



Okul Kurumunun Kültürel-Toplumsal Eşitsizlik ve İmtiyazların Yeniden Üretimindeki Rolüne İlişkin Bir Değerlendirme

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	27.07.2019	28.03.2020	01.04.2020

Duygun Göktürk ¹
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eren Ağın ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmada kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazlar (ayrıcılık) bağlamında okul habitusunun (yatkinlikler bütünü) eğitime etkisi ve eşitsizlik ve imtiyazların (ayrıcılıkların) yeniden üretilmesi konusu üç temel metin üzerinden ele alınmaktadır. Toplumsal köken ve sosyal çevrenin belirleyiciliğinde şekillenen kültürel ve toplumsal eşitsizlikler okul kurumu içerisinde çeşitli yapılar, pratikler (eylemler) ve yönelimler aracılığı ile devamlılık sağlamaktadır. Toplumsal gerçeğin önemli bir parçası olarak düşünülebilecek, belirli iktidar mekanizmalarını sürekli kılma mekânı olan okul kültürel ve toplumsal eşitsizliklerin üretiminde, devamlılığında ve yeniden üretiminde belirleyici roller üstlenmektedir. Kültürel eşitsizlik biçimleri okul kurumu içerisinde derinleşmekte, biçimsel eşitlik yapıları ve sembolik ortaklıklar aracılığı ile de gizlenmektedir. Bu makalede kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların (ayrıcılıklar) okul habitusu (yatkinlikler bütünü) ile ilişkisi ve okul kurumu içerisinde yeniden üretilmesi, bu ilişkiselliği ve yeniden üretim pratiklerini (eylem) barındıran üç temel metin üzerinden değerlendirilmektedir: Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'un "Varisler: Öğrenciler ve Kültür", Paul Willis'in "İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor" ve Signithia Fordham ve John U. Ogbu'nun "Siyah Öğrencilerin Okul Başarısı: Beyaz gibi Davranmanın Yüküyle Başa Çıkmak." Sonuç olarak, okul kurumu habitusu (yatkinlikler bütünü), eşitsizlik biçimlerini kendi yapısında ürettiği ve barındırdığı pratikler (eylemler) ve yatkinlik üzerinden devamlı kılmakta ve bu devamlılığın diğer bileşenleri ise sosyal çevre ve aile habitusuna (yatkinlikler bütünü) ait pratikler (eylemler) ve yatkinlikler olmaktadır.

Anahtar sözcükler: Kültürel-toplumsal eşitsizlik, kurumsal habitus, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Paul Willis, Signithia Fordham ve John Ogbu.

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-Posta: dgokturk@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0184-6326>

²Dr., Ahmet Andıçen Ortaokulu, E-posta: erenagin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8497-2197>

Bu makalede okul kurumuna yönelik yapısal ve kurumsal eleştirileri ve okul kurumunu çevreleyen toplumsal yapıların kuruma ait patolojiler ile iç içe geçmiş durumlarını Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'un "Varisler: Öğrenciler ve Kültür" (The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture), Paul Willis'in "İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?" (Learning to Labour How Working Class Kids Get Working Class Jobs), Signithia Fordham ve John U. Ogbu'nun "Siyah Öğrencilerin Okul Başarısı: 'Beyaz' Davranmanın Yüküyle Şaşa Çıkmak" (Black students' School Success: Coping with the Burden of "Acting White") çalışmaları üzerinden tartışmaya açılmaktadır.

Toplumsal gerçekliğin bir parçası olarak kurumlar, işleyiş biçimleri ve etkileri doğrultusunda toplumsal yapıların oluşumunda, devamlılığında belirleyicidirler. Biçimsel prosedürleri, işlevselliği ve oluşturduğu etki alanı ile kurum, toplumsal yapıların istikrarlı kılınmasında da rol üstlenmektedir. Bu durumda Kurum nedir? sorusu karmaşık bir yapı olarak kurumun içerdiği ilişkisellikleri, barındırdığı otorite biçimlerini, normatif (kural koyucu) yapıları, bağlılık ilişkilerini ve aktarımları anlamlandırmada belirleyici bir role sahiptir.

Pratik ve sosyal felsefe üzerine çalışmaları olan Rahel Jaeggi'nin (2009), "(İyi) Kurum Nedir?" (What is a (good) institution?) sorusunu sorduğu makalesinde kurumların patolojilerini kavramaya yönelik ciddi bir vurgu yer almaktadır. Jaeggi (2009) kurumların adil, meşruluk ve istikrar barındıran yapılar olarak kavranışına mesafe ile yaklaşılmasını önermektedir. Kurum nedir sorusuna verdiği yanıtta kurumun bileşenlerini ise şu şekilde tanımlamaktadır: 1. Katılımın beklendiği, belirli davranış biçimlerine dair karşılıklı beklentileri ve normatif (kural koyucu) baskı unsurlarını barındıran; 2. Etki gücü olan ve kamusal alanda tanınan, 3. Meşruiyeti olan, 4. İstikrarlı bir yapı olarak, biçimsel prosedürleri, içsel iş bölümünü ve içeriden yapılandırılmış varlıkları (entity) içermektedir. Jaeggi (2009), kurumların önsel (apriori) olarak istikrarlı, meşru ve adil olarak kabul edilmeleri ile bünyelerindeki yapı ve eylemleri bu ön kabulün gerektirdiği uyum ve normatif (kural koyucu) talepler doğrultusunda düzenlediklerini belirtmektedir. Kurumun özerkliği konusu "(İyi) Kurum nedir?" tartışmasında önemli bir yere sahiptir. Jaeggi (2009) çalışmasında ontolojik olarak öznellik ve epistemolojik olarak nesnellik üzerinden tanımladığı kurum özerkliğinde (autonomization), kurumların ontolojik öznelliklerinin bireylerin atıfları (ascriptions), meyletmeleri üzerinden yapılandığını; epistemolojik nesnelliklerinin ise bireylerin kuruma yönelik tutumları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Jaeggi (2009), kurumun epistemolojik ve ontolojik olarak nesnel tanımlanmaya çalışılmasının, atıflar üzerinden örgütlenen doğasının, diğer bir ifade ile öznelliğinin inkârı olarak nitelenebilir. Bu inkâr, nesnellik atfıyla kusursuz olarak nitelendirilen kuruma yönelik olası patolojik yapı ve işleyişleri görmek açısından bir engel oluşturmaktadır. Bu metinde okul bir kurumsal yapı olarak ele alınmaktadır. Okul bir kurum olarak katılımın, belirli davranış biçimlerinin beklendiği, normatif (kural koyucu) öğeler ile şekillendiği; kamusal alanda etkisi, meşruiyeti ve tanınırlığı bulunan; istikrarlı bir yapı olarak belirli iç işleyiş mekanizmalarına ve varlıklarına dayanmakta ve belirli patolojik yapı ve işleyiş

biçimlerini de içermektedir. Okulun üzerinde temellendiği tüm bu işleyiş mekanizmaları ile oluşturduğu kurumsal habitusun (kurumsal yatkinlıklar bütünü) pratikleri, eğilimleri, aktarım biçimleri ve patolojileri nasıl anlaşılabilir? Kültürel ve toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesinde okul kurumu nasıl bir rol üstlenmektedir?

Bu çalışmada okul kurumunun kültürel ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde (Bourdieu ve Passeron, çev. 2015) üstlendiği rolleri tartışmaya açabilmek için kurumsal habitus (kurumsal yatkinlıklar bütünü) kavramına başvurulacaktır. Bourdieu, habitus (yatkinlıklar bütünü) kavramını açıklarken sosyal pratiklerin (eylem) bireysel ve birey-üstü pratikler sonucu şekillenmediğinin vurgusunu yapmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990; Calhoun, 2000, çev. 2014). Pratiğin (eylem) bilinçli bir tasarım dışında gerçekleştiğini belirten Bourdieu, pratiğin amaçsız olmadığını, kurallardan stratejilere yönelirken pratiklerin (eylem) aktörlerin kendi gerçeklik deneyimleri ile şekillendiğini belirtmektedir (Jenkins, 1992). Bourdieu üzerine çalışmaları ile bilinen Loïc Wacquant'a (çev. 2014) göre bu bağlamda bireysel ve kolektivitinin başarısı olarak nitelenen *habitus* (yatkinlıklar bütünü) "algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığı ile oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi"dir (s. 61). Bu eğilimler, alışkanlıklar olarak değerlendirilmektedir. Alışkanlıkların belirleyici olduğu habitus (yatkinlıklar bütünü) kavramında, alışkanlıklar kendiliğinden, kaygısızca belirli değerlendirme süzgeçlerinden geçmeden deneyimlenmekte, öğrenilmiş kural ve ilkelere takılmayıp ve eğilim/alışkanlık oluşlarını bu süreklilik ve aktarım ile muhafaza etmektedirler. *Habitus* (yatkinlıklar bütünü) kavramının yatkinlık/eğilim (disposition) ve pratik (eylem) (practice) kavramlarını içinde barındıran tanımı şu şekilde açıklanmaktadır: Habitus (yatkinlıklar bütünü) içindeki aktörleri belirli pratikleri (eylem) sergilemeleri için ikna eder, yönlendirir, pratiklerin (uygulamaların) oluşumu için temel oluşturur. Pratikler (eylem) bir yandan habitusun (yatkinlıklar bütünü) içinde ve habitus (yatkinlıklar bütünü) ile eğilimlerin karşılaşmalarında üretilirler, diğer yandan habitusun (yatkinlıklar bütünü) sosyal alanın içerdiği sınırlılıklar, talepler ve fırsatlara dair uygunluk barındırdığı ve aktörlerine hareket alanı sağladığı durumlarda üretilirler (Jenkins, 1992).

Habitus (yatkinlıklar bütünü) kavramına ilişkin önemli vurgu ise oluştuğu, oluşturduğu ve geleceğe aktardığı üretici güce sahip olan pratiğin (eylem) doğasıdır (Bourdieu, 1990). Bourdieu'ya (1990, s. 53) göre aktarım sürecinin barındırdığı tarihsellikte sosyal aktörler "yapılandırılmış yapıları (structured structures)" içselleştirmekte ve bunların "yapılandırıcı yapıları (structuring structures)" dönüşmesinde yer almaktadır. Bu aktarım bir toplumsal mirasın oluşumu ve devamlılığı olarak düşünülmektedir. Bu noktada kurumların devraldığı ve oluşturduğu miras ile devamlılığını nasıl sağladığı soruları da habitusu (yatkinlıklar bütünü) anlamak bağlamında önemlidir.

Bu çalışma kapsamında başvuru kurumsal habitus (kurumsal yatkinlıklar bütünü) kavramı bireysel habitus (bireysel yatkinlıklar bütünü) ile karşılaştırıldığında akışkanlığı daha sınırlı olan, kolektif kimliğin vurgusunu barındıran (Reay, David ve

Ball, 2001); sosyal aktörlerin habitusları (yatkinlikler bütünü) ile etkileşim halinde şekillenebilen ve aktarılan (Ingram, 2009) bir yapı olarak çerçevelenmektedir. Will Atkinson'a (2011) göre burada pratikler (eylem), kurumsal habitusun (kurumsal yatkinlikler bütünü) kurucu öğeleri olmalarının yanında aynı zamanda ürünüdürler ve bu vurgu habitusa (yatkinlikler bütünü) ilişkin uzun erimli ilişkiselliklerin tarihselliğini barındırdığı için önemlidir. Atkinson'un (2011) vurgusunu yaptığı uzun erimli ilişkisellikler, yapılandırılmış yapıların (structured structures) yapılandırılan yapılara (structuring structures) dönüşümünü, geçmiş ve şimdi arasındaki etkileşimi olanaklı ve sürekli kılmaktadır.

Okul kurumu sağladığı katılım, normatif (kural koyucu) öğelerle şekillendirdiği belirli davranış modelleri, meşruiyeti, istikrarlı yapısı ve barındırdığı patolojik biçim ve işleyişler ile yapılandırılmış yapıların yapılandırılan yapılara dönüşümünde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu dönüşüm ailelerden edinilen pratikler (eylem) ve yatkinlikler ile birleşerek kültürel sermayenin devamlılığını sağlamaktadır. Bourdieu (1990) için, aileden edinilen ön yatkinlikler (predispositions) ve ön bilgiler (prior knowledge) toplumsal ve kültürel eşitsizliklerin okul kurumu içerisinde ayakta tutulmasını sağlayacak, toplumsal sınırları kuracak, koruyacak ve devam ettirecek yapılardır. Bu yapıların tespitinden ve çözümünden uzak bir pedagojik yapılanmanın sadece biçimsel eşitlikler ve sembolik ortaklıklar getireceğini, okul kurumunun eşitsizlikleri üretmedeki rolünü kapatacağını belirtmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1979, çev. 2014). Örneğin okul sosyal imtiyazları (ayrıcalık) görmezden gelerek bireysel yeteneklere göre bir değerlendirme yaptığını iddia ettiğinde yetenek ile kültürel miras arasında kurulan gizli uzlaşmayı görmezden gelmektedir. Kişisel yetenekler böylelikle biçimsel eşitlik sağlayan bir zemin olarak kurgulanmakta ve kültürel miras ile olan ilişkisi görmezlikten gelinmektedir. Diploma edinimi ise benzer bir biçimsel eşitlik düzlemidir. Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014) biçimsel eşitlikleri sorunlaştırırken genelde eğitim alanındaki eşitsizlik vurgusunun iktisadi ve siyasi iradeye atfedilerek dile getirilmesinin kültürel eşitsizlikleri gizleyen bir işleyişe hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Böylelikle eğitim sistemi, burslar, öğrenim kredileri vb. destek mekanizmaları ile imtiyazların (ayrıcalık) devamlılığına katkıda bulunup eşitsizliklerin derinlikli bir kavrayışını gerçekleştirilmemektedir.

Bu çalışmada, bireyselliğin sınırlarının çizildiği, kimlik (identity) ile ilişkilendiği ve tanınma koşullarının (recognition) belirlendiği, toplumsal gerçekliğin bir parçası ve iktidar yapılarının pozisyonunu sürekli kılma mekânı olan okul kurumu sorunsallaştırılmaktadır. Bu sorunsallaştırma Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'un "Varisler: Öğrenciler ve Kültür" (The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture), Paul Willis'in "İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?" (Learning to Labour How Working Class Kids Get Working Class Jobs), Signithia Fordham ve John U. Ogbu'nun "Siyah Öğrencilerin Okul Başarısı: 'Beyaz' Davranmanın Yüküyle Şaşa Çıkmak" (Black students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White'") çalışmaları üzerinden gerçekleşecektir. Bu üç temel metin kültürel ve toplumsal eşitsizlikler ve imtiyazları (ayrıcalıkları) çözümlemede, farklı ülkelerde gerçekleştirilen saha

çalışmaları ile karşılaştırmalı bir çözümleme olanağı sağladığı için seçilmiştir. Metinler okul kurumu habitusunun (yatkinlikler bütünü) eşitsizlik ve imtiyaz formlarını nasıl devamlı kılmakta olduğunu saha çalışmalarına dayanarak inceleme ve tartışmasını gerçekleştirmektedirler. Ayrıca metinler eşitsizlik ve imtiyaz (ayrıcalık) biçimlerinin devamlılığının diğer bileşenleri olan sosyal çevre ve aile habitusuna (ailenin yatkinlikler bütünü) ait pratikler ve yatkinliklere yönelik tartışmaları da barındırmaktadırlar. Metinler incelenirken saha çalışmaları ve metinlerin tartışmaya açtığı temel kavramların içeriklerine yer verilmekte ve metinlerin kurumsal habitus kuramsal çerçevesinde değerlendirilmesi yapılmaktadır. Makalede başvurulan *habitus* kavramı “algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığı ile oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemi” ni ifade etmekte (Wacquant, çev. 2014, s. 61), *kurumsal habitus* kavramı ise akışkanlığı sınırlı olan, kolektif kimliğe yönelik vurgu barındıran (Reay ve diğ., 2001); bireysel habituslar (yatkinlikler bütünü) ile etkileşim halinde şekillenen ve aktarılan (Ingram, 2009) bir yapı olarak çerçevelenmektedir.

Okulun Kurumsal Habitusu: Kültürel Eşitsizlikler ve İmtiyazlar

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron 1964 yılında basılan “Varisler: Öğrenciler ve Kültür” (çev. 2014) adlı çalışmalarında Fransız öğrencilerinin kültürel alan ile kurdukları ilişkiyi incelemektedir. Okul kurumunun toplumsal hareketliliği sağlaması noktasında bir yanılısma yarattığı iddiası ile Bourdieu ve Passeron, eğitime erişimdeki eşitsizliklerin kapatılabileceği vurgusunun ve başarının kişisel yetenek olarak kurgulanmasının bu yanılısamanın devamlılığı açısından kilit bileşenler olarak görmektedirler. “Varisler: Öğrenciler ve Kültür” adlı çalışmalarında kültürel ayrıcalıkların üretimi ve yeniden üretiminde belirleyici bir kurum olarak okulun öncesinde aile kurumunun eşitsizliklerin yaratımı ve yeniden üretiminde belirleyici rolleri üzerine bir tartışma gerçekleşmektedir. Belirtilen bu çalışma yapısal eleştirisini şu noktada temellendirmektedir: İmtiyaz (ayrıcalık) biçimlerinin tahsisi onu yok sayar görünümündeki yapısal işleyişte gizlidir, bu işleyiş herkesin eşit bir düzlemde olduğunu iddia etmekte (fırsat eşitliği ilkesi), diğer yandan okulun talep ettiği ve öğrencinin ailesinden miras edindiği kültürel birikim biçimlerinde farklılıklar vardır. Okul kurumunda aileden edinilen imtiyaz (ayrıcalık) biçimleri liyakata (yetkinlik) dönüşür, bu dönüşüm toplumsal aktörlerin sahip oldukları imtiyaz biçimleri üzerinden toplumsal mücadelelere dahil olma biçim ve süreçlerini de belirlemektedir. Aynı çaba ve mücadele biçimlerinin gerçekleşmediği bu mücadele alanı, meritokratik kazanımları ile bazı sosyal aktörlerin imtiyazlı pozisyonlarının devamlılığını sağlamaktadır. Böylelikle Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014), okul kurumu ile aile kurumunun eşitsizlik ve imtiyaz biçimlerinin devamlılığı noktasında birbirleri ile nasıl eklemlendiğinin saptamasını aile kurumunda edinilen kültürel mirasın okul kurumundaki devamlılığı üzerinden yaparlar. Bu devamlılığın öğeleri aile habitusunda (ailenin yatkinlikler bütünü) edinilen kalıcı ve aktarılabilen eğilimlerin (habitus biçimlerinin) okul habitusunda kendiliğinden devamlılığının sağlanması, süreklilik barındıran bir aktarımının olanaklı olmasıdır. Böylelikle okul habitusu

(yatkinliklar bütünü) eşitsizlikleri ve imtiyazları kapatan bir yapısal işleyişin yeniden üretimini de sağlamaktadır.

Bourdieu ve Passeron (çev. 2014, s. 16) çalışmanın başında şu soruyu sormaktadır: “Yükseköğretimde sadece % 6 oranında işçi çocuğu olduğunun söylenip durulması, öğrenci dünyasının bir burjuva ortamı (muhi) olduğu sonucuna mı götürür?” Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014) eğitim sistemindeki eşitsizliklerin yapısal çerçevesini tanımlarken, ailenin sahip olduğu sermaye biçimlerinin (ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye) öğrencilerin eğitim yazgısını belirleyiciliğini (yükseköğretime katılım), daha yoksun bir çevreden gelen öğrencilerin tercihlerinin kısıtlılığı ve tercihlere dair farkında olma bilgisi ile ilişkisini, yoksun çevreden gelen öğrencilerin eleme süreçlerini atlattıkları durumlarda dahi tercihlerine ilişkin kısıtlamaların oluşu ve devam edişini, yoksun çevreden gelen öğrencilerin gecikme, kalma veya yerinde saymalarını belirtmekte ve imtiyazlı bir çevreye ait oluşu bu eşitsizlikler düzlemindeki birçok engele takılmadan yol alabilmenin koşulu olarak sunmaktadırlar. Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014) için bu tercihler dünyası önemlidir. Tercihlere yönelik özgürlüğün ve zorunluluktan sıyrılmışlığın koşulları ait olunan sosyal çevrenin ekonomik ve kültürel belirleyiciliğinde şekillenmekte, miras edinilen yatkinliklar ve yönelimler üniversite eğitimindeki entelektüel faaliyetin belirleyicisi olmaktadır. Ailelerinin ve sosyal çevrelerinin öğrencilere sunduğu korunaklı deneyimler tercihlerini geniş kültürel ilgi alanları doğrultusunda yapabileme, okulu entelektüel faaliyetin ana kurumu olarak kodlamayarak zevk esasına riayet eden ölüklere yatkin ve yönelimli olarak özgür ve zaruriyetler dışında karar verebilmesinin önünü açmaktadır. Bu duruma ilişkin açıklayıcı örneklerinde Bourdieu ve Passeron (çev. 2014) sosyoloji öğrencilerine kendi toplumlarının mı yoksa Üçüncü Dünya Ülkeleri'nin mi incelemesine kendilerini adamayı tercih ettikleri sorulduğunda ‘egzotik’ saha ve tematiklerin seçiminin toplumsal köken yükseldikçe sıklaştığını (s. 34) belirtmektedirler. Bu meraklı amatörlük belirli kayıtsızlıkların yanı başında gelişmektedir. Burjuva ailelerin çocukları için üniversite eğitimleri boyunca öğretim ile ilgili disiplinlerine ilişkin kayıtsızlıkları ve okul dışında kendilerine açtıkları alanlar üzerinden önemsizleşir, okul bir bağımlılık, zorunluluk ilişkisi kurmamaktadır. Geldikleri sosyal çevreden miras edindikleri zevklerin inceliği, serbest bir kültürün içerisinde dolanımlarına olanak tanımaktadır. Sosyal çevrelerinden edindikleri imtiyazlar ile burjuva öğrencileri öğretim ile ilgili değer ve disiplinler ile arasına mesafe koyabilmektedir. Bu mesafe suçluluk duygusu ile mecburiyetleri öğrencinin yaşamından çıkarırken mevcut eğitim işleyişi tarafından da mükafatlandırılan yine burjuva öğrencileri olmaktadır. Bourdieu ve Passeron öğretim sürecinin öğrencilerin yaşamlarındaki işgal ettiği alana dair şu belirlemeyi yapmaktadırlar: “Geldikleri çevreye borçlu oldukları tüm bu ön yatkinliklar ve ön bilgiler (malumatlar) bütünü tarafından birbirinden ayrılan öğrenciler, alimane kültürün kazanılmasında-edinilmesinde sadece biçimsel açıdan eşittirler” (çev. 2014, s. 42). Bu biçimsel eşitsizliği şu şekilde açıklamaktadırlar:

Gerekli ‘yeteneklere’ sahip herkese aynı ekonomik imkânları sağladığımızda eğitim sisteminin en üst seviyesine ve en yüksek kültür

mertebesine erişme noktasında herkese eşit şans tanıdığımızı sanmak, engellerin tahlilini yarıda bırakmak ve öğretim ile ilgili kriterlere göre ölçülen kabiliyetlerin, doğal ‘yeteneklerden’ ziyade bir sınıfın kültürel alışkanlıkları ve bir eğitim sisteminin icapları veya başarıyı tanımlayan kriterleri arasındaki yakınlıktan hasıl olduğunu bilmemek demektir (s. 44).

Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014) sahada gerçekleştirdikleri çalışmaları ile bu imtiyaz evreninin çıkmazlarını ayrıntılandırmaktadırlar. Örneğin, yükseköğretimde var olan popülasyonun sadece % 6 oranında işçi çocuğundan oluşmasına ilişkin bir belirlemelerinde kız ve erkek çocuklar arasında oluşan farklılaşmaya da dikkat çekerek babanın mesleğine bağlı olarak erkek öğrencilerin yükseköğretime erişimleri “babası tarım işçisi olarak erkek çocukların % 1, babası sanayici olan erkek çocukların % 70, babası serbest meslek sahibi olan erkek çocukların %80 oranındadır” (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014, s. 16). Bu oranlar toplumsal köken dikkate alındığında kız ve erkek öğrencilerin benzer oranlarda katılım gösterdiği, alt sınıflarda ise farklılaşmanın daha belirgin olması şeklindedir. Sosyal çevreye bağlı olarak şekillenen farklılaşmalar öğretim (tahsil) türlerinin belirlenmesinde de etkilidirler. Örneğin Bourdieu ve Passeron’un üniversitenin beş kapısı olarak tanımladıkları eczacılık, tıp, hukuk, edebiyat ve fen fakültelerine öğrencilerin yerleşmeleri konusunda şunu belirtmektedirler: “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 çocuklar için % 17.3 ve babaları tarım işçisi olan erkek ve kız çocukları için ise % 15.3” olarak belirlemektedir (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014, s. 20). Bu rakamlar öğrencilerin geldikleri sosyal sınıfın belirleyiciliğinde edebiyat fakültesine yerleşmeleri üst sınıflar için ehven-i şer yani bir sığınak olarak düşünülebilirken alt sınıflar için ise bir zorunluluktur. Bu rakamlar eğitim sisteminde var olan eşitsizliklerin toplumsal köken ve sosyal çevreyi merkeze alarak örgütlendiğinin ve pedagojik alandaki devamlılığını sağladığının da göstergesidir.

Bourdieu ve Passeron’un (çev. 2014) “Varisler: Öğrenciler ve Kültür” çalışmasında yer alan ayrıntılı bir tartışma ise eğitim-öğretim başarısının bileşenleri üzerinedir. Akademik başarının en temel belirleyicisi olarak tanımladıkları toplumsal köken ve ait olunan sosyal çevrenin (örneğin aile habitusu) aktardığı miras birikimli (kümülatif) yapısı içerisinde eğitim-öğretim başarısının kendiliğinden gerçekleşmesini rahatlıkla sağlayacak belirgin alışkanlıklar ve yatkınlıklar da barındırmaktadır. Bu alışkanlıklar ve yatkınlıklar, öğrencinin başlangıç yönelimlerini ve tercihlerini belirlemekte, zaman içerisinde eğitim-öğretim mirasına dönüşmekte ve devamlılığını tesis edecek yapılara eklenerek onları yeniden üretmektedir. Bourdieu ve Passeron’un (çev. 2014) öğrencilerin eğitim sisteminin koşullarında eşit olabileceklerine dair olan yargının, öğrencilerin sahip olduğu ön yatkınlıklar ve ön bilgilerin (malumatların) sağlayacağı imtiyazlı başlangıçları, seçimleri göz ardı etmekte olduğunu ve bahsi geçen eşitlik düzlemini ise ancak biçimsel açıdan bir eşitlik olabileceğini vurgulamaktadırlar. Çalışma bu saptamaya ilişkin bir örnek

sunmaktadır: “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 oranında değişmektedir” (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014, s. 33). Dile ilişkin bilgi ile toplumsal köken arasındaki bağlantıyı işaret eden bu örnek, tercihlerin belirlenmesi konusunda ise şu biçimi almaktadır: “Bakaloryanın birinci ve ikinci aşamasındaki bölüm tercihlerinde ailelerin tavsiyelerine uyduklarını söyleyen öğrencilerin oranının, geldikleri toplumsal köken yükseldikçe artış göstermesinde ve buna karşılık, öğretmenin rolünün aynı oranda azalmasında” gözlenmektedir (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014, s. 33). Bu ikinci örnek ise toplumsal köken olarak ailenin, tercihlerin şekillenmesindeki belirleyiciliğini ve alt sosyal çevreden gelen öğrencilerin ise okul ve aktörlerine olan bağlılığını gösterir. Bu bağlılık zorunlulukların eşliğinde şekillenen tercihler ile devamlılık sağlamaktadır.

Bourdieu ve Passeron (çev. 2014), entelektüel alanı bir oyun alanı olarak tanımlarken bu alandaki pratikler (eylem) ve eğilimlerin bütünlüğünü sorgulamaktadır. Bourdieu ve Passeron’un (çev. 2014) bu bölümde sordukları temel soru şudur:

Bir üniversitede aynı hukuki kurallara tabi olmak, aynı idari usullere riayet etmek (örneğin kayıt ve mediko işlemleri), mekan kaynaklı sıkıntıları (sınav salonlarının veya anfinin anonimliği, yemekhane önündeki veya kütüphanedeki sıralar) hep beraber tecrübe etmek, aynı programların icaplarına ve aynı hocaların tuhafıklarına maruz kalmak, aynı konularda yazmak ve derslerde aynı sorularla boğuşmak, tüm bunlar, aşağı yukarı veya olumsuz bir biçimde olsa da, bütünlüğe bir grubu ve mesleki bir ahvali tanımlamak için yeterli midir? (s. 56).

Üniversite yaşamının toplumsal yaşamdan soyutlanmış ritmi içerisinde öğrencilik yaşamı ait olunan toplumsal kökenin belirleyiciliğindedir. Bourdieu ve Passeron için üniversite yaşamı, ortak bir mekân (üniversite kurumu) ve zamanın (öğrenciliğe ait zaman) varlığında gerçekleşen düzenli eylemler bütünü olarak öğrencilerin zorunlu ve sembolik bir bütünlüğünü sağlamaktadır. Bu zorunlu ve sembolik bütünlükte, derslerin takvimine ve düzenine birlikte ayak uydurulabilmekte, sınavların gerektirdiği mutabakatlarda ortaklaşabilmekte, üniversite hocasının efendiliği, sözü ve otoritesi ile benzer muhataplıklar sergilenebilmektedir. Sembolik ortaklıkların belirleyiciliğinde oluşturulan eğitim-öğretim zemini bildirilen özdeşlik, gizlenen özdeşlik, bildirilen farklılık ve gizlenen farklılıklardan oluşmaktadır (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014). Örneğin öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca özlem duydukları bir geleceğin tasvirinde birliğe yapılan vurgu *bildirilen özdeşlik* olarak pratik edilirken; üniversitede “burjuva öğrencilerinin hem sayı hem de statü bakımından üstünlüğü, antikonformizdeki konformistlik (entelektüel çevrenin normlarına itaat), kesintisiz bir eğitim etkinliğinin ürünü olan kitlede eğitimin taleplerine uygunluk” ise *gizlenen özdeşlik* pratikleridir. *Bildirilen farklılıklar* ise siyasal, ideolojik, estetik vb. farklılıkların ifadesi iken, *gizlenen farklılıklar*

“disiplinlerin çeşitliliği ile bağlantılı olarak eğitim-öğretim pratiklerinin (eylemler) farklılaşması, Paris’te (merkezde) veya taşrada ikamete göre farklılaşma, okula ve kültüre ilişkin alınan tutum ve tavırlar ve okuldan beklentiler gibi, varlık koşulları da toplumsal kökene bağlıdır” (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014, s. 87) şeklinde belirtilen farklılıklardır. Böylelikle özdeşlikler ve farklılıkların sınırları da toplumsal köken ve sosyal çevre ile ilişkili bir hat üzerinden çizilmiş olmakta ve sosyal dışlanma mekanizmasının varlığını oluşturan yapılar üniversite kurumu içinde şekillenmiş olmaktadır.

Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014), öğrenci olma durumunun gerektirdiği akılcı davranış modeli üzerine incelikli bir tartışmayı “Varisler: Öğrenciler ve Kültür” kitabının “Çıraklar ve Büyücü Çırakları” bölümünde ele almaktadır. Yaratım barındırmayan bir öğrenci olma halinin, yapmak üzerine kurulu oluşu, öğrenim ile kurulan ilişkinin rasyonel boyutlarını tartışmaya açmaktadır. Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014), öğrenim yaşamının kendini gelecekteki mesleki yaşam/kariyer planları üzerinden tesis ettiğini belirtmektedirler. Bu noktada öğrenim yaşamının şimdi’liğinde gerçekleşen tüm pratikler geleceğe yönelik yatırımlardır ve mesleki yaşamın referanslarını düzenlemeye ve sağlamaya dönük bu süreç etrafında akılcı bir davranış modelini de örgütlemektedir. Bourdieu ve Passeron’un (1979, çev. 2014) akılcı öğrenci davranış modeli geleceğin belirsizliğinin korkusunu farklı şekillerde deneyimleyen öğrenci kitlelerinin sahip oldukları tahsile tutunma pratiklerindeki (eylem) farklılaşmayı da belirtmektedir. Ait olunan sosyal çevre ve toplumsal köken öğrencilik yıllarının eğitim-öğretim faaliyeti ile entelektüel maceranın birbirine karıştırıldığı bir süreç olarak deneyimlenmesinde ve gelecek tasavvurlarının şekillenmesinde belirleyicidir. Özgür tercihlerin zorunluluklardan sıyrılmışlığının olanağını yaratan sosyal çevre bazı öğrenciler için ise kendisini kural olarak dayatan geri dönüşü olmayan tercihleri ve gerçekçi bir yaşam projesini bir çıkmaz olarak da kurmakta ve onlara dayatmaktadır. Bu süreci Bourdieu ve Passeron (çev. 2014) şu şekilde açıklamaktadır:

Zorunluluğun (Zaruretin), kendisini onlara bir kaide olarak dayatması sebebiyle hazırlandıkları mesleği bilirler ve bunu ve bir mesleğe hazırlandıklarını daha rahatlıkla kabul (ikrar) ve itiraf ederler. Öğrencilerin gelecekleriyle, yani öğrenimleriyle (tahsilleriyle) sürdürdükleri ilişkinin, dahil oldukları sınıfın bireylerinin yükseköğretime erişim şanslarına göre değişkenlik göstermesi dolayısıyla üst sınıflardan gelen erkek öğrenciler ise belirsiz mesleki projelerle yetinebilirler; zira hiçbir zaman yaptıkları şeyi gerçekten seçmek zorunda kalmamışlardır (gerek ailelerinde gerekse çevrelerinde sıradan bir durumdur bu). Oysa alt sınıflardan gelen erkek öğrencilerin yaptıkları şey üzerine sorgulamada bulunmama lüksleri yoktur; zira yapamayacakları şeyleri unutabilme şansları daha azdır (s. 104).

Dolayısıyla, toplumsal köken öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinin rasyonelitesi ile kurdukları ilişkinin mesafesini ve entelektüel yönelimin derinliğini

belirlemekte ve bu süreçler aynı zamanda öğrenim yaşamına ilişkin sınıfsal yüklerin, endişelerin ve duyguların oluşum mahaline dönüşmektedir.

Bourdieu ve Passeron'un "Varisler: Öğrenciler ve Kültür" çalışması toplumsal eşitsizliklere yönelik sistematik bir cehaletin ve kayıtsızlık halinin eğitim-öğretim sürecine nasıl ve hangi araçlar ile sızmakta olduğunun bir tartışmasını içermektedir. Belirtilen bu çalışmada eğitim-öğretim başarısının belirleyici nedenlerini doğal eşitsizlikler yani yetenek eşitsizlikleri ile açıklanmasının, toplumsal köken ve sosyal çevrenin öğrencinin yoksunluğundaki belirleyici etkisinin inkarı olarak ifade edilmektedir. Bu inkâr, eşitsizliği farklı biçimlerde silikleştirmekte, biçimsel bir eşitlik kurmaktadır. Örneğin, "Hoca karşısında sadece hak ve ödevlerde eşit öğrenciler görür: Öğretim yılı içerisinde derslerini 'bazılarının' seviyesiyle uyumlu kılmak durumunda kalırsa eğer, yöneldiği grup, toplumsal kökenleri itibarıyla, 'en yoksun olanlar' değil 'en az yetenekliler'dir" (Bourdieu ve Passeron, çev. 2014, s. 110). Örtük biçimlerde uygulanan biçimsel eşitlik örneğin kendini sınav sisteminin uygulanmasında da göstermektedir. Toplumsal kökenin ve sosyal çevrenin belirleyiciliğini dışlayan bu seçme-eleme mekanizması, sahip olunan imtiyaz (ayrıcılık) biçimlerinin liyakate (yetkinlik) dönüşmüş biçimi ile eşitlik vaadinde bulunur, bu biçimsel eşitlik formu geçerli hiyerarşilerin devamlılığını da böylelikle güvence altına almaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin yetenek ve liyakate (yetkinlik) arasında kurduğu kesintisiz akış okul kurumunun barındırdığı birçok eşitsizlik biçimini toplumsal düzleme rahatlıkla yaymasını sağlamaktadır. Bu alanlardan birisi de ailedir. Bourdieu ve Passeron (çev. 2014) birçok eşitsizlik biçimini barındıran eğitim-öğretim sürecini kendini dışarıya nasıl ve hangi araçlar üzerinden sızdığını aile örneği ile dikkatli bir şekilde açıklamaktadır:

Bir öğrenci annesi, oğlu hakkında ve sıklıkla da kendi oğlunun önünde 'Fransızcasının iyi olmadığını' söylediğinde kendisini üç menfi tesir alanının işbirlikçisi haline getirir. İlk, oğlunun sınav sonuçlarının ailedeki entelektüel atmosferle doğrudan bağlantılı olduğundan bihaber olmasından ötürü, sadece bir eğitimin ürünü [sonucu] olan ve eğitsel bir eylemle en azından kısmi de olsa halen düzeltilebilecek şeyi bireysel alnyazısına dönüştürür. İkinci olarak ise, okula ilişkin şeylerin bilgisine sahip olmadığından ve öğretmenlerin otoritesi karşısına çıkabileceği hiçbir şeyinin sıklıkla bulunmamasından dolayı, basit bir ... sınav sonucundan fazlasıyla erken ve nihai sonuçlar çıkarır. Son olarak üçüncüsünde ise bu nevi bir yargıya onay vererek çocuğu doğası gereği böyle olduğu hissiyatında pekiştirir. Böylece okulun meşrulaştırıcı otoritesi toplumsal eşitsizlikleri ikiye katlayabilir; zira kaderlerinin fazlasıyla farkında olan, ancak bu kaderin gerçekleştiği yollardan fazlasıyla bihaber en yoksun sınıflar, tam da bu itibarla kaderlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunur (s. 116).

Bourdieu ve Passeron'un eğitim-öğretim alanındaki tüm bu eşitsizlik zeminlerinin çözümüne yönelik yaptığı öneri kültürel eşitsizliklerin sosyolojisini

merkeze alabilen bir pedagojik yaklaşımın varlığıdır. Öğretim sisteminin demokratikleşmesinin kendi başına yeterli olmadığı vurgusunu yapan Bourdieu ve Passeron (1979, çev. 2014), kültürel eşitsizliklerin kaynağı olan tüm etmenlerin akılcı bir saptamasını barındıran bir iradenin ortaya koyulmasının ve eğitim-öğretim sistemi içerisindeki etkilerinin azaltılmasına yönelik sistemli bir politikanın uygulanmasının önemini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmanın temel tartışma kavramları olan aile ve okul habitusu (yatkınlıklar bütünü) bağlamında ise, Varisler çalışması kültürel eşitsizliklerin üretiminde aileden edinilen kültürel yapıların, pratiklerin (eylem), yatkınlıkların, ve ön bilgiler ağının öğrencinin eğitim-öğretim yaşamında, okul kurumu içerisinde nasıl sosyal imtiyaz (ayrıcalık) formlarına kendini dönüştürdüğünün (tahvil etme) ve okul kurumu ve eğitim-öğretim sisteminin ise aileden ve sosyal çevreden edinilen bu kültürel yapıların öğrencinin eğitim-öğretim yaşamındaki merkezi önemini kaçırarak, eşitsizlikleri derinleşen pratikler ile nasıl eklemlendiğinin ayrıntılı çözümlemesini içermektedir.

Okulda Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: “İşçiliği Öğrenmek”

Toplumsal eşitsizliklerin devamlılığında eğitim-öğretim sürecinin hangi pratikleri (eylem), eğilimleri ürettiğini ve aktardığını tartışmaya açtığımız bu metinde bir diğer değerlendirilen çalışma ise Paul Willis’in orijinalini 1978 yılında yayımladığı “İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?” (2016) (Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs) adıyla çevrilen etnografik çalışmasıdır. “İşçiliği Öğrenmek” (2016), toplumsal köken ve sosyal çevre olarak işçi sınıfı çocuklarının kültürel dünyalarının ve kendi sınıfsal konumlarının yeniden üretimini incelerken öğrencilerin kültürel referans noktaları, gündelik yaşam pratikleri (eylem), eğilimleri, performanslarını (başarımlar) ve okul içinde ürettikleri enformal kültürün üretiminin sahada nasıl gerçekleştiğinin çözümlemesini de yapmaktadır. Örnek bir durum (vaka) ile beş ayrı karşılaştırmalı durumdan (vaka) oluşan bu çalışma, Hammertown adlı kentte yaşayan ve Hammertown Boys olarak adlandırılan işçi sınıfına mensup, eğitim sistemi ile bağı zayıf, işçi sınıfına özgü arkadaşlık bağları ve karşıt olma kültürü olan on iki erkek çocuğundan oluşmaktadır. Willis’in saha çalışmasını gerçekleştirdiği okul, işçi sınıfının yaşam koşulları ile iç içe geçmişliği bağlamında önemlidir. İkinci Dünya Savaşı yıllarına dayanan geçmişiyile okul, Willis’in çalışmasını gerçekleştirdiği dönemde eski ama korunmuş binalarla, sosyal konutlarla çevrili olarak sadece erkek çocuklarına hizmet veren bir yapıdır. Okulun eski tarihine ve bulunduğu bölgenin işçi sınıfı bölgesi olmasına karşın iyi bir okul oluşuna ilişkin bir şöreti de yer almaktadır. Bu şöreti Willis (çev. 2016), bölgedeki ve benzer yerleşim yerlerindeki okullara göre makul standartlara sahip olması ile tanımlamaktadır. Çalışmanın ana omurgasını oluşturan bu okuldaki öğrencilerin yanında Willis (çev. 2016) beş ayrı örnek durumu da karşılaştırmalı olarak çalışmaya dahil etmektedir:

- i. Hammertown Boys’ta, hergelelelele aynı yıl okumuş olup kurallara uyan öğrenciler, ii. Hammertown’a yakın bir yerde karma eğitim veren ve halk arasında daha ‘arızalı’ olarak bilinen modern bir ortaöğretim okulunda, işçi

sınıfından gelen ve kurallara uyan öğrenciler, iii. Hammertown’da sadece erkeklere açık bir gramer okulunda, kurallara uymayan ve işçi sınıfı mensubu olan öğrenciler, iv. Hammertown’ın bir parçası olduğu bitişik kentin ortasındaki çok amaçlı bir okulda, gene kurallara uymayan ve işçi sınıfı mensubu olan öğrenciler, v. Aynı bitişik kentin en lüks yerleşim yerindeki prestijli bir gramer okulunda, farklı sınıflardan gelip kurallara uymayan erkek öğrenciler (s. 21).

“İşçiliği Öğrenmek” çalışmasında toplumsal köken ve sosyal çevrenin mesleki yönelimi nasıl belirlediği sorusu merkeze alınırken okullardaki mesleki yönlendirmelerin işçi sınıfı çocukları için dönüştürücü bir gücünün olmayışı, aksine eğitim sisteminin bu istikrarlı yapıyı korumak konusundaki ısrarını sorunsallaştırmaktadır. Örneğin şu temel soruyu sormaktadır Willis (çev. 2016): “Orta sınıf çocuklarının orta sınıfa özgü işlere nasıl girdiklerini açıklamaktaki zorluk, geri kalan kesimlerin buna neden izin verdiklerinde yatar. İşçi sınıfı çocuklarının işçi sınıfına özgü işlere girmelerini açıklamaktaki zorluk ise bu kişilerin bu durumun önüne neden geçemediklerinde yatar” (s. 14). Bourdieu ve Passeron’un (1979, çev. 2014) işaret ettiği zorunluluklardan sıyrılabilmeyen olanağı işçi sınıfı çocuklarının eğitim-öğretim yaşamlarında ve mesleki yönelimlerinde mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla işçi sınıfı çocuklarının seçimlerini sorgulamama lüksleri de yoktur. Böylelikle sorgulamaya tabi tuttukları seçimlerinin tek sorumlusu da kendileridir. Orta sınıfın sosyal imtiyazları (ayrıcılıkları) nedeniyle yüklenmedikleri seçim yapma zorunluluğu yaşamları boyunca onlara belirli yargılanma mekanizmalarından azade etmektedir. Willis (çev. 2016), etnografik çalışmasında işçi sınıfı çocuklarının nasıl toplumun onlara uygun gördüğü pozisyonlara ve yargılama mecralarına sürüklediklerini, kendilerinin bu sürüklenişe katılımını ve bu sürüklenmenin işçi sınıfı kültürü ile olan ilişkisini ayrıntılandırmaktadır.

Willis (çev. 2016) işçi sınıfı çocuklarının kendi sınıfsal konumlarını nasıl yeniden ürettiğini anlamaya çalışırken sahada şekillenen bazı kavram setlerine başvurmuştur. Bu kavramlardan biri olan enformel (resmi olmayan) alan okul gibi formal alan olarak tanımlananın karşısında konumlanmış, formal (resmi) alanın inşasında yer alan okul binası, pedagojik uygulamalar, okul yönetimi, kurallar vb. bileşenlerin ve formal alanın taleplerinin reddedildiği, kendine özgü dili, pratikleri (eylem) ve söylemleri ile var olan bir alandır. Enformel alanın bir diğer özelliği ise formal alanın barındırdığı hiyerarşiler, kurallar ağı ve ilişkilene ağlarından farklı bir şekilde maddi temellerini oluşturmuş olmasıdır ki bu da alanı oluşturan enformel grup yapısıdır. Enformel grup üyeleri grup dışında kalarak özel bir yaşama sahip olamazlar. Tam bir adanmışlık talep edilir üyelerden, formal iktidarı onaylayan kanalları kapalıdır, formal iktidarın gerçekliği adlandırma biçimlerini yeniden formüle etmektedirler. Örneğin okulda formal kültür gerçek, enformel kültür gammazlık/ispionculuk olarak adlandırılmaktadır. Enformel grup üyeliği yaşamın görünmeyen biçimlerine karşı gözü açık olmayı öğretmekte, formal kültürün beklentileri ve işleyiş ağlarını idare/manipüle etmekte mahir kılmaktadır. Örneğin enformel grup üyesi okul içinde düzenlenmiş, kategorize edilmiş olarak akan zamanın

dışında kendi yönettiği bir zaman kurgusunu uygulamaktadır. Dersleri asmak, çalışma zamanlarını hergeleliklerle geçirmek, makara yapmak bunun bazı uygulama biçimleridir. Çünkü enformel grup üyeleri için zaman mefhumu dikkatli bir şekilde yönetilmesi gereken, özenle düzenlenmiş, geleceğe yatırım anlamını taşıyan bir sermaye biçimi değildir. Okul içerisindeki tüm bu direniş biçimleri işçi sınıfı çocuklarının kendilerini kurumdan farklılaştırdıkları, kendilerine özgü bir özne yükselme halini oluşturduklarını göstermektedir. Diğer yandan Willis'in (çev. 2016) çalışmasında direnişin işçi sınıfı çocuklarının geleceğini nasıl tasarladığı sorusu merkezi bir öneme sahiptir.

Willis'in (çev. 2016) "İşçiliği Öğrenmek" adlı çalışmasında gençler direnişi okul kurumuna karşı ve yaşam içerisindeki bir tutum olarak sahiplenmektedir. Direniş ile farklı olma duygusu birleşmekte ve kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olmanın verdiği güç ile gençler kendilerine özgü bir özgürleşmenin kurucusu olmaktadır. Bu özgürleşme emek gücü içerisinde sahip oldukları seçeneklerin farkındalığı ile kendilerini ve bedenlerini bu güce sunmalarını sağlamaktadır. Bu noktada Willis'in (çev. 2016) vurgusu "emek gücüne bedenin sunulmasının hem bir özgürlüğü, bir tercihi ve bir aşkınlığı temsil etmesi hem de işçi sınıfı üyelerinin sömürülmesi ve ezilmesi anlamına gelen bir sisteme kesin bir şekilde yerleştirilmeyi sağlaması anlamında işçi sınıfı kültüründe özel bir momentin (hareketi sürdürme gücü)" (s. 193) var olmasıdır. Böylelikle gençler kendilerini sömüren ve değersiz kılan sistem içine kendilerini yerleştirmekte, kurumsal bilgi ve meziyetlerin (üstünlük) dışlandığı enformel kültür ile korunaklı ve devamlılık gösteren bir kültürel yeniden üretiminin etkin belirleyicileri olmaktadır. Willis (çev. 2016), enformel kültürün formal kültüre direndiğini düşündüğü noktalardan daha çok formal (resmi) kültürün üreticisi olduğunu saptamaktadır. Örneğin, enformel grup üyeleri zihinsel ve bedensel emek karşıtlığı üzerinden emek güçlerini tanımlamakta, cinsiyetler arası bölünmenin gerçekleştiği bu tanımlama ile enformel kültür cinsiyetçi emek gücünü düzenleyerek formal kültürün barındırdığı ataerkil ve erkeklik söylemlerin devamlılığını sağlamaktadır. Buradaki paradoks okul karşıtı kültürün normal kültürün nüfuz etme kiplerinin devamlılığını sağlamasıdır. Sonuç olarak Willis'in (çev. 2016) "İşçiliği Öğrenmek" çalışması beyaz işçi sınıfı erkeklerinin sınıfsal konumlarını nasıl ve hangi araçlar yolu ile ürettiklerinin çerçevesini çizerken, enformel (resmi olmayan) kültür pratikleri üzerinden formal kültürün hegemonik yapıları ile nasıl eklemlendiklerini, cinsiyetçi ve ırkçı söylem ve yapılarının nüfuz etmesinde bu enformel yapının nasıl işlerlik kazandığının katmanlı bir çözümlemesidir. Willis (çev. 2016), bu noktada enformel kültürün idealize ve romantize edilmesine mesafeli duran bir kuramsal yaklaşım ile bu grubun kültürel yaratıcılık potansiyelinin tartışılması gerektiğini önermektedir.

Toplumsal Sınıf ve Irk Bağlamında Okul Başarısı: "Beyaz Gibi Davranmanın Yüküyle Başa Çıkmak"

Signithia Fordham ve John Ogbu'nun "Siyahi Öğrencilerin Başarısı: Beyaz Gibi Davranmanın Yüküyle Başa Çıkmak" başlıklı çalışması Washington D.C.'de

çoğunluğunu siyahi öğrencilerin oluşturduğu bir lisede siyahi öğrencilerin okulda başarısız olmalarının yapısal nedenlerinin etnografik bir tartışmasıdır. Fordham ve Ogbu (1986), siyahi öğrencilerin okuldaki başarısızlıklarının en temel nedenini akademik başarı ve çabaya yönelik hissettikleri sürekli bir duygu karmaşası ve duygusal uyumsuzluk halinin varlığı olduğunu belirtmektedir. Okulda başarılı olmaya yönelik siyahi öğrenciler ile beyaz öğrenciler ortaklaşmamaktadır. Siyahi öğrenciler için beyaz öğrencilerin başarı ile kurdukları maddi ve duygusal bağa sahip olamamanın koşulları ve hazırlayıcılarına yönelik Fordham ve Ogbu (1986) şu açıklamayı yapmaktadırlar: Amerikalı beyazlar geleneksel olarak siyahilerin entelektüel anlamda başarılı olabileceklerini reddetmektedirler, beyazların reddi ile siyahiler entelektüel başarıya dair kendilerinden şüphe etmeye başlamaktadırlar ve başarının sadece beyazlara özgü bir imtiyaz (ayrıcalık) formu olduğu algısı ile kendilerini ve akranlarını bir beyaz imtiyazı olan entelektüel başarıdan kaçınmaya, beyazlığın taklidinden sakınmaya teşvik etmektedirler.

Kurgusal akrabalık (fictive kinship) yapısı altında gelişen kolektif kimlik pratikleri (eylem) ve okul başarısına dair kolektif bir pozisyon alan siyahi öğrenciler, Willis'in (çev. 2016) de işçi sınıfı çocuklarına yönelik çalışmasında belirttiği şekilde kendi toplumsal konumlarının yeniden üretimini ve devamlılığını sağlamaktadırlar. Fordham ve Ogbu (1986), okulda bazı azınlık gruplarının başarılı olabilmesi karşısında diğer azınlık gruplarının benzer bir başarıya ulaşamıyor oluşlarının nedenlerini tartışmaya açmaktadırlar. Bu farklılaşmayı açıklamak için Fordham ve Ogbu (1986) üç farklı azınlık grubunun tanımlamasını yapmaktadırlar: 1. Sayısal olarak belirtilen özerk azınlıklar (autonomous minorities), 2. Ekonomik, politik ve sosyal statülerini iyileştirmek için az ya da çok gönüllü olarak Amerika'ya gelen "göçmen azınlıklar" (immigrant minorities), 3. Amerikan toplumuna kölelik ve fetih sonucu gönülsüz ve daimi olarak dahil olmuş olan bağımlı/tabii ya da kast tipi azınlıklar (subordinate or caste-like minorities).

Siyahi Amerikalılar kölelik tarihinin parçası olarak kast tipi azınlık grubu olarak tanımlanmaktadırlar. Azınlık gruplarının okul başarı/başarısızlıklarının altında yatan nedenlere dair Fordham ve Ogbu (1986) çalışmalarında kültürel ve ekolojik (çevresel) yapıları dikkate alarak bir çözümleme önerisini sunmaktadırlar. Ekolojik (çevresel) yapılar siyahi Amerikalılara standartların altında eğitim olanaklarının sunulması, siyahi Amerikalıların akademik başarılarına karşın sürekli olarak maruz kaldıkları iş tavanı (job ceiling) engeli yani iş yaşamında ilerlemenin/yükselmenin önünün örtük biçimlerde kesildiği, standartların altında sunulan eğitim olanakları, iş engelleri ile başa çıkabilmeleri için geliştirdikleri hayatta kalma stratejileri ve başka başa çıkma mekanizmalarını kapsamaktadır. Bu ekolojik (çevresel) yapılar siyahi çocukların eğitimini etkilemektedir.

Siyahi öğrenciler eğitim yaşamları boyunca iş tavanı gibi bir engelin varlığına yönelik bir ön bilgi (malumat) ile okullaşmaya ve okul başarısının önemine olan inancını yitirmekte ve okul yaşamında başarılı olmanın onlar için bir önemi kalmamaktadır. İyi işlerde çalışıyor olmayı, akademik başarı ve görevleri beyazlara

ait bir alan olarak gören siyahlar, önemsizlik ve kendine güvensizlik gibi duyguların yükleriyle yaşamlarına devam etmektedirler. Kölelik tarihi ile ilişkili olarak yükümlü olunan bir cehalet hali ile siyahlar akademik geleneğin verili ve kabul gören pratiklerinin dışında bırakılmakta ve kendilerini dışında tutacak mekanizmaları da üretmektedirler. Sonuç olarak siyahların düşük akademik başarıları: Eğitim alanında kendilerine sunulan olanakların yetersizliği ile okulda farklı uygulamalara maruz kalmaları, kariyerleri süresince karşılıklarına çıkan iş tavan engeli ile eğitim yaşamları boyunca ortaya koydukları çabanın karşılığını alamamak ve bu süreçlere karşı geliştirdikleri ve akademik başarı için çabalarını sınırlayan hayatta kalma, mücadele stratejileri ile ilişkilidir (Fordham ve Ogbu, 1986).

Fordham ve Ogbu (1986) siyah öğrencilerin akademik başarısızlıklarının yapısal nedenlerini tartışmaya açan bir kavrama başvurmuşlardır: Statü mobilite (hareketlilik) sistemi. Bu sistem sosyal ve kültürel olarak kabul görmüş bir ilerleme, öne çıkma stratejisi olarak çerçevelenebilir. Bu sistemde ilerleme, öne çıkma stratejilerinin başat gereksinimi kendisi için gereken ideal kişilik profilini oluşturmaktan geçmektedir. Bu profil ise mobilitenin (hareketlilik) gerekli gördüğü nitelikler, yönelimler ve davranışların belirleyiciliğinde şekillenirken üyelerinin sosyal ve ekonomik statülerinden bağımsız olarak düşünülmemektedir. Fordham ve Ogbu'ya (1986) göre beyaz kültürün düzenlediği (tanzim ettiği), sınırlarını ve gerekliliklerini belirlediği bu kolektif profil, farklı sosyal ve ekonomik çevrelerden, tarihi ve toplumsal kökenlerden gelen siyahlar arasında kabul gören ve uyum ile yaklaşılması gereken bir profil olarak kodlanmamakta ve muhalif bir kolektif kimliğinde referans çerçevesinin oluşumunu da hazırlamaktadır. Araştırmalarında Fordham ve Ogbu (1986) siyahların muhalif bir kolektif kimliğin ve kültürel referans kodlarının okul başarılarını belirleyen etkenler olarak tanımlamakta ve detaylı bir incelemesini gerçekleştirmektedirler. Muhalif kolektif kimlik ve kültürel referans çerçevesi okul kurumu içerisinde dolaşıma sokulmakta ve çeşitli pratikler aracılığı ile hayata geçirilmektedir.

Muhalif kolektif kimlik, beyazların sistematik bir şekilde ve süreklilik gösteren baskı mekanizmalarına yönelik bir direnç ögesi olarak şekillenmektedir. Muhalif kültürel referans kodları ise bu kimliğin korunması ve beyazlar ile çizilen sınırın devamlılığını sağlamaktadır. Bu kodlar çoklu pratikleri (eylem), sembolleri, eğilimleri içermekle birlikte, siyahlar arasında beyazların kültürel referans kodlarına katılımı *beyaz gibi davranmak (acting white)* olarak tanımlanmakta ve bu katılımı gerçekleştiren siyahlar akranlarından ve diğer azınlık grupları tarafından eleştirilmektedir. Bu kültürel kodlar ve kolektif kimlik öğretim sürecini okul içerisinde beyazların alanı olarak çerçevelemekte ve bu alana katılımı eksiltici bir süreç, diğer bir ifade ile kültürel kodların ve kolektif kimliğin kaybı ve yabancılaşma olarak algılanmaktadır. Böylelikle siyahlar akademik alandaki mücadele biçimlerine karşı da direnmeye başlamaktadır (Fordham ve Ogbu, 1986). Fordham ve Ogbu bu direnişi ayakta tutan bir diğer önemli yapıyı ise kurgusal akrabalık (fictive kinship) olarak tanımlamaktadırlar. Bu akrabalık formu kan bağı ile oluşmamakta ve kan bağı ilişkileri etrafında şekillenmemektedir. Karşılıklı sosyal ve ekonomik bağımlılıkların

gereklerinde şekillenmektedir. Siyahlar arasında ise kurgusal akrabalık, kardeşlik bağı olarak pratik edilmektedir, kolektif ve kültürel kimliğin oluşumunda ve korunmasında da belirleyicidir. Fordham ve Ogbu'ya göre (1986) bu kardeşlik kurumu beyazların siyahlara dayatmış oldukları çok cepheli sömürünün ve siyahları farklılaşmamış, bir bütün olarak tanımlama eğilimlerinin sonucudur. Kardeşlik bu bağlamda beyazlar tarafından pratik edilen (eylenen) bir dizi davranış biçimini de tanımlamaktadır ve siyahlar için beyaz gibi davranmanın listesini hazırlamaktadır. Beyaz gibi davranmanın performatif (başarım) biçimlerini gündelik yaşamlarından dışlayan siyahlar, bu biçimlere uyum sağlayan siyahlara yönelik ise dışarıda bırakma politikasını etkin hale getirmektedirler. Bu noktada bir siyah için okulda başarılı olmak dışlanmak için yeterlidir. Beyaz gibi davranmak siyahların okuldaki başarısızlıklarını açıklamada kilit bir pozisyondadır ve siyahları akademik başarı için verilecek çaba ve mücadeleden alıkoymaktadır. Akademik başarı mücadelesini devam ettirmek isteyen siyahlar ise beyaz gibi davranmaktan uzak kalabilecekleri ama başarı mücadelelerini devam ettirebilecekleri hareket alanları ve stratejileri geliştirmeye başlamaktadırlar. Böylelikle siyahlar kurgusal akrabalık kurumuyla beyazlar ile aralarındaki sınırları korurken ve devam ettirirken kendi içlerinde de beyazların performanslarını (başarım) sergileyen akranlarına yönelik dışlama, yalnızlaştırma politikalarını devreye sokmaktadırlar. Böylelikle muhalif kimlik ve bu kimlikle ilişkili kültürel referans kodları ve kurgusal akrabalık bağları güçlü bir yapısal ilişkilene ile siyahların akademik alandaki başarıyı elde etmelerinin önünde işleyen çok katmanlı bir engel olarak işlev görmektedir (Fordham ve Ogbu, 1986).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültürel-toplumsal eşitsizlikler ve imtiyazlar (ayrıcalık) bağlamında okul habitusunun (yatkınlıklar bütünü) eğitim ile ilişkisi bu makalede üç temel metin etrafında çerçevelenmektedir. Metinler ayrı ayrı kendi özelliklerinde ele alınarak içerdikleri temel kavram setleri ve tartışmalar betimlenmeye çalışılmıştır. Bu makale kurumsal (okul) habitus (kurumsal yatkınlıklar bütünü) ve aile habitusunun öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca sürdürdükleri rolleri nasıl ürettiği, pekiştirdiğini ve muhafaza ettiği ve hangi sosyal ve kültürel yapılar ile bu devamlılığı mümkün kıldığının değerlendirmesini içermektedir. Makalede başvuru metinler Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron'un "Varisler: Öğrenciler ve Kültür" (The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture), Paul Willis'in "İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?" (Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs), Signithia Fordham ve John U. Ogbu'nun "Siyah Öğrencilerin Okul Başarısı: Beyaz Gibi Davranmanın Yüküyle Başa Çıkmak" (Black Students' School Success: Coping with the Burden of Acting White) çalışmalarıdır. Bu üç metin temelde öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca parçası oldukları eşitsizliklerin çok cepheli bileşenlerini ele alırken toplumsal ve kültürel yapıların bu eşitsizlikleri nasıl derinleştirdiklerinin, okul ve aile kurumunun eşitsizlik biçimlerinin üretim ve yeniden üretimindeki belirleyici rolleri üzerine bir tartışma yürütmektedirler. Bu çalışma, üç metin aracılığı ile, eğitime erişim süresince ve okul kurumu yapısında var olan eşitsizlikleri kapatan kavramsal

formların, pratiklerin ve eğilimlerin tanımlarını ortaya koymayı; eşitsizlik formlarının işbirliği içerisinde olduğu sosyal ve kültürel yapıları ele almayı; toplumsal eşitsizliklere yönelik yapısal bir cehaletin ve kayıtsızlık durumunun eğitim alanında nasıl hegemonik (baskı uygulayan) bir yapı olduğunun çerçevesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda başvuru kurumsal habitus (kurumsal yatkınlıklar bütünü) kavramı, aile ve okul kurumlarının üretmekte olduğu ayrıcalık (imtiyaz) ve eşitsizlik biçimlerini, birbirleri ile eklenerek geleceğe taşıma gücüne dair önemli bir saptama yapılmasını sağlamaktadır.

Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) çalışması "Varisler: Öğrenciler ve Kültür", toplumsal eşitsizliklerin eğitim-öğretim alanındaki takibini yaparken belirli kavramsal biçimlerin, sosyal ve kültürel yapıların ve eşitsizlik karşısında alınan toplumsal kayıtsızlıkların belirlemesini yapmaktadırlar. "Varisler: Öğrenciler ve Kültür" ün merkezinde toplumsal eşitsizliklerin var ettiği kültürel eşitsizliklerin eğitim-öğretim süreçlerine nasıl nüfuz ettiği ve eşitsizlik yapılarını nasıl derinleştirdiği tartışılırken, kültürel eşitsizliklerin öğrencilerin geldikleri sosyal çevre ve toplumsal kökenden bağımsız olmadığı belirtilmektedir. Kültürel eşitsizlikler ve sosyal çevre, Willis'in (çev. 2016) çalışmasının merkezinde olan işçi sınıfı çocuklarının eğitim yaşamlarında da belirleyicidir. Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) hattını çizdiği toplumsal eşitsizlikler ile kültürel eşitsizlikler arasındaki ilişkiselliğin okuldaki devamlılığı, işçi sınıfı çocuklarının deneyimlerinde enformal (resmi olmayan) kültürün yeniden üretimi üzerinden gerçekleşmektedir. Böylelikle işçi sınıfı çocukları toplumsal kökenlerinin belirlediği kültürel dünyalarının referans noktalarına tutunarak okul habitusu (yatkınlıklar bütünü) içerisinde kendi pratikler bütününi üretmektedirler. Fordham ve Ogbu (1986) ise toplumsal ve kültürel eşitsizlikler denklemini, Willis'in (çev. 2016) çalışmasına ek olarak, ırk tartışmaları üzerinden genişletmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmada siyahi öğrencilerden oluşan bir lisede, öğrencilerin başarı ile kurduğu ilişkinin yapısal eşitsizlik nedenleri incelenirken, kültürel ve ekolojik (çevresel) eşitsizliklerin başarılı olma bağlamındaki belirleyici rolü ön plana çıkmaktadır. Bu iki eşitsizlik biçiminin, öğrencinin başarı ile kurduğu maddi ve duygusal bağa vermekte olduğu zarar, okul kurumunun habitusu (yatkınlıklar bütünü) ile devamlılık göstermekte, Willis'in (çev. 2016) çalışmasında karşımıza çıkan enformel (resmi olmayan) kültür kodlarının yeniden üretimi ile de korunmakta ve geleceğe aktarılmaktadır.

Toplumsal köken ve sosyal çevre öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamları boyunca tercihlerini şekillendirmelerini, zorunluluklardan sıyrılarak özgürlüğün koşullarında karar verebilmelerini, eğitim-öğretim yaşam ile kurdukları ilişkinin mesafesini belirleyebilmelerini, sosyal çevreden (aile habitusu ve çevreleyen koşullar) edindikleri belirli alışkanlıklar, ön yatkınlıklar ve ön bilgiler (malumatlar) ile eğitim-öğretim başarısına ulaşabilmelerini tayin etmektedir. Bu belirlenimler çerçevesinde aynı eğitim kurumunda aynı koşullar altında, aynı hocalardan ders alan ve aynı rutinelere bağlı olan öğrenciler bütünleşmiş bir grup olmadığı gibi gelecek betimlemeleri de benzer değildir. Bu makalede yer verilen üç ayrı araştırma için de bu belirleme geçerlidir. Bu sembolik ortaklıkların (örneğin gelecek

tasviri/betimlemesi) belirleyiciliğinde oluşan bütünleşmiş bir gruba ilişkin özdeşlikler ve farklılıklar zemini de bildirilen ve gizlenen özdeşlik ve farklılıklardan oluşmaktadır. Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) çalışmasında öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca özlem duydukları geleceğin betimlemesinde tüm öğrenciler için bildirilen bir özdeşlik söz konusu iken burjuva sınıfının üniversite eğitimindeki sayıca fazlalığı ve üniversite yaşamının entelektüel normlarını belirleyiciliği ise gizlenen özdeşlik normudur. Bu durum Willis'in (çev. 2016) çalışmasında işçi sınıfı öğrencilerinin bir gelecek betimlemesinin bulunmamasına, belirlenmiş bir geleceğin kabulüne yani işçi çocuğu olarak işçi olmaya devam etmelerine tekabül etmektedir. İşçi sınıfı ailelerinin üyesi olan öğrenciler için aile habitusunda (ailenin yatınlıklar bütünü) öğrenilen sınıfsal pratikler, edinilen eğilimler okul habitusunda devamlılık gösterebilmektedir. Böylelikle aile kurumundan devralınan miras okul kurumu habitusunda da geçerliliğini korumaya devam etmektedir. Burada belirleyici olan aileden edinilen mirasın (pratikler ve yatınlıklar/eğilimler mirası) okul habitusunda devamlılık gösterebilmesi ile okul habitusunun aile habitusu ile uyum sağlayabilme ve birbirlerini tamamlayabilme potansiyelidir. Bourdieu'nun (1990) habitus (yatınlıklar bütünü) kavramı bu ilişkiselliği işaret etmektedir. Bourdieu ve Passeron'a (1979 çev. 2014) göre aile habitusunda edinilen ön yatınlıklar (predispositions) ve ön bilgiler (prior knowledge) kültürel-toplumsal eşitsizliklerin okul kurumu içerisinde devamlılığını sağlayacak yapılardır. Böylelikle işçi sınıfı öğrencilerinin okula getirdiği ön yatınlıklar ve ön bilgilerin okulda devamlılık göstermesi ile okul kurumu sadece biçimsel eşitlikler ve sembolik ortaklıklar zemini üzerinden kendisini kurmaktadır. Örneğin, Willis'i (çev. 2016) çalışmasında Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) tartışmaya açtığı tercihlerin zorunluluklardan kurtularak, özgürce deneyimlenmesi işçi sınıfı çocukların sahip olduğu sınıfsal habitusun (yatınlıklar bütünü) bir ön yatınlığı ve ön bilgisi değildir. Dolayısı ile bu ön yatınlık ve ön bilgi yokluğunun saptamasından ve çözümünden uzak olan bir pedagojik yapı, okulu eşitsizlikleri kuran bir kurum olarak değil, yok sayan bir kurum olarak tasarlama eğilimindedir. Örneğin, Willis (çev. 2016) işçi sınıfı çocuklarının seçimlerini sorgulama zorundalığını, seçimlerinin tek sorumlularının kendileri olduğu bilgisinden bağımsız olmadığını tartışmaktadır. İşçi çocuklarının başarısızlıklarının nedeni de yine kendileridir. Seçimlerinin ve başarısızlıklarının asıl sorumlusu kendileri olan işçi çocukları böylelikle toplumsal yayılma mekanizmalarının dışında kalamazlar, hesap vermeye kendilerini yükümlü tutan bir pedagojik yaklaşımın parçasıdır. Willis'in (çev. 2016) çalışmasında işçi sınıfı çocukları bu yükümlülüklerden kendi sınıfsal habituslarının (yatınlıklar bütünü) ürettiği kültürel, sosyal kodlar ve pratikler (eylem) aracılığı ile kurtulmaya çalışırken, aynı zamanda yükümlülükler ağının yeniden üreticisi olmaktadır. Fordham ve Ogbu'nun (1986) çalışmasında ise gelecek betimlemesini mümkün kılan koşullar başarı için verilen mücadele ve ait olunan kimlik tarafından dışlanmamanın koşullarını oluşturabilmektir. Siyahi öğrenciler arasında akademik başarı ortaklaşılacak bir duygular ağını temsil etmemektedir. Böyle bir ortaklaşmanın kurulmaması toplumsal ve kültürel eşitsizlik biçimleri ve okuldaki temsiliyetleri ile ilişkilidir. Örneğin, siyahi öğrenciler eğitim yaşamları boyunca kendileri için geçerli olan iş

tavanı gibi bir engelin varlığına ilişkin bir ön bilgi ile hareket etmektedirler. Siyahi öğrencilerin sahip olduğu bu ön bilgiler (malumatlar), Fordham ve Ogbu'nun (1986) belirtmiş olduğu kolektif bir statü hareketlilik (mobilité) sisteminin işleyişinin önemli parçasıdır. Çünkü hareketlilik (mobilité) sisteminin işleyiş kodları beyazlık kültürün kodları doğrultusunda düzenlenmektedir. Siyahilerin sahip olduğu ön bilgiler bu bilgiyi içerir ve dolayısı ile kendilerini var olan hareketlilik (mobilité) sisteminin eşit bileşenleri olarak görmemektedirler. Okul kurumu habitusu (yatkinlikler bütünü) siyahi öğrencilerin sahip olduğu ön bilgileri (malumatları) devam ettirir nitelikte işlediğinde eşitsizlik düzlemi pekişmiş olmaktadır. Bu üç çalışmada öğrencilerin gelecek betimlemelerindeki farklılaşma toplumsal köken ve sosyal çevrenin belirleyiciliğinde şekillenirken öğretim süreçlerinde ise biçimsel eşitlik biçimlerinin ve sembolik ortaklıkların varlığı birçok eşitsizliği kapatıcı bir rol üstlenmektedir. Bu noktada okul kurumu habitusu, eşitsizlik biçimlerini kendi yapısında ürettiği ve muhafaza ettiği pratikler (eylem) ve yatkinlik üzerinden devamlı kılmaktadır. Bu devamlılığın diğer bileşenleri ise sosyal çevre ve aile habitusuna ait pratikler (eylem) ve yatkinliklerdir.

Okul başarısı toplumsal köken ve ait olunan sosyal çevrenin etkisinde şekillendiğinden edinilen belirgin alışkanlıklar ve yatkinlikler, öğrenciler için ön bilgiler (malumatlar) ağıdır. Bunlar okul habitusu (yatkinlikler bütünü) içerisinde öğrencilerin yönelimlerini ve tercihlerini belirlerken eğitim-öğretim mirasının oluşumunu ve öğretim süreci içerisinde başka yapılara eklenerek devamlılığı sağlanmaktadır. Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) bu noktada yaptığı eleştiri eğitim-öğretim sürecinin bu ön yatkinlik ve ön bilgiler ağını göz ardı etmek üzerinden bir konum belirlemesi, böylelikle imtiyaz (ayrıcalıklı) bir başlangıç noktasının eğitim-öğretim süreci içerisinde kendisine yer bulmaktadır. Bu durumun neden olacağı iki yönelim vardır: Öğrencinin sahip olduğu imtiyaz (ayrıcalık) biçimlerinin niteliği doğrultusunda okul ve aktörlerine bağlılık geliştirmesi ya da sosyal çevreden edinilen ayrıcalıkların (imtiyazların) sağlayacağı kolaylıklar doğrultusunda özgür tercihler yapabileceği ve zorunluluklardan muaf bir eğitim-öğretim yaşamıdır. Bu yönelimler Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) çalışmasında alt sınıftan gelen öğrenciler için öğrenime (tahsile) tutunma pratikleri (eylem), zorunluluklar doğrultusunda öğrenim ile kurulan akılcı (rasyonel) bağ ve gerçekçi bir yaşam projesine yönelik tercihler olarak kendini gösterirken burjuva sınıfı için zorunluluklardan sıyrılmış özgür tercihler ve entelektüel derinliğe yönelim şeklinde gerçekleşmektedir. Willis'in (çev. 2016) çalışmasında ise işçi sınıfı çocuklarının öznel yükselmesi olarak düşünülen enformel alan, onları okul başarısından soyutlama ve akademik başarı için mücadeleden alıkoymakta ve benzer bir öznel yükselme pratiği burjuva sınıfı için ise akademik başarının merkezinde konumlanmasını sağlamaktadır. Enformel grup, işçi sınıfı çocuklarının kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olma ve bir özgürleşme pratiği (eylem) anlamına gelirken bu grup emek güçlerinin iş piyasasında sahip olduğu konuma ilişkin de belirleyici bir durumdadır. Bu belirlenim akademik başarıya ilişkin bir iddiadan da vazgeçmek anlamına gelmektedir. Fordham ve Ogbu'nun (1986) çalışmasında ise akademik başarı ve çaba beyazların tersine siyah öğrenciler için

öncelikle verili bir yapı değil, duygusal bir mesafe ve uyumsuzluk ile yaklaşılan ve sınanan bir durumdur. Akademik başarı ve çabanın bir imtiyaz (ayrıcalık) biçimi ve beyazlara ait bir alan oluşuna ilişkin ön kabul ile siyah öğrenciler kendilerini ve akranlarını entelektüel başarıdan kaçınmaya özendirilmektedirler. Akademik başarı için verilen mücadelenin siyahlar için beyaz olma/beyaz gibi davranma anlamları vardır. Beyazlara ait olarak düşündükleri bu davranış biçimlerinden kaçınmak için kolektif bir kimlik ve muhalif kültürel referans kodlarını barındıran kurgusal bir akrabalık bağı oluşturulmaktadır. Bu bağ ile siyahlar eğitime erişimde kendilerine sunulan olanakların yetersizliği, iş tavanı engeli, okul habitusu (yatkinlikler bütünü) içerisinde farklı uygulamalara maruz kalmalarına cevaben kendilerini bu işleyişin dışında tutacağını düşündükleri bir kurgusal akrabalık bağı ve kapalı kimlik algısı ile okuldan ve akademik başarı için mücadele koşullarından kendilerini yalıtılmaktadırlar.

Willis'e (çev. 2016) göre orta sınıf ailelerin çocukları orta sınıfa özgü işlere yerleştiklerinde, bu yerleşimin orta sınıfa özgü nedenleri dışında da nedenlerin olduğuna yönelik bir kurgu vardır ve toplumun geri kalan kesimlerinin bu süreçteki rolleri sorgulanmaktadır. Bu noktada kritik olan orta sınıf ailelerin çocuklarının zorunluluklardan sıyrılmış ve özgür tercihlerde bulunabilme koşullarının ayrıcalığıyla (imtiyazıyla) entelektüel bir yönelimin deneyimlendiği yaşamlara sahip olmalarıdır. Bu yaşam farklı sosyal sınıflar ile temas halinde olan ve çoklu entelektüel biçimlerin yer alabildiği bir yaşamdır. Dolayısı ile orta sınıf ailelerin çocuklarının tercihlerini çevreleyen sosyal çevreler hem başarı hem de başarısızlıklarının açıklayıcı nedenleri olabilmektedirler. Diğer yandan, işçi sınıfı ailelerin çocuklarının işçi sınıfı işlere yerleşmelerini açıklamak onların bu durumun önüne neden geçemedikleri ile gerçekleşmektedir. İşçi sınıfı çocuklarının zorunluluklardan sıyrılarak öğretim süreçlerine ve mesleki yönelimlerine ilişkin özgür tercihlerde bulunma olanaklarının olmayışı sürekli sorguladıkları bir seçim yapma pratiği (uygulaması) içine onları yerleştirmektedir. Bu durum Bourdieu ve Passeron'un (1979, çev. 2014) çalışmasında alt sosyal çevre ve toplumsal kökene ait olan öğrenciler; Fordham ve Ogbu'nun (1986) çalışmasında ise siyahlar için geçerlidir. Seçim yapmanın tüm sorumluluğunu üstlenmek zorunda kalan toplumsal sınıflar, seçimlerinden dolayı kendilerini her zaman yargılanma konumunda bulmaktadırlar. Diğer yandan orta sınıf, burjuva kesimi ya da beyazların ayrıcalıklı (imtiyazlı) yaşam biçimleri onları kısıtlı bir seçim cenderesine sıkıştırmazken toplumsal yargılanma mekanizmalarının da dışında tutmaktadır. Toplumun kendilerine uygun gördüğü yargılanma alanlarına sürüklenen öğrenciler, bir direniş biçimi olarak görünen, kendilerinin bu katılımını devam ettiren kültürel referans kodları, kimlik yapıları ve kurgusal ağlar oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, kültürel-toplumsal eşitsizlik ve ayrıcalık (imtiyaz) biçimleri okul habitusu (yatkinlikler bütünü) içinde devamlılık gösterdiğinde serbest bir kültürün içinde dolanmayı ve bir entelektüel serüvenin peşinden gitmeyi kısıtlamakta, yaratıcılık barındırmayan bir öğrencilik durumunun devamını olanaklı kılmakta, öğrenime (tahsile) tutunma deneyimlerini farklılaştırmakta, tercihlerinin sorumluluğunu alma ve sonuçlarına katlanma zorunlulukları doğurmakta, toplumsal

köken ve sosyal çevrenin belirleyiciliğinde oluşan yüklerin, endişelerin, uygulamaların oluşum evrenine (mahalline) dönüşmektedir.

Kaynakça

- Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331-347. doi: 10.1080/01425692.2011.559337
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve kültür* [The inheritors: French students and their relation to culture.]. (A. Sümer ve L. Ünsaldı Çev.). Ankara: Heretik Yayınları. (1964)
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* [Reproduction in education, society and culture]. (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları. (1990)
- Calhoun, C. (2000). Pierre Bourdieu. In G. Ritzer (Ed.), *The blackwell companion to major social theorists* (pp. 274-310). MA, USA: Blackwell Publishing.
- Calhoun, C. (2014). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları [Pierre Bourdieu]. (G. Çeğin, A. Arlı, E. Göker ve Ü. Tatlıcan, Çev.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (ss. 77-129). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fordham, S., and Ogbu, J. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white.'" *Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421-434. doi: 10.1080/01425690902954604
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Londra: Routledge.
- Jaeggi, R. (2009). *What is (good) institution?* Retrieved from https://www.philosophie.hu-berlin.de/de/lehrebereiche/jaeggi/mitarbeiter/jaeggi_rahel/RJWhat%20is%20a%20-good-%20institution.pdf

- Reay, D., David, M., and Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Retrieved from <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Wacquant, L. (2014). Pierre Bourdieu: Hayatı, eserleri ve entelektüel gelişimi [Pierre Bourdieu]. (G. eđin, A. Arlı, E. Gker ve . Tathıcan, ev.). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (ss. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği đrenmek: Sınıf, işçilik ve eğitim: İşçi ocukları nasıl işçi oluyor?* [Learning to labour: how working class kids get working class jobs]. (F. D. Elhseyini, ev.). Ankara: Heretik Yayınları. (1981)



An Evaluation of the Role of School Institution in the Reproduction of Cultural-Social Inequalities and of Privileges

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	07.27.2019	03.28.2020	04.01.2020

Duygun Göktürk ¹
Middle East Technical University

Eren Ağın ²
Ministry of National Education

Abstract

This study aims to examine the effects of institutional habitus on education in the context of cultural and social inequalities. Cultural and social inequalities, shaped by the determinants of social origin and social environment, are maintained within the school as an institutional structure. The school includes participation and certain types of behaviors formed under the influence of normative structures; has public influence, legitimacy and recognition; and as a stable structure is based on certain internal working mechanisms and assets. This article examines how forms of cultural and social inequality deepen within the school habitus, and how they become invisible through formal equality in the acquisition of knowledge and in the context of symbolic partnership. This study is based on three major texts: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's "The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture", Paul Willis's "Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs", and Signithia Fordham and John U. Ogbu's "Black Students' School Success: Coping with the Burden of Acting White." This study reveals how social and cultural inequalities are reproduced within the school habitus through the determination of professional preferences based on students' class, cultural habitus and reference codes, and informal group identities.

Keywords: Cultural-social inequality, institutional habitus, reproduction, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Paul Willis, Signithia Fordham and John Ogbu.

¹Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: dgokturk@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0184-6326>

²Dr., Ahmet Anđiçen Secondary School, E-mail: erenagin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8497-2197>

Purpose and Significance

This study aims to examine the effects of institutional habitus on education in the context of cultural and social inequalities. Cultural inequalities, shaped by the determinants of social origin and social environment, are maintained through multiple forms of structures, practices, and dispositions within the school which is conceived as an institutional structure in this article. The school as an institution includes participation and certain types of behaviors formed under the influence of normative structures; has public influence, legitimacy and recognition; and as a stable structure is based on certain internal working mechanisms and assets (Jaeggi, 2009). The school as an important part of social reality and as a site to make certain mechanisms of power permanent, plays a central role in the production, continuity and reproduction of cultural and social inequalities. This article examines how different forms of cultural and social inequality structures deepen within the school habitus, and how they become invisible through formal equality forms in the acquisition of knowledge and in the context of symbolic relations. In this vein, in order to extend all these issues and debates on cultural and social inequalities, this study is based on three major texts which are: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's "The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture," as ethnographic studies Paul Willis's "Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs", and Signithia Fordham and John U. Ogbu's "Black Students' School Success: Coping with the Burden of Acting White".

School as an institution has influence, legitimacy and recognition in public sphere; is based on internal dependence and functioning mechanisms; includes certain pathological forms and modes of operation; and grasps particular forms of behaviors and participation models that are defined by normative principles. Based on the conceptualization of school as an institutional structure, the significance of this article is to expose the pathologies of school and to understand its constitutive effects in knowledge production, distributions of authority, power, and privilege forms in society. In placing the school at the center of this article, we aim to distance it from a priori configurations which are mostly known as a stable, legitimate, and just social system and are guided by structures and practices based on the normative demands of society. Acknowledging the persistent patterns of legitimacy, authority and inequality in school, our overriding hypothesis is that the school does not reduce to a set of stable propositions but rather requires a critical intervention to map how it as an institution communicates with diverse locations, social and cultural terrains in society. In this vein, the concept of institutional habitus will be used in this article to capture the role of school in the transmission of practices, dispositions as part of structured structures into structuring structures, in another saying in the reproduction of social and cultural inequalities. Therefore these two questions are central to our position: What roles does the school play and positions does it hold in the reproduction of cultural and social inequalities and privileges? How can we generate a coherent understanding of the practices, dispositions, modes of transmission and pathologies that are produced and

established within the scope and limits of the school habitus as an institutional structure?

In this article, institutional habitus is used as a theoretical frame to capture how the school plays a pivotal role in the transformation of structured structures into the structuring structures through the certain forms of behavioral models, practices and dispositions configured by historical, cultural and social structures and normative elements of society. In “The Logic of Practice”, Bourdieu (1990) defines the concept of habitus as follows:

Systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them. Objectively “regulated” and “regular” without being in any way the product of obedience to rules, they can be collectively orchestrated without being the product of the organizing action of a conductor. The concept is essential for this article since it enables us to move beyond the limits of a priori approaches in understanding the school structure with collaborating responsive and responsible epistemic forms and practices. In this vein, we need a full acknowledgement of institutional practices, tendencies which are integral to and producer of social and cultural inequalities (p. 53).

In its definition, Bourdieu argues that practices are determined neither by individual dispositions, nor by supra-individual structures. Therefore, habitus can be considered as a product of the individual and the collective together (Calhoun, 2000). In understanding of habitus, it is necessary to pay attention to the rigorous nature of practice, the constructive formulation it embodies and transfers to future. Along the transfer, social actors internalize the “structured structures” and play a role in their transformation to “structuring structures” (Bourdieu, 1990, p. 53). This formulation:

Ensured the active presence of past experience, which, deposited in each organism in the forms of schemes of perception, thought and action, tend to guarantee the “correctness” of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules and explicit norms (Bourdieu, 1990, p. 54).

In their study, Reay, David and Ball (2001) extend the concept to institutional habitus which “have a history and have been established over time. Institutional habitus therefore capable of change but by dint of their collective nature are less fluid than individual habitus” (Reay et. al, para. 1.3). In this study, we propose that the nature of institutional habitus embodies the active presence of past and collective experiences that formulate perceptions, perspectives and the “correct forms” of practices. These practices are deposited in and activated through schools which, in the long run, constitute persistent patterns of inequality regimes. In addition, according to

Bourdieu and Passeron (trans. 2014), the transformation of structured structures into the structuring structures is combined with the practices and tendencies of the families, thereby ensures the continuity of cultural and social privileges.

Discussion and Conclusion

Based on the three major texts in the field of education, this study reveals in what ways and through which structural instruments social and cultural inequalities are reproduced within the school habitus over the determination of professional preferences based on students' social class, cultural habitus, informal group identities, and cultural reference codes. While these three texts basically address the multifaceted analysis of inequalities and injustices that students are part of along their school life, the discussion they extends is about how the social and cultural structures deepen wide-ranging inequalities and injustices in society and how practices and structures of inequality are maintained and sustained in the school and family institutions. In this vein, this study aimed to reveal the central conceptual forms, practices and dispositions in school that shadow reasons behind having different forms of access to education and different hierarchical positions in society. It also provides an analysis of how a structural ignorance of social inequalities and indifference is a hegemonic structure in the field of education.

The work of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, on the one hand monitors the diverse forms of indifference cultivated by the school institution toward social and cultural inequalities and injustices, on the other hand formulates certain conceptual forms/concepts that dislocate the reason mechanisms in explaining social and cultural inequalities and privileged forms in society. In sum, social and cultural inequalities produced by and exist in school and family habitus provide certain forms of traceable and untraceable privilege forms to individuals and might designate a secure starting point in life with a certain privileged future. In Paul Willis's ethnographic study, this corresponds to the absence of a certain description of a future plan, so the acceptance of a priori defined future, which is getting working class jobs as working class kids. In Fordham and Ogbu's (1986) study, the conditions that make it possible to define a certain future plan is the modes of struggle students engaged in along their school life without being excluded by the community and communal identity they belong to. In these three studies, the differentiation of students' future plans is shaped by the determinants of social origin and social environment and the existence of formal forms of equality and symbolic relations in school life play a central role in shadowing diverse forms of inequalities and privileges produced and reproduced by the education system. All in all, the school habitus maintains social and cultural inequalities through the practices and dispositions; then transforms them into structuring structures with collaborating the social origin, social environment and family habitus.