

EĞİTİMDE ÇOCUK - DOĞA VE ÇEVRE KORUNMASI İLİŞKİLERİ

Doç. Dr. Yahya AKYÜZ (*)

Çağımızın İtalyan doktor ve eğitimcisi bayan Montessori *Bilimsel Pedagoji* adlı eserinde «eğitimde doğa» konusunu işlerken şöyle der :

«Günümüzde ve uygar toplumlarda çocuklar doğadan uzak yaşamaktadırlar ve onların doğa ile sıkı ilişkiler kurma ve orada dolaysız deneyimler edinme olanakları pek azdır.

«Uzun süre, doğanın çocuk eğitimi üzerindeki etkisi yalnızca ahlaki bir faktör olarak düşünöldü. Aranılan şey, çiçekler, bitkiler, hayvanlar, manzaralar, rüzgârlar ışık tarafından uyarılan duyguların gelişmesi idi.

«Daha sonra, çocuğu «eğitsel küçük tarlalar»ın bakımına yönelerek onun aktivitesini doğaya bağlama girişimi göröldü. Bununla beraber, doğayı yalnızca tanıma değil, fakat onun içinde 'yaşama' anlayışı eğitimin en yeni kazancıdır. En önemli konu, çocuğu kentlerin yapay yaşamı içine kapatan bağlardan kurtarmaktır.» (1).

Dünya eğitim tarihine bakıldığında eğitim-doğa ilişkileri birbirinden farklı çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Bu ilişkileri bazı temel başlıklar altında kısaca ele almamız mümkündür.

I — EĞİTİMDE DOĞANIN YALNIZCA ASKERİ AMAÇLAR İÇİN YER ALDIĞI ZAMANLAR

Özellikle Isparta'da iyi asker olma amacına yönelen, bu nedenle beden eğitimine, doğanın güç koşullarına dayanmaya önem veren bir eğitim uygulanıyordu. Burada doğa, soğuşu ile, sıcağı ile, yalçın dağları, derin nehir ve denizleri ile yalnızca savaşçı olacak çocuğun ve gencin bedeni dayanıklılığını, bedeni gücünü geliştirmekte bir

(*) Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümü Öğretim Üyesi.

araç olarak düşünülüyordu. Başka bir deyişle doğa çocuğun gelişmesinde gerekli bir unsur olduğu için değil, iyi asker olmakta, katlanılması ve yenilmesi gerekli zor şartları içerdiği için önemliydi. Doğanın eğitimde yalnızca askeri amaçlarla kullanılması şeklindeki bu uygulama Ortaçağ Avrupasında şatolardaki layık eğitimde de görülür. Burada da eğitimin amacı iyi savaşçı, yani şövalye yetiştirmektir. Bunun için de çocukların güç doğa koşullarına dayanması, yüzme bilmesi, uzun yol yürüyebilmesi gerekir. O dönemlerde büyük av partileri düzenlenmesinin nedenlerinden biri de bu idi.

Doğanın eğitimde askeri amaçlar için yer alması gerektiği görüşü zamanla önemini geniş ölçüde yitirmiştir. Fakat bu görüşle eğitimde «beden eğitimi» şeklinde yer alıp gelişen uygulama arasında bazı ilişkiler bulunduğu da söylenebilir.

II — EĞİTİMDE DOĞANIN HIÇ YER ALMADIĞI ZAMANLAR

Eğitim tarihinde doğanın eğitimde hiç yer almadığı uygulamalar da görülmektedir. Özellikle Ortaçağ Avrupasında manastırlarda keşişlerin sürdürdüğü eğitim böyledir (2). Buralarda öğretim konuları din, okuma-yazma latince idi. Bütün bilgilerin kitaplarda bulunduğu ve kitaplardan ezberlemek yoluyla öğrenilebileceği düşünülüyordu. Gözlem, kişisel araştırma söz konusu değildi. Bedenin eğitimi diye bir şey bilinmiyor ya da önemsenmiyordu, çünkü ölümden sonraki yaşamın kazanılması için bu dünyadaki yaşamın, bedeni hazların ihmal edilmesi, köreltilmesi gerekiyordu. Bu eğitim, bedeni cezalara başvurarak, bugünkü yaşamı küçümseyerek, doğadan uzaklaşarak yalnızca dinsel kitapları okutarak çocukları ölümden sonraki yaşama hazırlama amacını güdüyordu.

«Skolastik» de denen bu eğitim anlayışı ve uygulaması önce M.S. 6. yüzyılda manastırlarda başlamıştır. Ancak daha sonra bin yıl boyunca Avrupa toplumlarında hakim anlayış olarak sürdü gitti. Zamanla eğitimin «geleneksel eğitim» adı verilen daha gelişmiş bir hale dönüşmesine rağmen, kitabilik, gözleme dayanmama gibi özellikleri hiç kaybolmamış, hatta günümüze kadar etkilerini hissettirmiştir.

III — EĞİTİMDE DOĞANIN YALNIZCA DİNSEL BİÇİMDE YORUMU

Ancak, Avrupa'da Skolastik denen düşünce, eğitim programlarında doğaya genellikle hiç yer vermemekle beraber, gerektiğinde doğayı yalnızca dinsel biçimde yorumlama yoluna da gitmiştir.

Musevilik ve Hıristiyanlığın dinsel metinleri doğa olaylarında insanın anlayamayacağı bir giz görmüş ve onları Tanrı'nın varlığına delil kabul etmişlerdir.

Örneğin, Saint Thomas ile ilgili 1857 tarihli bir kitapta doğada «yaratılmış» olan herşeyin Tanrı'nın varlığını ve büyüklüğünü haykıracağı açıklanmaktadır. Canlı ve cansız tüm maddeler çeşitli biçimlerde Tanrı'nın büyüklüğünü ispatlarlar. Önce Tanrı'nın kendilerine verdiği görevleri aynen yaparlar. Örneğin ateş, dolu, kar, rüzgâr, güneş, ay, yıldızlar bitkiler, hayvanlar Tanrı'nın iradesini aynen yerine getirerek onun büyüklüğüne, şan ve şerefine katkıda bulunurlar. Tıpkı, bir malikânenin hizmetçilerinin efendilerinin bütün emirlerini yerine getirerek ve görevlerini muntazaman yaparak onun şan ve şerefini artırmaları gibi... İkinci olarak, canlı ve cansız tüm maddeler kendi özellikleri ile insanlara Tanrı'nın özelliklerini anlatırlar. Onların güzelliği insanları Tanrı'nın güzelliğine ulaştırır, bağlı oldukları düzen insanlara Tanrı'nın bilgeliğini, içerdikleri enerji Tanrı'nın gücünü, yararlı olmaları Tanrı'nın lütfunu hatırlatır vs. Öyleki Saint Jean Chrysostôme şunları yazmıştır: «Yaratılmış hiçbir şey yoktur ki Tanrı'nın yüceliğini davul sesinden daha çarpıcı olarak haykırmasın». Nihayet canlı cansız tüm maddeler ve doğal olaylar insana hizmet etme amacıyla yaratılmıştır, ta ki insan da Tanrı'ya hizmet etsin. Örneğin gökyüzü insana şöyle der: Sana uyanık kalasın diye aydınlığı, dinlenesin diye karanlığı veriyorum. Hava der: sana nefes aldırın benim. Toprak der: seni taşıyor, besliyorum (3).

İslâmiyette de doğanın ve doğal olayların benzer yorumları yapılır. Kuran'da bu yolda birçok âyet vardır. Örneğin Er-Ra'd sûresinde şu âyetler yer almaktadır: «Yeryüzünü enine boyuna uzatıp döşeyen, onda yerli' yerinde dağlar ve nehirler yaratıp meyvelerin hepsinden o arzda ikişer ikişer (erkekli-dişili) yapan O dur. Geceyi gündüze O bürüyor, muhakkak ki bunda, düşünecek bir topluluk için pek çok deliller vardır. Yeryüzünde birbirine komşu kıtalar, üzüm bağları, ekinler, çatalı ve çatalsız hurmalıklar vardır ki, hepsi bir su ile sulanıyor. Halbuki yemişlerinde bazısını bazısına üstün kılıyoruz. Şüphesiz ki bunlarda da düşünen bir topluluk için pek çok deliller vardır.»

Böylece, yüzyıllar boyunca, eğitim doğadan kopuk, deney ve gözlemlerden uzak, kitabî biçimde sürüp gitmekle beraber, doğaya ve doğal olaylara dinsel biçimde bakılması bir çok toplumun genel eğitim anlayışında önemli bir yer tutmuştur denebilir.

IV — EĞİTİMDE DOĞANIN MARKSİZM TARAFINDAN KULLANILMA YOLLARINDAN BİRİ

Marksist eğitimde doğa herşeyden önce marksist öğretinin temellerini açıklamakta kullanılır. Marksizmin dayandığı temel materyalizm, daha doğrusu *tarihi materyalizmdir*. Tarihi materyalizm, felsefi materyalizmin sosyal olaylara uygulanmasıdır. Felsefi materyalizm, doğanın ve kâinatın insan bilincinin dışında objektif ve maddî biçimde var olduğunu, doğada ve kâinatta Tanrısal gücün ve etkinin bulunmadığını söyler. Marksist öğretiye göre insanlar aslında «kendiliğinden» bir dereceye kadar materyalisttirler. Bu felsefi materyalizmden önceki aşama, yani günlük yaşamda karşılaşılan doğal olaylarla ilgili materyalizmdir. Marksistlere göre, marksist olmayan bilim adamları ve «sağduyu» sahibi herkes doğal olayları bilimsel biçimde açıklar. Fakat eğer onlar kapitalist ideolojiyi benimsemişlerse bu materyalist tutumlarını felsefi materyalizm haline dönüştürmek istemezler ve tam bir tutarsızlık içinde kalırlar.

Marksist eğitimde doğanın yalnızca açıklandığı biçimde kullanıldığını düşünmek yanlış olur. Bu ancak doğanın eğitimde kullanılma biçimlerinden biridir ve şimdi üzerinde duracağımız, eğitimde doğanın çocuğun gereksinmesi olduğu için kullanılması marksizm için de geçerlidir.

V — EĞİTİMDE DOĞANIN ÇOCUĞUN GEREKSİNMESİ OLDUĞU İÇİN KULLANILMASI

16. yüzyılda Rönesansla beraber eğitim alanında da yeni ve çok önemli görüşler, düşünceler belirmeye başlamıştır. Skolastik anlayışın aksine, Rönesans'da eğitim yöntemleri ve kurallarını çocuğun doğasında aramak gerektiği, öğretimde kitabilikten kurtulup doğada gözlemler yapmak gerektiği gibi görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşleri özellikle vurgulayan Montaigne, Robelais, Comenius'dur. Montaigne *Denemeler* adlı eserinde (1580) şöyle der: «Biz, gayesi doğrudan doğruya hayat olan bilimi seçelim (...) Çocuklarımıza kendi dünyalarından önce sekizinci kat göklerdeki yıldızların ve hareketlerinin bilimini öğretmek büyük saflıktır.» Yine Montaigne geleneksel okulların çocuk ve gençler için «hapishanelerden» farksız olduğunu, buralarda onların kitabî eğitimle, insafsızca disiplin yolları ile «aptallaştırılıp körpe zihinlerinin körletildiğini», kendisinin de bu okullardan «kitaplardan nefret duyguları ile çıktığını» söyler. Ona göre «öğrencilerin okulu bu büyük dünya olmalıdır». Montaigne bu yepyeni görüşleriyle yazdıklarından üç yüz sene sonra,

19. yüzyılın sonlarından itibaren gelişen *yeni eğitim* veya *aktif eğitim* denen akıma da kaynaklık etmiştir.

Kuşkusuz eğitimde doğanın çocuğun gereksinmesi olduğu için kullanılması gerektiğini en ısrarlı biçimde ve ayrıntılarıyla savunan J. J. Rousseau'dur. Temel yapıtı *Emile* (1762) de «çocukluk hiç tanınmıyor» der. Bu nedenle çocuklar yanlış biçimde eğitiliyor. Önce çocuğun ve çocukluğun incelenmesi, tanınması gerektiği görüşü daha sonra çocuk psikolojisinin gelişmesine yol açan görüşlerdendir. Rousseau, bu alanda uyarıcı olmaktan fazla bir katkıda bulunmakla beraber daha sonraki bilimsel psikolojik bulgularla tutarlı bazı temel ilkeleri de farketmiştir. Bunlar, «çocuğun gözlenmesi», çocuğun farklı yaş evrelerine göre farklı eğitim gereksinmesi bulunduğu, çocuğun içgüdülerine ve ilgilerine başvurulması gerektiği, onun duygusal, bedensel, ahlaki gelişiminde doğadan geniş ölçüde yararlanılabileceği gibi ilkelerdir.

Rousseau'nun «yaşamak, Emile'e öğreteceğim meslektir» sözü onun eğitimde doğaya verilmesi gerekli önemi göstermektedir. O, kitapları çocukların en büyük «mutsuzluk araçları» olarak görür. «Dünyadan başka bir kitap asla çocuğa verilmemelidir». Rousseau, 18 yaşından sonra Emile'e, doğadan yararlanarak, Tanrı'nın varlığı ve ruhun ölmezliği konusunda da eğitim vermektedir.

Emile, skolastik ve geleneksel eğitime vurulan büyük bir darbedir. Öyle ki, Paris başpiskoposu eseri kara listeye almış, siyasal iktidar da Rousseau'nun tutuklanmasını istemiş, resmini yaktırmıştır. Ne var ki bu girişimler eserin etkisini hiç engelleyememiş, aksine *Emile* daha sonraki eğitimcilerin görmezlikten gelemeyecekleri, bazı aşırı ve yanlış yanlarına rağmen zamanla ortaya konan bilimsel bulgularla ilkelerde tutarlı bir eser olarak değerini korumuştur.

Burada Pestalozzi'nin şu güzel sözlerini de kaydetmemiz gerekir: «Kuşlar güzel güzel cıvıldarken ve bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken sen dil alıştırılmalarına hemen ara ver. Bil ki kuş ve kurt çocuğa daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus.»

Froebel de eğitimde doğanın yeri üzerinde önemle durur. Ona göre daha ilk yaşlardan itibaren çocuk ile doğa arasında ilişki kurulmalıdır, çünkü bu çocuğun bedeni, zihni ve ahlaki gelişimi için gereklidir. Öte yandan *oyun* da bu gelişim için gerekli, çocuğun hareket etme ve gelişme ihtiyacından doğan bir faaliyettir. Froebel bu görüşlerini çocuklar için yeni eğitim araçları yaparak uygulamaya

koymayı başarmıştır. Bunlar *çocuk bahçeleri* (1837) ve çocuklar tarafından bakılan *küçük bahçeler* kurulması gibi yeniliklerdir.

Böylece, kuşkusuz daha başka bir çok eğitim düşünürü arasından özellikle Rousseau ve Froebel 19. yüzyıl sonunda ve 20. yüzyılda ortaya çıkan yeni eğitim veya aktif eğitim denen akıma en yakın bir kaynak olmuştur.

Yeni akımın kurulmasına katkıda bulunmuş eğitimcilerden başlıcaları Dewey, Claparède ve Montessori'dir. Bunlara göre çocukluk, biyolojik bakımdan yararlı ve doğal, sosyal çevreye tedrici adaptasyona olanak veren gerekli bir çağdır. Başka bir deyişle, çocukluk, görevi olan, kısaltılmaması gereken bir dönemdir. Buna görevsel (fonksiyonel) eğitim anlayışı da denmektedir. Öte yandan, yeni akım taraftarları, o zamana kadar benimsenen ayrı ve birbirinden bağımsız, statik yetilerden oluşan bir zihni hayat anlayışı yerine dinamik ve bütünlüğü bulunan bir zihni hayat anlayışı getirmişler ve deneysel psikolojinin bu alandaki verilerine dayanmışlardır. Ancak, Piaget'nin dediği gibi, «aktif eğitim» şeklindeki modern pedagoji anlayışı, başlangıçta bilimsel psikolojik araştırmalardan çıkmamış, aksine pragmatik görüş ve uygulamalardan kaynaklanmıştır (4).

Aktif eğitim, çocuğun aktivitesini, ihtiyaçlarını, ilgilerini, kişisel deneyimlerini eğitimin temelleri yapınca doğal ve sosyal çevrenin burada geniş bir kullanılma alanı bulacağı ortadadır.

Örneğin Dewey, çocuğun normal gelişmesinde onun deneyimlerinin büyük rolü olduğunu söyler. Bu deneyimler de ancak doğal ve sosyal çevrede yapılabilir: «Tecrübenin boşlukta meydana gelmediğini söylemeye lüzum yoktur. Tecrübenin ferdin dışında meydana gelmesine sebep olan kaynaklar vardır. Tecrübe bu kaynaklardan devamlı olarak beslenir. Gecekinduda oturan bir çocuğun, iyi evde oturandan farklı tecrübeler kazandığından kimsenin şüphesi yoktur. Yine aynı şekilde, köyde yetişen çocukla şehirdeki arasında veya deniz kenarında büyüyen çocukla karada yetişen arasında tecrübeler yönünden farklar vardır. Bunların eğitim yönünden önemi takdir edildiğinde, bunlar eğitimcinin tecrübeleri zahmetsizce yönetebilmesi için yol gösterirler. Eğitimcilerin başlıca sorumluluğu çevre koşullarıyla meydana gelen aktüel tecrübeleri şekillendirmek değil, fakat aynı zamanda çevrede gelişmeye götürecektür tecrübeleri hesaba katmaktır. Her şeyden çok eğitimci, değerli tecrübeleri meydana çıkartmak üzere fizik ve sosyal çevreden nasıl faydalanacağını bilmelidir. Geleneksel eğitimin böyle bir problemi yoktur. Bu eğitim, bu gibi sorunlardan sistematik olarak kaçmıştır. Sıralardan, kara tahtadan,

küçük bir bahçeden meydana gelen okulun ihtiyacı karşılayacağı düşünülmüştür. Öğretmenin eğitim kaynakları olarak faydalanmak üzere mahalli çevreyi fiziki, tarihi, ekonomik, mesleki ve benzeri koşullar yönünden yakından tanınması için bir zaruret yoktur. Bilâkis, eğitimle tecrübeler arasında gerekli bağıntıya dayanan eğitim sistemi, prensiplerine sadık kalındığı sürece, bu hususları devamlı olarak gözönünde bulundurmak zorundadır.» (5).

19. yüzyıldaki sanayi devriminden önce, henüz aile ekonomisinin hakim olduğu zamanlarda, okul doğal ve sosyal çevreden tamamen kopuk biçimde eğitim yaparken aile böyle değildi. Çocuk evde örücülük, dokumacılık, hayvancılık, çiftçilik gibi zanaat ve uğraşları yaparak yetişirdi. Bu tür işlerin büyük toplumsal ve ahlâki değeri vardı. Bireylerde dayanışma, sorumluluk duyguları, düzenlilik, hüner gibi alışkanlıklar, beceriler bunların sayesinde geliştirdi. Sanayi devrimi aile içindeki bu tür çalışmalarını söndürdü. Eğer ailenin eskiden başarıyla üstlendiği toplumsal görevleri okul üzerine almazsa, büyük hata işler. Okul bunu yapabilir mi? Dewey okulun aşağıdaki üçlü bir çalışma ve düzenleme ile bu işi başaracağını söyler: 1. Okulun gerçek toplumsal yaşantıya yer vermesi, 2. Çalışma yöntemlerini değiştirmesi ve el işlerine başvurması, 3. Müfredat programlarını değiştirmesi. Dewey'e göre, okulun tezgâhları, laboratuvarları, tarlaları, ahırları... olmalıdır. Amaç çocuklara bir sanat ve meslek öğretmek değil, «yaparak öğrenmelerini» sağlamak, gerçek yaşamdaki uğraşları okulun içine sokmak, çocuklara bilimsel araştırma merakı vermek, işin değerini, toplumsal önemini göstermek, doğal ve sosyal çevre içinde çalışırken öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşma ihtiyaçları ortaya çıkacağı için onlar arasında yardımlaşma, dayanışma gibi toplumsal, ahlâki alışkanlıkları geliştirmektir.

Öte yandan Dewey *oyun*'un çocuğun gelişmesindeki yerini iyi görmüş, oyuna olanak veren doğal ve sosyal çevrenin önemini belirtmiştir. Çocuklar oyun kanalıyla doğaya ve topluma ilişkin fikirler dünyasında yaşarlar. Onlarda kavramlar bu şekilde gelişir ve bunun da tüm zihinsel gelişmede büyük önemi vardır (6).

Montessori'ye gelince o, öğretmenlerin ve ana babaların doğaya eğitimde yer vermek şöyle dursun, doğadan kaçtıklarını, çünkü ondan korktuklarını söyler: «Hava ve güneşten can düşmanlarımız gibi korkuyoruz. Gece melteminden, otlar arasına gizlenmiş bir yılan gibi ödümüz kopuyor. Yağmurdan yangın kadar korkuluyor. Bugün sağlık gerekleri, halinden memnun bir tutsak olan uygar insanı biraz doğaya doğru itiyorsa da o bunu ürkek ve son derece tedbirli biçimde yapıyor (...) Henüz şunları söyleyemiyoruz: Çocukları serbest bi-

rakın, yağmur yağınca dışarı koşsunlar, bir su parçası görünce ayak-kabılarını çıkarsınlar, çayırın çimeni çiyden ıslaksa bırakın çıplak ayaklarıyla çiğnesinler, gölgesi onları uymaya çağıran bir ağaç görünce dibinde dinlensinler. Oysa biz, içimiz buruk, çocuğu güneş baktarken nasıl uyutabiliriz diye düşünüyoruz, ona ayakkabılarını çıkar-mamayı, çayırda koşmamayı öğretiyoruz. O, yaşama hakları tarafı-mızdan kısıtlanınca hapishanesinde kızıp böcekleri, küçük zararsız canlıları öldürüyor : Bu da bize doğal geliyor. Küçük yaratığın şim-diden doğaya karşı yabancılaştığını farketmiyoruz. Onun için tek temennimiz, canı sıkılmadan hapishanesine uyum sağlamasıdır.

«Küçük çocukların bile adalı güçleri bizim sandığımızın çok üstündedir. Çocuğun doğasının ortaya çıkabilmesi için bu doğaya özgürlük tanınmalıdır.»

Montessori bahçeleri, tarlaları, hayvanları bulunan okullar kurulmasını istemiştir. O, bu okullarda çocukların sağlayacağı yararları şöyle sıralar (7) :

1. Canlı varlıkların gelişmelerini gözlemeye alışmak : Çocuk, bakımı ile ilgilendiği bitki ve hayvanların gelişmelerini gözler. Bu gözlem için duyduğu ilgi arttıkça bitki ve hayvanlara gösterdiği özen ve bakım da artar.

2. Bir çeşit kendi kendini eğitime ile öngörüye sahip olmak : Çocuk, ektiği bitkilerin yaşamlarının onları sulamasına bağlı olduğunu, hayvanların kendisinin vereceği yiyeceği beklediğini öğrenince hayatta kendisinin bir görevi olduğunu anlamaya başlar. Çocuk bu işleri öğretmeninin zorlaması olmadan kendiliğinden yapacağı için onda kendi kendini eğitime alışkanlığı da gelişir.

3. Sabırlı olmayı öğrenmek ve beklemeye alışmak : Bu hayat felsefesi, toprağa atılan bir tohumun yavaş yavaş çimlenip gelişmesini gözlemekle kazanılır.

4. Doğaya ve canlılara karşı sempati ve güven duymak : Bitki ve hayvanlarla ilgilenen çocuk onlara sevgi, sempati ve güven duyar, bitkinin meyva verdiği gibi insanın da çalışması gerektiğini anlar.

5. İnsanın doğal evrim çizgisini izlemek : İnsan nasıl doğal yaşamda tarım ve hayvancılık yaptıktan sonra uygar yaşama geçebildi ise, çocuğun da doğa ile derinden ilgilenmesi bu gelişme çizgisi ile âhenk halinde bir uğraşı olur.

Montessori doğanın eğitimde yukarıdaki satırlardan da kısmen sezildiği gibi, dinsel amaçlar için de kullanılabileceğini düşünür. O,

öğrencilerine, Hıristiyanlıkta kutsal iki bitki olan buğday ve üzüm asması yetiştirmiştir.

VI — EĞİTİMDE DOĞANIN ÇEVRE SORUNLARI İLE İLİŞKİLİ OLARAK KULLANILMASI

Doğanın, çocuğun ihtiyacı olduğu için eğitimde kullanılması hiç bir zaman önemini yitirmeyecek, hangi ülke ve rejim, hangi eğitim sistemi söz konusu olursa olsun geçerli bir uygulama olmakla beraber eğitim-doğa ilişkileri konusunda son aşama değildir. Günümüzde doğanın eğitimde çevre sorunları ile ilişkili olarak kullanılması gereği de ortaya çıkmıştır.

Ekim 1977'de Tiflis'te toplanan çevre sorunlarına ilişkin eğitim konusundaki ilk hükümetlerarası konferansta bu tür eğitimin amacı şöyle tespit edilmiştir: «Bireyleri ve toplulukları doğal ve insanın yarattığı çevrenin biyolojik, fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerinin etkileşiminden ileri gelen karmaşıklığını anlamaya yöneltmek ve çevre sorunlarının önlenmesine, çözümüne ve çevrenin kalitesini yükseltme çabalarına sorumlu ve etkili biçimde katılmak için gerekli bilgileri, değerleri, davranışları ve pratik yetenekleri kazandırmak.» (8).

Çevre sorunlarının eğitime girmesinin nedenleri, insanın yaşaması için gerekli doğal kaynakların tükenmez olmamaları, gerek bu gerçeğin yeterince anlaşılabilmesi, gerek umursamazlık vs. nedeniyle endüstriyel gelişmelerin bu kaynakları tüketecek ve çevreyi bozacak boyutlarda ve biçimde ortaya çıkması, endüstrileşmemiş ülkelerde de yine çeşitli biçimlerde çevre bozulmasının insanın yaşamını, mutluluğunu tehdit eder biçimde meydana gelmesidir. Böylesine önemli bir soruna eğitimin yabancı kalması, yardımcı olmaması düşünülebilir mi?

Eğitimin çevre sorunlarına yabancı kalamayacağı Aralık 1978'de Dakar'da (Senegal) yapılan bir toplantıda şöyle ortaya konmuştur: «Eğitimin her düzeyi, durumları ne olursa olsun tüm bireylere, çocukluktan itibaren kendileri ve çevreleri arasında etkileşim ve ilişkileri anlama olanakları sağlayacak şekilde değiştirilmeden çevre sorunlarına yaşayabilir çözümler bulunması umulamaz.» (9).

Çevre sorunlarına ilişkin eğitim konusunda çeşitli ülkelerde önemli çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Sovyetler Birliği'nde ilk ve orta öğretim düzeyinde okullarda dörtlü bir çaba gösterilmektedir: 1. Doğaya, topluma, doğal kaynakların rasyonel kullanımına

ve doğa ile toplum arasındaki etkileşimin âhenleştirilmesine ilişkin sistemli bir öğretim, 2. Doğanın korunmasına ilişkin pratik bilgilerin geliştirilmesi, 3. Ağaç dikmek, havuzda balık yetiştirmek gibi somut çalışmalar, 4. Çevreye ilişkin doğru tutum ve davranışların geliştirilmesi (10).

KAYNAKLAR :

- (1) M. Montessori, Pédagogie Scientifique, Paris 1952, s. 54.
- (2) François Guex, Histoire de l'Instruction et de l'Education, Paris-Lausanne, 1913, s. 51-52.
- (3) L. Bail, La Théologie Affective ou Saint Thomas en Méditation Paris, 1857, s. 20-21. Aldığımız pasaj özet olarak çevrilmiştir.
- (4) Jean Piaget, Psychologie et Pédagogie, Paris, 1969, s. 211-212.
- (5) J. Dewey, Tecrübe ve Eğitim, Ankara, 1966, s. 28. (Çev: F. Varış, F. Başaran).
- (6) Yahya Akyüz, Çağdaş Eğitimi Kuranlar, Ankara, 1979, s. 24-25 (çoğaltma).
- (7) M. Montessori, Pédagogie Scientifique, La Maison des Enfants, Paris, tarihsiz, s. 68-71.
- (8) Connexion (UNESCO), Janvier, 1978, No. 1.
- (9) Connexion (UNESCO), Mars 1979, No. 1.
- (10) Aynı yerde.

RESUME

LA NATURE ET L'ENVIRONNEMENT DANS L'EDUCATION

Mme Montessori, pédagogue italien, traitant de *la nature dans l'éducation*, dit ceci :

«A notre époque et dans notre société civilisée, les enfants vivent très éloignés de la nature, et rares sont pour eux les possibilités d'entrer en rapport intime avec elle et d'y puiser des expériences directes. Pendant longtemps, l'influence de la nature sur l'éducation de l'enfant n'a été considérée que comme un facteur moral. Ce que l'on recherchait, c'était le développement de sentiments suscités par les fleurs, les plantes, les animaux, les paysages, les vents, la lumière... Plus tard, on a essayé de lier l'activité de l'enfant à la nature en l'initiant à la culture de 'petits champs éducatifs'. Pourtant, la conception de 'vivre' dans la nature, et pas seulement de la connaître, est l'acquisition la plus récente de l'éducation. Le plus important, c'est de libérer l'enfant des liens qui l'isolent dans la vie artificielle des villes.»

Cependant, l'histoire de pédagogie nous enseigne que ce que Montessori dit sur l'évolution de la place accordée à la nature dans l'éducation est trop sommaire et renferme des lacunes. Aussi nous proposons-nous dans cet article, de retracer un peu plus en détails, comment la nature a été utilisée dans l'éducation à travers les âges, jusqu'à nos jours.

Dans l'histoire, on rencontre des systèmes d'éducation qui avaient recours à la nature uniquement pour faire des jeunes gens des guerriers endurcis. C'est l'utilisation de la nature à *des fins militaires*, comme à Sparte.

Il est aussi des époques et pays où l'on *négligeait totalement la nature dans l'éducation*. Tout le long du Moyen Âge, les écoles monacales n'avaient pour but que de préparer les générations à une vie d'ascète, au moyen d'une éducation livresque et autoritaire.

Il n'en reste pas moins qu'à ces époques, la nature, bien qu'inexistante dans l'éducation, était utilisée, si cela était nécessaire,

pour des buts purement religieux. Les textes religieux du Christianisme et de l'Islam interprètent la nature et ses manifestations diverses comme des arguments de l'existence et de la grandeur du Créateur.

Il faut mentionner aussi le marxisme qui, entre autres, a une façon spéciale de se servir de la nature dans l'éducation. La nature et le déterminisme qu'on y observe sont donnés en exemples de la véracité du matérialisme philosophique. *C'est l'utilisation idéologique de la nature.*

Avec la Renaissance des idées toutes nouvelles apparaissent dans la pédagogie, mettant l'accent d'une part sur l'importance de la 'nature' de l'enfant, d'autre part sur la valeur éducative de la nature environnante. Voici quelques jalons essentiels : Montaigne, Rabelais, Comenius, au 18^e siècle Rousseau, au siècle suivant Froebel. Rousseau insiste sur la nécessité de mieux connaître l'enfant : «On ne connaît point l'enfance, dit-il; sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré.» Il préconise une éducation basée sur la vie dans la nature. Il considère les livres comme «les instruments de la plus grande misère des enfants» et ajoute : «Vivre est le métier que je veux apprendre à mon Emile.»

Les pédagogues que nous venons de citer sont les précurseurs de ceux qui ont fondé la «pédagogie nouvelle» (ou «active») à la fin du 19^e siècle et au siècle suivant. Il s'agit essentiellement de Dewey, de Claparède et de Montessori. Selon ces derniers, la nature doit occuper une place prépondérante dans l'éducation, car *elle fournit à l'enfant un milieu dans lequel il pourrait trouver l'occasion de s'épanouir* grâce au jeu, à l'observation et à l'occupation des choses de la nature.

Nous en sommes aujourd'hui à programmer *une éducation relative à l'environnement.* Cela est devenu une nécessité absolue, car, comme on a souligné dans une conférence tenue à Dakar, en Décembre 1978, on ne saurait espérer de solutions viables aux problèmes d'environnement sans que et avant que l'éducation à tous les niveaux ne soit transformée pour donner aux individus de toutes conditions les moyens de comprendre, dès l'enfance, les interactions et les interrelations fondamentales entre eux-mêmes et leur environnement.