

2. BÖLÜM

JOHN DEWEY, KÜLTÜREL ÇAĞ KURAMI (CULTURAL EPOCH THEORY) VE TARİH

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2214-0560

GİRİŞ

Çocukluktan yetişkinliğe kadar bireylerin eğitiminde nasıl bir öğretim programı işe koşacağız? Bu temel sorun, önemini hâlâ korumaktadır. 19. yüzyılda Avrupa'da bu etkinliklere yön veren başat bir kuram ile karşılaşmaktadır. İngilizce dilinde yazılmış birkaç çağdaş program geliştirme kitabında ve ansiklopedilerde bu kuramdan “*Kültürel Çağ Kuramı*” (Cultural Epoch Theory) söz edilmektedir (McNeill, 1996:187; Schultz & Schubert, 2010:164).

C.C. Van Liew (1895) *Kültür Çağları* (Culture Epochs); Dewey (1896) *Kültür-çağı kuramı* (the Culture-Epoch Theory); Kansu (1952) tarihsel basamaklar kuralı; Kanad (1963) kültür basamak teorisi; Baymur (1964:11) kültür basamakları kuramı; Strickland (1967:476) kültür çağları öğretim programı (*culture-epochs curriculum*); Kliebard (1992:72) kültür çağları (culture epochs) gibi ifadeler kullanmaktadır. Bu yazıda günümüz öğretim programı geliştirme çalışmalarına uygun olmasını sağlamak için “*Kültürel Çağ Kuramı*” (Cultural Epoch Theory) terimi kullanılması tercih edildi.

Kültürel çağ kuramına göre çocuk; bireysel gelişiminde tüm insan ırkının tarih boyunca geçtiği aşamaları özetlemektedir (recapitulates) (Kliebard, 2004:38). Dikkat edilirse, kuramın Amerikan versiyonunun yüklemi “recapitulate” ile bitmektedir. Yani İngilizce’de “özetlemek” demektir. Bu ifade Türkçe’ye “tekrarlama”, “özetleme”, “yineleme”, “özünü yineleme”, “yeniden yaşatılma” olarak çevrilmektedir. Alman orijinal ifadede ise “paralellikten” söz edilmektedir. Biyolojik rekaptülasyon kuramı (*ontogeny strictly recapitulates phylogeny*), Alman embriyolog Ernst Haeckel (1872) tarafından ortaya atıldı. Aşağıdaki satırlardan da anlaşılacağı üzere kültürel çağ kuramının bir yorumunun, biyolojik rekaptülasyon kuramının da et-

kisiyle "kültürel rekapitülasyon kuramına" dönüştüğü söylenebilir. İngiliz biyolog Thomas Henry Huxley (1825-1895) ise embriyoların alt yaşam formlarından yüksek yaşam formlarına giden değişiklik dizisini tekrarlayarak filogeniyi özetlediği kuramını reddetti (Dalton, 2002:34). Baltacıoğlu (1942:78) bu kuramı, Huxley'in "biojenetik kanunun tenkidi" (biogenetic law) başlığı altında değerlendirmektedir.

Kültürel çağ kuramı öğretim programı da ilköğretim derslerinin içeriğinin, insan ırkının kültürel çağlarına (Avcılık, Göçebelik, Tarım vb.) uygun hazırlanması düşüncesidir (Fallace, 2008:341). Öğrenci, Kültürel Çağ'a uygun etkinliklerle okuma, yazma, matematik, coğrafya, doğa bilimleri ve edebiyat bilgilerini edinecektir (Strickland, 1967:476). Çocuklar, böylece uygarlığın gidişatını takip edebilecekler ve bu sayede yaşadıkları karmaşık toplumu anlamlandırmaya hazırlanabileceklerdir (Strickland, 1967:479).

Kuramın kökeni pek çok kişi tarafından Alman filozof Johann Friedrich Herbart'a dayandırılrsa da Amerikalı tarih eğitimci Henry Johnson (1962: 40), destanların (saga) tarihe giriş olarak kullanılmasını savunan Alman eğitimci Joachim Heinrich Campe'nin (1746-1818), çocuklar için bir kitabında kültürel çağ kuramını kullandığına dair bir ipucundan söz etmektedir. Johnson'a göre Pestalozzi de (1746-1827) "çocuk, gelişiminde ırkın tarihini özetler" fikriyle kültürel çağ kuramına inanıyordu (Johnson, 1962:90). Dewey'e göre (1915:240) Goethe'nin (1749-1832) "Gençlik her zaman yeniden başlamalı ve bir birey olarak dünya kültürünün çağlarını katetmelidir," sözleri, kuramı oldukça iyi ifade etmektedir.

Denis Lawton ile Peter Gordon (2002:105) da Friedrich Schiller'in (1759-1805) görüşlerinde bu fikri bulmaktadırlar. Şöyle ki:

"Schiller, bireylerin geçmesi gereken üç gelişim aşaması (fiziksel, estetik ve ahlaki) önermesine rağmen, üzerinde çalışılmış bir sistem önermemiştir. İlk aşamada çocuk, hâlâ Doğa ile uyum içinde olan bir hayvandır. Bu aşamanın sonlarına doğru sanatsal ilginin estetik içgüdüğü de gelişebilir. Gençlik ve ilk gençlik yıllarında ahlaki güzelliğin ve manevi zevkin farkına varır ve artık ahlaki bir birliğe yönelir. Schiller kuramında, o dönemde yaygın olarak kabul edilen 'kültürel çağ kuramı'nı' (yani çocuğun, türün kültürel tarihini özetlediği) fikrini dile getirdi."

19. yüzyılda Johann Friedrich Herbart'ın (1880:79) aşağıdaki ifadeleri, bu kuramın dayanakları niteliğindedir. Herbart, şöyle diyordu:

"Bu hususlara göre tasarlanmış bir öğretim programı, büyük bir basitlik ve anlaşılması son derece kolay olma avantajına sahip olacaktır. Eğer bir kimse, gençleri ruhun herhangi bir yükselişine hazırlamak istiyorsa, insan ruhunun doğal gelişiminin kendi kendine hangi yolu izlediğini görmesi yeterlidir."

Herbart'a göre Avrupa kültürünün temeli addedilen eski Yunan'a ilişkin okumalar öyle düzenlenmelidir ki, eğitilmiş kamuoyunun zihninde ana gövde olup, eski Yunan'ın kişilerinin ruhları, çocuğun zihninde bugünün dünyasından geriye giden geçmişe kök salmalıdır (Herbart, 1880:577). Gruber'e (1961:138) göre Herbart, tarih ve edebiyat öğretimine şöyle bir sıralama getiriyordu: Homer, Yunan ve Roma dönemi, Eski ve Yeni Ahit, Ortaçağ Romansları, modern tarih ve edebiyat. Çocuk birdenbire bugünün karışık hayatı içine sokulmamalı, bugünden çok daha basit olan klasik dünya ile meşgul edilmelidir. Herbart, okul programlarında Yunanca ile Latince'nin yer almasının gerektiği fikriyle de hümanist düşünürler arasında yer almaktadır. Kansu (1952:216), "tarihsel basamaklar kuralı" adını verdiği bu görüşü şöyle özetlemektedir: "Her fert kendi evriminde barbarlıktan uygarlığa kadar insanlığın geçtiği yoldan geçer." Kanad'a (1963:485-486) göre Herbart, ders konularının kısmen çocuğun manevi hayatının evrimine ve gelişimine, kısmen de insanlığın evrim tarihine uygun olması gerektiğini ileri sürüyordu. Baymur (1964:11), kültür basamakları kuramını; "Muhtelif tarih devirlerini ve tarih görüşlerini muhtelif yaşlara tahsis etmek," diye tanımlamıştır.

Sting'e (1998:52) göre Herbart, çocuğun bireysel gelişimi ile insan türünün (gattung) gelişiminin paralellüğünden (*parallelität*) söz ediyordu. Yani özetleme; "rekapitülasyon" değil, "paralellik" idi. Amerikalı eğitimcilerin elinde bu ifadenin rekapitülasyona dönüştüğü düşünülebilir. Ama Dewey (1915:240), Monroe'nin (1915) *A Cyclopedia of Education (vol 2)* adlı eserine yazdığı *Kültür Çağı Kuramı (Culture Epoch Theory)* maddesinde "genel paralellik"ten söz ediyordu.

Johnson (1962:92) da kuramın ilk kez Alman Herbartçı Tuiskon Ziller tarafından 1865 yılında yayımlanan bir eserde ortaya konduğunu belirtmektedir. Ziller, Herbart'ın konsantrasyon (vertiefung) ilkesinden hareketle, diğer derslerin toplanma merkezi olarak Tarih'i seçti (Monroe, 1915: 170) ve Liepzig'in pedagoji seminerleri uygulama okulunda sekiz yıllık öğretim programının dayanağı olarak kültürel çağ kuramını esas aldı.

Herbartçı Alman Wilhelm Rein'in (1847-1929) Amerikalı öğrencileri (C.C. Van Liew, Frank McMurry) tarafından Amerika'da yaygınlaştırıldı. Amerikalı Herbartçılar, Illinois State Normal Üniversitesi'nden ilköğretim eğitimi için bu kuramı yaymaya çalıştılar. Kliebard'a (1992:72) göre C.C. Van Liew, "birey, insan ırkının deneyimini özetler (recapitulates)" fikrinin tarihsel gelişimini Kant, Pestalozzi ve Goethe gibi filozofların çalışmalarında görmüş, Herbart'ın önde gelen Alman takipçisi Tuiskon Ziller (1817-1882) tarafından okul öğretim programına uygulandığına dikkat çekmiştir. C.C. Van Liew'e göre kültür çağı kuramı, evrim kuramının, sonradan çocuğun gelişimine uygulanmasından başka bir şey değildir (Fallace, 2009:392).

İngiliz filozof ve sosyolog Herbert Spencer (1820-1903) 1861’de “Eğitim, uygarlığın (civilization) küçük ölçekte bir tekrarı (repetition) olmalıdır,” (Spencer, 2024: 77; Spencer, 1911:91) diye yazıyordu. Görüldüğü gibi Spencer, insan türü (genre) yerine medeniyet terimini kullanıyordu. Spencer’a göre eğer insan ırkının (race) çeşitli bilgi türlerini edinmesinde bir öncelik ve sonralık ilişkisi varsa, öyle bir öğretim programı hazırlamalı ki, işte bu bilgi birikimi çocuklarda aynı sıra ile öğretilmelidir (Spencer, 1911:91).

20. yüzyılda Dewey’nin de psikoloji hocası olan Amerikan psikolog ve eğitim bilimci G. Stanley Hall (1844-1924) de Almanya’daki çalışmaları sonrası kültür çağları kuramı ile ABD’ye döndü (Kliebard, 2004:38). Stanley Hall, 1904’te ergenlerdeki biyolojik gelişimi incelediği *Adolescence (Ergenlik)* adlı eserini yayımladı. G. Stanley Hall (1904: viii) burada biyolojik rekapitülasyon kuramının sınırlılıklarını ve niteliklerini fark ederek, psikogenetik uygulamalarının kendi yöntemleri olduğuna ikna olduğunu yazıyordu. Çocukluk ve gençliğin, ırkın gelişimiyle daha fazla işbirliği düşüncesiyle bireyde ve ırkta tutukluk ve geriliği hem teşhis etmek hem de ölçmek için kriterler oluşturmaya çalıştı. G. Stanley Hall (1904:2) kitabının ilk bölümünde “Bireysel gelişim, ırkın (race) tarihini özetler (recapitulates),” diye açıklıyordu. Stanley Hall’a (1904:174) göre sanayi, kas gelişiminin doğasını ve eğilimini belirlemiştir ve evcil hayvan besleyen, toprağı süren, inşa eden, üreten, alet kullanan, temel işlem ve becerilerde ustalaşan gençler, ırkın tarihini en doğru şekilde tekrarlamaktadırlar. Stanley Hall (1904:202) oyunu, ırkın geçmişinden gelen, günümüzde de devam eden motor alışkanlıklar ve ruh olarak, bazen ilkel işlevler olarak ve her zaman da ilkel organlara benzer olarak kabul ediyordu. Baltacıoğlu (1942:79), Stanley Hall’un bu fikrini, büyük şehirlerde yaşayan çocuklar avcılık ve çobanlık yerine şoförlük ve tayyarecilik gibi oyunlar oynuyor örneği ile eleştirmektedir. Baltacıoğlu (1942:82), bu oyunları, çocuğun doğasının sosyal çevrenin etkisiyle gelişimine bağlamaktadır.

Onur’a (2016:50) göre kuramın oyun anlayışı yanlış olmakla birlikte, çocukların oyununu ilerleyici evreler doğrultusunda düşünmemizi sağladığı için yaklaşımının hâlâ önemli olduğu söylenebilir. Stefan Zweig’a (2017) göre de Freud da kültürel biyoloji görüşüne sahiptir. Halkların mitleri ve destanları, ilkel dönemlerine ait duygusal boşalım yaşamış hayallerinden öte eserler değildir. Medeniyete uygun olmayan ilkel yaşama ait bu karanlık sapkınlıklar, bireyin ruhsal açıdan henüz ilkel aşamada bulunduğu çocukluk çağında birer arzu olarak diriliyor. Buna göre her bir birey, etik gelişim süreci sırasında insanlığın tüm kültürel tarihini sembolik olarak da olsa ruhunda tekrar yaşamak durumunda kalıyor.

Thomas D. Allace’ye (2008:341) göre kültürel çağ kuramının üç farklı yorumu vardır. Birinci yorum şöyledir: Uygarlığın aşamaları öğrencilere kronolojik değil,

antropolojik gelişim sırasına göre aktarılmalıdır. Buna göre ilk Aryanlar, eski Mısır, İbrani ve Fenikelilerde göçebe yaşam, Japonya ve Afrika'daki ilkel yaşam, Yerli Amerikalılar ile Amerikan sömürgeciler arasındaki ilişkiler, çocuğun biyolojik dürtüleriyle işbirliği içinde olduğuna inanılan yaşam tarzıdır. İkinci yorum; mit, masal, efsanelerden tarihsel destan ve bilimsel tarihe insan ırkının gelişimi çocuğun doğal dürtülerine uygundur. Üçüncü yorum, her dönemden belirli yazılı kültürel ürünlerin (Robinson Crusoe gibi) okutulmasıdır. Okutulan bu eser, temsil ettiği dönemde de üretilmemiş olabilir. Amerikalı tarih eğitimci Henry Johnson'un (1962:93-94) ilk iki yorumdan hareketle Allace (2008) buna üçüncü yorumu eklemiştir. Johnson'a (1962:95) göre Mary Sheldon Barnes (1896) çocukların önüne çeşitli tarihî materyaller yerleştirmiş, çocukların tepkilerini gözlemlemiş ve kültür çağı kuramına uygun sonuçlara varmıştır. Esasen Barnes'in (1896:46) çalışmasında da kurama doğrudan gönderme yoktur. Ama ilkel insan ve çocuklardaki *tarihi idrake* (sense) ilişkin bölümler dikkat çekicidir. Johnson'a göre okula yeni başlayan günümüz çocuklarını ilkel insan gibi gören bu kuram, itibarını yitirmiştir. Ancak 1960'lı yıllarda kuram, tarih öğretim programlarında varlığını sürdürmüş ve bazı yayıncılar çocuklara yönelik kitaplarında kuramı yeni bir keşif olarak ilan etmişlerdir.

Herbartçı Mcmurry kardeşlerin yorumları, 2. ve 3. yorumlara güzel örneklerdir. Onların kültürel çağ kuramı yorumu, hümanist bir yaklaşıma sahipti. Charles A. ve Frank Mcmurry kardeşler, çocukluğun kahramanca dürtülerini ideal kişi ile ilişkilendirmek için Homeros'un *Odyseia'sını* okutuyorlardı (McNeill, 1996:412). Charles A. McMurry; Henry Wadsworth Longfellow'un (1855) *Hiawatha* Şarkısı'nın mit ve kahraman vurgulamasıyla sezgiyi geliştirmede kullanılabileceğini ileri sürdü. Hatta Daniel Defoe'nin (1719) *Robinson Crusoe* adlı eserinde insanoğlu nasıl uygarlaşmışsa, aynı yoldan ilerleyecek çocuklara hayali problem çözmeyi öğretebileceği için adı geçen eserin kullanılmasını önerdi (Schultz ve Schubert, 2000, s.164).

Franz Boas'ın (1911) yazdığı *İlkel İnsanın Zihni* adlı kitabında belirttiği gibi:

"Darwinizm'in etkisiyle toplumun değişen yapıları bir organizmanın evrimi olarak görülmüş, değişimdeki itici gücün rasyonel düşünce olduğu kabul edilmiştir. İlkel insanın zihinsel etkinlikleri çocuklarla karşılaştırılırken tam tersi de yapılmıştır. Böylece çocuğun zihninin gelişimi, insanlığın zihninin gelişiminin bir rekapitülasyonu olarak görülmüştür. Çocuk zihninin bu şekilde bize ilkel zihni açıklayabileceğine inanılmaktadır." (Boas, 2022: 171).

Fransız sosyolog ve antropolog Lucien Levy-Bruhl'a göre (1857-1939) çocuklar animist olup, bu bakımdan primitif insanlara benzemektedirler (Taner, 1954:85). 1890'larda eğitimde kültürel çağ kuramı kullanılırken, biyolojide bu re-

kapitülasyon kuramı adını almıştır. Daha sonra esasen eğitimciler de biyologların etkisiyle antropologlar gibi kültürel rekapitülasyon kavramını kullanmışlardır. Aşağıda görüleceği üzere Dewey de 1902'de "rekapitülasyon" kavramını kullanmaya başlamış, 1916'da "kültürel rekapitülasyon" kuramını reddetmiştir.

Bu makalenin amacı, John Dewey'nin eserlerinde kültürel çağ kuramı ve antropolojinin ifadesiyle "kültürel rekapitülasyon kuramı"na yaklaşımını ve buna bağlı olarak tarih eğitimi ve tarih anlayışı gelişimini ortaya koymaktır.

- Dewey'nin aşağıda künyesi verilen eserleri bu makale için temel başvuru kaynağı oldu. Bunlar şöyledir:
- Dewey'nin (1896) *Kültür-Çağ Kuramının Yorumu* (Interpretation of the Culture-Epoch Theory) adlı makalesi.
- Dewey'nin (1899) *Okul ve Toplum* adlı kitabı ve özellikle "Temel Eğitimde Tarihin Amacı" adlı bölümü.
- Dewey'nin (1915), Paul Monroe'nin *A Cyclopedia of Education* (vol 2) adlı eserine yazdığı "Kültür Çağı Kuramı (Culture Epoch Theory) adlı maddesi.
- Dewey'nin (1916). *Demokrasi ve Eğitim* adlı olgunluk eseri.
- Dewey'nin (1938) *Mantık: Soruşturma Kuramı* (Logic: The Theory of Inquiry) adlı kitabı.

Dewey'nin eserlerini, aynı kültürden yetişmiş kişilerin yardımcı çalışmalarını okumadan anlamak zordur. Bu eserlerden bazıları şunlardır: Joseph Leon Blau (1960); Charles E. Strickland, (1967); Kliebard (1981;2004); Destler (1950); Fallace (2008; 2009; 2010). Bu çalışmalardan oldukça faydalanıldı. Araştırmanın soruları şöyledir:

1. Dewey'nin (1896) Amerikan Herbartçıların Kültür-çağ Kuramı'na getirdiği eleştiriler nelerdir?
2. Dewey'nin (1899) *Okul ve Toplum* kitabında rekapitülasyon kuramı bağlamında tarih eğitime yaklaşımı nasıldır?
3. Dewey (1899) "Temel Eğitimde Tarihin Amacı" yazısında 1. dönem (4-8 yaş) ve 2. dönem (8-12 yaş) için nasıl bir tarih öğretim programı yapıyor?
4. Dewey'nin (1915), Paul Monroe'nin *A Cyclopedia of Education* (vol 2) yazdığı "Kültür Çağı Kuramı (Culture Epoch Theory) maddesinde kurama getirdiği eleştiriler nelerdir?

5. Dewey (1916), *Demokrasi ve Eğitim* adlı kitabında rekapitülasyon kuramını terk etmiş midir? Tarihin türleri ve nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili tavsiyeleri nelerdir?
6. Dewey'nin (1938) *Mantık: Soruşturma Kuramı* (Logic: The Theory of Inquiry) adlı kitabına göre tarihsel yargılarda güvenilirliğin temelleri nelerdir?

Dewey'nin bu çalışmaları aşağıda kronolojik yazım sırası içinde sunulmaya çalışıldı. Sonuç ve tartışma kısmında karşılaştırmalı bir analiz ile görüşleri değerlendirilmeye çalışıldı.

BULGULAR VE YORUMLARI

1. Dewey'nin (1896) Amerikan Herbartçıların "Kültür-çağ Kuramı'na" getirdiği eleştiriler nelerdir?

Dewey (1896) bu yazısını Amerikalı Herbartçıların (özellikle Van Liew'ün) kültürel çağ kuramı yorumunu eleştirmek için yazmaktadır. Dewey'e göre ırk ve çocukların gelişimleri arasında "tam paralellik" olmayıp, benzerlik olgusu genel bir tarzda vardır. Ona göre çocuğun kendisini incelenmeli ve böylece çocuğun kendi gelişim çağları keşfedilmelidir. Çocuğun bireysel gelişiminde insanlık tarihindeki avlanma dönemine karşılık gelen bir aşama olduğu fikri kabul edilse bile, sırf bu yüzden çocukları söz konusu aşamaya karşılık gelen bir yıllık eğitime "mahkûm etme" hakkımız olmadığını düşünmektedir (Dewey, 1896:249).

Dewey, biyolojik rekapitülasyon ile sosyal rekapitülasyonda "short-cuts", yani kısa yollar olabileceğini yazdı. Rekapitülasyon olgusunun zorunlu olarak ve hatta öncelikle tarih ve edebiyattaki kültürel ürünlerin incelenmesi şeklinde yorumlanmasına karşı çıktı. Ona göre, çocuğun doğrudan ilgi göstereceği ve kendini ifade edebileceği etkinlikler yapılmalıdır (Dewey, 1896:250). Çünkü çocukta tarihe doğrudan ilgi imkânsızdır (Dewey, 1896:251). Çocuk, daha ziyade şimdiki zamanla doğrudan ilgilenir (Dewey, 1896:252).

Dewey'nin bir başka itirazı, kültürel çağ kuramının her gelişim aşamasını "son derece geçici", geçilmesi ve sonra terk edilmesi gereken bir şey hâlinde ele almasıydı. Dewey'e göre gelişim, organik ve bütünleştiricidir. Yani önceki aşamanın kalıntıları ve sonraki aşamaların tohumları, bu aşamanın içinde yer alıyordu. Ani bir epistemolojik değişim veya bir sonraki aşamaya geçiş olmadı. Bunun yerine evrimsel büyüme; bütünsel ve aşamalı idi (Fallace, 2009:390).

Dewey, Herbartçıların mitlere ve efsanelere olan güvenlerine özellikle karşı çıktı ve bunların "çocuk için özel, neredeyse önceden belirlenmiş bir uygunluğu"

olmadığını açıkladı. Çocuklar, bu tür yaratıcı ürünlerden hoşlanıyorlarsa, bunun nedeni yalnızca “belirli bir halkın entelektüel, ekonomik ve politik durumunu” ifade etmeleridir (Strickland, 1967:486). Ona göre, çocuklar hikâyeyi şimdiki yaşamın parçası olarak sever. Dewey (1896:252) şöyle yazıyordu: «Doğru zamanda doğru hikâyenin eğitimsel değerine büyük saygım var.»

2. Dewey'nin (1899) *Okul ve Toplum* adlı kitabında rekaptülasyon kuramı bağlamında tarih eğitime yaklaşımı nasıldır?

Dewey, 1896 ile 1904 yılları arasında Chicago Üniversitesi Laboratuvar Okulu yöneticiliğini yaptı. Bu kitap, o günlerdeki uygulamalarının bir sonucudur. Dewey, 1897'de “Pedagojik İnançlarım” adlı makalesinde eğitime ilişkin şöyle yazmaktadır: “Tek gerçek eğitim, içinde yaşadığı sosyal durumun talepleri tarafından çocuğun güçlerinin uyarılmasıyla başılır” (Dewey, 2021:1).

Dewey'e (2008:74) göre, mesele; eğitimi bir bütün olarak günlük hayatla birleştirmek suretiyle birlik sağlamak, düzenlemek ve onun çeşitli etkenlerini bir araya toplamaktır. Başka bir deyişle ilköğretimle ortaöğretim ve yükseköğretim arasında sıkı bir bağ kurmaktır.

Okulun asıl kadrosunun bir fen bilgisi öğretmeni ve bir tarih öğretmeninden oluşması manidardır. Çünkü asıl mesele, tarihin sosyoloji gibi bilimsel olarak ele alınması ve bilimin (Fen) tarihsel olarak ele alınmasıydı. Bilim ve tarih çocuğun zihninde kaynaştırıldığında, çocuk, hem entelektüel hem de ahlakî açıdan toplumu yeniden inşa etme görevi için donatılacaktır (Strickland, 1967. 487). Ancak Dewey, minyatür toplum ya da embriyonik toplum olan okulda sanat ruhunu geliştirecek etkinlikleri de önemsiyordu (Dewey, 2008: 39; Mayhew ve Edwards, 2017:25).

Onun okulunda çocuklar, sosyal uğraşlarla ya da mesleklerle ilgili olarak insanın tarihsel gelişimini özetlemektedir (recapitulate). Dewey (2008:32-33.) şu örneği vermektedir; Okulda ya da daha iyisi bir çiftliğe götürülerek, çocuklara incelemeleri üzerine pamuk elyafı ve saf koyun yünü verilir. Çocuk, pamuk liflerinin çekirdeklerinin elle ayrılması zorluğunu görür ve pamuk sanayinin, yüne göre geç çıkışını keşfeder. Atalarının pamuk yerine yün kumaşlar giymelerinin sebebini anlar. Bugün esasen bu yönteme “Keşif Yöntemi” (Discovery method) denilmektedir. Yeşiltaş ve Kaymakçı (1999) bu ders örneğini, sanayinin gelişiminin toplum yaşamına etkisi bağlamında değerlendirmektedirler.

Dewey, *Okul ve Toplum* adlı eserinde, kültürel çağ kuramının ya da rekaptülasyon kuramının adını vermeden antropologların çocuğun ilgileri ile ilkel insan hayatı arasında kurdukları benzerliğe işaret ediyor. İlkel insanların etkinlikleri, çocuğun ruhunda adeta doğal bir şekilde özetleniyor. Çocukların bahçede külü-

be yapmaktan hoşlanmaları; oklar, yaylar, kargılarla ve diğer şeylerle oynamaları buna delildir. Dewey'e göre soru şudur: Çocuğun bu ilgisini ne yapacağız? İhmal mi edeceğiz, motive edip geliştirecek miyiz, yoksa daha ileri ve daha iyi bir yöne mi çevireceğiz? (Dewey, 2008:51).

Dewey, *Okul ve Toplum* adlı kitabında yaşı esas alarak kabaca çocuğun iki dönemine yer vermektedir. Aşağıda Thomas D. Allace'nin (2010) çalışmasından da hareketle üçüncü ve dördüncü dönem de ele alındı.

A..Birinci Dönem (Çocuğun Dört Yaşından Sekiz Yaşına Kadar)

Bu yıllara ait ders konuları, çocuğun kendi toplumsal çevresine dâhil olan şeylerden ve onun tarafından mümkün olabildiğince aslına yakın oluşturulabilecek yaşam etkinliklerinden seçilmiştir. Tiyatro oyunları, işe katılımlar ve küçük çapta sanat işleri, hikâyeler, hayaller ve diyaloglar bunlardan bazılarıdır (Dewey, 2008:84). Yemek pişirme ve dokuma yapma gibi tarihî meslekleri denemelerine izin verilir (Akt. Fallace, 2010:24).

B. İkinci Dönem (Sekiz Yaş ile On İki Yaş Arası)

Bu dönemde amaç, çocukta daha devamlı ve objektif sonuçlara ulaşmak ve bu sonuçlardan yeni ürünler elde etmek için gereken beceriye sahip olma isteğinden doğan değişimi tanımak ve onu tatmine çalışmaktır. Yalnız başına kuru kuruya etkinlik, artık onu tatmin edemez. Etkinliğin bir şey yapmak için olduğunu sezmesi gerekir (Dewey, 2008:85.) Çocuk için asıl amaç, yapılacak bir iş veya meydana çıkarılacak maddî bir şeyden ibarettir. Diğer bir ifadeyle amaç, zihinsel bir dava olmaktan ziyade işe yönelik bir konudur (Dewey, 2008:116.)

Dewey'e göre Amerikan sosyal tarihinin süreçleri, bu dönemin özellikleriyle en iyi şekilde eşleşiyordu. Bu çağda öğrenciler harflerle rakamların kullanımını "işleri kolaylaştıran araçlar" olarak edindiler (Akt. Fallace, 2010: 24).

Dokuz yaş grubu çocuklarla yerel tarih ve coğrafya, Fransızların Amerika'daki keşif dönemi, Chicago'nun gelişimi, Plymouth kolonisi gibi konuları ele aldıkları anlaşılmaktadır. On yaş grubu çocuklarla da koloni tarihi ve devrim, Amerikan kolonilerinin hikâyesi, koloni endüstrisi gibi konular işlenmiştir. On bir yaş grubuyla kolonicilerin Avrupalı geçmişi, İngiliz yerleşimi konuları işlendi. Çocuklar, Amerika'daki ilk yerleşimcilerin hayatlarını, karşılaştıkları problemleri, bunları nasıl çözdüklerini çalışıyor, şimdiki hayat ile geçmiştekini mukayese ediyordu. Böylece şimdinin daha derin bilgisini ediniyordu (Mayhew ve Edwards, 2017:144).

Bu dönemde tarih derslerinde hikâye ve biyografi yönteminden doğan tartışmalardan yararlanılır. Tartışmalar belli bir soruna dönüştürülerek, bu güçlüğün

aşılması için düşünmesine, uygun fikirleri aramasına ve sonuçta problem çözme konusunda kendi zihinsel kaynaklarına başvurmasına yardımcı olunur. “Fen” derslerinde de böyledir. (Dewey, 2008:116).

C. Üçüncü Dönem (On İki ile On Sekiz Yaş Arası)

Bu dönemde çocuk, yöntemlerde, düşünme araçlarında, soruşturmada, etkinlikte ve farklı çalışmalarda uzmanlaşabilir. Dewey’nin *Okul ve Toplum* adlı kitapta bu döneme pek değinilmemekle birlikte okulun öğretmenlerinden Laura Runyon, 1906’da yüksek lisans tezinde bu dönemin tarih öğretim programı hakkında da zengin bilgiler verdi (Fallace, 2010: 24).

D. Dördüncü Dönem (On Sekiz ve Yirmi Dört Yaş Arası)

Fallace’a göre (2010:25), Dewey, “Zihinsel Gelişim” (1900) başlıklı makalesinde dördüncü dönem hakkında bilgi vermektedir. Bu dönem, yirmi dört yaşına kadar geçen zamanı kapsamaktadır. Bu dönemdeki öğrenciler, insan ırkının sosyal mirasını tam manasıyla takdir ederler ve bir şekilde buna katkıda bulunmak isterler. Öğrenciler, kapsamlı bir bütünün içinde dağınık haldeki parçaları toplayabilirler. Dünyanın sunduğu ezici olgu yığına bir düzen getirmeye çalışabilirler. Bu dönem, tarihçi aşamasıdır. Bu dönemde öğrenciler ile yetişkinler, öğrenme ve gelişme adına yeni bilginin nasıl inşa edileceğini öğrenirler.

Sonuç itibariyle Mayhew ve Edwards’e göre (2017:472) Dewey Okulu’nda insanlık kültürünün gelişiminden alınan konu alanları ile rekapitülasyon kuramı arasında bir benzerlik vardır. Okul’da çocuğun gelişen deneyiminin, insanlığın evrim aşamalarını yeniden ürettiği fikrinin benimsenmesi yoktu. Çocuğun mevcut deneyimi, ihtiyaç ve ilgilerinden hareket edildi. Yani “ilkel” yaşamdan önce şimdiki aile yaşamı ve Virginia ile Massachusetts’in tarihinden önce Chicago ortamı incelenmekteydi. Diğer yandan okulun tarih öğretmenlerinden Laura L. Runyon (1903:705) şöyle yazıyordu: “Bunlar, bir çocuğun gelişiminde mutlaka bu aşamalardan geçmesi nedeniyle değil, bu aşamalardan geçerek, ırkın edinilmiş mirasını en kolay şekilde kazanabileceği için, ırkın gelişim tarihi boyunca ele alınmıştır.”

3. Dewey (1899) “Temel Eğitimde Tarihin Amacı” adlı yazısında 1. dönem (4-8 yaş), 2. dönem (8-12 yaş) için nasıl bir tarih öğretim programı yapıyor?

Dewey (1899) bu yazısında şöyle yazıyordu: “Tarih, bir bilim insanı olarak tarihçi için ne olursa olsun, eğitimci için, -oluş sürecini ve organizasyon türlerini açıkça ortaya koyan- bir toplum çalışması olarak “Aracısız Sosyoloji” olmalıdır” (Dewey, 2000:43). Daha 1861’de Herbert Spencer, halkın davranışlarını düzenlemeye yardım eden ve pratik değeri olan tek tarihin “Betimsel Sosyoloji” olduğunu ilan etmişti (Spencer, 2024:15). Dewey’e göre şimdiki zamanda mevcut olan toplum, çocuğun incelemeyeceği kadar hem çok karmaşık hem de çok yakındır (Dewey, 2000:43).

Ona göre Herbart Okulu, tarih ile edebiyat arasındaki ilişkiyi tersine döndürdü. Çocuğa Robinson Crusoe ya da Hiawatha’yı okutmak yerine etkisi daha büyük ve kuvvetli, değeri daha canlı **gerçek** (reality, yani tarih) verilmelidir. Dewey’e göre kahramanın biyografisi, içinde yaşadığı sosyal çevre ile birlikte ele alınmalıdır. Dewey, tarihin mantıkî ve psikolojik yorumunu açıklamak için çocuklar için pre-historya hayatın, Babil ve Mısır uygarlıklarının karmaşık hayatlarından çok daha yakın olduğunu ileri sürmektedir (Dewey, 2000: 45).

Bu yazısında da yaş düzeylerine göre çocuklarla tarihe giriş mahiyetinde ne gibi etkinlikler yapılabileceğinden söz etmektedir. Mesela altı yaşında çocuklar, şimdiki insanların şehirlerde ve köylerdeki tipik sosyal uğraşlarını ya da mesleklerini araştırır. Yedi yaşındakiler, başlıca buluşların evrimini veya hayat üzerine yaptıkları etkiyi anlar. Sekiz yaşındaki çocuklar da bütün yeryüzünü insanların etkinlik alanı hâline getiren büyük göçler, seyahat ve keşif hareketlerini anlamaya çalışırlar (Dewey, 2008:124-125). Ancak tarihe yönelik araştırma yaklaşımı, öğrencilerin bireysel olarak birincil kaynak belgelerle ilgilenmesini içermiyordu. Öğretmenin rehberliğinde sosyal hayata ilişkin problemler hakkında tartışmalar yoluyla yapılıyordu (Fallace, 2009:397).

Dewey, 1909’da yazdığı *Eğitimde Ahlâk İlkeleri* adlı kitapta “Temel Eğitimde Tarihin Amacı” yazısındaki görüşlerini tekrarladıktan sonra tarih öğretiminin etik değeri üzerinde durmaktadır. Ona göre bugün toplumun yapısını ve işleyişini oluşturan şey, konusunda öngörü sağlayacak şekilde geçmiş olayları, şimdikiyi anlama vasıtası kılınabildikleri oranda değerlidir (Dewey, 2020:31-32). Dewey’e (2020:33) göre:

“Kültür-çağları kuramı, doğru yönde çalışmasına rağmen, şimdinin yapısının tipik etmenleri konusunda öngörü sağlayacak şekilde geçmiş dönemleri

şimdiyle bağlantılı olarak ele almanın önemini fark edemedi; geçmiş dönemleri sanki kendi başlarına bir öneme ve değere sahiplermiş gibi ele aldı.”

Dewey, 1915'te yazdığı “Yarının Okulları” *Schools of Tomorrow* adlı kitapta tarihin barınma, giyim, beslenme bağlantılı endüstri tarihi çerçevesinde tematik olarak incelenmesini önerdi. Mesela öğrenciler, göçebe kabilelerin çadırları, Yunan ve Roma evinden günümüzün çelik gökdelenine kadar barınma tarihini inceler. Öğrenciler, dördüncü sınıfta yerel postaneye gider. Beşinci ve altıncı sınıflarda Amerika Birleşik Devletleri'nin posta sistemini ve ardından mektupların dünyanın her yerine nasıl taşındığını incelerler (Dewey, 1915: 54). İlk aşamalarda, mesela 3. sınıfta Chicago'nun erken tarihi, kum masasının aracılığıyla öğretilir (Dewey, 1915:81). Altıncı sınıfta edebiyat ve tarih dramatizasyon etkinlikleri ile güçlendirilir (Dewey, 1915:122). Dewey, Francis Parker Okulu'ndaki 3. sınıflara eski Yunan tarihini öğretmek için yapılan etkinliklerden (ev yapımı, Yunan mitlelerine dayalı şiirler yazma, kostüm giyme, Dionysos festivalini kutlama gibi) oldukça etkilenmişti (Dewey, 1915:124-125). Yukarıdaki etkinliklerin çocukların 1. Dönem ve (4-8 yaş) ve 2. dönemlerine (8-12 yaş) denk geldiğine dikkat edilmelidir. Bu etkinliklerin Jerome Bruner'in daha sonra kavramsallaştırdığı enaktif öğrenme türüne uygun olduğu dikkati çekmektedir.

4. Dewey'nin (1915), Paul Monroe'nin *A Cyclopedia of Education*'da (vol 2) yazdığı “Kültür Çağı Kuramı (Culture Epoch Theory) maddesinde kurama getirdiği eleştiriler nelerdir?

Dewey (1915:240-241) bu kuramın ya da doktrinin üç temel fikrinden söz etmektedir. Birincisi insan ırkının gelişimi ile bireyinki arasında genel paralellik vardır. İkincisi bu paralellik ders konusu materyallerin seçimi ve düzenlenmesinde temel öneme sahiptir. Üçüncüsü çocuk gelişiminin her dönemindeki çalışma içeriğinin uygun temeli, ırk gelişiminin ilgili dönemine ait özellikle edebî kültür ürünleridir. Kurama birbirinden bağımsız farklı bakış açılarından ulaşılmıştır. Üç yaklaşım tarzından birincisi, felsefi-tarihsel olup, 18. yüzyılda Fransız ve Alman Aydınlanmasının rasyonalizm ve bireyciliğine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Alman düşünürler, köklü bir kişiliğin gelişiminde geçmiş kültürün gerekli rolünü takdir etmiştir. Rousseau'nun doğaya dönüş fikrine karşı, kültürle yetişmenin gerekliliği vurgulandı. İkinci yaklaşım tarzı, meseleyi eğitimsel açıdan ele almaktadır. Eğitimin amacı, çocuğu mevcut uygarlığın mükemmel kültürel düzlemine yükseltmektir. Öte yandan çocuk, hayatındaki en yüksek ve en iyi şeyleri doğrudan özümseyemez veya takdir edemez. Üçüncü yaklaşım tarzı ise embriyolojideki “ontogeni filogeniyi özetler” keşfini kullanarak analogi yoluyla kurama bilimsel biyolojik temel vermiştir. Bazı pedagoji yazarları, üç zihinsel gelişim aşamasında (stages) sabitlendiler. Bunlar: (1) duygusal hayal gücünün hâkimiyeti-zihnin mi-

tik-animistik aşaması; (2) gözlemlene, toplama ve faydacı yapılar oluşturma eğilimiyle ifade edilen gerçekçi bir ilginin gelişimi; (3) soyutlamaya ve genellemeye duyulan ilgiyle karakterize edilen bilinçli yansımanın ortaya çıkışıdır. Başka yazarlar da insanlığın gelişiminde tipik endüstriyel dönemlere (periods) a). Avcılık ve balıkçılık, b). Göçebe ve çoban yaşamı c). Tarım, d). Metal kullanımı ve üretimin başlangıcı e). Evrensel ticarete ve bağlantıya odaklandılar. Daha sonra çocuğun okul çağındaki gelişiminde buna karşılık gelen psikolojik özellikleri aradılar.

Kültürel çağ kuramı müfredat anlayışı, mitler ile peri masallarının çocuğun erken dönemi için uygun olduğu konusunda hemfikirdi. Robinson Crusoe, İncil'den parçalar, kabile, ulusal kahramanlar ve devlet kurucularının hikâyeleri, mensubu olunan devletin tarihi ve edebiyatı gibi bir şema ileri sürülüyordu. Dewey'e (1915:241) göre bu kurama dayalı öğretim programı, meseleye geleneksel temeller dışında yaklaşan ilk çabadır. Bu kuram, dersi çocuk psikolojisine uygun temellendirmeye çalışırken, sosyolojik mülahazalarını da hesaba katan ilk sistematik girişim niteliğindedir.

Diğer yandan Dewey'e (1915:241) göre çocuğun çağdaş sosyal yaşamının ve ilişkilerinin önceliğinden bahsetmek gerekir. Geçmişte eğitim açısından belirli kültür türlerinin varlığının, günümüz eğitiminde o dönemlere ait materyallerin vurgulanması için bir gerekçe yoktur. Çocuğun şimdiki uygarlığın önemli ve değerli özelliklerine dair içgörüsünü ve takdirini artırmaya hizmet ettiği durumlar dışında hiçbir geçmiş dönem seçilmemelidir. Seçimin ve vurgunun kriteri geçmiş uygarlıkta değil, çağdaş (şimdiki) uygarlıkta aranmalıdır. Başlangıç noktası, her zaman öğrencinin mevcut sosyal ortamında doğrudan aşına olduğu etkinlikler ve materyallerde aranmalıdır. Günümüzden geçmişe gezintiler yapıyorsa, geçmişe ait bilgilerin izole edilmemesine ve mevcut sosyal çevrenin daha iyi anlaşılmasının sağlanmasına çalışılmalıdır. Kısacası, çocuk, geçmişin çağlarına (epochs) atılmamalı, mevcut karmaşık kültürü ve arkasındaki güçleri anlamaya yönlendirilmelidir. Üstelik Dewey'e (1915:241) göre kuram, ırkın gelişimine damgasını vuran süreçlerin değerini hafife alıyor ve ürünlerin önemini abartıyor. Mesela Herbartçı Alman Tuiskon Ziller bile, ırkın kültür tarihinin esas itibarıyla çeşitli dönemlerin kendilerini gösterdiği edebî şaheserlerin içerdiğini belirtir. Kültür çağı kuramının ateşli savunucuları, edebiyatla tarihi, öğrenim sürecinin merkezleri hâline getirme eğilimindeydiler. Yunan ve Roma edebiyatını, bu sanatın arkasında yatan sosyal, ekonomik, politik ve bilimsel faaliyetlerden yalıtması, canlılığın yitirilmesine yol açar. İkinci olarak, süreçlerin zararına kültürel ürünlere vurgu yapma, şimdiki durumun anlaşılmasında yetersizliğe yol açmaktadır. Sanayileşme mücadeleleri, icat ve bilimsel keşiflerle ilgili etkinliklerde edebî ürünler öncelikli vurguyu gerektirir. Ama değerli eğitim dokümanı niteliğindeki bu ürünlere birincil ve temel eğitim materyali olarak değil, bu aktif süreçlerin tamamlanışı olarak yaklaşılmalıdır.

5. Dewey (1916) *Demokrasi ve Eğitim* adlı kitabında rekapitülasyon kuramını terk etmiş midir? Tarihin türleri ve nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili tavsiyeleri nelerdir?

Dewey, bu olgunluk çağı eserinde Rekapitülasyon Kuramı'nı "Muhafazakar ve İlerlemeci Olarak Eğitim" başlığını taşıyan 6. Bölümde tekrar değerlendirmektedir. Dewey, burada biyolojik kuramın mottosu sayılan "Ontogenez filogenezle paralellik gösterir," ifadesini kullanarak bu kuramın bizi ilgilendirmediğini, ancak geçmişin kültürel rekapitülasyonu için bilimsel bir temel sağladığı düşünüldüğü için kaydedildiğini belirtmektedir (Dewey, 1996:71).

Kültürel rekapitülasyon kuramı, çocukların zihinsel ve ahlakî vahşet durumunda olduğunu söylüyor; ataları bir zamanlar böyle bir yaşam sürmüş olduğundan içgüdüleri serseri ve yağmacıdır. Sonuç itibariyle bu dönemdeki eğitimlerinin asıl konusu, insanlığın benzer bir aşamada ürettiği mit, halk masalları ve şarkılar gibi edebî materyallerdir. Daha sonra çocuk, örneğin pastoral aşamaya karşılık gelen bir şeye geçer ve bu böyle devam eder, ta ki çağdaş yaşama katılmaya hazır hâle gelinceye kadar, şimdiki kültür çağına ulaşır (Dewey, 1996: 71-72). Kuram, bu ayrıcalıklı ve tutarlı biçimi ile Almanyada küçük bir okulun çoğu Herbart izleyicilerinden oluşan üyeleri dışında pek yaygın değildir. Buna göre eğitim, geriye dönüktür (retrospective). Özellikle geçmişe, geçmişin edebiyatla ilgili ürünlerine dikkat eder; zihin geçmişin manevi mirasına uygun bir biçim almışsa, o kadar uyumla oluşmuş olur. Bu fikir, yükseköğretim üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olmuştur ki bu yüzden dikkatlice incelenmelidir (Dewey, 1996:72). Dewey'nin (1996:72), "Eğitim işi gençlere geçmiş yaşamı özetleyerek (recapitulation) yaşatmaktan çok, onları, o yaşamı yeniden yaşamak yükünden kurtarmaktır," ifadesi, rekapitülasyon kuramına önemli bir eleştiridir.

Dewey'nin (1996:195) "Tarih, kişinin yaşamını devam ettirdiği sosyal grupların etkinlikleri ve acıları hakkında bilinen olgu yığındır," ifadesinde "millet" kavramını kullanmaması, hemen dikkati çekmektedir.

Dewey'nin (1996:200) "Tarih geçmiş ile uğraşır, fakat bu geçmiş ise şimdinin tarihidir," ya da "Tarihin gerçek başlangıç noktası her zaman sorunlarıyla birlikte şimdiki durumdur," ifadeleri, çocuklarla tarih çalışması sonunda onda oluşan bir görüştür.

Dewey (1996:200), burada genetik yöntemden ne anladığını da ifade etmektedir. Ona göre genetik yöntem, belki de on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısının başlıca bilimsel başarısıydı. İlkesi, herhangi bir karmaşık ürün hakkında fikir edinmenin yolunun, onun yapım sürecini izlemek, yani büyümesinin birbirini takip eden aşamalarını takip etmektir.

Dewey (1996:201), tarih dersinde kullanılacak biyografi yönteminin de nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır. Ona göre birey, sosyal yaşamın içinde ele alınmalıdır ve bilgi parçalarının kolayca sindirilmesi için şekere bulanmasına gerek yoktur. İhsan Sungu'nun 1927'de kaleme aldığı "Tarih Tedrisatı Hakkında" yazısı, bu konuda John Dewey ile Henry Johnson'un (1962:132-133) görüşlerinin açıklanması niteliğindedir (Sungu, 2002:52).

Dewey'e göre (1996:201-202) ekonomik tarih, siyasi tarihe göre daha insani, daha demokratik ve daha özgürleştiricidir. Siyasi tarih ise gençlerin kavrayışıyla çok kolay askerî tarihe dönüşür.

Ona göre genel eğitimde en çok ihmal edilen branş, entelektüel tarihtir. İnsanlık kaderini yönlendirenler büyük kahramanlar; politikacılar, generaller, diplomatlar değil, bilim insanları, mucitler, sanatçılar ve şairlerdir (Dewey, 1996: 202-203). Büyük adamlar anlayışının bu şekilde ortaya konusu da Dewey'nin kültürel çağlar kuramına bir meydan okumasıdır. Çünkü bu kuram, eylem içindeki bu tür büyük adamlara ilişkin materyalleri çocuğun önüne koymayı tercih ederdi.

Diğer konuların seçiminde en genel şekilde kanıtlanan standartlar, doğal zevkler ve ilgiler; doktrini veya kültür çağı kuramı tarafından sağlanan standartlardı. Sonuç itibarıyla, on ya da on bir yaşına kadarki çocuklar için, ilkel içgüdülere sahip mağara adamları, Kızılderililer ve benzerlerine sahip kişiler ile çeşitli içgüdülere sahip kişilerin, özellikle de liberal bir temsili vardı. Sanatçılar, mucitler, sanayi kaptanları ve daha az maceracı türden diğer "yapıcılar" bir dereceye kadar tanınıyordu ve ara sıra yazarlara, vaizlere, hayırseverlere, filozoflara, öğretmenlere ve hatta profesyonel akademisyenlere atıfta bulunuluyordu.

Dewey, 1924'te Türkiye'ye sunduğu *Maarif Raporu*'nda yukarıdaki olgunluk eserinden yansıyan iki düşünceyi tavsiye etmektedir. Birincisi coğrafya ve tarih derslerinde programın genel çerçevesi içinde yerel coğrafya ve yerel tarih konularının öğretimi teşvik edilmelidir (Dewey, 1990: 14). 1970'li yıllarda ilimizi ve ilçemizi tanıyalım üniteleriyle bu önerinin yerine getirildiği düşünülebilir. Günümüzde de ortaokul düzeyinde iki saatlik "Şehrimiz" seçmeli haftalık ders cetveline eklenmiştir. İkincisi ise orta dereceli okullar için tarih ile coğrafya, birbirleriyle o kadar yakından ilişkilidirler ki ilke olarak aynı öğrenciye bir öğretmen tarafından öğretilmelidir (Dewey, 1990: 23). Mesela bu ikinci ifade, ileride ortaokul için adeta sosyal bilgiler öğretmenliğinin ihdasının habercisi niteliğindedir.

6. Dewey'nin (1938) *Mantık: Soruşturma Kuramı (Logic: The Theory of Inquiry)* adlı kitabına göre tarihsel yargılarda güvenilirliğin temelleri nelerdir?

Dewey'nin (1938) bu yazıda sorduğu temel sorulardan biri şudur: "Geçmişteki olayların gidişatına ilişkin bazı yargılar, hangi temellere dayanarak diğer bazı yargılara göre daha güvenilirirdir?" (Dewey, 1938:231).

Dewey'e göre (1938:231) bütün tarihsel önermeler için kanıtsal veri, önermenin yapıldığı zamanda mevcut olmalıdır. Geçmişin bugüne kadar varlığını sürdüren hiçbir iz ya da iz bırakmadığı yerde, tarihin kurtarılması mümkün değildir.

Ona göre tarihyazımı, sorunlu bir durumun araştırılması yoluyla çözüm olarak yargılamanın bir örneğidir. Herhangi bir araştırmada olduğu gibi, tarihsel araştırmada da ilk görev, hem kapsamlı hem de yoğun kontrollü gözlemlerdir; verilerin toplanması ve bunların gerçek olduğunun doğrulanmasıdır (Dewey, 1938:232).

Kültür değiştikçe, kültüre hâkim anlayışlar da değişir. Verileri görüntülemek, değerlendirmek ve sıralamak için zorunlu olarak yeni bakış açıları ortaya çıkıyor. Daha sonra tarih yeniden yazılır (Dewey, 1938:233).

Dewey'e göre, tüm tarihî inşalar zorunlu olarak seçicidir. Tüm tarih, zorunlu olarak şimdiki zamanın bakış açısından yazılır ve kaçınılmaz bir anlamda sadece şimdiki zamanın değil, bununla birlikte şimdiki zamanda önemli olduğu yargısına varılan şeyin tarihidir (Dewey, 1938:235).

Dewey bu yazısında "Tarih nedir?" sorusuna da cevap vermektedir. Ona göre tarih, geçmişte yaşananlardır ve bu olayların daha sonraki bir zamanda entelektüel şekilde yeniden inşasıdır (Dewey, 1938:236).

Dewey'nin "Tarihsel araştırmanın bir zamanlar yaşanmış olayları 'gerçekte olduğu gibi' yeniden ortaya koyduğu fikri inanılmaz derecede saftır," demesi, Alman tarihçi Leopold von Ranke'nin tarihçilik üzerine görüşlerine bir eleştiri niteliğindedir.

Ranke'nin ifadesi şöyledir: "Sadece gerçekte nasıl olduğunu söylemek istiyorum" (Ich will nur sagen wie es eigentlich gewesen ist). Dewey'e göre, önyargıdan kaçınmak, mümkün olan en yüksek düzeyde nesnellik ve tarafsızlık için mücadele etmek ve potansiyel veri olarak önerilen materyalin orijinalliğini belirlerken dikkatli ve şüpheli davranmak için bir uyarı olarak yorumlandığında değerli bir metodolojik kuraldır (Dewey, 1938:236).

Dewey'e göre (1938:237) tarihyazımının kendisi tarihsel bir olaydır. Günümüzün şiddetli milliyetçiliği, tarihyazımı dikkate alınmadan açıklanamaz. Mark-

sist anlayış, oluşturduğu etkinlikler aracılığıyla, üretici güçlerin gelecekteki toplumsal ilişkileri belirleme gücünü hızlandırmış ve sınıf mücadelelerinin önemini artırmıştır.

Ancak geçmiş, mantıksal bir zorunluluk olarak şimdinin geçmişi. Şimdi, gelecekte yaşayacak şimdinin geçmişi. Güncel sorunlar, ağırlıklı olarak politik görüldüğünde, tarihin politik yönü önplana çıkar (Dewey, 1938:238). İhsan Sungu 1927'de Tarih Tedrisatı Hakkında" adlı makalesinde, "Bir dönemi çocuklara anlatacağımız zaman, o dönemin hangi karakteristik yönünü alıp inceleyeceğimizi belirlemeliyiz," demektedir (Sungu, 2002:52).

Dewey, (1938:238) "İklim değişiklikleriyle derinlemesine ilgilenen bir kişi, geniş alanlarda meydana gelen büyük değişikliklerin, örneğin yağış dağılımının etkisi açısından tarih yazma fırsatını kolaylıkla bulur," ifadesiyle adeta bugün tarihçiler arasında moda olan iklim ve etkileri çalışmalarını haber vermiştir.

Dewey'e (1938:239) göre geçmiş; tarihin akıllıca anlaşılması, bir dereceye kadar, şimdiyi belirli bir geleceğe taşımak için bir kaldıraçtır. Tarih, kendi sürecinden kaçamaz. Bu nedenle her zaman yeniden yazılacaktır. Yeni şimdi ortaya çıktıkça, geçmiş farklı bir şimdinin geçmişi olur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Kültür-Çağ Kuramının Yorumu

Dewey'nin eğitim üzerine görüşlerini anlamak için Rousseau, Herbart, Spencer ve Amerikalı Herbartçıların görüşlerini de bilmek gerekmektedir. Egan (2010:204), eğitimde psikolojik ve sosyal etkenleri birlikte ele aldığı için Dewey'i, Rousseau'yu izleyen bir düşünür diye değerlendirmektedir. Fallace (2009: 400), Dewey'nin Chicago Üniversitesi'ndeyken (1894-1904), W.E.B. Du Bois ve Franz Boas gibi kültürel çoğulcu olmadığını, çoğulcu görüşe 1920'den sonra yaptığı gezilerin sonunda ulaştığını iddia etmektedir. Yani Fallace'a (2009:400) göre Dewey, ırk ya da kültür derken Batı insanını ve kültürünü kastediyordu.

Dewey, 1896'da Amerikan Herbartçıların kültürel çağ kuramına genel anlamda katılmakla birlikte, onların yorumlarından farklı bir yorum getiriyordu. Van Liew'e göre Dewey'nin mektubu, onun "söz konusu kuramın bir rakibi olmadığını" ortaya koydu (Kliebard, 1981:75). O yıllarda Dewey'e göre kültür çağı kuramı, genel rekapitülasyon kavramının fazlasıyla gerçekçi bir yorumuydu (Kliebard, 1992:179).

Dewey'e göre, ırkın kültür çağları üzerinde durmak yerine çocuktaki gelişim dönemleri keşfedilmelidir. Dewey (1915:240-241), Paul Monroe'nin *A Cyclopedia of Education* (vol 2) yazdığı maddede kültür çağının bir yorumunda çocuğun üç zihinsel gelişim aşamasından söz etmekle birlikte, çağ (epoch) ifadesiyle Avcılık, Göçebelik, Tarım vb. endüstriyel dönemlerin kastedildiğini yazmaktadır. Daha sonra Jean Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları, Alfred North Whitehead'in eğitimin ritimleri ve Kieran Egan'ın anlama türleri kuramları, bu türden bir çaba olarak yorumlanabilir. Egan da (1989:282), anlama türlerinin tekrar edildiği bir çeşit rekapitülasyon kuramından söz ederken, 2019'da rekapitülasyondan, Spencer'in eğitim fikirlerinin en başarısız olduğunu belirtmektedir (Egan, 2019: 127). Egan'ın 4-9 için önerdiği mitik dönemin gerekçeleri ne kadar farklı olursa olsun (Şimşek, 2001:20), kültürel çağlar kuramı ile ilişkisi anlaşılabilir.

Amerikan Herbartçı Charles A. McMurry'nin yorumu hümanist bir yaklaşım gösterirken, Dewey'ninki daha sosyolojik bakış açısına sahiptir. Bu nedenle Dewey, kültürel çağ kuramının o sıralarda öğretime yönelik en öne çıkan iki yaklaşımı haklı çıkarmak için kullanıldığını fark etti: eğitim ya önceden belirlenmiş bir dizi gerçeğin dışarıdan empoze edilmesi (yani Hümanizm) ya da doğal dürtülerin (yani Romantizm) ortaya çıkması ile çıktı (Fallace, 2009:390). 1923'te Charles A. McMurry'nin kültürel çağ kuramını etkileri açısından belirsiz olarak görürken, okulda herhangi bir bilginin ele alınması için başka "sağlam dayanak" bilmediğini kabul ediyordu (McNeill, 1996:413).

Mcneill'e (1996: 187) göre kültürel çağ kuramı günümüzde de yaşamaktadır. Mesela Albert Einstein'ın, çocuğunun zeki olmasını isteyen kadına, "Çocuğunuza daha fazla masal okuyun," şeklindeki tavsiyesi, çocukların hayalgücünü ve yaratıcılığını geliştirdiği bağlamında bugün de vurgulanmaktadır. Alman Karl Orff, kültürel çağ hipotezine dayanarak çocuklara müzik öğretimi konusunda yeni plan ve materyaller geliştirdi. Fransız tarihçi Jean-Pierre Vernant, 1999'da torunu Julien'a uykudan önce anlattığı Yunan mitlerini derli toplu kitaplaştırarak dede ve torunların kullanımına sunmuştur. Diğer yandan Egan'a (2010:28) göre kuramın başarısız olması, modern çocuklarda bilgiyi icat ve keşif sırasına göre vermenin gerekliliğini açıklamadaki yetersizliğinde yatmaktadır.

2. Okul ve Toplum

Dewey (1899) *Okul ve Toplum* adlı kitabında Chicago Üniversitesi Laboratuvar Okulu'ndaki üç yıllık deneyimini paylaşıyordu. Bu kitapta kuram doğrudan görülmemekle beraber "rekapitülasyon" ifadesine gönderme vardır. Dewey de 1902'de Çocuk ve Müfredat adlı kitabında "Onun (çocuğun) küçük kişisel hafızası

ve geleneği, tüm halkların uzun yüzyıllık tarihiyle örtüşmektedir,” (Dewey, 1902:5) ifadesiyle genel anlamda bu kurama katıldığının işaretini verdi. Dewey’e (1902:17) göre çocuğun matematik öğrenmesinde de ırkın tarihindeki kaba başlangıçla bir benzerlik vardır.

Dewey Okulu’nda tarih de tıpkı fen gibi bilimsel yöntemin kullanılabileceği bir çalışma alanıydı (Blau, 1960: 98). Strickland’ın (1967:487) de vurguladığı gibi birinci ve ikinci dönem için onun Dewey’nin okul tarih öğretim programı, bir uygarlık tarihiydi ama kötülükten, trajediden, kahramanlardan ve hepsinden önemlisi saf fanteziden yoksun bir tarihti. Bu, sanatçıdan çok zanaatkârın, şairden çok çiftçinin tarihiydi.

Dewey’nin ilkokullar için tarih öğretim programı, öğretmeninin rehberliğinde sosyal uğraşlar ve meslekler yoluyla, öğrencilerin insanın tarihsel gelişimini özetliyordu (recapitulate) (Dewey, 2008:32-33). Ama öğrenciler, bunu birinci elden kaynaklar inceleyerek değil, yaşadıkları hayata ilişkin problemler hakkında tartışmalar yoluyla yapıyorlardı. Daha 1924’te Türkiye’den sosyolog Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu’nun da Dewey’nin el işine yüklediği derin anlamın farkında olduğu anlaşılmaktadır. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, 1924’te *Anadolu Mecmuası*’nda John Dewey ve felsefesini değerlendirdiği yazısında, “Tarih tedrisatını bile el işi şeklinde veren bir terbiyeciyeye göre bu mana her halde vehleten (ilkin) zannedilebileceği gibi dar bir mefhum olmamalıdır,” (Ziyaeddin Fahri, 2010:289) diye yazmaktadır.

Fallace, (2010: 21), bir seri ve birbirini tamamlayan makaleleriyle Dewey’nin tarihin kendisine tarihselci ve genetik açıdan baktığını gösterdi. Yani Dewey’e göre tarih; ilkokul öğrencisi için bir şey, ortaokul ve lise öğrencisi için başka bir şey ve profesyonel tarihçiler için başka bir şeydi. Gelişmenin her bir aşamasındaki zihnin kendi mantığı vardı. Bu durumu 1895’te Profesör S.S. Laurie, şöyle ifade ediyor: “Tarihin çocukluğu çocuk, tarihin ergenliği ergen, tarihin gençliği genç, tarihin yetişkinliği yetişkin için en iyisidir.” (Johnson, 1962:93). Dewey’e göre dördüncü dönemde (18-24 yaşlar arası) bireyler, tarihçi aşamasına geçiyordu. Bu aşama Kieran Egan’ın ironik dönem dediği yaşlara denk gelmektedir.

3. Temel Eğitimde Tarihin Amacı

Dewey 1890’larda Amerikan Herbartçıların edebiyat vurgusundan dolayı, onun eleştirilmesine yönelmişti. Herbart (1835) ise tarih, coğrafya ve edebiyatın birbirleri arasındaki ilişkinin göz önüne getirilmesine önem verdi (Ata, 2009:1386). Dewey, (1899) *Okul ve Toplum* adlı kitabında coğrafyaya geniş yer vermiş, ancak “Temel Eğitimde Tarihin Amacı” adlı yazısında edebiyat ürünlerinin kullanılması üzerine odaklanmıştır. Çocuğa Robinson Crusoe ya da Hiawatha’yı okutmak ye-

rine etkisi daha büyük ve kuvvetli, değeri daha canlı, **gerçek** (reality) verilmelidir. Dewey'nin bu ifadesi, Alman tarihçi Leopold von Ranke'nin, "Walter Scott (1823) 'Quentin Durward' tarihî romanı ve Philippe de Commynes'in (1840) Anıları'ndaki XI. Louis ve Cesur Charles'ın portrelerindeki farklılığın keşfi, hayatımda yeni bir dönem açtı. Karşılaştırdığımda, gerçeğin, romanstan daha ilginç ve güzel olduğunu buldum. Ondan uzaklaştım ve işimde tüm icatlardan ve hayal gücünden kaçınmaya ve gerçeklere bağlı kalmaya karar verdim," (Gooch, 1913:78) ifadesini hatırlatmaktadır.

Dewey'e (2020:33) göre üstelik kuramın biyografik yöntemi ele alış biçimi de toplumsal gücü ve ilkeleri, yeterince vurgulamamaktadır. Tarihsel kahraman içinden çıktığı topluluğun hayatı ile bağlantılı biçimde ele alınmadıkça, tarih heyecan veren bir hikâyeye dönüşür. Bu düşünceler, esasen Dewey'i kendisinden çok farklı eğitim tanımı yapan Durkheim'e yaklaştırmaktadır (Ata, 2013:42).

4. Demokrasi ve Eğitim

Oelkers (2020:13-16), Dewey'nin 1916'da yayımladığı *Demokrasi ve Eğitim* adlı olgunluk eserinde kendi kuramına zıt beş eğitim kavramsallaştırmasına getirdiği eleştirileri ele almaktadır. Dewey (1996:75) kendi eğitim tanımını şöyle yapıyor: "Eğitim, deneyimin sürekli olarak yeniden düzenlenmesi veya yeniden yapılandırılmasıdır."

Dewey, burada Herbart ve Herbartçıların bireyin gelişimi ile insan tarihi arasındaki kurdukları "paralelliklere" saldırıyordu. Amerikalı Herbartçıların elinde "paralellik", "rekapitülasyon'a dönüştü. Herbartçıların kültürel çağlar kuramına getirdiği en önemli eleştirilerden biri de onların geçmişi şimdinin rakibi, şimdiki zamanı da geçmişin az çok nafile bir taklidi hâline getirme eğiliminde olmalarıdır. Dewey (1996:72), "Eğitim işi gençlere geçmiş yaşamı özetleyerek (rekapitülasyon) yaşatmaktan çok, onları, o yaşamı yeniden yaşamak yükünden kurtarmaktır," diyerek rekapitülasyon kuramını eleştirmiştir. Egan da (2010:29), Dewey'nin "Şimdiki zamanı, iyi ya da kötü geçmişin bir taklidi yaptığı ve gençlerin gereğinden fazla geçmiş içinde yaşamasına yol açmamak için rekapitülasyon kuramından vazgeçtiğini," belirtmektedir. G. Stanley Hall (1923:500), vefatından bir yıl önce doktora öğrencisi Dewey için şunları yazıyordu:

"Çocuk çalışmaları ile Herbart, Hegel, Hamilton veya diğer az çok metafizik düşünürlerin eski felsefi Ortodoks görüşleri arasında bir arabulucu olarak en iyi şekilde tanımlanabilir; bu nedenle etkisi ne kadar büyük ve yararlı olsa da geçicidir; çünkü o özgünlükten yoksundur. Chicago'daki kendi okulu bu ilkeyi temel alırken, onun neden rekapitülasyon ilkesine saldırması gerektiğini hiçbir zaman anlayamadım."

Baltacıoğlu da (1944:93) “Dewey endüstri, uçak, otomobil, elektrik çağında çocuklara –terbiye etsin diye- koyun tüylerini kırktırıyor, iğdiriyor; elbise keçe dokutuyor, o da William James gibi faaliyeti faaliyet için yaptırıyor,” diye yazmaktadır. Baltacıoğlu, Dewey’nin *Okul ve Toplum* (1899) adlı kitabında ileri sürdüğü rekapitulasyon ilkesinden *Demokrasi ve Eğitim* (1916) adlı eserde vazgeçtiğinin farkında değildir.

Türk sosyolog Hilmi Ziya Ülken (2001:34-35) *Eğitim Felsefesi* adlı kitabında “...Bütün medeniyet tarihinin öğrenciye yeniden yaşatılması (récapitulation) gerekiyor. Öğretim medeniyet tarihinin gencin kafasında yeniden yaşanması gibi ağır bir yükü üzerine alıyor.” Ayrıca ilerleyen sayfalarda diyor ki: “Bütün bilgi kültür tarihini, okullarda öğrenciye récapitulationu yaptırdığımız bütün tarihin meydana geliş sürecini kendimizde tekrar yaşamak suretiyle anladığımız gibi unsurları arasındaki ilişkileri ve bağlı oldukları determinizmleri görmek suretiyle de onları açıklıyoruz” (Ülken, 2001:36-37). Ülken burada “récapitulation” kavramını, Fransızların yüklediği anlamda kullanmakta ve eğitime Spencervari bir anlam yüklemektedir. Ülken’in bu ifadeleri, Herbert Spencer’in “eğitim, medeniyetin tekrarı (repetition)” fikrini de hatırlatmaktadır.

Atatürk’ün (1937) Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’a verdiği direktifler arasında tarih dersiyle ilgili şöyle bir direktif vardır: «Tarihte en ileri gitmişlerin, yani devletçilikte, askerlikte, bütün ilim ve fen teknik branşlarında, ekonominin bütün safhalarında tetkik ve imtisale en çok yarayan eserleri ve müessirleri tanıtarak, tedrisi sistematik bir şekle koymak.» (Binbaşioğlu, 2009:532). Bu direktif, Atatürk’ün çocukların yeteneklerine güvenip, süreci hızlandırmak isteyenler grubuna dahil olduğuna işaret etmektedir.

Dewey, bu olgunluk eserinde tarih ve coğrafya ilişkisine daha çok yer verdi. Çocukları tarih derslerinde daha çok endüstri tarihi, ekonomik tarih, entelektüel tarih ile karşılaştırmak istemektedir. Egan’a (2019:135) göre çocuklar, kahramanca etkinliklere, siyasi tarihin canlı kişilerine daha fazla ilgi gösterdiklerinde Dewey de tıpkı Spencer gibi davranmaktadır. Yani çocukların ilgi ve zevklerinin kuramlarını bozmasına izin vermemektedirler.

İngiliz filozof Spencer, 1861’de şöyle yazıyordu: “Yalnız Dünyanın Onbeş Belirleyici Savaşı”nı değil; belki tarihin bahsettiği diğer bütün savaşların hikâyelerini okuduğunuzu farz etsek bile acaba bundan dolayı seçimlerinizde görüşünüz ne derece isabetli olacaktır?” (Spencer, 2024:43). Yalı’nın (2017:130) Prof. Dr. Peter Burke ile yaptığı röportajda Burke, çocukluğunda “Edward Creasy’nin (1851) *Dünyanın Onbeş Belirleyici Savaşı* adlı kitabı okumadığını, ancak kitaptaki diyagramları bu savaşları yeniden canlandırmak için kullandığını söylemektedir. Hatta

bu oyunlar, armacılık ve zırhçılık alanları ile gotik mimari ve askerî tarih konularında onda merak uyandırmıştı. Örnekte olduğu gibi Burke'den çocukluk yıllarında vatandaş olarak seçimlere katılması beklenemez, ama bu kitabın daha sonra onun kültür tarihçiliğinde yolunu açtığı anlaşılmaktadır. Ülken'e (2001:312), göre eğitimde başlıca dayanak, ilgi merkezi değil, çabadır. Eğitimin görevi, çaba gücünü uyandırmak ve onun ilgileri merkezileştirmesine yardım etmektir.

5. Mantık ve Soruşturma Kuramı

Dewey'nin 1938'de *Logic: The Theory of Inquiry* isimli kitabında "şimdinin tarihi" üzerine görüşleri, 1950'de Chester McArthur Destler gibi profesyonel tarihçiler tarafından masaya yatırılmış ve bir polemik konusu olmuştur. Destler'a (1950: 517) göre Dewey, Carl Becker'in Croce'nin şimdıcilik (presentizm) uyarlamasını *Logic*'te "tarihyazımında kullanılan kavramsal malzemenin tek kaynağının tarihin yazıldığı dönem olduğuna" olan inancını belirterek pekiştirmiştir. Dewey'nin (1996:200) "Tarih geçmiş ile uğraşır, fakat bu geçmiş ise şimdinin tarihidir," ifadesi ile çağdaşı İtalyan Benedetto Croce'nin (1866-1952) "Hakiki tarih, çağdaş tarihtir," ifadesi ilk bakışta benzermiş gibi görülmekle birlikte aslında çok farklı felsefi bakış açılarına sahiptir. Dewey, Croce'nin tarih üzerine görüşlerinden haberdar olmadığını, onda Carl Becker ve Charles Beard etkisi olup olmadığından şüpheli olduğunu belirtti (Allace, 2010:29). İkisi arasındaki en temel farklardan biri de yeni-Hegelci olarak Croce'nin tarihi, bilim değil, sanat addetmesidir (Hughes-Warrington, 2014: 104).

Destler'a (1950: 518) göre mesela Dewey, Edward Gibbon'un (1776) *Roma İmparatorluğu'nun Gerileyiş ve Çöküş Tarihi* adlı şaheserinin J.B. Bury'nin editörlüğü ve düzeltmeleri ile alanda hâlâ bir klasik olduğunu gözden geçiriyor. O sırada yaşlılık ve hastalıklarla uğraşan Dewey'nin yerine takipçileri ve öğrencileri, Dewey'nin metnini açıklama gayreti içine girdiler.

Dewey'nin takipçileri, Dewey'nin pozisyonunu üç temel iddia ile özetlediler. Bunlar:

1. Tarihsel bilgi, günümüz problemlerine ışık tuttuğu zaman çok kullanışlıdır.
2. Tarih, her zaman şimdinin bakış açısından yazılmaktadır.
3. Tarihsel bilgi dahil bütün bilgiler, şartlara bağlıdır.

Dewey'e göre tarihsel olguların tarihçilerin kullanmasına göre anlam kazanması, tarihçilerden bağımsız olgu olmadığı anlamına gelmez. Dewey'nin, *Logic*

adlı kitabında olgu terimini kullanmak yerine yargı (judgment) terimini tercih etmesi, kafa karışıklığına yol açmaktadır (Fallace, 2010:28-30).

Fallace'ın (2010:30) işaret ettiği gibi Dewey'nin *Logic* adlı kitabında problem-den söz ederken, "tarihyazımı" problemine mi, yoksa "sosyal" probleme mi atıf yaptığının belirsiz olması, polemige yeni bir boyut eklemiştir. Ata da (1998) John Dewey'nin problem çözme yöntemi (reflective thinking) anlayışını önplana çıkardığı yüksek lisans tezinde bu ayrıma pek dikkat etmemiştir.

Dewey, milliyetçi eğilimlere ve resmi belgelere güvenen geleneksel tarihçilerin insanlığın ilerlemesi ve bağlantısı kavramını yanlış anladıklarını düşünüyordu. Dewey'nin belgelerle ilgili sorunu, bu tür kanıtların mutlaka günümüze ışık tutmaması ve tarihçilerin belgeyi okuyucu için yorumlaması nedeniyle sunumunun edebî tarih (literary history) kategorisine girebilmesidir (Bartee, 2009:22). Orhan Koloğlu (1995:96), tarihle bugünün (şimdinin) ilişkisini üç ayrı düzeyde ele almaktadır. Ona göre birinci düzeyde bugüncülük (şimdilik), tarihi bugün için yazmaktır. Yani bugünün politikalarına gerekçe ve haklılık kazandırmak için yazmaktır. Esasen profesyonel tarihçiler, kültürel önyargılar barındıran şimdilikten kaçınmaya çalışmaktadırlar (Elbay-Şengül Bircan 2022:102). Dewey'nin uyarılarının da bunu bir metodolojik kural olarak benimsemelerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Bu topraklarda Ahmet Haşim'in, edebiyat tarihi araştırmalarıyla ilgili aşağıdaki ifadesinden hareketle Batı dünyasındaki bu tartışmaları yakından takip ettiği anlaşılmaktadır: Nitekim Haşim şöyle yazıyor:

"Medeni her insan cemiyeti için lüzumu inkâr edilmez olan mazi sevgisi "hal'in sevgisi" ve "hayat"ın aşkıyla yumuşatılmadığı zaman bir tehlike teşkil eder" (Kantar, 1992: 245-246).

KAYNAKÇA

- Alilunas, Leo J. (1950). "John Dewey's Pragmatic Ideas about School History and Their Early Application." *Social Studies*, 41, 111-14.
- Auxier, Randall E. (2002). "Foucault, Dewey, and the History of the Present." *Journal of Speculative Philosophy* 16 (2002): 75-102.
- Ata, Bahri (1998) Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans tezi.
- Ata, Bahri (2009). "Johann Friedrich Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı Prof. Dr. Reşat Genç Armağanı Cilt-II*, vol. 29, 1377-1395.
- Ata, Bahri (2013). *Emile Durkheim: Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitimi Görüşleri*, (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1942). *İçtimai Mektep* 2. Basım, Ankara: Maarif Matbaası.

- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1944). Öğretmen, Ankara: Kültür Basımevi.
- Bartee, Seth J. (2009). "John Dewey, Historiography, and the Practice of History." *Electronic Theses and Dissertations*, Paper 1859. <https://dc.etsu.edu/etd/1859>.
- Baymur, Fuat (1964). Tarih Öğretimi, 5. Baskı, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri.
- Binbaşıoğlu, Cavit (2009). Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binder, Marnie (2010). "Anti-Dualism in History and Nature: A Study between John Dewey and José Ortega y Gasset." *Journal of the Philosophy of History* 4, 44-64.
- Blau, Joseph Leon. "John Dewey's Theory of History." *Journal of Philosophy*, 57 (1960): 89-100.
- Boas, Franz (2022). İlkel İnsanın Zihni çev. Dilek İşler Hayırlı ve Onur Hayırlı, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Da Silva, Joseph (2018). School (house) Design and Curriculum in Nineteenth Century America Historical and Theoretical Frameworks Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Dalton, Thomas Carlyle (2002). Becoming John Dewey. Dilemmas of a Philosopher and Naturalist, Bloomington: Indiana University Press.
- Destler, Chester McArthur (1950) "Some Observations on Contemporary Historical Theory." *American Historical Review*, 55, April, 503-529.
- Dewey, John (1896). Interpretation of the Culture-Epoch theory. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works*, Vol. 5 of The collected works of John Dewey (pp. 247-253). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1902). The Child and The Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1915). Schools of Tomorrow. New York: E. P. Dotton & Company.
- Dewey, John (1915) "Culture Epoch Theory", *A Cyclopedia of Education*. (ed). Paul Monroe, Vol 2. New York: The Macmillan Company, 240-241.
- Dewey, John (1938). Logic: The Theory of Inquiry. New York. Henry Holt & Company.
- Dewey, John (1987). Özgürlük ve Kültür. çev. Vedat Günyol, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dewey, John (1990). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. Ankara: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Dewey, John (1996). Demokrasi ve Eğitim. Türkçesi: M. Salih Otaran, İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dewey, John (2000). "Temel Eğitimde Tarihin Amacı" çev. B. Ata, *Millî Eğitim*, 147, 43-45.
- Dewey, John (2008). Okul ve Toplum, yay. haz. Selahattin Kaymakçı, Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, John (2020). Eğitimde Ahlâk İlkeleri. çev. Süleyman Aydın. Ankara: Fol kitap.
- Dewey, John (2021). Günümüzde Eğitim, 4. Baskı, (ed). Joseph Ratner, Çev. ed. B. Ata ve Talip Öztürk, Ankara: Pegem Akademi
- Dunkel, H., B. (1970). Herbart and the Herbartians. Chicago: University of Chicago Press.
- Elbay, Sezgin ve Tuba Şenğül Bircan (2022). "Temel eğitimde tarihi konuların öğretiminde şimdilik düşünme eğilimine karşı bir seçenek: tarihsel bakış açısı almak" *Türk Dünyası Yolunda Bir Ömür Prof. Dr. Mehmet Şahingöze'ye Armağan*, Ed. Necdet Hayta ve diğerleri. 99-112. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Egan, Kieran. (1989). "Layers of Historical Understanding". *Theory and Research in Social Education*, 17 (4), 280-294.
- Egan, Kieran (2010). *Eğitilmiş Zihin* (çev. Filiz Keser), Ankara: Pegem Yayınevi.
- Egan, Kieran (2019). Baştan beri yanlış. Herbert Spencer, John Dewey ve Jean Piaget'den Gelen İlerlemeci Mirasımız, çev. Ali Faruk Yayıncı ve Enes Gök, Ankara: Pegem Akademi.

- Fallace, Thomas D. (2008). "John Dewey and the Savage Mind: Uniting Anthropological, Psychological, and Pedagogical Thought, 1894-1902." *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 44, 335-49.
- Fallace, Thomas D. (2009). "Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School." *Curriculum Inquiry* 39, 381-405.
- Fallace, Thomas D. (2010). "John Dewey on History Education and the Historical Method." *E&C/Education and Culture* 26, 20-35.
- Gruber, Frederick C. (1961). *Foundations for A Philosophy of Education*, New York: Thomas Y. Crowell Company.
- Gooch, George Peabody (1913). *History and Historians in the Nineteenth Century*, London: Longmans, Green, and Co.
- Hall, G. Stanley (1904). *Adolescence, Its Psychology and Its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Vol. 1, New York: D. Appleton and Company.
- Hall, G. Stanley (1923). *Life and Confessions of a Psychologist*, New York: D. Appleton and Company.
- Herbart, Johann Friedrich ve Charles De Garmo (2022). "Çeviri: Tarih" (Çeviriyazı: Özgün Şerif Sağdıç), *Turkish History Education Journal*, 11 (1), 123-156.
- Hughes-Warrington, Marnie (2014). *Tarih Bilimine Yön Veren Düşünürler En Önemli 50 tarihçi*. ter. İbrahim Kapaklıkaya, İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Johnson, Henry (1962). *Teaching of History in Elementary and Secondary Schools with Applications to Allied Studies*. New York: The Macmillan Company.
- Kanad, H. Fikret (1963). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- Kanar, Yüksel (1992). *Ahmet Haşim Eserlerinden Seçmeler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kansu, Nafi Atuf (1952) *Pedagoji Tarihi*. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- Kliebard, Herbert M. (1981). "Dewey and the Herbartians: The Genesis of a Theory of Curriculum." *Journal of Curriculum Theorizing* 3 (Winter), 154-61.
- Kliebard, Herbert M. (1992). *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, London: Routledge.
- Kliebard, Herbert M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum. 1893-1958*. New York: Routledge.
- Koloğlu, Orhan (1995) "Tarih Öğretiminde Bugüncülük/Presentizm, yanılsamalar ve sonuçlar", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, 1994 Buca Sempozyumu. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 95-103.
- Lawton, Denis and Peter Gordon (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
- Mayhew, Katherine Camp and Anna Camp Edwards (2017). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago (1896-1903)*. New York: Routledge.
- Martorella, Peter H. (1978). "John Dewey: Problem Solving and History Teaching." *Social Studies*, 69, 190-94.
- McNeill, John D. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, 5.th edition. New York: Harper Collins College Publishers.
- Monroe, Paul (1915). *A Cyclopedia of Education*. Vol 1. New York: The Macmillan Company
- Oelkers, Jürgen (2020) "John Dewey's "Democracy and Education" and its Impact on Philosophy of Education", *John Dewey: Demokrasi ve Eğitim Kitabının 100. Yılı*, Haz. Prof. Dr. Hasan Ünder ve Cengiz Aslan, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 7-17).

- Onur, Bekir (2016). *Oyunlar ve Oyuncaklar: Oyunun ve Oyunağın Kültürel Tarihi*. Ankara: KalemKitap Yayıncılık.
- Runyon, Laura L. (1903) "Elementary History in Laboratory School-I" *The Elementary School Teacher*, vol 3. 694-705.
- Schultz, B. D., & Schubert, W. H. (2010). Cultural epoch theory. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 164-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, Herbert (1911). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. London: Williams & Nor-gate.
- Spencer, Herbert (2024). *Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi*. Çev. Mehmet Münir Erteğün, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Sting, Stephan (1998). "Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1998) 1, 45-60.
- Strickland, Charles E. "The Child, the Community, and Clio: The Uses of Cultural History in Elementary School Experiments of the Eighteen-Nineties." *History of Education Quarterly*, 7 (1967): 474-92.
- Sungu, İhsan (2002). "Tarih Öğretimi Hakkında" çeviriyazısı: B. ATA, *Millî Eğitim*, 153-154, 52-59.
- Şimşek, A. (2001). Tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü. G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (2), 11-21.
- Taner, Ali Haydar (1954). *Meşhur Ruhbilimciler*, İstanbul: Pedagoji Cemiyeti Yayınları.
- Ülken, Hilmi Ziya (2001). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Vernant, Jean-Pierre (2009). *Torunuma Yunan Mitleri: Evren, Tanrılar, İnsanlar*. çev. Mehmet Emin Özcan. İstanbul: Kitap Yayınevi Ltd.
- Yalı, Sibel (2017). "Prof. Dr. Peter Burke ile Röportaj". *Turkish History Education Journal*, 6(1), 129-139.
- Yeşiltaş, N. K., & Kaymakçı, S. (2009). John dewey'nin eğitim anlayışı ve sosyal bil-giler eğiti-mine yönelik bazı örnek uygulamaları. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilim-ler Enstitü Dergisi*, 1(4), 227-242.
- Ziyaeddin Fahri [Fındıkoğlu] (2011) "John Dewey Felsefe ve Terbiyesi-2", *Anadolu Mecmuası* (Haz.) Arslan Tekin ve Ahmet Zeki İzgöer, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Zweig Stefan (2017). *Freud: Mutluluğun Mimarı*, Çev. Mine Bali, İstanbul: Zepkin Kitap
- Willmann, Otto (1880). *Johann Friedrich Herbart's pädagogische schriften in chronologischer reihenfolge herausgegeben* (Vol. 1). Leibzig: Verlag von Leopold Voss.
- Wilkins, Burleigh Taylor (1959). "Pragmatism as a Theory of Historical Knowledge: John De-wey on the Nature of Historical Inquiry." *American Historical Review*, 64, 878-90.

Editör: Hakan AKDAĞ





Editör: Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR-V

ISBN 978-625-6140-74-5

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2024, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten uluslararası akademik bir yayınevidir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 2000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Aralık 2024, Ankara

Yayın-Proje: Zeynep Güler
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi
Kapak Görseli: Doç. Dr. İsmail Yavuz Öztürk

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler/Ankara

Yayıncı Sertifika No: 51818
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim

Pegem Akademi: Shira Ticaret Merkezi
Macun Mahallesi 204 Cad. No: 141/33, Yenimahalle/Ankara
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40