KÜRŞAT BUMİN



batı'da devlet ve çocuk


alan yayıncılık

ALAN YAYINCILIK : 17
Düşünce Dizisi : 5

★

BATIDA DEVLET VE ÇOCUK
KÜRŞAD BUMİN

Alan Yayıncılık'ta Birinci Baskı: Aralık 1983
Dizgi/Baskı : Yaylacık Matbaası
Kapak Düzeni : Pano Grafik

Başmuhasip Sokak Talas Han
No: 302 Cağaloğlu / İstanbul

Kürşat Bumin

BATI'DA DEVLET VE ÇOCUK



KÜRŞAD BUMİN

1947'de Yıldızeli'nde doğdu. D. T. C. F. Felsefe bölümünü bitirdi. 1972-80 yılları arasında Paris'de bulunduğu süre içinde özellikle siyaset felsefesiyle ilgili çalışmalar yaptı. Çeşitli dergi ve gazetelerde yeralan makalelerinin yanısıra, «Sivil Toplum ve Devlet» başlıklı çalışmasıyla 1982 Yazko İnceleme-Özendirme Ödülü'nü aldı.

TANRI BABA'DAN DEVLET BABA'YA

«Buraya bakın, burada, bu kara mermerin altında
Bir teneffüs daha yaşasaydı
Tabiattan tahtaya kalkacak bir çocuk gömülüdür
Devlet dersinde öldürülmüştür».

Ece Ayhan

XVI. yüzyılda Fransa'da cizvit kolejlerinde, bazı yazarlarca büyük pedagojik yararı olduğu ileri sürülen bir uygulama vardı: Sınıfta ikiye ayrılan öğrencilerin bir bölümü kartacalıları, diğer bölümü ise romalıları temsil ediyor ve bu iki grup arasında sürekli bir bilgi yarışı sürüyordu. Bu «pedagojik yöntem»in cizvit kolejlerinden dörtyüz yıl sonra Türkiye'deki okullarda da çoğu zaman saçmaya varan uygulamalarıyla «münazara» adıyla sürdürüldüğünü biliyoruz. Günümüzün okulları, batı Avrupa'da ortaçağ sonrası önemli ölçüde kurumlaşma eğilimi gösteren eğitim ve öğretim kurumlarından olan cizvit kolejleriyle «münazara»nın yanısıra «sınıf mümessilleri»ni, disiplin kurallarını, birçok gözetim ve cezalandırma biçimlerini de paylaşmaktadırlar. Dört yüzyılı aşkın bir süre sonunda eğitim ve öğretim kurumlarında gözlediğimiz bu benzerlik nereden kaynaklanıyor? XVI. yüzyılın hıristiyan Avrupası ile müslüman Türkiye'nin çocuklarını yetiştirmek için aynı ya da benzer yöntemleri benimsemiş olmaları nasıl açıklanabilir? Üstelik, cizvit kolejleri ile günümüzün eğitim anlayışı arasında büyük bir eğitim reformu yeralıyordu: Ulusal eğitim. Laikleştirilmiş ve ulusallaştırılmış bir biçimde devletin üstlendiği ulusal eğitim seferberliğinin de XVI. ve XVII. yüzyılların çocuk ve çocuk eğiti-

mi anlayışının büyük izlerini taşıdığını söyleyebiliriz. Bu çocuk ve çocuk eğitimi anlayışının doğurduğu eğitim kurumları (veya bu kurumların doğurduğu bu anlayış) toplumlara biçim vermeye çalışan diğer kurumlarla «ortak bir tarihe» sahipler. Tarihte toplumların geçtiği önemli dönemeçlerde bu «ortaklığı» daha yakından görüyoruz. Özellikle, devletin bütün kurumları denetimine almaya ve onlarda varlığının temelini bulmaya çalışmasından itibaren okul, ordu, hastahane, hapishane, fabrika ve aile gibi kurumlar arasındaki ortak bölenler kendilerini daha çok belli ediyorlar. Çocuk ve insan kavramlarının tarihsel yeni boyutlar kazanmaya başladığı Aydınlanma döneminin ve bunu izleyen «toplumsal sözleşme» düşüncesinin ürünü olarak ortaya çıkan ulusal devletin ulusal eğitimi, «karanlık» dönem olarak nitelediği ortaçağı ne kadar yadsısa da manastırların ve kolejlerin mirascısı görünüyor. La Chalotais 1764'de «devletin çocukları devletin üyelerinden başkalarına teslim edilmeyecekler» derken, devlet, çocukları Kilise'nin elinden kurtarmak peşindeydi. Nitekim bu yılları izleyen Devrim süresince ve devrim sonrası süren mücadeleyle çocuklar Kilise'nin çocukları olmaktan çıkıp devletin çocukları oldular. Fakat, kilise okullarının çocuklar üzerinde uyguladığı disiplin, hiyerarşi ve düzen anlayışı bu kez devletin yönetiminde varlığını sürdürdü. Ortaçağ manastırlarında cinsel yaşamı yadsımayı, banyo yapmayı engelliyerek kendi bedenini görmeyi yasaklamaya kadar vardıran anlayış ile yirminci yüzyılın yatılı okullarında mastürbasyonu çocukların titreyen ellerinden denetlemek isteyen anlayış arasındaki yakınlık nereden kaynaklanıyor? Yüzyıllar boyunca bütün sahip değiştirmelerine karşın okullarda süren ve buna benzer ortak yöntemler yine yüzyıllardır kurumlarda süregelen birşeylerin varlığını gösteriyor. Foucault'nun belirttiği gibi, XVII. ve XVIII. yüzyıldan itibaren okulda, orduda ve atölyede vazgeçilmez görülmeye başlanan disiplin, ulus-devlette mü-

kemmelliğine erişirken bize toplumları anlamada önemli ipuçları veriyor; toplumları biçimlendirmeyi üstlenen kurumların büyük benzerlikler taşıdığını, toplumların değişiminin tek bir kurumla başlatılamayacağını ve buradan kalkarak yalnızca atölye kaldıracına basarak toplumdaki diğer kurumların yerinden oynatılamayacağını gösteriyor. Disiplinsiz bir fabrikaya, disiplinsiz bir okul olmaksızın ulaşılamayacağını gösteriyor. Bu kurumların oluşturduğu ve aynı zamanda kendisi bu krumların taşıyıcısı olan bir bütünden başka birşey olmayan devleti sözkonusu etmeden yeni yerlere varılamayacağını gösteriyor.

Antik Yunan'dan günümüze kadar görülen eğitim ve öğretim anlayışları ve bu anlayışların kurumlaşmış halleri arasında görülen büyük benzerlikler kuşkusuz aralarında mutlak bir sürekliliğin varolduğu anlamına gelmiyor. Yüzyıllar sonra tekrar Hipokrat'ın çocukluğu tanımlamak için yaptığı sınıflandırmaya dönülse de, çocuk eğitiminin temelinde bulunan, çocuğu ve çocukluğu tanımlama ve anlama biçimleri Ortaçağ, Rönesans, Aydınlanma ve sonrasında büyük değişiklikler gösterdi. Hipokrat şöyle bir ayrım yapıyordu: Yedi yaşına kadar «infans», ondört yaşına kadar «puer», daha sonrası için de «adolescens». Bu ayrım günümüzde de hemen hemen aynıdır. Fakat, yaş gruplarına göre yapılan bu ayrımın benimsenmesine karşın Antik toplumun pedagoglarının çocuğu ve çocukluğu tanımlamaları ile günümüz değerlendirmeleri büyük farklılık gösteriyor. Günümüzün çocuğa ve çocukluk kavramına yaklaşımı Antik'den olduğu gibi, Ortaçağ'dan Aydınlanma'ya kadarki dönemin pedagojik anlayışından da başkadır. Günümüzün çocuğa bakış biçimi büyük ölçüde Rousseau'nun yolunu açtığı, insanın ve dolayısıyla çocuğun doğal olarak «iyi» kabul edildiği, çocuğun «ilk günah»ın sembolü olarak görülmeyip «kötülüğün» nedeninin toplumda aranmaya başlandığı XVIII. yüzyılın ikinci yarısından mirastır. Bu yıllar, eğitim ile

modern anlamda «yurttaş»ın birbirleri için vazgeçilmez görülmeye başlandığı, politik düşünce tarihinde «toplumsal sözleşme» olarak ifadesini bulan yeni bir toplum ve iktidar ilişkisinin şekillendiği yıllardır. Çocuk ve çocuk eğitimi anlayışlarında büyük değişikliklerin gerçekleştiği bu yıllarda toplumdaki diğer kurumlarda da benzer yapısal değişiklikler beliriyordu. Birkaç yüzyıldır batı Avrupa toplumlarının geçirdiği dönüşümler Fransız Devrimi'nde politik ifadesini bulacaktı. Mutlakiyetçi dönemde geliştirilmiş devlet aygıtları yeni bir özle, «toplumsal sözleşme» özüyle tekrar örgütleneceklerdi. Fransız Devrimi'nin kültürel dayanağını hazırlayan, Antik Yunan'dan başlayarak sahip çıkılan rasyonalist dünya görüşünün temsilcisi düşünürlerin hemen hepsi pedagoji üzerine yazmışlardı. Platon'dan bu yana devlet ve pedagoji birlikte düşünülüyordu. Fransız Devrimi'nin devletinin pedagojisi de bütün bu rasyonalist düşünceyi «toplumsal sözleşme» kuramıyla yeniden uygulamaya koyuyordu. Egemenlik kavramının «ulus»la tamamlanmasıyla, ulusal eğitimin amacı tam bir yurttaş yetiştirmek olarak belirlenecekti. Geçmiş iktidar biçimlerinin toplumda varlıklarını sürdürebilmeleri için kaçınılmaz olan küçük iktidar merkezleri yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim ve öğretim kurumlarında da etkilerini yitirme yoluna gireceklerdi. Artık Antik Yunan ve özellikle Roma toplumlarında çocuk üzerinde mutlak otoritesi bulunan babanın veya Ortaçağ ve sonrası manastırları ve kolejlerinin herşeyden önce hıristiyan yetiştiren dinsel otoritelerinin yerini yeni bir otorite, lâyik devlet alıyordu. Yeni otorite, geliştirdiği ideolojiyle çocuğun, kendini aşağılayarak kendi dışında bir otoriteye mutlak itaatini istemiyor, ilerisinin eksiksiz bir yurttaşı kılabilmek amacıyla onu, kendisinin bir parçası olduğu fakat aynı zamanda kendisinden ayrı bir varlığı olduğunu da ileri sürdüğü toplum adına yeni bir eşitleyici, yani Yasa karşısında itaat etmeye çağırıyordu. Fransız

Devrimi öncesinden başlayarak çocuğun Kilise'nin temsilcileri yerine Kralın, İmparatorun ve daha sonra cumhuriyetçi devletin temsilcileri karşısında itaatli olmasını isteyen anlayışın yasallaşması bir yüzyıldan fazla sürdü. Bu anlayış Fransa'da ancak XIX. yüzyılın sonlarında Jules Ferry ile «laïyik, parasız ve zorunlu» okul biçiminde kurumlaşabildi. Çocuğa sahip çıkma yolunda monarşi döneminden itibaren Kilise ve devlet arasında başlayan çatışma ancak bu yıllarda, cumhuriyetçilerin zaferiyle sonuçlandı. Fakat laïyik devletin Kilise karşısında kazandığı bu mücadeleyle kurduğu okul gerçekten herşeyiyle yeni miydi? İlerlemenin sembolü olarak sunulan bu okul, bir yandan yıllarca süren mücadelesinde ödünler vermek durumunda kalmış, daha da önemlisi zorunlu olarak eski okuldan birçok temel yöntem ve kuralları benimsemişti. XVII. yüzyılda kurulan ve mükemmel bir kurumlaşma örneği veren Jean Baptiste de la Salle'in Frerler okulundan kalan bir yığın kural ve yöntem laïyik okulda yaşamaya devam ediyordu: Sınıftaki kürsü, öğretmenin çocukları titreten o «etkili bakışı», o «mutlak sessizlik», o teneffüs saatlerinin ayarlanması, cinsellik üzerine o ilâhi yasaklar, o kalem tutuş ve sıraya oturuş biçimleri, o sıralar (.....) Jansenistlerin Port Royal'daki okullarında bütün öğrenciler aynı biçimde giyiniyorlar, Jules Ferry'nin okullarında saçları dibinden traşlı çocuklar siyah önlük ve beyaz yaka taşıyorlardı. Bir yüzyıllık bir sıçramayla Türkiye'de de bu üniforma taşınıyor. Bu düzen, bu disiplin, bu hiyerarşi nereden geliyor? Tanrı karşısında olduğu gibi devlet karşısında da çocuğun bu haddini bilmesi düşüncesi nasıl bu kadar kalıcı olabiliyor? Bütün bu, söylemde çocuğu eğitici fakat gerçekte çocuğu aşağılayıcı düzen, disiplin ve hiyerarşi düşüncesi, doğal olarak, yalnızca okulda doğmadı. Fakat bütünüyle başka yerlerde doğup okula da taşınmadı. Bütün bu değerler sistemi ve uygulamaları, özellikle merkezi devletin işe karışmasıyla toplumun bütün kurumlarında

aynı zamanlarda yeşerdi. Ailede, okula hazırlanan çocuğu, okul orduya ve fabrikaya hazırlıyor. Hepsinin işlerini aksatmadan yapmaları gerekir ki, belli bir iktidar biçiminin taşıyıcısı insanlar şekillenebilsinler. Bu kurumları bütünleştiren devletin ideolojisi çok önemli değil. Önemli olan, çocukların artık devletin çocukları olduğudur. Genç ulusal devletler okulun toplumdaki belirleyici yerine o kadar inanmışlar ki, çoğu kez bütün ülke bir okula dönüşüyor. Eğitmek, iktidarı ellerinde tutanlarca kendilerinin en önemli görevi sayılıyor. Bütün başkanlar kendilerini «başöğretmen» olarak sunuyorlar. Doğal olarak bilgi ve iktidar arasında kurulmak istenen özdeşlik artık Platon türünde değil. Artık «başöğretmenler» filozoflardan değil, devlet adamlarından, militerlerden oluşuyor.

Devlet çocuklarına on yüzyılı aşkın bir süre sonra tekrar sahip çıktı. Devlet bu kez eskiden farklı olarak, «kültürü demokratikleştirerek» kurumlarını yeniden düzenledi. Bu kültürel demokratikleştirme, çağının politik ve hukuksal düşüncesiyle bir paralellik içinde gelişen yeni bir çocuk anlayışının sonucu oldu. Toplumsal sözleşme herkesi yasa karşısında eşit kılarak, herkesi aynı hak ve ödevlerle donatıp yurttaş olarak tanımlayarak, kültürün herkesin malı olduğu, herkesin eğitim kurumlarında biçimlenerek yurttaş olma hakkının (veya zorunluluğunun) bulunduğunu bildiriyordu. Okulları devlet açacak, okutulacakları ve okutanları devlet seçecekti. Okullar V. ve VI. yüzyıllara kadar Roma'da da devlet tarafından örgütleniyordu. Fakat bu kez sözkonusu olan, Roma'da olduğu gibi devletin sayısız bürolarında hizmet sunacak ve asıl nitelikleri oratörlük olan bir seçkin zümreyi yetiştirecek orta öğretim kurumları açmak değil, yeni aile modeli içinde ilk çocukluğunu yaşamış tüm ulusun çocuklarını ilerinin yurttaşları olarak özellikle ilk öğretim kurumlarında belli bir ideoloji içinde «ağaç yaşken» eğmekti. Bu yeni amaç için ge-

leneksel eğitim sisteminde görülenden farklı bir yöntem, farklı bir öğretmen, farklı bir dershane, farklı bir düzen ve ahlâk anlayışı gerekiyordu. Geleneksel eğitim, öğretmen ve öğrenci arasında bireysel nitelikte bir ilişki üzerine kuruluydu. Ancak küçük bir azınlığın öğretimine imkân veren bu yöntem, bazan Antik Yunan'da görüldüğü gibi öğretici ve öğrenci arasında homoseksüel ilişkilere varan bir yakınlık doğuruyordu. Klâsik eğitim batı Avrupa'da VI. yüzyıla kadar hıristiyanlar ve paganlar arasında hakimiyetini sürdürdü. IV. yüzyılda resmen hıristiyan olan Roma İmparatorluğu içinde VI. yüzyıla kadar lâyik ve dinsel iki kültür ve iki okul yoktu. Bu yüzyıla kadar hıristiyanlar klâsik kültürü o kadar kendilerinden sayıyorlardı ki, Yeni Ahid ve Eski Ahid'i klâsik tarzda dizelere çevirdiler, hıristiyanların kendileri gramerci ve söz sanatı öğretmeni (rhéteur) oldular. Hıristiyanlık ancak bu yüzyıldan itibaren klâsik kültür ve stilden uzaklaşmaya başladı. Onun, bir azınlığın değil herkesin anlayabileceği bir hakikati va'zetmesi ve bir sadeleşmeye gidilmesi gerektiği düşüncesi gelişti (1). Kilise'nin bu tavır değiştirmesinin temelinde klâsik stilin karmaşık olmasından öte, çok daha önemli bir neden yatmaktadır: V. ve VI. yüzyıllardan itibaren, Kilise kırsal kesimin eğitimine yönelmektedir. Aristokratların hıristiyanlaştırılması tamamlanmış, fakat özellikle kırsal bölgelerdeki büyük kitleler henüz Kilisenin denetimi altına girmemişlerdir. Özellikle istilâlardan sonra pagan inançların tekrar dirilmesine engel olabilmek için böyle bir seferberlik zorunludur. Böylece klâsik kültürün bütün ürünleri reddedilmeye başlanıyor, rahip adaylarının Hıristiyanlık dışında yazılmış eserleri okumaları engelleniyordu. Özellikle rahip adayları için ortaya çıkan bu kültür boşluğunu doldurmak için yeni bir öğretim sistemi gerekiyor, manastır okulları yeniden düzenleniyordu. Manastır-

(1) Pierre Riché, Education et culture dans l'occident barbare VI - VII siècles, s. 132, Seuil

lar entellektüel bir kültürün verilmediği, daha çok el-yazmalarının kopya edilip kol gücünün kullanıldığı çalışmaların yapıldığı kurumlar olmaktan çıkıp «okul» şekline dönüşüyorlardı. Manastırlara yeni disiplin kuralları getiriliyor, genellikle erkek çocuklar, «okuyup itaat edebilecekleri yaştan», yani 5-6 yaşından itibaren düzenli bir şekilde okuma-yazma öğretiliyordu. «Okulda sessizlik» ilk kez bu dönemde görülüyor. Keşişler artık tek başlarına okuma alışkanlığını ediniyorlardı. Bu zamana kadar, okumuşlar, Antik'in bir geleneğine uyarak, bir metni ya birisine okutup dinliyorlar ya da kendileri yüksek sesle okuyorlardı. Antik Yunan ve Roma birer yetişkinler dünyasıydı. Çocuklar ve yeniyetmeler onları ilgilendirmiyordu. Yalnızca erken gelişmiş hârika çocuklar, yani «yaşlılar gibi düşünenler» ilgiye değerdi. Hıristiyanlık bu çocuk anlayışında büyük değişiklikler getirmedi. Saint Augustin ve Kilise Babaları çocuğun bütün davranışlarında «ilk günah»ın izlerini buluyorlardı. Onlara göre çocuğun kalbinden kötülüğü defetmenin en iyi yolu değnek kullanmaktı. Çocuk üzerinde uygulanmak istenen bu şiddet anlayışı, Roma dünyasının «baba»sıyla da çok ters düşmüyordu. Kilise de, çocuğun eğitiminde ana-babalara ciddiyet tavsiye ediyor, çocuk üzerinde babanın mutlak otoritesine karşı çıkmıyordu. Roma eğitim anlayışına cermen geleneğinin katılmasıyla, babaya gerektiğinde çocuğunu öldürmek yetkisi bile tanınıyordu. Çocuk için acımasız olan bu toplumlarda yoksul sınıflardan bir aile için doğan her yeni çocuk aile için yeni bir yük demekti. Çocuk için bu durumdan kurtulmanın tek yolu, en azından yiyecek ve giyecek bulabileceği, barınabileceği bir manastıra girmekti. Manastıra gelen çocuklar onar kişilik gruplar halinde, herşeyleriyle ilgilenecek yaşlı bir keşişe teslim ediliyorlardı. Çocuklara nispeten daha anlayışlı (kırbaç cezasının varlığına karşın) davranan manastır eğitimi, yeniyetmeler üzerinde çok sıkı bir disiplin uyguluyordu. Özellikle cinsel hazlara karşı sürekli

bir mücadele isteniyor, beden, savaşılacak ilk düşman olarak görülüyordu. Hastalık dışında banyo yapmak yasaklanıyor, yatakhanede genç iki keşişin arasında bir yaşlısı yatıyordu. Bu eğitim anlayışının kızlar için çizdiği mükemmel kadın imajı da erkeksi niteliklerle donanmıştı. Kızları erkek, erkekleri günahkâr kişiliğine sokan bu anlayış, ilerde değineceğimiz gibi, Aydınlanma çağına kadar eğitim kurumlarında hakimiyetini sürdürdü. İtalya'da VII. yüzyılın başlarına kadar varlıklarını sürdüren gramer ve retorik okulları bu yıllardan itibaren yerlerini kendilerinin rakibi olarak gelişen hıristiyan okullarına bıraktılar. Yerleşen eğitim anlayışı XII. yüzyıla kadar sürecek bir dönem içinde batı Avrupa kültürünün asıl kaynağını oluşturdu. Keşişler metinleri dikte ederek ve okuyarak işe başlıyorlar, sonra lâtince öğrenimine geçiyorlardı. Genç keşiş önce lâtince bilmeden sureleri ezberliyor, sonra grameri ve lâtince sözcükleri öğrenmeye başlıyordu. Antik okuldaki uygulamadan farklı olarak, gramerle birlikte klâsik metinler okutulmuyordu. Artık kilise mensubları okuma-yazma ve dini bilgileri tekellerinde bulundurarak bir kast oluşturuyor ve bu bilgileri kıskançlıkla savunuyorlardı. Öyle ki, layiklerle birlikte aynı yerde bulundukları zaman aralarında haberleşebilmek için parmaklarını kullanarak gerçekleştirdikleri özel bir iletişim yöntemi bile geliştirmişlerdi.

Katolik Kilise'si için önemli olan, hıristiyanlaştırmaktı. Kilise'nin getirmek istediği «hıristiyan halk» düşüncesi, Antik uygarlıkların tamamen yabancısı olduğu değerlerden oluşuyordu. Antik Yunan'ın politik görüşü «site» olgusu üzerine kurulmuştu. Kutsallığın siteyi aşan bir varlığı ve öncelliği yoktu. Katolik Kilisesi Paul'ün ünlü «ne yahudi ne yunan var, artık ne köle, ne özgür insan var; artık ne erkek, ne kadın var, çünkü hepiniz İsa'da tek bir kişisiniz» teziyle tam bir uyum içinde, bütün halkları ve cinsleri aşan bir evrenselliği vaʻzediyordu. Kilise'nin bu evrenselli-

ği sağlamak için uyguladığı eğitimin amacı da, paganlara, öğretiden sapanlara karşı mücadele vererek bir «hıristiyan halk» ve deyim yerindeyse bir «hıristiyan yurttaş» yaratmak olacaktı. Antik dünyada yurttaş önce siteye aitti ve herşeyden önce sitenin yasalarına uymalıydı. Bu dünyanın eğitim sisteminin amacı da, site ve devlet için yurttaş yetiştirmekti. Oysa Hıristiyanlık insana evrensel bir nitelik vererek (İsa'da birleştirerek), onu devletin ve bütün toplumsal güçlerin üzerine yerleştiriyordu. Bundan böyle amaç, site ve devlet için değil, Tanrı için yurttaşlar yetiştirmekti. Artık toplumdaki iktidar kendini eskisi gibi sitenin dışına taşmayan bir ilkeyle haklı çıkartmamakta, haklılığını ilâhî bir ilkede, Tanrı'da temellendirmekteydi. Hıristiyanlığın getirdiği bu yeni anlayış, hıristiyanları mevcut iktidarlara karşı bir başkaldırıya çağırmıyordu. Paul'ün söylevlerinde bir yandan köle ve özgür insan, kadın ve erkek arasındaki ayrım aşılır görünürken, öte yandan kölelerin efendilerine, kadınlarınsa kocalarına tam olarak itaat etmeleri isteniyordu. Aralarındaki eşitsizlik kaldırılıyordu, fakat bu dünyada değil, asıl dünyada yani ilâhî katta. Hıristiyanlık Roma merkezi otoritesinin yerine yeni bir model getiriyordu. Merkezde artık iki kişi, Papa ve İmparator bulunmaktaydı. Bilindiği gibi Ortaçağ boyunca, modern devletin şekillenmesine kadar bu iki iktidar arasındaki mücadele devam etti. Katolik Kilisesi pagan kültürünü karşısına alırken, içinde geliştiği bu kültürden kendini tamamen soyutlayamazdı. Nitekim III. yüzyıldan itibaren lâtince Kilise'nin resmî dili olarak kabul edildi. Kilise Babaları büyük ölçüde etkisinde kaldıkları bu antik kültürü yeni anlayışa uygun bir duruma sokmaya çalıştılar. Roma dünyasının eğitim kurumlarını Kilise'nin gereksinimlerine cevap verecek biçimde kullandılar. Gittikçe unutulan yunancanın yanında, lâtince gramer ve bu dilden verilmiş ürünler belli bir elemeden geçirilerek, Hıristiyanlıkla bir arada gidebilecek biçimde seçilerek

Kilise aydınlarının biçimlendirilmesi için yaşatıldı. Sansürden geçirilmiş bu kültürün civzit kolejlerindeki işlevine ve lâtincenin yerini, ulus-devletlerle doğan yeni politik çerçeve içinde, nasıl ulusal dillere terkettiğine daha sonra değineceğiz.

Kilise, Roma'dan politik örgütlenme konusunda da etkileniyordu. Şarlman'ın imparator olmasıyla birlikte yeni bir imparatorluk, «kutsal imparatorluk» başlıyordu. Hıristiyan temeldeki bu yeni imparatorluğun iki yeni «imparatoru» olmasından dolayı, XIII. - XIV. yüzyıllara kadar sürecek bir iktidar kavgası da başlıyordu. Şarlman'ın Papa tarafından kutsanarak imparator olarak ilânıyla, iktidara dinsel bir boyut giriyordu. Bu boyut Roma geleneğinde yoktu. İmparatorluğun dinsel bir amacı olmadığından, imparator politik iktidarın doruğunda bulunuyordu. Roma imparatorları iktidarlarını Auguste'e kadar uzatıyorlardı. Halbuki «kutsal imparatorluğun», tacı Papa tarafından konulmuş imparatoru, iktidarına boyun eğmiş ulusları «heryerde hıristiyan düzeni ve ilâhi yasaları hüküm sürdürecek biçimde» yönetmeliydi (2). İmparator Tanrı'nın bir hizmetkârıydı, ama iktidar sorunu çözümlenmiş değildi: İmparator Tanrı'nın doğrudan bir hizmetkârı ve Kilise'nin bir koruyucusu muydu, yoksa Tanrı'nın dünyevi işleri için Papa tarafından atanan bir görevli, Kilise'nin bir hizmetkârı mıydı? Ortaçağ, politik plânda olduğu gibi hukuksal plânda da imparatorlar ve papalar arasındaki bu iktidar paylaşımına ilişkin birçok tartışmaya sahne oldu. Her iki taraf da birçok deliller getirerek karşı tarafın iktidarını sınırlamak istedi. Roma geleneğinde görülmeyen bir biçimde feodal bölünmeler gerçeğini taşıyan Kutsal İmparatorluk, zaman zaman bölünmeler ve tekrar bütünleşmeler geçirdi. XIII. ve XIV. yüzyıllardan itibaren politik düşünce tarihinde sivil top-

(2) Pierre François Moreau, Histoire des idéologies, C. 2, s. 66, Hachette

lum - politik toplum ayrımı da belirmeye başladı. Bu ayrım, bir yandan yeni güçlerin belirdiği toplumun, öte yandan Kilise karşısında «politikanın» otonomilerini aramaları anlamına geliyordu. Politik düşünce tarihinde giderek «egemenlik» kavramına ulaşacak olan bu gelişmenin başlangıcında bir hukuksal modelin, Roma Hukuku'nun yeniden doğuşunun özellikle büyük rolü bulunuyordu. Ortaçağ üzerine çok önemli bir yapıtın (3) yazarı olan Régine Pernoud'ya göre, Roma Hukuku'nun bu yeniden doğuşu, kadın ve çocuk haklarından mülkiyet fikrine kadar toplumda gerçekleşen önemli bütün değişikliklerin önde gelen nedenidir. Rivayete göre XII. yüzyılın başında Amalfi kentinin yanması sırasında Roma yasalarının en önemli derlemesi olan Digeste tekrar bulunarak üniversiteler tarafından Kilise hukukunun yanısıra okutulmaya başlandı (4). Roma Hukuku üzerine Bologne'da başlayan çalışmalar, XIII. yüzyıldan itibaren gelişen kentlerin burjuvaları tarafından olduğu gibi, onu merkezileşmenin ve otoritenin bir aracı olarak görenler tarafından da büyük kabul gördü. Roma Hukuku, imparatorlar ve krallar tarafından merkezi devlet otoritesinin tam bir ifadesi olarak görülmeye başlandı. Ortaçağ üzerine yaygın kanıyı eleştiren Régine Pernoud, bu döneme maledilen birçok uygulamanın aslında XIV. yüzyıldan itibaren gelişen merkezi iktidarların ürünü olduğunu söylemektedir: Gittikçe gelişen merkezî otorite, toplumdaki otonomileri yokederken, hukuktan kadın ve çocuk haklarına, Engizisyondan köleciliğin tekrar doğmasına kadar birçok alanda Ortaçağ'daki uygulamaların gerisine düşmüştür. Ortaçağ'a özgü gelenek içinde duruşmada sanığa yöneltilen ilk soru, «senin yasan nasıldır?» şeklindeydi. Régine Pernoud'nun sorduğu gibi, Roma Hukuku'nun tek biçimci anlayışı içinde yetişmiş ta-

(3) Régine Pernoud, Pour en finir avec le Moyen Age, Seuil
(4) Michel Villey, Le Droit Romain PUF

rihçiler için bu uygulama her ne kadar keyfilik taşısa da, gerçek, doğru adalet herkesi kendi yasasına göre yargılamak değil midir? Kadını tahtın mirascılığından uzaklaştıran ilk hüküm, Roma Hukuku'nun etkisindeki Philippe le Bel tarafından getiriliyordu. Yine, Roma Hukuku'nun iktidarlara yeni biçimler verdiği XVI. yüzyılda, geleneksel olarak kızlar için oniki, erkekler için ondört olan erginlik yaşı Roma'daki gibi yirmibeşe çıkarılıyordu. Roma dünyasındakinin benzeri bir biçimde, ailede babanın mutlak otoritesine yönelen bir anlayışın etkisiyle, XVII. yüzyıldan itibaren kadın zorunlu olarak kocasının iznini almaya başlıyor, yine ancak XVI. yüzyıldan sonra, evlenmek için anababaların onayı gerekli kılınıyordu. Roma Hukuku ile beslenen merkezi devlet Ortaçağ'ın serflerinin yerine Roma'nın köleciliğini tekrar getirmekteydi. Soykırımlar, gemilerle Afrika'dan Amerika'ya taşınıp satılan köleler gerçekten, Ortaçağ'ı «karanlık» olarak niteleyip «ilerleme»yi kendine ideoloji edinen Rönesans sonrası gerçekleşiyordu. Gerçekten de, Amerika'da köleciliği ve soykırımı uygulayan İspanya kralının Pax Romana'ya dayanan hukukçularına Las Casas ve Vitoria gibi din adamları karşı çıkıyorlardı.

Rönesans terimi ilk kez Vasari tarafından XVI. yüzyılın ortalarında kullanıldı. Bu yüzyılda yeni birşey doğuyordu. Daha doğrusu uzun süre unutulmuş birşey yeniden doğuyordu. Rönesans'ın Ortaçağ'ı aşarak kendine maletmeye çalıştığı, Antik dünyanın ürünleri, ideolojisiydi. Antik'in yalnızca sanatı ve edebiyatı değil, hukuku ve giderek demokrasisi de örnek alınıyordu. Rönesans'la «barbar» Ortaçağ atlanarak, güzelliğin, erdemin, yasaların «vatanı» Antik dünya model olarak alınıyordu. Rönesans, Ortaçağ'ın insanı bir günahkâra indirgeyen anlayışının yerine yeni bir insanlık tarihi getirmek iddiasını taşıyordu. İnsan artık bir günahkâr olarak anlaşılmıyor, Yaratan karşısında belli bir ilişkiyi koruyan bir özne durumuna

geliyordu. İnsanın bir yaratılmış olması, onun aynı zamanda bir Yaratan olmasını engellemiyordu (5). Gérard Mairet'nin dediği gibi, Rönesans'ın ideolojisini iki tema oluşturuyor: Doğa ve Devlet. Kilise'nin otoritesinden çıkmak isteyen insan, doğayı ve devleti yeniden düşünmek, onları yeniden tanımlamak istiyor. [Platon'un Devlet'i yeni ütopyalarla yenileniyordu. İnsanlığın tarihinin çizilmesini Kilise'nin elinden alıp rasyonel modellerle gerçekleştirmek isteyen Thomas More ve Cappanella, bilmek-hükmetmek çiftini Platon'da olduğu gibi ütopik bir devlette gerçekleştirmeyi düşlüyorlardı. (Zamanımıza kadar toplumlar hiçbir zaman bu ütopya-devletleri yaratacak kadar «rasyonel» işlememişlerse de, birçok kez iktidarlar bu ütopyalardan bazı pasajları gerçekleştirecek «rasyonaliteyi» taşıdıklarını örneklemişlerdir.)] Hümanistlerden doğa felsefecilerine, devleti düşünenlerden reformculara kadar yeni ideolojinin bütün temsilcileri Antik dünyada, insanlığın bir «karanlık çağ» gerisinde yaşadığı, ilerlemeye açık bir dünya görüşünü buluyorlar. Rönesans'la başlayan bu Antik çağ hayranlığı, bu çağın karmaşıklığından da kaynaklanarak, değişik yorumlar ve ürünler doğurdu. Bir yandan kurumlaşmış Hıristiyanlığı, Kilise'yi karşılarına alan hıristiyanlarca doğa ve evren yeniden düşünülmeye başlanırken, öte yandan, Antik dünyanın politik örgütlenme biçimlerini ve değerlerinin, kuruluşu aranan yeni devletlere model olması istendi. Makyavel'den başlayıp Rausseau'ya ulaşan egemenlik kavramı, Fransız Devrimi'nde cumhuriyetçilerce gerçekleştirilmek istenirken kendisine sürekli atıf yapılan model, Antik Yunan demokrasisiydi. Ama gerçekte, yalnızca yurttaşlarca doğrudan demokrasinin yaşandığı Atina demokrasisi ile, herkese yasalar karşısında eşit yurttaşlık hakları veren, temsilcilik sistemine dayalı

(5) Gérard Mairet, «Moyen Age - Humanisme - Renaissance», Histoire des İdéologies, C. 2, Hachette

demokrasinin yaşanacağı yeni cumhuriyet birbirlerinden çok uzaktılar. Foucault'nun gösterdiği gibi, Aydınlanma çağında özellikle Roma modeli çift rol oynamamakta, Cumhuriyetçi biçimiyle özgürlük için model olurken, militer yönüyle disiplin için ideal bir şema oluşturmaktadır (6). Bu anlamda, uzun yıllar Roma'ya yapılan göndermeler bir yandan yurttaşlığın hukuksal idealini, öte yandan inzibati teknikleri yansıtmışlardır.

Aristo, insan yaşamında çocukluğu bir felâket olarak sunuyordu. İnsan yaşamını tehlikeye sokabilen bin türlü zorluklar, hastalıklar, kazalar arasında çocukluk dönemi de bulunuyordu (7). Çocuk, hareketlerinde aklını kullanamadığı için erdeme ulaşamazdı. Çocukluk kendi haline bırakılacak olursa mutsuzluk ve huzursuzluktan ibaretti. Baba ve çocuk arasındaki ilişkiyi düzenleyecek bir haktan söz edilemezdi. Çünkü hakla ilgili bir kural, eşit ve özgür kimseler arasında geçerli olabilirdi. Mutlak olarak babasına ait olan çocuk için haksızca işleme uğrama diye bir sorun olamazdı: «Çocuğun durumunda olduğu gibi, mutlak olarak size ait olan birisi karşısında haksızlık işlenemez.» Fakat, Aristo çocuğu bir «şey» olarak da almamaktadır. Çocukla baba arasında mutlak bir bağımlılık söz konusuysa da, «kimse kendine karşı haksızca davranmamaktadır.» Yani, birey olarak bir saygınlık taşımayan çocuk, babasına katıldığı, onunla «bir olduğu» şekliyle haksızca işleme uğramaktan uzaklaşmaktadır. Çocuğa çocuk olarak hiçbir saygınlık tanınmamakta, çocuk yetişkin babasında (ona katılarak) ideal olan yetişkinliğe yöneldiği ölçüde değerlenmektedir.

Augustin, yüzyıllarca etkisini sürdürecek anlayışında çocukluğu günahkârlıkla niteliyordu. Yaşan-

(6) Surveiller et punir, Gallimard, s. 148

(7) Georges Snyders, La pédagogie en France aux. XVII et XVIII. siècles, s. 179, PUF

dığını ancak başkalarından dinlediği çocukluğunu kendi yaşamından saymakta tereddüt ediyordu. Augustin için bebeğin annesinin memesine saldırması bile, kıskanç olması, kimseyle birşeyini paylaşmak istememesi gibi günahkârlığının belirtisidir: «Ağlayarak memeye saldırmak bir günâh değil midir? Zira, ben eğer şimdi yaşıma uygun yiyeceğe böyle büyük bir iştahla göz dikseydim, beni haklı olarak azarlarlar, benimle alay ederlerdi.» Yani, çocuk ve yetişkin arasında ahlâki ve fiziksel bir başkalığa hak tanınmamakta, çocuk da yetişkinin sahip olması gereken değerleri taşıyıp taşımadığına göre bir yere konmaktadır. Çocuk, Tanrı'ya daha yakındır, fakat bu yakınlık onun Tanrı'ya yönelmesinden değil, ona kafa tutmak için daha az katı, daha az deneyli olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuğun iyiliği onun zayıflığındandır. O her istediği kötülüğü gerçekleştiremez, çünkü zayıftır. Gönlünce bir kötülük istese de, onu gerçekleştirememesi ona bir suçsuzluk, bir saflık vermektedir. Bunun dışında çocuğun gönlünce yöneldiği bir suçsuzluk yoktur: «Hayır Tanrım, çocuksu bir masumluk yoktur.» Buradan kalkarak, çocuğun eğitimi onun isteklerine karşı uygulanacak sıkı bir disiplinle sağlanmalıdır: «Onları saygılı kılmak için yapılan bütün bu tehditler niçin? Niçin bu hocalar, ceza değnekleri ve kayışları.» Çünkü, eğitim çocuğun isteklerine karşı yürütülen bir mücadeledir. Sonradan Saint Thomas'da da görüldüğü gibi, böyle bir anlayış için çocuğun çocuk olarak bir değeri yoktur. Çocuk ilerinin yetişkininden ibarettir. Ulaşılacak ideal yetişkinlik olduğuna göre, eğitimin amacı çocuğu bu ideal için sıkı bir disiplinle biçimlendirmeye çalışmaktır. Ortaçağ'da çocuğun yetişkinin bir minyatürü olarak anlaşılmasının bir örneği, Jasques le Goff'un işaret ettiği gibi, zamanın heykelleridir. Bu tarihciye göre, çocuk, kentin ve burjuvazinin bir ürünüdür. Batı Ortaçağ'ında sanat eserlerine baktığımızda gerçek bir çocuk imajı görmüyoruz. Çocuk şek-

lindeki melekler olsun, küçük çocuklar olsun, hepsi birer yetişkin gibidirler. Meryem Ana bir kadın olarak heykelde geliştirilirken, çocuk-İsa kimsenin pek ilgilenmediği çirkin bir bodur olarak kalmaktadır (8). Gerçekten, bu yetişkin-çocuk imajı Rönesans'la değişmeye başlasa da, Aydınlanma'ya kadar önemini yitirmeyecektir. XVI. yüzyılın ikinci yarısında eserlerini veren Montaigne, çocuk anlayışında getirdiği yeniliklere ve şiddeti kınamasına karşın, sütannede kaç çocuğunu kaybettiğini tam olarak hatırlayamamaktadır. Kendi ifadesiyle, «iki ya da üç» çocuk kaybetmiştir. Çocuğa karşı gösterilen bu kayıtsızlıkta çağın çok yüksek olan ölüm ve doğum oranları da önemli bir etkendi. XVII. yüzyılda bile, yaşama umudunun ortalaması yirmibeşi geçmiyordu. Doğum oranının çok yüksek olmasına karşın, XVIII. yüzyılın ortalarına kadar nüfus ancak olduğu gibi kalabiliyordu. Kadının her yıl hamile kalması en olağan durumdu. Ailelerde 15-16, hatta 19 çocuk doğabilmekdeydi. Her kadının en az yedi çocuk yapmasıyla nüfus kendini ancak koruyabiliyordu. (Bugün aşağı yukarı ikibuçuk çocuk yeterlidir.) Çocuk hastalıklarından ve salgınlardan çocukların en az yarısı ilk üç ay içinde ölmekteydi. Montaigne'nin durumunda olduğu gibi aileler için bir hatta birkaç çocuk kaybetmek en doğal olaydı. Yaşama şansının çok düşük olduğu bu toplumlarda nüfusun yarısına yakını yirmi yaşın altındakilerden oluşuyordu. Bu nedenle, gençler ve çocuklar çok erkenden çocukluklarını bırakıp yetişkinlerin yaşamına girmeli, çalışmalı ve savaşmalıydılar. Çocuklar 12-13 yaşlarında orduya katılıyorlar, bazılarını babaları 9 yaşında savaşa götürüyordu. Söylendiği gibi, «genç ölünüyor, hızlı yaşamak gerekiyor»du.

XVI. yüzyıldan başlayarak eğitim kurumlarında görülen yenilik, «gözetim» ve buna bağlı olarak geli-

(8) La civilisation de l'Occident Médiéval, s. 354, Arhaud

şen ve en ufak ayrıntıları içeren bir disiplin anlayışının yerleşmesidir. Protestan okullar ve bunlara karşı savunma durumunda kalan Katolik Kilisesi'nin açtığı kolejler, Antik kültürün belli bir yorumunu uslu ve itaatli çocuklar yetiştirmek amacıyla benimsemekteydiler. Bu kolejler yatılılıkla dış dünyadan ayırdıkları çocukları, seçtikleri bir latin dünyası dekoru içinde imanlı hıristiyanlar olarak yetiştireceklerdi. XV. yüzyılda Hollandalı pedagog Agricola, «okul bir hapishaneye benziyor» derken, Rabelais'nin Gargantua'sında, Montaigne'nin Denemeler'inde eleştirdikleri «skolastik yöntemler»den söz ediyordu. XVI. yüzyıla kadar süren ve özellikle sözlü yöntemler (öğrenciler yazılı ödev yapmıyorlar, dinliyorlar, ezberliyorlar, tartışıyorlardı) üzerinde kurulu bu okulların yerini almaya başlayan kolejler hapishaneye çok daha yakındılar. Mükemmel latincesinden, dakikası dakikasına ayarlanmış gününe, kalemin nasıl tutulacağını sayfalarca anlatan açıklamalarından ordudan alınmış iç denetim ve disiplin yöntemlerine ve mimarisine kadar, kolejler daha bir hapishaneydiler. Zaten ordular, hapishaneler, okullar, atelyeler aynı yüzyıllarda benzer yöntemleri benimseyip, benzer işlevleri üstlenmiyorlar mıydı? Yani amaç uslu, itaatli ve imanlı öğrenciler, erler, işçiler yetiştirmek değil miydi?

Luther, 1510'da, «Çocukların okula verilmesinin zorunluluğu üzerine vaız»da, toplum sağlam üyelerini nasıl mızrak, tüfek taşıyıp savaşmaya zorlayabilirse, çocuklarını okula göndermeye de zorlayabilir ve zorlamalıdır, diyor. Çünkü söz konusu olan, «Tanrı'nın belası şeytanla çok daha şiddetli bir savaştır.» (9) Büyük halk kitlelerinin cahilliği, mücadele edilecek bir günahkârlık kaynağıydı. Cahillik beraberinde, Tanrı tanımazlığı, tembelliği, başıboşluğu getiriyordu. Luther'e göre, bir devletin refahı yalnızca

(9) Recherches, Juin 1976

surlarının sağlamlığına, evlerinin mükemmelliğine, silâhlarının bolluğuna bağlı değildi. «Bir devletin selameti ve gücü özellikle, kendisine iyi yetişmiş, dürüst, aklı başında, eğitimli yurttaşlar veren bir eğitimde yatıyor»du (10). Her yerde açılacak okullar, mesleklerini gereği gibi yürüten erkekler ve ev işlerini becerip, çocuklarını hıristiyanca eğitebilen kadınlar yetiştirecekti. Luther ve Calvin bu düşüncelerini gerçekleştirmek için yoksullara açık (ve zorunlu) okullar açtılar. Bu okullar çocuklara okuma, yazma ve hesap öğretiyor, onları dinin gereklerine göre eğitiyordu. Katolik Kilisesi bu dönemde böyle bir eğitim ağına sahip değildi. Kiliseler etrafındaki latin okullarında yoksul çocuklara ayinlerin latince metinleri ve ilahiler ezberletiliyordu. Buralarda söz konusu olan eğitim, dinsel törenler için yapılan bir hazırlıktan ibaretti. Oysa, protestan okulların toplumda çok daha etkin bir rolleri vardı. Protestan toplumların katolik toplumlardan daha önce ve hızlı bir biçimde sınai gelişmeyi sağlamalarında Protestanlığın getirmiş olduğu bu eğitim anlayışının payı büyüktür. Yoksul çocuklara askerlik hizmeti gibi zorunlu kılınan okul, protestan toplumlarda «öğrenme isteğinin geliştiği yer» olarak değil de, «çalışmanın zorunlu isteğinin oluştuğu yer» olarak ortaya çıkmaktadır. Anne Querrien'in sözleriyle, «protestan okullar şimdiden, yoksulları geleceğin emekçilerine dönüştürme aracıdırlar.» (11) Furet ve Ozouf'nun belirttikleri gibi, Fransa'da okuma-yazma öğretmenin ve okulun tarihi, kaynağını Reform ve karşı-Reform'un çatışmasında bulmaktadır (12). Reform, araya Gutenberg'in keşfinin de girmesiyle, her hıristiyanı Kutsal Kitap'la, hıristiyan öğretisiyle kendi dilinde doğru-

(10) Roger Gal, Histoire de L'éducation, s. 62, PUF

(11) Recherches, Juin 1976

(12) François Furet-Jacques Ozouf, lire et écrire, s. 70, Minuit

dan karşı karşıya getiriyordu. Katolik Kilisesi'nin ve kentli elit bir zümrenin Ortaçağ boyunca tekelinde tuttuğu yazılı kültür büyük kitlelere ulaşıyordu. Artık her hıristiyanın önündeki Kutsal Kitap'la okuma üzerine kurulu bireysel bir ilişkisi söz konusuydu. Katolik Kilisesi Reform'a karşı çıkabilmek için Otuzlar Meclisi'nde alınan kararlar doğrultusunda yeni toplumsal-ekonomik koşullara kendini uydurarak hıristiyan eğitiminden ayrılmayan bir okul ideolojisi geliştirmek zorundaydı. Birçok piskopos verdikleri öğütlerde kilisenin bir okul ve İsa'nın bu okulun öğretmeni olduğunu hatırlatarak, kitlelerin okullu kılınmasının hızlandırılmasını istediler. Böylece, okul bir yandan Protestanlık karşısında ortodoks katolik dindarlığı eğitimle pekiştirmeyi ararken, öte yandan anabalara saygı, öğretmene itaat, kötülükten kaçınmak gibi davranışları aşılamayı da kendisine görev olarak seçiyordu. Papazın denetimindeki öğretmen, köyün ikinci önemli kişisi oluyordu. Layikleşmiş bir papaz olarak öğretmen, namusu, çalışkanlığı ve dindarlığıyla yalnızca öğrencilere değil, bütün köye örnek olmalıydı.

XVII. ve özellikle demografik bir patlama ve üretimde büyük artışların kaydedildiği XVIII. yüzyıllardan itibaren batı toplumlarının bütün kurumlarına yeni bir disiplin anlayışı yerleşti. Birazdan açıklamaya çalışacağımız gibi, ekonomik, hukuksal, medikal, pedagojik ve militer kurumların biçimlenmeleri de bu anlayışla mümkün oldu. Foucault'nun yazdığı gibi, inzibati yöntemler uzun zamandır manastırda, orduda, atelyede mevcuttular, fakat bu yöntemler XVII. ve XVIII. yüzyıllarda «hakimiyetin genel yöntemleri» haline geldiler (13). Doğmakta olan kapitalizmin, savaşların, salgınların topraklarından kopardığı, meslekleriden ettiği, varlıklarını sürdürebilmek için hiçbir araçları kalmayan köylüler, zanaatkârlar bu kurum-

(13) Foucault, a.g.e. s. 139

ların disiplinli hale getireceği, başıboşluktan kurtaracağı yığınları oluşturuyorlardı. Disiplinin ilk amaçlarından birisi «yerleştirmek»di, «göçebeliğe karşı»lığın yöntemi haline gelmekti. Yığınların sabitleştirilmesi orduda, okulda, atölyede, hastanede, ailede gerçekleşiyordu. Bu kurumları yeni bir biçimde etkili kılan disiplin yöntemleri tek bir nedenle ve aniden doğmadılar. XVII. yüzyıldan başlayarak bilimsel, ekonomik, militer birçok yenilikle birlikte oluştular. Buna karşılık bu yöntemler, bu yenilikleri etkileyecek «mikro iktidar» biçimlerini doğurdular. Nasıl tüfeğin icadı, tüfek tutmaktan hiyerarşiye kadar ordularda yeni bir uygulamayı zorunlu kıldıysa, üretim aygıtındaki yenilikler de en ufak ayrıntılarına kadar düşünülen bir iş bölümü ve dolayısıyla bir hiyerarşiyi getirdi. İnsanı en uslu, en itaatkâr ve en «yararlı» kılabilecek olan bu yeni yöntemlerin kendileri, bu yolda ilerlemenin «bilimlerini» oluşturdular. Nasıl Batı'nın ekonomik atılımı sermaye birikimine imkân veren yöntemlerle başladıysa, insanların birikimini yönetecek yöntemler de, boyun eğdirmenin ince ve hesaplı teknolojisi tarafından yürürlükten kaldırılan iktidar biçimlerinin izin verilmediği bir politik atılım imkânı sağladılar. «Gerçekte iki süreç, insanların birikimi ve sermayenin birikimi ayrılamazlar.» (14)

Cizvit kolejleri 1534'de Ignace de Loyola tarafından kuruldu. Kolejler, gittikçe yayılan Protestanlığa karşı koyacaklardı. Fransa'da kısa bir sürede hızlı bir gelişme göstererek, rakipleri olan diğer kolejlerin (Oratoriens, Port-Royal, Üniversite) barındırdığı öğrencilerden daha fazlasını tek başlarına topladılar. Cizvitlerin 1650'de değişik ülkelerde toplam 372 koleji bulunuyor, yalnızca Paris'de 1700 yıllarında 3000 öğrenciyi eğitiyorlardı. Georges Snyders, XVII. yüzyılda cizvit kolejlerinde büyük sayıda gündüzlü öğrencinin bulunmasına karşın, yatılılığın asıl eğitim-

(14) a.g.e. s. 139

sel modeli oluşturduğunu söylemektedir (15). Yatılılık, kolejin saptadığı amaca en uygun yaşama biçimiydi. Kolej, yatılı olarak kabul ettiklerini ayrı bir seçimden geçirmekte, fazla yaşlı olanlar ya da başka bir eğitim kurumundan gelenler geri çevrilmekteydi. Yatılı ve gündüzcü öğrencilerin olabildiğince az ilişki kurmalarına büyük özen gösteriliyordu. Yatılı öğrencilerin ailelerini görmelerine ancak çok önemli olaylar için izin veriliyor, bir yılda tatil süresi büyük çocuklar için bir aya ancak ulaşırken, küçük sınıflar için bu süre iki haftayı geçmiyordu. Cizvitler disiplini sağlayabilmek için başvurdukları, çocuğun bedenine yönelik cezalandırmalarda daha ince bir yöntem uygulamaya çalışıyorlar, alışılmışın dışına çıkarak bu cezaları öğretmenlere uygulatmıyorlardı. Gerektiğinde öğrencileri kırbaçlamak için kolejde «ücretli» ve tarikatın giysilerini taşımayan özel bir «kırbaççı» bulunuyordu. Bu uygulama bize, kurumlarca «düzen» adına verilen bedene yönelik cezaların yerine getirilmesinde kararı gerçekten «yürürlüğe» koyanların -bir suçluyla işbirliği yapmaktan sakınırcasına- nasıl kenarda tutulmak istendiklerinin örneklerinden birisini sunmaktadır. Cizvitler örneğinde kırbaççı tarikat üyeliğinin dışında tutulmakta, yaptığı işin aşağılatıcı niteliğini hiç kimse paylaşmak istememektedir. Erdemden söz eden, şiirden ve Kutsal Kitap'dan bir dünya yaratmayı amaçlayan cizvit papazları, herhalde kendilerini bir kırbaççı olarak düşünemiyorlardı. Fakat, «kırbaççı»nın bu ince dünya dışına itilmesine karşın, kırbaçdan vazgeçilemiyordu. Çünkü -cezayı gerçekleştiren olmaksızın bu cezanın olamıyacağı sanki unutularak- cezanın muhavazası düzen adına isteniyordu. Aynı mekanizmanın günümüzdeki en iyi örneği idam cezasıdır. Birçok toplumda, devlet aygıtları olan mahkemelerden, parlamentolardan geçerek sonunda devlet başkanlarının

(15) Georges Snyders, a.g.e. s. 38

onayını alarak «resmi gazete»de yayınlanıp «yürürlüğe giren» idam cezaları, bütün bu gelişmeyi «düzen adına» ve egemenliği elinde tutan «ulus adına» tamamlamaktadırlar. Fakat bu tamamlamanın son halkası, bütün bu «toplum», «egemenlik» kavramlarının götürdüğü söylemden kopuk olarak gerçekleşmektedir. Bu son halkayı, «can alıcı» halkayı takan cellat, «kırbaççı» örneğinde olduğu gibi toplumca aşağılanan, kimsenin ondan yana olmak istemediği bir kimsedir. Cellat «ulus adına» can almamaktadır. Cellat bir ya da birçok kez katildir. Çünkü ulus cellata can alma yetkisini vermemiştir. Cellat bir «ücretlidir».

Yatılılık kapalı bir pedagojik dünya yaratıyordu. Bu dünyada çocuk bir yandan dış dünyadan olabildiğince ayrılıyor, öte yandan kolej içinde sürekli gözetleniyordu. Öğrenciler odalarda, sınıflarda, kilisede, teneffüsde ders nâzırlarının gözetimi dışında bir adım atamıyorlar, hiçbir zaman tek başlarına bırakılmıyorlardı. Genellikle aynı sınıftan 10-20 kişilik bir grup ortak bir odada yaşayıp, orada uyuyorlardı. Her öğrencinin içinde uyuduğu önüne perde çekilmiş bir hücresi vardı. Her grubun sınıf dışında kendilerini sürekli gözetleyen birer nâzırı vardı. Nâzır, öğrencilerin mektuplaşmalarını denetliyor, dolaplarına bakıyor, hatta uykularında bile onları gözden kaçırmıyordu. Nâzırların denetimi tam olarak yürütemeyecekleri göz önüne alınarak gerektiğinde herkesin birbirini jurnal etmesi zorunluluğu getirilmişti. Bir öğrenci kurallara aykırı bir davranışta bulunduğunda yalnızca kendisi değil, onu görüp jurnal etmeyen de cezalandırılıyordu. Bu denetim mekanizmasının daha iyi işleyebilmesi için ders nâzırları her sınıftan birisini jurnalcı olarak atıyorlardı. Çocuğu dış dünyadan ayıran ve sürekli gözetim altında tutan bu pedagojik yöntemler belli bir çocukluk anlayışından kaynaklanıyordu. Bu anlayış içinde çocuk her an kötülüğe yönelebilecek bir varlıktı. Bu pedagojik dünyanın kuramcılarından Bossuet ve Rollin'e göre, dış

dünya, düzensizliğin ve dinsizliğin dolaştığı, kolejle arasına aşılmaz engeller konması gereken bir dünya idi. Çocuk «kötülüğe doğal bir eğilim», okul şeytanın dışında dolaştığı bir şehirdi. «Şeytan çocuklara sürekli saldırmakta fakat onlar şeytanı yenememektedirler.» Çocuk bu savaşından tek başına galip çıkamaz. Çocuğun bu savaşını, onun yerini alan öğretmenler çocuğu sürekli gözetim altında tutarak yürüteceklerdir. Madem ki İsa'nın öğrettiği gibi, şeytan bizi her yerde izlemektedir, o halde çocukların onları en gizli gereksinmelerinde bile gözleyecek melekleri olmalıdır.

Kolejde yalnızca seçilmiş yazarlar değil, seçilmiş parçalar okutuluyordu. Koleje girebilmiş bir eserin sakıncalı görülen yerleri çıkartılıyor, hatta Saint Ignace'ın önerdiği gibi bu yerler «örnek alınacak şeyler»le dolduruluyordu. Kitaplarda okunacak yerler işaretleniyor, öğrencilerden yalnızca oraları okumaları isteniyordu. Okuma biter bitmez kitaplar geri alınıyordu. Bu «seçme eserler» yöntemi, bilindiği gibi günümüze kadar ulaşmıştır. Değişik «kolejler» birçok yazarı «seçme eserleri» ile sunmayı, cizvitlerden kalma akıllı bir okutma ve sansür politikası olarak benimseyip uygulamışlardır. Burada «kolejin» «Kilise»si önemli değildir, yöntemin kendisi bu başkalıkları unutturacak kadar incedir.

Kolejlerde öğrencileri kendiliklerinden çalışmaya yöneltmek için de belli yöntemler gerekiyordu. Bu tür yöntemlerin başında rekabet geliyordu. İyi öğrencileri ödüllendirmek için bir takım faaliyetler düzenleniyor, onların hayırsever işlere katılmalarına izin veriliyordu. Hastaneler ve yoksul evleri ziyaret ediliyordu. Belli bir hazırlık sonrası her sınıf davetliler karşısında çalışmalarını sergiliyor, övgü bekliyordu. Her sınıf kartacalılar ve romalılar diye ikiye ayrılıyor, her kampın birincisi İmparator ünvanını alıyordu. Her kampta senatör, konsül gibi ellerinde belli bir iktida-

rı bulunduran ve her ay tekrarlanan yarışmayla yenilenen yetkililer vardı. Ayrıca her sınıf genel denetimi yapan birer onbaşı nezaretinde onar kişilik mangalara ayrılıyor ve bu mangalar arasında sürekli bir rekabet sürüyordu. Her öğrenci karşı kamptan bir manganın bir öğrencisini kendisine rakip olarak seçip onunla sürekli yarışıyordu. Öğrenci, rakibini her konuda geçmeyi, onun yanlışını hemen yakalayıp gerekince sözü kapmayı amaçlıyordu. Öğrenmeyi sevmeyi yandaki sıradakini yenmeyle sağlayan bu yöntemler hepimizin bildiği gibi XVII. yüzyılda takılıp kalmadılar. Kolejlerdeki eğitimin asıl amacı öğrencileri dindar kılmaktı. Fakat burada paradoksal olan, kolejin asıl amacının gençlere İsa'yı tanıtmak olmasına karşın, eğitim programlarının büyük kısmını dindar olmayan yazarların, latin dünyasının pagan yazarlarının metinlerinin oluşturmasıdır. Okutulan metinler Hıristiyanlığın karşısına alması gereken paganizmin yazınından seçilmektedir. Kolejdeki öğretimin büyük kısmını latince dizeler ve söylevler üzerine yapılan alıştırmalar oluşturmaktadır. Bütün dersler latince verilmekte, hatta öğrencilerden ders dışında bile latince konuşmaları istenmektedir. Öğrencilerin aralarında fransızca konuşmaları kesinlikle yasaklanmıştı. Fakat latince metinlerin sunuluşunda sıkı bir sansür uygulanmakta, Hıristiyanlığa ters düşecek bölümler ya metinden çıkarılmakta, ya da belli bir yorumlamayla bunlarda Hıristiyanlığın ilk belirtileri bulunmaya çalışılmaktadır. Öğretmen, «pagan kitapları, onları açıklama tarzıyla hıristiyan kılmasını bilecektir.» Rollin, dine yabancı bu yazarların, ifadelerinde yapılan az bir değişiklikle hıristiyan yapılabileceklerini söylemektedir.

Doğrudan hıristiyan yazarlara başvurulmayıp, pagan yazarların hıristiyanlaştırılmasına gidilmesinde en önemli etken, ikincilerin latincesinin mükemmelliği ve işledikleri konuların çekiciliğiydi. Kilise Babaları'nın kullandıkları latince yeteri kadar arı

bulunmuyor, antik yazarların mitolojiden, hayal gücünden esinlenen mükemmel üslubları gençlik için daha uygun görülüyordu. Bu antik metinleri incelemek bir bakıma kutsal metinlere geçiş için bir hazırlıktı. Saint Basile'in deyişiyle, gerçek aydınlık üzerine bakışımızı sabitleştirebilmek için, güneşe önce suda bakmaya alışılması gerekiyordu. Hıristiyan kitaplardaki Tanrı'nın sözünü inceleyebilmek için, önce bu antik metinlerde hakikat ve erdem üzerine çizilen taslaklar kavranılmalıydı. Kolej dünyası latin kültürü üzerine kuruluydu. Latincenin XVI. yüzyıldan itibaren, kültürün lâyikleşmesi süreciyle birlikte gittikçe eski önemini kaybetmesi, kolejlerin bu kültüre daha fazla sarılmaları sonucunu doğurdu. Kolejin, kültürün genel gelişimine tamamen ters bir program uygulaması onun kurum olarak kendine çizdiği amaçla bir düşüyordu. Kolejin asıl amacı dış dünyaya açılmak değil, tersine, sürekli kötülüğe eğilimli varlıklar olarak anlaşılan çocukları bu bozulmuş dış dünyadan kesinlikle ayırmaktı. Dış dünyanın günlük yaşamının, halkın kullandığı dilin kolejde yeri yoktu. Latince, yatılılığın asıl karakterini oluşturduğu bu kapalı kurumların asla vazgeçemeyecekleri ilk araçtı. Kolejde seçilmiş yazılar ve seçilmiş kahramanlarla oluşturulan kurgusal antik dünya, seçilmiş bir ahlâkla birlikte sunuluyordu. Bu pedagojik çerçevede, dünya nimetlerine sırt çevirmek ve sadelik en yüksek erdemdiler. Çocuk isteklerinden uzaklaştıkça, uslu ve her zaman itaat etmeye hazır oldukça, çizilen modele yaklaşıyordu. Yorumlanmış şekliyle Roma dünyası, mükemmelliğiyle, dış dünyanın bütün şüphelerine, bütün anlaşmazlıklarına karşı en iyi modeli oluşturuyordu. Çağının dünyasına kulak vermek, birçok eleştiriye ve şüpheye açık olmak demekti. Kolejdeki çocuklar aklı karıştıran bütün bu tartışmalardan uzakta yaşayacaklardı. Öğretmenler programın dışında hiçbir yazardan söz etmeyecekler, hiçbir yeni öğretim yöntemini deneyemeyeceklerdi.

Tarih, coğrafya, fransızca ve bilimler gibi öğrenciyi dış dünyayla ilişkiye geçirebilecek konulara ayrılan ders saatlerinin toplamı günde yarım saati aşmayacak derecede sınırlıydı. Anlatıldığı kadarıyla, tarih daha baştan mahkûm ediliyordu. Tarihsel dünya yalnızca geçiciliği, hiçliği, süreksizliği yansıtıyordu. İnsansal şeylerin bu istikrarsızlığı bizleri sürekli değişmez sonsuzluğa yöneltiyordu. Ayrıca, tarih öğretimine ayrılan saatler yalnızca eski ve kutsal tarih içindi. Rollin, Fransa tarihine kolej yıllarında vakit bulunamayacağını söylemektedir. Kolej, tarihe olduğu gibi çağının gelişme içinde bulunan bilimlerine de ilgi duymamaktadır. Nasıl çocuğu tarihsel olmayan bir dünya içinde yaşatmak söz konusuysa, bilimler yoluyla fizik dünya ile kurulabilecek bir ilişkiye de engel olunmaktadır. Geometri, fizik, astronomi gibi bilimlerin incelenmesi «boş bir eğlencedir.» «İnsanlar, çizgileri ölçmek için, açıların ilişkisini incelemek için ve bütün zamanlarını maddenin çeşitli hareketlerini ölçüp biçmede kullanmak için doğmamışlardır.» Yaşam böyle küçük konularla uğraşmak için çok kısa, zaman çok değerlidir. Yönelinecek şeyler doğruluk, dürüstlük, akıllılıktır ve insanları bu değerlerle donatmak için de fizik dünyanın bilgisine gerek yoktur. Programda yer aldığı kadarıyla, fizik bilgileri Tanrı'nın eseri karşısında bütün sistemlerin nasıl güçsüz düştüklerini kanıtlamak amacıyla yorumlanıyordu. Kolejde yasaklanmış fransızca ile yazılan kitapların okunması bir «zaman kaybı» olarak nitelenirken, bu dilden bir çalışma yayınlayan Rollin, eğer kendisi için yeni olan bu türde hatalar yapmışsa bağışlanmasını diliyordu. Rollin'in bu özürünü d'Aquseau, «fransızcayı sanki sizin kendi dilinizmiş gibi yazıyorsunuz» övgüsüyle yanıtlıyordu.

Kolej, fransızcanın toplumda, yazılı kültürde kazandığı önemi elinden geldiğince öğretime yansıtmamaya çalışıyordu. Çünkü kolejin temel yöntemi olan tecrit etmenin en önemli aracı latinceydi. Fakat, ko-

lejin dış dünyadan tecrit edilmiş bir dünya yaratma iddiası giderek imkânsızlaşmaya başladı. Herşeyden önce, öğrenciler bu pedagojik dünyada yaşamlarından belli bir süreyi geçirip diğer insanlar arasına katılacaklardı. Kolej, bir pedagojik kurum olarak öğrencileri bu diğer dünya için de biçimlendirmeliydi. İkinci olarak, kolej dış dünyada insanlar arasında mevcut ayrıcalıklara, sınıf farklılıklarına kayıtsız kalamıyordu. Özellikle Paris'deki cizvit kolejlerine bu farklılıklar çok daha kuvvetli yansıyordu. Herşeyden önce parasız gündüzlü ve paralı yatılı ayrımı vardı. Ayrıca, yatılılar arasında da bir eşitlik söz konusu değildi. Örneğin Louis le Grand kolejinde beşyüz öğrencinin otuz-kırk kadarını, ayrı odaları, özel eğiticileri ve hizmetçileri olan ayrıcalıklı öğrenciler oluşturuyordu. Diğerlerinden daha fazla izin hakları olan bu öğrenciler, odalarında arkadaşlarını kabul edebiliyor, yemek verebiliyor, konser düzenleyebiliyorlardı. Öte yandan, gündüzlülerin en yoksulları sofranın hazırlanması, yerlerin süpürülmesi gibi işleri yapıyorlar, hatta zengin öğrencilere hizmet ediyorlardı. Kolejlerin öğrencilerini okul sonrasına hazırlarken seçtikleri model, seçkinler sınıfının yaşam biçimiydi. XVII. yüzyılda ortaya çıkmaya başlayan «kibar hayat» denebilecek yaşam biçiminin gerektirdiği nezaket kurallarına kolejlerde büyük önem veriliyor, çatal bıçak tutmaktan oturma biçimlerine, diş temizleyip tırnak kemirmekten sohbet konularının seçimine kadar bütün davranışlar en ince ayrıntılarına kadar çiziliyordu. Kolejler XVII. yüzyılda öğrencilerini belirli mesleklere hazırlamıyorlardı. Zaten bu dönemde öğrencilerin kolej sonrası bir meslek edinebilmeleri için teknik ve mesleki bilgilerle donatılmaları da gerekmiyordu. Öğrenciler orduda ve idarede kolaylıkla birer görev buluyorlardı. Ayrıca bu dönemde görevler satın alınabiliyor ya da babadan oğula miras kalabiliyordu. Bu koşullar içinde, kolejin eğitim biçiminin toplumdan gelen belli bir isteği yanıtlayacak

biçimde yeni bir program ve amaçla donatılması gerekmiyordu. Fakat XVIII. yüzyıldan itibaren toplumdaki gelişmeleri karşılayacak yeni bir aydın tipi belirmeye başladı. Artık yeni iş alanları daha derinlemesine bilimsel araştırmalar yapan, ekonomiye, coğrafyaya, çeşitli yabancı dillere yabancı olmayan aydınlara açılıyordu. Snyders'in değerlendirmesine göre, kolejlerin geleneksel eğitimi saraylı ve asker soylularla, belli bir dönemdeki burjuvazinin gereksinimlerine uygundu. Bu dönemde kahramanlık ve şövalyece bir anlayış savaş kazanmaya yetebiliyor, burjuvazi yalnızca güzel konuşmak niteliğine sahip olmakla yönetimde yeni görevler alarak yükselebiliyordu.

Kolejlerin olanakları çok sınırlı sayıda çocuğun eğitimine izin veriyordu. Bu okullar XVII. yüzyılın sonu ve XVIII. yüzyılın başlarından itibaren, gelişen kapitalizmin, savaşların ve salgın hastalıkların ortada bıraktığı onbinlerce yoksul çocuğa uzanamıyorlardı. Zaten gerek kolejlerin verdiği eğitimin daha çok orta eğitim üzerine kurulu olması, gerek bu kurumların günlük yaşamı hor gören ve dolayısıyla dışlayan bir eğitimi amaçlamaları onların yoksul kitlelere açılmasını imkânsız kılıyordu. Ortaya çıkan bu işsiz güçsüz yoksul insanların kurumlarca disiplin altına alınması gerekiyordu. «Toplumu bu başıboşlardan korumak» anafikri etrafında oluşturulan bir iktidar ideolojisiyle büyük kapatma yöntemleri geliştirildi. Tembelliğin ve başıboşluğun ortadan kalkması için çalışmayı en etkili yöntem sayan bu ideolojinin örgütlediği yoksullara yardım kurumları sağladıkları barınak ve yiyecek karşılığında bu işsizlerden büyük «iş orduları» yarattılar. Çalışamayacak kadar güçsüz olanlar yine yüzyıllardan itibaren kurumlaşacak olan hastanelerde toplandılar. Yetimler, aileleri meçhul olan çocuklar ve yoksul yardımı alanların çocukları bu hastanelerin ve hayır kurumlarının etrafında kurulan okullarda toplandılar. Zorunlu ilk öğretim ve eğitim önce bu yoksul ve kimsesiz çocuk-

lara uygulanmaya başlandı. Ailelerin aldıkları yoksul yardımlarının sürebilmesi, çocuklarının bu okullara devamına bağlıydı. XIX. yüzyıldan itibaren okulun yoksul çocuklar dışındakilere de zorunlu kılınmak istenmesi, yoksul yardımı alan bu ailelerin sayılarının düşüşüyle de ilgiliydi. Bu döneme kadar okul yoksul kesimin çocuklarını istenilen biçimde emekçiler haline dönüştürerek toplumdaki etkinliğini ve başarısını göstermişti. Fakat XIX. yüzyıldan itibaren, tarımda uygulanan yeni teknikler sayesinde eski açlık yılları kalmamış ve dolayısıyla yoksul yardımı almak için başvuranların sayıları azalmıştı. 1835 yılında Paris'de yaşayan 770.000 kişiden yalnızca % 5'i yoksul kabul ediliyordu. Oysa XVII. yüzyılda bu oran % 15, zaman zaman bu yardıma başvuranların oranı ise % 25'di. Gelişen kapitalizm artık emekçileri açlıktan ölmeyecek kadar doyuruyor, yoksul yardımı karşılığında istenen zorunlu çalışma toplumda işlevini giderek yitiriyordu. Gelişen kapitalizmin temel eğitimden geçmiş işçi talebini yalnızca yoksul çocuklarıyla karşılayabilmek imkânsızlaşmıştı. 1819'da Almanya'da, 1825'de İngiltere'de, 1843'de Fransa'da çalışmak isteyen çocukların okuldan geçtiklerini gösteren bir belge getirmeleri zorunlu kılındı. Güçsüz yurtları ve hastaneler özellikle büyük kentlerde bulunduklarından, bu kurumların örgütleyemediği kırsal kesimdeki çocuklar da XIX. yüzyılın başlarından itibaren okullu yapılmaya başlandılar. Tarımdaki gelişmeler sonucu kırsal kesimdeki ailede yalnızca iki çocuğa yer kalmıştı: «Babanın yerini alacak bir erkek evlât ve komşunun oğluyla evlenecek kız evlât.» Diğerleri okul tarafından biçimlendirilip kentlerin, endüstri merkezlerinin yolunu tutacaklardı. Kırsal kesimi de içine alan bu okullu kılma hareketi doğal olarak ne küçük kilise okullarıyla, ne de tamamen hayır kurumlarına bağlı okullarla gerçekleştirilebilirdi. Bu aşamada devlet, Fransa'da Guizot'nun çıkardığı yasalarda öngörüldüğü gibi, öğretmen okullarını yara-

tarak, okulun ve öğretmenin masraflarını yerel idarelerden sağlayarak eğitimin devletleştirilmesi yönünde işe katılıyordu. Devletin getirdiği bu idari ve ekonomik önlemler XVII. yüzyılda uygulamaya konmaya başlamış pedagojik yöntemlerle birleşerek ilerde ulus-devletlerin eğitim-öğretim politikalarını doğuracaklardı.

Eğitimi çok sayıda çocuğa ulaştırabilmek için bir öğretmenin nezaretinde birçok öğrenciyi etkili bir şekilde biçimlendirebilecek yeni yöntemler gerekiyordu. Yoksul çocuklar bu eğitimden mevcut düzeni tehlikeye düşürecek unsurlar olarak değil, uslu, itaatli, imanlı ve çalışkan emekçiler olarak çıkmalıydılar. Eğitim kurumlarının bu işlevlerini gerçekleştirmesini sağlayacak olan yöntemler militer modelde bulundu. XVII. ve XVIII. yüzyıldan itibaren bütün kurumlarda yaygınlaşan disiplin düzeninden artık yalnızca kötülüğü ve tehlikeyi önlemek gibi işlevleri yerine getirmesi değil, bireyleri yararlı kılmak gibi olumlu bir rol oynaması da isteniyordu. Nasıl artık ordudaki disiplin yalnızca itaatliliği, kaçaklığı, yağmayı önleyen bir araç olmaktan çıkıp, ordunun gücünü artıran temel bir teknik haline dönüşüyorsa, nasıl artık atelyedeki disiplin otoriteye ve yönetmeliğe uymayı sağlamasının, hırsızlığı ve savurganlığı önleyen bir düzen oluşturmasının yanısıra çalışma hızını, verimliliği, kârı artırmayı da amaçlıyorsa, okuldaki disiplin de hiçbir ayrıntıyı atlamayarak çocuklardan ilerinin en verimli yetişkinlerini elde etmek istiyordu. XVII. yüzyılda hıristiyan okullarında çocuğu kuşatan kurallar bu yüzyılın sonunda Jean Baptiste de la Salle'in pedagojik yöntemleriyle zenginleşerek, Fransız Devrimi ve sonrasında oluşacak olan lâyik okulda belirleyici bir işlev kazandılar. Lyon'daki hıristiyan okullarının kurucusu Demia, 1654'de, okulda gerekli düzeni sağlayacak tüm önlemleri ayrıntılarıyla sıralıyordu: Sınıfta her öğrencinin değişmez bir yeri olacaktı. (Yoksullar pisliklerinden ve parazitlerinden

dolayı ayrı oturacaklardı.) Öğrenciler arasında daha disiplinli olanlar diğerlerini gözetecek, okula giriş ve çıkışlar düzenli takımlar halinde yapılacaktı. Sınıfta kesinlikle sessizlik hakim olacak, çok zorunlu olmadıkça öğrenciler aralarında ve öğretmenle konuşmayacaklardı. Öğretmen hiçbir öğrencinin elini kaldırıp izin istemeden konuşmasına izin vermeyecekti. F. Furet ve J. Ozouf'nun sözünü ettikleri, XVII. yüzyıl ortalarında parisli bir rahip tarafından yazılmış l'Escole paroissiale adlı el kitabında da bir yandan sıraların düzeni, kâğıdın kullanılması, kalemin bakımı üzerinde sayfalar dolusu öğütler sıralanırken, çocukların bütün davranışları da sıkı kurallara bağlanmaktadır. İki çocuğun birarada tuvalete gidemeyeceğine değgin kural bile getiren, çocuğu şekil verilecek bir çamur, sürekli «kötülüğe» yönelik bir varlık olarak gören ve onun bütün arzularını köreltmeyi amaçlayan bu eğitim anlayışı yalnızca okulun duvarları arasında kalmayıp, kendine daha iddialı toplumsal görevler yükleyerek ailelerin denetimine ve gözetimine kadar uzanmaktadır. Demia'nın kitaplarının, l'Escole paroissiale'ın ve benzer el kitaplarının üzerinde önemle durdukları ikinci nokta, okulu ailelerdeki hıristiyan erdemlerin ve namusun gözeticisi durumuna getirmeye yönelik önlemlerdir. Okulun öğretmeni çocuklarla birlikte anababaları da eğitmeli, okuldaki kuralları evlere de taşımalıdır. Öğretmen çocuklara «başkalarının yanında işemeyi, kız kardeşleriyle, hatta zorunlu değilse anababalarıyla yatmalarını» yasaklamalıdır. Eğer çocuklar anababalarıyla yatacaklarsa mutlaka onların ayak ucunda, «yalnız evliler için izin verilen şeyi» görmeyecekleri, hissedemeyecekleri bir biçimde yatırılmalıdırlar. Anababalar çocuklarının kızkardeşleriyle, hizmetçileriyle ya da kendileriyle yatmalarına engel olmazlarsa, çocukların okulla ilişkisi hemen kesilecekti. «Böylece hıristiyan okul yalnızca uslu çocuklar biçimlendirmekle yetinmemeli, aynı zamanda anababaların gözetimine

ve onların yaşam biçimleri, gelirleri, dindarlıkları, ahlâkları konusunda bilgi edinilmesine de imkân vermeliydi.» Demia'ya göre, bir çocuğun kötü bir davranışı ya da okula gelmemesi karşısında komşularının bilgisine başvurulmalıydı. Anababaların Hıristiyanlığın temel bilgilerine ne derece sahip oldukları, duaları bilip bilmedikleri, evlerinde kaç yatak bulunduğu ve geceleri nasıl yattıkları bu soruşturmalarda öğrenilmeliydi. Okul, belli bir aile tipini yaratmaya çalışan bir aygıt olarak kendini gösteriyor, yoksul ailenin bir düşmanı olarak beliriyordu. O, ailenin bir uzantısı olmaktan çok, aile okulun bir uzantısı durumuna geliyor, ana-babalara çocuk karşısında ve kendi aralarında gösterilmesi gerekli davranışları, yaşama biçimlerini benimsetmek istiyordu. Anababalar da öğrenciydiler. Benimsetilmeye çalışılan davranışlar evin genel temizliğinden, mastürbasyona kadar bütün konuları kapsıyordu. Çocukların çıplak banyo yapmalarına izin verilmemeliydi. Beden olabildiğince unutulup, hatta düşman durumuna dönüştürülüp cinsel isteklerden olabildiğince uzaklaşılmalıydı. Çocuklarında istenilen yönde önemli gelişmeler görülen anababalar yoksul evinden giyecek yardımıyla ödüllendirileceklerdi.

Demia'nın Lyon'da kurduğu okulun bir benzeri XVII. yüzyılın sonlarında Paris'de Jean Baptiste de la Salle tarafından kuruluyor. Bu okul da diğer hıristiyan okulları gibi hayır kurumlarının yardımıyla yaşıyor, onlar gibi çocuklara hıristiyan öğretiyi ve belli bir ahlâkın gerektirdiği davranışları götürüyordu. Bu okul da diğerleri gibi yalnızca yoksul çocukları için zorunluysa da, toplumsal talebe daha uygun düştüğünden kapılarını burjuva ve zanaatkâr çocuklarına da açıyordu. Frerler okulu, programına aldığı okuma, yazma, hesap, din ve «hal ve gidiş» derslerini öğretirken yeni bir yöntem uyguluyordu. O zamana kadar uygulanan geleneksel yöntemle, öğretmen kürsüde oturarak öğrencileri teker teker yanına çağırıp

onlara alıştırmalar yaptırıyordu. Bu nedenle de, öğretmen bir çocukla ilgilenirken diğerlerini denetleyemiyordu. Bu bireysel yöntemle kalabalık sınıflarda başarı oranını yükseltmek imkânsızdı. Bir sınıfta kırk çocuk bu yöntemle altı saatlik bir öğrenim gördüğünde, her öğrenci günde ancak dört dakika okuyabiliyor, birbuçuk dakika hesapla uğraşabiliyor ve öğretmenin önünde ancak üç dakika yazabiliyordu. Jean Baptiste de la Salle'in getirdiği yeni yöntemle (simültane yöntem) bir sınıftaki öğrenciler bilgi düzeylerine göre beş gruba ayrılıyor (Neden ilk okulların beş sınıftan oluştuklarının tarihsel açıklamasıl), öğretmen kürsüye öğrencileri birer birer çağırmayıp, bir gruptan okumaya başlamalarını istiyordu. Öğrencilerden birisi yüksek sesle okumayı sürdürürken, bazan onu durdurup bir başkasına okumaya devam etmesini işaret ediyordu. Böylece bir grupun bütün üyeleri sürekli olarak önlerindeki kitabı izliyorlardı. Bu yöntem bütün öğrencilerin tek kitaba bağlanmalarını zorunlu kılıyor, eskiden olduğu gibi her çocuk bulduğu herhangi bir kitapla okula gelmiyordu. Bu nedenle, okul bütün öğrencilere aynı öğretmeni, aynı kitabı, aynı dersi, aynı denetim ve düzeltme yöntemlerini getirecek şekilde düzenlenmeliydi. Getirilen tekbiçimcilik bu okullardaki öğrencilerin sınıfta geçirdikleri ölü zaman oranını azaltıyor, başarı oranını yükseltiyordu. Bu yöntemle, onbeşer kişilik beş grupa ayrılmış altmış kişilik bir sınıfta her öğrenci onsekiz dakika okuma, onikl dakika yazı ve altı dakika da hesapla ilgilenebiliyordu. Öğretmen bir grupla ilgilenirken diğer gruplar kendi aralarından seçilmiş başarılı öğrencilerin gözetiminde sürekli yazıyorlardı. Öğretmen her an başını çevirip yazıp yazmadıklarını denetleyebilirdi. Böylece, yazmak bütün öğrencilerin sürekli gerçekleştirdikleri bir disiplin aracı haline geliyordu. Okulun duvarlarında «zaman kaybetmeksizin sürekli yazmak gerekir» yazıyordu. Okul içinde geçerli kurallar

Demia'nın okullarındaki gibi militer modelden alınmıştı: Öğretmen ancak öğrenciler mümessillerin gözetiminde yerlerini aldıktan sonra sınıfa giriyordu. Okulun ve içindeki mobilyaların tekbiçimliliğine büyük özen gösteriliyor, ortam olabildiğince nötr bir hale dönüştürülerek sürekli disiplini hatırlatan bir hava yaratılıyordu. (Neden ilkokulların birer çocuk hapishanesine benzediklerinin tarihsel açıklamasıl) Frerler okulunda da sessizlik mutlak bir kuraldı. Çocukların aralarında konuşmaları yasaklandığı gibi, öğretmenin öğrencilerle iletişimi de tam bir sessizlik içinde bir «sinyal», yani bir cetvelle gerçekleşiyordu. Öğretmen elindeki cetvelle kürsüye belli sayıda vurarak ya da onu bir öğrenciye yönelterek dersi yürütüyor, çocuklar cetvelle verilen işaretleri izliyorlardı. Diğerleri gibi bu yöntem de militer modelden alınmıştı. Zamanın ve buna bağımlı olarak davranışların çok küçük birimlere ayrılmasına dayanan yeni bir disiplin düzeni orduya olduğu gibi atelye ve okula da yerleşiyordu. Artık dakikalar hatta saniyeler hesaba katılmalıydı. Orduda atışlar kronometreyle ölçülmeye, adımlar inceden inceye hesaplanmaya, tüfeğin kaç zamanda omuzdan yere indirileceği ayrıntılarıyla kurala bağlanırken, okulda da tüm davranışlar için belli süreler tanınıyor, kalemin kaç zamanda kâğıda ineceği, hangi işarete nasıl yanıt verileceği programların konusu oluyordu. Disiplinli er, disiplinli öğrenci gerekti. Er subayının işaretine gerekli tek yanıtı verecek, kendisine ne emredilirse düşünmeden hemen yerine getirecekti. Dikkafalılık ve gecikme bir suçtu. Öğrenciler de aynı tavırda olmalıydılar. Söz hakkı olmadan, açıklama istemeden, tam bir sessizlik içinde verilecek işareti beklemeliydiler. Çan sesine, el çırpmaya, eldeki küçük sopanın kürsüye vuruluşuna ya da öğretmenin bir bakışına hemen gerekli yanıtı vermeliydiler. (16)

(16) Foucault, a.g.e. s. 168

(Öğretmenlerimizin çocukları titreten bakışlarının tarihsel açıklaması!) Öğretmen çocukların dikkatini çekmek ve alıştırmaları durdurmak istediği zaman elindeki cetvelle bir kez vuracaktı. «İyi bir öğrenci sinyalin sesini her duyuşunda öğretmenin sesini ya da daha doğrusu onun ismiyle çağıran bizzat Tanrı'nın sesini duyduğunu tasarlayacaktı.» Çocuk, işaretlere otomatik olarak yanıt vermesini öğrenmeliydi. «Dua yapıldıktan sonra, öğretmen sinyali bir kez vuracak ve okutmak istediği çocuğa bakarak ona başlamasını işaret edecek. Okuyanı durdurmak için sinyalle bir kez vuracak. Okuyana, bir harfi, bir heceyi veya bir sözcüğü yanlış telaffuz edince, baştan başlamasını işaret etmek için ard arda iki kez vuracak. Eğer tekrar başlandığında öğrenci yanlış telaffuz ettiği sözcükten başlamıyor, ondan birçok sonrakini okuyorsa, öğretmen öğrenciye birkaç sözcük gerilemesini işaret etmek için birbiri üstüne sırasıyla üç kez vuracak ve bu işaret etmeyi öğrenci yanlış söylediği hece veya sözcüğe varıncaya kadar sürdürecek.» (17) Nasıl ordulara yeni yapılarını kazandırmak için geliştirilen yeni manevra anlayışı erlerin sıkı bir beden eğitiminden geçirilmesini zorunlu kılıyor, başın dik tutulmasından adımların atılışına kadar bütün davranışlar sayfalar tutan yönetmeliklerle bir düzene sokuluyorsa, Jean Baptiste de la Salle de bedeni hedef alan bir disiplin anlayışını okula taşıyor ve öğrencilere uyguluyordu: Yazarken gövde sola doğru biraz dönük dik tutulmalı, dirsek masaya dayalı ve çene ele yaslanacak biçimde hafifce öne edilmelidir. Masanın altında sol bacak sağdakinden biraz daha ilerde olmalı, gövde ve masa arasında iki parmak mesafe bulunmalıdır. Sol kolun dirsekten ele kadar olan bölüm masanın üzerinde durmalıdır. Sağ kol gövdeden yaklaşık üç parmak uzaklaştırılmalı, (...)

Orduda geliştirilen yöntemlerin okula taşınması

(17) Ak. Foucault, a.g.e. s. 168

sonradan açıklayacağımız gibi mütüel okulla birlikte çok daha hızlanacaktı. Batı Avrupa ülkelerinin II. Frédéric'in zaferlerinden sonra prusya piyadelerinin uyguladığı tekniklere duyduğu hayranlık gecikmeden okula da aktarılacaktı. Okulda gözetimi sağlamak için iç ve dış mimari de geliştirilen teknikler de, manastırlardan kalan mirasın yeni orduların ortaya koyduğu anlayışla zenginleştirilip daha rasyonel kılınmasıyla ortaya çıkıyordu. Prusya piyadeleri için hazırlanan yönetmelikte bir askeri kampın nasıl olması gerektiği yeni bir gözetim anlayışıyla yeniden kurallara bağlanıyordu. Çadırların sayısı, girişlerinin yönü, birbirlerinden uzaklıkları, subay çadırlarına göre konumları tüm ayrıntılarıyla veriliyordu. Bütün bu ayrıntılarıyla kampta gözetim daha etkili kılınıyor, «birbirini denetleyen bakışların ağı çiziliyordu.» Foucault'nun gösterdiği gibi, uzun süre şehircilikte, işçi sitelerinin kuruluşunda, hastanelerde, akıl hastanelerinde, hapishanelerde ve eğitim merkezlerinde bu kamp modeli görülecekti. Mimari artık yalnızca dışardan görülmek için (sarayların görkemli hali) ya da dışarıyı gözetlemek için (kale) değil, içeriyi gözetlemeye imkân verecek biçimde düşünülüyordu. Yeni disiplin ve gözetim anlayışının gerektirdiği mimari, hastanelere, hapishanelere ve okullara uygulanıyordu. Fransa'da XIX. yüzyıldan itibaren gelişen okul mimarisi mastürbasyonu önlemek için tuvaletleri teneffüs alanının ortasına yapıp çocukların içerde ne kadar kaldıklarını birbirlerine denetleyecek kadar «rasyonelleşmişti.» Jean Baptiste de la Salle okulun yerini, sınıfların alanını, sıraların düzenlenmesini değişmez ölçülere bağlıyordu. Herşeyden önce, öğretmen sınıfa tam hakim olabilecek şekilde oturmalıydı. Öğretmen kürsüsünden çocukların ayakları dahil herşeyi görebilmeliydi. XVII. yüzyılın sonlarına doğru yoksul okullarında öğrenci sayısının artması, yeni pedagojik yöntemlerin yokluğu, kalabalık sınıf içinde disiplini sağlayabilmek amacıyla öğretmenle

öğrenciler arasında bir gözeticiler takımının doğmasına yolaçtı. En iyi öğrenciler arasından seçilen bu gözeticiler, uyarıcılar ve diğerleri, okul içi ve dışı düzenin sağlanması için sınıfta dalga geçenleri, sokakta yakışıksız şeyler yapıp vakit geçirenleri, okula gelmeyen öğrencilerin neler yaptıklarını öğretmene yetiştireceklerdi. Bilindiği gibi, bu yöntemler Demia'nın ve sonradan Jean Baptiste de la Salle'in okullarında «pedagojik rollerini» artırarak günümüze kadar ulaşmışlardır. XVIII. yüzyıldan itibaren okulda ve orduda olduğu gibi fabrikada da verimliliğe dönük bir gözetimin sağlanabilmesi için bir gözeticiler takımının doğduğunu görüyoruz. Bu yeni tip gözetim o zamana kadar manüfaktürlerde ve loncalarda görülen gözetim tipinden farklı olarak bir aracı grubu, yani gözeticileri, işçi başlarını getiriyordu. Bu yeni gruba dahil görevlilerin tek işleri işçilerin çalışma hızlarını denetlemek, savurganlığı önlemek gibi atelyede üretimi en çok verimli kılıcı önlemlerin alınmasını sağlamaktı. Böylece gözetim üretim sürecinin ayrılmaz bir parçası oluyordu. Fabrika içinde gelişen bu disiplin mekanizması, Marks'ın gösterdiği gibi sermayenin kendisinden vazgeçemeyeceği bir işlev haline geliyordu. Orduda, atelyede, okulda ve diğer kurumlarda disiplinin sağlanmasının ancak yaratılan bu küçük iktidarlarla mümkün olduğunu «disiplin kuramcıları» daha XVIII. yüzyılın başından biliyor, erler, işçiler, öğrenciler arasından seçilen «ayrıcalıklıların» aracı olarak kullanılmasını daha o zamandan istiyorlardı. Bilindiği gibi bu seçim günümüzde «bir sanat» olarak sunulmaktadır. Kendisine gözeticilik görevi verilerek üretimden çekilen işçibaşı veya kendisinden arkadaşlarının her hatalı davranışını düzeltmesi ve jurnal etmesi istenen ayrıcalıklı öğrenci, kendilerine tanınan iktidar alanı içinde emretmenin verdiği sarhoşlukla sırasında «büyük iktidarlardan» daha zalim oluyorlar. Çocukların içinde özgürce gelişebilecekleri bir okulun neden mümessillerle birlikte olamıyaca-

ğını ilerde açıklamaya çalışacağım, neden insanların özgürce çalışabilecekleri bir fabrikanın işçibaşları ve gözeticilerle birlikte olamıyacağı ise bu çalışmanın konusu değildir. Fakat şu kadarını söyleyebiliriz ki, Marks'ın bu gözetim işlevini doğrudan sermayenin işlevi olarak görmekle ne kadar haklı olduğunu yakın zamanda yaşanan birçok devrim açıkça göstermiştir. Özellikle 1956 Macaristan işçi ayaklanmasında işçi konseylerinin en başta gelen istekleri bu aracı takımın kaldırılmasıydı.

Jean Baptiste de la Salle'in okulunun getirdiği bir diğer önemli yenilik de, öğretmenlerin düzenli bir eğitimden geçerek, giyinişlerinden davranışlarına kadar tam bir tekbiçimlilik göstermeleriydi. Bütün ayrıntıları düşünülerek çizilen bir eğitim düzeninin gerçekleşmesi ancak aynı şekilde biçimlendirilmiş öğretmenlerin varlığıyla mümkündü. Jean Baptiste de la Salle'in bu amaçla açtığı enstitülerde pedagojik yenilikleri tam bir düzen içinde uygulayabilen Frerler yetiştiriliyordu. Frerler tek tip elbise giymeli, çocuklarla konuşmamalı, okulda ders kitapları dışında hiçbir şey okumamalıydılar. Seyahat etmek istedikleri zaman, yönetici Frerin izniyle ancak onun çizdiği yolu izlemeliydiler. Bir Frerin kendi inisyatifiyle yapmasına izin verilen tek eylem, bir başka Freri yönetici Frere jurnal etmekti. Frerlerden birisi bir sınıfta yanlış bir şey yapıldığını görürse veya bilirse vakit geçirmeden yönetici Frere yetiştirecekti (18). Öğrencilerin sinyalin sesini Tanrı'nın kendilerini çağırması olarak algılamaları gibi, Frerler de aynı şekilde yöneticilerinin şahsında daima Tanrı'yı göreceklerdi. Jean Baptiste de la Salle ancak üç Frerin birlikte okul açabileceği kuralını getirirken, kuşkusuz, Frerler arasındaki bu karşılıklı gözetimi düşünüyordu. Frerler okulundaki bir diğer önemli yenilik de, okumanın öğretilmesinde fransızcanın lâtincenin önüne geçmesidir.

(18) Recherches, no: 23

Sonradan tekrar değineceğimiz gibi, toplumsal bir talebe cevap veren bu yenilik, Devrim ve sonrasında ulus-devletin ulusal dilinin oluşturulmasında da büyük bir rol oynayacaktır. Frerler genelde parasız olan okullarının yanısıra paralı yatılı ve teknik öğretime dönük okullar da açtılar. Yoksullara açık okullarında her sınıfın bir öğretmeni varken, Rouen'de açtıkları bu paralı okullarda her sınıfta en az iki öğretmen bulunuyordu. Bu okulda fransızca ve matematiğin yanısıra hesap defterlerinin tutulması, müzik, desen, yaşayan yabancı diller de öğretiliyordu. Ayrıca öğrenciler okulun atelyesinde tahta, metal ve yontu işlerine başlıyorlardı. Ticari bir merkez olan Nantes'daki okulda muhasebe ve kambiyo işlerine bile programda yer veriliyordu. Furet ve Ozouf'nun değerlendirdikleri gibi, toplum, gelişimine bağlı olarak yavaş yavaş okul ağını örüyor, dinsel nitelikteki bir emiri (okullu olmak) kendi gereksinimlerinin hizmetine koymak için kendine malediyordu (19).

Devrim, yeni bir okul imajı yaratarak geleceğini bu okula bağlayacaktı. Devrim boyunca ve sonrasında politik ve kültürel kavgaların merkezine yerleşecek olan okul, Devrim'in getirdiği imajla artık örnek hıristiyanların değil, özgür ve mutlu insanların biçimleneceği bir yerdi. Gittikçe devletin vesayeti altına geçecek olan ve ulusal eğitimin kaynağı olarak sunulan yeni okul, söylenildiği gibi gerçekten eskisinden çok mu farklıydı? Bu sorun yalnızca okulun değil, Fransız Devrimi'nin bütünlüğüyle sorunuydu. Furet ve Ozouf, Fransız Devrimi'ne Tocqueville'in yaklaşımından yola çıkarak okul için şu yargıya varıyorlar: «Okul Fransız Devrimi'nin esas paradoksunu en güzel şekilde açıklıyor: Kopma ve süreklilik.» Okul etrafında Devrim'le başlayacak ve yüzyılımızın başlarına kadar sürecek tartışmalara, yaratılmak istenen okul imajına, yeni biçimde kurumlaşmalara geçme-

(19) F. Furet, J. Ozouf, a.g.e. s. 94

den önce, XVIII. yüzyılda Devrim öncesi geliştirilen ve devrimcileri etkileyen çocuk ve çocuklukla ilgili yeni anlayışlardan söz etmek istiyorum.

XVIII. yüzyıldan itibaren batı toplumlarında yeni bir çocuk imajı doğmaktadır. Geleneksel eğitimin çocuğa sürekli güvensizlikle bakan, onda kötülüğün kaynağını bulan anlayışı giderek terkedilmekte, çocuk sevgiye değer bir saflık olarak görülmeye başlanmaktadır. Toplumsal gelişmelere paralel olarak doğan yeni aile, yeni evlilik ve yeni evlât anlayışları, çocukların eğitiminin de yeni istekleri karşılayabilecek biçimde yeniden düzenlenmesini gerektiriyordu. Bu yeni aile, yeni «eş», yeni «evlât» imajı daha çok, XVIII. yüzyılda özellikle gelişme gösteren ve kendi değerlerini daha açıklıkla ifade edebilen bir sınıftan, burjuvaziden kaynaklanıyordu. Anababaları ve çocukları yeni bir mimari tarzda yapılmış evlerde toplayan, evliliği erdemleştiren, «sadık eş» imajını geliştiren, evlâtlarına yeni giysiler giydirerek onları «seven» ve hep birlikte zenginleşmeyi amaçlayan bu «burjuva ailesi», soylu sınıfın yaşama tarzıyla olduğu gibi «aşağı tabakanın» değerleriyle de uyuşmayan bir model geliştiriyordu. Monarşilerin yıkılmasıyla, çocuğun büyük yer kapsadığı bu yeni aile modeli toplumsal örgütlenmede belki de en önemli dayanağı oluşturdu. Mutlakiyet rejimlerinin, üyelerinin ayrılmasına izin vermiyen, babanın ve sonra büyük erkek evlâdın mutlak otoritesi altında bulunan aile tipi olmadan edememesi gibi, Cumhuriyet rejimlerindeki iktidarlar için de, aile içine «toplumsal sözleşme»yi taşıyan bu «burjuva ailesi» bir altyapı oluşturdu. Eski Rejim'in ailesi zenginliğin en önemli kaynağı görülen toprağın bölünmemesi için siyasal iktidarlarla elele mücadele ederken, «Yeni Rejim»in ailesi zenginliğin kaynağını ticaret ve giderek üretimde bularak, ailenin bölünerek olabildiği kadar çok «müteşebbis» çıkarması yolunda siyasal iktidara katılmayı amaçlıyordu. Fransa'da Devrim bu yolda aldığı bir

kararla, mirasta «büyüklük hakkı»nı kaldırdı.

Georges Snyders'in gösterdiği gibi, Eski Rejim'in aileyi ilgilendiren iki temel uygulaması («büyüklük hakkı» ve «pazarlıklı evlilik»), politik iktidar biçimini ayakta tutan iki önemli dayanaktı. «Büyüklük hakkı» feodaliteden kalan bir uygulamaydı. Feodalitenin silinmesinden sonra da, servetlerin istikrarını ve belli ellerde toplanmasını sağlama yolunda soylu ailelerde önemini koruyordu. Babanın seçtiği ve genellikle büyük erkek evlât olan asıl mirasçı, servetin 4/5'ne varan büyük kısmını alıyordu. Bu mal varlığından başka, ailenin taşıdığı onursal nişanlar da büyük oğula kalıyordu. Ekonomik olarak, «büyüklük hakkı» toprağın en önemli zenginlik kaynağını oluşturduğu bir dünyaya uygun düşüyordu. «Aile»nin bölünmeden tüm mal varlığıyla devamını sağlayan bu uygulama, Montesquieu'nün dediği gibi aynı zamanda monarşik devletin devamının da bir koşuluydu. Bu türde bir anlayışa ancak büyük ailelerin devamının arandığı monarşik devletlerde yer vardı. Ticaretin geliştiği bir Cumhuriyette hiçbir evlâdı diğerinden zengin kılmayan, hepsini çalışmaya iten bir eşit bölüşüm gerekliydi. Soylu ailelerde hakim bir diğer uygulama da «pazarlıklı evlilik» di. Evlenecek gençlerin fikrini almadan aileler arasında yapılan pazarlıklarla gerçekleşen bu evlilikler de, «büyüklük hakkı» uygulaması gibi büyük aileleri bütünlükleriyle korumak amacını güdüyor, uygunsuz evliliklerle toplumsal hiyerarşinin bozulmamasına çalışılıyordu. Politik iktidar da getirdiği yasaklamalarla bu hiyerarşiyi bozacak evliliklere engel olmak istiyordu. Evlilikler ailelerin şerefleri ve çıkarları doğrultusunda olmalıydı. Gençler çocuk denecek yaşta (evlilik için yasal yaş kızlar için 12, erkekler için 14'dü) kendilerine danışılmadan evlendiriliyorlardı. Nişanlanma yaşı çok daha düşük olarak kızlar için yedi, erkekler içinse onikiydi. Aileler arası pazarlıklarla kurulan bu ailelerde, burjuva ailesinde görülecek olan «aşk», «sadakat» gi-

bi değerlere yer yoktu. XVII. yüzyılın sonuna kadar romanlarda ve piyeslerde evlilik hayatına yer verilmiyor, hikâye evlenmeye gelince eser genellikle son buluyor, ya da yeni evlilerle alay eder bir biçimde sürüyordu. Evlilik ve aşk birbirlerinden ayrı şeylerdi. Montaigne iki türlü ilişkiden söz ederken, evliliğin «dinsel ve sofuca bir ilişki» olduğunu, «ağırbaşlı» ve «ciddi» hazlar vermesi gerektiğini söylüyordu. Bu «saygıdeğer» ilişkiyle karıştırılmadan yürütülecek diğer ilişki, sevgililerle «koca» arasındaydı. Babanın ya da büyük oğulun otoritesi altındaki bu soylu evlerinde Talleyrand'ın sözleriyle, sevilen, «bireyler değil, *aileydi*.» Birçok yazarın anılarında görüldüğü gibi, anababalar ve çocuklar arasında bir yakınlık söz konusu değildi. «İyi baba olmak henüz moda değildi.» Çocuk doğar doğmaz genellikle bir sütanneye teslim ediliyor, koleje girene kadar da burada kalıyordu. Kız çocukları kolejlerden daha sıkı bir düzeni olan manastırlara teslim ediliyordu. Fransa'da XVII. yüzyılda, baba hâlâ yargılama yetkisiyle ilgili bazı hakları elinde bulunduruyordu. İsterse çocuklarından birisini bir devlet hapishanesine kapattırabilirdi. Politik iktidar babaların bu yönde iktidarlarının artırılmasını destekliyordu. 1639'daki bir bildiri, babalara kendilerine kötü davranan çocuklarını yargılamadan hapsettirme yetkisini veriyordu. Cezanın süresini ve cinsini tesbit eden babaydı. Çocuklar karşısında baba ve devlet otoritesi işbirliği içindeydiler. Merkezî iktidarı aile içinde baba temsil etmekteydi. Monarkın iktidarını topluma hâkim kılan, aile içindeki bu «küçük monarklar»dı. Bu iktidarlar ağı içinde monarkın yasalarına uyma zorunluluğunun öğretildiği ilk kurum aileydi. Bossuet 1679'da yayımladığı bir kitabında kaynağını doğada bulduğu paternel otoriteyi, monarkın otoritesine temel yapıyor: Kralların kendilerine seçtikleri model, babalardır. Çocuğun tek bir baba tarafından yönetilmesi gibi, uyruklarda tek bir Egemen tarafından yönetilmelidirler. Sonraki sayfalarda açıklama-

ya çalışacağım gibi, «Egemen», bir kişi olmaktan çıkıp «halk» şekline dönüştükçe, buna paralel olarak aile içindeki Egemen babaların iktidarları da, kadın ve çocukların «halk» dan sayılmasıyla gittikçe azalacaktır.

XVIII. yüzyılda çocuk giysilerinde gerçekleştirilen yenilikler de, genel olarak çocukluk anlayışının geçirdiği değişimin bir belirtisiydi. Soylu ailelerde bu yüzyıla kadar çocuklar için ayrı bir giysi kabul edilmiyor, çocuklar saç modellerinden ayakkabılarına kadar büyükler gibi süslenip giyiniyorlardı. Bu uygulama, pedagojik kaygıyla uygulanan disiplinin somutlaşmış bir halinden başka birşey değildi. Çocuğun davranışları sürekli gözetim altında bulundurulduğu gibi, bedeni de kolalı, balinalı sert giysiler içinde disiplin altına alınmalıydı. XVIII. yüzyılın ortalarında uygulanmaya başlanan özel çocuk giysileri bir yandan çocuğu büyüklerden ayırarak ona ayrı bir yer tanırken, öte yandan çocuğa hareketlerinde bir serbestlik getiriyordu. Bu yeni giysilerde büyüklerinkinde görülen birçok ayrıntı terkediliyor, çocuğun başındaki ve sırtındaki yük epeyce hafifliyordu. Giyime değin bu devrim pedogojik bir devrimle birlikte gidiyor, korsenin terkedilmesi toplumdaki diğer «korselerin» terkedilmesi yolunda tartışmaları da başlatıyordu. Marie-Antoinette'in çocuklarını gösteren resimdeki küçük veliahtın giydiği «denizci» giysisi, rahatlığı ve basitliğiyle halk tarafından benimsenirken, «carmagnole» olarak adlandırılan ceketi taşıyanlar Fransız Devrimi'nin Sans-culottes'unu oluşturacaklardı. XVIII. yüzyılın ortalarında Voltaire, Diderot ve Helvétius gibi düşünürler çocukluğu şeytanın üzerinden elini çekmediği, kötülüğe ve günaha sürekli bir eğilim değil, bir saflık dönemi olarak sunmaya çalışıyorlardı. XVII. yüzyılın çocuk konusundaki kötümser anlayışı, yerini çocukluğu saflığıyla yücelten iyimser bir anlayışa terketmeye başlıyor, çocuk ilk kez kendiliğinden gelişimi içinde sevilmeye çalışılıyordu.

Kilisenin Hıristiyanlık anlayışına karşı gelişen deism, çocuk eğitiminde de asıl temayı oluşturan «ilk günah» düşüncesini dışarıda bırakıyordu. Kötülükler, kusurlar çocuğun kendisinden, insan doğasından gelmiyorlardı, onlar çocuğun içinde yaşadığı koşulların ürünüydüler. Voltaire'e göre, moral değerlerden uzak, ne iyi ne kötü olarak doğan çocuk, kendini içinde bulduğu koşulların etkisiyle suça ya da erdeme yöneliyordu. Askerlik gibi bazı meslekler zorunlu olarak insan ruhunu acımasız kılıyorlar, kötü doğmayan insan sonradan hasta olması gibi kötü de oluyordu. Rousseau'nun pedagojik düşüncesinin merkezini de, «ilk günah»a karşı çıkmak oluşturmaktadır. Bu düşünür için de, insan, adaleti ve düzeni seven bir biçimde doğal olarak iyiydi. İnsan kalbinde doğuştan hiçbir sapıklık yoktu. Doğanın ilk hareketleri daima iyi yoldaydı. Çocukluk konusunda gelişen bu anlayışların aileler arasında benimsenmesiyle, çocuk artık çekinmeden sevilebilir bir varlık haline dönüşüyordu. Çocukla belli bir yakınlığı gerektiren bu ilişkiler burjuva ailelerde doğuyordu. XVII. yüzyılın sonlarından itibaren yazılmış birçok anı ve diğer türdeki kitaplarda burjuva ailelerinde çocuklara gösterilen bu yakınlıktan büyük bir şaşkınlıkla söz ediliyor. Sürekli çocuklarıyla ilgilenen, onları sohbetlerinin merkezine koyan bu yeni anababalar, çocuk eğitimiyle ilgili geleneksel uygulamaları alt üst ediyorlardı. Doğar doğmaz sütanneye gönderilen, sonra eve birkaç saat uğrayıp kolejin yolunu tutan çocuklar, bu yeni ailelerde «yemekte bile anababalarıyla birlikteydiler.» Burjuva ailelerinde yaşanmaya başlanan bu samimiyet, mimari düzenlemeleri de birlikte getiriyordu. Soylu ailelerin büyük salonlar ve ağır mobilyalardan oluşan evleri, yerlerini küçük odalardan ve hafif mobilyalardan oluşan apartmanlara terkediyordu. Soylu evlerinde görülmeyen bir biçimde değişik işlevleri olan odalarda yaşanmaya başlanıyordu. Yatak odası ve yemek odası ayrılıyor, bütün ailenin kendi ara-

larında birlikte olacağı bir oturma odası düşünülüyordu. XVII. yüzyılda, gittikçe merkezileşen politik iktidardan iş alarak yükselen burjuvalar, bir sonraki yüzyıldan itibaren ticaretle çok daha zenginleşip, yaptıkları işi bir erdeme dönüştüren bir ideolojinin de taşıyıcısı oldular. Tanrı yaşam için gerekli olan herşeyi dünyada tek bir yerde toplamamış, insanların ticaret yapmalarını istemişti. Ticaretten sonra, fabrika açmak, üretimde bulunmak gibi girişimler de şerefli işler arasında sayılmaya başlandı. Artık burjuvazinin dünyası «ilerleme»ye açıktı, yeni bilgilerle donatılmış müteşebbislere gereksinim vardı. Burjuva ailesinin çocukları, babanın başladığı işi daha ileriye götürecek müteşebbis mirascılardılar. Yâni, «..... ve oğulları» idiler. XVIII. yüzyılın ortalarından itibaren tarımda, tıpta ve endüstride gerçekleşen ilerlemeler, kıtlıkların ve çocuk ölümlerinin nüfus büyümesindeki olumsuz etkisini azaltarak, ortalama yaşam süresini geçen yüzyıla kıyasla on yaş artırarak otuzikiye ulaştırdı. Artık yetişkin yaşına varabilenlerin ortalama ellibir yaşına kadar yaşama şansı bulunuyor, burjuvalar arasında artık eskisi gibi acele edilmiyor, erkekler yirmibeş, kızlar onsekiz yaşından küçük evlenmemeye, evlenmeden önce toplumsal durumlarını düzeltip çocuklarına gerekli imkânları sağlayacak önlemleri almaya çalışıyorlardı. Yeni ailede kadının yeri de, kocasına mutlak bağımlı bir varlığın yerinden farklıydı. Kadın artık Malebranche'ın düşüncesinde olduğu gibi, kocasına Tanrı'ya olduğu gibi itaat eden, onu sayan, ondan korkan bir kul değildi. Kadın, ailenin işlerinin yürütülmesi görevini kocasıyla paylaşmaktadır. «Ansiklopedi» bunu açıkça ifade ediyor: Annelerin çocuklar üzerinde «babalarınkine eşit hak ve iktidarları vardır.» Annenin ailede iktidarı paylaşmaya gitmesi, babanın kadın üzerinde olduğu gibi çocuklar üzerindeki mutlak iktidarını da sarsıyordu. «Ansiklopedi» evlâtların kendi evliliklerinde asıl söz sahibi olmalarını istiyordu.

Artık «evlilik» ve «mutluluk» birlikte düşünülebiliyor, hattâ, mutluluğun yalnızca evlilikten geçtiği düşüncesi yayılıyordu. Voltaire'in ifadesiyle, «evlilik insanı daha erdemli ve daha namuslu kılıyor»du. Burjuva ailesinde karıkoca arasında görülen bu yakınlık birçok piyese konu olurken, burjuvalara has bu modayla soyluların gelenekleri arasındaki uyuşmazlık gösterilmek isteniyordu. 1728'de yazılmış bir eserde, «L'école des bourgeois»da, bir burjuva olan Benjamine kocasını nasıl seveceğini söyleyerek «burjuvalara has duygularını» açıklarken, nişanlısı olan Moncade Markisinden şu yanıtı alıyordu: «Sevilen bir koca! Böyle konuşmaktan sakınınız; bu sizi kınatacaktır, sizinle alay edilecektir (...) ne küçüklük!»

Gelişen burjuvazinin çocukları kolejlerde verilen klâsik eğitimle yetinemezlerdi. Ticaretin, endüstrinin gerektirdiği ve kolejlerde fazla yeri bulunmayan bilgilerle de donatılmalıydılar. Kolejin çocuğu dış dünyadan ayıran anlayışı da burjuvalar tarafından eleştiriliyor, tersine bir uygulamayla, çocuğun etrafında olup bitenle ilişkide olması savunuluyordu. Burjuvazinin eğitime değgin isteklerini dile getiren Fleury, kolej öğrencisini «gününü lâtince ve yunanca çalışarak geçiren, eski romalıların yasaklarını, geleneklerini, tarihini bilen, fakat Fransa'da bugün nasıl yaşandığından, Fransa'nın nasıl yönetildiğinden hiç haberi olmayan» kimse olarak çiziyordu. Roma ve Yunan dünyası dekoru içinde yetişen koleji öğrencileri, şapka ve peruk taşıyan insanlarla konuşmak, Fransa'nın ya da Almanya'nın çıkarlarını tartışmak zorunda kaldıklarında şaşıracaklardı. Voltaire kolejde aldığı eğitimle ilgili olarak, ne kendisinin, ne de memleketlilerinin yurtlarıyla ilgili hiçbir şey bilmediklerini, tüm bilgilerinin Sezar ve Tacite'in anlattıklarından ibaret olduğunu söylüyordu. 1789'a kadar orta öğretimin yöneticisi olan Rolland, koleji öğrencilerinin Roma konsüllerinin listesini ne kadar iyi biliyorlarsa, Fransa krallarının isimlerinden de o kadar habersiz olduk-

larını hatırlatıyor. Burjuvazinin temsil ettiği yeni pedagojik ilkeler kolejlerin kapalı dünyasını karşısına alıyor, toplumu karanlıktan ve yoksulluktan kurtaracak olan ekonomik ve teknik bilgilere büyük önem veriyordu. Montesquieu, «birbirinden farklı ya da birbirine zıt üç eğitim görüyoruz: Babaların eğitimi, öğretmenlerin eğitimi, yaşamın eğitimi. Sonuncusunda bize söylenenler öncekilerin düşüncelerini alt üst ediyor» derken, gelişen toplumun isteklerinin artık klâsik eğitimle karşılanamayacağını belirtiyordu. Diderot ve Ansiklopedi yeni eğitimin iki ana temasını şöyle özetliyorlardı: Çocuğu bu toplumu seven ve ona katılan bir yurttaş olarak biçimlendirmek; çocuğu gelişen teknik ve ticaretin gerektirdiği bilgilerle donatarak, onu belli mesleklere hazırlamak. Bu anlayış içinde, matematik, fizik ve astronomi çocuğu kolejin lâtinceyle kurduğu kurgusal dünyadan çıkarıp, topluma bağlayacak olan yeni disiplinlerdi. Bu bilimler metafiziğin yanıt aradığı sorulara dönmeyeceklerdi. Hesap, tartmak, ölçmek ve gözlemek bizi ilgilendiren birçok sorunu çözecekti. Voltaire, ilk nedenleri tanımayı ancak tanrılar haline dönüştüğümüzde başarabileceğimizi söylerken, insan yaşamını yeteri kadar zengin bularak, Tanrı olmaktan da vazgeçiyordu. Diderot, rasyonel bilgiyi, matematiği moralden ayırmıyor, Oklit'i aynı zamanda moral öğreten birisi olarak görüyordu. Kolejlerde lâtinceye tanınan yere karşı çıkılıyor, endüstriye ve ticarete yönelecek öğrenciler için lâtinceden muafiyetin getirilmesi isteniyordu. Antik kültürden seçilen modeller değiştiriliyor, Diderot, Çiçeron'un yerine Seneka'yı öneriyordu. Kolejlerdeki tarih programlarının çağdaş olaylara bir türlü varamadığı belirtilerek, yaşanan tarihten geriye doğru bir program çizilmesi öneriliyordu. Bir çağı anlatırken onun genel bir tablosunun çizilmesinin önemli olduğu vurgulanıyor, tarih öğretiminde savaşlardan çok, «yasaların, sanatların, geleneklerin» asıl konuyu oluşturması isteniyordu. Tarih «büyük adam-

lardan» kalkarak değil, «halk»dan kalkarak öğretilmeliydi.

Geleneksel pedagojiye karşı çıkan bu öğretim devlet tarafından yönlendirilmeliydi. Çalışmanın başında aktardığımız gibi, La Chalotais'nin ifadesiyle, devletin çocukları devletin üyeleri tarafından yetiştirilmeliydi. Eğitim, uygulamaları toplumsal eğitimle uyuşmayan dinsel kurumlara bırakılamazdı. İstenilen, tam anlamıyla öğretim tekelinin devlet eline geçmesi değil, devletin sürekli denetimiydi. Öğretim kurumlarında görevli bütün öğretmenler devletin hazırlayacağı bir sınavdan geçmeliydiler. Programlardan dinsel eğitimin tamamen kaldırılması düşünülmüyor, fakat, bu eğitimi veren rahibin de doğrudan devlete bağımlı olması öneriliyordu. Yaşanan dünyaya dönük eğitim, bu dünyaya dönük lâyiklerce verilmeliydi. Geleneksel eğitimin Hıristiyanlığın temel bilgilerini öğretmesi gibi, devletin denetimindeki bu eğitim de çocuğa ilk olarak memleketin yasaları hakkında ilk bilgileri vermeli, yurttaşlık ödevlerini göstermeliydi. Devletin yaygınlaştıracağı ulusal moral, bu «yurttaşlık bilgileri»nin asıl konusuydu. La Chalotais'nin sözleriyle, «ilâhi yasaların öğretimi Kilise'yi ilgilendirmeli, fakat bu moralin öğretimi devlete ait olmalıydı.» Bu moral öğretimi malzemesini ilâhi yasalarda değil, doğal hukukta bulacak, herkesin aynı zamanda bir ailenin ve bir devletin üyesi olduğunu gösterecekti. Teknik ve moral ilerleme insanları mutluluğa götürecekti. «Kişisel mutluluk ulusal mutluluğa bağlıydı.» Kişisel çıkarlar genel çıkarlardan ayrılmıyorlardı. Ansiklopedi eğitimin amaçlarını şöyle saptoyordu: «Halkları yurda bağlamak, onlara komünote duygusunu, iyi yürekliliği, kamusal erdemleri, özel erdemleri, doğru sevgisini, devlete yararlı tutkuları esinlemek» (20).

Gelişen burjuvazi ilerlemenin ve mutluluğun yo-

(20) Ak. G. Snyders, a.g.e. s. 389

lunu kültürde bulurken, bilim ve edebiyat XVIII. yüzyılda bile soylular tarafından küçümseniyor, yüksek sınıftan birisinin düşüncelerini bir eserle yayımlaması çevresindekilerce gülünç bulunuyordu. Bu sınıf için kültürle ilişkide olmak, bazı görevlerin gerektirdiği bir «formalite»den başka birşey değildi. Burjuvazi eğitime büyük önem vermesiyle tutarlı olarak, görevlerin babadan oğula geçmesini eleştiriyor, herkesin eşit haklarla yarışmalara katılmasını istiyordu. XVIII. yüzyıl filozofları için toplumun ilerleyerek mutluluğa erişmesinin yolu eğitimden geçmekteyse de, okulun kapılarını herkese açıp açmamak sorunu onlar için de henüz çözülmüş değildi. XVIII. yüzyıl gelmeden, bir önceki yüzyılın başından itibaren okulluların fazlalaşmasından yakınılıyor, bu durumun tarımı, ticareti ve orduyu güçsüzleştireceği ileri sürülüyordu. Bir yandan okulların yalnızca devlet görevlisi değil, endüstrinin gereksinimi olan elemanları da yetiştirmesi istenirken, öte yandan bu eğitimin halkın bütününe açılmasına da baştan karşı çıkılıyordu. Daha az cahil olmanın daha az itaatli olmayı getireceğinden ve böylece geleneksel hiyerarşinin sarsılacağından korkuluyordu. Fleury, XVII. yüzyılın sonlarında, gelişen burjuvazinin eğitimle ilgili isteklerini dile getirirken, bir yandan toplumun isteklerine yanıt veremedikleri için kolejleri eleştiriyor, öte yandan eğitimin yaygınlaştırılmasının toplumsal istikrarın bozulmasına yol açabileceğine işaret ediyordu: «Köylü doğdunuz, köylü kalınız; babalarınızın tarlasını sürünüz, efendiye hizmet ediniz, gündelikçi olarak çalışınız, öğrenimi zengin olanlara bırakınız» (21). Bu düşünceler, eğitimi sihirli bir değnek gibi gören XVIII. yüzyıl filozofları ve eğitimcileri arasında da yaygındı. La Chalotais halktan insanların öğrenim görmelerine karşı çıkıyor, çiftçi ve zanaatkâr çocuklarının kötü bir öğrenim sonrası edindikleri gururla

(21) Ak. G. Snyders, a.g.e. s. 402

babalarının mesleklerini hor gördüklerini söylüyordu. Ekilmemiş topraklar bulunan ülkede yeterince çiftçi kalmıyordu. Halkın bilgileri yaptığı işten daha ötelere yayılmalıydı. Çiftçilere öğrenimi yasakladığı için La Chalotais'ye teşekkür eden Voltair'e göre de çiftçileri öğrenimden uzak tutmanın toplum için yararları vardı: «Birkaç çocuğun okuma, yazma ve hesap öğrenmesinin uygun olduğuna inanıyorum, fakat büyük kısmı, özellikle vasıfsız işçilerin çocukları yalnızca toprağı işlemeyi bilmelidirler. Çünkü üçyüz kol için ancak bir ya da iki kaleme gereksinim vardır» (22). Voltaire bazı metinlerinde «toplumsal düzeni» eleştirip, ekip biçenlerin yokluk, hiçbir şey üretmeyenlerin lüks içinde yaşadıklarını söylemesine karşın, halkın öğretim görmesi söz konusu olunca, toplumda cahil fakir fukara takımının bulunmasını bir doğa yasasının gereği olarak anlıyordu. Voltaire'e göre, ulusun içinde temiz insanlarla hiçbir alışverişi olmayan, çağının gerisinde, aklın ilerlemesine kapalı, fanatizme açık bir halk vardı: «Halktan, yaşamak için kollarından başka birşeyi olmayan fakir fukara takımını (populace) anlıyorum.» Yalnızca Diderot, herkes için zorunlu ve parasız bir eğitimi öneriyordu. O, zorunlu eğitimin, hangi sınıftan gelirlerse gelsinler bütün çocukları aynı koşullar içinde yaşatacağına ve içinde eşitliği öğrenecekleri komünoteler oluşturacağına inanıyordu. XVIII. yüzyıl filozofları ve eğitimcileri toplumun değişiminin eğitimden geçtiğine inanıyorlar, fakat halkı bu işe karıştırıp karıştırmamakta, yani «eğitimin demokratikleştirilmesi» sorununda genellikle geçen yüzyılın hâkim anlayışının büyük ölçüde etkisi altında bulunuyorlardı. Ancak Fransız Devrimi, yeni rejimin aradığı cumhuriyetçilerin yetişecekleri asıl merkez olarak okulu görmesi ve «halk»ı «populace» olarak anlamayıp okulu herkese açmasıyla «eğitimin demokratikleştirilmesini» başlatacaktı.

(22) a.g.e. s. 404

FRANSIZ DEVRİMİ ve ÇOCUK

Devrim, kurmak istediği «yeni site»nin yeni yasalarıyla, eski rejimden miras gelenekler arasındaki ayrımın kaldırılması için öğretime güveniyordu. Yapılacak iş, Aydınlanma'dan alınan mirasın öğretim yoluyla halka maledilmesiydi. Böylece mutlu ve özgür bir ulus yaratılacaktı.» İyi bir öğretim topluma iyi evlâtlar, iyi eşler ve iyi babalar, özgürlük ve eşitliğe ateşli dostlar ve sâdık savunucular» sağlayacaktı. Ateşli cumhuriyetçiler yetiştirmek mutlu bir toplum yaratmanın koşuluydu. Meclislere sunulan öğretim yasaları ve plânları bir yandan geleceğin toplumunun modelini okulda bulmaya çalışırlarken, öte yandan toplumun kendisi büyük bir okula dönüşüyordu. Fransız Devrimi'nde olduğu gibi, merkezileşen (ya da zaten başından merkezileşmiş) bütün devrimlerde görülen, toplumun bu büyük bir okula dönüşmesi olgusu, bir başka olguyu da zorunlu olarak beraberinde getiriyor: Halkın bir öğrenci-çocuk olarak alınması. Fransız Devrimi'nde görülen yasa koyucu - öğretmen ve yurttaş - öğrenci ilişkisi diğer birçok devrimde de tekrarlandı. «Ateşli cumhuriyetçiler» ya da «ateşli komünistler» ya da diğerlerini yaratmak peşinde koşan «politik düşler», sivil toplumun bir «okul» olmayı reddetmesi ölçüsünde ya «ders programlarından» ödünler verdiler, ya da önemli bir pedagojik yöntem olarak şiddeti kullandılar. A. Deleyre, Konvansiyon'da yaptığı konuşmada, «ulus için yasa yapıldı; şimdi söz konusu olan, bu yasalar için ulus yapmaktır; ve bu halk eğitimiyle olacaktır. Bu eğitim özellikle halkın mutluluğu için zorunludur.» (23) derken, girişilecek eğitim seferberliğinde belirlenmiş toplumsal rolleri açıklıyordu: Bir yanda söylemin sahibi iktidardaki «kurgusal halk», eğiticiler, aydınlanmış seçkinler, öte yanda yaratılacak «yeni

(23) Libre/8, Payot, s. 93

halk», eğitilecekler, aydınlanacak halk. «Yeni site»ye yaraşır yeni halk, yeni bir eğitim ve öğretimle yaratılacaktı. Cumhuriyet bu amacına ulaşmak için önce, «halkları cehalet ve boş inanç boyundurukları altında tutmaktan başka bir amacı olmayan» eski öğretim biçimlerini son kalıntılarına kadar ortadan kaldırmalıydı. «Niçin İnsan Hakları bu kadar geç tanındı?» «La Feuille villageoise» bu soruyu şöyle yanıtlıyor: «Çünkü halk okuma bilmiyordu, kendi kendini yetiştiremiyor ve başkaları tarafından kandırılmaya kendini bırakıyordu» (24). Özgürlüğün ve mutluluğun tanınmamasının sebebi, Eski Rejim'in ortadan silinmesi gerekli olan öğretim ve eğitim anlayışıydı. Eski Rejim döneminde iyi hıristiyanlar yetiştirmek görevini üstlenmiş olan okul, devrimle beraber özgür ve mutlu insanlar yaratacak, halka «özgürlük, eşitlik ve kardeşlik» öğretecekti. Halk eğitimi genel iradeye yardım ederek bütün toplumsal kurumları geliştirmeli, «özellikle herkesi yeniden canlandıran ve birleştiren bu kutsal vatan sevgisini yaymalıydı.» Anayasa ulusa politik ve toplumsal bir varoluş verirken, eğitim ona entellektüel ve moral bir varoluş kazandıracaktı. Fransız Devrimi'nin bu «pedagojik ütopya»sı içinde, eğitim ve öğretim toplumdaki hangi kuruma, hangi soruna uygulansa, bir sihirli değnek gibi yanlışları doğru, kötüleri erdemli kılacaktı. Eğitim sayesinde kırsal kesimdeki yoksulluk kalkacak, endüstri ve tarımda elde edilen ürünler iki misli artacaktı. Hattâ kent ve kırsal kesim ayrımı son bulacaktı. Fransa boş inançlardan ve yanlışlardan tamamen arınırken, Paris, «aynı aydınlığı ülkelerinde yaymak ve insanlığın mutluluğu için aynı devrimleri gerçekleştirmek» isteyen diğer ülkelerin gençlerinin toplandığı bir aydınlanma merkezi haline gelecekti. Halkın moral alanda gerçekleştireceği yeniden canlanmayı bedensel bir diriliş de izleyecek, çocukların

(24) Ak. F. Furet, J. Ozouf, a.g.e. s. 97

okullarda, yetişkinlerin yurttaş bayramlarında uygulayacakları oyunlar ve cimnastik, fransızlardan «cumhuriyetçi güçlü bir soy» yaratacaktı. Genç kızlara yönelik cinsel eğitim kısırlığı ortadan kaldıracak, Konvansiyon'da söylenen biçimiyle, onları «çinlilerden daha doğurgan kılacak», «cumhuriyetçi soy»a «galyalı ataların» dev gibi iriliklerini ve güçlerini tekrar kazandıracaktı.

Kendisinden mucizeler beklenen bu eğitim kurumları, devrimin başından itibaren, devletçi iktidarla geleneksel güçler arasındaki politik ve kültürel kavganın merkezine yerleşti. Mallarının satılıp, gelirinin büyük kısmını oluşturan aşarın kaldırılmasıyla, Kilise artık kendine bağlı okulların ve öğretmenlerin masraflarını karşılayamaz duruma düştü. Şimdiye kadar köy papazlarıyla birlikte çalışan öğretmenlerden devrime bağlılıkları üstüne yemin etmeleri de istenince, Kilise ve Devrim arasında okul konusunda başlayan mücadele daha da şiddetlendi. 18 Ağustos 1792'de, meclis öğretime dönük bütün tarikatları yasaklayarak, öğretimi laikleştirdi. J.P. Rabaut Saint-Etienne, 21 aralık 1792'de Konvansiyon'da yaptığı konuşmada, öğretimin ulusal eğitimden ayırdedilmesi gerektiğini söylüyor. Öğretim halkı aydınlatırken, eğitim kalpleri biçimlendirmeliydi. Öğretim aydınlık, eğitim erdemler vermeliydi. Öğretim, liseler, akademiler ve kitaplar gerektirip duvarlar arasında kalırken, ulusal eğitim halk oyunlarıyla, ulusal bayramlarla ve büyük gösterilerle herkesi birbirine kaynaştırmalıydı. Herkese gerekli olan önce ulusal eğitimdi. Devrim belli bir bilgiyi yayacaktı. Bu bilgi, Eski Rejim'in okullarında yayılan boş inanç ve yanlış bilgilerle savaşan «militan» bir bilgi olacaktı. Fakat, Cumhuriyet'in aradığı yalnızca doğru bilgiler edinmiş insanlar değil, kendisine sâdık, tutkulu, çoşkulu cumhuriyetçilerdi. «İnsana hakikati göstermek yeterli değildir; en önemli nokta onu hakikat için çoşkulu kılmaktır» deniliyordu. Yeni pedagoji akıllara olduğu

gibi, kalplere de dokunmak istiyordu. Yetişkinler yalnızca eğitimle yetinebilirlerdi, fakat çocuklar, eğitim ve öğretimin birleştiği pedagojik bir eylem içinde büyüyeceklerdi. Yetiştirilecek yeni kuşak için, insan «beşiğinden, hattâ doğuşundan önce» elegeçirilmeliydi. Çünkü doğmamış çocuk daha o halinden «vatana aitti.» Kırsal kesimde açılacak ilkokulların öğrencileri, başlarında öğretmenleriyle birlikte cumhuriyetçi bayramların çekirdeğini oluşturacaklardı. Öğretmen hafta sonlarında yetişkinlere vereceği konferanslarla Cumhuriyet'in yasalarını, yaşanan önemli olayları, tarımda geliştirilen yeni teknikleri anlatacaktı. Yapılacak ilk iş, yurttaşlığın ve cumhuriyetçi moralin öğretilmesiydi. Yerel dillerden arınılacak, cumhuriyetçilerin dili fransızca olacaktı.

Hazırlanan ulusal eğitim projeleri, jakobenlerin iktidarda ağırlıklarını duyurmalarına paralel olarak, merkezi ve devletçi bir nitelik kazandı. Ulusal eğitim projelerinde kendini gösteren «parasız, herkese açık, evrensel, zorunlu» gibi ilkeler, eğitimi herkese eşit biçimde yaymak düşüncesini taşıdığı gibi, çocuğu aile ve komünote çevresinden ayırmak niyetinin de ifadesiydiler. Bu çevrenin çocuk üzerindeki etkisi, devlet tarafından yaratılan ve gözetilen «yapma bir çevreyle», bir başka toplum modeliyle, yani okulla karşılanmak isteniyordu. 13 temmuz 1793'de Robespierre tarafından Konvansiyon'a sunulan ve bazı yazarlarca «çocukların büyük devrimi» olarak görülen Le Pelletier'nin «Ulusal Eğitim Plânı», aslında bu konuda en sonuna vardırılmış umutların ve düşlerin bir ifadesiydi. Bu plânın öngördüğü, «gerçekten ulusal», «gerçekten cumhuriyetçi» «yeni-Ispartalı okul», bedensel yetenekleri ve karakteri birlikte geliştirerek, insanlığı diriltecek bir eğitimin taşıyıcısı olacaktı. Yalnızca ilk öğretime yönelik, bize daha çok Platon'u hatırlatan bu eğitim plânına göre, çocuk anababaya değil, vatana aitti. Ülkedeki bütün çocuklar beş yaşından oniki yaşına kadar birlikte yetiştirilecekler, ay-

nı elbiseyi giyecek, aynı yemeği yiyecek ve aynı eğitim ve ilgiyi göreceklerdi. Anababalarından alınan çocuklar cinsiyetlerine göre «yarı-yatılı okul, yarı kışla» okullara dağıtılacaklardı. Çocuklar bu «eşitlik evleri»nde «basit fakat sağlıklı yiyecekler» ve «kullanışlı fakat kaba giyecekler»le, «cumhuriyetçi kalıptan» «yeni insanlar» olarak çıkacaklardı. Pedagojik ve ekonomik gelişmenin ayrılmazlığı ilkesinden hareketle, çocuklar günlerinin büyük kısmını bedensel çalışmalara ayıracaklar (çiftçilik, yolların yapımı gibi), buradan elde edecekleri gelirle de yiyecek ve giyecek giderlerini karşılayacaklardı. Çocuklara okuma, yazma ve hesap yanında daha da önemli olarak cumhuriyetçi moralin ilkeleri öğretilecek, burada elde edilen davranış biçimleri giderek ulusal bir nitelik kazanacaktı. Dinsel eğitime yer verilmeyen bu «eşitlik evleri»nde herşey gözler önünde olup, uyku, yemek ve çalışma saatleri sürekli bir gözetim altında değişmez bir biçimde düzenlenecekti. Çocuklar yalnızca kuramda kalmayıp, uygulama içinde de öğrendikleri «eşitlik» ve «kardeşlik» ilkeleri ışığında yeni halkı, «yenilenmiş, güçlü, çalışkan, düzenli, disiplinli bir soyu» oluşturacaklardı. Konvansiyon'da bazı konuşmacılarca «tehlikeli bir düş» olarak nitelenen Le Pelletier planı, Robespierre ve arkadaşları tarafından hararetle savunuldu. Eğitimin ekmekten sonra halkın ilk gereksinimi olduğunu söyleyen Danton «ben de babayım; fakat oğlum bana ait değildir. O, Cumhuriyetindir. Ona, kendisine iyi hizmet edebilmesi için ödevlerini zorla benimsetmek Cumhuriyet'e düşer» derken, Robespierre, «olanaklı ve olanaksızı ayıran sınırların» zorlanmasını istiyordu. Kolejleri kapatan, «barbar eğitim» yerine aklın ve çoşkunun yolundaki ulusal eğitimi kurmak isteyen, devrimciler tarafından hararetle savunulan bu eğitim planı gerçekten herşeyiyle yeni miydi? G. Snyders'in değerlendirdiği gibi, Le Pelletier'nin planının öngördüğü okul da, cizvit kolejleri gibi, çocuğu dünyadan ayıran ve onu sürekli

gözetlemek gereğini duyan bir pedagojik anlayışın ürünüydü. Şu farkla ki: Yatılı kolejlerde antik Yunan ve Roma dekoru içinde iyi bir hıristiyan yetiştirmek amacı güdülürken, «eşitlik evleri»nde kolejlerdeki uygulamanın tersine olarak bedensel çalışma yüceltiliyor ve iyi bir cumhuriyetçi yaratılması amaçlanıyordu. Kurumu kurum yapan temel taşları (kapalılık, disiplin, gözetim) aynı kaldıkça, «iyi hıristiyanlar»ın, «iyi cumhuriyetçiler»in, hattâ «iyi komünistler»in birbirlerine karşı besledikleri (kimi zaman kine varan) duygulara karşın benzeşecekleri kaçınılmazdır. Cizvit papazları «antik dünyanın erdemleri»ni ararlarken, fransız devrimcileri «cumhuriyetçi erdemler» peşindeydiler. Fakat her ikisi de peşinde koştukları değerleri toplumda bulamadıklarından, eğitim kurumlarının etrafını duvarlarla çeviriyorlardı. Bu noktada, bütün topluma hâkim kılmak istedikleri bir pedagojik ütopyaları olmayan cizvit papazlarının lâtince konuşup, antik oyunlar oynamaları, böyle bir pedagojik ütopyanın sahibi olan fransız devrimcilerinin uygulamalarından daha tutarlıydı. Kolejler zaten, çağdaş tarihin okutulmadığı, antiğin oynandığı bir yerdi. Fakat «eşitlik evleri», özgürlüğü ve eşitliği duvarlarla çevrili cumhuriyetçi manastırlarda yeşertmeye yönelik «tehlikeli» bir ütopyaydı.

Robespierre'in baskısıyla Konvansiyon'dan geçen «eşitlik evleri» tasarısında zorunluluk ilkesi kaldırılmış, buralara katılmak isteğe bağlı kılınmıştı. Fakat proje bu değiştirilmiş haliyle de uygulanamadı. Devrime kadar yalnızca Jean Baptiste de la Salle'in eğitim kurumları öğretmen yetiştiriyordu. Cumhuriyet, kurulmak istenen ulusal eğitimin gerektirdiği öğretmen ordusundan yoksundu. Sınırlarda düşmanla çarpışan ordunun yanısıra, ülke içinde yeni kuşağı zorunlu ve parasız bir eğitim içinde toplayarak cehaletle çarpışacak bir öğretmen ordusuna da gereksinim vardı. Bu yolda hazırlanan bir proje, yurtseverlik belgeleriyle en yurtsever, en yetenekli ve reji-

me en sâdık oldukları kanıtlanmış gençlerden oluşacak öğretmenleri, ücretli devlet görevlileri haline dönüştürmeyi amaçlıyordu. Yeni toplumun yaratılmasını uzman eğiticilere teslim edilmiş okullarla sağlamayı amaçlayan bu düşüncenin yanısıra, kendiliğinden bir eğitimi savunan, uzman eğiticilere yer tanımayan bir diğer anlayış da gelişiyordu. Bu anlayışla, devrimci halk kendisinin en iyi eğiticisi olarak alınıyor, ve toplumun bütünü bir okul olarak sunuluyordu. Çocuklar ve yetişkinler için en iyi okul, halk toplantıları ve devrimci mahkemelerin oturumlarıydı. Bu «okul-toplum ve eğitici halk ütopyasının» taraftarlarınca da desteklenen Bouquier plânı, öğretmenlik için yetenek sınavını ve kısıtlamaları kaldırarak, öğretmenlere eğitim programlarını hazırlamak yetkisini, ailelere ise çocuklarının gittiği okulun öğretmenini seçmek hakkını tanıyordu. Bu plânın getirdikleri bir yandan Eski Rejim'in okullarına kapıları aralarken, öte yandan da az çok okuma ve yazma bilen «iyi cumhuriyetçiler»e ilk öğretimi üzerlerine almak fırsatını veriyordu. Diğerleri gibi kısa ömürlü olan Bouquier yasasının öngörmediği öğretmen okulları açılması düşüncesi, başka bir yasayla tekrar gündeme geldiyse de, bu yasa da uygulamaya konulamayıp sonuçta hiçbir öğretmen yetiştirilemedi. Daha sonra gelen yasalar ve alınan kararlarla, giderek öğrenim zorunluluğu, cumhuriyetçi pedagoji ve öğretmenlere ödenen ücretler de kaldırıldı. Öğretmen aylıkları artık eskisi gibi öğrencilerin aileleri tarafından ödenecekti. Devlet okulları gittikçe sayıları artan özel okulların karşısında bir gerilemeyi yaşamaya başlarken, büyük övgülerle yeni kuşağın yaratıcısı olarak sunulup, fakat aylığı kesilerek yoksulluğa itilen öğretmenler çevrenin baskısıyla cumhuriyetçi bayramları terkedip dinsel bayramları benimseme yoluna girdiler. Eski okuldan yana olan ailelerin yaptığı baskılar, babaların oğullarına kendi aldıkları eğitimi vermek istemeleri, «çok eski bir katolik top-

lumun, çok genç bir cumhuriyetçi mesihciliğe yanıtı»nın birer ifadesiydiler. Devrimin okul üzerine bir ideolojisi olmasına karşın, bunu gerçekleştirecek politik ve ekonomik araçlardan yoksun olması, cumhuriyet okullarını kısa sürede eski okuldan farksız kurumlar haline dönüştürdü: Aynı öğretim programı, aynı bireysel öğretim yöntemi, aynı kız-erkek ayrımı. Çocukların ellerindeki İnsan Hakları Bildirisi yerini giderek eski okuma kitaplarına terketti. Cumhuriyetçilikle isminden başka ilgisi kalmayan bu okulların öğretmenlerinin büyük çoğunluğu çevrenin baskısına ödün verip yaşama yollarını ararlarken, küçük bir azınlık, devrimci okul ütopyasını sonuna kadar savunmada ısrar ederek kimi zaman köyü, kimi zaman da hayatlarını terkettiler. Bu dönemde bir öğretmen, «ben cumhuriyetçiyim, öğrencilerim beni terkediyorlar» diye yazarken, bir diğeri kapıya dayanan köylülere karşı direnirken, «kanımın son damlasına kadar kendimi savunup, cumhuriyetçi yasayı destekleyeceğim» diyordu.

Marks, «Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte»da, Luther'in havari Paul'un maskesini aldığı gibi, Devrimin de 1789'dan 1814'e kadar birbiri ardından Roma Cumhuriyeti ve Roma İmparatorluğu kostümlerine büründüğünü söylüyor. Marks'a göre ne zamanki Restorasyon'la «toplumun yeni bir biçimi yerleşti, geçmişin devleri ve bunlarla birlikte dirilmiş Roma da kayboldu: Brütüsler, Gracchusler, Publicolalar, tribünler, senatörler ve Sezar'ın kendisi. «Burjuva toplumu yalın gerçekliği içinde Say'ların, Cousin'lerin, Guizot'ların Benjamin Constant'ların kişiliğinde gerçek sözcülerini buldu. Gerçekten de bütün bu politikacılar XIX. yüzyıldan itibaren topluma ve devlete daha «gerçekçi» bir gözle bakarak Devrimci Ütopyayı eleştirdiler. Yine, konumuzu asıl ilgilendiren yanıyla, bu isimlerin hemen hepsi devrimci pedagojik deneyleri ütopik bularak, «gerçekçi» eğitim planları peşinde koştular. 1833'de kendi adıyla anılan yasala-

rı çıkararak eğitim ve öğretimi ülkenin her yanına okul aracılığıyla götürmek yolunda önemli bir adım atan Guizot, «devrimci karışıklık içinde sırasıyla cesur, tehlikeli ya da çocukça olan bütün bu projeler; bütün bu düşler sonuçsuz kaldı» diyerek, hiçbir etkili ve büyük bir eğitim ağının yıkılan kuruluşların yerini alamadığını, çok şeyler vadedildiği halde hiçbir şey yapılmadığını ileri sürüyordu. Guizot ve arkadaşları da ulusal bir eğitimin savunucularıydılar, onlar da halk öğretiminin devlete ait olduğunu söylüyorlardı, onlar da ulusal birliğin sağlanması sürecinde okulu devletin kullanacağı en etkin araç olarak görüyorlardı. Öğrenciler devletin gerçekleştirmeye çalıştığı ulusal birlik amacına uygun olarak, okullarda sırasıyla «yaşasın cumhuriyet», «yaşasın İmparator» diye bağırırlarken, şimdi «yaşasın Kral» diye haykırıyorlardı. Fakat bu kez, Guizot ve arkadaşları toplumda okuma-yazma isteğini belirleyen politik, moral, toplumsal ve dinsel etkenlere «gerçekçi» bir gözle bakıp, onları uzlaştırıcı projelerle ortaya çıkarıyorlardı. Devletin ülkedeki bütün eğitim kurumlarını ekonomik, idarî ve pedagojik olarak tekbiçimleştirmesinin tamamlanması ancak Jules Ferry'nin zorunlu, parasız, lâyik cumhuriyetçi okullarıyla gerçekleşebildi. Jules Ferry'nin gerçekleştirdiği okulun ilkeleri jakobenlerin de düşleriydi. Ancak, jakobenlerle Jules Ferry arasında, katolik bir toplumun çocuklarının eğitimini devlete bırakmamak için verdiği aşağı yukarı bir yüzyıllık mücadelesi yer alıyordu.

Fransa'da hükûmet 1801 yılında aldığı bir kararla, hayır kurumlarına bağlı okulların tekrar açılmasına izin veriyor. Bu okulların yönetimini üstlenen kuruluşun bir raporunda eğitimin yoksullar için en önde gelen bir gereksinim olduğu belirtilerek, bu eğitimden beklenenler şöyle sıralanıyor: Okuma, yazma ve hesap öğretimi, dinsel eğitimle ahlâk ve düzen düşüncesinin yerleştirilmesi, çalışmanın sevdirilmesi. Yine benzer bir raporda, dinsel eğitimin yok-

sulları yasalara saygılı ve hükümete bağlı kılmadaki önemli işlevi vurgulanıyor. Anne Querrien'nin söylediği gibi, eğitim, okuma-yazma ve hesabın yanısıra gerçekleştirmeyi üstlendiği iki amaç doğrultusunda (yoksullara çalışmayı sevdirmek ve onları yasalara ve hükümete bağımlı kılmak) lâyikleşiyor. Restorasyon döneminde hükümetin aldığı bir kararda «çocuğunu okula göndermeyen yoksulların hayır kurumlarından yardım alamayacağı» hatırlatılıyor. Fakat hayır kurumları yalnızca kentlerde örgütlenmiş kurumlar olduklarından, devletin ekonomik ve idari desteğini içeren bir eğitim projesi olmaksızın, yalnızca bu kurumlar aracılığıyla eğitim ve öğretimi ülkenin her yanına götürmek imkânsızdı. Yalnızca kentlerin yoksullarını düzene bağlı çalışkan işçiler olarak biçimlendirmek de yetersizdi. Tarımdaki gelişmelerle kırsal kesimde işlevlerini gittikçe yitiren çocukları da, kentlerin yolunu tutmadan önce endüstrinin gerektirdiği temel bilgilerle donatmak ve «iyi bir yurttaş»dan sahip olması beklenen bir moralle biçimlendirmek gerekiyordu. Yoksul okullarındaki hâkim anlayışa göre, yoksul çocuklara çalışmayı sevdirmek, onları iyi birer işçi olarak yetiştirmek, doğa, akıl ve Hıristiyanlık açısından yönelinebilecek en uygun eğitim yoluydu. Çalışmayla eğitim, «Hıristiyanlığın olduğu gibi, Doğanın da bize benimsettiği büyük yasa» idi (25). Krala yasa taslaklarını hazırlayan devlet yöneticilerinin ve gelişen endüstrinin sözcülerinin eğitim plânlarında da, aynı şekilde, «iyi bir emekçi» yetiştirmek önde gelen amaçdı. Fakat burada önemli olan husus, bütün bu plânlara ve niyetlere karşın, temel öğretimin «ekonomik gelişmenin gerisinde kaldığıdır.» F. Furet ve J. Ozouf'nun gösterdikleri gibi, XIX. yüzyılda temel eğitim hiçbir zaman endüstrinin gereklerine gerçekten bağımlı olmadı, gerçekten hiç-

(25) Ak. Theo Dietrich, la pédagogie socialiste, Maspero, s. 18

bir zaman halk çocuklarını teknik olarak, mesleksel olarak hazırlamak niyetini taşımadı. Endüstrinin yönetici çevreleri için bile, bu ekonomik amaç her zaman işçi kitlelerinin «moralizasyonu» amacına bağımlı kaldı (26). Eğitim projeleri ister hıristiyan, isterse layikleştirilmiş değerlerden kalksınlar, hepsinde halk çocuklarının kafasına otorite saygısını (aileye, patrona, yasaya, hükümete) sokmak kaygısı diğerlerinden önde geldi. XIX. yüzyıl başlarında okulu bir «toplumsal gereksinim» olarak gören Kilise, yüksek devlet görevlileri ve liberal burjuvazi, bu kurumdan farklı otoritelere saygı sağlamasını bekliyorlarsa da, geniş halk kitlelerinin uslulaştırılması hepsi için ortak amaçdı. XIX. yüzyılın başlarında büyük toprak sahipleri öğretimin yaygınlaştırılmasına toprak emekçilerini daha bağımsız, daha az itaatli kılacağı gerekçesiyle karşı çıkmaktaysalar da, iktidarı oluşturan diğer güçlerin (Kilise, yüksek devlet görevlileri, endüstrinin sözcüleri, Cumhuriyetin gelecekteki seçkinleri) hemen hepsi okul yoluyla öğretimin daha geniş kitlelere götürülmesinden yanadırlar. Kilise, Protestanlık karşısında düşmanının silâhını kullanarak (okullar açarak, okumayı yaygınlaştırarak) başlattığı savaşı, bu kez de devrimcilik karşısında sürdürmek istemektedir. Katolik okul XVI. yüzyıldan itibaren Protestanlık karşısında oynadığı role benzer bir biçimde, bu kez de «devrimci vebaya karşı bir aşı» olacaktır. Sonradan Paris Başpiskoposu olacak olan rahip Affre, sayıları gittikçe artarak halk kitlelerini «aşılayan» bu okulların öğretmenlerine yönelik kitabının özellikle, «devrimin bu kadar çok sayıda kafada filizlendirdiği bağımsızlık fikrinin zayıflatılması» yolunda yararlı olmasını diliyor. Kilise, ülkenin geçirdiği bir «devrim kazası»ndan sonra, halka okuma-yazma yanında vereceği dinsel eğitimle katolik ve monarşik bir Fransa'yı tekrar kurmak istiyor. Devlet, okulu varo-

(26) F. Furet, J. Ozouf, a.g.e. s. 143

lan düzenin bir güvencisi olarak görüyor. Guizot, 1816'da «cahillik halkı taşkın ve yırtıcı kılıyor» formülüyle okulu savunurken, 1833'de bakan olarak öğretmenlere gönderdiği mektupta, «evrensel ilk öğretim bundan böyle düzenin ve toplumsal istikrarın güvencesidir» diyor. Guizot'nun önerdiği öğretim programı, dinin ve ahlâkın temel kurallarını, insanların toplumdaki görevlerini ve artık devletin ve bireylerin çıkarları için yararlı ve zorunlu duruma gelen temel bilgileri içeriyordu. Gelişen endüstrinin sözcüleri ise (bazı patronların «okuma-yazma bilmeyen işçinin artık modern endüstride yeri yoktur» diyerek okulun endüstri ile bütünleşmesini istemelerine, ya da Schneider örneğinde olduğu gibi bazı patronların kendi okullarını kendilerinin açmalarına karşın), okuldan çok daha önemli bir işlevi yerine getirmesini beklemektedirler: Kurulu düzene saygıyı yokeden, başına buyrukluğa yönelik tehlikeli isteklerin aralarında kolayca taraftar bulduğu «yarı cahil işçileri» eğitmek, yani onları bazı elebaşılarının arkalarından gitmeyecek derecede uslu kılmak. Kilise, monarşi taraftarları ve patronlar için olduğu kadar, ancak III. Cumhuriyet'den sonra eğitim plânlarını gerçekleştirebilecek olan cumhuriyetçiler için de, okul, özlenen toplumun yeşereceği yerdir. Cumhuriyetçiler, okulu monarşiye ve Kilise'ye karşı kullanılacak bir silâh olarak görmekle birlikte, onlar da, eğitimin kendi devletlerine (cumhuriyetçi devlete) «iyi emekçiler» sağlayacağına inanmaktadırlar. Doğal olarak, XIX. yüzyıl fransız toplumunda okulda öğretimin yaygınlaştırılmasından yana olanlar yalnızca bu birkaç merkez (Kilise, devlet, patronlar, cumhuriyetçiler) değildir. Bu merkezlerin herbirinin kendilerine özgü eğitim plânları yapabilmelerini sağlayan etken, sırasıyla kentlerdeki ve kırsal kesimdeki geniş halk kitlelerinden gelen öğrenim isteğidir. Bu yüzyılda okuma-yazma bilmemek bir yandan bir onur sorunu durumuna gelirken, hızla gelişen toplumda rahatlıkla ya-

şamayı da imkânsız kılmaktadır. Hızlanan bir kentleşme içinde, birçok idarî, ticarî, hukuksal ve vergiye değgin evrakı okumak, anlamak ve imzalamak için okuryazar olmak kaçınılmaz olmaktadır. Geleneksel mesleklerde bile, hesap bilmek ve okuryazar olmak gerekmektedir. Orduda okuma-yazma bilmeden onbaşı ve çavuş olmak imkânsızdır. Öğretim görmüş olmak bir zorunluluk olduğu kadar, bir umudu da temsil etmektedir. İyi bir yazıyla ve biraz hesap bilmekle, daha az yorucu ve daha kârlı işlerin kapısı açılabilmektedir.

Fransa'da devlet yöneticileri 1808'den itibaren, öğretiminin denetimini ele geçirmek için diğer ülkelerdeki uygulamalarla ilgilenmeye başlıyorlar. Hazırlanacak yeni eğitim projelerinde bu ülkelerdeki başarılı uygulamalardan da yararlanılmak isteniyor. Hollanda'da bir ilk okulda bir öğretmenin iki yardımcısıyla birlikte ikiyüz öğrenciye aynı anda ders vermesi Georges Cuvier'yi büyülüyor. Bu okullarda okuma tabloları ve yazı için taştahta ve tebeşir kullanılıyor. Hollanda ve İngiltere'de öğretmen okullarından çıkmış öğretmenlerin nitelikleri de çok daha üstün bulunuyor. Özellikle İngiltere'den gelen «mütüel yöntem», pedagojik ve politik birçok tartışmaya yol açacaktır. 1816'da, bu yöntemin savunuculuğunu yapacak olan «Temel Öğretimi Islahetme Derneği» kuruluyor. Devlet görevlilerinin ve endüstri temsilcilerinin savunduğu bu yöntem, temel bilgilerin öğretiminde büyük kolaylık sağlıyordu. Öğretimi öğrencilerin arasından seçilen çalıştırıcılarla sağlamayı amaçlıyor, daha ilk sınıftan okuma ve yazma öğretimini birleştiriyor, kitaplar ve defterler yerine okuma tablolarını ve yazı tahtasını getiriyordu. Bir öğretmen ve onun seçtiği çalıştırıcı öğrencilerle, yüzlerce çocuk çok kısa bir sürede okuma-yazma ve hesap öğreniyordu. Bu yöntem, temel öğretimin ilk okulun duvarları dışına çıkarılmasına da imkân tanıyor, yetişkinler, erler, tutuklular da «öğretim seferberliğine» katılabi-

liyorlardı. «Mütüel yöntem», savunucuları tarafından endüstri çağının yöntemi olarak sunuluyor, sınıftaki çocukların uğultusu «pamuk ipliği fabrikasındaki makinaların gürültüsüne» benzetiliyordu. «Sapkın mezhepli İngiltere'den gelmiş, Fransa'ya protestanlar tarafından sokulmuş» bu yöntem, daha işin başından itibaren Kilise'yi karşısında buldu. Kilise bu yöntemin uygulandığı okullara giden öğrencileri komünyonun dışında tutuyor, çocukların aileleri yoksul yardımından yararlandırılmıyordu. Kilise açısından bu yöntem herşeyden önce okuldaki hiyerarşiyi alt üst ediyor, öğretmen tarafından seçilen çalıştırıcı öğrenciler sınıfta çok sayıda otorite merkezi doğuruyordu. Yetenek, okul içi hiyerarşinin belirlenmesinde önemli bir etken durumuna geliyordu. Bir zengin çocuğu, yoksul bir çalıştırıcı öğrencinin otoritesini kabul etmek zorunda kalacaktı. Halbuki çocukları varolan otoritelere itaatkâr kılma yolunda yıllardır başarılı bir uygulama içinde olan Frerler okulunun yöntemi sınıfta tek otorite olarak öğretmeni ve gözleri sürekli onu izleyen çocukları gerektiriyordu. Geleneksel okula kıyasla bu yöntemin uygulandığı okullarda çok daha kısa bir sürede okuma-yazma ve hesap öğrenen çocuklar, çalışma hayatına atılıncaya kadar ne yapacaklardı? Mütüel yöntemin uygulanacağı bir okulu açtırmama yolunda bir karar alan Calvados genel meclisinin karar gerekçesinde belirtildiği gibi, bu çocuklar dokuz ve onüç yaş arasındaki zamanı nasıl değerlendireceklerdi? Mütüel yöntemin kabul edilmesiyle, çocuklar kendileri ve toplum için eğitimin en önemli bölümünü oluşturan ahlâksal ve dinsel eğitimi, ancak geçim derdinde olan ailelerinden edinmek zorunda kalacaklardı. Frerlerin hıristiyan okullarında öğretim süresi uzundu, çocuklar temel bilgiler yanında «düzen», «usluluk», «çalışma», «dinsel ve toplumsal ödevleri uygulama» alışkanlıklarını da ediniyorlardı. Mütüel yönteme karşı yazılmış bir kitapcıkta, daha uzun ve daha zor bir öğretimi sağlayan

bir yöntemin yoksullara en uygun düşen yöntem olduğu belirtiliyor. Kitapçığın yazarına göre, çocukları dört ve oniki yaşları arasında elden bırakmamak gerekir. Mütüel yöntem gibi yirmi ayda öğretimi tamamlayan, «okuma, yazma ve hesaplamayı kurulmuş makine gibi öğreten» bir yöntemle bu işi başarmak imkânsızdır. Bu yeni yöntem, bilgilerini artırmaya devam edecek zengin çocukları için, temel bilgilere biran önce sahip olmaları açısından kabul edilebilirdi, fakat yoksul çocukları bu temel bilgileri kendilerine fabrika kapılarının açılacağı 12 - 13 yaşlarına kadar, onları Kilise'ye, Krala, patrona itaatli kılacak ahlâksal ve dinsel bilgilerle birlikte ağır ağır öğrenmeliydiler. Herkes toplumdaki ve okuldaki yerini, sınıfını bilmeliydi. Öğrenciler mütüel yöntemin öngördüğü gibi sınıfta sürekli yer değiştirmemeli, Frerler okulundaki uygulamada olduğu gibi mutlak bir sessizlik içinde, yerleştirildikleri sınıflar içinde, değişmez sıralarında kalmalıydılar. Mütüel yöntem, kurucusu Lancaster'in çizdiği biçimiyle, kolektif bir disiplini, sürekli olarak bir öğrenciden diğerine geçen otorite temsili üzerine kurulu kurumsal bir otoriteyi amaçlıyordu. Söz konusu itaat, Frerler okulunda olduğu gibi öğretmenin kişisel otoritesi ve onun arkasındaki Tanrı önünde bir itaat değil, «kolektif düzen» karşısındaki bir itaattı. Sınıfta bir öğrencinin cezalandırılması bile diğer çocuklar işe katılarak gerçekleştiriliyordu: Başına eşek takkesi geçirilen çocuğun sırtına, üzerinde hatası yazılı bir kâğıt iliştiriliyordu. Bütün çocuklar bir ağızdan, bıktırana kadar, kâğıtta yazılı cezayı tekrarlıyorlardı. Özellikle, «topluca alay etme» şeklinde moral bir cezalandırmaya gidiliyordu. Yöntemin kurucusuna göre, sınıfta öğretmenin sesi ne kadar az duyulursa, kendini o derece iyi saydırırdı. Öğretmen yalnızca denetlemek ve gözetlemekle yetinmeliydi. «Kendini saydıran, öğretmen değil sistemdi.» Öğretmenin yokluğunda öğrenciler sisteme itaat etmeye devam ediyorlardı. Fakat mütüel yön-

temi Fransa'ya sokan «Temel Öğretimi Islahetme Derneği», yöntemi değiştirerek sunuyordu. Mütüel yöntem asıl halliyle, Frerlerin uyguladığı yönteme ters düşüyorsa da, Dernek hiçbir zaman bunu vurgulamadı. Hattâ mütüel yöntem Frerlerin uyguladığı yöntemin bir tamamlayıcısı olarak gösterildi. Derneğin asıl amacı, Frerlerin ikiyüz yıldır uyguladıkları eğitim ilkelerini, «ekonomik bir yöntem» olan mütüel yöntemle büyük kitlelere ulaştırmaktı. Mütüel yöntem savunucularını asıl ilgilendiren husus, bu yöntemin az parayla kısa zamanda geniş kitlelerin eğitimine imkan vermesiydi. Derneğin mütüel yöntemi tanıtmak için dağıttığı kitapcıklarda yöntemin asıl esprisinden uzaklaşılarak, Frerlerden esinlenmiş bir disiplin, tekbiçimcilik ve düzen öneriliyordu. Daha işin başından (1816) itibaren, mütüel yöntemin doğuracağı sakıncalar göz önüne alınarak, bu yöntemi uygulayan öğretmenlerden ilerde çoğunluğu emekçi olacak öğrencilerine, okuma - yazma ve hesap yanında, «ne iş yapıyorsanız ona devam edin» ilkesiyle özetlenen bir düzen alışkanlığını da vermeleri isteniyordu. Mütüel yöntem ülkeye girdiğinden kısa bir süre sonra, gördüğü tepkiler ve doğurması olası sakıncalarından dolayı sahneden çekildi. Yöntemi Fransa'ya sokan Derneğin ilk üyelerinden olan Guizot'nun bakanlık yaptığı 1834 yılında bile ilk okulların ancak %4'ü kadarı bu yöntemle öğretim yapıyordu. Fakat, orduyu öğretici kılmak yolunda Fransız Devrimi'nden beri ortaya atılan tasarılar, mütüel yöntemle gerçekleşme imkânını buldular. 1816'dan itibaren bu yöntemle erlere okuma - yazma ve hesap öğreten okullar açılıyor, 1821 yılında bu türden okulların sayısı 175'e ulaşıyordu (27). 1831'den itibaren okuma - yazma bilmeyen erler için bu okullar zorunlu kılınıyor, 1844'den 1869'a kadar iki milyon er bu okullarda okuma - yazma öğreniyordu. Yetişkinleri barındıran ve zaten

(27) F. Furet, J. Ozouf, a.g.e. s. 295

bireylerin birbirlerine kademeli bir biçimde itaat ettikleri bir hiyerarşi ve otorite düzenini kurumlaştıran ordu, mütüel yönteme kapılarını açıyordu. Yöntemin okuma - yazma öğretiminde sağladığı kolaylıklar uygulamaya konabiliyordu. Zaten mütüel yöntem orduda hâkim olan disiplin ve dakiklik ilkelerinden esinlenerek ortaya atılmamış mıydı? Yöntemin kurucusunun sınıftaki düzeni bozan çok canlı ve hareketli çocukları yola getirmek için yaptığı öneri, zaten ordularda uygulanmakta olan bir ilkeydi: «Onları düzeltmenin en iyi yolu, çalıştırıcı yapmaktır.» Fakat XIX. yüzyıl Fransa'sının okulları için böyle bir militer disiplin henüz erkendi. İstenen topluma böyle bir yöntemle ulaşılamazdı. Çocuklar 12 - 13 yaşlarına kadar okuma - yazma öğreneceklerdi ama, asıl sorun neyi okuyup neyi yazacaklarıydı. Mütüel yöntemin getirdiği yazı tahtası ve okuma tablolarıyla bu iş olmazdı. Çocuk önüne konan dinsel ve ahlâksal metinleri okuya okuya okumayı sökecek, önüne konan benzer metinleri kopya ede ede yazmayı belleyecekti. Okuma ve yazma herşeyden önce birer *disiplin aracıydılar*. Ve sınıfta öğretmenin kişiliğinde somutlaşan tek bir otorite vardı: Tanrı (ve devletin Tanrı'nın yanına sokmaya çalıştığı Kral ya da İmparator).

Fransa'da cumhuriyetçi devletin Tanrı'yı okuldan çıkarmak yolunda geliştirdiği pedagojik ütopya, katolik bir topluma çarpıp kısa ömürlü olunca, sonradan gelen iktidarlar daha «gerçekçi» bir yaklaşımla, devletin uzanamayacağı bölgeleri Kilise'ye bıraktılar. Napolyon orta ve yüksek öğretimi devlet tekeline alırken, ilk öğretimi pratikte Frerlere bırakıyordu. İlk öğretimde devletin ağırlığını duyurmak yolunda ilk önemli adım, Guizot'nun 1833'de çıkardığı yasalarla gerçekleşti. Guizot'nun yasaları her komünü bir ilk okul açmaya zorunlu kılıyor, yoksullara parasız öğretimin kapısını açıp, öğretmenlere komünlerce ödenen düzenli aylıklar bağlıyordu. Yasalar ayrıca, her bölgede bir öğretmen okulunun açılmasını öngörüyor,

yoksul çocuklara bir milyon alfabe parasız olarak dağıtılıyordu. Guizot'nun reformları ilk öğretimi zorunlu kılmıyor, öğretim, yoksullara tanınan haklar dışında parasız hale de gelmiyordu. Reform lâyiklik konusunda hiçbir yenilik taşımıyor, temel eğitim dinsel ve ahlâksal eğitimi vermekle yükümlü tutulduğu gibi, öğretici kadroların lâyiklerden olduğu kadar kilise mensuplarından oluşabileceği de kabul ediliyordu. Guizot'nun öngördüğü reformlar, devletin öğretime o zamana kadar ayırmadığı büyük bir bütçeyle, ülkenin her köşesine okulu götürmek amacını taşıyordu. Devrim öncesi oluşmaya başlamış, Napolyon döneminde gelişmiş merkezî iktidarın bir yüksek görevlisi olan Guizot için «halk öğretimi devletin işiydi.» Yapılan reformlar da, ilk öğretimde devletin idarî ve ekonomik ağırlığını duyurması yönündeydi. Fakat devlet, monarşiye itaatkâr yurttaşlar yetiştirmenin Kilise'nin desteği olmadan gerçekleşemeyeceğinin bilincindeydi. Okulda duvarlara asılan, «öğretmenlerimize, anababalarımıza, kralımıza ve vatanımıza candan bağlıyız» özdeyişi, diyebiliriz ki yarı yarıya devletle Kilise arasında paylaşılmıştı: Tanrı'nın sınıftaki temsilcisi öğretmen ve ailedeki uzantısı baba; devletin kişileşmiş sembolü kral ve devletleştirilmiş toprak, yâni vatan. Devletin Kilise'yi okullarından atabilmesi için, kişisel olmayan bir iktidar biçiminin ve ideolojisinin oluşması gerekiyordu. Artık çocuklardan istenen; cumhuriyetçi bir «yurttaşlık bilinciyle» donanarak, hem öğretmenleşmiş, hem de babalaşmış bir devlet ve analaşmış bir vatan karşısında itaat ve fedakârlıktı.

1848 anayasası, Carnot tarafından lâyik, zorunlu ve parasız ilk öğretime yönelik bir tasarı hazırlandıysa da, öğretim hakkından söz etmiyordu. II. Cumhuriyet ve II. İmparatorluk dönemlerinde Fallaux yasasının doğurduğu uygulamalar sonunda Kilise ilk öğretimdeki etkinliğini artırmıştı. III. Cumhuriyet'le birlikte, eğitim sorunu tekrar meclislerdeki tartışmaların

odağını oluşturmaya başladı. Komün sonrası bu dönemde devletin eğitime sahip çıkmasının ateşli iki savunucusu Jules Simon ve Jules Ferry idi. Her iki cumhuriyetçi de sırasıyla 1848 haziran ve 31 ekim 1870 ayaklanmalarının bastırılmasına katılmış lâyik devlet adamıydı. 1872'de bir konuşmacı mecliste şöyle diyordu: «Bütün bu bu adamları kim eğitti?» Konuşmacının «bu adamlar» dediği, «geri çekilen erler, ekmeği erlerden sakınıp işgalcilere satan köylüler»di. Yenilginin ve Komün ayaklanmasının sorumlusu bu adamları kim eğitmiş, ya da kim eğitmesini bilememişti? Dergiler ve gazeteler bu soruya yanıt aramaya başladılar. Prusyalı askerlerle aynı cesareti taşıyan fransız askerlerinin zekilikte ve canlılıkta daha da ileri oldukları saptanıyor, prusyalı askerlere yalnızca öğretim konusunda üstünlük tanınıyordu. Alman öğretim sisteminde cimnastiğe ve disipline verilen önem de prusyalı askerlerin üstünlüklerini tamamlamalıydı. Katolik dergiler, galip gelmenin sırrını Almanya'da bulunan okulların devrimi değil itaati öğretmiş olmalarında buluyorlardı. Bu dergilere göre, fransızlara savaşı kaybettiren, öğretimin eksikliği değil, insan eksikliğiydi. Tutucu aydınlar için, okuma bilmek asıl eksikliği duyulan ahlâk yanında hiç de önemli değildi. Cumhuriyetçi basın bunun tam tersini savunarak, yenilginin asıl nedenini fransız okullarındaki programların geriliğinde buluyordu. Programlar modern topluma uymuyordu. Buradan kalkarak bazı cumhuriyetçi gazeteler programlarda asıl eksikliği duyulan disiplinin tarih olduğunu yazarlarken, bazıları doğa bilimleri, coğrafya, almanca üzerinde duruyorlardı. Bu öneriler doğrultusunda, 1872'de Jules Simon tarafından orta öğretimde coğrafya, yaşayan dillere ve fransız edebiyatına daha fazla saat ayıran, lâtinceye ayrılan zamanı kısıtlayan bir reform gerçekleştirildi. Dönemin cumhuriyetçi gazeteleri program tartışmalarının dışında iki önemli noktada ısrar ediyorlardı: Oy veren fransızların hep-

sinin okuma - yazma bilmesi ve okulun Kilise'nin elinden kurtarılması. Gambetta, 1869'dan beri savunduğu lâyik, parasız ve zorunlu eğitimin öğrenciye neleri öğretmesi gerektiğini 1872'de şöyle açıklıyordu: Eğitim genç fransıza hangi toplumda yaşadığını, bu toplumdaki yerini, etrafındakilerle dayanışma bağını öğretmeli, hayatını, geleceğini, ailesini, herşeyini verebileceği, feda edebileceği bir moral varlığı olduğunu, yâni Fransa'yı göstermelidir. Eğitim seferberliğine katılan «Öğretim Birliği», mason localarının desteğiyle, «bütün hayat okuldan ibarettir» sloganıyla cehalete karşı açtığı kampanya sonucu toplanmış olan bir milyondan fazla imzalı bir toplu dilekçeyi bir arabayla Versailles'a taşıyordu. «Öğretim Birliği» öncelerı yalnızca zorunlu ve parasız bir okulu savunurken, kısa bir süre sonra lâyik öğretimi de istekleri arasına kattı. Böylece cehalete karşı savaş, lâyiklik için verilen savaşla birleşti. Artık cumhuriyetçiler için öğretimde parasızlık, zorunluluk ve lâyiklik, demokrasinin gereklerini özetleyen üç sözcüktür. Basın, toplantı ve düşünce özgürlüklerini savunan cumhuriyetçiler, öğretim söz konusu olunca bu alanca özgürlük tanımak istemiyorlar, özgürlüğü ağızlarına almayan tutucu çevrelerse öğretimi devletin tekeline bırakmamak için bu alanda özgürlük için mücadele ediyorlardı. 1876 sonbaharında cumhuriyetçilerin mecliste çoğunluğu ele geçirmeleri ve yeni yasa taslakları sunmaya başlamalarıyla, taraflar arasındaki mücadele yeni boyutlar kazandı. Lâyik, zorunlu ve parasız okulu savunan burjuvalar, açtıkları savaşın dine karşı olmadığını, Yalnızca Kilise'nin elinden gençliği kurtarmak amacını taşıdığını vurguluyorlardı. Jules Ferry bu okuldan sağlam bir cumhuriyetçi biçimlenmeyi sağlayacak olan büyük ulusal bir partinin doğmasına yardımcı olmasını bekliyor, sağcılar amaçlanan okulun doğrudan dini hedef aldığını söyleyerek, özellikle Jules Ferry'nin masonluğunu ifşa ediyorlardı. 1879'da Jules Ferry tarafından sunulan

meclisce kabul edilen yasa, yetkili kılınmamış dinsel toplulukların öğretimle ilgilenmelerini yasaklıyordu. Öğretim dışına itilen dinsel topluluklar arasında cizvitler ve dominikenler de bulunmaktaydı. Paris'de cizvitlerin dağıtılmasına ve manastırların kapatılmasına başlanmasıyla birlikte, bütün katolik basın cizvitlerin yanında yasalara karşı savaş açtı. Tutucu basın için cumhuriyetçilerin öğretimi parasız kılmalarının asıl amacı, giderek tanrıtanımaz bir okulu zorunlu hale getirmekti. Ayrıca, öğretmenlerin aylıklarını her ne kadar devlet ödeyecekse de, bu para sonunda yine anababaların cebinden çıkacaktı. Parasız eğitime karşı çıkan bu çevrelere göre, eğitimin parasız olması ailenin otoritesini de ortadan kaldırıyordu. Çocuk ailesinin kendi eğitimi için yaptığı fedakârlıkları bilmeliydi. Anababalar ise, para ödemedikleri bir okulun çocuklarına neler kazandırıp kazandırmadığıyla ilgilenmeyeceklerdi. Çocuğun okul parasını ödemeyen baba, bu mutluluktan yoksun kalacaktı.

Tutucu basın çocuğun eğitimindeki «baba hakkı»nı zorunlu öğretime karşı bir silâh olarak kullanmak isterken, cumhuriyetçiler zorunlu öğretim uygulamasıyla cahillikten kurtarılacak olan çocuğun hakkını savunuyorlar. «Bir babanın çocuğunu maddesel olarak kör yapmak hakkı olmadığı gibi, onu entellektüel körlük içinde tutması da kabul edilemez» deniyor. Öğretimi parasız ve zorunlu kılan yasalardan sonra lâyiklik de gündeme gelince, cumhuriyetçiler arasında da görüş ayrılıkları başlıyor. Lâyiklikle ilgili yasa tasarıları ilk haliyle yalnızca öğretim programlarını ve öğretim yerlerini kapsıyor. Cumhuriyet henüz yeterli öğretmene sahip olmadığından, öğretici kadrolar tasarısının dışında tutuluyorlar. Senato 1881 yılında, meclisten gelen tasarıyı Jules Simon tarafından getirilen değişiklikle kabul ediyor. Jules Simon tarafından önerilen değişiklik, öğretmeni öğrencilerine «Tanrı ve vatan karşısındaki ödevlerini» öğretmekle yükümlü tutuyor. Sonradan yasadan

çıkarılacak olan bu «Tanrı karşısındaki ödevler», o zamana kadar birlikte çalışmış olan Jules Ferry ve Jules Simon arasında büyük bir tartışmayı başlatıyor. Lâyiklik yasalarıyla ilgili bu tartışmalarda, Jules Simon dinsel temeli olmayan bir moral öğretiminin imkânsızlığını savunurken, Jules Ferry liberalizmin tek bir sınır (devletin korunması) tanıdığı düşüncesinden hareketle, Kilise'nin üstünlüğünü kabul anlamına gelen «Tanrı karşısındaki ödevler» formülüne karşı çıkıyor. Cumhuriyetçilerin ard arda çıkardıkları bu yasalar karşısında katoliklerin takınacağı tavır üzerine tutucu basında iki görüş beliriyor: Bazı gazeteler anababaları özellikle lâyiklik yasası karşısında «Tanrı için, Vatan için, Özgürlük için» örgütlenip ayaklanmaya çağırırken, bazıları politik bir karakter alabilecek bu ayaklanma düşüncesine karşı çıkarak yasanın uygulanma biçiminin gözetlenmesini istiyorlar. Sonuçta katolikleri yavaş ve yasal bir direnişe çağıran ikinci görüş daha çok benimseniyor. Cumhuriyetçiler ve tutucu çevreler arasındaki tartışmalara neden olan yasalara radikal sol çok değişik yaklaşıyor. Radikal sol için, yasaları çıkaran lâyikler büyük burjuvazinin çıkarları doğrultusunda hareket etmektedirler. Radikal sol basın halka okuma-yazma öğretme çabalarını destekliyorsa da, bu silâhın devletin elinde bulunmasını eleştireerk, ordusuyla, polisiyle yurttaşı bir ahtapot gibi ellerinde tutan devletin şimdi de çocuklara elattığını hatırlatıyor. Bu eğilimde olanlara göre, yeni öğretim sisteminde söz konusu olan, cumhuriyetçilerin ileri sürdükleri gibi çocuğun hakkının tanınması değil, devletin hakkının pekiştirilmesi, çocuğun bağımsızlığını elde etmesinden çok, devletin mutlak kudretinin sağlanmasıdır. Blanquistlerin gazetesi «Ni Dieu ni Maitre», öğretmenleri «kısa cüppeli cizvitlere» benzetiyor (28). Ra-

(28) Mona Ozouf, l'école, l'Eglise et la République - 1871 - 1914, A.Colin, s. 87

dikal solun göstermeye çalıştığı husus, okulun toplumsal koşullardan ayrı düşünülemeyecek bir kurum olduğudur. Toplumda eşitsizlik hüküm sürdükce, çıkarılacak yasalar birer aldatmacadır Asıl ortadan kaldırılması gerekli olan, yoksulluktur. Cahillik bir neden değil, yoksulluğun bir sonucudur. Ayrıca yeni yasalar yoksul çocukları atelyeden önce okula gitmeye zorlamakla, işçi ailelerinin vazgeçemiyeceği önemli bir geliri de ortadan kaldırmaktadırlar. Protestanlar lâyiklikle ilgili yasaları gönülden benimsiyorlar. Onlar için bu yasalar azınlıklara güvenceler getiren bir sivil toplumun belirtisidirler. 1886'da öğretici kadroları lâyikleştiren tasarı da yasalaşınca, katolik basın bunu «yeni paganizmin doğuşu» olarak niteliyor. L'Univers, artık «halk Tanrı'dır ve şu anda Goblet (29) onun peygamberidir» diye yazıyor.

Cumhuriyetçiler, öğretim programlarında sözü gittikçe az edilen Tanrı'nın ve dinsel ödevlerin yerine yeni bir moral koymak zorundaydılar. Tanrı'nın ve dinin yerini, «bağımsız bir moral» ya da «lâyik bir moral»le doldurmak istiyorlardı. Düzenin ve itaatin erdemliliği bu lâyik moralin içeriğini oluşturmaya başlıyor, okullara dağıtılan el kitaplarında tutumlu, dürüst, çalışkan ve disiplinli bir ideal fransız portresi çiziliyordu. Yasaları çıkaran lâyik burjuvalar üzerinden henüz çok az zaman geçen Komün deneyini de unutmayarak, işçi sınıfının yaşama koşullarının gün geçtikçe düzeldiğini, eğitim ve öğretimle elde edilen ilerlemenin bir sınıfın diğer bir sınıf tarafından sömürülmesini kısa sürede ortadan kaldıracağını ileri sürüyorlardı. Felix Cadet, çocuklara «emek ve sermayenin kardeş olduğunu, düşman kardeşler olmadıklarını» en iyi biçimde öğretecek kişinin öğretmen olduğunu söylüyor, bir pedagoji dergisi öğrencilerin kalplerine ve bilinçlerine kazılacak üç büyük ilkeyi şöyle özetliyordu: «Kişiye saygı, mülkiyete saygı,

(29) 1886'da öğretim bakanı

yasaya saygı.» Lâyik öğretime asıl birliğini kazandıracak olan, vatanseverlikti. «Lâyik okul savaş şarkılarıyla çınlamaktadır.» Anaokullarında en fazla söylenen bir şarkının, «Asker öğrenci»nin sözleri özetle şöyledir:

«Adam olmak için okumayı bilmek»
«Ve çok küçükten çalışmayı öğrenmek gerek»
«Bir çocuk, Vatan için kendini eğitmeli»
«Ve okulda çalışmayı öğrenmeli»
«Vakit geldi, düzgün adımlarla yürüyelim»
«Genç çocuklar, asker olalım»
«Sevgi, çalışmak, itaatle birlikte»
«İşte üç sözcük ki unutmamak gerekecek»
«Onları unutmamak ve Fransa'ya söylemek»
«O'nun için çocuklar, yaşamayı ve ölmeyi bilelim.» (30)

Okulla ilgili bütün yayınları vatanseverlik konusundaki yazılar dolduruyordu. Cumhuriyetçiler «vatan sevgisi» ile kuşakları uzlaştıracaklarına inanıyorlardı. Tarih ve coğrafya derslerine ulusal bir içerik kazandırılıyor, beden eğitimi ve marşlar öğretim programlarına giriyordu. Böylece, Mona Ozouf'nun sözleriyle, «lâyik okulda vatan, kilise okulunda Tanrı'ya tanınmış rolü oynuyordu.» Çocukları daha okuldan asker yetiştirmek için öğrenci taburları oluşturuluyor, geçitler düzenleniyordu. Okullardaki tarih öğretimi çocuklara önce vatan sevgisini aşılamaya hizmet ederken, bilimlerin öğretimiyle Kilise'nin etkisinin kırılmasına çalışılıyordu. Ulusal gelişmeyi sağlayacak olan (ekonomik alanda ve savaş meydanlarında) geleceğin yurttaşları bu yeni ilk okullardan çıkacaklardı. Kendisinden mucizeler beklenen bu kurumla birlikte yeni bir öğretmen imajı da doğuyordu. Öğretmen artık horlanan, yoksulluk içinde yaşamını sürdüren birisi değil, yasanın köydeki temsilcisi, dev-

(30) Ak. Mona Ozouf, a.g.e. s. 124

let iktidarının uzantısıydı. Vatan sevgisinin ve Cumhuriyetin en önde gelen savunucusu, bilimlerin misyoneriydi. Öğretmen artık köyde herkesin örnek alacağı kimseydi. Eğer bekârsa kahveye gitmemeli, kalabalığa karışmamalı, boş zamanlarını yalnızca kitap okumak ve bahçecilikle geçirmeliydi. Evliyse evinin düzeni ve temizliği bütün köye örnek olmalıydı. Ve, Jean Baptiste de la Salle'den ikiyüz yıl sonra, cumhuriyetçi ve lâyik bir öğretmenin nasıl davranması gerektiği tekrar şöyle anlatılıyordu: «Ayakta durulduğu zaman gövde ve baş dik tutulmalı, gözler hafifce yere doğru olmalıdır. Zira herkese sabit bir biçimde bakmak, küstahlık ve saygısızlık olacaktır. Eller yandan sarkabilir veya kemer hizasında birbirinin üzerinde tutulabilir veyahut göğüs üzerinde kavuşturulabilir. Fakat eller hiçbir zaman ceplere konmamalı, kalçaların üzerinde tutulmamalı, ya da sık sık yüze veya başa götürülmemelidir.» Toplumda sayıları gittikçe artan ve kendilerinden büyük işler başarmaları istenen «ne proleter ne burjuva» olan bu öğretmenler, tutucu basın için «cumhuriyetin kralıydılar.»

1890'dan itibaren ılımlı cumhuriyetçiler ve katolikler arasında bir yakınlaşma başlıyor. Ilımlı cumhuriyetçiler gittikçe örgütlenen radikal sol karşısında, lâyiklikle ilgili yasaların uygulanmasına da az militan bir tavırla yaklaşmaya başlıyorlar. Jules Ferry daha hoşgörülü davranılmasını istiyor. Tutucu çevreler dinsel çıkarlarının savunulması için gittikce monarşist partilerden uzaklaşarak anti-cumhuriyetçi tutumlarını terkediyorlar. Uzlaşmaz tutumları olan aşırı sağcıları ve radikal solu karşılarına alan pozitivistler ve hıristiyanlar, aralarındaki kavgayı bırakarak «toplumsal barış» için uzlaşma yollarını arıyorlar. Papa'nın katoliklere dinsel çıkarlarını savunmayı bırakmamaları fakat sivil iktidarı da tanımaları yolunda yaptığı çağrı, yakınlaşmayı daha çabuklaştırıyor. Bu yakınlaşma sonunda Tanrı tekrar okulla-

na girerken, layik okulun koşulsuz savunucuları olarak ortada sosyalistler kalıyor. Jaures, 1893'de mecliste yaptığı konuşmada, ılımlı cumhuriyetçilerin başlattıkları eserleri karşısında korkuya düştüklerini söylüyor. Ilımlı cumhuriyetçiler korkmaktadırlar, çünkü onların kurdukları fakat bugün yine onların geriye götürmek istedikleri kurumlardan sosyalist hareket çıkmaktadır. Radikal sol ülkede özellikle Dreyfus olayından sonra belirginleşen sağcı milliyetçi merkezler karşısındaki mücadelesini yürütebilmek için, o zamana kadar kullandığı sloganları ve dövizleri gözden geçirmeye başlıyor. Radikal sola göre, tutucu çevreler La Marseillaise'i söylemeye başladıklarına göre, demokrasi artık Enternasyonal'i söylemelidir. Artık sağın dilinden düşmeyen «vatanseverlik» sözcüğü, başka bir sözcükle değiştirilmelidir. Orduya övgüler düzenler artık sağdadır, bütün umutlarını orduya bağlayanlar sağcılardır. Artık hıristiyanca ve vatanseverce duygular uzlaşmıştır. Sol hareket, sağın «vatansever» ve «militarist» politikası karşısında hümanist ve pasifist bir tavır arayışı içindedir. «Öğretim Birliği» 1904 Amiens kongresinde «Vatan için kitapla ve kılıçla» dövizini terketmektedir. Birlik kendini 1881'de kitap ve kılıcın ittifakıyla vatan hizmetine sunarken, 1904'de kılıçsız, yalnızca kitap ile hakikat ve adaletin hizmetindedir. Militarizme karşı gelişen bu hareket içinde öğrencilerin defterlerinde kenar süslerini oluşturan vatansever özdeyişler silinmeye başlanıyor. L'Avenir scolaire, «yalnızca bir vatan ve bir aile tanıyoruz: Dünya ve İnsanlık» diye yazıyor. La Revue de l'Enseignement Primaire'de Gustave Hervé öğretmenlere seslenirken, bütün Kilise yanlılarının sığındıkları militarizmi asıl düşman olarak gösteriyor. Temps Nouveaux'da bir öğretmen meslektaşlarından, bundan böyle vatan sevgisini konu alan şiirleri ve savaşçı şarkıları okullarına sokmamalarını istiyor. Tutucu basın bu gelişmeleri vatanseverlik düşmanlığı olarak suçlarken, bazı öğretmen-

ler de «Vatansever öğretmen», «Vatansever Okul» gibi dergiler etrafında toplanıyorlar. Sağcı basın «okuldaki anarşi»ye saldırırken, hem pasifizme karşı çıkmaktadır, hem de öğretmenler arasında görülmeye başlanan sendika kurma eğilimiyle mücadele etmektedir. 1904 mayısında ilk okul öğretmenlerinin ilk sendikası kuruluyor. (Öğretmen sendikaları 1912'de Poincaré hükümeti tarafından kapatılacaktır) Öğretmen sendikalarıyla işçi sendikaları arasında bir yakınlaşma başlıyor. İşçi sendikalarının yayınlarında görülen, sendikaların, proletaryanın kendi okulunu kendilerinin kurabilmesi yolunda gelişen istekler öğretmenlerce de benimseniyor. Bazı öğretmen çevreleri devletin öğretimdeki tekelini eleştirmeye başlıyorlar. L'Emancipation de l'Instituteur'de çıkan bir yazıda, devletin kendi kurumlarında kendisinin eleştirilmesine izin vermeyeceği, çünkü Kilise gibi devletin de, kitleleri kendisinin devamı ve doğrulanması yönünde eğittiği ileri sürülüyor. Kilise gibi devlet de görüşlerine bir kutsallık kazandırmak istemektedir. Bir başka gazeteye göre de, okulda «öğretilen erdemlerin en büyüğü itaat, en büyük suç itaatsizlikdir.» İyi bir öğrenci ilerinin iyi bir işçisi, iyi bir eridir. Lâyik öğretimde Tanrı'ya ve Tanrı karşısındaki ödevlere yer yoktur, ama onun yeri çocukları benzer bir bağımlılığa götürecek olan cumhuriyetçi bir moralle, «yurttaşlık ödevleriyle» doldurulmuştur. Özellikle anarşistlerden gelen bu eleştiriler, sol içindeki bazı kesimlerce de kabul edilmiyordu. Özellikle Humanité ve Revue Socialiste, serbest sendika okullarının açılmasını bir düş olarak niteleyip, yapılması gerekenin varolan lâyik okulların düzeltilmesi olduğunu ileri sürüyordu.

Okul üzerine süren bu tartışmalar içinde XX. yüzyılın başlarına gelindiği zaman, fransızların hemen tümünün okuma-yazma sorunu çözümlenmiş bulunuyordu. Lâyik okul, «Tanrısız okul» tartışmaları günümüzde de tamamen silinmiş değil. Fransızla-

rın okuryazar olmaları üç yüzyıla yaklaşan bir zaman içinde tamamlandı. F. Furet ve J. Ozouf'nun tezlerinden kalkarak söylersek, bu okuryazarlık Kilise ve Devlet arasında okulun denetimi konusunda verilen büyük kavgadan pek etkilenmeyen bir biçimde gelişti. Geleneksel öğretim sistemi yukardan empoze edilen bir kurum olarak yerleşmeyip, eğitimin toplumsal talebinin ürünü oldu. Ortaçağ'da Kilise mensublarının temelinde bulunan yazılı kültür, Reform ve karşı-Reform'la kitlelere açıldı. Hıristiyanlar artık dinlemek, ezberlemek ve tekrar etmekle yetinmeyip, okuma yoluyla İncil'le doğrudan ilişkiye geçtiler. Dinsel bir zorunluktan kaynaklanan yazılı kültürün bu demokratizasyonu, yazmaktan önce okumayı yaygınlaştırdı. Protestanlığın bu yolda ne derece etkin olduğunun en iyi örneği İsveç'dir. Pastörlerin örgütlenmeleriyle, XVIII. yüzyılın ortalarında İsveç'de hemen herkes okuma biliyordu. İsveçlilerin okumanın yanısıra yazmayı öğrenmeleri ise ancak bir yüzyıl sonra okul aracılığıyla gerçekleşebilecekdi. Fransa'da karşı-Reform'un dinsel bir emir haline getirdiği yazılı kültüre geçiş, merkezi devlet idaresince desteklenen pazar ekonomisiyle büyük ölçüde dinsel karakterini kaybedip, modernleşmenin bir gereği haline dönüştü. Fransa'da İsveç örneğinden farklı olarak, yazmak ve okumak çok daha önceden birlikte gelişti. Bütün yerleşim yerlerinde çok önceden okulu görüyoruz. Okuma yazmanın gelişimi, ekonomik gelişime uygun bir biçimde gerçekleşti. Tarımda yüksek verimlilik sağlanan bölgelerde okuryazarlığa daha erken ulaşıldı. Fransa krallığının yüksek yöneticileri XVII. yüzyıldan itibaren okuma-yazma ve hesap biliyorlar, XVIII. yüzyıldan itibaren bunlara tüccarlar, zanaatkârlar ve toprak sahibi köylüler de katılıyorlardı. XIX. yüzyıl, kırsal kesimlerdekiler de dahil olmak üzere ücretli emekcilerin büyük ölçüde okuma-yazma öğrenmeye başladıkları dönemdir. Burada önemli olan husus, Devlet ve Kilise'nin okulun

patronluğunu elde etmek için verdikleri kavganın yanısıra, toplumdan kaynaklanan bir okuma-yazma isteğinin de sürekli gelişmiş olmasıdır. Jules Ferry, «cumhuriyetçi, lâyik, parasız ve zorunlu» okulu gerçekleştirdiği zaman, fransızların okuma-yazma öğrenmeleri aşağı yukarı tamamlanmış durumdaydı. Bir toplumda sözlü kültürden yazılı kültüre yalnızca yukardan zorlamalarla geçilemeyeceğinin en iyi örneği, Tahiti'de misyonerlerce gerçekleştirilen uygulamadır: 1797'de Tahiti'ye yerleşen misyonerler, kral I. Pomaré'yi rakiplerine karşı destekliyorlardı. 1805' den itibaren misyonerlerin çabalarıyla tahiti dili yazı dili haline geliyor. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için, her sese latin alfabesinden bir harf ayrılıyor. Böylece bir sözcüğü hecelemek onu teleffuz etmek oluyor. Misyonerlerin gayretleriyle yazı, sözlü kültüre ve Pomaré hanedanının rakiplerine karşı Hıristiyanlığın ve iktidarın bir silâhı durumuna geliyor. Rakiplerini yenen II. Pomaré, 1815'de katolik bir krallık kuruyor. Misyonerler Eski Ahid ve Yeni Ahid'den seçmeler, okuma kitapları, dinsel broşürler basarak okumayı halkın arasında yaygınlaştırıyorlar. Yazılı kültür Hıristiyanlığın olduğu kadar, yasaların, yönetmeliklerin de bir aracı haline geliyor. İngiliz misyonerlerin dört yaşında tahta çıkardıkları III. Pomaré, başında bir taç, sağ elinde bir incil, sol elinde yasalar olmak üzere tahta kuruluyor. Tahitililerin yetenekleri, inanılmaz derecede kuvvetli bellekleri misyonerleri şaşırtıyor. Yetişkinler bir yılda kolayca Yeni Ahid'i okur duruma geliyorlar. Öğrenciler alışık oldukları sözlü kültürün etkisiyle, kitapları okumaktan çok ezberliyorlar. Dinsel kitapların okunması, geleneksel sözlü kültürle birlikte varolan sömürge hıristiyanlığının bir cilasından başka birşey olmuyor. Ne zaman ki Pomaré hanedanı ortadan kalkıyor, misyonerlerin Batı'dan Tahiti'ye ithal ettikleri bu yazılı kültür de silinmeye başlıyor. 1829-30 yıllarında Tahiti'ye iki gezi yapan bir amerikan konsolosu, yerli halkın büyük

bir hızla «uygarlıktan» «ilkel yaşama» döndüklerini yazıyor. Yazılı kültürün kralın himayesindeki misyonerlerce Tahiti'ye hızlı bir biçimde «ithali» ve bu kültürün çeyrek yüzyıla yakın bir zaman sonra toplum tarafından reddedilmesinin açıklamasını, F. Furet ve J. Ozouf şöyle yapıyorlar: «Tahiti'de pekalâ kiliseler ve okullar vardır, fakat onları isteyen ve kuran bir toplum yoktur.»

Çalışmanın bu bölümünde göstermeye çalıştığımız gibi, Jean-Baptiste de la Salle'in okulları ve «cumhuriyetçi okul» arasında birçok ortakbölenler söz konusudur. Birçok ülke, okulun Kilise'nin denetiminden Devletin denetimine geçmesinden sonra da belirleyici işlevlerini sürdürmüşlerdir. Jean-Baptiste de la Salle'in okullarından, ya da cizvit kolejlerinden «cumhuriyetçi okul»a taşınan ilkeler özellikle itaati, hiyerarşiyi, disiplini ilgilendirmektedir. Bütün bu kurumlarda, öğretmenin kişiliğinde çocuklardan istenen, sırasıyla Tanrı'ya, Kral'a, İmparator'a ve Cumhuriyetçi Devlet'e itaat etmeleri, adı nasıl konursa konsun, en küçük ayrıntıları içeren bir disiplin düzenini sindirmeleridir. Otoritenin ismi ve niteliği değişmekte, fakat çocuk hiçbir zaman otoritesiz bırakılmamaktadır. Tanrı okuldan ayrıldığı gün, onun yerini dolduracak başka birisi kapıda beklemektedir. Kilise ve Devlet, her ikisi de okula büyük umutlar bağlamakta, ideolojilerinin en kolay ve etkili bir biçimde yeşereceği yer olarak küçük öğrencilerin kafalarını ve bedenlerini ni hedef almaktadırlar. Özledikleri toplumun küçük bir modelini önce özellikle ilk okullarda kurmak istemektedirler. Bir ideolojik aygıt olarak Kilise'nin karşı-Reform'la keşfettiği okul, özellikle Fransız Devrimi ve sonrasında devletin de büyük umutlar bağladığı sihirli bir kurum haline dönüşüyor. Okulları Kilise adamları kurarken, devlet adamları kurmaya başlıyor. Çocukların Kilise'nin çocukları olmaktan kurtulup Devletin çocukları olmaları, onların özgür kılınmaları değildir. Nasıl toplumda yeni bir ideolo-

iyi bir diğerinin yerine iktidar yapmak toplumu özgür kılmıyorsa, okuldaki ideoloji tazelemeleri de çocukları özgür kılmıyor.

TOPLUMCU PEDAGOJİ

Önceki bölümde okulun tarihini Jean-Baptiste de la Salle'den alıp Jules Ferry'ye kadar getirirken, XIX. yüzyılın ortalarında Robert Owen'in ciddi olarak temellendirip uygulamaya çalıştığı ve sonradan Marks ve Engels'in bu uygulamalardan kalkarak geliştirdikleri bir başka pedagojik anlayıştan söz edilmemişti. Bu düşünürlerin toplum kuramlarına uygun olarak oluşturdukları okul ve eğitim anlayışlarından ve bu anlayışların özellikle Rus devriminden sonra uygulanmaya konmak istenirken aldığı biçimlerden, sosyalist pedagoji olarak söz edeceğiz. Fakat daha önce, günümüzde okulun marksist literatür içindeki yerine değinmek istiyorum: Batı Avrupa ülkelerindeki bazı marksist düşünürler, özellikle 1968 olaylarından sonra okul üzerine ciddi olarak yeniden düşünmeye ve yeni açıklamalar getirmeye yöneldiler. Bu dönemde, Çin Kültür Devriminin de etkisiyle, devletin ideolojik aygıtları ve dolayısıyla okul üzerine, alışılmış marksist açıklamaları aşmaya çalışan önemli ürünler verildi. Marksist yazarlar bir yandan kendilerini marksist olarak sunmayan sosyologların (özellikle Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron) çalışmalarını kendi dünya görüşleri doğrultusunda tamamlamaya çalışırlarken, öte yandan epeydir unutulmuş bir düşünürü, Gramsci'yi de gündeme getirdiler. 1970 de büyük yankılar uyandıran «İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları» başlıklı makalesini yayınlayan Althusser ve bu makalenin ortaya attığı sorunlar etrafında eserlerini veren althusserci diyebileceğimiz yazarlar (özellikle Christian Baudelet, Roger Establet ve Nicos Poulantzas), kuramsal ve uygulamalı ça-

lışmalarıyla eğitim sisteminin anlaşılmasında önemi olan kavramlar ürettiler. Okul üzerine geliştirilen bütün bu yeni düşünceler herşeyden önce, devletin daha geniş bir tanımına dikkati çekiyordu. Devletin baskıcı aygıtlarının yanısıra ideolojik aygıtları da gündeme geliyor, devleti yalnızca, burjuvazinin elinde geniş halk kitlelerini baskı altında tutan bir araç olarak gören anlayıştan uzaklaşılıyordu. Althusser ve çevresinin devletin ideolojik aygıtları ve dolayısıyla okul sorununa yaklaşımları, Gramsci'nin düşüncesinin asıl konusunu oluşturmaktadır. Bir bakıma, Althusser ve althussercilerin bu konudaki çalışmaları Gramsci'nin düşüncesine asıl özgünlüğünü veren hegemoni-sivil toplum üzerine yazdıklarının yeni bir terminolojiyle yeniden okunmasının ötesine geçmemektedir. Ayrıca Gramsci'nin yazılarında gördüğümüz rahat, alışılmış marksist yazının («sapmaya düşmemek» amacıyla geliştirilen ve çoğu zaman bize bilgi vermeyen, açıklama getirmeyen, totolojiye varan) dışına çıkan düşünme tarzı, devlet, sivil toplum ve hegemoni gibi kavramları daha anlaşılır kılmaktadır.

Gramsci, İtalya'nın içinde bulunduğu toplumsal- politik koşulları, batı Avrupa ülkelerinin geçirdikleri «burjuva devrimleri»nden kalkarak açıklamaya çalışıyor. İtalya'nın bu ülkelere kıyasla içinde bulunduğu gerilik, Gramsci'yi doğrudan devlet sorunuyla ilgilenmeye götürüyor. Liberal ve faşist devlet üzerine düşünceleri, Gramsci'nin «entegral devlet» olarak adlandırdığı daha geniş bir devlet anlayışını ortaya koyuyor. Gramsci'nin istediği, devlet konusunda sol kesimde yaygın olan anlayışı değiştirmekti. Gramsci'ye göre, bu yaygın anlayışla sürekli sınıf savaşımından söz edilip devrim öğütlenirken, aslında hiçbir şey anlaşılmıyor ve açıklanmıyordu. Paranoyak diyebileceğimiz, «içerikten yoksun bir lâfazanlıktan ibaret» olan bu tür bir yaklaşım için, burjuvazi «iktidarını sürdürmek ve proletaryayı kazandırmak

için şeytani manevralar yapan iğrenç bir yaratık haline geliyordu.» (31) Toplumu anlamamanın yolunun doğru bir biçimde devleti anlamaktan geçtiğine inanan bu düşünüre göre yapılacak ilk iş, devleti bir araç olarak gören anlayıştan uzaklaşmaktı. Gramsci için devleti yalnızca, burjuvazinin elinde emekcileri baskı altında tutan bir araç olarak görmek, onun çok önemli bir boyutunu kaçırmak demekti. Bu boyut, Gramsci'nin sivil toplum olarak adlandırdığı ve içinde kültürel ve ideolojik hegemonyanın oluşturduğu boyuttur. Gramsci, 1931'de bir arkadaşına çalışmalarının merkezini şöyle açıklıyordu: «Bu çalışma beni Devlet kavramının oldukça iyi bir belirlenmesine götürüyor. Bu kavramdan, sivil toplum ve devlet arasındaki bir denge (ya da bir toplumsal grubun ulusal toplumun tümü üzerinde kilise, sendikalar, okul gibi -ki bunlar, entellektüellerin çalıştıkları sivil toplumda bulunurlar- özel oldukları iddia edilen organizasyonlar aracılığıyla uyguladığı hegemoni) değil de, genellikle politik toplum (ya da diktatörlük, ya da halk kitlelerinin belli bir çağın ekonomisine ve üretim tipine uyumlarını sağlayacak, zorlayacak aygıt) anlaşılmaktadır.» (32) Sivil toplum kavramı bu metinde gördüğümüz şekliyle, o zamana kadar marksist literatürde taşıdığı anlamdan başka şeyler ifade etmektedir. Marks, Hegel'e getirdiği eleştiride bu kavramın devlete kıyasla belirleyiciliğini vurgularken, söz konusu olan, ekonomik ilişkileri içeren bir alandı. Diyebiliriz ki, sivil toplum kavramı Gramsci'ye kadar, marksist terimlerle altyapıyı temsil ediyordu. Halbuki Gramsci'nin «entegral devlet»inde sivil toplum üstyapının bir parçası durumundadır: «Şu an için üstyapılarda iki «kat» ayırdedebiliriz: «Sivil toplum» katı olarak adlandırabileceğimiz kat ile, yâni basit bir biçimde «özel» denilen kuruluşların tümü-

(31) Ak. C. B. Gluckmann, Gramsci et l'Etat, Fayard, s. 114
(32) Ak. C. B. Gluckmann, dialectiques/45

nün bulunduğu kat ile, «politik toplum», ya da devlet katı.» (33) Bu katlar hâkim grubun tüm toplum üzerinde uyguladığı «hegemoni» işleviyle, devlet ve hukuksal yönetimde ifadesini bulan «doğrudan hakimiyet» işlevini karşılamaktadırlar. Gramsci, devletin yalnızca baskıcı aygıtlarıyla anlaşılamayacağı düşüncesindedir. Devlet ve hükümetin özdeşleştirildiği dar politik anlayış, lonca ekonomisi döneminden, yâni sivil toplumla politik toplumun içiçe girmiş olduğu bir dönemden kalma bir anlayıştır. Oysa Gramsci'ye göre, «Devlet = politik toplum + sivil toplumdur, yâni baskıyla donanmış bir hegemoniden ibarettir.» Bu tanımlama, biraz önce değindiğimiz gibi, Marks ve Engels'in devlet ve sivil toplumu anlayış biçimlerinden uzaktır. Özetle söyleyecek olursak: Marks ve Engels'de devletin yalnızca politik karakteri söz konusudur. Devletin karşısında da, sınıf çelişkilerinin özellikle yaşandığı altyapı diyebileceğimiz alan vardır. Marks, Felsefenin Sefaleti'nde işçi sınıfının eski sivil toplum yerine yeni bir birarada oluş biçimi getireceğini söylüyordu. Artık politik iktidar olmayacaktı. Çünkü politik iktidar açıkça «uyuşmazlığın sivil toplumdaki resmi özeti» idi. Marks'ın «Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı»nın önsözünde tekrar belirttiği gibi, hukuksal koşullar ve politik biçimler kendilerinden kalkarak açıklanamayacağı gibi, insan esprisinin genel bir evrimiyle de açıklanamazlardı. Tersine, onların temeli Hegel'in XVIII. yüzyılın İngiliz ve Fransız deneylerinden kalkarak «sivil toplum» olarak adlandırdığı maddesel yaşamın koşullarında bulunmaktadır, «ve sivil toplumun anatomisini ekonomi politikte aramak gerekir.» Halbuki Gramsci için, sivil toplum genişletilmiş anlamıyla devletin bir parçasıdır. Özellikle, devletin ideolojik-kültürel hegemonyasının yaşandığı alandır. C. Gluckmann'ın belirttiği gibi, Gramsci'de sivil toplum kavramı hegelci ve

(33) Gramscidans le texte, Ed. Sociales, s. 607

«genç Marks»cı modelleri aşarak, hegemoninin ideolojik-kültürel aygıtlarını, devletin eğitimci yanını içermektedir. Gramsci, 1916 yılından itibaren ilgilendiği ve «doğan üretim tarzının entegral devletinin kuramcısı» olarak nitelediği Hegel'den, devlet sorununda büyük ölçüde etkilenmiştir. Hegel'de olduğu gibi, Gramsci için de devletin eğitici bir görevi vardır. Devlet bu anlamıyla yalnızca diktatörlüğü değil, hegemoniyi de içermektedir. «Devlet = hememoni + diktatörlük»dür. Devletin sivil toplumu oluşturan hegemonik aygıtları, bütün eğitim kurumlarından, basına, sendikalara, Kilise'ye kadar uzanmaktadır. Devletin baskıcı aygıtlarıysa, ordudan, polisten, cezaevlerinden, mahkemelerden oluşmaktadır. Devlet, kuramsal ve pratik çalışmaların bir bütünüdür. Yönetici sınıf bu çalışmalarla yalnızca hâkimiyetini koruyup haklı çıkarmamakta, aynı zamanda yönetilenlerin etkin rızasını almayı da başarmaktadır. Bir sınıfın kendini toplumda yönetici ve öncü olarak sunabilmesi için, sivil toplumda ideolojik ve kültürel hegemonisini kurabilmesi gerekir. Gramsci'ye göre, liberal rejimlerde sivil toplum ve politik toplum arasında birbirini tamamlayan bir uyum vardır. Hâkim sınıf politik topluma olduğu gibi, sivil topluma da hükmetmektedir. Liberal rejimde bunların her ikisinden de vazgeçilemez. Hâkim sınıf diğer sınıflara ne yalnızca baskıcı aygıtlarla, ne de yalnızca hegemonik aygıtlarla hükmedebilir. Liberal rejimlerde aygıtlar arasında görülen bu uyum, toplumun yaşadığı önemli hegemoni krizi dönemlerinde bozulabilir. Sivil toplum ve politik toplum arasındaki uyumun değişik biçimlerde bozulmasının örnekleri, faşizm ve sosyalizmdir. Faşizm bu uyumun sivil toplum aleyhine bozulmasıdır. Örneğin, faşist bir filozof olan Gentile için «hegemoni ve diktatörlük ayırdedilemezler, kuvvet muvafakattir.» Fakat, sivil toplum ve politik toplum arasında liberal rejimlerde görülen uyumun krizle bozulmasından faşizm gibi sosyalizm de çıkabilir. Sosyalizmin amacı,

faşizmin tersine, politik toplumu sivil toplumda eritmektir. Veya Gramsci'nin ifadesiyle «etik devlete» varmaktır. Sosyalizmin gerçekleşmesiyle, devletin baskıcı aygıtları ortadan kalkacak, otoriter ve zorlayıcı müdahaleler giderek «etik devlet»in yararına silineceklerdir.

Gramsci, geniş anlamıyla bir devlet anlayışına yönelip, hegemoni ve hegemonik aygıt kavramlarını geliştirirken, yazı hayatının ilk yıllarından itibaren okuldan üniversiteye kadar bütün eğitim ve öğretim kurumlarına büyük ilgi gösteriyor. 1916'dan itibaren, hâkim sınıfın hegemonisinin bir aracı olarak gördüğü geleneksel okulu eleştiriyor. Bu geleneksel eğitim sistemi, halk için ve yönetici sınıflar için iki ayrı okul yaratarak, ayrıcalıkların kaynağını oluşturmaktadır: «Kültür bir ayrıcalıktır. Okul bir ayrıcalıktır. Ve biz bunun böyle olmasını istemiyoruz. Bütün gençler kültürün karşısında eşit olmalıdırlar.» (34) Gramsci, bir yandan eleştirirken açıkca etkisinde de kaldığı Bukharin'in «Tarihsel materyalizmin teorisi» adlı kitabının okul üzerine olan sayfalarını hatırlatır bir biçimde, işçi sınıfının sistematik olarak bilimsel bilgiden yoksun bırakıldığını söylüyor. Gramsci'ye göre, burjuva devleti işçi sınıfı için işçi çocuklarının da işçi olmalarını sağlayan, sınıf ayrıcalıklarını muhafaza eden bir okul tipini, yâni ilk okulları ve meslek okullarını örgütlemiştir. Fakat, 1919'da yazdığı bir makaleden kalkarak söylersek, Gramsci için varolan okulu «burjuvazinin okulu» olarak nitelemek doğru değildir. Burjuvazi okula, sınıf hâkimiyetinin bir aracı olarak gerekli ilgiyi göstermemiştir: «Açıkça söylemek gerekirse, burjuvazinin, okulu kendi sınıf hâkimiyeti yönüne çevirdiğini ileri süremeyiz. Eğer böyle olsaydı, bu, burjuva sınıfının sebat ve gözüpeklikle sürdürdüğü, okula değgin bir programı olduğu anlamına gelirdi; okul canlı bir okul olurdu. Fakat durum böyle değildir: Devlete hâkim sınıf olan burjuva-

(34) Ak. C. Gluckmann, Gramsci et l'Etat, s. 81

zi okulla ilgilenmiyor, bürokratların istedikleri gibi onu yapıp bozmalarına izin veriyor. Milli eğitim bakanları bakanlar kurulunun bileşiminin, partilerin dozajlarının, enktrikaların, politik rekabetin tesadüflerine göre seçiliyor.» (35) Gramsci'nin bu değerlendirmesi, onun devrim, devlet ve hegemoni sorunlarıyla ilgili düşünceleriyle bütünleşiyor. İtalya'da, burjuvazi klasik anlamıyla devrimini tamamlayamadığından, ekonomik plânda «rasyonel karakterde bir ekonomik devrim» (Engels) gerçekleşmediği gibi, hegemoni plânında da gerekli reformlara girişilememiştir. İtalya jakoben bir hareketi yaşamamıştır. Jakobenler burjuvaziyi yalnızca güç unsuru üzerine kurulu bir «hâkim sınıf» yapmakla yetinmemişler, bu sınıfı «yönetici, hegemonik ulusal sınıf» kılarak burjuva devletini yaratmışlardır. (Burada Gramsci'nin yalnızca çalışmamızı ilgilendiren düşüncelerine yer verdiğimizden, çok ilginç olmasına karşın «jakobenizm ve Gramsci» konusuna girmeyeceğiz. Çok özetle söyleyecek olursak: Gramsci'nin jakobenizm karşısındaki tavrı, «konseyci» döneminden «Modern Prens»ci dönemine kadar tamamen değişmiştir. Konseyci Gramsci bir «anti-jakoben»ken, «Modern Prens» kuramcısı Gramsci, eksiksiz bir jakobendir.) Başarılı bir hegemoni durumunda bir sınıf toplumun bütününü ilerletmektedir. Hegemoni sorunu geniş anlamıyla pedagojik bir sorundur. Bir sınıfın toplumun bütününü gözeten bir biçimde yöneticiliği üstlenebilmesi için, pedagojik ilişkileri okulun dışına taşıması gerekmektedir. Jakoben Gramsci burada, Fransız Devrimi'nin pedagojik düşünü hatırlatan bir anlayış içindedir; Pedagojik ilişki yalnızca okula değgin ilişkilerle sınırlandırılamaz. Bu ilişki, toplumun bütününde, entellektüel tabakalarla entellektüel olmayan tabakalar

(35) Gramsci, «Okul Problemi», Ordine Nuovo, Ak. Franco Lombardi, la pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci, Privat, s. 81

arasında, yönetenler ve yönetilenler arasında, seçkinler ve izleyiciler arasında varolan bir ilişkidir. «Her "hegemoni" ilişkisi zorunlu olarak bir pedagojik ilişkidir.» Gramsci'nin düşüncesinde gerçekten yeni olan, özellikle «hegemonik aygıt» üzerine getirilen açıklamalar ve hegemonik aygıtlardan birisi olarak okula ve diğer eğitim kurumlarına tanınan önemli yerdir. Fakat, okul ve eğitim üzerine geliştirilen bu teorik açıklamalar, politik nitelikte somut öneriler şekline dönüştüğünde ortaya çok yeni şeylerin çıktığı söylenemez. Hâttâ, Gramsci'nin yaratılacak yeni sivil toplumun okulunun ve eğitiminin nasıl olması gerektiği yolunda getirdiği önerilerin zaman zaman tutucu bir karakter taşıdığı da söylenebilir. Disiplin konusunda söyledikleri bizler için hiç de yeni şeyler değildir. Özgürlük-zorunluluk kavram çiftinden kalkarak disiplinin önemi üzerine yazdıkları, Gramsci'nin yazdıklarına asıl özgünlüğünü veren satırlar değildir. Gramsci her ne kadar otoriter ve keyfi bir disipline karşı olsa da, düzen ve disiplinin politik ve pedagojik alanlarda vazgeçilemeyecek iki ilke olduğunu hatırlatmayı da unutmamaktadır. Hapishaneden çocuklarının eğitimi konusunda yakınlarına yazdığı mektuplarda bir yandan sevgisiz bir otorite uygulamasına karşı çıkarken, öte yandan bu otoritenin aynı zamanda «sert ve ciddi» olmasında ısrar etmektedir. Gramsci'ye göre, disiplin, otorite ve hiyerarşi gibi ilkeler toplumun ve çocuğun eğitimi için vazgeçilmez niteliktedirler. Sorun, disiplini ve otoriteyi kimin hangi programa göre uygulayacağından ibarettir. Çalışmamızın başından beri paylaştığı tezler açısından bu anlayışı değerlendirecek olursak: Disiplin, otorite ve hiyerarşi gibi ilkelere birer «araç» olarak bakan böyle bir anlayış, sonunda bu ilkelerin bütün merkezi örgütlerin ve iktidarların (küçük ya da büyük) asıl ortak bölenleri olduğunu unutarak, bunların kimin elinde ve hangi dünya görüşü yönünde uygulandıklarını asıl sorun şeklinde sunar. Fakat

sonuçta gözlenen, yeni olarak sunulan iktidar ve kurumların büyük ölçüde eskilerin mirascısı olarak kaldıkları gerçeğidir.

Althusser'in 1970'de yayınladığı «İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları» (36) başlıklı makale de, Gramsci'nin devlet konusunda açtığı tartışma sürdürülmektedir. Bu makaleye ismini veren «devletin ideolojik aygıtları» kavramı büyük ölçüde Gramsci'nin «hegemoni aygıtı» kavramıyla aynı şeyleri ifade etmektedir. Nitekim Althusser de çalışmasının başında, seçtiği yolda ilerlemiş olan tek kişinin Gramsci olduğunu söylemektedir. Gramsci'nin düşüncesinde devletin bir katını oluşturan sivil toplumdaki kurumlar, Althusser'in makalesinde «devletin ideolojik aygıtları» olarak adlandırılmaktadır. Althusser, marksizmin klasiklerinde görülen devlet aygıtı ve devlet iktidarı ayrımını yeterli bulmayarak, devlet kuramını genişletmek amacıyla, baskıcı devlet aygıtının yanında «devletin ideolojik aygıtları» kavramını ortaya atmaktadır. Devletin ideolojik aygıtları (DİA), hükümeti, orduyu, polisi, mahkemeleri, hapishaneleri, vb. kapsayan «devletin baskı aygıtı»nın yanısıra varolan dinsel, öğretimsel, hukuksal, siyasal, sendikal, kültürel, aileye ve haberleşmeye değgin kurumlardır. «DİA'ları Devlet (Baskı) Aygıtından ayıran, şu aşağıdaki noktadır: Devlet (baskı) Aygıtı «zor kullanarak» işler, oysa DİA'lar «ideoloji kullanarak» işlerler.» Yâni Gramsci'nin diliyle söylersek, Devlet=baskı + hegemonidir (Althusser'de DİA'lar). Althusser'e göre, devletin hiçbir aygıtı (ideolojik ya da baskıcı) yalnızca baskıyla ya da yalnızca ideolojiyle işleyemez. Fakat bazı aygıtlarda ideolojiye öncelik verilirken (DİA'lar), bazılarında baskıya öncelik verilir (baskı aygıtı). DİA'lardan birisi olan okulda asıl işlev ideolojiye düştüğü halde, baskı ve disiplin yön-

(36) Althusser, İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları, çev. Yusuf Alp, Birikim Yayınları

temlerinden vazgeçilememesi gibi, bir baskı aygıtı olan orduda da birtakım «değerler» olmadan edilemez. Bütün çeşitliliklerine karşın, DİA'lara birliğini veren, «hâkim sınıf»ın ideolojisidir. «Hiçbir sınıf DİA'lar içinde ve üstünde hegemonyasını uygulamadan Devlet iktidarını sürekli olarak elinde tutamaz.» (37) Althusser, üstyapının doğası ve varoluşunun özünü gösteren şeyi düşünmenin, «yeniden-üretimden kalkarak mümkün ve gerekli» olduğu düşüncesindedir. Bu nedenle, devlet ve ideolojiye bu noktadan yaklaşarak, «üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin büyük bir bölümü»nün, devlet iktidarının devlet aygıtlarında (DİA'lar ve baskı aygıtları) uygulanmasıyla sağlandığını söylemektedir: «Devlet (Baskı) Aygıtının «kalkanı» ardında üretim ilişkilerinin yeniden-üretimini de büyük ölçüde sağlayanlar bunlar, DİA'lardır.» Kapitalist toplumsal formasyonlarda, kapitalizm öncesi dönemlere kıyasla sayıca çok daha fazla DİA vardır. Ortaçağ'da Kilise'nin üstlendiği işlevler, bugün birçok DİA arasında paylaşılmış durumdadır. Kapitalizm öncesi dönem için, dinsel olduğu kadar, öğretimsel, kültürel birçok işlevi de bulunan Kilise, hâkim bir DİA durumundadır. Althusser'e göre, «olgun kapitalist formasyonlarda, eski egemen DİA'ya karşı şiddetli bir siyasal ideolojik sınıf mücadelesinin sonunda egemen duruma getirilmiş DİA», «öğretimsel ideolojik aygıt»dır, yâni okuldur. Gelişmiş kapitalist toplumlarda, okul-aile çifti, eskinin Kilise-okul çiftinin yerini almıştır. Althusser, bir toplumsal formasyonun varolabilmesi için, «üretici güçleri» ve «varolan üretim ilişkilerini» yeniden-üretmesi gerektiğini hatırlatarak, Okul'a ilk adımda, üretici güçlerin bir kanadının yani emek gücünün) yeniden üretiminde bir işlev tanıyor. Okul, emek-gücünün yeniden-üretiminin maddesel koşulları dışında kalan, beceri ve değerlere dayalı alanda işlevini sürdürmekte-

(37) Althusser, a.g.e. s. 42

dir. Kapitalizm öncesi dönemde «emek-gücünün bu (çeşitlenmiş) niteliklilığinin yeniden-üretimi» başka bir kuruma gerek duyulmaksızın üretim içinde gerçekleşirken, kapitalist düzen içinde bu işlev bir eğitim sistemi, özellikle de Okul tarafından üstlenilmiştir. Okul'da bir yandan belli beceriler öğretilirken, öte yandan «bu bilgilerin ve tekniklerin yanında ve bu vesile ile de, işbölümünün her görevlisinin «tayin edildiği» yerde uyması gereken terbiye kuralları, görgü «kuralları» öğretiliyor.» Yani «sivil ve mesleki vicdan, ahlâk kuralları, açıkcası toplumsal-teknik işbölümüne saygı kuralları ve en sonunda da sınıf egemenliğinin yerleştirildiği düzenin kurallarına saygı.» (38) Althusser'e göre, burada «yeni bir gerçekliğin», yani ideolojinin etkili varlığını tanıyoruz ve «üretim ilişkilerin yeniden üretimi» alanına geçiyoruz. Ve bu geçişte Okul, kapitalist toplumsal formasyonun üretim ilişkilerinin büyük bir bölümünün Yeniden-üretimi işlevini yerine getirmektedir. Okul, «tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana-okulundan başlayarak alır ve ana-okulundan başlayarak, yeni ve eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun «etkilere en açık» olduğu çağda, aile DİA'sı ve öğretimsel DİA arasında sıkışmış olduğu yıllar boyunca, egemen ideolojiyle kaplanmış «beceriler»i (Fransızca, hesap, doğa tarihi, bilimler, edebiyat) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlâk, felsefe, yurttaşlık eğitimi) tekrarlaya tekrarlaya çocukların kafasına yerleştirir.» (39)

Althusser'in «devletin ideolojik aygıtları» konusunda getirdiği açıklamalarda yeterince açıklığa kavuşturulmamış bir nokta, «sınıf savaşı»nın bu aygıtlara göre aldığı konumdur. Althusser sözünü ettiğimiz makalesinde üretim ilişkilerinin yeniden-üretimini sağlayanların «büyük ölçüde» DİA'lar olduğu-

(38) a.g.e. s. 27
(39) a.g.e. s. 52

nu söylemekle birlikte, bir dipnotunda, «üretim ilişkileri herşeyden önce üretim süreci ve dolaşım sürecinin maddiliğiyle yeniden üretilebilirler» (40) demektir. Burada gözlenen, alt yapının belirleyici işlevini biran için unutturan ilk değerlendirmenin bir dipnotuyla düzeltilme çabasıdır. İkinci değerlendirme metinin tutarlılığına aykırı düşeceğinden, bir yama gibi dipnotuyla geçiştirilmiştir. Althusser'in makalesinde dipnotuyla geçiştirilen ikinci bir sorun da, DİA'lar ve sınıf mücadelesidir. Bu dipnotunda da, altyapıya «hakettiği» yeri vermek amacıyla, sınıf mücadelesinin DİA'ları aştığı söylenmektedir: «Sınıf mücadelesi DİA'ları aşar çünkü kökü ideolojinin dışında bir yerde, Altyapıda, sömürü ilişkileri olan ve sınıf ilişkilerinin temelini oluşturan üretim ilişkilerindedir.» (41) Bu dipnotlarını ana metinle karşılaştıracak olursak, ortaya çıkan şudur: Bir yanda (ana metinde) üretim koşullarının yeniden-üretiminde (yeniden-üretimin görüş açısı dışında herşey soyuttur-Althusser), yeni üretici güçlerin ve varolan üretim ilişkilerinin yeniden-üretiminde, devlet aygıtının (baskı) ve özellikle DİA'lara büyük rol tanınırken, dipnotlarında üretim ilişkilerinin «herşeyden önce» maddesel koşullarda yeniden-üretildiği söylenmektedir. Bir yanda olgun kapitalist formasyonlarda üretici güçlerin içinde yeralan emek-gücünün yeniden-üretiminde ve üretim ilişkilerinin yeniden-üretiminde Okul «egemen DİA» olarak tanımlanırken, öte yandan sınıf savaşının kökü bu kurumu ve diğerlerini aşan bir biçimde, hakkında bir açıklama getirilmeyen bir altyapıda aranmaktadır. Althusser'in makale boyunca dipnotlarıyla getirdiği «düzeltmeler», makalenin sonunda daha açıkça ifade edilmektedir: Bu satırlarda söz konusu olan husus yine, bir sınıfın DİA'larda hâkim kıldığı ideolojinin «başka yerden» geldiği tezi-

(40) a.g.e. s. 90
(41) a.g.e. s. 90

dir. Burada kullanılan ifadeyle, «ideolojiler DİA'larda değil, fakat sınıf mücadelesine katılan toplumsal sınıflardan «doğuyorlar»: Yani sınıfların varoluş koşullarından, pratiklerinden, mücadele deneylerinden, vb.» (42) Fakat burada sorulması gerekli soru şu olabilir: Bu «pratikler» ve «deneyler», çocuğu «haftanın 5-6 günü sekizer saatten» biçimlendiren Okul'un, babanın otoritesindeki ailenin, türlü haberleşme kurumlarının ve bir sürü baskı aygıtlarının (ordu, hapishane) dışında nerede yaşanıyorlar? Basitleştirerek söylersek, bütün bu devlet aygıtları dışında kalan ve asıl ağırlık kendisine verilen kurum, fabrikadır. Veya başka bir ifadeyle (Bettelheim-Poulantzas) «ekonomik aygıt»dır. Nitekim Althusser'in sözünü ettiğimiz makalesini tartışan gerek althusserci yazarlar, gerek troçkist yazarlar en fazla bu noktaya dikkat çekmişlerdir. Troçkist yazarlar Althusser'in Okul konusunda yazdıklarında İvan İllich'in izlerini bularak, düşüncesini «reaksiyoner» olarak nitelemekte ve devrimci kavganın yerini DİA'lara karşı bir kavganın alamayacağını söylemektedirler. Çünkü devrimci kavganın kaynağı, emekçilerin fabrikada hergün tekrarlanan sömürüsünde bulunmaktadır (43). Althusserci diyebileceğimiz yazarların konuyla ilgili çalışmaları ise, bir bakıma Althusser'in makalesindeki boşlukların doldurulması yönündedir. Yani bir yanlış anlamaya(sosyolojik, kuramsal bir yaklaşım) fırsat vermemek için, asıl belirleyici olanın altyapı (ve kaynağını altyapıda bulan sınıf savaşı) olduğunun sürekli vurgulanması yönündedir. C.B. Gluckmann, sınıfsal hegemonik işlevin yalnızca üstyapısal alanla sınırlandırılamayacağını söylemekte, ideolojik pratiklerin fabrikadan, ekonomik üretim aygıtından itibaren belirdiğini hatırlatarak, Gramsci'nin ünlü «he-

(42) a.g.e. s. 90

(43) J. M. Poiron, Althusser - L'ideologie - L'école, Contre Althusser, 10-18

gemoni fabrikadan başlayarak doğmaktadır» cümlesini aktarmaktadır (44). Poulantzas, «Althusser'in bu yazısı, biçimciliği ve soyutlaması ile bir ölçüde hatalıdır: Sınıf savaşı hakettiği yere sahip değildir» (45) veya «Althusser tarafından Devlet aygıtlarının bu iktisadi işlevi gözardı edilmiştir. Hâttâ teorik olarak tamamen unutulmuştur» (46) derken, güdülen amaç asıl ağırlığın «iktisadi işleve» verilerek, «baskı ideoloji Devlet» formülünün yetersizliğinin belirtilmesidir. Poulantzas'a göre, Althusser aygıt kavramını yalnızca devlet aygıtlarına uygulayıp, «üretim birimlerine» uygulamamakla yanlış bir yola girmiştir. Oysa Bettelheim'in kullandığı «iktisadi aygıt» terimi unutulmamalıdır. Saül Karsz da, Althusser üzerine yazdığı kitapta DİA'lar ve sınıf savaşı ilişkisinin tam bir açıklık taşımadığını söyleyerek, Gluckmann ve Poulantzas'ın görüşlerini paylaşmaktadır: Althusser'in makalesinde, ideolojilerin kaynağını DİA'lar değil, üretimin ekonomik ve politik ilişkilerinde bulduğu ve sonuçta bu ilişkiler tarafından belirlendiği söylenmekte (ve sınıf savaşının DİA'ları aştığı belirtilmekte) ise de, özellikle bu ikinci sorun tam bir açıklığa kavuşturulmamıştır (47).

Poulantzas, DİA'lar konusunda getirdiği açıklamalarını yukarda alıntılar yaptığımız «Faşizm ve Diktatörlük» adlı yapıtından sonra yayımladığı bir başka kitabında (48) daha da genişletiyor. Bu kitapta, DİA'lar içinde yer alan Okul'a daha fazla yer ayırl-

(44) C. B. Gluckmann, Gramsci et L'Etat, Fayard, s. 85 s. 293

(45) N. Poulantzas, Faşizm ve iktatörlük, Çev. Ahmet İnsel, Birikim Ya. s. 313

(46) a.g.e. s. 316

(47) Saül Karsz, Théorie et politique: Louis Althusser, Fayard, s. 231 - 238

(48) N. Poulantzas, Les classes sociales dans le capitalism aujourd'hui, Seuil

dığından, buradaki açıklamalar konumuz için özellikle önemlidir. Poulantzas, devlet aygıtlarının bir toplumsal formasyonun birliğini ve tutarlılığını sağlamadaki rolünü hatırlattıktan sonra, sınıf savaşı -aygıtlar ilişkisinde temel ve öncelikli rolün yine sınıf savaşında olduğunu belirtiyor. Aygıtlar, sınıf ilişkilerinin «maddeselleşmesinden ve yoğunlaşmasından» başka birşey değildirler. Aygıtlar bu ilişkileri «önceden varsaymaktadırlar» (49). Yazara göre, devlet aygıtlarıyla devlet iktidarı arasındaki ayrımı gözden kaçırmamak, bu sorunun anlaşılması için ilk koşuldur. Toplumsal ilişkilerin yeniden - üretiminde devlet aygıtları tarafından yerine getirilen değişik işlevler (ekonomik, politik, ideolojik), bu aygıtların yapıları içinde yeralan devlet iktidarına bağımlı durumdadırlar. «Devlet aygıtlarının işlevini ve rolünü belirleyen», doğrudan sınıf savaşına bağlı olan devlet iktidarıdır. Devlet iktidarına (devlet aygıtları üzerinde) tanınan bu belirleyici rol, sınıf savaşının asıl amacını da çizmektedir: İşçi sınıfı ve halk kitleleri devletin aygıtlarını ancak devlet iktidarını ele geçirerek kırabilirler. Yâni Althusser'in makalesinde ifade edildiği gibi, «siyasal sınıf mücadelesinin hedefi» devlet iktidarıdır. Poulantzas'a göre, devlet aygıtları ve bunlardan birisi olan okul, sınıf bölünmelerini yaratmamakta, yalnızca bu bölünmeye ve böylece onun genişletilmiş yeniden - üretimine katkıda bulunmaktadırlar. Aygıtları belirleyen, üretim ilişkileridir. Sınıf savaşına yön veren, devlet aygıtları değil, tersine aygıtlara kumanda eden sınıf savaşıdır. Toplumsal sınıfların, dolayısıyla toplumsal ilişkilerin genişletilmiş yeniden-üretimi iki yönlüdür: Bunlardan birincisi, görevlilerin görevlerinin, mevkilerinin genişletilmiş yeniden-üretimi, diğeri ise görevlilerin kendilerinin (görevler, mevkiler karşısında) yeniden-üretimi ve dağılımıdır. Yeniden-üretimin bu ikinci yönü

(49) a.g.e. s. 29

(yâni kimin, nasıl, ne zaman, hangi mevkide bulunduğu, burjuva, proleter, küçük burjuva, vb. olduğu), birinci yöne (yâni toplumsal sınıfların mevkilerinin yeniden-üretimi) bağımlıdır. Poulantzas, sınıf savaşını ve toplumsal sınıfları aygıtların ürünü olarak sunan «kurumsal» anlayışa karşı çakarak, gerçek yeniden üretimin bu aygıtları aştığını söylemektedir. İşçi sınıfının ve yeni küçük burjuvaların yeniden-üretimini ve varlıklarını belirleyen, Okul değildir. Tersine, sınıf savaşı ve üretim süreci Okul'un işlevini belirlemektir. Devletin ideolojik aygıtlarının (dolayısıyla Okul'un) görevlilerin yeniden-üretiminde, onların biçimlendirilmesinde ve dağıtımlarında kesin ve özel bir yeri varsa da, bu işlevler yeniden-üretimin asıl belirleyici yönüyle (yerlerin, mevkilerin yeniden-üretimi) sınırlandırılmıştır. Poulantzas'ın Althusser'in kavramlarını kullanarak getirdiği «açıklamalar»ın fazla birşeyler açıkladığı söylenemez. Sayfalar süren açıklamaların varmak istediği kuramsal ve pratik sonuçlar şöyle özetlenebilir: Devlet iktidarı ve devlet aygıtları ayrımında asıl belirleyici olan, devlet iktidarıdır. Devlet aygıtını yalnızca baskıcı olarak anlamak eksiktir, DİA'ları unutmamak gerekir, ama bunların rolü fazla da abartılmamalıdır. Devlet iktidarının ve politik hâkimiyetin temelinde, aygıtları aşan bir biçimde sınıf savaşı bulunur. Buradan devrimci pratiğe değgin çıkarılacak sonuç, devrimci mücadelenin herşeyden önce devlet iktidarına yönelmesi gerektiği şeklindedir. Aygıtlar içinde verilecek mücadele kuşkusuz önemlidir, ama asıl belirleyici olacak olan, işçi sınıfının kendi örgütüyle devlet iktidarına yönelmesidir. Yâni toplum Okul'dan, Hastane'den, Hapishane'den, vb. başlanarak düzeltilemez. Poulantzas'ın getirdiği açıklamalar kaba bir determinizme düşmemek için olabildiğince inceltilmişse de (Herşey birbirini etkiler!), temelde yatan anlayış kaba demesek de sıkı bir determinizmdir. Bütün aygıtları aşan bu «sınıf savaşı», bütün ideolojilerin içinde doğduğu

bu «altyapı», aygıtsız yapamayan fakat asıl belirleyiciliği de bırakmayan bu «devlet iktidarı», bunların hepsi bizim için gerçekten açıklanması gereken kavramlardır. Sanki bütün aygıtların, bütün ideolojilerin altında, toplumun bunları belirleyen bir salgısı vardır. Poulantzas'ın yaptığı gibi, ideolojilere aygıtlara kıyasla bir öncelik tanımak doğru bir açıklama mıdır? Yazarın Weber'in görüşünü eleştirirken söylediği gibi, gerçekten, dini yaratan ve sürdüren, bir aygıt olan Kilise değil, tersine Kilise'yi yaratan ve sürdüren din midir? Aygıtların işlevini, başka yerlerde doğmuş ideolojilerin maddeselleştirilmesi ile sınırlamak doğru değildir. Kilise'siz bir din düşünmek (en azından kurumlaştıktan sonra) imkânsızdır. Veya yine Poulantzas'ın verdiği diğer bir örnekle söyleyecek olursak, «Parti»siz bir «proletarya ideolojisi» düşünmek de imkânsızdır. Doğru yanlış, birçok insanın gündeliğine soktuğu birçok «porletarya ideolojisi» partilerle birlikte gelişmiş, hattâ oluşmuştur. Belki, Renan tarafından birbirlerine benzetilen ilk hıristiyanlar ve ilk komünistler için henüz daha oluşmamış kurumların (Kilise ve Parti) dışında gelişen ideolojilerden söz edilebilir. Fakat devletin mükemmelleşmeye, kurumların gerçekten kurumlaşmaya başladığı yüzyıllardan itibaren, aygıtların tamamen dışında yeşeren bir ideolojinin varolduğunu ileri sürmek doğru değildir. İdeolojilere ve sınıf savaşına devlet aygıtlarından önce bir yer açma çabası, bir bakıma, aygıtları nötr olarak anmak istemenin sonucudur. Gerçi marksist-leninist bu yazarlara göre de devlet aygıtlarının yerine getirdikleri işlevler hiçbir zaman nötr değildirler. Fakat bu nötr olmayış, yalnızca, devlet aygıtlarının devlet iktidarına bağımlılıkları ölçüsündedir. Yâni devlet iktidarı değiştiği zaman, iktidarı ele geçiren sınıfların ideolojisi yönünde bu devlet aygıtları ve işlevleri de değişmektedir (ve değişmelidir). İşçi sınıfı devlet iktidarını ele geçirince, burjuva devlet aygıtlarını değiştirip, yerine proletaryanın

devlet aygıtlarını geçirecektir. Bu anlayış için sonuçta söz konusu olan husus, aygıtlarda yeni bir ideolojiyi (burada proletarya ideolojisi) hâkim kılmaktır. Oysa asıl sorun, bu aygıtların, bu kurumların değişik iktidar ideolojileri altında benzer işlevleri nasıl yürüttükleridir. Ordu'dan Okul'a birçok kurumun işlevlerinde yüzyıllardır gösterdikleri süreklilik (değişik devlet iktidarlarına karşın), bunu açıkça göstermektedir. Devlet aygıtlarında verilmesi gerekli bir mücadele vardır. Fakat bu mücadele ancak bu aygıtların işleyişlerinin daha demokratik kılınması, baskıcı aygıtların ve DİA'lardaki baskıcı unsurların ortadan kaldırılması, halihazır ya da geleceğin iktidar ideolojilerinin zayıflatılması yönünde olduğu takdirde radikal değişiklikleri hazırlayabilir, toplumun siyasal iktidarlar karşısında otonomi kazanmasını ve otonomisini kuvvetlendirmesini sağlayabilir.

Fransa'da Pierre Bourdieu ve J. C. Passeron'nun 1964'den başlayarak eğitim sistemi üzerine yayımladıkları çalışmaları (50) övgüler kadar, eleştirilere de konu oldu. Marksist olmayan bu sosyologların çalışmalarında, Okul ve eğitim sorununa ilgi duyan marksistlerce saptanan en zayıf nokta, sınıf olgusunun ve özellikle sınıf savaşının yeterince dikkate alınmamış olmasıydı. Althusser'in ünlü makalesinden yola çıkan bu marksist yazarlar için, Bourdieu ve Passeron'nun weberci terminolojisi, günümüz gelişmiş kapitalist ülkelerindeki Okul sorununu anlamak için gerekli kavramları vermiyor, hattâ sırasında yanlış anlamalara yolaçıyordu. 1971'de «l'école capitaliste en france» adlı ortak yapıtlarını yayımlayan Christian Baudelot ve Roger Establet, Okul sorununa marksist bir yaklaşım yolunda en önemli çalışmalardan birisini veren yazarlardır. Bu yazarlara göre, Bourdieu ve Passeron değişik sınıflardan gelen öğrencilerin öğre-

(50) «Les héritiers», Minuit, 1964; «La Reproduction», Minuit, 1970

nimleri süresince gösterdikleri başarı ya da başarısızlıkları doğal yeteneklere bağlamamışlar, okula başlayan çocukların başarı oranlarının toplumsal eşitsizlikten kaynaklanan bir biçimde daha işin başından belirlendiğini açıklamışlardır. Bu açıklamalara göre, burjuva çocuklarının ve proleter çocuklarının okula başlarken getirdikleri kültürel bagaj eşit olmadığından, okul bu eşitsizliği yeniden üretecek ve sürdürecektir. Fakat, Baudelot ve Establet, «La Reproduction»un yazarlarının bu açıklamalarını yetersiz bulmaktadırlar (51). Çünkü böyle bir açıklama, öğrencilerin başarılarının temeline diğerlerinden (öğrencilerin gösterdikleri başarıları doğal yetenekle açıklamak) farklı bir neden koyuyorsa da, yine de öğrencilerin okul önündeki eşitsizliklerini, her bireyin okul öncesinde etkisinde kaldığı etkenlerden kalkarak anlamak istemektedir. Bourdieu ve Passeron çocukların okuldaki başarılarını belirleyen etkenleri okul-öncesi dönemde (ailede) aramakta ve sınıf gerçeğini tam olarak kavramayarak toplumsal sınıfları bireylerden kalkarak düşünmektedirler. Baudelot ve Establet'ye göre bu tür açıklamalar görünür kurumlar düzeyinin dışına çıkamamakta, bu kurumları son kertede belirleyen üretimin toplumsal ilişkilerini unutmaktadır. Oysa öğretimsel aygıtların işleyişinin açıklanması, bu aygıtların üretimin toplumsal ilişkilerinin yeniden-üretimindeki işlevinin belirtilmesine bağlı bulunmaktadır.

Baudelot ve Establet'nin ortak yapıtında, Fransa'daki öğretim sistemine ilişkin çok önemli bilgi ve açıklamalar bulmaktayız. Yazarlar gelişmiş bir kapitalist ülke olan Fransa'da «tek okul»un varlığından söz etmenin bir yanılgı olduğunu, çünkü sınıflı bir toplumda tek bir okulun olamıyacağını göstermektedirler. Yapılan anketlerden kalkarak ortaya koy-

(51) C. Baudelot, R. Establet, l'école capitaliste en france, Maspero, s. 282

dukları gibi, burjuvazinin ve işçi sınıfının çocukları öğretim sistemi içinde varolan «iki ağ», iki çizgi içine yerleşerek, öğrenimlerini sınıfsal kimliklerini sürdürecek biçimde tamamlamaktadırlar. Burjuvazinin çocukları «uzun öğretim» çizgisini sürdürüp yüksek öğrenimlerini tamamlarken, işçi sınıfının çocukları büyük bölümüyle «kısa öğretim» ağı içinde, ortaöğretim sonunda aldıkları mesleksel ve teknik diplomalarla yetinmek durumunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin bu iki yola ayrılmaları daha ilk okuldan belirlenmektedir. İlk okul, çocukları daha okuma-yazma öğrenmeye başlarken iki öğretim çizgisine yerleştirilmektedir. Burjuvazinin çocukları ilk okulu «vaktinde» ve «normal» biçimde tamamlarken, işçi çocukları öğretimin daha bu basamağından «gecikmeli» olarak çıkmaktadırlar. Öğretimsel aygıtlarda görülen bu iki çizginin varlığının açıklanması, toplumun iki karşıt sınıfa bölünmüş olmasında aranmalıdır. Okul bu iki çizgiyi yaşatırken, toplumdaki iki temel sınıfın devamını sağlamaktadır. «İlk-mesleksel» öğretim ağı, proleter çocuklarını babaları gibi doğrudan üretici kılarken, «orta-yüksek» öğretim ağı burjuvazinin çocuklarını toplumsal işbölümü içinde komuta mevkilerine yükseltmektedir. Burjuvazi, öğretimsel aygıt içinde ve onun aracılığıyla, geleceğin burjuvaları ve geleceğin proleterlerinin kafasına aynı ideolojiyi -burjuva ideolojisini- yerleştirmek istemektedir. Fakat bu ideoloji iki ağ içinde kafalara değişik biçimlerde sokulmaktadır (52). «Orta-yüksek» öğretim ağı burjuva ideolojisinin aktif sözcülerini biçimlendirmeyi hedef alırken, «ilk-mesleksel» öğretim ağı kaba bir biçimde, geleceğin proleterlerini hâkim ideolojiye bağımlı kılmaya yönelmektedir. «Orta-yüksek» öğretim ağı içinde ideolojinin kafalara yerleştirilmesi «kültür» adı altında olmaktadır. Fakat «ilk-mesleksel» öğretim ağı içinde verilen öğretimin ideolojik içeriğini bu

(52) a.g.e. s. 168

«kültür» oluşturmamaktadır. «İlk-mesleksel» öğretim ağı içinde verilen şey, diğer öğretim ağı içinde hâkim sınıfa ve müttefiklerine verilen «kültür»ün ideolojik bir taklididir. Proleter çocuklarının yerleştirildiği ağ içindeki bu «eksik kültür» ve bu «kültürel taklitler», hâkim sınıflarca özellikle programlanmıştır. Ayrıca, burjuvazi işçi çocuklarının burjuva kültürüne tam olarak sahip olmalarını engellemekle yetinmeyip, onların proletaryanın gereksinimi olan bir ideolojiyi edinmelerini, geliştirmelerini de yasaklamaktadır.

Baudelot ve Establet'nin pedagojiye marksist bir analiz uygulamak yolunda yaptıkları bütün bu açıklama ve değerlendirmeler birçok doğruyu içermekte ve özellikle «tek okul» teması etrafında tekrarlanan birçok yanılgıyı ortaya koymaktadır. Alfabeden başlayarak yüksek öğrenime kadar uzanan çizginin sınıflı toplumun devamını sağlayacak şekilde farklı öğretim ağlarını nasıl barındırdığını göstermektedir. Fakat, «école capitaliste en france» -yazarlarının özellikle belirttiği gibi- öğretimsel aygıtlar etrafında başlamış olan politik kavgaya «bir silâh daha getirmek» amacıyla yazılmıştır (53). Kitap, «öğretimsel aygıtın içinde veya dışında burjuva diktatörlüğünün yıkılması ya da ortadan kaldırılması için savaşanlar»ın eleştirisine sunulmuştur. Baudelot ve Establet'in kitaplarına böyle bir görev yüklemeleri önemlidir, çünkü yazarlarca vurgulanmak istenen husus, burada da yine karşımıza çıkan «belirleyici sınıf savaşı» ya da «işçi sınıfının politik iktidarı elegeçirmek yolunda verdiği savaş»dır. Okul üzerine marksistler arasında az rastlanan bir biçimde (açıklayıcı, bilgi verici) yazılmış yapıtlardan birisi olan Baudelot ve Establet'nin ortak kitabı, bize verdiği bütün bilgilerden sonra sorunun çözümünü nerdeyse «Çin kültür devrimi»nde bulmaktadır. Baudelot ve Establet'ye göre de, «te-

(53) a.g.e. s. 300

mel çelişki» okulun dışında, burjuvazi ve proletaryayı karşı karşıya getiren kavgadadır. Öğretimsel aygıtların analizleri, ancak bu aygıtların dışında var olan sınıf savaşı çerçevesinde anlam kazanırlar. Okul toplumun sınıflara bölünmesinin nedeni ve aracı da değildir. Çünkü toplumsal sınıflar zaten okul öncesinden mevcutturlar. «Okuldan 100 üzerinden 70 işçi çıkma şansı olan işçi çocuğu, zaten okula girmeden de bir işçi çocuğudur» (54). Öğretimsel aygıtın yapısını belirleyen, son kertede toplumun sınıflara bölünmüş olmasıdır. Öğretimsel aygıtın işleyişinin açıklanması da bu aygıtın üretimin toplumsal ilişkilerinin yeniden-üretimindeki işlevinin belirlenmesine bağlıdır. Bu yeniden-üretim de asıl olarak üretim içinde gerçekleşmektedir. Bu yeniden-üretim içinde öğretimsel aygıta düşen özellikle iki rol vardır: Okul içindeki iki ağla emek gücünü iki yönde biçimlendirerek, sınıf ayrımının yeniden-üretimine katkıda bulunmak; burjuva ideolojisini kafalara sokarak iki temel sınıf arasındaki hâkimiyet ve başeğme ilişkisinin korunmasına ve yerleştirilmesine katkıda bulunmak. Baudelot ve Establet'ye göre bu iki rolden ikincisi (ideolojik), öğretici aygıtın temel işlevidir. Bütün diğer ideolojik aygıtlar arasında yalnızca öğretici aygıt, ayrıcalıklı bir yere sahip olarak, emek gücünün biçimlendirilmesi temeli üzerinde hâkim ideolojiyi kafalara yerleştirmektir.

Baudelot ve Establet, «burjuva devletinin ideolojik sınıf savaşının bir aracı» olarak gördükleri bugünkü okulun ortadan kalkmasını ve okul sorununun çözümünü nerede bulmaktadırlar? Marksist kuram, öğretimle üretici emeğin birleşmesini sosyalist eğitimin ilkesi ve koşulu yapmıştır. Sosyalist eğitimin amacı toplumun sınıflara bölünmesini ortadan kaldırmak ve dolayısıyla kol ve entellektüel emek arasındaki ayrıma son vermektir. Marksist kuram üretimden ayrı

(54) a.g.e. s. 282

bir aygıt olarak okulu, kapitalist üretim tarzına özgü, eğitimin tarihsel bir türü olarak almakta ve pratik alanda onu ortadan kaldırmaya yönelmektedir. Fakat yazarlara göre gerçek sınıf kavgası okulun dışında bir alanda (üretim alanında) verilmektedir. Buna göre, öğretimsel aygıtlara bu kavga nasıl yansımaktadır? Baudelot ve Establet, «ilk-mesleksel» öğretim ağı içinde yeralan öğrencilerin (bunlar büyük çoğunluğuyla proleter çocuklarıdır) okul içindeki kural-tanımaz tutumları ve davranışlarını, geleceğin proleterlerinin kendilerine sindirilmeye çalışılan burjuva ideolojisine karşı «sınıf içgüdüsünden» kaynaklanan başkaldırılar olarak anlamaktadırlar. Yazarlara göre bu başkaldırılar her ne kadar tam bir «proleter ideolojisi»nden kaynaklanmayıp, anarşist ögeler taşıyorlarsa da, yine de işçi çocuklarının «ilk-mesleksel» öğretim ağı karşısında «sınıf içgüdülerinin» birer ifadesidirler. Bu durumda yapılacak iş, bu direniş ve başkaldırıların «doğru bir kuram» tarafından anlaşılıp yönlendirilmesidir. Böylece proleter çocukları okula getirdikleri «sınıf içgüdülerini», proletarya ideolojisi (marksizm ve sınıf savaşının somut deneylerinin birliği) çerçevesindeki kavramlarla aydınlatabileceklerdir. Baudelot ve Establet'nin proleter ideolojisinin ve sınıf kavgasının okul içinde geliştirilmesi ve sürdürülmesini, büyük ölçüde işçi çocuklarının taşıdıkları «sınıf içgüdüsü»nden kaynaklanan bu kendiliğinden hareketlere bağlamaları, değişik yerlerden kalkarak değişik biçimlerde eleştirilebilir: Bunlardan birisi, Georges Snyders'in getirdiği eleştiride olduğu gibi, işçi sınıfı partisinin rolünün hatırlatılması şeklindedir. Snyders'e göre, Baudelot ve Establet'de sınıf kavgası ilk planda bir rol oynar görünmesine karşın, bu kavga proletaryanın ve çocuklarının tamamen kendiliğinden bilinçlenmelerinden ve deneylerinden kaynaklandığından ve bir işçi sınıfı partisine yer vermediğinden, sınıf kavgası kavramına gerekli yer ta-

nınmamıştır (55). Snyders'in eleştirisi, okul sorununu komünist partisinin «öğretim plânları» içinde düşünmeyi önerdiğinden, bizim için bir yenilik taşımamaktadır. Fakat Baudelot ve Establet'nin düşüncesine farklı eleştiriler de getirilebilir: Herşeyden önce, kapitalist üretim ilişkilerinin yaşandığı bir toplumdaki aygıtların belirleyicilik işlevlerine göre sıralanışı sorunu. Marksist - leninistlerce (Baudelot ve Establet'de de görüldüğü gibi) yapılan sıralamada, ilk yer «üretim aygıtı»na verilmektedir. «Üretim aygıtı»na tanınan bu belirleyiciliğin, kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden-üretimi plânında olduğu gibi, bu ilişkilerin ortadan kaldırılması yolunda verilen kavga plânında da geçerli olduğu söylenmektedir. Bu anlayışın doğal sonucu olarak, diğer bütün aygıtlarda verilen mücadele ne kadar desteklenip, gözönüne alınsa da, gözler (ve umutlar) her zaman «üretim aygıtı»na dikilmektedir. Ve giderek sonuçta beklenen olay, üretim aygıtının şimdiki işlevini ortadan kaldıracak olan politik iktidarın gerçekleşmesidir. Fakat bu anlayışı yaşanmış ve yaşanan birçok deneye vurduğumuz zaman ortaya çıkan, «üretim aygıtı»nın tek başına mucizeler yaratacak kadar belirleyici olmadığı gerçeğidir. Üretim aygıtına tanınan böyle bir belirleyiciliğin tarihsel olarak da gösterilemeyeceğini söyleyebiliriz. Kapitalist üretim tarzının batı toplumsal formasyonlarında hâkim duruma gelişi sürecini izleyecek olursak, bütün aygıtların (özellikle okul, ordu, atelye) birlikte ve karşılıklı etkileşmeyle biçimlendiklerini görüyoruz. Kapitalist üretim ilişkilerinin işleyişinde okul-ordu-fabrika (öğrenci-er-işçi) çizgisinde hiçbiri-

(55) G. Snyders, école, classe et lutte des classes, Ed. P. U. F. s. 11 (G. Snyders'in bu kitabında, ilk bölümlerde sözünü ettiğimiz ve çok yararlandığımız diğer yapıtına kıyasla nerdeyse (yazar bunu bir düzeltme olarak değerlendirse de) bir «gerileme» içindedir. Snyders bu son kitabında bir partilidir, pedagojik sorunlara partiyi anmadan ya da parti yöneticilerinin değerlendirmelerini aktarmadan yaklaşmamaktadır.

nin işlevi bir diğerini belirlememekte, ancak bütün bu ve benzeri aygıtların hep birlikte işlevlerini yerine getirmeleri sonucunda, toplumdaki ilişkilere belli bir tutarlılık sağlamaktadır. Bütün bu aygıtlar arasından üretici aygıta (fabrikaya), üretim okuşullarının yeniden-üretiminde asıl belirleyicilik tanınınca, diğer bütün aygıtlardaki köklü değişimler de, ilk önce üretici aygıtta gerçekleşecek köklü değişikliklere bağlanmaktadır. Eğer bütün aygıtlarda verilen devrimci, demokratik mücadeleler fabrikayı en ön plâna almıyorsa, devrimcilikleri kuşkuyla karşılanmaktadır. Bu anlayışın doğal sonucu olarak da, eğitimi devrimci kılmanın tek yolu, okulun yanına bir fabrika dikmekten geçmektedir. Baudelot ve Establet'ye göre, Çin'de yaşanan Kültür Devrimi sosyalist bir eğitim yolunda atılan en önemli adımdır. Bu devrimin getirdiği uygulama içinde, her okul yanıbaşında öğrencilerin çalıştığı fabrikasını ve üretim birimini barındırarak, öğretim ve üretim birimleri arasında maddesel ve politik bağı kurmuştur. Bulunan bu «organik biçimler», giderek entellektüel ve kol emeği ayrımını ve dolayısıyla sınıfların varlığının ideolojik ve maddesel temelini ortadan kaldıracaktır. Bu «organik biçimler», proleter ideolojisinin ve «marksist-leninist bilgi kuramının» (teori ve pratik ayrımını kaldırarak) gerçekleşmesidirler. Baudelot ve Establet'ye göre eğitimin devrimci olabilmesinin koşulu, okulun üretimle organik bir bağ kurması, öğrencilerin yarım gün yandaki fabrikada çalışmalarıdır. Marks'ın XIX. yüzyıl için öngördüğü bir formülün günümüzde aynen uygulanmasından yana olan bu anlayış, okul - fabrika ikilisinin de içine yerleştiği proleter ideolojisinin arkasındaki politik iktidar boyutunu görmek istememektedir. Bugün -Baudelot ve Establet'nin kitaplarını yazdıktan on yıl sonra- Kültür Devrimi'ni değerlendirirken, bu politik iktidar boyutunu çok daha iyi ayirdedebiliyoruz. Kültür Devrimi'nin ne kadar kurban aldığını henüz tam olarak bilmiyoruz. «Kit-

lelerin yanında öğrenmek» sloganı altında entellektüeller ve işçiler birbirleriyle vuruşurken, arkada her zaman varolan üçüncü şahsın (partinin, partideki belli fraksiyonların) varlığı bugün daha açık görülüyor. Çinli proleterlerin endüstri artıklarını «diyalektik materyalizmi inceleyerek» ve «Mao'nun ilkelerine dayanarak» tekrar kullanılabilir duruma getirmek için çalıştıkları fabrikaların diğerlerinden (kapitalist ülkelerdekilerden) ne farkı vardır? Bazı eğitim kurumlarının yerini alan veya bazılarının yanıbaşında onların öğretim programlarını paylaşan bu fabrikalar tek başlarına nasıl bir devrimcilik taşıyabilirler? Eğer çinli proleterlere endüstri artıklarını diyalektik materyalizmi inceleterek işleten proleter ideolojisiyse, okulu ve bütün aygıtları yenileyeceği söylenen bu ideoloji üzerine büyük yanılgılarımız vardır. Herşeyden önce, burjuva ideolojisinin hiçbir türü, fabrikada sömürülen hiçbir işçiye, «diyalektik olmayan idealizmi inceleyerek bu işi yapıyorum» dedirtemez! Hiçbir burjuva ideolojisi, işçinin çalışma hayatını proleter ideolojisinin yaptığı derecede «ideolojik» kılamaz. Bu bize, «burjuva devletinin» aygıtlarının, «proleter devletinin» aygıtları yanında ne kadar daha az «mükemmel» kaldıklarını ve proleter ideolojisinin nasıl daha çok «programlanmış» olduğunu gösterir. Bu anlamda, Baudelot ve Establet'nin, işçi çocuklarının okuldaki direnişlerinde ya da işçilerin fabrikalardaki işi yavaşlatma eylemlerinde proleter ideolojisinin «içgüdüsü» izlerini bulmaları yanlıştır diyebiliriz. Okuldaki ve fabrikadaki bütün bu direnişler, programlanmış proleter ideolojisinin izleri değil, dışardan gerçekleştirilen her türlü programlamaya karşı birer başkaldırıdır. Bütün bu kendiliğinden direnişler, iktidarı amaçlamakta olmayıp, her iktidarın uyguladığı disiplin, baskı ve hiyerarşiye karşıdırlar. Bugün Fransa'daki meslek liselerinde, âletleri kendilerinden istendiği gibi adlandırmayan, sürekli argo kullanıp «düzgün fransızca»yı reddeden veya

öğretmenlerin üstüne yürüyüp, kitapların üstüne işeyen işçi çocuklarını «yola getirecek» olan hangi ideolojidir? Hangi proleter ideolojisi bu çocukları marşlarla fabrikalara sokup, diyalektik materyalizmi öğretebilir? Geleceğin proleterleri olan bu çocukları içinde bulundukları umutsuzluktan kurtaracak olan, şimdi direndikleri ideoloji olmadığı gibi, proleter ideolojisi de değildir. Eğer bir kurtuluş yolu varsa, bu yol, okulu her türlü iktidar ideolojisinden arındırmakta aranmalıdır.

* * *

Mark ve Engels, 1848'de yayınladıkları Manifesto'da, geleceğin eğitiminin, «sosyalist pedagojinin» temel ilkelerini şöyle formüle ediyorlardı: «Eğitimin maddesel üretimle ortak düzenlenmesi» (56). Manifesto'da, proletaryanın hâkim sınıf olarak demokrasinin elde edilmesi yolunda alacağı dokuz ekonomik önlemin sonunda, onuncu bir önlem olarak verilen bu formül, fabrikada gerçekleşecek çalışmayı, fabrika işçiliğini eğitimin ve sosyalist okulun temel ilkesi kılıyordu. Marks daha sonra Kapital ve Gotha Programının Eleştirisi'nde öğretim ve okul sorununa özellikle yaklaşırken, yine bu ilkeden hareket edecekti. Kapital'de (daha önceden Engels'in «İngiltere'de Emekçi Sınıfların Durumu» adlı yapıtında sergilediği) kapitalizmin 1848 sonrası sınır tanımaz sömürüsünü açıklarken, Robert Owen'i hatırlayarak öğretim sorununun çözümünü -kapitalist ve sonrası dönem için- eğitim ve üretimin birleştiği bir okulda buluyordu. Çocukların çalışma sürelerinin 16 saata vardığı, 7 yaşından itibaren patronlar (ve sırasında babalar) tarafından sabahın ikisinde yataklarından kaldırılıp makinelerin önüne kondukları «daha çocuk yaşta» sürmenajdan ölüp dişliler arasında ezildikleri, «çocukların kanının sermayeye dönüştüğü» (Marks)

(56) Manifeste du Parti Communiste, Ed. Sociales, s. 57

kapitalizmin bu döneminde, Marks'ın okul ve öğretim sorununa getirdiği ilkelere nasıl bakmak gerekir? Bu ilkelere (Baudelot ve Establet'nin yaptığı gibi) günümüz Fransa'sının «kapitalist okulu»nu incelerken «temel ilkeler» olarak bakabilir veya bu ilkeleri Rus devrimi sonrasında üretimi artırmak, düşünmeyi azaltmak amacıyla ortaya konan «sosyalist pedagoji»nin kuramsal temeli olarak gösterebilir miyiz? Marks'ın politik formüllerinin başına gelen talihsizlik, pedagojik formüllerinin başına da geldi diyebiliriz. Nasıl, devletin ortadan kalkması yolunda, Marks tarafından «nihayet bulunmuş politik biçim» olarak nitelenen «proletarya diktatörlüğü», «parti - devlet» lerin uyguladığı baskıları meşru kılan bir politik formüle dönüştürüldüyse, «çocukların kanının sermayeye dönüştüğü» bir dönemde ne kadar ütopik de olsa, «bütün insan»a varmak yolunda Marks tarafından getirilen öneriler de, yine bu «başöğretmen iktidarların» başta çocuklar üzerinde uyguladıkları «pedagojik şiddetin» tarihsel doğruları kılındılar. Marks'ın -tarih felsefesi içinde- politik formülleriyle bir bütün oluşturan öğretim, eğitim ve okul anlayışına geçmeden önce, XVIII. ve XIX. yüzyıllarda endüstri okullarını savunan görüşlere değinmek istiyorum. Bilindiği gibi, bu görüşler arasında özellikle ütopist sosyalistlerin (R. Owen ve Ch. Fourier) eğitim ve üretimin birleştirilmesi yolunda savundukları düşünceler ve gerçekleştirdikleri deneyler, Marks'ı büyük ölçüde etkilemiştir.

Çalışmanın öğretimle birleştirilmesi, XVIII. yüzyılın ortalarından itibaren birçok pedagog tarafından savunulan ve değişik biçimleriyle uygulanmaya konan bir anlayıştı. Önceki sayfalarda özellikle Fransa'da «yoksul okulların»da, çocukları Tanrı ve devlet önünde saygılı kılmak yolunda gerçekleştirilen deneylere değinmiştik. Bu dönemde, değişen toplumsal ve ekonomik koşullardaki büyük yeniliklere paralel olarak Prusya'da da «endüstri okulları»nın do-

guşunu görüyoruz. Prusya'da, XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, salgınların azalması ve göçlerin etkisiyle, nüfus elli yıl içinde %80'e varan bir artış gösteriyor. Prusya'da ve diğer Alman devletlerinde görülen bu nüfus patlaması, ekonomik faaliyetlere de bir yoğunluk kazandırıyor (57). Tarım kesiminin doyuramadığı nüfus fazlası, keten ve yünlü dokuma atelyelerine geçiyor. Tarımsal ürünler de, tekstil endüstrisinin hammaddesini sağlayacak şekilde yeniden düzenleniyor. Bu dönemde tekstil endüstrisinde ve tarımda çalışan emekçilerin yaşama koşulları berbattır. Çok kötü çalışma koşullarını kabul etmeyen «işsizler ordusu», çalışmaya karşı duydukları tiksintiyle, kentten kente göçen dilenci takımları oluşturuyorlardı. Mutlakiyetçi devlet, gelişen endüstriye yeterince uyum gösteremeyen, kırsal kesimden gelen bu emekçileri ve işsiz güçsüz takımını okullu kılarak, onların ekonomik gelişmeye katkılarını artırmak istiyordu. Yaratılmak istenen okullar, öğretimle çalışmayı birleştirmeye yönelik «endüstri okulları» idi. Fakat burada şunu eklemek gerekiyor: Bu yeni tip okul anlayışını geliştiren pedagoglar ve bu anlayıştan esinlenerek uygulamaya koyulan devlet görevlileri, gerçekleştirilecek reformlardan aynı ürünü vermesini beklemiyorlardı. «Endüstri okulları» hareketinin önemli sözcülerinden olan Sextro, Campe ve Niemeyer'in formüle etmeye çalıştıkları anlayış, endüstrinin insanların bütün yeteneklerini geliştiren bir alan olarak, geleneksel okula bağlanmasıydı. Bu hareketin hıristiyan sözcülerinin istedikleri «fabrikada öğretim» formülüyle, çocukların fabrikalarda sömürülmesinin devlet tarafından pedagojik olarak meşru kılınması değildi. Campe'ye göre, «bir ulus bütün diğer politik ve moral erdemlerde olduğu gibi, endüstriye de, başka yerde değil, okulda alışmalıdır.» Sextro

(57) Theo Dietrich, la pédagogie socialiste, Maspero, s. 84 - 85

için, okulda öğretimin yanısıra, çocukları hayata ve gelecekteki mesleklerine hazırlayan bir program geliştirilmeliydi. Endüstri ile sağlanacak bir politeknik öğretim, insanları birçok becerileri olan (polyvalent) üreticiler durumuna getirecekti. Entellektüel ve fizik enerjisini birçok konulara yönelten insan, hayatın bütün alanlarında yetenekli duruma gelecekti (58). Theo Dietrich'in değerlendirmesiyle, bu anlayışta da (Marks ve Engels'de olduğu gibi), emek hayatın temel ilkesi durumundadır. Niemeyer, «İnsan çalışmak için vardır» derken, her ne kadar hayatın ve varlığın hıristiyan anlayışından hareket ediyorsa da, hayata artık çileci gözüyle bakılmamasını, çalışmanın dünyayı güzelleştirip insanı biçimlendiren bir araç olarak kabul edilmesini istemektedir. Niemeyer'e göre, okullarda çalışma üzerine güzel sözler söylemekle, tavsiyelerde bulunmakla yetinilmemeli, çocuklara gelecekteki mesleklerinin temellerini ve emekçi esprisini verecek uygulamalara hemen geçilmeliydi.

«Endütride öğretim» uygulamaları, bu anlayışı savunanların isteklerinin ve umutlarının tamamen tersi bir yönde gelişti. Çocukları ilerinin «mükemmel insanları» yapmak için düşünülen endüstri okulları, çocukların «pedagojik amaçla» sömürüldükleri fabrikalara dönüştüler. Herşeyden önce, çocukların -çok becerili insana ulaşmak için- yönelecekleri değişik işler yoktu. İpek böceği yetiştiriciliği yanında asıl çalışma alanı dokuma işçiliğiydi. Çocuklar okulda ücretli işçiler olarak çalışmaya başladılar. Aldıkları çok az ücretin bir kısmı da okul için kesiliyordu. Devlet çocukları tamamen ekonomik yarar açısından «eğitmeye» başladı. Devletin yoksullara bir iyilik, bir hayır olarak sunduğu endüstriye bağlı bu okullarda, çocuklar herşeyden önce sömürüldüler. Niemeyer, endüstri okulları için, bunlar «birer fabrika değil eğitim kurumları olmalıdırlar», «endüstri okulları dev-

(58) a.g.e. s. 91

lete birşeyler kazandırmaktansa, ona birşeylere maloolmalıdır» derken, gerçekte, devletin bu okullardan elde ettiği kazanç, çocukların hayatına maloluyordu.

XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren, öğretimle fabrikada çalışmayı birleştirmeye yönelen diğer bir hareket de, ütopist sosyalistlerden geliyor. Robert Owen ve Charles Fourier bu konudaki düşünceleri ve uygulamalarıyla, Marks'ın okul ve öğretim sorununa ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde öncüleri oluyorlar. Owen, hâlâ Aydınlanma çağının pedagojik kategorileriyle düşünerek, sınırsız bir pedagojik iyimserlik içinde, eğitimin herşeyi değiştirebileceğine inanıyordu (59). Eğitim, «bütün iyiliğin ve bütün kötülüğün, bütün mutluluğun ve bütün mutsuzluğun kaynağıdır.» Cahillik bütün kötülüklerin temelinden olduğundan, doğru bir eğitimle yoksulluk ve aylaklık ortadan kalkabilir, insanlar suç işlemeden ve ceza görmeden yaşayabilirlerdi. «Bir halka akıla uygun olarak davranılırsa, halkın kendisi de akılla donanacaktır.» Fakat Owen, Aydınlanma çağının filozoflarının tersine, önce bireyin oluşumunu değil, toplumsal düzene ilişkin bir dizi önlemlerle yeni bir toplumun oluşumunu amaçlamaktadır. Owen'in tasarladığı yeni toplumda, mülkiyet komünoter bir nitelikte olacak, haklarda ve ödevlerde eşitlik gerçekleşecekti. Bu toplumun her üyesi sırasıyla bütün çalışmalara katılarak, evrensel bir formasyon kazanacaktı. Yeni toplumun üyelerine bu formasyonu kazandıracak olan ilke, öğretim ve üretken çalışmanın birleştirilmesiydi. Owen, İngiltere'de ve Birleşik Devletler'de kurduğu kolonilerini bu ilkeye göre düzenledi. Bu kolonilerde, çocuklar yürümeye başlar başlamaz hazırlık okulunun ilk bölümüne alınıyorlar, altı yaşına kadar kaldıkları bu bölümde zamanlarının büyük kısmını oyunla geçiriyorlardı. Hazırlık okulunun ikinci bölümü 10-12 yaşlarına kadar sürüyor, çocuklara oku-

(59) a.g.e. s. 95

ma-yazma, hesap ve doğa bilimlerinin temel bilgileri öğretiliyordu. Bu bölümdeki çocuklar ayrıca dans, dikiş ve «toplumu delilerden gelecek saldırılardan» korumak için askeri talim öğreniyor, ev ve bahçe işlerine yardım ediyorlardı. Çocuklar 10-12 yaşlarından itibaren fabrikada, madenlerde ya da tarlalarda çalışarak doğrudan üretime katılıyorlardı. Akşam saatlerinde, çocukların önceki bilgilerini geliştirmek ve onlara ek bir meslek öğretmek için kurslar düzenleniyordu. Owen'in kurduğu ve geliştirmeye çalıştığı «rasyonel din», diğer dinlerin tersine insanları ve ulusları ayırmayacak, bütün insanlığı bir aile biçiminde birleştirecekti. Bu ailenin bütün üyelerinin gördükleri eğitim ve içinde bulundukları koşullar eşit olacak, insanlar toplum ve insan doğası biliminin verdiği bilgiler üzerine kurulu sevgi ve kardeşlikle yönetileceklerdi (60). Çocuklar temiz havada, sağlıklı bir şekilde beslenip, bedensel ve entellektüel yeteneklerini geliştirme olanağını bulacaklardı. Ödüllendirme cezalandırma olmayacak, çocuklar her türlü korkudan uzak bir şekilde, duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirmeye özendirileceklerdi. Owen'in yerleştirmeye çalıştığı ve kendisinden mucizeler beklediği eğitim, rasyonel bir eğitimdi. Bütün kötülükleri silen, barışı ve insanların mükemmelleşmelerini sağlayan rasyonel bir eğitim, ancak «zamanın değiştirmediği hakikat» üzerine kurulabilirdi. Manifesto'da «ütopik sosyalizm»in temsilcilerinden birisi olarak anılan Fourier de, Owen gibi, çocuğun bütün yeteneklerini geliştirecek bir eğitimin ancak üretken çalışmayla birlikte gerçekleşebileceğini savunuyordu. Yalnızca bu şekilde bir eğitim, doğaya ve insan doğasına uygundu. Fourier'nin projesinde çocuklar üç yaşından itibaren çalışmaya başlamalı, eğitimleri boyunca birçok beceri kazanmalıydılar. Phalanstère'de

(60) Gian Mario Bravo, Les socialistes avant Marx/II, Maspero.

(Fourier'nin ideal sitesi) yaşayacak insanlar kendilerini çok becerili kılan böyle bir eğitimden geçtikten sonra, bir günde aynı işe en fazla iki saat ayıracaklardı. Tarımda ve manüfaktürde, bir insan aynı işi en fazla iki saat zevkle yapabilirdi (61). Örneğin bir phalanstère'de yaşayan yedi yaşındaki Lucile'in günlük yaşamı bu ilkeden kalkarak şöyle çizilmişti: Saat 4.45 de ilk kahvaltısını yapan Lucile, akşam saatlerine kadar uzanacak günlük yaşamında güvercinlerle ilgileniyor, mutfakta çalışan grupa yardım ediyor, bale provası yapan gençlerle birlikte oluyor, gelecek iki günün çalışma ve yemek programlarının tartışıldığı bir komisyona katılıyor ve bahçede bir alanın çevrilmesi için bahçıvanlarla birlikte çalışıyor. İnsanın bütün becerilerini geliştirecek böyle «politeknik» bir eğitimde, dansa, müziğe ve cimnastiğe büyük yer veriliyordu. Fourier, her komünotenin (Paris, Napoli, Londra operalarından çok daha üstün) birer operası olacağını tasarlıyordu. Komünotenin bütün üyeleri küçüklüklerinden itibaren müzikle ve tiyatroyla ilgilendiklerinden, ayrıca ücretli artistliğe yer yoktu. Bütün üyeler kendilerine çeşitli beceriler sağlayan bir formasyon aldıklarından, herkes ayakkabıcı olduğu kadar, müzisyen ya da aktördü.

Marks ve Engels, ilk yapıtlarını yazdıkları yıllardan başlayarak «ütopist sosyalistler»le ilgilenip, onlardan büyük ölçüde etkilendiler. Özellikle Saint-Simon, Fourier ve Owen'in düşüncelerinin, «ütopileri»nin etkileri, Marks ve Engels'in olgunluk eserlerine kadar sürdü. Bir yandan Saint Simon'un bilimsel ve ekonomik gelişme üzerine kurulu sosyalizm anlayışı, öte yandan Fourier ve Owen'in işbölümünü ortadan kaldırıp, «evrensel insan»ı yaratacak «politeknik» eğitim tasarıları, eleştirel bir biçimde her ikisinin eserlerinde de yeraldılar. Marks, Alman İdeo-

(61) Fourier, textes choisis, préface et commentaires Félix Armand, Ed. Sociales, 140

lojisi'nde geleceğin komünist toplumunu çizerken, sanki Fourier'in bir phalanstère'ini anlatıyordu: Komünist toplumda hiç kimsenin belirli ve değişmez bir çalışma alanı olmayacak, her insan, «sabah avlanmak, öğleden sonra balığa gitmek, akşam hayvanlarla ilgilenmek, yemekten sonra eleştiri yapmak» olanağını bulabilecekti. Fakat öte yandan, Marks ve Engels Manifesto'da, özellikle Saint Simon, Fourier ve Owen'in düşüncelerini «kritiko-ütopik komünizm ve sosyalizm» sınıflandırması altında eleştirdiler (62). Marks ve Engel's'e göre, ütopist sosyalistler sınıflar arasındaki karşıtlığı görüyorlar ve projelerinde herşeyden önce işçi sınıfının çıkarlarını savunuyorlardı. Getirdikleri eleştirilerle varolan toplumun temellerini sarsıyorlar, gelecekteki toplumla ilgili olarak sınıfların ortadan kalkmasına varan önerilerde bulunuyorlardı. Fakat bütün bu olumlu taraflarına karşın, ütopist sosyalistler henüz kendini yeni belli etmeye başlayan sınıf mücadelesinin belirsiz ve karmaşık biçimlerini tanıyorlardı. Bu nedenle, sınıflar arasındaki karşıtlığı, sınıflar arasındaki mücadeleyi saptamış olmalarına karşın, proletaryanın tarih içindeki özel yerini göremiyorlar, kurtuluşun tarihsel koşullarının yerine kendi imajiner koşullarını, kendi imajiner örgütlenme biçimlerini getiriyorlardı. Onlar için, dünyanın geleceği, kendi toplum projelerinin uygulanmaya koyulmasıyla ve tanıtılmasıyla çözümleniyordu. Sınıf mücadelesinin tam gelişmemiş olmasından ve kendilerinin toplumsal durumlarından kaynaklanan bir biçimde, toplumun bütün üyelerine hiçbir ayrım yapmadan çağrıda bulunuyorlar, toplumun bütün üyelerinin durumunu düzeltmeye yönelik projeler hazırlıyorlardı. Onların projelerini anlamak, olanaklı en iyi toplumun en iyi planını tanımak için yeterliydi. Bu yüzden bütün politik ve özellikle devrimci hareketleri reddediyorlar, amaçlarına pasifik yollardan

(62) Manifeste du Parti communiste, s. 67

ulaşmayı arıyorlardı. Marks ve Engels'e göre, tarihsel gelişmenin belli bir döneminde ürünlerini veren bu düşünürler birer devrimcidirler. Fakat sınıf mücadelesinin biçimlenip geliştiği bir dönemde bu düşünürlerin anlayışlarını korumakta ısrar eden takipçileri, gerici bir tavır içindedirler. Sonradan Engels'in Anti-Dühring'de tekrar belirttiği gibi, «eğer ütopistler ütopist idiyseler, bu onların, kapitalist üretimin henüz çok az gelişmiş olduğu bir dönemde başka hiçbir türlü olamıyacaklarındandı.» Ütopistlerin kuramlarının «olgunlaşmamış» olması, kapitalist üretimin ve sınıfların olgunlaşmamış olmasına tekabül etmekteydi.

Marks ve Engels'in Manifesto'da ütopist sosyalistlere getirdikleri eleştiriler, bilindiği gibi sonradan Lenin tarafından da tekrar edildi. Lenin ütopistlerin projelerini düşsel, gülünç, gerçekdışı bulurken, getirdiği açıklama aynen Manifesto'da olduğu gibi, ütopistlerin işçi sınıfının politik mücadelesini anlamadıkları görüşü üzerine kuruluydu. Lenin'e göre, başta Owen olmak üzere ütopistlerin plânlarını gerçekdışı kılan unsur, toplumu pasifik olarak değiştirebileceklerini düşlemeleri, işçi sınıfının politik iktidarı elde etmek yolunda vermesi gerekli mücadeleyi unutmalarıydı. Bu nedenle, ütopistlerin sosyalizmi, sınıflar arası mücadeleyi sınıflar arası barışa dönüştürmek istedi (63). Lenin'in bu eleştirileri, sonradan leninci ve stalincilerin ütopist sosyalistleri değerlendirirken başvurdukları birinci kaynağı oluşturdu. Ütopistlerin ütopileri «bilim» ve «gerçek eylem» adına yargılanarak, bu ütopilerden «bilim» (yani marksizm-leninizm) sonrası söz etmek, gericilik olarak nitelendirildi. Stalincilere göre, bu ütopistlerin ütopileri, diyalektik materyalizmin ortaya koyduğu gerçek eylem içinde kayboldular. Bu hayalperestlerin komü-

(63) Lénine, «De la coopération», Aktaran. Félix Armand. a.g.e. s. 39

nizmleri ve sosyalizmleri, ancak bu eylemle ütopi olmaktan çıkıp, gerçek oldular. Félix Armand'ın Stalin'e büyük övgüler düzerken söylediği gibi, «komünizmin mimarı» Stalin, ütopiyi öldürdü. Komünizm yaşama girdi, ütopi bütün olumlu içeriğini kaybetti (64). Biz burada, özellikle son yıllarda ütopiler üzerine geliştirilen yeni düşüncelerden ayrıca söz etmeyeceğiz. Platon'dan, «komünist ütopistler»e kadar bütün plâncıların «site»lerinin «tehlikeler» taşıdığı veya bütün rasyonalist projelerin «rasyonalist başkılar» getireceği yolundaki görüşleri de tartışmayacağız. Biz yalnızca, Félix Armand'ın Stalin'e getirdiği övgüleri, satırların taşıdığı «çıplak gerçeklik»ten kalkarak yorumlamakla yetineceğiz: «Komünizmin mimarı» Stalin, ütopiyi gerçekten öldürdü.

Marks'ın ütopistlere getirdiği eleştiriler, sosyalist pedagojinin temel ilkelerini de ortaya koymaktadır. Herşeyden önce, Marks, insanlığın kurtuluşunu ütopistler gibi eğitimden beklemiyordu. Ütopi, Owen, Fourier ve diğer ütopistlerde olduğu gibi eğitimle ya da yeni düşüncelerin yaygınlaştırılması ve örnek sitelerin kurulmasıyla gerçekleşmeyecek, ancak işçi sınıfının tarihsel yasalar içindeki politik eylemiyle hayat bulacaktı. Ütopistler insanlığın mutluluğa eğitimsel önlemlerle, pasifik bir yoldan götürülebileceğine inanırlarken, Marks için sorun sınıf savaşıyla çözümlenecekti. Ütopist sosyalistler, eğitimsizlikten kaynaklanan bir biçimde varolagelen kötülükleri, doğaya ve insan doğasına uygun bir eğitimle silebileceklerini düşünürlerken, Marks'a göre, tarihsel koşullardan kaynaklanan çelişkiler, yine tarihsel koşullara göre ortadan kalkacaktı. Marks'a göre, sınıfsız bir topluma ulaşmak için doğru bir eğitim zorunluysa da, eğitimin bu rolü fazla abartılmamalıydı. Eğitim ancak, tarihsel gelişmenin asıl itici gücü olan sınıf savaşının yanında yer alıp bu süreci hızlandıra-

(64) a.g.e. s. 162

bilirdi. Fakat önceden söylediğimiz gibi, Marks her ne kadar, topluma yalnızca birer pedagog olarak bakan ütopistlerin düşüncelerini genelde eleştiriyorsa da, onların eğitim anlayışlarına, pedagojilerine sahip çıkıyordu. Manifesto'dan başlayarak önerdiği eğitim ilkeleri, ütopistlerden kalan bir mirastı. Marks ve Engels, Manifesto'dan önceki yapıtlarında da eğitim ve okul sorununu konu ettiler. Fakat bu yapıtlarda geliştirdikleri düşünceler, komünist topluma geçiş için önerilen bir önlem olarak ilk kez Manifesto'da tam biçimini aldı. Engels ilk yazılarında, (ütopist sosyalistlere çok daha yakın olarak) eğitimin gücüne çok daha fazla inanmaktadır. Engels, 1845'lere kadar, Almanya'daki ve İngiltere'deki eğitim kurumlarını eleştirip, okulların dinsel gizemciliğin etkisi altında birer hapishane ya da kışlaya benzediklerini yazarken, komünizmin gerçekleşmesi için alınacak ilk önlem olarak öğretimin demokratikleştirilmesini görmektedir. 1845'de yayınladığı «İngiltere'de Emekçi Sınıfların Durumu» adlı kitabında okul ve eğitim sorununa yer ayırıp, işçi sınıfına sunulan berbat eğitim koşullarını (öğretmenler en temel bilgilerden yoksun, küçük bir grupun izlediği dersler en ufak bir formasyon vermekten uzaktır. Oniki saat çalışıp tükendikten sonra akşam derslerine giden genç işçiler, çoğu zaman uyuklamaktadırlar.) sergilemesinin yanısıra, aynı yılın şubat ayında Elberfeld'de komünizm üzerine yaptığı konuşmada, komünist anlayışın gerçekleşmesi için alınacak ilk önlem olarak herkesin yetişkin bir yaşa kadar eşit bir öğrenimden geçmesini savunmaktadır. Engels'e göre, ancak eğitimli bir işçi sınıfı dünyayı değiştirebilecektir (65). 1845-46 yılları, Marks ve Engels'in sonradan «Alman İdeolojisi» başlığı altında kitap olarak yayınlanan yazılarını yazdıkları yıllardır. Her ne kadar Engels 1888'de bu kita-

(65) Georges Cogniot, Prométhée s'empare du savoir, Ed. Sociales, s. 50

bın ilk bölümünü tekrar okurken, «ekonomik tarih konusunda bilgilerimiz hâlâ ne kadar eksikmiş» diyorsa da, Marks'ın burada eğitime ilişkin dolaylı dolaysız geliştirdiği düşünceler, son yapıtlarına kadar yerini hemen hemen korumaktadır. «Feuerbach üzerine tezler»de, «eğitimcinin kendisinin eğitilmeye gereksinimi vardır» derken, eleştirdiği anlayış, insanların eğitimin ve koşulların ürünü olduğunu ve değişmiş insanların değişik koşulların ve başka bir eğitimin ürünü olacağını ileri süren materyalist öğretidir. Feuerbach'ın felsefesinin de içinde olduğu bu öğreti, koşulları değiştirecek olanların insanlar olduğunu ve eğitimcilerin kendilerinin de eğitilmeye gereksinimleri olduğunu unutmaktadır. Bu nedenle bu öğreti (R. Owen'de olduğu gibi - Engels'in notu) kaçınılmaz olarak toplumu (birisi toplumun üzerine yerleşmiş olarak) iki bölüme ayırmaya yönelmektedir. Oysa Marks'a göre, koşulların ve insanların değişmesinin çakışması, ancak devrimci pratik olarak anlaşılabilir. Feuerbach üzerine III. tezdeki bu değerlendirme ile, sonradan Manifesto'da yeralan ütopist sosyalistlerin eleştirisi arasında bir süreklilik vardır. Her ikisinde de insanların ancak devrimci bir pratikle koşulları değiştirebilecekleri belirtilmekte, insanların ve koşulların eğitimle düzelebileceği düşüncesi eleştirilmektedir. Fakat sonradan Manifesto'da olduğu gibi, ütopistlerin eğitim ilkeleri Alman İdeolojisi'nde de hemen aynen korunmuştur. Marks'ın çizdiği komünist toplumun insanı, ütopistlerin projelerinden çıkmıştır. Önceden söylediğimiz gibi, birçok becerileri olan bu insan için çalışmak sömürü karakterini kaybetmiş, kapitalist toplumdaki işbölümü ve özel mülkiyetin bir ürünü olan «kısmî birey», yerini «bütünüyle gelişmiş birey»e bırakmıştır. Manifesto'da yeralan temel ilke (eğitimle maddesel üretimin birleştirilmesi), Marks'ın Enternasyonal'in Cenevre'deki toplantısında (1860) kabul edilen «Açıklama»sında da

görülüyor. Bu toplantının tutanaklarında, formasyondan üç şey anlaşıldığı belirtiliyor:

— Entelektüel formasyon

— Beden eğitimi (cimnastik ve askeri talim)

— Bütün üretim sürecinin genel bilimsel temellerini tanıtacak ve aynı zamanda çocuklara ve gençlere her mesleğe özgü temel âletlerin işleyişini ve kullanılışını öğretecek politeknik eğitim (66). Marks bu «Açıklama»sında çocukların ve gençlerin üç sınıfa ayrılması gerektiğini söylüyordu. İlk sınıfa giren 9-12 yaşları arasındaki çocukların atelyede geçirdikleri zaman iki saatle sınırlandırılmalı, 13-15 yaşlarını kapsayan ikinci grup dört saat, 16-17 yaşlarını kapsayan üçüncü sınıf ise, altı saat atelyede çalışmalıydı. Görüldüğü gibi, Marks'a göre çocuklar 9 yaşından itibaren çalışmaya başlamalıydılar. Ve bu çalışma, bazı pedagogların önerdikleri gibi, estetik kaygılar ya da oyun üzerine kurulmamalı, atelyede doğrudan üretime yönelmeli ve üretken bir karakter taşımalıydı. Marks, (sonradan «Gotha»nın eleştirisinde daha açık ifade ettiği gibi) çocukların çalışmasının yasaklanmasına karşıdır. Çünkü böyle bir yasaklama, büyük endüstrinin varlığıyla bağdaşamaz durumdadır. Marks'ın bu anlayışı bir yönüyle, Theo Dietrich'in belirttiği gibi, XIX. yüzyılın sonuna kadar çocuklar konusunda hâkim olan anlayıştan kaynaklanmaktadır. Marks'ın da dışına çıkamadığı bu anlayış, çocuğu ve genci bir «küçük yetişkin» olarak görüyordu. Çocukluk ve gençlik kendine özgü yapıda bir dönem olarak alınmıyor, sanki bir «eksiklik» (büyüklüğe kıyasla) gibi anlaşılıyordu. Öte yandan, Marks'ın çocukların daha dokuz yaşından itibaren çalışmalarını programlaması, sonradan Kapital'de geliştireceği çok daha önemli bir saptamadan kaynaklanıyordu. Bu saptama, modern endüstrinin kendinden bir ilericilik, bir kurtarıcılık taşıdığı yolundaydı. Marks, Enternasyonal'e

(66) Theo Dietrich, a.g.e. s. 44

gönderdiği sözünü ettiğimiz «Açıklama»da, modern endüstrinin her iki seksten çocukları ve gençleri toplumsal üretime katılmaya çekmesini, «ileriye dönük, yararlı ve doğru» bir gidiş olarak değerlendirmektedir. Marks'a göre, kapitalist sistemde bu olay ne kadar insanlık dışı koşullarda gerçekleşse de (çocuklar yalnızca artık-değer üreten makineler gibi alınsa da), «büyük endüstrinin doğası» geleceğin (çok becerili) emekçisini gerektirmektedir. Karşı çıkılacak olan uygulama, çocukların çalışmaları değil, kapitalist sistemin onlara tanıdığı çalışma koşullarıdır.

Marks, Kapital'da (67) makinalaşma ve büyük endüstriyi incelerken, makinanın insan gücünü gereksiz kılarak, kadın ve çocukları üretime nasıl soktuğunu anlatıyor. Makina insanın çalışmasını azaltacakken, sermayenin eline geçmesiyle ücretlileri artırma yolunda bir araç haline dönüşüyor. Sermaye'nin bir ailenin bireylerini yaş ve seks farkı gözetmeden fabrikaya sokuşu, işçi ve patron arasında geçerli olan sözleşmeyi de alt-üst ediyor. İşçi eskiden patrona yalnızca emek gücünü satarken, şimdi karısını ve çocuklarını satarak «esir tüccarı» haline geliyor. Anababalar, 13 yaşından küçük çocuklarını doktorların işbirliğiyle daha büyük göstererek işe koyuyorlar, fabrika önlerinde kurulan pazarlarda 9 yaşından itibaren kız ve erkek çocuklar ipekli fabrikatörlerine satılıyorlar. Çocukların çalışma koşulları, mekanik sistemin gittikçe yeni manüfaktürlerde ve henüz makinalaşmanın girmediği küçük atelyelerde çok daha kötü bir durumda bulunuyor. Birmingham ve civarında maden işleyen manüfaktürler, 10.000 kadın ve 30.000 çocuk ya da yeniyetme kullanıyorlar. Hiçbir makinanın kullanılmadığı kiremit ve tuğla fabrikalarında, çocuklar dört yaşından itibaren sabahın dördünden akşamın dokuzuna kadar günde 17 saat çalışıyorlar. Çocuklar «dantel okulları»nda günde 15

(67) Karl Marx, Le Capital, Livre premier, tome deuxième

saat «öğretim görüyorlar.» Fabrikalardaki çalışma koşullarını düzenleyen yasaların çocukların çalışma sürelerini ve eğitimlerini kapsayan maddeleri çoğu zaman yürürlüğe konmuyor. Bir yerden sonra büyük endüstrinin doğal ürünü olarak doğan bu koruyucu yasalar, kapitalist sistem içinde belli bir sınırı aşamıyorlar. İngiltere'de 1864'de çıkan yasa, anababaların 14 yaşından küçük çocuklarını temel eğitimden geçirmeden fabrikalara yollamasını yasaklıyordu. Yasanın eğitimle ilgili bu maddeleri, temel eğitimi çocukların çalışabilmesi için zorunlu koşul olarak belirliyordu. Marks'a göre, burjuvazi her ne kadar kendi çocukları için modern üretimin gidişine uyarak politeknik okullar açıp, proleterlere yasa gereği açtığı okullarda mesleksel öğretimin ancak «gölgesini» veriyorsa da, üretimle öğretimi birleştiren bu yöntem yine de başarılı sonuçlar veriyordu. Öğretim ve cimnastiği kol emeğiyle birleştiren bu yöntemle büyüyen çocuklar, günlerinin tamamını okulda geçiren çocuklardan daha iyi öğreniyorlardı. Fabrika denetmenlerinin raporlarında belirtildiği gibi, yarım gününü okulda, yarım gününü fabrikada geçiren çocuk sınıfta çok daha dinçti. Sabahtan itibaren sırada oturan çocuk, «tamamen canlı ve dinlenik» (!) olarak işinden dönen çocukla yarışamazdı. Marks bu konuda bir ipekli fabrikatörünün sözlerini de aktarıyor. Fabrikatöre göre, becerikli işçi üretmenin sırrı, çocukluktan itibaren öğretim ve işi birarada yürütmekti. Fabrikatör kendi çocuklarının bile, zamanlarını okul ve iş arasında paylaştırmalarını arzuluyordu (68). Marks'a göre, geleceğin eğitimini filizlendiren ilk sistemin fabrika sistemi olduğunu açıkça görmek için, Robert Owen'in kitaplarının incelenmesi yeterlidir. Bu eğitim, belli bir yaştan yukarı bütün çocuklar için, üretken çalışmayı öğretim ve cimnastikle birleştirecektir. Böyle bir eğitim, toplumsal üretimi artıracak

(68) Capital, a.g.e. s. 162

bir yöntem olduğu gibi, «eksiksiz insanlar» yetiştirmek için de yönelinebilecek tek yöntemdir. Marks, bir çok becerileri olan ilerinin «eksiksiz insanı»nın büyük endüstriden doğacağına inanmaktadır. Büyük endüstrinin doğası, çalışmada değişmeyi, işlevlerin akıcılığını, emekçilerin evrensel hareketliliğini gerektirmektedir (69). Modern endüstrinin temeli, önceki üretim biçimlerinin tutuculuklarının karşısında devrimcidir. Modern endüstri, makinalar ve birçok yöntemler aracılığıyla üretimin teknik temelini ve dolayısıyla emekçilerin işlevlerini ve emeğin toplumsal bileşimini alt üst etmektedir. Üretimin belli bir dalındaki işçileri ve sermaye miktarını sürekli bir başka dala geçirerek, toplumsal işbölümünü durmaksızın değiştirmektedir. Fakat büyük endüstri kapitalist rejimdeki biçimiyle, bu devrimciliğini sonuna kadar götüremiyor. Büyük endüstri, manüfaktürlere özgü işbölümünü teknik açıdan ortadan kaldırdıysa da, kapitalist biçimiyle işbölümünü çok daha büyük boyutlara vardırarak, fabrika işçisini bir makinanın bilinçli yedek parçası haline dönüştürüyor. Modern endüstri, eski manüfaktürlerin meslekler üzerine kurulu işbölümünü atelyeden ve toplumdan silerken, kapitalist biçimiyle işçiyi eskiye kıyasla çok daha niteliksiz kılarak, onun bütün güvencelerini ortadan kaldırıyor. Ama, işçileri büyük yoksulluğa iten, onlardan kenarda bekleyen büyük işsizler ordusu oluşturan, onları daha acımasız bir sömürünün içine sürükleyen, büyük endüstrinin kendisi değil, onun kapitalist rejimdeki biçimidir. Modern endüstri, doğurduğu bütün felâketlere karşın, emekçilerin çeşitli yeteneklerinin en iyi şekilde gelişmesini, «modern üretimin bir yasası olarak» (70) zorunlu kılıyor. Ne olursa olsun, koşulların bu yasanın normal işleyişine uyması gerekmektedir. Büyük endüstri, «parçalanmış birey»in ye-

(69) a.g.e. s. 165
(70) a.g.e. s. 166

rini, çeşitli çalışma koşullarına uyum gösterecek «eksiksiz insan»ın alması için toplumu zorlamaktadır. Marks'a göre, eski aile bağlarının ortadan kalkması yaşanan biçimiyle ne kadar acımasız ve iğrenç görünse de, büyük endüstri kadınlara ve çocuklara aile çevresinin dışında, toplumsal olarak örgütlenmiş üretim süreçlerinde kesin roller tanıyarak, üzerinde ailenin üstün biçimlerinin ve seksler arasındaki yeni ilişkilerin yükseleceği yeni ekonomik temeli yaratmaktan da geri kalmamaktadır. Her yaştan ve her seksten bireylerin üretime sokulması, kapitalist rejim altında köleliğin ve kokuşmuşluğun kaynağı durumundaysa da, bu uygulama kendinde yeni bir toplumsal dönüşümün tohumlarını taşımaktadır. Çünkü «doğada olduğu gibi tarihte de, kokuşmuşluk yaşamın laboratuvarıdır» (71).

Görüldüğü gibi Marks'a göre, büyük endüstri tarihsel gelişim içinde olumlu ve kaçınılmaz bir işlev yüklenmiştir. Onun doğurduğu modern üretimin yasaları, kendinde devrimci ve ilerinin «eksiksiz insanı»nı yaratacak niteliktedir. Buradaki sorun, büyük endüstrinin getirdiği ileriye dönük teknik zorunluluklarla, kapitalist karakterdeki toplumsal ilişkiler arasındaki çelişkinin ortadan kaldırılmasıdır. Modern endüstrinin taşıdığı tohumlar, kapitalist sistemin ortadan kalkmasıyla filizleneceklerdir. Modern endüstrinin insanı çok becerili kılan, onu tek bir işe bağlamayan gelişimi, ancak sosyalist üretimde tam olarak gerçekleşecektir. Kapitalist üretim modern endüstri üzerine kuruluysa da, sömürüye dayandığı için toplumsal ve teknik işbölümünü daha artırmaktadır. Politik iktidarın işçi sınıfının eline geçmesiyle, teknoloji öğretimi pratik ve kuramsal olarak «halk okullarına» girecek ve bunun sonucu olarak da eski işbölümü ortadan kalkacaktır. Marks'a göre, çocukların kapitalist sistem içindeki çalışma koşullarına karşı çıkmak

(71) a.g.e. s. 168

gerekir. Fakat çocuklara çalışmayı tamamen yasaklamak da yanlıştır. Çünkü çocukları ilerinin çok becerili insanları yapacak ve işbölümünü ortadan kaldırmaya yönelecek eğitim, modern endüstrinin dışında gerçekleşemez. Marks, «Gotha porgramının eleştirisi»nde bu konudaki görüşlerini çok daha açık bir biçimde belirtiyor. Programda yeralan, «çocukların çalışmasının yasaklanması» ifadesini eleştirirken, yaş sınırının belirtilmesinin mutlaka gerekli olduğunu söylüyor. Marks'a göre, çocukların çalışmasının genel olarak yasaklanması, büyük endüstrinin varlığıyla bağdaşamaz durumdadır (72). Böyle bir önlemin uygulanması gerçekleşebilseydi, tutucu karakterde olurdu. Çünkü, çocukların yaşlarına göre çalışma sürelerinin ve diğer koruyucu önlemlerin sıkı bir şekilde düzenlenmesi sağlandıktan sonra, üretken çalışmayla öğretimin erkenden birleştirilmesi, şimdiki toplumun değiştirilmesinin en güçlü araçlarından biridir. Sınıfsız bir topluma modern endüstri olmadan ulaşılamayacağı gibi, çocukların «rasyonel» bir toplumda öğretimlerinin yanısıra modern endüstride çalışmaları sağlanmadan da, sınıfsız toplumun nihai amacı olan, işbölümünün ortadan kalkması gerçekleşemeyecektir. Bu nedenle, sömürünün kalktığı «rasyonel» bir toplumda, çocuklar 9 yaşından itibaren üretken bir çalışmanın içinde, üretken işçiler olmalıdırlar. Modern endüstrinin insanları çok becerili kılan, işbölümünü ortadan kaldırmaya yönelik doğasıyla, kapitalist üretim ilişkileri arasındaki çelişki devrimle aşılıp, sömürü ortadan kalkınca, bu endüstri ile bütünleşen eğitim (politeknik eğitim), ilerinin yeni insanını yaratacaktır.

Marks niçin çocukları 9 yaşından itibaren fabrikaya sokuyor? XVI. yüzyılda İngiltere'de topraklarından koparılmış fakat manüfaktürlerin çalışma disip-

(72) Karl Marx, Critique du programme de Gotha, Ed. Pekin, s. 31

linine girmeyi reddetmiş binlerce başıboşun, nasıl kırbaçlarla ve idamlarla zorla atelyelere sokulup «ücretli» yapıldığını en iyi yine kendisi anlattığı halde (73), Marks'daki bu «çalışma aşkı» nereden geliyor? Marks'ın büyük endüstriyi bu kadar ilerici bulması, insanlığın kurtuluşunu üretici güçlerin gelişimine bağlaması, özgürlüğün gerçekten egemen olmasını «Doğa»dan gelen «Zorunluğun» ortadan kalkmasına bağımlı kılması, XVII. yüzyıldan itibaren gittikçe beliren bir Doğa ve Uygarlık anlayışının izleri değil midir? XVII. yüzyılın bilimi, Antik çağın biliminin tersine, teknik bir tutumdan kaynaklanıyordu. Galile ve Descartes'la başlayan bu anlayış için, bilim bizi «doğanın efendisi ve sahibi» kılabilirdi (74). İnsanların yasalarını tanıyıp hâkim olabilecekleri, yaşamın ve zenginliğin kaynağı bir Doğa «yeniden keşfediliyordu.» Bu yüzyıllarda geliştirilen Doğa ve Doğallık kavramları, batı düşüncesinin iki temel taşı oldu. Üzerinde hâkimiyet kurulacak, işletilecek bu Doğa, Bilimi, Tekniği, Üretimi de birlikte getirdi. Aydınlanma felsefesi içinde gelişen bu «yenilecek doğa» anlayışı, gereksinimlerini karşılamak için bu doğayla savaşan bir insan imajı olmadan edemezdi. Üretimin bilimi olarak doğan ekonomi politik için, insan bir üretici, emek bütün zenginliklerin kaynağıydı. Üretim, doğayı ve bireyi üretimin ekonomik faktörleri olarak birbirine bağladı. Ekonomi politiğin temsilcilerinden, Hegel'e kadar bir dizi düşünür, emeği bütün zenginliklerin kaynağı olarak görüyor, insanı emeğin yarattığını söylüyorlardı. Öte yanda, Joseph Dietzgen, «emek modern dünyanın Mesih'idir» derken, Engels insanı maymundan ayıran gelişmenin emekle gerçekleştiğini vurguluyordu. Marks, Gotha programını eleştirirken, programda belirtildiği-

(73) Capital, Livre premier, tome troisième, s. 175

(74) Jean-René Ladmiral, önsöz, J. Habermas, La technique et la science comme «idéologie», Ed. Gallimard

nin tersine, emeğin bütün zenginliklerin kaynağı olmadığını, doğanın da emek kadar, «kullanım değerlerinin» kaynağını oluşturduğunu söylemektedir, çalışma herşeyden önce insanla doğa arasında geçen bir süreçtir. İnsan bu süreç içinde, doğada bulduğu maddeyi yaşamına yararlı bir şekle sokmaktadır. İnsanla doğa arasında gerçekleşen bu iş süreci, bütün toplumsal biçimlerde ortak olan, «insan hayatının maddesel zorunluluğudur.» Marks'a göre, iş süreci şu üç ögenin biraraya gelmesiyle gerçekleşiyor: a) İnsanın emek-gücünü harcayarak gerçekleştirdiği etkinlik. b) Bu etkinliğin yöneldiği nesne. c) Kullandığı iş araçları. (Capital, Livre I, tome I, s. 181) Fakat iş sürecinin biçiminin belirlenmesinde, bu üç öge arasında asıl rol iş araçlarına düşmektedir. İş araçları insan emek-gücünün gelişme derecesini gösterdiği gibi, içinde üretimin gerçekleştiği toplumsal ilişkilerin de göstergesidir. Üretim biçiminin belirleyicisi, iş araçlarıdır. Bu araçlar üretken emeğin üretkenlik derecesini belirtmekte ve böylece buradan kalkarak tarihin belli dönemlere ayrılmasını da olanaklı kılmaktadır.

Marks'ın -üretimi maddesel koşulları içinde açıklayarak- geliştirdiği tarih anlayışında, değişik üretim biçimlerini belirleyecek asıl etken, insan-doğa arasındaki ilişkidir. Üretim ilişkilerinin açıklanması da, ancak bu ilişkiden kalkarak olanaklıdır. Üretim ilişkileri, üretimin maddesel koşulları dışlanarak, yalnızca insan-insan ilişkileri olarak anlaşılamazlar. Emek-gücünün iş araçlarını kullanarak ve geliştirerek ulaştığı verimlilik, ilkel toplumlardan komünizme kadar bütün üretim biçimlerinin belirleyicisi olacaktır. Üretimin üreticilerin yaşamlarını sürdürmesini ancak karşıladığı dönemde (ilkel toplum), ne işbölümünden, ne de bir toplumsal bölünmeden söz edilebilir. Üreticiler ne zaman ki bir fazla üretiyorlar, ancak o zaman toplumda bir tabakalaşma başlıyor. Üreticilerin emeği bu süreç içinde giderek «toplumsal

emek» karakterini alırken, bir yandan da «yabancılaşıyor.» Gelişen toplumsal emek, zenginliğin ve kültürün kaynağı oluyor. Fakat bu zenginlik arttıkça, üretici fakirleşiyor. (Çünkü zenginliğin kaynağı «yabancılaşmış emek»dir) «Yabancılaşmış emek»in doğuşu, bir yandan tarihte görülen ilk uyumun kırılmasını ve sömürünün ortaya çıkışını birlikte getirirken, öte yandan kültürün ve uygarlığın zorunlu koşulunu da oluşturmaktadır. Tarihe üretimle ve ekonomiyle bakan böyle bir anlayış için, bu «yabancılaşma», (Hegel'in sisteminde de olduğu gibi) zorunlu olarak yaşanacaktır. Tarihte ilkel toplumlarda görülen «barış» bozulacak, binlerce yıl sonra komünist toplumda daha üstün bir barışa ulaşılacaktır. Yabancılaşma, komünist toplumda ikinci kez ortadan kalkacak, fakat bu kalkış bu kez «bollük» içinde olacaktır. Çünkü ilkel toplumlarda görülen uyum, emeğin üretkenliğinin düşüklüğünden gelen, «kıtlık» içinde bir uyumdur. Komünist toplumda, üretici güçlerin gelişmesi en yüksek düzeyine eriştiği için, ilkel insandan uygar insana kadar herkes için geçerli olan doğal zorunluluklar aşılarak, «özgürlüğün gerçek egemenliği»ne ulaşılacaktır.

Marks'a göre, uygarlığın ilerlemesi son analizde emeğin üretkenliğinin büyümesi tarafından belirlenmektedir. Marks, üretimi maddesel koşullarıyla ve üretim biçimlerini diyalektik tarihsellik içinde açıklasa da, «ekonomik rasyonalite biçimini» bütün insanlık tarihine genelliyerek, emeğin yüceltilmesi anlayışından uzaklaşamıyor (75). Fakat Marks'ın düşüncesinde, emeğin yüceltilmesinin yanında, «emek-olmayanın estetiği» yönünde de bir açılım görüyoruz: «Özgürlüğün egemenliği» ancak maddesel üretim alanının ötesinde gerçekleşebilir. Maddesel üretim alanı içinde özgürlük sınırlıdır. Maddesel üretim

(75) Bu konuda Jean Baudrillard'ın çok önemli yapıtı: Le miroir de la production, Casterman

alanındaki özgürlük, insanların doğayla olan ilişkisinin en iyi koşullarda, rasyonel bir biçimde düzenlenmesinin ötesine geçemez. Ama bu durumda hâlâ zorunluluğun etkisi, gücü devam etmektedir. Özgürlüğün gerçek egemenliği, ancak bu zorunluluğun tamamen kırılmasıyla gerçekleşebilir. Gerçek özgürlük ancak son derece gelişmiş üretici güçlerin sağlayacağı bir bolluk içinde olanaklıdır. Marks'ın ifadesiyle, «komünist toplum genel üretimi düzenleyerek», işbölümü yapmamış insanlara, istedikleri işleri yapmalarına izin verecektir. (Marks'ın bu ünlü «ütopi»si karşısında Baudrillard şu soruyu soruyor: «Genel üretimi» kim düzenleyecek?)

Marcuse, üzerinde gerçek özgürlüğün yeşerdiği baskıcı olmayan bir düzenin ancak bir bolluk düzeni olduğu düşüncesinde, uygarlığın maddeci ve idealist eleştirilerinin birleştiğini söylüyor (76). Her iki eleştiri de, baskıcı olmayan bir düzenin ancak uygarlığın çok gelişmiş bir düzeyinde olanaklı olduğunu ileri sürmektedir. Ne zaman ki ihtiyaçlarda doğal zorunluluk yüksek bir verimlilikle aşılacaktır, ancak o zaman özgürlükten söz etmek olanaklı olacaktır. Çalışma alanı zorunluluk alanıdır. Bolluk uygarlığının ilkesi olan üretken olmayan «oyun», baskıcı karakterdeki «çalışma»nın yerini alacaktır. Marcuse'e göre, Kant'ın estetiğinden kalkan Schiller için, estetik işlev uygarlığın yeniden oluşturulmasında kesin bir rol oynayabilir. Herder, Hegel ve Novalis gibi düşünürlerle birlikte «yabancılaşma» kavramını geliştiren Schiller'e göre, verimlilik ilkesine bağımlı olarak biçimlenen endüstri toplumunda «zevk ve iş» ayrılmış, insan tekdüze bir çalışmayla varlığının uyumunu geliştiremez olmuştur. Uygarlığın kendisi modern insanı yaralamış, Akıl ve Duyarlılığı, madde ve biçimi, doğa ve özgürlüğü, özel ve evrensel uyuşmaz kılmıştır. Bunlar arasındaki çatışma, ancak güzelliği ve öz-

(76) H. Marcuse, Eros et Civilisation, Minuit, s. 171

gürlüğü hedef alan «oyun içgüdüsü» ile aşılabilir. Schiller'e göre, özgürlüğe ancak «güzellik» yoluyla varılabilir. İnsan ancak maddesel ve moral baskılardan kurtulduğu, yasa ve gereksinmenin engellerini aştığı zaman özgür olabilir. İnsan ancak «gerçeklik ciddi karekterini kaybettiği» zaman özgürdür. Gerçekten insancıl bir uygarlıkta insan gereksinmeler içinde yaşamayacağından, çalışmanın yerini «oyun» alacak ve «oyun içgüdüsü» uygarlığın ilkesi durumuna gelince, nesnel dünya insanı ezen bir biçimde (ilkel topluluklarda olduğu gibi) ya da insan tarafından ezilen bir biçimde (şimdiki uygarlıklarda olduğu gibi) değil, seyretme (temâşa) objesi olarak yaşanacaktır (77). İnsanı bir çalışma aracına dönüştüren şimdiki uygarlıkta, Akıl, Duyarlılık üzerinde despotluk kurmuştur. Fakat Özgürlüğü Duyarlılığın özgürleşmesinde aramak gerekir. Uygarlığın kurtuluşu, uygarlığın duyarlılık üzerinde gerçekleştirdiği baskıcı denetimlerin ortadan kalkmasına bağlıdır.

Schiller'in 1795'de yazdığı «İnsanın estetik eğitimi üzerine mektuplar» adlı yapıtında, uygarlık konusunda geliştirdiği bu idealist ve estetik anlayışın temel öğeleri, Marks'ın komünist toplumu düşünürken çizdiği tabloyu çağrıştırmaktadır. Her ikisinde de, baskıcı olmayan bir düzen ancak bolluk içinde düşünülmektedir, Her ikisinin düşüncesinde de, «yabancılaşmış emek» aşılması zorunlu koşul olarak konmakta, gerçek özgürlük ancak gereksinmeden gelen zorunluluğun aşılmasından sonra ortaya çıkmaktadır. Doğa ve insan arasında ilkel toplumlardan itibaren süren mücadele, ancak bir bolluk düzeninde barışa dönüşebilmektedir. Maddesel üretim alanının üzerine kurulu uygarlığın gerçek özgürlüğü engellediği düşüncesi, bilindiği gibi benzer bir biçimde Freud'de de görülüyor. Freud'e göre, uygarlık herşeyden önce işgüdülerin sürekli bastırılması üzerine kuruludur.

(77) a.g.e. s. 166

Tanımı gereği baskıcı olan uygarlık (kültür), bir yabancılaşmanın bedeli olarak doğmuştur. «Haz ilkesi»nin yerine «gerçeklik ilkesi»nin geçmesi, insan gelişmesinin (bireysel ve genetik) en önemli olayıdır. İçgüdülerin «gerçeklik ilkesi» ile bastırılmasının nedeni ekonomik yapıdadır. Toplum, üyelerinin çalışmadan yaşamlarını sağlayacak olanaklardan yoksun olduğu için, seksüel aktivitelerinin enerjisini çalışmaya çevirmeye zorunludur. Uygarlığın temelini oluşturan çalışma, haz getirmeyen bir etkinliktir. İnsanların yaşamlarını sürdürmek için verdikleri savaş, onlara içgüdüsel pülsiyonlarını serbestçe tatmin edemeyeceklerini, haz ilkesinin etkisinde yaşayamayacaklarını göstermiştir. İçgüdülerin bastırılması ve toplumsal olarak yararlı emek (uygarlık) arasında karşılıklı bir bağ bulunmaktadır. Uygarlık, haz ilkesinin bastırılmasının bedeli olarak doğmakta ve gelişmektedir. Uygarlığın doğurduğu psişik varlık, çelişkili bir yapıdadır. Bu noktada, Freud ve Marks arasında yapılan bir karşılaştırmayı hatırlayabiliriz: Marks'ın toplumun ancak çatışma içinde örgütlendiğini göstermesi gibi, Freud de çatışmanın öznel düzenlenmenin merkezinde olduğunu açığa çıkarmıştır. Fakat iki düşünürün yakınlıkları burada sona ermektedir. Çünkü Marks'ın düşüncesinde, toplumsal çatışmanın ötesinde çatışmasız bir topluma yer verilirken, Freud için, psişik çatışma aşılamaz bir karakter taşımaktadır. Bu anlamda Freud Marks'a karşıdır (78).

Marks'a göre, tarihsel gelişme boyunca (ilkel toplumdan komünist topluma) üretici güçler gelişip, üretkenlik gittikçe artmaktadır. Bu gelişme içinde kıtlık yerini bolluğa, zorunluluk yerini özgürlüğe bırakacaktır. Marks'a göre, komünist toplumdan bir önceki toplum biçimi olan burjuva toplumu, üretimin

(78) Marcel Gauchet, L'expérience totalitaire et la pensée de la politique, ESPRIT/7-8

en gelişmiş tarihsel örgütlenmesidir. Bu toplumun ilişkilerini yansıtan ve onun yapılarının anlaşılmasını sağlayan kategoriler, bizim geçmiş bütün toplumların üretim ilişkilerini ve yapılarını kavramamızı da sağlıyorlar. Yani «insanın anatomisi, maymunun anatomisinin açıklanmasını veriyor.» Marks'ın bu şekilde, burjuva toplumundan kalkarak ilkel topluma kadar bütün toplumları açıklaması, bir kısım antropologların gösterdiği gibi, bütün insanlık tarihini batı kültürünün tarihsel ürünü olan bazı kavramlara sıkıştırmak yönündedir. Belli bir toplumsal formasyonun açıklanmasında geçerli olan kategoriler (üretim, üretim ilişkileri, üretici güçlerin gelişimi), geçmiş bütün toplumların anlaşılmasının da tek ölçüsü kılınmaktadırlar. P. Clastres'ın dediği gibi, marksist söylemin mantığı içinde, ilkel toplumun otonom olarak varolmaya hakkı yoktur. İlkel toplumlar ancak «kapitalist-öncesi» toplumlardır (79). Marks'ın kapitalist toplumdan geri dönüp tarihe bakarken kullandığı ölçü, ekonomidir. Fakat ekonomi ve dolayısıyla onun birçok kavramı, ilkel toplumların yabancısıdır. Üretim ilkel toplumların ilk kaygıları değil, son kaygılarıdır. Üretim ilişkileri yoktur, çünkü üretim yoktur. P. Clastres ve M. Sahlins'in çalışmalarının gösterdiği gibi, ilkel toplumlar, üretici güçlerin gelişmemişliğine paralel olarak ancak yaşamlarını sürdürebilecek kadar üretebilen, «kıtlık» içinde yaşayan toplumlar değil, tersine birer «bolluk toplumları»dırlar (80). Bu toplumlarda bir «f a z l a» üretilmemesinin nedeni güçsüzlükten değil, insanların kendi iradeleriyle aldıkları bir karardan kaynaklanmaktadır. Çalışmaya ve y i y e c e k aramaya ayrılan zaman uygar insan»ı kıskandıracak kadar sınırlı, yararlanı-

(79) Pierre Clastres, Les marxistes et leur anthropologie, LİBRE/3

(80) Marshall Sahlins, Age de pierre, âge abondance, Gallimard; J. Lizot, L'économie primitve, LİBRE/4; P. Clastres, La société contre l'État, Minuit

labilir kaynaklar sonuna kadar kullanılmaktan uzak, gerçekleştirilen üretim, üretim güçlerinin sağlayabileceğinin çok berisindedir. Toplum bir fazla üretmeyi ve büyümeyi reddetmektedir. P. Clastres buradan kalkarak, eşitsizliğin, toplumsal bölünmenin ve sınıfların kökeninin üretim ve ekonomi alanı içinde değil, devlet, iktidar ve politika alanı içinde düşünülmesi gerektiğini söylüyor. Yani üretim ilişkileri iktidar ilişkilerinden türemekte, ekonomi politikadan başlayarak ortaya çıkmakta, Devlet sınıfları doğurmaktadır.

Marks'a göre, Tarihin yasaları (ilkel toplumdan komünist topluma kadar) aynı kavramlardan oluşuyordu. İlkel toplumdan kapitalist topluma kadar gelişen üretici güçler, son engeli de aştıktan sonra (kapitalist üretim ilişkilerinin kırılmasıyla), toplumu bolluğa ve dolayısıyla sınıfsız bir yapıya ulaştıracaktı. Kapitalizmin ürünü büyük endüstri, doğasında böyle bir ilericiliği taşıyordu. Büyük endüstrisiz komünist toplum olmayacağı gibi, proletarya da, büyük edüstrinin gelişirken kendine sunduğu sefaleti çekmeden kurtulamayacaktı. Böyle bir yabancılaşma, geleceğin kurtuluşu için bedel olarak ödenecekti. Önce kapitalizmin tam olgunlaşması, işbölümü ve yabancılaşmayı en son noktasına ulaştırması gerekiyordu. Düşman olan, büyük endüstri değil (işçilerin makinaları kırmaları tarihsel gelişmeden habersizlikti), artık üretici güçlere ayakbağı olan burjuvazinin varlığıydı. Proletarya, büyük endüstri ile ortadan kalkan diğer sınıfların tersine, büyük endüstrinin en doğal ürünüydü. Burjuvazi büyük endüstriyi yaratmış, büyük endüstri de burjuvaziyi ortadan kaldıracak proleterleri yaratmıştı. Gelişen üretici güçler, burjuvazinin varlığını ve hâkimiyetini sağlayan mülkiyet ilişkilerine karşı «başkaldırıyorlardı.» Mülkiyet ilişkileri bir yandan proleterleri gittikçe artan bir işbölümü ve sefaletin içine itiyor, öte yandan neden olduğu krizlerle üretilen zenginlikleri yok ediyordu. Büyük endüstriyi içine sıkıştığı bu ilişkilerden ancak proletar-

yanın politik müdahalesi kurtarabilirdi. Mülkiyet ilişkilerinden kurtulmuş bir büyük endüstri, yüksek üretkenliğiyle, çok becerili insan yaratmaya yönelik doğasıyla, bolluk içinde, sınıfsız ve saydam bir komünist toplumun koşuluydu. Marks, insanlığın ilkel toplumdan komünist topluma kadarki gelişimini tarihin yasalarına göre çizmişti. Bu yasaların kavramları, üretimdi, üretim biçimleriydi, üretim ilişkileriydi, üretkenlikti, üretici güçlerdi. Marks, çalışmanın ortadan kalkacağını öngören bir «ütopi»ye düşüncesinde yer vermesine karşın, insanlık tarihini açıklarken asıl dayandığı kavram üretim olduğu için, çocukların 9 yaşından itibaren fabrikalara sokulmasını da ilerici bir uygulama olarak gördü. (Fakat çocukların üretici güçlerle ne alıp veremediği vardı?) Komünist iktidarlar, Marks'ın üretim kavramına verdiği ağırlığı daha da ağırlaştırdılar. Chalamov'un anlattığına göre, kampın kapısı üstünde şöyle yazıyordu: «Çalışmak bir şeref meselesi, bir övünç meselesi, bir cesaret ve kahramanlık meselesidir.»

Eğitim ve öğretim konusunda Marks'ın özellikle Manifesto'dan sonra geliştirdiği düşünceleri önce alman sosyal demokrat partisinin kuramcıları tarafından benimsendi. Eğitimin maddesel üretimle bilreştirilmesi ilkesi önce bu partinin programında yeraldı. Auguste Bebel, «Kadın ve Sosyalizm» başlıklı kitabında, Manifesto'da yeralan formülden (öğretimin üretken iş ve cimnastikle birleştirilmesi) kalkarak bir okul modeli öneriyordu. Bir sonraki kuşaktan H. Schulz, K. Kerlöw-Löwenstein, Clara Zetkin, Seider, P. Oestreich ve avusturyalı marksist Max Adler gibi sosyal demokrat Kuramcılar, Marks'ın ana ilkesini koymakla yetindiği sosyalist pedagojinin uygulanması yönünde önemli çalışmalar yaptılar. Bu pedagogların hemen hepsi (P. Oestreich'de daha ılımlı bir biçimde), Marks'ın çizdiği «uygarlık tarihi»nden kalkarak toplumsal emeğin önemini vurguladılar. Bu açıklamalarda sürekli hatırlatılan husus, insanların

toplumsal emek aşamasına ulaşmadan önce «vahşi ormanlardaki hayvanlar» gibi yaşadıklarıydı. İnsanlığın barbarlıktan uygarlığa yükselmesi iş sayesinde gerçekleşmişti. Dolayısıyla, toplumsal emek eğitimin de temelinde bulunmalıydı. Çocuk okulda ilk kuramsal bilgilerini edinirken, tekniğin ABC sini de öğrenmeliydi. «İş»in okula sokulması ilkesi bu pedagogların bazılarınca daha çok pedagojik kaygılarla savunulurken (özellikle Pestalozzi, Fröbel, Kerschensteiner ve Montessori gibi rousseaucu pedagogların etkisiyle), bazılarınca daha marksist bir anlayışla, iş ve tekniğe yüklenilen kurtarıcılık görevi açısından değerlendirildi. Bu pedagoglar, okulun ve eğitimin yeniden örgütlenmesi için «sosyalist eğitim ilkeleri»nin yanısıra öncelikle şu ilkeleri savunuyorlardı: -Herkese açık okul, parasız eğitim, laîyik okul, okulda kız-erkek beraberliği, tek okul.

1917 Rus devriminden iki yıl sonra yayımladığı «İş Okulu» başlıklı kitabıyla sosyalist pedagojiye önemli katkısı olan Blonskij, yukarıda saydığımız, çoğunluğu alman sosyal demokrat partisinden olan pedagoglardan çok daha ortodoks bir marksistti. Blonskij, Marks'ın koyduğu ilkeden hareketle, gençlerin ancak endüstri alanında tam bir gelişme olanağı bulabileceklerini savunuyordu. Gençler, gerçek eğitim ortamını ancak fabrikada bulabilirler, ancak fabrikalarda gerçekleştirecekleri «iş»le komünist bilince ulaşabilirlerdi. Yeni okul bir «iş okulu», ya da «üretim okulu» olmalıydı. Blonskij, «iş okulu»nun liberal pedagoglarca geliştirilen biçimine karşı çıkıyor, bu türden okulları «korporasyon okulu» olarak niteliyordu. Gerçek «iş okulu», zanaatsal nitelikte bir iş üzerine değil, fabrikalardaki makinaları ve üretim yöntemlerini kullanan bir etkinlik üzerine kurulacaktı. İş ancak fabrikadaki şekliyle, yani gençleri bir makinadan diğerine geçirerek, çok becerikli bir biçimlenme sağlayabilirdi. Gençler makinaları gözetleyerek, onları söküp takarak, makinalar konusunda temel bilgileri edinecekler, bilime bu yoldan ulaşacaklardı.

Endüstri içinde gerçekleştirilen bu politeknik eğitim, «filozof-işçi»ler yaratacaktı. İnsanlığın doğaya hâkim olmak yolunda en büyük kazanımı olan endüstri, yeniyetmelere ve gençlere politeknik, bilimsel ve felsefi formasyon kazandıracak tek kaynaktı. Blonskij'nin tasarladığı program içinde, çocuklar üç yaşından itibaren zorunlu olarak gitmeye başladıkları «çocuk bahçeleri»nde, ve ondört yaşlarında başlayacakları fabrikayla bütünleşmiş «iş okulları»nda, uygarlık tarihinin taş devrinden modern endüstriye kadar olan gelişimini uygulamalı olarak tanıyacaklardı.

Rousseaucu anlayışın etkisiyle, Blonskij için de çocuk doğal olarak «iyi» idi. Fakat Blonskij'nin anladığı biçimde, çocuk doğal olarak «iyi» idi. Dolayısıyla, çocukta doğal olarak varolan bu komünist eğilim, pedagojinin merkezinde bulunmalıydı. Yetişkinler hiçbir zaman kendi düşünce ve eylem biçimlerini çocuklara aşılamamalı, çocuk ortaklaşa bir yaşamın düzenini ve bilgisini yaratıcı ve etkin bir arayış içinde kendisi bulmalıydı. Çocuklar doğal olarak taşıdıkları komünist eğilimi, fabrikayla bütünleşen «iş okulları»nda bulabileceklerdi. Blonskij'e göre, çocuğun doğuştan getirdiği niteliklerinden kalkarak, onun modern endüstri kültürüne nasıl alıştırılabileceği sorunu, iş okulları pedagojisinin asıl problemini oluşturmaktadır (81). Blonskij'nin kendinden önceki sosyalist pedagoji kuramcılarından daha ortodoks bir marksist olduğunu söylemiştik. Blonskij'nin «Okul» sorununu incelerken gösterdiği bu ortodoks tutum, bir başka rus bilim adamının, Pasukanis'in «Hukuk» karşısında gösterdiği ortodoks marksist tutumu hatırlatmaktadır. Rus devriminin ilk yıllarında Blonskij ve Pasukanis'in her ikisi de sırasıyla «Okul» ve «Hukuk» kuramlarına ortodoks marksist bir anlayışla yaklaşmışlardır, sınıflı topluma özgü gördükleri

(81) Theo Dietrich, la pédagogie socialiste, s. 169, Maspero.

bu kurumların devletle birlikte giderek ortadan kalkacağını savunmuşlardır. Blonskij'e göre, sınıflı toplumun bir ürünü ve devletin bir kurumu olan okul, sınıflı toplumun ve devletin ortadan kalkmasıyla işlevini yitirecektir. İlkel toplumlarda okul bulunmaması gibi, geleceğin toplumunda da okul bulunmayacak, okul devletin bir kurumu olmaktan çıkıp, yaşamla içiçe girecektir. Blonskij «okul» sözcüğünü kullansa da, «okul olmayan bir okul»un savunucusudur. Pasukanis de 1924'de yayımladığı kitabında (82), Moral'in Devlet'in ve Hukuk'un burjuva toplumunun biçimleri olduğunu hatırlatarak, proletarya bu biçimleri kullanma zorunluluğunda kalsa bile, bunların sosyalist bir içerikle geliştirilmesinin söz konusu olmadığını, bu biçimlerin sosyalizmin gerçekleşmesiyle ortadan kalkacaklarını savunuyordu. Devrimi izleyen ilk yıllarda, sınıfsız toplumun yakın bir zamanda gerçekleşeceği inancıyla, Pasukanis'in olduğu gibi Blonskij'nin düşünceleri de büyük kabul gördü. 1918'de iş okulunun temel ilkeleri üzerine alınan kararda Blonskij'nin düşüncelerinin payı büyüktü (83). Fakat Rusya'da «Devrim» çağının geçip «Devlet» çağının başlamasıyla, Blonskij de, Pasukanis ve diğer birçok sanatçı ve bilim adamı gibi, «sahte sosyalist» ya da «küçük burjuva» olarak suçlanıp, pedagojisi liberal, savunduğu okul da «sınıflar üstü bir okul» olarak nitelenmeye başlandı. Gittikçe «mükemmelleşen» parti-devlet'in artık ne Blonskij gibi «okulun ortadan kalkmasını» savunan pedagoglara, ne de Pasukanis gibi «hukukun ortadan kalkmasını» savu-

(82) E. B. Pasukanis, La théorie générale du droit et le marxisme, EDİ

(83) Fransız komünist partisi yöneticilerinden Georges Cogniot, Lenin'in Blonskij'nin «iş okulu» kitabından büyük ölçüde etkilendiğini söylemektedir. Fakat burada ilginç olan, Cogniot'nun (sanırım, «pedagojik bir yöntem» olarak kabullenmesinden olsa gerek) 1923'den sonra «sahte sosyalist» olarak reddedilen aynı Blonskij'den hiç söz etmemiştir.

nan hukukçulara tahammülü vardı. Artık onun da her devlet gibi «Okul»a ve «Hukuk»a gereksinimi vardı. Bu süreç içinde Blonskij'nin pedagojisi yerini Makarenko'nun «iş okulu»na bırakırken, Pasukanis'in yerine Stalinci Vysinskij geçiyordu. Blonskij «devrim»den sınıflı toplumun bütün kurumlarını ortadan kaldırmasını beklediği için «okulun ölümünü» istiyordu. Fakat bir kurum olarak «okul»a getirdiği radikal eleştirilerini «iş», «üretim», «endüstri» kavramlarına uygulamaması, eleştirisini daha ileriye götürmesini engellemiştir. Blonskij için de, bu kavramların bir çeşit dokunulmazlıkları vardır. Blonskij'den bu yana bu dokunulmazlık epeyce zayıfladı. Günümüzde İvan İllich de «okulsuz bir toplum»un savunucusudur. Fakat bu kez, İllich'in eleştirisi «teknik»i ve «üretim»i de hedef almaktadır.

Blonskij'nin kitabında başlık yaptığı «iş okulu» kavramı, kendisinin 1923'den itibaren «sahte sosyalist» olarak safdışı edilmesine karşın, sovyet resmî pedagojisinin sürekli hatırlattığı bir kavramdı. Blonskij'nin pedagojisi mahkûm edilse de, Lenin de, Kroupskaia da, Makarenko da bu kavramı temele koymadan «sosyalist pedagoji»den söz edilemeyeceğini biliyorlardı. Fakat artık söz konusu olan, bu kavramın stalinci bir «uygarlık» anlayışıyla gerçekleştirilen çeşitlemeleriydi. Lenin'in okul ve eğitimle ilgili olarak çizdiği programlar, onun kültür ve uygarlık konusunda geliştirdiği düşüncelerinden ayrılamazlar. Bunları kısaca hatırlayacak olursak: Lenin için, «teknik», «büyük endüstri», «üretim yöntemleri» nötr karakterdedirler. Sosyalizmin kurulmasında asıl söz konusu olan husus, kurumlar değillerdir. Daha doğrusu, önemli olan, kurumları kurum kılan ilkeler, yöntemler, uygulamalar değil, kurumların işlevlerini hangi politik gücün denetiminde yürüttükleridir. Lenin, uygarlığın gelişmesinin üretkenlik derecesiyle ölçüldüğü varsayımından kalkarak, «yarı uygar», «yarı asyalı» Rusya'yı «uygar» kılmak için her-

şeyden önce ülkede büyük endüstrinin kurulması gerektiğini savunmaktadır. Lenin'e göre, sosyalizm büyük endüstri tarafından yaratılmıştır. Eğer emekçi kitleler kurumlarını mekanik büyük endüstrinin çalışma biçimlerine uydurmayı başaramazlarsa, sosyalizmin kurulmasından söz edilemez (84). Yeni toplum, mekanik büyük endüstri temeli üzerine kurulacaktır. 1917 devrimiyle partinin önüne çıkan ilk görev, Rusya'yı biran önce tam endüstrileşmiş bir ülke haline getirerek (uygar kılarak), kapitalist üretim ilişkilerinin ayakbağından kurtulmuş olan üretici güçleri daha da geliştirmektedir. Lenin, «başlamak için, bize gerçek bir burjuva kültürüne sahip olmak yetecektir», ya da «burjuva kültürünün halkı aldatmak ve kapitalistleri savunmak için yarattığı herşeyi, köylülerin ve işçilerin politik gereksinmelerini gidermek için onlardan kaptık» derken, kültürün içeriğinin ve kullanılışının bir bütün oluşturduğu olgusunu reddetmektedir. Kültür ve teknik burjuvazinin elinden alınıp proletarya partisinin emrine verilince bu kez insanlığı komünizme götüreceklerdir. Lenin, bilim ve tekniği içinde geliştikleri kapitalist üretim ilişkileriyle birlikte ele almaktadır. Kapitalizm ve sosyalizmin aynı yapıda bir teknik ve bir endüstri ile varolabilecekleri düşüncesindedir. Lenin'in verdiği bir örnekle, en gelişmiş bilim ve tekniği barındıran Almanya'daki devlet kapitalizmi model oluşturmalıdır. Almanya'da militer burjuva devletinin hizmetinde olan bu modern teknik ve örgütlenme biçimleri, proleter devletinin hizmetine geçtiği zaman, sosyalizmi verecek olan koşulların bütününü oluşturacaklardır. Lenin'e göre, bolşevikler bir çalışma örgütlenmesi biçimi icat etmemekte, bunu hazır olarak kapitalizmden ödünç almaktadırlar: «Bankalar, karteller, modern fabrikalar, deney merkezleri, akademiler,

(84) Carmen Claudin-Urondo, Lénine et la révolution culturelle, s. 62 Mouton

vb. ileri ülkelerin deneylerinden en iyi tipte düzenlemeleri almak bize yetecektir.» (85) Lenin'in kapitalizmden hazır olarak almak istediği teknik, büyük endüstri, çalışma yöntemleri vb. aslında kapitalizmi yapan kurumlardır. Urondo'nun söylediği gibi, fabrika yalnızca ayakkabıların ve traktörlerin üretildiği yer değil, işleyişi zorunlu olarak işbölümü üzerine kurulu, toplumsal ilişkilerin belli bir yapısının yeniden-üretildiği yerdir. Lenin üretim yöntemi olarak taylorizmi salık verirken, bu yöntemin üretkenliği olduğu gibi, toplumsal ve teknik işbölümünü de arttırdığını görmemektedir. Lenin'in bugün için aşılmış bir karakter taşıyan kültür ve uygarlık anlayışına göre, zaferle sonuçlanmış (proleter devletini kurmuş) proleter devriminin tek eksiği, şimdiye kadar burjuvazinin tekelinde bulunan bilim ve tekniğin bolşevik-komünist kadrolara maledilmesidir: «Eksik olan nedir? Bu açıktır: Eksik olan, komünist yöneticilerdeki kültürdür.» Lenin'e göre, kapitalist üretim ilişkilerinin üretici güçlerin gelişmesini engellemesi gibi, «kapitalist okul»da burjuvazinin çıkarlarına uygun bir eğitim verdiği için gençlerin gerçekten bilimsel bir formasyon kazanmalarına olanak vermemektedir. Bilim, teknik ve büyük endüstrinin, kendilerine ayakbağı olan kapitalist üretim ilişkilerinden kurtulup, «proleter devleti»nin hizmetine girmesi gibi, «burjuva okulu»nda bulunan proletaryaya gerekli unsurlar da, «komünist okul»da engellerden kurtulmuş olarak hızla gelişerek, «komünist bilinç»le birlikte «modern formasyonu» hazırlayacaklardır. Lenin, insanlığın şimdiye kadar biriktirdiği bilgileri sindirmeden, kendine maletmeden komünist olunamayacağını, komünizme geçilemeyeceğini sürekli hatırlatmaktadır. Lenin'in, bu «bilgi birikimi»nden anladığı, burjuvazinin şimdiye kadar yarattığı bilim ve tekniktir. Komünizmi toplumsal gelişmenin ve bilimlerin gelişmesi-

(85) a.g.e. s. 287

nin son aşaması olarak anladığı için, Devrim'le ortaya çıkan görev, nerdeyse bir «nöbet değiştirmeden» ibarettir. Burjuvazinin bulup geliştirdiği (ve daha öteye götüremediği) bilim ve teknik, şimdi Devrim sonrası «proleter devleti»nin (bu kez sürekli) nöbetine geçmektedir. Bu anlayışla, bilim ve teknik nötr karakterde, sınıfsal ve ideolojik izlerden uzak, insanlığın kültür mirası olarak değerlendirilmekte, bütün sorun politik iktidarın, devletin niteliğinde düğümlenmektedir. Aynı teknoloji, aynı «uygarlık» burjuva devletinin elinde sömürüye hizmet edip, biryerden sonra gelişemez duruma gelirken, proleter devletinin elinde büyük bir sıçramayla insanlığın kurtuluşunu sağlamaktadır. Devrimle başlayan bu yeni dönem içinde, okulun görevi komünist bilinçle birlikte «modern bir formasyon» vermektir. Okul herşeyden önce, ülkenin gereksinimi olan uzman-komünistler yetiştirecektir. Lenin'in hazırladığı bir «eğitim planı taslağı»nda açıkça görüldüğü gibi, politeknik eğitim, gelişmekte olan, elektriğe dayalı teknolojinin öğrenilmesi ve yaygınlaştırılmasına indirgenmektedir. Lenin'in ünlü «elektriklendirme + sovyetlerin iktidarı = sosyalizm» formülünün eğitim planına yansımış biçimini, «elektriğe dayalı teknolojinin öğrenilmesi ve yaygınlaştırılmasından oluşan politeknik eğitim + komünist bilinç = modern komünizmin yeni insanı» olarak anlayabiliriz.

Lenin'in bazı yazılarında Okul'un radikal bir eleştirisini ve Marks'ın anladığı biçimde bir politeknik eğitimin savunusunu da görüyoruz. Lenin daha 1897'den itibaren politeknik bir eğitimi savunmakta, hâttâ 1917 mayısındaki parti konferansında, parti programına eğitim sisteminde özyönetimi savunan bir madde ilâve ettirmektedir (86). Eğitim ve öğretim sisteminin yerel demokratik organların eline geç-

(86) Georges Cogniot, Prométhée s'empare du savoir, s. 87, 94, Editions Sociales

mesi, merkezi iktidarın programların hazırlanması ve öğretici kadroların işe alınışındaki bütün müdahalelerinin ortadan kaldırılması, öğretmenlerin seçiminin o yöre halkı tarafından gerçekleştirilmesi gibi ilkeler bu programda yer almaktadır. Lenin'in özellikle devrim öncesi yazılarında görülen ve eğitim sisteminde özyönetimi savunan bu düşünceleri, bir bakıma, «bütün iktidar sovyetlere» formülünü hatırlatmaktadır. Fakat bilindiği gibi, Lenin, merkeziyetçilikten uzak bu programları, bolşevik partisine iktidar yolunu açmak için taktik nedenlerle ortaya atmıştır. (Çünkü, Ne Yapmalı? da geliştirdiği parti anlayışını hiçbir zaman bırakmamıştır.) Nitekim, devrim sonrasında yaşandığı gibi, parti ne politik iktidarı, ne de Okul'daki iktidarı hiçkimseyle paylaşmak istememiştir.

Marks'a göre, eğitim ve maddesel üretimi birleştiren, «iş pedagojisi»ni uygulayacak olan politeknik okullar, geleceğin sosyalist insanlarının öğretim ve eğitimlerini gerçekleştirecekleri ortamı oluşturmaktadırlar. Politeknik eğitim ekonomik bir amaca yönelse de, bu amaç ancak, sonunda teknik ve toplumsal işbölümünün ortadan kalkacağı bir süreçte bütünleştiği ölçüde devrimci bir karakter taşımaktadır. Ayrıca, geleceğin sosyalist insanı bu politeknik eğitim içinde doğal olarak biçimlenecektir. Marks'ın formasyondan anladığı «üç şey»in (entellektüel formasyon, beden eğitimi, politeknik eğitim) hiçbiri, bir «ideoloji aşılaması»na yer vermemektedir. Marks, öğrencilere «komünist bilinç» verilmesinden söz etmemektedir. Marks'a (ve ortodoks marksist pedagoglara) göre, bu bilinç politeknik eğitim içinde kendiliğinden zaten doğacaktır. Marks hiçbir zaman sosyalist eğitim programlarına «marksizm»in sokulmasını da salık vermemiştir! Oysa sosyalist pedagojinin stalinci uygulamaları, ilk ilke olarak, «komünist bilinç»in kafalara yerleştirilmesini, vülgarize bir marksizmin propagandasını tanımışlardır. İlk iş, Moskova üniversitesi rektörü Pinkevitch'in ifadesiyle, «komünist anla-

yışı öğrencilerin kafasına vura vura sokmak» şeklinde anlaşılmıştır. Teori - pratik ayırımını yeni bir formasyonla kendi içinde aşacak nitelikte bir politeknik okul gerçekleşmediği için, klâsik okullar yanında ortaya konan eğitim kurumları, «meslek okulları» ya da «iş okulları» ile sınırlı kalmıştır. Bu okullar da, hızlı endüstrileşmenin gereksinimi olan nitelikli personeli yetiştirmek ve leninizm-stalinizmin ideologlarını yaratmak işlevini üstlenmişlerdir. Nitekim, genç sovyet pedagojisi (Blonskij ve arkadaşları) ve leninist eğitim modeli arasında yeralan bir anlayışı temsil eden Kroupskaia da, politeknik eğitimin okullara giremediğini birçok kez söylemektedir. Kroupskaia'ya göre, Kislovodsk yakınlarındaki bir örgü ve tığ işi okulunda görüldüğü gibi, birçok atelye gerçekte basit zanaatsal atelyeler oldukları halde, «politeknik okul» olarak adlandırılmıştır (87).

Leninist-stalinci pedagojinin en başarılı ideologu Makarenko idi. 1920'den itibaren, terkedilmiş ve suçlu çocukların toplandığı kolonilerde çalışmaya başlayan Makarenko, özellikle 1930'dan sonra yayımladığı kitaplarıyla «bolşevik pedagoji»nin en önemli temsilcisi oldu. Makarenko suçlu çocukların eğitimiyle bizzat ilgilendiği yıllarda, bu çocukları önce «normal» kılmak, sonra da bu çocuklardan «yeni sovyetik insanlar» yaratmak istiyordu. Uyguladığı eğitim ilkeleri cezaevlerinde uygulanan yöntemlerden çıkarılmıştı (88). Bu ilkeler en başta militer bir disiplini, kapalı bir eğitimi ,bireyselliği ortadan kaldıracak uygulamaları öngörüyordu. Savaşın ve açlığın ortada bıraktığı milyonlarca çocuğun bir bölümü, Makarenko'nun yönetimine verilen merkezlerde eğitildiler. Çocuklar kendi olanaklarıyla evlerini, sınıflarını yapıp, toprağı işlediler, hayvan yetiştirip birçok atelyeler kurdular. Fakat kuruluş için gerekli olan bu zanaatsal ve

(87) Theo Dietrich, a.g.e. s. 231
(88) a.g.e. s. 239

tarımsal çalışmalar «marksist pedagoji»ye uygun düşmediği için, birkaç yıl sonra fabrikalar kurulmaya başlandı. Kolonide bulunanlar, zanaatkârlığı ve köylülüğü küçümseyen, endüstri ve proleterliği yücelten bir anlayışla yetiştirildiklerinden, kendilerini şöyle çiziyorlardı: «(Biz) proleteriz ve bizim dünyamız fabrika dünyasıdır (...) bizim için toprağın ne önemi var, bir köylü ve küçük burjuva olmak her ne olursa olsun küçültücüdür.» (89) Makarenko'ya göre, «iş»in tek başına eğitici bir değeri yoktur. «İş»i «nötr bir süreç» olmaktan çıkaracak olan, politik ve moral bir eğitimdir. Politik ve moral eğitimin içeriğini, Makarenko'nun şu ifadesinden çıkarabiliriz: «Stalin yoldaş, işte bolşevik partisinin somut örneği, işte kendisi altında yendiğimiz ve yeneceğimiz bayrak.» Kolonideki yaşam tamamen militer bir plâna göre örgütlenmişti. Her üyenin «ben»ini unutarak mutlak bir biçimde ortaklıkta bütünleşmesi isteniyordu. Makarenko, amaçlarının «kolektiviteye dönük bir insan yetiştirmek» olduğunu söylemektedir. Eğitimde söz konusu edilen kişilik, yalnızca «kolektiv» kişiliktir. Birey ancak kolektiviteyle bütünleştiği ölçüde özgürlüğü tanıyacaktır (90). Kolonide işbölümü yapmış grupların çalışmaları plân hedeflerine göre değerlendiriliyor, militer bir dille kaleme alınmış «hareket raporları» duvarlara asılıyordu. Örneğin, 15 nisan'da Djersinski kolonisindeki «cephe durumu» şöyledir: «Sağ kanatta günlük programlarını % 170-180 yerine getiren kızlar, 17 mayıs hattına saldırıyorlar ve tam bir şaşkınlık içinde geri çekilen hasımlarını

(89) a.g.e. s. 245

(90) Makarenko'nun «birey»den söz edilmesine ne derece karşı olduğunu, bir komünde yaşanan şu olaydan çıkarabiliriz: Bir genç intihar etmiştir. Arkadaşları bu trajik olayı acımasız bir biçimde alaya almaktadırlar. Gençlerden birisi görüşünü (Makarenko'nun görüşünü) şöyle açıklamaktadır: «Birisi kendini astı, onu listeden silin, yarını düşünmek gerek.»

püskürtmeye devam ediyorlar. Kızlar, kurmay heyetinin kararıyla, yeni fabrika için verdikleri yiğitçe kavgadan dolayı ateşli bir biçimde kutlandılar ve sağ kanata bir kırmızı flama verildi. Merkez (demir-çelik işçileri) acemi erleri püskürtmeye devam ediyor ve bugün 21 nisan hattına ulaştı, öyle ki, altı gün ilerde bulunuyor. Utanç verici bir yerinde sayma yalnızca sol kanatta görülüyor. Marangozlar hâlâ 15 mart'talar ve böylece tam bir aylık gecikme içindeler. Yine de, düşman, merkezin ve özellikle sağ kanatın baskısıyla, kuvvetlerini 20 nisan hattına çekti. Bütününde, koloni plânı 4 gün aşılmış bulunuyor. İleri genç kızlar! Genç kızlarımızı selâmlıyoruz! Yaşasın beşinci ve onbirinci müfrezeler!» (91) Görüldüğü gibi, marangozlar plân hedeflerinin gerisinde kalmışlardır. Marangozların yerlerinde saymaları yalnızca onların tembelliklerinden ileri gelmemektedir. Ayrıca, marangozluğun zanaatsal karakterinin, diğer iş kolları (endüstriyel) yanında taşıdığı zayıflık da, marangozları bu «kanlı süngü savaşında» «cephe»de yenik düşürmüştür. (Marangozları selâmlıyoruz!)

Makarenko'ya göre, birey kolektivite içinde kim olduğunu unutmalı, kolektivite de «kendini gerçek bir mutluluğa götüren komünist partisini her zaman önünde hissetmelidir.» Makarenko'nun savunduğu ve uyguladığı eğitim biçimi, politeknik eğitimden de uzaktır. Makarenko'nun «iş»den söz ederken üzerinde durduğu asıl husus, «iş»in «yeni insan»ın yaratılmasındaki pedagojik işlevinden çok, verimliliğidir. Komündeki öğrencilerin gerçekleştirdikleri üretim, herşeyden önce komünün gereksinmelerini karşılamaya yöneliktir. Makarenko, politeknik eğitimin temel ilkesini, yani öğretim ve üretimin birlikte gerçekleştirilmesi ilkesini reddetmekte, öğretim ve «iş»in ayrı tutulmasında yarar bile görmektedir. Komünlerdeki uygulama bu yöndedir. Tarımsal ve endüstriel

(91) Aktaran Theo Dietrich, a.g.e. s. 247

işletmelerin yanında, onlardan bağımsız program uygulayan bir okul vardır. İşletmelerde yalnızca üretim, okulda yalnızca öğretim söz konusudur. Her öğrenci günde dört saat fabrikada, beş saat da okulda geçirmektedir. Politik eğitimin öngördüğünün tersine, kuramsal bilgilerin ve belli bir pratiğin kazanılması, birbirinden tamamen ayrı düşünülen iki alanda birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleşmektedir. «İş»in eğitime sokulması düşüncesi, öğrencinin üretim sürecinin bütün aşamalarını (kuramsal-pratik) bir bütünlük içinde kavramasını sağlamak gibi pedagojik bir amaca yönelmemekte (92), herşeyden önce, atelyelerde çalışan çocukların birer uzman-komünist olarak biçimlendirilmeleri hedef alınmaktadır.

ANTİ-OTORİTER EĞİTİM

«Üstelik, beni hiçbir zaman gerçekten dövmedin denilebilir. Fakat bağırmaların, yüzünün kıpkırmızılığı, pantolon askılarını aceleyle çıkarıp iskemlenin arkalığına bırakmaların, bütün bunlar nerdeyse dayaktan da beterdi.»

Baba'ya Mektup
Kafka

Almanya'da 1914 savaşının hemen öncesinde ve sonrasında, sanat, siyaset, kadın ve gençlik hareketleri alanlarında ortaya konan deneylerden ve geliştirilen düşüncelerden, doğal olarak pedagoji de uzak

(92) Politeknik eğitimin öngördüğünün tersine olarak, atelyelerdeki teknik iş bölümü de olabildiğince arttırılmıştır. Gerçekleştirilen üretimde en önemli ölçüt olarak, verimlilik gözetildiğinden, bir sandalyenin yapılabilmesi için bile, herbirini ayrı çocuğun gerçekleştirdiği 150 işlem planlanmıştır.

kalamadı. Birkaç yüzyıldır eğitim alanında ilginç birçok deneyin gerçekleştirildiği bu ülkede, savaşın ve devrimin insanlarda bıraktıkları izlerin de etkisiyle «bir pedagojik devrim» yaşandı. Okulu konu edinen bu deneyler, bir yandan J. Devey, M. Montessori, O. Deroly, Ad. Ferrière, Ellen Key gibi eğitimcilerin düşüncelerinden etkilenirlerken, öte yandan, savaş öncesinde Almanya'da yaşanan ve oldukça önemli izler bırakan gençlik hareketlerinin de mirascısı oldular. Kerschensteiner, Lietz, Berthold Otto, Gustave Wyneken gibi birçok eğitimcinin yeni bir okul kurmak yolunda giriştikleri deneyler, Hambourg'da kurulan «okul komünoteleri»nde en radikal biçimini aldı. Almanya'da yaşanan bu pedagojik hareketleri -her türlü harekette olduğu gibi- tek başına anlayabilmek olanaksızdır. Bu hareketler ancak, savaş öncesinde hızlı bir yükseliş gösteren dışavurumcu akım, gençlik hareketleri, savaş sonrasının savaşı konu edinen sanatsal ve kültürel etkinlikleri ve siyasal gelişmeleri ile birlikte ele alındığında anlaşılabilirler. Fakat, savaş öncesi ve Weimar Almanya'sının politik, toplumsal ve kültürel hareketlerinde gözlediğimiz bu zenginlik, aynı zamanda, ortaya anlaşılması güç, karmaşık bir tablo çıkarmaktadır. Weimar Cumhuriyeti döneminde, ülkede bir yandan kültür ve sanat alanında büyük bir canlılık ve yaratıcılık yaşanırken, öte yandan, ülke, içinde bulunduğu politik ve ekonomik krizle, nazilerin iktidarına sahne olmaya doğru sürüklenmektedir. Yolun sonunda nazilerin iktidarının bulunması, savaş öncesinden başlayarak gelişen birçok hareketin anlaşılmasını bugün bizim için zor kılmaktadır. Örneğin, en fazla 1914-1920 arasında etkili olmuş olan dışavurumculuk, «tanımlanamaz bir hareket» niteliğini korumakta ve değişik yorumlara, polemiklere konu olmaktadır. Lukacs ve Bloch'un dışavurumculuk konusunda başlattıkları polemikte ileri sürdükleri savlar, güncelliğini korumaktadır. Bilindiği gibi, Lukacs, dışavurumcu akı-

mı yücelten Bloch karşısında, dışavurumcu akımı nazizmin atalarından birisi olarak sunuyordu. Lukacs'a göre, dışavurumculuk, savaş öncesinden başlayarak savaşa, şiddete, burjuvaziye karşı bir tavır takınmışsa da, bu karşı çıkışlar soyut, nesnel gerçeklikten ve sınıf savaşından kopuk bir karakter taşıyordu. Böylece, Lukacs için dışavurumculuk, Nietzsche'den başlayarak Heidegger'e ulaşan ve nazizmi hazırlayan çizgi üzerinde bulunuyordu (93). Lukacs'ın bu değerlendirmesinin (diğer bazı akımları ve sanatçıları değerlendirmesi gibi) dün olduğu gibi bugün de inandırıcı olmamasına karşın, dışa vurumculuğun nazizmle olan ilişkisinin çok da saydam olmadığını söyleyebiliriz. Lukacs'ın da ısrarla vurguladığı gibi, gerçekten, savaş sonrasında dışavurumcu sanatçıların bazıları nazilere yaklaşmışlar, hâttâ içlerinden birkaçı nazi iktidarının «resmî sanatçısı» durumuna gelmişlerdir. Fakat öte yandan, dışavurumculuğun temsilcilerinden bazıları da komünist olmuşlardır. Lukacs'ın, nazilerce kolayca benimsenen bir akım olarak sunduğu dışavurumculuk, bilindiği gibi, nazilerce, komünistlerin, yahudilerin, zencilerin damgasını taşıyan «dejenere bir sanat» olarak değerlendirilmiştir. (Lukacs 1934'de yazdığı dışavurumculuğu yukarda söylediğimiz biçimde değerlendiren makalesi için 1953'de düştüğü notta, nazilerin dışavurumculuk karşısında sonradan böyle bir tavır takınmalarının, incelemeye doğruluğundan birşey kaybettirmediğini söylemektedir.) J. M. Palmier, dışavurumcu akımın usdışı (irrationel), idealist, romantik bir hareket olmakla birlikte, bazı yazarların ve özellikle Lukacs'ın ileri sürdüğü gibi nazizme bir hazırlık olarak görülemeyeceğini, fakat öte yandan Ernst Bloch'un da hareketi fazla yücelterek, zayıflıklarını göremediğini

(93) Lukacs, «Grandeur et décadence de l'expressionnisme», Problemes du Réalisme, L'ARCHE, s. 41-84; Brève histoire de la littérature allemande, NAGEL

söylüyor. Palmier'ye göre, bütün sanatsal biçimleri kırmak isteyen, burjuva dünyasına savaş açan dışavurumculuk, çok değişik imkânları taşımaktaydı (94). Dışavurumcu akımın bu özelliği, bir bakıma, Almanya'da savaş öncesinde ve sonrasında görülen gençlik hareketlerinde de gözlemlenmektedir.

Almanya'da savaş öncesinde görülen gençlik örgütlerinden en dikkat çekicisi, «göçmen kuş» adlı örgüttü. 1914'de 45.000'den fazla üyesi bulunan bu örgüt içinde toplanan gençler, kentlerin bunaltıcı havasından, «uygarlık»dan kaçıyorlar, hafta sonlarında ve tatillerde köylere, dağlara yürüyüşler düzenliyor, kamplar kuruyorlardı (95). «Doğaya dönüş» sloganını benimseyen ve çoğunluğu burjuva ailelerden gelen bu gençler, burjuva ailelerinin ve üniversite gençliğinin «kokuşmuş havasını» paylaşmak istemediklerini söylüyorlardı. Yürüyüşler ve kamplarda yapılan toplantılarda geride bıraktıkları «uygarlık»ı eleştiriyorlar, katılmak istemedikleri bu yaşamın, bu kültürün sorumlularının kimler olduğunu soruyorlardı. «Gençliğin otonomisi» anafikri etrafında gelişen hareket, sorumluluğu «yetişkinlere» yüklüyor, yetişkinlerin hâkimiyeti altında bulunan Devlet, Kilise, Aile ve özellikle Okul'u karşısına alıyordu. «Okul gençliğin değil, Devletin işine yarıyor»du. «Göçmen kuş» hareketi 1913 ekiminde düzenlediği büyük bir bayramda, alman gençliğinin, yaşamını kendi ideallerine, kendi moraline uygun biçimde kendi sorumluluğunda biçimlendirmek istediğini toplantı kararı olarak açıklıyordu. Gençler, yetişkinlerin boş lâflarla beslenen «vatanseverliklerini» eleştiriyor, bunun kendilerine «yeni amaçlar» sunmadığını söylüyorlardı. 1914 savaşı başlayınca, hareketin içindeki gençler «Almanya'yı

(94) J. M. Palmier, «Analyse du fascisme», Elements pour analyse du fascisme - I, 10/18

(95) J. R. Schmid, Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire, Maspero

yalnızca silâhların kurtarabileceğine» inanarak (yetişkinler gibi!) cepheye koştular. Fakat çok geçmeden, savaşın iki yıl önceki bayramlarında açıkladıkları amaçlarına ters düştüğünü farketmeye başlayarak, 1917'de savaşa açıkça cephe aldılar. Başından itibaren anti-kapitalist bir eğilim içinde bulunan örgütteki gençlerin çoğunluğu, savaş ertesinde devrimi sempatiyle karşıladılarsa da, çok geçmeden onlar da ülkedeki siyasal gelişmelerin dışında kalamayıp «gençliğin otonomisi» anlayışından uzaklaşarak yetişkinlerin siyasal örgütlerine paralel olarak doğan değişik hareketlere dağıldılar.

Almanya'da savaş sonrasında görülen yeni pedagojik akımı etkilemesi açısından çalışmamız için özellikle önemli olan «göçmen kuş» hareketi de, söylediğimiz gibi içinde birçok imkânı barındırıyordu. Hareket bir yandan, gençliğe yalnızca yetişkin yaşamı öncesinde yaşanan bir hazırlık dönemi olarak değer veren geleneksel anlayışa karşı çıkarak çok olumlu bir tavır içinde bulunurken, öte yandan, değişik gelişmeler gösterebilecek inançların da taşıyıcısı durumundaydı. Mistik ve romantik bir «doğaya dönüş», doğal ve sade olanın yüceltilmesi, halk dansları ve şarkılarının benimsenerek modern sanattan uzaklaşılması, daha çok kentlerdeki «çürümüş» yaşama karşı oluştan kaynaklanan bir anti-kapitalizm, şeflerin epeyce yetkilerinin bulunduğu bir komünote havası gibi tavırlar, sonradan nazilerin oluşturmak istediği dünya görüşü için de malzeme olabilecek nitelikteydiler. Yaşamın her alanında bir «çöküş»ün yaşandığını ileri süren ve buna karşılık «sağlıklı» bir gelecek peşinde koşan her hareketin, zaman için otoriter bir düzen özlemini de barındırdığını söyleyebiliriz. Çünkü, bir takım kişi ve grupların kendilerini, «çökeni kaldırmak» olarak tanımladıkları bir «tarihsel misyon»un gerçekleştiricileri olarak ortaya koymaları her zaman için mümkündür, çünkü bu kadar «sağlık-

lı» olmak istemek, kendinde bir sağlıksızlık belirtisidir.

«Göçmen kuş» gençlik örgütünü çok etkilemiş bir pedagog olan Wyneken, 1906'da Paul Geheeb ile birlikte «Wickersdorf serbest okul komünotesi»ni kurmuştu. Wyneken, gençliğin ilk görevinin Okul'u fethetmek olduğunu söylüyordu. Kendisini Hegel'in bir tilmizi olarak sunan bu pedagog, kurduğu «yeni okul»da, gençlere belli bir otonomi tanıyarak, onları «nesnel espri»ye yöneltmek istiyordu. Wyneken'e göre, eğitim, öğrencileri «iyi yurttaşlar» ya da din adamları yapmaya yönelik bir hazırlık olarak görülmemeli, nesnel espri'nin, Mutlak'ın araştırıldığı bir alan olarak anlaşılmalıydı. Eğitimin şimdiye kadarki işlevi, «çocuğu yetişkin kılmak»dı. Oysa yeni okul, gençliğin kendi kültürünü yaratacağı doğal çevresi olacaktı. Wyneken'e göre, yeni okulda, öğretmenler ve öğrenciler arkadaştılar. Onları birleştiren, «aynı orduya ait oldukları inancıydı.» Okulda birçok görevi «öğrenci komitesi» üstlenmişti. Okul yönetimine ve genel kurula öneriler götürmek, öğrenciler arasındaki çatışmaları bir mahkeme gibi çözüme ulaştırmak bu komitenin görevleri arasındaydı. Komünotedeki öğrencilerin otonomilerini sağlayan ikinci kuruluş, genel kuruldu. Bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin katılmasıyla oluşan genel kurulda herkes istediğini özgürce dile getiriyor, oturum sonunda, herkese tanınan eşit oy hakkıyla bağlayıcı kararlar alınıyordu. Genel kurulun aldığı kararları herkes uygulamak zorundaydı. Komünotede öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi kuvvetlendiren bir diğer kuruluş da, arkadaş gruplarıydı. Bir öğretmen ve her yaştan kız ve erkek 15-20 öğrenciden oluşan bu gruplar, haftada birkaç kez toplanıp, akşamları ve genellikle pazar gününü birlikte geçiriyorlardı. Toplantılarını öğretmenin odasında ya da ormanda yaptıkları bir kulübede yapan grup üyeleri arasında dostça bir hava yaratılmak isteniyor, öğretmene «sen» diye hitap edi-

liyordu. Komünoteye yeni gelen öğrenci, arkadaş gruplarından hangisini isterse ona üye oluyordu.

Wyneken'in kurduğu okul komünotesinde anti - otoriter bir eğitim yönünde bazı ilginç uygulamalar görüyorsak da, bu komünotedeki eğitimin genel olarak, «tehlikeli» gelişmeler doğurabilecek öncüllerden hareket ettiğini söyleyebiliriz: Wyneken'in eğitimin amacı olarak saptadığı «nesnel esprit» kavramı, komünoteyi oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini aynı ordudan (!) saymalarına karşın, bu orduda da «şefler»in eksik olmaması, komünotenin tam bir birlik sağladığı inancından kalkarak demokratik ilkelerin dışlanması (Wyneken'e göre, demokrasi ancak değişik hak isteklerinin kaynaklandığı kitlelerin varlığıyla anlam kazanacağından, «birlik» içinde yaşanan komünotede demokratik ilkelere hiçbir işlev düşmüyordu), yine komünote adına bireyselliğe karşı çıkılması. Ayrıca Wyneken'in öğrenciler ve öğretmenler arasında «platonik aşk» yaşanmasını istemesi de, bugün bizim (özellikle psikanalizin pedagojiye kazandırdıklarından sonra) onaylayamayacağımız bir anlayıştır. Wyneken, komünotede oluşturduğu birçok kuruluşla öğrencilerin otonomilerini elde etmelerini amaçladıysa da, ortaya çıkan «otonomi»nin epeyce koşullandırılmış olduğu görülmektedir. Nitekim bir gözlemci, Wyneken'in fikirlerini gençliğe «ipnotik bir etkiyle» kabul ettirdiğini söylerken, Ellen Key, «Wyneken bir dâhi despottur; o, insanlar yetiştirmek değil, kendine tilmizler yaratmak istiyor; o bir eğitimci değil, bir cizvit başpapazıdır» demektedir.

Almanya'da savaş sonrasında, anti-otoriter bir eğitim yolunda gerçekleştirilen en önemli deney, «Hambourg serbest okul komünoteleri»dir. 1919'da önce Hambourg'da kurulan ve herbirinin 600'den fazla öğrencisi bulunan dört okuldan oluşan bu komünoteler, anti-otoriter eğitim yönünde öncekilerden çok daha radikal uygulamalar sergilediler. Bu komünoteleri kuran pedagoglara göre, herşeyden önce,

çocukluğu «gerçek yaşama» hazırlanılan bir dönem olarak gören anlayıştan uzaklaşmak gerekiyordu. Hambourg'lu pedagoglar için, çocukluk geçici bir hazırlık dönemi değil, amacı kendinde olan, kendine özgü gereksinimleri taşıyıp, kendine özgü yasalarla düzenlenen bir yaşam dilimiydi. Okulun görevi çocuğu bir plâna uygun biçimde, belirlenmiş bir amaç yönünde eğitmek değil, çocuğa «çocuk olabileceği», genç ve mutlu bir ortam sunmaktı. Okul, çocukların yıllar sonraki gereksinimlerini değil, şimdiki gereksinimlerine cevap vermeliydi. Hambourg komünotelerinin kuramcılarından Paulsen'e göre, «okul eğitim ve öğretimin verildiği bir kurum değil, gençliğin yaşadığı bir yer, gençlere özgü etkinliğin biçimlenebileceği bir yerdir.» Komünoteleri kuran pedagoglar, kendilerinden önce ortaya atılmış eğitim modellerinden tamamen farklı bir anlayışla, eğitimin yöneleceği her türden «amacı» dışlıyorlardı. Bu pedagoglardan Müller şöyle diyordu: «Önünde oturmuş bu gençlikten ne yapmak istiyorsun? Yurttaşlar? Hıristiyanlar? Sanatçılar? Sosyalistler? Almanlar? Kozmopolitler? Hayır, zira, eğitime çağın toplumsal idealinden kaynaklanan, kendi dışından bir amaç yerleştirmeyi reddetmek gerekir.» Herşeyden önce, eğitime kendi amaçlarını sokmak isteyen Devlet ve Kilise'nin etkilerinin ortadan kaldırılması gerekiyordu. Komünotelerdeki uygulama içinde, dine karşı cephe alınmıyor, fakat dinsel sorunlar nötr ve liberal bir anlayışla tartışılıyordu. J. Robert Schmid'in söylediğine göre, Hambourg'lu pedagoglarca, eğitim alanında tesirsiz hale getirilecek asıl otorite, devlet otoritesiydi. Devletin eğitim açısından çocuğun üzerinde hiçbir hakkı yoktu. Devlet, okulu kendi haline bırakacak, onun gereksinimlerini karşılayıp, onu korumak için gerekli önlemleri alacaktı. Komünotelerdeki eğiticiler deneylerini çeşitli politik merkezlerden gelecek etkilerden de uzak tutmak istiyorlar, antisemitizm olsun, sınıf savaşı olsun, dışarda oluşmuş her türlü

kavganın komünotelere taşınmasına karşı çıkıyorlardı. Komünotelerde geçerli tek program şöyle formüle ediliyordu: «Kendi eğilimleri ve kendi yetenekleriyle, kendi güçleri ve zayıflıklarıyla çocuğun kendisi, işte çalışmamızda plânın yerine geçer.» Pedagoji, bu komünoterlerde anlaşıldığı biçimiyle, hareket noktası olarak da, amaç olarak da yalnızca çocuğun doğasını tanıyordu. Hambourg'lu pedagoglara göre, insan doğal olarak iyiydi ve çocukta, iyi her zaman kötünün üstesinden geliyordu. Çocuğa sınırsız bir özgürlük tanınmalı, onun kendiliğinden gelişimini ters yönde etkileyecek bütün uygulamalardan vazgeçilmeliydi. Öğretmenler, komünotelere gelen çocuklara, hiçbir zaman cezalandırılmayacaklarını, istediklerini yapmaya engel olacak hiçbir kuralla karşılaşmayacaklarını daha ilk günlerden bildiriyorlardı. Komünotelerde «karne» uygulaması yoktu. Çocukları iyi ve kötü öğrenci olarak ayırmanın, öğrenciler arasında yaşanması istenen komünote duygusuna zararlı olduğu düşünülüyordu. Kız ve erkek öğrenciler her yerde beraberdiler (birlikte banyo yapıyorlardı). Öğrenciler yaşlarına göre de sınıflandırılmıyorlar, her grupta değişik yaştan öğrenciler bulunuyordu. Komünotelerdeki «öğretmenler» artık öğretmen değillerdi. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bütün duvarlar yıkılmış, hepsi, komünotenin eşit haklara sahip üyeleri olmuşlardı.

Disiplinin, cezalandırmanın, düzenin hâkim olduğu kurumlardan gelen çocuklar, kendilerine tanınan bu sınırsız özgürlük ortamında, ilk günler bütün saldırganlıklarını sergiliyorlar, iskemleleri parçalayıp, camları kırıp, defterleri yırtıyorlardı. Okulda görülen bu kaos, komünotelerdeki pedagoglarca çok olağan karşılanıyordu. Bu kaos, geleneksel okul tarafından «ekilen tohumların kaçınılmaz patlamasıydı.» Röhl'ün sözleriyle, «başlangıçta kaos hüküm sürüyordu. Eğer gerçekten yeni ve zengin birşeyler doğacaksa, başlangıçta her zaman kaos olması gerekir.

O halde kaosdan korkmayalım.» Nitekim, komünotelerde başlangıçta gözlenen bu kaos, giderek yerini öğrencilerin kendiliklerinden ortaya koydukları uyumlu ilişkilere bıraktı. Öğrenciler birbirlerinin seçme haklarını sınırlamamayı öğrendiler.

Komünotelerde, alışılmış «sınıf»lar yoktu. Sınıflar yerlerini, bir öğretmen etrafında oluşan gruplara bırakmışlardı. Öğrenciler birlikte olmak istedikleri arkadaşları ve öğretmenleri kendileri seçiyorlardı. Çocuklara belli şeyleri öğrenmeleri için baskı yapılmıyordu. Öğretim, çocukların kendiliğinden ve istemli istekleri üzerine kurulmuştu. (Bu uygulama içinde, ikinci ve üçüncü yılda hâlâ okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin sayısı az değildi.) Komünotelerdeki öğretim konusunda, J. R. Schmid'in aktardığı bir örnek oldukça açıklayıcıdır: Komünoteye yeni gelen norveçli bir çocuk grupta ülkesini anlatmaktadır. Bir ara, bir gezginin kuzey kutbuna yaptığı yolculuktan söz edince, konu herkesin ilgisini çeker ve gezginin yolculuğunu anlattığı kitabı bulunarak birlikte okunmaya başlanır. Çocukları büyüleyen bu kitabın okunup ta tartışılması yarım yılı bulur. Bu zaman zarfında yalnızca kitap okunmamış, kitapta anlatılan yolculuk, çocuklara birçok konuyu merak ettirmiştir: Gemi nasıl yapılır? (Çocukların gemi modelleri yapmaları ve gemileri görmek için Hambourg limanında incelemelerde bulunmaları) Elektrik nasıl elde edilir? Gezginin yolculukta yanına aldığı yiyeceklerden kalkarak, nasıl beslenmeli? Gezginin yolculuk boyunca alkol içmemesinden yola çıkarak, alkollü içkiler (ve alkolizm) sorunu, vb. Bir yolculuktan kalkarak aylarca süren bu tartışma, çocuklara gerçekten çok şey öğretmişti, çünkü öğrenme isteği ve merakı tamamen çocuklardan gelmiş, çocuklar gezginle birlikte kuzey kutbuna gidip gelirken öğrenmeyi bir eziyet olarak değil, mutlu bir gezi olarak yaşamışlardı.

Tutucu çevrelerin saldırısına uğrayan, kimi za-

man bazı öğretmenlerin bile dayanamayıp kaçtığı Hambourg okul komünotelerinin üç okulu, kendilerine tanınan dokunulmazlığın 1923'de kaldırılmasıyla uygulamalarına son verdiler. Ayakta kalan tek okul da nazi iktidarınca kapatıldı. Bu komünotelerde gördüğümüz anti-otoriter eğitim uygulamaları gerçekten bir pedagojik devrim niteliğindeydiler. Pedagoji tarihinde, okulun (ve öğretmenin) aşılması yönünde radikal bir anlayışı temsil ediyorlardı. Fakat hareketin tüm olumlu yanlarına karşın, ortaya konan deneyleri bugün eleştirel bir gözle incelediğimizde (özellikle psikanalizin öğrettiklerini hatırlayarak), tartışma götürür bazı temel noktalar görüyoruz. Komünotelerde çalışan öğretmenlerin bazılarının (komünoteler tam bir benzerlik göstermiyorlardı) kendilerini «şef» olarak sunmaları gibi (bu sunuş her ne kadar «duygusal» bir bağlılıkla temellendiriliyorsa da) tehlikeli gelişmeleri bir yana bırakırsak, bizim için asıl önemli husus, öğretmenlerle çocuklar arasında kurulmak istenen «sevgi bağı»dır. Hambourg'lu pedagoglar çocuklarla gerçek bir arkadaşlık yaşamak istiyor, çocuklarla aralarındaki bağın bir «sevgi bağı» olmasına çabalıyorlardı. Diyebiliriz ki, «yasaklamak yasaktır» formülünü ilke edinen bu okullarda, nefret etmekten de nefret ediliyordu. Kuşkusuz ki, bu «sevgi bağı» sorunu biraz fazla karmaşık yapıdadır. J. R. Schmid'in Hambourg'lu pedagoglardan birisinin bir konferansında geliştirdiği düşüncelerden kalkarak dikkatimizi çektiği gibi (Schmid'in komünoteler konusunda getirdiği eleştirilerin çoğunluğuna katılmadığımızı söyleyelim. Hambourg komünoteleri bölümünde başlıca kaynak olarak aldığımız Schmid'in kitabı, Boris Fraenkel'in önsözde belirttiği gibi, birçok yanlış değerlendirmeyi taşımaktadır), komünotelerde öğretmen-öğrenci arasında kurulmak istenen bu duygusal bağın kökleri, seksüel içgüdüye kadar uzanmaktadır. Birçok etkenin işe karıştığı bu duygusal bağ çerçevesinde, yetişkinlik kendinde, çocuğun serbest

çe gelişimini engelleyen bir şey durumuna gelmekte, öğretmenler sanki yetişkin olmaktan vazgeçerek (yani «çocuk olarak»), çocuklarla bir arkadaşlık yaşamak istemektedirler. Sanki (biraz ileri giderek söylersek), yetişkin öğretmenler yetişkin olmaktan hoşnut değillerdir. Ama, «çocuk olan» yetişkin, çocuklar tarafından gerçekten çocuk olarak benimsenebilir mi? Sanıyoruz bu mümkün değildir. Çocuk, istesek de istemek de gözünün önündeki yetişkinlerden modeller çıkaracaktır. Ayrıca, yetişkin öğretmenin çocukla «gerçekten arkadaş olarak», onunla duygusal yanı ağır bir ilişkiye girerek, otoriteyi hepten ortadan kaldırdığı da söylenemez. Böyle bir ilişkide, yetişkinin çocuk üzerinde uyguladığı otorite (cezalandırma, korkutma gibi geleneksel yöntemler ortadan kalkmış olsa bile) tamamen silinmiş değildir. Burada, otorite bu kez duygusal plânda (sırasında duygusal şantajla) işlevini sürdürmektedir. Bu durumda, anti-otoriter bir eğitim yolunda ne önerebiliriz? Eğitimi, çocuğa «gerçeklik ilkesinin» tanıtılması süreci olarak alırsak, yetişkinleri, yetişkin olmayı bu sürecin dışına koyamayız. Ama bu demek değildir ki, yetişkinler «gerçekliğin ciddi yüzüyle» her zaman her yerde hazır olmalıdırlar. Önemli olan, haz-gerçeklik ilkeleri çerçevesinde çocuğu eğitim sürecinden en az yara alabilecek bir biçimde geçirebilmektir (daha doğrusu, geçmesini hazırlamaktır). Gerçekliği mümkün olduğu kadar az baskıcı, az baskın kılmak, haz ilkesinin yollarını olabildiğince açık tutmaya çalışmaktır.

Hambourg'lu pedagogların anti-otoriter eğitim yönünde gerçekleştirdikleri deneylerde psikanalizden yararlanamamış olmaları, komünotelerdeki birçok yanlış uygulamanın görülmesini olanaksız kılan bir eksiklikti. Bir diğer eksiklik de, komünote havası uğruna demokrasi sorununun önemsenmemiş olmasıdır. Bugün, psikanalizin kavramlarının pedagojiye yeni ufuklar açtığını bildiğimiz gibi, demokrasinin ruh sağlığına (kitlelerin ve bireyin) iyi geldiğini de gözlem-

liyoruz. Anti-otoriter eğitim doğrultusunda ilginç bir deneyin gerçekleştiricisi olan A. S. Neill, Psikanalizi ve demokrasi sorununu unutmadığı için, bize Hambourg'lu pedagoglardan daha az nayif görünmektedir. Neill, çoktandır ünlü olan okulunda bir yandan psikanalizin kavramlarını eğitime sokarken (özellikle dostu Reich'dan etkilenerek), öte yandan «yaşamak ve yaşamaya izin vermek» şeklinde formüle ettiği demokrasi anlayışına okulunda işlerlik kazandırmak istemektedir (98). «Summerhill'da çocuklar otonom ve demokratik bir okulda yaşamaktadırlar.» Neill okuldaki çocukların ne arkadaşı, ne de öğretmenidir. O ne çocuk, ne tüm haklarını yitirmiş bir yetişkin, ne de öğrencilerin büyük bir sevgiyle bağlandıkları «mükemmel bir insan»dır. Neill, yetenekleriyle, eksikleriyle, çocuklar karşısındaki haklarıyla, baskıcı olmayan bir gerçeklik ilkesinin temsilcisidir. Gerçeklik ilkesini, yetişkinler ve çocuklar birlikte düzenlemektedirler. Anti-otoriter eğitimin savunucusu diğer pedagoglar gibi, Neill de, içinde yaşadığımız toplumu tutarlılık kazandıran (her bireyin baskıyı içleştirmesini sağlayarak) kurumlardan birisi olan geleneksel okulun amacını itaatli insanlar biçimlendirmek olduğuna inanmaktadır. Neill, «1935'de Berlin'de, Tempelhof'da, büyük eğitici Hitler emirler yağdırırken, kuyruklarını sallayan, dalkavuk, itaatli yüzbin köpek gördüm» derken, otoriter bir eğitimin ürünü olan kitleleri anlatmaktadır. Otoriter eğitimin amacı, kişisel duyarlığı geliştirmek değil, insanların kendilerini «Kitle psikolojisi» içinde kaybetmelerini hazırlamaktır. Çocuk, otoriter babanın yasasının işlediği aileden gelip, otoriter baba imajını okulda temsil eden öğretmenin karşısında yıllarca oturarak, arzularını bastırmayı «öğrenmektedir». İçimizden herbiri, beşiğinden itibaren sembolik olarak kastre edilmiştir. İçinde yaşadığımız bu «hasta ve mutsuz» top-

(98) A.S. Neill, Libres enfants de Summerhill, Maspero

lumun, kendine uyum gösterecek, sırasında gönüllü olarak ölecek insanlar yaratabilmek için, seksüaliteyi baskı altında tutan bir eğitim sistemine gereksinimi vardır. Neill, toplumun önemli rahatsızlıklarının bu baskının sonucu olduğunu söylemektedir. Seksüel baskı kalktığı an, otorite gücünün gençlik üzerinde hiçbir etkisi kalmayacaktır.

Summerhill'daki yaşam, bütün çocukların ve yetişkinlerin eşit haklarla katıldıkları genel kurulda yapılan yasalar, tartışmalarla düzenlenmektedir. Her hafta sonunda yeni bir başkanla toplanan genel kurulda, sorunlar, şikâyetler dinlenmekte, okulda gerçekleştirilmesi istenen etkinlikler saptanmaktadır. Çocuklar istedikleri dersleri istedikleri zaman izlemekte serbesttirler. Okuldaki bütün etkinlikleri (dans, tiyatro, müzik, atelye ve bahçe çalışması) yönetmek çocukların işidir. Neill'in okulunu kurarken gözettiği ilk amaç, toplumu yeniden düzenlemek değil, «birkaç çocuğa mutluluk sunmaktır.» Summerhill'da bütün etkinlikler «oyun» çerçevesindedir. Neill'e göre «çocukluk bir oyun dünyasıdır» ve oyun bazı pedagogların ileri sürdükleri gibi, çalışmaya, «iş»e bir hazırlık değil, çocuğun kendini özgürce ifadesidir.

Neill'in eğitim üzerine düşüncelerini açıkladığı ve Summerhill deneyini anlattığı kitabı, ilk kez yayınlandığı 1960 yılından bu yana giderek artan bir ilgi görerek, eğitim sorunuyla ilgili birçok tartışmaya konu oldu. Değişik çevrelerden çok farklı tepkiler geldi. Summerhill deneyi birçok taraftar bulduğu gibi, birçok hasım da kazandı. Kaliforniya maarif müdürü Max Rafferty, «çocuklarımı Summerhill yerine bir geneleve yollamayı yeğlerdim» diyordu. Otorite, hiyerarşi, «ahlâk» düşkünü resmi ya da gayri resmi «babalar» tarafından getirilen bu türden karşı çıkışları bir yana bırakırsak, Neill'in deneyine ve düşüncelerine önemli eleştirilerden birisi, Bruno Bettelheim tarafından gelmiştir. Bettelheim'e göre, Neill'in felsefesi de büyük ölçüde Rousseau'dan etkilenmiştir.

Rousseaucu çocuk anlayışına uygun bir biçimde, Neill'e göre de «çocuk doğuştan iyidir.» Çocuk, toplum ve özellikle yetersiz anababalar tarafından yasaklarla kuşatılmayıp, doğal gelişmesine bırakılacak olursa, kendiliğinden dengeli bir insan olacaktır. Bettelheim'e göre, bu çok iyimser bir tavırdır. Çünkü, Neill psikanalizden yalnızca iki şey öğrenmiştir: Baskı zararlıdır ve nevrozların nedeni seksüel baskıdır. Oysa, sıkıntı ve korku nevrozların nedeni olduğu gibi, yaratıcılığın, ilerlemenin de kaynağıdır (97). Neill varoluşa değgin sıkıntıları hesaba katmamakta, İd ve Üst-Ben, Eros ve Saldırganlık içgüdüleri arasındaki sürekli çatışmalardan söz etmemektedir. Bettelheim, Neill'in insandaki psişik karmaşıklığı kavrayamayan bu iyimser tavrının, psikanalize Reich'ın aracılığıyla gelmesinden kaynaklandığını söylemektedir. (Reich gibi) Neill de çocukların günahsız doğduklarına bütün kusurların ve sıkıntıların kendilerinden değil toplumdan geldiğine ve çocukların topluma karşı savunulması ve korunmasının sorunları çözeceğine inanmaktadır. Bettelheim'e göre, iş bu kadar basit değildir ve Neill'in nayif iyimserliği, insan doğasına ilişkin freudcü kötümserliğe tamamen ters düşmektedir.

Gerçekten, psikanalizin eğitim sorununa yaklaşımı, anti-otoriter bir eğitimden umulanlar konusunda fazla iyimser olmamıza izin vermiyor. Freud'ün, çocuğunun eğitimi konusunda kendisine danışmaya gelen bir anneye verdiği şu yanıt, bu kötümserliği belirten en iyi örnek: «Bildiğiniz gibi yapın, ne yapsanız kötü olacak.» Freud'ün eğitim konusundaki görüşleri bütün eseri boyunca bir tutarlılık taşımıyor. Önceleri, özellikle cinsel merak konusunda baskıcı olan eğitimi eleştirip, okullarda cinsel eğitime yer verilmesini isterken, 1908'den itibaren bu «reformcu» tav-

(97) Pour ou contre Summerhill, s. 89. Payot

rını terkediyor (98). 1908'de Dr. Fürst'e yazdığı açık mektup, nerdeyse «militan» bir dille kaleme alınmıştır: Fransa'da devletin okullarda din dersi yerine yurttaşlık dersleri koyması olumlu bir adımsa da, cinsel eğitime yer verilmediği için bu eğitim de eksiktir. Çünkü Fransa'da da Kilise'nin eğitim üzerindeki etkisi tamamen ortadan kalkmış değildir. Çünkü, Kilise hiçbir zaman ahlâksal gerekliği temellendirmek için gereksinimi olan ruhun ölümsüzlüğünden vazgeçmemek için, insan ve hayvanın özü arasındaki bir benzeşmeyi kabul etmeyecektir. «Böylece, paçavralar üstüne bir ipek parçası dikmenin nasıl anlamsız olduğu, bütün sistemin temellerini değiştirmeden tek bir reformun tamamlanmasının ne derece olanaksız olduğu bir kez daha görünmektedir» (99). Freud, Totem ve Tabu'da (1912) çocuklardaki hayvan korkusundan hareketle, totemik hayvanla «baba» arasındaki ilişkiyi incelerken, ard arda gelen kuşakların psişik yaşamlarında gözlenen bir süreklilikten söz etmektedir. Totemizmle günümüzün dinsel ve toplumsal biçimleri arasında görünürde çok az benzerlik varsa da, bütün bu kurumların altında Oedipus kompleksi etrafında oluşan ortak bir temel bulunmaktadır. Oedipus kompleksinde, dinin, ahlâkın, toplumun, sanatın başlangıcını buluyoruz (100). Totemik sistem Oedipus kompleksinin koşullarından doğduğu gibi, çocuklardaki hayvan korkusu da bu kompleksden kaynaklanmaktadır. Kuşaklar boyunca süregelen, insanların psişik yaşamlarına değgin sorunlar, «baba karşısındaki tavırdan» kalkarak açıklanabilmektedirler. Totem ve Tabu'da geliştirilen bu düşünceler, Freud'ün eğitim sorununa yaklaşımını doğrudan etkileyeceklerdir. Çünkü, madem ki insanlık tarihi boyun-

---

(98) Antonello Armando, Freud et l'éducation, ESF

(99) La vie sexuelle, s. 13, PUF

(100) Totem et Tabou, «Le retour infantile du totemisme», s. 117, Payot

ca bütün kuşaklarda gözlenen ortak kavramlar vardır, o halde bir kuşağa yönelik olan eğitimden çok şeyler beklenilmemelidir. Freud'ün sonraki eserlerinde, psişik hayatın oluşumu sürecinde eğitime tanınan pay gittikçe azalacaktır. Freud 1928'de, çocuğun özümlediği Üst-Ben'in sertliğinin, ağırlığının hiçbir şekilde, çocuğun maruz kaldığı muameleyi yansıtmadığını yazmaktadır (101). Birisi diğerinden bağımsız durumda görünmekte, büyük bir şefkatle büyütülen çocuk, çok sert bir ahlâksal vicdan özümleyebilmektedir. Freud'e göre, (Fr. Alexander ve Aichhorn'un kitaplarının gösterdiği gibi demektir) hastalığa yol açan iki pedagojik yöntem vardır: Fazla sertlik ve çocuğu şımartıcı eğilim. Çok zayıf ve herşeye göz yuman bir baba, çocuğun çok katı bir Üst-Ben oluşturmasına fırsat verecektir. Çünkü, çocuk, etkisi altında bulunduğu sevgi karşısında, saldırganlığını içeriye çevirmekten başka çıkar yol bulamayacaktır. Sevgisiz büyüyen çocukta ise, Ben ve Üst-Ben arasındaki gerilim düşmekte ve bütün saldırganlık dışa yönelmektedir. Freud, bir başka yazısında (1932), psikanalizin pedagojiye uygulanmasına daha fazla yer vererek, analizin pedagojik önemine dikkat çekiyor. Yaşamın ilk yıllarının (beş yaş dolaylarına kadar) yetişkinin cinsel yaşamını son derece önemli bir biçimde etkilediğini söyleyen Freud, çocukluğun zor bir yaşam dönemi olduğunu, çünkü çocuğun kısa bir zaman süresince binlerce yılda oluşmuş bir kültürü özümlemek zorunda kaldığını belirtiyor (102). Freud bu yazısında, çocuklara yönelik analitik tedavinin uygulanmasının, onların ilerki yaşamlarında karşılaşacakları birçok zorluğu ortadan kaldıracağını savunuyorsa da, yine de, psikanalizin eğitime uygulanmasıyla elde edilecek sonuçlar konusunda fazla iyim-

(101) Malaise dans la civilisation, s. 86, PUF

(102) Nouvelles conférences sur la psichanalyse, s. 193 - 207, Gallimard

ser değildir. Freud, bütün çocuklara (difteriye karşı aşılanmaları gibi) koruyucu bir önlem olarak analizin uygulanmasının çok yarar sağlayacağını, fakat bu projenin mevcut toplumsal örgütlenme içinde olanaksız olduğunu söylüyor. Bu durumda, asıl amacı çocuklara içgüdülerini tutmayı öğretmek olan eğitime, psikanalizin etkisi nasıl olabilir? Bir yandan içgüdülerin bastırılıp yasaklanması nevrozlara yol açmakta, öte yandan, çocuğa mutlak bir özgürlük tanımak hem anababaların yaşamını çekilmez kılmakta, hem de çocuğa zararlı olmaktadır. Freud'e göre, eğitimde bu iki ucun ortası bulunmalı, en fazla yararlı ve en az zararlı olacak bir «optimum» aranmalıdır. Neyin ne zaman, nasıl yasaklanacağına karar verilmelidir. Fakat bu «optimum» bulunsa bile, eğitim, hastalık etkenlerinden yalnızca birisinin etkisini, yani çocuğun rastlantısal sarsıntılarının etkisini ortadan kaldırabilir. Diğer etkeni, yani «başeğmez bir itkisel (pulsionnel) yapının gereklerini» ortadan kaldırmayı asla başaramayacaktır. Freud'e göre, eğitimin tarafsız olmadığı ve çocuğu yerleşmiş toplumsal düzene uydurmaya yöneldiği, haklı olarak ileri sürülmektedir. Fakat eğer mevcut toplumsal kurumların eksikliklerine inanmışsak, psikanalitik verilere uygun olarak, yapılacak bir eğitimi bu kurumlara uygun düşürmeye yönelemeyiz. Bu tür bir eğitimde, hâkim toplumsal konvansiyonların dışında, daha yüksek düzeyli, değişik bir amaç izlemek gerekir. Ama, Freud bu uslamlamanın savunulamayacağını ve bu görevin psikanalizin yetkisinde olmadığını söylemektedir. Nasıl zatürriyeye yakalanan bir hastanın başucuna çağrılan doktor, hastanın iyi ya da kötü bir insan olduğuyla, yaşamayı hak edip etmediğiyle uğraşmıyorsa, psikanaliz de benzer bir biçimde, mevcut toplumsal kurumlarla olan ilişkisi içinde işlevini sürdüren eğitime yaklaşırken, kendini ilgilendirmeyen sorunlarda taraf olmamaktadır. Psikanalitik eğitim, bu eğitimi alanları devrimci yapmaya yönelmekle, kendine düş-

meyen bir sorumluluğu üstüne almış olacaktır. Psikanalitik eğitimin görevi, çocukları olabildiği kadar sağlıklı ve çalışmaya yetenekli kılmaktır. Zaten, psikanalizin içinde taşıdığı devrimci etkenler, psikanaliz tarafından biçimlendirilmiş çocuğun daha sonra gericiliğin ya da baskının yanında yer almasına fırsat vermeyecek kadar zengindir.

Freud'ün yapıtlarında fazla yer vermediği, psikanalizin pedagojiye uygulanması sorunuyla, kızı Anna Freud ve bir başka kadın psikanalist, Mélanie Klein özellikle ilgilendiler. Anna Freud, 1930'da psikanaliz ve pedagoji arasındaki ilişkiler» (103) üzerine verdiği bir konferansta, psikanalizin pedagojiye üç şey kazandırdığını söylemektedir: Mevcut eğitsel yöntemlerin eleştirisi, eğiticinin insan üzerine bilgisini genişletip, çocuk ve yetişkin eğitici arasındaki karmaşık ilişkinin daha anlaşılır kılınması ve bir tedavi yöntemi olarak, analizlerle, çocuğun eğitimi boyunca aldığı yaraları gidermeye çalışmak. Mélanie Klein da, yirmili yıllarda yazdığı yazılarında, bütün eğitim türlerinin (ne kadar anlayışlı olursa olsun) kaçınılmaz olarak belli bir başeğme ve direnişe yol açtığını ve yine kaçınılmaz olarak, kültürel gelişmenin ve eğitimin bir zorunluluğu olarak bütün bireylerde az ya da çok belli bir bastırmanın varolduğunu savunmaktadır. Psikanalizin verileri üzerine kurulu bir eğitimin yapabilecekleri, bastırmayı en aza indirmek ve onun zarar verecek etkilerini engellemeye çalışmaktır (104). Psikanaliz, eğitimin ilkelerine dokunmadan, ona yalnızca bir yardımcı olarak hizmet etmelidir. Freud gibi Mélanie Klein da, psikanalizin (pedagojiye uygulanırken) mutlak tedavi edici bir gücü olduğuna inanmamaktadır. Çünkü komplekslerin ne ölçüde doğuştan, ve soyaçekimden ne ölçüde doğuştan

(103) Anna Freud, Initiation à la psychanalyse pour éducateurs, s. 63-77, Privat

(104) Mélanie Klein, Essais de psychanalyse, s. 53, Payot.

itibaren biçimlendiği o kadar açık değildir (105). Ayrıca, psikanalizin okul çağındaki çocuklara sağlayacağı yararlar daha da sınırlıdır. Psikanalizden haberdar, hattâ mümkünse analizden geçmiş bir öğretmen, bu nitelikleri taşımayan meslektaşından çok daha olumlu bir biçimde çocuğun iç çatışmasını hafifletebilirse de, çocuğun okul ve öğretmen karşısındaki davranışları daha okul öncesinden (özellikle babasıyla olan ilişkisinde) biçimlendiği için, analizin okul öncesinde yapılması çok daha yararlı olacaktır.

Freud'ün ve pedagojiyle özellikle ilgilenmiş olan psikanalistlerden Mélanie Klein ve Anna Freud'ün psikanaliz - pedagoji ilişkisiyle ilgili olarak şimdiye kadar kısaca aktarmaya çalıştığımız düşüncelerinden de anlaşılacağı gibi, gerçekten, Neill'in nayif iyimserliği (Battelheim'in dediği gibi) Freud'cü kötümserliğe ters düşmektedir. Herşeyden önce, gerek Freud, gerek Mélanie Klein ve Anna Freud, bir kurum olarak Okul'u ve eğitimin toplumsal işlevini asıl konuları olarak seçmektedirler. Bu psikanalistler Okul'un ve eğitimin gerçek işlevini ortaya koyuyorlarsa da (ve bu işlevi çoğu yönleriyle eleştiriyorlarsa da), eğitime başka bir amaç kazandırmanın, hem psikanalizin sorunu olmadığına, hem de değişik amaçlarla donatılmış bir eğitimin de (psikanaliz üzerine dayansa da) eskilerden farklı olmayacağına inanmaktadırlar. Oysa, Neill'in ortaya koyduğu deney psikanalizden yararlanmakla yetinmemekte, varolan eğitim sisteminin ilkelerini de tamamlamaktadır.

Neill'in gerçekleştirdiği türden, psikanalizi temel alan (psikanalizin reichcı yorumuyla da olsa) okulların sayısı fazla değildir. Buna karşılık, okul çağındaki problemli çocuklara yönelik ve psikanalizden etkilenen kurumların sayıları hergün artmaktadır. Okulda başarısız olan çocukların devam ettikleri bu kurumların hepsinde, psikanalizin işlevi aynı biçim-

(105) a.g.e. s. 83

de anlaşılmamaktadır. Çocuklara yönelik bu çeşitli uygulamalar psikanalizin kavramlarını değişik amaçlar için kullanmakta, «tedavi»den değişik şeyleri anlamaktadırlar. Bu uygulamaları kabaca iki grupa ayıracak olursak, birinci gruptaki uygulamaları yürütenler, «tedavi»den «hasta»nın toplumsal düzenle tekrar bütünleşmesini anlarlarken (belli bir eşikten sonraki kliniklere ve hapishanelere kapatarak bu «bütünleşmeyi» sağlarlarken), ikinci gruptakiler, düzenin korunması ve otoritenin yanında yer alan ve psikanalizi bir yardımcı teknik olarak kullanan bu geleneksel ve reformcu psikiatri uygulamalarına karşı çıkmaktadırlar. Bu psikanalistler, çocuklarda görülen zihinsel bozuklukların açıklamasını psikanalizin kavramlarıyla yaparlarken, aynı zamanda kurumları da (okul, aile, vb.) unutmamakta ve «hasta»nın hikâyesinde önemli bir rolü olduğuna inandıkları bu kurumları da kıyasıya eleştirmektedirler. Françoise Dolto, «okulda sıkılmak bir zekâ belirtisidir» derken, Bonneuil «okul»unun kurucusu Maud Mannoni daha da radikal bir tavırla, medikal ve pedagojik tekeli tartışmaya sokmadan, bu alanlarda yeni şeylere kalkışılamayacağını söylemektedir (106). Mannoni'ye göre, psikanalizin kavramları pedagoji ve psikiatride yalnızca normatif bir biçimde, yani mevcut topluma hazırlama biçiminde kullanılmıştır. Psikanaliz, pedagojiye yönelik uygulamalarında yalnızca bir teknik olarak anlaşılmış, psiko-pedagojik merkezlere sokulan psikanaliz, bu kurumları yeniden düzenleyeceğine (bu kurumlara «veba»yı sokacağına), kurumlar tarafından «sindirilmiştir.» Psikanaliz, ortaya bir politik problem sunacağı yerde, kurumlardaki krizin örtülmesine yardımcı olmuştur.

XIX. yüzyıldan itibaren pedagoji ile ilgilenmeye başlayan tıp (Dr. D.G.M. Schreber örneğinde olduğu gibi), bu alandaki ideolojik iktidarını yüzyılımızda çok

(106) Maud Mannoni, Education impossible, Seuil

daha güçlendirmiştir. Thomas Szasz'ın gösterdiği gibi, doktorlar okullara gittikçe daha fazla yerleşmekte, okullar gittikçe hastanaye benzemektedirler. Hemen her okulun yanında, problemli çocuklara yönelik bir merkez açılmakta, çocuklardaki uyumsuzluklar, psişik bozukluklar bu merkezlerde erkenden ortaya çıkarılarak, «tedavi» edilmek istenmektedir. Psikiatri (psikanalizi de bir yardımcı teknik olarak kullanarak) gittikçe artan ideolojik iktidarıyla, «sağlık» ve «hastalık» sınırlarını çocuklarda çok erkenden belirlemek istemektedir. Topluma uyumsuzluk gösteren çocuklar, bu uyumsuzluğu büyük ölçüde hazırlayan kurumlar düşünülmeksizin, «çocuk ruh sağlığı» merkezlerinde bakıma alınmaktadırlar. Psikiatrinin tekelindeki bu «ruh sağlığı» anlayışına göre, yetişkinlerin dünyasında olduğu gibi çocukların dünyasında da, «uyum» ve «uyumun sağladığı başarı», sağlıklı olmanın göstergesidir. Nasıl, yıllardır şeritte çalışan bir işçinin deliliğin sınırlarını zorlarken psikiatriden aldığı öğüt, sakinleştirici almaktan (ya da uyumsuzluğun devamında akıl hastanesinin yolunu tutmaktan) ibaretse, iki yaşından itibaren eğitim kurumlarına sokulan ve başarısız olan çocuğa gösterilen tek kapı da, sakinleştirici psiko-pedagojik merkezlere açılmaktadır. Fakat, asıl «problemli işçi»nin şerite tam uyum gösteren işçi olması gibi, asıl «problemli öğrenci» de, okula tam bir uyum gösteren öğrencidir. Hattâ F. Dolto'nun söylediği gibi, okula tam bir uyum sağlamak, nevrozun önemli bir belirtisi olarak da görülebilir.

İLLİCH YA DA OKULUN BÜYÜYEN AVLUSU

«Okula ya da başka bir yere gitmek zorunluluğuyla, kiliseye gitmek zorunluluğu arasında fazla bir fark

yoktur» diyor İvan İllich (107). Son yıllarda, eğitim sorunundan söz edilirken adı anılmadan geçilmeyen bu yazara göre, «toplumun okulsuzlaştırılması»nın zamanı gelmiştir. İllich'in okul'a değgin düşünceleri, enerjiden sağlığa kadar endüstri toplumunun birçok kurumunu konu edinen diğer çalışmalarıyla bir bütünlük oluşturmaktadır (108). İvan İllich'e göre, Okul sistemi endüstri toplumunda diğer alanlarda da tekrarlanan senaryonun tipik bir örneği durumundadır. Zengin ülkelerde olduğu kadar yoksul ülkelerde de hâkim kılınmaya çalışılan eğitim sistemleri, seri halde, uzmanlaşmış işçiler, uslu ve yazgısına boyun eğen tüketiciler üreten güçlü araçlardır. Bu eğitim sistemleri bir hizmet üretmektedirler. Fakat, endüstri toplumunda, aşırı hizmet üretimi de, aşırı mal üretiminin doğurduğu yıkıcı ve felâketli sonuçları aynen taşıdığından, mal üretiminde olduğu gibi hizmet üretiminde de belli bir eşik aşılmamalıdır. Belli bir sınırdan sonra, toplum kendi yıkımını üretmekte, doğa doğallıktan çıkmakta, insan üretimde ham madde durumuna düşmektedir. Modern endüstri toplumunda denetimden çıkmış bir mal üretimi korkunç boyutlara varan savurganlığıyla doğayı ekolojik felâketlere sürüklerken, tıp insanları iyileştireceği yerde hasta kılmakta, okul yaratıcılığı budayarak koşullandırılmış üretici - tüketiciler üretmektedir. Bütün insani gereksinimler gibi bilgi de bir meta durumuna gelmekte, bu metanın üretilip pazarlanmasının tekeli ise okulun elinde bulunmaktadır. Modern toplumda her gereksinim ancak kurumsal bir yanıtla karşılanabilmekte, kurumlar olmadan insanlar en basit gereksinimlerini bile karşılayamaz, yaşamlarını düzenleyemez duruma gelmektedirler. İnsan, öğrenmek istiyor-

(107) İvan İllich, La convivialité, s. 93, Editions du seuil

(108) İllich'in aynı yayınevinde çıkmış diğer kitapları: «Libérer l'avenir», «Energie et Equité» ve Une société sans école»

sa Okul'u, hastaysa Hastane'yi, güvenlik istiyorsa Polis'i, barıştan yanaysa Ordu'yu, «uygarca yaşamak» arzusundaysa Fabrika'yı düşünmek zorundadır. İllich'e göre, insanlar gereksinimlerini karşılamak için kurumlardan başka yere bakamaz duruma gelince, ortaya yeni yoksulluk ölçüleri, tanımları çıkmaktadır. Meksika'da on yıl önce insanlar evlerinde ölüp, dostları tarafından gömülürken, bu işi artık modern endüstri toplumlarında olduğu gibi kurumlar üstlenmektedir. Artık hastanede can verip, cenaze levazımatçılarının gömmediği kişi yoksul sayılmaya başlanmıştır. Eğitim konusunda durum farklı değildir: Meksika'da üç yıl eğitim görmemiş kimseye «yoksul» denirken, Newyork'da bu sınıfa girmemek için oniki yıl okula gitmiş olmak gereklidir. (Ayrıca Meksika'da A.B.D. ne kıyasla yoksuldur, çünkü zorunlu eğitim süresi daha kısadır.) Değerler kurumlaşınca diyor İllich, modern toplumun insanları iyi yaşamanın, kendileri ve toplum tarafından vazgeçilemeyecek kabul edilen değerleri belirleyen kurumlara sahip olmaktan ibaret olduğuna inanıyorlar.

İllich'in ard arda yayımladığı kitaplarında çarpıcı bir biçimde sergiledeği sorunlar, aslında Frankfurt Okulu'ndan bazı düşünürlerin yıllar öncesinden başlattıkları tartışmaların konusudur. Adorno ve Horkheimer'in, Marcuse'ün uygarlık üzerine geliştirdikleri düşünceler, günümüzde Frankfurt Okulu'nun en önemli mirascısı sayılan Habermas'ın çalışmalarının da temel sorunsallarından birisi olmaya devam etmektedir. Endüstri toplumunda bilim ve tekniği bir ideoloji olarak gören bu yazarlar, sağdan olduğu kadar soldan da gelen ağır eleştirilere hedef olmuşlardır. Bilim ve tekniğin insanlığı selâmete çıkaracağı yolundaki mutlak inancı siyasal-militer teknokratlarla paylaşan kimi soldan yazarlar, bilindiği gibi sırasında Marcuse'ü «CİA ajanı» olarak «ifşa etmek»den bile geri kalmamışlardır! Fakat, bu «mühendis solcu»larla ilgileri olmayan ciddî marksist düşünürle-

rin, kabaca «uygarlık sorunu» olarak adlandırabileceğimiz bu konuda getirdikleri eleştirilerin de üstlerinden belli bir «dogmatikliği» atamadıklarını söyleyebiliriz. İtalyan marksistlerinden Colletti'nin Marcuse üzerine notları bu münasebetle hatırlanabilinecek en iyi örnektir (109). Colletti'nin Marcuse eleştirisi, özetle, toplumsal ilişkilerin merkezi rolünün unutulduğunun vurgulanması etrafında gelişmektedir. Colletti'ye göre, gerek «Aydınlanma'nın diyalektiği»nin yazarları Adorno ve Horkheimer'in, gerek «Tek boyutlu insan»ın yazarı Marcuse'ün merkeze koydukları tez, bilimin «burjuva dünyasının bir aygıtı» olduğu düşüncesidir. Frankfurt Okulu'nun bu düşünürleri suçlamalarına asıl hedef olarak bilimi, tekniği, «endüstri toplumu»nu seçerlerken, toplumsal ilişkiler sistemini atlamaktadırlar. Bu düşünürler için demektedir Colletti, «kötülük, toplumun örgütlenmesinin belirlenmiş bir biçimi, belli bir toplumsal ilişkiler sistemi değil, endüstridir, teknikdir, bilimdir.» Yabancılaşma ve fetişizm ücretli emeğin, sermayenin değil, doğrudan tekniğin, bilimin ve endüstrinin ürünleridir. Kapitalizmle sosyalizm arasında hiçbir fark gözetmeyen bu yazarların eleştirilerini yönelttikleri endüstri, sınıfsal bağlamından kopuk «kendinde» bir endüstridir. Söz konusu ettikleri, makinanın kapitalist kullanımı ya da sermaye olarak makina değil, «olduğu gibi makina»dır. Colletti'ye göre, bu düşüncenin kökleri, «bilime karşı idealist tepki» olarak nitelenebilecek bir felsefi anlayışta bulunmakta, «genç Lukacs» ve Heidegger ise bu anlayışın en göze çarpan savunucuları durumundadırlar. Özetle, Colletti için üzerinde durulacak asıl sorun, sözünü ettiğimiz yazarların belirttikleri gibi bilim, teknoloji ve endüstri değil, bunların nasıl kullanıldığıdır. Eleştirilerin he-

(109) Lucio Colletti, «de Hegel à Marcuse», «Note sur Marcuse», De Rousseu à Lénine, Gordon-Breach, Paris; Le marxisme et Hegel, Editions Champ Libre, s. 176-179

defi, makinalar değil makinaların kapitalist kullanımı, endüstri değil kapitalist endüstri olmalıdır.

Colletti, Adorno ve Horkheimer'in uygarlık üzerine yazdıklarını tarihle çatışma içinde bulunan metinler olarak nitelerken, ya da Marcuse'ün endüstri toplumuna getirdiği eleştirilerde lonca düzenine duyulan bir özlemin izlerini bulurken sanıyoruz büyük bir haksızlık yapmaktadır. Colletti'nin bu konudaki eleştirileri ne kadar ince de olsa, sonuçta yine de, bilim-teknik-endüstri üzerine kurulu ve giderek mevcut iktidarları tek başına meşru kılmaya yetecek bir duruma gelmekte olan bir ideolojinin dışına çıkamamaktadır. Herhalde kabul etmek gerekir ki, ne «terör ve uygarlık birbirinden ayrılamazlar» diyen Adorno ve Horkheimer, ne de «teknik ilerlemenin dinamiği sürekli olarak politik içeriği içinde taşıdı, tekniğin Logos'u uzamış bir tutsaklığın Logos'u haline geldi» diyen Marcuse, Colletti'nin iddia ettiği gibi «bilimin ve anlığın romantik bir eleştirisi»ni değil, tersine «kapitalizmin tarihsel-toplumsal eleştirisi»ni yapmaktadırlar. Marcuse, bilim ve tekniğin, teknoloji ve politikanın ilişkilerini incelerken, Galile'den bu yana gelişen modern bilimin teknikle gittikçe bütünleştiğini ve teknolojinin kendisinin toplumsal hâkimiyet ve denetimin bir biçimi olduğunu göstermek istemektedir. Bilimsel yöntem insanın doğayı gittikçe daha etkili bir biçimde hâkimiyet altına almasına izin verirken, aynı zamanda da insanın insan tarafından etkili bir biçimde hâkimiyet altına alınmasına olanak verecek araçları üretmiştir. Günümüzde teknoloji, politik iktidarın gittikçe yayılarak kültürün bütün alanlarını içinde eritmeye çalışmasını haklı çıkarmaktadır. Teknoloji böyle bir dünyada, insan özgürlüğünün eksikliğini de rasyonel kılmakta ve «kendi yaşamını belirlemenin, otonom olmanın «teknik olarak» olanaksız olduğunu» ortaya koymaktadır (110). Tekno-

(110) H. Marcuse, L'homme unidimensionnel, Minuit, s. 201

lojinin gücü «şeylerin araçlaştırılması» yoluyla kurtarıcı olabilecekken, «insanların araçlaştırılması» yoluyla kurtuluşa bir engel durumuna gelmiştir. Marcuse'ün sözünü ettiğimiz tezlerini bir makalesine konu edinen Habermas da, bilim-teknik-politik hakimiyet üçlüsünün özellikle XIX.yüzyılın sonundan itibaren hızlı bir bütünleşme sürecini yaşamakta olduklarını söylüyor(111). Galile'den bu yana gelişen (ve teknik olarak kullanımını biçiminde taşıyan) modern bilim, geçen yüzyılın sonlarından itibaren teknikle karşılıklı bağımlılığını gittikçe artırmıştır. Bilim ve teknik arasında bir geçiş kapitalizmde her zaman için varolduysa da, bu uygulamalar bir bütünleşme göstermeden, ayrı ayrı gerçekleşiyordu. Ama artık söz konusu olan eğilim, «tekniğin bilimselleştirilmesi» dir. Artık bilim, teknik ve bunların endüstri açısından değerlendirilmesi tek bir sistemde bütünleşmişlerdir. Bu arada, endüstri ile ilgili araştırmalar, devletin özellikle askeri alanda teşvik ettiği bilimsel ve teknik araştırmalara da sıkı bir biçmde bağlanmışlar ve bütün bu araştırmalar ekonomik rekabet ya da askeri nedenlerle büyük bir gizlilik içinde yürütülür olmuşlardır. Bilim-teknik beraberliği gittikçe politik bir nitelik kazanırken, politikanın kendisi de «bilimselleşmektedir.» «Askeri-endüstriyel kompleksler» doğmuş, üniversiteler ve askeri kurumlar birlikte yaşar duruma gelmişlerdir. A.B.D.'nde olsun Sovyetler Birliği'nde olsun, bilimsel araştırmaların birinci sıradaki müşterileri savunma (!) örgütleri olmuştur. Artık mevcut bilim ve tekniğin kapitalist ya da sosyalist kullanılma biçimlerinin mümkün olduğu yolundaki bir tez savunulmayacak duruma gelmiştir. Mevcut bilim ve teknik ancak kullanıldıkları biçimde varolabilirler. Hattâ, artık bilim ve tekniğin belli projeler doğrultusunda «kullanımı»ndan da söz edile-

(111) J. Habermas, La technique et la science comme «idéologie», Gallimard

mez. Bilim- teknik-endüstri kavramları etrafında oluşan bir ideoloji modern endüstri toplumunda her alana damgasını vurmaktadır. Doğayı denetim altında tutmak, toplumu denetim altında tutmakla paralellik taşımaktadır.

Galile'nin gözlemlediği yıldızlar diyor Marcuse, Antik Çağ'da görülen yıldızların aynıydı, fakat söylemin ve eylemin dünyası değişmişti. Gözlemlemek, deneylemek, verileri yöntemli bir biçimde düzenleyerek belli şeyler önerip sonuca vardırmak gibi etkinlikler nötr bir kuramsal alanda gerçekleşmiyorlar. XVII.yüzyılın mekanist devriminin temelinde öncekilerden farklı bir doğa anlayışı yatmaktadır. Lenoble'ün belirttiği gibi, XVI.yüzyılda doğa henüz bilim tarafından kazanılmamıştı(112). Bu yüzyılda düşünsel gelişimin etkin ögesi estetikti. Rönesans'ın doğaya yüklediği çılgın taşkınlık onun kazanılmasına bir engeldi. Galile ile birlikte, doğa evrensel tanrıçalık mertebesinden bir makina duumuna düştü. 1632'de Galile'nin yayımladığı «İki dünya sistemi üzerine diyaloglar» başlıklı kitabında tartışanlar mühendislerdi. Yunanlılardan beri küçümsenen teknik ve mühendislik toplumsal hiyerarşi içinde kendisine önemli yerler açıyordu. Mühendis, bilgin mertebesine ulaşıyordu. Mühendis-bilginin taşıyıcısı olduğu, sahibi ve efendisi olunacak yeni bir doğa anlayışı gelişiyordu. Mühendis Tanrı'nın yarattığı doğayı artık mühendis bilgin de anlamak istiyor, onun yasalarını, «dilini» bulmaya çalışıyordu. Doğa yasaları kavramı beliriyor, Galile, «büyük doğa kitabı matematik dilinde yazılmıştır» diyordu. Descartes'a göre, yaşam için çok yararlı bilgilere ulaşmak mümkündü. Eğer, okullarda öğretilen spekülâtif felsefe yerine, bize ateşin, suyun, havanın, yıldızların, göklerin, etrafımızdaki bütün cisimlerin hareketini ve gücünü tanıtabilecek bir pratik bulunabilirse, kendimizi «doğanın

(112) R. Lenoble, Histoire de l'idée de nature, Albin Michel

efendisi ve sahibi» kılabilirdik. Mimariden anatomiye, tulumbadan fitilli tüfek mermisine kadar birçok konuyla ilgilenen, mektuplarında teknik krokiler çizen Descartes'ın tıp karşısındaki tavrı, «bilim-teknik»e ne umutlar bağladığını en güzel biçimde açıklıyordu: İnsan mekanizmasının ve uygun bir rejim bilgisinin gelişmesiyle, tıp insanları birkaç yüzyıl yaşatabilecektir (113). Burada ayrıca ilginç olan, XVII. yüzyılda bir yandan bütün cisimlere özgü doğa yasaları anlayışı gelişirken, öte yandan bütün insanlara yönelik bir doğal yasa anlayışı da gerçekleşiyordu (114).

Doğa üzerinde mutlak hâkimiyet kurma iddiasında olan bilim ve tekniğin, insanlar üzerinde mutlak hâkimiyet kurmaya yönelik iktidar biçimleriyle birlikte geliştiği tezi, günümüzde gittikçe önem kazanan ekoloji tartışmalarında hergün biraz daha açıklığa kavuşmaktadır. Kavramları epeyce eski olan ekoloji, son yıllardaki tartışma ve eylemlerin etkisiyle artık bir kültürü, bir toplumsal hareketi de belirtiyor. Geçen yüzyılda başlayan hızlı endüstrileşmenin çıkmazlarının giderek ortaya çıkması, bilim-teknik-endüstri üçlüsünün taşıyıcısı olduğu bir «uygarlık tarihi»nin de çıkmazda olduğunu gösteriyor. Kapitalizmle birlikte gelişen ve günümüzde gelişmiş kapitalist ülkeleri olduğu gibi, «sosyalit ülkeler»i ve «gelişmekte olan ülkeler»i de peşinden sürükleyen bu «refah anlayışı» artık «nesnel engeller» karşısında duraklamak zorundadır. Bugün görülmektedir ki, insanlar «doğayı yenerken» birbirlerini de yenmektedirler. Bir yüzyıla yakın bir zamandır doğayı yenen endüstri, bu tempoyla giderse yakında yenilecek doğa bulamıyacaktır. René Dumont'un verdiği rakamlara göre, 1882-1952 yılları arasında tarım yapılabilecek

(113) bkz. Samuel S. de Sacy, Descartes, Seuil

(114) bkz. «La loi humaine et les lois de la nature», J. Needham, La science chinoise et l'Occident, Seuil

«iyi» arazilerin oranı %83 den %41'e düşmüş, ormanların 1/3'ü ortadan kalkmıştır. Her yıl %0,03 artmaya devam eden havadaki karbonik gaz oranı yalnızca 1830-1930 yılları arasında %14'lük bir artış göstermiştir. Yakın bir zamanda (29-64 yıl) altın, gümüş, kurşun, petrol vb. rezervleri tükenecektir. Michel Bosquet'nin belirttiği gibi, şimdiye kadar bir endüstri işletmesindeki üç etkenden yalnızca ikisi yeniden-üretime sokuluyordu. Yenilenenler yalnızca bu iki etken, yani üretim araçları ve emek-gücü idi. Doğal kaynaklar hiç tükenmeyeceği sanılan, bedava (hava), yeniden-üretime sokulmayan bir etkendi. Üretim araçlarının yeniden-üretimini belli yasalar (rekabet vb.) zorunlu kılarken, emek-gücünün korunması, yenilenmesi için zamanla sendikalar doğarken, doğal kaynaklar etkenini söz konusu eden yoktu. Ekoloji bugün bu etkeni tartışmaya sokmaktadır (115).

Ekolojistlerin yeni bir kültür üretmek yolunda geliştirdikleri tezleri şöyle özetleyebiliriz: 1 — Özellikle gelişmiş ülkelerin içinde bulundukları savurganlık ilelebet devam edemez. 2 — Ekonomik büyümenin, mal ve hizmet üretimindeki artışın insanları daha mutlu kıldığı, eşitsizliği ortadan kaldırdığı, daha özgür bir toplum yarattığı söylenemez. 3 — Gelişmemiş ülkelerin kendilerine hedef olarak gelişmiş ülkelerdeki yaşam düzeylerini seçmeleri gerçekleşmesi olanaksız bir düştür.

Gelişmiş ülkeler dünya nüfusunun %29'u ile, doğal kaynakların 4/5'ini kullanmaktadırlar. Yalnızca A.B.D. dünya nüfusunun %6'dan daha az nüfusuyla dünya alüminyum üretiminin %42'sini, bakır ve petrolün %33'ünü, demirin %28'ini, zink, gümüş ve kurşunun %25'ini harcamaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki üretim, savurganlığı zorunlu kılmaktadır. (1938'de Hollanda'da Philips firması tarafından üretilen ilk florasan tüplerin kullanım süreleri 10 000 saatken,

(115) bkz. M. Bosquet, Ecologie et politique, Seuil

daha sonra bu süre ticari nedenlerle 1000 saate düşürülmüştür). Beslenme sorununa ilişkin rakamlar, bu ülkelerdeki domuzlar ve ineklerin, yoksul ülke çocuklarının önlerinden alınan tahılları yediğini göstermektedir. Zengin ülkelerdeki hayvanlar, dünya tahıl üretiminin 1/3'ünü tüketmektedirler. Dünya soya fasulyesi üretiminin 2/3'ü bu ülkelerin hayvanları önüne konmaktadır. Avlanan balıkların büyük kısmı (1970'de dünya üretiminin %36'sı) hayvanlara verilmek üzere balıkununa çevrilmektedir. Normandiyalı ineklerin satınalma güçlerinin fakir ülkelerin köylülerininkinden fazla olması olgusundan kaynaklanan ve gelişmemiş ülkelere kabul ettirilen bir tarım politikası sonucunda, bu ülkeler geleneksel ürünlerini terkederek, ihracata yönelik, gelişmiş ülkelerin hayvanlarının beslenmesine yönelik ürünleri seçmektedirler. Mali'de kıtlık yıllarında yerfıstığı üretimi %25, pamuk üretimi üç misli artarken, beslenmeye dönük üretim %40 azalmaktadır. Gana'da toprakların %56'sında kakao üretilirken, buğdayının tamamını ithal eden Senegal'de toprakların %52'sine yerfıstığı ekilmektedir. Özetlersek, gelişmiş ülkelerin savurganlığı ilelebet devam edecek durumda değildir. Bu savurganlık içinde bir yandan doğal kaynaklar tükenirken, öte yandan yoksul ülke halkları gittikçe büyüyen bir açlık içine itilmektedirler. Birçok gereksinimin sistem tarafından yaratılıp yaşatıldığı (sırasında ortadan kaldırıldığı) bu gelişmiş endüstri toplumlarında, gelişen «refah»la birlikte insanlar daha mı özgür olmaktadırlar? Toplumda bütün etkinliklerin programlanmasına yönelen bilim - teknik - endüstri işbirliği, gittikçe, insanların karşısına onlarsız edilemeyecek, rasyonalitesine karşı konulamayacak, direnilemeyecek kurumlar ve yaşam biçimleri çıkarmaktadır. Teknoloji büyük boyutlar kazanınca, onun yönetimi de bürokrasiyi, merkeziyetçiliği, hiyerarşiyi gerektirmektedir. Toplumun denetiminden çıkan bir teknoloji demokrasiye hak tanımamaktadır.

(Hiçbir sendikacı bir nükleer santrala girip şarteli indiremez!) Tıp, seks, eğitim, kültür endütrileşmekte, insanların gereksinimlerini kendiliğinden, otonom bir biçimde sağlamaları olanaksızlaşmaktadır. Her gereksinim için kurumsal, endüstriel araçlara başvurmak zorunlu hale gelmektedir.

Gelişmemiş ülkelerin zengin ülkeler kadar endüstrileşmeleri mümkün değildir. Buna en başta doğa izin vermemektedir. Yoksul ülkelerdeki insanların başlarına, gelişmiş ülkelerde yaşayanlara olduğu kadar ne demir, ne çimento, ne de et düşebilir. A.B.D. nde uygulanan tarımsal teknikler eğer bütün dünya tarafından uygulansaydı, dünyada ne petrol (gübre), ne de temiz ırmak kalırdı. Eğer dünyadaki bütün insanlar gelişmiş ülkelerdekiler kadar et yemeğe kalksalardı, başka dünyalardan soya fasulyası getirtmek gerekirdi. Eğer bütün dünyadaki insanlar amerikan ailesinde olduğu gibi birer otomobil edinmeğe çalışsalardı, yeryüzünde asfaltlanmamış yer kalmazdı. Eğer dünyanın her yanında Newyork Times hacminde gazeteler çıkarılsaydı, kısa sürede ormanlardan iz kalmazdı. (Sayfalarının %90'ını reklâmların doldurduğu bu gazetenin her pazar sayısı 77 hektar Kanada ormanını ortadan kaldırmaktadır.) Eğer dünyadaki bütün ülkeler gelişmiş ülkeler gibi bir baştan öbür başa fabrikalarla donatılmış olsalardı, insanlar soluk alamazlardı. (200 milyon amerikalı, 5 milyar hintlinin yapabileceğinden fazla kirletiyor). Gelişmiş ülke endüstrilerinin ekolojik felâketler önünde duraklamak zorunda kaldığını ve yoksul ülkelerin seçtikleri modelin gerçekleşmesinin olanaksızlığını vurgulayan ekolojistler, çözümü bütün dünya için yeni bir kültür yaratmakta buluyorlar. Değişik bir teknoloji, değişik bir yaşam biçimi, yeni ilişkiler üzerinde düşünmeye çağırıyorlar: Şimdiye kadar hâkim olan «Nasıl üretmeli?» sorusunun yerine bir yenisini öneriyorlar: Niçin üretmeli? Davit Brower'dan aşağıya özetle

aldığımız sözler, doğanın efendisi olmak isteyen mühendis bilimcinin ne denli «ihtiraslı» olduğunu çok iyi anlatıyor:

Dünyanın yaratılışı 6 günde gerçekleşti (4 milyar yıl)

Dünya pazartesi doğdu.

Pazartesi - salı - çarşamba (öğleye kadar) şekillendi,

Hayat çarşamba (saat 12) başladı ve 4 gün boyunca gelişti,

Pazar (saat 16) büyük sürüngenler belirdi,

Pazar (saat 24'e 3 dakika kala) insan doğdu,

Pazar (saat 24'e çeyrek saniye kala) İsa,

Pazar (saat 24'e 1/40 saniye kala) endüstri devrimi başladı.

Ve şimdi (pazar geceyarısı) etrafımızda, 1/40 saniyedir yaptıklarının sonsuza kadar süreceğine inanan bir sürü insan bulunuyor (116).

XVII. yüzyıldan itibaren doğanın bilimin konusu olması gibi, geçen yüzyıldan bu yana da insanlar ayrı ayrı ya da gruplar halinde bilim konusu oldular. Auguste Comte, sosyolojiyi bir «toplumsal fizik» olarak görüyordu. Sözlükler ve ansiklopediler pozitivizmi, «metafiziği horgörme, bilime koşulsuz güven, deney kültüne, bilimler hiyerarşisine, ilerleme ve evrim kavramlarına inanç» şeklinde tanımlıyorlar (117). Bilimler hiyerarşisinde yerlerini alan değişik insan bilimleri, toplumun, bir grup insanın ve tek insanın «yasalarını» çıkarmağa yöneldiler. Giderek dinsel bir nitelik kazanan pozitivizmin getirdiği ilk kavram «ilerleme» ise, ikincisi «düzen»di. Comte'un sözleriyle, düzen herzaman ilerlemenin temel koşulunu oluşturuyordu. Pozitiv sosyolojinin kurucusu, şu an için

(116) Aktaran Brice Lalonde, quand vous voudrez, Pauvert, s. 61

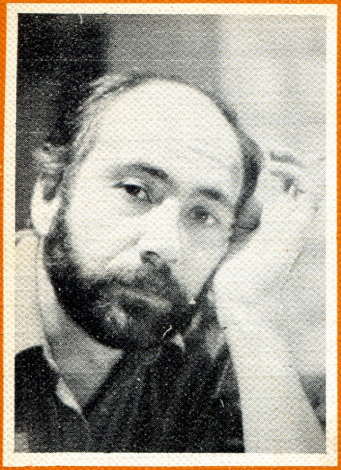
(117) bkz, René Vernedal, «La philosophie positive d'Auguste Comte», La philosophie et l'histoire, cilt 5

olanaksız olan mutluluğu gerçekleştirdiğimizde, itaat etmek, «değerli ve bilge önderler sayesinde davranışlarımızın genel yönetiminin sıkıcı sorumluluğundan kurtulmak ne kadar rahatlatıcıdır (118) derken, ilerleme ile gelecek, hiyerarşi üzerine kurulu bir düzeni de açıklıyordu. Bilimi bir yeni iman durumuna getiren pozitivizm, bilimsel bilgiyi ve tekniği bir ideoloji durumuna getiren teknisizm, ilerlemenin «düzensizliğe» katlanamayacağını söylemektedirler. (Burada ilginç bir nokta, dinsel biçime bürünen pozitivizmin endüstri toplumlarında fazla taraftar bulamamasına karşın, bu anlayışın politik-ideolojik bir karışımının diğer bazı toplumlarda epeyce etkili olmasıdır. R. Vernedal, bu karışımın güney Amerika ülkelerinde kökleşebildiğini, hattâ 1861 Brezilya devriminin pozitivist grupların eserleri olduğunu söylüyor. Bu tarihten beri brezilya bayrağı şu dövizi taşımaktadır: Düzen ve Terakki). Büyük fabrikaların, büyük hapishaneler, büyük hastaneler, büyük akıl hastaneleri, büyük kışlalar, büyük dersanelerle birlikte doğmaları rastlantı değildir. Thomas Szasz'ın belirttiği gibi, «Akıl Çağı»nda gerçekten insan olmak, Bilime, Teknolojiye, İlerlemeye hayranlık duymak anlamına geldiği için, bunların sağladığı nimetleri ister-istemez tepenlerin bilimsel-teknik müdaheleye uğramaları meşru kılınmıştır. «Makina doğa»dan sonra keşfedilen «makina insan» artık bedenini ve ruhunu bilim ve tekniğe emanet etmelidir. Bedeni gibi ruhu da bilimin (ve birlikte Devletin) konusu olmaktadır. Uyumsuzları (deliler, çalışmak istemeyenler, vb.) «tedavi» etmek için bilimin önerdiği kurumlar açılmalı, teknikler uygulanmalıdır. Simyanın değersiz madenleri oniki aşamadan geçirip altın yapmaya çalışması gibi, artık bir bilim konusu olan eğitim de çocukları belli sayıda aşamadan (beş mi? sekiz mi, oniki mi?)

(118) Aktaran H. Marcuse, Raison et Révolution, Minuit, s. 398

geçirerek iyi birer öğrenci - yurttaş yapmaya çalışmalıdır. (Simyacılar her zaman başarısızlığa uğruyorlardı diyor İllich, fakat yeni bir bahaneyle işlerine inatla yeniden koyuluyorlardı.)

Okul giderek çocukları daha küçük yaştan toplayıp, daha geç bırakmaya yönelirken, toplumdaki diğer kurumlar da gittikçe okullaşmaktadırlar. Çocuk - öğrencilerin yaşamlarını yetişkin - öğrenci olarak sürdürmeleri istenmektedir. «Öğrenmenin yaşı yoktur» özdeyişi, «öğrenciliğin yaşı yoktur»a dönüşmekte, «yurttaşlık» öğrencilik karşısında gerilemektedir. Giderek hakimiyetini kuran «sürekli eğitim» felsefesi çerçevesinde, öğrencilik artık yurttaşlığa geçiş için zorunlu görülen bir dönem olmaktan çıkıp, kalıcı bir nitelik kazanmaktadır. Çocukların okulda yurttaştan önce öğrenci olması gibi, toplumdaki diğer kurumlarda da yetişkinler yurttaştan önce öğrenci olarak kabul edilmektedirler. Hastanede, fabrikada, bürokraside yetişkinden istenen şey, bilenler ve bilgi karşısında öğrenciliğini korumasıdır. Okul bu anlamda, toplumdaki kurumların prototipidir. Bu anlamda, Okul'un avlusu toplumun bütününü içine alabilecek biçimde gittikçe genişlemektedir. Fakat burada önemli olan nokta, demokrasinin «öğrencilik»le birlikte varolmadığıdır. Demokrasiden söz edebilmek için yurttaşlık gereklidir. Çocuk öğrencilerin yurttaş kabul edilmedikleri Okul'da demokrasinin olmaması gibi, yetişkin öğrencilerden oluşan ve bir büyük Okul'a dönüşmüş toplumlarda da demokrasiden söz edilemez.



Türkiye'nin son yılları tam bir 'düşünce tembelliği' içerisinde geçti. Nedense, kültürel yapımızdaki tıkanmayı açma da aydınlarımız pek atak davranmıyor. Oysa, 'eski' yetmiyor artık... Yeni şeyler söylenmesi gerek.

Kürşat Bumin,yerleşik anlayışlara aykırı düşen, atak bir üslupla kaleme aldığı çalışmaları ile tanınıyor. **Batı'da Devlet ve Çocuk**'ta XVI. Yüzyıl Fransası'ndaki cizvit kolejlerinden günümüze çocuğun okul ve devlet ile ilişkisini tartışıyor.

Bu kitabı; yerleşik değer yargılarını sarsacak bir tartışmanın başlayabileceği umuduyla yayınlıyoruz.

DÜŞÜNCE DİZİSİ 5/17

alan yayıncılık