

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

özgür eğitim

Joel Spring



İngilizceden çeviren: Ayşen Ekmekçi



2.
BASIM

JOEL SPRING

Joel Spring, Cleveland, Case Western Reserve Üniversitesi'nde pedagoji profesörüdür. *Education and the Rise of the Corporate State* (1972; Eğitim ve Korporatif Devletin Yükselişi) adlı kitabın ve eğitim konusunda başka kitapların yazarıdır. Değişik eğitsel ve radikal dergiler için çok sayıda makale yazmıştır. Şu anda ise 2. Dünya Savaşı sırasındaki Amerikan ulusal eğitim politikası konusunda bir araştırmayla uğraşmaktadır.

Ayrıntı: 129
İnceleme dizisi: 43

Özgür Eğitim
Joel Spring

İngilizceden çeviren
Ayşen Ekmekçi

Kitabın özgün adı
A Primer of Libertarian Education

Black Rose Books/1975
basımından çevrilmiştir

Kapak resmi
Joan Miro

Kapak düzeni
Arslan Kahraman

Düzeltili
Memet Celep

Basıma hazırlık
Renk Yapımevi (0 212) 516 94 15

Baskı ve cilt
Mart Matbaacılık Sanatları Ltd. Şti. (0 212) 212 03 39-40

Birinci basım
Ocak 1991

İkinci basım
Ağustos 1997

ISBN 975-539-125-8

AYRINTI YAYINLARI

Piyerloti Cad. 17/2 34400 Çemberlitas - İstanbul Tel: (0 212) 518 76 19 Fax: (0 212) 516 45 77

Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://trantey.org>

Joel Spring
ÖZGÜR EĞİTİM



İçindekiler



— GİRİŞ.....	7
I. OKUL EĞİTİMİNİN RADİKAL ELEŞTİRİSİ.....	10
II. KENDİ KENDİNE SAHİP OLMA.....	27
III. BİLİNCİN GELİŞMESİ: MARX'TAN FREIRE'YE.....	51
IV. CİNSEL ÖZGÜRLÜK VE SUMMERHILL: REICH VE NEILL..	68
V. ÇOCUĞU ÇOCUKLUKTAN KURTARMAK.....	93
VI. BUGÜNÜN GERÇEKLİKLERİ VE GELECEĞİN ÜMİTLERİ.....	108

Özgürlükçü eğitim teorileri, toplumda başarılı olmuş herhangi bir radikal değişimin, kısmen halkın karakter yapısında ve tutumundaki değişikliklere dayandığı yolundaki inancın bir ürünüdür: Kendi içinde işgören yeni bir insan doğmadan yeni bir toplumun doğması mümkün değildir. Radikal pedagoji, otoriter olmayan ve devrimci karakter yapılarını destekleyecek yeni toplumsallaşma biçimleri üzerinde durur. Bu nedenle radikal pedagoji, sadece okuldaki geleneksel öğrenme modellerini değil; aynı zamanda, çocuk yetiştirme yöntemlerini ve ailenin örgütlenmesini de kapsar.

Radikal eğitim biçimlerinden söz ederken, bunların toplumu radikal olarak değiştirmekten çok ıslah etmeyi hedefleyen eğitime dayalı olarak hâkim gelişme akımlarının *dışında* yer aldıklarını

kabul etmek gerekir. Örneğin devlet okulları, yoksulların çocuklarını eğitip onların var olan toplumsal yapıda yer alabileceklerini varsayarak yoksulluğu ortadan kaldırmaya kalkışır. Radikal eğitim ise bu toplumsal yapıyı destekleyen toplumsal tutumları değiştirmeye çalışır. Radikal eğitimin ortaya koyduğu sorular, ıslaha yönelik bir eğitimin ortaya koyduğu sorulardan çok farklıdır. Bu ayrım Wilhelm Reich'in radikal ve gerici psikologlar arasında yaptığı ayrıma çok benzer: Gerici bir psikolog hırsızlık yapan yoksul insanlarla karşılaştığında onların çalma alışkanlıklarının nasıl sona erdirileceği sorusunu soracaktır; radikal bir psikolog ise neden bütün yoksul insanların hırsızlık yapmadığı sorusunu ortaya atacaktır. İlk yaklaşım, davranışın var olan toplumsal yapıya uygun olarak değiştirilmesini vurgulayacak, ikinci yaklaşım ise toplumsal yapının birçok yoksul insanı denetim altında tutan psikolojik özelliklerini tanımlamaya çalışacaktır.

Devlet okulu eğitimi ile radikal eğitim neredeyse birbiriyle çelişen kavramlardır. Devlet okulları hâkim toplumsal yapı tarafından desteklenirler ve bunun karşılığında yapıyı desteklemek için çalışırlar. Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilir, gelişme gösterebilir; ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar. Devlet okulunun reddedilmesi, radikal eğitim biçimlerinin tarihi gelişiminde önemli temalardan birini oluşturur –on sekizinci yüzyılda William Godwin'den yirminci yüzyılda Ivan Illich'e dek– ve bu ret, okulların, hâkim bir elit sınıfın çıkarları adına halkın ahlâk ve toplumsal inançlarının şekillendirilmesinde kullanılan bir araç olduklarını varsayan görüşe dayanır. Bu eleştiri geleneği on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllar boyunca, radikal grupların insanları ideolojik denetimden kurtaracak bir eğitim sistemini yaratmaya yönelik pratik çabaları ile birleşmiştir.

Bu eser, Anarşizm, Marksizm ve Freud yanlısı solun temel radikal eğitim görüşlerine eğilmektedir. Anarşizm, insanları her türlü tahakkümden kurtarmaya yönelik teknikleri geliştirmeye çalışan önemli bir radikal geleneği temsil eder. Anarşist Max Stirner'in on dokuzuncu yüzyılda vurguladığı gibi asıl sorun, insanları gerçekten kendi akıllarına sahip olma noktasına getirmektir. Bir diğer radikal gelenek, bilinç seviyelerini yükselterek ve düşünce ve öğrenmeyi toplumsal değişim ile birleştirerek ideolojik denetimden kurtulma-

ya çalışmıştır. Bu düşünce akımı, modern sanayi dünyasında insanın yabancılaşmasının üstesinden gelinmesini radikal değişimin ilk adımı olarak kabul etmiştir. Kökleri Marksist düşünceye dayanır ve modern dünyadaki en iyi temsilcisi Paulo Freire'nin eseridir. Freudcu solun geliştirdiği, A. S. Neill ve Wilhelm Reich'ı da kapsayan üçüncü gelenek, karakter yapısının değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tabii ki on dokuzuncu ve yirminci yüzyılın tüm radikal eğitimcileri, aile yapısının değişmesi ve kadının özgürleşmesinin gerekliliği üzerinde bir miktar durmuşlardır; bazılarına göre, örneğin Reich'a göre geleneksel ailenin ortadan kaldırılması ve özgür cinsel ilişkilerin geliştirilmesi radikal eğitimin ilk adımı olmalıdır.

Bütün bu grup ve düşünceler on dokuzuncu ve yirminci yüzyılda bir radikal eğitim geleneği oluşturmuşlardır. Bu, ne ortak bağlantılarla –ki bu tür bağlantılar olmuştur– ne de ortak kurumsal ilişkilerle bir araya getirilmiş bir gelenektir. Bu daha çok iktidar ve toplumsal yapıların tahakkümünün çocuk yetiştirme yöntemlerine ve ideolojik denetime dayandığı, devlet ve ekonominin gücünü ita-atkâr halktan aldığına dair ortak bir inanç birliğinden türeyen bir gelenektir. Bu gelenek içindeki radikaller sadece ortak bir eleştiriye sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda kadının özgürleşmesi, cinsel özgürlük, ailenin yeni örgütlenme biçimleri ve de özerkliğin önemini vurgulayan ortak bir alternatif görüşü de paylaşırlar.

I Okul eğitiminin radikal eleştirisi



Eğitime yönelik radikal yaklaşımın önemli bir ögesi, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkmasına gösterilen tepki olmuştur. Bu dönemde, devletin desteklediği ve düzenlediği okullarda genel zorunlu eğitim verilmesi yönünde sürekli bir eğilim vardı. Kitlesel okul eğitiminin amacı, vatandaş ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmektir. Toplumda radikal bir dönüşüm sağlamayı hedefleyenlerin, var olan toplumu sürdürmek üzere örgütlenmiş eğitim sistemlerine karşı oldukça eleştirel bir tutum takınmaları son derece doğaldır.

Radikal eleştirinin belli başlı temaları, okulun politik, toplumsal ve ekonomik gücü etrafında toplanıyor. Ulusal bir hükümetin denetimi altındaki devlet okulu eğitiminin, uyguladığı eğitim siste-

mi aracılığı ile kaçınılmaz olarak hükümetin buyruklarına körükörüne boyun eğecek, kişisel çıkarlarına ters düştüğünde ve akıldışı olduğunda bile hükümetin otoritesini destekleyecek ve “doğru ya da yanlış olsa da benim ülkem” türünden milliyetçi bir görüşü benimseyecek vatandaşlar üretmeye yönelik girişimlere yol açtığı, vurgulanan görüşlerden biriydi. Bir diğer radikal eleştiri konusu da okul eğitimi sistemlerinin, uygulanan eğitim süreci boyunca, monoton, sıkıcı ve kişisel tatmin vermeyen işlerde çalışmayı kabul etmek üzere yetiştirilmiş işçiler üretmede kullanılmaları olmuştur. Bu işçiler endüstriyel sistemin otoritesini kabul ederler ve bu sistemde herhangi bir köklü değişiklik arayışına girmezler. Bir başka ilgi alanı ise kitlesel okul eğitiminin gelişmesine eşlik etmiş olan, eğitim yoluyla toplumsal hareketlilik sağlandığı miti oldu. Bu mit, diplomaların toplumsal değer için tam bir ölçü ve toplumsal ödüller için bir temel olarak kabul edilmesine yol açmıştır ve üstelik bu diplomalar var olan toplumsal sınıf bölünmelerine göre dağıtılmaktadır. Eğitim, hareketliliği arttırmaktan çok, toplumsal sınıflar arasındaki bölünmelerin daha da keskinleşmesine yol açmıştır.¹

Bu konular üç büyük eğitim eleştirmeninin çalışmalarında işlenmiştir: William Godwin, Francisco Ferrer ve Ivan Illich. Godwin devletin özgül ideolojisini okullarda yayabilmesi ile kazanacağı politik iktidara karşı çıkan ilk eğitim eleştirmenlerinden biriydi. Francisco Ferrer kitlesel devlet okulu eğitimine ve bu eğitimin on dokuzuncu yüzyılın yeni sanayi ekonomileri için iyi –eğitilmiş ve iyi– denetlenen işçiler üretmedeki rolüne eğilmiştir. Ivan Illich okul eğitimi ile toplumsal sistem arasındaki ilişkiye yönelik eleştirilerin son temsilcilerinden biridir. Bütün bu konular ileriki bölümlerde daha detaylı olarak ele alınacaktır, çünkü bir anlamda radikal eğitim teorileri bu eleştirmenlerin saldırdığı birçok şeyin *karşıtını* üretmeye yönelik çabalardır. Radikaller, politik ve toplumsal sistemin buyruklarını itaatkâr bir şekilde kabul etmeyecek, otoriter olmayan kişiler yaratacak bir eğitim sistemi ve bir çocuk yetiştirme süreci aramışlardır.

1. Samuel Bowles, “Understanding Unequal Economic Opportunity”, *American Economic Review*, Cilt LXIII, Sayı 2, Mayıs 1973, s. 346-356; Samuel Bowles ve Herbert Ginds, “I.Q. in the U. S. Class Structure,” *Social Policy*, Cilt 3, Sayı 4 ve 5, Kasım/Aralık 1972 ve Ocak/Şubat 1973; Samuel Bowles, “Schooling and Inequality from Generation to Generation,” *Journal of Political Economy*, Mayıs/Haziran 1972.

On sekizinci yüzyılın sonları ve on dokuzuncu yüzyılın başlarında Batılı toplumlar monarşik yönetimden cumhuriyet yönetimine geçişin gerginliğini yaşıyorlardı. Politik yöntem ile kitlesel devlet okulu eğitimi arasındaki yakın ilişki bu dönemde gelişmiştir. William Godwin kitlesel okul eğitimi üzerine sert eleştirisini tam bu sırada yazmıştır. Fransız ve Amerikan devrimleri, on sekizinci yüzyılın, bireyin aklına ve onun hükümeti yönetme becerisine olan inancını simgeliyordu. Ancak, bu politik değişimlerde bazı çelişkiler vardı. Bireyin aklına duyulan inanç, cumhuriyetçi bir hükümet biçimi yerine hükümetin tamamen kaldırılması yolunda bir sav ileri sürülmesine yol açabilirdi. 1756'da doğmuş olan William Godwin için monarşilerin gücünün azalmasını bir yönetici elitin artan gücü izleyecek gibi görünüyordu. Bir denetim grubunun çıkarları adına kullanılabilecek bir hükümet var olduğu sürece hükümetin biçiminin değiştirilmesi çok az bir anlam taşıyordu. Godwin için insan aklının gücüne duyulan inanç, yönetici sınıfta dönemsel değişikliklerin olduğu cumhuriyetçi bir toplumdan çok, her kişinin bağımsız olabileceği bir toplumu ifade ediyordu.

Godwin, İngiltere'de, konformizm karşıtı vaizlerden oluşan bir ailede dünyaya gelmişti. Kiliseye girmesi için eğitilmişti, ama papaz olmayı reddetti ve 1783'te bir okul açma girişiminde bulundu. Bu girişiminde başarılı olamayınca yazmayı denedi. 1793'te devlet kavramına yönelik ilk modern anarşist saldırı olarak kabul edilen *Enquiry Concerning Political Justice*'ı (Siyasi Adaletle İlişkin İnceleme) yayımladı. Dört yıl sonra eğitim üzerine yazılmış ilk modern özgürlükçü metni, *Enquirer*'ı yayımladı. 1796'da, kadının kurtuluşu ve kadınların erkeklerin kölesi yapılmasında eğitimin nasıl kullanıldığı konusunda hâlâ klasik bir çalışma olarak kabul edilen *The Vindication of the Rights of Women* (Kadın Haklarının Savunusu) adlı kitabın yazarı Mary Wollstonecraft ile evlendi.²

Godwin'in düşünceleri, Aydınlanma'nın insan aklının gelişmesinin bir sonucu olan ilerlemeye duyduğu inanç çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu dönemin en çarpıcı iki olgusunun –modern devletin yükselişi ve bu devlete vatandaş yetiştirecek milli eğitim sistemlerinin gelişmesi– ve insan aklının dogmatik olarak denet-

2. Godwin'in düşüncelerinin iyi bir biyografisi ve özeti George Woodcock'ın *William Godwin*'dir (Londra: The Porcupine Press, 1946).

lenmesi ve bastırılmasına yol açmasından korkuyordu. 1783'te okulunun açılışında dağıttığı broşürde insangücünün iki temel hedefinin yönetim ve eğitim olduğunu ileri sürdü. Bunlardan en güçlü olanı ise eğitimdi; çünkü, "Yönetim her zaman yönetilenin görüşüne dayanmak zorundadır. Yeryüzünde en çok ezilen insanların bir defa düşünce biçimlerini değiştirmelerine izin verin, artık özgür olacaklardır."³ Herhangi bir yönetim biçimi meşruiyetini, halkın kendisini tanıması ve kabul etmesinden alır. Kamuoyunun eğitim yoluyla denetlenmesi sürekli destek anlamına gelir. Dolayısıyla insan aklının tam olarak gelişmesinin okul duvarları içinde engellendiği herhangi bir toplumda despotizm ve haksızlık rahatlıkla var olmaya devam edebilir.

Milli eğitimin gücü, Godwin'in hükümete dair incelemesi *Enquiry Concerning Political Justice*'da açık olarak tanımlanmıştır. Godwin şu uyarıda bulunuyordu: "Son derece belirsiz bir organın yönetimi altına son derece güçlü bir mekanizma vermeden önce, ne yaptığımızı iyice kavramamız gerekmektedir. Hükümet onu çalıştırmaktan, kollarını güçlendirmekten ve kurumlarını sürekli kılmaktan geri durmayacaktır." Godwin milli eğitimin içeriğinin politik iktidarın buyruklarına uygun düşecek şekilde biçimlendirileceğine inanıyordu. "Devlet adamları olarak yönetimlerini haklı gösteren veriler öğretimlerinin temelindeki veriler olacaktır"⁴ diyordu. Milli eğitim konusu onun, yönetim yapısına karşı duyduğu endişelerinin bir yansımasıydı. Godwin ilk olarak politik kurumların zenginlerin iktidarı gaspetmesini onayladığını ve zenginle fakir arasındaki farklılıkları şiddetlendirme eğilimlerinin olduğunu hissetmişti. Yasama, haksız yasalar ve vergilendirme sistemleriyle zenginlerin mülkiyetini korumaktaydı. Yasa, hükümet tarafından ekonomik gücü elinde tutanların yararına olacak şekilde yürürlüğe konulmakta ve hükümet zenginliğin gücünü toplumsal ve politik güce dönüştürerek arttırmaktadır. Godwin, ikinci olarak, büyük ve merkezileşmiş devletlerin gelişiminin, milli zafer uğruna girilecek

3. William Godwin, "An Account of the Seminary... At Epsom in Surrey," *Four Early Pamphlets* (Gainesville, Florida: Scholars' Facsimiles and Reprints, 1966), s. 150.

4. William Godwin, *Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morals and Happiness* (Toronto: The University of Toronto Press, 1946), Cilt II, s. 302.

maceralar, vatanseverlik ve uluslararası alanda ekonomik ve kültürel rekabet gibi bireye son derece az faydası dokunacak değerlerin yüceltilmesine neden olacağına inanıyordu:

Daha geniş topraklara sahip olma, komşu ülkeleri fethetme veya korku altında yaşatma, onları sanatta veya silahlanmada geçme isteği önyargı ve yanlış temeller üzerine kurulu bir istektir... Güvenlik ve barış, uğruna milletin titreyeceği bir isimden daha çok arzu edilmelidir.⁵

Milli eğitim, şovenist vatanseverliğin, devletin politik ve ekonomik iktidarının desteklenmesinde kullanılacaktır.

Godwin'in milli eğitime karşı çıktığı başka noktalar da vardır. Şöyle yazıyordu:

Gençliğimizin, ne kadar mükemmel olursa olsun anayasaya saygılı olmak üzere eğitilmesi doğru değildir; hakikate ve ancak etki altına alınmamış hakikat anlayışlarına uygun düştüğü takdirde anayasaya saygı duymak üzere yönlendirilmeliler.⁶

Godwin, adil bir toplumun, ancak tüm insanların akıllarını özgürce kullanmalarının sonucunda ortaya çıkabileceğine inanıyordu. İnsanlar muhakeme güçlerini ve doğa anlayışlarını sürekli olarak geliştirdikleri için doğal yönetim yasalarını kavrayış biçimleri de sürekli olarak değişmekteydi. Anayasalar ve yasaları *sürekli* kılmaya yönelik diğer politik kurumlar, insanların hayatın nasıl düzenlenmesi gerektiği konusundaki anlayışlarının gelişmesini sadece engelleyebilirdi.

Bu nedenle Godwin, ülkedeki yasaları öğreten bir milli eğitime karşı çıkıyordu. İnsanların çoğunun, bazı suçların kamuya zararlı olduğunu anlayabileceğini ileri sürüyordu. Akıldışı olan ve anlaşılmaktan çok *öğrenilmesi* dayatılan bu yasalar genellikle toplumdaki bazı özel kesimlere avantajlar sağlayan yasalardı. Godwin şu örneği veriyordu: “ ‘Salt aklın bana komşumu dövmemeyi öğretebileceği, ancak İngiltere’den bir çuval yün göndermemi ya da Fransız anayasasını İspanya’da yayımlamamı engellemeyeceği’ iddia edil-

5. Bkz. Woodcock, *a.g.y.*, s. 63-73.

6. Godwin, *Enquiry Concerning...* Cilt II, S. 302-303.

mektedir.” Godwin şunu ileri sürmüştür: “Hukuki yönetimin uygun hedefleri olabileceği varsayılan tüm suçlar hukuk eğitimi olmadan da ayırt edilebilirler.” “Benim anlayışıma göre yün ihracatı hiçbir zaman suç sayılamaz” diyor ve şöyle devam ediyor: “Bunu suç olarak kabul eden bir yasanın olması benim bunun bir suç olduğuna inanmamı sağlamıyor.”⁷ Bu ifadede Godwin insanların kendi akıllarına uygun düşmeyen yasalara boyun eğmemeleri yolundaki devrimci inancını dile getiriyor.

Godwin şu uyarıyı yapıyor:

Despotizmin en muzaffer olduğu dönemde benimsenmiş bile olsa, bir milli eğitim tasarısının hakikatin sesini sonsuza dek bastırabileceği düşünülmemelidir. Ancak, bu tasarı, bu amaca yönelik olarak hayal gücünün dile getirebileceği en korkunç ve en ayrıntılı plandır.

Özgürlüğün yayıldığı ülkelerde bile insanların, yanlış sürekli-leştirme eğiliminden ötürü milli eğitimden kuşku duymaları gerektiğini ileri sürdü. Modern okul eğitimine karşı çıktığı en çarpıcı ifadelerinden birinde Godwin şöyle diyordu: “İsterseniz bizi yok edin, ancak milli eğitim aracılığıyla düşüncelerimizde yer alan adalet ve adaletsizlik ayrımını yok etmeye kalkışmayın.”⁸

Godwin ayrıca, milli eğitimin en önde gelen toplumsal hedeflerden biri olarak kabul edildiği bir dönemde böylesine güçlü itirazlar yükselten tek kişiydi. Mary Wollstonecraft bile erkeklerin kadınlar üzerindeki toplumsal üstünlüklerini kaldıracak bir araç olarak milli eğitimi onaylıyordu. Godwin’in eleştirisi şu gerçeklerden kaynaklanmıştı: Devletin birçok eğitim planı, özgül hukuk ve ahlak kavramlarını aşilayarak politik ve toplumsal düzeni sürdürmeye *yönelikti*; birçoğu da milli ruh ve vatanseverlik duygusunun yaratılmasına ağırlık veriyordu ve devletin aldığı önlemler olarak görülüyordu. Yine de dönemin birçok reformist ve devrimcisi, okul eğitiminin bireysel özgürlüğü besleyeceği inancı ile milli eğitim planlarını desteklemişti.

Batılı toplumlarda modern ulusal devletler okullarda vatandaş-

7. A.g.y., Cilt II., s. 304.

8. A.y.

lık eğitimi verilmesini kurumsallaştırdılar. Prusya'da Johann Fichte, devletin eğitime, en az milli savunmaya harcadığı kadar para harcaması gerektiğini ileri sürüyordu çünkü:

Bizim önerdiğimiz milli eğitimi evrensel olarak uygulayan Devlet, içine yeni bir genç nesil dahil olduğu andan itibaren, özel bir orduya hiç gereksinim duymayacaktır, çünkü o zamana dek hiçbir neslin elinde olmayan bir orduya sahip olacaktır.⁹

Fichte, okulun sadece ülke yasalarının benimsetilmesinde bir araç olmadığını, aynı zamanda bireyleri, kendilerini topluluğun iyiliğine adanmaya da hazırlayacağına inanıyordu.

Birleşik Devletler'de "genel okul" hareketinin peygamberleri, herkesin gittiği bir okulun, bir politik toplumsal değerler konsensüsü yaratacağını ve politik ve toplumsal huzursuzluğu etkin olarak azaltacağını ileri sürüyorlardı. Okulun, kurduğu politik denetimi hesaba katmadan, özgürlük ve insanın ilerlemesinde büyük bir itici güç olacağına dair neredeyse sınırsız bir inançları vardı. Örneğin, on dokuzuncu yüzyılın en büyük Amerikan "genel okul" reformcularından biri olan Henry Barnard okullardaki devlet denetiminden kaynaklanan sorunların farkında olduğunu belirtmiş; ancak, eğitimin sonuçta her zaman için özgürlüğe götürdüğünü öne sürerek, bu sorunları bir kenara bırakmıştır. On dokuzuncu yüzyıl eğitimcisinin, toplumda bir kere serbest bırakılan öğrenmenin gücüne duyduğu inancı şiirsel bir ifade ile dile getirmiştir. Hükümetin iyi okul eğitimi görmüş bireyi durdurmasına atıfta bulunarak şöyle yazıyor: "Yağmuru, dorukları ve vadileri serinletmeden, bütün pınarların suyuna karışmadan ve büyüyen bütün bitkilerin köküne ulaşmadan geldiği bulutlara geri göndermek daha kolaydır."¹⁰

On dokuzuncu yüzyıl eğitimcisinin inancı, yirminci yüzyılda Nazi Almanyası'nın yükselişi ile kuşkusuz bastırılmış oldu. Bu dönemde Almanya'daki okul eğitimi Godwin'in on sekizinci yüzyılda belirttiği bütün sakıncalara örnek oluşturmuştur. Okullar özel

9. Bkz. Johann Gottlieb Fichte, "The Nature of the New Education", *Address to the German Nation*. İng. çev. R. F. Jones ve G. H. Turnbull (Chicago: Open Court Publishing Co., 1992).

10. Bkz. Henry Barnard *on Education*, der. John S. Brubacher (New York: McGraw-Hill, 1931), s. 74.

bir ideolojinin ve toprakların genişletilmesine dayalı bir milliyetçiliğin yayılması ve ülke liderlerinin yüceltilmesi için kullanıldı. Naziler zorunlu ırk biyolojisi eğitimini devreye sokarak ve Alman tarihi ve edebiyatına ayrı bir önem vererek okul müfredat programına değişiklikler getirdiler. Karakter ve disiplin oluşturmak üzere ve askeri antrenman hazırlığı olarak günde beş saatlik beden eğitimi zorunlu kılınmıştı. Büyük oranda propaganda amaçlı ders kitapları okutuluyordu. 1935'te Eğitim Bakanlığı'nın emri ile Alman halkının geleceği için ırk ve soyaçekimi önemle vurgulamak ve öğrencilerin Nordik değerlerin taşıyıcısı olan Alman ırkına mensup olmaktan ötürü gurur duymalarını sağlamak üzere altı yaşından itibaren ırk öğretiminin başlatılması için özel buyruklar verildi. Bu buyruklar şunu belirtiyordu: "Dünya tarihi ırksal olarak tanımlanmış halkların tarihi olarak anlatılmalıdır."¹¹

Nazi Almanyası, Godwin'in dikkat çektiği tavrın aşırı bir örneğini oluştururken onun getirdiği eleştirilerin Birleşik Devletler örneğinde de –Leo Tolstoy'un "en az kötü" olarak nitelendirdiği okul eğitimi sistemi– isabetli kehanetler oldukları kanıtlandı. ABD okullarındaki vatanseverlik dersleri American Legion (Amerikan Lejyonu) ve Daughters of the American Revolution (Amerikan Devriminin Kızları) gibi grupların baskısıyla 1920'lerde en hararetli noktasına ulaşmıştı. Radikal işçi sendikaları, sendika haberlerini okullara iletememekten ve okullarda sendikalaşmaya karşı çıkan bir ekonomi felsefesinin vurgulanmasından yakınıyorlardı. Upton Sinclair, 1920'lerde devlet okullarını gezdikten sonra, bu okulların insanlığın refahını arttırmaya yardımcı olmayıp aslen kapitalistleri iktidarda tutmayı hedeflemelerinden şikâyetçi olmuştu. New Jersey'deki bir radikal eğitim programının yöneticilerinden biri 1925'te şu açıklamayı yapmıştı:

Devlet okulu sistemi var olan toplumsal sistemin bütün adaletsizlik ve eşitsizlikleri ile birlikte sürdürülmesine yarayan güçlü bir araçtır... ve var olan düzenlemeyi bozacak her türlü şeyin devlet okullarını denetim altında tutanlar tarafından sakıncalı görülmesi gayet doğaldır.

11. George Mosse'un *Nazi Culture* isimli güzel antolojisinden alınmıştır (New York: Grosset & Dunlap, 1966).

Radikaller, her toplulukta seçilen okul yönetim kurullarının işadamları ya da profesyonellerden oluşan bir elitin denetimi altında olduğunu belirttiler. Yüzyıl boyunca yapılan araştırmalar bu sonucu destekler yöndedir.¹²

Gerek Nazi Almanyası'nda gerekse Birleşik Devletler'de okul, doğası gereği açıkça politik bir denetim kurumu haline gelmiştir. Bilinçli olarak insanları değiştirmek ve şekillendirmek üzere tasarlanmış bir kurum olduğu için sürekli olarak değişik politik gruplar özel ideolojilerini yaymak ve ideallerindeki modern bireyi biçimlendirmek için okulu kullanmak istemişlerdir. Radikallerin sorunu ise okulların denetimi için gereken rekabet gücünden genellikle yoksun olmalarıydı; bu yüzden de okullar muhafazakârlığın kaleleri haline geldiler.

On dokuzuncu yüzyılın sonunda okullar yeni sanayi ekonomilerinin bir uzantısı işlevini de görmeye başlamış gibiydi. Okullara hem devlet hem de şirketler için itaatkâr hizmetçiler üretme sorumluluğu yüklenmişti. Bunu öne süren önde gelen eleştirmenlerden biri de 1901'de Barcelona'da Modern Okul'u kuran İspanyol anarşisti ve eğitimcisi Francisco Ferrer'di. Ferrer'in çalışmaları, İspanyol hükümeti tarafından Barcelona'da bir ayaklanma başlatmakla suçlanıp idam edildiği 1909 yılında uluslararası üne kavuşmuştu. İdam edilmesi Avrupa ve Birleşik Devletler'deki birçok grubun, adaletsizliğe karşı ses çıkarmasını sağladı ve onun kariyerine ve düşüncelerine yönelik ilgi yarattı. Birleşik Devletler'de bir Ferrer Kurumu ve birçok yerin yanı sıra New Jersey ve Stelton'da birer Modern Okul kuruldu. Ferrer'in kurduğu International League for the Rational Education of Children (Akılcı Çocuk Eğitimi için Uluslararası Birlik) ölümünden sonra Anatole France'ın fahri başkanlığı altında Avrupa'da yeniden örgütlendi. Uluslararası Birlik, Ferrer'in dergisi *L'Ecole Renovée*'nin yayımlanmasını sürdürmeye çalıştı ve Modern Okul ile ilgili haberler ve el ilanları dağıttı. Birleşik Devletler'de Ferrer Kurumu okullar hakkındaki radikal eleştiri-

12. Birleşik Devletler'de okul eğitime karşı radikal tepki hakkında daha fazla bilgi için bkz. *Education and the Rise of the Corporate State* adlı kitabımın VII. Bölümü (Boston: Beacon Press, 1972).

rilerin bir yayın organı haline gelen *The Modern School* adlı bir dergi yayımladı.

Hükümetin okul eğitime verdiği destek konusunda Ferrer, “İktidarlarının neredeyse tamamen okula dayandığını herkesten çok daha iyi biliyorlar” diye yazmıştı.¹³ Geçmişte hükümetler kitleleri cehalet durumunda tutarak denetim altına almışlardı. On dokuzuncu yüzyılda endüstriyalizmin yükselişi ile birlikte, hükümetler kendilerini eğitilmiş sanayi işçilerine gerek duyulan bir ekonomik rekabet ortamında buldular. Okulların on dokuzuncu yüzyılda zafere ulaşmalarının nedeni toplumun ıslah edilmesine yönelik genel bir istek değil, ekonomik gereksinimlerdi. Ferrer, “Hükümetlerin okulları isteme nedeni, eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini ummaları değil, sanayi şirketlerini ve buralara yatırdıkları sermayeyi kârlı hale getirmek için insanlara, işçilere ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır” diye yazıyordu.¹⁴ Ferrer, kapitalizmin hiyerarşik yapısının işçilerde belirli karakter özelliği tiplerini gerektirdiğini kavramıştı. İşçiler, fabrika mesaisinin sıkıntı ve monotonluğunu kabul etmek ve fabrika içindeki düzenlemeye itaatkâr bir şekilde uyum sağlamak üzere eğitilmeliydiler. İşçiler dakik, itaatkâr, pasif ve işlerini ve konumlarını kabul etmeye istekli olmalıydılar.

Ferrer’e göre okullar Godwin’in bir önceki yüzyılda uyarıda bulunduğu şeyleri tam olarak yerine getirmişlerdi. Var olan kurumların sürdürülmesinde odak noktası haline gelirken öğrenciyi itaat etmeye ve uysal olmaya koşullandıran bir sistem ve metoda dayanmışlardı. Tabii ki çeşitli eleştirmenlerin okullara yönelttikleri bir suçlamaydı bu; Ferrer’in bakış açısına göre bu, devlet tarafından denetlenen bir okulun kaçınılmaz sonucuydu. Ferrer şöyle yazıyordu: “Çocukların, bize hükmeden toplumsal dogmalara göre boyun eğmeye, inanmaya, düşünmeye alıştırmaları gerektiği için eğitim bugünkünden daha farklı bir halde olamaz.”¹⁵ Ferrer için en merkezi sorunlardan birisi hükümetin eğitim üzerindeki iktidarının kırılmasıydı. Sistem içinde yürütülmeye çalışılan reform hareketleri, in-

13. Francisco Ferrer, “L'Ecole Renovée, *Mother Earth* (Kasım 1909), Cilt IV, Sayı 9, s. 269.

14. A.g.y., s. 268.

sanın özgürleşmesi hedefine yönelik hiçbir şeyi başaramazlardı. Ferrer, “Milli okulları örgütleyenler, hiçbir zaman bireyin yüceltilmesini istemediler. Ancak, onun köleleştirilmesini istediler ve bugünün okulundan herhangi bir şey ümit etmek boşunadır” diyor-
du.¹⁶

Ferrer’e göre bir hükümetin toplumda herhangi bir radikal değişikliğe yol açacak bir eğitim sistemi yaratacağına inanmak imkânsızdı. Bu nedenle milli okul eğitiminin alt sınıfların koşullarını olumlu yönde değiştirmeye yarayacak bir araç olacağına inanmak gerçekçi bir yaklaşım değildir. Yoksulluğu yaratan var olan toplumsal yapı olduğuna göre eğitim ancak insanları, toplumsal yapıyı radikal yönde değiştirmek üzere serbest bırakarak yoksulluğu ortadan kaldırabilirdi. Bir Modern Okul bülteninde Belçika’daki okullarda zenginlerle fakirlerin bir arada okutulması konusunda yazdığı yazıda şunları vurgulamıştı: “Okullarda verilen öğretim, zengin ve fakir ayrımına duyulan ezeli ve ebedi gereksinime ve toplumsal uyumun yasaların yürürlüğe konulmasından ibaret olduğu ilkesine dayanmaktadır.”¹⁷ Ferrer’e göre fakirlere var olan toplumsal yapıyı kabullenmeleri ve ekonomik gelişmenin var olan yapı içinde gösterilecek kişisel çabalara dayandığına inanmaları öğretilmekteydi.

Ferrer’in eleştirileri bizzat milli okul eğitimi sistemlerinin varlığına yönelikti. Godwin gibi o da okulun bir politik denetim kaynağı olarak kullanılmasının kaçınılmazlığını görmüştü. Okullar, her grubun kendi hedefleri doğrultusunda kullanmaya çalıştığı büyük bir savaş alanına dönüşmüştü. “Bütün taraflar oyunun önemini biliyor ve zafere ulaşmak için hiçbir fedakârlıktan kaçınmıyorlar. “Herkes, ‘Okul için ve Okul’dan yana’ diye bağırıyor” diyor.¹⁸ Bu mücadeledeki iki hâkim grup hükümet ve sanayiydi. Hükümet okulların sadık yurttaşlar üretmesini, sanayi ise itaatkâr ve eğitilmiş işçiler istiyordu. Ferrer’in bakış açısına göre bu talepler arasında çelişki yoktu. Godwin gibi o da devletin zenginlerin çıkarlarını ko-

15. A.g.y., s. 272.

16. A.y.

17. Francisco Ferrer, *The Origin and Ideals of Modern School*, İng. çev. Joseph McCabe (New York: G. P. Putnam's Sons, 1913), s. 48.

18. Ferrer, “L'Ecole Renovée,” s. 269.

rumak için var olduğuna ve sanayinin ihtiyaçlarının devlet aracılığıyla ifade edildiğine inanıyordu. Godwin ile Ferrer'in eleştirileri arasındaki farklılıklar on sekizinci yüzyıl sonu ile on dokuzuncu yüzyıl sonu arasındaki toplumsal farklılıkları yansıtır. On sekizinci yüzyılın sonu sadık yurttaşlar talep eden ulus-devletin zaferine tanık oldu. On dokuzuncu yüzyılın sonu sadece eğitilmiş değil, aynı zamanda fabrikanın montaj hattında ağır ve sıkıcı iş saatleri geçirecek işçiler talep eden sanayi devriminin zaferine tanıklık etti. Bu bağlamda okul eğitiminin hedeflerine, hem okulda öğretilen malzemenin *içeriği* hem de sunulma *yöntemi* sayesinde ulaşılır.

Yöntem sorunu bu eğitimciler için merkezi bir ilgi noktasını oluşturur. Bunlar, öğretim yöntemleri ve okul örgütlenmesi ile okulda biçimlendirilen karakter tipi arasında doğrudan bir bağ olduğunu ileri sürdüler. Örneğin Godwin, akıllı zayıflatan ve insan özgürlüğünü kemiren şeyin disiplin yöntemi ve öğretim teknikleri olduğunu ileri sürdü. Öğretmen tarafından kullanılan motivasyon biçimi ile hükümetin iktidarı arasında doğrudan bir bağ olduğunu ortaya koydu. Öğretmen dışsal motivasyon'u kullanıyor, yani öğrenciyi anlatacaklarını "bunlarla ilgilenmenin onaylanacağını, ilgilenmemeninse memnuniyetsizlikle karşılanacağını despotik bir biçimde, cazibe ya da tehdit yoluyla göstererek" anlatıyordu. Dışsal motivasyon bir şeye, tesadüfen ya da başka bireylerin isteğine (örneğin not veya ceza tehdidi) bağlı olan bir olgu olarak tanımlanır. Godwin, hükümetin de insanların belli bir şekilde davranmasını sağlamak için dışsal motivlere bağlı olduğuna inanıyordu. Yasalar ve polis, hükümetin, halkın devlet çıkarlarına uygun olarak hareket etmesini sağladığı despotik araçlardı. Despotik dışsal motivler yöntemlerine dayanan bir eğitim, bireyi, despotik yasalar hükümetine hazırlıyordu.¹⁹

Birleşik Devletler'de yirminci yüzyıl başındaki büyük tartışma sınıf ortamında ne tür toplumsal ve ekonomik karakteristiklerin üretildiği çerçevesinde yürütülüyordu. Liberal eğitimciler, laissez-faire (bırakınız yapsınlar) bireyciliğinin geliştirilmesine yönelik re-

19. William Godwin, *The Enquirer* (Londra: C. G. & J. Robinson, 1797). s. 66-97.

kabeti ve bireysel çalışmayı reddettiler. Grup etkinliğine ve grup projelerine daha çok önem verdiler. Bu öğretim yönteminin, yeni anonim devletin ihtiyaç duyduğu karakter tipini biçimlendireceği ileri sürülüyordu. Birleşik Devletler'deki radikaller sadece geleneksel sınıfı reddetmekle kalmayıp liberal talebi de reddettiler. Her ikisi de öğrenciyi devlet ve sanayinin ihtiyaçları ve otoritesine uygun olarak biçimlendirmeye çalışıyordu. New Jersey'deki Modern Okul'un yöneticilerinden biri 1920'lerde şöyle yazıyordu:

Çocuk, devlet okuluna girdiği andan itibaren otoriteye boyun eğmek, doğal olarak başkalarının isteğini yerine getirmek yönünde eğitilir ve bunun sonucunda yetişkin yaşamında yönetici sınıfın işine yarayan düşünce alışkanlıklarına sahip olur.²⁰

Sınıfta ne tür yöntemler kullanıldığı sorusu otoritenin derecesi ve doğasını da içerir. Yirminci yüzyılın okulları, öğrencileri, bürokratik ve propagandacı bir toplum tarafından işlenmeye hazırlayan anonim bir otorite biçimi geliştirmişlerdir. Geleneksel sınıf, öğretmen, öğrencilerin karşısına doğrudan doğruya kendi iktidarı ile çıktığı ve öğrencilerin her zaman bu iktidarın kaynağının farkında olduğu açık otorite örneği oluşturunuyordu. Bu durumun iyi bir tarafı, öğrencilerin başkaldırmak ve özgürlük talep etmek istediklerinde iktidarın kaynağını tanımlayabilmeleri ve ona tepki gösterebilmeleriydi. Yirminci yüzyılda denetim için daha sofistike psikolojik yöntemlerin kullanılmasıyla anonim otorite biçimleri sınıfa girdi. Bu denetim biçimleri, manipülasyonun anlaşılmasını ve denetimin kaynağının tanımlanmasını olağanüstü zor bir hale getirdi.

Modern sınıf yöntemleri sorunu ve bu sorunun denetim ve otorite ile olan ilişkisi Ivan Illich'in yazılarında açıklanmıştır. Illich, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda sınıfta kullanılan tekniklerin, var olan otorite kurumları tarafından işlenebilen bir karakter biçimlendirmesine ilişkin olduklarını ileri süren radikal savı kabul eder. Sınıf tekniklerindeki değişiklikler doğrudan doğruya bu kurumlardaki değişikliklere bağlıydı. Illich tüketici yönelimli modern

20. Harry Kelly, "The Modern School in Retrospect," *The Modern School of Stelton* içinde (Stelton, New Jersey: The Modern School Association of North America, 1925), s. 155.

toplumun, her eylem için uzmanların öğüdüne dayanan bir karakter tipi gerektirdiğini ileri sürer. Modern toplum uzmanca planlanmış paketlerin tüketimine dayanır. Okul “her yönüyle çocuğun” sorumluluğunu üstlenerek bireyi bu toplum için hazırlar. Araba kullanmayı, cinsel eğitimi, giyinmeyi, kişilik problemleriyle uğraşmayı ve bir sürü ilgili şeyi öğretmeye çalışırken okul aynı zamanda bütün bunları yapmanın doğru ve uzmanca bir yolu olduğunu ve kişinin başkalarının uzmanlığına dayanması gerektiğini de öğretir. Okuldaki öğrenciler özgürlük talep ettiklerinde, özgürlüğün sadece otoriteler tarafından verildiği ve “uzmanca” kullanılması gerektiği yolundaki dersi alırlar. Bu bağımlılık kişinin hareket etme yeteneğini yok eden bir yabancılaşma yaratır. Etkinlik artık bireye değil, uzmana ve kuruma aittir.²¹

Radikal eleştirmenler eğitim süreci içinde geliştirilen karakter tipiyle de ilgilidirler; bu ilgi sınıfın ötesinde tüm çocuk yetiştirme alanını ve modern ailenin yapısını kapsar. Örneğin psikanalist Wilhelm Reich karakter oluşumundaki temel sorunun orta sınıfın aile yapısı olduğuna inanıyordu. Almanya’da faşizmin yükselişini tartışırken, otoriter kişiliği orta sınıf Alman ailesi içindeki çocuk yetiştirme sürecine bağlıyordu. Anlamlı bir toplumsal değişimin ancak ailenin değiştirilmesiyle gerçekleşebileceğini ileri sürüyordu. Bu tema on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllar boyunca yankılandı ve daha sonra göreceğimiz gibi birçok radikal eğitim planının önemli bir parçasını oluşturdu.²²

Bir toplumun toplumsal sınıf yapısını takviye etme ve güçlendirme eğiliminde olması da okula yöneltilen eleştirilerden biriydi. Bu sorun on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda hemen hemen bütün eğitim çevrelerinde tartışıldı. Birleşik Devletler’de eğitimciler sürekli olarak, toplumsal sınıflar arasındaki ayrımı azaltacak bir

21. Ivan Illich’in yabancılaşma kavramı için bkz., *The Breakdown of Schools* adlı tezi (Cuernavaca, Meksika: CIDOC, Nisan 1971), s. 11-19.

22. Bkz. Wilhelm Reich, *The Mass Psychology of Fascism* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970) [*Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı*, çev.: Bertan Onaran, Payel Y., 1986, 2. basım]

eğitim sistemi organize etme sorunuyla uğraştılar. Amerikan eğitimcileri on dokuzuncu yüzyılda Avrupa sistemlerini farklı toplumsal sınıflar için farklı okullar sunmakla eleştiriyorlardı. On dokuzuncu yüzyılın büyük ‘genel okul’ reformcusu Horace Mann, bütün sınıflardan çocukların devam edebileceği genel bir okul kurarak bu sorunun üstesinden gelmeyi umut ediyordu. Mann, zengin ve yoksulun aynı okulda kaynaşması ile birlikte sınıf ayrımlarının eriyeceğini düşünüyordu. Genel okul yaklaşımıyla ilgili sorun, bütün çocukların okula aynı kültürel temel ve entelektüel araçlarla girmemesi ve eğitimlerini aynı amaçlar için kullanma eğiliminde olmamalarıydı. Başka bir deyişle genel okul, öğrencilere *aşırı genel* bir eğitim sağlıyordu. On dokuzuncu yüzyılın sonundan itibaren Amerikan eğitimcileri “eğitimi bireyselleştirerek” ve “bireysel ihtiyaçları karşılayarak” bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştılar.

Amerikan eğitimcilerinin toplumsal sınıf sorununu çözme çabası, Ivan Illich’in merkezi bir toplumsallaşma kurumu olarak devlet okulunun, içinde yer aldığı toplumun toplumsal örgütlenmesini *güçlendirme* eğiliminde olduğu şeklindeki bir eleştirisini açıklığa kavuşturur. Bu özel durumda okul toplumsal tabakalaşmayı arttırma eğilimindedir. Amerikan eğitiminde –beceri grupları, mesleki eğilimler, özel programlar aracılığıyla– “bireysel gereksinimler”i karşılama girişimi, okulun yapısında bulunan bütün çelişkileri ve problemleri ortaya çıkardı. Beceri ve meslek grupları, zekâ testlerine, ilgi ve başarı testlerine ve dayanışmaya dayanıyordu ve sonuç olarak yirminci yüzyılın ortalarından itibaren Amerikan eğitiminin toplumsal sınıf ayrımı ve ırk ayrımı yaptığı konusunda büyük bir kaygı duyuluyordu. 1940'larda küçük bir Amerikan kasabasını inceleyen sosyologlar ortaöğretimde toplumsal sınıflar ile mesleki programlar arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu buldular. Kasabanın üst sınıfından gelen çocuklar kolejlere hazırlık programını işgal ederken, kasabanın alt sınıflarından gelen çocuklar meslek programını dolduruyorlardı.²³ Bu durum Birleşik Devletler’in her yerinde ortaya çıkıyordu. Ve çocuklar standart testlerle belirlenmiş

23. Bkz. A.B Hollinshead, *Elmtown's Youth* (New York: John Wiley & Sons, 1949).

olan becerilerine göre ayrıldıklarında toplumsal sınıf ve ırka göre de gruplanmış oluyorlardı. Amerika’da çocuklar, kendi sosyal çevrelerinde, sanki her toplumsal sınıf için ayrı okul varmış gibi okula gittiler.

Ivan Illich’e göre bu toplumsal tabakalaşma süreci okul eğitiminin yapısında mevcuttur ve bu, eğitimin en yıkıcı özelliklerinden biridir. 1960’larda Porto Rico Katolik Üniversitesi’nin rektörü iken Latin Amerika’nın azgelişmiş ülkelerinin eğitime harcadıkları paralarına rağmen, yoksulların bu harcamalardan tam olarak yararlanamadıklarını fark etti. Halkın eğitime harcanan paranın tam bir karşılığını alması için ilk aşamalardan üniversitelere kadar tüm eğitim sürecinden geçmesi gerekiyordu.

Yoksulların, okulların kendilerine toplumsal ilerleme sağlayacağına ve okul eğitimi süreci içindeki bu ilerlemenin kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inanmaları istenir. Yoksullar bu inanç temelinde okul eğitimini desteklemeye hazırdırlar. Fakat zenginler her zaman için yoksullardan daha uzun süre okul eğitimi görecekları için okul eğitimi sadece kurulu toplumsal farklılıkların yeni bir ölçüm aracı haline gelir. Yoksulların kendileri de okul standartlarının doğruluğuna inandıkları için okul, toplumsal bölünmenin daha da güçlü bir aracı olmuştur. Yoksullara ilerleme fırsatı verildiği söylenir ve onlar da buna inanırlar. Toplumsal konum, okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık olarak tercüme edilir. Okul içinde yoksulun toplumsal ve ekonomik dezavantajları başarısızlık olarak nitelendirilir. Okul olmasa okuldan atılma da olmayacaktır.

Francisco Ferrer gibi Illich de okulu bir iktidar fahişesi olarak görür. En büyük iktidarın, okulun, kişinin kendi kimlik kavramı üzerindeki etkisi olduğuna inanır; yani eğitim kişilere kendi kişisel yeteneklerini ve karakter özelliklerini öğretir. İnsanlar kendilerini aptal ya da zeki, değerli ya da başarısız olarak düşünmeyi öğrenirler. Uygun bir kimlik kavramının, kabul edilmeye ve toplumsal bağlamda işlev görme yeteneğine dayandığı varsayılınca okulun psikolojik gücü açıkça ortaya çıkar. Okuldan atılma, okulun – kurumların en yardımsever ve demokratik olanı– kişiye bütün fırsatları verdiği; ama onun başarısız olduğu şeklinde yorumlanır. Atılanın elinden bu başarısızlığı kabul etmekten ve artık ilerlemek için yapabileceği çok az şeyin kaldığı sonucuna varmaktan başka

bir şey gelmez. Okul tarafından reddedilmek, boyun eğme, ilgisizlik ve sonunda tümüyle çaresizliğe ve toplumsal durgunluğa yol açar.

Bir toplumsal sınıfın bir diğeri üzerindeki otoritesi de bu süreç içinde güçlendirilir. Okul, daha fazla okul eğitimi görmüş olanların daha iyi insanlar olduklarını öğretir. Illich yoksulların, okulda, daha fazla okul eğitimi görmüş olanların, yani üst sınıfların önderliğine boyun eğmeleri gerektiğini öğrendiklerini ileri sürer.

Ivan Illich okulu yeni kilise olarak tanımlar. Toplumun okulu dini bir inanç gibi desteklemesi radikal eleştirmenlerin merkezi ilgi alanlarından birini yansıtır. Okul büyük gücünü, modern sanayi toplumlarında temel çocuk yetiştirme kurumu haline gelmesinden alır. Çocuk yetiştirme sürecinde aile ve kilise gibi diğer kurumların rolü giderek azalırken, erken çocuk eğitimi ve günlük bakım merkezleri okulun gücünü arttırmaktadırlar.

Özet olarak, okulun bizzat varlığı onun özel bir politik ve ekonomik ideoloji tarafından kullanılmasına izin verir. Öğretilenlerin içeriği toplumu denetleyen kim olduğuna bağlıdır. Fakat okulun gücü propagandaya yönelik rolünün ötesine geçer. Okulun toplumsallaştırma süreci toplumdaki hâkim gücün ihtiyaçlarını karşılayacak özel bir karakter tipini biçimlendirir. Godwin ve Ferrer gibi eleştirmenlere göre okulun toplumsallaştırma süreci, devletin otoritesine boyun eğecek olan ve yeni sanayi toplumunda sadık işçiler olarak çalışacak yurttaşlar yetiştirir. Ve toplumsallaşma süreci insanların toplumsal konumlarını kabul etmelerini sağlar ve onları irrasyonel olarak örgütlenmiş bir tüketici toplumuna bağımlı kılar.

II

Kendi kendine sahip olma



Kendi kendine sahip olma radikal eğitim teorilerinde yer alan önemli bir kavramdır, çünkü özgürlük düşüncesini yasa önündeki politik özgürlük ve eşitlik şeklindeki bildik anlamının ötesine götürerek ve kişinin kendi inançları ve eylemleri üzerindeki denetimini vurgulayarak bu düşüncenin kapsamını genişletir. Bir bireyin eylemlerine, kaçıışı olmayan, içselleşmiş bir otorite kılavuzluk ediyorsa politik özgürlüğün çok az anlamı vardır. Bu içselleşmiş otorite, bir dinin, bir eğitimin ya da bir çocuk yetiştirme sürecinin ahlaki dayatımının sonucu olabilir. Kuşkusuz birçok eğitim sisteminin amaçlarından biri inançların içselleştirilmesi ve var olan toplumsal yapıyı sorgusuzca destekleyecek bir vicdanın geliştirilmesidir. Kendi kendine sahip olma arayışı, içselleştirilmiş otoriteden ve

ideolojik tahakkümden kurtulmaya izin verecek bir eğitim yöntemi ya da kurumsal bir düzenleme bulmaya yöneltilmiştir. Bu, otoriter olmayan eğitim yöntemlerinin denenmesine yol açmıştır.

Kendi kendine sahip olma kavramı, on sekizinci yüzyıl Aydınlanması'nın rasyonalist temelinden ortaya çıkmıştır. Aydınlanma aklın özgür kullanımını engelleyen ahlâki vaazlara ve dinsel dogmalara karşı başkaldırmıştı. On dokuzuncu yüzyılda hem devlete hem de kiliseye yönelik tartışmalar başlamıştı ve bu tartışmalar ideolojiye ve düşüncenin eylemden yabancılaştırılmasına yönelik bir kaygıyı içeriyordu. Bu kaygı, bir toplumun hâkim ideolojisinin hâkim elit sınıfın ideolojisi olduğu yolundaki Marksist argümanda odaklaşıyordu. İdeoloji, bir toplumun büyük çoğunluğunun eylemlerinin değil, belirli bir toplumsal sınıfın ihtiyaçlarının ve arzularının bir ürünüdür. İdeolojinin bilgiye biçim ve anlam vermesi, düşünce ve eylemin birbirinden ayrılmasına yol açar. Bilgi insanlar tarafından kullanılmaktan çok insanları kullanan bir şeye dönüşür. Örneğin Francisco Ferrer on dokuzuncu yüzyılın sonlarında, aritmetik bilgisinin bir bireysel kullanım aracı olabileceği gibi sanayi sistemine köleliğin bir aracı haline de gelebileceğini ileri sürdü. Aritmetik bilimi kapitalist ideolojinin terimleriyle öğretilirse –kâr oranları, iş hesapları ya da kapitalist sistem içinde işlev görecektir diğerk teknikler hakkındaki problemlerle ilgili olarak– bilgi köleliğin bir aracı haline gelir. Öte yandan, yeni ekonomik sistemlerin gelişimini içeren aritmetik problemleri ortaya konulursa aritmetik bir özgürlük ve eylem aracı haline gelir.¹

İçselleştirilmiş otorite biçimleri kendi kendine sahip olmaya güçlü bir engel oluşturdıkları için Rousseau'dan Stirner'e, bugüne kadarki radikal eleştirmenlerin önemli bir ilgi alanını oluşturdular. Geleneksel olarak Hristiyanlık, içselleştirilmiş otoriteyi "vicdan" olarak niteliyordu ve onu her insanın içindeki Tanrı kılavuzluğu ve yasa varlığı olarak görüyordu. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında kilise, okul, aile ve topluluk âdetlerinin hepsi, toplumsal düzeni sürdürmeye yardım eden inançların içselleştirilmesi için önemli kaynaklar olarak değerlendirildiler.

1. Francisco Ferrer, *The Origin and the Ideals of the Modern School*, s. 89-90.

Bireyi, içselleştirilmiş bir düzenli inançlar sisteminin tahakkümünden kurtarmaya yönelik en eski eğitim planlarından biri Jean Jacques Rousseau'nun on sekizinci yüzyılda yazdığı *Emilé* adlı eserdir.² Bu eser kuşkusuz on dokuzuncu yüzyıl anarşistlerinin kadar radikal değildir. Fakat onların düşüncelerinin birçoğunun habercisi olmuştur ve Alman anarşisti Max Stirner gibi insanların daha sonraki argümanlarının anlaşılması için yararlıdır. Rousseau'nun eğitim planı, bir bireyin ergenlik çağına kadar ahlâki ve toplumsal sorunlar hakkında akıl yürütemeyeceği yolundaki psikolojik argümana dayanır. Bu çağdan önce öğretilecek herhangi bir ahlâki ve toplumsal düşünce, akıldan çok otorite temelinde bir kabullenmeye yol açacaktır. Rousseau, çocuğu bu sorunlardan yalıtmayı ve çocuğun ilk eğitimini aklın gelecekteki kullanımı çerçevesinde oluşturmayı tavsiye eder. Yalıtma sorunu on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda özgürlükçü eğitimciler arasında önemli bir konu haline geldi. Çocuğu herhangi bir dogmatik öğretimden yalıtmak mümkün müydü? Ve çocuğu bütün dogmalardan yalıtmanızda ona ne öğreteceksiniz? Göreceğimiz gibi bu, Francisco Ferrer gibi anarşist eğitimciler için önemli bir sorun haline gelmiştir.

Rousseau'ya göre birey bu ilk gelişme dönemi sırasında ahlâki ya da toplumsal ilişkiler hakkında akıl yürütemezdi. "Sorumluluk", "boyun eğme", "emir" ve "yükümlülük" gibi kelimeler yaşamın bu aşamasında bütün sözlüklerden çıkarılmalıydı. Bir yetişkin, bir çocuğun karşısına herhangi bir otorite ya da sorumluluk iddiasıyla değil, sadece yetişkinin daha güçlü ve yaşlı olması basit gerçeğiyle çıkmalıdır.

Rousseau için önemli olan çocuğun kendi akıl yürütme gücünü kullanarak değerlendirme yapabileceği çağdan önce herhangi bir ahlâki durumdan kaçınmaktı. Bu, Rousseau'nun "negatif eğitim" diye adlandırdığı şeyin önemli bir yönüydü. Bu durum da hiçbir ahlâki öğretimin olmaması anlamına geliyordu. Ahlâki öğretim erken bir yaşta verilirse, birey tarafından kullanılmak yerine onun eylemine hâkim olacaktı. Negatif eğitimin ikinci kısmı sözel bilgilerden kaçınmaktı. Bu, eğitimin öğretime ya da okumaya değil; deneyime dayanması anlamına geliyordu. Rousseau kitapların çocuklu-

2. Jean Jacques Rousseau, *Emile* (New York: Dutton, 1911).

ğün en büyük dertlerinden biri olduğunu hissetmişti. Çocuğa okuma öğretilmemelidir demek istemiyordu, fakat bu okuma öğretiminin deneyime ve zorunluluğa dayanmasını savunuyordu. Örneğin, Rousseau'nun kitabındaki Emile akşam yemekleri ve parti davetiyeleri alıyor; fakat bunları kendisine okuyacak birini bulamıyordu. Bu deneyimler sonucunda Emile kendi çıkarı için ve zorunlu olduğundan okuma öğrenmeye girişecektir. Rousseau'nun okuma öğretme yöntemi ahlâk öğretiminden kaçınıyordu; bir sorumluluk duygusuna ya da soyut bir iyiye duyulan inanca dayanmıyordu. Öğrenim ve bilgi bireyin kullanımına yönelik araçlardı, bireyi kullanacak araçlar değil. Bir sonraki bölümde göreceğimiz gibi bu nokta Paulo Freire'nin pedagojik yönteminde büyük bir öneme sahiptir.

Aynı düşünce Emile'in hemen ergenlik aşaması öncesi eğitimi de yönlendirir. Rousseau zorunluluk yasasının ardından yarar ilkesinin geldiğini ileri sürüyordu. Bu ilkenin içinde, "Bu ne işe yarar?" kutsal sorusu yer alıyordu. Bu aşamada Emile'e ahlâki yönlerinden kaçınılmak suretiyle toplumsal ilişkilerin yararlılığı gösteriliyordu. El sanatlarını ve meşguliyetleri öğrenerek Emile toplumdaki karşılıklı bağımlılığı ve toplumsal örgütlenmenin önemini kavırıyordu. Emile kişisel yararlılığını ve zorunluluğunu deneyip yaşayarak toplumsal örgütlenmenin önemini öğrendi. Böylelikle Emile akıl çağının başlamasıyla birlikte inanç temelinde değil, fakat zorunluluk ve yararlılık temelinde bir seçim yapabilecekti. Örneğin, bir hükümetin kabul edilmesi doktriner bir gençlik eğitiminin ya da sabit bir inançlar dizisinin kuruluşunun ürünü değil, akıl yürütme sürecinin sonucundaki bir seçim olacaktı.

Rousseau ergenlikte bireyin yeniden doğduğunu ileri sürer. Cinsel dürtülerin gelişmesi, bireyi dar bir şekilde tanımlanmış bir benlik duygusundan toplumsal dünyaya açılmaya zorlar. Ahlâki ve toplumsal akıl yürütmenin gelişmesi kendini sevmenin doğrudan bir ürünüydü. Bir bireyin başkalarının duygularını anlaması başkalarının duygularıyla özdeşlik kurma yeteneğine bağlıydı. Kişinin başkalarıyla ilgili iyi ve kötü kaygıları, kendisi ile diğerleri arasında kurduğu özdeşliğin bir sonucu olmalıydı. Bu aşamada Emile topluma takdim edilmiş ve toplumsal ve dinsel eğitime tabi tutulmuştu. Emile burada, eğitimden bireylerin otoritesi ve toplumun

önyargıları kaldırılırsa ve birey doğaya uygun olarak eğitilirse, aklın ışığının bireysel eyleme kılavuzluk edeceğini öğrenmiştir.

Emile'e eğitiminin sonunda ne öğrendiği sorulunca, zorunluluğu, hayatın son zorunluluğunun ölüm olduğunu kabul ederek özgür olmayı öğrendiği yanıtını verir. Özgürlük yazgıyla mücadele etmekten çok, kabul edilmesini gerektirir. Ayrıca insanların özgürlüğe yasaların bekçiliğiyle ulaşamayacaklarını ileri sürer. "Özgürlük hükümette değil, özgür kişinin yüreğinde bulunabilir" der.

Emile'in önemli başarısızlıklarından biri Rousseau'nun, bütün toplumsal ve ahlâki inançları zorunluluk ve yararlılığa dayanan akıl yürütmenin ürünü yapma planıydı. Bu düşüncüyü sonuna kadar geliştiren ve kendi kendine sahip olma şeklinde nitelendiren on dokuzuncu yüzyıl anarşistlerinden Max Stirner'di. Gerçek adı Johann Casper Schmidt olan Stirner, 1840'larda Karl Marx ve Friedrich Engels'le birlikte Berlin'deki Genç Hegelcilerin toplantılarına katılan yoksul bir öğretmendi. 1842'de Marx, Stirner'in eğitim üzerine yazdığı önemli bir makaleyi ("Eğitimimizin Yanlış İlkesi") *Rheinische Zeitung*'da yayımladı. Daha sonra, 1844'te Stirner, Marx'ı *Alman İdeolojisi*'nde kendisine karşı büyük bir bölüm ayırmaya itecek kadar rahatsız eden kitabı *The Ego and His Own*'u tamamladı.³

Stirner, eğitim yönteminin bireysel inanç seçimine izin vermesi konusunda temelde Rousseau ile anlaşıyordu. Bunu bireylerin her zaman bilgilerini ve inançlarını kendi ihtiyaçlarının ve arzularının hizmetine sokmaları gerektiği düşüncesiyle dile getirdi. Bir anlamda bunun gerçek ölçütü kendilerini herhangi bir düşünce ve inançtan *kurtarma* yetenekleriydi. Stirner'in *The Ego and His Own*'da yazdığı gibi, "Düşünce sadece benim onu her an ölüm tehlikesine sokmaktan çekinmediğim zaman, onu kaybetmenin kendim için kendimden bir kayıp olduğu korkusunu duymak zorunda olmadığım zamanlar bana aittir."⁴ Kişinin kendini kurtaramadığı düşünce-

3. Stirner'in kısa özyaşamı için bkz. George Woodcock, *Anarchism: A History of Libertarian Ideas and Movements* (Cleveland: The World Publishing Co. 1969), s. 94-105.

4. Max Stirner, *The Ego and His Own: The Case of the Individual Against Authority*, İng. çev. Steven T. Byington (New York: Libertarian Book Club, 1963), s. 342. [Bu kitap Ayrıntı'nın yayın programına alınmıştır.]

ye, yani bireye *sahip olan* düşünceye Stirner “kafadaki tekerlek” – kişiye ne yapılması gerektiğini söyleyen ahlâki buyruk– adını verir. Bu, birey tarafından kullanılmaktan çok, iradeyi kontrol eden düşünce, bireyi kullanan bilgidir.

Stirner için kendi kendine sahip olma “kafadaki tekerlekler”in ortadan kaldırılması anlamına geliyordu. Bu, “Eğitimimizin Yanlış İlkesi”nde geliştirdiği bir temaydı. Stirner “özgür insan” ile “eğitilmiş insan” arasında bir ayrım yapıyordu. Eğitilmiş insan için bilgi karakterin biçimlendirilmesinde kullanılıyordu; ona kilisenin, devletin ya da insanlığın hükmü altına girme izni veren, kafadaki bir tekerleğe dönüşüyordu. “Birisi insanlardaki özgürlük düşüncesini uyandırır” diye yazıyordu Stirner:

Özgür insanlar aralıksız olarak kendilerini özgürleştirmeye devam edecekler; ancak, bunun tersine birisi onları eğitirse, kendilerini her zaman en eğitilmiş ve en kibar şekilde koşullara uyduracaklar ve kölece sürünen ruhlara dönüşeceklerdir.⁵

özgür insan için bir şeyi bilmek daha büyük bir seçenek kaynağı iken eğitilmiş insan için her şeyi bilmek seçeneğin *belirleyeni*di.

Stirner, modern toplumun en önemli sorununun toplumun özgür insanlar yerine eğitilmiş insanlarla dolu olması olduğuna inanıyordu. “İnsan,” diye uyarıyordu Stirner, “kafan taciz edildi; kafanda tekerlekler var!.. İnsanı kendisine tabi kılan bir düşünce.” Sorun, politik özgürlüğe değil; kendi kendine sahip olma durumuna nasıl ulaşılacağıydı. Stirner sadece kurumların ve ideolojinin özgürlüğü anlamına geldiği için politik özgürlük düşüncesine karşıydı. “Politik özgürlük,” diye yazıyordu:

polisin, Devlet’in özgür olması demektir; nasıl vicdan özgürlüğü vicdanın özgür olması anlamına geliyorsa dinsel özgürlük de dinin özgür olması demektir; yani benim Devlet’ten, dinden, vicdandan özgür olmam ya da onlardan kurtulmam değil.⁶

5. Max Stirner, *The False Principle of Our Education*, İng. çev. Robert H. Beebe (Colorado Springs: Ralph Myles, 1967), s. 23.

6. Stirner, *The Ego and His Own*, s. 106-7.

Bu, eğitimin denetimi ve yapısını modern toplum için merkezi bir mesele yaptı.

Bir toplumdaki gerçek iktidar kaynağı bireyin iç dünyasına sahip olan kurumdu. Geçmişte, zihne kılavuzluk ve tahakküm etme misyonunu kilise yerine getiriyordu. On dokuzuncu yüzyıl dünyasında hâkim etki devlet politikası olmaya başladı. Din ve politika, iktidarı, bireyin eylemlerini yönlendiren buyruklar oluşturarak elde etmişlerdi. Stirner şöyle yazıyordu: “Din ve politika altında insan kendini *zorunluluk* noktasında buluyor: Şu ya da bu olmalı, şöyle ya da böyle olmalı. Bu postülayla, bu buyrukla, herkes sadece başkalarının değil; kendisinin karşısına da çıkar.”⁷

Modern devletin gücü zihne tahakküm etmenin önemini anlamış olmasında yatar. Modern devlette yasalar bireyde içselleştirilmiştir, böylece “özgürlük” sadece kişiye inanması öğretilmiş olan yasalara uyma özgürlüğü anlamına gelir. Devlet okullarında yasanın içselleştirilmesi yoluyla itaatsizliğe son vermek on dokuzuncu yüzyıl okul müdürlerinin hayaliydi. Stirner en güzel pasajlarından birinde şöyle yazıyor:

En sonunda burada yasa ilk defa tam olarak egemendir: “Ben yaşıyorum, yasa benim içimde yaşıyor”. Böylelikle ben gerçekte sadece onun zaferini taşıyan kap oluyorum. Yüksek rütbeli bir Prusya subayı her Prusyalının kendi jandarmasını kendi kalbinde taşıdığını söylüyor.

Jandarmayı kalbe yerleştirmek modern devletin hedefiydi. Özgürlük, devletin doğrudan denetiminden kurtulmak ve devletin yasalarına göre hareket etmek de özgür olmak anlamına geliyordu. Stirner 1840'larda Fransa'da önemli bir politik lider olan François Guizot'dan, “Bugünün büyük zorluğu zihne kılavuzluk ve tahakküm etmektir. Eskiden bu görevi kilise yerine getiriyordu; bugün ise kilise bu göreve uygun değildir. Bu büyük hizmet üniversiteden beklenmelidir...” alıntısını yapıyordu. Guizot, bu nedenle üniversiteyi desteklemenin hükümetin görevi olduğunu ileri sürüyordu. Stirner üniversite beratinin düşünce ve vicdan özgürlüğü çağrısında bulunduğunu belirtiyordu. Bunu sakince şu şekilde yorumluyordu: “Böylelikle bakan, düşünce ve vicdan özgürlüğü için ‘zihne kılavuzluk ve tahakküm etmektir’.”

lavuzluk ve tahakküm edilmesini'talep ediyor.”⁸

Tahakküm sadece, bir toplumun ihtiyaçlarına doğrudan, dolaysızca gönderme yapan somut bir ideolojinin içselleştirilmesi değildi. Tahakküm aynı zamanda bireyin sadakatini sağlayan ideal, ahlâki buyruk anlamına da geliyordu. Kafada iki tekerlek düzeyi vardı. Birinci düzey insanları gündelik yaşamda yönlendiriyordu. Kişi, kendisine böyle öğretildiği için kiliseye gidiyor ve vergilerini ödüyordu; bu, kişinin yaşayış biçimiydi. İkinci düzeyde *idealler* vardı; insanları anavatanın iyiliği için kendilerini feda etmeye, İsa'ya benzemek için uğraşmaya yönelten idealler, anlaşılmas bazı amaçlar için kendilerinden vazgeçmelerini isteyen idealler. Kilise ve devlet gücünün üzerinde inşa edildiği yer, bu idealler dünyasıydı. Yurtseverlik ve dinsel heyecan insanların idealler tarafından sahip olunmalarının sonuçlarıydı.

Stirner, *düşünülebilir* olan ile *mümkün* olanın birbiriyle karıştırılması nedeniyle ideallerin insanların mülkiyetini ele geçirdiğini ileri sürüyordu. Birinin bütün insanların iyi olabileceğini düşünbilmesi ne bütün insanların iyi olabileceği, ne de iyi olmak zorunda oldukları anlamına gelir. Fakat Stirner bunun tam anlamıyla “el çabukluğu” olduğunu ileri sürüyordu. “İnsanların rasyonel olabileceği düşünülebilirdi; İsa'yı tanımaları düşünülebilirdi; ahlâklı olmaları... itaatkâr tebalar olmaları düşünülebilirdi...” Düşünülebilir olduğu için mümkündü, “ve dahası, insanlar için mümkün olduğu için... öyle olmalıydılar, bu onların çağrısıydı ve nihayet kişi, insanları sadece bu çağrıya göre, insan oldukları için, oldukları gibi değil; olmaları gerektiği gibi ele almalıydı.” Bu bakış açısına göre modern dünyadaki bireyler olmaları gereken bazı idealler uğruna oldukları şeyi feda eden yaratıklara dönüştürülmüşlerdi. İnsanlar kendilerine sahip değillerdi, olmaları gereken şeyler insanlara sahip olmuştu. Kilise insanlara İsa'ya benzemeleri gerektiğini, devlet iyi yurttaşlar olmaları gerektiğini ve liberal politikacı her şeylerini insanlık davasına vermeleri gerektiğini söylüyordu. Modern bireyler, ne olmaları gerektiğine ilişkin imgelerle çevrelenmiş bir dünya nedeniyle asla kendilerini bulamıyorlardı. “İnsan birey değildir” diye yazıyordu Stirner, “insan, bir düşünce, bir idealdir; insanın bu idealle ilişkisi bir çocuğun bir yetişkinle ilişkisinden

çok tahtaya tebeşirle çizilmiş bir noktanın düşüncedeki noktayla ilişkisine benzer.” Bir idealin hem olanaklılığı hem ahlâki yükümlülüğü düşünce ile formüle edilebilecekleri için varlık kazanır. Hâkim kurumların düşüncesi bir toplumun ahlâki yükümlülüğü haline gelir. Geçmişte hâkim olan kurum, hizmetkârları, rahibeyle birlikte kiliseydi; ondokuzuncu yüzyılda bu kurum devlet ve onun vaizi öğretmendi. “Böylelikle” diyor Stirner “rahiplerin ya da okul öğretmenlerinin dönemi devam ettikçe ve düşündükleri şeyler mümkün oldukça, dünyayı düşünürler yönetirler; düşündükleri mümkündür; fakat mümkün olanın ne olduğu anlaşılmalıdır.”⁹

Stirner bireylerin kendi kendilerine sahip olmaları için okul eğitimi yoluyla değil; iradenin eylemleri aracılığıyla inançlar edinmeleri gerektiğine inanıyordu. Başka bir deyişle, kişi bir şeye inanmayı *yararlı* bulabilir ve bu inanca göre hareket edebilir. Bütün düşünceler ve eylemler kişi için taşıdıkları değerlerine göre yargılanmalıydı. Stirner’in yaptığı temel ayrım, erken yaşta dinsel bir ilmi halin öğrenilmesi ile daha sonraları bir kiliseye katılmak konusunda bir seçim yapılması arasındaki farktı. Bir yandan erken yaşta bir dine inanmayı öğrenmek kafaya, yok edilmesi zor olan bir tekerlek yerleştiriyordu. Stirner’in dediği gibi din, “insanı kendine tabi kılan bir düşünce” haline gelmiştir. Diğer yandan kişi bir dini, konu ile ilgili bilgiye dayanan ve ne olması gerektiğine dair herhangi bir inançtan bağımsız olan aklın kullanılmasıyla seçerse bu inanç o kişiye *aittir*. Kişi düşünceye sahip olursa, ondan kurtulabilir; düşünce bireye sahip değildir.

Kuşkusuz din konusunda Stirner, seçim şansı olan hiç kimsenin böyle bir inanca sahip olmayı istemeyeceğini varsayıyordu. Din ve devlet dogmanının öğretilmesine dayanıyordu. Stirner insanlar kendi kendilerine gerçekten sahip olsalardı, dini ya da devleti yararlı bulmayacaklarını ve onları seçmeyeceklerini varsayıyordu.

Stirner modern devletteki eşitlik düşüncesini de eleştiriyordu. Devlet içindeki eşitlik sadece devletin eşit muamelesi anlamına geliyordu. “Devletin yurttaşları olarak” diye yazıyordu Stirner “kuşkusuz hepsi Devlet için eşittir. Fakat başka bir nedeni olmasa da kendi özel amaçlarına göre onları sınıflandırır, ilerlemelerini ya da

9. A.g.y., s. 330-335.

geri kalmalarını sağlar; üstelik onları iyi ve kötü yurttaşlar olarak birbirlerinden ayırmak zorundadır.” Eşitlik ve özgürlük çerçevesi içinde, modern devlet her şeyi kendi amaçlarına uydurdu. Yasalar önündeki eşitlik adaletsizliğin sona ermesi demek değildi, çünkü adil olmayan yasalarla herkese eşit davranabilirdi.¹⁰

Devletin doğruluğuna duyulan inançtı ana sorun. İnsanlar yurttaşlar haline geldiklerinde ve devlet için yaşadıklarında devlet bütün eylemleri kutsayabilirdi. “Devletin refahı amacına yönelikse, savaş kutsal bir araçtır; adalet Devlet’in amacı olursa, insan öldürmek kutsal bir araçtır ve kutsal ‘idam’ adıyla anılır; kutsal Devlet kendisine yararı dokunabilecek her şeyi kutsar.” Devlet bir toplumdaki hâkim seçkinler için bir iktidar aracıydı. Seçkinler devlet aracılığıyla öldürdüğünde bu adaletti. Bir yurttaş öldürdüğünde ise bu suçtu. Bu durum ancak insanlara devlet kavramına inanmaları öğretildiğinde varolabilirdi. Tıpkı kilisenin Tanrı için ahlâk öğretmesi gibi okullar devlet için yurttaşlık öğretiyordu.

Devlet sorununun çözümü Stirner’in eğitim üzerine düşüncelerinin doğrudan bir ürünüydü; bilgi kendi kendine sahip olmak için bir araç, insanların kendileri için yararlı olanları seçmelerine yarayacak bir alet olacaktı. Stirner devletin yerine bir Egoistler Birliği kurmayı hayal ediyordu; “insan toplumunun iyiliği” gibi anlamsız soyutlamalar uğruna fedakârlık yapılmayacak olan, özgür bireylerin toplumsal bir örgütlenmesi. Toplumsal örgütlenmeler ve kurumlar her bireyin ihtiyaçlarını temel alacaktı. Yararlılıkları sona erdiğinde kurumlar da ortadan kalkacaktı.¹¹

Stirner, dogmadan ve ahlâki yükümlülüklerden bağımsız bir eğitime nasıl ulaşılacağı ya da bir bireyin kafadaki tekerleklerden nasıl kurtulacağı konusunda hiçbir zaman ayrıntılı bir açıklama yapmadı. Bu süreç özgürlükçü eğitimciler için bir hedef haline geldi. Sık sık dogmatik olmayan eğitimin de kendi dogmasını oluşturabileceği yolundaki tartışmalara takılıp kaldılar. Bazı radikaller kendilerini, toplumsal sorunlara yönelik güçlü bir ideolojik tavır alıp bu inancı çocuğa iletmekten korkar gibi tuhaf bir konumda buldular. Örneğin Amerikan anarşisti Emma Goldman yirminci yüzyılın başında radikal ana babaları çocuklarına inançlar dayattık-

10. A.g.y., s. 200-209.

11. A.g.y., s. 173-185.

larında karşılaşacakları sorunlar konusunda uyarıyordu:

Thomas Paine'le aşırı beslenen erkek ya da kız çocuk, Kilise'nin kollarına atılacak ya da sadece ekonomik determinizm ve bilimsel sosyalizm baskısından kaçmak için emperyalizme oy verecek ya da... sadece babalarının eski moda komünizminden kurtulmak için mülk edinme haklarına dört elle sarılacaktır.¹²

Kendi kendine sahip olmaya yönelik bir eğitim oluşturma ikilemine Francisco Ferrer'in İspanya'daki Modern Okul'unda dikkat çekildi. Ferrer 1890'larda okulunu kurmaya hazırlanırken okul kütüphanesi için dogmatik olmayan kitaplar aradı. Araştırmalarında büyük bir hayal kırıklığına uğradı ve sonuçta okul, kütüphanesinde tek bir cilt olmadan açıldı.¹³ Dogmatik olmayan bir metin bulunamaması özgürlükçü eğitimin, yetişkinlerin üzerinde *herhangi bir* yorum yapmaktan korktukları bir boşluk haline gelmesi tehlikesini gözler önüne seriyor. Bilimin nesnel olgularına ve insan aklına duyulan temel inanç nedeniyle on dokuzuncu yüzyılda bu aşırı noktaya hiçbir zaman varılmadı. İnsanların öğrenebileceği ve kendi çıkarları için kullanabileceği nesnel bir doğa ve toplum yasaları bütünü olduğuna dair hâkim bir inanç vardı.

Ferrer, bilim ve rasyonalizm çerçevesi içinde kendi kendine sahip olma ve dogmatik denetimden özgür olma yolundaki bir eğitimi gerçekleştirmeye çalıştı. Öğretmenin rolünün bireyin aklında gelişecek düşünce tohumlarını ekmek olduğuna inanıyordu. Düşünce tohumları pozitif bilimlere ait olmalıydı. "İnsanın beyinsel enerjisinin işi" diye yazıyordu Ferrer, "sanat ve felsefenin yardımıyla ideali yaratmaktır. Fakat idealin masallar ya da mistik ve asılsız hayaller olarak yozlaşmaması için... ona pozitif bilimlerde güvenli ve sarsılmaz bir temel sağlamak kesinlikle zorunludur."¹⁴

Pozitif bilimlerin öğretilmesinin tek amacı aklın kullanımı için bir temel sağlamaktı. Eğitim bir kişiyi iyi bir yurttaş, dini bütün bir insan ya da hatta iyi bir insan yapmak üzere tasarlanmamıştı. Bu tür hedefler dogmatik, ne olunması gerektiğine dair bir ideal dayat-

12. Emma Goldman, "The Child and Its Enemies", *Mother Earth* (Nisan 1906), Cilt I, Sayı 2, s. 12-13.

13. Ferrer, *The Origin and Ideas of the Modern School*, s. 76-87.

14. A.g.y., s. 29.

ma olarak görülüyordu. Ferrer'in Modern Okul'unda ödül ya da ceza olmamasının nedeni buydu. "Özel bir amaç için eğitim yapmadığımıza göre" diyordu Ferrer, "çocuğun kapasitesini ya da kapasitesizliğini belirleyemeyiz". Başka bir deyişle, özel bir hedefi ya da amacı olmayan bir eğitim sürecinde, cezalandırılacak hiçbir şey olmadığı için çocuklar ödüllendirilemez ve cezalandırılmazlardı.¹⁵

Kuşkusuz hedefler vardı. Bu hedeflerin dogmatik olmayan eğitim düşüncesini yıkıp yıkmadığı sorusu özgürlükçü çevrelerde sonu gelmez tartışmalara yol açmış ve tamamen yanıtsız olduğunu kanıtlamıştır. Ferrer açıkça şöyle diyordu:

Rasyonel okulların amacı, çocuklara bir insan bir diğerine bağımlı olduğu sürece tiranlık ve köleliğin olacağını göstermek, hüküm süren cehaletin nedenlerini incelemek, var olan toplumsal sisteme hayat veren bütün geleneksel âdetlerin kökenini öğrenmek ve öğrencilerin dikkatini bu meselelere çekmek olmalıdır.

Ferrer'in bu hedefe yönelik herhangi bir eleştiriyi anlamsız bularak reddedeceğinden kuşku duyulamaz. O, öğrencilerin bir ideolojiye tabi kılınmadan öğrenebilecekleri bir nesnel olgular dizisinin var olduğuna inanıyordu.

Bir örnek Ferrer'in aritmetik öğretme tekniği idi. Bu teknikten, bilgi yoluyla kölelik ya da özgürlüğün bir örneği olarak daha önce bu bölümde bahsedildi. Ferrer aritmetiğin üretim, iletişim, ulaşım, makinelerin faydaları ve kamu işlerinin adil bölüşümü ile ilgili örneklerle öğretilmesini istiyordu. "Özetle" diye yazıyordu Ferrer, "Modern Okul aritmetiğin gerçekten ne olması gerektiğini gösteren bir dizi problem; yani, toplumsal ekonomi bilimi (ekonomi sözcüğünü 'iyi bölüşüm' şeklindeki etimolojik anlamında alarak.) istiyor"¹⁶ Bu anlamda nesnel olgunun ya da bilginin özel bir anlamı vardı. Bireylerin kendi bireysel özgürlüklerini sürdürmek için kullanabilmeleri anlamında nesneldi. Var olan ekonomik sistemler çerçevesine yerleştirilen aritmetik, bireylerin bu sistemlerin esaslarını öğrendiği bir yöntem haline geliyordu. Öte yanda, ekonominin

15. A.g.y., s. 76.

16. A.g.y., s. 86-89, 89-90.

daha adil bir örgütlenmesini yaratmanın bir aracı olarak sunulan aritmetik, bireylerin kendilerini özgürleştirmek için kullanabilecekleri bilgiydi.

Bu tür yöntemin bir başka örneği Emma Goldman'ın geleneksel tarih öğretme yöntemlerine yönelik eleştirisiydi. "Dünya olaylarının nasıl da perde arkasındaki birkaç kişinin tüm insanlığın gelişme seyrini yönlendirdiği varsayılan ucuz bir kukla gösterisine dönüştüğüne bakın" diye yazıyordu. Yöneticilerin, hükümetlerin ve büyük adamların eylemlerine ağırlık veren tarih, bireyi olayları yönlendiren birkaç liderin dışında insanların çoğunun pasif olması beklenen bir toplumu kabul etmeye şartlandırıyordu. Emma Goldman tarihin, bütün insanların hareket etme ve tarihin yönünü biçimlendirme yeteneğini vurgulaması gerektiğine inanıyordu. Geleneksel biçimde sunulan tarih insanları otoriter kurumların kölesi yapıyordu. Fakat tarih bütün insanları aktif unsurlar olarak gösterdiğinde bireyler geleceği biçimlendirme güçlerini öğrenirler.¹⁷

Bu örneklerdeki eğitim süreci dogmatizmini ve ahlâki yönünü kaybeder; bireyin özgürlüğü elde etmek için kullanabileceği malzemeyi sunar. Bu tekniğin sorunu, bireyin, bir anlama isteğinden yola çıkarak özel bir ideolojiyi nasıl öğreneceği sorusunu es geçmesidir. Dindar olmadan din hakkında bir şeyler nasıl öğrenilir? Kapitalist olmadan kapitalizm nasıl öğrenilir? Gerçekten çocuğu bütün inançlardan yalıtmak gerekir mi? Davasını savunmakta olan bir inananı dinleyerek bir ideolojinin gerçek anlamı hakkında daha çok şey öğrenilemez mi?

Bu özel ikilemden çıkmanın bir yolu, 1860'larda Rusya'da bir okul açan Hristiyan anarşisti ve Rus yazar Leo Tolstoy tarafından ortaya konuldu. Tolstoy eğitim kavramının yerine *kültür* kavramını koyarak meseleyi çözdü. Kültür, eğitim, öğrenim ve öğretim kavramları arasında açık bir ayrım yapılması gerektiğini ileri sürdü. Kültür, bireylerin karakterini biçimlendiren tüm toplumsal güçlerin toplamı olarak tanımlanıyordu. Eğitim, insanlara özel bir karakter tipi ve alışkanlık vermeye yönelik bilinçli bir girişimdi. Tolstoy'un

17. Goldman, "The Child and Its Enemies", s. 9.

sözleriyle: “Eğitim bir insanın başka birini aynı kendi gibi yapma eğilimidir.” Eğitim ile kültür arasındaki fark *zorlamaydı*. “Eğitim kısıtlama altındaki kültürdür. Kültür özgürdür.” Tolstoy öğrenim ve öğretimin hem eğitime hem kültüre bağlı olduğunu ileri sürüyordu. Öğrenim bir kişinin bilgisinin başka birine iletilmesiydi; öğretim ise fiziksel becerilerin öğrenimiydi. Tolstoy öğretim ve öğrenimin özgür olduklarında kültür araçları olduklarını söylüyordu. “Öğretim öğrenciye mecbur edildiğinde ve öğrenim belirli sınırlar çerçevesinde gerçekleştirildiğinde, yani sadece eğitimcinin gerekli gördüğü konular öğretildiğinde” eğitimin aracıydılar.¹⁸

O halde, öğrenme eğitim değil; bir kültür süreci olmalıydı. Okulun müdahalesi olmadan, öğrenciler öğrenmek istediklerini öğrenmekte özgür bırakılmalıydılar. Tolstoy okulu, “alan kişilere kültür veren kişilerin bilinçli etkinliği...” olarak tanımlıyordu. Okulda müdahalenin olmaması, “kişiye, ihtiyaçlarına cevap veren istediği öğretimden yararlanmak... ve ihtiyaç duymadığı ve istemediği öğretimden kaçınmak için tam özgürlük verilmesiydi.” Müzeler ve halk seminerleri müdahalenin olmadığı okul örnekleriydi: Belli bir amaca ulaşmak için bilinçli olarak planlanmışlardı, fakat yararlanacak olan kişi katılıp katılmamakta serbestti. Öte yandan kurulu okullar ve üniversiteler bir ödül ve ceza sistemi kullanıyorlar ve özel amaçlarına ulaşmak için inceleme alanlarını kısıtlıyorlardı. Zorunlu olmayan bir okulda öğretmenler, planlı bir program olmadan, istediklerini öğretecekler ve öğrettikleri şeyler öğrencilerin taleplerine göre düzenlenecekti. Okul, öğretiminin nasıl kullanıldığıyla ya da öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğuyla ilgilenmeyecekti. Okul, bir eğitim değil; kültür yeri olacaktı.

Tolstoy’un çözümü bir kişiyi bir şeye dönüştürmek için tasarlanan bütün zorunlu kurumları ortadan kaldırarak temelde Stirner’in kendi kendine sahip olma problemini çözmeye yönelikti. Bu, insanların kendi kendilerini düzenlemekte serbest bırakıldıklarında en iyi ve en ödüllendirici hayatı seçecekleri şeklindeki bir inançla ortaya kondu. Hristiyan bir anarşist olan Tolstoy için, kendi kendini düzenleme insanların içlerindeki Tanrı’nın iyiliğiyle yönetilmelerine izin vermek anlamına geliyordu. Bu kuşkusuz Ferrer gibi

18. Leo Tolstoy, “Education and Culture”, *Tolstoy on Education*, İng. çev. Leo Wiener (Chicago: The University of Chicago Press, 1967).

katı rasyonalistler ve Stirner gibi din karşıtı düşünürler tarafından reddedilen bir anlayıştır. Fakat dinsel argüman bir yana bırakılırsa, Stirner ile Tolstoy arasında öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide odaklanan kendi kendini düzenleme meselesi üzerine bir anlaşma için muhtemel bir zemin vardır. Stirner ve Tolstoy geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisi var oldukça ve okul bilinçli olarak özel bir sonuç planlamaya devam ettikçe, kendi kendini düzenlemenin imkânsız olduğu konusunda muhtemelen anlaşılırdı.

Stirner'in öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki üzerine yaptığı analiz, modern dünyada insanlığın köleleştirilmesinin anlaşılmasına yönelik en önemli katkılarından biridir. Kendi kendine sahip olma, bireye ahlâki yükümlülükler ve dogmalar dayatmama meselesinden daha ötede bir şeydi; aynı zamanda iradenin özgür kullanımı meselesiydi. Bir "öğretmenden öğrenciye" ilişkisinin varlığı bireyin iradesini donduruyordu. Aslında bu ilişki bireyleri, iradelelerini toplumsal kuruluşların otoritesine terk etmeye hazırlıyordu.

Stirner *öğretilen* bilginin bireyleri yaratıcı kişilerden çok öğrenenlere dönüştürdüğüne inanıyordu. Öğrenenler nasıl hareket edileceğine dair bilgi için uzmanlara ve kurumlara giderek artan bağımlılıkları nedeniyle irade özgürlüklerini kaybediyorlardı. Özgür iradeleri yoktu, çünkü kendileri için nasıl hareket edileceğini *belirlemekten* çok nasıl hareket edileceğini *öğrenmeye* bağımlıydılar.

Öğrenen bir kişi yerine yaratıcı bir kişinin eğitileceği, öğretmenin mesai arkadaşına dönüşeceği, bilginin iradeye dönüşecek bir şey olarak ele alındığı, *eğitilmiş* insanın değil; *özgür* insanın hedeflendiği yer neresidir?¹⁹

İnsanları sadece öğrenen kişilere dönüştürmekten kaçınmak için pedagojinin amacı özgelişme olmalıdır –bireyin kendi kendinin farkında olma ve hareket etme yeteneğini kazanması anlamında–. Mevcut okullar iradenin özgürlüğüne karşı çalışıyorlardı.

Stirner eğitimin kendi dönemine kadar olan gelişmesini tartışırken Reform Hareketi'nden sonra hümanist gelenekte eğitimin bir

19. Stirner, *The False Principle of Our Education*, s. 23.

iktidar kaynağı olduğunu ileri sürüyordu: "...bir iktidar kaynağı olarak eğitim, ona sahip olanı, ondan yoksun olan zayıftan üstün yaptı ve eğitilmiş insan... kudretli, güçlü, egemen sayıldı: Çünkü o bir otoriteydi." Öte yandan evrensel okul eğitimi düşüncesinin ortaya çıkışı, pratik yaşam için eğitilmiş yurttaşlar üretmek üzere tasarlanmış yeni bir sistem ile hümanist bilginin otoritesini yıktı. Popüler eğitim sistemindeki otorite bir kişinin diğeri üzerindeki otoritesi değildi, pratik ve yararlı olan dogmasının otoritesiydi. Bu yeni eğitim otoritesi bilgine kölelik değil, bir pragmatizm ideolojisine kölelik anlamına geliyordu. Her iki düşünce de Stirner için tatminkâr değildi, "...hümanistlerin kafeslerinden sadece bilginler, realistlerinkinden ise sadece 'yararlı yurttaşlar' çıkar ki aslında her ikisi de köleden başka bir şey değildir." Stirner pratik yaşama yönelik eğitimin kurallara göre hareket eden ilkeli insanlar ürettiğine inanıyordu. "Çoğu kolej öğrencisi", diyordu "olayların bu hüznü yanının yaşayan örnekleridir. En mükemmel tarzda eğitilirler ve eğitmeyi sürdürürler; tekrara dayalı olarak öğrenirler ve öğretmeyi sürdürürler."²⁰

Stirner'in argümanı çerçevesinde on dokuzuncu yüzyılda devlet okullarının gelişmesi farklı bir anlam taşıyor. İşaret ettiğimiz gibi okullar pratik yaşam için eğitilmiş yararlı yurttaşlar yaratma düşüncesinden hareket ediyordu. Okul *çocuğun bütün* sorumluluğunu üstlenmişti. Bireysel özgür irade ve inisiyatif, öğretmen uzmanlığının kölesi haline geldi. Bireyin köleleşmesi bireyin eylemlerinin eğitimin üretim hattına döndürülmesinin sonucuydu.

Bu anlayışı tam olarak kavramak için okulu gelişiminin geniş tarihsel çerçevesine oturtmak gerekir. Stirner'in on dokuzuncu yüzyıl okulunda tanık olduğu şey *toplumsallaşma sürecinin sürekli kurumsallaşmasıydı*. Bazı okul biçimleri, Batı toplumunda her zaman var olmuştu, fakat bunların rolü eğitim değil Tolstoy'un öğrenim ve öğretim dediği şeydi. Okullar genellikle okuma yazma ve kilise ya da iş için gerekli olan becerileri öğretmek üzere gönüllü bir temelde varoluyordu. Kiliseler, kuşkusuz kendi ahlâki amaçları için okullar geliştirdiler. Bireyin nasıl hareket edeceğini öğrenme yollarının çoğu aile ve topluluk içinde büyüme ve yaşamının bir parçasıydı. Toplumsallaşma süreci ile bireylerin yaşamlarını yürüt-

tükleri dünya arasında pek az ayırım vardı. İstemek ve hareket etmek yaşamın bir parçasıydı ve kişi eylemlerini toplumla karşılıklı etkileşimin bir ürünü olarak görüyordu.

Ancak okul hızla toplumsallaşmanın *en önemli aracı* haline geldi. Bireyi tamamen eğitmek ya da biçimlendirmek konusunda giderek daha fazla sorumluluk üstleniyordu. Toplumsallaşma topluluk yaşamından çok okul yaşamının bir ürünü haline geldi. On dokuzuncu yüzyılın sonundan itibaren, John Dewey gibi eğitimciler, okulun dış dünyanın gerçek yaşamını yansıtan bir topluluk haline gelmesini talep ederek bu duruma ilişkin kaygılarını ifade ediyorlardı. Dewey gibi eğitimcilerin bakış açısından okul toplumsallaşmanın en önemli aracı olarak *kabul edilmeliydi* ; sorun onu gerçek bir topluluğa dönüştürerek etkili kılmaktı.

Stirner okul içinde bilginin bir eylem süreci ve irade uygulaması olarak gelişmediğini, bir öğretmen tarafından öğretilip sonra öğrenci tarafından eyleme geçirildiğini ileri sürüyordu. Okulun bireye gerçekte öğrettiği şey nasıl bir öğrenen olunacağı idi. Bu, Stirner'i on dokuzuncu yüzyılın diğer özgürlükçü eğitimcilerinin çok ötesine götürdü. Ferrer'e dogmatik olmayan bir eğitim istediği için değil, fakat bir *okul* istediği için karşı çıkacaktı. Tolstoy'un terimleriyle Stirner, toplumsallaşmanın, eğitimin değil; kültürün ürünü bir toplum istiyordu. Kendi kendine sahip olma, dogmadan ve ahlâki yükümlülüklerden özgürleşme ve otoriter kaynaklara bağımlı olmayan bir irade anlamına geliyordu. Kendi kendine sahip olma okulların kendisinden özgürleşme demekti.

Yirminci yüzyılda bu tema Ivan Illich tarafından geliştirildi. Illich öğretmen-öğrenci ilişkisini modern insanlığın kitlesel bir tüketim toplumuna köle edilmesinin belkemiği olarak görür. İnsanların okulda öğrendiği şeyin eğitimcinin yargısına güvenmek ve kendi yargısından kuşku duymak olduğunu ileri sürer. Okulda insan çalışma, inceleme, boş zamanı kullanma ve yaşamdan zevk almanın doğru ve topluma faydalı yollarını öğrenir. Bu, kişiyi yaşamın bütün alanları için paketler ve programlar sunan bir toplumu kabul etmeye hazırlar. Bir uzman emredene ya da onaylayana kadar irade donar. Illich 1971'de şöyle yazıyordu:

...hizmet amaçlı bir ekonomide insan "üretebileceğinden" olduğu

kadar “yapabileceğinden” de yabancılaşır... emeğinin meyvelerini satmasından da ileri bir şey olarak zihnini ve kalbini tamamen terapik tedaviye teslim etmiştir.

Illich’e göre, “Okullar insanı öğrendiğinden yabancılaştırmıştır.” Okul eğitimi süreci bireyi tamamen uzmanların ve kurumların denetimine ve otoritesine teslim eder.²¹

Illich’in düşüncesinde açık, Stirner’inkinde örtük olan şey, tek çözümün okulların ne var ne de gerekli olduğu bir toplumun yaratılmasında yattığı görüşüdür. Bu, becerilerin aktarılacağı kurumların sona ermesi değil; insanları bir şeye dönüştürmek, onları manipüle etmek için tasarlanmış, müfredatlı kurumların sona ermesi demektir. Böyle bir toplumda bilgi ve öğrenme gerçek yaşam süreçlerine ve kişisel yararlılığa bağlı olacaktır. Bilgi ve öğrenme özel bir kurumun görevi olmayacaktır.

Okulsuz bir toplum kavramı içinde ima edilen şey dogma ve ahlâki yükümlülükler için zemin hazırlayan bütün diğer kurumların yok olmasıdır. İnsanların nasıl hareket etmeleri ve ne olmaları gerektiği konusunda düşüncelere sahip olan kilise ve devlet de bir anlamda okuldur. Okulsuz bir toplum, mistisizm ve otorite kurumlarının olmadığı bir toplum olacaktır. Bu, kurumların iktidar kaynakları değil, kişisel ihtiyaç ve yararlılığın ürünleri olduğu bir *kendi kendini düzenleme* toplumu olacaktır.

Kuşkusuz Francisco Ferrer, okulsuz toplum düşüncesini, kişinin otoriter olmayan bir toplumun ortaya çıkmasını *arzu edemeyeceğini* ve Modern Okul’un bu yönde ilerleme planının başlangıcı olduğunu söyleyerek yanıtlayacaktır. Stirner kafanın tekerleklerle ve ideallerle doldurulmadan bilginin aktarılması sorunuyla hiçbir zaman tam olarak ilgilenmemiştir. Fakat Elizabeth Burns Ferm’in (bir Amerikan eğitimcisi ve Amerikan tarzı Modern Okul’un başkanı) 1907’de yazdığı gibi, “çocuk üzerinde bir etki yapmaya ve bırakmaya” çabalayan eğitimci türünden kaçınılması gerektiğinden emindi.²²

21. Ivan Illich, “The Breakdown of Schools: a problem or a symptom?” (Cuernavaca, Meksika 71.04.21), s. 11-19.

22. Elizabeth Burns Ferm, “Activity and Passivity of the Educator,” *Mother Earth* (Mart, 1907), Cilt II, Sayı 1, s. 26.

Yirminci yüzyılda özgürlükçü gruplar ya otoriter olmayan okullar kurarak ya da okul eğitimi kavramını tamamen reddederek bu eğitim hedeflerini uygulamaya çalıştılar. Özgürlükçü okul eğitimi kurumlarını oluşturmaya çalışanlar denetimlerin kurumsallaşmasından kaçınılan öğrenme merkezlerini düşlediler.

Çağdaş özgürlükçülerin karşısında duran sorunlardan biri bireyin bireysel iradenin uygulanması yoluyla büyümesine ve gelişmesine çok az olanak tanıyan son derece örgütlü ve rasyonelleşmiş teknolojik bir toplumda yaşıyor olmalarıdır. Endüstriyel kent toplumu o kadar örgütlüdür ki çocuklar kendi dünyalarını araştırmak ve oluşturmak için çok az fırsat bulabilmekteler. Buna ek olarak eğitimciler için mevcut olan malzemenin tek biçimliliği söz konusu; kitlesel olarak üretilen öğrenme malzemeleri ve bireyin gelişmesini rasyonelize etmek için kullanılan oyun malzemeleri. Özgürlükçü gelenek sadece ideolojinin dayatılmasından özgürleşilmesini değil, aynı zamanda özgelişim için de özgür olunmasını gerektirir ve yirminci yüzyıl özgelişim için ortam yaratmak üzere tasarlanmış çok çeşitli eğitim deneyimlerine tanık olmuştur.

Ferrer tarafından başlatılan Modern Okul ve A. S. Neill'in Summerhill'i bu özgürlükçü yaklaşımın bir parçasını temsil eder; 1950'lerde ve 1960'larda "özgür okullar" ve alternatif eğitim biçimleri oluşturulması yönündeki çok yaygın bir hareket bunu iyice ortaya koydu. Özgür okul hareketi, fazlasıyla yapısallaşmış ve rasyonelleşmiş bir dünyada özgelişim için bir ortam oluşturma yönünde bir girişimdi. 1960'ların "özgür okul" düşüncesinin müjdecilerinden biri, örneğin, 1940'lardaki "özgür oyun alanı" hareketinin gelişimiydi. Bu hareket dünyayı insanların kendi amaçları için denetleyebilecekleri ve kullanabilecekleri şekilde yeniden biçimlendirme konusundaki özgürlükçü ilginin bir ifadesiydi.²³ İlk özgür oyun alanı hareketi 1943'te Kopenhag'da başladı. II. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra İsveç, İsviçre ve Birleşik Devletler'e yayıldı. Stockholm'de oyun alanı "Free Town" (Özgür Kasaba), Minneapolis'te "The Yard" (Bahçe) ve İsviçre'de "Robinson Crusoe Playgrounds" (Robinson Crusoe'nun Oyun Alanları) olarak bilini-

23. Colin Ward, "Adventure Playground: A Parable of Anarchy", *Anarchy* 7 (1961), s. 193-201.

yordu. Serüven-oyun alanının temel ilkesi sadece hammadde ve aletlerle; kereste, çiviler, hurda metaller, kürekler ve inşaat malzemeleriyle donatılmış olmasıydı. Salıncak ya da tahterevallı gibi kurulu oyuncaklar yoktu, esas olarak çocuklara oyun alanlarını inşa etmek, yıkmak ve yeniden inşa etmek üzere araçlar veriliyordu.²⁴

Serüven-oyun alanı hareketinin ilginç bir noktası, otoriter denetimin yeni bir bileşenine –aşırı yapısallaşmış okul ve oyun alanında temsil edildiği üzere endüstriyel kent çevresinin kendisine– getirdiği eleştiriydi. Oyun alanındaki mamul malzemeler oyunun kendisini yapılaştırma eğilimindedir ve yaratıcılık ya da deneye pek az yer bırakır. Bu anlamda özgür bir okul ya da özgür bir oyun alanı çocuğa yapısallaşmamış bir çevreyi yaşama fırsatı sağlayabilir.

Bu bağlamda 1960'ların özgür okul hareketine özgürlükçü bağlanmanın eğitim sorununa bir çözüm getirdiği anlaşılabilir: Otoriter denetimden bir kaçış alanı olarak ve özgür olma bilgisini iletmenin bir aracı olarak özgür okullar, Görünüşte “özgür okul” teriminin çelişkili olduğu ileri sürülebilir. Tolstoy’un ileri sürdüğü gibi okul kişiyi “bir şeye” dönüştürme yönünde bilinçli bir girişimse bir okul nasıl özgür olabilir? Kökleri kısmen A.S. Neill’in Summerhill’inde görüldüğü gibi Freudcu ve Reichçi psikolojiye, kısmen de en iyi örneği Ferrer’de ve Modern Okul’larda bulunduğu şekliyle otorite konusundaki geleneksel özgürlükçü kaygılara dayanan özgür okul hareketi çok karmaşık bir olguydu ve hâlâ da öyledir. Hareketin bir kısmı, Reich ve Neill’e ayrılan bölümde göreceğimiz gibi psikolojik perspektifleri değiştirme terimleriyle açıklanabilir. Ve diğer kısmı özgür ve yapısallaşmamış bir çevre yaratma girişimi terimleriyle açıklanabilir. Özgür okul hareketinin popüler liderlerinden George Dennison, 1966’da şöyle yazıyordu: “First Street School radikal ve deneyseldir. Notlar, rekabetçi sınavlar yoktur. Hiçbir çocuk istemediği zaman çalışmaya ya da soruları yanıtlamaya mecbur bırakılamaz.”²⁵ İlk bakışta notlar, karneler ya da sınavların olmadığı bir durumda “radikal” olan çok az şey var

24. A.y.

25. George Dennison, “The First Street School,” *Radical School Reform* içinde, der. Ronald ve Beatrice Gross (New York: Simon and Schuster, 1969), s. 227-246.

gibi görünecektir. Her şeyden önce, olması “gereken” budur. Fakat daha geniş bir perspektife oturtulduğunda bu değişiklikler First Street School’un, çok fazla yapılaşmış ve derecelendirilmiş ve özgelelim için pek az yer bırakmış bir toplumdan kaçış temsil etmesi anlamında radikaldir.

Özgür okul hareketinin önemli sözcülerinden biri Amerika’nın önde gelen özgürlükçü filozofu Paul Goodman’dı. Goodman sadece okul eğitimi hakkında değil, aynı zamanda modern toplumun doğası ve yönü üzerine de yazıyordu. Kentsel ve teknolojik yapıların desantralizasyonunun ileri gelen sözcülerinden biriydi. Bireysel özerkliği azami noktaya getirme kaygısıyla, bireyin teknolojinin kullanımını doğrudan kontrol edebilmesi için sanayinin mahalli düzeyde desantralizasyonunu savunuyordu. Aynı şekilde bürokrasilerin desantralizasyonunu ve demokratik mahalli denetimini savunuyordu.²⁶

Goodman, okul eğitiminin bireyin damgalandığı, derecelendirildiği, belgelendiği ve topluma geri gönderildiği bir süreç haline geldiğini söyleyerek özgürlükçü geleneği sürdürüyordu. Bütün bunların yönetici endüstriyel seçkinlerin çıkarına olduğunu ileri sürüyordu. 1960’larda *Compulsory Mis-Education*’da eğitimin gerçek işlevinin becerileri derecelendirmek ve pazarlamak olduğunu söylüyordu. “Bu, aslında bir avuç büyük şirketin dev bir ayıklama ve seçme sürecinin kârını elde etmesi demektir; bütün çocuklar değirmenden geçiriliyor ve herkes bunun bedelini ödüyor.”²⁷ Goodman’ın eğitim planları büyük hantal okul sistemlerinin desantralizasyonunu ve küçük çaplı okulların kurulmasını içeriyordu. A. S. Neill’in düşünceleriyle birlikte özgür okul hareketine yön veren bir plan hazırladı. Goodman bazı durumlarda okulların sınıflardan vazgeçmelerini ve caddeleri, dükkânları, müzeleri, sinemaları ve fabrikaları öğrenme mekânları olarak kullanmalarını önerdi. Sertifikalı öğretmenlerin kullanılmasından vazgeçilebilir ve eczacı,

26. Bkz. Paul Goodman *New Reformation: Notes of a Neolithic Conservative* (New York: Random House, 1970) ve *Communitas* (New York: Random House, 1965).

27. Paul Goodman, *Compulsory Mis-Education and The Community of Scholars*, (New York, Vintage Books, 1966), s. 57.

dükkân sahibi ve fabrika işçisi gibi kişiler öğretmen olarak kullanılabilirdi. Ve her şeyden önemlisi okul zorunlu olmamalıydı. Şehirler de desantralizasyon yoluyla öğrencilerin ve civardaki topluluğun arzularından etkilenen bir mini okula indirgenecekti.²⁸

1960'ların sonlarında özgürlükçü geleneğe hem eleştiriler hem de öneriler açısından yeni bir hayat veren Ivan Illich'di. Illich sorunun, bizzat okullar olduğunu ileri sürer. Okullar bir ideolojik denetim kaynağıdır ve mevcut toplumsal yapıyı yeniden üretir ve teşvik ederler. Okullar aynı zamanda insanları öğrendiklerinden yabancılaştırma ve onları kurumların ve uzmanların otoritesine bağımlı kılma hizmetini görürler. Illich'in okulsuz toplum önerisi özgür okul hareketinin yapısında bulunan problemleri çözüme kavuşturuyor. Özgür okul hareketi mevcut yapısallaşmış bir toplumun sorunlarını çözmek için okul denilen bir şeye ihtiyaç duyulduğunu varsayıyordu. Tehlike, özgür okulun mevcut okuldan daha terapik bir hal alması ve daha fazla *bağımlılık* yaratması olasılığında yatıyor. Bireylerin böyle bir okulda gerçekten öğrenebilecekleri şey kendilerine özgürlük bahşedecek bir kuruma ihtiyaç duymalarıydı. Illich özgür okul kavramını reddeder ve gerçek özerkliğin sadece kurumsal tarzlardaki değişikliklerin sonucu olabileceğini ileri sürer. Bu bağlamda okulsuz toplum ortaya çıkmaktadır.

Ivan Illich'in eğitimin ne olması gerektiğine dair düşüncesi Tolstoy'ununki çok benzer. Gerçekten de onun bu Hristiyan anarşizm akımı içinde yer aldığı ileri sürülebilir. Illich de Tolstoy da insanların örgütlenmiş bir müfredat aracılığıyla, insanları bilinçli olarak bir şeye dönüştürmeye, onları önceden tasarlanmış bir amaca göre biçimlendirmeye çalışan okul denilen bir kurum yaratılmadan kültürü deneme şansına sahip olmalarını ister.

Illich modern dünyanın en acil sorununun, kurumların ve teknolojinin tarzını bireyin yararına çalışabilecekleri şekilde değiştirmek olduğunu ileri sürer. İnsanların kendi amaçları için kullanabilecekleri, eğitime yönelik bir dizi "kamu hizmet kurumu" bu amaca hizmet edecektir. Bu kurumlar içlerinde kimsenin bir iktidar

28. A.g.y., s. 30-34. .

konumu elde edemeyeceği şekilde örgütlenecektir. Temel olarak Illich'in önerisi okul eğitiminin işlevlerini ayrı ve farklı birimlere dağıtmaktır. Örneğin sanayi merkezlerini ziyaret etme ya da çeşitli topluluk etkinliklerini gözlemleme fırsatları üzerine enformasyonun yanı sıra, bir enformasyon merkezi, kitapların ve diğer medyanın bulunduğu bir tür genişletilmiş kütüphane olacak bir kamu hizmet kurumu. Bir başka bağımsız kurum insanların becerilerini – daktilo, balıkçılık, duvarcılık, tarih bilgisi vs.– tescil edebilecekleri bir yer olacaktır. Bir beceriyi öğrenmek isteyenler bu beceriye sahip olan ve kendisine öğretmek isteyen birini bulabilecekti. Hem enformasyon merkezinde hem beceri merkezinde bireyler öğrenmek istedikleri enformasyon ve beceriyi seçmekte serbest olacaktı. Bu kararları birey adına alacak ya da bireyin çıkarının ne olduğuna karar verecek konumda kimse bulunmayacaktı. İki işlevin ayrılması, genişletilmiş ve derecelendirilmiş bir müfredatın gelişme olasılığını ortadan kaldıracaktı. Daktilo yazmak gibi bir becerinin içinde bir müfredat olabilecekti, fakat bu müfredat bu özel becerinin ötesine geçmeyecekti. Başka bir deyişle müfredat planlaması tamamen bireyin elinde olacaktı. Illich ayrıca, ortak ilgilere sahip insanlar arasında bağlantı kurmanın bir aracı olarak başka bir hizmet kurumu ya da iletişim sistemi önerir. Bu bilgisayar eşleştirmesi ya da insanların paylaşmak istedikleri ilgileri kaydedecekleri basit ilanlar yoluyla olabilir.²⁹

Illich'in farklı kurumsal tarzlar araştırması, geleneksel özgürlükçü ilgileri, özgür etkinlik alanları olarak hizmet gören; fakat toplumun bütünsel yapısı üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açmakta başarısız olmuş özgür okullardan daha tutarlı bir şekilde ifade etmektedir. Bunlar planlı hedefleri olan okullardı ve böyle oldukları için her zaman denetim kurumları olarak kullanılma riskini taşıyorlardı. Illich'in planları öğrenme ve denetimin ayrılmasına önem veriyor. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda William Godwin, Max Stirner, Leo Tolstoy ve diğer anarşistler bunu, mo-

29. Bkz. Ivan Illich, *Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution* (New York: Doubleday, 1971) ve *Schooling Society* (New York: Harper & Row, 1971) [*Okulsuz Toplum*, Çev. B. Üstün, Birey ve Toplum Y., 1985.]

dern toplumun temel sorunlarından biri olarak kabul ettiler. Yirminci yüzyılda, okul eğitiminin ve okul içinde psikolojik denetim tekniklerinin yaygınlaşmasıyla birlikte sorun daha da acil bir hal aldı. Max Stirner'in, Illich ve diğerleri gibi çağdaş özgürlükçü eğitimcilerin araştırmaya devam ettiği şey, öğrenme süreçleri üzerindeki bu denetim hedefidir.

III

Bilincin gelişmesi: Marx'tan Freire'ye



Karl Marx, Max Stirner'den, insanlara “kafalarındaki düşünceleri atmayı...” öğrettiğinizde, “varolan gerçekliğin çökeceğine...” inanan, “düşüncelerin yönetimine” karşı ayaklanan bir adam olarak söz ediyordu.¹ Marx bunun, boğulmanın insanların yerçekimi düşüncesine sahip olmalarından kaynaklandığı inancına çok benzediğini söylüyordu; insanlara boğulmanın boş bir inanç ya da dinsel bir düşünce olduğunu göstererek bu düşünceyi kafalarından atsaydınız, “sudan gelecek her türlü tehlikeye karşı bağışıklık kazanılacaktı.” Hayaletleri yaratan toplumsal gerçeklikten söz etmeden insan bilincini kontrol eden “hayaletler”den söz etmek yeterli de-

1. Karl Marx ve Friedrich Engels, *The German Ideology* (New York International Publishers Inc., 1939), s. 1-2 [*Alman İdeolojisi*, çev. Sevim Belli, Sol Y., 1990]

ğildi. Toplumsal gerçeklik ile bilinç arasındaki bu bağ, Carl Rogers gibi yirminci yüzyılın hümanist psikologlarının eğitim önerilerinde ve Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin pedagojik tekniklerinde anahtar bir unsur haline gelerek pedagojik yöntemler üzerinde önemli etkilere yol açmıştır.

Paulo Freire, yüzyılın ortalarında Brezilya'da yetişkinler için okuma yazma programlarını yürütürken, eğitim yöntemlerini bu Marksist bilinç kavramıyla birleştiren bir perspektif geliştirdi. Öğrenme, irade ve toplumsal eyleme bağlanarak düşünce ve eylem ayrımının üstesinden gelinir. Öğrenme bireysel kurtuluş için bir araç haline gelir. Freire eğitim yöntemini ilk olarak 1959'da Brezilya'daki Recife Üniversitesi'nde yazdığı doktora tezinde ortaya koydu. Aynı üniversitede Tarih ve Eğitim Felsefesi profesörü olarak çalışırken, öğretme yöntemleri Brezilya'nın bütün kuzeydoğu kesiminde uygulamaya konuldu. 1964 askeri darbesinden sonra Freire eğitimle ilgili faaliyetleri nedeniyle hükümet tarafından hapsedildi. Ülkeyi terk etmeye "davet edildi" ve sonraki beş yılını Şili'de çalışarak geçirdikten sonra Harvard Üniversitesi'nde danışman oldu. Freire'nin 1970 ve 1971'de Meksika'da Ivan Illich Kültürlerarası Belgeler Merkezi'nde verdiği seminerler bütün Güney Amerika'dan öğrencileri buraya çekti. Teknikleri Meksika'da ve diğer Latin Amerika ülkelerinde hem kırsal hem de kentsel çerçevelerde uygulamaya konuldu. Freire yirminci yüzyılın en önemli eğitim felsefecilerinden biri olarak kabul edilmelidir.

Freire'nin eğitim yönteminin merkezinde, kökeni Marx'ın bireysel bilincin gelişmesi ve modern toplumda yabancılaşma teorisine uzanan bir insanlık kavramı vardır. Onun insani potansiyel kavramı, birçok şekilde, Marx'ın tanımladığı bilinçliliğe anlam kazandırır ve Stirner'in kendi kendine sahip olma kavramını vurgular. Freire'nin eğitim yöntemini kavramak için insanlık kavramını anlamak gerekir. Bu kavram vurgulanmazsa Freire'nin bütün tekniği önemini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalır.

Freire, toplumsal yaşamın hedefinin dünyanın insanileştirilmesi olduğunu ileri sürer. Bunu derken, herkesin kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine vardığı, bu güçler üzerine düşündüğü ve dünyayı dönüştürmeye muktedir olduğu bir süreci kastetmektedir. İnsan olmak, seçimler yapan ve kendi kaderini yönlendirmeye

çalışan bir eyleyen (actor) olmaktır. Özgür olmak, bir eyleyen olmak, kim olduğunu, çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir. Kişinin bilincinin ve ideolojisinin yapısını belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlemenin bilgisine ve bilincine sahip olmadan insanileşme imkânsızdır.

İnsanileşmiş bir dünyanın karşıtı, Freire'nin deyişiyile insani olmaktan çıkarılmış bir dünya, kendi kendinin farkında olunmayan, varoluşu belirleyen toplumsal güçlerin bilincinde olunmayan bir dünyadır. Bu bilinç olmayınca insanlar tarihin akışı içinde eyleyen olamazlar, sadece tarihin etki ettiğı şeyler olurlar. Bu ezilme durumuna Freire *sessizlik kültürü* der. Sessizlik kültürü basit cehaletin ürünü olabileceğı gibi eğitimin de ürünü olabilir. Brezilya'daki köylüler, basit bir cehalet durumunda bırakılarak, sefaletlere yol açan faktörleri hiç fark etmeden, bu sessizlik kültürüne hapsedilebilirler. Öte yandan, sadece köylüleri yoksullaşmaya yol açan toplumsal sisteme asimile eden bir eğitim programı da özgürleştirici bir güç değildir. Freire, eğitimin kafada, benliğin bilincine ulaşılmasının önünde duran engeller üretebildiğı konusunda Stirner'le anlaşabilecekti.

Bu insanileşme kavramı, Marx'ın ifade ettiğı gibi, "bilincin bilinçli varlıktan başka bir şey olamayacağını ve insanların varoluşunun onların gerçek yaşam süreçleri olduğunu" ima eder. Pedagojik bir anlamda bu, bilinci geliştirmenin kişinin kendi yaşam süreçlerinin farkına varmasını sağlamak olduğunu söylemektir. Ancak, Marx'ın bakış açısında, yaşam bilinç tarafından değil, bilinç yaşam tarafından belirleniyordu ve Stirner'e yönelttiğı eleştiri bu noktadaydı. Bir bireyin dünyayla karşılıklı etkileşimi, onun dünyayla ve kendisiyle ilgili öznel görüşünü belirliyordu. Başka bir deyişle, toplumla ilişkisinin yapısına bağılı olarak, kendisine dair bir anlayışa ulaşıyor ve kim olduğunu öğreniyordu. İnsanın dünyayla etkileşimi aynı zamanda bir ideoloji ve bir dünya görüşü üretiyordu. Marx'ın yazdığı gibi: "Gerçek, aktif insanlardan yola çıktık ve onların gerçek yaşam süreçleri temelinde ideolojik reflekslerin gelişimini ve bu yaşam sürecinin yankılarını gösterdik."²

Freire'ye göre nesnel dünyayı tanımak kendini tanımakla başlamak zorundadır. Öğrenmenin anlamlı olabilmesi için bireyin yaşam sürecine bağlanması gerekir. Freire'nin okur yazar olmayanlara ders verme yöntemi insanların gündelik yaşamlarının somut bir incelenmesiyle başlıyordu. Örneğin, küçük bir köyde, bir eğitimciler takımı, köy sakinlerinin yaşam süreçlerinin tematik temsillerini geliştirmek için köylülerle işbirliği içinde çalışacaktır. Daha sonra bunlar resimler, kasetler ya da başka uygun araçlarla köylülere sunulacaktır. Tematik temsiller bu kültürde yer alan ve tartışma için temel olabilecek bazı problemleri ve çelişkileri içerecektir. Freire'nin sözcükleriyle:

Bazı temel çelişkileri kullanarak, bu varoluşsal, somut, güncel durumu insanların önüne, onlara meydan okuyan ve sadece entelektüel düzeyde değil; eylem düzeyinde de bir yanıt gerektiren bir problem olarak getirmeliyiz.³

Bir örnek, sokakta yürüyen sarhoş bir adamdan ve bir köşede konuşan üç adamdan oluşan bir sahneyi gösteriyordu. Bu sahne, kendi özel toplumsal örgütlenmeleri ve kültürleri içindeki nedensel ilişkiler hakkında sorular sormaları için Santiago'daki bir grup gecekondu sakinine gösterildi.⁴ Bu tür tematik temsillerin sonucunda çıkan tartışmalar okuma yazma kampanyasının temelini oluşturacak sözcüklerin kaynağı olacaktır.

Dil, doğrudan doğruya öğrenenin yaşam sürecine bağlıdır ve bu nedenle kendini anlamamanın bir kaynağı haline gelir. Bireyler dünyalarını anlamalarına yardım eden sözcükleri kullanarak okuma ve yazmada ilerledikçe, kendilerinin farkına varmaları sürekli olarak gelişir. Freire için, okuma yazmayı tematik temsiller aracılığıyla öğrenmek bireyin dünyasını *nesnelleştirmenin* bir aracı haline gelir. Bir sessizlik kültürü içinde insanlar yaşam etkinlikleri ile aralarına mesafe koyamazlar; bu da bu etkinliklerin düşünce düzeyine yükseltilmesini olanaksız kılar. Tematik temsiller çerçevesindeki diyalog düşünceye yönelik bir araç ve hem okuryazarlık hem de

3. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, İng. çev. Myra Berman Ramos (New York: Herder and Herder, 1970), s. 85. [*Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. D. Hattatoğlu- E. Özbek, Ayrıntı Y., 1996, 2.bas.]

4. A.g.y., s. 111-112.

özbilinç için bir temel sağlar.

Bu çerçeve içinde öğrenme, bir özgürleşme kaynağı ve toplumsal değişim için bir araç haline gelir. İnsanlar yaşam etkinliklerinin tam olarak farkında olmadıkları için insani olmaktan çıkıyorlar. İşte bu nedenle sessizlik kültürü içindeki insanlar dünyalarını değiştirmek için bir şey yapmıyorlar. Freire, “hayvanın yaşam etkinliğiyle bir olduğu, hayvanın etkinliğini kendisinden ayırmadığı, kendisinin etkinliğinden ibaret olduğu”⁵ konusunda Marx’la anlaşıyor. Bu anlamda, bir sessizlik kültüründe yaşayanlar, tam bir hayvani etkinlik düzeyinde kalırlar; aslında, ekonomik ve politik baskının kaynağı tam da insani varlıkların bu duruma indirgenmesidir. Freire ezilenlere bilinçli bir yaşam sunarak insanlığı onlara iade etmek ister. Marx’ın yazdığı gibi: “Fakat insan, yaşamını kendi iradesinin ve bilincinin bir nesnesi yapar. Onun bilinçli bir etkinliği vardır... Bilinçli yaşam etkinliği insanı, hayvanların yaşam etkinliğinden ayırır.”⁶

Marx, Freire ve yirminci yüzyılın varoluşçu psikologlarına göre özgürlük ile determinizm arasındaki çelişkinin üstesinden bilinç alanında gelinir. Bilinç ve yaşam etkinliği, maddi koşullarla belirlenirken kendi bilincine sahip olmayan, yaşam etkinliğinden başka hiçbir şeyi olmayan kişi tamamen toplumsal güçler tarafından güdülür. Fakat bu güçlerin *farkında* ve doğasının bilincinde olan kişi tarihin yörüngesini kırabilir ve kendisinin ve toplumun radikal değişimine katkıda bulunabilir. Yirminci yüzyılın ortalarında varoluşçu psikoloji üzerine yazan Rollo May’e göre psikolojinin, determinist faktörleri ve insani sonluluğu kabul etmesi gerekir:

Ama hastanın yaşamında bu determinist faktörlerin açılması ve incelenmesi sırasında, hasta kendini bazı özel yollarla bilgiye yönlendirir ve böylelikle, görünüşte ne kadar önemsiz olursa olsun bazı seçimlere girer, ne kadar gizli olursa olsun belli bir özgürlük yaşar.⁷

5. Karl Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts*’den aktaran Erich Fromm, *Marx’s Concept of Man* (New York: Frederick Ungar Co., 1961), s. 101. [Marx’ın İnsan Anlayışı, çev. A. Arıtan, Arıtan Y., 1993]

6. A.g.y.

7. Rollo May, “The Emergence of Existential Psychology,” *Existential Psychology*, içinde, der. Rollo May (New York: Random House, 1960), s. 44.

Freire'nin eğitim yöntemi tam da bireyin dünyasıyla girilen bu ilişkiye yönelmek istemiştir.

Bu yöntemde dilin ve öğrenmenin yaşam süreçlerine bağlanması, düşünce ve eylem ayrımının ortadan kaldırılması amacını taşır. Gündelik yaşamın tematik temsillerine dayanan diyalog çevredeki toplumsal gerçekliğin daha çok bilincine varılmasına doğru gelişecektir. Teori ve etkinlik toplumsal eylemde bir araya getirilmelidir. Freire'ye göre "... bir devrime sözlerle ya da aktivizmle değil; praksisle, yani dönüştürülecek yapılara yöneltilmiş düşünce ve eylemle ulaşılır." Gecekondu sakinlerinin yaşam koşullarının bir sahnesi bir bölgenin yoksullarına gösterilebilir ve bunun sonucunda koşulları ve bu koşulların toplumsal nedenlerini sorgulayan bir düşünce süreci doğabilir. Yoksullara koşulların *neden* var olduğuna dair bir teori verilmeyecek, teori insanların kendi düşünce ve eylemlerinin bir ürünü olacaktır.

Liderler ezilenlere, düşünme imkânları yadsınacak ve sadece eylemde bulundukları yanılsamasına kapılmalarına izin verilecek önemsiz eylemciler olarak davranamazlar... Ezilenlerin, dönüşümün özneleri olarak kendi rolleri konusunda giderek eleştirelilik kazanan bir bilinçle devrim sürecine katılmaları kesinlikle çok önemlidir.⁸

Bu praksis, Marx'ın, insanın parçalanmasına ve yabancılaştırılmasına katkıda bulunduğunu ileri sürdüğü düşünce ve eylem ayrımına son verecektir. Marx'ın yorumuna göre bu ayrımın kökenleri, sınıf ayrımının tarihi gelişiminde ve işbölümünde yatmaktadır. Uygarlığın gelişimi içinde, kafa ve kol emeğinin ayrılması bilincin yaşam etkinliğinden ayrılmasına yol açtı. Marx *Alman İdeolojisi*'nde kafa ve kol emeğinin ayrılmasıyla birlikte,

bilinç, gerçekten kendini, var olan pratiğin bilincinden başka bir şey sanabilir; *gerçek* bir şey tasarlamadan gerçekten bir şey tasarladığını zannedebilir; bu andan itibaren bilinç, kendini dünyadan kurtaracak ve "saf" teori, dinbilim, felsefe, etik vb.'nin oluşumuna ilerleyecek bir konumdadır.⁹

8. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, s. 119-121.

9. Marx, *The German Ideology*, s. 20.

diye yazıyor. Marx, teori ve pratik arasındaki bu bölünmeyi aynı zamanda modern sanayinin örgütlenmesinin sonucu olarak görüyordu. *Kapital*'de işçinin sonu gelmez ağır, sıkıcı ve rutin bir iş yaşamı içinde kısılıp kalarak, makinenin önemsiz bir uzantısı haline geldiğini ileri sürüyordu. El emeğinde düşünsel güçler kullanılmıyordu. Marx şöyle yazıyordu:

Düşünsel üretim güçlerinin el emeğinden ayrılması ve bu güçlerin sermayenin emek üzerindeki kudretine dönüştürülmesi, daha önce de gördüğümüz gibi, en sonunda makine temeli üzerine inşa edilen modern sanayi tarafından tamamlanıyor.

Düşünsel etkinlik, yöneticilerin ve iş sahiplerinin bir fonksiyonu olurken, modern fabrika örgütlenmesi içindeki insanlar uzmanlaşmış ve sınırlı rollere zorlanıyorlar. Marx'a göre bireysel beceri ve değer, "bilim, dev fiziksel güçler ve fabrika mekanizması içinde toplanan emek kitlesi karşısında bölünemeyecek kadar küçük bir miktar halinde yok olur..."¹⁰

Düşünce ve eylem ayrımı, teorinin yaşam etkinliğinden ayrılmış bir sınıfın bir ürünü haline gelmesi demektir. Bu, bireylerin makineyi denetleyecekleri ya da onu yönetecekleri yerde, güçleri parçalanarak onun uzantıları haline gelmeleri anlamını taşıyor. Örneğin John Dewey *Eğitim ve Demokrasi*'de, liberal eğitimin, endüstriyel ve mesleki eğitimden ayrılmasının, "sınıfların, yaşamak için çalışmak zorunda olanlarla bu zorunluluktan kurtulmuş olanlar arasında bölünmesinin" sonucu olduğunu yazıyor. İşçilerin, işlerinin toplumsal amaçlarını bilmediklerini ve bu yüzden, "fiilen varılan sonuçların kendi eylemlerinin değil, işverenlerin eylemlerinin sonuçları" olduğunu ileri sürüyordu.¹¹

Freire, geleneksel eğitimin "yığmacı" eğitim yöntemi –öğrencinin öğrenme süreci içindeki bir *özne* değil, bilginin yerleştirildiği bir

10. Karl Marx, *Capital*, İng. çev. Samuel Moore ve Edward Aveling (Londra: Swan Sonnenschein and Co., Ltd., 1904), s. 423. [*Kapital I*; çev. Alaattin Bilgi, Sol Y. 1986. *Kapital II*, çev. Alaattin Bilgi, Sol Y. 1979]

11. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: The Free Press, 1966), s. 250-261.

nesne olduğu düşünce- dediği Şeye dayandığını ileri sürer. Freire'ye göre bu yığmacı eğitim yöntemi baskıcı bir toplumun birçok özelliğini taşıır: “Öğretmen öğretir ve öğrencilere öğretilir; öğretmen düşünür ve öğrenciler hakkında düşünülür; öğretmen eylemde bulunur ve öğrenciler öğretmenin eylemi aracılığıyla eylemde bulundukları yanılsamasına sahip olurlar”; ve “öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise nesnesidirler.”¹² Yetişkinlere yönelik okuma yazma programlarında yığmacı teori, öğrencinin yaşam etkinliğiyle pek az ilgisi olan okuma malzemelerinin kullanımıyla kendini ortaya koyar. Bu tür programlar daha çok öğreneni etkileme ve değiştirme çabası içinde yapılırlar.

Yığmacı teorinin öğreneni bir nesneye dönüştürmesi olgusu, temel sorunun toplumda değil bireyde olduğu varsayımını yansıtır. Başka bir deyişle, yığmacı eğitim sistemi, yoksullukla ilgili olarak, yoksulluğun varlığının yoksulun toplumda nasıl davranacağını bilmemesinden kaynaklandığını varsayar. Bu durumda eğitimin amacı, yoksulun davranışını, esas olarak yoksulluğu yaratan bir toplumun ihtiyaçlarına uyacak şekilde değiştirmektir. Tam da yoksulları eğitme sürecinde, bütün kabahat yoksullara yüklenir. Başarısız oldukları söylenerek suçlanırlar.

Bu şekilde, toplumun baskıcı koşulları değiştirilmeden ezilenlerin bilinci değiştirilir. Yığmacı eğitim özgürleştirici değildir ve ezilenlerin itaatkârlığına ve yabancılaşmasına katkıda bulunur. Marx'ın yabancılaşma kavramı Freire'nin yığmacı yönetime getirdiği eleştirinin tam anlamını aydınlığa kavuşturur. Marx'a göre çalışma benliği nesnelleştirme işlevini görmeli ve böylelikle bireye bir *özbilinç* kaynağı sağlamalıdır. Bireye dışsallaşan ya da yabancılaşan çalışma ya da etkinlik –yığmacı eğitim yönteminde olduğu gibi– bu işlevi yerine getiremez. Marx emeğin yabancılaşmasının neleri içerdığını yanıtlarken şöyle yazıyor: “Birinci olarak, işin işçiye dışsal olması, yani doğasının bir parçası olmaması ve dolayısıyla işçinin işinde kendini gerçekleştirmeyip yadsıması...”¹³ Aynı şekilde, yığmacı yöntemin öğrenme malzemesi öğrenenin karşısında durur. Öğrenenin yaşamını doğrulamak ve ona yaşam anlayışını zengin-

12. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, s. 59.

13. Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts*, s. 98.

leştirmenin araçlarını sağlamak yerine, yaşamı yadsır ve kendi kendinin farkında olmayı karanlığa boğar.

Bu çerçevede Marx'ın insani yabancılaşma anlayışı Freire'nin öğretme nesnesi olarak insani varlık anlayışına çok benzer. Marx için, yabancılaşma, çalışma ya da yaşam etkinliğinin bireyin tamamlanmasını sağlayacak bir nesne olmaması, bireyin üretim için kullanılan basit bir nesne haline gelmesi anlamını taşıyordu. "İşçinin ürününe yabancılaşması, sadece emeğinin bir nesne haline gelmesi, dışsal bir varoluş üstlenmesi değil; bağımsız, onun dışında ve ona yabancı olarak varolması ve özerk bir güç olarak onun karşısında durmasıdır"¹⁴ diye yazıyordu.

Benzer bir şekilde, yığmacı eğitim yönteminde, bireyin benliği eğitim sürecinin, bireyin kendisine dışsal hedeflere varmak için üzerinde çalışılan bir nesnesi haline gelir. Bu tür eğitimin amaçları ve içeriği öğrenenin ürünleri değildir, onun denetimine tabi değildir. Öğrenen bir nesne, öğretimin amacına ulaşması için bir araç olarak görülür. Öğretilmenin amacı kendini anlamak değil, bireyi yabancı hedeflere uygun olarak değiştirmektir. Örneğin, yığmacı eğitim yöntemi yoksullara sadece *problemin kendileri olduğunu* söylemekle kalmaz, aynı zamanda oldukları şeye yabancı olan, olmaları gerektiği şey konusunda bir model oluşturur.

Ezilenlere, olmaları gerektiği söylenerek sunulan model ezenlerin biçimlendirdiği bir modeldir. Böyle bir model doğal olarak var olan toplumsal yapıyı sürdürme eğilimindedir. Böylelikle, yığmacı yöntemin içeriği ve ahlâki emirleri yönetici sınıfın ideolojisini yansıtır. Marx'ın yazdığı gibi, "Yönetici sınıfın düşünceleri her çağda hâkim düşüncelerdir: Yani, toplumun somut yönetici gücü olan sınıf aynı zamanda toplumun yönetici düşünsel gücüdür."¹⁵

Yığmacı eğitim yönteminin ulaştığı nokta öğrenene yabancı olan bir bilincin yaratılmasıdır. Yoksullara, zenginlerin yaşam ve eylemleri üzerinde temellenen bir model verilir. Bu tür modeller tam olarak, Stirner'in, insanları kendi ihtiyaçları ve özgürlüğüyle çelişen bir şekilde hareket etmeye zorlayan ahlâki yükümlülükler olarak eleştirdiği şeylerdir.

14. A.g.y., s. 93-109.

15. Marx, *The German Ideology*, s. 39.

Freire'nin yönteminin amaçlarından biri, bir sessizlik kültürü içinde yaşayanların, hâkim sınıfın içselleştirilmiş imgesinden kurtulmalarına yardım ederek, kendilerini anlamalarını sağlamaktır.

...tahakküm edilen sınıflar tahakküm edenlerin yaşam tarzını yeniden ürettiklerinde, bunun nedeni tahakküm edenlerin tahakküm edilenlerin "içinde" yaşamalarıdır. Tahakküm edilenler, tahakküm edenleri ancak onlardan mesafe alarak ve onları nesnelleştirerek defedebilirler. Ancak o zaman onları kendi antitezleri olarak kabul edebilirler.¹⁶

Örneğin Birleşik Devletler'de siyahların beyaz toplumla ilişkilerinde karşılaştıkları durum tam da buydu. Beyaz nüfusun yaşam tarzını içselleştirerek tam olarak kölelikten ve ırk ayrımından sorumlu olan kültürü de içselleştiriyorlardı. Örneğin, siyahlar toplumun beyaz üyeleri ile aynı güzellik standartlarını –açık ten ve Kafkas yüz çizgileri– benimsediklerini keşfettiler. "Siyah güzeldir" sloganı bu yanlış bilinci defetmenin başlangıcını temsil ediyordu.

Bu nedenle Freire'nin yöntemi hem bilincin gelişimine hem de toplumun yapısı tarafından yaratılan yanlış bilincin defedilmesine yöneliktir. Bu anlamda Freire, yabancılaştırmanın üstesinden gelme konusundaki geleneksel Marksist kaygı ile dayatılan ahlâki yükümlülüklerden özgürleşme yolundaki geleneksel özgürlükçü arzu-yu birleştirir. Bunun anlamı Latin Amerika'daki köylülere, kendilerini sessizlik kültüründen çıkaracak ve yaşamlarını etkileyen toplumsal güçler üzerinde bilinçli kontrol kazandıracak araçların verilmesinin gerektiğidir. İnsanların, sorunun bir parçasının hâkim sınıfın tanımladığı şekliyle "başarı"yı kabul etmeleri olduğunu görmelerine yardım edilmelidir. Kendi yaşamlarına *otantik* olarak yaklaşmaya başlamalı ve kendi gerçekliklerini hâkim sınıfın değerlerine dayalı bir yaklaşımla reddetmekten vazgeçmelidirler.

Bu değerler reddedilmedikçe, toplumsal değişim, baskıcı bir grubun yerini başka birisinin alması anlamına gelecektir; sarayda bir değişiklik olmadan saray muhafızlarında bir değişiklik olması gibi yani. Bu, ancak bilincin bireysel özgürleşmesi aracılığıyla,

16. Paulo Freire, "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom", *Harvard Educational Review*, Cilt 40, 1970, Sayı 2, s. 216.

bütün insanların toplumsal değişime katılmalarıyla başarıya ulaşabilecek bir devrimin ölçütlerini karşılamayacaktır.

Freire'nin düşünce ve eylemi birbirine bağlayan praxisinin radikalizmi, Carl Rogers gibi hümanist bir psikoloğun düşünceleri ile karşılaştırılırsa daha iyi değerlendirilebilir. Rogers'ın terapisi ve "öğrenci merkezli öğretim" dediği şey, Freire'nin düşüncelerine çok benzeyen bir kendini gerçekleştirme ve kendinin farkında olma anlayışı üzerinde temellenir. Kendini gerçekleştirme itkisi Freire'nin "insanın hümanizmi (aynen alınmıştır)" dediği şeydir; kişinin çevresi üzerinde daha çok bilinçli denetim kazanma arzusudur. Rogers, kendini gerçekleştirmenin, "daha büyük bağımsızlık ya da özsorumluluk yönünde... artan özyönetim, özdüzenleme ve özerklik yönünde ve heteronim denetimden ya da dış güçlerin denetiminden uzak"¹⁷ hareket anlamına geldiğini yazıyor. Kendini gerçekleştirmeye Rogers'ın "kişilik ahengi" olarak adlandırdığı şey aracılığıyla ulaşılır. Rogers, "İç gerilimden özgür olmanın ya da psikolojik intibakın, benlik kavramı en azından yaklaşık olarak organizmanın bütün deneyimlerine uygun olduğu zaman var olduğunu söyleyebiliriz" diye yazıyor.¹⁸ Başka bir deyişle, psikolojik intibak kişinin benlik kavramı bu benliği biçimlendiren güçlere uyum sağladığında gerçekleşir. Kişiliğin ahengi, kişinin kişiliği biçimlendiren toplumsal güçlerin farkında olduğu ve bu güçleri denetleyebileceği ve yönlendirebileceği anlamına gelir.

Fakat Rogers gibi hümanist psikologlar, kişiliği toplum yapısına bağlamayı ve kendini gerçekleştirmenin ötesine geçip toplumun dönüşümüne ulaşmayı başaramadılar. Çünkü ahenksizlik ve kendini gerçekleştirme eksikliğinde büyük bir sorumluluk payına sahip olan her şeyden önce toplum örgütlenmesidir. Toplumsal ve politik sonuçları analiz edememek hümanist psikolojiyi yüzeysel kılan şeydir. Hümanist psikoloji toplumu değiştirmekten çok bir idare ve intibak tekniğidir. Carl Rogers'ın kiler gibi yöntemlerin Birleşik Devletler'deki okul yöneticileri arasında popülerlik kazanmasının bir nedeni budur.

17. Carl R. Rogers, *Client-Centered Therapy* (Boston Houghton Mifflin Company, 1965), s. 488.

18. A.g.y., s. 513.

Hümanist psikologlar toplumsal değişimden söz ettiklerinde bu sınırlılıklar daha açık bir hale geliyor. Carl Rogers için toplumsal değişimin anahtarı, diğer insanların kendilerini gerçekleştirmelerine izin veren bir ortam yaratan kendini gerçekleştirmiş bir insandır. Rogers bunu müşteri merkezli terapinin “zincir reaksiyonu” etkisi olarak adlandırıyor.

İşte kişiler arası, gruplar arası ve *uluslararası* sağlıklı ilişkiler için teorik bir temel... Bu anlayış ve kabul ortamı terapik bir deneyimi ve bunun sonucu olan, buna maruz kalan kişide kendi kendini kabulü yaratma ihtimali en yüksek olan ortamdır.

Rogers için “toplumsal ilişkilere dair sorunların çözümü için çok büyük bir potansiyele sahip olan şey psikolojik ‘zincir reaksiyonu’dur.”¹⁹ Bu, bütün insanların sıcak kabulü ile gelişecek ütöpik bir görüştür. Freire’nin kendini ve dünyayı değiştirmeye girişmiş insanileşmiş bireyiyle karşılaştırıldığında, Rogers’ın kendini gerçekleştiren kişisi eksik görünür.

Freire’nin yönteminin politik ve toplumsal sonuçları, bireysel bilinç düzeyleri ile politik ve toplumsal örgütlenmenin gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösterdiğinde açık bir hale gelir. Eğitim aracılığıyla bireysel kurtuluş, toplumsal kurtuluş aşamalarına yakından bağlıdır. Açıktır ki bu ilişki Rogers’ın “zincir reaksiyonu” ile aynı değildir, fakat daha çok bireyin bilgisini özgürleşmiş bir toplum yaratmaya çalışarak kendi kendini özgürleştirmeye dönüştürme sürecidir.

Freire’nin modelinde en alçak bilinç seviyesi, kuşkusuz Üçüncü Dünya’nın köylü toplumlarındaki sessizlik kültürüdür. Latin Amerika’da bu, kırsal alanların, şehir merkezlerinin yönetici seçkinlerine bağlı ve onların tahakkümünde olduğu, kır/kent ayrımı şeklini alır. Yukarıda ifade edildiği gibi bağımlı toplum, tahakküm edenin değerlerini ve yaşam tarzını kabul eder ve kendi kendinin farkında olma noktasına ulaşamaz. Freire şöyle yazıyor:

Bu, bağımlı toplumun ikiliğine, belirsizliğine, kendi olması ve olmamasına ve hem metropoliten toplum tarafından çekilen hem onu iten

19. A.g.y., s. 522.

Bu bilinç seviyesindeki bireyler kötü durumlarının nedenini kendilerine ya da doğaüstü güçlere atfetme eğilimindedirler. Örneğin, köylüler açlığa kendi yetersizliklerinin yol açtığını ya da açlığın tanrıların öfkesini gösterdiğini düşünebilirler. Freire'in eğitim sürecinde sorunlu durumlar hakkındaki diyalogu başlangıçta bu tür açıklamalara başvurma eğiliminde olabilir; fakat diyalogun hedefinin bir parçası, bu bilinç seviyesinin ötesine gitmeye yardım etmek olacaktır. Birleşik Devletler'deki azınlık grupları; örneğin, ancak yakın geçmişte, kendileriyle ilgili doğal yetersizlik kavramlarını ve tahakküm edenlerin değerlerinin ve yaşam tarzının içselleştirilmesini bir kenara atarak bağımlılık durumundan çıkmaya başladılar.

Freire'nin bir sonraki bilinç ve toplumsal gelişim aşaması çoğu sanayileşmiş ülkenin gelişim seviyesine çok yakındır. Freire sessizlik kültüründen tamamen çıkmadan popüler bir bilinçliliğin başlangıcına işaret ettiği için bu aşamayı "nahif-geçişlilik" olarak adlandırır. Bu aşamada toplumdaki hâkim sınıfa karşı baskı ve eleştiri yöneltilmeye başlanır. Bir toplumun liderleri buna, yüzeysel değişimlere izin vererek ve denetimi kurmak için politik ve ekonomik ayrıcalıklar sunarak yanıt verebilirler. Fakat bu değişimler popüler bilincin daha da yükselmesiyle sonuçlanacaktır. Durum, tutuklulara açık havaya çıkma izni vererek huzursuzluğu yatıştırma çabasına girilen bir cezaevininkine benzeyecektir. Tutuklular için bunun anlamı tutukluluklarının daha çok farkına varmaları olacaktır. Küçük bir toplumsal reform yapıldığında, insanlar toplumsal sorunlara eleştirel bir yaklaşım edinebilir ve daha da büyük değişimleri zorlayabilirler.

Freire bilinç değişimini tarif ederken, hem Üçüncü Dünya'da hem sanayileşmiş ülkelerde gelişen politik koşulları tarif etmeye çalışıyor. Nahif-geçişlilik aşamasındaki çelişkilerin, halkın uyanan bilincini kendi çıkarına kullanmaya çabalayan popülist bir liderliğin gelişmesine katkıda bulunacağını ileri sürer. Bu aşamada kitleler kendi adlarına konuşamadıkları için popülist liderlere bağlanırlar. Aynı zamanda aydınlar ve öğrenciler toplumsal projelerle ilgilenmeye başlarlar. Sanat, somut toplumsal gerçeklik sorunları-

na yönelmeye başlar. Bu aşamadaki doğal çelişki, gençlik grupları ve aydınların denetim altında tutulmaları amacıyla politik süreçlere katılmalarına izin veren popülist liderlerden kaynaklanmaktadır. Freire'nin, bu bilinç geçişi aşaması tarifi 1960'lar ve 1970'lerin başında Birleşik Devletler'deki duruma çok benzer görünmektedir. Popülist siyasi liderler aydınlardan ve gençlerden yardım arayarak ve grupların protestolarını kendi saflarını oluşturmak için kullanarak kamuoyunu manipüle etmeye çalıştılar.

Freire için devrimci liderlik, kitlelere yarı-geçişsiz ya da nahif-geçişli bilinç seviyesinden eleştirel bilinç seviyesine geçmelerine yardım edenlerden oluşmalıdır. Kitleler devrimci sürecin nesnesi değil öznesi yapılmazsa, devrimci projenin sağa kayacağını ileri sürer. Gerçekten özgürleştirici bir devrim, halkın dünyayı dönüştürme ve yeniden yaratmada aktif özneler rolünü üstlendiği devrimdir. Freire, solun ve sağın kültürel eylemi arasındaki farkları özetliyor: “ilki sorunsallaştırır, ikincisi sloganlaştırır.” Sağ kanat devrimcisi halkın, liderlerin “ütopik” görüşüne uymak üzere biçimlendirilmesi gerektiğini varsayar. Sol kanat devrimcisi halkın ütopik görüşleri kendisinin oluşturması gerektiğini varsayar.

Freire için eleştirel bir bilincin rolü devrimci bir toplumun doğmasıyla bile sona ermez. Eleştirel bilinç geriye kalan kültürel mitleri defetme görevini yerine getirir. Eleştirel bilinç aynı zamanda “devrimci görüşü boğma ve tam da özgürlükleri adına insanlara hükmetme tehdidini taşıyan bürokrasiye karşı koyan bir güçtür.” Freire doğrudan doğruya Rus devriminden söz etmiyorsa da muhtemelen kafasındaki örnek budur. Sovyetler Birliği'nde devrimci amacın başarısızlığı, sağa kayma, yerel sovyetlerin iktidarının yenilgisine ve halkın devrimci çabaya kitlesel katılımının sona ermesine bağlanabilir.²¹ Gelişen büyük ölçekli bürokratik mekanizma halkı, toplumsal kurumlar üzerinde denetime sahip, aktif, eleştirel özneler yerine ekonomik ve toplumsal planlamanın nesnelere dönüştürdü. Yeni “sosyalist erkek ve kadın” Sovyetler Birliği'nde henüz doğmamıştı.

Ancak, devrimci değişimin popülist liderlik altında ortaya çıkan

21. Bkz. Murray Bookchin, *Post-Scarcity Anarchism* (Palo Alto: Ramparts, 1971).

ilişkilerden kaynaklanması zorunlu değildir. Illich ve diğerlerinin yanı sıra Freire, diğer muhtemel bir yönelimin bir kitle toplumunun yaratımı olacağına inanır. Bu, bilinçte, geçiş aşamasından patolojik bir “irrasyonel bilinç” biçimine doğru bir değişimi içerecektir. İleri teknolojik toplumlar, işteki uzmanlaşmanın insanların genel olarak düşünemeyecekleri kadar dar olduğu bir geleceğe doğru ilerleyebilirler. İnsani olmaktan çıkmış bir kitle toplumunda, halk artık toplumun dönüştürülmesine katılmaz. Freire şöyle yazıyor: “İnsanlar dünya ile diyalektik ilişkilerine yanıt olarak değil, kitle iletişim araçlarından günlük olarak aldıkları talimatlara göre düşünmeye ve hareket etmeye başlarlar.” Bir kitle toplumunda hemen hemen bütün benlik bilinci kaybolur. Bireysel düzeydeki risk ve planlama unsuru yok olur. “En küçük şeyler için bile düşünmek zorunda değiller; her zaman ‘a’ ya da ‘b’ durumunda ne yapılması gerektiğini söyleyen talimatnameler vardır.” Kitle toplumu, halkın uzman ögüdüne dayanan bilgi lehine bağımsız düşünmeyi bıraktığı iyi okutulmuş bir toplumdur. Freire’nin örneklerinden birinde olduğu gibi, “İnsanlar hangi yöne gideceklerini düşünmek için nadiren bir sokak köşesinde duraklarlar. Her zaman duruma çözüm getiren bir okul vardır.” Sokak işaretleri kötü değildir; fakat, “Teknolojik bir toplumda insanlar tarafından içselleştirilince, onların eleştirel düşünme yeteneğini engelleyen binlerce yönelim sinyalleri arasındadırlar.”²²

Freire’nin eğitim çalışması, Güney Amerika toplumunun sorunlarıyla ilgili bir kaygıdan geliştirse de bir hümanizm tanımı ve bir eğitim yöntemi olarak evrensel bir yönü vardır. Açıkça bir yaş grubuyla sınırlı değildir, bütün toplumlardaki bütün insanlara uygulanabilir. Örneğin, bu model Birleşik Devletler gibi bir ülkeye uygulanırsa bazı çok önemli meseleleri ortaya çıkarır. Bu çerçevede, Birleşik Devletler’deki azınlık gruplarının bir sessizlik kültürü seviyesinde olduğu düşünülebilir. Ayrıca, diğer Amerikalıların çoğunluğunun geçişli bir bilinç durumunda oldukları ya da bir kitle toplumunun “irrasyonel bilinci” ile yaşadıkları söylenebilir. Kitle toplumu kavramı Freire’nin yığma eğitim yöntemi eleştirisinin bir genişlemesini temsil eder. Kitle toplumu içinde bir nesne olan bire-

22. Paulo Freire, “Cultural Action and Conscientization”, *Harvard Educational Review*, Cilt 40, 1970, Sayı 3, s. 452-475.

ye araçlarını ve kolaylıklarını nasıl kullanacağı öğretilir. Böyle bir toplumda hiçbir durum sorunsal hale gelmez ya da bireysel praksis talep etmez. İnsanlar bilinç ve pratik arasında karşılıklı ilişki eksikliği nedeniyle insani olmaktan çıkmışlardır.

Freire'nin yönteminin Birleşik Devletler gibi bir ülke için ne anlama geldiği açık görünüyor. Bilginin praksiyisten kaynaklanması gerektiği anlamını taşır. Bilgi doğrudan toplumsal sorunlara bağlanmalıdır ve bu sorunları çözmek için kullanılmalıdır. Okuma öğretmenin, eğitim sürecindeki en politik eylem olarak görülmesi anlamına gelir. Dil bir bireyin dünyasıyla bağlantı kurmak için kullandığı bir araçtır. Yığma metodu ile öğretilen dil bilincin boşulması için bir araç haline gelir. Bilincin sürekli gelişiminin bir parçası olarak öğretilen dil, benliğin özgürleşmesi için bir araç haline gelir. Kendi kendini anlamaktan tamamen soyutlanmış bir durumda okuma öğretilmesi, Illich'in terimleriyle "iyi-okumuş" olmaktır. Birleşik Devletler'de siyahlar, devlet okullarında okutulan ders kitaplarının beyazlardan ve kasabalılardan yana tavırlarına yakından bakmaya başlayınca, bunu kesinlikle keşfettiler.

Freire'nin yöntemi, grup liderlerinin becerilerine ve hayal gücüne bağlı olarak çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin, bir topluluk sorununun –kirlenme, belki de küçük çocuklar için daha az karmaşık bir seviyede, oyun, kavgalar ya da aile sorunları gibi günlük temalar ele alınabilir– tematik temsiliyle başlayarak bir orta sınıf banliyösünde okuma öğretilir. Rehber ve çocuklar sorunun doğası üzerinde bir diyaloga girerler. Bu ilk diyalogdan okuma için temel metni oluşturmaya başlayan kelimeler elde edilir. O zaman çocuklar sorunu çözmeye çalışırlar, çözümleri üzerinde düşünürler, dağarcıklarına yeni kelimeler ve öyküler eklerler ve durum hakkında teoriler geliştirmeye girişirler. Yoksul bir kent mahallesinde suç, yoksulluk, aile sorunları ve kirlilikle ilgili temalar kullanılabilir. Her iki örnekte de kullanılan temalar dikkatle incelenmeden seçilmeyecektir. Bu şekilde, eylem, bilgi ve bilinç bir arada gelişecektir.

Freire'nin yöntemi gerçek ve önemli sorunlarla ilgilenmeye dayalıdır. Sınıflarda oluşturulan yapay sorunlar, sorun sayılmaz. Bu, kuş-

kusuz, yöntemin önemsizleştirilip önemsizleştirilmemesinin sadece grup liderlerine bağlı olması anlamına gelir. Freire, geçiş bilinci kültürünün çelişkilerinin bu devrimci liderliği ürettiğini ileri sürüyor. Bu iyimserlik herkes tarafından paylaşılmayabilir.

Freire'nin yönteminde, halkın kendi kendisinin farkında olmayı *isteyeceği* ve bir kez bu başarıldığında, kendi çıkarları için ve *rasyonel* bir şekilde hareket edeceği gibi bir varsayım da vardır. İnsanlar gerçekte özgürlüğe ve kendi kendisinin farkında olmaya neden dirensinler ki? Bireysel özgürlük sorunu doğru bilincin ötesine geçip insani karakter yapısını içerecek kadar gelişir. Örneğin Wilhelm Reich, Marx'ın, karakter yapısını, özellikle otoriter bir devletin güvenliliğini arayan özel karakter yapısını anlamak için gerekli araçlardan yoksun olduğu için 1930'larda Almanya'da faşizmin yükselişini açıklayamayacağını ileri sürer. Bu özel bakış açısından Freire'nin insanileşmiş dünyasının uygulaması başka bir öge gerektirecektir. Kendi kendinin farkında olma ve kendi kaderini belirleme arzusunun mümkün olabilmesi, bireyin karakter yapısının özgürleştirilmesini gerektirir. Özgürleşmiş bir dünyanın kurulmasının, insanlar özgür olmayı arzu etsinler ve özgür olabilsinler diye, çocuk yetiştirme yöntemlerini ve aileyi değiştirmek anlamına geldiğini ima eder.

IV

Cinsel özgürlük ve Summerhill: Reich ve Neill



Kuşkusuz, Max Stirner'in kendi kendine sahip olma formülasyonu ve Paulo Freire'nin eğitim yöntemleri bireyde temel değişikliklere yol açmaya yönelikti. Fakat argümanlarının muhtemel sınırlılıklarından biri, karakter yapısının, çocuğun ruhsal gelişiminin ilk aşamalarında kökleşmesidir. Yani, çocuğun otoriter ya da otoriter olmayan bir toplumsal davranış tarzı geliştirmesi, resmi eğitim gibi daha geç toplumsallaşma biçimlerinden çok, gelişimin ilk aşamalarına bağlı olabilir.

Çocuk yetiştirme uygulamalarına ve bunların politik ve toplumsal devrimle ilişkilerine yönelik ilgi aile örgütlenmesi etrafında toplanır. Geleneksel çekirdek aileye karşı kolektif çocuk yetiştirme uygulamaları değeri ortaya konan önemli meselelerden biridir. Bu

diyalogdaki iki önemli figür, daha sonraki yıllarda birlikte çalışmaları yapan Wilhelm Reich ve A. S. Neill'dir.

Wilhelm Reich'in, çocuk yetiştirme yapısının doğrudan doğruya toplumsal örgütlenme biçimlerine bağlı olduğu şeklindeki inancı, Marx'ın sosyolojisini Freudcu analizin yeni bir yorumuyla birleştirme çabasından kaynaklanıyordu. Reich, insanların politika ve hükümetin irrasyonalizminden vazgeçebileceklerine ve kendi kendini düzenleyen bir karakter yapısı temelinde, kendi deyimiyle bir "çalışma demokrasisi" kurabileceklerine inanıyordu. Bu, –politik devlet de dahil olmak üzere– bütün otoriter kurumlardan kurtulmuş, toplumsal ilişkilerin işçilerin kendileri tarafından yaratılmış *ekonomik* örgütlenmelerde gelişeceği bir toplum olacaktı. Otoriter kurumların kontrolünü arzu eden otoriter karakter yapısını çocuk yetiştirme yöntemlerine ve cinsel bastırmaya bağlıyordu. Reich'a göre yirminci yüzyılın eğitimle ilgili en önemli görevi cinsel özgürlük ve patriyarkal ailenin ortadan kaldırılmasıydı. İngiltere'de Summerhill okulunun kurucusu olan A. S. Neill 1937'de Reich'la ilk karşılaştığı zaman, "Reich, sen yıllardır aradığım adamsın, gövdesel olanı psikolojik olanla birleştiren kişisin. Öğrencin olabilir miyim?" demiştir.¹ 1937'deki ilk karşılaşmalarından sonra başlayan bu beraberlik daha sonra göreceğimiz gibi Neill'in düşüncelerinin gelişiminde önemli bir yer tuttu.

Reich'in, kendi kendini düzenleyen karakter yapısı teorisini anlamak için Freud'la arasındaki farklılıkları anlamak gerekir. Son derece muhafazakâr bir toplumsal felsefeyi destekleyen Freud, saldırganlığın doğuştan gelen insani bir içgüdü olduğunu; kişinin uygarlıkla ve kendisiyle olan ilişkisinin en iyi, birbirleriyle rekabet halinde olan thanatos (ölüm) ve eros (sevgi) içgüdüleri ile gerçeklik arasındaki çatışmayla tanımlanabileceğini ileri sürüyordu. *Civilization Its Discontents*'de Freud toplumsal düzenin ancak saldırgan ölüm içgüdüsünün bastırılması ve kontrol edilmesi yoluyla korunabileceğini iddia ediyordu. Bu kontrol otoriter kurumların göreviydi. Freud'un uygarlık tasviri haz ve umut verici değildir.

1. A. S. Neill, "The Man Reich," *Wilhelm Reich* içinde, A. S. Neill, Paul ve Jean Ritter, Myron Sharaf, Nic Wool (Nottingham: The Ritter Press, 1958).

İnsanlık, dünyayı kucaklama tutkusu (eros) ve onu yok etme arzusu (thanatos) arasında parçalanmıştır. Uygarlık ilerledikçe saldırgan içgüdülerin bastırılması gerekecek ve bu da kendi kendine yönelik saldırganlığa ve suçluluk duygularının artmasına yol açacaktır. Freud'a göre insanlığın, uygarlığın ilerlemesi karşılığında kaçınılmaz olarak ödediği bedel otorite ve suçluluğun artmasıdır.²

Kabul edildiği zaman, bu kültürel bildirimler ütöpik ve devrimci düşüncenin temelini yok eder. Kişinin Freud'u izleyerek ulaşabileceği en ileri nokta kendi benliği ile toplum arasında mutsuz bir anlaşmadır. Otoriter kurumlar saldırganlığı kontrol etmek ve güçlü süperegonun gelişimine kılavuzluk etmek için gereklidir. Freud'un argümanı temelde "yasa ve düzen" in argümanıdır. Bütün polis, yasalar ve geleneksel otoriter çocuk yetiştirme yöntemlerinden vazgeçilirse, sonucun thanatos'un serbest kalması ve karşılıklı bir yok etme katliamı olacağını ileri sürer.

Reich, Freud'un ölüm içgüdüsu anlayışını reddetti. O, tam tersine, zalim, saldırgan karakter özelliklerinin otoriter, cinsel açıdan baskıcı çocuk yetiştirme uygulamalarının sonucu olduğuna inanıyordu. Cinsel bastırma cinsel kaygıya, o da genel bir zevk kaygısına yol açıyordu. Reich, zevki yaşama yetersizliğinin ve saldırgan karakter özelliklerinin her zaman bir arada bulunduğunu ileri sürüyordu. Öte yandan, zevki yaşama yeterliliği ve düşmanca olmayan karakter özellikleri de birbirine bağlıydı. Reich'ın zevk anlayışının merkezinde cinsel dürtüler vardı. Bu dürtülerin saldırgan içgüdülerle çatışma içinde olduğuna inanan Freud'un tersine Reich saldırganlığı cinsel dürtülerin bastırılmasının ürünü olarak görüyordu. 1920'lerde sadist ve sadist olmayan karakter özelliklerini karşılaştırırken Reich, "Genital tatmini yaşayabilen bireylerin ılımlılığı ve yumuşaklığı çok dikkat çekicidir" diye yazıyordu. "Genital tatmini yaşayabilip de, sadist karakter özelliklerine sahip olan hiçbir birey görmedim."³

Reich'ın argümanının devrimci yapısı, düşmanlığı ve otoritariz-

2. Bkz. Sigmund Freud, *Civilization and Its Discontents* (Londra: Hogarth Press, 1949).

3. Wilhelm Reich, *The Discovery of the Orgone: The Function of the Orgasm* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970), s. 133. [*Bedensel Boşalmanın İşlevi*, Çev. B. Onuran, Payel Y., 1982]

mi yok edecek bir eğitim sistemi planlama ve hatta bütün bir toplumu örgütleme olanağını sunmasından kaynaklanıyordu. Aynı zamanda geliştirdikleri çocuk yetiştirme uygulamaları açısından politik yapıları çözümlemek için bir yöntem sunuyordu. Otoriter ve baskıcı politik yapılar aynı özellikleri gösteren eğitim uygulamalarına bağlanabilirdi. Reich, *Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı*'nda bunun, Almanya'da faşizmin yükselişinde kesinlikle geçerli olduğunu ileri sürdü. *Cinsel Devrim*'de Rus devriminin, ilk yıllardaki vaatlerini –devrimci ahlâk kuralları, eğitimde ve çocuk yetiştirme- de deneysel uygulamalar– tutmayı başaramadığı için umduğu gibi baskıcı olmayan bir topluma değil, otoriter bir topluma vardığını söylüyordu.

Devrimci bir hareketin temel amaçlarından biri insanların karakter yapılarının özgürleştirilmesi olmalıdır. Reich bunun, kitlesel bir düzeyde psikoterapi kullanımıyla gerçekleştirilemeyeceğini ileri sürer. Zihinsel sağlık klinikleri birkaç hastaya yardımcı olabilir, fakat bütünsel etkisi oldukça sınırlıdır. 1920'lerde, sekiz yıl psikanalitik bir klinikte çalıştıktan sonra Reich, “psikanalizin geniş çaplı uygulamaya yönelik bir terapi olmadığını” anladı.⁴ Klinikteki hastalar için en azından altı ay boyunca günde bir saat terapi gerekiyordu. Tek umut engellemeye yönelmekteydi. Bu, toplumu Reich'in en baskıcı bulduğu kurumlardan –zorunlu evlilik ve ataerkil aile– kurtarmak anlamına geliyordu. Zorunlu evlilik, cinsel ilişkilerin evlilikle sınırlanması ve eşlerin bütün hayatları boyunca evliliğe saygı gösterilmesi ve korunması gerektiği şeklindeki geleneksel toplumsal taleplere işaret eder. Bu iki kurumun merkezinde baskıcı bir cinsel ahlâk bulunur.

Reich'in devrimci kurumsal değişikliklere verdiği önem, psikolojinin muhafazakâr eğilimini reddetmesini ve Marksist toplumsal felsefeye duyduğu ilgiyi yansıtıyordu. Gerici psikoloji ile toplumsal psikoloji arasında bir ayırım yapmak gerekiyordu. Onun bu ayırma verdiği örnek, aç kaldıklarında çalan ya da sömürüldüklerinde greve giden bireyler hakkında sorulabilecek türden soruları içeriyordu. Reich, “gerici psikoloji, hırsızlığı ve grevi sözde irrasyonel dürtülerle açıklamaya çalışacaktır”, diyor; “sonuç değişmez bir bi-

4. A.g.y., s. 53.

çimde gerici rasyonalizasyonlardır.” Öte yandan, toplumsal psikoloji bazı insanların aç kaldıklarında neden çaldıklarını ya da sömürdüklerinde neden greve gittiklerini açıklamaya gerek duymayacak; “aç olanların çoğunluğunun neden çalmadığını, sömürülenlerin çoğunluğunun neden grev yapmadığını” açıklamaya çalışacaktır.”⁵

Reich, toplumsal psikolojinin ortaya koyduğu soruların Marksist sosyal felsefenin eksik noktalarını tamamladığını düşünüyordu. Marx’ın bilimsel sosyolojisi sömürülen bütün işçilerin neden grev yapmadığını açıklayacak araçlara sahip değildi. Sömürünün mantığı ve teknikleri, Marksizm tarafından açıklanabilirdi; fakat sömürünün işçiler tarafından kabul edilmesi açıklanamazdı. Toplumsal ekonomik akıl yürütme, ekonomik çıkarlar ve durumlarla *uyuşmayan* düşünceleri ve eylemleri açıklayamazdı. Reich, Alman işçilerinin çoğunluğunun faşizmin yükselişini neden desteklediğini Marx’ın açıklayamayacağına inanıyordu. Reich, Almanya’daki özgürlük hareketinde eksik olan şeyin “irrasyonel, görünüşte amaçsız olan eylemlerin ya da başka türlü söylersek ekonomi ve ideoloji arasındaki kopukluğun anlaşılması” olduğunu ileri sürer. Anlaşılması gereken şey, sadece Marx’ın ifadesiyle “hâkim sınıfın düşüncelerinin hâkim düşünceler olduğu” değil; Reich’in dediği gibi “her toplumsal düzenin, üye kitlelerinde temel amaçlarına varmak için ihtiyaç duyduğu yapıyı ürettiğidir.” Almanya’daki faşizm örneğinde destek olan kitlelerin otoriter karakter yapısı Alman ailesinin baskıcı doğasının bir ürünüydü.⁶

Reich’in amacı, büyük kurumsal değişiklikler getirerek, insanların karakterlerindeki zalimlik ve düşmanlığı yok etmektir. Reich bireyin, kendiliğinden ve doğal olarak hareket etme yetersizliğine yol açan bir karakter zırhına sahip olduğunu savunuyordu. Bu “zırh” bireyin tarihsel deneyiminin bir ürünüydü. “Geçmişin bütün deneyim dünyası karakter tutumları biçiminde şimdiki zamanda yaşıyordu. Kişinin yapısı bütün geçmiş deneyimlerinin işlevsel toplamıdır.” Bireysel terapi karakterin bu zırhlı katmanlarını kırma yönünde bir çabaydı. Reich, bu terapik sürecin, kişinin karakterin-

5. Wilhelm Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, s. 19.

6. A.g.y., s. 19-34.

deki yıkıcılığın “genelde früstasyon ve özelde cinsel hazzın reddi konusunda” duyulan öfkeden başka bir şey olmadığını ortaya koyduğunu keşfetti. Bireysel karakterdeki yıkıcılık, bu durumda, zevke ulaşma yetersizliğine bir tepkidir. Bu, zevki bulma ya da yaşama yetersizliği *zevk kaygısına ve karakter zırhına* yol açar; bunların ikisi de bireyi zevkten alıkoyar ve zevk üreten bütün deneyimlere karşı düşmanlık üretir. Reich, zevk kaygısının ve karakter zırhının insanların neden kendi mutluluklarını otoriter kurumlara ve toplumsal âdetlere kurban etmeye gönüllü olduklarını açıklayabildiğini ileri sürüyordu. Karakter zırhı insanları keyifsiz bir yaşama sürüklemekle kalmaz, aynı zamanda *başkalarının* otoriter yapılara uymasını talep etmelerini sağlar. Zevkin temel mekanizması kuşkusuz cinsellikle ilgilidir. Reich, bireylerin, cinsel dürtüyü tatmin konusunda engellerle karşılaştıklarında nefret etmeye başladıklarını ileri sürüyordu. Nefreti ifade etmenin toplumsal yolları olmayınca nefret önlenir ve içselleştirilir.⁷ Bu zırhlanmanın yarattığı karakter türü otoriter ya da faşist politik örgütlenmelerin en büyük sorumlusudur.

O halde, hem sevgi hem de nefretin ifade edilmesini engelleyen şey öncelikle cinsel kaygı ve genelde zevk kaygısıdır. Birey yıkıcı karakter özellikleri geliştirmekle kalmamış, kaygı tarafından otoriteye bağımlı olmaya itilmiştir. Reich, 1920’lerde “orgastik açıdan tatminsiz birey samimiyetsiz bir karakter geliştirir ve önceden düşünmediği herhangi bir davranıştan korku duyar...”⁸ sonucuna vardı; daha sonraları bunu, vardığı en önemli sonuçlardan biri olarak kabul etti. Başka bir deyişle, birey kendiliğinden ve doğal eylemleri yapamaz hale gelir ve emniyetli ve bağımlı eylemlere sığınmaya çalışır. Hareket etme konusundaki zevk kaygısı nedeniyle insanlar eylemlerini dikte edecek otoriter bir yapının güvencesini aramaya yöneltilirler.

Reich’in ütöpik görüşleri, bu katı karakter yapısını *kendi kendini düzenleyen* bir karakterle değiştirme ve böylelikle bireyin otoriter yapılara bağımlılığını azaltma çağrısında bulundu. İnsanların karakter zırhındaki bir parçalanmanın, toplumsal âdetlerinde, çalışma ve bağımsızlığında büyük değişikliklere yol açacağını ileri

7. Reich, *The Discovery of Orgone...*, s. 114-130.

8. A.g.y., s. 124.

sürdü. Son derece ahlâkçı olan bireyler, birdenbire, ahlâki tutumları yabancı ve tuhaf buluyorlardı. “...önceleri evlilik öncesi cinsel ilişkiden kaçınmayı savunurken artık böyle bir talebi acayip buluyorlardı” diye yazıyordu Reich. Benzer tepkiler çalışma tarzıyla ilgili olarak da ortaya çıktı. Mekanik olarak çalışan ve çalışmayı zorunlu bir bela olarak gören bireyler ilgi duydukları işler aramaya başladılar. İşleri doğası gereği ilginç olan kişiler işleriyle daha yoğun meşgul olmaya başladılar. Var olan eğitim teknikleri konusunda eleştirel olmayan öğretmenler çocuklara yönelik alışılmış davranış yöntemini dayanılmaz bulmaya başladılar. Kendi kendini düzenleyen bir karakterin yaratılması genellikle çalışma etiğinin tamamen çökmesine yol açtı. Önceden zorunlu bir görev duygusuyla çalışan işçiler bu zorunluluktan kurtulunca çalışmayı dayanılmaz buldular.⁹

Reich’in kendi kendini düzenleyen karakter anlayışı birçok açıdan Max Stirner’in kendi kendine sahip olma anlayışına benzer. Örneğin, ahlâki düzenlemeyi kendi kendini düzenleme ile karşılaştırırken Reich şöyle yazıyordu: “Ahlâki bir karakter yapısına sahip bir birey işini içsel bir katılım olmadan, egoya yabancı olan bir ‘yapmalısın’ın taleplerinin sonucu olarak yapar.”¹⁰ Ahlâki düzenleme bireyin kontrolü dahilinde olmayan bir zırh yarattı. Stirner’in terimleriyle, bireye sahip olan ahlâki görevler yarattı. Ya da Reich’in yazdığı gibi:

Ahlâkçı bürokrat yatakta bile öyledir. Oysa sağlıklı karakter tipi bir yerde kapanıp başka bir yerde açılabilir. Zırhı onun emrindedir, çünkü yasak dürtülerini geri çekmek zorunda değildir.¹¹

Reich’a göre kendi kendini düzenleyen bir karakter bütün düşmanlıklardan kurtulmuştur ve yaşamını arzu ve zevk temelinde yönlendirir. Yerleşik ahlâk kurallarının yerini *bireysel düzenleme* alır. Freud’un tersine Reich bunun kaosa yol açacağına inanmıyordu. Tam tersine, insanların, doğaları gereği sosyal ve sevgi dolu olduklarına inanıyordu. Örneğin, zorunlu evlilik kapanına kısılan ve

9. A.g.y., s. 143-163.

10. A.g.y., s. 156.

11. A.g.y., s. 158.

cinsel eylemi sadece evlilik görevi olarak yaşayan kadınlar sürekli bir fröstrasyon içindedirler. Fakat, Reich, zorunlu evlilikten ve zevk kaygısından kurtulmuş kadınların genellikle kendilerini sevecek ve tatmin edecek bir eş arayacaklarını ileri sürüyordu. Bu yeni tür ahlâk, genital tatmin ve arzu tarafında yönlendirilecekti. “Tatmin edici olmayan bir eylemden, korku nedeniyle değil, cinsel mutluluk sağlayamadığı için vazgeçilecekti.”¹²

Reich için cinsel etkinlikteki önemli yönlerden birinin eşi mutlu etmek olduğunu anlamak gerekiyordu; bu, tatminkâr bir cinsel deneyimin temellerinden biriydi. Aynı zamanda baskıcı ve otoriter olmayan bir toplumun da temeliydi. Kendi kendini düzenleme, başka birine zevk vermeye çalışarak zevk arama yeteneğine işaret ediyordu. Kendi kendini düzenlemeye çalışarak zevk arama yeteneğine işaret ediyordu. Kendi kendini düzenleyen karakter, düşmanlıktan kurtulmuş, kendine sahip olan, zevk arayan ve zevk arayışı başkalarına zevk verme anlamına gelen bir karakterdi.

Reich için, cinsellik probleminin can damarı zorunlu tekeşli evlilikti. 1931'de yazılmış, antropolojik literatür üzerine bir çalışmada Reich, ataerkil ailenin ve tekeşli evliliğin tarihsel gelişiminin, ilkel bir ekonomik çalışma demokrasisinden kapitalist devlete geçişle paralel olduğunu ileri sürdü. Zenginliğin toplumun bir tabakasında yoğunlaşması evliliğin ekonomik kurumlaşmasının sonucu oldu: Zenginliğin kuşaktan kuşağa aile içinde korunması amacıyla kadının cinsel etkinliğinin evlilikten önce ve sonra kısıtlanması gerekiyordu. Reich, Engels'in kitabı *Ailenin Kökeni*'nden alıntı yapıyor: “Tarihte görülen ilk sınıf çatışması tekeşli evlilikte erkek ve kadın arasındaki antagonizmanın gelişmesiyle ve ilk sınıf baskısı kadın cinsinin erkek cinsi tarafından baskı altına alınmasıyla aynı zamana denk düşüyor...”¹³

Ailenin ekonomik işlevi ulus-devletin ve sanayileşmenin ortaya çıkışıyla yerini ideolojik bir işleve bıraktı. Aile, çocuğu otoriter bir toplum için yetiştiren temel eğitim kurumu haline geldi. Reich mo-

12. A.g.y., s. 153.

13. Wilhelm Reich, *The Invasion of Compulsory Sex-Morality* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1971), s. 146. [*Cinsel Ahlakın Boy Göstermesi*, çev. Bertan Onaran, Payel Y. 1987]

derin aileden “otoriter ideolojiler ve muhafazakâr yapılar üreten bir fabrika”¹⁴ olarak söz ediyordu. Çocuğu devlet için hazırlayan, hem ailenin yapısı hem de ailede cinselliğin bastırılmasıydı. Reich, orta sınıf evinde, babanın, devlet otoritesinin aile içindeki temsilcisi olarak işlev gördüğünü ileri sürüyordu.

Ailenin eğitim işlevi de doğrudan kendi sürekliliğini hedef alıyordu. Çocukların cinselliği gelecekteki evliliğe hazırlanmak üzere engelleniyordu. Çok önemli olan dört-altı yaş arasında cinsel oyun fırsatları genellikle ortadan kaldırılıyor ve mastürbasyon girişimleri ana babaları tarafından ayıplanıyor ve yasaklanıyordu. Reich çocuklara yönelik davranışlarla ilgili olarak bazı sınıf ayrımları ortaya koyuyordu. Genellikle orta sınıf çocukları işçi sınıfı çocuklarından daha fazla engelleniyordu. Bu, işçi sınıfı ailelerinin cinsel açıdan cennet olması anlamına gelmiyordu kuşkusuz. Tam tersine, kalabalık evler ve orta sınıfla özdeşleşme yüzünden ortaya birçok sorun çıkıyordu.

Aile yapısı içinde çocuklar için ek bir sorun da ana babalarının kendi cinsel bastırmalarından kaynaklanan düşmanlık ve zalimliklerinin hedefi haline gelmeleri idi. Ana babalar, özellikle anneler için çocuklar hayatlarının tek anlamı haline geliyordu; bu da çocukların dezavantajıydı. Çocuklar, “insanın sevdiği, ama eziyet de ettiği ev hayvanlarının rolünü üstleniyorlardı...”¹⁵ Çocuklar aile yapısı içinde genellikle sadist sevginin nesneleriydiler; bu da onların karakterlerinde daha da fazla düşmanlığın gelişmesine yol açıyordu. Ailenin çocuğun eğitiminde önemli bir rol oynamasıyla birlikte, bu düşmanlık ilişkisi bir kuşaktan diğerine devam etmeye başladı.

Sadist sevgi, otoriter yapı ve cinsel baskının bu birleşimi aileyi politik eğitim için en önemli kurum haline getirdi. Bir yandan, işlevi “insanları cinsel açıdan sakatlayarak” kendini yeniden üretmekti. Öte yandan, “(Aile) daima yaşamdan ve otoriteden korkan bireyler ve dolayısıyla tekrar tekrar, insan kitlelerinin bir avuç güçlü birey tarafından yönetilmesi olanağını yaratır.”¹⁶ Reich, muhafa-

14. Wilhelm Reich, *The Sexual Revolution* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1962), s. 72. [*Cinsel Devrim*, çev. Bertan Onaran, Payel Y. 1989]

15. A.g.y., s. 77.

16. A.g.y., s. 79.

zakâr ve gerici gençler ailelerine güçlü bir şekilde bağlıyken devrimci gençliğin ailelerini reddetme eğiliminde olmasının tesadüf olmadığını ileri sürüyordu.

1933'te yayımlanan *Faşizmin Kitle Ruhu Anlayışı*'nda Reich, zorlayıcı cinsel ahlâk, aile ve otoriter devlet arasındaki ilişkiye dair en parlak görüşlerini ortaya koydu. Faşizm incelemesindeki temel soru, liderliği çalışan kitlelerin çıkarlarına karşı olan bir partiyi insanların neden destekledikleriydi. Bu sorunu ele alırken Hitler'in otoriter diktatörlüğünü destekleyen her toplumsal sınıf içindeki ögeler arasında önemli ayrımlar yaptı. Küçük çiftçiler, bürokratlar ve orta sınıf, ekonomik durum açısından farklı oldukları halde aynı aile durumunu paylaşıyorlardı –Reich'in daha önce ileri sürdüğü gibi tam da otoriter kişiliği üreten durum–. Bu aile durumu aynı zamanda milliyetçiliği ve militarizmi de destekliyordu. Anavatan ve ulus gibi düşüncelerin duygusal özünün anne ve aile düşünceleri olduğunu ileri sürüyordu. Ancak, işçi sınıfı bir süre daha gevşek aile düzenlemeleri sergilemiş ve böylelikle uluslararası işçi hareketine yöneldiği kadar milliyetçiliğe yönelmemişti. Öte yandan, orta sınıfta, aile gerçekten de minyatür bir ulustu ve anne çocuğun anavatanıydı. Reich, Nazi Goebbels'den alıntı yapıyor: “Ülkenizin hayatınızın anası olduğunu asla unutmayın.” Anneler Günü'nde Nazi basını açıklama yapıyordu: “O –Alman Anası– Alman ulusu düşüncesinin tek taşıyıcısıdır. ‘Anne’ düşüncesi Alman olma düşüncesinden ayrılamaz.” Militarizmle ilgili olarak da Reich, militarizmin cinsel hazzın bir ikamesini temsil ettiğini söylüyor:

Bir üniformanın cinsel etkisini, ritmik kaz adımının erotik kışkırtıcılığını, askeri prosedürlerin teşhirci doğasını bir tezgâhtar kız ya da ortalama bir sekreter, en allame politikacılarımızdan daha pratik olarak anladı.

Politik gericiliğin güçleri, gösterişli üniformalar dizayn ederek ve temelinde cinsel özgürlük iması taşıyan “yabancı serüvenleri” vurgulayan posterler sergileyerek bu cazibeyi takdir ettiler.¹⁷

Reich, faşizmin, işçi sınıfı desteğinin kaynağını, işçi sınıfının orta sınıf karakter yapısıyla özdeşleşmesine borçlu olduğuna inanı-

17. Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, s. 32, 55-59.

yordu. On dokuzuncu yüzyılın fiziksel ve ekonomik sömürünün çok yüksek olduğu dönemde proletarya işçi sınıfı içinde kökleşen bir karakter yapısını korudu. Bu dönemde işçiler kendi sınıflarıyla özdeşleşme eğilimindeydiler; işçi olduklarının bilincindeydiler. Fakat yirminci yüzyılda işçiler maddi koşullarını düzelttiler; daha kısa çalışma saatleri, sosyal güvenlik ve daha iyi gelir elde ettiler. Fakat bu, işçi hareketini güçlendireceği yerde işçilerin orta sınıfla özdeşleşmesine yol açtı;

alt orta sınıfın yatak odası giysilerini satın almak, doğru dans adımlarını öğrenmek, “nezih” giysiler edinmek ve cinselliği bastırarak saygın görünmek çabası devrimci ve komünisti gericiye çevirdi.

Reich hayatın bütün bu banalliklerinin “her gün tekrarlandığında binlerce devrimci gösteri ve broşürün dengelemeyi umut edebileceğinden daha büyük bir gerici etkiye” sahip olduklarını ileri sürüyordu. Buhran, orta sınıf dünyasını yerle bir ettiği zaman, orta sınıfa dayanmış olan işçi sınıfı yüzünü faşizme döndü. Reich’in deyişiyle, “Refah dönemlerinde orta sınıf alışkanlıklarına bu adaptasyon yoğunlaştı, fakat bu adaptasyonun sonraki etkisi, ekonomik kriz döneminde devrimci duyguların tam gelişiminin önünü kapamak oldu.”¹⁸

Reich’in işçi sınıfının faşizmi desteklemesi üzerine yaptığı analiz Freire’nin, ezilenlerin nasıl ezenle özdeşleştikleri, yabancı bir bilincin içselleştirilmesinin alt sınıflardaki insanlara nasıl hâkim olduğu konusundaki uyarısına çok yakından benzer. Reich’a göre işçi sınıfının orta sınıfla özdeşleşmesi, orta sınıfın kendisinden daha orta sınıf olan bir kültüre yol açtı. “Saygınlık” arayan işçi sınıfı ailesi son derece baskıcı ve otoriter bir biçim aldı. Bir anlamda bu, yukarıya dönük hareketliliğe sahip her grupta ortaya çıkar. Örneğin, Birleşik Devletler’deki mavi yakalı işçilerin, bir orta sınıf saygınlığı sergileme çabası içinde bu yolu izlediği öne sürülebilir. Birleşik Devletler’deki siyahların hâkim kültüre ulaşma çabası içinde beyaz orta sınıf saygınlığının baskıcı niteliklerini benimsemeleri, çocuklarına sert ahlâk kurallar dayatmaları ve her şeyi “doğru” yapmaya çalışmaları çok mümkün.

18. *A.g.y.*, s. 68-74.

Reich, Nazi Partisi'nin, desteğini ailede ve cinsel baskıda bulduğunun çok iyi farkında olduğuna inanıyordu. Kitle bireyleri aynen babalarına tabi oldukları biçimde Führer'e tabi oldular. Alman faşistleri ulusun belkemiği olarak aile düşüncesine büyük destek verdiler ve cinsel eylemin zevkle değil, sadece ulusun çıkarına üremeyle ilgili olmasını sağlamaya çalıştılar. Reich, Adolf Hitler'in, 1932 başbakanlık seçiminde bir kadının en büyük amacının bir aile kurmak olması gerektiğini ileri sürdüğü demecinden alıntı yapıyor: "Devletin bütün yapısı içinde en küçük, fakat en değerli birimdir" diyordu Hitler. "Çalışmak erkeği de kadını da şereflendirir. Fakat çocuk kadını yüceltir."¹⁹

1928'de Wilhelm Reich Viyana'da, büyük bir cinsel devrime başlama girişimi olarak Cinsel Dayanışma ve Araştırma için Sosyalist Kurum'u kurdu. Daha sonraları bu cüretkâr girişim üzerine yazarken, cinsel etkinliğin devrimci sonuçları üzerine düşüncelerini ortaya koydu. Gençliğin cinsel etkinliği ekonomik olarak aileden bağımsız olmalarını sağlamak için barınma sorunlarını çözmek ve önemli toplumsal ve ekonomik değişikliklerin yapılması gerekiyordu. Cinsel devrim ayrıca,

varoluşlarını ve etkinliklerini insanın asli acizliğine dayandıran bütün politik eğilimlerin eleştirilmesini; insanoğlunun temel içsel kendine yeterliliğini; ... çocuk eğitiminde kendi kendine yol göstermeyi ve bu yolla yetişkinlerin yavaş yavaş kendine yeterliliğe ulaşmalarını ifade eder.²⁰

1930'da Reich, toplumsal sağlık çalışmaları üzerinde olumsuz baskılar olarak hissettiği şeyler nedeniyle Viyana'dan ayrıldı ve Almanya'ya gitti. Almanya'da Komünist Parti, Reich'in düşünceleri temelinde bir birlik kurmayı kabul etti. Bu örgüt, Proleter Cinsel Politika için Alman Birliği, Reich'in planının temel unsurlarını içeren bir platform ilan etti. Program, daha iyi barınma koşullarını, eşcinselliğe ve çocuk aldırmaya karşı yasaların kaldırılmasını, boşanma ve evlenme yasalarının değişmesini, parasız doğum kontrol hapları ve danışmanlık hizmetinin verilmesini, anneler ve çocuklar

19. A.g.y., s. 61.

20. Reich, *The Sexual Revolution* s. XIV.

için sağlık bakımını, cinsel eğitimi engelleyen yasaların ortadan kaldırılmasını ve tutuklular için ev iznini talep ediyordu. Reich, konferanslar vererek ve cinsel sağlık merkezleri kurarak bütün Almanya'yı dolaştı. Reich, Nazilerin baskısıyla, 1933'te Almanya'dan ayrılarak Kopenhag'a gitmek zorunda kaldı.

Almanya'ya gitmek üzere Viyana'dan ayrıldığı yıl Reich cinsel eğitim üzerine ilk büyük raporunu yayımlamıştı: *Cinsel Devrim*. Bu kitap, Reich'in muhafazakâr cinsel eğitim dediği ve Rus devriminin başarısızlığı olarak gördüğü şeye bir tepki olarak yazılmıştı. Reich, muhafazakâr cinsel eğitimin cinsel ilişkiler üzerindeki esrar perdesini kaldırmaya çalıştığına, aynı zamanda da geleneksel ahlâki düşünceleri koruduğuna inanıyordu. Özgür cinsel etkinliği engellemek için, çoğu cinsel eğitim dersinde zührevi hastalıklar üzerinde duruluyordu. Çocuklara insan vücudunun ve cinsel eylemin güzelliğinden söz ediliyor, fakat cinsel etkinliği evliliğin sınırları içinde saklamaları öğütleniyordu. Reich'a göre cinsel eğitim ile yerleşik ahlâk arasında böyle bir uzlaşma olamazdı. Cinsel eğitim, cinsel özgürlük ve kendi kendini düzenleme için bir vasıta olmak zorundaydı.

Reich, Sovyetler Birliği'ndeki cinsellik ve evlilik yasalarının gelişimini ilk devrimci dönemin radikal politikalarından 1920'lerin sonlarının ve 1930'ların "Kızıl Faşizm" diye adlandırdığı otoriter politikalarına kadar ayrıntısıyla inceledi. Bu geri çekiliş eğitim ve otorite merkezi olarak aileyi yeniden kurma çabasını da içeriyordu. "Çocuğun özyönetimi ve okulların otoriter biçiminin ortadan kaldırılması için mücadelemizde artık SB'yi (Sovyetler Birliği) örnek gösteremeyiz." Totaliter devletin ortaya çıkmasının, cinsel özgürlüğün sona ermesinin, devletin merkezi olarak ailenin yeniden kurulmasının, deneysel ve özgür eğitimin sona ermesinin hep aynı olgunun parçaları olduğunu ileri sürüyordu.²¹

Reich, Lenin'in daha Aralık 1917'de, kocanın aile üzerindeki hâkimiyetini kaybetmesi gerektiğini ve kadına ekonomik ve cinsel özgürlükle birlikte ismini, ikamet yerini ve yurttaşlığını belirleme hakkı verilmesinin önemini belirttiğine işaret ediyordu. Evlilik tamamen dünyevi bir olay haline getirildi; kilisenin iktidarı kaldırıl-

21. A.g.y., s. 153-160.

di. Aile yapısı, evliliğin karşılıklı rıza ile sona erdirilmesini sağlayan liberal boşanma yasalarıyla daha da güçsüzleştirildi. Çocukların eğitimi kolektif bir iş haline getirildi.

1920'lerin sonunda Sovyetler Birliği'ne yaptığı bir ziyaret sırasında Reich'ı etkileyen okullardan biri Vera Schmidt'in Moskova'da çocuklar için açtığı psikanalitik yuvaydı. 1921'de kurulan okuldan Reich, "eğitim tarihinde çocuk cinselliği teorisine pratik bir içerik vermeye yönelik ilk girişim" olarak söz ediyordu. Bu okul, bir çocuklar topluluğu çerçevesinde, kendi kendini düzenlemenin gelişimine önem veriyordu. Toplumsal kural –çocuğun anlayamayacağı ve sadece yetişkinin çıkarlarına hizmet eden– ahlâki yargının değil, çocukların gerçek toplumsal yaşamının bir ürünü olacaktı. Vera Schmidt'in okulundaki öğretmenler çocukların davranışları hakkında övgüde, ayıplamada ve yargıda bulunmaktan vazgeçmişlerdi. Çocuğu kucaklamak ve öpmek gibi ateşli şefkat gösterilerine izin verilmiyordu, çünkü bunlar sadece yetişkinlerin kendi tatminsiz cinselliklerini yaşamalarının bir aracıydı. Disiplin önlemleri ve ahlâki yargı olmayınca, "dayağın verdiği hasarı öpücüklerle telafi etmeye" ihtiyaç olmayacaktı.²²

Reich, çocuklara, akranlarından oluşan bir topluluk içinde kendi toplumsal düzenlemelerini oluşturmaları için izin verilmesini içtenlikle onaylıyordu. Bu, onları, çocuğa, otoriter baba ve anne figürlerini izlemeyi öğreten ailenin iktidarından uzaklaştırıyordu. Çocuklar topluluğu içinde birey kendi ihtiyaçları ve kendi kendini düzenlemek temelinde hareket etmeyi öğreniyordu. Reich bu düşünceleri destekleyen araçları antropoloji çalışmasında buldu. Reich'ın baskıcı olmayan bir cinsel kültürün en iyi örneklerinden biri olduğunu düşündüğü Trobriand Adası sakinleri arasında çocuklara büyük bir özgürlük ve ana baba otoritesinden bağımsızlık veriliyordu. Ana babalar çocuklarını azarlıyor ya da tatlı sözlerle kandırıyorlar fakat onlara asla emir vermiyorlar ve onlarla eşitleymiş gibi konuşuyorlardı. Bu özgürlüğün önemli sonuçlarından biri çocukların kendi bağımsız topluluklarını kurabilmeleriydi. Trobriand Adası'nda yaşayanların çocukları gün boyunca ya ana babalarıyla kalıyorlar ya da minyatür bir cumhuriyette arkadaşları-

22. A.g.y., s. 240-247.

na katılıyorlardı. Bu topluluk içindeki topluluk kendi ihtiyaçlarına ve arzularına göre işliyordu. Bu durum hem otoriteden kurtulmuş toplumsallaşma için bir vasıta hem de ana babalara karşı kolektif muhalefetin bir aracını sağlıyordu.²³

Trobriand Adası'nda ve Vera Schmidt'in okulundaki çocuklar arasında kendi kendini düzenlemenin en önemli ögesi cinsel olarak kendi kendini düzenlemeydi. Psikanalitik yuvada cinsel etkinliklerle ilgili ahlâki yargılarda bulunulmuyordu ve çocuklara bu etkinliklere diğer bedensel işlevler gibi yaklaşımları öğretiliyordu. Çocuklar birbirlerini inceleyerek ve birbirlerinin çıplak bedenlerini görerek, cinsel meraklarını kendi aralarında tatmin etme konusunda tamamen özgürdüler. Cinsel dürtülerin bu kendi kendine düzenlenmesi, ne zevk alabilen ne de verebilen zırlı ve otoriter bir bireyin gelişmesine yol açan cinsel kaygıyı ve genel zevk kaygısını engelliyordu.²⁴

Psikanalitik yuvada bulunan özgürlük ve topluluk türü herhangi bir anlamlı pozitif toplumsal değişiklik için temel önemdeydi. Reich şöyle yazıyordu: “İdeoloji oluşumlarının tarihi, her toplumsal sistemin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, insan yapısı içine kök salmak için çocukları etkileme yolunu kullandığını göstermektedir.”²⁵ Örneğin, cinsel eğitim yöntemi ekonomik işletmenin işleyişine doğrudan bağlıydı. Kendi kendini düzenleyen cinsellik, gönüllü, özgürce gelişen üretici çalışmaya yol açarken, içgüdüsel baskı görev gibi yapılan işe yol açıyordu. Bu cinsel ve toplumsal kendi kendini düzenleme tartışması bağlamında Reich, çocuğa devrimci inançların aşılmasını gerekçe gerekmediği şeklindeki geleneksel radikal ikilemi ortaya koydu.

Soru, kendi kendini yöneten ve otoriter olmayan bir toplumun, kendisini çocuklarında nasıl yeniden üreteceği şeklinde formüle edilmişti. Sorunla ilgilenmenin iki olası yöntemi vardı: Biri “ataerkil idealler yerine devrimci idealleri” aşılardı. İkinci yöntem devrimci aşılama düşüncesini bırakmak ve “çocuğun yapısını kolektif olarak kendiliğinden tepki verecek ve genel devrimci atmosferi isyan etmeden kabul edecek şekilde” oluşturmak üzerine yo-

23. Reich, *The Invasion of Compulsory...* s. 9-10.

24. Reich, *The Sexual Revolution*, s. 243-246.

25. A.g.y., s. 236.

ğunlaşmaktı.²⁶ Reich kuşkusuz ikinciye kabul ediyordu; çünkü bir ideolojinin gerçek anlamı bireyin karakter yapısıyla belirleniyordu. Radikal bir toplumsal felsefe, otoriter kişiler tarafından telkin edilir ve uygulanırsa totalitarizme ulaşabilirdi. Kendi kendini yöneten topluma doğru en önemli adım, toplumun otoriter karakter özelliklerinden arınmış olmasını sağlamaktı.

Reich, Cinsel Devrim'in son bölümünde çocukluk ve gençlik cinselliğinin toplumsal ve yasal olarak korunmasını sağlamak için atılması gereken adımları belirledi. Yeni toplumsal düzenin esaslarını oluşturacak örnek kolektif eğitim kurumlarının yaratılmasını istiyordu. Bu kurumlar Vera Schmidt'in okuluna benzer bir şekilde işleyecekti ve bilimsel araştırmalar teknikleri değiştirmek ve iyileştirmek üzere yürütülecekti. Reich doğum kontrol araçlarının kitle- sel düzeyde dağıtımını da talep ediyordu. Ayrıca şunu ileri sürüyordu: "Gençlerin ve evli olmayan insanların oda problemi çözül-medikçe Sovyet cinsel devriminin korkunç başarısızlığının tekrarı kaçınılmazdır." Reich, bunun, hükümet tarafından, gençler için acil ihtiyaç evleri kurularak yerine getirilebileceğini söylüyordu. Halk, hükümetin bütün halkın cinsel mutluluğunu sağlamaya kesin olarak kararlı olduğuna ikna olmalıydı. Reich, bu değişikliklere ek olarak, halk kitlelerine cinsel eğitim ve aydın tartışmalar götürecek yaygın bir seksolojik kurumlar ağı talep ediyordu. Çocuklar ve gençler cinsel kaygı ve cinsel suçluluk duyguları aşılmasına karşı korunmalıydı.

Kendi kendini düzenleyen karakter yapılarından oluşan ideal toplum, Reich tarafından çalışma demokrasisi olarak adlandırılı-yordu. Bu toplumda insanlar kendilerini politik yapılara bağımlı olmaktan kurtaracaklardı; toplumsal örgütlenmenin oluşumu doğ-rudan gerekli olan çalışma etkinliğinden ortaya çıkacaktı. Reich'a göre politika ve politik partiler, kişisel iktidarın artmasına ve ba-ğımlılığın ilerlemesine yol açan irrasyonel mekanizmalardı. Politi-kanın toplumsal irrasyonelizmi, toplumun, ehliyetli olmadıkları alanlarda yargılarını uygulamaları için politikacılara büyük iktidar vermesi olgusuyla kanıtlanıyordu. Politikacının iktidarı mistiğinki-ne benziyordu. "Bir politikacı" diye yazmıştı Reich, "milyonlarca insanı kandıracak bir konumdadır; mesela, özgürlüğü kurma vaa-

26. A.g.y., s. 237.

dinde bulunabilir, ama bu vaadi yerine getirmek zorunda değildir. Kimse onun ehliyetliliği ya da vaatlerinin yapılabilirliği konusunda kanıt talep etmez.” Politika bu anlamda din gibi işler ve aslında onun bir ikamesini temsil eder. Bir politikacı gibi bir mistik de, “insan kitlelerini ölümden sonra hayat olduğu inancıyla doldurabilir ve bunun için en ufak bir kanıt sunmak zorunda değildir.”²⁷

Kendi kendini düzenleyen bir çalışma demokrasisinde politikanın irrasyonelizminin yerini çalışma durumundan doğan örgütlenmeler alacaktır. Bir demiryolları sistemi organize etmek ya da bir posta sistemini yürütmek için hükümet ya da politik yapı gerekmecektir; bu örgütlenmeler doğrudan toplumsal ulaşım ve posta dağıtımı ihtiyaçlarından ortaya çıkacaktır. Kendi kendini düzenleyen karakter yapılarına sahip insanlar irrasyonel politikanın otoritesine boyun eğmeyecekler ve hem bir ihtiyaca hizmet eden hem de özel bir işin yerine getirilmesinin rasyonel bir aracını sağlayan toplumsal örgütlenmeler talep edeceklerdir.

Bu hayal kuşkusuz, geleneksel anarşizmin hayaline benzer; politikanın sonu ve iktidarın halka dönmesi. Reich’ın bu tartışmaya yaptığı önemli katkı kişilik ile toplumsal yapı arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmesiydi. Bu bize, Stirner’in kendi kendine sahip olma çağrısı ve Freire’nin toplumsal gerçekliğin deneyimsel bir bilgisine duyduğu ilginin ötesinde yeni bir adım getirmektedir. Temel olarak, bir özgürlük atmosferinin daha da fazla özgürlük talep eden bir kişiliğin yaratılmasına yardım ettiğini söylüyordu. Aynı şekilde, sevgi ve zevki verme yeterliliği, sevgiyi ve zevki yaşama yeterliliğine bağlıydı. Herhangi bir tür baskı sadece insanın kendi zevkini azaltmakla kalmıyor, fakat sevgi verme ve başkalarını mutlu etme yeteneklerini de azaltıyordu. Reich için bu meselede herhangi bir uzlaşma olamazdı. Kişi, kendi kendini düzenleyen ve sadist olmayan bireylerden oluşan bir toplum istiyorsa, çocukları ahlâki baskı, otoriter kontrol ve zevk kaygısından kurtulmuş özgür bir ortamda yetiştirmeliydi.

1940’ların sonunda Reich, *The Murder of Christ*’ı (İsa’nın Katli) yazdı. Reich’ın İsa tasviri, kendi kendini düzenleyen, özgür, sevgi

27. Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, s. 377.

dolu ve içten karakter özelliklerini en şiirsel ifadeyle dile getirdiği yazılardır. İsa'yı öldüren ve mesajını bir mistisizm ve baskı dinine dönüştüren “zırhlı insandır (aynen alınmıştır).” İsa çok açık konuşuyordu; sadece bu zırhlı bireyler onu anlayamadıkları için mesajı esrar kazandı. İsa, İşaya'nın sözlerini tekrarlarken bunu anlamış olmalıydı:

İşittikçe işiteceksiniz de, hiç anlamayacaksınız; ve gördükçe göreceksiniz de, hiç seçmeyeceksiniz; çünkü bu kavmin yüreği kalınlaştı; ve kulakları ile ağır işittiler, gözlerini de kapadılar; olmaya ki gözleriyle seçeler ve kulakları ile işiteler, yürekleri ile de anlayalar, ve tekrar dönerler de, ben onlara şifa vereyim.

(Matta İncili, 13:14-15)*

Reich, “Bu ZIRH'tır: Hayır, gördüklerini ve işittiklerini, algıladıklarını kalpleriyle duymuyor, görmüyor, hissetmiyorlar” diye yazıyordu.

İsa, zevk âlemini talan etmeden sevmenin ve zevk vermenin sembolüydü. Hayatın akıntılarıyla hareket etmeye ve kendi hayatını saf bir sevgi ifadesi yapmaya muktedirdi. “İsa'nın ifadesi,” diye yazıyordu Reich, “güneşli bir bahar sabahının erken saatlerindeki bir çayırın niteliğine sahiptir. Onu göremezsiniz, ama hastalıklı değilseniz bütün benliğinizle hissedebilirsiniz.” Bu parlaklığı hissedemeyen zırhlı birey, “Kızıl Faşist” ve “küçük burjuva duyarlılığına” sahip insandı. Çalışma demokrasisi ve genital özgürlük dünyası İsa gibi davranan insanlarla dolu olacaktı. İsa,

neşeyle gülebilir ve çığlıklar atabilir. Sevgi ifadesinde hiçbir kısıtlama bilmez; kendini diğer insanlara verir ve doğal değerinden hiçbir şey kaybetmez. Toprakta yürürken, ayakları, her adımda kök salar ve tekrar kök salmak için ayrılır gibi toprağa sıkı sıkı basar.²⁸

A.S.Neill, 1937'de Reich'la karşılaşmasından çok önce eğitim üzerine düşüncelerini formüle etmiş ve uygulamaya koymuştu. İlk karşılaşmalarını izleyen arkadaşlık yılları boyunca, Reich, Neill'in

* *Kitabı Mukaddes*, Kitabı Mukaddes Şirketi, Yeni Ahit, s. 14, 1981-İstanbul. (y.n.)
28. Wilhelm Reich, *The Murder of Christ* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1971).

düşüncelerinin birçoğunu bir araya toplayan ve Neill'in okulu Summerhill'de verilen eğitimin kendi kendini düzenleyen karakterini etkileyen psikolojik bir argüman sağladı. Summerhill yirminci yüzyıl boyunca özgür okul hareketlerinin sembolü haline geldi; 1960'larda Birleşik Devletler'deki özgür okul hareketinin gelişmesinde kuşkusuz büyük bir etkisi oldu. "Özgür okul" sonunda, insanlarda kendi kendini düzenleyen karakter yapısını geliştirmeyi amaçlayan bir okul anlamına gelmeye başladı.

Neill, Reich'la karşılaşmadan önce, Adler, Freud ve Homer Lane gibi çok çeşitli insanlardan etkilendiğini söylüyordu. Yoğun bir şekilde psikolojiyi incelemediğini, sadece kendisine anlamlı gelen psikolojik argümanları bir araya getirdiğini kabul ediyordu. İlk felsefesi, pratik deneyim ile popülerleşmiş Freud psikolojisinin bir karışımıydı. 1920'lerde hayali, özgür okul düşüncesini bütün dünyaya yaymaktı; fabrikasının okul karavanları üretmesi önerisinde bulunmak için Henry Ford'a bile yazmıştı. 1930'larda Neill kapitalist toplumun ekonomisine eleştirel bir açıdan yaklaştırmaya başladı. Freud'un ve radikal politik ve ekonomik analizin bu bileşimi Summerhill'i yirminci yüzyılda radikal eğitimin önemli bir kurumu yaptı.

Neill, Summerhill'i kurarken ve işletirken dünyanın suç, umutsuzluk ve mutsuzluktan kurtarılabilceği bir araç yaratmak istiyordu. İlk çalışmaları I. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'yı kaplayan başarısızlık ve hayal kırıklığı duygusu bağlamında ele alınmalıdır. "Eğitimimiz, politikamız ve ekonomimiz Büyük Savaş'a yol açtı" diye yazıyordu 1920'lerde; "tıbbımız hastalığı ortadan kaldıramadı; dinimiz tefeciliği ve soygunculuğu yok edemedi..." Dünyanın sorunlarının kaynağı ve çocukların eğitimiyle ilgili asıl problem doğal dürtülerin bastırılmasıydı. Neill, *The Problem Child*'da (Problem Çocuk) bunu açıkça ifade ediyordu: "Çocuğu kötü yapının ahlâki eğitim olduğuna inanıyorum. Bunu, kötü bir çocuğun aldığı ahlâki eğitimi parçaladığımda onun otomatik olarak iyi bir çocuk olmasından anladım."²⁹

Neill'e göre insanlar sık sık kendilerini doğalarının parçası olan "yaşam gücü" ile ahlâki eğitimin yarattığı benlik arasındaki bir ça-

29. A. S. Neill, *The Problem Child* (New York: Robert M. McBride, 1972), s. 18-114.

tışma içinde buluyorlar. Her eylem bu iki öge arasındaki gerilim açısından ele alınmalıdır. Ahlâki eğitim, bu durumda, karşıtını üretme eğilimi taşır. Örneğin, bir çocuğun bencilliğini bastıran bir anne çocuğun bencil *olmasını* sağlar. Hırsızlık yapan bir insan bir anlamda çocukluktaki baskıcı ahlâki öğretiye bağlanabilecek şekilde davranmaktadır. Neill, uygarlığın sorunlarının kaynağı olarak ahlâki otoritenin ve vicdanın varlığını göstererek, Max Stirner gibi anarşistlerin geleneğini izlemektedir. “Bayan Ahlâk”la yapılan hayali bir söyleşide, bu sembolik otorite figürüne şöyle demektedir: “Polisler ortadan kaldırılrsa dünyada daha çok dürüstlük olacağına inanıyorum... Suçu yaratan yasadır.”³⁰

1940’ların sonunda Reich’in Maine’deki enstitüsündeyken, Neill eski çalışmalarını yeniden yazmaya ve yoğunlaştırmaya başladı. Bu konuda şunları söylüyordu: “Onları okumaya başladığımda dehşete benzer bir duyguyla çağdışı kaldıklarını fark ettim.”³¹ Bu eski düşüncelerin Reich’in düşünceleriyle birleştirilmesi zor olmadı. Ahlâkın düşmanlık, saldırganlık ve mutsuzluk ürettiği anlayışı Reich’in karakter zırhı ve zevk kaygısı kavramlarından ek bir destek gördü. Kuşkusuz üzerinde hemen anlaştıkları bir nokta düşmanlık ve saldırganlıktan kurtulmuş bir dünyanın, çocuğun tam özgürlüğüne dayandığı düşüncesi idi. Neill, Reich’in kendisini sık sık yeterince ileri gitmediği ve Summerhill’deki gençlerin cinsel ilişkilerini teşvik etmediği için azarladığını ileri sürüyordu. “Ona söyledim” diye yazıyordu Neill, “gençlerin tam bir cinsel yaşamına izin vermek, hükümetin duyması halinde okulumun sonu anlamına gelecekti.”³²

Neill’in değiştirmedeği bir düşünce, özgür bir okulda özgürlük ile aşırı serbestlik arasındaki ayrımdı. Özgürlük ahlâki öğretilerden özgür olmak demekti, her şeyi yapma hakkı değil. Bir çocuk büyük bir piyanoya çiviler çaktığında ne yapacağı sorulduğunda, “Çocuğa çivi çakma konusunda bir vicdan vermediğiniz sürece onu piyanodan uzaklaştırmanızda bir sakınca yok,” diye cevap vermişti. Başka bir deyişle, ahlâki bir cezalandırma formuna sokmadan bir

30. A.g.y., s. 52.

31. A. S. Neill, *The Problem Family* (New York: Hermitage Press, 1949), s. 17.

32. A. S. Neill, “The Man Reich”, s. 24-25.

kişinin bir şeyi yapmasını engelleyebileceğinizi ileri sürüyordu. Neill'in verdiği başka bir örnek bir aleti yağmurda dışarda bırakan çocukla ilgiliydi. Bu durumda yağmur alete zararlıdır, fakat soyut bir anlamda ahlâki olarak iyi ya da kötü değildir. Çocuğa özgürlük sağlamak, ona içselleşmiş bir ahlâki otorite ya da vicdan olmadan büyüme fırsatı vermek demektir.³³

Neill'in özgürlük kavramı, Stirner'in kendi kendine sahip olma düşüncesine çok yakındı. Neill şöyle yazıyordu: “Bir çocuğa özgürlük vermek kolay değildir. Bu, ona din ya da politika ya da sınıf bilinci öğretmeyi reddetmemiz anlamına gelir.” Özgürlük kendi düşüncelerine ve inançlara sahip olma ya da onları seçme hakkıydı; özgür bir okulun işlevi bu anlayışın gerektirdiği kurumlaşmayı sağlamaktı. Summerhill, Neill'in 1920'lerdeki ifadesini yansıtıyordu: “Hiç kimse başka birine kendi ideallerini verecek kadar iyi değildir.”³⁴ Okul, bireyin bu idealleri araştırabileceği ve onlar arasında seçim yapabileceği bir yer olmalıydı.

Neill 1930'larda eğitimle ilgili düşüncelerini radikal politik düşünceye bağlamaya başladı. Örneğin, 1935'te bir dergi Neill'e ve İngiltere'deki iki özel okul müdürüne eğitim sürecinde itaat ve otorite ile ilgili bir dizi soru yöneltti. Kendilerine, bireyin özgür gelişiminin devletin çıkarlarıyla ne ölçüde çatıştığı ve özgürlük arzusunun bir sorumluluk duygusuyla birleştirilip birleştirilemeyeceği soruldu. İki okul görevlisi genel liberal terimlerle okulun kooperasyonu arttırmasından ve devlete yönelik bir sorumluluk duygusundan söz ettiler. Neill o dönemde devletin, yaratım içgüdüğü yerine sahip olma içgüdüünü vurgulayan kapitalist bir sistemi temsil ettiğini söyleyerek soruyu yanıtladı. Bir kapitalist devlet içinde “...mülkiyet ifade eden sevginin karşısında yaratıcı sevgi için umut yoktur. Ancak bazı sosyalizm biçimlerinde özgürlük, sevgi ve eğitimin bir şansı vardır” diyordu. Neill'e göre sorunun yanıtı devletin yapısına bağlıydı. Devlet kapitalist ve otoriter ise bireyin özgür gelişimi onun çıkarlarıyla çatışacaktı. Öte yandan, “Devlet adil ve insani ve sevgi dolu ise bireyin özgür gelişimi onun çıkarlarıyla çatışmayacaktı.”³⁵

33. A. S. Neill, *The Problem Child*, s. 100.

34. *A.g.y.*, s. 211, 231-232.

35. A. S. Neill, “Authority and Freedom in the School,” *The New Era*, 16:23 (Ocak, 1935), s. 22-25.

1939'da Neill, *The Problem Teacher*'ı (Problem Öğretmen) yazdı; bu kitapta eğitimin yapısı ile politik ve ekonomik sistemler arasında görmeye başladığı ilişkileri ayrıntılarıyla ele alıyordu. Açıkça şunları söylüyordu: “Devlet okulları, bir köle zihniyeti üretmek zorundadır; çünkü ancak bir köle zihniyeti sistemin parçalanmasını engelleyebilir.” Hitler'in kontrol yöntemi ile saygılı evet efendimciler üreten bir eğitim sistemi arasında doğrudan bir bağ olduğunu ileri sürüyordu. Argümanı genel olarak, devletin çıkarlarının bir fonksiyonu olarak eğitimin geleneksel radikal eleştirisinin yolunu izliyordu. Almanya ve İtalya'da milli okul eğitimi faşizm demekti; İngiltere'de ise her kuşağı kapitalist bir ekonomiye uymak için hazırlamak anlamına geliyordu. İngiliz okulları bir köle zihniyeti üretmekle kalmıyor, işçi sınıfını etkili bir liderlikten de yoksun bırakıyorlardı; hem İngiltere'de hem de Birleşik Devletler'de ortaokulun gelişmesinin en önemli eleştirilerinden biri olarak kabul edilmesi gereken bir noktadır bu.

“Eğitim politikasının püf noktası” diye yazıyordu,

ortaokuldu, çocukları işçi sınıfından alıp memuriyet, öğretmenlik, doktorluk vb. mesleklere, beyaz yakalı işlere yerleştiren okul. Böylelikle işçileri en iyi erkeklerinden ve kadınlarından yoksun bıraktı...³⁶

Neill'in okul eğitimi eleştirisi artık Reich'la ilişkisinin etkilerini yansıtıyordu. Evin minyatür devlet olduğunu ve bu itaat eğitimi ni sağladığı için her devletin eve bu kadar büyük önem verdiğini ileri sürüyordu. Neill, Reich'ın argümanını –önemli– bir adım ileri götürdü. Okulun gücünün aile yaşamını yeniden üretmesine bağlı olduğunu söylüyordu. “Teorik olarak okul eğitiminin ailenin etkisine karşı bir panzehir olduğu düşünülebilir. Ama değildir: İlerlemiş aile yaşamıdır.” Neill bir ailenin başı olarak baba ile kırk ya da daha fazla çocuktan oluşan bir ailenin başı olarak öğretmen arasında paralellikler kuruyordu. Aslında, okuldaki durum aileden daha kötüydü; çünkü öğretmen, çoğu babanın çocuklarına duyduğu sevgiyi her zaman hissetmezdi. Okulda babanın düşman yanı öğretmen aracılığıyla vurgulanırdı. “Ve o gerçek bir sert amirdir”

36. A. S. Neill, *The Problem Teacher* (New York: The International Press, 1944), s. 19-32.

diye yazıyordu Neill, “çünkü verecek sevgisi yoktur, sadece nefreti vardır.”³⁷

Aileye ve yerleşik okullara yönelik bu saldırı, bu kurumların ortadan kaldırılmasını değil, Summerhill tipi okulların yaygınlaşmasıyla değiştirilmelerini talep ediyordu. 1944'te yazdığı yazılarda, sosyalist bir devletin ve onunla birlikte ulusal bir yatılı okullar sisteminin kurulması umudunu ifade ediyordu. “Doğal olarak, böyle bir okulun, çocuğun özyönetimine ve özkararlılığına dayanan özgül bir okul olacağını belirtmem gerekiyor, yani bir Summerhill’ler ulusu hayal ediyorum.” Bu tür okulların yaygınlaşması aileyi ortadan kaldırmayacak, fakat çocuk için çekirdek ailenin dar sınırlarından kaçmanın bir aracını sağlayacaktı. Neill, küçük ailenin çocuk için yeterince iyi olmadığını ileri sürüyordu. Sadece otoriter değil, geniş bir ilişkiler ağı olmadığı için sıkıcıdır da. Summerhill gibi okullarda, çocuk aile otoritesinden kurtulmuş olmakla kalmayacak, aynı zamanda kendi kendini yöneten çok çeşitli insanların teşvik edici arkadaşlığını edinecektir. Neill, çoğu insanın kendi düşüncelerini benimsemeyeceğini üzüntüyle kabul ediyor: “Çoğu insan (başkaları için) disiplinin gereğine inanıyor; çoğu insan çocuklara bir meyve ağacı gibi davranılması ve bu ağacın düzenli olarak budanması gerektiğine inanıyor.”³⁸

Summerhill var olduğu sürece Neill’in, özgürlüğün “problemlili çocukların” çoğu için tek tedavi yolu olduğunu şiddetle savunduğunu vurgulamak gerekir. Fakat Reich gibi Neill de kitle terapisinin nasıl yürütülebileceğiyle ilgileniyordu. 1940’larda analizin zorunlu bir terapik teknik olmadığı sonucuna vardı. Sadece özgürlük *pratiği* terapik araçtı. Özgürlüğü anlayan ve ona inanan her kişi problemlili çocuklara yardım edebilirdi. Reich gibi Neill de radikal terapinin bireysel hastaların tedavisini değil, baskıya yol açan toplumsal koşulların ortadan kaldırılmasını içerdiğine inanmaya başladı.

Neill bu radikal terapi bakış açısından, genel Freudculuk eğilimini eleştirdi. Çoğu Freud yanlısının başarısızlığının kendilerini bazı toplumsal hareketlere bağlama gönülsüzlüklerinden kaynak-

37. A.g.y., s. 27.

38. A. S. Neill, *Hearts Not Heads in the School* (Londra: Herbert Jenkins Ltd., 1944), s. 31-34.

landığını ileri sürüyordu. “Psikanaliz hiçbir şeye bağlı değildir. Baba kompleksinin kötü olduğunu bilir, fakat okuldaki korku ve otoriteyi ortadan kaldırmak için bir kampanya başlatmaz.”³⁹ Neill, Freud olmasaydı Summerhill’in de var olmayacağını kabul ediyordu. Fakat Summerhill’in başardığı ve psikanalitik hareketin genellikle yetersiz kaldığı nokta, teori ile gerçek toplumsal örgütlenme arasındaki kopukluğun kapatılmasıydı. Summerhill, toplumu Freud yanlısı teorisyenlerin tanımladığı problemlerden kurtarmaya yönelik bir kurum oluşturmak için girişilmiş bir çabaydı. Bu anlamda, Summerhill radikal sosyal terapiyi temsil ediyordu.

Neill, 1947’de Birleşik Devletler’e ilk ziyaretini yaptı ve orada Reich’la birlikte onun Maine’deki enstitüsünde kaldı. O arada *The Problem Family*’yi (Problem Aile) yazdı. Bu kitapta insanlığın mutluluğunu ve özgürlüğünü sağlamak açısından sosyalizmin yeterli olmadığını savundu. “Sosyalizm artı cinsellik ekonomisi, millileştirme artı gevşemiş vücutlar istiyorum; çünkü vücut gevşek olursa ruhun özgür olma fırsatları olur”⁴⁰ diye yazarken Reich’in düşüncelerini yankılıyordu. Neill, yerleşik sosyalist ve komünist hareketlere yönelik önceki eğilimlerini terk etti; politikaya ve politik demokrasilere dayanan çözümleri de reddetti. Kendi kendini düzenleyen bireylerin politikanın irrasyonalizmini reddettikleri ve ihtiyaç ve arzuya göre toplumsal örgütlenmeler oluşturdukları Reich tipi bir çalışma demokrasisini kabul etti. Summerhill’in özgür yaşamı şimdi çalışma demokrasisinin prototipiydi.

Neill, *The Problem Family*’de uygarlığın problemlerinin temelinde aile örgütlenmesinin yattığı şeklindeki düşüncesini –ve Reich’in düşüncesi– tekrarlıyordu. Yine ailenin örgütlenmesini devletin ve okulun örgütlenmesine bağlıyordu. Neill doğrudan sınıf çıkarlarının ürünü olarak tanımladığı okulların kullanım amaçları için şunları söylüyordu:

işçileri yaşam için sembolik olarak kastre olacakları şekilde disipline etmek. Amaç, hadım edilmiş olan, dolayısıyla da isyan edecek cesaret-

39. A.g.y., s. 21.

40. Neill, *The Problem Family*, s. 177.

ten yoksun bir alt sınıfın yanında güvencede olacak zengin in ayrıcalıkların ı sürdürmekti.⁴¹

Modern toplumun problemi özgür aile ile özgür olmayan aile arasında seçim yapmaktı.

Özgür aile, çocukların ahlâki disiplin tarafından üretilen içselleştirilmiş otoriteden kurtarıldığı aileydi. Bu, aile içinde yapılabiliirdi. “Birçok ana baba aile içinde bunu yapıyor” diye yazıyordu Neill, “ve bugün, bir çocuğu asla dövmeyecek ya da cinsellik hakkında ahlâk dersi vermeyecek ya da Tanrı korkusu aşlamayacak çok sayıda çocuk var.”⁴² Bu durumda aile içindeki özgürlük okulda ve genel olarak toplumda yansıtılacaktı. Örneğin aile içindeki özgürlük zorunlu evliliğin ortadan kaldırılmasını gerektirecekti. Evlilik ancak iki eşin sevgisiyle korunacaktı. Özgür aile, Summerhill ve çalışma demokrasisi hep birbirine bağlı parçalardı.

Hem Reich için hem Neill için eğitim ve yetiştirme özgür, kendi kendini düzenleyen bireylerin yetiştirilmesini teşvike yöneltti. “Özgürlük” sözcüğünü, yasa önünde özgürlük gibi liberal bir anlamda ya da politik özgürlük olarak değil, Stirnerci anlamda kendi kendine sahip olma olarak kullandılar. Kişi suçluluktan kurtulunca otoriteden kurtulmuş oluyordu. Reich ve Neill özgürlük problemini çocuğun gerçek ruhsal gelişiminde temellendirerek özgürlükçü eğitime yeni bir boyut kattılar.

41. A.g.y., s. 173.

42. A.g.y., s. 151.

V

Çocuğu çocukluktan kurtarmak



Wilhelm Reich ve A. S. Neill çocuğun çekirdek ailenin ahlâki sınırlarından kurtuluşunu incelerken, çocuğun çocukluk kavramının kendisinden kurtarılmasını düşünmediler. Onların önerdiği çözümde çocuk yetiştirme süreci sadece çekirdek aileden bir çocuklar topluluğuna devredilecekti. Bu, çocukların toplumun asıl toplumsal ve ekonomik güçlerinden yalıtılmış olarak bir bağımlılık durumunda tutulacakları bir çocukluk ve gençlik dönemini devam ettirmek anlamını taşıyordu. Neill bir anlamda modern çocukluk ve gençlik kavramlarının tuzağına yakalanmıştı; bu nedenle çekirdek ailenin kontrolünün ortadan kaldırılmasının, *başka bir* kontrol edici kurumun onun yerini almasını gerektirdiğini varsayıyordu. Summerhill'de bulduğu çözüm, kolektif çocuk yetiştirme deneyim-

lerinin çekirdek aileden daha mı az yoksa daha mı çok zararlı olabileceği ve çekirdek aile sorununun ancak modern çocukluk ve gençlik kavramlarının yıkılmasıyla çözülüp çözülemeyeceği gibi soruları yanıtsız bırakıyordu. Belki de anlamlı herhangi bir özgürlük anlayışı çocukların eylemlerini ve etkinliklerini içermek zorundadır.

Çocuk ve aile ilişkisine yaklaşmanın bir yolu onu tarihsel olarak değişen çocukluk ve gençlik kavramlarına dayanarak ele almaktır. Çocuğu çekirdek aileden ve modern çocukluk kavramından kurtarmak için sunulan önemli tarihsel argümanlardan biri Philippe Ariès'nin modern klasik eseri *Çocukluğun Tarihi*'nde bulunabilir. Ariès, çocukluk, aile ve okul kavramlarının birbirine bağlı gelişimini izleyerek, çocukluk kavramının Batı kültüründe çok yeni olduğunu ileri sürüyor. Ortaçağ'da bir bebek kundaktan çıkar çıkmaz yetişkin yaşamına entegre olur, aynı oyunları, toplumsal yaşamı ve giyim tarzını paylaşırdı. Çocuklar ne ayrı tutuluyorlar ne de özel bir kategori olarak tanımlanıyorlardı. Aynı şekilde, o dönemde aile de küçük bir çekirdek birim olarak ortada yoktu. Evliliğe çok büyük önem verilmiyordu ve evlilik temel olarak ailenin adını ve servetini devretmeye yarayan ekonomik bir kurum olarak görülüyordu. Toplumsal etkinliğin asıl odak noktası ve toplumsallaşmanın asıl aracı olan *topluluğa* çok daha fazla önem veriliyordu. İşte, çocuk her yaştan insanın oluşturduğu bu topluluğa entegre oluyordu.

Ortaçağdan sonra çocuk kavramı, küçük çekirdek ailenin önemi ve okulun rolü paralel çizgilerde gelişti ve birbirlerini güçlendirdi. Okul çocukluk gelişiminin özel yaş dönemlerinin sınırlarını çizmeye yardımcı oldu ve aileye çocuğun refahına özel ilgi göstermesi gerektiğini öğretti. Çocuk yetişkin topluluğundan uzaklaştırıldı ve ona farklı beklentiler ve ayrı bir toplumsal yaşam içeren özel bir statü verildi. Aile kendisini küçük, ayrı çekirdek bir birim olarak tanımlamaya başladı. Ariès şu sonuca varıyor:

Dünyamız çocukluğun fiziksel, ahlâki ve cinsel sorunlarıyla saplantılı bir şekilde uğraşüyor... Aile ve okul el ele vererek çocuğu yetişkin toplumundan uzaklaştırdılar... Ailenin, Kilise'nin, ahlâkçıların ve yöneticilerin kuruntuları çocuğu şimdiye kadar yetişkinlerin arasında kullandığı özgürlükten yoksun bıraktı.

Modern aileden önce bir bireyin toplumsal ilişkileri esas olarak geniş bir topluluk içinde yer alıyordu ve bu durum bireyin toplumsal hayattan daha fazla zevk almasına yol açıyordu. Bunun aksine Ariès bireyciliğe yönelik modern eğilimi küçük modern ailenin gelişimine bağlıyor ve “Toplumsal hayattan zevk almak ve aile kavramının birbirleri ile uyuşmadıklarını ve ancak birbirlerinin pahasına geliştikleri sonucuna varmak için bir şey insanı dürtüyor”¹ diyecek kadar ileri gidiyor.

Ariès’in çalışmasının gösterdiği şey, gerçekten bu aile yapısı tipini değiştirmek istiyorsak çocukluk kavramından ve çocuğu belirli bir ahlâki ve toplumsal ideale uydurmaya çalışan kurumların var olması gerektiği düşüncesinden kurtulmamızın zorunlu olduğudur. Bu, okulun ortadan kaldırılması demektir. Çocuğun *bağımsız bir varlık* olarak gelişiminin ve toplumsal yapıya entegrasyonunun okulun yerini aldığını göreceğiz.

Ergenlik ve gençlik kültürü kavramlarının gelişimi ile ilgili olarak yakın geçmişte yapılan incelemeler aile, okul ve özel olarak tanımlanmış yaş kategorileri arasında bulunan bu karşılıklı ilişkileri destekleme eğilimindedir. Bu incelemeler, ayrıca sorunun Ariès’in tam olarak incelemediği bir yönünü de ele almaktadır; herhangi bir gelecek planlamasında önemli sonuçları olan bir yön: Sınai örgütlenmenin değişen çocukluk ve gençlik kavramları üzerindeki etkisi. Bu çalışmalar, çocukluk ve gençlik kavramlarının sınai süreçte bu yaş gruplarının değişen değerine doğrudan bağlı olabildiğini göstermektedir. On dokuzuncu yüzyılda Birleşik Devletler ve İngiltere gibi gelişmekte olan sanayi ülkelerinde alt sınıfların çocukları fabrikalar için gerekli emeğin önemli bir unsurunu oluşturluyorlardı. Küçük yaşta çalışmaya başlamaları nedeniyle alt sınıfın çocuklarının çocuklukları yoktu denebilir. Öte yandan, orta sınıf çocukları gelişmekte olan beyaz yakalılar için gerekiydiler. Bu, okullarda özel eğitimi gerektiriyordu ki bu da emek pazarından uzaklaştırılmaları ve aileye bağımlılık durumunda tutulmaları anlamına geliyordu.²

1. Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, İng. çev. Robert Baldick (New York: Vintage Books, 1962), s. 441.

2. Frank Musgrove, *Youth and the Social Order* (Londra: Routledge and Kegan Paul, 1964).

Birleşik Devletler’de on dokuzuncu yüzyılın sonlarında bir dizi etkenin bileşimi sonucunda daha fazla çocuk ve genç, emek pazarından çıkarıldı. Sanayiciler, teknolojik değişimlerin artık çocukların fabrikalarda kullanılmasını gerektirmediğini düşünüyorlardı, sendikacılar ucuz çocuk emeğinin ücretleri düşüreceği kaygısını taşıyorlardı ve beyaz yakalılara ihtiyaç artmıştı. 1920’lerden itibaren insan emeğinin üretkenliğinin artması daha fazla gencin işgücünden çıkarılmasına ve lise kayıtlarının artmasına yol açtı. Giderek daha fazla makinelere dayanan bir ekonomik sistemde artık genç insanlara ihtiyaç yoktu.

Bu değişikliklerin bir etkisi kendi psikolojisi ve kültürel tarzı ile birlikte bir ergenlik kavramının gelişmesiydi. Bu “gençlik sorunu” denilen bir şeyin ortaya çıkmasıyla sonuçlandı. “Gençlik sorunu” 1920’lerde ‘Jazz Çağı’nın parçası olarak görüldü; 1930’larda ‘Yitik Kuşak’ adını aldı. II. Dünya Savaşı’ndan sonra Beat hareketine büründü ve 1960’larda Hippilere ve Yippilere bağlandı.³

Bu değişikliklerin bir başka önemli sonucu da çocuğun aileye bağımlılığının artmasıydı. Pek çok kişi okulun çekirdek aile için bir tehdit oluşturduğunu düşünse de aslında tersinin doğru olması da mümkün. Çocuklar ve gençler emek pazarından uzaklaştırılıp okula yerleştirildiğinde daha uzun bir dönem için aileye bağımlılaştırıldılar. Yüzyılın ortasında, Birleşik Devletler’deki pek çok ailede bu bağımlılık üniversite yıllarına kadar uzadı. Okul eğitiminin yapısı gereği, çocukların okula gönderildiği yerler olarak ailelerin korunması gerekiyordu. Okul bazı işlevlerini üstlenerek aile yapısını zayıflatacağı yerde aile çocuğun ve gencin artan bağımlılığıyla muhtemelen güç kazandı.

Çocukluk kavramının ve çekirdek aileye bağımlılığın tarihsel gelişimine ilişkin bu inceleme veri alındığında, Summerhill’in kolektif çocuk yetiştirme deneyimleri biraz farklı bir anlam kazanıyor. Birincisi, çocuk yetiştirmenin asıl sorumluluğu Summerhill gibi bir topluluğa devredileceği için kolektif çocuk yetiştirme deneyimleri kuşkusuz aileyi zayıflatacaktır. Fakat baba ve annenin ergenliğe ya

3. Clarence J. Karier, Paul Violas, ve Joel Spring, *Roots of Crisis* (Chicago: Rand McNally, 1973).

da daha sonrasına kadar çocuğun bakımının fiyatını ödemesi gerekirse bunun aile örgütlenmesi üzerinde herhangi bir etkisi olmayabilir. Durum, çocuğunu yatılı okula gönderen herhangi bir orta sınıf ailesinin durumuna benzeyecektir. Çocuk toplumsal olarak tanımlanmış, belli bir yetişkinlik aşamasına ulaşana kadar aile, yasal ve ekonomik bir kurum olarak hâlâ gerekli olacaktır. Dolayısıyla ancak anne ve baba ta başından itibaren çocuğun yasal ve ekonomik sorumluluğundan kurtulursa, okul çekirdek ailenin zayıflamasında gerçekten etkili olacaktır.

İkincisi, kolektif çocuk yetiştirme deneyimlerinin kadınların toplumsal rolleri üzerinde önemli bir etkisi olacaktır. Uzun çocuk yetiştirme sorumluluğu döneminden kurtulan kadınlar erkeklerle daha eşit koşullarda emek pazarına girebileceklerdir. Kadınların kurtuluşu Reich ve Neill için önemli bir inceleme konusu idi ve günümüzün gündüz bakım merkezleri gibi kolektif çocuk yetiştirme deneyimlerini biçimlendiren güçlerden biridir. Fakat yine, ancak anne çocuğun ekonomik ve yasal sorumluluğundan kurtulduğunda bunun bir anlamı vardır.

Üçüncüsü, kolektif çocuk yetiştirme deneyimleri çocuğu aileden *kurtarır*, fakat çocukluk kavramının kendisinde mevcut olan bağımlılık durumundan *kurtarmaz*: Bu durumda, bir topluluğa, okula ya da devlete bağımlılık söz konusudur. Bu biraz ironik bir durumdur. Ariès'ye göre çocukluk kavramının gelişimi modern ailenin gelişiminde temel bir güçtü. Kolektif çocuk yetiştirme, varlığına neden olan önemli unsurlardan birini sorgulamadan aileye saldırır.

Bu perspektiften bakınca kolektif çocuk yetiştirme çocuktan çok ana-babaya yararlı olabilir. Kuşkusuz Reich ve Neill'in umutlarından biri de çocukların, ailenin ahlâki yapısından kurtulduklarında otoriter olmayan karakter yapıları geliştirmeleriydi. Önemli soru bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğidir. Kolektif çocuk yetiştirme hükümet kontrolü altında tutulursa ve milli okul eğitiminin geleneksel amaçlarına yönelik olursa, bunun gerçekleşmesi olasılık dışı görünüyor. Bu kuşkular İsrail Kibbutz'larının kolektif çocuk yetiştirme yöntemleriyle ilgili olarak yakın geçmişte yapılan çalışmalarda doğrulandı. Kibbutz, kadınların eşitliği ve aile sorunlarının kolektif yöntemlerle çözülmesi yönünde bir çabayı temsil eder.

Sorunun iç dinamiklerine iyi bir örnek oluşturur ve kolektif çocuk yetiştirmeye dayanan çözümlerin asi olmayan ve tamamen grup kurallarına uyan bir kişilik tipinin yaratılması sonucuna varabileceğini ortaya koyar.

Kibbutz hareketi, bütün üyeleri için eşitlik sağlayacak bir toplum geliştirme yönünde yaşanmış en önemli yirminci yüzyıl deneylerinden birini temsil eder. Bu hareket, üretim araçlarının kolektif mülkiyetine ve demokratik kontrole dayanan tarımsal topluluklar kurdu. Kibbutz hareketi içinde ekonomik ve mesleki eşitliği koruma yönünde bir çaba vardı. Kısmen kadınlar için eşitliği sağlamak ve onları çocuk yetiştirme yükünden kurtarmak için kolektif çocuk yetiştirme yöntemleri geliştirildi ve çekirdek ailenin önemi azaltıldı.

Kibbutz'da kadın eşitliği, değişmekte olan aile modelleri ve kolektif çocuk yetiştirme deneyimlerinin gelişimi ve aralarındaki ilişki, ilk olarak 1950'lerin başında Birleşik Devletler'de antropolog Melford E. Spiro'nun eserinde dikkate alındı. Spiro, 1951'de kökenleri 1920'lerin başlarına uzanan bir Kibbutz'da yaşadı. Bu Kibbutz, ilk olarak, Avrupa'daki gençlik hareketlerinden gelerek pastoral bir romantizmi geleneksel Musevi âdetlerinin radikal bir reddiyle birleştiren Polonya asıllı Musevi gençler tarafından kurulmuştu. Bu gençler kent yaşamını reddederek ağır çalışma tempolu bir tarım topluluğunu tercih ettiler. Aynı zamanda, geleneksel Musevi ailesi yerine, kooperatif bir yaşam biçimini geçirmeye de çalıştılar.⁴

Kibbutz kurulduğunda temel ilgi alanlarından birisi kadınların eşitliği idi. Evliliğin önemi ve zorlayıcılığı azaltılmış ve cinsel ilişki, ne başlangıcı ne de sona ermesi topluluğun onayını gerektirmeyen kişisel bir mesele olarak görülmüştü. Çiftler ortak oda istediklerinde evlendiklerini, ayrı odalar istediklerinde ise boşandıklarını dile getiriyorlardı. 1950'lerde Kibbutz İsrail devletinin bir parçası haline gelmişti ve yasa medeni haklardan yararlanmak için çiftin bir çocuk doğurmasını şart koşuyordu; dolayısıyla bu Kibbutz'daki resmi evlilik hamilelikle birlikte başlıyordu.

Evliliğin öneminin azaltılmasının kadının erkeğe toplumsal ve

4. Melford E. Spiro, *Kibbutz* (New York: Schocken Books, 1970).

ekonomik bağımlılığını da azaltacağına inanılıyordu. Evlilik töreninin ortadan kaldırılmasının kadının erkeğe bağımlılığını ortadan kaldırdığı düşünülüyordu. Kadın erkeğin adını almıyordu, “onun karısı” olmak gibi yasal bir konumu da yoktu. Bu Kibbutz’da bir kadının prestiji kocasının büyük bir işçi ya da parlak bir lider olmasıyla artmıyordu. Mülkiyetin kolektif olması nedeniyle kadın ekonomik olarak erkeğe bağımlı değildi. Geleneksel cinsler arası işbölümü yıkılmıştı. Erkeklerin ve kadınların benzer mesleki rolleri vardı. Ancak Spiro, kadınların eşitliği idealinin kadınların “biyolojik trajedisi” denilen şeyin karşılığında gerçekleştiğini keşfetti.

Uzun gelişme sürecinde iş, cinsiyet temelinde bölünür oldu. Bu, kısmen bazı işlerin ağırlığına, fakat daha çok hamile kadınların uzun süre tarlalarda çalışamamalarına ve süt veren annelerin Bebek Evi’nin yakınlarında çalışmak zorunda kalmalarına bağlıydı. Bu da kadınların önemli tarımsal uğraşlardan ayrılmaya mecbur kalmaları nedeniyle yerlerinin erkekler tarafından doldurulması anlamına geliyordu. Sonuç olarak, Spiro’nun yaşadığı Kibbutz’da kadınların yüzde 88’i hizmet işleriyle uğraşıyordu, büyük çoğunluğu eğitimde ve çamaşırvanede çalışıyordu.⁵

Evliliğin önemindeki bu azalmayla birlikte ailenin rolü de eski önemini yitirdi. Bazı geleneksel aile işlevleri kolektifleştirildi. Önemli bir adım ortak bir yemek odasının kurulmasıydı. İnsanlar yemek saatlerinde çekirdek ailelere bölünmek zorunda değillerdi; bu, geleneksel olarak aile için birleştirici bir işlevi yerine getiriyordu. Aslında, geleneksel aile yemekleri Kibbutz üyelerinin reddetmek istedikleri bütün değerleri temsil ediyordu: Baba ailenin ataerkil lideri olarak oturur, bu arada kadın yemeklerin servisini yaparak boyun eğen rolünü tekrarlar. Kolektif yemek odalarında erkekler ve kadınlar yemek pişirme ve temizlik işlerini paylaşıyorlardı. Yemeğin kendisi bir aile işi olmaktan çok bir topluluk işiydi. Ancak, çocuklar kendi ayrı yemek odalarında yiyorlardı.

Ailenin önemi, çocuğun kolektif eğitimiyle de azaldı. Bu özel Kibbutz’da, kolektif eğitim doğumdan dört gün sonra, bebek ve anne hastaneden taburcu olunca başlıyordu. Çocuk bu yaşta, liseden mezun olana ve Kibbutz’a seçilene kadar kalacağı “Çocuklar

5. A.g.y., s. 226.

Derneği"ne giriyordu. Çocuk büyüdükçe bir dizi "ev"de yaşıyordu. Bebek Evi dört aylıktan yaklaşık bir yaşına kadar en fazla on altı bebeğin bakımını üstleniyordu ve topluluğun çalışanları arasından alınan bir hemşire ve üç yardımcı tarafından denetleniyordu. Bebekler altı aylık olana kadar ana babalarının odalarına götürülemedi, dolayısıyla kişisel ihtiyaçların çoğuyla hemşireler meşgul oluyordu. Bebekler sadece beslenme saatlerinde ve hafta içi öğleden sonraları ve cumartesi günleri Bebek Evi'ne yapılan ana baba ziyaretleri sırasında ana babalarıyla birlikte oluyorlardı.

Çocuklar altı aylık olduklarında ana babalarının odasına gidebilmeleri için günde bir saat Bebek Evi'nin dışına çıkmalarına izin veriliyor; bir yaşında bu süre günde iki saate çıkartılıyor ve çocuklar Bebek Evi'nden Yeni Yürüyenler Evi'ne alınıyorlardı. Burada yeni bir hemşirenin bakımına giriyorlar, yavaş yavaş tuvalet eğitimi alıyorlar ve kendi kendilerine yemek yemeyi, aynı yaş grubundan çocuklarla oyun oynamayı öğreniyorlardı. Yeni Yürüyenler Evi'ndeki toplumsal grup yaklaşık sekiz çocuktan oluşuyordu. Dört ya da beş yaşına gelen çocuklar bu gruptan ayrılıp Anaokulu'na giriyorlardı. Burada çocuklar topluluğu on altı kişiden oluşuyordu. Bu, çocuğun liseden mezun olana kadar birlikte olacağı toplumsal gruptu.

Dolayısıyla, çocuklar bir aile içinde değil, bir akranlar topluluğu içinde yetişmiş oluyorlardı. Bir yatakhane de uyuyorlar, günde iki saat ana babalarını ziyaret ediyorlar ve günün geri kalanını akranlarıyla paylaşıyorlardı. Bu süreçte cinsiyet ayrımı çok azdı. Erkekler ve kızlar aynı duşları, tuvaletleri ve odaları kullanıyorlardı. Etkinlikleri paylaşmaya ve birbirlerinin vücutlarını görmeye alışkındılar. Cinsel konular oldukça açık bir şekilde tartışılıyor ve çocuklardan gizlenmiyordu. Ancak birey Kibbutz'a girinceye kadar cinsel faaliyet teşvik edilmiyordu.⁶

Kibbutz eğitiminin önemi, çocuk yetiştirmede çekirdek ailenin önemini bilinçli olarak yok ederek kadın eşitliğini koruma çabasına girmesidir. Cinsel eşitlik uygulayan ve toplumsal analık rolünü ortadan kaldıran kolektif bir eğitimle kadın eşitliğinin sağlanacağı umut ediliyordu.

6. A.g.y., s. 121-122.

Bu süreç hakkında sorulması gereken soru bu akranlar topluluğunda yetiştirilmenin psikolojik etkileriyle ilgili olmalıdır. Bu tür bir çocuk yetiştirme biçimi bir toplumdaki iktidar ve otorite ilişkileri bağlamında ne gibi bir anlam taşır? Kibbutz'daki çocuk yetiştirmenin psikolojik etkileri çok çeşitli uzmanlarca incelendi.⁷ Çocuk yetiştirme deneyimleri ve toplumsal yapı arasındaki ilişki üzerine yazılmış muhtemelen en önemli yazı Bruno Bettelheim'in *The Children of the Dream*'idir (Düş Çocukları).

Bettelheim, kolektif çocuk yetiştirmenin önemli sonuçlarından birinin, kolektif süperegounun ya da kolektif bilincin gelişimi olduğunu ileri sürüyor; Max Stirner'in içselleştirilmiş otoritenin "hayaleti" dediği şey. Bettelheim, Kibbutz içindeki bu gelişimin diğer Batı kültürleri için önemli sonuçları olduğunu kabul ediyor. Kibbutz içinde süperegounun kaynağı artık ana baba değil, fakat çocukların toplumdur. Bu, tam da Birleşik Devletler gibi diğer Batı toplumlarında da görülen, ana babanın rolünün azaldığı ve akran grubunun öneminin arttığı bir eğilimdir. "Bu eğilim devam ederse," diye yazıyor Bettelheim, "toplumumuzdaki süperegou da Kibbutz'da şimdiden olduğu gibi giderek daha fazla akran grubuyla işbirliği yapma ihtiyacından kaynaklanan bir ahlâka dayanır hale gelebilir."⁸

Bettelheim'a göre bir akran grubunun ürünü olan süperegou daha az korkutucu, daha bildik ve daha kaçınılmazdır. Orta sınıf ailede otorite kaynağı, polis ya da tanrı gibi diğer otorite figürlerinin desteklediği ana babadır. Kibbutz'da süperegou kolektif taleplerin bir ürünüdür ve bir tehdit olarak sunulması daha nadirdir. Kibbutz'da birey, akran grubunun parçası olarak kendi süperegousunun oluşturulmasına doğrudan katılır. Bireysel ego, süperegounun oluşturulmasına doğrudan katılır. Bireysel ego süperegounun oluşturulmasına yardım ettiği için, ikisinin ayrılması ve çatışmanın gelişmesi eğilimi daha azdır. Aynı zamanda suçluluk ve kaygı duygusu da

7. Bkz. David Rapaport, "The Study of Kibbutz Education and its Bearing on the Theory of Development," *American Journal of Orthopsychiatry*, XXVIII (1958), s. 587-597 ve Melford Spiro, *Children of the Kibbutz* (New York: Schocken Books, 1965).

8. Bruno Bettelheim, *The Children of the Dream: Communal Child-Rearing and American Education* (New York: Avon Books, 1970), s. 145.

daha azdır, çünkü süperegonun taleplerini karşılamak topluluğun taleplerini karşılamaktır. Diğer toplumlarda ahlâk, özellikle cinsel ahlâk topluluğun gerçek yaşamıyla ilişkisi olmayan taleplerde bulunur ve bireyde çatışma yaratır. Oysa, kolektif süperegoyla daha az çatışma ortaya çıkar, çünkü kolektif süperegonun talepleri çevrenin taleplerini yansıtır.

Bettelheim'in argümanı çekirdek ailenin ortadan kaldırılmasının bireyin duygusal çatışmalarının azaltılması açısından çok olumlu sonuçları olabileceğini ileri sürer. Öte yandan, daha da güçlü denetim biçimlerine yol açması mümkündür. Orta sınıf çocukları kendilerini ana babalarından uzaklaştırabilir, onları belli bir uzaklıkta tutabilirler. Fakat Kibbutz çocukları, akranlarının tetik duran gözlerinden asla kaçamazlar; üstelik, Kibbutz'da birey de denetim sisteminin bir *parçasıdır*. "Bilinçli olarak bir parçası olduğumuz bir denetim sisteminden asla saklanamayız" diye yazıyor Bettelheim. Kibbutz çocuğu için emirler daha kaçınılmazdır; çünkü kişinin kendi kuşku veya muhalefetini destekleyecek bir muhalif ses hiçbir yerde yoktur."⁹

Bir çocuklar topluluğu içinde yetiştirilmiş olmak, ayrıca kişinin kendi egosunu grubununkinden ayırmasını güçleştirir. Kibbutz'da özel duygulara pek az zaman ve önem verilebilmekte, çocuklar pek ender olarak yalnız ve grup denetimi dışında kalabilmekteler. Bettelheim'a göre, "gruptan kaçmanın bir yolu olmadığı gibi grubun reddinden de kaçmanın bir yolu olmaması nedeniyle grup yaptırımları çok daha etkilidir."¹⁰ Bir kişi grubun taleplerine karşı çıkmayı denediğinde, bu başkaldırıyı destekleyecek değerler yoktur, grubun değerlerinden kaçacak yer yoktur. Bir çocuklar topluluğunda yetişmek gruptan ayrı olarak kişinin kendini yaşaması için pek az fırsat tanır.

Kibbutz çocukları, ayrıca duygusal bir yavanlık ve derin duyguları ifade etmede bir beceriksizlik sergiliyorlar. Bettelheim bunu kolektif çocuk yetiştirme sürecine bağlıyor. Öncelikle grup eğitimi, özel duyguları ya da sadece bir veya iki arkadaşla yakın olarak paylaşılan bir duyguyu yaşamak için çok az zaman veya fırsat tanı-

9. A.g.y., s. 144.

10. A.g.y., s. 137-147.

yor. Kişi özel yaşantısı için hiçbir destek bulamıyor. Bettelheim Kibbutz'da,

Sadece tek bir insanla paylaşılan duygu diğer özel mülkiyetlerden aşağı kalmayan bir bencillik işaretidir. Kibbutz'da her yerden daha fazla aklın derinliklerinde, özel mülkiyetin özel duygularla ilişkili olduğunu kavradım.¹¹

diyor.

İkincisi, grup yaşamı genellikle şiddetli duyguların bastırılması gerektirir. Bu özellikle, Kibbutz'da cinsel ilişkilerin onaylanmadığı; fakat aynı zamanda kızların ve erkeklerin odaları, tuvaletleri ve duşları paylaştıkları ergenlik çağında geçerlidir. Bu durum, yüksek bir cinsel uyarım yaratır; fakat aynı zamanda bu dürtünün bastırılmasını gerektirir. Üçüncüsü, Bettelheim kolektif çocuk yetiştirmede duygusal deneyimin alan ve olanaklarının sınırlı olduğunu ileri sürer. Çocuk grupta kendini çekirdek ailede olduğundan çok daha fazla güvencede hisseder. Kibbutz'da grup, kişinin dayandığı Tanrı'dır. Ailede bu, anne ve babadır. Kibbutz çocuğu güvenlik kaynağını kaybetme endişesini asla duymaz. Bettelheim, bir orta sınıf çocuğunun ana babaya bağımlılığının ve onları kaybetme korkusunun bir entrojeksiyon (kendini başka biri zannetme) sürecine yol açtığını, böylelikle onlara sahip olmanın bir aracı olarak ana babasını içselleştirdiğini ileri sürer. Bettelheim'a göre entrojeksiyon süreci çocuğa diğerlerinin rollerini üstlenme ve farklı yaşam biçimleri üzerine düşünme yeteneğini kazandırır. Kibbutz gençlerine, "Şehirde doğmuş ve yetişmiş olsaydınız Kibbutz'daki yaşam hakkında neler hissederdiniz?" diye sorduğunuzda şöyle karşılıklar alırsınız: "Orada yetişmedim, dolayısıyla buna cevap veremem." "Kendinin dışına çıkmak ve kendine dışarıdan bakmak, bu gençlerde pek rastlanan bir tutum değildir" gözlemini yapar Bettelheim.¹²

Bettelheim'ın kolektif çocuk yetiştirmenin etkileri üzerine gözlemleri çok ilginç bazı sorulara yol açıyor. Örneğin, üç köşeli çekirdek aile otoriter figürlere bir bağımlılık kaynağı olarak görülebileceği gibi bu ailenin çocuk için kendini toplumun geri kalanından

11. A.g.y., s. 281.

12. A.g.y., s. 188-193.

ayırma ve kişisel bir varlık olarak gelişme fırsatını sağladığı da söylenebilir. Aile mekanizması sayesinde kendisini bu şekilde ayırması hem olumlu hem olumsuz açıdan değerlendirilebilir. Olumsuz açıdan bakıldığında, ailenin ortaya çıkardığı bireyciliğin toplumsal işbirliğinin aleyhine bencil bir bireyciliğe yol açtığı ileri sürülebilir. Kibbutz'daki kolektif eğitim lehine gösterilen argümanlardan biri de toplumsal işbirliğini geliştirmesidir. Olumlu açıdan bakıldığında aile durumunun başkaldırı mekanizmasının gelişmesine temel olan toplumsal ayrışmaya ve koşullara izin verdiği söylenebilir. Aileye karşı başkaldırı toplum denetimini kaldırıp atmanın ilk adımıdır.

Bu perspektifle bakıldığında, kolektif çocuk yetiştirme ve kolektif bir süperegounun gelişimi ile ilgili en önemli sorunun, süperegounun her şeyi kontrol altına alması ve bireysel ret ve başkaldırı mekanizmalarına izin vermemesi olduğu sonucuna varılabilir. Kolektif mülkiyetin ve kontrolün olduğu Kibbutz'da durum biraz daha farklı olabilir. Ancak ileri sanayi ülkelerinde kolektif çocuk yetiştirme deneyimlerinin yaygınlaşması toplumsal sistemin toptan bir reformu anlamına gelmeyecektir. Şayet önceki deneyime bir yol gösterici olarak kabul ediliyorsa okullar her zaman için toplumdaki eşitsizlikleri yansıtmaya eğiliminde olmuşlardır.

Kibbutz için sorulan sorular Summerhill için de sorulabilir. Kuşkusuz Neill sosyalist bir toplumun parçası olarak bir Summerhill'ler dizisi tahayyül ediyordu. Bunun, kolektif çocuk yetiştirmeyi adil bir toplumun parçası yapacağı varsayılıyordu. Fakat Batı toplumunun güncel olarak kolektif çocuk yetiştirmeye güç kazandıran dinamiklerinin çocuğun *değil*, kadınların ev tuzağından kurtuluşuna yöneldiği görülmelidir. Bu bağlamda kolektif çocuk yetiştirme çocuklarla ilgili olarak var olan toplumsal modelleri sadece *kurumsallaştırır*. Devlet okullarının çocuk bakım merkezleri işlettiğini düşünmek can sıkıcı bir beklentidir. Okul eğitimi sürecinin nihai zaferi de bu olurdu.

Ayrıca şunu da sormak gerekir: Kolektif çocuk yetiştirmedeki bugünkü eğilimler kadınların kurtuluşunu mu getiriyor yoksa onların sadece ev yükünden kaçmasını mı sağlıyor? Emma Goldman yirminci yüzyıl başındaki yazılarında bürolarda daktilo yazmaya, kötü koşullarda az ücretle dikiş dikmeye ya da büyük mağazalarda

tezgâh arkasında dikilmeye mecbur kalmanın kadınlar için kesinlikle onurlu bir bağımsızlık anlamına gelmediğini söylüyordu. Goldman'a göre bu türden çalışma, kadınların sözde "bağımsızlıklarından" kaçıp kurtulmak üzere ilk teklifte evliliğin üstüne atlamaları için yeterli sebebi oluşturuyordu. Kadınları kurtarmak toplumu var olan toplumsal ve ekonomik yapısından kurtarmak anlamına gelecekti.¹³

Bu ikilemin bir çözümü sorunu tersyüz etmek ve çocuğu aileden kurtarmak, denetleyici kurumlara bağımlılık durumundan kurtarma açısından düşünmek olabilir. Kibbutz kolektif eğitimindeki sorun bu eğitimin özel bir amaca hizmet etmesi ve bireyin gruptan ayrı öz gelişimine izin vermemesidir. Kibbutz okulu ortadan kaldırılırdı ve çocuklar küçük yaştan itibaren topluluğun yetişkin yaşamına entegre olsalardı, bu, kısmi bir çözüm olabilirdi. Resmi okulların Kibbutz'da var olması olgusu orta sınıf toplumunun kültürel bir kalıntısı olarak görünüyor. Kibbutz'un kurucuları okulların bütün toplumların doğal bir parçası olduğunu varsaydılar. Fakat kadınların hakları konusunda, en iyi çözümün okul eğitiminin genişlemesinde yattığı varsayılmamalıydı.

Bu argüman bizi yine çocukları modern çocukluk kategorisinden kurtarma ve aynı zamanda kadınları uzun çocuk yetiştirme döneminin yükünden kurtarma yolundaki muhtemel çözüme geri getiriyor. Bu çözüm yönelebileceğimiz iki olası yönü gösteriyor. Birinci olasılık, toplumu, çocuklar da dahil olmak üzere bütün insanların yararlı bir toplumsal role sahip olabilecekleri şekilde örgütlemek. Yirminci yüzyılda okul eğitiminin gelişmesi ve erken emekliliğin artması yüksek üretkenliğe ve ileri teknolojiye doğrudan bağlıdır. Zaten ekonomimiz gençlere ve yaşlılara faydalı olmadıklarını söyler. Gençler okullara, yaşlılar ise inziva topluluklarına yerleştirilir. Bunu değiştirmek, çocuğu yetişkinliğin bütün hak ve statülerine sahip minyatür bir yetişkin olarak görmek anlamına gelecektir. Ariès'nin Ortaçağda saptadığı durum gibi çocuk, yetişkin etkinliklerine katılacak ve kendisine bir yetişkin gibi davranılacaktır.

İkinci olası yön toplumumuzda bazı yaş grupları için geçerli

13. Emma Goldman, *Anarchism and Other Essays* (New York: Dover Publications, Inc., 1969), s. 214-225.

olan üretici ve tüketici olma ayrımını kabul etmek olacaktır; yani, çocuk ve gençlerin üreticiler olarak değil, tüketiciler olarak işlev gördükleri olgusunu kabul etmek. Kuşkusuz bu durum şu anda ancak daha büyük bağımlılığı besler; ancak önerilen çözümde çocuklara ve gençlere belli bir yaşa kadar –mesela yirmi bir– bir nezaret ve emanet kurumuna devam etme zorunluluğunu duymadan küçük bir yaşta evden ayrılmalarına imkân sağlayacak garantili bir gelir verilecektir. Genç insanların bu geliri istedikleri gibi kullanmalarına izin verilecektir. Bu, çocukların aileye ve okula bağımlılığını yıkacak ve kadının uzun bir çocuk yetiştirme döneminin sorumluluğunu yüklenme zorunluluğuna son verecektir. Önerinin bir öncekine göre üstünlüğü, çocukların ve gençlerin sanayi süreci tarafından sömürülmesinden kaçınmasıdır. Dezavantajlı yani çocukları muhtemelen mali açıdan devlete bağımlı kılmasıdır.

Yukarıdaki öneriler spekülatif olsalar da mümkün olan hedefleri ortaya koyuyorlar. Çekirdek ailenin ortadan kaldırılması kadınların kurtuluşu yönünde temel bir adım ise uzun dönemde, çocuğun eğitim aracılığıyla genişleyen bir denetim sistemine tabi olmasından çok bu süreçle özgürleşmesi daha iyi ve daha köklü olacaktır. Bu özgürleşme modern çocukluk kavramları engellerinin aşılmasını gerektirir. Çocuk mümkün olduğunca küçük yaşta minyatür bir yetişkin, şu anda yetişkinlere bahsettiğimiz bütün hak ve ayrıcalıklara sahip bir kişi olmalıdır.

Toplum modern çocukluk kavrayışlarından kurtulursa bazı özgürlükçü hedeflere ulaşılabilir. Bu tür kavrayışlar çocuklara toplumsal sürecin bir öznesi olarak değil, bir nesnesi olarak yaklaşır. Üzerinde çalışılacak bir nesne olarak görülünce, çocuk ideal ve ideolojilerin dayatılacağı bir odak noktasına dönüşür. Birleşik Devletler’de yirminci yüzyılda yoksulluktan zührevi hastalıklara kadar tüm toplumsal sorunları okulda çocuğun karakterini biçimlendirmeye çalışarak çözme yönünde birçok girişime tanık olduk. Çocuk bir nesne olarak görüldüğü için çocukluk toplumsal sorunların büyük sayıdaki denenmiş çözümleri için bir boşaltma zemini haline geldi. Çocuklar toplumun şekillendirilmesinin özneleri ya da katılanları olurlarsa, tarihin yapıcıları arasına girerler. Paulo Freire’nin ileri

sürdüğü gibi insan olmakla hayvan gibi olmak arasındaki fark bilincin kullanılması ve tarihin yapılmasına bir özne olarak katılmaktır. Bir nesne olarak davranılan çocuk bir hayvan muamelesi görüyordur. Bir özne olarak davranılan çocuk ise bir insan muamelesi görmüş olacaktır.

VI

Bugünün gerçeklikleri ve geleceğin ümitleri



Bu kitapta tartışılan eğitim teorileri, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıl boyunca süregiden çocuğun zihnini denetleme mücadelesinin bir yönünü temsil eder. Eğitim teorilerinin değerlerine ve anlamlarına ilişkin herhangi bir inceleme, bugünkü örgütlenmenin zemini, eğitimin amaçları ve eğitim tekniklerinin kullanımını temel alan toplumsal değişimin bugünkü olanaklarının bir değerlendirmesini göz önüne almalıdır. Radikal eğitim teorileri çoğu modern toplumda yaygın olarak kabul gören bir varsayıma dayanmaktadır; bir toplumu örgütlemenin kilit elemanlarından biri, eğitim ve çocuk yetiştirme sistemidir. Toplumun gelecekteki üyelerini şekillendiren bu sistemdir.

Dolayısıyla gerçek anlaşmazlıklar eğitim tekniğinin ötesine git-

mektedir; tam da toplumsal değişimin doğasıyla ilgilidirler. Eğitim teorileri, toplumun nasıl değişmesi gerektiği konusundaki bütünsel bir teorik perspektifin çok önemli bir yönüdür sadece. Farklı eğitim yöntemlerindeki toplumsal değişime dair teorik perspektiflerde temel farklılıkları tanımlayabiliriz. İki farklı model ortaya çıkar. Modellerden biri daha düzenli toplumsal planlama ve daha yüksek verimlilik aracılığıyla toplumsal ilerleme arayan teknolojik ve rasyonalist bir yönelime sahip. Bu, yirminci yüzyılda ideolojik sınırlar taşıma eğilimi taşıyan modeldir; liberal, faşist ve komünist ülkeler tarafından aynı şekilde benimsenmiştir. Bu model öncelikle ekonomik üretkenliğin artması ve toplumsal istikrarla ilgilenir. Toplum, verimli işleyiş hedefine sahip bir makine olarak görülür. İnsanlar, değerleri toplumsal makinenin pürüzsüz işleyişine katkılarıyla belirlenen “insani kaynaklar” haline gelirler.

Bu modelde çocuğa, üzerinde çalışılacak ve toplumun iyiliği için biçimlendirilecek bir nesne olarak yaklaşılr. Başka bir kitapta gösterdiğim gibi bu, yirminci yüzyılda Birleşik Devletler’deki devlet okullarının örgütlenmesinde görülen “iyi toplum” modelidir. Modern lise, meslek seçimi testleri ve görüşmeleri hep toplumsal makinenin verimliliğini arttırmanın bir aracı olarak görüldü. Ham insan kaynakları olan çocuklar sınıflanacak, ayıklanacak, biçimlendirilecek ve bulundukları okullardan, toplumda kendilerine uygun yerlere yollanacaklardı.¹

Diğer toplumsal değişim modelinin yapısı bu kitapta ele alınan eğitim felsefelerinden çıkarılabilir. Burada ilgilenilen şey düzen ve verimlilik değil, bireysel özerkliğin artmasıdır. Toplumsal değişimin hedefi artan bireysel katılım ve toplumsal sistemin denetlenmesidir. Bu model, modern toplumsal kurumların gücünün büyük ölçüde halkın, bu kurumların otoritesini ve meşruiyetini kabul etme gönüllülüğüne dayandığı inancına bağlıdır. Bu bağlamda sorulan soru, bireyin toplumsal makineye nasıl uydurulacağı değil;

1. Bu modelin yirminci yüzyılda eğitimin gelişmesine yaptığı etki ile ilgili bir çalışma Joel Spring’in *Education and the Rise of the Corporate State* (Boston: Beacon Press, 1972) ve Clarence Karier, Paul Violas ve Joel Spring’in *Roots of Crisis* (Chicago: Rand McNally, 1973) adlı kitaplarında bulunabilir. Bu modelin lisenin gelişmesi üzerindeki etkisi Edward Krug’un *The Shaping of the American High School*, Cilt 1 (New York: Harper & Row, 1964) adlı kitabında ayrıntılı olarak yer almaktadır.

insanların, kişisel tatmin olmadan çalışmayı ve özgürlüğü sınırlayan toplumsal otoriteyi *neden* kabul etmeye istekli olduklarıdır. Bu kabul koşulu, bu kitapta ileri sürülmüş olduğu gibi, öncelikle çocuğun zihnindeki ideallerin, inançların ve ideolojilerin sonucudur. Sonuç olarak, birey, kendisinin ihtiyaçları ve arzuları ile hiçbir ilgisi olmasa da bazı faydalar için çalışmanın görevi olduğuna inanır. Dolayısıyla bu özgürlükçü modelin hedefi, otoriteye boyun eğmeyi istemeyen ve kendilerine maksimum bireysel denetim ve özgürlük sağlayan toplumsal bir örgütlenme talep eden, otoriter olmayan bireyleri teşvik eden ve destekleyen bir eğitim yöntemidir.

Bu kitapta tartışılan teorilerin örtük bir varsayımı, eğitim ve çocuk yetiştirme yöntemlerindeki değişimlerin toplumun radikal dönüşümüne katkıda bulunabileceğidir. Bu varsayım, bu teorilerin günümüz toplumundaki değerleri konusunda sorular getiriyor. Toplumsal değişimin bir aracı olarak eğitimsel değişimlere yönelmek enerji israfı mıdır? Diğer toplumsal ve ekonomik değişimlerle uğraşmak ve eğitimsel değişimin onların peşinden gitmesini beklemek mi gereklidir? Eğitim sistemleri her zaman kendilerini çevreleyen toplumun bir aynası mı olacaktır?

Bu sorulara yaklaşmanın bir yolu, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda Birleşik Devletler'deki devlet eğitiminin toplumsal kullanımlarını ele almaktır. İlk olarak, eğitim sistemlerinin içinde bulundukları toplumları tam *olarak* yansıttıklarını varsaymak saf-lık olur. Toplum hiçbir zaman homojen ve çıkar çatışmalarından uzak olmadı. Devlet eğitiminin hedefleri ve yöntemleri hakkında hiçbir zaman konsensüs sağlanmadı. Fakat, eğitimin amaçlarının ve yöntemlerinin toplumda iktidara sahip kişilerin amaçlarını ve çıkarlarını yansıttığı doğrudur.²

Bu durum, devlet eğitiminin, öncelikle toplumsal sorunların çözümü için muhafazakâr bir güç olarak kullanılması sonucunu getirdi. Toplumsal ilerlemenin bir aracı olarak devlet eğitiminin kullanımı, insanların, toplumda herhangi bir temel değişiklik yapmadan iyi bir şeyler yapıyor gibi davranmalarına yol açtı. On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda eğitim, okulda çocuğa uygun toplumsal tu-

2. Eğitimin sınıf çıkarlarını nasıl yansıttığına dair bir başlangıç için bkz. Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform* (Boston: Beacon Press, 1970) ve Spring a.g.e.

tumları ve çalışma alışkanlıklarını öğreterek yoksulluğu, suçu ve kent düzensizliğini ortadan kaldırmanın bir aracı olarak görülüyordu. Bu, bireye sorunun kendisinde olduğunun ve *toplumsal sistemin* değişmesinin gerekmediğinin söylenmesi anlamına geliyordu. Herkes, toplumun mevcut örgütlenmesini tehdit etmeden okul bayrağı etrafında toplanabilir. Kuşkusuz, Başkan Lyndon Johnson'ın, yoksulluktan ve ırkçılıktan kurtulmanın gelişmiş bir eğitim sistemi ile mümkün olduğunu ileri sürerek vatandaşlık hakları hareketinin taleplerini bir kültürel yoksunluk teorisine tercüme ettiği 1960'larda durum buydu. 1970'lerde herkes, eğitim sisteminin ırkçılığı ya da yoksulluğu ortadan kaldırmadığını anladığı zaman, insanlar eğitimin toplumsal değişim yolunda sağlayacağı çok az şey bulunduğunu ileri sürmeye başladılar.³

Eğitimin rolünün, Paulo Freire'nin yığma eğitim sistemi dediği, aslında toplumsal katılımı destekleme eğilimi taşıyan şey olduğu varsayılırsa bu sonuç doğrudur. Ancak, kuşkusuz, bu kitapta ele alınan teoriler eğitimdeki değişimleri süregiden toplumsal bir değişim programına bağlamaktadır. Vurguladıkları bir nokta, halk formülasyonuna katılmadıkça hiçbir toplumsal değişimin anlamlı olmadığıdır. Ve bu çocuklar için de geçerlidir.

Devrimci düşüncenin radikal pedagojiyle birleşmesinin kökeninde derin bir pesimizm yatar; bu, örneğin devrimci itkileri muhafazakâr bir diktatörlük döneminin izlediği Sovyetler Birliği'nde olduğu gibi yirminci yüzyıldaki devrimci toplumsal ve ekonomik değişimlerin totaliter devletlere varmasından kaynaklanan bir duygudur. Bu devrimci çabanın başarısızlığa uğramasının nedeni nedir? Reich, Neill ve Freire gibi insanlar için sorunun yanıtı, bütün insanları devrimci harekete dahil edebilecek ve onun nesneleri değil, *eyleyen üyeleri* olmalarını sağlayacak tamamen yeni eğitim ve toplumsallaşma araçlarının sağlanamamasında yatar.

Bu perspektiften bakılınca, radikal bir eğitim teorisi ancak bü-

3. Yoksullukla mücadele ve buna bağlı olarak yoksulluk ve ayrımcılığa çözüm getiren eğitim ile ilgili temel argümanları sağlayan en önemli devlet belgesi, "The Problem of Poverty in America", *The Annual Report of the Council of Economic Advisers*'dir. (Washington, D. C.: U. S. Printing Office, 1964)

tünsel bir devrimci çabanın parçası olarak görüldüğünde anlamlı olur. Özgürlükçü eğitim biçimlerinin bugünkü ve gelecekteki gelişiminin karşısına çıkan en ciddi sorunlardan biri eğitim yöntemlerini politik ve toplumsal bir ideolojiden ayırmaya yönelik tehlikeli eğilimdir. Eğitimdeki radikal deneyimler, geliştikleri hızla ucuzlaştırılıyorlar. Paulo Freire'nin teknikleri Barış Gönüllüleri* tarafından benimsendi ve Summerhill'in özgür okul yöntemleri, temelindeki radikal ideolojiyle hiçbir bağlantı kurulmadan devlet okulları sınıflarına getirildi. Radikal bir hareket olarak başlayan şey, hızla mevcut sistem tarafından absorbe ediliyor; yeni teknikler kullanılıyor, fakat sadece eski denetim ve disiplin hedeflerini yerine getirmek için. Devlet okulu sınıflarında ucuzlaştırılan Summerhill yaklaşımı, aynı konuyu öğretmen ve aynı karakter yapısını üretmenin, sıcak, müşfik ve özgür yöntemi haline geldi.⁴ Bu sürecin açık bir örneği günlük bakım merkezleri hareketidir. Bir kez, aileyi değiştirme ve toplumu otoriter kişilik ve devlet denetiminden kurtarma hareketinden koparıldığında, günlük bakım merkezi halka hükmetmenin bir aracı haline gelir. Günlük bakım merkezleri artık, yeni bir kurumsal aile yaratarak ve küçük çocuklu kadınları çalışmaya zorlayıp ekonomik sistemde herhangi bir büyük değişimden kaçınarak yoksulları kontrol etmenin bir aracı olarak kullanılmaktadır. Günlük bakım merkezleri, insanları otoriter bir aile yapısından kurtarmak için değil, fakat onlara yoksun oldukları düşünülen bu aileyi sağlamak için vardır.

Eğitimdeki herhangi bir radikal çabanın geleceği, eğitim yöntemleri ile özgürlükçü bir perspektif arasındaki bağı korumaya dayanmaktadır. Toplumsal eleştiri, planlama ve yöntemler hep bir arada tutulmalıdır. Kuşkusuz, John Dewey'in büyüklüğü, insanlığın psikolojik bir tanımını bütünsel bir toplumsal felsefeye bağlamasında ve sonra bu insanlık anlayışına dayanan ve bu toplumsal felsefenin kılavuzluk ettiği eğitim yöntemlerini geliştirmesinde yatar. Eğitimdeki bütün yöntemler ve eğitimin içeriği, karakter ve eylemi etkiler. Dolayısıyla bütün eğitim teknikleri, bazı ideolojik

* Peace Corps; 1960'larda az gelişmiş ülkelere, bu arada Türkiye'ye de gönderilen ABD'li gönüllü öğretmen ve eğitimciler. (y.n.)

4. Radikal okul deneyimlerinin ucuzlaştırılması konusunda bkz. Jonathan Kozol, *Free Schools* (Boston: Houghton Mifflin, 1972).

konumları yansıtır. Örneğin, Paulo Freire okuma ve yazma öğretmenin eğitimdeki en politik fiil olabileceğini göstermiştir. Eğitimle, bilinçli radikal bir perspektif *olmadan* uğraşılırsa, bu uğraş, mevcut toplumsal düzene hizmet etmekten başka işe yaramaz.

Eğitimin toplum üzerinde radikal bir etkiye sahip olma potansiyelinden söz etmenin iki farklı biçimi olduğu da açıkça anlaşılmalıdır. Bir yandan, Paulo Freire'ninki gibi eğitim sistemleri, bireyleri toplumda radikal bir değişim yaratacak şekilde hareket edebilecekleri biçimde özgürleştiren bir yöntem sağlayabilir. Öte yandan, aile yapısını zayıflatan günlük bakım merkezi durumunda olduğu gibi bir eğitim kuruluşunun kendisi doğrudan toplumu etkileyebilir. Her iki yaklaşım bir sistem içinde birleştirilebilir. A. S. Neill'in Summerhill okullarından oluşan bir sosyalist devlet hayali, hem aileyi zayıflatmaya hem de kendi kendini düzenleyen bireyi yaratmaya yönelikti.

Yukarıdaki argümanlar, radikal toplumsal değişimde anlamlı bir role sahip *olabilen* radikal eğitim diye bir şeyin *var olduğunu* gösterir gibi görünürken, kişinin toplumsal değişimin diğer alanlarında yoğunlaşmaktansa enerjisini eğitimsel değişime yöneltmesinin anlamlı olup olmadığı sorusunu yanıtsız bırakır. Bir yanıt kuşkusuz, bizim teorisyenlerimizin vurguladığı gibi herhangi bir radikal harekette eğitimsel değişimin temel rolüne önem verebilir. Fakat bu yanıt, eleştirileri absorbe etmek ve herhangi bir eğitim yöntemini kendi amaçları için kullanmak üzere giderek etkili bir hale gelen mekanizmaları olan çok güçlü ve karmaşık bir eğitim kurumunun mevcudiyeti sorununu bir yana bırakır. Bu, eğitim sistemini manipüle eden komplocu bir grubun var olduğunu ileri sürmek anlamına gelmez. Durum böyle olsaydı sorun daha basit olabilirdi. Gerçekte bu eğitim kurumu genellikle rakip grupların oluşturdukları karmaşık bir ağıdır. Birleşik Devletler'de bu gruplar, profesyonel öğretim organizasyonları ve sendikalardan, idari organizasyonlarına, eğitim okullarına, yayın şirketlerine, test organizasyonlarına, eyalet meclislerine, ulusal politika gruplarına ve federal hükümete kadar uzanmaktadır.

Radikal bir pedagojiyi, radikal politik ve toplumsal bir hareketin parçası yapmaya yönelik her girişim, bu eğitim kurumunu dikkate almak zorundadır. Bu eğitim kurumunu değiştirmeye yönelik

çabanın ihmali okulun nezareti altında tutulan bütün bir kuşağın ihmali anlamına gelecektir. Ayrıca, kamu harcamaları açısından Savunma Bakanlığı'ndan sonra ikinci gelen okul, en büyük kamu kuruluşlarından biri olduğu için eğitimsel değişime biraz enerji yöneltmenin politik ve toplumsal hareketler için zorunlu olduğu söylenebilir. Toplumsal kurumlarımızda değişimden söz ediyorsak, onların en büyüklerinden ve müdahalecilerinden birini kesinlikle ihmal edemeyiz. Aslında okul, toplumun bütün üyeleriyle en çok ilişkiye giren kamu kuruluşudur.

Kısacası, okul öncelikle politik ve toplumsal bir kurum olarak görülmelidir. Radikal eğitim teorilerine *—olabileceğe—* somut bir anlam vermek için *var olanı* kabul ederek işe başlamak gerekir. Radikal eğitim teorisyenlerinin önemli bir eksikliği var olan eğitim sistemlerinin gerçekliğini hesaba katmayı başaramamaları ve teorilerinin nasıl uygulanabileceğini bilememeleridir. Örneğin, A. S. Neill'in Summerhill gibi bir model oluşturmaları çok iyi; fakat tüm toplumda yürürlüğe konulamadıkça Summerhill'in pek az anlamı vardır. Neill, bütün bir eğitim sisteminin bu modele dönüştürülmesi için kullanılabilecek stratejiler konusunda pek yardımcı olmamıştır. 1960'lardaki birçok özgür okulun başarısızlığı, devlet okulu eğitiminin politik işleyişinin somut bir değerlendirmesinin yapılmamasının ve bu sistemin karşısına çıkacak ve onu değiştirecek stratejiler geliştirilmemesinin doğrudan bir sonucudur. Parasızlık ya da iktidarsızlık sonucunda bu okullardan birçoğu sistem dışında kalarak zayıf düştü. Bunun anlamı şudur: Radikal pedagoji radikal bir hareketin parçası yapılacaksa, boşlukta yeni bir eğitim sistemi yaratıyormuş gibi hareket edemez. Var olan eğitim kurumunun politik gerçeklikleriyle karşı karşıya gelecek stratejiler geliştirilmelidir.

Amerikan eğitimini radikalleştirmek için girişilebilecek muhtemel bazı stratejileri ele alalım. Eğitimde anlamlı bir değişiklik yapmaya yönelik herhangi bir plan eğitimsel iktidarın bütün yelpazesini etkilemelidir. Sadece alternatif eğitim modelleri yaratmakla kalınmamalı, eğitim yasalarını değiştirmeye yönelik bir kampanya, farklı bir eğitim fonları sistemi için mücadele başlatılmalı, çocuk

haklarıyla ilgili bir anlayış oluşturulmalı; kadınların haklarına ve aile yapısının değiştirilmesine önem verilmeli ve büyük üniversitelerin eğitim okullarında yapılan araştırmaların yapısını ve yönünü değiştirmek için bir kampanya yürütülmelidir.

Atılabilecek adımlardan biri zorunlu eğitimin ortadan kaldırılması olacaktır.⁵ Mahkemeler aracılığıyla ya da eyalet meclisleri temelinde, zorunlu eğitim yasalarına karşı bir kampanya yürütülebilir. Bütün çocukların eyalet hükümeti tarafından onaylanan bir okula devam etmesi gerekirken hiçbir radikal eğitim planı gerçek anlamda geliştirilemez. Fakat bir yandan zorunlu eğitim yasalarına saldırırken, bunların başlangıçta çocuk emeği ve çocuk suçları gibi bazı toplumsal sorunları çözmek için geliştirildiği dikkate alınmalıdır. Gerçekten de zorunlu eğitim, çocuğu ekonomik sömürüden korur ve zamanını doldurur. Dolayısıyla zorunlu eğitimin ortadan kaldırılmasına, ekonomik yapıda, gençliğin mali bağımsızlığına izin verecek bir değişim eşlik etmelidir.

Bu tür bir ekonomik değişimin aile üzerinde doğrudan bir etkisi olabilecektir. Eğitimin artan süresi çocuğun aile yapısına bağımlı olma süresini uzattığı için aile reisleri kendilerine bağımlı olanlara—çocuklar ya da ailenin diğer para kazanmayan üyeleri—bakmak için kişisel ihtiyaçlarının üzerinde gelir elde etmek zorundalar. Aileye ekonomik açıdan bağımlı oluşu azaltmak için aile reisinin fazla geliri yeniden çocuklara kanalize edilebilir. Bu, çocukların bakımı için yetişkinlerden vergi almayı getiren bir planı içerebilir. Bu ekonomik değişime, çocukların yasal haklarındaki değişimler eşlik edebilir. Örneğin çocuklar on iki ya da on üç yaşına kadar ailenin vesayeti altında kalabilirler. Bu yaşa kadar çocuğun devletten aldığı gelir bir eğitim teminatı olarak kullanılacaktır. Çocuk ve aile, paranın eğitim amaçları için nasıl kullanılması gerektiği konusunda bir karara varacaktır. Bu durum, devlet okullarının tekeline kırarak ve çok çeşitli alternatif okulların kullanımına izin verecektir. On üç ya da on dört yaşında gençler yasal olarak aileden bağımsız kabul edilecekler ve isterlerse evden ayrılmalarına izin verilecektir. Yirmi bir yaşına kadar gelirleri devlet tarafından garanti edilecek. Çocuklar on üç ya da on dört yaşından önce, dayanılmaz

5. Zorunlu okul eğitimi konusunda bkz. *The Twelve Year Sentence*, der. William F. Rickenbacker (LaSalle, Illinois: Open Court, 1974)

ev koşullarından uzaklaştırılmaları için mahkemeye başvurabilecekler.

Ekonomik bağımsızlık gençliği etkileyen diğer yasaların değişimine de izin verecektir. Gençler artık emek pazarındaki sömürüye maruz kalmadıkları için çocuk emeği yasaları ortadan kaldırılabilir. ⁶ Gençler ilgi alanlarına ve öğrenme arzularına göre işler seçebilecekler. Gençlerin cinsel özgürlüğünü sağlamaya yönelik bir kampanya da başlatılabilir. Bu konuda, sadece bütün kısıtlayıcı yasalar kaldırılmakla kalınmayıp doğum kontrol araçları ve bilgi de sağlanmalıdır. Ekonomik bağımsızlık ve yasal değişimler Wilhelm Reich'in "barınma sorunları" dediği problemi de ortadan kaldıracaktır. Gençler için bağımsız mekânlar bulundurulabilir. Kısacası, toplum gençlerin cinsel etkinliğini kabul eder hale gelmelidir.

Gençlerin ekonomik bağımsızlığı kadınların kurtuluşunda önemli bir adımı temsil edecektir. Geleneksel olarak kızlar ve genç kadınlar, erkeklerden daha uzun bir süre ailenin kontrolü altındadırlar. Genç yaşta evlilik bile bir aile reisinin kontrolünden diğerine geçmekle sonuçlanır. Kadının aileye bağımlılığının önemli bir nedeni ekonomik bağımsızlık sağlayan mesleklere ulaşmanın güçlüğüdür. Bu ekonomik problemle birleşen şey, kadınların aile tarafından korunması ve erkeklerin sahip olduğu toplumsal bağımsızlıkların kadınlar için yadsınması şeklindeki geleneksel tutumdur. Kadınlara aynı ekonomik bağımsızlığı vermek, onların da aynı tür bir toplumsal özgürlüğe kavuşmalarına muhtemelen izin verecek ve gelişim fırsatı sağlayacaktır.

Zorunlu eğitimin kaldırılması ve eğitim finansmanının okul düzeyinden birey düzeyine kaydırılması eğitim bürokrasisinin iktidarını kıracaktır. Birleşik Devletler'de okulun kontrolünün gerçekten yerel eğitim meclislerinde olmadığı anlaşılmıştır. ⁷ Ders müfredatı, ders kitaplarının içeriği ve öğretmen sertifikası gereklilikleri gibi önemli eğitim meseleleri, mesleki organizasyonlar, devlet görevlileri, üniversiteler, yayın şirketleri gibi birlikte çalışan bir eğitim bürokrasisi içinde kararlaştırılır; bu bürokrasinin en önemli ve

6. John Holt'un *Escape From Childhood* (New York: Dutton, 1974) kitabında bu konu ile ilgili bir görüş açıkça belirtilmiştir.

7. Bkz. James Koerner *Who Controls American Education?* (Boston: Beacon Press, 1968).

en hızlı büyüyen kesimlerini temsil eden IBM ve Educational Testing Services gibi yeni bilgi şirketlerinden söz etmiyoruz.

Bu eğitim bürokrasisinin iktidarını zayıflatmanın bir yolu, herhangi bir eğitim harcaması denetlemesinden kaçınmak, paranın nasıl harcanacağı konusundaki kararları tamamen bireye bırakmaktır. Bunun anlamı, çocuk on iki ya da on üç yaşına gelene kadar ana baba denetiminin geçerli olmasıdır; bu yaştan sonra genç birey paranın harcanması konusunda mutlak denetime sahip olacaktır. Harcamayı denetlemek için bir hükümet organı oluşturulursa, okulun, onu çevreleyen aynı toplumsal ve ekonomik etkilerin iktidarı altına düşmesi çok muhtemel olacaktır. Bunun yerine, denetimi bireyin ellerine teslim eden demokratik bir sistem geliştirebiliriz. Özgürlük pratiği, özgürlüğün nasıl kullanılacağını öğrenmenin en iyi yoludur. Bireysel bir düzeyde kaybedilen ya da israf edilen para var olan eğitim yapısı içinde boşa harcanan ve israf edilen para miktarıyla karşılaştırıldığında çok önemsiz kalacaktır. Birleşik Devletler'deki hükümet denetimi ve düzenlemesinin tarihi "zengin için sosyalizm" denilen şeyi yaratan bir tarihtir. Denetimi elinde bulunduranlar için iktidar kaynakları olarak hükümet organizasyonlarına karşı geleneksel Amerikan güvensizliğini gösterebilir ve inancımızı bireysel eylemlere yöneltebiliriz.

Var olan eğitim yapısının yok oluşuna, okul kavramının modern teknolojik toplumda çağdışı olduğunun kabulü eşlik edebilir. On dokuzuncu yüzyılda okul sadece bir toplumsal denetim kaynağı olarak değil, aynı zamanda bütün bilgi malzemelerinin, kitapların ve öğretmenlerin bir araya getirileceği bir merkez olarak görülüyordu. Kitle iletişim araçları ve kent yaşamı sayesinde, kişinin temel okuma, yazma ve aritmetik becerilerini topluluk içinde büyüterek ve etkileşim içine girerek öğrenmemesi için bir neden yok. Ivan Illich'in *Okulsuz Toplum*'u bu konuda önemli öneriler ortaya koydu.

Okulun ortadan kaldırıldığı varsayıldığında önümüze gelen acil sorunlardan biri şudur: Yoksullara ne olur? Okul onların tek umudu değil midir? Okul olmayınca daha da büyük toplumsal sınıf farkları olmayacak mı? Buna verilecek yanıt da şudur: Okul eğitimi geçmişte yoksulluğu ortadan *kaldırmadığı* gibi gelecekte de kaldırmayacaktır. Yoksulluk sorunlarını çözmek için okulu kullan-

mak, yoksulluğu yaratan toplumsal yapıyı doğrudan değiştirmeden soruna muhafazakâr bir çözüm aramaktır. Okul eğitiminin bir toplumsal eleme sistemi olarak var olan toplumsal sınıf yapısını *teşvik etme* eğiliminde olduğu da anlaşılmalıdır. Fakat okuldan *kurtulmak* kesinlikle yoksulluğu ortadan kaldırmayacaktır. Başka bir deyişle, okulun olması ya da olmaması çok fazla değişiklik yapmaz; çünkü okullar yoksulluk sorununun merkezinde yer almazlar. Fakat okullar ortadan kaldırılırsa ve *aynı zamanda* çocuklara ekonomik bağımsızlık verilirse yoksulluk sorununa doğrudan karşı çıkılmış olacaktır. Yoksul çocuklar, şu anda orta sınıflara ayrılmış olan avantajları araştırarak ve kullanacak paraya sahip olacaklardır.

Bir sonraki soru, kuşkusuz, yoksulluk kültürünün ana babalar ve gençler tarafından yapılan seçimlerin türünü engelleyip engellemeyeceği ve sınırlayıp sınırlamayacağıdır. Yanıt kuşkusuz “evet”tir. Fakat bu “evet” iki şekilde değerlendirilmelidir. Birincisi yoksullar kendi eğitim paralarının nasıl harcanması gerektiğini eğitim bürokrasisindeki geleneksel liderlerden daha iyi bilirler. İkincisi, zorunlu eğitime ve eğitim fonlarına yönelik yasal ve hukuki kampanyaya büyük üniversitelerdeki eğitim okullarının radikalizasyonu eşlik edecektir. Bu, Paulo Freire’ninki gibi yöntemlere dayanan topluluk eğitim programları kullanarak ve radikal terapi teknikleri geliştirerek, yoksulluk kültürünün yarattığı sorunlarla doğrudan ilgilenmek için bir merkez sağlayacaktır.

Eğitim fakültelerinin radikalizasyonu, kendi işlevlerine yaklaşımlarının tamamen değiştirilmesini içerecektir. Eğitimciler, geleneksel pedagojik teoriyi meşgul edenlerden çok farklı olan bir dizi yeni soru ortaya atacaktırlar. Wilhelm Reich’in 1920’lerde ileri sürdüğü gibi bireysel düzeyde bir tedaviyle hiçbir önemli soruna ulaşılamaz. Baskı toplumsal bir düzeyde mevcut ise çözüm bireysel tedavide değil, baskıya yol açan toplumsal koşulların ve kurumların değiştirilmesindedir. Bireysel terapi sorunun kaynağına inmediği için temelde muhafazakârdır. Aynı güçlük okullarla ve bu okullara hizmet veren eğitim fakülteleriyle ilgili olarak da geçerlidir. Toplumsal sorunların tedavisini bireysel ve muhafazakâr bir düzeyde yapma eğilimi söz konusudur. Çocuğu okul sınırları içinde tedavi ederek yoksulluk kültürünü ortadan kaldırma yönünde bir çaba var. Oysa, gerçek çözüm, toplumumuzda kişinin öğrenme-

sini ve yetişmesini engelleyen toplumsal koşullara doğrudan saldırı-
maktır.

Eğitim fakültelerini radikalleştirmenin önündeki büyük engel-
lerden biri, okul eğitimi süreciyle aralarındaki geleneksel ilişkidir.
Eğitim bölümleri ve eğitim okulları işlevlerini, öncelikle öğretmen
ve hizmet sağlayarak devlet okullarının ihtiyaçlarını karşılamak
olarak görme eğilimindedir. Genellikle eğitim üzerine çalışan çok
sayıda üniversiteli, devlet eğitimi sıralarından geliyor ve eğitim bö-
lümünü devlet okullarının bir uzantısı olarak görüyor. Tarihsel ola-
rak normal okulların ve eğitim üniversitelerinin kurulmasının ne-
deni budur. Bu süreç, anlamlı eğitim süreçlerinin incelenmesi ve
geliştirilmesi konusunda ciddi bir sınırlılığa yol açmıştır.

Bu dar bakışın sonuçları eğitim içindeki çeşitli disiplinlerde
yansımaktadır. Bugün bu tür bütün disiplinler okullara hizmet et-
meye yönelmiştir. Öğretmen yetiştirme, öncelikle, kişiyi bir devlet
okulu sınıfında standart konuları öğretmeye hazırlamak üzere ta-
sarlanmıştır. Eğitim derslerinin yapısına devlet sertifikasının ge-
reklilikleri yön vermektedir. Eğitimdeki bir disiplin olarak eğitim
psikolojisi, dersane idaresi psikolojisinde yoğunlaşma eğilimde-
dir. Kendisini, dersane içinde öğretim ve zoraki bir dinleyici olan
öğrenciler kitlesini idare etmenin bilimsel araçlarının sağlayıcısı
olarak görür. Araştırma da, öğretimin içeriği de dersane çerçevesi
içinde öğrenme üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitim sosyolojisi de aynı
yolu izleme eğilimindedir ve özellikle dersanedeki ve okuldaki
toplumsal etkileşimle ve okul içindeki kültürel farklarla ilgilenir.
Devlet okullarında verilen Birleşik Devletler tarihi gibi, eğitim ta-
rihi öğretimi de büyük ölçüde bazı düşünce ve inançları satma me-
selesidir. Eğitim felsefesi devlet eğitiminin amaçlarını tanımlama
ve açıklama süreci içinde kaybolma eğilimindedir.

Radikal gruplar, öğrenciler ve fakülte, Amerikan eğitiminin
doğrultusunu yeniden planlamak için eğitim fakültelerine baskı uy-
gulamakla işe başlayabilirler.⁸ Bu baskı, tek tek fakülte üyelerinin

8. Bu yöndeki değişimin son örneği Association for Supervision and Curriculum
Development'ın 1975 yayıdır. Bu yıllık; *Schools in Search of Meaning* (Was-
hington D.C.: Association for Supervision and Curriculum, 1975), James Mac-
donald ve Esther Zaret tarafından yayına hazırlanmıştır ve devlet okulları ile çok
güçlü bağları olan bir grup tarafından okul eğitimine getirilen radikal bir eleştiriyi
kapsar.

öğretim ve araştırmaları ve öğrencilerin farklı bir eğitim programı talebiyle içsel olarak uygulanabilir. Alternatif okullar gibi dış gruplar, devlet okullarına verilen aynı hizmet türlerini sağlamaları için üniversitelere baskı yapabilirler. Üniversitelerin, sadece devlet okulları eğitiminin ihtiyaçlarına hizmet etmemesi, eğitim sürecine daha geniş bir kültürel perspektif çerçevesinden bakmaya başlaması talebinde bulunulabilir.

Yapılabilecek şeylerden biri öğretmen yetiştirmeyi devlet sertifikası gerekliliklerinden ayırmak olacaktır. Bu, başlangıçta öğretmen eğitiminde iki ayrı araştırma dersi bulunması önerisini içerebilir. Bunlardan biri devlet sertifikasını vermeye ve diğeri Paulo Freire'ninki gibi yöntemlerin geliştirilmesine ve yerleştirilmesine yönelik olacaktır. Bu ikinci araştırma dersi, malzeme toplanması ve işçilerin topluluk eylemi için eğitilmesi açısından bir temel teşkil edecektir. Freire'ninki gibi yöntemlerle yetiştirilen öğretmenler yoksul bölgelere gidebilecek ve toplumsal bilinci geliştirmek üzere devlet okulu sistemleri dışında eğitim programları oluşturabileceklerdir. Öğretmen yetiştirme programları, yerli Amerikalılar ya da siyahlar gibi azınlık grupları liderlerinin Freire'nin teknikleri ya da başka tekniklerle eğitilmesi için olanaklar da sağlayacaktır.

Eğitim sosyolojisi ve psikolojisi Wilhelm Reich'in radikal terapi dediği şeyi yerine getirmek için birlikte çalışabilirler. Bu disiplinlerin ikisi de toplumumuzdaki bazı insanların okulun otoriter yapısına dayanmadan niçin hiçbir şey öğrenemedikleri sorusuna cevap arayabilirler. Böyle bir bağımlılık yoksa, rahatlıkla okulu bir kenara atabilir ve her bireyin kendi tarzında yetişmesi ve öğrenmesine izin verebiliriz. Fakat bu aşamada, öğrenmeyi özgür ve bağımsız kılmanın önünde hâlâ bazı engeller var gibi görünüyor. Bu, özellikle yoksulluk kültürlerinde geçerli olabilir. Psikoloji ve sosyolojinin işi öğrenme sürecinde bağımlılık durumu yaratan bu engelleri tanımlamak olacaktır. Sorun, Reich'in öne sürdüğü gibi çekirdek aileden mi kaynaklanıyor? Sorun daha doğrudan bir şekilde ekonomik yoksulluk koşullarıyla mı ilgili? Modern kent çevremizin yapısının ve koşullarının bir sonucu mu? Bunlar ve bir sürü başka soru hemen akla geliyor. Daha sonra sosyoloji ve psikoloji, okulların otoriter denetimi olmadan insanların dünyada yaşamasına ve gelişmesine izin verecek toplumsal koşulları tanımlayabilirler.

Toplumumuzda önemli değişimlere yol açacak radikal bir terapi geliştirebilirler. Çocuklar öğrenemiyorlarsa, sadece onların acil sorunlarını halletmelerine yardım etmek yeterli olmaz. Öğrenmelerini engelleyen toplumsal koşulları tanımlamak ve doğrudan bu koşullara saldırmak gerekir.

Eğitim sosyolojisi eğitimdeki denetimin yapısını ve ekonomik sömürüyü incelemek gibi ağır bir görevi de üstlenebilir. Yerel düzeyde, yerel seçkinler ile eğitimin denetimi arasındaki ilişki incelenmelidir. Okulun ideolojisini özel bir toplumsal sınıfın ideolojisiyle birleştiren bu tür çalışmalar George Counts'ın, okul meclislerinin toplumsal bileşimi üzerine yaptığı ilk çalışmaların geleneğini izleyecektir. Ayrıca, yerel okul bölgelerinin mali ilişkilerini incelemek ve muhtemel çıkar çatışmalarını araştırmak için öğrenciler harekete geçirilebilir. Ulusal düzeyde yapılması gereken şey, eğitimdeki ulusal iktidar seçkinlerinin incelenmesidir. Bu inceleme, kuruluşlar, yayın şirketleri, üniversiteler, eğitim örgütleri ve federal eğitim grupları arasında rahatlıkla hareket eden eğitim liderleri üzerine bir araştırmayı da kapsayacaktır. Bu iktidar seçkinlerinin ideolojisini ve eğitim üzerindeki etkisini incelemek ilginç olacaktır.

Eğitim tarihi ve felsefesi, ideoloji ile bütün toplumsallaşma sürecini içeren eğitim uygulaması arasındaki ilişkiyi araştırmakla işe başlayabilir. Toplumsallaşma süreciyle ilgili her teori bir insan doğası anlayışına dayanır ve bu doğanın ne olması gerektiğine dair bir görüşe yönelir. Aile, topluluk, okul, şehir planlaması ve toplumsallaşma sürecinin diğer ilgili kesimlerinin teorileri, temellerindeki bu ideolojilerin terimleriyle tanımlanacaktır. Tarih ve felsefe bu ideolojik varsayımları, hem tarihsel bağlamında hem de şimdiki görünümüleriyle inceleyerek açıklığa kavuşturabilir. Eğitim yöntemlerinin politik ve toplumsal köklerinden ayrılmasını sağlamak bu iki disiplinin sorumluluğunda olmalıdır.

Yukarıdaki bütün stratejiler deneysel olsa da radikal eğitimin herhangi bir anlama sahip olması için dikkate alınması gereken pratiklerin çeşitliliğini temsil ederler. Teorinin modern dünyada nasıl pratiğe geçirilebileceği konusunda bir açıklık olmalıdır. Amerikan

eğitimcileri yıllarca, John Dewey'in eğitim felsefesinin devlet okulu dershanelerindeki günlük işleyiş üzerinde neden bu kadar az etkisi olduğunu merak edip durdular. Yanıt kısmen Dewey'in kendi yazılarında bulunabilir. Her ne kadar, Dewey felsefesini kesinlikle dershane yöntemlerine tercüme ettiyse de yöntemlerinin pratiğe geçirilebilmesi için eğitim kurumunun ne şekilde değiştirilebileceğini hiçbir zaman söylemedi. Dewey'in yöntemi bir tartışma konusu haline geldi, ama pratik bir araç olamadı. Aynı şekilde, radikal pedagoji de politik olarak var olan eğitim yapısının gerçeklerine yönelmezse sadece bir tartışma konusu haline gelebilir.

Yüzyıl önce, çok sayıda insanı, eğitim kurumlarını değiştirmenin politik ve ekonomik değişimini zorunlu bir parçası olduğuna inandırmak güç olacaktı. Bugün de bu, aynı şekilde geçerli; çünkü toplumsal ve ekonomik güçler okulları toplumda merkezi denetime sahip araçlardan biri yaptı. Bu nedenle okullar, önemli herhangi bir toplumsal değişim çabası içinde yer almalıdır. Bu, zorunlu olarak okul eğitiminin yaygınlaşması anlamına gelmez; aynı rahatlıkla okul eğitiminin sınıflandırılması ya da ortadan kaldırılması anlamına da gelebilir. Akılda tutulması gereken şey, kitlesel okul eğitiminin, kendisini planlı toplumsallaşmanın büyük kurumlarından biri yapan bir dizi özel tarihsel gücün bir ürünü olduğudur.

Okul eğitimi ve eğitim arasındaki fark da akılda tutulması gereken bir noktadır. Okul eğitimi, kurumsal bir denetim sistemi aracılığıyla itaatkâr işçiler ve yurttaşlar üretmek için tasarlanmış planlı toplumsallaştırma yöntemidir. Öte yandan, eğitim, kişinin dünyayı dönüştürmesine ve bireysel özerkliği en üst düzeye çıkarmasına yardım eden bilgi ve beceriyi kazanmak anlamına gelebilir. Eğitim bireysel bir kurtuluş kaynağı olabilir. Var olan okul eğitimi sistemi içindeki iç çelişkilerden biri bu ayrıma bağlıdır. Modern işçilerin temel becerilere ve dünyayı belli bir düzeyde kavramaya ihtiyaçları vardır ve bu nedenle onlara belli bir eğitim verilmelidir. Bu eğitimin, toplumsallaştırma ya da okul eğitimi sürecine karşı isyan etmeye yol açmaya yeterli bir bilinç seviyesini ortaya çıkarması sık karşılaşılan bir durumdur. Bu, son on yılda öğrenci protestolarıyla ve bireysel özgürlüklerin ve hakların korunması talepleriyle kendini gösterdi. Ne yazık ki bu, esas olarak, hâlâ belli bir eğitim görünüşüne sahip orta sınıf okullarda ortaya çıktı. Yoksul

çocuklar temel olarak iyi okul terbiyesi alıyorlar, ama iyi eğitilmiyorlar.

Şu anda Birleşik Devletler'de "meslek eğitimi" denilen şey lehine bütün eğitim izlerini ortadan kaldırmaya yönelik bir hareket var. Meslek eğitimi hareketi, temel bir inanç ilkesi olarak, bütün öğrenimin gelecekte yapılacak mesleğin ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini savunuyor. Öğrenme gelecekteki bir toplumsal role ve okulun toplumsallaştırma sürecine tabi kılındı. Bilgi toplumsal ve ekonomik güçleri anlamamanın ve eleştirel bir gözle çözümlenmenin bir aracı olarak değil, toplumsal yapıya hizmet etmenin bir aracı olarak sunuluyor. "Meslek eğitimi" okul eğitiminin denetleme gücünün mantıksal sonucunu temsil eder.⁹

Gelecekte aranması gereken şey, bireysel bilinç düzeyini, var olan toplumu yaratan ve bu toplumda bireyin yerini belirleyen toplumsal ve tarihsel güçlerin anlaşılmasına ulaştıran bir eğitim sistemidir. Bu, teori ve pratiğin bir birleşimiyle ortaya çıkmalıdır; bu süreç içinde insanlar özgürleştirilmiş bir toplum için çalışırken teori de pratik de değişir. Gelecekteki değişim için bir plan değil, araçlar ve amaçlara dair sürekli bir diyalog olmalıdır. Eğitim bu tür bir devrimci çabanın merkezinde yer almalıdır.

9. Kariyer eğitiminin önde gelen savunucusu eski Eğitim Vekili Sidney P. Marland'dır. Konu ile ilgili düşüncelerine bir örnek olarak "The School's Role in Career Development", *Educational Leadership* 30, Sayı 3 (Aralık 1972), s. 203-205 ve "The Endless Renaissance," *American Education* 8, s. 9, adlı makalelerine bakınız.

- Ariès, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 1962.
- Bettelheim, Bruno. *The Children of the Dream: Communal Child-Rearing and American Education*. New York: The Macmillan Company, 1969.
- Cohen, Joseph. *The Modern School of Stelton*. Stelton, New Jersey, 1925.
- Ferrer, Francisco. "L'Ecole Renovée," *Mother Earth* (Kasım, 1909).
- *The Origin and Ideals of the Modern School*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1913.
- Freire, Paulo. "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom," *Harvard Educational Review*. C. 40, 1970, No. 2.
- "Cultural Action and Conscientization," *Harvard Educational Review*. C. 40, 1970, No. 3.
- *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.
- Godwin, William. *The Enquirer*. Londra: C. G. and J. Robinson, 1797.
- *Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morals and Happiness*. Toronto: The University of Toronto Press, 1946.
- *Four Early Pamphlets*. Gainesville, Florida: Scholar's Facsimiles and Reprints, 1966.
- Goldman, Emma. *Anarchism and Other Essays*. New York: Dover Publications, 1969.
- Illich, Ivan. *Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution*. New York: Doubleday, 1971.
- *De-Schooling Society*. New York: Harper & Row, 1971.
- Marx, Karl. *Capital*. İng. çev. Samuel Moore and Edward Aveling. Londra: Swann Sonnenschein & Co., Ltd., 1904.
- *Economic and Philosophic Manuscripts*. İng. çev. T. B. Bottomore. In Eric Fromm's *Marx's Concept of Man*. New York: Frederick Ungar, 1961.
- Marx, Karl and Friedrich Engels. *The German Ideology*. New York: International Publishers, Inc., 1939.
- Neill, Alexander Sutherland. *Hearts Not Heads in the School*. Londra: Jenkins Limited, 1944.
- *The Problem Child*. New York: Robert M. McBride & Company, 1927.
- *The Problem Teacher*. New York: The International Press, 1944.
- *The Problem Family*. New York: Hermitage Press, 1958.
- *Summerhill*. New York: Hart Publ., 1960. [*Bir Eğitim Mucizesi*, çev. G. Dikmen, Hürriyet Y., 1978]
- *Wilhelm Reich*. Nottingham: The Ritter Press, 1958.
- Reich, Wilhelm. *The Discovery of the Orgone: The Function of the Orgasm*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970.
- *The Invasion of Compulsory Sex-Morality*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970.
- *The Mass Psychology of Fascism*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970.
- *The Sexual Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1962.
- Stirner, Max. *The Ego and His Own*. İng. çev. Steven T. Byington. New York: Libertarian Book Club, 1963.
- *The False Principle of Our Education*. İng. çev. Robert Beebe. Colorado Springs: Ralph Myles, Publisher, 1967.
- Tolstoy, Leo. *Tolstoy on Education*. İng. Çev. Leo Wiener, Chicago: The University of Chicago Press, 1967.
- Wollstonecraft, Mary. *A Vindication of the Rights of Woman*. Londra: Walter Scott.