

# EĞİTİMDE AHLAK İLKELERİ

JOHN DEWEY

ÇEVİREN  
SÜLEYMAN AYDIN

JOHN DEWEY

Burlington, ABD doğumlu (1859). Vermont Üniversitesi'nden mezun oldu (1879). Bir süre Oil City, Pensilvanya'da lise öğretmenliği yaptı (1879-81). Johns Hopkins Üniversitesi'nde yükseköğrenimini tamamladı (1884). Michigan (1884-88), Minnesota (1888-89) Chicago (1894) ve Columbia (1904) üniversitelerinde öğretim üyeliği yaptı. Japonya, Çin, Meksika, Türkiye ve Sovyet Rusya'da eğitim sistemleriyle ilgili çalışmalar yaptı ve dersler verdi (1919-1928). American Psychological Association (APA) ve American Philosophical Society başkanlığı görevlerini yürüttü (1889-1906). New York City'de öldü (1952). Başlıca eserleri: *The School and Society* (1899), *Ethics* (1908), *How We Think* (1910), *Democracy and Education* (1916), *A Common Faith* (1934), *Art as Experience* (1934), *Logic* (1938), *Experience and Education* (1938), *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Experience and Nature* (1925).

SÜLEYMAN AYDIN

Sarıkamış, Kars'ta doğdu (1970). Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunu (1994). Yüksek Lisansını Selçuk Üniversitesi'nde (1997), doktorasını ODTÜ Felsefe Bölümünde tamamladı (2004). İnönü Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yaptı (2010-18). Hâlen Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Felsefe Bölümünde görev yapmaktadır.

Başlıca eserleri: *Felsefenin Matruşka Bebekleri* (2019), John Dewey, *Felsefenin Yeniden İnşası* (2021), Mona Siddiqui, *Oryantalist Bakış Açısıyla Kur'an'ı Nasıl Okumalıyız?* (2021).

## İÇİNDEKİLER

|   |    |
|---|----|
| SUNUŞ   | 11 |
| GİRİŞ   | 13 |
| BİRİNCİ BÖLÜM<br>OKULUN AHLAKİ AMACI                            | 17 |
| İKİNCİ BÖLÜM<br>OKUL TOPLULUĞU TARAFINDAN VERİLEN AHLAK EĞİTİMİ | 19 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM<br>ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNDEN KAYNAKLI AHLAK EĞİTİMİ   | 25 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM<br>MÜFREDATIN TOPLUMSAL YAPISI                   | 29 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM<br>AHLAK EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK BOYUTU             | 36 |
| EKLER   |    |
| I   |    |
| AHLAKTA ÜÇ BAĞIMSIZ UNSUR<br>JOHN DEWEY                         | 43 |
| 2   |    |
| JOHN DEWEY'İN AHLAK FELSEFESİ<br>ELIZABETH ANDERSON             | 54 |
| KAYNAKÇA  | 91 |
| DİZİN   | 94 |

## SUNUŞ

John Dewey'in elinizdeki eseri, hacim olarak nispeten küçük olsa da içerdiği yüksek düşüncelerle muhteşem bir yapıt olma vasfına sahiptir. Eser yalnızca ahlakla ilgili tartışmaların büyük ölçüde kesin karara bağlanışını değil, aynı zamanda teori ile pratiğin ezeli çatışmasında pratiğin teoriyi alt edişini ve pratik felsefenin nitelikli bireysel ve toplumsal yaşam ve eğitim için kaçınılmaz olduğunu gözler önüne seriyor. Eserin daha kolay anlaşılmasına katkıda bulunmak için bu kitaba, Dewey'in 1930 yılında Paris'te yapmış olduğu ve birçok ateşli tartışmaya neden olan 'Ahlakta Üç Bağımsız Unsur' isimli söylevinin ve Elizabeth Anderson'ın 'John Dewey'in Ahlak Felsefesi' makalesinin çevirisini de ekledim. Böylece çalışmanın, Dewey'in ahlak anlayışını bütünlük içinde kavramayı kolaylaştıracağını düşünüyorum. Bu güzel üçlüyü yayımlama konusundaki istekliliklerinden ötürü FOL Kitap'a; titiz edisyon kritiği için sayın Ebubekir Demir'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çeviriyi "Hiçbir emek kaybolmaz." sözüyle varlığını her an hissettiğim annem Gülten Aydın'a (1944-2018) ithaf ediyorum.

SÜLEYMAN AYDIN  
KAHRAMANMARAŞ 2020

## GİRİŞ

### 1. Kamu İşi Olarak Eğitim

Öğretmenlerin yakındığı konulardan biri, halkın diğer meslek sahiplerinin görüşlerine gösterdiği saygıyı öğretmenlerin mesleki görüşlerine göstermedikleri yönündedir. İlk bakışta bu yakınma, halkta ya da öğretmenlik mesleğinde bir sıkıntının varlığını işaret ediyor gibidir; ancak daha geniş açıdan bakıldığında meselenin farklı olduğu görülür. Eğitimin halkla ilişkisi, diğer profesyonel mesleklerin halkla ilişkisinden farklıdır. Eğitim, bize göre, kişisel sağlık veya yasal hakların korunması ve onarımının olmadığı anlamda kamusal bir faaliyettir. Okul, devletin kendisi dışında başka hiçbir kurumun sahip olmadığı bir niteliğe, toplumsal düzeni değiştirme gücüne sahiptir. Mevcut siyasal sistemimizde, siyasal işlerin belirlenmesinde oy hakkına sahip olmasından ötürü her birey toplumsal politikaların oluşturulmasında söz hakkına sahiptir. Dolayısıyla eğitim öncelikli olarak bir kamu işidir, uzmanlık gerektiren bir meslek olması onun ikincil vasfıdır. Bu durumda meslekten olmayanların da devlet okullarının işleyişine dair her zaman bir şeyler söyleme hakkı vardır.

### 2. Uzman Faaliyeti Olarak Eğitim

Dikkat edilecek olursa meslekten olmayanların ‘bir şeyler söyleme’ haklarından söz ettik, ‘her şeyi’ söyleme haklarından değil; zira okul idaresinin, meslekten olmayan eğitimsiz

insanın nüfuz edemeyeceği özel gizemleri, kendine özgü bilgi ve becerileri vardır. Bu bakımdan okul ve devletin ortak problemlerinin var olduğunu idrak etmeye başlarız. Eğitim ve siyaset, temelde kamuoyu tarafından kontrol edilen iki görevdir. Ancak okulda ve devlette göze çarpan verimlilik ve idare eksikliği, uzman faaliyetine daha fazla ihtiyaç olduğunu fark etmemizi hızlandırmıştır. Fakat kamu, kendini tam olarak nerede ifade etme imkânı bulacak ve neyi tamamen uzman kararına bırakacak?

### *3. Uzman Görüşü ile Kamu Görüşü Arasındaki İlişki*

Herkesin refahını etkileyen geniş politikaların ve nihai amaçların belirlenmesi söz konusu olduğunda halk, meseleleri oy kullanarak ya da çoğunluğun sesine göre halletme talebinde bulunabilir. Fakat halk iradesini etkili biçimde uygulamaya koymanın detaylı yol ve araçlarının seçilmesi ve sürdürülmesi, büyük ölçüde özgün ve uzmanlık isteyen bir hizmet meselesi olarak kalmak zorundadır. Burada gerekli olan üstün bilgi ve tekniğe halk saygı duyacaktır.

Okulların idaresinde, vatandaşın okullara uygun amaçlar belirlemede bir sakınca yoktur ve ulaşılan sonuçların verimliliğini değerlendirme ayrıcalığı da kendilerine aittir. Çocukların arzulan erkek veya kadınlara dönüştürüleceği birçok ayrıntının tümüne ilişkin sorular üzerinde uzman öğretmenin, –en azından kendi üstün bilgisiyle orantılı şekilde– bir yetkiye sahip olması gerekir. Okulların yönetimi, müfredatın oluşturulması, metinlerin seçimi, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gibi meseleler, sıradan insanların ya da onların eğitim kurullarındaki temsilcilerinin işgüzarlık edip işleri zorlaştırma dışında katkı sunabilecekleri türden şeyler değildir.

#### 4. Ahlaki Eğitim Tartışması

Kamu işi olarak eğitim ile uzmanlık gerektiren profesyonel bir hizmet olarak eğitim arasındaki ayrımın yerindeliği, en çok okulun ahlaki görevine dair kamu tartışmasını çözümlerken kendini belli eder. Son zamanlarda okulun özel doğasından haberi olmayanlar, sıklıkla bir yandan eğitimin ahlaki amaçlarından dem vururken bir yandan da bu ahlaki amaçları gerçekleştirmenin özel yöntemi olarak ‘doğrudan etik öğretimi’ talebinde bulunmaktalar! Hem de bir araç olarak öğretimin güç ve sınırlarını en iyi bilen kimselerin, doğru bilginin doğru eylemi garanti etmediğini tekrar ve tekrar belirtmiş olduklarını bilmelerine rağmen!

Keza eğitimin toplumsal verimlilik uğruna olduğunu öne sürenler, sıklıkla okulda okuma, yazma, çizme vs. gibi geleneksel şekilci konuları içeren verimsiz düzene geri dönülmesi gerektiğini düşünmeye başladılar! Hem de toplumsal yaşamın itici güç ve etkinliklerini içerecek çeşitlilik ve zenginlikte bir müfredat yapmanın bir asırlık bir eğitsel gelişimden sonra gerçekleştiğini bilmelerine rağmen!

Devlet okullarının özgür ve kendine güvenen insanların demokrasisine sunduğu büyük hizmetlerden hararetli bir şekilde söz edenlerin kim bilir kaç, okulların ‘kendilerini yönetmeleri gerektiği’ fikrine alaycı ve hatta şiddetli bir muhalefetle karşı çıkmakta! [Tüm bu durumlar,] okulda çocukların kendilerini ve birbirlerini yönetmeyi öğrenmelerini sağlamaz; öğretmenlerin onlara hükmetmeleri sonucunu doğurur. Çocukluktaki bu yaygın uygulama, yetişkinlik hayatında vatandaşların siyasi patronlar tarafından keyfi biçimde yönetildiği kötü durumlar için temel oluşturur.

Okul yöntemlerinin teknik sorunlarıyla ilgilenmede meslekten olmayan kişilerin yetersiz oldukları durumları daha fazla örneklendirmeye gerek yok. Okul hizmetinin amaçları ve sonuçları konusunda yargıda bulunacak kadar yetkin kimi iyi niyetli insanların, –bilgi ve eylemin başka özel alan-

larına ilişkin– kendi açıklamalarıyla çelişecek bir dogmacılıkla eğitimin teknik yönlerini idare etme ayrıcalığını elinde bulundurma noktasında ısrarcı olduklarını gösteren çok sayıda örnek vardır.

### *5. Eğitimde Ahlak İlkelerine İlişkin Temel Bir Anlayış*

Halk ve öğretmenlik mesleği için hiçbir şey bunların kendi işlevlerini anlamalarından daha yararlı değildir. Halk uzmanlık gerektiren eğitim hizmetinin doğasını idrak etmek zorunda olduğu gibi öğretmen de kamu görüşünü ve toplumsal düzeni anlamak zorundadır.

İlgili kişilerde saygı, kendini frenleme ve verimliliğe katkıda bulunacak sınır çizgilerini belirlemek zaman alacaktır; fakat ana meseleler konusunda bir başlangıç yapılabilir ve böylece eğitimde ahlaki ilkeler tartışması olarak eğitim düşüncemizin temeli zarar görmemiş olur.

Okul yöntemlerinin ıslahı üzerine etkisi çağdaşlarınınkinden daha büyük olan bir düşünür olarak bu ana meseleleri [burada] ele alma zevki şahsıma aittir. Ahlaki eğitimde toplumsal ve psikolojik etmenlere ilişkin tartışmamızda, kamu görüşüyle belirlenmesi gereken şey ile eğitilmiş öğretmenlere veya okul yetkilisine bırakılması gereken şey konusunda çok şey vardır.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### OKULUN AHLAKİ AMACI

Çağdaş bir İngiliz filozofu ‘ahlaki fikirler’ ile ‘ahlaka dair fikirler’ arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. ‘Ahlaki [*moral*] fikirler’ davranışta etkisini gösteren ve davranışı, başka koşullardaki hâlden daha iyi yaparak onu geliştiren fikirlerdir. Benzer şekilde ahlaksız [*immoral*] fikirler –ister aritmetik ister coğrafi ister fizyolojik olsunlar–, davranışı başka koşullardaki hâlden daha kötü yaparak kendini gösteren fikirlerdir. Ahlaken-yansız [*non-moral*] fikirler ise davranışı daha iyi veya daha kötü yapmadan onları oldukları gibi bırakan fikir ya da bilgi parçacıklarıdır. İmdi, ‘ahlaka dair fikirler’, ahlaki, ahlaksız veya ahlakten-yansız olabilir. Ahlak *dair* fikirlerin –dürüstlük, masumluk ya da nezaket *konusundaki* bilginin– doğasında onları kendiliğinden iyi huya veya davranışa dönüştüren hiçbir şey bulunmaz.

Karakterin ve dolayısıyla davranışın canlı güdülerinin bir parçası olan ahlaki fikirler ile sanki Mısır arkeolojisi hakkında bilgileriymiş gibi cansız ve etkisiz duran ahlaki davranışa *dair* fikirler arasındaki ayrım, ahlak eğitimi tartışmasının temelini oluşturur. İster ebeveyn olsun ister öğretmen olsun, eğitimcinin işi, çocuklar ve gençlerin en çok benimsemiş olduğu fikirlerin, davranışa rehberlik etme ve onu harekete geçirme kabiliyetine sahip *güdüleyici* fikirler olduğunu görmektir. Bu talep ve bu fırsat, konusu ne olursa olsun tüm öğretimde ahlaki gayeyi evrensel ve baskın hâle getirir. Bu imkân olmadığı takdirde, meşhur “Tüm eğitimin nihai gayesi karakter oluşturmaktır.” sözü iki yüzlülükten başka bir anlam taşımaz. Zira herkesin bildiği gibi, öğretmenlerin ve öğrencilerin doğrudan ve öncelikli dikkati çoğu zaman ente-

lektüel meselelere yöneliktir. Doğrudan ahlaki mülahazaları sürekli en üst konumda tutmak söz konusu değildir. Fakat öğrenme, entelektüel güç edinme ve konuyu özümseme yöntemlerini, davranışı başka koşullar altındakine kıyasla daha berrak, daha tutarlı, daha güçlü kılacakları şekilde düzenleme amacı pekâlâ mümkündür.

‘Ahlaki fikirler’ ve ‘ahlaka dair fikirler’ arasındaki ayırım, okullardaki öğretmenler ile okul dışındaki eğitim eleştirmenleri arasında devam eden yanlış anlamının kaynağı konusunda da bize ışık tutar. Okul dışındaki eğitim eleştirmenleri, okul derslerini ve müfredat programlarını inceler ve etik konusu veya ‘ahlak eğitimi’ için tahsis edilmiş bir alan bulamazlar. Sonra okulların karakter eğitimi lehine neredeyse hiçbir şey yapmadıklarını öne sürerler ve hatta kamu eğitiminin ahlaki kusurları konusunda katı ve hararetli olurlar. Öte yandan öğretmenler bu eleştirileri kendilerine karşı bir haksızlık olarak gördükleri için gücenirler; yalnızca ‘ahlak eğitimi’ yapmakla kalmadıklarını, bunu haftanın beş günü her an yaptıklarını söyleyerek kendilerine savunurlar. Bu tartışmada *prensipte* öğretmenler haklıdır; şayet haksız iseler bunun nedeni ahlak öğretimine *dair* özel dönemlerin tahsis edilmemiş olması değildir.

Öğretmenler ancak, kendi karakterleri, okullarının atmosferleri ve idealleri, öğretim yöntemleri ve öğrettikleri konuların, davranışın etkin güçleri olacak şekilde entelektüel kazanımları karakterin bir parçası hâline getirecek kadar *ayrıntılı* olmadıkları için suçlanabilirler. Dolayısıyla, hiç kuşkusuz, eğitim sayesinde ahlaki gelişimin tüm boyutları hesaba katıldığında, sözde doğrudan ahlak öğretiminden –daha doğrusu ahlaka dair öğretimin– etkisinin, en iyi şekliyle bile çok hafif ve *nispeten* minik olduğu söylenebilir. Bu nedenle şu anki tartışmamızın konusu, okul yaşamının tüm organları, vasıtaları ve materyalleri vasıtasıyla karakterin geliştirilmesi şeklindeki daha geniş, dolaylı ve yaşamsal ahlak eğitimi alanıdır.