

DERS PROGRAMI ÜZERİNE

John S. BRUBACHER* Çev. Dr. A. Ferhan OĞUZKAN**

Bir kez eğitici sürecin ereği veya yönü belirlendikten sonra atılacak ilk adım, şüphesiz. yöntemler ve araçlar konusunda bir karara varmak olacaktır. Bunlar arasında en önce dikkat edilmesi gerekeni, ders programı (öğretim programı, müfredat programı, İng. "curriculum") dır. Latince kökenine göre "curriculum" sözcüğü koşuyolu, bir kimsenin tıpkı bir yarışta olduğu gibi belli bir amaca erişmek için izleyeceği yol anlamına gelmektedir. Bu yol mecazi, zamanla eğitim diline girmiştir; bugün İngilizcede ders programı için "curriculum", bazen de "course of study" sözcükleri kullanılır. Hangi sözcük kullanılırsa kullanılsın, maksat, eğitimin amaç veya hedefine erişmek için öğrenci ve öğretmenin üzerinde ilerleyeceği yolu belirtmektir. Bu nedenle, herkesin değişik amaçlara ve ereklere göre değişik bir yol izleyeceğini söylemeye bile gerek yoktur. Ders programı, önceden tespit edilen amaca öylesine bağlıdır ki programda yer alan konuları öğrenmekle bir kimsenin hedeflerine ulaşmış olmasının gerçekte aynı şey olduğunun anlaşılması hiç de şaşırtıcı değildir. Gerçekten, biraz önce belirtildiği gibi, erek ile ders programı arasındaki ilişki o kadar sıkıdır ki ders programının, ereklerin veya değerlerin kapsamlı ve açık olarak kaleme alınmış biçiminden başka bir şey olmadığı bile söylenebilir.

Bununla birlikte, ders programının yalnız değerler kuramıyla değil, yukarıda açıklandığı üzere bilgi kuramıyla da ilgisi vardır. Bir bakıma bu son kuramın, yani bilgi kuramının kapsamı bilgi ile neyi anlatmak istediğimizin çözümlenmeli incelenmesine kadar genişletilebilir.¹ Ders programları açısından bilgi iki kategoriye ayrılabilir: Nes-

* John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill, New York, 1962, s. 237-251.

** Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

¹ James E. McClellan, "Bilgi ve Ders Programı", *Teachers College Record*, 57: 410-418, Mart, 1956.

neler (şeyler) üzerine bilgi ve nesnelere nasıl meydana getirileceği üzerine bilgi. Birincisine önermeli bilgi ve ikincisine bilişsel eylem de denilebilir. Her ne kadar ders programı yapımı sorununun, basitçe açıklandığı takdirde, bilişsel eylem için önermeli bilgilerin seçimin-den başka bir şey olmadığı doğru isede işe birinci veya ikinci kategoriden başlanması önemli bir ayrılık yaratır.

Ders programı yapmakla görevli bir kimse eğer önermeli bilgilerle işe başlar ise karşısına iki seçenek çıkar. Birinci seçenek, ders programının ana (ilk) ilkelere dayalı bilgilerden oluşturulmasıdır. Bu durumda program yapmaya fizik bilimlerinden başlayarak matematik ve mantık yoluyla fizikötesine uzanan aşamalı bir ders konuları düzeni kılavuzluk edecektir. Böyle bir ders programı uyum ve düzenlilik bakımından, doğrusunu söylemek gerekirse, estetik bir nitelik taşır, fakat çok doğal olarak uygulamada bir örneğine rastlanamaz. Ders programı yapımında ikinci seçenek önermeli bilgileri kendimizin ortaya koyduğu sorunlar çevresinde düzenlemektir. Örneğin, gerek yazılı gerek sözlü olarak kendimizi nasıl çekici biçimde anlatabiliriz gibi bir soruya karşılık vermek için çağlar boyunca dilbilgisi, mantık ve güzel konuşmadan (belâgattan) oluşan ünlü üç dersi düzenlemiştir. Ancak, ders programı hazırlayan kimse bu yolu izlediği zaman önermeli bilgileri düzenleme konusunda gittikçe artan gücün bir yerde bu bilgileri anlatma ve açıklama gücünü aştığını görebilir.

Program hazırlayan bir kimse bu noktada dönüp ders programı yapımına bilişsel eylem olarak bilgilerin çıkış yerinden başlamayı deneyebilir. Bu durumda da onun elinde iki seçenek vardır. Bu seçeneklerden birini izlediğinde konuya deneysel biçimde yaklaşmış olur. Öğrenciye herbiriyle bilişsel yaşantılar kazandırması için hangi etkinliklere başvurması ve ne gibi etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini anlayabilir. Bu gibi etkinliklerin sayısı sınırsız olduğundan bu yaklaşım, en hafif bir deyimle, pek cüretli bir yaklaşımdır. Daha iyi bir seçenek, öğrencinin zamanını tutumlu kullanmak ve kurama önem vererek, yani bu etkinlikleri kavramsal başlıklar altında kümelere ayırarak etkili bilişsel eylemin alanını genişletmektir.

Şimdi burada ders programı kuramının bu yönlerini daha göreneğe uygun diyemlerle açıklamak yerinde olur. Eğitici sürecin temel öğelerinin öğrenci ve öğrenilmesi gereken şeyler olduğu apaçık ortadadır. Fakat, acaba bu ikinci öge, yani ders programı, birinci öge, yani öğrenci açısından mı düşünülmelidir? Yoksa aşağı yukarı nesnel, bağımsız bir durum içinde mi düşünülmelidir? İkinci seçenek, adı

geçen ögeler arasında bir ikicilik yaratabilir. Birinci seçenek, bu ögeler arasında köklü bir süreklilik sağlamaya çalışır.

Ders programının geleneksel biçimde ele alınışı kesin olarak ikicilik ilkesine dayanır. Temel ikicilik, zihin ile madde arasındadır. Bu, bir başka ikicilikle, zihin ve ders konusu arasında, çocuk ve ders programı arasında ikicilikle eşleştirilmiştir. Çocuk tikeli (cüzî olanı) ders programı da geneli veya tümeli (küllî olanı) temsil eder. Biri bireyi, öbürü toplumu simgeler. Ders programının niteliğinin belirlenmesinde bu ikisinden biri, tümel veya toplumsal olanı tercih edilir. Bu nedenle, öğrenci ile ders programı arasında ortaya çıkan uyumsuzluklarda genellikle ders programından yana karar verilir. Toplumsal kültürü temsil eden ders programı öğrenci için Procrustes'in* yatağı durumuna gelir. Programa öğrencinin ihtiyacına göre biçim vermek yerine, eğitimi, öğrenciyi ders programına uydurur. Genç, yaradılış bakımından genellikle atılgan ve aşırı derecede bencil olduğu, yaşantısı da henüz olgunlaşmamış, belirsiz ve kararsız olduğu için okula onun dünyasını genişletecek ve ona evrenin yasasını ve düzenini tanıtacak bir ders programı hazırlama görevi düşer.

Açıklamaya çalıştığımız kuramla ilgili bir başka seçenek, ders programının öğrencinin yaradılış özelliği açısından düşünülmesidir. Bunu yapabilmek için ders konularının durağan ve önceden hazırlanmış şeyler gibi ele alınmasına son verilmesi gerekir. Aynı zamanda ders programının çocuğun yaşantısı dışında bir şey, ona istese de istemese de aktarılabilecek bir şey gibi düşünülmesinden de vazgeçilmesi gerekir. Aksine, öğrenci yaşantısının içeriği ile koşuyolu yaşantısı ders programı içeriğinin tür bakımından çok, derece bakımından ayrılık gösterdiği anlaşılmalıdır. Öğrenci yaşantısının içeriği zaten ders programının içeriğinde yer alan ögeler türünden şeyleri kapsar. Öğrencinin yaşantısı ve onun okuldaki çalışmaları eğitim ve hayat denilen tek bir gerçekliğin (realitenin) veya sürecin ilk ve son bölümlerinden başka bir şey değildir. Biri, öbürünün içine karışır ve onunla birlikte sürüp gider. Yöntemin işlevlerinden biri, çocuğun bugünkü yaşantıları ile o yaşantıların toplumsal miras içinde daha bir olgunluk kazanması arasında etkili olan basamakları bulmaktır. Ders programı, içinde kişinin kendini gerçekleştirdiği toplumsal bir nesnedir. Bu iki yaklaşımın birbirine karşıt olduğunu düşünmek, çocuğun yaradılış özelliğini ve yazgısını birbiriyle savaş durumuna sokmak gibi doğadışı bir sonuç yaratır.

* Yunan mitolojisinde boylarını yatağına uydurmak için misafirlerinin kol ve bacaklarını çekerek uzatan veya kırarak kısaltan efsanevi dev. (Çevirenin notu)

Ders programını ister ikicilik ister süreklilik bakımından açık-lyalım, bizim ilk sorunumuz, yine bir başka açıdan da olsa, programın geleneksel ders kollarına göre mi, yoksa çocukların eylemelerine göre mi belirlenmesi gerektiği sorunudur?² Ders programına geleneksel bakışta, temel birimler (üniteler) aritmetik ve tarih gibi çeşitli dersler çerçevesinde türdeş olarak kümelendiriln olgular veya becerilerdir. Böyle bir bölümlenme sadece zorunlu değil, aynı zamanda son derece yararlıdır. Zihin, okula devam sırasında edinilen yaşantıları bütünlüğü içinde kavrayamayacağı için bu yaşantıları çözümleme yoluyla birbiriyle bağlantılı değişik ilgiler demeti halinde parçalara ayırır. Ders programını geleneksel yapan, bugün elde edilen bilgilerin belirli biçimde düzenlenmesi ve uzmanlık dallarına ayrılması yollarının genellikle eski yüzyıllardan bize aktarılmış olmasıdır. Her çağ, yaşantılarını kendi özel savaşımalarına ve çıkarlarına en iyi hizmet edecek biçimde düzenlemiştir. Bu kalıplar, okullar aracılığıyla hemen hemen jeolojik tabakalar gibi zamanımıza kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Yeni hayat ilgilerini temsil eden her yeni ders (konu), çok kez daha önce belirlenen düzende değişiklik yapılmadan programa eklenmiştir. Bunun için zaman boyunca miras yoluyla geçen ders programının alt bölümlerinin son ve değişmez bir şey gibi incelenmeye çalışılması hiç de şaşırtıcı görünmemektedir.

Bu nedenle, ders programı öğrencilerin ilgi ve görüşleri pek dikkate alınmadan hazırlanır. Programın, gücünü yüzyılların birikimi olan deney ve etkilerden alan öğretmence desteklemesi yeterlidir. Eski saygın bölünmelere uygun dersler (konular) bir bir öğrenilir. Her bir dersin bölümleri, arka arkaya öğrenilmesi gereken olgu ve beceriler ile ilgili ödevleri oluşturur. Dersler (konular) ile kültür bütünlüğüne ilişkin ülküsel varsayım arasında sıkı bir bağlantı kurulması hususunda gereği kadar titiz davranılmadığı sürece belirli bir atomculuk anlayışı ders programı üzerinde egemenliğini kurar. Olgular ve beceriler bir bir öğrenilir. Öğrenim kredileri- ve onların temsilcisi olan dersler- birer kupon gibi biriktirilir ve diploma almak için öne sürülür. Tutumlar da şayet önemli ise ayrıca öğrenilir, fakat taşıdıkları anlamlara gereken ilgi gösterilmez veya küçümsenir. Sonunda, böylece öğrenilen bilgiler, kişi o bilgileri kullanabilecek duruma gelip de bir birleştirime kalkışmıncaya veya kendisinden yoklama veya sınav dolayısıyla bildiklerini ortaya koymasına istenilinceye kadar bellekte saklanır.

² William H. Kilpatrick, "Ders konusu ve Eğitici Süreç", *Educational Method*, 1: 94-101, 230-237, 367-376, Kasım, Şubat, Mayıs, 1923.

Öte yandan, daha öğrenci-merkezli bir ders programı türüne de başvurulabilir. Öğrenci bugünü yaşadığı için ders programı, öğrencinin-okul veya kolejnin (üniversitenin) sorumluluk alanına giren-bütün hayatını kapsar. Bu program duygusal tutumlar ve ahlâkî ülküler ile birlikte olağan bilgileri de içerir. Ders programı tüm kişiyi göz önünde tutar. Öğretmen, "öğretmek" eyleminin iki durumla ilgili olduğunu hatırlar; bunlardan biri, John ve Mary'ye bir şeyler öğretmek, öbürü ise dil ve fen bilgisi öğretmektir. Gerçekten, dünün eğitim gramerinde dolaylı hedefler biçiminde görülen John ve Mary bugünün eğitim gramerinde dolaysız hedefler durumuna gelmiştir. Böyle bir ders programında birim (ünite) ögesi, ne olgular, ne beceriler, ne de öğretim konularıdır, fakat sürekli gelişen hayat durumudur. Yaşantı (deneyim) esastır. Programda konulardan yararlanır, ancak bu program yalnız konulardan oluşmaz, ayrıca bu konular yeni ihtiyaçları karşılamayı engelleyen basma kalıp bölümlere de ayrılmış değildir. Konuya, bir sorunsal durum karşısında kesintiye uğrayan eyleme süreklilik kazandırmakta yardımcı olsun diye başvurulur.

Bu görüş, ders konusunun ileride ihtiyaç duyulduğu zaman kullanılacak üzere buzdolabına konulabilen türden bir şey olduğu düşüncesini reddeder. Yine bu görüş, ders programının bir kuşaktan öbürüne aktarılması gereken veya sıkı sıkıya bağlanmış bir paket halinde öğrencilere teslim edilmesi şart olan bir emanet gibi ele alınmasını kabul etmez. Bu gibi kavramlar çok duruktur. Oysa, ders programının dirik bir şey olarak düşünülmesi gerekir. Bu görüş açısından olgu, bilgi, enformasyon, ders konusu gibi şeylerin tümü eylem planları, cevap verme veya tepkide bulunma yolları sayılır. Bu yoruma uygun olarak yapılan tavsiye, değişik derslerin (konuların) başlıklarının sadece birer ad değil, ortaç (fer'î fiil) biçiminde düşünülmesidir. Öyle ki söz gelişi, okuma, yazma ve hesaplama sözcükleri bir ders programının özelliğini edebiyat, yazarlık ve aritmetik sözcüklerinden daha iyi belirler. Bütün dersler (konular) sanattır veya beceridir, davranış kalıplarıdır.

Burada etkinliklerden oluştuğu düşünülen ders programının niteliğine ilişkin bir ek açıklama yapılmasına ihtiyaç vardır. Çoğu kişiler için etkinlik demek, inceleme gezisi veya yapım (inşa) çalışmalarını gibi öğrencileri bedensel etkinliğe yönelten şeylerdir. Bu görüşü benimseyenler, genellikle sessizliğin bir okul erdemi sayıldığı sıralarda öğrenilen ders programına karşı protesto olarak böyle bir tutum içine

girerler. Bununla birlikte, sonuncu türden bir ders programında bedensel etkinliğe hiç yer verilmediğini düşünmek gibi bir sonuca varılması da herhalde haksızlık olur. Dinleme gibi çok hareketsiz bir öğrenme biçiminde bile dikkatin toplanması için tam bir fizikî eşgüdüm gerekir. Bu bakımdan eğer etkinliğe dayalı ders programının bir özelliği varsa bu, onun hiçbir etkinliği kapsamayan programlara karşı geliştirilen bir program oluşundan çok, içerdiği etkinlik türü nedeniyleledir.

Ders programı kuramı açısından iki tür etkinliğin varlığından söz edilebilir. Bir yanda, Locke ve Pestalozzi'nin deneyimciliğinden kaynaklanan ve günümüze kadar uzanan bir tür etkinlik söz konusudur. Buna göre öğrenme duyular yoluyla sağlanan bir izlenim sorunudur. Öğrencinin çevresini kuşatan dünya ile ilgili izlenimlerini çözümlenmesinde duyuların etkin olduğu varsayılar. Eğitim sanki çocuğun dışında yapılan bir şeydir. Çocuk olup bitene katlanır. Programın içeriği duyulara değil de zihne yönelik olsa bile herhangi bir öğrenme etkinliği daha çok öğrencinin duygularını etkiler. Zihin, bilgi ve becerilerin tümel (evrensel) olanını yansıtmakla uğraşır. Bilgi ve değerlerin yeniden düzenlenmesinde açık (dışa dönük) davranışa pek az raslanır.

Öte yandan, oldukça cüretli bir etkinlik türü daha vardır. Bu tür etkinliğin ortaya çıkması için bir neden söz konusu değildir; etkinlik, sonradan kendisini anlamlı kılmamanın yollarını arar. Her zaman dışa açılmaya çalışan bu etkinlik, sürekli biçimde yeni anlamların ortaya çıkmasına çalışan canlı bir öğrenme isteği oluşturur. Böylece öğrenci, etkisiz bir tepki yoluyla öğrenme yerine, çevresini maddî bakımdan düzenlemek amacıyla kişisel girişimde bulunduğu sırada edindiği sonuçları değerlendirerek öğrenir. Bu görüşe göre, kişi kendini etkin biçimde anlatmasına yarayan daha iyi izlenimler elde eder. Bu daha güçlü ve enerjik etkinlik anlayışının benimsenmesinde sadece genel anlamda etkinlikten veya etkinlik hatırı için etkinlikten sakınılması gerekir. Soyut anlamda etkinlik, düzensizlik içinde ve rasgele olabileceği gibi, güdümlü ve maksatlı da olabilir. Etkinliğe dayalı ders programının daha çok dışa dönük türden etkinliklerle tanınması zorunlu görünüyor ise bunun gerekçesi o etkinliklerin eğitimsel gelişme yönünden büyük ölçüde umut verici olmalarında aranılmalıdır.

Bu umudu veren çeşitli eğitim etkinlikleri vardır. Buna, sağlığın gelişmesine yarayan bedensel etkinlikler bir örnektir; dans yoluyla

duygusal boşalma bir başka örnektir. Bu gibi etkinliklerin en önemli yanı iş (çalışma) ve oyundur. Gerek iş gerek oyun, nesne ve yöntemleri tanıttıklarından dolayı etkinliğe dayalı ders programı için eşsiz imkânlar sağlar ve iş, en azından, kişinin nesnelere ve yöntemler konusunda bilgisini ölçmesi için kesin bir fırsat hazırlar.³ Birçok kimse iş etkinliklerinin eğitim bakımından taşıdığı önem üzerinde fikir birliği içinde görünmekte iseler de kimileri oyunun ders programında yer almasının uygun olamayacağı düşüncesindedirler. Onlara göre, genç kuşağın elinde okul dışında oyun oynamak için pek çok fırsat bulunmaktadır ve bu nedenle okul zamanını böyle yinelemelerden oluşan bir etkinlikle boşa harcamak doğru değildir. Bu kaygının kırsal bir toplum için belki doğru bir yanı olabilir, fakat çağdaş bir endüstri toplumunda tam tersini düşünmek uygun olur.

Ders Konularının Seçimi

Ders programının, çocuğun yaradılışına karşı veya o yaradılışın bir uzantısı olarak düşünülmesi biçiminde biraz önce belirtilen farklılıklar, program konuları acaba kendi içsel değerlerine göre mi yoksa araçsal yararlıklarına göre mi seçilmelidir gibi başka bir uyumsuzluk çerçevesinde sürdürülerek yeniden dile getirilebilir. Birinci görüşten yana olanlar, edebiyat ve fen bilimlerinin dünyaya ilişkin, açık, anlaşılır bir içerik oluşturduğunu ve insanın her şeyden önce zekî bir hayvan olduğundan ötürü özgerçekleştirimi sırasında yalnızca bu içeriği kavrayıp değerlendirmek için bir katkıda bulunduğunu düşünen kimse-lerdir. Ders programındaki konuların öğrenilmesinin bunun ötesinde bir nedene bağlanmasına ihtiyaç yoktur. O, kendi içinde ve kendi başına değerlidir. Bunun, ayrıca, yukarıda ileri sürülen ikinci veya Procrustesçi görüşü destekleyen bir yanı da vardır. Bununla birlikte birtakım çevrelerde rastlanan kötü uygulamalar yüzünden bu görüşün değeri üzerine gölge düşürülmemesi gerekir. Bazı okullar, sanki bütün iş sadece belirli şeylerin öğrenilmesiymiş gibi, belenilsin diyerek olgu üzerine olgu yığıp biriktirirler. Pek çok öğrenme durumu, açık söylemek gerekirse, salt okulun amaçlarından, not almak ve sınıf geçmek kaygısından kaynaklanmaktadır. Bu, adetâ sihirlî bir düzendir. İyi hazırlanmış bir ders programındaki konular, öğrenilmesi gerektiği için değil, fakat içsel bakımdan bilinmesi gereken doğruluk ve değerleri kapsadığı için öğrenilmelidir.

³ John Dewey, *Democracy and Education*, (The Macmillan Company, New York, 1916), s. 229.

Bu ders programı kuramı karşısında, ders programı için bağımsızlığın söz konusu olamayacağını, bir programın öğrencinin amaçlarına ne yolda hizmet ediyor ise ona göre özellik kazanacağını ileri süren bir başka kuram yer alır. Bu kurama göre, geçmişin kendi başına incelenmeye, öğrenilmeye değer bir yönü yoktur. Geçmiş, yalnız bugünle ilgili ve bugünü aydınlatmaya yarıyor ise önemlidir. Gerçemişi salt geçmiş olduğu için incelemek, geçmişi bugünün rakibi ve bugünü de geçmişin yararsız bir taklidi durumuna sokar. Böyle bir ders programı kuramının egemen olduğu yerde kültürün, bir sığınak ve hattâ bir barınak değilse bir süs ve bir avuntu (teselli) nedeni durumuna gelmesi tehlikesi de vardır. Bu görüşe karşı, sonuçta geçmişe ilgisizlik göstermekten uzak, fakat geçmişten her zaman insanı şaşırtan bir takım çağdaş karışıklıkların çözüm yollarını öğrenmekte bir kaynak olarak büyük ölçüde yararlanan bir ders programı ortaya çıkmıştır. Bu kuramda, geçmişin kültürü, aşağı yukarı hiçbir şeyle ilişkisi bulunmayan bir başka dünyaya özgü değildir -ikinci görüş-, tersine bugünle süren bir şeydir. Ancak, bu araççı (enstrümentalist) ders programı varsayımını kabul eden kimi eğitimciler, pek yararlı görülmeyen bir takım hususların da öğrenilmesinin ne derece doğru olabileceği sorusunun ortaya atılması gerektiği düşüncesindedirler. Bu soruya, çok önemli bilgi ve beceriler söz konusu olduğunda bunların gerekliliğinin anlaşılmasını sağlayacak bir fırsatın doğması için uzun süre beklenilmemelidir diye bir karşılık verilebilir. İlk adımın atılması için uygun bir fırsatın çıkmaması halinde uzak görüşlü bir öğretmen çocukları belirli şeyleri öğrenmeye istekli duruma ustalikle getirebilir.

Ders programının hazırlanmasında zaman ögesi üzerinde böyle durulması insanı doğal olarak acaba program önceden hazırlanabilir mi gibi başka bir tartışmalı soruna yönlentmektedir. Eski ve saygın uygulamalarda ders programının, ister bir yıl, ister bir gün olsun, önceden düzenlenmesi âdet olmuştur. Bir öğretmen hedeflerine, incelenecek konuların içsel değerine, bu konuların süreklilik gösteren niteliğine ne kadar inanır ise programını sınıfıyla karşı karşıya gelmeden önce hazırlamak bakımından kendisini o kadar güven içinde hissedebilir. Aksine, eğer ders konuları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenecek ve eğer bu ihtiyaçları temsil eden eğitim erekleri sürekli biçimde değişecek ise bir kimsenin önceden yapacağı hazırlık son derece belirsiz olabilir. Bu durumda programın, hayatın ve öğrenmenin göstereceği gelişmeye göre yapılması zorunludur.

Bununla birlikte, bu, ders konularının daima hiç hazırlık yapılmadan işlenmesi gerektiği anlamına gelmez. Bu kuram, hazırlanmayı

inkâr yerine daha da güç türden bir planlamayı, birçok olasılıkları göz önünde bulunduran çok kapsamlı ve esnek bir planlamayı gerektirir. Beklenilemeyen olaylar karşısında, önceden yapılan planları bir tarafa bırakmak ve birdenbire ortaya çıkan durumun yarattığı her eğitim fırsatından sonuna kadar yararlanmak uygun olur. Ancak, bunu yaparken geçmişe dönüştürme ders programının bölük pörçük, süreksiz ve ilişkisiz görünümüne bürünmesi gibi sürekli bir tehlike söz konusudur. Böyle bir sonucu önlemenin başlıca yolu, tamamlanması nispeten uzun bir zamana bağlı ve oldukça kapsamlı çalışma (iş) ünitelerinin seçilmesidir. Bu durumda değişik öğretmenler arasında yıldan yıla sürüp giden bir işbirliğine ihtiyaç duyulacaktır. Fakat, yine de birlik ve tutarlılık, en iyi biçimde ders programının öğretme dıştan düzenlenmesinde değil, öğrencinin amacı bakımından bir bütünleşmenin gerçekleşmesinde görülebilir.

Öğretmen, daha olgun bir yaşantıya sahip olduğu için öğrenme yaşantılarının sürekliliğini sağlamak, çocukların hayatında çözüme bağlanmasına ihtiyaç duyulan en çok ne gibi olası sorunların bulunduğunu bir dereceye kadar kestirmek konusunda çok şeyler yapabilmelidir. Öğretmenin bu konuda daha etkili çalışabilmesi için, şüphesiz birtakım bilgi ve kaynaklar ile donatılmış olması gerekir. Kimileri bu genel plana "curriculum" yerine "course of study" (müfredat programı) veya "program of studies" demeyi tercih ederler. "Curriculum" terimini ise öğrenme durumuyla ilgili olarak süreklilik gösteren özgül süreç içinde olup biten ve sürüp giden edimli şeyleri anlatmak amacıyla kullanırlar. Ders programı böylece içinde bulunduğumuz zamanın (ânın) ihtiyaçlarına göre değişebileceği gibi öğretimin gidişi içinde bir denge ögesi de olabilir.

Kimi eğitimciler de ders programının zaman bakımından esnek olması gerekiyorsa onun öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları karşılama bakımından da esnek olması gerektiği düşüncesindedirler. Bir programın niteliğinin yalnız öğrencilerin niteliği yönünden değerlendirilmesi yetmez, çünkü bu nitelik son derece çeşitlidir; programın bireyselleştirilmesine ihtiyaç vardır. Bireysellik gerçekliğin (realitenin) temel niteliği olduğu için eğitim makamlarından hiçbiri çok sayıda çocuğa ve gence bir örnek program hazırlayamaz. Bundan dolayı her çocuğun ve gencin kendine göre bir programı olmalıdır. Bireysellik görüşünde bu denli aşırı tutum içinde bulunmayanlar da seçmeli ders programı yoluyla bu görüşün önemini vurgulamak isterler. Böyle düşünenler, her şeyden önce demokratik neden-

lerle, ders programının içerdiği bazı öğelerin yeteneğine göre her gençte ilgi uyandıracak kadar geniş tutulması üzerinde ısrar ederler. Ancak unutulmamalıdır ki seçmeli sistem, *bırakınız yapınlar* (laissez faire) politikasına benzer bir sistemdir.⁴ Eğitim makamları için ders programıyla ilgili değerlerin önceden belirlenmesinden vazgeçilmesi, programın eyâletçe (devletçe) yapılması durumunda karşılaşılabilecek sakıncalara eşit sakıncaları göze almak demektir. Eğitim görevlileri bu konuda ne kadar yardımcı olmaktan kaçınırlar ise çocuklar da o kadar ana-babalarının düşüncelerine, arkadaşlarının tutumlarına ve bir takım öğretmenlerin genel ilgi ve beğenilerine bırakılmış olurlar.

Bırakınız yapınlar yöntemi veya daha başka yöntemlerle de olsa çalışma ve inceleme konularının çoğalmasa, bazı kimselerin dediği gibi, bir birleştirici eğilim söz konusu olmadığı zaman sürekli biçimde yığılma, karışıklık, yüzeysellik ve dağınıklık tehlikesi yaratır. Acaba bir ders programında birlik veya bütünlük nasıl elde edilebilir?⁵ Birçok kimse birlik veya bütünlüğün bilginin özünde var olan mantıkî birlikte aranması gerektiğini düşünür. Bundan dolayı, biz toplam bilgi alanının matematik, dil ve çeşitli fen bilimleri gibi ders alanlarına ayrılmasını her ne kadar zorunlu görsek bile çoğu kimse bu bilgi alanları arasında köklü bir ilişki bulunduğuna inanmaktadır. Şöyle ki kimya ve biyoloji biyokimya, biyoloji ve psikoloji psikobiyoloji, psikoloji ve sosyoloji sosyal psikoloji biçiminde birbirleriyle ilişkili bir duruma gelmişlerdir. Birçok kimse, öğrencilerin, bütün bilgilerin evrenin mantıkî niteliğine göre birbirleriyle nasıl bir birlik ve uyum içinde bulunma eğilimi gösterdiğini anlayıp değerlendirmeden eğitimlerini tamamladıkları takdirde bunun önemli bir yanlışlık olacağı görüşündedirler. Kimi eğitimciler de bütünleşmeyi değişik bir yönde ararlar. Bütünleşmeyi evrenin (tümelin) mantığında hazır olarak bulmak yerine onu özgül sorunlar veya ilgi merkezleri çevresinde geliştirmek isterler. Her yeni sorun kendine özgü bir konunun (içeriğin) seçimine ihtiyaç gösterir ve bir çözüme gidilmesi için de bu içeriğin kendine özgü biçimde düzenlenmesi veya bütünleştirilmesi gerekir. Yapılan düzenleme veya bütünleştirme bir sonraki sorun için de yararlı olabilir, fakat bu, o sorunun ne derece kendine özgü nitelikler

⁴ William P. Montague, *Ways of Knowing* (The Macmillan Company, New York, 1925, s. 147.

⁵ Howard Hong, *Integration in the Christian Liberal Arts College* (St. Olaf's College Press, Northfield, Minn., 1956), s. 128-147; ve Henry Margenau, "Fen Bilimlerinde Bütünleştirici Eğitim", *Sixth Yearbook of the American Association of College Teachers of Education*, 1953, s. 134.

taşıdığına bağlıdır; bazen yeniden bir düzenlemeye, yeni bir bütünleştirmeye zorunluk duyulabilir. Programın bütünleştirilmesini ne biçimde ele alırsak alalım, bu bizim, hiç şüphe yok, sonunda birlik veya bütünlüğün eğitimde felsefi görüşün en önemli noktası olduğunu yeniden anlamamıza yardım edecektir.

Görüşlerin bağdaştırılması herhalde ders programı konularının seçimiyle görevlendirilecek ilgili kimselere düşmektedir. Yasama meclisleri ve eğitim kurulları aracılığı ile ders programlarına hangi konuların alınması gerektiği hususunda konuşabilecek durumda olduklarını düşünmek yurttaşların çoğu zaman hoşlarına gider. Şüphesiz, yurttaşların okulların genel yönünü belirlemeleri tamamiyle yerindedir; ancak bu yönde ilerlemeye uygun düşen özel materyal üzerinde kesin karar verme işi meslek bakımından yeterli kimselere bırakılmalıdır. Fakat bu gibi kararların alınması meslek uzmanlarına bırakıldığı zaman bile felsefi güçlükler eğitimcinin peşini bırakmaz. Acaba ders programını bir eğitim müdürü mü, yoksa bir program uzmanı mı hazırlamalı ve sonra bu program çocuklara uygulanmak üzere öğretmene aktarılmalıdır? Veya acaba bir ders programı hazırlanırken önce öğretmen, eğitim müdürünün veya uzman danışmanın çalışmalarına katılmalı ve daha sonra yetenekleri derecesinde çocukların da bu çalışmalara katılmaları istenilmelidir? Burada açıkça bir toplumsal felsefe sorunu göze çarpmaktadır. Önerilen iki uygulamadan birincisi çok otokratik, ikincisi ise çok demokratiktir. Demokratik uygulamada- bu uygulamayı eleştiren bazı kimselere cevap olmak üzere belirtelim- öğretmenin, programı oluşturma ile ilgili sorumluluklarından henüz belirli bir olgunluğa gelmemiş öğrenciler lehine vazgeçmesi beklenilemez. Aksine, o, çocukların programda nelerin bulunmasını istediklerini anlayabilmek için ilgilerini öğrenecek, fakat sonra bu verileri yetişkin kimselerin toplumsal bakımdan beğendikleri ve uygun gördükleri hususlar ile birleştirecektir.

İlgi

Eğitici süreçte ereği ve ders programını derinden kavramanın yolu, yalnız bir görüş edinmeye çalışmaktır. Başka şeyler arasında erek ve programın her ikisi de değer kuramının birer yönüdürler. Daha önce açıklandığı gibi eğitim erekları yalnız ararılan değerleri göstermez, aynı zamanda bu değerlere karşı öğrenme bakımından var olan ilgi veya güç derecesinin oranını da belirten kişisel bağlantıyı gösterir. Bu nedenle köklü, yoğun ilginin temelinde kesinlikle yatan

“istenilen” değil, “istenilmiş olan” dır. İstenileni, istenilmiş olan durumuna getirmek ilgi alanında büyük bir pedagoji sorunudur. Eğer bu güçlüğün üstesinden gelinebilirse pek az kimse, ilginin yarattığı isteğe dayalı bir öğrenmenin büyük bir olasılıkla başarının sindirilmesi ve metabolizması ile sonuçlanacağı düşüncesine karşı çıkacaktır.

Gerçi erek ve ders programı öğrencinin dışında şeyler olarak düşünülebilir, fakat ilgi için bu söz konusu olamaz. İlgi, özellikle öğrenci için kişisel bir şeydir. Ancak ne olduğu ve nasıl uyandırılabilceği değişik biçimlerde açıklanabilir. Önce, ilgi (interest) sözcüğünün etimolojisiyle işe başlanması belki yerinde olur. İngilizce *inter-est* “arasında bulunan” anlamına gelen Latince bir sözcüktür. Örneğin, çocuk ve ders programı gibi birbiriyle hiç ilişkisi bulunmayan şeyler arasında bağlantı kurmaya yarayan bir sözcüktür. Fakat, bu eğitici sürecin uçları (kutupları) arasında bulunan, yer alan acaba nedir? Bazı çevreler, bunu bir tür gerilim, sadece genellikle dikkat diye adlandırılan şeyden daha güçlü bir gerilim olarak açıklamışlardır. Gerçekten, insan, dikkatin ilgiyi gerektirdiği yanıtımacasına karşı çok uyanık olmalıdır. Bir öğrencinin, öğretmen isteklerine boyun eğdiği zaman, kesinlikle tıpkı onun düşündüğü maksada göre hareket edeceğini sanmak çok kez bir hayal kırıklığına yol açabilir. Kimileri de ilgiyi öz-etkinliği ve dürtücü bir yönü olan coşkusal (emotional) bir çekicilik bağı olarak nitelendirirler. Genellikle benimsenildiği üzere bu coşkuya, beğenme ve onaylama duygusu da eşlik eder. Böylece insan yaradılışı, güdülenmeyi acı verende değil, hoş olanda aramayı tercih eder. Bundan başaka, ilgi, duyulduğu zaman, kendiliğinden ortaya çıkan, içten kopup gelen bir canlılıktır; özgürce istenilen bir şeydir.⁶

Bir bakıma bu iki uçlu ilgi kavramı, öğrencinin kendisini çevresinin uygun göreceği türden bir etkinlikle özdeşleşmesi anlamına gelir. Bu, öğrencinin bir tür kendisi olmayı istemesi, önüne serilen hayat modelini kendisi için “kabul etmesi” demektir. Bu hayat modeli tam anlamıyla kendisinin parçası olur.⁷ Onu her yönüyle ve baştan başa öğrenir. Onu yaşar. Bu anlamda, ilgi bireysellikte oluşur. Bireysellikte ister istemez bir yan tutma, bir eğilim gösterme vardır ve bunun için yan tutuşu ve eğilimi belirtmeye çalışmak, yani bir kimsenin kendisi

6 George S. Counts, National Society for the Study of Education, *Twenty-sixth Yearbook*, Kısım II, s. 78-79.

7 William H. Kilpatrick, “Yaşama ve Öğrenme”, *Educational Trends*, 6: 3-5, Ekim, Kasım, 1937.

olmaya çalışması, ilgilenmek demektir. Gerçekten, bir öğrenci işine (ödevine) tüm varlığıyla ne denli sarılır ise öğrenmenin etkililiği de o ölçüde artar. Eğer öğrenci dikkatini ve gücünü tek bir amaç üzerinde yoğunlaştırır ise, eğer uğraştığı işe kendini tam anlamıyla verir ve kaptırır ise öğrenme bakımından son derece değerli bir zihinsel bütünlük elde etmiş olur.

Bir başka bakımdan ise ilgi temelinde amaçlıdır. Ancak, birlikte amacın kendiliğindenliği, tümüyle raslantıya bağlı kendiliğindenlikten farklı bir şeydir. Amaçta hem ilgi hem de yönseme yakın bir ilişki içindedir. Öğrenci, yalnız harekete geçmek için değil, aynı zamanda belirli bir sonuca doğru eyleme geçmek için gerilim halindedir. Bugünkü deneyimin sürekliliği, birtakım duraksamalar yüzünden engellendiği zaman öğrenci içinde bulunduğu güç durum ile sıkıntısını azaltacak ve hattâ hayatını yeniden anlamlı duruma getirecek bir nesne veya etkinlik arasında bir ilişki görür. Gerçi ilgi çoğunlukla bir soru veya bir sorun ile başlar, fakat öğretmen bu ilginin bir cevap veya bir çözüm ile pek erken sona erebileceğini de hatırlar ise iyi olur. Tartışmanın böyle bir yöne kayışıyla ilgiye bir vesile veya araç görevi verilmektedir. Çocuğun bir ereğe doğru yöneltilmesi, onun kendisi ile amaç "arasında bulunan" şeylerin, ona göre araştırmanın sonucu alınmadan önce yapılması gereken şeylerin ara şartlar haline getirilmesi demektir. Bu ara şartlar kesinlikle ilgilenilecek şeylerdir, çünkü o şartların gereği yerine getirilmeden girilen etkinlikler, öğrencinin tasarladığı ve istediği bir sonucun elde edilmesine imkân veremez. Kısaca, öğrenci ile onun amacı arasında olmak, o amaca erişmede araç olmak, ilgi konusu olmak, bunların tümü aynı anlama gelen sözlerdir.

Kimileri, ilginin bir araç olarak önemini kabul etmekle birlikte onun eğitici sürecin bir sonucu olması gerektiğini de düşünürler. Nitekim bazı etkinliklerin büyüleyici çekiciliği, onların pek uzak birtakım erek veya değerlerin aracı olma durumundan ileri gelmez. Sadece o etkinliklere bağlılık, onların ilgi kaynağı olmalarına yeter. Burada ilgi, estetik bir nitelik kazanır. Bundan başka, ilgi ilgiyi doğurur. Halen öğrencinin bir ilgisi yoksa onu ilgilendirmek mümkün değildir. Bu, bir eski tamalgı kuramı olarak hatırlanmalıdır. İlgi, bilgiye bağlıdır ve bilgi daha önceki öğretimin bir sonucudur. Bu nedenle, ilgi yaratmaya çalışan öğretmen, yeni şeyleri eski şeylermiş gibi gösterebilen öğretmendir. Bu görüşte dikkate değer nokta, öğrencinin ilgi "gösteren" bir kimse yerine, ilgiler "kazanılan" bir kimse olarak düşünülmesidir.

Öğrenme dinamiğinde ilginin işlevine ilişkin olarak öne sürülen bu görüşler, soruna ilginç olmayan öğretim açısından yaklaşılarak biraz daha belirgin duruma getirilebilir. Bir ders programı ile öğrencinin yedek enerji depoları arasında ne kadar az bağlantı var ise veya böyle bir ilişki var da hiç farkına varılamıyor ise öğretim de genellikle o ölçüde yavan ve mekaniktir. Bu şartlar altında öğrenmenin etkinliği bakımından uğranılan kayıp ile düşük bir debriyajın motora yeteri hızda çalışabilmesini sağlayacak gücü kazandırmakta başarısız kalışı arasında pek sıkı bir benzerlik vardır. Ve hiç kimse öğrencide var olan güçleri harekete geçirmeden ve o güçleri kullanmadan ona bir şeyler öğretebileceğini düşünmemelidir. Etkinlik yoksa, öğrenme de yoktur. Bazı durumlarda, güdünün yardımı gerekebilir. Bu, yalnız bir kaynak sorunudur. Eğer bu güdü, çocuğun yaradılışı ile ders programı arasında doğal süreklilikten kaynaklanmıyor ise o zaman dersin ilginç duruma *getirilmesi* zorunludur. Fakat, dersin ilginç duruma getirilmesi zorunluluğu ilk bakışta gerçek ilginin bulunmadığının dolaylı biçimde kabulü demektir. Bunun sonucu olarak, dış güdülere başvurulmasına ihtiyaç duyulabilir. Not ve sınav veya hattâ ödül ve ceza gibi yapma ve uydurma uyarıların uygulanması gerekebilir. Bu, gerçekte güdüleme bakımından bir iflâstır.

Birçokları, öğrencinin içinde bulunduğu zamana ilişkin etkinlikler bir ilgi edinme aracı olduğu takdirde ders programı konularının öğrencinin çevresini kuşatan gerçek-hayat durumlarından seçilmesi gerektiğini düşünürler. Nitekim, bu gibi kimseler, yerel endüstri ve tarım kesiminden, ev ve yakın çevre hayatından kaynaklanan güdülerin, yalnız okullarda yer verilen yapma bir öğretiyi bile ilginç duruma getirecek kadar gerçek ve güçlü olduğunu düşünürler. Fakat burada da yanlış bir önemsemeden ileri gelen gerçek bir tehlike vardır. Bazı kimselerin, hayatın birtakım çıplak gerçeklerinin tam ortasına atılmaktan *hoşnutsuzluk duymaları* pekâla mümkündür. Veya bazen bu gerçeklerin kendileri tümüyle kuru ve renksizdir. Ve buna karşılık, hayalî şeylerin-söz gelişi peri masallarının- son derece ilgi uyandırdığına sık sık rastlanabilir. Bu bakımdan, çoğu kez, gerçek sayılan hayat durumları sadece birer başlama noktası olabilir. İlgi, herhangi bir özel ders programı açısından tanımlanamaz veya güvence altına alınamaz. İlgi ve değer, tekrar edelim, çocuk için taşıdığı öneme ve onun beğeni-sine bağlıdır.⁸

8 Edwin Reeder, "Hayat Durumları Nelerdir?" *Teachers College Record*, 29: 409-416, Şubat, 1928; R. Bruce Raup, "Gerçekçi Eğitim", *Progressive Education*, 11: 40-44, Ocak, 1934; Boyd H. Bode, "Eğitim ve Toplumsal Değişme", *Progressive Education*, 11: 45-48, Ocak 1934.

Disiplin ve Görev

Buraya kadar tartışma daha çok genel olarak ilginin niteliği ve nasıl uyandırılacağı üzerinde yoğunlaşmış ise de ilginin iyi öğretme ve öğrenmenin bir ön şartı olduğu da kesinlikle anlaşılmış bulunmaktadır. Bununla birlikte, birçokları bu sonucu kabul etmez. Onlar, önce, böyle bir sonuca varmanın açıkça yumuşak pedagojiye yol açacağını düşünürler. Bir kimsenin, yalnız öğrencinin ilgisini elde edebileceği düzeyde öğretim yaptığı takdirde toplumsal mirasın büyük bir bölümünün ihmal edileceğinden ve eğitimin, öğrencinin geçici isteklerinin bir tür duygusal doyumuna yarayacağından çok korkarlar. Bundan başka, gelecek kuşağın pek güçlük göstermeyen ve çok rahat bir yol seçmeyi alışkanlık haline getireceğinden, bunun da iş (çalışma) hayatına özgü tutumları altüst edeceğinden ve sağlam endüstriyi zarara uğratacağından da korkarlar.⁹ Eleştiriciler, işin bazen ilginç olabileceğini inkâr etmezler, fakat öğretmenin de her zaman böyle bir deneyim gereklidir düşüncesiyle kendisini aldatmasını istemezler. İlgi üzerine böylesine aşırı bir ısrar, eğitimi tam anlamıyla bir zevk konusu durumuna getirebilir.¹⁰ Herşeyi, çocuğun ihtiyacı veya ilgisi öğretisiyle açıklamaya kalkışmak doğruluk ve iyiliği kişisel çıkar düzeyine indirebilir. Öte yandan, ders programının pek yenilir yutulur türden olmayan bölümlerinin, lezzetli bir duruma getirilmesi amacıyla tatlılaştırılmasına çalışılarak ilgi konusunda uzlaşmaya gidilmesinin de kötü bir politika olduğuna inanılır. Öğrenmeyi teşvik için çocuklara ödül verilmesi bazı çevrelerde rüşvet vermekten daha iyi sayılmaz. Bununla birlikte, dış güdü kaynaklarına yapılan böyle bir başvurunun hiç de savunucusu bulunmadığı söylenemez. Bu görüşten yana olanlar, dıştan güdülemenin bir bina yapımında kullanılan iskele gibi bir görev yaptığını ileri sürerler; bina bittiği zaman iskele sökülüp alınabilir. Okulda da durum böyledir. Konuların âdetâ şekere bulanarak tatlılaştırılması ve ödüller verilmesi, gerçek bir ilginin yaratılması için bir iskeledir; istenilen ilgi sağlandığı zaman çekilir ve iskarta çıkarılır. Eğer bina iskelesiz ayakta duramıyor ise veya iskele binadan ayrı olarak önemli bir durum kazanmış ise eğitim mühendisliğinde köklü bir yanlışlık var demektir.

Eğitimi bu gibi özürlerden ve yozlaşmalardan korumak için öne sürülen çare, öğrencilerin görev ve disiplin anlayışı bakımından ye-

9 Frank M. McMurry, "İlgi, Ona karşı Bazı İtirazlar", *Educational Review*, 11: 146-156, Şubat, 1896.

10 William T. Harris, "İradeyle İlişkili Olarak Profesör John Dewey'nin İlgi Öğretisi", *Educational Review*, 11: 486-496, Mayıs.

tiştirilmeleridir.¹¹ Burada düşünülen görev ve disiplin, nispeten uzun-süreli ilgilerin ve iyi belirlenmiş standartların ışığı altında denetlenen davranışın ürünü olmak gerekir. Bu görüşe uygun olarak meydana gelen öğrenme, üzerinde durulan ülkülerle tutarsızlık gösterdiği zaman ivedi ilgiyi çığneyip geçecektir. Dolayısıyla çetin işlerle uğraşma, toplumsal baskının altında sıkıcı ve bıktırıcı şeyleri yapma konusu yeni bir önem kazanmış olacaktır. Okulda böyle bir anlayışa yer verilmemesi, okulu toplumsal sürece ters düşürmek ve çocuklara boşu boşuna kötülük yapmak demektir. Burada öngörülen disiplin belki öğretmenlerin ve ana-babaların dış denetimi yoluyla başlayacaktır; ancak asıl hedef, çocuğun kendi kendini disipline edebileceği ve bu nedenle de onun özgür olacağı bir noktaya varılmasıdır.

İlgi kuramını savunanlar, oldukça şaşırtıcıdır, aynı zamanda ilginin kötüye kullanılmasını da ağır biçimde kınarlar. Onlar, çocuğun bugünkü ilgi düzeyine boyun eğmekle onun şımartılacağına fikir birliği içindedirler. Bununla birlikte, onların benimsediği tedavi yöntemi ilgiyi bir yana bırakmak değil, fakat onu doğru biçimde ele almaktır. İlgi kuramını savunanlar ilginin değerini, bir sonraki düzeyde yaşantılar edinmeye dönük çabalar için bir manivela işlevini yerine getirmesinde görürler. Bu ne bir oyundur, eğlencedir, kolaylıktır, ne de hafif bir karşı koyma yolunu izlemek demektir. Aksine bu, kapsamlı bir uğraşmayı ve çekici bir çalışmayı gerektiren bir etkinliktir. İlgi kuramını savunanlar, çocuklarca edinilen ilgilerin birer başarı, kesinlikle önemli bir şey olduğunu düşünmenin yanlışlığı üzerinde birleşirler.

İlgiyi savunanlar, disipline duyulan ihtiyaç üzerinde de dururlar, fakat bunun ilgi pahasına sağlanması için fırsat kollamazlar. Onlar disiplini, sert bir amirden farklı olarak, bir hareket yolunu seçme ve türlü engeller ve oyalamalar karşısında önceden belirlenmiş ve saygı beslenen değerlere erişinceye kadar bu yolda direnç gösterme gücü olarak tanımlarlar. Bir kimsenin cesareti kırılmış ve dikkati başka noktalara saptırılmış durumda yaptığı, soyut anlamda görev veya ilkeye bağlılıktan değil, onun işine bağlı kişisel olarak benimsediği değerlere karşı gösterdiği ilgidendir. Güçlüklerin yenilmesinde ilgiden salt memnunluk duyulması ötesinde daha çok soyut bir değer aramanın ve ona daha çok bir değer biçmenin yeri yoktur.

11 William C. Bagley, *Education, Crime and Social Progress* (The Macmillan Company, New York, 1931), s. 104-108; William J. Mc Gucken, *The Catholic Way in Education* (The Bruce Publishing Company, Milwaukee, 1934), s. 55.

Gerçekten görevi, belki çok uzakta ve çok derinde, fakat başka bir ilgi olarak düşünmek mümkündür. Böylece görev artık ilginin karşıtı olmaz, aksine onunla yarışan, açıkça bakıldığında, çocuğun yitirmek veya gereğini yapmakta başarısızlığa uğramak istemediği bir ilgi olur.¹²

12 İlgi ve disiplin kavramları üzerindeki tartışmalar arasında kurulan ilginç bir denge için bkz. Ignace Feurlicht, "Disiplin ve Özgürlük", *Education Forum*, 11: 359-365, Mart, 1947.