

ÖN ERİNLİK VE ERİNLİK SONRASI EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yazan: C.W.M. HART

Çev.: Doç. Dr. Mahmut TEZCAN

GENEL GİRİŞ

Bu bölüm, eğitimsel sürecin dikkate alınmasında bir temel olarak, herkes tarafından kabullenilmiş antropolojik bilginin kullanılması girişimidir. Bu, "antropolojik açıdan eğitim süreci" biçiminde açıklanabilir. Sanırım, "antropolojik açıdan" sözcüğü, "kültürler arası açıdan" sözcüğüne eşdeğerdir ve öyle sanırım ki eğitim, içinde yeni tutumların biçimlendiği, yeni bilgi ve alışkanlıkların edinildiği, yaşamın herhangi bir aşamasını kapsayan bir süreçtir. Yani, bu bölümün temel sorunu olan soruyu ele alarak genel antropolojik literatür bakımından birkaç genelleme geliştirmeye çalıştım. Bunlar, antropolojiye ilişkin genellemeler olmaları sebebiyle, eğitim bakımından yararları bir kanaat meselesidir. Onlar hakkındaki bütün ileri sürdüklerim, onların antropolojinin ilkel toplumlardaki ön çalışmalarını doğrulayan eski esaslar olduğudur. İkel toplumları inceleyerek kendi toplumumuzu daha gerçekçi olarak tanımak için bir görüş kazanırız. Ayrıca, bu görüş ne kadar iyi olursa, insanın toplumsal oluşumu daha iyi anlaşılır. Umarım ki bu bölümün içerdiği bilgi, en azından eğitimle ilgilenenleri kendi eğitim olgumuzu daha iyi bir açıdan görmek ve Amerika'ya özgü olanları genel toplumsal ve genel insana ilişkin alandan ayırdetmeye yardımcı olacaktır. Başlangıç noktam, Herskovits'in yaptığı ayrıma dayanır. "Man and His Works" 1948 isimli kitabının eğitimle ilgili bölümünde, dünyanın ilkel toplumlarında gencin eğitiminin iki farklı araç yoluyla sağlandığını vurgular. Çocuk evde ayak altında, erkek ve kız kardeşleriyle köy yollarında ve benzer çevrelerde düşe kalka pek çok şey öğrenir. Diğer pek çok şeyi de, antropolojik literatürde erginleme törenleri ya da erginleme okulları denen gösterişli yollarla öğrenir.

Herskovits, geçiş eğitiminin evin dışında cereyan ettiğini ve bunun okullaşma olarak nitelendirilebileceğini vurgular ve onu, çocuğun, geçiş döneminden çok önce evde, köyde düşe kalka elde ettiği eğitimle karşılaştırır ve birincinin temel özelliğinin evde olmasındır der. Bu sebeple onu, okullaşma denen eğitimin tersi olarak alır. O ve konuyla ilgili pek çok yazar, sorunu orada bırakma eğilimindedirler.

Sorunu o noktada bırakma eğilimi oldukça acıklıdır. Gencin eğitiminde bu çelişen iki aracın daha sonra araştırılması çok yararlı olacaktır ve bu inceleme de konunun böyle daha fazla araştırılması amacına yöneliktir. Fakat konuya devam etmeden önce, Herskovits'in sorunu ele alıştaki bazı yetersizliklerine değinmeliyim. Onun yaptığı gibi, önerinlik eğitiminin "evde" yapıldığını ileri sürmek, ilkel toplumun özelliğini bilmeyenleri yanlışlıklara götürmektir. Geçiş eğitimi evin dışında olduğunda evden uzaklık, onun en önemli özelliğidir. Diğer eğitim evde olmayabilir. Pek çok ilkel toplumlarda ev, Amerikadaki ev kavramından çok farklıdır. Herskovits'in kastettiği eğitim, her birincil grup içinde olur. İlkel toplumda küçük ocuk, Eskimolardaki gibi erken yaşlarda aile içinde, ya da famoa'lardaki gibi karmakarışık düzinelerce aile içinde öğrenme sürecine girmektedir. Mundugumor'lardaki olduğu gibi ana babası onu önemsemeyip, kendi kendini toparlaması için terkedebilir. Zuni'lerde olduğu gibi, gelen geçenler çocuğun davranışlarını düzeltebilir, onu azarlayabilir. Birçok Melanesian kültürlerindeki gibi çocukla ilgilenen, babası değil de annesinin kardeşi ve bunun gibi başkaları olabilir.

Birincil grup durumlarındaki bu değişikliğin sosyo psikolojik sonuçlarını araştırmak niyetinde değilim. Bundan söz etmemin sebebi, hepsini bir araya toplayarak eğitimin evde olduğunu söylemenin yanılđısını göstermektir. Ortak oldukları Şeyler, hepsinin yaşamın ilk yıllarında olması ve formal geçiş törenleri çerçevesinde yer almamasıdır. Bu sebeple bu tür eğitimin "n geçiş" (Preinitiation) yada "n erinlik" (prepuberty) eğitimi başlığı ile adlandırılmasını öneriyorum. (nk pek çok geçiş törenleri, erinlik ya da daha sonraki dönemde başlar) ve benim temel olarak ilgilendiğim sorun, toplumların n geçiş ve geçiş sonrası dönemlerde çocuklarına ne yaptıkları ve bunlar arasındaki ayrılıklardır. Başka bir deyişle, Herskovits'in eğitim ve ğretim arasındaki ayrımı, eğer n erinlik eğitimi ve erinlik sonrası eğitimi diye adlandırılırsa daha açık ve yararlı olur.

Bir açıklayıcı yorum daha gereklidir. Antropolojinin, dünyanın birçok kesimlerinde bildiği tüm ilkel toplumlar standartlaşmış tipte-

ki biçimsel geçiş törenlerine sahip değildir. Geçiş törenleri olmayan bu ilkel toplumlarda öğretim ya da erinlik sonrası eğitimin nasıl olduğu ve yetişkin kültürü bakımından bu eksikliğin sonuçlarının ne olduğu ilginç sorudur. Fakat bunlar, bu yazının alanı dışındadır. Bizim burada ilgilendiğimiz, kurumlaşmış biçimsel geçiş törenleri olan birçok toplumun ön erinlik ve erinlik sonrası eğitimi arasındaki ayrılıklardır.

ÖN ERİNLİK VE ERİNLİK SONRASI EĞİTİM NASIL FARKLILAŞIRLAR?

Eğer dikkatimizi pekçok ilkel toplumlardaki önerinlik ve erinlik sonrası dönemlerde eğitimin yapılış biçimlerine yöneltirsek, geçiş törenleriyle birlikte çok etkileyici ayrılıklar ortaya çıkmaya başlar. Bunlar dört başlık altında ele alınabilirler: (1) Düzenleme, (2) Personel, (3) Ortam, (4) Müfredat Programı; bütün bunlar içiçelik gösterirler.

1. Düzenleme

Bu tür toplumlarda erinlik sonrası eğitim, 12 ya da 13 yaşına kadar başlamaz ve birçok durumlarda birkaç yıl sonra başlar. Çocuk, kuşkusuz bu yaşa kadar içinde yaşadığı kültürden pek çok şeyi edinir. Çocuk, oniki ya da onüç yaşında bildiği bu şeyleri nasıl kazanır? Geleneksel antropolojik monografiler "Erken eğitim" konusunda pek birşey söylemezler. Çocukların önergellik eğitimi konusunda eski literatürün çok az şey söylemesinin sebebi, kanımca, kendi kültürümüzde okul öncesi eğitim konusunda çok az şey bilmemizle temelde benzerlik göstermektedir. Ya da Gesell'den önce çok az şey biliyorduk. *The Child from Five to Ten* (Gesell and Ilg, 1946) adlı yapıt ortaya çıkıncaya kadar, Amerikan çocuğunun okul öncesi kültürlenme olgusu konusunda eldeki bilgi, antropoloji konusunda yazılmış yapıtlar kadar yetersizdi.

Gesell'in Amerikan çocuğuna ilişkin soruya cevap vermediği ve Gesell'inkine benzer bir çalışmanın ilkel bir toplum için yapıp yapılamayacağı bizi burada ilgilendirmeyen sorulardır. Bizi asıl şu soruyu açıklamak ilgilendirmektedir: Herhangibir kültürdeki okul öncesi yıllarında öğrenme sürecine ilişkin bilgi niçin çok azdır? Bunun olabilir yanıtı; okul öncesi eğitim, eğer belirli kurallarla belirlenmemişse ve toplumsal normlarla düzenlenmemişse, zor bilinebilir. Bu,

çok geniş hoşgörü sınırları içinde yönetimin karışmadığı bir alandır. Toplum, çocuğun yetişmesine ilişkin kuralları belirleyerek ilersi için saklamaz. Eğer bir "model" ya da "norm" arama yerine "Ne yapılır" gibi bir basit soru sorarsak, öyle sanıyorum ki tartışıldığı gibi bu alanla ilgili bilgiler okadar az değildir. Herşey aynı toplum içinde olmaktadır. Örneğin Schapera'nın Bakgatla'lar arasındaki çocukluğun açıklanması oldukça açıktır. "Bakgatla, dayanın çocuğu akıllı yaptığını söyler. Fakat aynı zamanda, büyüyen bir çocuğun ufak bir köpeğe benzediğini, yetişkinleri rahatsız edebilmesine karşın, sabırla, anlayışla kendini yönetmesini öğretmelidir." der. (Schapera, 1940). Herskovits'in işaret ettiği gibi, bu sert ve yumuşak teknikler karışımı, Powdermaker tarafından Melanesia'daki Lesu'lar, Opler tarafından belirtilen Apache'ler ve Whiting tarafından belirtilen Kwoma'lar için de kaydedilir. Bu listeyi çoğaltmak mümkündür.

Kaç tane kültürün sert cezalar kullandığı, kaç tanesinin kullanmadığını açıklamaya hiç gerek yoktur. Bu alanda çalışanların buraya aktarılan kesin raporları, en azından aktarılmayan diğer düzine-lercesinin yazılarında belirtilmektedir. Yerliler, çocuklarını döverler mi? Evet. Onlara şefkat gösterip üzerlerine titrerler mi? Evet. Onların yanlışlıklarını düzeltirler mi? Evet. İşledikleri cinayete göz yumarlar mı? Evet. Bunların hepsi aynı kültürdedir. Tekrar ediyorum, ilkel toplumlarda erinlik öncesi yıllarda ne yapıldığı oldukça açıktır. En şiddetli cezadan en fazla hoşgörüye kadar herşey, aynı kültürde görülür ve görülebilir.

Alan araştırmacıları, erken eğitimin modelinin ne olduğu hakkında bize birşey söylemezler, çünkü çok ender olarak kesin bir model vardır. Her çocuğun öğrendiği, ya da ona öğretilen ya da öğretilmeyenler pek çok bireysel değişkenlere bağlıdır. Bunlardan birkaçı şunlardır: Ana babaların çocuklarını eğitmedeki ilgisi ya da ilgi eksikliği, aile büyüklüğü ve her kardeşin ailedeki yeri, civar evlerin yakınlığı ya da uzaklığı, komşuların aynı yaşta çocuklarının olup olmaması, birbirini etkileme miktarı, özellikle akran gruplarının birbirini etkileme biçimi... Bu tip değişkenlerin sayısı bitmez. Çocuk, bunların ortasında düşse kalka büyür ve sonuç olarak aynı kültürden iki çocuk, aynı yollardan aynı şeyleri öğrenmez. Örneğin birisi, ana babasını gözleyerek seks konusunda bilgi sahibi olur, ikincisi, yabancı bir çifti gözleyerek bunu elde edebilir, üçüncüsü, anasından ya da babasından ya da ağabeyinden, dayısından, kesin bilgi alarak öğrenebilir. Dördüncüsü, oyun grubu içinde dedikoduları dinleyerek öğ-

renebilir ve beşincisi, cinsel ilişki durumundaki bir çift köpeği gözleyerek bunu öğrenebilir. Bu öğrenme yollarından hangisi normdur? Tabii ki hiçbiri, en azından bir kişinin dayısından kalan mirası alması normu anlamında değil ya da karşı cinsle ilişki kurarken aracı kullanmak gibi ya da geçiş törenlerinin önemli efsanelerini öğrenme normları gibi değil.

Böyle bir umursamazlıkta yeknesak bir kültürel model arzulanışında doğal olarak olanaksızlığı ya da mevcut olmayışı istiyoruz demektir. Kuşkusuz her toplumda böyle anarşiye benzer durumlara karşı bazı kültürel sınırlamalar vardır. Örneğin, eğer bir aile çocuklarını ayıplayacak derecede ihmal ederse ya da bir çocuk çok ileri giderse genel bir bozulma ve geniş toplumsal hoşnutsuzluk olacaktır. Fakat hoşgörü sınırları her toplumda gerçekten çok geniştir. Aile hemen hemen istediği şekilde davranmakta serbesttir. Toplumun geri kalan kısmı, ailenin okul öncesi, çocuklarını istediği gibi yetiştirmesine karışmakta isteksizdirler ve uğraşacak çok işi olan ve çok sayıda çocukları olan ilkel toplum ebeveyni, çocuklarını kendi hallerine bırakırlar (Topsy gibi).

İlkel toplumlarda, önerinlik eğitiminin normsuz, birçok değişkene bağlı olduğu gerçeğini destekleyen diğer güçlü kanıtlar vardır. Birisi, herkesin bu konuya ilişkin monografileri okuyarak bulabileceği gerçektir. Alan araştırmacılarının hiçbiri, hatta çocuk uygulamaları konusunda araştırma yapanlar bile kendisine kabilenin okul öncesi eğitim uygulamaları, yersel din, folklor, yetişkinlerin ahlâksal ilkeleri ya da yersel evlenme biçimi, ya da bir sandal yapımı, ya da bahçe ekimi konusunda bilgi veren güvenilir kimseler bulamamıştır.

Bu farklılık, bir antropoloji izleyicisine en iyi biçimde şu tür sorulara alan araştırmacılarının aldıkları yanıtların karşılaştırması ile aktarılabilir. "Efsanelerinizin bazılarını bana anlatın" ya da "Gümüş süslemeleri nasıl yapıyorsunuz?" ya da "Kaynananıza nasıl davranıyorsunuz?", "Çocukları nasıl yetiştiriyorsunuz?" Birinci tip soruya normlar biçiminde yanıtlar gelecektir. Bunlar, birinden diğerine çok farklılık göstermeyen, kalıplaşmış, genel ifadelerdir. Eğer aralarında çok fark varsa "doğru" olana ya da "özel" olana atıfta bulunulur. Doğru yol bir hafif sandal inşa etmektir, özel yol, birisinin kaynanasına muamelesi, bir tören ya da efsanenin doğru biçimi v.s. Hatta cümle yapısı tipindeki yanıtlarda bu biçimsel karakteri göstereceklerdir. -"Bunu, bu şekilde yapıyoruz" ya da "Bu biçimde yapmak bizim geleneğimiz icabıdır"- gibi. Tanımlamaların çelişmesi durumunda

bir tartışma olacaktır ki bu tartışma bilgi veren kişinin kendisinin yaptıklarıyla ilgili değil, fakat, "Doğrudur" dediği ya da toplumsal olarak yaptırılmış "Doğru yol" gibi sözler üzerinde olacaktır. Fakat, "çocuklar nasıl yetişiyor ya da yetiştirilmelidir?" sorusu üzerine bilgi veren kişilere fırsat tanındığında, bilgi veren kişiler bu tür bir şeyi yanıtlamakta başarısız olurlar. Ya boş gözlerle bakarlar, çok az şey söyler ya da söylemezler ya da "Bütün çocuklar iyi çocuklar olarak yetiştirilmeli", "Büyüklerine saygı göstermelidirler" v.s. gibi yavan sözler söylerler. Bunların, konuşmacının etrafında devam eden yaşamın gerçekleriyle hiç ilgisi yoktur ya da kendi yaşam öykülerini anlatırlar.

Kendi çocuklarını nasıl büyüttüklerini ya da kendilerinin nasıl yetiştirildiği konusunda sıkıcı ve bitmeyen ayrıntılı bilgi verirler. Fakat durumlarının kabileye göre tipik olup olmadıkları konusunda fikirleri yoktur. Antropolog da bu durumun ne ölçüde bir örnek olup olamayacağını bilemez. Okul öncesi eğitim için bir kültürel gelenek varsa, ilkel toplum içindeki alelade bir yerli, tamamiyle onun farkında değildir. Erinlik öncesi eğitimden erinlik sonrası eğitime geçerken biçimlenen değişiklik de bu aynı sonucu destekler.

İlkel toplumlarda, en üst derecede standartlaşma ve düzeltme, erinlik sonrası eğitimin göstergesidir. Erinlikte geçiş törenleri başlar ve titiz bir biçimde örnek özellik göstermeleri belki bunlara ilişkin evrensel bir şeydir. Çocuğun vücuduna çizilen her çizgi, törene katılanın her hareketi, söylenen her söz, her cümle, her yapılacak hareket için belirlenen kişi, belirli kurallar içinde düzenlenmiştir. Yanlış çizilen bir çizgi, yanlış söylenen cümle, uygun olmayan hareket ya da yanlış kimse tarafından yapılan doğru hareket ya da yanlış zamanda yapılan hareket bütün töreni mahveder. Bunlar, İngiliz Taç Giyme Töreni ya da Katolik Adak Töreni gibi aynı toplumsal olaylar çeşidine benzer. Onları yerine getirmenin yalnızca bir yolu vardır. Erinlik öncesi kalıplaşmamış, hoşgörülü, rastlantısal eğitimin karakteri bu titiz, kalıplaşmış özellikle çelişir.

2. Personel

Şimdiye değin, okul öncesi ilkel eğitimin düzenlenmemiş özelliğini vurguladık. Dikkatimizi bu noktadan, yani, düzenleme konusundan personele yöneltirsek belirli şeyler açıklığa kavuşur. -Yâni, eğitimin denetimli ve standartlaşmış olup olmadığı sorusundan, eğitimi kimin verdiği sorusuna yönelirsek- Alan araştırmasında "Kim ne

yapar?" tipindeki sorunun önemini farkedenden antropologların sayısı giderek artmaktadır. Ve belki, tartıştığımız konudan başka hiçbir yerde kimin ne yaptığını bilmek öyle önemli değildir. İkel toplumlarında çocuk kimden öğrenir? Geçiş öncesi yıllar söz konusu olduğunda yanıt açıktır: Dostlarından, yakınlarından öğrenir. Bunlar, anası babası gibi yaşlı kuşak ya da kendi kuşağından kardeşleri, yeğenleri, oyun arkadaşları v.s. olabilir. Geçiş öncesi yıllarda yabancılardan hemen hemen hiçbir şey öğrenmez. Yabancılar, onun çok az gördüğü kimselerdir ve onlarla hemen hemen hiç konuşmaz. Öğrenme, karşılıklı etkilenmeyi içerdiğinden, en çok etkilendiği kimselerden çok şey öğrenir ve en az etkilendiği kişilerden en az şey öğrenir.

Bu, üzerinde tartışılmayacak kadar açıktır. Fakat, yakın dostlar hakkında bir noktanın üzerinde durulmalıdır. Bütün kültürlerde yakınlardan öğrenme sanki iki biçimde oluyormuş gibi görülür. Çocuk, ana babasından ya da ailesinin diğer yaşlılarından ve oyun gruplarından öğrenir. Bu iki durumdaki etkilenme süresi pek çok nokta bakımından önemli farklılıklar gösterir. Ana baba gibi, oyun grubunun üyeleri de yakın dostlardır fakat arada önemli bir fark vardır. Ana baba, en azından biçimsel kültürü temsil ederler, oysaki oyun gruplarının böyle bir işlevi yoktur. Batı toplumlarında oyun grupları üzerinde yapılan tüm çalışmalar, onların herbirinin kendi toplumsal örgütleri, kendi kuralları ve değerleriyle bağımsız küçük altkültürler olduğunu vurgulama eğilimindedir. Aile, toplumun tüm biçimsel yapısına bağlı birincil gruptur. Bu sebeple en azından kapsamlı bir toplumsal denetime tâbidir. Oyun grubu ise, ailenin ve daha geniş toplumun kurallarıyla değişiklik gösteren kuralları olan bağımsız ufak bir dünyadır.

Yukarıda belirtildiği gibi eğer ilkel ve çağdaş pek çok toplumlarda her aile çocuklarını istediği gibi yetiştirmekte oldukça özgür ise ve eğer bu geniş hoşgörü farklı çocuklara verilen kültürün verilmiş biçimlerini değiştiriyorsa, haliyle bu tür değişiklik, oyun grubunun etkisiyle büyük ölçüde çoğalır. Bize, bütün ailelerin çocuk eğitme uygulamalarını kalıplaştırdığı bir kültürden söz edilse bile, bütün kültürlerde çocukların ailenin dışında kazandığı büyük miktardaki bilgiler en azından ana babaların geçiş sürecindeki etkileri, çocuğun herhangi bir yerden elde ettiği bilgiler sebebiyle, bu kalıplaşmış çocuk eğitimi inandırıcı bir kanıt olmaya yetmeyecektir.

Bir kez bu ikinci grup yakınların çocuğun, kültürünün muayyen yönlerini edinmesindeki etkileri tanınırsa, çocuğun erken eğitiminde-

ki geniş değişim çerçevesi büyük miktarda güçlenecektir. Oyun grubunun ilkel toplumlardaki işlevleri ile modern toplumlardaki işlevleri arasında kayda değer bir farklılığı ileri sürecektir bir ipucu görülmemektedir. Fakat ne yazık ki oyun dünyasının alt kültürlerine ilişkin Batı kültürlerine göre çok az çalışma vardır. Batı kültürleri ile uğraşan çocuk psikologları arasında, özellikle Piaget'in bu tartışmamıza ilişkin bazı bulguları vardır (Piaget, 1929, 1939). Bu bulgular, çocuğun en azından 10 ya da 11 yaşında, her birincil grubun kendi kuralları olduğunu öğrenmesi, böylece bütün normları kapsayan tek doğrunun olmadığını görmesi -en azından zıp zıp gibi çocuk oyunlarının bütün oyun gruplarının uyması gereken kuralları olmadığını görmesi- sebebiyle oyuna ilişkin normlar ve kurallara karşı davranışlarında görgül ve lâik olduğunu gösterme eğilimindedir. Piaget, kuşkusuz, Avrupalı çocukları anlatıyor fakat ilkel çocuklar da en azından denetlenmeyen oyun gruplarında Avrupalı ya da Amerikalı çocuklar kadar zaman harcamaktadır. Ayrıca onların okul öncesi dönemi birkaç yıl daha uzadığından, Piaget'in vardığı sonucun niçin pek çok kültürece geçerliliği olmayacağını görünür bir sebebi yoktur.

Yine de bir kuram geliştirmeye çalışmıyorum, fakat sadece okul öncesi eğitimin yakınlar arasında olduğu görüşünde saklı olan güçlüklerden bazılarını tamamlamaya çalışıyorum. Çocuğun ailesi ve oyun arkadaşları ile olan ikili ilişkileri sebebiyle farklı yakınlık, dostluk biçimleri vardır ve kültürünün bir kısmı herbirinin aracılığı ile ona aktarılır. Yakınlığın, dostluğun dereceleri hakkında hemen hemen yeterli bilgimiz yok. Çocuğun okul öncesi yıllarda karşı karşıya kaldığı kültürün verildiği farklı yakın ilişki çeşitleri (birincil grupların farklı düzeyleri) arasında alt bölümler ve sınıflamalar yapmaya ileri ki araştırmalar sebebiyle zorlanabiliriz. Öyle yaparsak bile, ilkel toplumdaki çocuğun geçiş öncesi yıllarda yabancılardan birşey öğrenmediği gerçeği değişmez. Bu, bizi personel başlığı altında ikinci bir yoruma götürür. O da çocuğun erinlik sonrası eğitiminde, erinlik öncesi eğitime zıt olarak yabancılardan öğrenmek zorunda olduğu ve başka bir kimseden öğrenemeyeceğidir.

Erinlik dönemi geldiğinde ve çocuk, geçiş için hazır olduğunda (kız, evlilik için), çocuğun ailesi, kardeşleri, arkadaşları, köyü, onun eğitiminde ve öğreniminde bu ana kadar etkili olanlar bir tarafa itilir ve yeni bir personel onun eğitimini üstlenir. Bu yeni öğretmenlerin kim olduğu, kültürden kültüre değişir. Fakat ortak olan özellik, onların çocuğun yakınları olmadığıdır. Kabilenin diğer bölümlerinden

gelmiş yarı yabancılar (Ters kısımlar, farklı bölgeler ya da köyler, düşman ya da yarı düşman kabileler, farklı yaş grupları v.b.), onun samimi olmadığı insanlardır. Onların kim olduğu ve neyi temsil ettikleri acı bir şekilde törende belli olur. Gerçek bir örnek olay geçişin niteliğini açıklamakta yardımcı olacaktır.

Kuzey Avustralya'da Tiwi'ler arasında, geçişin sarsan, acılı durumu açık bir biçimde görülebilir. Acının bir kısmı, personelin ani inen kamçısındanadır. Çocuk onüç ya da ondört yaşına gelir ve erinliğin psikolojik belirtileri ortaya çıkmaya başlar. Muhtemelen birkaç ay birşey olmaz. Sonra birgün aniden, akşama doğru insanlar günlük avdan ve yiyecek toplamadan döndükten sonra ve yemek için kamp ateşinin etrafına toplanırken, silâhlı, hiç konuşmayan üç ya da dört kişilik bir grup yabancı, kampa gelir. Harp giysileri içinde sessizce, çocuğun bulunduğu kampa yürürler ve ev halkına ters bir şekilde, "şu şu sebeple geldik" derler. Aniden bir karışıklık patlar. Anne ve diğer yaşlı kadınlar, feryadı figan etmeye başlarlar. Baba mızrağına doğru atılır. Çocuk, panik içinde saklanmaya çalışır, daha ufak çocuklar ağlamaya başlar ve ev köpekleri de havlamaya başlarlar. Bu durum, tıpkı suçlu bir çocuğu almak için bir Amerikalının evine giden polisin gelmesiyle gösterilen tepkiye benzer. Bu benzerlik, komşuların davranışlarına da yayılır. Bunlar dikkatle hem yabancılarla ve hem de yaralı aile ile birlikte olmaktan kaçınırlar. Olan biteni merakla seyrederekler, fakat herhangi bir tarafı destekler nitelikte hiçbir davranışta bulunmazlar. Burada kaydedilmeye değer nokta, yabancıların hepsi için yabancı olduğu, yani, başka kamptan geldikleri ya da başka gruptan oldukları ve hangi koşullarda olursa olsun mızrak yağmuru na tutulacakları gerçeğidir. Fakat bu koşullarda değil (Bkn. Hart ve Pilling, 1960).

Gerçekte, kültürü tanıdıkça, yabancıların gelişimin görüldüğü kadar beklenilmeyen bir şey olmadığını anlarız. Çocuğun babası ve kampın diğer yaşlıları, onların geleceklerini bildikleri gibi uygun birgün için andlaşma bile yapmışlardır. Babanın, oğlunu ve ailenin kutsallığını korumak için silâhlarına atılması yapmacıktır. Eğer rolünü çok iyi yaparsa, daha yaşlı olanlar işe karışacak ve onu yabancılarla dalaşmaktan kurtaracaklardır. Babanın etkisiz duruma gelmesiyle, çocuk annesine sarılır. Fakat acımasız yabancılar onu annesinin kollarından ve ailenin geri kalanlarından adeta koparır ve geldikleri gibi vahşî bir biçimde onu gecenin içine götürürler. Hiç bir toplum, geçiş döneminin gereklerini yerine getirmek için çocuğu ailesinden, kö-

yünden, komşularından, yakın dostlarından, arkadaşlarından zorla uzaklaştırılmasını bundan daha acıklı bir biçimde sembolize edemez. Ne olduğunu anlamayan korkmuş çocuğu zorla uzaklara sürükleyen bu yabancılar kimlerdir? Tiwi'lerde bunlar çocuğun yaşça büyük bir grup çapraz yeğenleridir. İkel toplumsal örgütlenmeyi bilenler için bu durum benim anlatmak istediklerimden çok şey anlatır. O yabancılar, çocuğun hiç tanımadığı, görmediği, kabilenin diğer tarafından gelen kimselerdir ve çocuğun kızkardeşleriyle evli ya da evlenecek gruptadırlar. Anımsanacağı gibi, ilkel toplumda evlilik, yarı düşmanca bir davranıştır. Yeğenlere gelince, bunlar, muhtemelen çocuğun üyesi olduğu kabileden ya da aynı bölgesel gruptan olamazlar. Sadece yaşlı ve hali hazırda geçiş dönemini bitirmiş kimseler olacağından otuz ya da kırk yaşlarında, çocuktan yirmi yıl ya da daha fazla yaşlı olacaklardır.

Erinlik sonrası yapılacak işler için ve çocuğun aileden alınması işlemleri için Tiwi'ler çocuktan mümkün olduğu kadar uzak olan kişileri seçerler. Seçilen kişilerin ve çocuğun ortak oldukları tek nokta, aynı kabilenin üyeleri olmalarıdır. Eğer, önerinlik döneminde çocuğun eğitiminin yakınları tarafından yapıldığını vurgularsak, aynı şekilde erinlik sonrası eğitimin de yakın olmayan kişiler tarafından yapıldığı gerçeğini vurgulamalıyız. Çocukla kan bağı, komşuluk, yaş ya da diğer dostluk biçimleriyle yakınlığı olanların hiçbirinin onun erinlik sonrası eğitiminde rolü yoktur.

Sorun, harikulade bir biçimde görüldüğü için Tiwi'leri örnek olarak aldım. Fakat konuya ilişkin literatür incelendiğinde aynı tür özellikleri bulmak olanaklıdır. Freud'çu sembolizmi tercih edenler için Kiwai Papuanların geçiş törenlerine bakmak gerekir. (Landtmann, 1927). Bu törenlerde çocuk, annesinin karnında yürümek zorundadır. Landtmann bunun önemini ne olduğunu sorduğunda, çocuğun geldiği yerle artık işinin bittiği anlamına geldiği yanıtı verilmiştir. Van Gennep, tüm eski vak'aları "Rites de Passage" adlı klâsiginde toplamıştır (Van Gennep, 1909). O zamandan bu yana onun genellemelerini geçersiz kılan yeni görüşler kaydedilmemiştir.

Bu sebeple geçiş törenlerine ilişkin iki geçerli genelleme ileri sürüyorum:

a) Geçiş törenleri, aile ile, evle, yaşanılan yerle, arkadaş gruplarıyla tüm bağların kopmasını temsil etmeyi vurgulamayı amaçlamıştır.

b) Böyle bir vurgulamanın temel bir yönü olarak, geçiş işlemlerinin yapılması, erinlikten başlayıp on yıl sonraki son noktaya kadar geçiş talimatı bu ana kadar çocuğun bildiği yakınları, öğretmenleri, yol göstericilerinden toplumsal ilişkiler açısından farklı olan yabancıların sorumluluğuna verilmektedir.

3. Ortam

Ortam başlığıyla ne demek istendiği açıklanmalıdır. Feryad eden çocuğu annesinin kollarından almak için yabancıların gelmesi, çocuğun herşeyden ayrılışının gün ve gecenin her dakikasında vurgulandığı uzun dönemin güzel başlangıcıdır. Bu ana kadar çocuğun yaşamı kolaydı, şimdi zorlaşmıştır. Bu ana kadar önemli bir büyük acı tatmamıştır fakat büyük acılar, bazan korkunç bazan şiddetli geçiş döneminin zorunlu özellikleridir. Gürültücü, sorumsuz, oyunlara alışmış 12 ya da 13 yaşındaki bir çocuktan saatlerce ve günlerce konuşmadan hareketsiz oturması, düşmanca tutumlar içinde, sert öğretmenleri tarafından verilen nutukları, karışık, uzun talimatları anlamaya çalışması istenir (Bu öğretmen dediklerimiz, kuşkusuz onu getiren kimselerdir). Çocuktan, çocukça bütün davranışlarını bırakması istenir. Çocuğa yapması için emredilen yasaklar ve doğal olmayan davranışlar bitmez, tükenmez. Kendisine sorulmadıkça konuşmamalıdır. Belirli şekillerde ve zamanda, belirli bir pozisyonda sadece belirli yiyecekler yemelidir. Karşı cinsle her tür ilişki, hatta konuşmak bile sert biçimde yasaklanmıştır. Buna anne ve kızkardeşler de dahildir. Eliyle başını bile kaşıyamaz. Ancak özel bir çubukla kaşıyabilir. Günün ve gecenin her saatinde her eylemi kapsayan uzun, özel, doğal olmayan zorunlu davranışlara tabidir. Bu süre içersinde gece, ya da hafta sonunda eve gitmez ya da 48 saat gitmez. Aylarca, bazan yıllarca öğretmenlerinin mahkumu olarak çalılık arazide saklı kalır. Eve gitmesine izin verilirse, tüm yasakları da beraberinde götürür. Avustralya'da, bir yıl önceki gürültücü, küstah, taşkın 13 yaşındaki çocuğun, geçiş başladıktan bir yıl sonra ailesi arasında başı aşağıda, yumuşamış, gülümsemeye bile cesaret edemeyen, az konuşan bir genç olarak görülmesi kadar şaşırtıcı birşey yoktur. Evde izindedir. Fakat isterse disiplinden uzak bir şekilde kampta kalabilir. Antropologların ilgileri, ilkel toplumlardaki eğitimin en önemli yönünden, geçiş törenlerinin acıklı yönlerine çevrilmiştir. Onları nasıl algılayacak algılayalım, tüm özellikleri, şok yaratma, karışıklık, geçmişle ilişik kesme, bilinenden bilinmeyene doğru bir gidiş. Belki çocuklar bu güçlükleri

yenmek için yeterli yaşadıkları ve belki deneyim, gerçekten acı dolu değildir. Şayet öyleyse, ilkel toplum, kendi kendine sorun yaratmakta ve gereksiz yere zamanı boşa harcamaktadır. Gerçekten, geçişin, çocuklar üzerindeki psikolojik etkilerini bilmiyoruz. Geçiş törenlerinin bozucu, yıkıcı etkileri ayrıntılı ve geniş bir biçimde değerlendirilirse, törenlerin toplumun varacağı mümkün olan azami şok miktarını yaratmayı amaçladığı söylenebilir.

Bu, kendi ergenlerimizi, üzücü deneyimlerden uzak tutmaya çalışmanın gereksizliğini ileri sürebilir. Eğer birçok yıkıcı, bozucu araçlarla birlikte bu yorucu, sıkıntılı olaylar genç Avustralyalıya psikolojik olarak birşey yapmıyorsa, örneğin Dünya Askeri Öğretimi de genç Amerikalıyı ciddi olarak sınırlandırmeyecektir. Fakat belki de önerinlik eğitiminde yapılan birşey genç Avustralyalıyı hazırlamakta ve geçiş dönemindeki acılara dayanıklı duruma getirmektedir.

4. Program

Ayrıntılı bir biçimde hazırlanmış tören şokunun amacı nedir? Yerlilere sorulduğunda "çocuğu adam etmek için" biçiminde belirsiz bir yanıt alınır. Daha özel bir soru sorulduğunda, yanıt, "Çocuğa adam olmasını öğretmek için" olacaktır. Öğrenilecek olan şey nedir? ve öğretmenler geçiş okullarında ne öğretirler? Belki en şaşırtıcı şey, ne öğretilmez olacaktır. Konuya ilişkin literatürde yaşamını nasıl devam ettireceği ya da uygulamalı konuları içeren geçiş programını bulmak zordur (Bu genellemeye bazı istisnalar vardır). Geçiş okullarında temel yiyecek elde etme becerileri asla öğretilmez. Polynesia'da ya da Liberia ve Sierra Leone'nun Poro okullarında olduğu gibi uygulamalı konular varsa onlar uzmanlaşmış mesleklerdir, temel yiyecek elde etme becerileri değil. Avcılık, bahçe işleri, hayvancılık, balıkçılık çocuğa geçiş döneminde öğretilmez. Bunları geçiş dönemi başlamadan önce evde, yakınlarından zaten öğrenmiştir. Bu, şaşırtıcı bir bulgudur. Bu insanların çoğu, açlık noktasına yakın yaşarlar ve hiçbiri yaşadıkları çevreden geçinebileceklerinden fazlasını elde etmeyi başaramazlar. Fakat buna rağmen, kültürler, ekonomik determinizmden habersizdirler. Temel yiyecek üretimini kendi haline, ana babaların, dostların, oyun gruplarının rastgele öğretimine bırakırlar. Toplum, çocuğu adam etmek ve bir adamın bilmesi gereken şeyleri öğretmek için zorla aldığı zaman, kabilenin yaşamını devam ettirebilmesi yaşlı olanların bu mesleklerden bir ya da diğerinde ilerlemesine bağlı olsa bile çocuğa iyi bir avcı, bahçeci, sığır çobanı ya da balıkçı

olmayı öğretmekle uğraşmaz. Geçiş programı, değişik bir seri konuları kapsar. Bunlar kültürel derslerdir. Kuşkusuz, kabileden kabileye, bölgeden bölgeye çok değişiklikler vardır. Fakat dinsel bilginin aktarılması önemli yer işgal etmektedir. Bu (Değişik kültürlerde), efsanelerin öğrenilmesi, kabilenin tarihine ilişkin öyküler, törenlerin anlamları ve kutsal ilişkiler gibi şeyleri içerir. Kısaca, ilkel toplumda çocuklara astronomi, Jeoloji, coğrafya, biyoloji (Doğum ve seksin gizleri), felsefe, sanat ve müzikle içinden çıkılmaz surette karışmış tanrıbilim öğretilir ki bunlar bir bakıma kabilenin kültürel mirasıdır. Pettit'in değindiği gibi (Kuzey Amerika ile ilgilenir, fakat görüşünün evrensel antropoloji bakımından geçerliği vardır), geçiş okullarındaki öğretim, yaşlıların sürekli olarak kendi kültürel miraslarını yinelemek, çözümlenmek, dramatize etmek ve savunma yapmak biçimindedir. (Pettit, 1946). Bu "yineleme, çözümlenme, dramatize ve kültürel mirası savunma" tümcesi çok dikkat çekicidir. Çünkü bunu aynı biçimde orta Avustralya'da ağaçsız bir bölgede oturarak acemi birisine konuşan bir grup çıplak yaşlı adama uygulayabilirsiniz ve Birleşik Devletlerdeki bir kolejde pek çok konferanslara... İlkel toplumlarda okulların toplum tarafından denetimi, finanse edilmesi, adam atanması, işletilmesi, ekonomik kişiler ya da iyi üreticiler yetiştirmeyi amaçlamaz, fakat kültürü kuşaklar içinde taşıyan daha iyi vatandaşlar, içinde yaşadıkları dünyayı ve ait oldukları kabileyi iyi tanıyan kişiler yetiştirmeyi amaçlar. Ve bu, katı, disiplinli ortak bir öğretimi ve belirlenmiş katı bir ders programını özümleyerek olur. Bu, ilkel toplumlarda eğitim olgusunun standartize olduğu yerde meydana gelir. Geçiş okullarına giden herkes, kuşaklar boyunca, aynı materyalle, düzenleme ile, bireysel arzuları, seçimleri dikkate almayan aynı öğretim şekli ile karşılaşır. Bu programın ne kadar standartlaşmış, katı ve uniform olduğunu kavırsak, ana babaların, yetişkin akrabaların kişisel kaprislerinin nasıl değişken, birbirine benzemez olduğunu, içinde erinlikten önce çocuğun uzun etki dolu bir dönemde eğitildiği bir çeşit program olan akran ve oyun gruplarının değişkenliğini görürüz.

GENEL SONUÇ

Umarım, yukardaki tartışma, ilkel toplumlarda eğitime ilişkin genellemeler yapmak için temel noktalar sağlamış ya da en azından, ileriki araştırmalar için bazı yeni yollar açmıştır. Bu tartışmanın temel noktaları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. İkel toplumlarda birbiriyle çelişen, iki tipik eğitim aracı vardır. Bunlardan birincisi doğumdan erinliğe değin süren okul öncesi dönem, ikincisi ise, erinlikten ya da biraz daha geç yaştan başlayıp 6 aydan 15 yıla değin süren geçiş işlemleridir. Bu iki eğitim aracı çok önemli farklılıklar gösterirler.

2. Düzenleme açısından, okul öncesi dönem, gevşek, belirsiz, sistematik olmayan bir karakter göstermektedir. Çok az ilkel toplum çocuklarının nasıl yetiştirileceği konusunda kurallar geliştirmişlerdir. Şurası gerçektir ki annelere çocuklarını nasıl tutacaklarını, emzirme ve süttten kesmenin doğru yöntemlerini ve tuvalet eğitiminin belirlenmiş tekniklerini söyleyen çok açık kurallar vardır. İkel kültürlerde, aileden aileye, olaydan olaya çocuğun büyümesine ilişkin benzerlikler bulmak çok enderdir. Kuşkusuz, bu, çocukları sevmek, üzerlerine titremek, ya da baş belası ya da neşe kaynağı gibi davranmak derecesinde, kültürler arasında farklılıklar olduğunu inkâr etmek değildir. Örneğin, Arapesh'in çocuklarını sevdiği, oysaki Mundugumor'un kızdığı gerçeğini inkâr etmiyorum. Burada yinelediğim, uyarlanmalarında ve öğrenmelerinde bir Mundugomer çocuğu ile diğeri arasında sadece mümkün olmayan fakat kesin büyük bir değişikliğin varlığıdır.

3. Bu görüş doğruysa, kuram için ilginç olasılıklar ortaya çıkar. Son yıllarda çocuk eğitimi üzerinde Freud'çu etkilerin ağırlığından, çocuk eğitiminin sanki kundaklama, emzirme, süttten kesme ve tuvalet eğitimi uygulamalarından ibaret olduğu biçiminde güçlü ve talih-siz bir eğilim vardır. Fakat bu fizyolojik ya da bedensel işlevlere ilişkin alanlar, ilkel çocuğun okul öncesi eğitiminin sadece küçük bir kısmıdır. İkel kültürlerde çocuk eğitiminin fizyolojik alanları görece olarak standardize edilmiş bile olsa, fizyolojik olmayan alanların standardize olduğuna ilişkin herhangi bir kanıt yoktur. Aksine, kanıt diğ-er yönü göstermektedir. Aynı toplumun yetişkin üyeleri arasında örneğin, seks gücü açısından ya da saldırgan ya da edilgen kişilik özellikleri açısından büyük farklılaşma olabilir. (Hart, 1954). Bu tür "kişilik değişimi" nereden gelmektedir? Freud'cular, çocukluk deneyimlerinden der. Katılım. Fakat yetişkin yaşamındaki kişilik farklılığının köklerinin çocukluk deneyimlerine dayandığını kanıtlamak için, yaşamın erken yıllarında çocukluk deneyimlerinin yüksek derecede standardize olduğunu ve çocuk eğitiminin belirli kurallar içinde olduğunu söylememek, yüksek derecede değişken olduğunu söylemek gerekir. Gayet açık değişik yetişkin kişiliği gerçeğini çocukluk eğiti-

minin düzenliliğini vurgulayarak nasıl açıklayabiliriz? Muhtemelen daha geçerli varsayımlar ya da daha muhtemel sonuçlar, çocuk eğitiminin üniform olmadığı ve standardize edilmediği yönlerinde bulunacaktır.

4. Okul öncesi eğitimi bu kadar, fakat, aynı zamanda, ilkel toplumlarda eğitimin ve gençlik eğitiminin başka aracı daha vardır ki o da geçiş törenleridir. Geçiş dönemi, eğitimin uniformluğunun ve standardizasyonunun gerçekten ne anlama geldiğini bize göstermektedir. Bu gösterinin anlamını kavradığımız zaman, geçiş dönemi ile karşılaştırıldığında ön erinlik döneminin başboş, gevşek dönem olduğu sonucunu çıkarabiliriz. İkel toplumlara özgü baskıları ve düzenliliği vurgulamayı kuramları için gerekli bulan toplumsal bilimcilere kötü bir biçimde önerinlik dönemini örnek almaları tavsiye edilir. Yerliler bunu daha iyi bilirler. Yetişkin oldukları zaman, önerinliğin özgür, düzensiz, mutlu günlerini ararlar. "Sonra, geçiş dönemi başladı" der konuşulan kişi, ve hemen gaddar, tedbirli yaşlı adam pozuna bürünür ve "Yaşlı adamlar tarafından götürüldüm" der. Hiç karışmadan çocukların hareketlerini, özelliklerini seyreden, oraya buraya oturmuş yaşlı adam ve kadınlar, geçiş dönemindekiler için vahşi, tetikte, çocukları azarlayan kişiler olurlar ve gelenekten herhangi bir ayrılma ya da ayrılma girişimi derhal cezalandırılır.

5. Bu disiplinin uygulayıcıları kimdir? İkel toplumlar, disiplinin birincil grup üyeleri tarafından değil, dışardan gelenler tarafından düzenlenmesi gerektiğini haykırırlar. Bana göre, geçişin bu yaygın özelliği çok etkileyicidir. Herhangibir yerde çocuğun adam statüsüne geçmesinin aileye, ev halkına ait olduğu köye ve yakın ilişkiler içersinde bulunduğu kişilere bırakılması nadir görülür.² Geçiş okullarında, çocuğun o ana kadar gördüğü öğretmenlerinin tam tersi öğretmenler tarafından, mümkün olduğu kadar ev koşullarına benzemeyen koşullar altında evde verilmeyen eğitim, öğretim yapılır. Ev ortamından zorla götürülme sembelleri, çocuğun evde yaptığı hareketlerin, konuşma biçiminin, alışkanlıkların, davranışların, üzerine konan yasaklamalar, kabilenin yarı yabancı kısımlarından geçişi yapacak öğretmenlerin seçimi, bunların hepsi, çocuğun adam statüsüne geçişinin mümkün olduğu kadar, evde ve önerinlik döneminde yapılan işlemleri farklılaştırarak olabileceğini anlatan aynı şeylerdir. Çocuğa geçişte yapılan herşey, geçişten önce kendisine yapılanlardan insan yaratıcılığının yapabildiği ölçüde farklı olmalıdır.

6. Geçiş okullarında çocuğa öğretilen kültürün değer sistemi, efsaneleri, dini, felsefesi, kültür olarak varlığının sebebi gibi konuları anımsarsak bunun değeri daha da artar. İlkel toplum bütün bunlara öyle değer verir ki gence aktarması için ailelere bile bunları bırakmaz. Ailelerin, ev halkının, akraba gruplarının gelişigüzel çocuklara yürümesini, konuşmasını öğretmesi, seks hakkında insanlarla iyi geçinme konusunda ya da nasıl iyi bir çocuk olacağı hakkında bilgi vermesini beklemek arzu edilen birşeydir; avcılığın, bahçe işlerinin, balıkçılığın ya da sığır çobanlığının öğretimi konusunun aileye bırakılması bile arzulanır; fakat öyle gelişigüzel yöntemlere bırakılmayacak kadar önemli olan kabilenin felsefesi, dini, vatandaşlık bilgisi toplumun tayin ettiği, sorumlu temsilciler tarafından öğretilmelidir.

Böyle yapmakla, toplum haklarını, önemini göstererek çocuğa bildirmektedir. Avustralya'da bir grup yaşlı yeğenlerin ve bir başka yerde başka bir grup adamın ya da yarı yabancı akrabalarından seçilmiş bir grubun, kapıyı çalarak, figan eden matemli aileden çocuğunu istemesi, onların toplumun temsilcileri olduğu, okul kaçığı çocuklarla ilgilenenler, polis, askerlik şubesi gibi kavramların yerli karşılıkları olduğu ve çocuğa toplumun haklarının ailenin haklarından önce geldiğini bildiren kişiler olduğunu gözden uzak tutmamalıdır. Her toplumda daima bir aile ve bir devlet vardır ve eşit olarak toplumdaki çocuklar üzerinde hakları vardır. ve -Batı ya da Batı toplumu olmasın- hiçbir toplum kamu haklarıyla kişisel hakları birbirine uyumlu bir biçimde düzenleyen mükemmel ya da adil bir yol bulmuş değildir. Vatandaşlık söz konusu olduğunda devletin hakları öncelik kazanmalıdır. Fakat devletin haklarının öne sürülmesi daima aile tarafından şiddetli tepkilerle karşılaşır. "Ben çocuğumu ayrılması için büyütmedim" diye Avustralyalı bir anne bağırır. Fakat çocuk yine aynı biçimde götürülür. "Ben çocuğumu askerlik şubesi için ya da okul yönetim kurulu için büyütmedim" der bir Amerikalı anne. Fakat onun da karşı gelmeleri hiçbir yarar getirmez. Bu toplumun yapısından kaynaklanan, toplum birleşmiş ailelerden oluştuğu sürece devam edecek kaçınılmaz bir çatışmadır. Tek çözüm, aileyi ya da devleti ortadan kaldırmaktır. Hiçbir toplumda bunu yapmayı başaramamıştır.

7. Dehşet veren geçiş deneyimi sonucunda çocuğun yaşamı mahvedilmez ya da zihinsel olarak sakat olmaz, fakat bir bakıma daha önce olmadığı toplumsal bir insan olur. Toplumda geniş toplumsal sorumluluklarının ve üyeliğinin bilincine varmıştır. Fakat daha önemlisi, içinde dostluğun işe yaramadığı, ağlamanın sızlamanın yer alma-

dığı, saçmalıkların, çocukça özelliklerin kâr etmediği, arkadaşlığın, kayırmanın olmadığı bir dizi toplumsal olaylarla karşı karşıya gelmiştir. Kabile töresi, kültür tüm bireylere aynı biçimde davranır. Çocukluk döneminde öğrenilmiş oyunların, becerilerin hiçbir hükmü yoktur. Geçiş dönemine, çocuk bir çeşit toplumsal hayvan olarak girer ve kültürlenmiş sorumlu bir vatandaş olarak değişik bir toplumsal hayvan olarak çıkar.

8. İkel toplumlar, zamanlarının büyük bir kısmını vatandaşlık eğitimine adanmışlardır. Böyle bir eğitime çocuk erinliğe varana değin başlamaya girişimde bile bulunmazlar. Fakat bir kez başladılar mı, tam olarak yaparlar. Bu toplumlarda vatandaşlık eğitimi "The Star-Spangled Banner" kelimelerini bilmekten ve İnsan Haklarını ezberlemekten daha büyük bir anlam taşımaktadır.

Özel, karışık ve etkileyici koşullarda çocuğa kültürel gelenekleri vermek, geniş toplum içinde bireyin itaatini vurgulamak ve böylece tüm birey-toplum ilişkilerinin kutsallığını, gizlerini öğretmek anlamına gelir. Avustralya'da geçiş töreninin en kutsal kısmı, dünya yaratıldığı zaman ortaya çıkan, kabilenin ve kendilerinin ruhları olan, churinga, çocuklara gösterildiği zamandır. Herhangibir kültürde heyecan veren ve giz dolu birşey olan vatandaşlık, laik bir ortamda aktarılamaz, öğretilemez ya da aşıl原因amaz. Semboller ve gizlerle dolu bir ortamda verilmelidir. Bunun, öteki dünyaya fazla ağırlık vermeden, fazla kutsal vurgulamalar yapmadan öğretilip öğretilmeyeceği, vatandaşlık eğitiminin sıcak, dostça, sevgi dolu ve rahatsız etmeyen bir süreç içinde yapılıp yapılamayacağı sorusunu eğitimcilerle bırakıyorum. İkel toplumlar bunun bu biçimde öğretilebileceğine inanmaktadırlar. Hiç denememeleri de bunu kanıtlamaktadır.

9. Yukarıda anlatılan fakat özel olarak sözetmeye değer son bir nokta; bireyin, ailenin kabilenin ya da toplumun sürekliliği için yaşamsal önemi olmasına karşın, teknik öğretimin geçiş programında olmamasıdır. Çocukların yiyecek elde etme tekniklerini kazanması rastlantılara, ailedeki bireysel öğretim biçimlerine, akran gruplarına ve akrabaların ya da arkadaşların arzularına bırakılmaktadır. Bunun geçiş okullarının toplumca düzenlenmiş programından çıkarılmasının sebebi sanırım çok açıktır. İkel toplumlarda hayat kazanma ya da avcılık, bahçecilik ya da sığır yetiştirme konusunda özellikle giz dolu manevî, öteki dünyaya ilişkin hiçbir şey yoktur. Bunlarla karışmış halde pek çok büyümlü uygulamalar olabileceği gerçektir. Fakat bu büyümlü öge bile maddî ve bireysel olarak algılanır. Yani, özel durumlar

için geçerli olsun olmasın, her adamın ya da ailenin ya da kabilenin kendine özgü bir diğer adamınkinden ya da aileninkinden ya da kabileninkinden farklı bahçe büyüğü ya da sığır büyüğü ya da avcılık büyüğü vardır. Örneğin Dobu, bahçe büyüğü ile bilmeyece durumuna gelmiş bir kültürdür. Trobriandlarda öyledir. Fakat her grubun büyüğü bireylere aittir ve grup içinde bile büyüğü karşılaştırmaları yapılır. Bu sebeple, büyüsel öğeler içerse bile bahçe ya da avcılık becerileri, rahatça toplum tarafından eğitimin özel alanına bırakılabilir. Halkın denetimi çok azdır.

Bundan iki tane daha sonuç ya da en azından öneriler çıkar:

(1) Sık sık açlık noktasına yakın yaşamalarına rağmen, ilkel toplumların iyi teknisyenlerin yetiştirilmesinden daha çok iyi yurttaşlar yetiştirilmesine kendilerini adadıkları sonucunu çıkarabiliriz. Bu sebeple iyi yurttaşlığa, üretim yapacak kişilerin yetiştirilmesinden çok daha fazla değer verdikleri söylenebilir. Bu kendimiz de dahil modern toplumlar için söylenebilir mi?

(2) Kültürün ideolojik yönlerinin standardize olmuş eğitiminde direnirken, eğitimin maddî yönünün standardize edilmesine ilişkin görece ilgi eksikliği, bizi kültür boşluğu diye adlandırılan eski sosyolojik sorunu ele almamızı kolaylaştırabilir. Toplumsal bilimlerde ön bilgisi olan herkesin bildiği gerçek, teknolojiye değişimin daha kolay olacağı ve teknik olmayan alanlardaki ya da ideolojik alanlardaki değişimden daha az engelleneyeceğidir. Yukarıda değindiğimiz konunun kültür açığının tam bir açıklaması olduğunu ileri sürmüyorum. Fakat en azından yardımcı olabilir. Kültür açığı ile eğitim arasındaki ilişkiyi şu biçimde açıklayacağım: Öncelik eğitimi, ilkel toplumlar da gevşek, kuralızsız, ve ailenin tercihine bırakıldığından ve devletin müdahalesi olmadığı öncelik eğitimi tipik olarak yiyecek elde etme tekniklerini ve aletleri kullanmayı içerdiğinden, çocuğun bu alet ve tekniklere karşı geliştirdiği tutum, maddidir ve bu maddî tutumu yetişkin yaşamında da sürdürür. Dolayısıyla bu araçlar ve tekniklerdeki değişimler ya da onların yerine geçecek seçeneklere karşı, ideolojik öğelerdeki değişimler ya da onların yerine geçebilecek seçenekler karşısında gösterilene benzer şiddette duygularla karşı konulmaz. Ufaklığından itibaren, çocuk, yiyecek elde ederken kullanılan her şeyin, işe yaramak koşuluyla, iyi bir teknik ya da iyi bir alet olduğuna inanır ve tekniklerin, aletlerin aileden aileye ya da avcıdan avcıya değiştiğini bilmektedir. Bu sebeple, bir yetişkin olarak, yiyecek elde etme

teknikleri ve aletleriyle ilişkide hem maddeci, hem de deneycidir ve beyaz adamın silâhı ya da bahçıvan belisi kendisine verildiğinde bunların kabilenin tanrılarını ya da toplumun bilincini alaya aldığı düşüncesinden uzak, kabul edecektir. Beyaz adamın ideolojisi ya da ideolojideki yabancı öğeler çok farklı biçimde ele alınır. Bunlar, ailenin, oyun gruplarının maddeci ve deneyci ortamında öğrenilmeyen fakat bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı ve yeni bir seçeneğin aforoz edildiği geçiş okullarının kutsal, korku uyandıran ortamında öğrencilerin davranış alanlarını içerir. Yanlış anlamaya meydan vermemek için, Polynesia toplumuna benzer toplumların ve ergin erkeklerle özel eğitim kurumlarında uzmanlaşmış teknik bilginin verildiği Poro'daki gibi Afrika okulları hakkında kısa bir açıklama yapılmalıdır. Önemli nokta bu tür toplumlarda gelişigüzel yiyecek elde etme teknikleri (Polinezya'da balıkçılık, Batı Afrika'da bahçecilik, Doğu Afrika'da hayvancılık) hâlâ bireysel olarak ailelerin öğrettiği rastlantısal yöntemlere bırakılmıştır. Oysaki zanaat becerileri (Polinezyada oymacılık, Poro'da maden işleri), içinde çıraklık, sınav geçme, ders programı, yabancı öğretmenler, törene ve kutsal bilgilere verilen önem ve zanaatın geleneksel tekniklerindeki en ufak bir değişikliğin tehlikelerinin önemli yer tuttuğu öğretim araçlarıyla kazandırılır. Bu tür toplumlarda, okullar, teknolojiyi biraz içermesine rağmen, temel yiyecek elde etme teknikleri kültürün alanı içinde kalır ve çocuklar gelişigüzel öğrenirler-Sadece özel meslek bilgisi kutsal bir şekilde verilir.

Sonuç olarak, yukarıdakilerin çoğunu bir araya getirerek son bir özet yapabiliriz. İkel toplumda iki eğitim aracı vardır; önerinlik süreci ve erginlik sonrası süreci. Hiçbir batılı yazar bunları gerektiği gibi karşılaştırmayı başaramamıştır. Çünkü birbirlerine göre her yönden alfa ve Omegadırlar. Ortam, personel, öğretim teknikleri, konum, müfredat programı açısından bu iki araç zıt kutupları temsil ederler. Birinde ya da biriyle yapılan herşey diğeriyle yapılanın antitezidir. Deneyimin standardizasyonu ve öğretimin düzenliliği geçiş sonrası dönemde mevcuttur. Büyüyen çocuğun önergiclik döneminde yoktur. Bu, temel bir ölçü olarak kabul edilirse, kişilik çalışmaları alanında, özellikle ilkel toplumlarda kişiliğin homojen olduğunu iddia edenler için ve ilkel toplumda çocuk eğitimi ve büyümesinin modern batı kültürlerinden çok farklı olduğunu iddia eden çalışmalar için, çok önemli göstergeler olacaktır. Kimsenin yanıtlamaya girişmediği bir sorunun yanıtını vermek için bir temel olarak ileri sürülebilir: Niçin ortak kültürlerine rağmen, ilkel kültürlerdeki bireyler kişilik özellik-

ri bakımından birbirlerinden bu denli farklılaşırlar? ve kişilik oluşumu sorunu ve kültür değişimi sorunu arasında oluşan karışık olaylar zinciri ile son olarak aynı bir ilişki kurmamızı sağlar.

Bütün bu şeyler ve bu makalenin tümü, bir tek düşünce ile belirtilir. O da şudur: Çocukluk deneyimi maddî dünyanın bir bölümü, erinlik sonrası deneyim de dünyanın manevî bölümüdür. Maddî dünyada öğrenilenler gelişigüzel öğrenilir ve bireyden bireye büyük ölçüde değişir. Bu sebeple, hiçbir toplum maddî koşullar altında kazanılan çocuk eğitiminin bu kısmını standardize edemez. Bu incelemede benim iddiam, ilkel eğitim tartışması için bu başlama noktasının kullanılmasının, bize, başka bir başlama noktasının sağlanamadığı eğitimsel ve kültürel süreçlerin içeriklerinin algılanmasını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Gesell, Arnold, and Frances L. Ilg, 1946, *The Child From Five To Ten*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Hart, C. W. M., 1954, "The Sons of Turimpi", *American Anthropologist*, 56: 242-61.
- Hart, C. W. M., and Arnold R. Pilling, 1960, *The Tiwi of North Australia*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Herskovits, Melville J., 1948, *Man and His Works*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Landtmann, Gunnar, 1927, *The Kiwai Papuans of British New Guinea*. London: The Mac Millan Company.
- Pettit, George A., 1946, "Primitive Education in North America" *University of California Publications in American Archaeology and Ethnology*, LIII, 182.
- Piaget, Jean, 1929, *The Child's Conception of The World*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Piaget, Jean, 1932, *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul.
- Schaper, I., 1940, *Married Life in an African Tribe*. London: Sheridan House.
- Van Gennep, Arnold, 1909, *Les Rites de Passage*. Paris: E. Nourry. Translated Paperback edition, 1960, University of Chicago Press.