

ÖĞRETİM PROGRAMININ TOPLUMSAL NİTELİĞİ

Yazan: John DEWEY*
Çeviren: Dr. A. F. OĞUZKAN

Birçok bakımdan, hem okulun genel havasını ve öğretim metotlarını, hem de hüküm süren disiplin kurallarını belirleyen, okul hayatında yararlanılan konulardır. Kısır bir öğretim programı (müfredat programı), yani yavan ve dar bir okul etkinlikleri alanı, canlı bir toplumsal ruhun veya zihin uğraşısının, tekelciliğin ve yarışmanın yerine duygudaşlık (sempati) ve işbirliği isteyen metotların gelişmesine yardımcı olamaz. Bu nedenle ahlâki değere ilişkin toplumsal standartımızı okulun göreviyle ilgili konulara, geleneksel olarak "dersler" diye adlandırdığımız ve öğrencilerin üzerinde durduğu bu uğraşılara nasıl uygulayacağımızı bilmek çok önemli bir sorun haline gelmektedir.

Dersler, çocuğu toplumsal bir eylem ortamını tasarımlayacak duruma getirmenin bir aracı olarak düşünölmelidir. Böyle düşünö lünce tanım, materyal (konu) seçimi ve değerler üzerinde bir yargıya varmak için bir ölçüt verebilir. Bugün elimizde ileri süreceğimiz üç bağımsız değer vardır: Biri költür, biri enformasyon, biri de disiplin. Gerçekte bunlar toplumsal yorumlamanın yalnız üç yönüyle ilgilidir. Enformasyon ancak, bir toplumsal hayat çerçevesi ve şartları içinde yer alan materyale ilişkin kesin simgeleri ve kavramları sunduğu ölçüde gerçek veya eğitici. Disiplin, bireyin kendi güçlerini toplumsal amaçlar için denetim altına almasına imkan verecek biçimde, enformasyona karşı bir tepkiyi temsil ettiği zaman ancak gerçekten eğitici olur. Költür, eğer gerçekten eğitici ise ve gözboyamak için vurulmuş bir cilâ veya yalandan çekilmiş bir vernik niteliğinde değilse, enformasyon ile disiplin arasında canlı bir birliği temsil eder. Bireyin hayata bakışında onun toplumsallaşmasını gösterir.

(*) *Moral Principles in Education*, 1959, s. 31-44.

Bu nokta birkaç okul dersine kısaca değinmekle belki daha iyi açıklanabilir. Önce, olguların, kendi aralarında, bu olguları fen bilgisine, tarihe veya coğrafyaya ilişkindir diye sınıflandıran bir ayırım çizgisi yoktur. Şimdi çok geçerli olan ve öğrenciyi daha başlangıçta değişik ders kitaplarının muhtevasını oluşturan birbirinden ayrı bir çok konunun sunulmasıyla desteklenen kategorik sınıflandırma, derslerin birbiriyle ve hepsinin bağlı bulunduğu düşünsel bütünlü olan ilişkileri hususunda tamamiyle yanlış bir fikir vermektedir. Aslında, bu dersler aynı esas gerçeklikle (realite ile) yani insanın bilinçli yaşantısıyla bağlantılı olmak zorundadır. Farklı ilgilerimiz veya amaçlarımız olduğu içindir ki biz öğrenim materyalini bölümlere ayırırız ve bir bölümüne fen bilgisi, bir bölümüne tarih, bir bölümüne coğrafya ve benzeri adlar veririz. Her "bölümleme", tipik bir egemen ereğe veya toplumsal hayat sürecine göre düzenlenmiş materyali temsil eder.

Bu toplumsal ölçüler yalnız dersleri birbirinden ayırmak için değil, aynı zamanda her dersin programa alınış nedenlerini, okutulmasına ilişkin güdüleri kavramak için de gereklidir. Örneğin coğrafyayı nasıl tanımlayabiliriz? Coğrafyanın —matematiksel coğrafya, fizikî coğrafya, siyasal coğrafya, ticarî coğrafya gibi— değişik kolları arasında birliği sağlayan nedir? Bu bölümlenmeler, birbirinden ayrı birçok olguları bir baştan öbür başa, çaprazlama kapsamak gibi kesin bir gerçeğe uyularak yapılan tamamiyle deneysel bölümlenmeler midir? Yoksa materyalin bu türlü başlıklar altında dağıtımında —onlara karşı insan aklının gösterdiği ilgi ve tavırda— göz önünde tutulan temel bir ilke mi vardır? Coğrafyanın insan ve tabiat hayatının etkileşimiyle ilişkisi bulunan toplumsal hayatın bütün bu yönleriyle veya toplumsal etkileşimin sahnesi olarak düşünülen dünya ile ilgili olduğunu söyleyebilirim Böylece, herhangi bir olgunun coğrafi olabilmesi için onun insanın tabii çevresine bağlılığıyla veya bu çevrede insan hayatı aracılığıyla yapılan değişikliklerle bir ilişkisi bulunması gerekir.

Yukarıda anılan dört türlü coğrafya (biçimi), insan hayatı ile tabiat arasındaki karşılıklı ilişkinin tartışılmasında dört soyutlama basamağını temsil eder. Başlangıç toplumsal coğrafya, karşılıklı ilişkileri içinde hareket eden insanların yurdu olarak yerkürenin olduğu gibi tanınması olmalıdır. Bununla herhangi bir coğrafya olgusundaki (olayındaki) temelin vaktiyle maddî çevreleri yüzünden birbirinden ayrı düşmüş ve sonra bir araya gelmiş iki kişi veya iki insan kümesinin bilincine varılması ve bu insanların maddî çevreleri nede niyle uğraşmaları bakımından vaktiyle birbirlerinden ayrılıp sonra nasıl bir araya geldiklerinin görülmesindeki yarar olduğunu söylemek istiyorum. Gölün, ırmağın, dağın ve ovanın asıl önemi maddî değil,

toplumsaldır; bunlar, insan ilişkilerine biçim vermede ve onları yönetmede etkili olan unsurlardır. Bu tabii olarak "ticari" teriminin anlam bakımından genişletilmesini gerektirir. Bu terimin, dar anlamda, sadece iş hayatıyla değil, yüzey şekillerinin, mal ve mülkün de etkilediği insan ilişkileri ve iletişim ile bağlantısı vardır. Siyasal coğrafya, dirik (dinamik) olmaktan çok duruk (statik) bir biçimde ele alınan, yani geçici bir süre birtakım kalıplar içinde belirli şekiller alıp donduğu düşünülen aynı toplumsal etkileşimi gösterir. Fizikî coğrafya (bu ad yalnız fiziografiyi değil, bitkilerin ve hayvanların incelenmesini de kapsar) daha ileri aşamada bir çözümlemeyi veya soyutlamayı temsil eder. Coğrafyanın bu kolu, insanların eylemlerini belirleyen şartları inceler. Matematiksel coğrafya, yeryüzündeki fizikî şartların kesin olmadığını, bu şartların dünyanın daha büyük bir sistem içinde kapladığı yere bağlı bulunduğunu ispatlayarak, çözümlemeyi daha soncul (nihaî) ve uzak şartlara götürür. Bir başka deyişle, insanların şimdiki toplumsal uğraşlarını ve kümeleşmelerini, bu insanları eninde sonunda şartlandıran tüm tabii sistemle birleştiren halkalar böylece adım adım ayrıntılarıyla belirlenmiş olur. Yavaş yavaş görünüm büyük ve ne gibi şeylerin toplumsal eylem çerçevesine girebileceğine ilişkin düşüncenin sınırı genişler ve enginleşir; bağlantı zinciri hiç bir zaman kopmaz.

Disiplinleri birer birer ele almak ve anlamlarının, aynı biçimde, toplumsal düşüncelerle denetlendiğini ispat etmek söz konusu değildir. Fakat, tarih üzerine bir iki söz söylemekten kendimi alamıyacağım. Sosyolojik görüş açısından tarih, niteliğine göre, çocuk için ya canlı ya da ölüdür. Tarih, sadece olup bitenlerin bir kaydı (sicili) biçiminde işlem görürse mekanikleşmek zorunda kalır; çünkü geçmiş, geçmiş olarak, çok uzaklardadır. Tarihe yalnız bir geçmiş olarak dikkatle eğilip bakmak için bir güdü yoktur. Tarih öğretiminin ahlaki değeri, geçmiş olayların şimdiki zamanı anlamının —bugünkü toplumun yapısını ve işleyişini meydana getiren şeylerin iç yüzünü kavrama yeteneğini kazanmanın ne derece aracı yapıldığına bakarak ölçülmelidir. Bugünkü toplumsal yapı son derece karmaşıktır. Çocuk için bu yapıyı topluca anlamaya çalışmak ve onun üzerine kesin bir düşünce elde etmek hemen hemen imkansızdır. Bununla birlikte, tarihî gelişimin, bugünkü düzeni oluşturan temel unsurlarını âdeta bir teleskopla sergileyecek nitelikte olan tipik yönleri seçilebilir. Örneğin, Yunanistan, sanatı (resim ve heykelticiliği) ve bireysel anlatımın gelişen gücünü temsil eder; Roma, siyasal hayatın unsurlarına ve güçlerine ilişkin sınırsız ölçüde örnekler verir. Veya, bu uygarlıkların kendileri oldukça karmaşık bir nitelik gösteriyorsa, uygarlığın başlangıç dönemlerindeki avcılık, çalışma, demirin bulunmasının etkileri ve demirden yapılan âletler konusunda

bir inceleme, güç anlaşılır bir durumu daha basit unsurlara ayırmış olur.

Tarihî öğretimin genellikle pek etkili olmayışının bir nedeni, öğrencinin ,ne dönemlerin ne de etmenlerin zihninde tipik olarak yer almayacağı bir biçimde bilgi edinme durumunda bırakılması, herşeyin aynı ölü seviyeye vardırılmasıdır. Gerekli görüş açısını (perspektifi) sağlamanın yolu, geçmişin, zamanımıza ışık tutan bazı büyü-tülmüş unsurlarıyla, bugün gibi ele alınmasıdır.

Karşıtlık ilkesi, benzerlik ilkesi kadar önemlidir. Bugünkü hayat bize çok yakın olduğundan, her noktada bizi etkilediğinden onun gerçekte ne olduğunu anlamak için ondan uzaklaşamayız. Onda geçmiş dönemler incelendiği zaman ise dikkat, ister istemez göze çarpan ayrılıklara takılır. Böylece, çocuk, bir imgeleme (tahay-yül) alanı bulur, bu yoldan çevresini etkileyen bugünkü şartların baskısından kendini kurtarır ve o şartları tanımlayıp belirleyebilir.

Tarih, toplumsal ilerlemenin **metotlarını** öğretmede de aynı de-recede geçerlidir. Genellikle tarihin neden ve etki ilişkisi açısından incelenmesi gerektiği ileri sürülür. Bu sözün doğruluğu onun yorumuna bağlıdır. Toplumsal hayat öyle karmaşık ve bu hayatın çeşitli yönleri birbiriyle ve tabii çevreyle organik olarak öylesine bağlantılıdır ki bu veya şu durumun bir başka özel durumun nedeni olduğunu söylemek imkansızdır. Fakat, bir tarih incelemesi, büyük toplumsal ilerleme dönemlerini başlatan keşifler, buluşlar ve yeni hayat biçimleri vb. ile ilgili temel araçları ortaya koyabilir; ve bu inceleme, çocuğa toplumsal ilerlemenin türlü ana çizgilerini gösterebilir, ilerleme yolunda başka ne gibi güçlükler ve engellerle karşılaşıldığını onun gözleri önüne serer. Toplumsal güçlerin hep aynı olduğu, —şimdi etkisini duyuran güçlerin yüz yıl önce de bin yıl önce de aynı cinsten güçler olduğu— düşüncesi benimsendiği sürece bu yine yapılabilir ve belirli tarih dönemleri başlıca güçlerin nasıl etkilerini sürdürdüğünü açıklayabilir.

Herşey, böylece toplumsal gelişmeyi etkilemiş olan eylem ve uygulamaların açıkca ortaya koyulması ve toplumsal hayatın kendilerinde ifadesini bulmuş olduğu tipik kurumların belirtilmesi yoluyla tarihin toplumsal bir açıdan ele alınışına bağlı kalmaktadır. Kültür dönemi kuramı, uygun bir yönde gelişme göstermekle birlikte, geçmiş dönemleri çağımızın yapısına ilişkin temsili etmenler üzerinde anlayış kazandıracak biçimde— günümüzle olan bağlantısına göre ele almanın önemini kavrayamamıştır; adı geçen kuram, bu dönemleri, sanki tek başlarına bir anlam ve değer taşıyormuş gibi ele almıştır. Biyografi metodunun kullanıldığı yaklaşım da aynı durumu açıklar. Bu yaklaşım, çok kez insan kütlelerinin çağırışımıyla ilgili

toplumsal güçleri ve ilkeleri çocuğun bilincinin dışında tutmak —veya hiç değilse yeteri kadar bunların üzerinde durmamak— biçiminde ele alınmıştır. Çocuğun, biyografik görüş açısından tarihle kolayca ilgilendiği çok doğrudur. Ancak “kahraman”, arkasında bulunan temsil ettiği ve yönettiği toplum hayatıyla ilişkili olarak ele alınmaz ise tarihin kendini sadece heyecan verici bir hikâye durumuna düşürmesi tehlikesi vardır. O zaman, ahlâk öğretimi, çocuğun toplumsal ilişkiler, fikirler ve anlamlar üzerine düşünme yetkisini genişletip derinleştirmek yerine göz önünde tutulan belli kişilerin (şahsiyetlerin) hayatından birtakım dersler çıkarmak biçimine dönüşmüş olur.

Bunları özel durumlar için değil, bir dersin toplumsal hayatı anlamının bir yolu olarak okutulduğu zaman kesinlikle ahlaki bir önem taşıdığını gösteren bir genel ilke dolayısıyla belirttiğim hatırlanmalıdır. Normal bir çocuğun sürekli biçimde ihtiyaç duyduğu şey, doğruluk ve dürüstlüğün önemi konusunda son derece soyutlanmış ahlâk dersleri veya toplumsal düşünme ve kavrayışla ilgili alışkanlıklar kazandırmanın biraracı olarak özel bir yurtseverlik eyleminden çıkarılan yararlı sonuçlar değildir.

Bir örnek daha vereceğim ve matematikten söz edeceğim. Matematik, toplumsal bir alet olarak sunulup sunulmadığına göre tam amacına ulaşır veya ulaşmaz. Enformasyon ile karakter arasında bilgi ile toplumsal eylem arasında yaygınlıkla sürüp giden ayırım bu alanda da kendisini gösterir. Matematik çalışması, toplum hayatında kullanılışı bakımından tuttuğu yerle bağlantısı kesildiği an, gereğinden çok soyutlaşır, hatta zihinsel yönü büsbütün ağırlık kazanır. Herhangi bir amaç veya kullanıştan uzak olarak bir teknik ilişkiler ve formüller konusu biçiminde sunulur. İlköğretimde sayılarla (rakamlarla) ilgili çalışmalarda çekilen güçlük, güdülenim (motivasyon) eksikliğidir. Başka bir kötü metot ise sayılara belli bir amaca ulaşmanın aracı olarak bakacak yerde onları kendileri bir amaçmış gibi ele alan ve temelden yanlış olan yoldur. Çocuk sayının kullanılışı, gerçekten ne işe yaradığı konusunda bir bilinç kazanmak için serbest bırakılırsa savaşın yarısı kazanılır. Akıldan yararlanmayla ilgili bu bilinçlilik durumu, üstü kapalı biçimde toplumsal bir amacı da ifade eder.

Daha ileri aritmetik derslerinde (çalışmalarında) rastlanan anlamsız şeylerden biri, çocuğun, asıl matematik ilkeleriyle ilişkisi olmayan, fakat ticaret ilişkilerinde görülen birtakım genel ilkeleri temsil eden sayısal işlemlerle karşı karşıya bırakılmasıdır. Bu işlemlerin kullanıldığı ticaret hayatının gerçeklerine veya bu ticaret etkinliklerini zorunlu kılan toplumsal hayat şartlarına ilgi göster-

meksizin çocuğu bu işlemler konusunda yetiştirmeye ne aritmetik, ne de sağduyu denebilir. Çocuğun faiz, ortaklık ,bankacılık, komisyonculuk ve benzeri birçok konularla ilgili örnekler (problemler) üzerinde çalışması istenilir de onun, aritmetikle ilgili olarak, karşılaşılan toplumsal gerçekler üzerinde bir fikri olup olmadığını öğrenmek zahmetine katlanılmaz. Aritmetiğin bu bölümü aslında niteliği bakımından sosyolojiktir. Bu bölümden ya büsbütün vazgeçmeli ya da ilgili toplumsal gerçeklerin incelenmesiyle bağlantı kurularak okutulmalıdır. Bizim şimdi bu dersi uygulamada kötü sonuçlar doğuran bir yaklaşımla ele alışıımız, yine sudan uzakta yüzme öğrenmek gibi eski bir olayı andırmaktadır.

Tartışmanın bu bölümünü bitirirken ahlak eğitimi üzerine görüşlerimizin çok dar, çok biçimsel ve çok patolojik olduğunu söyleyebiliriz. "Ahlakî" terimi ile erdem diye adlandırılan birtakım özel davranışlar arasında görevsel bir bağlantı kurmuşuzdur. Bu davranışlar, birçok başka davranışlar arasından seçilmiştir, ancak bu davranışları gösteren çocukların olağan imgelerinden ve güdülerinden yine de çok uzaktır. Ahlak öğretimi, böylece, bu özel erdemler üzerine öğretimle veya bu erdemlere göre birtakım duyguların yavaş yavaş zihinlere yerleştirilmesiyle birlikte düşünölmeye başlanmıştır. Ahlâk, pek duysal bir biçimde anlaşılmıştır. Asıl ahlakî güdüler ve etkiler toplumsal ilgi ve erekların hizmetinde bulunan toplumsal zekâdan —toplumsal durumları gözleme ve kavrama yeteneğinden— ve toplumsal güçten —eğitilmiş denetim yetikliklerinden— ne fazla ne de eksik bir şeydir. Toplumun yapısına ışık tutan olgu yoktur, eğitimiyle ahlakî olmayan toplumsal becerikliliğe bir şeyler katan güç de yoktur.

Sonuç olarak tartışmanın bu bölümünü dikkatinizi okulun ahlakî teslisine (üçlü birliğine) çekerek özetlemek isterim. İhtiyaç duyulan toplumsal zekâ, toplumsal güç ve toplumsal ilgilere dir. Kaynaklarımız şunlardır: (1) Kendi içinde toplumsal bir kurum olarak okul; (2) öğrenme ve çalışma metotları; ve (3) okulda okutulan dersler veya öğretim programı. Okul, kendi anlayışı içinde, gerçek bir toplum hayatını temsil ettiği takdirde; okul disiplini, yönetimi, düzeni vb. denilen hususlar bize miras kalan bu toplumsal anlayışın ifadeleri olduğu takdirde; kullanılan metotlar, çocuğun kendisinden bir şeyler vermesine ve böylece yararlı olmasına imkân sağlar.