

AHLÂK EĞİTİMİNİN RUHSAL YÖNÜ

Yazan : JOHN DEWEY

Çeviren: Dr. A. FERHAN OGUZKAN

Şimdiye kadar, davranışı oluşturan amaçlar ve sonuçların niteliği —yani davranışın “ne olduğu” üzerinde durmuş bulunuyoruz. Fakat davranışın belli bir metodu ve ruhsal bir yönü, yani “nasıl”lığı da vardır. Davranış, toplumsal sonuçların gerçekleşmesi ve toplumsal örgünün (yapının) korunması biçiminde düşünülebileceği gibi bir kimse’nin tavırları ve tipik eğitimleri olarak da düşünülebilir. Davranış, bireysel bir edim, kişisel bir eylem biçimi olarak düşünüldüğü zaman bu bizi ahlâkın toplumsal yönünden ruhsal yönüne götürür. Herşeyden önce, her türlü davranışın kaynağında sonuç olarak ve kesinlikle doğuştan gelen güdülerin ve içtepilerin yer aldığı görülür. Neye başvuracağımızı ve neyi berkitteceğimizi bilmek için bu güdülerin ve içtepilerin neler olduğunu, çocuk gelişiminin her belirli basamağında bunlardan hangilerinin etkili olduğunu bilmemiz gerekir. Bu ilkenin dikkate alınmayışı, ahlâki davranışı mekanik bir taklit durumuna sokar. Ne var ki bu taklit, dışla ilgili ve özü bireyden yoksun olduğundan, merkezinde birey bulunmadığından ahlâk bakımından ölü kalacaktır. Halbuki, belirtiler, göstergeler ve önerilerimizi elde edebilmemiz için çocuğu incelememiz gerekir. Bir çocuğun az çok kendiliğinden meydana gelen (spontane) eylemleri, eğitimcinin göstereceği çabaların da bunlara uyması gereken ahlâk kalıpları olarak düşünülemez. Böyle bir tutum sadece çocuğun şımartılmasıyla sonuçlanır; fakat bunlar yorumlanması gereken belirtiler, belli doğrultularda tepki gösterilmesini gerektiren uyarılar, biçim bakımından değişikliğe uğramakla birlikte geleceğe ilişkin ahlâki davranışın ve karakterin tek önemli unsuru olan gereçlerdir.

Bundan sonra, ikinci olarak, ahlâk ilkelerimizin ruhsal terimlerle (sözcüklerle) anlatılması gerekir; Çünkü çocuk bize yalnız ah-

lâkî ülkülerin algılanmasına (anlaşılmasına) yarayan ne gibi yol veya araçları kullandığını gösterir. Öğretim programındaki konular ne kadar önemli, ne kadar mantıklı bir biçimde seçilmiş olursa olsun bireyin kendi etkinlikleri, alışkanlıkları ve istekleri göz önünde tutulmadığı sürece inandırıcı ahlâk içeriği olma bakımından bir anlam, bir değer taşımaz. Tarihin, coğrafyanın ve mantığın ahlâk konusunda ne gibi imkânlar sağladığını kavrayabilmemiz için bu derslerin ruhsal bakımdan yani kişisel yaşantılar edinme tipleri (tavırları) olarak, ne anlam taşıdıklarını bilmemiz gerekir.

Eğitimin ruhsal yönünün karakter gelişiminde ne denli önemli olduğu açıktır. Karakter gelişiminin, bütün okul çalışmalarının amacı olduğunu söylemek alışkanlık haline gelmiştir. Güçlük, bu fikrin uygulandığıdır. Ve bu uygulamanın temelinde yatan güçlük, karakterin anlamına ilişkin açık bir kavramın bulunmayışıdır. Bu, aşırı bir söz gibi görülebilir. Aynı düşünce başka biçimde de ortaya konabilir: Biz genellikle karakteri sadece sonuçlar açısından algılarız; karakter konusunda ruhsal bakımdan —yani onun canlı veya dirik bir süreç olduğu konusunda— duru bir görüşümüz yoktur. Özelliğinden gelen eylemler bakımından karakterin ne anlam taşıdığını biliriz, fakat bir etkileyici güçler sistemi olarak onun içyüzü üzerine kesin bir anlayıştan yoksunuzdur.

(1) Güç, uygulamada etkililik veya dışa dönük eylem, karakterin zorunlu bir parçasıdır. Ahlâk kitaplarımızda ve derslerimizde (konferanslarımızda) iyi niyet vb. üzerinde çok dururuz. Fakat, pratik olarak biliriz ki eğitimimiz aracılığıyla geliştirmeyi umduğumuz karakter çeşidi yalnız iyi niyetleri kapsamayacak, aynı zamanda bu iyi niyetleri uygulama alanına aktarma konusunda da ısrarlı olacaktır. Başka türlü karakter değersizdir; belki pek duygusaldır, ama iyi değildir. Bireyin, hayatın gerçek çelişkilerine dayanacak ve onları hesaba katacak gücü kazanması gereklidir. Birerde girişim gücü, sebat, ısrar, cesaret ve çalışkanlık gibi nitelikler bulunmalıdır. Kısaca, birey, “karakter gücü” denilen şeye sahip olmalıdır. Şüphesiz, bu konuda bireyler doğuştan gelen yetenekleri bakımından büyük değişiklikler gösterirler. Bununla birlikte, herkes içtepi, ilerleme eğilimi, birşey yapma içdürtüsü gibi bir miktar temel (birincil) yeteneklerle donatılmıştır. Bu konuyla ilgili eğitim sorunu, doğuştan gelen bu güç sermayesinin ne olduğunu ortaya koyma ve kesin biçimde belirlenmiş eylem kiplerine, yani alışkanlıklara dönüştürme bakımından (hem teşvik edici hem de denetleyici şartlar yaratmak yoluyla) bu sermayeden yararlanmaktır .

(2) Bu konuda salt güçten daha başka şeylere de gerek vardır. Salt güç, kaba olabilir; başkalarının çıkarlarına önem vermeyebilir. Doğru amaçlara yöneldiği zaman bile, bu amaçlara öyle bir

yoldan erişir ki bu arada başkaların hakları çiğnenebilir. Bundan başka, salt güçte doğru bir amaca varılacağı güvencesi de yoktur. Yeterlik (yetenek) yanlış amaçlara yöneltmiş ve sonunda zarara, ziyana ve yıkıma yol açılmış olabilir. Gücün, daha önce de ileri sürüldüğü gibi, yolu ve yöntemi tespit edilmelidir. Bu güç, toplumsal kanallara (mecralara) göre örgütlenmeli; değerli amaçlara bağlanmalıdır.

Bu, hem düşünsel hem de heyecansal yönden yetiştirmeyle ilgilidir. Düşünsel yönden, genellikle sağduyu diye adlandırılan şeyin ne olduğu konusunda bir yargıya varmamız gerekir. Salt bilgi veya enformasyon ile yargı arasındaki fark, birincisinin sadece elde edilen, ancak kullanılmayan bir nitelik taşımasıdır; yargı, amaçlara erişme bakımından, doğrultusu belirlenmiş bir bilgidir. İyi bir yargı, tek tek veya orantılı değerlere ilişkin bir duyudur. Bir yargıya varan kişi, bir durum üzerine fikir yürütme yeteneği olan kimsedir. Karşılaştığı sahne veya durumu, konuyla ilişkisi olmayanı veya o anda pek önemli olmayanı görmezlikten gelerek kavrayabilen, dikkat edilmesi gereken etmenleri iyice anlayabilen ve bu etmenleri ağırlıklarına göre dereceleyebilen kimsedir. Soyut anlamda doğrunun ne olduğu üzerine edinilen salt bilgi, sadece genel anlamda doğrunun ardından gitme yönelimleri övülmeye değer ise de hiçbir zaman eğitimle kazanılmış bir yargı gücünün yerine geçemez. Eylem her zaman somuttur, kesindir ve bireyselleşmiştir. Bu nedenle, eylemin, içinde geçtiği durumla ilgili gerçek somut etmenler üzerine edinilen bir bilgiyle desteklenip denetleneceğini düşünmek bir bakıma boş ve yararsız birşey olmalıdır.

(3) Fakat amaçlar konusundaki bilinçliliğin, salt düşünselliği aşan bir yönü olması gerekir. En parlak bir yargıya varan, ama bu yargıya göre hareket etmeyen bir kimseyi düşünebiliriz. Yalnız, uygulamada engellere karşı gereken bir çabanın gösterilmesi yetmez, aynı zamanda duyarlı kişisel bir uyarımın —heyecansal bir tepkinin— de var olması gerekir. Gerçekten, bu duyarlıktan yoksun olarak iyi bir yargıya varmak imkânsızdır. Şartlara, amaçlara ve başkalarının ilgilerine karşı zamanında ve hemen hemen içgüdüsel bir duyarlık gösterilmedikçe yargının düşünsel yönü, üzerinde durulacak uygun bir içerik (materyal) kazanamaz. Bilgi içeriği nasıl duygularla sağlanırsa, ahlâki (etik) bilginin içeriği de heyecansal tepkilerle, uyarımlarla sağlanır. Bu özelliği sözcüklerle anlatmak güçtür, ancak hepimiz katı ve biçimsel karakter ile duygudaş (sempatik), esnek ve açık karakter arasındaki farkı biliriz. Soyut anlamda katı ve biçimsel karakter kendini belki ötekisi kadar ahlâki (moral) fikirlere içtenlikle adanmıştır, fakat biz ikinci tip

karakterle birlikte yaşamayı terci hederiz. İkinci tip karakterin in-celikle, başkalarının isteklerini içgüdüsel bir şekilde değerlendirmekle, uyum gösterme de ustalikle yalnız kurallara bağlı kalarak başarı elde eden birinci tip karakterden daha çok başarılı olacağına inanırız.

İşte burada bireyler için doğrudan doğruya ne yaptığını anlamak bakımından okul çalışmasını sınamaya yarayan ahlâk standardı önem kazanır. (a) Okul, bir sistem olarak, bu gün, kendiliğinden meydana gelen içgüdü ve tepkilere yeterince önem vermekte midir? Bu içgüdü ve tepkilerin ortaya konulması ve çözüm yollarının bulunması için yeterince fırsat sağlamakta mıdır? Hattâ okulun, ilke olarak, bugün, zihin uğraşısı ve öğrenme süreçleri yerine etkin yapıcı güçler üzerinde durduğunu söyleyebilir miyiz? Aklimızdaki öz-etkinlik (kendi-kendine etkinlik) tamamiyle "düşünsel" olduğu, etkisini elle tutulur gözle görülür gibi duyuran tepkilerle bir ilişkisi bulunmadığı için öz-etkenlik üzerine konuşmamız genellikle anlamını yitirmekte değil midir?

Bugün okullarda kullanılan metodlar bu gibi soruların cevaplandırılmasına imkân vermediğ için ahlâki sonuçlar yetersiz kalacaktır. Gereğini yerine getirmediğimiz sürece olumlu bir karakter gücü gelişimi sağlayamayız. Çocuğun güçlerini boğarak, baskı altında tutarak veya bu güçleri (alıştırma fırsatları verilemeyeşinden dolayı) yavaş yavaş yok ederek girişime ve bunun sonucu olan çalışkanlığa dayalı bir karakter gelişimi bekleyemeyiz. Yasaklamanın (ketvurmanın) önemini biliyorum, ancak salt yasaklamanın hiçbir değeri yoktur. İçgüdü ve tepkilerin rasgele boşalmaları ve çizgi dışına çıkmaları engellenmezse bir amaca varılamaz. Güçlerden kendi amaçlarına uygun biçimde yararlanıldığı sırada gerçek engelleme konusunda yeterli fırsatlar bulunabilir. Engellemenin güçten daha önemli olduğunu ileri sürmek ölümün hayattan, değillemenin (inkârın) evetlemeden (tasdikten), özverinin hizmetten daha önemli olduğunu söylemeye benzer.

(b) Okul çalışmalarımızı, iyi yargıda bulunma formasyonu için gerekli şartları sağlayıp sağlayamadığını araştırmak yolu ile de incelememiz gerekir. Göreli değerlerle ilgili bir duyu olarak yargı seçme ,ayırım yapma yeteneğini kapsar. Bilgi edinme, yargılama gücünü hiçbir zaman geliştirmez. Yargının gelişimi, basit öğrenmeye önem veren öğrenim metodları sayesinde değil ,bu öğretim metodlarına rağmen gerçekleşir. Ancak edinilen bilgiden yararlanmak zorunda kalındığı vakit bir sınama söz konusu olabilir. Bu bilgi, umduğumuz biçimde işe yarayacak mıdır? Büyük tecrübe sahib bir kadın eğitimcinin şöyle söylediğini duymuştum: Ona göre, düşünsel bakımdan, bugün öğretimin en büyük eksikliği, çocukla-

rın okulda zihinsel bir görüş açısından (perspektiften) yoksun olarak ayrılımlarında görülmektedir. Olguların tümü onlar için aynı önemi taşımaktadır. Ön-plân veya arka-plân diye birşey yoktur. Olguları bir değer ölçüğüne göre ayırma ve derecelendirmeye ilgili içgüdüsel bir alışkanlık mevcut değildir.

Çocuk, yargılarını oluşturma ve deneme alanında sürekli alıştırma yapmadığı sürece yargıda bulunma gücü kazanamaz. Çocuk, kendisi için seçim yapmak, seçtiklerini uygulama alanına koyma bakımından fırsatlar elde etmelidir ki onları son sınamadan geçirebilsin, yani eyleme geçebilsin. Çocuk, yalnız böylece başarılı olan beklentiler ile başarısızlığa uğrayan beklentiler arasında bir ayırım yapmasını öğrenebilir; o, yalnız böylece erek ve düşünceleriyle bu erek ve düşüncelerin değerini belirleyen şartlar arasında ilişki kurma alışkanlığı kazanabilir. Acaba okul, bir sistem olarak, bu tür bir deneyim için şimdiki durumda yeterli fırsatlar sağlamakta mıdır? Okul çalışmalarında şimdiki değin düşünsel çabaya, etkin araştırmaya önem verilmesi dışında, iyi karakterin gelişiminde vazgeçilmez bir etmen olan bu yargıda bulunma alıştırmaları için gerekli şartlar sağlanmamıştır.

(c) Üçüncü noktaya, duyarlık ve tepki gösterme ihtiyacı konusuna kısaca değineceğiz. Eğitimin gayriresmî toplumsal yönü, estetik çevre ve etkiler, bunlar hepsi önemlidir. Çalışmalar, kuralara ve formüllere bağlı yöntemler içinde düzenlenmiş ise, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmenler arasında teklifsiz ve serbest toplumsal ilişkiler bakımından yaratılan fırsatlar yetersiz ise çocuk tabiatının bu yönü ya zamanla kaybolur ya da kendisini az çok gizli kanallardan rasgele belli etmeye terk edilir. Bir okul sistemi, pratik olma (dar anlamda faydacı olmak) mazeretine sığınarak çocuğun çalışmalarını okuma, yazma, aritmetik ve bunlara bağlı klâsik derslerle sınırladığı, onu çok önemli edebiyat ve tarih konularının dışında bıraktığı, mimarlık ,müzik, heykeltçilik ve resim dallarında en iyi örneklerle ilişki kurma hakkından yoksun bıraktığı zaman duygudaşlığa dayalı açık yüreklilik gösterecek ve tepkide bulunacak biçimde yetiştirme konusunda kesin sonuçlar elde edileceğini ummak boşunadır.

Eğitimde ihtiyacını duyduğumuz, etkili uygulamayı mümkün kılan ahlâk ilkelerine beslenen gerçek bir inançtır. Geniş çocuk kitlesi düşünöldüğü zaman biz bu çocuklara, üzerinde uzun süre durulduğu takdirde ,yazmayı, okumayı ve hesap yapmayı öğretebileceğimize inanırız. Ahlâk konusunda aynı güvenceyi andıran herhangi bir olasılık karşısında ise yine biz, bilinçsiz olsa bile, adetâ kuşku duyarız. Ahlâk yasa ve kurallarına elbette inanmaktayız,

ancak bunlar havada kalmaktadır. Bu yasa ve kurallar o kadar çok "ahlâkî" dirler ki günlük yaşayışın sıradan olayları ile işe yarar bağlantıları yoktur. Bu ahlâk ilkelerinin, tümüyle, toplumsal ve ruhsal terimlerle açıklanan anlamları üzerinde durulmalıdır. Ahlâk ilkelerinin "keyfî" olmadığını, deneyüstü (transendental) bir nitelik taşımadığını; "ahlâkî" (moral) teriminin, hayatın özel bir bölümünü veya parçasını belirtmediğini anlamalıyız. Ahlâkî olanı, toplum hayatımızın şartlarına ve güçlerine, bireyin tepkilerine ve alışkanlıklarına dönüştürmemiz gerekir.

Geriye kalanların hepsi ayrıntıdır. Yalnız, unutulmaması gereken bir husus, ahlâk ilkelerinin, öteki güçlerin gerçek olduğu anlamda gerçek olduğunu, bu ilkelerin toplum hayatının tabiatında ve bireyin görevsel yapısında var olduğunu kabul etmemizdir. Bu olguya karşı gerçek bir inanç besleyebilirsek, eğitim sistemimizi etkili duruma getirecek bir ortam yaratmış oluruz. Bu inançla çalışan bir öğretmen her konunun, her öğretim metodunun, okul hayatıyla ilgili her olayın ahlâkî olasılıklarla dolu olduğunu görecektir.