

---

# TÜRKİYE'DE EĞİTİM BİR MAXWELL CİNİ OLACAK MI?

\*

*Yasin Aktay\**

---

## ÖZET

Bu yazıda Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'ya referansla, modern toplumda ayırımların yeniden-üretim mekanizması olarak eğitim ele alınmaktadır. Bourdieu'nun Fransız eğitim sistemini temel alan gözlem ve tespitleri ile Türkiye'deki durumun bir karşılaştırılması sunulmaktadır. Türk eğitim sistemindeki eşitsizliklerin yeniden üretimi ve özellikle meslek liselerinin durumu incelenmektedir. Bu bağlamda Bourdieu'nun genellikle Fransız eğitim sistemi için yaptığı gözlemlerin Türkiye'deki eğitim pratiğine uyarlanması bazı sorunlar ele alınmaktadır. Türkiye yapısı itibarıyla Fransa'daki kadar katı bir sınıfsal yapıya sahip değildir. Devşirme ilkesi sınıflar arasındaki geçişliliği sağlayan ilginç örneklerden biri olarak gösterilmektedir. Ve bunun gibi mekanizmalar yoluyla genel olarak eğitim bir sınıfsal ayrıştırıcı mekanizma olarak çalışması engellenmektedir. Ancak son zamanlarda meslek liselerine uygulanmaya başlanan kat-sayı ayırımı Türkiye'nin daha önce yabancı olduğu bir sınıf ayrımcılığının izlerini taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye'de eğitim, Eğitim sosyolojisi, Kültürel sermaye, *habitus*, meslek liseleri, imam-hatip liseleri, *homo-academicus*.

---

\* Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

## Giriş

Eğitimin iktidarla ilişkisi her zaman çok doğrudan olduğu için, siyasetin en önemli çatışma alanlarından biridir. Çatışmanın önemli bir kısmı eğitimin muhtevasının ne olması gerektiği üzerinde cereyan eder. Bu çatışmanın doğurduğu tartışmalar, eğitilecek yeni kuşakların doğrudan ideolojik özlem ve ideallerin savunmasız özneleri haline getirilmelerine dayanır. İlk planda ne kadar interaktif, ne kadar öğrenci özgürleşmesini gözetken bir yaklaşımı olsa da eğitimin nihai amacı itaat edecek bireyler oluşturulmasıdır.

Doğrusu eğitim sözkonusu olduğunda hiçbir toplum yapısında bunun istisnasının olduğunu söyleyemiyoruz. Eğitimin doğası bunu zorunlu olarak gerektiriyor. Yeni nesillere nasıl bir bilginin verileceği, ne tür bir kişiliğin kazandırılacağı, ne kadar eğitileceği, hangi tür değerlerin kazandırılacağı ile ilgili her toplumun belli bir kararı olur. Bu karar bazen bu çatışmaya veya tartışmaya taraf olanların mevzi kavgalarının gerilimiyle belli bir istikrarsızlık yansıtıyor olsa da, eğitimin siyasallıkla yüklü doğası değişmez. Bazen siyasetin genelinde meydana gelen görece daha istikrarlı uzlaşmalar eğitimin mahiyetine de daha ortak değerlerin aktarımındaki bir uzlaşma şeklinde yansıyabilir. Eğitim bu durumda ideolojik veya siyasi mahiyetinden biraz daha sıyrılabılır.

Eğitimi kendi değerlerinin yeni nesillere aktarıldığı bir yeniden-üretim süreci olmaktan ziyade gelecek nesillerin kendi tercihlerini özgürce yapabilecekleri koşulların sağlanması olarak gören bir konsept kabul görebilir. Ancak bu konseptin kendisi de biraz irdelendiğinde sonuçta yine bugünün yaşayan akıl-baliğ kuşaklarının yeterince benimsemiş olmalarına bağlı olduğu görülebilir. Yani bu değer bu günün insanınca yeterince kabul görmese, bunun gelecek nesillere aktarılması onaylanamaz. Milli-devletler döneminde eğitimin hem bu devletin aşırı merkezi doğasından hem de bu devletin yaratmaya çalıştığı standart insan tipine ulaşma isteğinin en önemli kurumu olması, onu toplumsal uzlaşmanın en az sağlanabildiği, dolayısıyla çatışmanın en yoğun yaşandığı alanlardan biri haline getirmiştir. İktidarın insan üzerinde en iddialı olduğu alanların başında gelen eğitim ulus devletlerin kendilerini tesis etme, sürdürme ve var etme projelerinin en yoğun alanını oluşturmuştur.

Ulus devletlerin tabiatı gereği eğitim birçok açıdan standartları belirlenmiş bir tipin seri üretimi için özenle tasarlanmıştır. Tekçi bir eğitim anlayışı ulus-devletlerin eşitlik idealini gerçekleştirebilecek en önemli strateji olarak benimsenmiştir. Tekçiliğin, standartlaştırıcı istemin, aynı zamanda son derece ataerkil olan iktidar refleksiyle örtüşür. İktidar nesnesinin tek bir döl

kaynağından ekilmesi ile tek bir kanaldan eğitilmesinin mahsulün belirlenmesi açısından özel bir önemi varken (Delaney, 2001), bu duyarlılığın gerektirdiği ataerkil kıskançlık eğitimin müfredatında sonuna kadar kendini hissettirir. Eğitimin müfredatını belirlemeye yönelik bütün uygulamaların eğitim nesnesi üzerinde hak iddia eden başka unsurlarla çatışmaması o açıdan mümkün değildir.

Modern ulus-devletin zorunlu eğitimle ilgili uygulamaları, halen eğitimi gerçekten çocukların temel bir hakkı olarak mı almaya dayanıyor olduğu, yoksa çocuğun gerek sahipliği üzerinde bir hak talebi mi olduğu konusu birbirine karışmaya çok eğilimli görünüyor. Özellikle Türkiye’de sekiz yıllık eğitim tartışmaları eşnasında şekillenen politikalar, çocuğun sekiz yaşına kadar hangi okulu okuyacağı, bu okul içinde hangi müfredatı ne ölçüde takip edeceği sorusuna devletin mutlak bir otoriterlikle verdiği cevabın bütün tartışmaları kesmiş olması, insanlara bu gerçeği hatırlatmayı hedefliyordu: Hiç kimse kendi çocuklarına sahip olduğunu düşünmesin. Devlet bütün çocukların babasıdır ve aslında herkes bir bakıma da devlet adına çocuk yapmakta ve yetiştirmektedir. Sekiz yıllık eğitimde karar kılınan politika, aslında, Türk halkının kahir bir çoğunluğunun muhalefétini celp etmiştir. Buna rağmen bu politikanın bir türlü değiştirilmemesi, aksine buna en şiddetli muhalefet edenlerin bile bir süre sonra dayatmaları kanıksayarak kendi çocuklarının eğitimini yeni duruma uygun bir şekilde ve mevcut seçeneklerin arasında en iyiyi, en kaliteliyi arayarak sağlamaya yönelmesi de eğitimde “devletin babalık iddiası”nın sorgulanamayan temel bir hakka dönüşmesine katkıda bulunmuştur.

\* Diğer yandan çatışmanın diğer önemli kısmı ise, eğitim yoluyla toplumsal tabakalaşma düzeninin devam ettirilmesiyle ilgilidir. Kimin hangi meslekler için seçileceği; kimin hangi meslekten eleneceği, eğitim sisteminin en önemli yanlarından birini oluşturuyor. Bu düzeyde meslekler arasındaki hiyerarşinin yanı sıra her mesleğin kendi içindeki tabakalaşmalarda kimin seçkinler katında yer alacağıyla ilgili sonuçlar da eğitim politikalarıyla yakından ilgilidir. Bu konuda ulus-devletlerin ideal-tiplerinin neredeyse herkesi eşit olarak tabi tutmayı başardıkları eğitim sisteminin, sonuçta her bakımdan eşit mezunlar verdiğini söyleyemeyiz tabi. Herkesin zorunlu olarak okuması gözetilmektedir. Bu doğru, ancak herkes aynı kalitede okumaktadır. Aynı kalitede eğitim alanların veya aynı müfredatı alanların hepsi aynı tepkiyi vermemekte ve gerek müfredatın içeriğine gerekse eğitimin pratiğinin kendisine bazı öğrencilerin daha kolay uyum sağlayabilmeleri gibi nedenlerle eğitim sisteminin en tarafsız hali bazı eşitsizlikler üretebilmektedir.

“En tarafsız halî” diyoruz, çünkü Pierre Bourdieu’ya referansla bahsedeceğimiz ve genellikle Fransız eğitim sistemini temel alan gözlem ve tespitler Türkiye’dekiyle karşılaştırıldığında bu tarafsızlığın düzeyi gerçekten çok ilginç bir hal alacaktır. Bunu biraz daha açalım.

Türkiye’de eğitim yoluyla üretilen eşitsizlikler, doğrusu Bourdieu’nun Fransız eğitimindeki gibi, göstermek üzere çok entelektüel değerlendirmelere başvurmasını gerektirdiği incelikte ve karmaşıklıkta değil. Bourdieu, eşitlik ve özgürlük idealinin beşiği sayılan Fransa’da eğitim sisteminin Fransız elitlerinin seçimi, şekillenmesi ve meşrulaştırılması mekanizmalarını ortaya koymaya çalışıyor. Bunu yaparken, sonuçta herkesin eşit olarak aldığı ve herkesin hukuk önünde sonuçta eşit haklara sahip kılındığı eğitim sisteminin içindeki ince ayrıştırıcı ve fark yaratıcı mekanizmalara dikkat çekmeye çalışıyor. Türk eğitim sisteminin işaret etmeye çalışacağımız güncel konuları üzerinde düşünürken, doğrusu ortaya koyduğu bakış açısının bir karşılaştırma için ufuk açıcı olsa da fazla teorik kaçtığını söylemek zorundayız. Türkiye’de özellikle son on yıldır eğitim alanında uygulamaya konulan uygulamalar, eşitsizliği Bourdieu’nun kalın merceklerle Fransız toplumunda bulmaya çalıştığından çok daha açık, görünür ve kaba eşitsizlikler üretmeye yönelmiştir. Katsayı yoluyla üretilmesi hedeflenen eşitsizlikler, bu yolla meslek liselerine giden öğrencilerin ömür boyu eğitim haklarından mahrum bırakılması ve tabakalaşma sistemi içindeki hareket kabiliyetlerinin iyice kısıtlanmasının Bourdieu’nun analizlerine uyarlanabilecek en önemli kısmı sınıfsal boyutları olabilir.

Kuşkusuz, aynı boyutla ilişkili bir konu da başörtülü öğrencilerin eğitimden dışlanmasıdır. Bunun basitçe başa takılan ve istenildiğinde çok kolay çıkarılabilen bir aksesuarın okullarda belli bir disiplin altına alınmasıyla çözülemediği veya çözülemeyeceği başından belliydi. Bugün ortaya çıkan durumda sadece başörtülü öğrencilerin eğitim sisteminden dışlanmak yoluyla toplumdaki tabakalaşma sisteminde kendilerine alt sıralarda bir yerin reva görülmesiyle bitmeyen bir dışlama mekanizmasının çalıştığını görüyoruz. Başını açmaya razı olup da okuyanları da hiçbir zaman terk etmeyen ve tam da burada Bourdieu’nun analizlerinin oldukça yardımcı olabileceği başka tabakalaşma örüntülerinin kendi dilini kurup örmeye devam ettiğini de görüyoruz. Bütün bunların daha detaylı bir analizine geçmeden önce Bourdieu’un eğitimle ilgili görüşlerini biraz daha yakından görelim.

## KÜLTÜREL SERMAYENİN TEVARÜS YOLLARI ve YENİDEN- ÜRETİMİ

Aslında Bourdieu’nun bütün çalışmaları gibi eğitimle ilgili çalışmaları da öncelikle toplumdaki sınıfsal yapının kendine göre bir tasvirini ve teorisini yapmaktır. İncelediği diğer alanlar gibi eğitim sürecinin de toplumdaki tabakalaşmayı nasıl ürettiği veya yeniden-ürettiğini anlamaya çalışıyor. Toplumda ekonomik sermaye gibi ve buna paralel olarak bir sembolik ve kültürel sermayenin vardır. Ekonomik sermayenin paylaşımına dayalı sınıfsal yapı, bu sermayenin paylaşımında da yer yer karmaşıklığa 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 artırsa da, kültürel sermaye bir sınıfsal eleme mekanizması olarak ancak belli bazı kültürel unsurların mümkün ölçüde belli ellerde toplanması yoluyla değerini koruyabilir.

Bourdieu, çalışmalarının hemen hepsinde kültürel sermayenin üretilme biçimine hâkim olan mekanizmaları çözmeye çalışıyor. *Distinction* isimli kitabında, örneğin, toplumun farklı unsurlarının farklı tatlar üzerinden nasıl ayrıştığını ve bu ayrışmanın nesiller boyu değişik alışkanlıklar ve davranış tarzları üzerinden nasıl sürdürüldüğünü anlatır. Bu kitabdaki argüman toplumun farklı sınıfsal tabakalarının estetik hazları alımlama düzeyinde kendini gösteren bir ayırımın var olduğudur. Değişik hazlar arasından kendi sınıfsal aidiyetlerini veya farklarını ortaya koyan tercihler aile içinde veya belli sınıfsal çevreler içinde öğrenilerek sonraki nesillere aktarılır. Görünürde herhangi bir ayırımın olduğunu iddia edebilecek bir somut durum sözkonusu değildir. Hatta belki denilebilir ki, bu farkı üst sınıflar lehine ortaya koyanlar bile kendi davranışlarındaki ayırımcılığın farkında olmayabilirler. Bu yüzden Bourdieu bu davranış örüntülerini, insanların farkında olmayabilecekleri ortak tasavvurları ifade eden ideoloji kavramını güçlü bir biçimde çağrıştıracak şekilde tasarladığı *habitus* kavramıyla ifade ediyor.

*Habitus*, tıpkı ideoloji gibi insanların ortak bilinçaltını temsil edebilen, ama sadece düşünceden ibaret olmayan, bir alışkanlıklar kümesini ifade eder. “Dayanıklı ama değişebilir temayüller, yapılandırıcı yapılar olarak işleme istidadına sahip yapılandırılmış yapılar”dır onlar. Yani alışılmış belli davranış kalıplarının, pratiklerinin, yapı haline gelmiş geleneği. Daha basit bir ifadeyle tekrarlana tekrarlana bir yapı haline gelmiş davranış kalıplarının insan bilincini, kişiliğini, estetik zevklerini ve algılarını da belirlemesi sözkonusudur. *Habitus* “nesnel olarak düzenlenmiş ve düzenlidir ama hiçbir

şekilde kurallara itaatini ürünü değildir, aksine bunlar bir kılavuzun örgütleyici iradesinin bir ürünü olmaksızın, kolektif olarak orkestra edilebilir” (Bourdieu, 1990: 53) şeyleri temsil eder.

Burada da kural bu davranışların belli bir amaçlarının olmaması, elde etmek için uygun metotların devreye sokulduğu özel işlemleri gerektirmemesidir. Bir yanıyla *habitus*, insanların yaşam tarzlarının düşünceleri üzerindeki etkisini de, materyalist veya ekonomik bir indirgemeciliğe düşmeden anlatan bir kavram. İnsanlar yaşadıkları gibi inanır, düşünür, hisseder ve hoşlanır, inandıkları, düşündükleri, hissettikleri, hoşlandıkları gibi yaşarlar<sup>1</sup> yolla tercihlerinde bir tür “pratiklik duyusu” gelişir. “*Habitus*, belli bir durumda yapılması gerekli olan şeye ilişkin” tam da bu pratiklik duyusundan başka bir şey değildir. Bunu Bourdieu yer yer spordaki “oyunu okumak” tabiriyle de karşılıyor. Bu yanıyla kavramın Marksist kültür teorisi için güçlü bir açılım sağladığı kabul edilmiştir. Açılım Marksist teoride tercihleri tamamen belirlenmiş özne anlayışına karşılık kendi farkına ve sonuçta yaptığını bilen ve eyleyen özneye doğrudur.

Kavramın bu açıklamasından sonra, Bourdieu’nun bu kavramı toplumsal yapıdaki birçok “alan”daki, özellikle de eğitim alanındaki işleyişini görelim. *Distinction*’da estetik hazların, zevklerin ayrımlaşmasında *habitus*ların kurucu bir belirleyiciliğinin bulunduğu bahsediyor. Ama *habitus*lar farklı sınıfsal tabakalarca kendi seyirleri içinde seçilirler. Bu seçimlerde *habitus*ların içinde yüklü olan ve ancak bu insanların okuyabildikleri gizli kodlar vardır. Ayrım ve *görü* ilkesinin kendisi zevkle ilgilidir. Zevklerse belki de tartışma konusu yapılamayacak kadar kendi nesnellik güçlerini de yüklenirler. Ama yükledikleri bu güce rağmen bir farkın da nedeni veya sonucu olmaya devam ederler.

Toplumdaki ekonomik sermaye ile kültürel sermayenin her ikisinin farklı meslek veya ekonomik durumlara uygun olarak dinamik değişim süreci boyunca zevklerin, tüketim alışkanlıklarının değişimini çapraz bir ilişkiyle anlaşılır kılmaya çalışıyor Bourdieu. Ekonomik sermaye ile kültürel sermaye her zaman paralel olarak dağıtılmayabilir. Ekonomik sermayeye sahip olmayanın kültürel sermayeden de payına uygun olanın, yani kolay ulaşılabilen ve kitlelerin tüketimine açık olan zevklerin, düşmesi beklenir. Toplumda zevklerin dağılımında böyle bir çekicilik de işlemektedir zaten. An-

---

<sup>1</sup> Hz. Ömer’e atfedilen “ya inandığın gibi yaşarsın veya yaşadığın gibi inanmaya başlarsın” sözü hatırlansa yeridir. Aslında daha genel olarak İslam felsefesi veya kelimadaki amel-iman bütünlüğüyle ilgili Eş’arilerle Maturidiler arasındaki meşhur tartışmanın bütün içerimleri bu tartışmanın bağlamı içinde gidip geliyor.

cak ekonomik sermayeye sahip olanların doğrudan ve hemen kültürel sermayeyi de ele geçirmeleri sözkonusu değildir. Ekonomik sermayenin temininde ilerleme kaydedildikçe zevkler ve kültürel tüketim tercihlerinde bir değişim yaşansa da bu aynı hızda olmaz. Tıpkı ekonomik gelişmedeki veya Marx’ın tasnifiyle altyapıdaki değişimin üstyapıya veya kültürel, ideolojik, sanatsal ve siyasal alana aynı hızda yansması gibi. Bu eşzamansızlık arada tabii ki sınıfların veya toplumsal kategorilerin lümpen versiyonlarının ortaya çıkmasına da yol açıyor.

Diğer yandan, bazen ekonomik sermayeye sahip olmadan, yüksek bir kültürel sermayeye -örneğin bir üniversite profesörü olarak, bir sanatçı olarak veya güçlü bir yazar olarak- sahip olmak suretiyle ekonomik sermayede görece bir yer edinilebilir. Ancak bu durum sınıfsal ayırımın ortadan tamamen kaldırılmasının garantisi değildir. Yüksek kültürel sermayeye sahip olanların düşük bir ekonomik gelirle statülerini daha ucuz ama daha seçkin yollarla dışa vurmaları sözkonusu olabilir. Normalde sadece seçkinlerin kullanımına açık bazı kültürel tüketim unsurlarının seçkinliğin bir ifadesi olduğu herkes tarafından fark edilip moda haline gelebilir. Örneğin bir dönemde sadece seçkinlerin yüksek sanat olarak benimsedikleri müzik eserleri veya “teknğin olanaklarıyla yeniden üretilebildiği bir yolla” (Walter Benjamin) her türlü sanat eseri herkesin erişimine açılıp daha geniş kitlelerce benimsenebilir. Bu durum açıkça bu eserin seçkinliğin bir ifadesi olma vasfını yitirecektir. Bir ayırım unsuru olarak veya ayırt edilebilen bir unsur olarak haz nesnesi, başkalarından yeterince ayırt etmiyorsa zaten haz verme vasfını da kaybediyor.

Bourdieu’nun buraya kadarki anlattıkları, kuşkusuz kitaplarında çok daha detaylandırılmış bir biçimde, toplumdaki “ayırımlar”ın matrislerini ortaya koymaya çalışmak ve görünürdeki eşitlikçi iddialara veya uygulamalara rağmen bu ayırımların aktarılma yollarını nasıl bulabildiklerini göstermektir. Bunda eğitimin çok önemli bir yerinin olduğu çok açıktır. Ayırım stratejileri veya *habitus*ları eğitim yoluyla bir sınıf veya bir toplumsal tabaka içerisinde nesilden nesile aktarılır. Eğitim genel olarak kültürel sermayenin üretimi ve paylaşımının süreklileştirilmesini sağlayan bir kurum olarak ele alınır. Eğitimin yaygın olmadığı, dolayısıyla eğitimin ulus devletlere özgü boyutlarıyla eşitliği sağlamak gibi bir yükümlülüğün altında bulunmadığı geleneksel zamanlarda, zaten yüksek sınıflardan başkasının okullarda okumak gibi bir lüksü bulunmadığından, okul sistemlerinin bu tür eşitsizliklerin üretimindeki payından bahsetmek lüzumsuz olurdu. Oysa modern eğitim sistemi zorunlu eğitim düzenlemeleri dolayısıyla eşitlikçilik iddiasıyla tutarlı davranmaya çalışmaktadır. Sanayi devrimini tanımlamanın en önemli

yollarından birisi ekonomideki, biri de siyasetteki devrime işaret etmekse, biri de kuşkusuz eğitim alanındaki devrime ışık tutmaktır. Eğitimdeki devrim, modern dünyada artık hiç kimseyi dışarıda bırakmamacasına herkesin belli bir standart eğitimden geçmesini gerektirmiştir. Rakamsal olarak bundan yüzyıl önceki okur-yazarlık seviyesiyle bugünkünü karşılaştırmak da bu devrimini boyutlarını ortaya koyar.

## **MAXWELL CİNİ VEYA KÜLTÜREL SERMAYENİN YENİDEN ÜRETİMİ**

Ancak Bourdieu tam da herkesin eğitilmesiyle eşitliğin sağlanmış olmadığına dikkat çekiyor. Gerek mezun olunan okullar arasındaki kalite veya prestij farkları, gerek aynı okul içinde okurken tevarüs edilmiş olan kültürel sermaye dolayısıyla eğitimde başarabilme farkları, herkesi okutmakla eşitliğin sağlanmış olmayacağını gösteriyor. Fransız eğitim sistemi üzerinde gözlemleri sonucunda genel olarak okulu ünlü fizikçi Maxwell'in bir tür cinine benzetiyor Bourdieu. Termodinamik alanındaki çalışmalarıyla bilinen Maxwell, ikinci termodinamik kuralını formüle ederken,

[A]z ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder: bu iblis tanecikleri ayırır, en hızlılarını ısıyı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısıyı 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... 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 ayıramayacağından, böylece eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar. (Bourdieu, 1995: 40-41)

Okulların farklı kültürel kökenlere ait insanları birbirinden ayırma konusunda izlediği ince yollar vardır. Bourdieu bu yolun her şeyden önce okullarda verilen eğitimin hakim kültürün ideolojisini ve kültürel kodlarını içermesiyle açıldığına dikkat çeker. Eğitimi hâkim kültürün kodlarını içermekte ve bu kodları genellikle alt sınıflardan gelen öğrencilerin çözmesi çok kolay olmamaktadır. Bourdieu bu konuda dayandığı bulgularını formüle eden bir önerme ileri sürer: bütün okul eğitimi başarısı temelde hayatın en erken döneminde önceden alınmış olan eğitime dayanır. Gelişigüzel başlamaz, aksine önceden belli becerilere ve bilgilere dayanır. Hakim sınıflara mensup çocuklar bu becerileri ve bilgiyi okul öncesi yıllardan itibaren içsel-



leştirmişlerdir. Bu yüzden onlar sınıfta aktarılan mesajların şifresini çözecek anahtarlara sahiptirler. Daha açık bir ifadeyle onlar mesajın şifresine sahiptirler. Dolayısıyla toplumsal grupların eğitimsel başarıları doğrudan doğruya sahip oldukları kültürel sermayenin miktarına bağlıdır. Bu yüzden orta-sınıf öğrenciler işçi-sınıfına mensup öğrencilerden daha yüksek bir başarı seviyesine sahip olurlar, çünkü orta-sınıf alt-kültürü hakim kültüre daha yakındır.

Bourdieu, eşitlikçi vurgusu her zaman biraz daha önde olmuş olan Fransız eğitim sistemi üzerinde yaptığı gözlemlerde, öğretmenlerin öğrencileri notlandırmada bile tarafsız davranmalarının mümkün olmadığını ve büyük ölçüde hakim sınıfın değerlerini ve stillerini öncelikle kaydederek. Bir öğrencinin kolayca görülemeyen nüanslarda gösterdiği fark, onun notlandırılmasında bir adım önde olmasını sağlıyor. Alt sınıflardan gelen öğrenciler genellikle hakim sınıfların tarzını benimseyen öğretmenlerin gramer, aksan, ses tonu ve konuşma tarzında içkin anlamları kavramaktan acizdirler. Oysa diğerlerinde bunun anlam şifreleri önceden mevcuttur. Bu yüzden Bourdieu'ya göre eğitimin modern toplumdaki esas amacı, bütün eşitlikçilik iddialarına rağmen, aslında bir "eleme işlevi"ni yerine getirmektir. Bu da alt sınıf (Bourdieu "işçi sınıfı" der, oysa artık işçilerin bir sınıf bütünlüğüne sahip olduklarını söylemek kolay değildir) insanlarını eğitimin daha üst düzeylerinden bertaraf etmek anlamına geliyor (Bourdieu, 1988). Coleman'ın da altmışlı yıllardaki istatistiksel görüntüsünü verdiği gibi, alt sınıfa mensup olanlar doğrudan bir engellemeyle karşılaşmıyorlar. Aksine, görüntüde diğer insanlarla aynı sıralarda okul okumaya bile teşvik ediliyorlar, ama yaşadıkları koşullar, ailenin ekonomik durumu ve bu durumun ürettiği kültür içinde daha yüksek eğitime girmeyi kendilerine kolaylaştıran bir yol kat edemiyorlar (Aktay, 2002: 16).

Dolayısıyla tekrarlamak gerekirse, öğretmenler köken olarak hâkim sınıftan gelmiyorlarsa bile taşıdıkları ve öğrencilere aktardıkları bilgi ve kültür yine hâkim sınıfın dilini kullandığı için bu dili anlama konusunda hâkim sınıftan gelenlerin daha büyük avantajları olduğu açıktır. Yani aynı sınıf ortamında eğitim görseler bile farklı sınıfsal-kültürel sermayelere sahip öğrencilerin verilen eğitimden aynı şeyleri alma şansları daha işin başında yok gibidir. Bourdieu bu kültürel sermayelerin farklılaştırma yolları üzerinde uzun uzun duruyor. Yukarıda verilen Maxwell Cini örneği bu tür okulların nihai işlevleri için oldukça açıklayıcı olmaktadır.

Ancak, Bourdieu'nun verdiği bu örnekler yine de farklı sınıfsal kökenlerden gelenlerin aynı sınıf ortamında eğitim gördükleri durumlarla ilgilidir. Doğrusu ulusal eğitim sisteminin bütün insanlara eşit eğitim ve fırsatlar sağlama konusundaki vaatlerine sadık kalma adına izlenen politikalar bir za-

manlar böyle istisnai durumların ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Ancak zamanla eğitim alanlarının gittikçe ekonomik durumlara göre ayrışması gibi bir gelişme de göz önünde bulundurulmalıdır. Bourdieu, bu tür durumlar üzerinde de duruyor. Nitekim eğitim kurumlarının daha başından itibaren belli ekonomik sermaye seviyelerine göre ayrışması günden güne daha başat bir model olmaktadır. Fakir çocukları zaten zenginlerin okudukları okullara gidememektedir. Eşitlikçiliğin bir şekilde gözetildiği devlet okullarında genellikle kurumun muhitinden dolayı fakirlerin erişimine kapalı olması kendiliğinden sağlanmaktadır. Türkiye gibi çok nadiren de olsa ara bölgelerdeki okulların farklı sınıfsal kesimleri buluşturabildiği yerlerde Bourdieu'nun bahsettiği türden bir mekanizma çalışabilir. Ancak Türkiye'de gittikçe artan ve yaygın bir kabul gören özel eğitim kurumlarının yaygınlaşmasıyla birlikte bu mekanizmaların artık esamisinin daha az okunacağını düşünebiliriz.

Bununla birlikte Bourdieu eğitim sisteminin eşitsizliklerin yeniden-üretimini sağladığı başka mekanizmalar olarak zekâya dayalı ölçme-değerlendirme ve seçme sistemlerine dikkat çekiyor. Matematiğin hegemonik bir bilgi alanını oluşturduğu eğitim sisteminde seçkin mesleklerin matematikteki başarıyla hiyerarşik bir sıraya dizilmesi sonucunda, önemli meslekler ile önemsiz meslekler arasında da paralel olarak kaçınılmaz bir sıralama meydana gelmektedir

Okul sistemi, çoğunlukla, tüm öğrencileri mükemmellik biçimlerinin tek ve biricik hiyerarşisi olarak matematiğin dâhilinde sıralayarak, tümel yargılarını ve temyize/tartışmaya olanak tanımayan kararlarını, büyük bir psikolojik baskıyla dayatmaktadır. Dışlanmışlar, kendilerini, kolektif olarak benimsenen ve onaylanan, dolayısıyla da psikolojik olarak tartışılmaz ve tartışılmayan bir ölçüt olan zekâ adına, mahkum edilmiş buluyorlar: bu nedenle de tehdit altındaki bir kimliği yeniden oluşturmak için, çoğu zaman okul ve toplum düzeniyle kopmanın (Fransa'da, pek çok suçlu çetesinin okula karşı isyan çerçevesinde biçimlendiği ve kaynaştığı gözlenmiştir) ya da, yine örnekleri görüldüğü gibi, psişik bunalımın, hatta akıl hastalığı ve intiharın dışında bir çareleri kalmıyor (Bourdieu, 1995: 49-50).

Fransa ile Japonya eğitim sistemini karşılaştıran Bourdieu, her ikisinde bu konuda paralel eğilimler tespit ederken, tam da bu eşitsizlik türünün bir komplikasyonu olarak ortaya çıkan "meslek liseleri" ve "genel liseler" arasındaki farklar üzerine de Türkiye'deki birçok duruma ışık tutacak bir yaklaşımda bulunuyor. Genellikle meslek liseleri her tarafta bir tür aşağı statüyle karşılanırken genel eğitim liselerine belli bir statü atfedilmektedir. Her tarafta politikacılar meslek liselerinin yüksek bir statüye kavuşturulması veya bu liselerin toplumdaki önemi üzerine bir sürü nutuk atarlar, ama bunla-

rın hiçbirisi kendi çocuklarını meslek liselerine göndermeyi asla göze almaz. Bourdieu hem meslek liseleri ile genel eğitim arasındaki, hem de genel eğitim okullarının kendi içindeki farklılaşmaları neticesinde ortaya diploma kalitesi farkının çıktığına işaret eder. Bir de kehanette bulunur Bourdieu:

Geleceğin büyük çatışmalarının kökeni, hiç şüphesiz devlet aristok-rasisinin büyük ve küçük kesimleri arasındaki giderek gerginleşen bağıntıdadır: Gerçekten de, her şey, bankalarda, sanayide, siyasette, iktidarın tüm üst düzey konumlarını, giderek daha çok tekellerine geçiren, Fransa'da 'büyük okullar'ın, Japonya'da da devlet üniversitelerinin mezunlarının karşısında, kültürün küçük samurayları, ikinci derecede diploma sahipleri kuşkusuz iktidardaki grubun genişletilmesi yolundaki mücadelelerinde evrenselci gerekçeleri devreye sokacaklardır. Bourdieu'ya göre buradaki gelişme XVI. Yüzyılda ve Fransız Devrimi'nin başlangıcında taşralı küçük soyluların ya da XIX. yüzyıl başında Meici ıslahatına karşı 'yurttaşların özgürlüğü ve haklar' adına isyan başlatan dışlanmış samurayların yaptığıyla karşılaştırılabilir. (Bourdieu, 1995: 51)

Fransa'da 2005 yılının Kasım ayında cereyan eden olaylar, dana önce 1968 öğrenci olaylarının birçok açıdan tekrarı olarak tam da bu dışlanmışlığa karşı verilen büyük tepki değil miydi? Kuşkusuz Mağripli gençlerin isyanı olarak başlayan olaylarda sınıfsal boyut ile ırksal boyut birbirini kesiyordu. Ancak kısa bir süre sonra Mağripli gençlerin hareketlerinin tam da Bourdieu'nun analizlerine daha fazla konu olan beyaz alt-sınıf insanlarca da desteklenmeye başlanması Bourdieu'nun bütün analizlerine güçlü bir isabet payı sağlıyor. Gerçekten de Mağripli gençlerin tabi oldukları ayrımlar ve Fransa'daki tabakalaşma düzenindeki yerleri Bourdieu'nun belli bir düzey için resmettiği ince ayrımcılık stratejilerini gerektirmeyecek kadar kabacadır. Ancak özellikle farklı diploma tarzlarının toplumda oluşturduğu tabakalaşmaya dair çok şey söylenebilir. Fransa'da bir tür kast sistemi oluşturduğundan sıkça söz edilen bu ayrımcılığın dönem dönem çok şiddetli toplumsal hareketleri davet etmesi Fransız toplumunun önemli bir *habitusu* haline gelmiştir. Ayrımların eğitim yoluyla aşılabilirliği düşüncesi bir tür kader etkisi yapmaktadır. Bu yolla gençler önlerini kapalı gördüklerinden, kaybedecek hiçbir şeylerinin bulunmadığı veya sistemin kendilerine vaat ettiği hiçbir olanakla mutlu olamayacaklarını hissettikleri bir çaresizlik durumuna yakalanıyorlar. Bu da kendilerini ya içlerine iyice kapanıp kinik bir apolitik tavır benimsemelerine yol açıyor veya hiçbir hedefi olmayan, huncın dışı vuruşundan başka bir amacı olmayan bir öfke patlamasına hazır hale getiriyor.

## HOMO ACADEMICUS ve BİRLİĞE KATILIM YOLU OLARAK OKUL

Bourdieu, *Homo Academicus* isimli kitabında da (1988) akademik dünya içindeki ayrımcılığın hem disiplinler-arası hem de farklı üniversiteler arasında ortaya çıkardığı farklara ve tabakalaşmaya olan katkılarına ışık tutuyor. Temel sorunu olan "eğitimin sınıfsal ayrımları sürdürme işlevi" ile ilgili analizlerini bu çalışmasında akademik dünyaya uyarlıyor. Bilimlerin piyasa şartlarındaki geçerlilikleriyle de büyük ölçüde belirlenen hiyerarşilerinin akademik dünyada müteakabil bir biçimde sürekli yeniden üretildiği görülebilir. Fizik veya mühendislik ve tıp bilimlerinin her zaman sosyal bilimlere nazaran büyük üstünlüğü olacaktır. Çünkü sosyal bilimlerin toplumda hiçbir doğrudan pazarı yoktur. Bölümler arasındaki bu hiyerarşi tabii ki farklı üniversiteler arasında da kaliteli üniversite veya kalitesiz üniversite yaftalarını sürekli taşıyacaktır (Aktay, 2003).

Akademik dünyanın sosyolojisine hasredilmiş olan bu kitabının Fransız akademiysen çevrelerinden büyük tepkiler çekmesi kaçınılmazdı. Çünkü genel olarak başkalarını nesneleştirmeye dayalı bir mesleğin icracılarının, kendilerini bir anda bir araştırma nesnesi olarak bulmaya yeterince hazır olmadıkları görünüyordu. Özellikle akademik cemaate dahil olma, bu katılımın genel geçer tarzları ve bu yolda sergilenen kalite(sizlik)lerin ifşası pek iyi karşılanamayacaktı.

Akademik dünyada özellikle seçme ve yerleştirilme düzeyinde insanların içinden geçtikleri seremoniler, Bourdieu'ya göre bir tür ayinsel kopmayla veya gerçek bir büyüülü sınırla belirginleşir: "bizatihi giriş sınavı ve sınavın oluşturduğu -kazananların sonuncusu ile kazanamayanların birincisi arasındaki- bir *ad*, bir *sıfat* taşıma hakkıyla büsbütün belirginleşen- ayinsel kopma veya gerçek büyüülü sınır" (Bourdieu, 1995: 41) Bourdieu'ya göre bu kopma, "Durkheim'in çözümlediği biçimiyle kutsal olan ile dindışı olan arasındaki ayırım paradigmasına dayanan gerçek bir büyü işlemidir" (aynı yer).

Diğer yandan okullarda sürdürülen "klasman" ölçütleri veya faaliyetlerinin her zaman bir *düzenleme* işlemine denk düştüğünden hareketle Bourdieu, üniversitelerde akademik ünvanların verilme biçimiyle ilgili süregelen prosedürleri bir tür ifşaat olarak ortaya koyar. Ona göre:

Bir toplumsal sıra farklılığı, *kalıcı bir düzen bağintısı* kurar: Seçilenler, yaşamları boyunca, bir aidiyetin ([şu veya bu okulun]... mezunu) damgasını taşırlar: sözcüğün ortaçağdaki anlamıyla bir *birlik* üyesidirler: bir soylular birliğine, yani öze dayalı bir farklılıkla sıradan fânilerden ayrılan ve bu nedenle de tahakküm etme konusunda meşrulaşan insanların

net biçimde sınırları çizilmiş kümesine aittirler. İşte okulun geliştirdiği ayırım, bu bağlamda da bir *kutsama*, yani kutsal bir kategoriye, bir sınıflar sınıfına dâhil etme düzenlemesidir. (a.g.e.)

Akademik dünyada bu dâhil etme düzeninin en ideal formlarında bile belli bir kadrolaşma düzeni olarak devam etmesi kaçınılmaz olarak görülebilir. Belki tam da bu yüzden, unvanlar rasgele verilmez. Akademik hayata devşirme dikkatle yapılır. Kuşkusuz Bourdieu'nun çizdiği bu tablo hiç boşluk veya sızma kabul etmeyen bir katılığa sahip değildir. Doğrusu, hem zenginleri kayıran eğitim sisteminin içinde çok yetenekli fakir çocuklarının parlak başarılar kaydetmesi istisnai olarak da olsa mümkündür, hem de başka okullarda yetiştiği halde bir "fakir ama başarılı-çalışkan" çocukların hikâyelerini mümkün kılan bir alan her zaman var olacaktır. Ancak burada sözkonusu edilen, kitlesel başarı grafiklerini ortaya çıkaran hâkim eğilimlerdir.

## TÜRKİYE'DE EĞİTİM: DEVŞİRME EKONOMİSİNDEN İÇE-KAPANMAYA

Türkiye'de eğitimle ilgili meselelerin birçoğuna Bourdieu'nun anlattıkları ışığında bakmak mümkündür. Kuşkusuz bu bakış Bourdieu'nun bütün yaklaşımlarının karşılığını Türkiye'de de bire-bir görebileceğimiz anlamına gelmiyor. Kaldı ki Fransa'daki uygulamaları itibariyle de Bourdieu'nun yaklaşımlarında isabet kaydetmeyen, abartılı sayılabilecek bir sürü yan bulunabilir.

Sorunu eğitimin bazı sınıfsal ayırımları yeniden üretmesi açısından gördüğümüzde, işe, Türkiye'nin toplum yapısının Fransa'daki gibi bir tür kast sistemini andırmaktan uzak olduğunu söyleyerek başlamak gerekiyor. En azından tarihsel olarak Osmanlı'dan itibaren Cumhuriyetin kuruluşuna, oradan da yakın zamanlara kadar bu kast sisteminin tam aksi bir toplumsal pratiğin mevcudiyetinden bahsetmek daha fazla mümkün olacaktır. Bunda da Türk eğitim sisteminin bir çok açıdan devşirme pratiğinin gerektirdiği bir duyarlılığa dayanmasının çok önemli bir rolü olduğunu söylemek abartılı olmaz. Devşirme genellikle çok soylu olması gerekmeyen tabakalardan yapılır ve öncelikli olarak devşirilecek olan çocuğun yetenekleri, doğuştan getirdiği zekâ, fiziki görünüş ve sair meziyetler daha önemlidir. Osmanlı'nun yüksek bürokrasisinde çalıştırılmak üzere devşirilen çocukların bu açıdan soylu veya zengin bir kökenleri yoktur. Zaten soyluların kendi çocuklarından vazgeçmeleri sözkonusu olamazdı. Paraya da ihtiyaçları olmadığı için çocuklarından uzak kalmayı gerektirecek bir ekonomik mecburiyetleri bulunmamaktaydı. Osmanlı'da eğitimin ancak Anadolu Türkmen kabilelerine karşı Balkan kökenlilerin kayırılması yoluyla bir ayırım etkeni olarak devreye girmesinden söz edebiliriz. Osmanlı bürokrasisinde istihdam edilmek

üzere Anadolu çocukları tercih edilmiyordu. Bunun Osmanlı yönetim tarzına özgü sebepleri vardı. Her şeyden önce Türk kökenliler, arkalarındaki kabile bağlarından dolayı sarayın kayıtsız şartsız emir kulu olma ihtimali sınırlıydı. Sadakat içinde çalışmama ihtimalleri hesaplanıyordu. Dahası arkalarındaki kabile bağları için sarayı bir güç yükleme unsuru olarak kullanma ihtimalleri yok sayılamazdı. Yine de birçok göreve, işe yarayacağı düşünülen elemanların "devşirilmesi" esnasında göze çarpacak ölçüde bir sınıfsal ayırmacılığın işletildiğine dair bir işaret yoktur. Ulema ve halk arasındaki yakın ilişkiler ve din kurumunun halktaki en aşağı ve en yüksek tabakaları buluşturan kanalları eğitimde sınıfsal olmaktan ziyade talep ve meziyet esasının daha belirleyici olduğu bir düzeneği çalıştırmıştır.<sup>2</sup>

Cumhuriyet döneminde de, Cumhuriyetin dayandığı halkçılık, eşitlikçilik gibi değerler dolayısıyla ilk dönemde mümkün merteye herkesin kitlesel bir eğitimden geçirilmesi esası kabul edilmiştir. Köy Okulları, özellikle köy yerinden yetenekli gençlerin devşirilerek yeni rejime hem orta-sınıf ideolog/entelektüeller olarak kazandırılması, hem de bu yolla köylerde yetişen gençlere sistem içinde yukarıya doğru tırmanma fırsatı veriyordu. Cumhuriyetin ilk yıllarında hayata geçirilen reformlar yeni bir elit tabakasının kültürünü de işlemeye çalışıyordu. Batılı hayat tarzlarının benimsetilmesini de gerektiren bu yeni reformlar, toplumda kültürel sermayenin aslında bir tür yeniden dağıtımını da kapsıyordu. Doğrusu o saatten sonra okullarda geçerli olacak yeni kültürün benimsenmesine dayalı yeni hayat tarzları, kültürel kodlar, sembolik işaretler çalışmaya başlayacak ve bu durum devşirilecek yeni elemanların seçilmesinde de önemli bir unsur oluşturacaktı.

Yanı sıra, bazı okulların kendi içinde bir tür mensubiyet ve üyelik sistemini alttan alta işlemeye yöneldiğini de görüyoruz. Galatasaraylılık, Mülkiyelik, Robert Kolejlik gibi mensubiyetler, Türkiye'nin önemli görevlerinin

---

<sup>2</sup> Osmanlı'daki devşirme sisteminin bir özelliği en alt tabakalardaki, neredeyse köle pozisyonundakilerin en üst seviyeye kadar tırmanabilmesine imkan tanınmasıdır. Batı'daki hiçbir şekilde üst sınıflara geçiş kabul etmeyen kölelik düzeniyle karşılaştırıldığında, bunun çok önemli bir fark ortaya koyuyor olduğu açıktır. Üstelik bu modelin sadece Osmanlı'da geçerli olmadığını, Mısır'da bir dönem kölemen olarak getirilmiş olan Memlukuluların, çok değil sadece iki kuşak sonra Mısır'ın yöneticileri durumuna yükselebilmiş olmasından, Doğu ve Batı'daki kölelik rejimlerinin birbiriye karşılaştırılmayacak kadar farklı olduğunu gösteriyor. Bunu teyit için bugün eşitliğin beşiği kabul edilen Fransa'ya bir de daha dün Afrika'dan Amerika'ya taşınan yüzbinlerce zenciye reva görülen muameleye bakmak yeter. Bu kölelerden biraz kafası çalışma istidadı gösterenlerin daha yolculuk esnasında hemen imha edildiği, zeka istidadı gösteren kölelerin en iyi ihtimalle, döl yapmasın diye asla çiftleşmesine müsaade edilmediği kaydedilmiştir. Gerek Fransa'da gerek Amerika'da kölenin ebediyen ait olduğu alt sınıfları aşaması için bütün tedbirler alınmıştır. Sınıfsal hareketlilik alabilmişince engellenmiştir.

tahsis edilmesinin en önemli geçitleri olmuştur. Ellilerden sonra İTÜ, ODTÜ üyelikleri üniversite olarak yöneticilerin devşirildiği yerler olmuştur. Bu üniversitelerden yer yer köy kökenli halk çocuklarının yetişmiş olması devşirme mekanizmasının işlemeye devam ettiğini göstermiştir. Bu kuşakta bir çok yöneticinin bu güzergahı izleyerek devletin en tepesine kadar yükselmiş olduğunu da görüyoruz (Demirel, Özal, Erdoğan gibi örnekler tipiktir). Ayrıca, köken olarak sadece sınıfsal alt düzeyin değil, aynı zamanda etnik olarak da bir çeşitliliğin bulunması, eğitimdeki fırsat kapılarının sonuna kadar kapalı olmadığını gösterir. Bu açıdan Türkiye, Avrupa'nın diğer ülkelerini bilmeyiz ama doğrusu Fransa'dan çok daha ileridedir. Üstelik Türkiye'nin bu alandaki bütün olumsuzluklarının, örneğin halkçılığın "halka rağmen" ısrarla yürütülmesinin bile kaynağının bir Fransız tarzının körü körüne benimsenişi olması yeterince manidardır. Laiklik yoluyla halkla araya sokulan mesafeler ve devlete politik sermayenin laiklik etrafında geliştirilen bir kutsallık sembolizmiyle toplum üzerinde bir baskıya dönüştürülmesi, Fransız Aydınlanmasına dayalı itikatların Türkiye'deki selefice yorumuna dayanmıştır.

## TÜRK EĞİTİMİNDE FRANSIZLAŞMA VEYA BOURDİEU'YA TÜRKİYE'DE BİR "ALAN" AÇMAK

Denilebilir ki, Türkiye'nin eğitim sisteminin Bourdieu'nun Fransız eğitim sisteminde eleştirdiği durumlara iyice yaklaşmasının veya en azından son durumlarla karşılaştırılabilir hale gelmesinin 15-20 yıllık bir geçmişi vardır. Onun da iki önemli kanalı olmuştur:

**Birincisi** eğitimde liberal pazar ekonomisinin iyice gelişmesiyle birlikte kaliteli eğitimin iyice ekonomik sermayeye bağlanan erişim imkânıdır. Liberalizmin ekonomiye nüfuz etmesinin bu bağlamda bir yolu herkesin istediği kaliteli eğitimi alamayacak şekilde yavaş yavaş ayırışmaya başlaması olmuştur. Kültürel sermayenin ekonomik sermayeye sahip olanlarca temellük edilişi iyice normalleşmiştir. Diğer bir yolu da matematiğin ve zekânın başarının en geçerli ölçütü haline gelmesi dolayısıyla ortaya çıkan zekâyı dayalı katmanlaşma olmuştur.<sup>3</sup> Zekâ gibi bilimsel ve rasyonel ölçeklerde tartışıl-

<sup>3</sup> Burada son zamanlarda dünyadaki trende paralel olarak Türkiye'de de "çoklu zeka" bağlamında matematiksel zekaya karşılık duygusal, pratik, estetik, sosyal ve sair zeka türlerine bir kredinin açılmış olmasını göz ardı etmiyoruz. Aynı şekilde matematiğe karşı farklı alanların teşvik edildiği bir eğitim söyleminin telaffuz edilmesi de sözkonusu, ancak bu liberal pazarın matematiğe üstünlük tanıyan hakim söylemine hiç bir şey yapacak gibi görünmüyor. Çünkü dil ve matematik eleme sınavlarında hâlâ belirleyici konumdadır. Bu konudaki gelişmelere dikkat çekmemi sağlayan ve bu yazının da yazılmasına vesile olan değerli dostum Bekir S. Gür'e teşekkür ederim.

maz bir veriye dayalı bir katmanlaşma daha aşılmaz sınırlar ortaya koyar.<sup>4</sup> Zekâ, liberal ekonomik düzenin tartışılmaz devşirme ölçütü olsa bile bu zekâ performansını sergilemek, bazı istisnalar olsa da, belli bir ekonomik sermaye seviyesine sahip olmaya bağlıdır. Açıkçası iyice pahalılaştan eğitim şartlarında istenen zekâ adeta parayla satın alınabilmektedir. İstisnai durumları yine, tabii ki, unutmamak ve genel trendlerden bahsetmek şartıyla, nice son derece zeki fakir çocuklarının, daha baştan okullardaki ayıklama sistemlerine takıldıklarını görebiliyoruz.

Bu arada yine eğitimde hem neredeyse herkesi kuşatacak yaygınlıkta ve örgünlükte bir eğitim hizmetinin gelişmesiyle ve liberal pazar ekonomisinin nüfuz etmesiyle birlikte yaşanan bir diğer gelişme de eğitim seviyesinin her sınıfsal veya toplumsal tabakada iyice yaygınlaşmasıdır. Sayıları gittikçe artan üniversiteler, gittikçe daha az gencin eğitim dışında kalmasını sağlamaktadır, o kadar ki, böyle giderse neredeyse herkesin bir şekilde üniversite eğitiminden geçmesini sağlayacaktır. Burada eğitim yoluyla bir takım fırsat alanlarına açılma ihtimalleri tabii ki göz ardı edilemez. Doğrusu kişisel olarak bu üniversitelerin daha fazla açılması politikasına daha fazla taraftarım. Üniversitelerin bu şekilde açılmasının sayısız faydaları vardır. Üzerinde ayrıca durulabilir. Ancak konu ortaya çıkan yeni eşitsizlik ihtimalleri olarak konulduğunda, eğitim hizmetinin bu artışının ekonomik işlevlerinin daha fazla gözetildiğini kaydederek başlamamız gerekiyor. Eğitim artık üretilen bir ürünün satılması işlemidir. Üniversiteler birer üretim yeri olarak görülüyor. Üretim ve tüketimin kapitalist mantığı çalışmaya başladığında, diplomaların değeri de pazarın bu şartlarına göre yeniden serbest piyasa şartlarının dalgalı kuruna tabi olmaya başlıyor. Bunun kapitalizme özgü vahşi ve kural tanımaz boyutları olduğu kadar, kuşkusuz alttan gelenler için de sayısız fırsat alanları sunduğu kuşkusuzdur.

**İkincisi** ise, serbest piyasa şartlarına müdahale edilmesi sonucunda, Türkiye’de gelişmeye başlayan yeni kitlesel eşitsizlikleri üretiyor olmasıdır. Bu da özellikle 28 Şubat döneminde meslek liseleriyle ilgili olarak ortaya konulan politikalarla alakalıdır. Bugünlerde kamuoyuna hükümet ile YÖK arasında sınav sisteminde “katsayı uygulaması” olarak yansıyan konu, tartışıldıkça, eğitim sistemi üzerinde kökenleri karmaşık istek, arzu ve tasarımların giydirilmesini sağlamıştır. Doğrusu artık uygulayan tarafın niyetini gizlemeye ihtiyaç bile hissetmemesinden de iyice anlaşıldığı gibi, başta katsayı

---

<sup>4</sup> Hannah Arendt de İngiltere ile Amerika’yı eğitim açısından kıyaslarken, İngiltere’de eğitimde meritokrasi ile amaçlanan şeyin bir tür oligarşi olduğunu vurgular; bu, servete veya doğuma değil yeteneğe dayanan yeni bir tür oligarşidir (Arendt, 1968).



uygulamasının tek amacı İmam-Hatip lisesi mezunlarının istedikleri üniversitelere girmesini engellemekten başka bir şey değildi. Öyle bir katı sistem geliştirildi ki, İmam-Hatip mezunlarının İlahiyat fakültesine gidebilen çok azı dışında hiç biri hiçbir üniversiteye gidemez hale geldi. Eş zamanlı olarak mevcut ilahiyat fakültelerinin kontenjanları da olabildiğince azaldığı için, İmam-Hatip lisesine hasbelkader kaydolmuş olan herhangi bir insanın üniversite okuma şansı ebediyen elinden alınmış oldu. Esas hedefi İmam-Hatip mezunları olan bu tedbirin, bütün meslek liselerine yayılacak bir kural içinde uygulamaya konulması, haklılaştırılması uzun açıklamalar gerektiren tuhaflıklar ortaya çıkarmış oldu. Bir defa bu uygulamanın haklılaştırılması için meslek liselerinin konumu, işlevi ve eğitim sistemi içindeki rolü üzerine geliştirilen argümanlar giderek meslek liselerinin gerçekten de eğitim sistemine ikincilleştirilmesi gibi bir işlevi iyice derinleştirmeye başlamıştır. Türk eğitim sisteminde daha önce hiç olmadığı kadar sınıf ve tabaka ayrımcılığı sonucu doğuran açıklamalar açıkça telaffuz edildi. Meslek liselerine yöneltilen ayrımcılığın sayılan tüm gerekçeleri, uygulamayı bilimsel temellere oturtmayı hedefledi. Nasıl oturmasını ki? Bu uygulamanın açıklamasını, YÖK başkanlarından bütün akademik unvanlı YÖK üyelerine kadar, hatta pedagoji ve eğitim alanı uzmanına kadar bir sürü bilim adamı yapmaya çalışıyor. Uygulamayı meşrulaştırmanın ajanları bunlar olunca, sonucu kesinlikle sınıf ayrımcılığına varacak bir politikaya, bilimsel aklın ve pratiğin nasıl alet edilebildiğini görmenin halk düzeyinde başka bir sonucu daha oluyor: Bilim adamları ile halk arasında hissedilen ve şifreleri bir husumet ilişkisi içinde kolaylıkla çözülebilen derin sınıfsal kopukluk ve hınç.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında uygulanan katsayı uygulamasının her biri de bu ayrımı pekiştirme işlevi olan üç boyutu var:

**Birincisi**, tercih edilen üniversite bölümleri **mezun olunan öğretim programına** göre belli bir katsayıya çarpılarak puan hesaplanıyor. Matematik ağırlıklı bir programdan mezun olunmuşsa, matematik ağırlıklı bir üniversite bölümü tercih edildiği takdirde, yüksek bir katsayıyla çarpılarak puan hesaplanmakta böylece yüksek bir avantaj sağlanmaktadır. Bu sistemin tuhaflığı, aslında, diyelim ki, edebiyat bölümünden mezun olmuş birisinin matematik bölümünden mezun olan birine nazaran daha fazla matematik sorusu yapma ihtimali karşısında daha fazla ödüllendirilmesi gerekirken, bir çeşit cezalandırılıyor olmasında yatıyor. Öyle ya, matematik bölümünden mezun olan, bütün lise hayatı boyunca sürekli matematik dersi gördüğü halde daha az soru yapıyor, ama sırf mezun olduğu programdan dolayı bir ödüle layık görülüyor. Oysa çok daha az matematik dersi gördüğü halde matematik sorusu yapabilen birinin matematiğe zaten daha fazla yatkın olduğunu kabul

etmek akla daha yatkındır. Burada asıl ödüllendirilmesi gereken bu özel yetenek olmalı değil midir? Burada kişinin kendi emeğinin dışında ödüllendirilmesi veya kendi emeğine rağmen başkalarından veya kendisinin dışındaki unsurlardan dolayı cezalandırılması sözkonusudur. Başkalarının günahını yüklenme, emeğiyle kazanmamış olduğu özelliklerden dolayı cezalandırılma veya ödüllendirilme...

Tam da bu sistemin ürettiği bununla ilgili bir başka çarpıklığı, bir kez bir programa kaydolmuş bir öğrencinin mezun olduğunda başka bir alana geçme ihtimalinin tamamen kapatılmış olmasıdır. Alanlar arasındaki geçişin erken yaşlarda tamamlanmış olmasını şart koşan bu sistem, bu alan tercihinin yapıldığı yaştaki öğrencilerin seçme ehliyeti konusunda tamamen yeterli olduğunu varsaymakla bir büyük yanlış yaparken, ola ki bir tercihten dönme isteği karşısında da buna hiç bir imkan da bırakmamaktadır. Oysa çocuk yaşta öğrencilerin gelecekle ilgili istekleri konusunda çok net olmama ihtimali yüksektir, bir. İleride meslekle ilgili fikirlerini değiştirme ihtimalleri de çok yüksektir ve buna izin vermeyen bir sistem, kendilerini çocuk yaştaki bir yanlış tercihlerine ömür boyu mahkum bırakan **kaderci** bir etki yapmaktadır, **iki**. Bu durumun sürmesi halinde, Türkiye’de giderek insanların tercih yapabilen bir varlık olma vasıflarının, kendi kaderlerini tayin edebilen özgür varlıklar olma vasıflarını iyice köreltici bir etki yapacağını söylemek mümkündür, bu da **üç**.

**İkinci boyut, mezun olunan meslek alanıyla ilgili** bir sorundur. Burada özellikle meslek liselerine yönelik bir ayrımcılık sözkonusudur. Aslında katsayı uygulamasına geçilmeden önce meslek liselerine gidiş konusunda sınıfsal kökenle ilgili istatistik bir fark var idiye de meslek liseleri her tabakadan insanın gelmesine kapalı değildi. İstatistik fark ise, genellikle alt tabaka insanların hem bir meslek edinme hem de lise okumuş olmasını gözettiği çocuklarını bu okullara gönderme tercihlerindeki ağırlıkla oluşuyordu. Uygulamadan önce meslek liselerinden mezun olup da üniversite şansını elde etme oranının diğer liselerden gelenlerden daha aşağıda olmadığını gösteriyordu. Bu da Türkiye’deki sınıfsal eşitlik idealinin gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemli bir kapıyı oluşturuyordu. Meslek liseleri hiçbir zaman Fransa’daki, hatta bir çok başka ülkelerdeki<sup>5</sup> gibi aşılmaz bir engel

<sup>5</sup> Örneğin Almanya’da da meslek liselerinin kendisi asla sınıfsal bir fark ortaya koymak için değil, ancak tamamen çalışkanlık veya zeka esasına dayalı olarak insanları ayırmakta, üniversiteye devam edebilecekleri *Gymnasium* adı verilen liselere yönlendirirken, belli bir notun altında kalanları meslek okullarına yönlendirmektedir. Bu yönlendirmede sınıfsal köken bir miktar çalıssa da, ancak zengin çocuklarının daha özel eğitim destekleri alarak okullarda daha başarılı olmaları şeklinde yansıyor. Burada belki Bourdieu’nun eğitim sürecinde işleyen zenginlerin

olarak çalışmadı. Aksine, dar gelirli ailelerin güçlerinin yetebildiği bir yatırımın içine “her ihtimale karşı” birkaç program sığdırma refleksine çok iyi cevap verirken, eğitim sisteminin toplamı kalıcı-aşılmaz bir eşitsizliğe karşı tedbirler de içeriyordu.

Ancak katsayı uygulaması sadece, doğrusu aşağı yukarı aynı ekonomik artalanı sahip İmam-Hatip lisesi mezunlarının<sup>6</sup> sınıfsal hareketliliğini engellemiş olmadı, aynı zamanda bütün meslek lisesi mezunları üzerinde işleyecek bir kast sisteminin çalışmaya başlamasını da sağladı. Burada da daha öncekinde olduğu gibi öğrencinin genellikle velisinin tercihi ile hasbelkader girmek durumunda kalmış olduğu bir okuldan dolayı ömür boyu üzerinde kalacak bir yaftanın taşıyıcısı oldu. Bu kadar istese de değiştiremez. Verilmiş bir statü olarak buna mahkum bırakılır. Oysa modernliğin en önemli vasıflarından birisi insanların kendilerine aileleri veya çevrelerinin doğuştan veya aşamadığı bazı koşullar dolayısıyla empoze ettiği özelliklerinden kurtulmaya imkan verebilmesiydi. Öyle anlatılmıştı. Eğitim de özellikle verilmiş statülerin kısıtlamalarından kurtulmaya, başka özellikler kazanabilmeye fırsatlar sağlayacaktı. Türkiye’nin eğitim tarihinde uzun süre çalışan bu sistemden geri dönüş, kelimenin çokça bilinen anlamıyla “gericiliktir”.

## MESLEK LİSELERİNİN TAMAMI ARKA BAHÇE

İmam-Hatip liselerinin irtica yuvaları olarak algılanmasından ve kendilerine karşı bir tedbir çerçevesinde geliştirilen bu sistemin İmam-Hatip liseleri kadar hatta çok daha fazla bütün meslek liselerini etkilemiş olmasının altında, aslında çok ilginç başka bir değerlendirme yatıyordu. Meslek liselerinin tam da bu şekilde açıklanabilen sosyolojik tabanları Türkiye’deki İslamcılığın da rezervini oluşturmuş oluyordu. Mülhaza şudur: İslamcılık zaten alt tabaka insanların bir sınıfsal yükselişinin ifadesi. Bu hareketin kendisi önlenemiyorsa bile hiç değilse sınıfsal yükseliş boyutuna, dolayısıyla merkezi tamamen kaplamasına bir dur demek mümkündü. Meslek liselerinin tamamına uygulanan bu tedbir aynı zamanda İslamcılığa da yöneliktir. Bazılarının ısrarla meslek liselerini İmam-Hatip liselerinden ayırma talebinin o açıdan neye karşılık geldiği aslında çok iyi biliniyor.

---

okullarda geçerli olan kültürel sermayeye daha fazla sahip olmaktan kaynaklanan avantajlarına değinmek mümkün olabilir, ama yine de bunun üzerinde gereğinden fazla durmamak lazım, çünkü özellikle aile kökenleri itibarıyla Türk köylüsü olan Almanya’da ise işçi çocuğu olan öğrencilerden *gymnasium*a gidebilenlerin sayısı oldukça yüksek ve her geçen gün daha da artış kaydetmektedir.

<sup>6</sup> İmam-Hatip liselerinin sınıfsal ve sosyolojik artalanlarıyla ilgili çalışmalar için bkz. Akşit, 1991; Akşit ve Coşkun, 2004; Subaşı, 2005.

Bu aşamada belirtilmesi gereken bir sorun da şu oluyor: Aslında ister farklı puan türleri, ister farklı alanlardan yani meslek liselerinden birbirine geçiş yapabilme imkanının veya her ikisinde başarılı olabilme imkanının, bu tür tedbirler yoluyla iyice kısıtlanması sözkonusudur. Aslında dünyadaki eğitim sisteminde eğilim gittikçe multidisiplinerlik, interdisiplinerlik, farklı alanların yaratıcı kompozisyonu, alanlar arasındaki geçişlilik gibi konseptlere yönelmişken, bizde alanların iyice atomize olarak kendi içlerine kapanmaya yönelmesi sözkonusu oluyor.

Halbuki, kendi içine kapanan hiçbir alana, hiçbir disipline ve hiçbir toplumsal gruba artık başarı şansı tanınmıyor. Sadece disiplin veya alanların iletişimi değil, aynı zamanda genel olarak gruplar-arası, sınıflar-arası, tabakalar-arası açıklık her zaman toplumu daha fazla coşturan bir etki yapar. Aslında Türk toplumunun sınıfsal niteliklerin kök salmasına genellikle müsaade etmeyen yapısı büyük ölçüde "güçlü devlet" modelinden kaynaklanır. Bu modeli sürdürmek için başvurulan en önemli tedbirlerden biri de devşirme sistemidir. Devşirme kulağa nasıl gelirse gelsin, Türk toplumunun hem sınıfsal kast sistemine kapılmamasını sağlayan çok işlevsel bir araç, hem de bu yolla toplumun insan unsurunu zenginleştiren önemli bir kaynaktır. Melezlik ilke olarak her zaman iyidir. Güçlü sentezlere kaynaklık eder. Devşirmeye ihtiyaç duymamak, başka insanlarla buluşup kaynaşmaya ihtiyaç duymamak bir tür kibirdir ve her türlü kibir insanın düşmanıdır.

Üçüncü boyut ise, Öğrenci Seçme sınavlarında genellikle pek gündeme gelmeyen, ama mantık ve sonuçları itibariyle diğerlerinden hiç de aşağı olmayan, belli ki aynı kaygıların hareketlendirdiği bir ayırımcılıktır. Burada da öğrencilerin alanlarından ayrı olarak bir de mezun oldukları okulların başarı puanlarının da puan hesaplarında dikkate alınması sözkonusudur. Neresinden bakarsanız gerçek bir sınıf ayırımcılığı ve bu ayırımcılığa yönelik ne sağdan ne soldan şu ana kadar ciddi hiçbir eleştiri gelmemiştir. Sağın sınıf kavramından hiç hazzetmediğini biliyoruz da, orada bir sol da yok mudur? Buradaki ayırımda üstelik İmam-Hatip veya doğrudan irticai bir endişeyi haklı çıkaracak hiçbir durum da yoktur. Siirt'in Eruh ilçesindeki veya Mardin'in Savur ilçesindeki veya bilmem hangi ilin hangi ilçesi veya köyündeki bir lisede okumanın ne demek olduğunu bilen var mıdır? Doğru dürüst istikrarlı bir öğretmen kadrosunun bile bulunmadığı şartlarda bir öğrenci olağanüstü bir çaba sarf edecek ve sınavlarda bütün soruları cevaplayacak (gerçi mevcut durumda bu konumdaki bir öğrenciye bunu başarabileceği bir eğitim hizmetinin verilmediği açıktır, ama istisnai de olsa böyle biri çıkacak) ve bu çocuğa sadece mezun olduğu okuldaki diğer arkadaşlarının başarı seviyesi dolayısıyla çok daha az puan verilecektir. Her türlü ders-

hane, öğretmen, laboratuvar, araç-gereç ve sair imkanlara sahip olarak okumuş olan bir öğrenci ise daha az soruya cevap vermiş olsa bile mezun olduğu okuldaki ortalama başarı yüksekliği dolayısıyla öbüründen daha fazla puan alacaktır. Bunun adının ne olduğunu ortaya koymak gerçekten çok zor. Böyle bir sınıflandırma sisteminin bulunabilmesi için ne kadar düşünüldü, hangi değerlendirmelerin sonucunda bu sonuca varıldı, gerçekten anlamak çok zor. Bunun anlamı, resmen ekonomik durumu kötü olan otursun oturduğu yerde, üniversite falan okumaya kalkmasın demek değil de nedir? İşin kötüsü bu örnekte, ekonomik durumu düzeltmiş olmak da yetmiyor. Çünkü geriye dönük tercihler ekonomik durum sonradan doğrultulsa bile düzeltilemiyor.

Sonuçta Türkiye'de eğitim sistemindeki eşitsizliklerin üretimi veya yenden-üretimi konusunda, analizi için Bourdieu'ya ihtiyaç duymayacağımız kadar kaba ayırmacılık ilkesiyle tanışmış oluyoruz. Bu ayırmacılıklar bu şekilde devam ederse, zamanla sınıfsal farklar iyice stabilize olmuş olacak ve Türk toplumu tarihinde olmadığı kadar tabakalaşmaya doğru hızla yol almaya başlayacaktır. Eğitim sistemimiz de bir bütün olarak gerek anlamda bir Maxwell cini gibi çalışmaya devam edecektir.

## REFERANSLAR

- Akşit, B. (1991). Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and Imam-Hatip Schools in the Republic, R. L. Tapper (ed.), *Islam in Modern Turkey*, London: IB Tauris, s. 145-170.
- Akşit, Bahattin ve Mustafa Kemal Coşkun (2004) Türkiye'nin Modernleşmesi Bağlamında İmam-Hatip Okulları, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, İslamcılık*, 6. Cilt, derleyen Yasin Aktay, İstanbul: İletişim Yayınları
- Aktay, Yasin (2002). Eğitimde Küresel İmkanlar: Küreselleşen Dünyada Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 2, sayı 1, s. 7-22,
- Aktay, Yasin (2003). Üniversiteden Multiversiteye Taşra-Merkez Diyalektiği, *Toplum ve Bilim*, sayı 97, s. 93- 123.
- Arendt, H. (1968). Crisis in Education. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books. s. 173-196.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*, Fransızca'dan İngilizceye çev. Peter Collier, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The Logic of Practice*, translated from the French (1980) by R. Nice, California: Stanford University Press.

- Bourdieu, Pierre (1995). *Pratik Nedenler*, Fransızca'dan çev. Hülya Tufan, İstanbul: Kesit Yayınları
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Fransızca'dan İngilizceye çev. Richard Nice, İngilizce'de 3. baskı 1992, London: Sage Publications.
- Coleman, James S. vd. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office.
- Delaney, Carol (2001). *Tohum ve Toprak: Türk Köy Toplumunda Cinsiyet ve Kozmoloji*, çev. Sevda Somuncuoğlu ve Aksu Bora, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Subaşı, Necdet (2005). *Ara Dönem Din Politikaları*, İstanbul: Küre Yayınları.