

## EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE DEĞİŞİK YAKLAŞIMLAR: İŞLEVÇİ PARADİGMA VE ÇATIŞMACI PARADİGMA

Prof. Dr. Mine TAN

Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımların gelişmesi oldukça geç gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın klasik sosyologları eğitim konusunda önemli katkılarda bulundular ama 1950 lere, hatta 60 ların başına kadar eğitim sosyolojisi bağımsız bir araştırma alanı olarak fazla bir varlık gösteremedi. 1970 lere kadar da hemen tümüyle tek bir yaklaşım biçiminin tekelinde kaldı. İşlevci Paradigma (Functional paradigm) diye adlandırılan bu yaklaşım eğitsel kurumların toplumdaki rolünü hem açıklamaya hem de meşrulaştırmaya yöneliyordu. İşlevci yaklaşım, bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantılarını kurmakta, bir yandan da okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemekte kullanılmıştı<sup>1</sup>.

İşlevci yaklaşımın hem görgül ve kuramsal açıdan önemli eleştiriler alması, hem de siyasal yönden tutucu özellikler taşıması eğitim sosyolojisinde toplumsal eylem (social action) ve görüngübilim (phenomenology) ağırlıklı alternatif yaklaşımların benimsenmesine yol açtı. Bu yeni akımın en etkili örnekleri P. Berger ve T. Luckman'la A. Dawe ve A. Cicourel'in çalışmalarıydı<sup>2</sup>. Yorumcu (interpretive) yaklaşım adını alan bu yeni akım sınıfta ve okul içinde gerçekleşen mikro toplumsal süreçlerle ilgilenmekteydi. Görüngübilim, etkileşimcilik ve ethnomethodology'den esinlenen yorumcular derslik-içi etkileşim, öğretmenlerle öğrencilerin 'durum tanımlamaları' ve eğitim sürecinde dilin rolü gibi konuları ayrıntılı olarak irdelediler<sup>3</sup>. 1971 de M. Young'un Knowledge and

1 Blackledge, D. and Hunt, B., *Sociological Interpretations of Education*, rep., Routledge, London, 1989, s. 2.

2 Berger, P. and Luckman, T., *The Social Construction of Reality*. Allen Lane, London, 1967; A. Dawe, "The Two Sociologies," *BJS*, vol. 21, no: 2, 1970; A. Cicourel, *Method and Measurement in Sociology*, Free Press, New York, 1964; A. Cicourel and J. Kitsuse, *The Educational Decision Makers*, Bobs-Merrill, Indianapolis, 1963.

3 Blackledge and Hunt, age., s. 3.

Control<sup>4</sup> adlı kitabını yayınlaması ise bilgiyi toplumsal bir yapıt olarak ele almak suretiyle yorumcu yaklaşımda yeni bir eğitim sosyolojisi anlayışının temellerini atıyordu.

Son zamanlarda bir yandan etnografinin sınırlılıklarının anlaşılması, bir yandan da Marxçı görüşlerin canlanması 'makro' toplumsal süreçlerin yeniden ilgi odağına gelmesini sağladı. Eğitimin ekonomi ve siyasetle ilişkisi bir kez daha, ama bu kez işlevci kuramdan çok farklı bir anlayışla ele alınmaya başladı. Çünkü 1970 lere gelindiğinde eğitim sistemine yönelen yoğun eleştiriler ve düş kırıklıkları İşlevci Paradigma'nın özündeki iyimserliği hayli zedelemişti<sup>5</sup>. Çağdaş toplumda eğitimin rolüne eleştirel, hatta kuşkucu bir bakış açısı getiren bu yeni yaklaşım Çatışmacı Paradigma (Conflict Paradigm)dir.

Çatışmacı Paradigma Yeni-Marxçılarla Marxçı olmayanların geliştirdiği değişik görüşleri içermektedir. Bu değişik görüşler temelde, eğitim sisteminin fırsat eşitliği maskesi ardında egemen seçkinlerin kendi ayrıcalıklarını sürdürmeye yöneldiği anlayışında birleşirler. Çatışmacı Paradigma'nın Marxçı olmayan kanadını oluşturan Weberciler Marxçıların ekonominin önemini tüm öteki etmenlerin zararına olacak biçimde abarttıklarını savunurlar. Weberciler, okulda ve sınıfta olup bitenlerin geniş toplumsal süreçlerle ilişkisini kurmak suretiyle eğitim konusundaki makro ve mikro yaklaşımları uzlaştırmaya yönelmişlerdir<sup>6</sup>. Buna göre öğrenci-öğretmen etkileşimi eğitim sisteminin gelişimini etkiler ama kişilerin davranışları da toplumsal-ekonomik yapının etkisi altında biçimlenir.

Bu yazımızda eğitim sosyolojisinin yukarıda özetlenen kuramsal yaklaşımlarından İşlevci ve Çatışmacı Paradigma'ları incelemeye çalışacağız. Yorumcu (Interpretive) Yaklaşım ise daha sonraki bir yazımıza konu edilecektir. İşlevci ve Çatışmacı Paradigmaları birarada ve öncelikle incelememizin nedeni her ikisinin de makro düzeyde açıklamaya yönelik oluşlarıdır. Çok çeşitli ayrılıklarına karşın her ikisi de, eğitimin kaplamsal toplumla ilişkisini ortak payda edinirler. Her ikisi de derslikteki etkileşimin mikro-toplumsal süreçleriyle pekaz ilgilenmişlerdir.

Böylesi bir inceleme sıralaması elbette kronolojik bir sıralamaya uygun değildir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi eğitim sosyoloji-

4 Young, M., Knowledge and Control, Collier-Macmillan, London, 1971.

5 Hurn, C., The Limits and Possibilities of Schooling, An Introduction to the Sociology of Education, 2nd ed., Allyn and Bacon, Inc, Boston, 1985, s. 47.

6 Blackledge and Hunt, age., s. 3.

sinde mikrososyolojik yorumcu yaklaşımın gelişmesi Çatışmacı Kuramdan önceye rastlar. Ancak, ele alacağımız kuramların hiçbiri kendinden öncekini tümüyle geçersiz kılmıyor. Bu yüzden de zaman içinde bir paradigmaya yeniden dönüş, canlandırma, yenileme çabaları görülebiliyor. Sözelimi Yorumcularla Çatışmacıların ürünlerini verdikleri 1970lerde ve 1980 lerin başında Çağdaş Durkheim'cular, İşlevci Paradigma'nın bugün bile geniş taraftar bulan özgürlükçü temellerini savunmayı sürdürüyorlar. Bu yüzden de mevcut kuramları doğmuş ve silinmiş bir izlenimini veren bir sıra içinde değil, çakıştıkları bir noktada toplayarak incelemek daha mantıksal görünüyor.

### İşlevci Paradigma

İşlevci çözümlemede işlev kavramı belli bir sistemin dengesi ya da varlığı için bir gereksinimin, gerekliliğin ya da zorunluğun yerine getirilmesi -tatmini- anlamına gelir. Sistem kavramı ise parçaların birbirine bağımlılığını ve bütüne katkısını anlatmakta kullanılır<sup>7</sup>. Azçok düzenli bir biçimde işleyen toplum temel sorunlarının çözümü için gereken yolları bulmuş demektir. İşte bu çözüm yollarının sürekli mekanizmalara dönüştürülmesi İşlevci Kurama göre 'kurumları' ortaya çıkarır<sup>8</sup>.

Durkheim gibi bazı İşlevciler organik bir yaklaşımla toplumu insan bedenine benzetirler. İnsan bedeninde nasıl belli organlar belli işleri görürler ve karşılıklı bağımlı olarak çalışırlarsa toplumun çeşitli kurumları (örneğin eğitim) da başka kurumlarla (örneğin ekonomi, aile, siyaset, din) öyle ilişkiler içindedirler.

Kurumların kendi içindeki en küçük birimleri rol adını alır ve tıpkı insan bedenindeki hücreler gibi bu roller de tüm sistemin çalışmasına önemli katkıda bulunurlar. Ancak, insan bedeninde hücrelerin işlevlerini görmeleri biyolojik programlamayla çözümlenmiştir. Oysa toplumsal rollerin yerine getirilmesi için insanların güdülendirilmeleri ya da zorlanmaları gerekir. Bu noktada İşlevcilerin organik benzetmeleri bir yana koyup kültür ve toplumsallaşma gibi kavramlara başvurmaları gerekmiştir<sup>9</sup>.

İşlevciler göre insanlar toplumsallaşma süreci sırasında kültürel norm ve değerleri, 'içselleştirdikleri' için rol beklentilerini yerine getirir-

7 Murphy, R. and Davis, A.B., Sociological Theories of Education, McGraw Hill, 1979, s. 9.

8 Blackledge and Hunt, age., s. 64.

ler. Bu yüzden de rollerin bağlandığı kurumlar düzenli olarak çalışır. Böylece toplumsallaşma toplum düzenini sağlamış olur.

İşlevci Paradigma çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük önem kazanmasını iki temel işleviyle açıklar: Bir kez eğitim, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı bir araç olmuştur. Başka deyişle okullar, kişinin statüsünü aile kökeninden ziyade çabayla yeteneğin belirlediği bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına yardımcı olurlar. İkincisi, okullar ekonomik gelişme için giderek *bilgiye* daha bağımlı hale gelen bir toplumda yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler<sup>10</sup>.

İşlevci Paradigma genellikle E. Durkheim'la birlikte düşünülmüştür. Ancak, tek bir kuramcının, hatta yalnız toplumbilimcilerin çalışmalarından oluşmaz. En genel anlamıyla, Batı toplumlarının liberal düşünürlerinin ve yakın zamanlara kadar bu toplumlarda eğitimde odaklanan kamu oyunun büyük çoğunluğunca benimsenen geleneksel anlayışın bir parçası niteliğindedir<sup>11</sup>. Hükümet programlarından propaganda söylevlerine kadar pekçok yerde İşlevci Paradigma'nın yansımalarına rastlanılmaktadır.

İşlevcilerin ortak paydaları toplumu dengeye yönelik bir sistem olarak ele almalarıdır. Durkheim'in çalışmalarına temel olan toplumsal düzenin nasıl sağlanacağı ve sürdürüleceği sorusu tüm İşlevci Kuramın çevresinde dönüp durduğu eksen oluşturur. Kendi aralarında İşlevci görüşün çeşitlemelerini oluşturan değişik temalar üzerinde odaklaşmalarıyla ayrılırlar. Bazı İşlevciler (T. Parsons, P. Turner, P.M. Blau, O.D. Duncan, vb.) sanayi toplumunda özelleşmeden evrenselciğe (particularism-universalism) ve yüklenmeden başarmaya (ascription-achievement) geçişte örgün eğitimin rolünü incelemişlerdir<sup>12</sup>. İşlevcilerin ikinci bir kolu R.K. Merton'un izinden giderek okulların öteki toplumsal guruplar yönünden işlev bozucu etkilerini, sözgelimi eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiğini ele almıştır. P. Bourdieu, A.L. Stinchcombe ve J.S. Coleman'ın bazı çalışmaları bu temayı benimser. Üçüncü bir gurup İşlevci düşünür, zekanın kalıtsallığını, eğitsel, ve ekonomik

9 Age., s. 66.

10 Hurn, age., s. 47.

11 Age., s. 49.

12 Murphy and Davis, age., s. 13.

başarıyla ilişkisi konusunu irdelemiştir. A.P. Jensen, H.J. Eysenck, R.J. Herrnstein'in yayımlarıyla tanınan bu görüş özellikle ABD de geniş tartışmalara yol açmıştır.

İşlevci Paradigma'da dördüncü bir bir tema eşitsizliğin değişik boyutlarının birbirlerinden bağımsız oldukları ve dolayısıyla eğitim reformlarının eşitlikçi bir toplum yaratmakta etkisiz kaldıkları savına dayanır. C. Jencks'in görgül araştırmalarında en ünlü örneğini veren bu görüş büyük çapta A. Gouldner'den esinlenir. Gouldner'in İşlevcilik anlayışı ise toplumsal sistemlerin parçalarının birbirlerinden görece bağımsız olduklarını vurgular<sup>13</sup>.

İşlevci Paradigma'daki tüm bakış açılarını incelemek bu yazının sınırlarını aşmaktadır. Ancak, İşlevci Kuramın esin kaynağını oluşturduğu kabul edilen<sup>14</sup> Emile Durkheim'in görüşlerine kısa da olsa göz-atmaya çalışacağız.

#### *E. Durkheim (1858-1917)*

Durkheim'in eğitimle ilgilenişi başlıca şu amaçlara yönelir: Toplumbilimi akademik bir disiplin olarak benimsetmek, doğa bilimin yöntemlerini toplumsal araştırmalara uygulamak, özellikle karmaşık çağdaş toplumda düzeni sağlamak<sup>15</sup>. Durkheim'in eğitim konusundaki işlevsel açıklamalarını kapsayan Eğitim ve Toplumbilim adlı kitabında eğitim 'yetişkin kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır olmayanlara uyguladığı etkiler' olarak tanımlanmaktadır<sup>16</sup>. Durkheim'a göre eğitimin içeriği zamana ve topluma göre değişir, bu da onun toplumsal bir olgu olduğunu ve belli bir amaca yöneldiğini gösterir. Eğitimin öncül amacı -işlevi- bireysel yetenek ve gizilin toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesidir. Böylece toplumun varlığını sürdürmesi, bireylerin de muhtaç oldukları normatif ve bilişsel çerçeveler aracılığıyla toplumsallaşması ve insanlaşması gerçekleşecektir.

Her toplum varlığını sürdürebilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine ve işbölümü için uzmanlaşmasına gerek duyar. Toplumsallaştırma aracılığıyla bu benzerlikleri ve uzmanlaşmayı gerçekleştirecek olan eğitimidir. Durkheim'a göre hernekadar toplumsallaşma toplumun bir gereği ise de birey açısından da gereklidir. Çünkü toplumsallaşmanın sonucu 'anomie'dir. Toplumun is-

13 Agy.

14 Banks, O., The Sociology of Education, rep., B.T. Batsford Ltd., London, 1971, s. 4.

15 Blackledge and Hunt, age, s. 7.

16 Durkheim, E., Education and Sociology, Free Press, New York, 1956, s. 71.

tekleri doğrultusunda bireyi toplumsallaştıran eğitim, ona isteklerini sınırlamak, doyum verici bir yaşamı gerçekleştirebilecek çerçevenin norm ve değerlerini sağlamak hizmetini görür.

Eğitim, çocuğa dünyayı anlamaya ve bilgi edinmeye yönelik bilişsel çerçeveyi de sağlar. Bu da ahlaki değerlerin açıkça tanımlandığı ve uyum esasına dayalı dengeli ve yapılaşmış bir eğitim sisteminin yaratılmasını gerektirir. Durkheim'in ölümünden sonra yayınlanan *Moral Education* adlı kitabında disiplinin önemi vurgulanmaktadır. Buna göre, dinsel ahlakıyatın çözülmekte olduğu yeni, çağdaş toplumlarda çocuklara toplumun ahlakıyatına özgürce, isteyerek uymayı öğretmek ancak bilimsel, özellikle de toplumbilimsel öğretille sağlanabilecektir. Çocuklar bu yoldan toplumun ne denli önemli ve kendilerinin de topluma nasıl bağımlı olduklarını öğrendiklerinde uyum için dışsal baskıya da gerek kalmayacaktır<sup>17</sup>. Demek ki Durkheim, bilimsel öğretilye ahlaki bir önem tanımakta, bilimi yalnız ekonomiye sağlayacağı yarar dolayısıyla değil, insanın kendi toplumunu anlamasına ve ona isteyerek boyun eğmesine yardım ettiği için öğretmek gereğini savunmaktadır. 1905 te kiliseyle devletin ayrılması sonunda Durkheim, bu görüşünü uygulamaya koymak olanağına da kavuşmuştur. Bu tarihten itibaren devlet okullarından din eğitiminin kaldırılması çocuklarda ve gençlerde ahlak eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği sorununu gündeme getirmiştir. Sorunu çözümlenmekle görevlendirilen komisyonun başındaki Durkheim, sosyolojinin bu gereksinmeyi karşıladığını savunmuş ve okul programlarına girmesini sağlamıştır. Böylece sosyoloji, laik, insanca bir itikat olarak toplumsal ahlaki ve siyaseti doğrudan etkiliyecek bir görevle donatılmıştır<sup>18</sup>.

Durkheim'in eğitimle ilgili görüşleri çeşitli eleştirilere uğramıştır. Örneğin, ona göre eğitim toplumsal idealleri bireylere aktarmaya yarar. Oysa, çoğu toplumda bu ideallerin öğrencilere aktarılıp aktarılmadığı bilinmemektedir. Bu noktada Durkheim'in, okul toplumsallaştırmasının başarılı olacağı varsayımından yola çıktığı ve aileyle okul arasındaki çatışmayı öngöremediği belirtilmiştir<sup>19</sup>. Kaldı ki, pekçok toplumda eğitimin kazandırdığı değerlerin (ideallerin) toplumun idealleriyle benzeşip benzeşmediği bile tartışma konusu edilmiştir.

E. Durkheim, genellikle eğitimin temel görevini çocukların toplumsallaştırılmasından ibaret sayan bir işlevci olarak tanınmıştır. Oysa

17 Blackledge and Hunt, *Age.*, s. 21.

18 Berger, P. and Berger, B., *Sociology: A Biographical Approach*, rev ed., Penguin Books, 1979, s. 35-36.

19 Blackledge and Hunt, *age.*, s. 24.

1970 lerin sonunda ve 1980 lerin başında Çağdaş Durkheim'cılar Durkheim'in görüşlerinden derinlemesine yararlanarak yeni ve verimli tartışmalar açmışlardır. Örneğin, D. Hargreaves bireysel ve toplumsal gereksinimler arasındaki çatışmaya odaklanarak okulun çeşitli sorunlarla başa çıkabilmek için nasıl yeniden yapılaşması gerektiğini araştırır. B. Bernstein ise eğitimdeki değişmelerin toplumsal dayanışmadaki değişimle bağlantısını kurmakta Durkheim'in görüşlerinden yararlanır<sup>20</sup>.

### İşlevci Paradigma'nın Eleştirisi

İşlevci Paradigma'ya göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan biri, yetenek ve çabanın ayrıcalıktan ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığı (meritokratik-liyakata dayalı) bir toplum oluşudur. İkincisi, böylesi toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gereksinim duyulmasıdır. Üçüncüsü, toplumsal adalete, farklılaşmaya, tüm üyeleri için doyum veren bir yaşama yönelik demokratik toplum niteliğidir. Tüm gelişimin özünde ise eğitim düzeyinin artışı yer almaktadır. Çünkü eğitilmiş yurttaş topluluğunun sorumlu ve bilgili siyasal kararlar alma ve siyasete etkin katılma olasılığı yüksektir. Ayrıca eğitim önyargıyı ve hoşgörüsüzlüğü azaltır, özgürlük ve adalete yönelen bir toplumun temel dayanaklarından biridir. Bu açıdan bakılınca okullaşmanın artışıyla yüksek konumlara ulaşan yoksul ama yetenekli öğrencilerin sayıları artmakta, böylece fırsat eşitliğine dayalı bir toplumla doğru yaklaşılmaktadır.

İşlevci paradigma bazı eleştirilenlerinin savunduğunun aksine eğitimsel uygulamalar açısından tutucu değildir. Çünkü çağdaş ekonominin gereksinimleri doğrultusunda ezbercilik ve ahlaki telkinden bilişsel gelişim ve düşünsel esnekliğe dönüşme eğilimi gösterir<sup>21</sup>. Buna karşın çağdaş toplumun çeşitli boyutlarına aşırı iyimser bir yorumla yaklaştığı yadsınamaz. Örneğin, eşitsizliğin yetenekli kişilerin yüksek konumlara ulaşmasını güdülediğini savunur, bundan dolayı da toplumsal açıdan gerekli görür.

Araştırmalar İşlevci'lerin temel varsayımlarının da gerçeği yansıtmadığını ortaya çıkarmıştır. Bir kez, okul başarılarıyla meslek konumu ya da gelir arasında tutarlı ilişki bulunmadığı kanıtlanmıştır<sup>22</sup>. Okul

20. Age., s. 27.

21. Hurn, age., s. 52.

22. Jencks. C., et. al., Inequality, Basic Books, New York, 1970, s. 186-187.

başarıyla iş başarısı arasında da önemli bağlantılar kurulamamaktadır<sup>23</sup>. Eğitsel belge ve diplomalar daha çok yüksek konumdaki meslekler için adam seçimine yarayan araçlar haline gelmiştir. Onun için de yüksek düzeyde eğitim görmüş kişilerin daha yüksek düzeydeki mesleklerle girmeleri her zaman daha fazla bilgi ve becerilere sahip olduklarının kanıtı değildir. Eğitimle meslek arasındaki ilişki İşlevci Paradigma'nın savunduğundan çok daha karmaşık ve belki çok daha az akılcıdır.

İşlevci Paradigma'nın en çok eleştirilen yönlerinden biri de eğitimle fırsat eşitliği arasında kurduğu bağlantıdır. Buna göre meslek statüsünü eğitsel başarıya dayandırmak toplumun en yetenekli bireylerini seçmek şansını artıracaktır. Oysa araştırmalar bireyin ekonomik kazancını belirleyen etmenler arasında ana-babanın toplumsal konumunun, eğitim ya da zeka faktöründen önde geldiğini göstermiştir<sup>24</sup>. İşlevci Paradigma'nın özellikle 1960 larda yaygın olan ve okul niteliği ile fırsat eşitliğini ilişkilendiren tezleri de araştırmalarla çürütülmüş bulunmaktadır<sup>25</sup>. Nihayet eğitilmiş yurttaş toplumlarının sorumlu ve bilgili kararlar alma, hoşgörüsüzlüğü yırtma, özgürlük ve demokrasiyi geliştirme şanslarının sanıldığı kadar yüksek olmadığı özellikle tüketici kitle toplumlarının deneyimleriyle ortaya konulmuştur.

1970 lerin ikinci yarısında liberal, İşlevci yaklaşımların yarattığı düşkünlüğü eğitimciler ve düşünürler arasında yayılmaya başladı. Eğitim reformlarına yapılan onca harcamadan sonra ırk, toplumsal sınıf ve cinsiyet farklarından doğan başarı farkları hâlâ devam ediyordu. Öte yandan, yüksek düzeyde eğitim görmüş kişilerin de niteliklerine uygun iş bulamadıkları gerçeği gün yüzüne çıkmıştı. Kısacası, sistem hiç de İşlevci Paradigma'nın beklediği gibi çalışmıyordu, düşünce ortamı yeni yortmlara hazır hale gelmişti.

### Çatışmacı Paradigma

Daha önce de belirtildiği gibi Çatışma Kuramı kendi içinde değişik görüşlerden oluşmakla birlikte temelde bazı ortak varsayımlara dayanmaktadır:

24 Örneğin, Bowles, S. and Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York, 1976, s. 111-113.

25 Bu konuda çok çeşitli yayınlar bulunmaktadır. Bunlardan en ünlüleri de Coleman'ın *Eğitimde Fırsat Eşitliği (Equality of Educational Opportunity)* adını taşıyan raporuyla Jencks'm bu raporun verilerini yeniden çözümleyen araştırmasıdır. Jencks, age,



1. Toplumunu oluşturan kesimler arasında karşıt çıkarılara dayalı temel bir çatışma vardır. Bu çatışma toplumsal değişimin motorunu oluşturur. Çatışma Kuramı, sistemin karşıtlıklarını ve denge bozucu odaklarını bulmayı amaçlar<sup>26</sup>.

2. Guruplar kendi aralarında eğitimi egemenlikleri altına almak için de mücadele ederler. Bu mücadelede taraflar eşit değildir. Fırsat eşitliği aldatmacası ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemeye yarar<sup>27</sup>.

3. Eğitimin temel amacı mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin desteklenmesidir.

Çatışmacı Paradigma kendi içinde iki geniş görüş açısı geliştirmiştir:

### 1. Yeni-Marxçı Görüş

ABD de S. Bowles ve H. Gintis<sup>28</sup>, Fransa'da L. Althusser<sup>29</sup>ın kapitalist eğitim sistemi konusundaki çalışmalarıyla ünlenen *Yeni-Marxçı Görüş*, okulun baskıcı kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiğini ve sınıf eşitsizliklerini pekiştirdiğini savunur. Örneğin, Bowles ve Gintis'e göre tüm okul sistemi öğrencileri uyumlu ve etkin bir işgücü oluşturacak biçimde baskı altına alır ama değişik okullar bu görevi değişik biçimlerde gerçekleştirirler. Çalışkan bir fabrika işçisiyle bir şirket yöneticisinde aranan nitelikler farklı farklıdır. Kol işçisine dakiklik, itaat, kurallara uyum gibi özellikler kazandırılmaya çalışılırken, yöneticide esneklik, bağımsızlık, hoşgörü, değme ve yenişme yetilerinin geliştirilmesi gerekir<sup>30</sup>. Bu yüzden de değişik iş ve mesleklere eleman yetiştiren eğitim kurumlarının program ve işleyişi hem farklı sınıf değerlerini hem de alt ve üst düzey mesleklerin gerektirdiği kişilik farklarını yansıtır<sup>31</sup>. Bowles ve Gintis'e göre eğitim sisteminde yapılacak reformların tek başlarına farklı sınıfların yaşam şanslarındaki eşitsizlikleri azaltacağı beklentisi -fırsat eşitliği hayali-gerçeklere uy-

26 Murphy, R., Davis, A.B., Age., s. 85.

27 Hurn, Age., s. 63.

28 Bowles and Gintis, age.

29 Althusser, L., *Ideology and Ideological State Apparatuses*, In *Lenin and Philosophy and Other Essays*, New Left Books, London, 1971.

23 Age., s. 187; Berg, I., *Great Training Robbery*, Preager, New York, 1970, s. 85-104.

30 Hurn, age., s. 64.

31 Age., s. 66.

mamaktadır. Zaten okulların demokrasiyi, işbirliğini, katılımı gerçekleştirecek biçimde yapılanabilmesi için kapitalist ekonominin tümüyle dönüştürülmesi gerekir.

ABD eğitim tarihini bu görüşlerin ışığında yeniden yorumlayan Bowles ve Gintis örneğin zorunlu eğitimin bir toplumsal kontrol aracı olarak kullanıldığını, çünkü fabrika sisteminin gereksediği itaatkar ve sadık bir işgücünü yetiştirmeye yaradığını savunurlar, Yirminci yüzyıl başında okullarda pek yaygın olan barbarca disiplin yöntemlerinin de -örneğin, dayanın- insancıl ideallerle değil, daha yumuşak ve etkin güdüleme mekanizmalarına gerek duyan toplumsal düzenin gereksinimleri doğrultusunda gevşetildiğini yazarlar<sup>32</sup>.

Bowles ve Gintis'in kapitalist eğitim sistemine yönelik eleştirilerinin aslında Küba ve Çin gibi sosyalist toplumlar için de geçerli olduğu savunulmuştur. Dolayısıyla kendilerine yöneltilen eleştirilerden biri sosyalist ülkelerin, kapitalist Batı toplumlarından çok daha baskıcı ve bürokratik olduğu, bireyin küçük bir azınlık tarafından uygulanan katı toplumsal kontrolün kaskacında kaldığı gerçeğini gözardı edişleridir<sup>33</sup>.

L. Althusser ise üretimin gerçekleştirilebilmesi için *üretim araçlarının ve üretim ilişkilerinin* yeniden üretilmesi (reproduction) gereğinden yola çıkar. Kapitalist ekonomik sistemde işgücüne belli bir ücret vermek suretiyle kendi gücünü yenilemesi ve çocuk yetiştirmesi sağlanır. İşgücünün karmaşık toplumsal-tekniik koşulların gerektirdiği *yeterliği* ise üretimin dışında, kapitalist eğitim sistemi aracılığıyla gerçekleştirilir<sup>34</sup>.

Bowles ve Gintis'den farklı olarak Althusser, eğitimi kapitalist devlet aygıt'larından biri olarak tanımlar. Ona göre toplumun üst yapı kurumlarının tümü 'Devlet aygıtı'nın parçalarıdır. Oysa bilindiği gibi geleneksel Marxist kuramda devlet toplumsal üst yapı kurumlarından sadece birini oluşturur.

Althusser, kapitalist toplumun 'Devlet aygıtı'nı ikiye ayırır: Baskıcı Devlet Aygıtları (BDA) ve İdeolojik Devlet Aygıtları (İDA) olarak. Baskıcı Devlet Aygıtları yargı, yürütme, yasama, polis ve ordudan oluşur, görevi sınıf mücadelesine zor kullanarak egemen sınıf adına müdahale etmektir<sup>35</sup>. Ancak üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi yalnız

32 Age., s. 67.

33 Blackledge and Hunt, age., s. 147.

34 Davies, B., Social Control and Education, Methuen, London, 1976, s. 100-101.

35 Blackledge and Hunt, age., s. 159.

baskıyla değil aynı zamanda egemen ideolojiyi yayan İdeolojik Devlet Aygıtları sayesinde olur. Bu ideolojik devlet aygıtları din, eğitim, aile, siyaset, hukuk vb. dir. Olgun kapitalist sistemlerde, Althusser'e göre, temel İDA eğitimidir<sup>36</sup>. Çünkü eğitim çocuğu en zayıf çağında ve zorunlu olarak yakalar ve çok yönlü olarak etkiler. Bir kez çocuğa gelecekteki işi için gerekli beceri ve teknikleri öğretir. İkincisi gelecekteki ekonomik rolüne uyan 'iyi davranış kurallarını' aktarır. Bu davranış kuralları işçilere 'tevazu, boyun eğme, haline razı olma'yı, baskı ve sömürünün ajanı rolünü üstleneceklerise 'kuşkuculuk, yırtıcılık, kin, öz-önem, ve hile'yi öğretir. Üçüncüsü, okul, çocuklara dolaylı ve dolaysız yoldan kapitalist toplumun egemen ideolojisini aşılır<sup>37</sup>. Kapitalist üretim biçiminin gerektirdiği beceri ve ideolojiyle donatılan kitlenin büyük çoğunluğu okul tarafından 16 yaşında üretimin bağrına, ötekiler biraz daha sonra orta düzeydeki teknik ve beyaz yaka işlere sırınga edilirler. Küçük bir azınlık ise eğitimin doruğuna tırmanır, sömürü-baskı ajanı ve uzman ideolog konumuna erişirler<sup>38</sup>.

Marxist kuramda üst yapı kurumlarından sadece birini oluşturan devlet; Althusser'e göre tüm yapıyı kapsayacak biçimde devleştirilmekte, eğitim de din, aile, vb. ile birlikte bu yapının parçalarından birini oluşturmaktadır. Althusser'e yöneltilen eleştirilerden bir kısmı bu noktada toplanmaktadır. Gerçekten de Althusser'in dikkat odağını oluşturan kapitalist toplumlarda bu tür kurumlar arasındaki bağlantının çok daha esnek olduğu, halbuki sosyalist toplumlarda sanat, spor, kitle iletişimi, hukuk, sendikalar, vb. ni devletin çok daha yakından denetlediği belirtilmiştir<sup>39</sup>. Öte yandan, tıpkı İşlevci'lerde olduğu gibi Althusser de okul toplumsallaştırmasının başarılı olduğu varsayımından hareket etmektedir.

Eğitimin tezgâhından geçen gençlerde herhangi bir yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi Althusser'e göre gerçek dışıdır. Devletin eğitim aracılığıyla uyguladığı baskı sonucunda çocukların aynı tornadan çıkmış kalıp-adamlara dönüşmekten başka seçeneği yok sayılmıştır.

Althusser'in, Marxçı yazarlardan çoğu gibi Durkheim'la Parsons'a şaşılacak kadar benzediği bir başka nokta da sürekli olarak mevcut dü-

36 Cosin, ., Education, Structure and Society, 2nd ed., Penguin, Harmondsworth, 1972, s. 86.

37 Age., s. 261.

38 Davies, agy.

39 Blackledge and Hunt, s. 162.

zeni açıklamaya yöneliştir. Proletarya devriminin neden hâlâ gerçekleşmediğini açıklama çabası içindeki bir kısım Marxçılar kapitalist toplumda düzenin nasıl korunduğunu-yani yeniden üretimi--araştırır dururlar. Bu durumda eğitim de statükonun devamına nasıl ve ne ölçüde katıldığı açısından ele alınmaktadır.

## 2. *Randall Collins'in Çatışmacı Kuramı*

Çatışmacı Paradigma'nın Marxçı olmayan kanadı, ekonominin dışındaki etmenlere –özellikle de kültürel etmenlere– guruplararası çatışmada çok daha fazla önem tanır<sup>40</sup>. Büyük çapta M. Weber'den esinlenen bu kanadın en önde gelen temsilcileri ABD'de R. Collins ve İngiltere'de M. Archer'dır<sup>41</sup>. Collins'ın çağdaş eğitim sistemiyle ilgili çözümlerini topladığı *The Credential Society* (Diploma Toplumu) adlı kitabı kapitalist toplumun yeniden yapılanması, hatta eğitim reformu gibi amaçlar peşinde değildir. Büyük çapta eğitimle ilgili geleneksel görüşleri yadsımaya yönelir. Collins, Weber'in şu görüşünden yola çıkar: Çağdaş dünyada eğitsel belgeler 'toplumsal-ekonomik üstünlük taşıyan konumlara aday arzını kısıtlamak' ve bu konumları 'eğitsel patent (diploma) sahiplerinin tekelinde tutmak' için kullanılmaktadır<sup>42</sup>.

Çağdaş Amerikan toplumunu buna örnek gösteren Collins'e göre meslek gurupları yüksek gelir ve saygınlık getiren mesleklere girişi kısıtlamakta eğitim sertifika ve diplomalarından yararlanmaktadır. Oysa Collins, işe girişin eğitimle sağlanan belge ve diplomalara bağlanmasını usdışı bulur. Çünkü giderek daha fazla insan, pekâla yapabilecekleri işlere girmekten sırf gerekli eğitsel belgelere sahip olmadıkları için yoksun bırakılmaktadır. Bir çok insan da aslında fazla karmaşık olmayan, az sayıdaki işlere girebilme umuduyla eğitim kurumlarında dirsek çürütmektedir.

Bu usdışı sistemle eğitim düzeyinin yükselip durması bir ölçüde işverenlerle eğitim kurumlarının çıkarlarına hizmet etmektedir. Ama büyük çapta Collins'in teknokrasi miti dediği aldatmacanın sonucudur. Collins'e göre teknokrasi miti "çağdaş toplumdaki işler öylesine karmaşık olmuştur ki ancak yüksek düzeyde bilişsel becerilere sahip olan kişiler tarafından görülebilir" inancındır ve İşleve Paradigma'nın basit bir çeşitlenmesinden ibarettir<sup>43</sup>.

40 Murphy and Davis, age., s. 86.

41 Collins, R., *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979. Archer, M., *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London, 1984.

42 Blackledge and Hunt, age., s. 325.

43 Hurn, age., s. 68.

R. Collins'in teknokrasi mitine yönelik eleştiriler şöylece özetlenebilir: Bir kez, eğitimdeki büyüme mesleksel büyümeyi kat kat aşmış bulunmaktadır. İkincisi, çağdaş meslekler –bazı istisnalar dışında– sanıldığı kadar karmaşık değildir. Üçüncüsü, 'mektepli'lerin aynı işleri gören 'alaylı'lardan daha verimli çalıştığı konusunda pekaz kanıt vardır. Ve nihayet, okullar bilişsel, işe yarar becerilerin kazandırılmasında fazla başarılı olamazlar; çünkü büyük çapta geleneksel toplumsallaştırma işiyle uğraşırlar. Tarih boyunca, 'iyi eğitim' pratik becerileri değil, egemen gurupların statü kültürünü veren eğitim olmuştur.

Collins, kültürel yapıdaki bu gelişimin –diplomacılık yarışının– ekonomik yapı değişimlerinin bir sonucu olduğu görüşünde değildir. ABD'de 'diplomacılık'ın etnik çoğulculuğun yarattığı çatışma sonucu doğduğunu savunur<sup>44</sup>. Ona göre, ABD de kitle eğitim sisteminin kuruluşu Anglo-Protestan burjuvazinin kendi kültürünü ve toplumsal -ekonomik konumunu göçmen akımlarının yarattığı ayrışma ve yarışmaya karşı korumak amacını taşımıştır. Ama, okul sisteminin merkezi bir denetimden yoksun oluşu yüzünden bu egemen elit gurubun eğitim sistemi üzerindeki denetimi Avrupa ülkelerine kıyasla daha zayıf kalmıştır. Buna karşılık ABD'de de eğitimde içeriğin ihmali pahasına diploma yarışı alıp yürümüş bulunmaktadır. Etnik gurupların statü sağlama yarışı eğitimde hızla genişlemeye yol açmıştır. Bu durumda kişinin ne öğrendiği değil, diploma, belge ya da derecelerin simgelediği kadarıyla ne kadar bir süre Okula gittiği önemli sayılmaya başlanmıştır. Böylece eğitim –tıpkı para gibi– bir kültürel alışveriş aracı haline gelmiş, istenilen mal ve hizmetler ve özellikle de meslek karşılığı değiş tokuş edilebilir olmuştur. Eğitim sisteminin giderek genişlemesiyle eğitim de gene tıpkı para gibi enflasyona uğramış, kıymetli meslekleri elde edebilmek giderek daha fazla eğitim gerektirmeye başlamıştır. Guruplar arasındaki egemenlik ve saygınlık mücadelesi de –ki bir çatışma kuramcısı olan R. Collins'e göre her toplumun belirgin özelliğidir– fazla talep gören meslekleri elde etmeye yönelik bir diploma savaşına dönüşmüştür.

Collins'e göre müthiş bir israfa yol açan bu usdışı sistem zamanla geçerliğini yitirecektir. Çünkü eğitimin niceliği niteliğinden öne geçtikçe insanlar onun kendi başına bir değer olmaktan çıktığını, belli bir amaç için araç olmaktan öte gidemediğini görecek, düş kırıklığı yayılacak ve toplumun eğitimle flörtü böylece son bulacaktır<sup>45</sup>.

44 Blackledge and Hunt, age., s. 325.

45 Hurn, age., s. 72.

## SONUÇ

Eğitim sosyolojisinin yukarıda özetlenen işlevci ve çatışmacı yaklaşımları şu noktalarda odaklanmaktadır:

1. *Eğitimle toplum, özellikle de meslek arasındaki ilişki.* Her iki paradigma da, çağdaş dünyada eğitimin gerek toplumsal hareketlilik, gerekse mesleğe hazırlama ve ortak değerlerle tavırları oluşturma açısından geçmiş toplumlara kıyasla çok daha önemli bir işlev gördüğünde birleşirler. Ama bu gelişmenin yorumlanması konusunda ayrılırlar. İşlevcilere göre eğitimin böylesine önem kazanması çağdaş toplumun gereksinimlerine akılcı bir çözüm sağlamasından kaynaklanır. Çatışmacılar ise okulların, toplumun değil, egemen seçkinlerin kitleler üzerindeki denetimini gerçekleştirmeye yaradığını düşünürler<sup>46</sup>.

2. *Eğitimle fırsat eşitliği arasındaki ilişki.* İşlevci paradigmaya göre eğitimden yararlananların artışı, meritokratik topluma geçişi hızlandırmıştır. Böylesi bir toplumda ise insanların doğumla değil, kendi çaba ve yetenekleri sayesinde bir yerlere gelmeleri, yani demokrasinin yayılması söz konusudur.

Çatışmacılar ise fırsat eşitliğini ayrıcalıklı gurupların kendi konumlarını korumak için uydurdukları bir gözboyayıcı olarak görürler. Bu aldatmaca sayesinde eğitimde başarısız olanlar suçu kendilerinde arar, başarısızlıklarının nedenini zeka eksikliğine ya da tembelliklerine yüklerler.

3. *Eğitimde başarı farkları.* İşlevcilere göre toplumsal-sınıf ve etnik guruplar arasındaki eğitsel başarı farkları büyük çapta okulun dışındaki etmenlerden, örneğin sınıf kültürü, ilk çocukluk çevresi ya da zekadan kaynaklanır. Çatışma kuramcıları ise daha çok okul-içi süreçleri suçlarlar. Onlara göre, sözgelimi, yetenek testleri zekanın göstergesi değildir. Öğretim program ve yöntemleri ise alt-toplumsal ekonomik sınıf çocuklarının aleyhine olacak biçimde kurgulanmıştır<sup>47</sup>.

Bu makrososyolojik yaklaşımların ortak özelliği, eğitimin ancak geniş toplumsal çerçeve içinde değerlendirilebileceği varsayımından hareket etmeleridir. Buna göre, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin günlük etkinliklerini belirleyen toplum (Durkheim); toplumsal gereksinimler (İşlevciler); ekonomi, sınıf çatışması, ya da ideoloji (Marxçılar) dir.

46 Agy.

47 Agy., s. 73.

Böylece eğitimin sonucunu tahmin etmek de gayet kolaydır: düzeninin devamını sağlamak<sup>48</sup>.

Yukarıda değinildiği gibi makrososyolojik yaklaşımlara yöneltilen en önemli eleştiri insanları tümüyle toplumsallaşmanın bir ürünü olarak görmeleridir. Böyle olunca insan yaratıcılığı ihmal edilmekte, insanın özgürlüğü yok sayılmaktadır. İkinci önemli bir eleştiri ise makro yaklaşımların insan yaşamının zenginliğini ve karmaşıklığını yansıtamayışlarıdır<sup>49</sup>. Okuldaki yaşam gerçekliğini, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ince, karmaşık, çok boyutlu örüntüleri bu yaklaşımlarla değerlendirebilmek olanağı yoktur. Her iki paradigma da tek bir okul gününde olup bitenlerin çoğu kez toplumun gereksinmeleriyle ya da yönetici seçkinlerin istekleriyle pekaz ilişkili olduğu gerçeğini gözardı etmekle suçlanmışlardır<sup>50</sup>. Bu tür eleştiriler, eğitime mikro ölçekte yaklaşan kuramların gelişmesine yol açmıştır. Daha çok yorumcu Paradigma altında toplanan bu kuramları ikinci bir yazımızda inceleyeceğiz. Çünkü Yorumcu görüşleri incelemeden İşlevcilerin okulun toplumsal değişimdeki rolüne iyimser, Çatışmacıların ise karamsar yaklaşımlarını tam olarak değerlendirebilmek olası değildir.

---

48 Blackledge and Hunt, s. 233.

49 Agy.

50 Hurn, age., s. 74.