Emile Durkheim ve Tarih Eğitimi

4

Bahri ATA*

Giriş

Anglosakson dünyada sosyolog Durkheim'in (1858-1917), eğitimbilimci yönü pek vurgulanmazken, II. Meşrutiyetten sonra Türkiye'de Ziya Gökalp'ın (1876-1924) de iltifatıyla Durkheim, "eğitimbilimci" yönüyle de oldukça popüler oldu. Durkheim'in *Fransa'da Ortaöğretimin Biçimi ve Gelişimi Üzerine Konferanslar: Fransa'da Pedagojinin Evrimi* (1938) adlı kitabı İngilizceye ancak 1977'de çevrilirken (Saha, 2001:23-24), daha 1915'de Mehmet Ali (Sancaktar), Sorbonne Üniversitesinde dersini dinlediği Durkheim'in notlarını, A. Binet ve Dumas'ın notlarıyla birlikte *Fenn-i Terbiye Dersleri* adı altındaderlemişti (Kazancıgil ve Vergili,2010:115).

1917 ve 1918'de Ziya Gökalp, *Muallim Mecmuası* gibi dönemin dergilerinde Sâtı Bey ile giriştiği eğitim polemiklerinde Durkheim'in çalışmalarına göndermeler yapıyor ve kendisinin de öteden beri bazı konularda bu kanaate taraftar olduğunu, kendisini tanıyanların ve okuyanların malumu olduğunu ifade ediyordu (Ziya Gökalp, 1973: 99). Ahmet Hamdi Tanpınar, 1919'da Yüksek Muallim Mektebine girdiğinde eski arkadaşlarını Durkheim ve Ziya Gökalp adına yemin eder bulduğunu, sonra Rıza Tevfik ve bilhassa *Dergâh* dergisinde Mustafa Şekip Tunç'un çalışmaları ile Durkheim'in Bergson karşısında gerilediğini yazmaktadır (Yücel-Eronat, 1997:46-47).

* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Öğretim Üyesi

Darülfünunda Ziya Gökalp'ın yardımcısı olan Necmettin Sadak'ın(1890-1953) yazdığı lise sosyoloji ders kitabının,1930'lardan 1950'lerekadar Türkiye'de, Durkheim'in görüşlerinin daha geniş kitlelere ulaşmasına hizmet ettiği söylenebilir.

Durkheim'in eğitimbilim konusundaki otoritesi nereden geliyordu? Durkheim, çok başarılı öğrencilerin gidebildiği École Normale Supérieure'den mezun olduktan sonra lisede birkaç yıl felsefe okuttu. Okul müdürü tarihçi Fustel de Coulanges onun öğrenci kişisel dosyasında "felsefi çalışmalara özellikle psikolojiye karşı hakiki bir iştahı olduğunu" (Tiryakian, 1978: 195) belirtmişti. Almanya'daki üniversiteleri incelemek üzere bir gezi yaptı. Burada Wilhelm Wundt'un deneysel psikoloji çalışmalarına tanıklık etti. 1887'de Bordeaux Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde "Sosyal Bilim ve Pedagoji" okuttu. 1902'de Sorbonne Üniversitesinde göreve başladı ve daha sonra 1906'da pedagoji profesörlüğüne atandı. Akademik hayatının büyük bir kısmı öğretmen adaylarına konferanslar vererek geçirdi(Saha, 2001:24).

Durkheim'in bu dönemde eğitimle ilgili yazdıklarını Üçüncü Cumhuriyet dönemini yaşayan Fransa'nın siyasi ideallerinden ayrı değerlendiremeyiz. 1875'te cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra laik, parasız ve zorunlu bir ilkokul eğitimi hedef olarak kondu. Jules Ferry'nin Eğitim Bakanlığı döneminde okul sisteminin laikleşmesinin milli birlik ve beraberliği inşa için gerekli pozitif temelleri sağlayacağı düşünüldü (Filloux, 1993). Durkheim de bu dönemde bir nesil Fransız öğretmenlerinin yetiştirilmesinden sorumlu oldu. Durkheim'e (2005:219) göre bu önemli yenilik, beraberinde yeni problemler ortaya çıkmasına yol açtı. Bu problemlerin incelenmesine bilimsel düşünce ile başlanmalıdır. Durkheim, eserleri ile bu problemlere çözüm aradı. Durkheim, laik cumhuriyetin resmi düşünürü veya Auguste Comte'nin dogmatik bir halefi olarak kabul edilmiş ve muhalifleri tarafından çoğu zaman alaya alınmıştı (Coenen-Huther, 2013:9).

Durkheim'in pek çok eserinde toplum bağlamında eğitime ilişkin görüşlerinden söz ederken,*Eğitim ve Sosyoloji* (1922) ve *Ahlak*

Eğitimi(1925) adlı eserlerinde eğitim kuramının özünü paylaşmaktadır. Birinci kitap, Türkiye'de 1950'de "*Terbiye ve Sosyoloji*" (Fauconnet ile beraber) İ. Memduh Seydol tarafından çevrildi. İ. Memduh Seydol'un, Beyoğlu Erkek Lisesi tarih öğretmeni olması oldukça düşündürücüdür. Bu durum, Durkheim'in tarih eğitimine ilişkin görüşlerinin Türkiye'de bazı tarih öğretmenleri tarafından bilindiğine de bir kanıt niteliği taşımaktadır. *Eğitim ve Sosyoloji* (1922) adlı kitabın önsözünde Paul Fauconnet, "Durkheim'in ölünceye kadar halk dersleri, ilköğretim muallimleri için konferanslar, Yüksek Muallim Mektebi talebelerine kurlar vererek öğretiminin üçte birini hatta çok defa da üçte ikisini pedagojiye ayırdı. Bu bilgini dinleyicilerinden hiçbiri bütün anlamıyla kavrayamıyordu" (Durkheim ve Fauconnet, 1950: 9) diye yazmaktadır.

1925'te yayımlanan *Ahlak Eğitimi* (1902-1903) adlı eserlerin ilk çevirisi M. F. Bezirci tarafından *Ahlaksal Terbiye* olarak yapıldı. 2004'de Prof. Dr. Oğuz Adanır tarafından bir çevirisi yapıldı. Durkheim, toplumun sürekliliğini sağlaması için zorunlu bir ahlaki oydaşmayı (konsensüsü) gerekli görmüştü (İnal, 1991:518). Durkheim, bu kitabın son dersi olan 18. dersini estetik ve tarih öğretimine ayırdı. Yazımızın ilerleyen kısmında bu ders metninin analitik bir değerlendirmeye tabi tutacağız.

Durkheim,*Fransa'da Ortaöğretimin Biçimi ve Gelişimi Üzerine Konferanslar: Fransa'da Pedagojinin Evrimi*(1938) adlı kitabında da pedagoji tarihçiliğini ya da diğer bir ifade ile pedagoji tarihinin sosyolojik analizinin nasıl yapılabileceğini ortaya koyar (Emirbayer, 1996: 270). Bu kitap, esasen 1904-1905'te verdiği derslere göre hazırlanmıştı. Bu kitapta eğitim politikalarının, kurumlarının ve uygulamalarının anlaşılmasında tarihin önemini gösterdi. Burada farklı dönemlerde eğitim sisteminin gelişimini sosyo-tarihsel açıdan inceledi.Durkheim, Avrupa'da üniversiteyi bir ortaçağ.kurumu olarak ele almakta bir feodal lonca olarak görmekte, Charlemagne dönemindeki Saray Okulunu göçebe özelliğinden dolayı üniversite olarak görmemekteydi (Timur, 2000: 17-18). Oelkers (2004), Nohl, Durkheim ve Mead'ın

Eğitim Tarihleri kitaplarını karşılaştırdığı makalesinde son iki kitabın Alman pedagoji tarihi anlayışından farklılığına işaret etmektedir. Durkheim'in kitabı, Türkçeye henüz çevrilmemiştir. Ancak, Hasan Ali Yücel'in *Türkiye'de Ortaöğretim* kitabının bu eserden esintiler taşıdığı söylenebilir. Benzer bir şekilde İhsan Sungu da Türkiye'de ortaöğretimin amacının ne olması gerektiği ile ilgili bir makale yazmıştır.

Önceki çalışmalarımda Amerikalı J. Dewey, Alman J. F. Herbart, İngiliz H. Spencer gibi düşünürlerin tarih eğitimine yönelik görüşlerini ve Türkiye'deki yansımalarını ortaya çıkarmaya çalıştım. Şimdi ise Fransız E. Durkheim'in tarih eğitimi görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri tarih eğitiminin günümüzde geldiği nokta açısından değerlendirmek istiyorum. Bu konuya geçmeden önce kısaca Durkheim'in eğitimden ne anladığını açıklamaya ihtiyaç vardır.

Durkheim'e Göre Eğitim Nedir?

Durkheim'e göreeğitim, olgun nesiller tarafından henüz yetişmemiş nesillere yapılan etkidir. Eğitimin konusu, çocukta genel olarak siyasi toplumun özel olarak gireceği özel çevrenin kendisinden istediği, beklediği fikri, ahlaki, bedeni halleri aşılamak, geliştirmektir (Durkheim ve Fauconnet, 1950:49). Toplum için, her yeni nesil boş bir levhadır. Psikoloji, pedagoji için yeterli değildir. Asıl gayeyi gösteren sosyolojidir. Pedagojinin, diğer bütün bilimlerden daha yakın bir şekilde, sosyolojiye bağlı olduğunu kabul etmektedir (Durkheim ve Fauconnet, 1950:87). Diğer yandan Durkheim, psikolojiye karşı düşmanlık beslemez. Onun savunduğu sosyolojik yaklaşım, bireysel psikoloji ile rekabet değil, birbirini tamamlama halindedir (Coenen-Huther, 2013: 216). Ona göre psikoloji, farklı bireylerde bu gayelere nasıl ulaşılacağını gösterir.

Durkheim'e göre her şeyden evvel bütün çocuklara evrensel bir halde uygulanacak bir eğitim anlayışı yoktur (Durkheim ve Fauconnet, 1950: 89). Eğitim anlayışı zamana, memleketlere göre değişir. Her toplumun bir ideal insan fikri vardır. Eski Yunan ve Roma'nın ideal insanı sosyal yapıya göre farklılaşır. Bu yüzden eğitim anlayışları da

farklıdır. Eğitim kurumları, sinesinden çıktığı sosyal kurumlara benzer, onun küçük bir şeklidir (Durkheim ve Fauconnet, 1950:101).

İşte eğitimin amacı bu ideal insanı ortaya çıkarmaktır. Eğitimin amacı, ahlakı davranışlara dayalı daha bir entegre olmuş bir toplum olmayı sağlamaya hizmet eder. (Saha, 2001:27). Hızla farklılaşan, uzmanlaşan ve heterojen olan bir toplumda konsensüs ve dayanışmanın oluşturulması ve sürdürülmesi ile ilgilenmiştir. Ona göre, toplum, üyeleri arasında yeterli bir homojenlik ya da benzerlik varsa, varlığını sürdürebilir.

Durkheim'e göre çocuk rastlantı eline terk edilmemelidir. Öte yandan okul bir partiye ait değildir. Öğretmen ne kadar haklı olursa olsun şahsi fikirlerinin bataklığına öğrencilerini sürükleyecek bir surette sahip olduğu velayeti fena kullanırsa, ödevinde kusur işlemiş olur (Durkheim ve Fauconnet, 1950:59).

Durkheim, okullarda bilginin anahtarı olarak bilimsel düşünmenin öğretiminin önemini vurguladı. Hayal gücüne çok fazla alan sağlayarak kişiyi gerçeklikten uzaklaştırdığı anlayışı ile sanatlara pek olumlu tutum takınmadı (Pickering, 2001:166). Okullarda ve üniversitede klasiklerin öğretimine eski kuşaklar kadar çok önem vermedi. Ona göre bu eserler, insanlığın indirgenemez çeşitliliğini, insan doğasının çok yönlülüğünü ve bereketini gösterecek şekilde seçilmelidir. Ona göre klasikler okunurken "Kendimizi bilmiyoruz, kendimizi içinde bilmediğimiz derinlikler var." fikri işlenmelidir.

Durkheim'e Göre Tarih Neden ve Nasıl Öğretilmelidir?

Durkheim,sosyoloji çalışmalarının merkezine her zaman tarihi aldı. Ünlü Fransız tarihçi Fustel de Coulanges'in öğrencisi olarak Durkheim'e göre bir toplumun mevcut problemlerinin ve bireysel tutumlarınınbile tarihsel boyutu vardır. Şöyle diyor: "Tarih, insan yaşamının sadece doğal çerçevesi değildir, insan tarihin bir ürünüdür. Eğer, onu tarihten çıkarırsak, eğer onu sabit ve hareketsiz olarak zamanın dışında anlamaya

çalışırsak, onu tahrif etmiş oluruz. Bu hareketsiz adam, adam değildir" (Ak. Bellah, 1959:447-461). Her sosyolojik araştırma tarih içermelidir. Sosyal problemleri ele alırken, karşılaştırmalı tarih çalışmalarını savundu. Öte yandan tarih de sosyolojik olarak yazılmalı ve öğretilmelidir.

Öğrencisi olmuş Mehmet Ali'nin (1915/1331:327) ders notlarında hayalgücünün eğitimi (muhayyilenin terbiyesi) başlığı altında bunun için coğrafya ve tarih derslerinin mekanik, ruhsuzve ezberlenen şeyler olmaktan kurtulması gerektiğini yazıyor. Ona göre, öğretmen, anlatım esnasında olayı öğrencilerin hayalinde canlandırmasına yardımcı olmalıdır. Bunun için o olayı görmüş ve o esnada görüyormuş gibi bizzat duygulanmış ve etkilenmiş olarak betimlemeli ve anlatmalıdır. Mehmet Ali (1915/1331:515-516) aynı eserde aklın eğitimi (akilenin terbiyesi) başlığı altında tarih dersinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine değinmektedir. Tarih dersinde olayları ve şahıs isimlerini ezberlemekten kaçınarak, hakiki olaylar ahlaki ve içtimai açıdan incelenmeli, bu olaylar değişik noktalar açısından birbirine yaklaştırılarak, karşılaştırılarak ve toplanarak belirtilmelidir. Bir milletin, bir kabilenin veya bir padişahın yapıp etkileri takdir edilirken, adalet niteliği, menfaatler niteliğinden önce gelmelidir. Sultanların savaşlarına, özel durum ve icraatlarına yönelik fazla ayrıntı bir oran dairesinde kısaltarak, milletin ve içtimaiyat-ı milliyenin tarihine fazla önem vermeli ve ayrıntılandırılmalıdır. Yukarıdaki ifadeler, Türkiye'de müfettiş olarak yüzlerce öğretmene konferanslar vermiş bir Osmanlı aydınının, 1915'te Durkheim'in tarih eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl yorumladığına güzel bir örnektir.

Durkheim,*Eğitim ve Sosyoloji* (1922) adlı eserinde tarihin "süre, devam=duré" anlamını incelemektedir. Ona göre, tarih, insan toplumlarının zaman içinde evrimidir. Bu zaman bireyin doğrudan doğruya kendi tecrübesi ile tanıdığı zamanı uçsuz bucaksız bir surette aşan, taşan bir zamandır. Bu tarihi süre, devam, zaman uzunluğu hakkında belirli bazı düşünceleri olmayan kimse için tarihin manası olmaz. İyi bir kafa bu tasarıya sahip olan insandır. Buna göre çocuk,

ne hafızası, ne de duygularının kendisine verdiği unsurlarla bu olguyu yalnız olarak oluşturamaz. İşte ancak tarih öğretimi bu işi başarır. Örneğin 'Fransa'da 496'da bir savaş olmuştur' diye çocuğa öğretilir. Yakın bir geçmişin düşünülmesi bile kendisi için güç olduğuna göre çocuk bu savaşa ve tarihe ne anlam verecektir?Durkheim, tarih dersi için şöyle bir çalışma yöntemi önermektedir:

1. Üç ya da dört nesli birbirine katarak, bir yüzyıl fikri verilmelidir.
2. Tarihte Hz. İsa'nın doğumunun niçin tarih başlangıcı olduğu açıklanmalıdır.
3. Şimdiki zaman ile tarihte hareket noktası seçilecek devir arasında akılda kalıcı işaret noktaları dikilmelidir.
4. Olaylar ve kronolojileri sıralamak. Bu şekilde bir taslak ya da plan yapılmalıdır.
5. Sonra o taslak arasında ilişki noktaları daha çok sıklaştırılmalıdır.
6. Bu çalışmalardan sonra başlangıç tarihinin yapmacık bir şey olduğu, dünyada başka devirler, tarihler bulunduğu, bu tarihlerin kendine mahsus akımları olduğu söylenmelidir (Durkheim ve Fauconnet, 1950: 32).

Görüldüğü gibi Durkheim, öğrenim süresi çok kısa ilkokul için en kestirme bir yol ile tarih öğretiminin belkemiği olan kronolojik düşünmenin nasıl oluşturulacağının temellerini atmaktadır. Paul Faconnet'e göre bu şekilde Durkheim, Herbart'ın öğretim yöntemini yenileştirmektedir(Durkheim ve Fauconnet, 1950:33).

Durkheim, tarih eğitimi üzerine görüşlerini *Ahlak Eğitimi* (1902-1903) adlı eserinin son dersi olan 18. derste paylaşmaktadır. Bu ders notlarının Sorbonne'de 1902-1903 eğitim–öğretim yılında vermiş olduğu derse dayandığı, diğer bir ifade ile 110 yıl önce yazıldığı unutulmamalıdır. Aşağıda bu kısmı yorumlayarak ele almaya çalıştık.

Durkheim'e göre, yaşadığı çağda sosyoloji okullarda okutulmayacak kadar gelişmemiş olduğundan, ona en yakın ders olan tarih, ahlak

eğitimi için kullanılabilir. Durkheim'in bu ifadeleri biraz zorlanırsa, şöyle bir anlama da ulaşmak mümkündür; sosyoloji bilimi geliştiğinde tarih derslerine gerek kalmayacaktır.

Durkheim'e(2004: 235)göre, "Çocuğun topluma bağlanması için toplum adlı varlığı bir gerçek olarak hissetmesi gerekmektedir. Bu yaşayan güçlü, bireyi egemenliği altına alabilen ve bireye aynı zamanda sahip olabileceği en güzel nitelikleri kazandıran varlıktır."

Durkheim,çocuğun toplum ile zihinsel düzeyde doğrudan iletişim kurmasını istemektedir. Durkheim'e göre toplum, her şeyden önce düşüncelerde ve duygularda sağlanan bütünlük anlamına geliyor. Toplum, şeylere belli bir şekilde bakmak ve görmek, fikirler ve duygular kompleksidir. Toplum demek, kollektivite bilincinde olmak demektir. Toplum dediği varlık çocuğun içinde yaşadığı yakın çevre mi yoksa millet mi? Durkheim, millet 'nation' demiyor, toplum 'society' diyor. Durkheim için millet, bir bütün olarak toplumdur (society as a whole).

Durkheim'e (2004: 236) göre:

> *"Bir Fransız çocuğuna Fransa'da modern hukuku sisteminin Napoleon tarafından kurulduğunu, XIV. Louis'in kişisel çabalarıyla XVII. yüzyıl edebiyatını ortaya çıkardığını, Protestanlığın Luther tarafından kurulduğunu söylediğinizde modası geçmiş tarihsel öğretimlerin tuzağına düşmüş ve eski önyargıların hayatta kalmasına yardımcı oluyorsunuz. Bu önyargıya göre toplum, kendini insana dayatan bir varlık olmak yerine birkaç bireyin ürünü şeklinde sunulan bir varlığa dönüşmektedir. Bu önyargının en kayda değer kötülüğü, ülkelerini bir kişi ile özdeşleştirmeye sürüklemiş olmasıdır. Bu çok basitleştirilmiş tarih kuramı üzerine durmaya ihtiyaç yoktur. Bir yüzyıldır, tarihçiler, milletleri harekete geçiren kolektif ve anonim güçlerin eylemlerini vurguladılar, çünkü bunlar milletlerin işidir. Çünkü bunlar şu ya da bu bireyden değil, bir bütün olarak toplumdan kaynaklanmaktadır."*

Şimdi Durkheim'in bu görüşlerini değerlendirelim. Tarih felsefesinin, dolayısıyla tarih yazımının ve öğretiminin en önemli konularından biri de tarihte büyük adamların rolünün ne olduğudur. Tarih derslerinde büyük adamlar nasıl anlatılmalıdır?Durkheim'e göre tarih, bazı bireylerin eseri olarak çocuğa sunulmamalıdır. Yani diğer bir deyişle Durkheim, Thomas Carlyle'nin "Dünya tarihi, büyük adamların eserdir" anlayışından çok farklı bir yerde durmaktadır.

Meseleye Durkheim sosyolojisi açısından baktığımızda yaratıcılık bireyden değil, toplumdan gelir. Yaratıcı adam, adeta toplumun yaratıcılığının bir yansıması ve bir tür sembolüdür. Çağdaşı Henri Berr ise "Baltanın ne olduğunu bilmeyen bir toplumda bir işçi çıkar da yontulmuş bir taşa, ağaçtan bir sap yapıp takarsa işte bu bir fikirdir ve bunu düşünen bir insandır" (Erbil, 226) demektedir. Bu yeni aletin kullanışlı olduğu diğer bireyler tarafından da anlaşıldığında, bu icat sosyal bir tekniğe ve sosyal bir kuruma dönüşür.Buradaki temel soru şudur: Belli bir zamanda ve mekânda bu baltayı, bu toplumdaki bu birey neden icat etti de, diğer toplumdaki birey edemedi? Yukarıdaki düşüncelerden hareketle, ortaçağda bir toplum sosyal, ekonomik, dini ve askeri açılardan bireyin yaratıcılığının ve özgürlüğünün gelişmesini engellerken, nasıl oluyor da sonra bu türden bireylerin yetişmesine ortam hazırlıyor?

Durkheim'e benzer şekilde, Ziya Gökalp'ın sosyolojisinde de "Büyük adamlar, sosyal determinizmin eseri olarak meydana çıkarlar ve bu determinizmi bozmazlar" (Ülken, 1992:313) anlayışı hâkimdir. Ziya Gökalp, büyük adamları iki gruba ayırır. Bunlar, askeri, siyasi, sosyal ve dini hayatta rol oynamış Reformcu (Müceddit-Reformateur) büyük adamlar ile ilim ve edebiyat alanında İcatçı (Mübdi-Inventeur) büyük adamlardır. Mekanik dayanışma, reformcu büyük adamları yetiştirirken, organik dayanışma yani toplum dâhilinde işlerin bölünmesi sonucunda icatçı büyük adam ortaya çıkar.

Bu meseleyi, tarih eğitimi çalışmaları açısından değerlendirdiğimizde, 1912'de Ali Reşad'ın dediği gibi ilkokul

düzeyinde tarih eğitimine yeni başlamış çocuk için bir devletin parçalanmasının sebebini açıklarken, 'Babanın yerine tahta geçen oğlu, zayıf ve kararsızdı' tarzında bir sebep yeterlidir. Daha üst sınıflarda sebepler başka türlü anlatılır. Burada liderin kişiliği ile ilgili sebebe öncelik verilmesi, çocuğun psikolojik durumuna uygunluk sağladığı içindir.

İhsan Sungu (1927), çocukluk ve gençliğin kahramanlara saygı devri olduğunu, tarih derslerinde sırası geldikçe büyük adamların hayatlarına temas edilmesinin yararlı olduğunu, ama tarih dersinin büyük adamların biyografilerine sıkıştırmanın doğru olmadığını yazar. Çocuklar; çoğu kez komutanlara, maceracılara ilgi duyup, düşünürleri, mucitleri ve âlimleri ihmal edebilir.

Barton (1997) ve Hallden'in (1998) yaptığı araştırmalar, ilkokul çocuklarının tarihi olayların nedenlerini açıklarken, sosyal ve ekonomik faktörlerden çok kişilerin niyet, eylem ve ilişkilerini odaklandığını göstermektedir. Üstelik sosyal ve siyasal kurumlara da insanmış gibi nitelikler yüklemektedirler. Carretero ve diğerleri de (1997:252) araştırmalarında Fransız devrimi konusunda 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin kişisel nedenlere daha fazla önem verdiğini göstermiştir. Bu durum kişilerin ön plana çıkarıldığı bir tarih dersinin de bir yansıması olabilir. Sonuç olarak tarih derslerinde öğrencilerin birey ile toplum arasındaki bu karşılıklı ilişkileri anlamalarına yardımcı olunmalıdır. Birey ile toplum arasındaki bu karşılıklı ilişki, izole bir ortamda gelişmemekte, komşu toplum ve bireylerinin de etkisiyle karmaşık bir hal almaktadır. İlkokul ve ortaokulda çocuklara, reformcu ve icatçı büyük adamlar, aşılamayacak rol model olarak sunularak, tarihi kahramanlar altında onlar ezilmemelidir. Çocuğun pek çok büyük adamla ülkesini özdeşleştirmesinde bir sakınca görülmemeli, bu durum, çocukluk psikolojisi ile ilgili bir durum olarak görülmelidir. Lise yıllarında birey-toplum ilişkisinin çoklu disiplinlerin bakış açılarıyla nesnel olarak daha derinlemesine incelendiği projeler ve performans görevleri verilebilir.

Durkheim (2004:236) şöyle devam ediyor:

> *"...Fransız tarihi, çocuklara verilebilecek Feodalizm, Haçlı Seferleri, Rönesans gibi kişisel olmayan yaşam gerçekliği veren binlerce örnekle doludur. Çocuğun zihninde en kuvvetli etki bırakacak şey, sadece çağdaşlarımızın kolektif eylemi ile her birimizin her an etkilenmesi değil, aynı zamanda her bir neslin bir önceki nesle nasıl bağımlı olduğu, her yüzyıl, öncekilerinin işini devam ettirdiği, bir işte yüzyılın gitmek istediği yönün tersi gibi görünse de eskilerin izinin sürüldüğü gösterilmelidir. Çocuklar sosyal evrimin gerekliliği ile ilgili felsefi açıklamalarla uğraştırılmamalıdır. Çocuğa tarihsel gelişimin ne olduğu ilişkin güçlü bir izlenim verilmelidir."*

Esasen buradan Durkheim'in kafasındaki tarih programının konuları da çıkmaktadır. Yani bu konular Feodalizm, Haçlı Seferleri, Rönesans gibi konulardır.

Durkheim (2004:236-237) diyor ki:

> *"...Fransız tarihi inanılmaz bir tarihsel sürekliliğe sahiptir. Monarşinin feodaliteyi egemenliğine alarak güçlenmesi, kentlerin ortaya çıkışı ve Fransız devrimine giden süreç. En farklı ve zıt rejimler bu başarının bilmeyerek aracıdır. Mutlak monarşi ve devrimci demokrasi birbirini karşılıklı yadsımakla birlikte birincisi ikincisi için yolu açmıştır. Bu devrimcilerin getirmek istediği bu ülkenin moral birliği eski rejim tarafından hazırlandı. Süreklilik konusunda becerikli kavramlar konusunda ihtiyatlı olmalıyız. "Tarih hiçbir yerde başlamaz ve bitmez" aforizmasında ifade edildiği gibi izlenim ortaya çıkarmazsa, tarih öğretimi amaçlarında hatalı olacaktır. 20. yüzyılın başında ortaya çıkan fikirlere bağlılığını izah etmek için bu fikirleri aniden çıkmış gibi çocuğa sunmak doğru değildir. Her şey bir önceki gelişmelerin doğal sonucudur. Böyle yaklaşıldığında devrimi gerçekleştiren insanların zaferinde bir zedelenme olur mu? Hayır olmaz. Çünkü gerçek hüner, tarihsel durumlardan en mantıklı olanı çıkarabilmektir... Böylelikle çocuk sahip olduğu haklar,*

özgürlükler ve ahlak duygusunun şu ya da bu kişiler ya da bu kuşağın çalışmasının bir sonucu değil, hem kişilerden oluşan hem de kişisellik taşımayan bir varlık olan Fransa'nın, özgürleşme sürecinde bir rol oynayan toplumsal çabaların ürünü olduğunu anlayacaktır."

Görüldüğü gibi Durkheim, tarihte süreklilik ve değişim kavramı bağlamında süreklilikten yana bir tavır koyuyor. Devrimleri de bu tarihsel durumun doğal bir uzantısı olarak görüyor. Burada bir tür uzlaştırmacı tavır takınıyor. Devrimin şiddetini hafifletiyor.

Durkheim (2004: 237-238) şöyle yazıyor: "...Öyleyse çocukta oluşmasını sağlamak gereken şey bu kollektivite bilincidir. Bu işi kısmen yaşamın yaptığı söylenebilir... Ancak çocuğun rastlantıların eline terk edilmemesi için yöntemli bir örgütlenmeye gitmesi gereken kurum okuldur. Öğretmen, bireyleri bağlanabilecekleri büyük kolektif ideallerin peşinden gitmeye ikna edebilmelidir."

Durkheim burada artık tarihi eğitiminin genel amacının ne olması gerektiği düşüncesini bir kez daha belirgin olarakgündeme getirmektedir. Ona göre tarih, çocukta içinde yaşadığı toplumun bir mensubu olduğu fikrini yani kollektivite bilincini kazandırmalıdır.

Durkheim'e (2004:239-240) göre:

"Fransız ulusal karakter özellikleri tarihi olaylar içinde olup, öğretim, bu olaylar doğrultusunda bu özelliklerin gösterilmesi şeklinde olmalıdır. Ayrıca Fransız karakteri diye bir ders vermeye gerek yoktur. Fransız ulusal özelliklerinden en merkezde olanı Fransızların kavram ve üretimlerinde evrenselci ve kozmopolitik eğilimidir. Fransız her şeyi basitleştirme ve rasyonelleştirme tutkusuna sahiptir. Örneğin anayasayı bütün insanlığın işine yaraması gerektiğini düşünerek yaparlar. Geometrik basitleştirme evresi aşılmalıdır. Fransızlar, rasyonalizmin en kolay ve basit aşamasında ucuz bir rasyonalizmle uzun süre oyalandılar. Artık şeylerdeki karmaşıklığı daha derin inceleyebilmelidir. Fransız kozmopolitizmi yine Fransıza özgü ve ulusal çizgilere sahip olup, diğerlerinden farklıdır. Fransız, eylemden

çok düşünce düzeyinde evrenselcidir. Fransız, insanlık adına davranmaktan çok insanlık adına düşünmektedir. Entelektüel kozmopolitizm olduğu gibi ekonomik kozmopolitizm gibi başka kozmopolitizmler de vardır... Her ulusun kendine özgü bir insan ideali vardır... Bu idealler toplumun huyuna, suyuna uyan ideallerdir. Önemli olan Fransızların insanlığın ortak çıkarlarına yapmış olduğu katkının özgünlüğüdür. Gerekirse bu konudaki eksiklikleri yeri geldiğinde diğerlerine göstermekten kaçınmamalıdır."

Bu ifadelerden Durkheim, tarih derslerinde tarihi olaylarda içkin bir şekilde yer alan Fransız ulusal karakter özelliklerini görebilecek durumda olmayan çocuğa göstermenin ve Fransız düşünce yapısının neyin üzerine oturduğunu anlatmasının öneminin altını çizmektedir. Durkheim'e burada bir öz eleştiri yapıp, Fransızların ucuz bir rasyonalizm ile çok zaman harcadığını belirtmektedir. Durkheim milliyetçilik ile kozmopolitizm arasında dengeli bir yorumu tercih etmektedir. Durkheim, "Bizi tamamlayan birinin imgesi, kendimizinkinden ayrılmaz hale gelir. Vicdanımızın bütünsel ve kalıcı bir parçası olur" (Aktaran: Somersan, 2004: 106). O halde tarih öğretmeni derslerinde Fransızların insanlığın ortak çıkarlarına yaptığı hizmetleri vurgulayacaktır. Bu konudaki eksikler kime söylenecek, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine mi? Yoksa diğer milletlere mensup olanlara mı? Bu durum belirsiz gibi görülmektedir.

Durkheim'e Yönelik Eleştiriler

Durkheim, kolektif bilinç, kolektif vicdan gibi kavramlarından dolayı oldukça eleştirildi. Bireylerin dışında ve ötesinde böyle bir bilinç olmayacağı ileri sürüldü. Nizamettin Ali'ye göre Durkheim, toplum bilincini bireysel bilincin üstünde tutmuş ve kişinin başlı başına bir olay olarak incelenmesini tümden reddetmiştir. Ona göre kişi bilincinin incelenmesiyle aile ve mülkiyet bazı sosyal olayların incelenmesine yaklaşmak bile mümkün değildir. Burada Nizamettin Ali, Kant felsefesinden hareketle, his ve irade alanında toplumun kişi

bilinci üzerinde olan etkisi pek büyük olduğunu, akıl ve özellikle saf aklın üzerine zannedildiği kadar büyük bir etkisi olamayacağı ileri sürmektedir. Bireysel bilincin kendine göre özgürlüğü vardır. Nizamettin Ali'ye göre Durkheim gibi aydınlar, inşa (konstrüksiyon) hevesi ile tek yönlülükten kurtulamamaktadır(Aktaran: Kerim Sadi, 1994:685-686).

Durkheim, yeni bir bilim olarak sosyoloji biliminin temellerini sağlam atmaya çalışıyordu. Durkheim, kendi kurduğu düşünce sisteminin tutarlılığı adına eğitim işlerinde sosyolojiyi, psikolojiyi tamamlayan bir bilim olarak değil de daha hedef belirleyici bir bilim olarak gördü. Fakat zaman gösterdi ki Anglosakson tarzında birey anlayışı, toplumun önüne geçti. Küreselleşmenin de etkisiyle bir toplumda sınırlanan birey, daha özgürlükçü başka bir toplumda kendi yenilikçiliğini ve yaratıcılığını ortaya koyabilir oldu.

Sonuç

Durkheim, çağdaşları gibi 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl başındaki kozmopolitizm tartışmaları ışığında ulus-devlet odaklı bir toplum modelini geliştirdi. Her toplumun kendi sosyal, ekonomik ve siyasal yapısına uygun bir eğitim anlayışı olduğunu, bunun zamana, memleketlere göre değişeceğini ileri sürdü. Her toplumun bir ideal insan fikri vardır.Durkheim'e göre içinde yaşanılan toplumun ideal insan anlayışının tarih boyunca nasıl olduğu eğitim tarihi araştırmaları ile ortaya çıkar. Türkiye'de pek çok eğitim tarihçisi, kısmen bu düşünceden, kısmen de Weber'in etkisiyle Orta Asya'dan günümüze Türk devletlerindeki yetiştirilmek istenen ideal insan tipi üzerine yoğunlaştılar.

Durkheim'e göre tarih öğretiminin öznesi millet ya da toplumdur. Durkheim'e göre çocuklara bir neslin bir önceki nesle bağlılığı, toplumların değişim içinde sürdüğü, bir toplumdaki kolektif vicdan ve bilincin duygusu verilmelidir (Filloux, 10). Tarihi, toplumda homojenliği sağlamanın, birlik ve beraberliği sağlamanın bir aracı olarak görmektedir. Tarihi olaylar, çocuklara bir kişinin yapıp ettikleri tarzında verilmemelidir.

Durkheim, tarihsel süreklilik ve değişim kavramlarından süreklilik kavramını tarihsel düşünme anlayışına hediye etmiştir.Bu çerçevede örneğin Prof. Dr. Halil İnalcık'ın 1960'larda yazdığı *Türkiye'de*

*Cumhuriyet Fikrinin Gelişim Safhaları*adlı çalışması cumhuriyet düşüncesinin tarihsel süreklilik içinde gösterildiği sosyolojik tarih yazımına güzel bir örnektir. Benzer bir durum İhsan Sungu'nun Türk devrimi açıklamalarında vardır. Onun yazılarında Türk devrimi, son dönem Osmanlı ıslahatlarının doğal bir uzantısı olarak sunulmaktadır. Ama sosyal değişimi ortaya çıkaran dinamikleri ve bu değişimde büyük adamların ya da bireylerin rolünü anlamayaçalıştığımızda ya da tarihe eleştirel bir tutum ile yaklaşma söz konusu olunca Durkheim'in açıklamalarının diğer disiplinler açısından yeterli ve doyurucu olmadığı görülmektedir.

Durkheim'de tarih, yine bir yetişkinin anlattığı bir derstir. Diğer bir ifadeyle çocuğun keşfettiği, yaptığı ve yazdığı bir ders ya da disiplin değildir.Durkheim'e göre tarih öğretmeni, derslerinde Fransızların insanlığın ortak çıkarlarına yaptığı hizmetleri vurgulayacaktır. Öte yandan Atatürk de 1928'den sonra benzer bir düşünce ile hareket etmiş, Türk milletinin medeniyet tarihine katkıları üzerine kafa yormuş ve bu konuda araştırmalar yapılmasını istemiştir. Tarih ders kitaplarına Türklerin medeniyete katkıları adlı bir bölüm eklenmiştir.

Kaynaklar

Ali Reşad. (1912). Mekteplerde tarih tedrisatı.*Tedrisat Mecmuası, 20*, 50-64.

Barton, K. (1997). Bossed around by queen:Elemantary students understanding of individuals and institutions in history.*Journal of Curriculum, and Supervision, 4*(12).

Bellah, R. N. (1959). Durkheim and history.*American Sociological Review, 4*(24), 447-461.

Carretero, M. ve others. (1997). Explaning historical events.*International Journal of Educational Researchs, 3*(27).

Coenen-Huther, J. (2013). *Durkheim'i anlamak.*(çev. S. Akyüz). İstanbul: İletişim Yayınları.

Durkheim, E. (1950). *Terbiye ve sosyoloji.* (çev. İ. M. Seydol). İstanbul: Sinan Matbaası.

Durkheim, E. (2004).*Ahlak* eğitimi (1902-1903). (çev. O. Adanır). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Durkheim, E. (2005). Laik ahlak ve laik eğitim.(çev. A. Bayraktar ve M. Bulut). *TabulaRasa, 5*(13), 217-234.

Erbil, H. N. (1940). Durkheim'in sosyolojisi niçin şöhret kazandı ve nasıl yıkıldı? *Varlık Dergisi, 11*(178), 224-228.

Emirbayer, M. (1996). Durkheim's contribution to sociological analysis of history. *Sociological Forum, 2*(11), 263-284.

Filloux, J. C. (1993). Emile Durkheim (1858-1917).*The Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education, 1/2*(23), 303-320.

Gökalp, Z. (1973).*Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I.*(haz. Rıza Kardaş). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Hallden, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction, 2*(8), 131-139.

İnal, K. (1991). Durkheim'ın eğitim anlayışı. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayımları, 24*(2), 511-518.

Mehmet, A. (1915).*Fenn-i Terbiye Dersleri, I.* Maarif-i Umumiye Nezareti Telif ve Tercüme Kütüphanesi, İstanbul: Matbaa-i Amire.

Kazancıgil, A. ve Vergili, A. (2010). Emile Durkheim'in Türkçeye çevirileri ve hakkındaki Türkçe yayınlar. *Sosyoloji Dergisi, 3*(21), 115-135.

Kerim, S. (1994).*Türkiye'de sosyalizmin tarihine katkı.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Oelkers, J. (2004). Nohl, Durkheim, and Mead: Three different types of history of education.*Studies in Philosophy and Education, 23*,347-366.

Pickering, W. (2009). *Emile Durkheim (1858-1917).* Fifty major thinkers on education from confucius to Dewey, London: Routledge.

Saha, L. J. (2001). Durkheim's sociology of education. A critical reassessment. *Education and Society,2*(19), 21-31.

Sancaktar, M. A. (1331).*Fenn-i Terbiye Dersleri.* İstanbul: Matbaa-i Amire.

Somersan, S. (2004).*Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sungu, İ. (1927). Tarih tedrisatı hakkında. *Terbiye, 2*(8), 2-8.

Timur, T. (2000).*Toplumsal Değişme ve Üniversiteler.* Ankara: İmge Kitapevi.

Tiryakian, E. A. (1978). *Emile Durkheim, A history of sociological analysis.*(Ed. T. B. Bottomore and R. A. Nisbet). New York: Basic Books.

Ülken, H. Z. (1992).*T*ürkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi. İstanbul: Ülken Yayınları.

Yücel-Eronat, C. (1997).*Tanpınar'dan Hasan Âli Yücel'e Mektuplar.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.