

Eğitim: Özgür ve Zorunlu*

Murray N. Rothbard

Liberteryen İktisatçı

Çeviren: Yusuf Şahin

liberal düşünce Yıl 19, Sayı 76, Güz 2014, s. 15-62

Önsöz

Yeni binyılda sosyal teori ve politikanın merkezî ilgi alanı, bireylerle, ailelerle, topluluklarla ilişkileri çerçevesinde devletin rolünü köklü bir şekilde yeniden tanımlamayı gerektirmektedir. Bu, çocuğun eğitimi için en uygun araçlara, yöntemlere ve kurumlara ilişkin yeniden düşünmeyi de içermek durumundadır.

Acil bir şekilde düzeltilmesi gereken şey, aileler ile devlet arasındaki bugünkü dramatik dengesizliktir. Bireyin tam bir eğitsel gelişimi için en uygun olan eğitsel ortamları araştıran aileler ve çocuklarla karşılaştırıldığında siyasî alanın kontrol etme gücünü inanılmaz bir şekilde kollayan bir dengesizlik vardır.

Söz konusu olan şey, yaşamak ve bir insan olarak gelişmek anlamına gelen çok önemli bir kavramdan başka bir şey değildir. İnsanlar kontrol edilmeli ve kimin, nasıl öğreteceği, ne öğrenmek zorunda olduğumuz ve ne zaman öğreneceğimiz üzerine kurulu bir ajandaya sahip büyük bir siyasî bürokrasiyle beşikten itibaren zorlanmalı mıyız? Veya insanlar genellikle kendilerinin en iyi çıkarları için çalışabilirler ve –doğru şekilde anlaşılan- ortak iyiyle uyumlu bir şekilde kendi menfaatlerini bağdaştırmanın yollarını arayabilirler mi?

* Yazının Orijinali: Education: Free and Compulsary, 1999, The Ludwig von Mises Institute, Alabama (İlk metin 1971'de yayınlanmıştır).

Sorunu bir başka şekilde ifade etmenin yolu, Murray N. Rothbard'ın göz kamaştırıcı manifestosunda mükemmel bir biçimde çerçevesi çizilmektedir: Eğitim özgürlüğün kurumsal ortamı mı yapılmalı, yoksa zorunlu bir şekilde finanse edilen ve yönetilen bir şey mi olmalı? Bu soru siyaset felsefesinin en başına kadar giden eski bir sorudur. Ama bizim kamusal eğitim sistemimizde şiddetin yükseldiği ve değerlerin azaldığı bir zamanda hassaten önemli hale gelse de bu soru, günümüzde neredeyse hiç tartışılmamaktadır.

Çocuğun eğitimine göz kulak olmanın birincil sorumluluğuna ailenin değil de devletin sahip olduğuna karar vermek, ilk başta, küçük bir taviz gibi gözükebilir. Ama bu yüzyılda [yirminci yüzyılda, ç.n.] görmüş olabileceğimiz gibi okullaşma üzerindeki kontrolü bir kez eline alınca siyasî gücün dizginini ele almak kolay değildir –ve hatta imkânsız olabilir-. 1930'ların ilk yıllarından itibaren [ABD'de, ç.n.] federal devlet ile eyaletler eğitimin içinde daha saldırgan bir şekilde yer alır hale geldiğinde kontrol, yavaş yavaş daha da merkezîleşmiştir.

Örneğin benim doğduğum yılda, 1932'de, ABD'de 128.000 okul bölgesi (*school districts*) vardı. Ne var ki bugün bu rakam 15.000'in altındadır. Bu küçülme ve karar almadaki merkezîleşme öğrenci nüfusundaki iki kat artışla beraber gerçekleşmiştir. Bu da milyonlarca doların vergi mükelleflerinden alınmasından ve yerel yönetimler, eyaletler ve federal devlet tarafından eğitime harcanmasından başka bir şey değildir. Sonuç ise sadece eğitimdeki çıktının kalitesindeki düşüş olmuştur.

Dahası –ve tam da Rothbard'ın otuz yıl önce tahmin etmiş olduğu gibi- bu kurumlar, sürekli artan ölçüde siyasîleşmiş, standartlaşmış, ne bireysel güçlü yanları takviye eden ne de bireysel zayıflıkları düzelteren, bir kişiye uyan herkes uyar tarzı müfredatları dayatmaktadır. “Hedefler 2000” ve bunun tartışmalı atalarından önce Rothbard; okulların, sonradan siyasî kurumlar için siyasî desteği güçlendirmeye çalışan siyasî bir ajandayı dayatmak için kullanılan bir yol olduğunu önceden gördü. Evde eğitim (*home schooling*) doğrultusundaki dudak uçuklatan artıştan yıllarca önce o, ideal eğitimin birebir, ebeveynlerin gözetimiyle yapılan eğitim olduğunu iddia etti.

Eğitim bizim [Amerikan, ç.n.] kültürümüzdeki siyasî olarak en heyecan verici meselelerden biri olmaya devam etmektedir. Ve Amerika'daki eğitim üzerine çatışmalar, siyasî kontrol daha da sıkı hale geldikçe, daha kutuplaşmış bir şekilde artma eğiliminde olur. Hakikaten yüzyıllardır eğitimin siyasî kontrolü sosyal çatışmayı beraberinde getirmiş ve hatta iç savaflara ve devrimlere yol açmıştır. Profesör Rothbard'ın tartışmaları ışığında bu sistemi

tamamen yeniden düşünmenin zamanı değil midir? Ben zamanı olduğuna inanıyorum.

Eğitim reformu üzerine yapılan bütün tartişmalara rağmen, zaman hızla ilerliyor, [oyşa] bu tartişma henüz başlamış değil. Bunun temel sebebi konunun sınırlarının oldukça dar bir şekilde çizilmiş olmasıdır. Eğitim kurumlarının bugünkü yapısını kapsamlı ve gözü kara bir şekilde kökten yeniden düşünmesiyle Profesör Rothbard, bizi uyuşukluğumuzdan uzaklaştırıyor ve her zamankinden daha gerekli olan bütününü yeni bir kavramsallaştırmaya davet ediyor.

Kevin Ryan, Eğitim Fahri Profesörü

Etik ve Karakter Gelişim Merkezi, Boston Üniversitesi

Bireyin Eğitimi

Her çocuk, tamamen gelişmiş insanoğlunun ayırt edici melekelerinden mahrum bir şekilde dünyaya gelir. Bu, açıkçası, ortalıkta dolanmak, kendini beslemek gibi melekelerden mahrum olmaktan daha çok, akıl yürütme gücünden –insanı hayvanlardan ayırt eden güçten- mahrum olma anlamına gelir. Bununla birlikte bebek ile diğer hayvanlar arasındaki hayatı ayırım; bu güçlerin –özellikle de akıl yürütme kabiliyetinin- potansiyel olarak onların içinde olmasıdır. Büyüme süreci, çocuğun melekelerinin gelişmesi sürecidir. Bebek, acizlikten ve az sayıda yeni doğmuş hayvanın yüklendiği yeteneksizlik halinden, bir yetişkininkine benzer bir halin ihtişamına doğru büyür.

Onlar hemencecik duyularla fark edildiği için, bu değişikliklerin sırf fizikî doğasını abartmak kolaydır. Çocuğun kilo ve boyca büyümesi, nasıl konuşacağını ve yürüyeceğini öğrenme, vb. gibi faaliyetler, karmaşık yalıtılmış fizikî veya kas gücüne dayalı faaliyetler olarak görülebilir. Büyüme sürecinin en önemli özelliği zihnîdir, zihnî güçlerin gelişmesidir veya algı ve akıldır. Yeni zihnî güçleri kullanan çocuk, bilgiyi öğrenir ve elde eder –buradaki bilgi sadece onun etrafındaki dünya hakkındaki bilgi değil, aynı zamanda kendisi hakkındaki bilgidir de-. Dolayısıyla, onun yürümeyi ve konuşmayı öğrenmesi ile bu güçlerini yönlendirmesi, bu bilgiyi elde etmeye ve onu kullanmaya yönelik zihnî kapasitesine bağlıdır. Çocuk, kas gücüne dayalı güçlerin yanı sıra yeni elde ettiği akıl yürütmeyi de kullandığı için bu güçler, büyür ve gelişir; sonrasında ise bütün bunlar, çocuğun bu melekelerinin daha ileri düzeyde

kullanımı için müşevvik sağlar. Çocuk, özellikle, etrafındaki dünya, diğer çocuklar ve yetişkinler ile kendi zihnî ve fizikî güçleri hakkında bilgi edinir.

Dünyaya gelen her çocuk belirli bir çevreye dâhil olur. Bu çevre –doğal ve insan ürünü olan- fizikî şeyleri ve çeşitli yollarla iletişim kurduğu diğer insanları ihtiva eder. Bu çevre onun geliştirmekte olan güçlerini kullandığı bir çevredir. Onun akıllı, diğer insanlar ve onlarla ilişkileri ve genel olarak dünya hakkında değer yargıları oluşturur. Yine bu çocuğun akıllı, onun arzularını ve fizikî güçlerini (de) açığa çıkarır. Bu sayede, çevresiyle birlikte iş görerek büyüyen çocuk, amaçlarını geliştirir ve bu amaçları elde etmek için araçları keşfeder. Amaçları, onun kişiliğine bağlıdır; sonuçlandırmış olduğu ahlâkî ilkeler, en iyisidir ve onun estetik zevkleridir; onun öğrenmiş olduğu şeye dayalı araçlarla ilgili bilgisi, en uygun olandır. Bu “kuram” yığınını –ki ona inanmaktadır-, akıl yürütme güçleriyle ya kendisinin veya diğerlerinin doğrudan deneyiminden ya da kendisinin veya başkalarının yaptığı mantıkî çıkarımlardan elde etmiştir. En sonunda erişkin haline geldiğinde o, yapabildiği kadarıyla melekelerini geliştirmiş ve bir dizi değeri, ilkeyi ve bilimsel bilgiyi elde etmiştir.

Büyümeye, bir insanın kişiliğinin bütün yönlerinin gelişmesine ilişkin sürecin tamamı, onun eğitimidir. Bir kişinin eğitimini çocukluğundaki bütün faaliyetleriyle beraber elde ettiği açıktır; onun ayakta kaldığı saatlerin hepsi, öyle veya böyle, bir öğrenme biçimi için harcanır.¹ “Eğitim” terimini bir kişinin resmî eğitimiyle sınırlandırmak açıkçası saçmadır. O, sürekli öğrenme sürecindedir. O, başka insanlar, onların arzuları ve bu arzuların nasıl elde edileceği, dünya ve onu yöneten doğal yasalar, kendi [biyresel] amaçları ve bu amaçların nasıl elde edileceği hakkında fikirleri öğrenir ve oluşturur; insanın doğası ve bu insan doğasının ışığında kendisinin ve diğerlerinin amaçlarının ne olması gerektiği konusunda fikirler formüle eder. Bu devam eden bir süreçtir ve resmî okullaşmanın bu sürecin bir parçası olduğu aşikârdır.

Esasında –radikal anlamda- herkes “kendi kendini eğitmektedir”. –Fizikî veya sosyal olsun- bir kişinin çevresi onun kendisiyle beraber bir yetişkin olarak ortaya çıkacağı fikirleri ve bilgiyi “belirlemez”. İnsan doğasının temel bir hakikati şudur: Bir kimsenin fikirleri, bizzat kendisi tarafından oluşturulur. Başkaları bu fikirleri etkiler ama hiçbir şey/hiç kimse, bir kimsenin kabul edeceği ve hayatı boyunca muhafaza edeceği fikirleri ve değerleri tamamen belirleyemez.

¹ Yetişkinler de hayatları boyunca kendileri, diğer insanlar ve dünya hakkında [bir şeyler] öğrenmekle meşgul olurlar. Bununla beraber –çocuğun aksine- onların akıl yürütme güçleri zaten geliştirilmiş olduğundan burada tartışılmayacaktır.

Resmî Eğitim

Eğer herkes sürekli olarak öğreniyorsa ve her bir çocuğun hayatı onun eğitimiye, resmi eğitim ihtiyacı nereden kaynaklanmaktadır? Resmî eğitim ihtiyacı, şu hakikatten doğar: Bir çocuğun kabiliyetleri az gelişmiştir ve ancak potansiyel olarak mevcuttur; bu kabiliyetler, gelişmek için tecrübe edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu tecrübenin vuku bulması için [ise] çocuk, üzerinde işlem yapabileceği ve birlikte iş göreceği çevresel materyallere muhtaçtır. Bugün, genel eğitiminin büyük bir bölümü için çocuğun sistematik, resmî bir eğitime ihtiyaç duymadığı açıktır. Onun fizikî melekelerinin gelişmesi ve tecrübe edilmesi için hemen her zaman bir mekân mevcuttur. Bunun için resmî bir eğitime ihtiyaç duyulmaz. Eğer bu çocuğa gıda ve barınma temin edilirse belirli bir eğitim olmaksızın fizikî olarak büyüyebilir. Onun diğer insanlarla –ailenin üyeleriyle ve dışarıdakilerle- ilişkileri hayat boyunca kendiliğinden gelişecektir. Bu meselelerin hepsinde çocuk, kabiliyetlerini etrafındaki dünyada bolca bulunan bu materyaller üzerinde kendiliğinden uygulayacaktır/ tecrübe edecektir. İhtiyaç duyulan ahlâkî ilkeler, sistematik bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaksızın oldukça kolay bir şekilde dışarıdan alınabilir.

Bununla birlikte doğrudan doğruya doğaçlamanın (*spontaneity*) ve az sayıda ahlâkî ilkenin kâfi gelmeyeceği bir eğitim alanı vardır. Bu alan, resmî çalışma alanı, daha açık söylemek gerekirse entelektüel bilginin alanıdır. Çocuğun doğrudan günlük hayat alanının ötesindeki bu bilgi, daha ileri düzeyde akıl yürütme güçlerinin kullanılmasını ihtiva eder. Bu bilgi, gözlem ve çıkarıma dayalı akıl yürütmenin kullanılmasıyla elde edilmelidir ve bu türden bir düşünce (*thought*) yapısı, öğrenmek için çok zaman alır. Dahası, bu düşünce yapısı sistematik bir şekilde öğrenilmelidir. Zira akıl yürütme düzenli bir şekilde, gözlemi sistematik bir bilgi yapısı içinde organize eden mantikî adımlarla ilerler.

Gözlemlerden ve geliştirilmiş akıl yürütme güçlerinden yoksun çocuk, başka konuları öğrenemeyeceği gibi bu konuları asla tek başına öğrenemeyecektir. O gözlem yapabilir ve yardım görmeyen zihnî güçleriyle bu konuları çıkarılabılır. Bu konuları bir öğreticinin sözlü açıklamalarından veya kitapların yazılı ispatlarından veyahut da bu ikisinin bir araya getirilmesinden hareketle öğrenebilir. Kitabın avantajı, konuyu tamamen ve sistematik bir şekilde ortaya koymasırken; öğretmenin avantajı, kitaptan elde edilen önceki bilgilerle ek olarak, çocuğu tanıması ve onunla doğrudan ilgilenmesi ve muğlâk veya belirgin olmayan noktaları açıklayabilmesidir. Genellikle resmî eğitim için en iyisinin kitap ve öğretmenin bir arada bulunması olduğu tespit edilmiştir.

Bu yüzden resmî eğitim, belirli şüphe edilmeyen konular üzerindeki bilgiler kümesiyle ilgilenir. Bu konular şunlardır: İlki okumadır. Bu sayede çocuk, ileride bilginin elde edilmesi ve daha sonra bunun bir uzantısı olarak imlâ ve gramer gibi çeşitli “dil sanatları” için mükemmel bir araca sahip olur. Yazma, çocuğun zihnî gelişmesindeki başka bir güçlü anahtardır. Bu araçlar geliştirildikten sonra eğitime, doğal olarak mantıkî gelişmeye doğru ilerler: Dünyanın doğal yasaları (doğa bilimleri) gibi konular üzerinde yapılan okuma; insanın gelişmesinin kaydı, onun amaçları ve eylemleri (tarih, coğrafya); ve daha sonra insan davranışının “ahlâkî bilimleri” (iktisat, siyaset, felsefe, psikoloji); ve insanın hayal gücüne ilişkin çalışmalar (edebiyat). Yazma, bu türden çeşitli konular üzerine denemeler ve eserler şeklinde dallanıp budaklanır. Büyük gücün üçüncü temel aracı da basit sayılardan başlayıp matematiğin daha ileri düzey dallarına kadar giden aritmetiktir. Bu temel konular arasında okuma, en önemlisidir ve bu yüzden alfabenin öğrenilmesi ilk ve mantıkî araçtır.

“3R”² vurgusuyla alay etmek adet olmuştur. Ama aşikâr olan şu ki, bu yetenekler oldukça önemlidir. Zira bu yetenekler ne kadar çabuk öğrenilirse çocuk, insan medeniyetinin büyük bir parçasını oluşturan geniş bir bilgi birikimini o kadar hızlı alabilecektir. Bunlar (3R), beşerî bilginin kapılarını açan anahtarlardır ve çocuğun zihnî güçlerinin yeşermesinin ve gelişmesinin kapılarıdır. Aşikâr olan şu ki, sistematik resmî eğitimin zorunlu olması ve kullanılması ancak bu teknik konularda ortaya çıkar. Zira onların bilgisi sistematik bir şekilde sunulmalıdır. Açık söylemek gerekirse, “nasıl oynamalı?”, “grupla birlikte dolaşma”, “dişiyi seçme” ve “modern eğitim”de verilen benzer “dersler”in çoğunda resmî eğitime ihtiyaç yoktur. Ve fizikî olarak veya doğrudan doğruya kendiliğinden gelişen alanlarda resmî eğitime ihtiyaç olmadığı için “beden eğitimi” veya parmak boyası konusunda eğitim gerekmez.³

Beşerî Farklılık ve Bireysel Eğitim

İnsan doğası hakkındaki en önemli hakikatlerden biri bireyler arasındaki büyük farklılıktır. Tabii ki bütün insanoğlu için ortak –fizikî ve zihnî olsun– belirli birtakım ayırt edici özellikler vardır.⁴ Ama diğer herhangi bir türle karşılaştırıldığında her insan, farklı ve ayrı bir bireydir. Öyle ki: Her bir insanın parmak izi biriciktir, her insanın kişiliği de. Her insan, zevkleri, ilgi

2 Buradaki 3R, okullardaki temel yeteneklere odaklanmış eğitim programlarının temellerine atıf yapar ve 3R, bu temel yeteneklerin İngilizce karşılıklarında yer alan r harfleridir. Şöyle ki: reading, writing and arithmetic.

3 Daha sonraki hayatında tabii ki genç de pekâlâ belirli spor, resim veya müzik dersleri alabilir. Ama bu dersler, bir ihtisas olarak konunun sistematik bir şekilde çalışılması olacağından oldukça farklıdır.

4 Biyolojik kişisel ve psikoloji konularında daha ileri düzey okumalar için bkz. Roger J. Williams, *Free and Unequal* (1953); *Biochemical Individuality* (1956); Gordon W. Allport, *Becoming* (1955); ve Abraham H. Maslow, *Toward a Psychology of Being* (1962).

alanları, kabiliyetleri ve seçtiği faaliyetleri bakımından biriciktir. Rutin olan ve dürtüler tarafından yönlendirilen hayvanî faaliyetler, tek biçim ve benzer olma eğilimindedir. Ama –amaçları ve değerleri bakımından benzerliklere, ortaklaşa etkilenmelere rağmen- her insan, kişiliğinin biricik olduğu intibai verme; bireysel farklılığın gelişmesi, medeniyetin ilerlemesinin hem sebebi hem de sonucu olma eğilimindedir. Medeniyet ilerledikçe bir kimsenin akıl yürütmesinin ve çok farklı alanlardaki zevklerinin gelişmesi için daha fazla fırsat olur. Ve bu türden fırsatlardan daha sonra topluma ait medeniyete katkı sağlayan bilgi ve ilerlemenin tekâmülü başlar. Ayrıca, medenîleşmiş ekonomilerin üzerine oturduğu uzmanlaşmanın artması ve işbölümüne izin veren de bireysel ilgi alanlarının ve yeteneklerin farklılığıdır. Reverend George’un ifade ettiği gibi:

Yabanilik tek tipliliktir. Birincil farklılıklar cinsiyet, yaş, boy ve güçtür. Yabaniler ...benzer düşünürler veya hiç düşünmezler ve bu yüzden tek heceli kelimeleri muhafaza ederler. Sadece erkeklerden, kadınlardan ve çocuklardan müteşekkil bir toplulukta nadiren bir çeşitlilik vardır. Bir sonraki aşama –ki barbarlık olarak adlandırılır- işlevlerdeki artan çeşitlilikle ayırt edilir. Bir miktar işbölümü, biraz bilgi alış veriş, daha iyi liderlik ve daha fazla entelektüel ve estetik ürün vardır. En yüksek aşama –ki medeniyet olarak adlandırılır- daha fazla işbölümüne izin verir. Farklı işlevler artmaktadır. Mekanik, ticarî, eğitimsel, bilimsel, siyasî ve sanatsal meslekler katlanır. İptidai toplumlar, eşitlik benzeşmesiyle, gelişmiş toplumlar ise eşitsizlik benzeşmesi veya farklılıkla ayırt edilir. Geçmişe doğru gidersek monotonluk, bugüne doğru gelirse çeşitlilikle karşılaşırız. Geçmişe doğru gidersek insanların benzer olduklarını, bugüne doğru gelirse insanların daha az birbirine benzer hale geldiklerini görürüz. Bir bakıma, eşitlik yaklaşımının iptidailik şartlarına doğru bir iniş; çeşitlilik ise daha yüksek medeniyete doğru bir tekâmül gibi gözükmektedir...

Hakikaten, şu halde, ilave edilmiş tatminlerle ilerleme sağlanıyorsa daha da çeşitli işlevler, eğitimin ve uğraşların yeni ve daha rafine farklılaşmaları olmalıdır. İlerlemenin her adımı, var olan bütün faktörlere bir şekilde benzemeyen beşerî bir faktörün eklenmesi anlamına gelir. Medeniyetin ilerlemesi, ...o zaman, toplumu oluşturan bireylerin artan ölçüde farklılaşması; ...her bir yeni icadın ve sanatın, yeni bilginin ve ahlâkî ilkenin daha geniş ölçüde tatbikinin bir araya gelmesi olmalıdır.⁵

Medeniyetin ve bireysel farklılığın gelişmesiyle birlikte tamamıyla benzer çok daha az alan ve sonuç olarak daha az “eşitlik” vardır. Bütün özellikleri dikkate alındığında tamamen birbirine benzer şeyler olarak ancak montaj hattındaki robotlardan veya çim biçme makinelerinden söz edilebilir. İki organizmanın ortak yanları ne kadar azalırsa onlar daha az “eşit” ve daha fazla eşitsiz olurlar. Bu yüzden, medenî insanoğlunun kişiliklerinin pek çoğu eşitsizdir. Zevklerde, kabiliyetlerde ve karakterlerdeki bu eşitsizlik hali, zorunlu olarak haksız bir farklılık değildir. Bu eşitsizlik sadece beşerî farklılığın kapsamını yansıtmaktadır.

Eşitliğe yönelik ortak tutkunun –radikal anlamda- gayri insani olduğu açıktır. Bu tutku bireysel kişiliğin ve çeşitliliğin yeşermesini ve bizatihi me-

⁵ George Harris, *Inequality and Progress* (Boston: Houghton, Mifflin, 1898), s. 74-75, 88 ve passim.

deniyeti baskılama eğimindedir, iptidai tek tipçiliğe doğru bir harekettir. Kabiliyetler ve menfaatler doğal olarak farklı oldukları için hemen her alanda veya pek çok konuda insanları eşit yapmaya yönelik bir hareket, zorunlu olarak, aşağıya doğru bir eşitleştirmez, yetenek, deha, çeşitlilik ve akıl yürütme gücünün gelişmesine karşı bir harekettir. Bu dürtü insan hayatının ve insanın gelişmesinin temel ilkelerini inkâr ettiği için eşitlik ve tek biçimlilik inancı ölümüne ve yıkıma ilişkin bir inançtır.

Bununla birlikte insanlar arasındaki eşitliğin mantıklı ve yararlı olduğuna dair bir algı vardır. Her birey, kendi melekelerinin ve kişiliğinin gelişmesi için mümkün olan en özgür alana sahip, bu alana sahip olmak için de kendine karşı yönelen şiddetten uzak olmalıdır. Şiddet sadece insanî gelişmeyi ve çabayı baskılayabildiği ve tahrip edebildiği gibi; aynı zamanda zorlama atmosferi altındaki akıl ve yaratıcılık işlevini de baskılayabilir ve tahrip edebilir. Her insan şiddete karşı eşit savunmaya sahipse eğer, bu “hukuk önünde eşitlik” anlamına gelecektir ve kendi sahip olduğu potansiyeli en çoğa çıkarması için ona izin verecektir.

Her insan biricik olduğu için resmî eğitimin en iyi türünün [yine] her insanın kendi özel bireyselliğine uygun olan türü olduğu açıktır. Her çocuk farklı zekâyâ, istidada ve çıkara sahiptir. Bu yüzden eğitimin adımlarının, zamanlamasının, çeşidinin ve tarzının en iyisi, bir çocuktan diğerine büyük ölçüde farklılaşacaktır. Bir çocuğa en uygun düşeni, ilgisi ve kabiliyetleri çerçevesinde bir haftada üç kez yoğun aritmetik ders almasıdır; aynı çocuk, daha sonra okuma konusunda benzer bir ders için altı ay harcar. Başkası birkaç derslik bir sürede aynı şeyi halledebilir. Bir üçüncü çocuk da okuma konusunda daha uzun bir süreye ihtiyaç duyabilir. Eğitimin resmî, sistematik dersleri dikkate alındığında; her bir çocuk için en uygun olabilecek adımların ve yapılabilecek bileşimlerin (*combination*) sonsuz seçenek içerdiği görülür.

Bu yüzden eğitimin en iyi türünün bireysel eğitim olduğu aşikârdır. Bir öğretmenin bir öğrenciyi eğittiği bir ders, açıkçası, bugüne kadarki en iyi ders türüdür. Ancak bu şartlar altında insanî potansiyeller en yüksek noktaya kadar gelişebilir. Bir öğretmenin çok sayıda öğrenciyi eğittiği sınıflarla ayırt edilebilen resmî okul son derece bayağı bir sistemdir. Her öğrenci, ilgi ve kabiliyeti yönünden diğer öğrencilerden farklılaştığı ve öğretmen, bir kerede ancak tek bir şey öğretebildiği için okuldaki her sınıfın bütün eğitimini tek bir kalıba dökmek zorunda olduğu aşikârdır. Nasıl, ne hızda, ne kadar sürede veya ne kadar çeşitlilikle öğrettiğini göz ardı ederek bir öğretmen, çocukların her birine ve hepsine şiddet uygulamaktadır. Herhangi bir türden okul-

laşma (*schooling*), her çocuğu uygun olmayan tek biçimlilikten müteşekkil bir zorbanın boyunduruğuna sokmayı ihtiva eder.

Şu halde, her çocuğa zorunlu okullaşmayı dikte eden kanunlar hakkında ne söyleyeceğiz? Bu kanunlar Batılı dünyaya özgüdür. Özel okullara izin verilen yerlerde (de) bu okullar, hükümet tarafından dikte edilen eğitim standartlarını bütünüyle karşılamak zorundadırlar. Ancak, eğitimle ilgili herhangi bir standardın dikte edilmesinin adaletsiz oluşu aşikâr olmalıdır. Bazı çocukların zekâ düzeyleri düşüktür ve daha yavaş eğitilmeleri gerekir; daha parlak zekâlı çocuklar, melekelerini geliştirmeleri için daha hızlı eğitim almalıdır. Ayrıca, pek çok çocuk bir konuda çok zekiyken başka bir konuda aptal olabilir. Hakikaten çocukların en iyi oldukları konularda kendilerini geliştirmelerine ve en zayıf oldukları konuları bir kenara bırakmalarına izin verilmelidir. Hükümetin eğitim için dikte ettiği standartlar ne olursa olsun; herkese adaletsizlik yapılır –zekâsı düşük olanlara kafalarının almayacağı eğitim verilir; farklı konulardaki farklı istidatlardan müteşekkil çocuklar bir arada eğitim alır; parlak zekâlı çocuklar, zihinleri hızla harekete geçebilecekken ve daha ileri düzey derslere hızla sıçrayabilecekken zekâsı düşük olanlar konuyu kavrayıncaya kadar beklemek zorundadırlar. Aynı şekilde öğretmenin sınıfta belirlediği herhangi bir tempo hemen herkes için bir adaletsizlik oluşturmaktadır: Zekâsı düşük olanlar bu tempoya yetişemezler ve parlak zekâlılar da derse olan ilgisini ve potansiyellerini geliştirebilecek altın fırsatları kaybederler.

Açıkçası en kötü adaletsizlik ailelerin kendi çocuklarını eğitmelerinin önlenmesidir. Ailece verilen eğitim ideal düzene/nizama uyar. Bu eğitim, her şeyden önce, bireyselleşmiş bir eğitimdir; öğretmen doğrudan doğruya bir-cik çocukla ilgilenir ve onu kabiliyetlerine ve ilgilerine yönlendirir. İkincisi, çocuğun istidatlarını ve kişiliğini kendi ebeveynlerinden daha iyi kim bilebilir? Çocuklarıyla gündelik hayattaki samimiyeti ve onlara duydukları sevgi ebeveynleri, çocuğa zorunlu temel eğitimi vermeye son derece ehil hale getirmektedir. Burada çocuk, kendi kişiliği için bireysel ihtimam görür. Hiç kimse, çocuğa ne kadar veya ne hızda eğitim verilmesi gerektiğini, özgürlük veya yönlendirme için çocuğun ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmede ebeveynler kadar vasıflı olamaz.

Hemen her aile –özellikle temel konularda- çocuklarını eğitmeye ehildir. Bu konularda çok da yetkin olmayanlar, çocukları için bireysel hoca tutabilirler. Kendi çocuklarının temel eğitimine hasredek zamana sahip olmayan ailelerin olduğu yerlerde de özel hocalar tutulabilir. Öğretme işini bizzat kendileri yapmak zorun olsunlar ve olmasınlar; kendi çocukları için hangi hocanın en iyi hoca olduğu, ancak, doğrudan doğruya ebeveynlerin genel gözetimi

altında belirlenir. Ebeveynler, çocuğun gelişmesini, özel hocaın çocuk üzerindeki günlük etkisini, vs. takip edebilir.

Ebeveyn eğitimi ile özel hoca eğitimine ilaveten aileler, çocuklarını özel okullara gönderebilirler. Ne var ki bu alternatif tatmin edici değildir. Zira bu alternatif, zorunlu bireysel eğitimden ve bireysel [eğitimin] hızını denetlemekten yoksundur. Çok sayıda çocuğun olduğu sınıflar vardır, derslerin süreleri belirlenmiştir, notlar belirlenmiştir, vs. Bireysel eğitimin yerine (devlet) okullarını tercih etmenin tek sebebi ekonomiktir: Bireysel hoca tutmanın fiyatı çoğu aile için caydırıcı niteliktedir. Sonuçta bu aileler, tek pratik alternatifi, öğretmenin aynı anda çok sayıda pek çok öğrenciye ders verdiği toplu hoca tutmayı kabul etmektedirler. Bu türden özel okulların bireysel eğitime göre daha aşağı bir seçenek olduğu açıktır. Öğretmenin belirlediği hız ne olursa olsun çocukların çoğuna adaletsizlik yapılıır. Devlet özel okullara belirli “standartlar” getirirse eğer, çocuklara karşı daha kötü bir suç işlenmiş olur. Eğitime ilişkin ebeveynlerin seçimi tamamen özgür ve devlet zorlamasından uzak hale getirilirse eğer, onlar, çocuklarını en iyi bilenler ve sevenler oldukları için parasını ödeyebilecekleri en iyi eğitim türünü seçebileceklerdir. Aileler özel hocalar tutarlarsa eğer, çocukları için en yetenekli olanı seçeceklerdir. Bir özel okul türünü seçebileceklerse eğer, çocukları için en uygun olan türü seçeceklerdir. Özel okulların sınırlanmadan gelişmesinin avantajı, her bir talep türü için serbest piyasada farklı okul türlerinin geliştirileceği bir eğilimin ortaya çıkacak olmasıdır. Özellikle parlak zekâlı, orta zekâlı ve daha az zekâlı çocuklar için, ayrıca, daha geniş istidatları olan ve bu istidatlarında en iyi şekilde uzmanlaşabilecekleri okulların geliştirildiği bir ortam var olacaktır. Ama devlet –örneğin- aritmetik öğretmeyen okullara izin verilmemesine imkân veren kararnamele çıkarırsa eğer, bu, başka konularda oldukça parlak ama aritmetik konusunda çok az kabiliyeti olan veya hiç kabiliyeti bulunmayan çocukların gereksiz yere eziyet çekmesine yol açmak anlamına gelecektir. Devletin tek tip standartları dikte etmesi, beşerî zevklerin ve kabiliyetlerin farklılığının ciddi bir biçimde ihlal edilmesidir.

Devletin zorunlu okullaşma kanunlarının etkisi, çocukların farklı türden ihtiyaçları için uzmanlaşmış, kısmen bireyselleşmiş özel okulların büyümesini baskılamakla kalmaz; aynı zamanda çocuğun pek çok yönden daha vasıflı –kendi ebeveynleri- olan insanlar tarafından eğitilmesine de mani olur, ayrıca eğitim için çok az istidadı olan veya hiçbir istidadı olmayan çocukları da okullara gitmeye zorlar; böylece, insan kabiliyetinin çeşitliliği arasında – akıl yürütme kapasitesi çok düşük, eğitime yatkın olmayan çocuklardan müteşekkil- normalin altında çok sayıda çocuğun bulunmasına yol açar. – Devletin her zaman her yerde yaptığı gibi- okullaşsınlar diye bu çocukları

zorlamak, bu çocukların doğalarına karşı işlenmiş ceza gerektiren bir suçtur. Sistematik konuları öğrenmek için kabiliyeti olmaksızın bu çocuklar, hem (okulda) oturmaktadırlar hem de eziyet çekmektedirler. Sistematik konuları öğrenme kabiliyetleri olmaksızın onlar ya başkaları öğrenirlerken otururlar ve ıztırap çekerler ya da parlak ve orta zekâlı öğrenciler öğrenmeleri için baskı altında olmalarına rağmen kendi gelişimleri yönünden büyük ölçüde kösteklenmelidirler. Her halükârda eğitim bu çocukların üzerinde bir etkiye sahip değildir. Onların hayatının büyük bir kısmı sırf devletin çıkardığı kararnameden dolayı boşa gitmektedir. Ömrün bu saatleri söz konusu öğrencilerin daha kolay bir şekilde öğrenebileceği basit, doğrudan deneyim çerçevesinde harcansaydı eğer, bu çocukların daha sağlıklı çocuklar ve sonuç olarak daha sağlıklı yetişkinler olacakları açıktır. Ama onları hayatlarının bir on yılını bir okulda geçirmek için zorlamak ve yine onlara ilgi duymadıkları veya hiçbir kabiliyetlerinin olmadığı bir sınıfta ders görmeleri konusunda baskı yapmak, onların bütün kişiliklerini eğip bükme anlamına gelir.

Aile veya Devlet?

Bütün bu tartışmalardaki temel mesele oldukça basittir: Çocuğun gözeticisi aile mi, yoksa devlet mi olacaktır? İnsan hayatının temel bir özelliği şudur: Yıllar boyunca çocuk görelî olarak acizdir; bu çocuğa verilen güçler oldukça geç olgunlaşmaktadır. Bu güçler tamamen gelişene kadar o, sorumlu bir birey olarak, her yönüyle kendisi için eylemde bulunamaz. Onun bir vesayet altında tutulması gerekir. Bu vesayet karmaşık ve zor bir görevdir. Yetişkinlere tamamen bağımlı ve tabî olunan doğumdan itibaren çocuk, bağımsız bir yetişkin statüsüne doğru yavaşça büyümek zorundadır. Sorun şudur: Bu büyüme kimin yönlendirmesi altındadır ve çocuk fiilen kimin “sahipliği”nde olmalıdır? Ailesinin mi, yoksa devletin mi? Bu meselede bunun bir üçüncüsü veya ortası yoktur. [Çocuğu] bu ikisinden biri kontrol etmelidir. Ama hiç kimse üçüncü bir tarafın çocuğu kontrol etme ve onu yetiştirme otoritesine sahip olduğunu ileri süremez.

İşlerin doğal akışının çocuğun sorumluluğunu aileye vereceği aşikârdır. Aileler çocuklarının konuşmalarını sağlayan kişilerdir ve çocuk ailesiyle, herhangi bir insanın diğeriyle kurabileceği tarzda, en mahrem ilişkiler kurar. Aileler çocuğa karşı aile şefkat bağlarına sahiptir, bir birey olarak çocukta menfaatleri vardır ve onun ihtiyaçları ve kişiliğiyle ilgili ve bunlara aşına olma ihtimalleri en yüksek olanlardır. Sonuç olarak herkesin kendisine ve kendi ürünlerine sahip olduğu özgür bir topluma inanılıyorsa eğer, ailenin

en kıymetli ürünlerinden biri olan çocukları da onların sorumluluğu altında olduğu açıktır.

Çocuğun ailece “sahipliği”ne tek mantıklı alternatif, çocukluğundan itibaren onu devletin ailesinden alması ve tamamen kendi başına yetiştirmesidir. Özgürlüğe inanan birine bu, hakikaten çok korkunç bir adım gibi görülmelidir. İlk olarak, ailelerin hakları tamamen ihlal edilmelidir, sevdikleri meyveleri onlardan alınıp yabancıların iradesine teslim edilmelidir. İkincisi, çocukların hakları ihlal edilmelidir. Zira çocuk [bu yolla], onun kişiliği konusunda çok az duyarlı ve devletin sevgi yoksunu ellerine bırakılmış bir şekilde büyümektedir. Dahası –ve belki de en önemlisi- “eğitilmesi”, kabiliyetlerini tamamen geliştirmesi için herkes, kendi gelişimi için özgürlüğe ihtiyaç duyar. Yukarıda, şiddetten özgürlüğün bir insanın aklının ve kişiliğinin gelişmesi için hayati derecede önemli olduğunu görmüştük. Ama devlet? Devletin varlığı şiddete, zorlamaya dayanır. Aslına bakılırsa devleti diğer bireylerden ve gruplardan ayırt eden asıl özellik, onun yegâne (hukukî) şiddet kullanma gücüne sahip olmasıdır. Diğer bütün bireylerin ve örgütlerin aksine devlet, [ihlâlî halinde] hapisaneyeye girme ve elektrikli sandalyeye oturma riski olan, uyulması zorunlu kararname çıkarır. Çocuk, şiddet ve sınırlandırmaya dayanan bir kurumun kollarında büyümek zorunda kalacaktır. Bu türden bir himayenin altında ne tür bir barışçıl gelişme vuku bulabilecektir?

Ayrıca, devletin öğretim zorunlulukları konusunda tek tipliliği dikte etmesi kaçınılmazdır. Tep tiplilik, bürokratik alışkanlıklarla uyumlu ve uygulanmasının daha kolay olmasının yanı sıra kolektivizmin bireyciliği alt etmiş olduğu yerlerde neredeyse kaçınılmaz da olacaktır. Bireysel sahiplik ile hakların yerini çocukların kolektif devlet sahipliğinin almasıyla birlikte kolektif ilkenin öğretimde de hayata aktarılacağı aşikârdır. Her şeyden önce neyin öğretileceği meselesinde bizzat devlete itaat öğretisi belirleyici olacaktır. Zira istibdat, kendisinin tam gelişimi için özgürlüğe ihtiyaç duyan bir insanın ruhuna hiç de uygun değildir.

Bu yüzden despotizm ve diğer “düşünce kontrol” türlerine hürmet etmeyi telkin eden tekniklerin ortaya çıkması zorunludur. Kendiliğindenliğin ve farklılığın ve bağımsız insanların yerine pasif bir insan türü –devletin koyun gibi takipçileri- ortaya çıkacaktır. Zira bu insanlar, ancak mükemmel olmayan bir şekilde geliştirilmiş olacaklarından, yarı canlı varlıklar olacaklardır.

Hiç kimsenin bu türden canavarca önlemlere kafa yorduğu söylenemez. Komünist Rusya bile –özgürlüğü kaldırmak için başka hemen her şeyi yapmasına rağmen- “çocukların komünizmi”ni dikte edecek kadar ileri gitmedi. Bununla beraber, eğitimde devletçilerin mantıkî hedefi tam da bu noktadır.

Geçmişte de bugün de mesele gelip şuraya dayanmıştır: Ebeveyn kontrolüyle beraber özgür bir toplum mu yoksa devlet kontrolüyle beraber bir despotizm mi olacak? Devlet tecavüzü (el uzatması) ve kontrolü fikrinin mantıkî gelişmesini göreceğiz. Amerika, örneğin, esas itibariyle ya tamamıyla özel ya da hayırsever okullarından müteşekkil bir sistemle başladı. Daha sonra, 19. yüzyılda, kamusal eğitim kavramı sinsice değişti; herkesin kamusal okullara gitmeye zorlandığı bir noktaya gelindi ve özel okullar bölücü olmakla suçlandı. Sonuçta devlet insanlara ya çocukları kamu okullarına gitmeye zorlayarak ya da özel okullar için keyfî standartlar belirleyerek zorunlu eğitimi dayattı. Ebeveyn eğitimi hoş görülmedi. Bu yüzden devlet, çocuklarının üzerindeki kontrol için ebeveynlerle mücadele etmiştir.

Sadece artan devlet kontrolü doğrultusunda bir eğilim ortaya çıkmamış, aynı zamanda bunun etkileri siyasî hayata tatbik edilen kanun önünde eşitlik sistemiyle daha da artırılmıştır. Genel olarak eşitlik tutkusu artış göstermiştir. Sonuç, eşit muameleye layık görerek, her çocuğa diğer bütün çocuklar gibi eşit ilgi gösterme ve sınıflarda tam bir tek tiplilik dayatma eğilimi olmuştur. Önceleri bu, ortalama bir sınıf belirlemeyi beraberinde getirmişti. Ama ortalama sınıf, düşük zekâlılar için hayal kırıklığı yaratmıştır (zira bu öğrenciler, eşitlik ve demokrasi adına başka öğrencilerle aynı düzeyde tutulmak zorundadır). Yine bu sınıftaki eğitimi (zekâ düzeyi düşük olanlar da dikkate alınarak), olabildiğince en alt düzeyde belirlemek gerekmiştir.

Şunu göreceğiz: Devlet eğitimi kontrol etmeye başladığı için bunun en açık yansıması, bireyin her gün biraz daha fazla gelişmesinden ziyade eğitimin baskılanmasını ve engellenmesini teşvik edecek tarzda eylemde bulunmuş olmasıdır. Bu eğilim, zorlama, en düşük düzeyde zorla elde edilmiş eşitlik, konunun sulandırılması ve hatta bütün temel eğitimin terk edilmesi, öz-bağımsızlığın gelişmesinden ziyade devlete ve “grup”a sadakatin aşılması, entelektüel konuların küçümsenmesi olmuştur. Ve sonuç olarak bu, devletin itici gücüdür ve “dünyadaki bütün çocukların eğitimi”, okulu bireylerin oynadığı, gruplara uyum sağladığı, vs. bir “yaşam parçası” haline getirmekten müteşekkil “modern eğitim” amentüsünü izah eden devlete ait güç peykleridir/dayanaklarıdır. Diğer önlemler gibi bunun etkisi de akıl yürütmenin ve bireysel bağımsızlığın gelişmesine yönelik bir eğilimi baskılamak; (temel eğitimden ayrı olarak) ev ve arkadaşların “eğitsel” işlevini çeşitli yollarla gasp etmeye çalışmak ve “bütün çocukları” istenilen şekilde kalıba dökmeye çabalamaktır. Bu yüzden modern eğitim; hem [öğrencileri] en alt düzeyde eğitilebilir kabul ederek eğitimde eşitliği hayata aktarmak hem de mümkün olduğu kadar ev ve diğer etkilerin genel eğitsel rolünü gasp etmek için tüm kişiliği/şahsiyeti kalıba dökme pahasına temel eğitimin okul işlevlerini bir

kenara itmiştir. Çocukların tamamıyla devletin “müşterek malı” haline gelmesini kimse kabul etmeyeceği için Komünist Rusya’da bile, devlet kontrolünün daha sessizce ve sinsice sağlanmak zorunda kaldığı aşikârdır.

İnsan hayatının kutsallığına, özgür bir toplumda bireyin ilerlemesine ve gelişmesine meraklı biri için çocuklar üzerinde ebeveyn ve devlet kontrolü arasındaki tercih açıktır.

Şu halde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiler ne olursa olsun devlet müdahalesi olmamalı mıdır? Ebeveynlerin çocuk üzerine saldırdığını ve onu kötürüm bıraktığını varsayınız. Buna izin vermeli miyiz? Vermeyeceksek, sınırı nerede belirlemek zorundayız? Çizgi kolayca çekilebilir. Devlet, herkesi başka kimselerin saldırgan şiddetinden koruma işlevine sıkı sıkıya bağlı kalabilir. Bu, yetişkinleri kapsadığı gibi çocukları da kapsar. Zira çocuklar potansiyel yetişkinlerdir ve geleceğin özgür insanlarıdır. Sadece –bilgilenmeden ziyade- “eğitme”deki başarısızlık, herhangi bir müdahalenin gerekçesi değildir. Bu tür durumlardaki ayırım, Herbert Spencer tarafından kısa ve öz bir şekilde şöyle ortaya konulmuştur:

Çocukların hakları ihlal edilmiş olana kadar, bu türden [devlet] müdahalesinin bir gerekçesi gösterilemez. Ve bu haklar, onların eğitimlerinin [gerçekte, eğitimlerinin] göz ardı edilmesiyle ihlal edilmemektedir. Zira ...haklar olarak adlandırdığımız şeyler melekeleri kullanmaya yönelik genel özgürlüğün keyfi olarak belirlenmiş alt bölümlerinden ibarettir. Ve ancak bu özgürlüğü hakikaten azaltanlar –önceleri var olan canının istediği şeyleri takip etme gücünü yok edenler- hakların bir ihlali olarak adlandırılabilir. Şu halde bir çocuğun eğitimine ilgisiz kalan bir ebeveyn bunu yapmamaktadır. Melekelerini kullanma özgürlüğü kendi haline bırakılmaktadır. Eğitimi ihmal etme bir çocuktan yapabileceğini en iyi şekilde yapabilme özgürlüğünü bir şekilde elinden almaz. Ve bu özgürlük, eşitliğin talep ettiği her şeydir. ...Her saldırganlık –hatırlanacağı gibi hakların her türlü ihlalidir- zorunlu olarak aktiftir; bununla beraber, her ilgisizlik, dikkatsizlik, kusur zorunlu olarak pasif olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla bir ebeveyn görevini yanlış yerine getirmiş olsa bile bu, eşit özgürlük kanununun bir ihlali düzeyine erişmez ve bu yüzden devletin dikkati çekilemez.⁶

Çocuk Cemiyetleri

Zorunlu eğitime karşı –genellikle görmezden gelinen- bir başka güçlü iddia da şudur: Eğitim zorunluysa ve ebeveynler çocuklarını özel bir okula veya hocalaya göndermeye güç yetiremiyorlarsa ve [dolayısıyla] çocuklarını kendileri eğitmekten alıkonuluyorlarsa eğer, çocuklarını bir devlet okuluna göndermek zorundadırlar. Eğitimin genel olarak zorunlu olmasına ilişkin kanundan

6 Herbert Spencer, *Social Statics: The Conditions Essential to Human Happiness Specified, and the First of Them Developed* (New York: Robert Schalkenbach Foundation, 1970), s. 294. Veya bir ebeveyn ve toplumun diğer üyeleriyle ilgili olarak, başka bir yazarın bu meseleyi ifade ettiği gibi: “Arkadaşları onu kendi çocuğunu hesaba katmaya/geçindirmeye zorlayamayabilir. Ama bu kimselerin çocuğa saldırmaya zorla da olsa mani olunabilir. Onlar eylemlere engel olabilirler [ama] eylemlerin icrasını zorlayamazlar.” Clara Dixon Davidson, “Relations Between Parents and Children”, *Liberty*, 3 Eylül, 1892.

dolayı –başka türlü orada olamayacak- olanların çoğu devlet okulunda olacaktır. Kamu okulu, normal zekâlıların altında, eğitilemez çocukları ve ergen suçluların ve kabadayılardan çeşitli türlerini de ihtiva eder. Aksine ebeveyn çocuğunu bu türden kısır döngülerle irtibatlı olmaya zorlamak yerine resmî eğitim kurumuna göndermemeyi tercih edeceği için devlet güçleri –masum çocuklara sayısız kötü etkileri olsa da- çocuklarını devlet okuluna göndermeleri yönünde onları zorlayacaktır. Günün bir bölümünde ebeveynlerinin ilgisinden ve gözetiminden yoksun olan çocuk, kötü arkadaşlarla irtibat kurmaya zorlanacak ve belki de bu arkadaşları tarafından gençlik çetelerine katılmaya, madde bağımlılığına, vs. zorlanabilecektir.

Bunlar –hâlihazırdaki basının okuyucusu birinin bildiği gibi- abartılmış kötülükler değildir, aksine bireysel üstünlüğe ve farklılığa ilişkin müşterek nefret dikkate alınırca doğrudur: Bu iyidir; “hayat” hakkında öğrenmesi için her çocuğun zorlanmasına ve insanlığın en zayıf karakterli tipleriyle arkadaşlık etmeye mecbur edilmesine izin verelim! Potansiyel olarak daha iyi ve üstün bir çocuğa karşı kıskançlık ve düşmanlık, bu tavırdan belirdir. Ve [yine bu tavır] zorla [hayata aktarılmak istenen] eşitlik iddiasının ve üstün bireyselliğin birbiri ardına bastırılmasının asıl nedenini oluşturmaktadır.

Zorunlu Eğitim ve Özgür Eğitim

Reverend George Harris, (zorlamanın tesis edilmesinden sonra) tek tipliliği ve zorla eşitliği dayatan zorunlu eğitimin etkilerini şöyle tasvir etti:

Eğitim hâlihazırda Amerika ve diğer ülkelerde [1897] genellikle bu şekilde sunulmaktadır; hayalî şartları düşünmeksizin, bu fırsatla sağlanan eşitliğin ne kadar olduğunu görmek zor değildir... Herkese aynı süre verilir; herkes için aynı dersler öngörülür; herkese aynı öğretmenler atanır. Fırsat açık olmakla kalmaz; herkese zorla dikte edilir. Sosyalist bir program altında bile, herkesin, hâlihazırdaki kamu okulları sisteminden daha eşit olmaya ihtiyaç duyduğunu varsayan eğitim hizmeti sunan bir düzenleme hayal etmek zordur. Mr. Bellamy (o dönemin meşhur bir totaliter sosyalisti) bile MS 2.000 yılında 19. yüzyıllıklardan sonra modellenmiş okulları bulmaktadır. Okullar dışında her şey değiştirilmektedir... Elli sıranın arkasında neredeyse birbirine benzer şekilde elli erkek ve kız, herkes için öngörülmuş bir dersi dinlemek için oturtulmaktadır... Ama cebir, matematikte yeteneği olmayan bir çocuk için bir fırsat değildir... Hakikaten, görünürde fırsatlar neredeyse daha da eşit hale geldikçe gerçekte daha eşitsiz bir durum ortaya çıkar. Bir günde aynı öğretmenler tarafından aynı derslerin, üstelik de aynı süreyle elli kız ve erkeğe verilmesi durumunda çoğunluk neredeyse hiçbir fırsata sahip değildir. Parlak eğitimciler geriye itilirler... Zekâ düzeyi düşük eğitimciler [öğrencilerin] hız[zın]a yetişemezler... Ortalama eğitimciler kösteklenirler, zira daha parlak öğrenciler kendisine verilen ödevleri çok kolay bir şekilde bitirirler.⁷

1940'larda İngiliz yazar ve eleştirmen Herbert Read, zorunlu “millî eğitim sistemi”ne “psikolojik” itiraza dikkat çekerek insanın farklılığına vurgu yaptı:

⁷ Harris, *Inequality and Progress*, s. 42-43.

İnsanoğlu doğal olarak çeşitli türler şeklinde farklılaştırılmıştır ve bütün bu türlere baskı yapıp bir kalıba koymak kaçınılmaz olarak çarpıklıklara ve baskılamalara yol açar. Okullar, farklı yöntemleri takip eden, farklı mizaçlara ehemmiyet gösteren çok farklı türde olmalıdır. Totaliter bir devletin bile bu ilkeyi kabul etmesi gerektiği ileri sürülebilir. Oysa hakikat şudur: Farklılaştırma, belirli amaçlar için bireylerin kendiliğinden ve düzensiz birlikliklerinden oluşan organik bir süreçtir. Bölme ve ayırıştırmak, birleştirmek ve toplamakla aynı şey değildir. Bu ikisi zıt süreçlerdir. Bizim tahayyül etmiş olduğumuz doğal süreç olarak eğitimin bütün yapısı, bu yapıyı suni (yapay) hale getirmek istiyorsak eğer, paramparça olur.⁸

Büyük filozof Herbert Spencer, zorunlu eğitimde mündemîç despotizme işaret etti:

Bir hükümetin insanları eğitmesi gerektiğini söylemek ne anlama geliyor? İnsanlar niçin eğitilmelidir? Eğitim ne içindir? Açıkçası eğitimin amacı, insanları sosyal hayata uydurmak –onları iyi vatandaşlar yapmaktır-. İyi vatandaşların ne olduğunu kim belirlemektedir? Hükümet: Başka bir yargıç yoktur. Bu iyi vatandaşların nasıl yapılacağını kim belirlemektedir? Hükümet: Başka bir yargıç yoktur. Dolayısıyla önerme şuna dönüştürülebilir: Hükümet çocukları iyi vatandaşlık kalıbına dökmelidir... Hükümet, ilk olarak kendisine, iyi vatandaş kalıbına ilişkin belirgin bir kavramsallaştırmayı belirlemek zorundadır. Ve bunu yaparken bu kalıptan sonra vatandaşları üretmek için oldukça iyi hesaplanmış gibi gözükken bir disiplin sistemini özenle hazırlamalıdır. Bu disiplin sistemini en sonuna kadar hayata aktarmak zorunludur. Başka türlü yapılması durumunda söz konusu sistem, [iyi vatandaşa ilişkin] yargıda olması beklenenden farklı bir şey haline gelir ve bu yüzden yerine getirmekle yükümlü olduğu görevde başarısız olur.⁹

Bayan Isabel Paterson, zorunlu devlet eğitimi tiranlığını ve özgür özel eğitim seçeneğinin üstünlüğünü şöyle özetlemektedir:

Siyasî kontrol, ...doğası gereği, uzun vadede bir okul müfredatı çıkararak hem hakikatlere hem de fikirlere ilişkin önermelere karşı yasama faaliyetinde bulunmak zorundadır. En kesin ve orta-yakın konulabilir bilimsel bilgi gerçekten bazı noktalarda siyasî otoriteye hoş gelmeyecektir. Zira bu bilgi siyasî otoritenin ahmaklığını ve onun kötü etkilerini ortaya koyacaktır. Mantık sorgulamayla Rusya'daki "diyalektik materyalizm"ın son derece saçma oluşunu bir kimsenin göstermesine izin verilmeyecektir. Ve siyasî otorite eğitimi kontrol etmeye yetkin addedilirse eğer, bu bir ülkedeki kazanım/netice sayılmalıdır.

Eğitim materyalleri zorunlu olarak konular, dil ve bakış açıları bakımından seçilmiş materyallerdir. Öğretimin özel okullar tarafından yerine getirildiği yerlerde, farklı okullarda hatırı sayılır bir çeşitlilik olacaktır. Ebeveynler, teklif edilen müfredatça çocuklarına öğretilenin ne olması gerektiği konusunda yargıda bulunmak; şu halde, her bir ebeveyn objektif hakikatin öğretilmesi için uğraşmak zorundadır. Hiçbir yerde, zorunlu [eğitim] felsefesi olarak "devletin üstünlüğü"nü öğretmek için herhangi bir zorlama olmayacaktır. Ama siyasî olarak kontrol edilen her eğitim sistemi, er veya geç, -ister kralların ilâhî hakkı isterse "demokrasi"deki "halk iradesi" olarak- devlet üstünlüğü doktrinini telkin edecektir. Bu doktrin bir kez kabul edilmiş olduğunda; vatandaşın hayatı üzerinde siyasî gücün baskısını kırmak neredeyse insanüstü bir görev haline gelmektedir. [Zira artık] devlet [söz konusu] vatandaşın bedenine, mülkiyetine ve doğuştan gelen güçlerden müteşekkil zihnine sahip olmuştur. Ahtapot çok geçmeden zehrini bırakacaktır.

Vergi destekli, zorunlu eğitim sistemi totaliter devletin eksiksiz modelidir.¹⁰

8 Herbert Read, *The Education of Free Men* (London: Freedom Press, 1944), s. 27-28.

9 Spencer, *Social Statics*, s. 297.

10 Isabel Paterson, *The God of the Machine* (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1943), s. 271-272.

Burada, cari sistem içinde devletin ABD’de –başka bazı ülkelerdeki gibi- özel okulları hukukun dışında saymaksızın devlet üstünlüğünü özel okullara telkin etmek için bir yol bulmuş olduğunu eklemek zorundayız.

Minimum standartların sertifikalandırılmasını zorunlu hale getirerek devlet, sinsi bir şekilde de olsa, özel okullara etkin bir şekilde tahakküm etmekte ve gerçekte onları kamusal okul sisteminin uzantıları haline getirmektedir. Ancak zorunlu eğitimin ve mecburi standartların kaldırılması özel okulları özgürleştirecek ve onların bağımsız bir şekilde işlev görmesini mümkün kılacaktır.

Bayan Paterson, kısa ve öz bir şekilde zorunlu eğitim ve okuryazarlık sorununa şöyle değinmektedir:

Ama bazı çocuklar cahil (okumamış) mi olacak? Bazılarının bugün ve yine bazılarının geçmişte yapmış oldukları gibi, evet, bazı çocuklar cahil kalabilir. ABD, ancak yetişkin bir insan olunca okuma ve yazmayı öğrenmiş, bununla beraber evli olan ve kendi hayatını kazanan bir başkana sahip olmuştur. Hakikat şudur: Sırf okuryazarlık –en azından medeniyet açısından eğitimin kaçınılmaz bir parçası için temel anahtar olan- esasında yeterli bir eğitim değildir. Ama özgür bir toplumda cahil bir insan bu şekilde kalmayabilir. Ne var ki, okulların tümünden siyasî kontrolü altında medeniyet çerçevesinde daha ileri düzeyde bir eğitim, asla elde edilemez. Bu türden bir eğitim ancak, içinde bilginin gönüllü bir şekilde takip edildiği belirli bir zihin dünyasıyla mümkündür.

Ve Bayan Paterson, yaptığı eleştirilerine yönelik hakaretlere cevap verme eğiliminde olacak öğretmen ve öğretmenlere şunları söyler:

Bir kimsenin, çocuklarına öğretim yapmanız karşılığında para ödeyip onları isteyerek size emanet edeceklerini düşünüyor musunuz? Onlar niçin sizin paranıza zorla sahip olurlar ve zorla sizin öğrencilerinizi toplarlar?¹¹

Zorunlu eğitim sorununu dikkate almanın en iyi yollarından biri, diğer büyük eğitsel araç –gazete- alanı açısından neredeyse birebir analogiyle düşünmektir. Ulusal çapta bir kamusal gazeteler ağını kurmak için vergi mükelleflerinin parasını kullansın ve bütün insanları veya bütün çocukları zorlasın ve bu gazeteleri okusun diye –federal veya federe- devlete bir önerimiz olacak mıdır? Ayrıca, diğer bütün gazeteleri veyahut da hükümet komisyonunun çocukların okumasını düşündüğü “standartlar”a ulaşamamış bütün gazeteleri yasaklayan hükümetle ilgili ne düşüneceğiz? Böyle bir öneri Amerika’da genellikle korkuyla karşılanır ve nihayet bu, tam da hükümetin skolastik öğretim alanında tesis etmiş olduğu rejimin bir türüdür.

Zorunlu kamusal basın-yayın organları, temel basın özgürlüğünün bir ihlali olarak telâkki edilecektir. Oysa skolastik eğitim, en azından, basın özgürlüğü kadar önemli değil midir? Hem kamusal bilgilenme için medya hem de

¹¹ *Ibid*, s. 273-274; vurgu orijinaldir.

özgür inceleme ve hakikatin araştırılması için eğitim hayatı derece önemli değil midir? Aşikâr olan şü ki, özgür eğitime baskı uygulanması özgür basına baskı uygulanmasından daha fazla korkuyla ele alınmalıdır. Zira burada çocukların şekillendirilmemiş (körpe) beyinleri söz konusudur.

Avrupa'da Zorunlu Eğitim

Zorunlu eğitimin gelişmesinin tarihi, çocuklar üzerindeki ebeveyn kontrolünün kendi namına devletçe gasp edilmesinin tarihidir, bireysel gelişiminin bastırılması için tek tipliliğin ve eşitliğin dayatılmasıdır ve çocuklar arasında akıl yürütme gücünün ve bağımsız düşüncenin tekâmülüne mani olmaya yönelik tekniklerin geliştirilmesidir.

Zorunlu Eğitimin Kökleri

Antik Yunan ve Roma'daki eğitimin statüsü üzerine uzun uzadıya durmamız gerekmez. Atinalılardaki orijinal zorunlu devlet eğitim pratiği, daha sonra gönüllü eğitime yol verdi. Diğer taraftan, Sparta'da modern totalitarizmin antik bir modeli olarak devlet, geniş bir askerî kamp gibi organize edildi ve çocuklar devlet tarafından alıkonuldu ve kışlalarda devlet sadakati idealine göre eğitildi. Sparta, zorunlu eğitimin tüm mantıkî neticesini kavramıştı: "Bütün çocuklar" üzerinde mutlak devlet kontrolü; tek tiplilik ve devlet emirleri karşısında pasif itaatten ibaret eğitim. Bu sistemin en önemli sonucu, Platon'un idealine malzeme sağlamasıydı; bu ideal, Platon'un *Cumhuriyet* ve *Kanunlar* adlı eserlerinde belirlediği ideal devletin temelini oluşturdu. Platon'un "ütopya"sı daha sonraki yıllardaki despotizmlerin ilk modeliydi –[onun ütopyasında] zorunlu eğitime ve itaate vurgu yapıldı, özel mülkiyetin de olmadığı elit "muhafızlar" arasında çocuklardan müteşekkil "komünizm" vardı ve yalan söyleme devletin insanların kafasını yıkarken kullandığı uygun bir araç olarak telâkki edildi.

Orta Çağlarda Avrupa'da zorunlu devlet eğitimi sorunu kendini tekrar göstermedi. Eğitim kilise okullarında ve üniversitelerde, özel okullarda ve meslek eğitimi için özel okullarda yerine getirildi. Zorunlu devlet eğitimi için ilk modern hareket doğrudan doğruya Reform'dan neşet etti. İlk tazyik Martin Luther'di. Luther sürekli olarak topluluklara kamusal okullar açmak ve onların bu okullara katılımlarını zorunlu hale getirmek için çağrıda bulundu. 1524'te Alman yöneticilere yazdığı meşhur mektubunda Luther, devletçi sonuçlara ulaşmak için devletçi önermeler kullandı:

Sevgili yöneticiler... Kamu otoritelerinin insanları çocuklarının okula göndermeleri için yükümlülük altında olduklarını iddia ediyorum. Hükümet bu vatandaşları, mızrak ve tüfek taşımak ve siper

kazmak ve savaş zamanındaki diğer askerî yükümlülükleri yerine getirmek için askerlik hizmetine uygun olacak şekilde zorlayabilirse eğer, çocuklarını okula göndermek için bu vatandaşları zorlamaya da o kadar hakkı vardır. Zira bu durumda bizler, amacı, şehirlerimizi ve bu şehirlerin güçlü insanlarından müteşekkil beylikleri gizlice helak etmek olan şeytanla savaşıyoruz.¹²

Bu manevî savaşta Luther, tabii ki boş duran “şeytan”dan ve ona karşı savaştan söz etmiyordu. Ona göre savaş çok sahici bir savaştı.

Luther’in teşviklerinin bir sonucu olarak Gotha Alman devleti 1524’te ilk kamusal okulları kurdu ve 1527’de onu Thurungia takip etti. Luther bizzat, daha sonra esas itibariyle Alman Protestan devletlerin çoğu için devlet eğitim sistemi haline gelen Saksonya Okul Planı’nı oluşturdu. Bu plan ilk olarak 1528’de Saksonya’da, her kasaba ve köyde devlet okulları kuran ve Luther’in önemli havarisi Melancton tarafından kaleme alınan bir fermanla uygulamaya sokuldu. Modern dünyadaki ilk zorunlu devlet sistemini 1559’da Württemberg seçmeni (*elector*)¹³ Duke Christopher kurdu. Bu okula devam zorunluymuştu, devam kayıtları tutuldu ve okuldan kaytaranlara cezalar kesildi. Diğer Alman devletleri çok geçmeden bu örneği takip ettiler.

Luther’in zorunlu devlet eğitimi çağrısının arkasındaki ruh neydi? Ortak kanaat şudur: Bu çağrı, Reformcuların demokratik ruhunu ve herkese İncil’i okutma arzusunu yansıttı. Varsayım şudur: Onlar, herkesi kendi kendine İncil’i yorumlamaya teşvik etmek istediler.¹⁴ Gerçek tam tersidir. Reformcular, her şeyden önce “şeytan” ve onun görevlilerine karşı etkili “savaş”ta vazgeçilmez bir yardımcı olarak kendi özgün dinî fikirlerini bütün insanlara aşılamanın bir aracı olsun diye zorunlu eğitime kendilerini adadılar. Luther için şeytanın yardımcıları çok sayıda fırkadan oluşuyordu: [Şeytanın yanında] sadece Yahudiler ve Katolikler yoktu; diğer bütün Protestan mezhepler de vardı. Luther’in siyasî ideali, Lutherci ilkeler ve papazların rehberliğiyle mutlak devletti. Temel ilke şuydu: Luther tarafından yorumlanan İncil, bütün şeylerdeki yegâne rehberdi. Luther, Musevî düsturun sahte peygamberlerini ölüm cezasıyla ödüllendirdiğini ve Tanrının iradesini uygulamanın devletin görevi olduğunu ileri sürdü. Devletin görevi, Lutherci Kilisenin dinine geri dönmesi için aforoz ettikleri kimselere baskı yapmaktır. Lutherci Kilisenin dışında bir kurtuluş yoktur. Ve devletin görevi, sadece herkesi Lutherci olmaya zorlamak değildir; aynı zamanda, bu onun yegâne görevidir. Büyük tarihçi Lord Acton, Luther’i şöyle anlatır:

12 Aktaran, William Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*, 1896.

13 Kutsal Roma İmparatorluğu’nun imparatorunu seçmek için yetkilendirilmiş Alman prenslerinden biri, ç.n.

14 Örneğin, krş. Lawrence A. Cremin, *The American Common School: An Historic Conception* (New York: Teachers College, Columbia University, 1951), s. 84.

Dinin savunulması sadece kamu gücünün görevi olmakla kalmadı, aksine, onun varlık sebebi haline geldi. Devletin işi, [Lutherci] Kilisenin dışında kalanların zorlanmasından ibaretti.¹⁵

Luther, hiçbir güdünün (*motivation*) veya tahrikin devlete karşı bir isyana haklı çıkaramayacağından hareketle, pasif itaatın teorisine vurgu yaptı. 1530'da şunu söyledi: "Günahtan ıztırap çekmek bir Hıristiyanın görevidir. Ve yeminin çiğnenmesi veya görevin ihmal edilmesi imparatoru, tebaasının ona koşulsuz itaat etmesi yönünde sahip olduğu hakkından mahrum edebirdi." Bu yolla Luther, Lutherciliği kendi hâkimiyet alanlarında kabul etmesi ve zorlaması için prensleri ikna etmeyi umuyordu. O, Lutherciliğe geçmeyi reddeden insanlara karşı devlet gücünün son derece sert bir şekilde kullanılması gerektiğini açıkça ifade edecek kadar hoşgörüsüzdü. Yine Luther, bütün suçların çok gaddar bir şekilde cezalandırılmasını gerekli görüyordu. Bu gaddarlığın temel amacı tabiatıyla esas suça, Lutherciliği kabul etmeyi reddetmeye karşı olmalıydı. Devlet günahı yok etmeli ve sapkınlığa ve sapkınlara hoşgörü göstermemeliydi. "Zira hiçbir seküler prens, aksi doktrinlerin tavsiye edilmesiyle tebaasının bölünmesine izin veremez."

Özetle: "Sapkınlarla tartışılmamalı, aksine hiç duymamış gibi yapılarak mahkûm edilmelidir ve onlar ateşten ölmelidirler."

Batılı dünyadaki ilk zorunlu devlet okulu sisteminin arkasındaki itici gücün amacı ve sistemi canlandırmak olan ruh buydu. Almanya'da zorunlu devlet okullarının itici gücü olmak bakımından Luther'in ilk yardımcısı, despotan daha az ateşli olmayan Melanchthon'du.

Melanchthon, sabırla, [insanlara] bütün mezheplerin kılıçlarını kınlarına koymasına ve yeni dinî fikirler icat eden birinin ölümüyle cezalandırılması gerektiğini öğretti. Bu ceza, Protestan öğretilerindeki -küçük de olsa- herhangi bir değişikliğe karşı icra edilmek zorundadır. Lutercilerden başka herkese -Katoliklere, Anabaptistlere, Servetlilere, Swinglilere, vs.- son derece sert bir şekilde eziyet edilmeliydi.

Batının -özellikle de Almanya'nın- siyasî ve eğitsel hayatı üzerindeki Lutherci etki müthiş olmuştur. Luther zorunlu okullaşmanın ilk destekçisiydi ve onun plânları ilk Alman okulları için bir kalıptı. Dahası o, Luthercilere devlete itaat ve bütün muhaliflerin eziyet görmesi ideallerini telkin etti. Acton'un belirttiği gibi Luther, "siyasî bağlılık karakteri ve o tarihten bugüne muhafaza edilmiş olan devlete pasif itaat alışkanlığı eğilimine hayran kaldı".¹⁶ Bir

¹⁵ Krş. John, Lord Acton, "The Protestant Theory of Persecution", *Essays on Freedom and Power* (Glencoe, Ill.: The Free Press, 1948), s. 88-127.

¹⁶ *Ibid.*, s. 94.

takipçisinin Luther'in siyaset ve zorunlu eğitim üzerindeki etkisine dair kısa ama öz değerlendirmesi şöyledir:

Luther'in 1524'teki bildirisinin sürekli ve olumlu değeri, ulusal din ile bireyin ve devletin eğitsel görevleri arasında Protestan Almanya için tesis ettiği takdis edilmiş derneklerdeki gibi doğrudan etkilerinden anlaşılır. Bu sayede sağlıklı kamuoyunun oluşturulması, şüphesiz, okula devamin zorunlu olması ilkesinin Prusya'da İngiltere'dekinden daha kolayca kabul edilmesini mümkün kıldı.¹⁷

Luther'in dışında, modern dünyada zorunlu eğitimin kabul edilmesine yönelik diğer önemli etki de bir başka büyük Reformcu, John Calvin'di. Calvin, Savoy Dükü'ne ve Katolik Kilisesi'ne karşı başarılı bir şekilde ayaklandıkları zaman 1536'da Cenevre kasabasına gitti ve 1564 yılına kadar görevde kalacağı baş papazlık ve kent yöneticisi olarak atandı. Calvin, Cenevre'de devamlılığın zorunlu olduğu çok sayıda kamu okulu kurdu. Calvin'in devlet okul sistemini kurmasına ilham kaynağı olan ruh neydi? Bu ruh, Kalvinizmin mesajının [çocukların beyinlerine] aşılması ve kurmuş olduğu teokratik despotizme itaatti. Calvin, siyasî diktatörlük ve din öğretmenliğini kendisinde birleştirdi. Calvin için kendi doktrini ve onun hâkimiyeti dışında hiçbir şeyin önemi yoktu; özgürlük veya hak önemli değildi. Calvin'in doktrini, Kalvinizmin devletin sonu ve amacı olduğunu ve bunun doktrinin saflığını sürdürmeyi ve insanların davranışları konusunda tam bir sertliği de ihtiva ettiğini kabul etti. Yeryüzünde sadece (en başında Calvin'in bulunduğu) küçük bir azınlık [İmparatoru seçme yetkisine sahip, ç.n.] "seçmen"dir ve kalanı, tebaaya Calvinci inancı dikte eden fatihlerle, kılıç zoruyla hizaya getirilmesi gereken günahkârlar yığıdır. Calvin, bütün sapkınların öldürülmesini tasvip etmedi. Katolikler ile Yahudilerin yaşamasına izin verilecekti. Ama Kalvincilerden başka bütün Protestanlar öldürülmeliydi. Bununla birlikte bazı durumlarda Calvin, bu tavrını değiştirdi ve Katoliklerin de şiddetli bir şekilde cezalandırılmasını destekledi.

Calvin de, hükümetin biçimini dikkate almaksızın yöneticilere itaat ödününü savunma konusunda hoşgörüsüzdü. Hükümet ilâhî yaptırıma sahipti ve Kalvinci olduğu sürece protesto edilmeyi hak etmeksizin herhangi bir yolu takip edebilirdi. Bir taraftan, bütün sapkınlar öldürülmek zorundaydı; diğer taraftan da, aynı cezalandırma bu cezalandırmayı inkâr edenlere kadar yaygınlaştırılmıyordu. Beza gibi Calvin'in lider inzibatları, sapkınların yok edilmesini teşvik etmede en az Calvin kadar çöşkulydu.

Calvin'in Batılı dünya üzerindeki etkisi, Luther'inkinden daha büyüktü. Zira özenli propaganda çalışmalarıyla birlikte Calvin, Cenevre'yi kendi ilkelereinin geniş çapta yayılımının Avrupa'daki merkezi haline getirdi. Avrupa'nın

17 A.E. Twentyman, "Education; Germany", *Encyclopedia Britannica*, 14. Baskı, 7. Cilt, s. 999-1000.

her yerinden insanlar Calvin'in ilkelerini çalışmaya geldiler. Okullar onun dinî risalelerini okudular. Ve netice, Avrupa ölçeğinde Kalvinist etkiydi.

Kalvinistler Avrupa'nın her yerinde etkili hale geldikleri için zorunlu devlet okullarının kurulması için propaganda yaptılar.¹⁸ 1560'ta Fransız Kalvinistler (Hugenotlar), evrensel zorunlu eğitimin kurulmasını isteyerek krala bir muhtıra verdiler ama başarısız oldular. Bununla birlikte 1571'de Kalvinci etkinin altındaki Navarre Malikânelerinin Kraliçesi Jeanne d'Albret, Fransa'nın bu bölümünde ilkokulu zorunlu hale getirdi. Kalvinci Hollanda, 1609'da zorunlu kamu okullarını kurdu.

Kendi Presbiteryen Kilisesi için İskoçya'yı fetheden John Knox, Calvin'in ilkelerinin pek çoğuna kendi başına ulaşmış olsa da, bir Kalvinistti. Knox, Kalvinci çizgide Kilise açtı ve Katolikler için ölüm cezası talep etti. Knox, 1560'larda İskoçya'da evrensel zorunlu eğitime geçmeye çabaladı ama bu çabasında başarısız oldu. O, her İskoç kasabasında kamu okullarını gerekli gören *Terbiye Kitabı*'nda kendisini bu amaca adadı.

Kalvinci geleneğin daha uzun vadeli etkilerinden biri, bu geleneğin Amerikan eğitim tarihi üzerindeki etkisidir. Kalvinci etki, İngiliz Püritenler arasında güçlüydü ve New England'da kamusal okulları ve zorunlu eğitimi resmen başlatan Püriten etkiydi. Buradan başlayan etki, en sonunda, bütün ABD'yi kapladı. Amerikan zorunlu eğitim tarihi daha sonra ele alınacaktır.

Prusya

Avrupa'daki en meşhur despotik devletin –Prusya'nın- zorunlu millî eğitim sistemine ilk kez sahip olan devlet olmasıyla, [yukarıda] görmüş olduğumuz gibi, [bunu yaparkenki] ilham kaynağının Luther ve onun devlet istibdadına itaat doktrini olması, hiç de tesadüf değildir. Bay Twentyman'ın belirtmiş olduğu gibi: “Eğitimde devlet müdahalesi, Prusya devletinin yükselişiyile neredeyse at başı gidiyordu.”

Alman eğitimi, diğer Alman kurumlarının ve medeniyetinin önemli bir bölümü gibi, 17. yüzyılın ilk çeyreğindeki Otuz Yıl Savaşlarıyla tamamen kesintiye uğratıldı. Bununla birlikte çatışmanın sonunda çeşitli federe devletler (eyaletler), para ve çocukların hapse atılması cezalarıyla okula gitmeyi zorunlu hale getiren bir noktaya geldiler. İlk adım, 1643'te Gotha'da atıldı. Onu Heildesheim (1663), Prusya (1669), Calemborg (1681) gibi devletler takip ettiler.¹⁹

18 Krş. Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*.

19 Krş. Howard C. Barnard, *National Education in Europe* (New York, 1854).

Prusya devleti iktidarda ve ilk kral I. Frederick William'ın liderliğiyle 18. yüzyılın başlarında hâkimiyet ve monarşik mutlakiyet erdemleri bakımından yükselmeye başladı. William'ın ilk önlemlerinden biri, Avrupa'nın her tarafında meşhur hale gelen katı disiplin altında Prusya ordusunda oldukça önemli bir artışa gitmesiydi. Kamu idaresinde Kral Frederick William, daha sonra herkesin bildiği otokratik Prusya bürokrasisine dönüşen merkezileşen kamu hizmeti makinesini kurdu. Ticarî hayatta [ise] kral, ticaret ve işletmele-re zorla sınırlamalar, düzenlemeler ve sübvansiyonlar getirdi.

Avrupa'da ilk millî eğitim sistemi de olan Prusya zorunlu eğitim sisteminin propagandasını yapan Kral Frederick William'dı. William, 1717'de çocukların devlet okullarına zorla devam etmesini öngören bir kararname yayımladı ve bunu sonraki tarihlerde daha fazla okulun inşasını öngören kararnameler takip etti. Kralın kişisel tutumlarının hakikaten despotizm ve militarizmin katıksız destekçisi olmak şeklinde olduğunu söylemek belki uygun olur. Cailfon Hayes'in belirttiği gibi: "O, krallığına bir okul sınıfı olarak muamele etti ve ateşli bir okul müdürü gibi afacan tebaalarına acımasızca kırbaç vurdu."

Bu ilk örnekler, -devlet okullarına devam etme zorunluluğu ilkesini haretle savunan ve özellikle 1763 yılındaki *Landschulreglement*'ıyla yeni gelişen millî eğitimi kuran- William'ın oğlu Büyük Frederick tarafından daha ileri noktalara taşındı. Büyük Frederick'in canlandırdığı şeyin amacı neydi? Yine, "aydınlanmış" olduğu varsayılsa da bu amaç, mutlak despotizme duyulan tutkulu inançtı. "Prens", der Büyük Frederick, "idare ettiği millet açısından insanın bedenindeki baş gibidir; görmek, düşünmek ve bütün topluluk için eylemde bulunmak onun vazifesidir". Büyük Frederick, hassaten orduya bayılırdı, kamusal fonları keyfince ona harcadı ve bilhassa sürekli talim ve en sıkı disiplinle [askerleri] eğitti.

Modern Prusya despotizmi, Napolyon'un sebep olduğu çok kötü yenilginin doğrudan bir sonucu olarak ortaya çıktı. 1807'de Prusya milleti yeniden organize olmaya ve gelecekteki zaferler için kendisini hazırlamaya başladı. Kral III. Frederick William'ın yönetimi altında mutlak devlet hatırı sayılır ölçüde güçlendirildi. Onun meşhur bakanı von Stein, yarı dinî özel okulları kaldırarak ve bütün eğitimi doğrudan doğruya İçişleri Bakanlığının kontrolüne vererek işe başladı. 1810'da İçişleri Bakanlığı, devlet sınavlarını ve bütün öğretmenlerin sertifika almasını gerekli kılan bir kararname çıkardı. 1812 yılında okul bitirme sınavı, öğrencilerin devlet okulundan ayrılmasının zorunlu şartı olarak yeniden uygulamaya sokuldu ve ülkede ve kasabalarda okulların gözetlenmesi için bürokratlardan müteşekkil kapsamlı bir sistem kuruldu.

Yeniden organize edilen bu sistemin ilk olarak –“ilerlemeci eğitim”in ilk destekçilerinden biri olan- Pestalozzi’nin yeni eğitim felsefesini teşvik etmek için başlamış olması da hayli ilgi çekici bir durumdur.

Elbirliğiyle zorunlu eğitim sistemi yeniden canlandı ve ordunun –özelikle de evrensel zorunlu askerlik hizmeti kurumunun- önemli bir uzantısı haline geldi.

III. Frederick William, savaşlardan sonra reorganizasyona devam etti ve lise bitirme sınavlarını geçmeyi bütün memur ve üniversite öğrencisi adaylar ile eğitilmiş mesleklere başvuran gençler için zorunlu hale getirerek, zorunlu devlet okulu sistemini güçlendirdi. Bu yolla Prusya devleti, yeni yetişen bütün öğretmenler ile diğer meslek sahipleri üzerinde etkili bir kontrole sahip oldu.

Aşağıda, bu despotik Prusya sisteminin, burada tasvir ettiğimiz kamu okulları sistemini yasalaştıran ve onun genişlemesinin büyük ölçüde sorumlusu olan ABD’de önde gelen meslek eğitimcileri için ilham verici bir model oluşturduğunu detaylarıyla göreceğiz. Örneğin, kendi döneminin meşhur Amerikan eğitimcilerinden biri olan Calvin E. Stowe, Prusya sistemi üzerine bir rapor yazdı ve Amerika’da taklit edilmeye değer bir sistem olarak bu sisteme övgü yağdırdı.²⁰ Stowe Prusya’yı alkışladı. III. Frederick William’ın mutlak monarşisi altında olmasına rağmen Prusya, dünyadaki “en eğitilmiş” ülkeydi. Orada sadece ilk, orta, lise dereceleri veren, üniversite öncesi ve iş/işletme (*business*) öğrencileri için kamu okulları yoktu; aynı zamanda geleceğin devlet öğretmenlerinin eğitimine yönelik 1.700 öğretmen okulu vardı. Dahası, Prusya’da ailelerin çocuklarını okullara göndermelerini zorunlu hale getiren katı kanunlar vardı. Çocuklar 7 ilâ 14 yaşları arasında okula devam etmek zorundaydılar ve fizikî engellilik veya mutlak geri zekâlılık halleri hariç hiçbir mazeret kabul edilmiyordu. Okuldan kaytaran öğrencilerin aileleri uyarıldı ve en sonunda para cezasıyla veya hukukî ehliyetsizlikle cezalandırıldılar. Ve son çare olarak, çocuklar ebeveynlerinden koparıldılar ve yerel yönetimler tarafından eğitildi ve büyütüldüler. Dinî eğitim bölgenin diniyle uyumlu olacak şekilde okullarda verildi ama çocukların bunlara devam etmesi zorunlu kılınmadı. Diğer taraftan, bu durumda öğrencilerin evlerinde veya kiliseden dinî eğitim almaları zorunluymuştu. Ayrıca, eğitim bakanının bir Protestan olma mecburiyeti vardı.

²⁰ Calvin E. Stowe, *The Prussian System of Public Instruction and Its Applicability to the United States* (Cincinnati, 1836).

Özel okullara izin verilmeye başlandı ama bunların da aynen devlet okullarındaki eğitim standartlarına sahip olmaları zorunlu kılındı ve bu standartlar ve mezuniyet sınavı yükümlülükleriyle devlet, ülkedeki okulların hepsinin üzerinde kontrolünü dayatabildi.

Stowe, herkesin okula gitmesinin evrenselliğini ve tek tipliliğini güvence altına alan Prusya yöntemlerinin hayranlık verici olduğunu düşündü. Onun hayranlık duyduğu başka bir ilke, bu vesileyle, Prusya devletinin dile ilişkin tek tipliliği [de] dayatmasıydı. Stowe, ebeveynlerin çocuklarını millî dilin birleştirici etkisinden, “dolayısıyla onlara bu imkânları sağlayabilen devlete her hizmeti yapma gücünden” mahrum etme hakları olmadığını ileri sürdü.

Zorunlu devlet eğitimi sistemi devletin elinde belirli dilleri dayatmak ve sınırları içindeki çeşitli ulusal ve dilsel (*linguistic*) grupların dillerini tahrip etmek için korkunç bir silah olarak kullanılmıştır. Bu, orta ve doğu Avrupa’ya özgü bir sorundu. Hükümran devlet kendi resmî dilini ve kültürünü farklı dillere ve kendine has kültürlerle sahip vatandaşlarına dikte etmektedir ve netice hadsiz hesapsız öfke olmuştur. Eğitim gönüllü olsaydı eğer, bu türden bir sorun ortaya çıkmazdı. Zorunlu eğitimin bu boyutunun önemli iktisatçı Ludvig von Mises tarafından şöyle vurgulanmıştır:

Zorunlu özelleştirme (denationalization) ve asimilasyonun temel aracı eğitimidir... Dil bakımından karışık topraklarda eğitim, vatandaşlarının dilsel bağlılığını değiştirmeye kararlı hükümetlerin elinde korkunç bir silaha dönüştü. Hayırseverler (philanthropists) ve eğitime kendisini adanmış pedagoğlar, bu kurumdan dolayı ortaya çıkacak düşmanlık ve gücenme dalgalarını öngörmediler.²¹

Prusya eğitim sistemi, bir ulus devlet olarak Almanya’nın kurulması üzerine Almanya’nın geri kalanına da genişletildi. Ayrıca, 1872’de çıkarılan bir kararname, Katolik Kilisesi tarafından muhtemel saldırılara karşı okullar üzerindeki mutlak devlet kontrolünü güçlendirdi. Alman zorunlu eğitimine hayat veren ruh, en iyi, aşağıdaki övgü dolu çalışmada ifade edildi:

Alman eğitiminin ilk temeli onun ulusal bir ilkeye dayandırılmasıdır. Kültür, Alman ulusunun önemli bir sermayesidir... Alman eğitiminin temel özelliği şudur: Devlete eğitimidir, devlet için eğitimidir, devlet tarafından eğitimidir. Volkshule, ulusal birliği amaçlayan bir ulusal ilkenin doğrudan bir sonucudur. Devlet, görünürde yüksek gayedir.²²

Zorunlu eğitim sistemlerinin en erken ve en önemli girişimlerinin (Prusya ve Almanya’daki gelişmelerin) rotasına ilişkin başka bir gösterge, Birinci Dünya Savaşında resmî Alman pozisyonunu belirleyen öncü Alman profesörlerin yazdığı denemelerden müteşekkil bir kitapta ortaya konuldu.²³ Bu kitap-

21 Ludwig von Mises, *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War* (Spring Hills, Penn.: [1944] Libertarian Press, 1985), s. 82-83.

22 Franz de Hovre, *German and English Education, A Comparative Study* (London: Constable, 1917).

23 *Modern Germany, In Relation to the Great War*, (Çev.) W. W. Whitlock, (New York, 1916).

da Ernst Troeltsch, Almanya'yı büyük ölçüde orduya ve monarşiye bağlı, esas itibariyle askerî bir ulus olarak tanımladı. Eğitime gelince:

Okul organizasyonu ordunununki paraleldir, kamu okulu halk ordusuna denktir. İkincisi de birincisi gibi Napolyon'a mukavemet çerçevesinde gelişen Alman devletinin ilk önemli yükselişi esnasında ortaya çıkarıldı. Fichte Alman devletinin yeniden diriltilmesinin yolları ve yöntemlerini dikkate aldığı zaman, ülke Napolyon'un boyunduruğu altında inlerken, Pestalozzi tarafından belirlenen doğrultuda ulusal ilkokulların oluşturulmasıyla insan kitlelerine Alman kültürünün nüfuz ettirilmesini/aşılmasını önerdi. Bu program, farklı Alman devletlerince zaten benimsenmişti ve geçen yüzyıl boyunca kapsamlı bir eğitim sistemine doğru geliştirilmişti. Bahse konu sistem, Alman ruhunun gerçek oluşturucu (formative) göstergesi haline gelmiştir. Bu okul sisteminde Fichte'nin niyet ettiği gibi demokratik ve sosyalist bir unsur vardı.²⁴

Fransa

Zorunlu askerlik hizmeti gibi Fransa'daki genel/evrensel (*universal*) zorunlu eğitim [de] Fransız Devrimi'yle başlatıldı. 1791 devrimci Fransız Anayasası, herkes için zorunlu ilkokul eğitimini emretti. Hükümet, ilk başlarda bu ilkelere hayata aktarılması için pek bir şey yapamadı ama elinden gelenin en iyisini yapmak için uğraştı. 1793'te Kongre (*Convention*), Fransızcanın "tek ve bölünemez cumhuriyet" in yegâne dili olması gerektiğini belirledi. Kapsamlı bir devlet eğitimini oluşturan Napolyon'un gelişine kadar çok az şey yapıldı. İster kamusal isterse görünürde özel olsun; bütün okullar, ulusal hükümetin katı kontrolüne tabiydiler. Bütün sisteme hâkim olan, baştan başa Fransız eğitim sistemindeki tek tipliliği ve kontrolü garanti altına almak için kurulan "Fransa Üniversitesi"ydi. Üniversitenin tepe görevlileri Napolyon tarafından atandılar ve hiç kimse bu resmî üniversite tarafından lisans verilmedikçe yeni bir okul açamıyor ve açıkça eğitim yapamıyordu. Bu yüzden 1806'da Napolyon, devlet için eğitim tekeli garanti altına alan bir kanun çıkardı. Kamu okullarının öğretmenleri, devlet tarafından işletilen normal bir okul sayesinde yönlendirilmeliydi. Bütün bu okullar devletin tepesine sadakat ve üniversite kanunlarına itaat ilkelerini öğretmelerini esas alacak şekilde yönetildi. Kaynak yokluğundan dolayı kamu okulları sistemi o dönemde herkese dayatılmadı. Napolyon döneminin sonunda Fransız çocuklarının neredeyse yarısına yakını kamusal okullara devam ediyordu; çocukların kalanlarının büyük bir kısmı ise Katolik okullarına gidiyorlardı. Bununla beraber özel okullar artık devletin düzenlemesi altındaydı ve yöneticilerin adına vatanseverliği öğretmeye zorlanıyorlardı.

Restorasyon'la birlikte Napolyoncu sistem yürürlükten kaldırıldı ve Fransa'daki eğitim büyük ölçüde bir Katolik Kilisesi işi haline geldi. Bununla bir-

²⁴ Ernest Troeltsch, "The Spirit of German Kultur", *Modern Germany*, s. 72-73. Ayrıca bkz. Alexander H. Clay, *Compulsory Continuation Schools in Germany* (London, 1910).

likte, 1830 devriminden sonra Bakan Guizot, 1833 kanunıyla devlet gücünü yenilemeye başladı. Okula devam zorunlu hale getirildi. Ve özel okullar, bütün eğitim kurumlarının “iç ve sosyal barış”ı öğretmesi zorunludur şeklindeki önemli gereklilik hariç, hiçbir şeye el sürülmeden bırakıldı. Diğer taraftan, özel okullar için tam özgürlük, 1850’de Louis Napolyon tarafından geçirilen Falloux Kanunu’yla gözden geçirildi.

Şu halde Devrim ve Napolyon dönemleri hariç Fransız eğitimi, 19. yüzyılın son bölümüne kadar özgür kaldı. Prusyacı zorlama ve mutlakiyetin [Prusya’nın] Napolyon tarafından mağlup edilmesinden dolayı ivme kazanmış olması gibi; Fransız zorlama ve dayatması da ilhamını 1871’deki Prusya’nın Fransa karşısındaki zaferinden aldı. Prusya zaferleri Prusya ordusunun ve Prusya okul yöneticilerinin zaferleri olarak telâkki edildi ve rövanş duygusuyla hareket eden Fransa, kendi kurumlarını Prusyalılaştırmaya girişti. 1882 ve 1889 kanunlarıyla Prusya modeli üzerine genel/evrensel askerlik mecburî hizmetini başlattı.

Yeni politikada lider Bakan Jules Ferry’di. Ferry, saldırgan emperyalizm ve kolonici fetihten müteşekkil yeni bir politikanın esas destekleyicisiydi. Kuzey Afrika’da, Aşağı Afrika’da ve Indochina [Hint Çin’inde, ç.n.]’da saldırganlıklar gerçekleştirildi.

Zorunlu eğitim talepleri askerî *rövanş* amacından neşet etti. Önemli siyasetçi Gambetta’nın belirttiği gibi: “Prusyalı okul idarecileri son savaşı kazandılar ve Fransız okul idarecileri bir sonrakini kazanmalıdırlar.” Bu amaç doğrultusunda bir talep/yaygara, her Fransız çocuğuna kadar ulaşan ve vatandaşlık eğitimine yönelik bir okul sistemini ortaya çıkardı. Ayrıca, zorunlu eğitime yönelik talepler vardı; böylece her Fransız vatandaşına cumhuriyetçilik aşılacak ve monarşinin restorasyonunun cazibelerine karşı bağışıklık kazandırılacaktır. Sonuç olarak Ferry, 1881 ve 1882’deki bir dizi kanunla, Fransız eğitimi zorunlu hale getirdi. Özel okullar görünürde özgür bırakıldılar ama gerçekte Cizvit tarikatının zorunlu tasfiyesini ve büyük ölçüde onun Fransa’dan çıkarılmasıyla sınırlandırıldı. Fransa’daki özel okulların pek çoğu Cizvitler tarafından işletilmişti. Dahası, kanunlar, şeklî olarak devlet tarafından “yetkilendirilmiş” çok sayıda kiliseye ait tarikatı ortadan kaldırdı ve onların üyelerini okulları idare etmekten men etti. Bazı okullarda devam, 6 ilâ 13 yaş arasında bütün çocuklar için zorunluymuştu.

Yeni rejimin etkisi özel okulların üzerinde tamamıyla hâkimiyet kurmaktı. Zira Katolik karşıtı kanunlardan etkilenmeyen bu okullar “özel okullar bakandan bir lisans almaksızın kurulamazlar ve basit bir bakanlık emriyle

kapatılamazlar”²⁵ şeklindeki kararnameyle varlığını sürdürmek zorundaydı. Özel ortaokullar, Walleck-Rousseau ve Fransa’daki ortaokullar tarafından ciddi bir şekilde zayıflatıldı.

Diğer Ülkeler

Avrupa’nın diğer ülkelerindeki zorunlu eğitimin hikâyesi, bunların pek çoğunda ilaveten gündeme gelen zorunlu diller meselesiyle birlikte, neredeyse aynıdır. Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, sadece Almancayla tek tip, merkezîyetçi mutlak bir monarşi için uğraştı. Buna karşın imparatorluğun Macar tarafı kendi azınlık uluslarının Macarca konuşması ve kendi sınırları içinde Macarcanın dışındaki bütün dillerin kaldırılması için çabaladı. İspanya, kendi zorunlu eğitim kanunlarını Katalan dilinin bastırılması ve Kastilcenin dayatılması için kullanmıştır. İsviçre, Anayasasına yerleştirilmiş zorunlu eğitim sistemine sahiptir. Genel olarak Avrupa’daki her ülke, Belçika hariç, 1900’e kadar zorunlu eğitime geçmiştir. Belçika, zorunlu eğitimi 1920’de kabul etti.²⁶

Herbert Spencer’a göre Çin, zorunlu eğitim fikrini mantıkî sonuçlarına kadar takip etti:

Orada hükümet, okunması gereken çalışmalardan müteşekkil bir okuma listesi yayımlanır. Ve yüksek erdeme itaati dikkate alarak, ancak despotizme dost olmaya izin verir. Yeniliğin huzursuz edici etkilerinden korkarak öğrenilmesi gereken hiçbir şeye izin vermez ama kendisinden çıkan/kendisinin önyak olduğu şeye izin verir. Kalıp vatandaşlar üretme amacıyla bütün davranışlar üzerinde sıkı bir disiplini gerekli kılar. “Oldukça titizlikle belirlenmiş oturma, kalkma, yürüme, konuşma, selamlama kuralları” vardır.²⁷

Zorunlu devlet eğitimine ilişkin imparatorluk Japonya’sının sistemini detaylı bir şekilde ele almak gereksizdir. Zira bu sistem, modern “ilerlemeci” eğitimle pek çok benzerlik gösterir. Lafcadio Hearn’ün gözlemlediği gibi:

Amaç asla bağımsız eylem için bireyin eğitilmesi olmamış, aksine, işbirliğine dayalı eylem için bireyin eğitilmesi olmuştur... Bizler arasındaki sınırlama çocuklukla başlar ve yavaş yavaş gevşer [bu, akletme güçlerini geliştirdiği için çocuk açısından en iyisi olacak ve çocuğa daha fazla özgürlük ve daha az rehberlik sağlayabilecektir]; Uzak Doğu eğitiminde sınırlama daha sonra başlar ve ileriki yıllarda yavaş yavaş artar/sıkılaştır... [Üstelik bu sınırlandırma] sadece okul hayatı döneminde değil aksine bu dönemin hatırı sayılır ölçüde ötesine de taşar; bir Japon çocuk, Batılı çocuklara izin verileden daha fazla özgürlüğün keyfini çıkarır... Çocuğa istediğini yapmasına izin verilir... Okulda disiplin başlar... ama kamusal ihtarın ötesinde cezalandırma yoktur. Her ne şekilde olursa olsun sınırlandırma çocuğa esas itibariyle sınıfının ortak fikriyle dayatılır ve kabiliyetli bir öğretmen, bu fikri yönlendirebilir... Yöneten güç her zaman sınıf fikridir... Sınırlandırma her durumda bir kimsenin üzerindeki çok sayıda kimsenin kuralıdır ve ürkütücüdür.

25 Herbert Spencer, *Social Statics* (New York: Robert Schalkenbach Foundation, 1970), s. 297.

26 Bu yüzyılın başında Avrupa’daki her bir ülkede zorunlu eğitim kanunlarının detaylı bir tablosu için bkz. *London Board of Education, Statement as to the Age at Which Compulsory Education Begins in Certain Foreign Countries* (London, 1906). Bu ülkelerin büyük çoğunluğunda 6 veya 7 yaşından 14 yaşına kadar zorunlu eğitim vardı.

27 Spencer, *op. cit.*, s. 297-298.

Telkin edilen ruh her zaman topluluğa karşı bireyin sakinmasıdır ve bireysel bağımsızlığın ezilmesidir. Yetişkinlik döneminde devlet düzenlemesinin ayrıntılarından bir sapma, derhal ve şiddetli bir şekilde cezalandırılır.²⁸

İngiltere

Gönüllülük geleneğinin en güçlü olduğu yer İngiltere'ydi. O kadar ki, 19. yüzyılın sonuna kadar İngiltere'de ne zorunlu eğitim ne de kamusal bir eğitim sistemi vardı. 1830'ların öncesinde devlet, eğitime hiç karışmadı. 1833 sonrasında devlet, özel okullardaki fakirlerin eğitimini dolaylı olarak desteklemek için sürekli artan oranda yardım yapmaya başladı. Bu kesinlikle insansaverlikti ve bu politikada zorlamanın bir izine rastlanmıyordu. Sonuçta zorlama İngiliz eğitime meşhur Eğitim Kanunu'yla 1870 yılında dâhil edildi. Bu kanun Kontluk (*County*) Kurullarına okula devamı zorunlu yapma yetkisi verdi. Londra Kontluğu hemencecik 5 ilâ 13 yaş arasındaki çocuklar için bu yetkisini kullandı ve diğer büyük kasabalar Londra'yı takip etti. Bununla beraber kırsal kontluklar, devam zorunluluğunu dikte etmekte isteksizdiler. 1876'a kadar okul nüfusunun yüzde ellisi Britanya'da zorlama altındaydı ve bu oran kentlerdeki çocuklar bakımından yüzde 84'e ulaşmıştı.²⁹ 1876 yılında çıkarılan kanun, okul kurullarının olmadığı yerlerde okula devamı takip kurulları belirledi. Ve -çocukların okuldan iki milden daha uzak yerlerde yaşadıkları yerler hariç- uzak alanlardaki çocukların tamamı okula devam etmekle yükümlü tutuldu. En sonunda 1880 yılında çıkan kanun, okula devamı zorunlu hale getiren emirler çıkarma ve bunu uygulamaya sokma konusunda bütün kontluk okul kurullarını zorladı. Bu yüzden on yıl içinde zorunlu eğitim İngiltere'ye hâkim oldu.

Büyük tarihçi A. V. Dicey, bu gelişmeyi hiç tereddütsüz bir biçimde kolektivismde doğru hareketin bir parçası olarak değerlendirdi:

Bu, ilk olarak, çocuğunu masrafını kendi karşılayarak eğiten veya eğitmek için bir çocuğu olmayan Atın, S'nin çocuklarının eğitim masraflarını karşılamaya zorlanmasıdır. S, kendi çocuğunun eğitim masrafını ödeme araçlarına sahip olabilir. Ama yine de bu masrafların komşusunun cebinden alınmasını tercih eder. Bu, ikinci olarak, ilkokul devam ettiği sürece zenginlerin, yoksulların, tedbirli ve tedbirli olmayanların çocuklarını birbiriyle eşit düzeyde tutmaktır. Zorunlu eğitim kısaca avantajın eşitleştirilmesidir.³⁰

28 Alıntılar şuralardandır: Lafcadio Hearn, *Japan: An Interpretation*, (New York: Macmillan, 1894); Isabel Paterson, *The God of the Machine*, (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1964).

29 Howard C. Barnard, *A Short History of English Education, 1760 — 1944* (London: University of London Press, 1947). Zorlamanın ilk unsuru kesinlikle 1844'te yürürlüğe sokulmuştur. Zira Fabrika Kanunlarının bir kısmı, çalışmaya başlamadan önce çocukların eğitim almasını zorunlu hale getirmişti.

30 A.V. Dicey, *Lectures on the Relation between Law and Public Opinion in England During the Nineteenth Century* (New York: Macmillan, 1948), s. 276-278.

Zorunlu kolektivist ilke, İngiltere'deki bireyci gelenekle önemli bir çatışmayı temsil etti. 1861'de meşhur Newcastle Komisyonu, bireyci ilkeye ilişkin gerekçelerle zorunlu eğitim fikrini reddetti. Büyüyen devlet tiranlığının bir işareti zorunlu devlet eğitimi planının şiddetli eleştirisi, Herbert Spencer³¹ ile meşhur tarihçi ve jüri üyesi Sir Henry Maine'i³² aynı noktada buluşturdu. Geçtiğimiz yıllarda Arnold Toynbee, zorunlu devlet eğitiminin bağımsız düşünceyi nasıl bastırıldığına işaret etmiştir.³³

19. yüzyılda İngiltere ve Avrupa'da zorunlu eğitim hareketi, daha yaygın (*popular*) eğitim isteyen sendikalar ile oy haklarını daha düzgün kullanmaları için kitleleri eğitmek isteyen üst sınıflar tarafından desteklendi. Toplumdaki her grup, hassaten, kendi özgün politikalarını devlet gücüne eklemek; bununla devlet gücünün kullanımında bir umut olarak kendi politikalarının belirgin olmasını istedi.

İngiltere'de özellikle bu konu üzerindeki fikir değişimi çok hızlıydı. Dicey 1905'te yazdığı zaman neredeyse kimsenin zorunlu eğitime karşı çıkamadığını belirtti. Bununla beraber John Stuart Mill Özgürlük Üstüne adlı eserini 1859'da yazdığı anda, neredeyse açık bir şekilde zorunlu eğitime karşı çıkan kimsenin bulunamayacağını ifade etti. Mill, yeteri kadar dikkatli olsa da, zorunlu eğitimi destekledi ama kamusal okulların ortaya çıkarılmasına da karşı çıktı. Ve gerçekten İngiltere'de zorlamanın pek çok yerde kamusal okullardan önce ortaya çıktığı görüldü. Bununla beraber Mill, en azından, zorunlu devlet okullarının devletin tek tipliliği adına bireyselliği kaldıracağını ve doğal olarak devlete itaati beraberinde getireceğini fark etti.

Mill'in zorunlu eğitime ilişkin iddiası *Sosyal Statik* (Social Statics) adlı eserinde H. Spencer tarafından başarıyla reddedildi. Mill, eğitimde tüketicinin kendisi için neyin en iyi olduğunu bilmediğini ve dolayısıyla hükümetin müdahalesinin gerekçelendirildiğini ileri sürmüştü. Bununla beraber, der Spencer, bu devlet tiranlığı doğrultusundaki hemen her uygulamanın mazereti olmuştur. Değerin tek uygun testi, ürünü gerçekten kullanan tüketicinin değerlendirmesidir. Ve devletin değerlendirmesi, onun despotik menfaatleri tarafından yönetilmek zorundadır.

İngiltere'de zorunlu eğitime yönelik diğer bildik bir iddia, ABD'de de yaygın/baskın bir iddiaydı. Bu iddia Macauley'in iddiasıydı: Eğitim suçu ortadan kaldıracaktı ve suçu bastırmak devletin görevi olduğu için devlet zorunlu eği-

31 *The Man Versus the State* (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1946) içinde.

32 Sir Henry Maine, *Popular Government* (Indianapolis, Ind.: Liberty Classics, [1885] 1976).

33 Arnold J. Toynbee, *A Study of History*, 10 Cilt (New York: Oxford University Press, 1962), 4. Cilt, s. 196-97.

timi kurumsallaştırmalıydı. Spencer, suçun eğitimle çok az ilgisinin olduğunu göstererek, Macauley'in iddiasının temelsizliğini gösterdi. Bu şimdilerde bütünüyle aşikâr hale gelmiştir. Zorunlu olarak eğitilen Amerika'daki artan ergen/delikanlı (*juvenile*) kabahatlerine bir göz atma buna yeteri kadar kanıt sağlar. Spencer kendi döneminin istatistiklerini araştırdı ve kötü eğitilmiş bölgeler ile suç bölgeleri arasında bir korelasyon olmadığını gösterdi; hatta bazı durumlarda tersine (daha çok eğitim daha fazla suç şeklinde) bir korelasyon vardı.

Faşizm, Nazizm ve Komünizm

Bu modern tototalitarizmlerin kendi kurdukları rejimlerinde zorunlu devlet eğitimini kurumsallaştırmak için can attıkları iddiası, zorunlu devlet eğitime ilişkin ciddi ve itiraz edilemez bir iddiadır. Gerçekten okullarında gençlerin kafalarının yıkanması, bu köle-devletlerin (*slave-states*) dayanak noktalarından biriydi. Aslını söylemek gerekirse, 20. yüzyıl korkuları ile eski despotizmler arasındaki temel farklılık, bugünkülerin daha doğrudan kitle desteğine yaslanmış ve dolayısıyla zorunlu okuryazarlık ve kafa yıkamanın (*indoctrination*) hayati derecede önemli olmasıdır. Zaten gelişmiş zorunlu devlet sistemi, totaliter çarkın yararındaydı.³⁴ Totalitarizm ve zorunlu eğitimin temelinde çocukların ebeveynlerinden daha ziyade devlete ait olduğu fikri vardır. Bu fikrin Avrupa'daki önemli destekçilerinden biri, çocukların devletin mülkiyeti olduğu konusunda ısrar eden meşhur Marquis de Sade'di.

Komünist ülkelerdeki eğitim üzerinde durmaya gerek yoktur. Bu ülkeler zorunlu devlet eğitimini dayatırlar ve yöneticilere itaate ilişkin yoğun kafa yıkamayı uygulamaya sokarlar. Zorunlu eğitim, başka propaganda ve eğitsel alanlarda devlet tekelleriyle tamamlanır.

Aynı şekilde nasyonal sosyalist eğitim devlete karşı bireyi ikinci plana itti ve itaati güçlendirdi. Eğitim, kendi ilkeleri çerçevesinde kafa yıkaması için sırf nasyonal devlete aitti.

Devlet okullarının benzer biçimde kullanımı ve mutlak devlete itaat için kafa yıkama faşist İtalya'da [da] uygulamaya sokuldu. İtalya, özellikle ilk faşist Eğitim Bakanı Giovanni Gentile'nin icraatları bakımından ilginç bir ülkediydi. Zira [çocukları] umursamayan eski İtalya'da eğitim, bireysel çocuğun entelektüel gelişmesi ve konuları öğrenmesi üzerinde durmuştu. Gentile'in faşist rejimi, modern "ilerlemeci eğitim" yöntemlerini kurumsallaştırdı. O, el işi, müzik söyleme, resim yapma ve oyunları gündeme getirdi ve bunlar

34 Bkz. Erik von Kuehnelt-Leddihn, *Liberty or Equality* (Caldwell, Idaho: Caxton Printers, 1952), s. 63-64.

üzerinde ısrar etti. Okula devam etme para cezalarıyla takviye edildi. Daha da önemlisi Gentile, “eğitimin deneyimle elde edilmesi, eylem yoluyla başarılması gerektiği”ni³⁵ düşündü. Çocuklar, doğal olarak “kültürün gelişmesi için gerekli sınırlar içinde” kendi deneyimleri yoluyla öğrenmede özgürdüler. Bu yüzden ders programı belirlenmedi; aksine çocuklar, sadece “ulusal ruhun sembolleri olarak Mussolini gibi kahramanların çalışması”³⁶ üzerine oturan tetkiklere vurguyla birlikte, istediklerini yapmada özgürdüler.

ABD’de Zorunlu Eğitim

Zorunlu Eğitimin Gelişimi

Belki bazı insanlar, zorunlu eğitimin tiranlıkla birlikte anılmasının ABD gibi özgür bir ülkeye tatbik edilemeyeceğini içinden geçirebilir. Ne var ki Amerika’daki zorunlu eğitim ruhu ve tarihi [yukarı anlatılanlarla] çok benzer tehlikelere işaret eder.

Amerikan kolonilerinin çoğunluğunda eğitim, İngiliz geleneği, yani gönüllü ebeveyn eğitimi içindeydi; kamusal okullar, sadece melekelerini kullanmak konusunda özgür bırakılan yoksul aileler için kurulmuştu. Bu sistem orta ve güney kolonilerde ortaya çıktı. Önemli bir istisna, New England’dı. Bu eyalet, Amerika’daki kolektivist eğitim sisteminin itici gücüydü. Diğer kolonilerin aksine New England, Massachusetts ve daha sonra diğer New England kolonilerinde oturan İngiliz Püritenler arasında yaygın olan Kalvinci geleneğin hâkimiyetindeydi.³⁷ Massachusetts Körfez Kolonisini (*Bay Colony*) kuran acımasız ve sofu/zahid Püritenler, iyi Kalvinciler yaratmak ve muhtemel bir muhalefeti bastırmayı garanti altına almak için zorunlu eğitime ilişkin Kalvinci planı kabul etmeye istekliydiler. Kuruluşundan bir sene geçmişti ki, bir dizi kanundan sonra Massachusetts Körfez Kolonisi, 1642’de bütün çocuklar için bir zorunlu eğitim kanunu çıkardı. Dahası, devlet görevlilerinin ebeveynlerin veya vasilerin uygun olmadığı veya çocukların bakımını doğru

35 Bunun John Dewey’nin “yaparak öğrenme” görüşüne benzerliği açıktır. Bu, aşağıda tartışılacaktır. Bkz. Franklin L. Burdette, “Politics and Education”, *Twentieth Century Political Thought*, (Ed.) J. Roucek (New York: Philosophical Library, 1946), s. 410-423, özellikle s. 419.

36 Başkaları için bkz. H.W. Schneider ve S.B. Clough, *Making Fascists* (Chicago: University of Chicago Press, 1929); George F. Kneller, *The Educational Philosophy of National Socialism* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1941); Walter Lando, “Basic Principles of National Socialist Education”, *Education for Dynamic Citizenship* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1937); Howard R. Marraro, *The New Education in Italy* (New York: S.F. Vauni, 1936); Albert P. Pinkevitch, *The New Education in the Soviet Republic* (New York: John Day Company, 1929). Ayrıca konunun arka planı için bkz. Edward H. Riesner, *Nationalism and Education Since 1789: A Social and Political History of Modern Education* (New York: Mamillan, 1922).

37 John William Perrin, *The History of Compulsory Education in New England, 1896*; Lawrence Cremin, *The American Common School, an Historic Conception* (Teachers College, New York, 1951); ve Forest Chester Ensign, *Compulsory School Attendance and Child Labor* (Iowa City: Athens Press, 1921).

düzgün yapamadıkları şeklinde değerlendirme yaptıklarında devlet, çocuğa el koyabilir ve onu bir çocuk için gerekli eğitimi verecek devlet görevlilerine çırak olarak verebilirdi.

14 Haziran 1642 tarihli kanun kayda değerdir. Zira bu Kanun, İngilizce konuşulan dünyada zorunlu eğitimi kurumsallaştıran ilk kanundu. Bu yüzden, bazı detaylarını aktarmayı hak etmektedir:

Çocukların olabildiğince iyi eğitilmesi bireysel çıkarla ilgili ve İngiliz İmparatorluğu (commonwealth)'na yararlı olduğu için ve buna karşın, çok sayıda ebeveyn ve öğretmen bu türden sorumluluklarında çok hoşgörülü ve ihmalkâr olduklarından dolayı, ilk olarak, [çocukların] ailelerinden bu türden barbarlıktan ıztırap çekmeyeceğini görmek, çocuklarını ve çıraklarını kendi kendilerine veya başkaları tarafından eğitmeye çabalamak için her kasabanın meclis üyelerinin (selectmen) ...komşularına göz kulak olacakları yönünde emir verilir.³⁸

1647'de koloni, bu kanunun ardından kamusal okulları açmıştır. Zorunlu eğitimdeki temel vurgu, Kalvinci-Püriten ilkelerin öğretilmesi üzerine yapıldı.

Playmouth'un biraz daha eski ve dinî olarak daha liberal Pilgrim Kolonisinin zorunlu eğitim sistemi oluşturmaması önemlidir. Bununla beraber Plymouth Kolonisi Massachusetts Körfez'le birleştirildiği zaman Massachusetts Körfez'in eğitim kanunları baskın oldu.

Diğer devletlerin eğitim sistemleri için gelecekteki ilham kaynağı da olan İngilizce konuşan dünyanın ilk zorunlu eğitim sistemini oluşturan hükümet türü neydi? Bu hükümetin ruhu Kalvinci mutlakiyetçilikti. Bir üye olarak nitelendirilmese de kolonideki herkes, bir cemaate ait kiliseye gitmeye zorlandı. Diğer taraftan, ancak kilise üyeleri devlet (eyalet) seçimlerinde oy kullanabiliyordu. Bu teokratik hükümetin ilkeleri, üstün ve alçak olanı kendi uygun yerine koyan "emir"den ibaretti. Yaşlılar ile kilisenin papaz otoritesi hüküm sürmekteydi. Kilise üyeliğini (ve oy kullanma haklarını) elde edebilmek için aday, ruhunda "Tanrının ve Rahmet'in bir şeyi" olup olmadığını ve dolayısıyla bir üye olarak uygun bulunup bulunmadığını belirleyen kilise yaşlıları tarafından dikkatle araştırılmak zorundaydı. Öte yandan, büyük ruhanî Püriten lider saygıdeğer John Cotton, içsel inancı olmaksızın sırf yaşlıların kurallarına uyan ikiyüzlülerin –şayet onlar mesleklerinde tembel değilseler-yine de üyeler olabileceklerini belirtti. Koloninin, 1636'da ilk kanunlarından biriyle bir devlet koleji olarak Harvard Kolejini kurduğunu belirtmek önemlidir. Otoriteler, saf öğretilerin bozulmasını engellemek için okulların sulh hâkimlerine bağlı olmak zorunda olduklarını beyan ettiler.

Başka bir öncü Püriten papaz ve yönetici Saygıdeğer William Hubbard, "insanoğlunun büyük bir kısmının kendilerine ait bir şeyi etkilemek için uy-

38 Perrin, *The History of Compulsory Education in New England*.

gun birer ajan/araç olmaktan ziyade çalışmaları sayesinde başkalarının araçlarından başka bir şey olmadıklarının deneyimle/tecrübeyle bulunduğu"nu deklare etti. Onlar her zaman bir çobana ihtiyaç duyan koyunlardır. Sulh hâkimleri yöneten güçtür, toplumun "başı"dır. Saygıdeğer John Davenport, seçmen prenlere (*electors*) iyi yöneticileri tercih etmelerini tavsiye etti. Zira yöneticinin otoritesine itaat etmek onlar için bir gereklilikti.

Siz onların otoritesine itaat etmelisiniz ve bütün görevlerinizi, onlar ve sizin aranızdaki ilişkinin erdemiyile, ister iyi isterse kötü olsun, seçmiş olduğunuz kimseler için yerine getirmelisiniz...

Bu yüzden, şekli demokrasi başlangıçta yöneticilerin yöneten üzerindeki despotizmiyle bağdaştırılabilir görüldü.

Massachusetts Körfez Kolonisinin şekillenmesindeki en önemli etki, 1630'da kuruluşundan itibaren Koloniyi yirmi yıl yönetmiş olan Koloninin ilk yöneticisi John Winthrop'tu. Winthrop, doğal özgürlüğün "Tanrı'nın emirleri"yle sınırlandırılması gereken "canavar" olduğuna inandı. Doğru sivil özgürlük "otoriteye bir şekilde itaat"te iyi olma anlamına gelmektedir. Winthrop, özellikle kendisi yönetici olduğu zaman, yöneticinin politikalarına karşı bir muhalefeti tam bir fitne olarak değerlendirdi.

Massachusetts'in yönetilmesi tamamen bu ilkelere bağlıydı. Sapkınlar ve sözüm ona büyücüler tutuklandılar ve takip edildiler ve hayatın hemen her alanında Püriten haşinlik/sertlik ve katı uyumluluk zorlandı. Roger Williams ve Anne Hutchinson gibi muhalifler Koloniyi terk etmek zorundaydılar.

Püritenler çok geçmeden diğer devletlere de yayıldılar ve Connecticut aynı ruhla yönetildi. Diğer taraftan, Rhode Island, liberal olmaktan hayli uzaktı. Ve Rhode Island'ın, kolonyal dönem boyunca devlet okulu sistemlerini kurmada New England'daki istisna olması, tesadüf değildir.

18. yüzyıl boyunca kolonyal dinî sertlik yavaş yavaş topluluk üzerindeki etkisini kaybetti. Daha fazla mezhep ortaya çıktı ve yayıldı. Bununla birlikte Massachusetts ve Connecticut, okul kurmalarını yasaklayarak Quaker'lara karşı baskıcı kanunlar çıkardı. Dahası, Connecticut, "Yeni Işık" hareketini bastırmak için boş bir çabayla, 1742'de Yeni Işıkların okul kurmalarını yasaklayan bir düzenlemeyi kanunlaştırdı. Onların gerekçeleri şuydu: Bu "ilkeler ve pratikler yönünden gençleri eğitmeye eğilimli olabilir ve kamusal barış ile bu koloninin huzuru için ölümcül neticelere yol açabilecek düzensizlikleri gündeme getirebilir".³⁹

39 Merle E. Curti, *The Social Ideas of American Educators* (Paterson, N.J.: Pageant Books, 1959).

Kolonyal dönemdeki dinî kafa yıkama ve zorunlu eğitimin itici güçlerinden bir kısmı ekonomikti. Köleler özellikle eğitilmeliydi. Zira onların öğretmenlerinin çoğu, kölelerin bağımsız olmaya ve ilmiyal ve Pürüten İncil’le dolu olduğu zaman “sorun çıkarma”ya daha az yatkın olduklarına inandılar.

Sonuçta Devrimci Savaş [Amerikan bağımsızlık savaşı, ç.n.] bütün bir eğitim sistemini kesintiye uğrattı ve bağımsız eyaletler yeniden başlamaya hazırdılar. Yeni eyaletler, koloniler olarak yaşadıkları dönemdeki kadar çok sorunla karşılaştılar. Bir kez daha Massachusetts, kendisinin kolonyal kanunlarının her zaman sağlamış olduğu zorunlu eğitimi kurma konusunda yolu açtı. Bu eyalet, okullara devam zorunluluğunu hayata aktarmak için yasama faaliyetinde bulunma konusunda kamu otoritelerine açık bir şekilde yetki veren bir maddeyi de 1780 Eyalet Anayasası’na dâhil eden alışılmışın dışından bir adım attı. Bu otorite hemencecik tatbik edildi ve 1789 yılında okula devam Massachusetts’te zorunlu hale getirildi.

Bunu 1805 yılında Connecticut takip etti ve bütün ebeveynlerin çocuklarını eğitmelerini zorunlu hale getiren bir kanun çıkardı. Connecticut, zorunlu okuryazarlıkla yetinmedi, 1842 yılında on beş yaşın altındaki bütün işçi çocukların bir yıl boyunca üç ay okula devam etmelerini zorunlu hale getiren bir kanun daha çıkardı; dolayısıyla eyaletin zorunlu genel ilkökul eğitimi veya okuryazarlık kanunlarına zorunlu bir eğitim kanunu daha eklendi. Bununla beraber Massachusetts kanunları okuldan kaytarma konusunda gevşekti ve 1845’te Boston işsiz çocukların okuldan kaytarmasına karşı bir kanun geçirmeye teşebbüs etti ve ebeveynlerin tehdit edildikleri gerekçesiyle bunda başarısız oldu. Ne var ki bu kanun, 1846’da geçti. 1850’de Massachusetts, alışkanlık haline gelen kaytarmalar için hizmet sunsunlar diye kasabalarını yetkilendirdi ve onların hapisle cezalandırılabilceğini belirtti. Son olarak 1852’de Massachusetts, ABD’deki ilk kapsamlı, eyalet çapında, modern zorunlu eğitim sistemini kurdu. Bu sistem, 8 ilâ 15 yaş arasındaki bütün çocukların her yıl en az 13 hafta okula devam etmek zorunda olduklarını belirtti. Massachusetts, yüzyılın kalan kısmında da zorunlu eğitim kanunlarını genişletti ve güçlendirdi. Örneğin 1862’de sürekli okuldan kaytaran çocukların hapse gönderilmesini zorunlu hale getirdi ve okul yaşını da 7 ilâ 16 arasında genişletti. 1866’da okula devam yıl boyunca altı ay zorunlu hale getirildi.

Burası, 1800’den 1850 yılına kadar Amerikan eğitim sistemini dönüştüren “kamu okulları için mücadele”ye ilişkin bir tartışmanın yeri değildir. Bu hareketin destekçilerinin amacı analiz edilecektir. Ama şu kadarını söyleyeyim ki; 1825 ile 1850 arasında o kadar çok propaganda çalışması yapılmıştı ki, New England’ın dışındaki eyaletler kamu okulları olmayan veya sadece yok-

sul okulları olan bir sistemden herkes için para ödemedi ulaşılabılır okulların kurulmasına doğru değişim geçirdi. Dahası bu okulların ruhu yoksullara insan severlik yapmaktan bütün çocukların okula gitmeye zorlandığı bir şeye doğru değiştirilmiştir. 1850'ye gelindiğinde; her eyalet bedava kamu okulları ağına sahipti

1850'de bütün eyaletler kamu okullarına sahipti ama sadece Massachusetts ve Connecticut zorlamayı dayatıyordu. Zorunlu okula gitme hareketi, 19. yüzyılın son bölümünde Amerika'nın tamamını ele geçirdi. Massachusetts geçit törenine (gösteriye) başladı ve diğer bütün eyaletler özellikle 1870'lerde ve 1880'lerde onu takip etti. 1900'e gelindiğinde hemen her eyalet okula devamı dayatıyordu.⁴⁰

Okula gitme zorunluluğu meselesi üzerine çok az tartışma yapılmış gibi gözükmektedir. Bu temel meselenin göz ardı edilmesinin bir tek gerekçesi olduğu söylenebilir: Okula gitme zorunluluğunun göz ardı edilmesi eğitimin bütün tarihinde de aşikâr olan bir durumdur. Bunun sebebi pekâlâ şu olabilir: Profesyonel "eğitimciler", konu kamusal tartışmada gereğinden çok vurgulansaydı eğer, meselenin nazik bir konu olabileceğini bilirler. Zorunlu eğitim kanunlarının lehinde ve aleyhindeki fikirlerin bazılarını işaret ettikten sonra "eğitimciler" ile onların propaganda hareketlerinin gelişimini inceleyeceğiz. Zira bu hareketler kamu okullarının kurulmasında ve manevralarını bugüne kadar yönetmelerinde araçsal önemi haizdi.

ABD'deki Zorlama Lehinde ve Aleyhinde İddialar

Bu konudaki bireyci gelenek en iyi 19. yüzyılın başlarında Thomas Jefferson tarafından ortaya konuldu. Yoksullara yardım için kamu okullarının ateşli bir savunucusu olmasına rağmen Jefferson, zorlamayı dürüstçe reddetti:

*Babasının iradesinin aksine yeni doğan bir çocuğun zorla taşınması ve eğitilmesiyle ortak duyguları ve fikirleri sarsmak yerine, nadiren görülen çocuğunun eğitilmesine izin vermeyi reddeden bir ebeveyni hoş görmek daha iyidir.*⁴¹

Aynı şekilde bu dönemin sevgili bir Virjinyalı, o sebeple ebeveynler ile çocuk arasındaki hayati ilişkiyi tehlikeye atan ebeveynlerin haklarının hükümete devredilmesine karşı uyarıda bulundu.⁴²

40 Eyaletlerdeki zorlama kanunlarının çıkarılmasının tarihlerine ilişkin bir liste için bkz. Edgar W. Knight ve Clifton L. Hall, *Readings in American Educational History* (New York: Appleton-Century, Crofts, 1951). 1905'te çeşitli eyaletlerde yürürlükte olan zorunlu eğitim kanunlarının detaylı bir tablosu için bkz. *Report of the Commissioner of Education for 1906*, ["Compulsory Attendance and its Relation to the General Welfare of the Child", 28. Bölüm] (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1906).

41 Krş. Saul K. Padover, *Jefferson* (New York: Harcourt, Brace and Company, 1942), s. 169.

42 "A Constituent," *Richmond (Va.) Enquirer*, January 1818.

Bununla beraber 19. yüzyılın sonunda bireyselci gelenek hızla dip yaptı. Zorunlu eğitimin desteklenmesinde belirgin olan 1898 yılında, profesyonel eğitimci gruplardan biri (Philadelphia Kamusal Eğitim Derneği) tarafından hazırlanan bir rapordur.⁴³ Bu Rapor, cahil veya bencil ebeveynler var olduğu sürece çocukların haklarını korumak için zorlamanın kullanılmasının gerekli olduğu sonucuna vardı. Rapor, Pennsylvania Zorunlu Eğitim Kanunu (1895)'nin Pennsylvania kentinde geçerli olmamasından şikâyet etti ve bahse konu kanunun Pennsylvania'da uygulanmasını önerdi. Bu türden kanunların asıl güçlerinden birinin tomurcuklanan sendika hareketlerinden geldiğine işaret etti.⁴⁴

Rapor, büyük ölçüde Prusya sistemi ile onun zorunlu okul kaydına övgü yağdırdı. Yine Rapor, ancak hükümetin okul komitesi tarafından dayatılan şartları yerine getirdikleri zaman özel okullarda eğitime devam etmeye dayalı Massachusetts ve Prusya sistemlerini methetti. Massachusetts ve New York'un kaçkın okulları açmış olmalarına ve ebeveynler çocuklarının oralara gönderilmesine izin vermeyi reddederlerse eğer, mahkemelerin çocuğu kuruma verebilmesine alkış tuttu. Bu Rapordaki yukarıda bahsedilen ifadelerin bir kısmı, profesyonel eğitimcilerin ruhunu yansıtmaktadır. Bu yüzden, bir Brooklyn eğitimcisi, okuldan kaçan çocuğu her yılın 31 Temmuz'unda serbest bırakan hâlihazırdaki sistemi eleştirdi ve reformun kanıtları gösterilene veya çocuk okul çağını geçene kadar cezanın süresiz olarak uzatılması gerektiğini savundu.

Bir başka ifadeyle: Okuldan kaçan gençlerin tümünden kontrolü/zapt edilmesi ve canlanması (*incarnation*). (New York) Newburg'un bir okul müfettişi, okula devam etmemiş ve dolayısıyla zorlamanın üst sınırının üstünde yer alan 14 yaş üstü çocukların el işi eğitimi, müzik ve askeri talim için okula devam etmeye zorlanmasını önerdi.

Zorunlu eğitimi destekleyen meşhur bir gazetenin ideali de Prusya'ydı. Etkili *New York Sun*, çocukların eğitim almaları ve bu eğitimi de devletten almaya zorlanmaları gerektiğini belirtti; Prusya ve diğer Alman eyaletlerindeki zorunlu eğitim sisteminin evrenselliğini övdü.⁴⁵

1872'de Connecticut Eyalet Eğitim Kurulu Sekreteri B. G. Northrup, çocukların eğitim için "kutsal haklar"a sahip olduklarını ve cehaletteki artışın bir "suç" teşkil ettiğinin apaçık olduğunu düşündü. (Okuma yazması olmayan

43 *Compulsory Education*, prepared for the Public Education Association of Philadelphia, 1898.

44 Krş. Philip Curroe, *Educational Attitudes and Policies of Organized Labor in the United States*(New York: Teachers College, Columbia University, 1926).

45 *New York Sun*, 16 Nisan 1867.

da dâhil herkesin, şeklen öğretilen biçimiyle olmasa da, bilgiye ve “eğitim”e eriştiğini ilk bölümde görmüştük.)

Önemli eğitim kurumu Ulusal Eğitim Derneği, 1897 yılındaki toplantısında zorunlu eğitime yönelik eyalet kanunları lehinde görüş bildirdi.⁴⁶

Bu yüzden, profesyonel eğitimcilerin Amerika’da zorunlu eğitimi dayatmada, sendikaların yardımıyla, itici güç olduklarını görüyoruz.

1890’ların ilk yıllarında zorunlu eğitime karşı bir muhalefet rüzgârı vardı. Ama bu dönemde hükümet zaferini ilan etmek üzereydi. İki kez (1891 ve 1893’te) –eğitimde özgürlük geleneğine sahip bir eyalet olan- Pennsylvania yöneticisi/valisi (*governor*) Pattison, ebeveynlerin kişisel hürriyetlerine yönelik bir müdahalenin ilke olarak Amerikan değerlerinden biri olmadığı gerekçesiyle zorunlu eğitim kanun önerilerini veto etti. Bununla beraber, eyalet yöneticisi Hasting tasarımı büyük bir istekle imzaladığında söz konusu kanun geçti.⁴⁷ 1892’de Demokrat Parti Platformu, şu metni deklare etti:

*Bizler ebeveyn hakları ile başkalarının haklarıyla uyumlu en geniş bireysel özgürlüğün en yüksek Amerikan vatandaşlık türünü ve en iyi hükümeti garanti altına aldığı şeklindeki temel demokratik doktrinin bir ihlali olarak çocukların eğitiminde ebeveyn ve vicdan hak ve hürriyetlerine devlet müdahalesine karşıyız*⁴⁸

Kamusal Okullaşmanın Amaçları: Eğitimci Hareket

Hassaten profesyonel eğitimciler, hem bedava kamu okullarının hem de zorunlu eğitimin kurulmasında itici güç oldukları için kamusal okulların kurulmasının amacını dikkat almak önemlidir. İlk olarak, Thomas Jefferson ve Thomas Paine gibi sözde liberterienlerin kamusal okul isteği, cumhuriyetçi hükümetin en iyi çok güzel eğitilmiş vatandaşlara uygun olduğu ve özel olduğunda bu hizmete para ödeyemeyecek kadar yoksul olanlar için hükümetin erişilebilir kamusal okul gibi kurumlar oluşturması gerektiği inancına dayandırılır.⁴⁹ Hakikaten kamusal okullara kendisini adayanların pek çoğu, tam da bu sebeple kamusal okulları istedi.

Bununla birlikte, özellikle zorunlu eğitim hareketi içindeki itici güçler olan ve eyaletin eğitim kurullarını ve kamusal okul öğretmenlerini eğiten öğretmen eğitimi kolejlerini kontrol eden eğitimciler arasında başka ve daha tehlikeli amaçlar vardı. 1785 gibi erken bir dönemde Saygıdeğer Jeremy

⁴⁶ *Journal of Proceedings and Addresses*, N.E.A., 1897, s. 196.

⁴⁷ Knight and Hall, *Readings in American Educational History*.

⁴⁸ *Ibid.* Ayrıca, H. L. Mencken, *A New Dictionary of Quotations on Historical Principles from Ancient and Modern Sources* (New York: A. A. Knopf, 1942), s. 333-334.

⁴⁹ Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

Belknap, New Hampshire adliye mahkemesinin karşısında vaaz vererek, çocukların ebeveynlerine değil de devlete ait olduklarını vurgulayarak, herkes için eşit ve zorunlu eğitime kendisini adadı.⁵⁰ Meşhur Benjamin Rush, tek tip, homojen ve eşitlikçi bir ulus inşa etmek için genel eğitim istedi.

Devlete itaat doktrini, Kuzey Carolina'daki kamusal okul sisteminin babasının –Archibald D. Murphey'nin- asıl amacıydı. 1816'da Murphey, bir devlet okulları sistemini şu şekilde plândı:

Bütün çocuklar bu okullarda eğitilecektir... Bu okullarda ahlâkiliğin ve dinin amentüleri dayatılacaktır ve aşığılama ve itaat alışkanlıkları kazandırılmalıdır... Çocukların refahı için endişe duyan eyalet, bu çocukların sorumluluğunu üstlenmek ve onları zihinlerini aydınlatabilecek ve kalplerini erdemle eğitebilecek okula yerleştirmek zorundadır.⁵¹

1820'lere gelindiğinde onların zorlama ve devletçiliğe ilişkin amaçları zaten ülkeye yayılıyordu ve özellikle de New England'da –bireyci gelenek hâlâ güçlü olsa da- yeşeriyordu. Eğitimde kolektivist fikrin yayılmasında New England'ın gücünü artıran etkenlerden biri, bu bölgeden gelen büyük göçtü. New England sakinleri New England'ın güney ve batı bölgelerine akın ettiler ve kamusal eğitim ve devlet zorlamasına yönelik coşkularını gittikleri yerlere kendileriyle birlikte götürdüler.

Bunda ülkeyi Platon'un ideasına, çocuklar üzerinde tam bir komünist devlet kontrolüne en yakın noktada görme fikrinin enjekte edilmesi de etkili oldu. Bu, Amerika'daki ilk sosyalistlerden ikisinin –Frances Wright ve Robert Dale Owen'ın- plânıydı. Owen, ilk İngiliz “Ütopik” sosyalistlerinden birinin oğluydu ve Robert Owen'la birlikte babası, New Harmony (Indiana)'de gönüllü komünist bir topluluk içinde bir deneye girişti. Frances Wright, New Harmony'de de bulunmuş ve Owen'la beraber *Free Enquirer* adlı bir gazete çıkarmaya başlamış bir İskoç hanımefendiydi. Onların asıl amacı, zorunlu eğitime ilişkin kendi sistemlerinin kampanyasını yapmaktı. Wright ve Owen, plânlarını şu şekilde belirlediler:

Bu eğitim, ulusal, rasyonel ve cumhuriyetçi eğitimidir; herkesin pahasına herkes için bedava eğitimidir; devletin mihmandarlığı altında yerine getirilen ve onur, mutluluk, erdem ve devletin kurtuluşu için yapılan bir eğitimidir.⁵²

Plânın temel amacı, eşitliğin zihinlere, alışkanlıklara, tavırlara ve duygulara aktarılmasıydı; böylece en sonunda şanslar ve şartlar eşitlenmiş olacaktı. Ortak okullar, liseler, papaz okulları, vs.'den müteşekkil karmaşık araçlar yerine Wright ve Owen, devletlerin sırf ülkede yaşayan bütün çocukların “genel

50 Hans Kohn, *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background* (New York: Macmillan, 1934), s. 104.

51 Archibald D. Murphey, *The Papers of Archibald D. Murphey*, 2 Cilt. (Raleigh, N.C.: E.M. Uzzell, 1914), s. 53-54.

52 Robert Dale Owen ve Frances Wright, *Tracts on Republican Government and National Education* (London, 1847). Ayrıca bkz. Cremin, *The History of Compulsory Education in New England*.

Kabul”ü için bir dizi kurum organize etmesine kendisini adadı. Bu kurumlar, çeşitli yaş gruplarındaki çocukların bütünüyle yetiştirilmesine hasredilecekti. Çocuklar yirmi dört saat boyunca bu alanlarda yaşamaya zorlanacaklardı. Ebeveynlerin zaman zaman çocuklarını ziyaret etmelerine izin verilecekti. İki yaşından itibaren her çocuk, devletin bakımı ve koruması altında olacaktı.

Özgür ulusun bu çocuk bakım evlerinde eşitsizliğin içeriye girmesine izin verilmemelidir. [Çocuklar] müşterek bir masada beslenir; müşterek giysilerden giydirilir... müşterek görevlerin yerine getirilmesiyle... aynı erdemlerin tatbikiyle, aynı zevklerin keyfinin sürülmesiyle, aynı doğanın çalışmasıyla, aynı amacın takip edilmesiyle... büyütülür... Söyle! Böyle bir nesil ...toplumun reformuna çalışmayacak ve Amerika'nın özgür kurumlarını mükemmelleştirmeyecek midir?

Owen, bu sistemin “bütün insanlardan daha az bir şeyi ihtiva” etmediği konusunda oldukça ısrarlıydı. Owen'ın plânının etkisi, “bir nesilde Amerika'yı yeniden canlandırmak, çokluktan (*out of many*) bir sınıf oluşturmaktan ibaret” olacaktı. Frances Wright, insanları varlıklı aristokrasiyi ve papaz gibi/keşişçe hiyerarşiyi alt etmeye çağırarak, sistemin amacını tamamen ortaya çıkardı. “Var olan bir sınıf savaşıdır.”

Bu yüzden, devlet mutlakiyetçiliği adına zorunlu eğitimin eski kullanımına yeni bir unsurun dâhil edilmiş olduğunu görüyoruz. İkinci bir amaç mutlak eşitlik ve tek tipliliktir ve zorunlu eğitim sisteminin Owen ve Wright tarafından tam da bu amaç için uygun olduğu düşünüldü. İlk olarak, bütün çocukların alışkanlıkları, zihinleri ve hisleri mutlak eşitlik kalıbına dökülmedir. Ve daha sonra ulus, devlet zorlaması araçlarıyla mülkiyetin ve gelirlerin eşitlenmesine ilişkin nihaî adım için hazır hale gelecektir.

Owen ve Wright, çocukların iki yaşından itibaren günün yirmi dört saatinde alıkonulmaları –ancak okul çağına geldikleri on altı yaşında serbest bırakılmaları- konusunda niçin ısrar ettiler? Owen'ın belirttiği gibi:

Cumhuriyetçi okullarda aristokratik önyargıların gelişmesine yönelik bir ayartma olmamalıdır. Öğrenciler kendilerini diğer vatandaşlar kadar eşit telâkki etmeyi öğrenmelidir. İlgî, zenginlere veya topraktan kazananlara hasredilmemelidir veya mülkiyetten elde edilmemelidir. Bununla birlikte, bu devlet okullarından çocuklar her akşam evlerine, biri zengin ailesinin yumuşak halılarıyla kaplı odasına ve diğeri de yoksul babasının veya boşanmış annesinin rahatsız edici/pejmürde kulübesine gitmek zorunda olursa eğer, döndüklerinde arkadaşlar ve eşitler olarak mı dönmüş olacaklardır?

Aynı şekilde giyilenin kalitesindeki farklılıklar yoksullar açısından düşmanlık ve zenginler bakımından da küçümseme duygularını körükleyecekti. Herkese tek tiplilik dayatılarak bütün bunlar ortadan kaldırılmalıdır. Onların plânlarının tamamında beşerî farklılığa, özellikle de yoksullarla karşılaştırıldığında zenginlerin daha yüksek hayat standartlarına karşı bir düşmanlık göze çarpar. Onların zorla baştan sona eşitleştirmeye yönelik plânlarını uygulamak için okullar;

çocukları sadece günde altı saat almamalıdır; diğer taraftan, hep birlikte onları beslemeli, giydirmeli, misafir etmelidir; onların çalışmalarının yanı sıra mesleklerini ve eğlencelerini de yönlendirmeli ve eğitimleri bitene kadar onları gözetmelidir.

Owen-Wright plânının önemsiz olduğu, neredeyse hiçbir ağırlığının ve etkisinin bulunmadığı ileri sürülebilir. Aksi doğrudur. İlk olarak, bu plân çok önemli etkiye sahipti: Hakikaten eşitliği teşvik etmeye ilişkin fikirler 1830'lar ve 1840'lar boyunca ulusun kamusal okullarını kuran ve kontrol eden eğitimcilerin etkili grubunun düşüncesinde baskındı. Dahası, Owen plânı, zorunlu devlet eğitimine ilişkin tüm fikri, mantıkî sonuçlarına kadar götürmektedir; bunu hem devlet mutlakiyetçiliğini ve -sisteme hayranlık verici bir şekilde uygun- mutlak eşitliği teşvik ederek hem de Owen, gelecek nesli yeterli ölçüde kalıba sokmak için "bütün[üyle] çocuğu" eğitmek zorunda olduğunu fark ederek yaptı. Amerika'da kimsenin kabul etmeyeceği "bütün[üyle] çocuğu" eğitmeye yönelik "ilerlemeci" hareketin, bir bütün olarak, Owen-Wright zorunlu komünist müsadere mahallinde çocuğun bütün kişiliğini kalıba sokmayı amaçladığı ihtimal dâhilinde değil midir?

Owen-Wright plânının etkisi, kamusal okul hareketinin modern saygıdeğer bir tarihçisinin onu ilk olarak kendi hikâyesine yerleştirmesi ve ona hatırı sayılır ölçüde yer ayırması gerçeğiyle kanıtlandı.⁵³ Cremin, çok sayıda gazetenin plân üzerine Owen'ın denemelerini yeniden bastığını ve onları onayladığını aktarmaktadır. Owen Bayan Wright'la birlikte detaylandırılmış plânı yazdığı zaman 1820'lerin sonunda projesini açıklamaya başladı ve 1840'ların sonuna kadar buna devam etti. Owen'ın çabaları işçi gruplarının üzerinde hatırı sayılır bir etkiye sahipti; Pennsylvania'da eğitim üzerine bir rapor yazmak için 1829 yılında Philadelphia işçilerinden müteşekkil bir komitenin oldukça meşhur raporu üzerinde önemli bir etki yaptı. Bu rapor, eşitlik ve eşit eğitim ile herkes için uygun eğitim talep etti. Bu ve benzeri raporlar "1830'ların ortasında ilerlemeci yasama faaliyetlerine giden yolu hazırlamada oldukça önemli bir etkiye sahipti".⁵⁴

Çok geçmeden, Amerika'nın ufkunda dikkate değer bir olgu gözüktü: Eğitimcilerden müteşekkil çok sıkıca kenetlenmiş bir grup. Cremin onları, bitmek tükenmek bilmeyen propagandaları kamusal okullar yoluyla itmede etkili olan, daha sonra öğretmenlerin eğitimini yapan kurumlarının ve bu yolla öğretmenlerin kontrolü yoluyla -müfettişler vb. gibi- eyaletin eğitim kurullarındaki makamlar sayesinde okulları kontrol etmeye başlayan "eğitim reformcuları" olarak adlandırmaktadır. Farklı isimler altında aynı gruplaşma,

53 Cremin, *op. cit.*, s. 37 vd.

54 *Ibid.*

kendine has sıkıca kenetlenmiş fikirler ve jargonuyla birlikte, bugüne kadar ilk ve ortaokul eğitimine hâkim olmak için devam etmektedir. Daha da önemlisi bu gruplar, öğretmenlere yönelik devlet sertifikası gereklilikleri üzerinde kendi standartlarını dikte etmeyi başarmıştır; böylece eğitimciler tarafından işletilmeyen bir öğretmen eğitimi kursundan geçmeyen biri bir kamu okulunda öğretmenlik yapamaz. Zorunlu eğitimi zorlayan ve kendilerini sürekli daha fazla “ilerlemeci” eğitime adayan aynı gruptu. Ve bu yüzden onlar, yakından takip edilmeyi hak etmektedir.

Bazı Amerikalılar, kendi eğitim sistemlerinin asla tiranlık olamayacağı, zira bu sistemin federal düzeyde değil de eyalet düzeyinde kontrol edildiği düşüncesiyle kendileriyle gurur duyarlar. Ama bu sonucu çok değiştirmez. Eyalet olsun federal olsun, hâlâ ortada bir devlet var demektir. Ayrıca bu sistem, neredeyse tamamen ulusal dernekler ve dergiler vasıtasıyla eğitimciler tarafından koordine edilmektedir. Bu yüzden, okul sistemleri gerçekte ulusal olarak ve merkezî düzeyde kontrol edilmektedir. Ve şekli federal kontrol sadece, ulusal uyumluluk ve kontrole yönelik hareket doğrultusunda en büyük adım olacaktır.

Okul sistemindeki tiranlığın ve mutlakîyetin başka bir önemli kaynağı, öğretmenlerin Kamu Hizmeti (*Civil Service*)⁵⁵ altında olmalarıdır. Buna göre şekli bir sınav bir kez geçildikten –ki bu sınavın gerçek öğretim yeterliliğiyle pek az ilgisi vardır- ve çok kırsa bir süre çalıştıktan sonra öğretmen, kamusal maaş bordrosuna tâbi olur ve çalışma hayatının kalanında çocuklar onların üzerine yıkılır. Devlet bürokrasisi, tahkim etme ve sürekli hâkimiyet için olağanüstü güçlü bir araç olarak Kamu Hizmeti’ni güçlendirmiştir. Çoğunluk oyu yoluyla tiranlık yeteri kadar nahoş olabilir ama en azından yöneticiler demokratik denetimlere tabi olurlarsa eğer, oyların çoğunluğuna minnettar olmak/teşekkür etmek zorundalar. Diğer taraftan, bir sonraki seçimde oylamaya tabi tutulamayan devlet memurları hiçbir şekilde demokratik denetime tabi değildirler. Onlar sürekli tiranlardır. “Bir şeyi siyasetin dışına çekme” ve Kamu Hizmeti altına koyma, hakikaten bürokrasinin “moralini yükseltir”; kendi etkinlik alanlarında onları neredeyse mutlak idareciler düzeyine yükseltir. Öğretmenlerin Kamu Hizmeti altında olmaları, bugünün Amerikan zorunlu eğitim sistemine karşı en önemli şikayetlerden/itirazlardan biridir.

İlk eğitimcilere bakarsak; hareketteki önemli figürler, Massachusetts’teki Horace Mann ve Connecticut’taki Henry Barnard gibi New England sakinle-

55 ABD’de 1871’de kurulan ve yasama, yürütme ve yargının atamayla göreve gelen memurlarından oluşan federal kamu bürokrasisi, ç.n.

rinden oluşan insanlardı. Ayrıca James Carter, Calvin Stowe, Caleb Mills, Samuel Lewis ve başkaları vardı. Onların yöntemleri ve amaçları neydi?

Onların amaçlarını elde etmelerinin yöntemlerinden biri, birbirine ketlenen eğitsel organizasyonlarından müteşekkil bir yaygara koparmaktı. Bunların ilki 1826'da Josiah Holbrook tarafından organize edilen American Lyceum'du. Asıl amaç devleti ve yerel eğitim kurullarını etkilemek ve yönlendirmektir. 1827'de ilk "Kamu Okullarının Desteklenmesi Topluluğu" Pennsylvania'da açıldı. Bu topluluk mektuplardan, broşürlerden, basın ilanlarından, vs. oluşan geniş bir programa girişti. 1830'larda batının tamamında seminerlerle, toplantılarla, yasama organlarına muhtıralarla ve öne çıkan lobi yaparak benzer organizasyonlar oluşturuldu. Bu türden yüzlerce organizasyon ülkenin her tarafında kuruldu. Bunların ilklerinden biri 1830'da New England'da kurulan Amerikan Eğitim Enstitüsü'yü. Bu Enstitü'nün yıllık toplantıları ve hazırladığı raporlar, eğitimci hareketlerin merkezlerinden ve [fikirlerin] takas edildiği önemli yerlerden biriydi.

İkincisi, eğitimciler, sayesinde temel ilkelerin takipçilere yayıldığı düzinelerce eğitim dergisi çıkardılar. İlk dergiler, *American Journal of Education*, *American Annals of Education*, *Common School Assistant* ve *Common School Journal*'dı. Eğitimci etkinin en önemli rotası, devlet okulu sistemlerinde önemli mevkiler elde etmeydi. Bu yüzden, *Common School Journal*'ın editörü Horace Mann, Massachusetts Eğitim Kurulu Sekreteri oldu ve 1840'lar boyunca bu kurulun yıllık raporları eğitimcilerin "çizgi"sini belirlemede geniş ölçüde etkiliydi. Henry Barnard Connecticut Eğitim Kurulu Sekreteri, Calvin Wiley de North Carolina'da, Caleb Mills Indiana'da, Samuel Lewis de Ohio'da kamu okulları müdürü haline geldi.

Özellikle Horace Mann'in etkisi altındaki eğitimciler zorunlu eğitime adanmaya kadar ileri gitmediler. Ama herkesin kamu okullarına çağrıldığı ve özel okulların küçümsendiği noktaya kadar geldiler. Onlar hassaten herkesin kamu okullarına gitmesi konusunda istekliydiler; böylece herkes eşitlik doğrultusunda kalıba dökülebilecekti. Virginia'lı eğitimci Charles Mercer, pekâlâ Owen'ın plânıyla karşılaştırılabilecek müşterek okula methiyelerini yazdı:

Bizim kurumlarımızın üzerine oturtulduğu eşitlik, gençlerimizin arasındaki düşünme alışkanlıklarında çok içtenlikle örülmüş olabilir; ve muhtemel en uzun süre boyunca onların birlikte devamıyla büyük ölçüde teşvik edileceği aşikârdır; delikanlı eğitiminin aynı okullarında; aynı şekillerde oturmak; aynı yarışmalara girişmek, aynı teneffüslerin ve eğlencelerin bir parçası olmak; ve başkalarını birlikte aynı çalışmalarını takip etmek; aynı disiplin çerçevesinde ve aynı otoriteye boyun eğerek.

Ve Mercer, Virginia eğitimci hareketinin lideriydi. Kamu okulunun eşitleştirici rolünün ıstıyakla desteklenmesi, eğitimcilerin literatüründe tekrar tekrar boy gösterdi. Samuel Lewis özellikle müşterek okulların farklı bir nü-

fusu alacağına ve onları “tek halk” içinde kalıba sokacağına vurgu yaptı. Theodore Edson, bu türden okullarda iyi çocukların kötü çocuklarla birlikte karışarak öğrenmek zorunda olduklarını, zira daha sonraki hayatlarında buna mecbur kalacaklarını belirtti. *Common School Assistant*’ın editörü meşhur Orville Taylor’ın ifade ettiği gibi: “Herkesin oraya (müşterek okula) gönderilmesine izin veriniz! Bu görevdir.” Ve 1837’de kelimeler Mercer ve Owen’inkine çok benzer hale gelir:

İleri ve geri zekâlıların aynı sınıfta, aynı kitapla ve aynı öğretmenle öğrenim gördüğü yer. Bu cumhuriyetçi bir eğitimidir.⁵⁶

Elbirliğiyle bu türden fikirler özel okulların itibardan düşmesine yol açtı. Bu konu neredeyse dünyanın her yerinde eğitimci yazılarında boy gösterdi. James Carter, 1820’lerde bu konuya vurgu yaptı. Orville Taylor, Owen’ı hatırlatan şeyin propagandasını yaptı: Zengin bir çocuk özel bir okula gönderilirse eğer, ona “bir kamusal okul çocuğundan daha iyi bir çocuk olduğu” öğretilenektir. [Ona göre] “bu cumhuriyetçilik değildir.”

Eğitimciler, çocuklara ahlâkî ilkeler aşılamanın önemli olduğunu düşündüler ve bu aynı şekilde dinî inanç anlamına geldi. Bununla birlikte onlar bağnaz olamazlardı ve yine bütün dinî gruplar çocuklarını kamusal okullara göndermeye zorlanabilirdi. Bu yüzden onlar, herkesin müşterek inancı olarak kamusal okullarda Protestan Hıristiyanlığının temellerini öğretmeye karar verdiler. Bu çözüm ilk dönemde çok göze batmamış olabilir. Ama yüzyılın ortasından sonra Katoliklerin yoğun göçü bu türden bir programda aşılması zor güçlükler oluşturmuştu. Bu dönemin başka ilginç tarafı da eğitimciler üzerine getirilen önemli sınırlandırmaydı. Zira eğitim hâlâ gönüllüydü. Ebeveynler çocuklarını kamu okullarına göndermeyi veya göndermemeyi seçebildikleri için eğitim bürokrasisi tam bir etkiye sahip olamazdı –ebeveynler hâlâ kontrolü ellerinde tutuyorlardı. Bu yüzden, dinî bir mutlakiyet var olamayabilirdi. Dahası, Horace Mann bütün tartışmalı siyasî konular için eğitimin nötr olması gerektiği konusunda ısrar etmede diretti. Mann’e göre; öğretmen tamamen nötr olmazsa eğer, o zaman muhalif fikirlere sahip ebeveynler çocuklarını kamusal okullara göndermeyeceklerdir ve tek tiplik ideali –herkes için eşit eğitim- mağlup edilecektir.

Bu yüzden, gönüllü eğitimin tiranlık üzerinde bir kontrol olarak büyük önemini görürüz. Kamusal okullar dinî olarak olduğu kadar siyasî olarak da nötr tutulmalıydı.⁵⁷ Bu plândaki temel bir aksaklık, doğal olarak siyasî ve

56 *Common School Assistant*, 2. Cilt, 1837, s. 1. Mercer’in ifadesi için bkz. Charles Fenton Mercer, *A Discourse on Popular Education* (Princeton, 1826). Mercer’in ifadesi, Owen’inkinden önceydi. Ayrıca Amerikan Eğitim Enstitüsü’nden önce çeşitli yıllık seminerlere bakınız.

57 Horace Mann, *Twelfth Annual Report*, s. 89.

iktisadî konularla ilgilenirken tamamen nötr olunabilirken ve bütün tartışmadan kaçınılabilirken bu konuları mantıklı bir şekilde ve doğru bir biçimde ele almanın neredeyse imkânsız olmasıdır. Kamusal okulların kurulması dikkate alındığında açıkçası bu, yine de en iyi plândır.

Eğitimciler bu sınırlandırmalara gücendiler ve bu zorlukların ortaya çıkmadığı Prusya modeline dört gözle baktılar. Hakikaten onlar sadece önemli tartışmaların var olmadığı yerlerde siyasî olarak nötr oldular ve Amerikan milliyetçiliğini ve dilin tek tipliliğini telkin ettiler. Stowe, doğal olarak Amerika'da sonuçların cumhuriyetçi olacağını ve despotik olmayacağını ileri sürmesine rağmen Prusya yöntemlerinin kabulünde ısrar etti. Evrensel eğitim görevinin askerî görevle aynı düzleme yerleştirilmesine çabaladı. Meşhur Stowe, 1836'da, Martin Luther'in üç yüzyıl önce yaptığıyla neredeyse aynı terimlerle konuştu:

Kamu güvenliğine saygı, ülke işgal edildiğinde bir devletin vatandaşları askerî görev yapmaya zorlamasını bir hak haline getiriyorsa eğer, aynı gerekçe devlete çocuklarının eğitimlerini temin etmek için vatandaşlara karşı zor kullanmaya izin verir –Zira hiçbir düşmandan cehalet ve ahlâksızlık kadar korkulmaz/korkulmamalıdır. Bir insan, artık ailesini cahil ve ahlâksız çocuklar olarak bir kenara atıp devleti tehlikeye sokma hakkına sahip değildir. Böyle yapmakla, işgalci bir ordunun ajanlarına izin vermek zorunda kalmaktan daha kötü bir şey yapmış olacaktır. Çocuklarını eğitemezse eğer, devlet ona yardım etmelidir –isteksiz de olsa onu zorlamalıdır. Genel eğitim, askerî düzene göre daha belirgin ve daha az pahalı savunma aracıdır. Eğitim ebeveynler tarafından sunulduğu için yaygın eğitim, çoğu kere bir görev olarak addedilmemektedir. Ve neticelerinden fayda sağlamayanlarca finanse edildiği için eğitim, bir görevdir.⁵⁸

Stowe'un hayran kaldığı Prusya sisteminin başka bir ilkesi, bu sistemin dile ilişkin zorunlu tek tipliliğiydi. Stowe, Prusya sisteminin ısrarla okula devam etme ve kaçkın karşıtı kanunlarına da övgü yağdırdı.

Stowe'un Prusya eğitimi üzerine hazırladığı rapor eğitimciler arasında son derece etkili oldu ve eğitimciler bu konuda onu en başa koydular. Mann zorlama konusunda tereddüt gösterse de Mann ve Barnard, benzer fikirleri benimsedi. Bununla birlikte Barnard istekliydü. Prusya eğitim sistemine övgü yağdırarak Barnard, şunları yazdı:

Okula düzenli bir şekilde devam spesifik kontrol konusu ve en aktif teyakkuz olmalıdır. Zira bu okulun sağlayabildiği bütün avantajların aktığı kaynaktır. Ebeveynler ve çocukları her zaman kendilerini düşünüyor olsaydılar eğer çok iyi olurdu. ...Esef verici bir şekilde vakıa –özellikle büyük kentlerde- bu değildir. Sınırlandırmanın kullanılmasına zorlanmak üzüntü verici olsa da hemen her zaman onunla başlamak gereklidir.⁵⁹

58 Calvin E. Stowe, *The Prussian System of Public Instruction and its Applicability to the United States* (Cincinnati, 1830).

59 Henry Barnard, *National Education in Europe* (New York, 1854).

Horace Mann'ın masumiyeti gerçekte tartışmaya açıktı. Yıllık raporlarında o, mülkiyet haklarını tahkir etti ve sosyal kontrol ile bir İngiliz İmparatorluğu mülkiyetinden söz etti. Diğer taraftan, okullar için sanayicilerden hediye isterken bu çizgiyi ve siyasî tarafsızlıkla ilgili söylediklerini terk etti ve tamamıyla Jacksoncu demokrasiye ve halk yönetimine (*mobocracy*) karşı kafa yıkamayı onayladığını beyan etti.⁶⁰ Henry Barnard, ayak takımı (*mob*) isyanına karşı mülkiyet için kafa yıkamayı da onayladı. Eğitimcilerin gönüllülüğün sınırlamalarına karşı büyük ölçüde gücenik olduğu açıktır. Kafa yıkaması ve tek tipliği temin için devlete izin verirken ihtiyaç duyulan şey, zorlamadan ibaret Prusya sistemiydi. Bu 19. yüzyılın sonunda kabul edildi ve örtüler kaldırıldı; tarafsızlık artık dayatılmak veya talep edilmek zorunda olmayacaktı.

Devlet otoritesi yerine başka bir eğitimci bildiri –Boston Belediye Başkanı ve Harvard'ın rektörü- meşhur Josiah Quincy tarafından yapıldı. Quincy, 1848'de her çocuğun otoriteye itaat etmek için eğitilmesi gerektiğini deklare etti. George Emerson, 1873'te çocukluktan itibaren insanları otoriteye tabi olmaya alıştırmamanın son derece gerekli olduğunu ileri sürdü. Bu yorumlar önemli eğitim dergileri olan *Common School Journal* ve *School and Schoolmaster*'da basıldı. Meşhur Jacob Abbott, 1856'da bir öğretmenin öğrencilerine mevcut devleti kabul etmeleri için öncülük etmesi gerektiğini belirtti. Indiana Kamusal Eğitim Müfettişi, 1853'te okul politikasının bütün insanları müşterek bir menfaat içinde eritmek olduğunu beyan etti.

İlerlemeci Eğitim ve Bugünkü Manzara

Burada çok eleştirilen hoşgörülü-ilerlemeci eğitim sistemine ve kamu okullarındaki mevcut eğitimin durumuna ilişkin kapsamlı bir tartışmaya girmek için çok az yer veya zaman olduğu açıktır. Bununla birlikte 1900'den sonra bu ülkede özellikle Rousseau-Pestalozzi-Dewey sisteminin zaferinin etkisiyle belirli kapsamlı/geniş telâkkiler ortaya çıkar:

(1) İlerlemeci eğitimin etkisi, çocuktaki bağımsız, hatta her ne şekilde olursa olsun düşünceyi bastırmaktır. Onun yerine çocuklar belirli kahraman sembollere (Gentile) saygı duymayı öğrenmek veya (Lafcadio Hearn'ün Japonya'sındaki gibi) "grup"un hâkimiyetine tâbi olmaktır. Bu yüzden, mümkün olduğu kadar az konu öğretilir ve çocuk belirli derslerin çalışılmasında sistematik akıl yürütme güçlerini geliştirmek için çok az şansa sahiptir. Bu program gramer (ilk) okulların yanı sıra liseye kadar devam ettirilir. Böylece çok sayıda lise mezunu giriş düzeyinde hecelemeden veya okumadan aciz-

⁶⁰ Compare Cremin, *The History of Compulsory Education in New England* ve Curti, *The Social Ideas of American Educators*.

dir ve ikna edici bir cümleyi yazamaz. Eğitimcilerden müteşekkil yöneten grup içinde sistematik derslerin olmayacağı türden kolejler açmak üzeredir ve kendi öğretmen yetiştirme okulları örneğinde geniş ölçüde başarılı olmuştur. Çocuğa “istediği şeyi yapma”ya izin verme politikası sinsi bir politikadır. Zira çocuklar çalışmalarında mihmandar almaksızın her zaman kendi orijinal suni düzeylerinde devam etmek için teşvik edilirler. Dahası, “3R” –temel araçlar- mümkün olduğu kadar ihmal edilir. Sonuç, çocukların kendi zihnini geliştirme şansının büyük ölçüde bastırılmasıdır. Alfabeyle kelimeleri öğretme yerine resimlerle öğretme politikası, genç çocuğu herkesin en büyük akıl yürütme aracından mahrum etme eğilimindedir.

(2) Üstelik istediklerini yapmaları konusunda bireylere izin verme maskesi altında, bugüne kadar olmadığı kadar eşitlik ve tek tiplilik takip edilir. Plân, sayesinde daha iyi ve daha kötü öğrencilerin ne ölçüde ilerlemiş olduklarının bilindiği notları ortadan kaldırmak ve onun yerine “sübjektif olarak” not vermek veya hiç not vermemektir. Sübjektif not verme, öğretmenin keyfî bir şekilde çocuğun kapasitelerinin ne olduğuna dair ne düşündüğünü temel alarak ve çocuğun bu kapasitelere ne ölçüde ulaştığını değerlendirerek her öğrenciyeye not vermeye yönelik korkunç bir plândır. Bu, parlak öğrencilerin önünde önemli bir engel oluşturur ve sanki gerçekten geri zekâlı gibi (*moronic*) olanlardan ziyade artık geri zekâlı gibi olmayanlara verilebilen geri zekâlı gibi öğrencilere özel ayrıcalıklar bahşeder. Öğrenciler şimdi ortalamadan ziyade –daha geri zekâlı gibi olanları “hayal kırıklığına uğratmamak” için- en düşük müşterek bir paydayla/kıstasla takip edilme eğilimindedir. Sonuç olarak parlak öğrencilerin çalışma isteği veya fırsatı çalınır ve akılsız (*dull*) öğrenciler –notlar, destekler, vs. şeklindeki- başarının onlara otomatik olarak geleceğine inanmaları için teşvik edilirler.

Bireysellik, “gruba” uyum sağlamasına yönelik herkesin eğitilmesiyle bastırılmaktadır. Bütün vurgu “grup” üzerindedir ve grup oyları çoğunluk yönetimi, vs. yoluyla kendiışlerini görmektedir. Sonuç olarak çocuklar hakikati kendi bağımsız tetkikleri veya alandaki en yetkin zekâda aramak yerine çoğunluğun fikrinde aramaları için eğitilmektedir. Çocuklar, ilk önce sistematik konuları (siyaseti, iktisadı, tarihi) öğrenmeksizin güncel olayları tartışmaya (oysa güncel olayları tartışabilmek için siyaset, iktisat ve tarih bilgisi gerekir) yönlendirilerek demokrasiye hazırlanırlar. Mole etkisi, dikkate alınan bireysel düşüncenin yerine sloganları ve yapay fikirleri ikame etmektir. Ve fikir, grubun en düşük müşterek paydasından biridir.

Aşıkâr olan şu ki, temel sorunlardan biri akılsız gruptan gelir. İlerlemeci eğitimciler, bu gruba zor konuların veyahut da basit konuların öğretil-

meyeceğini düşündüler. Eğitilemez olanlar için zorunlu eğitimi kaldırmanın mantıkî sonucunu tespit etme/belirleme yerine eğitimi zekâ düzeyi en düşük olanların düzeyine indirmeye karar verdiler; böylece, bu grup eğitimi hazmedebilecekti –hatta konuların bertaraf edilmesi veya hep beraber değerlendirmeye tabi olma doğrultusunda hareket edebilecekti.

(3) “Gösteriler” –fizikî eğitim, oyun ve çeşitli önemsiz dersler- üzerindeki vurgu yine en geri zekâlî gibi olana anlaşılabilir olma ve bu sayede herkes için tamamen eşit eğitimi garanti altına alma etkisine sahiptir. Dahası, bu türden konular ne kadar fazla vurgulanırsa sistematik düşünce için daha az sınıf var olur.

(4) Okulun sadece konuları öğretmemesi, aksine hayatının bütün aşamalarında “bütün çocuğu” eğitmesi gerektiği fikri, açıkçası evin bütün işlevlerini devlete atfetmeye); Platon ve Owen’ın plânlarındaki gibi gerçekten alıkoymaksızın çocuğun kalıba sokulmasına yönelik bir çabadır.

(5) Tartışmasız bütün bunların etkisi, bireyin gruba ve devlete bağımlılığını hızlandırmaktır.