’dan kastın ne?—*Çocuk.*—O zaman herkesi cezalandırmak adil mi?—*Evet. Hepsinin okuldan sonra cezaya kalması gerek.”*

STO (7), IV. Hikaye: “O halde, herkesin cezalandırılması gerekiyor mu, gerekmiyor mu?—*Ben sınıfın yarısını cezalandırdım.*—Peki senin de o yarımın içinde olduğunu farz edersek, diğerleriyle birlikte cezalandırılmaya ne derdin?—*Adil olduğunu düşünürdüm.”*

GRIB (9), III. Hikaye: “Herkesin camın parasının birazını ödemesi gerek.—Hangisi daha adil olurdu, herkesin biraz ödemesi mi yoksa kimsenin ödememesi mi?—*Sınıftan biri yaptığından, herkesin bir peni ödemesi gerek.”* IV. Hikaye: “Kimin yaptığını kimse söyleyemediğinden, bütün sınıfın cezalandırılması gerek. Camı kıran kişi bunu söylemedi, bu yüzden o [öğretmen] herkesin cezalandırılması gerektiğini söyledi.”

HER (9), IV. Hikaye: “O [öğretmen] kimin kırdığını bulamıyorsa, herkesi cezalandırması daha iyi.—Ama diğerleri onu görmüş mü?—*Hayır.*—Sence bu hikaye mi daha adil, yoksa birincisi mi [II. Hikaye]?—*İkinci hikaye daha adil, çünkü kimin yaptığını kimse görmedi.*—Birinci hikayede kimin yaptığını neden söylemediler?—*Çünkü onu ele vermek istemediler. İkinci hikayede daha fazla ceza verilmesi lazım, çünkü kimin yaptığını kimse bilmiyordu.*—Kimin yaptığını kimse bilmiyorsa neden daha

fazla ceza verilmesi gerek?—*Çünkü* [IV. Hikayede] *diğerleri kimin yaptığını bilmediğinden onu ihbar edemediler.*—Birinci hikayede söylememekle haklılar mıydı, yoksa değiller miydi?—*Söylememeleri doğruydu.* [Her böylece ilk görüşmeden sonra fikrini değiştiriyor.]—Söylememeleri gerekmiyor mu?—*Hayır.*”

Çocukların tepkisi çok açık. Ortak cezayı kabul ediyorlar ama bunun nedeni grup üyelerinden birinin hatasından bütün grubun sorumlu olması değil, sadece suçlunun kim olduğunun bilinmemesi, bu yüzden ne pahasına olursa olsun ceza verilmeli. Bu örneklerde asıl önemli olan grupta dayanışma duygusu değil, ceza gerekliliği. Bu yüzden, bu durumda herkesin cezalandırılmasının II. durumdakinden daha adil olduğunu düşünen Her’in verdiği yanıt çok ilginç. Son örnekte çocuklar suçluyu ihbar etmemek konusunda haklı ve onları cezalandırmak çok adil olmaz, ancak suçu işleyenin kimliği gizli kalmaya devam ederse, bütün grubu cezalandırmaktan başka yapacak bir şey kalmaz.

Şimdi ortak cezalandırmayı adaletsiz olarak gören daha büyük çocukların örneğini görelim.

DELEN (9), IV. Hikaye: “Ne yapılması gerek?—*Kimin yaptığını onlara sormak gerek.*—Cezalandırılmaları gerekir mi?—*Evet.*—Nasıl?—*Arabayı kimin aldığını sorarak.*—Ama suçunu üstlenmiyor. Rastgele biri seçilip cezalandırılmalı mı?—*Hayır. El arabasını kimin kırdığını bilmiyorlar.*—Kimse cezalandırılmamalı mı?—*Hayır... Ama bu da adil olmaz, çünkü arabayı kıran da cezalandırılmamış olur.*—Herkes mi cezalandırılmalı?—*Hayır. Sadece arabayı kıranın cezalandırılması gerek. Herkesin cezalandırılması adil olmaz, çünkü diğerleri onu kırmadı.*—İki üç tanesi cezalandırılrsa?—*Hayır.*—Hiç kimse cezalandırılmayacak mı?—*Evet, en adili bu olur.*—Ama bu şekilde, arabayı kıranın da cezalandırılmadan kalacağını söylemiştin.—...—Herkes mi cezalandırılmalı?—*Hayır, çünkü diğerlerinin suçu yok.*”

NIK (10), III. Hikaye: “Bazıları bütün sınıfın cezalandırılması gerektiğini, bazıları da kimsenin cezalandırılmaması ge-

rektiğini söylüyor. Sen ne düşünüyorsun?—*Kimsenin cezalandırılmaması gerek.*—Neden?—*Çünkü kimin yaptığını bilmiyorsunuz.*—Sence en adil uygulama bu mu?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü aksi takdirde bütün çocukların cezalandırılması kötü olur.*” IV. Hikaye: “Sen öğretmen olsaydın, yapılacak en adil hareketin ne olduğunu düşünürdün?—*Kimseyi cezalandırmamak.*—Herkesi cezalandırmanın en adil iş olacağını ne zaman düşünürdün, hepsinin camı kıran çocuğu gördüğü hikayede mi, yoksa bu hikayede mi?—*Birinci hikayede.*—Neden?—*Çünkü biliyorlar ama söylemiyorlar.*”

Ortak ceza fikrinden hoşlanan daha büyük çocuklar bile, son konuda Nik gibi yanıt veriyor – suçlunun kimliği grup tarafından bilinmediğinde, ortak ceza daha az adil. Kabahati işleyeni herkesin bildiği ve onu ihbar etmeyi reddettiği durumda, II. durum örneğinde gördüğümüz gibi gönüllü bir dayanışma vardır. Ama burada bireyler arasında tam bir bağımsızlık var. Daha büyük çocukların büyük bir çoğunluğu genel cezayı, suçlunun cezasız kalmasından daha büyük bir adaletsizlik olarak görüyor.

Ancak, bazı örneklerde çocuğun ortak sorumluluk kavramının yakınına ulaştığı not edilmeli. Bu, seçilen ceza bu ekleme dahil olduğu ve aldırılmazlığı ve düşük seviyesiyle sadece suçu işleyeni değil, genel olarak çocuğu da vurduğu zaman gerçekleşir. Sonuçta, sadece kabahati işleyen yerine, herkesi bir saat cezaya tutmak hiç de adil görünmez. Ama bütün sınıf gelecekte aletleri ödünç alması yasaklanarak cezalandırılırsa, bu daha makul görünür. Böyle bir önlem artık masum bireyi değil, çocuğu, teologların *insan türü* gibi, genel olarak çocuk *türünü* hedef alır. Grubun bir üyesi el arabasını kullanmasına izin verilemeyecek kadar sakar olduğunu kanıtladığından, bir bütün olarak grubun dikkatsizliğinden şüphelenmek ve sorumluluğun diğerlerini de kapsamı normaldir.

NUSS (7), IV. Hikaye: “Onlara ne yapılması gerekir?—*El arabasını kırmamaları söylenmeliydi.*—Peki öğretmen onları cezalandırdı mı, yoksa cezalandırmadı mı?—*Cezalandırdı.*—Na-

sıl?—*Eşyalara dokunmamalarını söyledi.*—Evet, ama onları cezalandırdı mı?—*Evet. Eşyalara bir daha dokunamayacaklarını söyledi.*—Çocuklar bunun adil olduğunu düşündümü?—*Evet.*—Yanlış bir şey yapmayan çocuklar bile mi?—*Evet.*”

Bu örnekler, (okula gelmeyen çocuğun bile cezalandırmasını isteyen) Scrib’in örneğiyle birlikte, klasik ortak sorumluluk fikrine en yakın olanlardır. İşin doğrusu, yetişkinler bile, örneğin ahlaksız bireylerin dikkatsiz davranışlar gösterdiği bir yola motorlu araç ya da yayaların gitmesinin yasaklanması örneğinde olduğu gibi, bir grubun cezalandırılmasını kabul eder. Ama bu örnekte, Nuss’un örneğinde olduğu gibi, ceza kefaret türünden değildir; bütün gruba karşı değil, genel olarak bireylere yöneltilen tedbir amaçlı bir önlemdir.

Bu noktada A. M. Feldweg, soruşturmamız için değerli bir tamamlayıcı sunma kibarlığını gösterdi. I. durumla ilişkili, ama ortak cezayı çok uygun ismiyle kefaret yerine genel bir tedbir önlemi olma özelliğini öne çıkarttığı hikayeler yoluyla, 5-13 yaş arasındaki yaklaşık kırk çocukla görüştü. Bu hikayelerden ikisi şöyle.

V. Hikaye. Büyük ve küçük çocuklar için olmak üzere sadece iki sınıfı olan bir okul varmış. Kimsenin sıkı bir şekilde çalışmadığı bir Cumartesi akşamüstü, küçükler büyük çocuklardan, çok sevdikleri hayvanlı kitaplarından birini onlara ödünç vermesini istemiş. Büyük çocuklar, çok dikkatli olmalarını söyleyerek kitabı ödünç vermiş. Ama küçük çocuklardan ikisi birden sayfaları aynı anda çevirmek istemiş. İtişmişler ve kitabın birkaç sayfası yırtılmış. Büyük çocuklar kitabın yırtıldığını görünce küçüklere bir daha asla kitap ödünç vermeyeceklerini belirtmiş. Haklılar mıymış, yoksa değiller miymiş?

VI. Hikaye. Bir anne üç küçük oğluna çok güzel bir kutu renkli boya vermiş ve uçları kırılabilceğinden, çok dikkatli olmalarını ve kalemleri yere düşürmemelerini söylemiş. Ama kötü resim çizen bir çocuk, kardeşlerinin kendisinden daha iyi çizdiklerini görmüş ve inadına (ya da “bu onu sinirlendir-

diği için”) bütün kalemli yere fırlatmış. Anne bunu görünce kalemli almış ve bir daha çocuklara vermemiş. Böyle yapmakta haklı mıymış, yoksa değil miymiş?

I. ve IV. Hikayelerin tersine, bu hikayeler ortak sorumluluğun lehine tepkiler yarattı. Çocukların yaklaşık yarısı V. Hikayedeki ve beşte biri VI. Hikayedeki cezayı onayladı. Ama bu yargıların nedenini bulmaya çalışırsak, çocukların gerçek ortak sorumluluğa ne kadar yabancı olduklarını hemen görürüz.

Öncelikle, genel cezanın V. Hikaye örneğinde (yaklaşık yarısı) VI. Hikaye örneğinde (yaklaşık beşte biri) olduğundan çok daha büyük bir onay alması dikkat çekici. V. Hikayede tarif edilen ceza, gerçek bir cezadan çok daha fazla önleyici ya da koruyucu önlemden oluşuyor. Tam tersine, VI. Hikayedeki ceza onu neredeyse kefaretli türe çeviren bir baskı unsuru içeriyor; söz konusu kalemli sonuçta ellerinden alınan çocuklar için satın alınmıştı, oysa birinci örnekte ödünç verilen ve bir daha ödünç verilmeyecek olan bir kitap söz konusu.

Diğer yandan, öznelere sergilediği, ortak cezanın yararına bir duraksama hatta fikir değişikliği henüz düşüncelerinin kesin olarak şekillenmediğini ve her şeyden çok da, sorunun onlar için yeni olduğunu ve edinilmiş ya da çoktan kabul edilmiş bir düşünceye karşılık gelmediğini göstermek için yeterlidir. Son olarak, kesin olan yanıtlar, biraz önce vurguladığımız bir önleyici tedbir düşüncesinden başka bir şeyi çağırılmaz. Bu yanıt türüne birkaç örnek verelim.

ROL (7 yaş, 6 ay), V. Hikaye: "Daha büyük çocuklar haklı mı, yoksa değil mi?—*Haklılar.*—Neden?—*Onlar* [küçük olanlar] *yine yırtarlardı.*—Ama kitabı yırtan sadece bir ya da iki kişiydi.—*Evet, ama diğerleri de yırtabilir.*—Kitap, ona hiç zarar vermemiş olanlara ödünç verilebilir mi, yoksa verilemez mi?—*Evet.*—Hangisi daha adil olurdu, vermek mi yoksa vermemek mi?—*Vermemek, çünkü büyük çocukların sözünü dinlemiyorlar.*—Senin küçük çocukların sınıfında olduğunu ve kitabı

yırtmadığını varsayalım, bunun adil olduğunu düşünür müydün?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü haklıydı. Çok pahalı bir kitabı yırtmamak gerek.*”

Belirli nadir durumlarda grup dayanışmasına daha fazla başvurulduğu görülüyor. Tıpkı Scrib örneğinde olduğu gibi, kişi çocuğun ortak sorumluluğun çok yakınına ulaştığı izlenimine kapılıyor. Bu örneklerden biri şöyle.

HOCH (9), VI. Hikaye: “Anne haklı mıydı?—*Evet.*—Neden?—*Çünkü onları yere atmalarından korkuyor.*—‘Onlar’dan kastın ne?—*Belki diğerleri de yapar.*—İki kardeşin olduğunu ve aralarından birinin kalemleri yere attığını varsayalım; senin ve diğer kardeşinin bir daha o kalemlerle resim yapamayacak olmanız adil mi, yoksa değil mi?—*Evet, adil. Ama kardeşleri yüzünden artık renkli kalemleri yok. Öbürlerinin resim yapmasına izin verilmeli.*—Üçüncü kardeş bunun adil olduğunu mu düşünür, yoksa olmadığını mı?—*Hayır, çünkü ailede kalemlerini hep diğerlerine ödünç verirler.*—O halde ne yapılmalı?—*Kalemlerin onlardan alınması lazım.*”

Burada, görüleceği gibi, ortak cezaya çarptırılan şey grubun birliğidir. Ama Hoch karar vermekte zorlanıyor. Ayrıca, daha önce söylediğimiz gibi, bu tür düşünceler sadece en fazla on öznenen birinde görülüyor.

Diğer çocuklara gelince, onlar V. ve VI. Hikayelerle ilgili olarak bile ortak ceza fikrine karşılar. Elde edilen en ilginç sonuçlar şöyle.

HUF (13 yaş, 6 ay), V. Hikaye: “*Bu doğru değil.*—Neden?—*Kitabı [sadece] onu yırtanların elinden almaları lazım.*—Onu yırtan sen olsaydın, diğerlerinin kitaba bakmasına izin verilmesini ama sana verilmemesini adil bulur muydun?—*Evet, adil.*—Neden herkesin elinden alınmasın?—*Diğerleri bunun adil olmadığını düşünebilir.*”

VI. Hikaye: “Anne haklı mıydı?—*Hayır.*—Sen olsan ne yapardın?—*Ben beni sinirlendiren çocuğun elinden alırdım.*—Sürekli olarak mı?—*Belirli bir süre için.*—Peki kalemleri kıran sen olsaydın ve kimsenin kutuyu kullanmasına izin verilmeseydi, bunun adil olduğunu düşünür müydün?—*Adil olmadığını dü-*

*şünürdüm. Bana ceza verilmesinin adil olduğunu bilirdim.—Kimse-
nin kalemli kullanmasına izin verilmemesinin daha adil ol-
duğunu düşünmez miydin?—Hâlâ sinirliyen evet, ama sonra-
sında hayır. Renkli kalemlerin olduğu kutunun elinden alınmasını
[sadece] benim hak ettiğimi bilirdim.”*

Kısacası, V. ve VI. Hikayeler, tıpkı diğerleri gibi, çocukta spontane ortak sorumluluk hissinin varlığını kanıtlamak için yetersizdir. En iyi ihtimalle, sadece aile gibi birbirine çok yakından bağlı gruplar örneğinde, bu ortaklığın etkisi çocuğun yargısında (Hoch’da olduğu gibi) çok kısa bir süreliğine görülür. Ancak, genel olarak konuşursak, sadece önleyici tedbir olarak kabul edilebilen ortak cezalar adil kabul edilir.

Soruşturmamızın sonuçları böyle. Genel toplam, üç durumdan hiçbirinde, klasik ortak sorumluluk kavramıyla kıyaslanabilecek bir yargı bulunmadığını gösteriyor. En fazla, birkaç küçük belirti mevcut, onlara birazdan bakacağız. Diğer yandan, II. ve III. durumlarda, her ikisi de ayrı ayrı ele alındığında aktarılabilir sorumluluk taşıdığı düşünülebilecek iki tutarlı tepki gözlemleyebiliriz.

Bu tepkilerin birincisi, cezanın kesinlikle gerekli olduğu inancıdır. Bu inanç daha küçük olan çocuklarda gözlenebilir ve onları suçlu olanın ceza almadan kurtulmasına izin vermektense herkesin cezalandırılmasını talep etmeye kadar götürür. Bu tutumun, ortak sorumluluk yargılarının gelişimi için gerekli olduğu çok açıktır: Kabahati işleyenin suçunu bütün grubun paylaştığı düşünülmeden önce, öncelikle kefaretli cezanın gerekliliğinin kabul edilmesi gerekir. Bu noktada, Fauconnet’nin bakış açısı bize reddedilemez görünüyor. Suçun doğurduğu heyecanın, hem cezayı oluşturan ortak tepkinin hem de sorumluluğun birleşmesi ve benzerliğinin oluşturduğu aktarımın kaynağı olduğunu söyler. O halde, bir anlamda, Fauconnet ile birlikte, sorumluluğun cezadan doğduğunu söyleyebiliriz. Ama çocuktaki bu kefaretli cezanın kesinlikle gerekli olduğu inancı, ortak sorumluluk yargısını serbest bırakmak için yeterli değildir. Bunu bize III. durumun analizi gösteriyor — çocuk tarafından düşünülen

ortak ceza, grubu değil, kimliği bilinmeyen suçluyu hedef alır.

İkinci olarak, II. durumda bir tür ortak sorumluluk gözlemledik, ama bu gönüllü ve özgür bir şekilde kabul edilen bir sorumluluk: Kabahati işleyeni ihbar etmek yerine, arkadaşları onunla dayanışma gösteriyor. Burada yine ortak sorumluluğa çok yaklaşıyoruz, ama klasik tutumla tanımlanabilmesi için çocukların bu dayanışmayı kendilerine bağışlanmış ve kaçınılmaz olarak kabul etmesi gerekiyor.

Sorun şu şekilde belirtilebilir. Klasik ortak sorumluluk fikri, yani üyelerinden birinin kusurunu cezalandırmak için bütün gruba duyulan ihtiyaç, bu tepkilerden birinciye mi (ceza duyulan gereksinim), yoksa ikinciye mi (grubun gönüllü dayanışması) daha yakındır? Soru önemlidir. Bu tutumlardan birincisinin ahlak anlayışı kısıtlama (nesnel sorumluluk, kefaretili ceza vs.) olan daha küçük çocuklara ve ikincisinin de, ahlak anlayışı işbirliği (özel sorumluluk, karşılıklılık yoluyla ceza vs.) olan daha büyük çocuklara ait olduğundan, çoğunluğun gözünde “ilkel” olan bir ahlak inancının bu etiklerden birinden ya da diğerinden doğup doğmadığına karar vermemiz çok önemli. Şimdi, burada analiz etmeye çalıştığımız sonuçlar iki açıdan paradoksal. Bir yandan, çocuklarımızın inandığı tek ortak sorumluluk (dayanışma sergilemek isteyen grup tarafından kabul edilen sorumluluk), küçük değil daha büyük çocuklar arasında gerçekleşir. Diğer yandan, zorunlu kefaretili inancı daha küçük çocuklar arasında daha güçlüdür ve tam da gönüllü dayanışmanın gelişmeye başladığı anda yok olur.

Ama ilkel topluluklarda ortak sorumluluğun çocuğun her zaman ayrı tuttuğu iki koşulun –yani cezanın gerekliliğine dair mistik bir inanış ve grup içinde birlik ve dayanışma hissi– birleşmesini gerektirdiği gerçeğini kavradığımızda her şey netleşir. “İlkel”, örgütlü toplumlarda yaşayan bir yetiştirilmiştir. Gerontokrasinin etkisi altında, cezalandırıcı adalet konusundaki en katı fikirler de dahil olmak üzere, kısıtlayıcı ahlakın temellerini muhafaza edebilir; ama buna rağmen ve ait olduğu grubun güçlü yapısı sayesinde, bireyin bütünlüğe

katılımına dair hisleri son derece güçlüdür. Dolayısıyla sorumluluk, nesnel olduğu ve ceza da kefaretili olduğu sürece ortaktır. Tam tersine, çocukta iki aşamayı göz önüne almamız gerekiyor. İlk aşama süresince yetişkin kısıtlaması nesnel sorumluluk, kefaretili ceza vs. kavramlarını geliştirir. Ortak sorumluluğun var olması için gereken ilk koşul böylece yerine getirilir. Ama ikinci koşul hâlâ eksiktir. Bu aşama boyunca çocuk temel olarak benmerkezcidir ve grupla yakın bir birlik hissi geliştirirse (benmerkezcilik, tanımı gereği ben ile ben-olmayanın karıştırılmasıdır) bu birlik asıl olarak yetişkinle ya da daha büyük çocukla ilişkili olarak gerçekleşir. Bu yüzden ortak sorumluluk söz konusu olamaz. Tam tersine, ikinci aşama boyunca çocuk akranlarından, okulda ve okul dışında örgütlendiği gruplardan oluşan topluma gittikçe daha fazla dahil olur.

Dolayısıyla, burada ortak sorumluluk olasılığı vardır ve grup, kabahati işleyen yetişkin otoritesiyle çatışmaya girdiği durumlarda kabahati işleyenle dayanışma halinde olduğunu duyurur. Ama aynı zamanda ilk koşul yerine getirilmeyi bırakır; birlik ahlaki kısıtlama ahlakını izler ve ne nesnel sorumluluk ne de kefaretili ceza ihtiyacına duyulan inanç artık mevcut değildir. Bu yüzden gerçek anlamıyla ortak sorumluluktan bahsedemeyiz. Toplumlarımızda, çocuk büyürken kendini gittikçe daha fazla yetişkin otoritesinden kurtarır; oysa medeniyetin daha düşük seviyelerinde ergenlik, bireyin büyüklerine ve kabilesinin geleneklerine gittikçe daha fazla tâbi oluşunu işaret eder. Bu yüzden ortak sorumluluk bize çocuğun ahlaki düzeninde mevcut değil gibi görünür, oysa ilkel ahlak kurallarında temel olan bir kavramdır.

§ III. “İÇKİN ADALET”

Ceza sorunuyla bağlantılı olan ve denk adaleti incelememize başlamadan önce incelememiz gereken sorun, sözümona içkin adalettir. Hipotezlerimiz doğruysa, çocuk ne kadar küçükse (tabii ki ilk iki yılı saymıyoruz) kefaretili cezanın gerekliliğı ve evrenselliğıne duyduğı inanç o kadar güçlü olacak ve bu inanç, işbirliğı ahlakı kısıtlama ahlakına ağır bastığı sürece diğere değeri doğuracaktır. Bu yüzden çocuk hayatının ilk yılları boyunca durumların kendisinden doğan otomatik cezanın varlığını kabul etmek zorunda kalırken, daha sonraları, ahlaki gelişimini etkileyen koşulların etkisi altında, bu inancı büyük ihtimalle terk eder. Şimdi bunu göstermeye çalışacağız.

Çocuklara bu bağlantıda üç hikaye anlattık.

I. Hikaye. Bir zamanlar bir meyve bahçesinden elma çalan iki çocuk varmış. Birden bir polis gelmiş ve iki çocuk kaçmış. Biri yakalanmış. Diğeri, uzun yoldan eve giderken bir nehrin üzerindeki çürük köprüden geçmeye kalkmış ve suya düşmüş. Ne düşünüyorsun? Elmaları çalmasaydı ama aynı şekilde çürük köprüden nehrin karşı kıyısına geçmeye kalkışsaydı yine de suya düşer miydi?

II. Hikaye. Çok küçük çocuklardan oluşan bir sınıfta öğretmen onlara kurşun kalemli kendi başlarına açmayı yasaklamış. Öğretmen arkasını dönünce küçük bir çocuk bıçağı alıp kalemli açmaya kalkmış. Ama parmağını kesmiş. Eğer öğretmen onun kalemli açmasına izin verseydi yine de parmağını keser miydi?

III. Hikaye. Annesinin sözünü dinlemeyen bir çocuk varmış. Bir gün ona yapmaması söylendiğı halde makası almış. Ama annesi eve gelmeden önce onu aldığı yere bırakmış ve

annesi hiçbir şey fark etmemiş. Ertesi gün çocuk yürüyüşe çıkmış ve küçük bir köprüden derenin karşı kıyısına geçmeye çalışmış. Ama köprünün ahşapları çürükmüş ve çocuk dereye düşmüş. Neden suya düştü? (Ve söz dinlemezlik etmeseydi yine de suya düşer miydi?)

İlk iki soru, Rambert tarafından Cenevre ve Vaudois Jura'daki 167 çocuğa yöneltildi. (Aynı çocuklarla biz de denk adalet konusunda görüşeceğiz; bu yüzden bu özneler ceza ya da aktarılır sorumluluk hakkında sorgulanmadı). Neuchâtelli çocuklara III. ve diğer benzer soruları biz yönelttik. İlk ikisi konusunda, Rambert çocuğun zihinsel yaşının etkisini çok açıkça gösteren istatistikler elde etmeyi başardı. Toplamın yaklaşık $\frac{1}{3}$ 'ünü oluşturan kesin olmayan tepkileri kenara bırakırsak, içkin adaletin varlığını kabul eden, yani öznenin çocuk çalması ya da itaatsizlik etmeseydi suya düşmeyeceği ya da kendisini kesmeyeceği fikrini savunduğu yanıtlar aşağıdaki yüzdeleri ortaya koydu:

6 Yaş	7-8 Yaş	9-10 Yaş	11-12 Yaş
%86	%73	%54	%34

Buna ek olarak, 13-14 yaşındaki geç öğrenen çocukların yer aldığı bir sınıfta aynı türde yanıtların yüzdesinin %57 olduğu not edilmeli, bu da bu yanıtların zihinsel yaşla ters orantılı olduğunu tekrar gösteriyor. İçkin adalet inancına örnekler şöyle.

DEP (6), I. Hikaye: “Bu hikaye hakkında ne düşünüyorsun?—*Hak etmişti. Çalmaması gerekirdi. Hak etmişti.*—Elmaları çalmamış olsaydı yine de suya düşer miydi?—*Hayır.*”

CHR (6), III. Hikaye: “Neden düştü?—*Onu Tanrı düşürdü, çünkü makasa dokunmuştu.*—Peki yanlış bir şey yapmamış olsaydı?—*O zaman tahta kırılmazdı.*—Neden?—*Çünkü makasa dokunmadı [dokunmamış olurdu].*”

SA (6), I. Hikaye: “Ne düşünüyorsun?—*Yakalanan hapse gönderildi, diğeri de boğuldu.*—Bu adil miydi?—*Evet.*—Ne-

den?—*Çünkü itaatsizlik etmişti.*—Eğer itaatsizlik etmemiş olsaydı suya düşer miydi?—*Hayır, çünkü itaatsizlik etmedi* [=etmemiş olurdu].”

JEAN (6), II. Hikaye: Elini kesti “*çünkü bıçağa dokunması yasaklanmıştı.*—Peki ya yasaklanmamış olsaydı, yine de elini keser miydi?—*Hayır, çünkü öğretmen ona izin verirdi.*”

GRA (6): I. Hikaye için aynı yanıtlar. “Ne oldu?—*Köprü kırıldı.*—Neden?—*Çünkü elmaları yemişti.*—Elmaları yememiş olsaydı suya düşer miydi?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü köprü kırılmazdı.*”

PAIL (7), I. Hikaye: “Ne düşünüyorsun?—*Adil. Hak etmişti.*—Neden?—*Çünkü çalmaması gerekirdi.*—Eğer çalmamış olsaydı suya düşer miydi?—*Hayır.*—Neden?—*Çünkü yanlış yapmamış olurdu.*—Neden düştü?—*Onu cezalandırmak için.*”

SCA (7): “Ne düşünüyorsun?—*Ah evet, biliyorum. Bir şey yaparsak Tanrı bizi cezalandırır.*—Bunu sana kim söyledi?—*Birkaç çocuk. Doğru olup olmadığını bilmiyorum.*” II. Hikaye: “*Hak etmişti. Öğretmene itaat etmek zorundasınız.*—Peki öğretmen ona izin vermiş olsaydı, kalemi açarken elini keser miydi?—*Hayır. Öğretmen izin vermiş olsaydı elini kesmezdi.*”

BOE (8), III. Hikaye: “Ne düşünüyorsun?—*Hak etmişti. İtaatsizlik etmemeniz gerek.*—Peki ya... vs?—*Hayır, düşmezdi, çünkü bir şey yapmamış olurdu.*”

PRES (9), I. Hikaye: “Ne düşünüyorsun?—*En azından diğeri kadar cezalandırıldı, hatta daha da fazla.*—Peki elmaları çalmamış olsaydı, nehri geçerken suya düşer miydi?—*Hayır, çünkü cezalandırılması gerekmezdi.*”

THÉ (10), I. Hikaye: “*Cezalandırıldı. Hiçbiri hırsızlık yapmamalıydı. Suyu düşmeseydi yakalanırdı.*—Peki yakalanmısaydı?—*Suya düşerdi. Aksi takdirde çalmaya devam ederdi.*”

DIS (11), I. Hikaye: “O da cezalandırıldı.—Adil miydi?—*Evet.*—Peki elmaları çalmamış olsaydı suya düşer miydi?—*Hayır, çünkü [o durumda] cezalandırılmasına gerek yok.*”

Artık, en azından onlara anlattığımız hikayelerde içkin adalete inanmayan çocuklara birkaç örnek verelim. Ama bu, bu

inancın yer değiştirip aşamalı olarak spiritüelleşerek diğer nesnelere bağlanmasını engellemiyor.

GROS (9), III. Hikaye: "Neden düştü?—*Çünkü ahşaplar çürümüştü.*—Bunun nedeni itaatsizlik etmesi miydi?—*Hayır.*—Eğer itaatsizlik etmemiş olsaydı yine de düşer miydi?—*Evet. Aynı şekilde düşerdi. Ahşaplar çürümüştü.*"

FLEU (12), I. Hikaye: "Peki elmaları çalmamış olsaydı yine de düşer miydi?—(Gülüyor.) *Köprü onun elmaları çalıp çalmadığını bilemez.*"

BAR (13): "Belki bir tesadüftü. Ama cezayı hak etmişti."

FRAN (13), I. Hikaye: "Peki elmaları çalmamış olsaydı, suya düşer miydi?—*Evet. Köprü yıkılıyordu, kötü onarıldığı için aynı şekilde çökerdi.*"

Ama çok açık örneklerden oluşan iki grup arasında, bir dizi ara örnek buluyoruz. Çocuk mantığı açısından bakıldığında bunların çok ilginç ve orijinal olan yanları, hikayelerimizde bahsedilen olayın kesinlikle bir ceza olduğunu, ama öncesinde kabahat işlenmemiş olsaydı bile her halükarda gerçekleşeceğini söylemeleri.

SCHMA (6½), III. Hikaye: "Neden suya düştü?—*Çünkü yalan söyledi.*—Peki söylememiş olsaydı yine de düşer miydi?—*Evet, çünkü köprü eskiydi.*—O zaman neden düştü?—*Çünkü annesine itaatsizlik etti.*—Peki itaatsizlik etmemiş olsaydı aynı şekilde düşer miydi?—*Evet. Sonuçta köprü eskiydi.*—O zaman itaatsizlik etmeyen çocuk neden düşerdi?—*O yüzden değil.*—Neden?—..."

MERM (9), II. Hikaye: "Ne düşünüyorsun?—*Suya düşen çocuk hak etmişti.*—Neden?—*Cezası o oldu.*—Peki elma çalmamış olsaydı düşer miydi?—*Evet, çünkü köprü sağlam değildi. Ama o zaman adil olmazdı. Yanlış bir şey yapmamış olurdu.*"

VAT (10): "Kötü davranışı yüzünden cezalandırıldı.—Peki ya... vs.?—*O zaman da düşebilirdi.*"

CAMP (11), I. Hikaye: "Peki çalmamış olsaydı düşer miydi?—*Köprü çürümüşse düşebilirdi. Ama belki de Tanrı onu cezalandırmıştı.*"

Küçük çocuklar çelişki hissetmiyor. Schma örneği 7 yaş altındaki çocuklarda tipik; çocuğun itaatsizlik ettiği için suya

düştüğünü, ama itaatsizlik etmemiş olsaydı bile suya düşeceğini söylüyor. Tam tersine, daha büyük çocuklar çelişkiyi görüyor, ama içkin adalet ve mekanik şans temaları arasında bir uzlaşma bulmaya çalışıyor.

Ahlak psikolojisi bakış açısından bir kez daha sorguya başlamadan önce, çocuğun inanıyor gibi olduğu konularda bu içkin adalet mekanizmasını kafasında canlandırmaya çalışıp çalışmadığını ve nasıl canlandırdığını sormak iyi olacak. Kusura ve fiziksel ceza arasında hemen bir bağ kuruyor mu, yoksa örneğin mucize ya da bir tür yapaycı nedensellik formunda bir ara bağlantı bulmaya mı çalışıyor?

Bu soruyu bazen sorduk. "Tanrı yaptı" yanıtını veren özne hemen kenara ayrılmalı. Bu kesinlikle öğrenilmiş bir ifade. Çoğu ebeveyn, çocuğun bir kurban olduğu küçük kazalarla onun itaatsizlik eylemleri arasında var olabilen en küçük tesadüften bile yararlanır ve ikna olmuş bir şekilde, "Gördün mü, Tanrı seni cezalandırdı, vs." der. Ama yetişkinlerin bu müdahalesi dışında, "nasıl" sorusunun çocuk için gerçekten var olduğunu düşünmüyoruz. İçkin adalet inancının kökleri hangi şekilde atılmış olursa olsun, bir kabahatin otomatik olarak kendi cezasını getirmesi çocuğa çok doğal görünür. Doğa, çocuğun gözlerinde, tesadüf ilkesiyle yürüyen mekanik yasalar tarafından düzenlenen kör güçlerden oluşan bir sistem değildir. Doğa, ahlaki olduğu kadar fiziksel de olan ve antropomorfik ve hatta benmerkezci bir amaççılıkla en küçük detaya bile nüfuz eden yasalara tâbi olan uyumlu bir bütündür. Bu yüzden, gecenin bizi uyutmak için gelmesi ve karanlık üreten büyük siyah bulutun harekete geçmesi için yatağa gitme eyleminin yeterli olması küçük çocuklara çok doğal görünür. Hareketlerinin gök cisimlerine komuta etmesi (ay, bize göz kulak olmak için bizi takip eder) onlara göre doğaldır. Kısacası, her şeyde yaşam ve amaç vardır. O halde neden ebeveynin gözetiminden kaçıldığı durumlarda ceza verildiğinden emin olmak için yetişkinler bazı düzenlemeler yapmış olmasın ki? Yetişkinin aynı anda hem yaratıcısı hem de var olma nedeni olduğu ahlaki ve fiziksel Düzeni koru-

mak için doğadaki her şey işbirliği yaparken, küçük bir hırsızın ayaklarının altındaki köprünün yıkılması neden zor olsun?

Yaklaşık 8 yaşından daha büyük çocuklar için bu anlayış yavaş yavaş yok olma eğilimine sahiptir. İçkin adalet inancı da azalır, iki süreç şüphesiz birbiriyle bağlantılıdır. Ama bu inancı sürdüren çocuklar arasında, bu uygulamanın “nasıl”ına dair bir tür sorguya sadece küçük çocuklarda rastlanır. Burada gerçekleşen şey, yetişkinlerin amaççılığı kullanmasına benzerdir. Yarı eğitilmiş bir insan, evrenin teolojik açıklamasını “bilime zıt” olarak reddedebilir ama güneşin bize ışık vermek için orada olduğunu kabul etmekte hiçbir zorluk çekmeyebilir. Böylece amaççılık, başta aşağı yukarı sistematik bir yapaycılıkla birleşmiş olsa da, sonunda daha uzun yaşar ve —bütün olağan anlayışlar gibi— anlaşılabilirlik yanılması bile sağlar. İçkin adalet fikri on iki yaşındaki bir çocuğun zihninde kendiliğinden oluşmaz, ama tıpkı çoğu yetişkinde olduğu gibi, hiçbir sorun ya da güçlük çıkarmadan var olmaya devam edebilir.

Bu nedenle, içkin adaletin nedensel mekanizmasına dair spontane görüşler gözlemlemedik. Bu tür görüşler ancak fiziksel evrenin bir polis gibi işlev gördüğüne inanmayan zihinlerde ortaya çıkar. Bu yüzden Fleu (12 yaş) şaka yaparak “köprü çocuğun elma çalıp çalmadığını bilemez” diyebildi. Küçük çocuklar köprünün olup bitenleri “bilip bilemeyeceğini” kendilerine sormaz: Köprü ya da her şeye yön veren anlam biliyormuş gibi hareket eder; ama bu inancı ifade etmezler. Yine de, daha kesin bir ifade istense ne yanıt vereceklerini kendimize sorabiliriz. Bu noktada, çocuğa yapaycılık ve animizm hakkında sorular sorduğumuzda olduğu gibi, çocuk inanç olarak hiçbir değeri olmayan ama kendisinin kurduğu anlık ve ifade edilemez bir bağlantıyı işaret eden mitler icat etmekte tereddüt etmez.

SE (6½): “*Elmaları almamış olsaydı bu gerçekleşmezdi.—Köprü çocuğun ne yaptığını biliyor muydu?—Hayır.—O zaman neden kırıldı?—Belki fırtına köprüyü zayıflatmıştır.—Peki fırtına*

biliyor muydu?—*Belki Tanrı gördü ve fırtına yarattı. Bu köprüyü kırdı ve çocuk suya düştü.*”

CUS (6): “Köprü çocuğun hırsızlık yaptığını biliyor muydu?—*Hayır, ama onu gördü.*”

EUR (6): “Köprü biliyor olmalı, çünkü yıkıldı ve çocuk cezalandırıldı.” Ve II. Hikaye: “Bıçak biliyor muydu?—*Evet. Masanın üstünde olduğundan, öğretmenin sözlerini duydu. Ve ‘çocuk kalemi açacağından, kendini kesecek’ dedi.*”

AR (6): “Köprü biliyor muydu?—*Evet.*—Nasıl biliyordu?—*Görmüştü.*”

GEO (7 yaş, 10 ay): “Peki elma çalmamış olsaydı suya düşer miydi?—*Hayır. Bu onun cezasıydı, çünkü elma çalmıştı.*—Köprü bunu biliyor muydu?—*Hayır, ama kırıldı çünkü rüzgar vardı ve rüzgar biliyordu.*”

Tabii ki bu yanıtların inançlara karşılık geldiği düşünülmemeli. Belki sadece sonuncusunun spontane bir inanç unsuru içerdiği söylenebilir. Çocuğun rüzgara akıllı bir rol biçtiğini daha önce de görme fırsatı bulduk (Ç.G.D.). Dolayısıyla, bu yanıtların çoğu sadece çocuğun işlenen kabahat ile, ceza görevi gören fiziksel fenomen arasında doğal bir bağlantı bulunduğunu gösteriyor. Çocuk bu bağlantıyı açık bir hale getirmeye zorlandığında, bir örnekte yapaycı, diğer örnekte ise animistik bir hikaye uyduruyor. Ama bu tepki şekli, çocuğun gözünde doğanın, süreçte kullandığı yöntem ne olursa olsun, yetişkinin suç ortağı olduğundan başka bir şeyi kanıtlamıyor.

Ama yukarıda alıntılanan yanıtlar bir sorunu ortaya çıkarıyor. Bazı çocuklar köprünün bir ceza olduğu ve çocuk elmaları çalmamış olsaydı yıkılmayacağı görüşünü savunuyor. Zihnin belirli bir süre boyunca sahip olduğu (2-7 yaş arasındaki çocuğun fiziksel ve ahlaki ön-nedenselliği gibi) bir nedensellik formunun birdenbire yok olmadığı, daha sonraki açıklama türleriyle zaman zaman bir arada var olduğunu hatırlarsak, bu kolay bir şekilde açıklanabilir. Yetişkin, bu çelişkilerle alışıktır ve onları kelimelerle maruz gösterir. Çocukta ise çok daha sık ortaya çıkmaları beklenen bir durumdur.

Şimdi asıl noktaya gelelim ve ahlak psikolojisinin bakış açısından, kayda geçirdiğimiz verilerin ne anlama geldiğini soralım. Bu amaçla, içkin adalet inancının nasıl doğduğunu ve nasıl yok olduğunu daha kesin bir şekilde belirtmek gerekecek. Öte yandan, bu inancın entelektüel unsuru, sorunun kökenini bulmayı kolaylaştırıyor.

Sorunun kökeni olarak üç çözüm ortaya çıkıyor. İçkin adalet inancı ya doğuştan gelir, ya ebeveynin verdiği eğitimin doğrudan bir sonucudur, ya da yetişkin kısıtlamasının dolaylı bir ürünüdür – dolayısıyla, çocuk zihninin entelektüel ve ahlaki olarak çift açılı doğasıyla katkıda bulunduğu bir ürün.

İlk çözüm, fazlasıyla ihtimal dışı. Ancak, onanizmin spontane pişmanlık hislerine ve düşüncede ya da eylemde kendini cezalandırmaya neden olduğu iddia edilmişti, bu yüzden yaşam eylemlerinde içkin adaletin izini görmek için bireylerde doğal yatkınlığın genel varlığını çıkarsamak mümkün. İşin doğrusu, mastürbasyon yapan kişilerde var olan sistematik bir ceza korkusunun gözlenebildiği inkar edilemez – bu sadece alışkanlıklarının sağlıklarında yol açabileceği sonuçlardan, aptallaşmalarına neden olacağından vs. duyulan korku değildir, aynı zamanda hayattaki bütün talihsizlikleri kaderin verdiği cezalar olarak yorumlama eğilimidir. Ama bütün bu tutumlar, kendi dışındaki dünyadan ceza deneyimi edinmemiş olan bir çocukta gelişebilir mi? Bu tür fikirlerin doğrudan bir yetişkinin yönlendirmesinden bağımsız olarak ve alışkanlıkları etrafındaki insanlar tarafından bilinmeyen çocuklarda doğduğuna inanma eğilimindeyiz. Ama sonuçta otomatik olarak doğan ceza inancının dolaylı nedeni bu kişilerdir ve görüşümüze göre, bu tür veriler birinci yerine üçüncü bir çözümü destekler. Yaşamın ilk yıllarından itibaren seksle bağlantılı o kadar çok tabu söz konusudur ki, çocuğun bu konudaki en gizli tepkileri gerçekten doğuştan kabul edilebilir. Her halükarda, kendini cezalandırma ve onunla bağlantılı inançların kesinlikle spontane karakterini kanıtlamak için, çocuğu herhangi bir sosyal iletişimin dışında ya da en azından çok özel koşullarda yetiştirmek gerekirdi.

İkinci çözüm, daha önce gördüğümüz gibi, büyük oranda gerçek içerir. Çocukların büyük bir çoğunluğu düşmenin ya da eli kesmenin bir ceza olduğunu düşünür, çünkü ebeveynleri onlara "Hak ettin" ya da "Bu senin cezan olsun" ya da "Bunu Tanrı istedi" vs. demiştir. Yine de bu önermelerin, örneklerin çoğunluğunu açıklıyor olsa bile, bütünü kapsadığını düşünmüyoruz. Başka bir deyişle, çocuğun başına gelen bir kazayı sık sık bir ceza olarak kabul ettiğine ve bunun, ebeveyninin daha önce bunu ima ettiği durumlarla hiçbir benzerlik olmadan gerçekleştiğine inanıyoruz. Bu hipoteze göre yetişkin kısıtlaması yüzünden ceza alışkanlığı kazanan çocuk, aynı cezaları uygulama gücünü spontane bir şekilde doğaya atfeder. Bu yüzden, üçüncü çözüm de bize gerçeğin bir parçasını içeriyor gibi görünüyor.

Onanizmle bağlantılı bu veriler dışında, bu tür tutumların çocuk tarafından ne kadar kolay benimsendiğini gösteren birkaç örnekten bahsedebiliriz.

I. Tanınmış bir Alman-İsviçreli psikiyatrist bize, en canlı çocukluk anılarından birinin elma dolu bir sepetin kapağının aniden bir şekilde kapanarak onun içinden elma almasını engellemesi olduğunu söylemişti. Sepetin kapağı açılmış ve çocuk, kendisini bir hırsız olarak görmeden, elini içine sokmuş ama kapak aniden kolunun üstüne kapanmış. Hemen, yaptığı şeyin yanlış olduğunu ve cezalandırıldığını düşünmüş. Çevresinde başka kimse yokmuş.

II. Başka bir anı. Bir çocuk, doğal tarih koleksiyonuna eklemek için sık sık hayvan arıyormuş. Kendisini eleştirecek bir şey yaptığı günlerde bulduğu hayvanların kötü olduğunu ve bunun nedeninin işlediği kabahatler olduğunu düşünüyormuş.

III. W. James'in incelediği, gökteki ayı kendisinin konu olduğu cezalarla ilişkilendiren sağır-dilsiz d'Estrella örneğinden başka bir yerde bahsetmiştik (*Ç.G.D.*, s. 149).

IV. Gördükleri kabusların, gün boyunca işledikleri kabahatlerin cezası olduğunu düşünen çocukların tepkilerini de daha önce betimlemiştik (*Ç.G.D.*, s. 101).

Sayıları sonsuza kadar artırılabilir olan bu dört gözlemde, bize göre çocuğun tutumu yetişkinin doğrudan bir etkisi olmadan şekilleniyor. Özne, ona olanları bilen tek kişi ve bunu etrafındaki kişilerle konuşmamak için büyük bir özen gösteriyor. Tabii ki çocukların ebeveynlerinin içkin adaletten bahsettiğini duymadığı kanıtlanamaz; bütün ebeveynler bunu yapar. Ama çocuğun her şeyi içkin adalet açısından yorumlamadaki kolaylığı kendi zihniyetine karşılık gelen bir eğilimin söz konusu olduğunu gösteriyor; ve bizim belirlemeyi amaçladığımız şey de bu.

Yani içkin adalet inancının kökeni yetişkin kısıtlamasının etkisi altında edinilen hislerin olaylara aktarılmasındadır. Ama bu, fenomenin ahlaki anlamını tam olarak açıklığa kavuşturamıyor. Bunu anlamak için, bu tür inançların nasıl yok olduğunu, en azından çocuğun zihinsel yaşıyla önemini nasıl yitirdiğini sormamız gerek. Çocuk büyüdükçe bu inançların varlığını işaret eden yanıtların aşamalı olarak azalması, dikkate değer bir sonuçtur. Bu azalmaya neden olan faktörler nelerdir?

Cevap olarak sadece çocuğun büyüme deneyimi ve entelektüel ilerlemesi gösterilebilir. Deneyim, kötü davranışların cezalandırılmayabildiğini ve iyi davranışların da ödüllendirilmeden kaldığını gösterir. Çocuğun entelektüel gelişimi ne kadar büyükse bunu o kadar net bir şekilde görecektir. Bu açıklama bir noktaya kadar doğru olsa da, diğer bütün açıklamaları dışlıyorsa çok basit kalır. Deneyim tarafından yönlendirilmek o kadar basit bir konu değildir. Verilere danışmaktan oluşan bu davranışı ne kadar çok analiz edersek, işlem o kadar hassas ve karmaşık görünür. Deneyim sadece zekanın aktif katılımını gerektirmekle kalmaz, yorumlarımızı çarpıtma riski taşıyan duygusal faktörleri saf dışı bırakmak için gerçek bir düşünce etiğine, sadece belirli bireysel ya da sosyal durumlarda var olabilen bir etiğe de ihtiyaç duyarız. Lévy-Bruhl ilkel toplumların, bütün toplumun hayati inançları söz konusu olduğunda deneyime karşı ne kadar dayanıklı olduklarını çok iyi gösterdi. Ve “ilkelerin” tekrarlanan başarısızlıkları maruz göstermek için sihirli ya da mistik bir tutum

icat ettiklerini görünce, olaylardan asla ders almayan çağdaşlarımızı hatırlamadan edemiyoruz. Sadece içkin adalet konusunu ele alırsak, çok sayıda basit ruh bu hayatta bile insanların eylemlerinin adil ödül ve cezalara hedef olduğunu düşünür ve insanlığın başına gelen dertlerdeki rastlantısal karakteri kabul etmek yerine komşusunun talihsizliğini gizli bir kabahatle açıklamayı tercih eder. Ya da daha merhametli zihinler, olayları herhangi bir varsayımdan bağımsız olarak yorumlamak yerine evrensel adaleti ne pahasına olursa olsun savunmak için sıklıkla kader gizemine başvurur. O halde, yetişkinler için bile içkin adalet hipotezini kabul ya da reddetmek saf deneyim ve bilimsel gözlemle değil, ahlaki değerlendirmeye ve genel bir tutumla ilgilidir.

Bu yüzden çocuğu bir yöne ya da diğerine yönlendirecek olan şey sadece deneyim değil, belirli bir tür ahlaki deneyimdir. Hangi deneyimden bahsediyoruz? Öncelikle, yetişkin adaletinin kusursuz olmadığına keşfi olduğunu varsayabiliriz. Bir çocuk ebeveyni ya da öğretmenleri tarafından adil olmayan bir uygulamaya maruz bırakıldığında —bu neredeyse mecburi bir durumdur— evrensel ve otomatik bir adalete inanma eğilimi daha az olacaktır. Bu bağlamda, Bovet'nin ataya saygı alanında keşfettiği ve inançların evrimi bakış açısından çok önemli olan krizi hatırlayabiliriz. Ama yetişkin adaletinin yetersiz karakterinin bu keşfi sadece, çocuğu kısıtlama ahlakından uzaklaştırıp işbirliği ahlakına yönelten genel hareketin sadece bir bölümüdür.

Son bölümde “içkin adaletin” aşamalı olarak yok oluşunun açıklamasını, bu genel süreçte ve ceza fikriyle bağlantılı sonuçlarında aramamız doğru olur gibi görünüyor.

§ IV. CEZALANDIRICI ADALET VE DENK ADALET

Bu kısmın son üç bölümünde kefaretili cezanın öneminin çocuk büyüdükçe azaldığı ve yetişkin kısıtlamasının yerini aynı ölçüde işbirliğinin aldığı sonucuna vardık. Şimdi işbirliğinin adalet alanındaki pozitif etkilerine bakma zamanı geldi ve bunu yapmak için öncelikle denk ya da eşitlikçi adalet ile cezalandırıcı adalet arasında var olabilen çatışmaları analiz etmemiz gerek. Göstermeye çalışacağımız gibi, eşitlikçi fikirlerin gücünü işbirliğinden aldığını ve böylece, cezalandırıcı adaletin daha gelişmiş formlarıyla zıt düşmeden (karşılıklılık yoluyla ceza, bu tür fikirlerin gelişimine bağlıdır) ilkel ceza formlarına karşıt olan ve ceza ile eşitlik arasında bir çatışma olduğunda önceliği eşitliğe veren bir adalet formu oluşturduğunu varsaymak kolaydır.

Ve bu çatışmalar çocuğun yaşamında çok sık gerçekleşir. Çoğunlukla ebeveyn ya da öğretmenler itaat eden çocuğu diğerlerine karşı kayırır. Cezalandırıcı adalet bakış açısından adil olan bu tür davranış eşitsizlikleri denk adalet açısından adaletsizdir. O halde, çocuk farklı yaşlarda bunu nasıl yargılar? Bunu öğrenmek amacıyla, öznelerimize üç hikaye anlatıp her seferinde uslu davranan çocuğun kayırılmasının adil olup olmadığını sorduk. Sorgunun zorluğu, bu örneklerde iki sorunun birbirine karışması: Yetişkinin sert davranışı (derece meselesi) ve ceza ve eşitlik (ilke meselesi) arasındaki çatışma. Sadece ikincisi ilgi çekici, ama birinciyi ondan ayırmak çok zor. Hikayeleri şu şekilde çeşitlendirdik: Birinci hikaye özel bir hatadan bahsetmiyor ve cezalandırıcı ve denk adalet arasında soyut bir çatışma oluşturuyor; ikincisi sadece önemsiz hataları ve küçük cezaları içeriyor; üçüncüsü ise çocuğun

çok sert kabul edebileceği bir ceza sunuyor. Çeşitlemelere karşın (tabii ki ait oldukları yanıt türlerinin yaş ortalamasına göre belirtiliyorlar) çocukların tepkileri kısmen sabit bir yasa-ya uygun olarak evrim geçiriyor. Küçük çocuklarda ceza eşitliğe üstün gelirken, daha büyük çocuklarda tam tersi geçerli.

İlk hikaye şöyle: “Bir annenin, biri itaatkar ve diğeri de söz dinlemez olan iki küçük kızı vardır. Anne itaatkar olan kızını daha çok sever ve pastanın en büyük dilimini ona verir. Bu konuda ne düşünüyorsun?” Rambert’in istatistiklerine göre 6-9 yaş arasındaki çocukların %70’i ve 10-13 yaş arasındakilerin ise sadece %40’ı anneyi onaylar. Bu rakamlar tabii ki sadece genel bir veriyi işaret eder.

Cezalandırıcı adaleti eşitliğin önüne koyan çocukların örneklerini görelim.

BAR (6): “*Adil. Diğer çocuk itaatsizlik ediyordu.—Ama bir çocuğa diğerinden daha fazla pasta vermek adil mi?—Evet. O [itaatsizlik eden] her zaman annesi ne derse onu yapmak zorunda.*”

WAL (7): “*İkisine de aynı miktarda pasta verilmesi lazım [eğer uslu davrandılarsa]. Ve kötü olana hiç pasta verilmemesi lazım. İyi olmak zorunda.*”

GIS (7½): “Anne haklı mıydı?—*Evet, çünkü her zaman annenize itaat etmek zorundasınız.*—Birine daha fazla pasta vermek adil miydi?—*Evet, yoksa gittikçe daha fazla söz dinlemez olur ve anne bizi fazla sevmez. Sözünü dinleyen çocukları daha fazla sever.*”

BE (7 yaş, 9 ay): “*Doğruydı.—Adil miydi?—Evet, öbür çocuğa, itaat etseydi onu ne kadar seveceğini gösteriyor, böylece o da artık söz dinlemeye başlar.*”

VER (8): “*Sözünü dinleyen çocuğu ödüllendirmekte haklıydı.—Adil miydi?—Evet. İki çocuk da söz dinleseydi anne ikisine de büyük bir parça verirdi.*”

GRA (9 yaş, 4 ay): “*Adildi.—Neden?—Çünkü çocuklardan biri ona ne söylendiyse onu yaptı. Diğerinin cezalandırılması gerekiyordu.—Annenin bir çocuğu diğerinden daha fazla sevmesi adil miydi?—Evet, çünkü diğeri söz dinlemiyordu.*”

HERB (9 yaş, 10 ay): “*Adildi, çünkü söz dinleyen çocuğun en iyi şeyleri alması lazım. Söz dinlediğimizde insanlar bize en iyi şeyleri verir.*”

PIT (9): “*Adildi, çünkü söz dinleyen çocuklar dinlemeyenlerden daha fazla şeyi hak eder.—Annenin iki çocuğunu da aynı şekilde sevmemesi adil miydi?—Evet.*”

BA (10 yaş, 5 ay) sınıfa yeni başlayan ve karakteri çocukların “küçük melek” (Fransızca: “petit saint”) olarak adlandırdıkları türe yakın bir kız. “Annenin yaptığı adil miydi?—*Kesinlikle adildi!* [Omuz silkiyor.]—Neden?—*Çünkü sözünü dinleyen çocuğu ödüllendirdi.*”

DEA (11): “*Anne haklıydı.—Neden?—Çünkü kız sözünü dinliyordu. Diğerinin, söz dinleyen kadar çok pasta yemeye hakkı yok.*”

Şimdi, eşitliği, cezalandırıcı adaletin üstünde tutan çocukların örneğini görelim.

MON (6), K.: “Adil mi?—*Hayır.—Neden?—İki çocuğa da aynı miktarda vermesi gerek.—Neden?—...—Annenin yaptığı adil miydi?—Hayır.*”

RI (7 yaş, 6 ay): “*İkisine de aynı miktarda pasta vermesi gerek.—Neden?—Çünkü vermezse bu adil değil.*”

SCA (7 yaş, 6 ay) hikayeyi doğru bir şekilde tekrarlıyor ve söz konusu uygulamanın baskıcı olduğunu fark ediyor. Ama şu fikirde: “*Adil değil. İki çocuğun da eşit miktarda pasta alması lazım. Evdeki gibi, diğerinden daha büyük bir dilim pasta aldığında kardeşim onu elimden kapar.*”

PA (8): “*İkisine de eşit miktarda verilmesi lazım.*” Pa kızlardan birine daha az pasta verilmesinin nedenini “*çünkü iyi davranması gerekiyordu*” olarak açıklıyor, ama uygulamada eşitlik olması gerektiğinde ısrar ediyor.

MER (9 yaş, 6 ay), K.: “*Söz dinlemeyen kızın söz dinlemesi gerek, ama anne yine de ona diğeriyile aynı büyüklükte pasta vermeli.—Neden?—Çünkü insanları kıskandırmamalısınız.*”

PRES (10): “*Anne diğer kız da sevmek ve ona iyi davranmak zorunda, belki o zaman kız onun sözünü dinlemeye başlar.—Söz dinleyene daha fazla pasta verilmesi adil mi?—Hayır.*”

THE (10 yaş, 7 ay), K.: “İkisine de eşit büyüklükte vermesi gerek.—Neden?—Çünkü onlar onun kızları, ikisini de eşit ölçüde sevmek zorunda.”

SON (10 yaş, 7 ay): “İyi davranana daha fazla pasta verirse diğerini daha da kötü yapar.—Ama söz dinleyene daha fazla vermesi adil değil miydi?—Hayır.—Neden?—Sadece iyi davrandığı için her şeyi ona vermemesi gerek.”

JAX (11): “Anne haksızdı.—Neden?—İkisine de eşit büyüklükte pasta vermesi gerekirdi. Belki söz dinlememesi kızın suçu değildi, belki anne babasının suçuymuş.—Hayır. Onun suçuymuş.—Yine de onun da eşit büyüklükte pasta alması gerek.”

DIS (11), K.: “İkisine de eşit büyüklükte vermesi gerek.—Neden?—Çünkü o zaman kız gittikçe daha kötü davranır. Kardeşinden intikam almak ister.—Neden intikam alsın?—Çünkü ona küçük bir dilim pasta verildi.—Annenin yaptığı adil miydi?—Hayır, adil değildi.”

ERI (12 yaş, 5 ay): “İkisini de eşit derecede sevmesi gerek, ayırım yapmadan. Söz dinleyeni daha çok sevebilir, ama kimseyi kıskandırmamak için bunu göstermemeli.”

HOL (12 yaş, 5 ay), K.: “Diğeri söz dinlemese bile annenin ikisi arasında ayırım yapmaması gerek. Onu başka bir şekilde cezalandırmalı.—Neden ayırım yapmaması gerek?—Çocuklar eşit derecede sevilmelidir. Bazen diğeri kıskanır.”

MAG (12 yaş, 11 ay), K.: “Adil değildi. Belki bütün suç söz dinlemeyen kızda olmayabilir. Ona öğretilmesi lazım, daha az sevilmesi değil. Yoksa gittikçe daha kötü olur.”

DEJ (13 yaş, 2 ay): “Adil değildi. Tam tersine, annenin ona diğeriyle eşit davranması gerek. O zaman belki kız da daha iyi davranır. Belki [bu şekilde] kıskanmış ve iyice saçmalamıştır. Çocuklarınız nasıl olursa olsun onları eşit derecede sevmek zorundasınız.”

PORT (13 yaş, 10 ay), K.: “Adil değildi. Diğeri sevilmediğini gördü. Daha iyiye gitmek için gerek görmedi.”

İki yanıt türü birbirinden net bir şekilde ayrılıyor. Küçük olanlar için ceza ihtiyacı o kadar güçlü ki, eşitlik konusu akıllarına bile gelmiyor. Daha büyük çocuklarda, ilgili bütün verileri gözden geçirdikten sonra bile, denk adalet cezaya ağır

basıyor. İki yanıt türüne de, oranları değişse de, bütün yaşlarda rastlandığı doğru; ama çok sayıda olası etki göz önüne alındığında, ahlaki yargının, bu kadar hassas bir noktada, daha basit ve nesnel bir etik veri durumunda olduğundan daha az düzenli bir şekilde gelişmesi çok normal. Cezanın büyük miktarlarda verildiği ve kuralların katı ve çığnenmez olduğu evlerde çocuklar, eğer gizlice isyan etmezlerse, cezanın eşit davranmaya üstün olduğuna uzun bir süre inanmaya devam edecektir. Ahlak eğitiminin ebeveynin sürekli gözetimi yerine örnek oluşturmaya dayandığı geniş bir ailede, eşitlik fikri çok daha erken gelişebilir. Bu yüzden ahlak psikolojisinde kesin aşamalardan söz edilemez. Dolayısıyla, 6-13 arası ve 9 yaşında gerçekleştiğini gördüğümüz evrim bir dönüş noktası gibi görünüyor. %70 ve %40 arasındaki fark çok büyük, özellikle de 12-13 yaştan sonra cezayı tercih etme oranının, incelenen örneklerde sadece %25'te kaldığı göz önünde bulundurulursa.

Diğer iki hikayeyi incelemeye ve onlardan bir ders çıkartmaya çalışmadan önce, cezaya önem veren çocukların tutumunun, tam eşitlik talep eden çocuklarınkinden ne kadar farklı olduğunu bir kez daha görelim. Birinci grup psikolojik bağlamı anlamaya çalışmıyor; eylemler ve cezalar onlar için denge sağlayacak bir malzeme ve bu ahlak mekaniği türü, daha önce incelediğimiz ahlaki gerçekçiliğe çok benzer olan bu cezalandırıcı adalet maddeciliği, onları sorunun insani yönüne karşı duyarsız yapıyor. Oysa eşitlikçi eğilimlerin egemenliğine örnek olarak alınıladığımız yanıtların çoğu, daha hassas bir ahlak anlayışının izlerini sunuyor – annenin söz dinleyen çocuğu kayırması diğerinin hevesini kırarak, onu kışkandıracak, isyan etmeye yönlendirecek vs. Pres, Son ve Eri'nin yaptığı yorumlar çocuğun artık cezayı destekleyenler gibi bir vaaz vermediğini, doğal olarak kendi hayatında deneyimlediği ya da gözlemlediklerinin etkisinde kalsa bile, sadece durumu anlamaya çalıştığını göstermek için yeterli. Bu anlamda, karşılıklı anlayışın kaynağı olan işbirliği ile ahlaki laf kalabalığının kaynağı olan kısıtlama arasındaki zıtlığı bir kez daha vurgulayabiliriz. Jax daha da ileri gidip, çocukların söz

dinlememesinin nedeninin her zaman kendi kabahatleri değil, bazen ebeveynlerinin kabahati olduğunu düşünüyor. Psikologlar, ortalama yetişkinlerin benimsemekte hâlâ büyük zorluk çektiği bir bakış açısına sahip bu ifadeyi ancak hayranlıkla karşılayabilir. Kısacası, cezalandırıcı adaleti denk adaletin üzerine yerleştiren çocukların yetişkin kısıtlaması bakış açısını benimseyenler olduğunu, eşit davranışı cezanın üstüne yerleştiren çocukların ise, diğer çocuklarla ilişkilerinde ya da daha nadiren, kendileri ile yetişkinler arasındaki karşılıklı saygı ilişkilerinde psikolojik durumları anlamayı ve yeni bir ahlak türünün kurallarına uygun yargılamada bulunmayı daha iyi öğrenenler olduğunu söyleyebiliriz.

Bitirirken, bu sorgudan elde edilen sonuçların, çocukların cezanın faydalarına dair düşüncelerini içeren birinci bölümde vardığımız sonuçları doğruladığını not edelim. Görüşülen yaşça büyük çocukların çoğuna göre, eylemlerinin sonuçları açıklanan çocuk ciddi şekilde cezalandırılan değil, ahlaki bozulmaya en az maruz kalan çocuktur. Benzer şekilde, mevcut soruda sistematik cezalar, psikolojik kavrayışı aile yaşamı ve sosyal yaşamın akışında keskinleşmiş olan öznelere zararlı görünür.

Şimdi ikinci hikayeye geçelim. Hedefi, herhangi bir ahlaki önem taşımayan önemsiz eylemlerle bağlantılı olarak, aynı sorunun analizini kolaylaştırmak. “Bir akşamüstü, bir tatil günü, bir anne çocuklarını Rhône kıyısında yürüyüşe götürür. Saat dörtte her birine birer çörek verir. Hepsi çöreklerini yemeye başlar, ama en küçük olanları dikkatsiz davranır ve kendi çöreğini suya düşürür. Anne ne yapar? Ona başka bir çörek verir mi? Diğer çocuklar ne der?” Yanıtlar üç türde olabilir. Bir çörek daha vermemek (ceza); bir tane daha vermek, böylece herkesin bir çöreğinin olması (eşitlik), ya da küçük olduğu için ona bir çörek daha vermek (adalet, yani her birinin durumunu, bu özel örnekte yaş farkını göz önüne alarak eşitlik). Rambert, görüştüğü 167 çocuktan aşağıdaki rakamları elde etti:

	Ceza	Eşitlik	Adalet
6-9 yaş	%48	%35	%17
10-12 yaş	%3	%55	%42
13-14 yaş	%0	%5	%95

Biz de, yaş farkının ortaya çıkarttığı adalet faktörünü saf dışı bırakmak için aynı hikayenin bir versiyonunu başka çocuklara yönelttik. “Bir anne çocuklarıyla birlikte gölde kayığa biner. Saat dörtte her birine birer çörek verir. Çocuklardan biri kayığın arkasında oynamaya başlar. Kayığın yanından sarkar ve çöreğini düşürür. Ne yapılmalıdır? Yiyecek bir şey verilmemesi mi gerekir, yoksa diğer çocuklar kendi çöreklerinden bir parçayı ona mı vermelidir?” Buradaki rakamlar şöyle: 6-8 yaşındaki çocukların %57’si cezayı ve %43’ü eşitliği seçiyor; 9-12 yaşındaki çocukların da %25’i cezayı ve %75’i eşitliği tercih ediyor.

Cezayı destekleyen yanıtlara birkaç örnek şöyle:

VA (6½): “*Başka çörek verilmemeli, çünkü kendisinininkini düşürdü.—Abisi ne diyor?—Hiç memnun değil, çünkü küçük kardeş çöreğini suya düşürdü. Yaramaz olduğunu söylüyor.—Ona başka bir çörek vermek adil olur muydu?—Hayır. Çöreğini düşürmemesi gerekirdi.*”

MON (6½), K.: “*Başka çörek verilmemeli.—Neden?—Çünkü anne hiç memnun değil.—Peki ablaları ne dediler?—Bir çörek daha verilmesi gerektiğini söylediler.*” (dayanışma ve cezalandırma arasında çekişme!)

PAIL (7): “*Başka çörek verilmemeli. Düşürmemesi gerekirdi.—Peki bir çörek daha verilse diğer çocuklar ne der?—Adil olmadığını söylerler: ‘Çöreğini suya düşürdü ve sen ona bir tane daha veriyorsun.’—Bir çörek daha verilmesi doğru mu?—Hayır. Uslu davranmadı.*”

DED (8): “*Başka çörek verilmemeli çünkü kendisinininkini düşürdü.—Anne ne yaptı?—Onu azarlayacaktı.—Ablaları ne düşündü?—Çocuk dikkatli davranmadığı için bunun adil olduğunu düşündüler.*”

WY (9): “*Başka çörek verilmemesi gerek.—Neden?—Cezâ olarak.*”

Kayık hikayesiyle ilgili olarak cezayı destekleyen yanıtlar doğal olarak aynı türde. Ancak, diğer iki örnek, cezalandırmayı eşitliğin önüne yerleştirenler örneğinde, kıstasın hangi ölçüde yaderk ve ebeveynlerin iradesine bağlı kaldığını gösteriyor.

SCHMA (7): “*Kayığın arkasına geçip kendi kendine oynamaması gerekirdi. Bu ona ders olur.—O halde ne yapılması gerek?—Çöreklerin paylaştırılmaması.—Peki anne paylaşımlarını söylerse?—O zaman onun söylediği şeyi yapmak zorundalar.—Ama bu adil olur mu, olmaz mı?—Olur, çünkü annenizin söylediği şeyi yapmalısınız.*”

JUN (9): “*Paylaştırmamaları gerek, çünkü çocuğun hatasıydı.—Abileri paylaştırmaya karar verdiler. Bu adil miydi?—Bilmiyorum.—Yaptıkları hoş mu?—Evet, hoş.—Adil ve hoş mu?—Adil olduğundan daha çok hoş.—Anneleri paylaşmalarını söyledi. Adil mi?—Evet, o zaman adil.*”

Şimdi de eşitliğin cezalandırma ihtiyacına ağır bastığı çocukların örneğini görelim. Aslında, eşitliği tercih eden özneler önceki grupta da mevcut. Dikkatsiz çocuk cezalandırılmalı, aksi takdirde iki çörek alacak, bu da eşitliğe zıt. Ama buradaki endişe sadece ikincil önemde ve sadece cezaya bağlı, oysa sıradaki çocuklar öncelikle, her tür cezanın önüne koydukları eşitlik arayışındalar.

SCA (7): “*Küçük çocuğa bir çörek daha verilmeli, çünkü karnı aç.—Peki diğerleri ne der?—Biraz eklemek verilmesi lazım, çünkü büyük çocukların da ekmeği var, yani ona da biraz verilmeli.*”

ZI (8): “*Biraz daha verilmesi lazım, çünkü çocuklar çok akıllı değildir, ne yaptıklarını bilmezler.—Diğer çocuklara karşı adil bir durum mu?—Büyüklerin çörek yiyip küçüğe verilmemesi adil değil. Büyük olanların kendi çöreklerini paylaşması gerek.*”

PER (11): “*Biraz daha verilmeli, çünkü çöreğin düşmesi onun suçu değildi ve diğerlerinden daha az yemesi de adil değil!*”

XA (12): “*Diğerlerinden biraz çörek alınıp küçük çocuğa verilmeli.—Peki diğerleri ne der?—İyi çocuklarsa ‘O da bizim yediğimiz kadar yesin’ derler. Kötülirse ‘Hak etti!’ derler.*”

MEL (13), K.: “*Öbür çocukların kalan çöreği bölünmeli ve küçüğe de biraz verilmeli.*—Ona biraz daha verilmesi adil mi?—*Evet, ama çocuğun da daha dikkatli olması gerek.*—’Adil’ ne demek?—*Herkes arasında eşitlik demek.*”

Kayıkla ilgili hikayeden elde edilen birkaç yanıt daha var. Bu hikaye, çöreğini kaybeden çocuğun kusurunun daha net bir şekilde belirtilmesi ve çocuğun en küçük olmaması açısından bir önceki hikayeden biraz farklı. Bu yüzden cezalandırmanın eşitliğe karşı üstün gelmesi daha da olası. Ama tepkiler önceki örnektekinin aynısı ve eşitlik ihtiyacı, 7-8 yaşından sonra bile, yetişkin tarafından talep edilen cezalandırmaya karşıt olarak öne sürülüyor.

WAL (7): “*Paylaşmaları gerek.*—Ama anneleri ‘Hayır, bunu hak etti. Saçma davrandı. Çöreklerinizi onunla paylaşmamalısınız’ dedi. Bu adil mi?—*Adil değil çünkü diğerlerinden daha az çörek yemiş olacak.*—Peki insanlar saçma davrandığında diğerlerinden daha az almaları adil değil mi?—...—Sen babaları olsaydın ne derdin?—*Ona biraz daha verilmesi gerektiğini.*”

ZEA (8): “*Onunla paylaşmaları gerek.*—Paylaşmaları adil mi, yoksa hoş mu?—*Daha çok adil.*—Ama anneleri ‘Hayır, onun suçu’ dedi.—*Yani, ben paylaştım.*—Anne hayır dese bile mi?—*Evet, paylaşmanız gerek.*”

ROB (9): “*Ona biraz daha verilmesi gerek.*—Ama saçma davrandı.—*Paylaşmaları gerek.*—Ne yapmıştı?—*Oynuyordu. Bazen bu şekilde para da kaybedilir. O çok daha kötü!*—Ama anneleri kayığın kenarından sarkmamalarını söylemişti. Çocuğa biraz daha çörek verilmesi mi yoksa verilmemesi mi gerektiğini mi söyler?—*Paylaşmamalarını söyler.*—Peki diğer çocuklar ne der?—*Paylaşmaları gerektiğini, çünkü adil olmadığını söylerler.*”

SCHMO (10): “*Her birinin küçük bir parça vermesi gerek.*—Bu adil mi olur, yoksa sadece hoş mu?—*Hoş, ama aynı zamanda adil de.*—Peki anneleri paylaşmamalarını söylerse?—*Sözünü dinlemeleri gerek, ama bu adil değil.*”

Şimdi de, gerekli sözcük dağarcığına sahip olmasalar da, eşitlik ve adalet arasında yasal bir ayırım yapan çocukların örneği var. Bu çocuklara göre, saf adalet açısından bakıldığında, çöreğini düşüren çocuğa başka verilmemesi gerek,

çünkü diğerleriyle birlikte kendi payını almıştı ve onu kaybettiyse bu sadece onu ilgilendirir. Ama saf adalet değerlendirmelerinin yanı sıra, bireyin koşullarının da hesaba katılması gerekiyor. Çocuk küçük ve sakar; yani bir tür üstün eşitlik, ona biraz daha fazla çörek verilmesini gerektiriyor. Bu daha incelikli tutuma, doğal olarak sadece 9-12 yaş arasındaki çocuklarda rastlanıyor. Bundan önce, çocuk bu hislere sahipti ama onları saf ve basit adalet hissinden ayırt etmeyi başaramıyordu. Birkaç örnek görelim.

DEP (9), K.: "*Biraz daha verilmesi gerek.*—Daha büyük çocuklar ne der?—*Adil olmadığını söylerler. Çocuğa iki tane veriyorsun, bize sadece bir tane.*—Peki anne ne yanıt verir?—*O en küçüğünü. Biraz hassas olmanız gerek, der.*"

BRA (9): "*Düşürmemeliydi. Başka çörek verilmemesi gerek. Ama biraz daha verilmesi aynı zamanda adil de olurdu, ona biraz daha vermeleri yani.*—Daha çok adil mi olurdu, yoksa hoş mu?—*Daha çok hoş, çünkü gidip kendi çöreğini suya düşürmemeliydi!*"

CAMP (11), K.: "*Küçük çocuğun dikkatli olması gerekti. Ama sonuçta o küçük, bu yüzden diğerlerinin ona biraz daha vermesi lazım.*—Diğerleri ne der?—*Kıskanırlar ve kendilerine de bir parça daha verilmesi gerektiğini söylerler. Ama küçük olan biraz daha almayı hak etti. Büyük olanların bunu anlaması gerek.*—Ona biraz daha verilmesi sence adil mi?—... *Tabii ki! Çocuğa yazık. Küçük olduğunuzda ne yaptığınızı bilmezsiniz.*"

Şimdi de üçüncü hikayemiz. Konuyu kısaca açıklıyoruz. Elde edilen yanıtlar, şimdiye kadar verilen yanıtlarla tamamen uyumlu. Ama bu örnekte ceza da ciddi olduğundan, eşitlik hissi daha hızlı bir şekilde ceza ihtiyacına üstün geliyor. "Bir ailenin çok sayıda çocuğu varmış. Hepsinin ayakkabıları delikmiş, bu yüzden bir gün babaları onlara ayakkabılarını tamirciye götürmelerini söylemiş. Ama çocuklardan biri birkaç gün önce söz dinlemezlik ettiğinden, babaları 'Sen tamirciye gitmeyeceksin. Söz dinlemediğinden ayakkabın delik kalacak' demiş." 6-7 yaşındaki çocuklar eşitlik ve ceza konusunda %50-%50 olarak ikiye ayrılıyor. Ama 8 yaşından sonra, çocukların neredeyse onda dokuzu eşitlik yanlısı.

Bu tür bir cezayı onaylayan iki çocuğun örneğini görelim.
NEU (7): “Bu konuda ne düşünüyorsun?—*Adil.*—Neden?—*Çünkü söz dinlemedi.*”

FAL (7): “*Adil.*—Neden?—*Çünkü kötü davranmıştı.*—Ayakkabılarına yeni taban yaptıramaması adil mi, Yoksa değil mi?—*Adil.*—Sen babaları olsaydın, ayakkabılarını tamir ettirir miydin, ettirmez miydin?—*Ettirmezdim.*”

Şimdi de eşitliğe değer veren çocuklara ait birkaç örnek görelim.

ROB (9): “*Adil değildi. Babalarının bütün ayakkabıların tamir edileceğini söylemesi gerek.*”

WALT (10): “*Adil değildi.*—Neden?—*Çünkü bu şekilde bir çocuğun ayakkabıları iyi olur, diğerinin ayağı ıslanır.*—Ama söz dinlemedi... Bu konuda ne düşünüyorsun?—*Adil olmadığını.*”

NUS (10): “*Adil değil.*—Babanın ne yapması gerek?—*Onu başka bir şekilde cezalandırması.*”

Böylece, hikayelerimizdeki versiyonlar ne olursa olsun, yanıtlar hep aynı. Cezalandırıcı adalet ile denk adalet arasında çatışma olması durumunda, küçük çocuklar her zaman cezayı ve büyükler de eşit muameleyi destekliyor. İster I ve III. hikayelerdeki gibi kefaretili ceza, ister eylemin sonucu olan bir ceza söz konusu olsun, sonuç aynı. Dahası, yorumlamaya çalışmadan önce, tıpkı ahlaki gerçekçilik örneğinde olduğu gibi, çocuğun sorgudaki tepkilerinin –yan, teorik düşüncelerinin- her zaman gerçek yaşamdaki tepkilerinden, yani gerçek ahlaki hislerinden bir ya da iki yaş geride olduğunu fark ediyoruz. Hikayelerimizde verilen cezaları adil kabul eden 7 yaşındaki bir çocuk, bu cezaların, kendisine ya da arkadaşlarına verilseydi, kesinlikle adaletsiz olduklarını hissederdi. Dolayısıyla, sorgu ahlaki yargıyı kaçınılmaz bir şekilde çarpıtıyor. Ama daha önce olduğu gibi, burada sorun, sorgunun ürünlerinin yaşamın sonuçlarının gerisinde kalıp kalmadığını, ya da gerçekten deneyimlenen bir şeye karşılık gelip gelmediğini bilmekte. Ahlaki gerçekçilik örneğinde olduğu gibi, asıl olarak geride kalmanın söz konusu olduğunu ve sonuçlarımızın, bazı aralarla bile olsa, gerçek yaşamda gözlemlenebilecek şeylere karşılık geldiğini düşünüyoruz. Genel olarak

konuşursak, cezanın, ilk yıllarda daha önemli olsa da, zihinsel gelişme boyunca aşamalı olarak yerini eşitliğe bıraktığını söyleyebiliriz.

Böyle bir evrimin sonunda ne vardır? Eşitliğin karşılıklılık yoluyla cezalandırmaya üstün geleceği çok açık, çünkü zaten bu cezalandırma eşitlikten doğar. Kefaretli cezaya gelince, bu konuda söyleyecek yeni bir sözümüz yok. Böyle bir kavramın, yetişkin kısıtlamasının etkisi dışında nasıl ortaya çıkabildiğini görmek imkansızdır. Doğru ve yanlış fikrinde ödülü ya da cezayı ima eden hiçbir şey yoktur. Başka bir deyişle, fedakar ya da bencil hislerin ödül ya da ceza beklentisiyle ilişki olmasının tek nedeni dışsal bağlantılardır. Durum böyleyse, bu bağlantılar, en erken yıllarında çocuğun davranışlarının yetişkinlerin yaptırımlarına konu olduğu gerçeğinden değilse başka nereden doğabilir?

Ama durum böyleyken, denk adaletle arasında çatışma yaşandığı bütün örneklerde erken yaşlar boyunca ağır basan cezalandırıcı adaletin, yaş arttıkça önemini yitirdiği gerçeğini nasıl açıklayacağız? Ceza korkusunun on yaşındayken, altı yaşındakinden daha zayıf olduğunu doğrulayamayız. Tam tersine, yedi-sekiz yaşından itibaren okulda verilen cezalar, ailede verilenlere eklenir ve bu yaşta cezalara dört ya da beş yaşında olduğundan daha az rastlansa bile, genç zihni etkilemeye daha uygun bir ciddiyetle uygulanır. Yani cezalandırıcı adalet hissinin yıllar içinde gerçekten artıyor olması ve eşitlik arzusunu, her ortaya çıktığı anda kontrol altında tutmak için yeterince güçlü olması gerekir. Peki, neden öyle değil?

Tabii ki yeni bir faktörün konuya dahil olması yüzünden. Her yaşta farklı bir şekil alan eşitlik arzusu, tam tersine, çocuğun ahlaki gelişimi ilerledikçe daha keskinleşiyor gibi görünüyor. İki çözüm düşünülebilir. Eşitlikçilik, tıpkı cezalandırıcı adalet gibi, çocuğun yetişkine duyduğu saygının meyvesi olabilir. Bazı ebeveynler adalet ve çocuklarına hassas bir eşitlik hissi aşlamak konusunda fazlasıyla titizdir. Böylece denk adalet, yetişkin kısıtlamasının sadece ikinci bir açısı olabilir. Ama ebeveyn ya da okul baskısının doğrudan bir sonucu olmaktan çok uzak bir şekilde, eşitlik fikri asıl olarak

çocukların, bazen yetişkinler pahasına, birbirine verdiği tepkileri yoluyla gelişiyor da olabilir. Çok sıklıkla, eşitlik yasalarının bilincine varmayı sağlayan şey, uğranılan adaletsizliktir. Her halükarda, evde ya da okulda akranlarıyla iletişime geçmeden önce bir çocuğun böyle bir kavramın bilincine vardığını görmek zordur. Çocuk ve yetişkin arasındaki ilişki eşitliğe izin vermez. Eşitlikçilik çocukların birbiriyle iletişiminin doğduğundan, gelişimi de en azından onların arasındaki ilişkinin gelişimi ile uyumlu olmalıdır.

Ancak henüz bu iki hipotez arasında bir tercih yapamıyoruz, çünkü şimdi göreceğimiz analizler temelde bu kararı kolaylaştırmak için tasarlandı. Ama sunduğumuz veriler ikinci çözümün yararına öne çıkıyor. Fark ettiğimiz kadarıyla, cezalandırıcı adaletin destekçileri genel olarak en fazla psikolojik derinliğe sahip olanlar değil. Ahlakçı ya da psikolog değil, savunucular. Tam tersine, eşitliği destekleyenler hassas bir ahlaki ayırım anlayışına sahip olduklarını kanıtladılar. Ve bu duyguları çok sıklıkla, yetişkinin ahlaki sakarlığı hakkındaki düşüncelerinin bir ürünü gibi görünüyor. Her halükarda, bu çocukların otoritenin kararlarına karşı hangi güçle adaleti öne sürmeleri gerektiğini bilmeleri şaşırtıcıdır. Ama bütün bunlar sadece bir izlenim ve biz denk adalet ve çocuklar arasında eşitlik analizimize devam etmek zorundayız.

§ V. EŞİTLİK VE OTORİTE

Bu tür bir incelemede belirlenmesi gereken ilk nokta, adalet anlayışı ve yetişkin otoritesi arasındaki olası çatışmaların hangi şekilde ortaya çıktığı ve öznenin yaşıyla nasıl bir ilişkileri olduğudur. Çocukluk anılarımıza başvuracak olursak sık sık adaletsizlik örnekleri olarak (tabii ki nedensiz cezalandırma örneklerinin dışında) ebeveynlerimiz tarafından uygulanan eşit olmayan muameleler hatırlarız. Bir işi birkaç çocuk arasında bölmek ya da birine duyulan sevgi ya da ilgiyi ifade etmek gerektiğinde katı bir tarafsızlığı korumak ve daha hassas olan kişinin hislerini incitmekten kaçınmak çok zordur. Çocuklar sürekli olarak ya da ara sıra, Adler'in büyük önem verdiği ve erkek ve kız kardeşlerini kıskanmalarına neden olan "aşağılık hisleri" deneyimler. Bu kadar hassas bir çocuğa hitap edilirken yapılan en küçük bir hata, temeli olsa da olmasa da muğlak bir adaletsizlik izlenimine neden olacaktır. O halde, çocuklara herkesi hedef alan bir sorguda kaçınılmaz olan ham bir şematik formda, otorite gerçeğine karşın eşitlik arzusunu koyan hikayeler anlatıldığında ne olur? İncelenen öznelere otoriteye duydukları saygı nedeniyle (bu durumda adalet Yasayla karıştırılır, Yasa adaletsiz olsa bile) yetişkine mi hak verir, yoksa içsel bir "idea" nedeniyle eşitliği mi savunur (içsel ideal itaate karşıt olsa bile)? Daha önce elde ettiğimiz sonuçlardan, küçük çocuklar arasında ilk çözümün ağır basmasını ve öznenin yaşı arttıkça ikinci çözüme doğru kesin bir ilerleme görülmesini bekleyebiliriz.

Aşağıdaki dört hikayeyi kullandık:

I. Hikaye. Bir Yavru Kurtlar (ya da Kız Rehberler) kampı varmış. Kamptaki bütün çocukların işlere biraz yardım et-

mesi ve her şeyi düzgün bırakması gerekiyormuş. Biri alışveriş yapıyor, diğeri bulaşıkları yıkıyor, başka biri odun getiriyor ya da yerleri süpürüyormuş. Bir gün ekmek kalmamış ve alışverişi yapacak çocuk çoktan çıkmış. İzci başı, görevini yapıp bitirmiş Yavru Kurtlardan birine gidip ekmek almasını söylemiş. Yavru Kurt ne yapmış?

II. Hikaye. Bir Perşembe akşamı anne, küçük kızı ve oğlundan evi toplamada kendisine yardım etmelerini istemiş, çünkü yorgunmuş. Kız tabakları kurulayacakmış ve oğlan da odun getirecekmiş. Ama oğlan (ya da kız) gidip sokakta oyun oynamış. Bu yüzden anne bütün işi diğer çocuğun yapmasını istemiş. Çocuk ne demiş?

III. Hikaye. Bir ailenin üç erkek çocuğu varmış, biri daha büyük diğer ikisi ise ikizmiş.¹ Hepsi her sabah botlarını parlatıyormuş. Bir gün büyük çocuk hastalanmış. Bu yüzden anne diğer iki çocuktan birine, kendi botlarının yanı sıra abisinin botlarını da parlatmasını söylemiş. Bu konuda ne düşünüyorsun?

VI. Hikaye. Bir babanın iki oğlu varmış. Çocuklardan biri bir mesaj iletmek için gönderildiğinde hep söyleniyormuş. Mesaj iletmeye gönderilmek diğer çocuğun da hoşuna gitmiyormuş ama tek kelime etmeden gidiyormuş. Bu yüzden baba söylenmeyen çocuğu diğerinden daha sık göndermeye başlamış. Bu konuda ne düşünüyorsun?

Rakamlara çok fazla önem vermesek de, Rambert'in Cenevre ve Vaud Kantonunda 6-12 yaş arasındaki 150 çocuktan, I. ve II. Hikayeler aracılığıyla elde ettiği rakamlardan bahsetmek ilginç olabilir. Bu sonuçların düzenliliği, yaşla birlikte devam eden bir evrimin söz konusu olduğunu gösteriyor. Küçük çocuklar otoriteye yakınlık duyuyor ve hatta çocuğa verilen talimatın oldukça adil olduğunu düşünüyor (sadece itaat edilmesi gerekmele kalmıyor, verilen talimatla uyumlu olduğu sürece yapılması gereken eylem de adildir),

¹ Bu detay, bazı öznelerin kendiliğinden eklediği yaş sorununu ortadan kaldırmak için kondu.

ancak daha büyük çocuklar eşitliğe eğilim gösteriyor ve hikayede geçen talimatın adaletsiz olduğunu düşünüyor.

Yaş	I. HİKAYE		II. HİKAYE	
	İtaat	Eşitlik	İtaat	Eşitlik
	%	%	%	%
6	95	5	89	11
7	55	45	41,2	58,8
8	33,3	66,6	22,2	77,8
9	16,6	83,4	0	100
10	10	90	5,9	94,1
11	5	95	0	100
12	0	100	0	100

Bizim açımızdan, III. ve IV. Hikayeler aracılığıyla Neuchâtel'de 5-7 yaşındaki çocukların yaklaşık %75'inin itaati ve 8-12 yaş arasındaki öznelerin yaklaşık %80'inin de eşitliği savunduğunu bulduk. Ama şimdi bu rakamları bir kenara bırakalım ve çocuğun ne söylemeye çalıştığını ve ne düşündüğünü bilip bilmediğini gösteren niteliksel analize dönelim.

Dört tür yanıt gözlemlenebilir. Öncelikle, yetişkinin emrini "adil" kabul eden ve adil olan şey ile alınan talimatla ya da itaat kuralıyla uyumlu şey arasında ayrım yapmayan çocuklar var. Sonra, talimatın adil olmadığını düşünen ama itaat kuralının adaletten önce geldiğini, yani talimatın yorum yapmadan yerine getirilmesi gerektiğini söyleyen çocuklar var. Bu türdeki çocuklar adaleti itaatten ayırt edebilir, ama itaatin adalete üstün gelmesi gerektiğini düşünür. Bu iki grubun bütün ara örneklerde birleştiğini gördüğümüzden, istatistiklerimizde bunları tek bir grup olarak sınıflandırdık. Üçüncü olarak, talimatın adil olmadığını düşünen ve adaleti itaatin üstüne yerleştiren çocuklar var. Son olarak, dördüncü grupta talimatın adil olmadığını söyleyen ve hikayedeki çocuğun körlemesine itaat etmesi gerekmediğini ama tartışmak ve isyan etmek yerine yardım etmenin daha iyi olacağını düşünen çocuklar var. İki örnekte de adalet anlayışının özerkliği nedeniyle, istatistiklerde bu iki grubu tek bir grup olarak ele aldık.

Çok küçük çocuklar dışında temsil edilmeyen ilk türe birkaç örnek görelim.

BAR (6½), K., I. Hikaye: “*Gidip etmek alması gerek.*—Neden?—*Çünkü alması söylendi.*—Ona gitmesinin söylenmesi adil miydi, değil miydi?—*Evet, adildi, çünkü öyle yapması söylendi.*”

ZUR (6½), I. Hikaye: “*Gitmesi gerek.*—Neden?—*İtaat etmek için.*—Ondan yapması istenen şey adil miydi?—*Evet. Onun patronuydu.*” II. Hikaye: “*Gitmesi gerek.*—Neden?—*Çünkü kız kardeşi söz dinlemedi. Onun iyi davranması gerek.*”

HEP (7), K., I. Hikaye: “Yapması istenen şey adil miydi?—*Adildi çünkü gitmesi gerekiyor.*—Onun işi olmasa bile mi?—*Evet, gitmesi söylendi.*” II. Hikaye: “*Adildi çünkü annesi gitmesini söyledi.*”

ZIG (8), II. Hikaye: “*İki işi de yapması gerek çünkü kardeşi yapmıyor.*—Adil mi?—*Çok adil. İyi bir iş yapıyor.*” Zig “adil” kelimesinin anlamını bilmiyor gibi görünüyor. Ama başka bir yerde adaletsizliğin örneği olarak bize eşit olmayan bir ayırım verdi. Bu yüzden, bu II. Hikayede adil olan şey ve itaatle uyumlu olan şey özdeşleşti.

JUN (9), III. Hikaye: “Adil miydi?—*Evet, sanırım.*—İkinci çocuk ne dedi?—*Üçünü [botların] bir çocuğa ve üçünü de diğerine vermek gerektiğini.*—O halde?—*Ama annenizin söylediği şeyi yapmalısınız.*—Ama adil miydi, yoksa anne öyle söylediği için mi yapılmalı?—*Adildi!*”

Bu örneklerin doğası çok açık. 6-7 yaşındaki çocukların adalet hakkında hiçbir fikri olmadığını söylemek abartı olur. Yukarıdaki öznelerden birkaçı hikayede verilen talimatların açıkça adil olduğunu söylemekte tereddüt ediyor. Ama adil olan şeyle otoriteye uygun şey zihinlerinde ayrışmamış durumda ve eşitlik fikri sadece otoriteyle çatışmadığı sürece müdahil olabilir. Bu yüzden, küçük çocuklara göre, alınan bir talimat eşitliğe karşıt da olsa adildir, çünkü yetişkin tarafından verilmiştir. Adalet yasadır. Daha büyük çocuklar için bu durum o kadar net değildir, ama öyle olması gerektiğinde karar kılarlar.

Bunun gibi veriler Bovet'nin fazlasıyla ilginç teorisini¹ doğrular. Bu teoriye göre, çocuk ebeveynine ahlaki kusursuzluk atfederek başlar ve 5-7 yaşlarına kadar onların kusursuz olmayabileceği gerçeğini keşfetmez ya da bu gerçekle yüzleşmez. Bu konuya daha sonra geri döneceğiz. Şimdilik tek soru, çocuk tarafından yetişkine duyulan bu kadar sistematik bir saygının doğasının eşitlikçi adaleti geliştirdiği mi yoksa onu engellediği mi. İncelenen son yanıt grubuyla ilgili olarak, denk adalet konusunda —ebeveynler, sahip oldukları saygıyı adalet örneğini onaylamak için olduğu kadar, adalete zıt düşen bir kuralı (mesela büyük çocuk olmaktan doğan haklar) dayatmak için de kullanabilir— nötr içeriğe sahip olan tek taraflı saygının, *doğası gereği*, eşitlik anlayışının özgürce gelişmesinde bir engel teşkil ettiği hipotezi öne sürülebilir. Yetişkinler ve çocuklar arasında eşitliğin mümkün olmaması bir yana, çocuklar arasında karşılıklılık da talimatla ortaya çıkmaz. Dıştan dayatılırsa sadece çıkar hesabına götürür ya da otorite fikirlerine ve inkarı olan dışsal kurallara tâbi olmaya devam eder. Yanıtlarını yukarıda alıntıladığımız öznelere göre, dayatılan şey adildir. Bunun adaletin gelişiminin gerektirdiği özerkliğin tam zıttı olduğu çok açıktır: Otoritenin üstünde olmak dışında, adaletin bir anlamı yoktur.

Şimdi ikinci gruptaki yanıtlara örnekler verelim. Çocuk her zaman kusursuz itaati yüceltiyor, ama tam bir içsel rıza olmadan: otorite hâlâ adalete ağır basıyor, ama bu iki kavram artık birbiriyle karıştırılmıyor.

CHRI (6), I. Hikaye: “Adil mi?—*Hayır, kız daha fazla iş yapmış oluyor. Kıskanacak.*—Peki gitti mi?—*Gitti.*—Adil olduğunu mu düşündü?—*Hayır, ‘Gidip ekmek alması gereken ben değilim’ diye düşünmüştür.*—Neden gitti?—*Çünkü şef gitmesini istedi.*”

DED (7), K., II. Hikaye: “*Gitmek zorunda çünkü annesi öyle söyledi.*—Adil miydi?—*Hayır, çünkü öbür çocuğun gitmesi gerekirdi.*”

TRU (8 yaş, 7 ay), II. Hikaye: “*Sadece bir tane [bir iş] yapması gerekirdi.*—Neden?—*Çocuk gitmediyse [odun toplamaya] bu adil*

¹ Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*.

değil.—Ama gitmedi, o halde?—*Kızın bütün işleri yapması gerek.*—Neden?—*İtaat etmek için.*”

HERB (9), K., II. Hikaye: “*Hemen gitmesi gerek.*—Neden?—*Çünkü sizden istendiğinde hemen gitmelisiniz.*—Adil miydi?—*Hayır, onun sırası değildi.*—Neden gitti?—*Ona söyleneni yapmak için.*”

NUSS (10), III. Hikaye: “*Yapması gerek, ama adil değildi.*”

WAL (10), III. Hikaye: “*Her birinin üçer ayakkabı parlatması gerek.*—Ama anneleri bir çocuğa iki ve diğerine dört ayakkabı parlatmasını söyledi. Bu adil mi?—*Adil değil.*—Anne dışarı çıktı. Çocuklar onun söylediğini mi yaptı, yoksa her biri üçer ayakkabı mı parlattı?—*Her biri üçer tane.*—Bu doğru muydu?—*Annenin söylediği gibi yapmak daha iyi olabilirdi.*—Adil miydi?—*Anne söylediği için adildi.*”

REN (11), II. Hikaye: “*Öyle yaptı.*—Neden?—*İtaat etmek zorundasınız.*—Adil miydi?—*Hayır, pek değil.*”

Böylece bu çocuklar itaatin üstünlüğünü onaylarken, adil olan şey ile otoritenin dayattığı şey arasında ayrım yapıyor. Adaleti teslimiyetin üstüne yerleştiren üçüncü gruba birkaç örnek görelim.

WAL (7½), II. Hikaye: “*Gitmemesi gerekirdi çünkü onun işi değildi.*—Neden gitmemesi gerekirdi?—*Çünkü onun işi değildi.*—Annenin istediği şey adil miydi?—*Hayır. Gitmemesi gerekirdi. O kendi işini yapmalı, kardeşi de kendisinininkini.*—Peki annesi yapmasını isterse?—... O zaman gitmeli.—Neden?—*Çünkü... buna mecbur.*” Böylece Wal somut baskıyı kabul ediyor ama içsel bir yükümlülüğü kabul etmiyor.

LAN (7 yaş, 6 ay), I. Hikaye: “*Yapmaması gerek çünkü onun işi değil.*—Ondan yapmasının istenmesi adil miydi, değil miydi?—*Değildi.*” II. Hikaye: “*Yapmaması gerek çünkü kız gitti ve bu adil değildi.*”

PAI (8), I. Hikaye: “*Hayır dedi, çünkü onun işi değildi.*”

DOL (8), III. Hikaye: “*Adil değildi. Her birine bir bot verilmesi gerek.*—Ama anneleri yapmak zorunda olduklarını söyledi.—*Öbür çocuğa bir bot verilmesi gerek.*—Onlara söylendiği gibi yapmaları mı, yoksa aralarında eşit bir şekilde bölüşmeleri mi gerek?—*Annelerine sormaları gerek.*” IV. Hikaye: “*Adil*

değil. Babanın diğerinden de istemesi gerekirdi.—Ama babanın söylediği şey bu.—Adil değil.—Çocuğun ne yapması gerek? Mesajı iletmeye gitsin mi, gitmesin mi, yoksa babasına öbür çocuğu göndermesini mi söylesin?—Hiçbir şey yapmaması gerek. Gitmemesi.”

CLA (9 yaş, 8 ay), K., II. Hikaye: “*Kendi işini yapması gerekir, başkalarının işini değil.—Neden?—Adil değildi.*” I. Hikaye: “*Yapmaması gerekirdi. Onun işi değildi.—Yapmak adil miydi?—Hayır, adil değildi.*”

PER (10): “*Gitmedi. Öbür çocuğun gitmesi gerektiğini söyledi.*”

FRI (11), III. Hikaye: “*Yapmaması gerek.—Ama annesi yapmak zorunda olduğunu söyledi.—Annesi hatalıydı. Adil değil.*”

SCHN (12), K., II. Hikaye: “*Yapmaması gerekirdi. Onun iki kat iş yapması ve diğerinin yapmaması adil değil.—Ne yapılması gerekirdi?—Annesine ‘Bu adil değil. İki kat iş yapmamam gerek’ demeliydi.*”

Bu çocuklar için, ikinci gruptaki çocukların tersine, eşitlik her şeye ağır basıyor – sadece itaate değil, arkadaşlığa bile. Tam tersine, dördüncü yanıt türü farklı bir özelliğe sahip; çocuk alınan talimatı adaletsiz ilan ettiği halde, makul ve yardımcı olma hatırına talimatın yerine getirilmesi gerektiğini düşünüyor. Bu gruptaki çocukların ikinci gruptaki çocuklarla karıştırılmaması gerek. İkinci türdeki özneler itaatin adaletten önce geldiğini düşünürken, tepkilerini şimdi inceleyeceğimiz özneler, saf adalete ve zorlama itaate üstün gelen gönüllü bir karşılıklı yardımı öneriyor. Bu yüzden fark çok önemli. Bir yandan, adalet itaate, dolayısıyla yaderklik bir ilkeye tabi; diğer yandan, adaletin kendisi, tamamen bir yol aracılığıyla, sadece eşitliğe değil her bir bireyin kendisini bulabileceği gerçek duruma dayanan bir ilişki olan ve “eşitlikçilik” adını verdiğimiz karşılıklılığın daha yüksek bir formuna doğru genişliyor. Bu özel örnekte, katı adalet itaate karşıtısa, eşitlikçilik ebeveyn ve çocuk arasında var olan özel sevgi ilişkilerinin hesaba katılmasını gerektiriyor. Böylece can sıkıcı bir iş, eşitlik açısından bakıldığında adaletsiz bile olsa, serbest bir dostluk göstergesi olarak mazur görülmeye başlıyor. Birkaç örnek görelim:

PER (11 yaş, 9 ay), I. Hikaye: “*Ekmek almaya gitti.—Adil miydi?—Adil değildi, ama yardımsever bir hareketti.*”

BALT (11 yaş, 9 ay), II. Hikaye: “*Kız yaptı.—Ne düşündü?—Erkek kardeşinin pek nazik olmadığını düşündü.—Onun yapması adil miydi?—Adil değildi, ama annesine yardım etmek için yaptı.*”

CHAP (12 yaş, 8 ay) I. Hikayeyle ilgili olarak “şefinin can sıkıcı biri olduğunu düşündü” yanıtını veriyor, ama II. Hikayeyle ilişkili olarak şöyle diyor: “*İyi bir çocuk olup olmadığına bağlı. Annesini seviyorsa yapar; yoksa kız kardeşinden daha fazla çalışmamak için tıpkı onun yaptığı gibi yapar.*”

PED (12 yaş, 5 ay) I. Hikayeyle ilgili, bize mevcut türü en açık şekilde karakterize ediyor gibi görünen bir ayırım yapıyor: “*Gidip ekmek alması gerek.—Ne düşündü?—Ustam bana talimat verdi; ona yardım etmek zorundayım.—Adil miydi?—Evet adildi, çünkü itaat etmek için yaptı. Zorla gönderilseydi adil olmazdı, ama kendisi kabul ettiyse adildi.*” Bahsettiğimiz tutumu karakterize eden özerklik ilkesi daha iyi ifade edilemezdi: Eşitliğe karşıt olan bir şeyi yapmaya zorlanırsanız bu adaletsizdir, ama bir hizmette bulunmayı kabul ederseniz, katı adalete üstün gelen bir şey yapıyorsunuz ve şefinize eşitlikçilik ilkesiyle davranıyorsunuz demektir.

GIL (12), II. Hikaye: “*Memnun değildi.—Yaptı mı?—Evet.—Adil miydi?—Hayır.—Neden yaptı?—Annesini memnun etmek için.*”

FRI (12), K., II. Hikaye: “*Reddedebilirdi. Erkek kardeşinin gidip iyi vakit geçirdiğini ve kendisinin çalışmak zorunda olduğunu düşündü.—Yapmak adil miydi, değil miydi?—Adil değildi.—Sen olsan yapar mıydın, yapmaz mıydın?—Annemi memnun etmek için yapardım.*”

Bir evrim yasası, bütün bu yanıtlardan yeterince net bir şekilde ortaya çıkıyor. Tabii ki açık bir şekilde birbirinden ayrılan aşamalardan bahsedemeyiz, çünkü her bir çocuğun taraf ettiğimiz dört tutumdan düzenli bir şekilde geçip geçmediğini bilmek fazlasıyla zordur. Çocuğun aldığı eğitimin türü büyük bir rol oynar. Bu yüzden, absürt körlemesine itaat (“Bunu yapmak zorundasın, o kadar!”) ilkesinin yerine bir

işbirliği arayışını koymak isterse, dördüncü tepki türü çok erkenden ortaya çıkabilir. Tanıdığımız üç yaşında küçük bir kız, gururu herhangi bir tür zorlamaya direndiği için, annesinin her önerisini “Sana yardım edeceğim” diyerek kabul ediyordu. Buna ek olarak, ve kaçınılmaz itirazı önceden tahmin etmek için, bir sorgunun sonuçlarının gerçek deneyimlerin gerisinden geldiğini daha önce söylediğimizi tekrarlayalım.

Ancak, bunu ifade ettikten sonra, yetişkin otoritesiyle ilişkili olarak denk adaletin gelişiminin üç büyük aşamasını ayırt etmek bizce mümkün. (İleride çocuklar arasındaki ilişkilerde de aynı şeyin gerçekleştiğini göreceğiz.)

İlk aşama süresince, adalet yasa otoritesinden ayırt edilmez: “Adil”, yetişkinin verdiği emirdir. Son bölümde gördüğümüz gibi, cezalandırıcı adaletin eşitlikten daha güçlü olduğunu kanıtladığı aşama, doğal olarak bu ilk aşamadır. Dolayısıyla, bu birinci aşama denk adalet fikrinin mevcut olmamasıyla karakterize edilebilir, çünkü denk adalet kavramı belirli bir özerklik ve yetişkin otoritesinden belirli bir özgürleşmeyi gerektirir. Ama karşılıklılık ilişkisinde oldukça ilkel bir özellik de olabilir ve çocukların birbirleriyle kurduğu ilk ilişkilerden itibaren eşitlikçiliğin filizleri atılabilir. Ancak, yetişkine duyulan saygı egemen olduğu sürece, yani ilk aşamanın tamamı boyunca, bu filizler otoriteyle bir çatışma yaratmamak dışında gerçek bir varlık sergileyemez. Bu yüzden, iki ya da üç yaşında bir çocuk bir kekin onunla başka bir çocuk arasında eşit olarak bölünmesinin ya da onun ve arkadaşının birbirlerine oyuncaklarını ödünç vermesi gerektiğinin çok doğru olduğunu düşünecektir. Ama diğer çocuğa daha fazla vermesi ya da kendisine daha fazla alması gerektiği söylenirse, bunu hemen bir göreve ya da hakka dönüştürecektir. Tam tersine, böyle bir tutumun on ya da on bir yaşındaki normal bir çocukta uzun süre var olması olası değildir; burada adalet hissi, alınabilecek bütün talimatlara üstün gelen özerk bir hissi temel alır.

İkinci aşama boyunca, eşitlikçilik güçlenir ve diğer bütün düşüncelere ağır basar. Dolayısıyla, çatışma durumunda

denk adalet itaate, cezaya ve hatta bazen üçüncü aşamada öne geçen daha incelikli nedenlere de karşı çıkar.

Son olarak, üçüncü aşama süresince basit eşitlikçilik, “hakkaniyet” adını verebileceğimiz ve eşitliği her bir bireyin özel durumunu hesaba katmadan tanımlamamaktan oluşan daha incelikli bir adalet kavramına yol açar. Cezalandırıcı adalet alanında, hakkaniyet hafifletici nedenlerin neler olduğunu belirlemekten oluşur. Bu değerlendirmenin çocuğun yargılarına çok geç girdiğini daha önce gördük. Denk adalet alanında hakkaniyet, yaşı, daha önce gerçekleştirilen hizmetleri vs. hesaba katmaktan, kısacası, eşitliğin detaylarını belirlemekten oluşur. Sıradaki bölümde bu aşamanın yeni örneklerini göreceğiz.

Şimdi, otoriteye duyulan saygının adalet hissiyle çatışmaya girdiği örneklerin analizine bakalım. Çocuk kendi türüyle eşitliği arzulamakla kalmaz, bazı durumlarda yetişkinle aynı seviyede olduğunu da iddia edebilir. Rambert, bu bağlantıda, çocuğun sıklıkla karşı karşıya kaldığı bir durumu, yani yetişkin müşterilere daha önce hizmet vermek için onun bir mağazanın tezgahında bekletilmesi örneğini inceledi. Öznelere şöyle sordu: “Çocukların mağazalarda bekletilmesi ve yetişkinlere ondan önce hizmet verilmesi adil mi?” Tepki çok belirleyiciydi. Sadece yaşı çok küçük olan öznelere adil olduğunu söylemekte tereddüt ettiler, ama altı yaşındakiler de dahil olmak üzere, çoğunluk herkese sırayla hizmet edilmesi gerektiğini söyleme olgunluğuna sahipti. Yetişkinlere öncelik verilmesine saygı duyan iki örnek şöyle.

SAN (6½): “*Küçük çocukların yetişkinler gibi acelesi olmaz.*”

PAI (7½): “*Kim önce gelirse ona önce hizmet edilir.—Çocukların da yetişkinler gibi hizmet görme hakkı var mıdır?—Hayır, çünkü onlar daha küçükler ve sipariş vermeyi çok iyi bilmezler. Yetişkinlerin yapacak çok işi vardır ve acele etmeleri gerekir.*” Pai, “*sipariş verebilmek*” için büyümeyi iple çektiğini de ekliyor.

Tam bir eşitliği talep edenlere birkaç örnek de şöyle.

MART (9): “*Onların [satıcılar] çocukları bekletmemesi gerekir.—Neden?—Çünkü onları bekletmek adil değil. Yetişkinlere her*

zaman daha sonra [sıraları geldiğinde] hizmet verilmesi gerek.—Neden?—Çünkü bazen küçük çocukların da acelesi vardır ve bu adil değil [onları bekletmek].—Onlara sıraları geldiğinde mi hizmet verilmesi gerekir, yoksa yetişkinlerden önce mi?—Sıraları geldiğinde.”

DEP (9): “*Adil değil. Herkese sırası geldiğinde hizmet edilmeli.”*

BA (10): “*Sırası geldiğinde ona [çocuğa] hizmet verilmesi gerek.—Neden?—Çünkü sonradan gelen kişiye hizmet verilmesi adil değil.”*

PRE (10): “*Küçük olsa da bekletilmemesi gerekirdi. O da yetişkinler kadar alışveriş yapacaktı.”*

Bu yanıtlarda eşitlik arzusunun ne kadar belirgin olduğu ve gerçek yaşamdaki deneyimlerini ne kadar canlı bir şekilde yansıttığı görülüyor.

Otorite ve eşitlik arasındaki çeşitli bağlantılara dair yaptığımız incelemeyi sonuçlandırmak için, aynı faktörlerin ortaya çıktığı iki okul durumunu analiz etmeye çalışalım: Okulda neden kopya çekilmemeli? ve Yetişkinin çıkarı varsa ya da yetişkin talimat verdiğyse, kopya çeken biri “söylenmeli” mi?

Kopya çekmek, eğitim sistemimizin okullarda zorla yaratmış gibi görüldüğü bir savunma tepkisidir. Çocukları başkalarıyla birlikte çalışmaya yönlendiren —rekabet hiçbir şekilde işbirliğine karşıt değildir— daha derin psikolojik eğilimleri dikkate almak yerine, okullarımız öğrenciyi tek başına çalışmaya mahkûm eder ve rekabeti sadece bir bireyi diğerinin karşısına koymak için kullanır. Eğitimin amacı gençlere iyi notlar aldirmek ve onları sınavlara hazırlamaksa şüphesiz mükemmel olan bu sadece bireyci çalışma sistemi, mantıklı bireyler ve iyi yurttaşlar yetiştirmek söz konusu olduğunda bir engelden başka bir şey değildir. Sadece ahlaki bakış açısı ele alınırsa, iki durumdan biri gerçekleşmeye mahkûmdur. Ya rekabet ağır basar ve her çocuk, uğraşıp didinen arkadaşını umursamadan, öğretmeninin gözüne girmeye çalışır, yenilirse hileye başvurur. Ya da arkadaşlık ağır basar ve öğrenciler okuldaki baskıya birlikte karşı koymak için örgütlü bir kopya eylemi düzenler. Bu iki savunma mekanizmasından ikincisi asıl olarak daha üst sınıflarda, kişisel anılarımıza göre

12 ve 17 yaşlar arasında ortaya çıkar. İncelediğimiz ilkokul öğrencileri arasında bu mekanizmanın izine pek rastlamadık.¹ İlk sistemde sorun, kopya çekmenin neden ayıplandığını bulmaktır. Öğretmen yasakladığı için mi, yoksa çocuklar arasında eşitliğe karşıt olduğu için mi?

İncelememizin sonucu oldukça belirgin. Otoriteye karşı korkunun aşamalı olarak azaldığını ve eşitliğe duyulan arzunun aynı oranda arttığını gösteriyor. Bu sonuç çok daha dikkat çekici, çünkü bu özel örnekte otorite ve eşitlik tek olası çözümler değil. “Arkadaşınızın defterinden neden kopya çekmemeniz gerekir?” sorusuna verilen yanıtlar üç başlıkta toplanabilir: 1° “Yasak”, “kötü bir şey”, “hilekarlık”, “bir yalan”, “cezalandırılırsınız”, vs. Bütün bu yanıtları tek bir başlık altında topluyoruz, çünkü çocuğun savunması analiz edilirse, nihai nedenin her zaman yetişkinlerin yasaklaması olduğu kanıtlanıyor. Kopya çekmek kötüdür çünkü hilekarlık demektir vs., ve hilekarlık kötüdür çünkü yasaktır. 2° Eşitliğe karşıttır (arkadaşa zarar verir, ondan çalmaktır vs.). 3° Faydasızdır (hiçbir şey öğrenilmez, her zaman yakalanılır vs.). Bu üçüncü yanıt türü büyük ihtimalle yetişkinlerden ortaya çıkmıştır: Çocuk sadece, kopya çekerken yakalandığında ona verilen vaazı tekrarlamaktadır. Sadece 10 yaşından sonra ortaya çıkar. Yüzdelere şöyledir: 10 yaşında %5, 11 yaşında %4 ve 12 yaşında %25. Otoritenin yararına nedenler aşağıdaki oranlarda ortaya çıkar: 6 ve 7 yaşında %100, 8 yaşında %80, 9 yaşında %88, 10 yaşında %68, 11 yaşında %32 ve 12 yaşında %15. Dolayısıyla düşüş şüphesizdir. Çocukların büyük bir çoğunluğu kopya çekmenin yasak olduğunu söyler.

¹ Bunun nedeni, bu tür itirafların yapılmasının ya da yaptırılmasının zor olması olabilir. Ama kişisel hatıralarımıza göre, bu ortak kopya eylemi, itiraf edilmese bile, bize asla bir günah gibi görünmez. Çocuk olduğumuz yıllar boyunca ev ödevlerimizi sakince birlikte yaptık ve sınıfta olanak sınırları içinde birbirimize yardım etmeyi başardık. Bu ortaklaşa gizli çalışma tamamen yararsız değildi, arkadaşlarımızla tartışırken öğrendiğimiz çok sayıda şey hatırlayabiliriz. Ama tabii ki bu durumda bireysel çaba büyük ölçüde azalır, “Etkinlik Okulları”nda yapılan ortak çalışmalarda bu dezavantaj yoktur.

Sadece küçük bir azınlık onu yalan söylemekle özdeşleştirir. Son olarak eşitlik, 8 ve 9 yaşındaki çocukların %16'sı, 10 yaşındakilerin %26'sı ve 11 ve 12 yaşındakilerin %62'si tarafından savunulan nedendir. Yani çoğunlukla eşitlik yaşla birlikte güçlenir ve yetişkin yasaklamasının önemi gittikçe azalır.

Otoriteyi destekleyen yanıtlara birkaç örnek verelim.

MON (6½): "Neden arkadaşından kopya çekmemen gerek?—*Öğretmen bize çok kızar.*"

DEP (6½): "Öğretmen bizi cezalandırır."

THÉ (6½): "Çünkü kötü bir şeydir."

MIR (6½): "Kötüdür. Cezalandırılırsınız."

"Hilekarlıktır" yanıtı 8 ve 9 yaşındaki çocukların sadece %5'i ve 10-12 yaşlarındaki çocukların da sadece %10'u tarafından verildi.

MART (9): "Arkadaşından kopya çekmemesi gerekirdi. Hilekarlık yaptı.—Neden kopya çekmemen gerekir?—*Çünkü hilekarlıktır.*"

Eşitliği savunan çocuklara birkaç örnek şöyle.

THÉ (9 yaş, 7 ay): "Cevabı kendiniz bulmaya çalışmalısınız. İkinin de aynı notu alması adil değil. Kendi kendinize bulmaya çalışmanız gerek."

WILD (9 yaş, 4 ay), K.: "Onun çalışmasını çalmak demek.—Peki ya öğretmen anlamazsa?—Yanındaki kız için kötü.—Neden?—Yanındaki kız iyi yapmış olabilir [iyi not almış] ve onun yeri alınmış olur."

Son olarak, kopya çekmeyi çok doğal bir şey olarak gören ve çocuklar arasında dayanışmaya rekabet isteğinden çok daha fazla önem veren bir çocuktan alıntı yapalım.

CAMP (11 yaş, 10 ay): "Kopya çekmek hakkında ne düşünüyorsun?—Öğrenemeyenlerin birazcık bakmasına izin verilmesi gerekir, ama öğrenebilenler için adil değil.—Bir çocuk arkadaşın matematik işleminden kopya çekti. Bu adil mi?—Kopya çekmemeliydi. Ama eğer zeki bir çocuk değilse, bunu yapmasına biraz izin verilebilir."

Bu son tutum incelediğimiz çocuklar arasında bir istisna olarak görünüyor. Ama şüphesiz, çok daha fazla sayıda çocuk söylemeye cesaret edemese de aynı şekilde düşünmüştür.

Kelime sadece eşitliği destekleyen yanıtlarda dikkate alırsa, rekabet çocuklar için dayanışmadan daha güçlü gibi görünebilir. Ama bu sadece görünüşte böyledir. Gerçekte, eşitlik dayanışmayla büyür. Bu, yetişkin otoritesi ve çocuklar arasında eşitlik-dayanışma arasındaki çatışmaya dair ilave bilgi edinmek için analiz edeceğimiz son bir sorunun incelemesinde ortaya çıkacak. “Abartma” sorunundan bahsediyoruz.

Her okul çocuğunun gammazlara ya da ispiyonculara duyduğu küçümseme –çocuk dili kendi başına bile çok anlamlıdır– ve onlara karşı ifade edilen anlık yargılar, bunun çocukluk ahlakında temel bir konu olduğunu göstermek için yeterlidir. Çocuklar arasındaki dayanışmayı yetişkin otoritesinin yararına kırmak doğru mudur? İçinde en ufak bir cömertliğe sahip herhangi bir yetişkin doğru olmadığı yanıtını verecektir. Ama istisnalar da vardır. Çocuğu ispiyonlamaya teşvik edecek kadar pedagojik anlayıştan yoksun öğretmen ve ebeveynler de vardır. Bu durumlarda çocuk yetişkine itaat mi etmelidir, yoksa dayanışma yasasına saygı mı duymalıdır? Bu sorunu, zaman ve mekanda çok uzakta konumlandığımız bir babaya sorumluluk yüklediğimiz şu hikayeyle ortaya seriyoruz.

“Bir zamanlar, çok uzun zaman önce ve buradan çok uzakta bir yerde, iki oğlu olan bir baba varmış. Oğullardan biri çok iyi ve itaatkarmış. Diğeri de iyi bir çocukmuş ama sık sık saçma işler yaparmış. Bir gün baba seyahate giderken birinci çocuğa şöyle demiş: ‘Kardeşinin yaptıklarını çok dikkatle izlemeli ve ben döndüğümde hepsini bana anlatmalısın.’ Baba gitmiş ve ikinci çocuk saçma bir şey yapmış. Baba geri döndüğünde birinci çocuğa her şeyi anlatmasını söylemiş. Çocuk ne yapmalı?”

Sonuç mükemmel derecede açık. Küçük çocukların büyük bir çoğunluğu (6-7 yaşlarındakilerin neredeyse onda dokuzu)

babaya her şeyin anlatılması gerektiği görüşünde. Daha büyük çocukların (8 yaş üstü) büyük çoğunluğu hiçbir şey anlatılmaması gerektiğini düşünüyor ve hatta bazıları kardeşine ihanet etmek yerine yalan söylemeyi tercih ediyor.

Otoriteye eksiksiz teslim olmaktan başlayarak, benimsenen farklı tutumlara birkaç örnek görelim.

WAL (6): “Ne söylemesi gerekirdi?—O [ikinci çocuk] *kötü davranmış*.—Babaya anlatmak adil mi, yoksa değil mi?—*Adil*.—Aynı hikayede başka bir çocuk, babasına: ‘Kardeşimin yaptıkları beni ilgilendirmez, git ona sor,’ demiş. Bunu babasına söylemesi doğru mu?—*Doğru değil*.—Neden?—*Anlatması gerekirdi*.—Senin erkek kardeşin var mı?—*Evet*.—O halde okulda defterini lekelediğini düşünelim. Kardeşin eve geliyor ve ‘Eric defterini lekeledi’ diyor. Bunu söylemesi doğru mu?—*Doğru*.—Gammaz’ın ne olduğunu biliyor musun?—*Onun* [diğer çocuk] *yaptığını anlatmaktır*.—Kardeşinin senin defterini lekelediğini söylemesi gammazlamak mıdır?—*Evet*.—Peki benim anlattığım hikayede?—*Gammazlamak değildir*.—Neden?—*Çünkü babası sordu*.”

SCHMO (6): “*Onun* [diğer çocuk] *kötü davrandığını söylemeli*. *Diğer çocuğun ne yaptığını anlatmalı*. *Babası ona anlatmasını söyledi*.—Çocuk babasına şöyle dedi: ‘Kardeşime sor babacım, ben anlatmak istemiyorum.’ Bunu söylemesi iyi miydi, yoksa değil miydi?—*Değildi çünkü babası ondan istemişti*.”

DESA (6): “*Söylemesi gerekir*. *Babası söylemesini istedi*.—Söylemeli mi, yoksa söylememeli mi?—*Söylemeli*.—Şöyle yanıt verirse: ‘Kardeşimin yaptıkları beni ilgilendirmez,’ bu doğru olur mu?—*Böyle söyleyebilir*.—Böyle söylemesi mi daha iyi, yoksa kardeşinin ne yaptığını anlatması mı?—*Evet, kardeşinin ne yaptığını anlatması daha iyi*.—Gammaz’ın ne demek olduğunu biliyor musun?—*Hayır*.”

SCHU (6): “Söylemeli mi, yoksa söylememeli mi?—*Evet, çünkü babası kardeşinin yaptıklarını ona anlatmasını söyledi*.—Her şeyi anlatmalı mı?—*Aptalca ve kötü davrandıklarında her şeyi anlatmanız gerekir*.—Peki birazcık aptalca ve kötü davrandı-larsa?—*Hayır, çünkü bu çok kötü değildir*. [Bu ayrım bir sonraki aşamayı önceden haber veriyor!—Bu ispiyonlamak

mı?—*Hayır, anlatmanız istendiyse ispiyonlamak değildir.*—Şöyle diyebilirdi: ‘Jean kendisi anlatsın’?—*Olma.*—Peki şöyle dese: ‘Jean’a sor. Beni ilgilendirmez’?—*Olma.*—Kardeşinin yaptıklarını ispiyonlamak iyi bir şey mi?—*Evet.*”

CONST (7), K.: “*Söylemesi gerekir. Babası öyle yapmasını istedi.*—İspiyonlamanın ne demek olduğunu biliyor musun?—*Bir şeyleri anlatmak.*—Bu ispiyonlamak mıdır, yoksa değil midir?—*İspiyonlamaktır.*—Senin kız kardeşin var mı?—*Evet, bir tane. On bir yaşında.*—O senin yaptıklarını ispiyonluyor mu?—*Evet.*—Seni ispiyonladığı bir seferden bahsetsene. Kime ispiyonladı?—*Anneme.*—Anlatsana.—*Dışarı çıkmamam gerekiyordu ama ben çıkmıştım.*—Bunu ispiyonlamak iyi bir şey miydi, yoksa kötü müydü?—*İyi.*—Kardeşinin bunu ispiyonlaması doğru muydu?—*Doğru.*”

SCHMA (8): “*Söylemesi gerekiyordu.*—Adil miydi, yoksa değil miydi?—*Adildi.*—Bir keresinde onu ilgilendirmediğini söyledi.—*Bu adil değildi, çünkü babası ona anlatmasını söylemişti.*—İspiyonculuk yapmış mı oldu?—*Anlatması gerekiyordu çünkü babası ondan anlatmasını istemişti, ama ondan istenmediği zamanlarda anlatmaması gerekir.*”

IN (9): “*Söylemesi gerekir.*—Sana üç hikaye anlatacağım: Birincisinde çocuk söylemiş; ikincisinde babasına gidip kardeşine sormasını söylemiş; üçüncüde de kardeşinin hiçbir şey yapmadığını söylemiş. Hangisi en iyisi?—*Birincisi.*—Neden?—*Çünkü onun [kardeşinin] yaptıklarını anlattı, babası da ondan bunu istemişti.*—Hangisi en iyi davrananıydı?—*Birincisi.*—Peki en adil olanı?—*Birincisi.*—İspiyonlamanın ne demek olduğunu biliyor musun?—*Başka birinin yaptıklarını anlatmak.*—Peki bu hikayede?—*İspiyonlamak değil, ona söylenen şeyi yaptı.*”

Şimdi de ispiyonlamaya karşı olan çocukların örneğini görelim.

TEHU (10 yaş, 6 ay): “*Ben olsam anlatmazdım çünkü bu ispiyonlamaktır. Ben olsam ‘İyi davrandı’ derdim.*—Peki ya bu doğru değilse?—*Ben olsam ‘İyi davrandı’ derdim.*—Bir çocuk, ‘Beni ilgilendirmez. Kendisine sor’ dedi. Haklı mıydı?—*Bunu söyleyemem, beni ilgilendirmez. Ben olsam iyi davrandı derdim.*”

LA (7½): "Bu konuda ne düşünüyorsun?—*Ben olsam söylemezdim çünkü babası çocuğu döver.*—Sen hiçbir şey söylemez miydin?—*Hayır. Saçma bir şey yapmadığını söylerdim.*—Peki baban sana sorsaydı?—*Saçma bir şey yapmadığını söylerdim.*"

FAL (8): "Söylemesi mi gerekir?—*Hayır, çünkü bu ispiyonlamaktır.*—Ama babası söylemesini istedi.—*Hiçbir şey söylememeli. İyi davrandığını söylemeli.*—Hiçbir şey söylememek, yanıt vermemek mi daha iyi, yoksa iyi davrandığını söylemek mi?—*İyi davrandığını söylemek.*"

BRA (9): "Gidip ispiyonlayan kişi kötü biridir.—Ama babası öyle yapmasını istedi. Ne yapmalı?—*İspiyonlamamalı.*"

MCHA (10): "Hiçbir şey yapmadığını söylemeli.—Ama kardeşi babasının bisikletiyle oynadı ve lastiklerden birini patlattı. Babası ertesi gün bisiklete binemeyecek ve işe geç kalacak.—*Olsun, söylememesi gerek.* [Biraz duraklamadan sonra] *Söylemesi gerekir, böylece durum bir an önce düzeltilir.*"

Son olarak, tereddüt eden iki öznenin örneğini görelim. Her zamanki gibi, bunlar en fazla aydınlatıcı olan örnekler, çünkü iki farklı bakış açısının ardındaki zıt nedenlerin doğasını ortaya seriyor.

ROB (9): "Bilmiyorum.—Çocuğun anlatması mı gerektirdi?—*Bir bakıma bu adil olur, çünkü babası öyle söylemiş* [anlatmasını istemiş].—O halde ne yapılmalı?—*Babasına yalan söyleyebilir çünkü* [aksi takdirde] *ispiyonlamak olur. Ama söylemek zorundaydı.*—Hangisi daha iyi: kardeşinin yaptıklarını anlatan çocuk mu, yoksa yalan söyleyen çocuk mu?—*İspiyonlamayan çocuk.*—Peki hangisi daha hoş?—*İspiyonlamayan.*—Hangisi en adil olan?—*Anlatan çocuk, çünkü babası anlatması gerektiğini söyledi.*"

WA (10 yaş, 3 ay): "Haklıydı, çünkü babası ona anlatmasını söylemişti [tereddüt ettiği için bir duraklama oluyor].—Emin misin, yoksa tereddüt mü ediyorsun?—*Tereddüt ediyorum.*—Neden?—*Çünkü düşünüyorum da, hiçbir şey söylemeyebilirdi de. Böylece kardeşi cezalandırılmazdı.*—Zor bir karar, değil mi?—*Evet.*—O halde en iyisinin hangisi olduğunu düşünüyorsun?—*Hiçbir şey söylememenin.*—Yapılacak en iyi şey ne

olurdu?—*Hiçbir şey söylememek en iyisi olurdu.*—Çocuk ne demiştir?—*Kardeşinin uslu davrandığını.*”

Bu yargıların mekanizması çok net. Bir yandan yasa ve otorite var: İspiyonlamanız istendiğinden, ispiyonlamak adildir. Diğer yandan, çocuklar arasında dayanışma var: Bir yetişkinin yararına size eşit olan birine ihanet etmek yanlıştır; ya da en azından, komşunuzun işine burnunuzu sokmak hatalıdır. Birinci tutum daha küçük çocuklar arasında yaygındır ve daha önce incelediğimiz, yetişkine duyulan saygı gösterileri ile ilişkilidir. İkinci tutum, daha önce açıkladığımız nedenlerle, yaşça daha büyük çocuklar arasında yaygındır. Bu ikinci tutum bazen o kadar güçlüdür ki, özneyi bir arkadaşını savunma amacıyla yalan söylemeyi maruz görmeye yönlendirir.¹ Bu sorgu, daha önce elde ettiğimiz sonuçlardan çok daha iyi bir şekilde, otorite ve eşitlikçi dayanışma olmak üzere iki ahlak anlayışının zıtlığını gösteriyor. Bu bağlantıda çocuklar tarafından kullanılan konuşma tarzı çok önemli, çocuklar tarafından okulda davranışı tarif etmek için kullanılan terimlerin iki tür tepkiyi ayırt etmek için yeterli olduğu bile söylenebilir. Birinci türü simgeleyen ifade, tabii ki “*petit Saint*”tir.² “Petit Saint” (küçük melek) oyun arkadaşlarını görmezden gelen ve sadece öğretmeni için gayret gösteren, çocuklara karşı daima yetişkinlerin yanında olan çocuktur. Uslu davranan, itaatkar çocuktur. 10-12 yaşlarındaki bazı çocuklar şöyle tarif ediyor: “Hep annesinin eteğine yapışık olan çocuk.” “Bir *léche-cul* (dalkavuk).” “Bir *léche-cuteur* (dalkavuk).” “İspiyoncu bir çocuk” vs. “Petit Saint”in zıttı, “şık tip” ya da centilmen, bazen yerleşmiş düzene karşı gelen, ama çocuklar arasında dayanışma ve hakkaniyetin simgesi

¹ Bu, ona ilham veren nedenin işlevine göre değerlendirilen bir yalan örneğidir. Kardeşini korumak için yalan söylemenin “centilmenlik” olduğunu düşünen çocuklar, kendini korumak için söylendiyse aynı yalanın “kötü” olacağını çok net bir şekilde belirtti.

² Bu kelimenin Türkçe çevirisi, metinde “küçük melek” olarak kullanılmıştır -çn.

olan kişidir: "Elinde ne varsa başkalarına veren biri", "İspiyonlamayan biri", "Misket oyununda her şeyi kazanınca yine diğerleriyle birlikte oynayan bir çocuk", "Adil olan biri" vs.

Bu psikolojik bir durum ve ahlaki bir bakış açısını benimsememiz yanlış olur. Ama konu ispiyoncu karaktere gelince, soruyu bu iki tipten hangisinin –"küçük melek" ya da "şık tip"– genel olarak en iyi insan ve vatandaş olarak görüldüğü konusuna yöneltmek iyi olabilir. Mevcut eğitim sistemimiz göz önüne alındığında, "şık tip"ın hayatı boyunca aynı şekilde kalma olasılığının yüksek olduğunu ve "küçük melek"ın ilkeleri daima insancılığına ağır basacak, dar görüşlü biri haline geleceğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

Yukarıdaki verilerden elde edilecek sonuç şöyledir: Eşitlikçi adalet, yetişkin otoritesine teslimiyetle ters ve çocuklar arasındaki dayanışmayla doğru orantılı olarak, yaşla birlikte gelişir. Dolayısıyla eşitlikçilik, tek taraflı saygıyı temel alan görev mekanizması yerine, karşılıklı saygıya özel olan karşılıklılık alışkanlığından doğuyor gibi görünüyor.

§ VI. ÇOCUKLAR ARASINDA ADALET

Önceki analizimizin sonucu doğruysa, denk adalet fikrinin ve cezalandırıcı adaletin daha ileri formlarının gelişimi için en uygun ortam, yaşlılar arasındaki sosyal ilişkilerdir. Kefaretli ceza ve cezalandırıcı adaletin erken formları, çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkilerden doğar gibi görünüyor. Çocuğun arkadaşlar arasında adalet konusunda ne düşündüğünü görmeye çalışarak bu hipotezlerin doğrudan bir doğrulamasını yapmaya girişme zamanımız geldi. İki konunun göz önünde bulundurulması gerekiyor: Çocuklar arasında cezalandırma ve eşitlikçilik.

Çocuklar arasındaki sosyal yaşamda cezalandırıcı adalet unsurlarının var olduğu inkar edilemez. Hile yapan çocuk dışlanır, dövüşen çocuk attığı darbelerin aynısıyla karşılaşır vs. Ama sorun, bu cezaların, çocuğa yetişkinler tarafından verilen cezalarla aynı türde olup olmadığını bilmektir. Bize değil gibi görünüyor. Yetişkinlerin verdiği cezalar, çocuğun zihninde kefaret kavramını doğuruyor. Örneğin bir yalan, ya da başkaldırma eylemi bastırılır ya da bir keyiften mahrum bırakılmaya neden olur. Çocuk için bu ceza şekli bir tür işleri yoluna koyma yöntemidir, otoriteyi yatıştırarak suçu ortadan kaldırır. Her halükarda ceza, ancak otorite hissi ve bu otoriteyi gücendirmekten duyulan pişmanlık mevcut olduğu sürece “adil” olarak kabul edilir. Yıllar geçtikçe ve tek taraflı saygı gücünü yitirdikçe, çocuk tarafından onaylanan ceza sayısının azalmasının nedeni de budur. Bu bölümün başında gördüğümüz gibi, karşılıklılık yoluyla ceza aşamalı olarak kefaretli cezanın yerini alır ve çok sayıda örnekte görüldüğü gibi, en sonunda işe yaramaz ve zararlı olarak değerlendirilir. Tam tersine, çocuklar arasındaki cezalar (kurallı oyunlarda

olduğu gibi büyük çocuklarla daha küçük çocuklar arasındaki ilişkiler dışında), otoriteye dayanmaz ve bu yüzden de kefareti fikrini doğurmaz. Ve göreceğimiz gibi, aslında hemen hemen hepsi bizim “karşılıklılık yoluyla” ceza adını verdiğimiz şeye dahil olur ve çocuklar arasındaki dayanışma ve eşitlik arzusu arttığı sürece “adil” olarak kabul edilir.

Çocuklar arasında iki tür cezanın (hemen hemen rastgele) varlığını ayırt etmek mümkün. Birincisi temel olarak oyunlara ait ve bir oyuncu kurallardan ya da uygulamalardan birini çiğnediğinde uygulanır. Diğer şansı eseri, birinin kötü davranışı diğerlerinin intikam istemesine neden olduğunda ve bu intikam onu yasal hale getiren belirli kurallara tâbi olduğunda ortaya çıkar. Bu son ceza türü kefaretili cezalar arasında sınıflandırılmaz. Bir çocuk yumruğa yumrukla karşılık verirse vs., cezalandırmaya çalışmıyor, sadece tam bir karşılıklılık sergiliyordur. Dahası, burada hedeflenen idealin alınandan fazlasını değil, alınanın tam olarak karşılığını vermek olduğunu görüyoruz. Ortak cezaya gelince, neredeyse hepsi “karşılıklılık yoluyla” cezadır; mevcut bir ya da iki istisnayı daha yakından inceleyeceğiz.

Örneğin, oyun alanında sadece kefaretili olmayan cezalarla karşılaştık. Hile yapan çocuk kabahatinin ciddiyetiyle oranlı bir süre boyunca oyundan dışlanır. Yasal olmayan şekilde kazanılan misketler sahiplerine iade edilir ya da dürüst oyuncular arasında paylaşılır. Benzer şekilde, değiş tokuş yapıldığında, güçlü olan zayıf olandan faydalanırsa, ondan daha güçlü olanlar tarafından cezalandırılır, yasadışı değiş tokuş yoluyla elde ettiklerini iade eder vs. Bunların hiçbirinde tam anlamıyla bir kefaretili ceza yoktur, sadece tazminat cezaları, dayanışma bağında bir çatlağı işaret eden dışlama eylemleri vs. vardır. Sadece sıra dışı bir ciddiyet taşıyan durumlarda, Durkheim’ın “güçlü ve belirgin ortak bilinç hislerine” karşı yöneltilmiş olarak tanımladığı suçlarda kefaretili cezanın varlığını gördük. Örneğin, Neuchâtel’deki bir yatılı okulda “cafard”lar (gammazlar) için törensel biçimde “au jus” (güveçte pişirmek) yapılır; yani okuldan sonra bütün sınıf onları

bekler ve zorla göl kenarına götürerek kıyafetleri üstündeyken onları soğuk suya atar. Ama herkes bu cezayı neden meşru kabul eder? Açıkça bellidir ki, her çocukta bu tür cezalara yol açan bir ahlaki otorite hissi mevcuttur. Ama söz konusu grubun olay gerçekleştiği anda göz önünde bulunduruğu otorite o mudur? Belirli bir anda bir sınıf oluşturan ve karşılıklılık yoluyla ilişki aracılığıyla birleşen çocuklar, sadece grup halinde oldukları için, kutsal karakterini her birine dayatan ve böylece yetişkin otoritesine denk düşen bir ortak bilinç yaratmayı başarır mı? Eğer yanıt olumluysa, işbirliği ve kısıtlama arasındaki ayrım yanıltıcı bir hal alırdı: Birbirlerine karşı karşılıklılık ilkesiyle davranan, belirli bir sayıdaki bireylerin birleşmesi, en sıkı kısıtlamaları üretmek için yeterli olurdu. Ama işler o kadar basit değildir ve burada tartıştığımız verilerde, söz konusu örneği yetişkin tarafından baskı altında tutulan çocuk örneğiyle kıyaslamamızı sağlayan bir yaş ve gelenek faktörü söz konusudur. Kabahatli birini “güveçte pişirmek” çok eski bir gelenektir ve o an için suçluyu cezalandırmak üzere kutsal bir hak bağışlanmış olan sınıf, eski nesillerden kalma bir geleneği taşıdığının tamamen bilincindedir. Ve gelenek tarafından uygulanan bu baskı nedeniyle, cezanın adil görüldüğüne ve bir kefarete dönüştüğüne inanıyoruz. Okul çağındayken, bu kutsal suya atma cezalarından birine ilk kez tanık olduğumda, iki birbirine zıt hisle dolduğumu çok net bir şekilde hatırlıyorum. Bir yandan, cezanın barbarlığının (kış ortasıydı) neden olduğu his vardı; ama diğer yandan, sınıfın “büyüklerine” karşı bir hayranlık ve neredeyse saygı hissi de vardı. Çünkü bu büyükler, belli koşullarda onlardan daha büyük sınıflardaki liderlerin oynadığını bildiğimiz bir rolü canlandırıyordu. Kısacası, ilk bakışta basit bir intikam eylemi gibi görünen ve doğrudan ilişkili olmayanlara acımasız bile görünebilen gammazları suya atma eylemi, ritüelleşerek ve kuşaklar arasında aktarılarak, benim için adil bir kefaret ifadesine dönüşmüştü. Bu, çocuklar arasında cezaların gerçekten kefaretli olduğu nadir durumlarda, bir otorite, tek taraflı saygı, bir kuşağın diğerine

uyguladığı baskı faktörünün söz konusu olduğunu gösteriyor. Bu faktörün rol almadığı her yerde, çocuklar arasında verilen cezalar sadece “karşılıklılık yoluyla” ceza olarak kalır.

Şimdi “özel” cezalara geelim. Özel cezalar, kökeninde, kötüye kötülükle karşılık verilen intikamlardır. Ama bu intikam kurallara tâbi tutulabilir ve bu şekilde yasal olarak öne sürülebilir mi?

Bunun mümkün olduğunu ve bu gittikçe artan yasallığın, çocuklar arasında eşitlik ve karşılıklılığın artmasıyla doğru orantılı olduğunu göreceğiz.

Rambert görüştüğü 167 çocuğa aşağıdaki iki soruyu yöneltti: (I) “Bir zamanlar bir okulda kendisinden küçük bir çocuğu döven büyük bir çocuk varmış. Küçük olan ona vuramıyormuş çünkü yeterince güçlü değilmiş. Bir gün tenef-füstayken büyük çocuğun elmasını ve ekmeğini eski bir dolabın içine saklamış. Bu konuda ne düşünüyorsun?” (II) “Biri sana vurursa ne yaparsın?”

İstatistikler, karşılıklılığın yaşla birlikte arttığını ve aynı ölçüde cezanın da adil görüldüğünü açıkça gösteriyor. İlk hikayeye ilgili olarak iki yanıt mümkün. “Kötü bir davranış” ya da “küçük olan intikam almakta haklıydı.” İkinci yanıt şu oranda verildi:

6 Yaş	7 Yaş	8 Yaş	9 Yaş	10 Yaş	11 Yaş	12 Yaş
%19	%33	%65	%72	%87	%91	%95

Küçük çocuğu onaylamayan çocuklara birkaç örnek şöyle. İlginç bir şekilde, bu çocukların kendisi de küçük yaşta.

SAV (6): “Öyle yapmaması gerekirdi çünkü kötü bir davranış.—Neden?—Çünkü karnımız acır, sonra bakarsınız ve yiyeceği bulamazsınız.—Küçük çocuk neden onun ekmeğini aldı?—Çünkü büyük çocuk kötüydü.—Ekmeği alması mı gerekirdi yoksa almaması mı?—Hayır, çünkü kötü bir davranış.”

PRA (6): “Öyle yapmamalıydı, çünkü büyük çocuğun ekmeğiydi.—Neden öyle yaptı?—Çünkü büyük çocuk her zaman küçük

*olanı dövüyordu.—Kendisini dövmesine izin vermesi mi gerekir?—Hayır. Kendisini savunması gerekir. Pes etmemesi gerekir. On-
dan uzaklaşabilir.—Neden ekmeği almaması gerekirdi.—Eşya-
ları almak adil değil. Eşyaları almamanız gerekir."*

MOR (6): "*Almaması gerekirdi.—Neden?—Kötü bir davranış.—Neden öyle yaptı?—Diğeri onu dövüyordu.—Alması adil
miydi?—Hayır, değildi. Öğretmene söylemesi gerekirdi."*

BLI (6): "*Yapmaması gerekirdi, hırsızlık yaptı.—Ne yapması
gerekirdi?—Annesine söylemesi.—Onun da büyük çocuğa vur-
ması gerekir mi?—Hayır. Annesi onu azarlayacak [büyük ço-
cuğu]."*

DÉD (7): "*Öyle yapmamalıydı, hoş değil.—Neden
yaptı?—Çünkü abisi ona hep vuruyordu.—Ne yapması gere-
kirdi?—Çocuğun onu dövmesine izin vermek ve annesine söylemek.
Onun da vurması yanlış olur."*

RIC (7 yaş, 6 ay): "*Yapmamalıydı, çünkü bu itaatsizliktir."*

TEA (8): "*Yapmaması gerekirdi.—Neden?—Sonrasında diğer
çocuk her yere baktı ve yiyecek bir şey bulamadı.—Ekmeği neden
sakladı?—Çünkü büyük çocuk onu dövmüştü.—O halde adil
miydi?—Hayır.—Neden?—Öğretmene söylemesi gerekirdi."*

MAR (9 yaş, 8 ay): "*Yapmaması gerekirdi.—Neden?—Çünkü
bu çalmaktır.—Ama öbür çocuk onu dövmüştü.—Öğretmene
söylemesi gerekirdi.—İntikam almak adil midir?—Evet... [du-
raklıyor] hayır."*

PRES (10): "*Yapmaması gerekirdi.—Neden?—Çünkü hırsızlık
yapıyordu.—Ne yapması gerekirdi?—Şikayet etmesi gerekirdi."*

JAC (11): "*Yapmaması gerekirdi çünkü büyük çocuğun yiyecek
hiçbir şeyi yoktu.—Kendisini dövmesine izin vermesi mi gere-
kirdi?—Hayır. İntikamını alması gerekir. Birine intikam alması için
kendisine yardım etmesini söylesin, ama onun ekmeğini almasın!"*

TRIP (12), K.: "*İntikam almak istedi, ama yapmamalıydı. İn-
sanlar bize nazik davranmadığında öç almamamız, anne babaları-
mıza söylememiz gerekir."*

Bu çocukların tutumunun ne olduğunu görmek kolay. Kü-
çük olanların çoğu ve büyük olanların birkaçı intikam alın-
maması gerektiğini, çünkü zararın tazmin edilmesinin daha
yasal ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyor: Yetişkinlere

söylemek. Burada söz konusu olan şey ya küçük bir hesap ya da çocuklar arasındaki ilişkilerin ahlakına egemen olan otorite ahlakı. İspiyonlamak (bu son ahlak yasasına göre bir kabahat demektir) hiç önemli değildir, önemli olan adil muamele görmektir. Bu çocuklara göre intikam kötüdür, ama bunun nedeni temelde yasak olmasıdır. Kötülüğe kötülükle yanıt vermemeniz gerekir, ama hata yapan çocuğu cezalandırabilirsiniz. Buna ek olarak, küçük çocuklar hikayenin kahramanını suçlu buluyor, çünkü onlara göre hırsızlık, nedeni ne olursa olsun yanlıştır (ahlaki gerçekçilik). Ama alıntı yaptığımız çocukların büyük olanlarında egemen olan görüş, yetişkin adaletine eksiksiz teslimiyet değildir; ekmeğin çalınmasıyla yenilen dayak arasında yeterli bir bağlantı olmadığı fikridir. Bu yüzden, bu tutumun tipik bir temsilcisi olan Jac bize açıkça, küçük çocuğun da büyük olana vurması ya da daha büyük bir çocuktan bunu yapmasını istemesi, ama ekmeği almaması gerektiğini söylüyor. Dolayısıyla adalet, zalim intikamda değil, karşılıklılık ilkesinde yatar. Kişinin, içeriği ceza gerektiren eylemle hiçbir bağlantısı olmayan bir tür rastgele ceza icat etmek yerine, aldığıının tam olarak aynısını vermesi gerekir. Bu yüzden bu özneler hikayenin kahramanını onaylamaktan çok uzak değildir. En azından aynı nedenleri savunurlar.

Küçük çocuğu onaylayan örnekler şöyle.

MON (6½): “Öyle yapmakta haklıydı.—Neden?—Çünkü büyük olan çocuk onu hep dövüyordu.—Ekmeğini saklamak adil miydi?—Evet.—Doğru muydu?—Evet.”

AUD (7½): “Çok haklıydı.—Neden?—Çünkü abisinin onu dövmemesi gerekirdi.—İntikam almakta haklı mıydı?—... [Kelimeyi anlamıyor.]—Küçük çocuğun yaptığı kötü müydü?—Kötü değildi.”

HEL (7½): “Yapmak zorundaydı.—Neden?—Çünkü büyük çocuk her zaman ona sataşıyordu.—Yaptığı adil miydi?—Evet, adildi.—Peki doğru muydu?—... [Düşünüyor] Evet, doğruydı.”

JAQ (7½), K.: “Haklıydı.—Neden?—Çünkü büyük çocuk onu hep dövüyordu.—Adil miydi?—Evet.” Ama başka bir yerde Jaq şöyle yanıtıyor: “İntikam almak doğru mudur?—Ah, hayır.”

Yani onun gözlerinde küçük çocuğun davranışı bir intikam eylemi değil, karşılıklılık yoluyla cezadır.

WID (8 yaş, 9 ay): “*Yapmak zorundaydı çünkü büyük çocuk onu hep dövüyordu.—Adil miydi?—Evet.—İntikam almak adil midir?—İntikam almamanız gerekir.*”

CANT (9 yaş, 3 ay): “*Yapmak zorundaydı.—Neden?—Çünkü dayak yemişti.—Yaptığı adil miydi?—Evet.—Doğru muydu?—Saklamaması gerekirdi.—Neden?—Sadece intikamını alması gerekiyordu.—Nasıl?—Onu tekmelemesi gerekirdi.*”

AG (10): “*Çok haklıydı çünkü büyük çocuk kötüydü.—Adil miydi?—Evet, çünkü büyük çocukların küçükleri dövmemesi gerekir.*”

BACIN (11 yaş, 1 ay), K.: “*Haklıydı çünkü kendisini savunmıyordu.—Yaptığı şey adil miydi?—Çok adil değildi, çünkü büyük çocuğa eklemek ve elma verilmişti ve onları yiyemedi.—Ne yapsa adil olurdu?—O da ona vursaydı.*” Böylece küçük çocuğun hırsızlığı, eylemin tam karşılığının verilmesinden oluşan doğru cezanın mümkün olmadığı durumda hoş görülebilir.

COLL (12 yaş, 8 ay): “*Bir bakıma adil, çünkü yapılacak başka bir şey yok. Başka bir açıdan, abisinin ekmeğini alması adil değildi.*”

Yani iki alternatif var. İntikam ya alınanın tam olarak aynısını iade etmektir, bu durumda adildir (Cant örneği); ya da sizi inciten kişiyi incitecek hoş olmayan bir şeyi soğukkanlılıkla icat etmektir, bu durumda adil değildir (Jaq, Wid vs. örneği). Ama bütün çocuklar hikayedeki bir noktada hemfikir: Küçük çocuk, aldığı darbeleri iade etmek için elinden geleni yapabiliirdi; ama böyle bir işlemin imkansızlığı göz önüne alındığında, büyük çocuğun öğle yemeğini saklayarak bir denge kurmasına izin verilebilir.

İkinci soru —onun da vurması gerekir mi?— zorluk taşıyor ve öne çıkan yanıt fazlasıyla basit. Çocuklar intikam alınmaması (soğukkanlılıkla intikam anlamında) ya da kötülüğe kötülükle karşılık verilmemesi gerektiğini iyi niyetle belirttiği halde, yaşları büyüdükçe, kişinin yediği yumruklara karşılık vermesinin kesinlikle adil olduğu inancı da artıyor. Rambert kız ve erkek çocuklarını ayrı ayrı ele alarak, aşağıdaki istatistikleri elde etti.

	“Kötü bir davranış”	Aynısını Yapmak Gerek	Daha fazlasını yapmak gerek	Daha azını yapmak gerek
	%	%	%	%
6: K/E	82/50	18/37,5	-/12,5	-/-
7: K/E	45/27	45/27	10/46	-/-
8: K/E	25/45	42/22	8/33	25/-
9: K/E	14/29	29/57	-/14	57/-
10: K/E	-/8	20/54	-/31	67/38
11: K/E	-/-	33/31	-/31	67/38
12: K/E	-/-	22/67	-/10	78/23

Detaylarda mevcut olan kaçınılmaz düzensizliklere rağmen, kız çocuklarında da, tıpkı erkek çocukları gibi, yenilen yumruğa karşılık vermeyi yaşla birlikte gittikçe daha fazla meşru görme eğiliminin var olduğunu gösteriyor. Altı yaşındaki çocukların yarısından fazlası ve 7 ve 8 yaşlarındakilerin büyük bir çoğunluğu hâlâ “Kötü bir şey” olduğunu düşünüyor, ancak bu yanıt 9 yaşından sonra neredeyse tamamen yok oluyor. Ama bu evrim erkek ve kız çocuklarında ortak olsa da, yenilen yumrukların daha fazlası, daha azı ya da tam olarak aynısının atılması gerektiği konusunda erkekler kızlardan farklılık gösteriyor. Erkek çocukları, özellikle 7-8 yaşlarında, daha fazlasının atılması gerektiği eğilimini gösteriyor, eşitlik arzusu 11-12 yaşlarına doğru yükselişe geçiyor. Tam tersine, kızlar, çoğu örnekte karşılık vermenin “kötü” olduğunu düşünmekten vazgeçer geçmez, yenen yumrukların daha azının atılması gerektiğini düşünüyor.

Geri yumruk atmanın “kötü” bir şey olduğunu düşünenlere birkaç örnek görelim.

JEA (6), K.: “*Biri sana vurursa ne yaparsın?—Öğretmene söylerim.—Neden sen de ona vurmazsın?—Kötü bir şey.*”

SAV (6): “*Ne yaparsın?—Anneme söylerim.—Sen de ona vurur musun?—Hayır, canımın acımasından korkarım. Gidip öğret-*

mene söylerim, o da ceza verir.—Öğretmen neden onu cezalandırmalı?—*Çünkü kötü bir çocuk.*—Eğer kötü davrandıysa, karşılığında onu yumruklamak adil midir?—*Hayır, çünkü o zaman siz de kötü olursunuz.*”

BRA (6), K.: “Ne yaparsın?—*Annemi çağırırım.*—Sen de ona vurur musun?—*Hayır.*—Neden anneni çağırırsın?—*Çünkü bana vurmaması gerekirdi.*—Karşılığında ona vurmamak adil midir?—*Adil değil, kötü.*”

AU (7 yaş, 9 ay): “*Gidip babama söylerim.*—Peki baban orada değilse?—*Öğretmene söylerim.*—Öğretmen de orada değilse, sen de ona vurur musun?—*Hayır.*—Neden?—*Sonrasında cezalandırılırsınız.*—Karşılığında ona vurmamak adil mi?—*Evet. Sonrasında insanlar bizi sever, annemiz ve babamız memnun olur.*”

CHA (8): “*Öğretmene söylerim. Ben de ona vurmam. Kötü bir şey.*”

NEN (9 yaş, 7 ay), K.: “*Karşılığında vurmam. Ona iyi örnek olmak isterim. Ona kötü davranmam.*”

Yedikleri kadar yumruk atan çocukların örnekleri şöyle.

PRA (6½): “*Bana vurmalarına izin vermem.*—Sen kaç tane yumruk atarsın?—*Bir yumruğa karşı bir yumruk. Bana sadece bir yumruk atarsa ben de ona bir tane atarım. İki tane atarsa, ben de iki tane atarım. Üç tane atarsa, ben de üç tane atarım.*—Ya on tane atarsa?—*Ben de on tane atarım.*—Yumruklara karşılık vermek adil mi?—*Evet, adil.*—Neden?—*Çünkü o da bana vurdu!*”

SCA (7½): “*Ben de ona vururum. Onu istemiyorum [attığı yumruğu]. İade ederim.*—Bu adil mi?—*Evet. Ah, hayır. Yanıldım. Senin de karşılığında vurmamanız gerekir. Babam öyle söyledi. Ama ben böyleyim. İnsanların beni yumruklamasına ve tekmelemesine izin vermem.*” Yani Sca doğru davranışın ne olduğunu biliyor, ama yine de yumruklara karşılık veriyor ve bunun adil olduğunu düşünüyor.

HEL (7½): “*Bana iki yumruk attıysa ben de ona iki tane atarım, altı tane attıysa altı, dört tane attıysa dört.*—Yumruğa karşılık vermek adil mi?—*Evet, çok adil.*”

DIC (8½), K.: “*Kendimi savunurum. Her yumruk için bir yumruk atarım.*—Neden daha fazla atmazsın?—*Çünkü o zaman öbür çocuk da bana iki katını atar [bir yumruk için ona iki yumruk attıysam, o da bana dört tane atar].*—Bu adil mi?—*Evet.*”

Üç yumruğa üç yumruk. Teslim olmamanız gerek. Kendinizi savunmak zorundasınız.—Bu doğru bir şey mi?—*Pek değil.*” [Din buna izin verilmediğini biliyor.]

LUC (9 yaş, 7 ay), K.: “*Ben de ona vururum.*—Kaç kere vurursun?—*Bana vurduğu kadar.*—Neden daha fazla değil?—*Hesabın eşit olması gerek.*—Bu doğru bir şey mi?—*Evet.*”

PI (10): “*Bir yumruk atarım, ve ne kadar sert olduğuna [alınan yumruğun] bağlı olarak iki yumruk.*—Beş yumruk yemişsen?—*O zaman beş tane atarım.*—Neden daha fazla değil?—*O zaman onu bana yaptığından daha fazla incitmiş olurum.*”

ER (10 yaş, 2 ay) soruya küçük çocuğun büyük çocuğun ekmek ve elmasını çalmaması gerektiği yanıtını verdi: “Neden?—*İnsanlardan intikam almamanız gerek.*—Neden?—*Çünkü hoş bir davranış değil.*” Ama biri ona yumruk atarsa ne yapacağını sorduğumuzda şöyle yanıtlıyor: “*Ben de ona yumruk atarım.*—Peki iki yumruk yersen?—*İki tane atarım. Daha fazla yumruk atmamanız gerek, yoksa öbür çocuk da size tekrar vurur.*—Yumruğa karşılık vermek adil mi?—*Evet.*—Peki intikam almak?—*Ah hayır. İntikam atmak yumruğa karşılık vermekle aynı şey değil.*”

HEN (11 yaş, 2 ay): “*Ben de ona yumruk atarım.*—Sana iki tane atıldıysa?—*Ben de iki tane atarım.*—Üç tane atıldıysa?—*Üç tane atarım.*—Neden daha fazla değil?—*Çünkü ondan daha kötü olmak istemiyorum. Attığı yumruklara karşılık veriyorum.*—Bu adil mi?—*Hayır, çünkü ondan daha iyi davranmam gerekir.*—İntikam almak yumruğa karşılık vermekle aynı şey mi?—*Aynı şey değil. Yumruğa karşılık vermek, bir yumruk atmak demek. İntikam almak kötü bir şey.*”

ELIS (11), K.: “*Ben de ona vururum.*—Bunu yapmak adil midir?—[Duraksıyor.] *Evet, adildir.*—Biri sana bir kez vurursa?—*Ben de ona bir kez vururum. İki kez vurursam bu adil olmaz.*”

Yedikleri yumruktan daha fazlasını atan çocuklara birkaç örnek şöyle:

JE (7): “*Sana yumruk atan birine ne yaparsın?*—*Ben de ona yumruk atarım.*—Peki sana üç yumruk attıysa?—*Ben ona dört tane atarım.*—Bunu yapmak adil mi?—*Evet.*”

ET (10): “*Bana bir yumruk attıysa ben iki tane atarım. İki tane attıysa, üç tane atarım.*”

Ve daha az yumrukla karşılık veren kızlara örnek.

BOE (8 yaş, 5 ay), K.: “*Sizin de yumruğa karşılık vermeniz gerekir.—Sana üç kere vurdularsa?—Ben bir kere vururum.—Neden üç kere değil?—Bu kötü bir şey olurdu.—Yumruğa karşılık vermek adil mi?—Hayır, karşılık olarak vurmamanız gerekir.*”

DER (10), K.: “*Ben daha az vururum, çünkü aynı sayıda ya da daha fazla vurursam o da yeniden başlar.—Yumruğa karşılık vermek doğru mu?—Hayır, doğru değil.*”

Bu örneklerde, yumruğa karşılık vermeyen çocukların (çoğunun yaşı küçüktür) temel olarak, kendilerini koruması için yetişkinlere güvenen ve alınan emirlere saygı duymaya ya da diğerlerinin saygı duymasını sağlamaya, çocuk toplulukları için uygun yöntemlerle adaleti ve eşitliği yerleştirmekten daha fazla önem veren, itaatkar çocuklar olduğu görülüyor. Yumruğa karşılık veren çocuklarsa intikam almaktan çok adalet ve eşitlikle ilgileniyor. Er ve Hen örnekleri özellikle çok açık. Bu çocuklar soğukkanlılıkla alınan intikamı ve entrikaları onaylamıyor, ama adalet anlayışıyla tam bir karşılıklılığı destekliyor. Yedikleri yumruktan fazlasını atanlar arasında, tabii ki sadece eşitliğin ötesine geçen kavgacı bir tutum var; ama bu tutum yaşla birlikte azalıyor.

Şimdi çocuklar arasında cezalandırıcı ve denk adalet arasında bir geçiş görevi görececek bir soruya bakalım: Oyun oynarken neden hile yapılmaması gerekir? Çocuğa en sevdiği oyunun ne olduğunu soruyoruz ve hile yapan bir çocukla ilgili (örneğin misket oyununda gerektiğinden daha fazla yer değiştiren) bir hikaye anlatıyoruz. Özne bunun hile yapmak olduğunu belirttiği zaman ona neden oyun oynarken hile yapılmaması gerektiğini soruyoruz. Yanıtlar dört gruba ayrılıyor: 1° Kötü bir şey (yasak, vs.). 2° Oyunun kurallarına ters. 3° İşbirliğini imkansız hale getiriyor (“Daha fazla oynayamazsınız”). 4° Eşitliğe ters.

Çocukları yaşlarına göre iki gruba ayırırsak 6-9 yaş arası ilk grubu (kuralların yaklaşık 9 yaşından itibaren yerleştiği hatırlanacaktır) ve 10-12 yaş arası da ikinci grubu oluşturur; bir

gruptan diğerine geçerken şu değişiklikler gözlenir: Kuralların otoritesini destekleyen yanıtlar (ahlak ya da oyun konusunda) yani I. ve II. tür yanıtlar %70'ten %32'ye düşerken, işbirliğini ya da eşitliği destekleyen III. ve IV. tür yanıtlar %30'dan %68'e çıkar. Bu veriler çok daha detaylı bir şekilde de verilebilir. Birinci tür yanıtlar (kötü, yasak vs.) %64'ten %8'e düşerken, ikinci türdekiler 9 yaş öncesinde %6 iken sonrasında %24'tür. Üçüncü tür yanıtlar (işbirliği) %0'dan %20'ye çıkar ve dördüncü tür de (eşitlik) %30'dan %48'e çıkar.

Böyle bir sonucun anlaşılması, oyun kurallarına dair yaptığımız analiz hatırlanırsa daha kolay olur. Tek taraflı saygının egemen olduğu ve bir oyun kuralını ahlaki bir kural olarak tanımlayan küçük çocuklara göre, hile yapmak "kötüdür", tıpkı yalan söylemek ya da kaba bir kelime kullanmak gibi: Yasa tarafından yasaktır ve ceza ile bastırılır. Bu yüzden 8-9 yaş öncesinde I. tür yanıtlar bol miktardadır. Bu sıklık, tabii ki küçük çocukların kendi düşüncelerini analiz etmekte zorluk çekmeleri ile açıklanabilir, ama buna ek olarak biraz önce dikkat çektiğimiz ahlaki bir unsurun da olduğuna inanıyoruz. Kuralları özerk grubun doğrudan bir uzantısı olarak gören daha büyük çocuklar, hile yapmayı bu dayanışmaya ve sonunda ortaya çıkan eşitlikçiliğe bağlı nedenlerle reddeder.

İlk türe birkaç örnek görelim.

DEM (6 yaş, 2 ay): "*Kötüdür.—Neden?—Asla hile yapmamalı-sınız.—Neden?—En büyük abim öyle söyledi.*"

BRAIL (6): "*Adil değil. Diğerleri bizim hile yapmamıza izin ver-miyor. 'Git buradan!' diyorlar.*"

VAN (6½): "*Çünkü yapmamalı-sınız. Kötü bir şey.—Ne-den?—Çünkü çok kötü bir şey.—Neden kötü?—Çünkü hiçbir za-man yapmamalı-sınız.—Neden yapılmamalı?—Çünkü çok kötü. Asla yapmamalı-sınız.—Neden asla yapılmamalı?—Çünkü öyle.*"

GREM (7 yaş, 2 ay): "*Yapmamalı-sınız.—Neden?—Çünkü kötü bir şey.—Neden?—Çünkü yapılması kötü.*"

GIS (8), K.: "*Çünkü hoş bir şey değil.—Neden?—Asla hile yap-mamanız gerek.—Neden?—Çirkin bir şey.—Neden?—Asla hile yapmamalı-sınız. Çok kötü bir şey.*"

Bu görüşler, sonuçta hile yapmanın yasak olduğu noktasına varıyor. İkinci tür yanıtlar da çok farklı değil.

ZUR (6 yaş, 6 ay): “*Oyunda yeri yok.—Neden?—Çünkü yapmaması gerekirdi.—Neden?—Çünkü hile yapan oyunu bozmuştur. Artık eğlenemezsiniz.—Neden?—Kötü bir şey.*”

CHRI (6 yaş, 10 ay): “*Hile yapmamanız gerek.—Neden?—Çünkü adil değil.—Neden?—Çünkü oyun bitmez. Oyun bozulur.*”

WAL (7½): “*İzin verilmez çünkü oyunda yeri yok.*”

MARG (9): “*Doğru bir iş değil.—İnsanlar neden hile yapmalı?—Çünkü oyunda yeri yok.—Neden?—Yapmamanız gerek.—Neden?—Oyunda yeri yok.*”

Üçüncü türe (işbirliği) örnekler de şöyle.

SCHA (7): “*İnsanların hile yapmaması gerekir. Yoksa onları tek-rar almazsınız [=Hile yapanlarla bir daha oynamazsınız]. On-lardan hoşlanmazsınız.—Neden?—Kötüdürler.*”

GO (7 yaş, 2 ay): “*Oyunu bozar ve diğerlerini sinirlendirir. Oyunu karıştırır çünkü bizi kızdırmıştır. Artık oynayamazsınız.*”

BRU (9 yaş, 2 ay): “*Oyunu bozar.*”

TIS (10 yaş, 1 ay): “*Daha fazla oynamak istemezsiniz.—Ne-den?—Adil değil.—Neden?—Herkes hile yapsa bir daha kimse oy-namaz.*”

WI (10): “*Doğru yapmıyor. Diğerlerini kandırıyor.—Bir oyunda neden doğru yapman gerekir?—Büyüyünce dürüst olmak için!*” [İyi düzenlenmiş bir oyunun ahlak üzerine bir dersten çok daha yararlı olduğunu anlamış bir çocuk.]

THEV (10), K.: “*Kötü bir davranış.—Neden?—Kötü davrandı. Bunu yapmamalıydı.—Peki kaybettiğini varsayarsak?—Kaybet-mek hile yapmaktan daha iyi olurdu.—Peki hile yaptığını ama kaybettiğini varsayarsak?—Cezalandırılmış demektir. Kazanması adil olmazdı.—Neden hile yapmamamız gerekir?—Çünkü yalan yapmış oluruz.*”

PERO (10): “*Onlara şöyle dersiniz: ‘Hile yapacaksan seni bir daha oyuna sokmayız’.—Neden?—Çünkü hile yapanlar güvenilirmez insanlardır.*”

ZAC (11): “*Hoş değil.—Neden?—Bir daha eğlenemezsiniz. Ona yalancı dersiniz.*”

BOIL (12): “*İnsanlar hile yapıyorsa oynamaya değmez.*”

Son olarak, dördüncü türe (eşitlik) birkaç örnek.

MER (9 yaş, 6 ay): “*Adil değil.—Neden?—Diğerleri hile yapmıyor, bu yüzden sizin de yapmamanız gerek.*”

THER (9 yaş, 7 ay): “*Diğerlerine karşı adil değil.*”

PER (11 yaş, 9 ay): “*Adil değil. Hakkinız olmadan kazanırsınız.*”

GUS (11): “*Adil değil.—Neden?—Diğerleri hile yapmaz, bu yüzden adil değil.*”

GAC (12): “*Diğerlerine karşı adil olmaz.*”

İşbirliğini destekleyen yanıtlarla eşitliğe daha fazla vurgu yapan yanıtlar arasında sayısız ara aşama olduğunu görmek kolaydır. Çocukta, tıpkı diğer her yerde olduğu gibi, dayanışma ve eşitlikçilik birbirine bağlıdır. Kısacası, iki temel yanıt türü var gibi görünüyor: Otoriteyi destekleyen (I. ve II. türler) tür ve işbirliğini destekleyen tür (III. ve IV. türler). Bu ikisinin arasında, doğal olarak, ara örnekler vardır. Bu yüzden Thev tarafından verilen ve I. türdeki yanıtlar arasında tam bir heterojenlik yoktur. Ama genel olarak konuşursak, iki tür birbirinden farklıdır ve ikinci tür, aşamalı olarak birinciye ağır basar.

Bu bağlantıda, yalan söylemek üzerine yapılan ve çocuklar arasında eşitlik sorununa da değinen bir çalışmanın (Bölüm II, 4) sonuçlarını hatırlamak işe yarayabilir. Arkadaşlara yalan söylemek yetişkinlere söylemek kadar kötü müdür, yoksa farklı mıdır? Rambert’in elde ettiği sonuçlara göre, 6-9 yaş arasındaki öznelerin %81’i yetişkinlere yalan söylemenin daha kötü olduğunu düşünürken, 10-13 yaş arasındakilerin %51’i çocuklara yalan söylemenin de aynı ölçüde kötü olduğunu ve %17’sinin de arkadaşına yalan söylemenin bir yetişkine yalan söylemekten daha kötü olduğunu düşünüyor.

Şimdi, çocuklar arasındaki ilişkilerde denk adaletle ilgili sorulara bakalım. Bu bağlantıda bize en önemli görünen iki konuyu inceledik: Yaşıtlar arasında eşitlik ve yaş farkı sorunu. Bu iki sorudan birincisini analiz etmek için kullandığımız iki hikaye şöyle:

I. HİKAYE. Birkaç çocuk bir avluda top oynuyor. Top dışarı kaçıp yolda durunca çocuklardan biri birkaç kere kendi isteğiyle gidip topu alıyor. Bundan sonra sadece ondan gidip topu alması isteniyor. Bu konuda ne düşünüyorsun?

II. HİKAYE. Birkaç çocuk çimenlerde çay içiyor. Hepsinde yemek için birer tane çörek almış ve sandviçlerinden sonra yemek için kenara koymuşlar. Bir köpek sessizce çocukların birinin arkasından yaklaşıp çöreğini aşıyor. Ne yapılmalı?

Yanıtları sınıflandırmak için uzun bir analize ihtiyacımız yok: Çocuklar eşitlik talep etmekte hemfikir. İlk hikayede hep aynı çocuğun grup için çalışması adil değil; ve ikincide, her çocuk kendi çöreğinden eşit bir parçayı kurbanaya vermelidir. Bu yanıtları vurgulamamızın nedeni, buna benzeyen ama eşitlik arzusunun yetişkin otoritesiyle çatıştığı hikayelerde, hatırlayacağımız gibi, daha küçük çocukların sıklıkla otoriteyi haklı görmesidir (5).

Birkaç örnek görelim.

WAL (6), I. Hikaye: “*Adil değil.—Neden?—Çünkü başka bir çocuğun gitmesi gerek.*” II. Hikaye: “*Paylaşmaları gerek.—Neden?—Böylece herkes aynı miktarda yer.*”

SCHMA (7), I. Hikaye: “*Adil değil, çünkü diğerlerinden istemeleri gerekir, herkes sırayla.*” Oğullarından birini diğerinden daha sıklıkla mesaj iletmeye gönderen baba hakkındaki hikayede Schma şöyle yanıt vermişti: “*Adil, çünkü babaları öyle söyledi...*”

II. Hikayeye gelince: “*Diğerlerinin onunla paylaşması gerek, böylece o da bir parça yer.*” Bu eşitlik arzusunun otoriteyi uzaklaştırıp uzaklaştırmadığını görmek için şöyle sorduk: “Ama peki ya annesi ona daha fazla verilmesini istemiyorsa? Çocuğun köpeği durdurması gerektiğini söylüyor. Bu adil mi?—*Evet. Dikkatli olması gerekirdi.*—Peki anne hiçbir şey söylemediyse, en adil davranış ne olur?—*Paylaşmaları gerekir.*”

DELL (8), I. Hikaye: “*Adil değil. Kendilerinin gitmesi gerek.*” II. Hikaye: “*Paylaşmaları gerek.*”

ROB (9), I. Hikaye: "*Hepsinin sırayla gitmesi gerek.*" II. Hikaye: "*Paylaşmaları gerek.—Annesi paylaşmamalarını söyledi.—Adil değil.*"

FSCHA (10), I. Hikaye: "*Başka bir çocuğun gitmesi gerek.*" II. Hikaye: "*Hepsinin çöreği olmayan çocuğa bir parça vermesi gerek.*"

Daha önce eşitlikçiliğin aşamalı gelişimini çok sayıda örnek gördük (5), bu yüzden konuya daha değinmeye ihtiyacımız yok.

Ama çocukların yaş farkı hakkında ne düşündüğü sorusu hâlâ geçerli. Öncelik büyüklere mi verilmeli, yoksa küçükler kayırılmalı mı, yoksa herkese eşit mi davranılmalı? Öznelerimize iki hikaye sunduk:

I. Hikaye. Biri küçük, diğeri daha büyük olan iki çocuk dağda uzun bir yürüyüşe çıkmış. Yemek vakti gelince acıkmışlar ve yemeklerini çantalarından çıkarmışlar. Ama ikisine yetecek kadar yemek olmadığını fark etmişler. Ne yapılması gerekir? Bütün yiyecek büyük çocuğa ya da küçüğe mi verilmeli, yoksa ikisi de eşit miktarda mı yemeli?

II. Hikaye. İki çocuk koşu yarışı yapıyormuş (ya da misket oynuyormuş vs.). Biri büyükmüş, diğeri daha küçükmüş. İkisi de aynı noktadan mı başlamalı, yoksa küçük olanın daha yakından mı başlaması gerekir?

İkinci soru oyunun kurallı olması, dolayısıyla gelenek tarafından düzenlenmesi gerçeği nedeniyle biraz karışık. Diğer yandan, birinci soru çok ilginç bir tepki doğurdu. En küçük çocuklar ya eşitlik yanlısı, ya da yaşına saygıdan dolayı önceliğin büyük çocuğa verilmesi gerektiğini düşünüyor; ancak büyük çocuklar ya eşitlikten yana, ya da hakkaniyet nedeniyle önceliğin küçük çocuğa verilmesi gerektiğini söylüyor.

Küçüklerin yanıtlarına birkaç örnek görelim.

JAN (7½): "*İkisine de aynı miktarda verilmeli.—Küçük çocuğa daha fazla verdiler. Bu adil mi?—Hayır. Hepsinin aynı miktarda alması gerek. Yarı yarıya.—Küçük çocuklar daha fazla acıkmaz mı?—Evet.—Sen küçük çocuk olsaydın ne yapardın?—Kendime daha az alır, büyük çocuğa daha fazla verirdim.*"

NEV (7½): "*Büyük çocukların daha fazla alması gerekir.—Neden?—Çünkü onlar daha büyük.*"

FAL (7½): “*Büyük çocuğun daha fazla alması gerek.—Neden?—Çünkü o daha büyük.—Sen küçük olsaydın, büyük çocuğa daha fazlasını mı verirdin?—Evet.—Daha fazla almaları mı gerekir, yoksa daha fazla mı istiyorlar?—Daha fazla almaları gerekir.*”

ROB (9): “*Büyük olana biraz daha fazla.—Neden?—Çünkü o daha büyük.—Yürüyüş sırasında kim daha çok acıkır, küçükler mi yoksa büyükler mi?—İkisi de aynı derecede.—On iki yaşında büyük bir çocukla yürüyüşe çıksaydın ve sadece bir parça ekmek olsaydı, ne yapardın?—Ona daha fazla verirdim.—Bunun doğru olduğunu mu düşünürdün?—Evet. Ona daha fazla vermek isterdim.*”

Şimdi de eşitliği destekleyen çocukları görelim.

WAL (7): “*Hepsine eşit miktarda verilmeli.—Neden? Başka bir seferinde beş paket çikolataları vardı. Küçük çocuk üç paketi yemek istedi. Bu adil miydi?—İkisinin de iki buçuk paket yemesi gerekirdi.—Bir çocukla yürüyüşe çıktığını farz edelim, sen ondan daha büyüksün ve sen daha fazla yiyorsun. Bu adil mi?—Adil değil.*”

NUSS (10): “*Paylaşmaları gerek.—Küçük olan şöyle dedi: ‘Ben küçüğüm, bu yüzden daha fazla yemem gerek.’ Bu adil mi?—Adil değil.—Büyük olan kendisinin daha fazla yemeye hakkı olduğunu çünkü daha büyük olduğunu söyledi. Bu adil mi?—İkisi de eşit miktarda yemeli.—Sen on yaşındasın. On beş yaşındaki bir çocukla yürüyüşe çıktığını farz et, olan yiyeceğin çoğunu sana versin. Ne düşünürsün?—Kıbar biri olduğunu düşünürüm.—Peki adil mi?—Eşit miktarda paylaşmak daha adil olurdu.*”

Ve hakkaniyete örnekler.

SCHMO (10): “*Küçük çocuğa daha fazla vermeleri gerek, çünkü o daha küçük.—İkisi de eşit miktarda yedi. Bu adil miydi?—Çok adil değildi.*”

BRA (10): “*Herkese eşit miktar.—Küçük olana daha fazla verdiler; bu adil miydi, yoksa değil miydi?—Adildi.—Ah, hayır. Büyük çocuk kendisine daha fazla aldı, çünkü daha büyük. Bu adil miydi?—Adil değildi.*”

Konu oyunlara gelince, yanıtlar, oyunun yarış ya da misket olmasına göre farklılık gösteriyor. Koşu yarışı yapmak kısmen kuralsızdır ve bu kurallardan özgür olma hali küçüklerin kayırılmasına imkan sağlar. Misket oyununda, kuralların otoritesi tepkileri karmaşılaştırıyor. Küçükler eşitlik talep ediyor çünkü oyunun kuralı çiğnenemez, ancak büyükler küçük çocukların yararına istisna yapmaya eğilimli. En küçük çocukların tepkilerine iki örnek görelim.

BRI (6). Koşu yarışında: "*Küçük çocuk ileriden başlamalı çünkü büyük çocuk ondan daha hızlı koşabilir.*" Ama misket oyununda "*ikisi de aynı yerden başlamak zorunda.*—Neden?—*Çünkü* [ikisi de aynı noktadan başlamazsa ve küçük olana yardım edilirse] *Tanrı büyük çocuğun misketleri vurmasını sağlar ve küçük olan vuramaz.*" Yani istisna yapmak hile yapmakla eşdeğer tutuluyor ve bunun ilahi adalet tarafından cezalandırılacağı düşünülüyor.

WAL (7): Koşu yarışında "*küçük olan biraz ileriden başlamalı*" ama misket oyununda "*hepsi coche'tan* [başlangıç çizgisi].—Neden?—*Her zaman çizgiden başlanır.*"

Ve daha büyük çocukların tepkisine bir örnek.

BRA (10): Koşu yarışında küçükler daha yakından başlamalı. Misket oyununda da aynısı geçerli, "*Çünkü çocuklar iki ya da üç yaş küçük olduğunda hep öyle yapılır.*"

Sonuç olarak, adalet ve dayanışma kavramlarının bağlantılı ve çocuğun zihinsel yaşının bir işlevi olarak geliştiğini görüyoruz. Bu bölümde, üç grup veri birbiriyle bağlantılı gibi görünüyor. Öncelikle, karşılıklılık yaşla birlikte öne çıkıyor. Yumruğa karşılık vermek küçük çocuklara göre yanlış, çünkü yetişkin yasası tarafından yasaklanmıştır; ama büyük çocuklara adil görünüyor, çünkü bu karşılıklılık yoluyla adalet türü yetişkinlerden bağımsız olarak işler ve "karşılıklılık yoluyla cezayı" "kefaretili cezanın" üstüne yerleştirir. İkinci olarak, eşitlik arzusu yaşla birlikte artar. Son olarak, çocuklar arasında hile yapmamak ya da yalan söylememek gibi bazı dayanışma özellikleri, yukarıdaki eğilimlerle eşzamanlı olarak gelişir.

§ VII. SONUÇ: ADALET FİKRİ

İncelememizi sonuçlandırmak için şimdiye kadar bahsettiğimiz her şeyi özetleyen bir soruya verilen yanıtları inceleyelim. Görüşmelerimizin başında ya da sonunda, çocuklardan adaletsiz¹ kabul ettikleri bir şeye örnek vermelerini istedik.

Elde ettiğimiz yanıtlar dört türdeydi: 1° Yetişkinlerden alınan talimatlara karşıt olan davranış: yalan söylemek, hırsızlık yapmak, eşyaları kırmak vs; başka bir deyişle, yasak olan her şey. 2° Bir oyunun kurallarına karşıt olan davranış. 3° Eşitliğe karşıt olan davranış (cezada ya da muamelede eşitsizlik). 4° Yetişkin toplumuyla bağlantılı adaletsizlik eylemleri (ekonomik ya da politik adaletsizlik). Şimdi, istatistiksel olarak, yanıtlar yaşın işlevini çok açıkça gösteriyor:

	Yasak	Oyunlar	Eşitsizlik	Sosyal Adaletsizlik
6-8	%64	%9	%27	-
9-12	%7	%9	%73	%11

Adil olmayan şeyi yasak olan şeyle özdeşleştiren örnekler şöyle.

6 YAŞ: “Bir tabak kıran küçük bir kız”, “bir balonu patlatmak”, “dua okunurken ayağıyla gürültü yapan çocuklar”, “yalan söylemek”, “doğru olmayan bir şey”, “hırsızlık yapmak adil değildir”, vs.

¹ Aslında bu terim bütün çocuklar tarafından anlaşılmadı, ama “adil olmayan” olarak değiştirilebilir [Fransızca: *pas juste* –çn].

7 YAŞ: “Dövüşmek”, “itaatsizlik etmek”, “boş yere kavga etmek”, “boş yere ağlamak”, “eşek şakası yapmak” vs.

8 YAŞ: “Dövüşmek”, “yalan söylemek”, “hırsızlık yapmak” vs.

Eşitsizliğe örnekler şöyle:

6 YAŞ: “Birine büyük, diğerine küçük kek vermek”, “Birine bir parça, diğerine iki parça çikolata vermek.”

7 YAŞ: “İyi davranmayan bir kıza daha fazla veren anne.”
"Size hiçbir şey yapmamış bir arkadaşı dövmek."

8 YAŞ: “Biri size iki tüp veriyor [iki kardeşe] ve biri diğerinden daha büyük” [gerçekten deneyimlendi!] “aynı sayıda kiraz verilmeyen iki ikiz kız kardeş” [bu da deneyim sonucu].

9 YAŞ: “Annenin birine [daha büyük] bir parça ekmek vermesi.” “Annenin kardeşlerden sadece birine sevimli bir köpek vermesi.” “Birine diğerinden daha kötü ceza verilmesi.”

10 YAŞ: “İkiniz de aynı işi yaptığınızda ama aynı ödülü almadığınızda.” “İki çocuğun da kendilerine söyleneni yapması ama birinin diğerinden daha fazla alması.” “İki çocuk da itaatsizlik ettiyse sadece birinin azarlanması.”

11 YAŞ: “Kiraz çalan iki çocuk: Sadece biri cezalandırılıyor çünkü dişleri kararmış.” “Zayıf birini döven güçlü bir adam.” “Bir çocuğu diğerinden daha çok seven ve ona daha iyi not veren bir öğretmen.”

12 YAŞ: “Taraf tutan bir hakem.”

Ve sosyal adaletsizliğe birkaç örnek.

12 YAŞ: “Daha güçlü, daha akıllı ya da daha iyi giyimli olduğu için bir öğrenciyi tercih eden okul müdürü.”

“İnsanlar çoğunlukla daha kibar olan fakir arkadaşlar yerine zengin arkadaşları tercih eder.”

“Çocuklarının daha kötü giyimli çocuklarla oynamasına izin vermeyen bir anne.”

“Kendileri kadar iyi giyimli olmayan küçük bir kızı oyunlarına almayan çocuklar.”

Bu spontane olduğu çok açık örnekleri sorgumuzun geri kalanıyla birlikte ele almak, ahlaki yaşamın aşamalarından bahsettiğimizde çocukta adalet anlayışının gelişiminde üç büyük aşama olduğunu görmemizi sağlıyor. Birinci dönem,

adaletin yetişkin otoritesine tâbi olduğu 7-8 yaşlarına kadar sürer; bunu yaklaşık olarak 8-11 yaşları arasında devam eden aşamalı eşitlikçilik dönemidir; ve son olarak 11-12 yaşlarına doğru başlayan ve saf eşitlikçi adaletin hakkaniyet anlayışıyla yumuşadığı dönem gelir.

Birinci aşama, adil ve adaletsiz kavramlarının görev ve itaatsizlik kavramlarından ayırt edilmemesiyle karakterize edilir: Yetişkin otoritesinin dikte ettiğiyle uyuşan her şey adildir. Aslında bu aşamada bile çocuk bazı uygulamaları, mesela yetişkinlerin çocuklar için belirlediği kuralları (örn. işlenmeyen bir suçtan dolayı cezalandırılmak, daha önce izin verilen bir şeyin yasaklanması vs.) uygulamadığı durumları adaletsiz olarak görmeye başlamıştır. Ama yetişkinler kendi kurallarına sadık kalırsa, her şey adil olarak görülür. Cezalandırıcı adalet alanında, her ceza tamamen yasal, gerekli ve hatta ahlakın temeli olarak kabul edilir: Eğer yalan söylemek cezalandırılmıyorsa, kişinin yalan söylemesine izin verilir vs. Cezalandırıcı adaleti eşitlikle karşı karşıya getirdiğimiz hikayelerde, bu aşamaya ait olan çocuk cezalandırma ihtiyacını herhangi bir tür eşitliğin üstüne yerleştirir. Ceza tercihlerinde kefaretili ceza, genel ilkeleri çocuk tarafından tam olarak anlaşılamayan karşılıklılık yoluyla cezaya üstün gelir. İçkin adalet alanında, 8 yaş altındaki öznelerin dörtte üçünden fazlası, fiziksel doğa ve cansız nesnelerden yayılan otomatik bir adalete inanır. İtaat ve eşitlik karşı karşıya getirilirse, çocuk her zaman itaati tercih eder: Otorite, adalete üstün gelir. Son olarak, çocuklar arasında adalet alanında, eşitlik ihtiyacı çoktan hissedilmeye başlamıştır ama otoriteye karşı koymanın mümkün olmadığı durumlarda geri plana atılır. Örneğin, 10 yaşındaki çocuklar tarafından temel adalet kuralı olarak görülen yumruğa karşılık vermek 6 ve 7 yaşlarındaki çocuklar tarafından “kötü” kabul edilir, ama tabii ki pratikte onlar da uygular. (Zihinde saygı duyulan yaderk kuralın gerçek yaşamda gözlenmesinin garanti olmadığını hatırlayalım.) Diğer yandan, çocuklar arasındaki ilişkilerde bile, daha büyük çocukların otoritesi eşitliğe ağır basar. Kısacası, tek taraflı say-

gının karşılıklı saygıdan daha güçlü olduğu bu dönem boyunca, adalet düşüncesinin sadece belirli noktalarda, yani işbirliğinin kısıtlamadan bağımsız olarak öne çıkmaya başladığı durumlarda gelişebildiğini söyleyebiliriz. Diğer noktalarda, adil olan şey yasanın dayattığı şeyle karıştırılır ve yasa tamamen yaderktir ve yetişkin tarafından dayatılır.

İkinci dönem düşünme ve ahlaki yargı düzleminde 7 ya da 8 yaşına kadar ortaya çıkmaz. Ama uygulamadan çok kısa bir süre sonra belirdiği çok açıktır. Bu dönem, özerkliğin aşamalı gelişimi ve eşitliğin otoriteye baskın gelmesi ile tanımlanabilir. Cezalandırıcı adalet alanında, kefaretili ceza fikri artık önceki kadar uysallıkla kabul edilmez ve gerçekten yasal kabul edilen tek ceza türü, karşılıklılığa dayanandır. İçkin adalet inancı gözle görünür biçimde düşüşe geçer ve ahlaki eylem, ödül ya da cezadan bağımsız olarak, kendi iyiliği için istenir. Denk adalet konusunda, eşitlik ağır basar. Ceza ve eşitliğin karşı karşıya gelmesi durumunda, eşitlik diğer bütün düşüncelere üstün gelir. Aynı durum, otoriteyle çatışmaya girilmesi durumunda da geçerlidir. Son olarak, çocuklar arasındaki ilişkilerde eşitlikçilik, yaşı artmasıyla aşamalı olarak elde edilir.

11-12 yaşına doğru yeni bir tutumun ortaya çıktığını görürüz. Bu tutum hakkaniyet duygusuyla karakterize edilir ve eşitlikçiliğin izafiyet yönünde gelişmesinden oluşur. Kimlikte eşitlik aramak yerine, çocuk artık bireylerin eşit haklara sahip olduğunu düşünmez ve her durumu kendi koşulları içinde ele alır. Cezalandırıcı adalet alanında bu, herkese aynı cezayı uygulamak yerine hafifletici koşulları göz önüne almak anlamına gelir. Denk adalet alanında, yasayı herkes için birörnek olarak görmek yerine herkesin kişisel koşullarını dikkate almak (küçük olanları kayırmak vs.) anlamındadır. Ayrıcalığa yol açmaktan çok uzak olan bu türde bir tutum, eşitliği eskisinden daha etkili bir hale getirme eğilimindedir.

Bu evrim genel aşamalardan değil, belirli sınırlı süreçleri karakterize eden dönemlerden oluşsa bile, adalet fikrinin psikolojik kökenlerini ve gelişiminin koşullarını açıklığa kavuşturmaya çalışmak için yeterince söz ettik. Bunu göz

önünde bulundurarak, sadece temel anlamda benzeşen cezalandırıcı adalet ve denk adaleti birbirinden ayırılım ve bunu yapmaya, zihinsel gelişimin akışında en temel adalet formu olduğunu işaret ediyor gibi görünen denk adaletle başlayalım.

Denk adalet, eşitlik ya da hakkaniyet fikirlerine indirgenebilir. Epistemoloji açısından bakıldığında, bu kavramlar *a priori* değil (tabii ki *a priori*'den kastımız doğuştan gelen bir fikir değildir), arınıp saflaştığı ölçüde mantığın eğilim gösterdiği bir kural olarak kabul edilebilir. Karşılıklılık pratik nedeni dayatırken, mantıklı ilkeler ahlaki olarak teorik bir nedeni dayatır. Ama, olması gerekene değil olana dayanan psikolojik açıdan bakıldığında, *a priori* bir kural bir denge formu dışında varlığa sahip değildir. Fenomenin eğilim gösterdiği ideal dengeyi oluşturur ve sorun, veriler açıkça ortadayken, denge formlarının neden başka türlü değil de böyle olduğunu bilmektir. Nedensel bir düzene sahip bu son sorun, sadece soyut düşünce ile çözülebilecek olan ilk soruyla karıştırılmamalıdır. İkisi, sadece zihin ve gerçeklik aynı anda var olduğu zaman kesişecektir. Bu sırada, karşılıklılık kavramının deneysel açıklamasının hiçbir şekilde *a priori* yönüyle zıt düşmediğinin anlaşıldığı psikolojik analizle yetinelim.

Bu açıdan bakıldığında, eşitlik ya da denk adalet fikrinin, gelişimi için gerekli ama yetersiz olan bireysel ya da biyolojik köklere sahip olduğu inkar edilemez. Çocukta, bu belirli detaylandırmada çok önemli bir rol oynayacak iki tepki aşaması çok erken bir yaşta gözlemlenebilir. Öncelikle, kıskançlık bebeklerde fazlasıyla erken bir dönemde ortaya çıkar: 8-12 aylık bebekler, başka bir çocuğu annelerinin kucığında gördüğünde ya da bir oyuncak ellerinden alınıp başka bir çocuğa verildiğinde çoğunlukla şiddetli öfke işaretleri gösterir. Diğer yandan, taklit ve onu takip eden duygudaşlıkla bağlantılı olarak, aynı şekilde erken bir dönemde ortaya çıkan yardımsever tepkiler ve paylaşma eğilimi de gözlemlenebilir. 12 aylık bir bebek oyuncaklarını başka bir çocuğa uzatacaktır vs. Ama bu eşitlikçiliğin, bireysel zihnin bir tür içgüdüsel ya da

spontane ürünü olarak kabul edilemeyeceğini söylemeye gerek yok. Bahsettiğimiz tepkiler, benmerkezcilik ve duygudaşlığın değişken bir şekilde birbirinin yerini almasına götü-rür. Tabii ki, kıskançlığın diğer insanların bizden faydalan-masını ve iletişim kurma ihtiyacının da bizim diğerlerinden faydalanmamızı önlediği doğrudur. Ama gerçek eşitlik ve sa-mimi bir karşılıklılık arzusu için ortak bir kural olması gere-kir ve bu da, ortak yaşamın kendine özgü ürünüdür. Birey-lerin eylemlerinden ve birbirlerine verdikleri tepkilerden, hem “*alter*”i hem de “*ego*”yu zorlayan ve sınırlayan gerekli bir dengenin bilincinde olma durumu doğmalıdır. Ve her tar-tışma ve barışmada belirsiz bir biçimde hissedilen bu ideal denge, doğal olarak çocukların birbirinden aldığı uzun bir karşılıklı eğitimi gerektirir.

Ama sorgumuz, adalet ihtiyacına kendisini gösterme şansı veren ilkel bireysel tepkilerle, eşitlik fikrine tamamen sahip olunması arasında uzun bir ara dönemin var olduğunu gös-teriyor. Başka bir yerde gördüğümüz gibi, çocuk gruplarının adaletin kendisini her tür harici unsurdan özgürleştirmesi, kuralların maksimum seviyede düzenlendiği ve yasalaştığı 10-12 yaşına kadar gerçekleşmez. Daha önce olduğu gibi, burada kısıtlamayı işbirliğinden ayırmamız gerekir ve soru-numuz, eşitlikçi adaletin evriminde ağır basan unsurun, kısıtlamanın kaynağı olan tek taraflı saygı mı, yoksa işbirliğinin kaynağı olan karşılıklı saygı mı olduğunu belirlemektir.

Bu noktada analizimizin sonuçları şüpheye yer bırakmıyor. Kendi başına otorite adaletin kaynağı olamaz, çünkü adale-tin gelişimi özerkliği gerektirir. Tabii ki bu, yetişkinlerin, denk tür de dahil olmak üzere, adaletin gelişiminde hiçbir rol oynamadığı anlamına gelmez. Çocukla karşılıklılık ilkesini uyguladığı ve talimat yerine örnek olmak yoluyla öğütte bu-lunduğu sürece, burada ve her yerde, büyük bir etki sahibi-dir. Ama yetişkin egemenliğinin en doğrudan etkisi, Bo-vet’nin de gösterdiği gibi, görev hissidir ve görevin gerektir-diği teslimiyet ile adaletin gelişiminin gerektirdiği eksiksiz özerklik arasında bir tür aykırılık vardır. Eşitlik ve karşılıklı-

lğa dayanan adalet, sadece özgür rıza ile var olabilir. Dolayısıyla, adaletle uyumlu davranısa bile, yetişkin otoritesi adaletin özünü oluşturan şeyi zayıflatıcı bir etkiye sahiptir. Bu yüzden, adil olanı yasal olanla karıştıran küçük çocuklar arasında gözlemlediğimiz tepkiler, yasayı yetişkin otoritesi tarafından belirlenmiş bir şey olarak görür. Adalet ifadelendirilmiş kurallarla tanımlanır – bilinç özerkliğini sosyal önyargıların ve yazılı yasanın üstüne yerleştirmeyi başaramayan çok sayıda yetişkin de aynı fikirdedir.

Yani yetişkin otoritesi, çocuğun ahlaki evriminde gerekli bir anı oluştursa bile, adalet anlayışını yaratmak için tek başına yeterli değildir. Bu ancak işbirliği ve karşılıklı saygı ile gerçekleştirilen bir aşama yoluyla geliştirilebilir – öncelikle çocuklar arasında ve ardından, çocuğun ergenliğe yaklaşması ve en sonunda kendisini yetişkinle eş kabul etmesi ile çocuk ve yetişkin arasında gerçekleşen işbirliği.

Bu hipotezleri destekleyen biçimde, çocukların yanı sıra yetişkin gruplarında da, eşitlikçilik gelişiminin "organik" dayanışma yani işbirliğinin sonuçları ile ne ölçüde el ele gittiğini görmek şaşırtıcıdır. 5-7 yaşındaki çocukların oluşturduğu grupları 10-12 yaşındakilerin oluşturduklarıyla karşılaştırırsak, dört bağımsız dönüşüm gözlemleyebiliriz. Öncelikle, en küçüklerin grubu bütün bireylerin birbirine benzediği soyut ve örgütlü olmayan bir bütün oluştururken, büyük çocukların grubu yasalara, düzenlemelere ve çoğunlukla sosyal bir işbölümüne de (liderler, hakemler vs.) sahip organik bir birlik oluşturur. İkinci olarak, büyük çocuklar arasında, küçüklerinkinden çok daha güçlü bir ahlaki dayanışma mevcuttur. Küçükler benmerkezci ve kişisizdir, öne çıkan bütün önerilere ve bütün öykünme eğilimlerine boyun eğer. Onlar için grup hissi, bir tür büyüklere ve yetişkinlerin emirlerine teslimiyet birliğidir. Tam tersine, daha büyük çocuklar aralarında yalan söylemeyi, hile yapmayı ve dayanışmaya zarar veren her şeyi yasaklar. Dolayısıyla grup hissi daha doğrudandır ve bilinçli bir şekilde işlenmiştir. Üçüncü olarak, kişilik, tartışma ve fikir değiş tokuşlarının, küçük çocukların karşılıklı öykünmesinin yerini aldığı ölçüde gelişir. Dördüncü olarak, eşitlik

anlayışı, biraz önce gördüğümüz gibi, büyük çocuklarda küçüklerde olduğundan çok daha güçlüdür, çünkü küçük çocuklar temel olarak otoritenin egemenliği altındadır. Böylece eşitlikçilik ve dayanışma arasındaki bağ evrensel bir psikolojik fenomendir ve yetişkin toplumu örneğinde görülebildiği gibi, sadece siyasi unsurlara bağlı değildir. Çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerde de iki psikolojik sosyal denge türü mevcuttur – hem eşitliği hem de “organik” dayanışmayı dışta bırakan ama bireysel benmerkezciliği dışlamadan kanallize eden, yaş kısıtlamasına dayalı bir tür; ve işbirliğine ve eşitlik ve dayanışmaya dayanan bir tür.

Şimdi cezalandırıcı adalete geçelim. Denk adalet ilkelerine zıt bir şekilde, cezalandırma fikirlerinde uygun bir mantıklı ya da *a priori* unsur yok gibi görünür. Eşitlik fikri entelektüel gelişim devam ettikçe değer kazandığından, ceza fikri zemin kaybediyor gibi görünür. Daha kesin bir şekilde konuşmak gerekirse, daha önce de yaptığımız gibi, ceza fikrinde iki farklı unsuru ayırt etmek zorundayız. Bir yandan, ceza fikri hakkında en belirli alanı oluşturan kefarete ve ödül kavramları vardır; diğer yandan da, kabahatli eylem tarafından kırılan dayanışma bağını onarmayı amaçlayan “işleri düzeltme” ya da onarma fikirleri yer alır. “Karşılıklılık yoluyla ceza” başlığı altında sınıflandırdığımız bu onarma fikirleri, sadece eşitlik ve karşılıklılık kavramlarına neden oluyor gibi görünüyor. Yaderklik ve otorite ahlakı yerini özerklik ahlakına bıraktığında, birinci fikir grubu elenme eğilimi gösterir. İkinci grup, ceza fikrinden fazlasını temel aldığından, çok daha uzun ömürlüdür.

Değerlerin bu evrimi hakkında ne söylenirse söylensin, denk adalet ele alındığında olduğu gibi, cezanın üç temel özelliğine üç kaynak belirlemek mümkündür. Yukarıda gördüğümüz gibi (§1) belirli bireysel tepkiler cezanın ortaya çıkışını etkiler; yetişkin kısıtlaması kefarete fikrinin oluşumunu açıklar; ve işbirliği, ceza fikrinin nihai kaderinin sebebidir.

Ceza fikrinin psikobiyolojik kökleri olduğu inkar edilemez. Darbe darbeyi getirir ve kibarlık bizi kibarlığa götürür. Böylece, içgüdüsel savunma ve duygudaşlık tepkileri, intikam

duygusunun büyümek için gereksindiği zemin olan bir tür karşılıklılık unsurunu ortaya çıkarır. Ama bu zemin doğal olarak kendi kendisine yeterli değildir ve bireysel faktörler - en azından üstü kapalı olarak- cezalandırıcı adaletin içerdiği düzenlenmiş ve yasalaşmış yaptırımlara tâbi olmadan, dürtüsel intikam aşamasını geçemezler.

Yetişkinlerin müdahalesiyle işler değişir. Hayatın çok erken bir aşamasında, bebeğin konuşmaya başlamasından bile önce, davranışları sürekli onaya ya da kınamaya tâbi olur. Koşullara göre, insanlar bebekten memnundur ve ona gülümser ya da kaşlarını çatıp ağlamaya bırakırlar ve bebeği çevreleyen insanların ses tonlarındaki değişimler bile devamlı bir ceza oluşturmak için tek başlarına yeterlidir. İzleyen yıllar boyunca çocuk sürekli gözetilir, yaptığı ve söylediği her şey kontrol altındadır, cesaretlendirilir ya da azarlanır ve yetişkinlerin büyük bir çoğunluğu bedensel ya da diğer türde cezalandırmayı tamamen meşru görmeye devam eder. Genellikle yorgunluk ya da tahammülsüzlüğün, ama sıklıkla soğukkanlı bir düşünmenin de sonucunda ortaya çıkabilen bu yetişkin tepkilerinin kefaretili ceza fikrinin psikolojik başlangıç noktası olduğu çok açıktır. Aşırı örneklerde gerçekleşebildiği gibi, çocuk korku ya da güvensizlikten başka bir şey hissetmezse, bu onu açık bir savaşa götürecektir. Ama çocuk ebeveynini sevdiğçe ve eylemlerinde Bovet'nin ustalıkla analiz ettiği saygıyı hissettikçe, ceza ona ahlaki açıdan zorunlu ve onu tetikleyen eylemle bağlantılı görünür. İtaatsizlik -bütün "günah"ların temel ilkesi- ebeveyn ve çocuk arasındaki normal ilişkilerin ihlalidir; bu yüzden telafi gereklidir ve ebeveyn "haklı öfkesini" ceza formunu alan çeşitli tepkilerle sergilediğinden, bu cezaları kabul etmek en doğal telafi formunu oluşturur. Bu yüzden ortaya çıkan acı geçici olarak ke-sintiye uğratılan ilişkileri yeniden inşa eder ve bu şekilde kefaretili fikri otorite ahlaki değerlerine dahil edilmiş olur. Dola-yısıyla, bizim görüşümüze göre, bu "ilkel" ve maddi kefaretil kavramı yetişkin tarafından çocuğa dayatılmaz ve belki psikolojik olarak yetişkin zihni tarafından da icat edilmemiştir;

ama çocuğun mistik olarak gerçekçi zihnine yansıdığı şekliyle, cezanın kaçınılmaz bir sonucudur.

O halde, ceza fikri ve tek taraflı saygı *artı* otorite ahlakı arasında bu kadar yakın bir dayanışma varsa, işbirliği ve karşılıklı saygıda bütün aşamaların kefaret fikrini aşamalı olarak ceza fikrinden eleyeceği ve ceza fikrini basit bir telafi eylemine ya da basit bir karşılıklılık ölçüsüne indirgeyeceği söylenebilir. Çocukta gözlemlediğimizi düşündüğümüz şey de budur. Yetişkin cezasına duyulan saygı aşamalı olarak azalırken, cezalandırıcı adalet başlığı altında sınıflandırmaktan başka imkan vermeyen bazı davranışlar gelişir. Bunun bir örneğini, öznelimizin “yumruğa karşılık vermek” konusunda yaptığı değerlendirmelerde gördük; çocuk gittikçe daha fazla, kendisini savunması ve yediği yumruklara karşılık vermesi gerektiğini düşünür. Bu şüphesiz intikam demektir, ama kefaret fikri bu yargılarda en küçük bir rol bile oynamıyor gibi görünüyor. Bu tamamen karşılıklılık konusudur. Falanca kişi kendisinde bana yumruk atma hakkını görüyorsa, bu da bana aynısını yapma hakkını verir. Benzer şekilde hile yapan kişi hile yaptığı için belirli bir avantaj kazanır; bu yüzden, onu oyundan atarak ya da kazandığı misketleri elinden alarak eşitliği onarmak meşrudur.

En iyi yetişkin bilinci basit karşılıklılık uygulamasından daha fazlasını istediğinden, böyle bir ahlakın kişiyi çok uzağa götürmeyeceği söylenebilir. Hayırseverlik ve verilen zararın affedilmesi, çoğu kişinin gözünde, düz eşitlikten çok daha önemlidir. Bu bağlantıda, ahlakçılar sıklıkla adalet ve sevgi arasındaki çatışmayı vurgular, çünkü adalet çoğunlukla sevginin ayıpladığı şeyi emreder. Ama bizim görüşümüze göre, kişiyi yedikleri yumrukların tam karşılığını veren çocukların kıt görüşlü adaletinin ötesine götüren şey tam da bu karşılıklılık ilkesidir. Dışsal baskının değil, özerk gelişimin sonucu olan bütün ruhsal gerçeklikler gibi, karşılıklılık da iki açıya sahiptir: Bir gerçek olarak karşılıklılık ve bir ideal, olması gereken bir şey olarak karşılıklılık. Çocuk karşılıklılığı uygulamaya başlar, bu kendi içinde düşünüldüğü kadar kolay bir

şey değildir. Ardından, eylemlerinde bu denge formuna al-
şınca, davranışları, içeriğe göre tepki verme şekli değişir. Ar-
tık sadece karşılıklılık ilkesine uygun bir eylem değil, karşı-
lıklılığı süresiz olarak sürdüren tavır adil kabul edilir. Böylece
“başkalarına, sana davranılmasını istediğin gibi davran” slo-
ganı ham eşitlik kavramının yerini alır. Çocuk, zayıflık yü-
zünden değil, intikamın “sonu olmadığı” için (10 yaşında bir
çocuk) affetmeyi intikamın üzerine yerleştirir. Tıpkı man-
tıkta olduğu gibi, cümlelerin içeriğinde bir tür tepkinin varlı-
ğını görebiliriz, çelişki ilkesi başlangıçtaki tanımların basit-
leştirilmesine ve saflaştırılmasına yol açtığına, etikte de, kar-
şılıklılık ilkesi evrenselliğin aşamalarına götüren daha derin
bir davranış eğiliminin saflaşmasını ifade eder. Karşılıklılık
alanını terk etmeden, cömertlik –üçüncü aşamamızın karak-
teristiği– saf ve basit adaletle birleşir; dahası, hakkaniyet ve
sevgi gibi daha rafine adalet formları arasında artık gerçek
bir çatışma da yoktur.

Sonuç olarak, daha önce ele aldığımız diğer iki alanda ol-
duğu gibi, adalet alanında da, okurun sık sık dikkatini çekti-
ğimiz iki ahlakın karşıtlığıyla karşılaşırız. Görev ve itaatten
oluşan otorite ahlakı, adalet alanında, yerleşik yasanın içeri-
ğine göre neyin adil olduğuna dair bir kafa karışıklığına ve
kefaretili cezanın kabulüne yol açar. İyi olandan oluşan (gö-
reve zıt olarak) karşılıklı saygı ve özerklik ahlakı, adalet ala-
nında, denk adalet ve karşılıklı adaletin temelindeki fikir olan
eşitliğin gelişimine götürür. Akranlar arasında dayanışma bir
kez daha, rasyonel zihniyeti karakterize eden bütünleyici ve
tutarlı ahlaki fikirler toplamının kaynağı olarak ortaya çıkar.
Tabii ki, bu gerçekliklerin, çocuğun bilincinin yetişkinine duy-
duğu tek taraflı saygıyla şekillendiği bir ön aşama olmadan
gelişip gelişemeyeceği sorusu akla gelebilir. Bunu test etmek
mümkün olmadığından, konuyu tartışmak faydasızdır. Ama
kesin olan şey, bütünleyici yaderk görev ve ceza kavramları
ile elde edilen ahlaki dengenin, kişiliğin gelişmesine ve eksik-
siz kapsamına ulaşmasına izin vermemesi nedeniyle istikrar-
sız bir denge olduğudur. Çocuk büyüdükçe, bilincinin yetiş-
kin zihninin kontrolü altında olması ona gittikçe daha az

meşru görünür ve kararlı içsel teslimiyet (bütün yaşamları boyunca çocuk kalan yetişkinler) ya da sürekli isyanın neden olduğu durdurulmuş ahlaki gelişme durumları dışında, tek taraflı saygı karşılıklı saygıya ve normal dengeyi oluşturan bir işbirliği koşuluna doğru evrim geçirme eğilimi gösterir. Modern toplumlarımızda yetişkinlerin arasındaki ilişkileri düzenleyen ortak ahlak işbirliğine dayandığından, çocuk ahlakının gelişiminin de onu çevreleyen örneklerle hızlanacağı çok açıktır. Ancak, bunun basit bir sosyal baskıdan çok bir yakınsama fenomeni olması daha olasıdır. İnsan toplumları yaderklikten özerkliğe ve gerontokratik teokrasiden eşitlikçi demokrasinin bütün formlarına doğru evrim geçirdiyse, Durkheim'ın çok iyi tarif ettiği sosyal yoğunlaşma fenomeni de bir kuşağın diğerinden özgürleşmesini desteklemiş ve böylece çocukların ve ergenlerin yukarıda özetlediğimiz gelişimini mümkün kılmış olabilir.

Ama sosyolojinin problemlerinin genetik psikolojininkilerle birleştiği bu noktaya varınca, bu belirtilerle yetinemeyeceğimiz kadar önemli bir sorunla karşılaşyoruz; şimdi elde ettiğimiz sonuçları ahlaki yaşamın deneyimsel doğasına ilişkin temel sosyoloji ve psikoloji tezleriyle karşılaştırmamız gerekiyor.

4. KISIM

ÇOCUKTAKİ İKİ TÜR AHLAK VE SOSYAL İLİŞKİ TÜRLERİ

İstesek de istemesek de, çocuk ahlakı ile bağlantılı olarak karşılaştığımız sorular, bizi modern sosyoloji ve sosyal psikoloji tarafından incelenen sorunların tam merkezine götürüyor. Durkheim'ın destekçilerine göre, toplum tek ahlak kaynağıdır. Eğer bu doğruysa, bunu keşfetmek için en iyi konuma sahip olan disiplin çocuk psikolojisidir. Durkheim'ın mükemmel *Ahlak Eğitimi* hitabını okuyanların fark etmiş olacağı gibi, bütün sosyoloji formları kaçınılmaz bir şekilde bir pedagoji sistemine götürür. Bu türde bir girişimin zorluklarına rağmen, en önemli güncel sosyolojik ve etik-psikolojik teorilerden bazılarını inceleme ve onları kendi sonuçlarımızla karşılaştırmaya niyetlenmemizin nedeni bu. Burada fazla genel olabilecek bütün tartışmalardan kaçınacağız ve kendimizi, çocukla doğrudan ilgili sosyal psikoloji teorilerini incelemekle sınırlayacağız. Bu amaçla, şu konular incelenmeye değer görünüyor: Durkheim'ın okulda ceza hakkında yazdıklarına ilham veren Durkheim ve Fauconnet'nin sorumluluk hakkındaki görüşleri, Durkheim'ın çocuğun ahlaki yaşamının kaynağının otoritesi olduğu teorisi, Baldwin'in teorileri ve hepsinin de ötesinde Bovet'nin ahlak duygusunun yaratılışı teorisi ve son olarak da, çocukta bilincin özerkliğiyle ilgili bazı eğitimsel fikirler.

Ama herhangi bir yanlış anlamayı önlemek için, eğitimsel konulara dair bu tartışmalarda özneye eğitimci olarak değil psikolog olarak yaklaşacağımızı baştan belirtmemiz gerek. Eğitimsel gerçekler sosyal psikoloji gerçekleridir -belki de en önemli olanlarıdır- ve sorgumuzun sonuçlarına dayanan bir eğitim sistemi yerleştirmeyi arzulamasak da, belirli bir otoriter usulün, Durkheim'ın belirttiği gibi, ahlaki yaşamın oluşturulması için gerçekten gerekli olup olmadığını sormaktan kaçınamayız. Bu soru, temel bir psikoloji sorusudur. Bazı doktorların önerdiği bir tedavinin hastayı iyileştirmesi ya da öldürmesi doktorların yanı sıra fizyologları da ilgilendiren bir konudur ve biz de eğitim konusunda bir uygulamacı olarak değil, bir deneyci olarak konuşmayı istiyoruz.

§ I. DURKHEIM VE FAUCONNET'NİN SORUMLULUK HAKKINDAKİ TEORİLERİ¹

Paul Fauconnet, mükemmel *La Responsabilité* isimli kitabında Durkheim'ın cezalandırıcı adalet ve ceza hukukuna dair fikirlerini çarpıcı ve orijinal bir şekilde geliştirdi. Sorumluluğun en erken ve onun görüşüne göre en saf formunun, çocuklarla ilişkili çok sayıda örnekte rastladığımız nesnel sorumluluktan başka bir şey olmadığını gösterdi. Dolayısıyla, büyük ihtimalle Durkheim'ın öğretisinin özünü oluşturan fikri, yani toplumun her zaman tek ve aynı olduğu ve kalıcı özelliklerinin ahlaki değerlerin varlığını ve değişmezliğini garantiye aldığı fikrini incelemekte bize daha iyi yardımcı olacak başka bir konu bulunamaz.

Sorumluluk, Fauconnet'ye göre, “bir kural nedeniyle bir cezanın pasif özneleri seçilen... kişilere ait olması gereken özellik” (s. II); sorumlu olmak “adil bir şekilde cezalandırılabilir” olmaktır (s. 7). Yeterince bilgi sahibi olduğumuz farklı toplumların karşılaştırmalı olarak incelenmesi, sorumluluk tarihinin bütününe egemen olan bir tür evrimsel yasa belirlememizi sağlıyor. Çok daha zengin ve kapsamlı formlarından başlayarak, sorumluluk mevcut boyutlarına doğru aşamalı olarak küçülmüştür. Öncelikle, modern medeni toplumlarda sorumlu özneler sadece yaşayan ve akli başında olan yetişkinlerden oluşur. Ortaçağda ve sıklıkla daha yakın zamanlarda olduğu gibi, daha eski ya da medenileşmemiş

¹ P. Fauconnet, *La Responsabilité, Etude de Sociologie*, Alcan, 1920.

toplumlarda, sorumlu özneler çocukları, delileri (deliliği tasdik edilenleri bile), ölüleri, hayvanları ve hepsinin ötesinde, bütün grupları kapsamaktaydı. Sorumluluk doğuran durumların incelenmesi de aynı sonuçlara götürür. Bizim toplumlarımızda, niyet (ya da kayıtsızlık, unutkanlık vs. diğer psikolojik özellikler) sorumluluğun gerekli bir koşuludur. Etik açıdan, niyet her şeydir. Yasal açıdan bir suç kanıtı olmalıdır, ama kasıt, ihtiyatsızlık ya da kayıtsızlık olmadan suç yoktur. “Ceza yasasının tarihini inceleyince, aşamalı olarak saf bir şekilde nesnel sorumluluğa varınız” (s. 105). Başka bir deyişle, ilkel etikte ya da arkaik yasada, kasıtsız eylemlere, kazalara, kayıtsızlık ya da tedbirsizlik olmadan işlenmiş eylemlere bile sorumluluk atfedilir. Kısacası, ilkel sorumluluk her şeyden önce nesnel ve aktarılabildir, bizim sorumluluk anlayışımızsa öznel ve kesin bir şekilde bireyseldir.

O halde sorumluluk nedir? Bu sorunu çözmek için, Durkheim’ın anlayışına sadık olan Fauconnet, fenomeni, oluşumunu ya da gelişimini yöneten yasaları belirleyerek değil, değişmez ve bütün aşamalarda ortak olan unsurları vurgulayarak açıklamayı amaçlar. Bu temel yöntem not edilmelidir. Yani sorumluluğun felsefi açıklamaları, söz konusu fenomenin erken formlarıyla ilgisi olmadığından, bir kenara alınacak. Westermarck ve diğerlerinin gibi evrimsel doktrinler, mevcut kavramlarımız üstün bir normu ya da bütün öncüllerinin kaçınılmaz bir sonucunu oluşturuyormuş gibi, erken dönem formları ahlaki ya da entelektüel anormallikler olarak açıklama hatasına düşer. Tam tersine, karşılaştırmalı yöntemin gün ışığına çıkardığı bütün örneklerle aynı değeri atfedersek, cezanın kurbanla tartışmasız ve iyi tanımlanmış bir ilişki taşımasa bile, suçla ilişkili olarak her zaman net bir şekilde tanımlandığını görürüz. Başka bir deyişle, suç her zaman ve her yerde cezalandırılmıştır ve ceza doğrudan suçlunun tepesine inmezse, başka herhangi birine ulaşacaktır. İlişkili nedenlerden bağımsız bir maddi eylem olarak ele alınan suç, uzak ya da yakın, etrafındaki her şeyle birlikte yok edilmesi gereken bir tür enfeksiyondur. “Ceza suça yöneltilir.

Sadece suça erişemediği zaman, onun yerine geçen şeye yansıtılır" (s. 234).

Durkheim tarafından geliştirilen suç teorisi burada devreye giriyor. Bütün toplumlar, temelde, savunulması gereken bir bütün oluşturan inançlar ve hisler toplamından oluşur. Bu inançların özü bütün ahlak ve dinin kaynağı olan kutsallık hissidir. Bu güçlü ve açıkça tanımlanmış hislere karşıt olan her şey suçtur ve bütün suçlar kutsala saygısızlık demektir. Sosyal bağı yıkan bir suç, sadece bunu yaptığı için, mistik bir anlam üstlenir. Karışıklık ve kirlilik kaynağıdır ve görünen ve görünmeyen etkileri hesaplanamayacak kadar çoktur. Bu yüzden bastırılmalıdır, korkunç sonuçları bastırılmalıdır ve işler yoluna koyulmalıdır. Cezalandırma, bu onarımı etkileyecek mistik bir süreçtir.

Sonucunda kimin cezalandırıldığı hiç önemli değildir. Önemli olan, ceza verilmesi ve bu cezanın suçla orantılı olması gerektiğidir. Yani bir "sorumluluk kuruluğu" vardır. Dahası, sorumlu öznenin seçiminin nasıl yapıldığını anlamak kolaydır. Süreç, alışıldık psikolojik aktarma yasalarına itaat eden bir aktarma mekanizmasının sayesinde gerçekleşir. Öncelikle bir duygusal aktarma vardır: Suç tarafından uyandırılan duygular yakın ya da uzaktaki dokunduğu her şeye nakledilir. Ardından yargı gelir: Toplum, belirli bir kişinin sorumlu olduğuna kadar verir ve bu yargıya yakınlık ve benzerlik ilişkileri egemendir. Doğal olarak, bulunduğunda suçlunun suçla *maksimum* ilişki taşıdığı kabul edilir. Ama eğer suçlu bulunamazsa, suça değen her şey cezalandırılmalıdır. Böylece sorumluluk dışardan suçluya ya da onun yerini alan herhangi bir şeyin üzerine çöker ve onu günah keçisine ya da sosyal arınma araçlarına dönüştürür. Yani sorumluluk çok belirli bir işleve sahiptir: "Yararlı bir rol oynamasını sağlayarak cezanın uygulanmasını mümkün kılmak" (s. 297). Bu rol temel olarak ahlakidir: "Ceza, sadece ahlakın varlığı garantiye alındığı koşulda mevcuttur: Bu yüzden, ceza ve sonucunda sorumluluk ahlak değerinde bir paya sahiptir" (s. 300).

Ama geriye bir sorun kalıyor. Sorumluluğun temeli buysa, o halde bu “kuruluş”, artık ilk bakışta ilkel formlarını anlayamadığımız bir noktaya doğru nasıl evrildi? Sorumluluk nasıl bu şekilde küçüldü ve sadece kasıtlı, yetişkin ve normal suçluya yöneltildi? Sorumluluk neden bu şekilde bireyselleştirildi ve manevileştirildi?

Sorumluluğun içsel bir aktarımı için gerekli sonucu oluşturmaktan çok uzak bir şekilde, modern formu, Fauconnet’ye göre, muhalif faktörlerin eylemi nedeniyle ilkel değerlerde aşamalı bir zayıflamayla sonuçlanır. Bu evrimsel sürecin genel nedeni böylece sorumluluğun dışında gibi görünüyor: Merhamet ve insancılık. Toplum suçun karşısında çok öfkelenildiğinde, ceza anında muhalif hisler ortaya çıkacaktır ve Ihering’in söylediği gibi, cezaların hikayesi sürekli iptallerin hikayesidir.

Başlangıçta, toplum herkesi cezalandırır ve birey sadece bir araçtır. Günümüzde neredeyse isteğimiz dışında cezalandırıyoruz ve suçluya kendisini savunmak ve cezadan kaçmak için bütün şanslar veriliyor.

Bu iki temel sonucu doğuruyor. Öncelikle, “evrimi süresince sorumluluğun bireyselleştğini söyleyebiliriz. İlkel toplumlarda ortak ve aktarılır iken, daha uygarlaşmış toplumlarda prensipte kesin bir şekilde bireyseldir.” Sadece, kuruluşlarımız arasında en tutucusu olan teolojide, İlk Günah fikri ortak sorumluluk fikrini canlı tutar; Adem’in hatası, bütün insanlığın üzerine kefareti gerektiren bir leke bırakır. Yasa ve etikte bu tür fikirler bizi isyan ettirirdi. Ama saf bireysel sorumluluğumuz, asıl şeyin piç bir halinden başka bir şey değildir. “Genel olarak bize sorumluluğun doğası gereği bireysel ve rastlantı sonucu aktarılabilir olduğu öğretili. Sorumluluğun tarihi bir ilerleme olarak yorumlanır ve karakterde kesin bir şekilde kişisel olan gerçek sorumluluk, evrimin akışında elde edilir. Ancak, gerçekleri tamamen farklı bir akış açısından sunmaya yöneldik. Sorumluluğun yayılan ve bulaşan karakteri bizce onun temel özelliği. Sorumluluğun bireyselleştirilmesi, tam tersine, sınırlayıcı ve hafifletici bir

sürecin sonucudur. Onu saflaştırmaktan ve kusursuzlaştırmaktan çok uzak olarak, sorumluluğu bireyselleştiren güçler onun doğasına muhaliftir. Kesin bir şekilde bireysel olan sorumluluk, yok olma eğilimi gösteren sorumluluğun son olumlu değeridir. Bu bakış açısından, sorumluluğun evrimi bir gerileme olarak ortaya çıkar. Kusursuz sorumluluk, yok olma noktasına doğru gittikçe azalan sorumluluktur” (s. 343-4).

Böylece sorumluluğun evriminin ikinci açısı ortaya çıkar: Manevileştirilmesi. İlkel sorumluluk her şeyin üstünde nesneldir. Bir suç “her şeyden önce maddi bir olaydır. Ve suçu sorumlusu olan kişiye bağlayan bağ, neredeyse her zaman maddi bir bağdır” (s. 345). Ama “çağdaşlarımızın gözünde, sorumluluk ondan sorumlu olanın vicdanında, manevi bir eylem vesilesiyle, vicdan ile eylem arasındaki psikolojik ilişkinin mantığı yoluyla doğar. Bu özellikler yukarıda tanımlanan nesnelliğe her anlamda zıt düşer” (s. 345-6). Bu manevileşme fenomeninin nedeni, başta insan zihninin dışında var olan toplumun “gittikçe daha fazla bireyin özüne ait hale gelmesidir. Birey zamanla daha fazla sosyalleşir ve sosyal yaşamın yaptığı katkı psiko-organik kökene eklenir ve onu değiştirir. Ahlaki ya da dinsel fikirlerin manevileşmesi, sosyalin bireysele olan bu hakiki nüfuzunu ifade eder” (s. 367). Kısacası, sorumluluk sadece niyetleri dikkate alırsa, bunu bireyselleştirdiği aynı sürecin sayesinde yapar. “Sosyal yaşam bireyselleştikçe, daha içselleşir” (s. 351). Yani ahlaki bilincimiz, ortak bilincin içselleştirilmiş bir kalıntısından başka bir şey değildir. Ama bu bir avantaj değildir. “Sorumluluğun bireyselleşmesi gibi, tarihin akışında manevileşmesi de büyük bir yoksullaşma, sürekli bir iptal eylemi olarak ortaya çıkar. Genel olarak düşünüldüğü gibi mükemmel sorumluluk olmaktan çok uzak olan öznel sorumluluk, sadece sorumluluğun körelmiş bir formudur” (s. 350).

Ama çok kesin konuşmamak gerek. Toplumlarımızda hâlâ ortak ve nesnel sorumluluk izleri mevcut ve Fauconnet, İtalya’daki mevcut ceza hukukunda örneklerini bulduğunu iddia ediyor. Yani ilkel form, mevcut olan form tarafından

tamamen yok edilmiş değil. “İlk formun, ikincinin aşamalı olarak uzaklaştığı gövdede hâlâ yaşayan bir dal olduğu çok doğru” (s. 377). Eğitimsel bakış açısından, insanoğlunun zihninde bütün sorumlulukların kalıcı kaynağını yeniden canlandırmanın tek yolu olarak sistematik bir okul cezasına ihtiyaç duyulduğu konusunda Durkheim’a katılmak çok doğaldır.

Bize gelince, toplumun ahlaki birliğinin doğrulanmasının doğurduğu sorunları aydınlatmak için Durkheim ve Fauconnet’nin bu doktrininden daha uygun bir tez bilmiyoruz. Fauconnet zoru başardı. Herkesten daha başarılı bir şekilde tarihteki evrimini izlediği bir fenomeni, ortak bilinç koşullarına sürekli olarak ait olunması yoluyla açıklamaya çalıştı. Fauconnet’nin incelikli analizine ve topladığı verileri ustaca sınıflandırmasından şüphe etmek istemiyoruz. Çocukta gözlemlenebilen nesnel sorumluluk fenomeni ile ilkel sosyal kısıtlamanın karakterize ettiği fenomen arasındaki yakınlık, tam tersine, sosyal ilişkilerin ilk baştaki dışsallığının berabersinde belirli bir ahlaki realizmi getirdiği hipotezinin mükemmel bir doğrulamasını oluşturur. Bize daha sorgulanabilir görünen şey, onun sorumluluk, cezalandırma ve ahlaki gerçekler ile sabit ve değişmeyen bir bütün olarak kabul ettiği toplum arasında mevcut ilişkilere dair yaptığı genel yorumdur.

Karşılaştırmalı sosyolojinin verdiği en büyük ders, en azından iki tür sorumluluğun var olduğudur: Biri nesnel ve aktarılabılır, diğer öznel ve bireyseldir. Ve sosyal evrim aşamalı olarak ikincinin egemen olmasına neden olur. Bunu belirttikten sonra, iki çözüm eşit derecede makuldür: Sorumluluğu tarihte çizdiği yol, yani taşıyıcısı ile ya da sabit yapısal unsurları ile tanımlamak.

Durkheim’ın yöntemsel varsayımlarına güvenerek, Fauconnet ikinci çözümü seçti. Öncelikle, bize sorumluluğun tarihinde onu ilgilendiren şeyin dönüşümlerden çok, değişmezler olduğunu söyler. Ve onu bu seçime götüren şey, sosyal gerçeklerin derin ve kökten birliğidir. “Uygarlıklar ne kadar çeşitli olursa olsun, uygarlık diye bir şey vardır” (s. 20).

Ama bu yöntemin bir noktanın ötesinde tatmin edici olup olmadığı sorgulanabilir. Nedensellik ve sayıya dair açıklamalarında, nedenselliğe dair sihirli ve mistik bakış açılarını Einstein'ın nedenselliği ele alışıyla ya da karmaşık sayılar teorisiyle aynı seviyeye yerleştiren bir psikolog hakkında ne düşünürdük? Sadece bütün aşamalarda ortak olan unsurları arar ve yönelime dair bütün görüşleri tamamen devre dışı bırakmak isterseniz, elde edeceğiniz tek şey zayıf ve durağan bir kalıntı olacak (sonuçta, nedenselliğin farklı aşamalarında ortak olan unsurlar nelerdir ki?) ya da bütün vurguyu (bize göre Fauconnet'nin yaptığı gibi) ilkel formlara verirsiniz. Şüphesiz, analiz edilmek istenen verilerin ilkel formlarını tanımak tabii ki gereklidir, ama bu verilerin daha sonraki evrimi, yaratılış koşulları konusunda hiçbir önem taşımaz. Daha açıkça belirtmek için, hem sonraki aşamaların yönelimini belirlememiz, hem de bütün bu aşamalarda ortak olan değişmezleri kesinleştirmemiz gerekir. Ama değişmez olan şey belirli bir yapısal içerik değil (öyle olsaydı ilkel formun her zaman "gerçek" form olduğu söylenebilirdi), sadece işlevdir. Yapı konusuna gelince, varyasyonları işlevine tâbi olduğu sürece sürekli çeşitlilik gösterir ve bu varyasyonları kontrol eden evrim yasaları, belirli bir aşamanın özelliklerinden çok daha bilgi vericidir.

Fauconnet'nin ele aldığı konu ne sorumluluğun evrim yasalarıdır, ne de farklı aşamalarında ortak olan işlevidir. Bize neden evriminin yasalarını konu edinmediğini açıkça anlatır. Fenomenin yapısından bağımsız olarak ele alınan ortak işlevini de konu edinmez; çünkü günümüzde sorumluluğumuz aktarılabilir ya da nesnel değildir ve Fauconnet bu iki özelliği "gerçek" sorumluluğun temeli olarak kabul eder.

Çocuk ahlakına dair psikolojik veriler, Fauconnet'nin elde ettiği değerli sonuçlara saygı duyarken, değişmezlik ya da işlevsel süreklilik ve güdümlü yapısal evrim iddialarını da doğruluyor gibi görünen bir sorumluluk yorumunu öne sürüyor. Çocukta, kısıtlama ve işbirliği olmak üzere iki ahlakın var olduğunu kabul etmiştik. Kısıtlama ahlakı, görev ve yaderklik ahlakıdır. Çocuk, yetişkinlerden bir dizi talimat kabul eder

ve bu talimatlara bütün koşullarda boyun eğmek zorundadır. Doğru olan, bu talimatlarla uyumlu olan, yanlışsa talimata karşı olan şeydir; niyet bu anlamda çok küçük bir rol oynar ve sorumluluk tamamen nesneltir. Ama, önceleri bu ahlaka paralel, sonra da zıt olan ve aşamalı olarak gelişen işbirliği ahlakı vardır. Bu ahlakın temel ilkesi dayanışmadır ve öncelikli vurguyu bilincin özerkliğine, amaçlılığa ve sonuç olarak öznel sorumluluğa verir. Değerler açısından bakıldığında karşılıklı saygı etiği tek taraflı saygıya karşıt düşse de, bu evrime neden olan açıdan bakıldığında karşılıklı saygının tek taraflı saygının doğal bir sonucu olduğu gözden kaçırılmamalı. Çocuk insan olmaya doğru eğilim gösterir göstermez, yetişkinlerle kurduğu ilişkileri eşitliğe yönelir. Kısıtlamaya ait olan tek taraflı saygı sabit bir sistem değildir ve eğilim gösterdiği denge karşılıklı saygıdan başka bir şey değildir. Dolayısıyla, çocukla ilgili olarak, öznel sorumluluğun nesnel sorumluluğa üstün gelmesinin, genel olarak sorumlulukla ilişkili muhalif güçlerin sonucu olduğu görüşü sürdürülemez. Daha çok, daha fazla evrim geçirenlerin daha ilkel formları izlediği bir tür içsel mantık söz konusudur; ancak evrim geçirmiş olanların niteliksel olarak ilkel formlardan farklılık gösterdiği de bir gerçektir.

O halde aynı durum, fazlasıyla şematik bir şekilde, neden toplum için de geçerli olmasın? Bireyin ortak yükümlülüklerle itaati ile genel olarak çocuğun yetişkinlere itaati arasında bir ilişki kurulabileceğini söylemek yanlış olmaz. Her iki durumda da insanoğlu, büyüklerine duyduğu saygı nedeniyle belirli talimatlara boyun eğer. Toplum, her birinin kendisini takip edene baskı uyguladığı bir dizi (ya da çok sayıda kesişen dizi) nesilden başka bir şey değildir ve Auguste Comte bir neslin diğerine yaptığı eylemi sosyolojinin en önemli fenomeni olarak belirlemekte haklıydı. Şimdi gerontokrasinin ilkel toplumlarda oynadığı rolü, sosyal evrimin akışında ailenin azalan gücünü ve modern uygarlıkları karakterize eden bütün sosyal özellikleri düşününce, toplumların tarihinde bireylerin aşamalı olarak özgürleştiğini, başka bir deyişle farklı nesillerin birbiriyle ilişkisinde bir eşitleme olduğunu açıkça

görürüz. Durkheim'ın da işaret ettiği gibi, "bölünmüş" toplumların zorunlu riayetinden farklılaşmış toplumların organik dayanışmasına geçiş, temel bir psikolojik faktör olarak grubun birey üzerindeki azaltılmış denetiminden bahsetmeden açıklanamaz. Toplum ne kadar "yoğunsa" ergen birey ilişkilerinde doğrudan kısıtlamadan o kadar çabuk kaçacak ve bir dizi yeni etkiye maruz kalınca onları birbiriyle kıyaslayarak ruhsal bağımsızlığını elde edecektir. Toplum ne kadar karmaşıksa kişilik o kadar özerktir ve eşit bireyler arasındaki işbirliği ilişkileri de o kadar önemlidir. İşbirliği kısıtlamayı ve sonucunda karşılıklı saygı ahlakı otorite ahlakını bu kadar doğal bir şekilde izlerse, öznel sorumluluğun "ilkel" sorumluluğun piç formu olarak görülmesine neden yoktur. En fazla, rasyonel zihniyetin bilim öncesi ya da "mantık öncesi" zihniyetin bir piç formu olduğu ve bağımsız ahlakın temel dinlerin seyreltilmiş bir formu olduğu söylenebilir. Tam tersine, bize göre eğitim fenomeninin başlangıçta sosyal fenomen ilkelerini sergilediği kabul edilirse, öznel sorumluluk, en azından riayet yükümlülüğü yerini temeli sosyal farklılaşma ve bireyselliğe dayanan bir işbirliğine bıraktığı sürece, nesnel sorumluluğun normal bir sonucudur. Yani nesnel ve aktarılabilir sorumluluğun zayıflamasının tek nedeni merhamet ve insancılığın cezaları kontrol altında tutması değildir. İstemedi işlenen suç ve hatta kefaretili ceza fikirlerinin özerklik ahlakında bütün anlamını yitirmesidir. Suç ve ceza kavramları görev, doğru ve yanlış ve denk adalet kavramlarıyla aynı anda gelişir. Bu yüzden, Fauconnet'nin ayırt ettiği iki ahlak türü bize göre iki genel tutumla, alışkın olduğumuz iki ahlak türüyle ilişkili gibi görünüyor ve birinden diğerine doğru evrimin tesadüfi olarak değil, sözde "ilkel" toplumların teokratik riayetinden modern zamanların eşitlikçi dayanışmasına doğru geçişi karakterize eden psiko-sosyolojik dönüşümle aynı anda gerçekleştiğini düşünüyoruz. Kısıtlamaya eşlik eden yaderklik nesnel sorumluluğa yol açar, tıpkı karşılıklı saygı ve işbirliğine eşlik eden özerkliğin öznel sorumluluğa yol açması gibi. Herhangi bir toplumda mevcut olan işbirliği ahlakı filizleri ise, uymacı toplumlarda hakim olan kısıtlama

tarafından bastırılır. Ama uygarlaşmış toplumlara özel olan sosyal farklılaşma ve “organik” dayanışma onun yayılmasını sağlar ve bu da sorumluluğun dönüşümünü açıklar.

Fauconnet’nin görüşlerini daha yakından inceleyelim ve iki yorum arasında tercihimizi yapalım. Bizim anlayışımızla ilkel zamanlardaki anlayışlar arasındaki farkı çok açıkça ortaya koysa da, Fauconnet bizim zamanımızda nesnel sorumluluğun ve hatta arkaik kavramların yeniden canlandığının işaretlerini arayarak, karşıtlığı yumuşatmaya çalışır. Bu yüzden, suçluyu sorumsuz bir dejenere olarak, toplumun kendisini de onun durumundan sorumlu gören İtalyan hukuk ekolünden bahsederken Fauconnet şöyle der: “Sadece kendi kaynağına dönerek sorumluluk yenilenebilir ve sürdürülebilir” (s. 344). Bu yüzden suçlu ayyaş örneğinde toplumun sorumluluğu, bir klanda tabunun bireysel ihlali örneğiyle kıyaslanır. Ama bu noktada bir karışıklığın ortaya çıkmasından korkuyoruz. İlkel toplumlarda sorumluluk ortak olarak görülüyorsa, bu, cezanın uygulanma yüzeyini genişletmek ve cezayı geliştirmek, böylece kefaretin mistik etkisini artırmak için yapılır. Ama üyelerinden birinin işlediği suçtan toplumu sorumlu tutarak modern zihnin yapmayı amaçladığı şey, tam tersine, suçlunun sorumluluğunu azaltmak ve cezasını yumuşatmaktır. Bir ayyaşı toplumun kurbanı kabul ederek, onun kabahatlerindeki bütün kasıtlılığı ve bütün suçluluk unsurlarını ortadan kaldırmayı amaçlarız. Tabii ki ortak sorumluluk kalıntıları hâlâ aramızda bulunabilir, mesela bir savaşta yönetenlerin kusurlarından bütün bir ulusun sorumlu tutulması ya da dinde bütün insanlığın, atalarının günahları yüzünden cehennem azabına mahkûm edilmesi gibi. Bunlar kesinlikle ortak sorumluluk örnekleridir. Ama bu tür yargılar genel olarak normal ortak bilinç tarafından yapılmaz, ve sorumluluğun “restorasyonu” değil, bir kalıntı ya da gerileme olarak kabul edilmelidir.

Fauconnet’nin kullandığı bir diğer argüman, ceza hukukunda bir suç delili olması gerektiğidir. Ama bu kolektif bilincin sadık kalacağı bir ideal ilkeden çok, pratik doğaya sahip bir durumdur. Eğer yargıçlar gerçekten kalplerin içini

görebilseydi, hata riski olmadan, basit vakaların kanıtını belirlemede kullandıkları kesinliğin aynısı ya da daha fazlasıyla eylemin ardındaki niyeti açığa çıkarabilseydi, o zaman hiç şüphesiz suçlu niyetin kendisi cezaya maruz kalırdı. Bu yüzden, adaletin etkinliğini maddi eylemlerle sınırlamasının nedeni, hiçbir nesnel sorumluluk ilkesinin var olmaması değil, hatasızlığın var olmamasıdır ve bu sınırlı alanda da yeterince sorunla karşılaşır.

Kısacası, modern sorumluluk tamamen bireysel ve öznel olma eğilimi gösterir. Ama bunun ötesine gidilmesi gerek. Sorumluluğa dair ilkel düşünceler ve konuyla ilgili belirli mevcut fikirler arasında sadece derece açısından değil, tür açısından da fark vardır. İlk durumda, ceza en mükemmel ahlaki anlayıştır. Ve ilkel kavramlar tamamen gerçekçi olduğundan, ruhsal ve fiziksel arasında farklılaşma eksikliği yüzünden, ceza fikri, sihirli olduğu kadar mistik de bir anlama sahiptir. Suç fiziksel ve ruhsal enfeksiyonun merkezi olduğundan, cezası hem maddi hem de ruhsal etkilere sahip olacaktır. Belirli teolojik anlayışlarla ilgili olanlar dışında, bu fikirler bizim düşünme şeklimize tamamen yabancıdır. Aynı zamanda, iyi eylemin ödülü ve kötü eylemin de cezayı hak ettiği fikri hâlâ çok yaygındır. Öznel sorumluluk anlayışıyla kolayca birleşen bu anlayışın, ilkel, nesnel ve neredeyse maddeci sorumluluk kavramlarının bir ürünü olduğunu kabul ediyoruz. Ama çağdaşlarımızın çok büyük bir çoğunluğunun kendilerini bu fikirden kurtardığı kabul edilecektir. Çoğuna göre, iyi olan sadece kendi iyiliği için aranmalıdır ve herhangi bir tür ceza da ahlak dışıdır. Fauconnet ile birlikte sorumluluğu cezayla eş tutarsak, bu “sorumluluğun zayıflaması”ndan bahsederken sadece seçilmiş bir azınlığı kastetmiş olacağız. Ama bu insanlar hakkındaki en önemli konu, sorumluluğu cezadan ayırmaları ve sorumluluk fikrini besledikleri kadar kararlı bir şekilde cezayı reddetmeleridir. Tabii ki burada yasal ve ahlaki bakış açıları arasında ayırım yapılması gerekir. Tamamen yasal açıdan bakıldığında, ceza belki toplumun savunulması için gereklidir, ama konuya eğilen

modern yazarlar sosyal yeniden eğitime ve yeniden adaptasyon fikrini kefaretin üstüne yerleştirme eğilimi de gösterir. Ama ahlaki açıdan bakıldığında, ceza fikrinde her zaman soyut bir şey vardır ve bunun bilincin özerkliğini imkansız hale getirdiğini söyleyebiliriz. Guyau'nun bu teoriyi zekice savunduğu hatırlanacaktır ve belirli bir derinlikten yoksun olsa da, tıpkı diğerleri gibi, gerçek özerkliğin sadece yarısına kadar ulaşan Kantçı Estetiğe karşı verilen en sağlam tepkilerden biri için aynı suçlama yapılamaz: F. Rauh'un etik sisteminden bahsediyoruz.

Tek kelimeyle, bilincin özerkliğiyle bir arada ilerleyen ve işbirliği ilişkilerinden doğan içsel sorumluluk, kefaretli ceza fikriyle ve bunun sonucu olarak da kısıtlama ve yaderklik ile bağlantılı olan sorumluluk formundan türetilmemiştir: Yeni bir ahlaki tutum türü eskimiş tutumun yerini alır ve iki eylemin zamandaki devamlılığının, doğalarındaki farklılığı gizlemesine izin verilmemelidir.

Sonuç olarak –ileride bizim için paha biçilmez değer taşıyacağından, varmak istediğimiz yer de budur– sosyal kısıtlama ve işbirliği kıyaslanamayacak sonuçlara götürür. Sosyal kısıtlama –bununla, bir otorite unsurunun dahil olduğu ve akranlar arasındaki, işbirliği gibi bir değiş tokuşun sonucu olmayan herhangi bir sosyal ilişkiyi kastediyoruz– birey üzerinde, yetişkin kısıtlamasının çocuk zihnine uyguladığına benzer sonuçlar yaratır. Dahası, iki fenomen gerçekten de aynı şeydir ve “büyüklerle” ve geleneğe duyulan tek taraflı saygının egemenliği altındaki yetişkin, gerçekten de bir çocuk gibi davranır. İlkel suç anlayışlarının realizminin ve belirli açılardan cezanın kendisinin çocuksu bir tepki olduğu görüşü bile sürdürülebilir. İlkel insan için ahlaki ve fiziksel evren aynı şeydir ve bir kural hem doğa yasası hem de davranış ilkesidir. Bu nedenle, suç evrenin varlığını tehdit eder ve uygun bir kefaretle mistik anlamda geçersiz kılınması gerekir. Ama hem fiziksel hem de ahlaki olan bu yasa fikri, çocuğun dünyaya dair anlayışının tam merkezinde yer alır; çünkü yetişkin kısıtlamasının etkisi altında çocuk, şeylerin

kurallara uyguladığı belirli bir itaat kılıfı dışında, fiziksel evrenin yasalarını anlayamaz. Ama insanlar ilk başta çocuk olmasaydı ve çocuk zihinsel gelişiminin başından itibaren onu azarlayan ve cezalandıran yetişkinin kararlarına saygı göstermeseydi, yetişkin toplumunda ceza ve kefaret fikirleri nasıl bu kadar yaygın olabilirdi? Tam tersine, sosyal farklılaşma ve işbirliği etkileri altında, birey geçmiş kültü ve ona eşlik eden zorunlu riayet tarafından gittikçe daha az hükmedilir. O zaman gerçekten yetişkin olur ve uymacı ruhu işaret eden çocuksu özellikleri, yerini işbirliğinin sonucu olan özelliklere bırakır. Böylece bilincin özerkliği yaderkliğin yerini alır, bundan dolayı Fauconnet'nin sorumluluk alanında incelediği dönüşümler ve kefaretli ceza fikrine karşı yükselen eleştirilerle karşı karşıya kalırız; böylece, belirli bir ideale ulaşamaktan kendisini suçlu tutan tamamen içsel sorumluluk grup tepkilerinden doğan sorumluluğu izler. Bu içsel sorumluluğun sosyal bir fenomen olarak kaldığı doğrudur; bireyler işbirliği yapmasaydı bilinç doğru ve suçluluk duygusu konusunda bilgisiz kalırdı. Ama kısmen sorumluluk tarihinin bütün olarak eğilim gösterdiği bir denge formu oluştursa da, bu kısıtlama verilerinden farklı bir düzene sahip bir fenomendir.

§ II. DURKHEIM'IN AHLAKİ ÖZERKLİK DOKTRİNİ. 1. GİRİŞ

Durkheim'ın, çok etkileyici olan ve derin bir bilim adamı ruhu ile dolu etik öğretisi, çocuk psikolojisinin verilerini yorumlama işinde karşı karşıya kaldığımız en ciddi soruyu doğurur. Bizim iki ahlak ve iki sosyal ilişki türü arasında bir mücadele gördüğümüz yerde, Durkheim bütün ahlaki ve sosyal gerçeklerin birliğini doğrular. Bireysel ve aşkın ahlak arasındaki mücadelenin temel sosyolojik temelini en iyi onun anladığı doğrudur, ama biz birincinin çocukların arasındaki dayanışma ile hazırlandığına ve ikincinin de yetişkinin çocuk üzerindeki kısıtlamasından ortaya çıktığına inanırken, Durkheim bütün ahlakın grup tarafından bireye ve yetişkin tarafından çocuğa dayatıldığını söyler. Bunun sonucunda, pedagojik bakış açısından, biz “Etkinlik” Okulu'nda, özyönetimde ve çocuğun özerkliğinde sadece eğitim formunun rasyonel bir ahlak üretme olasılığı olduğunu görürken, Durkheim, bilincin içsel özgürlüğüne imkan sağlaması için kattığı bütün özelliklere rağmen, geleneksel modele dayanan ve temel olarak otoriteye ait olan yöntemleri kullanan bir eğitim sistemini destekler.

Ahlak Eğitimi'ni incelemeden önce, genel olarak Durkheim'ın ahlak sosyolojisindeki sorun hakkında biraz düşünelim. Durkheim'ın çocuk hakkındaki fikirleri sadece genel sosyolojisi açısından anlaşılabilir ve çocuklara dair fikirleri sağduyu ve mevcut pedagoji ile ilgili fikirlerine çok benzediğinden, konu hakkındaki kendi teorilerimizin sağlamlığını sürdürmek istiyorsak onları çok yakından incelememiz gerekir.

Eserleri arasında en az dogmatik ve teorik anlamda en zengin olan, işbölümü hakkındaki kitabı *Toplumsal İşbölümü*'nde, Durkheim daha sonra sosyal gerçeklerin birliği ve sonucunda ahlaki gerçeklerin kendi aralarındaki kimlik konularında yaptığından çok daha dikkatli davrandı. İki genel türde toplum vardır: Bir yanda, dayanışması bölünmüş ya da mekanik olan uymacı toplumlar yer alır; ve diğer yanda, işbölümü ile kendi içinde farklılaşmış ve organik dayanışmaya sahip toplumlar bulunur. Birinci türde içsel özgürlük ve kişilik bir ayrıcalıktır, ikinci tür büyümeye ve bireysel itibara damgasını vurur. Sosyal farklılaşma yeni bir fenomendir, henüz tam olarak tanımlanmamıştır ve sosyal alışkanlıklarımızı ve ahlak kurallarımızı yıkmaya eğilimlidir. Ama farklılaşma geleneksel riayette bir kırılmaya yol açarak, riayetle bağlantılı teolojik simgelerin etkisini azaltır ve birinci türdeki toplumlarda ahlak dine ve dinin harici formlarına dayandığından, birinci görevimiz kendimiz için yeni bir ahlak yaratmak olacaktır. Dengemiz tehdit altındadır. Riayete ait olan harici dayanışmanın içsel bir muadiline ihtiyaç duyarız. Geleneksel kurumların maddi kısıtlaması ile kaybettiğimiz şeyi içsel ahlakta, dayanışmanın kişisel olarak beslenmesinde geri kazanmamız gerekir.

Konunun bu sunumuna göre, sosyal baskı iki farklı şekilde ortaya çıkıyor gibi görünüyor: Uymacı toplumlarda uygun isimle kısıtlama ve işbirliğinde içsel yükümlülük. En azından, ahlak duyguları, zorunlu bir riayetin yaderkliğiyle ya da farklılaşmış ve organik toplumlarda kişiliğe ait olan özerklikle ilişkili olmalarına bağlı olarak, neredeyse tamamen zıt formlarda ortaya çıkmak zorunda kalıyor gibi görünüyor. Ancak, Durkheim'ın son eserlerindeki eğilim, kısıtlama ve işbirliğini tek bir maddeye indirgemek ve her şeyden çok, ahlakın farklı açılarına dair yaptığı analizleri tek bir açıklamada birleştirmekti.

Kısıtlama konusunda, Durkheim kelimenin tanımını, bütün sosyal fenomenleri kapsayacak şekilde genişletti. İster birey tarafından evrensel insan ideallerine duyulan içsel çekim-

den, ister kamuoyu ya da polis tarafından uygulanan baskıdan bahsetsin, hepsinin kısıtlama olduğunu belirtti. Sosyal fenomenin “dışsallığı” aynı genellemeleri doğurur. Mantık ve ahlak ilkeleri birey için dışsaldır, çünkü bireysel zihin onları yardım almadan anlayamaz. Ama sözel işaretler, mistik simgeler ya da ekonomik değerler de öyledir, çünkü birey bunları istediği gibi değiştiremez. Yani toplum her zaman bir ve tektir ve işbirliği ve zorunlu riayet arasındaki farklar niteликтen çok bir derece konusudur.

Ahlak da aynı şekilde tehdit edilir. Ahlak dinden doğar, çünkü zorunlu eylemler kutsal fikrinden türemeleri durumunda onaylanır. Tıpkı kutsalın hem saygılı korkuya hem de bir çekim hissine ilham vermesi gibi, ahlak anlayışları da iki indirgenemez ama aynı zamanda ayrılamaz açı sunar: Bir yandan yükümlülük ve görev, diğer yandan iyi ve arzulanan ideal anlayışı.

Tekrarlayalım, tıpkı kutsalın ritüel yasaklara ve olumlu talimatlara neden olması gibi, ahlak da yasaklar ve neden vermeden mecbur kılar. Dolayısıyla, Kesin Buyruk, doğrudan sosyal kısıtlamadan doğar. Ahlak hedefi ve saygı kaynağı sadece toplumun kendisi olabilir, çünkü bireylerden farklıdır ve onlara üstündür.

Durkheim’ın doktrininin ana tezi, yani ahlakın sosyal yaşamla açıklanması ve onda gerçekleşen değişikliklerin toplumun farklı yapıları açısından yorumlanması konusunda, çalışmamızın sonuçları nedeniyle hemfikiriz. Ahlakın tamamen bireysel unsurlarının, ya bilincin yaratılışında açıklanan, küçük çocukların büyük çocuklara duyduğu saygı hissine ya da çocuğun etrafındakilere duyduğu ve işbirliğini mümkün kılan empati hislerine dayanabileceğini bulduk. İçgüdüsel eğilimler, onlarla hemen hemen doğrudan bağlantılı diğer eğilimlerle birlikte, bir ihtiyaçtır ama ahlakın oluşumu için yeterli değildirler. Ahlak, bireyi aşan kuralların varlığını gerektirir ve bu kurallar sadece diğer insanlarla iletişim aracılığıyla gelişebilir. Bu yüzden çocuk ahlakının temel anlayışları, yetişkin tarafından dayatılan ve çocukların arasındaki işbirliğinden doğan anlayışlardan oluşur. Her iki durumda, yani

çocuğun ahlaki yargıları ister yaderk ister özerk olsun, ister baskı altında kabul edilmiş ister özgürce düzenlenmiş olsun, bu ahlak sosyaldır ve bu konuda Durkheim hiç şüphesiz haklıdır.

Ama konu burada sona ermiyor ve geriye, Durkheim tarafından kabul edilen bütün sosyal gerçeklerin birliğinin, ahlakın en temel ve en spesifik özelliği olan normatif özerkliğini elinden alıp almadığını bilmek kalıyor. Sosyolojik açıklamanın tehlikesi –bunu ilk fark eden kişi Durkheim oldu- ahlaki devletin varlık nedenleri, kabul edilen görüşler ya da ortak tutuculukla, yani en büyük reformcuların bilinç adına savaştığı her şeyle tanımlayarak ona gölge düşürebilmesidir. Durkheim’ın bu kritik soruna verdiği çözümün şüphelerimizi gidermesinin mümkün olduğunu da düşünmüyoruz. Bu çok tartışılan soruya bu kadar çok vurgu yaptığımız için okurun hoşgörüsüne sığınıyoruz. Ama bunun aksi gibi görünüyorsa bile, çocuk psikolojisinde –Durkheim’ın pedagojisi bunu kanıtlar– bütün olası yanlış anlamaları ortadan kaldırmaya yönelik çabamızda her şeyi çok açıkça ifade etmekten korkmamamız çok önemli.

Durkheim bu temel konuda kararsız kalmış gibi görünür. Bazı bölümlerde, egemen görüşe, sadece egemen olduğu için ahlaki değer atfeder gibi görünüyor. “Alışkanlık ve ahlaki uygulama arasındaki yakınlık o kadar fazladır ki, herhangi bir ortak alışkanlık neredeyse kaçınılmaz bir şekilde belirli bir ahlaki karakter sunar. Bir davranış formu bir grupta olağan hale gelince, ondan uzaklaşmak, ahlaki hataların doğurduklarına çok benzer olan bir onaylamama dürtüsünü harekete geçirir. Bu alışkanlıklar, bir dereceye kadar, ahlaki uygulamalara gösterilen özel saygıya hükmeder. Bütün ortak alışkanlıklar ahlaki olmasa da, bütün ahlaki uygulamalar şüphesiz ortak alışkanlıklardır. Sonuç olarak, alışkanlık olan her şeye karşı çıkan kişinin, ahlaka da karşı çıkması mümkündür” (*Ahlak Eğitimi*). Ama diğer yerlerde –ve şimdi alıntı yapacağımız bölümlerin, Durkheim’ın kendi ideali, “ortak alışkanlık”ı savunduğu metinlerden çok daha iyi ifade ettiğini düşünüyoruz– Durkheim tam tersini söyler gibi

görünüyor. "Zihni hakim ahlak görüşüne tâbi kılan bu görüşe itiraz edildi. Ama bu doğru değil, ahlakın bize arzu etmemizi söylediği toplum sunulduğu şekliyle değil, gerçekten olduğu ya da olma eğilimi gösterdiği şekliyle toplumdur. Bu yüzden, toplumun düşünce yoluyla elde ettiği kendine dair bilinci, altında yatan gerçekliğin uygunsuz bir yansıması olabilir. Kamu görüşü, toplumu gerçek durumunun gerisinde bırakan anakronizmlerle dolu olabilir" (*Sociologie et Philosophie*, s. 51). Hepsinden de önemlisi, Parodi'nin yaptığı bir eleştiriye yanıt olarak, Durkheim *Société française de Philosophie* karşısında, kendi ahlak anlayışına göre, kamuoyuyla karşıt düşümlerinde büyük bireylerin bilincinin haklı olduğunu düşündüğünü hiç tereddütsüz ifade etti. Örneğin, Atina'daki kamuoyunun Sokrates'i mahkûm etmesi kabul edilebilir, ama haklı olan Atinalılar değil, Sokrates'ti, çünkü "Sokrates zamanının toplumuna uygun ahlakı, yargıçlarından çok daha inançlı bir şekilde ifade etmişti" (*a.g.e.* s. 93).

Bu iki çözüm arasında bir seçim yapılması gerektiği çok açık. Ama Durkheim bunu kabul edemedi, çünkü seçim yapmak aynı zamanda kısıtlama ve işbirliği sorununu sabitleştirmek demek olurdu. Ya toplum tektir ve işbirliği de dahil olmak üzere bütün sosyal süreçler sadece kısıtlamaya benzer ve bu durumda doğrunun kamuoyu ve geleneksel kullanımla belirlenmesi gerekir; ya da mevcut ve ideal toplum, yani "görüş" ve "gerçekten eğilim duyduğu" haliyle toplum arasında bir ayrım yapılması gerekir, bu durumda da, ahlak değerlerini devletin varlık nedenlerinin üstüne yerleştirmek için, kısıtlama ve işbirliği arasında, Durkheim'in istediğinden daha temel bir ayrım yapmaya yönelmek kaçınılmazdır.

Olduğu haliyle toplum ile olma eğilimi gösterdiği haliyle toplum arasında nasıl ayrım yapılacağını sorabiliriz. Zorunlu riayet, yani aşağı yukarı saf bir sosyal kısıtlama rejiminde bu tür bir ayrım yapmak düşünülemez. Belirli bir inanç ve uygulama grubu bireye aktarılır ve ahlak, onları oldukları gibi korumaktan oluşur. Tabii ki yerleşmiş kullanımda istemsiz değişiklikler gerçekleşebilir ve yeni ve geleneksel kullanım

arasında bir kırılmanın varlığı fark edilebilir. Ama ideal kişinin gözünün önünde değil, arkasındadır. Kısıtlamanın dayattığı şey çoktan örgütlenmiş bir kurallar ve görüşler sistemi olduğundan; bu sistemi kabul ya da reddedebilirsiniz, ama herhangi bir tartışma ya da kişisel yorumlama riayetle bağdaşmaz. Tam tersine, bizimki gibi farklılaşmış toplumlarda bireyler arasında yeni ilişkiler kurulması mümkündür, bunun filizlerine ilkel toplumlarda, özellikle teknik iş konularında rastlanır. Mevcut toplumumuzu oluşturan gruplaşmalar ağının ortasında, bireyler dogmalar ve ritüeller toplamını korumayı, bir “yöntem” ya da yöntemler toplamı uygulanmasına yaptığı kadar kabul etmez. Birinin onayladığı diğerleri tarafından doğrulanır; birinin yaptığı şey diğerleri tarafından denir ve test edilir. Deneysel davranışın özü –ister bilimsel, ister teknik, ister ahlaki olsun– yaygın inançtan değil, karşılıklı kontrol kurallarından oluşur. Herkes yenilik yapmakta özgürdür, ama ancak diğerleri tarafından anlaşılmayı ve onları anlamayı başardığı sürece. Demokratik toplumlar ideali oluştursa da çoğu alanda sosyal kısıtlamaya üstün gelmekten hâlâ çok uzak olan bu işbirliği, olan ve olması gereken arasında ayırım yapmaya imkan sağlayan tek şeydir. “Yöntem” kelimesi yerleşik belirli geçici gerçekleri ima eder, ama her şeyin üstünde, daha keşfedecek şeyler vardır ve ilerleme, belli kuralların yerine getirilmesine bağlıdır. Bu şekilde idealin özellikleri korunur. Sosyal kısıtlama ve dışsal otoritenin özü, tam tersine, olanı ve olması gerekeni belirlemektir, böylece çoktan gerçekleştirilmiş olan ideal olarak algılanır.

Durkheim’ın kısıtlama ve işbirliği arasında, derece dışında başka bir farkın varlığını reddetmesinin nedeni, iki sürecin arasında sayısız ara bağlantının var olması gerçeği olabilir. İlk eserinde gösterdiği gibi, işbölümü, bireysellik ve işbirliği, bir toplum hacim ve yoğunluğunu artırdığı ölçüde zorunlu riayete üstün gelir. Dolayısıyla hipotez, bütün toplumlarda sosyal toplumun bireyler üzerinde kısıtlama uyguladığı ve bu kısıtlamanın uygarlığımızda ortak dayanışma formunu aldığı, oysa ilkel toplumların zorunlu bir riayetle sınırlı kaldığı şeklinde geliştirilebilir. Ama, inkar etmeyi amaçlamadığımız bu

gerçek devamlılık, sonuçlarda niteliksel bir karşılığı dışlamaz. İşbirliği, zorunlu riayet yıkılmaya başladığında toplumun eğilim gösterdiği ideal bir denge formu olarak görülebilir. Bu ideale yaklaşılnca, sosyal yaşamın karakteri ilkel durumundan niteliksel anlamda farklılaşmaya başlar, ama iki form arasındaki hareket süreklidir.

Çocukta iki ahlak arasındaki ilişkiyi daha net bir şekilde görmek için konuya psikolog olarak yaklaşalım. Durkheim, nadir durumlar dışında, toplumun sadece yetişkinlerden oluştuğunu düşündü. Kitaplarında her şey, sanki toplam bir sentez olarak grup, yaşlarından bağımsız olarak bütün bireylere baskı uygulamış gibi gerçekleşir. Üyeleri her zaman birbirleriyle yaşıt olan ve hayatlarını onlardan önceki kuşakların kısıtlamasını ya da onlardan sonraki kuşakların eğitimini deneyimlemeden yaşamış bir toplum hayal edelim. Bu bireyler kaç yüzyıl boyunca yaşasa da ve psikolojilerini ne kadar ortak tasvir etsek de, “ilkel” olarak tanımlanan toplumlarda alışkın olduğumuz sosyolojiyi üretmeleri olasılığı binde birdir. Bu insanlar aşamalı olarak kendilerine ait bir dil, mantık, bilim, etik ve metafizik keşfeder, ama gruplaşma deneylerini, hataları ve anlık ortak sapmaları bir kenara ayırırsak, zorunlu riayetin egemen olduğu toplumlardaki kadar kesin bir şekilde kristalleşmiş bir sosyal kısıtlamayı kabul etmelerini sağlayacak hiçbir şey düşünülemez. Toplumlar sadece aynı yaşta ve bir kuşağın diğerine uyguladığı baskıyı tanımayan bireylerden oluşsaydı, bütün temel sosyal fenomenlerin şimdiki halinden radikal ölçüde farklı olacağı çok açıktır. En küçük çocuk en büyük olana ve anne babasına saygı duyar ve içinde yaşadığı toplum ne kadar basit bir yapıya sahipse, bu tek taraflı saygı bir bireyin hayatında o kadar sağlam bir yere sahiptir, çünkü daha ilkel toplumlarda yaşa ve büyüklere duyulan saygı ortaya çıkar. Bu tek taraflı saygı olmadan, sosyal kısıtlamaya özel olan etik ve mantığın nasıl var olabildiği anlaşılamaz. Ahlak alanında, ritüel yükümlülük ve yasaklar, ahlaki gerçekçilik ve nesnel sorumluluk gibi gerçeklerin, çocuğun yetişkine duyduğu saygı olmadan var olmaması mümkündür. Ama bir adım daha ileri gidilip, “ilkel zihniyetin”

göze çarpan özelliklerinin çocuksu zihniyet ve bir kuşağın diğerine uyguladığı kısıtlamanın etkilerinin bir birleşimi olarak açıklanabileceği varsayılabilir mi? Bu şekilde ilkel zihniyet, sosyal baskının çocuk zihninde yayılmasına bağlı olur.¹ Tam tersine, işbirliği ve bireysel farklılaşma temeline sahip olan bizim uygarlığımızda, çocuğun benmerkezci zihniyeti, Durkheim'ın onlara verdiği isimle "hayatta kalanları" ya da "toplumun mevcut haline kıyasla geride kalan"ları oluşturan örnekler dışında temel sosyal fenomene giriş yapamaz. Bili-min, endüstrinin gelişimi, ekonomik işbirliği, rasyonel ahlak ve demokratik fikirlerin hepsi, kuşakların birbirine uyguladığı kısıtlamayla hiç ilgisi olmayan ve doğrudan yaştan bağımsız bir işbirliğinden doğan çok sayıda kazanım gibi görünmektedir.

Kısacası, psikolojik açıdan bakıldığında sosyal kısıtlamanın, kısmen yetişkinin çocuğa uyguladığı kısıtlamadan doğduğu ve bunun sonucu olarak da çocuk zihniyetine "birleştirici" bir etki uyguladığı kabul edilebilir. Bu varsayım, çalışmamızın akışında gösterdiğimiz gibi, sosyal kısıtlama çocuğu "sosyalleştirmek" için yeterli değilse ama onun benmerkez-ciliğini vurguluyorsa güç kazanır. Diğer yandan, çocuk fenomenini ortadan kaldırma eğilimi gösteren şey temel olarak sosyal ilişki gibi görünür. Bu da işbirliğinin, sosyal yoğunlaşmanın en genç kuşakları özgürleştirdiği ölçüde kısıtlamanın eğilim gösterdiği ideal denge formunu oluştururken, sonuçta niteliksel olarak kısıtlamanın tam tersi olan sonuçlara götürdüğünü göstermek için yeterlidir. Bu, Durkheim'la birlikte görüş ve mantık, alışkanlığın ve ahlak kurallarının gözlemi arasında bir ayrım yapmak istiyorsak, mevcut düzenleri kutsayan kısıtlama gibi sosyal bir süreç ile temelde bir yöntemi dayatan ve böylece olması gerekeni olandan özgürleştirmeyi

¹ Bunu söyleyerek tabii ki psikolojinin pre-sosyoloji aşamasına geri dönmeyi amaçlamıyoruz, sadece sosyolojinin belirlediği çerçevenin içinde psikolojik analize eski önemini geri kazandırmak için her şeyin söylenebileceğini göstermek istiyoruz. Günümüzde sosyoloji çalışmaları ile psikolojik araştırma arasında zıtlıktan çok paralellik vardır.

sağlayan işbirliği gibi sosyal bir süreç arasında güçlü bir ayırım yapmak zorunda olduğumuzu gösteriyor.

Şimdi Durkheim'ın sosyolojisinin gerçekten etik bir parçasının incelemesine başlayabiliriz. Burada iki kısmın ayırt edilmesi gerekiyor: Görev ya da ahlaki yükümlülük teorisi ve iyi ya da bilinç özerkliği teorisi. Görev konusunda, Durkheim'ın teorisine katılmazlık edemeyiz, en azından statik sosyoloji açısından bakıldığında. Sadece belirli bir toplumdaki görevlerin toplamının bu toplumun yapısıyla yakından ilişkili olması değil, görevin kendisinin (yükümlülük hissi) toplumun bireylere uyguladığı kısıtlama ile ilişkili olduğu da şüphe götürmez gibi görünüyor. Diğer yandan, genetik açıdan bakıldığında, bir yetişkinin çocuğa uyguladığı baskının çocuğun zihninde bir görev duygusu uyandırmak için yeterli olduğu ve bunu yetişkine toplumun bütünü tarafından uygulanan baskıdan bağımsız olarak yaptığı görüşü sürdürülebilir. Ama Durkheim'ın kendisi bu konuda ne düşünürse düşünsün, biz bu verileri Durkheim'ın öğretisine karşıt kabul etmiyoruz. Dolayısıyla, Bovet'nin teorisiyle ilişkili olarak tekrar ele alacağımızdan, şimdi konuya daha fazla eğilmeye gerek yok.

Diğer yandan, ahlaki açıdan iyi olan teorisi, biraz önce bahsettiğimiz kısıtlama ve işbirliği arasındaki ilişkilerden doğan zorlukları temsil ediyor gibi görünüyor. Durkheim, çok doğru bir şekilde, iyi ile görev arasında karşıtlık oluşturarak başlar ve ahlaki yaşamın bu iki açısının indirgenemeyecek kadar farklı olduğunu duyurur. Ama hemen sonra, ona ayrılmaz göründükleri sürece onları neredeyse bir tutar ve ona göre bütün ahlaki eylemler hem görevde, hem de iyi olanı karakterize eden arzulanırlığa ait olan yükümlülükten pay alır. Ve bu iki kavram bize ortak bir kökene sahip olarak verilir: İyi ve görevin ikisi de "kutsal" hissinden gelir, "Kutsal" aynı anda hem zorunludur hem de arzulanır, tıpkı kutsalın sadece bir yansıma olduğu toplum gibi.

Bu ortak köken bize sorgulanabilir gibi görünüyor. Arzulanırlık, dolayısıyla belirli bir iyi hissi olmadan görev duygusunun var olmadığı doğrudur. Ama bunun nedeni çok açık.

Bütün görev bilincinin temelinde yer alan tek taraflı saygı, kendine özgü bir korku ve sevgi karışımından oluşur, bu da sonucunda bir arzulanırlık unsuru anlamına gelir. Ama tersi doğru değildir. Eylemler iyi, ama herhangi bir yükümlülük unsurundan yoksun olabilir.¹ Hatta, Durkheim'ın da belirttiği gibi, iyiliğe görevden daha fazla önem veren bireyler de vardır ve bunun tersi de geçerlidir.

Durkheim'ın bu bireysel farkları, kendi teorisine uyacak bir şekilde açıkladığı doğrudur. “Her birey” der, “ortak ahlakı kendi şeklinde ifade eder; herkes onu farklı bir açıdan anlar, tasarlar; belki hiçbir zihin kendi zamanının ahlakı için tamamen yeterli değildir” (*Sociologie et Philosophie*, s. 56). O halde sonuç olarak, toplumda olduğu gibi var olan ve çeşitli bireyler tarafından kendi bakış açılarından değerlendirilen bir “ortak ahlak” var gibi görünüyor. Bu, gerçekte iyi ve görevin neden birbirinden ayrılamaz olduğunu açıklar, her birey ahlaki yaşamın bu iki özelliğinden birine ya da diğerine vurgu yapmakta özgürdür, bu da ikisini karşılıklı olarak indirgenemez hale getirir.

Ama ortak ahlak ve bireyler arasındaki bu ilişkileri daha yakından inceleyeceğiz; burada söz konusu olan mesele ahlaki fikirlerin yaratılışında toplumun oynadığı roldür. Bir dizi gezgin bir dağa tırmanırken ya da bir bölgeyi keşfederken, bireysel bakış açılarının daima yetersiz olduğu söylenebilir, çünkü görülecek her şeyi göremezler ya da aynı anda göremezler. “Ortak ahlak” bireylerin dışında mevcut olan bir amaç oluşturuyorsa, tek tek zihinlerin her zaman yetersiz olacağı ama kendilerine ait bakış açılarının sadece bir gerçekçiliğin toplamında uzlaşabileceğini söylemek gereksizdir. Ama Durkheim'ın öngörmediği, “ortak ahlakın” bireylere dışardan verildiği bir “şey”den değil, bireyler arasındaki ilişkilerin bir toplamından oluşan başka bir çözüm de müm-

¹ Durkheim'a göre (*Sociologie et Philosophie*, s. 65) hiçbir ahlaki eylem tamamen arzu edilebilir değildir, her zaman çaba gerektirirler. Ama çaba, yükümlülükle aynı anlama gelmek zorunda değildir.

kündür. Ortak ahlak böylece, kişinin bir bakış açısından diğerine geçiş yapmasını sağlayan ve sonucunda dağın ya da arazinin bir haritasını ya da nesnel bir temsilini yapmaya imkan veren perspektif yasaları sistemi ile tanımlanır. Bu durumda her bireysel perspektif diğerlerinden farklı, ama aynı zamanda uygun ve toplamın tutarlılığını tehlikeye atma riskinden uzak olabilir. Bu bütünün fazlasıyla karmaşık olduğu ve bireysel bilinçlerin de terimin ilk anlamında yetersiz olabileceği doğrudur. Ama ikinci anlamda da doğruluk payı vardır. Görev her durumda hemen hemen aynı bir emirler toplamı oluştururken, iyi buna ek olarak bir miktar kişisel gelişme ve özerklik de gerektirir. Bu da kısıtlamanın sonucu olmaktan çok uzak bir şekilde, sadece işbirliği ile açıklanabildiği anlamına gelir.

Bu şekilde, Durkheim'in ahlaki anlamda iyi olan hedefi tanımlamak için yararlandığı ilginç bir konuyu incelemeye yöneldik. Benmerkezcilik her tür etik tarafından reddedildiğinden, bu hedef bireysel olamaz. Bu yüzden, "her birey, ayrı ayrı ele alındığında, davranışa herhangi bir ahlaki değer atfedemiyorsa, yani *kendi içinde* ahlaki değere sahip değilse, bu bireylerin toplamından ortaya çıkan sayı da herhangi bir değer taşımaz" (*Sociologie et Philosophie*, s. 73). Böylece, "bireysel özneyi elediğimize göre, bir grup oluşturacak şekilde birleşmiş bireysel özneler çoğunluğunun oluşturduğu kendine özgü varlık dışında, ahlaki etkinlik için geriye olası bir hedef kalmıyor; geriye sadece ortak özne kalıyor" (s. 74). Bu yüzden toplum "onu oluşturan bireysel kişiliklerden niteliksel olarak farklı bir kişilik olarak kabul edilmelidir" (s. 54) ve fedakarlık, ancak diğer kişi topluma vücut kazandırdığı sürece meşru hale gelir. "Toplum bireyden farklı bir şey olsa da ve onun bütünlüğü hiçbirimizde mevcut olmasa da, içimizde bir şekilde ona yansımayan kimse yoktur" (*Ahlak Eğitimi*).

Öncelikle, bu tür bir fedakarlığın açıklamasının benmerkezciliği maruz göstermek için de yapılabileceği not edilmelidir. Ben de diğer herkes kadar toplumun bir yansımasıyım

ve bu içsel yansıma bana, diğer insanların kişilikleri aracılığıyla gerçekleşen yansımadan çok daha doğrudan görünüyor. Bu yorum dışında, Durkheim'ın kitaplarından alınan bu bölümler sadece tek bir anlama gelebilir: Başkalarında sevdiğimiz şey bireyden çok bir sevgi bağı olasılığı, arkadaştan çok arkadaşlıktır. Bu, ahlaki gerçek bireyin haricinde kalıyorsa ve ona dışardan dayatılmışsa insani olmayan bir ifade, ama iyi perspektif yasasını ve karşılıklı anlayış sağlamayı hedefleyen karşılıklılık kuralını oluşturuyorsa, derinliğe sahip olan tek ifadedir. O halde diğer kişide aradığımız şey, onun kendi içinden çıkarken yine de en özünde kendisi kalmaya devam etmesini sağlayan şeydir.

Kısacası iyi, toplumun bireye uyguladığı kısıtlamanın sonucu olan görev gibi değildir. İyiye duyulan özlem, zorunlu bir kurala gösterilen itaatten farklı bir şeydir. İyiye oluşturan karşılıklı saygı, görevi karakterize eden tek taraflı saygıya gösterilen riayete götürmez. Modern toplumlarımızda, hiç şüphesiz, ikisi arasındaki fark körelmiştir, çünkü görev duygusu kolayca iyiye özdeşleştirilebilir. Kendi içinde bir görev ahlakı olan Kantçı Etiğin, kendi içinde bir özerk irade ahlakı olmasının ve iyiye, karşılıklılığa dayanan bir evrensellekle tanımlamasının (Kant'ın kişisel zihniyetinde çok sayıda yaderklik ve kanunculuk izleri mevcut olsa da) nedeni budur. Ama ilkel toplumlarda, görev ahlakının dayattığı yasal talimatlar ya da tabular toplamı ile adalet kuralları ve bireyler arasında her zaman yasalaşmaya gerek olmadan büyüyen karşılıklılık arasındaki aykırılık neredeyse eksiksizdir. Sadece, ritüel yükümlülüklerin riayetle birlikte azaldığı farklılaşmış toplumlarda, iyi ahlakı görev ahlakına üstün gelir ve görevlerin kendisinin içeriğini oluşturur hale gelene kadar bir kuşaktan diğerine aktarılır.

Sonuç olarak, Durkheimcılığın temel zorluğu kısıtlama ve işbirliğini hatalı tanımlaması gibi görünüyor. Ahlak alanında bu, iyi ve görev tanımlamasının fazla vurgulandığı ve daha da kötüsü, ahlakın sosyal riayete boyun eğdiği anlamına gelir. İşbirliği dışında eksiksiz bir ahlaki özerklik olamaz. Bu bakış açısından, ahlak hâlâ sosyal bir şeydir ama toplum bir bütün

olarak ya da tam olarak gerçekleştirilmiş değerler sistemi olarak kabul edilemez. İyi ahlakî aşamalı olarak gelişir ve temelini kısıtlamadan alan sahte ve istikrarsız bir dengenin üstünden yükselen, topluma dair ideal bir denge formu oluşturur.

§ III. DURKHEIM'A GÖRE OTORİTE TEORİSİ. 2. AHLAK EĞİTİMİ

Bize göre tartışmanın temel noktasına, yani Durkheim'ın sosyolojiyle ilişkili olarak çocuk psikolojisine dair fikirlerine ulaştık. *Ahlak Eğitimi*'nde şekillendirdiği görüşler, geleneksel eğitimin temel aldığı düşünceleri savunmak için bilimsel alanda gösterilen en güçlü çabadır. Oysa, neredeyse bütün çocuk psikologlarının (Stanley Hall, Dewey, Claparède vs.) –toplumun bakış açısından çok, çocuğun bakış açısından konuşan– eğitsel yöntemin hezeyanlarını açıkça ifade ederken, toplumun yanında konumlanan ve çocuğa onun bakış açısından yaklaşan Durkheim fazlasıyla muhafazakardır. Bu yüzden, onun görüşlerinin sağlamlığını çocuk ahlakına dair mevcut verilerin ışığında test etmek zorundayız.

Sadece Durkheim'ın bu çalışmasının kusursuz bir şekilde tutarlı bir bütün oluşturması nedeniyle değil, birçok yönden önceki metinlerinde belirttiği görüşleri onayladığı için de, söz konusu ilkeye dair bir tartışma başlatalım.

Durkheim'e göre, ahlakta üç unsur vardır: Disiplin ruhu, sosyal gruplara bağlılık ve irade özerkliği. Ahlak toplum tarafından onaylanan bir kurallar bütününe dayandığı için, disiplin ruhu kendi içinde aslidir. "Davranışı düzenlemek ahlakın temel bir işlevidir" (s. 30). Ama kural fikrinde, düzenlilik kavramından çok daha fazlası vardır: *Otorite*. "Otorite denince, kendimizden üstün gördüğümüz herhangi bir ahlaki güç tarafından bize uygulanan üstünlüğü anlamamız gerek" (s. 33). Dolayısıyla ahlak bir talimatlar sistemi, bu ortak yükümlülüklerin içselleştirilmesinin ürünü olan bireysel bi-

linçtir. Ayrıca, bireyin büyümesini ve gelişmesini engellemekten çok uzak olan bu disiplinin, kişiliğin gelişmesi için gerekli tek koşul olduğu da doğrudur (s. 52).

Sosyal gruplara bağlılık da daha az önemli değildir. Bireyler kendi içlerinde ahlaki bir değere sahip olmadığından, grup tek meşru hedefi oluşturur. Ama tekrar söylemek gerekirse, bireysel inisiyatifi denetlemekten çok uzak olan bu hedef, kişiliği zenginleştirir: Hepimiz sosyal varlıklarız ve birey ve toplum arasında gerçek bir karşıtlık yoktur (s. 80). Dahası, “ahlakın toplumun eseri olduğunu gösteren şey, toplumlar gibi çeşitlilik göstermesidir” (s. 98). Bütün ahlak farklılıklarının altında, kalıcı ve değişmez olan bir temelin var olduğu doğrudur, ama bunun nedeni, toplumun, evrim geçirse bile, belirli bir tutarlı özelliği sürdürmesidir: “Bir toplum, bir dereceye kadar, varlığı süresince kendisiyle aynı kalır. Geçirdiği değişimlerin altında, temel yapısı her zaman aynıdır. Bu yüzden, uyguladığı etik sistem de aynı kimlik ve tutarlılık derecesine sahiptir” (s. 121). Son olarak, disiplin ruhu ve bir gruba bağlılığın, son tahlilde, tek bir fenomeni oluşturduğu not edilmeli. Hiçbir birey, kendi içinde otorite ya da prestije sahip değildir. “Sadece toplum bireylerin üstünde yer alır. Bütün otoritesini de oradan alır. Belirli insani özelliklere kendine özgü karakteri, ona sahip olan bireyleri daha yukarıya çıkartan prestiji bahşeden toplumdur” (s. 103).

Bu disiplin ve gruplara bağlılık uyumu, derin görev ve iyi kimliğini de açıklar. “Görev, talimat verdiği ölçüde ahlaktır; itaat ettiğimiz otorite olarak algılanan şey ahlaktır, bunun nedeni de sadece otorite olmasıdır. İyi, arzulanan bir şey olarak algılanan ahlaktır, iradeyi kendi hizmetine girmesi için ayartır ve spontane bir özleme neden olur. Görevin, kurallar belirlediği ve doğamıza sınırlamalar yerleştirdiği ölçüde toplum olduğunu görmek kolaydır; ama iyi de toplumdur, ama sadece kendimizinkinden daha zengin bir gerçeklik olduğu sürece ve varlığımızda bir zenginleşmeye yol açmadan ona bağlanamadığımız bir toplumdur” (s. 110). Bu iki ahlak unsuru bu yüzden sadece “aynı gerçekliğin iki farklı açısıdır” (s.

112) ve toplumlarımızın iyiye görevden daha çok vurgu yaptığı ve ortak disiplin anlayışını yitirmekte olduğumuz doğrusa (s. 116), o halde iyi ve görevi yeniden uzlaştırarak ahlaki bilincimizin bütünlüğünü onarmak, eğitimin acil bir görevidir.

Ahlakın üçüncü unsuru, *iradenin özerkliğidir*. Bilince herhangi bir şey dayatmak rasyonel ahlaka aykırıdır. “Sadece mantığımızın spontane olarak doğru gördüğü şeyi doğru kabul etmek, sadece mantık değil, aynı zamanda ahlak kuralıdır” (s. 123). Ama özerkliği rasyonel irade ile açıklayan Kantçı çözüm, yükümlülüğü “ahlak yasasının tesadüfi bir karakteri” olmaya indirgeyecektir (s. 125). Ama, tam tersine, özerkliği yükümlülük ve otorite ilkesini küçümsemekten savunmak gereklidir. “Kant, ahlak yasasının en yüksek akla bile aşılabildiği histe dinsel bir şey olduğunu herkesten daha iyi gösterdi. Sadece, algımıza göre bizden daha üstün görünen gerçek ya da ideal bir varlığa karşı dinsel hisler besleyebiliriz. Gerçekte, yükümlülük ahlaki kuralın temel bir unsurudur” (s. 126). Durkheim, özerklik ve sosyal otoritenin bu uzlaşmasını doğal bilimle kıyaslayarak bulduğunu iddia eder. Sadece doğa yasalarını öğrenerek, onları ihlal etmeye çalışmadan kullanarak doğadan özgür hale gelebiliriz. “Ahlak düzeninde sadece bu aynı özerkliğe yer vardır. Ahlak toplumun doğasını ifade ettiği ve toplum ancak fiziksel doğası yoluyla doğrudan tanımlanabildiği için, bireysel mantık, ahlak dünyası içinde, maddi evrende yaptığı gibi yasalar belirleyemez... Ama bireyin bir birey olarak yaratmadığı, kasıtlı olarak istemediği bu düzen, bilim yoluyla ona ait hale gelir” (s. 133). Kısacası özerklik, toplumun bize dayattığı ve kabul etmekten başka çaremiz olmayan yasaların nedenini anlamaktan oluşur.

Bu analizden sonra, Durkheim ahlak unsurlarını çocuğa nasıl aşılayabileceğimizi sorar. Eğitimsel konular söz konusu olunca Durkheim'in ilkesi, sosyolojik doktrinin yönlendirdiği varsayımdan çok daha esnektir. Bir yandan, çocuk kendi içinde ahlak unsurlarına sahip değildir, bu yüzden “doğasını bilgilendirmemiz” gerekir. Ama diğer yandan, “eğitim eylemi... beyaz bir kağıt üzerinde yapılmaz. Çocuğun kendine

ait bir doğası vardır ve bilgilendirilmesi gereken şey bu doğa olduğundan, bunu etkili bir şekilde yapmak istiyorsak, onu tanımaya çalışarak başlamak zorundayız" (s. 147). Durkheim'ın fikirlerini eleştirel bir sınava tâbi tutmaya bizi yönlendiren de, çok bilgece ve çağdaşı olan eğitim hareketleriyle çok uyumlu olan bu giriş niteliğindeki görüşlerdir.

Maalesef, özellikle de yöntemsel olan bir sosyolog için hesaba katması zor olan "kavram-öncesi"nin etkisi altında, Durkheim çocukların yetişkin toplumlarından ya da yetişkinler tarafından oluşturulan toplumlardan (okullar) başkasını tanımadıklarını düşünür, bu yüzden spontane olarak kurulan çocuk toplumlarının ve karşılıklı saygıyla ilişkili gerçeklerin varlığını tamamen görmezden gelir. Sonuç olarak, Durkheim'ın pedagojisi prensipte çok esnek olsa da, çocuk sosyolojisi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı için, otoritenin yöntemlerini savunmaya yönelir.

Birinci soru: Çocukta disiplin ruhu nasıl oluşturulur? Baştan itibaren "eğitimin çocukta üretmesi gerektiği zihinsel durumların sadece sanal olarak mevcut olduğu ve gerçekten almaları gereken formdan çok uzak bir şekilde, sadece genel bir formda var olduğu" not edilmelidir. Bu kısmen "disiplin ruhu için doğrudur. Onu oluşturan unsurlardan hiçbirinin çocuk zihnindeki bütünlüğünde mevcut olmadığını söyleyebiliriz" (s. 148). Bu unsurlardan biri, normal bir yaşam zevkidir. Çocuk tamamen fantezi, tez canlılık demektir. "Çocuk merakının en fazla öne çıkan özelliği, istikrarsız ve geçici olmasıdır" (s. 149). Diğer yandan, disiplin ruhu ılımlılık ve otokontrol demektir. Çocuk arzularında sınır tanımaz, duygularına ve içgüdüsel eğilimlerine gem vurmaz. Buna rağmen "çocuksu zihinsel yaratılıştaki etkimize açık iki temel karakteristiğin bulunduğu doğrudur; 1° çocuksu gelenekçilik; 2° çocuğun telkine, özellikle de zorunlu telkine açıklığı" (s. 153). Bu noktada Durkheim, çocuğun tez canlılığına rağmen "rutini sevdiği" gözlemini yapar, bu çok etkileyici bir gözlemdir (s. 153). Yemek yemekle, yatmakla vs. ilişkili ritüeller, alışkanlıkların doğasında taşıdığı önemi gösterir. "Bu yüzden çocuk hem istikrarsızdır, hem de değişiklikten korkar" (s.

154). İlkel insanlar gibi, çocuk da bir gelenekçidir (s. 155). Aynı zamanda, telkine açıklığı kadar, etrafındaki örneklerin onun doğasına üstünlüğünü de herkes fark etmiştir.

Çocuk psikolojisinin bu özellikleri, bütün bu “çocuğun ahlaklı ya da ahlaksız mı doğduğu ya da içinde olumlu ahlak ve ahlaksızlık unsurları içerip içermediği gibi sık tekrarlanan görüşleri geçersiz çıkarır. Bu şekilde belirtilince sorunun kesin bir çözümü yoktur. Ahlaklı davranmak, ahlak kurallarına uymak demektir. Ama ahlak kuralları çocuk bilincinin dışındadır; onun dışında oluşturulmuşlardır; onlarla ancak hayatının belirli bir noktasında bağlantıya geçer” (s. 167). Disiplin ruhunu oluşturmaktaki bu belirleyici an, çocuk okula gittiğinde ortaya çıkar. Ailede fedakar eğilimler ve dayanışma duyguları görevden daha güçlüdür. Tam tersine, okulda kurallar olmak zorundadır. Bu kurallar onların iyiliği için yerleştirilmelidir. “Yerini doldurması zor olacak bir ahlak eğitimi aracı” oluştururlar (s. 171). Bu yüzden öğretmenin işi bu kuralları dayatmaktır. “Kurallar çocuğa öğretmen tarafından açıklandığı için, her şey onun elindedir. Kurallar, öğretmenin onlara anlattığından başka bir otoriteye, yani çocuklara sunduğu düşünceden başkasına sahip olamaz” (s. 176). Laik öğretmen, bir nevi toplumun rahibi olmak zorundadır. “Tıpkı rahibin Tanrının tercümanı olması gibi, o da zamanının ve ülkesinin büyük ahlak düşüncelerinin tercümanıdır” (s. 177). Ama diğer yandan, öğretmenin otoritesinin, kuralların otoritesinin karşısında silinmesi gerekir, “çünkü kural kişilerüstü değilse ve insanların zihinlerinde temsil edilmiyorsa var olmaktan vazgeçer” (s. 178).

Dolayısıyla Durkheim, bireysel ilgi alanlarına ve her şekliyle “Etkinlik Okulu” tarafından geliştirilen özgür inisiyatifeye dayanan eğitim formuna karşıdır. Montaigne’e klasik görüşle yanıt verir: “Hayat sadece oyun demek değildir; çocuk kendisini acı ve çabaya hazırlamak zorundadır ve her şeyin bir oyun gibi yapılabileceğini düşünmesine izin verilirse sonuç felaket olur” (s. 183). Bu yüzden, okullarda sadece katı bir disiplin değil, bu disiplini güçlendirecek cezalar da olmalıdır.

Ama cezayla kastettiğimiz tam olarak ne? Bazıları onu önleyici bir uygulama olarak görür. Ama, çocuğa ya da suçluya doğal delişmenliğine tamamen yabancı bir önsezi kapasitesi atfettiğinden, bu mazeretin yüzeyselliği kabul edilmelidir. Diğerleri, cezayı bir kefaret olarak görür. Durkheim, kefaretli ceza doktrininin maddeci formunu reddettiği halde şöyle düşünür: “Bu teorinin bazı kısımlarının korunması gerek. Bu kısım, cezanın kabahati sildiği, ya da en azından mümkün olduğu kadar telafi ettiği ilkesidir. Ama ceza, içerdiği cefa nedeniyle onarım gücüne sahip değildir: Cefa kötüdür ve kötü bir şeyin başka bir kötü şeyi telafi edip hükümsüz kılması absürt olurdu” (s. 188). Cefa kabahati siliyorsa, bunun nedeni “cezanın temel işlevinin, inancı yasanın ihlal edilmesi ile, onlar farkına varmasa bile, sarsılabilen –sarsılmalıdır da– kişilere, bu inancın eskiden olduğu gibi haklı olduğundan ve özellikle de okul örneğinde, hâlâ çocuğa ilk kez veren kişinin elinde bulunduğundan emin olmasını sağlamaktır” (s. 191). Böylece bir ceza, maruz bırakılan acı çocuğa öğretmeninin onun kabahatlerini ciddiye aldığını kanıtladığı ölçüde, kabahati siler. Yani bir cezanın temeli suçu simgelemektir: “Ceza, sadece içsel bir durumun maddi işaretidir; kamuoyu ya da öğretmenin bilincinin, kınanan eylemin içlerinde uyandırdığı hissi ifade etmek için kullandıkları bir simge sistemi, bir dildir” (s. 201).

Herbert Spencer’ın doğal ceza teorisi ise, eğitimin doğadan geldiği yanılışına dayanır, ama gerçekte eğitim sosyal süreçten ortaya çıkar. Hiç şüphesiz, ceza işlenen kabahatin doğal sonucu olarak kabul edilmelidir, ama bu örnekte söz konusu olan şey kabahatli eylemlerin fiziksel sonucu değildir. Ceza ancak, kabahatin ceza tarafından simgelenen bir onaylamama hareketini serbest bırakması durumunda, kabahatin sonucudur. “Gerçek ceza, tıpkı gerçek doğal sonuç gibi, kınamadır” (s. 205).

Bu pedagoji türü ne kadar zorlayıcı karaktere sahip olsa da, Durkheim’in bedensel cezaya şiddetle karşı çıktığı ve bunu yaparak da usta bir psikolog olduğunu gösterdiği not edilmelidir. İlkel toplumların çoğunun bilmediği bedensel ceza

okulla birlikte gelişti ve aileye geçiş yaptı. Okulda yükselmesi nasıl oldu? Bu, "şöyle ifade edilebilecek özel bir yasa örneğidir: İki insan, farklı kültür seviyelerine ait olan iki birey grubu sürekli bir etkileşime girdiğinde, daha yüksek bir kültüre ait olan ya da olduğuna inanan grubun diğer gruba şiddet uygulama eğilimi hissetmesini sağlayan belirli hisler gelişir" (s. 219). Böylece, öğrencileriyle karşı karşıya kalan öğretmen kolayca şiddet uygulamaya, hatta megalomaniye yönelebilir: Çünkü okul "doğası gereği monarşik bir forma sahiptir, bu da kolayca despotluğa dönüşebilir" (s. 224).

Bu disiplin düşünceleri ahlakın ikinci unsuruna da eşit şekilde uygulanır: Çocuğun, onu çevreleyen sosyal gruplara normal bir bağlılık geliştirmesini sağlamak. Bize göre, ahlak yaşamımızın bu kısmının psikolojik kökenini empatide ve fedakarlık ve karşılık bekleme eğilimlerimizde aramak gerekir. Çocuk "ne sadece fedakar ne de sadece benmerkezci-dir, yetişkinlerden çok daha düşük bir seviyede, ikisini birden içinde barındırır" (s. 260). Bu yüzden, onu eğitmek için sosyal çevresini aşamalı olarak genişletmek yeterli olacaktır. Okula gitmeden önce aile yaşamını ve arkadaşlardan oluşan toplumu tanır, bu ortamlarda fedakarlık kan ve dostluk bağlarıyla güçlendirilmiştir. Onu, bu karakteristiklere sahip olmayan siyasi topluma hazırlamak için, okul gerekli bir araçtır. Sivil ve tarihsel eğitim, çocuğu yetişkin toplumuna ait olan değerlere alıştırmak için yeterlidir.

Bunlar, Durkheim'in ahlak pedagojisinin genel hatlarıdır. Bu kadar samimi, ilham verici bir eseri, yazarına derin bir saygı duymadan incelememiz mümkün değil. Ama söz konusu soruların ciddiyeti nedeniyle, Durkheim'in bu teorilerini detaylı bir şekilde ve eksiksiz bir özgürlük içinde incelemekte tereddüt etmemeliyiz. Onun coşkulu bilim adamı ruhuna yapabileceğimiz en büyük övgü, geniş otoritesini bir anlığına unutmaktır.

Durkheim'in pedagojisinin doktrin temeli sadece güncel çocuk psikolojisinin elde ettiği başarılarla değil, Durkheim'in vardığı sonuçları kabul etmesi imkansız gibi görünen yeni

pedagojinin yerleştirdiği bütün kazanımlara da (bu daha ciddidir, çünkü pedagoji deneyleri her zaman laboratuvar deneylerinden daha kesin olacaktır) karşıttır. Yöntem ve ilkelilerinin gücüne ve verimliliğine rağmen, Durkheim'ın sosyolojisi, bir süre önce işaret ettiğimiz ve etkileri ocuk psikolojisinde çok belirgin olan temel bir zorluğu beraberinde taşır. İnsan psikolojisi için asıl önemli olanın sosyal yaşamda bulunmak olduğunu göstermekten tatmin olmayan Durkheim, toplumu bir bütün, bir "oluş" yapmaya çalışır ve bu gerçekçilik, diğer bütün gerekilikler gibi, sadece metodik bir göreceliğin kaçınabileceği çelişkileri doğurur. İzole bireylerin oluşturdukları dışında toplum diye bir şey yoktur. Sadece ilişkiler vardır; bu ilişkiler dışardan ve içerden aynı anda incelenmelidir (psikoloji ve sosyoloji arasında çatışma olmadan) ve onlar tarafından oluşturulan eksik kombinasyonlar kalıcı maddeler olarak ele alınamaz. Bu yüzden sosyal yaşamın bireylerin gelişiminde gösterdiği çok sayıda ve çeşitli etkiyi tek bir kavrama indirgemek imkansızdır. Dolayısıyla, bir kez daha tartışmamız gereken şey, kısıtlama ve işbirliğinin kanunsuz tanımlamasıdır, çünkü bu tanımlama tıpkı Durkheim'ın ettiğine olduğu gibi, pedagojisine de zarar verir. Bu bakış açısından, Durkheim'ın ahlakta ayırt ettiği üç unsuru inceleyelim.

Disiplin ruhu, bütün ahlak yaşamının başlangıç noktasını oluşturur. Sadece belirli bir davranış düzenlemesinin değil, yeterli otorite ile kaplanmış kuralların da mevcut olması gerekir. Bunun kişiliğin gelişimi için ödenmesi gereken bedel olduğuna kimse karşı çıkmayacaktır. Bireyde alışkanlık ve rutinden başka bir şey görmediğinde de Durkheim'a katılabiliriz. Kuralların detaylandırığı sosyal yaşam budur ve bu bakış açısı bizim incelemelerimizde de tam olarak doğrulanır: İncelediğimiz bütün alanlarda çocukların izlediği bütün kurallar sosyal ilişkilere bağlıdır.

Ama –eğitim, ahlak ve hatta mantık sorunu da burada yatar– sadece tek bir tür otorite ve kural türü m vardır? Durkheim sorunu neredeyse hiç tartışmadan ve çocuklar ve yetişkinler arasındaki sosyal ilişkilerin yanı sıra çocukların kendi

aralarında oluşturduğu gruplara özel olan sosyal ilişkilerin de var olduğunu göz önüne almadan karara bağlar. Durkheim'ın en başarısız *petitio principii*'leri¹ sunduğu bölümler, büyük ihtimalle bütün eserlerindeki en dogmatik bölümler arasındadır. Bütün otorite, büyük T harfiyle başlayan Toplumdan gelir (s. 103); öğretmen, toplum ve çocuk arasında bir aracı görevi gören rahiptir (s. 177); bu yüzden her şey öğretmene bağlıdır (s. 176); ve kurallar, yetişkinin çocuğa verdiği bir tür vahiydir.

Psikolojik gözlem tek bir kesin sonuç veriyorsa bu, çocuğun ebeveyni ve öğretmenleri tarafından belirlenen kurallarla (en az yakınlıkla gözlemlediği kurallar) yetinmekten çok uzak bir şekilde, etkinlikte bulunduğu bütün alanlarda, özellikle de oyun alanında, her tür kuralla kendini kısıtlamasıdır. Bu kurallar daha az sosyal değildir, ama farklı otorite türlerine dayanır. Eğitimcilerin kendilerine sorduğu soru, çocuk toplumlarına özgü olan bu kuralların sınıfta kullanıp kullanılamayacağıdır; ayrıca bu eğitimcilerin sayıca az olan ve 1902-3 ve 1906-7'de gerçekleştirimli olsalar da (Durkheim'ın ders verdiği yıllar) fazla bilinmeyen tecrübeleri, *özyönetim* adında bir ahlak pedagojisi sistemini doğurdu. Bu sistem, Durkheim pedagojisinin tam tersidir.² Böylece psikolojinin temel bir sorunu aşağıdaki gibi ifade edilebilir: Bu farklı türdeki kurallar aynı psiko-sosyolojik yasalara itaat ederler mi, etmezler mi? Bu soruyu bu kitap boyunca ele aldık ve yanıtımız olumsuz oldu.

Bize göre, en azından iki adet aşırı kural ve otorite türü vardır – tek taraflı saygıya dayanan kurallar ve karşılıklı saygıya dayanan kurallar. Durkheim bize, bireyin gerçekte hiçbir otoritesinin olmadığını söyler. Ama bu iddianın temeli sağlam olsa da (Bovet'nin teorisiyle bağlantılı olarak göz

¹ Varsayılan iddiayı kanıtlanmış kabul ederek varsayımlarda bulunmak - çn.

² Özellikle bkz. Adolphe Ferrière, *L'Autonomie des Ecoliers*, Collection des Actualités Pédagogiques, Neuchâtel ve Paris.

önüne alacağız), oyun arkadaşının ya da daha büyük çocuğun, öğretmen ya da ebeveyn gibi, Toplumun değil (büyük T ile), çocuk tarafından düşünülen şu ya da bu toplumun bir yansımasını oluşturduğu ve misket eşleştirmesinde adil bir oyun arkadaşına duyulan saygının yetişkine duyulan saygıdan farklı olduğu gerçeği hâlâ geçerlidir. Bu iki kural türü birbirinin tam zıttı sonuçlara götürür. Tek taraflı saygı ile bağlantılı olan kısıtlama kuralı kutsal kabul edilir ve çocuğun zihninde, ilkel toplumların zorunlu riayetini karakterize eden hislere benzer hisler üretir. Ama bu kısıtlama kuralı çocuk ruhunun dışında kalmaya devam eder ve yetişkinin arzu ettiği kadar etkili bir itaate yol açmaz. Tam tersine, karşılıklı anlama ve işbirliğine dayanan kurallar çocuğun zihninde temellenir ve özerk iradeyle birleştiği ölçüde etkili bir uygulamayla sonuçlanır.

Bu ayrım verilere dayanıyorsa, sosyoloji adına şu soruyu sorabiliriz. Çocuğu uydurmaya çalıştığımız “modern uygar toplumlar”, gittikçe daha çok işbirliği kuralının yerine kısıtlama kuralını yerleştirme eğilimi gösteriyor. Demokrasinin özü, yasayı aşkın bir iradeden ya da ilahi yasa tarafından yerleştirilmiş otoriteden yayılan bir şey değil, ortak iradenin bir sonucu olarak görme tutumunda yatar. Bu yüzden, demokrasinin özü otoriteye duyulan tek taraflı saygının yerine özerk iradelerin karşılıklı saygısını yerleştirmektir. Sorun, çocuğu gelecekteki yurttaşlık görevine en iyi neyin hazırlayacağını bilmektir. Tek taraflı saygı ve yetişkin kısıtlamasının etkisi altında kazanılan dışsal disiplin alışkanlığı mı, yoksa içsel disiplin, karşılıklı saygı ve “özyönetim” alışkanlığı mı? Tabii ki, sadece bir öğretmen tarafından dayatılan dışsal disiplinden geçen çocukların daha sonra içsel bir disiplin geliştirmeyi başarabileceği söylenebilir. Bu yaygın olarak kabul edilen görüştür, ama doğrulanması gerekir. Ancak, okuldan ve ev bağlarından kaçtıkları anda her tür disiplini reddeden, ya da yaşamlarının geri kalanı boyunca sadece dışsal disipline ve yasal ahlaka uymayı başarabilen insanlar göz önüne alındığında, yetişkin otoritesine ya da belirli yetişkin otoritesi

türlerine rağmen, gençlerimizin çoğunun er ya da geç disiplinli bir yaşam tarzını benimsemesi olası olduğundan, bu görüşü kanıtlamak kolay olmayacaktır.

Bize gelince, en fazla önemi okullara demokratik yöntemleri tanıtan deneylere veriyoruz. Foerster'in¹ ustalıkla söylediği gibi, demokratik fikirlerin yaşamın her alanına girdiği bir dönemde eğitim araçları olarak çok az kullanılmaları çok şaşırtıcıdır. Çocuklar tarafından otoriter yönetime gösterilen sistematik direnç ve disiplinli kısıtlamadan kaçmak için çocuklar tarafından dünyaya karşı kullanılan pratik zeka düşünülrse, işbirliği içinde kullanmak yerine boşa harcamak için çok fazla çaba gösteren bir sistemi kusurlu kabul etmemek imkansızdır.

Örneğin, başlangıçta katı otoritenin ve hatta bedensel cezanın taraftarı olan bir okul müdürünün nasıl sonuçta yatılı okuluna demokrasi ve işbirliği sistemini yerleştirdiğini görmek için Sanderson gibi doğuştan bir eğitimcinin geçirdiği evrimi incelemelidir.² Bu yüzden, öğretmenin işinin çocuklara kuralları dayatmak, hatta "vahiyle bildirmek" olduğu konusunda Durkheim'le hemfikir değiliz. Bir "rahip", öğretmenin olması gereken son şeydir: Çocuklar için, yaşı büyük bir ortak ve eğer başarabiliyorsa arkadaş olmalıdır. O zaman sadece gerçek disiplin var olacaktır – çocukların istediği ve onayladığı disiplin. Deneyi gerçekten yapan bütün eğitimciler, gerçekte bunun olduğunu gördüler. Oyun kurallarıyla ilişkili olarak gösterdiğimiz gibi, 9-12 yaşındaki çocukların sahip olduğu genel hukuk anlayışı, çocuğun okulda olduğu gibi otoriteye karşı savaş açmaya mahkûm edilmediği zamanlarda, disiplin ve demokratik yaşam kapasitesinin ne kadar yüksek olduğunu açıkça gösteriyor.

Disiplin sorununun bir bütün olarak işlevsel eğitimle bağlantılı olduğu doğrudur. Özerk ve içsel disiplin, bir sınıfta ancak, işlenen ders çocuğun spontane inisiyatif ve etkinliği-

¹ F. W. Foerster, *L'Ecole et le Caractère*. Fransızcaya çeviren: Bovet.

² H. G. Wells, *A Great Headmaster*.

nin büyük bir kısmını kullanmasını sağladığı ölçüde var olabilir. Dewey'e göre ilgi, "Ego"nun yapılan işe katılmasıdır, özerk bir sisteme uygun bir disiplinin geliştirilmesi için ilginin gerektiği çok açıktır.

Sadece Etkinlik Okulu, yani çocuğun dışsal kısıtlama yoluyla ders çalışmak yerine kendi iradesiyle çalıştığı okullar (psikolojik bakış açısından, bu iki tür sınıfta yapılan dersler birbirinden tamamen farklıdır), sınıfta işbirliği ve demokrasiyi uygulamayı başarabilir. Durkheim'ın Montaigne ve Tolstoy'un görüşlerini reddederken tartıştığı şey de bu Etkinlik Okulu ilkesidir ve bunu yaparken, hayatın bir oyun olmadığı ve çocuğun çaba göstermeyi oyun oynayarak öğrenemeyeceği yönündeki klasik itirazı kullanır.

Günümüzde, Avrupa ve Amerika'da çok sayıda Etkinlik Okulu'nun kurulmasından sonra, böyle bir argümanı kullanmak mümkün değildir. Uygun koşullarda deneyi gerçekleştirmiş bütün öğretmenler ve bir çocuğu okul saatleri dışında gözlemlemiş herhangi bir kişi, bir çocuğun yaptığı şeye ilgi duyuyorsa fiziksel dayanıklılığının üst sınırına yaklaşan bir çaba gösterebildiğini fark eder. Dolayısıyla sorun, yukarıdaki yaptığımız gibi, ama genel bir ifadeyi izleyerek belirtilebilir: Hayatın bir oyun olmadığı koşullarda büyük bir enerji göstermeyi başarabilecek kişi kimdir? Çocukken gönüllü ve spontane çaba göstererek en fazla şeyi öğrenen mi, yoksa bir talimata itaat etmek dışında asla bir çaba harcamamış kişi mi? Bu kitabın yazarı olarak, bu bağlamda çok belirgin anılarım var. Sınıfımda –İsviçre'nin küçük bir kasabasında bulunan bir sınıf- bütün sınıflarda olduğu gibi, birkaç gerçekten tembel çocuk, birkaç çalışkan ve özenli çocuk ve birkaç tane de ortalama anlamda iyi olan ama evde "ilginç şeyler" öğrenen –kimya, havacılık tarihi, zooloji, İbranice, okul dersleri dışında hoşlarına giden her şey- öğrenci vardı. Okul hayatını bir oyun olarak yaşamadan özenli çocuklardan bazıları devlet memuru olurken diğerleri akademik görevler aldılar; işte bunlar günümüze uygun bir aktif enerji modeli kabul edilemezler. Aynı şey tembellerin de başına geldi, hatta bazıları tamamen ortadan yok oldular. Okul hayatları boyunca,

“Okul ödevlerine kişisel uğraşlarına ayırdığın zamanın sadece çeyreğini harcarsan fazlasıyla yeter” denilen ortalama derecede iyi çocuklar ise, sonuçta bütün zamanlarını bu kişisel uğraşlara harcadılar ve bu yöntemi bilgisiz kaldıkları diğer eğitim alanlarına doğru genişletmedikleri için çok pişmanlar. Ancak, öğretmenlerimiz arasında bu düşünce tarzını anlamakla kalmayıp teşvik de eden ve tıpkı yaşça büyük arkadaşlar gibi, dayatma değil tahmin etme inceliğine sahip oldukları için bilgi dağarcığımızı gerçekten zenginleştiren örneklerin de olduğunu eklememiz gerek.

Kısacası, tıpkı diğer bütün davranış formları gibi, çabanın da olgunlaşması gerekir ve ilkel formları yetişkin ahlakının onayını alan son halinden çok farklı olsa da¹ bireyin normal gelişimi için vazgeçilmez önemde olabilir. Bu yüzden, çocuğun kendi kendisine çalışma alışkanlığı ve iç disiplin kazanmasını sağlamak onun vaktini harcamak anlamına gelmez. Entelektüel alanda olduğu gibi, ahlaki alanda da sadece kendi başımıza elde ettiğimiz şeylere sahibizdir. Bir çocuk çalışma arzusu ve çaba gösterme alışkanlığı kazanacaksa, onun ilgi alanlarını ve etkinliğinin özel yasalarını göz önüne almalı ve ona bir yöntem sistemi ve kendimizinkine benzeyen çalışma yöntemlerini dayatmamalıyız. Ayrıca, çocuklardan beklediğimiz çabayla kıyaslanabilir bir çabayı gerçekten de kendi yaşamlarımızda gösteriyor muyuz? Bıktırıcı yükümlülükler bize sıradan hayat tarafından sunulur, ya da olağanüstü koşulların ortaya çıkardığı zorlu görevler biz onları kabul etmediğimiz sürece çabalarımızı etkin hale getirir ve onları ancak gerçekten anlayarak kabul edebiliriz. Bu, hayata hazırlanmak için doğru olduğunu iddia ettiğimiz ve çoğunlukla isyanın ya da pasifliğin temellerini atan anlamsız itaatten çok farklıdır. Bu tabii ki en iyi eğitim yönteminin çocuğa istediği şeyi yapmasına izin vermek ya da bireyin kendi içgüdülerinin onu çabaya, çalışmaya ve disipline yönlendireceği

¹ Claparède (*Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*), bu konuda yazmıştır.

anlamına gelmiyor. Çalışma ve disiplinin var olması için örgütlü bir sosyal yaşam zorunludur – ve bu konuda Durkheim kesinlikle haklıdır. Ama bu sosyal yaşamın temelleri despotluk ya da kısıtlama olmadan yerleştirilebilir. Durkheim’a göre okul, kutsal bir yasanın üzerine kurulan bir monarşidir. Çocukların demokrasi kapasitesi olduğunu gördük. Bu gençlik eğilimleri, çoğunlukla okul hayatında ya da ergenlik düşlerinde söz konusu olduğu gibi kaybedilmek ya da yetişkin otoritesinin karşısına çıkartmak yerine, kullanılmalıdır.

Böylece, ceza konusunun bütünüyle gözden geçirilmesi gerekiyor. Durkheim’a göre kefaretili ceza gereklidir çünkü kınamanın bir simgesidir. Ama burada daha yakından incelenmesi gereken en azından iki konu var: Suçu öğretmen mi yoksa toplum mu üstlenmelidir ve suçun kefaretili ceza ile simgelenmesi gerçekten de gerekli midir?

İlk konuda, özyönetimi uygulayan eğitimciler aşamalı olarak yetişkin cezasından vazgeçmeye ve çocuklardan oluşan mahkemelerin yaptığı gibi, cezalandırıcı adaletin uygulanmasına yönlendiler. Bu yeniliğin temsil ettiği büyük ilerleme hakkında fikir sahibi olmak için bu çocukların tartışma ve yargılarının yer aldığı raporların okunması yeterlidir.

Cezaların psikolojik karakterine gelince, suçu simgelemek ve insanların vicdanlarını rahatlatmak için kefaretili cezanın gerekli olduğunu tartışmadan kabul etmek zorunda mıyız? Suçun üstlenilme nedenlerini anlayamayanlar için simge gerekli olsa da, bu nedenleri anlayanlar için bütün anlamını kaybeder. Dahası, ceza basit bir işaret olma dışında cezalandırdığı eylemle hiçbir ilişki taşımıyorsa, içeriğinde her zaman “rastgele” olacaktır. Bu, rasyonel zihnin izin veremeyeceği ve cezayı eylemin doğal bir sonucu yapmak isteyen insanların kaçınmaya çalıştığı şeydir. Durkheim’ın, eylemin doğal sonucunun onaylamama ve neticesinde de ceza olduğu görüşüne karşı çıktığı doğrudur. Ama bu, “doğal” terimine çok geniş bir anlam vermektir. İtaatsizliğin doğal sonucunun öğretmenin öfkesi ve ondan gelen tokatlar olduğu söylenebilir, bu da Durkheim’ın en son onaylayacağı görüştür. “Doğal”

kelimesiyle Durkheim, ahlak değeri yargıları yoluyla iyi tanımlanmış bir sosyal tepkiyi kasteder. Bu durumda, suçu rastgele cezayla simgelemeden üstlenmek ya da kişinin karşılıklılık yoluyla ceza gibi, karşılıklı saygı ahlakının onayını alan cezalarla sınırlaması daha doğal olmaz mıydı? Kısacası, diğer çok sayıda konuda olduğu gibi bu konuda da, Durkheim otorite ahlakının bütünlüğünü rasyonel ahlakla, yapay şekilde korumaya çalışarak bizi şaşırtıyor. Bunun sonucu olarak da, işbirliği ahlakının ancak maddeci ve ahlak dışı ilan edebileceği kefarete fikrini koruma çabaları da öyle.

Eğer çocukların kendisine sorarsak –ve bu, sadece muhtemel bir etik belirlemeyi değil, ahlaki bilincin evrimine hükmeden yasaları gözlemlemeyi amaçlayan bir psikolog için tek mümkün yoldur– işbirliği aşamasında en adil görünen cezanın karşılıklılık ilkesine dayanan olduğunu buluruz. Durkheim’ın argümanına geri dönersek, bu ceza türü “insanların bilincini rahatlatmak” ve suçu “simgelemek” için yeterli değil midir? Karşılıklılık yoluyla ceza, rastgele bir simge olmak yerine, kendi içeriği ile “gerekçelendirilmiştir.” Çocuk bilincine gelince, karşılıklılık yoluyla ceza durumunda bu otoritenin yetişkinlerin sözünden değil, sadece karşılıklı ve özerk bir saygıdan yayıldığı gerçeğine bağlı olarak, kuralların otoritesiyle ilişkili olarak çok daha “rahatlayacaktır.”

Şimdi sosyal grupların bağlanmasına geliyoruz. Durkheim, bu bağlantıda çok mantıklı bir şekilde, çocuğun genellikle düşünüldüğü gibi temelde bencil ya da tamamen fedakar değil, yetişkinden daha düşük bir seviyede de olsa, benmerkezci ve fedakar olduğunu belirtir. Bu durum, bizim görüşümüze göre, çocuk zihninin psikolojik karakteristik fenomenini açıklamaya çalıştığımız çocuksu benmerkezcilik fenomeni ile bağlantılıdır. Çocuklukta, toplum ve birey henüz birbirinden ayrılmamıştır, bu yüzden çocuk örneği taklit etmek ya da kısıtlama yoluyla çevresindeki yetişkinlerin çok kolayca etkisinde kalırken, tamamen bilinçdışı bir şekilde her şeyi kendi bakış açısına indirgemeyi de başarır. Bu durum, uymacı toplumları karakterize eden psikolojik tutumla ko-

layca birleşir, ve misket oyunuyla ilgili olarak, benmerkezcilik ve kısıtlamanın bir sentezini yapmanın ne kadar kolay olduğunu gördük; ama işbirliği hem kendilerinin bilincinde, hem de bakış açılarını karşılıklılık ve evrensellik yasalarına sunmayı başarabilen kişilikleri gerektirdiğinden, işbirliğine son derece karşıdır. Bu yüzden bütün sorun, çocuğu benmerkezciliğinden çıkartmak ve onu işbirliğine yönlendirmektir.

Durkheim, bu bağlantıda, çocuğun tanıdığı tek toplumları aile ve arkadaşları olduğunu, oysa sosyal eğitimin hedefinin onu ülkesi ve daha spesifik bir şekilde, insan hisleri için hazırlamak olduğunu belirtiyor. Dolayısıyla okul gerekli bir bağlantıdır. Bütün bunlar kesinlikle doğru, ama kısıtlama ve işbirliği sorunuyla bir kez daha, geriye dönüşü olmaksızın karşı karşıya kalıyoruz. Modern ideal işbirliğidir – bireyin saygınlığı ve özgür tartışmada geliştirilen genel görüşe saygı. Demokratik toplumların kabul ettiği bu yurttaşlık ve insanlık ruhunu çocuklara nasıl kazandırırız? Foerster'in "okulda demokrasi" adını verdiği gibi, psikolojik olarak mümkün olduğunda işbirliği uygulaması ile mi; yoksa yetişkin toplumunun mekanizmasına sözel bir giriş yaparak mı? Okul Durkheim'in desteklediği gibi monarşik otorite sistemi olarak kalmaya devam ederse, tarih ve sosyoloji dersleri, yurttaşlık eğitimi ve yasanın unsurlarının öğretilmesi genç zihinde herhangi bir etki yaratır mı? Sonuçta en iyi yurttaş kim olur, gençlik toplumlarının "centilmen", "şık tipi" mi, yoksa tarih ve sivil eğitim sınavlarında en iyi yanıtları veren öğrenci mi? Soru üzerinde düşünmeye değerdir.

Geriye tek bir konu kalıyor; Durkheim'in, derslerinin müsveddesinde eğitimsel uygulamasını ele almadığı, ama yazarının ahlak unsurlarıyla ilgili olarak incelediği iradenin özerkliği. Durkheim'in Kantçı Etik ile ilişkili olarak benimsediği pozisyon oldukça fikir vericidir ve konuya dair anlamlı notları, kendi doktrininin gücünü ve zayıflığını, çalışmalarının geri kalanından çok daha fazla ortaya serer. Kant'a göre, ahlak iradesinin özerkliği rasyonel karakterine bağlıdır, göreve

ait olan yükümlülük hissi de hassasiyetin sonucudur. Durkheim, bizim görüşümüze göre çok haklı bir şekilde, bu durumda saf göreve ait olan yükümlülüğün “bir şekilde ahlak yasasının tesadüfî bir içeriği” haline geldiğini işaret eder (s. 125). Durkheim’a göre, her şey “ahlak yasası, mantıktan bile saygı bekleyen bir otoriteye sahiptir” (s. 125) görüşünü kanıtlar ve dolayısıyla, “onu kavrayan güce üstün olan” gerçek ya da ideal bir varlığın eseridir (s. 126). Ve bu yüksek varlık toplumdan başka bir şey değildir, tek olası özerklik, bireysel mantığın toplum yasalarına gönüllü teslimiyetidir.

Böyle bir çözümün büyüklüğü çok açıktır. Durkheim kısıtlama ve işbirliğini, görev ve iyiyi birleştirmek istediğinden, yükümlülüğün birbirine en fazla karşıt iki düşüncesini özdeşleştirmeye varır: Mantığın “daha yüksek bir varlığa” yaderk teslimiyeti ve mantığın içinde mevcut olan ihtiyaç. Kelimen ilk anlamıyla yükümlülük, yani tek taraflı saygı ve otorite hissini uyandırdığı sürece görev, Kantçı eleştirinin mantıklı sonucudur, ama aynı zamanda işbirliği ahlakının da doğal sonucudur. Bu sadece, rasyonel ihtiyacın bir ürünü olan daha yüksek ve tamamen içkin yükümlülük hissini kendi kendilerine deneyimlemeyi başaramayanları şaşırtacaktır. Durkheim şöyle der: “Görev, hüküm süren ahlaktır; otorite olarak algılanan ve itaat etmemiz gereken şeydir, *çünkü o otoritedir*” (s. 110. İtalik kısımlar yazara aittir). Şayet görev buysa, sadece işbirliği ahlakıyla hiç bağdaşmadığı söylenebilir. Ayrıca, eğer sosyolog Durkheim bu sonuçtan utandıysa, insan olan, özgür ve cömert bir ruha sahip Durkheim bütün kariyeri boyunca gerçek inancının işbirliği ahlakı olduğunu göstermiştir.

Dolayısıyla işbirliği, karşılıklı saygı, Durkheim’ın tarif ettiği yanıltıcı özerklikten daha fazlası anlamına gelir; mantığın bütün özerkliğini doğru varsayar.¹ Durkheim bireyin kendi başına ahlak yaratamayacağını hatırlattığında, bu kişinin (yani

¹ Bu noktada bkz. D. Parodi’nin, diğer eserlerin yanı sıra, mükemmel kitabı *Le Problème moral et la Pensée contemporaine*, 1930.

karşılıklılık kurallarına boyun eğdiği sürece birey) her şeyi sadece kendi mantığıyla yargılama özgürlüğü olmadığı anlamına gelmez. Özerkliğin sosyal ve doğa yasalarına dair bilimsel bilgiye ve bu yasaları iş başında tanıma becerisine sahip olmayı gerektirdiğini söylemek çok doğru olur. Ama sosyal yasalar tamamlanmamıştır ve gelişen oluşumları bireysel mantığın özgür işbirliğini gerektirir. Dolayısıyla, mantığın özerkliği bireysel imgelemle ilgili değildir, olduğu gibi algılanan dışsal otorite fikrine doğrudan bir tezat oluşturur. Rauh'un etkileyici bir şekilde gösterdiği gibi, kişisel olmak "kendini konumlandırmak" demektir, bu da kişinin önce "kendisini bilgilendirmesi" anlamına gelmez. Bu yüzden, çocukta özerkliği teşvik etmek için onu bilimsel olarak "bilgilendirmek" çok işe yarar, ama bunu yapmak için yetişkin toplumunun talimatlarına boyun eğmesini sağlamak ve teslimiyetin nedenlerini dışardan açıklamak yeterli değildir. Özerklik, sadece içten fethedilebilen ve etkisine sadece bir işbirliği şeması içinde ulaşabilen bir güçtür.

Sonuç olarak, ahlak sosyolojisi ve pedagojisinin her noktasında Durkheim'ın öğretisinin *hem optimum hem de pessimum* olduğunu görüyoruz. Ahlaki gerçekleri sosyal ve ortak grupların yapısal ve işlevsel gelişimiyle ilişkili görme konusunda tamamen doğru olsa da, işbirliği ve kısıtlama arasında var olan temel farkı gözden kaçırır. Bu yüzden Durkheim'ın, sadece tek taraflı saygıdan yararlanan bir eğitimin karşılıklı saygı ahlakına özel olan sonuçlara götürebileceği yanılgısına yol açar. Ve ahlak psikolojisinde de, saf göreve özel olan yaderk karakter ile iyiye ait olan temel özerklik özelliği arasındaki kafa karışıklığına. Son olarak da, genel sosyolojisinde, kısıtlama ve diğerinin oluşturduğu dengenin temelsiz tanımlanmasına, var olmuş bütün insan gruplarında işbirliği, sınır ve kuralın oluşturduğu –ve terimin diğer anlamında hâlâ sosyal olan– ideal dengeye.

§ IV. PIERRE BOVET'NİN TEORİSİ

Bovet'nin teorisini dayandırdığı önermeler Durkheim'ın teorilerine hem çok yakın hem de çok uzaktır. Durkheim gibi Bovet de ahlak hislerini, bireye ait olan psikolojik fenomenle açıklamayı reddeder. Her halükarda, sadece bireylerden bahsederken Bovet soyutlanmış bir varlığın ahlaki yükümlülük anlamında kendisini asla geliştiremeyeceği görülmektedir, çünkü bu his benimseme, alışkanlık ya da kıyaslandığı içgüdüsel duygusallık gerçeklerine indirgenemez. Yine Durkheim gibi, Bovet de saygıyı rasyonel yasanın bir etkisi olarak yorumlama girişimini reddeder ve tam tersine, rasyonel kuralları saygıyla ve saygıyı da sosyal ilişkilerin deneye dayanan koşulları ile açıklamaya çalışır. Son olarak, tıpkı Durkheim gibi Bovet de iyi ve görev hislerini dikkatle birbirinden ayırır. Sadece, Durkheim'ın toplumdan bireylere baskı uygulayan bir şey olarak bahsettiği yerde, Bovet sadece bireyler arasında var olan ilişkileri düşünmektedir. Dahası, onun görüşüne göre, bir kişinin diğerine saygı duyması ve bu saygıdan doğan bu ahlak değerlerinin ortaya çıkması için iki birey arasında iletişim olması yeterlidir. Bu yüzden, ona göre bilinç gerçeklerinin analizi, bir sosyoloji incelemesi başlatmaya gerek kalmadan, ahlak psikolojisinin bütün taleplerini yerine getirir. Durkheim ve Bovet'nin teorileri arasındaki zıtlığı en iyi tanımlayan şey, bize göre herhangi bir doktorun ayrılığından çok bu yöntem farklılığıdır.

Ama, bu konuda gerçekleştirilen yeni çalışmaların ışığında, verileri dışardan tarif eden sosyoloji yöntemi ile, bilinç açısından yorumlanıyorsa sosyal verileri hâlâ temel kabul eden psikoloji yöntemi arasında bir tür paralelliğin varlığı kabul edilebilirse, Durkheim ve Bovet arasındaki karşıtlık çok

azalır. Sosyolojik bakış açısı, ahlak yasasını doğuştan gelen ya da sadece bireyin kendi deneyimine bağlı bir şey olarak açıklamaya çalışan teorilerle bağdaşmaz. Bovet ile birlikte, zorunlu bir kural oluşturmak için en azından iki birey arasında iletişim olması gerektiğini kabul ettiğinizde, detaydaki sorular önemini kaybeder. Psikolog ve sosyologlar, ahlak gerçekleri biliminin inşa edilmesinde birlikte çalışabilirler.

Durkheim'inkilerin ardından, Bovet'nin fikirlerini de bu işbirliği ruhunda tartışmak istiyoruz. Birincisi ikincisinin kabulünü gerektiriyorsa –ya da en azından ikinciye sürdürdüğümüz sürece– tersi de doğru görünür ve Bovet'nin yöntemi, deneysel anlamda bir ahlak psikolojisi problemi oluşturmak isteyen biri için vazgeçilmez olur. Sosyoloji araştırmalarının elde ettiği başarı, hiç şüphesiz, yaklaşık yirmi yıl önce irade ve kuralların bilincinde olmaya yönelik sistematik bir analiz yerleştirme çabalarına gösterilen ilgiyi tıkadı ve bu da büyük ihtimalle Bovet'nin yaptığı yeni değişikliğin neden fazla heyecan yaratmadığını açıklıyor. Ama onun dikkat çekici ve çok az alıntı yapılan makalesinin¹ sonuçları ile, o zamanın irade çalışmalarında yaygın olan içgözlemlerin zayıf ve güvenilirmez sonuçları karşılaştırılırsa, geniş bir ölçekte çalışılmamış olsa da, Durkheim'inkiyle aynı seviyeye yerleştirilmeyi hak eden bir bakış açısı olduğu düşünülür. Kendi açımızdan, mevcut çalışmada yer alan gözlemler onlar için bir çerçeve görevi gören geçici yorumlardan bağımsız olarak varlığını sürdürüyorsa, Bovet'nin bu makalesinin sonuçlarımızın gerçek çıkış noktası olduğunu rahatça söyleyebiliriz.

Yükümlülük hissinin zihindeki koşulları nelerdir? İyi hissinin karşısına çıkarttığı görev psikolojisi ile soruyu sınırlayan Bovet, iki koşulun gerekli olduğu ve bunların birliğinin yükümlülük gerçeğinin meydana gelmesi için yeterli olduğu yanıtını verir: Bir yandan birey talimatlar almalıdır ve diğer yandan, kendisine bu talimatları veren kişiye saygı duymalıdır. Talimat ve kural yoksa sonucunda görev de olmaz; ama saygı

¹ P. Bovet, "Les conditions de l'obligation de la conscience", *Année psychologique*, 1912.

olmadan, kurallar kabul edilmez ve kurallar zihni mecbur etme gücüne sahip olmaz.

Durkheim ve Bover'te ortak olduğundan, birinci konuyu kısaca ele alabiliriz. Anlamı, bir bireyde kendisinden yayılan hiçbir görev yoktur demeye gelir. Öncelikle, ahlak kuralları ya da görevler tamamen bireysel psikoloji unsurlarına indirgenemez. Mesela alışkanlık, görevi açıklamak için yeterli değildir, çünkü yükümlülük hissi ona eşlik etmez; hatta mücadele etmemiz gerektiğini hissettiğimiz alışkanlıklar bile vardır. Ama bu durumda, bütün dışsal etkiden özgür olan spontane görevler ve hatta pişmanlık hisleri ortaya çıkamaz mıydı? Cinsel fenomen psikolojisi bu varsayımı doğurdu. Ama konu daha yakından incelendiğinde etrafındakilerden gelen talimatlar olmadan –ve bu alanda, sayısız açık ve üstü örtülü talimattan hiç kimse kaçamaz- bireyin zihni, tamamen psikolojik zevk ya da depresyon izlenimlerine herhangi bir ahlaki yargı ekleyemezdi. İkinci ve bunun bir sonucu olarak, bireyin kendine dayattığı ve gerçekte bireylerarası davranıştan doğan hiçbir davranış türünü ilkel kabul edemeyiz. Dolayısıyla kişinin kendisine yaptığı içsel bir talimat ya da öneri, yükümlülük hissinin başlangıç noktası olabilir. Ama bunlar ya sadece birer yinelemedir, ya da alınan talimatlarla bağlantılı yönelim ya da önerilerin az ya da çok uzağında konumlanan benzerliklere dayanır. Mesela, belirli bir zaman boyunca çalışmaya karar veririm; ama çocukluğumda sabit bir saatte çalışmayı ve sorumluluklarımı yerine getirmeyi öğrenmediysen, yükümlülük hissi ve başarısızlık durumunda eylemlerime eşlik eden memnuniyetsizlik hissi nereden gelir?

İkinci konuya gelince, Bover'nin orijinalliği burada konuya dahil oluyor. Çocuğun yakın çevresindekilerin verdiği talimatlar onun zihninde herhangi bir yükümlülük hissi yaratıyor gibi görünmüyor. Çocuk, ve bazen de yetişkin, gülümsemesini bastırmasına, hatta ahlaki yargısının isyan etmesine bile neden olan kurallar duyar. Sosyologların heterojen kısıtlamaların çarpıştığını iddia edeceği böyle bir fenomen psikolojik olarak nasıl mümkündür? Bover, bunun nedeninin tali-

matın kendisini mecbur bırakmaması olduğunu söyler. Görev hissinin zihinde doğması için, talimatın öznenin saygı duyduğu bir bireyden gelmesi şarttır. Bu bireyin talimatın içeriğini bizzat mı yarattığı, yoksa sadece aldığı bir talimatı mı ilettiği önemli değildir. Asıl konu, özne tarafından saygı görmesidir. O zaman, ve sadece o zaman, talimat öznenin zihninde bir görev hissi doğuracaktır.

Yani, Bovet'nin saygıdan yola çıkarak oluşturduğu düşünce Kant ve Durkheim'in yorumlarından eşit derecede uzaktır. Kant'ın görüşüne göre saygı, bir kişi ya da şeyin etkisi altındaki diğer duygular gibi ortaya çıkan sıradan bir his değildir. Ahlak yasası, açıklanamaz bir şekilde ortaya çıkmasına neden olur ve belirli bireylere saygı duyuyorsak, bunu bu yasanın vücut bulduğu ölçüde yaparız. Tam tersine, Bovet'ye göre bu yasa saygının kaynağı değildir. Bu kişilerden gelen talimatların yasa gücünü kazanması, o kişilere duyulan saygı sayesinde olur. Yani saygı yasanın kaynağıdır. Tıpkı Kant gibi Durkheim'in da görüşüne göre bireylere saygı duyulmaz; kurala itaat ettiği sürece bireye saygı duyulur. Mantıktan kaynaklanmaktan çok uzak olan bu kural, tıpkı saygı gibi, grup otoritesinden ortaya çıkar. Bir anlamda, yasa saygının çocuğudur, ama bireyin gruba duyduğu saygının. Bovet buna, yetişkin toplumunda insana duyulan saygı ile kurala duyulan saygı birbirinden ayrılmasa, çocuğun birincinin ikinciye öncül olduğunu düşünebileceği yanıtını verir. Ebeveyninin karşısındaki çocuğun kendisinden büyük ve üstün bir şeyin varlığını hissettiği gerçektir. Bu yüzden saygının kökleri doğuştan gelen belirli hislerdedir ve çocuğun yetişkin çevresiyle ilişkisinin bir işlevi olarak geliştirdiği bir kendine özgü korku ve sevgi karışımına bağlıdır.

Bu bağlantıda, Bovet'nin görüşüne göre, çocuğun ebeveynine yönelik bu tutumunun sadece görev hissinin doğuşunu açıklamakla kalmadığı not edilmeli. Aileye saygıda dini duyguların psikolojik kaynağını buluyoruz.¹ Bu saygı sayesinde çocuk ebeveynine, onun için kusursuzluk fikrini tanımlayan

¹ P. Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, 1927.

ahlaki ve entelektüel özellikler atfeder. Yetişkin her şeyi bilir, her yerdedir, adil ve iyidir, hem doğanın hem de ahlak yasalarının değişmezliğinin kaynağıdır. Doğal olarak çocuk bu inancı spontane bir şekilde ifade etmez, çünkü ona göre çok olağan olan ve ahlaki yargısını ve dünyayı algılayışını bütün detaylarıyla şekillendiren “ön-kavramları” ifade etmek ona göre gereksiz ve yasalaştırmak da imkansızdır. Ama Bovet’nin haklı bir şekilde belirttiği gibi, bir çocuğun yaşamındaki belirli krizlerin yoğunluğu, koşulların zayıflattığı dolaylı tutumların köklerinin ne kadar derinde olduğunu göstermek için yeterlidir. Ebeveyninin davranışlarında bir hata keşfetmek çocuğun güvenini tamamen kıracaktır. Entelektüel bir yanılmayı ya da yetişkinin güçlerinin ummadığı şekilde sınırlı olduğunu keşfetmek dünya düzenine duyduğu güveni sarsacaktır. O halde, ilkel sadakat hisleri ve özellikle de entelektüel ve ahlaki kusursuzluk talebi, güncel ortak kavramların bireyin dinsel bilincini çağrıştırdığı ideal varlıklara transfer edilebilir.

Elbette bütün konu bu değil. Başta yetişkin çocuk için bir tanrı gibiyse ve ebeveyninden gelen talimatlar, dinlerin çoğunun ilahi iradeyle tanımladığı görev bilincini yerleştirmek için yeterliyse, mantığın ahlak idealinin kuruluşunda rol oynadığı gerçeği geçerliliğini sürdürür. Orijinalde her şey yaderkse kişisel bilincin oluşumunu nasıl açıklayacağız? Bovet şu çözümü önerir. Bir yandan mantık, tıpkı diğer her şeyde olduğu gibi, ahlak kuralları üzerinde de çalışır, onları geliştirir, birbiriyle tutarlı hale getirir ve her şeyden çok, evrenselleştirilene kadar onları aşamalı olarak bütün bireylere yayar. Böylece bir talimat alan kişi, talimatı veren kişiye bile uygulanacak mantıklı sonuçlar çıkartır. Diğer yandan, zihinsel gelişimin akışında, alınan çeşitli etkiler arasında belirli bir çatışma olmak zorundadır. Talimatlar karşı karşıya gelir ve birbiriyle çakışır ve saygı duyulan birey sayısı ne kadar fazlaysa, saygı duyan kişinin farklı yükümlülükleri o kadar fazla uzlaştırması gerekir. Bu şekilde mantığın, ahlakın bilincinde ol-

maya gerekli bir birlik katmaktan başka çaresi kalmaz. Kişisel özerklik anlayışı, bu birleştirme çalışması yoluyla elde edilir.

Bovet, kendisine ve Durkheim'ın teorilerine yapılan itirazı, bu süreçlerden bahsederek dağıtır. Her şey çocuğa dışardan geliyorsa ve ahlak kuralları başlangıçta çevredeki otoriteden gelen talimatlardan başka bir şey değilse, "iyi" kendini alışkanlıktan nasıl özgürleştirir ve "iyi" saygı "kötü" saygıya nasıl karşı çıkabilir? Bovet, çocuğun maruz kaldığı etkiler sınırlı olduğu sürece öznenin idealinin ona ilham verenlerin ötesine geçemeyeceğini kabul eder. Ama etkiler birbiriyle çakışmaya başlar başlamaz, mantık hiyerarşi oluşturur ve ilk başta alınan talimatlarla ilişkili olarak bir ilerleme mümkün hale gelir.

Sonuç olarak, bu gelişmelerin sadece görevin bilincinde olma konusuna uygulanabileceği unutulmamalı. Bovet, görev ahlakıyla birlikte iyi hissinin de var olduğunu iddia eder, ama bunu açıklamaya çalışmaz. İyi fikrine özel olan bu içsel idealin varlığı, son analizde bilincin özerkliğinin devamını garanti eder: "Saygı duygumuzun temellerini açıkça görmek için kendimizi zorlamalıyız; içimizde değer düzenleri yerleştirmek ve saygımızı onlarla uyumlu şekilde sıralamak için eleştirmeliyiz. Saygı sorunu ortaya çıkınca, içgüdüsel ya da alışkanlıktan kaynaklanan duygularımızı idealimiz adına gözden geçireceğiz; saygı duyduğumuz nesnede neye saygı duyduğumuzu soracak ve saygının daha aşağı formlarını reddedeceğiz." (*Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*).

Bovet'nin teorisi geniş anlamıyla böyle. Onu incelememizin sonuçlarına katmadan önce, Durkheim'ın gelişmiş doktrinini nerede tamamladığını ve nerede düzelttiğini daha kesin bir şekilde belirtmeye çalışalım.

Bu bağlantıda, F. de Saussure'ün dilbiliminde durağan ya da senkronistik bakış açısı ile genetik ya da diyakronik bakış açısı arasında yaptığı ustaca ayırım sosyolojiye çok uyacaktır. Durağan açıdan bakıldığında Durkheimcı görev teorisi tartışma götürmez ve verileri bireylerarası psikoloji açısından tanımlamak, sosyolojik tanımı değiştirmez ama tamamlar.

Daha doğrusu, bu iki tanım paraleldir ya da birbirini işaret eder. Ancak buna karşı olarak, Durkheim derin durağan analizinden, varsayımsal olmaya mahkûm bir genetik sosyoloji çıkartmıştır ve psikolog ve sosyologlar bu noktada ondan ayrılma riskini alır.

Durkheim, ahlaki otorite ve saygının ancak bütün bir grup bireylerin zihnine baskı uyguladığı sürece var olabileceğini iddia eder. Bu yüzden toplum saygı ve yükümlülüğün kökenidir ve iki birey arasındaki ilişki, herhangi bir görev gerçeğinin doğuşunu açıklamak için yetersizdir. Dolayısıyla, bir birey diğerine saygı duyduğunda, bunu ancak diğer sosyal otoriteye sahip olduğu sürece yapar. Ebeveynin ve öğretmenlerin çocuk üzerinde güç sahibi olmasının nedeni, grup ahlakını cisimleştirmeleridir. Bu oldukça riskli genetik teoriye karşı, Bovet çocuk psikolojisinin gerçeklerini çıkartır: Çocuğun ebeveyninde saygı duyduğu şey insandır ve çocuk grubun ahlakını kabul ediyorsa, bunu grup saygı duyduğu varlıklarda cisimleştirdiği için yapıyordur.

Durağan bakış açısından, sosyal fenomenin kalıcılığı ve işleyişi bakış açısından, nehir ve kıyısı sorununu anımsatan bu sorunun hiçbir önemi yoktur. Yetişkin tarafından çocuğa verilen talimatların büyük bir çoğunluğu grup ahlakı kurallarıdır ve bu kurallar çocuğa aktarılmadan önce ebeveynin kişiliklerini şekillendirdiğinden, çocuğun kurallara tâbi oldukları sürece kişilere mi, yoksa bu kişilerde cisimleştirdiği sürece kurallara mı saygı duyduğunu sormak gereksizdir.

Ama genetik bakış açısından, sadece iki kişinin dahil olduğu bir sosyal ilişkiden bahsedilip edilemeyeceği, ya da örgütlü bir grubun temel ahlak hislerinin inşası için gerekli olup olmadığını belirlemek çok önemlidir. Bu noktada Bovet'nin görüşü bize çok kesin görünüyor. Öncelikle, otorite ve saygı hislerinin ilk iki yılda, dilden önce, bebek büyük kişinin kendisi gibi ama kendisinden çok daha büyük biri olduğunu keşfettiği anda ortaya çıktığı şüphesizdir. Bu durumun sonucu olan sempati ve korku karışımı duygular, çocuğun neden örnekleri ve dilde uzmanlaşır uzmanlaşmaz ebeveyninden gelen talimatları kabul ettiğini ve neden çok erken

bir yaşta taklit gerçeğine kural ve yükümlülük hissinin eklen-
diğini açıklar. Konuda yazan bütün yazarların saygıyı kural-
larla bağlantılı olarak düşünmesi nedeniyle, bahsettiğimiz en
erken izlenimler saygı verileri dışında bir yerde sınıflandırıl-
lamaz. En erken kurallar, yani yemek, uyumak, temizlik ve
çocuğun diğer etkinlikleriyle ilişkili olanlar konusunda her-
hangi bir şüpheye yer yoktur. Bebeğin onları kabul etmesinin
nedeni sosyal grupta ve bütün medeni ailelerde mevcut ol-
maları değil, hem çekici hem de ürkütücü olan yetişkinler ta-
rafından dayatılmalarıdır. İkinci olarak, bunu izleyen yıllarda
gerçekleştirilecek en yüzeysel gözlem bile, çocuğun genel ta-
limatların yanı sıra özel olanlara da itaat ettiğini gösterir.
Durkheim haklı olsaydı, çocuk sadece ebeveyni tarafından
gözlemlenen ve çocuğa aktarılmadan önce gruptan yayılan
kurallara saygı duyardı. Ama durum böyle değildir. Çocukla-
rımıza çalışma masama dokunmamalarını söylediğimde, bu
kural benim ona tâbi olmamı ya da onların önünde toplu-
mun rahibi olarak ortaya çıkmamı gerektirmeden, evrenleri-
nin bir yasası haline geliyor. Bu talimata, onların babası ol-
duğum için saygı duyuyorlar.

Bu genetik görüşlere vurgu yapmamızın nedeni, zaten ta-
mamen örgütlü haldeki bir toplumda görev mekanizması
için çok önemli olmaları değil, bu kitapta benimsediğimiz
yöntemi savunmalarıdır. Toplum iki birey ile, bu iki birey
arasındaki ilişki onların davranışlarının doğasını değiştirdiği
anda başlar ve sonucu olan fenomen hem bireylerarası far-
kıncılık açısından hem de genel olarak sosyoloji açısından
tanımlanabilir. Saygının doğuşu sorusu dışında, Bovet ve
Durkheim'ın fikirleri arasındaki paralellik bize eksiksiz görü-
nüyor. Durkheim yaderk formu altındaki görevi uymacı top-
lumların sosyal kısıtlaması yoluyla açıklar, oysa kişisel bilin-
cin gelişimini sosyal yoğunlaşma ve farklılaşma ve sonu-
cunda ortaya çıkan bireysellik açıklar. Aynı şekilde, Bovet
de temel görevleri küçüğün büyüğe duyduğu saygı ile ve bi-
lincin aşamalı özerkliğini de alınan etkilerin çatışması gerçeği
ile açıklar. Böylece iki yazar aynı mekanizmayı tanımlamak
için farklı dilleri kullanırlar.

Ama benimsenen diller paralelse ve birbirine karşıt düşmüyorsa, psikolojik açıklamanın farklı toplumların genel şeklini bir bütün olarak dikkate almadan, ahlaki gelişimin bütün açılarını açıklayamayacağı da eklenmelidir. Bize göre, Bovet'nin ebeveyne duyulan saygı ve bireysel zihinlerin özgürleşmesi sorunlarına dair teorisi ile bağlantılı olarak, özellikle iki sorunun ele alınması gerekiyor.

Durkheim'ın itirazlarına rağmen, küçük çocuğun ebeveynine duyduğu saygı ve en genel formuyla aileye saygıda, çevreleyen toplumun yapısından bağımsız psikolojik veriler olduğunu söyleyebiliriz. Ama ebeveyn gerçekten de çocuk için tanrı gibiyse ve ilkel ahlak kuralları ebeveynin talimatlarına indirgenebilirse, toplumumuzdaki bireyde değil, ahlaki fikirlerin mevcut tarihinde bir ilerlemenin nasıl mümkün olduğu sorulabilir. Modern toplumlarımızda bir bireyin sadece alışkın olduğu görüşlerden farklı bakış açılarını keşfetmesi ve böylece kişilerden üstün olan bir ahlaki idealin varlığının bilincine varması gerekir, böylece ebeveynini yargılamayı başaracak, onları idolleştirmekten vazgeçecek ve zihnini özgürleştirip yeniliklere açık hale getirecektir. Ama ilkel gerontokratik toplumlarda (Bovet haklıysa bir toplum ne kadar ilkelse o kadar gerontokratik olmak zorundadır) zihin kabul edilmiş geleneğe üstün bir ahlaki ideali nasıl kavrayabilir? Saygı hislerinin ortak dinsel simgelere yöneltildiği yerde bile, tanrılar insanlardan ve mistik kurallar yaygın kullanımın gerekliliklerinden daha iyi değildir. Aslında, insanlar en gelişmiş dinler ortaya çıkana kadar tanrılara ahlaki bir saflık atfetmemiştir. İlk dinler çoğunlukla bu saflığa erişmeyi arzular görüldüğü halde, ilkel tanrıların ahlak ve arzuları sadece söz konusu toplumun hakim gelenek ve kurallarına benzer. İnsanlığın bu şartlardan ortaya çıktığı gerçeğini nasıl açıklayabiliriz?

Bu noktada toplumların genel formunu ya da şeklini göz önüne almak bize çok önemli görünüyor. Tanrıların ahlaki seviyesini yükseltmek ve özerk bir bilincin ahlakı hatırına zorunlu talimatların ahlakını geride bırakmak için ikili bir süreç

gereklidir: Saygının ruhsallaşması ve bireysel zihinlerin özgürleşmesi gerekir. Bu süreçler, Bovet'ye göre, uygulamadaki etkilerin birbiriyle kesişmesi gerçeğiyle açıklanabilir; ve bunun etkili bir şekilde gerçekleşmesi için ilk koşul sosyal çevrenin yeterince yoğun ve farklılaşmış olmasıdır. Durkheim'in artık klasikleşmiş bir bölümde gösterdiği gibi, sadece sosyal yoğunlaşma ve sonucunda ortaya çıkan farklılaşma bireysel zihinlerin özgürleşmesini açıklayabilir. Sadece böylece birey önceki kuşaklardan teslim aldığı talimatları yargılama kabiliyetine sahip olabilir. Sadece o zaman aileye duyulan saygı mantığın kontrolüne boyun eğerek ve ahlaki bilinç bütün görevler ve talimatlardan büyük olan bir iyi idealini kişilerin üstüne ve ötesine yerleştirir.

Ama Bovet'nin bakış açısını Durkheim'inkiyle tamamlayarak gerçekten de bütün zorlukları çözmüş mü oluyoruz? Çocuğa geri dönme ve tartışmakta olduğumuz teorileri yaptığımız soruşturmalara karşılaştırma zamanımız geldi. Bovet'nin doktrininin çocuk ahlakının çıkış noktasıyla ilgili verileri tamamen doğruladığını söylersek konuyu kısaca özetlemiş olabiliriz, ama konu çocukta bilincin evrimine gelince, bu doktrinin ruhuna sadık kalmanın tek yolu onu genişletmek ve iki saygı türünü ayırt etmektir.

Burada, Durkheim'in bakış açısının doğurduğuna çok benzeyen bir zorlukla karşı karşıyayız – bu durum, iki bakış açısı arasındaki paralelliği doğrulamak için kendi içinde yeterlidir. Çocuğun bütün görevleri ona üstün olan kişilerden geliyorsa, özerk bir bilinci nasıl elde edeceğini sorabiliriz. Saf görev ahlakından daha büyük bir şey olduğunu farz etmiyorsa, böyle bir gelişim bizce açıklanamaz. Bu görevlerin içeriği ebeveynin kendisi tarafından kabul edilen kuralların tanımını ile onaylandığından, görev ahlakının çocuğa bu kuralları değiştirme ve ebeveynini eleştirme yetkisini nasıl verdiğini görmek imkansızdır: İçsel bir idealin, iyi ahlakının oluşumu bu fenomeni açıklayan tek şey gibi görünüyor. Alınan etkilerin çatışması, mantığın da müdahalesiyle, bu idealin ortaya çıkışını açıklamak için yeterli midir? Değil gibi görünü-

yor. Birbiriyle etkileşime giren talimatlar nedeniyle ortaya çıkan karşıtlıkların etkisi altında, mantığın nasıl görevlerini daha açık bir şekilde tanımlama, içeriklerini genelleştirme, tek bir kelimeyle ahlak malzemesini cilalama ve yasalaştırma hakkını üstlendiğini görmek kolaydır. Ama Bovet'nin hipotezine göre mantık hiçbir şey salık veremez. Emir kipinde değil, haber kipinde konuşur. Kısacası, talimatlar oyununun yaderklik dışında bir yolu yoktur, bu oyun son derece karmaşık olsa bile; özerkliği sadece mantığa yasama gücü atfederek açıklayabiliriz.

Ama sistemini bağımsız bir bütün haline getirmek için her şeyi yapan Durkheim'dan bu konuda ayrılan Bovet yolu açık bıraktı ve hatta bizi analizlerini genişletmeye davet ediyor. Bu iki indirgenemez gerçekliği tanımlamaya çalışmadan, görev hissi ve iyi hissi arasında bir ayrım yapmakla kalmıyor, buna ek olarak, saygıyı bize çeşitli olası kombinasyonların mümkün olduğu, iki insan arasındaki bir ilişki biçiminde sunarak, bizi saygının kendisini somut psikolojik durum bağlamında farklılaşmış bir şey olarak düşünmeye davet ediyor.

Ve aşağı olanın üstün olana duyduğu ilkel ya da bizim verdiğimiz isimle "tek taraflı" saygının yanı sıra, bireyin akranlarıyla ilişkiye girdiğinde ya da ondan üstün olanlar akranları olma eğilimi gösterdiğinde meylettiği bir "karşılıklı" saygının varlığını ayırt ettiğimizi iddia ettik. O zaman, tek taraflı saygıda bir rol oynayan hemen hemen fiziksel korku unsuru aşamalı biçimde kaybolarak yerini saygı duyulan kişinin itibarında tamamen ahlaki bir düşüş korkusuna bırakır. Böylece saygı duyulma ihtiyacı saygı duyma ihtiyacını dengeler ve bu yeni ilişkiden ortaya çıkan karşılıklılık bütün kısıtlama unsurlarını ortadan kaldırmak için yeterlidir. Aynı zamanda, talimatlar yok olur ve karşılıklı anlaşmaya dönüşür ve özgürce kabul edilen kurallar dışsal zorunluluk karakterini kaybeder. Hepsi bu da değil. Kural artık karşılıklılık yasalarına tâbi olduğundan, özlerine rasyonel olan bu aynı kurallar ahlakın gerçek normları haline gelir. Bundan böyle akıl, mantıklı olmayı sürdürdüğü, yani iç ve dış tutarlılığı korunduğu sürece (başka bir deyişle, birey, diğer perspektiflerin uyum

göstereceği bir perspektifi benimseyebildiği sürece) eylem planını belirlemekte serbest olacaktır. Böylece, dışlanmışlığın [*anomie*] ve yaderkliğın çok ötesine geçen özerklik zafer kazanır.

Ama işleri bu kadar karıştırmamız gerekiyor mu, Bovet'nin dili aynı gerçekleri tanımlamak için yeterli değil mi? Gözlemlerimizi basit (tek taraflı) saygı terimlerine aktarmaya ve kendi ikincil terminolojimizin avantajlı mı yoksa dezavantajlı mı olduğunu görmeye çalışalım.

Aynı yaşta ve ikisi de 11 yaş civarında çok net bir şekilde gözlemlediğimiz karakteristik olan kuralların yasalaşması aşamasına dahil olan iki çocuğun örneğini hayal edelim. Her iki çocuğun da, diğerinin kişiliğine saygı duymaya devam ederken, prestiji diğerininkini tamamen ve sonsuza kadar gölgede bırakmasa bile dönüşümlü olarak oyun arkadaşına üstün gelebildiği doğrudur. Bu yüzden, teoride ve bir ideal dışında hiçbir zaman tam bir eşitlik yoktur. Yani karşılıklı saygı verilerini şu şekilde tanımlayabiliriz: 1° A, B'ye bir talimat verir. 2° B bu talimatı kabul eder çünkü A'ya saygı duyuyordur (tek taraflı saygı). 3° Ama A zihninde kendini B'nin yerine koyar (bu ilk aşamalarındaki benmerkezcilikten ayrılmayı işaret eden yeni veridir). 4° A böylece B'ye verdiği talimatın kendisini de bağladığını hisseder. Dahası, bir tür aktarım sayesinde, kişinin kendisine olan görevleri diğerlerine olan görevlerinin sonucu olması gibi, her tür karşılıklı saygının da tek taraflı saygının bir dizi aktarımına bağlı olduğu düşünülebilir. İlk başta ebeveyne duyulanla sınırlı olan saygı, genel olarak çocuğun yetişkinlere, daha sonra öbür çocuklara ve son olarak da yaşlılarına duyduğu türe dönüşür, böylece görev içerikleri, kendisi de dahil olmak üzere bütün bireyleri kapsayacak şekilde aşamalı olarak genişler. Böylece, ahlaki yükümlülük kaynakları oldukları sürece, saygının bütün formları tek taraflı saygıdan ortaya çıkar ve ortak karakterleri bu ilkel saygının orijinal hedefiyle açıklanabilir.

Bu terminoloji şüphesiz saygı fenomeninin işlevsel birliğini vurgulama avantajına sahip olacaktır. Ek olarak ve bu nedenle, iyi ahlakı ile görev ahlakını birbirine karıştırmadan bir

araya getirme eğilimi gösterecektir. Görev saygının, talimatların ve dolayısıyla kuralların var olduğu her zaman ve her yerde meydana gelecektir. Diğer yandan “iyi” hissi, bireyleri birbirine saygı duymaya ve kendilerini içsel olarak birbirinin zihnine yerleştirmeye sevk eden eğilimin sonucu olacaktır. İşbirliği ve karşılıklı saygıyla bağlantılı olarak, karşılıklı anlaşmalardan sonuçlanan “oluşturulmuş” kuralları ve mevcut karşılıklılık yasalarını tanımlamaya yarayan “oluşturucu” standartlar ya da normları ayırt ettik. Bovet’nin dilinde oluşturulmuş kurallar, hangi saygı gelişimi seviyesinde bulunurlarsa bulunsunlar, sadece görev olacaktır ve oluşturucu normlar iyiyi tarif edecektir.

Sonuçlarımızın Bovet’nin diline bu nakli, araştırmalarımızın ne kadar büyük bir bölümünün onunkilerin bir uzantısı olduğunu ve aramızdaki fikir ayrılıklarının sadece dil konusunda olduğunu göstermek için yeterlidir. Ama bu nakil, yapılmasının mümkün olduğu gerçeği nedeniyle, bizim özellikle vurgulamak istediğimiz, görev ve iynin göreceli yaderkliği sonucunu ortaya çıkanyor. Bovet’nin de sürekli olarak kabul ettiği gibi, güncel görev formunda içeriğini iyiyle uyumlu olmaya zorlayan hiçbir şey yoktur. Görevler içerikleri nedeniyle değil, saygı duyulan bireylerden çıktıkları gerçeği nedeniyle zorunludur. Bu yüzden ahlakla hiçbir ilgisi olmayan görevler (Bovet alışkanlık haline gelen yükümlülüklerden bahseder) ve ahlaksız olan görevler (karşılıklılık ahlakına zıt düştükleri sürece) olabilir. Bu talimatlara itaat eden bireyin, başka birine saygı duyduğu ve bu saygı nedeniyle itaat ettiği sürece iyi olan şeyi yaptığını hissettiğine şüphe yoktur, ama bu saygı duyulan bireyden gelen talimatların değerini belirlemez. Şimdi, bir yandan içeriği prensipte iynin dışında olan (gerçekte bu içerikler kesişseler bile) görevlerin kaynağı olarak tek taraflı saygıyı, diğer yandan er ya da geç ahlaki bilinçte ortaya çıkacak olan iynin kendisini tanımlayan karşılıklılık idealini birbirinden ayırmamız gerekiyorsa, kendine özgü karakteristiği iyi hissini oluşturmak olan özel saygı türünü karşılıklı (saygı) ismi altında soyutlamak belirli bir avantaj sağlamaz mı? İyi, psikolojik bakış açısından pek

akıllıca olmayacak bir Platonik ideal olarak değil de, zihnin özünde var olan bir denge formu olarak ele alınırsa, yaderk normların tanınmasına yönlendiren tek taraflı saygı ile, ya-sayı değil kendi karşılıklılığını tanıyan ve böylece kendi içinde işleyen normların oluşumuna götüren karşılıklı saygı arasında bir farklılık yerleştirmek bize göre arzu edilecek bir şeydir. Tabii ki, A B'ye ve B de A'ya saygı duyuyorsa, bunun nedeni önce A'nın B tarafından saygı görmesi ve ardından kendisini B ile aynı bakış açısında konumlandırmasıdır. Ama bu, saf ve basit saygıyla ilişkili olarak tamamen yeni bir iş-lemdir; B karşılıklılık hissi olmadan A'ya saygı duyuyorsa, ne kadar gelişigüzel ve karşılıklılık yasalarına yabancı olsalar da, görevleri A tarafından belirlenen talimatlar olarak kabul edecektir. Ama, A ahlaki açıdan kendisini B ile bir tuttuğu ve böylece kendi bakış açısını karşılıklılık yasalarına tâbi tuttuğu anda, bu karşılıklı saygının ürünü yeni bir şey olmak zorundadır, çünkü o andan itibaren kabul edilen normların bu karşılıklılığın içinde olması şarttır.

Tabii ki, tek taraflı saygı ve bireylerarası kısıtlama örneklerinin her yerde bulunabileceği fikrine katılıyoruz. Eşitlik sadece teoride mevcuttur.¹ Bu yüzden, karşılıklı saygının hiçbir zaman saf halde bulunmadığı, sadece yaş ve sosyal otorite eşitsizliklerinin yok olma eğilimi göstermesiyle tek taraflı saygının yöneldiği bir ideal denge formu olduğu görüşü doğru olabilir. Bu açıdan bakıldığında, Bovet'nin dili şüphesiz bizimkinden daha doğrudur, ama bunun diğer konularda belirli zorluklar oluşturduğunu düşünüyoruz. Sonuçta "aktarım" nedir? Hedefi değiştiğinde bir hissin aynı kaldığını gerçekten söyleyebilir miyiz? Bir eğilimin kalıcılığını tarihi ve dönüşümleri boyunca ertelediğimizde genetik bir yanılısamanın kurbanları olmaz mıyız? Ruhsal gerçeklikleri gelişimlerinin belirli bir anında ilişkili oldukları sistem açısından tanım-

¹ Bu noktada okura, Blondel'le *Société française de Philosophie*'nin karşısında girdiğimiz tartışmaya göz atmasını tavsiye ediyoruz (bkz. *Bulletin de la société française de philosophie*, s. 120-3, 1928).

lamak daha iyi olmaz mıydı? Eşzamanlı ve artzamanlı unsurların dağıldığı gerçek oranları görmek için, ara tonların ayırt edilmesi ve dakika farklarının hesaba katılması gerekir. Bovet'ye göre, tek taraflı saygıdan ortaya çıkan karşılıklı saygı, bir anlamda onunla aynı şey olmaya ya da en azından ona dayanmaya devam eder. Bizim bakış açımıza göre, farklı bir denge sistemine dahil olan karşılıklı saygı, tek taraflı benzerinden ayırt edilmeyi hak eder.

Bu tartışmadaki tek temel nokta şudur: Karşılıklı saygı ve işbirliğinin, dengenin gerçek durumları ya da sınırlayıcı formları olması pek önemli değildir. İşbirliğinin ahlaki bilincin gelişimine yaptığı benzersiz katkı, tam da bu ne olduğu ile ne olması gerektiği, etkili itaat ile herhangi bir gerçek talimattan bağımsız bir ideal arasındaki ayrımın belirttiği şeydir. Sadece tek taraflı saygı ve sosyal kısıtlama söz konusu olsaydı, ahlaki iyi, mevcut toplumun görev ve düzenlemelelerinin ona atfettiği bütün kusurlu ve çoğunlukla grotesk formlarda kesin olarak oluşurdu. Ama işbirliği ve karşılıklı saygı, “oluşturulmuş” kurallar tarafından tüketilmemiş olan kalıcı normlara dahil olduğu sürece, katalitik unsurlar olarak vazgeçilmez bir rol oynar ve ahlak evrimine belirli bir yön verir. Bu bakış açısından, bu yeni gerçekliklerin hangi noktaya kadar kısıtlama ve tek taraflı saygıdan uzaklaştığını belirlemeye çalışmak gereksizdir. Hatırlamamız gereken tek şey, kurallar psikolojisinde birbirini izleyen aşamaların her şey demek olmadığıdır: Yönelimin kendisi, Lalande'ın söyleyeceği şekliyle *vektör*, her şeyden daha önemlidir. Ve bu konuda bizi Bovet'den ayıran terminolojik farklılıklar, temelde yöntem ve sonuçlar konusunda hemfikir olmamızı asla engellemez.

§ V. J. M. BALDWIN'IN BAKIŞ AÇISI

Konuyu kronolojik olarak ele alıyor olsaydık, Bovet'nin teorilerini tartışmadan önce Baldwin'i ele almamız gerekirdi. Ama onun öne sürdüğü teori Bovet'ninkine çok benzese de, Baldwin'in sorunları ifade etme şekli çok daha az kesindir ve dolayısıyla onu açıklamak için önce Bovet'nin doktrininin incelenmesi gerekliydi. Dahası, Baldwin hemen hemen Durkheim ve Bovet'nin tam ortasında bir yerde konumlandığından, çocuk ahlakıyla ilişkili çeşitli teorilerin gelişimini adım adım izlemek yerine ona kısaca değinmek bizim için daha kolaydır.

Hatırlanacağı gibi Baldwin, bireysel ve ortak zihinlerin birbirine bağlı olması nedeniyle psikolojik ve sosyolojik araştırmanın paralel yürütülmesi gerektiğini iddia etmişti. Ortak bilinç, bireysel bilincin içeriğinin "genelleşmesi"nden başka bir şey değildir. Ama aksine (Baldwin burada sosyologların tarafında gibi görünüyor) bireysel bilinçte, devam eden ortak evrimin sonucu olmayan hiçbir şey mevcut değildir.¹

Sosyal ve bireysel arasındaki bu dayanışmaya en tanıdık ve Baldwin'in ahlak psikolojisi bakış açısından en temel olan örnek, kişinin kendisinin bilincinde olmasıdır. Görünüşte kişinin kendine özgü ve diğerlerinden farklı olduğu hissinden daha mahrem ve kesin bir şekilde "bireysel" ne olabilir? Baldwin, ünlü analizinde bu hissin gerçekten de bireylerarası eylemlerin ve özellikle de taklidin sonucu olduğunu gösterdi. Kendisinin bilincine varmaya başlamaktan çok uzak olan bebek, bir özne olarak kendinden bihaberdir ve öznel koşulla-

¹ Özellikle bkz. J. M. Baldwin, *Psychologie et sociologie*.

rını fiziksel görüntülerle aynı düzleme yerleştirir: Bu “yansıtılmalı” aşamadır. O halde çocuk kendisini keşfetme aşamasına nasıl gelir? Kendi vücudu söz konusu olduğunda, bunu onu diğer insanların vücutlarıyla kıyaslayarak yaptığını görmek kolaydır, bu taklit etmeyi öğrenmenin bir parçasıdır. 10-12 aylık bebek başkalarının ağzını görsel olarak algılar ve bu ağızları taklit ederek farklı ağız hareketlerini benzer bir şekilde taklit eder. Aynı şekilde, fiziksel özelliklerle ilgili olarak, çocuk başkalarının davranışlarını taklit ederek kendi davranışlarını keşfeder. Bu şekilde birey, diğerlerinininkiyle özdeş olan bir “Benlik”e sahip olduğunun bilincine vardığı “özel” aşamaya geçer. Ama bir kez dikkati bu şekilde kendi üzerine çevrilince, çocuk süreci tersine çevirebilir. Diğerlerinde gözlemlediği davranış formlarının hepsini yavaş yavaş kendisine uyarlayarak, kendisindeki varlığının farkında olduğu hisleri ve nedenleri diğerlerine de atfetmeyi öğrenir. Bu şekilde, diğer iki süreçle dönüşümlü olmasıyla birlikte, kişi yaşamının tamamını oluşturan bir “çıkartılabilen” süreç vardır. Gidiş gelişler çıkartma ve taklit arasında ileri geri doğru gerçekleştiğinden, ortak evrimleri daha öncesinde aynı süreç ile garantiye alınmış olan kendinin bilincinde ve diğerlerinin farkında olma arasındaki denge korunur.

Bu açıklamanın ardından Baldwin’ın ahlak bilinci fikrini anlamak kolay olacaktır. Ahlak bilinci, kişi artık bir uyum durumunda olmadığı, onu oluşturan çeşitli eğilimler (biraz önce gördüğümüz gibi, dışsal kökenleri olan eğilimler) arasında bir zıtlık var olduğu zaman ortaya çıkar. Bu uyum eksikliği nereden kaynaklanır? Çocuğun er ya da geç yetişkine itaat etmeye zorunlu olması ve itaat etmede yepyeni bir şeyi deneyimlediği gerçeğinden. İtaat ne basit bir taklit ne de çıkartmadır. İtaat yeni bir ben, benin geri kalanına egemen olan bir kesimini oluşturur. İtaat etmeyi öğrenme eyleminde çocuğun, Baldwin’ın deyişiyle “ideal bir Benlik”, yetişkinin talimatlarına boğun eğen, üstün halini izleyen bir ben geliştirdiği doğrudur. Böylece itaat kendisine özgü bir öznellik ve çıkartmanın eşlik ettiği bir tür aşkın taklittir ve gerçekte ah-

lak bilincinin kendisini ve bu bilinç açısından eylemlerin değerlendirilmesini oluşturur. Dolayısıyla, bu Bovet'nin fikriyle hemen hemen aynı anlama gelir: Alınan talimatlar bir içsel yükümlülük hissi yaratır. Bovet gibi Baldwin de doğuştan gelen görevlerin olmadığı gerçeğine vurgu yapar: Bütün yükümlülükler sosyal çevrenin uyguladığı baskının sonucudur. Ama Baldwin, talimat sözlerinin teslim alındıkları andan itibaren derinlemesine iç içe geçtiğini ve yeni bir ben yarattığını ekler. “Ve, öğrettiği ve olması gereken şeye riayet eden bu ben anlayışı – *en nihayetinde benim bilincimdir*.¹” Bu ideal benlik, baba ya da diğer herhangi bir “taklit edilecek model” Benliğidir. “O, ben değil, ama ben o olacağım. Benim ideal benliğim, nihai örneğim, önüme konulan yükümlülüğüm.”²

Bu, bireysel bireylerin içerikleri ile toplumun gereklilikleri arasında mevcut olan şaşırtıcı benzerliği açıklar. Ahlak duygusu “toplumda mevcuttur çünkü bütün bireylerin içindedir; ama her bireyin içinde olmasının nedeni de toplumda mevcut olmasıdır. Doğanın sıklıkla gelişim sorunumuza dair olarak üzerinde düşündüğü bir döngü halindeki sorulardan biri de budur” (s. 299). Böyle bir öneri ya herkesçe bilinen bir gerçek ya da konuya yüzeysel bir yaklaşım gibi görünüyor. Ama Baldwin'in Benliğin gelişiminin ortak yaşamla yakından bağlantılı olduğu yönündeki derin yaklaşımını hatırlarsak, yukarıdaki ifadenin değerini açıkça görürüz. Yetişkinin kendi yaşamında ahlak duyguları başkalarının görüşüyle yakından ilişkili kalmaya devam eder. “Kendimizle ilgili en incelikli ve mahrem yargılarımız bile aynı etkiyle ilişkilidir: Bir dereceye kadar kendimizi başkalarında gördüğümüz yaklaşım ya da tavsiyelere uygun olarak yargılarız” (s. 312).

Bu, içsel yükümlülük verilerini alışkanlık ya da empati gibi bireysel psikolojiye ait olan verilere indirgeyen teorileri çürütür. Baldwin görevin spontane alışkanlıklarımıza indirgemeyeceğini söyler; görev, “alışkanlıkları ihlal etme alışkanlığıdır” der (s. 55). Empatiye gelince, bilincin gözünde kendi

¹ J. M. Baldwin, *Interprétation sociale et morale du développement mental*.

² J. M. Baldwin, *a.g.e.*, s. 36.

içinde hiçbir ahlaki özelliğe sahip değildir. İyi olmak için sadece hassas olmak yeterli değildir; empati de yönlendirilmeli ve sabitlenmelidir. Taklit ve “çıkarma” sayesinde empati Benliğe doğal gelir. Ama bu empatinin ahlaki bir karakter edinmesinden önce bir ortak yasa, kurallar sistemi var olmalıdır.

Birey, iyiyi tanımlayan bu kurala ya da ortak norma dair bilinci nasıl kazanır? Çıkış noktası, çocuğun “babasını, annesini ya da genel olarak *yasa yapan kişiliği* temsil eden bir şeyin varlığına” alışkın olması gerektiğidir. Dahası, “yükümlülükler yaşla azalmaz, çoğalır”, çünkü takip edilecek örneklerin sayısı gittikçe artmaktadır (s. 300).

İkinci aşama süresince çocuk bu şekilde geliştirilmiş ahlak yasalarını diğer herkese uygular. Taklit yoluyla elde edilen bütün karakteristikler “çıkarma”ya yol açar. “Çocuk itaat ettikten ve itaat yoluyla öğrendikten sonra, kendisi evin diğer üyeleri için ev yasasını belirler. O zaman yasa ‘genel hukuk’ haline gelir” (s. 54). Bu genel hukuk iki nedenle mutlaktır. Bir yandan, alınan talimatlar ya da Baldwin’ın deyişiyle etraftan gelen “emir sözleri” sayesinde, bu yasa zorunludur. Diğer yandan, yasayı diğer herkese uygulayarak çocuk gerçek uygulamada kimsenin “yasayı yapan kişilerin” bile katı itaat göstermediğini keşfeder. Ve bu keşif çocuğun yasaya inancını zayıflatmak yerine onu tam tersine, ahlak yasasını bireylerin üzerine yerleştirmeye yönlendiriyor.

Bu süreç sayesinde idealin doğası değişir. O zamana kadar ahlaki “iyi” kesin örneklerle bağlıydı. “Yasa, çocukta, gerçek bir etik Benliğe dönüşme sürecinde kişiseldir; bir cisimleşme, temelde ‘yansıtılmalı’ olan, detayda temsil edemediği ya da öngöremediği bir Benliktir” (s. 323). Ama çocuk gerçekte kimsenin yasaya itaat etmediğini fark ettiğinde, yasayı bireylerin iradesinin üzerine yerleştirmeyi ve onu ebeveynin isteklerine ya da otoritesine üstün olarak düşünür.

Böylece, ideal iyi kavramının yasanın kendisine bir içerik sağladığı üçüncü ve son aşama gelir. Şimdiye kadar yasa sadece alınan talimatların bir tür genelleştirme ya da yüceleştirilmesinden oluşuyordu. Ama bir kez kişilerden ayrılınca,

“emir sözleri” mutlak bir şeyin seviyesine yükselir. O andan itibaren, pratik zekanın çalışması sayesinde, yasanın mevcut içeriği özerk bir şekilde detaylandırılır. “Çocuk sosyal ilişkileri hakkında derinlemesine düşünüp zamanla başkalarına da salık vereceği bir akıllı teslimiyet alışkanlığının başlangıcına ulaşınca, önceleri sahip olmadığı yeni bir tür hedef sergiler. Artık kısmi düşüncelerinin –özel şemalarının– hiçbirisi onun hedefi değildir; kimse onun yeni kişilik idealini tam anlamıyla yerine getiremez” (s. 326). Hem ahlaki ilerlemenin hem de bilincin içsel özgürlüğünün mümkün oluşunu bu şekilde açıklayabiliriz. Birey “entelektüel karmaşa ve uğraştan oluşan bir denize açılır ve onun huzursuzluğu ve değişimi, idealleri ve onları çiğnemesi ile, sosyal yaşam ve ilerleme mümkün olur” (s. 326).

Baldwin’ın ahlak psikolojisinin ana fikirleri bunlardır. Görevin bilincinde olmak ve iyi ahlakı arasındaki ilişkiye dair bu yorum tamamen tatmin edici özellikte midir? İncelememiz gereken şey bu ve bunu yapmak için, mümkün olduğu kadar tartışmayı bu kitapta belirtilen net gözlemlerin kapsadığı zemine geri taşımaya çalışmamız gerek.

İlk olarak, Baldwin’ın özellikle vurguladığı mantığın müdahalesi olmadan, yazarımızın hatırlattığı sosyal süreçlerin bilincin özerkliğinin gelişimini açıklamak için yeterli olmadığı not edilmeli. Çocuğun, taklit ve çıkartmadan başlayarak, sosyal çevresinden yayılan ve sonunda bireylere üstün yasa anlamını kazanan “emir sözleri”ni nasıl benimsediğini görmek yeterince kolaydır. Ama Baldwin’ın pratik mantığa atfettiği müdahale olmadan, bu yasa hiçbir zaman çocuğun teslim aldığı talimatların basit bir genelleştirilmesi olmaktan öteye geçemez. Baldwin bu sonuçtan nasıl kaçır? Talimatların içeriğini yeniden şekillendirip kişisel bir ideal yaratması beklenen, çocuğun mevcut zekasına bir tür harici faktör katarak.

Ama bu şekilde ortaya konduğunda, Baldwin’ın ahlaki gelişime dair açıklamasında öne sürdüğü nedenler heterojen görünme riski altındadır. Bir yandan, riayet ve görevin kaynağı olan sosyal ilişkiler oyununa, diğer yandan da özerkliğin ve iyi ahlakının kaynağı olan bireysel zekaya sahip olmamız

gerekir. Aslında, *Genetic Logic* [Genetik Mantık] isimli eserin bütün okuyucuları Baldwin'in çocuk mantığının evrimini, ahlak konusu ile ilgili olarak bahsettiğimiz sosyal faktörlerin yardımıyla açıklamak için ne kadar çabaladığını bilir. Mantığın, tıpkı görev gibi, başlangıçta çocuğa etrafındakiler tarafından uygulanan baskının bir yansıması olduğunu söyler: Bu, ahlaki alanda basit itaate karşılık gelen "sindoksi" aşamasıdır. Ardından, tartışmayı, derin düşünmeyi ve söylemsel mantığı karakterize eden bir "çıkartmalar" ve genelleştirmeler oyunu aracılığıyla, mantık kuralları, tıpkı ahlak kuralları gibi, bireylere üstün hale gelir: Bu, iyi ahlakının içsel idealine karşılık gelen "sinomi" aşamasıdır.

Ama Baldwin'in yaptığı gibi zihnin dışsal kökene sahip yükmüllüklerden özgürleşmesini açıklamak için çocuk aklı kullanıldığında, onu izleyen çelişkiden kaçınmak mümkün değildir: Rasyonel mantığın kendisinin, ahlak psikolojisi söz konusu olduğunda kaçınılabilecek sosyal süreçlerden türemiş olması. Gerçekte mantık ve ahlak tamamen paraleldir ve ikisinin de ortak detaylandırmanın bir işlevi olarak geliştiği görüşünde Baldwin'e katılırsak, birinin dönüşümünü açıklamak için diğere başvurmak hakkımız olmaz. Hem mantık hem de ahlak riayetle başlar ve özerklikle tamamlanır. Bu evrimi açıklamak istiyorsak, bunu sosyal davranışın doğasında var olan değişiklikler yoluyla yapmak zorundayız. Dolayısıyla sorun, Baldwin'in sosyal psikolojisinin kısıtlamanın neden işbirliğine yol açtığını anlamamızı sağlamak için gerçekten yeterli olup olmadığı, ya da Baldwin'in, tıpkı diğerleri gibi, son tahlilde işbirliği ilişkisine karşı kısıtlama ilişkisine öncelik verme eğiliminde olup olmadığıdır.

Bu noktada Baldwin'in doktrininin iki ana zorluğu şunlardır: Baldwin çocuk zihniyetinin erken aşamalarını taklit ve sosyal çevrenin baskısı ile açıklar, ama bilincin ilk seviyelerinde kendiliğinden mevcut olan benmerkezciliği hesaba katmaz. Böylece, sonraki aşamaları konu alırken, sosyal faktörü bilince yeterince dahil kılmakta ve karşılıklılık yasalarında ortak kurallara bu içselleştirme için gerekli özerkliği verecek olan rasyonel normu görmekte başarısız olur.

Ahlak gerçekleri teorisinden çok zeka psikolojisiyle ilgili olduğundan, birinci konuya çok kısaca değineceğiz. Ünlü bir bölümde Baldwin hayran verici biçimde, ilkel bilincin kişiyi içsel ve dışsal, öznel ve nesnel, hatta ruhsal ve fiziksel olanla aynı düzleme yerleştirerek ne kadar “ikicil” olduğunu göstermiştir. Ama bu ikiciliğin, bireyin kendisini her şeyin merkezine yerleştirdiği ve her şeyi bu benmerkezci perspektif aracılığıyla açıkladığı bir bakış açısı yanılsamasına karşılık geldiğini fark etmez, ya da en azından fark etmemiş gibi görünür. Zeka psikolojisinde, çocuğa has mantığı ve nedenselliği açıklayan şey bize göre bu benmerkezciliktir: Çocuğun ilişkileri yürütmek ve nesnel nedensel seriler vs. oluşturmakta yaşadığı güçlük. Sosyal ve ahlaki bakış açısından, çocuğun tamamen diğerlerinin etkisinde olduğu için dışardan aldığı örnek ve talimatlara riayet etse de bütün ortak davranışlara indirgenemez bir bireysel yorum ve bilinçdışı bozulma unsuru katmasının nedenini bu benmerkezcilik açıklar. Bu yüzden, küçük çocuklar arasında oyun kuralları ve ebeveynlerinin talimatlarına dair kendine özgü bir tutum bulunur - küçüklerin yasaya ve uygulanmasındaki dağınıklığa yönelik bir saygı tutumu.

Yani, Baldwin’ın “Benlik” bilincinin oluşumuyla ilgili çok derin teorisine katılsak da, onun taklidin rolü üzerine söylediklerine bir yorum katmak istiyoruz. Yazarımızın analizlerini okuduktan sonra, Benliğin kendisini sadece diğer Benliklerle ilişkili olarak tanıyabileceğine karşı çıkmak gerçekten zordur. Ama taklit, asla kendimizde diğerleriyle ortak olanlar dışında bir şey algılamamızı sağlamaz. Kişinin kendisini ayrı bir birey olarak keşfetmesi için karşı çıkma, tartışma ve karşılıklı kontrolün sonucu olan bir sürekli karşılaştırmaya ihtiyaç vardır; ve Benliğin farkına varmak, psikolojik doğamızdaki daha genel özelliklerin bilincine varmaktan çok daha geç bir zamanda gerçekleşir. Bir çocuğun başkalarının zihinlerinde bütün konulara dahil olurken, yine de çok uzun bir süre benmerkezci kalabilmesinin (“Benlik” bilincinden yoksun olması nedeniyle) nedeni budur. Ancak bireysel doğa-

mızı sınırları ve kaynakları ile tanıyarak, kendi içimizden çıkmamız ve diğer bireysel doğalarla işbirliği yapabilmemiz mümkündür. Dolayısıyla Benliğin bilincinde olmak işbirliğinin hem bir ürünü hem de koşuludur.

Bu bizi ikinci soruna getirdi: Sonraki aşamalar ve bilincin özerkliği. Mantıklı “sinomi” kuralları ve onlara karşılık gelen ahlak kuralları gerçekten de Baldwin’ın düşündüğü gibi mantığın özgürlüğünü garantiye alabilir mi? Onun verdiği tanımları kabul edersek, hiç şüphesiz alabilirler. “Sosyal kültürün mantıklı aşamalarında, birey er ya da geç sosyal ifadeyi bir ölçüde eleştirme ve bireysel yargılarını kullanarak detaylarını reddetme noktasına gelir. Bu şekilde sindoksi kişisel ve sinomi halinde bir biçim gelir” (*Thoughts and Things [Düşünceler ve Şeyler]*). Ama Baldwin’ın bu sosyal “sinomi” durumların oluşumunu ve işleyişini açıklama şeklini dikkate alırsak, hatırlattığı süreçlerin işbirliğinin sonuçları ve kısıtlamanın sonuçları arasında var olan çelişkiyi açıklamak için gerçekten yeterli olduğundan pek emin olamayız. Bir talimatı ele alıp, “çıkarma” mekanizması sayesinde karşılığında onu başkalarına dayatacak birkaç bireye dayattığımızı varsayalım. Bu bütün sosyal gruba ışık tutup bireylere üstün olan mutlak yasanın saygınlığının üstünde yer alsa da, böyle bir kural genel olduğu gerçeği nedeniyle yeni bir değer kazanamaz. Her sosyal grupta herkes tarafından kabul edilen ama neredeyse tamamen mantık dışı ve hatta ahlak dışı olan kullanımlar vardır. Baldwin’ın “sinomi”yi tanımlamak için kullandığı bireysel eleştiri, “sindoksi” kurallarının içeriğini rasyonel ve ahlaki ideale uygun bir içeriğe nasıl dönüştürebilir? Bir “yapıcı” normlar sistemi sadece “oluşturulmuş” kurallar altında işleyebilir. Bir dizi alışkanlığın özerk bilincin gözlerinde yeni bir değer kazanması için, bu alışkanlıkların bireylerin çoğunluğu ya da toplamı tarafından tartışıldıktan sonra onaylanmış olması yeterli değildir; bu onaylamanın, mantığı oluşturan karşılıklılık yasalarını temel alan gerçek bir anlaşmayla sonuçlanması şarttır. Tabii ki Baldwin bireysel eleştiriden, derin düşünmeden, tartışmadan bahsettiğinde mantığın kendisini

kasteder. Ama Benliği geliştiren ve birey ve sosyal grup arasında bir denge sağlayan taklit ve çıkarma oyununun bu rasyonel normların gelişimini açıklamak için yeterli olduğunu dşnmek hata olurdu. Bu mekanizmalar sadece bir gerçeği (tesadüfen temel öneme sahip olan bir gerçeği), yani bireyin, benmerkezciliğine rağmen, ilk yıllarında onun dışında ve doğasına hükmeden bir kurallar sisteminin egemenliği altında olduğunu açıklar. Ama bundan zihninin içinde mevcut olan rasyonel yasaya geçmek için, sadece bireysel zekanın onayından daha fazlası gerekir; akranlar olarak bir araya gelen bireyler arasında karşılıklılığa dayanan, benmerkezciliği bastırıp genel hukukun içeriğini saflaştırabilecek entelektüel ve ahlaki bilinci ne çıkartacak yeni bir türde ilişkilerin olması gerekir.

§ VI. GENEL SONUÇLAR

Çocuğun ahlaki yargılarının analizi bizi sosyal yaşam ile rasyonel bilinç arasındaki ilişkilere dair büyük bir sorunu tartılmaya yöneltti. Vardığımız sonuç, toplum tek bir şeyden oluşmadığı için, onun tarafından bireye sunulan ahlakın da homojen olmadığıdır. Toplum sosyal ilişkilerin toplamıdır ve bu ilişkiler arasında iki aşırı uçtaki türü ayırt edebiliriz: Özelliği bireye dışardan zorunlu bir kurallar sistemi dayatmak olan kısıtlama ilişkileri; ve özelliği insanların zihinlerinde, bütün kuralların temelinde yer alan ideal normlara dair bilinç yaratmak olan işbirliği ilişkileri. Otorite ve tek taraflı saygı bağlarından doğan kısıtlama ilişkileri toplumun var olan özelliklerinin çoğunu ve özellikle de çocuğun çevresindeki yetişkinlerle olan ilişkisini karakterize eder. Tam tersine, eşitlik ve karşılıklı saygıyla tanımlanan işbirliği ilişkileri, durağan bir sistem yerine dengeli bir limit oluşturur. Dolayısıyla, görev ve yaderkliğın kaynağı olan kısıtlama, karşılıklılığın meyveleri olan iyi ve özerk mantığa indirgenemez, gerçi kısıtlama ilişkilerinin mevcut evrimi bunları işbirliğine yaklaştırma eğilimindedir.

Tartışmayı çocuk psikolojisiyle bağlantılı sorunlarla sınırlama çabamıza rağmen, okurlar bu sonuçların Brunschvicg ve Lalande tarafından gerçekleştirilen tarihi ya da mantıksal-sosyolojik analizlerle yakınlığını kolayca görecektir. *Le Progrès de la Conscience dans la Philosophie occidentale* [Batı Felsefesinde Bilincin Gelişimi], psikolojinin bireyin gelişimine olan etkilerini incelediği yasaya benzer bir yasanın, Avrupa düşüncesinde ahlaki yargıların evriminde de var olduğu gerçeğinin en kapsamlı ve incelikli ispatıdır. Felsefi incelemeye

girişmek, toplumun koşullarını ele alan ve onların devam etmesini sağlayan düşünce akımlarına dair artan bilinç kazanmak demektir. Filozofun yaptığı yeni bir şey yaratmak değil, insan zihninin detaylandırmalarını yansıtmaktır. Brunschvicg'in yenileyerek kullandığı eleştirel tarih analizinin en büyük önemi, Batı felsefi düşüncesinin evriminde karşılıklılık normlarının sosyal riayete karşı aşamalı olarak zafer kazandığını ortaya çıkartmayı başarmış olmasıdır.

Lalande'a gelince, "la Dissolution"¹ ve mantıklı normların sosyal karakteri hakkında söyledikleri, "sosyal" kelimesinde gizli yalanların ikiliğini konu hakkında gerçekleştirilmiş diğer bütün çalışmalardan daha iyi gösterdi. Lalande'a göre iki toplum vardır: Sabit özelliği bireysel zihinlere uyguladığı kısıtlama olan mevcut ya da örgütlü toplum; ve insan zihinlerinin aşamalı olarak birbiriyle özdeşleşmesi ile tanımlanan ideal ya da özümseyici toplum. Okurlar, daha önce otorite ilişkileri ile eşitlik ilişkileri arasında gözlemlediğimiz ayrımın aynısının burada da söz konusu olduğunu fark edecektir.

Lalande'ın sunduğu detaylardan bazıları onun fikirlerini bir bütün olarak kabul etmemizi engelliyor. Örneğin, ilerlemeci organizasyon anlamında "evrim"in kısıtlamaya dayanan bir toplumla derinden bağlı olduğu görüşü bize o kadar kesin görünmüyor. Lalande'ın evrimin işareti olarak görme konusunda Spencer'la hemfikir olduğu homojenden heterojene geçiş, hiç şüphesiz sosyal farklılaşmaya götürür. Ama tam da bu farklılaşma, sosyologların işaret ettiği gibi, kısıtlamadan kaynaklanan riyeti kırma ve sonucunda da kişisel özgürleşmenin koşuludur. Ahlaki eşitlik, homojenliğe (bu kelimenin anlamı konusunda bir anlaşmaya varılabileceğini varsayıyoruz) doğru bir ilerlemenin değil, farklılaşmanın bir işlevi olan bir hareketliliğin sonucudur. Toplum ne kadar farklılaşmışsa, üyeleri koşullarını yeteneklerine uygun bir şekilde ne

¹ *La Dissolution opposée à Evolution dans les sciences physiques et morales* ifadesinden de anlaşılacağı üzere Lalande, "la dissolution" (çözülme/çözünme) kavramını "l'évolution" (evrim) kavramına karşı görür —çn.

kadar iyiye doğru değiştirebiliyorsa, entelektüel ve ahlaki işbirliği fırsatı daha büyük olacaktır. Bu yüzden, Lalande'a göre üstün norm olan zihinlerin özdeşleştirilmesini işbirliğiyle aynı şey olarak göremeyiz. Bu "vektör"ü değerlendirmeden ve kendimizi psikolojik verileri tanımlamakla sınırlamadan, iyi ahlaki bize özdeşleştirmeden çok karşılıklılık elde etmek olarak görünür. Özerk bilincin ahlaki herkesi ortak bir içeriğe sahip kurallara tâbi tutmak değildir: Sadece bireyleri, karşılıklılığın sonucu olan perspektif yasalarının bireysel bakış açılarını yok etmesine izin vermeden, birbiriyle karşılıklılık ilkesine dayanan ilişkiler kurmaya zorlar.

Ama Lalande'in öğretisi sayesinde sosyologların çoğunlukla karıştırdığı şeyi ayırıştırabildiğimize göre, bu küçük çelişkilerin önemi nedir ki? Ve her şeyden çok, kullanılan yöntem aynıysa, verilerin yorumlanmasında kullanılan kavramların önemi nedir? Lalande'in çalışmasında nadir bir örneğe sahibiz – psiko-sosyolojik yöntemin sınırları içinde yürütülen normların evrimi üzerine inceleme. Bu büyük mantıkçı, rasyonelliğin gereklerini hiçbir şekilde reddetmeden, sosyal psikoloji açısından analizi kabul ederken, kendi "yönelimleri" ile ideal normların insan ruhunun doğasında var olduğunu belirterek, entelektüel ve ahlaki özümseme süreçlerini ayırt etmeyi başardı.

Sonuçlarımızın tarihi-eleştirel ya da mantıksal-sosyolojik analizlerin sonuçlarıyla uyumlu oluşu bizi ikinci noktaya getiriyor: Ahlaki ve entelektüel gelişim arasında mevcut olan paralellik. Mantık ve etik normları arasındaki yakınlığın herkes farkındadır. Mantık düşünce ahlakıdır, tıpkı ahlakın eylem mantığı olması gibi. Neredeyse bütün modern teoriler bu paralelliğin varlığını kabul eder - saf mantığı hem teorik düşüncenin hem de gündelik uygulamanın hakemi kabul eden *a priori* görüşten, bilgi ve etik değerleri konu alan sos-

yolojik teorilere kadar. Bu yüzden, çocuk düşüncesinin analizinin bu genel fenomenin belirli açılarını ön plana çıkartması şaşırtıcı değildir.¹

Öncelikle, bir anlamda mantık ve ahlak normlarının bireysel zihinde doğuştan var olmadığı söylenebilir. Şüphesiz, rasyonellik ve ahlak unsurlarının hepsini dilden bile önce bulabiliriz. Bu yüzden duyu-motor zeka özümseme ve oluşturma işlemlerine yol açar, bu işlemlerde de sınıf ve ilişkiler mantığının işlevsel muadilini görmek zor değildir. Benzer şekilde, çocuğun kişilere yönelik davranışları ilk empati eğilimlerini ve duygusal tepkileri sergiler, bu tepkilerde daha sonra kazanılacak ahlak davranışlarının ham malzemesini görmek mümkündür. Ama ancak belirli normlar bu malzemeye belirli bir yapı ve denge kuralları kattığı zaman, akıllı bir eylem mantıklı ve iyi niyetli bir tepki de ahlaklı olarak adlandırılabilir. Mantık zekayla aynı anda var olamaz, ama zekanın kendi yönelimi için kullandığı kontrol kurallarının toplamından oluşur. Ahlak da, duygusal yaşam konusunda benzer bir rol oynar. Sosyal öncesi davranışlardaki bu normların dilin ortaya çıkmasından önce oluştuğunu doğrulayan hiçbir şey yoktur. Duyu-motor zekanın kontrol özelliklerinden biri kökenini dışardan almasıdır: Organizmayı atacağı adımları seçmeye zorlayan şey bu özelliklerdir; başlangıçtaki entelektüel etkinlik aktif olarak gerçeği arar. Benzer şekilde, çocuğun başlangıçtaki duygularını kanalize edenler onun dışındaki kişilerdir, bu duygular kendi kendilerini düzenleme eğilimi göstermez.

Bu, *a priori* görüşe ait her şeyin reddedilmesi gerektiği anlamına gelmez. Tabii ki *a priori* kendisini hazır durumdaki doğuştan mekanizma formunda sunmaz. *A priori*, zorunlu unsurdur ve gerekli bağlantılar, tıpkı evrimin ilerleyişi gibi, kendilerini azar azar öne sürer. Zihnin kendi özünde mevcut

¹ Bu konuyu New Haven'de (ABD) düzenlenen Dokuzuncu Uluslararası Psikoloji Kongresinde daha da detaylandırdık. Bkz. *Ninth International Congress of Psychology, Proceedings and Papers*, s. 339.

olan yasaların bilincine varması bilginin başında değil sonunda gerçekleşir. Ama evrimin gerekli bir ideale doğru yönlendiğini ve bunun sona ermeyecek bir ilerleme olduğunu söylemek için, bu evrimin yöneliminin başından itibaren işlevde olan bir şeyin varlığının kabul edilmesi gerekir. Ama bu “bir şey” kendisini hangi formda sunar? Bilincin içeriğini hemen örgütleyen bir yapı formunda mı, yoksa zihin henüz denge kazanmadığı için bilinçdışı olan ve sadece daha sonra ortaya çıkacak olan çok parçalı yapılar sayesinde sergilenebilecek işlevsel bir denge yasası formunda mı? Bize göre yanıt konusunda hiçbir şüphe yok. Duyu-motorun kendi işleyişinde tutarlılık ve organizasyona yönelik bir arayış vardır. Dolayısıyla, ilk zekanın attığı birbirini izleyen adımları karakterize eden tutarsızlığın yanı sıra, yapı olarak tanımlanamaz olan ama işlevde ima edilen ideal bir dengenin varlığını kabul etmemiz gerek. *A priori* işte budur: Somut eylemlerin indirgenebileceği bir ilke ya da zihnin bilinç kazanabileceği bir yapı değil, eşitsizliğin mevcut durumları ile henüz gerçekleştirilmemiş olan ideal dengenin arasındaki ayrımı gösteren işlevsel ilişkilerin bir toplamıdır.

O halde zihin bu işlevsel dengeden gerçek anlamıyla normları nasıl çıkartır? Uygun bilinçli farkına varma yoluyla yapılar oluşturur. Başlangıçtaki duyu-motor ve duygusal etkinliklerin sergilediği işlevsel organizasyon arayışının organizasyon kurallarını ortaya çıkarmasını sağlamak için, zihnin bu arayışın ve ona egemen olan yasaların bilincine varması, dolayısıyla o zamana kadar işlevden başka bir şey olmamış olan şeyi yapıya nakletmesi yeterlidir.

Ama bu bilinç kazanmak ya da bilinçli uygulama basit bir işlem değildir ve eksiksiz bir psikolojik koşullar bütünüyle bağlantılıdır. Tam da burada, psiko-sosyolojik araştırma normlar teorisi için vazgeçilmez hale gelir ve böylece mantık ve ahlak bilincinin oluşumu arasında mevcut olan genetik paralellik gözlenebilir.

Öncelikle, bireyin bu bilinçli uygulamayı kendi başına elde etme ve sonucunda da normları yerleştirmeyi başarma becerisine sahip olmadığı not edilmelidir. Bu anlamda mantık,

mantıklı ve ahlaki olmak üzere çift yönüyle ortak bir üründür. Bu, toplumun rasyonelliği boşluktan elde ettiği ya da hem bireyin hem de sosyal grubun içinde mevcut olduğu için topluma üstün gelen bir insanlık ruhunun var olmadığı anlamına gelmez. Birey kendi zihninin işleyişinin bilincine varır ve böylece, bütün zihinsel ve hatta yaşamsal etkinliklerin doğasında var olan basit işlevsel dengeyi normlara dönüştürürse, sosyal yaşamın gerekli olduğu anlamına gelir.

Birey tek başına bırakılırsa benmerkezci olarak kalır. Bununla şunu kastediyoruz: Tıpkı zihnin ilk başta, nesnel yasalara ait olan şeyle öznel koşulların toplamıyla ilişkili olan şeyi birbirinden ayırabilmeyi öğrenmeden önce, kendisini evrenle karıştırması gibi, birey de koşullara ve başka insanlara ait olanı kendi entelektüel ve duygusal perspektifinin sonucu olandan ayırmayı öğrenmeden önce, her şeyi kendisi aracılığıyla anlar ve hisseder. Dolayısıyla, bu aşamada birey kendi düşüncelerinin bilincinde olamaz, çünkü "Benlik" in bilincinde olmak, Benliği sürekli olarak diğer insanlarla kıyaslamak anlamına gelir. Bu yüzden, mantıklı açıdan bakıldığında benmerkezcilik bir tür mantıksızlığı içeriyor gibi görünür, öyle ki bazen duygusallık nesnelliğin karşısında egemen olur ve bazen de kişisel etkinlikten doğan ilişkiler Benlikten bağımsız olan ilişkilerden daha güçlü olduğunu kanıtlar. Ahlaki açıdan bakıldığında da, benmerkezcilik bir tür kimlik kaybını içerir, öyle ki hassaslık ve karşılık beklememek naif benmerkezcilikle bir arada var olabilir ve çocuk bir durumda diğerine göre daha iyi olduğunu hissetmez. Tıpkı zihnine giren fikirlerin ilk başta doğrulama gerektiren hipotez değil, inanç formunda ortaya çıkması gibi, çocuğun bilincinde ortaya çıkan duygular da ilk başta ona değer taşıyormuş ve daha sonra bir değerlendirmeye tâbi tutulması gerekmiyormuş gibi görünür. Bu entelektüel ve duygusal kimlik kaybı, ancak başkalarının yargı ve değerlendirmeleriyle iletişim içinde olunarak ortak mantık ve ahlak yasalarının baskısına aşamalı olarak boyun eğir.

İkinci olarak, çocuk ve yetişkin arasında spontane bir şekilde oluşturulan kısıtlama ve tek taraflı saygı ilişkileri, birinci

mantık ve ahlaki kontrol türünün oluşumuna katkıda bulunur. Ama bu kontrol çocuksu benmerkezciliği ortadan kaldırmak için yeterli değildir. Entelektüel bakış açısından, çocuğun yetiştikine duyduğu bu saygı "ilan edici" bir gerçek anlayışına yol açar: zihin olumlamaktan hoşlandığı şeyi olumlamayı bırakır ve etrafındakilerin görüşlerine uygun davranır. Bu, gerçek ve yalan ayırımına denk düşen bir ayırma yol açar, bazı olumlamalar geçerli olarak kabul edilirken, diğerleri geçersiz görülür. Ama bu ayırım benmerkezci düşüncenin kimlik kaybıyla kıyaslandığında önemli bir ilerlemeyi işaret etse bile, prensipte daha az mantıkdışı olmadığı çok açıktır. Rasyonel gerçekten bahsedeceksek, kişinin ifadelerinin gerçeklikle uyumlu olması gereği yetersizdir: Mantığın bu içerikleri elde etmek için aktif adımlar atmış olması ve bu ifadelerin gerçeklikle uyumunu ya da uyumsuzluğunu kontrol edecek konumda olması gerekir. Tartıştığımız konuda, mantık hâlâ bu özerklikten çok uzaktır: Gerçek, yetişkinin sözleriyle uyumlu olan şey anlamına gelir. Çocuk ister yetişkinin otoritesiyle onaylamasını istediği teklifleri kendisi keşfetmiş olsun, isterse sadece yetişkinin söylediklerini taklit ediyor olsun, her iki durumda da üstün kişinin kendisinden aşağı olana uyguladığı entelektüel kısıtlama, dolayısıyla da yaderklik mevcuttur. Böylece, çocuksu benmerkezciliği kendi kaynağında kontrol etmekten çok uzak bir şekilde, böyle bir teslimiyet benmerkezciliğin karakteristiği olan zihinsel alışkanlıkları kısmen sağlamlaştırma eğilimi gösterir. Tıpkı, çocuğun kendi haline bırakılırsa aklına giren her fikri doğrulanması gereken hipotezler olarak kabul etmek yerine onlara inanması gibi, ebeveyninin sözlerine boyun eğen bir çocuk da yetişkin düşüncesindeki belirsizlik unsurunu ve gözlemi algılamak yerine ona söylenen her şeyi sorgulamadan kabul eder. Benliğin iyi keyfinin yerini üstün otoritenin iyi keyfi alır. Böyle bir aktarım zihni yaygın gerçeği aramaya alıştıracığından, burada bir ilerleme olduğu şüphesizdir, ama üstün otorite de sırası geldiğinde mantık adına eleştirilemiyorsa, bu ilerleme büyük bir tehlikeyi beraberinde getirir. Eleştiri tartışmadan doğar ve tartışma da sadece akranlar arasında

mümkündür: Dolayısıyla, sadece işbirliği, entelektüel kısıtlamanın ortaya çıkarmakta başarısız olduğu şeyi başarabilir. Bu yüzden, okullarımızda bu kısıtlama ve entelektüel benmerkezciliğin birleşen etkilerini sürekli olarak görebiliyoruz. Örneğin, “laf kalabalığı” çocuğun benmerkezci diline özel olan oral otorite ve senktretizmin ortak bir sonucu değilse nedir? Kısacası, çocuğu gerçekten sosyalleştirmek için işbirliği gereklidir, çünkü sadece işbirliği çocuğu yetişkinin sözlerinin mistik gücünden kurtarmayı başarır.

Entelektüel kısıtlamaya dair bu bulguların tam karşılığı, bu kitapta sunulan ahlaki kısıtlamanın etkilerine dair gözlemlerdir. Çocuk yetişkinin her şeyi bildiğine inandığı gibi, aldığı talimatların mutlak değerine de hiç sorgulamadan inanır. Tek taraflı saygının bu sonucu büyük bir pratik değere sahiptir, çünkü temel görev duygusu ve çocuğun becerebildiği ilk normatif kontrol bu şekilde oluşur. Ama bize göre bu edinim, gerçek ahlaki oluşturmak için yeterli değildir. Davranışın ahlaki olarak karakterize edilmesi için onun içeriği ve yaygın olarak kabul edilen kurallar arasında harici bir anlaşmadan daha fazlasının olması gerekir: Ayrıca zihnin özerk bir iyi olarak ahlaka yönelmesi ve ona sunulan kuralların değerinin farkına kendi kendisine varabilmesi de gereklidir. Tartışılan konuda iyi, yaderk talimatlara riayet eden şey demektir. Ve entelektüel gelişim konusunda olduğu gibi, ahlaki kısıtlama benmerkezcilik karakteristiği olan davranışları kısmen bir araya getirme etkisine sahiptir. Çocuğun davranışı sadece bireysel ilgisini yasa sözüyle hesaplanmış bir şekilde uzlaştırma girişimi olmadığında bile, yasaya duyulan saygı ve uygulanmasına duyulan hayranlıktan oluşan ilginç bir karışımı gözlemleyebiliriz (misket oyununda da fırsat bulduğumuz gibi). Yasa hâlâ zihnin dışında yer alır, bu yüzden onu dönüştüremez. Ayrıca, yetişkini yasanın kaynağı olarak gördüğünden, çocuk yetişkinin isteklerini, kendi arzusuna göre uyarladığı üstün iyi seviyesine yükseltir. Bu şüphesiz bir gelişmedir, ama işbirliği yetişkine bağlı saygıyı bu içsel ideale tâbi kılmak için yeterince bağımsız normlar yerleştirmeyi başaramazsa şüpheli sonuçlarla dolu bir gelişmedir. Gerçekten

de tek taraflı saygı tek başına söz konusu olduğu sürece, “sözel gerçekçilik”in eşdeğeri olan bir “ahlaki gerçekçilik”in geliştiğini görürüz. Kuralların dışsallığı kısmına dayanan bu tür bir gerçekçilik, çocuğun benmerkezci zihniyetine özel olan diğer bütün gerçekçilik formlarıyla da bir arada var olmayı sürdürür. Sadece işbirliği, ahlaki alanda, tıpkı zeka konularında olduğu gibi, özgürleştirici ve yapıcı bir rol oynadığını göstererek, bu tutumu düzeltecektir.

Ahlaki ve entelektüel evrim arasındaki üçüncü benzerlik budur: Sadece işbirliği özerkliğe götürür. Mantık konusunda, işbirliği başta bir eleştiri kaynağıdır; beraberinde getirdiği karşılıklı kontrol sayesinde hem benmerkezciliği karakterize eden spontane görüşleri hem de yetişkin otoritesine yönelik körü körüne inancı bastırır. Böylece tartışma düşünmeyi ve nesnel soruşturmayı ortaya çıkarır. Ve bu sayede işbirliği yapıcı değerlerin kaynağı haline gelir. Normatif yasalar gerçeğin araştırılması için gerekli olduğu sürece, genel mantığın ilkelerinin tanınmasına götürür. Her şeyin ötesinde, karşılıklık entelektüel alanda ilişkiler sisteminin ayırt edici işleyişlerinde bulduğumuz perspektif yasalarının detaylandırılmasını kapsadığından, ilişkiler mantığının bilinçli bir şekilde uygulanmasına yol açar.

Aynı şekilde, ahlak gerçeklikleriyle ilişkili olarak, işbirliği ilk başta eleştiri ve bireysellik kaynağıdır. Kendi özel nedenlerini başkalarının benimsediği kurallarla kıyaslayarak, birey yetişkinler de dahil olmak üzere, diğer insanların eylem ve talimatlarını nesnel bir şekilde yargılamaya yönelir. Böylece tek taraflı saygı düşüşe geçer ve kişisel yargı üstün gelir. Ama bunun bir sonucu olarak, işbirliği benmerkezciliği ve ahlaki gerçekçiliği bastırır ve böylece kuralları içselleştirmeyi başarır. Yeni bir ahlak saf görev ahlakını izler. Yaderklik kenara çekilerek, özerkliği karşılıklılık normlarının kabul edilmesinden doğan bir iyi bilincine yer açar. İtaat, adalet ve şimdiye kadar anlaşılmaz talimatlar olarak dayatılan bütün yükümlülüklerin kaynağı olan karşılıklı hizmet fikrinin yararına geri çekilir. Bir kelimeyle, ahlaki alanda işbirliği, entelektüel

alandaki varlığını anımsattıklarımıza tamamen paralel olan dönüşümleri beraberinde getirir.

Sonuç olarak, bu gözlemlerin eğitimsel sonuçlarını işaret etmek gerekir mi? Eğitim, Çocuk Psikolojisi hakkında bildiklerimizin doğrudan bir uygulaması olduğunu iddia ediyorsa, gerekmez. Vardığımız sonuçların, otorite yöntemi ve tamamen bireyci yöntemlerin aleyhine olduğu çok açık. Durkheim'la ilişkili olarak söylediğimiz gibi, çocuğa tamamen üzerinde çalışılmış bir disiplin sistemini dayatmayı istemek saçma ve hatta ahlak dışıdır, çünkü çocuklar arasındaki sosyal yaşam, yetişkin ahlakının özelliği olan içsel teslimiyete son derece yakın bir disiplini ortaya çıkartmak için yeterince gelişmiştir. Çocuğun zihnini dışardan dönüştürmeye çalışmak boşunadır, onun soruşturma keyfi ve işbirliği arzusu normal bir entelektüel gelişim göstermek için yeterlidir. Bu yüzden ahlaki ve rasyonel olmak üzere bu çifte açıdan bakıldığında, yetişkin bir öğretmen değil ortak olmalıdır. Ama tam tersine, bütün ahlaki ve mantık kurallarının hangi noktaya kadar işbirliğinin sonucu olduğunu fark ettiğimizden, bilinç ve zeka gelişimini garantiye almak için sadece biyolojik "doğa"ya güvenmek akıllıca olmaz. Bu yüzden okulda bireysel deney ve düşünmenin birbirine yardım edip birbirini dengeleyerek uygulandığı bir yer yaratmaya çalışalım.

O halde, mevcut eğitim sistemlerinin toplamı arasından elde ettiğimiz psikolojik sonuçlara en iyi karşılık geleni seçmemiz gerekiyorsa, yöntemlerimizi "Grup Çalışması" ve "Özyönetim" adı verilen yöne çeviririz.¹ Dewey, Sanderson, Cousinet ve "Etkinlik Okulu"na önyak olanların çoğu tarafından desteklenen grup halinde çalışma yöntemi, çocuğun ilgi alanlarını ya düzenlenmiş "ekipler"de ya da spontane gruplaşmalara uygun şekilde, ortak olarak gerçekleştirmesine izin vermekten oluşur. İdeali çocukları hayatın kendisine de-

¹ Bu noktada okura, Paris V. Uluslararası Ahlak Eğitimi Kongresinde okuduğumuz "Rapport sur les procédés de l'Education morale"i hatırlatmak isteriz (1930).

ğil aşamalı olarak rekabetçi sınavlara hazırlamak olan gele-neksel okullar, kendilerini çocukları katı bir şekilde bireysel çalışma yöntemiyle kısıtlamak zorunda buldu: Sınıfta birlikte ders dinlenir ama çocuklar ödevlerini evde, tek başlarına yapar. Çocuğun spontane benmerkezciliğini güçlendirmeye bütün aile durumlarının toplamından daha fazla yardımcı olan bu işlem, entelektüel ve ahlaki gelişimin en belirgin gerekliliklerine karşıt görünüyor. Gruplar halinde çalışma yöntemi bu durumu düzeltme niyetindedir. İşbirliği, entelektüel gelişim için temel önemde bir faktör seviyesine yükseltilir. Bu yeniliğin sadece çalışma eylemi süresince inisiyatif çocuğa bırakıldığı ölçüde değer taşıdığını söylemeye gerek bile yok. Burada sosyal yaşam bireyin “etkinliğinin” bir tamamlayıcısıdır (kitaplarla öğretme yöntemini karakterize eden pasif tekrarlamaya zıt bir şekilde) ve okulda ancak eğitimin yenilenmesi söz konusu olduğunda bir anlam taşır.

F. W. Foerster (*a.g.e.*) ve Adolphe Ferrière’in¹ başarılı çalışmaları okurlarımıza özyönetimin ilkelerini hatırlatmamıza gerek bırakmıyor. Özellikle Ferrière, büyük bir özen ve eğitim üzerine olan bütün çalışmalarını karakteriz eden coşkuyla, çocukların kendi kendisini yönetme yöntemlerini tanımladı. Analiz ettiği deneylerin daha genele yayıldığını görmenin verdiği umudu ve ahlaki yaşamın psiko-sosyolojik incelemesi sayesinde zaten bildiğimiz şeyi çocuk cumhuriyetlerini karakterize eden ilkelerde de bulmanın memnuniyetini hissetmeden onun kitaplarını okumak imkansızdır.

F. W. Foerster’e gelince, görüşümüze göre onun ahlak pedagojisi hâlâ otorite ya da tek taraflı saygı kültürle yakından ilişkilidir ve her şeyden çok, kefaretili ceza fikrine fazla bağlıdır. Ama bu, çalışmalarının geri kalanında özerklik ve özyönetim üzerinde düşünmesini daha da anlamlı kılar.

Ama pedagoji sadece psikolojik bilginin uygulanması olmaktan çok daha fazlasıdır. Eğitimin amaçları sorunu dı-

¹ Adolphe Ferrière, *L'Autonomie des Écoliers*, Collection des Actualités pédagogiques, Delachaux ve Niestlé.

şında, teknik yöntemlerle ilgili olarak bile, bize gruplar halinde çalışmak ve özyönetim gibi yöntemlerin gerçekten değer taşıyıp taşımadığını gösteren tek şeyin tündengelim değil, sadece deney olduğu çok açıktır. Sonuçta, oyunda işbirliği ve çocuğun spontane sosyal yaşamının belirli ahlaki etkilere yol açtığını kanıtlamak bir şeydir, bu işbirliğinin bir eğitim yöntemi olarak evrensel ölçüde uygulanabileceği gerçeğini yerleştirmek başka bir şey. Bu son konu ancak deneysel eğitimle yerleştirilebilir. Bilimsel olarak kontrol edilmesi koşuluyla eğitimsel deney, psikoloji için bir dizi laboratuvar deneyi toplamından hiç şüphesiz daha öğreticidir ve bu nedenle deneysel pedagoji psiko-sosyoloji disiplinlerine dahil edilebilir. Ama bu türde bir araştırmanın gerektireceği deneyler, sadece öğretmenler tarafından ya da bu alanda çalışan kişiler ve eğitim psikologlarının ortak çabaları ile gerçekleştirilebilir. Bu yüzden bunun ortaya çıkaracağı sonuçları şimdiden tahmin edemeyiz.

PİNHAN PSİKOLOJİ DİZİSİ

CARL GUSTAV JUNG

Rüyalar

Yazar, psikiyatrist, eğitimci, ressam ve bir de seyyah olan Carl Gustav Jung, rüyalar hakkındaki fikirlerini bu derlemede toplamıştır. Gizemcilik, din, kültür, semboller gibi ana temaları kendine özgü ve maharetli anlatım tekniğiyle okuyucuya sunmuştur.

Rüyaları filmsel özellikleriyle teşhis etmiş, ayrıca sadece şahsi planda söz konusu olan "kişisel rüyalar" ile hepimizin tecrübe ettiği ve kolektif bilinçdışının ürünü olan "büyük rüyalar" arasında ayırım yapmıştır. Yirminci yüzyılın en etkin figürlerinden biri olarak Jung, *Rüyalar* adlı eseriyle kendi ürettiği sıradışı kavramlara anlaşılır tarzda bir giriş yapmakla kalmamış, bunun yanında toplu eserlerinin nitelikli okunması için de en ideal yöntemi sunmuştur.

CARL GUSTAV JUNG

Kişiliğin Gelişimi

Jung, ana araştırma alanlarını ideal yetişkin kişiliği üzerine yoğunlaştırmıştır ancak bu eserde çocukluk psikolojisine eğilir. Ele aldığı meseleler esas olarak eğitim ve birey olma sorunlarıdır.

Bunu yaparken çocuklukta görülmeye başlayan zeka, algı ve duygu bozukluklarında anne-babaların ve eğitimcilerin göz ardı edilemez rolüne vurgu yapar. Jung, anne-babaların ve eğitimcilerin psikolojisinin çocuğun gelişimi için hem olumlu hem olumsuz getirilerinin olacağını söyler. Dolayısıyla bu kişilerin sadece eğitmeyi bilen değil aynı zamanda kendi kişiliklerini de geliştirebilen insanlar olması gerektiğinin üzerinde durur.

CARL GUSTAV JUNG

Maskülen

Erilliğin Farklı Yüzleri

Maskülen kavramı sadece Jung'un insan ruhu hakkındaki devrimci teorileri için değil kişiliğin gelişimi için de dikkate değerdir. Eğer Jung'un inandığı gibi “modern insan halihazırda, kendi aklının ışığı ötesinde hiçbir şeyin dünyasını aydınlatamayacağı fikriyle zihnini bulandırmış” ise her insana idrak kabiliyetinin sınırlarını ve bu sınırları nasıl aşacağını göstermek temel bir mesele haline gelir. İşte Jung'un *Maskülen* adlı eserinde yapmaya çalıştığı budur. Erilliğin dürtüsünü ve doğasını ilgilendiren ünlü sezgilerini kaleme alır ve bunların kişiliğin gelişimini nasıl etkilediğini açıklar. Kişisel ve klinik tecrübelerinin ürünü olan eşsiz perspektifi sayesinde Jung, erillğe dair anlayışımız konusunda uzun yıllar daha psikanalistlerin zihnini meşgul edecek sorunları ortaya atmıştır.

CARL GUSTAV JUNG

Feminen

Dişilliliğin Farklı Yüzleri

“Sevmek, kudreti cennetten cehenneme uzanan bir enerjidir” der Jung, kitabın içindeki “Bir Öğrencinin Sevmek Sorunu” adlı bölüm üzerine düşüncelerini geliştirirken. Ne var ki Jung bu kitapta sadece sevgi veya aşk sorunundan bahsetmez: Geniş alanlara ve kitlelere ulaşan, kişinin iç dünyasıyla ilgili teorilerini açıklamaya ve yorumlamaya devam eder. Feminen ilke ışığında, mitolojik anne figürü arketiplerinden yirminci yüzyıl Avrupa kadınının tecrübelerine kadar okuyucuya rehberlik yapar. Bu arada animus ve anima gibi kendi kişilik anlayışı içinde son derece önemli kavramları aydınlatmayı ihmal etmez. Jung'un fikirlerinin çoğu yirmi birinci yüzyılda yetişen nesiller için kaynak niteliğindedir. Feminen, Jung'un iddialarının radikalliğini göstermesi açısından da kışkırtıcı bir eserdir.

DONALD W. WINNICOTT

Başlangıç Noktamız Ev

Britanya'nın belki de en yetenekli ve en yaratıcı psikanalisti olan Winnicott, bu eserinde çocukların zihinlerine ve zihin yapılarına dair edindiğimiz bilgileri kökünden değiştirecek söylemler geliştiriyor. Daha önce yayınlanmamış konuşmalarından ve zor ulaşılan gazete ve dergi makalelerinden derlenmiş bu eser, "Sağlıklı Birey Kavramı", "Depresyonun Değeri", "Umut Belirtisi Olarak Çocuk Suçluluğu" gibi başlıkları işliyor. Winnicott ayrıca "savas", "özgürlük", "demokrasi" ve "feminizm" hakkındaki düşünceleriyle gelişen kişiliğin hem aileyle hem de toplumla etkileşimlerine değiniyor. Anna Freud'tan Melanie Klein'a ve Heinz Kohut'a kadar fikirleri birçok ünlü psikanalisti etkilemiş olan Winnicott bu eseriyle, profesyonel sahanın ötesine geçmeyi başarmış ve dile getirdiği etkili gözlem ve tespitler sayesinde sadece eğitimcilerin değil anne-babaların da yakından takip ettiği bir psikanalist olmuştur.

DONALD W. WINNICOTT

Bebekler ve Anneleri

Bu eserde Winnicott, bebekler ve anneler arasındaki ilişki ve bebeğin doğum esnasında ve hemen sonrasında vuku bulan psikolojik süreç hakkında geliştirdiği düşüncelerini ilk kez bir araya toplar. Doğrudan yaklaşım tarzıyla her bebeğin asgari ihtiyacı olan emzirilmeyi, ilk diyalog ve "rüya için malzeme" olarak ele alır. Öte yandan psikanaliz ve ebelik, kişiliğin ilk işaretleri ve sözsüz iletişimin doğası üzerine tartışır. Kısacası bu eser, bütün ebeveynler, ebeveyn adayları ve bebeklerle ilgili inceleme ve gözlem yapan herkesi ilgilendiren bir çalışma.

DONALD W. WINNICOTT

Çocuk Aile ve Dış Dünya

Winnicott bu eserinde, anne ve bebek arasındaki sevgi bağıyla başlayan çocukluk döneminin temel ilişkilerini araştırır. Yazar için bu ilişkiler kişiliğin gelişimi adına son derece önemlidir. Ağdalı ve resmi bir anlatıma girmeden, sohbet rahatlığında; beslenme, ağlama, oyun, bağımsızlık ve utanma gibi günlük meseleleri açıklar. Bunun yanında çalma ve yalan söyleme gibi ciddi sorunlara da eğilir. Winnicott, ebeveynlerin doğuştan gelen yeteneklerine vurgu yapar, ayrıca bu yetenekleri öğrenilmesi gereken kabiliyetlerden özellikle ayırır. Karakteristik zeka ve içgörü üzerinden, saldırganlığın, bağımlılık korkusu ile bunların yetişkinlikte neden olacağı talihsiz sonuçların ve çocuğun içindeki ahlaklığın köklerini ortaya çıkarır.

R. D. LAING

Bölünmüş Benlik

R. D. Laing, bu ilk ve klasikleşmiş kitabında, otoriter, damgalayıcı psikiyatrinin toplumsal baskıyla el ele vererek insanlara dayattığı "trajedi"ye varoluşsal fenomenolojik çerçeveden bakılmasını öneriyor. Yazar, "ruhen rahatsız" kategorisine sorgusuz, alelacele sokulan insanların gerçekte varoluşsal bir kriz yaşadıklarını, Sartre, Heidegger, Kierkegaard gibi felsefeciler yoluyla anlaşılacaklarını gösteriyor. Uyum, itaat ve rekabetin normal olmanın koşulları olarak dayatıldığı bir dünyada kendi özgür seçimlerini uygulayacak yer bulamayan birey, diğer insanlarla ilişkilerinde bir sahte-benlikle hareket etmeye, içsel bir benlik geliştirmeye koyulur. Tehlikeli ve acımasız gerçekliğin erişemediği bu içsel benlik, imkânsız bir amacın, sakat bir projenin peşinden koşar: Bedenle bağını olabildiğince aza indirgemeye çalışır. Bölünmüş Benlik, incinmiş, hırpalanmış, henüz baş edememiş, atlata mamışların, "iyi çocuk"luktan "kötü çocuk"luğa düşmüşlerin hikâyesini dürüst bir çağrıyla, eleştiri-özeleştiri gerekliliğiyle sunuyor.

JOHN BOWLBY

Bağlanma

(Bağlanma ve Kaybetme - 1)

Alanındaki temel eserlerden biri olan Bağlanma ve Kaybetme üçlemesinin ilk cildi olan Bağlanma, bağlanma ilişkilerinin nasıl kurulduğunu anlatır ve çocuğun anneye olan bağlarının doğasını inceler. Bowlby, çocuklar üzerine yapılan deneysel çalışmaların ve bunlardan gelen verileri onaylayan biyolojik buluşların nasıl bazı davranış kalıplarını ortaya çıkardığını göstermeye çalışır. Ona göre bağlanma davranışı, hayatta kalma mücadelesinde yırtıcılara karşı korunmak için ortaya çıkan, beslenme ve üreme kadar önemli olan içgüdüsel bir tepkidir. Kitaba içgüdüsel davranış, nedenleri, işlevleri ve ontogeni tartışmalarıyla başlayan Bowlby, bağlanma davranışının nasıl geliştiği, nasıl idare edildiği, ne işlevi olduğuna dair kuramsal bir formülasyon vermeye çalışır. Bu cildin ilk basımından sonraki on beş senelik süreçte hem kuramsal hem ampirik bir çok gelişmeye itafen ikinci baskıya iki yeni bölüm eklenmiş, ve diğer bölümler gözden geçirilmiştir. Bugün alanında hâlâ en önemli başvuru kaynaklarından biri olarak kabul edilen eserin birinci cildi olan Bağlanma titiz bir çeviriyle Türkçede...

JOHN BOWLBY

Ayrılma

(Bağlanma ve Kaybetme - 2)

Bağlanma ve Kaybetme üçlemesinin ikinci cildi olan *Ayrılma*, ayrılık yaşantısı ve ona eşlik eden kaygı duygusunu, ebeveynlerin çocuğu terk etmekle tehdit etmesinin yarattığı korkuyu ve ebeveyn-çocuk ilişkisini tersine çeviren durumları ele alması bakımından alanındaki temel eserlerden biridir. Bowlby bu ciltte korkuya yol açan durumları tekrar inceler ve bunları hayvanların gözlemlenmesinden elde edilen bulgularla karşılaştırır. Korkunun, ani hareket, karanlık ve ayrılık gibi belli başlı durumlarda ortaya çıktığı sonucuna varır ve aslında zararsız sayılabilecek bu durumların tehlike riskinin arttığına işaret ettiğini söyler. Bowlby'nin eseri psikanalitik teoriye katkısı ve bu alanda bir ek-sik olarak nitelendirilebilecek biyolojik perspektifi kullanması bakımından literatürde önemli bir yer tutar.

MELANIE KLEIN

Çocuk Psikanalizi

1920'li yıllarda psikanalistlerin çoğu küçük çocukların psikanalitik metot için yeterli ve hazır olmadıklarını savunuyorlardı. Melanie Klein, bu görüşü reddetti ve çocuklara uygulanan metodu yeniden düzenledi. 1932 yılında ise bu eseri yayınladı. *Çocuk Psikanalizi*, çocuk analizindeki devrimci tavrıyla artık alanında bir klasik olarak kabul görür. Klein'in kendi tasarladığı özel teknikleri metin içinde ayrıntılı bir şekilde sunması esere ayrıca öncülük ve orijinallik katar. Psikanaliz uğraşını çocukluğun erken dönemlerine kadar götüren Klein, sadece genç çocukların tedavisine katkı yapmakla sınırlı kalmaz, ayrıca çocukluğun kişiliğin gelişimindeki etkisine ve yetişkinlerde görülen nevroz ve psikozlara dair yeni perspektifler açar.

ED JACOBS, CHRISTINE SCHIMMEL

Etki Terapisi

“Etki Terapisi: Danışmanlık Cesareti”, mesleğinde tecrübeli terapistler için olduğu kadar öğrenciler ve mesleğe henüz adım atmış danışmanlar için de yazılmıştır. Bu kitapta tanımlanan danışmanlık yaklaşımı; danışmanlığın dinamik, interaktif ve yaratıcı bir süreç olduğu inancını yansıtan aktif bir yaklaşımdır. Eserde yer alan teknik ve fikirler, her tür ortamdaki danışman için faydalı olmanın yanında her yaşa ve birçok farklı duruma uyarlanabilir. *Etki Terapisi*, danışmanların daha hızlı ve verimli bir tempoda çalışmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Etki Terapisi, terapistte birçok farklı ve yaratıcı yöntem kullanma fırsatı tanıyarak daha fazla direnci kırabilmesine imkan verir. Biz kitapta geniş bir durum yelpazesine yer vermiş olduğumuz için siz de üzerinde çalıştığınız benzer durumlara ilişkin birçok örneğe rastlayabilirsiniz.

Terapide Yeni Ufuklar

Cilt 1 – Cilt 2

(Modern, Postmodern ve Kısa Terapiler)

Kolektif

Editör: Azize Nilgün Canel

İki ayrı seri olarak hazırlanmış olan Terapide Yeni Ufuklar psikolog ve psikolojik danışmanların hatta psikoloji ile ilgilenen herkesin terapilere karşı bakış açısını bir kez daha gözden geçirmelerini ve yeni farkındalıklar kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Her iki kitapta yer alan terapi teknikleri, özellikle alışılmışın dışında metotları içeren tekniklerden seçilmiştir.

Bu tekniklerin günümüzde psikolojiyle ilgilenen psikolog ve psikolojik danışmanların terapötik ortamdaki yaratıcı düşüncelerine katkı sağlayacağı ve hareket getireceği umulmaktadır. Psikoloji ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin alanda yetişirken ihtiyaç duydukları ve eksikliğini hissettikleri pratik ve işe yarar müdahaleleri kazanmalarının en etkili yolu, modern, postmodern ve kısa terapilerle tanışmalarıdır.

JEAN PIAGET

Çocuğun Ahlakı Yargısı

Çocuk ahlakı hakkındaki bu kitap sadece başlangıç niteliğinde bir çalışmadır. Çalışmanın, çocuklarla birlikte yaşayan ve onların spontane tepkilerini gözlemleyen kişiler için gerçek yapıyı kurmak adına kullanabilecekleri bir çerçeve sağlamasını yürekten umuyorum. Çocuk ahlakı, bir anlamda yetişkin ahlakına ışık tutar. Eğer gerçek erkek ve kadınlar yetiştirmek istiyorsak, bu görev için yetiştirme süreçlerine egemen olan yasaları incelemekten daha uygun hiçbir şey yoktur.



ISBN : 978-605-3302-64-1

