

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**EĞİTİME DAİR EPİSTEMOLOJİK VE METODOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME: “ İLİŞKİ  
VE SÜREÇ” OLARAK EĞİTİM**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Osman Gülmez**

**Ankara**  
**Mart, 2010**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**EĞİTİME DAİR EPİSTEMOLOJİK VE METODOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME: “ İLİŞKİ  
VE SÜREÇ” OLARAK EĞİTİM**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Osman Gülmez**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy**

**Ankara**  
**Mart, 2010**

## ÖNSÖZ

*“[Praxis felsefesinde] kendiliğinden, kendi tarafından, kendisi için bir gerçeklik yoktur; fakat kendisini değiştiren insanlarla tarihsel ilişki halinde bulunan bir gerçeklik vardır (Gramsci, 1997: 46).”*

“Eğitime Dair Epistemolojik ve Metodolojik Bir Çözümleme: ‘İlişki ve Süreç’ Olarak Eğitim” adlı bu tez çalışması iki yıllık bir çabanın sonucunda kaleme alınmıştır. Bu konuda çalışma yapmak istememin nedeni, lisans ve yüksek lisans eğitimim sürecinde birçok derste, kitapta ve akademik çalışmalarda (özellikle eğitim bilimleri alanındaki) eğitime ilişkin kimi düşüncelerin ve yaklaşımların taşıdıkları problemleri bakış açıları olmuştur. Bu süreçte, eğitim gibi insan yaşamının en önemli etkinliklerinden birine dair yapılan, “istendik davranış edindirme süreci”, “sosyalizasyon aracı”, “toplumsal, ideolojik ve kültürel yeniden üretim aygıtı” gibi araçsal muhakemenin izlerini taşıyan tanımların, hem bireysel hem de toplumsal özerkleşme ve özgürleşme pratiğine dönüşebilecek bir süreci daha en başından yok sayma eğilimi taşıdığını fark ettim. Beni, eğitim üzerine, bahsedilen tehlikeli eğilimden farklı olarak düşünmeye iten en önemli veri ise, kendilerini birbirinden oldukça farklı gören birçok yaklaşımdaki ortak noktanın, gerçekliği (dolayısıyla da eğitimsel gerçekliği) anlama ve açıklama biçimlerindeki ortakduyusallaşmış, zaman zaman da sağduyusal bilgiye dönüşmüş muhakeme biçimlerinin eğitim bilimlerine hâkim olmasıdır.

Bu bağlamda, anaakım eğitim bilimlerinden farklı olarak, eğitim üzerine epistemolojik ve metodolojik bir yaklaşımı tartışmaya açmanın kimi zorlukları bulunmaktadır. Birincisi, alanyazında hemen hemen benzer hiçbir çalışmanın bulunmaması. İkincisi ise, birinci zorluğa bağlı olarak tezin, kapsayamadığı birçok konu ve iddialarıyla birlikte taşıdığı yazınsal acemilik. Bu yüzden çalışmada, söz konusu zorluklara, sosyal bilimlerin diğer alanlarından ama özellikle de (toplumsal) sınıf, devlet gibi Marksist literatürde oldukça tartışma

yaratmış konular üzerine olan felsefi ve politik yaklaşımlardan yararlanılarak cevap verme çabası içinde bulunulmuştur. Dolayısıyla tezde genel hatları çizilmeye çalışılan epistemolojik ve metodolojik bir konumlanış olarak “ilişkisel analiz”, eğitim bilimleri içinde eleştirel bir yaklaşımın daha da güçlenmesi adına tartışmaya açılmış olmaktadır. Bu yanıyla bu tez, eğitime ve eğitim bilimleri dünyasına ilişkin çeşitli sorulara verdiği yanıtlardan çok, onlara yenilerini ekleyebildiği ölçüde kendi amacına ulaşmış olacaktır.

Felsefi konular başta olmak üzere, hem eğitim sürecimde hem de çalışmamda içinden çıkamadığım konularda zamanlarını, görüş ve eleştirilerini benden esirgemeyen, emeğin ve bilginin “paylaştıkça çoğalan birer değer” olduğunu bıkmadan gösteren başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy ile değerli hocam Prof. Dr. L. Işıl Ünal’a, tezimin savunma jürisinde yer alarak bilgilerini ve eleştirilerini benimle paylaşan Marmara Üniversitesi İktisat Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Fuat Ercan’a; ne kadar didinsem de karşılığını bir türlü ödeyemeyeceğimi bildiğim, tüm bu çalışma ve “uzun” öğrenim hayatım boyunca sabırlarını bir an bile yitirmeyen biricik aileme; kütüphaneleri, bilgileri ve çoğu zaman da hoşgörülerine sığındığım dostlarıma; böylesine sıkıntılı bir hayatta, böylesine bir çalışmayı yapmamı sağlamış olan, “ekmeğimizdeki tuzu tattıran, kitabımızdaki sözü söyleten, ocağımızdaki ateşi harlayan” o eşsiz “mirasa” teşekkürü bir borç bilirim.

OSMAN GÜLMEZ

**ÖZET**  
**EĞİTİME DAİR EPİSTEMOLOJİK VE METODOLOJİK BİR**  
**ÇÖZÜMLEME: “İLİŞKİ VE SÜREÇ” OLARAK EĞİTİM**

Gülmez, Osman

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy

Mart 2010, 250 sayfa

Bu çalışma; ilk olarak eğitim bilimlerindeki eğitimin ne'liğine ilişkin tartışmalarda kimi ortakduyusallaşmış görüşlerin epistemolojik ve metodolojik sonuçlarının günümüz eğitim anlayışları ile eğitim pratiğine etkilerini eleştirmeyi ve eğitimin ilişkisel bakış açısı aracılığıyla incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bakış açısı, toplumsal ilişkiler dolayımında ortaya çıkan politik bir gerçeklik olarak eğitim dünyasının aktörlerinin etkin birer özne haline geldikleri süreçlere işaret etmekte, farklı bir eğitim anlayışı önermekte; yani eğitimi “ilişki ve süreç” olarak kavramayı amaç edinmektedir. Bu amaçla, eğitim bilimleri geleneği içinde, eğitim dünyasının öznelerini görmezden gelen pozitivist yaklaşımın eğitimi “şey” ya da “durum” olarak görmesinin ortaya çıkardığı epistemolojik ve metodolojik engeller ile bu engellerin eğitim politikaları ve pratiklerine kadar yansıyan sonuçları eleştirel olarak ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu eleştirel yaklaşımın temel varsayımları, eğitim bilimleri dünyasının geleneksel kimi yaklaşımlarıyla karşılaştırılarak, tezde “ilişki ve süreç” olarak eğitimi anlamaya çalışmanın eğitim bilimleri açısından öngörülen ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve politik doğurguları ortaya konulmuştur. Eğitimin ilişki ve süreç olarak çözümlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, konu, ilgili literatür taranarak ve pratik-politik sonuçlar açısından bazı eğitim politikalarının eleştirel analizi yapılarak betimlenmiştir. Dolayısıyla analitik ve yorumlamalı bir araştırma faaliyeti olarak bu çalışmanın kavramsal çerçevesi, eğitim bilimleri alanına ek olarak konuyla bağlantılı sosyal bilimlerin diğer disiplinlerinin alanyazını taranarak ve eğitim politikaları uygulamalarından yararlanılarak

oluşturulmuştur. Oluşturulan veriler, “eleştirel” analiz sürecinden geçirilip ilgili literatüre eleştiri ve katkı amacıyla temel araştırma bağlamında yorumlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla, eğitim, ortakduyusal tanımlarının dışında, eğitim dünyasının parçası olduğu toplumsal yapının bütünüyle olan ilişkisi ile süreç olarak eğitimsel özneler arasındaki ilişkiyi göz önünde bulunduran, dinamik bir toplumsal ilişki biçimi olduğu yönündeki savın gerekçeleri oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemoloji, epistemik hata, eğitim, eğitimsel gerçeklik, pozitivizm, ilişki, süreç, ilişkisel metodoloji, dşnmsellik, praksis.

**Abstract****AN EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF  
EDUCATION: EDUCATION AS “A RELATION AND A PROCESS”**

Gülmez, Osman

Master of Science, Educational Management and Policy

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy

March 2010, 250 pages

This study, first of all, aims at criticizing the effects of the epistemological and methodological outcomes of some commonsensical attitudes concerning to whatness of education in educational science on recent apprehensions and practices of education and investigating education in terms of the relational point of view. This point of view indicates the processes in which the actors of the world of education, which bring about a political reality in the mediation of social relations, become the active subjects; suggests an different understanding of education; that is aims to apprehend education as a relation and a process. Depending on this purpose, in the tradition of educational science, this study intends to establish a relation between the epistemological and methodological obstacles which are revealed by the positivist attitude that sees education as a thing or a fact, and the outcomes of these obstacles that reflected on the politics and practices of education in a critical way. By comparing the basic assumptions of this critical approach and the traditional attitudes of the world of educational science; in this thesis the ontological, epistemological, methodological and political consequences that are envisaged from the point of educational science as a result of the attempt of comprehending education as a relation and a process, are put forth. In this study, which aims to analyze education as a relation and a process, the subject matter is described by searching literature and analyzing some educational politics in

terms of the practical and political consequences critically. Thus, the conceptual frame of this investigation, which is an analytical and interpreting activity, is constructed by searching literature concerning to other disciplines of social sciences additional to the literature of educational science and by utilizing the applications of educational politics. Constituted data is interpreted by a process of critical analysis with the aim of critics and addition to related literature in the context of this investigation. With the results founded by this investigation, the grounds of the idea, which asserts that education is a dynamic type of a social relation that considers the relation between educational subjects as processes and the relation between the world of education and the whole of its social structure except the commonsensical definition of education, is constructed.

**Key Words:** Epistemology, epistemic fallacy, education, educational reality, positivism, relation, process, relational methodology, reflexivity, praxis.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem .....	2
Amaç.....	9
Önem .....	11
BÖLÜM II.....	13
EĞİTİME İLİŞKİN EPİSTEMOLOJİK TARTIŞMA VE EĞİTİM BİLİMLERİ- EPİSTEMOLOJİ İLİŞKİSİ .....	13
Epistemoloji.....	13
Pozitivist Epistemoloji.....	16
Pozitivizmin Eleştirisi ve Eğitim Bilimleri.....	22
Eğitime İlişkin Farklı (Epistemolojik) Tartışmalar.....	35
Eğitimi Tanımlama Sorunu.....	36
Pozitivizmin Eğitimdeki Uzantısı Olarak Davranışçı Yaklaşım ve Eleştirel Bir Çözümlemesi.....	45
“Sosyalizasyon Aracı” Olarak Eğitim.....	51
“Pratik ve Kurum” Olarak Eğitim.....	57

Yeniden Üretim Kuramı.....	72
Eğitimsel Söylemin Örgütlenmesi Olarak “(Gizli) Müfredat”.....	84
Yeniden Üretim Ötesinde: Okul Belirlenmiş Bir Kurum (mu) dur(?)	
Okullar Gerçekte Ne Yapar?.....	91
BÖLÜM III.....	114
YÖNTEM.....	114
Araştırmanın Yaklaşımı.....	114
Verilerin Oluşturulması ve Verilerin Analizi.....	115
Verilerin Yorumlanması.....	116
BÖLÜM IV.....	117
İLİŞKİ VE SÜREÇ OLARAK EĞİTİM.....	117
“İlişki” ve “Süreç” Kavramlarının Anlamları ve Analiz Değerleri.....	117
Eleştirel Gerçekçilik.....	123
İçsel İlişkiler Felsefesi.....	130
Tarihsel Materyalizm.....	134
(Gerçekçi) İlişkisel Analiz ve Eğitim.....	137
Tarihsel ve Toplumsal Bir İlişki Biçimi Olarak Eğitim.....	139
Eğitimin Sınıfsal Karakteri.....	148
İlişki ve Süreç Olarak Sınıf.....	149
Sınıfsal Bir İlişki Biçimi Olarak Eğitim.....	158
İçsel Dinamikleri Açısından Eğitim.....	167
BÖLÜM V.....	172

EĞİTİMİ BİR İLİŞKİ VE SÜREÇ OLARAK GÖRMENİN EĞİTİM BİLİMLERİ	
AÇISINDAN DOĞURGULARI.....	172
Ontolojik Doğurgular.....	172
Eğitimbilimsel Araştırmanın Nihai Amacı.....	172
Eğitimsel Gerçekliğin Doğası.....	176
İnsan Doğası ve Eğitimbilimsel Analiz.....	179
Epistemolojik Doğurgular.....	182
Eğitimsel Gerçekliği Anlam(landırm)anın Kapsamı.....	182
“Eğitimbilimsel Bilgi”nin Rolü ya da Kullanımı.....	183
“Eğitimsel Bilgi”nin “Eğitimbilimsel Bilgi”ye Dönüşümü.....	186
Metodolojik Doğurgular.....	192
Araştırma Öznesi Bakımından.....	195
Araştırma Nesnesi Bakımından.....	200
Araştırma Pratiği Bakımından.....	201
Politik Doğurgular.....	214
SONUÇ.....	221
KAYNAKÇA.....	231

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu çalışmada genel olarak, eğitimin ne'liğine ilişkin epistemolojik ve metodolojik bir tartışma yapılmış; "ilişki" ve "süreç "olarak" eğitimi anlama çabasının, eğitim bilimleri açısından öngörülen ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve politik doğurguları ortaya konulmuştur. Bu tez, başlıca beş bölümden meydana gelmektedir: Birinci bölümde, çalışmanın problem durumu, amacı ve öneminden bahsedilmiştir. İkinci bölümde, bilme edimi ve bildiğimiz şeyi nasıl bildiğimiz ile bilgimizin doğruluğunu nasıl geçerli kılabileceğimiz tartışması, eğitimin ne'liğine ilişkin ya da eğitim nesnesini bilme tutumuyla birleştirilerek, eğitim bilimleri üzerinde etkili olan epistemolojik yaklaşımlardan pozitivist epistemoloji ve eleştirisi serimlenmeye çalışılmıştır. Bölümün devamında, eğitimi tanımlama sorunu çerçevesinde, farklı eğitim anlayışları ile eğitimin pratik ve kurumsal yönleri üzerine olan düşüncelere yer verilmiştir. Ardından eğitime ilişkin eleştirel yaklaşımlarda görülen "yeniden üretim" anlayışı ve bu anlayışın eğitim dünyasının öznelerini görmezden gelerek, eğitim gibi özneler arası bir etkinliği, egemenler açısından sadece işlevsel bir aygıtı indirgeyen yönü eleştirilerek "kurum" olarak okulların nasıl birer mücadele alanı haline gelebileceği tartışılmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi kapsamında araştırmanın yaklaşımı, verilerin oluşturulması ve verilerin analizi ile verilerin yorumlanması yer almıştır. Dördüncü bölümde, eğitime ilişkin geleneksel epistemolojik ve metodolojik yaklaşımlardan farklı bir yaklaşımın, "ilişkisel" ya da "bağıntısal" yaklaşımın analiz değeri açığa çıkarılarak "ilişki" ve "süreç olarak eğitim" açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda eğitimin ikili yönü, yani dışsal dinamikleri ve içsel dinamikleri açısından eğitimin ilişkisel yönünün ana çizgileri belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır. Son olarak beşinci bölümde ise,

eđitimi iliřki ve sűre olarak gűrmenin eđitim bilimleri açısından ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve politik dođurguları űzerinde durulmuřtur.

### **Problem**

Eđitim, dűřűnce ve eylem tarihi boyunca űzerinde en çok tartiřma yűrűtűlen kavramlardan biri olmasına karřın, bugűne deđin herkesin űzerinde uzlařabileceđi tek ve yeterli bir tanımı henűz yapılamamıřtır. Eđitim, amaçlanan insan tipine ve dayandıđı felsefi anlayıřa gűre farklı biçimlerde tanımlanabilir. Bu yűzden eđitimin ne olduđunun evrensel tanımına ulařmak gűtűr. Farklı eđitim felsefelerinin temelinde farklı ontolojiler, epistemolojiler, metodolojik yaklařımlar, aksiyolojiler ve insan anlayıřları bulunduđundan, birbirinden farklı birçok eđitim tanımıyla karřılařabiliriz. Ancak hangi eđitim tanımı ele alınırsa alınsın insanın (toplumsal) gerçeklikle (evreyle, dođayla ve en űnemlisi diđer insanlarla) bir etkileřim sűrecine, bir iliřki biçimine girdiđini ve eđitimin bűyle bir iliřkiden dođduđunu gűrebiliriz.

Eđitim kavramının içeriđi, tıpkı bařka kavramlar gibi, farklı dűnemlerde, farklı sınıf, grup ya da kiřilerce farklı biçimlerde doldurulmuřtur. Eđitim kavramını kuran niteliklerin toplamı zamana ve uzama gűre deđiřmektedir. űnkű tarihsel sűrete, insana ve topluma verilen anlamlarla eđitime verilen anlamlar, birbirleriyle çeřitli boyutlarda iliřki içindedir. Bu iliřkinin niteliđi ancak diyalektik anlamda bir neden-sonuç iliřkisine dayandırılırsa anlařılabilir. Dolayısıyla bu iliřkide “insan ve toplum”a ait anlam řemasıyla “eđitim”e ait anlam řeması, tarihsel ve toplumsal iliřkiler bađlamında karřılıklı olarak birbirlerinin nedeni ya da sonucu gibi gűrűlebilir. Bu yanıyla eđitim kavramının içeriksel yűkű, onun yűneldiđi insan ve toplum anlayıřlarının űzűmlenmesiyle dođrudan iliřkilidir. Bu yűzden “nasıl bir toplum?” sorusu “nasıl bir eđitim?” sorusuyla çakıřır, bu iki soruyu birbirinden ayrı dűřűnmek gűtűr. űnkű eđitimin “tek yűnlű”, “ok yűnlű”, “skolastik”, “demokratik”, “sekűler-laik”, “monoteknik”, “politeknik”, “rasyonalist”, “empirist”, “pozitivist”, “hűmanist”, “spirűtűalist”, “teokratik”, “űzgűrlűkű” vs. oluřu tarihsel ve toplumsal iliřki biçimlerinin yapısal ve sosyo-kűltűrel

karakterinden kaynaklanmaktadır. En temel biçimiyle eğitime dair bir bilme etkinliği, bu etkinliği ortaya çıkaran uzamsal ve zamansal koşullar tarafından şekillendirilmekte ama aynı zamanda da yine bu koşullar üzerinde inşa edilmektedir.

Eğitim kavramı, sınırları tam olarak belirginleştirilemeyen, ne'liğine yönelik sorulara yanıtı farklı farklı verilebilen bir kavramdır. Eğitime dair yapılan her tanıma ontolojik, epistemolojik ve metodolojik öğeler içkindir. Başka bir anlatımla eğitimi tanımlama çabası, bizim dünyaya ve toplumsal yaşama ilişkin bilgimizle, varlığın anlamını gerektiği gibi aydınlatma ya da şeylerin gerçekleşme tasarımlarını ortaya koyma, şeyleri ya da varlıkları kıyaslanabilir kılma ve nihayet bütün bunları yapabilmek için gerekli ölçme yöntem ve tekniklerine sahip olma sorunudur.

Bu çalışmada konu edildiği üzere eğitime dair farklı süreçlerde, farklı biçimlerde yapılan tanımlamalar aslen eğitime ilişkin farklı bilme tarzlarına, yani epistemolojik tartışmalara işaret eder. Eğitimden söz ettiğimizde, bir bilgi nesnesine ilişkin yaklaşımdan söz ederiz. En genel anlamıyla bilgi nesnesine dair herhangi bir yaklaşım, epistemolojinin konusu içine girer. Ama aynı zamanda eğitimin kendisi de "bilme tarzımızla" ilişkilidir; çünkü eğitim, entelektüel sermaye olarak bilgi üretimi ve aktarımı konusunda bir etkinlik ve kurumsal varoluştur.

Eğitimi anlamaya ve açıklamaya çalışan epistemolojik yaklaşımlardan biri de pozitivist epistemolojidir. Gerçeği olgularda, deneyde arayan ve bilimsel araştırmaya gerçeği ve pratiği yeniden biçimlendirme işlevi yükleyen bilim anlayışı olarak pozitivizm, hem epistemolojik hem de metodolojik bir yaklaşım olarak eğitim bilimleri alanında da egemen bir yaklaşım olarak varlığını sürdürmektedir. Bu yaklaşım, olguları birbirinden bağımsız kendilikler olarak ele alarak birey-toplum, okul-sistem, başat kültür-bağımlı kültür, üretim-yenidenüretim, altyapı-üstyapı gibi sahte ikilikler yaratarak eğitim bilimlerinde de egemen toplumsal grupların politik ve ekonomik çıkarlarına eklenilebilecek teorik söylem tarzının üretilmesi gibi tehlikeli bir eğilim taşır.

Pozitivizm varlıksal yapıyı birbirinden tamamen ayrı ve yalıtılmış, atomistik, gözlemlenebilir olaylar olarak kurgular. Pozitivizm yalnızca gözlemlenebilen ve deneyimlenebilen şeyleri gerçeklik olarak kabul eder ve yalnızca bu olgular bilimin nesnesi olabilir. Bu görüşün sonucu ise gerçekliğin yalnızca maddi katmanda gözlemlenebilen ampirik varoluştan ibaret olduğudur. Pozitivist ontoloji ve bilgi kuramının deneyimlenemeyen güçleri, mekanizmaları ve yapısal nedenleri dikkate almayan sınırlı gerçeklik anlayışı Bhaskar'ın "epistemik hata" (*epistemic fallacy*) (1993) olarak adlandırdığı yanılısamayı içinde barındırır. Yani "şeylerin aldatıcı görünüşünü" yakalamayla yetinen empirist epistemolojinin, bilgi üretim sürecinde güncel deneyim ve pratikleri analizinin nesnelere yapması, *aktüel* olanın *reel* olana indirgenmesi tehlikesini doğurur. Dolayısıyla toplumsal ilişkiler sonucu ortaya çıkan bir gerçeklik olarak eğitim, sadece gündelik yaşamdaki, görünür pedagojik ilişkilerle açıklanamaz.

Eğitimsel gerçekliği bir "durum" ve "şey" olarak gören pozitivist bakış açısı, onun insanüstü, genellenebilir ve doğal bir gerçeklik gibi algılanmasına yol açar (Varaki and Earl, 2005). Dolayısıyla pozitivist yaklaşım tarzı, eğitimin toplumsal bir ilişki biçimi olarak, sosyal gerçekliğin diğer değişkenleriyle olan ilişkisini göz ardı ederek onu bir "kendilik" olarak yansıtır. Onu kendinden menkul değeri olan bir gerçeklikmişçesine incelemeye çalışır. İçinde yaşadığımız kapitalist toplum, sömürü ilişkisinin fetişleşmiş bir biçimleriyle (para, faiz, sermaye, meta, devlet vb.) gündelik yaşamda görünür olması nedeniyle parçalı bir gerçeklikmiş gibi algılanır. Ortakduyusal bakış açısının gözden kaçırdığı bu nokta, kapitalist toplumun "apolitik" bir gerçeklik olarak kavranmasına yol açar. Dolayısıyla eğitim gibi kapitalist toplumsal formasyon için "sosyalizasyon", "gerekli emek gücünün üretilmesi ve donatılması", "kapitalist üretim tarzının olmazsa olmazı 'bilgi'nin üretimi ve dağıtımı", "üretim ilişkilerinin gereksinim duyduğu değer ve normların kazandırılması", "eğitimsel söylem ve kültürel pratiklerle toplumsal, cinsiyetçi, etnik vb. eşitsizliklerin yeniden üretilmesi" gibi birbirinden farklı işlevlerle yüklü bir gerçekliğin sadece gündelik yaşamdaki çeşitli pedagojik pratiklerle anlaşılması imkansızdır. Sosyal yapının bir parçası olan eğitime ilişkin

ortakduyusal analizler, eğitimsel olgular arasında ve bu olgularla onları ortaya çıkaran toplumsal ilişkiler arasında var olan içsel ilişkilerin açığa çıkartılması için doğrudan gözlenebilir olanla (okul kurumu, öğretmen-öğrenci ilişkisi, yöneticiler, müfredat, sınavlar vs.) doğrudan gözlenemeyen değişkenlerin birbiriyle bağlantılarını göremez.

Okulu ve eğitim sistemini daha geniş toplumsal bağlamından (siyasetten, ideolojiden) soyutlayan pozitivist yaklaşım, eğitimsel ilişkilerin aktörlerini; yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, sistemin daha iyi işlemesi adına birbirinden yalıtılarak eğitimi “apolitik” bir pratik etkinlik olarak görür. Fakat eğitimsel gerçeklik doğası gereği politik bir etkinliktir (Özsoy, 2002).

Pozitivist paradigmanın temelini oluşturan dar deneyci yaklaşımın eğitim bilimleri alanında ortaya çıkardığı en önemli sonuçlardan biri nitel yöntemlerin epistemolojik olarak ikinci plana itilmesidir. Çünkü nitel yöntemler, insanları -öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, anababalar-toplumu yaşayan karmaşık organizmalar olarak ve gösterdikleri tepkilerle eğitimin çevresel değişkenlerini oluşturan özneler olarak görür. Bilimsel kesinlik peşine düşen pozitivist mantık ise, nicelleştirilebilir- ölçülebilir yöntemleriyle sosyal dünyanın ve eğitim dünyasının insan boyutunu göz ardı etme tehlikesi taşır. Dolayısıyla insani ve toplumsal gerçekliğe ilişkin bilgi, yöntembilimsel kesinlik ve titizlik adına göz ardı edilebilir. Böylece, eğitimbilimsel araştırmalarda tam ve kesin ölçme gereği vurgusu, eğitimsel gerçekliğe ilişkin daha çok öne çıkarılması gereken soruların sorulması önünde engel oluşturarak kavramsal görüşlerin zayıf kalmasına neden olabilir (Sayılan ve arkadaşları, 2005). Eğitim olgusunun karmaşık özelliği, bütünsel bir eğitim kuramı geliştirmenin güçlüğü, eğitimcilerin sağduyuya dayalı bilgilerinin değeri, eğitim sürecinde insanlararası iletişimin ve eğitim sürecinin öğeleri (öğretmen, öğrenci, kitap vb.) arasındaki ilişkilerin önemi gibi konular, pozitivist bilim anlayışına sığmayacak özellikler taşımaktadır.

Nesnellik adına pozitivistin “eğitimin değer yüklü bir pratik oluşu”nu kabul ederken eğitim bilimlerinin değerden bağımsızlığı üzerine olan ısrarı ise

kimi problemleri taşır. Çünkü pratiğin değeri yükü, teorik faaliyetin ise değerden bağımsız olduğu fikri, araştırma sorunsalının ve konusunun arkasında, oluşmuş bilim gelenekleri içinde araştırmacıların dünya görüşleri ve yaptıkları tercihleri de yok sayar (Sayılan ve arkadaşları, 2005).

Eğitime makro bakış açısından yaklaşan kuramlardan olan yapısal-işlevselci eğitim kuramları, eğitim olgularını bir ürün ya da sonuç olarak, yani toplumsal sistemde olup bitenlerin eğitim alanındaki basit yansıması olarak ele alır (Özsoy, 2002). Eğitimsel olguların çözümlemesindeki temel vurgu, toplumsal aktörden ziyade toplumsal yapı ve onun işleyişi üzerindedir. Yapısalcı ve işlevselci yaklaşım, bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantılarını kurmakta, bir yandan da okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemekte kullanılmıştır. Bu yaklaşımı oluşturan kuramcılar, eğitimi, toplumbilimsel açıdan bir üstyapı kurumu, bir “gölge olgu (*epiphénomen*)” olarak ele alarak eğitimin sahip olduğu görece özerkliği tanımamışlardır. Yapısal-işlevselcilerin çok sık kullandığı "yapı", "norm" ve "statü" gibi kavramlar insan davranışlarını şeyleştirme eğilimi taşır. Yapısal-işlevselciler, toplumsal gerçekliği anlamadan çok, nicelleştirme sonucunda açıklamaya eğilimli bir yöntem bilgisi kullanmışlardır.

“Bireyin yaşadığı toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini edindiği süreçler toplamı” olarak eğitim, işlevselci bir bakış açısıyla “dışsal” bir ilişkilendirme yoluyla “yapmada mükemmelleşme”yi ve “uyumu” amaçlayan bir etkinlik olarak tarif edilir. Bu bakış açısından öğrenenin öğretene kurduğu dışsal ilişki, öznenin bilgiyle olan ilişkisine ve onu kendi anlam projesi içinde anlamlandırmasına oranla daha önseldir. Dolayısıyla bireyin topluma uyumunda temel görev eğitimidir. Eğitimin bu tanımı, birey- toplum ilişkisini tek yönlü, “bireyin toplumun işlevsel bir unsuru, fonksiyonu olduğu” sayılıştan hareket etmesinden kaynaklı olarak, birey- toplum ilişkisinde birini diğerinin fonksiyonu olarak görür ve herhangi bir içsel çelişkiyi içinde barındırmaz.

Davranışçı ve pragmatist bir bakışla temellendirilen eğitim tanımları ya da anlayışları, tümüyle, öğrenme sürecinde öğreneni nesneleştiren, bağımlı kılarak evcilleştiren uygulamalar (Ayhan, 2005) olarak eğitimsel ilişkileri açıklamaya çalışır. “İstendik davranış değiştirme süreci olarak eğitim” tanımı “pedagoji”nin tarihsel serüveninin bir sonucu olarak, mekanik bir mantığa ulaşmıştır. Çünkü bu yaklaşım, “istendik olanın kimin için istendik olduğu?”, “ne için istendiği?” ve “ortaya çıkacak davranış değişikliğinin kime hizmet edeceği?” gibi sorulardan tamamen muaf ve yanıtlarından da uzak görünmektedir. Dolayısıyla “bir eğiten ve eğitilen ikiliğine dayanan, eğitenden eğitilene doğru belirli bir yöntemle aktarılan bilginin, belirli bir süreç sonunda istenilen bazı özelliklerin “davranışlara” dönüşmesini sağlayan bir aracı rolünü üstlendiği süreç” olarak özetlenebilecek bu eğitim anlayışı, eğitime özünde mekanik olarak bakan ve öğreneni de (çoğu zaman öğreteni de) nesneleştiren bir anlayıştır. Dolayısıyla davranışçı bir perspektifle tanımlanan eğitim, belirli bir amaca yönelik yeteneklerin, becerilerin ve yeterliklerin kazandırılma süreci olarak analiz edilmektedir. Davranışçı yaklaşımı, felsefi kökleri itibarıyla pozitivist yaklaşımla, ‘bilgide nesnellik esastır’, ‘öğrenme, bilgiyi almaktır’, ‘eğitim biçimsel açıdan oldukça didaktiktir’, ‘öğretmen bilgisel erki/otoriteyi temsil eder’, ‘öğrenci ile öğretmen arasında sosyolojik bir mesafe olmalıdır’ gibi kimi temel ilkeleri ışığında ilişkilendirmek mümkündür.

Eleştirel açıdan bakıldığında, “bireyci” bir modele dayanan davranışçı yaklaşımın en temel sorunlarından bir tanesi de teknokratik bir bakış açısıyla ilişkilendirilebilecek yönüdür. Çünkü bu mantıkla eğitim, bilgi aktarımına indirgenmekte, kazanılan bilgilerin nicel, ölçülebilir davranışa dönüşüp dönüşmediği önem kazanmaktadır. Davranışçı bakış açısının bir başka problemleri yanı sıra ‘depolitik’ bir nitelik taşımasıdır. Öğrenme sürecinde amaç boyutu sorgulanmadan, bilginin ve öğretmenin rolü araçsallaştırılmakta, dolayısıyla da “öğretilmeye ya da öğrenilmeye değer olanın ne’liği” gözden kaçırılmaktadır. “İstendik olan”ın toplumsal güç ilişkilerinden bağımsızmış gibi bitaraf gösterilmesi, iktidar ilişkilerini gizlemekte işlevsel olmaktadır. Bireyin anlam dünyasında yeniden inşaa edilip toplumsal yaşama dönmesi gereken

bilgi, davranışta somutlaşan içeriksiz bir araç gibi görülerek depolitize edilmektedir.

Mikro toplumbilimsel yaklaşımlar ise, insanların karşılıklı etkileşimleriyle sürekli bozulup yapılan, yinelenen, değişen toplumsal bir gerçeklik olarak eğitimsel ilişkileri tüm somutluğu, benzemezliği, tekilliği içinde kavramaya çalışmıştır. Bu kuramcılar, eğitimsel ilişkiler dokusunun eğitim sürecindeki somut öznelerin etkileşimlerinden oluştuğu, onların gündelik pratikleriyle biçimlendiği savından hareket etmişlerdir. Bu yaklaşım içinde kabul edilen “yorumcu” yaklaşımın kuramcıları, tarihte ve toplumda insanların kendi istençli, amaçlı eylemleriyle oluşan gerçeklik dışında hiçbir gerçeklik olmadığı, tarihte nedensel açıklamalara uygun evrensel yasalar aramak yerine, her olayın tekil, biricik, bireysel gerçekliği içinde anlaşılması ve değerlendirilmesi gerektiği yönündeki varsayımların eğitim alanında da geçerli olduğunu savunmuşlardır (Özsoy, 2002). Mikro toplumbilimsel çözümlene, eğitimsel gerçekliğin, makro toplumbilimsel kuramların eksik bıraktığı boyutlarıyla anlaşılmasını sağlamakla beraber, eğitim dünyasının öznelerinin bilişsel süreçleri ve anlam dünyaları ile bu dünyanın oluşmasında rol oynayan geniş toplumsal ilişki biçimleri (toplumsal aidiyetleri de üreten üretim ilişkileri vb.) arasında yeterli bağı kuramamışlardır.

Tüm bu yaklaşımların dışında “eleştirel” düşünce içinde kendini var etmeye çalışan yaklaşımlardan biri olarak “yeniden üretim perspektifi”nin temel iddiası şudur: Eğitim, kapitalist toplumsal yapının kendisinin ekonomik (maddi), kültürel ve ideolojik yeniden üretimi için işlev gören bir aygıttır. Bu kuramlar, eğitimdeki toplumsal eşitsizliklerden kimin ne amaçla yararlandığını göstermelerine rağmen, eğitimdeki eşitsizliklerin nasıl oluştuğunu ve hiç kimse bunu açıkça amaçlamadığı halde sürekliliğini nasıl koruyabildiğini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Yeniden üretim kuramlarında eğitim, “öznesiz bir süreç” olarak betimlendiği için bu yaklaşımlar “kaderci” bir yön de taşımaktadır. Çünkü yeniden üretim mekanizmaları eğitim alanında öylesine işlemektedir ki hiç kimse kendini bunlardan kurtaramamaktadır. Dolayısıyla da eşitsizliği üreten mekanizmalara karşı koymanın olanakları ve mantığı yoktur.

Uzunca bir zamandır, sosyal bilimlerin “asli nesnesi”, sürekli olarak yapı-fail, toplum-birey, makro-mikro, altyapı-üstyapı gibi ikilikler arasında diyalektik bir ilişki kurulmadan ele alınmıştır. Bu durum eğitim bilimleri için de geçerlidir. Bahsi geçen ikilikler, toplumsal gerçekliğin ilişkisel, bütüncül ve tarihsel doğasını parçalayan bakış açılarını yeniden üretir. Dolayısıyla bu yeniden üretim, belirli bir tarihsel süreçte, belirli toplumsal güç ilişkilerince inşa edilen eğitimsel gerçekliği, tarihsiz, süreçsiz ve dolayısıyla da öznesiz kılar. Ayrıca böyle bir yaklaşım, eğitimsel gerçekliğin ya kendinden menkul bir “hakikate” sahipmiş gibi algılanmasına ya da belirli işlevleri yerine getirdiği oranda “araçsal” bir anlam kazanmasına yol açar.

Nitekim eğitimin modern kapitalist toplumun ihtiyaçlarına uygun bir toplumsal yapı oluşturmak için bir araç olarak görülmesi, onun, bireyler ve kolektif özneler açısından içinde yaşadıkları gerçekliğin hem anlamlandırılması hem de üretilmesi sürecinde, bir özgürleşme pratiği olarak taşıdığı potansiyelin gözden kaçmasına neden olmuştur.

Buradan hareketle bu tezin temel iddiası olan “ilişkisel bir gerçeklik olarak eğitim”in analizi, bahsi geçen potansiyelin açığa çıkartılmasını amaçlamaktadır.

## **Amaç**

Eğitime ilişkin epistemolojik sorunsalların irdelendiği bu çalışmada, eğitime ilişkin var olan bilme ve anlama biçimleri eleştirel bir çözümlmeye tabi tutularak farklı bir epistemolojik ve metodolojik yaklaşım tartışmaya açılmaktadır. Bu çalışmada, eğitim bilimlerinin herhangi bir alt disiplini içinde kalarak eğitimi anlama ve açıklama çabası güdülmemiş, genel olarak eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik sorunsalları ele alınmıştır. Bununla birlikte eğitime ilişkin bazı epistemolojik meseleler, yeri geldikçe eğitim bilimlerinin belirli bir alt disiplini özelinde örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Böyle bir çözümlenmeyle, aynı zamanda eğitim alanındaki iktidar ilişkilerini gizleyen ve tahakkümü sürdüren mitsel yaklaşımların eleştirisi de hedeflenmektedir. Çalışmada, dar açılı, işlevselci- araçsalci muhakeme olarak özetlenebilecek ortakduyusal açıklamaların eğitime bakış açılarının analitik, politik ve teorik sonuçlarının eleştirisinden yola çıkılarak, eğitimi ilişki ve süreç olarak incelemenin eğitim bilimleri açısından (ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve politik) sonuçları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından, genel olarak sosyal bilimlerde özel olarak ise eğitim bilimlerindeki epistemolojik ve metodolojik konumlanışların, araştırma yapılırken hangi konunun seçileceğinden o konunun nasıl inceleneceğine kadar uzanan bir yelpazede kimi varsayımlara sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitimin ne olduğuna ya da eğitimin ne'liğine ilişkin bir tartışmaya başlarken bu varsayımların neler olduğu, nereden kaynaklandığı gibi çok genel sayılabilecek ama kritik bazı başlıkların eleştirisi çalışmanın ana eksenini oluşturmuştur. Fakat çalışmada asıl amaçlanan; eğitime ilişkin ortakduyusal görüş haline gelmiş bazı yaklaşımların eleştirel bir analizinin yapılması ve bu analizler doğrultusunda eğitime dair farklı bir epistemolojik ve metodolojik kavrayışın tartışılmasıdır. Özü itibarıyla bu çalışmada yapılmak istenen eğitime dair "bildiğimiz şeyi nasıl bildiğimizi ve bu bilgimizin doğruluğunu nasıl geçerli kılabilmişimizi tartışmaktır.

Bu tezin amacı, eğitim bilimleri üzerine eksiksiz bir felsefi sorgulama yapmak değil, eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik statüsünü tartışmaya açarak, böyle bir tartışmaya duyulan acil ihtiyaca işaret etmektir. Bu tez, eğitimin, kendinden menkul olduğu varsayılan bir sırrının değil, toplumsal güç ilişkilerince belirlenen bir hakikati olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla bu tezde, verili eğitim yaklaşımları ve bu yaklaşımların eleştirisi üzerinden eğitime dair epistemolojik ve metodolojik bir tartışma gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada, eğitimin "ilişki ve süreç" olarak çözümlenmesi gereğine işaret eden farklı bir epistemolojik ve metodolojik

yaklaşım ile böylesine bir yaklaşımın eğitim bilimleri teorisi ve pratiği açısından kimi doğurguları anlatılmaya çalışılmıştır.

## Önem

Bu tezi hazırlama ihtiyacı, eğitimin içinde bulunduğu durumu daha iyi çözümleyebilmek için, eğitime ilişkin bilgimizin ve bilgilenme biçimimizin, yani eğitimbilimsel düşünce biçimi üzerine düşünmenin gereğine ve önemine duyulan inançtan kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyaç, eğitimbilimsel bilgimizin, Türkiye’de eğitim üzerine ve eğitim politikaları geliştirme, uygulama ve eleştirmede oldukça yetersiz kaldığı gibi itiraz edilmesi güç bir saptamaya dayanmaktadır. Çünkü bir yandan eğitim üzerine felsefi bir çözümlenmeye ve eğitim bilimlerinin diğer alt disiplinlerinde olduğu gibi “Eğitim Ekonomisi ve Planlaması” disiplininde de sorgulamaya duyulan ihtiyaç, bir yandan da alan yazındaki benzer çalışmaların azlığı gibi bir gerçeklik, hem bu tezin yazma gerekçesi hem de en büyük güçlüğü olmuştur.

Metodolojik ilişkisellik, toplumu birbirinden farklı derecelerde “görelî özerk” olan, hem içinde kendini faillere doğalmışçasına kabul ettiren yapıların hüküm sürdüğü “güç alanları”, hem de maddi ve simgesel kaynakların dağıtımında ezen ve ezilenler arasında sürekli bir mücadelenin söz konusu olduğu “mücadele alanları” olarak betimlenebilecek irili ufaklı toplumsal dünyaların (eğitim, ekonomi, politika vb) birlikteliği olarak tanır. Dolayısıyla bu çalışmadaki temel argümanlardan birisi de “metodolojik ilişkisellik” yardımıyla, toplumsal yapılar ve insan eylemliliğinin sınırlı özerkliği arasındaki ilişkinin, “dönüştürücü bir perspektif” tarafından açıklanabileceğidir.

Eğitim dünyasının ilişkisellik karakteri, verili eğitimsel durumun geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki tarihsel ve organik hareketinin anlaşılmasına yardımcı olur. Değişimi hedefleyen bilgi üretimi işte bu değişimin eğilimini kestirmek zorundadır.

Eğitimi ilişkisel bir gerçeklik olarak ele alıp incelemekle eğitimbilimci kimliğinin onsuz olmaz bir özelliğine katkı sunulması da bu çalışmanın amaçları arasındadır: Eğitimsel gerçekliği, eğitimbilimsel gerçekliğe dönüştürmek, yani sağduyusal bilgiden koparıp (eğitim) bilimsel bilgi haline getirmek. Çünkü eğitimbilimsel bilginin asıl rolü, eğitim dünyasına ve toplumsal dünyaya ait bilincin, somut eylemlerde yer alan, o eylemlerin sonuçları üzerinde düşünen ve sonra devam eden bir döngüde yeni bir düzeye taşınmasını sağlamaktır. Dolayısıyla eğitimi ilişki ve süreç olarak analiz çabası, eğitim bilimleri alanında yapılacak epistemolojik, metodolojik ve politik çalışmaların “düşünümsel” (*refleksif*) bir karakter kazanmasında kimi olanaklar sunabilir.

Son olarak bu çalışmada, diyalektik-düşünümsel yönelimli bir perspektifle eğitimin analizi gerçekleştirilmek istendiği için eğitim dünyasına dair elde edilecek verilerle, eğitimsel gerçekliğin arkasında yatan daha derin ilişkilerin-yapıların görölmesine ve dnüştürölmesine olanak sağlama amaçlı ilgili alan yazına katkıda bulunulacağı umulmaktadır.

## BÖLÜM II

### EĞİTİME İLİŞKİN EPİSTEMOLOJİK TARTIŞMA VE EĞİTİM BİLİMLERİ- EPİSTEMOLOJİ İLİŞKİSİ

Bu bölümde, öncelikle, bilme edimi ve bildiğimiz şeyi nasıl bildiğimiz ile bilgimizin doğruluğunu nasıl geçerli kılabileceğimiz tartışması, eğitimin ne'liğine ilişkin bir sorgulamaya ya da eğitim nesnesini bilme tutumuna evriltirerek eğitime ilişkin epistemolojik tartışma ve eğitim bilimleri ilişkisi üzerinde durulmuştur. Bunu takiben dünyayı anlamaya dönük epistemolojik yaklaşımlardan birisi olan pozitivist epistemolojinin eğitimbilimsel düşünceyle olan ilişkisi eleştirel bir gözle aktarılmaya çalışılmıştır.

#### Epistemoloji

Epistemoloji 'bilgi' anlamına gelen Yunanca 'episteme' ile 'bilim', 'açıklama', 'akıl', 'neden' 'yasa', 'tanrısal akıl', 'söz', 'söylem' gibi anlamları içeren 'logos' sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. 'Epistemolojik' sıfatının ve epistemoloji isminin kendisinden türetildiği Yunanca köken sözcük *epistemenin* karşılıkları detaylandırıldığında şunlar da söylenebilir: Kanı, kanaat, zan gibi bilgiler anlamına gelen *doxa*'ya karşıt olarak hakikî ve bilimsel bilgi; organize edilmiş bilgi külliyyatı; bilim; pratik '*tekhne*' bilgisine karşı teorik bilgi (Francis, 2004:107-108, 209; Cevizci, 2002: 364). Felsefenin temel alanlarından biri olan epistemoloji esas olarak insan bilgisinin doğasını, kaynaklarını, sınırlarını, kavramsal bileşenlerini ve hatta bilginin olanaklı olup olmadığını irdeler<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Yunanca 'episteme' ve 'logos' kelimelerinin birleşiminden oluşan 'epistemoloji' deyimini Türkçe'ye bilgibilim veya bilgi kuramı olarak çevrilmektedir. Bknz. Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi; Cevizci, A. (2002). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları

Epistemoloji, çeşitli bilimlerin ilkelerini, varsayımlarını ve sonuçlarını eleştirerek inceler, onların mantıksal kökenini (ruhbilimsel değil), nesnel değerini belirlemeye çalışır<sup>2</sup>.

Bilgi kuramı bilginin ne olduğunu, hangi yolla elde edildiğini, amacını araştırır. Bir yandan bilginin özünü, ilkelerini, kökenini, yapısını, kaynağını araştırır, diğer yandan bilginin yöntemini, geçerliliğini, koşullarını, olanak ve sınırlarını sorgular. Wallerstein epistemolojiyi, “bildiğimiz şeyi nasıl bildiğimizi ve bilgimizin doğruluğunu nasıl geçerli kılabileceğimizi tartışan felsefi düşünce kolu” (Wallerstein, 1992: 68) olarak tanımlamaktadır. Ona göre epistemoloji, neyin bilinebilir ve nasıl bilinebilir olduğuna ilişkin bir inançlar dizisidir.

Epistemolojinin işlevi, “anlama”nın eğer herhangi bir ölçütü olabilir ise bunun için gereken şartları betimlemek olmaktadır (Winch,1994: 27). Epistemoloji adından türetilen ‘epistemolojik’ sıfatı da bilgiye ilişkin; bilgi teorisi; varlığın bilinme tarzı; dış dünyanın bilgisi, algısı gibi sonuçta doğrudan epistemoloji ile ilgili anlamlara göndermede bulunmaktadır. Bu bağlamda bilgiye konu olan her tür nesneye de “epistemolojik nesne” adı verilmektedir (Cevizci, 2004: 365).

Epistemolojik analiz, temelinde bilgi yapıları ile bilmenin anlamını kavrama arayışının yer aldığı sorunlara dayanarak gerçekleştirilir. Epistemolojik sorunlara, mitoloji, felsefe, din, sanat ve bilimler gibi farklı bilgi yapıları açısından hem kendi içlerinde ve hem de diğer bilgi yapılarına kıyasla tarihsel süreçte farklı cevaplar verilmiştir. Sonuçta, bu farklı cevaplar farklı akım, öncül ve ayrımlarıyla değişik epistemolojik anlayışların oluşmasına yol açmıştır.

---

<sup>2</sup> Almandaca da epistemoloji, bilgi öğretisi, bilim öğretisi anlamına, İngilizcede ise ‘epistemology’ bilgi kuramı anlamına gelir. Bknz. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=epistemoloji&ayn=tam>

Eğitimin ontolojik yönü, “eğitim nesnesi ve bu nesnenin doğası” ile (insani-tarihsel alan), epistemolojik yönü ise “bu nesneyi bilme tutumu” ile ilgilidir. Dünyayı ya da onun bir parçasını (eğitimi) anlamının her yolu, söz konusu alanda ne tür şeylerin varolduğu ya da varolabileceği ve bunların varoluş koşulları, bağımlılık ilişkileri vb. hakkında birtakım açık veya gizli varsayımlara göre hareket etmek durumundadır. Varlık türleri ve ilişkileri üzerine hazırlanmış böyle bir envanter, bir ontolojidir (Marshall, 1999: 543). Bu anlamda her bilimsel disiplinin dolayısıyla da eğitim bilimlerinin kendi ontolojisinin, yani kişiler, kurumlar, ilişkiler, normlar, pratikler, yapılar, roller ya da incelenmekte olan eğitimbilimsel kurama ilişkin her türlü verinin olduğu söylenebilir. Buradan hareketle de eğitimsel gerçekliğe dair bilme tutumumuzdan önce eğitimsel gerçekliğin doğasına ilişkin bir zeminin önceliği, eğitimin ontolojik sayıltıları, eğitimin epistemolojisine önceldir denilebilir.

Epistemolojik tartışma, çevremizdeki dünyayı anlama arzusu, bir nesnenin anlamını aramaya koyulma ve tam anlamını belirginleştirme ve kavramaya dönük bilinçli bir etkinliktir. Epistemolojik tartışma aracılığıyla, dünyadaki yerimiz ve olanaklara ilişkin daha derin bir anlayış geliştiririz. Yani eğitime epistemolojik yaklaşım, “eğitime ilişkin bilme tarzlarımızı” da gündeme getirir. Eğitime ilişkin epistemolojik bir tartışmanın çerçevesi; “Eğitimsel gerçekliğe dair bilgimizin kaynağı nedir? Eğitimsel gerçekliği ne kadar bilebiliriz? Eğitimbilimsel bilgi ne tür bir bilgidir? Eğitimbilimsel bilgi ile diğer bilgi türleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Eğitimbilimsel bilgi edinmenin, eğitim bilimlerinin amacı nedir? Eğitim bilimcinin araştırma nesnesi ile arasında ne tür bir ilişki vardır?” gibi sorular üzerinden çizilebilir.

İnsanların bilgi nesnesi üzerinde düşünmek ve anlam yaratmak için başlangıç noktası olarak kendi tarihsel konumlarını seçmeleri gerektiği doğrudur da, sorun çoğu zaman kendilerini ya da başkalarını sorgulamayı ihmal etmeleridir. İnsanların buldukları konumlar, bir nesne hakkında belli soruları sorma konusunda onları ister istemez koşullandırır. Ancak, konumlarının sınırları içinde, tarihsel ve kültürel etkiler altında, öğrenci olarak onların işi konumlarını dünyanın kalanıyla bağlantılandırmaktır, ontolojik bir

gerekçe bulmaktır. Bir başka deyişle, gerçekliğin daha kapsamlı bir kavrayışını edinebilmek için, diğer tarihsel olaylarla bağlar kurabilmektir. İşte bunun için, bilme biçimlerine atıfta bulunan her türlü epistemolojik tartışma, bilmenin kaçınılmaz özelliği olmanın yanı sıra, analiz yöntemlerinin bir parçası olarak da görülmelidir. Epistemolojik tartışma, bir öğrenme süreci olarak, bilgi nesnesinin daha derin kavranmasına olanak sağlar.

Eğitim sorunsalı, tarihsel olarak ortaya çıkan bir varoluş biçimi ya da gerçeği, yani ontolojik düzey ile bu düzey üzerine inşa edilen epistemolojik, metodolojik ve sosyolojik düzeye taşındığında ve bütün bu öğelere gereken ağırlık verildiğinde ancak kavranabilir. Eğitim sorunsalına, insanın soyut yetilerinden (örneğin zekâ, irade, akıl, yaratıcılık) değil de, varoluş koşullarından hareketle yaklaştığımızda ontolojik bir tutum takınmış oluruz. Varoluş koşulları, insanın onlar olmaksızın yaşamını sürdüremeyeceği tüm başarımları ve üretimleridir (bilgi, teknik, sanat, dil vb.). İnsan, tüm yapıp-etmelerini bir ortaklaşalık ortamında, bir öznelerarasılık zemininde gerçekleştirir. Dolayısıyla eğitim tartışmalarının maddi zeminini de öznelerarasılık oluşturur (Özsoy, 2002).

Bilme edimiyle ilgili olarak çeşitli epistemolojik yaklaşımlar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımlardan eğitim bilimleri dünyası üzerinde derin etkilerde bulunan yaklaşımlardan biri de “pozitivist” yaklaşımdır.

### **Pozitivist Epistemoloji**

Aydınlanma geleneğinin ayrılmaz bir parçası olan ve ‘*Naturalizm*’ ile de eşanlamlı gibi görünen pozitivism, temelde modern bilime dayanan, bu yönüyle de metafizik ve dini, insanlığın ilerlemesini engelleyen bilim öncesi düşünce tarzları biçiminde değerlendiren bir görüştür.

Pozitivism, Ortaçağ sonrasında Bacon, Locke ve Newton gibi düşünürler tarafından savunulan görüşlerden türetilmiştir. Pozitivism kavramını ilk olarak A. Comte kullanmıştır. Comte, ‘sosyoloji’ kavramını da ilk kullanan kişidir. Comte’a göre “toplum hakkındaki doğa bilimi” olması

gereken sosyoloji, çoğunlukla pozitivism diye tanımlanan pozitif bilimsel yöntemlerin toplumsal araştırmaya uygulanmasıdır. Pozitivist bilgi ve bilim anlayışının, iki temel felsefi inanca dayandığını söylemek mümkündür:

- 1) İnsan bilgisinin kaynağı veri'dir, veri ise algılanabilir, gözlemlenebilir olan şey, yani olgu'dur.
- 2) Veri, yalnızca duyuşal izlenimlerin bir çokluğu olarak vardır ve bize belirli bir kurallar demeti içinde açıktır. (Özlem, 1986: 11)

Pozitivist epistemolojide, duyu algıları merkezileştirildiği için gözlemin önceliği ve tümevarımsal genellemeye dayalı nedensel açıklamanın önemi esastır. Dolayısıyla gerçekliğe ilişkin bilginin belirleyici kaynağı rasyonalizmde olduğu gibi akıl ve mantık değil, öncelikle gözlemler ve deneylerdir (Swingewood, 1998: 48-49). Pozitivism doğrudan empirik gelenek içinde yer alır, gözlem ile deneyime dayanan pozitif bilgi lehine metafiziksel spekülasyonu reddettiği için dini ve metafizik evreler, pozitif bilim ya da bilimsel anlayış çerçevesinde geride kalan görüşlerdir.

Deneyisel bilgi, "ahlaki hedefler"den; "olması gereken"den; "iyi"den, yani "değer"den bağımsızdır. Epistemolojik özne olarak insan, doğa, toplum, tarih, değerler, inançlar ve diğer kategoriler karşısında kendi öznel duruşunu yalıtarak, "nesnellik, evrensellik ve yasa" gibi "bilimsel" gereklilikleri sağlamaya çalışır. Bu anlamda İlk ve Ortaçağın "bütünleşik" epistemoloji anlayışının aksine indirgemeci ve parçacı/atomistik bir anlayış söz konusudur. Ayrıca, pozitivismdeki pozitif kavramının "deneyime açıklık", "belirlilik" ve "kesinlik" içerdiği de vurgulanmalıdır. Deneyci bilgi anlayışına dayanan pozitivism, bilginin kaynağını duyu verilerinde bulmaktadır. Pozitivist görüşe göre, bir olayın açıklanması için, o olayın genel bir "yasanın" kapsamına alınması gereklidir. Genel yasa ise, gözlenen olaylardan tümevarım yoluyla elde edilmiş olan bir genellemedir. Bu genellemeden tümdengelim yoluyla elde edilecek önermelerin sınanabilmesi ve doğrulanabilmesi gerekir. Bundan dolayı bilimsel nitelik taşıyan önermelerin/varsayımların sınanması, yani belirli bir olayla, o olayı belirleyen öncel koşullar arasındaki nedensellik ilişkisinin saptanmasına bağlıdır. Pozitivistlere göre, özgül bir olay teorik bir genellemenin kapsamına alındığında, o olay açıklanmış demektir. Genelleme kapsamına alınmış

olayın, aynı koşullar altında, gelecekte de aynı biçimde tekrarlanması beklenir. Bu tür açıklamaya, nomolojik (yasa-bağımlı) açıklama denilmektedir. Deneyci bilgi anlayışı, nomolojik açıklama yöntemi ve "bilimin mantığı"nın tek olduğu görüşü, pozitivistin en önemli özellikleri olarak dikkat çekmektedir (Sunar, 1986: 103-104).

Pozitivist için bilimsel kuramlar, doğruluk ve yanlışlıkları sistematik gözlem ve deney yoluyla değerlendirilebilen, oldukça genel, evrensel ifadeler dizisinden oluşur. Bu gözlem ve deneylerin sonuçları tam bir kesinlikle bilinebilir. Bilimsel kuramların evrensel önermeleri genellikle "yasa" olarak terimlendirilir. Ancak kuramsal yasalar ile ampirik yasalar arasında önemli bir fark olduğu da kabul edilir. Bu farklılık kuramsal (gözlemsel olmayan) terimler ve kuramsal olmayan (gözlemsel) terimler arasındaki farka dayanır. Yine pozitivist için bilimsel kuramlaştırmanın nesnel temelini sağlayan, yalnız ve yalnızca gözlemdir. Pozitivistlere göre önerme ancak ve ancak, doğruluğu veya yanlışlığı ampirik gözlem yoluyla kesinleştirilmesi olanaklıysa bilimseldir. Öte yandan gözlenebilir olanın ölçülebilirliğine ve nicelleştirilebilme olanağına büyük önem yüklenir (Keat ve Urry, 2001).

Pozitivizm, "salt algılama" (deneycilik) varsayımına dayandığı için, bilginin dış dünya çıkışlı olduğunu, yani dış dünyadan türetildiğini ya da dış dünyayı olduğu gibi temsil ettiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, bilgi (söz, kavram, sembol) kendi dışında "somut", "gerçek" dünya ile bağımlı bir biçimde ele alınmakta, bilgi ile gerçeklik arasında bir denklik (tekabüliyet) olduğu iddia edilmektedir. Yani pozitivist epistemolojide farklı bilgi türlerinin olamayacağı, gerçekliğin sadece olgusal açıklamalardan mütekabiliyet (*denklik, correspondence*) esasıyla çıkarsandığı 'temsiliyetçilik' (*representationalism*) mantığıyla öne sürülür. Zihni doğanın aynası olarak gören bu bakışta beşeri ve sosyal bilimler de pozitif bir temel üzerinde "nesnellik", "kesinlik", "yöntem" gibi nosyonlar çerçevesinde örnek almaları gereken doğa bilimleriyle birleştirilmelidir. Zira "doğa bilimci" (*naturalist*) perspektifte bilimsel bilgi kaçınılmaz bir bütünlüğe sahiptir (Sunar, 1986).

Empirizm, deneyimin verilerinin bilgiye dönüştürülmesinde içsel/bilinçsel yasalar özelinde düğümlenirken pozitivist, değişimin dışsal yasalarına

odaklanmakta, toplumu deneyim ve gözlem yoluyla öğrenilip kategorize edilebilecek bir “dışsal olgular bütünü” biçiminde görmektedir.

Emile Durkheim (1858–1917), Comte’un düşünsel mirasını, onun “bilimlerin hiyerarşisi” yaklaşımını kabul etmemekle beraber, “toplumsal olguları şeyler olarak incele” ilkesini devralıp geliştirmiştir (Swingwood, 1998: 35-49). Bu devralış hem sosyal bilimlerin doğa bilimlerinin yöntemini kullanmaları gerekliliğini ve hem de toplumsal koşulların düzeltilmesini içerir. Comte gibi Durkheim’in kaygısı da toplumsal olguların her ne kadar esnek olsa da insan iradesinden bağımsız nesnelere olarak ele alınmasıdır (Durkheim, 1985; 24). Durkheim’in bir diğer kaygısı ise ruhsal olan ile toplumsal olanın ayrılmasıdır. Amacı ise, bilimsel rasyonalizmi insan davranışına yaymak, insan davranışını neden-sonuç ilişkilerine indirgemek, insan davranışının geleceğini rasyonel olarak, düşünmektir (Durkheim, 1985: 25). Durkheim da Comte gibi, aslında zihinsel olan toplumsal tasarımları olgulaştırmakla işe başlar. Ona göre, sosyal olgular (norm), toplumsal zihinsel tasarımların dış kabuğudur. Olgu dışardan gözlemlenebilir, olmandır. Toplumsal olguların nesnelere olarak ele alınması sayıtlısı onun pozitivist yönteminin temelidir. Ancak Durkheim ısrar ile bu nesnelere maddi olmadığını ancak maddi nesnelere gibi ele alınması gereğini vurgular (1985: 27). Nesne, kavrama karşıt olmandır. Nesne, aslında aklın, onun içindeki tasarımı (sosyolojide kolektif bilinç) kolaylıkla dışardan nüfuz edebilmesinin bir aracı olarak tanımlanır. Comte’un özne-nesne ayrımı ontolojik düzeyden epistemolojik düzeye kayarak devam etmektedir.

Pozitivist toplum teorisi, dışsal olduğu kabul edilen toplumsal olgular arasında yasa benzeri ve düzenlilik arzeden nedensel ilişkileri tespit etmeyi amaçlar, bu açıdan “nesneleştirici”dirler. Bu, teori ve teorinin işaret ettiği “objeler” alanı arasında net bir ayrım yapılabileceği anlamına gelir. Teorinin kendisi, tanımladığı obje alanının bir parçası değildir. Pozitivizme göre teori, verili olgular ve onlar arasındaki ilişkilerin yalnızca betimlenmesi anlamına gelmektedir. Amaç, olgusal gerçekliği olduğu haliyle yansıtmaktır. Bir teorinin doğruluğu, pozitivistlere göre, onun olgusal gerçekliğe tekabül edip etmediğine bakılarak tespit edilebilir. Başka bir söyleyişle, eğer olgusal gerçeklik teoriye doğru bir şekilde yansıtılmışsa, o teori doğrudur. Pozitivist teori, kendisini

olgusal gerçeğin görünüşüyle sınırlandırır ve onun ötesine geçemez. Olguların “orada” olduğu ve “kendi kendilerine konuştukları” varsayılır. Bu tekabüliyetçi teori anlayışının kaynağında, sosyal olguların ‘şey’ benzeri doğal olgular olarak görülmesi yatmaktadır. Burada “teori” olgulara tekabüliyeti, “uyum”u ifade eder. Sosyal olgular ya da onlar arasındaki ilişkilerin nasıl değiştiği “anlatılır”; ancak bu olguların neden mevcut oldukları bir tartışma konusu haline getirilmez. Sosyoloji, bir doğa bilim ve sosyolojinin konusu ise, araştırma stratejisi gereği nesnel olarak tanımlanmaktadır. Pozitivist yaklaşımda özne-nesne ayrımı, ontolojik sayılığın bir uzantısı olarak kabul edilmektedir bu açıdan da bilginin tekabüliyetçi olduğu benimsenmektedir. Pozitivist yaklaşımda sosyolojik açıklama ise, eşzamanlı “nedensel açıklama”dır. Metodolojik kapsamda izlenen yöntem “tümevarım”dır. Teknik ise “normal/anormal” ayrımının yapılması için “karşılaştırmalı deney tekniği”dir. Siyasal ideolojik boyutta ise kapitalist/liberal “normal” düzeninin korunması ve devlete bilimsel öneriler sunma misyonu ile sosyoloji tanımlanmaktadır. Yani pozitivist liberal ideolojiyle olagelen tarihsel dirsek teması devam etmekte, ahlak anlayışı ile de toplumsal değişim önlenmeye çalışılmaktadır.

Scwartz ve Ogilvy (1979)’ye göre, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında bilimsel düşünme ve araştırmaya yol gösteren, pozitivist/akılcı paradigma aşağıdaki özellikleri göstermektedir:

1. *Gerçeklik basittir:* Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. “Bir şey” parçalarının toplamıdır.
2. *Hiyerarşi düzenin ilkesidir:* Sistemler, en basitten karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir. Bu ilke, toplumsal sistemlere, toplumun belli üyelerinin ikinci sınıf vatandaş (kadınlar, azınlıklar ve farklı ırktan olanlar) olarak görülebileceği olarak yansımış, monarşik sistemlere kralların dokunulmazlıkları olarak yansımış, kimyada elementlerin periyodik tablosuna yansımış ve doğal dünyanın en basitten gittikçe karmaşıklaşan organizmalara doğru taksonomik olarak düzenlendiği şeklindeki genel anlayışa dahi yansımıştır.
3. *Evren mekaniktir:* Evren, saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinmesini sürdürür.

4. *Gelecek ve yön bellidir*: Eğer evren saat ya da makina gibi çalışan bir nesne ise, evrenin kestirilebilir. Yeter sayıda matematiksel model ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranış önceden kestirilebilir.
5. *Nedensellik ilişkisi*: Newton'cu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklayabiliriz.
6. *Değişim, niceliksel ve birikimlidir*: Sistemler, birikim yoluyla gelişirler, yani her değişim, sisteme yeni bir parça ya da boyut ekler. Niceliksel veya sıçramalı değişim çok seyrekir.
7. *Nesnellik zorunludur*: Kartezyen evrende bilme akıl yoluyla anlama ile olasıdır. Bu süreçte gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır.

Pozitivist sosyal bilimin özeti ise şu şekilde verilebilir (Neuman, 2007:129):

- 1) Sosyal bilimin amacı yasalar keşfetmektir.
- 2) Özcü görüş, gerçekliğin ampirik olarak belirli olduğu görüşüdür.
- 3) İnsanlar rasyonel düşünen bireyci memelidirler.
- 4) İnsan eylemliliği ile ilgili olarak determinist bir tutum benimsenir.
- 5) Bilimsel bilgi diğer tüm bilgilerden farklı ve üstündür.
- 6) Açıklamalar nomotetiktir ve tümünden gelimci uslamla ile gelişir.
- 7) Açıklamalar diğer araştırmacılar tarafından yinelenerek doğrulanır.
- 8) Sosyal bilim kanıtları öznelarasılık (sadece bilimciler arasında) gerektirir.
- 9) Teknokratik perspektifle kullanılan bilgiye araçsal yönelim benimsenir.
- 10) Sosyal bilimin değerden bağımsız ve objektif olması gerekir.

Pozitivizmle ilgili son olarak değinilmesi gereken bir yaklaşım "Viyana Çevresi" olarak da bilinen "Yeni-pozitivizm" yaklaşımıdır. Viyana Çevresi, "matematik ve mantığa odaklanan bir bilim anlayışı" geliştirmeye çalışmıştır. Moritz Schlick (1882–1936)'in 'Genel Bilgi Teorisi' ve Ludwig Wittgenstein (1889–1951)'in 'Mantıksal-Felsefi Deneme' çalışmalarından esinlenen

çevrenin önemli düşünürleri arasında Rudolf Carnap (1891–1970) ve Kurt Gödel (1906–1978) de bulunmaktadır. Viyana çevresi üzerinde Russell ve G. E. Moore (1873–1958)'un da etkileri olmuştur. Çeşitli şekilleriyle pozitivist teorilerin ortak yönünün, doğa bilimlerinin temel alınmasında, felsefenin bilimsel bir epistemoloji niteliğiyle kavranmasında ve bir bilgi yapısı olarak metafiziğe karşı mesafeli duruşta somutlaştığı vurgulanabilir.

### **Pozitivizmin Eleştirisi ve Eğitim Bilimleri**

Eleştirel teoriler, epistemolojik olarak, pozitivist teoriden farklıdır. Pozitivist teori 'nesnelleştirici' olmasına karşın, eleştirel teoriler 'düşünümsel'dir. Eleştirel bir teori, insan aktörlere aydınlanma ve özgürleşimin bilgisini temin etmek anlamında düşünümsel bir teoridir (Balkız, ? : 4).

Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisine göre pozitivism, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik olarak, sosyal bilimleri doğa bilimleriyle özdeşleştiren bir yaklaşımdır. Frankfurt Okulu'nun temel amaçlarından birisi pozitivism eleştirisi iken, diğer bir amacı da 'düşünümsel'liği geçerli bir bilgi kategorisi olarak öne çıkartmaktır. "Yanlış bilinç" olarak ideolojinin eleştirisi için vazgeçilmez bir bilgi üretim yolu düşünümselliktir.

Pozitivist toplum teorisi, dışsal olduğu kabul edilen toplumsal olgular arasında yasa benzeri ve düzenlilik arzeden nedensel ilişkileri tespit etmeyi amaçlar. Eleştirel toplum teorisi ise, insan aktörlere gizli bir baskının varlığını fark ettirerek, onların bu baskıdan kurtulmalarını ve kendi gerçek çıkarlarını kavrayabilmelerini sağlayacak bir özgürleşimci bilgi oluşturmayı amaçlar. Pozitivist ve eleştirel teoriler mantıksal veya bilişsel yapıları bakımından da birbirinden farklıdır. Pozitivist teoriler 'nesnelleştirici'dirler. Bu, teori ve teorinin işaret ettiği 'objeler' alanı arasında net bir ayırım yapılabileceği anlamına gelir. Teorinin kendisi, tanımladığı obje alanının bir parçası değildir. Eleştirel teori, aksine, nesnesiyle diyalektik bir diyalog içindedir. Bu teori, tanımladığı obje alanının (toplumsal dünyanın) bir parçası olduğunun farkındadır. O, obje alanı ile kendi arasına soğuk ve yabancı bir mesafe koymaz. Bir toplum teorisi, kendi sosyal bağlamı hakkında apaçık bir

kavrayışı içinde barındırıyor, ancak o zaman bu teorinin düşünömsel (*self-refleksif*) bir teori olduğu ileri sürülebilir. Frankfurt Okulu'nun eleştirel toplum teorisine dayanak teşkil eden Marksizm, bu anlamda düşünömsel bir teoridir. Marksizm, hem toplumun objektif sosyo- ekonomik koşulları hem de aktörlerin öznel bilinçleri hakkında bir açıklama ortaya koymayı amaçlar. O, kendi varoluş koşulları hakkında da bir farkındalık bilincine sahiptir (akt. Balkız, ? : 4; Geuss, 1981:55,56).

Eleştirel teorinin ayırt edici özelliği, mevcut işbölümü sistemi ile bu sistemin hizmet ettiği, gizlediği ya da maskelediği toplumsal çıkarları sorgulamaya tâbi tutmasıdır. Bir teorinin 'eleştirel' olması, onun muhalif ve sorgulayıcı bir analiz yöntemine dayandığı anlamına gelir. Eleştirel teori, sosyal ilişkilere içkin olan ideolojik yanılsamaları ortaya çıkarmayı ve sosyal gerçekliğe ilişkin 'yanlış' açıklamalar ortaya koyan teorileri eleştirel bir analize tâbi tutmayı amaçlar. Bu teorinin diğer bir özelliği ise, kendi kendisi üzerinde düşünöbilmesi (*self-refleksivite*) ve kendi kendisinin farkında olmasıdır. Başka bir söyleyişle o, hem toplumun tarihsel gelişimi içindeki köklerinin hem de toplumsal dönüşümde oynadığı rolün farkındadır.

Frankfurt Okulu' nun önde gelen isimlerinden Horkheimer'ın pozitivism eleştirisinin üç ana noktası vardır (Bottomore, 1989: 13-14):

**1)** Pozitivism, etkin insan varlığına mekanik bir determinizm şeması içinde, çiplak olgular ve nesnelere olarak yaklaşır.

**2)** Dünyayı yalnızca deneyde dolaysız olarak verilen biçimiyle algılayarak öz ve görünüş arasında bir ayrım yapmaz.

**3)** Olgu ve değer arasında mutlak bir ayrım koyarak bilgiyi insan sistemlerinden ayırır.

Pozitivism, modernizmden devraldığı bilen özne-bilinen nesne anlamında Kartezyen ikiliği devam ettirir. Yani temel olarak bilinç ile nesne arasındaki mutlak ayrıma dayanır ve bu ikisi arasına bilgilenmenin aracı olarak duyumları yerleştirir. Mutlak gerçek ve saf bilinç, duyumun iki yanına yerleştirildiği için iki saf kategori arasındaki ilişki bir dışsal, mantıksal bir saf kategori olarak duyum aracılığıyla kurulduğundan (duyumu ister bu biçimiyle alalım, istersek onu dış gerçekliğe yansıtıp, görüş olarak oradan çıkartalım) duyusal gerçeklikle bilinç arasına aşılmaz bir engel olarak yerleştirilmiş olur.

İkisi arasındaki ilişki şu tarzla olanaklıdır: Bilinç ve gerçeklik duyumun-görünüşün iki karşıt yanı olduğundan, gerçeklik kendini bilince olduğu gibi değil, ancak aracısının, yani görünüşünün onu sunduğu gibi ulaştırır; ya da tam tersi, bilinç, gerçekliği olduğu gibi değil, aracısının, yani duyumun onu yakalayabildiği gibi ortaya koyar (Özügül,1991:8).

Genellikle bilim felsefesinde "pozitivist" görüş" olarak bilinen görüşün benimsediği mutlakçı anlayış, bilimsel etkinliğin ve onun ürünleri olan varsayım, önerme, model ve teorilerin kendi başlarına, içlerinde geliştirildiği sosyal, ekonomik ya da kurumsal ortamlardan bağımsız olarak ele alınması gerektiğini, çünkü bilimsel nitelikteki önermelerin değerlendirme ölçütlerinin rasyonel bir yoldan, kesin bir biçimde ortaya konabileceğini ve her türlü bilimsel etkinliğin yalnızca bu ölçütlere dayanılarak değerlendirilebileceğini savunmaktadır.

Eleştirel Gerçekçiliğin kurucusu sayılan Bhaskar (1994: 36-40)'a göre, genel olarak pozitivistimin iki temel savı vardır: İlki, bilim, gelişimi itibariyle tekçidir (*monistik*); yani, gözlem yoluyla geçersizliği gösterilen teorilerin atılması yoluyla, çizgisel olarak ilerler. İkinci olarak da bilim yapısı itibariyle tümdengelimcidir (*deductivist*); yani gerek teorilerin geliştirilmesine ilişkin modellerde (varsayımsal tümdengelimsel –*hypothetico-deductive*-- model gibi) gerekse de açıklama modellerinde (genel yasalı açıklama –*deductive-nomological*— modeli gibi) tümdengelimsel akıl yürütme geçerlidir. Dolayısıyla, pozitivist bilim felsefesinin iki önemli ilkesi, bilimsel yasaların ampirik düzenliliklere dayandığı (*empirical invariance*) düşüncesi ile yasaların olayları dikkate alan örnekler yoluyla doğrulandığı (ya da yanlışlandığı) (*instance confirmation*) düşüncesidir. Pozitivism, nedenselliği olaylar arasında değişmeyen bağlantılar (*constant conjunctions*) ile yani aynı nedenlerin aynı etkileri doğurması durumunda nedensellikten sözedilebileceği düşüncesiyle açıklayan Hume'cu nedensellik anlayışını benimsemektedir. Bu durumda, nedensel yasalar her zaman ampirik düzenliliklere, ampirik düzenlilikler olaylara, olaylar da duyu deneylerine indirgeniyor demektir (Bhaskar, 1989: 15-124). Hume'cu yaklaşımın dünyanın birbirinden ayrı, atomistik olaylar arasındaki değişmeyen

bağlantılarla kurulu olduğu savını temel alan pozitivist yaklaşım, belirli tipte bir insan anlayışını, yani insanların yalnızca verili olguları ve aralarındaki değişmeyen bağlantıları kaydeden pasif alıcılar olduğu düşüncesini benimsemektedir.

Eleştirel teoriye göre pozitivism, sosyal dünyayı şeyleştirir ve bu dünyayı doğal bir süreç gibi gösterir. Pozitivism, sosyal aktörlerin dünyayı dönüştürme kapasitelerini görmezlikten gelir ve onları ‘doğal güçlerin’ belirlenimi altında olan pasif varlıklar konumuna indirger. Aktörlerin dönüştürücü kapasite ve eylemlerine özel bir vurguda bulunsalar da eleştirel teorisyenler, doğabilimsel yöntemle insanî-toplumsal yaşamın analiz edilemeyeceğine inanırlar. Pozitivism, eleştirel teoriye göre, verili gerçekliği doğal bir gerçeklik olarak kabul ettiği için, onu radikal olarak değiştirmeyi de talep etmez. Bu anlamda pozitivism, bir tür muhafazakârlıktır. Pozitivism, olguları mutlaklaştırır ve verili olan düzeni şeyleştirir. Pozitivist bilim anlayışının doğal bir sonucu olarak hem aktör hem de sosyal bilimci pasif bir konumda kalır (Balkız, ? : 8).

Pozitivist yaklaşımın insan bilimlerindeki uzanımına göre bilim insanı, incelediği konuyu/insanı “şey”mişçesine ve dışarıdan araştırır. “İnsan”, pozitivist bir tutumla ele alınmalı, onun davranışını etkileyen kurallar tespit edilmeli ve ona dair tümdengelimsel çıkarımlarda bulunulmalıdır. Bu “olgucu” düşünce tarzına göre insan, doğadaki nesnelere farklı değildir ve onlardan farklı tarzda incelenemez. İnsanın davranışları “açıklanabilir”dir; yani birtakım “tümeller”in altına yerleştirilebilir.

Horkheimer, geleneksel teorinin, statükonun toplumsal yeniden üretimine katkıda bulunan ve onu meşrulaştıran bir ideoloji olduğunu iddia etmekteydi. Ona göre ‘geleneksel teori’, kapitalizmin kendisini meşrulaştırma ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştı (akt. Balkız, ? : 9; Hamilton, 1974:56). Horkheimer, geleneksel bir teori olarak pozitivismi, doğa bilimlerinde geçerli olan bilgi üretim yöntemini, sosyal dünyanın incelenmesinde kullandığı için eleştirir. Pozitivizme göre, bir teori gerçekliği yansıtıyor ve ona tekabül ediyorsa doğrudur. Horkheimer bu tümevarımcı

doğruluk anlayışının sosyal dünya için geçerli olamayacağını ileri sürer. Ona göre pozitivism, matematikte yaygın olarak kullanılan çıkarım yöntemini tüm bilimlere uygular ve böylelikle dünyadaki düzen, tümevarımsal bir akıl yürütme zinciri çerçevesinde kavranır. Doğa bilimleri model olarak alındığı için, sosyal teorinin matematiksel bir mantık içinde inşa edilmesi amaçlanır.

Pozitivist açıklamada, yöntemsel düalizmin yadsınarak, doğa bilimlerindeki yöntemin beşeri bilimler için de geçerli olacağı şeklindeki sav ve nomolojik yöntemin her iki alan için de kullanılabilirliği, temelde epistemolojik açıdan, tanınan "gerçeklik" in niteliğine verilen yanıtta kaynaklanır. Pozitivistlere göre, gerçek "doğal veri" dir, "dil gerçeğin resmidir" ve gerçeklik ile kuram/bilgi arasında bir ayniyet, bir yansıma vardır. Sunar'ın ifadesiyle, "pozitivist denklik teorisi doğa ile toplum arasında hiçbir gerçeklik farkı gözetmediği için, nomolojik açıklama biçiminin toplumsal olaylara da uygulanabileceğini ısrarla vurgulamaktadır" ( Sunar, 1986: 127).

Pozitivizmin, özellikle toplum bilimleri açısından önemli bir içermesi de, yöntembilgisel bireycilik anlayışıdır. Kısaca, pozitivist yaklaşım bir "üçleme" ye dayanmaktadır: Hume'cu nedenselliğe dayanan ampirik gerçekçilik, varlık felsefesine ilişkin önermelerin her zaman bilgi kuramına ilişkin önermelere indirgenebileceğini varsayan "epistemik yanılgı" (*epistemic fallacy*) ve sosyolojik ya da yöntembilgisel bireycilik (akt. Özel,2006: 2; Bhaskar, 1975: 16,198).

Genel olarak pozitivist yaklaşımın ontolojik bakımdan kapalı sistem anlayışını, ya da daha genel olarak Harré (1984)'nin Klasik Newtoncu anlayışı anlatmak için kullandığı terimle "tanecik" düşüncesi (*corpuscularian inheritance*) ya da genel olarak "klasik eylem paradigması" (*classical paradigm of action*) benimsediği söylenebilir. Bu anlayış, maddeye ilişkin olarak *tanecik (corpuscularian)* düşüncesi ya da atomistik bir bakış açısı ile *mekanik* bir nedensellik düşüncesine dayanmaktadır; bu da aslında kapalı sistem anlayışını ve giderek *indirgemeci* bir bakış açısını ortaya çıkarmaktadır: daha yüksek düzey ya da katmandaki varlık, özellik ya da güçler, daha alt düzey ya da katmandaki varlık, özellik ya da güçlere

dayanmaktadır; ya da onlar tarafından açıklanabilir; ya da onlar tarafından öngörülebilir (akt. Özel,2006:2-3; Bhaskar, 1975: 79-15).

Sonuç olarak pozitivist ontoloji, üç unsurun bileşimi olarak görülebilir: Birincisi, kapalı sistem anlayışı, ikincisi, mekanik nedensellik anlayışı ve üçüncüsü, insanların yalnızca duyu deneylerini kaydeden pasif alıcılar olduğu düşüncesi. “Yöntemsel birlik” ilkesinin sosyal bilimler için de geçerli olduğunun savunulması, özellikle sosyal bilimin her zaman değer yargıları ya da ideolojilerden bağımsız olması gerektiği, sosyal bilimin de tıpkı doğa bilimi gibi bilim insanının dışındaki dünyadan edindiğimiz duyu deneylerine dayalı olması gerektiğini savunan bir “bilimcilik” (*scientism*) anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Bu anlayışa göre bilimin esas amacı, ampirik düzenliliklerin kaydedilerek gerçekliği olduğu gibi göstermektir.

Bilimciliğin dayattığı ampirik düzenliliklerin kaydı biçiminde ortaya çıkan determinizm, sosyal bilimlerde, özellikle sosyoloji ve iktisat gibi disiplinlerde, ideolojik bir boyut kazanarak toplumu dönüştürme rolünü de üstlenmektedir. Fakat bu rol, sosyal ve ekonomik gerçekliğin kalıcı, değişmez ve doğal olduğuna ilişkin bir anlayışı, ya da “başka bir alternatif yok” düşüncesini desteklemektedir. Başka bir deyişle pozitivist yaklaşım, bir yandan kapitalizmin ve onun “yasalarının” değişmez, kalıcı, doğal ve “doğru” olduğunu öngörürken, kapitalizmin işleyişini zora sokacak herhangi bir bireysel davranış ya da sosyal eğilimin yalnızca yararsız olmakla kalmayıp aynı zamanda giderilmesi gereken bir “bozukluk” olduğu düşüncesini de desteklemektedir. Aslında bu nokta, sosyal bilimlerin kendisinin de sosyal gerçekliği dönüştürmek için kullanılacak bir eyleyen olduğu gerçeğini gözlerden saklamaktadır.

Genel olarak Frankfurt Okulu’ nun pozitivism değerlendirmesi ve eleştirisi ise, şu başlıklar altında toplanabilir: Birincisi, pozitivism, toplumsal hayatın doğru bir şekilde kavramsallaştırılması ve anlaşılmasını sağlayan yetersiz ve yanlış yönlendirici bir yaklaşımdır. İkincisi, pozitivism, yalnızca var olana katılmakla verili siyasi düzeni kutsallaştırır, radikal herhangi bir değişikliği engeller ve siyasal bir dinginciliğe neden olur. Üçüncüsü,

pozitivizm, içsel olarak yeni bir egemenlik biçimini, yani “teknokratik egemenliği” desteklemeye ve üretmeye bağımlıdır (Bottomore, 1989: 28).

Sınırlı bir pedagojik anlayıştan, modern eğitim bilimlerine uzanan eğitimin bilimleşme evrimi, Aydınlanma’dan başlayarak incelendiğinde, günümüze dair anlamlı bir bilgi birikimi elde edilebilir. Çünkü 18. Yüzyılın hakim felsefesi olan Aydınlanma Felsefesi, sonraki yüzyılların bilim anlayışlarını da damgasını vuran bir düşünce akımıdır. Bu akımın karakteristik özelliği, insan ve doğa gerçekliğine akılla ve aklın gereği olan deneyle yönelme; bütün konuları akılla aydınlatma isteğidir (Gökberk, 1997: 24).

Aydınlanmacı düşünürler, akıl yoluyla ulaşılan bilgiyi, tarihsel, kültürel ve toplumsal gelişmeye yön veren bir egemenlik aracı olarak görürler. Dolayısıyla aklın üstünlüğüne olan bu aşırı güven, akla uygun bir biçimde düzenlenmiş eğitime de önem vermiştir. İnsan zihni, akılcı bir eğitimle doldurulacak “boş bir levha” (tabula rasa); eğitimci ise, insanı istenen biçime sokulabilecek bir kişi olarak kabul edilmiştir (Özsoy ve Ünal, 1999: 40).

Ampirizmin kurucularından sayılan J. Locke, insan bilgisinin tek kaynağı olarak “deneyim”i temel ilke olarak eğitim düşüncesinin temeline yerleştirerek ilk kez eğitime ilişkin kuramsal bir bütünlük oluşturmaya çalışmıştır.

Eğitimin kavram ve süreç boyutlarındaki karmaşıklıklar karşısında, eğitim bilimciler, eğitimi farklı yollardan incelemeyi denemişlerdir. Smith (akt. Ünal ve Özsoy, 1999: 42-43; 1968: 27) eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları başlıca üç kategoride toplamaktadır. Bu kategorilerden ikincisinde, eğitimin ampirik ve bilimsel yoldan incelendiği alanlar yer almaktadır. Bu kategoride doğa bilimlerinin sunduğu metodolojik araçların yardımıyla elde edilen olgusal bulguları eğitimin sınırlı bir alanına, yani öğretim ve öğrenme sorunlarına uygulanır. Eğitim psikolojisinin geniş alanı içinde yer alan bu çalışmalar, tek ve dar bir konunun bilimsel yönü ile uğraşırlar ve "eğitimden çok bilime karşı sorumlu" bulunmaktadır.

Bugün pozitivizm olarak adlandırılan, gerçeği olgularda, deneyde arayan ve bilimsel araştırmaya gerçeği ve pratiği yeniden biçimlendirme işlevi

yükleyen bilim anlayışı hakim bir paradigma haline gelmiştir. Olguculuk geleneği, teori ile pratik, gerçekler ile değerler, bilgi ile eylem arasındaki katı ikilikler dayatan deneyci epistemolojiyi temel almaktadır. İkinci dünya savaşından sonra sosyoloji ve psikoloji alanlarında pozitivist ve davranışçılığın başat haline gelmesiyle, bilimin sadece deneysel araştırma ile yapılabileceği anlayışı eğitim bilimleri alanında da egemen olmuştur. Kesin ölçmeyi ve sayısallaştırmayı bilimselliğin temel ölçütü sayan ve uygulamanın bir aracı haline gelen deneysel yaklaşım, eğitim dünyasının öznelere de kendi tarihlerinden ve toplumlarından soyutlayarak ele alıp, okul gibi kurumların kendi tekil mantığına teslim olarak da dar deneyci yaklaşıma alan açmıştır. Okulu ve eğitim sistemini daha geniş toplumsal bağlamından (siyasetten, ideolojiden) soyutlayan pozitivist yaklaşım, sistemin aktörlerini; yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, sistemin daha iyi işlemesi adına (eğitim rasyonelitesinin düzeltilmesi adına) birbirinden yalıtılarak eğitimi apolitik bir pratik olarak görür. Oysa ki eğitimsel gerçeklik doğası gereği politik bir etkinliktir.

Eğitim olgusu, farklı ekonomik, toplumsal ve siyasal gruplar arasında var olan güç ilişkilerinin biçimlendirdiği bir gerçekliktir (Özsoy, 2007: 10).

Olguları birbirinden bağımsız kendilikler olarak ele alarak birey-toplum, okul-sistem, başat kültür-bağımlı kültür, üretim-yenidenüretim, altyapı-üstyapı gibi sahte ikilikler yaratan pozitivist epistemoloji, eğitim bilimlerinin başat toplumsal grupların politik ve ekonomik çıkarlarına eklenen teorik söylem tarzının rasyonelleştirilmesi gibi tehlikeli bir eğilim de taşır.

Dar deneyci yaklaşımın eğitim bilimleri alanında ortaya çıkardığı önemli sonuçlardan biri de nitel yöntemlerin epistemolojik olarak ikinci plana itilmesidir. İnsan -öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, anababalar, toplum-yaşayan karmaşık organizmalardır; gösterdikleri tepkiler eğitimin çevresel değişkenlerini oluşturur. Bilimsel kesinlik peşine düşen bu pozitivist mantık, sosyal dünyanın ve eğitim dünyasının insan boyutunu göz ardı etme tehlikesi taşır. Dolayısıyla insani ve toplumsal gerçekliğe ilişkin bilgi yöntembilimsel kesinlik ve titizlik adına göz ardı edilebilir. Böylece, eğitimbilimsel

araştırmalarda tam ve kesin ölçme gereği vurgusu, eğitimsel gerçekliğe ilişkin daha çok öne çıkarılması gereken soruların sorulması önünde engel oluşturarak kavramsal görüşlerin zayıf kalmasına neden olabilir (Sayılan ve arkadaşları, 2005:1). Eğitim olgusunun karmaşık özelliği, bütünsel bir eğitim kuramı geliştirmenin güçlüğü, eğitimcilerin sağduyuya dayalı bilgilerinin değeri, eğitim sürecinde insanlararası iletişimin ve eğitim sürecinin öğeleri (öğretmen, öğrenci, kitap vb.) arasındaki karizmatik ilişkilerin önemi gibi konular pozitivist bilim anlayışına sığmayacak özellikler taşımaktadır.

Pozitivizmin nesnellik adına "eğitimin değer yüklü bir pratik oluşu"nu kabul ederken eğitim bilimlerinin değerden bağımsızlığı üzerine olan ısrarı ise bir başka sorundur. Pratiğin değer yüklü teorik faaliyetin ise değerden bağımsız olduğu fikri, araştırma sorunsalının ve konusunun arkasında, oluşmuş bilim gelenekleri içinde araştırmacıların dünya görüşleri ve yaptıkları tercihleri de yok sayar.

Eğitimsel araştırma, başlangıçta, bilimsel yöntemin eğitim sorunlarını çözmeye kullanılması olarak tanımlanıyordu. Eğitimsel araştırma kurumlarının çabaları, önce öğrenme gücü testlerine (örneğin zeka ve yetenek testleri) yönelmiş, daha sonra "ne öğretelim?" ve "nasıl öğretelim?" sorularına yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar yaygınlık kazanmıştır (akt. Ünal ve Özsoy:44-45;Kısakürek,1971:153). Eğitimsel araştırmaların uygulamayla ve uygulayıcılarla (öğretmen, eğitim yöneticisi, politikacılar vb.) iç içe oluşu geleneksel (pozitivist) bilimsel araştırma standartları ve etiği konusunda yarattığı sakıncalar nedeniyle eğitimsel araştırma ve kuramların niteliği ile ilgili tartışmalara yo açmıştır. Örneğin Mouly (akt. Ünal ve Özsoy, 1999: 44-45; 1963:4), eğitimsel araştırma kavramının, uygulamaya dönük etkinlikler için değil, olguları ve bunlar arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlayan etkinlikler için kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Eğitimsel araştırmayla elde edilen ampirik bilgi, insan davranışlarının yordanması ve kontrolüne hizmet etmelidir. Kısacası, Mouly, kuram geliştirmeye dönük etkinlikleri eğitimsel araştırma olarak kabul etmektedir.

Best (1994: 261), "*Eğitim Kuramında Yaygın Karışıklıklar*" başlıklı makalesinde, eğitim kavramı çok belirsiz olduğu için, uzmanlarca gerçek öğretim pratiği ile ilgisi daha açık olan çalışmaları ayırdetmek için türetilen "eğitim kuramı"nın yaygın yanılsamalara neden olduğunu ileri sürmektedir. "Eğitim kuramı"nı, öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili çalışmalar sonucunda elde edilen bilgilerin tüm eğitim sorunlarının uygun bir biçimde ele alınıp çözülmesini sağlayacak birleşmiş, uzmanca bir bilgi bütünü olarak tanımlamaya dayanan bu yanılsama, daha çok öğretmenler arasında yankı bulmuştur. Böylece öğretme sanatının, dışçininkine benzeyen kesin ve uzmanca bir bilgiye dayandığı, bu bilgi olmadan, öğretmenin layığıyla öğretemeyeceği anlayışı yerleşmiştir.

Modern pozitivistler (nesnelci) gerçekliğe *özcü bir yönelim* benimser (Neuman, 2007: 122). Gerçeklik, gerçektir, "orada" mevcuttur ve keşfedilmeyi beklemektedir. Toplumsal gerçekliğin belirli bir düzenliliği ve kalıbı vardır. Bilim ise, bu düzeni ve doğanın yasalarını keşfetmesine olanak verir. Bu bakış açısından yola çıkarsak eğitimsel gerçeklik de orada mevcuttur ve "Amerika gibi keşfedilmeyi" beklemektedir.

Özcü varsayımlar Anglo-Avrupa toplumlarında hakim olan *sağduyulu* düşünmeye ilişkindir. Özcü bir konum, insanların gördükleri ve dokunduklarının, yani ampirik gerçekliğin aşırı karmaşık olmadığını söyler. Şeyler doğalarında nasıllarsa öyledirler ve dünyanın doğal düzeninden yaratılmışlardır (Neuman, 2007:122-123). "Öğrenci" kavramı ya da "öğrenci profili" gibi kavramlar bu özcü varsayıma örnek olarak gösterilebilir. Özellikle araştırma ya da raporlarda<sup>3</sup> geçen "üniversite öğrencisi" istatistiklerde bir birim olarak vardır. Nesnelci yaklaşımda öğrenci ve öğrencilikten bir *durum* ve pedagojik ilişki içinde işgal edilen bir *konum* olarak söz edilir. Bu yaklaşıma göre öğrenci profili kavramı, kuramsal ve imgesel olarak üretilmiş bir bütünlük olan, yani kavramsal bir soyutlamadan ibaret olan *öğrencinin* ampirik varlığının resmî ya da resmedilmiş hâli olarak yani dar bir anlamda

---

<sup>3</sup> Bu konuda OECD, YÖK, TÜİK, MEB, TÜSİAD vs. rapor ve araştırmalarına bakılabilir.

tanımlanabilir. Bu bağlamda, öğrenci profili çıkarma girişimi de, eğitimin belli bir tür ve düzeyinde öğrenim görmekte olan bireylerin herkesçe gözlemlenebilir ortak özelliklerinin olabildiğince nicelleştirilmesi, istatistiksel göstergelere sığdırılmaya çalışılması gibi bir anlam kazanmaktadır. Çünkü öğrenci orada, zamanın doğrusal olduğu ya da düz bir çizgide aktığı bir düzlemdedir (istatistiksel birim olma büyük bir olasılıkla böyle bir zamanı içermektedir), okul denilen bütün özellikleri ve yapısı itibarıyla aynı olan bir mekânda durmaktadır. Resmî öğrenci istatistiklerinde ve bu konuda yapılan az sayıdaki araştırmalarda üniversite öğrenci nüfusu hiçbir toplumsal aidiyet bağı olmayan, *sınıfsız ve kaynaşmış* ve dolayısıyla gözlemcinin her türlü keyfî kategorizasyonuna açık farklılaşmamış bir yığın olarak görülür. Oysa yüksek öğretimin seçkin azınlıktan geniş kitlelere yayılması yönündeki küresel eğilim, yüksek öğretim sistemlerini kurumsal ve işlevsel çeşitliliğe zorlamış, bu olgu da, üniversite öğrencilerinin *piyasa değerleri ve müşteri* profili bakımından tabakalaşmasını beraberinde getirmiştir (Lee, 2002: 160). Üniversite öğrenci nüfus yapısının giderek karmaşık bir görünüm sergilemeye başlaması, çeşitli gerekçelerle sık sık göndermede bulunulan ve öğrenciyeye yönelik politikalarda ve uygulamalarda temel alınan *ortalama öğrencinin* gerçeklikle ilişkisinin (öğrenci gerçekliğini temsil etme gücünün) giderek zayıflamasına yol açmıştır (Özsoy, 2002).

Öğrenci istatistikleri, toplumsal bir gerçeklik olarak öğrenci gerçekliğini, bu gerçekliği doğrudan yaşayan öğrencilere yabancı ölçütlere göre ortaya koyar ve bu yönüyle de onlara ilişkin hiçbir şey açıklamaz. Sanki *öğrenci* diye gerçek bir kolektif özne, türdeş bir kitle varmış gibi *öğrenci* dedikleri şey gerçek bir özne değil, istatistiksel bir kurgudur. Oysa öğrenci, anaokulundan üniversiteye gelene dek yaşamının her noktasında bir dizi deneyim yaşar ve bunlara anlam vererek yorumlar. Dolayısıyla öğrenci yalnızca işgal ettiği konuma bakılarak incelenecek bir kategori değildir. Öğrencilik ise, eğitim dünyası ve sosyal gerçekliğin diğer alanlarıyla kesişen kimi içselleştirilmiş ve yorumlanmış deneyimler bütünü olarak anlaşılabilir.

Bir başka örnek “okul gelişim modeli”, “etkili okul modeli” ve “okul temelli yönetim” gibi adlarla gerçekleştirilen ve okul kurullarında anababaların

sözde “temsiline” izin veren işleyiş modellerinin söylendiği şekliyle kabul edilmesi gösterilebilir. Aslında bu modeller, okula bütçe dışı kaynak sağlama çabalarının bir mekanizması olarak işlemektedir. Ancak, bu uygulamaların etkisi anababalardan ve çevreden okul için parasal kaynak bulma ile sınırlı kalmamakta, bir yandan okul giderlerine “tüketici katılımını” sağlamayı yasallaştırırken, öte yandan “katılım” kavramının, “para vererek katılma” ya da “maliyete katılma” olarak yeniden tanımlanmasına neden olmakta, herhangi bir kolektif çabaya “katkıda bulunma”yı “para ödeyerek katılma”ya indirgemektedir (Ünal, 2005). Dolayısıyla da eğitimde ticarileşmenin boyutu, ailelerin de bu sürece örtük bir biçimde dahil edilmesiyle genişletilmektedir.

Eğitim bilimlerinin alt disiplinlerinde pozitivist yaklaşımın izlerini görmek mümkündür. Örneğin geleneksel “Eğitim Ekonomisi” anlayışı, eğitimsel niteliklerle işteki verimlilik arasında tanımlanabilir evrensel bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin üretim teknolojisine göre değiştiğini kabul eder. Bu pozitivist bir bilim yaklaşımının ürünüdür ve eğitimsel niteliklerin üretimde kullanımı konusunda evrensel genellemelere gidilebileceğinin kabul edilmesi demektir. Bugün aynı teknolojinin, kültürden kültüre farklılaşan üretim ortamlarına yol açabildiği ve üretim örgütünün eğitimsel nitelikleri kullanma biçimlerinin tarihsel ve kültürel değişkenlerden etkilendiği bilinmektedir (Ünal ve Özsoy, 1999: 51).

Bir başka örnek, “Eğitim Yönetimi” alanından verilebilir. Örgüt ve yönetim kuramlarının ortaya çıkmasında ilk önemli çalışmaları yapan mühendis Taylor’un yönetim ve örgüte bakış açısı, pozitivist felsefenin örgüt, yönetim, insan ve işe mükemmel bir uyarlamasıdır (Şimşek, 1994: 5). Bilimsel yönetimin/Taylorizm’in düşünce sisteminin özü, insanların verimli makineler olarak programlanabileceği görüşü ve bu görüşün anahtar kavramı “makine-insan”dır (Aydın, 1994). Taylorizm’de örgütler makine olarak görülüp, yönetim bu makineye biçim veren ve gerektiğinde yeni parçalar ekleyen, çıkararak, eskiyenini değiştiren bir uzmanlık işidir. “Hamilton’ın da belirttiği gibi, makine ya da mekanik sistem imgesi eğitim örgütlerine de girmiştir. Bu süreçte bireysel çıkarlarla ortak çıkarları örtüştürmeye yönelik “görünmez el imgesi” aynı zamanda eğitimin meşrulaştırılmasında ve

geliştirilmesinde kullanılmıştır” (Bates, 2001). Taylorizm’in okul yönetimine girmesi, okul yöneticisinin bir verim uzmanı sayılmasına yol açmıştır. Okullar fabrika, öğrenciler hammadde gibi kabul edilmiştir (Bursalıoğlu, 1997). Günümüzde eğitim yönetiminde örgütlere temel ve yaygın bakış açısı şudur (Balci, 1992): Eğitim örgütleri ussal, bürokratik ve amaca dönük varlıklardır. Bu, temelde batı kültürüne ve onun temel öğeleri olan pozitif bilime, ussallaşan kurallarına, nicel çözümleme tekniklerine dayanan bir inanç sistemidir. Fakat eğitim yönetimi araştırmaları eğitim örgütlerinde, örgüt havasının, yapısından daha önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Oysa kendini pozitivist felsefeye dayandıran bilimsel yönetim yaklaşımı, sadece işi hareket noktası almakla, hava kadar yapıyı da ihmal etmektedir. Eğitim örgütlerinde iş çözümlemesi ve tanımlaması, sanayi kurumlarındaki kadar bir kesinlikte yapılamaz. Çünkü eğitim örgütlerinde iş uzmanlaşması, o kurumlardaki kadar ileri düzeyde değildir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin iş ilkesine göre boyutlaştırılması olanaklı değildir (Bursalıoğlu, 1997). Bir başka üzerinde durulması gereken nokta, uzmanlaşmanın iş doyumsuzluğuna neden olduğu gerçeğidir. Ayrıca, okul örgütlerini birer makine/fabrika, öğrencileri hammadde, yöneticiyi verim uzmanı gören ve pozitivist felsefenin uzantısı olan bilimsel yönetim anlayışı, Bursalıoğlu (1997)’na göre, okul yönetiminin toplumsal ve psikolojik koşullarını ihmal etmesine yol açmıştır. Ayrıca eğitim örgütlerinin, rasyonel, evrensel genellemelere konu olan birimler olduğunu kabul etmek, tüm eğitim örgütlerinin yönetiminde uygulanacak ortak ilkelerin ve kuralların bulunduğu (Balci, 1991: 738) ve bunların ampirik olarak belirlenebileceğinin varsayılması anlamına gelmektedir. Eğitim Yönetimi disiplininde pozitivist yaklaşımın benimsenmesi, eğitim yönetimi araştırmalarının, bu genel kuralları ortaya çıkarmaya yönelmesi veya gelişmiş kapitalist ülkelerde yapılan genellemelerin, her ülkenin kendi eğitim örgütlerinde sınanmayla sınırlandırılmış araştırmalarda da aynı sonuçlara ulaşılması gibi problemler yaratabilir. Oysa pozitivist yaklaşımın savunduğu, insanın (örgütteki insanın), diğerleriyle etkileşerek kendi toplumsal gerçeklerinin yaratıcısı olarak algılanmasıdır. Bu durumda eğitim yönetimi araştırmalarının, yönetici davranışlarını örgüt içi ilişkileri içinde ve yönetici üzerindeki dış baskılarla birlikte incelemeye;

yönetim konumlarındaki kadın ve diğer "unutulmuş" gruplardan gelenlerin eylemlerinin ve bu konulara gelme süreçlerinin ve prosedürlerinin incelenmesine; örgütte bulunan insanların anlam setlerinin ortaya çıkarılarak davranışlarının buna göre incelenmesine yönelmesi beklenir (Ünal ve Özsoy: 1999: 51). Ayrıca eğitim yönetimi alanındaki araştırmacıların kendi ülkelerinde inceledikleri ve elde ettikleri bulguları, diğer ülkelerdeki bulgularla karşılaştırıp yorumlamada bulunmaları da gerekmektedir.

Bu örneklerde de görüldüğü gibi eğitim bilimlerinde sosyal bilimlerin diğer disiplinlerinde de olduğu gibi paradigma sorununun varlığı gözlenmekle birlikte geleneksel epistemolojiyle, onu eleştiren epistemolojik yaklaşımlar arasında gerilimlerin eğitim bilimlerinin kendine ait bir epistemolojisinin olup olamayacağı konusundaki tartışmalarının devam ettiği görülmektedir. Geleneksel paradigmanın bilimin temel özellikleri olduğunu varsaydığı "evrensellik", "nesnellik", "olgusallık" gibi özelliklerin, "öznesi ve nesnesi" insan olan ve pratik boyutu değerlerle yüklü eğitim dünyasının gerçekliklerini açıklamada ne kadar yeterli olduğu tartışmalıdır. Aynı zamanda pozitivizm ve modernizm eleştirisi üzerinden yükselen postmodern yaklaşımların rölativist eğilimlerinin epistemolojik anlamda taşıdığı riskler de tartışmanın diğer tarafını oluşturmaktadır.

### **Eğitime İlişkin Farklı (Epistemolojik) Tartışmalar**

Bir olguyu tanımlama ve açıklama çabası, o olgunun kavramsallaştırılması sürecindeki çeşitli felsefi bakış açılarının öncüllerinin işe koşulmasını ifade eder. Dolayısıyla da eğitimi tanımlama sorunu, eğitimi tanımlamaya çalışanların felsefi tutumlarına, bir başka deyişle sahip oldukları ontolojik ve epistemolojik varsayımlara dayanır. Eğitimin birbirinden farklı içeriklerle tanımlanmasının nedeni budur.

## Eğitimi Tanımlama Sorunu

"Eğitim" sözcüğü "kurum" (okul, üniversite vb.), "pratik-etkinlik (eğitim-öğretim ya da yetiştirme etkinliği", "süreç" (öğrenme süreci), "sistem" (Türkiye eğitim sistemi vb.), "ürün" (bilgi-beceri, diploma, unvan vb.) gibi birden fazla boyutu çağrıştıran çok-anlamalı (polisemik) bir sözcüktür (Özsoy, 2002).

Eğitimin tanımı birçok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde yapılmıştır. Eğitimin değişik tanımlarının olmasının nedeni, dayandırıldığı felsefi görüşlerdir. Öteden beri yapılan tanımlar, öğrenciyi eğitimin öznesi değil, nesnesi durumuna getirmişlerdir. Buna göre eğitim, yetişkinler tarafından yetişmekte olan nesiller üzerine uygulanan bir etkinlik, bir reçetedir. Platon, Rousseau, Locke, Dewey ve Russell, düşünce tarihinin bu önemli eğitim filozofları, öğrenciyi şekillendirilecek hamur gibi görmüşlerdir.

Genel olarak eğitimden bahsedildiği zaman okula gitme ve öğretim kastedilir. Ancak Peters (1975:239)'e göre, eğitim ve eğitmeden bahsedildiği zaman "öğrenim", "yetiştirme", "aşılama" vb. gibi öğretimin belli bir formu kastedilmez. Buna göre öğrenimin zıddı olarak 19. yüzyılda ortaya çıkan ve kendine özgü bir anlamı olan eğitim kavramının ele alınması gerekir. Öğrenimin değişik "prosesleri" eğitimsel olarak kabul edilebilmektedir. Çünkü söz konusu "prosesler", eğitilmiş kimsenin gelişmesine katkıda bulunurlar. Bu, hem dar bir uzmanlaşmanın hem de giderek yaygınlaşan teknolojik gelişimle bağlantılı bilgiye araçsal yaklaşımın karşısında ortaya çıkan bir idealdir. Bu değerlendirmelerden hareketle dilimizde "eğitim" sözcüğüne karşılık gelen "education" sözcüğünü analiz etmek gerekir (Yayla, 2005).

"Eğitim" (*éducation*) sözcüğü, okunuş ve yazılış olarak birbirine çok benzeyen, ama anlam, amaç ve işlevleri yönünden birbirine taban tabana zıt olan iki Latince sözcükten türemiştir (akt. Mialaret, 1964; Billington, 1997). Bunlar, öğreneni dışsal amaçlar doğrultusunda özel bir beceriyle donatmak için "talim ettirmek", "eğmek", "bükmek" (bireyi "insangücü"ne dönüştürmek) anlamına gelen "**educare**" ile "dışarı ya da ileri götürmek", "özerkleşmek", "kendini aşmak", eğilip bükölmek değil, eğilim kazanmak anlamına gelen "**educere**" sözcükleridir.

“Educare”, öğreneni dışsal amaçlar doğrultusunda özel bir beceriyle donatmak için "talim ettirmek", "eğmek", "bükmek" anlamına gelir. Söz konusu beceri, genellikle fiziksel beceridir; bir mühendisin, bir su tesisatçısının, bir ustanın el becerisi gibi. “Éducare” anlamında eğitimin amacı bireye dışsaldır; onu devlet için iyi bir yurttaş, piyasa için beğeni düzeyi yüksek bir tüketici, üretim için yüksek nitelikli bir insangücü olarak yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli yeterliklerin (bilgi, beceri ve tutumların) nicelik ve niteliği önceden bellidir ve bütün sorun uygun öğrenme ortamlarında ve uygun öğretim ilke ve yöntemleriyle bunları her bireye eşit bir biçimde aktarmaktır. Bireyin "yapma" becerilerinde mükemmelleşmeyi amaç edinen bu eğitim anlayışında varılacak sonul (nihai) nokta da bellidir: Ürün mükemmelleşmesi. Böyle bir eğitimle herkesin aynı mükemmellikte ürünler üretmesi amaçlanır. Bu yüzden insanın ne kadar bildiği, konusundaki uzmanlık derecesi önem taşır. Dolayısıyla “educare” özel bir iş ya da meslekle bağlantılı olarak düşünülebilir. (Özsoy, 2002: 43). Bu tutum, “Educare”nin “Yetiştirmek, talim ve terbiye etmek, eğitmek; üretmek” gibi anlamlarında da vardır. Bu kavramın, terbiyeye benzer bir anlama geldiğini görürüz. *Terbiye* “besleyip yetiştirme, ilim ve edep öğretme, alıştırma, ülfet ettirme, te’nis, ta’lim, edep öğrenmesine medar olmak üzere hafif surette ceza verme, te’dip” gibi anlamlarıyla *educare*ye benzer. Eğitimi ‘educare’ olarak gören bir yaklaşım, öğrencileri hali hazırda mevcut sisteme uyarlamayı tasarlayan bir yaklaşımdır ve sertifika, diploma gibi bir belge vermek suretiyle bir vasfın kazandırıldığı yazılı onayıyla mevcut müfredatın tamamlayıcılarından biridir. İnsanın "yapma" becerilerinde değil de, "olma" becerilerinde mükemmelleşmeyi amaçlayan "éducere" anlamında eğitimin varacağı sonul nokta ancak insanın erdemde mükemmelleşmesi olabilir. Bunun da tek bir yolu yoktur. Yetiştirim (*formation*), Türkçe kaynaklarda pek yaygın olarak kullanılmamakla beraber çok ender de olsa ‘yetiştirme’ ya da ‘yetişim’ olarak karsımıza çıkabilir. Genellikle Türkçe eğitim bilimleri alan yazınında yetiştirim yerine, hem yetiştirim hem de eğitim anlamında sadece eğitim kullanılır ve eğitime hem eğitim hem de yetiştirim anlamları yüklenir. Örneğin çıraklık eğitimi ya da hizmet içi eğitim kavramlarındaki eğitim aslında yetiştirim olmalıdır. Bu kavramların İngilizce

karşılıklarına bakıldığı zaman, eğitim (*education*) yerine yetiştirim (*training*) sözcüklerinin daha yaygın kullanıldığı görülebilir. Çıraklık yetiştirimi yerine çıraklık eğitimi deyiminin kullanılması, eğitimin ikisini de kapsadığı gerekçesine dayandırılabilir.

Oysa “yetiştirim”, eğitimin mesleki olan boyutudur ve bir meslekte ya da isteki üretkenliği ve verimliliği artırmak için o ise ya da mesleğe yönelik bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedefleyen eğitim etkinliklerine “yetiştirim” denir. Okul düzeyindeki eğitim, yetiştirimi de kapsayabilir ama okul sonrasında mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasını hedefleyen eğitimin, yetiştirim olarak ele alınması gerekir. Çünkü, okul dışındaki bu etkinliklerin planlanması, programlanması, finansmanı, yönetimi ve bireylere olan getirisinin okul düzeyindeki mesleki eğitimden farklılık göstermesi beklenir. Başka bir deyişle yetiştirim, bir kimsenin belirli bir işi gereğince yapabilmesi için kazanması zorunlu olan bilgi, beceri ve tutumların sistemli bir şekilde geliştirilmesidir. Oysa eğitim, okul düzeyinde yetiştirimle beraber başka hedeflere de yönelmek zorundadır. Örneğin eğitim, bireylere içinde yaşadıkları toplumun gelenek-göreneklere ve kültürel mirasını aktarmak ve benimsetmek, dolayısıyla onların hem iyi bir yurttaş hem de iyi bir meslek adamı olmalarını amaçlayabilir. Yetiştirim önceden belirlenmiş bilgi, beceri ya da tutumların sistematik, planlı, denetim altında ve okul sonrasında ya da dışında kazandırılması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda mesleki eğitime referans vermek için kullanılır. Yetiştirim, öğrenenlerin alışkanlıklarını ve davranışlarını şekillendirme ya da becerilerin kazanılması olarak da görülebilir (Duman, 2007: 39-40).

"Éducere" anlamında eğitimin amacı bireye içseldir ve ona dışsal olan herhangi bir ölçüyle ölçülemez. Çünkü böyle bir eğitimle insanın daha fazla insan olması, kendi potansiyelini keşfetmesi ve bunu çok yönlü olarak özgürce geliştirmesi amaçlanır. Bireyin, ne yaptığını bilen, bildiğini yapabilen ve yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebilen bir kişiliğe dönüştüğü özerkleşme süreci bitimsiz bir süreçtir. "Éducere"de insanın ne kadar bildiği ve bununla ne yapacağı gibi sorular anlamsızdır. (Özsoy, 2002: 44). Eğitimi 'educere' açısından gören bir yaklaşım, öncelikle bir yetkinleşme; öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme; herhangi bir pragmatik

nedenle (kısa zamanda istenilen sonucun alınması, ekonomik, pratik ve sonuç odaklı) değil, fikirleri ve becerileri içkin olarak değerli olduklarından fikirleri izleyerek becerileri geliştirmek anlamını içerir. Bu yüzden bireyin eğitim sürecindeki yönü eğilim olarak dışsal güdülenim –beceri kazanmak, meslek vb- tarafından değil, konuyu keşfetmenin ödüllendirici ve doyurucu olan içsel güdülenimi tarafından belirlenecektir. Bu anlamıyla eğitimin en temel amacı, özel alanlarda uzman yetiştirmek değil de kişisel özerkliğin sağlanması, eğitimde ‘educere’ yaklaşımının temel alınmasının temel bir sonucudur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde etik açıdan ideal olan bir eğitimin hem educare hem de educere yaklaşımını aynı paralelde dikkate almasıdır (Billington, 1997:381-388).

“Educere” ile öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verilip, herhangi bir faydacı nedenle değil, kişi olarak fikir ve becerilerine içkin olarak değerli fikirleri izleyip becerilerini geliştirmeleri beklenirken, “educare” ile eğitim devletin ekonomi politikasının bir parçası olarak görülür, eğitime tabi tutulanlar da devletin hizmetlisi, insangücü ve insan kaynakları olarak görülürler. Kapitalist koşullarda eğitim iyi bir iş, yüksek bir gelir, öğrenim düzeyi hiyerarşisinde bir üst basamağa geçiş olanağı sağladığı için değerlidir (Özsoy, 2007).

J. Dewey (1996) de eğitim sözcüğünün temel anlamını “sevk etme”, “yönelme”, “yükseltme” olarak belirtmiş ve eğitimden, toplumsal faaliyetin normal biçimine göre biçim verici ve oluşturucu bir faaliyet olarak söz etmiştir.

Eğitim sözcüğünün kelime anlamına dayanarak; eğitileni, bilgilendirme, gizil olanaklarını dışarı çekme, terbiye etme, yetiştirme, hazırlama, yön verme, biçimlendirme, topluma göre yönelme gibi, içerikleri, eğitim etkinliğine yön verenlerin anlayışına göre, değişebilecek farklı tanımlara varılabilmektedir. Buradan hareketle eğitim tarih boyunca zaman zaman toplumsal ve siyasal düzenin devamı için bir kültürlenme süreci olarak görülmüş zaman zaman her yönden eğitilenin kişiliğinde olumlu gelişim sağlanabilecek bilgilerle donatılma zaman zaman da eğitilenin zaten barındırdığı özgün yeteneklerinin ya da kapasitesinin açığa çıkarılması, doğrultulması süreci olarak algılanması gibi daha birçok farklı temele dayanan tanımlara kavuşabilmiştir (Kükürt, 2007).

Eğitim bilimleri terminolojisinde eğitim, yetiştirmenin planlı olarak yapılıp yapılmadığına ve amaç- hedef kitle kapsamına göre, örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır.

**1) rgn Eğitim:** UNESCO Yetişkin Eğitimi Terminolojisi'nde örgün eğitim; ilk ve orta dereceli okullarda, üniversitelerde, tam zamanlı teknik eğitim ile yüksek ğretim uzmanlık dallarına göre düzenlenen kurslarda yapılan eğitim; resmi olarak planlanan ve ardışık biçimde düzenlenen, ğretmen ve öğrencinin üzerlerine düşen görevlerin açıkça tanımlandığı, öğretmenin eğitim amacıyla öğrenciyi yönetmeye çalıştığı ve sorumluluk aldığı eğitim olarak tanımlanmıştır (Tekin, 1988: 28).

**2) Yaygın Eğitim:** Yasal mevzuatımıza göre, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinden çıkmış fertlere gerekli bilgi ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında, onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve dzelerde hayat boyu yapılan eğitim-ğretim-rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür. Yaygın eğitim kavramı konusunda, dünyaca bilinen uzmanlar olan Coombs ve Ahmed'e göre yaygın eğitim; belirli bir gruba, belirli amaçlarla varolan örgün eğitim sisteminin dışında bağımsız olarak ya da daha geniş etkinliğin önemli bir parçası olarak düzenlenmiş bir eğitimsel etkinlik olarak tanımlanabilir (Duman, 2007: 52). Her ne kadar yasal tanımlamalarda yaygın eğitim ve halk eğitimi terimleri arasında amaç, hedef kitle, program, yer ve süre açısından fark bulunsa da halk eğitimi, yetişkinler eğitimi ve yaygın eğitim kavramları ülkemizde eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Eğitim sistemlerinde, örgün eğitimle, çocuklara ve gençlere, hayatlarının ileriki yıllarında karşılaşacakları sorunları zönmelerinde işe yarayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması amaç edinilmişken, yaygın eğitimle bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunları zönmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılması amaç edinilir. Bu açıklamadan hareketle halk eğitimi, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlamak amacı ile ihtiyaçları, ilgileri, istekleri ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenen, katılmanın isteğe bağlı

olduğu, milli eğitim koşullarına aykırı olmamak koşulu ile akla gelebilecek her konuyu kapsayan, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanabilir (Miser, 1999: 3).

Eğitimin nesnel bir gerçeğliğinden söz etmek güçtür. Diğer bir deyişle, eğitimin insandan bağımsız, tarih dışı ve zaman ötesi bir gerçeğliği yoktur. Eğitimin, keşfedilecek ya da icat edilecek bir hakikati de yoktur. Eğitimin hakikati gerek eğitim ve bilim dünyasındaki, gerek toplumsal dünyadaki güç ilişkileri dolayımıyla sosyo-politik olarak içerik kazanır. Tıpkı toplumsal dünyada olduğu gibi, eğitim ve bilim dünyasında da hiyerarşik ve eşitersiz güç ilişkileri eğitimsel gerçeğliğin şekillenmesinde birincil rol oynar.

Eğitimbilimsel çözümlene tarihi incelendiğinde, kavram ve gerçeğlik olarak eğitimin, farklı epistemolojik sınıflandırmalardan biri olarak yapay bir birey-toplum ikiliğine dayanan, ya toplumsal bir sorun olarak makro düzeyde ya da bireysel etkileşim sorunu olarak mikro düzeyde çözümlendiği görülebilir (Özsoy, 2002).

Eğitim kavramının makro ölçeğli çözümlenmesinde temel vurgu büyük toplumsal yapılar ve gruplar üzerindedir. Bireyler arasındaki etkileşim, kuramsal ilginin odak noktası değildir. Eğitim olgusunu "toplumsal bütünleşme" kavramına dayanarak açıklayan "yapısalcı" ve "işlevselci" kuramların ortak paydası eğitim-toplum ilişkisi olup, eğitimsel etkileşimin mikro toplumsal süreçleriyle pek az ilgilenmeleridir. Yapısal-işlevselci yaklaşımda birey, yapılaşmış toplumsal uyaranlara edilgen tepki veren soyut bir varlık olarak görülür. Yapısal olarak belirlenmiş bir insan imgesine dayanan bu paradigmada, insanın kurduğu toplumsal ilişkilere anlam yükleme ve yorumlama yönündeki çabalarına yer verilmez. Bu tür kuramların çoğunda insan etkileşiminin bir boyutu olan anlam inşa etme ve yorumlama sürecine ilişkin hiçbir açıklama yoktur.

Yapısal-işlevselci eğitim kuramları, eğitim olgularını bir ürün ya da bir sonuç olarak, yani toplumsal sistemde olup bitenlerin eğitim alanındaki basit yansıması olarak ele alır. Eğitim olgularının çözümlenmesinde vurgu,

toplumsal aktörden çok, toplumsal yapı ve işleyiş üzerindedir. Yapısalcı ve işlevselci yaklaşım, bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantılarını kurmakta, bir yandan da okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemekte kullanılmıştır. Bu kuramcılar, eğitimi, toplumbilimsel açıdan bir üstyapı kurumu, bir “gölge olgu (*epiphénomen*)” olarak ele almışlar ve eğitime görece de olsa bir özerklik tanımamışlardır. Yapısal-işlevselcilerin çok sık kullandığı "yapı", "norm" ve "statü" gibi kavramlar insan davranışlarını şeyleştirir. Yapısal-işlevselciler, toplumsal gerçekliği anlamadan çok, nicelleştirmeye eğilimli bir yöntem bilgisi kullanmışlardır. Bu yaklaşım hem kuramsal hem de yöntemsel açıdan eleştirilmiş, siyasal açıdan ise tutucu bulunmuştur.

1980'li yıllardan itibaren, eğitimsel gerçekliğe ilişkin kuramsal çözümlenmenin odağı, işlevselci ve yapısalcı çözümlenmelerden, tekil öznenin somut oluşumu sırasında eğitim-öğretim sürecinde olup bitenlerin yorumcu çözümlenmesine kaymış görünmektedir. Bu odak kayması, eğitimsel gerçekliğin yalnızca makro düzeyde çözümlenmesi yerine, bu olgunun özü itibariyle toplumsal ve sınıfsal olmayan ya da tek başına sınıfsal aidiyetle açıklanamayan boyutlarının da çözümlenmesini gündeme getirmiştir.

Eğitime ilişkin mikro toplumbilimsel yaklaşımlar içinde önemli bir yer tutan yorumcu eğitim toplumbiliminin eğitim sorunsalının çözümlenmesine getirdiği en önemli katkı, eğitimsel gerçekliğin sıradan bir okul gününde, bir ders saatinde, bir teneffüs sırasında nasıl yaşandığının kavranmasını sağlamasıdır. Mikro eğitimbilimsel kuramlar, toplumsal bir gerçeklik olarak eğitimin öznel niteliği üzerinde odaklanmış, bu olgunun öznel temellerinin ortaya çıkarılmasında önemli katkılar sunmuşlardır. Bu kuramların amacı, insanların karşılıklı etkileşimleriyle sürekli bozulup yapılan, yinelenen, değişen toplumsal gerçeklik olarak eğitimi tüm somutluğu, benzemezliği, tekilliği içinde kavramaya çalışmak olmuştur. Bu kuramcılar, eğitim gerçekliğinin dokusunun eğitim sürecindeki somut öznelerin etkileşimlerinden oluştuğu, onların gündelik pratikleriyle biçimlendiği savından hareket etmişlerdir. Yorumcular, tarihte ve toplumda insanların kendi istençli, amaçlı eylemleriyle oluşan gerçeklik dışında hiçbir gerçeklik olmadığı, tarihte

nedensel açıklamalara uygun evrensel yasalar aramak yerine, her olayın tekil, biricik, bireysel gerçekliği içinde anlaşılması, değerlendirilmesi gerektiği yönündeki varsayımların eğitim alanında da geçerli olduğunu savunmuşlar ve eğitim olgusunun da bu çerçevede ele alınmasını önermişlerdir (Özsoy, 2002).

Mikro eğitimbilimsel çözümleme, yalnızca eğitim gerçeğinin makro ölçekli kuramların eksik bıraktığı boyutlarıyla anlaşılmasını sağlamakla kalmamış, bu gerçeğin bir kader olmadığı, eğitim sistemindeki tüm aktörlerin -en başta öğretmenlerin- kaçamayacakları sorumlulukları bulunduğunu göstermiştir. Yorumcu paradigma içinde yer alan eğitim bilimciler, eğitim alanında etkin olan tüm öznelerin (öğrenci, öğretmen, yönetici, denetici vb.) eğitimsel yapı ve süreçlere ilişkin yorumlarını, değişik öğretim ve yönetim biçimlerine nasıl ve neden tepki verdiklerini anlamadan eğitimsel gerçeğin karmaşık boyutlarını, sürekliliğini ve değişim evrelerini de çözümleme olanağı bulunmadığını kanıtlamaya çalışmışlardır. Eğitime ilişkin tanımlarda ve yorumlarda kullanılan terimlerin (yetenek, başarı, zekâ, fırsat, olanak vb.) birer toplumsal kurgu/yapım oldukları; bunların bilgi ve bilgilenme eylemi üzerindeki toplumsal denetim araçları olduğu ve çoğu zaman bilgiye eşitsiz erişime toplumsal meşruiyet kazandırmak amacıyla kullanıldığı anlaşılmıştır (Özsoy, 2002).

Oğuzkan (1993:46)'a göre eğitim, yeni kuşakların toplum yaşayışlarındaki yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir. "Bireyin yaşadığı toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini edindiği süreçler toplamı" gibi analizlerde eğitim, "dışsal" bir ilişkilene yoluyla "yapmada mükemmelleşme"yi ve "uyumu" amaçlayan bir etkinlik olarak görülür. Bu bakış açısından öğrenenin öğretene kurduğu dışsal ilişki, öznenin bilgiyle olan ilişkisine ve onu kendi anlam projesi içinde anlamlandırmasına oranla daha önseldir. Daha geniş anlamda işlevsel ya da fonksiyonalist bakış açısının etkileri görülen bu tanım birey-toplum ilişkisini tek yönlü, "bireyin toplumun işlevsel bir unsuru, fonksiyonu olduğu" sayılıştan hareket eder. Birey-toplum ilişkisinde biri diğerinin

fonksiyonu olduğu için herhangi bir içsel çelişki söz konusu değildir. Dolayısıyla bireyin topluma uyumunda temel görev eğitimidir. Eğitim sisteminin ve politikalarının oluşturulması için eğitim bilimlerine biçilen rolün “sorun odaklı” ve pragmatist oluşu, eğitimin benzer davranışçı-araçsalci-işlevsel tanımlarının oluşturulmasına neden olmaktadır. Eğitim bilimlerine verilen bu teknik ve pratik görev, önce öğretme işiyle görevli insanları yetiştirmenin etkili yollarını bulma, sonra bazı “bilimsel” yöntemlerle öğretim tekniklerinin geçerliliğinin ölçülmesi üzerinden standart öğretim yöntemlerinin üretimi olarak anlam bulmuştur. Dolayısıyla öğrenme sürecini, öğretmeni merkeze alan bir biçimde planlamanın yolu olarak eğitimin, mevcut iktidar ilişkilerinin niteliğine uygun standardize edilmiş “davranış, beceri ve yeteneklerin kazandırılması süreci” olarak tanımlanması da kaçınılmaz olmuştur. Öncelikle bu bakışın altında yatan mantığa göre eğitimin, verili modern yaşamın daha da ileri götürülmesinde işlevsel bir rol üstlenmesi gerektiği düşünüldüğü için, bu sürecin merkezdeki öznesi mesleğini iyi öğrenmiş “kaliteli öğretmendir”. Kaliteli öğretmenin yetiştirilme ihtiyacı da öğretmen yetiştirme politikalarıyla karşılanacağından, eğitim bilimlerinin varlığı bu politikaların oluşturulmasından ibaret görülmektedir.

Bazı görüşler açısından eğitim, sadece “davranış” merkezli olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin Tyler (1950:4)’a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Yıldırım (akt. Toprakçı, 2002; 1983: 12), insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter vs. açısından önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim olarak eğitimi tanımlar. Ertürk (1972: 12) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Fidan (1986: 6), “eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir” derken, Ertürk ve Tyler’in görüşlerini desteklemektedir.

Genel kabul gören, "bireylerde istendik ve kasıtlı davranış değiştirme süreci" ya da "kişiyi uygun yaşantılardan geçirerek istendik davranışları, bilgi, beceri ve tutumları kazandırma süreci" (Varış, 1991) olarak yapılan bir eğitim tanımı, eğitim bilimcinin nasıl bir tercih içinde olduğunu gösterir. Bu tanım, “kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme” ifadesiyle, öğrenciyi

öğretmenin etkisine iyice açmakta, öğretmeni eğitimin merkezi yaparak öğrenciyi yine eğitimin nesnesi haline getirmekte, bu şekilde geleneksel eğitim yargularını yeni ifadelerle, ama öncekilerden daha güçlü ve daha bilimsel bir ifade ile vurgulamaktadır.

### **Pozitivizmin Eğitimdeki Uzantısı Olarak Davranışçı Yaklaşım ve Eleştirel Bir Çözümlemesi**

Her eğitim tanımı, bu tanım üzerinden oluşturulan eğitim politika ve uygulamaları, belirli bir felsefeye ve kuramsal yaklaşıma dayanır. Bahsedilen tanımlardaki kuramsal yaklaşım, “davranışçı yaklaşım” ve bu yaklaşımın ardındaki felsefe ise “pragmatizm”dir (Ayhan, 2005). Her tarihsel döneme özgü dönüşen eğitim sistemi, ait olduğu toplumsal, ekonomik ve siyasal formasyonun ihtiyaçlarıyla örtüşecek misyonlarla donatılmaya çalışılır. Bu misyonlarla uyumlu çeşitli öğrenme ve öğretme stratejileri de bazı varsayımlara dayanarak oluşturulur. Davranışçı ve pragmatist bir bakışla temellendirilen eğitim tanımları ya da anlayışları, işte bu varsayımların uygulamalarını da tarihsel olarak sahiplenmektedir. “Bunlar tümüyle, öğrenme sürecinde öğreneni nesneleştiren, bağımlı kılarak evcilleştiren uygulamalardır” (Ayhan, 2005). Sözcük anlamının kökleri Antik Yunana kadar dayanan, Yunanca “çocuğa liderlik etme” ( *paid*: çocuk, *agogus*: liderlik etme) ya da daha sonraları “çocuğa öğretme bilimi” olarak adlandırılan “pedagoji”nin tarihsel serüveni, aynı zamanda bu yaklaşım ve felsefenin serüvenini de anlatmaktadır. Günümüze kadar etkilerini gördüğümüz bu modelin mekanik içeriği, “istendik olanın kimin için istendik olduğunu”, “ne için istendiğini” ve “ortaya çıkacak davranış değişikliğinin kime hizmet edeceğini” de örtmektedir. Çünkü ortakduyusal\* bir bilgi (enformasyon) haline gelen “istendik davranış edindirme süreci olarak eğitim”, bu sorulardan tamamen muaf ve yanıtlarından da uzak görünmektedir. Dolayısıyla “bir eğiten ve eğitilen ikiliğine dayanan, eğitenden eğitilene doğru belirli bir yöntemle aktarılan bilginin, belirli bir süreç sonunda istenilen bazı özelliklerin “davranışlara” dönüşmesini sağlayan bir aracı rolünü üstlendiği süreç” olarak özetlenebilecek bu eğitim anlayışı, eğitime özünde mekanik olarak bakan ve öğreneni de (çoğu zaman öğretmeni

de) nesneleştiren bir anlayıştır. Çünkü davranışçı bir perspektifle tanımlanan eğitim, belirli bir amaca yönelik yeteneklerin, becerilerin ve yeterliklerin kazandırılma süreci olarak analiz edilmektedir. Davranışçı yaklaşımı, felsefi kökleri itibariyle pozitivist yaklaşımla, 'bilgide nesnellik esastır', 'öğrenme, bilgiyi almaktır', 'eğitim biçimsel açıdan oldukça didaktiktir', 'öğretmen bilgisel erki/otoriteyi temsil eder', 'öğrenci ile öğretmen arasında sosyolojik bir mesafe olmalıdır' gibi kimi temel ilkleri ışığında ilişkilendirmek olasıdır.

İşlevselciler ve davranışçılar sosyal olguları elle tutulur, materyal olgular olarak algırlar. Toplumsal gerçeklik bizim ya da bireyin dışında vardır, ve insan bu kendinden bağımsız gerçeklik üzerine davranışlarını oluşturur. Doğallıkla, işlevselci/davranışçı tema bireyleri içinde yaşadıkları çevrenin bir ürünü olarak görür. Bireyler dış çevreden gelen uyarıcılara mekanik olarak denetlenen yollarla tepkide bulunurlar. Dış dünya bireyleri uygun davranışlar konusunda yönlendirir, biçimlendirir ve belirler. İnsanlar çevreye karşı tepkicidir, kendi iradelerinden bağımsız çevre kontrollü olaylara tepki gösteren edilgin katılımcılardır.

Davranışçılığa göre öğrenme; bir organizmanın davranışlarındaki değişimdir. İstenilen davranışları oluşturmanın yolu, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesine bağlıdır. Davranışçılar buna kısaca Etki/Tepki (Uyarıcı/Davranış) formülü ile açıklar (Alkan, Deryakulu ve Şimşek 1995: 54)<sup>4</sup>.

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, nesnel olarak bizim dışımızda var olan bilgiyi belli kaynaklardan (öğretmen, ansiklopedi ve kitap vb.) almak, zihne yerleştirmek için tekrarlamak ve onu hafızada korumaktır. Bu açıdan bu yaklaşımda bilginin, bazı becerilere ve davranışlara önceliği bulunmaktadır.

---

<sup>4</sup> Davranışçı kurama göre yapılan çalışmalara örnek olarak; Pavlov'un Klasik koşullanması, Thorndike'in Edimsel Şartlanması, Skinner'ın geliştirdiği Programlı öğretim, Guthrie'nin bitişiklik kuramı verilebilir. Ayrıntılı bilgi için *Bknz. Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N. (1995). Eğitim Teknolojisine Giriş. Ankara: Önder Mat Ltd. Şti.*

Dolayısıyla öğrenme ile bireyin gelişimi arasında sıkı bir bağ vardır. Yani çocuğun eğitimsel gelişimi, dış dünyaya ilişkin somut aracısız deneyimlerden, soyut kuramsal kalıplara doğru bir yol izlemektedir. Eğitimin başarısı, süreç içerisinde, disiplinin sağlanmasına, öğrenilmesi ön görülen materyallerin belleklere yerleştirilmesine ve davranışa dönüştürülmesine bağlıdır. Değerlendirme, davranışlara odaklandığı için oldukça” nesnelidir”; çünkü davranışlar nicel ölçüme elverişlidir.

Pozitivizm, nesnelliği ve indirgemeyi (*reductionism*) bir anlamda kutsamıştır. Olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve faktörlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Böylece, pozitivizm karmaşık toplumsal süreçleri toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı yeterli görür. Dahası, pozitivist'ler gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayılaştırma (*quantification*) ile bilinebileceğini varsaymışlardır.

Davranışçı yaklaşım<sup>5</sup>, doğru, nesnel, genel geçer bilgiye ulaşma ve onu elde etme idealiyle donandığı için, doğru bilginin ölçütü, onun, nesnel gerçekliği, yani nesnel dünyasını olduğu gibi yansıtması, bir diğer deyişle, bilginin nesnel dünyasına uygunluğudur. Bu açıdan bu yaklaşımın bilgi anlayışında zihin, nesnel dünyasının kendisine yansıdığı bir ayna konumundadır. Bu bilgi anlayışı, bu yanıyla realist/gerçekçi bir dünya görüşünün ürünüdür; çünkü nesnel dünyasını insanların ve onların düşüncelerinden bağımsız olarak var olduğunu kabul eder. Nesnel dünyasının kendinde gerçekliği söz konusudur, bu nedenle, bizim onu algılayıp algılamadığımızdan tümüyle bağımsızdır. Yani davranışçı yaklaşım, pozitivist bakış açısının sahip olduğu nesnel gerçekliğin kabulü ve doğru bilginin nesnel gerçekliğe uygunluğu noktasında ortaklaşır. Bu açıdan bilginin doğruluğu test edilmeye ve sınanmaya açıktır (Aydın, 2006: 61).

---

<sup>5</sup> Aydın'ın “modern model” olarak adlandırdığı model, bu çalışmadaki amaç açısından “davranışçı yaklaşım” olarak kullanılmıştır. Bknz. Aydın, H.(2006).“Eğitimde Modern ve Postmodern Modeller”. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, Sayı:33, s.60-69

Davranışçı yaklaşım, öğretmenin donanımıyla bilgiyi temsil ettiğini kabul eder. Öğretmene yüklenen bu nitelik, eğitimin oldukça öğretici/didaktik bir eylem olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bu açıdan öğretmenin temel görevlerinden birisi, sahip olduğu, nesnel, genel geçer ve değişmeyen doğru bilgi kalıplarını aynı biçimiyle öğrenciye aktarmasıdır. Yani bu “aktarmacı” anlayış, eğitimin odağına öğretmeni yerleştirmekte, onu etkin, öğrenciyi ise edilgin bir konuma oturtmaktadır. Çünkü öğrencinin tek etkinliği kendine sunulan bilgileri almak, tekrarlamak ve hafızaya yerleştirip, davranışa dönüştürmektir. Bu nedenle davranışçı yaklaşım, bir nevi öğretmen karşısında öğrenciyi, bilgiyle doldurulacak boş küpler olarak görür (Aydın, 2006).

Davranışçı yaklaşımda öğretmen, eğitim ortamındaki erki/otoriteyi temsil eder. Bunun nedeni, öğretmenin nesnel, genel geçer bilgiye sahip olusudur. Onun bu erki/otoritesi, hem bilgiyi aktarmasında hem öğrencilerin bilgileri hafızaya yerleştirmeleri için uygun yöntemleri kullanmalarına rehberlik etmesinde hem de disiplinin sağlanmasında ve değerlendirmede işlevseldir. Davranışçı yaklaşımda, öğretmen bilgiyi aktardığı, öğrencinin ise kapasitesi doğrultusunda bilgiyi aldığı için, öğrencinin öznel görüşleri önemli sayılmaz. Çünkü bu öznel görüşler içseldir ve bu yüzden onların doğruluğuna güven duyulamaz.

Davranışçı yaklaşım, öğrenci ile öğretmen arasında belli bir sosyolojik mesafe koyar. Bunun en temel nedeni, eğitim ortamında öğretmenin açık erki/otoritesinin egemen oluşudur. Bu mesafe öğrenci ile öğretmenin bütünüyle kaynaşmalarını, bütünleşmelerini ve özdeşim kurmalarını çoğu kez engeller. Çünkü kaynaşma, bütünleşme ve özdeşim kurma, içselleştirmenin ön koşuludur. Açık erk/otorite, bütünleşmeyi, kaynaşmayı ve özdeşim kurmayı yer yer güçleştirdiği için öğrencilerin kişiliklerini etkili bir biçimde ortaya koymalarını ve özgürce geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle davranışçı yaklaşımın en temel özelliklerinden birisi, kişisel mahremiyeti ya da kişisel gizliliği tetiklemesidir. Bunda, öğrenmede somuttan soyuta doğru ilerleyen süreç de etkilidir. Çünkü bu anlayış, belli bir aşamadan sonra, eğitim ortamıyla dış çevre arasında büyük bir süreksizlik ve kopukluk oluşturur.

Soyut yeteneğin gittikçe artısına yapılan vurgu, duyguların eğitim ortamıyla ilgisi yokmuş gibi algılanmasına ve onların dışavurumunun anlamsızlaşmasına ya da önemsiz bulunmasına yol açar. Bu, hem kişisel bütünlüğü sağlamaya hem de eğitim ortamının etkili sosyalleşme aracı olmasına engel oluşturur. Çünkü, sosyalleşme, duygusal temelli özdeşim kurmayı ve bu özdeşimin kurulacağı samimi yaklaşımları gerektirir. Oysa davranışçı yaklaşımın, öğrenciyle öğretmen arasına koyduğu sosyolojik mesafe ile soyuta, yani ussal olana vurgusu, duyguların dışavurumunu engellemektedir (Aydın, 2006).

Toplumsallaştırma açısından ise davranışçı yaklaşım, öğretmenin bilgisel erkine/otoritesine dayanır ve nesnel bilginin kazanılabileceği varsayar. Bu açıdan öğrencilere, hazır bilgi kalıplarını öğretmeye çalışır. Bu yaratıcı olmayan ve kabulcü bir eğitim modeli gibi görünür. Diğer yandan, onun oldukça biçimsel ve bilgi odaklı yaklaşımı duygusal ifadeleri oldukça azaltır ve okul ortamını aile ortamından ve dış çevrelerden neredeyse tümüyle soyutlar. Bu yüzden, onun kişiliğin çok yönlü gelişimindeki etkisi oldukça zayıftır. Buna rağmen, davranışçı yaklaşım, öğrencilerin kavramsal yapılarını belirlenmiş bilgi kalıplarına uygun hale getirmeye yönelirken, aslında bir ölçüde öğrencileri topluma uydurmaya, toplumda genel kabul gören bilgi ve değerlerle uzlaştırmaya çalışır. Ancak onun oldukça biçimsel, nesnel bilgi odaklı yapısı, duyguları ötelediği için toplumsallaşma yaratma adına paradoksal bir biçimde mahremiyeti/kişisel gizliliği artırır ve öğrenciyi önemli ölçüde etkileşimden ve sosyal çevreden uzaklaştırır. Bu açıdan davranışçı yaklaşım toplumsallaştırma açısından kimi eksiklikler içerir. Çünkü toplumsallaşmayı hedeflerken paradoksal bir biçimde kişisel özerkliğin ve kişisel mahremiyetin/gizliliğin artırılmasına neden olur.

Öğrenci ile öğretmen arasına kesin bir ayırım koyan davranışçı yaklaşımı temel alan okullar, öğrencileri toplumsallaştırma açısından zayıf kalmakta, bireysel özerkliği ve bireysel mahremiyeti/gizliliği artırmaktadır. Okullar, etkileşimi, işbirliğini, toplumu ve sosyal güveni vurguladıkça, bunlar güçlü sosyalleştiriciler olarak işlev görürler, ancak bu sefer de, bireysel

özerkliği ve bireysel mahremiyeti/gizliliği koruma konusunda sıkıntılar yaratmaktadırlar.

Davranışçı yaklaşım, açık otoriteyi savunmakta ve öğretmenin bilgisel erkini/otoritesini kullanmaya olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin yanlış olan ön bilgilerini düzeltmek, öğrencilere farklı seçenekler sunmak, rehberliğin yanında bilgisel üstünlüğü zorunlu kılar. Rehberlik ve bilgisel üstünlük beraberinde erki/otoriteyi onaylamayı gerektirir. Anılan nedenlerden dolayı, eğitim ortamında öğretmenin erki/otoritesi temellendirilmelidir. Bu temellendirme, öğrencilerin ve genelin iyiliğini amaçlama ilkesi ışığında gerçekleştirilebilir. Yine bu temellendirmede, bir erk/otorite tarafından verilen direktiflerin, bireysel davranışlar yerine işbirliğini geliştirdiği anlayışı etkin bir biçimde kullanılabilir. Öğretmen, eğitim ortamında az ya da çok erkini/otoritesini kullanmak zorundadır; bunu reddetmek olanaksızdır; ancak onun bunu nasıl yaptığı, erkini/otoritesini hangi yöntemlerle ortaya koyduğu eleştiri konusu olabilir. Kimi öğretmenlerin erkini/otoritelerini yanlış kullanma biçimi erkin/otoritenin anlamsız ve gereksiz olduğu düşüncesine gerekçe sayılamaz (Aydın, 2006).

Eleştirel açıdan bakıldığında, davranışçı yaklaşımın en temel sorunlarından bir tanesi, “bireyci” bir modele dayanıyor oluşudur. Birey odaklı analiz teknokratik bir bakış açısıyla birleşmektedir. Çünkü öğretim, bilgi aktarımına indirgenmekte, kazanılan bilgilerin nicel, ölçülebilir davranışa dönüşüp dönüşmediği önem kazanmaktadır. Başka bir açıdan davranışçı bakış açısı ‘depolitik’ bir nitelik taşır. Öğrenme sürecinde amaç boyutu sorgulanmadan, bilginin ve öğrenmenin rolü araçsallaştırılmakta, dolayısıyla da “öğretilmeye ya da öğrenilmeye değer olanın ne’liği” gözden kaçırılmaktadır. “İstendik olan”ın toplumsal güç ilişkilerinden bağımsızmış gibi bitaraf gösterilmesi, iktidar ilişkilerini gizlemekte işlevsel olmaktadır. Bireyin anlam dünyasında yeniden inşa edilip toplumsal yaşama dönmesi gereken bilgi, davranışta somutlaşan içeriksiz bir araç gibi görülerek depolitize edilmektedir. Dolayısıyla insanlar kendilerine doğal ve toplumsal çevreleri dışından da bakabildikleri, bu çevre ve kendi eylemleri üzerinde düşünebildikleri sonrasındaysa kendilerini ve çevrelerini değiştirme

eyleminde bulunabildikleri için hayvanlardan farklıdır. Hayvanların üretici etkinliği yalnızca, ürününün dolaysızca kendi bedenine ait olduğu bir faaliyet iken; insan, fiziksel bedenine ait olmaksızın gerçekleştirdiği faaliyetin sonucu olan kendi ürünleriyle özgürce karşı karşıya gelir. Dolayısıyla, kendilerinden ayrı ürünler yaratmayan hayvanlar ile dünya üzerindeki eylemleriyle kültür ve tarih alanını yaratan insanlar arasındaki ayrım; yalnızca insanların “praxis varlıkları” olmasındadır (Ayhan, 1995:6).

Kısacası davranışçı ve pragmatist felsefeye dayanan eğitim analizleri büyük oranda ortakduyusal bilgi üretimine dönüşüvermekte ve eğitim, bilimsel-pratik bir teknik etkinliğe indirgenmektedir.

### **“Sosyalizasyon Aracı” Olarak Eğitim**

Sosyolojik açıdan en geniş anlamıyla eğitim, bilgi kazandırmak ve değerleri biçimlendirmek için gösterilen tüm çabaları anlatır ve bu nedenle özünde bir tür “sosyalleş(tir)me”dir (Ergün, 1997: 62-63). Bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır. Eğitimde sosyalizasyon “okul” aracılığıyla sağlanmakta, bu yolla bireylere kurulu düzenin norm ve değerleri aktarılmaktadır. Genç kuşaklar bu normları kolay şekilde içselleştirebilirler. Başka bir tanıma göre de eğitim, bireyin toplumsallaşması ve ferdî gelişimini - ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda - en yüksek düzeye çıkarması için düzenlemiş, kontrollü bir çevredeki toplumsal süreçtir (Ergün, 1997) Sosyolojiye göre eğitim, bir sosyalleşme veya sonradan topluma katılanlar için bir integrasyon (bütünleşme, kaynaşma, intibak) sürecidir.

Eğitim sosyolojisinin kurucusu sayılan Durkheim, her sosyal düzenin, onu meydana getiren fertlerin dışında bağımsız olarak var olan ve kişilerin değişmelerine bakmadan devam eden bir gerçeklik olduğunu söyler. Sosyal kurumlar birer kalıp, birer nehir yatağıdır; çocuklar ve gençler onun içinde şekillenir, oradan akıp giderler. Sosyal şekiller, bireyleri kendi istediği biçimde şekillendirmek için baskı ve zor kullanır; bu baskı ve zorlama bazı konularda ve bazı dönemlerde çok sert hissedildiği gibi, bazen da hemen hiç

hissedilmeyecek kadar hafif kalır. Sosyal kurumların güçleri özellikle bu kurumların içinde geçerli olan kurallardan saptığımızda kendisini göstermektedir.

Bir toplumdaki sosyal organizasyonlar, toplum üyelerini çeşitli şekillerde kontrol ederler. Bu kontrolün aşırı şekillerinde insan, topluma bütün şahsiyeti ile katılır; yaşayışının bütün safhalarını ve çeşitlerini içinde yaşadığı sosyal bünye tayin eder. Öte yandan sosyal kurumlar kendilerine tam itaat eden kişilere rehberlik ederler, korurlar, destek olurlar.

Eğitim tarihsel süreçte, aynı toplumda farklı zamanlarda, farklı biçimlere bürünür. Eğitim sistemi, ya da eğitim süreci de diğer toplumsal, siyasal, ahlaksal kurumlar gibi, işlevlerini yerine getirirken meydana geldikleri toplumun özelliklerini yansıtır.

Bu nedenle geçmişte ve şimdi olduğu gibi en ince ayrıntılarına kadar eğitim ideali ve fikri toplumun eseridir. İnsana olmak istediği tasviri çizen, bu tasvirde, resimde teşkilatlanan bütün özelliklerini yansıtan toplumdur"(Durkheim, 1950: 95).

Durkheim (1950)'a göre, "bir toplum ancak bireyleri arasında anlamlı düzeyde bir homojenlik varsa yaşamını sürdürebilir". Eğitim, ortak yaşamın gerektirdiği bu benzerlikleri çocuklara aşılıyarak bu homojenliği sürdürmekte ve pekiştirmektedir (akt. Margolis, 2001; Durkheim, 1956: 70). Parsons da Durkheim'in görüşlerini savunarak, toplumun sürekliliği için üzerinde anlaşmaya varılmış ortak değerler bütünü'nün önemini vurgulamakta ve bu değerlerin çocuklara kazandırılmasında eğitimin birincil bir rolü olduğunu belirtmektedir. Sosyal kontrolün zayıf olduğu toplumlarda bireyler bazı yönlerden kontrol altına alınır, diğer noktalarda serbest bırakılır. Herkes sadece belirli konularda ve belirli oranlarda sosyal yaşayışa katılır. Bu sosyal kurumların insanları yönlendirmesi ve koruması da sadece belli noktalarda olur. Ancak o kadar çok sosyal kurum insan hayatı ile meşgul olur ki, genel olarak insanın bütün hayatı sosyal kurumlarca şekillendirilmiş ve yönlendirilir.

Ancak Durkheim'a göre, modern toplumlar bireyleri korumak ve yönlendirmek özelliğini yitirmiştir. Yeni sosyal kurumlar insanlardan pek az

konuda pek az şey istemekte, diğer konularda onu kendi haline bırakmaktadır. Kişi, karşılaştığı pek çok problemleri kendi başına çözmek zorunda kalmaktadır. Modern toplumlar, eskisinden çok daha karmaşık olmasına rağmen bireylerin yaşayışını kontrol edip destekleyememektedir. Modern sosyal hayatta bütün güç devletlerin elinde toplanmış; devlet ile fert arasındaki pek çok sosyal kurum önemini ve gücünü kaybetmiştir. Durkheim, toplumsal hayatın, hatta ferdî hayatın açıklanmasında tamamen din, hukuk, mantık, ahlâk, aile vs. gibi toplumsal olaylara ve kurumlara dayanmış; diğer faktörleri hesaba katmaz görünmüştür. Bu bakımdan da çağdaşı G.Tarde ile çatışmaya düşmüştür. Tarde, bütün toplumsal hayatı bireysel yaşantı ve özellikle taklit ile açıklamak çabasında bulunmuştur. Tarde ile Durkheim'ın fikirleri, adeta "psikolojizm" ile "sosyolojizm" in çatışması gibidir; birisi sosyal olayı, diğeri bireysel psikolojiyi tamamen reddetmektedir. Sosyal kurumları, "sosyal kolektif duyguların kristalize olmuş bir şekli" olarak niteleyen Durkheim (Ergün, 1997:9), eğitimi de bir sosyal kurum olarak kabul eder. Ona göre eğitim, toplumun bir fonksiyonudur. Çeşitli toplum tiplerine göre değişen eğitim, yetişkin nesillerin genç nesillere etkisi; çocukları belli bir düzeyde ve toplumun istediği şekilde bedensel, ahlâkî ve zihinsel düzeye çıkarmaktır.

Durkheim, eğitimi, çocukları ve gençleri "sosyalleştirme" olarak ele alır. Ona göre eğitim, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenecektir. Böyle olunca da, her toplumun kendi devamlılığını sürdürmek için ortaya koyduğu ahlâk, değerler ve diğer sosyal normlar, eğitimin genç kuşaklara benimseteceği ilk unsurlar olacaktır. Durkheim'e göre eğitim, öğretmenlerin ve anne babaların çocuk üzerinde uyguladığı eylemdir (Mialeret, 2001).

Toplumsallaştırmaya ya da sosyalleştirmeye odaklanan görüşlerin karakteristik özelliği, eğitimi toplumsal uyumun temel bir fonksiyonu olarak görmesi ve bu uyumun birey- toplum ikiliği üzerinden anlaşılmasıdır. Bu yaklaşımlar, toplumsallaşmayı, bireyin toplumsal yaşamın çelişkili yönlerini görüp müdahil olması süreci olarak görmeyip, birey dışındaki toplumun ve kurumların belirlediği kurallara riayet göstermesi olarak tanımladıkları için,

bireyin potansiyel güçlerinin farkına varıp kendini gerçekleştirmesi söz konusu bile etmemektedir.

Yapısal-işlevselci kuramların odak noktaları, genellikle içinde yaşadığımız toplum birimleri ve bunların alt sistemleridir. Bu yaklaşım ile orta boy kuramlar daha çok, demografik ve ekolojik değişimler, iç göçler, kentleşme, alt kültürler ve sapan davranışlar, toplumsal tabakalaşma, toplumsal hareketlilik gibi konularda odaklanmışlardır (Kongar, 1979: 165) Yapısal işlevselci yaklaşımın temelinde yatan kavramların önemlilerinden biri, bütün toplumsal yapı ve birimlerin toplumsal sistem için işlevsel olmasıdır. Buna göre, işlevsel olma bir ihtiyacı karşılama anlamına gelir ki, bu da uyumlu bir bütünleşme ve dengeyi beraberinde getirmektir. Durkheim gibi bazı işlevselciler, organik bir yaklaşımla toplumu insan bedenine benzetirler. Böylece insan bedeninde nasıl belli organların belli işlev görmeleri ve çalışmaları söz konusu ise, toplumun çeşitli kurumlarının(örneğin eğitim) da başka kurumlarla öyle ilişki içinde olduklarını belirtirler (Tan,1990: 559). Toplumsal rol ve kurumları sanki bağımsız bir varoluşa ve ontolojik bir statüye sahiplermiş, insan eylemlerinin (ve dolayısıyla eğitimin) belirlenmesinde nedensel etkiye sahiplermiş gibi görmek, şeyleşmenin şahikasıdır. Bu nokta, eğitimi bir ilişki ve süreç olarak görmek yerine bir şey olarak gören epistemolojik hatanın en belirgin özelliklerinden biridir.

Kurumların kendi içindeki en küçük birimleri rol adını alır ve tıpkı insan bedenindeki hücreler gibi bu roller de sistemin çalışmasına önemli katkıda bulunurlar. Ancak insan bedeninde hücrelerin işlevlerini görmeleri biyolojik programlamayla çözümlenmiştir. Oysa toplumsal rollerin yerine getirilmesi için insanların güdülendirilmeleri ya da zorlanmaları gerekir (Tan,1990:557-571).

İçinde yaşadığımız toplumdaki tüm toplumsal kurumların toplum içinde belirli işlevleri vardır. Her bir kurum, işlevleri aracılığı ile birbirleriyle ilişki ve etkileşim içine girer ve birbirine bağlanır. Bu karşılıklı ilişkiler bireylerin ve grupların toplum içindeki yerlerini belirlerler ve onları belirli davranış kalıplarına yöneltirler. Söz konusu yönelim toplumsal kurumların beklentilerine göre ayarlanır (Çelebi, 1983: 105). İşlevselci yaklaşım, eğitsel kurumların toplumdaki rolünü hem açıklamaya hem de meşrulaştırmaya

yönelmektedir. İşlevselci Paradigma, çağdaş toplumda, eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük önem kazanmasını iki şekilde açıklar: Öncelikle okullar, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı birer araçtırlar. İkinci olarak, okullar, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen toplumda yetişkin rollerinin gerçekleşmesi için gereken bilisel beceri ve normları öğretirler (Tan, 1990: 557-560).

İşlevselci Paradigmanın esin kaynağı olan Emile Durkheim (1858-1917) eğitimi, “yetişkin kuşakların henüz toplumsal yasama hazır olmayanlara uyguladığı etkiler” olarak tanımlamaktadır. Eğitimin içeriği, zamana ve topluma göre değişir, bu da onun toplumsal bir olgu olduğunu ve belli bir amaca yöneldiğini gösterir. Her toplum varlığını sürdürebilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine ve işbölümü için uzlaşmasına gerek duyar. Toplumsallaşma aracılığıyla bu benzerlikleri ve uzmanlaşmayı gerçekleştirecek olan eğitimidir. Durkheim’ın (1893) eğitimle ilgili görüşleri çeşitli eleştirilere uğramıştır. Örneğin, eğitim ona göre toplumsal idealleri bireylere aktarmaya yarar. Oysa çoğu toplumda bu ideallerin öğrencilere aktarılıp aktarılmadığı bilinmemektedir. Kaldı ki, pek çok toplumda eğitimin kazandırdığı ideallerin toplumun ideal ve değerleriyle benzeşip benzeşmediği bile tartışma konusudur (Tan, 1990: 561-562).

İşlevselciler, toplumdaki tüm bireylerin toplumun yararı için üzerlerine düşen görevi yapmaları gerektiğine inanırlar. Bireyler kendi kimliklerini toplum için feda etmelilerdir. Parsons (1970) için okullar, toplumla aile arasında çocuklara bir köprü vazifesi görürler. Okul, çocukları yetişkin rolleri için hazırlar. Toplumsal düzen, toplumdaki bireylerin kendi sorumluluk ve ödevlerini içselleştirerek, toplumun kurallarını benimsemesi sayesinde ortaya çıkar. Bu benimsetme, ancak okul aracılığıyla yapılabilir. Okul, öğrenci bu kuralları içselleştirene kadar, onun tüm davranışlarını düzenler.

Yöntem açısından bakıldığında, İşlevselciler ve Davranışçılar doğa bilimlerinin yöntemlerini tercih ederler ve kullanırlar. Çeşitli ve farklı durumları açıklama gücüne sahip evrensel yasaları aramayı kabul ederler. Araştırmacının yanlılığını kontrol edebilmek için geliştirdikleri kavramların ve

deneylemlerin operasyonel tanımlamasından yola çıkarak nesnel, değer yargılarından arınmış sonuçlar geliştirmek amacındadırlar (Şimşek, 1994).

İşlevselci Paradigmaya göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan biri yetenek ve çabanın ayrıcalık ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığıdır. İkincisi, böylesi toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gereksinim duyulmasıdır. Eğitim, İşlevselcilere göre, önyargıyı ve hoşgörüsüzlüğü azaltır. Bu açıdan bakılınca, okullaşmanın artışıyla yüksek konumlara ulaşan yoksul ama yetenekli öğrencilerin sayıları artmakta, böylece fırsat eşitliğine dayalı bir topluma doğru yaklaşılmaktadır. Ancak araştırmalar, okul başarısıyla meslek konumunun ya da gelir arasında tutarlı bir ilişki bulunmadığı kanıtlanmıştır. Yine araştırmalar, bireyin ekonomik kazancını etkileyen etmenler arasında ana-babanın toplumsal konumunun, eğitim ya da zekâ faktöründen daha önde geldiğini göstermiştir. Nihayet eğitilmiş toplumların sorumlu ve bilgili karar alma, hoşgörüsüzlüğü yırtma, özgürlük ve demokrasiyi geliştirme şanslarının sanıldığı kadar yüksek olmadığı özellikle tüketici kitle toplumlarının deneyimleriyle ortaya koyulmuştur (Tan, 1990: 563-564). İşlevselciler için en az başarılı olanların toplumda alt sınıf olarak kalması, toplumsal düzenin işlediğini gösterir.

Yapısal işlevselci yaklaşımda, tüm toplumsal olguların değerlendirilmesi de toplumun işlevsel bir bütün olma niteliği içinde yapılmaktadır. Bu çerçevede algılanan toplum, yapısal beklentiler doğrultusunda rol ve statülerini belirlenmiş bireyler ve bireyler arası ilişkilerle yaşar. Böyle bir işlevsel yapı içinde yer alan bireyler de, belirli bir değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda yönlendirilerek oluşturdukları karşılıklı işlevsel ilişkiler ağı içinde, işlevsel bir bütünleşme gösterirler ve bireyler bu bütünleşme içinde yaptıkları davranışlarını toplumsal kurumların beklentilerine göre ayarlarlar. Başka bir deyişle, toplumsal kurumlar bireyleri belirli davranış kalıplarına yöneltirler. (Oskay, 1983: 17) Yapısal-işlevselci yaklaşımla toplumdaki alt sistemler incelenirken birey ve bireyler arası ilişkilere de dikkat edilmelidir. Birey belli bir toplumsal rol içinde ve toplumun bir üyesi olarak ele alınır ve incelenir. Toplumların işlevlerini yerine getirmesi,

üyelerinin davranışlarını etkileyen statü ve statünün gereği olan rollerle yakından ilgilidir. Ralph Linton'a göre bireyin statü ve rolleri uygun düştüğü oranda toplumun işlevleri daha iyi bir biçimde gerçekleşir (Gökçe, 1976: 23). Görüldüğü gibi, Yapısal-İşlevselci yaklaşımın getirdiği en önemli kavram “rol” kavramıdır. Linton'a göre toplumların fonksiyonlarını yerine getirmesi, bireylerin ya da grupların karşılıklı davranış kalıplarına sahip olmalarına bağlıdır. Bu kalıpların içinde en önemli yeri statüler tutar. Statü, soyut olarak belli bir kalıba sahip bir pozisyon demektir. Bir bireyin statüsü ise, sahip olduğu bütün rollerin toplamıdır. Statü böylece, bireyin tüm toplum içindeki yerini belirler. Statü bireyden farklı olarak bir hak ve görevler toplamıdır. Linton'a göre rol, statünün dinamik tarafıdır. (akt. Kongar, 1979: 166, Linton,1936:113-115). Bireyler statü ve rollerine uyum sağladıkları oranda toplumsal işlevlerini daha iyi yerine getireceklerdir. Bu sürece hazırlık ise eğitim yoluyla gerçekleştirilir.

### **“Pratik ve Kurum” Olarak Eğitim**

Eğitimin hakikati, iki biçimde tezahür eder; bir başka deyişle eğitim varlığını iki biçimde gösterir: Birincisi, kurumsal bir gerçeklik olarak; ikincisi, bir pratik olarak. Eğitimin bu iki varlık biçimi birbiriyle bağlantılıdır; eğitimin kurumsal yapılanması onun pratik olarak sahip olduğu özgül ve özgün özelliklerine göre şekillenir (Özsoy, 2002).

Eğitim bilimleri literatüründe okul, “önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistem” olarak tanımlanır. Okulun örgütsel amacı, kendine gösterilen belli bir yaş çağındaki ve belli bir bölgedeki insanların tamamına okulun kapısını açmak (okullaştırmak) ve bunlara nitelikli eğitim vermektedir. Okulun eğitsel amacı ise, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır. Eğitsel amaçlar, bir davranış modelidir. Bu davranış modeli ülküsel olarak belli bir okul çağındaki bir yurttaşın yapması gereken

davranışları gösterir. Okulda bulunan öğretmenler, bu modeli kendilerine örnek olarak modele benzer yurttaşlar yetiştirmeye çalışırlar. Başka bir deyişle, yasalarda, okulun yönetmeliklerinde ve eğitim programlarında gösterilen genel ve özel eğitimin amaçları o okulun öğrencilerin davranışları için birer ölçün (*standart*) ve düzgüdürler (*norms*). Okul, eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yerdir. Okulun dışındaki başka tüm eğitim kuruluşları ve örgütü, okula yardım etmek için varlığını sürdürür. Okul olmadığında bunlar da var olamaz. Okul, eğitim örgütünün halka açık olan, halkla yüz yüze gelinen kapısıdır. Okulun sorunları topluma, toplumun sorunları da okula daha doğduğu anda, gecikmeden etkide bulunur. Bu sorunların etkileri, okulda duyulmasından sonra ancak eğitimin üst düzeyindeki örgütlerinde duyulmaya başlar (Başaran,1993: 71).

Okul, bugün anlaşılan ve uygulanan yapılarıyla aydınlanma dönemiyle şekillenmiştir, ancak eski çağlarda farklı ideallere dayalı olarak da var olmuştur (Hesapçioğlu, 2001). Okulun bürokratik bir yapıya dönüşme süreci modernizmin bir olgusudur ve okul aydınlanmanın çocuğu sayılabilir (Aydın, 2002). Bugün bilinen anlamıyla okulla ele alınırsa, aydınlanma ve sonrasında uluslaşma süreciyle eğitim olgusu okullar üzerinden kamuya ait yapılar olarak parasız ve tüm halka yayılan birimlere dönüşmüştür. Temel haklar anlayışı gereği yaygınlaşan okullarda sanayi devriminin gerektirdiği iş gücünün yetiştirilmesi de hedeflenmiştir.

Eğitim sistemi, diğer sistemlerden farklı olarak temel sistem diye adlandırılabilir bir sisteme sahiptir. Bu da okuldur. Okul, eğitim sisteminin tüm özelliklerini taşımaktadır. Okul, toplum, kültür, doğa ve kişi arasında cereyan eden çok yönlü etkileşimler ve antinomiler arasında gerçekleşen dinamik bir sistemdir (Hesapçioğlu, 2001). Okul çevresinde insan, malzeme, bilgi türünde değişik “girdil”er alır, bunları eğitim süreci ile işleyerek çevresine “çıktı”lar halinde sunar. Bu süreç içerisinde çevreyle etkileşimde bulunur, etkilenir ve etkiler. Eğitim sürecinin etkili olabilmesi için okulda kontrol-denetim ile etkili olarak kullanılması gereken dönüt-düzeltilme mekanizması yer alır ( Demirtaş ve Güneş, 2002: 78). Okul sadece bir deney alanı değil “belletme” alanıdır da. Öğrenciyi toplumla bütünleştirir, bu noktada hem

öğretmen hem öğrenci boyutu yani formal ve informal boyutların birlikte olduğu bir alandır.

Okul, aile ve arkadaşlık grupları gibi bir toplumsal kurum ya da sistem olarak ele alınabilir. Bu nedenle okulun görevlerini üç grup altında toplamak mümkündür:

- (1) Toplumsallaştırma,
- (2) Bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar gibi bilgi aktarımı ve
- (3) Çeşitli eğitsel ve mesleki hedeflere yöneltme olarak sıralanabilir.

Okul türleri; “Kademesi, Düzeyi, Yasal Statüsü, Uygulanan Öğretim Programı, İşleyiş Şekli, Günlük Öğretim, Öğretim Dili, Öğrenci Cinsiyeti ve Öğrenci Statüsü” gibi esaslara göre sınıflandırılabilir (Başaran, 1993).

Sosyologların eğitimden bahsetmesi genellikle onu daha özel bir anlamda kullanmalarıyla ilişkilidir: Ailenin dışında, toplumların gençleri yetişkin rollere hazırlamak için bilgi, değer ve normları aktardıkları bilinçli bir süreçtir. Söz konusu süreç sınırlı ölçüde de olsa yetişkinleri de yeni rollerine hazırlamayı hedefler. Bu süreç, söz konusu etkinlikler öğretimi diğer toplumsal alanlardan farklı, merkezi, tanımlayıcı bir amaç kıldığında ve tanımlanmış öğretmen ve öğrenci rollerini gerektirdiğinde kurumsal bir statü kazanır (akt. Kingston, 2007; Clark, 1968). Okullar bu kurumsallaşma tipinin bir örneğidir. Sosyolojide okul (*school*) ve okul eğitimi (*schooling*) kavramları, hem bir kurum hem de bir eğitim yöntemi olarak kullanılmaktadır:

Onaylanmış bir müfredatı ve pedagojisi, ücretli profesyonel eğitimcileri, öğrencileri ve okul gruplandırmasını içeren bir öğrenme süreci ile bilginin toplumsal bakımdan onaylanmış biçimde verilmesini kapsayan bir model (Marshall, 1999: 538).

Okul kavramının Fransızcası “*école*”, aynı zamanda bir işi belli bir tarzda yapmayı ifade eder. Dolayısıyla okul bilgiyle ilişkinin belli türden kurulduğu öznelerarası bir mekândır. Okul denilen kurum dışında eğitim pratiğinin gerçekleştirilmesi ancak eğitim pratiğinin başkalaştırılması ile mümkündür. Eğitimin kurumsal varlığı, gerekli ama yetersiz bir koşuldur. Varlığını, taşıdığı misyona ve vizyona değil de, sadece kurumsal güvencelere

bağlayan bir pratik, yozlaşmaya, başkalaşmaya ve dış müdahalelere açık “zayıf” bir pratiktir. Son yıllarda eğitim alanında yaşananları eğitim hakikatinin bu varlık biçimleri arasındaki giderek çelişkiye evrilen uyumsuzluğun dışavurumudur.

Reboul(1991: 44)’ a göre okula ilişkin üç anlam buluruz. İlki kolektif bir öğretim yapmaya ayrılmış bir müessese; ikincisi, bu müessesenin yalnızca bir organı olduğu ulusal ya da özel kurum; üçüncüsü ise, bütün çocuklar için aynı ve mesleki bir ereklilik taşımadan temel öğretim veren, öncekinin parçası olarak kurum.

Okul genel olarak eğitim anlayışlarının uygulandığı kurumlar olmakla birlikte farklı bakış açılarından kaynaklanan okul teorileri ve modelleri vardır. Bu teoriler, çocuğun korunduğu alan, yaşam yeri, vatandaş olma aracı, toplumun yeniden üretildiği alan, bir işletme, eylemin üretildiği alan, ritüellerin gerçekleştiği yer, kimlik gereksiniminin doyurulduğu yer olarak farklılık gösterir (Hesapçioğlu, 2004).

İşlevselci anlayışta, okullar, rasyonalite, meritokrasi ve demokrasiye bağlı bir toplumsal düzenin varsayılan ihtiyaçlarına hizmet eder. Okullar bireylere başarılı birer çalışan ve vatandaş olmaları için gerekli bilişsel becerileri ve kültürel tutumları kazandırır (akt. Kingston, 2007: 166; Parsons, 1959). Ayrıca en yetenekli olanların en fazla sorumluluk gerektiren konumlara gelebilmeleri için, topluma, “yetenekleri” etkin, adil bir biçimde tespit etme ve seçme yolu sağlarlar (akt. Kingston, 2007; Clark, 1968).

Okula, içinde bulunduğu toplumsal formasyonun çeşitli işlevlerini yerine getirirken bireyin ve çeşitli toplumsal grupların özgürlüğünü kısıtladığı yönünde eleştiriler yapılmıştır.

20. yüzyıl radikal eğitim düşüncesinin önemli isimlerinden birisi olan Ivan Illich, tüketici yönelimli modern toplumun, her eylem için uzmanların öğüdüne dayanan bir karakter tipi gerektirdiğini ileri sürer.

Modern toplum uzmanca planlanmış paketlerin tüketimine dayanır. Okul “her yönüyle çocuğun” sorumluluğunu üstlenerek bireyi bu toplum için hazırlar. Araba kullanmayı, cinsel eğitimi,

giyinmeyi, kişilik problemleriyle uğraşmayı ve bir sürü ilgili şeyi öğretmeye çalışırken okul aynı zamanda bütün bunları yapmanın doğru ve uzmanca bir yolu olduğunu ve kişinin başkalarının uzmanlığına dayanması gerektiğini de öğretir. Okuldaki öğrenciler özgürlük talep ettiklerinde, özgürlüğün sadece otoriteler tarafından verildiği ve “uzmanca” kullanılması gerektiği yolundaki dersi alırlar. Bu bağımlılık kişinin hareket etme yeteneğini yok eden bir yabancılaşma yaratır. Etkinlik artık bireye değil, uzmana ve kuruma aittir (Spring, 1991: 23).

Illich de okulun, tıpkı Francisco Ferrer’in belirttiği gibi “bir iktidar fahişesi” olduğunu söyler (Illich, 2006). Avusturyalı düşünürü göre en büyük iktidar, okulun, kişinin kendi kimlik kavramı üzerinde etkisidir. Yani eğitim, kişilere kendi kişisel yeteneklerini ve karakter özelliklerini öğretir. Eğitim yoluyla insanlar kendilerini aptal ya da zeki, değerli ya da başarısız olarak düşünmeyi öğrenirler. Okulun psikolojik gücü, uygun bir kimlik kavramının, kabul edilmeye ve toplumsal bağlamda işlev görme yeteneğine dayandığı varsayılınca açıkça ortaya çıkar. Dolayısıyla okullar, bünyelerindeki öğrenim ve bilgiyi bireyin kimliklerini yönlendirmede ve böylece de bireyin iktidar için kullanımında, araç olarak görme misyonunu yüklenme durumunda kalırlar.

Ivan Illich, öğretmen-öğrenci ilişkisini modern insanlığın kitlesel bir tüketim toplumuna köle edilmesinin belkemiği olarak görür. İnsanların okulda öğrendiği şeyin eğitimcinin yargısına güvenmek ve kendi yargısından kuşku duymak olduğunu ileri sürer. Illich’e göre okullar insanı öğrendiğinden yabancılaştırır. Okul eğitimi süreci, bireyi tamamen uzmanların ve kurumların denetimine ve otoritesine teslim eder. Okul aynı zamanda yapısı gereği katılımcıların vakit ve güçleri üzerinde hakkı olduğunu savlayarak öğretmeni sırasıyla vaiz, kılavuz, bekçi ve iyileştirici gibi, otoriter yapıyı isletebilecekleri rollere sokar (Spring, 1991: 23). Söz konusu her bir rolde öğretmenler, yetkilerini ayrımlı bir hak çerçevesine oturturlar. Öğretmen, törel bir değer olarak ebeveynlerle, Tanrı’yla veya devletle yer değiştirir. Öğrencilerine yalnızca okulda değil, toplumsal hayatta da doğruyu yanlış öğretir. Çünkü o, her bir öğrenci için ebeveyn konumundadır. Bu yolla öğretmen, bütün öğrencilerin kendilerini aynı devletin çocukları olarak duyumsamasını sağlar (Illich 2006: 49). Illich, radikal bir şekilde okulların eğitim hayatından çıkarılması gerektiğini savunur. Ona göre okul zorunlu bir gereksinim değildir.

Okulun bir gereksinim olduğu bir kez onaylandığında, öteki kurumlar için de rahat bir av olur. “Eğitim”, gençlerin kendi imgelemlerini sınırlar. Bu, açığa çıkartılamaz ama öğrenciler, umut ve beklentilerini değiştirmeleri öğretildiği için, yalnızca yanıltılırlar. Eğitim almış kişilerin diğerlerinden ne bekleyecekleri kendilerine öğretilmiş olduğu için artık tepkilerinde şaşkırtmazlar. Aynı durum, bir insan veya makine için de geçerlidir (Illich, 2006: 58).

Illich okulda aşılana kurumsallaşmış değerlerin sayılarla gösterildiğini söyler. Okul, gençleri, düş güçlerinin ve bireyin de içerildiği, her şeyin ölçülebilir olduğu bir dünyanın bağımlısı haline getirir. Illich’e göre, konum sağlama amacıyla okullaştırılmış bireyler, ölçülemeyen hayatlarının ellerinden kayıp gitmesine izin verirler. Bunlar açısından ölçülemez olan, ikincilleşip tehlike ve korku oluşturur. Onların kişisel yaratıcılıkları korunmalıdır. Eğitimle kendilerinin olanı “yapmayı” ve “kendileri” olmayı öğrenmemişlerdir. Yalnızca yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmişlerdir (Illich, 2006: 59).

Illich’e göre bu nitelikleriyle okul eğitimi, aynı zamanda yeni tip bir yabancılaşmaya da neden olmaktadır. Gençler günümüzde, okulda piyasaya sürülecek bir mal olarak tasarılan kendi bilgilerinin, hem üreticisi hem tüketicisi olmaya girerken, okulda, yabancılaşma öncesi bir hazırlıkla yüz yüze kalırlar. Okul, hayata hazırlanmayı yabancılaştırdığı için öğrenciler gerçek eğitimden ve yaratıcılıktan uzak tutar. Okul, öğretilmeye gereksinimi öğreterek, hayatın yabancılaştırıcı kurumlarına hazırlık yapar. Bu ders bir kez alındığında, bireyler bağımsızlaşmaya gidecek gelişim itkisini yitirirler.

Illich’in “yenidünyanın tapınağı” olarak gördüğü okul, hem uyuşturucuyu sağlar hem de kişinin hayatı boyunca işinde yararlı olan bilgiyi işler. Bu nedenle Illich için okuldan arındırma, kısıoğlunun özgürleşmesini sağlayacak bir devrimin temeli sayılır (Illich 2006: 66–67). Illich açısından insanın modern piyasa kısıtacısından özgürleşiminin, okuldan özgürleşim anlamına geldiğini söylenebilir. Yani ona göre zorunlu eğitimden özgürleşmeden, ‘ilerlemeci’ tüketimden de kurtulmak olanaksızdır. Çünkü okul eğitiminin en büyük amacı, modernist-kapitalist piyasa ekonomisi için iyi birer köle, üretici işçi ve ürettiği üzerine iyi de bir tüketici yetiştirmektedir. O, okulsuz toplum derken duvarların ötesine taşmış, tüm toplumu ve hayatı

kucaklamış bir eğitim ve öğretim sürecinden bahsediyordu. Ona göre okul, bireyleri, insan dahil her şeyin ölçülebileceği bir dünya için hazırlar. Okulların var olduğu bir dünyada mutluluğa giden yol, bireyin tüketim kalıplarıyla belirlenmiştir. Çözüm ise, var olan eğitim kurumlarına alternatif olarak hayatın her anını bir öğrenme faaliyetine dönüştürecek, insanları yaratıcı ve özerk kılacak ve teknokratlarca denetlenmeyen değerleri yaratacak bir eğitim ağının oluşturulmasıdır.

Anarşist eğitim kuramcılarında biri olarak görülen Catherina Baker, Illich'ten bol bol alıntılar yaptığı "*Zorunlu Eğitime Hayır*" (1991) adlı kitabında, her türlü eğitime, okula, diplomaya, belgelendirme biçimine, disipline, devlet ve ordu da dâhil her tür kuruma karşı çıkmaktadır. Baker'a göre okulun dört belirgin özelliği vardır (1991. 47):

- 1) Eğitim zorunludur ve zamanın çoğunu alır,
- 2) Bu zaman öğretmenler tarafından verilir,
- 3) Yaşlara göre sınıflanmıştır,
- 4) Belli bir programı izler.

Okul bu dört özelliğiyle "muhafaza edilen" kültürü öğrencilere aktarır ve böylece uygulamada olan toplumsal kuralları ayıklama yöntemiyle "muhafaza etme" görevini yerine getirmiş olur. Bu haliyle okul, bireye otoriteyi içselleştirmiş olur. Bu açıdan Baker, Stirner, Bakunin ve Nietzsche gibi düşünürlerle dayanarak, okulun konformist ve insan beynini çürüten bir kurum olduğunu öne sürer.

Baker (1991: 58-66), okulu aynı zamanda adaletsizliği yeniden üreten bir kurum olarak değerlendirir. Baker açısından okul herkesin yani halkın değildir ve eşitlik tanımaz. Okul adaletsizdir. Çünkü bir işçi çocuğunun okula girme şansı, üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelenlerin çocuklarının okul girme şansından daha azdır, üniversite neredeyse zenginler içindir.

Baker, "zorunlu eğitime hayır" derken yetişkinlerin okullarda çocuklar üstünde kurduğu baskıya da vurgu yapar. Çünkü ona göre çocuk diye bir canlı yoktur, "çocukluk" kavramından değil bir "çocuk ruhu"ndan bahsedebiliriz (1991: 85).

Eğitime yeniden üretim perspektifinden bakan düşünörlere göre okul, “toplumsal, kültürel ve ideolojik yeniden üretimi” gerçekleştiren en önemli kurumlardan birisidir.

Althusser, kapitalist okul sisteminin az ya da çok uzun bir yol olduğunu söyleyerek okulda ne öğrenilir, sorusunu yanıtlamaya çalışır. Bu soruya verdiği yanıtların başında, bir tür *know-how* bilgisini oluşturan, bilgi, teknik, okuma yazma, sayma gibi birkaç teknik ve değişik üretim görevlerinde doğrudan doğruya kullanılabilen bilgiler gelir. Ancak bu bilgiler ile tekniklerin yanında ve bu vesile ile işbölümünün her görevlisinin tayin edildiği yere göre uyması gereken terbiye kuralları, görgü kuralları da öğrenilir okulda: Sivil mesleki vicdan, ahlak kuralları, sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzenin kurallarına saygı. Sonuç olarak, emek gücünün yeniden üretimi, yalnızca nitelikliliğin yeniden üretimi değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimini gerektirir. Althusser’e göre okul, bir sürü beceri üretir. Fakat bunu yönetici ideolojiye boyun eğmeyi ya da bu ideolojinin pratiğinin egemenliğini sağlayan biçimlerde yapıyor. Althusser, üretim ilişkilerinin yeniden üretimini konser metaforuyla açıklamaya çalışır. Her biri aynı ezgiyi alan ama ayrı sesler alan aygıtlar, *Devletin İdolojik Aygıtları* (DİA)’dır. Kimi zaman çelişkileri barındıran koşullar (eski egemen sınıf kalıntıları ya da proleterya ile örgütlerinin yarattığı çelişkiler) içinde tek bir partiyon çalınır. Bu konserde, ezgisine kulak verilmese bile, bir DİA, açıkça egemen rol oynar; öylesine patirtisizdir ki: OKUL!” (Althusser, 1994: 43).

Okul, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak alır ve yeni veya eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun etkilere en açık olduğu çağda, aile DİA’sı ve öğretimsel DİA arasında sıkışmış olduğu yıllar boyunca egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi tekrarlaya tekrarlaya çocuğun kafasına yerleştirir. Onaltıncı yüzyıla yakın bir yılda dev bir çocuk kitlesi üretimin içine düşer. Bunlar işçiler ve küçük köylülerdir. Öğrenim görebilecek gençliğin bir başka bölümü yoluna devam eder. Ve zar zor kısa bir yol daha aldıktan sonra bir kıyıya yıkılır kalır ve küçük ve orta teknisyenler, beyaz yakalı işçiler, küçük ve orta devlet

memurları, her türlü küçük burjuva tabakaları oluşur. Son bir bölümü zirveye ulaşır. Ya aydınlara özgü yarı işsizliğe düşmek ya da kolektif emeklilerin aydınların dışında, sömürü görevlileri (kapitalistler, işletmeciler), baska görevlileri (askerler, polisler- siyaset adamları, yöneticiler) ve profesyonel ideologlar. Althusser'e göre başka hiç bir DİA, bu kadar yıl boyunca haftanın 5-6 günü, 8'er saatten kapitalist toplumsal formasyon çocuklarının tümünün zorunlu (ve üstelik bedava) dinleyiciliğine sahip değildir (Althusser, 1994:44-45).

Althusser'e göre okul, devletin ideolojik aygıtları içerisindeki en önemli aygıtlardan biridir. Çünkü okul, çocukları anaokulundan alıp yetişkin işçiler oluncaya kadar, sistemi yeniden üretmeye yarayacak tipte biçimlendirmektedir. Öğretimin daha yüksek kesimine geçen öğrenciler ise ya işsiz yarı aydınlar ya da kolektif emekçinin aydınları olmaktadır. Ancak üniversiteden mezun olanların birçoğu baskı görevlileri polis, siyaset adamları, yöneticiler ve profesyonel ideologlar olurlar (Althusser, 1994: 44).

Devletin ideolojik aygıtları arasında önemli bir konumda bulunan okul ve eğitim, hâkim paradigmanın değerlerini olumlamakta, bu paradigmanın kurgu ve planlamasını yapan kesimlerin politikalarına eslik etmektedir. Althusser resmi ideolojinin, eğitim de dahil birçok aygıtı kullanarak kendi iktidarını süreklileştirme çabasında ve iktidar koşullarını canlı tutma girişiminde olduğunu vurgular. Althusser'in "ideolojik yeniden üretim" kavramını da bu doğrultuda anlamak gerekmektedir. Özellikle eğitim aygıtı söz konusu olduğunda,

Yeniden üretim kavramı, eğitimin var olan üretim ilişkilerini, mülkiyet sistemini ve ideolojik işleyişi yeniden ürettiği vurgusuna dayanır. Yeniden üretim kuramcıları, okulun asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun bilgi biçimlerini ve toplumsal iş bölümünü yeniden üretmek için gerekli becerilere sahip bireylerin yeniden üretilmesi olduğunu söylerler. Bu açıdan okullar ancak devletle ve ekonomik yapıyla olan ilişkilerinin çözümlenmesiyle anlaşılabilir (Şahin 2004: 85).

Althusser'e göre, emek gücünün yeniden üretimi, yalnızca nitelikli iş gücünün yeniden üretimi değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimini gerektirir. Yöneten ideolojinin, işçiler için yeniden üretimi, sömürü ve baskı görevlileri için, yönetici sınıfın egemenliğini

söz ile sağlasınlar diye yöneten ideolojiyi düzgün kullanma yeteneği kazandırır. Althusser'e göre okul, bir sürü beceriyi öğretir; fakat bunu yönetici ideolojiye boyun eğerek ya da bu ideolojinin pratiğinin egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar (Althusser, 1994). Böylece kapitalist bir toplumsal formasyonun üretim ilişkilerinin, yani sömürenlerin sömürülenlerle olan ilişkilerinin büyük bir bölümünün yeniden üretimi; egemen sınıfın ideolojisinin toplu halde "kafalara yerleştirilmesi"yle kaplanmış birkaç becerinin öğrenilmesi ile sağlanır (Şahin, 2004).

Bowles ve Gintis (1976)'e göre, modern toplumlarda okulların kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiği ve kapitalist toplum için gerekli olan bireyleri yetiştirmektir. Onlara göre okullar, öğrencilere geldikleri sınıfsal yapılarına göre eğitim veriyordu. Gelecekte işçi olarak çalışacaklara, dakiklik, talimatları yerine getirme ve otoriteye itaat öğretilirken, yönetici olacaklara esneklik, ılımlı davranma yeteneği, değişme ve gelişmeye açıklık öğretiliyordu. Eğitimin örgütlenmesi ve program içerikleri bu bakış açısına göre düzenleniyordu. Düşük statülü meslekler için öğrenci hazırlayan okullar daha katı programlar ve sıkı denetim uygularken, diğer taraftan seçkin okullar oluşturulmaktaydı. (Demirtaş, 2002: 336).

Bowles ve Gintis (1976), okulun kapitalist düzenin denetim aracı olarak kullanıldığını düşünür. Fabrika sisteminin gerektirdiği sadık insanlar başka türlü yetiştirilemez. Bu nedenle kapitalist toplumda okullar, sınıflar arası eşitsizlikleri ortadan kaldırmak yerine onları yeniden üretir.

Poulantzas ise toplumsal sınıfları yaratan ve sürdürenin okullar değil üretim sistemi olduğunu söyler (İnal, 1996:112). Okul, bireyi üretim sistemi tarafından yaratılan konuma yönlendirir. Bu durum toplumsal sınıfları ortadan kaldırmaz, ancak sınıflar arası geçişler sağlayabilir. Okullar, kapitalist toplumda, toplumsal sınıfların yeniden üretiminde rol oynarlar ve mevcut toplumsal ilişkilerin sürdürülmesini sağlar.

Kapitalist toplumda okulların işlevi ideoloji yaratmak değil, yaratılan ideolojiyi bireylere aktarmaktır. Okullar birer ideoloji yayan aygıttır. Okula da otoriteye boyun eğmenin ve tabii olmanın temelleri oluşturulur. Ona göre okullar, egemen sınıfların üretim sisteminin ihtiyaçlarını manipüle eden bir şey olmaktan ziyade fabrika, resmi daireler vb. gibi zihin-el işbölümünün

yeniden üretimini sağlayan bir ideolojik devlet aygıtıdır. Kapitalist okulun temel rolü, zihinsel emeği nitelikleştirerek el emeğini ona tabi kılmaktır (İnal, 1996:112-113).

Bourdieu ve Passeron (1990)'a göre ise okul, farklı toplumsal sınıfların karşısında eşitsiz bir konumda yer aldığı belli bir kültür biçimine ayrıcalık tanımaktadır. Bu kültüre yakın olanlar, çocuklarına kültürel sermaye olarak okul kültürüne uygun yatkınlıklar/elverişlilikler bütünü (*habitus*) aktarmaktadırlar. Farklı toplumsal sınıflar, okuldaki egemen kültür karşısında eşitsiz bir konumda yer almaktadır. Okul belli bir kültür biçimine ayrıcalık tanımaktadır. Okul, öğrenciler arasında açıkça toplumsal bir sınıflandırma yaptığı halde, bunu kültürel bir işlev ya da teknik bir işlemiş gibi göstererek haklı kılmaya çalışmaktadır. Okul, kültürel sermayenin dağılımına ve böylece toplumsal uzamın yeniden üretilmesine katkıda bulunur. Yeniden üretim, sermayenin sermayeye yönelmesi ve toplumsal yapının süregitmesinin sağlanmasıdır.

Bu bakış açısına göre toplumsal uzamın kuruluşunda etkili olan iki farklılaştırıcı ilkenin, yani kültürel ve ekonomik sermayenin birbirinden farklı yeniden üretim mekanizmaları vardır. Sahip oldukları kültürel sermaye miktarı, ekonomik sermayelerine göre daha fazla olan aileler, eğitime diğerlerinden daha fazla yatırım yaparlar.

Öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları kültürel sermaye onlara okulda başarıyı getirir; halk sınıflarının çocukları ise, tersine, bu sermayeden ve yatkınlıklardan yoksun kalmakta, okuldaki sınavlardan kendiliklerinden elenmektedirler. Böylece okul, toplumsal sınıf ilişkilerinin yapısının devamına katkı sağlamaktadır.

Okul, öğrenciler arasında açıkça toplumsal bir sınıflandırma yaptığı halde, bunu kültürel bir işlevmiş gibi göstererek haklı kılmaya çalışmaktadır. Okul, bu konuda kendisine duyulan güvenden yararlanmaktadır.

Başarı kavramı, mevcut eğitim sisteminde belli ailelerden, belli sosyo-ekonomik koşullardan gelen çocukların daha başarılı olduğu gerçeğini flulaştırmak için işe koşulmaktadır. Öğrenciler, okulda belli bir süre

geçirdikten sonra artık başarılı-başarısız olarak sınıflandırılır ve başarının sosyal nedenleri saklanarak, destek mekanizmaları başarılı öğrenciler için işletilir. Bu durum ise, okulda yapılan eşitlikçi olmayan uygulamaları meşrulaştırır. Bu noktada öne çıkan başarı hikâyeleri ise, herkesin başarılı olabileceği inancını yayarak, kişisel başarıları öne çıkararak, bizleri sistemin genel işleyiş mekanizmalarını değerlendirmekten alıkoymak.

İstanbul’da bir ilköğretim okulunda 3,5 aylık süre boyunca yapılan bir biyografik araştırmada<sup>6</sup> elde edilen verilerin Bourdieu’nün “meritokrasi miti” kavramlaştırmasını doğrulaması açısından çarpıcıdır.

*“Dahası ‘başarı’ kavramı okulda bir yerden sonra artık her türlü ayrımcı uygulamanın, arkasına gizlendiği bir duvar gibi. Daha açık bir örnek şu şekilde: Okul müdürü, bu bölgedeki bir firma sahibinden 30 öğrenciyi baştan ayağa giydirme sözü alır. Okul müdürü, bu otuz öğrenciyi seçerken başarılı ve ihtiyaç sahibi olmasına dikkat ettiğini söylemesine rağmen, kıyafetlerin tesliminden sonra bir öğrenci ile aralarında geçen diyalogu şu şekilde aktarıyor:*

*“Bana diyor ki bir öğrencim, ya öğretmenim işte bizim buna çok ihtiyacımız yoktu, ... yani biz diyor şimdi yani buna ihtiyacı da olanlar olabilirdi şeklinde ... ya döndüm, ya bakın çocuklar işte ben bunu size ihtiyacınız olduğu için değil, çalışkan olduğunuz için veriyorum ...”*

*‘Başarı’ bir süreden sonra, sosyal koşullardan tamamen ayrı düşünölmeye başlanmakta ve tarafsız bir ölçüt gibi ele alınmaktadır. Başarılı olanın desteklenmesi konusunda, eğitim sistemi ile okulun tam bir mutabakat içinde çalıştıkları gözlemlenmekte. MEB’nin burslar ve diğer destek mekanizmalarında öğrencide aradığı ilk özelliklerden birisi başarılı olmak, yani MEB ve devlet de başarılı olanı destekliyor. Sonuçta, başarı hikâyeleri gündemimize giriyor ve “meritokrasi miti” herkesi sarıyor. Bu konuda okulda*

---

<sup>6</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Somel, Ö. R. N. (2007). “Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: İstanbul’da Bir Devlet Okulunda Öğrenci-Veli-Öğretmen Yaşantıları ve Sistem İlişkisi”, **10. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Metni**

*karşılaştığım en uç örneği yine kendisi de fakir bir aileden gelen, burslarla okumuş bir öğretmen bu bölgeden bir öğrencinin üniversiteye gitme şansını sorduğum soruya verdiği cevapla vermekte:*

*“Çok yüksek. Yüzde yüz, istedikten sonra yüzde yüz yani bunu yapabilecek çocuklar da var. İstedikten sonra yüzde yüz ama istemiyorsa, yüzde sıfır, isterse İstanbul’un en lüks semtinde, en lüks dairesinde oturuyo olsun, istemedikten sonra hiç bişey yapamaz yani bu tamamen istek, çaba, hırs, bu da bi yerde zeka çünkü insan her açıdan yani fiziksel açıdan, zihinsel özür dışında normal iki gözümüz iki kulağımız var, birbirimizden artımız ya da eksikimiz yok. Ha birisi fazla dinler fazla çalışır, öbürü az dinler az çalışır tek fark bu.”*

*Başarı hikâyeleri yoluyla, mevcut sosyo-ekonomik koşulların ve eğitim organizasyonunun öğrencinin başarısındaki etkisi, mevcut eşitsiz ilişkilerin bu şekilde yeniden üretilişi saklanmış oluyor” (Somel-Öztürkler, 2007: 5).*

*Eğitim üzerine yapılan araştırmalarda, yetenek düzeyi değişmese de, farklı toplumsal sınıflardan gelen “yetenekli” öğrencilerin sınavlarda son derece farklı sonuçlar aldığı, işçi sınıfı çocuklarının orta sınıf çocuklarına nazaran okullarını çok daha önce bıraktıkları ortaya çıkmaktadır (Somel-Öztürkler, 2007). İşçi çocuklarındaki bu yetenek ziyanını, kötü barınma koşullarından, yetersiz kültürel çevreden, başarı düzeyi düşük okullara devam etmekten, okullardaki akımlara kapılmaktan ve ana babadan destek görememekten ötürü yoksunlukların biriktiği bir sürecin sonucu olarak açıklanmakta ve çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksunluğun sınıf ortamında yeniden üretildiği savunulmaktadır:*

*Bu araştırmalarla, okullarda resmi müfredatın yanı sıra çocukları, toplumsal denetimleri, toplumdaki yerlerini ve eşitsizliğin doğal, kaçınılmaz olduğu varsayımını kabul etmeye yönelten- gizli bir müfredat daha olduğu ileri sürülmüştür. Okullardaki baskın bakış biçimi, çocuklara kalıplaşmış “yetenekli”-“yeteneksiz” sınıflamasını kabul etmeyi öğreten ayırıcı altkültürler yaratmaktadır (Turner, 1997: 49).*

*Böylece okul, aynı eğitim tür ve düzeyinde öğrenim gören öğrenciler arasında bile toplumsal hiyerarşiye dayanan toplumsal ayrımlar kurar.*

Toplumsal başarı, önceden var olan toplumsal farklılığı okul bağlamında kutsayan adlandırma edimiyle (Harvard'lı, Bilkent'li olmak gibi) sıkı sıkıya bağlıdır. Bir zamanlar meritokrasiyi yaşama geçireceğine inanılan okul, akademik yetenekle kültürel miras arasındaki gizli ilişki aracılığıyla, otoritesi ve meşruluğu okul unvanıyla belirlenen gerçek bir "devlet aristokrasisi" yaratır (Özsoy, 2002). Ya da "örgüt vatandaşlığı" olarak adlandırılan, piyasada çalışan kişilerin çalıştığı işyeriyle kendini özdeşleştirmesini, belirli bir aidiyet duygusu kazanmasını sağlayan sürece öncülük etmesi gibi.

Okul, tıpkı Maxwell'in cin<sup>7</sup> gibi, sahip oldukları kültürel sermaye miktarı açısından birbirinden farklı olan öğrenciler arasındaki bu farkı korur. Böylece cin, eskiden var olan düzenin sürmesini sağlamış olur. Okul, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanlar ile bu sermayeden yoksun olanları ayıran bir elek işlevi görür (Özsoy, 2002).

Yetenek farklılıkları da varolan toplumsal farklılıkları değiştirmez, tam tersine, bu farklılıkları canlı tutar, çünkü yetenek farklılıkları da, miras alınan kültürel sermayeye göre biçimlenen toplumsal farklılıkların bir parçasıdır.

Farklı tarihsel dönemlerde farklı ülke ve coğrafyalarda, var olan "okul" anlayışı ve kurumlarını eleştirerek uygulamada değişik okul modellerini yaşama geçiren "alternatif okul modellerine" de rastlamak mümkündür. Bu okullar, kuruluş, amaç, yönetim modelleri, öğretim ilke-yöntemleri, müfredat ve finansman yapılarıyla verili okul kurumlarını eleştirmekle kalmayıp alternatif model olarak kendilerini öne çıkarmışlardır<sup>8</sup>. Bunlardan bazıları;

---

<sup>7</sup> Bu cin, İskoç fizikçi James Clerk Maxwell'in (1831-1879) dış müdahale olmaksızın bir sistemin molekülleri arasında seçim yapmayı olanaklı kılan düşsel varlığa verdiği isimdir. Bu şeytan ya da cin, daha sıcak olan molekülleri daha soğuk olanlardan ya da bir karışımın çeşitli bileşenlerini birbirinden ayırarak farklı kaplara atar. Böylece, başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılıkları gözetererek varolan düzeni korumuş olur.

<sup>8</sup>Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*“Proje Okulları: Reggio Emilia Eğitim Projesi, J. Dewey’nin Laboratuvar Okulu, M. Mc Murry’nin Proje Yönetimi, O. Decroly’nin İlgili Merkezleri Sistemi, H. Parkhurst ve Dalton Plânı, C.W. Washburn ve Winnetka Sistemi, P. Petersen’in Jane Plânı;*

Serbest Gestalt Okulları, Özgür Okullar ve Summerhill Örneği, Demokratik Okullar, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar “ olarak gösterilebilir (Dündar, 2007).

Bu okulların ortak yönü kuruluş, amaç, yönetim modelleri, öğretim ilke-yöntemleri, müfredat ve finansman yapılarıyla hâlihazırdaki okullara alternatif bir proje olarak kendilerini tanımlamalarıdır. Fakat aynı okulların çoğunun kendilerine biçtikleri misyon-vizyon anlayışı ile başarıları arasındaki negatif ilişki, okulları alternatif yöntemlerle yönetip, alternatif teknik ve programlarla başarılı kılacakları iddiasına rağmen, okulu toplumun diğer değişkenlerinden ve ilişkiler bütününden yalıtık, steril bir ortam olarak ele almalarından kaynaklanmaktadır. Bu bakış açısının eksikliğini ortaya koyması ve okula dair yapılacak analizleri daha geniş bir toplumsal bağlama oturtması bakımından Zanten (akt. Ünal ve arkadaşları, 2009: 16; 2001)’nin, “çevre okulu” kavramı, örnek gösterilebilir. Çok disiplinli okumalara dayanılarak geliştirilen bu kavram, eğitimsel etkinliğin yapılanmasında yerel bağlamların merkezî rolüne vurgu yapan bir kavramdır. Bu kavram, içinde “ayrıcalıksız sokaklar”ın ağırlıklı olarak yer aldığı yerel mekân ile okul arasındaki ilişkileri analiz etmek ve özgül bir okul kurulumunu betimlemek bakımından işlevseldir. Bu okul yapılandırması okul nüfusunun karakteristikleri, iç işleyişinin bazı özellikleri ve merkezle kurdukları ilişkiler bakımından özgüldür. Zanten’e göre temel sorun, büyük kentlerin kenarlarında bulunan ayrıcalıksız sokakların nüfusu ile okul nüfusu arasındaki etkileşimdir. Zira “çevre okulu” ayrıca incelenmeye değer bulunuyorsa bunun nedeni her şeyden önce özgül bir öğrenci nüfusuna sahip olmasıdır. İçinde göçmen ailelerin yoğunlukta olduğu marjinalleşmiş toplum kesimlerinden aileler bu okullarda aşırı temsil edilmektedir. Bunun böyle olmasının nedeni her şeyden önce çevre okulun, toplumsal grupların mekânsal dağılımının etkilerine maruz kalmasıdır. Fakat Zanten, aynı zamanda, eğitim sistemlerinin

---

dönüşümü ve yeniden üretiminde yerel dinamiklerin rolünü ortaya koyan ve daha kesin olarak, merkezî normlar ile “marjinal” eğitimsel gerçeklikler arasındaki etkileşimin öncü rolü konusunda farklı bir bakış açısı önermiş olmaktadır. Dolayısıyla Zanten bu yaklaşımıyla, okulu sanki içinde bulunduğu kentle ve kentsel dinamiklerle hiçbir ilişkisi bulunmayan münferit bir kurummuş gibi ele alan yaklaşımların düştüğü epistemik hatadan kendini koruyabilmesi açısından örnek teşkil etmektedir.

### **Yeniden Üretim Kuramı**

1960’ların ortasında okul, gelişmiş kapitalist ülkelerde hem azgelişmişlik kuramcılarında hem de işlevselci yaklaşımdan çok farklı olarak sorunsallaştırıldı. Başta Althusser’in “*Devletin İdeolojik Aygıtları*” makalesi, Christian Baudelot ve Roger Establet’in çalışmaları, okul başarısı ile sınıf konumu ve kültürel sermaye birikimi arasında ilişki kuran Pierre Bourdieu’nün çalışmaları özellikle Avrupa’da eğitim sosyolojisi literatüründe merkezi bir yer edinmiştir. Bourdieu ve Passeron’un araştırmaları ise “kültürel yeniden üretim” olarak literatürdeki yerini almıştır. Amerika’da ise Bowles ve Gintis’in “*Kapitalist Amerika’da Eğitim*” adlı kitabı Avrupa’daki meslektaşlarının çalışmalarına eşlik etmiştir. Tüm bu kuramcılarının ortak yanı okulun var olan eşitsizlikleri daha da arttırdığı yönündeki vurgularıyla.

Yeniden üretim kavramı eğitimin var olan üretim ilişkilerini, mülkiyet sistemini ve ideolojik işleyişi yeniden ürettiği vurgusuna dayanır. Yeniden üretim kuramcıları, okulun asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun bilgi biçimlerini ve toplumsal işbölümünü yeniden üretmek için gerekli becerilere sahip bireylerin yeniden üretilmesi olduğunu söylerler. Bu açıdan okullar ancak devletle ve ekonomik yapıyla olan ilişkilerinin çözümlenmesiyle anlaşılabilir. Eğitimi öncelikli olarak üretim koşullarının duyduğu insan gücünün yeniden üretilmesiyle ilişkilendiren Althusser, çözümlemesini ilerlettikçe yeniden üretim süreci için yaşamsal olan eğitimi, sınıflı toplumun tümüne ilişkin yapısal bir kategori olarak tanımladığı ideolojinin maddi yaşamda gerçekleşmesinin önemli ayaklarından biri olarak tanımlar. Ona göre ideoloji, insan iradesinden ve karşılıklı ilişkilerden bağımsız olduğu

kadar bu ilişkiler içindeki belirleyici etmendir. Toplumsal öznelerden/failleri oluşturan, kuran ve belirleyen büyük bir yapı olarak tanımlanan ideoloji, egemen sınıfların üzerinde yükseldikleri sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretmelerinin en önemli kurucu parçasını oluşturur. Eğitim de bu parçanın en güçlü araçlarından biridir (Şahin, 2004).

Althusser, eğitimi kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak ele alır ve eğitimin modern kapitalist toplumlarda bir ideolojik kurum haline geldiğini savunur. Althusser'e göre, toplumun üst yapı kurumlarının tümü devlet aygıtının birer parçasıdır. Devlet aygıtı da baskıcı ve ideolojik devlet aygıtları olmak üzere ikiye ayrılır. Baskıcı devlet aygıtları (ordu, polis, mahkeme vb.) zor ile çalışırken, ideolojik devlet aygıtları ikna yöntemiyle çalışır. Günümüzde temel ideolojik aygıt olarak dinin yerini eğitim almıştır. Eğitim kapitalist sistemi haklı ve meşru kılan egemen sınıf ideolojisini vermenin yanında işbölümündeki temel gruplarca gerekli tutum ve davranışları yeniden üretir. Eğitimle ve onun kurumları olarak okullarla yeniden üretim sürecinde sisteme uygun tek tipte insanlar yetiştirilir (İnal, 1996:112).

Bowles ve Gintis'in "*Kapitalist Amerika'da Eğitim*" (1976) adlı çalışmaları "okulun toplumdaki baskın değerleri yeniden ürettiği süreçle ilgili en önemli çalışmalardan biridir. Bu yazarlar, benzerlik tezi (*correspondence thesis*) terimiyle adlandırdıkları yaklaşımla, eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, okulların açık ve örtük programları aracılığıyla kapitalizmin devamı için gereken, rekabet, hiyerarşik iş bölümü, bürokratik otorite, itaat ve yabancılaştırılmış iş dünyası gibi kültürel ilişkileri yeniden ürettiklerini iddia etmişlerdir. Bowles ve Gintis, bu becerilerin eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretilmesinin geleceğin sınıfsallaştırılmış iş rollerine benzediğini ve öğrencileri buna hazırladığını vurgulamışlardır. Müfredat yapısı, sınıf organizasyonu ve öğrenci değerlendirmesi, öğrencilere dakiklik, uysallık, temizlik ve itaat gibi özellikleri benimsetip onları bunlara koşullandırmak için şekle sokulmuş birer mesajlar sistemidir. Verilen mesaj ise okulun çevresindeki sosyal sınıfın yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Orta – üst sosyo ekonomik düzeydeki okullara giden çocuklar, başarıya ulaşmanın yollarını içselleştirmeye ilgili mesajlar

alırken, işçi sınıfı çocukları düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışları öğrenmektedirler.

Bowles ve Gintis için örtük program, okul yaşamının doğal ve gündelik özellikleri aracılığıyla bu davranışları aşılama sürecidir. Sosyal yeniden üretim sürecinin doğal ve gerekli olarak görülen görünen kısmı, egemen sosyal grupların ve daha güçlü kurumların istemlerine hizmet etmektedir.

Bourdieu ve Passeron, kendilerinden sonra gelen Marksist eğitim kuramcılarında derin izler bırakan "*Mirasçılar*" ve "*Yeniden Üretim*" adlı yapıtlarında, modern okulun paradoksunu resmettiler. Toplumsal eşitsizliklere karşı savaşımında etkili bir araç olarak görülen okul, aynı zamanda bu eşitsizlikleri yeniden üretme işlevini yerine getirmektedir (Özsoy, 2002). Bourdieu, "habitus" ve "kültürel sermaye" kavramlarını, eğitimin yeniden üretim sürecini açıklamada anahtar kavramlar olarak kullanmaktadır. Farklı beğeni ve tercihlere dayalı davranışlarla hareket eden bireyler, aslında bu hareket tarzını bir tür kuşaklar arası aktarımdan alırlar, eğitim alanındaki tercihlerini yaparlar ve kendilerinin sahip olduğu kültürel sermaye ile okulun sahip olduğu kültürel sermayeye ulaşmaya çalışırlar. Dolayısıyla okul bir tür ayıklama işlevi görerek kimlerin kültürel sermayesini arttırabileceğini aslında en baştan tercihlerle buluşarak (hazır bulunmuşluklarına bağlı olarak) belirlemiş olur. *Bourdieu'nün* (1970) çalışması, okul ve sosyal kontrolü, liberallerin ve muhafazakârların göz ardı ettiği şekilde inceler. Okul bilgisini, kültürü, dilsel pratikleri politize ederek, okul müfredatına bir bakış açısı kazandırır. Bourdieu, okulların toplumun aynası olduğu fikrine karşı çıkar. Ona göre okullar, belirli özerklikleri olan kurumlardır. Ekonomik ve politik faktörlerden dolayı olarak etkilenirler. Okullar, sadece ekonomik değil, hatta daha geniş sembolik kurumların bir parçasıdırlar. Bourdieu (1970)'ye göre, sınıflara ayrılmış toplumlar, "sembolik şiddet" ile kendilerini tekrar üretirler. Hâkim sınıflar, sembolik şiddet kullanarak, kendi menfaatlerine uygun sosyal düzenin tekrar üretilmesini sağlarlar. Kültür, hâkim sınıf menfaatleri ve günlük hayatla arada bir bağ oluşturur. Toplumsal düzenin doğal, gerekli bir olgusu olarak hareket eder. Okul ise, sınıfsal üretimde önemli sosyal ve politik bir güçtür. Doğal "transferci" olarak işlem görür. Adalet ve objektiflik adına eşitsizliği yayar. Bu durumda, okulları tamamen bağımsız olarak gören liberal

görüş ile okulları tamamen toplumun aynası gören radikal görüşe karşı çıkar (Aronowitz ve Giroux, 1985: 79-83).

Bourdieu ve Bernstein, kültürün, dolayısıyla da eğitimin, üretim ilişkilerinden çok daha az özerk olduğunu ileri süren yapısalcı bir “kültürel yeniden üretim” (*cultural reproduction*) kuramı geliştirmişlerdir. Bourdieu çocukların toplumsallaşma sürecinin daha başında farklılıklar yaşadıklarını ve okula ait oldukları sosyal sınıfın alışkanlıklarıyla geldiklerini belirtmiştir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Aileden getirilen alışkanlıklar, eğitsel başarıya da olanak veren kültürel birikimi içerebildiği gibi içermeyebilir de. Orta sınıf çocukları avantajlıdır, çünkü okullar bu çocukların beraberlerinde getirdikleri sosyal, ekonomik ve kültürel birikime bir ayrıcalık tanımaktadırlar. Bu çocuklar genellikle okul öncesi eğitim, piyano ve bilgisayar dersleri vb. almış ve zengin sosyal yaşantılara sahip olmakta, üstelik okulda da bu zengin yaşantıları edinmeye devam etmektedirler. Orta sınıf çocuklarının egemen kültürden öğrendikleri bilgi, beceri ve kültürel dil, eğitim sisteminde de rahat etmelerini sağlamaktadır. Okul bu bilgi ve becerileri “tanrı vergisi” veya birer zekâ göstergesiymiş gibi kabul etmekle, ekonomik sermaye kadar kültürel sermayede de eşit olmayan dağılımları sürdürmektedir. Bu çocuklar, süreç içerisinde kendilerine has bilgiler, özel konuşma tarzları, anlayışlar, mizaçlar ve dünya bakışları geliştirmeyi normal görmektedirler. Bernstein (1977) ise, gelinen sosyal sınıfla, sınıfsal eşitsizliklerin önemli bir kaynağı olan okul arasında ailenin aracılık ettiğini vurgulamıştır. Okulların orta sınıfın günlük yaşamında kullandığı dille uyumlu bir dil kullandığını belirten Bernstein’in dilsel farklılıklar temelindeki sosyal sınıf incelemeleri eğitim sosyolojisi üzerinde büyük etkiler yaratmıştır.

Gramsci’ye göre kültür, tıpkı eğitim gibi toplumsal ve siyasal iktidarın gereksinimlerine göre yeni insan tipinin yaratılmasında ve dolayısı ile kitlelerin aktif/etkin rızalarının sağlanmasında merkezi bir öneme sahiptir. Dolayısıyla devlet, sadece zorlayıcı/ baskıcı bir kurum değil aynı zamanda da kitleleri eğiten ve hükmettiği kitlelerin etkin rızasını oluşturmaya çalışan ahlaki bir kurumdur (Apple, 2006). Bu anlamda devletin belirli bir tip uygarlık ve vatandaş yaratma çabası içinde yeni tavırların, adetlerin, vs. yaratılması mücadelesine yasa aracılığı ile eski olanların da yok edilmesi mücadelesi

eşlik eder (Gramsci, 1997). Ancak kültür, yalnızca tahakkümün sağlanıp sürdürüldüğü bir alan değil, tahakküme karşı mücadele edilen bir alandır da. Yani kültür, sadece hegemonyanın kurulduğu alan değil aynı zamanda da yeni hegemonik tahakkümün oluşumu için savaşılan alandır. Böylece kültürün incelenmesi aslında kültürün nasıl ve hangi tahakküm ilişkileri içinde biçimlendirildiğinin anlaşılma çabasıdır. Bu da var olan iktidar ilişkilerinin anlaşılmasında önemli bir yer tutar.

Bourdieu de Gramsci de iktidar ilişkileri ile kültür arasındaki kompleks ilişkiyi vurgular ve kültürü tam da iktidar ilişkilerinin gerçekleştiği alan olarak görür. Bourdieu, Gramsci'den farklı olarak iktidar ilişkilerini anlamada dili temel alır (Bourdieu, 1991:109). Bourdieu için dil bir eylem ve iktidar aracıdır. Çünkü dil, yalnızca toplumsal gerçekliği temsil etmez aynı zamanda onu kurar da. Dilin bu özelliği onu hem kendi başına bir iktidar kaynağı hem de sınıflar arasındaki mücadelenin alanı yapar. Zaten Bourdieu 'kurma eylemi' (*the act of institution*) terimini ideoloji yerine kullanmayı tercih eder. Bu terimle dilin kurucu gücü; dilin gerçekliğin "temsili üzerinde eyleyerek aslında gerçeklik üzerinde eyleme" gücü, vurgulanır (Bourdieu, 1991:119). Bourdieu'ye göre, siyaseti mümkün kılan da "toplumsal dünyanın bilgisi üzerinde eyleyerek toplumsal dünya üzerinde eylemenin" mümkün olmasıdır (Bourdieu, 1991:127). Toplumsal ve siyasi kimlikler toplumsal dünyanın temsili üzerinde eyleyerek kurulur. Aynı zamanda, toplumsal gruplar, toplumsal dünyayı kendi çıkarlarına uygun görünen temsilleri üreterek, yeniden-üreterek ya da bozarak dönüştürürler.

Bourdieu, popüler söz (*speech*) biçimleri incelemelerine hâkim olan direniş/ boyun eğiş ikiliğinden uzaklaşmaya ve 'popüler' kategorisini yeniden formüle etmeye çalışır. Bourdieu'nün kültürel alan analizindeki temel kaygısı aslında toplumsal alandaki farklılıkların bir sembolik sistem olarak, yani bir (*distinction*) fark/üstünlük sistemi olarak, nasıl ortaya çıktığını ve de nesnel güç ilişkilerinin kendilerini sembolik iktidar ilişkileri içinde nasıl yeniden ürettiklerini görmektir. *Distinction* kavramını toplumsal farklılıkların kendilerini tüketimin sembolik sistemi içinde yeniden-ürettikleri pratikleri

kavramsallaştırmak için kullanır ve böylece beğeni ve tüketimi siyasi ve toplumsal bir kategori olarak oluşturmaya çalışır.

Bourdieu'nün popüler biçimleri çözümlemesi, sosyolojik olarak oluşturulmuş kategorileri dilsel kuram ile birleştirir. Cinsiyet, kuşak, toplumsal pozisyon ve etnik köken gibi sosyolojik kategorileri 'halk' ve 'popüler' kategorileriyle tanıştırarak bu kategorileri geliştirmeye çalışır. Böylece, toplumsal alan baskın/bastırılan ikiliğinden çıkarılarak farklı güç alanlarının içinde islediği birçok-boyutlu alan haline gelir. Bu hem popüler kültür hem de toplumsal sınıf kavramsallaştırılmalarında hâkim olan eğilimlerden bir kopuş teşkil eder. Bu hâkim eğilimler: ilişkileri hiçe sayma pahasına töze (*substance*) önem verme; çok-boyutlu toplumsal alanı ekonomik üretime indirgeyen ekonomik belirlenimcilik, son olarak da farklı alanlarda meydana gelen ve toplumsal dünyanın temsilinin söz konusu olduğu sembolik mücadele pratiklerini gözardı eden ve alanlar arasında belirli bir önem hiyerarşisini yeniden üreten nesnelcilik ve entelektüalizmdir (Bourdieu, 1991:229). Bourdieu açısından toplumsal ilişkilerin karmaşıklığını anlamak için toplumsal alanın çok-boyutluluğunu formüle etme iddiası üretim araçlarına sahip olanlar ile emeklerini satanlar arasındaki ikililikten uzaklaşmak zorunludur. Bourdieu'nün toplumsal alanın çok-boyutluluğunu ve dilin kimlikleri kurma ve üretmedeki merkezi rolünü vurgulaması, toplumsal kategorilerin sadece sözde 'nesnel' kategoriler bağlamında değil ama aynı zamanda 'gerçekliğin temsili' olarak tanımladığı 'öznel' boyut bağlamında da düşünülmesi gerektiği iddiasından kaynaklanır (Bourdieu, 1991:226). Aynı zamanda, böyle bir formülasyon, farklı sermaye türlerine sahiplik bağlamında pozisyon farklılaşmasının olduğu kadar toplumsal alanın farklı alt-alanlarında gerçekleşen çeşitli mücadelelerin de kabulünü gerektirir. Böylece Bourdieu, toplumsal sınıfın kavramsallaştırılmasına iktidarın farklı biçimlerini, ki o sermaye olarak adlandırır, katar: ekonomik sermaye (maddi edinimler), toplumsal sermaye (meslek ve toplumsal statü, vb.), kültürel sermaye (eğitim ve entelektüel mülkler) ve sembolik sermaye (prestij, ün, vb.). Bütün bu sermaye biçimleri, Bourdieu'ye göre, verili bir alanda kar elde etme şanslarını belirleyen güçlerdir (aslında her alan ya da alt alana o alanda güç ya da

mücadele alanı olarak geçerli olan bir sermaye çeşidi denk düşer) (Bourdieu, 1991:230). Ancak, toplumsal sınıfların bir siyasi kimlik olarak kuruluşu iktidar ilişkileri bağlamında aynı alanı işgal eden grupları ‘sınıf’ olarak oluşturacak bir ‘söylem’i gerektirir. Dolayısıyla Bourdieu’nün toplumsal sınıf üzerine olan vurgusu “toplumsal dünyanın giderek artan farklılaşması ve de göreceli olarak otonom alanların kuruluşu ile anlamın üretimi ve kabul ettirilmesi kültürel alandaki mücadeleler içinde ve vasıtası ile gerçekleşir” iddiasında köklenmiştir. Kültürel alanda sınıf kimliğini yaratan “habitus” kavramı Bourdieu’nün toplumsal sınıf analizi ile kültürel alanın analizini içice geçirdiği analitik alanı ifade eder. Habitus (beğenin ekonomik ve toplumsal belirleyicilerinin çözümlenmesindeki temel kavram olarak) Bourdieu’ye farklı hayat tarzlarının pratikleri ile algı ve değerlendirme kategorilerinin üretimi ve yeniden üretimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yardım eder. Habitus her toplumsal sınıfa özgü ve toplumsal sınıfların ‘gösterge’ (*sign*) sistemi olan farklı hayat tarzlarını üretir. Habitus kavramı ‘praxis-birleştirici’ ve ‘praxis-oluşturucu’ işlevi yolu ile toplumsal sınıfları bir ‘sınıf koşullarının içselleştirilmiş biçimi’ olarak anlaşılmasını sağlar. Yani, homojen koşullar içine yerleştirilmiş özneler benzer pratikler ortaya çıkarmaya muktedir homojen bir disposizyonlar sistemi oluşturur (Bourdieu, 1984:101). Bu anlamda sermayenin dağılımı açısından farklı olarak konumlanan her grup kendi anlam ve kodlar sistemini oluşturur ve bu sistem hayat tarzları ve tüketimi sınıf farklılıklarını sürdüren ve sınıflar arasındaki mücadelede bir bahis (stake) olan görünür farklılıkların gösterge-sistemine dönüşür. Bu formülasyon, estetik üretime ve estetik alana bir otonomi atfeden modern estetiğe ciddi bir eleştiridir. Modern estetiğin perspektifinde bir sanat eserini ‘okumak’, eğitim ve estetik üretim alanının kendisi tarafından yeniden-üretilen deneyimin tarihselliği peçelenerek, ‘salt’ bir deneyim olarak sunulur. Kant’tan beri estetik onu toplumsal ve doğal dünyanın gereklerinden uzaklaştıran böylesi bir etik üzerinde temellendirilmiştir. Bu estetik anlayışında temellenen popüler olan ve yüksek kültür ayrımı ile beraber popüler olan “sanatın şeylerini hayatın şeylerine indirirken, yüksek sanat kendini “evrensel olarak geçerli bir prensip olarak kurar ve toplumsal olanın burjuvazi inkârını son sınırlarına kadar götürür” (Bourdieu, 1984:5). Estetik alanın yüksek ve alçak

(popüler) olarak ikiye ayrılmasının kökünde de bu yatar. Tam da bu sunuşa karşı Bourdieu, beğenin salt ve doğal bir kategori olarak ortaya çıkışının sınıf mücadelelerinin toplumsal ve siyasi dinamiklerinin bir ürünü olduğunu iddia eder. Bourdieu'ye göre, 'popüler' ve 'yüksek' beğeni arasındaki hiyerarşi aslında 'doğal' bir 'estetik' farktan kaynaklanmaktansa "sınıf ve sınıf fraksiyonlarının karakteristiği olan dispozisyonlar sistemi (*habitus*) ile iç içe geçmiş toplumsal alandaki farklı pozisyonların" ürünüdür(Bourdieu, 1984:5-6). Bu anlamda beğeni ve kültürel tüketimin anlaşılması (ve popüler kültür incelemeleri) estetik perspektifini aşmak zorundadır (Bourdieu, 1984:249). Seçkin okulların oluşum dinamiği buna örnek olarak gösterilebilir; elit üniversite-kitle üniversitesi ayrımı gibi.

Sonuç olarak, Bourdieu için kültür onu iktidar ilişkileri içerisine yerleştirildiğinde anlaşılabilir. Popüler kategorisi ise baskın/bastırılmış ve de ona tekabül eden direniş ya da boyun eğiş ikili kategorileri ile anlaşılabilir. Popüler'i özü gereği direnen ya da boyun eğen homojen ve tümleşik bir bütün olarak görme eğilimine karşı Bourdieu, popüler olanı çok-boyutlu bir toplumsal alan içerisine yerleştirir. Bourdieu'ye göre, toplumsal cinsiyet (*gender*), bölgesel farklılıklar ve etnisite gibi sosyolojik kategoriler popüler pratikleri anlamada içerilmelidir. Önemli olan bu pratiklerin iktidar ilişkileri alanında meydana gelen zenginliğini anlamaktır. Buna ek olarak, Bourdieu için beğeni doğal bir kategori olmaktansa toplumsal ve siyasidir. Beğeni, insanları sınıflandırır ve daha kesin söylemek gerekirse, toplumsal özneleri kültürel tüketim alanında yaptıkları '*distinction*'lara göre ayırır. Bu nokta 'beğeni'yi sınıflar arasındaki toplumsal farklılıkları meşrulaştıran ve doğallaştıran temel araca dönüştürür. Beğeni kültürel üretim ve sınıf alanındaki mücadelede üzerinde rekabet edilen hayati bir bahis olarak ortaya çıkar. Kültürel ve toplumsal ayrışmayı eğitimle bağlantılandırmaya çalışırsak, 2009 yılında Ankara'da "Eğitimde Toplumsal Ayrışma Araştırması" adlı yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, Bourdieu'nün beğenin toplumsal ve siyasi yönüne dair yaptığı tespitleri destekler niteliktedir:

Araştırmada kentsel ve toplumsal ayrışmanın eğitim kurumlarını önemli ölçüde etkilediği, okullar arasında ve aynı okul içinde toplumsal mesafeleri, ayrıcalıklı sosyal gruplar

lehine arttırdığı sonucuna ulaşıldı. Araştırma bulguları, fiziksel (mekânsal) mesafe olarak birbirine çok yakın devlet okulları arasındaki toplumsal mesafenin bile büyük olduğunu ortaya koydu. Okul bileşenlerinin anlatıları, okullar arasında, bir yanda orta-üst gelir grubu ailelerin çocuklarının devam ettiği “seçkin/saygın ya da merkez okullar”, diğer tarafta alt gelir grubu ailelerin çocuklarının çoğunlukta olduğu “getto ya da çevre okulları” biçiminde sınıf temelli bir ayrışmanın hâkim olduğunu gösterdi (Ünal ve arkadaşları, 2009: 202-203).

Yoksulların mekânsal ayrışması, yani kendilerini benzer durumda olanlarla aynı mahallede ve okulda bulma hali, bundan kurtulmak için gerekli toplumsal ilişkileri kurmalarını da imkânsızlaştırarak başlı başına kısıtlayıcı bir faktör sayılabilir. Kentte ve eğitim kurumlarında oluşan ayrışma kültürü, ayrıştırıcı gündelik yaşam pratikleriyle yeniden üretilir. Okul bileşenlerinin eğitime ilişkin anlam çerçeveleri hem bu kültür içinde biçimlenir hem de bu kültür, okuldaki gündelik pratikler yoluyla ayrıştırıcı birer etkene dönüşür. Bu yanı sıra toplumsal ayrışma, kendini besleyen bir varoluş biçimi olarak doğlamışçasına yaşanır .

Bourdieu'nün ‘resmi ve meşru söylem’ ile ‘popüler söylem’ ve de yüksek kültür/alçak kültür arasında yaptığı ayırım aslında ikinci terimlerin (yani alçak ve popüler) siyasi karakterini ve de bu ikiliği oluşturan terimlerin (özel olarak zıt bir şekilde konumlandırılmasına muhalefet ederek) ‘ilişkiseliliğini’ vurgular. Bourdieu'den çıkan diğer bir temel sonuç da dil ve kültür dolayımı ile çalışan iktidar ve tabiyet ilişkileri yalnızca baskın, resmi, yüksek ve meşru olana bakılarak değil aynı zamanda da ‘alçak’ ve resmi olmayana bakılarak da çözümlenmesinin gerekli olduğudur.

Williams'a göre, “belli bir dönemde örgütlenmiş, yaşanan, egemen ve etkin olarak niteleyebileceğimiz merkezi pratikler, anlamlar ve değerler sistemi vardır”. Burada kültür durgun değil, bir süreç olarak anlaşılır (Erdoğan ve Alemdar, 2002: 400). Eğitim ve öğretim örgütleri bu sürecin önde gelen temsilcileridir. Bu süreç yoluyla farklı sınıflardan insanların yaşam biçimleri, var olan belli anlamlar ve değerler üzerinde durulmak için seçilir ve diğerleri atılır. Bu merkezi yapının tercih edilen vurguları dışında yatan birçok anlamlar ve değerler sürekli olarak yeniden yorumlanır, sulandırılır veya egemen kültürün diğer öğelerini destekleyecek ya da hiç değilse karşı olmayacak

biçimlere sokulur. Bu nedenle egemen sistem kendine karşı olan anlamları, pratikleri ve değerleri kontrol edebilmek için kendini sürekli “yapmak” ve “yeniden yapmak” zorundadır.

“Yeniden üretim” çerçevesinde eğitimi ele alan yaklaşımların önemle vurguladıkları bir başka yön ise ideoloji-söylem-eğitim ilişkisi ve bu ilişki üzerinden eğitimsel söylemin oluşumudur.

İdeolojiler ‘biz’i ‘diğerleri’nden ayıran temel düşünceleri kapsar. Van Dijk ideolojiyi, “bir grubun, sınıfın ya da diğer toplumsal oluşumların üyeleri tarafından paylaşılan bir toplumsal biliş biçimi” olarak tanımlanmaktadır. Bir toplumsal grup tarafından paylaşılan ideoloji, bireylerin konuşmalarını ve yarattıkları metinleri etkilemektedir (Van Dijk, 2003). Grup üyeleri ideolojilerini öğretmek, onaylamak, dile getirmek, diğer grup üyelerine aktarmak için dili kullanırlar. Aynı şekilde, ideolojilerini grup dışından insanlara karşı savunmak ve ideolojilerini yaymak adına da dili kullanırlar.

Van Dijk ve Wodak, öznenin toplumsallaşma sürecinde, ait olduğu topluluğun ideolojisini söylem aracılığıyla, paylaşılan toplumsal temsiller sayesinde içselleştirirken ürettiği her söylemde aynı toplumsal temsilleri grup içi üyeleriyle iletişim kurabilmek için yeniden ürettiğini ve dış grup üyelerine karşı tartışma, savunma ve meşrulaştırma bağlamında yine söylem aracılığıyla bu temsilleri savunduğunu ve sürdürülmesini sağladığını belirterek söylem ile ideoloji arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Yağcıoğlu; 2002).

İdeolojik alanla ilgili “pozitif anlam yüklü” ve “indirgemeci” olmayan anlayışla uyum içinde bulunan, dilin kullanımını belirleyen ek yapılarla ilişkin bir anlayış ortaya atan kişi Michael Foucault olmuştur. Foucault’nun iktidar çözümlemesinde de söylem ve iktidar arasındaki ilişki önemlidir. Tarihsel süreçle oluşturulmuş, esnek biçimde yapılandırılmış ilgiler, kavramlar, temalar ve ifade türlerinin bileşimi olarak “söylem oluşumları”, dilin kullanımını belirleyen temel ilişki kümelerini olanaklı kılar. Bu oluşumlara yapılandırıcı bir nitelik kazandıran, onları mümkün kılan özgün koşullardır. Bir söylem oluşumunun oluşum koşulları şunlardır (Marshall, 1999: 693): Bunların içine doğdukları toplumsal veya kurumsal bağlamlar (örneğin okullar); bu tür problemleri ve nedenlerini ilan edecek otoriteye sahip

olanların ya da böyle bir otorite kazananların toplumsal kimlikleri (örneğin egemenler, burjuvazi, erkek egemen iktidar anlayışının temsilcileri vb.); özel olarak ilgilenilen nesnelere (örneğin öğrenciler); her biri gerçeklikle iç içe geçmiş başka nesnelere ayırmakta kullanılan “niteleme şemaları”, deyiş yerindeyse entelektüel şablonlar (örneğin müfredat ya da eğitimsel söylemin diğer unsurları). Foucault’nun söylem analizi ve iktidar çözümlemesiyle asıl dikkat çekmek istediği, iktidarın belli bir grubun elinde diğerlerine uygulanan bir güç olarak değil, söylemle de şekillenip desteklenerek tüm toplum üyeleri tarafından içselleştirilmiş olarak düşünülmesidir. Böyle bir çözümlemede iktidar toplumun tüm üyeleri tarafından paylaşılır ve toplumun şekillenmesinde önemli bir rol oynar. İktidarın şekillenip yerleşmesinde zor kullanmanın bir önemi kalmamaktadır, çünkü bireyler zaten iktidarı içselleştirerek bir özneleşme sürecine girmekte ve toplumun bir üyesi olmaktadır.

Öznenin toplumsallaşma süreci, ideoloji ve söylem arasındaki ilişkiye işaret ediyorsa, bireyin toplumsallaşma sürecini en yoğun yaşadığı alanlardan birisi olan eğitim dünyası üzerinden oluşturulan eğitimsel söylemin de analiz edilmesi önemlidir. Foucault’nun söylem analizi yaklaşımı da eğitim ve eğitim araştırmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Şöyle ki; eğitim kurumları söylemin temel öznesi oldukları için, hem değişik söylemlere bireylerin erişmesini olanaklı hale getirirler hem de seçilmiş söylemlerin insanların kafalarına yerleştirilmesini sağlarlar. Foucault’nun söylem analizi yaklaşımı, “kapatmacı” toplumsal kurumların (tutukevleri, tımarhaneler, kışla ve okullar vb.) bireyleri sarmalayarak onları üretken ve itaatkâr bedenler haline getirmeye çalıştığını açıklamaya çalışır. Modern toplumun bu kapatma kurumları; söylemin üretimi, seçimi ve düzenlenişi noktalarında stratejik öneme sahiptirler. Foucault’a göre her eğitim dizgesi, zaman içinde değişebilen bazı söylemlerin sürdürülmesi ya da değiştirilmesi için siyasal bir araçtır. Bunlara eğitimsel söylemler de denilebilir (Duman, 2007: 25). Duman’a göre eğitimsel söylemler, zaman içinde üç boyut ve üç öge çerçevesinde oluşur ve değişir. Eğitim politikaları ve uygulamaları küresel, ulusal ve yerel boyutlardaki gelişmeler tarafından yönlendirilir. Ancak bu gelişmelerin yansımaları farklı ülkelerde ve zamanlarda değişik olmak

durumundadır. Aynı zamanda eğitimsel bir söylem olarak eğitim politikaları; hem küresel, hem ulusal, hem de yerel düzeyde erk-ideoloji-bilgi birikimi ilişkilerini de dikkate almak durumundadır. Başka bir deyişle eğitimsel söylem; küresel, ulusal ve yerel boyutlarda, erk-ideoloji- bilgi ilişkilerinin karşılıklı etkileşiminden oluşur (Duman, 2007: 26). Eğitimsel söylemi toplumsal bir pratik olarak tanımlama, belli bir söylemsel olguyla onu oluşturan durumlar, kurumlar ve toplumsal yapılar arasında diyalektik bir ilişki olduğunu öngörmeyi gerektirir. Diğer bir deyişle, eğitimsel söylem “toplumsal kurgulayıcı” olduğu kadar eğitim dünyasının öznelere tarafından da şekillendirilir. Bu anlamda eğitimsel söylem, toplumsal açıdan etkili bir araç olduğu için önemli güç ilişkilerinin yaratılmasına da yol açmaktadır.

Eğitimsel söylemin analizinde bu söylemin üretildiği toplumsal bütünlük ve özgül koşullar ilişkisinin dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü içinde yaşadığımız kapitalist toplumun bütünsel analizinin önünde bir engel haline gelen atomize olmuş bir gerçeklik ve parça/bütün anlayışı, eğitimi de içinde bulunduğu toplumsal uzamı oluşturan diğer bileşenlerden ve faktörlerden bağımsız bir kendilik olarak açıklama eğilimi taşır. Eğitim sistemindeki felsefi ve ideolojik sonuçları açısından bu atomistik bakış, mekânsal açıdan okulun kurgulanışından eğitsel uygulamalara, meşru bilginin oluşturulmasından örtük ve açık müfredatın yapılandırılmasına, okul ve sınıf içi faaliyetlerden okul-çevre ilişkileneimine kadar gözlenebilir. Politik karşılığı örtük olan pedagojik uygulamalarla, kapitalist toplumsal formasyonun bir parçası olan eğitim dünyasındaki eşitsizlikleri de gizleyen liberal mistifikasyon, ortakduyusal anlayışı, bilme ve eyleme biçimlerini de buna uygun yapılandırmaktadır.

Ortakduyusal bilginin belirli bir tarihsel süreç içinde oluştuğu dikkate alınır, okul bilgisini de “kimi yönleriyle” bir tür ortakduyusallaşmanın ürünü olarak tanımlayabiliriz. Okul bilgisi; tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir bilgidir. Okulda kazanılan bilgi belirli yollarla düzenlenir ve yapılandırılır. Bilgi, güç ilişkilerinde çok derin kökleri olan bir toplumsal yorumdur, yapıdır. Belirli bir zaman diliminde ve belirli toplumsal ilişkiler yaşayan bireyler arasındaki anlaşma ya da uzlaşmaların ürünüdür; içinde yaşadığımız dünya, diğer insanlarla kurduğumuz toplumsal etkileşim

aracılığıyla zihnimiz tarafından simgesel olarak oluşturulur ve kültüre, bağlama, alışkanlığa ve tarihsel olana bağlıdır. Burada önemli olan nokta neden bazı bilgi biçimlerinin diğerlerinden daha fazla güce, meşruluğa sahip olduğu, neden- nasıl öyle kurulduğu ve bu biçimiyle sahip olduğu toplumsal işlevidir. Bilginin egemen kültürle olan ilişkisi nedir? (Tezcan, 2005:106). Bilginin egemen kültürle olan ilişkisi tartışma konusunun içine girdiği andan itibaren okul bilgisinin “kimi yönleriyle” diye bahsedilen yönü, yani “verili toplumsal ilişkileri yeniden üretmeye dönük pratik ve gündelik (şimdiye ait) bir bilgi türü olarak” niteliği karşımıza çıkar.

Eğitimin amaçları, içeriği, süresi söylemlerin genç kuşaklara ne kadar ve nasıl aktarılacağını ifade etmekle birlikte, bu aktarımın hem onaya hem de baskıya dayalı olarak sürüp gittiği göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla hem onay(latmay)a hem baskı mekanizmalarının örtük ve “meşru” düzeneklerinin oluşturulduğu okullar ya da eğitim kurumlarının bilgi aktarılma formlarının en önemlisi olan (gizli) müfredat, eğitimsel söylemlerin nasıl oluşturulduğu ile ilgili önemli veriler sunabilir.

### **Eğitimsel Söylemin Örgütlenmesi Olarak “(Gizli) Müfredat”**

Genel olarak sosyolinguistik alanında, özellikle de eğitim sosyolojisi alanında özgün ve etkili çalışmaları ile tanınan Bernstein, “*Class, Codes and Control*” adlı dört ciltlik kitabında “sınırlayıcı dil – açıcı dil kuramı” uzun erimli bir tartışma başlatmıştır. Bernstein, *Class, Codes and Control*’ün dördüncü cildinde temel problemini şöyle açıklar:

Bilincin meşru yaratımı, bölüşümü ve dönüşümünü, verili bir iktidarın ve egemen kültürel kategorilerin meşrulaştırıldığı ve yeniden üretildiği bir iletişimin prensiplerine göre düzenleyen kurallar, pratikler ve aygıtlar bütününe ilişkin bir şeyler anlamaya yönelik sürekli bir çaba... (Bernstein, 1990: 113)

Bernstein’e göre, egemen kültürel kategorilerin meşrulaştırılmasını ve yeniden üretilmesini sağlayan dil ve iletişim, “birbirini anlamamanın olağan toplumsal aracı” görüntüsünün arkasına uzanan geniş ve belirsiz bir işlevselliği de barındırıyordu. Bernstein, dilin “ötekini” anlamamanın basit ve

masum bir aracı olarak sunulmasına karşın, “bir meşrulaştırma ortamı” içinde “zayıf olanın kontrolü için ne gerekiyorsa bulunan verili bir ortam” olarak dil olgusu üzerinde duruyordu. Apple’a göre Bernstein, Marx’ın Alman İdeolojisi’nde ileri sürdüğü “egemen sınıf, fikirlerine evrensellik formu verecek ve onları olanaklı biricik rasyonel-evrensel fikirler olarak sunacaktır” savıyla da uyumlu bir kurama yöneliyordu (Apple, 1992:2). Bu açıdan Bernstein, bir biçimde Bowles ile Gintis’in “*Kapitalist Amerika’da Öğretim*” adlı çalışmasında açığa çıkan “kuramsal yetersizlikler” ile başa çıkmaya çalışıyordu. Fakat Apple’a göre bu çalışma, işaret ettiği “kültür ile iktidar” arasındaki örtük ilişkiyi açıklamakta yeterli değildi. Benzer şekil de Bernstein de bu eksikliği fark etmiş ve “kültüre dair daha karmaşık bir kurama, sınıfsal aygıtlara dair daha ayrıntılı analizlere ve toplumda görece özerkliğe sahip katmanların ayırt edilebilmesine yönelik bir gereksinim”e dikkat çekmiştir. Apple’a göre, Bernstein’in altta yatan asıl derdi, iletişimin sınıf temelli sosyo-linguistik dinamiklerini anlamaya ve bu dinamiklerin –özellikle– işçi sınıfının linguistik formlarını nasıl belirlediğini açıklamaya çalışmak ve işçi sınıfı dışındaki aktörlerin sınıf ilişkilerinin kültürel yeniden üretiminde oynadığı rolü açıklamaktır (Apple, 1992).

Bernstein, toplumsal gerçekliğin üretim ilişkileri temelli belirleniminin ayırıcılığı kadar, çatışan-yarışan çok sayıda farklı söylem tarafından “kurulabilir”, “yıkılabilir” ve “yeniden kurulabilir” olduğunun da ayırıcılığıdır. Fakat Bernstein’in yapısalci formasyonunun, sınıf olgusuna bakışına etkisi kolaylıkla görülebilir. Bu yanıyla Bernstein’in sosyo-linguistik ve eğitim sosyolojisi yazınında en çok ilgi gören kavramları, bizi Marksist sınıf kavramını anlamaya, sorgulamaya götürse bile, bir sınıf çözümlemesinden ibaret ve yalnızca ona ilişkin değildir. Bernstein’a göre, sembolik ve kültürel pratiklerin meşru ve yasal üreticisi ve taşıyıcısı olan eğitim alanındaki süreçler, son çözümlemede, biri açık diğeri ise örtük bir pedagojiyi savunan orta sınıfın iki fraksiyonu arasındaki mücadeleden başka bir şey değildir. Bu nedenle, ekonomik aygıtta egemen olan sınıfların, kültürel ve eğitimsel aygıtlara egemen olan sınıflarla aynı olması zorunlu görünmemektedir

Bernstein, dil, toplumsal sınıf ve akademik başarı arasında var olan ama yoğun bir “normalleştirici söylem”in altında kaldığından “fark edilemez” olmuş bir ilişkiyi yüzeye çıkararak bir kuramcı olarak görülebilir.

Bernstein iki farklı dil formu tanımlar: “sınırlayıcı” ve “açımlayıcı” dil kodları. Sınırlayıcı ya da “sınırlanmış” kodlar genel olarak düşük sosyo-ekonomik çevrenin, özellikle de işçi-emekçi sınıfının kullandığı yerleşik dil ve ifade biçimleridir. Bu kodların geçerli olduğu çevre(ler)de “iletişim”, kuralları bakımından konuşmacının kimliğinden bağımsız ve nesnel bir işleyişe sahip “gamer yapıları” olarak iş görmez. Sınırlı kodlarla iletişim “bağlam temelli”dir ve birbirini anlamının temel koşulu dilin gamer kurallarına bağlılık değildir. Bu tür bir iletişimin gerekli ve yeterli koşulu, ilgili topluluğun kendi mahremiyeti içinde yarattığı ve kullandığı bağlam ve sembollere gönderme yapabilmek, bir anlamda “sözü” ve “anlamı” kendi içinde tutarlı ve geçerli bir “alt dil” kanalından “basitçe” iletebilmektir. Ancak, bu “basitlik” ilk bakışta iletişimin daha kolay ya da doğal bir yolu gibi görünse bile, gerçekte gelişmiş toplumlarda hayatın içinde bu kodları kullanarak var olmaya çalışmak giderek “azına razı olmak” anlamına gelmektedir.

Yalnızca “sınırlı kodlar” içinde yaşayan bir toplulukta yetişmiş çocuk, bir “dış dünya” olarak okulda, okulun sözde nesnel değerlendirmelerinde başarısız olmaya mahkûmdur. Okul, öğretilmeye değer olanın dille temellendirilebilirlik ölçütüne göre belirlendiği pedagojik planları, bilgi anlayışı ve her çeşit mahremiyetin dışarıda bırakıldığı kamusal pratikleri ile “ötekileri” dışarda kalmaya zorlayan bir yapı sergilemektedir. İşçi sınıfı kökenli bir çocuk, içinde yetiştiği sınırlayıcı kodlar ile okulun “söylemine” girememekte, bu söylemin sorularını anlamamakta ve yanıtlanamamaktadır.

Bernstein’in ilk gözlemleri, İngiltere’deki akademik başarısızlığın, “yoksul kesimin akademik başarısızlığı” ile neredeyse aynı anlama geldiğini fark etmesiyle başlar. Çeşitli zekâ testi uygulamalarında, alt sınıflardan gelen çocukların, testlerin sözel kısımlarında diğer kısımlara oranla daha başarısız olduklarını gören Bernstein, herkesin bir biçimde “topluluk dilini” öğrendiğini ama ancak bazılarının “resmî dili” de öğrenebildiğini ileri sürdü. Burada

“topluluk dili” ve “resmî dil” biçiminde karşımıza çıkan ayrım, Bernstein’in daha sonraki metinlerinde kullanacağı “sınırlayıcı kodlar” ile “açımlayıcı kodlar”dan başka bir şey değildir.

“Açımlayıcı kodlar”, genel olarak kamusal alanın tamamında ama özellikle eğitim pratiklerinde başarılı olmak için gereken dil yatkınlığıyla ilintilidir. Ancak bu yatkınlığın sözcük seçimlerini ya da tümce kuruluşlarını belirleyen sıradan bir alışkanlık olarak anlaşılması gerekir. Bu kodlar, daha çok, anlam yaratmaya (ya da kurmaya) yönelik bir çeşit “organizasyon” gereçleri bütünü ve donanımdır. Daha önce de belirtildiği gibi, Bernstein, hemen herkesin bir şekilde topluluk dilini (sınırlayıcı kodları) tanıyacağını, ancak hem topluluk dilini hem de resmî dili yalnızca orta sınıf üyelerinin “manipüle” edebileceğini öne sürer.

Bu anlamda eğitim, açımlayıcı bir dil yatkınlığını gerektiren pratikleri ile kendine özgü, işlevsel bir söylem kurar. Eğitimin “sınırlayıcı kodlar” içinde yetişmiş olanları dışlayıcı söyleminin üç temel kurucusu vardır; müfredat, öğretim ve değerlendirme.

Okullarda bilginin aktarılması ya da kavratılması süreci “müfredat” ile sağlanır. Müfredat ile ilgili tartışmalar ise farklı yaklaşımlardan oluşmaktadır. Bu tartışmalarda müfredatın açık ve örtük (gizli, derin) müfredat (program) olmak üzere ikiye ayrıldığı söylenebilir. Açık müfredat, öğrencilerin neler öğrenmesi gerektiğini tanımlayan, söz konusu öğrenme sürecinde hangi yöntemlerin, hangi öğrenme modelleriyle kullanılacağı ve tabii ki öğrenilmesi hedeflenen argümanların öğrenilip öğrenilmediğinin hangi yollarla anlaşılacağı gibi kimi özelliklerden oluştuğu varsayılan eğitim programlarına verilen isimdir. Benzer bir açıklamayla Yıldırım (1982: 22)’a göre açık program “okullardaki öğrenmeyi, geliştirilen ilgi ve tutumları, öğrencilere açılan meslek olanaklarını veya yaşam biçimlerini bilinçli olarak öğretmeyi içeren yetişek” tir. Bir başka anlamıyla açık program, ulaşılmaya çalışılan amaçların belirtildiği ve gerçekleşmesi beklenen öğrenme çıktılarının açıklandığı programdır. Bu program, öğrencilere okulda yapılan rehberlikle pekiştirilmekte ve yansımaları öğrenci öğrenmelerinin değerlendirmelerinde

görülebilmektedir. Fakat müfredat, bir çalışma programından ya da bir ders metninden daha fazla bir şeydir. Belirli bir yaşam biçimini temsil eder. Öğrencileri, toplumdaki mevcut egemen ya da aşağı konumlara hazırlamaya hizmet eder. Müfredat, belirli bir bilgi biçimini diğerlerine tercih eder ve seçilmiş öğrenci gruplarının düşlerini, isteklerini ve değerlerini olumlar. Fakat ders kitaplarındaki tanımların, tartışmaların ve sunumların, program materyalinin, ders içeriğinin ve toplumsal ilişkilerin derslik uygulamalarında nasıl dışavurulduğuyla da ilgilenilmesi gerekir (McLaren,1989: 183). Bu yüzden de eleştirel eğitim kuramcıları “gizli müfredat” kavramını sıklıkla kullanırlar.

Gizli müfredat (*hidden curriculum, curriculum cache*) ise, Tezcan (2003)'a göre, öğrencilerin günlük rutinler çerçevesinde öğrendikleri/özümstedikleri anlam, inanç ve doğruları ifade ettiği norm, değer ve inançların, okul ve sınıf içindeki ilişkilerde görülmesinden başka, resmi-formal bir ortamda aktarıldığı, okullarda resmi müfredatta belirtilen bilgi ve değerlerden daha fazla şeyler öğretildiği bir etkinlik biçimidir. Gizli müfredat, açık müfredatta eksik ve belirsiz kalan, bilgi ve değerleri daha ayrıntılı biçimde tanımlayan, egemen siyasal sisteme ve kültüre sosyalleştirmeyi derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde billurlaştırmaya çalışan bir müfredattır. Öğrencilere okulda eğitsel rutinler içinde özümsetilen çok sayıda sosyal, kültürel ve etik davranış, gizli müfredatın konusunu oluşturur (İnal, 2008:133-134).

Wallance'ın ifade ettiği gibi, gizli müfredat, siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri yerine getirir. Bu süreçte ezilenlerin bilgi, değer ve deneyimlerine ya yer verilmez ya da önemsiz gibi gösterilip marjinalleştirilir (İnal, 2008: 134).

Bu anlamıyla gizli müfredatın yazılı olmasına gerek yoktur. Çünkü genel olarak toplum ve devlet tarafından onaylanan, meşru bir yaşam tarzının gerektirdiği davranışların eğitim sürecinin tüm özneleri tarafından yeniden üretilmesi söz konusudur. Fakat bilginin üretildiği ve meşrulaştırıldığı süreçlerde sürekli bir uyum değil çelişiklerin de ortaya çıkması muhtemeldir. Çünkü müfredat hem siyasal hem de pedagojik bir sorunun konusu olduğu için derslerin, metinlerin toplumsal ilişkiler bağlamında değerden bağımsız ve

yansız olmaları imkânsızdır. Yani hem açık hem de gizli müfredat doğası gereği iktidar ilişkileri tarafından tarihsel olarak yapılandırılır. Dolayısıyla her ne kadar iktidar ve egemenlik mekanizmalarını elinde tutanların yaşam tarzını ve ayrıcalıklarını meşrulaştırırsa da bir denetim probleminin odağı olması nedeniyle mücadele alanıdır da. Eğitim dünyasının öznelerinin niteliğindeki değişme, onun görünümünde ve işleyişinde bir değişimi de koşullayacaktır. Bu açıdan özneler ile olan ilişkisi değişime uğradığı anda bilginin niteliği de değişir.

Müfredat geçerli bilginin ne(ler) olduğunu, öğretim bu bilgiyi aktarmanın geçerli yöntemini ve değerlendirme ise öğretilenler çerçevesinde bilgi aktarımının gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamının geçerli yollarını tanımlar (Bernstein, 1971: 85). Okul müfredatlarını, sınıfsal ve ideolojik çıkarların örgütlenmiş ve kodlanmış cisimleşmesi olarak tanımlayan Bernstein'in en önemli kaygısı, sözkonusu müfredatların toplumsal, ideolojik ve siyasal boyutlarını çözümlenektir.

“Geçerli” pedagojik pratikler, Bernstein'in “görünür” pedagoji adını verdiği alanın kuruluşunu gerçekleştiren temel etkinliklerdir. Bernstein'daki “görünürlük” ve “görünmezlik” kavramları, eğitsel ilişkide “vericinin” niyetinin “alıcı” tarafından tümüyle ya da bir ölçüde bilinip bilinmediği ile ilgilidir.

Görünür pedagojinin olduğu durumlarda, niyet büyük oranda açıktır, ancak örtük pedagojide niyet, alıcı tarafından “görülemez”dir. Burada örtük olan, sunulan, geliştirilen ve dönüştürülen ya da değiştirilen bir bilginin, davranış ya da pratiğin ortaya çıktığı bir pedagojidir; ne vericinin ne de alıcının olup bitenden haberdar olduğu bir pedagoji. Burada anlamlar dil-dışıdır, yoğunlaştırılmıştır ve bağlam-bağımlıdır (Bernstein, 1999: 2).

Bernstein görünür-görünmez ayrımını açıklamak için “model alma” pratiğini örnek verir. Yetişme evresinde ortaya çıkan model almada, alıcı ve vericinin tümüyle bilinçsizce katıldığı bir pedagojik ilişki gerçekleşir; bu ilişki, bir analogi yapmak gerekirse, tümüyle örtük bir pedagojidir. Oysa görünür pedagojide “aktarıcı”, pedagojik ilişkinin gerçekleşeceği ortamı belli bir eğitsel

niyete göre yeniden bağlamsallaştırır. Bu “yeniden bağlamsallaştırma”, Bernstein’e göre, sembolik kontrolün eğitimsel gereklerinin yerine getirildiği aşamadır. Burada, Bourdieu’nün deyimiyle pedagojik söylemin bir kültürel gramer, bir “habitus” olarak kuruluşuna tanık oluruz. Bu söylem, Bernstein’e göre, sembolik kontrolün, toplumsal-normal-kabulünün bilinçsel yerleşimini gerçekleştirdiği örtük alandır. Sınırlayıcı kodların çocukları için bu söylem bir “muamma”, bu çocukların söylem içindeki adları ise “başarısızlık”tır.

Bernstein, eğitimin kimi “özgürleştirici pratikleri” kucaklayabileceği gerçeğini kabul etmekle birlikte, neo-liberal yaklaşımların sorunu “birilerinin yoksunluğu” biçiminde ifade etmekle daha en başta yanılgıya düştüğünü ve tam da bu söylemin toplumsal statükoyu yeniden ürettiğini söylemiştir. Ona göre, alt sınıfların okuldaki durumu kendiliğinden bir “dezavantaj” değildir; yerleşik egemen pedagojik söylem, sözcük, dil ve anlam organizasyonu “açımlayıcı” olmayanları “ötekiler” olarak etiketlemekte, ayıklamaktadır.

Bernstein, kuramının iletişim tarzları, aksan ya da lehçe ile ilgili olmadığını, bunların da başka biçimlerde önemli olabileceğini kabul etmekle birlikte kendi derdinin temel olarak anlam inşasında sosyo-ekonomik bir geri plandan beslenen yönelişleri anlamak olduğunu belirtmiştir.

Bernstein, eğitimin kendini aklamasının olanaklı olduğuna da inanmakta ve bu konuda iyimserliğini korumaktadır. Fakat bunun gerçekleşebilmesi için, öğretmen ve toplumbilimcilerin hegemonik pedagoji aygıtının iç işleyiş dinamiklerini iyice anlaması ve kendilerini bunun dışına çıkaracak pratikleri geliştirmesi gerektiğini söylemektedir. Ancak bu yolla öğrencinin kültür iklimi bir “yoksunluk” olmaktan çıkıp bir “çeşitlilik” olarak görülebilecektir. Çünkü Bernstein’in açısından eğer öğretmenin kültürü çocuğun bilincinin bir bölümü olacaksa, önce çocuğun kültürü öğretmenin bilincine yerleşmelidir.

Bourdieu’den farklı olarak, eğitimsel kurum, pratik ve süreçlere içerden baktığını söyleyen Bernstein’in pedagoji kuramı, okul tarafından üretilen,

meşrulaştırılan ve aktarılan bilginin eleştirel çözümlenmesinin eğitim sosyolojisi içindeki en iyi örneklerinden birini oluşturmaktadır.

Eğitim dünyasının özneleri okulda, günlük rutinler ve sosyal ilişkileri oluşturan kurallar ve uygulamalar aracılığıyla çeşitli norm, değer ve inanışlarla karşı karşıya gelmektedirler. Her bir sınıf ve okul ortamındaki fiziksel yapı, program, değerlendirme yaklaşımları, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri vb. değişkenler bu ilişkilerin taraflarının gelişimini etkilemektedir. Cinsiyet ayrımcılığının ve sınıfsal ayrışmanın “yeniden üretilmesi”ndeki süreçler, okulun otoriter yapısında gizli olan liderlik, içeriğin aktarılma yolları, ödüllendirme sistemi ve doğru ya da yanlış olarak kabul edilen davranışlar, kullanılan dil, uygulamalar, bu formları içeren öğrenci etkinlikleri standartlaştırılmış müfredatla birlikte okul (ve kimi zaman iş) kültürüne işaret eder. Okul kültürü ise okul süreci içerisindeki bütün özneleri, belirli ritüel ve davranış kalıplarını içselleştirip içselleştirmemeleri üzerinden ayrıştırır ya da bütünleştirir. Böylece eğitim politikalarının planlanması ve uygulanması sürecinde dönemin “eğitimsel söylemi”, sistemin bütünsel ihtiyaçları doğrultusunda kültürel ve ideolojik formlar olarak vücut bulur.

Sonuç olarak müfredat, kültürel politikanın bir biçimi, eğitim sürecinin sosyo-kültürel boyutunun bir parçasıdır (McLaren, 1989: 183-184). Kültürel politika kavramı, eğitim kuramcılarının egemen ve egemen olmayan kültürlerden gelen öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin siyasal sonuçlarını sağlar.

### **Yeniden Üretim Ötesinde: Okul Belirlenmiş Bir Kurum (mu) dur(?) Okullar Gerçekte Ne Yapar?**

Bu bölümde, okullaşma ile sınıf mücadelesi arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışan İngiliz Marksist eğitimbilimci Glenn Rikowski'nin, Marx'ın emek-değer teorisi ve eğitim ile eleştirel pedagojinin önemli temsilcilerinden Michael Apple'ın okul ile ekonomik ve kültürel sermayenin üretimi üzerine görüşleri temel alınarak “yeniden üretimci” bakış açısının eleştirisi yapılmaya çalışılmıştır.

Müfredat ve gizli müfredat üzerine yapılacak analizlerde dikkat edilmesi gereken nokta, yeniden üretim kuramlarının iddia ettiği gibi eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren açık ve örtülü bilginin (Apple, 2006: 56) karşı konulamaz bir güce sahip olmadığıdır. Çünkü bilginin öğrenci tarafından yeniden yorumlanması karmaşık ve çelişik süreçlerle gerçekleşir.

Seçkinler, kurumlar ve öznelere tarafından eğitimsel bilginin, toplumsal eşitsizlik üretecek biçimde kullanılması siyasal, kültürel, sınıfsal, etnik, ırk ve cinsiyet ayrımcılığı olarak ortaya çıkabilir. Amaç, bu aşırı toplumsal adaletsizliğin ve güçler arasındaki dengesizliğin meşrulaştırıldığı, yeniden üretildiği ve doğallaştırıldığı kültürel ürünleri ve pratikleri eleştirel bir yaklaşımla inceleyerek meşrulaştırma mekanizmalarını sergilemek ve ifşa etmektir. Sorun, dolayısıyla, var olan düzeni dönüştürmek, daha adaletli bir düzenin yaratılmasına katkıda bulunmaktır.

Değer bir nesne değil, sermayenin özüdür. Kapitalizmin “belirgin bir sosyal ilişki” olarak dönüştüğü baskın bir biçimdir. Rikowski, emek gücünü, emeğin kapasitesi olarak tanımlar; beceriler, davranışlar, bilgiler ve nitelikler kullanım değeri üretiminde kullanılır. (Rikowski, 2001). Emek gücü kapitalist toplumda “insan sermayesine” dönüşür. Artı değer yaratılması için işçi üretim sürecinin aktif öznesidir. Emek gücü emekçiden ayrı düşünülemez. Çünkü emekçi, emeği aracılığıyla sermayenin artı değeri geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak için yaslandığı yetenekleri, yenilikleri ve işbirliğini sağlar.

Rikowski, emek gücünü, kullanım değerini bir değer kaynağına dönüştürebilme olasılığı taşıyan özel bir tür hammadde olarak görür (Rikowski, 2001). Çünkü emek gücü, kendi sosyal varlığını sürdürebilmesi için gerekenden daha fazla değeri, yani artı değeri üretme kapasitesine sahip tek hammaddedir. Yani artı değer, emek gücünün sırf kendi varlığı için gerekenden daha fazla çalışma zamanı harcamasından ortaya çıkar. Belirli toplumsal koşullarda herhangi bir kullanım değeri üretmek için sosyal olarak gerekli çalışma zamanına dayalı olarak ortaya çıkar. Bu ise emek gücünün değerinin ücretle belirlenmesine tekabül eder. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta emek gücünün artı değer üretiyor oluşudur.

Rikowski'ye göre emek gücü, emeğin kapasitesini ifade eder. Ona göre beceriler, davranışlar, bilgiler ve nitelikler kullanım değeri üretiminde kullanılır (Rikowski, 2001). Emek gücünün sosyal olarak üretimi ise eğitim sürecinde sağlanır. Çünkü eğitim ve özellikle iş eğitimi Rikowski açısından emek gücü üretiminin süreçlerini ifade eder. Dolayısıyla bunlar, fazla çalışma zamanı ve artı değerde görece bir artışa neden olan görece artı değer üretiminin (işçi verimliliğinin artmasıyla ihtiyaç duyulan emek miktarı azalır) alt türleridir. İnsan sermayesinin gelişimi, kapitalist toplumun kendi sürekliliğini sağlaması ve artı değer üretilmesi için gereklidir.

Bu nedenle, kapitalist toplumda, eğitim ve öğretim sermayenin yayılması ve sürmesi için büyük stratejik öneme sahiptir.(...) Hükümetler, ... öğretmenlerin işini ve eğitim araştırmacılarını üç ana sosyal yön temelinde kontrol eder ve düzenler. Birincisi, eğitim ve öğretimin, küreselleşen bir ekonomide uluslararası rekabet için insan sermayesi üretiminin formu gibi oluşturulmasını sağlamak-ulusal sermayeyi desteklemek ve büyütme. İkincisi, eş zamanlı olarak emek gücünün alternatif formlarının gelişimine engel olan, emeğin değer formunun destekleyicileri olarak eğitim ve öğretimi sınırlamak. Üçüncüsü, kapitalist toplumun gelişiminde eleştirel perspektiflerin gelişimini ve alternatif sosyal alanı daraltmak: eleştirel alanı bozmak (Rikowski, 2002: 18–19).

Rikowski'ye göre, emek gücünün sosyal üretiminin iki yönü vardır: Birincisi, emek gücü potansiyelinin, emek harcama kapasitesinin gelişimi, ikincisi, çalışma süreci içerisinde değer yaratıcı güç olarak işçilerin gönüllülüklerinin gelişimidir. İlkiyle işgücüne çeşitli donanım ve beceriler kazandırılarak çalışma kapasitesinin arttırılmasına, ikincisiyle ise işçiyi çalışma ortamına ve koşullarına ruhsal olarak uyumunun sağlanmasına işaret edilir. Rikowski, emek gücünün sosyal üretiminin okullarda yapıldığını ancak bu sürecin parçalanmış bir süreç olduğunu belirtir (Rikowski, 2002: 19). Bu parçalı süreç, (zorunlu eğitim olarak) genel eğitim ve uygulamalı eğitim olarak işler.

Genel eğitim, temel olarak, sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda okuma ve yazmayı öğretirken, uzmanlaşmış bir işgücü değil de, daha genel olarak, çalışabilmek için yeterli olacak genelleştirilmiş yetenekleri sağlar. Uygulamalı eğitim (*practical education*) ise, çalışma sürecinde bilgi, beceri ve diğer işgücü niteliklerini, belirli bir sektör (endüstrinin belli bir kolu, tarım, hizmet sektörü) için kazanılmasını içerir. Uygulamalı eğitim, genel eğitim üzerinde

gelişir ve genel eğitimin pratik halidir. Uygulamalı eğitimin üzerinde önemle durulması gereken kısmı mesleki eğitimidir. Mesleki eğitim, çalışma ve eğitimi birleştiren bir eğitim süreci olurken, çalışma ve eğitim arasında kurulan bu ilişkinin, politeknik eğitimle hedeflenenin aksine günümüz kapitalist toplumunda, çalışma sürecine mesleki bir hazırlanma oluşturduğunun belirtilmesi gerekir. Rikowski, Marx'ın politeknik eğitiminin amacını şöyle açıklar:

Politeknik eğitimin amacı fiziksel, zihinsel ve uygulamalı eğitimi birleştirmektir. (Marx) çocuk emeğini kaldırmak yerine, eğitimle düzenlenmesi ve birleştirilmesi gerektiğine inanıyordu (Rikowski, 2004: 570).

Marx politeknik eğitimle, işbölümü içinde yabancılaşmış, tek boyutlu yetişmiş bir insan yerine, eğitim ile üretimin iç içe geçtiği, bedensel çalışma ile zihinsel çalışma, iş ile okul, çalışma ve öğrenme arasındaki ayrımların kalktığı bir eğitim hedeflemiştir (Bottomore, 2002). Oysa kapitalist toplumda, mesleki eğitimle amaçlanan, endüstriyel ve ticari yaşamı öğrenen, çalışma sürecinde istihdam edilebilirlikleri arttırılan işe hazır mezunlar yetiştirmektedir. Mesleki eğitim hareketi, temel bir inanç ilkesi olarak, bütün öğrenimin gelecekte yapılacak mesleğin ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini savunuyor (Spring,1997: 123). Bu yolla mesleki okullar, bütünsel bir donanımdan (sanatsal, tarihsel, eleştirel) uzak, tek boyutlu olarak mesleki donatımla yetiştirilmiş bir işgücünü yaratan eğitim kurumları olmaktadır. Kapitalist değeri yaratanın emek gücü olması, emeğin yeteneklerinin, çalışma kapasitesinin geliştirilmesini ve bunların önemli bir tamamlayıcısı olarak kapitalist toplumsal değerleri, üretim sürecindeki eşitsiz ilişkileri ve çalışma ortamını benimsemesinin koşullarının yaratılmasını gerektirir. Rikowski'ye göre, bu koşulları yaratan alan olarak karşımıza eğitim kurumları çıkar. Okullar, emek gücünün sosyal yeniden üretim alanı olarak bu süreçte başat rol oynar. Eğitim kurumlarında birey, hem bedensel hem de zihinsel olarak kapitalist bir toplum için hazır hale getirilir.

Fakat bu süreç, kullanım değeri ile emek gücünün değişim değerinin çelişkili doğasını açığa çıkarıp kapitalizmin "özünü" deşifre etmek için önemli olanaklar sunar. Çünkü Apple (2006: 84), okulun devletin ideolojik aygıtı

olarak sınıfsal ilişkilerin ekonomik kültürel üretimi işlevlerinin dışında temel ve gizli toplumsal rolünden bahseder. Apple'a göre bu rol, "sapmanın çoğaltılması"dır. Yani okul, bazı sapma biçimlerini de doğal olarak üretir. Bu süreç, okul yoluyla bir taraftan toplumsal işbölümünün ihtiyaçlarını karşılayıp, "uygun" eğilimler ve değerlere sahip özneler üretirken bir taraftan da eşitsiz ilişkilerin yaşandığı bir toplumda ihtiyaç duyulan belli bilgi türlerinin üretilmesinde eğitim kurumlarının yerine işaret eder. Apple açısından okulun gerçekte ne yaptığıyla ilgili sorunun cevabı, okulun ekonomik ve kültürel rollerini birbirine iliştiren bağları çözümede yatar (2006: 85). Okullar Rikowski'nin belirttiği gibi, işgücünün ihtiyaç duyulan ölçülerde ve standartlarda yetiştirilmesini sağlamanın dışında iktidar sahiplerinin kültür ve bilgisinin biçim ve içeriğini alıp korur. Sonrasında ise iletilmesi gereken meşru bilgi olarak tanımlayarak imtiyazların kültürel yollardan devamlılığını sağlar. Böylece okullar, baskın bir egemen kültürün yaratılması ve yeniden yaratılması sürecinde etken konumunda oluyorlar. Fakat okulların yaptığı bununla da sınırlı kalmıyor. Çünkü okullar yeni bilginin, yeni sınıflar ve toplumsal katmanların meşrulaşmasına katkıda bulunuyorlar. Böylece, insanlar gündelik yaşam pratiklerinde bulunurlarken sınıfsal, toplumsal cinsiyet vb. çatışmalarının, çelişkilerinin insanların bu gündelik yaşantılarında nasıl işlediği, eski sınıflar ve yeni ortaya çıkan sınıfların çıkarlarının okul müfredatı üzerine bir yer için verdiği mücadelede görünür hale gelir. Bu mücadele okullaşma sürecini direniş için birer dayanak noktası haline getirebilir.

Okullaşma sermayenin de tüm sosyal evreninin dayalı olduğu emek gücünün yaşamsal hammaddesinin yaygınlaştırılmasına bağlı olduğu için insani direniş için bir dayanak noktası haline getirilebilir. Diğer bir deyişle, emek gücü, sürece ancak bu kadar dâhil edilebilir. Emek gücünün kaynağı olan işçiler yabancılaştırıcı çalışmayı reddetme ve emeği sermayenin değer biçimi olmaktan çıkarma eylemleri sergileyebilirler. Nick Dyer-Witthford'un (1999: 68) dediği gibi, ücret ilişkisini belirleyen genel bir metalaştırma ilişkisi olan sermayenin emeğe ihtiyacı vardır. Ama emeğin sermayeye ihtiyacı yoktur. Emek ücretten ve kapitalizmden vazgeçerek kendi yaratıcı enerjilerini örgütleyecek farklı yollar bulabilir: O potansiyel olarak otonom bir yapıya sahiptir (McLaren, 2007: 74).

Ayrıca okulların işlevi, ne rekabetçi ve serbest piyasacı görüşle ilişkili beşeri sermaye kuramının ileri sürdüğü gibi bireylerin rekabetçi piyasada başarılarını azamileştirebilmesi açısından eğitim aygıtının temel görevi olan teknik- işletme odaklı bilginin dağıtılması ile sınırlıdır, ne de daha yapısal bir konumda bulunan, okulu değerlendirmenin tek yolunun ekonomiye dayalı sınıf pozisyonlarını güçlendirip yeniden üreten normlar ile eğilimleri (gizli müfredat üzerinden) dağıtan bir mekanizma olarak gören seçme-yerleştirme kuramının (*allocation theory*) belirttiği sınırlılıkta değildir. Bu iki yaklaşımın haklı olduğu yönler olsa da eksiklidir. Bu yaklaşımlar, okulun, toplumun üretim aygıtı olarak “ikili” yönünü, yani teknik işletme odaklı bilginin dağıtımını yanında “kültürel sermaye”nin üretim aracı oluşunu gözden kaçırmırlar. Çünkü belirli türden bilgilerin üretimi, birikimi ve denetimi söz konusu sürece içkindir (Wright, 1978: 11). Kapitalist koşullarda eğitim, ancak ‘*educare*’ anlamında gerçeklik kazanabilir ve tıpkı para gibi araçsal değeri olan bir metaya dönüşür. Kapitalist mantığa göre, kendi adına değil, eğitim de iyi bir iş, yüksek bir gelir, öğretim düzeyleri hiyerarşisinde bir üst basamağa geçiş olanağı sağladığı için değerlidir. Aynı zamanda kapitalist toplumda bilgi, tüketim maddeleri ya da nesnelere üzerinde değil, insanlar üzerinde egemenlik kurmada kullanılan bir güç haline dönüşmüştür (Özsoy, 2007). Özsoy burada, kapitalist bir toplumda, eğitimin değişim değeri kazanarak bir “meta” haline geldiğini vurgular ve eğitimin kapitalist mülkiyete bağlı olarak kazanılan bir “ayrıcılık” haline dönüştüğünü belirtir. Dolayısıyla okullar, kültürel sermaye birikiminde temel bir rol oynarlar.

Apple, kültürel sermaye fikrini Bourdieu ya da diğer düşünürlerden farklı olarak kullanır. Çünkü Bourdieu açısından kültürel sermaye, eyleyenin doğumundan itibaren edinmeye başladığı, okul ve aile kurumları başta olmak üzere, sosyal yaşamı sürecinde pekiştirdiği tüm donanımı (dili, beğenileri, dini aidiyeti, kültürel eğilimleri) ve bulunulan alandaki diğer eyleyicilerle mübadele edilebilen, değerini o alanda kazanan sermaye türüdür ve bu sermaye egemen grupların egemenliğinin korunması için okullarda nakde çevrilebilir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Bourdieu’ye göre bu sermayeye “sahip” olanlar bir adım öne geçerler. Fakat Bourdieu’nün bu kavramı kullanışı kültürel sermayenin “üretmesinde” okulun rolünü yakalayamaz. Ona göre,

kültürel sermaye, öğrencileri toplum içindeki “uygun” yerlerine sınıfsal açıdan ayırmada bir araç olarak kullanılır. Kültürel sermayesi olmayanlar ya da yeterli olmayanlar tanım gereği sapma gösterdiği için eğitim sürecinden elenirler. Bu açıdan Bourdieu'nün çalışması seçme-yerleştirme kuramı içerisinde gösterilebilir.

Apple, gelişmiş kapitalist ekonominin, ekonomik aygıtın etkin bir şekilde işlemesini ve ekonomik genişleme için fırsatların azamileştirilmesi sürecini daha karmaşıklaşmasını sağlayacak üst düzey teknik bilginin üretilmesine ihtiyaç duyduğunu söyler (Apple, 1979: 36-37). Dolayısıyla günümüz kapitalist ekonomisi için teknik bilginin üretilmesi belli sınırlar dâhilinde dağıtımından daha önemli hala gelmiştir. Çünkü bilgi devamlı olarak ve etkin bir şekilde üretildikçe okulun kendisi de en azından bu işlevi bakımından etkin olmaktadır. Hatta süreç içerisinde öğrencilerin “başarısızlığa” bağlı elenmesi bile bilginin üretiminden daha az önemli olabilir. Bunun anlamı, belli bir “metanın” (üst düzey bilgi) o metanın dağıtımından daha fazla önem kazanmasıdır. Yani okullar, toplumdaki meta üretiminin de önemli unsurları olmaktadır. Apple'ın Noble'a atfıyla (akt. Apple, 2006: 90; Noble, 1977), teknik bilgi ve teknolojik zekâ şirketler tarafından tamamen kontrol altına alındığı için tarafsız bir bilgi değildir.

Kapitalist ekonomilerde artık teknik bilgi, şirketlerin çıkarlarına fayda sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Teknolojik değişimin yönü, sürekli olarak endüstriyel örgütlenme ile tutarlı bir şekilde belirlendiği için son çeyrek asırdır “sermaye- üniversite ortaklığına” yapılan vurgular doğrultusunda uygulamaya konulan eğitim politikalarını anlamak zor değildir. Çünkü piyasaları genişletip tüketimi artırmak için işbölümü ile denetime ve teknik yeniliklere daha fazla bağlandıkça endüstri, ekonomik ve kültürel olmak üzere iki türlü sermayede görece sürekli bir “birikimi” garanti alması gerekiyordu. Endüstri ideolojilerinin üniversite hayatı teknik kurum hayatının önemli bir kısmı için uygun ve meşru görülen müfredat biçimleri ile pedagojik pratiklerin belirlenmesinde önemli roller üstlenmektedir.

Ekonomik ve kültürel üretim arasındaki bağın dikkat edilmesi gereken bir başka yönü de okulların kafa ve kol emeği arasında bir ayırım bulunmasına nasıl yardımcı olduğudur (Poulantzas,1993). Süreç içerisinde

artı emekleri sayesinde teknik-işletme odaklı bilgiye ilişkin önemli özellikler üretebilen öğrenciler bu ayrımın kafa emeği tarafına “yerleştirilir”. Bütün bunlar, okulun müfredatı ve pedagojik standartlarının “doğal” işleyişi sayesinde içerden yapılır. Bu değerler toplamını reddeden veya değerler toplamının reddettiği öğrenciler ise artı değerlerinin hizmet veya kol emeği biçiminde alınacağı bir konuma “yerleştirilir”. Böylece eğitim sürecindeki eşitsizliğin bir yönü daha anlaşılabilir hale gelmektedir. Kafa ve kol emeğinin ayrışmasıyla, üretim sürecinin her düzeyinde farklı tip uzmanlar yetiştirilerek işçilerin üretim sürecinin önemli unsurlarını anlamaları ve müdahale etmeleri engellenmiş olur. Sonuç olarak ise, emeğin sermayeye tabi oluşu meşrulaştırılmış olur.

Özetle, okulların üretici rolünün bu ikili karakterinin sürekli olarak kapitalizmin birikim süreci bağlamında düşünülmesi gerekmektedir.

Bilgiden bir sermaye, kültürden bir meta olarak bahsetmek ve bunları birikim süreciyle ilişkilendirmek belli bir soyutlama düzeyinde ya da bir dizi metafor olarak görüldüğünde anlaşılabilir. Ollman’ın da belirttiği gibi (1976), metalar somut aktörler ve sınıflar arasındaki ilişkiler bütünü kapsar. Okulun işleviyle ilgili açıklamada kullanılan metaforlar aşırı determinist bir perspektifi çağrıştırıyor olabilir. Eğitim kurumları, Bowles ve Gintis (1976)’in de gösterdiği üzere, öğrencilere sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk temeline dayanarak farklı muamelede bulunabilir ve böylelikle toplumsal işbölümünün yeniden üretimine yardımcı olabilirler. Fakat bu, ekonomik ya da devlet temelli dış baskıların, okullar ve içindeki öğrencileri, ekonomik ve kültürel sermayenin birikim süreçlerine istediği gibi sorunsuz bir şekilde yönlendirdiği ve öğrencileri şekillendirdiği bir süreç değildir. Çünkü okulun içinde bulunduğu süreçlerin doğrudan neden olduğu çelişkiler mevcuttur. Örneğin devletin ekonomik ve kültürel üretim sürecindeki baskın rolünden kaynaklı, devletin yaptığı ya da yapacağı müdahalelerin siyasi alanda gerçekleşiyor oluşu, bu sürecin siyasi çatışmalara dönüşme ihtimalini barındırdığı anlamına gelir. Örneğin geleneksel bir ulus-devletin kendi içinde yaşadığı etnik temelli bir sorunu hafifletmek amacıyla gerçekleştireceği siyasi müdahaleler (anadilde eğitim, basın yayın özgürlüğü vb.), çeşitli siyasal çıkarların çarpışacağı bir alan yaratabilir. Dolayısıyla bu çatışmalı sürecin etkileri eğitim

alanına da yansıyacak, sermaye birikim sürecin de dolaylı olarak görelî aksamalara yol açabilecektir.

Fakat asıl çelişki, sermayenin temel çelişkilerinden biri olan, üretici güçleri geliştirme ihtiyacından doğan uzun vadeli çelişkisidir. Ancak üretici güçlerin geliştirilmesi için gerekli toplumsal koşullar, kapitalist toplumsal koşullarla giderek daha aza çelişki arz etmektedir. Sermaye bir bütün olarak toplumu şekillendirdiği için, devlet, birikim sürecinde ortaya çıkan çelişkileri kontrol altına alan, düzelter ve düzenleyen bir mekanizma olarak artık daha çok kullanılıyor. (akt Apple, 2006:104-105; Castells, 1980: 57). Fakat devlet, düzenleyici bir kapitalist aygıt olarak değil toplumsal ilişkilerin çelişkilerini de ifade ettiği için egemen sınıf adına tahakküm altındaki sınıfın sisteme dâhil edilmesi gibi bir işlevi yerine getiren toplumsal ilişkilerin özgül bir biçimi olarak görülmelidir. Bu yapıldığında ekonomik ve toplumsal hayatta kapitalist mantığı destekleyen devlet müdahalesinin artışı (örneğin eğitimin büyük bir kısmının hala kamusal nitelikte oluşu ve neo-liberal politikalar etkisiyle devletin sınırlarının daraltılmasını amaçlanması) sonucu, “toplumun genelinin çıkarlarının temsilcisi” olarak kendi meşruiyetinin temelini zayıfladığı görülebilir.

İşte ancak bu şekilde siyasi ve kültürel alanların ekonomik alanla olan ilişkisel niteliği anlaşılabilir ve bir mücadele alanı haline alır. Sonuç olarak da bu süreç, ekonomik alanın meşruiyetinin bile sorgulanabileceği bir sürece evrilebilir.

Eğitimde Yeni Marksist anlayışı benimseyen kuramcılar (Apple, 1979; Willis, 1977; Giroux, 1980) Bowles ve Gintis (1976)'in yaptığı gibi eğitim sistemi ile sosyo-ekonomik ve politik sistem arasındaki ilişkinin asla bire bir ilişkiye (*corresponding theory*) indirgenemeyeceğini; eğitim, hâkim sınıf ve yapılar arasında daima dengesizlikler, uyumsuzluklar, çatışmalar ve direnmeler yaşandığını iddia etmişlerdir.

Bu görüşlere göre eğitim ve toplumsal değişme arasındaki ilişki eğitimin girdi ve çıktılarına bakılarak anlaşılmaz. Aksine, sınıf ortamlarının iç ve dışındaki güçler arasındaki karmaşık ve dinamik ilişkilere bakmak gereklidir. Onların bu direkt ve dolaylı ilişkileri araştırmaya yönelik çabaları,

onları, kapitalist sistemde eğitimin mevcut sosyo-ekonomik ve politik yapılardan bir parça bağımsız olduğu görüşüne götürmüştür. Bu eğitim kuramcıları, öğretmen ve öğrencilerin tamamıyla dışarıdaki faktörler tarafından kontrol edilmediklerini; fakat serbest hareket edecekleri alanların da olduğunu belirtmişlerdir. Okullar sadece ekonomik ve kültürel yeniden üretim alanları değil, derin izleri olan çelişme ve çatışma sahalarıdır. Örneğin, Willis (1977) "*Learning to Labor*" (İşçiliği Öğrenme) adlı kitabında, "*the lads*" (asi gençler) diye tanımladığı işçi sınıfına mensup gençlerin, kendilerine sunulan hâkim sınıfların bilgi ve ideolojilerini her zaman kabul etmediklerini, bazen bunlara karşı çıkararak reddettiklerini ve işçi sınıfı gençlerinin alternatif bir kültür (karşı kültür) geliştirdiklerini, okulun da bunda önemli bir payının olduğunu vurgulamıştır. Bu öğrenciler kendi karşıt kültürlerini oluştururlar (Marsh, 1997: 33-39). Pratikte yaptıkları şey, kendi işçi sınıfı pozisyonlarının tekrar üretilmesini sağlamak olmasına rağmen, Willis (1977)'e göre önemli olan okulun yapısı değil, öğrencinin davranışı-direncidir. İngiltere'de incelediği bu ortaokulda Willis (1977:172), "lads" adını verdiği bu gençlerin, okulun kültürünü reddederek, kendilerine farklı bir "sokak kültürü" oluşturduklarını gördüğünde, bunun sonucu olarak, bu çocukların neden babaları gibi yine işçi olmayı tercih ettiklerini araştırır. Bu işçi çocukları neden bunu isteyerek kabul etmektedirler? Okulu, eğitimi reddederek kaderlerinin işçi olmak olduğunu bildikleri halde, bu direnişi neden hala sürdürmektedirler? Willis, bunu şu şekilde açıklar; Bu çocuklar için, insanlar ikiye ayrılmış durumdadırlar; bedensel ve düşünsel işlerde çalışanlar. Bedensel işler yapanlar için, işler arasında pek bir fark yoktur. Okulda, düşünceyle, beyinle yapılan işin diğer işlerden daha üstün olduğu ve daha çok parayı hak ettiği öğretilir. Öğrenciler, okulda beyinle yapılan işlere direniş gösterirler. Derse direniş, aynı zamanda otoriteye de direniş anlamına gelir. Eğitim kontrole, sınıfsal direniş de eğitimi reddetmeye dönüşür (Willis,1981:103-146). Neden okulu reddederler? Neden düşünsel iş yapmayı reddederler? Çünkü yaşadıkları kültür itibariyle, Willis'e göre, iş piyasasını çok iyi bildiklerini düşünürler. Okulun vaat ettiği "sınıfsal yükselme" onlar için anlamsızdır. Kalemle, beyinle yapılan işler onlar için anlam taşımaz. Bu türlü işler, o kültürün içinde pek değerli görülmez. Hem kapitalist bir toplumda, alt

sınıftan üst sınıfa çıkanların yüzdelerindeki oranı oldukça küçük olduğu için, çevrelerinde böyle örneklerden genel olarak yoksundurlar. Bu da yükselme vaadinin anlamsızlaşmasında etkilidir. Bu gençler için dışarıda onlara vaat edilen iş, okulda vaat edilenden daha önemlidir. İşin ne olduğunun bir önemi de yoktur. Önemli olan onlara para getirmesidir. İş aynı zamanda okuldan kurtulmak için de bir yoldur. İş bulmak için işçi sınıfı çocuklarına yardım eden, onların okulda almış oldukları resmi eğitim değil, aksine sahip oldukları 'sokak kültürü'dür. Bu kültür, hangi işin daha çok para getirdiğini onlara gösterir. Onlar için iyi kazandıran işlerin kalemle ilgisi yoktur. Bedensel güç kullanılarak yapılan, sigara içmeye imkân tanıyan, kendini rahat hissettiren işler, onlar için iyi iş sınıfına girer. Öğrenciler, düşünsel işin bedensel işe olan üstünlüğünü kabul etmezler. Bilgi ve başarı için itaat etmeyi reddederler (Willis,1981: 95-136). Willis, gençlerin bu direnişinin, sosyal sınıfları tekrar ürettiğini ortaya koyar (Lynch, 1989: 19). Willis'in incelediği gibi gençler, okul bilgisini redderek, kendilerini fabrika işçiliğine mahkûm ederler. Willis'e göre, başarısız olan "gençler" değildir. Onlar zaten bu başarıyı istememektedirler.

Bu saptamalar Bowles ve Gintis tarafından ileri sürülen bire bir ilişkilendirme yaklaşımlarını da çürütmektedir. Okullar resmi ideolojilerin ve toplumdaki hâkim sınıfların her zaman kontrol mekanizmaları olmayabilir. Okulun da bağımsız hareket edebileceği alanlar olabilir. Okullarda bağımsız kültürel dinamiklerin de olabileceği Willis'in çalışmasında oldukça net olarak ortaya konulmaktadır.

Bu oluşturulan yeni kültür gençlere bir takım serbestlikler tanıdığı ve okulun sıkıcı ve tekdüze yaşantısıyla başa çıkmalarına yardım etmiştir. Öğrencilerin birbirine karşı olan davranışlarıyla, giyim kuşamla, aralarındaki mizah ve espiri anlayışı ile, erkeklik ve sertlik duyguları sergileme, alkol ve şiddetle kendini gösteren bu kültür, okul otoritesine ve Willis'e göre okulda öğretilen hâkim orta sınıf kültürüne de bir başkaldırma olmuştur.

Willis, "lad"ların okul otoritesine, okulda kendilerine sunulan akademik bilgi ve üst sınıfların kültürel değerlerine karşı çıkarak kendi aralarında işçi sınıfı kültürünü yaşatma çabası içerisine girdiklerini söylemektedir. "Lad" lar,

okul bilgisine alternatif olarak kendi karşı kültürlerini yaratmışlar, orta sınıfa ait değerleri reddederek kendilerini “başkaldıran,” “eğitimsiz” ve “vasıfsız” işçiler olarak yeniden üretmişlerdir (Eskicumalı, 2003). Willis’in Direnişçi Kuramcılardan ayrıldığı nokta budur. Direnişçiler, öğrencilerin okuldaki yazılı ve örtük programlar yüzünden başarısız olduğunu söylerler. Çünkü bu programları hazırlayan üst sınıflardır. Oysaki Willis için neden, müfredat ya da programlar değil, öğrencilerin kendileridir (Aronowitz ve Giroux, 1985:191).

Eğitim bir sistem olarak, kurum olarak ve süreç olarak kurgulanır, programlanır ve uygulanmaya çalışılır. Ancak eğitim basit bir şekilde sadece iktidarı ya da egemenlerin iddialarını yansıtan bir ayna değildir; eğitim aynı zamanda bir mücadele alanıdır. Kurum olarak eğer okullar tamamıyla sermayenin (iktidarın, egemenlerin vs.) istediğini yapıyor olsalardı, sermaye okullar konusunda bu kadar değişik planlama ve programlamaya ihtiyaç duymazdı. Yani eğitim kavramının içinde tam da ‘özne’ meselesinin ikili yönünü gündeme getiren bir durum vardır. Kişi tabi kılınarak özneleştirilebildiği gibi, aynı zamanda eğitim dünyasının öznesi’ de olabilir. Yani eğitim sadece bir ayna değil, aynı zamanda gerçek taktik ve mücadelelerin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitimi sadece sistemin bir yansıması, sadece tabi kılan bir aygıt olarak görmek, hâkim sınıfların kafasında olan şeyi verir: eğitimin insanların mücadele etmeyi öğrendikleri bir mücadele alanı olduğunu unutmak. İnsanların karşı-hegemonya mücadelesine katılmaları için birkaç önemli yer olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi ücretli ya da ücretsiz, ev içi ya da dışarıda sömürüye dayalı işyerleri, diğeri ise okuldur. İnsanların duygusal bağları olan yerler aynı zamanda anlam dünyalarının da olduğu yerlerdir. Yani kendilerine ve yaşadıkları dünyaya ilişkin anlamlar ürettikleri yerlerdir. Asıl soru şudur; bu mücadeleleri nasıl iç içe geçirilebilir ki insanlar, öznenin olumlu anlamıyla, tarihin özneleri olsun? İlk başta, okul ve eğitimi ayırt etmek gerekir. Ciddi bir özgürleşme projesi için kimi kültürel ön koşullar vardır. Eğer sadece okullardaki öğretimle daraltılırsa, eğitim kavramına zarar verilebilir. Okul eğitimin sadece bir boyutudur, ancak eğitim çok daha geniştir. Kültürel

mücadeleler, kimlik mücadeleleri, dil üzerine mücadeleler, tarih mücadeleleri, dünyayı anlama mücadelesi, Freireci bir görüş olarak sözcükler üzerine mücadele... Bunlar, herhangi bir eğitim mücadelesi, özgürleşme projesi, dönüştürücü bir eylem için ön koşullardır.

Genel düzlemde eğitime özel olarak da gizli müfredata dair son zamanlarda yapılan analizler temel olarak bir “karşılıklılık kuramı” etrafında toplanabilir (Apple, 2006). Karşılıklılık kuramları, ekonominin işçiler için gerekli gördüğü spesifik özellikler, davranışsal eğilimler, ve beceriler olduğunu ima eder. Bu ekonomik ihtiyaçlar, toplumun diğer kesimlerinde, özellikle de okulda ne yaşandığını “belirleyecek” kadar güçlüdür. Dolayısıyla bu kuramın bakış açısından, öğrencilere örtülü bir şekilde öğretilen şeylerin, bu öğrencilerin daha sonra iş piyasasına girdiklerinde “ihtiyaç duyacağı” kişilik ve eğilim özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Bowles ve Gintis, *Schooling in Capitalist America* (1976)’da gizli müfredatı, ekonomik sınıf ve kişinin beklenen ekonomik konumuna bağlı olarak farklılaştırır. Dakiklik, derli topluluk, otoriteye boyun eğme ve alışkanlık oluşumu gibi davranışlar, işçi sınıfı çocuklarına bu farklılık gösteren müfredat yardımıyla öğretilir. Entelektüel açık fikirlilik, sorun çözme, analitik düşünme, esneklik gibi beceri ve davranış örüntüleri ise daha üst sınıflardan gelen öğrencilere, iş süreçlerinde idareci ve profesyonel olarak yer almalarını sağlamak amacıyla öğretilir. Sonuç olarak okulun temel işlevi, kapitalist toplumdaki işbölümünün yeniden üretimi olarak görülür. Yani okul belirlenmiş bir kurumdur.

Birçok sosyal bilim disiplini, inceleyeceği nesnenin dünyasındaki (ekonomik dünya, eğitim dünyası siyasi dünya vs...) davranışlarımızın, bu dünyayı algılayış biçimimizle belirlendiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısına göre eğitim dünyasını ve bu dünya içindeki öznelerin davranışlarını anlamamız, eğitimi algılayış şeklimizle belirlenmektedir diyebiliriz. Karşılıklılık kuramlarına göre okul, sadece yeniden üretim perspektifiyle bakılarak anlaşılabilir (Apple, 2006:111). Okul, bu kuramlara göre, sadece toplumsal bir düzeni yeniden üretmek için vardır. Dolayısıyla okul bilgisi ve gizli müfredat, toplumumuzdaki sınıfsal ilişkilerin kültürel ve ekonomik yeniden üretimi içine gerekli koşulların yaratılmasında önemli bir rol üstlenir. Fakat okula sadece

yeniden üretim perspektifiyle baktığımızda, eşitliğin olmadığı bir düzenin pasif işlevi gören bir kurum ve süreç olarak eğitim alanında ciddi anlamda eylem yaratmak zordur. Çünkü toplumsal gerçekliği algılama ve eylem arasındaki ilişki, o gerçeğin algılanış ve tanımlanış biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca okullar tamamen belirlenmiş kurumlarsa ve ekonomik ilişkileri yansıtanın ötesine geçemiyorlarsa o zaman eğitim alanında neredeyse hiçbir şeyin yapılamayacağı öngörülmüştür demektir. Yeniden üretim perspektifi, pek çok bakımdan, hem toplumsal kurumların kendi aralarındaki, hem de okul ve diğer sosyo-ekonomik güçler arasındaki ilişkileri anlamak konusunda yetersiz kalmaktadır. Çünkü yeniden üretim kavramı, toplumsal kurumları ve insanları birbirine bağlayan ilişkiler bütününe tümüyle açıklayamaz. Birinci olarak algılama ve eylem arasındaki bağ kopmaktadır. İkinci olarak, gündelik yaşam, ekonomik ve sosyal güçlerin gereksinim duyduğu ihtiyaçlarının yansımalarından öte, bu güçlerle çelişkili sayılabilecek kurucu öğelerden oluşmaktadır. Okullar, sadece yeniden üretimin olduğu kurumlar olarak görüldüğünde, eğitim ve ekonomi arasındaki dinamik ilişkinin karmaşıklığı, pratik düzeyde anlaşılabilir hale gelir. Kavramsal ve siyasal nedenlerden dolayı her şeyi, özellikle kapitalist ilişkilerin giderek güçlendiği bir zamanda, ekonomik ilişkilerin bir yansımasına indirgememeye çalışmanın gerekliliği, kültürel ve siyasal iktidar ilişkileriyle derinden alakalı eğitim gibi bir alanı tartışırken kültürel ve siyasal dinamiklerin ilişkisel karakterini göz önünde bulundurmaya dayanır. Eğitimin önemli bir “görece özerkliği”, eğitimin “devletin kurumsal yapıları (ekonomi) ve kültürel biçimleri içerisindeki” hareket alanından kaynaklanır (Apple, 2006: 35). Bu, eğitimin ne yaptığını açıklarken yerel, olumsal ve bireysel eğilimlerin rolünü görmeyen aşırı yapısal teorilerin göz ardı ettiği bir konudur.

Eğitime ve gizli müfredata dair aşırı yapısal olarak görülebilecek yeniden üretim perspektifi, determinist ve ekonomi odaklı yorumlarıyla ideolojik düzeyde, eşitsizliğin gerektirdiği perspektiflerin yeniden üretiminin parçası oluyor.

Bazı solcu bilim insanları ve eğitimcilerinin son dönemde ortaya koyduğu analizler de bizzat özel sektör egemenliği vizyonunun yeniden üretimi. Bu analizler, okulları eşit olmayan ve işçilerin

kendilerinden isteneni yaptığı ve pasif bir şekilde işyeri normlarına ve buradaki ilişkilere boyun eğdiği “işgücü piyasasının” tastamam yansımaları olarak görerek, işletme ideolojisini deneysel olarak doğru kabul etmiş oluyor( Apple, 2006: 113).

Bu kuramlar, eğitimdeki toplumsal eşitsizliklerden kimin ne amaçla yararlandığını göstermelerine karşın, eğitimdeki eşitsizliklerin nasıl oluştuğunu ve hiç kimse bunu açıkça amaçlamadığı halde sürekliliğini nasıl koruyabildiğini açıklamada yetersiz kalmaktadırlar.

Yeniden üretim kuramları kaderci bir karakter taşımaktadırlar. Yeniden üretim mekanizmaları eğitim alanında öylesine işlemektedirler ki, hiç kimse kendini bunlardan kurtaramamaktadır. Oysa başarılı olan yoksul aile çocukları ve okulda başarısız olan zengin aile çocukları gibi tipik olmayan (atipik) örneklere okullarda rastlanabilmektedir. Ayrıca, bu kuramlar, okulun nasıl olup da tarih boyunca değişmeden kalabildiği sorusuna yanıt getirememektedirler. Fakat okul, canlı bir organizma gibi, sürekli değişmekte, karmaşıklaşmakta ve yenilenmektedir. Öte yandan, yeniden üretim kuramcıları çözümlenmelerinde eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel çeşitliliğine, bu kurumlardaki farklı yönetsel ve öğretimsel pratiklere çok az yer vermektedir. Her şey, okuldaki ve üniversitedeki gündelik yaşamın toplumsal yapı ve ilişkilerin yanında sanki hiçbir ağırlığı yokmuş gibi; yeniden üretimin güdümü altındaki bireylerin ve öğretmenlerin sanki yapabilecekleri hiçbir şey yokmuş gibi olup bitmektedir. Bu durumda eğitimdeki eşitsizliklere karşı savaşım vermenin de bir anlamı kalmamaktadır (Özsoy, 2002: 73).

Yeniden üretim kuramlarında okulun bir başka işlevi de ideolojik yeniden üretimin sağlanmasıdır. İnal'dan hareketle açıklandığında maddi yeniden üretimle el ele giden ideolojik yeniden üretim sürecinde, eğitimin işlevleri, ideolojik işlevi, meşrulaştırma işlevi, toplumsal denetim ve bütünleşmeyi sağlama olmak üzere üç tanedir (İnal, 2004). Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta, meşrulaştırma, toplumsal denetim ve bütünleşmeyi sağlamanın da birer ideolojik işlev olduğudur. Bu olgular birbirinden ayrılabilir özelliklere sahip değildir.

Bu işlevler, eğitim-istihdam arasında kurulan ilişkinin tamamlayıcıları olmuşlardır. Eğitim ideolojik işleviyle, eğitim politikalarını ve amaçlarını biçimlendirecek belirli değerlerin aktarılmasını sağlamıştır.

Kapitalist toplumlarda eğitime yapılan yatırımlar her zaman esas olarak sermaye birikimine ve egemen ideolojinin yeniden üretilmesine hizmet etmiştir (İnal, 2004: 51).

Bu görüş, sermaye birikimi ve egemen ideolojiyle eğitim arasındaki ilişkiyi dışsal olarak kurmakta ve hizmete indirger gibi gözükmektedir ki bu da eğitime yüklenen “işlevselci ve araçsalci” rol gibi bir hataya yol açabilir. Ercan ise, eğitim sisteminin verili toplumsal eşitsizliğin sürekliliğini sağlayacak anlamlandırma sistemlerinin/anlam haritalarının (ideolojilerin) üretilmesine neden olduğunu dile getirerek eğitimin ideolojik işlevine dikkat çekmiştir (1998:158). Haklılaştırma süreci (*justification*), sistemin/düzenin önceden belirlenmiş olan doğrularının ‘gerçekten doğru’ olduğu öncülüne dayanır. Bu açıdan eğitim araçlarında/materyallerinde (müfredat, ders kitapları, dersler vb.) uygulanan, (öncelikle egemen siyasal iktidar, toplumsal sınıf, grup ve onlarla birlikte devletin ve daha sonra da halkın gözünde) meşruiyet kazandırılmış olan bilgi ve değerlerin öğrencilere aktarılmasıdır. Politik sistemin, iktisadi düzenin, kültürel mirasın ve toplumsal yapının eğitim kurumunda(okullarda, müfredatta, ders kitaplarında) sürmesi/yeniden üretilmesi için meşruiyete gerek vardır. Bu bakış açısına göre eğitim kurumu bu meşrulaştırmayı yeniden üreten araçlardan biri olarak ortaya çıkar (İnal, 2004: 54-55).

“Sembolik iktidar” ve “kültürel yeniden üretim” üzerine çalışmalarıyla tanınan Bourdieu’ye göre, “sembolik iktidar” tüm diğer iktidar biçimleri içerisinde fark edilmeyen, meşru ve görünüşü değişmiş olan bir iktidar türüne göndermede bulunur (Eaglaton, 1996:224). Sembolik iktidar gündelik hayatın dokularına sinmiş bir durumdadır ve Bourdieu de tam olarak, gündelik yaşamda algılanamayan veya algılanması güç olan bu iktidar biçiminin işleyişini görünür kılmaya çalışır. Sembolik iktidarın kendisini devam ettirme ve meşrulaştırma aracı olarak “sembolik şiddet” olgusunu kullanır. Bourdieu’ye göre modern toplum şiddetin “görünmez” ve “yumuşak” bir

biçimde yaşandığı toplumdur (Bourdieu,1997). Ona göre bu toplumda sembolik şiddet vasıtasıyla tahakküm daha etkili ve bu anlamda daha vahşi bir hal almaktadır (Bourdieu ve Eagleton, 1992: 270). Sembolik iktidar, onu elinde tutanlar ve icra edenlerle ona maruz kalanlar arasındaki verili ilişki içinde ve bu ilişki vasıtasıyla tanımlanan bir iktidar biçimi olarak (Bourdieu,1991: 170) kendisini bu alanda yeniden üretmeye çalışırken tabi kılınmaya çalışılanların direnci ortaya çıkmasıyla bir etkileşim örüntüsü oluşur. Dolayısıyla bu karşılıklı etkileşim örüntüsü aynı zamanda bir mücadele alanını, bu mücadele de çok boyutlu bir meşruiyet kazanma çabasını ifade eder.

Meşruiyet kazanma çabasının, bu çok boyutlu mücadelenin kendisini gösterdiği alanlardan birisi de eğitimidir. Bourdieu'ye göre okullar, kültürel sermayenin depolandığı ve toplumsal hiyerarşilerin yeniden üretildiği kurumlar olarak "orta sınıf kültürü" denilebilecek olan şeyi alır ve bu kültürü sanki tüm öğrencilerin bu kültüre eşit bir biçimde dâhil olabilme şansı varmış gibi işler (Apple, 1979: 33). Bu açıdan eğitim egemen ideolojinin, ortodoksinin, yeniden üretildiği bir alan olarak karşımıza çıkar. Bu süreçte ise sembolik iktidar tarafından kullanılan çeşitli sembolik şiddet mekanizmaları devreye girer.

Devlet ve siyasette, kültürel hayatta, üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerimizde toplumsal sürecin her bir unsuru, diğerleri içindeki ve arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Bir üretim tarzı kendi mevcudiyetinin koşullarını yeniden üretmeye çalıştığında, bu üretim biçiminin kendisi diğer alanlarda antagonizmalar ve çelişkiler ortaya çıkarır. İnsanlar toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıfsal meseleler için her bir alanda mücadele ettiğinde, "ekonomi" de dâhil bütün toplumsal süreç etkilenir. Mücadeleler ve bunların yürütüldüğü alanlar yeniden şekillenir (Apple, 2006: 45). Yeniden üretim kuramlarında, eğitim alanında olup biten her şeyin toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiler çerçevesinde gerçekleştiği, egemen sınıfın basit bir yönetim aygıtı olarak görülen devletin bu süreçte hiçbir etkisinin bulunmadığı varsayılmaktadır. Ayrıca, yeniden üretim kuramlarınının eğitim/okul sisteminin geçirdiği kültürel evrime ilişkin açıklamaları da yetersiz kalmaktadır. Bu

kuramlar öğretim programlarının içerikleriyle ilgilenmemişler, yeni program düzenlemelerini dikkate almamışlardır. Örneğin "gizli müfredat" kuramı, eğitimin ideoloji aşılama işlevini yerine getirirken yürüttüğü gündelik pratikleri anlamlandırma yönünden önemli açılımlar getirmiştir.

Kültürün ikili bir karakteri vardır (Apple,2006: 61): Metalaşan ve yaşanan hali. Yaşanan haliyle kültür, gün be gün hayatlarımızdan, spesifik grupların etkileşiminden gelişen ve bunun içinde bulunan, yaşanmış deneyimdir. Meta haliyle kültür ise, toplumdaki bazı grupların kültürü bir metaya çevirme ve biriktirme, Bourdieu'nün deyişiyle bundan bir "kültürel sermaye" çıkarma yeteneğidir.

Eleştirel pedagoji kuramcıları, eğitimi kültürel pratiğin, kültürel siyasetin bir biçimi olarak gördüğü için eğitim, sürekli olarak toplumsal yaşamın belirli biçimlerine bir hazırlığı ve bu biçimlerin meşrulaştırılmasını temsil eder ve sürekli olarak iktidar ilişkilerine, toplumsal uygulamalara ve özel bir geçmiş, şimdi ve gelecek vizyonunu destekleyen bilgi biçimlerinin onaylanmasına karıştırılır (McLaren, 1989: 160).

Radikal eğitim eleştirileri, geleneksel eğitim ideolojisini çözümlmek ve araştırmak için kullanışlı modeller sağlamıştır. Onlara göre okulun egemen kültürü, ayrıcalıklı dil biçimlerinin, akıl yürütme şekillerinin, toplumsal ilişkilerin ve yaşanmış deneyimlerin meşrulaştırılmasıyla karakterize edilir. Bu görüş içinde kültür, iktidarla ilişkilendirilir. Okul kültürü, yalnızca egemen sınıflardan gelen öğrencilerin ayrıcalıklı konumlarını doğrulamakla kalmaz, ezilen grupların tarihlerini, deneyimlerini ve ideallerini de dışlar (Giroux, 1989: 128).

Radikal eğitim eleştiricileri açısından eğitim, kültürel siyasetin bir biçimidir. Kültür kavramı, bağımsızlık ve ezilmenin biçimlerini üreten sınıf, cinsiyet ve yaş formasyonları içerisinde yapılandırılmış toplumsal ilişkilerle bağlantılandırılmalıdır. Dolayısıyla radikal pedagoji, bilginin üretiminde, becerilerde ve deneyimlerde etken olarak içerilen mücadelenin toplumsal olarak kurulmuş alanları olarak okulları çözümlmek için eleştirel bir söylem üreten kurumsal modelleri içerir. Bu model aynı zamanda "radikal toplum" kuramı çerçevesinde toplumsal cinsiyet, ırk ve etnik toplumsal ilişkileri egemenliğin temel biçimleri olarak çözümler. Bu perspektif içinde kültür,

yalnızca bir yaşam biçimi olarak değil, aynı zamanda asimetrik iktidar ilişkilerini de içeren bir üretim biçimi olarak çözümlenmektedir. Başka bir deyişle kültür, bir mücadele ve toplumsal farklılık alanı olarak görülmektedir (Giroux, 1989: 125). Bu bağlamda, okul da başka şeylerin yanı sıra, hem bir kültür kurumu hem de bir kültürel kurum olarak görülebilir.

Yeniden üretim kuramlarında eğitim, "öznesiz bir süreç" olarak betimlenmektedir. Oysa ne denli baskı altında olurlarsa olsunlar, yönetilenler pasif birer özne değillerdir; kimi zaman tahakküme karşı başkaldırı, hile vb. yollarla direnirler. Kimi toplumbilimciler, eğitim alanına ilişkin "direniş" kuramları geliştirmişlerdir (Apple, 2006). Bu direniş kuramlarının en önemli izleği, yönetilenlerin yeniden üretim mekanizmalarının basit birer taşıyıcısı değil, aktörleri olduğudur.

Eğitim sisteminde direniş kuramları, büyük ölçüde Gramsci'nin (1997: 50) "karşı-hegemonya" kuramından esinlenmişlerdir. Okul kültürünün egemen değerleri ve referansları karşısında öğrencilerce ve aydınlanmış öğretmenlerce geliştirilen birtakım ritüeller, konuşma biçimleri, gelenekleri okul içinde oluşturulan bir tür karşı hegemonya öğeleridir. Karşı hegemonyanın kurulabileceğine ilişkin kuramsal çözümlene, Gramsciyen kuramın en çok ilgi çeken noktalarından biri olmuştur. Soyut ve edilgen birey anlayışına dayanan Althusseryen yaklaşımın tıkanıdığı nokta, sisteme karşı muhalif ya da "onay"a boyun eğmeyen öznelerin nasıl oluşabildiğini, yetişebildiğini açıklayabilme sorunuydu.

Gramsci'nin ideoloji anlayışı, Marx'ın kavrama yüklediği olumsuz anlayıştan farklı olarak "tekil bireylerin keyfi çalışmaları"na atıfta bulunur. Nitekim "keyfi ideolojiler" ve "organik ideolojiler" arasında ayırım yaparak "organik ideolojiler" üzerinde yoğunlaşır. Bu anlamıyla ideoloji, "sanat, hukuk, ekonomik etkinlik, bireysel ve kolektif hayatın bütün belirimlerinde üstü örtük olarak bulunan bir dünya görüşüdür (Bottomore, 2002:295). Fakat Gramsci'ye göre ideoloji, bir düşünce sisteminden daha fazla bir şeydir; somut tutumlar esinlendirme ve eylemler için yönelimler sağlama kapasitesine de vurgu yapar. Dolayısıyla bir sınıf öteki sınıf üzerindeki hegemonyasını ideoloji içinde ve ideoloji yoluyla icra edebilir. Bu da karşıt

sınıfların geniş kitlelerin bağlılığını ve rızasını güvence altına almakla gerçekleşir.

Gramsci (1997), ideolojiyi teori düzeyinde ele almaktan ziyade, katılımı ve düşünsel bütünlüğü ölçüt olarak ideolojiyi felsefe, din, sağduyu ve folklor şeklinde dört düzeye ayırır. Gramsci, eğitim, kitle iletişimi gibi ideolojik aygıtlar ve aydınların ideoloji üretiminde oynadıkları role dikkat çeker. Marksist kuram içerisindeki “kendiliğinden bilinç”, “dışarıdan bilinç taşıma”, “atfedilmiş bilinç” ve “sınıfın psikolojik bilinci” gibi tartışmalara farklı bir noktadan bakar. Ona göre sınıfın ideolojisini geliştiren aydınlarla aydın olmayan kitleler arasında mutlak bir ayrım yapılamaz; zaten sınıf kendi organik aydınlarını yaratacaktır. Dolayısıyla aydınların söz konusu süreçlerde oynayacağı rol, işçi sınıfına dışarıdan getirilecek bir bilim icat etmek değil, daha ziyade zaten var olan düşünsel etkinliği yenileştirmek ve eleştirel kılmaktır. Bu anlamıyla ideoloji eksik bir bilincin yerini almayı, kolektif bir iradeyi, sınıfta mevcut tarihsel bir yönelimi ifade eder (Bottomore, 2002:295).

Gramsci’de eğitim kavramı söylemsel bağlamın bütününde ortaya çıkar ve praxis felsefesi içinde yapılır. Çünkü praxis felsefesi, sınıfların eleştirel bilincini yükseltmeye çalışan ahlaki bir reformdur (Lombardi 2000: 43). Bu felsefenin eğitim boyutunda kişiliğin oluşumu öncelikli bir konumdur. Gramsci’ye göre yaşam koşullarının bir sonucu olan insan, gerek toplumsal ilişkiler bütünüün değişimi yoluyla, gerekse bu nesnel durumları kullanma iradesiyle bunların bilincine varılması yoluyla belirlenmiş bir dönüşüm öznesi haline gelir. Bu konumda insan, kendi iradesini harekete geçirir, soyut bir iradeyi somut olarak uygular ve böylece kendi kişiliğini oluşturur (Lombardi 2000: 43).

Gramsci, kapitalist üretim ilişkilerinin doğurduğu piyasanın iş gücü ihtiyacına yönelik bir eğitim anlayışı düzenlendiği ve mesleki okulların, hâkim sınıflar için bir araç olarak gördükleri iş gücünü yaratan bir karakterde olduğu vurgusundan yola çıkar. Gramsci böylelikle, modern toplumların özelliği olarak yeni tip okulların modernizmin pratiklerine uygun insanları yetiştirme hedefinde olduğundan bahseder. Ayrıca gelişen endüstriyel sınıf için hem şehirde hem de kırsal kesimde şehirli gibi düşünen ve bu yolla hâkim

ideolojiye araç olabilecek yeni tip insanların hedeflendiği eğitim anlayışını çözümler (Gramsci, 1997). Dolayısıyla kapitalist ideoloji, ihtiyacı olan işçi sınıfını eğitimle ortaya çıkarma, eğitimle kendi söylemini meşru kılma ve iktidar koşullarının yeniden üretilebileceği düşünceleri ve pratikleri ortaya koyma çabası içerisinde olacaktır. Eğitimin, egemen iktidarın düşünsel, kültürel ve ekonomik devamını sağlayan, ideolojik yeniden üretime katkıda bulunan bir süreç olduğu ve bu sürecin, mevcut toplumsal koşullar altında kişileri ve kitleleri, hâkim ideolojinin değerlerini benimsemeye hazır bir duruma getirdiği ve söz konusu değerlerin benimsetilmesinin de kültürel formasyonun öğretilmesiyle gerçekleştirildiği iddiasından söz edilebilir. Bir başka ifadeyle Gramsci, devletin egemenliğini yalnızca baskı uygulayarak devam ettirmediğini, aynı zamanda politik alanda da ideoloji ürettiğini, bunun için; sivil toplum aracılığıyla moral, kültürel ve entelektüel yöntemleri inşa ettiğini, böylece egemenliğini kabul ettirmeyi olanaklı kılan zihinsel ortamları yarattığını ifade etmiştir. Yani, yapı-kültür-eğitim üçlüsü, ideolojik kurgulanımın üretildiği yerdir ve bu kurgulanım genel olarak sivil toplumda yaşama geçirilir.

Gramsci'nin geliştirdiği kuramın önemini, sivil toplum ve devlet ilişkisini 'tarihsel blok' kavramı ile "hegemonya"ya bağlaması oluşturmaktadır. Gramsci, devletin, zora ve siyasal egemenliğe dayandığını belirtirken sivil toplumun ise onaya dayandığını ve onay mekanizmaları ürettiğini ifade eder. O'na göre, asıl sorun buradadır ve üzerinde düşünülmesi gereken konu, sivil toplum alanında nasıl bir onay mekanizmasının olduğu ve bunun ne şekilde üretildiğidir. Söz konusu üretim, ideoloji tarafından gerçekleştirilir ve ideoloji, sivil topluma hegemonya sayesinde dağıtılır. Nitekim bu çerçevede içerisinde, Gramsci'nin basın, okul, kütüphaneler ve mimariyi ideolojinin uzantıları olarak saydığı belirtilebilir. Gramsci'ye göre ideoloji, toplum üzerinde kurulacak olan hegemonyanın bir bakıma teorize edilmesidir (Şen 2007: 180–182). Dolayısıyla iknaya dayalı hegemonyanın oluşturulmasında eğitim önemli bir rol oynar.

Gramsci, eğitimi önceden verili olanın, saklı ve doğuştan gelen özgün bir gücün bir araya getirilmesi olarak gören bir pedagojiyi reddeder. Ona göre gerçek eğitim yöntem ve yönlendirme, hatta bir çeşit baskı gerektirir. Çünkü

Gramsci'ye göre eğiticinin iradeci yönü önemlidir. Salt birey olarak değil ama bir sosyal grubun güdü ve niyetlerinin taşıyıcı olarak eğiticinin müdahalesinin gereğinin altını çizer.

Eğitmek için bir kültür aygıtı lazımdır. Bu aygıt sayesinde eski kuşak geçmişin tüm deneyimlerini (geçmiş kuşaktakilerin tüm deneyimlerini) yeni kuşağa iletir; belirli eğilim ve alışkanlıkların (hatta çıraklık yoluyla fiziksel ve teknik deneyimlerin) edinilmesini sağlar ve geçmişin mirasını aktarır zenginleştirir (akt. Lombardi, 2000: 44-45).

Bu açıdan bir nevi karşı hegemonyanın oluşmasında işlevsel olacak bir kültür aygıtı ve bu aygıt içerisinde yer alacak eğitimcilere dikkat çeken Gramsci'ye göre, geçmiş kültürün deneyimlerini yeni kuşağa aktaran birey öğretmendir. Öğretmen sadece okulda ders veren kişi değildir. Öğretmen aynı zamanda toplumsal baskı ve bireysel özerklik arasında dinamik ve diyalektik bir denge kurmaya çalışarak toplumun eleştirel bilincini temsil eder. Ayrıca öğretmen okulda kolektif insan tipini yetiştiren, küresel çağa uygun bir kişiliğin oluşumunda katkıda bulunan bir kişidir. Eğitimci okul ve eğitim kurumunda çalışan bir yöneticidir. Bu konumda bulunan öğretmenin de eğitilmesi gerekir. Çünkü eğitimcinin toplumdaki yönetici konumu üzerindeki eleştirel bilincinin farkına varması gerekir. Gerçek eğitimci kolektif eleştirel bilinci temsil eden ve eğitim ve öğretim ilişkisini somut olarak çözümlenmek amacıyla çevre ve eğitilecek özne arasındaki geçiş noktasını tespit edebilecek kişidir. Eğitimci ve toplumsal çevre arasında olduğu gibi eğitimci ile öğrenci arasında da karşılıklı etkileşim olmalıdır.

Gramsci'nin bakış açısı sayesinde eğitim kuramlarının ilgi odağı genel makro yapıların çözümlenmesinden tekil eğitimsel olguların ve süreçlerin çözümlenmesine doğru kaymıştır. Gramsci, eğitimi burjuvazinin kurtarılmış bölgesi olmaktan çıkarmış, ideolojik ve siyasal mücadele alanına dönüştürmüştür ve eğitimi toplumsal bir pratik olarak maddî ve psişik temellerine kavuşturmuştur.

Gramsci'nin "organik aydın" tanımının da eğitimdeki eşitlik açısından önemli doğurguları söz konusudur. Gramsci'nin bütün insanları potansiyel açıdan aydın olarak nitelemesi, insanlar arasındaki toplumsal eşitsizlikleri

onların doğal niteliklerinin bir uzantısı olarak niteleyen eğitsizlikçi ideolojilere anlamlı bir yanıt oluşturur gibidir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yaklaşımı, verilerin oluşturulması, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin alt başlıklar yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Yaklaşımı**

Eğitimin ilişki ve süreç olarak çözümlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada konu, ilgili literatür taranarak ve pratik-politik sonuçlar açısından bazı eğitim politikalarının eleştirel analizi yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak bu çalışma, bir tür “temel araştırma” örneği olarak ele alınabilir. Çünkü temel araştırmalar, bilgileri derleyerek, seçilen olguyu açıklama ve yorumlama amacı güden çalışmalardır. Yani, “...salt amacı var olan bilgiye yenilerini katmak olan araştırmalardır” (Karasar, 2005: 24). Araştırmacı çalışmada, daha önce işlenmiş bilgileri değişik bileşenlerle yeniden örgütleyerek eğitim bilimleri alanında yeni bir yaklaşım geliştirmeye çalışmaktadır. Temel araştırmada araştırmacının amacı, pratik bir uygulama yapmak, incelendiği konuya pratik bir çözüm getirmek değil, tersine konuyu daha iyi bir biçimde anlamak, bilgisini tamamlamaya çalışmak yani yeni bir kuramsal açıklama geliştirmektir. Bu anlamıyla çalışma, açık uçlu, öz-düşünümlü olan kamuya açık süreçler aracılığıyla sistematik olarak bir araya getirilmiş, ampirik temelli kuramsal bilgiler oluşturmaya yöneliktir (Neuman, 2007).

Eğitim politikalarının toplumsal yapıya koşut oluşturulduğu dikkate alınırsa eğitime ilişkin bazı anlama ve açıklama çabalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın ilişki karakteri ona ait parçaların bütünle olan ilişkisinin analizine vurgu yapar. Bu parçalardan birisi

de eğitimidir. Dolayısıyla eğitimin ilişkisel ve süreçsel analizi, bir taraftan içinde bulunduğu bütünsel yapıyla olan ilişkisini diğer taraftan da kendi iç dinamiklerinin ortaya çıkardığı ilişkileri açıklamayı zorunlu kılmaktadır. Bahsedilen anlama ve açıklama çabasının gerçekleştirilmesi adına bu çalışmada “metodolojik ilişkisellik” yöntemi kullanılmış ve böylece verili eğitim politikalarının sağlıklı analizi, eleştirisi ve son olarak da gerekli bulunduğu ölçüde dönüştürülmesi için önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

### **Verilerin Oluşturulması ve Verilerin Analizi**

Araştırmanın analitik ve kavramsal çerçevesi, eğitim bilimleri alanına ek olarak konuyla ilgili sosyal bilimlerin diğer alanlarının ilgili alanyazını taranarak ve eğitim politikaları uygulamalarından yararlanarak oluşturulmuştur.

Çalışmada ilk olarak, eğitim bilimlerindeki bazı ortakduyusal anlayışların eğitime bakış açıları ele alınıp eleştirilmiş, sonrasında ise bu yaklaşımların taşıdığı epistemolojik engellerin nedenlerine dair metodolojik bir tartışma yapılmıştır. Çalışmada, eğitim bilimlerindeki verili epistemolojik ve metodolojik tartışmalar, ilgili alanda literatür taraması yapılarak gözden geçirilmiştir. Ardından bu tartışmaların eleştirisi üzerinden önerilen eleştirel eğitimbilimsel bakış açısının metodolojik doğurguları; sosyal bilimlerin bütün alanlarına yayılan ölçekteki (sosyal gerçekliğin yapısı ile o sosyal gerçekliğin dönüştürücü faileri arasındaki ilişkiyi anlamaya dönük) tartışmaların incelenerek, eğitim bilimleri literatürü yardımıyla ortaya konulmuştur. Son olarak ise eğitimin, ortakduyusal tanımlarının dışında, eğitim dünyasının parçası olduğu toplumsal yapının bütünüyle olan ilişkisi ve bağıntısallığı ile süreç olarak eğitimsel özneler arasındaki ilişkiyi göz önünde bulunduran, dinamik bir toplumsal ilişki biçimi olduğu yönündeki savın gerekçeleri oluşturulmuştur.

**Verilerin Yorumlanması**

Oluşturulan veriler, “eleştirel” analiz sürecinden geçirilip ilgili literatüre eleştiri ve katkı amacıyla temel araştırma bağlamında yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### İLİŞKİ VE SÜREÇ OLARAK EĞİTİM

Bu bölümde “ilişki ve “süreç” kavramlarının eğitim bilimleri açısından anlamı ve analiz değeri, bu kavramların sosyal bilimler geleneği içinde etkili olan “eleştirel gerçekçilik”, “içsel ilişkiler felsefesi” ve “tarihsel materyalizm” gibi yaklaşımların ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açıklamalarındaki kullanılış biçimleri üzerinden örneklendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından (gerçekçi) ilişkisel analizin epistemolojik ve metodolojik içeriği ile eğitimin nasıl ele alınabileceği tartışma konusu edilmiştir.

#### **“İlişki” ve “Süreç” Kavramlarının Anlamları ve Analiz Değerleri**

Sosyal bilimsel açıklama, gerçekliğin ne olduğuna ya da toplumsal gerçekliğin ne'liğine ilişkin bir anlama çabası, hareket noktası bulmak için bazı gerekçelerden oluşan uygun bir zemin yaratmak zorundadır. Bu zemin genellikle araştırma yapılırken hangi konunun seçileceğinden o konunun nasıl inceleneceğine kadar uzanan bir yelpazeyi kapsar ki bu yelpaze ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bir bütünlük oluşturulduğunda işlev kazanır. Epistemolojik ve metodolojik konumlanışlar ise ontolojik gerekçelerle inşa edildiğinde ancak bu işlev içinde sosyal bilimsel açıklamayı güçlendirebilir. Dolayısıyla farklı epistemolojik ve metodolojik yaklaşımlar uygun ontolojik konumlanışlarla oluşturulur. Özellikle kapitalist toplumsal ilişkilerin anlaşılmasındaki engellerden biri “disiplinler arası şizofrenik işbölümüdür” (Ercan, 2005: 71). Eğitim bilimlerinin de bu işbölümüne uygun yapılandırıldığı düşünülürse, eğitimsel faktörler ile toplumsal faktörler arasına kalın bir set çekilir. Eğitim bilimlerinin içinde yer aldığı toplumsal ilişkilerin üzerinde yükseldiği dinamik ve devingen yapılar, kompartımanlara ayrılmış sosyal bilimlerin diğer alanlarının konu-yapılarından parçalanarak ayrılırlar. Dolayısıyla birey-birey, birey-doğa, birey-toplum ilişkisinde gerçekliğe ilişkin

analizin yaslandığı disiplinler gelişim, özünde ontolojik olarak ilişkisel olan gerçekliğin parçalanmasına neden olarak, gerçeği temsil ettiği düşünülen yapay ve parçalı disiplinler analizlere alan açmaktadır. Sosyal bilimlerde (özel olarak eğitim bilimlerinde), sosyal (eğitimsel) gerçekliğin bilgisine ulaşmak amacıyla izlenen ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kimi yaklaşımlar insan faaliyetinin ve dolayısıyla da sosyal gerçekliğin dinamik yönünü göz ardı eden bazı yönler taşır. Örneğin Bhaskar'ın "epistemik hata" (*epistemic fallacy*) olarak tanımladığı yaklaşımda dünya, birbiriyle bağlantısız görünüşler koleksiyonu olarak görülür (Bhaskar, 1993: 23). Yani "şeylerin aldatıcı görünüşünü" yakalamayla yetinen ampirist epistemolojinin, bilgi üretim sürecinde güncel deneyim ve pratikleri analizinin nesnelere yapması, *aktüel* olanın *reel* olana indirgenmesi tehlikesini doğurur. Dolayısıyla dışsal dünyanın basit gözlemine dayanan, tümevarımcı düzenlilikler analizinin (basit olarak Hume'cu anlamda bir empirist epistemoloji) ürettiği epistemik hata, sosyal gerçekliğin analizinde yüzeysel, teorinin rolünü kısıtlayan bir rol üstlenmektedir. Çünkü olgunun, *soyutlanmasını* (düşünsel süreç içinde kavramlaştırılarak yeniden üretilmesini) önemsizleştirir. Ayrıca sosyal gerçekliğin kendisini birbiriyle ilişkisiz, statik bir "koleksiyon" olarak gören bu yaklaşım, insan etkinliklerinin belirli bir sosyal sistem içinde ve belirli bir kurallar dolayımında gerçekleştiğini de göz ardı eder. Her insani etkinliğin aynı zamanda bir sosyal ilişki olduğunu kavramadan, insan-insan ve insan-doğa ilişkilerinin dinamik etkileşimi sonucunda açığa çıkan değişimler de kavranamaz. Üstelik bu değişimlere bağlı olarak farklılaşan kurum ve ilişkilerin de anlaşılması ve açıklanması, sosyal gerçekliğin ilişkisel bütünlüğünün parçalanması sonucu imkânsız hale gelir.

Bir gerçekliğin tarihi, aynı zamanda o gerçekliğin bir parçasıdır ve bu bakış açısına göre yapısal ve tarihsel olmak üzere ikili bir hareketten bahsedilebilir. İnceleme nesnesinin eş zamanlı olarak hem işleyişi hem de evrimi açısından ele alınmasını ifade eden bu perspektif, inceleme nesnesinin içinde bulunduğu ilişkisel süreçlerin yapılandırılırken aynı anda onun yapısal karakterinin süreçselleştirilmesini de gerektirir (Çeğin ve Öğüt, 2007). Yani gerçekliğin bağıntısal özelliği, onun parçası olduğu bütünsel

yapının tarihselliğinin analizini zorunlu kılar. Böylece belirli bir tarihsellik içinde ele alınıp soyutlanan tikellik, bağıntısal özelliğinin sayesinde başka tikelliklerle ya da bütünü kendisiyle (içsel olarak) taşıdığı ilişkilerle süreçsel bir karakter kazanır. Bu anlamda “şeyler” olumsal ya da dışsal karakterli ilişkilerle tanımlanamazlar. Çünkü “şeyler”, bağımsız kendilikler olarak var olup dışarıdan etkilerle birbirlerini değişime zorlayamazlar. Dolayısıyla “değişim” sürekli olarak dış ajitatörlerin müdahalesiyle gerçekleşmez. Değişim, aynı ilişki içinde birbirine bağlı olan öğelerin uzlaşmaz bir biçimde gelişmesi, yani çelişkiyle ortaya çıkar. İlk aşamada belirlenen farklar sürekli olarak değişir ve ötekini dönüştürür (Aslan ve Mura, 2001:112). Bu anlamıyla gerçekliğin yapısal ve tarihsel hareketinin analizi, görünenin ardındakini anlama ve gerektiğinde onu dönüştürmeye dönük müdahale şansını verecek “politik bir bakış”ı içinde barındırır.

Eğitim bilimlerinde eleştirel yaklaşım, pozitivist yaklaşımın, bizim algılarımızdan bağımsız bir ampirik gerçeklik bulunduğu öncülüne ve yorumlayıcı yaklaşımın gerçek olanı kendi öznel deneyimlerimiz, toplumsal ve kültürel aidiyetlerimizin etkileşimiyle inşa ettiğimize ilişkin savlarına katılır. Çünkü bu yaklaşımda, tıpkı eleştirel gerçekçilik kuramında öne sürüldüğü gibi, (eğitimsel) gerçekliğe ilişkin üç katman söz konudur: 1) Yapıların söz konusu olduğu “*gerçeklik düzeyi*”; 2) olayların söz konusu olduğu “*aktüel düzey*” ve 3) duyu deneylerinin söz konusu olduğu “*ampirik düzey*”.

Ampirik düzey, duyularımız yardımıyla gözleyebildiğimiz katmanı, örneğin gündelik eğitimsel faaliyetler, kurumlar, toplumsal sisteme eklenme biçimleriyle eğitim sistemini oluşturan öğeler ve bunlar arasında somut olarak gözlemlenebilen ilişkiler, oluşturur. Fakat yüzeydeki ampirik katman, gözlenemeyen daha derinlerde işleyen yapılar ve nedensel mekanizmalar -toplumsal sınıf ilişkileri, toplumsal cinsiyet, etnisite, dinsel aidiyet gibi değişkenlerin oluşturduğu etkileşimler- tarafından üretilir.

Eğitim bilimlerinde eleştirel yaklaşım gerçek düzeyde işleyen yapıları, yapıları üreten ve değiştiren aktüel düzlemde işleyen nedensel mekanizmaları anlamamıza yardım eder. Gerçek düzlemdeki yapılar

doğrudan gözlemlenemez ve sabit değildir. Fakat evrilebilir ya da değiştirilebilirler. Örneğin toplumsal cinsiyet yapıları, eğitimsel dünya içindeki insanların ampirik düzeydeki gözlemlenebilir belirli eylemlerini biçimlendirir. Bu yapılar her zaman ampirik düzlemde görüntü üretmeyebilir. Yani birbirleriyle etkileşim içindeki yapılar çatışabilir, birbirleri yerine geçebilir ya da yüzeydeki görüntülerini çok uzun bir zamana yayarak ortaya çıkarabilirler. Eğitim bilimlerinde eleştirel yaklaşım açısından burada önemli olan, her düzey arasındaki hiyerarşik ilişkiyi gözeterek kapalı bir sistem analizi-değişmeyen bağlantılar- yerine açık sistem analizi yapmaktır. Açık sistem analizi eğitimsel gerçekliğin alanına dair ontolojik bir zemin aramaktır. Eğitimsel gerçekliğin alanının doğrudan ampiriğin alanına indirgenemeyeceğini ve ilişkiyel bir nitelik taşıdığını vurgulayan eleştirel eğitim bilimleri, eğitimsel gerçekliğe ilişkin bazı “epistemik hata”lardan da kendini korumuş olur. Çünkü aktüel düzeyde işleyen nedensel mekanizmaların paradoksal olarak sahip olabileceği yapısal çelişkiler, kendilerinden çok daha büyük tek bir sürecin parçaları olan güçler ya da süreçler içerebilir. Dolayısıyla eleştirel eğitimbilimsel yaklaşım, bu tür paradoksal süreçleri keşfetmeye ya da anlamaya çalışmalıdır.

Dış gerçekliğin insanlar üzerinde nasıl işlediğini vurgulayan pozitivist yaklaşım ve gerçekliğin öznel iç yapısını vurgulayan yorumlayıcı yaklaşımdan farklı olarak eleştirel yaklaşım, kendileri tarafından niyetli olarak icat edilmemiş gerçekliğin insanlar üzerindeki gerçek etkilerini anlamaya dönük inşa ettiğimiz görme ve düşünme biçimlerini analiz etmeyi amaçlar. Analiz etmekle yetinmez, düşünceyi, insanları gerçekliğin daha derin düzeylerindeki yapıları değiştirecek eylemlerde bulunmasına da yöneltebilir.

Özetle, ilişkiyel bakış açısının analiz değeri, araştırma sürecini ve pratiğini yönlendirecek iki meta- sosyolojik ilgiyi merkezileştirmesidir (Çeğin ve Öğüt; 2007: 19):

- 1) Özcü (ilişkiyel-olmayan) bir toplumsal gerçeklik anlayışın yerine ilişkiyel bir anlayışın ikamesi,
- 2) Sosyal teoride kronikleşmiş öznelci ve nesnelci toplumsal hayat araştırması yaklaşımlarına bağlı karşıtlığı aşması.

Atomistik ontoloji, dünyayı farklı şeylerin bütünleşmiş toplamı olarak ele alıp ve bu ele alış içinde nedenselliği farklı olaylar arasındaki dışsal ilişkiler olarak kavramsallaştırırken ilişkisel realist ele alışta nedensellik kavramı olaylar arasındaki içsel ilişkiler dolayımında ele alınır. İlişkisel realist bir ontoloji, dışımızdaki dünyanın bir ya da birkaç varsayıma indirgenerek ele alınamayacağını, bu anlamda indirgemeci bir bilginin de olamayacağını varsayar. İlişkisel realist ontoloji ile atomistik ontoloji ve bireyci metodoloji arasındaki karşıtlık, anaakım iktisat örneğinde belirginleşmektedir.

Klasik İktisat sonrası ekonomik analizlerdeki teorik formülasyonlarda belirleyici olan yöntem, aşırı genelleştirme ve soyutlamaya dayanan, mantıksal önermelerle mutlaklaştırılan ve bu anlamda “kapalı apriori” yapıların varlığına neden olan eğilimdir. Neo-klasik iktisadın kullandığı bu yöntem “radikal soyutlamaya” dayanan yöntemdir (Ercan, 1995: 46). Sosyal yapı ve dinamiklerin canlı/ çoğul yapısını genellikle analiz dışı bırakan radikal soyutlama, dışsal dünyayı birkaç varsayım aracılığıyla tanımlayarak kendini bir çeşit monistik ontolojide bulur. Neo-klasik iktisat yazınının genelleştirici ve atomistik ele alışına neden olan radikal soyutlama, metafizik bir yöntemin ürünüdür ve aşırı soyutlama temelinde düzenliliklerin araştırılması beraberinde sosyal yapı ve ilişkilerdeki farklılıkları göz ardı eder (akt. Ercan, 2005: 45; Sayer, 1991). Ercan’a göre sosyal yaşamın öznel ontolojik analizi üzerinden yükselen neo-klasik radikal soyutlama yöntemi, atomistik bir öze sahiptir, bu özün ilk teorize edilişi ise A.Smith’e aittir. A. Smith’in piyasa sürecinde her bireyin üretici olarak karını en yükseğe çıkarma amacınının, toplumsal bir amaçla yapılmaya bile bireylerin kazançlarındaki artışa neden olacağı ve böylece bir bütün olarak toplumsal refahı artıracığı yönündeki *homo economicus* (ekonomik insan), kavramlaştırması atomistik ontolojinin temeli olarak görülebilir.

Bu varsayım kanalıyla ekonomi, ekonomik bireylerin istekleri ile varolan kaynakları arasında en uygun seçim yapacakları, bu anlamda ekonominin kıt kaynakların karşılığında isteklerin optimum yerine getirilmesi varsayımı dolayımında örgütlenen bir disiplin haline gelmiştir. Rasyonel kabul edilen ekonomik birimlerin, her birinin rasyonel kararlar üzerinde yoğunlaşma bir yandan “metodolojik bireyseliğe” neden olurken, diğer yandan her ekonomik birimin kendi başına, kendi için anlamlı olduğu

düşüncesi atomistik ontolojinin temelini hazırlamıştır (Ercan, 2005: 45-46).

Bireyci metodoloji ile atomistik ontolojinin işlediği ekonomik alanda, “rasyonel davranış, kıt kaynaklar, ihtiyaçlar” gibi içeriksiz kavramlar aracılığıyla *toplum, ekonomik birimlerin rasyonel davranışlarının toplamı* olarak tanımlanır. Rasyonel eylemliliklerle maksimum kar amaçlayan bireylerden oluşmuş bir ekonomik mekanizmada dışsal müdahale sorun olarak görülür. Çünkü A. Smith’in piyasa mekanizmasının gizli eli (*invisible hand*) ekonominin sayesinde *sürekli dengede* olacağı düşüncesi egemen iktisat yazınında hâkim olan bir görüştür. Genel denge, neo-klaik iktisadın merkezine yerleştirilmiş ve bu kavram totalize edici bir özellik kazanarak toplumsal yaşama ait olan fakat genel denge kavramına uymayan olguların analiz dışına itilmesinde ya da analiz edilen sistemin içine indirgenmesinde ayrıştırıcı rol oynamıştır.

Sosyal ilişkilerin birkaç içeriksiz kavrama indirgenerek ele alınması, bir yandan araştırma nesnesinden giderek uzaklaşan bir kavramsal çerçevenin varlığına neden olurken, diğer yandan bu kavramsal çerçeveler içinde ele alınan dinamikler denge koşulunu sağlayan teleolojik birimler haline gelir (aktüel olanın potansiyel olanı tanımlaması olgusu). Bu çerçeve içinde olguların, toplumsal/ ekonomik bütünlükler olarak birbirleri ile olan içsel/zorunlu ilişkiler ile dışsal durumlar (external contingency) ilişkileri göz ardı edilmiştir. Sonuçta sübjektif ontoloji bir biçimleştirme ile birlikte bireyler/biçimler toplumsal varoluş içinde *statik atomize varoluşlar* olarak ele alındığı için, serbest ve özgür olarak tanınan bireylerin ekonomik işleyişin bütünü üzerindeki olası etkileme olanakları da elinden alınmıştır (Ercan, 2005: 45-46).

İlişkisel yaklaşımda ya da atomistik olmayan bir ontolojide ise temel öge, toplumsal yaşama ait herhangi bir olgu ya da olayın, özünde içinde bulunduğu ilişkiler bütünü içinde anlamlı olduğudur. Dolayısıyla araştırma nesnesinin doğru anlaşılabilmesi için, ele alınan nesne ya da olgunun toplumsal bütünlükle olan dinamik ilişkilerinin analiz edilmesi zorunludur. Bourdieu (Bourdieu ve Wacquant, 2006: 236)’ nün de belirttiği gibi gerçek olanın bağıntısallığı doğruysa, hakkında her şeyi bildiğimizi sandığımız bir kurum hakkında hiçbir şey bilmiyor olabiliriz, çünkü o, bütünlükle bağıntıları dışında bir hiçtir.

Günümüzde sosyal bilimlerde ilişkisel yaklaşım(lar)ı ön plana çıkaran eğilimlerden bahsedilebilir (Çelik, 2001:199). Michael Foucault, Steven Lukes, David Harvey, Pierre Bourdieu, Ellen Meiksins Wood, Bertell Ollman, Derek Sayer, Roy Bhaskar, Bob Jessop, Ernst Cassier, Michael Mann, Charles Tilly gibi isimler, “ilişki” ve “ilişkisellik” kavramlarının altını çizerek bu kavramları ontolojik, epistemolojik ve metodolojik yaklaşımlarının temel eksenlerini çizen kavramlar olarak kullanırlar. Fakat en genel anlamıyla ilişkisel yaklaşımın ontolojik karşılığını bulduğu yöntem Marksist yöntemdir. Çünkü Marksist ontoloji, özünde ilişkisel ve epistemolojiktir. Marksist ontolojinin ilişkiselliği, toplumsal bütünün bir dizi ilişkiler toplamını ifade ettiğini, bu ilişkilerin ise farklılaşma ve kompleks yapılar ürettiğini vurgulamasıyla açıklanabilir. Ontolojik bütün, bu anlamda kendi içinde farklı ontolojik konumları, üst üste gelmeleri, kesişmeleri, çelişkileri, olumsuzlamaları ya da mekânsal anlamda birbirleriyle ilişkisi olmayan bir dizi varoluş biçimlerini doğurur (Ercan, 2005: 57).

Marksist yöntemle ilişkilendirilebilecek üç farklı yaklaşımın-eleştirel gerçekçilik, içsel ilişkiler felsefesi ve tarihsel materyalizm- toplumsal gerçeklikle ilgili temel tezleri, ilişkisel ontoloji, epistemoloji ve metodolojiyi anlamamız açısından bize yardımcı olabilir.

### **Eleştirel Gerçekçilik**

Roy Bhaskar'ın çalışmalarıyla tanımlanan eleştirel gerçekçilik, pozitivist ve relativist anlayışlara yöntembilimsel bir alternatif olarak ortaya çıkmasının yanında, hem görgü(l)cülüğe hem de idealizme bir karşı çıkış olduğu da ileri sürülebilir. Bhaskar'ın dışında eleştirel gerçekçiliğin bir diğer önemli temsilcisi Andrew Sayer yaklaşımın temel öncüllerini şöyle sıralar:

1. Bizim ona dair bilgimizden bağımsız bir dünya mevcuttur.
2. Böyle bir dünyaya ilişkin bilgimiz yanlışlanabilir ve kuram-yüklüdür (theory-laden). Doğruluk ve yanlışlık kavramları bilgi ve bilgi nesnesi arasındaki ilişki hakkında tutarlı bir kavrayış sunmada yetersizdir.

3. Dünyada zorunluluk mevcuttur; doğal ya da sosyal nesnel zorunlu olarak nedensel güçlere ya da eyleme yollarına ve tikel duyarlılıklara (particular susceptibilities) sahiptirler.
4. Yalnız olaylardan değil, bu olayları ortaya çıkarma güç ve yetisine sahip nesne ve yapılardan oluşan dünya farklılaşmış ve tabakalaşmıştır. Bu yapılar, düzenli olaylar zincirine neden olmadıkları durumda da var olabilirler (akt. Ozan, 2001:2; Sayer,1992:5-6).

Eleştirel gerçekçilik, algımız ve gözlemimiz dışında bir gerçeklik olduğunu kabul eder. Gerçeklik, ilişkilerin nesnel maddi yapısından oluşur. Bu yapı doğrudan gözlemlenir değildir. Gözlemlediğimiz şeyler aslında altta yatan maddi ilişkiler yapısı ile açıklanmalıdır. Eleştirel gerçekliğe göre gerçeklik, algımız ve gözlemimiz dışında mevcuttur ve ilişkilerin nesnel maddi yapısından oluşur. Bu yapı doğrudan gözlemlenir değildir. Gözlemlediğimiz şeyler aslında altta yatan maddi ilişkiler yapısı ile açıklanmalıdır. Toplumsal gerçeklik birbiriyle örtüşen *üç düzey* ya da alanla tanımlanır:1) *görgül alanlar* 2) *fiili alanlar* 3) *gerçek alanlar*.

Görgül düzey, deneyimler ve gözlenebilir olaylara karşılık gelir. Fiili düzey, gözlemlenir, gözlenemeyen olayları kapsar. Gerçek düzey ise, diğer iki düzeyi kapsayan, olayları ortaya çıkarma güç ve yetisine sahip yapılar, süreçler, mekanizmalara denk düşer. Bu yapılar içsel olarak ilişkili nesnel ve pratiklerdir. Mekanizmalara yapılandırılmış şeyleri belli bir şekilde eylemeye yönelten nedensel güçler olarak tanımlanabilir. Sosyal ve doğal gerçekliği, gerçek kendilikler ve onların ilişkileri oluştururlar. Eleştirel gerçekçiliğe göre empirist realist görüş bu üç düzeyi tek bir düzeye indirgeyerek açıklamaya çalışır. Bunun nedeni ise empirik realizmin gerçekliği “kapalı sistemler”den, değişmeyen bağlantılardan oluştuğunu varsaymasıdır (Çeğin ve Tatlıcan, 2007: 10).

Sosyal gerçeklik, "içinde her bir sosyal olayın (*episode*), sosyal aktörlerin meydana getirdiği bilişsel kaynakların ürünü" ve "sosyal düzenlemelerin maddi ancak gözlenemeyen ilişkiler yapılarının ürünü" olduğu toplumsal olarak kurulan bir dünyadır (Ozan, 2001:2).

Pozitivist anlayışta gerçeklik, birbirinden ayrı, atomistik ve gözlenebilir olaylardan oluşurken, *eleştirel gerçekçiliğin gerçeklik tanımı, ilişkileri,*

*nedensel güçlere sahip gözlenemeyen mekanizmaları, süreçleri kapsar. Pozitivizmin yalnızca gözlenen ve deneyimlenen kendilikleri gerçek, dolayısıyla bilimin konusu olarak kabul etmesi ve gözlenemeyen görüngülerin varlığını reddi, gerçekliği gözlenebilir ve ampirik olarak test edilebilir görüngülere indirgemesi demektir. Pozitivizmin, gözlenemeyen kendilikleri, mekanizmaları, yapıları ve nedensel güçleri göz ardı eden yetersiz, sınırlı gerçeklik kavrayışı karşısında, eleştirel gerçekliğin gözlenebilir/gözlenemeyen görüngüleri, mekanizmaları, yapı ve süreçleri kapsayan gerçeklik anlayışının, gerçekliğin çok daha kapsamlı bir şekilde açıklanması ve anlaşılmasını olanaklı kılar. Eleştirel gerçekçiliğin gerçeklik tanımı, onu, algı, bilgi, söylemsel pratik ve yorumdan bağımsız bir gerçekliğin varlığını reddeden relativist, yorumcu yaklaşımlardan da ayırır. *En temelde, eleştirel gerçekçilik, algı ve yorumdan bağımsız maddi bir gerçekliğin varlığını kabul eder.**

Eleştirel gerçekçiliğin nedensellik kavramsallaştırması, pozitivist, atomistik nedensellik anlayışına karşı konumlanan bir kavramsallaştırmadır. Pozitivist yaklaşım, yasaları deneyimsel nesnelere olarak görülen, atomistik olaylar arasında sabit bağlantılar olarak tanımlayan Hume'cu nedensel yasa kuramını kabul eder. Pozitivizmin nedenselliği iki bağımsız olay arasındaki sabit ve düzenli bağlantı olarak tanımlamasına karşın, gerçekçilik bu tür bir nedensellik açıklamasını reddeder ve dünyanın, deneyimsel görüngülere neden olan karmaşık mekanizmalardan ve yapılardan oluştuğunu ileri sürer. Gerçekçi anlayışta, nedensellik, 'nedensel güçler', 'maruz kalışlar' (*liabilities*), daha genel anlamda 'eyleme yolları' ve 'mekanizmalarla' ilgilidir. Bu nedensel güç ya da eğilimler, tek bir nesne ya da bireyde değil, toplumsal ilişkilerde ve yapılarda bulunur. Örneğin, birey olarak bir öğretmenin sahip olduğu güç, yalnızca karakterine indirgenemez, öğrenciler, iş arkadaşları ve amirleriyle ilişkilerinden ortaya çıkar (Sayer, 1992:105). Bir nesnenin nedenselliği, sahip olduğu güç, kendi içinde değil, yer aldığı ilişkiler ağı içinde tanımlanır.

Eleştirel gerçekçiliğin nedensellik kavrayışını pozitivist nedensellikten ayıran özellik mekanistik bir nedensel ilişki kavrayışına karşı duruşudur: "Nedensellik iddiası birbirinden ayrı şeyler ya da olaylar arasındaki düzenlilik

hakkında değil, bir nesnenin neye benzediği, ne yapabileceği ya da herhangi özel bir durumda ne yapacağı ile ilgilidir" (Sayer, 1992:105). Bu görüşü şöyle formüle etmek yanlış olmaz: C, E'ye neden olur ancak C'nin E'ye neden olmadığı durumlarda da, bu ikisi arasındaki ilişki kalıbından bağımsız olarak nesnelere nedensel güç ve eğilimler atfedilebilir. Bu, nedensel güçlerin ve eğilimlerin gerçekleşmesinin ve ortaya çıkmasının bağlı olduğu koşullarla ilgili birşeydir. Koşullar burada, kendi nedensel güç ve eğilimlere sahip nesnelere ve onların diğer nesnelere ilişkilerine karşılık gelmektedir. Örneğin, bir kişinin çalışması, onun için iş olup olmamasına bağlıdır. Bir nesne ile nedensel gücü zorunlu olarak ilişkili olsa da, bu nedensel gücün gerçekleşmesi olumsaldır. Bir güç, ortaya çıktığında da, nedensel mekanizmaların etkisi yine diğer nesnelere nedensel güçlerine ve diğer nesnelere ilişkilerine bağlıdır. Diğer bir deyişle, nedensel güç ve mekanizmalarla, bunların etkileri arasında sürekli, değişmez bağlantılar tanımlamak doğru değildir. Sayer (1992:107)'e göre, nedensel güçler ya da mekanizmalarla, bunların etkileri arasındaki ilişki sabit değil, olumsaldır. Genel olarak bakıldığında eleştirel gerçekçiliğin süreçleri ve değişimi üreten, ortaya çıkaran, nesne ve ilişkilere ait nedensel güçleri temel alan nedensellik kavrayışının, nedenselliği iki olay arasındaki 'evrensel sabit bağlantılar' olarak görmekten uzak olduğu açıktır. Nesnenin ve ilişkilerin nedensel güçlerinin ve bunların ortaya çıkışının, diğer nesne ve ilişkilerin nedensel güçleriyle ilişkili olması, nedenselliğin, toplumsal gerçekliğin bir bütün olarak algılanması temelinde kavramlaştırıldığını gösterir.

Eleştirel gerçekçilik epistemolojik olarak, bilgi ve gerçekliği pozitivist, öznelci ve yapısalcı yaklaşımlardan farklı bir şekilde ilişkilendirir. Öncelikle bilgimiz dışında, bilgidен bağımsız bir gerçekliğin varlığını kabul eder. Bhaskar, gerçekliğin bilgi ile belirlenmesine karşı çıkar (Pratt, 1994:114). Yani reddettiği, "bilinen şeyin kesin ve deneyimlenir olduğu; deneyimlenir ve kesin olanın bilinebilir olduğudur" (Bhaskar,1989: 129).

Eleştirel gerçekçilik, bilginin yanlışlanabilir ve kuram-bağımlı (teori-yüklü) olduğunu, yanlışlık ve doğruluk kavramlarının bilgi ve bilgi nesnesi arasındaki ilişki hakkında tutarlı bir kavrayış sunmada yetersiz olduğunu ileri

sürerek, evrensel doğrunun ya da yanlışlanabilirliğin bilgi için bir kriter olduğu ve bilginin kuramsal olarak yansız (*theory-neutral*) kabul edildiği pozitivist yaklaşımdan farklılaşır. Bilgi, ne pozitivistlerin savunduğu gibi kuramsal olarak yansızdır, ne de yapısalcıların kabul ettiği gibi kuram tarafından belirlenir (*theory-determined*); bilgi kuram-yüklüdür (*theory-laden*). Bu anlamda, kuramsal olarak yansız bir bilimi gerektiren doğruluk ve nesnellik kriterlerinden bahsetmek olanaklı değildir. Eleştirel gerçekçilik, bilginin ve gözlemin kuram-yüklü olduğunu ileri sürerek, yalnızca kuramın sağladığı kavramsal kaynaklar aracılığıyla dünyanın anlaşılabilirliğini kabul eder, ancak bu kavramsal kaynakların dünyanın kendi yapılarını belirlediği görüşüne karşı durur (Sayer, 1992: 83). Pratik olarak yeterli olup olmama temelinde, maddi dünya hakkında bu kavramsal kaynaklardan, yani kuramdan bir anlamda bağımsız yargılara varılabileceğini savunur. Bilgi ve gözlem kavramsal sistem içinde üretilse de, bu anlamda kuram yüklüyse de, bilginin pratik olarak yeterli olup olmadığı kriteri, bu kavramsal sistemin ya da kuramın bilgiyi belirlediği düşüncesini geçersizleştirir. A. Sayer, doğruluk kavramı yerine 'pratik yeterlilik' kavramını önerir (1992: 69). Pratik olarak yeterli olabilmek için bilgi, dünya ve eylemlerimizin sonuçları hakkında beklentiler üretmelidir. Bilginin pratik olarak yeterliliği, nesne ya da sosyal görüngülerin zorunlu ya da olumsal olarak ilişkilendiği bağlama göre farklılık gösterir ve bu sebeple, mutlak değildir. Bilgi kriteri olarak pratik yeterlilik, bilimin ya da bilgi üretiminin toplumsal bir pratik olduğu görüşü ile bağlantılıdır. Bilgiyi geliştirmek için, dilsel, kavramsal, kültürel ve maddi ham madde ve araçlara gereksinim vardır. Bilgi, insan dışında sahip olunan bir 'şey' ya da insan beyninde tamamlanmış bir biçim değildir. İnsanlar düşünmeyi ve eylemeyi öğrendikleri toplumdan bağımsız bilgi geliştiremezler. Dolayısıyla, bilgi, insan pratiğinden ayrı düşünülemez. A.Sayer'e göre, yalnızca gözleyebileceğimiz şeylerle ilgili değil, aynı zamanda ne yapabileceğimiz ve nasıl yapabileceğimizle ilgili kavramlar geliştirir ve kullanırız.

Bilgiyi, dünyayı temsil etmeye ya da yansıtmaya çalışan bir fotoğraf gibi düşünmekten kaçınmak akıllıca olacaktır. Daha iyi bir benzetme, dünyada bir şeyler yapmamız ve olaylarla başa

çıkmanız için araçlar sağlayacak harita, reçete ya da bir tür elkitabı olabilir (Sayer, 1992: 59).

Yani eleştirel gerçekçiliğe göre bilgi, yalnızca dünyanın bir temsili değildir, dünyada birşeyler yapmanın aracıdır.

Bhaskar, bilimsel bir toplum araştırmasının mümkün olup olmadığını sorgulamıştır (Bhaskar,1979: 1998). Bhaskar'ın "toplum bilimsel olarak araştırılmaya uygun bir şey midir?" sorusuna yaklaşımı transendental (aşkınsal) çıkarımlara dayanır. Fakat bu kez çıkarımların öncülleri gündelik toplumsal eylemler ve pratiklerdir. Bhaskar'ın toplum, toplumsal eylem ve pratik ile ilgili sorgulamaları bizi sosyal teorideki tanıdık bir alana, "yapı/faillik" probleminde götürür (Benton ve Craib, 2008:168).

Bu amaçla eleştirel gerçekçilik içerisinde "*Eleştirel Doğalcılık*" olarak adlandırılan yöntem, toplum bilimine ilişkin iki farklı yaklaşıma (pozitivist gelenek ve hermeneutik gelenek) alternatif bir bakış açısı getirme iddiasındadır (Benton ve Craib, 2008). Bu yöntem, tıpkı pozitivist yaklaşım gibi, bireyler onların farkında olmasalar da toplumsal dünyada etkili olan nedensel yasaların varlığına inanırken; pozitivistlikte karşıt olarak bu yasaların kapalı sistemlerde ortaya çıkan ampirik düzenlilikler olmadığını ileri sürer. Öte yandan tıpkı hermeneutik gelenek gibi, toplumsal gerçekliğin önceden yorumlanmış olduğunu, bu yüzden de eyleyenlerin yorumlarından bağımsız olmadığını, dolayısıyla da anlama etkinliğinin toplum biliminin ayrılmaz bir parçası olduğunu ileri sürer. Başka bir deyişle toplum bilimleri ile nesnesi arasındaki ilişkinin, doğa bilimindeki gibi özne- nesne olmak yerine *özne – özne* ( ya da kavram-kavram) olduğu unutulmamalıdır. Böyle bir anlayış, belirli türden bir toplum anlayışını da gerektirir. Bu anlayış, ne metodolojik bireyciliğin hâkim olduğu türden "Weberci" bir toplum anlayışına ne de toplumun ya da toplumsal ve kolektif varlıkların insan etkinliğinden tümüyle bağımsız olduğunu ileri süren "Durkheimci" bir toplum anlayışına indirgenebilir.

Eleştirel gerçekçiliğe göre insani faillik hem ürünleri hem de koşulları olarak toplumsal yapı ve kişiler ayrı "düzeylerdir", her ikisi de gerçektir, ancak birbirlerine karşılıklı bağımlı ve etkileşim içindedirler (Bhaskar, 1989: 31-37).

Yapı/faillik problemine ilişkin bu yaklaşım, toplumsal konumları işgal ettikleri için toplumsal failer arasındaki ilişkiler olarak anlaşılan toplumsal yapıların gerçekliğine inancı içerir. Yapılar, hem başka türlü mümkün olmayacak eylemleri mümkün kılmaları hem de eylemleri kısıtlamaları bakımından, nedensel olarak etkilidirler. Dolayısıyla bilinçli insan etkinliği ancak verili nesnelere yoluyla gerçekleştirilebilir. Yani o, kendisini var olan toplumsal biçimler (yapılar, ilişkiler, kurumlar, vb.) yoluyla gerçekleştirir, aynı zamanda da bu biçimleri dile getirir. Toplum bireye indirgenemez. O, bilinçli insan etkinliği için de zorunlu koşuldur. Bunun anlamı, toplumun ve insan etkinliğinin (ya da praksisin) ikili bir yapısı olduğudur: Toplum insan eylemesinin (*agency*) hem maddi nedenidir, hem de onun sürekli olarak yeniden üretilen sonucudur. “Yapının ikiliği” olarak adlandırılan bu durum, aynı zamanda “praksisin ikiliği”ni de ortaya koyar. Yani praksis hem bilinçli bir üretim, hem de çoğu kez bilinçsizce gerçekleştirilen bir yeniden üretimdir (Bhaskar 1989: 34-35). Dolayısıyla Bhaskar’ın “Toplumsal Etkinliğin Dönüşüm Modeli” adını verdiği yaklaşım, toplumu insanların yaratmadığını, onun önceden var olduğunu, fakat onun aynı zamanda insan etkinliğinin zorunlu koşulu olduğunu ileri sürer. Böylece toplum, bireylerin yeniden ürettikleri ve dönüştürdükleri yapıların, pratiklerin ve konumların bir bütünüdür (Özel, 2007: 332). Toplumsal yapıların hem yeniden üretimi hem de dönüşümünde toplumsal eylemin sonuçları niyetlenilmemiş olabilir (örneğin, çalışanların geçimlerini sürdürebilmek için işe gitmek zorunda kalmaları), ancak onlar bu şekilde davranırken- özellikle böyle yapmayı istemeden- kapitalist üretim ilişkilerini yeniden üretmeye hizmet eder. Veya toplumsal eylemin sonuçları, başarılı sosyal hareketler veya siyasal hareketlilikte olduğu gibi niyetlenilmiş olabilir. Eylem ve yapının ontolojik olarak birbirlerinden ayrı olması bu toplumsal yapılar ve insan failer ilişkisi açıklaması için merkezi önemdedir (Benton ve Craib, 2008: 16). Dolayısıyla, insan eyleminin rolü, yalnızca toplumsal biçim ya da yapıların yeniden üretilmesi için pasif bir biçimde birer araç olmak değildir; kimi durumlarda bu yapıların dönüştürülmesini de sağlamaktır. Eyleme, genel olarak “fark yaratabilme” gücü diye görülebilir (Özel, 2007: 332).

Sonuç olarak eleştirel doğalcılığın genel olarak *üç* özelliğinden söz edilebilir:

**1)**Hem bireyciliğe hem de kolektif düşünceye karşıt olarak, ilişkisel bir toplum anlayışını benimser.

**2)**Toplumun dönüşüm modeli hem bir şeyleştirme, yani toplumun bireysel eylemden tümüyle bağımsız olduğu düşüncesinden hem de iradecilik, yani toplumun bireysel niyet ve isteklere indirgenebileceği düşüncesinden uzak durmaktadır.

**3)**Bu tür bir doğalcılık hem pozitivist aşırı bir doğalcılık hem de hermeneutik doğalcılık karşıtlığından uzak durmaktadır.

### **İçsel İlişkiler Felsefesi**

İçsel ilişkiler felsefesi, eleştirel gerçekçiliğe göre, toplumsal görüngüler arasındaki içsel ilişkilere daha fazla vurgu yapmaktadır ve temel derdi, dışsal ilişkiler felsefesini eleştirmektir.

İçsel ilişkiler felsefesine göre, Marx, daha çok, gerçekliği, içinde her bir ögenin diğeriyle ilişkisi temelinde tanımlanabildiği ve var olduğu içsel ilişkilerin karmaşık bir ağı olarak görmüştür. İçsel ilişkiler felsefesi açısından sermaye, emek, ücret gibi herhangi bir toplumsal görüngü 'kendinde' tanımlanamaz. Bunlar birbirlerinden bağımsız, birbirlerini dışsal olarak etkileyen özerk tikellikler olarak düşünülemez. D. Sayer (1987): "belirleyen ve belirlenen görüngülerin mantıksal olarak birbirinden ayrı, zorunlu değil, olumsal olarak ilişkili" olduklarını ileri sürer. Belirlenim ilişkisi, mantıksal olarak birbirinden bağımsız, olumsal olarak ilişkili görüngüler için söz konusudur. Diğer bir deyişle, içsel olarak tanımlanan görüngüler arasındaki ilişkiler belirlenim ilişkisi olamazlar. İçsel ilişkiler felsefesi Marksizme bu perspektiften yaklaşır ve altyapı/üstyapı, ekonomi/diğer, devlet/sermaye, devlet/sınıf, devlet/sivil toplum gibi kavram çiftlerinin, dışsal olarak

ilişkilendirilmiş ikilikler biçiminde algılanmasını eleştirir. Birbirinden ayrı, kendi içinde bir bütün olarak tanımlanan iki görüngü arasındaki belirlenim ilişkisini reddeder. Çünkü bu görüngüler, toplumsal üretim ilişkilerinin belli bir tarihsel uğrak ve mekânda aldığı biçimlerdir ve bu anlamda da toplumsal üretim ilişkilerine içseldirler. (Ozan, 2001: 18).

Ollman'ın Marx'ın kuramına dayandırarak yapılandığı "içsel ilişkiler felsefesi"ne göre "ilişkiler", şeylerin bizzat varlık koşuludur. Yani "şeyler", diğer "şeylerden" ve onlarla ilişkisinden ayrı bir biçimde düşünülemez (Ollman, 2005).

Marx'ın da bir temsilcisi olduğu içsel ilişkiler felsefesi doğanın birbirinden kesin olarak ayrılabilen kendiliklerin toplamı olduğu düşüncesinin yadsınmasıdır. İçsel ilişkiler felsefesinde, kavramlar ve kategoriler arasında zorunlu ve karşılıklı ilişkiler vardır. Kuşkusuz şeyler arasındaki ilişkilerin varlığını herkes kabul eder. Burada önemli olan ilişkilerin niteliğidir. Ortakduyusal görüşe göre şeyler vardır, ilişkiler mantıksal olarak onların varlığından sonra gelir, varlıkları olumsaldır. İçsel ilişkiler felsefesinde ise ilişkiler şeylere dışsal ya da olumsal değildir, onlarda zorunlu olarak içerilirler. Başka bir deyişle şeyler başka şeylerle ilişkileri yoluyla var olurlar, bu ilişkilerden koparılan bir şey var olamaz. Daha ileri giderek söyleyebiliriz ki Marx'ın kapitalizmi çözümlerken kullandığı her faktör belirli bir sosyal ilişkidir (Arslan ve Mura, 2001: 107).

İçsel ilişkiler felsefesinde, bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler, bu parçaların kendisinde de ifade edilir. Yani her bir parça, bütünü oluşturan diğer parçalarla olan ilişkilerini bünyesinde taşır. Dışsal ilişkiler temelinde düşünme ise; doğal ve toplumsal görüngülerin birbirleri üzerindeki etkilerini en aza indirgemek veya hepten yok saymak gibi bir anlayışa sahiptir (Ollman, 2005: 65).

Ollman, Marx'ın yaptığına benzer bir şekilde, soyutlamanın rolünün, gerçeklik hakkında düşünmenin onu parçalara ayırmakla başladığı gerçeğinin farkedilmesi olduğunu söyler.

Gerçeklik tek bir bütün olarak yaşanabilir, ama onun üzerine düşünürken, onunla iletişim kurarken parçalarına ayrılmak zorundadır (Ollman, 2006: 47).

Ollman (akt. Arslan ve Mura: 113; Ollman, 1993: 24), soyutlama sözcüğünün, Latince "çekip çıkarmak" anlamına geldiğini söyler. Sözcük

bu anlamıyla, soyutlama işleminde bir bütünün içinden belirli parçaların ön plana çıkarılıp ele alınmasını ifade eder. Yani yaşanan şeylere anlam verme sürecinde, belirli noktaları öne çıkarıp, başka noktaları önemsemeyerek yalıtırız. Bu yönüyle de soyutlama, ortak özelliklere vurguyu yoğunlaştırmaya işaret eder. Soyutlama sürecinin bilincinde olma ve soyutlama sürecini böyle tanımlama, ilişkisel ve bütüncül bir gerçeklik anlayışını gerektirir. Soyutlama sonucu elde edilen kavramlar ya da birimler, görece özerk görünseler de toplumsal gerçeklikteki karmaşık ilişkileriyle tanımlanan somut nesnelere bir boyuttur. Bu, gerçekliğin, birbirinden ayrı, özerk parçalardan, birimlerden oluştuğu fikrine karşı bir duruştur. Birbirinden ayrı, yalıtılmış görünen görüngüler, soyutlama sürecinin sonucu elde edilir. Fakat soyutlamanın gerçeklikle doğrudan ilişkili olması unutulmamalıdır. Ayrıca, düşünce ile soyutlamanın; gerçek ile somutun eşitlenmesi doğru değildir (Sayer, 1992: 88). Soyutlamayla elde edilen kavramlar, yalnızca gerçekliğin bir parçası olarak gerçeğe karşılık gelirler; bu anlamda birbirinden ayrı, yalıtılmış gibi görünen görüngülerin, bir amaç için gerçeklikten yapılan soyutlamalar olduğu ve gerçekliğin bir yönünü yansıttığı ileri sürülebilir. Ancak, Marx'ın eleştirel analizi, hayali ya da gerçek-somuttan yani görüngülerin verili dünyasından, dünyanın kendini bize sunduğu biçimden başlar; oradan bütünü düşündüğümüz zihinsel parçalara ayıran zihinsel aktivite olarak tanımlanabilen soyuta; oradan da düşünce yoluyla somutun yeniden üretilmesi olarak var olan bütün olarak tanımlanabilecek düşünce somuta doğru hareket eder. Bu yöntemle Marx, var olan görgül biçimleri, bu biçimleri açıklayan kurucu, zorunlu ilişkilerine ayırır. Böylece, bu ilişkilerin gerçekte neyi işaret ettiğinin tarihsel açıklamasına ulaşır. Meta, üretim gibi, belirli bir toplumsal ilişki içinde görgül olarak var olan gerçek-somuttan başlar. Daha sonra, bu görgül biçimleri açıklayabilecek zorunlu, içsel ilişkileri bulmaya çalışır (Ozan, 2001: 19). Bu ilişkiler, birbirinden ayrı görüngüler ve nesnelere arasındaki düzenliliklerle ilgili değil, daha önce de belirtildiği gibi, "bir nesnenin neye benzediği, ne yapabileceği ya da herhangi tikel durumda ne yapacağı ile" ilgilidir (Sayer, 1992:105). Görüngülerin içinde bulunduğu zorunlu ilişkileri bulmak ve bu anlamda görüngülerin birer ilişki olarak algılanması, yine gerçek-somuta ancak bu kez görüngülerin "birçok

belirleyenin ve ilişkinin zengin bütünlüğü" (D.Sayer,1987:135) olarak tanımlandığı düşünce-somuta doğru ilerlemenin yolunu açacaktır. Buna göre Ollman'ın da metodolojik olarak kullandığı "geridönüm", Marx'ın analiz yöntemi olarak kabul edilebilir.

Gerçeklikte toplumsal bütünlük içinde karmaşık ilişkiler içinde yer alan toplumsal görüngüleri incelemek için, gerçekte birbirlerinden ayrılamasalar da düşünce düzeyinde soyutlamak, yalıtılmak gerekir. Bazen, bu görüngüler ya da ilişki çiftleri tüm bu toplumsal ilişkilerden gerçekte yalıtılmış, ayrı olarak görünür, burjuva toplumlarına özgü devlet/sivil toplum ayrımı gibi. Ancak, bu görüntü, dünyanın kendini bize sunduğu biçim, gerçek-somut ya da hayali somuttur, bu da çözümlemenin başlangıç noktası oluşturur (Ozan 2001: 20).

Çözümleme, geridönüm yoluyla soyuta, sonrasında yeniden yapılandırılmış ve anlaşılabilir bütüne ulaşacaktır. Sonuç olarak görüntülerin ardındaki mekanizmalar, tarihsel süreçler, ilişkiler, nedensel güçler açığa çıktığından, gerçeklik karmaşıklığı ve bütünlüğü içinde kavranacaktır.

Birbirinden, toplumsal ilişkilerden ayrı tanımlanmış, öyle görünen ikiliklerin (devlet-sivil toplum alt yapı-üst yapı vb.) gerçekte toplumsal ilişkiler ağının bir parçası olduğunu göstermesi bakımından içsel ilişkiler felsefesinin Marx'ın tarihsel materyalizmi üzerinden yaptığı tarihsellik vurgusu, ilişki ve bütüncül bir gerçeklik kavrayışını tamamlayan bir vurgudur. Bu vurgu, birbirinden, toplumsal ilişkilerden ayrı tanımlanmış, öyle görünen ikiliklerin gerçekte toplumsal ilişkiler ağının bir parçası olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. İçsel ilişkiler felsefesinin Marx'ın tarihsel materyalizm kavramlarını, üretici güçler, üretim ilişkileri ve üstyapı kavramlarını ele alışı bu noktayı açabilir. D. Sayer'in, Marx'ın bu kavramları tümüyle maddi kategoriler olarak tanımlamadığını ileri sürmesi başlangıç noktası olabilir. Marx, üretici güçleri ya da üretimi ikili bir ilişkili olarak, hem maddi hem sosyal olarak tanımlar. Arazi, araçlar, hammadde, makine gibi maddi şeyler toplumsal bir özellik kazanırlarsa üretici güç olabilirler. Aynı şekilde, iş bölümü, bilimsel bilgi gibi toplumsal görüngüler de, fiili üretim süreçleri içerisinde maddileşmeden üretici güç olamazlar. Üretimin maddi ve toplumsal boyutunun Marx'ın düşüncesinde içsel/zorunlu olarak ilişkili olduğu açıktır. Dolayısıyla Marx'ın temelini attığı tarihsel materyalist açıklama, bize insan-

doğa, insan-insan ve insan toplum arasındaki içsel ilişkileri anlamamızda olanaklar sunar.

### **Tarihsel Materyalizm**

Marx'ın insan-insan, insan-toplum ve toplum-doğa arasında kurduğu ilişkiyel ontoloji, bütün kavramını, parçalarının basit toplamından ibaret gören felsefeler ve metodolojik bireyciliğin atomistik yaklaşımına da karşıtlık oluşturur. Marx' a göre bütünlük, fenomenlerin karşılıklı bağıllılığıyla bir yapıya kavuşur; olgular yalıtılmış ve dışsal veriler değil, ondan bağımsızlık kazansalar da bütünle zorunlu bir ilişki içinde varolan içsel bakımdan ilişkili öğelerdir. Marx, toplumsal bütünden ya da toplumsal ilişkilerden soyutlanmış bir birey kavramını döneminin hâkim ekonomik yazınına da göz önünde bulundurarak eleştirir. Çünkü Marx'a göre toplum, belirli ilişkiler bütünü aracılığıyla ele alınabilir. Toplum bireylerin basit toplamı değildir (Marx, 2008). Toplum bireylerin karşılıklı içinde yer aldığı ilişkilerin toplamının ifade eder. Dolayısıyla toplum, insanların karşılıklı eylemlerinin ürünüdür. Çünkü insanlar, kendi yaşamlarını pratik olarak ürettikleri süreçte toplumsal ilişkilere girerler. Bu yüzden toplum ve üretim sürecini, insanın doğayı dönüştürme sürecini tarihsel biçimde ele almak gerekir. Üretim tarzı kavramı, üretim ilişkilerinin belirli bir düzeyde spesifik kombinasyonunu içerir ve toplumun tarihsel olarak çözümlenmesi için ipucu sağlar. Üretim ilişkileri sistemi, hem üretim araçları üzerinde spesifik biçimde bir kontrol biçimini hem de artı-emeğin mal edinilmesinin spesifik biçimini içerir. Bu yüzden de doğrudan üreticilerle, üretim araçlarını kontrol edenler arasındaki sınıf ayrımını ve hem üretim araçlarının mülkiyetini hem de artı-emeğin mal edilmesini güvence altına alan yasal ve siyasal sistemi belirler. Belirli bir toplumdaki üretici güçler ve üretim ilişkileri, bireyleri ve onların pratiklerini koşullayan temel koşullar dizgesinin mevcut kuruluşunda yer alan spesifik kombinasyonca belirlenir. Ancak bireyler söz konusu koşullar izin verdiği ölçüde onları değiştirmeye girişebilir. Bu yüzden toplumsal değişim ne bütünüyle keyfi ne de önceden belirlenmiştir (Larrain, 1998:155-156).

Üretim faaliyetine katılanların doğa ve birbirleriyle olan karşılıklı ilişkilerinin bütünü, ekonomik yapı açısından düşünüldüğünde, toplumun ta kendisidir. Marx (2008)' a göre bireylerin üretim yapmalarına ortam sağlayan toplumsal üretim ilişkileri, üretimin maddi araçlarının, üretim güçlerinin değişmesi ve gelişmesi ile birlikte değişir, dönüşüme uğrarlar. Kendi bütünlükleri içinde üretim ilişkileri; toplumsal ilişkileri, toplum denilen şeyi ve dahası belli bir gelişme aşamasında bulunan bir toplumu, emsalsiz ve ayırdedici karakteri olan bir toplumu oluştururlar.

Toplumsal bilinç, toplumsal pratikler bağlamında üretilir ve o sadece nesnel gerçeğin “yansıması” değildir. Egemen sınıfın, toplumun egemen maddi gücü olmasından dolayı “egemen sınıfın fikirleri de her dönemde egemen fikirleri oluşturur (Marx ve Engels, 1999) . İdeolojinin egemen düşüncelerle karıştırılmaması gerekir. Çünkü bütün egemen düşünceler mutlaka çelişkileri gizlemez. İdeolojiyi, yeniden üretilmesini sağlamasından dolayı egemen sınıfın çıkarlarına hizmet etmesine rağmen, sadece egemen sınıflar üretmez. Proleterya dâhil bütün sınıflar ideoloji üretebilir, çünkü sınırlandırılmış bir aktivite tarzı içinde yer alırlar. Bu açıdan bütün fikirler toplumsal olarak belirlenir fakat bütün fikirler ideolojik değildir. Bilincin toplumsal determinasyonu, entelektüel ve sanatsal çalışmaların, yeni pratikler bağlamında sürekli yeniden canlandırılmasını ifade eder. Fikirlerin geçerliliği, ortaya çıktıkları toplumsal dizgeyle sınırlı değildir.

Bilim, içsel ilişkilere ulaşmak için gerçeğin görünüşüne nüfuz etmiş olanı araştırdığı için sağduyudan ayrılır. Bu doğrudan deneysel referansları olmayan kavram ve modellerin oluşturulmasını gerektirir.

Tarih, kendi amaçlarının peşinde giden insanların etkinliğinden başka bir şey değildir (Marx ve Engels, 2008). Yani tarih, önceden belirlenmiş bir planın realizasyonu değildir. Tarih ancak, insanların kendilerini pratik olarak yaydıkları süreçte rasyonel olur. Dolayısıyla tarihe kendi anlamını veren de insanların kendi pratik etkinlikleridir. İnsanlar kendilerini tarih sürecinde birey yaparlar fakat tarih, insan doğası ya da insan özünden çıkarılamaz. Teknoloji

ve insan ilişkilerinin niteliğindeki gelişmeler tarihin doğasında yatmaz. O uygun toplumsal koşullar da insan pratiğine bağlı olan bir olasılıktır.

Çelişki ve sınıf mücadelesi, sadece antagonistik üretim tarzlarının egemen olduğu toplumlarda tarihsel değişime yol açabilir. Tarih, onlar bunun farkında olmasa ve sonuçlarını kontrol edemese bile, insanlar tarafından yapılır. Dolayısıyla bugün insanlar, bütün sınıf egemenliği biçimlerinin üstesinden gelerek ve kendi toplumsal ilişkilerinin kolektif kontrolünü sağlayarak, tarihi bilinçli olarak yapabilirler.

Tarihsel materyalizme göre, tarihsel olarak inşa edilmiş “toplumsal gerçekliğin özü” toplumsal ilişkilerdir ve bu ilişkileri oluşturan da “tarih yapan özne” olarak insandır. Dolayısıyla birey ve toplum kavramları birbirine karşıt kavramlar değildir. Aynı gerçekliğin parçası olarak birey ve toplum arasında dışsal-olumsal ilişkiler değil, içsel ilişkiler mevcuttur. Benzer biçimde insan ve maddi dünya arasında da dışsal bir ilişkiden değil içsel bir ilişkiden bahsedilebilir. İnsanın özünün toplumsal ilişkiler olması, insanın özünün tarihsel süreç içinde sürekli olarak değiştiğini ifade eder. Bu anlamda da insanın tarih üstü bir doğası olamaz. (Güveloğlu, 2001: 172).

İnsanoğlu, pratik yoluyla sadece kendi maddi yaşamını ve içinde yaşadığı toplumu yeniden üretmez, ama aynı zamanda “dışsal dünya üzerinde de eylemde bulunup onu değiştirerek” kendi doğasını da değiştirir. Fakat insanoğlu, bütünüyle kendi pratiklerinin nesneleşmiş ürünlerince koşullanmıştır. Çünkü insanlar, seçme şanslarının bulunmadığı toplumsal ilişkiler içine doğarlar. Çevresel koşulların insanları koşullamasına rağmen, insanlar da bu koşulları değiştirebilir. Bu ise, devrimci pratik olarak kavranabilir. İnsanlar kendilerini, sadece toplum içinde ve tarih sürecinde bireyleştirebilirler (Marx, 2008). Bireylerin gerçek özgürleşmesi bütün sınıfların ortadan kaldırıldığı koşullarda mümkün ve olanaklıdır.

Marksist yöntem, toplumu, ilişkiler bütünü olarak ele alır ve bu ilişkiler bütünü içinde her bir değişken ancak bir diğer değişken aracılığıyla tanımlanır. Yani ilişkiyel ontoloji, insanın belirli tarihsel süreçler ve ilişkiler yoluyla oluşturduğu ayırdedici somut yaşamının da aynı ilişkiyel ontoloji

üzerinden yükseldiğini belirtir. Dolayısıyla bu yaşama ilişkin bilgiye ulaşma biçiminin (epistemolojisinin) de ilişkisel karakteri de “bireyin” tarihselliği ve toplumsallığını anlama konusunda önemli olanaklar sunmaktadır. Yukarıda bahsi geçen üç felsefi konumlanışın ortak yönü olan “gerçekliğin ilişkisel” analizi, eğitimin nasıl bir gerçeklik olarak ele alınacağı hakkında bize yardımcı olabilir.

### **(Gerçekçi) İlişkisel Analiz ve Eğitim**

Toplumsal yapı, ilişkiler toplamından oluşur (Ercan, 1995). Sosyal ilişki kavramının analizi, öze ilişkin ilişkilerle, görünene özgü ilişkiler ayrımı yapılarak ve aynı şekilde ilişkilerin soyutlanmasında önemli olan bir ayrım olan dışsal (*external*) ya da olası içsel (*internal*) gerekli ilişki biçimlerine önem verilerek yapılabilir. Toplumsal gerçekliğin sağlıklı bir analizi için ilişkiyi tanımlayan öze ilişkin içsel ilişkilerle, bu ilişkilerin açığa çıktığı biçimler arasında gerekli bağlantı noktalarının analize dâhil edilmesi gerekir. Bu yanı sıra ilişkiyi tanımlayan içsel dinamikleri anlamlı kılan onun açığa çıkış biçimi olduğu gibi bir olgu da sadece açığa çıktığı biçimi ile analiz edilemez. (Ercan, 2005: 76).

Sosyal yapının bir parçası olan eğitime ilişkin analizler, eğitimsel olgular arasında var olan içsel ilişkilerin açığa çıkartılması için doğrudan gözlenebilir olanla (okul kurumu, öğretmen-öğrenci ilişkisi, yöneticiler, müfredat, sınavlar vs.) doğrudan gözlenemeyen değişkenlerin birbiriyle bağlantılarını kurarak ele alınır. Eğitimbilimsel bilgiye ulaşmak için yöntemsel bir dizi yol ve araç kullanmak sağlıklı bir analiz için gereklidir. Bu anlamda eğitimin gerçekçi analizi ancak eğitimsel olguların kendini yüzeye çıkardığı biçimleri ile özleri, bütünsel yapılarla mekanizmaları ve gününbirlik olguları çerçeveleyecek bir teorik çabaya bağlıdır. Bu teorik çaba, üç farklı düzeyden oluşan sistematik bir çözümleme sürecini gerektirir:

Birincisi, (eğitimsel) olguların arkasındaki öze ilişkin dinamiği yakalamak.

İkincisi, gündelik yaşam pratikleriyle kendilerini tanımlayan eğitim dünyasındaki aktörlerin davranışlarını yani yüzeye vuran ilişki biçimlerini analiz etmek.

Üçüncüsü, dinamik bir süreç olarak yüzeyde görünen eğitimsel ilişki biçimleri ile bu ilişki biçimlerinin bağlı olduğu yapısal özelliklerin aynı bütünsel sürecin ürünü olduğunu göstermek.

Eğitime eleştirel yaklaşım, pedagojik pratikler yoluyla eğitim dünyasındaki sosyal ilişkilerin üzerini örten maskenin ardında yatan öze ilişkin dinamikleri açığa çıkartacaktır. (Bu yaklaşımda eğitimsel gerçekliğe dair) bilimsel düşüncenin nesnelere gerçek yapılar, mekanizmalardır ve bu ilişkiler ontolojik olarak olaylar veya yüzeysel görünümlere indirgenemez. Örneğin eğitim dünyasındaki gündelik pratikler olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi, yöneticiler, müfredat, sınavlar vb. üzerinden oluşan ilişkilerin ortaya çıkış biçimleri ile bu ilişkileri ortaya çıkaran kapitalist toplumsal formasyonun genel ve zorunlu eğilimlerini ayırt etmek gerekir. Bu ayırt edişin önemi, eğitim dünyasına ait öz/biçim diyalektiğinden hareket edildiğinde genel/zorunlu eğilimlerle bu eğilimlerin açığa çıktığı biçimler arasında kurulması gereken ilişkilerin ana akım (*mainstream*) eğitim bilimleri tarafından kurulmadığını eleştirmek olacaktır. Aynı zamanda bu eleştiri üzerinden eğitimin tutarlı bir analizi, öz ile biçim arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması ile daha da gerçekçi bir boyuta taşınacaktır.

(Eğitimin gerçekçi-ilişkisel analizinde), yapı, bütün, ilişki ve ilişkilerin farklı aşamaları ile şeylerin yüzeysel görünümleri (*appearance*) ve onları harekete geçiren özler (*essence*), göz önüne alınması gereken önemli uğraklardan bir kaçıdır ( Ercan, 2005: 33).

Eğitim, bireyselleşme ve toplumsallaşmaya dayalı çıkarların bağrından doğan bir sosyal ilişkiler yapısı olarak analiz edilebilir. Oluşum ve süreç olarak eğitim ise, bireylerin birçok aidiyetleriyle içine girdiği, onların özgül çıkar ve stratejileri ile süreci yapılandıran devletin, iktidarın, ideolojinin, egemen sınıfın çıkar ve stratejilerini belirleyen sosyal ilişkiler yapısını anlatır. Eğitim, bu özgül çıkar ve stratejiler toplamı ile toplumsal uzam içindeki diğer yapılar arasındaki ilişkiyi ifade eder. Yani eğitimin yapısı, bireylerin taşıdığı

aidiyetlerle birlikte dâhil olduğu, önceden belirlenen tür ve düzeylerden oluşmuş, örgütlenmiş konumlar bütünü oluşturur. İlişki olarak eğitim ise, iki yönlü ilişkiyi içerir: Birincisi, eğitim dünyasında sınıflar arası ve aynı sınıfın üyeleri arasındaki ilişkiye göre anlam kazanan değeri, yani tarihsel ve toplumsal bir ilişki biçimi olarak eğitim; ikincisi, eğitimsel gerçekliğin öznelere olarak öğreten, öğrenen ve bilgi arasındaki ilişkiye göre anlamı, yani içsel dinamikleri açısından eğitim.

### **Tarihsel ve Toplumsal Bir İlişki Biçimi Olarak Eğitim**

Eğitimbilimsel açıklamada, gerçekliğin ne olduğu ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bir bütünlük oluşturularak kavranabilir. Epistemolojik ve metodolojik yaklaşımlar ise ontolojik gerekçelerle inşa edildiğinde ancak işlevsel olabilir. Eğitim sorunsalı, tarihsel olarak ortaya çıkan bir varoluş biçimi ya da gerçeği, yani ontolojik düzey ile bu düzey üzerine inşa edilen epistemolojik, metodolojik ve sosyolojik düzeye taşındığında ve bütün bu öğelere gereken ağırlık verildiğinde ancak kavranabilir. Eğitim sorunsalına, insanın soyut yetilerinden (örneğin zekâ, irade, akıl, yaratıcılık) değil de, varoluş koşullarından hareketle yaklaştığımızda ontolojik bir tutum takınmış oluruz. Varoluş koşulları, insanın onlar olmaksızın yaşamını sürdüremeyeceği tüm başarımları ve üretimleridir (bilgi, teknik, sanat, dil vb.). İnsan, tüm yapıp-etmelerini bir ortaklaşalık ortamında, bir öznelerarasılık zemininde gerçekleştirir. Dolayısıyla eğitim tartışmalarının maddi zeminini de öznelerarasılık oluşturur (Özsoy, 2002)

Eğitimin ne'liğine ilişkin tartışmalarda farklı açıklama tarzına rastlanabilir. Metodolojik olarak, işlevselci ve araçsal muhakeme, eğitimi parçası olduğu toplumsal bütünden koparıp sadece yerine getirdiği ya da getirmesi gereken işlevle açıklamak eğilimindedir. Bu açıklamada toplumsal ve iktidar ilişkilerinden bağımsız bir tikellik olarak eğitim, taşıdığı "tözsel" özellik gereği bütün zamanlar boyunca "toplumsallaştırma" ve "kültürleme" işleviyle bir değer kazanır. Yani eğitimin toplumsal olanla tek ilişkisi, ortak değerler sistemine dayanan toplumsal düzenliliğin devam ettirilmesi ve

kuşaklar arası kültürel aktarımın sağlanmasıdır. Böylece toplumsal istikrar düzenli bir şekilde sürdürülecek ve toplumun belirli bir dengede tutulması adına bireylerin toplumsallaştırılması sağlanacaktır. Durkheim (1956)'a göre eğitim, toplumun çocuklarda varlığının gerekli koşullarını hazırladığı bir araçtır. Fakat işlevselci yaklaşımdaki istikrar, denge ve uyum gibi kavramlar değişimin önünü kapamaktadır. Dolayısıyla toplumsal bütünleşmenin eksik, dengenin dayanıksız ve ahengin yüzeysel kalması, olağan ve olasıdır (Duverger, 1995:212). Bu yaklaşıma göre eğitimin tarihsel olarak nasıl bir hareket eğilimi taşıdığı, eğitim dünyasının öznelerinin bu süreç içinde nasıl konumlandığı ve birbiriyle ilişkilendiği önemsizdir.

Sosyal bilimlerin tarihi incelendiğinde, farklı tarihsel süreçlerde disiplinleşme sürecine giren bilim dallarının sosyal gerçekliği, kendi sınırlılıkları içerisinde incelediği görülebilir. Dolayısıyla bu sınırlılıklar, içinde yaşadığımız kapitalist üretim ilişkileri sonucu biçim alan toplumsal ilişkilerin bütün yönleriyle açıklanmasının önünde engel oluşturur.

Özellikle kapitalist toplumsal ilişkilerin anlaşılmasındaki engellerden biri “disiplinler arası şizofrenik işbölümüdür” (Ercan, 2005: 71). Eğitim bilimlerinin de bu işbölümüne uygun yapılandırıldığı düşünülürse, eğitimsel faktörler ile toplumsal faktörler arasına kalın bir set çekilir. Eğitim bilimlerinin içinde yer aldığı toplumsal ilişkilerin üzerinde yükseldiği dinamik ve devingen yapılar, kompartımanlara ayrılmış sosyal bilimlerin diğer alanlarının konularından parçalanarak ayrılırlar. Sosyal bilimlerin Türkiye’deki akademik örgütlenmesi, bu disiplinin diğer insan ve toplum bilimleri ile iletişim ve etkileşimini mümkün ve gerekli kılacak bir yapısal özellik göstermezken, eğitim bilimleri disiplini de kendi içine kapalı çok sayıda alt disipline bölünmüştür. Dolayısıyla birey-birey, birey-doğa, birey-toplum ilişkisinde gerçekliğe ilişkin analizin yaslandığı disiplinler gelişim, özünde ontolojik olarak ilişkisel olan gerçekliğin parçalanmasına neden olarak, gerçeği temsil ettiği düşünülen yapay ve parçalı disiplinler analizlere alan açmaktadır.

Örneğin “performans değerlendirme” kriterlerinin öğretmenlere uygulanması konusunda, “eğitim yönetimi ve denetimi” alanında çalışanlar örgütün amaçları ve personel yönetimi konusuna odaklanırken, “program geliştirme ve öğretim”

alanındakiler öğretmenlerin performanslarının nasıl ölçülebileceği üzerinde yoğunlaşabilmekte, bunu öğrenci başarısıyla ilişkilendirmeye çalışmaktadırlar, “eğitim iktisadı” alanında çalışanlar ise konuyu stratejik planlama ile ilişkilendirerek veya işgücü piyasasındaki esnek çalıştırmayla bağlantılı bir biçimde ele alabilmektedirler. Bu uygulamanın böyle parça parça ele alınması ise, konunun neoliberal toplum projesiyle bağının görülmesini ve eğitimin anlam ve değerine ilişkin neoliberal anlayışın ne olduğu, öğretmeni nasıl ele aldığı ve tüm bunların toplumsal güç ilişkileri açısından ne anlama geldiğinin anlaşılabilmesini engellemektedir. Eğitim bilimciler, ilgilendikleri boyutla ilgili olarak farklı ülkelerde üretilen bilgiyi öğrenmekte, Türkiye’deki uygulama ile diğer ülkelerdekini karşılaştırarak uygulamada başarılı olmanın reçetelerini üretmektedirler (Ünal, 2007: 12).

Atomistik ontoloji, dünyayı farklı şeylerin bütünleşmiş toplamı olarak ele almakta ve bu ele alış içinde nedensellik farklı olaylar arasındaki dışsal ilişkiler olarak kavramsallaştırılmaktadır (Ercan, 2005: 34). İşlevselci ve araçsal muhakemeye alternatif olabilecek ilişkiyel yaklaşımda ya da atomistik olmayan bir ontolojide ise temel öge, toplumsal yaşama ait herhangi bir olgu ya da olayın, özünde içinde bulunduğu ilişkiler bütünü içinde anlamlı olduğudur. Dolayısıyla araştırma nesnesinin doğru anlaşılabilmesi için, ele alınan nesne ya da olgunun toplumsal bütünle olan dinamik ilişkilerinin analiz edilmesi zorunludur. Atomistik olmayan bir ontoloji, dışımızdaki dünyanın bir ya da birkaç varsayıma indirgenerek ele alınamayacağını, bu anlamda indirgemeci bir bilginin de olamayacağını varsayar.

Eleştirel bakış, gerçeklikle aramızda belirli bir mesafe oluşturarak gerçekliğin analizine ilişkin önemli bir kapıyı aralar: Gerçekliğin ilişkiselliğini anlamaya dönük bağıntısal düşünme... Bourdieu’ nün de belirttiği gibi (Bourdieu ve Wacquant, 2006) gerçek olanın bağıntısallığı doğruysa, hakkında her şeyi bildiğimizi sandığımız bir kurum hakkında hiçbir şey bilmiyor olabiliriz, çünkü o, bütünle bağıntıları dışında bir hiçtir. Örneğin okulu, sadece pedagojik etkinliklerin gerçekleştiği yerler ve onun içinde gerçekleşen ilişkileri de sadece pedagojik ilişkiler olarak ele alamayız. Bir kapitalist toplumsal formasyon içinde okul adı verilen kurumun ortaya çıkışının belirli bir tarihi vardır ve bu tarihsel süreç içindeki ilişkiler kapitalist iktisadi ilişkilerin zorunlu içeriğiyle yüklüdür. Kapitalist ekonomik aygıtın etkin bir şekilde işlemlerini ve ekonomik genişleme için fırsatların azamileştirilmesi

sürecini daha da karmaşıklaşmasını sağlayacak üst düzey teknik bilginin üretilmesi-dağıtılması, bu bilgiyi kullanacak emek gücünün yetiştirilmesi, kapitalist ilişkiler için gerekli kültürel donanımın sağlanması ve aktarılması vb. olgular okul kurumuna yüklenen işlevlerdir. Fakat okulu bir sistem ve kurum olarak kurgulayanlar, hiçbir zaman bu işlevleri açık açık söylemezler ya da ortak kanıda okulun bu işlevlerle donatılmasından ziyade, iyi bir meslek edinmek için gidilmesi zorunlu bir kurum, devlet zorunlu kıldığı için gidilmesi gereken bir kurum, iyi bir vatandaş ve kimi ahlaki özelliklerinin edinilmesi gereken yerler vb. gerekçeler mevcuttur. Okulun analizi, sadece görünen, gündelik pratiklerine bakılarak yapılamaz. İçinde bulunduğu toplumun bütünsel yapısıyla (ekonomi, kültür, ideoloji, devlet, toplumsal sınıflar, bilgi, hukuk vb.) ilişkisi kurulmadan, kapitalist ekonomik ilişkiler için bilgi üreten ve dağıtan özelliği göz önünde bulundurulmadan, bu özelliğinden dolayı da bilgiyi üretenler, dağıtanlar ve alanlar arasındaki ilişkiler pedagojik ilişkilerin dışında anlaşılman okul açıklanamaz. Üstelik, eğitim dünyasının öznelerinin taşıdığı aidiyetler (sınıfsal, etnik, ırk, cinsiyet vb.) bu işlevlerin olağan öngörülen sürecinde karmaşık ve çelişkili ilişkiler de ortaya çıkarırken bu çelişik yapısının da analize dâhil edilmesi okulun anlaşılması için zorunludur.

Eğitimin gerçekçi-ilişkisel analizinde, yapı, bütün, ilişki ve ilişkilerin farklı aşamaları ile eğitimsel olguların yüzeysel görünüşleri (*appearance*) ve onları harekete geçiren özlerin (*essence*) göz önüne alınması zorunluluk arz etmektedir. Çünkü bu zorunluluk eğitimsel ilişkilerin politik karakterini ortaya çıkarmayı hedefler. Eğitime ilişkin politik düşünüş, belirli bir görme kılavuzu, anlam şeması oluşturma ve farklı bir bilme tarzını gerektirir. Bu anlamda görmek, farkını üretmektir. Bilme ise “aynı gibi görünenleri ayırt etme, farklı gibi görünenleri sınıflandırma sürecidir.” Bilme bir süreçtir ve dikkate, beyinsel bir odağa, ideolojiye ve nihayet bir görme kılavuzuna ihtiyaç duyar (Akgül, 1999).

Soyutlama düzeyinde odaklanmayı, dikkati ve ayrıştırmayı sağlayacak bir düşünme yöntemi olarak “içsel ilişkiler felsefesi”, gerçekliğin doğasını anlamada nasıl bir olanak sunmaktadır?

Eleştirel Gerçekçilik'ten farklı olarak Ollman'ın Marx'ın kuramına dayandırarak yapılandığı “içsel ilişkiler felsefesi”ne göre “ilişkiler”, şeylerin bizzat varlık koşuludur. Yani “şeyler”, diğer “şeylerden” ve onlarla ilişkisinden ayrı bir biçimde düşünülemez (Ollman, 2005).

İçsel ilişkiler felsefesinde; bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler, bu parçaların kendisinde de ifade edilir. Yani her bir parça, bütünü oluşturan diğer parçalarla olan ilişkilerini bünyesinde taşır. Dışsal ilişkiler temelinde düşünme ise; doğal ve toplumsal görüngülerin birbirleri üzerindeki etkilerini en aza indirgemek veya hepten yok saymak gibi bir anlayışa sahiptir (Ollman, 2005: 65).

Diyalektik yöntemin klasik formülasyonu, savları çözümlmek için ilişkişel, toplumsal olarak temellenmiş bir yaklaşımdır. Yöntemleri ve kategorileri kullanımdaki dilden, “ortak [toplumsal] konuşmadan” türetilir; hedefi “ortakduyu”ya meydan okumaktır (akt. Fairclough ve Graham, 2003; Grote, 1872:385-390).

İlişkişel bakış açısına göre, toplumsal sınıf da dâhil olmak üzere, toplumsal yaşamdaki önemli bir “ayırım” olarak tanımlamaya çalıştığımız her özellik, farkdan, bir eksiklikten, ayırt edici bir özellikten, kısacası, diğer özelliklerle olan ilişkişinde ve onlar üzerinden var olan *ilişkişel* başka bir şey değildir (Bourdieu, 2005: 15-23).

Eğitimin analizine aşağıdaki sorularla başlayabiliriz:

Eğitimsel gerçeklik, hangi süreçler içerisinde ve hangi ilişkilerle ortaya çıkmaktadır? Ayrıca eğitimsel gerçekliğin bir tür “sermaye birikimi” olarak bilgiyle olan ilişkisi nedir? “Bu bilginin niteliği, işlevi ve bilginin üretiminde paydaş olanlar ile eğitimi, bu bilgiyi dağıtma-alma-içselleştirme durumunun devamını sağlayan koşullar arasındaki içsel bağları özünde taşıyan karmaşık bir ilişki olarak kavramak” ne anlama gelmektedir? Şeyler, önce var olup sonra birbirleriyle ilişkiye girip değişmiyorlarsa, toplumsal ilişkilerin özgül bir varolma biçimi olarak eğitim nasıl ele alınabilir?

Eğitimi, onu ortaya çıkaran ve eğitimsel etkinliğin devamını sağlayan koşullar arasındaki içsel bağları özünde taşıyan karmaşık bir ilişki ve tarihsel bir oluşum olarak görmek, insan yaşamındaki bazı özgül koşulların sonucunda ortaya çıkmış ve bu koşullar ortadan kalktığında kendisinin de varlığının sona ereceği ya da niteliğinin, sürecinin, yapısının ve sisteminin de değişeceği bir oluşum olarak anlamaktır.

Eğitimsel gerçeklik, onu üreten mekanizmalar, bu mekanizmaları işletenler ve sonuçlarını iselleştirenler arasındaki ilişkiden doğar. Ayrıca eğitimsel gerçekliği bu mekanizmaların işletilmesiyle ortaya çıkan, bir tür sermaye birikimi olarak bilgi ve bu bilginin niteliği, işlevi ve bilginin üretiminde paydaş olanlar ya da bu bilgiyi alma-içselleştirme durumunun devamını sağlayan koşullar arasındaki içsel bağları özünde taşıyan karmaşık bir ilişki olarak kavramak, eğitimi “tarihsel bir inşa” olarak görmek demektir.

Eğitim, toplumsal üretim ilişkilerinin belirli bir tarihsel uğrak ve mekânda aldığı biçim ve bu anlamda da toplumsal üretim ilişkilerine içsel bir görüngü olarak ele alınabilir. Böyle bir bakış açısı, eğitimsel gerçekliği aynı zamanda onu kuran toplumsal ilişkilerin bir tür var olma biçimleri olarak görmeyi de gerektirir. Eğitimi ilişkisel bir gerçeklik olarak kavrayan anlayış, öncelikle onu -ortakduyusal görüşlerin, köklerini “bir çeşit derecelendirmeye dayalı araçsal muhakemede kendini bulduğu”- sahip olunan bir “şey” gibi kavramaz. Kavranan, z itibariyle eğitimin anlam ve değerinin, (toplumsal sınıflar arasındaki) güç ilişkilerinin niteliğine bağlı olarak oluştuğudur. Dolayısıyla eğitimin anlam ve değeri, bu güç ilişkilerinin anlaşılması ve içinde yer alınarak belirli mücadele pratiklerinin gerçekleştirilmesiyle değişebilir.

Eğitimsel gerçekliğin öznelerinin niteliğindeki değişme, onun görünümünde ve işleyişinde bir değişimi de koşullayacaktır. Bilgi, bilginin üretilme ve aktarılma mekanizmaları ile özneler arasındaki bağ, zorunlu ve gerekli bir bağdır. Yani bu bağ, içsel bir ilişkidir. Örneğin “ğretmen”, “ğrenci” olmadan tanımlanamaz. Terside doğrudur, “ğretmen” olmadan “ğrenciden” de söz edilemez. Bu iki konum birbiriyile ilişkisi üzerinden var olurlar. Bu iki konumun varlığını belirleyen şey, eğitim ilişkisi dediğimiz bir ilişkiyi gerektirir. Eğitim ilişkisinin niteliğini belirleyen de bilginin varlığıdır.

Çünkü, “eğitimde bilgi neden gereklidir?”, “öğretilmeye değer olan nedir?”, “eğitimsel bilginin niteliği nedir?”, “bu bilgi nasıl aktarılmalıdır?” gibi sorulara verilen cevaplar karşılıklı konumlardan oluşan eğitimsel ilişkiyi meydana getirir. Bu açıdan özneler ile olan ilişkisi değişime uğradığı anda bilginin niteliği de değişir. Yani bilgiyle kurulan ilişki çift yönlü bir ilişkiye işaret eder.

Eğitim dünyasını anlamaya çalışırken bir taraftan toplumsal ve tarihsel olarak herhangi bir yaşayış biçimi tarafından mümkün ve anlamlı kılınan pratiklerle, onları anlamlandırma süreçleri ilişkisinin dolayısıyla ortaya çıkan bilginin aynı zamanda bu yaşayış biçimine ilişkin imgelemi nasıl sınırladığı üzerine de düşünmek gerekir. Çünkü toplumsal hayatın değişik veçheleri olarak görünen gündelik yaşam pratiklerinin bilgi nesnesi haline getirilmesi ve yeniden inşa edilerek bilgi ürününe dönüştürülmesi, belirli bir zaman-mekan ilişkisiyle gerçekleşir. Bu inşa süreci hem dünü, hem bugünü hem de yarını içinde taşıyan bir tarih bilinciyle gerçekleştirildiğinde “dönüştürme” gücünü de kendinde taşıyan bir etkinliğe dönüşür. Fakat zaman-mekân ilişkisi kurulmayan ve geçmiş yaşantı deneyimleriyle bağı koparılarak tarih bilincine zarar veren bir bilgi üretimi, bu bilginin araçsallaşmış bir şifre çözmeye indirgenmesi (Ahiska, 2002), bir nevi ortakduyusal bilginin üretimine dönüşme tehlikesini doğurur.

Ortakduyusal bilgi, gündelik yaşamı idame ettirmeye ve verili toplumsal ilişkileri yeniden üretmeye dönük pratik ve gündelik (şimdiye ait) bir bilgi türü olarak karşımıza çıkar (Öğütler, 2006).

Özsoy, bilginin yatay dolaşımı olarak tanımladığı eğitim dünyasında bilgiyle ilişki, bilginin toplumsal anlamı ve ilişkiselliği konusunda şöyle demektedir:

Bilgi, tıpkı dil gibi, bireyin fiziksel ya da doğal bir vasfı değil, bireyin içinde doğduğu toplumsal bir yapıdır. Ama toplumsal bir ürün olarak bilginin üretim, bölüşüm, dolaşım ve yeniden üretiminde bireyin etkin rolü vardır. Eğitim, bir anlamda bilginin yatay dolaşım süreci olarak tanımlanabilir... Fransız eğitim bilimci B.Charlot ve onun üyesi olduğu "Education, Socialisation et Colléctivités Locales" (ESCOL) ekibince geliştirilmekte olan kurama göre, genel anlamda "bilgiyle ilişki" (le rapport au savoir), okulun (ya da üniversitenin) ve bilginin toplumsal anlamı ve işlevi, öğretilen disiplin, öğrenme durumu ve benliğe

ilişkin imgeler, beklentiler ve yargılar bütünüdür. Dar anlamda, bilgiyle ilişki, bir bireyin ya da grubun bilgi süreçleri ve bilgi ürünleriyle kurduğu anlam ve değer ilişkisi olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2002: 20).

Bu çalışmada kullanılacak haliyle bilgi, eğitimin ilişkisel karakterinin anlaşılmasında temel referans noktalarından biridir. Çünkü iktidarın, ideolojinin ve öznelerin hem içerisinde yer aldıkları hem de fark yaratabilme güçleriyle etkiledikleri tarihin oluşmasında merkezi rollerden birisi, tarihsel ve toplumsal bir inşa olan bilginindir. Bilgiyle ilişkiden söz edildiğinde, şu ya da bu bilgi formu ya da bilgi üzerinde odaklanmış bir düşünce içeriği olan bilginin bir tasarımı/temsili değil, çoklu dünya ilişkileri kastedilir. Bu arada bilgi konusunu öğrencinin öğrenim geçmişinin ortaya koyduğu temel sorunlarla ilişkilendirmeksizin ele almak olası değildir (Charlot, 1999). Bilgiyle ilişki sorunu, öğrenim/okul yönünden önemli olmakla birlikte, bilginin birey tarafından kendine mal edinilmesi etkinliği olarak ele alınmalıdır. Eğitim dünyasının temel aktörlerinin anlam, yorum ve değerleri bu dünyanın bütünsel gerçekliğinin onuz olmaz bir bileşenidir. İnsanların şeylere karşı kendileri için ne anlam taşıyorsa ona göre davrandığı savı, eğitim dünyası ve bu dünyadaki aktörler (öğrenci, öğretmen vb.) için de geçerlidir.

Eğitimsel gerçekliği birbirinden ayrılmaz bir biçimde hem tikel hem de toplumsal boyutlarıyla bireyin yaşadığı toplumsal bir gerçeklik olarak kavrarsak, bilgiyle ilişkilenmeyi de çoklu dünya ilişkileri çerçevesinde daha sağlıklı bir biçimde anlayabiliriz. Eğitimsel gerçeklik, bireylerin toplumsal aidiyetinden (sınıfsal, grupsal, ailesel, cinsel, ırksal, etnik vb.) ötürü maruz kaldıkları dışsal bir "sosyolojik" gerçeklik olduğu kadar, bireylerin kendi kültürlerini yansıtan toplumsal normlar aracılığıyla içselleştirilen; eğitim dünyasında hükmünü sürdüren kültürel referanslar ve okul dışındaki tekil özyaşam öykülerince de somutlaşan, biçimlenen ve evrilen bir "biyografik" gerçekliktir (Özsoy, 2002).

Tekil bir öyküye sahip olan birey bir nesne değil, anlam inşa eden ve etkinliklerde bulunan bir özne olduğu için, olduğu ya da olmak istediği şeye, içinde bulunduğu duruma, içinde yaşadığı dünyaya ve topluma kendisi anlam verir. Öğrenci de böyledir ki onun okul tarihi yalnızca bir yörünge değildir, bir

dizi noktalardan geçer ve bu noktalar dışardan incelenebilir, fakat aynı zamanda öğrenci bir dizi deneyim yaşar ve yorumlar ve bütün bunlara anlam verir. Bunun araştırma problemi ve metodolojisi açısından önemli doğurguları vardır (Charlot, 1999). Toplumsal yaşam, üretim ilişkileri, siyasal ve kültürel ilişkileri ile gelenekleri, farklı yaşam biçimleriyle bir karmaşık ilişkiler yumağıdır. Bu nedenle, eğitim dünyasının öznelerinin eğitim sürecindeki konumları dolaysız ve “bir örnek” özelliklere yol açmaz. Öznelerin eğitim deneyimleri, işyeri ortamı, aile, mahalle, arkadaş çevresi, hemşerilik, akrabalık ilişkileri, dinsel ve etnik bağlar vb. ilişkiler ve bağlantılar içinde gerçekleşen toplumsallaşma deneyimleri, bağlı oldukları siyasi görüşler, yer aldıkları örgütler ve siyasal bilgilenme kaynakları eğitim dünyasının öznelerinin yaşamını ve yaşama bakış açısını biçimlendirmektedir.

Marx'ın kapitalizmi çözümlerken kullandığı “her faktör belirli bir sosyal ilişkidir” önermesi (akt, Arslan ve Mura, 2001:107; Ollman, 1976: 14) eğitimsel ilişkiler için de kullanıldığında, eğitimin bilgiyle, iktidarla, devletle, ideolojiyle, sınıfla, kültürel sermayeyle, toplumsal cinsiyetle, aileyle, kısacası mevcut üretim ilişkileri ve toplumsal formasyonun kurumsal oluşumlarıyla oluşturduğu ilişki, ortakduyunun tanımladığı gibi tek yönlü, statik, “sadece” eğiten-eğitilen ikiliğinin (ilişkinin) temelinde yer aldığı yeniden üretim işleviyle sınırlı değildir. Dolayısıyla eğitimin toplumsal uzamın diğer alanlarıyla kurulan ilişkisi; karşılıklı etki olarak, belirlemeden daha önsel olarak görülebilir. Yani eğitim, diğer üstyapı kurumları gibi, onun bir sosyal ilişki ve süreç olarak içinde tanımlandığı ilişkiler dolayısıyla ait olduğu toplumsal üretim ilişkilerine içkindir. Eğitimin diğer faktörlerle içsel olarak kurduğu ilişkinin niteliği, hem onun parçası olduğu bütünün kendisini anlamak hem de eğitimin nasıl, ne zaman ve yönde değişimler içerdiğini göstermesi açısından önemlidir.

Eğitim olgusuna içkin olan ilişkiler, bugünü olduğu kadar geçmiş ve gelecek zamanı da içerecek bir kapsama sahiptir. Sadece bu şartla eğitimsel gerçekliğin var oluş koşullarının geçmişten bugüne nasıl evrildiği ve gelecekte nasıl bir değişime maruz kalacağı da eğitimsel gerçekliğin ne olduğunun asli parçaları olarak görülebilir.

Eğitimsel gerçeklik, çelişik, çatışkılı ve karmaşık bir süreç ve ilişkiler ağı olarak görüldüğünde özne/nesne, olan/olması gereken ya da teori/pratik gibi “Kartezyen” ikiliklerle anlaşılabilir; tam aksine somut ile soyutun diyalektik ilişkisi çerçevesinde eğitimbilimsel teorinin yapması gereken şey eğitimsel gerçekliğin çelişik, çatışkılı ve karmaşık ilişki ve süreçlerini göstermektir. Fakat eğitimsel gerçekliğin karmaşık ilişkiler ve süreçler olarak görülmesi, onun tamamıyla düzensiz bir doğası olduğu anlamına da gelmez; bu düzenlilik eğitimsel gerçekliğe içkin olan çelişkinin almış olduğu bir biçimdir.

Eğitimi “toplumsal, tarihsel ve siyasal bir inşa” olarak gören anlayış, aynı zamanda bu “üçlü ilişkisel oluşumun” taraflarının ya da yaratıcılarının eğitimsel gerçekliğin sınırlarını belirleyen (uzlaşmaz ve sürekli çatışan) ilişkilerini de çözmekle yükümlüdür. İşte bu yükümlülük, eğitim üzerine politik düşünmeyi zorunlu kılar. Politik düşünüş ise, eğitimsel gerçekliğin üretim sürecine etkide bulunabilen ve mümkünse “var olan (eğitimsel) hakikatler üzerinden hareket ederek değil yeni (eğitimsel) hakikatler yaratmayı da hedefleyen” bir anlam şeması oluşturmakla gerçekleştirilebilir. Bu yüzden eğitimin sınıfsal karakterinin, verili eğitimsel gerçekliğin dönüştürülmesi bakımından analizi önemli görünmektedir.

### **Eğitimin Sınıfsal Karakteri**

Eğitim, politik (*policy*, siyasa) gündemin en önemli maddelerinden biri olmakla kalmayıp, bizzat politik (*politics*, siyaset) bir olgu özelliği taşımaktadır (Özsoy, 2007: 10). Eğitimin bütünüyle toplumsal ve siyasal bir inşa oluşu, evrensel ve aşkın bir gerçekliğin bulunmamasına atıfta bulunur. Eğitim, farklı ekonomik, toplumsal ve siyasal gruplar arasında var olan güç ilişkileri tarafından biçimlendirilen bir gerçekliktir. Dolayısıyla eğitimin amacının ne olması gerektiği ya da öğretilmeye değer şeyin ne olduğu sorusunun cevabı sınıflar arası ilişkilerin yapısınca belirlenir. Bu açıdan eğitim, siyaset öncesi kavramlarla tanımlanamaz ve çözümlenemez. Eğitimsel kavramlar, toplumsal

ve siyasal mücadelelerin hedefinde yer aldığı için anlam ve değerlerini siyasal mücadele içerisinde kazanır.

Politik bir gerçeklik olarak eğitim, eğitimsel gerçekliğe ilişkin belirli bir inşa tarzının, tarihsel ve toplumsal bağlamlarda diğer inşa tarzları üzerinde tahakküm kurması ve egemen inşa biçimlerinin insanların yaşanan somut, gündelik gerçeklikleriyle ilişkilmesiyle ortaya çıkar. Bu yanı sıra eğitimin anlam, değer ve işlevi üzerine gerçekleşen tartışmalar, eşitler arasında yürütülen tartışmalar olarak değil, uzlaşmaz çıkarları temsil eden farklı politik referans çerçevelerinin (paradigmaların) çarpıştığı bir düzlemde gerçekleşir. Herhangi bir sosyal olgu gibi eğitimsel olgular da kendi başlarına, politikadan ve sınıflar arası eylemliliklerden bağımsız bir "nesnellığe" ve sınıflardan bağımsız bir doğaya sahip değildir.

### **İlişki ve Süreç Olarak Sınıf**

Bu bölümde sınıfsal bir ilişki biçimi olarak eğitimden ne anlaşıldığı belirtilmeden önce "sınıf" kavramından ne anlaşıldığına ilişkin tartışmalar ortaya konulmuştur. Bu tartışmalar içinde, Marx başta olmak üzere E.P.Thompson'a ve E.M.Wood'a referansla, sınıfın kendi oluşum süreci içinde, nesnel konumlar ile toplumsal yaşam arasında kurulacak ilişkiyel bir süreç içinde ele alınmıştır. Buna yaklaşıma göre, sınıflar yalnızca üretim sürecinde bir araya gelmiş insanlardan oluşmaz. İşçilerin sınıf aidiyetini, üretim ilişkilerinden kaynaklanan, toplumsal ve kültürel yaşamda şekillenen yaşamış ve yaşamakta olan "deneyim"ler belirlemektedir. Thompson'un belirttiği gibi, nesnel belirlenimler kendilerini boş ve edilgen bir hammaddeye değil, etkin ve bilinçli tarihsel varlıklara dayatırlar. Bu nedenle de sınıf "oluşumu", "erkekler ve kadınlar, 'toplumsal ilişkilerin bütünlüğü' içerisinde, miras aldıkları kültür ve beklentilerle, üretim ilişkilerini yaşadıkça ve belirlenmiş durumlarını deneyimledikçe ve bu deneyimleri kültürel biçimlerde yaşadıkça" doğar ve gelişir (Wood, 2001: 95). Bu deneyimlerin dolayımı ise sınıf mücadelesi ile sağlanmaktadır. Deneyimin, nesnel üretim ilişkileri içindeki konumlanışlarda sınıf bilincinin edinilmesi sürecindeki önemi, emeğin

sermayeye olan bağımlılık ilişkilerinden kopuşunu, yani sınıf mücadelesinin sömürülen ve tahakküm altına alınanlar tarafından inşa edilmesini anlamamızda üstlendiği roldür. Benzer şekilde “ilişki ve süreç” kavramsallaştırmaları da, işçi sınıfının toplumsal üretim ilişkilerinin belirli bir tarihsel uğrak ve mekânda oluşturduğu çelişkili sürecin belirleyen öznesi olmasını anlamamıza olanak tanıyabilir.

Marx, sınıfları her zaman karşılıklı ilişki ve birbirine karşıt tabakalaşma yapısı içerisinde olan aktörler olarak gördüğü için toplumsal ilişkilerin niteliğinin ne olduğu konusunda nettir:

Tüm toplumsal yapının ve onunla birlikte egemenlik ve bağımlılık ilişkisinin siyasal biçiminin, buna uygun düşen özel devlet biçiminin, en içteki sırrını, gizli temelini açığa vuran şey, her zaman, üretim koşullarına sahip olanlar ile doğrudan üreticiler arasındaki (dolaysız) ilişkidir (...) Bu, aynı iktisadi temel –esas koşulları açısından aynı- sayısız farklı deneyimsel durumlar, doğal çevre, ırksal ilişkiler, dışsal tarihsel etkiler vb. yüzünden, yalnızca deneyimsel olarak verilen koşulların tahlili ile anlaşılabilen görünüşteki sonsuz değişimler ve nüanslar göstermesini engellemez (Marx 1997: 695).

Toplumsal sınıflar, zorunlu olarak birbirini gerektiren, yani varlıklarını birbirine borçlu olan ama aynı zamanda uzlaşmaz çıkarlara sahip “yapılardır”. Buna karşılık ayrımcılığa, ayrışmaya ya da dışlanmaya maruz kalan öteki toplumsal gruplar (cinsiyet, etnisite, dinsel ve kültürel gruplar vb.) arasındaki ilişkiler böyle olmayabilir. Toplumsal sınıf aidiyeti ayrımcılıkla, dışlanmayla ya da ayrışmayla değil, daha çok “sömürü ilişkileri”yle ve “eşitsizlikler”le bağlantılıdır. Buna karşılık diğer aidiyet biçimlerinde durum tersinedir. Örneğin, toplumsal köken kaynaklı eğitimsel eşitsizlikler, bizzat toplumsal aktörlerce belli kurumların ya da bireylerin iradî çabalarıyla sonuçlanmayan bir süreç olarak görülür. Bu eşitsizlik, ekonomik ve kültürel sermaye donanımındaki eşitsizliklere atfedilir. Bu da bilgiyle ve eğitimsel değerlendirme biçimleriyle eşitsiz bir ilişkiye yol açar. Bu örnekte belli bir sınıfın okula ve eğitimsel unvanlara erişimi konusunda başka bir sınıf tarafından kasıtlı bir ayrımcılığa tabi tutulması söz konusu değildir (Ünal ve arkadaşları, 2009).

Dolayısıyla Marx'a göre bu "dolaysız ilişki"nin dışında bir işçiden ve kapitalistten bahsedilemez. Örneğin Marx'a göre sermaye, bir "şey" değil, şeylerin aracılığıyla kişiler arasında kurulan toplumsal bir ilişkidir. Aynı biçimde sınıf dediğimiz gerçeklik, bir şey olmanın ötesinde, sermayenin tarihsel hareketi üzerinden bireylerin birbirleriyle karşılıklı olarak -etkileşime yol açan bir biçimde- gerçekleştirdikleri özgül pratikler olarak kavramsallaştırılabilir. Bu özgül pratikler, onu kuran toplumsal ilişkilerin varolma biçimleri olarak da anlaşılabilir. Yani burjuvazi ve işçi sınıfı arasındaki ilişki, ortakduyusal şekliyle dışsal bir ilişki değil, toplumsal üretim ilişkilerine içsel bir görüngü olarak içsel bir ilişkidir. İlişkinin dışsallığına, olumsuzluğuna ve dolayısıyla da araçsallığına dönük bir kavrayış, işçi sınıfının bağımsız bir kendilik olarak burjuvaziyle dışsal bir ilişki içinde olduğunu ima eder. Yani onu, "kişileştirerek" "şeyleştirir". Bu anlayış politik olarak da tehlikeli bir mecra akabilir. Çünkü şeyleştirme, birbirinden ayrı, bağımsız ve atomistik olaylar arasında değişmeyen bağlantılarla kurulu bir dünya algısını temel alır ki bu bakış açısı "metodolojik bireyciliğe" kadar uzanan bir mantığı da kendinde taşır. Metodolojik bireyciliğin yaslandığı bu dünya algısı, belirli tipte bir toplum anlayışını da benimser. Burjuva ortakduyusu, toplumu özerk bireyler arasındaki "sözleşme ilişkileri" aracılığıyla kurulan bir şey olarak kabul eder (Çeğin ve Öğüt, 2007: 44). Dolayısıyla işçi sınıfı ve burjuvazi arasındaki ilişkiyi tek bir ilişki biçimiyle, "sözleşme ilişkisi"yle açıklama çabası işçi sınıfının kendisini tarihsel bir aktör olarak kurma sürecini yadsımaya dönüşür. Bireye, türe, ve yapısal olarak sınıflara ontolojik olarak öncelik atfeden herhangi bir fikir, metodolojik bireyciliğin tuzağına düşerek toplumsal ilişkileri ve tarihsel aktörlerin oluşum süreçlerini görmezden gelerek dışsal bir ilişki nosyonuna yaslanır. İnsanın özünün toplumsal ilişkiler oluşu ise, "öz" olarak toplumsal üretim ilişkilerine içsel olan sınıfın ilişkisel karakterini gündeme getirir. Dolayısıyla bu içsel ilişkinin niteliği ya da toplumsal sınıflar arasındaki ilişkinin ne ilişkisi olduğuna dönük bir arayış, her türlü dışsal önvarsayma karşı tarihsel, yani süreçsel ve ilişkisel önvarsayımları içerir.

Karmaşık bir ilişki olarak sınıf, ayırt edici toplumsal ve ekonomik koşulları (yani sınıfın üretim tarzındaki konumuna eşlik eden koşulları), bir grubun benzer şekilde teşekkül etmiş diğer gruplara karşıtlığını, onun kültürel düzeyini, onun halet-i

ruhiyesini (bu bir sınıf olarak onun ideolojisini ve bilinç düzeyini de kapsar) ve sınıf içi iletişim ve sınıflar arası mücadele gibi diğer yönlerini de kapsar (Ollman, 2006: 83).

Wood (2001:106)'un da belirttiği gibi sınıfı, ilişkilerle değil, tabakalaşma kuramlarının oluşturduğu arka plana yaslanarak farklar, eşitsizlikler ve hiyerarşi üzerinden açıklamaya çalışan kuramlar tahakküm, sömürü, mücadele vb. gibi ilişkileri dışarıda bırakan bir tanımlamayla sınıfı tümüyle görünmez kılma tehlikesini kendinde taşır. İlişki olarak sınıf aslında iki yönlü ilişkiyi içerir; birincisi sınıflar arasındaki ilişki, ikincisi aynı sınıfın üyeleri arasındaki ilişki. Dolayısıyla bu ikili ilişkinin niteliği sınıflar arasındaki bölünme çizgisinin niteliğine dair de bir fikir verir. Ancak gerek yatay gerekse de dikey düzlemdeki ilişkiler sistemi içerisinde yer alan sınıfsal farklılıklar ya da benzerlikler, hem niceliksel hem de niteliksel ayrımların analizinin yapılabilmesi açısından sınıfın da parçası olduğu toplumun bütününe de incelenmesini gerektirir. Yani toplumsal-tarihsel ilişkiler, bütünsel bir boyut taşırken sınıfın kendisi de bu bütünün bir parçası olarak ilişki bir alan kaplar. Bu alanın analizi, parça- bütün ilişkisinde içsel bağların taşıdığı niteliğin de kapsanmasını gerektirir. Yapısal analizlerin yaslandığı dışsal ve olumsal nosyonlu ilişki tezahürü, donuk ve mekanik bir hareket öngörüsüyle değişimi açıklamaya çalışır. Çelişkilerin ortaya çıkışını ve eğilimlerini göz ardı eden bu görüşler yapı ile süreç arasındaki kesişim noktasını ve tarihsel özne olarak insan failin rolünü göremez.

Sınıf kavramını, “toplumsal bir ilişki ve süreç” olarak değil, bir “şey” olarak ele alma biçiminde kendini gösteren “epistemik hata”ya, kimi Marksist çalışmalarda da rastlanabilmektedir. Sınıf çözümlemesindeki bu başat eğilimi, sınıfı piyasa konumlarına indirgeyen ve sınıfı kavrayışta odağı kişilerin sahip oldukları malvarlıklarının ya da donanımlarının dağılımına kaydıran (neo) Weberci anlayışta olduğu gibi, sınıfı insanların üretim süreci ve ilişkilerindeki yapısal konumlarıyla özdeşleştiren kimi Marksist kuramlarda da görmek mümkündür. Kısaca belirtilecek olursa, bu yaklaşımlarda sınıf meselesi, bir “olma” ya “oluş” meselesi olarak görülmekten çok, farklı derecelerde bir “sahip olma” meselesi olarak değerlendirilmektedir (Ünal ve arkadaşları, 2009).

Thompson, üretim ilişkilerinin insanları nesnel sınıf konumlarına yerleştirdiğini, bu konumların da sömürü ilişkisi içinde temel antagonizmalar ve çıkar çatışmalarını içerdiğini, bunun da sınıf mücadelesinin zeminini oluşturduğunu kabul eder. Sınıf oluşumu ve sınıf bilincinin keşfi ise, insanların bu sınıf konumlarını “deneyimledikçe” ve “yaşadıkça”, dâhil olduğu bu mücadele sürecinden doğar (Wood, 2001: 95).

Thompson (2004)’a göre üretim ilişkileri, “insanların içine doğduğu ya da gönülsüzce girdiği belirlenmiş durumları ifade eder. Buna ek olarak Thompson sınıf oluşumunda, nesnel sınıf konumları ve üretim ilişkileri gerçeğini bir kenara itmeden, önemli olan temel noktanın bu ilişkilerin insanlarca nasıl “deneyimlendiği” ve yaşandığı üzerinde odaklanması gerektiği görüşündedir.

Thompson’a göre, sınıfa ilişkin hiçbir yapısal tanım kendi başına sınıf-oluşumu sorununu çözemez (Çeğin ve Öğütte, 2007: 87). Sınıf oluşumları ve sınıf bilinci, mücadele sürecindeki insanların deneyimler kazanmasına bağlı olarak ortaya çıkar. Thompson’a göre ‘tarihsel deneyim’ kavramı, yapının sürece dönüşmesini yani “süreçlerin yapısallığı”nı ya da “yapısallaşmış süreçler”i ifade eder. Thompson’un toplumsal ilişkiler, kurumlar ve değerlerde bir kalıp olarak gözlenecek bir ilişki ve süreç olarak sınıf kavramında ısrar etmesinin nedeni sınıfı inkar edenlere karşılık vermenin yanında sınıfın yalnızca süreçte görünür olan bir fenomen olmasındandır ( Wood, 2001: 96). Ona göre sınıf, sınıf mücadelesine öncül bir fenomen olmaktan ziyade mücadele içinde oluşan bir süreçtir( Çeğin ve Öğütte, 2007: 90).

Thompson’un asıl derdi nesnel sınıf durumlarının toplumsal gerçekliği fiilen nasıl biçimlendirdiğini keşfetmeye dönük bir sınıf kavrayışına sahip olmaktır. Zaten üretim ilişkileri, insan failleri farklı toplumsal konumlara göre ayrıştırır ve bu farklı sınıfsal konumlar temel karşıtlıklar ve çıkarlar halinde bölünmeyi zorunlu kılar. Bu bölünmenin kendisi ise, sınıf bilincine sahip oluşumları olmayan toplumlarda bile sınıfsal biçimlerde yapılaşmış çatışma ve mücadelelere zemin hazırlar.

Thompson “deneyim” kavramını üretim ilişkileri ile sınıf oluşumu arasında bir dolayım sağlamak amacıyla kullanmaktadır. Buna göre, üretim

ilişkilerinin canlı deneyimi aracılığı ile toplumsal bilinç belirlenir ve işçiler bir sınıf olarak davranma eğilimi gösterirler. Bu bağlamda Thompson'un, deneyim kavramını sosyal varlık ile bilinç arasında dolayımı sağlayan bir ara terim olarak kullandığını belirtilebilir. Bir başka ifadeyle, deneyim yoluyla üretim biçimi ve nesnel sınıf konumları, kişinin diğer faaliyetleri üzerinde bir basınç uygulayan bir olgudur.

Deneyim kavramının, Thompson'a sağladığı kolaylık, sınıfların; üretim ilişkilerinin belirlenimi içinde ortak bir deneyimi paylaşan insanların, ortak çıkarlarının farkına vardığı ve yaşama sınıfsal bir perspektif içinde bakmaya başladığı zaman oluştuğunu anlamasına yardımcı olmasıdır. Çünkü Thompson'a göre, insanların üretim birimlerinde, fabrikalarda vs. bir araya gelmesi sınıf oluşumu için yeterli değildir. Bu tür bireysel birimleri aşan biçimde, işçilerin sınıfsal "oluşum" sürecinde bir araya gelmesi ise bu insanların ortak bir deneyim ve ortak çıkarlara dair bilincine ve bunlar üzerinde hareket etmesine bağlıdır (Wood, 2001:104).

Özetle, sınıf deneyimi hem nesnel konumun gerektirdiği pratik yaşantıları hem de bu konumun sürdürülmesini/yeniden üretimini dolayımlayan bütün bir ilişki, düşünce ve anlamları içermektedir. Böylece deneyim, üretim ve yeniden üretim arasındaki etkileşimsel ilişki içinde şekillenir; aynı zamanda kültüre de rengini verir. Çünkü, "kültüre, değerlere ve düşünceye rengini veren deneyimdir, çoğunlukla da sınıf deneyimidir-" (Thompson, 1994:177).

"Deneyim" kavramına benzer bir biçimde Bourdieu de Wood'un ve Thompson'ın deneyim kavramını kullandığı gibi, sınıfın yapılanmasında tek tek aktörlerin "yaşam deneyimi" ile "yapısal dinamikler" arasındaki ilişkiselliği açıklamak için "deneyim" kavramı yerine "*habitus*" kavramını kullanır. Bourdieu'nün "*habitus*" kavramı ile anlatmak istediği, aktörlerin denetim altına alamayacakları, işleyiş ilkelerinin çoğu zaman farkında olamayacakları yapısal süreçlerden aynı zamanda hem kendi dünyalarını yonttukları, hem de bunu yaparken çeşitli eşitsizlik ve sömürü düzeneklerini yeniden ürettikleridir (Göker, 2001:244). Buna göre, "*habitus*" kavramı yapı-özne arasında diyalektik bir ilişkiyi sağlayacak olan ara bir düzeydir.

Thompson “*The Making of the English Working Class*” adlı eserinde sınıf oluşumlarının, “erkekler ve kadınlar, ‘toplumsal ilişkilerin bütünlüğü’ içerisinde, miras aldıkları kültür ve beklentilerle, üretim ilişkilerini yaşadıkça ve belirlenmiş konumlarını deneyimledikçe ve bu deneyimleri kültürel biçimlerde yaşadıkça” doğup ve geliştiğini ifade eder (Wood, 2001: 95). Thompson sınıfların durağan ve statik olarak kurulmadığını, işçi sınıfının oluşturulduğu kadar kendini de oluşturduğunu belirtir İşçi sınıfı, güneşin belirlenmiş bir zamanda gökyüzünde yükselmesi gibi yükselmemiştir. O kendi oluşumunda, kendisini var etmiştir (Thompson, 2004).

Bu oluşum sürecinde üretici güçlerdeki ve üretim ilişkilerindeki değişim ya da gelişmeler etkili olduğu kadar, işçi sınıfının geçmiş dönemlerden miras edindiği, kültürel, politik ve toplumsal ilişkilerin de önemli bir etkisi vardır.

Bu bakış açısına göre, sınıfın temeli sadece yapısal konumlar üzerinden değil, aynı zamanda verili üretim ilişkilerinin taraflarının sınıflar olması nedeniyle, sınıf oluşum süreçlerinin sebebini oluşturan sömürü, çatışma ve sınıfsal mücadeleyi içeren ilişkiler üzerinden atılır. O halde sınıf aynı zamanda bir ilişkidir de. Wood (2001: 106)’a göre, “ilişki olarak sınıf” temel olarak iki farklı ilişkiyi ifade eder: Birincisi sınıflar arasındaki ilişki, ikincisi aynı sınıfın üyeleri arasındaki ilişki. Wood’un belirttiği gibi sınıf oluşumu, maddi belirlenimlerin ya da toplumsal yapının mantığı tarafından biçimlenen tarihsel bir süreçtir (2001: 96). Bu süreç içinde, sınıf kendisini, gerek diğer sınıflarla kurduğu antagonistik ilişki, gerekse de kendi üyeleri arasındaki ilişki içinde oluşturur ki bunun temel aracı da sınıfsal mücadeledir. İşçi sınıfının tarihsel bir gerçek ve toplumsal bir ilişki olarak ele alınması sınıfların yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda politik, toplumsal, ideolojik ve kültürel bir süreç olan toplumsal işbölümündeki rollerine göre tanımlanmasını gerektirir. Bu anlamda, sınıf yapıdan ya da bir kategoriden çok “tarihsel bir olgudur”, belirli bir tarihsel dönem boyunca kendini gösteren süreçlerden kaynaklanan toplumsal ve kültürel bir oluşumdur. Bu yüzden, sınıf “oluşumu” tarihsel olarak analiz edilmelidir.

İlişki ve süreç olarak sınıf kavramı şunları vurgular: Üretim araçlarıyla olan nesnel ilişkiler önemlidir, çünkü antagonizmalar kurar, çatışma ve mücadeleler yaratırlar; bu çatışma ve mücadeleler kendilerini sınıf bilincinde ya da açıkça görülebilir oluşumlarda açığa vurmasalar bile, toplumsal deneyimi “sınıfsal

biçimlerde” şekillendirirler; ve zaman içerisinde bu ilişkilerin kendi mantıklarını, kendi kalıplarını toplumsal süreçlere nasıl dayattığını fark edebiliriz. Tümüyle “yapısal” sınıf kavrayışları, sınıfın kendi mantığını dayatma yollarını aramamızı gerekli kılmaz, çünkü sınıflar tanım gereği basitçe oradadır (Wood, 2001: 97).

İşçi sınıfının tarihsel analizi, işçiler kendi tarihlerinin özneleri olarak görülmesini sağlar. Yani işçi sınıfı önceden belirlenmiş kaderlerini amansızca izleyen, üretim ilişkilerinin basit ‘taşıyıcıları’ olarak değildir. Sınıfın ilişkisel bir süreç olarak ele alınmasının temelinde, sınıf oluşum sürecinin devamlı olduğunu ve sınıfların süreç içinde sürekli olarak örgütlendiğini, örgütsüzleştiğini ve yeniden örgütlendiğini öne süren bir varsayım yatar. Buna göre, daha önce belirtildiği gibi, sınıfların yapısal olarak ifade edilen özellikleri verili ve statik değildir, daha çok bunlar somut mücadeleler içinde elde edilir ve zaman içinde değişir. Zaten bunun içindir ki, sınıfların toplumsal özne olarak kuruluşunun temelinde sınıf mücadelesi yatar. Sınıf oluşumundan söz edebilmek için nesnel belirlenimlerin, kendilerini sömürü ilişkileri üzerinden nasıl karmaşık bir toplumsal ilişkiler sarmalı ve tarihsel süreç içinde ‘yaşama’ ve ‘tecrübe etme’ biçimleriyle, etkin ve bilinçli tarihsel varlıklara dayattığını anlamak gerekir.

Thompson’a göre sınıf mücadelesi sınıfların varlığını önceler. Çünkü sınıfların oluşumundaki temel öğedir, sınıflar bu mücadele içinde kendi kimliklerinin ve varlıklarının farkına varır. Thompson’ın bakış açısı çok önemli bir noktaya işaret eder:

...sınıflar ayrı entiteler olarak varolup, etraflarına bakıp düşman sınıflar bulmak için mücadeleye girişmezler. Aksine, insanlar kendilerini üretim ilişkilerinde belirlenen yapılanmış bir toplumda bulur; sömürüyü deneyimler, antagonistik çelişkilerde kendini tanımlar ve bu konular etrafında mücadeleye başlar; bu mücadele sürecinde kendilerini sınıf olarak keşfeder; sınıf bilinci bu fark edişin bilgisine sahip olmak demektir. Sınıf ve sınıf bilinci her zaman gerçek tarihsel sürecin sonunda yer alır, başında değil (1995: 136).

Yani işçi sınıfı sömürüyü ve sınıflar arasındaki çelişkileri deneyimlediği, bu düzenin sıkıntılarını bizzat yaşadığı için ve bunlara çözüm bulabilmek amacıyla mücadeleye girişir.

Sınıf oluşumları, erkekler ve kadınlar, toplumsal ilişkilerin bütünlüğü içerisinde, miras aldıkları kültür ve beklentilerle, üretim ilişkilerini yaşadıkça ve belirlenmiş durumlarını deneyimledikçe ve bu deneyimleri kültürel biçimlerde yaşadıkça doğar ve gelişir (akt. Wood, 2001: 95; Thompson, 1978b: 150). Aynı zamanda, eğer sınıf oluşumları, toplumsal ilişkilerin ve tarihsel mirasların karmaşık bütünlüğü içerisinde ‘yaşanarak’ ve ‘deneyimlenerek’ ortaya çıkıyorlarsa, yaşanan ve deneyimlenen şeyi önvarsayar: Üretim ilişkileri ve “insanların içine doğduğu ya da gönülsüzce girdiği” belirlenmiş durumlar (akt. Wood, 2001: 96; Thompson, 1968: 10).

Şeyleri “sınıfsal biçimlerde” deneyimlemek için insanlar sınıf durumlarına “nesnel olarak yerleştirilmiş olmalıdırlar; ama bu, sınıf oluşumunun sonu değil, başlangıcıdır (Wood, 2001: 96).

Deneyim burada “toplumsal varlığın bilinci belirlediği ortam”ı ifade etmek üzere kullanılır. Belirli bir yaşama deneyimi aracılığıyla oluşan toplumsal bilinç ve yine bu deneyim üzerinden gerçekleşen bir sınıf olarak davranma eğilimi belirli bir dolayımı ifade eder. Deneyim dolayımı olarak adlandırılabilir bu kavram üretim ilişkileri içine dâhil edildiğinde sınıfın içerdiği tarihsel ve kültürel özellikleri de kapsar. Dolayısıyla deneyim, toplumsal var oluşun toplumsal bilinci belirlemesindeki aracısı konumundadır. Deneyim yoluyla ki üretim biçimi diğer faaliyetler üzerinde belirleyici bir basınç uygular...bu anlamda deneyim kesin surette ‘belirlenimin deneyimi’ dir (Wood, 2001: 109). O halde, tecrübe tam olarak belirleyişin tecrübesi, üretim ilişkilerinden kaynaklanan çelişkilerin ve sömürü ilişkilerinin sınıfın üyelerince hangi biçimlerde deneyimlendiğine odaklanan sınıf kavramı da yapılanmış süreç olarak sınıf kavramıdır (Çeğin ve Öğüt, 2007: 94-95).

Thompson’un sınıf kültürü ile kolektif mücadele arasında kurduğu ilişki de önemlidir. Çünkü sınıf ve sınıf bilinci birbirinden ayrı şeyler değildir. Sınıf tam anlamıyla, sınıfların kendilerinin ya da varlıklarının bilincinin farkına vardığı tarihsel anda, var olmaya başlar (Thompson, 1995:136). Her ne kadar işçilerin üretim ilişkilerindeki nesnel konumu ve sermaye karşısındaki çıkarları işçi sınıfını siyasal mücadelenin temel aktörü haline getirirse de, bu nesnel konumların ve çıkarların varlığı, siyasal ve ideolojik düzeyde bir sınıf olgusunu ve sınıf bilincini doğrudan getirmez. Bunun için bu iki düzey

arasında ilişkiyi sağlayacak bir aracıya ihtiyaç vardır ki, o da “sınıf mücadelesi”dir.

Fakat tarihsel materyalist bir bakış açısından, toplumsal sınıflar kendilerinin bilincinde olmasalar bile, ortak çıkarlar üzerinden hareket etmeseler bile, toplumsal sınıflar gene de maddi ve tarihsel olarak kendi sınıf konumlarını korurlar.

Sonuç olarak toplumsal sınıflar, önce var olup sonra ayrışmazlar; mücadele içinde karşılıklı olarak birbirlerini inşa ederler. Thompson’a göre, “sınıflar ayrıksı entiteler olarak var olup, düşman sınıflar bulmak amacıyla etraflarına bakınıp sonra da mücadeleye tutuşmazlar. Tersine, insanlar kendilerini belirlenmiş güzergâhlar içinde yapılanmış bir toplumda bulurlar; sömürüyü deneyimlerler; kendilerini uzlaşmaz çelişki noktalarında tanımlarlar ve bu meseleler etrafında mücadeleye tutuşurlar; kendilerini işte bu mücadele içinde bir sınıf olarak fark ederler...(akt. Özüğurlu, 2002: 44).

Sınıfın ilişkisel analizinin değeri, bu çalışma açısından, sınıfsal bir ilişki biçimi olarak eğitimin anlaşılmasına yaptığı katkıda yatmaktadır.

### **Sınıfsal Bir İlişki Biçimi Olarak Eğitim**

Sınıf analizleri, bir yanıyla toplumla ilgili analizler olduğu için sınıfın ilişkisel yapısı, farklı bir toplum tahayyülü gerekliliğinin nesnel yanını oluşturur. “Kendinde sınıf”ın bir “durum” olmadığına dair yapılan analizin temel amacı da budur.

Sınıfların ayrı ayrı yapısal karakterine dönük yapılacak her türlü vurgu, bizi nerdeyse kaçınılmaz bir biçimde durağan bir yapı kavrayışına götürmektedir. Bu noktada, ayrı ayrı sınıfların değil, aslen *ilişkinin* ve bunun ete-kemiğe büründüğü *sürecin* yapısallığını vurgulamak hayati önemdedir. Sınıf bilinci ve bunun özgün veçheleri, ancak bu tarihsel ilişkisellik içerisinde görünür ve kavranır hale gelir (Çeğin ve Öğütle, 2007:102-103).

Sınıfla toplum arasındaki içsel bağ, sadece sosyal bilimsel bir gerçekliğe değil, aynı zamanda bizzat buradan temellendirilen politik bir vizyona da işaret eder. Çünkü Lukacs’ın da belirttiği gibi:

...tüm toplumu örgütleyecek bir planı sadece bu sınıfların

(burjuvazi ve proleteryanın) yaşam koşullarından hareketle tasarlamak mümkündür (akt. Çeğin ve Öğütle, 2007:103; Lukacs,1998:128-129).

Sınıfı ilişki ve süreç olarak görmenin kavramsal ve pratik araçlarından bir kaçı olan “ilişki”, “süreç”, “deneyim” gibi kavramlar, kapitalist toplumsal dünyanın eşitsizliğe dayalı yapısının eğitim dünyasını da çevreleyen özelliğini ve bu çerçevede içindeki öznelerin konumlanışlarını görmemizde anahtar rolü üstlenebilir. Çünkü “ilişki ve süreç olarak sınıf” tanımı, sınıfı atomlaştırılmış bireylerde değil, kapitalist üretim tarzının sosyal ilişkilerinde arar. Sınıf kavramını ve oluşumunu “deneyim” kavramının dolayımı ile açıklar. Deneyimin sınıf oluşumu sürecinde ikili bir karakteri vardır. Birincisi yaşamın deneyimi, ikincisi ise bu yaşam içinde ona dair mücadele etmeyi öğrenmenin deneyimi. Bu yönüyle deneyim, sadece kapitalist üretim tarzından kaynaklı sömürü düzeninde ve karşıt sınıflar arasındaki çatışma ilişkilerini yaşamayı betimlemez, aynı zamanda toplumsal ve siyasal düzlemde mücadele anlayışının deneyimlenmesini içerir. Deneyimin bu özelliği, toplumsal bir ilişki biçimi olarak eğitim alanının özneleri açısından kapitalist toplumun eşitsizlikçi uygulamalarına karşı direnmenin temeli olarak görülebilir. Ayrıca eğitimin de ilişki ve süreçsel özelliği, eğitim dünyasının öznelerinin (yöneticisi, öğretmeni, öğrencisi, velisi, personeli vb. toplumsal sınıfların üyelerinden oluşmaktadır) çelişkilerle dolu bu dünyaya ilişkin başka türlü bir eğitimsel gerçekliğin yaratılmasını nasıl tahayyül edebileceklerinin zeminini sunar.

Örneğin eğitimde toplumsal ayrışma meselesini, Weberyen bir yaklaşımla önceden bir biçimde oluşmuş toplumsal sınıfların ya da grupların toplumdaki ayrıcalıklara ve konumlara erişmek için oluşturdukları yakınlaşma ya da mesafe koyma girişimleri olarak görmemek gerekir. Çünkü toplumsal ayrışma sorunsalı, Marksist bir bakış açısıyla toplumsal gruplar arası yakınlaşma ya da uzaklaşma girişimi olmanın ötesinde, temel ilkesi toplumsal konumlara ve ayrıcalıklara eşitsiz erişim olan toplumsal sınıf ilişkileri oyununun bir tezahürü olarak görmek gerekir. Weberyen yaklaşımda toplumsal ayrışma, “neden” olarak ele alınırken, Marksist yaklaşımda bir “sonuç” olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde Weberyen yaklaşımda toplumsal ayrışma bir “sahip olma/olamama” meselesi olarak görülürken, Marksist yaklaşımda bir “olma” ya “oluş” meselesi olarak

değerlendirilmektedir. Egemenler, sınıfsal farklılıklarının nesnel varlığını gizleyip reddedemediklerinden bu gerçekliği sahip olunanlara ve kültürel değerlere tahvil ederek mistifiye etmeye çalışırlar. Oysa sınıf, toplumsal mülkiyet ilişkilerinin göstergesidir ve dolayısıyla kentsel-toplumsal ve eğitimsel ayrışmayı da mülkiyet ilişkileri temelinde yaşanan süreçler olarak görmek gerekir (Ünal ve arkadaşları, 2009).

Eğitimin insandan bağımsız, tarih dışı ve zaman ötesi bir nesnel gerçekliğinden söz edilemediği için eğitimin, keşfedilecek ya da icat edilecek bir hakikati yoktur (Özsoy, 2007: 11). Eğitimsel hakikat, gerek eğitim dünyası içindeki ve gerek bu dünya dışındaki (toplumsal dünyadaki) iktidar odaklarına karşı verilen mücadelelerle inşa edilir. Toplumsal dünyadakine benzer bir biçimde, eğitim dünyasında da hiyerarşik ve eşitsiz güç ilişkileri vardır. Eğitimsel gerçeklik, toplumsal ve siyasal mücadelelerin sadece konusu değil, aynı zamanda hedefi de olduğu için, bu mücadele ilişkileri dışında içerik ve biçim kazanamaz. Örneğin eğitimi, bir özerkleşme süreci olarak tanımladığımızda, onun siyasal ve toplumsal bir olgu olduğu gerçeği iyice belirginleşir. Çünkü eğitime ilişkin bu kavrayış, aynı zamanda hem özerkliği herkes için istemeksizin isteyemeyeceğimizi, hem de onun gerçekleşmesinin, tümüyle, ancak kolektif bir girişim olarak sağlanabileceğini gösterir.

Eleştirel yaklaşımlar açısından eğitimin sosyal bir olgu olarak temel işlevi tarihsel süreç içinde bireylerin sosyalizasyonunu sağlamaktır.

Sosyalizasyon süreci, verili bir topluma ait, tarihsel deney ve birikimlerin aktarılmasını sağlayarak, bireyi toplumsallaştırırken, toplumsallaşan birey de eğitim ile edindiği donanıyla toplumun yeniden üretimini sağlar (Ercan, 1998: 20).

Kapitalist öncesi toplumlarda, bireylerin nasıl ve nerede eğitim alacağı daha doğmadan belirlenmiştir. Bireylerin okula gidip gitmeyeceği anne-babalarının içinde bulunduğu sosyal sınıf ile doğrudan ilgilidir. Geleneksel toplumlarda (ortaçağ toplumları, tarım toplumları) gelenekler kendini yoğun olarak hissettirir. Bu dönemde, dinsel öğretilere göre bireyler yetiştirmek eğitimin amacıdır. Eğitim sürecinin merkezinde kiliseler ve din adamları durur ve eğitim skolâstiktir. Bilgiler kuşaktan kuşağa aktarılan öğretilerden oluşur

ve bu öğretiyi, toprağa dayalı üretimin sürekliliğini sağlama ihtiyacına göre oluşturulur. Toprağa bağımlı ekonomik yapı, eğitimin içeriği ve eğitimden yararlanacak olanların belirlenmesinde temel etkidir.

Eğitimin modern anlamda örgütlenişi ve bir hizmet olarak sunulması kapitalizmin gelişim dönemiyle paralellik gösterir. Sanayi Devrimi ile üretim etkinliğinin aileden fabrikaya geçmesi eğitim hizmetinin genel ve kamusal olarak sunulması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Fransız Devrimi ile birlikte eğitim özel bir önem kazanmıştır. Devrim, eğitimde “fırsat eşitliği ilkesi”nin yaşama geçirilmesinde önemli bir tarihsel uğraktır. Sanayi toplumuna geçiş ile birlikte üretim, tüketim ve bölüşüm ilişkileri tamamen değişmiştir. Tarıma dayalı ve basit araçların kullanıldığı feodal yapıdan, toplumsal üretimin artış gösterdiği oranda mülkiyetin özelleştiği, teknolojinin geliştiği, nüfusun hızla arttığı, yeni iş ve meslek alanlarının olduğu bir yapıya geçilmiştir. Toplumsal zenginliğin kaynağı ve mekânı olan kentler, toplumsal ilişkilerin mekânı haline gelmiştir (Ercan, 2001: 149). Kapitalist üretim biçiminin belirlediği yeni toplumsal ilişkilerin hızla gelişmesiyle birlikte uzmanlaşma ve farklılaşma yeni bir dönemin habercisidir. Tarıma dayalı toplumsal ilişkilerden kurtuluştaki özgürleşme işlevini üstlenen eğitim, kısa sürede kapitalizmin yeniden üretimi işlevini üstlenmiştir. Eğitim hakkı yurttaşlık bilincinin kazanılmasıyla birlikte eğitimin ilerleyen aşamalarında uzmanlaşan, farklılaşan toplumsal yapı için gerekli donanıma sahip işgücünün yaratılmasına olanak sağlayan bir yapı değişikliğine uğramıştır. Bu yapı değişikliği üzerinden kapitalist toplumda eğitimin toplumsal işlevi, kapitalist üretimin sürekliliği için vasıflı emeğin (işgücünün) oluşturulması ama aynı zamanda “eğitilmiş bireylerin” yetiştirilmesiyle modern toplumsal ilişkilerin devamlılığıdır. Devletin eğitimi denetim ve yönlendirme altında tutmadığı dönem, toplum ve sistemlerde eğitim, aile ve dinin belirleyiciliği altında kalırken, ulus devletin gelişiminin bir sonucu olarak devletin eğitimi biçimlendirmesi, denetlemesi ve yönlendirmesi söz konusu olmuştur (İnal, 2004: 61). Kapitalist toplumsal yapıda devlet, sistemin sürekliliğini sağlamak, “kapitalist-ulus devlet” vatandaşlığı fikrini bireylere aşılıyarak onların yetiştirilmesini denetlemek zorundadır. Bu süreçte de eğitim, bir sosyalizasyon aracı olma göreviyle, ulus-devlet

gelişimine paralel olarak kapitalist toplumun bireylerinin oluşumunu hızlandırır. Dolayısıyla yeni toplumu yapılandırırken kapitalist ekonominin şartlarına uygun donanımlı insangücü yetiştirilmesi işlevini de üstlenir.

Devlet parasız eğitime kaynaklık ederek, tüm ülkede aynı eğitimi veren hiyerarşik bir okullaşmayla, toplumsal ilişkileri meşrulaştıran okullar üzerinde doğrudan denetim kurmaya başlar. Bu şekilde kapitalist-ulus devlet yaratma anlayışıyla devlet finansmanına bağlı bir eğitim anlayışı şekillenir. Kapitalizmin gelişiminin erken aşamalarında eğitimin temel işlevi yalnızca homojen bir vatandaşlık bilinci geliştirmek ve bu kanalla kapitalist ilişkilerin üzerinde yükseleceği alt yapıyı hazırlamak olmuştur (Ercan, 1998a: 26). Ulus devletinin gelişimiyle ise ulusal eğitimin gelişimi birbirine paralel işleyen bir süreç ortaya çıkmıştır.

Marx'ın kapitalizm analizine göre kapitalizmin merkezindeki diyalektik çelişki emek-sermaye çelişkisidir. Özü değer olan sermayenin toplumsal evreni, sermaye ve emek arasındaki zıt ilişkiye bağlıdır. Sınıf ilişkisi emek-sermaye ilişkisini ifade eder ve bu süreç değer üreten acımasız bir diyalektik yaratır. Sermayenin temsilcileri karlarını maksimize etmek için işçileri artı değer üretmeye zorlarlar. Sermayenin emek sürecindeki tahribatını sınırlamak, yaşam koşullarını yükseltmek amacıyla ücretlerin arttırılmasını sağlamak ve çalışma koşullarını iyileştirmek için çeşitli işçi direnişleri ortaya çıkar. Bundan dolayı değer ve artı değer üretimi, karşıt toplumsal güçlerin mücadelesi üzerine kuruludur. Emek ve sermaye arasındaki ilişki sınıfsal bir ilişkidir yani sınıfın toplumsal bir üretim ilişkisi olarak yapısıdır.

Sermayenin toplumsal evreninde bireyler bir ücret karşılığında çalışmak için kapasitelerini satarlar. İşçilerin kapitalist toplumsal ilişkiler içinde ayakta kalmak için satabilecekleri tek bir malları vardır. Bu süreç dâhilinde emek, sermaye için önemli bir kullanım değeri sağlar. Daha da ötesi, insan iradesi ya da temsili kısmi olarak emek gücüne dönüştüğü için ve sermaye emek gücü olmadan var olamayacağı için bu yaşamsal mal sermayenin en zayıf halkasına dönüşür. Sermayenin toplumsal evreninin kendi varoluşu ve genişlemesi için yaslandığı bu tek canlı mal yani emek gücü, sermayenin saldırılarına ve taleplerine zıt olan insani iradenin bir

cephesine bağlıdır: sermayeye karşı emek olarak oluşturulan benlik. Emekçilerin toplumsal varlığının bu cephesi onları var oluşlarının niteliğini kapitalist hayat çerçevesinde geliştirmeye iter: daha yüksek ücretler, daha iyi çalışma koşulları, daha az çalışma saati gibi (McClaren, 2007:189). Yani işçiler, emek güçlerini kimi zaman gönülsüz, çoğu zaman da şartlı olarak sermayeye teslim ederler. Şartlarda bozulmalar gündeme geldiğinde ise sermayenin temsilcileri güvensizlik içine girerler ve karşıt toplumsal güçlerin mücadelesi olarak kodladığımız süreçler ortaya çıkar.

Sermayenin “toplumsal bir ilişki” olarak ele alınması, emek ve sermaye arasındaki ilişkinin bir yandan emeğin en etkin sömürsünün sağlanması diğer yandan da emeğin, üretimin ve karın gerçekleşmesi için varlığını sürdürmesinin şart olması nedeniyle çelişik bir nitelik taşıdığını anlamayı gerektirir. Böylesi bir konumlanış, kapitalist toplumsal ilişkilerin kriz zamanları dışındaki yeniden üretiminin çelişkilerin asla askıya alınması anlamına gelmediğini, sermaye ve emek arasındaki çelişkinin çözülene kadar daimi olduğuna işaret eder. Başka bir ifadeyle bir toplumsal ilişki olarak sermayenin çelişik niteliği kapitalizme içkindir. Bu çelişki, kapitalist sistemde toplumsal ilişkilerin metalaşması ve fetişleşmesi ile sürekli kendini hissettirmektedir. Fakat kapitalizmin krizlerini anlamak için yapılan tartışmalarda sistemin krizlerinin, çelişkilerin kendini açığa vurduğu dönemlerde gerçekleştiği dolayısıyla da kriz dışı dönemlerde bu çelişkinin niteliğinin sanki çözülmüşçesine ortadan kaybolduğu ya da önemsizleştiği varsayılır. Oysa toplumsal ilişkilerin yeniden üretimini anlamak için gerekli bir çaba, öncelikle gerçekliğin, gerçekliği inşa edenler tarafından algılanmasını hedeflemelidir. Bu açıdan Marx (Bottomore, 2002: 481-482)’ın da belirttiği gibi, gerçekliği anlamak için kullandığımız kavram ve kategorilerin, tarihsel olarak özgül biçimler olduğu ve yapılması gerekenin altta yatan toplumsal ilişkilere bakmak ve kavramları bu toplumsal ilişkilere türetmek olduğu vurgusu dikkate alınmak zorundadır. Dolayısıyla eleştirel-analiz çerçevemizin temel ögesi, doğal ve kendini yeniden üreten süreç ve ilişkiler olarak gördüğümüzün aslında, kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminin, gerçekliğin sunulduğu ve görüldüğü gibi algılanmasına bağlı olduğudur.

Emek gücü bugün sermayeleştirilmiş ve metalaştırılmıştır. Eğitim ise bu süreçte kritik bir rol üstlenmektedir. Özellikle okullar sınıf ilişkisinin yani kapitalist toplumun ve gelişmenin çekirdeğindeki acımasız emek-sermaye ilişkisinin hayati destekleyicileri ve geliştiricileri işlevi görürler (McLaren, 2007:190). Emek gücünün toplumsal üretimi kapitalist toplumda parçalanmış bir süreci ifade eder. Günümüzde bunun içine zorunlu eğitim de dâhildir. Bir yandan da işyerinde ya da işyeri dışında teknik eğitim, çeşitli kişisel gelişim kursları, daha yüksek eğitim, bilgisayar destekli eğitim, yaşam boyu eğitim ve başka süreçler işlemektedir. Toplumsal ve doğal bir güç olan emek gücü emek sürecinde doğrudan emek üzerinde gelişir. Emek gücünün kapitalist emek sürecinde emeğe dönüştürülmesi sermayenin toplumsal özü olan değeri yaratır. Dolayısıyla çalışmayı öğrenme süreci stratejileri ve onu resmileştirme çabaları, yani eğitim ve teknik öğretim emek gücünün şekillendirilmesi ve geliştirilmesinde işlevsel bir rol üstlenir.

McLaren (2007: 181)'a göre Marx iki tür emekçiden bahseder. Bir tarafta, malların da dâhil olduğu emek sürecinde değer üretenler vardır. Diğer tarafta ise toplumsal anlamda emek gücü üretenler (öğretmenler gibi), emek gücünü koruyanlar (sağlık işçileri gibi) ve geleceğin emek gücünü üretenler (evde, ailede çalışanlar ya da çocuk yetiştirenler gibi) vardır. Kapitalist toplumsal varoluş emekçilerin her iki karakteristiğe de bürünmelerini gerektirir. Bu nedenle kapitalist toplumun toplumsal varoluş biçimlerinden biri olan emek dâhilindeki en büyük çatlak iki büyük emekçi grup arasında değildir. Bu çatlak emeğin kendi içindeki ilişki temelinde gerçekleşir: Değer üreticisi olan emek ile emek gücü geliştiricisi olan emek. Bu ilişki emeğin tamamına dâhildir ve tüm emekçilerin toplumsal varoluşunun bir göstergesidir.

Kapitalist sistemin tarihsel süreç içindeki evriminde ortak payda, sermaye birikiminin sürekliliğidir. Sermaye birikimi için yeni kaynak ihtiyaçları duyulmaya başlamasıyla iktisadi büyümelerini sağlamak için yeni ulus-devletler ülke içinde sanayi üretimine uygun nitelikli işgücü yetiştirme ihtiyacı duyarlar. Bireyin işgücü piyasası içinde hangi konumda yer alacağı, ne tür vasıflara gerek duyacağı, hangi meslek alanına ne tür bireylerin gerektiği ve

istihdamın ekonomik ölçütleri devlet ve müfredat tarafından tanımlanır (Gök, 1994: 3-4).

Sermaye birikimi içinde işlevsel bir değişiklik başlamasıyla siyasal alan piyasa ekonomisi içinde kaybolur ve devletin işlevinin tanımı tekrardan yapılır. Devlet yurttaşlık eğitimini bir yandan yaygınlaştırırken toplum da üretim-tüketim mekanizmasına dönüşür. Eğitim de vasıflı emek üretecek bir işlev üstlenerek bilimsel ve teknik bilgiye duyulan daha fazla ihtiyacı karşılar. Yurttaşlık eğitimiyle kapitalist toplumun gelişimine ilk adım atılmış, sermaye birikimi için gereken ortamın yaratılması adına eğitim kamusal bir hizmet olarak arz edilmiş, kapitalist toplumsal yapı için gereken donanıma sahip işgücünün yaratılmasına olanak sağlayan bir yapı değişikliği gerçekleştirilmiştir (Ercan,1998a: 22). Toplum içinde artan tüketim eğilimi, bilimsel ve teknik bilgi ihtiyacını arttırmış, buna bağlı olarak eğitim sistemiyle bilimsel ve teknik bilgi donanımı için gereken vasıflı emeğe duyulan talep gelişmiştir. Kapitalist gelişmeyle bireyin bilgi, donanım ve yeteneklerinin geliştirilmesi yerine, malların en fazla üretilip, tüketilmesinin hedeflendiği bir değişim yaşanmıştır (Ercan,1998b: 26).

Kısaca özetlersek eğitim, kapitalist toplumda sistem dâhilinde üretilen mal ve hizmet için gerekli olan emek gücünün beceri ve nitelik kazanmasına yardımcı olur. Böylece, üretimdeki emek faktörü gelişirken, üretimin niteliği de gelişecektir. Bu bakış açısından eğitim, kapitalist üretim sistemi için olmazsa olmaz bir girdi olarak görülür.

Eğitim, siyasal rekabetin stratejik bir savaş alanıdır; kimin, neyi, nereye kadar, nasıl öğreneceği toplumsal güç ilişkilerince belirlenir. Kapitalist sistem üretim sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgi ve vasfın üretilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç duyar. Ayrıca, eğitim sisteminin öğrencilere kapitalist birey ile uyumlu düşünme, inanç ve davranış kalıplarını da kazandırmasını, yani bireyin kapitalist sistem ile uyumlu bir sosyalizasyon sürecinden geçirilmesini de ister. Sadece iktisadi karın artırılması amacıyla değil, sosyal, ekonomik ve siyasi koşulların yeniden üretilmesi amacıyla da gerçekleştirilen bu sosyalizasyon işlevinde öğrencilere şunlar öğretilmektedir (Ollman, 2002):

- “Herkes hak ettiğini elde eder, kim daha yetenekli ise, daha çok çalışıyor ise iyiyi, çalışmayan ya da kapasitesi yetmeyen daha

azını hak eder.” anlayışı sınavların adil ve tarafsız olma niteliğiyle de bir arada ele alınılarak, başarı ve başarısızlığın bireysel bir durum olduğu algısının gelişimine katkı sunar. Eğitim sistemine dair yapılan değerlendirmeler bu yolla toplumsal koşulları içeren bir çerçeveden uzaklaştırılır. Bu düşünce eğitim süreciyle sınırlı tutulmaz, yaratılan bu “bireysellik” algısı toplumsal yaşamın tüm evrelerine taşınır.

- Sınav sisteminin öğrencileri içerisine yerleştirdiği yoğun, disiplinli ve zamana karşı yürütülen ders çalışma koşulları, iş yaşamında da karşılara çıkacak çalışma koşullarıdır. Öğretimi süresince öğrencilerin rekabet etmeye, yoğun, hızlı ve disiplinli çalışmaya alıştırmaları, kapitalist sistemin arzu ettiği çalışan kimliği ile uyumludur.
- Öğretim kademesinin her aşamasına yerleşen sınavlar, yaşam boyu bitmeyecek ve sürekli hazırlanılması gereken durumların varlığını normalleştirirken, sınavı hazırlayan otoriteye kendini beğendirmek ve kabul ettirmek şeklindeki bir kaygıyı da süreklileştirir.
- Sınav odaklı öğretim sürecinde, öğrenciler bilgisiz, öğretmenler ise sınavlarda sorulan soruların cevaplarını bildikleri için daha bilgili insanlardır algısı etkindir. Bu algı toplumsal yaşama genellendiğinde ise birey için, her zaman kendisine göre daha çok bilgiye sahip olan insanların var olacağını ve bu insanların farklı alanlardaki hiyerarşilerde kendisinden üst konumlarda bulunacakları düşüncesini meşrulaştırır.
- Öğretmen için her ne olursa olsun öğrencisinin başarısı önemlidir ve öğrenci öğretmenin kendi başarısını istediğini bilir. Bu durum genellendiğinde ise diğer hiyerarşi içeren durumlarda da (örneğin işveren ve çalışan) otoritelerin aynı iyi niyetle kendilerinin iyiliklerini istedikleri düşüncesi benimsetilmek istenmektedir.
- Herhangi bir sınava tam olarak hazır olma durumu söz konusu değildir, her zaman daha fazla yapacak iş ya da çalışacak konu bulunmaktadır. Bu da her durumda daha iyisinin yapılabileceği gerçeğiyle bireyin kendisini suçlaması ve yetersiz hazırlandığını düşünmesine neden olarak, tüm yaşamı boyunca bu duyguyu (bireysel sorumluluk) taşımasına neden olabilmektedir.

Kapitalist eğitim, emek gücünün üretimiyle ilgili olduğundan, emek gücünün metalaştırılmasının önüne geçilerek yeniden insanileştirilip yeni bir toplumun yaratılması sürecinde dönüştürülme zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Emek nasıl trajedik olarak kendisine hükmedecek olan karşıtı yani sermayeyi yaratıyorsa eğitim ve teknik öğretim toplumsal olarak emek gücünü şekillendirdiği için eğitimciler ve teknik öğretmenler de bu şekillendirme sürecindeki rollerinden dolayı bir çeşit özel toplumsal güce sahip olur. Bu konum sermayenin en zayıf halkası olan emek gücü üzerinde çalıştıkları için kapitalist sınıf ilişkisini sorgulama ve bozma kapasitesine sahiptirler. Ayrıca

eğitmenlik ve öğretmenlik konumlarını, geleceğin emek gücünü oluşturan öğrencilere göre aldıkları için etkileşimli ve çatışmalı bir ilişkinin doğmasına da sebep olurlar. Dolayısıyla farklı etnik, dinsel, cinsiyet ve sınıfsal aidiyetlerle donanmış olan birçok özne (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) eğitim sürecinin gerçek aktörlerini oluşturur. Eğitim, antagonistik sınıf ilişkisinin bir cephesini oluşturduğu için, insanlığın sermayeleştirilmesine karşı değer formuna yaslanmayan emek biçimlerinin geliştirilmesinin gelişiminde de kilit rol oynayacak güçlerden biri olabilir.

Eğitimin, tarihsel olarak kapitalist toplumsal formasyonun oluşum süreciyle zamansal koşutluk gösteren kurumsallaşması, eğitimin kurumsal varlığının, onun toplumdaki rolünün sorgulanması yoluyla çözümlenmesini getirmiştir. Eğitimin, verili toplumsal yapının ve egemen ideolojinin yeniden üretimini sağlayan bir süreç olduğuna ilişkin görüş yaygın kabul görmeye birlikte, bunun eğitimin işlevine ilişkin eksik bir değerlendirmeyi içerdiği de bilinmektedir. Eğitim sürecinin, resmi olarak belirlenen müfredat, ders kitapları ve benzerlerinin yönlendirdiği, devletin denetimi altında sürdürülen bir süreç olmasının yanı sıra, toplumdaki farklı iktidar ilişkileri temelinde sürdürülen mücadelelerin gerçekleştiği, bunun elverdiği ölçüde özgürleştirici ve yetkinleştirici açılımların da gözlenebildiği bir toplumsal süreç olarak da algılanması gerekmektedir. (Ünal, 2005).

### **İçsel Dinamikleri Açısından Eğitim**

Eğitim, bireyselleşme ve toplumsallaşmaya dayalı çıkarların bağrından doğan bir sosyal ilişkiler yapısı olarak analiz edilebilir. Eğitimi oluşum ve süreç olarak görmek, bireylerin birçok aidiyetleriyle içine girdiği, onların özgül çıkar ve stratejileri ile süreci yapılandıran devletin, iktidarın, ideolojinin, egemen sınıfın çıkar ve stratejilerini belirleyen sosyal ilişkiler yapısını da görmeyi gerektirir. Eğitim, bu özgül çıkar ve stratejiler toplamı ile toplumsal uzam içindeki diğer yapılar arasındaki ilişkiyi ifade eder. Yani eğitimin yapısı, bireylerin taşıdığı aidiyetlerle birlikte dâhil olduğu, önceden belirlenen tür ve düzeylerden oluşmuş, örgütlenmiş konumlar bütünü oluşturur. İlişki olarak

eğitim ise, iki yönlü ilişkiyi içerir: Birincisi, eğitimsel gerçekliğin özneleri olarak öğreten, öğrenen ve bilgi arasındaki ilişkiye göre anlamı; ikincisi, eğitim dünyasında sınıflar arası ve aynı sınıfın yeleri arasındaki ilişkiye göre anlam kazanan değeri. ğreten ve öğrenen arasındaki iliŐkiyle kastedilen, bir öznenin ortaya çıkışını amaçlayan, disimetrik, gerekli-zorunlu ve geçici-eğreti bir ilişki olarak eğitimi mümkün kılan bir ilişkidir (Charlot, 1997; 1999a;1999b). Bu ilişkide öğretenin rolü öğrenene göre daha önseldir. Eğitimci öğrenene göre simetrik, yani birebir, denk bir konumda değildir. Ama bu konum asimetrik, eşitsiz bir ilişkiye vurgu yapmaz. Eğitimcinin ne çıkan rolü bir nevi kolaylaŐtırıcı iŐlevinden kaynaklanır. Eğitimsel ilişkinin özgüllüğü, bir dışsal baŐvuru noktasına; yapma bilgisine, olma bilgisine ve kültüre gönderme yapar. Hem ğrenen, hem de öğreten için ikisinin de dışında bir referans noktası olarak bilgi ve kültür durmaktadır. Eğitimci asıl olarak, bilgi ve kültür ile eğitilen arasında bir aracı rolü üstlenerek eğitimsel ilişkide konumlanmış olur. Eğitilen, aktarılan bilgiyi kendi anlam projesi içinde anlamlandırdığı zaman eğitim gerçekleşir. Anlamlar, öznenin projesine bağlı ve durumsal olarak oluşur. Anlamın, zamana ve mekâna göre değer yükleme pratiği olduğu düşünülürse, aktarılabak bilginin anlam içeren bilgi olması da zorunludur. Sonuç olarak bilgi aktarımı edimi, anlam sorunuyla entegre edilerek gerçekleştirildiğinde eğitimsel ilişkinin zemini hazırlanmış olur. Eğitim, bireyin özneleşme sürecine eşlik ettiğinde gerçek anlamını bulur. zneyi güçlendirecek bilginin sistematik bir anlam aktarma süreciyle birleştirilerek, eğitilenin anlam projesinde anlamlandırılması amaçsal olarak belirli bir öznenin yaratılmasını hedeflemektedir. Eğiten bu süreçte, eğitilenden bağımsız olarak neyin nasıl öğretileceğini belirlemez. Dolayısıyla sadece eğitilenin bilgiyle olan ilişkisinde bir aracıdır. Amaçsal olarak özne üretim sürecinin aracı bir parçasıdır.

Yetişkin eğitiminde önemli bir yer tutan ve etkileri dünyanın çeşitli toplumsal-ekonomik bağlamlarındaki eğitim uygulamalarına yansıyan Paulo Freire'in eğitim kuramı ve yetiŐkinlere okuma yazmayı öğretme çalışmalarında önerdiği yöntemi ve bu yöntemin felsefi temelleri, daha geniş

bir çerçevede ele alınırsa eğitimin içsel dinamiklerini anlamamızda yardımcı olabilir.

Freire'nin eğitim kuramı, eğitimcinin ve eğitilenin bilgiyi birlikte araştırdıkları bir süreç olarak nitelediği "diyalog" üzerinde odaklaşır. Bu araştırma, praxis üzerine kurulmuş olacağından, yalnızca entelektüel bir süreç olmayıp, eylemi de öngörmektedir. Freire, öğrenenleri etkin, keşfetmeye meraklı ve yaratıcı "özneler" olarak kabul eder. Çünkü Freire'e göre, bilginin yapısındaki temel bir öge, diyalogdur; diyalogun ise bilme sürecindeki diğer öznelere açılmış olması gerekir. Böylelikle derslik, geleneksel anlamda bir derslik değil, fakat bilginin (aktarılmayıp) araştırıldığı bir buluşma yeri olabilir. Bunun tersine; bilginin aktarılması eylemi biçimindeki bir eğitim kavramı, insanların doğal ve toplumsal çevre ile ilişkisi konusunda hatalı bir anlayışa dayalı olduğundan doğru olmayan bir bilgi kuramını açıklar. İşte Freire'in sık sık eleştirdiği "bankacı eğitim"nin temelinde, bilgiye statik ve öğrencilere de edilgen nesnel olarak bakan bu görüş yatmaktadır. Ona göre: "Bilgi daima bir süreçtir ve kendilerini koşullandıran nesnel gerçeklik üzerinde insanların bilinçli eylemi sonucunda ortaya çıkar". Böylece Freire, bilginin ne olduğunun yanı sıra, bilme pratiğinin hem içeriği hem de belirleyici bağlamı konusunda daha özgün bir görüş getirmektedir. Diyalog, "Diyalogcuların ortak düşünce ve eylemlerini, dönüştürülecek ve insanlaştıracak olan bir dünyaya yönelttikleri bir yüzleşmedir". Bu açıdan diyalog varoluşsal bir gerekliliktir. Ve bir yaratma edimidir. Bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğine araç olamaz. Bu yüzden diyalog, "ne bir kişinin fikirlerini ötekine 'yığma' edimine indirgenebilir, ne de tartışmacılar tarafından 'tüketilen' basit bir fikirler değiş tokuşu olabilir. McLaren ve Lankshear, Freire'nin çalışmasından eğitimcilere kendi eleştirel pedagojilerini geliştirmelerinde en önemli referans noktalarını sağlamayı amaçlayan altı öğrenme ilkesini özetlerler (McLaren, 2004:235):

1. Dünyaya, öğrencilerin kendi çabalarıyla anlayıp bilebilecekleri bir nesne olarak yaklaşılmalıdır. Dahası bilme eylemleri, kendi oluşları, deneyimleri, ihtiyaçları, durumları ve yazgılarında teşvik edilmeli ve bunlara dayandırılmalıdır.
2. Tarihsel ve kültürel dünyaya, insanların kendileri gibi, gerçekliğin ideolojik temsillerine uygun olarak insan eylemiyle

- sürekli biçimlendirilme ve yapıma sürecinde olan, yaratılmış ve dönüştürülebilir bir gerçeklik olarak yaklaşılmalıdır.
3. Öğrenciler, kendi yaşam koşulları ve oluşlarıyla bugüne kadar beliren gerçekliğin yapılması arasında etkin bir şekilde bağlantı kurabilmeyi öğrenmelidir.
  4. Öğrenciler, gerçekliğin “yeni yapım”ı olanaklarını, yeni yapımlardan ortaya çıkacak yeni oluş olanaklarını göz önünde bulundurmalı ve yeni imkânlar yaratıcı ve üretici tarih biçimlendirmeye söz vermelidir.
  5. ... Öğrenciler, deneyim ve anlamlarını (yaşanmış ilişki ve pratiklerin) etkin yapım ve yeniden yapım(ı) halindeki dünyayla ilgili kılma sürecinde basma yeterliliğini kazanarak, tam da insan öznesi olmanın ne demek olduğunu anlama eylemlerindeki güçlerini gerçekten deneyimleyeceklerdir...
  6. Öğrenciler, egemen söylemlerin efsanelerinin nasıl da tam olarak kendilerini ezen ve marjinalize eden efsaneler olduğunu anlamalıdır; aynı zamanda dönüştürücü eylemle aşılabilecek efsaneler olduklarını da.

Diyalog dünyayı adlandıran insanlar arasında bir yüzleşme olduğu için, bazı insanların ötekiler adına bu yüzleşmeyi gerçekleştirdiği bir konum olamaz” (Freire, 1991: 63). Freire’ye göre; eğitimin özündeki amaç, öğrenenlerde topluma ilişkin eleştirel bir anlayış ve toplumu dönüştürme yönündeki kendi kapasitelerinin ayırıcılığında oluş olarak özetlenebilecek olan “bilinçlenme” (*conscientização*) ya da bu bilincin gelişmesine aracı olmaktır. Bu bilincin gelişmesi, insanları insandışılaştıran toplumsal yapıları değiştirerek ve yeni bir toplumu kurarak kendilerini özgürleştiren insanların gerçekleşmesi olasılığının yolunu açacaktır. Böylece Freire, eğitimi bir ‘bilinçlenmeye yardım’ süreci olarak kabul etmekte ve bu amaçla uyumlu uygulamaları araştırmaktadır. Bu uygulamaları Freire, eğitime “sorun tanımlama” yaklaşımı olarak adlandırır ve bu yaklaşımı, eleştirel düşünmeyi önlemek ve statükoyu sürdürmek için tasarlanmış bir eğitimin “bankacı yaklaşım”ının karşısına koyar. Çünkü “bankacı” yaklaşımda öğretmen hazır bilgi parçalarını ya da paketlerini öğrenciye yatırmakta (depozit olarak koymakta) ve öğrenciler bunları bellek ve tekrar etmek zorunda olmaktadır. Öğrenciler edilgen hale sokulduğu ve dünyayı sorgulamaktan çok ona uyum yapmaya teşvik edildiği için, bu süreç bir ‘ehlileştirme’ sürecidir ve egemenlik içinde yürütülen bir alıştırmadır. Buna karşıt olarak Freire, öğretmenin ve öğrenenlerin (öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrencinin) bilme eylemini birlikte üstlendikleri ‘sorun tanımlayıcı’ eğitimi, dünyadaki

sorunları birlikte araştırdıkları bir 'diyalog' sürecini önermektedir. Bu yaklaşım, derslikte yetkeçiliği ortadan kaldıracak; özün dışında olmaya ve kuru akılcılığa son verecek; toplumla ilgili eleştirel düşünmeyi özendircektir.

Dolayısıyla postmodernistlerin yaptığı gibi dünyayı bir metne indirgemekten ziyade, yarışan ve çatışan çeşitli söylemlerin veya yaşanmış deneyimlerden anlam çıkarma yollarının imkânı için koşullar belirlemek ve eşitsizliklerle dolu dünyayı dönüştürülecek, "yeniden kurulacak" bir gerçeklik olarak görmek daha önemlidir.

## **BÖLÜM V**

### **EĞİTİMİ BİR İLİŞKİ VE SÜREÇ OLARAK GÖRMENİN EĞİTİM BİLİMLERİ AÇISINDAN DOĞURGULARI**

Bu bölümde eğitimi, anaakım eğitim bilimleri anlayışındaki gibi bir “şey” ve “durum” olarak değil, bir “ilişki” ve “süreç” olarak ele almanın eğitim bilimleri açısından ortaya çıkaracağı “ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve politik” olmak üzere dört ana doğurgu sırasıyla anlatılmaya çalışılmıştır.

#### **Ontolojik Doğurgular**

Ontolojik doğurguları, “Eğitimbilimsel Araştırmanın Nihai Amacı”, “Eğitimsel Gerçekliğin Doğası”, “Eğitimbilimsel Açıklamaya Göre İnsanın Temel Doğası” başlıkları altında ele alabiliriz.

#### **Eğitimbilimsel Araştırmanın Nihai Amacı**

Eğitimbilimsel olanın ne olduğu üzerine düşünmek eğitimbilimsel araştırmanın nihai amacı üzerine de düşünmeyi gerektirir. Çünkü eğitim bilimleri, toplumsal evreni oluşturan çeşitli eğitimsel dünyalara (kurumsal, bireysel, topluluğa ilişkin) ait yapıları derinlemesine incelemeyi; aynı zamanda bunların değişimini ve/veya yeniden üretimini sağlama eğilimini gösteren mekanizmaları ortaya çıkarmayı ve açıklamayı amaç edinen bir disiplindir.

Eğitimbilimsel araştırmanın amacıyla ilgili biraz daha düşündüğümüzde, eğitim bilimleri için, içinde yaşadığımız toplumsal evren, Bourdieu'nun belirttiği gibi ikili bir gerçeklik düzeyinden oluşur (Çeğin ve

Tatlıcan 2008: 9). Bourdieu'ye göre toplumsal evreni oluşturan yapıların/toplumsal dünyaların ikili bir yaşamı vardır:

**a) İLK DÜZEY NESNELLİK**, maddi kaynakların ve sermaye türlerinin dağılımı tarafından oluşturulan nesnellik, yani kendini bize olduğu gibi gösteren fiziksel gerçeklik; eğitim dünyasına ait yapılar somut, herkesçe görülebilen nesnelliktedir. Örneğin eğitim sisteminin (eğitim sistemi örgütleri ve okullar gibi) toplumsal sisteme eklenme sürecinde ortaya çıkan ilişkilerin somut, gözlenebilir bütünlüğü. Burada eğitimsel olan, eğitim sisteminin eklenme süreçlerinin herkesçe gözlenebilen ve ölçülebilen empirik nesnel yapısıdır.

**b) İKİNCİ DÜZEY NESNELLİK**, failerin pratik etkinliklerinin, davranışları, düşünceleri, duyguları ve yargılarının **sembolik matrisi** olarak işlev gören zihinsel ve bedensel şemalar biçimindeki nesnelliktir. Bu ikinci düzey, eğitim bilimlerinin açıklamaya çalıştığı, sağduyusal olandan kopuşu ifade eden, verili eğitimsel gerçekliğin ortaya çıkmasını sağlayan daha derin mekanizmaların (örneğin, eğitimsel ilişkileri düzenleyen kapitalist toplumsal ilişkiler) nasıl işlediğini ve bunların değişim eğilimleri ile yeniden üretimini nasıl sağladığını ortaya çıkarmaktır.

Vandenberghe (1999), Bourdieu'nün yapısal inşacı bilim görüşüyle Roy Bhaskar'ın eleştirel transandantal gerçekçi bilim düşüncesi arasında benzerlikler olduğunu söyler. Bhaskar, bilimin gözlemlenebilen nesnelere düzenliliklerini ortaya koymaya çalışan naif ampirist ontolojisinin yerine, gözlemlenemeyen nesnelere ve üretici mekanizmaların bilgisini keşfedecek ve epistemolojik bakımdan zorunlu olarak düzenlilikler içermesi gerekmeyen numenal bir ontolojiyi "transandantal gerçekçilik" başlığı altında kendi bilim görüşünü geliştirir. Bourdieu ise, pozitivist metodolojinin ilkelerini terk ederek ilişkisel bir rasyonalizmle temellendirdiği yapısal inşacı bilim görüşü ile sosyal gerçeğin arkasında yatan unsurları, kültürel gizli kodları ve görünmeyen sosyolinguistik güçleri kendi bilimsel yaklaşımı içinde araştırmaya çalışır.

Ampirizm, dünyayı birbiriyle bağlantısız görünüşler koleksiyonu olarak görür; bu tür görünüşlerce sağlanan verileri etkin biçimde örgütlemek ve

eleştirel olarak yeniden örgütlemekte teorinin rolünü önemsemez. Dahası onları doğuran asıl ilişkilerin düşüncede yeniden sunulması çabası olarak teorinin işlevini teşhis edemez (Bottomore, 2002: 25).

Eğitimbilimsel düşünce, dışsal gerçekliği incelemek yerine, başlangıç güdüsünü oluşturan içsel rasyoneline dönmek durumundadır. Diğer taraftan eleştirel eğitim bilimci, tanımının ampirik içeriğini karşılamak ve bazen kendisine yöneltilecek teorizm ve lafazanlık suçlamasını baştan engellemek mecburiyetindedir. Eleştirel eğitim bilimlerine eleştireliliğini veren, ampirik karşısındaki tutumudur, bu nedenle araştırma nesnelerinin ampirik içeriğini teorik olarak, en az kendi kanonu olarak önceler ama bu içeriğin gerçeklik için tüketici olmadığını bilincindedir. Bilimlerdeki ampirist tutum, gerçekliğin ancak kendisinin ihtiva ettiği kadar olduğu yanılığını taşır. Eğitim bilimlerinin işlevleri esasında tanımlanması ve sınıflandırılması, eğitim bilimsel teorinin kendisini güçten düşürmesi, ampirisizm adına, gerçeklikten vazgeçilmesiyle sonuçlanmaktadır.

Eleştirel eğitim bilimleri, olguları, dolaysız olarak verildikleri biçimleriyle kavramayı reddeden ve onları diğer olgularla ve bilgi kümeleriyle tarihsel nedensellikleri içinde analize çalışan, ilişkileri ve süreçleri, bunları belirleyen güç ilişkilerine götürerek anlamlandırır. Geleneksel eğitimbilimsel teoriyi belirleyen, bilimsel ya da teorik faaliyetin toplumun belirli bir gelişme aşamasındaki işbölümüne uygun olarak yürütülmesi inancıdır. Böylece olguları ve süreçleri kurulu düzenin işlevselliği doğrultusunda seçen bu yaklaşım, aynı zamanda eğitim bilimlerini, eğitim bilimciyi, teorisyeni ve felsefeciyi, bağlı bulunduğu toplumsal ilişkilerin ve üretim sürecinin üzerinde, ondan bağımsız, soyutlanmış bir 'aracı' olarak görür. Oysa eleştirel eğitim bilimleri için, bilim ya da bilimsel düşünce, bütün ilişkisel cepheleriyle toplumun da aralarında bulunduğu güç ilişkileri tarafından üretilmektedir. Yani eleştirel eğitim bilimlerinin odaklanacağı kavram "çelişki" olmak durumundadır. Apple'ın (2006: 45) "*Eğitim ve İktidar*" adlı kitabında belirttiği gibi;

Devlet ve siyasette, kültürel hayatta, üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerimizde toplumsal sürecin her bir unsuru, diğerleri içindeki

ve arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Bir üretim tarzı kendi mevcudiyetinin koşullarını yeniden üretmeye çalıştığı anda, bu üretim biçiminin kendisi diğer alanlarda antagonizmalar ve çelişkiler yaratır. İnsanlar toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf gibi meseleler için her bir alanda mücadele ettiğinde, “ekonomi” de dahil bütün toplumsal süreç etkilenir. Mücadeleler ve bunların yürütüldüğü alanlar yeniden şekillenir.

Çünkü iktidar ve tahakküm ilişkileri, bazı durumlarda egemenlerin “yapısal” olarak nitelenebilecek otoritelerinin, bazı durumlarda ise ezilenlerin ve muktedirlerin, iktidarın verili meşruiyetini sorguladığı koşullarla kendini görünür kılar. Başka bir deyişle tahakküm ilişkileri, ikili karakteriyle “çelişik” bir gerçekliği, yani “diyalektik” doğasıyla tanımlanan toplumsal güç ilişkilerini ifade eder. Özellikle eğitimin hem öznesinin hem de nesnesinin insan olduğu düşünüldüğünde, eğitim dünyasındaki güç ilişkilerinin karmaşık ve uzun çatışmaların ürünü olduğu görülebilir. Bu çatışmalar durağan değil, insanların- bilinçsiz bile olsa- gündelik hayatları içerisinde yaşadığı süreçlerdir. Çatışmalar yaşandıkça eğitim dünyasının özneleri söz konusu bu süreçleri sürekli olarak şekillendirir ve yine bu süreçler tarafından şekillenir.

Eleştirel eğitimbilimsel bir analizde, eğitimsel gerçeklik tarihsel bir sürecin ürünü ve dolayısıyla kendi içinde ilişkisel bütünlüğü olan bir gerçeklik olarak kabul edilir. Bu ilişkilerin tanımladığı eğitimsel gerçekliğin, anlamaya çalışan eğitim bilimcilerce, sırf işlerini kolaylaştırmak için birbirinden izole edilmiş ayrı gerçeklikler olarak tasarlanması, yani gerçekliğin kompartımanlara ayrılması, belki de yöntemsel olarak yapılacak en büyük hatadır. Bu tür gelişmeler aşırı amprizm ve dolayısıyla eğitimsel olgulara kısa erimli analizler dolayında bakmayı “genel geçer bilgilenme” haline dönüştürdü. Olgusal ve kısa erimli analizler ise ele alınan eğitimsel olguya içinde gerçekleştirdiği ilişkiler ve bu ilişkileri tanımlayan yapısal özellikler dolayında bakmak yerine, daha lokal ve daha kısıtlı disiplinler anlayışların tanımladığı alanlar dolayında bakmayı egemen kılmıştır.

Dolayısıyla ilişkisel bakış açısından eğitimsel gerçekliği incelemeye çalışacak bir eleştirel eğitimbilimsel pratik, eğitimsel gerçeklikleri kendi anlamlandırma sürecinden geçirerek, yani zihinsel şemaları içinde yer bularak eğitim bilimsel bilgiye dönüştürür. Buradaki nihai amaç ise, sadece

pratikteki eğitimsel sorunlara çözüm üretmek değil, tikel sorunları daha geniş bir sorunsal bütünlük içinde kavrayarak daha gerçekçi çözümler üretebilir, eğitim dünyasını kavramak, açıklayıcı eleştiri yoluyla eğitimdeki eşitsizlikleri doğuran derin nedensel mekanizmaları ortaya koyarak, insanların bu yapılara nasıl müdahale edebileceklerinin olanağını ve değişimi gerçekleştirmek için harekete geçebilmelerini sağlamaktır.

### **Eğitimsel Gerçekliğin Doğası**

Her sosyal olgu, içinde yer aldığı toplumsal ilişkilerce belirlenir. Bu belirleme, sosyal ilişkilerin karşılıklı bağımlılığıyla, gerçekleşme potansiyeli taşıyan bir olgunun oluşumuna zemin hazırlamasını ifade eder. Yani bir sosyal olgu, içinde gerçekleştiği toplumsal evrenin bir parçasıdır ve bu bütünlük içindeki konumuyla anlaşılabilir. Sosyal gerçeklik, “içinde her bir sosyal olayın (*episode*), sosyal aktörlerin meydana getirdiği bilişsel kaynakların ürünü olduğu; sosyal düzenlemelerin maddi ancak gözlenemeyen ilişki yapılarının ürünü olduğu” (akt. Elgür,2007: 10; Blaikie, 1993: 98) toplumsal biçimde kurulmuş bir dünyadır. Pozitivizmin varlıksal yapıyı kurgulayışı birbirinden tamamen ayrı ve yalıtılmış, atomistik, gözlemlenebilir olayların değerlendirilmesine yöneliktir. Buna karşılık ise bilimsel gerçekçilik bu yapıyı birbirine etki eden ve gözlenemeyen yapısal ilişkilerden oluşmuş bir bütünlük olarak görür. Pozitivizm yalnızca gözlemlenebilen ve deneyimlenebilen şeyleri gerçeklik olarak kabul eder ve yalnızca bu olgular bilimin nesnesi olabilir. Bu görüşün sonucu ise gerçekliğin yalnızca maddi katmanda gözlemlenebilen ampirik varoluştan ibaret olduğudur. Pozitivist ontoloji ve bilgi kuramının deneyimlenemeyen güçleri, mekanizmaları ve yapısal nedenleri dikkate almayan sınırlı gerçeklik anlayışı karşısında eleştirel gerçekçiliğin gözlenenlerle beraber onun altında yatan gözlenemeyen nedenleri de dikkate alan, gerçekliğin daha kapsamlı bir kabulü daha güçlü bir kavrayış sosyal gerçekliğin doğasına ilişkin önemli bir pozisyonda konumlanır. Eleştirel gerçekçilik, gerçekliğin yapısını bu şekilde konumlandırırken, bunlar arasındaki ilişkiyi de pozitivizmin atomistik nedensellik anlayışına göre konumlandırmaz. Pozitivistler yasaları birbirinden

yalıtılmış, atomistik olaylar arasında sabit bağlantılar olarak gören ve ilk defa David Hume tarafından kavramsallaştırılan bir nedensel yasa kuramını kullanır. Pozitivizmin nedenselliği bu şekilde, yani iki bağımsız olay arasındaki düzenli bir bağlantı olarak tanımlamasına karşılık Marx, bu deneyimlenebilir fenomenlerin altında karmaşık yapıların birbirini etkilediği yollu bir nedensellik anlayışı ile çalışır. Marx kalmalar, eyleme yolları ve nedensel güçler gibi kavramlar bağlamında düşünülen nedensellik ilişkileri, Marx'a göre, bireylerde ya da nesnelere değil toplumsal ilişkiler ve yapılarda bulunur. *Grundrisse*'de Marx Ekonomi Politikin Yöntemi'ne dair yazdığı bölümde, bunu araştırmasının nereden başlaması gerektiğini tartışırken açıkça belirtir:

Belirli bir ülkeyi ekonomi-politik açısından incelediniz zaman önce o ülkenin nüfusu, bunun sınıflara dağılımı, kentler ve kırsal bölgeler, kıyılar, üretimin çeşitli dalları ve ihracat, yıllık üretim ve tüketim, meta fiyatları vb... ile başlarız. Gerçek ve somut olandan yola çıkmak, böylece ekonomide sözgelimi tüm toplumsal üretim faaliyetinin öznesi olan toplumla başlamak doğru gözüktür. Oysa daha dikkatli bakıldığında bunun yanlış olduğu ortaya çıkar. Toplum, örneğin oluşmuş bulunduğu sınıfları hesaba katmazsak bir soyutlama olarak kalır, eğer kaynaklandıkları öğelerden, örneğin ücretli emek, sermaye ve benzerlerinden haberiniz yoksa bu sınıflar da yine boşlaftan ibarettir (Marx, 2008: 43).

Nedensellik ilişkilerini bu şekilde bütünlüklü bir yapının öğeleri arasındaki karmaşık ilişkiler ağı içinde kavramaya çalışmak, bu ilişkinin iki ayrı olay arasındaki düzenliliği değil, "bir nesnenin neye benzediği, ne yapabileceği, ya da herhangi özel bir durumda ne yapabileceği ile ilgili" (Sayer, 1992:105) olma şeklini ortaya çıkardığını belirtmek gerekir. Bir nesne ile nedensel gücü zorunlu olarak ilişkili olsa da, bu nedensel gücün gerçekleşmesi olumsaldır. Bir güç, ortaya çıktığında da, nedensel mekanizmaların etkisi yine diğer nesnelere nedensel güçlerine ve diğer nesnelere ilişkilerine bağlıdır. Diğer bir deyişle, nedensel güç ve mekanizmalarla, bunların etkileri arasında sürekli, değişmez bağlantılar tanımlamak doğru değildir: Nedensel güçler ya da mekanizmalarla, bunların etkileri arasındaki ilişki sabit değil, olumsaldır (Sayer, 1992:107).

Özetle, eleştirel gerçekçiliğin süreçleri ve değişimi üreten, yaratan, ortaya çıkaran, nesne ve ilişkilere ait nedensel güçleri temel alan nedensellik

kavrayışının, nedenselliği iki olay arasındaki 'evrensel sabit bağlantılar' olarak görmekten uzak olduğu açıktır. Nesnenin ve ilişkilerin nedensel güçlerinin ve bunların ortaya çıkışının, diğer nesne ve ilişkilerin nedensel güçleriyle ilişkili olması, nedenselliğin, toplumsal gerçekliğin bir bütün olarak algılanması temelinde kavramlaştırıldığını gösterir. Ve toplumsal gerçekliğin güçlerinden ya da taraflarından biri de gerçek insan bireyleri ya da sınıflardır (Elgür, 2007: 12).

Benzer bir biçimde, eğitimsel gerçeklik dediğimiz olgu da toplumsal ilişkilerin çoğul dinamikleri içinde ele alındığında ancak analiz edilebilir. Buna göre;

**1)** Eğitimsel gerçeklik (ilişkiler) belirli bir zamanda gerçekleşir, yani zamandan bağımsız analiz edilemez,

**2)** Eğitimsel gerçeklik (ilişkiler) zaman unsurunun yanı sıra, zorunlu olarak belirli bir mekânda gerçekleşir,

**3)** Belirli bir zaman ve mekân üzerinden gerçekleşen ilişkiler, belirli zaman ve mekâna bağlı olarak görece dengeli eğitimsel yapıların (sistemlerin) varlığına neden olur,

**4)** Eğitimsel yapılar (sistemler), eğitim dünyasını oluşturan ilişkilerin dinamik varlığından dolayı sürekli değişirler ve eğitimsel yapılar parçası oldukları değişken sosyal yapının değişimine de katkıda bulunurlar,

**5)** Sosyal ilişkilerin eşitsizliğinden kaynaklı eğitimsel ilişkiler de eşitsiz ilişkilerden oluşur. Toplumsal ya da eğitimsel ilişkilerin bir dizi eşitsizlik içermesi ise değişim ve farklılaşmanın önemli nedenlerinden biridir.

Eğitimin insandan bağımsız, tarih dışı ve zaman ötesi bir nesnel gerçekliğinden söz etmek güçtür. Başka bir anlatımla, eğitimin, keşfedilecek ya da icat edilecek bir hakikati yoktur. Eğitimsel gerçeklik, doğal değil, insanın var ettiği toplumsal bir yaratım olması sebebiyle toplumsal dünyanın hiyerarşik ve eşitsiz güç ilişkilerine dayanan özelliği eğitim dünyası için geçerlidir. Bu yüzden eğitim evrensel ve aşkın bir gerçekliği bulunmayan, bütünüyle toplumsal ve siyasal bir inşadır. Yani eğitim olgusu, farklı siyasal, ekonomik ve toplumsal gruplar arasındaki güç ilişkilerince biçimlenen bir

gerçeklidir.

### **İnsan Doğası ve Eğitimbilimsel Analiz**

Pozitivist yaklaşım insanlara, kendi çıkarlarıyla ilgili, zevk peşinde koşan ve bu amaçla da rasyonel davranan canlılar olarak bakar (Neuman, 2007:123). Rasyonel davranışın ortaya çıkışına sebep olan nedenlerden biri her insanda aynı sonuca yol açacaktır. Pozitivist genellemelerle benzerlik taşıyan bir yaklaşım olarak, eğitim seviyesiyle gelir durumu arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ileri süren “İnsan Sermayesi” kuramı gösterilebilir. “Toplumsal bir kurum olarak işlevini yerine getiren eğitimin parasal ve parasal olmayan getirileri” konusunda İnsan Sermayesi Kuramı, insanların eğitime yaptıkları yatırımın nedenlerini açıklamaya çalışır. Bu kurama göre eğitime yapılan yatırım, verimlilik ve daha yüksek kazanç arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bireyin üretkenliğini yani üretim gücünü artıran her türlü etkinlik insan sermayesi kavramı içinde düşünülebilir. Bu sermayeyi artırmaya yönelik harcamalar da yatırım harcamaları kümesinde yer alır. İnsan sermayesini geliştirmeye yarayan etkinlikler; sağlığı koruma ve iyileştirme, eğitim ve yetiştirme süreçleri ve göçtür (Shultz, 1968: 22-23). Ayrışık işgücü varsayımını kabul eden İnsan Sermayesi Kuramı, bireyin eğitim, sağlık, göç gibi yollarla insan sermayesi yatırımı yapan bireyin niteliğinin bu yatırımı yapmayanlara göre farklılaştığını varsayar. Çünkü bireylerdeki nitelik farklılıkları, üretim sürecindeki verimlilik farklarına neden olur. Bu açıdan rasyonel davranan işverenler de verimlilik farklarına göre ücret farklılığına giderler. Yani iş için gerekli olan insan sermayesi sınırlı, dolayısıyla verimliliği düşük olan bireylere düşük ücret, insan sermayesi birikimi yüksek bu nedenle verimliliği yüksek işgörelere yüksek ücret öderler (Tural, 2002: 69). Buna göre işgücü piyasası ve eğitim piyasasını gözleyen bireyler, eğitim görmenin kendilerine sağlayacağı getirileri eğitim sürecindeki katlanacağı maliyeti değerlendirirler. Bu nedenle yaşam maliyeti'ne bile katlanmayı göze alan bireyler, eğitime yaptıkları yatırıma (maliyete) göre elde edecekleri gelirin yani eğitimin getirilerinin daha yüksek olacağına inandıkları için eğitime yatırım kararı alır. Bu yaklaşıma göre birey, fayda–maliyet analizi yapan yani

“rasyonel” davranabilen insandır ve bu açıklama biçimi tüm insanlar için geçerlidir. Rasyonel eyleme bir başka örnek olarak, “anamlı eylem” ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla (çoğu zaman yorumlayıcı sosyolojinin kapsamı içerisinde değerlendirilen) Weber’in belirlediği toplumsal davranış tipleri\*nden dördüncüsü pratik eylemi gösterebiliriz. Pratik eylem, muhtemel sonuçlarını hesapladığımız ve ona göre davrandığımız, somut, ulaşılabilir hedeflere yönelik her gün gerçekleştirdiğimiz eylem türüdür. Çünkü çağdaş toplumda bir başka eylem türü imkânsızdır. Eğitim konusunda hâkim olan eğilim, eğitime karşı pratik- rasyonel tutumdur, başka bir deyişle araçsal rasyonalite:

O kendi dışında bir amaca sahiptir. Rakiplerimizi yakalamamız için üniversiteye devam eden çocuklarımızın sayısını artırmamız gerekir. Bireysel bakış açısından, kişi eğitimi, aldığı haz nedeniyle veya aksine öğrenmenin sağlayacağı hazlar veya bizzat disiplini öğrenmek için değil daha iyi bir işe sahip olmak ve daha fazla para kazanmak için sürdürebilir (Benton ve Craib, 2008:105).

Pozitivist yaklaşıma göre, insanlar hakkında, onların davranışlarını dış gerçeklikte gördüğümüzü gözlemleyerek bilgi edinebiliriz. Çünkü bu, insanın iç, öznel gerçekliğinden daha önemlidir. Buna “mekanik insan modeli” ya da “davranışçı yaklaşım” adı verilebilir. Bu modele göre insanlar, nesnel üzerindeki fiziksel güçler kadar gerçek olan dış güçlere yanıt verir. Durkheim (1985), toplumsal fenomenlerin nesnel olduğunu ve nesnel gibi incelenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Gözlemlenebilir dış gerçeklik üzerindeki bu vurgu, araştırmacıların sosyal ilişki ağı içindeki insanların görünmeyen iç motivasyonlarını görmezden gelme tehlikesini taşır.

Buna karşılık yorumlayıcı yaklaşım ise, insan davranışı olarak adlandırılan iradeye bağlı bireysel özgür seçime vurgu yapar. Yorumlayıcı yaklaşım, iradeciliği benimser ve insanların iradesiyle bilinçli seçimler yapabileceklerini kabul eder. Toplumsal ortamlar ve baskın bir biçimde öznel bakış açıları, bir kişinin yaptığı seçimlerin biçimlendirilmesine yardımcı olur. Ancak insanlar bu ortamları değiştirir ve bir bakış açısı oluşturma ya da geliştirme olanağına sahiptir. Yorumlayıcı yaklaşıma göre, bir kişinin görme ve düşünme biçimi bireysel karar alma süreçleri, öznel hisler, olayları anlama

biçimleri eylemlerinin anlaşılması açısından araştırmacılar için toplumsal fenomenler ve yapısal güçlere göre daha öncelikli olmalıdır.

Fakat eleştirel eğitimbilimsel yaklaşım, insanları rasyonel ve akılcı davranan canlılar olarak gören pozitivist yaklaşımdan ve onları toplumsal anlam yaratma ve sürdürme kapasitelerine göre tanımlanabilecek toplumsal varlıklar olarak gören yaklaşımdan farklılaşır. Eleştirel bakış, insanların toplumsal ilişkiler tarafından biçimlendirin, akılcı kararlar alan, anlam ve toplumsal yapılar inşa eden yaratıcı varlıklar olduğunu kabul eder. Toplum insanlardan önce ve insanlardan ayrı var olur, ama yalnızca onların aktif katılımıyla var olabilir. İnsanlar toplumu yaratır, toplum insanları yaratır ve insanlar da toplumu yaratır, bu devamlı, döngüsel bir süreçtir. Yani insanlar devam eden ilişkisel bir süreç içinde var olur.

Eleştirel gerçekçi bakış açısı, “dönüşümcü toplum modeli” olarak adlandırılan modeliyle, sosyal olguların anlaşılması açısından bahsi geçen yaklaşımlardan farklılaşır (Neuman, 2007). İnsanın temel doğasının ne olduğu temelde insan-doğa, insan-toplum ilişkilerine bakılarak analiz edilebilir. İnsan- doğa ilişkisi sosyal bilimlerin asli araştırma konusu olan toplumsal gerçekliğin ne’liği üzerine olan tartışmalarına bakılabilir. İnsan-toplum ilişkisi ise, birey-toplum tartışmalarına bakılarak analiz edilebilir.

Tarihsel olarak inşa edilmiş “toplumsal gerçekliğin özünü ” toplumsal ilişkiler oluşturur. Bu ilişkileri oluşturan da “tarih yapan özne” olarak insandır. Dolayısıyla birey ve toplum kavramları birbirine karşıt ya da öncelik/sonralık açısından belirlenim ilişkisiyle tanımlanabilecek kavramlar değildir. Birey ve toplum arasında dışsal değil içsel ilişkiler mevcuttur.

İnsanın özünün toplumsal ilişkiler olması, insanın özünün tarihsel süreç içinde sürekli olarak değiştiğine işaret eder. Dolayısıyla insanın tarih üstü bir doğası olamaz. Gerçekliği anlarken ve yorumlarken birey-toplum ikiliğinin aşılmasını sağlayan bu ilişkisel yaklaşım, eğitimsel gerçekliğin üretilmesinde ve anlaşılmasında da geçerli olanaklar sunma potansiyeli taşır.

Metodolojik ilişkilencilik, toplumu birbirinden farklı derecelerde “görelî özerk” olan, hem içinde kendini faillere doğalmışçasına kabul ettiren yapıların

hüküm sürdüğü “güç alanları”, hem de maddi ve simgesel kaynakların dağıtımında ezen ve ezilenler arasında sürekli bir mücadelenin söz konusu olduğu “savaş alanları” olarak betimlenebilecek irili ufaklı toplumsal dünyaların birlikteliği olarak tanır (Göker, 1999:3).

Eğitimsel dünyanın ilişkişel karakteri, verili eğitimsel durumun geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki tarihsel ve organik hareketinin anlaşılmasına yardımcı olur. Değişimi hedefleyen bilgi üretimi işte bu değişimin eğilimini kestirmek zorundadır. Dolayısıyla bu çalışmadaki temel argümanlardan birisi de metodolojik ilişkisellik yardımıyla, toplumsal yapılar ve insan eylemliliğinin sınırlı özerkliği arasındaki ilişkinin, “dönüştürücü bir perspektif” tarafından açıklanabileceğidir.

İlişkişel düşünme, Bourdieu’nün sosyal bilim anlayışına benzer biçimde hem pozitivistlerin objektif, yasaya benzer nicel ampirik yaklaşımını hem de yorumlayıcı yaklaşımın öznel iradeci yaklaşımını reddederek “düşünümsel” ve zorunlu olarak da “politik” olmalıdır. Dolayısıyla eğitime ilişkin ilişkişel yaklaşım, bir taraftan sıradan olayları açığa çıkarırken diğer taraftan da bu sıradan olayların altında yatan toplumsal güç ilişkilerinin açıklanmasına yardımcı olarak, şeyleş(tir)me tarafından yanlış yönlendirilen insanın gerçekleştirilmemiş potansiyelini ortaya çıkarmalıdır.

### **Epistemolojik Doğurgular**

Epistemolojik doğurguları, “Eğitim Dünyasında İnsan Eylemliliğinin Rolü”, “Eğitimsel Gerçekliği Anlam(landırm)anın Kapsamı”, “Eğitimbilimsel Bilginin Rolü ya da Kullanımı” ve “Eğitimsel Bilginin Eğitimbilimsel Bilgiye Dönüşümü” olmak üzere dört alt başlık altında toplayabiliriz.

#### **Eğitimsel Gerçekliği Anlam(landırm)anın Kapsamı**

Eğitimsel gerçekliği anlamaya ve açıklamaya çalışırken, neyin eğitimsel olduğu ve neyin eğitimsel olmadığına ilişkin bazı norm ya da ilkeler kullanmamız gerekir. Çünkü eğitim kavramının kendisine ait zorunlu bir içeriği

yoktur. Yani neyin eğitim olarak kabul edileceği ya da edilmeyeceği toplumsal ve siyasal mücadeleler alanında belirlenir. Dolayısıyla eğitimin bağıntısal karakterine ilişkin bir analiz, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bir çerçeveye ihtiyaç duyar.

Eğitime dair yapılan her tanıma ontolojik, epistemolojik ve metodolojik öğeler içkindir. Başka bir anlatımla eğitim tanımlama çabası, bizim dünyaya ve toplumsal yaşama ilişkin bilgimizle, varlığın anlamını gerektiği gibi aydınlatma ya da şeylerin gerçekleşme tasarımlarını ortaya koyma, şeyleri ya da varlıkları kıyaslanabilir kılma ve nihayet bütün bunları yapabilmek için gerekli ölçme yöntem ve tekniklerine sahip olma sorunudur (Özsoy, 2002).

Toplumsal gerçekliğin bir “durum” değil süreç, bu sürecin aktörlerinin de “şey” değil toplumsal ilişki biçimleri ve mücadeleler yoluyla tanımlanabilecek etkin birer “özne” (*agent*) olarak kavranabilmesi, eğitimin de bir süreç ve bu sürecin aktörlerinin de özneler olarak görülmesini zorunlu kılar. Bu anlamıyla “eğitimsel gerçekliği” “eğitimbilimsel gerçekliğe” dönüştürmek üzere gerekli ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bütünlüğün çerçevesinin çizilmesi gereklidir.

### **“Eğitimbilimsel Bilgi”nin Rolü ya da Kullanımı**

Eğitim dünyası, içinde uzun yaşanıyor olmanın sonucunda, bu dünya içindeki her şeyin “doğal” bulunup kanıksandığı bir dünya haline gelir. İnsanların gündelik hayatlarında yaşadığı eğitimsel deneyimler, sanki zaten yaşanılacak ya da yaşanılması doğal/zorunlu şeyler gibi algılanmaya başlanır. Bu algının oluşmasında, eğitimsel mitlerin önemi tartışılmazdır.

Mitler, egemenlerin, kendi düşüncelerini de egemen kılmak, statükonun devamını sağlamak ve kendi çıkarlarını herkesin çıkarıymış gibi gösterebilmek için başvurdukları politik denetim ve meşruiyet araçlarıdır. Eğitimi düşünme biçimimiz ‘örgütleyici mitler’ etrafında inşa edilmiştir. Örgütleyici mit, eğitim sisteminin amaç, yapı ve süreç boyutlarının ve eğitime ilişkin her türlü sorun/durum tanımlarının içinde yapılabileceği bir çerçeve sağlamayı hedefleyen bir masaldır. Örgütleyici mit, eğitimin gerçekliğini başka alternatif bir mitten daha stilize, tutarlı ve ikna

edici bir biçimde açıklayan ve ampirik gerçekliğe uygun bir bilgi sağlamak için çözülmemiş daha az bulmaca/muamma bırakan ya da daha az açıklama gerektiren anlam ve değer üretim aygıtıdır (Özsoy, 2007: 7).

Eğitimbilimsel bilgi, “doğallaşmış” eğitim dünyasının yabancılaştırıcı etkisini kırmak gibi bir rol üstlenmelidir. Verili olanın algısıyla sınırlı bir gerçeklik algısı, toplumsal, siyasal ve eğitimsel olayların rasyonel tartışma ve anlaşma temelinde işlemeyen, fakat zamanla değişmez ilkelere göre düzenlenmesi ve anlaşılması gibi bir risk taşır.

Kapitalist toplumda eğitimsiz mit, mitsiz eğitim olmaz. Birey ve toplum yaşamındaki artan önemine koşut olarak eğitimin mitsel özellikleri de her geçen gün artmaktadır. Eğitim alanındaki her mit, iktidarlara, varlığını borçlu olduğu eşitsizliğe dayalı bir düzeni sürdürmeyi sağlayan politikaları uygularken, halkın devlete ve sisteme bağlılığını sürdürmesini sağlamak üzere kullandığı bir siyasal araçtır. Eğitime ilişkin her mit, egemenlerin fikri olduğu ve onların özlem ve çıkarlarına hizmet ettiği için, eğitimin sınıfsal dinamiklerini ve dönüşüm olasılıklarını bağımlı sınıflardan gizler (Özsoy, 2007: 7).

Eğitim bilimlerinde eleştirel yaklaşım, eğitimsel dünyanın nasıl işlediğine bakarken, görünmeyen eşitsizlikler ve adaletsizlikleri açığa çıkarmak için nesnel koşulları analiz etme biçimleriyle öznel anlayışları bağlantılandırır. Eğitim bilimlerinde eleştirel yaklaşım için bilgi, insanların manipüle edebileceği bir araç değildir. İnsanların iç, öznel deneyimlerini kavramak ve anlatmak da değildir. Buna karşılık bilgi dünyada etkin olarak rol almak anlamına gelir. Bilgi, insanları geçmiş düşünme biçimlerinin sınırlarından kurtarabilir ve çevrelerindeki olaylara müdahil olmalarına yardımcı olabilir. Bilgi, sahip olunabilecek bir şey değil ama eyleme geçmeyle daha fazla bilinçliliği birleştiren bir süreçtir.

Eğitimbilimci, yorumsamacı yaklaşımdaki öznel gerçeklikle pozitivistlerin dış, ampirik gerçekliği düalizmi arasında köprü kurarak, araçsal ve pratik yönelimlerin bazı yönlerini harmanlamalıdır. Bu harmanlama, iki farklı yaklaşımın uzlaştırılması değil, üçüncü bir yol olarak “düşünümsel-diyalektik yönelimi” inşa ederek düşünümsel bilgiyi kullanmaktır. Düşünümsel-diyalektik yönelim, dış ve iç geçekliği birbirine karşıt ve bağlantısız olarak ele almak yerine bunları oluş süreci içindeki tek dinamik bir

bütünün iki yanı olarak görür. Bu iki yan, bir bütün olarak çalışır ve birbirini etkileyecek şekilde iç içe geçmiştir.

Eğitim bilimlerinde eleştirel yaklaşım, bilginin uygulanmasına dönük, dönüştürücü bir perspektif benimser. Perspektif, mevcut yapıların sınırlarını aşmayı hedefler. Dolayısıyla eğitimsel dünyanın yüzeydeki gerçeklik düzeyinin ötesine geçerek yenilenmiş bilinç yoluyla öznel anlayışları hizalayan dış gerçekliği ve gelecekteki bilinçleri de değiştirme potansiyeli olan dönüştürücü eylemlere angaje olur. Böylece bilginin rolü, bilinci, somut eylemlerde yer alan, o eylemlerin sonuçları üzerine düşünen ve sonra devam eden bir döngüde bilinci yeni bir düzeye taşıyan insanlara bağlama olarak görülebilir.

Benzer şekilde Freire (1991)'nin bilgi kuramı, “insan” ve “bilme sürecinde insan etkinliğinin rolü” konusundaki varsayımlarını oluşturmasına dayanır. Çünkü eğitim, bilgi ile ilgilidir ve bir ‘bilme eylemi’ olarak okumayı ve yazmayı öğrenme, hem bir bilgi kuramını hem de ona karşılık gelen bir yöntemi öngörür. Freire’de bilgi kuramı, insanların kendilerine doğal ve toplumsal çevreleri dışından da bakabildikleri, bu çevre ve kendi eylemleri üzerinde düşünebildikleri ve sonra kendilerini ve çevrelerini değiştirme eyleminde bulunabildikleri için hayvanlardan farklı oldukları fikri ile başlar. İnsanlar, hayvanlardan farklı olarak, yaşamlarını sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda var olurlar. Yani insanların varoluşları tarihseldir. İnsanlar sürekli yeniden yarattıkları ve dönüştürdükleri bir dünya içinde var olurlar. Bu varoluş alanı, yalnızca fiziksel bir mekânla sınırlı olmayıp, tarihsel bir alandır. Ama insanlar kendilerinin ve bilinçli varlıklar oldukları için dünyanın da farkındadırlar ve “dün, bugün ve geleceğin dayattığı sınırlarıyla belirlenmişlik ile kendi özgürlükleri arasındaki diyalektik bir ilişki içinde varolurlar. Kendilerini, nesneleştirdikleri dünyadan ve kendi etkinliklerinden ayırarak, karar verici konuma gelerek kendilerini sınırlayan durumu, “sınır-durumu”nu aşabilme yetisine sahip olurlar. Ancak bu “sınır-durumu”nu aşma; verili olanı özgürleşmelerinin engeli olarak kavradıkları zaman gerçekleşmeye başlar. Dolayısıyla bilginin rolü burada, yeni bir bilinçlilik yaratmadır.

Freire (Spring, 1997)'ye göre bilme eylemi ise, eylemden düşünceye ve eylem üzerine düşünmekten yeni bir eyleme giden diyalektik bir hareketi içerir. Daha önce bilmediğini bilebilmesi için, öğrencinin, eylem-nesnesi üzerine düşünebilmesine yardımcı olan gerçeğe dayanan bir soyutlama sürecine katılması gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken *praxis* kavramının işaret ettiği düşünme ve eylemin eş zamanlı bir birliğidir.

Sonuç olarak eğitimbilimsel bilginin rolü ya da eğitim bilimci tarafından kullanılışı, verili durumdan olanaklılığın durumuna geçerek, eğitim dünyasının doğal olmaktan çıkarılmasına yardımcı olmak ve eğitim alanındaki iktidar ilişkilerini gizleyerek tahakkümü sürdüren mitleri yıkmaktır.

### **“Eğitimsel Bilgi”nin “Eğitimbilimsel Bilgi”ye Dönüşümü**

Tamamen kişisel ve izlenimlere dayanan eğitim dünyasına ilişkin bilgiler, herkesin eğitim hakkında gönlü rahat genellemelere gitmesinde birincil etkindir. Fakat eğitime dair geçmişte ve bugün kazanılan kişisel deneyimler, eğitimin bütünsel gerçekliği konusunda çok sınırlı ve yüzeysel bir farkındalığı ifade edebilir. Bu nedenle kısıtlı bir kişisel deneyimden hareketle eğitime ilişkin genellemelere gidilemez (Özsoy, 2007: 6). Dolayısıyla insanın eğitim konusundaki farkındalık düzeyi, yani eğitim konusundaki bilgisi ve bilinci, zamansal ve mekânsal farklılık gösterir. Bu aynı zamanda, her konu gibi eğitime dair bilgimizin, zaman-mekân bağımlı oluşunu ve Burke'nin' (2001) yaptığı ayırım gibi, “henüz bilimsel bilgiye dönüştürülmemiş ham veri anlamındaki enformasyon” oluşunu gösterir.

Eğitim bilimcinin eğitimbilimsel bulgu elde etmek amacıyla araştırma konusu yaptığı olgu ve olaylar, kişisel görünümlü tüm deneyimler, hemen hemen herkesin normal günlük hayatlarında yaşadıkları şeylerdir. Yani eğitim bilimci onları irdelemeye başlamadan önce bu eğitimsel olgu ve olaylar, sağduyusal bilginin nesnesi olmuşlardır, sıradan insanların sağduyusal bilgisinin verdikleri anlamlarla yüklüdür. Dolayısıyla eğitim bilimcinin görevi, üzerinde herkesin hemfikir olduğu, tartışma konusu edilmeyen, kendiliğinden

var oluyor gibi gözükten olgu ve olayları, sağduyusal bilginin dünyasından bilimsel bilginin dünyasına çekmektir.

“Eğitimsel” olanla “eğitimbilimsel” olanı ayırt etmek neden gereklidir? Çünkü doğada eğitimsel gerçeklik yoktur. İnsanın bir yarattısı olduğu için kendini bize olduğu gibi gösteren doğal bir gerçeklik değildir. Doğal olarak da eğitim bilimci, sanki uzaydan boşluğa bırakılmış gibi duran eğitimsel gerçekliği veri olarak değil, toplumsal gerçekliğin her boyutunda olduğu gibi, toplumsal ilişkiler bağlamında belirli bir mekân ve zaman içinde (tarihsellikte) ortaya çıkmış eğitimsel gerçekliği veri alır. Eğitim bilimci tabii ki eğitim dünyasındaki empirik bulguları toplamıyla hareket edecektir. Fakat bu, eğitim bilimcinin herkesin doğrudan algılayabildiklerini, deneyimleyebildiklerini betimlemekle kendisini sınırlandırması anlamına gelmez. Eğer, görünüş her şeyin anlaşılmasına yetseydi, doğal, toplumsal ve bireysel “görünmeyenler” (Cangızbay, 1996: 31) olmasaydı, bilimsel çabaya da gerek kalmazdı. Çünkü tersi bir bilimsel çaba, olgu toplayıcısı (vaka-nüvis) bir konuma düşebilir. Sonuç olarak eğitimsel gerçekliğe dair her tür bilgi, eğitim bilimsel bilgi olmayabilir. Tıpkı sosyal gerçeklikle sosyolojik gerçeklik gibi.

Eğitimsel gerçeklik üzerine düşünmek, bilginin doğası üzerine dolayısıyla da eğitimbilimsel bilginin doğası üzerine düşünmeyi de gerektirir. Bu çalışmada eğitimbilimsel bilgi, daha çok felsefi bilgi olarak materyalist bir tutum içinde tartışılmaya çalışılacaktır.

Bu tutum içinde bilginin doğası üzerine düşünürken, şu önermeler birer temel kabul haline dönüşür (Mısır, 2001: 83):

- 1) Bilgi, bilgi nesnesi hakkındadır,
- 2) Bilgi, hakkında olduğu bilgi nesnesinin, insan anlığı tarafından edinilebilecek tek biçimidir. İnsan anlığı bilgi nesnelerini, bilgi aracılığıyla ayırıştırır.
- 3) Bilgi nesnesi, nesnel doğa ve insanal doğa ya da toplumsal ilişkilerden ibaret değildir; bilginin kendisi de bir bilgi nesnesi olabilir ve insan anlığının, bilgi nesnesi olan bilgiyi ediminin tek biçimi yine bilgidir.

Bu önermeler üzerinden hareket edildiğinde bilginin toplumsal ya da tekil bir insan anlığı tarafından edinildiği kabul edilmiş olur. İnsan anlığı,

ancak bilgi sürecinin içinde, bilginin gerek insan teki tarafından gerekse toplumsal olarak edinimi sırasında karşımıza çıkar. İnsan alışına örnek bir kitap, makine ya da felsefi bir söylev verilebilir (Mısır, 2001: 84).

İnsan doğayı ve dünyayı yorumlayıp değiştirebilme gücüne sahip bir varlıksa, bilgi nesnesi dışında var olan nesnel ve insanal (beşeri) doğadaki ilişkileri açıklama gücüne de sahiptir. Dolayısıyla tarih dışı biçimde mutlak olan yasalar (hakikatler) yoktur. Tıpkı eğitimsel gerçekliğin insanal doğadaki ilişkiler içerisinde yer alıp, kendinde bir doğaya sahip olmaması gibi. Böylece felsefi olarak materyalist bir konumdan eğitimsel gerçeklik ya da eğitimbilimsel bilgi üzerine düşünürken, insan faaliyetini merkeze alıp; eğitimbilimsel açıklamayı, ayrıştırılan bilgi nesnesinin, yani eğitimsel gerçekliğin (ayrıca eğitimbilimsel bilgi de olabilir) ontolojik bir bütünlüğü olduğu gözletilmelidir.

İnsanal doğanın bir parçası olan eğitimsel gerçeklik tarihseldir. Bu gerçekliği “nesne” edinen bilgi süreci ve bilgi yoluyla (eğitimbilimsel faaliyet) insanlar arası ilişkiler gibi gerçek öncüllerden yola çıkarak “kurgucu” ve “tarihsiz” (dinsel dogmalar gibi) bilgilerden ayırd etmek mümkün hale gelir. Dolayısıyla eğitimsel gerçeklik ya da eğitim üzerine verili eğitimbilimsel bilgi nesnesini ayırtırmak yoluyla, eğitim üzerine “gerçek” bilgi edinerek spekülâtif ve sağduyusal bilgi türlerinden kaçarak tarihsel bir gerçeklik olarak eğitimin bilgisine girişilebilir. Bu girişimde öncelikle unutulmaması gereken birkaç nokta vardır. Birincisi, bilgi nesnesi olup olmamasından (yani eğitimbilimsel gerçekliğin olup olmaması) bağımsız olarak, nesnel ve insanal doğanın varlığı söz konusudur. İkincisi, İnsan anlığı, sadece insan tekine atfedilemez, bir “toplumsal zihin”den söz edilebilir. Örneğin eğitimsel söylemlerin oluşması, eğitimbilimleri pratiğinin çıktıları gibi. Bu iki noktanın önemi, öznesi ve nesnesi insan olan bir gerçekliğin (insanal doğa içinde bulunan bir gerçeklik olarak eğitimin), bizzat insan faaliyetinden bağımsız bir şekilde bilgi nesnesi haline dönüştürülmesinin mümkün olmadığını belirtmektir. Burada insanal doğa, “insan ilişkileri”, “tarih ve toplum”, “insan teki”, “insan faaliyetini” ve “bilgi nesnesi elde etme pratiği”ni kapsar. Nesnel doğa ile kast edilen ise, insanal doğadan ayrı olan, bilgi nesnesi edinilmemiş olsa da var olanı kapsar. Her ikisi de insanlar tarafından temellük edilebilir, bilgi nesnesi haline

getirilebilir. Nesnel doğada da bir başkasıyla bir ilişki içinde olmadan ve bu ilişkinin kendisi de olmadan bilgi nesnesi olabilecek bir kendinde varlık yoktur, insanal doğada ise bilgi nesnesi zaten “ilişkilerdir”. Ya da Marksist literatürde daha çok kullanıldığı üzere, “süreç”tir. Süreç, insan faaliyeti bağımlıdır ya da başka bir deyişle gerçek tek bir bilgi nesnesi vardır ki o da tarihtir; insan faaliyeti yoluyla temellük edilebilir olan nesnel doğa ve bizzat insan faaliyeti tarafından oluşturulmuş olan insanal doğadır (Mısır, 2001. 88).

İçinde yaşadığımız sosyal dünyada, üzerinde belki de en çok yorum yapılan ve herkesin hemfikir olduğu konuların başında eğitim gelir. Çünkü eğitim, bir şekilde toplumun çoğunluğunun, eksik ya da tam, uzun ya da kısa içinde yer aldığı gerçekliklerden bir tanesidir. “Eğitimin gerekliliği”, “her şeyin başının eğitim oluşu”, “öğretmenin kutsallığı”, “ezberci eğitime karşıtlık” gibi mitleşmiş kimi genel yargılar, eğitim ve eğitim dünyasına ilişkin, sıradan insanların gündelik yaşamlarında üzerinde hemfikir oldukları, neredeyse tartışma konusu edilmeyen konular haline gelmiştir.

Eğitimsel gerçekliğe ilişkin bilgi(lenme) süreci, bu gerçeklik nesnel ve insanal doğadan ayrıştırılmadan kavranamaz. Eğitimsel gerçeklik ne sadece nesnel doğadır ne de sadece insanal doğadır. Yani eğitimbilimsel gerçeklikten söz etmeden, eğitimsel gerçeklik, nesnel ve insanal doğa karşısında ilk düzeyde bir soyutlamadır. Ancak bu soyutlama yoluyla nesnel ve insanal doğanın bir parçası olarak eğitimbilimsel gerçeklik hakkında açıklamalar elde edilebilir. Dolayısıyla “eğitim bilimlerinin bilgi nesnesi nedir?” sorusuna “eğitimsel ilişkilerdir” cevabı verildiğinde henüz bilgi edinilmemiştir, çünkü bilgi nesnesi olarak eğitimsel gerçeklik ayrıştırılmamıştır. Ancak bu ilişkiler (bilgi nesnesi) incelemek yoluyla bilgi edinilecektir. Örneğin “eğitimsel ilişkilerin eşitsiz ilişkiler üzerinden var olduğu, sınıfsal ilişkilerin bir parçasını oluşturduğu, toplumsal bir ilişki biçimi olduğu, ideolojik, kültürel ve toplumsal yeniden üretimi sağladığı ya da insanın özgürleşmesi pratiğinin bir parçası olduğu” bulunacaktır. Daha bilgiye ulaşmadan bilgi nesnesi ilk soyutlama düzeyi olarak belirlenir. Bilgi ikinci bir soyutlama düzeyidir; bilginin kendisi bilgi nesnesi olduğunda ise soyutlama düzeyi artar (Mısır, 2001: 91). Eğitimsel ilişkiler söz konusu olduğunda ilk soyutlama düzeyinin kaynağı elbette insanal ilişkilerdir ama o insan faaliyeti ile değiştirilmiştir. Artık bilgi

nesnesi ile insanal doğa arasında belirli bir açı vardır. Dolayısıyla eğitime ve eğitimsel ilişkilere dair elde ettiğimiz bilgi bu ilişkilerin içinde yer aldığı insanal doğayı anlamamızı, açıklamamızı sağlar ama bu bilginin doğruluk kriteri insanal doğa içinde sınanmasıdır. Bilimsel bilgiyi felsefi bilgiden ya da dogmatik bilgi türlerinde ayıran da budur. Yani Marksist epistemoloji ve metodolojinin, olguları değerlendirme sürecinde işlevsel kıldığı diyalektik süreç, soyutlamanın işe koşulmasıyla bilimsel bilgi için önemli olanaklar sunar: Gerçek Somut (tüm karmaşıklığı içinde yaşadığımız dünyanın kendisi) → Soyutlama → Düşüncedeki Somut (dünyanın teorik olarak yeniden kurgulanması). Buradaki düşüncedeki somuta geçildiğinde artık gerçek somut aynı somut olamaz; belirli bir dolayım ile gerçek somut devrimci bir müdahaleye tabi tutulmuştur (Arslan ve Mura, 2001: 113). Eğitimsel ilişkiler de eğitimbilimsel pratik ile bilgi nesnesi olarak edinilirken, insan etkinliği olarak insanal doğaya tekrar döndüğünde bilimsel bilgi artık uygunluğunu, yani doğruluğunu sağlayabilir.

Bilimsel bilgi (ve tabii ki eğitimbilimsel bilgi), bu yönüyle sadece dünyayı (eğitim dünyasını) sadece yorumlamakla kalmaz, ortamın değiştirilmesi ile insan faaliyetinin ya da kendi kendini değiştirmenin çakışmasının, yalnızca devrimci bir pratik olarak kavranabilir ve ussal biçimde anlaşılabilir” (Mısır, 2001: 94) kılar. Örneğin bu yönüyle eğitimbilimsel bilgi, eğitimin sadece “toplumsallaştırma aracı” ya da “toplumsal, ideolojik ve yeniden üretim aracı” olma bilgileri ve kanaatleri dışında politik bir gerçeklik olduğu için “insanın kendisi ile içinde yaşadığı dünyayı anlaması ve çelişkili gerçekliğini kavradığı ölçüde de dönüştürme faaliyetine girişebileceği bir bilinçlenme süreci (praksis)” olarak ele alınmasını sağlayabilir.

Eğitimbilimsel bilgi, eğitimin sağduyu ve deneyim yoluyla herkes için bildik-aşına bir gerçeklik haline gelmesinin sınırlarını belirler. Kendileri hakkında soru ve kuşku doğurmayan gerçeklik algısı, belirli bir bilinmişlik ve aşinalık özelliği taşımalarıyla meşruluk kazanır. Meşru bilginin egemen ideolojiyle bağlantısı da göz önüne alınırsa, verili eğitimsel gerçeklik hakkındaki sorgulama ve eleştiri olanağı kalmayacaktır. Dolayısıyla değişimi ve değiştirme cesaretini de imkansızlaştıran sağduyusal bilgi, iktidarları

oluşturan mekanizmaların bilinmemesini sağlayan bir işlev görür. Bu açıdan eğitim bilimcinin birincil görevi eğitimsel gerçekliğe ilişkin sağduyusal bilgiyi eleştireye tabii tutarak eğitim bilimsel bilgiyi inşa etmektir.

Eğitim bilimleri, kendisinin de içinde olduğu sosyal bilimler dünyasının herkes tarafından paylaşılan, genel kabul görmüş temsillerin bilimsel pratiğini etkilediği bir süreç içinde kalır. Yani bilim dünyasının da sağduyusal görüşleri vardır. Bu görüşler de belirli bir ontolojik, epistemolojik ve metodolojik tutarlılıklar taşıma iddiasındadır. Fakat burada kritik olan herhangi bir disiplinin incelediği nesneyi ele alma biçimi ve bu disiplinin üyesi bir bilim insanının inceleme nesnesiyle kurduğu ilişkidir.

Eleştirel eğitimbilimsel yaklaşım açısından sağduyu, “yanlış bilinç” fikrine dayalıdır. Bir başka bakış açısı olan yorumlayıcı yaklaşım açısından yanlış bilinç anlamsızdır. Çünkü bu yaklaşıma göre, toplumsal bir özne yanlış ya da objektif gerçeklikten kopuk bir anlam sistemi kullanır. İnsanlar bu anlam sistemlerini yaratır ve kullanır. Araştırmacılar ise bu türden sistemleri yalnızca tanımlayabilir ama değerlerini yargılayamaz. Fakat eleştirel eğitim bilimleri, eğitimsel davranışları biçimlendirdiği için öznel fikirler ve sağduyunun incelenmesi gerektiğini belirtir. Çünkü sağduyu, iktidar ilişkilerini maskeleyebilecek mit ve yanılsamalarla doludur. Dolayısıyla sadece eğitim dünyasının görünür, deneyimlenebilir olguları ve eğitim dünyasının öznelerinin öznel görüşleri, eğitimsel gerçekliğin açıklanmasında yeterli olmayabilir.

Bir bilgi türü olarak sağduyu bilgisi, geleceğe ilişkin tahminde ya da müşterek benzer problemler üzerinde açıklamalar geliştirmede herkes tarafından kullanılan metaforları, zihinsel çıkarımları, bunlar arasındaki bağlantıları ve imajları kapsar (Roiser, 1987). Bu anlamda sağduyu bilgisi varsayılan, zaten kabul edildiği için söz konusu bile edilmeyen ("*that which goes without saying*", bu dillendirilmemiş hali sebebiyle de, alışkanlıklara, yatkınlara, pratiklere yön veren, kişinin kullanırken farkında olmadığı, üzerine düşünmediği, onun pratiklerinin mantığına işlemiş inançlar seti, egemenin özel görüş açısı olmasına rağmen, evrensel olarak kabul ettirilendir) bakış”

kavramıyla ifade edilebilir. Bu yönüyle eğitim bilimsel bir araştırmada dikkatli gözle yeterli olmaz. Çünkü gözlem tek başına neyin gözlemleneceğini söylemez ve bir yanılısamayı gözlemek onu ortadan kaldırmaz.

Sağduyu, toplumsal fenomenleri kabul etme ve neyse o olması gerektiğini varsayma eğilimindedir. Eleştirel olmadan sağduyuya dayanan her bilim... bu hataları yeniden üretir (Sayer, 1992: 43).

Dolayısıyla eğitim bilimci, eğitim dünyasındaki ilişkilerin altına inmek, kriz ve yoğun çelişki dönemlerini gözlemlemek, bağıntılarını incelemek, geçmişe bakmak ve gelecekteki olanakları değerlendirmek için eğitimbilimsel kuramı kullanmak zorundadır; çünkü yüzeydeki gerçeklik ideoloji, mit, çarpıtma sahte görünümle doludur.

### **Metodolojik Doğurgular**

Eğitim politikalarının toplumsal yapıya koşut oluşturulduğu dikkate alınırsa eğitime ilişkin bazı anlama ve açıklama çabalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın ilişkisel karakteri ona ait parçaların bütünlü olan ilişkisinin analizine vurgu yapar. Bu parçalardan birisi de eğitimidir. Dolayısıyla eğitimin ilişkisel ve süreçsel analizi, bir taraftan içinde bulunduğu bütünsel yapıyla olan ilişkisini diğer taraftan da kendi iç dinamiklerinin ortaya çıkardığı ilişkileri açıklamayı zorunlu kılmaktadır. Bahsedilen anlama ve açıklama çabasının gerçekleştirilmesi adına bu çalışmada “metodolojik ilişkisellik” yöntemi kullanılmış ve böylece verili eğitim politikalarının sağlıklı analizi, eleştirisi ve son olarak da gerekli bulunduğu ölçüde dönüştürülmesi için önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Eğitim bilimlerinin tarihsel serüvenine bakıldığında metodolojik anlamda iki ana yaklaşımın başatlığından söz edilebilir; ‘pozitivist yaklaşım’ ve ‘yorumlayıcı yaklaşım’. Pozitivist paradigmanın “evrensellik”, “nesnellik”, “olgusallık” gibi bilimin temel özellikleri olarak gördüğü kavramların, eğitim bilimlerindeki karşılığının yanında, bireyin anlam dünyası üzerinden gerçekliği açıklama ve yorumlama amacı güden yorumlayıcı yaklaşımın etkilerinden söz edilebilir.

Pozitivist yaklaşım, amaç olarak yasalar keşfetmeyi hedefler. Eğitimsel gerçekliğin ampirik olarak belirli olduğu bir *özcü görüşe* sahiptir. Eğitimsel dünyada insanlar rasyonel düşünen ve bu rasyonalite üzerinden sonuç almaya dönük hareket eden canlılardır. Fakat insan eylemliliği konusunda *mekanik insan modeline* dayalı bir bakışla dış güçlerin insan düşüncesi ve eylemliliği üzerindeki etkisini *determinist* bir tutumla açıklamaya çalışır. Eğitim bilimsel bilgi kendi alanında diğer tüm bilgi türlerinden farklıdır ve üstündür. Açıklamalar tümdengelimci bir uslamlayla gelişerek nomotetik bir özellik kazanır. Bu açıklamalar başka araştırmacılar tarafından yinelenerek doğrulanır. Dolayısıyla eğitime ilişkin araştırmalarda nicel, ölçülebilir veriler elde etmeye yarayan teknikler kullanılır. Teknokratik bir perspektifle bilginin kullanımını araçsal yönelimle açıklamaya çalışır. Tüm bu özellikleriyle de eğitim bilimin değerden bağımsız ve objektif olması gerektiğini savunur.

Yorumlayıcı yaklaşımda ise eğitim bilimsel araştırmanın amacı eğitimsel anlamı, *bağlamında* anlamaktır. Eğitimsel gerçekliğin toplumsal olarak yaratıldığına dair *inşacı* bir görüşe sahiptir. Eğitimsel dünya içindeki insanlar, ortak bilgiyi oluşturan ve pekiştiren birbiriyle etkileşim içindeki toplumsal varlıklardır. İnsan eylemliliğini *iradeci* bir tutumla açıklamaya çalışır. Eğitimsel bilgi diğer bilgi türlerinden farklı ama daha iyi değildir. Eğitimsel gerçekliğe ilişkin açıklamalar *tümevarımsal uslamlayla* gelişir ve *idiyografiktir*. Açıklamaların doğruluğu incelenen insanlarla *yeterlilik koyutu* kullanılarak sağlanır. Eğitim bilimsel kanıtlar *olumsal ve bağlama özgüdür*. Bilgiye dönük *pratik bir yönelim, aşkın bir perspektif* kullanılarak benimsenir. Sonuç olarak eğitim bilim değer konumlarına karşı *göreci* yaklaşmalıdır.

Bu iki ana yaklaşımı eleştiren ve aşma iddiasında bir üçüncü yaklaşım olarak ise “eleştirel yaklaşım”dan söz edilebilir. Ünal ve Özsoy (1999)’un da belirttiği gibi, ‘yeni eğitim bilimleri’nin eğitimsel gerçekliği ‘*durum*’ değil ‘*süreç*’ olarak gören; genellemeler ve yasalar peşinde koşmayan bunun yerine tekile/yerele yönelen; ‘ötekini’ de inceleme konusu yaparak birleştirici yaklaşımı seçen; araştırma sürecinde insansal öğeyi öne çıkaran; eğitim sürecindeki bireyi hem öğrenen hem öğreten katılımcılar olarak ele alan bir bilimsel yaklaşıma ve eylem biçimine dayandırılan yaklaşımlar da süreç

içinde ortaya çıkmıştır. Eleştirel yaklaşım, Bourdieu'nün sosyal bilim anlayışına benzer biçimde hem pozitivistlerin objektif, yasaya benzer nicel ampirik yaklaşımını hem de yorumlayıcı yaklaşımın öznel iradeci yaklaşımını reddeder. Bu yaklaşıma göre eğitimsel araştırma “düşünümsel” ve zorunlu olarak da “politik” olmalıdır. Dolayısıyla eğitim bilimsel araştırma, bir taraftan sıradan olayları açığa çıkarırken diğer taraftan da bu sıradan olayların altında yatan derin nedensel mekanizmaların (toplumsal güç ilişkileri) açıklanmasına yardımcı olarak, şeyleş(tir)me tarafından yanlış yönlendirilen insanın gerçekleştirilmemiş potansiyelini ortaya çıkarmalıdır. Toplumsal gerçeklik ile bilinç arasındaki bağın farklı dolayımmlarla ortaya çıkarılmasına örnek olarak Paulo Freire'nin 20. yüzyılın ortalarında Brezilya'da yetişkinler için okuma yazma programlarını yürütürken geliştirdiği eğitim yöntemleri gösterilebilir. Çünkü Freire (Spring, 1997)'ye göre öğrenme, irade ve toplumsal eyleme bağlanarak düşünce ve eylem ayrımının üstesinden gelmedir. Dolayısıyla araştırma-uygulamanın düşünümsel ve politik karakteri bu ayrımı aşacak bir yaklaşıma göre yapılandırılmalıdır.

Marx (2008)'a göre toplum, bireylerin basit toplamından oluşmaz; bireylerin içinde buldukları ilişkilerin ve bağların toplamının ifadesidir. Benzer şekilde metodolojik ilişkilencilik, toplumu birbirinden farklı derecelerde “görelî özerk” olan, hem içinde kendini faillere doğalmışçasına kabul ettiren yapıların hüküm sürdüğü “güç alanları”, hem de maddi ve simgesel kaynakların dağıtımında ezen ve ezilenler arasında sürekli bir mücadelenin söz konusu olduğu “savaş alanları” olarak betimlenebilecek irili ufaklı toplumsal dünyaların birlikteliği olarak tanıır. Dolayısıyla bu çalışmadaki temel argümanlardan birisi de metodolojik ilişkiselliğin yardımıyla, toplumsal yapılar ve insan eylemliliğinin sınırlı özerkliği arasındaki ilişkinin, “dönüştürücü bir perspektif” tarafından açıklanabileceğidir. Dönüştürücü bir perspektif ise eğitim dünyasının görünmeyen “aktörler”ini görünür “özneler”e dönüştürdüğünde gerçek anlamını bulabilir.

Metodolojik doğurgular bu çalışmada, “Araştırma Öznesi Bakımından”, “Araştırma Nesnesi Bakımından” ve Araştırma Pratiği Bakımından” olmak üzere üç alt başlıkta sınıflandırılıp ele alınmıştır.

### Araştırma Öznesi Bakımından

İçinde yaşadığımız sosyal (eğitimsel) gerçekliğin sürekli değişim içinde olmasından dolayı, sosyal (eğitimsel) bir olguya ilişkin mutlak ve evrensel doğrulara ulaşamaz. Başka bir ifadeyle sosyal (eğitimsel) olguya ilişkiye dair açıklamalar ya da sosyal (eğitimsel) olgunun bilgisi, ancak belirli bir zaman ve mekân içinde geçerlidir. Her eğitimbilimsel açıklama, çoğul ilişkilerin dinamiği dolayımında gerçekleştiği ölçüde, yapılan açıklamaya karşı eleştirel bir yaklaşım olanağını da elinde tutar ki bu tutum, değişim sürecindeki çoğul ilişkilerin bilgisine ulaşmada ve yeniden bilgisinin oluşturulmasında avantaj sağlar. Böyle bir açıklama tarzı, eğitimsel gerçekliği anlama ve açıklama çabası içinde olan eğitim bilimci için düşünsel anlamda özgürleşme imkanı sunar. Bilim insanının araştırma nesnesiyle kurduğu ilişki, “herkes tarafından paylaşılan, genel kabul görmüş temsiller” üzerinden şekillenir. Bilim insanı, “ürünü olduğu bir nesneyi, yani toplumsal dünyayı bilmeye, tanımaya çalışan kişidir; hatta, bu dünya hakkında ortaya attığı sorunların, kullandığı kavramların bizzahiti bu nesnenin ürünü olması ihtimali çok yüksektir” (Bourdieu ve Wacquant, 2006: 241).

Peki bilim insanının hem içinde bulunduğu araçsallıktan hem de sağduyunun belirleniminden kopuşu nasıl gerçekleşebilir? Kopuş, öncelikle araştırma nesnelerinin ve araçlarının toplumsal tarihi ile öznelliğin içinde üretildiği toplumsal dünyanın ya da gerçekliğin tarihini kavramaktan geçer. Sonraki adım ise bilimsel pratiğin temeli olarak, önceden inşa edilmiş olandan, onu yeniden üreten koşullardan ve ilkelerden, sağduyuya koşutluk gösteren düşünce tarzlarından “kopuşu” belirlemektir. Yani *epistemolojik kopuşu*.

Epistemolojik kopuş, eleştirel bir bakış açısıyla, bilim insanının bilimsel nesnesini inşa ederken sağduyunun (bilimsel ön kabulleri de dâhil) ön kabulleriyle oluşan verili düşünme biçimlerini nesneleştirir. Kendisinin de maruz kaldığı toplumsal ve iktidar ilişkilerini eleştiriye tabi tutan bilim insanı, Bourdieücü bir bilimsel pratik olarak “gerçekliği nesneleştiren özne olarak

kendini nesneleştirmiş” olur. Dolayısıyla eğitimbilimci de içinde yer aldığı eğitimsel dünyanın sağduyusundan epistemolojik bir kopuş gerçekleştirerek asıl işlevini yerine getirebilir.

Eleştirel teoriler, epistemolojik olarak, doğabilimsel teorilerden farklıdırlar. Doğabilimsel teoriler ‘nesnelleştirici’ oldukları halde, eleştirel teoriler ‘düşünümsel’dirler. Düşünümsellik öz-göndergeli bir akıl yürütme biçimini tanımlar. Öz-göndergeli veya döngüsel akıl yürütme, doğrusal veya çizgisel bir akıl yürütmeden farklı olarak öznenin, sürecin kendisine ve süreçteki yerine ilişkin farkındalığına işaret eder. Bu durumda özne, sadece dış dünya üzerine değil ama kendisi üzerine de düşünen ve değerlendirmeler yapabilen öz-farkındalığa sahip bir varlık olması anlamında, düşünümsel olabilme yetisine sahiptir (Fay, 2001: 58).

Eleştirel eğitim bilimleri, salt eğitim bilimlerinin işlevleriyle bağlantılı olarak anlaşılabilir, aksine eğitim bilimsel söylemin kurulma biçimi ve bu biçim üzerinden eğitimselin algılanmasıyla bağlantılı olarak tarif edilmesi gerekir.

Bourdieu (1997: 65)’nün, “bilimin öznesi bilimin nesnesinin bir parçasıdır” şeklindeki önermesi eğitim bilimleri ve eğitim bilimciler açısından da geçerlidir. Eğitimsel ilişkileri ve eğitim dünyasını nesneleştirmeye çalışan eğitim bilimcilerin kendilerini ne kadar nesneleştirebildikleri ise kuşkuludur. Kendilerinin de inceledikleri eğitimsel ilişkilerden çıktığı düşünülen eğitim bilimcilerin nasıl bir “nesnellik” kimliği taşıyacakları Bourdieu’nün (Bourdieu ve Wacquant, 2006: 243) önerdiği “epistemik düşünümsellik” ya da “düşünümsellik” kavramlarının açıklanmasıyla anlaşılabilir. Bourdieu’nün aydınlar konusundaki ve özellikle sosyolojinin nesnelleştirici bakışı hakkındaki çözümlemesi, kültürel üretici olarak sosyoloğun bir öz-çözümlemesini ve bir toplum biliminin toplumsal-tarihsel olasılık koşulları üzerine düşünmeyi içerir ve gerektirir. Bourdie’ye göre sosyolojik bakışa gölge düşürecek üç yanlılık vardır: Birincisi, araştırmacının kişisel kökenine ve yerine (sınıf, cinsiyet ya da etnik grup) bağlıdır. İkincisi, çözümlemecinin geniş anlamdaki toplumsal konumundan ziyade akademik alanın mikrokozmosunda, yani

belirli bir anda ona sunulan entelektüel konumların nesnel alanındaki, hatta iktidar alanındaki konumudur. Üçüncüsü ise, dünyayı pratik çözümler gerektiren sorunlar bütünü gibi algılamaktan çok, yorum bekleyen bir işaretler bütünü gibi, bir gösteri gibi algılamaya götüren bir entelektüel yanlılık. Dolayısıyla araştırmacının nesnelliği sorununu ortadan kaldırma, düşünümsel bir çabayı gerektirir. Düşünümsellik, zihinsel/entelektüel bir içebakıştan çok, pratiğin kesintisiz bir sosyolojik çözümlemesini ve kontrolünü gerektirir. Bourdieu, düşünülebilir olanı sınırlayan ve düşünüleni önceden belirleyen düşünülmemiş düşünce kategorilerinin sistematik bir biçimde araştırılması gerektiğini belirtir (Bourdieu ve Wacquant, 2006: 244). Yani nesnenin inşa edilme sürecinde gerekli olan ve etkisiz kılınması gereken şey, araştırmacının bilme yetisindeki kategorilerin içinde, sorunların ve kuramların içinde kayıtlı bulunan kolektif bilimsel bilinçdışıdır. Yani gözlemcinin konumunu inşa edilen nesneyle aynı eleştirel çözümlemeye tabi tutmak gerekir (Barnard, 1990: 75). Nesneleştirme ediminde, bilgiyi veya teoriyi pratiğin dünyasından büsbütün kopartan ve onu güdükleştiren bir tür temellendirme sorunsalı söz konusudur. Geleneksel epistemolojik çerçevede bilginin işlevi, nesnelere kullanışlı kılmanın bir aracı olması noktasında tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bilginin anlamı artık kendisine atıfta bulunulan bir uğrak değildir. Nesneleştirme, bilgiyi tanımlayıcı bileşeninden; bağlamından koparmaktadır ve Eleştirel Kuram'a göre bu, onun döngüsel, kendini-hesaba-katan, düşünümsel ve nihayet eleştirel olmasının önündeki başlıca engeldir. Bilimsel teorilerin, teori ile teorinin gönderme yaptığı 'nesnelere' arasında bir ayırım öngören ve teorinin kendisini betimlediği nesne alanının dışında tutan 'nesneleştirici' doğasına karşılık, eleştirel teoriler 'kendi kendilerine gönderme yapan' dönüşlü bir doğaya sahiptirler: 'bir eleştirel teorinin kendisi de her zaman betimlediği nesne alanının bir parçasıdır; eleştirel teoriler her zaman kısmi olarak kendileri hakkında teorilerdir' (Geuss, 2002: 85).

Bourdieu, *skolastik bakış* olarak adlandırdığı akademik tutumun eleştirisi temelinde 'teoriyi, betimlediği nesne alanının bir parçası haline getirmeyi' kendine görev edinen öz-göndermeli bir çözümleme önerir.

Bourdieu (2006: 207)'ye göre, bilimsel bakışın kendi doğası üzerine sorular sorma bilimsel çalışmanın bir parçasıdır ve 'skolastik bakış' toplumsal dünya, dil ya da herhangi bir düşünce nesnesi üzerine geliştirilen tamamen tikel ve kendi üzerine soru sorma yetisinden yoksun bir bakış açısıdır. Skolastik bakış açısının benimsenmesi, 'tüm bilgelik alanları için zımni olarak talep edilen giriş hakkıdır': varoluşa ilişkin bütün savların ve pratik niyetliliğin askıya alınmasını içeren 'tarafsızlaştırıcı' yatkinlik, 'karşılıksız bir oyun olan akademik çalışmanın, kendi kendisinin ereği olan zihinsel deneyimin koşuludur' (2006: 204).

Skolastik bakış açısı, Bourdieu'nün *epistemik doksa* olarak adlandırdığı, özünde toplumsal önvarsayımları içerir: 'Düşünürler, düşüncelerinin önvarsayımlarını, yani skolastik bakış açısının olabirliğinin toplumsal koşullarını ve çoğu zaman, dünyaya ve gereksinimlerin aciliyetine mesafeli durma yönündeki, (burjuva) deneyiminin uzantısı olan akademik ya da skolastik deneyim aracılığıyla edinilen ve bilinçdışı savları doğuran bilinçdışı yatkinlikleri düşünülmemiş durumda (*doksa* olarak) bırakırlar' (2006: 205). Skolastik yanılıcılık, böylece, 'söylemin kökenine söylem ötesini, pratiğin kökenine pratik-ötesini koymaya dayanır'. Pratik gerekliliğin askıya alınmasını varsaydığı ve pratiğin mantığına karşı oluşturulan düşünce araçlarını hayata geçirdiği ölçüde, skolastik bakış ya kendi nesnesini yıkma ya da yapay olgular doğurma tehlikesini taşımaktadır (2006: 207). Skolastik yanılıcılığın karşısına Bourdieu, amacını 'nesneleştirilme işinden keyfi bir şekilde azat edilen, bilen öznenin ayrıcalığını sorgulamak' (Bourdieu & Wacquant, 2003: 216) olarak belirlediği bir düşünümsel bakış açısını çıkartır. Bu anlamda düşünümsellik, 'düşünülebilir olanı sınırlayan ve düşünüleni önceden belirleyen düşünülmemiş düşünce kategorilerinin' sistematik olarak soruşturulmasını, 'nesneleştirilen öznenin nesneleştirilmesini', 'nesneleştirilenin nesneleştirilmesini' gerektirir; skolastik yanılıcılığın yarattığı bozulmaların etkisini taşımayan nesnelere bu yolla üretilir. Buradaki 'dönüş', disiplinin bilişsel ve örgütsel yapısını kapsayabilmek için öznenin tikel deneyiminin çok ötesine gider. Nesnenin inşası ediminde sürekli olarak sınılanması ve etkisiz hale getirilmesi gereken şey, bilimcinin

bilme yetisindeki kategorilerin, sorunların ve kuramların içinde kayıtlı bulunan *kolektif bilinçdışı*dır. Buna göre düşünümSELLİĞİN gerçek öznesi, bilimsel alanın bizzat kendisidir – zira bilimsel ‘özne’ ile bilimsel ‘nesne’nin olasılık koşulları aynıdır (Bourdieu & Wacquant, 2003: 38-9, 217).

Epistemolojik hakikat itkisinin ötesinde Bourdieu, bu türden bir düşünümSELLİĞE eleştirel ve özgürleştirici bir işlev de yükler. Ona göre, “nesnelliğin içselleştirilmesi” olan bir öznellik temelinde hareket eden eyleyiciler, ancak ‘öznesi yapı olan eylemlerin görünürdeki özneleri’ olarak kalabilirler. Düşünce ve eylem kategorilerine düşünümSEL anlamda hâkim olarak kendi içlerindeki toplumsal bilincine vardıkları ölçüde de, kendi içlerinde bulunan dışsallıkla daha az hareket ederler. DüşünümSELLİĞİN rehberlik ettiği bir çözümlenme, böylece, kurumlarda olduğu kadar araştırmacıda da kayıtlı olan ‘toplumsal bilinçdışını’ açık ederek, pratikleri yöneten ya da kısıtlayan bu bilinçdışılıktan kurtulmanın yolunu sunabilir (Bourdieu & Wacquant, 2003: 42-43).

Bourdieu’nün düşünümSELLİĞİ, çok temel bir düzeyde, kendi ifadesiyle ‘ampirik “özne”ye, bilimsel “özne”nin inşa ettiği nesnelliğin terimleriyle açıklama getirmeye – onu toplumsal mekan-zaman içinde belli bir yere yerleştirmeye – yönelik bir girişimdir’ (Bourdieu & Wacquant, 2003: 216). Bourdieu’nün düşünümSELLİK kavrayışında kritik olan nokta ‘nesneleştirilme işinden keyfi bir şekilde azat edilen, bilen öznenin ayrıcalığı’ sorgulanırken *durulan yer* neresidir?’ sorusu olarak gösterilebilir. Dolayısıyla nesneleştirme ediminin kendi üzerine uygulanması, öznenin kendi varlığını mı sorgulamakta yoksa pratikten ziyade spekülasyonla yoğunlaşmış bir başka epistemik bilinci mi oyuna sokmaktadır? İşte tam bu noktada dikkat edilmesi gereken konu, bilişsel bir ‘sıçrama’ öngörürken spekülasyonda değil ama pratik olan’da kök salan bir öz-farkındalık olmalıdır ki spekülatif bir döngüsellİĞE saplanıp kalınmamalıdır.

Benzer biçimde eğitim bilimcilerin eğitimsel gerçekliğe ilişkin söylemleriyle beraber, onunla kurdukları ilişkileri, yani eğitim ve eğitim bilimleri dünyası içindeki konumları ve eğitim yoluyla eğitim bilimcilere öğretilen kategorilerle düşünme biçimleri de sistematik bir biçimde sorgulanmalıdır. Eğitim bilimcilerin, zaman-mekân bağımlı bilgilerinden bir

yönüyle kastedilen, eğitim ve eğitim bilimleri dünyası içindeki konumlarına bağlı ürettikleri bilgilerdir. Bu açıdan eğitim bilimcilerin bilimsel pratik sürecinde inceleme nesnesini inşa ederken, reflektif bir biçimde kendilerini de nesneleştirmeleri de unutulmadan “nesnellik” tartışmaları daha sağlıklı bir şekilde yapılabilir.

*Metodolojik özdüşünümsellik*; temel olarak, eğitim dünyasına yönelen eğitimbilimcinin (a) bakışını o dünyanın *üzerinde* veya *ötesinde* konumlandırarak, ya da (b) failerin o dünyayı anlamlı kılmakta kullandıkları kavram ve kategorileri sorgusuz sualsiz benimseyerek ürettiği *skolastisizmi* eleştirmesidir. Özdüşünümsellik (*reflexivity*) eğitimbilimsel eylemi kendi araçlarıyla kendisine yöneltir<sup>9</sup>: Birinci olarak, eğitimbilimciye kendisinin de incelediği failer gibi belirli bir yapısal tarihin içinde varolduğunu hatırlatır, çözümlene araçlarının ve işlemlerinin bizzat içine sinmiş *entelektüel bilinçdışı*ni ifşa etmeyi amaçlar. İkinci olarak bu ifşaatın tek bir “süper-akademisyenin” değil, dayanışma içinde olan bir kolektifin girişimiyle tamamlanabileceğine işaret eder. Üçüncü olarak özdüşünümsellik, “post-modern” sürümlerinden farklı olarak nesnelciliğin epistemolojik dayanağını yeniden tanımlayarak sağlamlaştırır, (eğitimbilimsel) bilginin daha sağlıklı koşullarının oluşmasına zemin hazırlar (Göker, 1999:3).

### **Araştırma Nesnesi Bakımından**

Fuat Ercan’ın (2004: 21-22), sosyal bilimsel analiz için önerdiği, metodolojik olarak dikkate alınması gereken önemli üç değişkenin, eğitimbilimsel analiz için de geçerli olabileceği ileri sürülebilir:

**1) İnsanların doğa ve diğer insanlarla girdiği ilişkiler sonucu oluşan sosyal (eğitimsel) gerçeklik sürekli olarak değişir ve bu anlamda değişim evrenseldir.**

---

<sup>9</sup> *re-flectere*, tam çevrilirse, “arkaya doğru eğmek”. Bknz. Göker, E. (1999). “Girdabın Kıyısından Notlar”. *Mürekkep Üç Aylık Teori ve Çeviri Dergisi*, sayı 13, s.3

2) Değişim sürecindeki sosyal (eğitimsel) ilişkiler sisteminin anlaşılması için, ilişkilerin oluşturduğu dinamik sistemin bütünselliği göz önüne alınmalıdır.

3) Sosyal ilişkilerin oluşturduğu bütün, bütünü oluşturan değişkenlere indirgenemeyeceği gibi, bütünü oluşturan değişkenlerin basit toplamı alınarak da bütün tanımlanamaz. Sonuç olarak etkileşime dayalı ilişkiler dolayında sosyal gerçeklik inşa edilir. Bu anlamda toplumsal bütün ile bu bütünü oluşturuca öğeler arasındaki dinamik ilişki ve dahası değişkenler arası ilişkiler, sosyal bilimlerin (eğitim bilimlerinin) analiz yaparken temel aldığı dinamiklerdir.

Yukarıdaki üç değişkende vurgulanan, sosyal değişimin evrenselliği ve sosyal ilişkisel sistemin bütünselliği, sosyal (eğitimsel) olgunun açıklanmasında izlenecek ilk yola işaret eder.

### **Araştırma Pratiği Bakımından**

Günümüzde eşitsiz ve güç ilişkilerince belirlenen eğitimsel ilişkilerde egemen olmayanlara ve karanlıkta kalanlara dair deneyimlerin nasıl görünür kılınabileceği büyük bir önem taşımaktadır. Egemen iktisadi yapılar ve bu yapılara içkin güç ilişkileri içinde, eğitim dünyasının öznelerinin deneyim ve düşünceleri ifade edebilmeleri ve dillendirebilmeleri sorunludur. Dolayısıyla karanlıkta kalanlara ve güçsüz olanlara ilişkin bilginin araştırılması, egemenlere ve yönetenlere ait bilginin araştırılmasında kullanılan yöntemlerle gerçekleştirilmez (Collins, 1995: 102). Eğitim dünyasının öznelerine, onların deneyimlerine ve gerçeklerine ışık tutmak ve onlara ses vermek, öznelere dair araştırmalarda kullanılan yöntemlerin ve bu yöntemlere içkin sorunların ayrıntılı bir tartışmasını gerektirmektedir. Karanlıkta kalan özneleri görünür kılmak için onların yaşamları ve mücadeleleri üzerine çalışmalara ve literatüre gereksinim olduğu kesindir. Özneleri görünür kılmak için yapılacak çalışmaların ise yöntembilimsel bir tartışmaya ihtiyacı olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Her türlü yöntembilimsel tartışma, o yöntemin epistemolojik öncüllerini içerir. Yöntembilim, en kaba hatlarıyla “bilgiye ulaşmak için araştırmanın nasıl yapılması ve nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin teori ve çözümlenmeleri” içeriyorsa, bunlar “ulaşılmak istenen bilginin doğası nedir” sorusundan ayrı düşünülemez. Başka bir deyişle, hangi taraftan baktığınız, topladığınız bilgileri ve bu bilgileri düzenleyişinizi tanımlar. Dolayısıyla, bilimsel araştırmalarda kullanılan anket, gözlem, mülakat ya da etnografi gibi yöntemler ait oldukları epistemolojik duruşlar içinde anlam kazanırlar.

Pozitivizm, “bilimsel” olanı yalnızca “görüntünün” nesnel, tarafsız, tarihsiz, zaman ve mekandan ayrı ve evrensel açıklaması olarak tanımlarken; bununla uyumlu yöntembilimsel ilkeler benimser.

Egemen pozitivist yöntembilim, farklı epistemolojik duruşlar tarafından eleştirilmiş ve reddedilmiştir: Yorumsamacı yöntembilim, benimsediği epistemolojik öncüller doğrultusunda ampirik bilginin toplanma süreci ve bu süreçte bilen-araştıran-araştırma öznesi ile bilinen-araştırılan-araştırma nesnesi arasındaki ilişkiyi tartışır ve yeniden kurar. Feminist araştırmacılar, kendi problematiklerinden hareketle, “kadın çalışmalarında yöntem ve epistemoloji” başlığı altında kadınlara dair ampirik bilgiye nasıl ulaşılabileceğini tartışmaktadırlar (Neuman, 2007). Eleştirel gerçekçilik, bilimin yalnızca “görüneni” ya da “görüngüyü” açıklamaktan öte bu görüngülerin ortaya çıkışındaki nedensel süreçlerin, yapı ve mekanizmaların aydınlığa çıkarılması olduğu ve bilginin bağlam bağımlı, tarihsel ve zaman/mekândan arındırılmaz olduğu ile uyumlu yöntemsel ilkeler tanımlar.

Eğitimbilimleri araştırmalarının yüz yüze olduğu en önemli sorunlardan biri, tüm bilimsel arayışlarda, teorik çalışmalarda ve özellikle yöntembilimde egemen yaklaşım olan pozitivistdir (Varaki and Earl, 2005). Köklerini aydınlanma düşüncesinde bulup günümüze kadar gelen pozitivist bilim anlayışı genel olarak şu temel ilkeleri benimser: Bilgi, gözlem ve deney yoluyla elde edilir. Bilimsellik, gözlem ve deney yoluyla sınanabilirliktir. Gözlem ve deney yoluyla bulunan düzenlilikler, “yasalar” biçiminde düzenlenir. Bu yasalar zamansal ya da mekânsal değildir, evrensel olarak bütün zaman ve

mekânlarda uygulanabilirler. Esas olarak, pozitivist bilim, “gerçeklerle” ilgilenir, diğer bir deyişle değerlerden arınmıştır ve “neseldir”. Bilim “olani”, “görüneni”, “gözlemlenen” açıklar. Bu görüntünün tasvirinden başka “olması gerekenler” ve “nedensellikler” felsefi/ideolojik ya da metafiziksel (Walker, 1995).

Tüm bu epistemolojik öncüllere bağlı olarak pozitivist yöntem bilime göre bilimsel bir araştırmada olması gereken özellikler şunlardır: Bilen/araştıran/araştırma öznesi ile bilinen/araştırılan/araştırma nesnesi arasında karşılıklılığı olmayan hiyerarşik bir ilişkiyi öngören katılımsızlık, tarafsızlık ve nedensellik. Bu yaklaşım, son zamanlarda artan oranda görülen, araştırılanı, istatistiksel metotların, sayıların ve modellerin verileri olarak kabul eder.

Pozitivist epistemoloji ve yöntem bilim, *ancien regime*'in metafizik düşüncesine karşı “bilimselliği”, yalnızca gözlemlenebilir olanın açıklamasıyla sınırlandırır. Pozitivism, şeylerin nasıl olduğunu betimleyerek “gerçeklere” ulaşıldığını ve şeylerin ardındaki nedensel süreçlerin ise “değer-yüklü”, felsefi ve/veya ideolojik olduğunu söylerken, varolan kapitalist toplumsal ilişkilerin eşitsiz doğasının görünür olduğu statükoyu meşru göstermektedir. Dolayısıyla pozitivism, toplumsal ilişkilerdeki eşitsiz ilişkiyi açığa çıkarmak için yapıyı ve yapıya ilişkin olan mekanizmaları analiz etmeyi “ideolojik” olarak bulurken, gözlemlenen değişkenleri analiz ederek verili toplumsal ilişkilerin devamlılığına ve yeniden üretimine katkıda bulunur. Bu noktada paradoksal olan da pozitivismın bizzat kendisi ideolojiye bu kadar düşmanken, yalnızca kendi içinde bir ideoloji değil (bilimsellik) aynı zamanda toplumda varolan iktidar ilişkilerini meşrulaştıran bir ideoloji olmasıdır.

Sosyal bilimlerde egemen olan pozitivist yöntem bilim ile eğitim dünyasını öznelerinin yaşamları ya da “eğitim dünyasının görünmez olanları” ya da “görünmez olan alanlar” araştırılmaz, açıklanamaz. Eğitim bilimleri üzerine olan araştırmalar, pozitivist epistemoloji ve yöntem bilimin sorgulanması üzerinden gerçekleştirilecek eleştirel bir yöntem ile olmak zorundadır. Başka bir deyişle, ezilenin ve güçsüz olanın mücadelesi yalnızca

toplumsal alanda değil yöntembilimsel alanda da gerçekleşmek durumundadır.

Klasik pozitivist bir eğitimbilimsel araştırma, eğitimbilimciyi araştırdığı topluluk ve ortam üzerinde hâkim, güçlü ve belirleyici bir pozisyonda tanımlayan ve araştırma öznesi ve nesnesi arasında mutlak bir egemenlik ilişkisi içeren bir yapıya sahiptir. Pozitivist araştırma, eğitimbilimlerini, eğitimsel gerçekliği doğrudan görmenin eşsiz (*par excellence*) yolu sayar ve epistemik bir girişim olarak entelektüel ve siyasi bağlılık ve çıkarları tarafından tanımlanan bir bakış açısı olduğunu reddeder. Tam da bu nedenle eğitimsel gerçekliği “doğrudan” görme iddiası içindedir. Araştırmacı üzerinde çalıştığı topluluğun “bilinmesini sağlamaktan” kaynaklanan gücü ve tarafsız ve nesnel olma iddiası ile araştırdığı ortamı ve o ortamda yaşayanların hâkim ve güçlü bir ses tonu ile inceler (Atay, 1996). Hâkim pozitivist araştırma geleneği epistemolojik göreceliliğe dayanan çeşitli “post” teoriler tarafından eleştirilmektedir.

Eğitimbilimsel araştırmalarda, son dönemde, sosyal bilimsel araştırmanın diğer alanlarında olduğu gibi postmodernizmin ve yorumsamacılığın izleri görülmektedir. Araştırma öznesinin etkisini en aza indirmeye çalışan ve araştırmanın “nesnelliğini” korumayı amaçlayan geleneksel pozitivist yaklaşımın eleştirilmesi gerektiğini öne süren “post” etiketli ve yorumsamacı yaklaşımda temel öneme sahip olan şey, araştırma yapan özne, onun bilgiyi derleme ve yazma süreçleridir. Bu yaklaşımlara göre araştırma öznesi, öz-düşünümsel (*self-reflexive*) değerlendirme içinde, kendi varlığının, düşünce ve duygularının bilimsel araştırma sürecini nasıl etkilediğini inceler ve çözümler. Buradan da araştırma öznesinin ve araştırma nesnesinin birbirini karşılıklı biçimde tanımlaması üzerinden bilgiyi inşa etme ve anlam yaratma süreçleri ortaya çıkar. Bu yaklaşımlarda bilen ve bilginin öznesi üzerine yapılan bu vurgular, öznel anlamların ağırlık kazanmasına, göreceliliğe (*relativism*) yani “dünya” hakkındaki teori ve inançlarımızdan bağımsız olarak varolan gerçek bir dünya ideasının reddedilmesine kadar ulaşır.

Denzin ve Lincoln (1998)'e göre, nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda incelemeleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olmalarıdır.

Eğitim bilimlerinde her iki uçta salınan yaklaşımlardan farklı olarak, bu çalışmada benimsenen tutum, eğitimbilimlerine ilişkin ilişkisel yaklaşım olup, bir taraftan eğitim dünyasının sıradan olaylarını açığa çıkarırken diğer taraftan da bu sıradan olayların altında yatan toplumsal güç ilişkilerinin açıklanabileceğidir. Böylece söyleş(tir)me tarafından yanlış yönlendirilen (eğitim dünyasının) öznelerin(in) gerçekleştirilmemiş potansiyelini ortaya çıkarma iddiası desteklenmektedir.

Pozitivist yaklaşım, yöntemsel düalizmi yadsıyarak, doğa bilimlerindeki yöntemin beşeri bilimler için de geçerli olacağı şeklindeki savıyla nomolojik yöntemin her iki alan için de kullanılabileceğini öne sürer. Burada epistemolojik açıdan önemli olan, tanınan "gerçeklik"nin niteliğine verilen yanıttır. Pozitivistlere göre, gerçek "doğal veri"dir, "dil gerçeğin resmidir" ve gerçeklik ile kuram/bilgi arasında bir ayniyet, bir yansıma vardır. Sunar'ın ifadesiyle, "pozitivist denklik teorisi doğa ile toplum arasında hiçbir gerçeklik farkı gözetmediği için, nomolojik açıklama biçiminin toplumsal olaylara da uygulanabileceğini ısrarla vurgulamaktadır"( Sunar, 1986: 127).

Ancak sosyal ve fen bilimleri birbirlerinde farklıdır; sosyal bilimlerin doğası insan, toplum ve kültürü incelemek, fen bilimlerinin doğası genel olarak doğanın yapısı ve onun davranışlarını araştırmaktır. Farklılıklarının temelinde bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Verma ve Mallick (1999)'e göre, bu özellikler:

- Sosyal bilimlerde, araştırılan faktör ya da faktörleri kontrol etmek sıklıkla olanaklı değildir. Örneğin, bir sınıfta bulunan öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri ve ağırlıkları gibi faktörleri tespit etmek ve bunları kontrol altına almak kolaydır. Ancak, pek çok faktör (ilgiler, hobiler) vardır ki, bunları ne tespit etmek, ne de kontrol altına almak kolaydır. Fen ya da doğa bilimleri ise böyle bir problemle karşı karşıya kalmaz. Çünkü araştırma sırasında pek çok faktörü (istenmeyen değişkenleri) kontrol altına alır ya da alma eğilimindedir.

- Birçok durumda, fen bilimleri sınırlı sayıdaki değiştirilebilen ve açık bir ölçüme tabi tutulabilen değişkenle uğraşmak durumundadır. Oysa ki sosyal bilimler, herhangi bir sosyal olguyu tatmin edici bir biçimde açıklayabilmek için kendiliğinden oluşan pek çok değişkenlerle uğraşmak durumundadır. Örneğin, bir sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi sosyal etmenler incelenirken, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencinin fizyolojik ihtiyaçları, öğretmenin davranışları gibi pek çok değişken öğrencilerin öğrenmelerini etkiler.

- Sosyal bilimlerde genelleme yapmak oldukça zordur; çünkü, hisler ve duygular açısından iki insan birbirine benzerlik göstermez. Birinin mantıklı olarak gördüğü ve doğru olarak nitelendirdiği diğeri için anlam ifade etmeyebilir. Ayrıca, değişik zaman ve yerlerde geçen deneyimler de insanları normal olarak farklı davranışlar göstermesine neden olabilir. Örneğin, bir öğrencinin herhangi bir test sınavını ikinci defa almasında sergilediği davranış ile birinci defa almasında sergilediği davranış farklılık gösterebilir. Buradaki etken ise, öğrencinin değişik zamanlarda içinde bulunduğu psikolojik durum ya da etrafında olanlardır. Oysaki fen bilimlerinde, her zaman olmasa da sıklıkla, herhangi bir fiziksel durumu, sonuca önyargıları katmadan ya da etkilemeden tekrarlamak olanaklıdır.

- Araştırılan kişilerin davranışları, pek çok durumda araştırma süreci tarafından etkilenir. İncelenme, gözlenme etkileri altında bulunmak kişileri etkiler. Örneğin, insanların gerçek davranışları değil de, onlardan beklenen davranışları sergilediği bilinen bir gerçektir. Fen bilimlerinde birçok durumda bu söz konusu değildir.

- Sosyal bilimlerde, araştırmacıların ilgileri, eğitim-kültürel-geçmişi, yeteneği, önyargıları, eğilimleri, değerleri araştırma sürecine ve dolayısıyla sonuca etkide bulunabileceği açıktır. Örneğin, herhangi bir öğretim stratejisini savunan bir araştırmacının elde verileri olmadığı halde başka bir öğretim stratejisini savunan sonuçlara ulaşması. Ancak fen bilimlerinde, böyle bir etkinin kendisini gösterebileceği olasılığı oldukça azdır.

- Sosyal bilimler, herhangi bir olgu, olay ya da subjeyi açıklarken, yeterli kavram ve tanımlar kullanma konusunda sınırlıdır. Ayrıca, pek çok insan özelliği doğrudan gözlenemez (örn. motivasyon, düşmanlık, ilgi,

tedirginlik). Bunları tam olarak ölçebilecek teknikler, araçlar ya da ölçümler oldukça zayıftır. Oysaki fen bilimlerinde, karmaşık kavramlar ve oluşturmalar operasyonel terimlerle açıklanmaktadır.

Eğitim bilimlerinde “nitel araştırma paradigması”, büyük oranda pozitivist yaklaşıma dayanan “nicel araştırma paradigması”yla birlikte eğitimsel gerçekliğe ilişkin önemli olanaklar sunmaktadır.

“Nitел araştırma paradigması”na değişik araştırmacılar farklı şekillerde yaklaşmışlardır. Bazıları bu paradigmayı ‘yorumlayıcı’ (Erickson, 1986) ve ‘doğalcı’ (Lincoln ve Guba, 1985), ‘betimleyici’ diğerleri ise ‘fenomenoloji’ (*phenomenology*) (Bryman, 1988) olarak görmüşlerdir.

Denzin ve Lincoln (1998)’e göre, nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda incelemeleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olmalarıdır. Nitel araştırma paradigmasının genel özellikleri birçok araştırmacı tarafından çeşitli biçimlerde ortaya konulmuştur (akt. Ekiz, 2004: 14; Lincoln ve Guba, 1985; Bryman, 1988; Bogdan ve Biklen, 1992; Maykut ve Morehouse, 1994; Mason, 1996; Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2003; Yin, 1994). Bu özelliklerin bir kısmı:

### **1) Araştırılan Kişilerin Gözüyle Görme**

Nitel araştırmanın en belirgin özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırma yapılan olay, olgu, norm ve de erlerin incelenmeye çalışılmasıdır. Bu inceleme sırasında, araştırma yapılan kişilerin oluşturdukları ve kullandıkları özel bir dil, anlam, kavramlar üzerinde durup onları anlamak ve bunların araştırılan kişiler için ne anlamlar ifade ettiklerini ortaya çıkarmaya çalışmak önemli bir çalışma stratejisidir. Örneğin, bir araştırmacı, öğrencilerin okul ve öğretmenleri hakkında algı ve düşüncelerini araştırmak istesin. Araştırma esnasında öğrencilerin kullandıkları dil, kavramlar ve bunlara verdikleri özel anlamlar araştırmacı tarafından araştırmaya konulmalı ve hatta analizler yapılırken öğrencilerin özel anlamları başlıklar olacak biçimde seçilerek kavramsallaştırılabilir (Olumsuz örnekler; ‘bu okulun benim için bir anlamı yok’; ‘öğretmenler bize sadece

bekçilik yapıyor'. Olumlu örnekler; 'okulu ben evim gibi görüyorum'; 'öğretmenlerimiz bize anne ve babalık yapıyorlar'). Böylece, araştırılan kişilerin içsel dünyalarına girilip kendi yaşadıklarının kendileri için ne anlam ifade ettiği tespit edilmiş olur.

## **2) *Betimleme Şeklinde Olması***

Nitel araştırmalar araştırmacıların, üzerinde araştırma yapılan kişilerin yaşadıkları ortamları ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlenmesini yapar. Böylece, elde edilen verilerin hangi ortamlarda ortaya çıktığı ve o ya da benzeri ortamlar için daha iyi anlam ifade edebileceği tespit edilmiş olur. Veriler, sayılarla ifade edilmekten ziyade kelimelerle ya da resimlerle ortaya konulmaktadır. Bunun için de veri toplama sırasında, görüşme, alan notları, fotoğraflar, video-teypler, kişisel dokümanlar kullanılır. Yukarıdaki örneğe döndüğünde, öğrencilerin okul ve öğretmenleri hakkında olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin oluşmasına neden olan öğretmenlerin ve içerisinde görev yapılan okulun fiziksel (büyüklüğü, laboratuvarın olması, ders araç ve gereçlerin yeterliliği vb), sosyal (kişiler arası etkileşimin formal ya da informal olması), ve kültürel (konuşmaların ve etkileşimin yüksek ya da düşük seviyede olması, karşılıklı sevgi ve saygı davranışlarının sergilenmesi, kurum kültürünün bir aile atmosferinde olması ya da olmaması vb) özelliklerinin betimlenmesi gerekmektedir. Böylece, okulun fiziksel, sosyal ve kültürel yapısı öğrencilerin olumlu ya da olumsuz algı ve düşüncelerinin daha iyi anlaşılmasına ve bunların ortaya çıkmasına neden olan faktörleri tespit etmeye yardımcı olur.

## **3) *Durumsallaştırma***

Betimleme özelliğindeki benzer bir biçimde nitel araştırma, araştırılan kişilerin davranışlarını, davranışların geçtiği durumlar içerisinde inceleyip, anlamaya eğilim göstermektedir. İnsanların davranışları, uygulamaları, değerleri, düşünceleri ve anlamları, içinde geçen ve oluşan genel sosyal ve tarihsel durumlarda daha iyi anlaşılabilir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, öğrencilerin algı, düşünce ve davranışlarının geçtiği

durumlar veri toplama sürecinde sosyal ve tarihsel yapılar içerisinde daha iyi anlaşılıp, daha sağlam ve anlamlı bilimsel bilgiler üretileceğinden bunların da araştırmaya katılması gerekmektedir.

#### **4) Sonuçlardan Ziyade Süreç Üzerine Odaklaşma**

Nitel araştırma paradigması içerisinde yer alan, sosyal dünya ve yaşamı daha iyi anlamak için bu araştırmayı yapmayı gerektiren en önemli unsurlardan bir tanesi, bu araştırmanın statik (durağan) olmaktan ziyade dinamik (süreçsel) anlamaya dayanmasıdır. Üzerinde araştırma yapılan olay, olgu ve konular birbirleriyle bir etkileşim içerisinde olduğundan, birinin diğerine etkide bulunması, bunların uzun bir süre içerisinde anlaşılmaya çalışılması ve böylece meydana gelebilecek değişmelerin daha iyi anlaşılması söz konusudur. Nitel araştırmalarda, araştırılan kişilerin günlük yaşam süreçleri zengin ve etraflı bir biçimde incelenir. Örneğin, öğrencilerin okuldaki bilişsel performansları, öğretmenlerin onlardan beklentilerinden etkilenmesiyle ilişkili yapılan bir araştırmada, aynı zamanda öğretmenlerin ne tür beklentiler içerisinde oldukları ve bu beklentilerini günlük aktivitelerine nasıl yansıttıkları bir tür süreci gerektirir. Bunun için de, doğal bir gözleme ihtiyaç duyulmaktadır.

#### **5) Esnek ve Yapılandırılmamış Olması**

Araştırma yapılan sosyal bir olay, olgu ya da konu üzerinde daha önceden açık bir şekilde hazırlanmış araştırma aracı oluşturmak yerine, açık ve yapılandırılmamış bir strateji içerisinde olunmasıdır. Böylece araştırılan konudan ortaya çıkabilecek ve bu konuyu etkileyebilecek bütün faktörler önyargısız bir biçimde ortaya konulmaya çalışılır. Örneğin, öğrencilerin okul davranışlarının başarıya etkisinin tespit edilmesine yönelik bir çalışma konusu olsun. Bu konuda, öğrencilerin okul içerisinde gösterebilecekleri davranışları önceden tespit etmek yerine, bunların bizzat okulda, yapılandırılmamış bir ortamda incelenmesi ve ortaya çıkarılması gerekmektedir. Ya da daha önceden tespit edilen birtakım davranışlar okul ortamında araştırma yürütmeye gidilip yenilerine rastlanıldığında, bunların da bu davranışlara eklenerek araştırmanın daha gerçekçi olmasına çalışılır.

### **6) Veri Analizinin Tümevarım Şeklinde Olması**

Nitel araştırmalar, araştırma sırasında elde edilmiş verileri ya da bulguları inceleyerek önceden geliştirilmiş hipotezlerini çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde de ildir. Aksine, elde edilen verilerin sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesi sonucunda, tümevarım yöntemiyle, kuram üretme yoluna gidilir. İlkönce veriler incelenir, daha sonra bu incelemeye birlikte araştırılan sosyal konuyu en iyi bir biçimde yansıtacak kuram ortaya çıkarılır.

Eğitim dünyasının öznelerini görünür kılmak için dikkate alınacak husus, araştırılan kişilerin anlamlarını ve yorumlarını ortaya çıkarmak olmalıdır.

Eğitimbilimsel araştırmada ilk olarak “öznelerin gözleriyle görme” üzerine odaklanma önemlidir. Eğitimbilimcinin, araştırılan kişilerle sürekli bir etkileşime girmesi gerektirmektedir. Böyle bir etkileşimin kurulması ve desteklenmesi, araştırılan kişilerin gözleriyle dünyayı görmede eğitimbilimcinin, araştırma sonucunu ortaya çıkarmada bir ihtiyacıdır. Aksi halde eğitimbilimcinin, uzaktan gerçeği yansıtacak bir analize ulaşması zordur. Dolayısıyla eğitimbilimsel araştırmanın konusu, daima öznelerin perspektifini tespit etme şeklindedir. Öznelerin algı ve deneyimlerinin anlaşılması, eğitimsel gerçekliği ilişkisel kavramaya çalışana bir araştırmanın en önemli araçlarından biridir. Örneğin nicel araştırmayla ilişkili olan bazı araştırma teknikleri araştırılan kişi ya da objelerle doğrudan etkileşim kurmayı içermediği için, aksine dolaylı bir ilişki söz konusudur. Örneğin, posta-anket surveylerinde, araştırmacının sadece gözlem yaptığı ve diğerlerinin deneyleri yürüttüğü laboratuvar deneylerinde, yapılandırılmış gözlemlerde araştırmacı ile araştırılan kişi arasında bir etkileşim mevcut değildir (Bryman,1988; Denzin ve Lincoln: 1998). Eğitimbilimci, araştırılan konunun daha iyi anlaşılabilmesi için mümkün olduğunca konuya içerden biri gibi bakan olarak kendilerini görmelidir. Araştırılan konuya ya da kişilere yakın olunarak eğitim dünyasının daha iyi anlaşılabilirliği muhtemeldir. Buna karşılık, nicel araştırmacılar, eğitim dünyasını, araştırma sırasında kendilerini bir dışardan bakan olarak görmektedirler.

Kavram ya da kavramsal yapının bir araştırma süresinde kullanılması, eğitimbilimci açısından araştırılan kişilerin konu hakkında ne düşündüklerini ve neyin onlar için önemli olduğunu ortaya koyması açısından önem taşır. Oysa bir çerçeve içerisinde yapılan herhangi nicel bir araştırmadaki başlangıç noktası, kuramlar ve kavramlardır. Örneğin “ Öğretmenler kalabalık olmayan sınıflarda öğrenmenin daha iyi gerçekleştiğini ileri sürmektedirler” gibi bir genelleme niteliği taşıyan kavramsal düzenek araştırmanın “geçerliliği test edilecek kuramsal çerçevesi”ni oluşturur. Ama burada göz ardı edilen, eğitim dünyasının gerçek öznelerinin bu önermeye değil de herhangi başka bir sonucu ortaya çıkaracak düşünceye sahip olmalarıdır. Çünkü öğrenmenin başarılı ya da başarısız olma durumu, birbirinden farklı koşullar içinde bulunan öğrenci ve öğretmenlerin farklı farklı “dünyalarının” etkilerine bağlıdır. Başka bir deyişle, eğitimbilimsel bir araştırma, eğitim dünyasının öznelerinin kendi gerçekliklerine ilişkin “yorumlarına” önem verir. Eğitim dünyasının, içinde yaşayan aktörler tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve yorumlandığı, eğitim bilimsel araştırmanın anlamaya ve yorumlamaya çalıştığı unsurlardan birisidir.

Araştırılan kişilere daha açık ve esnek bir eğilim göstermesi gereken eğitimbilimsel araştırma, bir bakıma onların araştırmayı şekillendirmesini sağlamalıdır. Buna karşın yapılandırılmış bir yaklaşım içerisinde olup kapalı bir sistem eğilimi gösteren araştırmalarda, araştırılmak istenen konu hakkında sorular belirli formatlarda önceden hazırlanmış ve kavramsal çerçeve yapılandırılmış olduğu için pek çok durumda, esneklik (araştırılan kişilerin ekleyecekleri hariç) yoktur. Benzer bir şekilde deneysel yöntemde, bağımlı ve bağımsız değişkenler, deney ve kontrol gruplarının hepsi araştırmanın hazırlık aşamasında oluşturulmuştur.

Pozitivist araştırmalar, evren, örneklem gibi kavramları kullanarak bulgularını genelleme gibi bir eğilim içerisinde. Eleştirel bir tutum içinde olan eğitimbilimsel bir araştırmada ise, böyle bir durum söz konusu olmayıp, genelleme yerine gerçeğe ulaşma hedeflenmelidir.

Pozitivist eğilimli araştırmalarda eğitimsel gerçeğin statik olduğu varsayılmakta ve bu statiklik içerisinde sosyal yaşamdaki değişimin rolü ve etkisini göz ardı etme gibi bir düşünce taşınmaktadır. Dolayısıyla bu tür

araştırmalarda, değişimi inceleyebilmek için sürece bakılmamaktadır. Oysaki eleştirel bir yaklaşımda, eğitimsel bir gerçeğin dinamik olduğu ve bunu daha iyi anlayabilmek için sosyal yaşamdaki sürecin de incelenmesi gerektiği savunulmalıdır.

Pozitivist yaklaşımın öne sürdüğü gibi nicel araştırmalardan elde edilen bulgular genellikle net, açık ve güvenilir olarak düşünölmektedir. Bu tür bulguların, sistematik prosedürler takip edilerek ve belki de diğer araştırmacılar tarafından doğruluğu test edilebilecek bir biçimde oluşturulduğu savunulmaktadır. Bu tür bir çalışma içerisinde olduğunda, nicel verilerin daha ikna edici olduğu ileri sürölmektedir. Bunun aksine nitel araştırma bulgularının nicel araştırmacılar tarafından sistematik bilimsel prosedürleri takip etmediği ve bunların diğer araştırmacılar tarafından da kolay kolay test edilemeyeceği, ve dolayısıyla da ikna edici olmadığı iddia edilmektedir. Oysaki nitel tekniğe dayalı (eğitimbilimsel) araştırmaların bulgularının daha zengin ve derinlemesine olduğundan eğitimsel gerçeği daha iyi yansıtmaları olasıdır. Bu açıdan, ölçülebilir temellere dayalı nicel araştırmaların bulgularının eğitim dünyasıyla ilgili olarak yüzeysel bilgileri ve pek çok durumda yapay bulguları içerdiği pozitivist yaklaşımla ortak niteliktedir.

İlişkisel bakış, insan denen varlığın, doğa bilimleri yaklaşımlarında olduğu gibi birbirinden bağımsız, yapay, mekanik parçalara (değişkenlere) ayrılarak incelenemeyeceğini, dolayısıyla da “bütöncöl” bir yaklaşıma sahip olunması gerektiğini belirtir. Bu bütöncöl yaklaşım, öznelerin eğitim dünyasında sadece pasif, alıcı bir konumda değil, süreç olarak işleyen dinamik gerçeğliğin etkin birer öznesi olmalarını görmemizi sağlar. Burada yine araştırmacının katılımcı rolü öne çıkmakta, sahadaki aktörlerle benzer deneyimleri ve perspektifleri paylaşması önem arz etmektedir. Fakat burada kritik olan, toplumsal fenomenleri nihai bireysel edim ve seçimler bağlamında açıklayan yöntembilgisel bireyciliğin karşısında durabilme potansiyelini de içinde barındıran bir eğitimbilimsel araştırmanın inşa edilmesi gereğidir. Toplumdan uzak bir bireyi veya gereksinimleri, yetenekleri, istekleri içinde yaşadıkları toplumdan bağımsız gibi görölen bireyleri varsayan yöntembilgisel bireyciliğin karşısında durarak, toplumu, onu var eden “yapılar

arası” ilişkileri, yapı ve mekanizmaları gözlemleyebilme gücüne sahip bir yaklaşım, gerçekçi ilişkisel bir araştırmanın olmazsa olmazıdır.

Eğitimbilimsel araştırmada elde edilen veriler, eğitimsel gerçekliğin bağlamsal niteliği içerisinde değerlendirilir. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları, eğitimsel gerçeklik üzerinde etkili olan toplumsal mekanizmalar kadar, incelemenin yapıldığı tekil durumlar için anlamlıdır ve bir zorunluluk gereği olarak da genellenmesi gerekmez.

Eleştirel bir eğitimbilimsel araştırma, araştırdığı eğitimsel ortamın betimlenmesinde, gündelik yaşamın sıradan ayrıntılarını da gözetmelidir.

Eğitimbilimsel bilgi zorunlu olarak toplumsal olma niteliğini taşıdığı için, eleştirel bir eğitimbilimsel araştırmada, bilenin/araştırma öznesinin değer serbestliği ya da değer yansızlığı yerine, bilenin/araştırma öznesinin teori yüklü olduğu kabul edilir. Benzer şekilde epistemolojik ve metodolojik olarak pozitivist/ geleneksel yaklaşımı eleştiren feminist yaklaşım da değer konumun savunuculuğunu yapar (Neuman, 2007:155). Feminist bir araştırma için metodolojik ilkelere birisi de, değerden arınmış bir araştırma önermesi yerine araştırma nesnelere ile kısmen yan tutan, kısmi özdeşleşmeyle gerçekleştirilen “bilinçli taraflılık” benimsenmesinin gereğidir (Mies, 1995: 52). Bu yaklaşım, araştırma nesnelere karşı kayıtsız, ilgisiz ve yabancılaşmış bir yaklaşım gösteren “seyirci bilgisi” yaklaşımının tam tersidir. Feminist araştırmacılara göre, bilinçli taraflılık yalnız araştırma nesnelere değil, araştırma öznelerini de daha büyük sosyal bütünün parçaları olarak değerlendirir. Yani kadın/erkek araştırmacının sınıfı, ırkı, kültürü ve toplumsal cinsiyetle ilgili varsayımları, inançları ve davranışlarının hepsi, araştırmacının boyamaya yeltendiği tabloda bulunmak zorundadır (Harding, 1995: 42). Bilinçli taraflılık bu anlamda salt subjektivizm (öznelcilik) ya da basit empatiden farklıdır. Sınırlı bir özdeşleşme temelinde araştırmacı ile “nesnelere” arasında eleştirel ve diyalektik bir mesafe oluşur. Bu mesafe, her iki tarafta da algılanan bozuklukların düzeltilmesini olanaklı kılar ve hem araştırmacının hem de “araştırılanlar”ın bilinçlenmesini sağlar.

Benzer bir biçimde, “nesnellik”i koruma pahasına, araştırma öznesinin araştırma ortamı ve ortamdakilerle ilişkilerini en aza indirmesi gerekliliğini savunan pozitivist etnografinin aksine araştırma öznesinin kişiliğini ve

araştırma sürecindeki önemini önvarsayan eleştirel etnografi şunu sorar: “Araştırmacının araştırmadaki yeri nasıl tanımlanmalı ve açıklanmalıdır?” (akt. Özdemir, 2001:336; Davies, 1999). Eleştirel etnografi, araştırma öznesinin gerçekliği kurduğu ve onun deneyim, gözlem ve söyleminin ötesinde veya ondan bağımsız bir gerçekliğin bilinebilirliğini reddetme ve dolayısıyla bilinemezciğe doğru giden postmodern bir düşünümselliğin (*reflexivity*) tümüyle karşısında yer alarak, araştırma öznesinin ve nesnesinin birbirini kurduğu gerçekçi bir düşünümselliği kabul eder (akt. Özdemir, 2001:336; Burawoy, 1992). Bu tartışmalardan yola çıkarsak, eleştirel bir eğitimbilimcinin araştırmayı nasıl etkilediğini görme noktasında dönüp kendine bakması, kendini incelemesi ve düşünümsel (*reflexive*) olması gerekir.

Eleştirel eğitimbilimsel araştırmalarda elde edilecek “eğitimbilimsel bilginin niçin gerekli olduğu”, “eğitim bilimci olarak nerede ve kimin yanında durduğu” konuları, eğitimbilimsel bilginin eğitim dünyasını anlamak; müdahale etmek ve değiştirmek için bir temel oluşturur. Çünkü geleneksel ve pozitivist yaklaşımlar, incelediği dünyayı tasvir etmeye ve açıklamaya çalışırken, eleştirel eğitim bilimleri onu değiştirmeyi amaçlar ve dolayısıyla “praksisçi”dir. Praksisçi eleştirel bir yaklaşıma dayanan eğitimbilimsel araştırma, “yalnızca araştırılan üzerine olan bir araştırma” olmaktan öte aynı zamanda “araştırılan için olan bir araştırma”dır. Dolayısıyla, araştırma öznesi ve nesnesi arasındaki ilişki iki tarafın birbirini dönüştürdüğü, geliştirdiği, “özgürleştirici” ve “diyalojik” bir yapıya sahiptir (Özdemir, 2001). Eğitimbilimsel bir araştırmacının “özgürleştirici” ve “diyalojik” yapısı ise araştırma öznesi ve nesnesi arasındaki ilişkinin, araştırma öznesinin bilgi alışverişini yönlendirdiği hiyerarşik bir yapıyı kabul eden ve bu tek yönlü bilgi akışının, araştırma nesnesini araştırmacının sonunda yine aynı yerde veya durumda bıraktığı pozitivist eğilimin reddidir.

### **Politik Doğurgular**

Toplumsal konular ve yapılar ile insan pratikleri ve inançları arasındaki ilişkiselliğin bilimi (başka ifadeyle metodolojik ilişkisellik), zorunlu

olarak hükmetme, yasaklama, kısıtlama, sömürü ve adaletsizliğin eleştirisine de soyunmak durumunda olduğundan *siyasi* bir eylemdir aynı zamanda. (Göker, 1999:3).

Eleştirel eğitimbilimsel analiz, sadece eğitim dünyasını incelemek ve anlamak değil, aynı zamanda onu anlayarak değiştirmek gibi bir amaçla da hareket eder. Yani eleştirel yaklaşım, eğitimsel ilişkilerin altında yatan çeşitli kaynakları açığa çıkararak, bu ilişkilerin öznesi olan insanlara bir nevi yetki vererek yine bu ilişkileri eleştirip dönüştürmelerini amaçlayan çalışmalar yürütür. Bu yaklaşım, eğitim dünyasına ait mitleri açığa çıkarmayı hedefler, üzeri örtülü gerçekleri aydınlatır ve insanların bu dünyayı kendileri için anlamlandırmalarına yardımcı olur. Eleştirel eğitim bilimsel yaklaşımın amacı, eğitimsel sistemi, bizzat kendisinin, içinde yer aldığı bu alanın toplumsal düzenle birlikte dönüşümüne yol açmasını hızlandıracak şekilde açıklamaktır. Bir başka deyişle hedef, eğitimsel gerçekliğe ilişkin verili anlayışlarımızı değiştirip genişletmek ve ona ilişkin sahip olduğumuz yanılsamaları azaltmaktır. Eğitimsel gerçekliği bir “durum” ya da “şey” olarak değil, bir “ilişki ve süreç” olarak kavrayan ve aynı zamanda felsefi (ya da düşünsel) ve politik içerimleri de olan eleştirel bir perspektif, anaakım (mainstream) eğitim bilimlerine bir alternatif oluşturabilir. Bu anlamıyla eleştirel eğitim bilimsel yaklaşım, “politik” bir perspektifle kendini inşa eder. Kincheloe ve McLaren (1994) eleştirel araştırmayla ilgili olarak şöyle demektedir:

Eleştirel araştırma, bireylerin yetkilendirilmesi bağlamında en iyi şekilde anlaşılabilir. Eleştirel sınıfa talip olan incelemenin belirli bir toplumun ya da toplum içindeki bir alanın adaletsizliğinin karşısına çıkmaya dönük bir çabayla bağlantılı olması gerekir. Böylelikle araştırma “politik” etiketinden gocunmayan ve özgürleştirici bir bilinçle tam bir ilişki kurmaktan korkmayan dönüştürücü bir çaba haline gelir.

Toplumsal (ve eğitimsel) dünya yanılsama, mit ve çarpıtmalarla dolu olduğu için ona ilişkin gözlemler de gerçekliğin kısmi temsilini yansıtır. Gerçekliğin yüzeysel görünüşleri bilinçli ya da bilinçsiz aldatmalarla kendini gösterir. Toplumsal ilişkilerin algılanabilen özellikleri, bütünüyle bu ilişkilerin özünü yansıtmayabilir. Bu yanılsamalar iktidar ilişkilerinde de etkisini gösterir ve kimi toplumsal gruplar bu yanılsamanın gücüyle iktidarı elinde bulundurur,

kimi gruplar da bu iktidarın hegemonyası altında kalır. Böylece sömürme-sömürülme, ezme-ezilme gibi toplumsal ilişkilerin çelişik karakteri ortaya çıkar. Marx'ın da belirttiği gibi:

Egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir, başka bir deyişle, toplumun egemen maddi gücü olan sınıf, aynı zamanda egemen zihinsel güçtür. Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretim araçlarını da emrinde bulundurur, bunlar o kadar birbirinin içine girmiş durumdadırlar ki, kendilerine zihinsel üretim araçları verilmeyenlerin düşünceleri de aynı zamanda bu egemen sınıfa bağımlıdır... (Marx, 1999: 75).

Dolayısıyla eğitim dünyasının da birçok mit ve yanılsamalardan oluştuğu göz önünde bulundurulursa, eğitimsel gerçekliğin daha derin ve ilişki analize ihtiyacı vardır. Eğitimsel ilişkilerdeki eşitsiz güç ilişkilerinin nasıl ortaya çıktığı, işlediği ve sonuçlarının nereye evrildiğine ilişkin bütünsel ve tarihsel bir açıklama çabası gereklidir. Eleştirel eğitim bilimleri, bu ihtiyacı karşılamaya dönük hem yorumlayıcı yaklaşımın hem de pozitivist yaklaşımın sahip olmadığı bazı bakış açılarıyla hareket eder. Örneğin eleştirel eğitim bilimleri, *açıklayıcı eleştiri* yoluyla işe başlar. Açıklayıcı eleştiri, eğitimsel yaşamı incelemenin hem eğitimsel gerçekliğin kendisini hem de insanların incelenen eğitimsel gerçeklik hakkında ne düşündüğünü ve onu nasıl anladığını incelemek anlamına gelir. Yani *eğitimin ne olduğuna* ilişkin sorulara verilen cevaplar aynı zamanda *niye öyle bildiğimize* ve *nasıl bildiğimize* ilişkin soruları sormamızı da zorunlu kılar. Dolayısıyla açıklayıcı eleştiri, bir taraftan açıklarken diğer taraftan da eleştirir. Çünkü toplumsal koşullar ile insanların bu koşullar hakkındaki inançları ve düşünceleri tutarsız olabilir. Benzer şekilde eğitim dünyasının görünen ve gerçek düzeyleri ile bu düzeyler hakkındaki inançlar arasında belirli bir tutarlılık görünmeyebilir. Bu yüzden koşullarla inançlar arasındaki ilişki doğrusal bir yön taşımayabilir. İşte bu yüzden eleştirel eğitim bilimleri, açıklayıcı eleştiri kullanarak, ampirik ve aktüel düzeydeki koşullar ile bunların altında yatan derin mekanizmalar arasındaki tutarsızlıklara işaret eder, mitleri açığa çıkarır ve çelişkileri belirler. Derin nedensel mekanizmalar ortaya kondukça, insanlar bu yapılara nasıl müdahale edebileceklerini öğrenirler ve değişimi gerçekleştirmek için harekete geçebilirler. Örneğin eğitim bilimciler, son müfredat değişikliği konusunda, "yapılandırmacılık"ın ne anlama geldiği, bunun eğitim felsefesi

içinde nereye oturduğu ve tüm dünyada yeniden gündeme getirilen bu yaklaşımın ne gibi tartışmalara neden olduğunu Türkiye gündemine taşımamışlardır (Ünal, 2007: 10). Fakat eleştirel eğitimbilimsel yaklaşım, konunun neoliberal toplum projesiyle bağını ve bu projenin öğretmenin öğrenme sürecindeki rolüne, kimliğine yönelik hedeflerini deşifre etmeyi de içeren bir politik analizini yapmaktadır.

Pozitivist yaklaşım, tümdengelimle hipotezler elde eder, hipotezleri eğitimsel dünyadaki yinelenen gözlemlerle test eder ve son olarak da sonuçları birleştirerek nedensel yasaları doğrular. Yorumlayıcı yaklaşım, anlam sisteminin ve davranış kurallarının eğitimsel gerçekliğe anlam ifade edip etmediğini sorar. Eleştirel eğitimbilimsel yaklaşım ise, altta yatan derin yapılar tarafından üretilen eğitimsel dünyayı doğru bir biçimde açıklayarak ve elde ettiği eğitimbilimsel bilgiyi var olan toplumsal ve eğitimsel ilişkileri değiştirmek için uygulayarak kuramı test eder. Yani elde edilen kuramla insanlara kendi deneyimleri hakkında bilgi verilir, onların tarihsel rollerini anlamalarına yardımcı olunur ve varolan koşulların değiştirilmesi için zemin yaratılır. Elde edilen kuram, pratik eylem hakkında bilgilendirir ve onun kullanımının sonuçlarına dayalı olarak da değiştirilir. Kuram, açıklamaya çalıştığı eğitimsel dünyayla etkileşimde bulunduğu için onun test edilmesi dinamik bir süreçten oluşur. Bu süreç uygulama ve değiştirme aşamalarını ifade eder. Burada eleştirel eğitim bilimleri açısından kritik olan bilginin anlam ve değerinin nerede yattığıdır. Bilginin anlam ve değeri pratik faaliyetle olan ilişkisindedir. Bilgiyi anlamlı kılanın, insanın dünyayı anlamasına ve onu değiştiren eylemlerde bulunmasına yardımcı olduğu varsayılırsa, kuramın pratik boyutunun önemi ortaya çıkar. Pratikten yalıtılmış bir düşüncenin gerçekliği ya da gerçeksizliği tartışması, *soyut tutarlılığın eleştirisiyle* Marx tarafından yapılmıştı (Marx, 1999). Marx'a göre insan düşüncesinin gerçekliği ya da gücü pratikte yatar. Çünkü toplumsal yaşamın özü pratikten oluşur ve insanoğlunun özü toplumsal, toplumun özü ise *praksistir*. Bilgi en çok toplumsal ilişkiler içinde, toplumsal koşulları dönüştürmeye çalışırken etkinlik yoluyla kazanılır. Değişimi hedeflemeyen bilginin üretilmesine de zaten ihtiyaç olmayacağı için, insanın da bir ihtiyaç varlığı olduğu göz önünde bulundurulduğunda (kültür, teknik, bireysel ihtiyaçlar (toplumsal olarak

karşlanır), toplumsal ihtiyaçlar, politik ihtiyaçlar, kültür ihtiyaçları, dolaylımsız ihtiyaçlar, doğal ve yapay ihtiyaçlar, gerçek ve yabancılaşmış ihtiyaçlar) bilginin düşünceli eylem olarak insan ihtiyaçlarını karşılayıcı ve ihtiyaçları belirleyen koşulları değıştirici niteliği önemlidir. Bu anlamıyla praksisin ihtiyaçlar, nesnelere, bilgi, günlük hayat ve siyasal hayat gibi bazı öğeleri kapsadığı söylenebilir (Lefebvre, 1996: 37). Buradan hareketle, eğitim bilimcinin elde edeceği kuramsal analiz, bilginin eğitimsel süreç içerisindeki işleviyle ilgili bir siyasal epistemoloji sorunu haline dönüşmek zorundadır. Çünkü eğitimin ne olduğuna ilişkin bir tartışma, neyin öğreilmeye değer olduğuna ilişkin bir tartışmayı da gündeme getirir. Öğreten – öğrenen ve bilgi arasındaki karşılıklı ilişki belirli toplumsal ilişkiler tarafından şekillendirilir ve anlam kazanır. Dolayısıyla praksise yönelen anlama ve açıklama etkinliği eğitim bilimcinin analizinin temel belirleyeni olacaktır.

Eğitim politikalarının toplumsal yapıya koşut oluşturulduğu dikkate alınırsa eğitime dair sahip olunan bazı anlama ve açıklama çabalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Toplumsal yaşamın ilişkisel karakteri ona ait parçaların dikkatli analizine vurgu yapar. Bu parçalardan birisi de eğitimidir. Dolayısıyla eğitimin ilişkisel ve süreçsel analizi bir taraftan içinde bulunduğu bütünsel yapıyla olan ilişkisini diğer taraftan da kendi iç dinamiklerinin ortaya çıkardığı ilişkileri açıklamayı zorunlu kılmaktadır.

Sınıflı toplumların tarihi aynı zamanda her türlü sömürü ve eşitsizlik ilişkilerini de yeniden üreten ve düzenleyen, aynı zamanda bu işlevi eğitime yüklemeye çalışan bir tarihtir. Özellikle kapitalist toplumun insan kişiliği üzerindeki etkilerini anlama ve bunları dönüştürme eğilimi, eğitime yüklenen anlam ve işlevi anlamamızı kolaylaştırabilir: mülkiyet sahipliği, erk ve saygınlık, sürekli olarak kendi dışındaki bir amaca hizmet etme, her şeyi almaya iştahlı, kendisini öz çıkarın güdülendirdiğine inandırılmakla bencil ve bireyci, duyumsama, düşünme ve isteme edimlerinde özgünlükten yoksun; yaşama sevincinden, coşkudan, eleştirel bilinç ve yargıdan uzak ve bir robot gibi uyumlu ama bunalımlı bir insan tipi. Bu insan, doğası gereği edilgen olan ve ancak dış etkilere tepki verebilen bir şey/ nesnedir. Dolayısıyla bu yabancılaşmaya karşı kapitalizmin köklü bir eleştirisini ama aynı zamanda

onun dönüştürülmesini de içeren, her alanda insanı araç olmaktan çıkarıp “amaçlı özne” haline getiren bir bakış açısını da kapsayan geniş bir düşünce sistemi doğrultusunda hareket noktası belirlemek önemlidir.

Eğitim konusunda da temel amaç, doğrudan insan ve onun tümel yaşamıyla ilgili olandır. Bütünün bilgisine sahip olabilme ve kendini her konuda özgürce gerçekleştirmedir. Bu, öncelikle kapitalizmin yarattığı kişilik yapısını dönüştürmeyi amaçlamalıdır. Yani, insanın “başkaları için varlık” durumundaki kişilik yapısını, “kendisi için varlığa” dönüştürebileceği şekilde bir dönüşümü içermelidir.

Fiziksel bedenine ait olmaksızın gerçekleştirdiği üretici etkinliğiyle kendisinden ayrı ürünler yaratan ve dünya üzerindeki eylemleriyle kültür ve tarih alanını yaratan insan, hayvandan farklı olarak, düşünme ve eylemin eşzamanlı birliğine işaret eden bir “praksis” varlığıdır. Dolayısıyla bütün insanlar bilme yetisine sahip oldukları gibi, aynı zamanda bilinçli ve etkin öznelerdir de. İçine doğdukları yaşam koşullarının kurbanı olmuş, kendi tarihlerinin aktörü olma gücü ellerinden alınmış insanların kendilerini bu yabancılaştırıcı düzenden kurtarabilmeleri praksis yoluyla gerçekleşebilir. İnsanların kendi özgürleştirici praksisleri yoluyla toplumu ve aynı zamanda bilinçlerini değiştirebilecekleri inancı, ancak ve ancak kendi pratik mücadele deneyimleriyle buluştuğunda gerçek kurtuluşları olanaklı olabilir. İşte bu yüzden gerçek özgürleşme, Marx'ın “*Feuerbach Üzerine Tezler*”de ifade ettiği gibi, dünyayı yalnızca anlama değil onu dönüştürmeyi de hedefleyen felsefi düşünce ile eylemin birliğini ifade eden ‘praksis’le mümkündür. Bilme-öğrenme eylemi, eylemden düşünceye ve eylem üzerinde düşünmekten yeni bir eyleme giden diyalektik bir hareketi içerir. Başka bir anlatımla, düşünce ve eylem birliği, toplumsal dönüşüm perspektifine yönelince praksis olur. Bu sürecin en önemli öğelerinden birisi ise, verili koşullardaki eğitim değil, onun da ötesine geçen bir ‘eğitim ütopyası’ kurmak olmalıdır.

Eğitim ütopyası kurmak, eğitimsel gerçekliğe ve sorunlara statükonun çizdiği sınırlar ve kapitalist üretim ilişkilerinin tanımladığı bağlam içinden bakmayı terk ederek, daha tanımından başlayarak eğitime ilişkin tüm kavram,

yapı ve süreçleri insanî amaç ve özelemler ışığında gözden geçirmek; insanı kendine değil, kendini insanlara uyduran eğitim yapıları tasarlamak demektir. Eğitim ütopyası, eğitimin “bireyin özgürleşmesinin toplumun özgürleşmesinin önkoşulu” olduğundan yola çıkılarak tasarlanmasıdır. Eğitim ütopyası, bugünkü eğitimin geleceğini önceden kestirmeye dönük teknik/bürokratik bir işlem ya da geleceğe yönelik bir spekülasyon değildir. Dolayısıyla “praksis olarak eğitim”, içinde “öteki”lerin özerk varlıklar olarak hedeflendikleri ve kendi özerkliklerinin gelişiminin temel aktörleri olarak görüldükleri bir süreçtir.

Bireyler, bilinç ile pratik arasındaki karşılıklı ilişki eksikliği nedeniyle insanî özelliklerini yitirirler. Bu yüzden bireyin insanileşmesi ve özgürleşmesi, kendi seçimlerini yapabilmesine, kendi yazgısını belirleyebilmesine bağlıdır. Bu ise, kişinin, bilincini ve ideolojisini belirleyen toplumsal güçlerin ve maddi koşulların bilgisine sahip olmasını gerektirir. Bahsedilen güçlerin bilincine varan kişi kendisinin ve toplumun değişmesine katkıda bulunabilir. İşte, kendisini böylesi bir amaç için inşa etmiş eğitime yüklenen anlam ve değer: “Yeni insan”ın yaratılmasıdır. Bütünün bilgisini aramaya dönük, tarihsel zorunluluklar ve güncel sorumluluklar-ihiyaçlar çerçevesinde bir kurguyla bahsedilen sayılılar, bambaşka bir eğitim sürecinin temel perspektifi olabilir: bir özgürleşme ve yetkinleşme projesi olarak eğitim. Marx ile Engels’in *Alman İdeolojisi*’nde başvurdukları “bir insanın sabah avcı, öğleden sonra balıkçı, akşamüzeri çoban, akşam yemeğinden sonra da eleştirmen olması” metaforu, “yeni insanı” ana çizgileriyle tanımlamaya çalıştıkları bir çabaya işaret eder: düşünme yeteneği de içinde olmak üzere bütün yeteneklerini çok yönlü, özgürce ve eksiksiz biçimde geliştiren insan. Toparlayacak olursak, kendini özgürce gerçekleştiren, “tarihin öznesi insan”.

## SONUÇ

Epistemolojik tartışma, çevremizdeki dünyayı anlama arzusu, bir nesnenin anlamını aramaya koyulma ve tam anlamını belirginleştirme ve kavramaya dönük bilinçli bir etkinliktir. Bu tartışma aracılığıyla, dünyadaki yerimiz ve olanaklara ilişkin daha derin bir anlayış geliştiririz. Eğitime epistemolojik yaklaşım ise, “eğitime ilişkin bilme tarzlarımızı” gündeme getirir ve bir öğrenme süreci olarak, (eğitimin ya da eğitimsel gerçekliğin) daha derin kavranmasına olanak sağlar.

Sosyal gerçekliğin anlaşılması üzerine yapılan tartışmalarda birbirinden farklı felsefi ve düşünsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar insan-doğa, insan-insan, insan-toplum ilişkisini çeşitli ontolojik, epistemolojik ve metodolojik öncüller kurarak açıklamaya çalışır.

Bu çalışmanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik konumlanışının iddia ettiği üzere, toplumsal yaşamın ilişkisel karakteri ona ait parçaların bütünlükle olan ilişkisinin analizini zorunlu kılar. Eğitimin de bu parçalardan birisini oluşturmasından dolayı onun ilişkisel ve süreçsel analizi, bir taraftan içinde bulunduğu bütünsel yapıyla olan ilişkisini diğer taraftan da kendi iç dinamiklerinin ortaya çıkardığı ilişkileri açıklamayı gerektirir. Kapitalizmin işleyişinin bütünsel analizini yapan Marx’a göre ilişki, şeylerin bizzat varlık koşuludur. Başka bir deyişle ilişki, ortakduyusal görüşte kabul edilenin aksine, bağımsız kendilikler arasında kurulmaz; o, şeylere dışsal olmayıp bizzat varlıklarına içkindir. Yani, ele alınan tüm toplumsal fenomenler, aslında birer “sosyal ilişki” olarak kavranabilir. Buradan hareketle söylenebilir ki sosyal bilim, ilişki analizi demektir.

İnsani varoluşun temeline, bireylerin birbirleriyle kurdukları ilişkileri (dil, çalışma, aşk, yeniden üretim, egemenlik, çatışma vs.) koyan Marx’a göre, ortak olanı (yani türü) tanımlayan şey, bizzat onu her an çeşitli biçimler altında inşa eden ilişkilerdir. “İlişki” kavramının bu anlamıyla kullanılması,

“süreç”le bağıntılanmasını gerektirir. İlişki ve süreç arasındaki bu bağıntılanma gerçekleştirildiğinde, ele alınan sosyal ilişkiler artık tarihselleşmiş olur. Bu anlamda sosyal ilişkilerin ‘tarihsel’ analizi bir zorunluluktur.

Bugün sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde hâkim olan anlayışa göre (pozitivist paradigma ve türevleri) şeyler önce var olur, sonra değişir. Fakat bu ikisi birbirinden ayrıdır. Dolayısıyla bu anlayış tarihi, şeylerin kapsamının bir parçası olarak değil, şeylerin maruz kaldığı bir şey olarak görür. Dolayısıyla değişim daha baştan araştırma nesnesinin kendisinden ayrı tutulduğunda, araştırma nesnesinin nasıl değiştiğini incelemek zorlaşır. Yani dün, bugün ve gelecek arasındaki değişimin tarihselliği kaybolur. İşte bu yüzden sosyal gerçekliğin bağlamsal karakteri, onun tarihsel analizine olanak sağlar.

Bağlam, tikel olgular arasındaki özgül ilişkilerle ortaya çıkan etkileşimi tanımlar. Bu etkileşim bir bütün olarak dışarıya yansır, tezahür eder. Bağlam, hem olguların kendi aralarındaki ilişkilerden hem de olguların bütün üzerinden dolayımılarak birbirleri üzerinde yarattıkları etkilerden oluşan dinamik bir ağıdır. Bu etkileşim üzerinden hem olgular hem de bütünün kendisi değişir. Artık söz konusu olan farklı bir bağlamdır. Her olgu bir bağlam içinde, bütünün tikel unsurları olan başka olgularla etkileşim halindedir. Bu nedenle, bir bütünün unsurları matematiksel bir skaladaki gibi önem sırasına dizilemez. Unsurlara mutlaklaştırılmış bir önem derecesi atfedilemez. Olgular birbirlerinden soyutlanarak incelenemez. Tabi ki unsurlardan bazılarının diğerlerine göre bütün içerisinde daha fazla derecede etki gücü olabilir. Ancak bu güç de sonuç olarak sözü edilen bağlam içinde anlam kazanır.

Toplumsal uzam içerisinde bulunan her alan kendine özgü belirli kurallar taşısa ve bunların bütünsel ilişkisi de toplumsal yasalar olarak ifade edilse bile bu yasalar Durkheim’in “önüne geçilemez zorunluluklar” adını verdiği şeyden çok, toplumsal kökenlerinin gerekli bilgisiyle donanıldığı takdirde çoğunlukla siyasal olarak bozulabilecek tarihsel “ilişkilerdir”. Bir tür

kaderciliğe dönüşen toplumsal dünyanın “insan eylemlerinin değiştiremeyeceği içkin yasalara göre” evrildiği düşüncesi sosyal bilimler ve eğitim bilimleri açısından kabul edilemez. Çünkü toplumsal yasalar, altlarında yatan kurumsal koşulların sürmesine izin verildiği sürece var olan, zamanla ve mekânla sınırlı düzenliliklerdir.

Sosyal bilimler geleneği içinde “sosyal bilimlerin asli nesnesi nedir?” sorusuna aranan yanıtların tehlikesi, arayışın sürekli olarak yapı-fail, toplum-birey, makro-mikro, altyapı-üstyapı ikilikleri arasındaki diyalektik bir ilişkiye dayanmayan tartışmalar çerçevesinde dönmesi ve genellikle hangi taraf ağır basarsa bassın bir tür “belirleme” ilişkisi üzerinden inşa edilmesidir. Sonuç olarak da ortaya çıkan, tarihsel, bütüncül ve refleksif perspektiften yoksun bir “öznelci ya da kaderci apolitizm” dir. Sosyal bilimlerin bir üyesi olan eğitim bilimlerinde de benzer tartışmaların ve konumlanışların yaşandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu tartışmalar dolayısıyla eğitim bilimlerinde ortaya çıkan epistemolojik engeller, eğitime ilişkin kimi problemleri bakış açısı ve eğitim politikalarına yol açmaktadır. Bu çalışma, söz konusu problemleri bakış açılarının dışında, eğitimsel gerçekliğin ilişkisel karakterini, metodolojik ilişkisellik yardımıyla süreçsel analizle ilişkilendirerek ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Eğitim söz konusu olduğunda, onun toplumsal yaşamın diğer alanlarıyla olan ilişkisi, belirli bir tarihsel ve mekânsal sürecin işleyişinin incelenmesiyle anlaşılabilir. Eğitimin böylesine bir bakış açısıyla ele alınması onu özcü, işlevselci ve araçsal muhakeme biçimlerine alternatif olabilecek bir zemin sunar. Çünkü sosyal bilimlerde kronikleşmiş olan “öznelci” ve “nesnelci” toplumsal hayat araştırması ikilemi, eğitim bilimleri açısından da geçerlidir. Eğitimsel gerçekliği ‘*durum*’ ve ‘*şey*’ olarak görüp, genellemeler ve yasalar peşinde koşarken bunun yerine *tekili* ve *yereli* gözden kaçırarak pozitivist yaklaşımla, onu *olumsal* ve *bağlama özgü*, temelde bireylerin öznel anlam dünyası üzerinden işleyen *inşacı- rölativist* eğilimin, insan bilincinden bağımsız işleyen toplumsal üretim ilişkilerinin belirli bir zaman-mekan sürecinde somutlaşan yanını göz ardı eden yorumlayıcı yaklaşım arasındaki ikiliğin epistemolojik ve metodolojik sonuçları eğitim bilimleri alanında da

görülmektedir. Fakat eğitime eleştirel yaklaşım, pedagojik pratikler yoluyla eğitim dünyasındaki sosyal ilişkilerin üzerini örten maskenin ardında yatan öze ilişkin dinamikleri açığa çıkartacaktır. Bu yaklaşımda eğitimsel gerçekliğe dair bilimsel düşüncenin nesnelere gerçek yapılar, mekanizmalardır ve bu ilişkiler ontolojik olarak olaylar veya yüzeysel görünümlere indirgenemez. Dolayısıyla çalışmada, “eleştirel gerçekçilik”, “içsel ilişkiler felsefesi” ve “tarihsel materyalizm” gibi birbirinden önemli ölçüde farklılaşan felsefi akımları belirli boyutlarıyla ortaklaştıran “ilişkisel” anlayışının sosyal gerçekliği anlama ve açıklama biçiminin, eğitimsel gerçekliğin analizine de katkı sunabileceği konusu ele alınmıştır.

İlişkisel analiz tarzının ortakduyusal anlayışlara oranla eğitimbilimsel düşünceye sunduğu önemli olanaklar vardır. Birincisi, toplumsal/eğitimsel gerçekliğin siyasallaştırılması bakımından sağladığı olanaktır. İçinde yaşadığımız kapitalist toplum, sömürü ilişkisinin fetişleşmiş bir biçimleriyle (para, faiz, sermaye, meta, devlet vb.) gündelik yaşamda görünür olması nedeniyle parçalı bir gerçeklikmiş gibi algılanır. Ortakduyusal bakış açısının gözden kaçırdığı bu nokta, kapitalist toplumun “apolitik” bir gerçeklik olarak kavranmasına yol açar. Dolayısıyla eğitim gibi kapitalist toplumsal formasyon için “sosyalizasyon”, “gerekli emek gücünün üretilmesi ve donatılması”, “kapitalist üretim tarzının olmazsa olmazı ‘bilgi’nin üretimi ve dağıtımı”, “üretim ilişkilerinin gereksinim duyduğu değer ve normların kazandırılması”, “eğitimsel söylem ve kültürel pratiklerle toplumsal, cinsiyetçi, etnik vb. eşitsizliklerin yeniden üretilmesi” gibi işlevlerle yüklü bir gerçekliğin sadece gündelik yaşamdaki çeşitli pedagojik pratiklerle anlaşılması imkansızdır. Mekânsal açıdan okulun kurgulanışından eğitsel uygulamalara, meşru bilginin oluşturulmasından örtük ve açık müfredatın yapılandırılmasına, okul ve sınıf içi faaliyetlerden okul-çevre ilişkilenimine kadar gözlenen bir dizi olgunun sınırlarını belirleyen egemen ideolojik ve kültürel çerçevenin ardındaki ilişkilerin görülmesi, yaşamını kendi iradesinin ve bilincinin bir nesnesi yapan insanın bilinçli yaşam etkinliğinin, kendisini, hayvanların yaşam etkinliğinden ayırmasına olanak sağlar. Yani toplumsal gerçeklikle-

bilinç arasındaki dolayımın eğitim dünyasının öznelere açısından da kurulmasını sağlayabilir.

İlişkisel analizin sunduğu bir diğer olanak ise şöyle özetlenebilir: Toplumsal yaşamın bütünlüğünü oluşturan devlet ve siyasette, kültürel hayatta, üretim, dağıtım ve tüketim biçimlerimizde toplumsal sürecin her bir unsuru, diğerleri içindeki ve arasındaki ilişkiyi etkiler. Bir üretim tarzı kendi mevcudiyetinin koşullarını yeniden üretmeye çalıştığında, bu üretim biçiminin kendisi diğer alanlarda antagonizmalar ve çelişkiler ortaya çıkarır. Dolayısıyla insanlar toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıfsal meseleler için her bir alanda mücadele ettiğinde, “ekonomi” de dâhil bütün toplumsal süreç bundan etkilenir. Mücadeleler ve mücadelelerin yürütüldüğü alanlar yeniden şekillenir. Eğitimin "öznesiz bir süreç" olarak betimlendiği yeniden üretim kuramları, Gramscian anlamda ‘karşı hegemonya’ oluşturma anlamına gelebilecek bu mücadele pratiklerini göz ardı ederek bir anlamda kadercil eğilim gösterirler. Fakat ne denli baskı altında olurlarsa olsunlar, yönetilenler pasif birer özne değildir ve çoğu zaman tahakküme/sömürüye/eşitsizliklere karşı çeşitli yollarla direniş sergiler. Bu yanı sıra eğitim basit bir şekilde sadece iktidarı ya da egemenlerin iddialarını yansıtan bir ayna işlevi görmez; eğitim aynı zamanda bir mücadele alanıdır. Eğitim kavramının içinde ‘özne’ meselesinin ikili yönünü gündeme getiren bir durum vardır. Bireyler tabi kılınarak özneleştirilebildiği gibi, aynı zamanda ‘eğitim dünyasının öznesi’ de olabilir. Yani eğitim sadece bir ayna değil, aynı zamanda gerçek taktik ve mücadelelerin vazgeçilmez bir parçası olarak da görülebilir. Böylece eğitimin insanların mücadele etmeyi öğrendikleri bir mücadele alanı olduğu ortaya konulabilir. İnsanların karşı-hegemonya mücadelesine katılmaları açısından birkaç önemli yerin göz önünde bulundurulması gereklidir. Bunlardan ilki ücretli ya da ücretsiz, ev içi ya da dışarıda sömürüye dayalı işyerleri, diğeri ise okuldur. İnsanların anlam dünyalarını oluşturdukları yani kendilerine ve yaşadıkları dünyaya ilişkin anlamlar ürettikleri yerlerden biri de eğitimin kurumsal ve pratik boyutunu oluşturan okullardır. Fakat okul ve eğitimi eşitleyen bir bakış açısından sakınmak gereklidir. Çünkü ciddi bir özgürleşme projesi için kimi kültürel ön koşulların varlığı sadece okullarla sınırlanamaz.

Okul eğitimin sadece bir boyutudur, eğitim ise çok daha geniş bir dünyaya işaret eder. Kültürel mücadeleler, kimlik mücadeleleri, dil üzerine mücadeleler, tarih mücadeleleri, sınıf mücadelesi, dünyayı anlama mücadelesi, Freireci bir görüş olarak sözcükler üzerine mücadele... Bunlar, herhangi bir eğitim mücadelesi, özgürleşme projesi, dönüştürücü bir eylem için ön koşullardır. Fakat asıl sorun; insanların, tarihin özneleri olmaları için bu mücadelelerin nasıl iç içe geçirilebileceğidir. Dolayısıyla kapitalist sistemin çelişkili doğasından kaynaklanan mücadele olanaklarının ortaya çıkarılması, bu çelişkili yapının bütünsel karakterinin ve karşılıklı etkileşimlerle var olan parçalarının ilişkisel özelliğinin analiziyle mümkündür. Ancak bu yolla, toplumsal ilişkiler dolayımında ortaya çıkan ve bireyin toplumsallaşma sürecinin en önemli süreçlerinden biri olan eğitimin bireyin özneleşme sürecindeki rolü anlaşılabilir.

Başka bir açıdan hiçbir durumda eğitimin “ideolojik bir içerikten” bağımsız olamayacağı da önemli bir vurgudur. Freire'nin de ifade ettiği gibi, aslında bu durum, bir yanıla da eğitimle, eğitimin doğası ve sınırlılığıyla ilgili bir zorunluluktur. Eğitim, üretim gibi toplumsal bir etkinlik, pratiktir. Marx'ın meta fetişizmi ve yabancılaşma kavramlarıyla anlattığı gibi, bireyler ürettikleri ürünlere, toplumsal emeklerine nasıl yabancılaşıyorlarsa, üretimleri olan metalar onlara tahakküm eden güçlere nasıl dönüşüyorsa, eğitim de toplumsallığı ölçüsünde aynı sürece tabidir. Bu anlamda steril bir eğitim alanı olamaz. Eğitim kaçınılmaz olarak “ideolojik”tir.

Öznenin toplumsallaşma süreci, ideoloji ve söylem arasındaki ilişkiden doğar. Bireyin toplumsallaşma sürecini en yoğun yaşadığı alanlardan birisi de eğitim dünyası olduğu için bu dünya üzerinden oluşturulan eğitimsel söylemin analizi açısından, toplumsal üretim ilişkileri “dolayımının” sağladığı rezervle, ideolojiyi ‘öznelğin üretimi’ anlamında ele almak işlevsel olabilir. İdeoloji-söylem- iktidar arasındaki ilişki, eğitim dünyası aracılığıyla öznelliklerin nasıl üretildiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Eğitimsel söylemi toplumsal bir pratik olarak tanımlama, belli bir söylemsel olguyla onu oluşturan durumlar, kurumlar ve toplumsal yapılar arasında diyalektik bir ilişki olduğunu

öngörmeyi gerektirir. Diğer bir deyişle, eğitimsel söylem, “toplumsal kurgulayıcı” olduğu kadar eğitim dünyasının öznelere tarafından da şekillendirilir. Bu anlamda eğitimsel söylem, toplumsal açıdan etkili bir araç olduğu için önemli güç ilişkilerinin yaratılmasına da yol açar. Çünkü kapitalist toplumda eğitim, antagonistik sınıf ilişkisinin ayrı bir cephesini oluşturur. Kapitalizm koşullarında metalaşan (kültürel ve ekonomik sermayenin parçası olarak) bilginin üretim, dağıtım ve denetimi farklı sınıfsal kompozisyon ilişkileri çerçevesinde, ideolojik ve kültürel dolaylımlarla, eğitim dünyası içerisinde gerçekleştirilir.

Devlet, ideoloji, kültür, söylem ve iktidar ile eğitim arasındaki ilişki, epistemolojik bir tutum olarak her bir değişkenin nasıl ele alındığıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu değişkenlerin, kapitalist sistem içinde kendinden menkul, çelişkisiz-yekpare bütünlük olarak sermayeye (egemenlere) hizmet eden bir aygıt/araç olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu değişkenlerin, belirli bir tarihsel özgüllükte toplumsal ilişkiler tarafından oluşturulan birer gerçeklik olarak ele alınması, bu değişkenlerin kendileri arasındaki ‘çelişkili’ bağıntısal karakterin de anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Çalışmada, bu kavramların eğitimle ilişkisi, farklı başlıklar altında metnin bütününe dağılmış bir biçimde incelenmiştir.

Çalışmada, eğitimi, anaakım eğitim bilimleri anlayışındaki gibi bir “şey” ve “durum” olarak değil de bir “ilişki” ve “süreç” olarak ele almanın eğitim bilimleri açısından doğurguları tartışılmıştır. Bu doğurgular ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve politik açıdan ele alınmıştır.

Sosyal yapının bir parçası olan eğitime ilişkin analizler, eğitimsel olgular arasında ve bu olgularla onları ortaya çıkaran toplumsal ilişkiler arasında var olan içsel ilişkilerin açığa çıkartılması için doğrudan gözlenebilir olanla (okul kurumu, öğretmen-öğrenci ilişkisi, yöneticiler, müfredat, sınavlar vs.) doğrudan gözlenemeyen değişkenlerin birbiriyle bağlantılarını kurarak ele alınmalıdır. Eğitimbilimsel bilgiye ulaşmak için yöntemsel bir dizi yol ve araç kullanmak eğitimbilimsel gerçekliğin inşası için zorunludur. Bu anlamda eğitimin gerçekçi analizi ancak eğitimsel olguların kendini yüzeye çıkardığı

biçimleri ile özleri, bütünsel yapılarla mekanizmaları ve günübürlük olguları çerçeveleyecek bir teorik çabaya bağlıdır. Bu teorik çaba, üç farklı düzeyden oluşan sistematik bir çözümleme sürecini gerektirir: Birincisi, (eğitimsel) olguların arkasındaki öze ilişkin dinamiği yakalamak. İkincisi, gündelik yaşam pratikleriyle kendilerini tanımlayan eğitim dünyasındaki aktörlerin davranışlarını yani yüzeye vuran ilişki biçimlerini analiz etmek. Üçüncüsü, dinamik bir süreç olarak yüzeyde görünen eğitimsel ilişki biçimleri ile bu ilişki biçimlerinin bağlı olduğu yapısal özelliklerin aynı bütünsel sürecin ürünü olduğunu göstermek. Eğitimin, insan dünyasının ortaya çıkmasında, bu dünyaya ilişkin değer ve anlamın işlenmesinde ve geleceğe aktarılmasında temel bir rolü vardır. Tarih ve kültür, insan yapısıdır; insan isteminin ürünleridir; insanın icatlarından, yaratılarından oluşan bir inşadır. Bu yapının meydana çıkması için, her toplum, her kültür birimi, kendi eğitim anlayışından çıkan bir yaklaşım sergilediği için bahsi geçen üç farklı sistematik çözümleme düzeyine “anlama ve açıklama” merkezli analizler de eşlik etmelidir. Ancak bu çalışmada, eğitimsel gerçekliğin aktörlerinin anlam dünyaları, bilgiyle kurdukları ilişki ve farklı bilinçlilik durumlarının ortaya çıkışı olarak eğitimsel ilişkileri “deneyim”leme süreçleri sınırlı bir biçimde tartışılmıştır.

Eğitimbilimsel bilgi, eğitimin sağduyu ve gündelik pratikler yoluyla herkes için bildik-aşına bir gerçeklik haline gelmesinin sınırlarını belirler. Değişimi ve değiştirme cesaretini de imkânsızlaştıran sağduyusal bilgi, iktidarları oluşturan mekanizmaların bilinmemesini sağlayan bir işlev görür. Bu açıdan eğitim bilimcinin birincil görevi eğitimsel gerçekliğe ilişkin sağduyusal bilgiyi eleştiriye tabii tutarak eğitimbilimsel bilgiyi inşa etmektir. Bilim insanının sağduyunun belirleniminden kaynaklı içinde bulunduğu araçsallıktan kurtulmasının yolu, sağduyuya koşutluk gösteren düşünce tarzlarından *epistemolojik kopuşu* gerçekleştirmesidir. Epistemolojik kopuş, eleştirel bir bakış açısıyla, bilim insanının bilimsel nesnesini inşa ederken sağduyunun ön kabulleriyle oluşan verili düşünme biçimlerini nesneleştirirken maruz kaldığı toplumsal ve iktidar ilişkilerini eleştiriye tabi tutup kendini de nesneleştirmesiyle gerçekleşebilir. Dolayısıyla eğitimbilimci de içinde yer aldığı eğitim dünyasının sağduyusundan epistemolojik bir kopuş

gerçekleştirerek asıl işlevini yerine getirebilir. Bu kopuş ise, Bourdieu'nün söylediğine benzer biçimde düşünümsel bir pratikle, yani, araştırma ve düşünme nesnesi konusunda kullandığı bakış açısını, yöntemleri ya da stratejileri, yine bu bakış açısı, yöntem ve stratejileri kullanarak ulaştığı düşünceye, teorilere ve kendisine uygulaması yoluyla mümkündür. Çalışmada, bahsedilen düşünümsel pratiği, çalışmacının kendisine ne kadar uygulayabildiğinin izleri çok da belirgin olmayabilir. Henüz kendi epistemolojik stratejisini farklı felsefi yaklaşımlar çerçevesinde tartışarak belirlemeye çalışan bir pratiğin, epistemolojik kopuşu "hangi düşünce tarzlarından, nasıl gerçekleştireceği" sorusunun yanıtına ise en azından bu çalışmayla başladığı varsayılabilir. Çünkü alanyazındaki benzer çalışmaların azlığı, hem bu tezin yazma gerekçesi hem de en büyük güclüğü olmuştur.

Araştırma pratiği açısından eğitimbilimcinin düşünümsel etkinliği, eğitim dünyasının öznelere, onların deneyimlerine ve gerçeklerine ışık tutmak, onlara ses vermek, öznelere dair araştırmalarda kullanılan yöntemlerin ve bu yöntemlere içkin sorunların ayrıntılı bir tartışmasını gerektirir. Son olarak, karanlıkta kalan öznelere görünür kılmak için yapılan bu tartışmalar şu noktayı göz önünde bulundurmalıdır. Eğitimsel gerçekliğin bir "şey" değil de bir "süreç" olması -eğitimsel ilişkilerin ya da bu ilişkilerin içinde yer aldığı toplumsal gerçekliğin bütünsel özelliğinin aynı zamanda bir tarihi olduğu, diğer değişkenlerle içsel ya da dışsal ilişkiler içinde bulunduğu, bu ilişkileri oluşturan ilişkilerin bir de geleceği olduğu- eleştirel ve ilişkiyel analizin odağına işaret eder.

Eğitimsel gerçekliğin ilişkiyel karakteri, verili eğitimsel durumun geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki tarihsel ve organik hareketinin anlaşılmasına yardımcı olur. Değişimi hedefleyen bilgi üretimi işte bu değişimin eğilimini kestirmek zorundadır. Buradan yola çıkıldığında çalışmadaki temel argümanlardan birisi de anlatılmaya çalışılan eleştirel-ilişkiyel yaklaşımın kullanılarak, toplumsal yapılarla insan eylemliliğinin sınırlı özerkliği arasındaki ilişkinin, açıklayıcı eleştirinin dönüştürücü perspektifi tarafından açıklanabileceğidir.

Bu açıdan eğitimsel sürece özgü güç ilişkilerini de içinde taşıyan stratejilerin deşifre edilmesi, eleştirel eğitimbilimsel analizlerin temel izleklerinden biridir. Çünkü eğitimsel gerçeklik, “sınıfsal” bir ilişki biçimi olarak toplumsal güç ilişkileri bağlamında inşa edilen “politik” bir gerçekliktir.

## KAYNAKÇA

Ahiska, M.(2002). " Bilginin Araçsallaşması ve Gündelik Hayatın Bilgisi". **Bilgi Toplumuna Geçiş- Sorunsallar/ Görüşler, Yorumlar/ Eleştiriler ve Tartışmalar**, (Der. İ. Tekeli, S. Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. Irzık, A. İnam), Ankara: TÜBA Yayınları, Sıra No:3, s. 113-123

Akgül, H. (1999). **Görme Kılavuzu**. İstanbul: Akış Yayıncılık

Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Ankara: Önder Mat. Ltd. Şti.

Althusser, L. (1994). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, (Çev: Y.Alp, M. Özışık), İstanbul: İletişim Yayınları

----- (2003). **Felsefe ve Bilim Adamının Kendiliğinden Felsefesi**. (Çev. A.Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları

----- (2004). **Marx İçin**. (çev. Işık Ergüden),İstanbul: İthaki Yayınları

Apple, M. W. (1979). **Ideology and Curriculum**.London:Routledge

-----.(1992). "Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education", **Educational Theory**. 42, 2; 1-16.

-----.(2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. Eğitim Sen Yayınları.

----- (2006). **Eğitim ve İktidar**. (Çev. Ergun Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Arendt, H. (2000). **İnsanlık Durumu**. ( Çev. S. Şener ). İstanbul: İletişim Yayınları

Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1985). **Education Under Siege: The Conservative Liberal and Radical Debate Over Schooling**. New York: Bervin & Garvey Publishers Inc.

Aslan, E. ve Mura, B. (2001). "Bertell Ollman'ın Marksizme Katkısı: 'Diyalektiği Çalıştırmak'", **Praksis- Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 3, s.102-131.

Atay, T. (1996). "Sosyal Antropolojide Yöntem ve etik Sorunu: Klasik Etnografi'den Diyaolojik Etnografiye Doğru", (der. K, Lordoğlu). İnsan, Tolum, Bilim içinde, İstanbul: Kavram Yayınları, 221-241.

Aydın, M. (1994). **Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi

Aydın, H. (2006). "Eğitimde Modern ve Postmodern Modeller". **Bilim ve Gelecek Dergisi**, Sayı: 33, s.60-69

Aydın, İ.P. (2002). **Alternatif Okullar**. Ankara: Pegem Yayınları.

Ayhan, Ö. S. (1995). "Paulo Freire: Yaşamı, Eğitimi Felsefesi ve Uygulaması Üzerine", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi**, Cilt 28/2

----- (2005). "Sosyalizmde Eğitim Kavramı Üzerine yeniden Düşünmek", **Sol Meclis Sosyalizm ve Eğitim Sempozyumu Bildirileri**, s, 82-93.

Baker, C. (1991). **Zorunlu Eğitime Hayır**.(çev. A.S. Erol), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi

Balcı, A. (1992). "Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılırları: Kuram-Araştırma İlişkisi" **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 25, Sayı: 1, s. 27-45. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

Balibar, E. (2000). **Marx'ın Felsefesi**. (Çev. Ömer Laçiner), İstanbul, Birikim Yayınları.

Balkız, B. (?). **Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori: Sosyolojik Pozitivizmin Eleştirisi** <http://site.mynet.com/phonix17/9.pdf> 15 Aralık 2009 Tarihinde Alınmıştır.

Barret, M. (1996). **Marx'tan Foucault'ya İdeoloji**. (Çev. Ahmet Fethi), İstanbul: Sarmal Yayınevi

Başaran, İ. E. (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bates, R. J. (2001). "Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi" (Çevirenler: S. Turan ve M. Şişman) **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Güz, Sayı: 28, s. 573-592  
Ankara: Pegem Yayınları.

Batuş, G, Alver, F, Arık, B, Çoban, B, Çığ, Ü. (2006). **Kadife Karanlık II Ayna Şövalyeleri**. İstanbul: Su Yayınları

Beck, U. (1992). **The Risk Society: Towards Another Modernity**, London: Sage.

Beck, U., Giddens, A. ve Lash, S. (1994). **Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order**, Stanford: Stanford University Press.

Benton, T. ve Craib, I. (2008). **Sosyal Bilim Felsefesi**. (çev. Ü. Tatlıcan, B. Binay). İstanbul: Sentez Yayınları.

Berktaş, F. (2005). "Sahiplenici Bireyden, Düşünen Yurttaşa: Eğitimde Felsefenin Vazgeçilmezliği", **Felsefe ve Sosyal Bilimler-Muğla Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri**, (Edit. Kubilay Hoşgör), Ankara: Vadi Yayınları, s, 335-349.

Bernstein, B. (1970). 'Education Cannot Compensate for Society', **New Society**. 26: 344-7

-----.(1971). **Class, Codes and Control Volume 1**. London: Routledge and Kegan Paul.

-----.(1973). **Class, Codes and Control Volume 2**. London: Routledge and Kegan Paul.

-----.(1975). **Class, Codes and Control Volume 3**. London: Routledge and Kegan Paul.

-----.(1990). **The Structuring of Pedagogic Discourse : Class, Codes and Control Volume 4**. London: Routledge.

Bernstein, B., Solomon, J. (1999). "Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control": Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**, v20, n2, p.265-279

Best, E. (1994). "Eğitim Kuramında Yaygın Karışıklıklar" (Çev. M.Ünder). **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:27, sayı:1, s, 261-277

Bewes, T. (2008). "**Şeyleşme**" **Geç Kapitalizmde Endişe**. (Çev. Deniz Soysal), İstanbul: Metis Yayınları

Bhaskar, R. (1975). **A Realist Theory of Science**. Leeds Books.

----- (1979). **The Possibility of Naturalism**, Brighton: Harvester.

----- (1989). **The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of The Contemporary Human Sciences**, 2<sup>nd</sup> edition, Harvester Wheatsheaf.

----- (1994). **Plato etc. The Problems of Philosophy and their Resolution**. London: Verso.

Billington, R. (1997). **Felsefeyi Yaşamak**. (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları. ( Kitabın "Etik ve Eğitim " Başlıklı XII. Bölümü, s.381-396)

Binbaşıoğlu, C. (1995). **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**. Ankara: MEB Yayınları, Araştırma- İnceleme Dizisi: 70 Bodgan, R. C. ve Biklen, S.K. (1992). **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**, London: Ally - Bacon.

Blaikie, N.(1993). **Approaches to Social Inquiry**. New York: Harvester

Bonfeld, W. (2001a) "Critique: The Meaning of Marx's Subtitle", **Capital and Class**, No:75

Bonfeld, W. (2001b). "The Permanence of Primitive Accumulation: Commodity Fetishism and Social Constitution", **The Commoner**, 2, September (online version, [www.thecommoner.org](http://www.thecommoner.org), İndirilme Tarihi: 16/4/2008)

Bottomore, T. ve Nisbet, R. (1997). **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**, (Yay. Haz. M. Tunçay ve A. Uğur), Ankara: Ayraç Yayınevi

Bottomore, T. (1989). **Frankfurt Okulu**. (Çev. Ahmet Çiğdem). İstanbul: Ara Yayınları

----- (2002). **Marksist Düşünce Sözlüğü**. (çev. der. M.Tunçay), İstanbul: İletişim Yayınları

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990). **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. & Eagleton, T. (1992). "Doxa and Common L ", **New Left Review**, NLR I/191.

Bourdieu, P. Wacquant, L. (2003). **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**. (Çev. Nazlı Ökten), İstanbul: İletişim Yayınları

Bourdieu, P. (1984). **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**, London: Routledge

----- (1991). **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press

----- (1997). **Toplumbilim Sorunları**, (Çev. I. Ergüden), İstanbul: Kesit Yayıncılık

----- (2006). **Pratik Nedenler**, (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver), İstanbul: Hil Yayın.

----- (2007). **Ocak ve Zanaat- Pierre Bourdieu Derlemesi**. (Der. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan). İstanbul: İletişim Yayınları

Bowles,S. & Gintis,H. (1976). **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life** NewYork: Basic Books

Bryman, A. (1998). **Quantity and Quality in Social Research**, London - New York: Routledge.

Burawoy, M. vd. (1992). **Ethnography Unbound. Power and Resistance in the Modern Metropolis**, Berkeley: University of California Press.

Bursalioğlu, Z. (1997). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: Pegem Yayınları.

Cahoone, L. E. (2001). **Modernliğin Çıkmazı**. (Çev. Ahmet Demirhan ve Erol Çatalbaş). İstanbul: İnsan Yayınları

Burke, P. (2001). **Bilginin Toplumsal Tarihi**. (Çev. Mete Tunçay). İstanbul: tarih Vakfı Yurt Yayınları

Callinicos, A. (1998). **Tarih Yapmak**. (Çev. N. Saatçioğlu). İstanbul: Özne Yayınları

Cangızbay, K. (1996). **Sosyolojiler Değil Sosyoloji**. İstanbul: Öteki Yayınevi

----- (1998). **Sosyolojik Praksis**. İstanbul: Öteki Yayınevi

Cevizci, A. (2002). **Paradigma Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma Yayınları

Charlot, B. (1997). **Du rapport au savoir**. Anthropos.

----- (1999a). **Le rapport au savoir. Education et formation: recherches et politique éducatives** (dir. Jean Bourdon). Editions du CNRS. 17-34.

----- (1999b). **Le rapport au savoir en milieu populaire**. Anthropos.

Collins, P. H. (1995). "Siyah Feminist Düşüncenin Toplumsal Yapısı", (der. S. Çakır ve N. Akgökçe). **Kadın Araştırmalarında Yöntem**, içinde. İstanbul: Sel Yayıncılık, 99-123.

Çeğin, G. (2006). "Bütünselci Bir Sosyal Bilim Projesi: Pierre Bourdieu ve Bilimsel Eylemin Üçlü Epistemolojik Hiyerarşisi", **Felsefe ve Sosyal Bilimler-Muğla Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri**, (Edit. Kubilay Hoşgör), Ankara: Vadi Yayınları, s. 193-199.

Çeğin, G. ve Öğüt S. V. (2007). **Sosyo-Tarihsel Teorinin Sınıfla İmtihani**, İzmir: Duvar Yayınları

Çeğin, G. ve Tatlıcan, Ü. (2007). **Eleştirel Realizm Açısından Bourdieu'nün Epistemolojisi**, Yayınlanmamış Bildiri

Çelik, N. (1999). "İdeoloji Kuramlarında Özne: Althusser ve Gramsci", **Kültür ve İletişim Dergisi**, 2/2, Ankara

Çelik, S.K. (2001). "Tarihsel Materyalizmi Yeniden Düşünmek: Açık Marksizm, İlişkisel Yaklaşım ve Praksis", **Praksis- Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:1, s. 183-223.

Çetin, H. (2001). "Devlet, İdeoloji Ve Eğitim". **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Aralık**, Cilt: 25 No: 2, s. 201-211

Çınar, İ. (2002). Eğitimin Tarihsel Temelleri. (ed. Erdal Toprakçı). **Eğitim Üzerine**. Ankara: Ütopya Yayıncılık

Davies, C. A. (1999). **Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others**, London: Routledge.

Çulhaoğlu, M. (1988). **İdeolojiler Alanı ve Türkiye Örneği**. Ankara: Öteki Yayınevi

Demirtaş, H. ve Güneş, H.(2002). **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dewey, J. (1996). **Demokrasi ve Eğitim**, (Çev. M.Salih Otaran). İstanbul: Başarı Kültür Yayınları.

Diktaş, E. O. (2001). **Mimarlık Bilgisi, İdeoloji, Söylem, Eleştiri İlişkisi ve Türkiye Mimarlık Yazınından Örneklerle İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ducasse, C. J. (1987). "Felsefenin Eğitim Kuramına Katkısı" (Çev. Sabri Büyükdüvenci). **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 16, Sayı:1. Ankara: A.Ü. Basımevi, s. 413-426.

Duman, A. (2007). **Yetişkinler Eğitimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Durkheim, E. (1956). **Education and Sociology**. (Trans. S. D. Fox), New York: The Free Press

----- (1985). **Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları**. (Çev: Cemal Bali Akal). İstanbul: BFS

Dursun, Ç. (2001). **TV Haberlerinde İdeoloji**. Ankara: İmge Yayınevi

Duruoğlu, T. (2007). "Haber Yapmada İdeoloji Etkeni: 11 Eylül Olayı Üzerine Bir İnceleme", **İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi**, Sayı: 25 Yaz- Güz, s.1-42

- Duverger, M. (1995). **Siyaset Sosyolojisi**. (Çev. Ş. Tekeli), İstanbul: Varlık yayınları
- Dündar, S. (2007). **Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar**. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eagleton, T. (1996). **İdeoloji**. (Çev. Mutallip Özcan). İstanbul, Ayrıntı Yayınları
- (1999). **Postmodernizmin Yanılsamaları**. (Çev. M. Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekiz, D. (2004). "Eğitim Dünyasının Nitel araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c.2, s.4, 415-439
- Elgür, E. V. (2007). "Bilime Karşı Bilim ya da Eleştirel Realizm", **Karaburun Bilim Kongresi**. İzmir
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. **The American Journal of Sociology**, Vol. 103, No. 2, pp. 281-317
- Ercan, F. (1997). "Neoliberalizm ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı Üzerindeki Etkileri", **TÜRK-İŞ YILLIĞI**
- (1998a). **Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi**. İstanbul: Bilim Yayıncılık
- (1998b). "1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neo-liberal Eğitim Politikaları". **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: İş Bankası Yayınları
- (2001a). **Toplumlar ve Ekonomiler**. İstanbul: Bağlam Yayınları
- (2001b). **Modernizm, Kapitalizm ve Azgelişmişlik**. İstanbul: Bağlam Yayınları
- (2001c). "Kapitalizm- Dünya Ekonomisi ve Türkiye'yi Anlamak İçin Bir Giriş". **Sosyal Araştırmalar Vakfı (SAV) Almanak**.
- (2005). **Para ve Kapitalizm**. İstanbul: Devrin Kitap Yayın Dağıtım
- Erdoğan, İ. Ve Alemdar, K. (2002). **Öteki Kuram- Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi**. Ankara: Erk.
- Erdoğan, İ. (1999). "Popüler: Kültür Alanında Egemenlik ve Mücadele". **Popüler Kültür ve İktidar**. Ankara: Vadi Yayınları

Ergün, M. (1997). **Eğitim ve Toplum- Eğitim Sosyolojisine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları

Ertürk, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları

Eskicumalı, A. (2003). "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946". **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, Cilt: 19(2).

Fairclough, N. (1995). **Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language**. NY: Longman.

-----.(1999). **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press.

Fay, B. (2001). **Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi**. (Çev. İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Field, J.(2006). **Sosyal Sermaye**. (Çev. Bahar Bilgen ve Bayram Şen). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Fidan, N.(1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası

Foucault, M. (1999). **Bilginin Arkeolojisi**. (Çev. Veli Urhan). İstanbul: Birey Yayıncılık

-----.(2001). **Ders Özetleri**. (Çev. S. Hilav). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Francis, E.P. (2004). **Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü**. (Çev. ve Haz. Hakkı Hünler). İstanbul: Paradigma Yayınları

Freire, P. (1991). **Ezilenlerin Pedagojisi**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Geertz, C. (1973). **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Geniş, Ş.ve Akman, K. (2007). "İdeoloji ve Söylem: Bilgi Sosyolojisinde Tartışmalı İki Kavram", **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**. C:5, s:20, s.116-141.

Giddens, A. (1992). **Modernliğin Sonuçları**. (Çev. Ersin Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

-----.(2000). **Sosyoloji**. (Yayına Hazırlayan: Cemal Güzel, Hüseyin Özel). Ankara: Ayraç Yayınevi

Giroux, A. H. (1980). "Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation", **Curriculum Inquiry X**. p. 225-247

-----.(1989). "Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference", **Critical Pedagogy-The State and Culturel Struggle**. USA

-----.(2001). **Theory and Resistance in Education: Towards A Pedagogy for the Opposition**. Bergin & Garvey

Gök, F. (1994). "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar". **Eğitim ve Toplum**. No.3, (Bahar), s. 3-5.

Gökçe, B. (1976). **Gecekondu Gençliği**. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Göker, E. (1999). "Girdabın Kıyısından Notlar". **Mürekkep Üç Aylık Teori ve Çeviri Dergisi**, sayı 13.

-----.(2006). "Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz?".**Ocak Ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi**. İçinde, (Der.) Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan. İstanbul: İletişim Yayınları.

Gramsci, A. (1997). **Hapishane Defterleri**. İstanbul: Belge Yayınları

Gudykunst, W. B. (1997). 'Cultural Variability in Communication'. **Communication Research**, 24(4), 327-348.

Gulbenkian Komisyonu (1996). **Sosyal Bilimleri Açın ( Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine)**. İstanbul: Metis Yayıncılık

Gurvitch, G. (1999). **Sosyoloji ve Felsefe**. (Haz. Kadir Cangızbay). Ankara: Ütopya Yayınları

Gutok, G. L. (2006). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları

Güvelioğlu, N. (2001). "'Birey ve Toplum' İkiliğine Karşı Tarihsel Materyalizmin Nesnesi Olarak Toplumsal İlişkiler", **Praksis- Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı: 1, s.171-182.

Habermas, J. (1997). **"İdeoloji" Olarak Teknik ve Bilim**. (Çev. M. Tüzel) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hall, S. (1981). "Schooling, State and Society". **Education & The State: Schooling & The National Interest**, (edit. R. Dale, G. Esland, R. Fergusson and M. MacDonald). v.1: p.3-31. Basingstoke: The Falmer Press

----- (1996). "The Problem of Ideology: Marxism Without Guarantees", **Cultural Dialogues In Culturel Studies**.(der. D. Morley and K. Chen) Londra& New York: Routledge.

Harding, S. (1995). "Feminist Yöntem Diye Bir Şey Var mı?", **Farklı Feminizmler Açısından Kadın Araştırmalarında Yöntem**, içinde (Yayına Hazırlayan: Serpil Çakır, Necla Akgökçe), s: 34-47. İstanbul: Sel Yayınları

Harré, R. (1984). **The Philosophies of Science: An Introductory Survey**, 2. baskı, Oxford: Oxford University Press.

Hawkes, D. (1996). **Ideology**. London: Routledge.

Hesapçıoğlu, M. (2001). "Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar", **Eğitimde Yansımalar: VI, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu**, Ankara.

----- (2004). "Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları". **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı: 82, Ankara.

Holloway, J. ve Picciotto, S. (2004). "Sermaye, Kriz ve Devlet", (ed.S. Clarke). **Devlet Tartışmaları**. Ankara: Ütopya Yayınları.

Holloway, J. (2003). **İktidar Olmadan Dünyayı Değiştirmek**. (çev. P. Sıral). İstanbul: İletişim Yayınları

Ilich, I. (2006). **Okulsuz Toplum**. (Çev. Celal Öner). İstanbul: Oda Yayınları

İnal, K. (1996). **Eğitimde İdeolojik Boyut**. Ankara: Doruk Yayınları

----- (2004). **Eğitim ve İktidar- Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

----- (2005). "Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi." **Zil ve Teneffüs Dergisi**. Ekim, Sayı:1, s. 37-40.

----- (2008). **Eğitim ve İdeoloji**. İstanbul: Kalkedon Yayınları

Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya, Y. K. (1989). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**. (Eğitimde Model Arayışı), Ankara: Bilim Yayınları

Keat, R. ve Urry, J. (2001). **Bilim Olarak Sosyal Teori**. (Çev. Nilgün Çelebi), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

Kingston, P.W. (2007). "Eğitim Sosyolojisi". **Felsefe Ansiklopedisi**. (Ed. Ahmet Cevizci).c.5,s.165-176. Ankara: Babil Yayınları

Kongar, E. (1979). **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kress, G. (1985). "Ideological Structures in Discourse". (ed. Van Dijk). **Handbook of Discourse Analysis**. vol. 4. London: Academic Press.

Kükürt, R. O. (2007). **Eleştirel Pedagoji Açısından Levinas'ta 'Öteki' Kavramı**. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı

Kümbetoğlu, B. (2005). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Laclau, E. (1998). **İdeoloji ve Politika**, (Çev: Hüseyin Sarıca), İstanbul: Belge Yayınları

Larrain, J. (1998). **Tarihsel Materyalizmi Yeniden Yapılandırmak**. (çev. S. Çeviker), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

Lee, M. N. N. (2002). "Eğitimde Küresel Eğilimler" (çev. M. H. Baş). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 2, s.155-168

Lefebvre, H. (1996). **Marx'ın Sosyolojisi**. (Çev. Selâhattin Hilav). İstanbul: Sorun Yayınları.

-----.(1998). **Modern Dünyada Gündelik Hayat**, (Çev. I. Gürbüz), İstanbul: Metis Yayınları

- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). **Naturalistic Inquiry**, Beverly Hills, CA: Sage.
- Lombardi, F. (2000). **Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi**. (Çev. S. Özbudun ve B. Ekmen). Ankara: Ütopya Yayınları
- Lukacs, G. (1998). **Tarih ve Sınıf Bilinci**. (Çev. Y. Öner). İstanbul: Belge Yayınları
- Lynch, K. (1989). **The Hidden Curriculum**. London: Falmer Press.
- Marcuse, H. (1990). **Tek Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler**. (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları
- Mardin, Ş. (1997). **İdeoloji**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Margolis, M. (Edt.) (2001). **The Hidden Curriculum In Higher Education**. New York: Routledge Falmer
- Marshall, G. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü**. (Çev. O.Akınhay-D. Kömürcü). İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları
- Marx, K. ve Engels, F. (1999). **Alman İdeolojisi**, (Çev. Sevim Belli). Ankara: Sol Yayınları
- Marx, K. (1997). **Kapital. cilt III**.(Çev. A. Bilgi). Ankara: Sol Yayınları.
- (2008). **Grundrisse- Ekonomi Politğin Eleştirisinin Temelleri**, (Çev. Seven Nişanyan). İstanbul: İletişim Yayınları
- Maykut, P. ve Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide**, London: Falmer Press.
- McLaren, P. (1988). "On Ideology and Education". **Critical Pedagogy and The Politics of Empowerment Social Text**, No:19/20, p. 153-185.
- (1989). **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy**. New York: Longman.
- (2004). **Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi**. (Çev. Hale Alpmen). İstanbul: Devin Yayıncılık.
- (2007). **Kapitalistler & İşgalciler İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir**

**Pedagoji.** (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Mısır, M. B. (2001). "Bilgi, Bilgi Nesnesi ve Bilgi Süreci ya da Marksizm Felsefesiz Olabilir mi?", **Praksis- Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 3, s. 83-102.

Mialaret, G. (2001). **Eğitim Bilimlerinin Gelişimi.** (Çev. H. Izgar ve M. Gürsel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

----- (2001). "Eğitim Bilimlerinin Epistemolojik ve Metodolojik Temelleri" (Çev. Seçkin Özsoy). **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** Cilt: 32, Sayı: 1-2, Ankara: A.Ü. Basımevi, s. 317-330

Mies, M. (1995). "Feminist Araştırmalar İçin Bir Metodolojiye Doğru", **Farklı Feminizmler Açısından Kadın Araştırmalarında Yöntem**, içinde (Yayına Hazırlayan: Serpil Çakır, Necla Akgökçe), s: 48-64. İstanbul: Sel Yayınları

Miser, R. (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması.** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Mouffe, C.(1979). "Hegemony and Ideology in Gramsci". **Gramsci and Marxist Theory.**(ed. Chantal Mouffe). London: Routledge&Kegan Paul,168-204

Neuman, W. L. (2007). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.** (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayınodası Yayınları

Oktar, Lütfiye ve Ayşen Cem Değer. (1999). "Gazete Söyleminde Kiplik ve İşlevleri". **1990 Sonrası Laik Antilaik Çatışmasında Farklı Söylemler.** (Derleyen, Yağcıoğlu, S.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Ollman, B. (1976). **Alienation– Marx's Conception of Man in Capitalist Society,** Cambridge

-----.(1993). **Dialectical Investigations.** New York, London: Routledge.

-----.(2002). Why So Many Exam? A Marxist Response Web: <http://zmagite.zmag.org/oct2002/ollman1002.htm> 5 Nisan 2007'de alınmıştır.

-----.(2006). **Diyalektiğin Dansı- Marx'ın Yönteminde Adımlar.** (Çev. Cenk Saraçoğlu). İstanbul: Yordam Kitap

Oskay,Ü. (1993). **Geçiş Dönemi Tipi Olarak Zonguldak Kömür Havzası Maden İşçisi.** İzmir: Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayını.

Ozan, E. D. (2001). "Sosyal Bilimlerde Gerçekçi- İlişkisel Yaklaşımın Anahatları", **Praksis- Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı: 3, s. 10-26.

Öğütte, V.S. (2006). "Sosyal Bilimlerde Psikolojizm: Psikolojik Bir Fenomen Olarak "Birey" İdeolojisi", **Felsefe ve Sosyal Bilimler -Muğla Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri**, (Edit. Kubilay Hoşgör), Ankara: Vadi Yayınları, s. 233-241.

Özdemir, G. Y. (2001). "Mavi Yakalı İşçiler Üzerine Çalışmalarda Eleştirel Etnografi: Yöntembilimsel ve Politik Açılımlar/Sorunlar", **Praksis Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:4, s.332-346.

Özel, H. (2006). "İktisat, İdeoloji ve İktidar", **Karaburun Bilim Kongresi**, İzmir

-----.(2007). "Eleştirel Realizm", **Felsefe Ansiklopedisi**. (ed. Ahmet Cevizci), Cilt 5, s.328-35. Ankara: Ebabil Yayınları

Özlem, D. (1986). **Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi

Özsoy, S.(2002). **Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme**, Doktora Tezi ( Birinci Taslak) A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

----- . (2004). "Eğitim Hakkı: Kendini Bulamamış Bir Söylem", **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 6.

----- . (2007). "Eğitimbilimcinin Politik İşlevi ve Sorumluluğu: Yaratıcı Özyıkım". **Karaburun Bilim Kongresi**, İzmir

Özüğurlu, M. (2002). "Sınıf Çözümlemesinin Temel Sorunsalları", **Praksis Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:8, s. 29-51

Özügül, O. (1991). **Pozitivizm ya da Mantık Olarak Felsefe**. İstanbul: Us Yayınları

Pigaet, J. (1991). **Epistemoloji ve Psikoloji**. (Çev. Seçkin Sevli), İstanbul: Sarmal Yayınevi

Poulantzas, N. (1990). **Kapitalist Devlet Sorunu**. (Çev. Y. Berkmen, Yayına

Hazırlayanlar: M. Belge, A. Aksoy). İstanbul: İletişim Yayınları.

----- (1992). **Siyasal İktidar ve Toplumsal Sınıflar**,( Çev: Şen Sürer, L. Fevzi Topaçoğlu), İstanbul: Belge Yayınları

----- (1993). **Kapitalizm, Devlet ve Sınıflar**. (Çev. O. Akınhay ve A.Yılmaz), İstanbul: Belge Yayınları

Pratt, A. (1994). "Eleştirel Realizm ve Bilimsel Araştırmalarda Pratik Anlamları", **Toplum ve Bilim**, sayı: 64-65, s.112-128

Rikowski, G. (2001) "Six Points on Education for Human Capital, Employers' Needs and Business in New Labour's Green Paper", prepared for an **Open Meeting on Promoting Comprehensive Education in the 21st Century**, London

----- (2002). "Methods for Researching the Social Production of Labour Power in Capitalism", **Research Seminar**.

----- (2004). "Marx and the Education of the Future", **Policy Futures in Education**, volume 2, numbers 3, p. 565-577

Roiser, M. (1987). "Commonsense, Science and Public Opinion", **Journal for the Theory Social Behaviour**. 17, 4: 411-432. London

Said, E. (2004). **Kültür ve Emperyalizm: Kapsamlı Bir Düşünsel ve Siyasal Sorgulama Çalışması** (Çev. Necmiye Alpay). İstanbul: Hil Yayın.

Sayer, A. (1992). **Method in Social Science: A Realist Approach**. Londra: Routledge

Sayer, D. (1987). **The Violence of Abstraction. The Analytical Foundations of Historical Materialism**. Cambridge: Basil Blackwell

Sayılan, F, Aksoy, H. H, Yıldız, A, Bülbül, T, Özdem, G, İlğan, A, Soydan, T, (2005). "Eğitim Bilimlerinde Metodoloji Sorunları", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Denizli

Scwartz, P. and Ogilvy, J. (1979). **The Emergent Paradigm: Changing Patterns of Thought and Belief**, Analytical Report #7: Values and Lifestyles Program, Menlo Park, CA: SRI Internaional.

Silverman, D. (2000). **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**, London: Sage.

Smith, A.D.(1990). 'Towards a Global Culture?', **Theory, Culture and Society**. vol. 7, pp. 171-91. London: Newbury Park and New Delhi.

Smith, G. E. (1968). "Üniversiter Bir İnceleme Alanı Olarak Eğitim", **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, No: 1-4, Ankara: A. Ü. Basımevi

Somel, Ö. R. N. (2007). "Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: İstanbul'da Bir Devlet Okulunda Öğrenci-Veli-Öğretmen Yaşantıları ve Sistem İlişkisi", **10. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Metni**

Spring, J. (1991). **Özgür Eğitim**. (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Stanley, L. ve Wise, S. (1995). "Feminist Araştırma Sürecinde Metod, Metodoloji ve Epistemoloji", **Farklı Feminizmler Açısından Kadın Araştırmalarında Yöntem**, (Yayına Hazırlayan: Serpil Çakır, Necla Akgökçe), s: 67-98. İstanbul: Sel Yayınları

Sunar, İ.(1986). **Düşün ve Toplum**. Ankara: Doruk Yayınları

Swingewood, A. (1998). **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**. (Çev. O. Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

Şahin, Ö. (2004). "Althusser'de Devlet, İdeoloji ve Eğitim", **Eğitim, Toplum ve Bilim**. Bahar, Cilt:2, Sayı:6.

Şimşek, H. (1994). "Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar", **H.Ü. II. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara

Tan, M. (1990). "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma," **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 2, Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayını, s. 557.

Tanrıoğen, A. (2005). **Eğitime İlişkin Temel Kavramlar Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editörler: Durmuş Ekiz, Haydar Durukan), İstanbul: Lisans Yayıncılık

Tezcan, M. (2003). "Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 53 – 59.

----- (2005). **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**. Ankara: Anı yayıncılık

Thompson, E. P. (1994). **Teorinin Sefaleti**. (Çev. Ahmet Fethi Yıldırım), İstanbul: Alan Yayıncılık

----- (1995) "18th Century English Society: Class Struggle without Class", Joyce, P. (ed.), **Class**, Oxford: Oxford University, p.133-142

----- (2004). **İngiliz İşçi Sınıfının Oluşumu**. (Çev. Uygur Kocabaşoğlu). İstanbul: Birikim Yayınları

Toprakçı, E. (Editör). (2002). **Eğitim Üzerine**. Ankara: Ütopya Yayınevi

Turner, B. (1997). **Eşitlik**. (Çev. Bahadır Sina Şener), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

Tyler, W. R. (1950). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, Chicago: The Universty of Chicago, Press.

Urhan, V. (2002). **Foucault ve Bilginin Arkeolojisi**. (Der. ve Çev. Veli Urhan). İstanbul: Paradigma Yayınları

Ünal, L. Işıl.(1996). **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**, Epar Yayınları: Ankara

----- (2005). "İktisat İdeolojisinin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim", **Ekonomik Yaklaşım. GÜ İktisat Bölümü Dergisi**, Cilt:16, Sayı:57

----- (2006). "Eğitim İktisadının Türkiye'deki Serüveni: Özgün Bir Varoluş Öyküsü", **Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**, (Edit. M. Hesapçioğlu- A. Durmuş). Nobel Yayınları: İstanbul

----- (2007). "Yapageliyor Olmanın Rahatlığını Duymak: Türkiye'de Eğitim Bilimcilerin "Eğitilmiş"lik Hali", **Karaburun Bilim Kongresi**, İzmir

Ünal, I. L. ve Özsoy, S. (1999). "Toplumsal Bilimlerdeki Yeni Açılımlar Işığında Türkiye'de Eğitim Bilimleri", **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Eskişehir

Ünal I. L., Özsoy S., Güngör S., Tunç B. (2005). "Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri: Sorun Odaklı Bir Yaklaşım", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Denizli

Ünal, I. L., Özsoy S., Yıldız, A. (2009). "Eğitimde Toplumsal Ayrışma Araştırması", **TÜBİTAK Proje Çalışması**.

Üşür, S. (1997). **İdeolojinin Serüveni**. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

Vandenberghe, F. (1999). "'The Real is Relational': An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu's Generative Structuralism", **Sociological Theory**, Vol. 17, No. 1, pp. 32-67

Van Dijk, vd. (2003). **Söylem ve İdeoloji**. (Haz: Barış Çoban ve Zeynep Özarıslan). İstanbul: Su Yayınları.

Varaki, B. S. and Earl, L. (2005). "Epistemic Fallacy in Educational Research". **Masalah Pendidikan**, 28 .pp. 279-288.

Varış, F. (Editör). (1991). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Vergin, N. (2003). **Siyasetin Sosyolojisi**. İstanbul: Bağlam Yayınları

Walker, D. (1995). "Marx and Scientific Positivism". **Studies in Marxism**, 2

Willis, P. (1977). **Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. New York: Columbia University Press.

Winch, P. (1994). **Sosyal Bilim Düşüncesi ve Felsefe**. (Çev. Ömer Demir). Ankara: Vadi Yayınları

Wodak, R. (1995). "Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis". Verschueren, **Handbook of Pragmatics**. (eds. J. Östman, J. ve Bloomaert, J. Amsterdam and Philadelphia.

Wood, E. M. (2001). " İlişki ve Süreç Olarak Sınıf", (Çev. E. A. Aytekin), **Praksis- Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 1, s. 92-117.

Wright, E. O. (1978). **Class, Crisis and the State**. London: New Left Books

Yağcıoğlu, S. (2002). "Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Disiplinler Arası Bir Yaklaşım". **1990 Sonrası Laik Antilaik Çatışmasında Farklı Söylemler**. (Derleyen, Yağcıoğlu, S.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Yayla, A. (?). "Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi". **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:11, Sayı:1. <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:3AQLxMrIJDgJ:scholar.google.com/&hl=tr>

05.03.2008 Tarihinde alınmıştır

Yıldırım, G. (1982). **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (3. baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (1994). **Case Study Research: Design and Methods**, (2nd edition), London: Sage.