

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLMLER ENSTİTÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI



PIERRE BOURDIEU SOSYOLOJİSİ BAĞLAMINDA
EĞİTİM KURUMUNA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe MERMUTLU

HAZIRLAYAN
Funda TAŞ ÇETİN

ELAZIĞ-2018

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

PIERRE BOURDIEU SOSYOLOJİSİ BAĞLAMINDA
EĞİTİM KURUMUNA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe MERMUTLU

HAZIRLAYAN
Funda TAŞ ÇETİN

Jürimiz,tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ömer Osman UMAR
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Pierre Bourdieu Sosyolojisi Bağlamında Eğitim Kurumuna Eleştirel Bir Bakış****Funda TAŞ ÇETİN****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Sosyoloji Anabilim Dalı****Elazığ -2018, Sayfa: VII+117**

Eğitim olgusu, sosyolojinin ayrıcalıklı alanlarından biri olagelmıştır. Sosyolojinin iki temel yaklaşımı olan yapısalcı ve çatışmacı yaklaşım bu noktada eğitimin hakkını teslim etmişlerdir. Yapısalcılıkta eğitim bir sosyalleşme aracıdır ve bireyleri toplumsal statü ve rollere hazırlar. Çatışmacı yaklaşım ise eğitimi, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir aygıt olarak okumaktadır.

P. Bourdieu, eğitim, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretir noktasında çatışmacı yaklaşımla aynı kanaati paylaşır. Ancak Bourdieu'ye göre burada yeniden üretimi sağlayan yegâne unsur ekonomik alt-yapı değildir. Toplumsal köken, kültürel aidiyet burada etkili olan toplumsal araçlardır. Ona göre, kültürel yatkinlikler sistemi olarak “*habitus*” eğitim başarısının belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu okuma biçimiyle Bourdieu, ekonomik indirgemeciliği aşmaya çalışır.

Bourdieu, eğitimi bir mücadele mecrası olarak görür, bu yüzden “*eğitim kurumu*” gibi bir ifade yerine “*eğitim alanı*” ifadesini kullanmayı tercih etmektedir. Ona göre eğitim sistemi “*fırsat eşitliği*”, “*yetenek ideolojisi*” ve “*sınav*” gibi söylemler üzerinden eğitim başarısının/başarısızlığının ardındaki ekonomik ve kültürel eşitsizlikleri gizlemektedir. Eğitim sistemi “yetenek ideolojisi” üzerinden bir ayıklama/eleme işlevi görmektedir. “Ayıklanma veya elenme toplumsal çarpıklıklardan değil bireysel yeteneksizliklerden kaynaklanmaktadır.” tezini işleyen pedagojik otorite eğitim yoluyla sağlanan toplumsal yeniden üretimle ilgili “rıza üreten” bir araca dönüşür. Bireylere toplumsal konumlarını benimseten eğitim bu bağlamda “*amor fati*” olarak izah edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Pierre Bourdieu, eğitim, kültür, yeniden üretim, amor fati.

ABSTRACT**Master Thesis****A Critical Overview of the Educational Institution in the Context of Pierre
Bourdieu Sociology****Funda TAŞ ÇETİN****Fırat University****Institute of Social Sciences****Department of Sociology****Elazığ-2018, Pages: VII+117**

The educational phenomenon has become one of the privileged areas of sociology. The two fundamental approaches to sociology, the constructivist and conflictual approach, have delivered the right to education at this point. In structuralism, education is a tool of socialization and individuals prepare for social status and roles. The conflicting approach is to study education as a device that reproduces social inequalities.

P. Bourdieu shares the same conviction that education is at the point of reproducing social inequalities. According to Bourdieu, however, the only element that reproduces here is not the economic sub-structure. Social origins, cultural affiliations are social means that are effective here. According to him, “habitus” as a system of cultural predispositions plays an active role in determining the success of education. In this way of reading, Bourdieu tries to overcome economic reductionism.

Bourdieu sees education as a struggle for combat, so he prefers to use the phrase “educational field” instead of “educational institution”. According to him, the education system conceals the economic and cultural inequities behind the success / failure of education over such discourses as “equal opportunity”, “talent ideology” and “examination”. The education system functions as a sorting / elimination function through “talent ideology”. The pedagogical authority that operates the thesis is that “the removal or elimination is not from social distortions, but from individual incompetences.” The pedagogical authority turns into a “consent-producing” medium for educational reproduction. The education that adopts the social positions of individuals can be explained as “amor fati” in this context.

Key Words: Pierre Bourdieu, education, culture, reproduction, amor fati.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	III
ÖNSÖZ	V
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VII
GİRİŞ.....	1
I. TEZİN YÖNTEMİ.....	3
I.I. Tezin Konusu.....	4
I.II. Tezin Amacı	4
I.III. Tezin Metodu.....	5
I.IV. Tezin Sınırları	5
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. KAVRAMSAL OLARAK ‘EĞİTİM’	6
1.1. Eğitim.....	6
1.2. Öğrenme.....	7
1.3. Öğretim	8
1.4. Sosyalleşme/Sosyalizasyon.....	8
1.5. Toplumsal Bir Kurum Olarak ‘Eğitim’	12
1.5.1. Eğitim ve Aile Kurumu	15
1.5.2. Eğitim ve Ekonomi Kurumu	16
1.5.3. Eğitim ve Din Kurumu	18
1.5.4. Eğitim ve Siyaset Kurumu.....	19
1.6. Sosyolojik Bir Çalışma Alanı Olarak ‘Eğitim Sosyolojisi’	21
1.6.1. Batı Sosyolojisinde ‘Eğitim’ Olgusu.....	25
1.6.1.1. Emile Durkheim’de ‘Eğitim’	25
1.6.1.2. Max Weber’de Eğitim	27
1.6.1.3. Eğitim’de Marxist Anlayış.....	28
1.6.2. Türk Sosyolojisinde ‘Eğitim’ Olgusu.....	29
1.6.2.1. Ziya Gökalp’in ‘Eğitim’ Anlayışı.....	29
1.6.2.2. Prens Sabahattin’ in eğitim anlayışı.....	31
1.6.2.3. İsmail Hakkı Baltacıoğlu	32
1.7. Sosyoloji Teorileri Bağlamında ‘Eğitim’	33

1.7.1. İşlevselci Teori ve Eğitim.....	33
1.7.2. Çatışma Teorisi ve Eğitim	36
1.7.3. Eleştirel Pedagoji Kuramı.....	39
1.7.4. Yorumsamacı Eğitim Kuramı.....	40
İKİNCİ BÖLÜM	
2. PIERRE BOURDIEU VE SOSYOLOJİSİ	44
2.1. Müdahil Bir Sosyoloji ve Sosyolog: Pierre Bourdieu ve Sosyolojisi	44
2.1.1. Yatkınılıklar Sistemi Olarak “Habitus”	51
2.1.2. Mücadeleler Uzamı Olarak “Alan”	58
2.1.3. Sermaye Olarak ‘Kültür’/Kültürel Sermaye.....	64
2.2. Pierre Bourdieu’nün Eğitimle İlgili Temel Kavramları	70
2.2.1. Pedagojik Eylem.....	70
2.2.2. Pedagojik Otorite	73
2.2.3. Pedagojik Mesai	76
2.2.4. Eğitim Sistemi	78
2.3. “Amor Fati” Olarak Eğitim Sistemi/Alanı	81
SONUÇ	102
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	116
Ek 1. Orjinallik Raporu	116
ÖZGEÇMİŞ	117

P. Bourdieu, Fransa'nın çeperlerinde kalan kırsal bir bölgede ve yoksul bir ailede dünyaya gelmiştir. Bu dezavantajlarına rağmen Bourdieu, Fransa'nın en saygın okullarına girmeyi başarmıştır. Bourdieu'nün yükseköğrenimini tamamladığı Ecole Normale Supérieure Fransa'nın en saygın eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Çağdaş Fransız düşüncesinin en önemli temsilcileri burada eğitim görmüşlerdir. Buradan mezun olan Bourdieu, geliştirdiği sosyolojik düşünceyle hem Fransa'da hem de dünya çapında saygın bir bilim insanı olmayı başarmıştır. Bourdieu'nun eğitim deneyimi bir sınıf atlama hikâyesidir. Ancak Bourdieu geliştirdiği düşünce sistemi ile bu hikâyeyi yapı bozuma uğrattır. Bu çalışmada Bourdieu'nun bu çabasının izi sürülmüştür.

Bu çalışmanın yapılmasında bana destek olan, sabır ve anlayış gösteren Hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşe MERMUTLU'ya şükranlarımı sunarım. Ayrıca varlığıyla bana güç veren eşim Adnan ÇETİN'e ve çalışma sürecinde zamanından çaldığım kızım Hiva'ya teşekkür ederim.

KISALTMALAR LİSTESİ

BKZ	: Bakınız.
ENS	: Ecole Normale Superieure.
ES	: Eğitim Sistemi.
PE	: Pedagojik Eylem.
PM	: Pedagojik Mesai.
PO	: Pedagojik Otorite.
TM	: Tedrisi Mesai.
TO	: Tedrisi Otorite.
VB	: Ve benzeri.



GİRİŞ

Eğitim yaygın olarak, “yetişkinlerin yetişkin olmayanlara deneyimlerini aktarma” süreci olarak tanımlanır. Buradan hareketle eğitimin insani vasıfların en önemlilerinden biri olduğunu belirtebiliriz. Çünkü insan deneyimlerini kendisinden sonra gelenlere aktaracak vasıflara sahiptir. İnsanoğlunun medeniyet inşa ediyor olması da bu vasıfla yakından ilgilidir. Çünkü medeniyet geçmiş deneyimlerin geleceğe aktarılması ile inşa edilir. Bunu sağlayan araçların başında da şüphesiz eğitim gelir. Eğitimin bu niteliği onu genelde sosyal bilimler özelde ise sosyoloji için önemli kılmaktadır.

Toplumların tarihi seyrine bakıldığı zaman en ilkel toplumlardan günümüzün en gelişmiş toplumlarına kadar bütün toplumlarda eğitimin varlığıyla ilgili doneler bulmakta zorlanmayız. Mağara duvarlarına çizilen resimler bu bağlamda profesyonel eğitimin ilk adımları olarak değerlendirilebilir. Söz konusu resimler, bazen avcılık tekniklerini resmederken bazen de tarımsal faaliyetlerle ilgili teknikleri izah ediyordu. Günümüzün modern toplumlarında ise eğitim toplumsal yaşamın kurucu unsurlarından biri olmuştur. İnsanoğlu anne karnında iken başlayan profesyonel eğitim ölünceye kadar devam etmektedir. Bu noktada eğitim toplumsal yaşamı kuran, dönüştüren bir mekanizmaya dönüşmüştür.

Toplumsal ilişkileri, etkileşimleri, çatışmaları ve tarihsel kırılmaları, süreklilikleri merkezine alan sosyoloji eğitimle her zaman yakından ilgilenmiştir. Eğitim bu bağlamda sosyolojinin kurucu babaları olan A. Comte, E. Durkheim, M. Weber ve K. Marx'ın nazar-ı dikkatini celp etmeyi başarmıştır. Başka bir ifade ile eğitim söz konusu kişilerin ilgisine mazhar olmuştur. Mahiyeti değişmekle beraber çağdaş sosyolojide de bu ilgi devam etmektedir. Klasik sosyolojide eğitim genellikle sosyalleşmeyi sağlayan toplumsal bir kurum olarak analiz edilirken; çağdaş sosyolojide eğitim daha eleştirel bir paradigmadan okunmakta ve eğitim, kurum, sistem, sosyalleşme gibi makro düzlemlerden değil, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi daha mikro bir düzlemde analiz edilmektedir.

Sosyolojinin isim babası olan Comte, sanayi devriminden sonra toplumsal bir çözülmenin ortaya çıktığını ve toplumda ahlaki bir çöküntünün başladığından dem vurur. Ona göre çözülmeye başlayan toplumsal düzeni yeniden tesis etmek için yeni bir ahlak anlayışına ihtiyaç vardır. Bu ahlak pozitivist bir ahlak olmalıdır. Pozitivist ahlakın toplumsallaşması için eğitim sisteminin önemine dikkat çeker. Durkheim, eğitimi bir

toplumsallaşma aracı olarak okur. Ona göre eğitim yetişmiş nesillerin henüz yetişmekte olan nesillere deneyimlerini aktarmasıdır. Weber ise eğitimi bireylerin statülerine hazırlanma süreci olarak tarif eder. Marx, eğitim olgusuna yanlış bilinç ve yabancılaşma çerçevesinden yaklaşır. Ona göre mevcut düzende eğitim burjuva sınıfının hizmetinde olan bir araçtır. İşçi sınıfını toplumsal konumuna yabancılaştırır. Ancak sosyalist toplumsal düzende eğitimin sosyalizmin ilkelerini toplumsal sınıflara taşıyan bir aygıtı dönüştürüleceğini belirtir.

Çağdaş sosyoloji kuramlarında genellikle sosyolojinin kurucu isimlerinin düşünceleri güncellenir ve açmazları giderilmeye çalışılır. Bu noktada bakıldığı zaman Comte ve Durkheim'in düşüncelerinden etkilenen İşlevselcilik toplumu bir sistem olarak değerlendirir ve eğitimi bu sistemin içindeki sosyalleşme organı olarak değerlendirir. Yani eğitim toplumsal norm ve değerlerin bireylerce içselleştirilmesini sağlar. Marx'ın varislerinin geliştirdiği Çatışma kuramı ise, toplumsal sınıfların çıkarlarının birbirinden farklı olduğunu ve bunun toplumsal yapıda devamlı bir çatışma potansiyelini beslediğini savunur. Çatışmacı kuramın temsilcilerine göre eğitim üst sınıfların lehine rıza üreten bir araçtır. Weber'in düşünsel izinin sürülebileceği sembolik etkileşimcilik, fenomenoloji gibi mikro kuramlar (eylem kuramları) ise tahakküm ilişkisinin sadece alt-sınıflar ile üst sınıflar arasındaki bir ilişki olmadığını belirterek sınıf içi ilişkilere (öğretmen-öğrenci vb.) odaklanırlar.

Pierre Bourdieu'nün eğitim anlayışının sosyolojideki farklı eğitim okumalarının bir kolajı olduğunu söyleyebiliriz. Bourdieu, bir taraftan sosyolojideki eğitim çözümlemelerinden yararlanır bir taraftan da onlara karşı eleştiriler geliştirir. Bourdieu, eğitimi statik bir kurum olarak değerlendiren ve eğitimin eşitsizliklerle ilişkisini görmezden gelen bu noktada eğitimi sadece bir toplumsallaşma aracı olarak okuyan anlayışa karşı çıkar. Onun eğitim anlayışı çatışmacı kurama yakın olsa da O, eğitimin ekonomik saiklere hapsedilmesine karşı çıkar. Eğitim çözümlemesine kültür problemini dâhil eder.

Bourdieu'nün kavram setindeki bütün kavramlar birbiriyle ilişkilidir ve aynı hedefe doğru yol alırlar. Bourdieu'nün söz konusu bütün kavramları eğitim sorunsalının çözülmesinde yeni açılımlar sağlar. "Alan" kavramı eğitimin toplumsal bir kurum olarak değerlendirilmesini aşmayı sağlar. Ona göre eğitim bir kurum veya aygıt değil bir alandır. Her alan bir mücadeleler mekânıdır ve her alanın bir tarihi vardır. Her alanın

farklı aktörleri ve kuralları (oyun) vardır. Bu alandaki aktörler kazanmak için sahip oldukları kuvvetlerle mücadele ederler.

Adeta Bourdieu ile özdeşleşen “habitus” kavramı ise eğitim çözümlemelerinde kültürel eşitsizliklerin görünmez kılınmasına bir itirazdır. Habitus’u bir yatkınlıklar sistemi olarak tarif eden Bourdieu, alt ve üst sınıfların yatkınlıklarının farklılaştığını ifade eder. Ona göre eğitim sistemi üst sınıfların anlam dairesi içerisinde şekillenmiştir. Dolayısıyla eğitim sisteminin kültürel, düşünsel ve felsefi kodları alt sınıfların habitusuna uzak; üst sınıfların habitusuna yakındır. Böylece üst sınıfların eğitim alanında başarı göstermeleri alt sınıflara göre daha muhtemeldir. Eğitim sistemi bu yolla alt sınıfların ayıklanmasını sağlayan bir elek işlevi görür.

Bourdieu’nün temel kavramlarından olan kültürel sermaye toplumsal tabakalaşmada ekonomik faktörlerin temel belirleyici olmasını eleştirir. Ona göre kültürel sermaye de toplumsal ayrışmanın/tabakalaşmanın gerekçelerindendir. Eğitimdeki başarıyı belirleyen tek faktör ekonomik sermaye değildir; kültürel sermaye eğitim başarısını temelden etkiler. Fransa’da yaptığı bazı alan araştırmalarında kültürel bazı kodları içselleştiren üst sınıf mensubu bazı öğrenciler için bu birikimin bir ivmeye dönüştüğünü gözlemiştir.

Yukarıda sözünü ettiğimiz kavramlar Bourdieu sosyolojisinin temel kavramlarıdır. Bourdieu eğitim alanını çözümlemek için bir yöntem ve kavram seti geliştirir. *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* isimli çalışmasında öncelikle bu kavramları tartışır. Sonra da bu kavramları eğitim alanına uygular. Bu noktada Bourdieu’nün önerdiği temel kavramlar şunlardır: pedagojik eylem (PE), pedagojik otorite (PO), pedagojik mesai (PM), tedrisi otorite (TO), eğitim sistemi (ES), tedrisi mesai (TM). Bourdieu, bu kavram seti üzerinden yaptığı alan çalışmalarıyla eğitim sisteminin toplumsal konumları yeniden üreten bir araç olduğu kanaatine varır.

Bourdieu’nün eğitim anlayışının tartışıldığı bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde eğitim kavramsal olarak tartışılmıştır. Bu kapsamda eğitimle ilgili tanımlara ve sosyolojik kuramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde öncelikle Bourdieu’nün sosyolojik düşüncesi ile ilgili genel bir tartışma vardır. Devamında Bourdieu’nün eğitimle ilgili temel kavramları açıklanmıştır. İkinci bölümün son alt başlığında Bourdieu’nün eğitimle ilgili eleştirel perspektifine yer verilmiştir. Son olarak genel bir değerlendirme yapılarak çalışma neticelendirilmiştir.

I. TEZİN YÖNTEMİ

I.I. Tezin Konusu

Pierre Bourdieu modern sosyoloji düşüncesine büyük katkılar sunan ve özgün kavramlar kazandıran çağdaş sosyal bilimciler arasındadır. Bourdieu, sosyolojik düşüncesini inşa ederken öncelikle sosyolojiye musallat olduğunu düşündüğü ve sosyolojiyi kısırlaştıran saplantılarla mücadele eder. Yapı-eylem ikiliğini aşmaya çalışan Bourdieu, aynı bağlamda sosyolojik yöntemlerin fetişleştirilmesine de itiraz eder. O, yöntemsel çok tanrıcılığı tercih eder. Bourdieu'nün sosyolojinin klasik isimleri ile ilişkisi de onu diğer düşünürlerden farklılaştırır. O, Comte, Durkheim, Weber ve Marx gibi isimlerden biriyle müritlik ilişkisi kurmaz, söz konusu kişilerin düşüncelerinden sosyolojik bir kolaj yaratır. Bu durum Bourdieu'nün sosyolojisini özgün kılan ve üzerinde düşünmeye, tartışmaya ve yeni bağlantılar kurmaya motivasyon sağlayan temel saiklerdir.

Bu çalışmanın temel konusu sosyolojiyi madunun sesi kılmaya çalışan Pierre Bourdieu'nün eğitimle ilgili düşünceleridir. Bourdieu, toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesinde kültürel dinamiklerin işlerliğinin altını çizmiştir. Ona göre toplumsalın yeniden üretilmesinde sadece ekonomik gelir belirleyici değil, kültürel faktörler de bu bağlamda belirleyicidirler. Bourdieu, eğitim olgusunu da böyle bir perspektiften analiz eder. O, 1960'lardan başlayarak kültür ve öğrenciler, üniversite, eğitim ve bürokrasi, yeniden üretim aracı olarak okullar gibi problemlere odaklanır. Bu çalışmada Bourdieu'nün bu çerçevedeki çalışmaları analiz edilmiş ve O'nun eğitimle ilgili düşünceleri bütünsel bir yaklaşımla ele alınmıştır.

I.II. Tezin Amacı

Eğitim, sosyolojinin temel çalışma alanlarından biridir. Sosyologlar toplumsal dünyayı farklı paradigmalardan okumaktadırlar. Ancak bu farklı okumalar hiçbir zaman eğitime kayıtsız kalamamıştır. Yapısalcılıktan tutun sembolik etkileşimciliğe kadar ya da Durkheim'den tutun Marx'a kadar sosyolojinin geniş yelpazesinde farklı yerlerde duran bütün kişiler ve kuramlar mutlaka eğitim olgusuyla ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Bu durum eğitim aracının/alanının toplumsal ilişkilerin inşa edilmesinde veya dönüştürülmesindeki gücüyle ilgilidir.

Eğitim sosyolojisinde eğitim olgusu genellikle ya bir toplumsallaşma aracı olarak veya bir yeniden üretim aracı olarak ele alınmıştır. Eğitim farklı şekillerde ele alınsa da herkesin hem fikir olduğu bir nokta var ki o da eğitimin önemli bir toplumsal araç

olduğudur. Genel anlamda bu çalışma söz konusu literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı Pierre Bourdieu'nün düşünceleri üzerinden eğitim olgusunun eleştirel bir analizini yapmaktır. Bunun için öncelikle sosyolojideki temel eğitim analizlerine yer verilmiştir. Devamında Pierre Bourdie'nun sosyolojik düşüncesinin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Son olarak Bourdieu'nün eğitimle ilgili geliştirdiği kavram seti ele alınmış ve Bourdieu'nün eğitimle ilgili görüşleri tartışılmıştır.

I.III. Tezin Metodu

Bir araştırmanın metodu, araştırmacının temel tezini sınıadığı usul ya da yoldur. Bu çalışma literatür taramasına dayanan bir çalışmadır. Bu bağlamda eğitimle ilgili sosyolojik metinler ve Pierre Bourdieu'nün metinlerinden yararlanılmıştır. Söz konusu metinler çözümlenerek eğitimle ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın literatür taramasına dayanan betimsel bir çalışma olduğu söylenebilir.

I.IV. Tezin Sınırları

Bir araştırmanın temel derdinin ne olduğunun iyi anlaşılması araştırmanın sınırlarının iyi belirlenmesi ile ilgilidir. Sınırları iyi belirlenmemiş bir çalışmada araştırmacının temel soruları muğlaklaşabilir. Dolayısıyla bu çalışma Pierre Bourdieu'nün eğitim görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

Her çalışma mahiyetine göre belli güçlükler barındırır. Bourdieu'nün sosyolojik dili anlaşılması hayli zor bir dildir. İç içe geçmiş cümleler ve cümle içi açıklamalar Bourdieu'nün anlaşılmasını güçleştirmektedir. Türkçe okuyucu için tercüme hataları söz konusu güçlükleri daha da derinleştirmektedir. Bu çalışma bu bağlamda Bourdieu sosyolojisine mütevazı bir katkı olarak tasarlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL OLARAK ‘EĞİTİM’

1.1. Eğitim

Toplumsal bir olgu olarak eğitim, tarihin ilk evrelerinden günümüze kadar sosyal yaşamın önemli bir bileşeni olmuştur. Bundan ötürü eğitim kavramı sosyolojinin ayrıcalıklı kavramlarından biri olagelmıştır. İnsanlık tarihi ile paralel bir seyri olan eğitim olgusuna sosyoloji bilimi ortaya çıktığı günden beri merkezi bir önem vermiştir. Gerek klasik dönem sosyologları gerekse çağdaş sosyologlar eğitim olgusu ile yakından ilgilenmişlerdir.

Eğitim kavramının tanımıyla ilgili farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim sürecinin zamana, mekâna, politik sistemlere bağlı olarak değişmesi ile alakalıdır. Eğitim kavramının içeriğinin farklılaşmasına rağmen eğitim temelde bireyin davranışlarının, yetenek ve becerilerinin, bilgi ve değerlerinin geliştirilmesi, değiştirilmesi, yükseltilmesi olarak ifade edilebilir. Yani eğitim kişiliğin gelişmesine yardım eden, onu geleceğe hazırlayan ve kişiye gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandıran bir süreçtir (Tezcan, 1985: 4). İngilizce’de eğitim teriminin kökenini oluşturan ‘educate’ sözcüğünün iki temel anlamı vardır. Bunlardan birincisi insanın içinde olanı dışa çıkartmak ikincisi ise biçimlendirmek anlamına gelmektedir (Konuk, 2006: 501). Eğitim sözcüğünün bu iki kök anlamı bizi bireylerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve bireylerin sosyalleşmesi olgusuna götürmektedir.

Bu bağlamda eğitim, bireyin toplumsal yeteneğinin ve kişisel gelişiminin sağlanması için seçilmiş denetimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 1985: 4). Başka bir ifade ile eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını, olumlu değerleri ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Böylece eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak da okumak mümkündür (Ertürk, 1998: 12)

Kurum olarak eğitim, yeni kuşaklara toplumdaki mevcut değerlerin, bilgilerin, hünelerinin aktarılması veya öğretilmesini sağlayan süreçtir (Kemerlioğlu vd., 1996: 3) Eğitim yetişkinlerin yetişkin olmayanlara deneyimlerini aktardıkları bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıklamalar ışığında eğitim olgusunu bireyleri toplumsal yaşama hazırlama süreci olarak tanımlayabiliriz.

Uygarlık tarihi açısından bakılınca modern toplum iş bölümü ve uzmanlaşmanın en üst düzeyde olduğu bir aşamadır. Bu durum belli bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip iş gücüne olan talebi artırmıştır. Modern toplumda belli bir alanda mesleki uzmanlık bilgisine ulaşabilmenin yolu artık formel eğitim kurumlarından geçmektedir. Oysa daha önce eğitim ve öğretim süreci daha çok çıraklık, kalfalık ve ustalık sürecinde yüz yüze idi. Günümüzde bireyler formel eğitim kurumlarında uzman kişilerden alacakları kuramsal ve uygulamalı bilgiler sayesinde belli bir mesleki alanda uzmanlaşmakta ve bilgilerini kullanacakları çeşitli mesleklerde çalışabilmektedirler. İş bölümü ve uzmanlaşmanın artması bireylerin daha uzun süreli ve daha uzmanlığa dayalı bilgiler elde etmelerine neden olmuş, bu da eğitimi çeşitlendirmiş ve eğitimin daha uzun bir zamana yayılmasına neden olmuş. İyi eğitim almak iyi uzmanlık bilgisine sahip olmak anlamına gelir, bu durum daha iyi koşullarda iş bulmayı sağlar, iyi iş iyi gelirdir, iyi gelir gerek ekonomik gerekse itibar, onur, saygınlık açısından bireylerin iyi konumlara gelmesini beraberinde getirir. Ekonomi hem ekonomik hem de sosyal konumların belirlenmesini önemli ölçüde etkiler (Suğur, 2011: 79-80).

1.2. Öğrenme

Eğitim sürecinin önemli kavramlarından biri öğrenmedir. Öğrenme, bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklerdir. Başka bir ifade ile öğrenme, tekrar ve yaşantı sonucunda davranışta meydana gelen kalıcı ve sürekli değişikliklerdir. Her iki tanımda ön plana çıkan unsur öğrenmenin temelde bir davranış değişikliği olduğudur. Örneğin okuma-yazma bilmeyen kişinin okula giderek eğitim sürecine katılması sonucunda okuma-yazma becerisini kazanması bir öğrenmedir (Erjem, 2010: 342).

Yaşam her koşulda bir öğrenme durumu oluşturur. Kişi televizyonda film izlerken, sokakta yürürken, muhabbet ederken birçok şey öğrenebilir. Bu sistemli olmayan bir öğrenmedir. Bu bağlamda öğrenim doğumla başlayan ölüme kadar devam eden bireyin toplumsal etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan ve profesyonel usullere dayanmayan bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Sistemli veya profesyonel öğrenme süreçlerine öğretim denir.

1.3. Öğretim

Öğretim konusunda yetişkin veya yeterli olanların, diğer ifade ile bilenlerin bilmeyenlere bir takım bilgileri, değerleri, tutumları aktarmaları, bir takım görevlerin veya işlerin verimli ve etkili bir şekilde nasıl yapılacağını öğretmeleriyle ilgili süreçte denilmektedir (Erjem, 2010: 342).

Eğitim, bireylerin gelişmelerine ve davranışlarına yön veren kurallar bütünüdür. Öğretim ise okul adını ve niteliğini taşıyan kuruluşlardaki planlı ve programlı etkinliklerdir. Öğretim ve eğitim bu anlamda birbirlerini tamamlar niteliktedir, fakat birbirlerinden farklı çalışmalardır. Öğretim; bilgi vermek, aktarmak eğitim ise bilgi edinmek, beceri edinmektir (Köktürk, 2008: 334).

Bilimsel açıdan konuya yaklaşıldığında eğitim ve öğretim ikiz kavramlar olarak düşünülebilir. Ancak aralarındaki farka tekrar değinecek olursak; öğretimde bir kişiye belli konularda bilgi, beceri ve hünerler kazandırılır, eğitimde ise bunun yanı sıra bireyin tüm kişiliğinin gelişimine yönelik bir yaklaşım vardır. Eğitimle bir birey ülkesini seven, kültürünü özümsemiş, ahlaki değerleri içselleştirmiş, iyi ve kötüyü ayırt edebilen, bütün olarak geliştirilip, yetiştirilir. Öğretimde ise belli bir alanda yeterlilik kazanma vardır. Örneğin, iyi bir avukat öğretimle yetiştirilebilir. Ancak, iyi ve dürüst, bilgili, insani, değerlere saygılı, yüksek bir ahlak anlayışına sahip bir avukat olmak ancak eğitimle mümkündür (Erjem, 2010: 342)

1.4. Sosyalleşme/Sosyalizasyon

Eğitim bireyleri toplumsal rollerine hazırlama sürecidir. Sosyalleşme olarak tarif edilen bu süreç eğitim olgusunu sosyolojinin başat konuları arasına yerleştirir. Sosyalleşme kavramını ilk kullanan sosyolog Emile Durkheim'dır. Durkheim eğitimi, yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata alıştırmayı, ruhsal, zihni ve ahlaki yönden yetiştirmesi olarak kabul etmiştir. O, eğitime metodlu sosyalleşme diyordu. Toplum içinde bilinçsiz, plânsız ve kendiliğinden yapılan sosyalleşme de methodsuz sosyalleşme (yaygın eğitim) idi (Durkheim, 1961; Ergün, 2014; Giddens, 2008: 732).

Sosyalleşme, bireyin bir sosyal gruba katılması olgusudur. Birey bir gruba girerken o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde girişte ve ilerde alacağı rolleri, ulaşacağı sosyal mevkileri, bu rol ve yerlerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun kültürünü oluşturan değerleri, inançları öğrenip

benimsemek durumundadır. Kişi eğer içinde yaşadığı sosyal-kültürel kural ve değerleri iyice benimser, kendi şahsiyet yapısını onun üzerine kurar, kendi iç-kontrol mekanizmaları ile toplumsal kontrol mekanizmalarını aynileştirirse buna içleştirme, özleştirme denir (Ergün, 2014).

Sosyalleşme olgusu doğumdan hemen sonra başlar; bireyin toplumda geçerli olan değerleri, inançları, vaziyet alışlarını, davranış kalıplarını öğrenip özümsemesi, çocukluk ve gençlik döneminde girdiği gruplarda geçerli değer, tavır ve rol beklentilerine göre “sosyal ben”ini veya “sosyal-kültürel şahsiyet”ini kazanması ile devam eder (Ergün, 2014).

İnsanların kendi toplumsal dünyalarının davranış standartlarını, normlarını, kurallarını ve değerlerini benimsemeye kendileri aracılığıyla ikna edildiği süreçler, sosyalleşme olarak adlandırılmıştır. Sosyalleşme kısmen açık öğrenmeye kısmen de gizil öğrenmeye dayanan bir öğrenme sürecidir. Herkes toplumsallaştırıcı etkilere maruz kalır fakat bireyler bu etkilere açık olma noktasında kararlı ya da isteksiz oluşlarına göre birbirlerinden hatırı sayılır ölçüde farklılaşırlar; bu açıklık her yeni ortama ayak uydurmak için bukalemunvari bir biçimde değişmekten tam bir katılığa kadar uzanan bir çeşitlenme gösterebilir (Outhwaite, 2003: 820).

Sosyalleşme, insanın biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp toplumla bütünleşmesi, kişilik kazanmasıdır, topluma uyum sağlama yeteneği kazandığı bir öğrenme sürecidir. İnsan diğerleri olmadan, ne konuşmayı ne yürümeyi ne de beslenmeyi öğrenebilir, vahşi bir hayvandan farksız olur. Hayatta kalması için topluma uyum sağlaması, toplumun üyesi olma anlamında sosyalleşmesi gerekir. Bu da dünyaya gelmekle başlar. Erken yaşlarda sosyalleşemeyen çocuklar, bireysel kimliğini geliştiren inanç, tutum ve değerleri de kazanmada problem yaşarlar, dolayısıyla sosyalleşme hem insanın gelişimi hem de varoluşsal konumu açısından göz ardı edilmemesi gereken bir olgudur (Esgin, 2014: 69-70).

Sosyalleşme karmaşık ve farklı boyutları olan bir süreçtir. Bu süreç bireyin yaşam alanını saran tüm unsurlarla ilgilidir. Sosyalleşme sürecini, sonuçlarını anlamak için aile, okul ve arkadaş çevresinden başlayarak diğer kültürel unsurları, bireyin gelişim evrelerini, sosyal yapı farklılıklarını, değişen sosyal koşulları göz önüne alma gereği vardır. Çevremize baktığımızda her şeyin nasıl hızlı değiştiğini görürüz. Aile yapılarımız, eğitim anlayışlarımız, teknolojik araçlar ve hepsinden önemlisi yaşam algılarımız hızla değişmektedir. Bu anlayış içinde sosyologlar söz konusu değişimlerle sosyalleşme

sürecinin bağlantılarını, psikologlar değişimlerin bireyin benliğine ne tür etkilerde bulunduğunu, eğitim sosyologları da, sosyalleşmenin eğitim ortamlarında diğer sosyal etkenlerden nasıl ve hangi şekillerde etkilenecek oluştuğunu, eğitim sürecinde belirleyici olan sosyalleşme araçlarını ve bunların değişimlerini incelemektedir. Ortak amaç kişiyi yaşama hazırlamak, aktif, yaratıcı, başarılı bir birey haline getirmektir (Esgin, 2014: 73).

Sosyalleşme olgusunun önemi kavranmadan onu tanımlayan koşullardaki değişimler göz önüne alınmadan süreci olumlu yönde geliştirmek mümkün değildir. Burada özellikle sosyal bilimlere ve eğitimcilere görevler düşmektedir. Konunun bilincinde olan bu sosyologlar, psikologlar ve eğitimcilere göre sosyalleşme günümüz koşullarında daha fazla önemsenmesi gereken bir konudur. Çünkü özellikle günümüzde sosyalleşme sürecini etkileyen unsurlar çeşitlenmiş, etkileri ve sonuçları farklılaşmıştır. Hal böyle olunca da geçmiş dönemlerdeki bireyin topluma uyumu, toplumsal kültürün gelecek kuşaklara aktarılması şeklindeki sınırlı sosyalleşme tanımından farklı olarak bu kavrama geniş anlamlar yüklenmiştir (Esgin, 2014: 72).

Sosyalleşme, bireyin bir sosyal gruba katılması olgusudur. Bireyin bir gruba girerken o grupta geçerli olan sosyal normları, alacağı rolleri, ulaşacağı mevkileri ve rol ve mevkilerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun kültürünü öğrenip benimsemek durumundadır. Sosyalleşme olgusu doğumdan hemen sonra başlar; bireyin toplumda geçerli olan değerleri, inançları, davranış kalıplarını öğrenip özümsemesi, çocukluk ve gençlik döneminde girdiği gruplarda geçerli olan değer, tavır ve rol beklentilerine göre “sosyal ben”ini kazanması ile devam eder. Sosyalleşme, sosyal-kültürel şahsiyetin meydana gelmesidir. Bilinçli veya bilinçsiz olarak devam eden eğitim süreci ile birlikte gençlik döneminin bitişi ile sınırlandırılanlar vardır. Ama aslında hangi yaşta olursa olsun toplumda üstlenilen ve öğrenilen her yeni sosyal rol, her yeni gruba katılma bir sosyalleşmedir ve bu bakımdan sosyalleşme yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Ergün, 2014).

Sosyologlar sosyalleşmeyi birincil sosyalleşme (erken çocukluk döneminde aile içinde veya küçük arkadaş grupları içinde bilgi, dil, motivasyon, duygu ve heyecana yönelik çocuğu şekillendirerek topluma uyumlu hale getirmesi) ve ikincil sosyalleşme (okul gibi eğitimi kurumları, meslek grupları ve kitle iletişim araçları çerçevesinde meydana gelen bir sosyalizasyon biçimi) olarak tanımlamışlar. Toplumsallaşma ilk önce ailede başlar, daha sonra yakın akraba çevresi, akran grupları, okul, çalışma yaşamı gibi süreçlerden geçer. Aile ve küçük arkadaş grupları içerisinde gerçekleşen sosyalleşme

birincil sosyalleşme sürecidir ve buradaki organizasyonlar birincil sosyalleşme kümeleri olarak kabul edilir. Okul, dernek, komşular ve yönetsel birimler aracılığıyla gerçekleşen sosyalleşme ise ikincil sosyalleşme olarak tarif edilir. Buradaki birimler ise ikincil sosyalleşme kümeleri olarak kabul edilir (Cooley vd., 1951: 70).

Esgin bu kümeleri mikro ve makro olarak sınıflandırır. Ona göre sosyalleşme sürecini oluşturan aşamaları belirleyen etkenler bulunmaktadır. Bunlar genelde iç içe geçmiş durumdadır. Mikro düzeyde okul, öğretmen, veli, anne, baba alınabilirken makro düzeyde medya, siyasal yapılanmalar gibi daha geniş ölçekli toplumsal oluşumlar ele alınmaktadır. Başlıca etkenler; okul, aile, kitle araçları, akran grubudur (Esgin, 2014: 74-84).

Erjem ise nesnel ve öznel sosyalleşme kavramlarına değinmektedir. Sosyalleşme birey ve toplum açısından da nesnel ve öznel sosyalleşme olarak karşımıza çıkmaktadır. Nesnel sosyalleşme, toplumun bireyi şekillendirmesi, kendi kültürünü bireye aktarmasıdır. Öznel sosyalleşme ise, bireyin toplumun kültürünü özümseyerek bulunduğu koşullara uyum sağlamasıdır. Örneğin, nesnel sosyalleşmede toplumun bütün üyelerine kültürün temel bir unsuru olan dil öğretilir, ancak birey toplumun dilini kendi donanımı, deneyimi, birikimi bağlamında konuşur. Benzer örneği din içinde verebiliriz yani nesnel ve öznel sosyalleşme iç içe geçmiş durumdadır. (Erjem, 2010: 9-10).

Bireylerin toplumsallaşma sürecine katkılarıyla toplumsal gelişme ve değişme gerçekleşir. Modern toplumun ortaya çıktığı 18. yy'dan günümüze kadarki dönemde Eğitim olgusu toplumsallaşma sürecinin en önemli basamaklarından biri olmuştur. Eğitim sürecinde birey yalnızca toplumsallaşmaz aynı zamanda geleceğini şekillendirebileceği bir oluşumun içerisinde olur, yani eğitim hem toplumsallaşmanın bir aracıdır hem de toplumsallaşma sürecinin bizzat kendisidir denilebilir.

Durkheim, modern toplumlarda eğitimin çocukların sosyalleşmelerinden başka fonksiyonlarının da olduğunu belirtir. Modern toplum iş bölümü ve uzmanlaşmanın yüksek olduğu yüksek olduğu bir toplumdur. Belli iş alanlarının gerektirdiği becerileri edinmek için formel eğitim süreçlerine dahil olmak gerekir. Bu anlamda eğitim uzmanlaşma gerektiren işlerin yürütülmesi için gereksinim duyulan becerileri öğretir (Durkheim, 1961; Giddens, 2008: 732).

Sosyalleşme/toplumsallaşma bireyleri statülerine ve rollerine hazırlama sürecidir. Toplumsal yaşamda bireylerin işgal ettikleri konumlara toplumsal statü denmektedir. Verilmiş ve kazanılmış statü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Verilmiş roller genellikle

biyolojiktir; yaş, cinsiyet, ırk aile ve akrabalar içindeki sıra ve yer gibi. (Ergün, 2014). Verilmiş statü ya da verilmiş rol, bireylerin herhangi bir çabası olmaksızın doğumdan itibaren kendilerine atfedilmiş sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal konumlara verilen addır. Irk, cinsiyet, gibi özellikler bu bağlamda doğuştan kazanılan statü ve rollerdir (Suğur, 2011: 80). Kazanılmış statü, kazanılmış rol ise bireylerin kendi çabaları, becerileri, yetenekleri, başarıları ile elde ettikleri konumlardır. Örneğin kırsal kesimde çiftçi bir ailenin çocuğunun okuyarak öğretmen olması, fabrikaya mühendis olarak giren birinin yönetici veya müdür olması. Modern toplumda bireyler, özellikle eğitim olanaklarından yararlanarak toplumsal statülerini olumlu yönde değiştirebilmektedirler.

Bu açıdan bakılınca eğitim yalnızca toplumsallaşmanın önemli bir boyutu değil bireylerin statülerini etkileyen toplumsal hareketlilik olarak bilinen sürecin de önemli bir aracı olabilmektedir (Suğur, 2011: 80). Toplumsal tabakalaşma kuramlarında eğitim kurumu genellikle toplumsal hareketliliği sağlayan bir kanal olarak değerlendirilir. Ancak Pierre Bourdieu eğitim kurumunu bir hareketlilik kanalı olarak değil mevcut sınıfsal statüleri yeniden üreten bir mekanizma olarak ele almaktadır.

1.5. Toplumsal Bir Kurum Olarak ‘Eğitim’

Sosyolojinin pek çok terimi gibi kurum da gündelik yaşantıda çok sık karşılaştığımız bir terimdir. Fakat kurum teriminin günlük hayattaki kullanımı ile sosyolojideki kullanımı birbirinden farklıdır. Sosyolojik açıdan kurum ne bir kişidir ne de bir gruptur. Kurum kültürün bir kısmıdır. İnsanların yaşam tarzlarının örüntüleşmiş bir parçasıdır. Sosyal ilişki ve roller kurumun temel öğeleridir. Kurum çoğunluğun paylaştığı ve bazı temel grup gereksinimlerinin karşılanması amacıyla yönelik davranış örüntüleri bileşimidir (Fichter, 1996: 119).

Kurum ve grup terimleri genellikle karıştırılır. Ancak kurum bir soyutlamadır ve somut bir grup insana dayanmaz. Fakat grup somut birkaç insanın bir arada bulunmasıyla ilgilidir. Grup kurumları gerçekleştiren kişilerin oluşturduğu bir çoğunluktur (Fichter, 1996: 120).

Kurum tanımının daha iyi anlaşılabilmesi için kurumun özelliklerini belirtmekte fayda vardır. Toplumsal bir kurum genel itibarıyla aşağıdaki özellikleri barındırır:

1. Bütün kurumların amaçları ve hedefleri vardır. Kurumlar temel davranış tarzlarıdır. Birlikte bulunan kişiler kurumlar yoluyla birtakım işler gerçekleştirir.

2. Kurumlar oldukça sürekli bir içeriğe sahiptir. Kurumsal değişim oldukça yavaştır.
3. Kurumlar yapılanmış, örgütlenmiş ve eş güdümlenmiştir.
4. Her kurum ne kadar diğer kurumlarla bağımlı olsa da bir birim olarak işlemesinden dolayı yine de biricik bir yapıdır.
5. Kurumlar zorunlu olarak değer yüküdürler (Fichter, 1996: 120).

Kişiler günlük yaşantılarındaki sosyal rol ve ilişkilerinde kurumsallaşmış hedefler ve örüntüleşmiş etkinliklerden başka bir de tüm kurumlar toplumdaki kişiler için belli genelleşmiş birtakım işlevleri yerine getirirler. Bu işlevleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Kurumlar kişilerin sosyal davranışlarını kolaylaştırır.
2. Kurumlar bireylere hazır yapılmış sosyal rol ve sosyal ilişki formları temin ederler.
3. Kurumlar toplam kültürün istikrarlılığı ve eşgüdümü için birer ajan olarak hizmet ederler.
4. Kurumlar bireylerin davranışlarını kontrol eder (Fichter, 1996: 121-122).

Kurumların yukarıda saydığımız olumlu işlevlerinin yanında olumsuz işlevleri de vardır:

1. Kurumlar bazen sosyal ilerlemeyi engelleyebilirler. Kurumlar sosyal davranışların koruyucusu ve sürdürücüsü oldukları için katı olma ve değişmeyi önleme eğilimindedirler.
2. Kurumlar bazen kimi bireylerin dışlanmalarına neden olurlar.
3. Bireyler kurumlara karşı sosyal sorumluluklarını kimi zaman yerine getirmeyebilirler (Fichter, 1996: 123).

Temel kurumlar her yerde zorunlu olarak bulunurlar ve sosyal davranışları kurumsallaştırırlar. Her toplumda temel evrensel sosyal gereksinimler, kültürel olarak onaylanmış ve sistemli bir tarzda karşılanırlar. Temel kurumlar aile, eğitim, din, ekonomi, siyaset ve boş zaman değerlendirme kurumlarıdır. Bu kurumlar kültür için son derecede önemlidir. Bu kurumlar olmadan sosyal yaşam düşünülemez (Fichter, 1996: 123).

Eğitim kurumu da önemli bir toplumsal kurumdur. Eğitim kurumu gayri resmi olarak evde ve genel kültürel çevrede resmi olarak toplumun karmaşık eğitimsel düzenlemelerinde gerçekleştirilen sistemli bir sosyalizasyon sürecidir. Bu kurumun çerçevesi içindeki yardımcı düzenlemeler not verme, sınav, mezuniyet, dereceler, ev ödevleri ve onur listesi sistemleridir (Fichter, 1996: 125).

Eğitim toplumun yeniden yaratılmasında ve geleceğe taşınmasında öncü bir kurumdur. Eğitim yoluyla toplumlar sahip oldukları kültürel birikimi gelecek kuşaklara

aktarır. Öğrencileri gelecekte toplum içerisinde oynayacakları rollere hazırlama, bireyleri geliştirerek gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara daha geniş bakış açılarıyla çözüm getirebilme, eğitim kurumlarının gerçekleştirdikleri süreçler olarak ön plana çıkmaktadır (Balcı, 2005: 45). Eğitim kurumları, sosyal düzeni koruyan, sosyal değişmeye uyum sağlayan, eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve bilimsel düşünme becerilerini kazanmış bireylerin yetişmesine vesile olur (Yanıklar, 2007: 121).

Bilgiye erişimde ve bilginin yaygınlaşmasında yaşanan dönüşümler, bilgi birikiminin toplumsal yayılımı ve paylaşımı ve mesleki uzmanlaşma günümüzün en temel kavramları olarak eğitimi ön plana çıkarmıştır. Bu çerçevede bireylerin gelecek için belirlenen eğitim hedefleri paralelinde, programlı ve planlı bir şekilde yetiştirilmesi ve toplumsal değişim ve gelişim sürecine uyum sağlayabilmeleri ancak eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Fidan ve Erden, 2001: 47). Eğitim, toplumsal değişim sürecinde bireylerin yaşamlarını kolaylaştırır. Eğitim sayesinde bireyler yeni toplumsal yapılara uyum sağlarlar ya da ayak uydururlar. Eğitim kurumu yeni bilgiler üreterek, bilginin toplumsal tabana yayılmasını sağlayarak, yeni değerler geliştirerek toplumsal değişime öncülük eder (Çalık: 2006: 54)

Toplumsal değişime sürecinde üstlendikleri fonksiyonlar dışında toplumun ve bireylerin gelişimi sürecinde de eğitim kurumları sahip önemli işlevler yerine getirirler. Bunlar:

1. Eğitim yoluyla birey toplumsallaştırılır.
2. Eğitim, toplumun kültürel mirasının gelecek nesillere aktarmasına vesile olur.
3. Eğitim, toplumsal kalkınmaya aracılık eder.
4. Eğitim, bireyi kişisel olarak geliştirir.
5. Eğitim, bireyi bir yurttaş olarak yönetime katılmaya hazırlar (Boyacı, 2011: 43).

Bilindiği gibi toplum işlevselci yaklaşıma göre bir sistem olarak tasavvur edilir ve bu sistem alt sistemlerden müteşekkildir. Toplumu oluşturan alt sistemler hem kendi aralarında hem de toplumsal sistemle uyumlu bir ilişki içerisindeyler. Sözü ettiğimiz alt sistemlerin her biri ayrı ayrı fonksiyonlar icra ederler. Bu alt sistemlerin herhangi birinin işlememesi durumunda toplumun kendisi de işleyemez duruma gelir.

Yukarıda sözü ettiğimiz toplum tasavvurunu somutlaştıracak olursak: sistem olarak toplum birbiriyle ilişkili kurumlardan meydana gelir. Bu kurumlar eğitim, din, aile,

ekonomi, siyaset gibi kurumlardır. Bu kurumlar kendi aralarında uyumlu bir ilişkiye sahiptirler. Dahası bu kurumlar birbirlerine bağımlıdırlar.

Daha önce de belirtildiği gibi toplumsal kurumlar arasında karşılıklı bağımlılık vardır. Eğitim kurumu toplumsallaşma süreciyle yakından ilgili olduğu için aile kurumu ile de karşılıklı bir etkileşim içerisindeyler. Birey ilk toplumsallaşma sürecini ailede yaşadığından ötürü aynı zamanda aile bir eğitim kurumu olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim kurumu din kurumlarının içerisinde var olmaya başlamıştır. Özellikle endüstri devrimi öncesinde din kurumu aynı zamanda temel eğitim kurumuydu. Fakat zamanla eğitim kurumu dinin dışında bir kurum olarak gelişmeye başladı. Ve günümüzdeki halini aldı. Ayrıca her birey doğduğu zaman ayı zamanda bir dinin içerisine doğar ve aileler o dinin gereklerini zaman içerisinde çocuklara aktarır. Burada eğitim, din ve aile kurumu etkileşim içinde işlevlerini icra etmiş olurlar.

Toplumun olduğu her yerde yöneten ve yönetilen ikiliği de vardır. Eğitim kurumu aynı zamanda geleceğin yöneticilerini de yetiştirirler. Ve demokrasi ile yönetilen toplumlar eğitim kurumları aracılığıyla bireylerde demokratik bilinç yaratmaya çalışırlar. Şimdi de toplumsal bir kurum olarak eğitim kurumunun diğer kurumlarla ilişkisine daha detaylı bakmak yerinde olacaktır.

1.5.1. Eğitim ve Aile Kurumu

Toplumsal bir kurum olarak aile insan neslinin sürekliliğini sağlayan akrabalık ilişkilerinin ön plana çıktığı bir grup dinamiğidir. Bireyler yaşamları boyunca gereksinimlerini gidermek amacıyla gereken ilk bilgileri öncelikle aile kurumunda öğrenmeye başlar. Aile kurumu, toplumda var olan sosyal ve kültürel değerleri üyelerine aktarır. Bireyler, aile içindeki davranışları, norm ve kuralları genellikle model alma, cezalandırma ya da ödüllendirme yoluyla kazanırlar. Dolayısıyla eğitim kurumunun yanında aile kurumunun da çocukların eğitiminde önemli bir rolü vardır (Kesim, 2008: 43-44).

Aile kurumu ile eğitim kurumu birbiriyle yakından ilişkili iki kurumdur. Eğitim sürecinde başarılı ya da başarısız olmak bireyin ailesinin toplumsal profili ile yakından ilgilidir. Çocukların okul başarısında aile içindeki iletişim, anne-babanın iş hayatı, ailenin mensup olduğu toplumsal tabakaya ait eğitim teknikleri de çok önemlidir. Genel olarak bakıldığında, ailede daha çok cezalandırılan ve çok sıkı kontrol edilen bir eğitim ortamında yaşayan alt tabaka çocukları diğer çocuklara göre daha başarısızdırlar. U.

Oeverman ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırma, babanın mesleği ile çocukların zekâsı ve yetenekleri arasında bir bağlantı bulunduğunu iddia etmiştir. Teknik mesleklerde çalışan babaların çocukları teknik zekâyâ sahip olmakta, yüksek kültürel faaliyette bulunan babaların çocukları da daha çok iyi bir sözel zekâyâ sahip olmaktadır. Araştırmacılar, aile kültürü ve çocukların zekâsı, başarıları arasında bir bağlantı kurmuşlardır. Bu bağlantının en büyük etkeni de ailelerin, çocukların ders çalışmasına, ev ödevlerini hazırlamasına yardım edip etmemeleri, sordukları sorulara cevap verip vermemeleridir. Burada eğitimi düşük işçi ailelerin çocuklarına hiç yardım edememeleri ile eğitilmiş ailelerin çocuklarına yardım etmeleri; çocuklar arasında büyük farklar yaratmaktadırlar (Ergün, 2004).

Çocuklar eğitim kurumuna giderken zamanlarının büyük kısmını da ailede geçirmektedirler. Çocuğun aile kurumunda öğrendikleri, eğitim kurumunda öğrendiklerini tamamlıyorsa bu durum çocuğun akademik başarısına olumlu katkı sağlar. Bu bilgiler çelişirse, çocuğun başarısı olumsuz etkilenir (Erdem, 2005: 52)

Bu nedenle ailenin okulla sürekli işbirliği içinde olması; çocuğun sosyal yaşama uyumunu, bilgi ve beceri kazanımı ile benlik geliştirme sürecini daha başarılı bir düzeye taşımaktadır. Konuyla ilgili bir araştırmada, akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencilerin daha çok anne-baba desteği ve ilgisinden yoksun olanların olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada anne-babanın katılımının, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür (Esgin, 2014: 91). Öğretmen-veli işbirliğinin güçlendirilmesi, ev ziyaretlerinin yapılması, anne-babalar için çocukla ilgili programlar ve okulda geceler düzenlenmesi çocuğun yararına olabilecek birkaç çözüm yoludur. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okula olan tutumlarını da değerlendirmek gerekir (Tezcan, 1985: 167).

Pierre Bourdieu'ye göre eğitim kurumu toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Ona göre eşitsizliklerin yeniden üretimi ailenin toplumsal konumu ile ilgilidir. Daha alt gelir gruplarından gelen bireyler eğitim sürecine daha zor adapte oluyorlar bu da onların üst gelir gruplarına göre daha başarısız olmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla alt sınıflardan gelen bireyler yine daha alt sınıflarda kalmaya mahkûm kalmaktadırlar.

1.5.2. Eğitim ve Ekonomi Kurumu

Ekonomi kurumu toplumun maddi ihtiyaçlarını karşılamak için faaliyet gösteren kurumdur. Ekonomi kurumu, toplumdaki tüm üretim ve dağıtım etkinliklerini gerçekleştiren kurumları ve bu kurumların yapı ve işleyişini kapsar. Kısacası ekonomi, üretim ilişkileri, üretim araçları ve bunlar arasındaki ilişkiler bütünüdür.

Eğitim ve ekonomi kurumları geçmişten bugüne yoğun ilişki içinde bulunmuşlar. İnsanoğlu doğadaki kaynakları kullanarak ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmıştır. Toplayıcılık ve avcılığın ön plana çıktığı toplumlarda beden gücü ekonomik kurumların temelini oluşturmuştur. Bu toplumlarda bireyin yetiştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ailede gerçekleşmiş, formel eğitim kurumları oluşmamıştır. Tarım toplumunda hayvan gücü insan gücünün yerine kullanılmış ve doğa ile mücadelesinde insanoğlu teknolojiyi keşfetmiş ve kullanmıştır. Teknolojinin tarım sektöründe kullanılması, araçların üretilmesi, geliştirilmesi ve bakımı ile ilgilenecek zanaatkrlara ihtiyaı doğurmuştur. Bununla beraber ortaya çıkan çırak-usta ilişkisi giderek formel eğitim şekline dönüşmüştür. Formel eğitim kurumlarının ilk ve orta düzeyde aılması gereklilik olmuştur. Endüstri toplumunda ise iş bölümü ve uzmanlaşmanın artışıyla yüksekokulların gelişmesi ön plana çıkmıştır (Kesim, 2008: 44-45).

Filozof B. Russell, ekonomik etkenlerin eğitime etkisini aşağıdaki noktalar etrafında topluyor:

- 1- Her lke ekonomik koşullarına göre eğitim harcamalarına btce ayırır.
- 2- Eğitimin en temel amacı verimliliği artırmaktır. Bu durum teknik eğitim, bilimsel ğretim ve araştırmanın gelişmesini sağlamıştır. Eğitilmiş bir işçinin daha verimli, becerikli olduğu şüphesizdir.
- 3- Toplumsal tabakalaşma eğitim sistemini etkilemektedir. Sınıflı bir toplumda ayrı sınıflar eğitim sisteminden farklı biçimlerde faydalanmaktadırlar.
- 4- Kişisel bağışlar da eğitimi etkiler. Özellikle Batı lkelerinde bazı eski niversiteler ve din örgütleri bağışlarla kurulmuşlardır. Bağış yapan kişiler tutucu ve örgün eğitimden gememişlerse; bu durum eğitimde ilerici hareketleri geciktirir (Russell, 1969: 116).

Ekonomi toplumun ihtiyaı olan mal ve hizmetlerin üretimini, tüketimini ve dağılımını inceleyen bilim olarak da tanımlanmıştır. Bu bağlamda eğitimin de üretim, yatırım ve tüketim işlevine sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Eğitim öncelikle üretimde önemli bir faktördür. Üretim sürecinde nitelikli insan gücüne yani emeğe büyük ihtiyaç vardır. Nitelikli emek, bilgi, beceri ve yetenek açısından insanın

eğitim görmesiyle oluşmaktadır. Bu bağlamda eğitime yatırım yapmanın önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Eğitime yapılan harcamalar bir lüks, bir masraf değil; ekonomik ve toplumsal getirileri olan bir yatırımdır. Her ekonomik yatırımda olduğu gibi eğitim yatırımında da harcamalar yapılır. Bu harcamalar karşısında yetişmiş insan gücü elde edilmeye çalışılır. İnsana yapılan yatırımla insan sermayesi oluşturulur ve bu sermaye ekonomide çok önemli bir üretim faktörü olarak karşımıza çıkar. Eğitimin insana yönelik yatırım olduğu eğitim sermayesi kuramına dayanır. Bu kurama göre bireyler şu andaki potansiyel kazançlarından vazgeçerek eğitime yatırım yapıp, gelecekte daha yüksek kazançlar elde ederler. Verimliliğini ve gelirini artırmak isteyen kişi, kendisine daha fazla yatırım yapmalıdır. Anaokulu, ilköğretim, yükseköğretim gibi eğitimin her kademesinde bireyler eğitimle ilgili mal ve hizmetleri satın alırlar, kırtasiye malzemesinden ulaşım hizmetlerine, kurs giderlerinden kılık kıyafete kadar pek çok alanda harcama yaparlar. Okul binası, öğretmen ücretleri, ders araç-gereçleri, elektrik, su vb. konularda da devlet büyük harcamalarda bulunur. Bütün bunlar bir yatırım işlevine sahiptir. Eğitimin diğer önemli işlevi de tüketimdir. Günümüzün çağdaş, değişen ve gelişen toplumsal koşulları göz önüne alındığında, eğitim eklemek ve su kadar değerli bir ihtiyaç olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu hızla değişen topluma uyum sağlamak eğitimden geçmektedir. Bu da eğitim talebini artırmıştır. Eğitim talebinin artması eğitim arzını da etkileyerek belli koşullarda eğitim hizmetlerinin tüketilmesine, bu tüketimin gerçekleşmesi için de harcamalara neden olmuştur. Yani eğitim bireylerin ve kamunun satın aldığı, tükettiği bir ekonomik meta haline gelmiştir (Erjem, 2010: 15-17).

Ancak eleştirel pedagoji eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkiyi daha farklı bir pencereden ele almaktadır. *Eşitlik, Sosyal Adalet, ve Eğitimin Neoliberal Dönüşümü* isimli makalesinde Fatma Gök, ekonomik ve politik karar verme mekanizmalarına hâkim olan güçler ve toplumun yönetiminde söz sahibi kesimlerin kendi çıkarları ve tercihleri doğrultusunda eğitim düzenini şekillendirme yarışına girdiklerini ifade etmektedir. Bu gruplar çoğu zaman eğitim alanında geliştirdikleri tercihlerini tüm toplumun çıkarlarının ifadesi gibi dile getirirler. Çünkü eğitim süreci, var olan toplumsal düzenin devamı için gerekli ideolojinin üretildiği alanlardan en önemlisidir. Okullar aynı zamanda genç kuşakları eşitsiz toplumsal konumlara ve mesleklere hazırlar, yani toplumun beşeri sermayesini üretir (Gök, 2014: 41).

1.5.3. Eğitim ve Din Kurumu

Din kurumu, toplumdaki bireylerin kutsal olarak kabul ettikleri ve inandıklarına yönelik ilişkilerini düzenleyen kuralları içermektedir. Din kurumunu oluşturan temel yapılar; değerler, davranışlar, ibadet etme biçimleri, inançlardır. Din kurumu, ortaya çıkabilecek çatışmaları ve düzensizlikleri önlemeye çalışan değerler ve kurallar geliştirir. Tarihsel süreçte din ve eğitim kurumlarının etkileşimine bakıldığında, tek tanrılı dinlerin ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitim kurumlarının, din kurumlarının yanında yapılandırıldıkları görülmektedir. Ortaçağ din kurumlarının yoğun olarak egemenliğinin sürdüğü bir zaman dilimidir. Bu dönemde eğitim kurumları din adamı ve yönetici yetiştirmekteydiler. Endüstri çağında, laik eğitim kurumları ortaya çıkmış ve din kurumlarından ayrılmıştır. Laik eğitim kurumları, eğitimin topluma yayılmasını sağlamıştır. 3 Mart 1924'te uygulamaya konulan “Öğretim Birliği Yasası” ile ülkemizde eğitim dinin etkisinden arındırılıp, özgün kimliğe kavuşturulmuş, din eğitimi örgün eğitim sistemi içerisinde bireylere verilmiştir (Saritaş, 2006: 216-217).

1.5.4. Eğitim ve Siyaset Kurumu

Siyaset kurumu, toplumsal yaşamda yönetim süreçleri ve ilişkileri için belirli kural ve normlar oluşturan bir kurumdur. Siyasi partiler, çeşitli siyasal kurumlar ve hükümet, siyaset kurumu içinde bulunan unsurlardır. Siyaset kurumu devlet sisteminin gelişmesiyle toplumu yönlendirmektedir. Devlet yönetimi sürecinde etkili olan bu kurumlar, eğitim kurumunu da etkilemektedir. Eğitim hizmetleri devletin sunması gereken hizmetler kapsamındadır. Siyaset kurumu, mevcut politik düzeni korumak için devletin ideolojilerini toplumdaki bireylere kazandırmaya çalışır. Bu noktada eğitim kurumuyla işbirliği içerisinde. Eğitim kurumlarında yürütülen dersler ve etkinliklerle öğrencilerin milli sembolleri ve değerleri kazanmaları, böylece ideolojinin benimsetilmesi sağlanır (Erdem, 2005: 64).

Toplumda demokrasi bilincinin yayılmasında da eğitim kurumu önemli bir role sahiptir. Eğitim kurumları, politik yapıyı benimseyen bireyler yetiştirmekle birlikte, politik yapıyı değiştirecek bireyler de yetiştirmektedir. Milletvekilleri, parti liderleri eğitim kurumları tarafından yetiştirilmektedir. Devlet yönetimi sürecinde doğrudan sorumlu olan siyaset kurumunun aldığı tüm kararlar eğitim kurumun etkilemekte, eğitim kurumları da siyaset kurumunu geliştirecek liderleri yetiştirerek siyaset kurumun etkilemektedir (Erden, 2007: 65)

Demokrasi anlayışına göre eğitim üzerindeki siyasal denetim sınırlı olmalıdır. Örneğin ABD’de akademik özgürlük genel ilkesi altında ehliyetli öğretim personelinin öğretimi, hükümetin etkisinden mümkün olduğu kadar bağımsızdır. Bizim ülkemizde Atatürk dönemindeki ve eğitimsel gelişmeler göz ardı edilecek hususlar olmasa da demokratik kişilik geliştirme konusunda çok da başarılı olamadık. Milli eğitimin genel amaçlarından olan demokrasiye ilişkin siyasal amaçların gerçekleşmemesinin sebeplerinden biri okullarda bu konuya dair içerik getirilememesidir. Batının gelişmiş ülkelerinde ilkokuldan son sınıfa kadar öğrenci “Demokrasi” dersini zorunlu görür. İnsan hakları, siyasal sistemler, demokrasi erdemleri yıllarca çocuğa öğretilir ve çocuk günlük yaşantısında demokratik davranışlar uygular. Oysa bizde demokrasiye ilişkin bağımsız bir ders yoktur. Sosyal bilgiler dersleri içinde bilgi kısıntısı olarak verilir ve geçiştirilir. Eğitim üzerinde siyasal denetimin sınırlı olma ilkesi ülkemizde hiç gerçekleşmemiştir. Her iktidar eğitimde kendi görüşüne, programına göre düzenlemelere gittiği için eğitim hizmeti siyasal iktidardan bağımsız duruma getirilememiştir (Tezcan, 1985: 103-104).

Marxist siyasal sistemde okullar, çocuklara Marxizm’in ilkelerine sadakati öğretir; demokratik rejimlerde demokratik ilkelere sadakat öğretilir, ancak eğitim demokrasinin yeterli bir koşulu olmaktan öte onun yaşaması için gerekli bir koşuldur. Eğitimin siyasal işlevi önderlerin seçimi ve eğitilmesiyle ilgilidir. Okullar bu konuda birinci derecede rol alırlar. Eski siyasal rejimlerde, mutlak krallıklarda, devleti yönetecek kimselerin özel olarak eğitimine büyük bir önem verilmekteydi. Prensle kral olacak şekilde yetiştirilmekteydiler. Mutlakiyetçi rejimlerde krala verilecek eğitimin niteliği konusunda Machiavelli’nin “Hükümdar” adlı eseri bu konuya verilen önemi gösterir. Demokratik rejimlerde siyasal önder yetiştirmek ihmal edilmiştir (Tezcan, 1985: 67-68).

İngiltere’de genellikle “Public Schools-Özel okullar” önder yetiştirmekle görevlidirler. Hatta bu ülkede siyasal önderlerin çoğunun özel okullarda eğitim görmeleri şu şekilde ifade edilmiştir. Özel hazırlık okulu, arkasından özel okul sonra da Oxford ve Cambridge, bu okullarda sadakat, itaat, önderlik alanında yeterince dersler verilip verilmediğine bakılmaktadır. İngiltere’de 1951’de kabine üyelerinin %82’si, 1961’de %76’sı özel okullardan gelmiştir. Ülkemizde ise Siyasal Bilimler Fakültesi, Hukuk Fakülteleri, İktisat Fakülteleri, Tıp Fakülteleri, Harp Okulu ve Akademisi ile sınırlı da olsa siyasal partilerin gençlik kollarının, işçi örgütlerinin önder yetiştirmede rolleri olmuştur. Ancak eğitimin siyasal işlevi rejime sadakati sağlamak biçiminde anlaşılmış, önderlerin yetiştirilmesi ihmal edilmiştir. Siyasal önderler çoğu zaman rastlantılar yoluyla

ortaya çıkmıştır (Tezcan, 1985: 69). Gerek Avrupa’da gerekse ülkemizde belli toplumsal katmanlardan gelen kişilerin belli okullara yerleşmesi ve genellikle bu kişilerin ülke yönetimine talip olmaları Bourdieu’nun eğitimin toplumsal tabakalaşma hususundaki tezlerini doğru kılmaktadır.

1.6. Sosyolojik Bir Çalışma Alanı Olarak ‘Eğitim Sosyolojisi’

Eğitim sosyolojisinin ne olduğu, nasıl bir bilim dalı olduğu her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışmanın arka planında eğitim ile sosyolojinin ilişkisi vardır. Bugünkü yaklaşım, eğitim sosyolojisini sosyolojinin bir alt dalı olarak kabul etmektedir. Ancak bu kabul, bu alanda yapılan çalışmaların ‘Eğitim sosyolojisi’ mi yoksa eğitimin sosyolojisine mi ait olduğu sorusunu ortaya çıkartmaktadır. Tartışmanın diğer yönü ise pedagojik bakıştan kaynaklanmaktadır. Onlara göre sosyoloji temel bir bilimdir. Oysa pedagoji çok sayıda temel bilimden yararlanan bir alandır. Bu uygulamalı alanlarda fizik, kimya, biyoloji nasıl bir işlev üstlenmişse eğitim biliminde de sosyoloji, psikoloji, antropoloji aynı işlevleri üstlenir. Dolayısıyla eğitim biliminin ilişki kurduğu sosyoloji, eğitim bilime hizmet eden bir bilimdir. Bu anlayışla bugün tıp, mühendislik ve eğitim hızla önem kazanırken fizik, kimya, biyoloji ve sosyoloji önemsizleşmektedir. Eğitim sosyolojisi bu tartışma bağlamında iki farklı yaklaşımla tanımlanmıştır. Birinci yaklaşımda bireyden yola çıkılarak eğitim sürecinde bireyin çevreyle kurduğu ilişki vurgulanırken, ikinci yaklaşımda toplumdan yola çıkılarak eğitimin toplumsal yapı içindeki rolüne atıf yapılır. Özellikle ABD’de 20. yy’ın başlarında (1907) birinci yaklaşımın ortaya çıkardığı Eğitsel Sosyoloji ortaya çıkmıştır (İnal ve Kaymak, 2014: 2).

Sosyolojinin bir alt dalı olarak kabul edilen eğitim sosyolojisi bilimsel yöntemlerle kuramsal bilgi elde etmeye çalışır. Daha çok okul yöneticileri, eğitim uzmanları ve eğitim profesörlerinin benimsediği eğitsel sosyoloji görüşü ise, eğitime özgüdür. Onlara göre, sosyolojik kuram, somut, pratik, çağdaş eğitimsel sorunlara doğrudan doğruya uygulanmalıdır (Tezcan, 1985: 9-11).

Sosyoloji ve eğitim bilimi arasında köprü kurma çabaları oldukça yenidir. Eğitim sosyolojisinin ayrı bir dal olarak doğuşuna değin çeşitli aşamalarda sosyoloji ile eğitim biliminin nitelik bakımından birbirlerinden oldukça farklılık göstermesi sebebiyle bir köprü kurulamayacağı düşüncesi hâkimdir. Çünkü sosyoloji toplumun genel yasalarını, eğilimlerini, toplumsal olgular arasındaki sebep-sonuç ilişkisini belirlemeye çalışan kuramsal bir temel bilim; eğitim ise pratik uygulamalara yön veren, kuramdan pratiğe

geçen gerçekler peşinde koşan bir uygulamalı bilim olarak tanınıyordu. Fakat 20. yy'da özellikle ABD'de eğitim biliminin bir uygulamalı bilim olarak uygulamalı sorunlara çözüm bulmadaki başarısızlığı hayal kırıklığı yaratmış ve bu bilimin sağlam güvenilir gerçeklere ulaşmak için gerçek kuramsal araştırmalara zorunlu bir ihtiyacı olduğu fark edilmiştir. Ayrıca doğruluğu tam kanıtlanmamış sonuçların derhal uygulama alanına koyulmaması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Böylece sosyolojinin spekülatif bir bilim olmadığı ve eğitimin ise hemen uygulama alanına konulmaması gerektiği üzerinde de bir uzlaşma sağlanmıştır. Bu bakımdan her iki dalın da nitel yönden birbirlerine yaklaşımlarıyla yani hem sosyolojinin hem de eğitim biliminin gerek kuramsal yönleri ve gerekse uygulamaya yönelmeleri sebebiyle işbirliği yapabilmeleri kolaylaşmış ve eğitim sosyolojisi dalı doğmuştur (Prichard ve Buxton, 1975: 21; Akt: Tezcan, 1985: 3).

Sosyoloji, toplumlarda grup yaşamı hakkında bilimsel yöntem ve teknikleri uygulayarak bilgi edinir, gruplar üzerinde durur, grupların yapı ve işlevlerinin çözümlenmesini de ele alır, grupların kökenleri, kompozisyonu ve birbirleriyle ilişkilerini insan davranışları yönünden incelemektedir. Kısacası, bilimsel yöntemlerle toplumsal olguları inceler. Eğitsel olaylar da toplumda oluştuğuna göre, sosyolojinin eğitimi bir toplumsal kurum olarak ele alması kaçınılmazdır. İşte “eğitim sosyolojisi” adlı ayrı uzmanlık alanı bu sebeple doğmuştur (Tezcan, 1985: 5).

Eğitim sosyolojisi, 1938'ten itibaren eğitim alanında uzmanlaşmış sosyologların toplumsal yapı içinde eğitim ve eğitim kurumlarını ele alan çalışmaları için kullanılmıştır. Toplumsal yapı içinde eğitim kurumlarının yapısı, değişimi, diğer toplumsal kurumlarla karşılıklı ilişkisi ile eğitsel süreçlerde birey ve grupların sosyal çevre ile ilişkilerini, karşılıklı etkileşimlerini deneysel olarak anlama, açıklama ve yorumlama yöntemiyle inceleyen sosyolojinin alt dalıdır. Bu tanımda “toplumsal yapı”, “toplumsal kurum” ve eğitsel süreç olmak üzere üç kavram öne çıkmaktadır. Toplumsal yapı, “toplumu oluşturan temel kurumların ve grupların meydana getirdiği kompleks” olarak anlaşılmaktadır. Toplumsal kurum herhangi bir alanda örgütlenmiş görece düşünceler, inançlar, davranışlar ve maddi öğelerden (mallar, araçlar, yapılar, belgeler vb.) oluşan bir bütünü ifade eder. Eğitsel süreç ifadesiyle de eğitim kurumu içinde bireylerin katıldıkları, toplumsal ilişkilerde kazanılmış statü ve roller edindikleri, kısacası toplumun aktif bir üyesi haline geldikleri bir süreç anlatılmaktadır (İnal ve Kaymak, 2014: 3-4).

Sosyoloji ve eğitimin önem kazanmasında Sanayi Devrimi sonrasında yaşanan toplumsal değişimlerin etkisi bilinmektedir. Eğitim sosyolojisinin ortaya çıkışında

bunların etkisiyle beraber 1907-1950 yılları arasında yaşanan iki büyük Dünya Savaşı'nın yaşanması, ulus devletlerin başarısı, hızlı kalkınma ve toplumsal devrimler etkili olmuştur (İnal ve Kaymak, 2014: 4).

Sosyolojik görüşe göre eğitim, yetişkinlerce gençler ve çocuklar üzerinde uygulanması gereken bir eylemdir. Psikolojik görüşe göre eğitim her bireydeki yetenekleri en yüksek derecede geliştirmelidir ve bu geliştirme, bireyin gelecekteki başarılarını sağlamalıdır. Her bireyin en iyi başarı şanslarını sağlamak için yeteneklerini en yüksek derecede geliştirmek gerekmektedir (Ergun, 2005: 39-42). Okullarda öğretimi, sadece öğrencilerin girişimlerine odaklayan, onun toplumsal varlık olduğunu göz ardı eden, okulun, müfredatın toplumun içinde şekillendiğini görmeyen psikolojik yaklaşıma karşı eğitim sosyolojisi tepki olarak gelişmiştir (İnal ve Kaymak, 2014: 4).

Psikolojik görüşün önemli savunucularından Rousseau, Montessori, Declary v.b. eğitimciler eğitimi önemli ölçüde toplumun dışında görmekteydiler. Montessori'ye göre okul "çocukların evi"dir. Bu okul, yetişkinlerin ortamlarının karşıtıdır. Okul bir sığınak olmalıdır. Öyle bir sığınak ki çocuk bu sığınakta yetişkinlerin zorla aşılacak istedikleri alışkanlıklarından, öğretmek istedikleri bilgilerden korunmuş olacaktır. Montessori'ye göre yetişkinler birer düşman, toplumsal çevre tehlikedir. Çocuk yetiştirilmesi gereken bir bitkidir. Söz konusu ettiği okul da sadece ilkokul değil başka düzeydeki okullar da, toplumun uzağında örgütlenmelidirler. Böyle okullarda ortak yaşayış içinde öğrenci ve öğretmenin katkısıyla eğitim gerçekleşir. Küme çalışmasını esas almış, küme çalışmalarıyla içedönük-kendi üstüne kapanmış birer küçük topluluk içinde her bireyin kişisel gelişmesinin sağlanacağını ileri sürmüştür (İnal ve Kaymak, 2014: 5).

Decroly'nin anlayışına göre, çocuk etkin olmalıdır, öğrenci yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Öğretmen öğrencinin bilgi alırlığını değil girişimlerini geliştirmelidir. Öğretmen öğrenciye bilgi vermemeli, öğrencinin kendi kendisine bilgi edinmesini sağlamalıdır. Yani öğrenciler kendi girişimlerine dayanarak bir sonuca varmalıdır (Ergun, 2005: 46-47).

Rousseau'nun düşüncelerinden hareket eden eğitimciler de çocuğa önem verdiler. Bunlara göre geleneksel eğitim çocuğu makineleştirmektedir, kendiliğindenliği, doğallığını bozmaktadır. Öğretmen çocuklar için fırsatlar yaratmalı çocuk bu fırsatlardan yararlanarak yaşına göre gözlemler yapmalı belleğini çalıştırmalı, isteklerini göstermelidir. Çocuk olayları nasıl görüyorsa bunları anlatarak, resim yaparak ortaya koymalı ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmelidir (Ergun, 2005: 44).

Sosyolojik görüşü savunanlar, psikoloji merkezli düşünen eğitimcilerin “çocuk önce bireysel sonra toplumsaldır” anlayışına karşı “insanın önce toplumsal sonra bireysel varlık” haline geldiğini ileri sürerler. Bireyin doğumdan itibaren sosyalleşmeye başladığı, biyolojik ve ruhsal gelişmesine bağlı edindiği davranış ve becerilerin tümü toplumun üyesi olmasından kaynaklanır. Piaget ve Henri Wallan arasında polemik konusu olan bu durum sonraları her iki eğitimcinin “çocuk önce toplumsaldır, ayırt etmelerle birlikte bireyselleşir” görüşünde anlaşmalarıyla sonuçlanmıştır (Ergun, 2005: 56-57).

Sosyolojinin bir alt dalı olarak eğitim sosyolojisinin gelişimi son dönemlere rastlar. Buna rağmen hem Batı sosyolojisinde hem de Türk sosyolojisinde eğitim olgusuna dair sayısız çalışma yapılmıştır. Eğitim olgusuna sıkça değinilmiştir. Çalışmanın bu kısmında hem Batı hem de Türk sosyolojisinde eğitim olgusunun nasıl ele alındığına yer verilecektir.

1.6.1. Batı Sosyolojisinde ‘Eğitim’ Olgusu

1.6.1.1. Emile Durkheim’de ‘Eğitim’

19. yüzyıl klasik dönem sosyologları kuramsal olarak kendi sistemlerini geliştirirken eğitim olgusuyla da ilgilenmişlerdir. Durkheim’in mensup olduğu Fransız toplumunun sanayileşmeye bağlı yaşadığı toplumsal sorunlar söz konusuydu. Tüm sosyologlar gibi Durkheim ve çağdaşları da kendi toplumunun yaşamakta olduğu sosyal buhran ve çalkantıların ortadan kalkması ya da en azından bunların toplum üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması üzerinde düşünmüşlerdir. Durkheim ve onun gibi düşünenler bu çerçevede sosyolojiye toplum sorunlarının gözlenmesi, betimlenmesi ile ilgili adeta ideolojik bir işlev de yüklemişler. Buna göre Durkheim için toplumsal sorunlar temelde “ahlaki bir sorun, çağdaş toplumsal bunalımlar da yine bu toplumun yapısıyla ilişkili görülebilecek ahlaki buhranlardır.” Bunlardan kurtulmak elbette mümkündür ve bunun da yolu eğitimidir. Çünkü Durkheim için modern toplumlar “topluluk tarafından yaratılan, herkesin kendi kişiliğini geliştirerek kendi toplumsal işlevini görmek zorunda olmasıyla tanımlanır.” İşte eğitim insana bu işlevini duyumsatacak önemli bir toplumsal kurumdur. Başka deyişle modern toplumun beklentilerini birey özelinde gerçekleştirecek bir toplumsal işleve sahiptir. Modern toplumda yaşayabilmek için gerekli olan nitelikler ancak eğitim yoluyla insana kazandırılır. Durkheim’in eğitim sosyolojisine katkısı işte tam da bu nokta da başlar (Doğan, 2004: 103-104).

Sosyolojinin kurucu babalarından olan Durkheim, sosyolojinin birçok alanında olduğu gibi eğitim sosyolojisi alanında da öncü metinler kaleme almıştır. Onun “*Education and Sociology*”, “*Moral Education*”, “*The Evolution of Educational Thought*” gibi çalışmaları bu anlamda zikredilebilir.

Durkheim’in eğitimle ilgili düşünceleri aynı zamanda işlevselci eğitim kuramlarına da ilham kaynağı olmuştur. Durkheim toplumu çatışmadan münezzeh, uyumlu bir formasyon olarak okur. Eğitim sistemi de bu formasyon içerisinde toplumun kendisini yeniden üretmesine imkan sağlayan ünedir. Ona göre eğitim toplumsal koşulları sürekli olarak yeniden üreten bir araçtır ve Durkheim bu süreci “genç neslin sistematik bir toplumsallaşması” olarak tarif eder (Durkheim, 1956: 123-124).

Durkheim’e göre bütün toplumların ulaşmak istedikleri hedefler ve idealler vardır. Öğretmenler öğrencileri bu hedeflere hazırlayan aktörlerdir. Bu noktada öğretmenler “atalardan” kalan ahlaki değerlerle ilgili meşruiyet yaratırlar ve öğrencilerde bu değerlere karşı istek ve heyecan uyandırırılar (Durkheim, 1977: 13-14). Türk toplumunun muasır

medeniyet seviyesini bir hedef olarak belirlemesi ve eğitim sistemini bu çerçevede dizayn etmesi buna örnek teşkil eder.

Durkheim'e göre eğitim çocukların sosyalleşmelerinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim aracılığıyla çocuklar toplumdaki ortak değerleri özümser böylece ayrı fertlerden oluşan topluluk birleştirici bir anlayışa ulaşır. Bu ortak değerler dinsel ve ahlaki inançları ve bir öz disiplin anlayışını içerir. Durkheim, eğitimin, çocukların toplumun işlevini yerine getirmesine yardımcı olan toplumsal kuralları, içselleştirmelerini mümkün kıldığını düşünür. Durkheim, sanayileşmiş toplumlarda eğitimin çocukların toplumsallaşmalarından başka bir işlevinse uzmanlaşma gerektiren işlerin yürütülmesi için gereksinim duyulan becerileri öğretmek, olduğunu ileri sürer. Eskiden geleneksel toplumlarda mesleki beceriler aile içinde öğrenilebilmekteydi. Oysa toplum daha karmaşık bir hal aldıkça ve malların işbölümü ortaya çıktıkça eğitim düzeni de uzmanlık gerektiren çeşitli mesleki rollerin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan becerilere yönelecek şekilde gelişme gösterdi (Giddens, 2008, 732-733).

Durkheim'in eğitimin bir iktidar aracı olarak okunmasına karşı itirazları vardır. Ona göre eğitim "*intihar*" gibi "*sosyal hastalıklara*" iyi gelecek bir tedavi aracıdır. Bu anlamda Durkheim, çalışma alanında iş bölümünün neden olduğu problemleri ortadan kaldırmak için işçilere edebiyat ve sanatla ilgili eğitim verilmesini salık veriyordu (Durkheim, 1961: 372).

Durkheim'in eğitim sosyolojisine temel katkısı eğitime bir toplumsal olay olarak bakışıdır. Ona göre eğitim olgusu kökeni ve işlevi bakımından sosyoloji ile yakından ilişkilidir (Aslan, 2001: 26). Her toplumun kendisine özgü eğitim ilkeleri vardır. Eğitim toplumdan topluma farklılaşır. Dahası eğitim, aynı toplumda farklı dönemlerde farklı şekillere bürünür. Eğitim sistemi tıpkı diğer toplumsal kurumlar gibi işlevlerini yerine getirdiği herhangi bir toplumun yapı ve ihtiyaçlarının sonucunda gerçekleşen toplumsal bir olaydır. Eğitim bir toplumdaki uygulamalar, eylem biçimleri ve geleneklerden müteşekkildir. Orta çağda eğitimin dinsel bir karakteri varken günümüzde eğitimin temel iddiası bilimselliktir (Durkheim, 1956: 72).

Kısacası, her eğitim sistemi toplumun gereksinimlerine cevap verir ve toplumun bir minyatürü olarak işler. Toplum eğitim sisteminin amacı ve hedefidir başka bir anlatımla toplum eğitim sürecinin çıktısıdır. Toplumun yapısı eğitim sisteminin yapısını belirlerken eğitim sistemi de bireyi topluluğa bağlar, bireyin toplumu, saygısının ve bağlılığının bir hedefi olarak seçmesini sağlar (Aron, 1973: 219).

Durkheim'in eğitim çözümlemesi birçok düşünürce eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin odağında Durkheim'in eğitim pratiklerinde ve doktrinlerinde bazı sınıfların lehine işleyen argümanları görmezden gelmesi vardır. Durkheim, eğitimin bazı sınıfların toplumsal hareketlilik imkanlarını kısıtladığı noktasına sağır kalmıştır (Lukes, 1995: 133).

1.6.1.2. Max Weber'de Eğitim

Modern sosyolojiye önemli katkılar sunan Max Weber, Karl Marx ve Emil Durkheim ile beraber sosyolojinin sağlam sütunlarından biri olarak kabul edilir. Eğitim sorunsalı Weber'in düşünce dünyasında merkezi bir yer tutmasa da onun "*politika*" ve "*din*" kavramlarının anlaşılmasında eğitimin merkezi bir rolü vardır. *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* Weber'in sosyolojiye en önemli katkısıdır. Eğitimin rolünün ve öneminin incelenmesi için de önemlidir. Kapitalist dönüşümün sağlanmasında eğitimin öncü rolünün altını çizer ve özellikle Katolikler ve Protestanların eğitim anlamında nasıl farklılaştıklarını ortaya koymaya çalışır (Weber, 2005).

Bu bağlamda çağdaş Batı toplumlarındaki bürokratik yapının kendisini eğitilmiş bireyler üzerinden var ettiğini vurgular:

"Doğal olarak, hem "görevli" hem de iş bölümü içinde uzmanlaşmış memur, değişik kültürlerin çok eski bir ögesidir. Fakat bizim bütün varoluşumuzun mutlak, kaçınılmaz bağımlılığı, varlığımızın temel siyasal, teknik ve ekonomik koşullarının, özel olarak eğitilmiş bir görevliler örgütü tarafından yürütülmesi; toplumsal yaşamın en önemli günlük işlevini yerine getiren teknik, ticari, hepsinden önce hukuk eğitimi görmüş devlet görevlileri, hiçbir ülkede ve çağda, bugün çağdaş Batı'daki anlamında var olmamıştır. Siyasal ve toplumsal kuruluşların devlet eliyle örgütlenmesi yaygındı." (Weber, 2005: 15-16).

Max Weber, eğitim sosyolojisinde sonradan kullanılan birçok kavramın gelişmesinde önemli rol oynadı. Weber, sanayileşmiş ve teknolojik bir toplum içinde eğitimi ele almış ve bu çerçevede örgün eğitimi, bireyleri özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir "*farklılaşma*" kurumu olarak görmüştür (Topçuoğlu, 1971: 1). Eğitsel kurumların gelecekte toplum için yüksek derecede eğitilmiş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürmüştür. Weber, eğitimin temel işlevini bireyin ilerde elde edeceği statüye hazırlık olarak değerlendirir. Başka bir anlatımla Weber, eğitimi, kişilerin ve grupların bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde ilerde alacakları pozisyona hazırlama çalışmaları olarak ele

alır. Bu bağlamda Weber'in eğitimi, birey ve grupları özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir kurum olarak gördüğünü söyleyebiliriz (Tezcan, 1985: 7; Ergün, 2014).

Temelde, klasik sosyolojik görüşler, eğitimi toplumun bütünleyici bir parçası olarak ele almış, toplumun biçimleniş ve işleyişinde eğitimin önemli bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim, insanları toplumda yaşama hazırlayan bir kurum olarak ele alınmıştır. Onlara göre insanlar, nasıl toplumsal olabileceklerini düşünmeli ve eğitimin rolü de onları toplumsallaştırma olmalıdır (Tezcan, 1985: 9). Weber'in yaklaşımı diğer klasik görüşlerden farklılaşmaktadır. O, eğitime toplum ve sosyalizasyon çerçevesinde değil birey ve duygu yaratımı temelinde yaklaşmıştır. Mesleki anlamda sorumluluk duygusundan söz ederken şu ifadeleri kullanır: "Bu duygu doğrudan doğruya ne yüksek ne de düşük ücret yoluyla ortaya çıkabilir, ancak uzun süren bir eğitim sürecinin ürünü olabilir." (Weber, 2005: 53).

1.6.1.3. Eğitim'de Marxist Anlayış

Marx'ın sosyolojik çözümlemelerinin temelinde sınıf çatışması vardır. Ona göre tarih sınıf savaşlarının tarihidir. Marx, eğitim kurumuna da sınıf üzerinden çözümlemeler getirmektedir. Ona göre eğitim sınıf bilinci ile ilgili bir olgudur. Yani eğitim bir anlamda burjuvazinin burjuva sınıf bilincini bireylere aktardığı süreçtir. Öte taraftan Marx'ın eğitim anlayışı üretim süreci ile ilgilidir. Eğitim bireyi üretim koşullarına hazırlar.

Marxizm'e göre bilgi, beynin diyalektiği ile doğanın diyalektiğinin etkileşimi sonucu oluşur. Evrende çelişki vardır. Bu nedenden dolayı değişme, kaçınılmaz bir olgudur. Tüm nesne, olgu ve olaylar, birbirleriyle ilişkilidir. Evrende, hiçbir olgu, olay boşlukta yer almaz. Birindeki değişme, giderek hepsini etkiler ve değiştirir. Bu iş, tez, anti tez ve sentez sürecinde oluşur. Her sentez aynı anda bir tezdır. Bunun hemen antitezi ve daha sonra sentezi oluşur. Bu durum biteviye sürer. Bilgi diyalektik akıl yürütme ile elde edilir. Her doğrunun içinde yanlış, her yanlışın içinde doğru vardır. Doğru bilgi, yanlış en az olan, gerçeğin niceliğine ve niteliğine en yakın olandır. İnsan doğayı değiştirerek ona egemen olan ve üretimde bulunan bir varlıktır. Eğitim, insanı tüm yönleri ile değiştirmek ve üretimde bulundurmak için işe koşulan bir araçtır. Eğitim bir bakıma üretim içindir. Değerler, diyalektik akıl yürütmeye uygun olmalı, insanın insanlaşmasını sağlamalıdır. Toplum, kişiden öncedir. Toplumsal yarar, kişisel yarardan üstündür; ama kişi de ezilmemelidir (Sönmez, 2002: 35).

Marx’a göre zenginler toplumsal yapıdaki eşitsizlikleri sürdürmek ve işçilerin kendilerine karşı verdiği mücadeleyi dizginlemek için genellikle bazı baskı araçlarının gücünden yararlanmaktadırlar. Ancak bunun yanı sıra geniş kitlelerin de düşüneceklerini kontrol etmeyi sağlayan ideolojinin gücünden de yararlanmaktadırlar. İşte Marx’a göre eğitim ve okulların kapitalist sistem içerisindeki rolleri burada devreye girmektedir: Ona göre okullar öğrencilere genel bilinç olarak, tam da zenginlerin çıkarlarına uygun bir eğitim vererek, onlara adeta yanlış bilinç aşılamaktadırlar. Okullarda gençlere verilen bu ideoloji, onlara aslında kişisel yeteneklere dayalı olan meritokratik bir sistemin geçerli olduğunu, dolayısıyla yükselmek ve zengin olabilmek için aslında herkesin eşit şansa sahip olduğunu öğretmektedirler. Şayet, birileri zengin olmuşsa, bunu kişisel beceri ve çabalarıyla başarırken; yoksul kalanlar ise suçu kendi beceriksizlikleri, tembellikleri ve zaafılarında aramalıdır. Böylece böyle bir ideolojiyi benimseyen gençler, aşağı pozisyonlarından dolayı, nüfusun zengin kesimlerini suçlamaktan vazgeçecek, onun yerine, bu yapıyı ve bundan sonraki kaderini kabul ederek yaşamlarını devam ettireceklerdir (Babahan, 2014)

Marx’ın toplumsal dönüşümün zirvesi olarak tariflediği sosyalizmde eğitimin bilimsel sosyalizmin ilkelerine dayanacağını belirtir. Böylece eğitim üst sınıfların çıkarlarını meşrulaştıran ilkelerden uzaklaşacaktır. Bu anlamda eğitim alt sınıf için bir diriliş hareketi işlevi görecektir. Marx’a göre eğitim, devrimci kuramı uygulamaya geçirmelidir. Ekonomik üretim yapısının yarattığı doğal ve maddi insan anlayışına dayanan Marxist eğitim kuramına göre, bireylere, özellikle işçilere, eğitimle materyalist bir bilinçlenme kazandırılmalıdır (McLaren, 2011; Kale ve Nur, 2016: 52).

1.6.2. Türk Sosyolojisinde ‘Eğitim’ Olgusu

1.6.2.1. Ziya Gökalp’in ‘Eğitim’ Anlayışı

Gökalp’e göre, birey dünyaya geldiği zaman sosyal olmayan bir varlıktır. Bireylerin toplumu benimsemesi yani sosyalleşmesi toplumun devamı için gereklidir. Bir toplum bireylerine dilini, ahlakını, estetik zevkini, ilmi mantığını, tekniğini aşılamazsa yaşayamaz. İşte toplumun bireyleri üzerinde tatbik ettiği bu sosyalleştirme işine “terbiye” adı verilir (Sağlam, 2008: 210).

Gökalp, eğitimin tanımını şöyle yapmaktadır: Terbiye, bir toplumda yetişmiş neslin henüz yetişen nesle fikirlerini ve hislerini vermesidir. Terbiye ikiye ayrılır; yaygın terbiye ve organize terbiye. Yaygın terbiye, yetişmiş neslin, kendisinin hiçbir haberi

olmadan yaşamdaki konuşmaları fiil ve hareketleriyle canlı örnekler teşkil ederek, yeni nesli etkilemesidir. Yaygın terbiye, çocuğa doğrudan doğruya şimdiki toplumun yeni vicdanını nakleder. Organize terbiye ise yetişmiş neslin veli, öğretmen gibi adlarla resmi vaziyet alarak usul ve irade altında yeni nesle birtakım fikirleri ve hisleri telkin etme çalışmasıdır (Gökalp, 1992: 321-323). Başka anlatımıyla, bir toplumun vicdanında yaşayan değer yargılarının toplamı, o toplumun kültürünü oluşturur. Eğitim ise mevcut kültürün, o toplum üyelerinin davranışlarına kadar nüfuz ettirilmesidir.

Gökalp, eğitimi ağırlıklı olarak milliyetçilik doğrultusunda ele alsa da konunun İslamlaşma ve Batılılaşma yanını ihmal etmez. Gökalp'e göre, bireyin kültüre intibakı eğitim, teknolojiye intibakı öğretimle olur. Bu açıdan kültür milli, teknoloji uluslararasıdır. Her ulusun özel kültürü ancak kendisi için eğitimin amacı olabilir. Türk çocuğu, Türk milletinin kültürüne göre eğitilmelidir (Gökalp, 1982: 29; Kaçmazoğlu, 2003: 116).

Kültür ve uygarlık ayrımı kuramıyla tanınan Gökalp, bu kuramını eğitim alanına da taşımaktadır. Gökalp, eğitim alanındaki kültür ve uygarlık ayrımını daha net ortaya koymak için eğitim ve öğretim ayrımına gitmektedir: Çağdaş eğitim, çağdaş kültür gibi milletin kendi yaşamının yansımasıdır. Çağdaş öğretim ise çağdaş teknoloji gibi uluslararası olan çağdaş uygarlıktan alınmalıdır. Avrupa'dan ne değer hükümleri, ne kültür, ne de eğitim almak zorundayız. Kültür ve eğitim bakımından Avrupa uygarlığına muhtaç değiliz. Teknoloji yönüyle Avrupa'ya muhtacız. Avrupa'nın tekniğini almaya çalışalım; kültürü ise kendi vicdanımızda arayalım (Gökalp, 1982: 60-62; Kaçmazoğlu, 2003: 116).

Gökalp'e göre ilkel toplumlardaki eğitim milli iken bugünün eğitimi aşırı ölçüde uluslararasıdır. Okullarda milli kültür değil, uluslararası uygarlık verilmektedir. Türkiye'nin bir yanda kozmopolit, diğer yanda mektep ve medreseye dayalı eğitim sistemi, bireylerin ahlak ve seciyelerini bozmaktadır. Türkiye'de üç tip okul ve üç tip kitapçı bulunmaktadır. Sahaflar medreselere, Beyoğlu kitapçıları yabancı okullara, Babiâli kitapçıları Tanzimat mekteplerine hizmet vermektedir. Milli eğitimin ise ne kendisi, ne de kitapçıları vardır. Oysa uluslar, uygarlık karşısında, ulusal kültürlerini güçlendirmelidirler. Bunun için sosyolojinin yardımı ile milli kültür keşfedilmeli, dinde, dilde, ahlakta, hukukta, güzel sanatlarda, ekonomide sahip olduğumuz özellikler anlatılmalı, kesin bir şekilde milli eğitim dönemine girilmelidir (Kaçmazoğlu, 2003: 115).

Ziya Gökalp eğitimde takip edilmesi gereken amaçları “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” şeklindeki üçlü sınıflamaya atıfta bulunarak, şu şekilde ifade eder: Terbiyede takip ettiğimiz gayeler üçtür: Türklük, İslamlık, çağdaşlık. Bunun yansıması olarak ta, tam bir terbiye üç kısımdan ibarettir: Türk terbiyesi, İslam terbiyesi, Asır terbiyesi (Sağlam, 2008: 211).

1.6.2.2. Prens Sabahattin’ in eğitim anlayışı

Prens Sabahattin’ in sosyolojik tarzında daha çok Edmond Demolines’ in etkileri vardır. Demolines’ in bütüncü toplum, bireyci toplum ayrımını Osmanlıya uyarlayan Sabahattin, bu doğrultuda şöyle bir yaklaşıma ulaşır: Osmanlı bütüncü ve merkeziyetçi bir toplumdur. Bütüncü toplumda her şey devletten beklenir. Çünkü merkeziyetçilik bir memur devleti ortaya çıkarır. Osmanlı’da her şeyi devletten bekleyen bir memur ordusuna sahiptir. Bu durumda Osmanlı bir memurlar devletidir. Devleti memurların bu yükünden kurtarmak yapılacak en hayırlı iş olarak görülür. Bu da ancak kişisel girişimciliğe (teşebbüs-i şahsi) yer verilerek, böyle bir gelişmenin önü açılarak sağlanabilir. Sabahattin eğitimi, girişimci insanın yetişmesinde biricik vasıta olarak görür. Eğitimi üretici, girişken insanı yetiştirecek biçimde yeniden organize etme gereğini savunur. Memur ve tüketici insan değil, “üretici” ve “girişimci” insan, Prens Sabahattin’ in ön gördüğü doğrultuda toplumu dönüştürecek, beklenen insandır (Doğan, 2004: 106-10). Kişisel girişim düşüncesiyle yeni kuşaklar yetişecek ve toplum kısa sürede refaha ve mutluluğa kavuşacaktır. Eğer bu düzeltmeler yapılmazsa rekabetçi ekonomik koşulların egemen olduğu dünyada ayakta kalmak mümkün olmayacaktır (Boyacıoğlu ve Boyacıoğlu, 2008: 315).

Prens Sabahattin, değişik faktörlerin toplum üzerindeki etkisini kabul etmekte, tek nedenli açıklamalardan uzak durmaktadır. Sadece ekonomi veya eğitim veya yönetim gibi kurumların her birinin tek başına düzeltilmesinin mümkün olmadığını, toplumsal sorunların bu tür yaklaşımlarla çözülemeyeceğini belirtmektedir. Onun toplumsal kurtuluş reçetesi, sosyal yapıyı bir bütün olarak altyapı özellikleriyle değiştirip, bu değişen yapıya uygun üst yapı kurumlarını yeniden biçimlendirmeyi içermektedir. Prens Sabahattin, topluma Anglo-Sakson eğitim anlayışıyla istenilen şeklin verilebileceğine inanmakta ve bunu gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Pek çok eğitimci gibi Prens Sabahattin de okullarımızda geçerli olan eğitim anlayışının teorik ağırlıklı bilgilerden oluştuğunu bunun kesinlikle değiştirilmesi ve öğrencilere gerçek yaşamda kullanacakları

bilgilerin uygulamalı bir şekilde verilmesini istemektedir. Ona göre bireyci-girişimci toplumsal yapıya geçmek için mevcut yaklaşımların değiştirilmesi gereken alanlardan biri de eğitimidir. Bireyleri girişimci toplum yapısının istemlerini karşılayacak özelliklere sahip yurttaşlar haline getirmenin yolu onları adem-i merkeziyetçi ve uygulamalı eğitim anlayışına göre yetiştirmektir (Kaçmazoğlu, 2003: 236).

Prens Sabahattin' e göre eğitim bir neden değil sonuçtur. Toplumsal yapının özellikleri tarafından olumlu veya olumsuz şekilde ortaya çıkan bir sonuçtur. Bütüncü yapılarda bir amaç, bireyci yapılarda kişinin özel yeteneklerini geliştirecek bir araçtır. Osmanlı Devleti'nde geçerli olan teorik ve merkeziyetçi eğitim anlayışını eleştiren, bunun baskı rejimini kökleştirdiğini belirten, bireyci ve girişken yurttaşlar yetiştirecek bir eğitim sistemi öneren Prens Sabahattin'e göre, görüşlerinin hayata geçirilmesi halinde "ekmeğini taştan çıkaracak" bireyler yetişecektir. Eğitimin amacı, özel hayatta başarılı olacak aktif ve girişken gençleri ortaya çıkarmak için her aşamada uygulanan programlarını, pratik hayatın çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlamaktır (Kaçmazoğlu, 2003: 237).

Sabahattin, yaşadığı dönemde yani cumhuriyetin ilk yıllarında Müslümanlara da Hıristiyanlarda olduğu gibi özel okul açma hakkı verilmesini savunuyor. Bu özel okullarda teşebbüs ruhu gelişmiş bireyler yetiştirilerek ülke kalkınmasına katkı sağlanacak, bireyler yaşamlarını kazanmak için memuriyet peşinde koşmayacak, geçimlerini; tarım, sanayi, ticaret alanlarından elde edecekleri kazançlarla sağlayacaklardır (Kaçmazoğlu, 2003: 237).

1.6.2.3. İsmail Hakkı Baltacıoğlu

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, ulusal, çağdaş, toplumcu ve uygulamalı eğitim istekleriyle dikkat çekmiş; değişik alanlarda öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışmıştır. Baltacıoğlu "*kendi kendine öğrenim*" ve "*açık hava okulu*" benzeri, daha çok, uygulamaya yönelik görüşlerini *Rüyamdaki Okullar* (1944) eserinde beyan etmiştir. Baltacıoğlu'na göre eğitim sistemi yenileşmelidir. Eğitim ulusal ve işe, üretime dönük olmalıdır. Eğitim sistemi "köyü değiştirmeye değil; okulu değiştiren köy" anlayışına dönüştürülmelidir. Güzel sanatlar eğitimi önemsenmelidir. Çünkü sanat ve el işi yoluyla eğitimin sadece ilkokullarda değil, orta öğretimde geliştirilmesine çalışmıştır. Baltacıoğlu yaratıcı, "Yeni Adam" yetiştiren üretici bir eğitim sisteminden yanadır. Öğrencilerini çevre inceleme gezilerine çıkarmış, okul tiyatrosu kurmuş ve oyunlar yazmıştır. Açık

hava okulu, doğayı tanımak ve öğrencileri açık havada geliştirmek getirdiği yeniliklerdir. Türkiye’de ilk karma öğrenimi başlatmıştır (Akyüz, 1993, 274-275).

Baltacıoğlu, eğitim olgusunu ana ilkelerini şöyle sıralar. Eğitim öğretim, her şeyden önce insana bilginin yanında kişilik kazandırmalıdır. Gerçek kişilikler ancak gerçek ortamlarda oluşur. Bunun için okullar böylesi uygun ortamlar yaratmalıdır. Okullar gerçek yaşamdaki çalışma ilkelerini gerçekleştiren yerler olmalıdır. Gerçek çalışma sonucu, gereken verim alınmalıdır. Çalışma sonucu ortaya bir eser çıkmalıdır. Eğitimin görevi bireyi çalışma yaşamına hazırlamaktır. Bir hareket noktası olarak adlandırdığı bu ilkeden, okulun görevinin kişiyi toplumun gerçek yaşantısına hazırlamak olduğu anlaşılmaktadır. Okul, başlatma faaliyetini bazı ana faaliyetler üzerinde yapmalı, gerisini yaşama, deneyime, kişisel başarıya bırakmalıdır (Aytaç, 1978: 9).

Bu ilkelere göre temellendirilmiş “İçtimai Mektep” dediği yeni okul modelini önermektedir. Bu okul, üretim okuludur ve demokratik okuldur. Üretim önemlidir, kuramsal ve uygulamalı ders biçiminde bir ikilik değil bütünlük vardır. Üretici adam yetiştirmek eğitimin amaçları olmalıdır (Aytaç, 1978: 9).

1.7. Sosyoloji Teorileri Bağlamında ‘Eğitim’

1.7.1. İşlevselci Teori ve Eğitim

I. Dünya Savaşı, 1929 Dünya Ekonomik Krizi, II. Dünya Savaşı dünyada toplumsal kaosa neden olmuş ve toplumların yapılarında köklü dönüşümlere neden olmuştur. Bu durum yeni sosyolojik teorilerin inşasına yol açmıştır. İşlevselci teori, özellikle 1930’ların sonu ile 1960’lı yıllar arası Amerika ve Avrupa’da egemen olan, kaotik duruma reçeteler sunan veya çözüm önerileri getiren bir teoridir. Teorinin en önemli temsilcileri Talcott Parsons, Robert K. Merton, William Ogbrun, Walter, Buckley, Edward Tiryakian’dır ve bu teori “işlev”, “sistem”, “rol”, “değer”, “norm”, “düzen”, “denge”, “konsensüs”, “bütünleşme” gibi kavramlar üzerinde durmaktadır (Kızılcıçelik, 2002: 107).

İşlevselcilere göre toplum, salt bireylerin toplamı olmayıp aynı zamanda bireylerin karşılıklı ilişkilerinin fonksiyonel bağıntı ve dayanışma içinde örgütleniş biçimidir. Her toplum mevcut değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda birbirleriyle fonksiyonel bağıntı içinde bütünleşmiş parçalardan oluşur. Dolayısıyla, her parçanın bir fonksiyonu, bir ihtiyacı karşılama ve diğer parçalarla bütünleşme niteliği vardır. Her

parçanın fonksiyonunun özündeki amaç toplumun sürekliliğine, dengeli ve uyumlu bütünlüğüne katkıda bulunmaktır (Kızılçelik, 1994: 102)

İşlevselciler toplumu bir sistem olarak ele alır. Toplum, karşılıklı ilişkili alt sistemlerden oluşan bir bütündür. İşlevselcilikte, toplum, hiçbir parçası bütünden soyutlanarak anlaşılmayan bütün olarak ele alınır. Her toplum, alt sistemlerin bütünleşmesine dayanır. Her alt sistem diğer alt sistemlerle konsensüs içindedir ve aralarında uyum vardır. Toplum, sürekliliği olan öğelerin dengeli yapısıdır. Toplumun özü denge ve düzendir. Düzeni sağlayan değer ve normlardır. Toplumun en önemli işlevi bütünleşmedir. Toplumda çatışma, sapma ve gerginlikler önemli değildir. Onların toplum açısından pozitif işlevleri yoktur. Toplumun işleyişini bozan öğeler de bulunmaktadır ki Merton bu öğeleri bozuk işlev olarak adlandırır (Kızılçelik, 2002: 108-109).

Sosyal sistem birbiriyle fonksiyonel etki-tepki ilişkisi içinde olan çeşitli kurumlardan (ekonomi, din, aile, eğitim, hukuk vb) oluşur. Toplumu oluşturan bu her kurumun toplumun devam etmesine katkısı vardır. Her kurum fonksiyonunu yerine getirince toplum devam eder. Toplumun devamını sağlayan değer yargısı ve norm sistemine ters düşen düşünce ve davranışlar sosyal kontrol süreci içinde ya izole edilir ya baskı altına alınır ya da mevcut sosyal düzene adaptasyonu sağlanarak zararsız hale getirilir ya da uygun ayarlama ve düzenlemelere gidilerek yeni bir denge sağlanmaya çalışılır (Kızılçelik, 1994: 104-105).

İşlevselci bakış açısının merkezi düşüncesi şöyle de açıklanabilir: sosyal insan toplulukları, birbirleriyle karşılıklı bağımlı, farklılaşmış birimler içerirler. Bu birimler, bireyler, aileler, akrabalık yapıları, köyler ya da daha geniş statü grupları gibi analitik yapılar olabilir. Sosyologlar “toplumları”, antropologlar “kültürleri” toplumsal sistem olarak görürler, diğer somut ya da analitik birimleri de bu bütünlerin alt sistemleri olarak düşünürler (Bottomore ve Nispet, 2006: 362).

Klasik dönem sosyologları eğitim çalışmalarına büyük katkı sunmuşlarsa da, 1970’lere kadar bu alanda ağırlıklı olarak işlevselciliğin tezleri geçer akçeydi. Eğitim neredeyse 1970’lere kadar işlevselci paradigmanın tekelindeydi. İşlevselci yaklaşım, bir yanda eğitim kurumunun ekonomi, siyaset, din gibi kurumlara bağlantılarını ele alırken bir yandan da okulun yapısını ve öğrenci-öğretmen etkileşimini rol kuramı çerçevesinde incelemekteydi. İşlevselci yaklaşım eğitim olgusunu makro perspektiften ele almış eğitim sistemindeki mikro etkileşimleri pek önemsememiştir (Tan, 1981: 557).

Tezcan'a göre işlevselcilik, eğitimin tüm toplumsal kuramlarla ilişkilerinin ele alındığı bir yaklaşımdır. Mikro eğitim yaklaşımları, eğitim süreçlerine odaklanırlar. Bu yaklaşımların ilgi alanı daha çok okuldur. Okul başlı başına bir kurum olarak ele alınmakta, öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri, okul-çevre ilişkileri ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu aktörler arasındaki mikro iktidar ilişkilerine odaklanılmaktadır (Tezcan, 1985: 289).

Durkheim gibi bazı işlevselciler organik bir yaklaşımla toplumu insan bedenine benzetirler. İnsan bedeninde nasıl belli organlar belli işlevleri yerine getiriyorsa toplumsal kurumlarda toplumsal yaşamda farklı işlevler üstlenirler. Kurumların en temel işlevleri rol adını alır ve tıpkı insan bedenindeki hücreler gibi bu roller de tüm sistemin çalışmasına etkide bulunur. Ancak insan bedeninde hücrelerin işlevlerini yerine getirmesi biyolojik programlamayla çözümlenirken, toplumsal rollerin yerine getirilmesi için insanların güdülendirilmeleri ya da zorlanmaları gerekir. Bireyleri bu anlamda toplumsal rollerine hazırlayan eğitim kurumudur (Tan, 1981: 559).

İşlevselciler eğitimi bir sosyalleşme süreci olarak ele alırlar. İşlevselciler açısından sosyalleşme, toplumsal bütünleşmeyi sağlayan, ortak değerler sistemini yeni kuşaklara aktaran ve toplumsal uyumu ve dengeyi pekiştiren önemli bir olgudur. İşlevselcilik, sosyalleşmeyi toplumun devamını sağlayan dayanak olarak ele alır. Bu açıdan özellikle okul ve aile, toplumun benimsediği ve sahip olduğu değerleri, normları, inançları çocuklara öğretmek onları sosyalleştirir. Yoksa toplum kaotik bir yapıya bürünerek parçalanacaktır (Esgin, 2014: 79-80).

İşlevselcilere göre çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük önem kazanması eğitimin temel iki işleviyle açıklanabilir. Birincisi eğitim, yetenekli kişileri arayıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek kurumlara gelmesini sağlamakta kullanılan akılcı bir araç olmuştur. Yani okullar, kişinin statüsünü aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasını sağlarlar, ikincisi eğitim bağlamında okullar, ekonomik gelişim için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve normları öğretirler (Tan, 1981: 560).

Durkheim'in çalışmalarına temel olan toplumsal düzenin nasıl sağlanacağı ve sürdürüleceği sorusu tüm işlevci kuramcılarının üzerinde durduğu ana eksenidir. Bu kuramcılarının değişik temalar üzerinde odaklaşmaları işlevci görüşün çeşitlemelerini ortaya çıkarır. Parsons, bazı işlevselciler sanayi toplumunda öznelcilikten evrenselciliğe

ve yüklenmeden başarmaya geçişte örgün eğitimin rolünü incelemişler. İşlevcilerin ikinci kolu R.K. Merton'un izinden giderek okulların öteki toplumsal gruplar yönünden işlev bozucu etkilerini, eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiklerini ele almışlardır. Üçüncü bir grup işlevselci düşünür, zekanın kalıtsallığını, eğitsel ve ekonomik başarıyla ilişkisi konusunu ele almışlardır. Dördüncü temayı A. Gouldner'in toplumsal sistemlerin parçalarının birbirlerinden görece bağımsız oldukları görüşü, oluşturur. Bu görüş, eğitim reformlarının eşitlikçi bir toplum yaratmakta etkisiz kaldıkları tezine dayanır (Tan, 1981: 561).

1.7.2. Çatışma Teorisi ve Eğitim

Çatışma teorisi toplumu, temel maddi gereksinimler ve kaynaklar için mücadele eden zıt grupların bir sistemi olarak değerlendirir. Bu teori işlevselci teorinin bir alternatifi olarak ortaya çıkmıştır. Çatışmacı teoriye göre toplumlar homojen yapılar değildir, toplumda farklı gruplar vardır ve bu grupların çıkarları farklılaşmaktadır. Toplumsal gruplar arasında sürekli bir çatışma potansiyeli vardır. Dolayısıyla toplumun temel vasfı düzen ve uyum değil çatışmadır (Kızılçelik, 1994: 263). Çatışma teorisinin düşünsel öncüleri Karl Marx ve George Simmel'dir ve bu teorinin çağdaş temsilcileri Lewis A. Coser, Ralph Dahrendorf, James Coleman gibi isimlerdir.

Çatışma kuramı işlevselci teorinin bir eleştirisi olarak doğmuştur. Çatışma teorisine göre insan farklı istek ve çıkarlara sahiptir. Her insanın çıkarları öteki insanlarınkiyle çelişir. Bu nedenle insanlar arasında sürekli çatışma ve çelişki vardır. Sınıf çatışmaları da belli koşullar gereğince ve kaynakların kıtlığından meydana gelir. Ancak çatışma, sosyal yapıya dinamiklik kazandırır, sosyal uyumun artmasına, evrime, gelişmeye katkı sağlar. Çatışma yeniliğe, yaratıcılığa, yeni normların doğmasına yol açar. Çatışma, toplum içi dayanışmayı artırır. Çatışan öğeler toplumun değişmesine kaynaklık eder. Yani toplumdaki zorlamalar çatışmayı, çatışma da değişmeyi meydana getirir. Bu süreç sonunda toplumda zorlamaya dayalı bir denge oluşur (Kızılçelik, 2002: 113).

Çatışma kuramı birbirine bağlı üç temel sayıtlıyı birleştirir. Birincisi, toplumda yer alan insanların istedikleri ve elde etmek için çaba sarf ettikleri birçok çıkarları vardır. İkincisi, tüm çatışmacı yaklaşımın özünde, sosyal ilişkilerin kaynağı olarak güç vurgulanmıştır. Üçüncü olarak çatışmacılar değerleri ve idealleri toplumun kimliğini ve hedeflerini belirleyen araçlar olarak değil de kendi sahip oldukları amaçları ilerletmek için kullandıkları silahlar olarak görmüşler (Kızılçelik, 1994: 264-265).

Çatışma teorisi, eğitim olgusunu iktidarla ilintilendirerek ele alır. Eğitim, toplumsal hiyerarşiyi yeniden üreten ve eşitsizlikleri kalıcılaştıran bir araç olarak değerlendirilir. Bu anlamda çatışma teorisi eğitimi ideolojik bir aygıt olarak tarif eder. Bu düşüncenin ana kaynağı Louis Althusser'dir. Ona göre modern devlet kapitalizmin vücut bulduğu bir organizasyondur. Devlet varlığını sürdürmek için iki yöntem kullanır: baskı ve ikna/rıza. Devlet baskı ile meşruiyetini inşa ettiğinde yargı, yürütme, yasama, ordu, polis gibi aygıtlardan istifade eder. Devlet iktidarını sürdürmek için kimi zaman da iktidarı ile ilgili rıza üretme yoluna başvurur. Bu durumda da hukuk, din, siyaset, medya ve eğitim gibi devletin ideolojik aygıtları devreye girer. Althusser'e göre eğitim, devlet iktidarını baskıyla değil rızayla sürdürmesine aracılık eder. Kısacası eğitim toplumdaki çatışma ve çelişkilerle ilgili rıza üretir (Althusser, 2010: 169).

Çatışmacı yaklaşıma göre eğitim, toplumsal egemen sınıf ya da sınıfların ideoloji aktarım aracıdır. Bu anlamda her eğitimin gizil/örtük amaçları vardır. Eğitim sürecinde, toplumsal eşitsizlikler yeniden üretilir. Eğitim, büyük ölçüde bireylerin ebeveynlerinden, bulundukları toplumsal sınıftan kaynaklanan sosyo-ekonomik statülerini devam ettirmelerini sağlar (Erkılıç, 2014: 11).

Çatışma teorisi okulu bir baskı aygıtı olarak görmektedir. Tüm okul sistemi öğrencileri uyumlu ve etkin bir işgücü oluşturacak biçimde baskı altına alır, ama değişik okullar bu görevi değişik biçimlerde gerçekleştirirler. Çalışkan bir fabrika işçisiyle bir şirket yöneticisinde aranan nitelikler farklıdır. Kol işçisine dakiklik, itaat, kurallara uyum gibi özellikler kazandırılırken, yönetici de esneklik, bağımsızlık, hoşgörü, yenileşme yetilerinin kazandırılması gerekir. Bu nedenle değişik iş ve mesleklere eleman yetiştiren eğitim kurumlarının program ve işleyişi hem farklı sınıf değerlerini hem de alt ve üst düzey mesleklerin gerektirdiği kişilik farklarını yansıtır. Sadece eğitim sisteminde yapılacak reformların eşitsizlikleri azaltacağı beklentisi-fırsat eşitliği hayali-gerçeklere uymamaktadır. Okulların demokrasiye uygun yapılanması için kapitalist eğitimin tümüyle dönüştürülmesi gerekir (Tan, 1981: 565-566).

Çatışmacı eğitim paradigmasının önemli temsilcileri genellikle Marx'ın fikirlerinden beslenirler. Randall Collins, bu noktada ayrı bir sestir. O daha çok Weber'den etkilenmiştir. Collins'in *Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification* (1979) adlı çalışması eğitimle ilgili yaygın kanıları yadsımaya yöneliktir. Ona göre meslek grupları, yüksek gelir getiren ve prestijli mesleklere girişi kısıtlamaktadırlar. Bunu yaparken daha çok diploma ve eğitim

sertifikalarından yararlanırlar. Collins, bu sistemin rasyonel olmadığını savunur. Çünkü birçok insan diplomaları olmadığı için başarılı oldukları iş kollarında dahi çalışma imkânı bulamamaktadır. İnsanlar çok basit işlerde dahi çalışmak için diploma almak zorunda bırakılmaktadır. Bu durum diploma kovalayan bir toplum yaratmaktadır.

Collins'e göre bu durumun ortaya çıkmasında modern toplumdaki “*teknokrasi miti*” neden olmaktadır. Bu “mit” modern toplumda işlerin karmaşıklaştığını ve bunun üstesinden ancak bilişsel düzeyi yüksek kişilerin gelebileceğini dikte eder. Collins'e göre söz konusu yanlış algı, eğitimdeki büyümenin mesleksel büyümeyi kat be kat aşmasına neden olmuştur. Oysa modern meslekler sanıldığı kadar karmaşık değildir. Mekteplilerin “alaylı”lardan daha verimli çalıştıklarına dair bir kanıt yoktur. Tarih boyunca “iyi eğitim” pratik beceriler vermek yerine egemen grupların statü kültürünü vermeyi tercih etmiştir (Collins, 1979; Tan, 1981: 568).

Daha çok Marxist bir gelenekten gelen kimi düşünürler, işlevselci eğitim anlayışının ileri sürdüğü; eğitim demokratik ilkeleri yaygınlaştırır, bireylerin toplumsal ve ekonomik konumlarını iyileştirir, gelir dağılımında eşitliği arttırır gibi görüşlerini sorgulamaya başlamışlardır. Modern eğitimin bu popüler söylemlerinin eleştiren bu düşünürler mevcut eğitim kurumlarının toplumda ekonomik gücü elinde tutan elit bir grubun denetiminde olduğunu savunmuşlardır. Bu düşünürler mevcut eğitim sisteminin elit sosyo-ekonomik gruplar tarafından kontrol edilen alt tabakanın çocuklarını “iyi işçiler” olarak toplumsallaştırarak statüko’yu devam ettirmelerini sorgulamışlardır. Onlara göre eğitim sistemi, 20. Yüzyılın başlarından itibaren, ekonominin gerektirdiği farklı talepleri karşılamaya çalışan etkili bir ayıklama makinasıdır (Eskicumalı, 2001, 115).

1.7.3. Eleştirel Pedagoji Kuramı

Eleştirel pedagoji kuramı eğitim olgusunu “sınıf”, “kimlik”, “ideoloji”, “etnisite” ve “dil” gibi makro düzlemlerin yanında “okul”, “öğrenci”, “öğretmen”, “veli” ilişkileri gibi mikro saikler üzerinden de okumayı yeğler. Eleştirel pedagoji, en kestirme ifadesiyle okulların işleyişinde merkezi bir yeri olan “politika” ve “iktidar” ilişkilerine odaklanır. Eleştirel pedagoji, entelektüel çalışmaya odaklanmış bazı kültürel çalışmaları kapsamaktadır. Gramsci, Althusser, Horkheimer, Marcuse ve Adorno gibi Neo-Marxistlerin düşüncelerinden faydalanan P. Freire, M. Apple, P. McLaren, H. Giroux, D. Hill, G. Rikowski gibi eğitimcilerin katkılarıyla gelişen eleştirel pedagoji akımı, çatışmacı yaklaşımı önemli ölçüde güncellemiş ve eğitim Sosyolojisine ayrıntılı katkılarda bulunur hale gelmiştir (İnal ve Kaymak, 2014: 15).

Eleştirel pedagoji ile ilgilenen pek çok insan Gramsci’nin kendi düşünceleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu kabul eder. Bu anlamda Gramsci’yi eleştirel pedagojinin öncülerinden kabul edebiliriz. Ancak eleştirel pedagojiye yaptığı katkılarla Henry A. Giroux eleştirel pedagoji hareketinde kurucu figür olarak kabul edilir. Giroux, Gramsci’nin düşüncelerinin hırslı bir izleyicisidir. O, eğitim fikrini tüketim kültürü ve askeri kültür ideolojilerini olduğu gibi, okullardan sinemalara, gençlik eğlenceleri alanlarına kadar genişletmiştir (Mayo, 2014: 135)

Peter Mayo, Gramsci’nin eleştirel kurama olan etkisini tartıştığı makalesinde eleştirel pedagojinin temel nosyonlarını şöyle sıralar. Ona göre eleştirel pedagoji eğitimle ilgili yeni bilme biçimleri yaratmaya ve eğitimle ilgili disiplinlerarası bilgi üretmeye çalışır. Okullardaki, üniversitelerdeki hatta toplum içindeki “güç merkezleri” ve “çeperler” arasındaki ilişkileri dikkate alan sorular ortaya koyar. Tarihin, “sosyal sınıf”, “etnisite” “toplumsal cinsiyet” ve “sömürgecilik” ile bağlantılı “güç” ve “kimlik” konuları ile uğraşan bir siyasal pedagojik projenin parçası olarak okunmasını teşvik eder. “Yüksek” ve “düşük” kültür arasındaki ayrımı insanların dünyevi yaşamları ve gündelik kültürel anlatıları ile bağlantılı bir program geliştiren görüşler ile çürütmeye ve aşamalı olarak bunun ötesine geçmeye meyleder. Eleştirel pedagoji, bütün eğitim süreçleri boyunca etik dile önem vermeye çalışır (Mayo, 2014: 136)

Eleştirel pedagoji, günümüz kapitalist dünyasını sadece sınıf temelli çatışmaların alanı olarak görmez. Bunun yanında, farklı kimliklerin, kültürlerin, toplumsal cinsiyetlerin yarattığı çatışmaların alanı olarak da görür. Klasik çatışmacı yaklaşımın, toplumsal çatışmaları sadece toplumsal sınıflar arasındaki çatışmaya indirgeyen

yaklaşımını aşan eleştirel pedagoji, diğer çatışma alanlarının en az sınıf çatışması kadar önemli olduğu gerçeğinden hareket eder. Gramsci'nin bireyin davranışından, bu davranışın neye yaradığından ziyade, bireyin neden öyle davrandığına dikkat çeken yaklaşımı, eleştirel pedagoji temsilcilerinin kültüre yoğunlaşmalarına neden olmuştur. Eleştirel Pedagoji yaklaşımına göre geleneksel eğitim anlayışı egemenlik ilişkilerini koruyan, yeniden üreten özelliklere sahiptir. Oysa bunun alternatifi olan eleştirel eğitim ile bu ilişkiler ezilenlerden yana, onların özgürleşmesine dönüşebilir (İnal ve Kaymak, 2014: 16).

1.7.4. Yorumsamacı Eğitim Kuramı

Makro-sosyolojik yaklaşımlara yöneltilen en önemli eleştiri insanları tümüyle toplumsallaşmanın bir ürünü olarak görmeleridir. Böyle olunca insan yaratıcılığı ihmal edilmekte, insanın özgürlüğü yok sayılmaktadır. İkinci önemli bir eleştiri ise makro yaklaşımlarının insan yaşamının zenginliğini ve karmaşıklığını yansıtamayışlarıdır. Okuldaki yaşam gerçekliğini, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ince, karmaşık, çok boyutlu örüntüleri bu yaklaşımlarla değerlendirebilmek olanağı yoktur. İşlevselci ve çatışmacı paradigma tek bir okul gününde olup bitenlerin çoğu kez toplumun gereksinimleriyle ya da yönetici seçkinlerin istekleriyle pek az ilişkili olduğu gerçeğini göz ardı etmekle suçlanmışlardır. Bu tür eleştiriler, eğitime mikro ölçekte yaklaşan kuramların gelişmesine yol açmıştır (Tan, 1981: 571).

Eğitim sosyolojisi 1960'lara kadar okul içi ilişkilerle pek ilgilenmiyordu. Bu tarihten sonra eğitimle ilgilenen sosyal bilimciler ilgilerini buraya yöneltmeye başlamışlardır. Okul içerisindeki aktörler yani öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimler sosyal bilimcilerce ilgi görmeye başladı. Bu, özne konumundaki bireyin, tümüyle yukarıdan işleyen bir sosyalleşmenin ürünü olmaktan ziyade, okul içinde bireysel yaratıcılığı ve özgürlüğünü öne çıkarmak anlamına geliyordu. Bu durum elbette ki sosyolojideki yapı-eylem tartışmalarında yapısalcı kuramlar karşısında eylem kuramlarının güçlenmesi ile ilgiliydi. P. Berger ve T. Luckman gibi kuramcıların etkisiyle eğitim sosyologları artık, sembolik etkileşim kuramı, fenomenoloji (görüngübilim) ve etnometodolojiden esinlenen yeni arayışlara girmeye başladılar. Bu arayışların ya da yorumcu çalışmaların amacı, eğitim kurumu içindeki aktörlerin eylemlerinde gizli olan anlamları ortaya çıkarmaktır, zira toplumsal gerçeklik sıradan insanların eylemlerinden oluşur. Yoksa yukarıdan kurumların belirlenmesiyle değil. Toplumsal gerçekliği anlamak

için de eğitim sosyoloğu, okul içi yaşantıları odağına almalıdır. Böylece yorumcu eğitim sosyologları, okul-derslik içi etkileşimleri ele almak için öğretmen –öğrenci gibi aktörlerin durumu tanımlamaları, bilgileri, davranışları ve dillerini incelemişlerdir (Tan, 1993: 67-69). Michael F.D. Young'ın 1971'de yayımladığı ünlü çalışması *Knowledge and Control* adlı kitapla birlikte birey temelli yeni bir eğitim sosyolojisi akımı başlamıştır (Young, 1975).

Yorumcu eğitim sosyolojisini değerlendirebilmek için öncelikle, bu yaklaşımı yorumcu olmayan eğitim sosyolojisi kuramından ayıran özelliklere göz atmak gerekiyor. Yorumculara göre toplumsal yaşamın yapı taşları insanların gündelik yaşam etkinlikleridir. Toplumsal gerçekliğin hemen tüm yönleri insanların gündelik yaşamdaki davranışlarına indirgenebilir. Eğitimi anlamak için de öğretmen, öğrenci, yönetici vb. insanların günlük etkinliklerini incelemek gerekir. Öte yandan, gündelik etkinlikler tümünden toplum tarafından belirlenmez. Elbette davranışlarımızı sınırlayan ya da etkileyen baskılar ve etmenler vardır. Ancak, günlük yaşam birlikte eyleyen ve kendi eylem örüntülerini ve rollerini belli ölçüde özgür ve bağımsız olarak üreten kişilerin eseridir (Tan, 1993: 81-82).

Yorumcu yaklaşım, toplumsal kurumlar arasındaki yapısal ilişkilerden ziyade tek tek her kurumun içindeki bireylerin-öznelerin, aktörlerin veya faillerin-rol ve davranışlarının asıl toplumsal gerçekliği oluşturduğunu düşünür ve bu toplumsal gerçekliğin yapılaşmış, sistemli ve genel geçer model ve yasalara izin verecek bir özellik göstermediğini ileri sürer. Yorumcu mikro yaklaşımlara göre bireylerin davranışları, ne işlevselciliğin iddia ettiği gibi toplumsal düzeni sağlamak ne de çatışmacı kuramın iddia ettiği gibi düzenin ekonomik gerekliliklerini karşılamak yani yeniden üretimi sağlamak adına gerçekleşir. Örneğin eğitim içindeki bireylerin davranışları, son derece akışkan, esnek, değişken ve özerk olabilir (İnal ve Kaymak, 2014: 15).

Yorumcu eğitim paradigması, pozitivist yaklaşımda olduğu gibi nedensel açıklamalara yönelmedi; aktörlerin günlük yaşam sürecindeki anlam, niyet, amaç gibi içeriklere odaklandı. Bireyin anlam dünyasının, niyet ve amaçlarının kişiselliğine vurgu yaparak bu noktadaki kültür ya da toplum indirgemeciliğine karşı çıktılar. Bunun yerine insanlar arası etkileşimlerden oluşan gündelik etkinlikler içinde başkalarının eylemlerini anlamayı ifade eden yorumlamayı öne çıkardılar. Örneğin sınıfta parmak kaldıran öğrencinin bu davranışını anlamak için “*öğrenci niye parmak kaldırdı; soruyu bildiği için*

mi, gösteriş yapmak isteği için mi yoksa tahtaya kalkmaktan kurtulmak için mi” gibi sorgulamalara giriştiler (Tan, 1993: 67-69).

Gündelik etkinlikler, insanlararası etkileşimlerden oluşur. Bu etkileşimde kendi eylemlerimize de başkalarının eylemlerine de anlam veririz. Yani etkileştığımız kişilerin eylemlerini yorumlarız. Diyelim ki öğretmen bir soru sordu ve öğrenciler parmak kaldırdılar. Öğretmen “parmak kaldırma”yı yorumlamak zorundadır. Acaba bu, öğrencinin yanıtı bildiği anlamına mı geliyor? Yoksa gösteriş yapmak isteğinden mi kaynaklanıyor? Yoksa özellikle tahtaya kalkmaktan kurtulmak için mi parmak kaldırıyor? Öğretmenin bundan sonraki davranışı, yaptığı yoruma göre belirlenecektir. Karşımızdaki etkinliğini yorumlayışımız, onun hakkında ne bildiğimize (yaş, cinsiyet, zekâ vb.) bağlıdır. Yani insanların davranışlarını yorumlarken, ‘tipleştirmelerden’ yararlanabiliriz. Öte yandan, etkinliği, örneğin çalışma, dalga geçme, vb. kategorilere ayırır ve yorumlamada bunlardan da yararlanırız. Genellikle bu kategorileri olduğu gibi kabul eder ve herkesin bildiğini varsayırız. İşte Yorumcu’ların önemli bir araştırma konusu da bu ortak-duyu varsayımlarıdır (Tan, 1993: 82).

Yorumcu yaklaşıma göre anlam kişiye özeldir, kültür ya da toplumun belirlemesi değildir. Ancak, yorumcuların “anlam”ın ne olduğu konusunda pek uyuşmadıkları, bu konuda amaç, niyet, önem, neden gibi kavramları birbiri yerine kullanabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin derste ne yapmayı amaçladığı, öğrencilerin niyetlerinin ne olduğu, öğretmen ya da öğrencilerin derste neyi önemsedikleri, ya da etkinlikleri için gösterdikleri nedenler araştırılabilmektedir (Tan, 1993: 82). Yorumcu-mikro sosyolojilerin yapısal sorunlardan ziyade yaratıcı, özgür ve etkin özneyi, küçük gruplar ve bireyler arasındaki etkileşimlerdeki rol, statü ve davranışları açısından öne çıkarması, eğitimin ideoloji, sınıf, aile gibi makro konularla olan bağlantısının göz ardı edilmesine yol açmıştır. Yaratıcı, özgür, etkin insan-aktörle işe başladılar. Yapısal sorunları geriye ittiler, mikro düzey sorunları eğitim sosyolojisinin odağına koydular. Dışsal, nesnel etmenler yerine anlam uzlaşmalarını incelediler. Eğitimle toplumun sınıfsal, teknolojik, aile yapıları arasındaki ilişkiyi araştıran İşlevselcilere ve Çatışmacılara karşılık derslikteki eğitim süreçlerini ve içeriklerini gözlemlemeye ve betimlemeye çalıştılar (Tan, 1993: 82).

Yorumcu akım, değişik görüşleri, yarattığı tartışma zemini ve geleneksek araştırmalara yönelttiği eleştirilerle eğitim sosyolojisine yeni bir soluk getirmiştir. Yalnız önemli kuramsal sorunlara parmak basmakla kalmamış, yeni araştırma alanlarıyla

konularını da işaretlemiştir. Böylece, sıradan bir okul gününde, bir ders saatinde, bir teneffüs sırasında olup bitenlerin kavranması da, bu kavrayışın eğitim gerçeğini anlamada ne denli önem taşıdığı da artık göz ardı edilemez olmuştur. Eğitimde yer alan bireylerin - öğrenci, öğretmen, yönetici, müfettiş, vd.-okul süreçleri konusundaki yorumlarını, değişik öğretim ve yönetim biçimlerine nasıl ve neden tepki verdiklerini anlamadan okul yaşamının zengin ve karmaşık boyutlarını da, durallık ve değişimini de çözümleme olanağı bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öte tandan, eğitim sosyolojisinin yorumsamacı araştırmacılar sayesinde bilgi sosyolojisini keşfedişi ve yeniden yorumlayışı, bilgi biçimlerinin de eğitim konusu olarak seçilen bilgilerin de toplumsal-tarihsel yapıtlar olarak incelenmesini sağlamıştır. Gerçeklik, geçerlik, yetenek, başarı, zekâ kavramları da toplumsal kurgular veya inşalar olarak ele alınarak bireylerin bilgiyi elde etmesinde ya da ona erişmekten alıkonmasında, yani bilgi üzerindeki toplumsal denetimde nasıl bir etkisi olduğuna dikkat çekilmiştir (Tan, 1993: 83).

İKİNCİ BÖLÜM

2. PIERRE BOURDIEU VE SOSYOLOJİSİ

2.1. Müdahil Bir Sosyoloji ve Sosyolog: Pierre Bourdieu ve Sosyolojisi

Pierre Bourdieu yaşamını kamunun gözleri önüne sermekten imtina etmiştir. O, entelektüellerin kişisel gözlemlerini ya da hikâyelerini aktarmalarına pek sıcak bakmaz. Bourdieu, “*biyografik yazı tarzının*” bireysel özelliğin yüceltilmesiyle malul olduğunu, gerçek anlamda sosyolojik kavrayıştan yoksun olduğunu savunur (Swartz, 2015: 29). Ancak Bourdieu’nün bu itirazına rağmen onun öznel yaşantısı onun sosyolojisiyle ilgili belli paralellikler barındırmaktadır ve bize sosyolojisi ile ilgili bazı ipuçları vermektedir. Dolayısıyla onun yaşantısına burada kısaca da olsa yer vermekte yarar vardır.

Pierre Bourdieu, 1930 yılında Fransa’nın güneybatısında bulunan Hautes-Pyrenees şehrinin Béarn bölgesinde dünyaya gelmiştir. Ortaöğrenimini Lycee De Bau ve Louis Le Grand lisesinde tamamladıktan sonra 1951 yılında Fransa’nın saygın okulları arasında yer alan Ecole Normale Supérieure’a girer ve burada felsefe eğitimi alır. “*Leibniz’in Descartes Eleştirisi*” üzerine yazdığı bitirme tezi ile lisans derecesini (*diplome d’etude*) tamamlar. Lisans eğitiminden sonra bir süre öğretmenlik yapar; bu dönemde “*Duygulanımsal Yaşamın Zamansal Yapıları*” adında bir doktora tezi yazmaya çalışır. Ancak 1956 yılında Cezayir’e gönderilmek üzere askere alınınca bu çabası yarım kalır (Göker, 2015: 12).

Bourdieu’nün babası Béarn bölgesinde küçük bir kasaba olan Deguin’de posta müdürüydü. Zeki ve çok çalışkan biri olan Bourdieu, Fransa’nın oldukça seçkin ortaöğretim kurumlarından olan Lycee de Bau ve Lycee Louis Le Grand’ta okudu. Oradan 1951 yılında Ecole Normale Supérieure’e (ENS) geçti. ENS’ye kabul edilmek Fransa’da aydın sınıfa kabul edilmenin ilk aşaması olarak görülüyordu. Öğrenciler buraya kabul edildikleri andan itibaren kamu görevlisi olarak kabul ediliyorlardı. Burada öğrencilere “*devlet soylusu*” olmanın gerekleri başka bir anlatımla “*devlet soylusu*” olarak düşünmeleri öğretiliyordu (Bourdieu, 1996). Alt sınıflardan bu okullara giren öğrenciler üst sınıftan gelen öğrencilere zor da olsa ayak uydururlardı; Bourdieu ise onların önüne geçti ve sonrasında yetiştiği bu sisteme sert eleştiriler getirdi (Calhoun, 2014: 83). Bu anlamda Bourdieu’nün kişisel yaşam öyküsü aslında bir sınıf atlama deneyimi olarak okunabilir.

Kendi eğitim deneyimleri Bourdieu'ye olağanüstü kaynaklar sağladı ve kendisini bir yıldız yapmaya yardımcı olan kurumlardan, deyim yerindeyse, yabancılaştırdı. Bu kaynaklar entelektüel yeteneklerle sınırlı değildi, aksine, diploma ve belgeleri, bağlantıları ve sadece ünlü olmasını değil, yeni kurumlar yaratmasını sağlayan oyun duygusunu içeriyordu. Bu yabancılaşma Bourdieu'ye, statükoyu basitçe onaylamak yerine eleştirel bir yaklaşımın öncüsü olma motivasyonu sağladı (Calhoun, 2014: 92-93).

Bourdieu'nun Cezayir deneyimi onun sonraki entelektüel-akademik yaşamında derin izler bırakmıştır. Cezayir'deki deneyim Bourdieu'yu etnolojiye yakınlaştırır. Bu süreçte Kabil toplulukları üzerine etnolojik saha araştırmaları gerçekleştirir. Daha sonra Béarn köylüleri üzerine de etnolojik çalışmalar yapacak olan Bourdieu böylece Kabil ve Béarn köylülerini kıyaslama imkânını bulacaktır. Bunların yanında Cezayir yılları Bourdieu'yü kapitalizm, sömürgecilik gibi kavramlar üzerine düşünmeye sevk edecektir (Göker, 2015: 12; Gülsoy, 2012: 4; Calhoun, 2014, 86).

Wacquant (2014:53-54) ise Bourdieu'nün Cezayir'de yaşadığı dönemde sömürge yönetimini ve savaşın korkunç gerçeklerini doğrudan gözlemleme imkanı bulduğunu ifade eder. Sömürgeci kapitalizm ve yerli milliyetçilik arasındaki çatışmaların yol açtığı toplumsal felaketi anlamak için Bourdieu, etnoloji ve sosyolojiye yöneldi. Bourdieu, burada yaptığı çalışmalarda bağımsız bir Cezayir'in acılı doğuşunu aydınlatmak ve ona yardımcı olmak amacıyla yerli toplumun organizasyonu ve kültürü ve onun ücretli emek, kentleşme ve Fransız ordusunun sözde barış politikası altında sert bir biçimde yıkılmasının tarihi masaya yatırılır. Bourdieu'nün bu öncü çalışmaları daha sonraki çalışmalarına da damga vurmuştur. Bu çalışmalar, ideolojik ön yargılara kulak asmayan, günün yakıcı politik sorunlarına ve bunların yol açtığı etik ikilemlere duyarlı aktivist bir bilimin ürünleridir (Wacquant, 2014: 53-54)

Bourdieu, 1960'ların başlarında Fransa'ya döner ve Raymond Aron'un davetiyle Sorbonne'da çalışmaya başlar. 1964'te Ecole des hautes Etudes en Sciences sociales'ın müdürlüğüne getirilir. Bu dönemde yeni kurulan Avrupa Sosyoloji Merkezi'ne (ASM) direktörlük yapar. 1975 yılında *Actes de la recherche en Sciences sociales* isimli dergiyi kurar ve bu derginin editörlüğünü yapar. 1981'de Fransa'nın en prestijli akademik kurumlarından olan College de France'da sosyoloji kürsüsüne seçilir. 1998 yılında *Raisons d'agir* isimli derneği kuran Bourdieu, arkasında devasa bir külliyat bırakarak 2002 yılında dünyaya gözlerini kapar (Göker, 2015: 12; Wacquant, 2014: 55).

Bourdieu'nun bu kısa yaşam öyküsünden sonra onun sosyolojisinin temel parametrelerine geçilebilir. Bourdieu, eğitim, sanat (Bourdieu ve Darbel, 2011), siyaset, toplumsal cinsiyet (Bourdieu, 2016b) ve medya (Bourdieu, 1997) gibi pek çok alanda çalışma üreten bir düşündürdür. Bourdieu, gerek kişisel yaşantısında edindiği sınıf atlama deneyimi gerekse sosyoloji dışında felsefe ve antropoloji gibi bilim alanlarındaki birikimi ve Fransız entelektüel geleneğinin yanı sıra Anglo-Amerikan ve Alman geleneklerinden de beslenmiş olması onu kültürel ve toplumsal bakımdan Fransız entelektüel elitinin üzerine taşır (Swartz, 2015: 27). Bu durum aynı zamanda Batı entelektüel düşüncesi içinde Bourdieu'yü konumlandırmayı zorlaştırır. Fakat yine de Bourdieu'nün sosyolojisinin şekillenmesinde belirleyici rol oynayan birkaç genel unsurdan söz edilebilir. Bu anlamda Ecole Normale Supérieure'de aldığı felsefe eğitimi; sosyolojik kuramın Marx, Durkheim, Weber, Marx gibi öncülerinin okunması, ikinci dünya savaşı sonrası Fransa'nın genel entelektüel atmosferi ve Cezayir'deki antropolojik saha çalışmasının altı çizilebilir (Swartz, 2015: 30).

Bourdieu, oldukça farklı genel ilgiler ve özel tarza sahip ampirik bir araştırmacıdır. Bourdieu'nün çalışma yelpazesi, Cezayir'deki emek piyasalarını, kabil köylülerinde takvim ve ev sembolizmini, Béarn bölgesindeki evlilik kalıplarını, bir sanat biçimi olarak fotoğrafçılığı, müze ziyaretçileri ve beğeni kalıplarını, modern üniversiteleri, edebiyatın bağımsız bir çalışma alanı olarak ortaya çıkışını ve yoksulluğun kaynaklarını kapsayacak kadar geniştir (Calhoun, 2014: 77).

Bourdieu, sosyolojik araştırma yöntemini geliştirirken bilim felsefecisi Gaston Bachelard'ın (1884-1962) düşüncelerinden fazlasıyla istifade eder. Bourdieu, Bachelard'ın, bilimsel olgu elde edilir, inşa edilir, doğrulanır şeklindeki öncülünü metodolojik bir ilke olarak benimser. Bourdieu, ilk olarak gündelik inşalar veya tartışmasız kabul edilen kuramsal bakış açıları olarak bilimsel bilgiyi toplumsal dünyanın yerleşik görüşlerinden ayırmayı salık verir. İkincisi, bilimsel yöntem biçimselleşmiş modellerin inşa edilmesini içermelidir. Son olarak bu modellerin ampirik açıdan doğrulanması gerekir (Swartz, 2015: 55).

Bourdieu, kuram ve araştırmanın mecz olduğu bir sosyolojiyi benimser. Ona göre kuram ve araştırma sosyolojik düşüncenin ayrılmaz bileşenleridir. Bunlardan sadece birinin öncelenmesine sert bir şekilde karşı çıkar. (Calhoun, 2014: 77). Bourdieu'nün sosyolojisinin temel niteliklerinden biri de eleştirel tutumdur. Ona göre sosyoloji, olayların üzerindeki örtüleri kaldırmalı ve soruları su yüzüne çıkararak sorun yaratan ya

da birilerine sorun çıkaran bir bilim olmalıdır. Sosyolojinin sorumluluğu bastırılmış ve gizli şeyleri ortaya çıkarmaktır (Ünal, 2014: 162-163).

Bourdieu'ye göre sosyolojinin temel görevi, modern toplumdaki tahakküm ilişkilerini örten ve yeniden üreten araçları deşifre etmektir. Dolayısıyla sadece bireylerin öznel yargılarına odaklanan araştırmalar, tahakkümü ortaya çıkartmak yerine onu pekiştirme görevi görürler. Bunun için sosyoloji, aktörlerin gündelik sınıflandırmalarını ve temsillerini olduğu gibi kabul etmemeli. Bu anlamda sosyal bilimcinin temel görevi, pratiğin istatistiksel düzenliliklerini inşa etmek suretiyle, ortak duyuya dayalı gündelik temsillerden epistemolojik bir kopuş başlatmaktır (Swartz, 2015: 84; Tatlıcan ve Çeğin, 2014: 320).

Başka türlü ifade edecek olursak sosyoloji, iktidarın eleştirel bir analizidir. Bu yüzden gerçek bilimsel araştırma 'sosyal düzen' için bir 'tehdit' anlamını taşır. Bourdieu'ye göre, sosyal dünyayı anlamak, sosyal dünyada yer alan bütün iktidar tarzlarının tahakküm biçimlerini ortaya çıkarmakla başlar. Sosyolojinin hedefi toplum yapısını iktidar ilişkilerinden başlayarak anlamak olmalıdır. Bu durumda sosyolojinin ilk amacı, gizli-açık tüm boyutları ile iktidar mekanizmalarının anlaşılması olmalıdır (Ünal, 2014: 163-165; Çeğin, 2014: 501).

Bourdieu sosyolojisinin önemli temsilcisi olan L. Wacquant (2014: 74) onun sosyolojik duruşunu şöyle izah eder:

“İnatla tek bir amacın peşinden koştu: akıl adına gücün kötüye kullanımını engellemek ve sembolik egemenliğe direnme araçlarını yaymak. Sosyal bilim, siyasal hedefler ve ahlaki standartlar ortaya koymasa bile, adalet ve özgürlüğün kurumlaşmasını sağlamaya uygun “gerçekçi ütopyalar” geliştirmeye katkıda bulunabilir ve bulunmalıdır. Böylece, Bourdieu'nün sosyolojisinin nihai amacı yaklaşan bin yıla uygun yeni, özeleştirel bir Aufklärung'ın filizlenmesine yardımcı olmaktan başka bir şey değildir.”

Wacquant (2014: 59-60) Bourdieu'nün sosyolojik araştırma ile ilgili üç temel ilkeden hareket ettiğini ifade eder. Bu ilkelerden birincisi “*metodolojik çoktanrıcılık*” olarak ifade edilebilir. Bu birinci ilke gözlem ve doğrulama sürecini eldeki soruna en uygun biçimde uygulamayı ve farklı yöntemlerle elde edilen sonuçlarla sürekli yüzleşmeyi salık verir. Bu anlamda Bourdieu'nün *Devlet Soyluluğu* çalışması örnek verilebilir (Bourdieu, 1996). Bourdieu bu çalışmasında anket verilerinin tablo ve faktör analizlerini, tarihsel eğilimlerin arşiv açıklamalarını, hastalıklar bilimini, söylem ve belge

analizlerini, alan görüşmelerini ve etnografik betimlemeleri birleştirir. İkinci ilke ise bize, kaynakların değerlendirilmesi ve soru kâğıtlarının tasarlanmasında nüfuslar, örneklemeler ve değişkenlerin tanımlanması, talimatların kodlanması, görüşmeler, gözlemler ve kayıtların gerçekleştirilmesine kadar, bütün işlemlere karşı “*eşit epistemik*” dikkat gösterilmesini emreder. Bourdieu’nün izlediği üçüncü metodolojik ilke “*düşünümselliktir*”. Bu ilke ile araştırmanın gerçekleştirildiği her somut adımda metodolojinin devamlı sorgulanması tavsiye edilir. Bu üç temel ilke kopuş, inşa ve doğrulama gibi birbirleriyle ilişkili bir araştırma sürecine karşılık gelmektedir. Bourdieu’nün Üniversiteler ve entelektüeller üzerine temel çalışması olan Homo Academicus (1988) düşünümsellik buyruğunun somut bir uygulamasıdır. Bourdieu, akademinin bir ferdi olarak akademiye içerden eleştirel bir duruş sergiler (Wacquant, 2014: 70).

Calhoun’a (2014: 115-116) göre düşünümsellik, bir bütün olarak entelektüel veya akademik alanın organizasyonunun bu alan içinde üretilen bilgiyi nasıl etkilediğini görme fırsatı sağlar. O, Homo Academicus’ta, (Bourdieu, 1988) bu tekniği toplumsal bir uzayın genel bir resmini elde etmek için kullanır. Bu teknik, özel entelektüel yönelimler üzerindeki mücadeleleri ve ayrıca bilgiyi toplumsal düzeni desteklemek veya karşı çıkmak için kullanma çatışmalarını kavramakta kullanışlıdır. Bourdieu, üniversitelerdeki akademik disiplinlerinin mensuplarının toplumsal kökenlerine odaklanarak bunların bilgiyi kullanma biçimlerine odaklanır. Farklı disiplinler arasındaki bu tür farklılıklara dikkat etmek, onların entelektüel konularda uğruna mücadele ettikleri şeylerin ve ayrıca onları entelektüel üretime ne zaman katılacaklarını anlamamıza yardımcı olur.

Bourdieu’nun düşünümsellik kavramı bilimin negatif eleştirisini değil aksine geliştirilmesini amaçlar. O, sosyal bilimin daha bilimsel olmasını ister, ancak bu basitçe doğa bilimlerini taklide değil, daha iyi bilimsel bilgi üretiminin toplumsal koşullarını kavramaya bağlıdır. Sadece doğa bilimlerini taklitle yetinmek, gerçek toplumsal pratikler dünyasını anlamayan nesnelleştirmeler üretir. Daha iyi bir sosyal bilim, önceden gördüğümüz gibi, temel gerçekleri kavrayabilmek için gündelik toplumsal pratiklerin sorgulanmayan aşinalıklarından uzaklaşmayı ve nesnelciliğin nesnel sınırlarını düşünümsel olarak araştırmayı gerektirir (Calhoun, 2014: 116-117).

Düşünümsellik sosyoloğun, inceleme nesnesinin inşasına giren çarpıtmaları daha iyi kontrol edebilmek için, sosyal bilimin araçlarını sürekli gözden geçirmesi gerektiğini anlatır. Araştırmacı, kendi cinsiyeti, sınıfı, milliyeti, etnik yapısı gibi kimlik unsurlarına

ve akademik aidiyetine sürekli eleştirel bir noktadan geçirmeli ve buralardan kaynaklanacak sansürlere karşı dikkatli olmalıdır (Wacquant, 2014: 69).

Düşünümsellik ilkesinin içerdiği en önemli önerme de şudur: Normalde toplumsal dünyaya çevirdiğiniz nesneleştiren bakışınızı bu kez kendi üzerinize çevirin ve böylelikle araştırmalarınızı şekillendiren örtük varsayımları keşfetmeye çalışın. Böylesi bir hamle yapmadan sosyoloji, Bourdieu'nün “skolastik yanılgı” adını verdiği, hayatı uzaktan, yalnızca kitapların ve “ekollerin” penceresinden okumaya çalışan yaklaşımın açmazlarından kurtulamaz ve tam anlamıyla bilimsel bir analiz üretebilme şansını yitirir. (Karakayalı, 2014: 227).

Bourdieu, düşünümsel bir sosyolojiyi salık verirken sosyolojide kökleşmiş ikiliklere de itiraz eder.¹ Bourdieu, (2016: 74) sosyoloji tarihinin ikilikler üzerine kurulduğunu ancak bu ikiliklerin sosyolojiyi sığlaştırmaktan başka bir işe yaramadığını ifade eder:

“Günümüz sosyolojisi bir sürü sahte zıtlıklarla dolu. Kendime doğrudan bu zıtlıkları aşma hedefini koymamış olsam da çalışmalarım beni sıklıkla buna yönlendirdi. Bu zıtlıklar sosyolojik alanın gerçek bölünmeleri; toplumsal bir temeli var, ama hiçbir bilimsel temeli yok. Mesela kuramcılar ve uygulamacılar veya öznelciler ve nesnelciler veyahut da yapısalcılık ve fenomenolojinin bazı biçimleri arasındaki en belirgin olanlarını ele alalım. Bütün bu karşıtlıklar (ve daha niceleri) bana bütünüyle yapay ve aynı zamanda tehlikeli gözüküyorlar, zira

¹ Sosyal teorinin ilk kavramsal repertuarı toplumsal düzen meselesi üzerinden şekillenmiştir (Bottomore, 1997; Swingewood, 1998). 19. Yüzyılın kaotik ortamında yaşanan toplumsal krize ilişkin çözüm önerileri üretmeye çalışan sosyal bilimciler, bu sorunlar yumağına nereden ve nasıl yaklaşacaklarına dair çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Neredeyse tüm sosyal bilimciler toplumsal yapıların evrimsel bir süreç izleyerek ideal ve kusursuz bir şekilde adeta saat gibi işleyen bir yapıya ulaşacaklarını ileri sürmüş bu hedefe ulaşmak için de teolojik-metafizik-pozitivist toplumlardan mekanik ve organik dayanışmalı toplumlara kadar birçok toplum tipi tasavvur etmiştir. Her halükarda ulaşılmaya çalışılan toplumsal düzene makro bakış açısıyla mı yoksa mikro bakış açısıyla mı yaklaşılacağı sürekli olarak önemini korumuştur. İşlevselcilik gibi makro perspektife sahip teoriler, toplumların ancak ve ancak geniş, makro bir açıyla ele alınması gerektiği ve kurumsal yapıların özellikle incelenmesinin önemine vurgu yapmaktayken en önemli temsilcileri olarak da T. Parsons *The Social System* (Parsons, 1991) çalışmasıyla öne çıkmaktadır. Parsons'a göre sosyal sistemi anlamak aynı zamanda toplumsal yapıların üzerine kurulduğu ve Durkheim'ın iddia ettiği bazı temel değişmez parçaların anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. İşlevselciliğin bu iddialarına karşı 1950'lerden sonra gelişen sembolik etkileşimcilik, fenomenoloji ve hermeneutikçi bakış açısı ise meseleye tersten bakarak, toplumsal düzene ulaşımın tek yolunun yıllardır ihmal edilen mikro unsur olarak tanımlanan bireyin öncelenmesi olduğu iddiasını ileri sürmüştür. Bir yanda yapıyı diğer yanda ise faili öne çıkaran bu anlayışların yanında ikisi arasında köprü kurmaya çalışan bazı temel tartışmalar da söz konusudur. Söz gelimi, P. Bourdieu (Bourdieu, 1995) ve A. Giddens (Giddens, 2005) gibi düşünürler bir yandan yapıyı diğer yandan da faili toplumsal yapıyı anlamada eşit derecede kullanmaya çalışmıştır. “Toplumsal gerçekliğin katı ayrımlardan hareketle incelenmesinin, ele alınan gerçekliği eksik bırakacağı, bütün toplumsal gerçekliği kapsayamayacağı iddiaları makro-mikro arasındaki birleştirme girişimlerinin esasını oluşturmaktadır.” (Yücedağ, 2011: 1476-1477).

tefekkürü sakatlıyorlar. Buna en tipik örnek, nesnel ilişkileri Marx'ın dediği gibi bilinçten ve bireysel iradede bağımsız olarak kavramayı hedefleyen, yapısalcı olarak adlandırabileceğimiz yaklaşımla, failerin etkileşim ve sosyal temaslardan edindikleri tecrübeleri ve sosyal gerçekliğin zihni ve pratik inşalarına yaptıkları katkıyı kavramayı hedefleyen fenomenolojik, etkileşimci veya etnometodolojik yaklaşım arasındaki karşıtlıktır.”

Bu anlamda (Arlı, 2014: 136),

“Bourdieu'nün çalışmaları, sosyolojinin öznelci-nesnelci bilgi kuramlarını aşma; öznesiz bir sosyolojik bilgi kuramının bütün tehlikelerini görme ve onu reddetme; pozitivizm ve yorumsamacılık ikilemini bertaraf etme ve bilimsel mirasın kendisini sürekli olarak yeniden yapısal bir çözümlemeye tabii tutma iddialarına sahip yapısal-inşacı tarihsel epistemolojiye dayanan açık uçlu bir taslaktır. Bu taslağın kendisi, tarihsel bir alana yayılmış ve içinde üretildiği zamanın belirleyiciliği ve onun üreten bilinci yapılarından bilimsel habitus tarafından kurallandırılmıştır.”

Bourdieu entelektüel çalışmalarının ardındaki temel güdülerden birini yanlış ikiliklere karşı çıkmak olarak açıklar. Bu anlamda Bourdieu'nün sosyolojisini, sosyoloji biliminin temellerini atan klasik sosyologlar ve onların kavramları arasında günümüze kadar birikerek gelen karşıtlıkları aşma çabası olarak okuyabiliriz. Bourdieu'ye göre yapı/eylem, nesnel/öznel, teori/pratik karşıtlıkları şeklinde vücut bulan bu ikilikleri aşmak için bunlara iki taraftan bakmak değil onların ayrılmaz bir ilişki içinde olduklarının görmek de önemlidir. Bourdieu, eylemi öyle bir şekilde kavramsallaştırır ki, mikro ve makro düzeyler, öznel ve nesnel boyutlar, birbirini dışlayan açıklama biçimlerinde yalıtılmak yerine tek bir kavramsal hamle içerisinde bütünleşir. Bu nedenle, eylemi kültüre, yapıya ve iktidara bağlayan, yapısal bir pratik kuramı geliştirir. Bourdieu bu çabası ile sosyolojiyi sosyal fiziğin ve sosyal fenomenolojinin ötesine taşımaya çalışır (Calhoun, 2014: 93; Swartz, 2015: 22; Ünal, 2014: 167; Wacquant, 1998: 6).

İnsan eylemine hangi saikler yön verir? Bireyler, ana akım akademik sosyolojinin çoğu örneğinde öne sürüldüğü gibi dışsal nedenlere tepki olarak mı eylemde bulunurlar? Bireysel eylemi “kültür” mü, “toplumsal yapı” mı yoksa “üretim tarzı” mı belirler? Yoksa failer, sosyal bilimlerdeki fenomenolojik ve yorumlayıcı ekollerde veya akılcı aktör kuramında iddia edildiği üzere, kendilerine ait teşhis edilebilir sebeplerle mi eylemde bulunurlar? Buna bağlı olarak, sosyal bilimin davranışlara ilişkin değerlendirmelerinde aktörlerin davranışlarının epistemolojik statüsü ne olmalıdır? Durkheimci gelenekte

olduğu gibi, epistemolojik anlamda güvenilirmez oldukları gerekçesiyle bir kenara mı bırakılmalıdırlar? Yoksa hermeneutik geleneğindeki gibi, bilimsel değerlendirmelerin temel yapı taşları olarak mı görülmelidirler? Bourdieu bu karşıtlıkları aşmayı ve fail ile yapıyı “diyalektik bir ilişki” içerisinde birbirine bağlamayı önerir (Swartz, 2015: 21).

Bourdieu, çağdaşlarından birçok sosyoloğun ısrarla birbirinden ayırttığı Marx, Weber, Durkheim’ın sosyal bilimler alanında kurumsallaştırılmış epistemolojik çatışma noktalarını uzlaştırma iddiasını gütmüş; Marcel Mauss ve Levy-Strauss’un etnolojik-antropolojik çalışmalarıyla sosyolojinin ampirik ve fenomenolojik yönelimlerini yoğunlaştırarak etnolojiyle sosyoloji arasına çekilmeye çalışılan bilimsel sınırın sahteliğini ortaya koymuş; 20. Yüzyılın etkili felsefelerinin sosyal bilimlere dönük kibrini, bu söylemleri üst-belirleyen sosyal-tarihini koşulları göstererek önemli tenkitler yapmış; kendi döneminin Fransız düşüncesinin katı yapısalcı ve rölativist arayışlarına bilimsel söylemin realist yeniden inşasıyla cevap vermiştir (Arlı, 2014: 142-143). Ona göre varoluşçuluk öznel seçimin rolünü çok fazla abartırken, yapısalcılık failliği ihmal ediyordu (Calhoun, 2014: 89).

2.1.1. Yatkınlıklar Sistemi Olarak “Habitus”

Bourdieu sosyolojideki hegemonik dikotomi anlayışını aşmak için güçlü bir kavram seti geliştirir. Bourdieu, bu kavram seti ile sosyolojideki bu dikotomileri aşmanın yanında ekonomik indirgemeciliğe de cephe açar. Bu kavram seti içerisinde adeta Bourdieu ile özdeşleşen habitus kavramına öncelikle değinmek gerekir. Swartz (2015: 26), Bourdieu’yü kültür ve iktidar bağlamında tartıştığı çalışmasında O’nun bu bağlamdaki çabasını şöyle dile getirir:

“Eylemi öyle bir şekilde kavramsallaştırır ki, mikro ve makro düzeyler, iradeci ve belirlenimci boyutlar, birbirini dışlayan açıklama biçimlerinde yalıtılmak yerine tek bir kavramsal hamle içerisinde bütünleşir. Bu nedenle, eylemi kültüre, yapıya ve iktidara bağlayan, yapısal bir pratik kuramı geliştirir. Bu kuram kilit nitelik taşıyan ve kültürel sermaye kavramıyla birlikte adeta Bourdieu’nün alametifarikası haline gelen habitus kavramına zemin oluşturur.”

Başka türlü ifade edecek olursak, habitus kavramıyla yapı/eylem karşıtlığı aşılmaktadır. Habitus kavramı hem yapının etkisine hem de eylemin gücüne güçlü bir vurgu yapmaktadır. Ünal’ın ifadesiyle (2014: 174);

“Habitus, bireylerin varoluşsal objektif koşulları olgusundan hareketle içselleştirdikleri ve bilincinde olmadıkları algı, düşünüş ve eylem ilkeleri olarak işlev gören kalıcı yatkınlıklar sistemidir. Yatkınlıklar, algılama, hissetme, yapma ve düşünme eğilimleridir, tutumlarıdır. Habitus aynı zamanda bireyin sosyal seyrini ve konumunun ürünüdür. Dolayısıyla sosyal aidiyet kazanımlarını yapılandırır ve sınıf, habitusu üretir. Farklı sosyal koşullarda bulunan özneler farklı yatkınlıklar kazanırlar. Daha önce kazanılmış yatkınlıklar daha sonra yeni yatkınlıklar kazanmayı şartlandırır.”

Wacquant (2014: 61-62), Bourdieu’nün sosyolojiye musallat olmuş karşıtlıklarla mücadele etmek için habitus, sermaye ve alan kavramlarıyla adeta bir kavramsal cephanelik oluşturduğunu ifade eder. O, bu cephanelik aracılığıyla nesnelcilik ve öznelcilik, sosyal fizik ve toplumsal fenomenoloji gibi karşıt kutuplar arasında bir sentez sağlamaya çalışır. Bu anlamda habitus algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir yatkınlıklar sistemi olarak tarif edilebilir. Her birey ortak matrisin kendine has bir biçimine sahip olsa da bu durum onların benzer deneyimler yaşayan insanlar tarafından paylaşılması anlamına gelir.

Bourdieu ve Wacquant (2016:110-111), habitus kavramının temel bir işlevi olduğunu dile getirirler. Onlara göre habitus, sosyolojideki zararlı ve aşılması çok zor bir karşıtlıktan kopmanın imkânını sunar:

“Pratik olarak pratiğin teorisi, ampirizme karşı, bilgi nesnelerinin edilgin bir biçimde kaydedilmiş değil, inşa edilmiş olduğunu ortaya koyar; entelektüel idealizme karşıysa, bu inşanın ilkesinin, aşkın bir özneye has evrensel kategoriler ve a priori biçimler sistemi değil, habitusun oluşturduğu tarihsel aşkınlık olduğunu, toplumsal olarak inşa edilmiş, pratikle edinilmiş ve sürekli olarak pratik işlevlere yönlendirilmiş, yapılanmış ve yapılandırıcı yatkınlıklar sistemi olduğunu hatırlatır. Habitus nosyonu, Marx’ın *Feuerbach Üzerine Tezler*’inde² önerdiği programı izleyerek, ister naif ister akademik olsun her tür bilginin bir inşa faaliyeti gerektirdiği düşüncesini idealizme bırakmayan bir materyalist bilgi teorisini mümkün kılmayı hedefler. Ayrıca habitus, bu faaliyetin katıksız anlamda zihinsel bir faaliyetle hiç ilgisi olmadığına işaret eder. Düşüncenin, bilginin,

² Engels, F. (1968). L. Feuerbach Üzerine Tezler ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu. (Çev. N. Burhan). İstanbul: Sosyal.

bilginin sıradan nosyonlarının tam olarak görmemizi engellediği bir inşa, hatta pratik düşünümSELLİK etkinliğinin söz konusu olduğunu gösterir.”

Habitus kavramı, rasyonel eylem teorisinin günümüz zevkine uyarladığı akılcı eyleyici olarak homo economicus teorisinin temsil ettiği entelektüalist eylem felsefesine bir itirazdır. Habitus kavramı, ritüeller, eş tercihleri, gündelik iktisadi davranışlar gibi mütevazı pratikleri açıklarken; bir yanda eylemi eyleyicisiz, mekanik bir tepki olarak gören nesnelcilik, öte yanda eylemi bilinçli bir niyetin kararlı bir şekilde yerine getirilmesi, kendi amaçlarını belirleyen ve akılcı hesapla faydayı azamiye çıkartan bir bilincin özgür projesi olarak tanımlayan öznelcilik olmak üzere iki tuzak konusunda araştırmacıyı uyanık tutar (Bourdieu ve Wacquant: 2016: 110).

Başka bir ifadeyle, habitus kavramının başlıca işlevlerinden biri, ortak ilkeleri skolastik görüş olan birbirini tamamlayıcı nitelikteki iki hatayı bertaraf etmektir: Eylemin dış nedenlerin uyguladığı baskının mekanik etkisi olduğunu ileri süren mekanikçilik; ve bilhassa rasyonel eylem teorisinin failin özgür, bilinçli hareket ettiğini ileri süren, eylemin de şanslar ve kazançlar hesabının sonucu olduğu ereKçilik. Bourdieu’ye göre her iki teoriye karşı toplumsal faillerin, geçmiş deneyimlerle bedenlere işlenmiş bulunan *habitus* sahibi olduklarını hatırlatmak gerekir (Bourdieu, 2016a: 167).

Bourdieu ve Wacquant (2016:111), kendilerinden önce eyleyiciyi feda etmeden özne felsefenden kaçınmak ve yapının eyleyici üzerinde ve onun aracılığıyla yarattığı etkileri hesaba katmaktan vazgeçmeden yapı felsefesinden kaçınmak maksadıyla ethos, hexis gibi kavramlara başvuran düşünürler olduğunu belirtirler. Ancak bu düşünürler, mekanist düşünceye karşı inşa edilmiş bir kavramın mekanist bir tasarımını ortaya koyarak daha temelde bir yanılaşa düştüler (Bourdieu ve Wacquant: 2016: 110-111).

Bourdieu’ye göre habitus düzenli ve nesnel bir şekilde düzenlenmiş pratikleri üreten bir temel olarak işlev icra eden ve sırası değişebilir yatkınlıklar sistemidir. Başka bir ifadeyle habitus, pratikler ve temsillerin oluşma ve yapılaşma ilkesi olan işleyen belirli toplumsal ortamlarca üretilen sürekli ve dönüştürülebilir yatkınlıklar sistemidir. Başka bir anlatımla habitus, yapılanmış, nesnel biçimde birleştirilmiş pratiklerin oluşturucu temeli olarak işlev gören, kalıcı, birbirine tercüme edilebilen yatkınlıklar sistemidir (Bourdieu, 2014:46; Bourdieu, 1985: 11-24; Swartz, 2015: 144; Yel, 2014: 563-564).

Habitus, Latince bir kelime olup “vücudun her zamanki veya tipik durumu veya duruşu” anlamına gelir. Bu kavram, Hegel, Husserl, Weber, Durkheim ve Mauss gibi

düşünürler tarafından daha önce de kullanılmıştır. Marcel Mauss habitus kavramını, farklı toplumlarda insanların vücutlarını değişik şekillerde kullandıklarına dikkat çekmek için kullanmıştır (Yel, 2014: 564) Naulin ve Jourdain, (2016: 42) ise habitusun Aristoteles'in heksis kavramının Saint Thomas d'Aquin tarafından tercüme edilmesiyle ortaya çıktığını savunurlar. Aristoteles'in heksis'i eğitimle sağlanmış olan ve bireylerin eylem kapasitesinin temelini oluşturan fiziksel maharet, beceri ve davranışlara karşılık gelir. Saint Thomas d'Aquin, heksisi habitus olarak tercüme eder ve bu kavramla bir yerden sonra spontane hale gelen özellikle dini adetlerin öğrenilmiş toplumsallığını ifade eder. Habitus kavramı sonraları da sık sık kullanılmaya başlandıysa da bugünkü anlamda onu düşünce dünyasına Bourdieu kazandırdı. Bourdieu, Aristotelesi'ten, Saint Thomas d'Aquin'den, Emile Durkheim'den, Nobert Elias'tan, Marcel Mauss'tan ve Max Weber'den ilham alarak habitusu yeniden yorumlayarak sosyolojik analize kazandırdı.

Bourdieu'ye göre habitus kavramının geçmişte Hegel, Husserl, Weber, Durkheim veya Mauss gibi farklı düşünürlerde sayısız metodolojik kullanımı mevcuttur. Ona göre kavramı kullanan bu düşünürler, her halükarda kendisiyle benzer bir teorik amaç gütmektedirler veya en azından benzeri bir araştırma yönünü işaret etmektedirler. Hexis, ethos gibi kavramları kullanan Hegel, Kantçı düalizmden bir kopuş gerçekleştirmek ve gerçekleşmiş ahlakın kurucu öğeleri olan sürekli yatkınlıkları imler. Husserl, habitus veya habitualitat gibi kavramlar yoluyla özne felsefesinden çıkmanın yollarını aralar. Mauss'da ise habitus kavramının kullanımı sosyalleşmiş bedenin sistematik işleyişini açıklama çabasına tekabül eder (Bourdieu, 2016c: 46).

Bourdieu, habitus kavramını alışkanlık yani habitude kavramından uzaklaştırmak ister (Bourdieu ve Wacquant: 2016: 111). Alışkanlık kavramı öznelliğe vurgu yaparken habitus daha kolektif bir noktaya dikkat çeker. Bu bağlamda habitus, edinilmiş olan, ancak sürekli eğilimler şeklinde bedende cisimleşen bir şeydir. Habitus, temelci düşünce tarzlarının varsayımlarının aksine, özel bir düşünce tarzına ait bireysel ve kolektif bir tarihe bağlıdır. Habitus, yaratıcı bir tarz sunarken; alışkanlık yani habitude ise kendiliğinden tekrarlanan, mekanik ve üretici olmaktan ziyade kopyalanan bir duruma karşılık gelir (Tatlıcan ve Çeğin, 2014: 317-318).

Wacquant (2014: 62) da habitusu üretici bir pratik olarak değerlendirir. Ona göre habitus, kendini üreten kalıplaşmış toplumsal güçlere göre yapılır ve yapılaştırır. Habitus, bir bireyin hayatın farklı alanlarındaki farklı etkinliklerine biçim ve tutarlılık kazandırır.

“Bu nedenle Bourdieu, onu farklı biçimlerde “yapının ürünü, pratiğin üreticisi ve yapının yeniden üreticisi”, “tüm seçimlerin seçilmemiş ilkesi” veya “düzenli doğaçlama” ve davranışın “şefsiz orkestrasyon”una izin veren “pratiği-birleştiren ve pratiği-üreten ilke” olarak tanımlar.”

Habitus bir yanda eylemin yapısal sınırlarını çizer. Öte yanda, ilk sosyalleşmenin yapılandırıcı özelliklerine tekabül eden algıları, hayalleri ve pratikleri doğurur. “Yapılanmış yapılar” ve “yapılandırıcı yapılar” ifadeleri, habitusun bu iki merkezi özelliğini vurgular (Swartz, 2015: 147-148). Habitus bir anlamda bireyin karakteristik eylem eğilimleri seti olarak ortaya çıkar. Bu eğilimleri toplumsal düzen içindeki konumlara uygun kılan bir sosyal süreç vardır. Başka bir ifadeyle, kişi statülerine uygun rolleri oynamayı öğrenir. Ancak habitus bundan daha fazladır; kurumlar ve bedenler arasındaki buluşma noktasıdır. Yani o, biyolojik bir varlık olarak her bireyi sosyo-kültürel düzene bağlayan temel formdur (Calhoun, 2014: 104-105).

Bourdieu habitusun sadece bireysel bir kapasite olmayıp, aynı zamanda kolektivitinin bir başarısı olduğunu vurgular (Calhoun, 2014: 105-106). Bourdieu, birey ve toplum arasında kendiliğinden bir ilişki yerine, habitus ve alan arasında inşa edilmiş bir ilişkiyi, yani eğilimler olarak “bedenlerde cisimleşmiş tarih” ve konumlar sistemi biçiminde “şeyler içinde nesnelleşmiş tarih” ilişkisini geçirir. Habitus, pratiği yaratmak için eğilim ve konumun buluşması, zihinsel ve toplumsal yapılar arasındaki benzerlik veya ayrılık biçimini alır (Wacquant, 2014: 64-65).

Klasik sınıf kuramı, sınıfsal eşitsizlikleri üretim araçları, üretim ilişkileri gibi ekonomik altyapı bileşenleri üzerinden çözümler. Altyapı bileşenlerinin bir izdüşümü olarak görülen kültürel formlar bu anlamda sınıf çözümlemelerinin dışına itilir. Bourdieu, sınıf çözümlemelerini kültüralist bir okuma getirerek sınıfların teşekkülünde ve yeniden üretiminde kültüre büyük bir alan açar (Bourdieu ve Passeron 2014; Bourdieu, 2015; Bourdieu, 2017). Bourdieu, kültür ile toplumsal sınıflar arasındaki bağı, kültüre toplumsal sınıfın salt bir sonucu ya da uzantısı olarak bakmadan göstermeyi salık verir. Bu tezi kanıtlamak için, sosyal sınıf kavramını yeniden formüle eder. Sermaye, habitus ve alan gibi, sınıf da Bourdieu’nün sosyolojisinde temel bir kavramdır (Swartz, 2015: 202). Bourdieu’nün kendi ifadesiyle;

“Habitus, aslında maddi varoluş koşullarının dayattığı belirlenimlerin tüm etkilerini üretici bir ilkenin kökensel olarak üretici birliğinde toplar. Habitus bedene işlemler sınıfıdır (cinsiyet veya yaş gibi toplumsal

olarak şekillendirilmiş iyelikleri içinde barındıran) ve kuşaklar arası veya kuşak içi tüm yer değiştirmelerde, zamanın belli bir anında nesneleştirilmiş sınıftan ürünü olduğu ve yeniden gündeme getirildiği koşullarda az ya da çok farklılaşan maddi varoluş koşullarını, gündeme geldiği farklı bir hali de devam ettirmesiyle ayrılır” (Bourdieu, 2017: 634).

Swartz (2015: 215) Bourdieu’nün benzer toplumsal hayat koşullarına ve bunlara tekabül eden yatkınlık kümelerine sahip her türlü birey grubunu toplumsal sınıf olarak tanımladığını ifade eder. Bu anlamda toplumsal sınıf, aynı habitusa sahip biyolojik bireyler kümesi olarak karşımıza çıkar. Sınıf habitusu eğitimde başarı kazanmayı etkileyen temel unsurlardan biridir. Kültürel bilgi ve tarz, toplumsal eşitsizliğin taşıyıcıları olarak işlev görür (Swartz, 2015: 275).

Habituslar ayrı ve ayrıştırıcı pratikler doğurur. Bir işçinin yediği şey, özellikle de yeme biçimi, yaptığı spor ve yapma biçimi, siyasal kanaatleri ve bu kanaatleri ifade etme biçimi sanayici patronun bunlara tekabül eden tüketimleri ve etkinliklerinden sistematik olarak farklıdır. Bunlar, aynı zamanda da, sınıflandırıcı şemalardır, farklı sınıflandırma ilkeleri, farklı görü ve bölünme ilkeleri, farklı zevklerdir. İyi ile kötü olanın, güzel ile çirkin olanın, saygın ile kaba olanın, vb. arasında farklılıklar görürler ama bunlar aynı farklılıklar değildir. Örneğin, aynı davranış ya da aynı eşya birisine saygın, diğerine fazla iddialı ya da gösterişli, bir üçüncüye de çok kaba görünebilir (Bourdieu, 1995: 23).

Habitus, düşünme tarzımızın, eşyayı tasnif şeklimizin, dünya görüşümüzün ve duygularımızın biçimlenmesinde etkin rol oynar. Bireylerin habitusu aile içindeki sosyalleşme, eğitim sistemi ve arkadaş çevresi tarafından şekillenir. Dolayısıyla, sınıfların ve milletlerin kendilerine özgü habitusları olması, onların neden farklı davrandıklarını açıklamaktadır. Ama bireysel tecrübenin habitus üzerindeki etkisi de kaçınılmaz olacağından kavram cinsiyet, millet, sınıf aile yapısı ile karmaşık bir yapı arz etmektedir. Üstelik habitus kişisel kararlar ile genel değerler arasında bir ilişkiye işaret etmekte ve belki de bu iki alan arasında bir flu kesişme alanı yaratmaktadır. İşte bu alan, kişinin hareketlerinden giyim tarzına hatta yiyecek zevkine kadar hemen hemen bütün seçeneklerini etkilemektedir (Yel, 2014: 565). Bourdieu, toplumsal uzayın haritasını çıkartarak, hayat tarzları hiyerarşisinin sınıflar hiyerarşisinin yanlış-tanınan yeniden-aktarımı olduğunu gösterir. Her temel toplumsal konuma, yani burjuvazi, küçük burjuvazi ve halk kitlesine üç temel beğeni türüne karşılık gelen bir sınıfsal habitus tekabül eder (Wacquant, 2014: 67).

Bourdieu’ye göre, yalnızca sanat alanında varlığını sürdürenler hariç, tüm kültürel seçimler, sınıfsal habitusun ifadesidir. Toplumsal sınıfların farklı yaşam koşulları, onlara kendilerine özgü bir habitus bahşeder. Habitus, “pratik ve tasvirleri üreten ve düzenleyen bir ilke” olarak tanımlanır. Bu, habitusun zevk ve pratikleri merkezinde yer almadığı, aynı zamanda pratikler arasındaki bağı kurduğunu ve birbirleriyle uyumlu olmalarını sağladığı anlamına gelir. Böylece bir toplumsal sınıfın alanlardaki ortak kültürel tercihlerinden meydana gelen bir “hayat tarzı”nın ortaya çıkmasını teşvik eder (Jourdain ve Naulin, 2016: 87-88).

Zorunluluğun erdem haline gelmesi veya başka bir ifadeyle nesnel zorunluluğun vücutta tecessümünün bir ürünü olarak habitus strateji üretir (Bourdieu, 2016c: 43). Gerçekten de, habitus, bireylerin belli bir durumda, üzerine düşüncelerine gerek kalmadan, toplumsal bağlamın onlardan beklediği davranışı üretmelerini yani kendi öznel yapıları ile sosyal dünyanın nesnel yapıları arasındaki uyum sağlamalarını mümkün kılar, çünkü zaten sosyal dünyanın dışsallığını evvelce içselleştirmişlerdir. O, sağduyu olarak tarif ettiği bu dışsallığı açıklamak için, tenisçi örneğine başvurur. Tenisçi, topun düşeceği yeri, bu konu üzerine düşünmesine gerek kalmadan öngörür. Oyundaki pratiğe dayalı mahareti, her hamlede düşünme gerekliliğinden feragat etmesini sağlar. Dolayısıyla, habitustan gelen sağduyu, eylem esansında düşünceden tasarruf etmeyi mümkün kılar (Jourdain ve Naulin, 2016: 45). Bu noktadan hareketle Bourdieu, Habitusu “oyun sezgisi”, “vücutta tecessüm etmiş-doğa olmuş sosyal oyun” olarak tarif eder (Bourdieu, 2016c: 108).

2.1.2. Mücadeleler Uzamı Olarak “Alan”

Pozitivist sosyolojinin temel çözümleme araçlarından olan “kurum”, toplumsal uzamı “durağan”, “homojen” ve “uyumlu” bir yapı olarak tarif eder. Başka bir ifadeyle, pozitivism, sosyal yaşamın çatışmalı niteliğini yeterince vurgulamaz. Bourdieu, pozitivismin bu kavrayışına karşı çıkar. “Kurum”un böylesi bir açıklamasına karşın bir mücadeleler uzamı olarak “alan” kavramını ortaya koyar. Bourdieu’ye göre alan, güç ilişkilerinin mahallidir (Bourdieu, 2015: 68). Alan, güç ilişkilerinin ve bu ilişkileri değiştirmeyi hedefleyen mücadelelerin yeridir; dolayısıyla, sürekli değişim yeridir. Alanın verili bir halinde gözlenebilen tutarlılık, yapıya içkin bir tür öz gelişimin değil, çatışmanın ve rekabetin ürünüdür (Bordieu ve Wacquant, 2014: 89).

Bu anlamda alan kavramının pozitivism'e yönelik bir düzeltme aracı olduğunu söyleyebiliriz. Alanlar, ilişkisel akıl yürütme tarzına dayanan kavramsal inşalardır. Alanlar Bourdieu’nün ilişkisel mantığına işaret eder; araştırmacıyı, ortak duyuya dayalı kategorilerde verili olan özellikler yerine, eylemi şekillendiren temel görünmez ilişkileri aramaya sevk eder. Bourdieu, nüfus, grup, örgüt veya kurum kavramları yerine alanlardan bahseder. Bu yolla toplumsal uzamlardaki örtük çıkar ve mücadele örüntülerine dikkat çeker (Swartz, 2015: 170).

Bourdieu’ye göre alan kavramını açıklarken onu sosyolojik olarak soyutlamadan kuramsal dizgenin içinde açıklamak gerekir. Çünkü kavramlar, kavram dizgeleri içerisinde anlam kazanır. Bu bağıntı terimleriyle düşünen bir tekniktir. Alan terimiyle düşünmek bağıntısal düşünmektir. Bağıntısal düşünce kipi modern düşüncenin ayırt edici özelliğidir. Gerçek alan bağıntısaldır: toplumsal dünyada var olan şey bağıntılardır; eyleyiciler arasındaki veya özneler arasındaki bağlar ya da etkileşimler değil (Bordieu ve Wacquant, 2014: 80-81).

Bourdieu’nün kendi ifadeleriyle;

“Alan, toplumsal konumlar arasındaki nesnel bağıntıların konfigürasyonu ya da ağı olarak tanımlanabilir. Bu konumlar, varoluşlar ve kendilerini işgal edenlere, eyleyici ya da kurumlara dayattıkları belirlenimler açısından farklı iktidar (ya da sermaye) türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla, ayrıca diğer konumlara nesnel bağıntılarıyla (tahakküm, itaat, benzeşme vb.) nesnel olarak tanımlanır. Söz konusu iktidar (ya da bir sermaye) türlerine sahip olmak, alanda elde edilebilecek özgül faydalara erişimi belirler. Yüksek derecede farklılaşmış toplumlarda, toplumsal kozmos, diğer alanları düzenleyen mantık ve zorunluluklara

indirgenemeyecek mantık ve zorunluluğun yeri olan görece bağımsız mikrokozmosların bütünüdür. Örneğin sanat alanı, din alanı ya da iktisadi alan, farklı mantıklara tabidir: iktisadi alan, tarihsel olarak işin iş olduğu ve duygusal akrabalık, arkadaşlık ve sevgi ilişkilerinin ilke olarak dışlandığı evren şeklinde ortaya çıkmıştır; sanat alanıysa tersine maddi kâr yasasının reddiyle ya da tersine çevrilmesiyle kurulmuştur” (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 81).

Alanlar, eş zamanlı bir kavrayış çerçevesinde, kendilerini konumlara veya mevkilere ait yapılandırılmış uzamlar gibi sunarlar. Bu konumların özellikleri, onları işgal eden ve kısmen de onlar tarafından işgal edilen failerin karakteristik özelliklerinden bağımsız bir biçimde analiz edilebilir. Bu çerçevede, alanlara ait genel yasalardan söz etmek mümkündür. Siyaset alanı, ekonomi alanı, din alanı, bilim alanı gibi birbirinden son derece farklı alanlar bir takım değişmez işleyiş yasalarına tabidir. Araştırmacı yeni bir alanı çalışmaya başladığında, bu alan ister edebiyat, ister moda yahut da din alanı olsun, o alana özgü, özel bir takım özellikler keşfeder. Ulus alanı göz önünde bulundurulduğunda egemenler ve onlara meydan okuyanlar arasındaki mücadeleler bu anlamda örnek verilebilir. Araştırmacı çalıştığı her alanda farklı bir mücadele ile karşılaşır. Bu mücadele alana giriş bariyerlerini aşmaya çalışan yeni gelenler ve tekeli savunan/rekabeti devre dışı bırakmaya çalışan egemenler arasında cereyan eder (Bourdieu, 2016d:137-138).

Bourdieu, alan kavramını izah ederken “oyun” metaforuna başvurur. Ona göre alan ile oyun arasında benzerlik kurulabilir. Toplumsal aktörler yani oyuncular arasındaki rekabetin ürünü olan kazanılacaklar ve kaybedilecekler yani toplumsal çıkarlar söz konusudur. Oyuncular, oyuna ve bahislerine inancı paylaştıkları ölçüde oyuna katılır ve birbirlerinin karşısına çıkarlar. Oyunu ve bahislerini, sorgulama dışı tutacak şekilde benimserler. Oyuncular yalnızca oyuna girerek, oyunun oynamaya değer olduğunu kabul etmiş olurlar ve bu karşılaşma, rekabetlerinin ve çatışmalarının ilkesidir. Oyuncular farklı kozlara, yani güçleri oyuna göre değişen temel kartlara sahiptirler. Kartların görece gücü nasıl oyuna göre değişiyorsa, iktisadi, kültürel, toplumsal, simgesel sermaye gibi farklı sermaye türlerinin hiyerarşisi de farklı alanlarda değişiklik arz eder. Başka bir deyişle, her alanda geçerli, etkili olan kartlar vardır ve bunlar temel sermaye türleridir ama koz olarak görece değerleri, alanlara, hatta aynı alanın birbirini izleyen hallerine göre değişir. Bir sermaye türünün değeri bu sermayenin kullanılabileceği bir alanın, bir oyunun varlığına bağlıdır. Bir sermaye ya da bir sermaye türü, belli bir alanda hem mücadele

silahı hem uğruna mücadele edilen şey olarak, sahibine belli bir iktidar ve bir nüfuz kurma olanağı verir. Bu anlamda sermaye ve alan kavramlarının birbirine sıkı sıkıya bağımlı olduğu görülür (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 82-83).

Bourdieu, başka bir çalışmasında oyun ve alan arasındaki ilişkiyi şöyle ifade ediyor: “bir oyun uzamını alan olarak adlandırıyorum: benzer bir mücadele nesnesi için rekabet halinde olan bireyler veya kurumlar arasındaki nesnel ilişkiler alanı” (Bourdieu, 2016d: 228). Her alan, kendisini belirli türden kazanılacak ve kaybedilecek şeyler, belirli birtakım mücadele nesneleri üzerinde tarif eder. Bu mücadele nesneleri tür ve içerik bakımından diğer alanlar için geçerli olan mücadele nesnelerine indirgenemez, bunlarla aynı değildir. Diğer yandan, söz konusu mücadele nesnelerinin değeri, alan dışı failer tarafından algılanamaz. Her çıkar kategorisi, farklı türden çıkarlara, yatırımlara yönelik bir kayıtsızlık içerir; dolayısıyla bunlar, dışarıdan bakanlara anlamsız derecede saçma, mantıksız veya menfaat içermeyen türden çıkarlar olarak görünür. Herhangi bir alanın işleyebilmesi için, söz konusu alana has belirli bir takım mücadele nesnelerinin varlığı ile oyunun ve mücadele nesnelerinin doğasına ilişkin içkin kuralları bilen ve ikrar eden habituslarla donanmış, oyuna katılmaya ziyadesiyle hevesli failerin varlığı gereklidir (Bourdieu, 2016d: 138).

Naulin ve Jourdain’e göre (2016: 123) her alan onun ortodoksluğunu belirleyen kendi oyun kurallarını oluşturur. Bir alanın oyun kuralları, alana özel olan sermayenin meşru elde edilme ve elde tutulma mekanizmalarını tanımlamaktadır. Bunlar, örneğin, birinin hangi koşullarda alana dâhil olabileceğini belirleyen katılım kuralları veya alan içindeki konumunu yükseltmeyi sağlayan kendini ispatlama ritüelleri olabilir. Üniversite alanına girmek için tez savunmuş olma veya bir yazarlar örgütüne dâhil olmak için bir ödül alma gibi ayıklama işlemleri örnek verilebilir.

Alanın yapısını belirleyen şey, oyuncular arasındaki güç ilişkilerinin genel durumudur. Her oyuncunun onun sahip olduğu farklı sermaye türlerine karşılık gelen farklı renkten jeton yığınları olduğu hayal edilebilir. Oyuncunun oyundaki başarısını onun oyun mekânındaki konumu, oyun stratejileri, risk alma durumu, temkinli, cüretkâr, ya da ihtiyatlı hamleleri gibi bir dizi etkenin yanında jetonlarının toplam miktarı ve jeton yığınlarının yapısı belirler. Aşağı yukarı eşdeğer topyekûn sermayeyle donanmış iki kişi, konumlarında olduğu kadar tavır almalarında da farklılık gösterebilirler. Örneğin bir işletmenin patronu daha çok iktisadi ve daha az kültürel sermayeye sahipken; bir

öğretmen daha çok kültürel sermayeye ve daha az iktisadi sermayeye sahip olabilir (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 82-83).

Alanın sınırları sorunu, her zaman alanın içinde ortaya konur, dolayısıyla a priori cevap söz konusu olamaz. Bir alana katılanlar, rekabeti azaltmak ve alanın özel bir alt kesiminde tekel kurmak için, kendilerini sürekli olarak en yakın rakiplerinden farklılaştırmaya çalışırlar. Alana girişi daha güçleştirmek için giriş bedelini yukarıya çekerek ya da belli bir aidiyet tamımı dayatarak, alana katılanların ya da katılabilecek olanların bir kısmını dışlamaya çalışırlar. Örneğin A ya da B kişinin alanın temel yasasında yazılı gereklere uygun bir sosyolog olmadığını ya da gerçek bir sosyolog olmadığını söylediğimizde yaptığımız budur. Şu ya da bu uzmanlık ve aidiyet ölçütlerini dayatma ve kabul ettirme çabaları, konjonktüre göre başarılı ya da başarısız olabilir. Alanın sınırları, ancak ampirik bir araştırma ile belirlenebilir. Alanlar her zaman, söylenmemiş ya da kurumlaşmamış “giriş engelleri” içerseler de, bunlar çok nadiren hukuksal sınırlar biçimini alır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 84-85).

Sermaye, alanın sıradan işleyişini tanımlayan kurallar ve düzenlilikler üzerinde, dolayısıyla buradan kaynaklanan faydalar üzerinde bir iktidar sağlar. Fiili ve potansiyel kuvvetlerin mekânı olan alan, aynı zamanda bu kuvvetlerin biçimlerinin dönüşümü ve korunması için de mücadele edilen bir alandır. Üstelik alan, kuvvet konumları arasındaki nesnel bağıntıların yapısı olarak, bu konumları işgal edenlerin bireysel ya da kolektif olarak konumlarını korumaya ya da iyileştirmeye ve kendi ürünleri için en elverişli olan hiyerarşi ilkelerini dayatmaya çalıştıkları stratejileri yönlendirir ve bunların temelinde bulunur. Başka bir deyişle, eyleyicilerin stratejileri, alandaki, yani özgül sermayenin dağılımındaki konumlarına ve alanı algılayışlarına, yani alanın içinde durdukları noktadan alana bakış açılarına bağlıdır (Bourdieu ve Wacquant, 2014: 86-87).

Her alan bir mücadeleler mekânıdır ve her alanın bir tarihi vardır. Ancak alanı mücadeleler mekânı ile özdeşleştirirken alanı işlevselcilerin “aygıt” kavramından uzak tutmak gerekir. Bourdieu’ye göre “aygıt” kimi amaçlara ulaşmaya programlan bir cehennem makinasıdır. Bir komplo fantezisi olan aygıt kavramı, toplumsal dünyada olup biten her şeyden şeytanî bir iradenin sorumlu olduğunu ileri sürer; böylece eleştirel düşünceyi sıklıkla felce uğratar. Ona göre, eğitim sistemi, devlet, kilise, siyasal partiler ya da sendikalar aygıt değil, alandır. Bir alanda eyleyiciler ve kurumlar, oyunda kazanılması söz konusu olan özgül faydaları ele geçirmek için, farklı derecelerde kuvvetleriyle, dolayısıyla farklı kazanma şanslarıyla, bu oyun alanını oluşturan kurallara

ve düzenliliklere uyarak mücadele ederler. Belli bir alana hâkim olanlar, onu kendileri için elverişli olacak şekilde işletecek konumdadır, ama ezilenlerin direnişini, muhalefetini, hak iddialarını, “siyasal” olan ya da olmayan iddialarını her zaman hesaba katmak zorundadırlar (Bordieu ve Wacquant, 2014: 87).

Alan terimleriyle yapılan bir çözümleme, zorunlu ve birbirine bağlı üç uğrak içerir. İlk olarak alanın konumu iktidar alanına göre çözümlenmelidir. Böylece çözümlenen alanının iktidar alanına dâhil olduğu ve burada tahakküm altında bir konum işgal ettiği görülür. İkinci olarak, bu alanda rekabet halinde olan eyleyicilerin ya da kurumların işgal ettikleri konumlar arasındaki bağıntıların nesnel yapısı kurulmalıdır. Üçüncü olarak, eyleyicilerin habitusu, yani belirli bir toplumsal ve iktisadi koşul türünün içselleştirilmesi yoluyla edindikleri ve söz konusu alanın içinde tanımlanmış bir yörüngede az ya da çok gerçekleşme fırsatı bulan farklı yatkınlık sistemleri çözümlenmelidir (Bordieu ve Wacquant, 2014: 90).

Tatlıcan ve Çeğin (2014:320) bu üç uğrağı şöyle yorumlamaktadırlar. Alan kavramıyla yapılacak bir analiz, zorunlu ve birbirleri ile ilişkili olarak temel üç temel moment yani adım içerir. Öncelikli olarak alanın konumunun çözümlemeye temel belirleyici bir “iktidar alanı” olmalıdır. Devamında bu alandaki rakip toplumsal failler ya da kurumların işgal ettikleri konumlar arasındaki ilişkilerin nesnel yapısı inşa edilmelidir. Son olarak toplumsal faillerin belirli bir toplumsal ve iktisadi koşul türünü içselleştirerek edindikleri farklı “yatkınlık/egitim sistemleri” (habituslar) çözümlenmelidir.

Habitus eylemin bireysel potansiyeline vurgu yaparken alan eylemin toplumsal potansiyeline vurgu yapar. Başka bir anlatımla habitus pratiği içerden biçimlendirirken; alan da eylem ve yapıyı dışardan yapılandırır. Bourdieu, birey ve toplum arasında kendiliğinden bir ilişki yerine, habitus ve alan arasında inşa edilmiş bir ilişkiyi, yani eğilimler olarak “bedenlerde cisimleşmiş tarih” ve konumlar sistemi biçiminde “şeyler içinde nesnelleşmiş tarih” ilişkisini geçirir. Habitus, bireye benimseyebileceği her biri kendine özel kazançlar, bedeller ve muhtemel potansiyellere sahip olası bir tavırlar ve hareketler çeşitliliği sunar. Alan ise içindeki konumları aktörleri özel davranış kalıplarına yöneltir; alan içinde egemen konumları işgal edenler koruma stratejilerini sürdürme eğilimindeyken, tabi konumdakiler yıkma stratejileri geliştirmeye yatkındırlar (Wacquant, 2014: 64-65).

Bourdieu, *muhafaza, izleme ve bozgun* gibi üç farklı alan stratejisi tipinden söz eder. Muhafaza stratejileri genellikle hâkim konumdakilerce, alanın kıdemlilerince

benimsenir. İzleme stratejileri, bir alandaki hâkim konumlara ulaşma çabalarıdır ve alana yeni katılanlarca benimsenir. Son olarak, bozgun stratejileri hâkim gruplardan pek beklentisi olmayanlarca benimsenir. Bu stratejiler, alanın standartlarını tanımlama meşruiyetlerine meydan okudukları hâkim gruptan az çok kopuş biçimi alır (Swartz 2015: 177).

Bourdeiu, alan kavramı üzerinden pozitivizme, kaba materyalizme ve kültürel pratiklere dair idealist yorumlara karşı çıkar. Alan kavramı her şeyden önce pozitivizme yönelik bir düzeltme aracıdır. Alanlar, ilişkisel akıl yürütme tarzına dayanan kavramsal inşalardır. Bourdieu, modern toplumlar hakkında sınıf perspektifini savunsa da sınıfsal kökeninin, çevrenin, bağlamın ya da bireysel davranışın etkilerinin dolaysız olmadığını savunur. Aynı şekilde alan analizi kültürel üretimi şekillendiren, mücadelenin kültürel koşullarına dikkat çeker. Toplumdan yalıtılmış ve etkilenmemiş gibi görünen “fildişi kule” tabir edilen bir mesafeyle yürütülen kültürel faaliyetler bile, Bourdieu’ye göre hem toplumsal hem de entelektüel farklılaşma sistemlerinin içine gömülüdür. Alan kavramı saydığımız bu üç yolla, Bourdieu’nün sosyolojisinin üst-kuramsal gündemini oluşturur (Swartz, 2015: 170).

Kısacası Bourdieu, yapısal işlevselcilikteki kurum nosyonunun yerine alan nosyonunu ikame der. Alan nosyonu durağan homojen bir toplumsal uzam kavrayışına karşı çıkar. Toplumsal uzamı bir mücadele alanı olarak tarif eder. Bilim, okul ve edebiyat gibi toplumsal birimleri kurum değil alandır. Her alanda geçer akçe olan sermaye türü farklılaşabilir ve alanların işleyişleri ve fonksiyonları değişiklik arz edebilir. Bu çerçevede Bourdieu’nün (2016) bilim okul ve edebiyat alanları ile ilgili sözlerine kulak verilebilir:

“Bilimsel alan, kazanmak için akıl ile silahlanmak gerektiği bir oyundur (s.70). Okul, başka sebeplerin yanı sıra, faillerin kendi yeniden üretimlerini kontrol altında tutmalarından ötürü, hiçbir alanın olmadığı kadar kendi yeniden üretimine yönelmiş bir alandır (s.84). Edebiyat alanının bir güç alanı olmakla eş zamanlı olarak var olan güç ilişkilerini muhafaza etmeyi ve dönüştürmeyi hedefleyen bir mücadele alanı olduğunu söyleyebilirim” (s.214-215).

2.1.3. Sermaye Olarak ‘Kültür’/Kültürel Sermaye

Toplumsal eşitsizlikler genellikle maddi gelir düzeyi üzerinden belirlenir. Toplumsal eşitsizlikler tartışılırken kültür yaygın olarak pasif bir bileşen olarak değerlendirilir. Bu okuma biçimi kültürü alt yapı unsurlarının bir gölgesi olarak değerlendiren Marxsist anlayıştan beslenir. Oysa Bourdieu, toplumsal eşitsizliklerin kültürel dinamiklerini açığa çıkarmaya çalışır. Bu anlamda Bourdieu, Marxsist tabakalaşma tezine karşı çıkar. Ona göre ekonomizm yani ekonomik indirgemecilik yapmanın aydınların işine gelen bir yönü var. Çünkü tüm sosyal olayları, özellikle de mübadeleye yani alıp vermeye ilişkin olanları salt ekonomik boyutlarına indirgeyerek ele almak kişiye fazla risk almadan aradan sıyrılma fırsatı veriyor. Bourdieu’ye göre artık kültürel türde bir sermayenin mevcut olduğunu; bu sermayenin, sahibine doğrudan bir kâr sağladığını ayrıca bu kültürel sermayenin getirdiği ayırım avantajları sayesinde sahibine dolaylı bir ek kâr da sağladığını önemle hatırlatmak gerekir (Bourdieu, 2016d: 11).

Bourdieu’ye göre toplumsal analize ekonomik sermayenin dışındaki sermaye biçimleri dâhil edilmedikçe toplumsal dünyanın yapısını ve işleyişini açıklamak mümkün olamayacaktır. Ekonomi kuramı, nesnel ve öznel olarak kâr maksimizasyonuna odaklanıp, sermayeyi ticari değiş-tokuşa yani alışverişe indirgeyerek, diğer değiş-tokuş biçimlerini ekonomik-olmayan ve bu sebeple *çıkar-gözetmeyen* değiş-tokuş olarak tanımlamıştır. Ekonomi kuramı kültürel ve sosyal sermayeyi “çıkar”dan mücerred birer olgu olarak tanımladığı için bu sermaye biçimleri uzun süre toplumsal analizin dışında kalmıştır (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 2010). Ekonomi kuramı sadece dar anlamda ekonomik çıkarı kendisine ilke olarak alan pratiklerle ve sadece doğrudan ve anında paraya çevrilebilir emtia ile ilgilendiğinde; burjuvanın üretim ve değiş-tokuş evreni bir istisna halini alır ve kendisini bir çıkarsızlık alanı olarak sunar. Oysa paha biçilmez şeylerin de fiyatı vardır ve belirli pratikleri ve belirli nesneleri paraya çevirmenin aşırı zorluğu, bunları üreten niyetin kendisinde bu çevirmenin reddedilmiş olması sebebiyledir; bu da ekonominin inkârından başka bir şey değildir (Bourdieu, 1986).

Bourdieu, ekonomik malların her zaman eylemin ana veya temel güdüleyicileri yahut genel sistemin temeli olduğuna inanmaz. Sermayeyi her biri farklı eylem alanıyla ilişki içinde farklı biçimler kazanabilen bir şey olarak görür. İnsanların elde etmeye çalışacakları birçok farklı mal ve biriktirebilecekleri birçok farklı kaynak olduğunu ifade eder. Bunlar, anlamlarını farklı alanları meydana getiren toplumsal ilişkilerden aldıkları

için, kaçınılmaz olarak toplumsaldırlar. Bourdieu, sermaye birikimi mücadelesinin nadiren hikâyesinin tamamı olduğunu vurgular; ona göre sermayenin yeniden-üretimi mücadelesi aynı ölçüde önemli ve farklı sermaye dönüştürme biçimlerine bağlıdır (Calhoun, 2014: 107).

Toplumsal sınıflar ve bireyler az veya daha çok her türden sermayeye sahiptir. Dolayısıyla toplumda tek eşitsizlik türü yoktur, aksine, kaç farklı sermaye türü varsa o kadar eşitsizlik biçimi mevcuttur. Ne var ki farklı sermaye türlerine sahip olmak genellikle birlikte gerçekleştiği için, ortaya global eşitsizlikler çıkar (Jourdain ve Naulin, 2016: 109).

Bourdieu (2016d: 156) kültürel sermaye olgusuna yönelme hikâyesini şöyle dile getiriyor:

“On beş yıl kadar önce, [1965] insanların tercihleri hakkında, yiyecekler, müzik, resim, kıyafet, cinsel partner vs. konularında en geniş anlamıyla beğeniler hakkında bir anket çalışması yürütmüştüm. Araştırma materyalinin büyük çoğunluğu sözel etkileşime dayalı olarak toplanmıştı. Yaptığım bir dizi analizin neticesi beni şu soruları sormaya yöneltti: tercihlerin belirlenmesinde kişinin sahip olduğu tedrisi unvanlar ve toplumsal köken üzerinden ölçümlenen kültürel sermayenin görece ağırlığı nedir ve bu iki etken görece ağırlığı farklı pratik alanlarına göre nasıl değişim gösterir? (örneğin, sinema söz konusu olduğunda beğeniler daha ziyade toplumsal kökenle bağlantılı gibi görünürken tiyatrodan daha ziyade eğitim seviyesiyle ilişkili izlenimi uyandırır.)”

Başka bir çalışmada ise Bourdieu (1986; 2010) kültürel sermayeye yönelmesini şu şekilde dile getirir:

“Kültürel sermaye kavramı ilk önce kendisini bana araştırma süreci içinde, akademik başarıyı, yani farklı sınıflardan ve sınıf fraksiyonlarından çocukların akademik pazarda elde ettikleri belirli kârları, sınıflar ve sınıf fraksiyonları arasında kültürel sermayenin dağılımıyla ilişkilendirerek, farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların eşitsiz eğitim başarılarını açıklamayı mümkün kılacak bir teorik hipotez olarak sundu.”

Bourdieu’ye göre toplumsal dünya birikmiş tarihtir. Sermaye ise birikmiş emektir. Sermaye, eyleyiciler ya da eyleyici grupları tarafından el konulduğunda, onların toplumsal enerjiyi şeyleştirilmiş veya yaşayan emek biçiminde kendine mal etmelerini sağlar. Dolayısıyla sermaye, nesnel veya öznel yapılarda kayıtlı bir güç olmanın yanında

aynı zamanda, toplumsal dünyaya içkin düzenliliklerin temelindeki ilkedir (Bourdieu, 2010: 49; Bourdieu, 1986).

Bourdieu'ye (1986; Bourdieu, 2010: 49) göre sermaye toplumsal uzamda üç şekilde tecessüm eder:

“Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan *ekonomik sermaye*; belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir olan ve eğitim vasıfları biçimlerinde kurumsallaştırılabilir olan *kültürel sermaye*; ve toplumsal yükümlülüklerden (“bağlantılar”) oluşan, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir ve bir soyluluk unvanı gibi biçimlerde kurumsallaştırılabilir olan *sosyal sermaye*.”

Naulin ve Jourdain, (2016: 106-108) Bourdieu'nün dört temel sermaye türünden bahsettiğini belirtirler. Bunlar ekonomik sermaye, kültürel sermaye, sosyal sermaye ve simgesel sermayedir. Ekonomik sermaye, bir bireyin iktisadi kaynaklarının bütününe, yani hem maddi varlığına hem de gelirine işaret eder. Ekonomik sermaye sahibi olmak, diğer sermaye türlerine erişmeyi kolaylaştırır. Kültürel sermaye, bireyin aydın kültürüne ait mal ve pratikleri takdir edilmesini sağlayan kültürel kaynaklardır. Sosyal sermaye, birbirleriyle tanışma ve karşılıklı tanımaya dayalı aşağı yukarı kurumsallaştırılmış bir kalıcı ilişkiler ağına bağlı mevcut veya potansiyel kaynaklar bütünü olarak tanımlanır. Birey, ilişki ağı ne kadar genişse ve ilişkide bulunduğu kimselerin ekonomik ve kültürel sermayesi ne kadar güçlüyse, o kadar büyük bir sosyal sermayeye sahiptir. Çünkü tüm ilişkiler eş değerde değildir ve kimileri diğerlerinden daha çok getiri sağlar. Dolayısıyla diğer sermayelerle karşılaştırıldığında sosyal sermayenin çarpan etkisi vardır. Bireyler, ağlarından ve bu ağın mensuplarının sermayelerinden vekâleten faydalanma kapasitelerinin büyüklüğüne bağlı olarak, ekonomik ve kültürel sermayelerinden çok eşitsiz bir verim elde etmektedirler. Simgesel sermaye, toplumsal tanınırlık ve prestij kavramlarına atıfta bulunur. Bourdieu, simgesel sermayenin tanındığı ve bilindiği takdirde ekonomik veya kültürel sermayeden ibaret olduğunu belirtir. Dolayısıyla simgesel sermaye sahibi olmak bize kredi vermeye hazır kimseler üzerinde belli bir gücümüzün olmasıdır.

Yel, (2014: 570) sermayelerin günlük yaşamda diğerleriyle ilişkiler esnasında nakde çevrilebileceğini belirtir. Ona göre, ekonomik sermaye, bireylerin sahip oldukları para veya diğer maddi değerlerdir. Kültürel sermaye ise toplumda yüksek olduğu düşünülen değerler hakkında bilgi sahibi olmaya yöneliktir. Sosyal sermaye de bireyin

toplum içerisinde tanıdığı ve zamanı geldiğinde desteklerini alabileceği güvendiği fertler ağına işaret eder. Sembolik sermaye ise bizzat bireyin kendisiyle alakalı olan görünüş, şeref, prestij, duruş, davranış biçimleri ve konuşma alışkanlıkları gibi özellikleridir.

Wacquant (2014: 62-63) Bourdieu için sermayenin, kişinin belirli bir toplumsal alana katılımını ve bu alan içinde rekabetin getirdiği özel kazançlara ulaşmasını mümkün kılan belirli bir toplumsal arenada mevcut etkili bir kaynak olduğunu dile getirir. Üç temel sermaye türü vardır. Ekonomik sermaye maddi ve parasal değerlere karşılık gelirken; kültürel sermaye kıt sembolik mallar, beceriler ve unvanları anlatır. Sosyal sermaye ise bir gruba üye olmakla kazanılan bir sermayedir. Dördüncü bir sermaye türü olan sembolik sermaye aslında insanların sermaye olarak algılamadıkları belirli bir sermaye biçiminin etkisini anlatır. “Bahsettikleri” zaman ve paraya hayırseverlik yüklemenin bir konusu olarak üst sınıfın üyelerine ahlaki nitelikler atfetmek buna örnek teşkil eder (Wacquant, 2014: 62-63). Başka bir deyişle, simgesel sermaye mefhumu Bourdieu sosyolojisinde, çok değişik mücadelelere sahne olan alanlarda (din, sanat, bürokrasi, eğitim vb.) iktidar ilişkilerinin simgesel formlar üzerinden meşrulaştırılmasının ve olgunlaştırılmasının benzer mekanizmalarını göstermek için yardıma çağrılıyor (Göker, 2014: 284).

Kültürel sermayenin monolitik bir yapısı yoktur, kültürel sermaye toplumsal uzamda farklı veçheleriyle bulunur.

“Cisimleşmiş halde, yani beden ve zihnin uzun süreli yatkinlıkları biçiminde; nesneleşmiş halde, kültürel emtia biçiminde (resimler, kitaplar, sözlükler, ensrumanlar, makineler vd); ve kurumsallaşmış halde, eğitim vasıfları örneğinde göreceğimiz gibi güvenceye aldığı varsayılan kültürel sermayeye tamamıyla orijinal nitelikler verdiği için ayrılması gereken bir nesneleşme biçiminde” (Bourdieu, 1986).

Başka bir anlatımla; Bourdieu, kültürel sermayenin üç biçiminden söz eder. Cisimleşmiş kültürel sermaye, habitusu kuran unsurlar olan yetenek, bilgi ve beceriler şeklinde görünür olur. Nesneleştirilmiş kültürel sermaye, tablolar, kitaplar, sözlükler, cihazlar gibi kültürel mallar biçiminde ortaya çıkar. Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise öğretim yoluyla elde edilen unvanlarda vücut bulur (Jourdain ve Naulin, 2016: 106-108).

Bourdieu’ye göre devlet, farklı sermaye türlerinin, fiziksel güç ya da baskı araçları sermayesi, ekonomik sermaye, kültürel ya da daha iyisi bilişsel sermaye, simgesel sermayenin yoğunlaşma sürecinin vargı noktasıdır. Bizatihi bu yoğunlaşma devleti bir tür sermaye ötesinin sahibi yaparak ona diğer sermaye türleri ve o türlerin sahipleri üzerinde bir erk sağlar. Farklı sermaye türlerinin yoğunlaşması gerçekten de özgül, tam olarak

devletsel bir sermayenin ortaya çıkması sonucunu doğurur; o sermaye de devletin farklı alanlar ve farklı tikel sermaye türleri üzerinde, özellikle de bunlar arasındaki kur değerleri üzerinde bir erk kurmasını sağlar. Bunun sonucu olarak da, devletin kuruluşu iktidar alanının kurulmasıyla bir arada yer alır; iktidar alanından anlaşılan da, içinde farklı türden sermaye sahiplerinin özellikle de devlet üzerinde iktidar yani farklı sermaye türleri ve bunların sahipleri üzerinde iktidar sahibi olma yolunu açan devletsel sermaye için mücadele halinde olduğu alandır (Bourdieu, 1995: 109).

Aile farklı türleriyle sermayenin yoğunlaşmasının ve kuşaklar arasındaki dolaşımının en mükemmel yeridir: birliğini aktarmak için ve aktarma aracılığıyla korur, aktarma amacıyla ve aktarabileceği için korur. Yeniden üretim stratejilerinin belli başlı “özne” sidir (Bourdieu, 1995: 139). Kültürel sermaye dağılımının yapısı, ailelerin stratejileriyle okul kurumunun özgül mantığı arasındaki bağıntı aracılığıyla yeniden üretilir (Bourdieu, 1995: 39). Ailelerin kültürel sermayesi ne kadar önemliyse ve kültürel sermayelerinin hacmi, ekonomik sermayelerinkine oranla ne kadar büyükse, okul eğitime de o kadar çok yatırım yaparlar (Bourdieu, 1995: 39). Dolayısıyla aile, toplumsal yeniden üretimdeki rolünü muhafaza etmektedir. Bu rol aile içinde kültürel sermayenin aktarımından veya akademik yönelim tercihlerinden ibaret olsa bile (Jourdain ve Naulin, 2016: 66).

Kültürel sermaye, inşa edilen toplumsal uzayın yapısına göre “dini sermaye”, “bürokratik sermaye”, “politik sermaye”, “eğitimsel sermaye” gibi gömlekler giyebilmektedir. Kültürel sermaye farklı alanlarda kültürel donanım, malumat, meşrulaştırma, adlandırma, görevlendirme veya otorite kaynaklarına ulaşım üzerinden dağıtılan özelliklerin çalışılması için inşa edilmiş sosyolojik araçtır (Göker, 2014: 282).

Bourdieu bu anlamda dilsel sermayeden söz eder. Ona göre dilsel sermayeden söz etmek, dilsel birtakım kazançların mevcudiyetinden söz etmek anlamına gelir. Paris’in müstesna bir semti olan 7. Paris’te (Fransa’yı yönetenlerin büyük bir kısmı gerçekten de 7. Paris’te doğmuştur) doğan birisi daha ağzını açtığı saniye dilsel bir kazanç elde eder ve bu kazancın, kurgusal veya hayali herhangi bir tarafı yoktur. Bu kişinin kullandığı dilin doğası bizatihi onun konuşma yetkisi olduğunu söyler, o kadar ki ne söylediğinin önemi yoktur bile. Dilsel güç ilişkilerinin söz konusu olduğu durumlar iletişim kurulmadan konuşulan durumlardır ki bunun en ileri örneği ayındır. Zira bunun gibi koşullarda, yetkili konuşmacı o derece güçlü bir otoriteye sahiptir, o derece bariz biçimde kurumu, piyasayı, tüm toplumsal uzamı arkasına almıştır ki, salt yetkili kişi olarak, hiçbir şey söylemeden

konusabilir (Bourdieu, 2016d: 150-151). Dil piyasasındaki nesnel güç ilişkileri dilsel durumların tamamında işler durumdadır. Güneydeki taşralı burjuva, Parisli biriyle girdiği ilişkide, elindeki “tüm araçları kaybeder”, tüm sermayesini bir anda kaybeder. Dilsel tahakküm ilişkilerinin etkili olduğu durumlar, yani resmi durumlar, ilişkilerin reel olarak içinde tesis edildiği durumlardır, bu durumlardaki etkileşimler piyasanın nesnel yasalarıyla tam bir uyum içindedir (Bourdieu, 2016d: 158).

Bir sermayenin başka bir sermayeye dönüştürülmesi mümkündür. Bu genellikle iki yolla olur. Ya ekonomik sermaye kültürel sermayeye dönüştürülür ya da tam tersi. Bu dönüştürme süreci her şeyden önce sermayenin kuşaklar arası yeniden-üretiminin bir parçasıdır. Zengin insanlar kendi çocuklarını iyi okullara ya da pahalı özel okullara göndermeye çalışırlar. Bu, ekonomik sermayeyi kültürel sermayeye dönüştürmenin yollarından biridir. İkinci olarak sermayenin dönüştürülmesi daha dolaysız bir anlama sahiptir. Ünlü bir atletin başarısı ve bu alana özgü sermayesi, müşterileri cezbedecek belirli ürünlerin arkasına imza atılarak veya araba satıcılığı yahut sigorta şirketi gibi iş alanlarına açılarak paraya dönüştürülebilir (Calhoun, 2014: 106-107).

Sermayeler arasında bir hiyerarşi söz konusudur. Bu hiyerarşiyi alanın yapısı belirler. Dolayısıyla bir alanda hiyerarşik olarak üstte olan bir sermaye türü başka bir alanda daha altta olabilir. Bu bakımdan her alanda etkin olan sermaye biçimleri söz konusudur. Örneğin klasik Yunanca bilgisinin bir sermaye biçimi olarak değeri, bu sermayenin kullanılabileceği bir alanın varlığına bağlıdır. Dolayısıyla bir alanda mücadeleye katılanlar, mevcut alanda etkili olan özgül sermaye biçimi üzerinde tekel kurma ve iktidar alanında farklı otorite tarzları arasındaki “kur değerleri”ne ve hiyerarşiyi belirleme gücünü elde etme gayesiyle bir birleri ile mücadele ederler (Tatlıcan ve Çeğin, 2014: 319).

2.2. Pierre Bourdieu'nün Eğitimle İlgili Temel Kavramları

Eğitim, toplumsal yapıyı bazen muhafaza eder; bazen de dönüştürür. Sosyologlar eğitimin bu vasfından dolayı eğitime fazlasıyla önem vermişlerdir. Durkheim, bir sosyalleşme aracı olarak tarif ederken eğitimi, Weber statülere hazırlanma süreci olarak değerlendirmiştir. Marx ise eğitimi burjuva sınıfının çıkarlarını koruyan ve işçi sınıflarına yanlış bilinç telkin eden bir alan olarak yaklaşmıştır. Bourdieu, söz konusu düşünürlerin hepsinden etkilenmişse de eğitimle ilgili özgün perpespektifler sunmayı başarmıştır. Ona göre eğitim en yalın haliyle, hiyerarşik/eşitsiz toplumsal düzeni yeniden üreten bir araçtır.

Bourdieu'nün çalışmalarında eğitim alanı “ilksel bir konuma” sahiptir ve Bourdieu, eğitimin modern dünyadaki hâkim kavrama tarzlarını şekillendiren bilinçdışı düşünce kategorilerine ışık tuttuğunu söyler. Bu nedenle, eğitim sosyolojisi Bourdieu'ye göre sosyolojinin alt uzmanlık sahalarından biri değil, simgesel iktidar sosyolojisinin temelidir. Hatta, antropolojik eseri hariç, Fransız toplumuna dair araştırmalarının neredeyse tamamı Fransız eğitim sisteminin şu ya da bu yönüyle bağlantılıdır (Swartz, 2015: 263-264).

Klasik eğitim kuramı, eğitim sistemini, geçmişten miras alınmış kültürün kuşaklar arasındaki aktarımının sağlandığı bir kurumsal ve geleneksel mekanizmalar bütünü olarak tanımlar. Kültürel yeniden üretimi, toplumsal yeniden üretim işlevinden ayıran bu tutum sembolik ilişkilerin güç ilişkilerinin yeniden üretimindeki özel etkisini görünmez kılar. Oysa bütün pedagojik faaliyetler toplumsal uzamda hiyerarşik olarak konumlanmış grup ve sınıflar arasındaki eşitsiz ilişkiyi yeniden üretmeye meyleder. Bourdieu, bu tutuma karşı çıkmak için öncelikle bir kavram seti oluşturur. *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* isimli çalışması bu bağlamda verili bir toplumdaki eğitim faaliyetinin çözümlenmesinde kuramsal ve kavramsal bir alet çantası sunuyor. Bu kavram setinde üzerinde durulan ilk kavram “*pedagojik eylem*” kavramıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 41).

2.2.1. Pedagojik Eylem

Pedagojik eylem, en yalın tanımıyla eğitimle ilgili bütün yapıp-etmelerimizdir. Başka bir ifade ile eğitim faaliyetinin hücrel birimidir. Bourdieu'ye göre her pedagojik eylem kültürel bir formasyonun bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü

nesnel olarak sembolik bir şiddettir. Pedagojik eylemin temelinde, kültürel bir keyfiyetin dayatılması ve zihne kazınması vardır. Ona göre bu temel tez *yaygın eğitim, aile eğitimi ve kurumsal eğitim* gibi bütün pedagojik faaliyetlerde işleyen bir tezdur. Bu anlamda pedagojik eylem yani eğitsel faaliyet egemen sınıfların ve ezilen sınıfların kültürel keyfiyetinin yeniden üretildiği bir alandır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 35-36).

Simgesel şidet, bireyleri sınırlama, belirleme ve çeşitli kategorilere ayırıp bir düzene koyma gibi içeriklere sahiptir. Eğitim simgesel şiddetin uygulanmasında en önemli araçlardan birisidir. Bourdieu'ye göre eğitim, kültürel sermayeyi besleyen ve hakim sınıfın yararına olacak şekilde öğrencileri ayarıştıran bir kurumdur (Özsöz, 2014: 290).

Bir grup veya sınıfın kültürünü sembolik sistem olarak tanımlayan bir seçim keyfidir. Söz konusu kültürün yapısının ve işlevlerinin hiçbir evrensel ilkedden, hiçbir fiziki, biyolojik veya manevi esastan çıkartılamayacağından ve yine bu yapı ve işlevlerin “şeylerin doğasına” veya “insan doğasına” içkin hiçbir ilişki biçimi tarafından bir araya getirilmiş olmamasından ötürü keyfidir. Bir grup veya sınıfın kültürünü sembolik sistem olarak nesnel surette tanımlayan bir seçim aynı zamanda sosyo-mantıksal açıdan zaruridir; söz konusu kültür, mevcudiyetini, ürünü olduğu toplumsal koşullara; kavranılabilirliğini ise kendisini teşkil eden anlamlı ilişkiler yapısının işlevlerine ve bütünlüğüne borçlu olmasından ötürü zaruridir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 38).

Bourdieu'ye göre pedagojik eylem her zaman iktidarın rengine bürünür. Anaerkil bir toplumda kadınların iktidarını yeniden üretmeye yönelik pedagojik eylem; ataerkil bir toplumda ise erkekliği bir imtiyaza dönüştüren eril ideolojiyi yeniden üretmeye meyleder (Bourdieu ve Passeron, 2015: 36-37).

Sembolik iktidar olarak pedagojik eylem, sembolik etkisini sadece ve sadece bir iletişim ilişkisi çerçevesinde tatbik edildikçe üretir. Başka bir anlatımla pedagojik eylem, pedagojik etkisini, dayatmanın ve zihne kazınmanın toplumsal şartları, yani iletişimin biçimsel tanımının içerdiği güç ilişkileri bir araya geldiğinde üretebilir. Hiyerarşik bir yapı arz eden toplum farklı grup ve sınıflardan müteşekkildir. Bütün toplumsal grupların özümstedikleri pedagojik eylem türleri vardır. Ancak toplumdaki hegemonik pedagojik eylem hâkim sınıfların çıkarlarını koruyan pedagojik eylem türüdür. Bourdieu'nün kendi anlatımıyla;

“Farklı grup ve sınıflarda uygulanan farklı pedagojik eylemler, egemen pedagojik eylemin etkisinin vasıtasıyla nesnel anlamda ve dolaylı

olarak egemen sınıfların tahakkümüne katkıda bulunurlar (örneğin, sembolik ve ekonomik pazardaki değeri egemen pedagojik eylem tarafından saptanan bilgi ve yapma-etme biçimlerinin tahakküm altındaki pedagojik eylemler tarafından zihne kazınması)” (Bourdieu ve Passeron, 2015: 37-38).

Verili bir toplumsal formasyonda, bu formasyonu oluşturan grup ve sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin kültürel keyfiyetler sisteminde hâkim konuma taşıdığı kültürel keyfiyet türü, neredeyse her zaman, en eksiksiz biçimde egemen grup ve sınıfların nesnel çıkarlarını ifade eder. Dayatılan kültürün kendisinin keyfiyet derecesi ne kadar yüksekse, bir pedagojik eylemin dayatma gücünün nesnel keyfiyet derecesi o kadar yüksektir. (Bourdieu ve Passeron, 2015: 39).

Evrensel bir ilkedен çıkartılması mümkün olmayan manâları zihne kazıyan tek bir pedagojik eylem yoktur; her pedagojide otoritenin bir yeri vardır, en evrensel olduğu düşünülen manâları zihne kazımak söz konusu olsa bile. Ne kadar mekanik ve hoyratça olsa da ek olarak bir sembolik tesir tatbik etmeyen hiçbir güç ilişkisi de yoktur. Bu, şu demektir; nesnel olarak her zaman katıksız güç ve katıksız aklın iki kutbu arasında konumlanan pedagojik eylem, dayattığı manâlar kendi kendisini, kendi gücüyle ne kadar az dayatabiliyorsa doğrudan zorlama araçlarına o kadar başvurmak zorundadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 40).

Bir kültürel keyfiyet dayatan keyfi iktidarı, en son tahlilde, tatbik edildiği toplumsal formasyonu oluşturan grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkilerine dayanan pedagojik eylem zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyeti yeniden üreterek keyfi dayatma iktidarını kuran güç ilişkilerini yeniden üretir. Verili bir toplumsal formasyonda, egemen pedagojik eylem tipinin tahakkümü altındaki bir pedagojik eylemler sistemine bağlı oluşlarından ayrı olarak hiçbir zaman tanımlanamayan farklı pedagojik eylem tipleri, bu toplumsal formasyona mahsus kültürel keyfiyetler sistemini, yani egemen kültürel keyfiyetin tahakkümünü yeniden üretmeye meyillidirler; böylece, bu kültürel keyfiyeti hâkim konuma getiren güç ilişkilerinin yeniden üretimine de katkı yapmış olurlar (Bourdieu ve Passeron, 2015: 40).

Sonuç olarak “*egemen pedagojik eylem ilişkileri*”, kendisini cisimleştirdiği toplumlarda her daim bir statüko devamlılığı sağlamaya güdümlüdür; ve bu uğurda direniş öbeklerine tahditler koymaktadır. Yani pedagojik eylem ilişkileri, grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkileri yapısını, mevcut iktidar lehine yeniden üretmek amacıyla iktidar tarafından sürekli işlevselleştirilmektedir. Bu işlevini de: “Ya zihne kazıma ya da

dışlama vasıtasıyla, egemen kültürün meşruiyetinin ikrarını tahakküm altındaki grup veya sınıfların mensuplarına dayatmayla” yapar. Ve bu dayatma “özellikle oto-disiplin veya oto-sansür biçimini aldığı anda egemen grup veya sınıfların sembolik ve cismani çıkarlarına hiç olmadığı kadar hizmet eden disiplin ve sansürü, onlara içselleştirmeye meylederek yapar” (Bourdieu, Passeron, 2015; 72; Kaymaz, 2018).

2.2.2. Pedagojik Otorite

Pedagojik otorite eğitim alanını düzenleyen erktir. Bu erk, kimlerin eğitim alması gerektiği, kimlerin eğitim alanından dışlanması gerektiği ve eğitim sürecinin nasıl işlemesi gerektiği ile ilgili kuralları belirler. Pedagojik otorite aracılığıyla, kimin eğitim alıp almayacağını belirlemesi, aktör üzerindeki kontrolü ve ürettiği ideoloji ile özerk ve egemen hale gelir ve de eşitsizliği meşru gösterir (Palabıyık, 2011: 138).

Güç ilişkilerinin meşru otoriteye dönüştürülmesinin temel aracı olarak pedagojik eylem, tahakkümün ve meşruiyetin paradokslarının toplumsal temelinin tetkiki noktasında öneme haiz bir çalışma nesnesi sunar. Pedagojik eylem güç ilişkilerinin yeniden üretildiği bir kapasite olması hasebiyle zorunlu olarak bir otorite olgusu içerir. Bourdieu bu, otoriteye “*pedagojik otorite*” diyor. Pedagojik otoritesiz bir pedagojik eylem, sosyolojik açıdan olanaksız, mantıki açıdan ise çelişkilidir. Şiddet içeren gerçeğini bizzat tatbiki esnasında ifşa etmeyi ve bu itibarla failin pedagojik otoritesini yok etmeyi hedefleyen bir pedagojik eylem kendi kendini yok edicidir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 41-45). Yani bir pedagojik eylem kendi sembolik şiddet uygulama kapasitesini deşifre ettikçe kendi meşruiyetini ortadan kaldırmaya meyleder. Otorite, uyguladığı sembolik şiddete rıza ürettiği ve sembolik şiddeti görünmez kıldığı oranda güçlüdür.

“Bir tahakkümün meşruiyetinin ikrarı, her zaman, mevcut güç ilişkisini güçlendiren bir güç teşkil eder; çünkü güç ilişkilerinin olduğu gibi kavranmasını engelleyerek tahakküm altındaki grup veya sınıfların, güçlerinin bilincine varmalarının kendilerine vereceği tüm güce sahip olmalarına sekte vurur” (Bourdieu ve Passeron, 2015: 45).

Bourdieu’ye göre tahakküm altındakilerce kabul edilmiş bir iktidar daha kalıcıdır. Modern iktidar biçimleri böyle işlemektedirler. Bunlar daha çok toplumun kılcal damarlarında görünmez bir biçimde işlerler. Althusser’in devletin ideolojik aygıtları (Althusser, 2010) kavramsallaştırması ve Chomsky’nin rızanın üretimi söylemi (Herman ve Chomsky: 2012) Bourdieu’nün bu düşünceleriyle ortaklaşan düşüncelerdir.

Pedagojik otorite, meşru dayatma hakkı biçiminde kendini açığa vuran sembolik şiddet iktidarındır. Nesnel anlamda ikrar edilmiş bir keyfi dayatma iktidarı olarak pedagojik otorite kendisini kuran ve kendisinin de onu gizlediği keyfi iktidarı güçlendirir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 43).

Pedagojik eylem zaman zaman yumuşak zaman zaman da hoyrat meotodlara başvurur. Pedagojik eylemin yumuşak metodlara başvurduğu dönemler otoritenin ortadan kalktığı dönemler değil; otoritenin görünmez kılındığı dönemlerdir. Dolayısıyla pedagojik eylemin yumuşak metodlar kullanmasını otoritenin yok olması olarak okumak büyük bir yanılgıdır. Bu, Durkheim'in "hür eğitim yoktur" düsturunu unutmak demektir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 47). Bourdieu, yumuşak metodların sinsiliğini Amerikan eğitim sisteminden dolaşarak açıklar:

"Amerikalı öğretmenlerin yaptıkları gibi, samimi ve kalbi nitelermeler ve takma isimler vasıtasıyla veya hissiyat dolu kavrayışa sürekli ve ısrarcı bir çağrıyla öğrencilere muhabbet ve sevgiyle yaklaşmak, bu hissiyattan bir öğrencinin mahrum bırakılma olasılığının teşkil edebileceği o kurnazca ve fark edilmez baskı aracına sahip olmak demektir. Bu türden bir pedagojik eylemin nesnel gerçekliğini fark etmek daha güçse bu, bir taraftan, kullanılan tekniklerin katıksız bir psikolojik ilişki görünümü altında pedagojik ilişkinin toplumsal anlamını gizlemelerinden, diğer taraftan ise, yine bu tekniklerin egemen dayatma biçimini tanımlayan otorite teknikleri sistemine dâhil oluşlarının, bu dayatma biçimine göre yoğrulmuş faillerin mevzubahis keyfiyeti idrak etmelerini engellemesinden ötürüdür." (Bourdieu ve Passeron, 2015: 48).

Pedagojik otorite, pedagojik iletişim ilişkisinin tüm yönlerine damgasını vurur. Bu ilişki, sıklıkla, pedagojik iletişimin temel ilişki modeli üzerinden, yani ebeveynler ve çocukları arasındaki veya daha genel olarak nesiller arasındaki ilişki üzerinden yaşanır veya kavranır. Bir otorite olarak baba figürü burada da görünür olur, eğitimci ne kadar genç olursa olsun baba gibi görünmeye meyleder. Weber daha sert bir ifade ile öğretmenlerin "ücretleri devlet tarafından ödenen küçük peygamberler" gibi davranmaya meyilli olduklarını ifade eder (Bourdieu ve Passeron, 2015: 50-51).

Pedagojik eylemin aktörü, otorite bağlamındanki gücünü kişisel niteliklerinden değil toplumsal olarak pedagojik otoriteye atfedilen anlamdam alır. Pedagojik otorite, bu otoriteyi kullanan aktörün kişisel kıymetinden bağımsız olarak ve örneğin göndericinin teknik yeterliliğinin veya karizmatik niteliğinin derecesi ne olursa olsun tam da pedagojik

eylemin toplumsal değerini teminat altına almak için vardır. Pedagojik otorite kavramı, bir pedagojik iletişim ilişkisi dahilinde işgal ettiği; geleneksel ve kurumsal olarak teminat altına alınmış konum hasebiyle her pedagojik göndericiye otomatik olarak sunulan kişisel otorite ve teknik yetkinliği, kişinin kendisine göre veya öğreticinin kişiliğine havale etmekten ibaret olan yanılsamalardan kurtulmaya imkan verir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 51).

Rekabet durumundaki toplumsal grup ve sınıfların temel hedefi egemen kültürel meşruiyetin tekelidir. Kültürel dayatma bu rekabet alanının özel bir biçimine tekabül eder. Entelektüel veya sanatsal alandaki meşruiyet rekabetinin veya egemen sınıfların farklı fraksiyonlarının ideolojileri ve değerleri arasındaki rekabetin doğurduğu problemlere tedrisi çözümler olarak eklektizm ve senkretizm bu anlamda örnek verilebilir. Pedagojik eylem içerisindeki her aktör, ancak ve ancak, kültürel keyfiyetini dayattığı grup veya sınıfların vekili sıfatıyla, yani sembolik şiddet uygulama hakkını vekâleten elinde bulundurması sıfatıyla pedagojik otoriteden faydalanır. Bu kültürel keyfiyetin dayatım biçimi yine keyfiyetin kendisi tarafından tanımlanır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 52-55).

Bir pedagojik mercii, zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyeti meşrulaştırma iktidarını kendisine veren pedagojik otoriteye, ancak ve ancak, bu keyfiyet tarafından çizilen sınırlar ölçüsünde sahip olabilir. Bu kültürel keyfiyet, bir grup veya sınıfın gerek kendi mevcudiyeti gereğince gerekse de bunu yeniden üretmek için gerekli otoriteyi bir mercie vekâleten bırakması hasebiyle yeniden üreilmeye değer gördüğü keyfiyettir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 57).

Bir pedagojik aktörün zihinlere kazıdığı keyfiyet, kendisine pedagojik otoritesini vekâleten devreden grubun veya sınıfın kültürel keyfiyetini ne kadar doğrudan yeniden üretiyorsa meşruiyetini o kadar az vurgulamak ve gerekçelendirmek zorundadır. Bu bağlamda, geleneksel bir toplumda tatbik olan pedagojik eylem bir sınır-örnek teşkil eder; çünkü çok az farklılaşmış bir toplumsal otoriteyi devam ettirmesi ve dolayısıyla da tartışılmaz olması ve tartışılmaması sebebiyle, pedagojik otoritenin ne kendisine ilişkin bir ideolojik gerekçelendirme ne de araçlarına ilişkin bir sorgulama söz konusudur. Bir pedagojik aktörün temel veya biricik işlevi, egemen sınıfın veya egemen sınıfın bir fraksiyonunun yaşam tarzını yeniden üretme olduğunda mevzubahis olan şey de bunun aynısıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 60).

Her pedagojik eylemin başarısı, alımlayıcıların, pedagojik aktörün otoritesini

ikrar derecelerine ve pedagojik iletişimin kültürel kodlarına vakıf oluş derecelerine göre değişir. Verili bir toplumsal formasyondaki verili bir pedagojik eylemin başarısı da bu pedagojik eylemin dayattığı kültürel keyfiyet, mevzubahis toplumsal formasyondaki egemen kültürel keyfiyet ve bu pedagojik eyleme maruz kalanların geldikleri grup veya sınıflarda ön-ilk eğitim tarafından zihinlere dayatılan kültürel keyfiyet arasındaki ilişkiler sistemine göre değişir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 61). Bir pedagojik eylemin temel ilkeleri, eğitim süreçlerinin ilk evrelerinde edinilen eğitimin ilkeleri ile paralellik gösteriyorsa o pedagojik eylemin başarılı olma olasılığı yüksektir. Yani alımlayıcının “hazır bulunuşluğu” pedagojik eylemin başarısını derinden etkiler (Bloom, 1979).

2.2.3. Pedagojik Mesai

Pedagojik otorite, pedagojik eylem yoluyla bir grubun veya sınıfın kültürel keyfiyetini yeniden üretir ve bu kültürel keyfiyeti daha alt sınıflara dayatır. Pedagojik eylem, etkisini pedagojik eylem sürecinden sonra da devam ettirmek için “*pedagojik mesaiye*” ihtiyaç duyar. Pedagojik eylem, kalıcı bir habitus inşa etmek için yani pedagojik eylemin sonlanmasından sonra bile egemen kültürün ilkelerini pratikte devam ettirebilecek bir habitusu doğurabilecek uzun bir zihne kazıma çalışması olarak pedagojik mesaiyi içermek zorundadır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 62-63).

Kalıcı bir habitus doğurma noktasında uzun soluklu olması gereken bir eylem olarak, yani sadece ve sadece pedagojik mesai yoluyla gerçekleşebilecek bir dayatma ve bir kültürel keyfiyeti zihne kazıma eylemi olarak pedagojik eylem, sürekliliği olmayan olağandışı sembolik şiddet eylemlerinden ayrılır. Bu türden sembolik dayatma eylemleri, hedefledikleri kitlenin kalıcı ve derin değişimine, sadece ve sadece, sürekli bir zihne kazıma eylemi, yani bir pedagojik mesai içerisinde sürdürülebildikleri taktirde sonuç elde ederler. Bir pedagojik mesainin gerçekleşebilmesi için gerekli koşullar göz önünde tutulduğunda her pedagojik aktör, sembolik şiddet iktidarını tatbik eden diğer aktörlere kıyasla daha uzun bir yapısal süre tarafından ayırt edilir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 63).

Kültürel keyfiyetin kendisinin yeniden üretiminin gerçekleştiği süreç olarak eğitim, tarihsel sürekliliğin temel aracı olması hasebiyle, biyolojik düzlemde genetik sermayenin aktarımının gördüğü işlevi kültürel düzlemde görür. Habitus genetik sermayenin benzeri olduğuna göre, pedagojik eylemin gerçekleşimini tanımlayan zihne

kazıma da benzer bir bilgi doğuran bir bilgi aktarması olmasından ötürü üremenin yani döllemenin benzeridir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 64).

Hâkim grup veya sınıfların kültürel keyfiyetinin ilkelerine uygun pratikleri üretebilecek üreticilerin oluşumuna imkân tanıyan uzun soluklu bir zihne kazıma çalışması olarak pedagojik mesai, nesnel yapıları yeniden üreten pratikleri doğuran ilke olarak habitus aracılığıyla bu kültürel keyfiyetin üretiminin toplumsal koşullarını, yani ürünü olduğu nesnel yapıları yeniden üretmeye meyleder (Bourdieu ve Passeron, 2015: 64).

Pedagojik mesainin özgül üretkenliği, yani yeniden üretmesi için vekâlet aldığı kültürel keyfiyeti meşru alımlayıcıların zihinlerine kazımayı başarabilme derecesi, ürettiği habitusun kalıcılık derecesine, yani zihne kazınmış keyfiyetin ilkelerine uygun pratikleri kalıcı biçimde doğurabilme maharetine göre ölçülür. Başka bir deyişle pedagojik mesainin başarısı ürettiği habitusun eksiksizlik derecesine, yani doğurduğu pratiklerde bir grup veya sınıfın kültürel keyfiyetinin ilkelerini en eksiksiz biçimde yeniden üretebilmesine göre ölçülür. Pedagojik mesai, zihinlere nakşettiği kültürel keyfiyeti, siyasal zorlamaya kıyasla daha kalıcı biçimde sürdürmeye mahirdir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 64).

Pedagojik mesai, aktarılabilir ve sürekli bir yatınlıklar sistemini yani yeni bir habitusu zihinlere nakşetmeye meyleden bir dönüştürücü eylemdir. Bu anlamda pedagojik mesai, sembolik şiddetin etkilerinin devamını sağlayarak pedagojik otorite ile donanmış mercilerden gelen telkinlere cevap olabilecek bir habitus üretmeye meyleder. Dolayısıyla pedagojik mesainin tatbik ettiği pedagojik otoriteyi, yani pedagojik eylemin ve bu eylemin zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyetin meşruiyetini geri dönülemez biçimde onama ve doğrulama etkisine sahip olduğu söylenebilir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 67-68).

Bir pedagojik mesainin dayattığı habitus ne kadar içselleştirilirse; fail o habitusu o kadar bilinçdışı yaşar. Fail bir oto-disiplin ve oto-sansürün etkisi altında ve bu sınırların içerisine adeta hapsolmuş haldedir. Düşünce ve pratiklerini özgürlük ve evrensellik yanılsaması dâhilinde yaşar. Eğer durum bu şekilde olamasaydı, fail kültürel keyfiyetin düşünce ve pratiklerine dayattığı söz konusu sınırlamaların bu kadar büsbütün mahkûmu olmazdı. Pedagojik mesai, zihne kazıma ya da dışlama vasıtasıyla, tahakküm altındaki grup veya sınıflardan gelenlerin kültürel keyfiyetlerinin gayrimeşruluğunun ikrarını onlara dayatmaya meyleder. Pedagojik mesai, egemen keyfiyetin yani egemen kültürün

tek özgün ve evrensel kültür olduğunu zihinlere kazır. Böylece egemen kültürün dayatılmasına meşruiyet sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015: 72). Bourdieu ve Passereon'a göre

“[P]edagojik mesainin, her zaman için, bir düzeni muhafaza, yani grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkileri yapısını yeniden üretme işlevi vardır. Bunu, ya zihne kazıma ya da dışlama vasıtasıyla, egemen kültürün meşruiyetinin ikrarını tahakküm altındaki grup veya sınıfların mensuplarına dayatmaya meylederek yapar.”

Bourdieu ve Passeron (2015: 74) okul öncesi eğitimi “*birincil pedagojik mesai*” olarak tarif ederler. En kalıcı habituslar bu pedagojik mesai sürecinde inşa edilir. Birincil pedagojik mesai sürecinde inşa edilen habitus daha sonra oluşacak bütün habitusları baskılama gücüne sahiptir ve bu habitus sınıf veya grubun habitusunu biçimlendiren habitustur. Birincil pedagojik mesai dışındaki pedagojik mesailerin özgül üretkenlik derecesi, birincil pedagojik mesai tarafından zihinlere nakşedilmiş habitusla olan mesafeye göre değişkenlik gösterir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 74). Yani ikincil pedagojik mesailerin sonuç alma noktasındaki başarısı birincil pedagojik mesaiye yakınlığı veya uzaklığıyla bağlantılıdır.

2.2.4. Eğitim Sistemi

Her kurumsallaşmış eğitim sisteminin özgül karakteristiği eğitim, kültür ve toplumsal alanların eğitim kurumuna özgü araçlarla üretilmesi ve yeniden üretilmesidir. Eğitim sistemi, kendisini yeniden üretimin zorunlu yönlendirmeleriyle meydana getirir (Harker, 1984: 123). Eğitim sistemi, pedagojik eylemin koşul ve etkilerini belirleyen, pedagojik eylemin özgül biçimini tesis eden yani bir habitusun üretiminin kurumsal koşullarını ve bu kurumun nasıl bir şeye benzemesi gerektiğini ortaya koyan bir toplumsal araçtır. Başka bir deyişle eğitim sistemi, kurumsallaşmış bir pedagojik eylem olasılığının özel koşullarının ifade edilmesidir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 87-88).

Eğitim sisteminin temel görevi, olabildiğince homojen ve devamlılığı olan bir habitusu en az masrafla, sürekli olarak ve seri biçimde, en yüksek sayıdaki meşru alımlayıcıda yeniden üretmesidir. Eğitim sistemi söz konusu habitusu üretirken tabi olduğu sınıfın çıkarlarını gözeterek bunu gerçekleştirir. Eğitim sistemi, birbirinin yerine geçebilir araçlar ve homojen-uzmanlaşmış failer üzerine kuruludur. Söz konusu failer zümresi, pratiklerini, kendi yeniden üretiminin kurumsal şartları gereğince, kültürel keyfiyeti buyurmakla değil, onu yeniden üretmekle görevlendirilmiş bir kurum tarafından

çizilmiş hatlarla sınırlamaya meyillidir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 89).

Eğitim sistemi tedrisi mesainin temel kodlarının ve homojenliğinin kurumsal koşullarını teminat altına alır ve zihne kazımayla görevli failleri yani öğretmenleri homojen bir eğitimden geçirerek onları homojenleştirilmiş ve homojenleştirici araçlarla donatır. Eğitim sistemi tedrisi mesaiyi sabit kurallara bağlayarak tedrisi kültürü “rutinleştirilmiş bir kültüre” dönüştürür. Eğitim sistemi üzerine düşünürken ders kitapları, akıl defterleri, yorumlar, hocanın kitapları, programlar, pedagojik yönergeler gibi araçları sadece zihne kazımanın unsurları olarak değil; aynı zamanda bireysel “sapmalara” karşı tedrisi mesainin temel argümanlarının teminat altına alındığı denetim araçları olarak da görmek gerekir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 90-91).

Eğitim sisteminin inşa etmeyi arzuladığı habitus, konformist, yenilikçi, muhafazakâr veya devrimci olabilir ve bu habitus dinsel, sanatsal, siyasal veya bilimsel alanlarda olabilir. Burada sabit olan şey şudur: her tedrisi mesainin temel hatlarıyla öğrenim sürecinin kurumsallaşmasının gereklerine riayet eden bir mantık gereğince söz konusu habitusun ilkelerini sistematikleştirmeye veya açıkça ortaya koymaya meyleden bir söylem yaratılmasıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 91-92).

Her eğitim sistemi kendisini yeniden üretmek zorunda olduğundan onu yeniden üretmekle görevli faillerin, yani yeni yetişmiş yeniden üreticilerde aynı eğitimi yeniden üretmeye meyilli bir tedrisi mesaiyi tatbik etmelerine imkân tanıyabilecek bir eğitimle donanmış faillerin üretiminin tekeli kaçınılmaz olarak elinde tutar ve bu itibarla da göreceli özerkliğinin sınırları içerisinde tatbik edilebilecek eksiksiz bir kendini yeniden üretme eğilimini (atalet) içinde barındırır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 92-93).

Bourdieu’ye göre eğitim yoluyla sağlanan eşitsizlik toplumsal yaşantı içerisinde yer alan sınıf ayrımlarının da temelini oluşturur. Hakim kültürel sermayeye sahip olan ve ekonomik sermayeyi ellerinde bulunduranlar, kendi çocuklarını da eğitim yoluyla bu sisteme entegre ederler. Eğitim aşamasında başarılı olamayan öğrenciler, başarılı olanların omuzlarında yükseldiği kurbanlar olarak ele alınabilirler. Eğitim sistemi içerisinde kendi yeniden üretimini sağlayan bu eşitsizlik, sınıfsal ayrımların yeniden üretiminin temel dinamiğidir (Özsöz, 2014: 310).

Bourdieu, eğitim sisteminin diplomaya ekonomik ve sembolik bir değer atfederek hem bir pazar yarattığını hem de tedrisi tasdik yoluyla bu pazarın yeniden üretimine katkı sunduğunu ifade eder. Tedrisi otorite, diplomalarının değerini savunarak başka bir ifade ile bu diplomaların pazardaki değerlerini savunuyorlarmış görünüşleri altında belli bir

sembolik pazarın bizzat varlığını ve sağladığı tüm muhafazakâr işlevleri savunmaya meyleder (Bourdieu ve Passeron, 2015: 93).

Bir eğitim sisteminin sürekliliği, mevcudiyetinin ortaya çıkardığı sorunları yine bizzat mevcudiyeti üzerinden çözdükçe sağlanır. Tedrisi eylemin aktörleri olarak hocalar, eğitim sisteminin meşruiyetini sağlayan örtük vekâlet sözleşmesinin tehlikeye düştüğü kriz anlarında, bizzat işleyişi üzerinden kurumun dışlamaya meylettiği sorulara büyük bir bedel ödeyerek ve her biri kendi hesabına cevap vermek mecburiyetiyle karşı karşıya kalırlar. Hocalık mesleğinin icrasının nesnel gerçekliği, yani onu mümkün kılan toplumsal ve kurumsal koşullar, kendini belki de en iyi biçimde, kurumun krizi mesleğin icrasını güçleştirdiği veya olanaksızlaştırdığı durumlarda verir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 95-96).

Çift seviyeli bir vekâlet aktarımına dayanması hasebiyle tedrisi otorite gerek yaygın ve tam olarak tanımlanmamış bir eğitim tatbik eden merci veya faillerin pedagojik otoritesinden gerekse de peygamberin pedagojik otoritesinden ayrılır. Aynen selamet ürünlerinin meşru kullanım tekeli elinde tutan bir kilisenin memuru olarak papaz gibi, bir eğitim sisteminin memuru olarak öğretmen de pedagojik otoritesini her an ve her fırsatta kendi hesabına kurmak zorunda değildir; yani peygamber veya yaratıcı entelektüelden farklı olarak hâlihazırda tescilli müritlere, tedrisi otorite gereğince, yani kurumun kendisine garanti ettiği ve kurumsal usul ve kurallarda sembolize edilmiş ve toplumsal açıdan da nesnelleştirilmiş görevin meşruiyeti gereğince seslenir. Bourdieu, bu düşüncesini Durkheim’ın şu ifadeleri üzerinden sağlamlaştırır: “Papaz gibi hoca da ikrar görmüş bir otoriteye sahiptir çünkü kendisini aşan bir tüzel kişinin uzantısıdır.” (Bourdieu ve Passeron, 2015: 96-97).

Tedrisi otorite, bir eğitim sistemi tarafından tatbik edilen sembolik şiddetin grup veya sınıflar arasındaki mevcut güç ilişkileriyle hiçbir ilişkisi olmadığı yanılsamasının temelinde yer alır. Böylece dayatma gücünü, ifade ettiği güç ilişkilerine de eklemiş olur. Pedagojik otoritesinin nihai temellerini ve dolayısıyla da faillerinin pedagojik otoritelerini çok daha kusursuz bir şekilde maskeleyen “Liberal Üniversite”, liberal bir üniversite olmadığını, otorite delegasyonunun, aynı esasların doğrudan doğruya siyasi otoriteyi, dini otoriteyi ve pedagojik otoriteyi de temellendirdiği olgusunu nesnel biçimde açığa vuran teokratik veya totaliter bir kurumsallaşmış eğitim sistemine göre çok daha etkili bir biçimde gizler (Bourdieu ve Passeron, 2015: 98-99).

Eğitim sisteminin mutlak özerkliği yanılsaması, diğer sembolik ürün satıcılarının

tersine akademik kurum veya devlet tarafından maaşının ödenmesiyle birlikte hocanın ücretinin artık ne müşteri tarafından ne de müşteriye sağlanan hizmete referansla ödenmesi ve böylelikle de hocanın, vazifesinin nesnel gerçekliğini yanlış tanıma noktasında en uygun koşullarda bulunması ölçüsünde, öğretim kadrosunun tümüyle memurlaştırılmasıyla beraber, hiç olmadığı kadar güçlü bir hal alır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 99).

Görevin otoritesinin yani tedrisi otoritenin memurun zimmetine geçmesine müsaade etmesinden, yani tedrisi otoritenin kurumsal temelini yanlış tanınmasının ve gizlenmesinin koşullarını üretmesinden ötürü eğitim sistemi, kurumsallaşmış bir pedagojik mesainin tatbikine uygun koşulları üretir; zira tedrisi mesainin tatbikinin bağımsızlığı yanlışlanmasının ürettiği pekiştirme etkisini kurumun ve onun hizmet ettiği grup ve sınıfların hesabına yazar. Bourdieu buna hocalık karizmasının paradoksu der (Bourdieu ve Passeron, 2015: 100).

Verili bir toplumsal formasyondaki egemen eğitim sistemi, egemen pedagojik mesaiyi tedrisi mesai olarak teşkil edebilir; üstelik bunu, bu mesaiyi hem tatbik edenler hem de ona maruz kalanlar onun, tatbik olduğu toplumsal formasyonun kurucu güç ilişkilerine olan bağımlılığını yanlış tanımayı kesmeksizin yapar. Çünkü eğitim sistemi, zihinlere kazıma iç görevinin yerine getirilmesi için gerekli koşulları kuruma özgü araçlarla üretir ve yeniden üretir. Tatbik ettiği sembolik şiddetin yanlış tanınmasının kurumsal şartlarını sadece kurum olarak var olması ve sürüp gitmesinden ötürü içerir. Yani sembolik şiddetin meşru tatbik tekeli elinde bulunduran görece özerk kurum olarak sahip olduğu kurumsal araçlar, tüm bunların yanı sıra yani tarafsızlık görünümü altında, kültürel keyfiyetini yeniden ürettiği grup veya sınıflara hizmet etmeye müsaittir. Bourdieu'ye göre eğitim sistemi bağımsızlık söylemi üzerinden bağımlılık üretir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 100-101).

2.3. “Amor Fati” Olarak Eğitim Sistemi/Alanı

“*Amor fati*” Friedrich Nietzsche'nin metinlerinde sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. En yalın haliyle “kader sevgisi veya kaderini sev” yani kişinin yazgısını kabul etmesi, yazgısıyla barışık olması olarak tarif edilebilir. Ancak bu kavram Bourdieu'da farklı bir içerikle sunulmaktadır. Bourdieu'daki kullanımına geçmeden önce Nietzsche'nin düşünce dünyasında *amor fati*'nin nasıl kullanıldığına kısaca bakılabilir. Nietzsche *Ecce Homo* (2004: 55) eserinde *Amor Fati* için şu ifadeleri kullanır:

“Bana göre *amor fati*’dir bir insanın büyüklüğünü gösteren; insanın hiçbir şeyi ne geçmiş, ne gelecekte, sonsuza dek başka şekilde dilememesidir. Zorundallığa sadece katlanmak, hele onu saklamak yetersizdir –her türlü idealizm bir aldatmacadır zorundallığa karşı. Asıl iş onu *sevmekte*.”

Derya Aybakan Saliya (2016:132), Nietzsche felsefesini tartıştığı çalışmasında *amor fati* kavramına şöyle açıklık getirmektedir:

“*Amor fati*, aslında bir bakıma bütün öte ve ideal dünyaları reddedip sadece bu dünyayı ve yaşamın kendisini, olması gerektiği gibi değil, olduğu hâliyle kabullenmek ve sevmektir. Dolayısıyla insana dair bir değer dünyası olacaksa eğer, onun da başka bir dünyadan değil, bu dünyadan kaynaklanması gerekecektir.”

Bourdieu’de *amor fati* sembolik şiddet kavramının içinde anlam kazanmaktadır. Tahakküm altındakilerin hükmedene “gönüllü itaatini” anlatan sembolik şiddet Bourdieu’nün iktidar çözümlemelerinin temel kavramlarından biridir. Kadın-erkek ilişkilerini tartıştığı çalışmasında (*Eril Tahakküm*) bu kavrama genişçe yer verir. Ona göre (2016b: 51),

“Sembolik şiddet, hükmedilenin hükmedene (dolayısıyla tahakküme) göstermemelik edemediği bağıllık aracılığıyla kurulur; yani onu düşünürken ve kendini düşünürken (ya da daha iyisi, onunla olan ilişkisini düşünürken) elindeki tek araçlar onunla ortaklaşa sahip olduğu tanıma araçları olduğunda, (nihayetinde bunlar da tahakküm ilişkisinin cisimleşmiş biçimi olduklarından dolayı ilişkiyi de doğalmış gibi gösterirler).”

Başka bir anlatımla,

[Sembolik] “şiddet, hükmedilenin hükmedene (dolayısıyla tahakküme) uyum sağlamazlık edemeyeceği konusunda hemfikir olmasıyla ortaya çıkar. Bu da, kendini, hükmeden, ve daha da önemlisi hükmedenle olan ilişkisini düşünmek için eldeki yegane bilişsel araçların hükmedenle paylaşılan araçlar olması ve bunların da esasında hâkimiyet ilişkisini içlerinde barındırarak, bu ilişkinin doğalmış gibi görünmesini sağlamalarıyla gerçekleşir.” (Jourdain ve Naulin, 2016: 64).

Sembolik şiddet, bedenler üzerinde doğrudan fiziksel bir güç uygulanmadan sağlanan büyü bir iktidar biçimidir; fakat bu büyü güç yalnızca bedenin derinliklerinde su pınarları gibi gömülü bulunan yatkınlıklardan kaynağını alarak işleyebilir. Sembolik şiddet, uzun erimli bir bedene ve zihne kazıma sürecinden sonra ortaya çıkabilir. Sembolik şiddet, eğitim vb. araçlarla bilince kazınan “bilinçdışı”

üzerinden işler. Dolayısıyla eğitim, medya, kilise (din kurumu) gibi araçlarla yaratılan anlam dünyasını yapıbozuma uğratmadan eril tahakküm ile dışı itaatin paradoksal mantığını anlayabilmek mümkün olmayacaktır (Bourdieu, 2016b: 54).

Sembolik şiddet bağlamındaki tahakküm ilişkisi hükmedilenlerin toplumsal konumlarını “yanlış tanıma”sıyla ortaya çıkar. Örneğin eril tahakkümün en güçlü dayanaklarından biri, tahakküm ilişkisinin içinde doğmuş olan kadınların tahakkümün uygulanmasını kolaylaştıran “yanlış tanıma” tutumlarıdır. Söz konusu “yanlış tanıma” eril iktidarın doğallaştırıldığı bir anlam dünyası inşa eder ve kadınları gönüllü itaat etmeye sevk eder. Yanlış tanıma *amor fati*’nin en uç noktasını teşkil eden hükmedene ve onun hâkimiyetine yönelik aşk anlamındaki libido dominantis’e (hükmedene duyulan arzu) yol açar ve bu da, kişinin kendisini libido dominandi (hükmetme arzusu) uygulamasına ket vurur (Bourdieu, 2016b: 103).

Bourdieu, aşk ilişkisini de bir tahakküm ilişkisi olarak değerlendirir ve aşk ilişkisi üzerinden toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yumuşatıldığını ve katlanılır kılındığını ifade eder:

Acaba aşk, eril tahakküm yasasının yegâne fakat devasa bir istisnası ve sembolik şiddetin askıya alınması hali midir, yoksa bu şiddetin en üstün –çünkü en incelikli ve en görünmez- biçimi midir? Şu ya da bu şekilde mukadder aşk (*amor fati*) biçimine büründüğünde, örneğin çoğu kadının yaşadığı, ... kaçınılmaz olanla hayatın birleşmesi halinde toplumsal kaderin kendilerine biçtiği kişiyi sevebilir bulma ve onu sevmeye halini aldığı anda, aşk, adli adınca olmasa da kabullenilmiş olan ve mutlu yahut mutsuz tutku içinde tanınıp bilinen tahakkümdür. Böyleyken gereklilik ya da alışkanlığın dayatmasıyla, en tahammül edilmez yaşam koşullarına ve tehlikeli mesleklere yatırım yapılması hakkında ne demeli? (Bourdieu, 2016b: 136).

Kadının erkeğe “gönüllü itaatini” sembolik şiddet olarak değerlendiren Bourdieu, kültürel bir keyfiyetin dayatılması ile ilgili “rıza üreten” eğitim sistemini de sembolik şiddet aracı olarak değerlendirir. Pedagojik eylem, herhangi bir kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddettir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 35).

“Pedagojik eylem nesnel olarak sembolik bir şiddettir: ilkin bir toplumsal formasyonu oluşturan sınıf ve gruplar arasındaki güç ilişkilerinin, pedagojik bir iletişim ilişkisinin tesisinin, yani keyfi bir dayatma ve zihne kazıma usulünü (eğitim) takip ederek kültürel bir

keyfiyetin dayatılmasının ve zihne kazımanın şartı olan keyfi iktidarın temelinde olması noktasında.” (Bourdieu ve Passeron, 2015: 36).

Nietzsche’de bireysel bir mecrada tartışılan *amor fati* düsturu Bourdieu’da toplumsal bir düzlemde karşımıza çıkmaktadır. Nietzsche insanlara kemale ermek için “kaderini sev” telkininde bulunuyordu. Oysa Bourdieu, “toplumsal yazgı”dan (2006:36) söz ediyordu. Okul ya da eğitim bu bağlamda “toplumsal yazgının” kabul ettirilmesinde temel araçlar olarak görev üstleniyorlar. Sistemin evetlendiği, toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği bir alan olarak eğitim bu noktada *toplumsal amor fati* olarak değerlendirilebilir.

Bourdieu’nün eğitimle ilgili çalışmalarda öne çıkan temel tez şudur; yasa koyucular yetkilerinin sürekliliğini ideolojik eğitimle garanti altına almaktadırlar (Wolfreys, 2014: 464). Bourdieu, eğitim sistemi üzerinden Fransız elitlerinin seçimi, şekillenşi ve meşrulaştırılması mekanizmalarını ortaya koymaya çalışıyor. Bunu yaparken, sonuçta herkesin eşit olarak aldığı ve herkesin hukuk önünde eşit haklara sahip kılındığı eğitim sisteminin içindeki ince ayrıştırıcı ve fark yaratıcı mekanizmalara dikkat çekmeye çalışıyor (Aktay, 2014: 476).

Bourdieu’ye göre neo-liberal düzen “yetenek ideolojisi” argümanıya “toplumsal yazgının” kabulünün ve sürdürülmesinin önünü açar. Neo-liberal ideolojinin gücü, bir tür toplumsal neo-Darwinciliğe dayanmasındadır. Zafer kazananlar “en iyiler ve en parlak” olanlardır. Hayatta “kazananlar” ve “kaybedenler” vardır. Kazananlar kazanmalarını kişisel yeteneklerine borçludurlar; kaybedenler de kişisel yeteneksizliklerine. Böylece toplumsal yaşamda muzaffer olmayı Tanrı’nın bir lütfu olarak sunan ideoloji, başarının ardındaki eğitim farklarını ve sosyal eşitsizlikleri örtmüştür. Oysa Bourdieu’ye göre “akıl eşitsizlikleri” toplumsal eşitsizliklerdir. Yetenek ideolojisi, eğitim başarısının ardındaki toplumsal, kültürel, sınıfsal eşitsizlikleri flulaştırıp eğitim başarısını bireysel/kişisel yeteneklere bağlar (Bourdieu, 2006: 35-36). Böylece eğitimde başarı gösteremeyen sınıflar ve gruplar toplumsal düzene eleştiriler yöneltmektense bunu kendi kişisel vasıflarına bağlarlar. Jourdain ve Naulin’in (2016: 64) ifadeleriyle;

“Uzun süreli eğitimin kendilerine göre olmadığını düşünen işçi sınıflarının, eğitim sisteminde kendi kendilerini elemeleri de bir *amor fati* örneği olarak yorumlanabilir. Toplumsal kader farklılıkları bu varsayım sebebiyle doğal görülmektedir.”

İşçi sınıfı gençleri eğitimde yüksek bir başarı düzeyini hedeflemezler, çünkü Bourdieu’ye göre, fazla kültürel sermayesi olmayanlar, okulda başarılı olmak konusunda sahip oldukları sınırlı fırsatları içselleştirir ve kendilerini bu şekilde sınırlandırır. Buna karşılık üst orta sınıf gençleri, sosyal avantajlarını akademik başarı beklentisi biçiminde içselleştirerek okulda kalırlar. Dolayısıyla Bourdieu, derinlikli bir bakışla, eğitim alanındaki seçilimin aslında büyük oranda öz-seçilimle gerçekleştiğini ortaya koyar (Swartz, 2015: 274).

Okul, elit kültürü yüceltip, bunu yegâne meşru kültür olarak tüm öğrencilere dayatır. Böylece, yetenek ideolojisinin yaygınlaştırılması sayesinde, bu güç dengelerini ve işlemekte olan yeniden üretim mekanizmalarını gizleyerek, aynı zamanda toplumsal sınıflar arasındaki güç dengelerini de meşrulaştırmaktadır. Bunu, okuldaki başarısızlığın doğallaştırılması izler ki bu, okuldaki kültüre olan uzaklıktan kaynaklanan bir sorun olmasına karşın, bir yeterlilik sorunuymuş gibi gösterilmektedir. Böylece, kültürel bir keyfiliğin okul tarafından empoze edilmesi, eğitim hiyerarşisinin üst noktalarına ulaşmayı ve dolayısıyla toplumsal hiyerarşide yükselmeyi başaramayan hükmedilenlerin büyük çoğunluğunun (*meşru bir şekilde*) elenmesine yol açar (Jourdain ve Naulin, 2016: 62-63).

Ortaya çıkan akademik eşitsizlikleri meşrulaştırmak için okul, onları doğuştan gelen kabiliyet eşitsizlikleriyle ilişkilendirir. Akademik başarıyı doğuştan gelen eğilimlerle bir tutan bir “Tanrı vergisi yetenek ideolojisi”, bir “karizmatik ideoloji” yaratır; oysaki Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, bu becerilerin kültürel olduğunu, dolayısıyla sosyal ve ailevi çevre aracılığıyla elde edildiğini göstermiştir (Jourdain ve Naulin, 2016: 57). Kendini liyakat egemen bir kurum olarak konumlandıran okul, kendi faaliyetini meşru kılmaktadır. Böylece, okul, *fırsat eşitliği* görüntüsü altında, toplumsal mirası akademik liyakate dönüştürmektedir (Jourdain ve Naulin, 2016: 58).

Bir zamanlar kalıtsal ayrıcalıklar karşısında bireysel yeteneklere ayrıcalık tanıyarak bir tür meritokrasiyi devreye sokacağına inanılan okul kurumu, okuldaki yetenekle kültürel miras arasındaki gizli ilişki aracılığıyla, otoritesi ve meşruluğu okul unvanıyla belirlenen gerçek bir devlet aristokrasisini kurma yolundadır. Ve devletle çıkar ilişkisi olan bu özgül aristokrasinin saltanatının uzun bir sürecin ürünü olduğunu görmek için biraz tarihe bakmak yeterlidir (Bourdieu, 1995: 43).

Bourdieu ve Passeron’a göre, okulun getirdiği “*liyakat egemen söylem*”, bir “*ideolojiden*” ibarettir ve meşrulaştırılan toplumsal düzen gerçek bir liyakat egemen

düzene tekabül etmez. Aslında okulun gerçekleştirdiği seçim, sınıflandırma, büyük ölçüde, öğrencilerin elit kültürle oldukça benzeşen akademik kültüre yakınlığına dayanır. Dolayısıyla, toplumsal hiyerarşi yalnızca bireysel yetenekler arasındaki farklılıkları değil, aynı zamanda başlangıçtaki toplumsal eşitsizlikleri de yansıtır. Eğitim eşitsizliklerine dönüşen toplumsal eşitsizlikler eğitim sisteminden çıkarken yine toplumsal eşitsizliklere dönüşür. Böylece okul, bir toplumsal yeniden üretim kertesidir (Jourdain ve Naulin, 2016: 60-61).

Toplumsal eşitsizliklere ilişkin körlük, tüm eşitsizlikleri ve özellikle de tedrisi başarıyla ilgili olanları, doğal eşitsizlikler, yani “*yetenek eşitsizlikleri*” olarak açıklamaya müsaade eder; hatta buna zorlar. Aynı tutum, bireysel yetenek menşeli eşitsizliklerden başka eşitsizlikleri kabul etmeyen bir sistemin mantığında da mevcuttur. Söz konusu olan ister tam manasıyla öğretim; ister seçme olsun, hoca karşısında sadece, hak ve ödevlerde eşit öğrenciler görür. Hoca, öğretim yılı içerisinde derslerini “*bazılarının*” seviyesiyle uyumlu kılmak durumunda kalırsa eğer, yöneldiği grup, toplumsal kökenleri itibarıyla “*en yoksun olanlar*” değil “*en az yeteneklilerdir*”. Aynı şekilde, eğer sınav günü şu veya bu öğrencinin toplumsal durumunu hesaba katması gerekirse bunu, söz konusu öğrenciyi yoksun bir toplumsal kategorinin üyesi olarak algıladığından değil, tersine, ona sosyal bir vakanın hak ettiği istisnai ilgiyi göstermesi gerektiğinden dolayı yapar (Bourdieu ve Passeron, 2014: 110).

Bourdieu’ye göre “yetenek ideolojisi” “sınav” argümanı üzerinden arz-ı endam eder. Ona göre sınavların belli bir eğitim sistemindeki ayırt edici özellikleri ve dâhili işlevleri karşılaştırmalı yöntem ve tarihe başvurarak açıklandığında çözülmüş olmaz. Sınavların mahiyeti, eğitim sisteminin sınıf ilişkilerinin yapısı bakımından tarafsız ve bağımsız olduğu sanrısıyla bağların koparılmasıyla gerçekleştirilebilir. Sınavın neyin üstünü örttüğünü ve sınava dair sorgulamaların, sorgulamanın odağını sınavsız gerçekleşen elemenden uzaklaştırarak neyin üstünü örtmeye yardımcı olduğunu ortaya çıkartacak şekilde sınava ilişkin sorgulamayı sorgulamak böylelikle mümkün hale gelebilir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 179).

Sınav bir toplumsal bilgi tanımını ve bu bilgiyi açığa vurma biçimini tedrisi ikrara layık olarak dayatmak suretiyle, hem egemen kültürü hem de bu kültürün değerini zihinlere kazıma noktasında en etkili araçlardan birini oluşturur. Meşru kültürün ve kültürle meşru ilişkinin edinilmesi, ders programı ve ders içeriklerinin baskısıyla olduğu kadar ve belki ondan daha da fazla, sınavların içtihadı dâhilinde oluşturulmuş ve temel

niteliklerini, içerisinde ifade edildiği duruma borçlu olan örfi hukuk tarafından düzenlenir. Örneğin Fransa’da *Grandes Ecoles* ’lerle özdeşleştirilen zihinsel kalıplar, giriş sınavlarının biçimleriyle, daha doğrusu her koşulda kusursuz bir sunumu ya da hitabeti tanımlayan kompozisyon, üslup ve hatta telaffuz, konuşma biçimi ya da diksiyon modelleriyle ilişkilendirilebilir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 180-182).

Sınav, yapısal eşitsizlikleri örter ve bu eşitsizlikleri yaratan tarihsel bağlamı toplumsal tartışmanın dışına iter. Sınav eğitim yoluyla yeniden üretilen eşitsizlikleri bireysel bir sorumluluk ve yetenek düzlemine indirger. Bu anlamda “*yetenek ideolojisinin*” ete kemiğe bürünmesini sağlar. Dolayısıyla, sınav sistemi yüksek zümrelerin bekasını ve kendini muhafaza etmesini sağlayan bir kalkan işlevi görür (Bourdieu ve Passeron, 2015: 190).

Sınav kadar, tedrisi hükümlerin ve meşrulaştırdıkları toplumsal hiyerarşilerin genel geçer kabulünü herkese hissettirecek şekilde tasarlanmış başka bir şey daha yoktur. Zira sınav bir yandan elenenlerin kendilerini başarısız saymalarına, diğer yandan da az sayıda uygun aday arasından seçilenlerin, seçilmelerinde, diğer adaylara tercih edilmelerine her koşulda neden olacak bir liyakatin ya da “Allah vergisinin” ispatını görmelerine yol açar. Aleni bir seçme prosedürü olan sınavın işleyişine ait çok sayıda özelliğin, sınavın gözlerden sakladığı elemeyi yöneten mantığa nasıl olup da riayet etmeye devam ettiği, ancak ve ancak, sınavın, sınavsız gerçekleşen elemeyi perdeleme işlevi ortaya koyulduğu takdirde anlaşılabilir. Sınavları okuyanların yargılarının, egemen sınıfların değerlerini salt tedrisi bir mantıkla yeniden tercüme ve tayin eden zımnî normların ne denli etkisinde olduğu bilindiğinde, bu değerlerle geldikleri toplumsal sınıfın değerleri arasındaki uzaklık ne kadar fazlaysa adayların o kadar ağır bir engele tahammül etmek zorunda oldukları görülür (Bourdieu ve Passeron, 2015: 209).

Bourdieu’ye göre eğitim sistemi, modern toplumlarda toplumsal eşitsizliklerin üretilmesinde ve sürdürülmesinde aile, kilise ve şirkete kıyasla daha fazla pay sahibi olmaya başlamıştır. Bourdieu, sosyoloğu bu noktada toplumsal sınıflar arasındaki simgesel ilişkilerin yeniden üretilmesinde eğitim sisteminin payını ortaya çıkarmaya çağırır (Bourdieu, 1973: 71). Bourdieu’ye göre, modern öncesi dönemlerde kilisenin icra ettiği görevi modern dönemlerde okul icra etmektedir. Okullar, kilise gibi yalnızca bilgi ve beceri aktarmakla kalmaz, kendi önderlerinin seçimini ve yetiştirilmesini tekellerine alarak kendilerini yeniden üretirler. Dahası okullar, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını

meşrulaştırmak suretiyle, toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden üretmek gibi örtük bir işlevi de yerine getirir (Swartz, 2015: 183). Bourdieu'nun anlatımıyla;

“Okul, başka sebeplerin yanı sıra, faillerin kendi yeniden üretimlerini kontrol altında tutmalarından ötürü, hiçbir alanın olmadığı kadar kendi yeniden üretimine yönelmiş bir alandır” (Bourdieu, 2016c: 84).

Jourdain ve Naulin (2016: 60), Swartz’a paralel olarak şunları ifade ederler: Modern toplumlarda toplumsal hiyerarşi eğitim hiyerarşisini temel alır. Okulun kazandırdığı unvan, bireylere toplumda özel bir konum sağlar. Bourdieu özellikle *Devlet Soyluları* çalışmasında (1996) prestijli görevlere gelmenin yolunun Ecole nationale d’administration, Ecole polytechnique gibi büyük okullardan geçtiğini gösterir.

Eğitim kurumları Bourdieu’nün ilgi merkezini oluştursa da, onun hayal kırıklığı çok daha büyük ve eleştirel analizleri çok daha kapsamlıdır. Bütün modern kurumlar, kapitalist piyasa ve bizzat devlet dâhil verebileceklerinden fazlasını vaat etme eğilimindedir. Onlar, kendilerini halkın ortak iyiliği için çalışıyor gibi sunsalar da, gerçekte sosyal eşitsizlikleri yeniden-üretirler. Daha zengin, daha özgür bir yaşantı isteyenlere ilham kaynağı olur, fakat dayattıkları sınırlılıklar ve başvurdukları şiddetle onları hayal kırıklığına uğratırlar (Calhoun, 2014: 86).

Aktay’a göre Bourdieu’nün bütün çalışmaları gibi eğitimle ilgili çalışmalarında da öncelikle toplumdaki sınıfsal yapının bir tasviri vardır. İncelediği diğer alanlar gibi eğitim sürecinin de toplumdaki tabakalaşmayı nasıl ürettiği veya yeniden-ürettiğini anlamaya çalışır. Bourdieu’ye göre, toplumda ekonomik sermaye ve buna paralel olarak bir sembolik ve kültürel sermaye vardır. Ekonomik sermayenin paylaşımına dayalı sınıfsal yapı, bu sermayenin paylaşımında da yer yer karmaşıklaşsa da, genellikle paralel bir biçimde işleyecek şekilde sınıfsal farkları yansıtır, yeniden-üretir ve meşrulaştırır. Toplumda var olan kültürel sermaye, tıpkı ekonomik sermaye gibi kıttır. Her ne kadar kültürel unsurların paylaşılması onların değerlerini daha da arttırsa da, kültürel sermaye bir sınıfsal eleme mekanizması olarak ancak belli bazı kültürel unsurların mümkün ölçüde belli ellerde toplanması yoluyla değerini koruyabilir (Aktay, 2014: 477).

Çeğin’e göre Bourdieu, günümüz dünyasında kitleselleşen eğitimin eşitlik ürettiği tezinin temel bir yanılsama olduğunu ileri sürer. Bourdieu, egemen sınıfın kendi değerlerini nasıl yücelttiğini gündeme getirir. Kültürel bir zeminde eğitim aracılığıyla yaygınlaştırılan kültür kapsamındaki mevcut değerleri önceden içselleştirmiş olan egemen sınıf üyeleri, eğitim sürecinde kendilerine aktarılan anlam şifrelerine (kültürel ve

sembolik sermaye) olan aşinalıkları sayesinde diğerlerine nazaran başarılı olma ve yükselme konusunda daima bir adım öndedirler. Bu bağlamda Bourdieu'ye göre eğitimin amacı, bütün “eşitlikçilik” argümanlarının tersine, bir “eleme fonksiyonu”nu yerine getirerek alt-sınıf insanlarını eğitimin daha üst düzeylerinden bertaraf etmek olarak okunmalıdır (Çeğin, 2014: 518-519).

Bourdieu'ye göre eğitim sistemi toplumsal âlemdeki eşitsizlikleri ve hiyerarşileri yeniden-üreten “*kurumsallaşmış bir sınıflandırıcıdır*”. Okulların alametifarikalarından sayılan sınav ve testler bu sınıflandırma sürecinin maddi görünümüleri olarak okunabilirler. Aile ve okul arasındaki “bağ”, toplumsal düzlemdeki hiyerarşilerin üretilmesini, yeniden-üretilmesini ve yayılmasını sağlayan vasatlardan birisidir. Okullar büyümlü bir işleyiş biçimine sahiptirler. Farklı dünyalardan gelen insanları hâkim sembolik sermayelere sahip olmaya çağırır (Türk, 2014:616).

Bourdieu, toplumsal alanı, üst sınıflara tekabül eden hükmedenler ile daha alt sınıflar tarafından temsil edilen hükmedilenlerden oluşan kutuplaştırılmış bir mücadele uzamı olarak tarif eder. Okul, bu toplumsal alanın yeniden üretilmesini güvenceye alarak, hükmeden sınıfların kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik tahakkümünü pekiştirir (Jourdain ve Naulin, 2016: 61-62). Bourdieu'nün ifadesiyle, Japonya, ABD ve Fransa'da üst düzey toplumsal konumlara gelinmesini sağlayan nitelikli eğitim kurumları, neredeyse tümüyle ayrıcalıklı kategorilerin çocukları tarafından tekelleştirilmişlerdir (Bourdieu, 1995: 40). Bourdieu, okul aracılığıyla gerçekleşen ayıklamanın adeta bir büyü gibi işlediğini ve failerin bu işleyişin çok da farkında olmadığını savunur.

“Okul kurumu, üst düzey yüksekokulların öğrencileri ile sıradan fakültelerinkiler arasında bir kopma oluşturarak, üst düzey soylu sınıf ile alt düzey soylu sınıf arasındaki ve alt düzey soylu sınıf ile soylu olmayanları ayıranlarla benzer *toplumsal sınırları* kurar. Bu ayırım, öncelikle bilfiil yaşam tarzında, yani yatılılığın içe dönük yaşam tarzıyla diğer öğrencilerin özgür yaşamında, sonra da, sınavlara hazırlık çalışmalarının içerik, özellikle de örgütlenmesinde ortaya çıkar: bir yanda, çok sıkı bir denetim, son derece “okul” tarzı öğrenim biçimleri, özellikle de uysal olmayı dayatan ve şirket/işletme dünyasıyla apaçık bir benzerlik sunan bir ivcenlik ve rekabet ortamı vardır; öte yanda ise, bohem yaşam geleneğine yakın olan, çalışmaya ayrılan zaman konusunda bile disiplin ve zorunlulukların çok daha az olduğu bir “öğrenci yaşamı” ... Bu ayırımın kendini gösterdiği sonuncu ortam ise, bizatihi giriş sınavı ve sınavın oluşturduğu -kazananların sonuncusu ile

kazanamayanların birincisi arasındaki bir *ad*, bir *sıfat* taşıma hakkıyla bütünü belirginleşen- o ayinsel kopma, o gerçek büyü sınırıdır. Bu kopma, Durkheim'ın çözümlediği biçimiyle kutsal olan ile dindışı olan arasındaki ayrım paradigmasına dayanan gerçek bir büyü işlemidir.” (Bourdieu, 1995: 41).

Bourdieu'ye göre bu büyüün bozulması ya da halk sınıflarının bu rüyadan uyanmaları yani eğitim sisteminin bir yeniden üretim aracı gibi işlediğini keşfedebilmeleri için bu sistemden vazgeçmeleri gerekir. Çünkü ilköğretim dışında okulla hiç ilişkileri olmadığı müddetçe esasen okulun özgürleştirici olduğuna inanabilirler ya da sözcüler ne söylerse söylesin, okul hakkında hiçbir şey düşünmeyebilirler (Bourdieu, 2016d: 179-180).

Bourdieu'ye göre okul bir düzenleme edimidir. Bir toplumsal sıra farklılığı, *kalıcı bir düzen* bağıntısı kurar: Seçilenler, yaşamları boyunca, bir aidiyetin (“x” üniversitesi veya okulu mezunu) damgasını taşırlar; sözcüğün ortaçağdaki anlamıyla bir birlik üyesidirler; bir soylular birliğine, yani öze dayalı bir farklılıkla sıradan fanilerden ayrılan ve bu nedenle de tahakküm etme konusunda meşrulaşan insanların net biçimde sınırları çizilmiş kümesine aittirler. İşte okulun geliştirdiği ayrım, bu bağlamda da bir *kutsama*, yani kutsal bir kategoriye, bir soylular sınıfına dâhil etme düzenlemesidir (Bourdieu, 1995: 4).

Bourdieu, Thomas Bernhard'dan dolaşarak okulun bireyleri uysallaştıran bir araç olduğunu savunur:

“Okul, devletin okuludur, orada gençler devletin yaratıkları, yani devletin suç ortaklarına dönüşür. Okula girdiğimde, devlete girerdim ve devlet varlıkları yıktığına göre, varlıkların yıkıldığı kuruma girerdim. Devlet, tıpkı diğer insanlara da yaptığı gibi, zor kullanarak kendisine girmeme neden oldu ve kendisine karşı uysal olmamı, boyun eğmemi sağladı; beni devletleşmiş bir insana, kararnamelere bağlanmış, kayda geçilmiş, talim-terbiyeden geçirilmiş ve diplomalı, hem saptırılmış hem de bunalıma girmiş bir insana dönüştürdü, tıpkı diğer insanlara yaptığı gibi. İnsanları gördüğümüzde, devletleşmiş insanlar, yaşamları boyunca devlete hizmet eden ve bundan dolayı da yaşamları boyunca karşı-doğaya hizmet eden, devlet hizmetkârlarıdır gördüğümüz.” (Bourdieu, 1995: 101-102).

Eğitim sistemindeki modeller, güç ilişkileri seviyesinde farklı şekillerde konumlanmış grup veya sınıfların cismani ve sembolik çıkarlarına uygun düşmektedir. Eğitim sistemi söz konusu grup veya sınıflar arasındaki kültürel sermayenin dağılım

yapısının ve bu itibarla da toplumsal yapının kendisini yeniden üretmeye meyledir. Filhakika, farklı pedagojik eylemler tarafından yeniden üretilen kültürel keyfiyetlerin ekonomik ve sembolik kıymetinin, yani kültürel sermaye olarak kıymetinin şekillendiği pazar yasaları, sınıflar arasındaki güç ilişkileri yapısının yeniden üretimi olarak tanımlanabilecek olan toplumsal yeniden üretimin sağlandığı ve mevzubahis toplumsal formasyon tipine göre az veya çok belirleyici olan mekanizmalardan birini teşkil eder (Bourdieu ve Passeron, 2015: 41).

Bourdieu, toplumsal yeniden üretimi izah ederken dil olgusuna büyük önem verir. Ona göre dil etkili bir ayıklama aracıdır. Alt sınıflardan gelen öğrenciler eğitim sisteminin diline yabancıdırlar. Onlar için okul öncelikle bir kültürel şoktur. Dolayısıyla tedrisi dile hâkimiyet ile tedrisi başarı arasında doğru bir orantı vardır. Bourdieu’ye göre “Tedrisi dile en uzak sınıflara doğru gittikçe tedrisi ölüm oranının artması kaçınılmazdır.” (Bourdieu ve Passeron, 2015: 109-110). Eğitim sistemi, okula, beklentilerini yerine getirecek donanımla gelmeyen öğrenci kategorilerinin beklenmedik ve uygunsuz beklentilerini boşa çıkartırken; kurumdan verim almak için, kurumun taleplerini daha baştan karşılaması gereken bir kitleyi talep ettiğini de ele vermiş olur (Bourdieu ve Passeron, 2015: 136).

Hiç kimsenin, hatta imtiyazlı sınıfların çocuklarının bile anadili olmamakla birlikte, dilin tarihinin eski hallerinin tarihsiz bir bileşimi olan akademik dilin, farklı toplumsal sınıflarca konuşulmakta olan dillerle mesafesi çok eşitsizdir. Toplumun farklı katmanlarının devreye girmesinden ötürü, “belli sayıda Fransızca ağzını ayırt etmekte” bir keyfiyet söz konusudur. Skalanın iki uç noktasında son derece iyi tanımlanmış iki ağız vardır: *burjuva ağzı* ve *sokak ağzı* (Bourdieu ve Passeron, 2015: 154).

Tedrisi getirisi olan dil sermayesinin toplumsal sınıflar arasındaki eşitsiz dağılımı, toplumsal kökenle okuldaki başarı arasındaki ilişkiyi tesis eden dolayımın en iyi gizlenenlerinden biridir. Verili bir zamanda ve toplumda rastlanabilecek olan farklı dil kodlarının toplumsal değeri, her zaman eğitim sistemince ve toplumsal olarak kabul edilmiş dil normlarından onları ayıran mesafeye bağlıdır. Daha kesin bir ifadeyle, her bireyin sahip olduğu dil sermayesinin tedrisi piyasadaki değeri, okul’un talep ettiği sembolik hâkimiyet türüyle, ilk sınıfsal eğitimine borçlu olduğu pratik dil hâkimiyeti arasındaki mesafeye orantılıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 155).

Burjuva diliyle halk dili arasındaki en görünür farklılıkların ilkesini de dille ilişkide buluruz. Burjuva dilinin soyutlamaya, formalizme, entelektüalizme ve edeb-i

kelamlı itidale eğilimi diye sıkça adlandırılan şeyde, her şeyden evvel, dile karşı, yani muhataplara ve hatta sohbetin konusuna karşı toplumsal olarak teşekkül etmiş bir yatkınlığın ifadesi görülmelidir. Her türlü seçkin görgü kuralının esasını teşkil eden seçkin mesafelilik, ölçülü rahatlık ve yapmacık doğallık; halk dilinin, kendini, münferit vakadan münferit vakaya, örnekten kıssaya gitme eğilimi yahut da büyük söylevlerin tumturağından ya da büyük duyguların azametinden müstehcenliğe, kabalığa ve açık-şaçık şakalara kaçma eğiliminde açığa vuran dışavurumculuğunun ve kendini canlı bir şekilde ifade etme eğiliminin karşı kutbunda durur. Tüm bunlar, nesnel düzanim ile öznel yananlam arasındaki, görülen şeylerle bu şeylerin, görüldükleri nokta-i nazara borçlu oldukları arasındaki ayrımın toplumsal şartları kendilerine tam olarak hiçbir zaman verilmemiş olan sınıfların ayırt edici özelliği olan deme ve olma biçimleridir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 156).

Konuşanın toplumsal konumunun en kesin ayırt edici işaretlerinden biri olan, tedrisi dille ilişkiye dair farklılıkların ilkesi, hem ilk eğitimin aktardığı dille okulun talep ettiği sembolik hâkimiyet arasındaki mesafede hem de az ya da çok tam olan bu sözel hâkimiyetin edinilmesinin toplumsal şartlarında yatmaktadır. Toplumsal hiyerarşide üst sınıflara çıkıldıkça duyguların ve yargıların sözel ifade edilme yatkınlığı artar. Gerek tedrisi hiyerarşide gerekse meslekler hiyerarşisinde yüksek statüler için talep edilen dilsel yatkınlık böylece üst sınıfları kayıran bir olguya dönüşmektedir. (Bourdieu ve Passeron, 2015: 157).

Dil hâkimiyeti toplumsal cinsiyet eşitsizliğini de besleyen bir durumdur. Kadınlar, fikir diline erkeklerden daha az aşına oldukları için siyaset ve hukuk fakültelerine daha az; edebiyat fakültelerinin dil, tarih ve edebiyat bölümlerine daha fazla yerleşirler (Bourdieu ve Passeron, 2015: 114). Bourdieu'ye göre üniversite öğrencilerinin cinsiyet bazlı dağılımına bakıldığı zaman kadın ve erkek öğrencilerin oranlarının neredeyse birbirine yakın olduğu görülür. Ancak üniversitelerde bölümler arasındaki hiyerarşik yapı göz önünde bulundurulmadığı zaman bu durum bizi yanıltabilir. Çünkü kadın öğrenciler üniversitelerin daha az prestijli bölümlerinde yoğunlaşmaktadırlar. Aynı şekilde bazı bölümlerde daha alt sınıftan gelen öğrencilerin üst sınıftan gelen öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaları durumu da yanıltıcıdır. Buradaki nispi başarı alt sınıflardan gelen öğrencilerin çok-seçilim durumlarıyla ilişkilidir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 115). Dolayısıyla günümüzde eğitim sisteminin geçirdiği krizi anlayabilmek veya

açıklayabilmek için öğrencilerin yeteneklerini toplumsal kökenleriyle ilişkilendirmek, üniversitelerin fakültelerinin hiyerarşik yapısını göz önünde bulundurmak gerekir.

Bourdieu, öğrenim görülen eğitim kurumunun *tipinin* ve *prestijinin*, ilerde edinilecek kariyer açısından, okulda harcanan yılların sayısı kadar önemli olduğunu gözlemler. Eserlerindeki başat izleklerden biri, Fransız eğitim kurumlarının sadece akademik değil, sosyal olarak da “seviyelendirilmiş” olduğudur. Fransız üniversitelerine koşut olan, orta öğrenim sonrası profesyonel okullar içindeki elit grup (*grandes ecoles*) özellikle önemlidir. *Grandes ecoles* Fransız yükseköğreniminin şahıkasıdır: üniversitelerden daha seçicidirler; mezunlarını devlette ve ekonomide önder konumlara hazırlarlar; mezunlarına kariyerlerini geliştirmede büyük yarar sağlayan “değerli” mezun ağıları sunarlar (Swartz, 2015: 267-268).

Bourdieu *Devlet Soyulları* çalışmasında (1996) Fransa’da iktidar alanı ile elit yükseköğrenim kurumları arasında “yapısal ve işlevsel” bir benzeşim saptar. Ekonomik ve kültürel sermayeleri açısından bakıldığında, Fransız meslek gruplarının göreceli konumları ile Fransız okulları arasındaki “mütekabiliyetin az çok bire bir” olduğunu gözlemler (Swartz, 2015: 184). Ona göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal profili okul tipine göre değişmektedir. Edebiyat, dil, felsefe ve matematik okuyan öğrenciler ağırlıklı olarak üst sınıf kökenlidir. Hukuk ve tıp fakülteleri, ekonomik ve siyasi iktidar kutbuna yakinken, fen, sosyal bilim ve sanat fakülteleri kültürel iktidar kutbuna yakındır. Bourdieu, fakültelerle hâkim sınıf arasında iki farklı ilişki olduğunu savunur: bir yanda ekonomik ve siyasi iktidara hizmet için bilgi, öte yanda kendi için bilgi (Swartz, 2015: 331-332). Yüksek sermayeye sahip öğrencileri devşiren okullar ile daha az sermayesi olan öğrencileri alan okullar arasındaki ayrım, kafa emeği ile kol emeği ya da kavramsal işler ile uygulamalı işler arasındaki daha bildik ayrımların kurumsal temelini oluşturur; bu ayrımlar yüksek kademe yöneticileri orta kademe yöneticilerden, mühendisleri teknisyenlerden ayırır. Dolayısıyla, Bourdieu’nün yaklaşımı eğitim süreçleri ile toplumsal tabakalaşma arasında yapısal bağlar kurar. Toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliğin ve kültürel sermayenin eşitsiz dağılımının makro örüntüleri, pedagojinin, değerlendirmenin ve müfredatın mikro süreçleriyle bağlantılıdır (Swartz, 2015: 279-281).

Yükseköğretim düzeyindeki okullarda, toplumun farklı toplumsal katmanlarının, eğitim sisteminde çok eşitsiz bir biçimde temsil edildiği hemen göze çarpan bir durumdur. Ancak bu durumun, farklı sınıfsal kökene sahip öğrencilerin yükseköğretimdeki oranlarının, tedrisi eşitsizlikleri eksik biçimde yansıttığını teslim etmek gerekir; zira

yükseköğretimde en çok temsil edilen kesimler, aynı zamanda toplumun çalışan nüfusunda en az temsil edilenlerdir. Babanın mesleğine göre yükseköğretime erişim şanslarının yaklaşık hesabı, babası tarım işçisi olan erkek çocuklarının % 1; babası sanayici olan erkek çocuklarının % 70; babası serbest meslek sahibi olan erkek çocuklarının ise % 80 oranında bu şansa sahip olduğunu göstermektedir. Bu istatistik, daha yoksun sınıflara doğru gidildikçe eğitim sisteminin eksiksiz bir eleme mekanizmasını nesnel anlamda tatbik ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, eğitim sisteminin eşitsizliklerinin daha örtük biçimleri; örneğin alt ve orta sınıftan gelen öğrencilerin sadece ve sadece bazı bölümlere itilmesi, kendi yaş gurubuna göre *gecikme*, *sınıf tekrar etme veya uzatma* daha nadiren fark edilir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 16).

Bu anlamda eğitim sisteminde, en yoksun sınıflar için kayıtsız şartsız bir *elenme* söz konusudur. Babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğunun, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğuna göre seksen, babası sanayi işçisi olan bir erkek çocuğuna göre de kırk kat daha fazla üniversiteye girme şansı vardır; böyle bir çocuğun üniversiteye girme şansı, babası orta düzeyde yönetici olan bir erkek çocuğunun iki katıdır. Bu istatistikler yükseköğretimin dört farklı kullanım düzeyini ayırt etmeye imkân tanıyor. En yoksun kesimlerin, çocuklarını üniversiteye gönderme şansları bugün artık sadece semboliktir (% 5'ten az şans); son yıllarda sayısı artan bazı ara-orta kategorilerin (ücretliler, zanaatkârlar, küçük esnaf) % 10 ila % 15 arasında şansları olduğu gözlenmektedir. Orta düzey yöneticilerin şanslarının iki kat arttığı gözlenirken (yaklaşık % 30 şans) bunu, şansların yine iki kat arttığı (ve % 60 oranına yaklaştığı) üst düzey yöneticiler ve serbest meslek sahipleri izlemektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 17).

Babası üst düzey yöneticilik yapan, çevresinde ve hatta ailesinde yükseköğrenimi kaçınılmaz, sıradan ve gündelik bir yazgı olarak gören bir erkek çocuğunun üniversiteye girme şansı (% 50'den fazla) ile babası işçilik yapan, eğitime ve öğrenciliğe ilişkin bilgisi aracı kişiler ve çevrelerle sınırlı olan bir erkek çocuğunun üniversiteye girme şansı (% 2 'den az) göz önüne alındığı takdirde bu çocukların tedrisi geleceklerinin bir olamayacağı anlaşılır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 17).

Okula ilişkin şansların toplumsal kökene göre eşit olmayan bu dağılımında kadınlar ve erkekler hemen hemen (*grosso modo*) eşittir. Ancak kız çocuklarının ufak bir dezavantajı alt sınıflarda çok daha net biçimde kendini gösterir: Genel olarak kız çocukları % 8'in biraz üstünde bir oranda yükseköğretime erişim şansına sahip olsalar da (ki bu oran erkekler için % 10 civarındadır) esasen farklılık alt toplumsal sınıflar

seviyesinde daha da güçlüdür. Oysa babaları orta veya üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için bu farklılık azalma veya ortadan kalkma eğilimi göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 18).

Aynı toplumsal kökenden gelen kız ve erkek çocuklarının üniversiteye girebilme şanslarının birbirine oldukça yakın olması, üniversiteye girdikleri andan itibaren, aynı bölümlerde okumama ihtimallerini gizlememelidir. İlk olarak toplumsal kökeni ne olursa olsun, kadınların edebiyat fakültelerine, erkeklerin ise fen fakültelerine yönelmeleri her zaman en olası durumdur. Bu noktada cinsiyetler arasındaki iş bölümü ve “yetenek” ayrımına ilişkin geleneksel modellerin tesiri fark edilir. Daha genel surette, öğretmenlik eğitimi veren edebiyat ve fen fakültelerine kadınlar daha fazla mahkûm edilmişlerdir. Babaları tarım işçisi olup üniversiteye girebilmiş kadınların bu iki fakülteden birinde bulunma ihtimali % 92,2 oranındadır. Oysa bu oran aynı toplumsal kökenden gelen erkekler için % 80,9 seviyesindedir. Edebiyat veya fen fakültelerinde bulunma oranı babaları işçi olan kız ve erkek çocukları için sırasıyla %85,3 ve % 80; babaları ücretli olan kız ve erkek çocukları için % 74,4 ve % 63,6; babaları orta seviyede yönetici olan kız ve erkek çocukları için % 84,1 ve % 68,5; babaları üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için % 74,3 ve % 59,3’tur (Bourdieu ve Passeron, 2014: 18-19).

Sonuç itibarıyla cinsiyet kaynaklı dezavantaj kendini esas surette edebiyat fakültelerine “düşürülme” ile ifade eder. Oysa en ağır sonuçlar, toplumsal köken kaynaklı dezavantajla ortaya çıkar; zira yoksun kesimlerden gelen çocukların doğrudan elenmesi ve bu elenmeden kurtulabilmiş olanlara sunulan tercihlerin de kısıtlanmasıyla tezahür eder. Örneğin bu tür öğrenciler üniversiteye girebilmenin bedelini zorunlu edebiyat veya fen fakültesi tercihleriyle öderler. Bu öğrenciler için üniversitenin beş kapısı değil, sadece iki kapısı vardır. Babaları yüksek düzeyde yönetici olan erkek ve kız çocuklarının hukuk, tıp veya eczacılık tahsili yapma ihtimali % 33,5 civarında seyrederken bu oran, babaları orta düzeyde yönetici olan erkek ve kız çocukları için % 23,9; sanayi işçisi çocukları için % 17,3 ve babaları tarım işçisi olan erkek ve kız çocukları için ise % 15,3’tur (Bourdieu ve Passeron, 2014: 19-20).

Edebiyat fakülteleri ve bunların içerisindeki sosyoloji, psikoloji veya filoloji gibi bölümler, üst düzey bir öğrenim görmesi sosyal anlamda zaruri olan en tahsilli sınıfların çocuklarının, kendilerine en azından bir unvan sağlaması hasebiyle yöneldikleri ehven-i şer bölümler olarak sığınak işlevi görebilir. O halde, belli bir toplumsal kategoriden gelen öğrencilerin edebiyat fakültelerindeki göreceli payı çift mana taşıyabilir; zira bazıları için

edebiyat fakültesi *zorunlu (yoksul sınıflar)* bir tercihken diğerleri için bir *sığınak (üst sınıflar)* olabilir (Bourdieu ve Passeron, 2014: 20).

Edebiyat ve fen fakültelerinin zorunlu olarak tercih edilmesi, alt ve orta sınıf kökenli öğrencilerin tedrisi dezavantajlarının bir sonucu olduğu doğruysa fen bilimleri tahsilinin toplumsal kökenle daha az ilişkili görüldüğü de sabitse; son olarak toplumsal kökenin tesirinin kendini en açık biçimde sözel bölümlerde ele verdiği kabul görüyorsa eğitim sistemindeki eşitsizliklere ilişkin kültürel faktörlerin işleyişinin veya tesirinin tetkiki noktasında edebiyat fakültelerini en elverişli saha olarak değerlendirmek uygun düşecektir. Kültürel acıdan en dezavantajlı kesimler, dezavantajlarına hiçbir zaman, tam da dezavantajlarının tesiriyle küme düşürüldükleri yerdeki kadar maruz kalmazlar (Bourdieu ve Passeron, 2014: 25).

Bourdieu *Yeniden Üretim* çalışmasında da *Varisler* çalışmasındaki düşüncelere paralel ifadeler kullanır. Ona göre Fransa’da üniversiteye giriş olasılığının aynı toplumsal sınıfa mensup kadın ve erkekler için neredeyse eşit olması, geleneksel iş bölümü modelinin ve “*yeteneklerin*” cinsiyetler arasındaki dağılımı ideolojisinin ortadan kalkmış olduğu anlamına gelmemektedir. Genç kadınlar hâlâ belli bölümlere erkek öğrencilere göre daha fazla mahkûm edilmektedirler ve bu duruma, kadın öğrencilerin toplumsal kökenleri ne kadar düşükse o kadar sık rastlanmaktadır. Bir kadının elindeki diplomanın toplumsal açıdan kârlılığını tam olarak ölçebilmek için, en azından, bir mesleğin “değerinin kadınlaştığı ölçüde değiştiği veya düştüğü gerçeği” dikkate alınmalıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 225).

Eğitim sistemi, öğrenim hayatının her aşamasında disiplinler ya da dersler arasında, en soyut olarak algılanan entelektüel faaliyetlerden en somut olanlarına doğru bir hiyerarşiyi bilfiil inşa eder. Söz konusu hiyerarşi, tedrisi örgütlenme düzeyinde ortaöğretim kurumları arasında bir hiyerarşiye ve bir bölümler hiyerarşisine yeniden tercüme edilir ki bu okul ve bölüm hiyerarşisi, unvanlar ve okullar hiyerarşisi arasındaki tekâbüliyet vasıtasıyla, öğretmenlerin toplumsal kökenlerinin hiyerarşisiyle de yakından ilişkilidir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 202-203).

Halk sınıflarından gelen öğrencilerin ortaöğretime girmeyi reddetmek suretiyle “kendilerini elemeleri”, girdikten sonra elenmelerinden ve hâliyle sınavda başarısızlığa uğramanın açık yaptırımıyla elenmelerinden daha olasıdır. Bir seviyeden diğerine geçerken elenmeyenlerin, bir sonraki eğitim seviyesine geçme şansının en düşük olduğu tahsillere (kurum ya da branş) devam etme olasılıkları yüksektir ve dolayısıyla sınav,

onları eler görünürken aslında, sadece ikinci sınıf bir branşa sürgünü, yani ertelenmiş bir eleme anlamına gelen başka bir deyişle kendini peşinen eleme biçimini onaylamış olacaktır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 196-197).

Bourdieu, okul nüfusunun ortaöğretime ulaşmadan ya da ortaöğretim esnasında elenen kısmının farklı toplumsal sınıflar arasında rastlantısal olarak dağılmadığını açıklamaya çalışır. Ona göre bu durumun, toplumsal sınıflar ve eğitim sistemiyle ilişkileri ortaya konmadığı sürece, eğitim sosyolojisi ile ilgili çalışmalar münferit özelliklere dayanan açıklamalara mahkûm olacaktır (Bourdieu ve Passeron, 2015:199).

Günümüz koşullarında halk sınıfları ve orta sınıf çocuklarının eğitim sürecinden ayıklanması veya dışlanması artık ilkokulun bitiminde değil ortaöğretimde gerçekleşmektedir. Alt sınıflardan gelen öğrenciler ortaöğretim sürecinde derece derece hissedilmeden “*geride kalma*” ya da “*geride bırakılma*” gibi aşamalandırılmış eleme sistemiyle eğitim alanından dışlanır. Bu süreçte elenmeyen öğrenciler, eğitimsel veya toplumsal yazgının erken bir biçimde kabulünü dayatmaya özgü damgalama ve markaj etkisini yaratan ikinci sınıf dallara sürgün edilirler. Ve son olarak da değerini kaybetmiş diploma verme gibi aslında varlığı yadsınan eleme biçimleri devreye girer (Bourdieu, 2017: 232).

Eğitim sistemindeki hiyerarşi kültü, görünüşte tamamen tederisi bir olgudur; oysa bu hiyerarşi kültü toplumsal hiyerarşilerin savunusuna ve meşrulaştırılmasına her zaman katkıda bulunur. Çünkü ister derece veya diploma isterse de kurum ya da disiplin hiyerarşisi olsun tüm tederisi hiyerarşiler, yeniden üretme eğiliminde oldukları toplumsal hiyerarşilere daima bir şeyler borçludurlar. Toplumsal seçmeyi teknik seçme görüntüsü altında saklayan ve toplumsal hiyerarşileri tederisi hiyerarşilere dönüştürerek meşrulaştıran eğitim sistemi, bazı sınıflara gizli hizmetler sunar (Bourdieu ve Passeron, 2015: 196).

Bourdieu, eğitim sisteminde öğrenci deneyimlerinin temel belirleyenin toplumsal köken olduğunu vurgular:

“Tamamıyla farklı yaşam veya çalışma koşullarını ve başarı şanslarını tanımlayan toplumsal köken, tüm belirleyici faktörler arasında etkisini tüm alanlarda, başta varoluş koşulları olmak üzere öğrenci deneyimlerinin tüm seviyelerinde gösteren tek faktördür. Yaşam alanı ve buna uygun düşen günlük yaşam tarzı, maddi imkânların toplam miktarı ve bunun farklı harcama kalemleri arasındaki dağılımı, bağımlılık duygusunun yoğunluğu ve biçimi (ki bunun kendisi de

eldeki maddi kaynakların kökenine ve bu kaynakların edinim şekline atfedilen değere göre değişkenlik gösterir) doğrudan ve güçlü biçimde toplumsal kökene bağlıdır ve aynı zamanda toplumsal kökenin bu tesirini idame ettirirler” (Bourdieu ve Passeron, 2014: 30).

Bourdieu’ye göre eğitim sisteminin kullanıcıları olan öğrenciler, aynı zamanda bu sistemin birer ürünüdürler. Ona göre, geçmişteki kazanımlarının alametini öğrenciler kadar taşıyan başka bir toplumsal kategori yoktur. Birçok araştırma hem eğitim sürecinde hem de eğitim hayatının büyük dönemeçlerinde toplumsal kökenin ne kadar etkili olduğunu göstermiştir. Tahsilin tipleri ve bunların sundukları iş imkânları hususundaki malumat, öğrenciler arasında eşitsiz dağılmaktadır. Dahası bazı meslekler ve bazı tedrisi tercihler bir sosyal çevreyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Okulu idare ve tanzim eden değerlere, kaidelere, modellere uyum gösterme yatkınlığı bazı öğrencilere “*kendini evinde hissettirirken*” bazı öğrencilerde de “*ait olmadığı bir yerde*” olma hissini yaşatır. Tüm bu faktörler bütünü, diğer tüm kabiliyetlerin eşit olduğu bir durumda, toplumsal sınıflara göre ve bilhassa, söz konusu olan ister entelektüel araç ister kültürel alışkanlık isterse de gelir olsun, bir malumat-müktesebat bütünü gerektiren disiplinlerde eşit olmayan tedrisi başarı oranını açıklar (Bourdieu ve Passeron, 2014: 31-33).

Bir öğrenci örneğinde kavranılan tek şey, toplumsal kökenden hâsıl olan ve hâlihazırda uzun zamandan beri işleyen bir tesirler bütünüdür. Alt sınıflardan gelen ve elenmekten kurtulmuş öğrenciler için başlangıçtaki dezavantajlar zamanla biçim değiştirirler; sosyal geçmiş, erken ve sıklıkla kötü yapılmış bir yönlendirme, zorunlu tercih veya yerinde sayma gibi ara aktarım mekanizmalarının tesiriyle tedrisi borç yekûnuna dönüşür. Örneğin edebiyat fakültesi öğrencilerinden mürekkep bir grupta, ortaöğrenimleri sırasında Latince eğitimi almış olanların oranı, babaları işçi veya çiftçi olan erkek çocukları için % 41 ile babaları üst düzey yönetici veya serbest meslek sahibi olanlar için % 83 arasında değişmektedir. Bu, toplumsal kökenle klasik filoloji (sağladığı tüm tedrisi avantajlarla birlikte) arasında var olan ilişkiyi (sözelciler söz konusu olduğunda) daha kesin biçimde göstermeye yetecektir. Ailevi çevrenin etkisine ilişkin bir diğer göstergeyi de Bakaloryanın birinci veya ikinci aşamasındaki bölüm tercihlerinde ailelerinin tavsiyelerine uyduklarını söyleyen öğrencilerin oranının, geldikleri toplumsal köken yükseldikçe artış göstermesinde ve buna karşılık, öğretmenin rolünün aynı oranda azalmasında görebiliriz (Bourdieu ve Passeron, 2014: 33).

En imtiyazlı öğrenciler geldikleri çevreye sadece, derslerinde doğrudan işlerine yarayacak alışkanlıkları, pratikleri tutumları borçlu değildirler; bu çevreden kendilerine,

tedrisi getirisi dolaylı ancak bir o kadar da kati olan malumatlar, maharetler, zevk yargısı ve “*ince bir zevk*” miras olarak kalır. Bazı akademik disiplinlerde başarının örtük şartı olan “*serbest*” kültür, farklı çevrelerden gelen öğrenciler arasında hiç de eşit olmayan biçimde dağılmıştır. Kültürel imtiyaz, kültürel eserlerle kurulmuş hakiki bir ünsiyet söz konusu olduğunda mevcuttur. Böylesi bir ünsiyet de tiyatro, müze veya konsere sadece okul düzenlediğinde veya tek tük giderek değil, düzenli şekilde giderek kurulabilir. En az “tedrisi” vasfa sahip eserlerin durumunda bu çok daha aşikârdır (Bourdieu ve Passeron, 2014: 37). Geldikleri çevreye borçlu oldukları tüm bir *ön yatkınlıklar* ve *ön malumatlar* bütünü tarafından birbirinden ayrılan öğrenciler, âlimane kültürün kazanılmasında veya edinilmesinde sadece *biçimsel açıdan* eşittirler (Bourdieu ve Passeron, 2014: 42).

Bu açıklamalar bizi Bourdieu’nun Pratik Nedenler çalışmasında okul için kullandığı Maxwell cini metaforuna götürür:

“Okula ilişkin yeniden üretim mekanizmalarının işlerliği konusunda bütünsel bir görüntü sunabilmek için, ilk ağızda, fizikçi Maxwell’in ikinci termodinamik yasasının etkisinin nasıl askıya alınabileceğini anlatmak için kullandığı imgeye değinebiliriz: Maxwell, az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder; bu iblis, tanecikleri ayırır, en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de, başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell’in cini gibi çalışır: ayıklama işlemi için gereken enerji harcaması pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras alınan kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağından, böylece eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar” (Bourdieu, 1995: 40).

Kısacası Bourdieu, eğitim sistemiyle sınıf ilişkileri yapısı arasındaki bağıntılar sistemini açıklayıcı ilke olarak kabul eder; ona göre bu temel ilkedен hareket etmeyen çalışmalar eğitim sisteminin ideolojik açıklamalarına mahkûm kalırlar. Kimilerinin eğitimdeki eşitsizlikleri, bunların eğitim sisteminin mantığı kapsamında aldıkları özel biçimi görmezden gelerek toplumsal eşitsizliklere indirgemeleri; kimilerinin de okulu bir imparatorluğun içindeki bir imparatorluk gibi görmeye eğilimli olmaları bundandır (Bourdieu ve Passeron, 2015: 198-199).

Halk sınıflarına mensup çocuklar, ortaöğretime girişin bedelini, görünüşte bir türdeşliğe dair yanlış iddialarla onları kendilerine çekip güdük bir tedrisi yazgının içine sıkıştıran kurumlara ve eğitim kariyerlerine sürgünle öderler. Dolayısıyla, sınıflara göre tedrisi fırsatlarla farklı bölüm ve okul tipleriyle bağlantılı başarı olasılıklarının bileşimi olan farklılaşmış eleme mekanizması, bir toplumsal eşitsizliği salt tedrisi bir eşitsizliğe, yani en yüksek tedrisi seviyelere giriş olasılıklarındaki eşitsizliğin üstünü örten ve tedrisi olarak kutsayan bir “seviye” ya da “başarı” eşitsizliğine dönüştürür (Bourdieu ve Passeron, 2015: 203).

Günümüzde imtiyazlı sınıflar, seçme erkini eğitim kurumuna gitgide daha fazla ihale ederlerken iktidarı bir nesilden diğerine aktarma yetisini kusursuz bir tarafsızlığa sahip bir otoriteye teslim ediyor ve dolayısıyla da imtiyazların nesilden nesle aktarılması gibi keyfi bir ilkedен feragat ediyor görüntüsü sunuyor olabilirler. Ancak, teknik imtiyazlarını sadece ve sadece toplumsal imtiyazları lehine feda ettiği egemen sınıfların çıkarlarına her daim nesnel olarak hizmet eden okul, yerleşik düzenin yeniden üretilmesine hiçbir zaman bulunmadığı kadar katkıda bulunur (Bourdieu ve Passeron, 2015: 215).

Kısacası, pedagojik ilişkiyi bir iletişim ilişkisine indirgemek, pedagojik kurumun, otoritesini borçlu olduğu özgül niteliklerini kavramaktan kendini men etmek anlamına gelir. (Bourdieu ve Passeron, 2015: 145). Sonuç olarak eğitim sistemi, eğitim sisteminin işleyişinin nesnel gerçekliğini nesnel olarak perdeleyerek, işleyişi aracılığıyla yeniden ürettiği düzenin ideolojik meşruiyetini üretmeye eğilimlidir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 225). Dolayısıyla, eğitim sisteminin en iyi gizlenen ve en özgül işlevi nesnel işlevini gizlemek, yani sınıf ilişkileri yapısıyla ilişkisinin nesnel gerçekliğini maskeleyektir (Bourdieu ve Passeron, 2015: 257-258). Ancak böyle bir eğitim sistemi, yerleştirdiği geleneksel iletişim türü sayesinde otoritesini kendisine tevdi eden sınıf yahut gruplara hâlâ hizmet ediyor olmasaydı eğer, asli işlevi olan zihinlere kazıma işinin yerine getirilmesine içkin gereklilikleri yerine getirmekten tamamıyla aciz görüldüğü durumda bile ayakta kalmaya devam edebilir miydi? Pedagojik verimliliği sıfır noktasına gerilediğinde dâhi okulun yerine getirmeye devam ettiği sınıfsal işlevlerinin karşılığı olmasaydı sistemin, zihinlere kazıma işiyle görevlendirdiği faillere tanıdığı özgürlük o kadar geniş olur muydu? (Bourdieu ve Passeron, 2015: 153-154).

Sonuç olarak, Bourdeiu, eğitim alanının “fırsat eşitliği” yaratarak “toplumsal hareketliliğe” imkân sunduğu tezlerine sert bir biçimde karşı çıkmaktadır. Ona göre

eğitim toplumsal hareketliliğin önünü açmaktansa mevcut toplumsal konumları yeniden üretir. Eğitim sisteminin temel kodları üst sınıfların kültürel kodlarına yakınken; alt sınıfların kültürel kodlarına uzaktır. Bourdieu'nün habitus, kültürel sermaye ve dil sermayesi olarak tarif ettiği bu kültürel kodlar, alt sınıftan gelen öğrencilerin eğitim sistemine eklemlenmelerini zorlaştırmaktadır. Eğitim sistemi ile karşılaşmaları kültürel bir şoka dönüşen alt sınıf mensubu öğrenciler “gönüllü” olarak eğitim sisteminin dışına çıkarlar. Pedagojik otorite bu durumu “yetenek ideolojisi” ile doğallaştırır. Son kertede geldiği yere geri dönen alt-sınıf mensubu öğrenci de toplumsal hiyerarşideki konumu kabullenmiş hatta özümsemiş olur. Toplumsal eşitsizlikleri kalıcılaştıran; dahası toplumsal eşitsizliklerle ilgili “rıza üreten” (Herman ve Chomsky 2012: 15) eğitim kurumu bu noktada “amor fati” olarak okunabilir.



SONUÇ

Fransa'nın Denguin bölgesinde yoksul bir ailede dünyaya gelen Pierre Bourdieu, Fransa'nın en iyi okullarını kazanmayı başarmış ve bu başarısı onu 20. yüzyılın en saygın bilim insanları arasına yerleştirmiştir. Bu anlamda Bourdieu'nün kişisel yaşamı eğitim yoluyla bir sınıfsal yükselmenin hikâyesidir. Bourdieu'nün bütün entelektüel yaratımının arka planında bu hikâyenin izini sürmek mümkündür. Bourdieu'nün birçok çalışmasının merkezinde eğitim problemi vardır.

Bourdieu, kendi eğitim deneyimini bir istisna olarak görür, dolayısıyla O, eğitimi bir toplumsal hareketlilik alanı olarak değerlendirmez. Ona göre eğitim alanı mevcut toplumsal konumları yeniden üreten bir alandır. Eğitim yoksul sınıfları zengin sınıfların katına çıkaran bir kanal değil; üst sınıfların toplumsal konumlarını korunaklı kılan bir çit olarak değerlendirilebilir.

Bourdieu'nün düşünsel dünyası birbiriyle bağlantılı kavramlardan müteşekkildir. Onun eğitim fikri de ancak bu anlam dairesinde çözümlenebilir. Bourdieu, sosyolojiyi madunun sesi olarak yeniden kurar. Bourdieu için sosyoloji toplumsal yaşam ile ilgili söz söyleyen ve köşesine çekilen bir formasyon değildir. Bourdieu, sosyolojiyi “*müdahil bir bilim*” olarak tasarlamak istemektedir. Nitekim Bourdieu, Pierre Carles'in (2001) yönetmenliğini yaptığı bir belgesele verdiği röportajda “*Sosyoloji bir dövüş sporudur*” ifadesini kullanıyor.

Bourdieu için sosyoloji toplumsal mücadeleye entelektüel veri sunan bir düşünce formasyonudur. Sosyoloji, toplumsal eşitsizliklerin üzerini örten perdeyi aralar ve alt sınıflara mensup kişilere bu eşitsizlikleri sorunsallaştıracak argümanlar sunar. Başka bir ifade ile alt sınıfların kendi toplumsal konumlarını sorgulama imkânı sunar. Bu noktada sosyolojinin temel görevinin modern tahakküm ilişkilerini deşifre etmek olduğunu ifade edebiliriz.

Bourdieu, sosyolojiyi bir dövüş sporu olarak imler ve bu sporun temel argümanları olarak kavramlar yaratır. Bourdieu'nün çok geniş bir kavramsal repertuarı vardır. Ancak bunların en önemlileri ve özgün olanları *habitus*, *alan* ve *sermaye* kavramlarıdır. Bu kavramlar sosyolojinin diğer çalışma alanlarının yanında özellikle eğitim sosyolojisi alanında yeni açılımlar sağlamıştır. Denebilir ki bu kavramlar sosyolojideki birçok büyük anlatıyı yapıbozuma uğratmıştır.

Bourdieu, ortaya koyduğu kavram seti ile sosyolojide süregelen kimi karşıtlıkları aşmaya çalışır. Bu noktada öncelikle adeta Bourdieu ile özdeşleşmiş habitus kavramını açmak gerekir. Bourdieu bu kavram ile sosyolojideki yapı-eylem karşıtlığını aşmaya çalışır. Bu bağlamda habitus kavramı hem yapının etkisine hem de eylemin gücüne güçlü bir vurgu yapmaktadır. Habitus bir yandan kolektiviteye dikkat çekerken bir taraftan da bireysel kapasiteye dikkat çeker. Bourdieu, bu yolla eylemin bireysel ve kolektif bileşenlerinin olduğunu belirtmek ister.

Habitus, bireylerin yapıp/etmelerine yön veren görünmez yatkınlıklardır. Habitus bilince çıkan bilinçdışıdır. Kişi, kimi durumlarda zihinsel bir muhakeme yapmadan belli bir biçimde hareket etme/davranma gereği duyar. Bu davranışa biçim veren habitustur. Bourdieu, bu durum için tenisçi örneğini verir. Tenisçi, topun düşeceği yeri zihinsel bir çaba göstermeden öngörür. Bourdieu'ye göre bu yatkınlıklar her eylem karşısında bireyi yeniden düşünme/ muhakeme etme yükünden kurtardığı için zamansal bir tasarrufa yol açar.

Bourdieu'nün habitus kavramsallaştırması eleştirel eğitim çalışmaları bağlamında tam da bu noktada anlam ifade etmektedir. Habitusu, eğitimin kültürel yapısına yakın olan bireyler eğitimin vermek istediği değerleri üzerine düşünmeden özümserler. Çünkü bu değerler manzumesi söz konusu bireyin yatkınlıkları arasında zaten mevcuttur. Oysa daha farklı bir toplumsal ve kültürel katmandan gelen bireyler eğitimin “zihne kazıdığı” değerler habituslarında mevcut olmadığı için söz konusu değerleri daha zor özümserler. Eğitim için Maxwell cini metaforunu kullanan Bourdieu, Maxwell'in fizik kuramında molekülleri ayırtıran görünmez bir cinin olduğunu belirtir. Bir ayıklama aracı olan eğitimde de öğrenci ayıklayan görünmez bir cin vardır. Bu cin habitustur. Çünkü habitus görünür olmayan ama pratiklerimize yön veren yatkınlıklarımızdır.

Bourdieu'nün kavram setinde eğitim çalışmalarında yeni açılımlar sağlayan bir başka kavram ise “alan” kavramıdır. Eğitim, sosyoloji literatüründe yaygın olarak toplumsal bir kurum olarak tarif edilir ve bu toplumsal kurumun temel işlevinin bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak olduğunun altı çizilir. Bourdieu bu söyleme karşı çıkar. Kurum kavramsallaştırmasının toplumsal kategorileri homojen ve uyumlu yapılar olarak sunduğunu, toplumsal yapıdaki hiyerarşik yapılanmayı ve farklı toplumsal sınıflar arasındaki çıkarlar çatışmasını görmezden geldiğini savunur. Kurum kavramsallaştırması yerine “alan” kavramsallaştırmasını salık verir. Bourdieu'ye göre alan, farklı toplumsal çıkarları olan ve farklı toplumsal çıkarlardan dolayı sürekli mücadelenin olduğu

toplumsal bir uzamdır. Eğitim alanı da bu anlamda üst sınıfların hegemonyalarıyla ilgili meşruiyet ürettikleri bir alandır. Bu alan sadece sosyalleşmeyi sağlayan bir alan değil aynı zamanda toplumun hiyerarşik yapısını yani eşitsizlikleri yeniden üreten bir alandır.

Bourdieu, tedrisi başarının sağlanmasında üzerinde pek de durulmayan kültürel sermaye olgusundan söz eder. Tedrisi başarıda genellikle maddi gelir düzeyi ön plana çıkartılır. Oysa *Varisler* çalışmasında kültürel düzlemin başarının sağlanmasında nasıl rol oynadığını yaptığı saha çalışmasıyla ortaya koymuştur. Bu anlamda Bourdieu, sermaye ile ilgili çoğul bir perspektif sunarak Marxist sermaye anlayışının çıkmazlarına işaret eder. Toplumsal eşitsizlikler genellikle maddi gelir düzeyi üzerinden belirlenir. Toplumsal eşitsizlikler tartışılırken “kültür” yaygın olarak pasif bir bileşen olarak değerlendirilir. Bu okuma biçimi kültürü alt yapı unsurlarının bir gölgesi olarak değerlendiren Marxsist anlayıştan beslenir. Oysa Bourdieu, toplumsal eşitsizliklerin kültürel dinamiklerini açığa çıkarmaya çalışır. Bu anlamda Bourdieu, Marxsist tabakalaşma tezine karşı çıkar. Bourdieu’ye göre ekonomik sermayenin dışında kültürel türde bir sermaye de vardır. Bu sermaye, sahibine doğrudan bir kâr sağlar.

Bourdieu sosyolojisinin ana hatlarını kısaca özetledikten sonra O’nun eğitim alanıyla ilgili fikirlerine odaklanılabilir. Bourdieu sosyolojisinin ana hatlarını tartışmak bu noktada bir tercih değil, bir zorunluluktur. Çünkü Bourdieu, eğitimi kendisine has mücadele biçimleri olan bir “alan” olarak değerlendirir. Yatkınlıklar sistemi olarak “habitus” pedagojik başarıyı belirleyen faktörlerin başında gelir. Öğretmen ile öğrencinin habitusları ne kadar birbirine yakınsa öğrencinin başarılı olması o kadar muhtemeldir. Sermayenin değişik formları eğitimin farklı alanlarında etkili olur. Örneğin bir edebiyat alanında dil sermayesi yüksek olan öğrenci avantajlı durumda iken; sanat alanında eğitim gören bir öğrenci için kültürel sermaye daha etkili olabilmektedir.

Bourdieu’nün eğitimle ilgili düşüncelerinin dört temel izleği vardır. Bu temel izlekler, dört ayrı çalışmada vücut bulmuştur. Birinci izlek *Yeniden Üretim* çalışmasında eğitimle ilgili sunduğu teorik ilkelerdir. İkinci izlek ise toplumsal köken ve kültürel sermayenin pedagojik başarıdaki etkin gücünü göstermeye çalıştığı *Varisler* çalışmasıdır. Üçüncü izlek bazı seçkin eğitim kurumlarının devlet bürokrasisine insani kaynak sunan kurumlar olarak işlev gördüğünü savunduğu *State Nobility* yani Devlet Soyluları çalışmasıdır. Son izlek ise *Homo Academicus*’ta yükseköğretimle ilgili sunduğu eleştirel perspektiftir. Bu silsile elbette ki kronolojik değil; Bourdieu’nün eğitim anlayışını çözümlemeyi kolaylaştıran yöntemsel bir stratejidir.

Bourdieu’cü eğitim sosyolojisinin birinci izleği eğitim alanını çözümlerken gerekli olan malzeme çantasını araştırmacıya sunmaktadır. Kavramları toplumsal mücadelede birer cephane olarak değerlendiren Bourdieu, bu anlamda bir kavramsal cephanelik ya da bir kavram seti oluşturur. Metnin önceki bölümlerinde tartışılan *pedagojik eylem*, *pedagojik otorite*, *pedagojik mesai* ve *eğitim sistemi* kavramlarını formüle eder ve bunların muhtevasını açıklar. Bourdieu’ye göre görünürde eğitim sistemi fırsat eşitliği yaratma ilkesi ile yola koyulurken, sonuçta yerine getirdiği işlev eşitsiz toplumsal konumları yeniden üretmektir. Eğitim sistemi, “*Liyakat egemen söylem*”, “*yetenek ideolojisi*”, “*sınav*” gibi argümanlarla toplumun homojen olduğunu imleyerek alt sınıfların toplumsal konumlarından kaynaklanan dezavantajlarını görünmez kılar. Alt sınıflardan gelen bireyler başarısızlıklarının arka planındaki dezavantajları sorgulamak yerine başarısızlığı bireysel yeteneksizliklerine bağlamaya meylederler. Böylece eğitim yoluyla mevcut toplumsal düzenle ilgili bir meşruiyet yaratılmış oluyor. Sistem baskıya ve zora başvurmadan eşitsiz toplumsal düzenin evetlenmesini sağlıyor. Dolayısıyla sistemle ilgili rıza üreten bir alan olarak eğitim yani pedagojik eylem *sembolik şiddet*’tir.

Bourdieu, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* çalışmasında eğitimin eşitsiz toplumsal konumları/hiyerarşileri yeniden üreten bir araç olarak formüle eder. Ancak bu eşitsiz yapı yeniden üretilirken şiddet ve baskı gibi yöntemler işletilmez. Eşitsizliklerin yeniden üretimi ile ilgili bir “*rıza*” vardır. Eğitim bir yandan eşitsizlikleri üretirken bir yandan da bununla ilgili “*rıza*” üretir. Dolayısıyla “*fırsat eşitliği*” söylemi üzerinden eğitimdeki eşitsizlikleri örten, toplumsal eşitsizlikleri rasyonelize eden ve alt sınıfların toplumsal konumlarını onlara kabul ettiren bir mekanizma olarak eğitim *amor fati* olarak okunabilir. Çünkü Bourdieu’ye göre eğitim sistemi alt sınıflara itiraz etmek yerine kanaat etmeyi telkin ediyor.

Bourdieu’nün eğitimle ilgili söz konusu değerlendirmeleri Türkiye’deki mevcut eğitim sistemini çözümlmek için bir imkân olarak değerlendirilebilir. Türkiye, coğrafî, toplumsal ve kültürel olarak geniş bir sosyolojik havzaya sahiptir. Ancak mevcut eğitim sistemi Türkiye’nin en yoksul toplumsal kesimleri ile en zengin toplumsal kesimlerine aynı usullerle eğitim sunmaktadır. Özellikle uygulanan sınav sistemi kısmen fırsat eşitliği yaratsa da, makro düzlemde üniversiteleri üst sınıfların gidebileceği bir mekâna dönüştürmektedir. Kişisel deneyimlerimin bu iddiaları doğruladığını belirtebilirim. Öğretim görevlisi olarak çalıştığım Artuklu Üniversitesinde dahi prestijli bölümlerde okuyan öğrencilerin (istihdam imkânı olan) toplumsal köken olarak daha üst sınıflara

mensup oldukları; ama meslek yüksekokullarındaki iki yıllık ön lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin daha alt sınıflara mensup oldukları kolaylıkla söylenebilir.

Bourdieu'cü eğitim sosyolojisinin ikinci izleği eğitim ve kültür ilişkisidir. Ona göre farklı toplumsal kesimlerin tedrisi başarı elde etme olasılıkları farklılıklar arz etmektedir. Ancak Bourdieu, bu durumu sadece maddi gelir düzeyi üzerinden değil bunu yaratan kültürel pratikler üzerinden ön plana çıkartır. Tıpkı ekonomik sermaye gibi kültürel sermaye de sahibine bazı imtiyazlar sağlar. Tedrisi kültür bir sınıf kültürüdür; bu sınıf da şüphesiz burjuva sınıfıdır. Üst sınıflardan gelen öğrencilerin bu kültürle aralarında bir mesafe söz konusu değildir. Ancak yoksul sınıflardan gelen öğrenciler bu kültüre aşina değildirler. Kültürel imtiyaz alt sınıflardan gelen öğrencilerin zaman zaman daha yolun başındayken bu yarıştan çekilmelerine neden olurken bazen de *gecikme, kalma veya yerinde saymalarına* sebep olur.

Bourdieu, yaptığı saha araştırmaları ile kültürel pratiğin öğrenciler arasında nasıl ayırıştırıcı bir pratiğe dönüştüğünü göstermeye çalışır.³ Alt sınıflardan gelen öğrencilerin tiyatro, müzik, resim ve edebiyat alanlarını fazlasıyla yabancı olduklarını oysa üst sınıfların söz konusu alanlarla bir aşinalıklarının olduğunu gösterir. Aynı şekilde dil sermayesinin de alt sınıflarda zayıf üst sınıflarda güçlü olduğunu belirten Bourdieu, bu unsurların alt sınıfların eğitim başarısına engel teşkil ettiğini; aynı şekilde zengin sınıflara bu yolda ivme kazandırdığını belirtir.

Bourdieu gerek öğrencilik gerekse hocalık dönemlerinde Fransa'nın eski ve prestijli eğitim kurumlarını yakından tanıma fırsatı yakalamıştır. Bourdieu, bu kurumları adeta bir toplumsal laboratuvar olarak kullanmıştır. Kültürün bir sermaye olduğunu keşfeden Bourdieu, bu sermayenin pedagojik başarıda ne denli etkili olduğunu açığa çıkartmak için alan araştırmalarına yönelmiştir. Bourdieu, *Varisler* isimli çalışmasında Fransa'nın en tercih edilebilir üniversitelerinde okuyan öğrencilerin üst sınıflara mensup olduğunu gösterir. Alt sınıflardan bu okullara yerleşen öğrenciler ise daha çok tercih edilmeyen ya da ehveni şer olarak ifade edilebilecek bölümlerde kalmaktadırlar. Kısacası Bourdieu, bu eşitsizliğin üretilmesinde kültürel sermayenin gücünü dikkat çeker.

Bourdieu'cü eğitim sosyolojisinin üçüncü izleği Devlet sisteminin yeniden üretilmesi ile ilgilidir. (Devlet Soyluları). Bourdieu'ye göre Fransız eğitim sisteminin bazı

³ Nermin Abadan, *Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri* isimli saha araştırmasında Ankara üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerini karşılaştırır. Söz konusu iki üniversitenin kültürel pratikler bağlamında farklılaştıklarını gösterir (Abadan, 1961).

seçkin kurumları kamu bürokrasisine eleman hazırlarlar. Bu eğitim kurumlarında genellikle devlet yönetmenin temel prensipleri öğretilir. Bu kurumlar devletin bir sistem olarak kendisini yeniden üretmesini sağlarlar. Türkiye’deki eğitim sisteminde de benzer bir durumla karşılaşmaktayız. 1946 yılında kurulan Ankara Üniversitesi söz konusu tarihten beri yönetici sınıfın yetişmesine aracılık eden bir kurum olmuştur. Abadan (1961) yukarıda sözünü ettiğimiz çalışmasının neticesinde bazı öğrenci tipolojileri ortaya koyar, Ona göre Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencileri daha teknokrat olmaya meyilli iken Ankara Üniversitesi öğrencileri bürokrat olmaya meyillidirler. Başka bir ifade ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencileri özel teşebbüs alanında çalışmaya kendisini koşullandırırken; Ankara Üniversitesi öğrencileri kamusal mecrada görev almaya koşullanmaktadırlar.

Dördüncü ve son izlek olarak *Homo Academicus*’taki temel prensiplerden söz etmek gerekir. Bourdieu ile ilgili söz söyleyen birçok kişiye göre bu çalışma düşünümsellik prensibinin ete kemiğe büründüğü bir çalışmadır. Bourdieu’ye göre düşünümsellik sosyal bilimcinin sürekli kendisini eleştirel bir süzgeçten geçirebileceği bir oto-kontrol ilkesidir. Burada Bourdieu, projeksiyonu mensubu olduğu üniversiteye çevirerek tabiri caizse düşünümselliğin gereğini yapmıştır. Bourdieu, üniversiteleri bilimin üretildiği mekânlardan ziyade özellikle kültürel iktidar alanını tahakkümü altına almak isteyen kesimlerin mücadele ettikleri bir iktidar alanı olarak tarifler. Bourdieu, akademi dünyasındaki bireylerin sınıfsal kökenlerine ve çalıştıkları alanlara odaklanarak habitusları ile çalışma alanları arasında ilintiler keşfeder.

Bütün bu tartışmalar ışığında Bourdieu’nün eğitimle ilgili görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Eğitim sistemi, geniş kitleler için fırsat eşitliği yaratmanın görüntüsü altında toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Eğitim sistemi, bir toplumsal sınıfın kültürünü başka bir toplumsal sınıfa dayatır. Ancak eğitim sistemi dayatılan kültürün diğer kültürlerden daha üstün olduğuyla ilgili bir meşruiyet yaratır. Böylece sembolik şiddet ortaya çıkar. Yani alt sınıflar üst sınıfların kültürel değerlerine gönüllü olarak dâhil olmak isterler. Şikayet etmek yerine itaat etmeyi salık veren bu söylem bizi amor fati kavramsallaştırmasına götürür. Amor fati, kâmil insan olmak için içerisinde bulunduğun durumu sevmeyi telkin eden Nietzscheçi bir prensiptir. Toplumsal konumları kalıcılaştıran ve eşitsizliklerle ilgili rıza üreten eğitim de amor fati olarak değerlendirilebilir.

Bütün bu tartışmaların sonunda kişi kendisine şöyle bir soru sormadan duramıyor: “Bourdieu, mevcut eğitim sistemine bu eleştirileri yöneltirken bunun yerine başka bir sistem öneriyor mu?” Evet öneriyor. Bourdieu, **“akılcı pedagoji”** dediği yeni bir paradigma öneriyor. (Bourdieu ve Passeron, 2014: 119). Akılcı pedagoji, toplumsal farklılıkları ve toplumsal eşitsizlikleri dikkate alarak eğitimin dizayn edilmesini önerir. Toplumsal ve sınıfsal farklılıkları gözetmeden herkese aynı pedagojik programı sunmak yerine farklı toplumsal kesimlere farklı eğitim programları uygulanmalıdır. Öğretmen, öğrenciyi belli bir forma sokmak yerine öğrencinin özgünlüğünü ve özgürlüğünü dikkate almalıdır. Öğretmenler, kendilerini dayatan birer aktör olarak değil bir üstat olarak kendilerini yeniden kurmalıdırlar. Nihayetinde Bourdieu’nun demokratik bir eğitim sistemi önerdiği söylenebilir.

“Gerçek manada akılcı, yani kültürel eşitsizliklerin sosyolojisi üzerine inşa edilmiş bir pedagoji, kültür ve okula ilişkin eşitsizlikleri azaltmaya kuşkusuz katkıda bulunabilir ancak bu nevi bir pedagoji, meselenin özüne gerçek anlamda, sadece ve sadece, öğretmen-öğretim elemanı alımlarının ve öğrenci seçimlerinin gerçek manada demokratikleşmesinin tüm koşulları (en başta akılcı bir pedagojinin tesisi) bir araya gelmiş olursa nüfuz edebilir.” (Bourdieu ve Passeron, 2014: 121).

KAYNAKÇA

- ABADAN, N. (1961). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri*. Ankara: AÜSBF Yayınları.
- AKTAY, Y. (2014). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 473-499). İstanbul: İletişim.
- AKYÜZ, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- ALTHUSSER, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümertekin) İstanbul: İthaki.
- ARLI, A. (2014). Klasik sosyolojide derin revizyon: Pierre Bourdieu sosyolojisi. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 131-161). İstanbul: İletişim.
- ARON, R. (1973). *Toplumbilim düşüncesinde ana akımlar: Pareto, Weber, Durkheim*. Ankara: Ağaç-İş.
- ASLAN K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- AYTAÇ, K. (1978). Baltacıoğlu'nun 'eğitim sistemi'nin ana gelişimi. *Yeni Adam*, 921, 4-9..
- BABAHAN, A. (2014). *Eğitim sosyolojisinde çatışmacı kuramlar*. 15.03.2014 tarihinde <http://sociology.ibu.edu.tr/alibabahan/egitsoscatkur.pdf> adresinden alınmıştır.
- BALCI, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç.
- BALTACIOĞLU, İ. H. (1944). *Rüyamdaki okullar*. İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- BLOOM, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- BOTTOMORE, T. ve Nisbet, R. (2006): *Sosyolojik çözümlemenin tarihi*. (Çev. M. Tunçay ve A. Uğur). İstanbul: Kırmızı Kitap, İstanbul.
- BOURDIEU, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. (Edit.) R. Brown. *Knowledge, education and cultural change* İçinde (71-112). Londra: Tavistock.
- BOURDIEU, P. (1985). The genesis of the concepts of habitus and of fields. *Sociocriticism*. (2), 11-24.

- BOURDIEU, P. (1986). The Forms of Capital. J. Richardson (Edit.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde 241-258. New York: Greenwood.
- BOURDIEU, P. (1988). *Homo academicus*. (Çev. P. Collier). Stanford: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. (1995). *Pratik nedenler*. (Çev. H. Tufan). İstanbul: Kesit.
- BOURDIEU, P. (1996). *The state nobility elite schools in the field of power*. (Çev. L. C. Clough). Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1997). *Televizyon üzerine*. (Çev. T. Ilgaz). İstanbul: YapıKredi.
- BOURDIEU, P. (2006). *Karşı ateşler*. (Çev. H. Yücel). İstanbul: YKY.
- BOURDIEU, P. (2010), “Sermaye Biçimleri”, (Der. M. M. Şahin ve A. Z. Ünal). *Sosyal Sermaye* içinde 45-75. İstanbul: Değişim. (Makale, https://www.academia.edu/30720473/Pierre_Bourdieu_-_Sermaye_Bi%C3%A7imleri_1986 adresinden alınmıştır.).
- BOURDIEU, P. (2014). Vive la crise!: sosyal bilimde heterodoksi için. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (ss. 33-53). İstanbul: İletişim.
- BOURDIEU, P. (2015). *Bilimin toplumsal kullanımları: bilimsel alanın klinik bir sosyolojisi için*. (Çev. L. Ünsaldı). Ankara: Heretik.
- BOURDIEU, P. (2016a). *Akademik aklın eleştirisi Pascalca düşünme çabaları*. (Çev. P. B. Yalım). İstanbul: Metis.
- BOURDIEU, P. (2016b). *Eril tahakküm*. (Çev. B. Yılmaz). İstanbul: Bağlam.
- BOURDIEU, P. (2016c). *Seçilmiş metinler*. (Çev. L. Ünsaldı). Ankara: Heretik.
- BOURDIEU, P. (2016d). *Sosyoloji meseleleri*. (Çev. A. Sümer, M. Gültekin, F. Öztürk ve B. Uçar). Ankara: Heretik.
- BOURDIEU, P. (2017). *Ayrım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (Çev. D. Fırat ve B. Berkkurt). Ankara: Heretik.
- BOURDIEU, P. ve Boltanski, L. (1977). Changes in social structure and changes in the demands for education. (Edit.). S. Ginner ve M. Scotford-Archer *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns* içinde (197-227). Londra: Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. ve Darbel, A. (2011). *Sanat sevdası Avrupa sanat müzeleri ve ziyaretçi kitlesi*. (Çev. S. Canbolat). İstanbul: Metis.

- BOURDIEU, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Varisler: öğrenciler ve kültür*. (Çev. L. Ünsaldı ve A. Sümer). Ankara: Heretik.
- BOURDIEU, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya). Ankara: Heretik.
- BOURDIEU, P. ve Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOURDIEU, P. ve Wacquant, L. (2016). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar*. (Çev. N. Ökten). İstanbul: İletişim.
- BOYACIOĞLU, A. Ö ve Boyacıoğlu: L. (2008). Prens/Sultanzade Mehmet Sabahattin Bey. Ç. Özdemir (Der.). *Türkiye’de sosyoloji: isimler-eserler* İçinde (261-319). Ankara: Phoenix.
- CALHOUN, C. (1993). Habitus, field and capital: The question of historical specificity. *Bourdieu: Critical Perspectives* İçinde (61-88). Chicago: University of Chicago Press.
- CALHOUN, C. (2014). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 77-131). İstanbul: İletişim.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- COOLEY, C.; Horton, R.; Cooley, A.; Lowell J. C., (1951). Primary and Non-Primary Groups. Alfered M. Lee (Edit.). *Readings in Sociology* İçinde (70-78). New York: Barnes&Noble Inc.
- ÇALIK, T. (2006). Eğitimin sosyal temelleri. L. Küçükahmet (Edit). *Eğitim bilimlerine giriş* İçinde (45-61). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇEĞİN, G. (2014). Muhalif bir entelektüelin büyü bozumu: Bourdieu ve entelektüeli sorunlaştırmak. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (499-525). İstanbul: İletişim.
- DOĞAN, İ. (2004). *Toplum ve eğitim*. Ankara: Pegem.
- DURKHEİM, É. (1956). *Education and sociology*. (Çev. D.F. Pocock). London: Free Press.
- DURKHEİM, É. (1961). *Moral education*, (Çev. E. K.Wilson and H. Schnurer,). Glencoe: Free Press.

- DURKHEİM, É. (1977). *The evolution of educational thought*. (Çev. P. Collins). Boston, and London: Routledge and Kegan Paul.
- ENGELS, F. (1968). *L. Feuerbach üzerine tezler ve klasik Alman felsefesinin sonu*. (Çev. N. Burhan). İstanbul: Sosyal.
- ERDEM, A. R. (2005). *Etkili ve verimli eğitim*. Ankara: Anı.
- ERDEN, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERGÜN, D. (2005). *Sosyoloji ve eğitim*. Ankara: İmge.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. 15.01.2014 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf> adresinden alınmıştır.
- ERJEM, E. (2010). Eğitim kurumu. F. Merter ve M. Talas (Edit.). *Sosyoloji İçinde* (341-366). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- ERKILIÇ, T. A. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. Eskişehir: AÖF.
- ERTÜRK, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınevi.
- ESGİN A. (2014). Sosyalleşme. M. Çağatay Özdemir (Edit.). *Eğitim sosyolojisi İçinde* (69-103). Ankara: Pegem Akademi,.
- ESKİCUMALI, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 109-128.
- FİCHTER, J. (1996). *Sosyoloji nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Atilla Kitabevi.
- FİDAN, N. ve Erden, M (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım.
- GİDDENS, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri: sosyal analizde eylem, yapı ve çelişki*. (Çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Paradigma.
- GİDDENS, A. (2008). *Sosyoloji*. (Çev. M. Özcan). İstanbul: Kırmızı.
- GÖK, F. (2014). *Eşitlik, sosyal adalet, ve eğitimin neoliberal dönüşümü*. M. Uysal ve A. Yıldız (Edit.). *Eleştirel eğitim yazıları İçinde* (41-50). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÖKALP, Z. (1982). *Makaleler V*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- GÖKALP, Z. (1982). *Makaleler VII*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- GÖKALP, Z. (1992). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri I*. İstanbul: MEB Yayınları.
- GÖKER, E. (2014). Ekonomik indirgemeci mi dediniz?. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi İçinde* (277-303). İstanbul: İletişim.
- GÖKER, E. (2015). Hür eğitim yoktur?: Okul neyi bölüştürür, kapatır, (Tekrar) üretir?. *Yeniden Üretim, Eğitim Sistemine ilişkin Bir Teorinin ilkeleri içinde* (9-20). Ankara: Heretik.

- GÜLSOY, N. Ö. (2012). Cezayir deneyiminin Pierre Bourdieu'nün sosyolojik tahayyülüne etkileri: bilimsel bir habitusun doğuşu. *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 25. Sayı, 2012/2, ss. 1-30.
- HARKER, R. K. (1984). On reproduction, habitus and education. *British Journal of Sociology of Education*. 5/2, 117-127.
- HERMAN, E. S. ve Chomsky, N. (2012). *Rızanın imalatı: kitle medyasının ekonomi politikası*. (Çev. E. Abadoğlu). İstanbul: Bgst Yayınları.
- İNAL, K. Ve Kaymak, M. (2014). Toplum ve eğitim ilişkisinin bilimi: eğitim sosyolojisi. Edit.: M. Çağatay Özdemir. *Eğitim Sosyolojisi İçinde* 2-36. İstanbul: Pegem.
- JOURDAİN, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları*. (Çev. Ö. Elitez). İstanbul: İletişim.
- KAÇMAZOĞLU, H. B. (2003). *Türk sosyoloji tarihi 2*, Ankara: Anı.
- KALE, M. ve Nur, İ. (2016). Karl Marx ve Marksist teori açısından eğitim ve toplumsal cinsiyet. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 40-56.
- KARAKAYALI, N. (2014). Bourdieu, Adorno ve sosyolojik düşüncenin sırları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi İçinde* (227-255). İstanbul: İletişim.
- KAYMAZ, S. (2018). Savaş bir çeşit geçmişten gelen virüstür. 26.04.2018 tarihinde <https://gaiadergi.com/savas-bir-cesit-gecmisten-gelen-virustur/> adresinden alınmıştır.
- KEMERLİOĞLU, E., Kızılçelik, S ve Gündüz, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. İzmir: Saray Kitabevi.
- KESİM, E. (2008). Eğitim ve toplumsal kurumlar, A. Boyacı (Ed.). *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 973
- KIZILÇEKİK, S. (1994). *Sosyoloji teorileri 2*, Konya: Yunus Emre Yayıncılık.
- KIZILÇELİK, S. (2002). *Sefaletin sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KONUK, O. (2006). Bir sorun ve çözüm alanı olarak Türk eğitim sistemi. M. Zencirkiran (Edit.). *Dünden bugüne Türkiye'nin toplumsal yapısı İçinde* () Ankara: Nova Yayınları.
- KÖKTÜRK, G. V. (2008). Doğan Ergun. M. Çağatay Özdemir (Der.). *Türkiye'de Sosyoloji II İçinde* (325-343). Ankara: Phoneix Yayınları.
- LUKES S. (1975). *Émile Durkheim: His Life and Work*. London, Penguin.

- MAYO, P. (2014). Gramsci'nin eleştirel pedagoji üzerine etkisi. (Çev. H. H. Aksoy). M. Uysal ve A. Yıldız (Edit). *Eleştirel Eğitim Yazıları İçinde* (135-155). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- MCLAREN, P. (2011). *Okullarda yaşa: eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. M. Y. Eryaman ve H. Arslan) Ankara: Anı yayıncılık.
- NİETZSCHE, F. (2004). *Ecce homo*. (Çev. E. Yıldız). İzmir: İlyas.
- ÖZSÖZ, C. (2014). Pierre Bourdieu: simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito*. 74, 290-311.
- PALABIYIK, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “habitus”, “sermaye” ve “alan” üzerine. *Liberal Düşünce*. 61/62, 121-141.
- PARSONS, T. (1991). *The social system*. London: Routledge&Kegan Paul.
- ROBBİNS, D. (1991). *The work of Pierre Bordieu: recognizing society*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- RUSSELL, B. (1969). *Eğitim ve toplum düzeni*. (Çev. N. Bezel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- SAĞLAM, S. (2008). Ziya Gökalp. Ç. Özdemir (Der.), *Türkiye’de sosyoloji: isimler-eserler*, İçinde (ss. 161-219). Ankara: Phoenix.
- SALİYA, D. A. (2016). Nietzsche felsefesinin optimist yorumu üzerine bir deneme. *Temaşa*, 5, 119-136.
- SARITAŞ, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. K. Keskinlik (Edit.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (213-242) Ankara: Pegem.
- SÖNMEZ, V. (2002). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Anı.
- SUĞUR, N. (2011). Eğitim ve toplumsal hareketlilik. A. Boyacı (Edit.) *Eğitim Sosyolojisi*, Eskişehir: AÖF Yayınları.
- SWİNGEWOOD, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat.
- TAN, M. (1981). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevselci yaklaşım ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 (2), 557-571.
- TAN, M. (1993). Eğitim sosyolojinde değişik yaklaşımlar: yorumcu paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26 (1), 67-89.

- TATLİCAN, E. Ve Çeğin, G. (2014). Bourdieu ve Giddens: habitus veya yapının ikiliği. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (303-367). İstanbul: İletişim.
- TEZCAN, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: AÜEBF Yayınları.
- TOPÇUOĞLU, H. (1971). Üçüncü dünya ve eğitim. *Eğitim Sosyolojisi-Kaynak Metinler*. Ankara: AÜEF Yayınları.
- TÜRK, H. B. (2014). “Sihirden nefret eden bir illüzyonist”: Bourdieu, gelenek ve ideoloji. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 605-626). İstanbul: İletişim.
- ÜNAL, A. Z. (2014). Rahatsız eden bir adamın bilimi: sosyoloji. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 161-187). İstanbul: İletişim.
- WACQUANT, L. (2014). Pierre Bourdieu: hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 53-77). İstanbul: İletişim.
- WEBER, M. (2005). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. (Çev. Z. Gürata). Ankara: Ayraç.
- WILLIAM Outhwaite, W. (2003). *Modern toplumsal düşünce sözlüğü*. (Çev. M. Pekdemir). İstanbul: İletişim.
- YANIKLAR, C. (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. M. D. Karslı (Edit.). *Eğitim bilimine giriş* İçinde (121-136). Ankara: Pegem.
- YEL, A. M. (2014). Bourdieu ve din alanı: sermaye, iktidar, modernlik. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* İçinde (ss. 559-581). İstanbul: İletişim.
- YOUNG, M. F. D. (Ed.). (1975). *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan.
- YÜCEDAĞ, İ. (2011). Yapı-eylem düalizminden toplumsal alanlar teorisine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (4), 1475 -1491.

EKLER

Ek 1. Orjinallik Raporu



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLIK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Funda TAŞ ÇETİN
Öğrenci Numarası	121210107
Enstitü Anabilim Dalı	Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı
Programı	Yüksek Lisans
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe MERMUTLU
Tez Başlığı (Türkçe)	Pierre Bourdieu Bağlamında Eğitim Kurumuna Eleştirel Bir Bakış

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 120 sayfalık kısmına ilişkin, 21/06/2018 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 26'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar dâhil
- 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin doktora tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen ~~azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini~~; aksının tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe MERMUTLU
Danışmanım Adı-Soyadı
(İmzası)

Prof. Dr. Ömer AYTAÇ
Anabilim Dalı Başkanı
(İmzası)

Lisansüstü tezler, savunma öncesinde intihal program raporu ile birlikte enstitüye teslim edilir.

İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "alıntılar hariç" en fazla %10, "alıntılar dâhil" % 30'u geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Diyarbakır’da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini orda tamamladı. 2004 yılında İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde lisans öğrenimine başladı. 2008 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2011 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2011 yılı itibariyle Mardin Artuklu Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir. Yabancı dili İngilizcedir.

