ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DİL VE TARİH - COĞRAFYA FAKÜLTESİ YAYINLARI - 265
EĞİTİM TARİHİ SERİSİ - 2

ATATÜRK'ÜN 100. DOĞUM YILINA ARMAĞAN

PROF. DR. KEMAL AYTAÇ

ÇAĞDAŞ EĞİTİM AKIMLARI

(YABANCI ÜLKELERDE)

İkinci baskı

DİL VE TARİH-COĞRAFYA FAKÜLTESİ BASIMEVİ ANKARA 1981

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DİL VE TARİH - COĞRAFYA FAKÜLTESİ YAYINLARI - 265
EĞİTİM TARİHİ SERİSİ - 2

ATATÜRK'ÜN 100. DOĞUM YILINA ARMAĞAN

PROF. DR. KEMAL AYTAÇ

ÇAĞDAŞ EĞİTİM AKIMLARI

(YABANCI ÜLKELERDE)

İkinci baskı

DİL VE TARİH-COĞRAFYA FAKÜLTESİ BASIMEVİ ANKARA 1981

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ KÜTÜPHANESİ

YAZARIN DİĞER KİTAPLARI :

- *İngiltere, İsveç, Fransa ile Federal Almanya'da Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri. M.E.B. yay., İstanbul 1970.*

- *Politeknik Eğitim Reformları (Teori ve Uygulamaları.) Ank. Üniv. D.T.C. Fakül. yay., Ankara 1971.*

- *Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin ilk Taslağı, (Marc-Antoine Jullien de Paris'den çeviri) Ank. Üniv. D.T.C. Fak. yay., Ankara 1971.*

- *Avrupa Eğitim Tarihi (Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar). Ank. Üniv. D.T.C. Fak. yay., Ankara 1972.*

Eğitim Filozofu

Prof. Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun
90. yaşına armağan.

ÖNSÖZ

Yabancı ülkelerdeki "Çağdaş Eğitim Akımları"nı konu edinen bu kitap, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde verdiğim derslerin notlarından teşekkül etmektedir. Amacı, özellikle İkinci Dünya Savaşına kadarki devrede, yabancı ülkelerde, çağımızı karakterize eden Reformcu Eğitim düşünceleri üzerine sistemli bir bakış vermektir. Günümüzdeki Eğitim Reformu uygulamalarını anlamak için, bunların fikrî temellerini ve öncülüğünü teşkil eden bu akımları tanımak gerekir. Bu kitapta, bu akımlardan sadece en yaygın olanlarına yer verilmiştir.

Türkiye, Reformcu Eğitim akımları yönünden, çağımızda oldukça hareketli bir devre yaşamıştır. Bunların daha ayrıntılı olarak ele alınıp işlenmesi gerekir. Nitekim, yayınlamayı düşündüğüm "Türkiye'de Çağdaş Eğitim Akımları" adını taşıyacak kitapta da, bu konular işlenecektir.

Eldeki bu kitabın hazırlanmasında, sonunda yer alan kaynak literatürden yararlanılmıştır.

Ankara, Eylül 1976 **Prof. Dr. Kemal Aytaç**

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

ÖNSÖZ 7
İÇİNDEKİLER LİSTESİ 9

Birinci Bölüm

1. *ÇAĞDAŞ "REFORMCU EĞİTİM AKIMLARI" ÜZERİNE GENEL BİLGİLER* 11

İkinci Bölüm

2. *"SAN'AT EĞİTİMİ" AKIMI* 15
2.1. Genel Karakteristiği 17
2.2. Julius Langbehn (1851–1907) 20
2.3. Alfred Lichtwark (1852–1914) 21

Üçüncü Bölüm

3. *"ÇOCUKTAN HAREKET" AKIMI* 23
3.1. Genel Karakteristiği 25
3.2. Ellen Key (1849–1926) 31
3.3. Ludwig Gurlitt (1855–1931) 34
3.4. Berthold Otto (1859–1933) 35
3.5. Bremen'li Okul Reformcuları: 41
3.5.1. Heinrich Scharrelmann (1871–1940) 41
3.5.2. Fritz Gansberg (1871–1950) 43
3.6. Maria Montessori (1870–1952) 44
3.7. Helen Parkhurst (doğ. 1887) 47
3.8. Carleton Wolsey Washburn (1889–1968) 50
3.9. Peter Petersen (1884–1952) 53

Dördüncü Bölüm

4. *"KIR EĞİTİM YURDU" AKIMI* 65
4.1. Genel Karakteristiği 65
4.2. Hermann Lietz (1868–1919) 66
4.3. Gustav Wyneken (1875–1964) 72
4.4. Paul Geheeb (1870–1961) 75

Beşinci Bölüm

5. *"İŞ EĞİTİMİ" AKIMI* 79
5.1. Genel Karakteristiği 81
5.2. "İş okulu" Akımı 82
5.2.1. Genel Karakteristiği 82
5.2.2. Georg Kerschensteiner (1854–1932) 84
5.2.3. Hugo Gaudig (1860–1923) 91
5.2.4. John Dewey (1859–1952) 94
5.2.5. William Heard Kilpatrick (1871–1965) 98
5.2.6. Ovide Decroly (1871–1932) 100
5.2.7. Adolf Ferrière (1879–1960) 105
5.2.8. Célestin Freinet (1896–1966) 107
5.3. "Üretim Okulu" Akımı 111
5.3.1. Genel Karakteristiği 111
5.3.2. Robert Seidel (1850–1933) 112
5.3.3. Heinrich Schulz (1872–1932) 114
5.3.4. Paul Östreich (1878–1959) 117
5.3.5. N.K. Krupskaya (1869–1939) 122
5.3.6. Pavel Petroviç Blonski (1884–1941) 124

Altıncı Bölüm

6. *"KOLLEKTİF EĞİTİMİ" AKIMI* 131
6.1. Genel Karakteristiği 133
6.2. A. S. Makarenko (1888–1939) 133
6.3. Kibbutz'larda "Kollektif Eğitim" 145

Faydalanılan Eserlerin Listesi 146
Dizin (Şahıs Adları) 155

BİRİNCİ BÖLÜM

ÇAĞDAŞ "REFORMCU EĞİTİM AKIMLARI" ÜZERİNE GENEL BİLGİLER

1. ÇAĞDAŞ "REFORMCU EĞİTİM AKIMLARI" ÜZERİNE GENEL BİLGİLER

KAVRAM AÇIKLAMASI:

"*Reformcu eğitim hareketleri*" deyimi, Eğitim ilmi literatüründe "*Eğitim reformu hareketleri*", "*Eğitimde reform hareketleri*" ya da "*Okul reformu hareketleri*"... v.b. gibi kavramlarla karşılanmakta olup, şu anlamları kapsar:

a) 19. Yüzyılın sonlarından itibaren, farklı amaçlarla eğitimde yeni talepler ileri süren sosyal politika ve kültür felsefesi esasındaki yenileştirme hareketlerini,

b) Sosyal ve kültürel hayatın çeşitli alanlarındaki eğitimi doğrudan doğruya değiştirmek isteyen çeşitli reform tezahürlerini,

c) Okulu, iç ve dış yapısındaki reformlar yoluyle değiştirmek isteyen öğretim-didaktik yönündeki reform uygulamalarını.

Hangi anlamda alınırsa alınsın, çağdaş "*reformcu eğitim hareketleri*", temel dünya görüşlerinde, amaçlarında, muhteva ve metodlarında daima mevcut eğitimi köklü bir biçimde değiştirmeye yönelik hareketlerdir. İşte bu dinamik tutumuyla, "*reformcu eğitim akımları*", eğitimde geleneksel olan her şeye ve özellikle de eğitimde muhafazakâr olan anlayışlara bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır.

GELİŞİM KADEMELERİ:

Reformcu eğitim hareketlerinin ana vatanını, 1900–1933 yılları arasında Almanya teşkil etmektedir. Bu hareketler esas olarak burda doğmuş ve diğer ülkelere burdan yayılmıştır. Nitekim, kısa bir süre sonra da, diğer ülkelerde temsilcilerine kavuşmuştur. Bunların hepsi de, geliştirdikleri teori ve uygulamalarında, aralarındaki sınır farkını gözetmeksizin, yeni bir eğitim anlayışında bir birlik sağlamışlardır.

Bu hareket, 1900–1933 yılları arasında en verimli devresini yaşamıştır. Fakat 1933'te Nasyonal Sosyalizmin Almanya'da

iktidara geçmesi sonunda, bu reformcu eğitim hareketleri, ana vatanı olan Almanya'da kuvvet yoluyla bastırıldı. Böylece esas güç kaynağını kaybeden bu hareket, diğer ülkelerde bir süre daha yaşatılmaya çalışıldıysa da, fazla uzun ömürlü olamadı. Böylece, başlangıçta bir "*Alman hareketi*" olarak başlayan bu reformcu eğitim hareketleri, yine Almanların eliyle engellenmiş oldu.

Gerçi, 1945'ten sonra tekrar eski geleneğe bağ kurulmaya çalışıldı, ama eski canlılığını sağlamak mümkün olamadı.

Günümüzdeki "*Okul reformu*" çalışmalarının temelinde, işte bu reformcu eğitim hareketlerinin ortaya koyduğu ilkeler yatmaktadır.

Reformcu eğitim hareketleri, 1900–1933 yılları arasında iki ana gelişim devresinden geçmiştir:

1. Devre (1900–1914):

Birinci Dünya Savaşı ile Reformcu Eğitim Akımları, 14 yıllık ilk devrelerini yaşadı. Bu birinci devrede her nekadar sosyal yönü ve topluma hizmet yönü bulunmakla birlikte, bu hareketlerde "*ferdiyetçilik*" eğilimi ağır basmaktadır. Özellikle "*Çocuk hâkim durumundadır.*

2. Devre (1919–1933):

Bu ikinci 14 yıllık devrede, yeni bir demokrasi anlayışına bağlı olarak, reformcu eğitim akımlarında "*sosyal yetiştirme*" kayguları ön plana geçmektedir.

Bu ikinci dönemde, artık ferdî yeteneklerin ve estetik yaratma güçlerinin geliştirilmesinden çok, iş erdemlerinin şekillendirilmesi talep edilmekte, seçkin kişi olmaktan çok cemiyette birarada yaşamaya yetenekli olmak daha önemli sayılmakta ve bununla ilgili sorumluluk şuurunun geliştirilmesi, ön plana alınmaktadır. İkinci dönemdeki bu değişimin ana şartları, aslında daha birinci dönemde birer çekirdek olarak mevcut bulunmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

"SANAT EĞİTİMİ" AKIMI

2. SANAT EĞİTİMİ AKIMI

2.1. *GENEL KARAKTERİSTİĞİ:*

Sanat Eğitimi akımı, çağdaş eğitim akımlarını, güçlü bir biçimde etkilemiştir. Bu akımın amacı, yalnızca güzel sanatlar eğitimini desteklemek değil, ayrıca da güzel sanatlar ruhundan hareket ederek, tüm eğitiminin yenileştirilmesine hizmet etmektir.

Sanat Eğitimi Akımı, eğitim literatüründe dar ve geniş anlamlarda olmak üzere, birbirinden farklı şekillerde kullanılmaktadır.

Geniş anlamına göre "*Sanat Eğitimi*" ile, 19. Yüzyılın son çeyreğinde, *kültür çöküşü*'ne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı koymak için, eğitimde, güzel sanatlar yoluyla genel bir reform yapmak yönündeki girişilen çabalar ifade edilir. Bu amaçladır ki, ilk sırada güzel sanatların, edebiyat yoluyla yaratıcı faaliyetin ve estetik bir zevkin şekillendirilmesini desteklemek ve bunu, eğitim ile öğretimin esas alanı haline sokmak istenmektedir. Bu suretle, Güzel Sanatlar Akımı, ilerici, Aydınlanmacı burjuvazinin entellektüalist medeniyetine karşı, bir denge unsuru olmak istemektedir. Zira, bunlara göre, ekonomi, politika ve medeniyet, yaratıcı olmayan bu taklitçilik devresinde, insanı tek yanlı bir biçime düşürmektedir. Bu devrin kültür tenkidi, insanın ve toplumun eğitimi yoluyle çağın çöküşünden kurtulmayı amaçlamak üzere, işte bu akımı ortaya çıkarmıştır.

Dar anlamında ise, *Sanat Eğitimi Akımı*, kısmen İş Okulu Akımı ile ilişki içerisinde bulunarak, resim ve elişi derslerini reformdan geçirmek isteyen bir reform akımını temsil eder.

Bu her iki motif, daha sonraki gelişimlerinde birleşeceklerdir. Bununla birlikte, estetik-eğitsel ilkeler ile didaktik-öğretsel ilkeler, tarihî yönden ayrı ayrı menşelere bağlı bulunmaktadırlar.

Sanat Eğitimi Akımı, hareket noktasını, yalnızca, eğitimin güzel sanatlar yoluyla felsefî-estetik düzeyde tartışılması esasındaki teorilerden değil, bilakis, en önemli zorlamalarını, herşeyden önce 19. yüzyıldaki kültür tenkidinden ve elsanatları konusunda muhafazakâr orta tabakanın gösterdiği çabalardan almıştır.

Endüstrileşmenin sonucu olarak, daha 19. yüzyılın ilk çeyreğinde köylü sanatı sönmeye başlamış ve el işçiliği geleneği de, gitgide zayıflama yoluna girmiştir. 1851'deki Londra Dünya Sergisi, Avrupa elişi sanatlarının gerileyişini açıkca gözönüne seriyordu. El işi sanatlarının yeniden canlandırılması, el işi sanatları müzelerinin kurulmasıyla gerçekleştirilmek isteniyordu. Nitekim, bu amaçla 1852'de Londra, 1864'te Viyana, 1874'de Hamburg'ta bu çeşit müzeler kurulmaya başlandı.

Bu meselede, tekniğe düşman zihniyet ve ekonomik motifler de önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca Halk sanatını yeniden harekete geçirme denemelerinde, 19. Yüzyıl sanat gelişiminin yetersizliği de ortaya çıkar. Bu devredeki tenkidcilerin görüşüne göre, sanat, halk hayatından uzaklaşmış bulunmakta ve gittikçe de akademilerin malı olmaktadır. Şimdi, buna karşı, tabiata geri dönüş, yani onların deyimiyle, "*sanatın menşeine dönülmesi*" talep edilmektedir. Bu yolla ayrıca da yanında, millî ve vatanî şuurun derinleştirilmesi de isteniyordu.

19. Yüzyılda entellektüelleştirme ve ilmîleştirme konusundaki çabalar, hayatın tümünü kapsıyordu. Eğitimin de ağırlık merkezi, bilgide ve tek yanlı bir akılcılıkda aranıyordu. Kültür tenkidcilerine göre, işte böyle bir ortamda duygu, duyarlılık, hayâl gücü, karakter ve beden eğitimi ihmal edilmişti. *Nietzsche*'inin deyişiyle, "*ayaklı ansiklopediler*" ortaya çıkmıştı. Hattâ *Richter* ise, "*ders görmüş Barbarlar*" kavramını yerleştirmişti. *J. Langbehn*, çığır açıcı kitabı "*Eğitici olarak Rembrand*" (1890) adlı eserinde, manevî hayatın çöküşünü, ihtisaslaşmada buluyor ve devrindeki sanatı, insanı yetiştiren güç kaynağını görememiş olmakla suçluyordu.

ETKİLERİ VE SONUÇLARI:

Sanat eğitimi akımının, eğitim reformları üzerindeki etkileri çok çeşitli yönlerde ve konularda olmuştur. Bunları, belli başlı olarak şu noktalarda özetlemek mümkündür:

1- *Bir bütün olarak okul üzerindeki etkileri:*

Metodik saplantılar pahasına da olsa, dersin kendisi, bir sanat seviyesine çıkarıldı (*Scharrelmann*). Onun estetik şekillendirilmesini, zaman zaman psikolojik uygunluğundan daha üstün tutanlar oldu (*Weber* gibi). Öğretmenden, sanatkâr bir şahsiyete sahip olması talep edildi ve bu sebepten dolayı da 1920'lerden itibaren Öğretmen Yetiştirme işinde, güzel sanatlara önem verilmeye başlandı. Çocuğun yaşantılarına önem verilmeye başlandı. Okul hayatının bütünü, çocuğun rahat bir yaşantı alanı haline getirilmek istendi. Bu sebeple de okullarda tören ve bayramlara önem verilmeye başlandı. Ders konuları, başka yaşantıların ifadesine yol açacak şekilde değerlendirildi. Hattâ, bir *yaşantı metodiği* geliştirildi. Bu arada, ifadeyi esas alan derslere ağırlık verildi.

2- *Belirli dersler üzerindeki etkileri:*

Sanat eğitimi akımının etkisiyle tarih dersinde (tarihi anlamada), öğretmenin duygu yönü ağır basacak ve tarihî olayları çok iyi aktüalize edebilecek bir konferansçı şekline getirilmesi sağlanmak istendi. Din dersinde, yaşantıyı etkileyici an'lar, konulara dahil edildi.

Yurtbilgisi derslerinde, vatan duygusunun derinleştirilmesine önem verildi ve bu sebeple de yurt içindeki geziler, seyahatler desteklendi.

Kültür tarihi dersleri, ön plana alınmaya çalışıldı. Ana dili dersinde, konuşulan dil esas alındı. Dersler, çocuğun tabiî dil duygusuna uygun düşecek tarzda şekillendirildi.

Mevcut gençlik kitapları yerine, büyük yazarların eserlerinden seçmeler geçirilmek istenmekteydi. Öğrenci kitaplıklarının önem kazanması, bunun sonucudur.

Resim dersinde, eskinin mekanik esastaki süsleme temrinleri ve model kopyaları yerine, yaşantıyı esas alan sanat dersi geçirildi ve çağdaş sanat akımlarının *(expresyonizm...* v.b. gibi) etkisiyle, çocuğun dışa vurumcu resim yapmasına önem verildi.

El yazısı, şahsiyetin bir ifadesi olarak değerlendirildi.

Tek yanlı keman ve piyano derslerine karşı, yaratıcı müzik dersi, şarkı ve türküler önem kazandı. Böylece, müzikle uğraşmanın aktif olan her şekli, ön plana geçirildi.

Müzikle cimnastiğin birleştirilmesi yoluyla, idmanın bir vücut sağlığı ve disiplin dersi darlığından kurtarılarak beden eğitiminde biçimlendirici unsur, yani estetik bir unsur haline getirilmesine çalışıldı. Bu amaçla da, oyun ve dansa geniş yer verildi.

2.2. AGUGUST JULIUS LANGBEHN (1851-1907)

HAYATI:

A. J. Langbehn, 26.3.1851'de bir öğretmenin oğlu olarak Hadersleben'de doğdu. Kiel ve diğer şehirlerde yüksek öğrenimini yaptı. 1880'de felsefe doktoru oldu.

Faaliyetlerinde sanat tarihçisi, yazar ve sanat eğiticisi olarak temayüz etti.

A. J. Langbehn, 30.4.1907'de Rosenheim'de öldü.

ESERLERİ:

Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. 1889. — 40 Lieder von einem Deutschen. 1891. — Niederdeutsches. Ein Beitrag zur Völkerpsychologie. 1926. — Dürer als Führer. 1928. — Der Geist der Ganzen. 1930.

LİTERATÜR:

M. Nissen: Der Rambrandtdeutsche. 1926. — H. Strobel: Der Begriff v. Kunst und Erziehung bei J. Langbehn. (Diss.).

Frankfurt 1940. — E. Renter: Der Rembrandtdeutsche. "Bewegung", 12 (1957).

GÖRÜŞLERİ:

J. Langbehn, kendisini, Alman milletinin yenileştirilmesi için görevli olarak gönderilen bir kişi olarak görüyordu.

Tıpkı *A. Lichtwark* ve *P. d. Lagarde* gibi *J. Langbehn* de, millete yabancı ve formalist bir sanatı ve zamanındaki ihtisasçılığı tenkid eder. Karakter terbiyesine karşı, bilgi kazandırmaya gereğinden çok önem verilmesini şiddetle reddeder.

Ana eseri olan *"Eğitici olarak Rembrandt"* (*"Rembrandt als Erzieher" – 1889)* adlı eserinde, *Rembrandt*'ı, evrensel bir hayat yenileştirmenin örneği olarak gösterir. Alman Milletinin yenileştirilmesi proğramını geliştirir. *J. Langbehn*, yeni ahlâkî tipten Alman'dan, vatana sadakat ve millete bağlılık yanında, herşeyden önce iç asalet, zihniyette doğruluk ve estetik yaratma gücünü talep eder.

2.3. ALFRED LICHTWARK (1852–1914)

HAYATI:

A. Lichtwark, 14.11.1852'de Reitbrook (Hamburg)'da bir köylü ailesinin çocuğu olarak doğdu.

Meslek hayatına öğretmenlikle başladı. 1879'dan itibaren Leipzig ile Berlin üniversitesinde yüksek öğrenim gördü.

1886'da Hamburg Güzel Sanatlar Müzesi Müdürlüğü'ne getirildi. Ayni yıl içinde "Hamburg Sanatseverler Cemiyeti"ni kurdu. Sanat eğitim akımında yön verici bir kişi olarak çalıştı. 1887'den itibaren, öğrencilerle birlikte "sanat eserlerini müşahade etme uygulamalarını" yürüttü.

A. Lichtwark, 13.1.1914'de Hamburg'da öldü.

ESERLERİ:

Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 1897. — Die Seele und das Kunstwerk. 1899. — Die Erziehung des Farbsinnes.

1901. — Vom Arbeitsfeld des Dilettantismus. 1907. — Das Bild des Deutschen. 1962.

LİTERATÜR:

A. v. Zeromski: A. Lichtwark, ein Führer zur deutschen Zukunft. 1924. — J. Gebhard: A. Lichtwark und die Kunsterziehungbewegung in Hamburg. 1947. — H. Uhde - Bernays: A. Lichtwark. "Mittler und Meister". 1948.

GÖRÜŞLERİ:

A. Lichtwark, çağının entellektüalizmi, ihtisaslaşmacılığı ve şematikçiliğine karşı savaşmıştır. Teknik ve endüstride fabrikasyon yoluyla birçok malın üretiminde, insanın yaratıcı şekillendirme gücü geri plana atılmış ve estetik ilgiler, gerilemeye başlamıştır.

Halbuki *Lichtwark'a* göre, güzel sanatlar, hayatın sadece bir süsü olarak görülmemelidir. Bilâkis o, hayatın aslî ve vazgeçilmez canlı gücüdür. Sanat olmadan, ruh dumura uğrar.

Lichtwark'a göre gerçek eğitim, biçimlendirici ve yaratıcı olmalıdır. Bunun vasıtasını ise, Güzel sanatlar sağlar.

Lichtwark'a göre insan, bir bütün olarak içten şekillendirilmelidir. Bu sebepledir ki, "*güzel sanatlar için eğitim*" ile "*güzel sanatlar yoluyla eğitim*" ,ahlâkî eğitimin zorunlu ön şartlarını teşkil eder.

A. Lichtwark, bu yöndeki eğitici faaliyetlerini Sanatkârlarla birlikte öğrencilere "*Sanat eserlerini müşahade etme ve inceleme uygulamaları*" düzenlemekle sürdürmüş ve bu konularda çok sayıda konferanslar vermiştir.

Lichtwark'ın Sanat Eğitimi Akımı yönünden diğer bir önemli faaliyeti de, çok meşhur şu üç "*Sanat Eğitimi Günü*"nü düzenlemiş olmasıdır: Bunlardan birincisi 1901'de Dresden'de "*Resim öğretimi ve Güzel Sanatlar*" konusunda, ikincisi 1903'te Weimar'da "*Dil ve Edebiyat*" konusunda ve üçüncüsü de Hamburg'ta "*Müzik ve Cimnastik*" konusunda idi.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

"ÇOCUKTAN HAREKET" AKIMI

3. "ÇOCUKTAN HAREKET" AKIMI

3.1. *GENEL KARAKTERİSTİĞİ:*

"*Çocuktan hareket*" akımı, çağdaş eğitim reformu akımlarının başlangıcına ve ilk devresine (1900'lerden 1914'lere kadar) damgasını vurmuştur. Çocuk, bu dönemde sanki yeniden keşfedilmekte ve her türlü eğitim ile öğretimin merkezini teşkil etmektedir. Bu yolla, eğitimde yeni bir çağ açılmaktadır. Çocuktan hareket eden görüşler, çeşitli eğitim reformu taslaklarında ifadelerini buldular.

Bu yeni reform akımının çağımızdaki ilk sözcülüğünü, "*Çocuk Asrı*" adlı eseriyle *E. Key* yapmıştır. Bu eser, denebilir ki, bu akımın proğram metni rolünü oynamıştır.

Bu akımla eğitim, çocukta yeni bir yönelme bulmaktadır. Daha önceleri eğitimin amaç ve muhtevalarını "*cemiyet*", "*yetişkinler*", "*dış çevre*", "*objektif değerler*" v.b. gibi unsurlar belirlerken, belirleyici unsur artık, "*çocuk*" olmaktadır. Bu sebeple de eğitim, yeni bir *çocuk antropolojisi* üzerine dayandırılmaktadır. Eğitimin dayandırıldığı yeni çocuk imajı, şu çizgileri taşımaktadır: *Çocuk, bir küçük yetişkin değildir. O, ruhî yapısı yönünden olduğu gibi, fizikî gelişim kademesi yönünden de yetişkin insandan farklıdır. Çocuk, kendine has bir varlıktır. Hayatın özel bir biçimini temsil etmektedir.*

Bu akımın temsilcilerine göre çocuk, gelişiminin her bir kademesinde, ancak kendisinden hareket edilerek anlaşılabilir. O, yetişkinlerin ölçüsüyle ölçülemez. Onun, tıpkı yetişkinlerin olduğu gibi, kendine has ve gözönüne alınması gereken değerleri ve bekleyişleri vardır.

Her çocuk bir ferdiyettir ve ferdiyet olarak kendisine saygı duyulmasını ve buna uygun bir muameleye tâbi tutulmasını bek-

ler. Bu sebepledir ki, onun özelliklerini "*mükemmelleşmemiş*" bir şey olarak almamak gerekir. Tam tersine, onun "*ferdî talepleri*"ni ve "*ferdî amaçları*"nı tanımak ve anlamak gerekir.

"*Çocuktan hareket*" akımı, çocuğu *J. J. Rousseau*'nun anlayışıyla ele almaktadır. Buna göre çocuk, geleneksel eğitimin zıddına olarak, doğuştan iyi olan bir varlıktır. Hattâ çocuk, her türlü iyi ve kötünün dışında gelişen ve oluşan bir varlıktır. O halde, eğitimin ana görevi, onun, içinde potansiyel olarak getirdiği güçlerin ve yeteneklerin açılıp gelişmesine yardımcı olmaktır. İşte, bu temel görüşlere dayanan reformcular, eğitimde köklü bir dönüşüm talebiyle ortaya çıkmaktadırlar.

Yeni eğitimin imkân ve sınırları:

Bu akıma göre yeni eğiticiler, geleneksel eğimin zıddına olarak yeni bir görevle karşı karşıya gelmektedir. Buna göre modern eğitici, çocuğun ferdî özelliklerini anlamak, onun ferdiyetine saygı duymak, ondaki *iyi*'yi keşfetmek, ona insanî yakınlığı gösterip korumak, onun, içinde bulunduğu ve sürekli bir değişimden geçtiği gelişme sürecine uygun davranmak zorundadır. Bu tasarıma bağlı bulunan bu reformcular, en sonunda çocuğu "*yetişmeye terketmek*" teorisine gelip dayandılar. Bu teoriye göre çocuk, tıpkı bir çekirdek gibi, gelecekteki tüm yapısını, potansiyel olarak kendi içinde taşımaktadır. O halde, çocuğun kendi bünyesinden geldiği şekilde, tabiî olarak bir "*açılıp gelişmeye*" kavuşturulması gerekir. Yani, çocuğu "*yetişmeye terketmek*" gerekir. Bu ilke, Çocuktan hareket akımının sarsılmaz bir temel ilkesi olmuştur. Bu akımın temsilcilerine göre, çocuktaki bütün güçler, geliştirilmelidir. Bunun için de, bu güçlerin, geleneksel eğitimin yersiz müdahalelerinden kurtarılması gerekir. Onun için, şu deyim, bu akımın bir parolası halini almıştır:

"*En iyi eğitim, hiç eğitmemektir*".

Çünkü diyor, bu akımın temsilcileri, çocuk bütün güçlere sahiptir. Fakat bunların bağımlılıktan ve baskıdan kurtarılması gerekir. Bu ise, eğiticiden, sadece "*sabırlı ve dikkatli bir korumayı*" talep eder.

Çocuktan hareket akımının temsilcileri, "*oyun*"da, her şeyden önce kurtarıcı, bağlardan ve baskılardan çözücü olan en etkili bir vasıtayı görmektedirler. Ayni zamanda oyun'da, yani oyun içerisindeyken, çocuğun yetenekleri kendiliğinden gelişir. Bu sebepledir ki, oyun, didaktik bir önem kazanmış oldu. Bunun sonucunda da, okulda oyun oynayarak öğrenme ve öğrenerek oyun oynama, şuurlu bir biçimde desteklenmeye başlandı. Bu durum, eğiticinin geri plana alınmasına yol açtı. Çünkü, çocuğun davranışlarının kontrolünü, artık birinci sırada oyun'un kendisi yapmaktadır. Eğiticiye düşen görev, daha çok uygun ortamları ve şartları hazırlamaktan ibaret kalmaktadır.

Çocuğun bu şekilde tek yanlı olarak eğitimin merkezine alınması, bu akıma bağlı düşünürlerde, eğitim ile Gelişim psikolojisini özdeş bir şey olarak kabul etme gibi, aşırı bir tek yanlılığa düşmeye yol açtı.

Eski okula yapılan yıkıcı tenkid:

Diğer bütün eğitim reformcuları gibi, "*Çocuktan hareket*" akımı temsilcileri de, kendi aralarındaki farklı görüşlere rağmen, mevcut geleneksel okulları reddetme işinde birleşmektedirler. Bunlar, "*eski okul*" adını verdikleri geleneksel okulu, adetâ yıkılışa mahkûm ettiler. Okullar, daha önceleri hiç bir zaman böyle bir tenkide ve taarruza maruz kalmamışlardı.

Bu tenkidlerin başında, "*eski okul*"ların birer "*esaret okulu*" olduğu iddiası gelmektedir. Bu husus, okulların hattâ yapı yönleriyle de birer kışlavarî kurumlar olması şeklinde tasvir edilip canlandırılmaktadır. Buna karşılık, reformcular, "*yeni okul*"un bir "*hürriyet okulu*" olmasını talep etmektedirler.

Reformcuların eski okula yaptıkları diğer bir önemli tenkid de, bunların birer "*ceza müesseseseleri*" oluşu ve buralarda uygulanan eğitim vasıtalarının da birer "*ceza vasıtaları*" oluşu noktasında toplanmaktadır. Bunun için de reformcular, "*ceza okulu*" yerine, "*cezalandırmayan okul*"u geçirmek istemektedirler.

Eski okula yapılan tenkidlerden bir diğerini de, bu okullarda ders proğramlarının hâkim olduğu ve bu sebeple de buraların birer "*bilgi okulu*" olduğu noktasınadır. Bu okullarda güdülen amaç, çocukları eğitmek değil, onlara, çok kere, alacaklarından da daha fazla bilgi kazandırmaktır. Reformcular, bu tip eski okul yerine, *eğitmeyi ön plana alacak* yeni bir "*Eğitim Okulu*" geçirmek istemektedirler.

Ayrıca, verilen bilgilerin "*çağdaş olmadığı*" ve hele çocukların hayatı ile hiçbir ilişkisi bulunmadığı hususları da tenkid edildi. Reformculara göre "*hayata yabancı okul*", derslerin muhtevalarını hayattan değil, kitaplardan almaktadır. Onun için de, eski okula, alaycı bir deyimle "*kitap okulu*" denmiştir. Onlara göre bu okul, "*yaşatmamakta, sadece öğretmektedir*". Ayni şekilde, ders plan ve proğramlarının bağlayıcı karakterleri, derslerin katı bir şekilde tespit edilmiş olmaları, verimsiz ansiklopedik bilgiler verilmeye yönelinmiş olunması ...v.b. gibi hususlardan dolayı, "*eski okul*"a büyük çapta tenkidler yöneltilmiştir.

Ayni şekilde "*eski okul*"un öğretim metodları da sıkı bir tenkide tâbi tutuldu. Bu okullarda öğretmen her şeye hâkimdir. Bu sebepledir ki, "*eski okul*"a "*öğretmenin okulu*" adı da takılmıştır. Çünkü, bu okulda öğretimin merkezinde öğretmen yer almakta, dersin ve bilginin dozunu, o ayarlamaktadır. Öğrenci ise pasif kalmaktadır. Burda öğretmenin görevi, hazır bilgileri "*çocuğun kafasına tıka basa doldurmak*"tan ibarettir. Reformculara göre okulun zorlama ve katılaşma karakteri; kendisini eski öğretim metodunda ve buna uygun düşecek tarzda önceden tespit edilmiş öğretmen davranışında göstermektedir.

Reformcuların okula yaptıkları önemli tenkidlerden birisi de, öğretim metodu ile ilgilidir. Bunlar, "*eski okul*"un ezberletme metodunu reddetmektedirler. Bunu dile getirmek amacıyla da, bu okulları birer "*öğrenme okulu*" olarak adlandırmaktadırlar. Öğretim metoduna yapılan tenkidler, büyük ölçüde olmak üzere, bizzat öğretim metodunun reddine kadar gitmiştir. Çünkü, diyorlar reformcular, "*canlı okulun hiçbir metoda ihtiyacı yoktur*".

Nihayet, reformcuların eski okula yaptıkları diğer bir önemli tenkid de, öğretmenin şahsiyeti ile ilgilidir. Bunlar, sürekli olarak cezalandıran, insanî yönüyle yetersiz kalan, yalnızca maaşını düşünen ve monoton bir metodla öğretim yapan bir kişi olarak, "*eski öğretmen*"i reddetmektedirler.

Yeni okulun dayandığı temel ilkeler:

Bütün reformcuların üzerinde durdukları ana mesele, okulu en önemli çizgileri içerisinde, yeni bir anlayışla temelinden yenileştirmektir. Bu husus, hepsinin bağlı bulunduğu en tutkulu bir çabayı teşkil etmektedir. Onlara göre, geleceğin okulu, taşıdığı zihniyetinde, muhtevasında, metodunda ve organizasyonunda yeni bir şey olmalıdır. Bu yönde gösterilen çabalarda, önce okulun iç yapısıyla ilgili reformlar ele alındı, bunları sonra da okulların kuruluş sistemleriyle ilgili dış yapı reformları izledi.

Diğer eğitim reformu akımlarının çoğunun da kabul ettikleri şekilde, çocuğa göre eğitim akımının, yeni okullar için kabul ettiği temel ilkeler, şu noktalarda toplanabilir:

a) Hürriyet ilkesi:

Eski okulun "*baskıcı*" karakterine karşı, "*hürriyet çağrısı*" ile karşı çıkılmaktadır. Daha 19. Yüzyıldan itibaren "*serbest okul*" talepleri ileri sürülmeye başlanmış ve hattâ uygulamaları yapılmıştı.

"*Serbestlik*" kavramı, çeşitli anlamlarda kullanılmıştır. Çocuk yönünden serbestlik ile, onun gelişiminde engellenmemesi ve kendi kendiliğinden faaliyet göstererek gelişmesi anlaşılmakta ve çocuğun okulda her konuda serbest kılınması intenmektedir.

Ayni şekilde, öğretmen için de serbestlik, yani, hürriyet talep edilmektedir. Bu talep, başlıca şu iki noktada toplanmaktadır: *Öğretmenin katı bir ders proğramı ve planına bağlı kılınmaması suretiyle okul içi serbetliği*, *diğeri ise öğretmenin okul dışı güçlerin etkisine bağlı kalmaması suretiyle okul dışı hürriyeti.* Okul yönünden ele alındığında hürriyet, okulun devlet ve kilise karşısında bağımsız olması anlamında kullanılmıştır.

/ Okulun belirli bir dine bağlı kalmaması, kilise tarafından emir alıp kontrol edilmemesi, bağlayıcı bir ders planı yoluyla öğretmenin dıştan sınırlandırılmaması, okulun otoriter bir yönetimle yürütülmemesi... v.b. gibi hususlar, hürriyet kavramına bağlı bulunmaktadır.

b) Hayata yakınlık ilkesi:

Reformcular, organize edilmiş ve sadece rasyonel amaçlara hizmet eden bir "*müessese olarak okul*" yerine, "*canlı bir okul cemaatı*"nı geçirmek istemektedirler. Bu sebeple de, karma eğitim yapılması, öğretmenin öğrencilerle yakın ilişki içerisinde olması, okul ile ebeveynler arasında köprü kurulması talep edilmektedir. Çünkü, çocuğun ancak samimî ve kendi şahsına hitap edebilen, kendisini memnun kılabilen ve başkalarına güvenle yönelebildiği bir cemaat içerisinde pozitif olarak gelişebildiği noktasından hareket edilmektedir. Bu sebeple de birçok reformcu düşünür, aile hayatı havasını taşıyan yeni bir okulun düşünü görmektedirler. Bu ise, çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenecek olan okuldur.

Reformculara göre "*eski okul*", belirli gelenekler içinde, hayata yabancı olan kitaplar dünyasında, bağlayıcı ders planlarında, belirli tek tip davranış tarzlarında katılaşmıştır. Canlılığını kaybetmiştir. O halde yapılacak iş, "*katılaşmış okul*"a, yeniden canlılık kazandırmaktır. Bunlara göre okul, hayatla olan ilişkilerini yeniden elde etmeli ve her işinde hayattan hareket etmelidir. Reformculara göre, ancak "*doğmatik olmayan bir öğretim*" yoluyladır ki, okul ile hayat arasındaki sun'î ayırımı kaldırmak mümkün olur.

c) Tabiî öğretim:

Yeni okulda öğretim, reformcuların kastettikleri şekilde "*tabiî*" olmalıdır. Bununla gerçekleştirilmek istenilen husus, öğretimin, çocuğun "*tabiî güçleri*"ne yönelmesi, onun "*tabiî ilgileri*"ne bağ kurması, onun "*tabiî*", yani baskı altına alınmamış olan düşünce süreçlerini izlemesidir. "*Tabiî*" deyimi ile, o zamana kadar eğitimde hiç bir şekilde gözönüne alınmayan ve

fakat çocuğun doğuştan getirip sahip olduğu pek çok yeni vasıfları, artık eğitim işinde tartışma konusu edilmeye başlandı.

"*Tabiî*" sıfatı, öğretim metodu için de kullanıldı. Bundan, öğretimin "*soru*" ve "*cevap*" tarzındaki, tabiî hayata has olan öğretim modeli çıkarıldı. "*Tabiî*" sıfatı, ayrıca da "*aklî*", "*mantıkî*" ya da sadece "*kırsal hayat*" anlamında kullanıldı.

d) Öğrencinin aktifliği:

Reformcuların hepsi, yeni okulun amaçlarının tespiti için dayanacakları hareket noktalarını, çocuğun bizzat kendisinde, yani onun kendiliğinden olarak bilmeye duyduğu tepide, kendi kendine faaliyetinde ve yaşadığı yaratma sevincinde bulmaktalar. Bunlar, çocuğun pasif bir rolle ezberleyip durduğu eski "*öğrenme okulu*"na tam karşı olarak, yeni okulun görevini, çocuğun aktif güçlerini desteklemek ve mümkün olduğu ölçüde harekete geçirmekte görmektedirler.

Çocuğun tüm güçlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, böylece yeni okulun en önemli bir görevi olmaktadır. Reformculara göre, bütün bunlar öğrencinin aktifleştirilmesi sayesinde mümkün olabilecektir. Nitekim, bu reformcuların hepsinin tasarladığı yeni okul modelleri, "*İş okulu*"na çok yakın bulunan "*aktif okul*"lardır.

3.2. ELLEN KEY (1849–1926)

HAYATI:

E. Key, 11.12.1849'da Grundsholm (İsveç)'da bir politikacının kızı olarak doğdu.

1880–1898 yılları arasında Stockholm'da öğretmenlik yaptı. Ayni süre içinde ve 1903'e kadar, ayni zamanda da Stockholm'daki "İşçiler Enstitüsü"nde doçentlik görevini yürüttü.

E. Key, 25.4.1926 günü Wettersee'de öldü.

ESERLERİ:

Missbrauchte Frauenkraft. (Alm), 1898. — Das Jahrhundert des Kindes. (Alm), 1900. — Die Wenigen und Vielen. (Alm).

1901. — Über Liebe und Ehe. (Alm). 1904. — Essais. (Alm). 1907. — Seelen und Werke. (Alm). 1911.

LİTERATÜR:

J. Landquist: Ellen Key. 1912. — Th. Dietrich: J. - J. Rousseau und das Jahrhundert des Kindes. "Lebendige Schule", 7 (1962).

GÖRÜŞLERİ:

E. Key, derin bir ilmî bilgisi olmamakla birlikte, çağdaş eğitim reformcularının bir öncüsü olmuştur.

Çocuktan Hareket Akımı, İsveçli bu reformcu düşünürde en popüler ifadesini buldu. Ana eseri olan "*Çocuk Asrı*", çağımızın bir parolası halini aldı. Tıpkı *J. - J. Rousseau* ve *L. N. Tolstoy*'da olduğu gibi, *E. Key*'de de Natüralizmle kaynaşmış bir ferdiyetçilik dile getirilmektedir. Hattâ bu natüralizm, *Nietzsche*'nin düşünceleri ve *Darwin*'in tekâmülcülük görüşleriyle daha da güçlendirilmiştir.

E. Key'in eğitim konusundaki görüşleri, orijinal olmaktan çok, radikaldir. O, otoriter eğitim üslûplarına bağlı bulunan geleneksel okullara karşı baş kaldırır. Ona göre bu okullarda *şahsiyetin malzemesi* boğulmakta ve ruhlar katledilmektedir. Geleneksel okulların gösterdikleri faaliyetlerin bilânçosunu beyin güçlerinin aşındırılması, sinirlerin yıpratılması, orijinalliklerin engellenmesi, teşebbüs güçlerinin zayıflatılması... v.b. gibi zararlar teşkil eder.

E. Key'e göre, geleneksel okullarda çocukların ruh sağlığını bozan bir diğer unsur da, Hıristiyanlık zihniyetidir. *E. Key*, özellikle *Ch. Darwin*, *H. Spencer* ve *Fr. Nietzsche*'nin etkisi altında, "*Hıristiyanlık düşmanı bir natüralizm*" görüşüne bağlı bulunmaktadır. Ona göre bütün olarak insanlık, önce tabiat ilimlerine dayalı bir dünya görüşü ile yetiştirilmelidir. Ancak bundan sonradır ki, "*insanın en yüksek tipi*"ni gerçekleştirmek, yani eğitmek işi mümkün olabilir.

Bütün bu yanlış tutumlara karşı *E. Key*, çocuğun hakkının tanınmasını ve hattâ onun kutsallığının kabul edilmesini vaaz

eder. Çocuğu, tabiattan yana bir veri olarak kabul eden *E. Key*'in natüralist görüşü, her türlü eğitim müdahalesinin kaldırılmasına kadar varan bir eğitim şüpheciliğine ulaşır. O, bu konuda şöyle der:

> "*Artık şu husus anlaşılmalıdır ki, eğitimin şimdiye kadar gizli kalmış en büyük sırrı, hiç eğitmemekten ibarettir*".

Tıpkı *Rousseau* gibi *E. Key* de, eğitimi, bir tabiat olayı, bir "*yetiştirmeye terketmek*" olarak anlamaktadır.

Bu natüralist eğitim anlayışına göre çocuğun tabiatı mutlak olarak iyidir, kötülük ona sonradan ve dışardan eklenmektedir. Çocuğun ferdî hayat tezahürlerinden hiçbirisi, kendisine ya da başkasına zarar vermediği sürece, baskı altına alınmamalıdır. Ona göre, çocuktan hareket eden bir eğitimin sınırları, başkalarına zarar vermeyecek en son noktaya kadar genişletilmelidir. İşte bu sınırlar içerisinde uygulanacak "*tabiî eğitim*", çocuğa doğrudan doğruya müdahale etmekten sakınmalı ve bütün dikkatini, çocuğun içinde yetiştiği çevreyi düzenlemeye yöneltmelidir.

Böyle bir eğitim nasıl gerçekleştirilecektir? *E. Key*'e göre, bu, okullarda yapılacak kısmî reformlarla gerçekleştirilemez. Mevcut eğitimi temelinden yıkacak bir "*eğitim ihtilâli*" gerekir. Hattâ, der *E. Key*, eski eğitimin harabesinden en ufak bir taş bile, yeni eğitimde kullanılmamalıdır. Onun deyimiyle:

> "*... bir eğitim tufanı olmalıdır*".

Geleneksel eğitime karşı ihtilâlci bir tutumla yönelttiği tenkidlerden sonra *E. Key*, "*geleceğin okulu*"nun nasıl olması gerektiği meselesini ele alır. Ona göre, geleceğin okulları, içerisinde ruhların tam olarak kendi gelişimlerine ulaşabilecekleri okullardır. Çocuk, toplumun anonim bir üyesi olacak şekilde ya da bir düzine insan içinde alelâde bir insan olarak eğitilmemelidir. Tam tersine, kendi ferdî yapısına uygun bir biçimde geliştirilmelidir. Mevcut okullarda şahsiyet özelliklerini gözönüne alan ferdî esastaki böyle bir eğitim mümkün olamayacağı için, *E. Key*

ferdî bir eğitim ve öğretimin evlerde özel öğretmenler ve eğiticiler yoluyla yapılmasını teklif eder. Ya da geleceğin okullarının bu modele göre düzenlenmesini gerekli görür. Demek oluyor ki, *E. Key*'e göre geleceğin okullarında genel olarak eğitim ve öğretim, tek tek her bir ferde uygun düşecek şekilde planlanmalıdır. Bu yüzden de her dalda, bir "*seçmeli sistem*" getirilmelidir.

E. Key'e göre, "*geleceğin okulu*"nda öğretmen, öğrenciye yalnızca yardımcı olan bir unsurdan ibarettir. Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine müşahade etmelerine, vazifelerini yapmalarına, bunlar için ihtiyaç duydukları vasıtaları kendi kendilerine bulmaya yardım eder.

Ayrıca, *E. Key*'e göre, geleceğin okulunda diploma verilmez ve sınıf esasındaki bölümlemeler de mevcut değildir. Geleceğin okulunun binası, herşeyden önce zengin bir kitaplığa sahip olup, bir bahçe ile çevrilmiştir. Burada, kitap ciltleme ve marangozluk gibi el işçiliğine, spora ve dansa imkân verilir.

E. Key, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de köklü bir reform yapılmasını teklif eder. Ona göre, öğretmenler önce bir yıl süreyle sınama tarzında çalıştırılmalıdırlar. Bu bir yıl sonunda, öğretmen adayının asâletinin onanmasıyla ilgili olan karar, sınav komisyonu yanında öğrencilerin görüşüyle alınmalıdır.

3.3. LUDWIG GURLITT (1855-1931)

HAYATI:

L. Gurlitt, 31.5.1855'de Viyana'da bir sanatkâr ailesinin oğlu olarak doğdu. Göttingen ve Berlin Üniversitelerinde yüksek öğrenim gördükten sonra, lise öğretmenliğine başladı. Fakat, kendine has reformcu düşünce ve uygulamaları yüzünden, Berlin-Steglitz lisesi öğretmenleri ve ilgili makamlar ile çatışma içine düştü.

1907'de öğretmenlikten ayrıldı ve bir süre yazar olarak çalıştı. Daha sonra da çok sayıda eğitim yurtları kurdu.

L. Gurlitt, 12.7.1931'de Freudenstadt'ta öldü.

ESERLERİ:

Der Deutsche und seine Schule. 1905. — Der Deutsche und sein Vaterland. 1902. — Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. Erziehung zur Mannhaftigkeit. 1906. — Schule und Gegenwartskunst. 1907. — Die Schule. 1907. — Erziehungslehre. 1909. — Der Verkehr mit meinen Kindern. 1907.

LİTERATÜR:

F. Rommel: Gurlitt als Erzieher. "Pädag. Archiv". 1912. — M. Lechner: Das Problem der Persönlichkeit in der Pädagogik L. Gurlitts. "Pharus", 3 (1912), S. 193–221, 481 v.d. — H. Blüher: Werke und Tage. Geschichte eines Denkers, 1953, S. 24–31.

GÖRÜŞLERİ:

L. Gurlitt, J. - J. Rousseau ile *E. Key*'den güçlü bir biçimde etkilenmiştir. "*Çocuktan hareket*" ederek, eğitim ve öğretimde otoriter nitelikteki herşeye karşı çıkar ve ferdiyetçiliği esas alan bir eğitim reformu talep eder. Ona göre, gençlerin serbest, tabiî ve ferdî faaliyetleri, onlara, dıştan yüklenebilecek bütün görevleri gereksiz kılmaktadır.

L. Gurlitt, okullarda uygulanan hristiyanî bir eğitimi de reddeder. Ona göre:

> "*Gençler, Hristiyanlık öğretisini teorik yönden kavrayamaz, pratikte uygulayamaz ve fizikî yönden ise sürdüremez*".

L. Gurlitt'e göre, eğitimin dıştan vazedilmiş değişmez bir amacı mevcut değildir. Onun bir tek amacı vardır. Bu ise, "*gençlerin serbest bir biçimde eğitilmesi*"dir.

3.4. BERTHOLD OTTO (1859–1933)

HAYATI:

B. Otto, 6.8.1859'da, bir mülk sahibinin oğlu olarak Bienowitz'de doğdu.

Rendsburg ve Schleswig'deki lise öğreniminden sonra, Kiel ile Berlin Üniversitelerinde Klasik diller, ekonomi, hukuk, psikiyatri ve felsefe dallarında yüksek öğrenim gördü. 1883'ten itibaren özel öğretmenlik, musahhihlik ve serbest yazar olarak faaliyet göstermeye başladı.

Eğitimle ilgili yazılarıyla ün saldığı için, Prusya Kültür Bakanlığı, herhangi belirli bir görev yüklenmesini gerekli görmeden, onu tam maaşla 1902 yılında Berlin'e davet etti.

Çok sayıda ebeveynlerin arzusuna uyarak, 1906 yılında, Berlin-Lichterfelde'de kendi "Hauslehrerschule" adlı okulunu kurdu. Ölümüne kadar, bu kurumu yönetti.

B. Otto, 29.6.1933'de Lichterfelde'de öldü.

ESERLERİ:

Der Lehrgang der Zukunftsschule. 1901. — Die Schulreform im 20. Jahrhundert. 1898. — Hauslehrer und Volksgeist-Jahrgänge. 1901. — Beiträge zur Psychologie des Unterrichts 1903. — Hauslehrerbestrebung und Altersmundart. 1905. — Vom königlichen Amt der Eltern. 1906. — Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. 1907. — Geistiger Verkehr mit Schüler im Gesamtunterricht. 1907. — Ratschläge für häuslichen Unterricht. 1908. — Kindermundart. 1908. — Reformation der Schule. 1912. — Der Lehrgang der Zukunftsschule. 1912. — Volksorganische Einrichtungen der Zukunftschule. 1914. — Volksorganisches Denken. 4 cilt. 1924 /26.

LİTERATÜR:

H. Alberts: Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule. 1925. — G. Ferber: Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken. 1925. — Hanewald ve F. Hedicke (Yay.): Gesamtunterricht im Sinne B. Ottos. 1931. — Berthold-Otto-Heft der Zeitschrift "Der Lehrer-Rundbrief", 1948. — G. Schulze: Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. "Die Sammlung", 5 (1950), S. 682 v.d. — O. Remmert: Der Sprachunterricht im Geiste Berth. Ottos. 1958. — A. Roedl: Berthold Otto. Leben und Werk. 1958.

— *P. Baumann: Berth. Otto. 6 cilt. 1958–62.* — *W. Kramp: Otto und der freie Gesamtunterricht. "Westermanns Päd. Beiträge", 1959.* — *W. Scheibe: B. Otto: Gesamtunterricht. 1969.*

GÖRÜŞLERİ:

B. Otto, yalnızca eğitim reformu konusundaki düşünceleriyle değil, ayrıca da reform uygulamalarıyla ün kazanmış bir kişidir. Onun bütün çabaları, okulların iç yapısı ile öğretim konusundaki reformlara yönelmiştir.

B. Otto'nun hareket noktasını, bir temel ilke olarak, çocuğun ferdiyeti teşkil eder. Ferdiyetçi bir görüşe bağlı olarak o, öğretimdeki her çeşit kalıpçılığa karşı çıkar. Ona göre günümüzün orta seviyeli insan tipi, esas olarak, zekâların, okullarda eşittirici bir muameleye tâbi tutulmasından ortaya çıkmaktadır. İşte, *B. Otto*'nun bütün çabaları, bu genel tutuma karşı olarak, çocukların yeteneklerine daha uygun düşen, onları ayni kalıplara sokmaya çalışmayan, hiçbir zaman baskı altına almayan ve fakat kendiliğinden gelişen herşeyi, imkânlar ölçüsünde geliştirecek yeni bir eğitim modeli bulmaya yönelmişti.

B. Otto'ya göre çocukta, temelde zihnî yeteneklerden çok iç dürtüler yer alır. Onun içindir ki eğitim, çocuğun bu yönelişlerine göre düzenlenmelidir. Vücut gelişimi gibi zihin gelişimi de, çocuğun bünyesinde mevcut olan "*immanent organik kanuniyetlere*" göre yürümelidir.

Böyle bir ferdiyetçi tutumuna rağmen *Otto*, diğer yandan çocuğu tecrit edilmiş bir varlık şekline dönüştürmek de istememektedir. Ona göre, çocuk, içinde yer aldığı kültürün bir üyesi olacak şekilde de yetiştirilmelidir. Bu, ferdiyete aykırı düşen bir şey değildir. En tabiî bir şeydir. Onun içindir ki, her türlü eğitim, kültürle ilişki içerisinde yürütülmelidir. Bunun en etkili vasıtasını, ana dili teşkil eder. *B. Otto*, böylece milliyetçi bir görüş açısından hareket ederek, "*cemiyetin birinci dereceden biçimi olarak dil*"in önemini belirtir.

Dil, çocuğun özünden ortaya çıktığı için, ayni zamanda da ferdî bir üretimdir. Bu sebepledir ki, *Otto*'ya göre, önemli olan,

yabancı kültürler ve yabancı diller değil, ana dili ve milliyete bağlı bir kültürdür. Çocuk dilde yaratıcı şekilde hareket eder. Bu, onun zihnî gelişim seviyesine uygun bir biçimde kendini gösterir. Çocuk, bu sebepledir ki, kendine uygun düşen bir konuşma tarzına sahiptir.

B. Otto, bu noktadan hareket ederek, öğretmenin çocuğun içinde yer aldığı yaş kademesindeki konuşma tarzını gözönüne almasını ve çocuğu kendi yapısına uygun düşmeyen yazı diline zorlamaması şeklinde bir eğitim ilkesi çıkarır.

B. Otto'ya göre çocuğun bedenî ve ruhî yöndeki gelişmeleri, kendiliğinden, tedrici ve kademeli olarak, her yaş kademesine uygun düşen bir tarzda olur. O halde okul, yeni baştan öyle bir yapıya kavuşturulmalıdır ki, çocuk, bedenî ve ruhî yetenekleri yönünden, doğuştan getirdiği güdülerden hareket edilerek açılıp geliştirilmiş olsun. Bunun için de eğitim, çocuğun sormak ve bilmek isteme tepilerine uygun bir yol izlemelidir. Bu yüzden de çocuk, cemaat içerisinde ve karşılıklı konuşma yoluyla birarada harekete geçirilmelidir.

B. Otto'ya göre, eski okulun katı öğretim ve ders planları, öğretmenin sorma ve yöneltme üslûbunun hâkim bulunduğu zorlayıcı öğretim tarzı, bunu sağlayamaz. Bunlar, gelişmeyi engeller ve okula karşı isteksizlik duymaya yol açar. İşte buna karşılık *B. Otto*, çocuklarla yetişkinler arasında, aile içindeki bir masa başındaki konuşma modelinde olduğu şekilde, gerek zaman ve gerekse muhteva yönünden, çocuğun ilgilerine hitabeden serbest, tabiî ve zihnî bir ilişkinin gerçekleştirilmesini talep eder. O, buna "*tabiî öğretim*" adını verir.

Böylece *B. Otto*, öğretimde her çeşit baskıyı bertaraf etmek ister. Bu "*tabiî öğretim*"de, ne bir ders planı ve ne de derslerin dallara ayrılması işi vardır. Dersin seyrindeki esas ölçüyü, çocuğun araştırma tepisinin bizzat kendisi teşkil eder. Çocuk, ilgi duyduğu şeyi sorar ve diğer öğrenciler ile öğretmen cevap verirler ya da birlikte çalışarak çözüm ararlar. Böylece bütün öğretim, bir "*vesile öğretimi*" halini alır. *B. Otto*, bu "*tabiî öğretim*"i şu dört temel ilkeye dayandırır:

- *Baskıdan uzak bir gelişme,*
- *Engellerin ortadan kaldırılması,*
- *Güçlüklerin tecrid edilmesi,*
- *Başarı sınırlarının gözönüne alınması.*

Toplu Öğretim ("Gesamtunterricht"):

B. Otto'nun geliştirip uyguladığı öğretim modelinin merkezinde "*Toplu öğretim*" adını verdiği sistem yer alır. Bu terim, eğitim ilmi literatüründe çok farklı modeller için kullanılmaktadır. *B. Otto*'nun "*toplu öğretim*"i, muhtevası yönünden günümüzde "*serbest ders konuşmaları*" şeklinde adlandırılmaktadır.

"*Toplu öğretim*", *B. Otto*'nun eğitim reformu görüşü ve uygulamalarında yarattığı önemli bir yeniliktir. Bunun esası, okuldaki ya tüm öğrencilerin ya da belirli yaş gruplarındaki bir kısım öğrencilerin, branş dersleri dışında, haftada belirli sürelerde biraraya gelerek, tıpkı aile içerisinde cereyan ettiği tarzda, arzu edilen konularda serbestçe konuşmaları ve sohbet etmeleridir. Yani *Otto*, tabiî halde ve aile içerisinde normal olarak cereyan eden öğrenme usulünü, okula aktarmaktadır. *Otto*'nun bununla güttüğü amaç, onun ilgilerine, çevresine uygun zihnî gıdasını vererek, çocuğun zihnî yönden mümkün olduğu ölçüde serbest, müstakil olarak gelişmesine hizmet etmektir.

Bu suretle *B. Otto*, her türlü bilgi vermenin örneği olarak, çocuğun aile içindeki anne, baba ve kardeşleriyle münasebeti içinde, tabiî olarak yetişmesini almaktadır. Burda katı kurallara bağlı olarak belirli bir amaca yönelmiş bir ders saati sistemi, yoklama yapılması... v.b. gibi hususlar mevcut değildir. Buna karşılık, çocuk, bilmediği ve fakat bilmek istediği şeyi, serbestçe sorar. *B. Otto*, işte çocuğun bu bilmek isteme tepisi üzerine, kendi öğretim sistemini kurmak istemektedir. *B. Otto*'ya göre, eski okullarda bunun tam tersi yapılmıştır. Çocukların bilmek isteme tepilerine serbestlik verilmeyerek, onlarda inatçılık ve tembellik hallerinin doğmasına sebep olunmuştur. *Otto*, yetişkinlerin çocuklarda en çok desteklenmesi gereken şeyin ne olduğunu bilmediklerini, fakat içgüdülere bağlı olarak gelişen çocuk organizmasının bunu bizzat çok iyi bildiğini söyler.

B. Otto'nun eğitim reformu konusunda gerçekleştirilmesini öne sürdüğü diğer bir husus da, okul disiplini ile ilgilidir. Ona göre, okulda öğrenciler, kendi kendilerini yönetmelidir. Okul disiplini, öğrencilerden oluşan "*okul mahkemesi*" tarafından sağlanmalıdır.

B. Otto'nun Okul Uygulaması:

B. Otto'nun okul reformu uygulamaları, daha *1884–1887* yılları arasında iki âmâ lise öğrencisine özel öğretmenlik yaptığı sıralarda başlar. O, bunu para kazanmak amacıyla değil, öğrenme ve öğretme işlemlerinde zihnî olayların nasıl cereyan ettiğini incelemek için yapıyordu. Bu konudaki çalışmaları sırasında yaptığı müşahadelerini, "*Geleceğin okulunun öğretim süreci*" (*"Der Lehrgang der Zukunftsschule" – 1901*) adlı eserinde açıklar.

Prusya Eğitim Bakanlığı, eğitim çalışmalarıyla dikkati çekmesi üzerine *B. Otto*'yu, tam maaşla Berlin'e davet etti. *Otto*, eğitim reformu uygulamalarını, burada başka tarzda yürütmeye koyuldu. Önce kendi evinde, kendi çocuklarının da devam ettiği dersler vermekle işe başladı. Bu derslere devam etmek isteyen öğrenci sayısı o derece arttı ki, nihâyet 1906'da kendi evinde bir okul açmak zorunda kaldı. Fakat kendi evi bir okula yetmediği için, müstakil bir binası olan bir okul kurma yönündeki planı, dostlarının yardımıyla gerçekleşti. Kendisinin "*Mürebbi Okulu*" (*"Hauslehrer - Schule"*) adını verdiği ve fakat eğitim ilmi literatüründe "*Berthold-Otto-Okulu*" (*"Berthold-Otto-Schule"*) adı verilen bu reform okulu, böylece 1911 yılında Berlin-Lichterfelde'de kurulmuş oldu. *B. Otto*, reform okulunu, 1933'te ölünceye kadar yönetti. Bu okul, o devirde Almanya içinde ve dışında dikkatleri çeken ünlü reform okullarından birisi halini aldı.

B. Otto'nun bu reform okulunun 1911'de işe başladığı binası, pavyon tarzındaydı. Okulun yanında avlu olarak bir çimenlik, bir spor alanı, içinde her çocuğun bir çiçekliğinin bulunduğu bir bahçe, sıcak mevsimlerde açıkhava derslerinin yapıldığı, banklar sıralanmış bir ıhlamur ormanı... v.b. yer almıştı. Okulun, 6 ilâ 16/19 yaşlar arasında 60–80 öğrencisi oluyordu. Bu, karma

eğitim yapılan bir okuldu. Bu husus, *B. Otto*'nun "*genişletilmiş bir aile*" tasarımına uygun düşüyordu. Öğrenciler, çeşitli din ve mezheplerdendi. Ebeveynler, istedikleri an, derslere katılıyorlardı.

Okulun iç yapısı da köklü yenilikleri bünyesinde topluyordu. Okul, sınıflara ayrılmış değildi. Öğretim, kurslar ve toplu öğretim halinde yapılıyordu. Geleneksel okulda olduğu şekilde, sınıfta kalmak mevcut değildi. Öğrenciler daha çok kendilerine uygun düşen kurslara devam eder ve başarı şartları uygun olunca, bir üst kursa geçerlerdi. Bu okulda karne sistemi de mevcut değildi. Bunun yerine, her yıl öğrencilerin karakterleştirilme kayıtları yapılırdı. Onun için, notlarla değerlendirilen sınav sistemi de mevcut değildi. Bunun yerine, her öğrencinin kendi kendini denemesi ve başarı seviyesini ölçme usulü konmuştu. Bu okulda kopya çekme söz konusu değildi. Çünkü bunun anlamı kalmamıştı. Bu sebeple de öğretmenin gözcülüğü kaldırılmıştı.

Dersler, daha çok "*blok dersler*" şeklinde yapılıyordu. Derslere devam etmek, aslında isteğe bağlı idi. Fakat derse ilgi duyma kuvvetli olduğundan, devamsızlık çok az idi. Zaten, "*öğrenci mahkemesi*" de, sık sık tekrarlanan devamsızlıkları cezalandırıcı karar alıyordu. Ders saatlerinin değiştirilmesi, çok sıcak havalarda ders yapılmaması...v.b. gibi hususlar, bizzat öğrenciler tarafından kararlaştırılıyorlardı.

3.5. BREMEN'Lİ OKUL REFORMCULARI

3.5.1 HEINRICH SCHARRELMANN (1871-1940)

HAYATI:

H. Scharrelmann, 1.12.1871'de Bremen'de doğdu. İlkokuldan sonra, 1886-1891 yılları arasında Bremen ilköğretmen okuluna devam etti.

1891'de Bremen'de öğretmenliğe başladı. F. Gansberg'le verimli bir işbirliği kurdu. Okul yöneticileri ile arasında çıkan gerilim yüzünden, 1909'da Bremen'den ayrıldı. Bir süre Kressenbronn (Bodensee)'da özel öğretmenlik yaptı. 1910'da Hamburg'da

öğretmenlik yaptı. 1912–1913 yıllarında, serbest yazar olarak Blankenese'de çalışıp, 1913'te tekrar Bodensee'ye döndü.

1916–1918 yıllarında gönüllü olarak askere gitti, 1919'da tekrar Bremen'e, öğretmenliğe döndü.

1920'de Bremen'deki ilk "Gemeinschaftsschule"nin yöneticiliğine getirildi. 1926'da emekliye ayrıldı.

H. Scharrelmann, 31.8.1940'da Ludwigshafen (Bodensee)'da öldü.

ESERLERİ:

Herzhafter Unterricht. 2 cilt. 1902. — Aus meiner Werkstatt. 1909. — Erlebte Pädagogik. 1912. — Die Grossstadt. 3 cilt. 1914. — Von der grossen Umkehr. 1924. — Vom strahlenden Leben. 1927. — Von der Lernschule über die Arbeitsschule zur Charakterschule. 1937.

LİTERATÜR:

Scharrelmann und Gansberg als Vertreter der Erlebnispädagogik (Harm's pädagogische Reihe). 1960.

GÖRÜŞLERİ:

Bremen'li okul reformcularından olan *H. Scharrelmann*, eğitim reformu görüşlerinde, ferdiyetçi bir açıdan hareket eder. Reformcu görüşlerini, eserlerinden özellikle "*Herzhafter Unterricht*" *(1910)* ile "*Erlebte Pädagogik*" *(1912)* kitaplarında açıklar.

Geleneksel okulların bağlı bulunduğu bürokrasicilik ile şematizmciliğe karşı çıkar. Öğretmenler ile öğrencilere, geniş bir özgürlük alanı verilmesi için savaşır. Ona göre, eğitimde önemli olan, ferdiyet ile şahsiyettir. Onun bütün çabaları, öğretimin, çocuğun ferdî yapısına uygun düşen bir biçime sokulmasına yönelmiştir.

Scharrelmann, eğitim reformu konusundaki görüşlerini, çeşitli biçimleri içerisinde ve özellikle ilkokullarda uygulamıştır.

Öğretim işinde de, ayni şekilde ferdiyetçi bir tutum takınır. Ona göre, öğretim "*hayat dolu*" olacak şekilde düzenlenmelidir.

H. Scharrelmann, büyük şehir okulları için hayata yakın bir reform modeli gerçekleştirmek amacındaydı.

3.5.2. FRITZ GANSBERG (1871–1950)

HAYATI:

F. Gansberg, 9.4.1871'de Bremen'de doğdu. Babası, bir ilkokul öğretmeni idi.

Kendisi de, ilköğretmen okulunu bitirdikten sonra, Bremen'de öğretmenliğe başladı. H. Scharrelmann'la birlikte okul reformu çalışmalarını yürüttü.

F. Gansberg, 12.2.1950'de Bremen'de öldü.

ESERLERİ:

Demokratische Pädagogik. 1911. — Streifzüge durch die Welt der Grossstadtkinder. 1905. — Schaffensfreude. 1902. — Produktive Arbeit. 1909. — Wie wir die Welt begreifen. 1913.

LİTERATÜR:

H. Wulff: Geschichte und Geist der bremischen Lehrerschaft. 1. cilt. 1950. — Scharrelmann und Gansberg als Vertreter der Erlebnispädagogik. 1960.

GÖRÜŞLERİ:

F. Gansberg, Hayat Felsefesi, Sanat Eğitimi akımı ve İş okulu akımı tarafından kuvvetli bir biçimde etkilenmiş bir kişi olarak "*eski okul*" yerine "*yeni okul*"u geçirme çabaları göstermiştir. Bu çabalar, esas olarak Bremen İlkokullarına yöneltilmiştir.

Çeşitli yazılarında ileri sürdüğü fikirlerinin temelinde, "*çocuktan hareket*" etme ilkesi yatar.

Gansberg, öğretimde "*yaşantı*" ilkesini esas olarak alır. Ona göre, öğretimde, öğrencinin iç yaşantısı, bilgi kazandırma işinden daha önemlidir. Bu sebeple o, öğrenci ile yapılacak serbest soh-

beti ön plana alır. Onun, öğretim işindeki demokratik tutumu, bu temele dayanmaktadır.

3.6 MARİA MONTESSORI (1870–1952)

HAYATI:

M. Montessori, 31.8.1870'te İtalya'da, Ancona yakınındaki Chiaravalle köyünde doğdu. İtalya'da, tıp öğrenimi yapmasına izin verilen ilk kadındır. Böylece Roma'da tıp tahsil etti. Tıp öğrenimini bitirdikten sonra Roma'ya yerleşti ve burada iki yıl süre ile Üniversite tıp Fakültesi Kliniğinin "geri zekâlı çocuklar bölümü"nün yöneticiliğini yaptı. Burada M. Montessori, geri zekâlılara tıbbî yardım dışında başka bir destekleme imkanı ve bunun yollarını araştırdı. Bu yöndeki çalışmaları, Fransız psikiyatristi E. Séguin (1812–1880)'in uyguladığı eğitim metodu ile vasıtalarını daha geliştirmeye yönelmişti. Pratikten çıkardığı sonuçlardan, bu metodun normal çocuklara uygulanmasında da başarı sağlayacağını tespit etmesi üzerine, Roma'nın yoksullar mahallesi olan S. Lorenzo'da, okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için bir "Çocuklar evi" ("Casa dei Bambini")'ni kurdu. M. Montessori burada küçük çocukların eğitimi için kendi metodunu geliştirdi, ve ilkokullara uygulanabilecek biçime soktu. Sistemi, hızlı bir biçimde uluslararası alana yayıldı. Çocukların kendiliklerinden, kendi kendilerini eğitmek iradesine sahip oluşları noktasındaki önemli keşfini, çeşitli oyun vasıtalarının taslağını çizme işinde kullandı. Buna göre, serbest olarak seçilmiş materyaller yoluyla çocukların serbest ve tamamen belli amaçlara bağlı kendi kendine faaliyetlerde bulunmasına vesile sağlanmış olmaktadır.

Avrupa, Amerika ve Asya'nın çeşitli ülkelerine seyahatler yaptı. Yaptığı kurslar ("Montessori-Kurse") yoluyla, kendi eğitim teorisi ve pratiğinin yayılmasını destekledi. Çocuk evleri, okullar ve eğiticileri yetiştirme kurumları açtı. Öğrencilerine, H. Parkhurst (doğ. 1887)'da dahildir.

Montessori Okulları, çeşitli Avrupa ülkelerinde ve özellikle de Anglo-Sakson ülkelerinde, Hollanda'da ayrıca da Hindistan ve Ceylon'da yayılmaya başladı.

Bugün Hollanda'da çok sayıda "Montessori eğitim kurumları" ve ayni şekilde, merkezi Amsterdam'da bulunan "Uluslararası Montessori Cemiyet" ("Association Montessori internationale") bulunmaktadır.

M. Montessori, 2. Dünya savaşı sırasında Hindistan'da yaşadı. Hindistandan döndükten sonra 6.5.1952'de Noordwijk (Hollanda) de öldü.

ESERLERİ:

Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. 1913. — Mein Handbuch - Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. 1922. — Das Kind in der Familie. 1923. — Montessori-Erziehung für Schulkinder. 1926. — Grundlagen meiner Pädagogik. "Handbuch der Erziehungswissenschaft, Yay.: F. x. Egersdorfer v.d., 3. cilt", 1934, S. 265–285. — Kinder sind anders 1952. — Die Entdeckung des Kindes. 1969.

LİTERATÜR:

J. Eisenstädter: Montessorisystem und proletarische Erziehung. 1923. — R. Katz: Das Erziehungssystem der M. Montessori. 1925. — H. Hecker /M. Muchow: Fr. Fröbel und M. Montessori. 1927. — S. Hessen: Die Methode der M. Montessori und ihr Schicksal. 1936. — M. Gintsberger: Die Grundlagen der Montessori-Erziehung. (Diss.). Innsbruck 1950. — H. Helming: Montessori-Pädagogik. 1958. — E. M. Standing: Maria Montessori - Leben und Werk. 1959. — M. Sebastian: Die Pädagogik Maria Montessoris. (Diss.). Bonn 1967. — W. Böhm: Maria Montessori, Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. 1969. — P. Oswald: Die Anthropologie M. Montessori. 1970.

GÖRÜŞLERİ:

M. Montessori, çağdaş eğitim reformcuları arasında, öğretimi, çocuğun kendi kendine faaliyeti ilkesine dayandırarak, kendine has bir öğretim sistemi yaratan kişidir. Onun bu yönde ilk çalışmalarını, Roma'da Psikiyatri kliniğinde, geri zekâlı

çocuklar üzerinde yaptığı incelemeler teşkil eder. Bu çalışmalarında onun çözmeye uğraştığı ana mesele, geri zekâlı çocukların zihnî gelişmelerinin hangi yolla sağlanabileceği idi.

M. Montessori, 1898 yılından itibaren, geri zekâlı çocuklarla ilgili bir okulu yönetmeye başladıktan sonra, *Edouard Séguin*'in öğretim materyallerini, tenkidî bir esasta yeni baştan işleyip uyguladı ve geliştirdi. Böylece, kendine göre, geri zekâlı çocuklar için, yeni öğretim materyalleri geliştirdi. *M. Montessori*'nin büyük başarısı, *E. Séguin*'in geri zekâlılar üzerine geliştirdiği eğitim sistemini, normal çocuklar üzerinde uygulamayı gerçekleştirmiş olmasıdır.

M. Montessori, geliştirdiği bu yeni metodu, önce okul öncesi devresindeki çocuklar için kurulan "*Çocuk evleri*" (*"Casa dei bambini"*)'nde uygulamaya başladı. Bu metod, daha sonraları esas alınarak, çeşitli ülkelerde normal okullara uygulandı ve bu suretle de "*Montessori okulları*"' açılmaya başlandı.

Montessori metodu'nun temel ilkesini, çocuğun kendi kendine faaliyet göstermek yönünde sıhhatli ve tabiî bir ihtiyaca sahip olduğu ve öğretimde bu ana noktadan hareket edilmesi gerektiği noktası teşkil eder. Ona göre, çocuk faaliyet alanını ve bunun şeklini, kendine göre seçer. O halde yapılacak iş, çocuğun bu kendi kendine faaliyet gösterme tepisine uygun düşebilecek olan oyun ve meşguliyet materyallerini sunarak, onun yeteneklerinin bu suretle hiçbir dış müdahaleye gerek kalmaksızın açılıp gelişmesini sağlamaktır. Demek oluyor ki, *Montessori*'ye göre, her çocuk kendi kendini eğitmek gücüne sahiptir. Ayni şekilde her çocuk, kendi gelişim kademesine uygun düşen bir biçimde, belirli bir faaliyet gösterme ihtiyacına sahiptir. Eğer bunlar tatmin edilir ve dış şartlar buna uygun düşecek bir biçime sokulur ise, o zaman çocuk, yetişkinlerin başka herhangi bir etkisine lüzum kalmadan, bu faaliyetlerini tam olarak ve sürekli bir biçimde yerine getirir. Bu suretle çocuk, kendi kendini tatmin eder ve gösterdiği faaliyet ona, bunun sağladığı mutluluk duygusu sonunda, kendine hâkim olmak ve sosyal hayata katılmak için gerekli enerjiyi sağlar. Yani çocuk, farkına bile varmadan, kendi kendini geliştirerek eğitir.

Bu görüşe göre eğitici bir kişinin halletmesi gereken esas mesele şudur: *Çocuğun ihtiyaçları nelerdir ve buna ne şekilde cevap vermek gerekir. Bu hususiaki hareket noktası bulunduktan sonra eğiticinin ikinci görevi, gerçek çevre şartlarını ve faaliyet göstermeyi sağlayacak araçları yaratmaktır.*

İlk defa olarak *M. Montessori*, bu ilkelere göre çocuklar için gerekli öğretim araçları ve uygun bir sınıf ortamı yaratılması için çalışmıştır. Bu araçlar, *M. Montessori*'ye göre öyle basit olmalıdır ki, çocuklar bunları en kolay bir biçimde ve otodidakt olarak kullanabilmelidirler. Yani bu araçlar, çocuğun "*dikkatini teksifine*" uygun düşmeli, hatalarını bizzat düzeltmeye yardımcı olmalıdır.

Görülüyor ki, *Montessori* tarafından geliştirilen öğretim sisteminde, yıllık sınıflar sistemine gerek kalmamaktadır. Çünkü, öğrenci, öğrenme materyallerini serbestçe seçerek en serbest tarzda meşgul olmakta ve bu yolla da kendine uygun düşen bir biçimde öğrenmektedir. Bu suretle öğretmen geri plana alınmakta, ama öğretime iştiraki, daha da güçlendirilmektedir. Bu sistem, diğer yandan öğretmenin tek tek her bir öğrenciyle daha içten meşgul olmasını amaçlamaktadır.

3.7 HELEN PARKHURST (doğ. 1887)

HAYATI:

H. Parkhurst, 3.1.1887'de New Jale City'de doğdu. 1914'ten 1918 yılına kadar M. Montessori'nin öğrencisi ve çalışma arkadaşı oldu. 1912 yılında öne sürdüğü "Laboratory Planı"ı ile, M. Montessori'nin ilkelerine dayalı bir denemeyi, Berkshire'deki arızalı çocuklar için olan bir okulda uyguladı. Bu deneme daha sonraları Dalton (Mass.) şehrindeki bir lisede tam olarak gerçekleşme safhasına sokuldu. "Dalton Planı" ile tanınan bu öğretim modeline göre H. Parkhurst, ünlü "daltonlaştırılmış" okulunu, New York'ta kurdu. H. Parkhurst, kendi kendine faaliyet göstermek ilkesine uygun çalışma tarzından dolayı, bu okulu "Children's University" olarak adlandırdı. Bu okul, çok az sayıdaki "daltonlaştırılmış" okullardan bir tanesini teşkil etmektedir.

H. Parkhurst, bir ara İngiltere'ye davet edildi ve burdaki çalışmalarını kapsayan şu raporunu yayınladı: "Education on the Dalton-Plan" (Londra 1923).

Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri ziyaret ederek kendi planını açıkladı.

ESERLERİ:

Education on the Dalton-Plan. Londra. 1923. — The rise and Progress of the Dalton-Plan. Londra 1926.

LİTERATÜR:

S. Hessen: Die Idee der Arbeitsschule und der Dalton-Plan. "Die Erziehung", 1 (1926), S. 502–528. — Th. Schwerdt: Kritische Didaktik. Paderborn 1955. — A. J. Lynch: Individual Work and the Dalton-Plan. Londra 1925. — A. J. Lynch: The rise and progress of the Dalton-Plan. Londra 1926. — M. Steinhaus: Helen Parkhursts Daltonplan und seine Bedeutung in England. Langensalza 1925. — Fr. Schneider: Pädagogik und Individualität. Erfurt 1930.

H. PARKHURST'UN "DALTON-PLANI":

Dalton-Planı, bir Kuzey Amerika okul reformu denemesi olup, ilkokul öğretmeni olan *H. Parkhurst*'a dayanır. Bu okul reformu denemesi, adını, ilk defa uygulandığı Dalton (Mass.) şehrinden dolayı almıştır. Bir süre *M. Montessori*'nin asistanı olarak çalışan *H. Parkhurst*, onun pedagojik fikirlerini işleyerek geliştirmiştir. O'nun gibi *H. Parkhurst* da, öğretimde ferdî çalışmayı esas hareket noktası olarak almaktadır.

Dalton-Planı'nın temelinde yatan ana ilke, sınıf biriminin kaldırılarak, öğrencilerin ferdî çalışmalar yoluyla kendi ilgi ve istidatlarına uygun düşen bir tarzda desteklenmesidir. Gerçekten de bu modelde, yaş esasına dayalı geleneksel yıllık sınıflar yıkılmakta ve bunun yerine *"sözleşme" ("Contrat")* lerle tespit edilmiş ferdî çalışmalar geçmektedir. Buna uygun olarak *H. Parkhurst*, sınıfları kaldırıp, dershaneler yerine laboratuvarlar getirmekle, katı yıllık sınıflar sistemine dayalı öğretim tarzının

dar çerçevesini kırmaktadır. Onun içindir ki, bu metoda "*Laboratuvar Planı*" adı da verilmiştir.

Bu okul modelinde her bir ders için özel "*laboratuvarlar*", meselâ tarih, coğrafya, aritmetik... vs. gibi laboratuvarlar kurulmuştur. Yer yönünden gerekli imkânlara sahip olmayan okullarda ise, bunların yerine geçmek üzere "*ders köşeleri*" kurulmuştur. Çalışma odaları, çocukların serbestçe çalışmaları için gerekli çalışma vasıtaları (ders araçları, gereçleri, modelleri, tabloları, kitaplar... vs.) ile donatılmıştır.

"*Laboratuvarlar*"da, öğrencilere yalnızca yardım ve rehberlik edici tarzda fonksiyon gösteren bir "*ders öğretmeni*" bulunmaktadır. Okulda ayrıca da din, beden eğitimi, müzik... vs. gibi belirli konular için de birer "*sınıf öğretmeni*" yer almaktadır.

Öğrenciler, ders odalarında tamamen serbest olarak hareket etmekte, ihtiyaç duyduğu çalışma araç ve gereçlerini serbestçe alabilmekte ve güçlüklerle karşılaştığı anlarda, öğretmenin ya da diğer bir öğrenci arkadaşının yardımını isteyebilmektedir.

Dalton-Planı'nda geleneksel ders planı terkedilmekte ve bir yılda yapılacak çalışma, on çalışma ayına tekabül etmek üzere on parçaya, yani on *sözleşme*, (*"contracts"*) ye ve bunlar da kendi içerisinde haftalık çalışma planlarına bölünmektedir. Bu çalışma planları, öğrenme konuları ile bunlara ait olarak hazırlanmış çalışma tâlimâtlarını kapsamaktadır.

Üzerinde çalışma yapılacak vazifeler, güçlük derecelerine göre yüksek-, orta- ve düşük seviyeli çalışma planları halinde kademelendirilmiştir. Öğrenci, öğretmenden her ders alanından belirli bir vazife konusunu, bununla ilgili tâlimâtlarıyla birlikte almakta ve bu dersi hazırlamayı, imza vererek taahüt etmektedir. Bu vazifenin hazırlanmasında izlenecek yol, öğrencinin tamamen kendi iradesine bırakılmıştır.

Hazırlanan çalışmaların kontrolü de, büyük ölçüde olmak üzere öğrencinin elindedir. Öğrenci, bir aylık sürede ortaya koyduğu çalışmayı, "*öğrenciyi gözleme grafiği*" denilen ve haftalara ve günlere taksim edilmiş tabelalara kaydetmek zorundadır.

Sona erdirilmiş olan çalışma, ayrıca *"Öğretmen laboratuvar grafikleri"*ne kaydedilmekte ve bu suretle ders öğretmenleri her zaman için kendi öğrencilerinin iş başarısı durumlarını izleyebilmektedir.

Dalton-Planı'nda ev vazifeleri kaldırılmıştır. Çünkü çocuk okulda, ders konularını zaten kendi kendine işlemektedir.

Vazifelerin yapılması ve başarı sorumluluğu, öğretmen değil, öğrencinin omuzlarına yüklenmiştir. Bu durumda, çocuğun serbestçe gelişmesi yönünden büyük bir şans tanınmakla birlikte, eğitim yönünden büyük bir tehlikenin de mevcut olduğu açık bir gerçektir.

3.8. CARLETON WOLSEY WASHBURN (1889–1968)

HAYATI:

C. W. Washburn, 2.12.1889'da Chicago'da doğdu. Stanford ve Berkeley Üniversitelerindeki öğreniminden (1912–1914) sonra, Los Angelos'ta ilkokul öğretmenliğine başladı. 1914–1919 yılları arasında San Fransisko'da öğretmen okulunda öğretmenlik ve 1919–1943 yılları arasında da Winnetka (Illionis)'da maarif müşavirliği yaptı.

1943–1949 yılları arasında İtalya'da Amerikan askerî rejiminin eğitim subaylığı, Amerika Birleşik Devletleri enformasyon bürosu müdürlüğü ve eğitim mütehassıslığı görevlerinde bulundu. 1949'dan itibaren Brooklyn College (New York)'de, öğretmen okulunda öğretmenlik ve müdürlük yaptı.

C. W. Washburn, iki dünya savaşı arasında çeşitli Avrupa ve Asya ülkelerinde de seyahatler yapmıştı.

C. W. Washburn, 27.11.1968'de Okemos (Mich.)'da öldü.

ESERLERİ:

The history und significance of an educational experiment. New York 1923. — C. W. Washburn ve M. Stearns: New Schools in the Old World. New York 1926. — C. W. Washburn ve M. Vogel: Two Years of Winnetka Research. Winnetka 1928. — A Survey of Winnetka Public School. Winnetka 1926. — Adjusting

the School to the Child. 1932. — Remakers of Manhing. New York 1932. — What is progressive Education? 1953.

LİTERATÜR:

Th. Schwerdt: Kritische Didaktik. Paderborn 1955, S. 201–224. — R. Dottrens: Le progrès a l'école. Neuchâtel 1935. — Smits-Genard: Le système pédagogique de Winnetka. Bruxelles 1934. — Friedrich Schneider: Pädagogik und Individualität. Erfurt 1930. — L. A. Cremin: The transformation of School. Progressivism in American Education 1876–1957. New York 1961. — E. A. Knight: Fifty Years of American Education 1900–1950. A. Historical Review and Critical Appraisal. New York 1952.

C. W. WASHBURN'ÜN "WİNNETKA-PLANI":

C. W. Washburn, geliştirdiği öğretim planını Chicago'daki Winnetka'da uyguladığı için, buna *Winnetka-planı* adı verilmiştir. Maarif müşavirliği yapan *Washburn*, bu denemelerini, dört okulda uygulamıştır. Bunlardan üç tanesi ilkokul (Kindergarten'ları da olan 6 sınıflı ilkokullar) ve dördüncüsü ise iki sınıflı bir ortaokul (7. ve 8. sınıfları kapsayan) idi.

Winnetka-Planı, katı sınıflar sistemine bağlı olan okul anlayışına karşı gelerek, öğretimin, öğrencinin ferdî yapısına göre esnekleştirilmesini istemektedir. *Washburn*, bu hususta *H. Parkhurst*'un elde ettiği sonuçlara dayanmakla birlikte, Dalton-Planı'nın zayıf yönlerini, kendine has yeniliklerle aşmak istemiştir. Bugün bu sistem, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki diğer okulları da etkilemiş ve çok sayıdaki Amerikan okullarında bugün bu sistem uygulanmaktadır.

Winnetka-Planı'nın hareket noktasını, öğrencinin ferdiyetinin, öğretimin organizasyonunda gözönüne alınması teşkil etmektedir. *H. Parkhurst*, bu meseleyi, öğrencinin *serbest çalışması ("free work")* ile çözmek istemişti. *Washburn*, *Dalton-Planı*'nın bu görüşünü devralmakta ve fakat öğretimin ancak yarısını böyle bir *ferdî çalışmaya ("Individual work")* ayırmaktadır. Ayrıca buna ilâve olarak *Washburn*, öğretimin diğer yarı-

sını başka bir öğretim şekline, yani cemaat hayatı zihniyeti verecek olan öğretim şekline ayırmaktadır. Böylece *Washburn*, "*grup çalışması ve yaratıcı aktiflik*" (*"Group and creative activities"*) görüşüne ulaşmaktadır. Geliştirilen bu yeni sisteme göre okulda herbir çocuk, müşterek bir "*grup-çalışması*"na katılmalı ve bu çalışma, mümkün olduğu ölçüde "*yaratıcı*" nitelikte olmalıdır.

Winnetka-Planı'nda her öğrenci, katıldığı grup çalışmasında ele alınan konunun nasıl çözümlenmesi gerektiği yönündeki görüşlerini serbestçe dile getirebilmekte, her öğrenci kendi gücü ve eğilimine uygun düşen ve yaratıcı olarak çözebileceği bir kısmî çalışmayı kendisi seçip işleyebilmektedir. Bu modele göre düzenlenmiş okullardaki ders planı şu şekilde belirlenmiştir: Derslerin yarısı "*ferdî çalışma*" ya, diğer yarısı ise "*gruplar çalışması*" ile "*yaratıcı çalışma*"ya ayrılmıştır.

Winnetka-Planı'nda geleneksel anlamdaki "*yaş sınıfları*" mevcut değildir. İyi ve faal bir öğrenci, öğrenim basamaklarında, pasif ve zayıf bir öğrenciye nazaran çok daha hızla yükselebilmektedir. Öğrenci, üzerine aldığı vazifeleri, çözme hızına uygun düşen şekilde kademeler atlamaktadır. Bununla birlikte bu *Winnetka-Planı*'nda, gerek kabiliyetlilerin hızlıca yükselmeleri sonunda bir noktada ağır bilgi yükü altında engellenmeleri problemi ve gerekse zayıf yeteneklilerin sınıfta kalarak geri plana itilmesi ve bu suretle, çalışma şevki ve kendi kendine duyduğu güven duygusunu yitirmesi gibi hususlar, aşılmış bulunmaktadır. Çünkü *C. W. Washburn*, ders planını, içten farklılaştırarak esnek bir yapıya dönüştürmüş bulunmaktadır. Bunu uyguladığı okulların ders planları, şu iki ana kısımdan meydana gelmiştir:

- *Zorunlu genel bilgi ve maharetler (*"*Common essentials*"*) in öğretilmesi,*
- *Grup ve yaratıcı çalışmalar (*"*Group and creative activities*"*)'ın yaptırılması.*

İşte bu alanlardaki farklılıklara göre, öğrencilerin çalışma şekilleri de farklı farklı olmaktadır. Şöyle ki:

Birinci gruptaki çalışmalarda her çocuk, kendi temposuna uygun düşen bir hızla ilerleyebilmektedir. Öğrenciler, gerekli açıklamalarıyla birlikte vazifeler almakta ve bunların çözümü işinde müstakil olarak çalışmaktadırlar. İhtiyaç duydukları an, öğretmeni yardıma çağırmaktadırlar. Yaptıkları çalışmayı doğru yapıp yapmadıklarını, önce kendileri ve sonra da öğretmen kontrol etmektedir. Başarılı olması halinde, öğrenci bir üst kademenin vazifesini almaktadır.

İkinci kısımdaki "*grup çalışması*"nda ise, ferdî esastaki ilerlemeye yer yoktur. Bütün öğrenciler, ayni süre içerisinde birlikte çalışmak zorundadırlar. Her öğrenci, müşterek çalışmanın kendisine uygun bulduğu bir parçasını seçerek işlemektedir. Eğer bir öğrenci seçtiği çalışma parçasını gruptaki diğer arkadaşlarından önce hallederse, arta kalan zamanında bu konularla daha fazla meşgul olmak imkânını elde etmektedir.

Tıpkı *Dalton-Planı*'nda olduğu gibi, *Winnetka-Planı*'nda da öğretmen geri planda yer almaktadır.

İşte bu suretle *Winnetka-Planı*, öğretimde sınıflar sistemini kaldırmakta, bir yandan öğrencinin ilgi ve kabiliyet özelliklerini gözönüne almakta, diğer yandan da devlet ve toplumun fertlerden beklediği cemaat ruhunu onlara kazandırmak istemektedir. Bu suretle de *Winnetka-Planı*'nda "*sosyal eğitim*" unsurları, kuvvetli bir ton kazanmaktadır.

3.9. PETER PETERSEN (1884–1952)

HAYATI:

P. Petersen, 26.6.1884'te Flensburg'da doğdu. İlköğrenimini bir köy ilkokulunda yaptıktan sonra Flensburg lisesinde ortaöğrenimini tamamladı. Yüksek öğrenimine Leipzig, Kiel, Kopenhagen ve Posen'de devam etti. 1909–1923 yılları arasında Leipzig ve Hamburg'daki çeşitli okullarda öğretmenlik yaptı. 1920–1923 yılları arasında Hamburg-Winterhude'deki Lichtwark-Okulu'nun yöneticiliğinde bulundu. 1920'de Hamburg Üniversitesinde doçent oldu, 1924 yılında Jena Üniversitesi Eğitim ilmi kürsüsü profesörlüğüne atandı. Burada Üniversiteye bağlı Öğretmen okulu ile W.

Rein tarafından kurulan "Deneme Okulu"nun yöneticiliğini de üzerine aldı. Bu uygulama okulundan çıkardığı neticelerden, 1927'de Jena-Planı doğdu.

P. Petersen, 21.3.1952'de Jena'da öldü.

ESERLERİ:

Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bd. 1 /2, Berlin /Leipzig 1924 /1931; Bd. 3, Mühlheim 1954. — Pädagogik, Berlin 1932. — Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar 1925. — Innere Schulreform und neue Erziehung, Weimar 1925. — Die Neueuropäische Erziehunsbewegung, Weimar 1926. — Der kleine Jena-Plan, 42.-46. baskı, Weinheim 1965. — Führungslehre des Unterrichts, 6. baskı, Braunschweig 1959. — Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung, 2. baskı, Weimar 1930. — Eigenständige Erziehungswissenschaft und Jena-Plan im Dienste der pädagogischen Tatsachenforschung und Lehrerbildung, München 1951.

LİTERATÜR:

Th. Dietrich: Leben und Werk von P. Petersen. 1958. — H. Döpp-Vorwald: Die Erziehungslehre P. Petersens. 2. baskı. 1969. — H. Mieskes /H. Möller...v.d.: P. Petersen 1884–1952. 2. baskı, 1966. — H. Mühlmeyer: Der Jena-Plan P. Petersens. "Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts", yay: H. Heinrichs. — G. Slotta: Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersen. 1962.

P. PETERSEN İN "JENA-PLAN"I:

P. Petersen, geliştirdiği "*Hayat cemaatı okulu*" (*"Lebensgemeinschaftsschule"*) ile, çağdaş reform pedagojisi akımlarının bir sentezini yapmıştır. Onun esas gerçekleştirmeye çalıştığı şey, eski okulu değiştirip yerine bir "*gençlik okulu*" (*"Jugendschule"*) kurmaktır. Onun hareket noktasını, şu soru teşkil eder:

> *"Eğitim cemaatı nasıl bir şekle sahip olmalıdır ki, burada her insan, ferdiyetini, bir şahsiyet halinde mümükemmelleştirebilmiş olsun?"*

Petersen'e göre eğitim, insan hayatının, yani beşerî cemaatın temel bir fonksiyonudur. Bu sebepledir ki, cemaat fikrinin okul içerisinde bir esas ilke haline yükseltilmesi gerekir.

"*Cemiyet*" ile "*cemaat*" kavramları arasındaki farklılıktan hareket eden *Petersen*'e göre cemaat hayatı, hiçbir sosyal hiyerarşi tanımaz ve insanı herhangi belirli amaçlar için bir vasıta olarak da görmez. Burada insan daima kendi kendisinin amacıdır. Ve ancak buradadır ki insan, kendi bütünlüğü içerisinde ele alınabilir.

P. Petersen bu temel görüşten hareket ederek geliştirdiği "*Jena-planı*"nda yeni bir okul sistemi ile ortaya çıkar. Bu sistemde *Petersen*, içten farklılaşmamış katı yıllık sınıflar sistemine kuvvetli bir tenkitle karşı çıkar ve der ki:

> "*Bizim problemimizin teşekkül ettiği ortam, geleneksel sınıfların kökünden kaldırıldığı yerdir*".

P. Petersen, bu görüşlerinin ana menşei olarak "*Kır eğitim yurtları akımı*" ("*Landerziehungsheimbewegung*") ile "*İş okulu akımı*" ("*Arbeitsschulbewegung*") gibi iki önemli akımı gösterir. Ayrıca, Kuzey Amerika okul denemeleri (meselâ, "*Dalton-Planı*", "*Winnetka-Planı*"... vb. gibi) ni de zikretmek gerekmektedir. İşte *Petersen*'in "*Jena-Planı*", gerek bunların ve gerekse 20. Yüzyılın başlarındaki canlı pedagojik atmosferin içerisinde doğup gelişmiştir.

Petersen'in ön planda yer alan temel önermesi, eğitimin devlet, din ve dünya görüşlerinden bağımsız olmasıdır. O, devletin, eğitimin bir taşıyıcısı olmasını reddeder. *Petersen*'e göre eğitim, ayni şekilde kilise tarafından da temsil edilmemelidir. Çünkü der, *Petersen:*

> "*Kilise, sadece bir kuvvet ve kudret birliğinden ibaret bir şeydir*".

Petersen'in okulunun dayandığı ikinci temel ilkeyi, "*eğitimin genelliği*" teşkil eder. Ona göre okul, bir "*genel okul*" olmalı ve bu şekliyle her iki cinsten, her tabakadan, her menşeden,

her dinden ve her kabiliyet çeşidinden çocukları bir araya getirmelidir.

Üçüncü temel ilke, okulun bir "*hayat cemaatı okulu*" olması gerektiğidir. Buna göre okul, tabiî bir cemaat hayatı ve sıcak bir beşerî atmosferle karakterize edilmelidir.

İşte bunlar, *P. Petersen*'in okul reformunda dayandığı temel ilkelerdir. O, bu konuda şöyle der:

> "*Tüm olarak okuldan yeni bir şey yapmalı, yani tüm okul hayatını temelinden değiştirmelidir*".

P. Petersen'e göre okul, insanlık idealine göre çaba göstermelidir; yani *Pestalozzi*'nin kastettiği anlamda olmak üzere "*insan eğitimi*" ("*Menschenerziehung*")ni gerçekleştirmelidir. Böylece *P. Petersen*, eski okulu aşmak ve bir "*insan okulu*" yaratmak istemektedir.

Jena-Planı'nın esas eğilimi, katı sınıflar sistemini kaldırmaktır. *P. Petersen*, bunu tespit edilmiş ders şemaları, ortak ilerleme ve kur atlama yoluyla gerçekleştirmektedir. Onun bu konudaki talebi, "*sınıfların yerine grupların geçirilmesi*" şeklinde özetlenebilir. *P. Petersen*, katı sınıflar birimini, doğurduğu çeşitli sonuçlarla birlikte, kendi zamanının okul sisteminin başlıca sefâlet kaynağı olarak görür ve der ki:

> "*Bugünkü okul sistemi, her şekliyle ve özellikle yıllık sınıflar sistemi ve üst okullara öğrenci seçme sistemiyle, tamamen iflâs etmiştir*".

P. Petersen'in esnek öğretim sistemi, *Dalton-Planı*'nda olduğu gibi, ferdî çalışma esasına değil, gruplar öğretimi esasına dayanmaktadır. *Jena-Planı*'nda sınıf yerine, gruplar geçmektedir. *P. Petersen*, çocukları şu dört *ana grup*'ta toplar:

1 *Alt gruplar: 1. – 3. öğrenim yıllarındaki çocukları birleştirir.*

2. *Orta gruplar: 4. – 6. öğrenim yıllarındaki çocukları kapsar.*

3. *Üst gruplar: 6./7.–8. öğrenim yıllarındaki öğrenciler.*

4. *Gençlik grupları: 8./9.–10. öğrenim yılındaki öğrencileri kapsar.*

Jena-Planı'nda grupların teşkil edilmesi, çocukların kendi isteklerine bağlı kılınmıştır. *Petersen*, kendi okul denemesinde üçlü ve dörtlü grupların en çok ilgi çeken gruplar olduğunu belirtmektedir. En kalabalık grup, altılı grup olmuştur. Fakat *Petersen*'in tecrübelerine göre, bu altılı grup en nadir olanı olup ve ekseriya da kendi içerisinde diğer küçük gruplara bölünmektedir.

Ana gruplar bir araya gelince, "*Okul bütünü*" (*"das Schulganze"*)nü teşkil etmektedir; bu ise, kendisini bir seri okul törenleri ve diğer ortak teşebbüs ve faaliyetlerde açığa vurmaktadır. *Petersen*, bu tip ortak törenlerin okul atmosferi içerisindeki kuvvetli etkisini kabul etmiş ve bunlara okul hayatı çerçevesi içerisinde büyük bir önem vermiştir. Jena Üniversitesi deneme okulunun en önemli törenlerine, okula yeni başlayanlar için yapılan ve bütün grupların iştirak ettiği "*öğrenci kabul töreni*" dahil bulunmaktadır. Ayrıca her yarı ders yılı sonunda, geçen devredeki okul çalışmaları üzerine genel bir bakış sağlayacak olan "*pedagojik çalışmalara umumî bir bakış*" denilen toplantılar da bunlara eklenmektedir. Müzik ve şarkılar, bu toplantılara bir bayram havası katmaktadır. Bütün bu toplantılardan, *Petersen*, gruplar arası bağı güçlendirici ve cemaat ruhunu perçinleyici bir fonksiyon bekliyordu.

Eski okullarda uygulanan şekliyle, öğrencilerin yıllık birime uygun düşen şekilde sınıf geçmeleri ya da sınıfta kalmaları usûlü, *Jena-Planı*'nda mevcut değildir. Çocuğun bir üst grupa yükselmesi, onun sadece *genel olgunluğu*'nun derecesi tarafından belirlenmektedir.

Burada, *P. Petersen*'in kendine has değerlendirme sistemine de dokunmak gerekir. *Jena-Planı*'nda notlar ve karneler kaldırılmıştır. Zira *Petersen*, not karnelerinin "*çocukta ahlâk değerlerini, kendine karşı güven duygusunu sarsacağını*" ve bu sebeple de çocuğun ruh sağlığı için özel bir tehlike teşkil edeceğini ileri

sürmektedir. *Petersen*, öğrencilerin değerlendirilmesi işinde, eski karne sistemi yerine "*objektif*" ya da "*sübjektif raporlar*" dediği belgeleri tavsiye etmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenin her öğrenci üzerindeki müşahade ve hükümlerini, ikincisi ise grup yöneticisinin görüşlerini kapsamaktadır.

Çocuklar grup içerisinde serbest ve müstakil olarak çalışırlar; böylece, sınıflar sisteminde olduğu tarzda öğretmenler tarafından ayni ölçüler içerisinde ayni tempo ile ilerlemeye zorlanmazlar. Bu sistemde öğrenci sayısının az olması sebebiyle, öğretmenin öğrencileriyle ferden meşgul olması kolaylaştırılmıştır. Her bir öğrenci, grup içerisinde kendi ferdî temposuna uygun düşen tarzda çalışır. Bu sayede ortalama seviyenin dışındaki öğrenciler de, yani hem yüksek seviyedeki ve hem de aşağı kabiliyet seviyesindeki öğrenciler, desteklenmek imkânına kavuşturulmaktadırlar. *P. Petersen*, işte bu suretle sınıflar sisteminin büyük bir zaafını bertaraf etmekte ve geniş bir kabiliyet çeşiti dağılımına, desteklenme imkanı sağlamaktadır.

Eski okuldaki "*cezaî müeyyidelerle bastırılan*" öğrenciler arasındaki karşılıklı yardımlaşma, *Jena-Planı*'nda tam tersine, önemli bir temel ilke olarak kabul edilmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için *P. Petersen*, "*rehberlik sistemi*"ni uygulamıştır. Güçlüklerle karşılaşmış öğrencilere, ya mensup olduğu grubun veya daha eski gruplardan birisinin bir öğesi, yardım etmek suretiyle onun güçlüklerini aşmasında destek olmaktadır.

Gruplar içerisindeki insanî ilişkiler, şu beş vasıta ile desteklenip geliştirilmektedir:

1 *Söz hürriyeti,*
2. *Her çocuğun eşit haklara sahip olması,*
3 *"Her olay veya durumun" grup tarafından ele alınıp görüşülmesi,*
4. *Dikkat çekmelerin daha çok belirli semboller ve işaretler yoluyla yapılması (şifâhen daha az olarak),*
5. *Okulun ortak törenleri ile.*

P. Petersen, katı yıllık sınıflar sistemiyle mukayese ederek, öğretimde içten farklılaştırmayı sağlayan yeni *gruplar öğretimi* sisteminin üstünlüğünü, şu on noktada özetlemektedir:

"*1. Grup çalışmalarındaki farklılıklar, ayni zamanda bir eğitim farklılığıdır. Bu suretle, çocuklar arasında verimli bir eğitim dağılımı sağlanmış olmaktadır.*

2. Bu üçer yıllık-kademeler, birbirlerine karşı çırak, kalfa ve usta rolünü oynarlar.

3. Yüksek kabiliyetliler grubu, üç defa yeni baştan düzenlenir ve böylece kendini üstün görmeler ve yanlış değerlendirmeler önlenmiş olur.

4. Gruplardaki gerçek "şefler", okul cemaatı içerisinde üçlü bir seçimden geçirilmiş olduklarından dolayı, kendi niteliklerini doğru bir şekilde ortaya koyma imkanı bulmuş olurlar.

5. Her yıl, her grubun üçte biri bir üst grupa yükseltilir, grupun diğer üçte ikisi, eski grupları teşkil ederler.

6. Bu üçte birlik yeni unsur, yeni grupa yeni motifler verir.

7 Alt gruplar daima, yeni başlayan 12–15 öğrenciyi kapsar; bu ise, okul hayatına daha kolaylıkla intibak etmeyi sağlar.

8. Öğretmen, bir eğitici ve öğrencilerin bir rehberi olur.

9. Okulda "sosyal bütünlük" daha kolay sağlanmış olur.

10. Eğitim, öğretimden daha önce yer alır."

Okul binasının iç ve dış yapısı ile donatımı cemaat hayatını destekleyici şekilde olmalıdır. *P. Petersen*, eski okulun ideali olan kışla tipi büyük binaları reddeder; okul bahçesi ve oyun alanlarıyle çevrili ve mümkün olduğu ölçüde tek katlı sade binaların kurulmasını talep eder.

Her grup kendisine ait çalışma odasına ve işliğe sahiptir. Öğrencilerin mükemmel bir şekilde hareket serbestisini sağlayacak masalar ve hareket edebilen sandalyelerle donatılmıştır.

P. Petersen'in bu "*Hayat cemaatı okulu*"nda, geleneksel sınıflar sistemi düzenini çok iyi karakterize eden, arka arkaya dizilmiş sıralar ve her öğrencinin oturacağı yerlerin değişmez olarak tespit edilmiş olması, kaybolmaktadır. Tam tersine, çocuklar, odalarda serbestçe hareket edebilmekte, yerlerini değiştirebilmekte, istedikleri şekilde biraraya gelebilmekte, yani eski okulda yasak edilmiş olan her şeyi yapabilmektedirler. Bu mutlak hareket serbestisi, yalnızca "*gruplar kanunu*" ile sınırlandırılmıştır. *P. Petersen*, bu konuda şöyle der:

> "*Odalarda, ancak herkesin beraberce arzu ettiği ve ortak hayatın ve okul çalışmasının düzen, ahlâk, güzellik içerisinde herkese müsaade ettiği şeyler cereyan edebilir*"

P. Petersen'in "*Hayat cemaatı okulu*"nda öğretmenin yeri, prensip olarak "*Dalton-Planı*"ndaki gibidir. Öğretmen burda, geleneksel "*kürsü kralı*" durumunu kaybetmektedir. "*Öğretmen anlatır, öğrenci dinler*" ilkesi, *Petersen*'in okulunda geçerliliğini yitirmektedir. Burda her zaman için, esas olarak aktif çalışan gruplar vardır ve öğretmen sadece bir *grup yöneticisi* durumundadır.

Jena-Planı'ndaki esas çalışma şekilleri şunlardır: "*Grup çalışması*", "*Toplu öğretim*", "*Kurslar*", "*Serbest çalışmalar*" ve "*Dersler*"

Grup çalışması:

Bir grupa mensup çocuklar, serbest olarak teşkil edilmiş gruplar halinde farklı konular üzerinde çalışırlar.

Kurslar:

Petersen, Kursları zorunlu, temel bilgileri kazandırmak amacıyla uygulamıştır. Bunda öğrenciler, vazifelerini çözmeye yardım edilmek üzere öğretmenlerinin karşısında frontal düzende otururlar.

Serbest çalışmalar:

Bu tarz çalışmalarda çocuk, kandiliğinden ve müstakil olarak temel bilgileri (okuma, yazma, hesap... v.b.) kazanırlar.

Dersler :

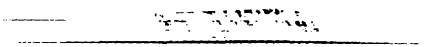
Bu derslerde çocuklar, belirli bir konu ile meşgul olurlar.

Toplu öğretim:

Bir grupun bütün çocukları, ayni konu üzerinde çalışırlar. *Jana-Planı*'ndaki toplu öğretimde, konular gerçi öğretmen tarafından verilmektedir, fakat bunların işlenmesi, iş vetireleri ve tekniklerinin tespiti işi, gruplar içerisinde oluşmaktadır. Çocuklar, konuları, büyük bir ölçüde müstakil olarak işlemekte ve bu suretle başlangıçtaki başarısızlık hallerinden başarılı durumlara gidiş yolları, apaçık görülmektedir.

Günlük öğretim bir defalık olmak üzere 30–40 dakikalık bir teneffüsle kesilmekte ve ders saatleri 100–105 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır.

P. Petersen, bu suretle katı sınıflar sistemini yıkmakta ve öğretimi, gruplar çalışması şekli içerisinde çocuğa uygun düşen şekilde düzenlemeyi başarmaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

"KIR EĞİTİM YURDU" AKIMI

4. "KIR EĞİTİM YURDU" AKIMI

4.1 *GENEL KARAKTERİSTİĞİ:*

Kır Eğitim Yurdu akımı, 19. Yüzyılın son çeyreğinde büyük bir güçle ortaya çıkmaktadır. Bu akım, çağın *büyük şehir kültürü*'ne, yani onların deyimiyle "*Asfalt kültürü*"ne ve özellikle de entellektüalizmine bir tepki olarak ortaya çıkıp, tabiatla bağlılık içerisinde hayatın yenileştirilmesini hedef edinmiştir. Kamu okullarına karşıt olarak Kır Eğitim Yurtları, gençliğin yapısına uygun birer cemaat yuvaları olmak ve gençliğe uygun düşen birer hayat üslûbu geliştirmek istemektedirler. Bu sebepledir ki, bilgi kazandırma işi ikinci plana itilip, buna karşılık karakter şekillendirme anlamında olmak üzere eğitim, ön plana geçirilmektedir. Gençlerin yurtlarda, işliklerde, tarlalarda ve tabiatın kucağındaki müşterek hayatı, esas olarak alınmaktadır.

Bu temel tutum, bütün Kır Eğitim Yurtları için müşterektir. Bu eğitim yurtları, yeni tipten genç insanları yetiştirmeyi amaç edinmiş bir reform isteğiyle kurulmuştur. Hepsindeki bu ortak özelliklere rağmen, bu eğitim kurumları, kurucularının görüşlerine bağlı olarak aralarında önemli farklılıklar göstermektedir. Burada bunlardan yalnızca birkaç tanesi ele alınacaktır.

Tarihî Gelişimi:

Cemiyete karşı perdelenmiş bu eğitim yurtlarının öncülerini Ortaçağ ile Yeni Çağın Manastırlarında, Rönesans'ta *Vittorino da Feltre (1378–1446)*'de, *J. Locke (1632–1704)*'da, *J.-J. Rousseau (1712–1778)*'da, *J. W. von Goethe (1749–1832)*'nin eğitim teorisinde, Philantrop'lardan *J. B. Basedow (1724–1790)*'un Dessau'da kurduğu "*Philantropin*" *(1774)*'inde, *Chr. G. Salzmann (1744–1811)*'ın Schnepfenthal'daki "*Erziehungsanstalt*" *(1784)*ında, *J. G. Fichte (1762–1814)*'nin eğitim teorisinde... vb. gibi yerlerde görmekteyiz.

Çağdaş Kır Eğitim Yurtları, esas kaynağını ve öncüsünü, İngiltere'de *Cecil Reddie (1858–1932)*'nin Derby yakınındaki Abbotsholme'da kurduğu "*New School of Abbotsholme*" *(1889)* adlı eğitim yurdunda bulmaktadır. *C. Reddie* kurduğu bu eğitim yurdu yoluyla, büyük şehir okullarına karşı olarak, gençlere kırsal bölgede bir eğitim yurdu yaratmak istiyordu. Bunun amacı, neşeli bir cemaat hayatı içinde, tek yanlılığa düşmeden, gençlerin ruh ve beden olarak bir bütün şeklinde geliştirilmesini sağlamaktı.

Bu yeni eğitim akımı, 19. Yüzyıl sonlarından itibaren Avrupa'da, özellikle *H. Lietz (1868–1919)*'in çalışmalarıyla yaygınlık kazanmıştır. Nitekim, *H. Lietz*'ten hareket noktasını bulan çok çeşitli Kır Eğitim Yurtları, Almanya'da ve Almanya dışında kurulmaya başlanmıştır.

4.2. HERMANN LIETZ (1868–1919)

HAYATI:

H. Lietz, 28.4.1868'de Rügen'de doğdu. Halle ile Jena Üniversitelerinde filoloji ve ilâhiyat dallarında yüksek öğrenimini gördü.

1893 yılından itibaren eğiticilik ve öğreticilik faaliyetlerine başladı. W. Rein (1847–1929)'in yanında, Jena Üniversitesi Deneme Okulu'nda çalıştı. Thüringen'de özel okulların öğretmenliklerinde bulundu.

Bir yıl süre ile, İngiliz reformcusu Cecil Reddie'nin Abbotsholme'daki reform okulunda misafir öğretmen olarak çalıştı. Burada edindiği tecrübelere dayanarak, hiçbir yerden destek almadan İlsenburg (Harz)'da bir "Kır Eğitim Yurdu" ("Landerziehungsheim") kurdu. Bunu, 1901'de Haubinda'da ve 1904'de Veckenstedt'deki yetim çocuklar için kurulan yurtlar izledi.

H. Lietz, 1. Dünya Savaşına gönüllü olarak iştirak etti. Savaştan döndükten sonra, kuvvetli bir baş ağrısı sonunda 12.6.1919 da Haubinda'da öldü.

ESERLERİ:

Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? 1897. — Deutsche Land-Erziehungsheime. 1906. — Die deutsche Nationalschule. 1911. — Deutsche Nationalerziehung. 1938.

LİTERATÜR:

A. Andreesen: H. Lietz. 1934. — A. Andreesen: Bilder aus den deutschen Landerziehungsheimen. (Yılı yazılı değil). — E. Meissner: Asketische Erziehung. H. Lietz und seine Pädagogik. 1965. — H. Bauer: Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. 1961. — Th. Dietrich (Yay.): Die Landerziehungsheimbewegung. 1967.

GÖRÜŞLERİ:

H. Lietz, felsefî görüşleri yönünden Alman ideâlizmine ve özellikle de *J. G. Fichte*'ye bağlıdır. Eğitim amaçları yönünden ise, *J.-J. Rousseau, Chr. G. Salzmann, J. H. Pestalozzi, J. G. Fichte ve Fr. Fröbel*'in etkisi altındadır. Fakat onun üzerindeki en güçlü etkiyi, *C. Reddie* ile *P. d. Lagarde* yapmıştır.

H. Lietz, bu etkiler altında, millîyetçi bir eğitim görüşü geliştirmiştir. Bu eğitim görüşü, "*elitler*" yetiştirecek tarzda organize edilmiştir. *H. Lietz*, bununla kabiliyetlilere yükselme imkânı sağlayan bir Alman "*millî okulu*" modeli geliştirmeye çalışmıştır. Eğitimde güttüğü amaç, tabiata uygun bir ferdiyet değil, ahlâkî değer fikirlerini benimsemiş bir şahsiyet yetiştirmektir. Dünya görüşü yönünden idealist bir temele dayanan *H. Lietz*, öbür yandan da fikirlerini gerçekliğe aktarabilmiş bir realisttir.

H. Lietz'in eğitim uygulamalarıyla ilgili faaliyetleri üzerinde en önemli etkiyi, "*New School of Abbotsholme*" adlı eğitim kurumunun kurucusu olan İngiliz okul reformcularından *Cecil Reddie (1858–1932)* yapmıştır.

H. Lietz, 1896 yılında bu okulda misafir öğretmen olarak bulundu. Burdaki çalışmaları, onun reformcu eğitim görüşlerini çok derinden belirledi.

H. Lietz, reformcu eğitim konusundaki düşüncelerini, "*Abbotsholme*"nin anagramı halinde, yani tersten yazılan şekilde başlık verdiği şu eserinde açıklar: "*Emlohstobba. Roman ya da Gerçeklik. Geçmişin, bugünün ve geleceğin Okul hayatından İmajlar*" (*"Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. — 1897*).

H. Lietz, bu eserinde, mevcut okul sistemlerini reddeder ve tasarladığı ideal okulu tasvir eder. Entellektüalizmi, soyut bilgilerin ve yabancı diller öğretiminin gereğinden fazla değerli tutulmasını ve gençlerin kafalarına haddinden fazla bilgi sokulmasını reddeder. O, mevcut okullarda ahlâkî eğitim, bedenî ve estetik yetiştirme değerlerini bulamaz. O, geleneksel okullarda, öğretmen ile öğrenci arasında dostça bir güven ilişkisi değil, ancak otoriteye dayalı bir ilişki bulur. Buna karşılık *H. Lietz*, demokratik, tabiî, sağlıklı, beden ve ruhça harmonik bir biçimde geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim öne sürer. İçerisinde öğretmen ile öğrencinin dostça ilişkilerinin hâkim olduğu, bütün öğretimin pratik hayat değerlerine yöneldiği, zihnî çalışma ile estetik faaliyetlerin tıpkı bedenî çalışmalar gibi desteklendiği ve büyükçe bir arazi parçasının fayda sağlayıcı faaliyetler için tahsis edildiği, bir "*eğitim-devleti*" tasarımını çizer.

H. Lietz, gerek yaptığı eleştirilerde ve gerekse öne sürdüğü tasarımlarında bir ütopya içinde kalmamıştır. O, pratikçi bir dehâ ve organize edici bir kabiliyetle fikirlerini pratiğe aktarabilmiştir.

H. Lietz, reformcu görüşlerini, kurduğu şu kurumlarla uygulamaya aktarmıştır: 1898'de *Ilsenburg (Harz)*, 1901'de *Haubinda (Thüringen)* ve 1904'te de *Biberstein (Rhön)*'de kurduğu üç "*Kır Eğitim Yurdu*".

Bu üç kurum, kendi aralarında şu şekilde kademelendirilmiştir: *Ilsenburg'daki Kır Eğitim Yurdu* 7–12 yaşlarındaki çocuklar için, *Haubinda'daki* 12–15 yaşlarındakiler için ve *Biberstein*'deki ise 15–18 yaşlarındaki gençler için belirlenmiştir. Bu üç kurum, varlıklı aile çocukları için yatılı kurumlar olarak kurulmuş iken, 1914'de Veckenstedt (Ilse)'de kurulan "*Land-Weisen-*

heim" adlı kurum, yoksul köylü çocukları için olup, ilkokul seviyesinde idi.

Lietz'in Kır Eğitim Yurtları, yalın bir teorik öğretimle yetinmeyip, gençler üzerinde ahlâkî-terbiyevî etkiler yaparak, onların tüm yeteneklerini ve güçlerini geliştirerek, vatanın tabiatına ve kültürüne bağlamak istemektedir.

Öğretmenlerle öğrenciler arası ilişkiler için, aile hayatı örnek alınmıştır. 5–12 kadar öğrenci bir eğitici ile birlikte, yani "*aile reisi*" ile birlikte, kuvvetli bir cemaat hayatı içerisinde birlikte yaşamaktadırlar.

Alt kademeyi teşkil eden Ilsenburg'daki Kır Eğitim Yurdun'da öğretim, daha çok ev zenaatları, tarla ve orman çalışmalarıyla sıkı bağlılık içerisinde, Yurtbilgisi, Botanik, Zooloji ve Ana Dili alanlarını kapsıyordu.

Orta kademeyi teşkil eden Haubinda'da ise, öğretimin ağırlık merkezi Edebiyata kaydırılmıştı. Bunun yanında Yabancı diller öğretimi yer almış ve fakat, her gencin elişi faaliyetlerine katılması, ciddî olarak uygulanmıştır.

Üçüncü kademeyi teşkil eden Biberstein'deki öğretim, ileriki mesleklere hazırlamak üzere, şu üç dalda farklılaştırılmıştı:

- *Tabiat ilimleri – Teknik dal.*
- *Ekonomi – Yaşıyan yabancı diller dalı.*
- *Tarihî – Siyasî ilimler dalı.*

H. Lietz'in kurduğu bu Kır Eğitim Yurtları, onun tespit ettiği şekilde, şu ana ilkelere dayandırılmaktadır:

- *Gençlerle eğiticiler arasındaki ilişkilerin dostça ve arkadaşça olması,*
- *Mümkün olduğu ölçüde, herkesi, gelişimlerine, kendi ferdiyet ve istidatlarına en uygun düşen bir yöne yöneltmek.*
- *Her gencin, bir yandan içinde yer aldığı gelişim kademesine, diğer yandan da kendi milletinin içinde yer aldığı*

çağın ihtiyaçlarına uygun düşmek üzere, iş ile hayatı dengeli bir senteze sokmak.

- *Bu tarz çalışmalarla vatanî yönden başgösterecek tehlikeleri aşmak ve millî esastaki yenileştirmelere yöneltmek.*

H. Lietz, "Alman Millî Okulu" ("Die Deutsche Nationalschule" – 1911) adlı eserinde, tıpkı Klasik Alman İdealizminde, *J. G. Fichte*'de görüldüğü gibi, ahlakî-idealizme bağlı olarak, şahsiyet biçimlendirilmesi ile millî elemanlar yetiştirme arasındaki görüşlerini açıklar. Böylece o, Alman okullarının reformu konusundaki görüşlerini geliştirir. Ona göre, bir "*hayat temeli*" ve "*millî zihniyet ve faaliyete götürücü bir eğitim*" yaratmak gerekir. Bunun için de, gençler, ataların miras olarak bıraktıkları vatan ve kültür üzerine kalpten eğilmeli, ayni şekilde de çağın getirdiği tehlikelerin ve zararların bilgisine de sahip kılınmalıdır. Eğitim, vatanî görevlere içten katılmaya ve yardımcı olmaya her an hazır olmaya hazırlamalıdır.

H. Lietz'e göre eğitimin ikinci diğer bir görevi, gençlere sosyal bir zihniyet kazandırmak ve onları işe uygun tarzda yetiştirmektir. Bu da, milletin her namuslu ve çalışkan üyesine saygı duyulmasında ve sınıf farklılıklarının yumuşatılmasında ifadesini bulur.

Üçüncüsü ise, eğitimin bir ahlâk terbiyesi ve dünya görüşü vermesidir. Çünkü, ancak ahlâkî fikirlere bağlılık duyan ve egoist olmayan şahsiyetlerdir ki, milletin ilerlemesine katkıda bulunurlar.

Dördüncüsü ise, dinî bir zihniyet ve davranış kazandırılmasıdır.

H. Lietz, bu ilkelere bağlı olarak, "*millî okul*"un amacını şöyle belirler:

> "*Karakter teşkili, dinî-ahlâkî yetilerin, beden ve kafa güçlerinin eğitimi ve geliştirilmesi, çok önemli millî kültürün daima geliştirilmesine çalışılması ve bu suretle bir Alman vatandaşının mesleğe hazırlanması*".

Demek oluyor ki, gençler, millî esasta tatmin edici bir dünya ve hayat görüşü kazanmalı, bedenî, zihnî ve ahlâkî bütün iyi yetenekleri ve güçleri mükemmelleştirilmelidir. Bu millî okuldaki dersler, şunlara hazırlık teşkil etmelidir:

1 *Tabiî ilimlerde, teknik ve siyasî-sosyal alanlarda hızla ilerleyen yeni kültür hayatına katkıda bulunmak,*

2. *Dinî-ahlâkî bir temel kazandırılması, vatanını ve devletini sevmesi ve estetik bir görüş kazandırması yönünde eğitmek.*

Böylece gençler, kendi özel yeteneklerini geliştirecekler ve millî bir görev olarak, ilerideki mesleklerinin onlardan bekledikleri talepleri yerine getireceklerdir.

Bu "*millî okul*"da yer alan her çeşit faaliyetin muhtevası, içinde yer alınan kültür çevresi tarafından belirlenir. Bu yolla gençler, içinde yetiştikleri kültür çevresinin onlardan talep ettiği görevleri yüklenirler. Bu sebeple gençler, önce kendi vatanını, her yönüyle tanımalıdır. Daha sonra, içerisinde faaliyet göstereceği toplum ve devlet hayatının özü konusunda bilgi kazanmalıdır. Bunun için, yalnızca devlet kuruluşları...v.b. hakkında bilgi kazanmak yeterli değildir, ayrıca da milletin tarihî ve kültürel gelişiminin bilgisinin kazandırılması gerekir. Bu suretle, tarih ve kültür şuuru, gençliğin eğitiminde, ön sıraya geçmektedir.

H. Lietz'e göre millî kültür, herşeyin üstünde yer alır. Ancak kültürel eğitim yoluyladır ki, hakikî bir idealizme ulaşılır. Buna karşılık, *H. Lietz*, Yabancı diller...v.b. dersleri bir "*yardımcı vasıta*" olarak kabul eder. Bunların üzerinde gereğinden fazla önemle durulmasına karşı koyar.

H. Lietz, tespit ettiği bu temel ilkelere dayanarak, Alman millî okullarının, İlkokuldan Üniversiteye kadar Alt-, Orta- ve Yüksek kademe olarak, üç ana kademe halinde yeniden organize edilmesini talep eder. Her kademe için nasıl bir öğretim proğramı uygulamak gerektiğini sıralar.

Bu esaslara göre düzenlenecek olan "*millî okullar*", büyük bir oyun bahçesine, cimnastik salonuna, kitaplığa, kolleksiyon salonlarına, çalışma odalarına, ağaç ve demir işleri atölyelerine sahip olacaklardır. Dersler, seçmeli esastaki serbestlik ilkesi üzerine dayandırılmıştır. Öğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı güvene dayalı dostça bir ilişki kurulması esas alınmıştır. Ezbercilik ve mekanik esastaki çalışmalar sınırlandırılmıştır. Öğrenciler, seçim yoluyla yönetime katılmaktadırlar.

İşte, ana hatları belirtilen şekilde olmak üzere *H. Lietz*, Alman okulları için geniş kapsamlı bir reform planı geliştirmiştir.

4.3. GUSTAV WYNEKEN (1875–1964)

HAYATI:

G. Wyneken, 19.3.1875'de bir protestan papazının oğlu olarak Stade'de doğdu.

Ilfeld/Harz'daki bir manastır okuluna devam ettikten sonra ilâhiyat, felsefe ve ekonomi dallarında yüksek öğrenim gördü.

1900–1906 yılları arasında H. Lietz'in yanında, Ilsenburg'daki Kır Eğitim Yurdu'nda öğretmen ve yönetici olarak çalıştı. Sonra H. Lietz'den ayrıldı.

1906'da P. Geheeb, A. Halm ve M. Luserke ile birlikte Wickersdorf'da "Freie Schulgemeinde Wickersdorf" adlı eğitim yurdunu kurdu. 1909'da, aralarında anlaşmazlık çıktığı için, P. Geheeb de G. Wyneken'den ayrıldı. P. Geheeb, kendi "Odenwaldschule"sini kurdu.

Alman Gençlik Akımı ("Deutsche Jugendbewegung")'nın faaliyetlerine katıldı. 1910'da yöneticilerle arası açıldığı için, görevinden uzaklaştırıldı ve 1919'a kadar bu görevi M. Luserke yürüttü. 1919'da tekrar Wickersdorf'a dönüp bir iki yıl daha kendi reform okulunun yöneticiliğini yaptı.

1921'de tekrar hakkında dava açıldı. Gerçi hapse mahkûm olmadı ama, her türlü eğiticilik faaliyeti yasaklandı. Okulunun Thüringen makamlarınca 1932'de kapatılmasına kadar yakındaki bir köylü evinden, okulunun yönetimine etkide bulundu.

Okulunu, 1945'ten sonra tekrar canlandıramadı. Bugün bu okulun yerinde yatılı bir lise bulunmaktadır. Burdan mezun olanlar, Sovyetler Birliği Üniversitelerine gönderilmektedir.

G. Wyneken, 8.12.1964'te Göttingen'de öldü.

ESERLERİ:

Schule und Jugendkultur. 1913. — Revolution und Schule. 1919. — Der Kampf für die Jugend. 1919. — Eros. 1921. — Wickersdorf. 1922. — Weltanschauung. 1941.

LİTERATÜR:

L. Veeh: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf als Zukunftsschule. 1913. — R. Lehmann: Wyneken. "Die deutsche Schule", 1915, S. 366 v.d. — K. Hiller: G. Wynekens Erziehungslehre und der Aktivismus. 1919. — G. W. Klein: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. 1921. — M. Luserke: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf., "F. Hilker (Yay.): Deutsche Schulversuche". 1960. — U. Panter: Gustav Wyneken — Leben und Werk. 1969 — E. E. Geissler: Der Gedanke der Jugend bei G. Wyneken. 1963.

GÖRÜŞLERİ:

G. Wyneken, idealist dünya görüşüne ve herşeyden önce de *J. G. Fichte* ile *G. W. Fr. Hegel*'in düşüncelerine bağlıdır. Tıpkı *Hegel* gibi *Wyneken* de, dilde, ilimde, dinde, felsefede, san'atta, devlette ve ahlâkta kendini gerçekleştiren, ferdiyetler üstü objektif bir ruh kabul etmektedir. İnsanlığın esası, bu mutlak ruh tarafından nüfuz edilmesinde yer almaktadır.

Wyneken'e göre okullar, insanlığın manevî hayatının devamlılığını ve yükseltilmesini sağlamayı görev olarak üzerlerine almış olan kurumlardır. Okullar, kültüre yabancı gençlerin toplandığı ve büyük bir "*kültür sentezi*" yapmakla görevli olan yerlerdir. Kültürün taşıyıcısı olan okullar, *Wyneken*'e göre, devlete bağlı ve fakat kendi içinde "*serbest birer kurumlar*" olmalıdır.

Wyneken'e göre eğitim, tek tek ferdî şuurları, insanlığın toplu şuurundan pay almaya yetili kılmaktır. Ve dar anlamıyla eğitim, "*ferdî iradelerin, sosyal iradeyle bütünleştirilmesidir*".

Okullar, herşeyden önce gençlerin özüne uygun düşmeli ve birer gençlik yurtları olmalıdır. Buralarda gençler, kendi tabiatlarına uygun bir hayat içerisinde yaşamalı, kendilerini mesut hissetmeli ve ayni zamanda da varoluşun en ciddî görevlerine, adım adım hazırlanmalıdır. Bu suretle, en sonunda gençler, kendilerini bu görevlere, kendiliğinden ve heyecanla vakfedebilmiş olsunlar.

Wyneken'e göre gençler, kendilerine has bir değere, kendilerine has bir hayat tarzına ve kendilerine has bir güzelliğe sahiptir. Bu sebeple de gençler, kendilerine has bir hayat yaşamaya ve kendi özelliklerinin serbest olarak açılıp geliştirilmesi hakkına da sahiptirler. *Wyneken*'in bu görüşleri, "*Alman Gençlik Akımı*" ("*Die Deutsche Jugendbewegung*")'nın görüşlerine uygun düşmektedir. Zaten kendisi de, bu akım içerisinde yer alıp, faaliyet göstermiştir.

Wyneken'e göre gençlik, tesadüfen bir araya gelmiş yetiştişkinler çevresinin belirleyici etkisi altında değil, sadece "*mutlak ruh*"un, yani kültürün "*taşıyıcılarının*"nın etkisi altında kalmalıdır. Ailede, gençliğin serbest olarak gelişmesi garanti edilemez. Çünkü eğitim, ailelerde çok kere hiç de pedagojik bir yönü olmayan ebeveynlere teslim edilmektedir. Bu husus, sosyal gelişimin ilkel bir devresinden bize kalmış olan bir artıktır.

Bu sebeple de *Wyneken*, eğitimin aileden ayrılmasını talep eder. Ona göre eğitim, ancak ayni cinsten olanların teşkil ettiği bir cemaat içinde, gençlik yurtlarında mümkün olabilir. Bu noktada *Wyneken*, Antik Yunan'daki "*Paiderastia*" modelini, yani ayni cinsten olan gençler ile eğiticiler arasındaki *platonik sevgi* ("*Eros*")'ye dayalı eğitsel ilişkiyi örnek olarak alır.

Wyneken'e göre okullar, işte bu gençlerden teşekkül eden, kendi malı olan araziye uyum sağlıyan, kendine has planları olan ve kendi özel hayatını kendisi belirleyen birer cemaatlardan

ibarettir. Bu cemaat hayatı içersinde gençler, eğitimin bir objesi değil, bir süjesidir.

Wyneken'in tasarladığı bu *Serbest Cemaat Okulu*'nda öğretim işleri, eğitici ile öğrenci arasında ortak bir çalışma şeklinde, belirli bir amaca ulaşmak için yapılacak bir anlaşmadan ibarettir. Öğrenci, dersin seyri ve başarıya ulaştırılmasında, ortak bir sorumluluğa sahiptir. Belirli gruplarda toplanmış öğrenciler, kendi seçtikleri bir önder ya da bir öğretmen etrafında, "*dostluk*" ilişkisi içerisinde toplanmışlardır.

Okul ve derslerle ilgili genel meseleler, okul cemaatınca tartışılıp değerlendirilir. Okul cemaatı toplantısı, öğrenciler ile öğretmenlerden oluşmuş bir meclistir. Bu suretle *Wyneken*, bütün gençler için fikirlerini serbest bir şekilde açıklama imkanı sağlamak istemektedir. Bu okul cemaatı,haftada bir kere toplanıp, genel meseleleri görüşür ve okul üzerine kararlar alır.

Wyneken'in okulunda, güzel sanatlar ile spor, eğitimde önemli bir yer tutar.

4.4. PAUL GEHEEB (1870–1961)

HAYATI:

P. Geheeb, 10.10.1870'de bir eczacının oğlu olarak Geisa (Rhön)'da doğdu. Giessen, Berlin ve Jena'da Şarkiyat dallarında yüksek öğrenim (1889–1893) gördü.

1893 /94 yıllarında, Jena'da Trüpers Eğitim yurdunda çalıştı. Daha sonra ek olarak felsefe, pedagoji, tabiat ilimleri ve tıp öğrenimi gördü.

1899–1900 yılları arasında Föhr'deki Nordseepädagogikum adlı eğitim kurumunda yöneticilik görevinde bulundu.

1902–1906 yılları arasında H. Lietz'in yanında Haubinda'da öğretmenlik yaptı. İngiltere'ye giderek C. Reddie'nin Abbotsholme'unda misafir öğretmen olarak bulundu.

1906'da G. Wyneken'le birlikte, Wickersdorf'da "Freie Schulgemeinde" adında bir eğitim kurumu kurdu. Birkaç yıl sonra G. Wyneken'le birlikte çalınmayacağını anlayınca, 1909'da ondan

ayrılarak, 1910'da Bergstrasse'de "Odenwaldschule" adındaki kendi eğitim kurumunu kurdu. Uzun çalışmalar sonunda burada bir serbest okul modeli geliştirdi.

P. Geheeb, 1934'de Nasyonal Sosyalist rejim tarafından memleketini terke zorlandı ve İsviçre'ye giderek Goldern'de "Ecole d'Humanité" adlı okulu kurdu.

P. Geheeb, 1.5.1961'de Goldern (Bern)'de öldü.

ESERLERİ:

Koedukation als Lebensanschauung. "Die Tat", 1913/14, S. 1283 v.d. — Die Odenwaldschule. Geistige Grundlagen. "E. Hilker: Deutsche Schulversuche". 1924, S. 91–101. — Zur Abwehr. Akten und Erläuterungen zur Wickersdorfer Katastrophe. 1909. — Koedukation als Grundlage der Erziehung. "A. Andreesen: Das Landerziehungsheim". 1926. — Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgabe der Gegenwart. "Die Pädagogische Hochschule", 1931, 1. — Die Idee einer Schule der Menscheit. "E. Cassirer: Die Idee einer Schule im Spiegel der Ieit", Heidelberg 1950. S. 102 v.d. — Erziehung zum Menschen und zur Menschlichkeit. "Bildung und Erziehung", 1951, S. 641 v.d. — Die kulturelle Aufgabe der Koedukation. "H. Harles (Yaty.): Jugend und Werden", Bremen 1956.

LİTERATÜR:

E. Cassirer... v.d. (Yay.): Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. 1950. — W. Schäfer: P. Geheeb. Mensch und Erzieher. 1960. — W. Shäfer: Die Odenwaldschule 1910–1960.

GÖRÜŞLERİ:

P. Geheeb, dünya görüşü yönünden *W.v.Humboldt (1767–1835), J. W.v.Goethe (1749–1832), Fr. v. Schiller (1759–1805), B. Spinoza (1632–1677)'ya bağlıdır.*

Karısıyla birlikte 14.4.1910'da Heppenheim'deki Oberhambach'da "*Odenwaldschule*" adında bir reform okulu kurdu. Güzel bir tabiat parçası içerisinde kurulan bu okulda *P. Geheeb,*

gençleri, bozulmadan ve tabiî güçleri dumura uğratılmadan, gerçek insanlığa götürücü şekilde geliştirmek ve eğitmek istemiştir. Gençler, burada küçük bir cemiyetin mesuliyet duygusuna sahip üyeleri olarak yaşıyacaklar ve sonra da birer vatandaş olarak, kendilerini milletin hizmetine vereceklerdir.

"*Odenwaldschule*"deki hâkim atmosfer ve tesisler, çocuklara, mümkün olduğu ölçüde erkenden kuvvetli bir mesuliyet duygusunu kazandırmaya yönelmiştir. Burada gençler, hiçbir kısıtlamaya tâbi tutulmadan kendi kendilerini idare etmek ve karşılıklı yardımlaşmak esasında yetiştirilmektedirler. "*Okul cemaati*"nın hâkimiyeti altında demokratik bir ortam yaratılmıştır.

P. Geheeb'in bu Kır eğitim yurdundaki öğrencilerin yüzde yirmisi kadarını, yabancı millet menşeli çocuklar teşkil etmektedir. O, bununla, uluslararası bir anlaşma ve yakınlaşma sağlamak istemektedir.

Bu reform okulunun, genel geçerliği olan bir ders planı ve sınıf bölümlemesi mevcut değildir. Öğretmenler, her yaştan ve kabiliyetten olan öğrencilere pratik, estetik, sosyal... v.b. gibi tüm alanlarda zengin bir faaliyet imkanı sağlamaktadır. Öğretim, tam bir seçme ilkesi üzerine oturtulmuştur. Öğrenciler, homojen çalışma cemaatları içerisinde olmak üzere, iş okulu ilkelerine göre çalışmaktadırlar. Yalnız son sınıfta öğrenciler, kabiliyetlerine uygun düşen dala ayrılır ve daha sonra devam edecekleri okulların taleplerine uygun olan "*olgunluk sınavı*"nı verirler.

Bu okulda, karma bir eğitim ve öğretim uygulanmaktadır. Hem cinsler bakımından ve hem de milletler ve sosyal tabakalar bakımından karmadır. *P. Geheeb*, okulunun, dinler üstü olması ve böyle kalması üzerinde durur.

Bu reform okulu, Nasyonal Sosyalist rejim tarafından zararlı olarak görüldü. Hattâ *P. Geheeb*, İsviçre'ye göç etmek zorunda kaldı. Fakat o, burda da, düşüncelerini uyguladı. Goldern'de kurduğu "*Ecole d'humanité*", bu yoldaki çabalarının bir devamını teşkil etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

"İŞ EĞİTİMİ" AKIMI

5. "İŞ EĞİTİMİ" AKIMI

5.1. GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

İş, insanın manevî hayatı ve rasyonel düşüncesi yanında onun özünü belirleyen önemli bir unsurdur. Buna rağmen iş'in bir eğitim ilkesi olarak kabul edilmesi, ancak çok sonraları olmuştur. Bunun sebebi, kültür tarihî gelişimleri yoluyla açıklanabilir.

Antik Yunan'da her türlü bedenî iş, kültürle uğraşan "*hür vatandaşlar*" için "*adi*" bir şey olarak kabul ediliyordu. Bu sebeple de "*bedenî çalışma*", kölelerin bir meşguliyeti idi. Romalılar için tarım çalışmaları (*"cultura agri"*), yalnızca beşerî gücün bir ifadesi değil, ayrıca da kültürde beşerî varlık şekillendirmesinin ve medeniyetin bir sembolü anlamını taşıyordu. Hıristiyanlığa göre iş, hem ağır bir yük ve hem de ilk günahın bir sonucu idi. Ortaçağın loncalarında ise iş, pozitif bir unsur olarak alınmaya başlanmış, yüksek bir meslek ahlâkı ve zümresel bir anlayışla kabul edilmiştir.

Rönesans, yaratıcı gücü ve çalışmayı tebcil etmiş ve bu suretle de el zenaatçılığı itibar kazanmaya başlamıştır. Aydınlanma çağı, daha da ileri giderek, iş'i, insanın pozitif bir yönü olarak kabul etmiştir. Endüstrileşmeden bu yana iş, artık insanın alınyazısını belirleyen en önemli bir unsur halini almıştır.

İş, artık günümüzde bizim alınyazımızı belirleyen ve ayni zamanda da ona karşı kendimizi koruduğumuz en önemli bir hayat unsurunu teşkil etmektedir.

İş'in eğitimde uygulanması:

İş, Rönesanstan itibaren *Sosyal Ütopyacılar* tarafından eğitime uygulanmak istenmiştir. *Bunlardan Th. Morus (1478–*

1535), Th. Campanella (1568–1639), D. Vairasse (18. Yüzyıl), F. - N. Babeuf (1760–1797), Ch. Fourier (1772–1837), C. H. Saint-Simon (1760–1825), R. Owen (1771–1858), E. Cabet (1788–1856), W. Weitling (1808–1871)...v.d., ön sırada yer almaktadırlar. *K. Marx (1818–1883)* bu çizgiyi tamamlar.

Ayni şekilde, liberal düşünürlerde de iş, Rönesans'tan itibaren, bir eğitim ilkesi olarak, önem kazanmaya başlamıştır. Bunlar, eğitimin üretici iş ile birleştirilmesi yönünde bir temel görüş üzerinde bulunmaktadırlar. Bunlardan *J. A. Komenski (1592–1670), J. Locke (1632–1704), Pietist'ler, Philantrop'lar, J. H. Pestalozzi (1746–1827)*...vd. başta gelirler.

Bu sosyalist ve liberal gruplar, kendi anlayışları doğrultusunda birer "*iş eğitimi*" görüşü geliştirmişlerdir. Bu farklılık, günümüzdeki eğitim reformları için de geçerlidir.

Bu ayırıma uygun olarak günümüzde iş eğitimi, başlıca şu iki ana modelde karşımıza çıkmaktadır: Liberallerin "*İş okulu*" ile Sosyalistlerin "*Üretim okulu*" (ya da "*politeknik okulu*") modelleri.

Bunların ortak noktaları, her ikisinin de iş eğitimini, geleneksel "*kitap okulu*" ya da "*ezber okulu*"na karşı birer alternatif olarak ileri sürmeleridir. Fakat bunun dışında bu akımlar, kendi aralarında büyük anlayış farklılıkları göstermektedir. "*İş okulu*" taraftarları, çocuğun "*aktifliği*" ve "*kendiliğinden faaliyeti*"ni sağlamanın en uygun vasıtası olarak "*iş*"i alırken, "*üretim okulu*" taraftarları, "*iş*"i, bir eğitim vasıtası olarak değil, eğitimin bir amacı olarak almaktadırlar.

Nitekim bu anlayış farkları, günümüzde kapitalist ve sosyalist eğitim reformlarının temelinde yatan ayrılıkları dile getirmektedir.

5.2. "İŞ OKULU" AKIMI

5.2.1 GENEL KARAKTERİSTİĞİ:

İş okulu akımı, 20. Yüzyıldaki eğitim reformu akımları içerisinde en merkezî yer almış olanı, en yaygını ve en verimli

olanıdır. Gerek kendi zamanında (1933'lere kadar) ve gerekse daha sonraki devrede, çağımızı her yönde çok güçlü bir biçimde etkilemiştir. Bu sebepledir ki, en geniş kapsamlı bir eğitim reformu akımı olarak karakterize edilebilinir. Zira bu akım, diğer akımları, kısmen ya da tamamen kendi bünyesine alabilmiştir. Öyle ki, 1900–1933 yılları arasında, ilkokullar için, nerdeyse ideal olarak iş okulları modeli kabul ediliyordu.

"*İş okulu*" kavramı altında, "*okuma okulu*" ya da "*kitap okulu*" diye nitelendirilen geleneksel okullara, alternatif olarak çıkarılan yeni okul taslakları anlaşılır. Bu yeni okul taslakları, kendi aralarında bir hayli farklılıklar göstermekle beraber, şu iki ana noktada bir uyuşum sağlamaktadırlar:

- *Çocuğun kendi kendine faal olmasını gerçekleştirmek suretiyle, ezberci, yani "pasif şekilde alıcı" öğrenim şeklinin aşılması,*
- *Okullarda verilecek bilgi muhtevalarının, hayatın gereklerinden, yani sosyal, politik ve meslekî gereklerinden hareket edilerek belirlenmesi.*

Görülüyor ki, iş okulu akımı, en geniş anlamda olmak üzere iş'i, yani el işi faaliyetini, entellektüel faaliyetin bir "*tamamlayıcısı*" ve denge unsuru olarak öğretime sokmak istemektedir. Bu akımın temsilcilerine göre, öğrenci zihnî alanda olduğu gibi, *el işi* alanında da faal olmalıdır.

1919'lardan itibaren, okul proğramlarına "*iş dersi*"nin konması, İş okulu akımının bu yöndeki taleplerinin bir sonucudur. Fakat, bu mütevazi başarısı dışında, bu akımın, okul proğramlarındaki diğer derslerin "*iş okulu*" zihniyetiyle reformdan geçirilmesi talepleri, gerçekleştirilememiştir.

İş okulu akımının temsilcileri, iş'ten, "*el işi faaliyeti*"ni anlamaktadırlar. Bu anlamdaki bir iş'i de, sadece bir eğitim vasıtası olarak kabul etmektedirler.

5.2.2. GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932)

HAYATI:

G. Kerschensteiner, 29.7.1854'de. bir tâcirin oğlu olarak München'de doğdu.

Freising'deki İlköğretmen okulunu bitirdikten sonra, 16 yaşında, Köy ilkokullunda öğretmenliğe başladı. Sonra, München Üniversitesinde Matematik ve Tabiat ilimleri dallarında yüksek öğrenim gördü. Bunun arkasından Lise öğretmeni oldu. Bu süre içerisinde Würzburg ve München Üniversitelerinde Botanik ve Jeoloji dallarındaki öğrenimini tamamladı.

1895 yılında, München'de Maarif müşavirliğine atandı ve 1920 yılına kadar bu görevde kaldı. Burda geleneksel eğitime karşı kendi "İş okulu" görüşünü geliştirdi. Maarif müşaviri sıfatıyla, İlkokullar ile Meslekî okulları, İş okulu anlayışı esasında reformdan geçirmeye çalıştı.

G. Kerschensteiner, 1912'de Alman Reichstag'ına üye seçildi. 1918'de, kendisine, München Üniversitesi tarafından şeref üyeliği payesi verildi.

1920'den itibaren; kendi İşokulu görüşünü teorik yönden geliştirme çalışmalarına devam etti.

G. Kerschensteiner, 15.1.1932'de München'de öldü.

ESERLERİ:

Betrachtung zur Theorie des Lehrplans. 1899. — Staatsbürgerliche Erziehung und die deutsche Jugend. 1901. — Grundfragen der Schulorganisation. 1907. — Die Schule der Zukunf, eine Arbeitsschule. Festrede zur Pestalozzifeier in Zürich, 12 Ocak 1908. — Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung. 1910. — Der Begriff der Arbeitsschule. 1912. — Charakterbegriffe und Charaktererziehung. 1912. — Wir und der Staat. Zwei Reden. 1912. — Wesen und Wert der naturwissenschaftlichen Unterrichts. 1914. — Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. 1916. — Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Fol-

gerungen für das Schulorganisation. 1917. — Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 1921. — Theorie der Bildung. 1926.

LİTERATÜR:

P. Petersen: G. Kerschensteiner. "Hamburgische Schulzeitung" 1924, Nr. 29/30. — E. Saupe: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 1927, S. 58–71. — H. Nohl: G. Kerschensteiner. "Erziehergestalten", 1958, S. 63–68. — Selbstdarstellung, "Die Päd. d. Gegenwart", Yay.: E. Hahn, 1. cilt, 1926. — H. Kirschbaum: Die Entwicklung der theoretischen Voraussetzungen von Kerschensteiners Pädagogik. (Diss.), Köln 1927. — L. Weber: Schichtung und Vermittlung im pädagogischen Denken Kerschensteiners 1936. — Marie Kerschensteiner: Georg Kerschensteiner. Ein Lebensbild. 1939. — G. Fernau-Kerschensteiner: Georg Kerschensteiner oder die Revolution der Bildung. 1954. — G. Wehle: Praxis und Theorie im Lebenswerk G. Kerschensteiners. 1956. — Th. Wilhelm: Die Pädagogik Kerschensteiners. 1957.

GÖRÜŞLERİ:

G. Kerschensteiner, Almanya'nın, çağın başlarındaki eğitim reformu hareketlerine yön veren kişilerinden birisidir. *J. Dewey* ile *J. H. Pestalozzi*'den çok etkilenmiştir. Hareket noktasını, çağımızda insanların çoğunluğunun bir el işi faaliyetinde bulunmasından alır. Bu sebeple *Kerschensteiner*, mesleğe hazırlama işini, kamu okullarının gerçek bir görevi olarak görür. Bu amaca hizmet etmek üzere *Kerschensteiner*, okullarda sadece el işi faaliyetlerine dayalı, hazırlayıcı bir *İş dersi*'ni uygulamaya başlamıştır. Serbest zihnî faaliyeti, el işi faaliyeti, yani yaparak öğrenme ile bağıntılı olarak gerçekleştirmeye çalışmıştır.

G. Kerschensteiner, "*çocuktan hareket*" ilkesinden yola çıkarak, İş okulu üzerinden "*Devlet vatandaşlığı eğitimi*"ne ulaşır. İlk defa Alman okullarına "*Devlet vatandaşlığı dersini*" sokmaya çalışmıştır. Ona göre, devlete bağlı bir zihniyet kazandırmak, okulların merkezî meselesini teşkil etmektedir. *Kerschensteiner*, ilkokulların görevlerini, başlıca şu üç noktada toplar:

- *Meslek seçimine yardım etmek,*
- *Meslekî çalışmayı ahlâkîleştirmek,*
- *Sosyal düzeni ahlâkîleştirmek.*

O, bunların hepsini birden, "*Karakter eğitimi*" olarak kabul eder.

İşte bu sebepledir ki *Kerschensteiner*, her okul için işlikler, bahçeler, mutfaklar, dikiş odaları, laboratuvarlar... v.b. şeyler istemektedir. Ancak bu suretle zihnî yetiler, el işi becerileriyle sıkı bir bağlılık içerisinde geliştirilmiş olacaktır. Fakat *Kerschensteiner*, genel öğretim okullarının, birer meslek okulu şekline dönüştürülmesine karşıdır.

Kerschensteiner, bundan başka, çağındaki diğer eğitim re-reformu akımlarıyla birçok noktalarda hemfikir değildir. Meselâ, kendisi "*Çocuktan hareket*" etmekle birlikte, "*Çocuktan hareket*" akımının "*çocuğu yetiştirmeye terketmek*" görüşünü kabul etmemektedir. Ayni şekilde, bizzat kendisi çocuk resimleri üzerine araştırmalar yapmış olmasına rağmen, "*Sanat eğitimi akımı*"nın "*yaşantı kavramı*" ile de bağdaşamamaktadır. *Kerschensteiner*'in eğitim reformu meselesinde, kendine has bir hareket noktası vardır. O, *İş okulu* akımının gerek teorisi ve gerekse uygulaması alanında en büyük bir öncüdür. Çağındaki diğer reform akımlarıyla birleştiği nokta, "*eski okul*"a karşı aşmış olduğu polemiktir.

Eski "*kitap okulu*"nun yetersizliği, onu derinden rahatsız etmektedir. Bütün hayatı boyunca eski okul'un tek yanlılığına, entellektüalist formasyonuna ve soyutçuluğuna karşı gelmiştir. Geleneksel okulu tenkid ederken, bunları "*kitap okulu*" ya da "*öğrenme okulu*" olarak nitelendirir. Nitekim, *Kerschensteiner*, Ortaçağ geleneğini sürdüren bu "*kitap okulu*"nun, *Pestalozzi*'ye rağmen hâlâ bir "*eğitim okulu*" olamadığını söyler.

Kerschensteiner, bu "*kitap okulu*"na karşı çıkardığı yeni okula, "*İş okulu*" adını verir. 1908 yılında Zürich'te *Pestalozzi'yi Anma Toplantısında* yaptığı konuşmasında, *Kerschensteiner*, geleneksel "*kitap okulu*"na karşı geleceğin okulu olarak "*İş*

okulu"nu ileri sürer. Bu önemli konuşması, "*Geleceğin, Pestalozzi tarzındaki okulu*" başlığını taşıamaktaydı. Daha sonra bu konuşma metni, "*Geleceğin okulu, bir iş okulu*" başlığı altında yayınlanmıştır. Nitekim *Kerschensteiner*, o günden itibaren, bu "*iş okulu*" kavramına sıkı sıkıya bağlı kalmış ve bunu büyük bir tutkuyla savunmuştur.

İş okulu'nun merkezî kavramını teşkil eden iş, birinci planda *el işi* olmakla birlikte, el maharetlerine dayalı saf uygulamalardan ibaret olarak anlaşılmayıp, bununla ilgili zihnî işlemleri de kapsamaktadır. İkinci sırada da "*zihnî iş*" anlamında, saf zihnî esasta faal olma anlamını taşımaktadır. El işi ile zihnî işin birleşmeleri, *Kerschensteiner*'in iş okulu modelini canlandırmaktadır.

Kerschensteiner'e göre geleneksel okulların en büyük eksikliğini, sadece zihnî yeteneklerin geliştirilmesine yönelmiş olmasındaki tek yanlılık teşkil eder. Kitap, bu işte en büyük rolü oynamıştır. O, ilkokullardan çıkan çocukların çok büyük bir kısmının el işçiliği alanında çalışmak üzere hayata atılmalarına rağmen, bunların okulda her gün zihnî yönlerine hitap edilmesini bir çelişki olarak görür. O halde, okulda "*el*"in de faal olması için imkân sağlanmalıdır.

İş okulu, bu el işi dışında, iş'in ayrıca da zihnî yönüyle belirlenmiştir. Bunun ikili bir anlamı vardır. Bir kere, her el işi'nde daima tüm insanların düşünme, duyma, isteme ve aktif olmaları pay almaktadır ve bu sebepledir ki, saf bir el işi mevcut değildir. Ayrıca, belirli zihnî faaliyetler, tamamen bir "*iş*" olarak da kabul edilebilinir.

İş kavramı ile uğraştığı süre içinde, iş'in zihnî yönü o derece ön plana geçmeye başlar ki, *Kerschensteiner*'in başlangıçta anladığı iş okulu kavramından gitgide uzaklaşır ve sonunda şunu söyleyecek duruma ulaşır:

> "*Müstakil zihnî çalışma, bağımsız bir el işinden daha fazla ölçüde İş okulu'nu karakterize eder*".

Kerschensteiner'in kendi iş okulu kavramının manevî yönü üzerine böyle ağırlık vermesinin bir diğer sebebi de, teklif ettiği bu

okul modelinin tenkid edilmesi ve yanlış anlaşıldığına inanmasıdır. Nitekim, bu yöndeki en önemli tenkid 1911 yılında *H. Gaudig* tarafından yapılmıştır. *H. Gaudig, Kerschensteiner*'e, el işi faaliyetine, zihnî faaliyetin aleyhine olacak şekilde gereğinden fazla ağırlık verdiği ithamında bulunmuştur. İşte bundan sonra da *Kerschensteiner*, iş okulu'nun zihnî yönünü daha fazla vurgulamaya başladı ve fikirlerinin her hangi bir tarzda basitleştirilmesine ve tek yanlı olarak yorumlanmasına karşı koymaya çalıştı. Her ne kadar el işi ilkesini, ikinci plana çektiyse de, kendi aslî okul anlayışına daima sadık kaldı.

Kerschensteiner, kendi iş okulu modelinin temelinde yatan motifleri, önce Zürich'teki konuşmasında (1908) ve daha sonra da "*İş okulu kavramı*" *(1912)* adlı eserinde açıklar. Zürich'teki konuşmasında bu motifleri temellendirirken "*çocuktan hareket*" eder. Bir diğer hareket noktası ise, geleneksel okulların, çocuklardaki aktifliği dumura uğratmış olması gerçeğidir. Onun içindir ki, okulun bir değişim geçirmesi gerekir. *Kerschensteiner*, küçük çocukluk devresindeki "*tabiî*" güçlerin şekillendirilmesine ayni şekilde hizmet edebilmesi için, okulun bir "*iş okulu*" olmasını ister ve şöyle der:

> "*Bizim 'öğrenme okulumuz', ilk çocukluk devresinin 'oyun okulu'nun devamını teşkil edecek biçimde, bir 'iş okulu' şekline dönüştürülmelidir*".

Kerschensteiner'e göre bu iş okulu, bir "*eğitici okul*" olmalı ve her şeyden önce gençlerin karakterini şekillendirmelidir. Gerçi o, eski okulda gençlerin bir dizi temel özellikler kazandıklarını inkâr etmemektedir. Meselâ *dakiklik, vicdanlılık, itina, sabır, düzen ve intizam, egoizmi aşma...v.b.* gibi. Fakat bunların geliştirilmesine karşı gençlerde yine istidat olarak mevcut olan "*belirli aktif karakter çizgileri*"nin gelişemediği ve hattâ geri kalmakta olduğuna dikkati çeker. Geliştirelemeyen bu karakter özellikleri olarak *Kerschensteiner, müstakil olma cesareti, kendini gösterme ve teşebbüs cesareti, yeni ve alışılmamış işlere başlama cesareti, müşahade etme ve tetkik etme arzusu, çalışmış görünmek için değil, gerçekten çalışmak için hevesli olmak...v.b*

gibi çizgileri sıralar. Böylece *Kerschensteiner*'e göre iş okulu, karakter eğitimini en iyi destekleyen okul olacaktır.

Kerschensteiner, iş okulunu, Zürich'teki konuşmasında "*çocuktan hareket*" ederek temellendirirken, "*İş okulu Kavramı*" *(1912)* adlı eserinde devlet açısından ve okulun devlet içindeki görevlerinden hareket ederek temellendirir. Eserinin birinci bölümünde, bu okulun görevini şu üç noktada toplar:

- *Meslekî yetiştirme ya da buna hazırlama,*
- *Meslekî yetiştirmenin ahlâkîleştirilmesi,*
- *İçerisinde meslek icra edilecek olan cemiyetin ahlâkîleştirilmesi görevi.*

Böylece *Kerschensteiner*, okulda iş ile meslek arasında bir köprü kurmaktadır ve mesleğe, eğitim teorisi yönünden yeni bir değer kazandırmaktadır. Bu konuda o, şöyle der:

> "*İdeal insana götüren yol, sadece işe yarar insan üzerinden geçer*".

Böylece o, meslekî görüş açısının eğitim yönünden önemini belirtir. Çocukların ilgilerinin, onların daha sonraki meselekleri için değerlendirilmesini ister.

Kerschensteiner, kendi reform okulunun temeline koyduğu iş'in eğitici fonksiyonlarını, şu noktalarda toplar:

1- *Kendiliğinden faaliyet:*

İş'in eğitici yönde başta gelen fonksiyonu, çocukları kendiliğinden faal ve yapıcı olmasıdır. Ancak bu suretledir ki, insan, duyguları, tasarımları, düşüncesi, iç tepileri ve irade eylemleriyle birlikte bir bütün olarak faaliyete geçirilir.

2- *Yaşantı bilgisi:*

Kerschensteiner, "*kendiliğinden faal olma*"nın gerçekleşmesi halinde, çocuğa kazandırılan bilgiler dışında belirli tarzdan kavrayış, görüş ve bilgi kazandırdığını belirtir. *Kerschensteiner*, bu tarz elde edilen bilgiyi, *J. Dewey*'e bağlı olarak "*yaşantı bilgisi*"

olarak tanımlar. İşte, "*İş okulu*", "*öğrenme okulu*"ndan farklı olarak bu tarz bir "*yaşantı bilgisi*" sağlar.

3- *İş erdemleri:*

Kerschensteiner'e göre İş okulu, ahlâkî yönden şekillendirmeye uygun düşmektedir. İster zihnî ve isterse el işi şeklinde olsun, iyi bir iş, belirli iş erdemlerini talep eder. Bunlar, iyi bir iş'in ön şartlarıdır ve ayni zamanda da iyi bir iş yoluyla desteklenirler.

Bir işte kazanılan karakter çizgileri, başka bir işte de kendini gösterir ve bir karakter özelliği ne kadar erken kazanılırsa, kendini o derece uzun süre korur. *Kerschensteiner*'in, "*Karakter kavramı ve karakter eğitimi*" (*"Charakterbegriffe und Charaktererziehung" - 1912)* adlı eserinde ele aldığı şekilde, karakterin şu dört ana gücü, yani irade gücü, hüküm verme gücü, ince duygululuk ve araştırıcılık yetileri, her şeyden önce faal olma özgürlüğü ve ilişkilerdeki çeşitlilik içerisinde gelişir. Bunun en uygun ortamını ise, İş okulu sağlar.

4- *Güçlükleri aşma:*

Kerschensteiner, yeteneklerin açılıp geliştirilmesinde iş'in önemini, her gerçek iş'in insanı zorlamasında ve zorlanmayı gerekli kılmasında görür. Bu, sadece oyun oynayarak gerçekleştirilemez. Bunun gerçekleştirilmesi için, iştirak etmek, intibak etmek, güç harcamak ve irade enerjisi sarfetmek gerekir. Karşılaşılan mukavemet ve zorluklar, bunları aşmayı gerekli kılar. Güçlüklerin aşılması yoluyla da yetenekler açılıp gelişir.

5- *Objektiflik*

Kerschensteiner, iş'in bir diğer eğitici motifini, *Ben*'in geri plana çekilerek, herşeyin objeye göre düzenlenmesinde görür. Ona göre objektiflik, ayni zamanda da ahlâklılıktır.

6- *Grup içinde çalışma:*

İş demek, daima bir grup içerisinde çalışmak demektir. Sosyal erdemler, ancak grup içierisinde çalışma halinde gelişir.

Grup içinde çalışma, en sonunda "*Devlet vatandaşlığı eğitimi*"ne ulaştırır.

Kerschensteiner, "*Devlet vatandaşlığı eğitimi*" konusundaki görüşlerini, "*Devlet vatandaşlığı eğitimi kavramı*" (*"Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung" – 1910*) adlı eserinde açıklar.

5.2.3. HUGO GAUDIG (1860–1923)

HAYATI:

H. Gaudig, 5.12.1860'da Stöckey /Harz'da doğdu. Babası, bir Köy papazı ve okul müfettişi idi.

1879'da Halle Üniversitesinde ilâhiyat ve filoloji öğrenimine başladı. Öğrenimini bitirdikten sonra, 1886'da Halle'deki "Frankesche-Stiftung"a bağlı okullarda öğretmenliğe başladı, sonra yöneticiliklerde bulundu.

1900'de Leipzig'deki Kız Lisesi ile Kız İlköğretmen okulunun yönetimini devraldı. Burada, kendi eğitim görüşlerini uygulamaya başladı. 1908'de ikinci bir Kız Öğretmen okulunu kurdu. Bu okul, kısa bir süre sonra, eğitim reformu çalışmalarının merkezi oldu.

Nasyonal Sosyalist rejim, 1933'de, Gaudig'in Leipzig'deki okulunu kapattı. 1951 yılında da, Demokratik Alman Cumhuriyeti makamları, uyguladıkları Sosyalist Okul Reformu çerçevesi içerisinde, "Gaudig-Okulu"nu temelli olarak kaldırdılar.

H. Gaudig, 2.8.1923'de Leipzig'de öldü.

ESERLERİ:

Didaktische Ketzereien. 1904. — Didaktische Präludien. 1909. — Die Erziehung zur Selbsttätigkeit. 1901 /02. — Die Schule im Dienste der Werdenden Persönlichkeit. 2. cilt. 1917. — Deutsches Volk – Deutsche Schule. 1917. — Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. 1922. — Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. 1923. — Schule und Schulleben. 1923. — Was mir der Tag brachte. 1923.

LİTERATÜR:

E. Saupe: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 1927, S. 40–49. — C. Marx: Die Persönlichkeitspädagogik H. Gaudigs. 1925. — J. Jansen: H. Gaudigs Stellung zum Problem der weiblichen Bildung. (Diss.), Köln 1928. — K.-H. Günther: Über die Persönlichkeitspädagogik H. Gaudigs. 1957. — H. Anselm: Der Persönlichkeitsbegriff in der Persönlichkeitspädagogik und Arbeitsschulbewegung. (Diss.). München 1958. — O. Scheibner: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. 1927.

GÖRÜŞLERİ:

H. Gaudig, Herbartçılık'tan hareket eder, fakat kısa sürede bundan ayrılarak kendine özgü bir İşokulu modeli geliştirir. Millî kültür temellerine dayalı bu işokulunda o, "*serbest zihnî faaliyet*" yoluyla bir şahsiyet eğitiminin gerçekleştirilmesini talep eder.

H. Gaudig, G. Kerschensteiner'le sürekli tartışma içerisinde olarak, İş okulu akımı içersinde, onun yanında, bu akımın önde gelen şahsiyetlerinden birisi olmuştur.

G. Kerschensteiner'e karşıt olarak *H. Gaudig*'te eğitimin merkezî noktasında her türlü mesleğe hazırlayıcı olmak üzere "*Devlet vatandaşlığı eğitimi*" değil "*şahsiyet eğitimi*" yer alır. Ona göre el işçiliğine dayalı bir yetiştirme, çağımıza hiç te uygun düşmemektedir. Buna karşılık okul, bir "*işleme*" ve "*yaşama*" yuvası olmalıdır. *H. Gaudig*'e göre, millî hayat ve kültür, okulu çevrelemelidir. Öğrenciler, bu hayatı okul yoluyla ve okul içinde yaşamalıdır.

Gaudig, eğitim reformu konusundaki görüşlerini, 1900'lerden itibaren yöneticiliğini yaptığı Leipzig'deki *Francke-Vakfı*'na bağlı Kız Öğretmen Okulları ile bunlara bağlı Deneme Okullarında gerçekleştirmek imkânını buldu.

Gaudig-Okulu adını alan bu okullar, *G. Kerschensteiner*'den ayrı bir İş okulu görüşü geliştiren "*Leipzig İş okulu Akımı*"nın merkezini teşkil etti. *H. Gaudig*, kendi okulunu, geniş kapsamlı

bir okul reformuna örnek olacak şekilde, "*kendi kendine faaliyet okulu*" olacak bir "*İş okulu*" şeklinde kurmaya çalışmıştır.

1911 yılında Dresden'de "*Okul Reformu Birliği*"nin düzenlediği "*İş okulu*" konulu kongrede, *Gaudig ile Kerschensteiner* kendi İş okulu görüşlerinde birbirine karşı çıktılar. *H. Gaudig* yalnızca şahsiyet teşkili anlamında olarak zihnî esastaki "*kendi kendine faaliyet ilkesi*"ni belirleyici bir esas olarak kabul ederken, *Kerschensteiner* iş'in sosyal değerini "*devlet vatandaşlığı eğitimi*" görüş açısından değerlendirmekte ve İş okulu için, "*el işi*"nin önemini daha yüksek takdir etmekteydi. *H. Gaudig*, *Kerschensteiner*'e karşı olarak ihtiyaç duyulan reforma, sadece el işi yoluyla erişilemiyeceğini açıklıyordu. Ve şöyle devam ediyordu:

> "*Okullar, kendi kendini reforme edebilmek için, herşeyden önce "İş okulu" olmalıdır. Fakat bu iş okulu, öğrencinin kendi kendine faal işinin, okulu belirleyen faaliyet şekli anlamında olmak üzere bir işokuludur. Bu iş okulunda öğrenci, tüm çalışma süreçlerinde, yani amaç tespitinde, işin gidişini düzenlemede, hedefe ulaşmada, karşılaştığı güçlüklerde, kontrol ve düzeltmelerde... v.b. gibi hususlarda kendiliğinden faal olmalıdır*".

H. Gaudig'e göre okul, bir dershane şeklinde değil, öğrencilerin bilgi ve becerileri, bizzat kendi çalışmalarıyla kazanacakları bir atölye gibi olmalıdır.

H. Gaudig'in İş okulu anlayışı, şahsiyet kavramını temele almaktadır. Bu yolla o, öğrenciden şahsiyet teşkiline ulaşmak istemektedir. Bu konudaki görüşlerini, "*Oluşan şahsiyetin hizmetinde olarak okul*" *(Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit" - 1917)* adlı ana eserinde açıklar. Şahsiyet, tabiattan gelme bir şey değil, beşerî hürriyetin bir eseridir.

H. Gaudig'e göre okulun görevi, sadece bir öğretim kurumu olmak değil, içerisinde hayat fikrinin açılıp geliştiği, birlik teşkil eden bir hayat çevresi, yani oluşan şahsiyet için bir hayat çevresi olmaktır.

H. Gaudig, sürekli olarak "*öğrenme okulu*"na karşı savaşır ve iş okulu'nu savunur. O, iş okulu'nu, derinleştirilmiş ve manevîleştirilmiş anlamda kabul eder. Ona göre okul, "*yaşantı okulu*" olmalıdır. Öğrenci okulun tüm hayat alanlarında, yani iş'te, oyunda ve törenlerde sunulan şeyleri, günümüzde cereyan eden ve geçmişte yer almış olan önemli şeyleri yaşamalı ve hem de birlikte yaşamalıdır. Okulda gerçekleştirilecek olan şey, ilk planda yalnızca el işi çalışmaları değil, serbest manevî ve zihnî çalışmalardır.

Bu ilkelere bağlı olan *Gaudig*'e göre geleceğin okulu, ya iş okulu olacak, yoksa hiçbir işe yaramayacaktır.

Görülüyor ki, *H. Gaudig*'in İş okulu modelinde temel ilke, el işi değil, okulun hayat çevresi içinde, birlikte yaşanılan, kendi kendine *serbest zihnî faaliyet*tir.

5.2.4. JOHN DEWEY (1859–1952)

HAYATI

J. Dewey, 20.10.1859'da Burlington (Vermont)'da doğdu. İlk ve Ortaöğrenimini ayni yerde yaptı.

Yüksek öğrenimine Minnesota (1888–1889) ile Michigan (1889–1894)'da devam etti.

1894'ten itibaren Chicago Üniversitesinde Felsefe ve Pedagoji profesörlüğü yaptı. Burada kurduğu Deneme okulu ("Experimental-School"), onun terakkici eğitiminin hareket noktasını teşkil eder.

1904'ten itibaren Columbia Üniversitesi (New York)'nde ders vermeye başladı.

1920'lerden itibaren Japonya, Çin ve Türkiye'ye (1924) eğitim seyahatleri yaptı. Türk hükûmetinin isteği üzerine, Türk maarifi üzerine bir rapor hazırladı.

J. Dewey, 2.6.1952'de New York'ta öldü.

ESERLERİ:

My Pedagogic Creed. 1897. — The School and Society. 1899. — How we Tink. 1910. — Democracy and Education. 1916. — Human Nature and Conduct. 1922. — Experience and Education. — 1938. — Freedom of Culture. 1939.

LİTERATÜR:

L. A. Cremin: The Transformation of School. 1961. — J. L. Childs: American Pagmatism and Education. 1956. — E. Claparède: La pédagogie de John Dewey. 1913. — W. J. Schewkin: Die Pädagogik John Deweys. 1955. — R. Prantl: Dewey als Pädagoge. "Viertj. schr.f. wiss. Pädagogik", 1925. — F. Bonsack: John Deweys Theorie der Schule. "Pädag. Rundschau", 18 (1964), S. 249–271. — S. Hessen: John Deweys Erziehungslehre. "Die Erziehung", (1920), 30, S. 657–684.

GÖRÜŞLERİ:

J. Dewey, Amerika Birleşik Devletleri'nin ünlü filozofu ve eğitim reformcusudur.

Filozof olarak "*Pragmatizm*" akımına bağlıdır. Bu felsefî akım, düşüncenin ön şartı ve amacı olarak "*faaliyet*"i esas alır. *Dewey*, pragmatizmin kendine has olan çeşnisini diğerlerinden ayırmak için, öğretisine "*İnstrumentalizm*" adını verir. *Dewey*, düşünceyi aslında somut hayat alanlarına bağlı olarak görmekte ve böylece de onu, hayatın vazifeleri ve problemlerinin üstesinden gelebilecek bir vasıta olarak kabul etmektedir. *Dewey*'nin felsefesi, bir eğitim reformu görüşünce son bulmakla, daha gerçekçi bir anlam kazanmıştır.

Dewey'ye göre eğitim, hayatta kullanılacak şekle uygun düşmek üzere, düşüncenin geliştirilmesi ve yetiştirilmesidir. O, bizi, hayat görevlerini halletmeye yetişkin kılmaya yardım etmek zorundadır. *Dewey*'ye göre düşünce, faal hayatı beraberinde getiren "*yaşantı*"dan meydana çıkar. Düşünmek ve bilmek tepisini veren şeyler, ihtiyaçlar ve zorunluluklar gibi pratik ilgilerdir. Bilgiler,

soyut anlama yoluyla kavranılamaz, tam tersine, faal haldeyken öğrenilir. Bu sebepledir ki, gençler de ancak faal haldeyken öğrenirler. Faal halde edinilen yaşantılar, daha sonraki faaliyetlere temel teşkil ederler. *Dewey*, bundan şu temel ilkeyi çıkarır:

"*Yaparak öğrenme*" ("*Learning by doing*").

J. Dewey'ye göre eğitim, tatbikî bir felsefedir. Felsefe ise, genel bir eğitim teorisi olarak tanımlanabilir. Onun eğitim teorisi ile felsefesinin ortak hareket noktası, *bir gelişim olarak hareket ilkesi* şeklinde formüle edilebilir. Onun, görüşlerinde "*hareket*" ilkesini temele alması, *G. W. Fr. Hegel (1770–1830)*'in etkisiyledir. Böylece "*dinamik bir gelişme süreci olarak hayat*", *J. Dewey*'in gerek felsefî görüşünde ve gerekse eğitim teorisinde merkezî bir yer tutar.

J. Dewey'ye göre hayat, faaliyetten ibarettir. Ama buna rağmen "*eski okul*"da gençler, pasif kalmaya mahkûm edilmişlerdir. Bu sebeple de gençler, sadece "*yetişkinlerin hayatı*"na hazırlanmıştır. Çocuk, henüz mükemmelleşmemiş bir "*yetişkin*" olarak kabul edilmiştir. Buna karşılık *Dewey*, çocuğa kendi değerinin verilmesini talep eder. Okul, çocuğun "*hayat yuvası*" olmalıdır. Bu hayat, çocuğun okulu bitirdikten sonra bir aile üyesi ve vatandaş olarak yaşıyacağı, yani gerçek olarak yaşıyacağı hayattır. *Dewey*'ye göre okul, bu aktüel hayatta etkili olan eğitici güçleri kendi bünyesine alıp, bunları gerçek hayatın organik bir unsuru haline sokmalıdır. Onun için, *Dewey*'ye göre okul, cemiyet içinde "*geleceğin tecrit edilmiş bir adası*" değil, sosyal hayatın devamını sağlamaya yönelmiş ve onunla sıkı bağlılık içerisinde bulunan bir "*organı*"dır. Sosyal hayatla sıkı bağlılık içerisinde bulunmak, ayni zamanda da sosyal hayatın sürekli bir "*yeniden inşası*" anlamını taşımaktadır.

J. Dewey'ye göre aktiflik, hayatın ana karakteristiğini teşkil etmektedir. Hayat bir faaliyettir. Buna rağmen eski okulda gençler pasif kalmaya mahkûm edilmişlerdir. Hattâ, okulun her türlü mobilyası, öğrencilerin yalnızca dinlemesine, yani pasif olarak öğrenmesi esasına göre düzenlenmiştir. Hazır ve çocuğa dışardan öğretilecek bir program, okul işletmesinin merkezini teşkil et-

mektedir. Halbuki *J. Dewey*'ye göre yeni okulda, yani "*aktif okul*"da çocuk, buna karşılık, eğitimle ilgili her türlü teferrüatın onun etrafında dönmesi gereken bir "*güneş*" halini almaktadır. Yani, çocuk, tüm okul işletmesinin ona göre organize edilmesi gereken bir merkezi olmaktadır. Bu ise, pratikte başta okul sıralarıyla birlikte eski sınıflar sisteminin ortadan kaldırılması anlamını taşımaktadır. Bu, ayni zamanda da öğretimin laboratuvarlara, kütüphanelere, oyun alanlarına, atölyelere ve hattâ mutfaklara kaydırılması demektir.

Fakat, *J. Dewey*'nin tasarladığı bu pragmatik "*aktif okul*", bir meslek okulu karakterindeki bir kuruluş olarak anlaşılmamalıdır. *Dewey*'nin bu okulu, zaten meslek seçimi çağının başlamasına kadarki devreye kadardır. Bu okul, mesleklerin hazır taleplerini değil, gençlerin gelişen şahsiyetlerini merkeze alışından dolayıdır ki, bir meslek okulu değildir. Bu okulda el işi çalışmaları, eğitimin haricî bir amacı değil, bilginin aktif olarak kazanılması için pragmatik bir hareket noktasını teşkil etmektedir.

J. Dewey'ye göre öğrenmek, ancak "*iş*" ile, yani yaparak mümkündür. Fakat bu iş'in çocuğun canlı yaşantısı olarak kalabilmesi için, çocuğun şahsiyetinin bir bütün olarak ona katılması gerekir. Onun içindir ki, *Dewey*'nin iş okulundaki el işi çalışmaları, meslek okullarında olduğu şekilde kendi kendisinin bir amacı değil, tüm şahsiyetin bir faaliyet alanı ve bu yolla da tüm dünya ile organik bir bağ olarak kabul edilmektedir. Böylece okul, *J. Dewey*'ye göre, kendi bünyesindeki hayatı, aktiflik esasında yürüten, içinde yer aldığı içtimaî hayatı yansıtan "*embriyonel bir cemaat*" halini almaktadır. Böyle bir okulda öğretim, "*formel*" esasta değil, iş'e dayalı olarak "*muhtevalı*" bir esasta olacaktır.

Demek oluyor ki *Dewey*, "*geleceğin okulları*"nı, bir cemaat olarak, hattâ daha doğru bir ifadeyle bir "*iş cemaatı*" olarak tasarlamaktadır. Bütün öğrencilerin ayni vazifeleri öğrenmek zorunda oldukları pasif okulda, bir cemaat hayatı, elden geldiği ölçüde kapı dışarı edilmişti. Çünkü, her öğrenci kendi başına, ferdî esasta çalışmak zorundaydı. Halbuki iş okulunda, durum

tamamen tersinedir. Burada ortak bir vazife çözmek ve herkesin buna katkıda bulunması söz konusudur. Böyle bir iş okulunda, eski "*disiplin*"e artık yer kalmamaktadır. Bunun yerini, iş cemaatından organik olarak ortaya çıkan ve herkese uygun düşen yeni bir disiplin, yani demokratik disiplin almaktadır. *J. Dewey*'nin tasarımına göre okul, "*küçük boyutlar içinde bir cemiyet*" halini almakta ve eğitim sosyal bir nitelik kazanmaktadır.

J. Dewey'nin sosyal görüşleri, demokrasi idealinde kök salmıştır. Onun tüm felsefesi ve iş okulu da, bu demokrasi idealine dayanmaktadır.

Bu demokrasi anlayışına bağlı olarak *J. Dewey*, okul sistemlerinin, geleneksel şekildeki gibi "*elitçi*" olmalarına karşıdır. Okulların, küçük bir azınlığa hizmet etmeleri yerine, çoğunluğa hizmet edecek bir yapıya dönüştürülmesini ileri sürer. Onun içindir ki, *J. Dewey*'nin eğitim politikası, eğitimde "*kalite*"yi değil, "*kantite*"*yi* esas alan bir "*kütle okulu*" modeline uygun düşmektedir.

5.2.5. WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871-1965)

HAYATI:

W. H. Kilpatrick. 20.11.1871'de White Plains (Georgia)'de doğdu.

1912'de Kolumbiya Üniversitesi Teachers College'de doktorasını yaptı. Georgia'da şehir okulunda matematik öğretmenliğiyle işe başladı ve Mercer Üniversitesinde öğretmenliğe devam etti.

1909-1918 yılları arasında Teachers College (Columbiya Üniv.)'de Eğitim tarihi ve Eğitim felsefesi alanlarında lektörlük yaptı. 1918-1938 yılları arasında da ayni yerde Eğitim felsefesi profesörü olarak faaliyet gösterdi.

W. H. Kilpatrick, 13.2.1965'de New York'da öldü.

ESERLERİ:

The Montessori System Examined. 1915. — Froebels Kindergarten Principles Critically Examined. 1916. — The Project

Method. 1919. — Education for a Changing Civilisation 1926. — Now we Learn (M. Olcott ile birlikte). 1928. — Our Educational Task. - Chapel Hill. 1930. — Group Education for a Democracyc. 1940. — Philosophy of Education. 1951. — A Reconstructed Theory of the Educative Process. 1931. — Education and the Social Crisis (J. Dewey ve Bode ile birlikte). 1932. — Remaking the Curriculum. 1936. — Modern Education. 1940. — The Educational Frontier. 1933. — (Yay.): Source Book in the Philosophy of Education. 1923.

LİTERATÜR:

F. Hilker: Erziehung für das Leben. - zum 80. Geburtstag von W. H. Kilpatrick. "Bildung und Erziehung", 4(1951), S. 721–726. — H. Pfeiffer: Das Menschenbild bei W. H. Kilpatrick. (Diss.) Mainz 1956. — W. Rückriem: Der Projektplan von William Heard Kilpatrick. "H. Besuden...v.d.: Pädagogische Pläne", (Yılı yazılı değil - 1968), S. 40–72.

GÖRÜŞLERİ:

W. H. Kilpatrick, J. Dewey'nin yanında, Amerika Birleşik Devletlerinin çağımızdaki en önemli eğitim reformcularından birisidir. Geliştirdiği "*Proje-Metodu*", çağımızdaki Eğitim reformcuları ve özellikle de "*İş okulu*" akimi üzerinde önemli bir etkide bulunmuştur.

Kilpatrick, içinde daha çok öğretmenin aktif olduğu "*öğrenme okulu*" ya da "*kitap okulu*"na karşı çıkmakta ve derslerin öğrenciler tarafından planlanıp ve organize edildiği, "*projeler*" yoluyla yapılacak bir öğretim sistemini savunmaktadır. Ona göre, ancak bu yolladır ki, öğrencilerin ilgileri, aktiflikleri, sorumluluk şuurları ve müstakil hareket etme yetenekleri geliştirilebilmiş olur. *Proje, bütünlük teşkil eden bir tasarıdır.* Bu, geleneksel branş sınıflandırması ile ders konuları sınıflandırmalarını aşmakta, hem öğrencilerin kendi hayat alanlarına ve hem de daha sonraki meslekî ve toplumsal hayatın isteklerine cevap verebilecek öğretim birimleri yaratmak amacını gütmektedir.

"*Proje metodu*"nda, gençlerin kendi eğilimlerine uygun düşecek tarzda büyük bir teşebbüsü planlaması ve buna aktif olarak katılması, onların yeteneklerinin geliştirilmesinin en iyi vasıtasını teşkil eder. Bunda herkes için ayrı ayrı uygun düşen görevler tespit edilir, bir amaç belirlenir ve bütün güç ve yetenekler ortaklaşa olarak seferber edilir. Bu yolla, esas problem çözülür ve amaca ulaşılır. Bu şekilde sağlanan öğrenme, ferdî esasta yapılan öğretimden daha fazla bir gayret ve başarı sağlar.

Projeler geniş kapsamlı olmalı, önemli ve enteresan olmalıdır ki, bu sayede bir ilgi ve merak doğurmuş olsun. Meselâ "*Bir kayık yapma*", "*Blok ev yapma*", "*Okul gazetesi çıkarma*"... *v.b.* gibi projeler işlenir. Ayni şekilde "*Tifüs'e karşı savaş*", "*Neden kırağı yağar?*"...*v.b.* gibi ilmî konuları işleyen projeler de olabilir.

Böyle bir aktif öğretim metodu, çocukların yalnızca ferdî ilgi ve kabiliyetlerine cevap vermekle kalmaz, ayni zamanda da onların ahlâkî güçlerini geliştirir ve ortak teşebbüslere girişmek sonucunda, da onlarda özellikle içtimaî erdemleri geliştirir.

5.2.6. OVIDE DECROLY (1871-1932)

HAYATI:

O. Decroly, 23.7.1871'de Renaix'de doğdu.

Tıp öğreniminden sonra, 1901 yılında, çalışma arkadaşlarıyla birlikte, geri zekâlı çocuklar için bir araştırma merkezi kurdu. Bu çalışmalarından, 1901 yılında "Institut des Anormaux" adlı kurum ortaya çıktı.

Geri zekâlı çocuklarla uğraşılarından, eğitim ve öğretimin ferdileştirilmesi ve "ilgi merkezleri" konusundaki teorisini geliştirdi.

O. Decroly, 1907'de de, dünyaca tanınan, "L'Ermitage" adlı okulunu kurdu. Normal çocuklar için olan bu okulda Decroly, kendi reform düşüncelerini uyguladı.

O. Decroly, 10.9.1932'de Brüksel'de öldü.

ESERLERİ:

Organisation de l'enseignement des anormaux. "Bulletin de la Ligne de l'Enseignement (Supplément)", Nr. 37, 1920. — Le traitment et l'éducation des entfants irréguliers. 1925. — L'examen affectif en général et chez l'enfant particulier. 1926. — Distage et examen des enfants exceptionnels. "Bulletin internationale de la protection de l'enfance". 1926. — Etudes de psychogénèse. 1932. — O. Decroly ve Mouchamps: L'Inıtation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. 1914. — O. Decroly ve G. Boon: Vers l'école rénové. 1921.

LİTERATÜR;

A. Hamaïde: Die Methode Decroly. 1928. — A. Hamaïde: Un grand disparu: Le docteur Decroly. "Internat. Zeitschr. f. Erz. wiss", 5(1959), S. 299–309. — Martha v.d. Hoff: Decrolys Pädagogik mit Berücksichtigung ihrer psychologischen Grundlagen. 1932. — E. Devaud: Le système Decroly et la pédagogie chrétienne. 1936. — M. Peers: Ovide Decroly. 1942.

GÖRÜŞLERİ;

Bir tabib olan *O. Decroly*, eğitim anlayışında tıbbî verilerden hareket ederek, sonunda bir iş okulu görüşüne ulaşır.

O. Decroly, 1901 yılıda, geri zekâlı çocuklar için Brüksel'de bir özel eğitim kurumu kurdu. Burdaki deneylerinden çıkardığı esaslara bağlı olarak ta, 1907 yılında normal çocuklar için "*Ecole de l'Ermitage*" adlı reform okulunu kurdu. Geliştirdiği yeni eğitim metodunu (*"Decroly-metodu"*), işte burda uyguladı.

O. *Decroly*, bu okulunu "*Hayat yoluyla, hayat için okul*" şeklinde karakterize eder. Bu başlıktan da anlaşılacağı gibi, *Decroly*'nin bu okulunda, "*hayata gerçek yakınlık*" birinci temel ilkeyi teşkil eder.

Decroly'nin metodu, temele aldığı antropolojide, çok kuvvetli bir biçimde, biyojenetik esaslara dayanmaktadır.

Decroly, "*Okuma ve yazma pedagojisine ilmî katkı*" (*"Contribution à la pédagogie de lecture et de l'écriture" – 1907)* adlı

yazısında, çocuğun ve onun gelişiminin temel ilgilerini ele alıp işler. Onun en yakın çalışma arkadaşı olan *Bayan Hamaïda*'nın "*Deceroly-Metodu*" adlı eserinde, bunlar, "*insan hayatının dört temel ilkesi*" şeklinde formüle edilmiştir.

Decroly'nin bu görüşüne göre, insanın şimdiye kadarki hareketlerini belirleyen dört temel ihtiyacı, birer "*ilgi merkezleri*" ("*centres d'intéres*") olaraktan, çocuğun davranışlarına da yön verir. O halde öğretim, ayni zamanda da bütün insanların temel ihtiyaçlarını teşkil eden, çocuğun şu dört temel "*ilgi merkezi*"nden ve bunların gelişmesinden hareket etmelidir:

- *Beslenme ihtiyacı,*
- *Soğuktan korunma ihtiyacı,*
- *Düşmandan korunma ihtiyacı,*
- *Cemiyet içinde çalışma, yükselme ve dinlenme ihtiyacı.*

İşte, günümüzde de insanın düşünce tarzını ve hayat şekillendirimini belirleyen bu temel ihtiyaçlar, *Decroly*'ye göre, okulda da öğretimin, ders planı ve programlarının merkezinde yer almalıdır. Bu görüşe bağlı olarak *Decroly*, okullarda *dal derslerinin toplu dersler*'in lehine olmak üzere, büyük ölçüde kaldırılmasını talep eder. Dört yıllık "*Decroly-Okulu*"nun her bir yılındaki öğretim, bu temel ihtiyaçların bilgisini işlemeyi esas almıştır. Bu suretle *Decroly*, çocuğun tabiatı ve onun tezahürlerini derinliğine müşahade etmek suretiyle, onun hareketlerinde ve düşüncelerinde ne şekilde üretici olmaya yöneltilebileceğini göstermek istemektedir.

Decroly-Metodu'nun dayandığı ilekeler, şu noktalarda toplanabilir:

- *Okul, hayat yoluyla, hayata hazırlamalıdır. Okul okuma, yazma ve hesabın temel bilgileri, tarih, coğrafya ve cansız tabiat bilgileri vermek dışında, çocuğu, daha küçük yaşlardan itibaren kendi çevresinin, tabiî ve içtimaî çevrenin bilgisini kazanmaya yöneltmelidir.*

- *Gerçek bilgi, yalnızca zihnî yeteneklerin aktifliği yoluyla kazanılır. Okullarda kitabî yoldan bilgi kazanmak değil, çocuğun kendi müşahadesi ve tecrübesi yoluyla, gerçek dünyanın eşyaları ve şeyleri ile temasa geçmesi desteklenmelidir.*

- *Konular, ders plan ve proğramları, çocuğun spontan ilgisinden hareket etmelidir.*

- *Derslerin geleneksel düzeni değişmelidir. Her şeyi toplayan bir öğretim tarzıyla, çeşitli basamaklar arasında bağ kurulmalıdır. Ancak bu suretledir ki, "ilgi merkezi noktaları" teşekkül edebilir.*

- *Bir konuya duyulan ilgiden, spontan ilgiler gelişir. Okullardaki mükâfat verme ve sınav şekilleri değiştirilmelidir. Böyle bir öğretim yoluyla, yalnızca dünyanın bilgisi verilmekle kalmaz, ayrıca da birlikte yaşama duygusuna ve dayanışmaya ulaşılır. Böylece okul, ahlâkî ve içtimaî terbiyenin bir yuvası haline dönüşür.*

O. Decroly, bunların yanında diğer bir kısım ilkeleri de sıralar.

Bütün bunların ön şartını ise çocuğun, tabiatı ve insan hayatını müşahade edebilmesi için zengin fırsatlara kavuşturulması ve bu yüzden de okulun, 15 yaşına kadar bunlara uygun bir çevre içinde kurulmuş olması teşkil eder.

Decroly'nin tasarladığı bu reform okulu, geleneksel okul binalarından farklı olarak, tabiat olaylarını ve canlı varlıkların hayat tezahürlerini genel olarak, insanın hayat tezahürlerini ise özel olarak müşahade edebilmeye imkân vermek üzere, bir çiftlik binasını andıran yapıya sahip olacaktır. Çıplak okul avlusu yerine, küçük hayvan kafesleri ve bahçe âletleri salonunun yer aldığı yeşil bir bahçe geçecektir.

Bir psikolog ve tabib olarak *Decroly*, okulda hem teorik ve hem de pratik zekânın geliştirilmesini ve özellikle de sonuncusunun desteklenmesinin önemini belirtir.

Decroly'ye göre, yeni okulda "*hareket halinde öğrenme*" merkezî bir yer tutar. Dershaneler, geleneksel sınıflardan çok, birer işyerine benzer. Buralarda çeşitli elişi faaliyetlerine yer verilir. Çocuklar bizzat kendileri çiçek ve bitki yetiştirirler, hayvanlara bakarlar, çeşitli atmosfer olaylarını müşahade ederler..v.s.

Decroly'nin bu "*yeni okul*"unda öğleden sonraki saatler, tamamen el işlerine dayalı faaliyetlere ayrılmıştır. Meselâ, bahçe bellemek, tohum ekmek, fidan dikmek, atölyelerde ağaç işleriyle uğraşmak, teknik resim yapmak, muşamba kesmek...v.b. gibi.

Decroly-Metodu'na göre okulda ders konularının işlenmesinde, konuların muhtevası değişse bile, şu üç kademeli yürüyüşe uymak gerekir:

1- *Müşahade etme: Bu, her türlü faaliyetin başında yer alır. Bu kademede, incelemeler, planlı ya da tesadüfî esastan elde edilen yaşantıların toplanması ve biriktirilmesi gerekir.*

2- *Çağrışım yapma: Toplanan olguların, zihnî düzeyde, zaman ve mekân yönünden birbiriyle bağlanıp işlenmesidir.*

3- *İfade etme: Bu kademe, hem el işlerindeki somut ifade ve hem de okuma, yazma ve konuşmadaki soyut ifadeyi kapsar.*

Decroly, bilgi ve maharetlerin derinleştirilmesi ve uygulaması yönünden, tercihen "*öğretici oyunlar*"ın kullanılmasını öne sürer.

Öğretim metodu konusunda *Decroly*, belirli dallara bölünmemiş olan *Toplu Öğretim* tekniğini, daha eğitici ve sıhhatli bulur. Ona göre, bu tarz bir öğretim, tabiat ve cemiyet içindeki hayata bağ kurarak, insan hayatını karma eğitim yoluyla pozitif olarak dile getirir ve cemaat çalışması yoluyla bilinçlendirir. Bu suretle de çocuklar, bir kültür cemiyeti içindeki yarlık mücadelesine, hem ruhî ve hem de bedenî yönden hazırlıklı bir hale getirilmiş olurlar.

5.2.7 ADOLF FERRIERE (1879–1960)

HAYATI:

A. Ferrière, 30.8.1879'da Genf'de doğdu.

Kısa süren bir Doçentlik faaliyetinden sonra, "Institut J.-J. Rousseau"nun kurucusu olan E. Claparède, onu 1912 *yılında Genf'e, birlikte çalışmaya çağırdı. A. Ferrière, 1922 yılına kadar burda çalıştı.*

Bu enstitütü 1925 yılında "Bureau international d'Education" şekline dönüştürülünce A. Ferrière, kurucular arasında yer aldı.

1921'de "Weltbundes zur Erneurung der Erziehung" ("New Education Fellowship")'un kurucularından birisi oldu.

1931 yılına kadar, bu birliğin yayın organı olan "Pour l'ère nouvelle" adlı dergiyi yayınladı.

Tasarladığı yeni okul "L'école active" adını taşır.

A. Ferrière, 16.6.1960'da Genf'te öldü.

ESERLERİ:

Transformons l'école. 1920. — Biogenetik und Arbeitschule. 1912. — L'école active. 1920. — L'Autonomie des Ecoliers 1921. — L'Education dans la famille. 1926. — Le Progrès spirituel. 1926. — Nos enfants et l'avenir du pays. 1942. — Maisons d'enfants de l'après guerre. 1945. — L'école active à travers de L'Europe. 1949.

LİTERATÜR:

A. Renard: La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle d'après l'oevre d'Adolphe Ferrière. 1941. — R. Delchet: Principes et philosophie d'éducation nouvelle d'après l'oeuvre d'Adolphe Ferrière. (Diss.). Lyon 1950.

GÖRÜŞLERİ:

İsviçre'li bir eğitim reformcusu olan *A. Ferrière*, İş okulu düşüncelerini, çocuktan hareket ederek geliştirmiştir, yani çocu-

ğun kendi el işi faaliyetlerinden hareket ederek, eğitimin ahlâkî, sosyal ve zihnî yönlerine doğru ilerler.

İş okulu hakkındaki görüşlerini "*Aktif okul*" (*"L'école active" 1920)* adlı eserinde açıklar. Ona göre, her çeşit eğitim, kitaplarda yazılı olduğu şekilde değil, eğiticinin karşısında yer aldığı şekliyle *çocuktan hareket etmeli*'dir. Böylece *Ferrière*, serbest şekilde ve günlük tabiî hayatta, kendini açığa vuran tarzda, spontan faaliyeti ve çocuğun ilgilerini, esas olarak alır. Ona göre, elişi faaliyeti, özellikle 7–12 yaşları arasında, eğitimin temel ilkesi olmalıdır.

Ferrière'e göre elişi faaliyetleri, şu üç büyük eğitim amacına hizmet ederler:

- *Bedeni çevikleştirip güçlendirmeye,*
- *Zihni geliştirmeye,*
- *Ahlâkî ve sosyal yönden yükseltmeye.*

Çünkü der, *Ferrière*, faal olarak iş, dürüstlüğü destekler, yaşama için zorunlu olan kendine güveni sağlar, çalışan insanlara saygı duymayı öğretir ve böylece, başkalarını da düşünmeye götürücü ilk hareket noktalarını sağlar. Nihayet, işe dayalı faaliyet, o çeşit müşterek bir çalışmayı sağlar ki, bundan da sosyal dayanışma duygusu ortaya çıkar.

Ferrière, ileri sürdüğü bu fikirlerini, çocuğun mutlak anlamda somut gerçeklik içinde yaşamasıyla, gerçek eşyalar ve şeylerle temas halinde olması ve bunların da, onun hayat şekline en uygun düşen tek şey olduğu gerçeğiyle temellendirmektedir. Ona göre çocuğun kas gücü ve hareketliliği, elişi yönünde faal olmasını zorunlu kılmaktadır. Elişine dayalı böyle bir eğitim, ayni zamanda da çocuğun zihnî yeteneklerinin açılıp gelişmesine hizmet eder. Elişi çalışmaları, teori ile pratiğin, obje ile düşüncenin birbirine ne ölçüde uygun düştüğünü göstermek suretiyle, çocuğun objektif gözlem yapmak yeteneğini, çağrışım yeteneğini, hayâl gücünü ve soyut düşüncesini geliştirir.

Elişi çalışmaları, *Ferrière*'e göre, diğer yandan da insanı dürüstlüğe götürür, sıhhatli yaşamayı destekler ve işe saygı uyan-

dıracak ahlâkî bir terbiyeye hizmet eder. İnsanların birarada çalışması yoluyla egoizmi aştırır, karakteri güçlendirir, insanın kendine hâkim olmasını, enerjik olmasını sağlar.

Görülüyor ki, *Ferrière*, elişi faaliyetlerine, sadece bedenî güçlerin geliştirilmesi yönünden değil, hattâ daha ziyade zihnî ve ahlâkî güçlerin, yeteneklerin geliştirilmesi yönünden önem verir.

Ferrière, eğitimde herhangi bir özel elişi faaliyeti tavsiye etmiyerek, bunu sınırlandırmaktan çekinir. Bunu, daha çok, çevreye ya da ferdî imkânlara bağlı olarak, serbest bırakır. Hangi işte olursa olsun, *Ferrière*, elişinin daima zihnî eğitimin hizmetinde yer almasını savunur.

Ferrière, öğretimin, elişi faaliyeti yoluyla aktifleştirilmesi görüşüyle eski okullara karşı çıkar. Ona göre, elişine dayalı faaliyetlerin ön şartını, geleneksel "*kitap okulları*" değil, daha ziyade laboratuvarlar ya da atölye sınıfları ile "*yeni okul*"lar teşkil eder. *Ferrière*'in bu yeni okul modelinde, çeşitli dersler için, özel çalışma salonları ayrılmıştır.

Ferrière, her türlü elişi faaliyeti için, sadece şu sınırlandırmayı vazeder: Elişi faaliyeti, hiçbir zaman belirli bir meslekî amaca bağlı bulunmamalıdır. Çünkü, der *Ferrière*, dar bir faydacılık düşüncesi, zihnî ve manevî yöndeki ulvî amaçları perdeler ve çocukların geniş tecessüs yetisini zedeler.

5.2.8. CELESTIN FREINET (1896–1966)

HAYATI:

C. Freinet, 15.10.1896'da bir köylü ailesinin oğlu olarak Gars (Alpes Maritimes)'da doğdu.

1913–1915 yılları arasında iki yıl İlköğretmen Okuluna devam etti. 1915'de askere alındı. Subay olarak katıldığı savaşta ciğerlerinden yaralandı ve dört yıl süre ile hastanelerde yattı.

1920–1928 yılları arasında, Bar-sur-Loup köyünde öğretmenlik yaptı. Bu devrede, çocuğun yapısına uygun bir öğretim geliştirme yönünde çalışmalarına başladı.

1923'te H. Lietz'in Kır Eğitim Yurtları'nı ziyaret edip incelemelerde bulundu.

1928'de Bar-sur-Loup'dan ayrılarak St. Paul'de başka bir okulun yöneticiliğine geçti. Basım işini, bir öğretim tekniği olarak okula soktu. 1934 yılına kadar burda çalıştı.

1934'te Canne yakınındaki Vence vâdisinde, bir ev ile geniş bir arazi alarak, bir Kır Eğitim Yurdu kurdu. Karısıyla birlikte Freinet, ölümüne kadar bu eğitim yurdunda çalıştı.

C. Freinet, 8.6.1966'da Venca'da öldü.

ESERLERİ:

L'imprimerie à l'école. 1927. — Plus des Manuels Scolaires. 1928. — L'Ecole Moderne Française. 1946. — L'Education du Travail. 1960.

LİTERATÜR:

E. Freinet: Naissance d'une pédagogie populaire. 1948. — Chr. W. Schneider: Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich. 1963. — O. Völcker: Die französische Reformpädagogik. "Pädagogische Zentralblatt", 12(1932), S. 419–428 ve 536–559. — H. Jörg: Célestin Freinet, die Bewegung "Moderne Schule" und das französische Schulwesen heute. "C. Freinet: Die moderne französische Schule", 1965, S. 144–255.

GÖRÜŞLERİ:

C. Freinet, çağdaş eğitim reformcularından özellikle *H. Lietz*, *G. Kerschensteiner*, *J. Dewey* ve *A. Ferrière* tarafından kuvvetli bir biçimde etkilenmiştir. Bununla birlikte, geliştirmiş olduğu ilkeler, kendi çalışma arkadaşlarıyla birlikte, uzun yıllar süren uygulamaları sırasında yaptığı müşahadeler ve denemelerden çıkmıştır.

Tıpkı *J. Dewey* gibi *Freinet* de, okulu yeni baştan o şekilde organize etmek istemektedir ki, bu sayede okulun yaptığı eğitim işi, modern cemiyetin ihtiyaçlarına cevap verebilsin ve öğrenci-

lerini, bu cemiyet içindeki hayata hazırlamış olsun. Fakat *J. Dewey*'den farklı olarak *Freinet*, tabiata dayalı kendine has bir ahlâk dersi (*"Tabiî ahlâk"*) geliştirir. Ayrıca da *"yeni okul"* anlayışında, eğitim iyimserliği yüzünden etkisinin önemi gereğinden küçük görülen *"eğitici şahsiyet"*e, tekrar lâyık olduğu itibarı kazandırır.

Bu sebeple *Freinet*, yeni bir reform akımı başlatır. O, buna, *"yeni okul"*dan farklı olsun diye *"Modern okul"* deyimini kullanır.

Freinet'ye göre bu *"modern okul"*, eski olan herşeye, eskidir diye radikal bir biçimde karşı olmamalıdır. Bu okul, daha çok, şimdiye kadar elde edilen bilgi ve tecrübelerden, organik bir biçimde teşekkül etmelidir. Bu okulun bütün çabası, yalnızca bilgi kazandırmaya değil, herşeyden önce çocuğun kendisine, onun sağlığına ve dayanıklılığına, yaratıcı gücüne ve ferdî imkânları ile yeteneklerinin açılıp gelişmesine yönelmelidir. Bütün bunları sağlayacak yol ise, eğitim gerçekliğinin sağladığı her çeşit eğitim imkânlarından yararlanmaktır. Bunlara ayrıca da, *Freinet*'nin bizzat geliştirdiği ve uyguladığı iş materyalleri ile teknikleri de dahildir.

"İş ilkesi", *Freinet*'nin sıraladığı bu unsurlar arasında merkezî bir rol oynar. *Freinet*, bunu şöyle değerlendiririr:

> *"Uyanık kafalar ve becerikli eller, malûmatlarla dolu kafalardan daha iyidir"*.

Freinet'ye göre modern okulun kurulduğu yer ve okulun donatımı, eğitim işinin başarı sağlamasına yardımcı olacak biçimde olmalıdır. Okulun sahip olduğu çevre, çocuğun tecrübe ve yaşantı hazinesini zenginleştirmesi için çok çeşitli imkânlar sağlamalıdır. Okul, orman, çimen, tarla, akarsu ve kayalar yanında yer almalı, ya da en azından tabiata yakın bir çevre ile çevrilmiş olmalıdır. Meselâ bir meyva bahçesi, sebze bahçesi, bir çayırlık, oyun için bir boş saha, çadır kurma yeri, arı kovanlığı, güvercin kafesleri... v.b. gibi imkânları olmalıdır.

Okul ayrıca, rahatsız edici her türlü gürültüden uzak olmalıdır.

Freinet, okulun iç mimarisi için de ideal bir plan geliştirdi. Uzunca bir koridora sağlı sollu açılan, kışla biçimindeki dershaneler şekli yerine, müşterek sınıflar birimiyle atölyeleri getirdi. Böylece okul, ayni zamanda müşterek çalışma ve ferdî çalışmaya hizmet edebilecek bir yapıya dönüştürüldü. *Freinet*, herbir elişi faaliyeti için birbirinden ayrılmış salonlar olmasına karışıdır. Çünkü bu, ona göre, zihnî faaliyet ile elişi faaliyeti arasında tabiî olmayan bir ayırıma yol açacak ve kolaylıkla da el işi faaliyetini değersiz kılmaya götürecektir.

Freinet'ye göre, okulun daha birinci yılından itibaren, el işine dayalı yaratma ve teknik dünya ile temas sağlaması, diğer teorik dersler ile bütünleştirilmiş şekilde uygulanmalıdır.

Freinet, okul atölyelerini ve işliklerini, iki büyük grupta toplar:

1- *Basit el işi çalışmaları işlikleri: Meselâ, Tarla işi ve hayvan bakımı işliği, marangozluk ve demircilik işliği, ip eğme ve dokumacılık işliği, terzilik, yemek pişirme, ev işleri, mekanik faaliyetler (basit teknik faaliyetler), ticarî faaliyetler (makina ile yazma, defter tutma...v.b.) işlikleri gibi.*

2- *Müşterek olarak uygulanan ve tedricen gelişen zihnî çalışma projeleri için işlikler: Meselâ, dokümantasyon ile ilgili bir işlik (yani Kütüphane), yaratıcı faalietlere ayrılmış bir işlik, basım işi için bir işlik...v.b. gibi.*

Çocuk, hangi işlikte çalışmak istediğini, kendisi serbestçe seçmelidir.

Bu "*modern okul*"da öğretim, belirli müşterek çalışmalar dışında, öğretmenin gözetimi altında, taslağı öğrenci tarafından çizilen ferdî esastaki bir çalışmayı kapsar. Bu ferdî çalışma planı, haftalar ve aylara göre düzenlenmiştir.

Görülüyor ki, *Freinet*'de, iş eğitimi esas olarak alınmaktadır. Burda dayanılan esas ilke, "*iş birimlerine göre çalışma*" şeklidir.

Çocukların bir yandan işliklerde tek başına, iki kişi ya da grup halindeki çalışmaları, diğer yandan da dershanelerde müş-

terek sınıf birimi halindeki çalışmaları yoluyla *Freinet*, ferdî şahsiyet teşkili ile cemaat eğitimi arasında sıhhatli bir denge sağlamaya çalışmıştır.

Freinet'nin kurduğu ve bizzat yönettiği reform okulunun, iş eğitimi açısından ilginç yönü, genel olarak onun, bu ilkelere tutarlı bir tarzda bağlı olarak geliştirdiği öğretim pratiğinde ve özel olarak da, okula herşeyden önce *matbaayı* sokmuş olmasında bulunmaktadır. *Freinet*'nin raporlarına göre böyle bir iş, şunu göstermektedir ki, kitap basma şeklindeki bir eğitim vasıtası, çocuklar için çok ilgi çekici ve hareket sağlayıcıdır. Bu, dikkat etme işine çok yönlü olarak cevap vermekte, el maharetlerini ve düşünme yeteneklerini ayni şekilde desteklemekte ve geliştirmektedir. Didaktik yönden ise, okulda daha ilk yıldan itibaren her türlü okuma ve yazma derslerine çok çeşitli uygulama imkânları sağlamaktadır. Çocukların bizzat bastıkları şeyler - defter, kitap, dergi, gazete, ilânlar...v.b. - onlara, dışarda basılmış olan okul kitaplarından daha yakın gelmektedir.

Böylece *Freinet*, matbaacılık yoluyla, yeni bir eğitim ve öğretim reformunu gerçekleştirmek istemiştir.

5.3. "ÜRETİM OKULU" AKIMI

5.3.1. GENEL KARAKTERİSTİĞİ

İş okulu akımı, "*Üretim okulu*" akımında köklü bir değişime uğradı. Bu yolla eğitime, *ekonomik iş*, hattâ *endüstriyel iş* sokularak ona ayrıca da *sınıfçı* bir karakter eklendi.

Üretim okulu akımı, *K. Marx (1818–1883)*'ın düşüncelerinden ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, eğitim tarihi içerisinde uzun bir geleneğe sahiptir. Bu yöndeki fikirleri, klasik ütopyacılarda ve daha sonraları, 18. ve 19. Yüzyıl ütopik sosyalistlerinde görmekteyiz.

K. Marx ile *Fr. Engels* tarafından geliştirilen sosyalizm sistemi içerisinde yer alan bu fikirler, onların zamanında, henüz pratik alanda bir geçerlik kazanamadı. *K. Marx*, 1866'da Cenevre'de

toplanan "*Enternasyonal İşçiler Birliği*"ne sunduğu muhtırada, bu konudaki görüşlerini şöyle formüle eder:

> "*Eğitimden üç şeyi anlıyoruz:*
> *Birincisi: Zihnî eğitim,*
> *İkincisi: Bedenî eğitim,*
> *Üçüncüsü: Politeknik eğitim. Bu, öyle bir eğitimdir ki, bütün üretim süreçlerinin genel ilmî ilkelerini öğretecek ve ayni zamanda da çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak, her türlü işlerde yararlanılacak temel âletlerin kullanılmasını öğretecektir*".

Politeknik eğitim, *Marx* tarafından her ne kadar üçüncü sırada zikrediliyorsa da, bu, aslında onun eğitim anlayışının temel dayanağını teşkil etmektedir. *K. Marx*, başka bir yazısında politeknik eğitimi, "*eğitimin maddî üretim ile birleştirilmesi*" şeklinde tanımlar. İşte bu suretledir ki, iş'in, "*insanın insan olmasındaki önemi*", eğitimin merkezini teşkil etmektedir.

"*Üretim okulu görüşü*" Batı Avrupa'da, özellikle Almanya'da, *Marx'çı Revizyonistler* ya da onlara yakın yer alan *Sosyal Demokratlar* tarafından temsil edildi.

Üretim okulu görüşü, ilk defa en geniş sınırları içinde, İhtilâl sonrası Rusya'sında gerçekleştirildi. Günümüzde ise, "*Politeknik eğitim*" sistemi olarak, bütün sosyalist ülkelerde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

5.3.2. ROBERT SEIDEL (1850–1933)

HAYATI:

R. Seidel, 23.11.1850'de Kirchberg (Sachsen)'de doğdu. Hayata Grimmitschau'da çuhacı çırağı ve dokumacı olarak atıldı. 1870'de İsviçre'ye gitti. Burada önce dokumacılık işleriyle meşgul oldu. Daha sonra bir Halk Kitaplığında çalıştı ve bir siyasî gazetenin yöneticiliğini yaptı.

Clarus'da ve Zürich Kantonunda öğretmenliğe başladı. Burada "Volksrecht" adlı gazeteyi kurdu.

1905'de Zürich Yüksek Teknik Okulunda Doçent oldu ve 1908'de de Üniversiteye geçti.

1911–1917 yılları arasında İsviçre Millet meclisine üye oldu.

R. Seidel, 19 Haziran 1933'te Zürich'te öldü.

ESERLERİ:

Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule. 1908. — Das Ziel der Erziehung, vom Standpunkt der Sozialpädagogik. 1915. — Demokretie, Wissenschaft und Volksbildung. 1914.

LİTERATÜR:

H. Ernst: Zum 80. Geburtstag von R. Seidel. 1930.

GÖRÜŞLERİ:

R. Seidel, sosyalist eğitimciler çevresinden, iş eğitiminin gerçekleştirilmesi meselesiyle derinden meşgul olan ve teorik sosyalist temelleri, okul gerçekliğine aktarmayı arayan bir teorici idi. O, sosyalist eğitimin ana meselesini çözmek, yani işi, öğretimin temeline yerleştirmek istiyordu.

K. Marx'dan hareket eden *R. Seidel*, kapitalizmin ekonomik düzeninin artık yaşını doldurduğuna inanmaktadır. Ona göre biz, bugün artık yeni bir ekonomik düzene, yani üretim vasıtalarının kamu malı olduğu yeni bir düzene geçiş devrinde bulunmaktayız. İşte bu "*geçiş devri*", yani yeni bir sosyal düzenin oluşumu, yeni bir eğitim ve öğretimi gerekli kılmaktadır.

Seidel'e göre, bu yeni eğitimdeki yeni yönü, *el işi ilkesi* teşkil eder. Bu noktada o, *Marx*'dan ayrılarak, "*fabrika işi*" yerine, "*el işi*"ni esas almaktadır. Bu husus, onun bir yandan revizyonizminden ve diğer yandan da "*eğitim kaygusu*"nu ön plana almasından ileri gelmektedir.

R. Seidel, eğitimde iş'e en itibarlı yerin verilmesini talep eder. Bu ise, mevcut "*bilgi okulu*" ya da "*kitap okulu*" yerine, "*iş okulu*" nun geçirilmesiyle mümkün olur.

Büyük bir eğitici kaygusu taşıyan *R. Seidel*'e göre, iş, yalnızca bedenî esasta faal olma kaygusuyla değil, daha çok "*manevî*

yönde şekillendirici gücü" sayesinde kullanılmalıdır. *R. Seidel*, ruh ile bedeni, teori ile pratiği bir birliğe ulaştırarak, insanın her yönlü gelişmesini sağlamak istemektedir.

Görülüyor ki *R. Seidel*, *Marx*'dan hareket etmekle birlikte, eğitim reformları için ileri sürdüğü teorik çözüm tekliflerinde, liberal-burjuva İş Okulu akımlarının görüşlerine daha yakın bulunmaktadır.

R. Seidel'e göre, iş ilkesi, 10 yaşına kadarki eğitim kademesinde, öğretimden önce yer almalıdır. Bunun uygulaması için, *Fröbel*'in "*Kindergarten*"inin okul ile birleştirilmesini ileri sürer. Yeni öğretim, bahçe işi ve el işi faaliyetleri üzerinde yürütülmelidir. 10–13 yaşları arasında iş ile teorik dersler bir denge içersine sokulurken, *13–15* yaşlarında öncülük, bu defa teorik derslere verilmektedir.

R. Seidel'in "*iş dersi*"nin uygulanış tarzı, liberal iş okulu akımının tekliflerinden farklı değildir. O, iş dersini, *Fröbel*'in düşüncelerini daha da ileri götürmek şeklinde anlamaktadır. Tıpkı İş okulu akımı gibi, *Seidel*'in de esas amacı, bu yolla çocuklardaki "*keşfetme ruhu*"nu harekete geçirmektir.

Seidel'in iş eğitimi görüşlerine, "*vatandaşlık eğitimi*" görüşleri eklenmektedir. Ona göre, devlet vatandaşlığı eğitimi, müstakbel toplumun ana şartını teşkil etmektedir. O, bu eğitiminin muhtevasını, Sosyal Demokratik dünya görüşü doğrultusunda belirtilmektedir.

R. Seidel, *K. Marx*'dan hareket etmekle birlikte, geliştirdiği eğitim reformu görüşlerinde, onun ütopik bulduğu teorik-politik fikirlerini bir yana atarak, gerçekçi olmaya çalışmaktadır.

5.3.3. HEINRICH SCHULZ (1872–1932)

HAYATI:

H. Schulz, 12.9.1872'de Bremen'de doğdu.

Önce öğretmenlik mesleğine girdi. 1894'ten itibaren Sosyal Demokrat partiye girip yazar ve başyazar olarak çalışmaya baş-

ladı. Çalışmalarını, özellikle işçi eğitimi ve Sosyal Demokrat Parti okulunun kurulması üzerinde yoğunlaştırdı.

1912–18 ve 1920–30 yılları arasında Reichstag üyeliği yaptı.

1919–27 yılları arasında, İçişleri Bakanlığında Sekreterlikte bulundu ve yeni bir Kültür Politikası Bölümünü yönetti. 1920 toplanan Reichschulzkonferenz'in esas kurucusu ve yöneticisi, H. Schulz idi.

1926'da "Deutsche Kunstgemeinschaft" adlı bir cemiyet *kurdu.*

H. Schulz, 4.9.1932'de Berlin'de öldü.

ESERLERİ:

Sozialdemokratie und Schule. 1907. — Die Schulreform der Sozialdemokratie. 1911. — Aus meinen vier Pfählen. 1921. — Warum Enheitskurzschrift. 1925. — Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes. 1926. — Zwei Jahre Deutsche Kunstgemeinschaft. 1928. — Politik und Bildung. 1931. — Weg zur Rreichsschulkonferenz. 1920.

GÖRÜŞLERİ:

Alman Sosyal Demokrat Partisinin Kültür politikacısı olan *H. Schulz*, *K. Marx* ile *F. Engels* tarafından öne sürülen ilkeleri, okul pratiğine uygulanabilecek şekilde geliştirmeye çalışmıştır. Sosyal Demokrat Parrinin 1906 yılında Manheim'deki Kongresi için *Schulz*'un, *Clara Zetkin (1857–1933)* ile birlikte *"Halk eğitimi ve Sosyal Demokrasi" ("Volkserziehung und Sozialdemokratie")* başlığı altında geliştirdiği altı temel ilke, arada *C. Zetkin*'in hasta oluşundan dolayı, gerçi ele alınamadı, fakat hazırlanan bu taslak, o zamandan bu yana, Sosyal Demokrat Partinin esas okul proğramı oldu. Bu çalışma, sosyalist okulu, teorik yönden temellendirmeye yönelmiştir.

H. Schulz, sosyalist okulun pratiğiyle ilgili taleplerini, *"Sosyal Demokrasinin Okul Reformu" ("Die Schulreform der Sozialdemokratie" – 1911)* adlı eserinde sergilemektedir. Bu eserinde

Schulz'un kabul ettiği esaslar ve teklif ettiği model taslağı, sıkıdan sıkıya *Marx'çı* ideolojiye dayanmaktadır. O, burjuva-kapitalist düzenine karşı, Sosyal demokrat toplum düzenini teklif etmektedir. Buna uygun olarak da sosyalist bir okul ideali sergiler.

Bu okulun dayandığı temel ilke, *Marx*'da olduğu gibi, iş'tir. Daha açık bir ifadeyle, *H. Schulz*, iş'ten "*sosyal iş*"i anlamaktadır. İş, o'na göre, insan oluşun ve sosyalleştirmenin antropolojik kriterini teşkil eder. Bu sebeple, der *Schulz*, insan kendisini sosyal iş'e vakfetmelidir.

Bu sosyalist görüşe göre, insan kendi özünde, sosyal bir varlıktır. Fakat insan, bu sosyalleşmeyi iş yoluyla kazanır. Bu ilke, eğitim diliyle söylemek gerekirse, "*insanın sosyal iş sürecine iştirak etmesi*" anlamını taşır. Bunun için, cemiyetin mümkün olduğu kadar herbir üyesinin, üretim süreci üzerinde, bunun sosyal ve kültürel anlamı, iç ve dış ilişkileri üzerinde tam bir görüş kazanacak biçimde eğitilmesi gerekir. Bu yüzden sosyal işin, okullarda eğitimin ve ders plan ve proğramlarının merkezini teşkil etmesi gerekir.

Schulz, bu temel ilkenin uygulama şekli üzerinde de durmaktadır. Ona göre çocuklar ve gençler *çalışmalı, yaratmalı ve iş görmelidir*. Okul, bedenî çalışmanın temel bilgilerini, tekniğin bir çeşit alfabesini vermelidir. Ayrıca okul, *Schulz*'a göre, işin önemli unsurlarını ve işin zorunlu aletlerinin kullanılmasını öğretmelidir. Bunun yanında okul, manevî bilgilerin temellerini de öğretmelidir.

H. Schulz'un bu "*iş öğretimi*", tamamen *Marx*'ın kastettiği anlamdaki "*politeknik eğitim*" görüşüne uygun düşmektedir.

Bu görüşleri temsil eden *Schulz*, kendi zamanının okullarını, entellektüalist bir tutuma sahip oluşlarından dolayı tenkid eder. Ona göre bu geleneksel okullar, gençlere, üretimin derin ilişkilerini tanıtmamaktadır. Bunun sonucunda da, yeni yetişenler "*kurtarıcı bir üst bakışa*" sahip kılınamamaktadırlar. Bunlar, ilerde yetişkin olunca da, işlerine "*ilgisiz*" kişiler olarak çalışmaktadırlar.

İş eğitiminin uygulaması işinde ise *Schulz*, liberal İş okulları akımının bu konudaki talepleriyle yetinmektedir. Yani iş eği-

timinin, müstakil bir dal olarak proğramda yer almasıyla iktifa etmektedir. Bu konuda o, *A. Pabst*'ın "*Bugünkü eğitimde gençlerin el işleri*" (*"Die Knabenarbeit in der heutigen Erziehung"* - *1907*) adlı eserinde teklif ettiği *el işi* çalışmalarını esas alır.

Demek oluyor ki *Schulz*, ideolojik temellendirmesi bir yana bırakılırsa, taslağını çizmeye çalıştığı sosyalist okul modelinde, liberal iş okulu akımlarının uygulamayla ilgili teklifleriyle yetinmektedir.

H. Schulz, sosyalist eğitim için, şu altı ilkeyi, temel ilke olarak kabul eder:

1- Eğitimin kamusal oluşu ilkesi,

2- Öğretimin parasız oluşu ilkesi,

3- Öğretimin dünyevî olması ilkesi,

4- Karma eğitim ilkesi,

5- Ders plan ve proğramlarının sosyal demokratik esasta biçimlendirilmesi ilkesi,

6- Birlik okulu ilkesi.

Bu suretle *H. Schulz*, geleceğin sosyal-demokrat okulunun şekillendirilmesi üzerinde yol göstericilik etmektedir.

5.3.4. PAUL ÖSTREICH (1878–1959)

HAYATI:

P. Östreich, 30.3.1878'de bir marangoz ailesinin oğlu olarak Kolberg'de doğdu. İçinde yaşadığı küçük burjuva ailesi şartları ve burada tanıdığı sosyal gerilimler, onun daha sonraki sosyal eğitim konusundaki görüşlerine etkide bulunmuştur.

Kolberg'de ilk ve Ortaöğrenimini gördükten sonra, Berlin ve Greifswald Üniversitelerinde matematik, fizik ve kimya dallarında yüksek öğrenim gördü. Sonra Lise öğretmenliğine başladı (1905). Ayni zamanda da, çok yönlü bir politika hayatına katıldı.

1918'de, 'Berlin Filologlar Birliği'nin Reform Komisyonuna üye seçildi, fakat kısa bir süre sonra burdan ayrıldı. 1919'da "Radi-

kal Okul Reformcuları Birliği" ("Bund enstschiedener Schulreformer")ni kurdu.

1933'de, siyasî sebepler yüzünden görevinden alındı ve kısa bir süre de hapse girdi.

1945'ten itibaren, Demokratik Alman Cumhuriyetinin kurulmasından sonra, Doğu Berlin'de, bir süre öğretmenlik ve maarif müşavirliği yaptı.

Son derece mücadeleci bir şahsiyete sahipti.

P. Östreich, 28.2.1959'da Berlin'de öldü.

ESERLERİ:

Die Lebensschule. "Die elastische Einheitsschule, Lebens-und Produktionsschule", cilt: 4. — Zur Produktionsschule. — 1920. — Die elastische Einheitsschule. 1921. — Die Schule zur Volkskultur. 1923. — Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. 1930. — Die Technik als Luzifer der Pädagogik. 1947. — Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. 1947.

LİTERATÜR:

G. S. Kawerau: Der Bund entschiedener Schulreformer. Werden und Wesen. 1922. — K. Dern: Der Produktionsgedanke der "Entschidenen Schulreformer. (Diss.). Giessen. 1926. — M. Weise: Paul Oestreich und die entschiedene Schulreform. 1928. — Menschheitspädagogik - Paul Oestreich zum Dank, Yay.: von seinem Freundeskreis. 1948. — K. Bilker: Die historischen Wurzeln der sozialistischen Einheitsschule Paul Oestreich. "Lebendige Schule", 1958, S. 127–137. — Böhm, W. /R.Erben: Paul Oestreich. 1971.

GÖRÜŞLERİ:

Birinci Dünya Savaşının hemen ardından Almanya'da, eğitim reformu konusundaki en radikal teklifler, sayıca çok küçük bir eğitimciler çevresinden gelmiştir. Bu çevre, *18.9.1919*'da Berlin-Schönberg'de *Paul Östreich*'in başkanlığı altında *O. Essig, A. Grimme, F. Hilker, F. Karsen, S. Kawerau, E. Rotten, A. Sim-*

sen... v.b. gibi ünlü kişileri de toplayan ve kendilerine kısaca "*Radikal okul Rreformcuları Birliği*" (*"Bund entschiedener Schulreformer unter akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen Gross-Berlin"*) adını veren bir cemiyet idi.

Bunlar, kendi aralarındaki fikir farklarına rağmen, temeldeki sosyalist anlayışta birleşiyorlardı. Bunlar, kendilerine göre sosyalist bir anlayış içerisinde, okul reformu değil, "*okul ihtilâli*" talep ediyorlardı. İşte, *P. Östreich*, bu Birliğin sözcülüğünü yapıyordu.

P. Östreich, konuşmalarında ve yazılarında, Marxizm'in temel görüşüne bağlı olduğunu söyler. Fakat bununla birlikte, sosyalizme götüren gelişmede ahlâkî istek ve iradeyi, tarihî gelişim sürecinin zorunlu akışından daha önemli görür. Ona göre dünyanın kurtuluşu, sadece sorumluluk şuuruna sahip "*hürriyet yükümlülüğü duygusu*" yoluyla gerçekleştirilebilir. Böylece *P. Östreich*, *Marx*'tan daha kuvvetli olarak, büyük ve zaman üstü nitelik taşıyan insanlık idealine karşı, ahlâkî sorumluluğa bağlı bulunmaktadır.

P. Östreich'e göre, sosyalist esastaki bir düzen değişikliği, ancak her ferdin kendi tüm insanlığına erişince mümkün olabilir. Bu ise, tarih sürecinin bir sonucu değil, birinci planda insanın kendi çabasıdır. Onun içindir ki, *Östreich*'de söz konusu olan şey, birinci planda *ferdin kendi ahlâkî aksiyonunun 'üretilmesi'dir*. Böylece *Marx*'daki toplumsal gelişme kanununun yerine, *Östreich*'de ahlâk geçmektedir. *Östreich*'e göre, insanı ve tarihi harekete geçiren şey ekonomik zorunluluklar değil, sübjektif iradede var olduğu kabul edilen objektif değerler dünyasıdır. İşte, *P. Östreich*, bu değerlerin üretilmesini, eğitimin esas amacı olarak görür. Ekonomik değerlerin üretilmesi, işte bu ilk esas amaca bağlı bulunur. Böylece *Östreich*'de, ekonomik değerler, eğitimin tüm amaçlarının kendisine bağlandığı bir temel amaç olmaktan çıkarılmaktadır. Tam tersine o, toplumu eğitim ya da okul yoluyla değiştirmek istemektedir. Bu da fertten geçmektedir.

P. Östreich'in tasarladığı okul modeli, muhtevası yönünden değil, ama isim olarak bir "*Üretim Okulu*" (*"Die Produk-*

tionsschule")'dur. Bu okul, Kır Eğitim Yurtları'na benzer bir kuruluş olup, büyük şehir yakınlarına kurulmuş ve bu suretle de daha az tecrit edilmiş bir okuldur. İçerisinde çok çeşitli tarım ve el zenaatlarıyla ilgili faaliyetlerin yer aldığı bir okuldur. *P. Östreich*, böyle bir okul yoluyla, insan hayatı için önem taşıyan ve bu hayatın mevcudiyetini sürdürmede onu yetenekli kılan ruhî-sosyal ve zihnî-maddî esastaki değerlerin üretilmesini sağlamak istemektedir. Bu amaca ulaşmak için, her türlü çalışma şekillerinden, yani insanı kendi hayatını yöneltmeye yetili kılabilmek yönünden ihtiyaç duyduğu el işi, zihnî iş, teknik iş ve iradî esastaki çalışmalardan yararlanmak gerekir. O halde, *P. Östreich*'e göre *üretme*, en geniş anlamıyla, her zaman için "*insanın yaratıcı esasta faal olması*" demektir.

"*Üretici metod*" insanın bütünlüğünü bir ön şart olarak alır. Bu, ayni zamanda fert ile cemiyetin bütünlüğü anlamını taşır. Üretim okulu ise, öğrencilere yüksek bir insanlık kültürüne ulaşma yönünde faal bir hayat biçimlendirmesi sağlamak ister. Böylece *P. Östreich*, tasarladığı *insanlık eğitimi* yoluyla, insanlığın ve milletin ahlâkî esastaki mükemmeleştirilmesinin yollarını ve imkânlarını açmak ve ayni zamanda da üretici esasta faal olmak suretiyle, işin ahlâkîleştirilmesi ve insanîleştirilmesini sağlamayı kendine bir görev olarak kabul etmektedir.

Bu düşüncelere bağlı olan *P. Östreich*, çocukları ekonomik üretim süreçleri içine koşan, yalnızca ekonomik açıdan yürüyen ve kendi varlığını birinci planda ekonomik düşünceden almak isteyen okul anlayışına karşı, daha başından itibaren, tenkidî bir tutum takınmıştır. Çünkü, *P. Östreich*, ekonomi ile okul ilişkisini, ancak eğitim fikrinin buyruğu altında kurmak istemektedir. *P. Östreich*'ın taslağını çizdiği "*Üretim okulu*", bu sebepledir ki, meselâ *P. P. Blonski*'de olduğu gibi, "*çocukların radikal esastaki politeknik-endüstriyel eğitimi*"ne karşıdır. Çünkü, ona göre bu tarz bir eğitim, çocukları makinalaştırır. Yani *Östreich, Blonski*'nin kabul ettiği tarzda, makinayı insanlığın bir "*kurtarıcısı*" olarak görmez. *P. Östreich* de insanın çok yönlü gelişimini kabul ettiği halde, ona göre *Blonski*'nin teklif ettiği yolla ne makinanın insanîleştirilmesi ve ne de insanın insanîleştirilmesi mümkün olur.

Bu teorik temellendirmelere dayalı olarak *P. Östreich*, kuruluş sistemi yönünden bir "*Birlik okulu*" (*"Die Einheitsschule"*) taslağı çizmiştir. Ona göre bu okul, her insanın hürriyetten hareket ederek hürriyet içinde kendi "*tüm insanlığı*"na erişmesini ve ayni zamanda da insanlığın kardeşçe bir zihniyet ve eşitlik şuuru içerisinde birlik olmasını sağlayacaktır.

Bu "*Birlik okulu*", yatay esasta kurulmuş şu dört kademeden teşekkül etmiştir:

- *Kindergarten: 3–7. yaşlar.*
- *Temel okul: 7.–16. yaşlar. Bu okul, kendi içerisinde ayrıca alt kademe ile orta kademe'ye ayrılmıştır.*
- *Meslek okulu ya da Üst kademe; 16.–20. yaşlar.*
- *Yüksek okullar.*

Bu "*Birlik okulu*"nda öğretim, esnek bir yapıya sahiptir. Yani dersler *esas dersler* ile *seçmeli dersler*'den teşekkül etmiştir. Öğretim parasızdır. Öğretimde ne cinsiyete ve ne de dinlere ve mezheplere göre bir ayırım yapılmaktadır.

Bu "*Birlik okulu*", bir "*Hayat okulu*" karakterini taşıyacaktır. O, hayatın bir parçası olacaktır. Bu okuldaki oyun yerleri, iş yerleri, dinlenme yerleri ve yemekhanelerde öğrenciler, her cinsten önemli sosyal etkilemelerle karşı karşıyadır. Burada bir arkadaşlık ve karşılıklı yardım etme havası hâkimdir. Herhangi cinsten bir baskı ve ceza, söz konusu değildir. Metod yönüyle ise okul, bir "*üretim okulu*"dur. *Östreich*'e göre, geleneksel "*öğrenme okulu*", zihnî yeteneklerin tek yanlı bir biçimde geliştirilmesini ve modern "*İş okulu*" ise, sadece aktif esasta müşahade etmeyi amaç edinmişken, kendisinin bu "*üretim okulu*", bilfiil "*hayatı şekillendirmeyi*" ve "*hayatı yaşamayı*" amaç edinmiştir.

Böylece *P. Östreich*, ideolojiden hareket etmekle birlikte, taslağını çizdiği reformcu okulunu ideoloji üzerine değil, çocuk ve gençlerin spontanlığı ve tabiatı ilkesi üzerine kurmaktadır. *Östreich*, onun içindir ki, reform okulunun iç şekillendirilmesinde ferdiyetçi fikirlere dayanmaktadır. Hattâ kendisi bizzat çok yerde

M. Montessori'ye dayandığını açıkça belirtir. İş okulu akımını tenkid etmekle birlikte, aslında üretici-el işi meselesinde, doğrudan doğruya İş okulu akımına bağlı bulunmaktadır.

5.3.5. NADEŞDA KONSTANTİNOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)

HAYATI:

N. K. Krupskaya, 26.2.1869'da, fakir düşmüş bir aristokrat babanın kızı olarak Petersburg'da doğdu.

İlk ve ortaöğrenimini Petersburg'da yaptı. Erken yaştan itibaren çevresinin sosyal meseleleriyle meşgul olmaya başladı. Bu hususta onun üzerinde önceleri L. N. Tolstoy'un ve sonra da K. Marx ile Fr. Engels'in etkileri büyük oldu.

1891'de Petersburg yakınındaki Smolenskoye köyüne öğretmen oldu. 1894 yılında, W. I. Lenin tarafından yönetilen "İşçi sınıfının Kurtuluşu için Savaş Birliği" adındaki örgüte katıldı. 1897'de, politik faaliyetleri yüzünden tevkif edildi ve Lenin ile birlikte Doğu Sibirya'daki Şusenskoya adlı yere sürgüne gönderildi. 1898'de, burda Lenin ile evlendi.

Sürgünlük hayatının bitiminden kısa bir süre sonra Krupskaya, Lenin ile birlikte Rusya'yı terkedip (1900), Batı Avrupa ülkelerine mülteci olarak gittiler. 1907-1917 yılları arasında tekrar Batı Avrupa ülkelerinde geçirdiler. Krupskaya, bu süre içerisinde, Çağdaş eğitim akımlarını derinliğine incelemek fırsatını buldu.

1917'de Lenin ile birlikte Rusya'ya döndü. Eğitim ile ilgili önemli mevkilerde yer aldı.

N. K. Krupskaya, 27.2.1939'da Moskova'da öldü.

ESERLERİ:

Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, Berlin-Ost 1959. — Sozialistische Pädagogik, 4 ciltlik bir seçmeler, Berlin-Ost 1966-1967.

LİTERATÜR:

O. Anweiler: Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Aera, Heidelberg 1964, S. 81–89. — K. - H. Günther: N. K. Krupskaja über die Verbindung von Schule und Leben. ""Pädagogik", (1964), S. 716–725.

GÖRÜŞLERİ:

N. K. Krupskaya, ihtilâl sonrası devresinin ünlü Sovyet eğitim reformcusudur. Eğitimin teorisi ve pratiği alanlarında çok çeşitli faaliyetler göstermiştir. 1917'ye kadarki devrede, bir yandan *Tolstoy* okulu ve diğer yandan da Batı Avrupa eğitim reformu akımlarının etkisi altında kalmıştır. Fakat 1917'den itibaren, tek yanlı olarak marxist eğitim doğrultusuna yönelmiş olmakla birlikte yine de hiçbir zaman *Tolstoy*'cu menşeini inkâr etmemiştir.

Marxist eğitim görüşlerini, çeşitli makaleleri ile birlikte "*Halk Eğitimi ve Demokrasi*" (*"Narodnoe obrazovanie i demokratiya" – 1917)* adlı ana eserinde açıklar. Üzerinde durduğu en önemli reform ilkesi, politeknik eğitim ve öğretim meslelesidir.

Krupskaya'ya göre, sosyalist bir ülkenin okulunda, teori ile pratik ya da öğretim ile üretici iş birleştirilmiş olmalıdır. O, derki:

> "*Sosyalizmi kuran bir ülkede politeknik öğretim, genel öğretimin temel bir unsuru olmalıdır*".

Ancak böyle bir eğitim yoluyladır ki, insanları çok yönlü, ya da her yönlü yetiştirmek mümkün olur. Bu sebeple de *Krupskaya*, okullardaki öğretimi monoteknik esasta değiştirmek isteyen her çeşit çabaya karşı güçlü bir savaş açmıştır. Bu ilkelerden hareket ederek *Krupskaya*, okulların çocukları yalnızca temel bilgi ve becerilerle donatmasını yeterli görmemekte, ayrıca da onlara modern üretimin esaslarını ve temel ilkelerini tanıtmasını istemektedir.

Krupskaya, Marxizmin bu temel eğitim ilkesini, politik bir kaygudan çok, tamamen bir eğitim kaygusundan hareket ederek ele alır.

Daha önce *Lenin* devrinde başlatılan politeknik eğitim reformu hareketlerinin, *Stalin* devrinde bir tarafa atılması eğilimi başlamıştır. Bunun sonucu olarak *Stalin* devrinde Sovyet okulları, ideolojik temeller üzerine dayalı birer "*kitap okulları*" haline dönüştürülmüştür. İşte *Krupskaya*, bu gidişe karşı büyük bir çabayla karşı koymuştur. *Krupskaya*'nun bu yöndeki çabaları. ancak 1955'lerden itibaren yankı yapmaya başlamıştır.

Krupskaya'ya göre sosyalist eğitimin diğer bir önemli ilkesi, "*kollektif eğitim*" ilkesidir. Bu ise, yeni yetişen gençlerin kollektif bir yolla, "*kollektif bir şuurla*" teşhiz edilmesi demektir.

5.3.6. PAVEL PETROVİÇ BLONSKİ (1884–1941)

HAYATI:

P. P. Blonski, 14.5.1884'de Kief'te doğdu.

İlk ve Ortaöğrenimini Kief'de yaptı. 1902–1907 yılları arasında, Kief Üniversitesinde, Psikoloji ve Felsefe dallarında yüksek öğrenim gördü. Daha öğrenci iken, Sosyal İhtilâlci Partiye üye oldu. Bu sebeple de sık sık koğuşturmalara uğradı ve hattâ 1903, 1905 ve 1906 yıllarında hapislere girip çıktı.

1908 yılında, Moskova Kız Öğretmen Okulunda Psikoloji öğretmeni olarak meslek hayatına başladı. 1914 yılına kadar süren bu öğretmenlik hayatında Blonski, Eğitim ve Felsefe alanlarındaki incelemelerini derinleştirdi. 1913 yılında doktorasını yaptı.

1914–16 yılları arasında Moskova Üniversitesinde Eğitim İlmi ve Psikoloji dallarında Doçent olarak dersler verdi. 1917 Ekim İhtilâline kadar da okul idareciliklerinde bulundu.

1918 yılında, Moskova'daki ikinci Devlet Üniversitesine Profesör olarak atandı ve ayni zamanda da Moskova "Komünist Eğitim Akademisi" ile Pedagoji Enstitüsünde faaliyet gösterdi. Sonra İlmî Pedagoji Enstitüsünde ve Politeknik Eğitim Enstitüsünde çalıştı.

P. P. Blonski, 1922–24 yılları arasında, Sovyetler Birliği eğitim politikası ile öğretim proğramları üzerinde çok etkide bu-

lundu. W. I. Lenin'in tavsiyesi üzeeine, 1922'de, Âlimler Konseyi'nin Eğitim ilmi Bölümünün başına getirildi ve 1929'a kadar bu görevde çalıştı.

1927'den itibaren, Blonski'nin görüşleri, Sovyetler Birliğinde, resmî ağızlardan tenkid edilmeye başlandı.

1930'dan ölümüne kadarki süre içerisinde, Moskova Üniversitesi Psikoloji Enstitüsünde faaliyet gösterdi.

P. P. Blonski, 15.2.1941'de, uzun bir hastalıktan sonra, Moskova'da öldü.

ESERLERİ:

Die Arbeitsschule. Paderborn 1973. (Diğer eserleri Yabancı dillere çevrilmemiştir).

LİTERATÜR:

H. E. Wittig: Blonskij-Auswahlbibliographie. P. P. Blonski'nin Pedagoji, Pedoloji ve Psikoloji üzerine yayınları. "Pädagogik und Schule in Ost und West", 18(1970), 11–12, S. 263–267. — H. E. Wittig: Persönlichkeit und Werk des frühsowjetischen Reformpädagogen Pavel Petrovic Blonskij. "P. P. Blonskij: Die Arbeitsschule". 1973, S. 239–280. — O. Anweiler: Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Aera. 1964, S. 177–186. — Th. Dietrich: Sozialistiche Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. 1966, S. 127–161. — O. Anweiler: Die internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Dewey, Kerschensteiner, Blonkij). "Bildung und Erziehung", 14(1961), 7, S. 385–404. — H. E. Wittig: P. P. Blonskijs Beitrag zur Diskussion des polytechnischen Bildungsbegriff. "Die Deutsche Schule", 54(1962), 11. S. 544–551.

GÖRÜŞLERİ:

P. P. Blonski, Sovyetler Birliğinin ön sırada gelen eğitim reformcularından birisidir. *Marx*'ın fikirlerini derinliğine işleyerek, sosyalist bir iş eğitimi taslağı geliştirmiştir. *Blonski, Marx*'ın

politeknik eğitim tanımını, onun kastettiği anlamda ciddî olarak ele alan ve tutarlı olarak işleyen ilk ve tek kişidir.

Blonski, daha ilk yazılarından itibaren, eğitim reformu meselesiyle ilgilenmiştir. "*Yeni İlkokulun görev ve Metodu*" ("*Zadaci metodi Novay Narodney Skoli*" – *1917*) adlı eserinde, bu konudaki temel tutumunu şöyle dile getirir:

> "*İlkokulda çocuk, ön planda teorik bilgiyi değil, yaşamayı öğrenmelidir*".

Asrın başından itibaren bütün ülkelerdeki eğitim reformu akımları tarafından, geleneksel "*kitap okulu*"na karşı yapılan tenkidlere, *Blonski* de katılır. Ona göre yeni "*hayat okulu*"nun temel dayanaklarını, "*iş eğitimi*" ile "*cemaat eğitimi*" teşkil eder. Bu temel düşünceler, yani okulu çocuğun bir "*yaşam yeri*" ve "*sosyal yönden önem taşıyan iş'in yeri*" yapmak isteği, onun daha sonraki eserlerinde daha derinliğine işlenmiştir.

Blonski, eğitim reformu konusundaki görüşlerini, ayrıntılı olarak "*İş okulu*" ("*Trudovaya Skola*" – *1919*) adlı ana eserinde açıklar. Onun bu ana eseri "*İş okulu*" adını taşımakla birlikte, burada aslında bir "*üretim okulu*"nun teorisi ve uygulamasıyla ilgili esaslar ele alınmaktadır. Çünkü, onun taslağını çizdiği İş okulu, ekonomik ve sosyal yönden zorunlu iş'i, esas olarak alan bir okuldur.

Bu esaslara bağlı olan *Blonski*, liberal yöndeki İş okullarını reddeder. Özellikle *G. Kerschensteiner* tarafından geliştirilen ve *el işi*ni esas alan tipteki "*İş okulu*"na karşı çıkar. O, bu tip iş okulunu, sun'ileştirilmiş bir iş okulu olarak tanımlar. Buna karşılık, *Blonski*'nin tasarladığı şekildeki gerçek iş okulu, bir "*lonca ya da esnaf okulu*" değil, çağın karakteristiğini teşkil eden "*endüstriyel üretim*"i, yani fabrika üretimini esas bir öğretim ilkesi olarak gerçekleştirecek cinsten olan bir "*üretim okulu*" dur. *Blonski*, bu yeni okul anlayışıyla, liberal yöndeki diğer iş okullarında olduğu gibi sadece öğretim metodları kesiminde, yani çocuğun müşahade etme ve kendi kendine faal olması doğrultusunda bir reform yapmakla yetinmemekte, tam tersine, "*sınıfsız bir topluma uygun düşecek bir üst yapıyı üretmek için, okulun*

yapısını kökünden değiştirmek" istemektedir. Bu açıdan o, eğitimin amacını şöyle belirler.:

> "*Eğitimin amacı, çocuğu modern endüstriyel kültüre alıştırmaktır... İş okulundaki eğitimin merkezî meselesini, çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerden hareket edilerek, onun modern endüstriyel kültüre hâkim olmasının, nasıl sağlanacağı hususu teşkil eder*"

Marx gibi *Blonski* de, çocukların belirli bir yaştan itibaren, üretim içinde çalışmalarının ekonomik ve sosyal açıdan bir zorunluluk olduğunu savunmaktadır. *Blonski* ayrıca da, tıpkı *J. Dewey* gibi, burda söz konusu olan şeyin, erkenden ihtisaslaşmış bir meslekî yetiştirme olmayıp, çocuklara geniş kapsamlı bir teknik formasyon vermek olduğunu kabul etmektedir.

Blonski'ye göre ancak endüstri içindeki bir çalışmadır ki, yeni yetişen nesiller için derin ve geniş kapsamlı bir eğitimin temeli olabilir. Ancak böyle bir çalışmadır ki, insanın *her yönlü yetişmesi*'ni sağlayabilir. Ancak böyle bir eğitimdir ki, insanın bir makinayı kullanırken, diğer bir makinayı kullanmaya daha kolaylıkla geçmesini sağlar. Bir makinadan diğerine geçme, "*çok yönlü bir iş eğitimi*" etkisi yapar. Demek oluyor ki, *Blonski*'ye göre eğitim, endüstriyel iş'ten ve bunun yapısına nüfuz etmekten ortaya çıkmaktadır.

Blonski, eğitime temel aldığı fabrika işi'nin ruhu zayıflatması ve vücuda zarar vermesi tehlikelerine dikkat eder. Bu sebepledir ki, der *Blonski*, endüstriyel iş, gençleri ne zihnî yönden haddinden fazla zorlamalı ve ne de bedenî yönden ezmelidir. Ancak bu suretledir ki, fabrika işi, gelişmeyi destekleyici bir karakter kazanır. *Blonski*, eğitimde her nekadar endüstriyel işi esas olarak almakla birlikte, insanların el zanaatlarına dayalı iş'e yabancılaşmamasına da dikkat etmektedir. Nitekim, kendi İş okulunun birinci kademesinde (8–13 yaşları için), kısmen de olsa, el zenaatına dayalı iş'e yer verir.

Eğitimin yalnızca endüstriyel iş yoluyla mümkün olabileceği bu anlayışa göre *Blonski*, eğitim alanını yalnızca fabrika-

lara ve ziraî komünlere sınırlandırmaktadır. Buna göre eğitim ve öğretim, ancak sözü geçen bu kurumlarda ve bunlar yoluyla başarıya ulaşacaktır. Böylece bu kurumlar, şimdiye kadar "*okul*" adı verilen kurumların görevlerini devralacaklardır.

Blonski, okul ile üretimi birleştirmek suretiyle, *Marx*'ın "*iş ile öğretimin birleştirilmesi*" isteğine uygmaktadır. Bu husus, *Politeknik eğitim*'in esasını teşkil etmektedir.

Blonski'nin İş okulu'nun temelinde yatan ikinci ana ilke, "*kollektiflik ilkesi*"dir. Buna göre, endüstriyel iş, ancak kollektif bir çalışma yoluyla gerçekleştirilebilir. Bunda, teker teker her bir işçi, bir iş bütününün yalnızca belirli bir bölümünü yapar. Sonunda bu bölümler, "*bütün*" için birleştirilir. Bu sebepledir ki, gelişmiş bir cemiyette tecrit edilmiş, ferdî bir iş, mevcut olamaz. O, bu hususu şöyle belirtir:

> "*İş eğitimi, kollektif çalışmayı, yani başka bir deyimle, iş cemaatına dayalı çalışmayı, zorunlu bir ön şart kılar*".

İş'in bu kollektiflik özelliği, kendi temellendirilmesini, "*iş bölümü*"nde bulur.

Blonski'ye göre okul, endüstriyel iş organizasyonunun tıpa tıp bir kopyası olacağına göre, burda yapılacak iş de, ayni şekilde iş bölümü esasına göre olmalıdır. Onun içindir ki, *Blonski*'nin iş okulu, "*çocukların iş cemaatları*"ndan meydana gelmiştir.

Bu yeni okul, şu kademeleri içerisinde toplar:

1. Kindergarten (3–7 *yaşları*):

Bu *Kindergarten*'lar, okul öncesi eğitim devresindeki bütün çocuklar için mecburidîr. Bu kademenin eğitiminde, oyun, merkezî bir yer tutar. Fakat bu oyun, iş esaslarına göre düzenlenmiştir. Çocuklar, yetişkinlerin sosyal ve ekonomik hayattaki faaliyetlerini ve makinaların işleyişini *müşahade edip* bunları *taklit* şeklinde oyun oynarlar. Bu kademede öğretmenin görevi, çocuklara, en tabiî oyun şeklini seçmek ve bunları organize etmekten ibarettir.

2. Endüstriyel iş okulunun 1. kademesi (8–13 yaşları):

Bu kademe, "*komün*"ler içerisinde düzenlenmiş bir hayat tarzı ile özdeştir. Çocuklar, komünler içerisinde yaşarlar, eğilimlerine uygun düşen işlerle uğraşırlar. Bu komünlerde bütün çocuklar eşit muamele görürler.

Komünler, yani *iş komünleri* halindeki bu yeni okul, tıpkı "*sınıfsız bir toplum*" düzenine göre kurulmuştur. Onun için de bu okulda, klâsik "*sınıf*" sistemi kaldırılmıştır. Ayni şekilde geleneksel "*dersler*" kaldırılıp bunların yerine "*somut gerçeklik*" girmektedir.

Çocuklar 150–200 kişilik gruplar halinde "*çalışma odası*" şeklinde düzenlenmiş salonlarda çalışırlar, oynarlar ve dinlenirler. Tıpkı bir büyük ailede olduğu gibi, bu gruplar da gerek kendi içlerinde ve gerekse kendi aralarında bir *birlik* teşkil ederler.

Bu okullarda çocuklar, üretici yönden her türlü çalışma imkânları ve vasıtalarına sahiptirler. Bu suretle çocuklar bir yandan üretici iş eğitiminden geçirilmiş ve diğer yandan da sınıfsız bir toplum modeline uygun bir *komün* hayatı yaşamış olurlar. Çünkü, diyor *Blonski*, çocuk "*sınıfsız*" bir tabiata sahiptir ve bu sebeple de "*sınıfsız*" bir toplum içerisinde yaşaması gerekir.

3. Endüstriyel iş okulunuun 2. kademesi (14–18 yaşları):

Bu kademe ile çocuklar, artık fabrika çalışması içerisine girerler. *Blonki* bu kademede *Marx*'ın "*politeknik*" eğitim görüşünü ve *teori* ile *pratiğin* birleştirilmesi ilkesini esas olarak alır ve der ki:

"*Fabrika ve fabrika atölyeleri, gençlerin iş okulunu teşkil ederler*".

Böylece gençler, yetişkin işçilerle birlikte bu okullarda (yani fabrikalarda) çalışırlar ve öğrenirler.

"*Ayni zamanda birer okul olan bu fabrikalarda, bilimsel formasyon kazanmış işçiler yetiştirilir*".

Bu kademedeki eğitim, üretici esasta çalışan insanların "*iş planı*"na uygun olarak düzenlenmiştir. Bunun yanında çocuklar,

yeterli derecede olan serbest zamanlarında spor, edebiyat ve güzel san'atlarla da meşgul olurlar.

Bu okullardaki öğretim proğramlarında endüstriyel ve bilimsel çalışmalar ile güzel san'atlar ve spor alanlarındaki çalışmalar, şu orana göre düzenlenmiştir: 4: 2: 1: 1.

Blonski'nin bu "*endüstriyel iş okulu*"ndaki esas meseleyi, *politeknik eğitim* ilkesi teşkil etmektedir. Demek oluyor ki *Blonski*, bu okulda "*üretici iş*" ile "*eğitimi*" birleştirmektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim ile endüstriyel çalışma birleştirilmektedir. Bu sayede gençler, tekniği yalnızca anlamakla kalmazlar, fakat ayrıca da onun üzerinde hâkimiyet kurmayı başarırlar.

Blonski'ye göre bu *politeknik eğitim*, hem tabiaat ve hem de topluma yön verecek insanları yetiştirir. Görülüyor ki, bu *endüstriyel-politeknik eğitim*, üretici işten hareket etmek suretiyle, "*yeni bir toplumun*" yaratılmasını sağlayacak bir yolda yürümektedir.

ALTINCI BÖLÜM

"KOLLEKTİF EĞİTİMİ" AKIMI

6. "KOLLEKTİF EĞİTİMİ" AKIMI

6.1 GENEL KARAKTERİSTİĞİ

Kollektif eğitimi, kollektif içinde ve kollektif yoluyla, kollektif bir şuur ve davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim şeklidir.

Kollektivizm, ortak beşerî hayatta, unsurlardan önce *Bütün*'den hareket eden tipten sosyal-politik teori ve uygulamalara verilen müşterek bir addır. Bu gibi sosyal sistemlerde fert, yalnızca bir üye'den ibaret olup, onun ferdî değeri, büyük ölçüde olmak üzere *Bütün*'e feda edilmektedir.

Tarihî yönden ele alındığında, *Kollektivizm*'in tek yanlı endividüalizme bir tepki olarak ortaya çıktığı görülür. Aslında bunlardan her ikisi de, yani endividüalizm ile kollektivizm, tek yanli teoriler olup, insanın bir *ferdî* ve bir de *içtimaî* yönünün mevcut olduğunu kavrayamamış görüşlerdir.

Kollektif eğitimin tezahür şekilleri çok çeşitli olup, çağımızda her şeyden önce totaliter sistemlerde görülmektedir. Kollektivist sistemler, devlet ile cemiyeti özdeş bir şey olarak kabul edip, her şeyi devletten hareket ederek anlamaya çalışırlar. Bunların hepsinde tipik bir özellik, kısmî hakikatleri (Meselâ *ırk, millet, halk, devlet, sosyal sınıf...v.b. gibi)* mutlak olarak vazetmeleri ve kollektif sistemin kilit noktaları yapmalarıdır Kollektivizm, çağımızdaki modern tezahürlerinde *Nasyonal Sosyalizm (ırk)*, *Faşizm (Lâtinlik)*, *Komünizm (ekonomik değerler)...v.b.* gibi şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

6.2. ANTON SEMENOVİÇ MAKARENKO (1888–1939)

HAYATI:

A. S. Makarenko, 1.3.1888'de, Ukrayna'daki Belopole (Şarkov ili)'de bir demiryolu işçisinin oğlu olarak doğdu.

Kremençug'da ilköğrenimine başladı. Burayı başarı ile bitirdikten sonra, ilkokul öğretmenliği için bir yıllık bir kurs gördü.

İlkokul öğretmenliği (1905–1917):

Makarenko, 1.9.1905'de, Kremençug'da babasının çalıştığı Demiryolu atölyesinin ilkokuluna öğretmen olarak girdi. Bu görevine, Dinyeper'deki diğer bir ilkokulda devam etti. Bu arada, Maxim Gorki'nin eserleriyle meşgul olmaya başladı. Marxist fikirleri tanıdı.

Sahip olduğu marxist fikirlerinden dolayı, bir başka okula nakledildi. Bu suretle, 1911–1914 yılları arasında, Delinskaya tren istasyonnu ilkokulunda öğretmenlik yaptı.

1914 yılında Poltava'daki Öğretmen okulu giriş sınavlarını başarı ile kazanarak, burda öğrenimine devam etti. Üstün bir başarı ile, 1917 yılında burdan mezun oldu.

1.9.1917'de Kiryukov'daki bir ilkokulun yöneticiliğine getirildi. Komünist Ekim ihtilalini, buradayken yaşadı. 1919 yılında başka bir ilkokulun yöneticiliğini devraldı. Burada, yeni eğitim denemelerine girişti.

Gorki-Kolonisi'ndeki faaliyetleri (1920–1928):

3.8.1920'de, Poltava Halk Eğitimi Dairesi başkanı, Makarenko'yu, "Suçlu çocuklar Kolonisinin idaresi" işiyle görevlendirdi.

Birinci Dünya Savaşı sonunda Sovyetler Birliğinde, 7–9 Milyon civarında kimsesiz çocup, tek tek ya da gruplar halinde sokaklarda başıboş dolaşmakta ve mevcut olan genel güvensizliği daha da artırmaktaydı. İlgi Sovyet makamları, bu gençlerin faydalı birer vatandaş olarak eğitilebilmeleri için Eğitim Yurtları ve İş Kolonileri kurmak üzere, pek çok pedagogu görevlendirmişti.

O zamanın şartları içinde, suçlu ve kimsesiz çocuklar için bir eğitim kurumunun kurulması, çok güç bir işti. Üstelik Makarenko, böyle bir iş için daha önceden hazırlanmış da değildi. Fakat Ma-
Makarenko, Poltava'ya sekiz kilometre mesafedeki, daha önce

küçük yaştaki suçlu çocuklar için kullanılmış olan, kapısı ve penceresi sökülmüş harap bir binada işe koyuldu. Ancak bir kaç aylık bir çalışma ve uğraşma sonundadır ki, burasını nispeten oturulabilinecek bir şekle soktu.

Makarenko, ana eseri olan "Bir Pedagojik Poem" adlı eserinde, Gorki-Kolonisi'ndeki faaliyetlerini ve izlediği yolları anlatır. Bu konuda gerek geleneksel eğitimden ve gerekse çağdaş eğitim reformu akımlarından herhangi ilmî bir yardım alamadığı için, sadece Maxim Gorki'yi ve onun yetişme şeklini kendine örnek olarak aldı. Makarenko, gençleri, sosyalist bir gençlik kollektifi içerisinde yönetmek için, elden gelen bütün çabaları gösteriyordu.

Gorki-Kolonisi, 1923 Sonbaharında başka bir binaya ve 1926 Mayıs ortalarında da, Şarkov'dan sekiz kilometre uzaklıktaki eski Kuryaz manastırına nakledildi.

Makarenko, Kuryaz'da, tekrar o başlangıçtaki namüsait şartlarla karşılaştı. Koloninin eşyaları talan edilmiş, gençler sağda solda yırtık pırtık elbiselerle dolaşmakta, Harkov'daki pazarlarda hırsızlık etmekte ve çevredeki evleri soymakta, ancak yatmadan yatmaya Koloniye gelmekteler. Makarenko, 120 tane Gorkilinin de yer aldığı bu 280 kişilik büyük Kollektif'te önce haricî durumu düzene sokmakla işe başladı. Kuryaz'lıların önce saçları traş edildi, banyoları yaptırıldı ve Gorki Kolonisinin tek tip kıyafetlerini giydiler. Bu eski ve yeni Kolonist'ler yirmi kısma ayrılıp, herbirinin başına bir kumandan atandı. İşte böylece dıştan nispeten bir biçime sokulan bu büyük Koloninin artık içten, yani eğitim yönünden ele alınması gerekiyordu.

Burda uygulanan bütün eğitici esastaki tedbirler, itinalı bir biçimde, en ince ayrıntılarına varıncaya kadar, elişçiliği ile uyumlu olacak şekilde düzenlenmişti. Böylece Makarenko, bu Koloni'de kendine özgü olan "kollektif eğitim sistemini" başarı ile uyguladı.

Fakat, her yenilik gibi bu da, bir takım tenkidlere konu oldu. Ve nihayet 1928'de Makarenko, Halk Komiserliğinin ilim Konseyi önünde, kendi eğitim metodunu savunmak durumuna sokuldu. İlim Konseyi, Makarenko tarafından teklif edilen kollektif eğitim sisteminin bir Sovyet sistemi olmadığına karar verdi. Bunun üzerine

Makarenko, 3 Eylül 1928'de, yani Maxim Gorki'nin Koloniye yaptığı ziyaretten kısa bir süre sonra, Koloni'deki görevini terketmesi hususunda verilen karara boyun eğmek zorunda kaldı.

Çerşinski-Komünü'ndeki faaliyetleri (1928–1935):

Ukrayna Gizli Polisinin (GPU) kurucusu F.E. Çerşinski'nin hatırasına, 29.12.1927'de "F. E. Çerşinski Gençlik-İş Komünü" adlı bir çalışma Kolonisi kurulmuştu. Makarenko, 1928 yılında Harkov yakınında kurulan bu iş kolonisini yönetmek üzere görevlendirildi. Ve 1935'e kadar bu görevi yürüttü.

Bu iş kolonisindeki faaliyetlerini, "Kalelerdeki Sancaklar" adlı eserinde tasvir eder. Gorki-Kolonisi'nde uyguladığı eğitimin ana imajı olarak M. Gorki'yi almış iken, bu sefer Çerşinski-Komünü'nde ÇEKA (Gizli polise, Bolşevik İcra Organının verdiği ad)'yı örnek aldı. Böylece Çekişt'lerin politik gerçekliğini, örnek sovyet insanının esas tipi olarak kabul etti.

Daha kuruluşunun ikinci yılında bu İş Komünü, kendi geçimini sağladıktan başka, kâra da geçti. Daha sonra da, Komün'ün kendi imkânlarıyla iki fabrika kuruldu. Bunlardan birisi elektrik matkapları, diğeri ise fotograf makinaları imal ediyordu. Bunlar, Sovyetler Birliğinde kendi cinslerinde ilk fabrikalardı. Burada 600 kadar genç çalışmakta olup, bunlar çalışma dışı saatlerde de on yıllık okulda öğrenim görmekteydiler.

Böylece Çerşinski-Komünü, kendi tarzında endüstriyel bir işletme merkezi halini almıştı. Bu işletme yalnızca maddî üretim yapmakla kalmamakta, ayrıca da gençlerin genel formasyonlarına hizmet etmekte idi. Üretim ile eğitim, birbiri içine girmişti. Böylece bu Komündeki sosyalist kollektif düzeni, planlanmış sovyet cemiyetinin ideal bir durumunu, yani geleceğin sınıfsız toplumunun küçük bir modelini dile getiriyordu.

Makarenko, 1.7.1935'de Ukrayna Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti İş-Kolonileri Bölümü Başkan Yardımcılığına atandı. Bu yüzden de, Kief'e nakletmek zorunda kaldı. Bunu takiben de Çersinski-Komünü dağıldı. İkinci Dünya Savaşında ise, Çerşinski-Komünü'nün binası, Almanlar tarafından tahrip edildi.

Makarenko, 1936 /37'lerden itibaren faaliyetlerini daha çok yayın alanına yöneltti.

A.S. Makarenko, 1.4.1939'da Moskova'da öldü.

ESERLERİ:

A. S. Makarenko: Werke. 7 cilt. Berlin 1956–1960. — Werke. Ergänzungsband. Berlin 1962. — Makarenko. Ausgewählte pädagogische Schriften. Hazırlayan ve yayınlayan: H. E. Wittig. Paderhorn 1969.

LİTERATÜR:

J. S. Balabanowitsch: A. S. Makarenko. 1953. — L. Adolphs: A. S. Makarenko. Erzieher im Dienste der Revolution. — L. Froese: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. 1963. — K. Eckes: Der Weg aus Verwahrlosung bei Father Flanagan und A. S. Makarenko. (Diss.). Mainz 1959. — N. E. Fere: Makarenko - mein Lehrer. 1953. — E. Feifel: Personale und kollektive Erziehung. 1963. — E. Heimpel: Das Jugendkollektiv A. S. Makarenkos. 1956. — O. Anweiler: Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit. "Bildung und Erziehung", 5 (1963). — W. Nastainczyk: Makarenkos Sowejtpädagogik. 1963. — I. Rüttenauer: A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. 1965. — G. Hillig (Yay.): Makarenko in Deutschland. 1927–1967. Metinler ve Raporlar. 1967. — G. Hillig ve S. Weitz (Yay.): Makarenko-Materialien. I–IV. 1969–1970. — H.-H.Groothoff: Makarenkos Beitrag zur Pädagogik unserer Zeit. "Die Deutsche Schule", 49 /1957. S. 307...v.d. — Medynskij, E. N.: A. S. Makarenko. 1954. — H. E. Wittig: Das Kollektiv in der Erziehungslehre A. S. Makarenko. "Die Pädagogische Provinz", 13 /1959, S. 225 v.d.

GÖRÜŞLER:

A. S. Makarenko, tam anlamıyla bir Sovyet eğitim reformcusudur. Geltiştirdiği "*kollektif eğitimi*" sistemi, "*sınıfsız toplum*"u kurmaya yönelmiştir. Fakat onun kurduğu kollektif, *Marx*'ın kastettiği anlamda, potansiyel olarak mevcut olan proleter isti-

datları meydana çıkarıp geliştirecek bir "*eğitim çevresi*" değil, daha çok *W. I. Lenin* ile *J. C. Stalin*'in kastettikleri anlamda, ideoloji tarafından vazedilen amaca göre bilinçli ve sistemli bir "*yeniden eğitime*"nin yuvası ve vasıtasıdır.

Onun kollektif eğitim görüşü kısaca söylemek gerekirse, "*kollektif için ve kollektif yoluyla eğitim*" şeklinde formüle edilebilir. Çünkü, *Makarenko*, insanın kendi özünü yalnızca kollektif içerisinde gerçekleştirebileceği noktasından hareket eder.

Kollektif kavramı, Sovyet-Rus dilinde, "*içerisinde ferdin cemiyete feda edilmediği ve fakat ferdin şahsiyetinin ancak onun içinde açılıp gelişmesinin mümkün olduğu 'canlı bir organizma' anlamını*" taşımaktadır.

Makarenko'da kollektif, bir "*cemaat*"tan daha farklı bir muhteva taşımaktadır. Onun anladığı anlamda kollektif, insanı eğiten şeydir.

Makarenko'ya göre kollektif, şu özellikleri taşır:

1- *Kollektifin birinci özelliği, bir "sürü" olmayıp, belirli bir amaç şuuruna göre kurulmuş olan aktif bir organ oluşudur.*

Bu ifadesiyle *Makarenko*, kollektif'i, sadece birbirleriyle karşılıklı etkilemeler içinde bulunan insanların teşkil ettiği bir grup tarzındaki görüşlere karşı çıkar.

Kollektif, *Makarenko*'ya göre bir amacın şuurunu taşıyan fertlerden meydana gelmiş, organize olmuş fertlerin bir kompleksidir. Demek oluyor ki, kollektif, fertlerin sadece tesadüfî bir toplanmasından ibaret bir şey değildir; ayni zamanda tek tek fertlerin yekûnundan da fazla bir şeydir. Buna göre kollektif, bir bütün olarak belirli ve kendine has bir hayatı olan ve iç birliğe sahip bir organizmadır.

2) *Kollektif, sosyal bir canlı organizmadır.* *Makarenko*'ya göre kollektif, canlı bir organizmadır. Çünkü, organlara sahiptir. *Makarenko*'nun kollektif'i, şu organlara sahiptir:

a) Temel birim olarak *Kıta ("Otryad")* ve daha sonra da *Tugay ("Brigade")*'lar yer alır. Bunlar, 7–15 genci içinde toplar

ve tecrübeli bir *Kolonist*, yani *Kumandan* (*"Komandir"*) tarafından yönetilir.

d) *"Kumandanlar Konseyi"* (*"Soviet Komandirov"*): Her Kıt'anın kumandanlarından teşekkül eder.

c) *"Genel Kurul" toplantısı.*

d) *Süreli Bölüm (Kıt'a)* (*"Svodni Otryad"*): Sadece belirli bir iş için teşkil edilen, iki ya da üç kişiden meydana gelse bile, daima gençlerden birisinin kumandanlığını yaptığı belirli süreli olan bir bölümdür. Bu sayede koloniciler, birbiriyle sadece arkadaşlık ilişkileri içerisinde karşılaşmazlar, ayrıca da birbirine itaat eden ve emreden ve fakat daima insancıl olarak davranan kişiler olarak karşılaşırlar. Böylece *Makarenko*, Kollektif içerisinde, *yönetici kastlar*'ın teşekkül etmesini önlemek istemektedir.

3- *Her kollektifin önünde, genel bir kollektif amaç yer alır.* *Makarenko*'ya göre, kollektif amaç, bir tramvayda ya da tiyatroda olduğu şekildeki gibi, özel amaçların tesadüfen bir araya gelmesinden ortaya çıkan cinsten bir amaç değil, tüm kollektifin amacıdır. Bunun sağlanması için, ferdî amaçlar ve eğilimler öyle bir uyuşuma sokulmalıdır ki, ferdî amaçlar, genel amaca karşı olmasın. Hattâ, genel amaç, ferdî amaçları dahi belirleyici olsun.

Genel amaç ile ferdî amaçlar arasındaki bu tarz bir uyuşum kurmak, Sovyet cemiyeti için karakteristiktir.

Makarenko'nun bu *"kollektif eğitim"*inde *amaç* ve *görev*, merkezî bir fonksiyona sahiptir. O, bunu, *"perspektif"* kavramı ile tanımlar. *Makarenko*, bu konuda şöyle der:

> *"Bir insanı eğitmek demek, onun, istikbal sevincinin yer aldığı hayat yolununun perspektifini şekillendirmek demektir"*.

Makarenko, mahiyetleri yönünden üç çeşit perspektifi birbirinden ayırır:

- *Basit ya da Yakın Perspektif* (*"Blizkaya perspektifa"*): *Yakın amaçlı perspektif.*

- *Ortalama perspektif ("srednaya perspektifa") Biraz daha uzak amaçlı perspektif.*
- *Uzak perspektif ("Dalekaya perspektifa"): Nihaî amaçların perspektifi. Meselâ Komünizmin nihaî olarak gerçekleştirilmesi ile ilgili ana amaç.*

Makarenko'ya göre, perspektiften yoksun olarak, yani hayatî yönden zorunlu bir müşterek amaç ve görev olmaksızın, hiçbir vakit bir kollektif gelişemez. Çünkü, onun deyimiyle, "*kollektifin kristalizasyon noktası eksik kalır*"

4- *Kollektif, tek tip davranışlarla birbirine bağlı olan işçilerin teşkil ettiği serbest bir gruptur.*

Kollektif'in üyeleri, birbirine sadece arkadaşlık yoluyla değil, ayrıca da iş içindeki ortak bir sorumluluk ve kollektif'in iş'ine ortak olarak katılma yoluyla da bağlıdır.

Perspektif ile iş, yani sosyal esastaki iş, birbirine sıkıdan sıkıya bağlıdır. Bu, kollektif'in hayatı için esastır. Çünkü, büyük perspektifler ve somut vazifeler, ancak bu suretle, esas anlamlarını kademeli bir biçimde gerçekleştirirler.

Makarenko'ya göre insan, bilinçli bir iş tutumunu, işe ve onun zorunluluklarına karşı belirli bir davranışı, ancak kollektif içerisinde kazanır. *Makarenko*, bu hususu şöyle belirtir:

> "*Kollektif, ancak insanların topluma faydalı olan faaliyetlerin gerektirdiği görevler içinde birleşirlerse, mümkün olur*"

Makarenko'nun kollektif'i, ayrıca şu yönden de önem taşır: Bir işin planlanması ve hazırlanması, az sayıdaki üyeler tarafından değil, mümkün olduğu ölçüde kollektif'in bütün üyeleri veya hiç olmazsa çocuğunluğu tarafından kararlaştırılır. O, der ki:

> "*Kollektif, insanları yalnızca ortak bir amaç içinde ve ortak bir iş içinde birleştirmez, ayrıca da iş'in ortak bir organizasyonunda birleştirir*"

İşte bundan dolayıdır ki, bir *Komunard*, yani kollektif'in bir üyesi, sadece üretim işine koşulan bir unsur değil, o ayrıca da

belirli bir yerde belirli bir idarî işle görevlendirilebilecek olan, *Bütün*ün organizasyonu ve planlanmasına iştirak edebilecek olan bir kişidir. Kollektif'in iç düzeni, bütün'e karşı sorumluluk bilincini taşır ve bütün için hareket eder. Kollektif içindeki fert, "*ortak eserin karşılaştığı büyük küçük bütün zorlukları*", kendisinin karşılaştığı zorluklar olarak kabul eder.

5- *Kollektif, devamlılığı olan bir varlıktır:*

Makarenko, kollektif'in devamlılığının eğitim yönünden önemini, şu şekilde belirtir:

> "*Ben, çocuklar için, sık sık kollektif değiştirmekten daha zararlı bir şey olmadığı kanaatindeyim. Çünkü, böyle bir durumdan, sadece kollektif düşmanı şahsiyetler ortaya çıkar*".

Demek oluyor ki, kollektif'in devamlılığı, sadece onun üyesi olan teker teker her bir çocuğun gelişmesi yönünden değil, ayrıca da bir bütün olan kollektif için de zorunlu bir şeydir.

Kollektif'ler arasında üyelerin sık sık mübadele edilmesi, yalnızca kollektif'i zayıflatmakla kalmıyacak, ayrıca da yıllar süren çalışmalar ile kurulan cemaat biçimini de tahrip edecektir.

6- *Kollektif, belirli bir geleneğe sahip olan bir kuruluştur:*

Kollektif'in devamlılığına sıkı sıkıya bağlı olarak "*geleneklerin teşekkül etmesi*" ortaya çıkar. *Makarenko*, bunun önemini şöyle belirtir:

> "*Geleneklerin teşekkül ettirilmesi ve korunması, eğitim çalışmasının son derece önemli bir görevidir*".

Makarenko'ya göre, gelenekler, bir takım temel ilke ve alışkanlıklardır. Bunlar sadece ferdî şuurlar yoluyla kabul edilen şeyler değil, yaşlı nesillerin tecrübe ve yaşantılarına ve bir geçmişi bulunan tüm kollektifin büyük otoritesine bilinçli bir saygı duyarak ortaya çıkan ilke ve alışkanlıklardır. *Makarenko*, Sovyet eğitimi yönünden, geleneklerin teşekkül etmesinin önemini şöyle belirtir:

> *"Bu tarz gelenekler olmaksızın, uygun düşecek bir Sovyet eğitimini mümkün olarak göremiyorum. Çünkü, doğru bir eğitim, kendi onuruna saygı duyan ve kendi kollektif çehresini hisseden çok güçlü bir kollektif oimak sızın, mümkün değildir".*

Makarenko'nun koloni'lerinde pek çok gelenekler vardır. Meselâ bir haberin verilmesi ve duyulması sırasında, fertler belirli bir davranış almak zorundadırlar. Aynı şekilde meselâ merdivenlerden çıkarken korkuluklara dayanmamak, *Komün*'ün girişinde gece ve gündüz dolu olmayan bir silah taşıyan bir bekçinin beklemesi...v.b. gibi.

Her kollektif, kendi fonksiyonuna uygun düşen, belirli iş üslupları ve muaşeret kaidelerine sahiptir. *Makarenko* bunları, kollektif'in rasyonel kuruluş unsurlarını tamamlayan özellikler olarak kabul eder. İşte bunlar yoluyla kollektif, belirli bir sosyal teşekkül olur, belirli bir *"biçim"* kazanır. Bunlar, onun varlığını sürdürmesi bakımından zorunlu şeylerdir.

Bu suretle de, kollektif'in disiplini teşekkül eder. Bu ise, kollektif'in bilinci demektir. *Makarenko*, kollektif'i, Sovyet toplumun bir bölümü olarak şöyle değerlendirir:

> *"Kollektif, Sovyet toplumunun bir bölümünü teşkil eder... O, birinci derecede, topluma karşı sorumludur... Fert, ancak üyesi bulunduğu kollektif yoluyladır ki topluma adım atar".*

OKULLARDA KOLLEKTİF EĞİTİM

Makarenko tarafından suçlu çocuklar için geliştirilen Kollektif eğitim'in ideolojik yönden uygun bulunan ilkeleri, normal çocuklar için okullarda uygulanmaya çalışılmıştır. O, der ki:

> *"Okul kollektifi, Sovyet gençlik toplumunun hücresidir ve her şeyden öncede eğitim çalışmalarının konusu yapılmalıdır"*

Demek oluyor ki, okul, bir kollektif olmalıdır. Buna göre, Sovyet okullarındaki eğitim, şu esaslara dayandırılmış olmalıdır:

1- Okul, ilk sırada politik eğitim yeridir:

Makarenko, "*Sovyet okullarının eğitim meseleleri*" *(1938)* adlı yazısında bu konuda şöyle der:

> "*Okul, ilk günden itibaren öğrenciye, Sovyet toplumunun kesin, değiştirilmez taleplerini aşılamalı ve çocuğu, belirli normlar yoluyla belirli davranışlar için teçhiz etmelidir. Ancak bu suretledir ki o, neyin serbest ve neyin yasak, neyin övgüye değer ve neyin cezayı gerektirir olduğunu öğrenir*".

Buna göre okul, çocuğa sabit davranış normları kazandırmalıdır, yani Komünizm ahlâkına uygun düşen cinsten değerler aşılamalıdır. *Makarenko*'ya göre bu talepler, herhangi bir taviz konusu yapılmadan, "*çocuk şahsiyetine uygulanmalıdır*". Aksi halde okul, çocuğa olduğu gibi, Sovyet toplumuna da zarar verir.

Görülüyor ki, *Makarenko*'ya göre eğitim, "*yukardan vazedilmekte*" ve eğitim süreci, özü yönünden dışardan planlanmış bir "*etki yapma süreci*" olarak kabul edilmektedir. Bu etki yapma, her şeyden önce kesin bir ideolojik zihniyet kazandırmak suretiyle mümkün olur.

Böylece, *Makarenko*'nun bu kollektif eğitim sisteminde, ideolojik-politik eğitim unsurları, büyük bir önem kazanmaktadır.

2- Okul, bir iş eğitimi yeridir:

Makarenko, iş ile eğitimin birleştirilmesine çalışmıştır. O, der ki:

> "*Ben yalnızca iş eğitiminin bir taraftarı değilim. ayrıca da üretim içindeki eğitimin bir taraftarıyım*".

Makarenko, idealindeki yeni okulu, açık bir biçimde, "*üretim okulu*" olarak belirler ve Sovyetler Birliğininin de böyle bir okul sistemine sahip olacağına inanır.

Makarenko'ya göre *Üretim okulu*", iş ile öğretimi birleştirmelidir.

3- *Okul, bir karakter eğitimi yeridir:*

Makarenko'ya göre politik eğitim ile ve her şeyden önce iş eğitimi ile Sosyal eğitim, elele gider. Özellikle, iş yoluyladır ki okul, sosyal erdemlerin uygulama anlam haline dönüşür. Zihnî formasyon teşkilini esas alan "*eski okul*"lar, yalnızca ferdi merkeze alır. Buna karşılık "*üretim okulu*"nda uygulanan iş, ortaklaşa planlamıyı ve gayreti, iş süreciiçind eki dayanışmayı, sorumluluk ve disiplini talep eder. Bu sebeple *Makarenko*, okullarda uygulanan "*üretim süreci*"nin, beşerî karakter eğitimini desteklediğini ileri sürer.

Karakter eğitimi, gençlerde her şeyden önce "*şuurlu bir disiplin*" kurar. *Makarenko*'ya disiplin, bir "*eğitim vasıtası*" değil, eğitimin bir ürünüdür. *Makarenko*'ya göre, kollektif'deki tüm eğitim süreci, ferdin şuurunu öyle belirlemeli ve tahkim etmelidir ki, bundan "*şuurlu bir disiplin*" ortaya çıkmış olsun.

Disipline edilmiş fert, *Makarenko*'ya göre, kendi menfaatlerini, daha üst düzeyde yer almış kollektif'in menfaatlerine göre düzenler. *Makarenko*, bu disiplinin sınırlarını çok geniş şekilde çizer. Ona göre disiplin, bir "*kadavra disiplini*" şeklinde olmalıdır.

Makarenko, disiplin yanında ceza'ya da önemli bir yer verir. O, Sovyet eğitiminin ceza olmadan mevcut olamayacağını belirtir ve bu konuda şöyle der:

> "*Makul bir ceza sistemi, sadece kanuna uygun değil, ayrıca da zorunludur. Ceza, insanda kuvvetli bir karakter teşkiline yardım eder, sorumluluk duygusunu eğitir, iradeyi ve beşerî onuru oluşturur, baştan çıkarmalara karşı koymak ve onları aşmak maharetini geliştirir*"

Fakat ceza, *Makarenko*'ya göre, herhangi bir insan tarafından değil, kollektif tarafından verilmelidir.

6.3. KİBBUTZ'LARDA "KOLLEKTİF EĞİTİM"

LİTERATÜR:

M. Brun: Der Kibbutz. Die Verwirklichung einer Illusion? Zürich 1950. — *M. Woolf: Die Erziehung in den Land-Gemeinschaftssiedlung in Israel.*, "*Pfister—Ammende, M.(Yay.): "Geistige Hygiene", Basel* 1955. — *D. Rapaport: Die Kibbutz-Erziehung und ihre Bedeutung für die Entwicklungspsychologie.*, "*Psyche*", 1959, *S.* 353-366. — *R. Suhran: Das Beispiel der zionistischen Pädagogik.*, "*Die Deutsche Schule*", 53 (1961), *S.* 371–377. — *W. Mitter: Israel-ein pädagogisches Modell.* "*Die Deutsche Schule*", 55 (1963), *S.* 529–539. — *N. Wolfheim: Eltern und Kinder im Kibbutz.* "*Neue Sammlung*", 1963, *S.* 530–540. — *M. Pallmann: Der Kibbutz. Zum Strukturwandel eines konkreten Kommunetypes in nichtsozialistischer Umwelt. Basel-Tübingen* 1966. — *Ch. Darin-Drabkin: Der Kibbutz. Die neue Gesellschaft in Israel. Stuttgart* 1967. — *E. Rohr: Erziehung in Kibbutz.* "*Jahrbuch für Wirtschafts — und Sozialpadagogik*", 1969, *S.* 277–292. — *S. Nagler: Psychotherapie im Rahmen der Kollektiverziehung (Kibbutzim in İsrael).* "*Handbuch der Kinderpsychotherapie*" (*Yay.: G. Biermann*). *München* 1969, *S.* 727–744. — *B. Bettelheim: Die Kinder der Zukunft. (dtw), Wien /München /Zürich* 1971. — *L. Liegle: Familie und Kollektiv im Kibbutz. 2. baskı, Weinheim* 1972.

KİBBUTZ'LARIN YAPISI:

Kibbutz'lar, İsrail'in "*kollektiflik*" ilkesine göre kurduğu köyleridir. Nüfusun % 4–5 kadarı bu tip köylerde, diğerleri ise Osmanlı Toprak Düzenine benzer bir esasa göre kurulmuş olan *Moşav*'larda yaşarlar.

Kibbutz'lar da kendi aralarında, kollektiflik ilkesindeki farklılıklara göre, birkaç modelde kurulmuşlardır. Burada ılımlı bir *Kibbutz* modelinden söz edilecektir.

Kibbutz kavramı, "*grup*" anlamına gelir. *Kibbutz* aileleri, özel işletmeye sahip değildir. Üyelerin hepsi, *Kibbutz*'un ortak

malı olan üretim alanlarında çalışırlar. *Kibbutz*'un kadın erkenk bütün üyeleri, üretimin çeşitli dallarında günde sekiz saat çalışmak mecburiyetindedir. Elde edilen gelir, fertlere değil, *Kibbutz*'a aittir. Buna karşılık ta *Kibbutz*, üyelerinin ikâmet, yemek, giyim ve kültürel alanlardaki diğer ihtiyaçlarını karşılar. Çocukların eğitimi de, ayni şekilde kollektif esasta olmak üzere *Kibbutz* tarafından yürütülür.

Kadınların hepsi meslekte çalıştıkları için, çocuk bakımı, yemek pişirme, temizlik yapma...v.b. gibi geleneksel ev işleriyle ilgili görevlerinden kurtarılmaları zorunlu olmuştur. Bu sebeple de bütün çamaşırlar ortak olarak yıkanmakta ve ütülenmekte, yemekler müşterek bir mutfakta pişirilmekte ve ortak bir yemekhanede birarada yenmektedir.

Çocuklar, çocuk evlerinde yaşamakta, burada yemekte ve yatmaktadır. Bakım ve giyimleri, *Kibbutz* tarafından burada karşılanmaktadır.

Çocuklar ailelerin yanında kalmadıkları için, ailelere verilen evler nispeten küçük olup, ekseriya iki odalıdır. Bu evler de, yine *Kibbutz*'un malıdır. Çocuklar, ancak çalışma saatleri sonunda, akşam birkaç saati ailelerinin yanında geçirirler.

Böyle bir cemaat hayatı içerisinde herkes, birbirine eşittir. Bu eşitlik, şu biçimde gerçekleştirilmiştir. Meselâ öğretmen, fabrika işçisi ve kunduracıya verilen ev ayni büyüklükte olup, evi döşeme, giyim, kültürel ihtiyaçlar, seyahatler ve cep harçlığı için ihtiyaç duydukları paralar eşit olarak verilmektedir. Ayni şekilde, çocukların eğitiminde de, herhangi bir farklılığa gidilmemektedir. Eğitimde "*fırsat eşitliği*" deyimi, burada tam anlamıyla gerçekleştirilmiştir.

Kibbutz'larda üyelerin eşitleştirilmesi, onların şahsî ihtiyaçları ve ilişkilerinin hiçbir zaman gözönüne alınmadığı anlamında değildir. Meselâ, hasta ve yaşlı insanlar daha az süre çalıştırılmakta ve daha kolay işlere koşulmaktadır. Yahut genç anneler, doğumdan birkaç yıl sonrasına kadar, küçük çocuklarını günde birden fazla defa ziyaret edebilmeleri için, çocuk evlerine yakın yerlerde çalıştırılmaktadırlar.

Özetlersek, demek gerekir ki, *Kibbutz*'larda herkes, gücü yettiği kadar çalışmakta ve ihtiyacı kadar almaktadır. Yani. dağıtım başarıya göre değil. ihtiyaca göre düzenlenmiştir.

Pek tabiî ki, ferdiyetçi ve belki de egoist esasta yetişmiş insanlardan, böyle bir cemaat hayatında, uygulaması güç taleplerde bulunulmaktadır. Ama, bir *Kibbutz*'a girmek te, isteğe bağlıdır. Girmek isteyenler, bir yıllık bir adaylıktan geçirilirler. Aslî üyeliğe, *Kibbutz*'un kendisi karar verir. Aynı şekilde, *Kibbutz*'un üyelerinden, meselâ kesin olarak tembellik yapanlar... v.b. gibiler, *Kibbutz*'un kararıyla üyelikten çıkarılırlar.

KİBBUTZ'LARDA EĞİTİM SİSTEMİ:

1- Okul öncesi eğitimi. (0-6 yaşları):

a) Çocuk evlerinde eğitim (0-3,5 yaşları arası):

İlk çocukluk devresinin, bir cemaat hayatı içerisinde tedricen gelişmesi, *Kibbutz* fikrinin devam etmesi bakımından büyük bir önem taşır.

Küçük çocuklar için bu cemaat hayatı, doğumdan birkaç gün sonra ve doğumevini hemen terkettikten sonra başlar. Çocuklar dörder kişilik gruplar halinde salonu, yatak odası, mutfağı, banyosu ve bahçesi bulunan küçük evlerde kalırlar. Sık sık, yeni baştan intibak etme talepleriyle karşılaşmamaları için, çocukların çevreleri elden geldiğince az değiştirilir. Teşkil edilen bu küçük grupların kendileri de, 3,5 yaşına kadar, yani Ana okullarına başlama çağlarına kadar değiştirilmemektedir. Süt çocuğu olarak girdikleri ve kaldıkları evler, bu süre içinde onların evi olarak kalmakta ve bakıcıları da değiştirilmemektedir. Bu çocuk bakıcıları, yalnızca onların bakımlarından değil, ayrıca eğitimlerinden de sorumludurlar. Bunlar çocuklara, akşamları kendi ebeveynlerinin yanında kaldıkları zaman dışında, bizzat analık görevi yapmaktadırlar. Bu sebeple bunlar, çok iyi eğitilmiş çocuk eğiticileridir.

Yatma zamanı gelince bütün ebeveynler, çocuklarını çocuk evlerine geri getirir ve bizzat yatırırlar. Çok kere, uykudan önce

çocuklarına masal anlatırlar ya da minni söylerler. Gece saatlerinde, çocuklara bir gece bakıcısı bakar. Bu görevi, bütün anneler sırayla yaparlar.

Daha bu devrede çocukların uğraşıları, satın alınmış hazır oyuncaklar ile değil, daha çok *Kibbutz*'un elektrik atölyesinden, mutfağından ya da diğer iş alanlarından sağlanmış alet ve edavatlar yoluyla yapılır. Bu sebepledir ki, *Kibbutz*'lardaki çocuk evlerinin bahçelerinde eski otomobiller, kayıklar ve küçük uçaklara rastlanılır. Çocuklar bunların etrafında bastel çalışmaları yaparlar. Bu yolla çocukların hayâl güçlerinin ve teşebbüs yeteneklerinin gelişmesine çalışılır. Bunlar zorunludur. Çünkü, çocuk daha sonraları tarlada makina ve âletlerin tamirini yapmak, iş sürecinin kolaylaştırılması ve düzeltilmesine katkıda bulunmak zorundadır.

Kindergarten'lara geçmeden birkaç ay önce, çocukları daha büyük gruplar halindeki hayata hazırlamak için, onların diğer komşu "*çocuk evleri*"ndeki çocuklarla temas kurmaları sağlanır. Sosyal gelişmelerine uygun olarak, 16 çocukluk daha büyük gruplar teşkil edilir.

b) Kindergarten'lerde eğitim (3,5-6 yaşları):

Kindergarten'larda, okula başlama çağına kadar, üç yaş grupundaki çocuklar birarada kalır ve 16 çocuktan teşekkül etmiş gruplar olarak ayni çatı altında birarada yaşarlar. Çocuklar burada kendi evlerindeymiş gibidir. Her üç ya da dört çocuğun ortak bir odası ve her çocuğun kendi oyuncakları, elbiseleri, kitapları... v.b. gibi eşyaları vardır.

Çocuklar burada ev işlerine yardımcı olarak çalıştırılırlar. Kendi odalarını toplamaya, yataklarını yapmaya, evi süpürmeye ve temizlemeye, bulaşıkları yıkamaya ve kurulamaya başlarlar. Bunların küçük bir çiçek ve meyva bahçeleri ve besledikleri küçük hayvanları vardır. Çocuklar bunlardan ilerde iş hayatında uğraşacağı bir tanesiyle, sistemli olmayan bir tarzda meşgul olmaya başlar. *Kibbutz*'un iş alanlarını sık sık ziyaret etmek suretiyle, çocuklara, ebeveynlerinin faaliyetleri tanıtılmaya çalışılır.

2- Okullarda eğitim:

Okullarda sınıflar, en fazla 16-20 kişiyi kapsar. Çocuklar okullarda yalnızca öğrenim görmezler, ayrıca da oynar, çalışır, yemeklerini yerler ve yatarlar. Yani, burası onların ayni zamanda da kendi evleridir. Bir sınıfın öğrencileri, kendilerine ait "*Okul evleri*"nde kalırlar.

Kibbutz'lardaki okullar ile diğer hayat alanları arasında kesin ayırım yoktur. Bunlar birbiri içine girmişlerdir. Çocukların hayatı, birbirinden tecrit edilmiş fertlerin bir toplamı halinde değil, daha çok birbirine bağlı bir bütün şeklindedir.

Öğretmenler, öğrencilerin her zaman temas kurabileceği kişilerdir. Zira, öğretmenler de birer *Kibbutz* üyesidir. Onlar, okulda sadece ders veren kişiler değildir. Öğrencilerle kahvaltı, yemek ve teneffüs esnasında birlikte olan kişilerdir. Öğretmenler, ayda bir defa olmak üzere yemekhanede servis yapar, bulaşık yıkar ve nöbet tutar. Öğretmenler, öğrenciler için birer arkadaştır. Ebeveynlerle sıkı bir temas içinde bulunurlar. Bu husus, eğitim yönünden büyük bir önem taşır.

Her "*okul evi*"nde, öğretmenden başka bir de, çocukların bakım ve temizlik işleriyle görevli bir kadın bakıcı bulunmaktadır. Derslerden sonra öğrencilerin yanında kalan ve onların güvenle bağlandıkları bu kişi, çok kuvvetli bir eğitici fonksiyona sahiptirr.

Kibbutz okulları, 12 yıllık mecburî okullardır. Bu okullarda kız ve erkek çocukların sun'i şekilde bir ayırımı olmadığı gibi, sınıfta kalmak, karne ve diplomalar gibi şeyler de mevcut değildir. Bunların yerine, öğretmenin şahsî değerlendirmesi geçmiştir. Bunun da gösterdiği gibi, eğitme işi birinci sırayı, bilgi kazandırma işi ise ikinci sırayı almaktadır. Bu durum daha çok alt sınıflar için olup, üst sınıflar için tam bağlayıcı değildir.

Öğretim sistemi, özellikle üst sınıflarda esnek bir yapıya göre düzenlenmiştir. Öğretim, çocukta bağımsız ve üretici düşünmeyi destekleyici şekilde organize edilmiştir.

Kibbutz'lardaki eğitimin en önemli karakteristiklerinden birisini, öğretimin pratik çalışmalarla olan sıkı ilişkisi teşkil eder. İş eğitimi, küçük yaştan itibaren desteklenmektedir. Bu iş eğitimi, okul hayatının ilk dört yılı içerisinde, "*okul evleri*" çerçevesi içinde gerçekleştirilmiştir. 4. ile 5. sınıflara kadar çocuklar, kendi odalarının, sınıfların, mutfağın ve bahçenin temizlik ve düzenlenmesi işlerinde mecburî olarak yardım ederler.

5. yıldan itibaren iş eğitimi çevresi genişler. 5.-9. sınıf öğrencileri, *Kibbutz*'un bütün ekonomik iş alanlarını küçük bir çapta içerisinde toplayan "*Öğrenci çiftliği*"nde (Meselâ narenciye bitkileri, sebze bahçeleri, süt ve kümes hayvanları...vb. gibi) günde bir saat çalışmak zorundadırlar. Gençlerin iş alanları ayda bir, daha yaşlılarınki ise, her üç ayda bir değiştirilir. Bu öğrenci çiftliklerinde yapılan iş, diğer ders konularından tecrit edilmiş değildir. Bilâkis, burda elde edinilen yaşantı ve tecrübeler, teorik dersler çerçevesi içine dahil edilmiştir.

Bu "*öğrenci çiftlikleri*", yalnızca pedagojik değil, ayni zamanda da ekonomik bir amaç taşır. Elde edilen ürünler, satılır.

10. sınıftan itibaren öğrenciler, üretim işletmelerinde çalışırlar. Bunun sebebi, çocuklara gerek işletmeleri tanıtmak ve daha önce öğrenci çiftliklerinde elde edemedikleri bilgi ve maharetleri, yardımcı çalışmalar yoluyla kazandırmaktır. Bu devrede öğrenciler, artık günde bir ya da iki saat değil, yılda birbirine bağlı olarak üç ay, bütün tatillerinin yarısı kadar süre çalışırlar.

Gençlerin hayatında önemli bir değişim, 18. yaşta okulun sona ermesi ve askerlik çağının gelmiş olmasıdır. Bundan sonra gençler, artık *Kibbutz*'un üyesi olarak kabul edilirler.

FAYDALANILAN ESERLERİN LİSTESİ

ANSİKLOPEDİ ve SÖZLÜKLER

Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 5. baskı, München 1965.

Groothoff, H.-H. ve M. Stallmann (Yay.): Pädagogisches Lexikon. 5. baskı, Stuttgart 1971.

Hehlmann, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 10. baskı, Stuttgart 1971.

Hörner, W. /J. P. Ruppert /W. Schultze (Yay.): Pädagogisches Lexikon. 2 cilt, Gütersloh 1970.

Kleinert, H. ...v.d. (Yay.): Lexikon der Pädagogik. 3 cilt, Bern 1950–1952.

Lexikon der Pädagogik. 4 cilt (Yay.: Willmann-Institut München-Wien), Freiburg-Basel-Wien 1971–1975.

Nohl, H. ve L. Pallat (Yay.): Handbuch der Pädagogik. 5 cilt, Langensalza 1928–1933.

Odenbach, K.: Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A–Z. Braunschweig 1974.

KAYNAK METİNLER

Ballauf, Th. /K. Schaller (Yay.): Pädagogik. 3. cilt: 19. /20. Jahrhundert. Freiburg-München 1973.

Dietrich, T. (Yay.): Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus", 2. baskı, Bad Heilbrunn /Obb. 1967.

Flitner, W. /G. Kudritzki (Yay.): Die deutsche Reformpädagogik. 1. ve 2. cilt. Düsseldorf-München 1961–1962.

Lorenzen, H. (Yay.): Die Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn /Obb. 1966.

Röhrs, H. (Yay.): Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf-München 1965.

Rutt, Th. (Yay.): Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Paderborn (1956'dan itibaren).

TOPLU TAKDİMLER

Anweiler, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreich bis zum Beginn der Stalin-Aera. Berlin-Heidelberg 1964.

Anweiler, O.: Die Sowjetpädagogik in der Welt von Heute. Heidelberg 1968.

Blättner, F.: Geschichte der Pädagogik. 13. baskı. Heidelberg 1968.

Besuden, H. /J. Bischofs: Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts. Bochum (y.y.) 1968.

Dietrich, T.: Sozialistische Pädagogik-Ideologie ohne Wirklichkeit. Bad Heilbrunn /Obb. 1966.

Dietrich, T.: Geschichte der Pädagogik. 18.–20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn /Obb. 1970.

Driesch, J.v.d. /J. Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung. 2. cilt. Paderborn 1961.

Froese, L.: Russische und sowjetische Pädagogik. 2. baskı, Heidelberg 1963.

Grunwald, G.: Die Pädagogik des Zwanzigsten Jahrhunderts. Freiburg i.Br. 1927.

Günther, K.-H...: Geschichte der Erziehung. 8. baskı. Berlin 1967.

Hagenmaier, T /W Correll...: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Heidelberg 1964.

Herget, A.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. 5. baskı, Prag-Wien-Leipzig 1925.

Hierdeis, H.: Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. VI. cilt: Kritik und Erneueerung: Reform pädagogik 1900–1933. Starnberg 1971.

Hoof, D.: Die Schulpraxis der pädagogigischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn /Obb. 1969.

Jörg, H.: Pädagogische Reformbestrebungen neuerer Zeit und ihre Auswirkungen auf die Schulbaubestimmungen..., Wuppertal-Ratingen Kastellaun 1970.

Kanad, H. F.: Pedagoji Tarihi. 2. cilt, 4. baskı, İstanbul 1963.

Kesseler, K.: Pädagogische Charakterköpfe. 5. baskı, Frankfurt a.M. 1929.

Medici, A.: Yeni Eğitim. İstanbul 1972.

Lehmann, R.: Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, "Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht", 2. Jg. (1920), S. 61–107.

Liegle, L.: Familie und Kollektiv im Kibbütz. 2. baskı, Weinheim 1972.

Messer, A.: Pädagogik der Gegenwart. 2. baskı Leipzig 1931.

Moog, W.: Geschichte der Pädagogik. 3. cilt. (Tıpkı basım), 8. baskı, Ratingen-Hannover 1967.

Moog, W.: Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang. Langensalza 1962.

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6. baskı, Frankfurt a. /M. 1963.

Odenbach, K.: Dei Deutsche Arbeitsschule. Braunschweig 1965.

Rach, A.: Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim-Berlin 1968.

Petersen, P.: Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.

Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. 11. baskı, Stuttgart 1971.

Röhrs, H.: Schule und Bildung im internationalen Gespräch. Frankfurt a. /M. 1966.

Russ, W Geschichte der Pädagogik. 6. baskı, Bad Heilbrunn / Obb. 1963.

Saupe, E.: Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Osterwieck (Harz) 1924.

Scheibe, W Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Weinheim-Berlin-Basel 1969.

Schloen, H.: Entwicklung und Aaufbau der Arbeitsschule. Berlin (y.y.–1926).

Schmid, J. R.: Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland: 1919–1933. Reinbeck (Hamburg) 1973.

Sturm, K. F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Osterwieck (Harz) 1930.

Wilhelm, T.: Pädagogik der Gegenwart. 4. baskı, Stuttgart 1967.

Wittig, H.E.: Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik. Bad Harzburg 1974.

DİZİN

Şahıs Adları

Babeuf, F.-N.: 82
Basedow, J.B.: 65
Blonski, P.P.: 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130.

Cabet, E.: 82
Campanella, Th.: 82

Darwin, Ch.: 32
Decroly, O.: 100, 101, 102, 103, 104.
Dewey, J.: 85, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 108, 109, 127.

Engels, Fr.: 111, 115.
Essig, O.: 118.
da Feltre, V.R.: 65

Ferrière, A.: 105, 106, 107, 108.
Fichte, J.G.: 65, 67, 70, 73.
Fourier, Ch.: 82
Freinet, C.: 107, 108, 109, 110, 111.
Fröbel, Fr.: 67, 114.

Gansberg, F.: 43, 44.
Gaudig, H.: 88, 91, 92, 93, 94.
Geheeb, P.: 75, 76, 77.
von Goethe, J.W.: 65, 76.
Grimme, A.: 118
Gurlitt, L.: 34, 35

Hamaida: 102
Hegel, G.W.Fr.: 73, 96
Hilker, F.: 118
von Humboldt, W.: 76

Karsen, F.: 118
Kawerau, S.: 118
Kerschensteiner, G.: 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 108, 126.
Key, E.: 25, 31, 32, 33, 34, 35
Kilpatrick, W.H.: 98, 99, 100
Komenski, J.A.: 82
Krupskaya, N.K.: 122, 123, 124
de Lagarde, P.: 21, 67

Langbehn, J.: 18, 20, 21
Lenin, W.I.: 124 138
Lichtwark, A.: 21, 22
Lietz, H.: 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 108
Locke, J.: 65, 82

Makarenko, A. S.: 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144
Marx, K.: 82, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 125, 127, 128 ,129, 137
Montessori, M.: 44, 45, 46, 47, 48, 122
Morus, Th.: 81

Nietzsche, Fr.: 18, 32

Otto, B.: 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
Owen, R.: 82

Östreich, P.: 117, 118, 119, 120, 121,122

Pabst, A.: 117
Parkhurst, H.: 47, 48, 49, 50, 51
Pestalozzi, J.H.: 56, 67, 82, 85, 86.
Petersen, P.: 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61.

Reddie, C.: 66, 67
Richter, 18

Rotten, E.: *118*
Rousseau, J.-J.: *26, 32, 35, 65*

Saint-Simon, C.H.: *82*
Salzmann, Chr. G.: *65, 67*
Saharrelmann, H.: *41, 42, 43*
von Schiller, Fr.: *76*
Schulz, H.: *114, 115, 116, 117*
Seidel, R.: *112, 113, 114*
Séguin, E.: *44. 46*
Simson, A.: *118*
Spencer, H.: *32*
Spinoza, B.: *76*
Stalin, J.C.: *124, 138*

Tolstoy, L.N.: *32, 123*

Vairasse, D.: *82*

Washburn, C.W.: *50, 51, 52, 53*
Weitling, W.: *82*
Wyneken, G.: *72, 73, 74, 75*

Zetkin, C.: *115*

327580

Fiyatı: 130 TL.