

EĞİTİM SOSYOLOJİSİNDE DEĞİŞİK YAKLAŞIMLAR: YORUMCU PARADİGMA

Prof. Dr. Mine TAN

Daha önceki bir yazımızda¹, eğitim konusundaki İşlevselci ve Çatışmacı paradigmaları gözden geçirmiştik. Bu yaklaşımların ortak özellikleri eğitimle öteki toplumsal kurumlar arasındaki yapısal ilişkileri vurgulamalarıydı. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında olup bitenleri belirleyen de örneğin, Durkheim'e göre toplum, öteki bazı İşlevselci'lere göre toplumsal gereksinimler, Marxist'lere göre ekonomi, toplumsal sınıf sistemi ya da ideoloji idi. Böyle olunca eğitimin sonul etkisi de toplumsal düzeni sağlamak ya da yeniden üretmekten ibaret görülmekteydi².

Ancak, toplumbilimin eğitim sosyolojisine yansıyan gelişmeleri, 1960 ların sonundan başlayarak araştırma odaklarının da, yöntemlerinin de değişmesine yol açtı. Toplumbilimciler bu yeni dönemde, bir yandan değişik çözümleme modelleri üretmeye, bir yandan da eğitimde uygulamaya dönük siyasalarla ilgilenmeye başladılar. O zamanadək eğitim sosyolojisi hemen tümüyle başarı ya da başarısızlığın dağılımı ile ilgilenmiş, ama okulda olup bitenlerin bunda nasıl bir etkisi bulunduğunu sorgulamamıştı³. Örneğin İngiltere'de, eğitim sosyolojisi fırsat eşitliği konusuna odaklanıyor, özellikle de okul başarısının toplumsal kökenle ilişkilerini belirlemeye çalışıyordu. Öte yandan, tüm bu çalışmalar aynı paradigmaya dayanıyordu. Eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle ilişkilerini belirlemede olduğu kadar; okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemekte de İşlevselci Kuram'dan yararlanılıyordu. Öğrenciler üzerinde yapılmış sosyo-psikolojik araştırmalar vardı ama okul-

1. TAN, M., "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma", AÜEBF Der., 20 (1-2), 1989, s. 557-571.

2. BLACKLEDGE, D. ve B. HUNT, *Sociological Interpretations of Education* (rep.), Routledge, London, 1989, s. 233.

3. WORSLEY, P. (ed.), *The New Introducing Sociology* (rep.), Penguin Books, Harmondsworth, 1987, s. 174.

daki toplumsal yaşamı belgeleyen görgül araştırmalar pek azdı⁴. Bu yüzden de, İşlevselci makro-sosyolojinin eğitimi çözümlenecek genel çerçeveyi kurmakla kaldığı, bunun da gündelik, okul-içi gerçekleri anlamaya yaramadığı düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştı. Bu yaklaşım biçimi, insan yaşamının karmaşıklığını indirgemek, insanı tümüyle toplumsallaşmanın ürünü saymak, bireysel yaratıcılık ve özgürlüğü küçümsemekle suçlanıyordu.

Aslında eğitim sosyolojisi bu tartışmalarla, yaklaşık bir yüzyıllık gecikmeyle de olsa, toplumbilim alanındaki seçenek yaklaşımları yakalamaya başlıyordu. Özellikle P. Berger, T. Luckman, A. Dawe ve A. Cicourel⁵ gibi yazarların etkisiyle eğitim sosyolojisi, etkileşim kuramı, görüngübilim ve etnometodoloji'den esinlenen yeni arayışlara girmişti. Bu yaklaşımlar, aktörlerin eylemlerinde saklı anlamları ortaya çıkarmaya yöneliyor, çünkü "toplumsal gerçekliğin dokusunun sıradan insanların etkileşimlerinden oluştuğu" temeline dayanıyorlardı. Bu nedenle de dikkat odağına okul-içi yaşantıları yerleştirmişlerdi. Bu yönseme, insanların görüş ve etkinliklerini betimlemede etnografinin en uygun ve yaygın yöntem olarak benimsenişinden de etkilenmişti.^{5a} Böylece, eğitim sosyolojisinin temel varsayımları, odağı ve yöntemleri önemli değişmelere uğramış oluyordu.

Yorumcu yaklaşım (Interpretive Approach) şemsiyesi altında toplanan bu arayışlar bir yandan okul-içi, derslik-içi mikro toplumsal süreçlerle ilgileniyorlardı. Bu da araştırmaları derslikiçi etkileşim, öğretmenlerin ve öğrencilerin durum tanımlamaları ve dil gibi konularda yoğunlaştırmaktaydı. Öte yandan, gene aynı çerçeve içinde, öğretim programlarındaki bilgilerin düzenlenişi başbaşına bir ilgi odağı oluşturuyordu. Bilgiyi toplumsal bir kurgun (construct) olarak ele alan bu anlayış M.F.D. Young'un 1971 de yayımladığı Knowledge and Control

4 1971 de M.F.D. Young, eğitim sosyolojisini kuramsal tartışmalardan yoksun alanların tipik örneği olarak gösteriyordu. YOUNG, M.F.D. (ed.), Knowledge and Control, Collier-Macmillan, London, 1971 Young'ın bu derlemesi eğitim sosyolojisinde yorumcu paradigmayı konu alan ilk çalışma olarak gösterilmektedir. Bkz. KARABEL, J. ve A.H. HALSEY (eds), Power and Ideology in Education, Oxford University Press, New York, 1977, s. 46.

5 BERGER, P. ve T. LUCKMANN, The Social Construction of Reality, Allen Lane, London 1967; A. DAWE, "The Tho Sociologies, BJS, 21 (2), 1970; A. CICOUREL, Method and Measurement in Sociology, Free Press, New York, 1964; A. CICOUREL ve J. KITSUSE, The Educational Decision Makers, Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1963; H. GARFINKEL, Studies in Ethnomethodology, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1967.

5a HAMMERSLEY, M. ve P. WOODS, (eds) Life in School, The Sociology of Pupil Culture, Open University Press (rep.), 1987, s. 1.

(Bilgi ve Denetim) adlı kitaba dayanıyor ve "Yeni Eğitim Sosyolojisi" diye bilinen akımı başlatıyordu.

Eğitim sosyolojisindeki bu gelişmelerin salt akademik tartışmalardan kaynaklanmadığı; 1960 ların sonundaki siyasal, düşünsel akımlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir⁶. Eğitsel kurumların toplumsal rolleri, bu dönemde, üniversitelerin içinde ve dışında yoğun eleştirilere hedef olmuş, tartışmalar öğretimin içeriğinin de büyüteç altına alınmasını sonuçlamıştır. 60 ların sonundaki öğrenci hareketleri, Batı ülkelerinin hemen tümünde, yönetime ve öğretime katılma konusunda güçlü istemler getirmiş; akademik hiyerarsilerin, öğretim kadrolarının yetkilerinin, öğrenciler üzerindeki baskıların sorgulanmasına yol açmıştır. O güne dek, öğretim üyelerinin dokunulmaz hakkı sayılan, öğretilecek bilgiyi saptama işleminin, aslında ne tür bilgileri üniversitenin dışında tutmaya yaradığı, kısacası bilginin kendisi, kamu oyunun dikkatine getirilmişti.

Eğitim sosyolojisindeki bu yeni yaklaşım özellikle İngiltere'de gelişme gösterdi. Derslik-içi gözlem konusunda köklü ve zengin deneyimlere sahip olan ABD de ise, eğitim sosyolojisi öğrenci-öğretmen etkileşimleriyle ilgilenmekle birlikte eğitim programlarına fazla eğilmedi^{6a}.

Toplumbilimdeki Paradigmalar ve Eğitim Sosyolojisi

Çağdaş eğitim sosyolojisinin değişik yaklaşımları, toplumbilimin özündeki paradigma arayışlarını yansıtmaktadır. Toplumbilim, değişik paradigmaları savunanlar arasında kuramsal çalışmaların geliştirilmesi ve bu paradigmalara yönlendirilmiş araştırmalar sonucu düzenli bir bilgi bütününe birikmesiyle olgunlaşmıştır⁷. Bu gelişimin doyurucu olmayan özelliği, Kuhn'un terimleriyle, başat paradigmayı deviren ve yerine bir başkasını geçiren "bilimsel devrimler" in bulunmayışıdır. Hiçbiri açık başatlık kazanmamış paradigmalara toplumbilimin egemenlik alanına bir alan bir çıkar, hiçbir tam ölmez, "koma"ya girer, sonradan diriltilebilirler. Bu nedenle toplumbilimin gelişim sürecinin çiz-

6 WORSLEY, P., age., s. 175.

6a Daha 1932 de Waller, Öğretim Sosyolojisi adını taşıyan ve artık eğitim sosyolojisinin klasiklerinden sayılan çalışmasını derslik-içi gözlemlere dayandırmıştı. Karabel ve Halsey, Yorumcu anlayışı paylaşan Amerikan yazarların (örneğin, A. Cicourel, et . al., Lanuage Use and School Performance) İngiliz araştırmalarından haberdar görünmediklerini belirtiyorlar. KARABEL ve HALSEY, age. s. 47.

7 BÖTTOMORE, T. ve R. NİSBET (der.) Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi (çev. der. ve den. M. Tuncay ve A. Uğur), Verso Yay, Ankara 1990, s. 8.

gisel olmaktansa çevrimsel nitelik taşıdığı söylenmiştir⁸. Öte yandan bu paradigma arayışlarının doğurduğu tartışmaların toplumbilimin zararına olmadığı, tersine, bu sayede daha büyük bir kavramsal açıklığa ve sistemeleştirilmeye erişilebildiği görülmektedir.

Toplumbilimin gelişimine damgasını vuran kuramsal tartışmaların belki de en önemlisi, Yorumcu ve Yorumcu Olmayan yaklaşımlara dayanıyor. Bu tartışma, toplumbilimin varlık nedeni, araştırma odağı, temel sayıltıları ve yöntemleri konusundaki görüş ayrılıklarını yansıtıyor. Çokluk Pozitivist anlayışları benimseyen Yorumcu olmayan toplumbilim, toplumsal bilimlerin doğabilimlerle ortak mantıksal ve yöntemsel temellere dayandığını savunuyor. Çünkü toplumda da doğadaki gibi, insanların istençleri ve çokkez bilgileri dışında varolan düzenlilikler-nedensel ilişkiler vardır. Bu nedensellikler, sıradan insanın eylemleriyle değiştirilemez ama tıpkı doğadaki düzenin bilinmesinde olduğu gibi bilimsel yöntemle keşfedilip açıklanabilir. Toplumbilimin amacı, nesnel ve görgül araştırmalarla bu genel, zorunlu, ereksel ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Toplumbilimin geçmişinde önemli etkileri olan Comte-Durkheim geleneği, bu anlayış biçiminin tipik örneğini oluşturur. Ancak, toplumsal gelişmeyi yasalara bağlayan ve ekonomik alt-yapının belirleyiciliğini vurgulayan Marx'ın Maddeci Tarih Kuramı da çeşitli yönleriyle Yorumcu olmayan toplumbilimsel yaklaşımı yansıtmaktadır⁹.

Toplumbilimin bağımsız bir bilim olarak varoluş mücadelesi, toplumdaki insan davranışlarını yöneten yasalar bulunduğuunun deneysel olarak kanıtlanmasına gerek göstermiştir. Ancak bu sayededir ki toplumbilim, insan etkileşimini betimleme ve yorumlama yeteneğini çoktan kanıtlamış bulunan edebiyattan da, biricik (unique) olayları ve sonuçlarını çözümleme konusunda yerleşik stratejilere (tekniklere) sahipolan tarihten de ayrı bir varlık nedeni olduğunu gösterme olanağını bulmuştur. Doğabilimlerin araştırma modellerinin (güvenilir tanım-

8 Age., s. 10. 20. yüzyılda henüz Marx'ın, Durkheim'in, Weber'in çözümlemelerinin önüne geçecek yeni paradigmlar çıkmamıştır. Buna en çok yaklaşan belki 1940'lı ve 50'li yılların Yapısal-İşlevselciliğiydi. Fakat o da toplumbilimsel kuramın kapsamlı bir yeniden-yapılanmasını sağlayamadığı gibi toplumbilimdeki çevrimsel gelişim sürecinin tipik bir örneği olarak Marxism'in yeniden canlanmasıyla gözden düşmüştür. Bottomore ve Nisbet, Yapısal-İşlevselciliğin yükseliş ve gerileyişini, insan toplumunun incelemesindeki karşıt iki vurgu arasında bir salınma hareketi olarak görüyorlar. Bir yanda karşılıklı bağlantı, kültürel birlik, yapısal süreklilik vurgulanmaktadır. Bir yanda ise süreksizlik, değişme eğilimleri, çatışan çıkar ve değerler. Agy.

9 Yorumcu ve Yorumcu Olmayan toplumbilimsel yaklaşımların gelişimi konusunda bkz. SUNAR, İ., Düşün ve Toplum, Birey ve Toplum Yay., Ankara, 1986; ÖZLEM, D., "Tarihselci Bilim Felsefesi Açısından Bilim", Seminer, no. 4, Ocak 1985, s. 279-288.

lamalar, düzenli ve denetlenmiş konular, nesnel ve akılcı yaklaşım) toplumbilimde uygulanabilir bir model olarak sunulmasının bu alana saygınlık ve geçerlik kazandırmada büyük payı vardır¹⁰.

Ancak, saf bilim yöntemi konusundaki vurgu, daha ondokuzuncu yüzyıl başlarından beri güçlü tepkilerle karşılaşmıştır. Bu tepkilerin öncül nedenlerinden biri, doğanın ve toplumun varoluşuna ilişkin farklardan kaynaklanmaktadır. Giddens'in deyişiyle insan, doğayı dönüştürebilir ve bu dönüşüm hem toplumsal varoluşun koşuludur, hem de kültürel gelişimin itici gücü. Ama doğayı insan üretmediği halde toplumu insan oluşturur¹¹. Her toplumsal olayda, katılanlar toplumu yaratır, yeniden yaratır, hatta yoktan varederler. Bu da, toplumun her yetkin üyesinin uygulamada bir toplum kuramcısı olması, her karşılaşmada mevcut bilgi ve kuramlarından yararlanması ve bu pratik kaynakların karşılaşmanın önkoşulunu oluşturması nedeniyledir¹².

Antipozitivistlere göre, toplumda insanların kendi kurdukları düzenlerin ve ilişkilerin dışında, kendilerine dayatılan ve onları "kuklalaştıran" düzenler, yasalar, yapılar yoktur. Dolayısıyla toplumbilimin amacı, "doğabilimin yöntemlerini kullanarak toplumsal gerçekliğin yasalarına varmak" olamaz. Toplumbilimin amacı, insanların karşılıklı etkileşimleriyle sürekli bozulup yapılan, yinelenen, değişen toplumsal gerçekliği somutluğu, benzemezliği, tekilliği içinde kavramaya çalışmaktadır. Bunun için de öncelikle toplumsal olguların olabildiğince kapsamlı ve zengin bir dökümünü -betimlemesini- yapmak, sonra da bu dökümü değerlendirmek -yorumlamak- gerekir. Toplumbilimin bu gerçeklik bilgisine varışı, aktörlerin anlayış ve görüşlerine rağmen değil, ancak bu anlayış ve görüşlerin olabildiğine geniş, ayrıntılı ve tam olarak elde edilmesi sayesinde olacaktır.

Yalnız insana özgü bir nitelik olarak "bilinç" Yorumcu Sosyoloji'de merkez konumdadır. Yorumcular, toplumdaki kişilere şeylerin nasıl görüldüğüne, yani birey bilinçlerindeki yansımalara, başka deyişle toplumsal gerçekliğin öznel niteliğine odaklanırlar. Dolayısıyla belli bir toplumsal çevreyi, toplumun nesnel boyutunu vurgulayan yak-

10 EGGLESTONE, J., *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, London, 1974, s. 2.

11 GIDDENS, A., *New Rules of Sociological Method, A. Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Hutchinson, London, 1976, s. 15.

12 Dolayısıyla Giddens, toplumbilimin insanlara zaten bildiklerinin dışında yeni bilgi getirmedeği, günlük terminolojideki bildik şeyleri teknik dile sararak sunduğu yolundaki eleştirilerin çok ciddiye alınması gerektiğini savunur. Agy.

laşımından ayrılırlar. Durkheim'cılarını öne sürdüğü katı, yapısal toplum imgesine de, Çatışmacı'ların maddeci görüşlerine de karşı çıkarlar. Bilimin kesin belirlenimciliğine karşılık hümanizmin akışkanlık ve anlamlılığını öne çıkarırlar¹³.

Yorumcu ve Yorumcu olmayan toplumbilimlerin araştırma düzeylerine göre mikro ve makro sosyolojiler diye ayrılabilirdiği de görülmektedir. Çünkü, örneğin Marxizm ve İşlevselcilik gibi yorumcu olmayan yaklaşımlar toplumu bütün olarak incelemeye yöneldikleri halde yorumcu yaklaşımlar yüzyüze etkileşimlere odaklanırlar. Ancak, daha uygun bir sınır çizgisinin yöntem boyutunda, yani açıklama yorumlarına doğrultusunda belirlenebileceği görünmektedir. Çünkü mikro sosyoloji kategorisinde yer alan akımlardan örneğin etnometodolojinin, gerek mikro gerekse makro yaklaşımların ontolojik varlığını kabul ettikleri "yapı" kavramını yadsmamakla birlikte tümüyle ilgi alanı dışında bıraktığı savunulmaktadır^{13a}.

Yorumcu Sosyoloji C.H. Cooley, W.I. Thomas ve G.H. Mead gibi Amerika'lı toplumbilimcilerin çalışmalarından türemiş ve Amerikan düşününün toplumbilime en önemli katkısı olarak tanımlanmıştır¹⁴. Ancak Yorumcu Paradigma'nın esini ondokuzuncu yüzyıl Alman Romantik Felsefesi'nden; İ. Kant'ın İdealizm'inden; G.F.W. Hegel, A. Schopenhaur gibi Alman düşünürlerin görüşlerinden kaynaklanır. Ondokuzuncu yüzyıl Alman Tarih Okulu'nun ve modern tarih biliminin kuruluşuna öncülük eden Herder, tarihte ve toplumda insanların kendi istençli, amaçlı eylemleriyle oluşan gerçeklik dışında bir gerçeklik olmadığını savunmuştur. Herder'e göre, tarihte nedensel açıklamalara uygun evrensel yasalar yoktur; her olay tekil, biricik, bireysel gerçekliği içinde anlaşılacak, değerlendirilmeye değerlidir¹⁵. Dilthey ve onu izleyerek Weber, dışsal gözlem yöntemlerine ağırlık veren Pozitivist

13 COLLINS, R., *Three Sociological Traditions*, Oxford University Press, New York, 1985, s. 181. M.B. Morris, "öznelci" yaklaşıma Yaratıcı Sosyoloji adını vermeye çalışmaktadır. Morris'in Yaratıcı Sosyoloji kapsamına Kirkegaard, Sartre, Merleau-Ponty, Heidegger gibi varoluşçu fenomenologlarla, E. Paci, ilk dönem H. Marcuse gibi Marx'ist sosyologları, Berger ve Luckmann'ın bilgi Sosyolojisini, Lyman ve Scott'un "Saçmanın sosyolojisi"ni kattığını görüyoruz. Yaratıcı Sosyoloji, öznelci yaklaşımlarla örtüşse bile, nesnelci toplumbilimin ille de "pozitivist, doğacı" olması gerekmediği, ne Durkheim'in, ne de daha belirgin olarak Marx'ın yaklaşımlarının tam pozitivistdoğacı sayılmayacakları söylenmiştir. WOLFF, K.H., "Fenomenoloji ve Sosyoloji"nin BOTTOMORE ve NISBET, age., s. 530.

13a HILBERT, R.A., "Ethnomethodology and the Micro-Macro Order", ASR, 55 (Dec.), 1990, s. 794-808.

14 COLLINS, age., s. 180.

15 ÖZLEM, age.,

yaklaşımların aksine insanların "anlama" yoluyla incelenebileceğini savunmuşlardır. Kaldı ki, her iki yazar da "anlama"nın yalnız bir yöntem olmadığını, toplumdaki insan yaşamının ontolojik koşulunu oluşturduğunu düşünürler. Bu anlamlar dünyasının temel aracıdır. Toplumbiliminin görevi tıpkı metinleri yorumlamak gibi davranışları yorumlamak –yani hermeneutic yapmaktır. Bunu da ancak, içinde yaşadığı anlam ve düşünce yapıları çerçevesinde yapabilir. Dolayısıyla tarihsel ve toplumsal gerçekliğe ilişkin bilgilerimiz *görelî* bilgilerdir.

Yorumcu Paradigma'daki Başlıca Yönelimler

Ondokuzuncu yüzyıl sonlarında Almanya'da öğrenim gören Amerika'lı toplumbilimcilerle felsefeciler bu görüşleri Amerikan düşününe taşıdılar. 1940 lı ve 50 lı yıllarda ise Yorumcu Paradigma, Almanya'dan gelen Alfred Schutz'un etkisiyle yeni bir ivme kazandı. Örneğin, Schutz'dan etkilenen H. Garfinkel etnometodolojiyi geliştirdi. Collins'e göre Amerikan toplumbilimi Alman felsefesinde bulduğu esini tümüyle dönüştürmeyi ve gerek simgesel etkileşim, gerekse fenomenoloji ve etnometodoloji aracılığıyla bu kaynaktan yepyeni toplumbilimsel kuramlar üretmeyi başarmıştı¹⁶.

Simgesel Etkileşimcilik

Chicago Üniversitesi çevresinde toplanan ve kendilerini simgesel etkileşimci diye adlandıran bir grup toplumbilimci, toplumun tümü yerine belli toplumsal grupların değerleri ve davranışlarıyla ilgileniyorlardı. Kuramsal birikimlerini, kısa sürede hızla büyüyen ve çok değişik etnik göçmen gruplarını barındıran bu kentteki yaşamı anlamak için kullandılar. Bu bağlamda yerel, küçük komşuluk çevreleri temel çözümlene birimleri olarak önem kazandı. Yüzyüze etkileşimler, kişilik, düşünüş ve davranışların temel kaynakları olarak dikkat odağına girdi.

Etkileşim kuramı temelde, benliğin gelişimi ve sunuluşu konusuna odaklanmaktadır. Hem bu ilgi, hem de kuram G.H. Mead'den esinlenir. Mead, benliğin yansımali niteliğini ve ancak simgesel etkileşim (dil) biçimleri sayesinde gelişebildiğini vurgulamıştır. Buna göre, insanın değişik kişilerle değişik ilişkileri ve bu ilişkilere göre değişen ben'leri vardır. Çünkü benlik, hem özne (I), hem de nesnedir (me).

16 COLLINS, age., s. 182.

Özne ben (I) düşünür ve eyley. Nesne ben(me) ise bireyin kendine başkalarının gözüyle bakması sonucunda oluşan, ben'dir¹⁷. Toplumsal ben(me), grup değerlerini ve toplumun etkisini yansıtır ve ancak toplumsal gruplarla ilişkisi içinde varolur. Etkileşim sürecinde kişi kendine, başkalarının kendisine gösterdiği tepkileri göstermeyi öğrenir. Bunu da kendini başkalarının yerine-rolüne-koyarak suretiyle yapar.

Mead, benliğin gelişiminde Cooley'den aldığı esinle, çocuklukta ki oyunların (play) önemini vurgular. Bu oyunlarda çocuk, kendince önemli olan başkalarının, özellikle anne-babanın rollerini üstlenerek kendine onların gözüyle bakmaya başlar. Kendini tanıma diye nitelenen bu süreç, toplumu tanımayla birlikte gerçekleşir¹⁸. "Ben bir kız çocuğuyum" diyen çocuk, bulunduğu toplumda cinsiyet ve yaş ayırıcı yapıldığının da farkına varmış demektir.

Örgütlenmiş oyunlar (games) benlik gelişiminin ikinci aşamasını oluşturur. Bunlarda çocuk, tüm takımın ve oyunun genel yapısını ve rol ilişkilerini anlamak ve buna göre tasarlanmış davranışlarda bulunmak zorundadır. Bu aşamada artık kolektif bir rol, genel başkaları'nın rolünü üstlenme söz konusudur ki dıșsal ve soyut simgelerin, kuralların içselleştirilmesi anlamına gelir¹⁹.

Mead'in görüşleri, kültürün-genel başkalarının-baskıcı niteliğini, egemenlik, zorlama gibi gerçekleri gözardı etmektedir. Öte yandan, benliğin yaratıcılık, istençlilik (voluntarist) yönleriyle çağdaş endüstri toplumunun kolektif, uymacı niteliği arasında saklı çatışma gizilini de gözden kaçırmıştır²⁰. Buna karşılık öznenin yaratıcı ve devingen gücünü vurgulaması mekanik, şeyleştirilmiş toplum ve insan anlayışlarına önemli bir sorgulama getirmiştir. Buna göre birey, kendine içten ya da dıștan etki yapan güçlere belirlenmiş tepkiler vermekle kalmaz, toplumsal gurupların ve etkileşim biçimlerinin ortak simgelerinde saklı anlamlar çerçevesinde seçer, pazarlıklar yapar, sürekli hareket ederek yaratır. Bu yüzden de, insanların davranışlarına kendi yorumlarını dayatan, onların farkında olmadığı nedenler atfeden makrososyolojik yaklaşımları sorgular. Kurum ve yapı gibi duragan kavramlara odaklanan makrososyolojik ilginin aşında açık, devingen,

17 SWINGEWOOD, A., A Short History of Sociological Thought, Macmillan, London 1984, s. 268.

18 BLACKLEDGE ve HUNT, age., s. 239.

19 COLLINS, age., s. 197.

20 SWINGEWOOD, age., s. 269.

değişken ve sürekli bir oluşum süreci içindeki toplumsal durumları katı, değişmez çerçevelere hapsettiğini savunur²¹.

Etkileşimciler, ortak simgelerin –özellikle dilin– ve durum tanımlamalarının insan etkileşimindeki aracı etkisini öne çıkarırlar. Fiziksel etkileşimden farklı olarak toplumsal etkileşim akla, iletişim yeteneğine sahip varlıklar arasında gerçekleşir. Bu etkileşimin hemen tümü de simgelerin alınıp verilmesini kapsar. İnsanlarla etkileşimde bulunurken onların niyetlerini nasıl yorumlayacağımızı, nasıl bir tepkimizin uygun düşeceğini gösterecek sözlü ya da sözsüz ipuçları arar dururuz. Etkileşim kuramı, etkileşimin ayrıntılarında odaklanarak bu ayrıntıların söz ve davranışları anlamlandırmakta nasıl kullanıldığını göstermeyi amaçlar.

Etkileşimcilerin bir bölümü –Rol Kuramcıları–, örneğin E. Goffman, İşlevselcilerin denge gibi mekanik kavramları yerine tiyatro sahnesinden esinlenen sanatsal benzetmeleri yeğler²². Toplumsal etkileşimi bir tiyatro eserinin sahnelenmesine benzetir. Oyun, izleyicilere sahnede sunulur ama sahne gerisindekilerin hazırlık ve destekleriyle gerçekleşir. Bireyin, değişik durum ve bağlamlarda sunduğu benlik ya da imgeler, tıpkı tiyatro sahnesindeki aktörün rolünü gerçekleştirme gibi sürekli bir uyum sürecini gerektirir ve başkalarının yardımı ve işbirliğiyle sağlanır. Goffman, dükkân, lokanta, gazino, vb. değişik toplumsal çevrelerde (durumlarda) ,ben'in nasıl sunulduğunu gözlemler. Bu örneklerdeki uzlaşma ya da etkileşim kalıplarını bulup çıkarmaya yönelir, bunu da “insanlar caddede birbirine çarpmayı nasıl önüyorlar?” türünden, görünürde basit sorular sorarak gerçekleştirmeye çalışır.

Toplumbilim genelde, bu tür ilişkilerin ortak kültürle düzenlendiği görüşündedir. Simgesel etkileşim ise asıl bu ortak kültürün, sürekli ve örgütlenmiş düzenlemelerin nasıl oluştuğunu araştırır. Öte yandan, böylesi çalışmalar, elbette araştırma niteliğindedir ama doğa bilimlerin kontrollü araştırma modelinden esash ayrılıklar gösterirler. Çünkü ussal, genel ve düzenli davranışlara değil, ussal olmayan, özel ve çok kez düzensiz davranış biçimlerine odaklanırlar²³. Ve dolayısıyla Yorumcu Olmayan Sosyoloji'den çok farklı yöntemlerle teknikler kullanırlar.

1937 de Simgesel Etkileşim terimini bulan Herbert Blumer'e göre “anlam”, nesnenin kendinden gelen bir özelliği değil, grup üye-

21 WORSLEY, age., s. 484.

22 MURPHY, R., Sociological Theories of Education, McGraw-Hill, Toronto, 1979, s. 139.

23 EGGLESTONE, age., s. 4.

lerinin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bir yapıttır. “Anlam” a öznel-arası (paylaşılan) bir nitelik tanıyan bu düşünüş biçimi simgesel etkileşimin toplumbilimsel fenomenoloji ile bağlantısını oluşturur²⁴.

Fenomenoloji (Görüngübilim)

Ondokuzuncu yüzyıl Almanya’ında Brentano’nun psikolojisinden yola çıkan E. Husserl (1859–1938)’den esinlenen toplumbilimsel fenomenoloji, Hegel fenomenolojisiyle doğrudan ilişkili değildir, yirminci yüzyılın ürünüdür. Aslında bir matematikçi olan Husserl’e göre tüm bilginin temeli felsefedir. Doğa bilimin empirik incelemelerinden tümevarım yoluyla gelecekte de geçerli olacak bilgilere asla varamayız. Kesin bilgilere varabilmek için, fenomenolojik indirgeme yöntemini kullanmak gerekir. Bu yöntemle bilincin, anlama sürecini engelleyen yaşantılarla öndeyilerden kurtularak saf bilinç haline gelmesi sağlanır. Toplum, kültür, tarih “paranteze alınarak” kenara bırakılır, bilgi saf bilinçin ürünü olur²⁵. Ancak bu, nesnel bir bilgi değildir. Öznel, çünkü nesnelere kendiliğinden bir anlamı yoktur. Nesnenin anlamı öznenin içsel yaşamında saklıdır. İnsan-özne kendi bilinçliliğini nesnelere yöneltir, bilincin etkinliği aracılığıyla nesneye anlam kazandırır.

Husserl’in görüşleri, 1930 larda Nazilerden kaçan A. Schutz (1899–1959) aracılığıyla ABD ne taşınmış; burada hem toplumbilimsel fenomenolojinin hem de etnometodolojinin gelişimine kaynak oluşturmuştur. Schutz’a göre toplumsal gerçeklik, bireylerin günlük eylemleriyle sürekli olarak bozulup yeniden yapılır. Dolayısıyla, Schutz öznenin etkin ve yaratıcı rolünü vurgular. Toplumsal ve kültürel yaşamın incelenmesinde de Weber’i izleyerek pozitivist yöntemleri yadsır. Toplumbilimin konusunun, insan-aktörün anlamı yüklü eylemleri olduğunu savunur²⁶.

Husserl’in fenomenolojik indirgemelerini Schutz, toplumsal-tarihsel dünya hakkındaki “tüm bilimsel öndeyileri paranteze almak” biçimine dönüştürmüştür. Toplumbilimsel çözümlemeye “dışardaki” dünya kavramından değil, gerçekliği kurmaya ve anlamaya çalışan öznel düşünüş ve eylemleriyle başlanmalıdır. Schutz’a göre “yaşam-dünya” öznel-arası bir yaşantı ve eylem akışıdır. Aktör, bu süreçle ilgili olarak çok kez durup düşünmez bile. Çünkü günlük yaşam gerçeğinin

²⁴ SWINCEWOOD, age., s. 270.

²⁵ Agy.

²⁶ Agy.

olduğundan başka türlü olabileceği kuşkusunu taşımayan bir doğal tavır içinde bulunur. Toplumbilimcinin görevi, kişilerin duruma ilgili bilgilerini, başka deyişle toplumsal durumlarda gerçekliği nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını araştırmaktır. Bu bağlamda, aktörlerin duruma katılan öteki kişiler hakkındaki bilgileri önem taşır. Çünkü, çevremizdeki kişileri asla oldukları gibi görmeyiz; bilincimizde kurgulandıkları biçimde görür ve yorumlarız²⁷.

Yorumlamayı yapabilmek için bir ortak duyu bilgisi ve anlayışı stokuna sahip olmamız gerekir. Bu stok bize, toplumsal dünyayı kurmamıza ve anlamamıza yardım eden tipeleştirilmiş kavramlar ve olduğu gibi kabul edilen-taken for granted- kategoriler sunar. Bu kavramlarla bilgiler başkalarıyla paylaşıldığı için toplumsal nitelik taşırlar. Kendi küçük dünyalarımızdan çıkıp, ortak bir yaşantıya girmemizi sağlarlar. Bu nedenle günlük yaşam dünyası özel değil, öznelarasıdır. Dahası, bir yapısı vardır, çeşitli iletişim biçimlerini kapsayan toplumsal ilişkiler çevresinde kurulmuştur²⁸. Ama nesnel bir sistem ya da yapı değildir. Yetkin öznenin kurduğu ve dil, kurallar, roller ve statüler aracılığıyla anlamlandırdığı bir dünyadır.

Schutz'a göre, toplumsal gerçeklik bilgilerimiz (kurgularımız) toplumsal bilgilerdir ama bizim dışımızda, kalıcı bir nitelik taşımazlar. Temelde öznel yapıtlardır (yapay olgulardır). Duruma katılanların oluşturduğu bu yapay-olgu ne denli kalıcı gibi görünse de yeniden tanımlanabilir ve dolayısıyla değiştirilebilir. Bu da, toplumsalbilim araştırmacısının gerçeklik algularının ve görüşlerinin yeni bir değerlendirilmesine yol açmıştır. Araştırmacının, bir duruma, incelemek üzere katılması, oradaki kişilerin durumu yeniden tanımlamalarına ve eylemlerini buna göre değiştirmelerine neden olabilir. Dolayısıyla, toplumsalbilimlerin doğabilim yönteminden değişik modellere gereksinimi açıkça görülür²⁹. Öte yandan fenomenolojinin amacı nesnel ya da davranışlar yenine, tipler-mekeler-kategoriler- aracılığıyla insanların nesnel ve davranışları nasıl anlamlandırdıklarını araştırmaktadır. Dikkat odağında, olduğu gibi kabul edilen fenomenler bulunduğu göre, toplumbilimcinin pozitivistler gibi özel kavramlara gereksinimi de yoktur. İnsanların günlük yaşamlarında kullandıkları ortak-duyu kavramları bu iş için yeterlidir³⁰.

27 MURPHY, age., s. 140.

28 SWINGWOOD, age., s. 272.

29 EGGLESTONE, age., s. 5.

30 MURPHY, age., s. 140.

31 TURNER, J., The Structure of Sociological Theory, Dorsey Press, Homewood, 1974, s. 321-331.

Etnometodoloji

Pozitivizme yönelik tepkilerin daha köktenci bir ifadesi olup H. Garfinkel ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Aslında fenomenolojinin bir çeşitlemesi niteliğindedir. İlk bakışta, etkileşimcilik'le de hayli benzeşmeler gösterir. Ancak etnometodolojinin bunlardan da, toplumbilimin öteki tüm yaklaşımlarından da değişik bir bakış açısı vardır³¹. Öteki yaklaşımlar, gerçek ve doğal olan bir düzende (yapıda) birtakım düzenliliklerin varolduğu varsayımından yola çıkar ve bu düzenlilikleri saptamaya çalışırlar. Bireysel algılamaların böylesi bir düzeni etkilediğini kabul eden öteki yorumcuların da ilgisi etkileşim ritüelleri, durum tanımlamaları, kısaca mikro yapısal düzenlilikler üzerinde toplanır.

Buna karşılık etnometodologlar, daima, toplumsal yapı olgusunu kuramsal incelemelerinin dışında tuttuklarını ifade etmişlerdir³². "Etnometodolojik umursamazlık" diye de bilinen bu tavır, yapının varlığı ya da yokluğu tartışmasına girmeden onu bir araştırma konusu olmaktan çıkarır, "toplumsal pratikler" ya da "etnometodlar"a odaklanmayı yeğler. Bu yüzden de, etnometodolojinin, yerel uygulamalarla ilgilendiği için mikrososyolojik yaklaşımlardan sayılmasının yanlış olduğu savunulmuştur³³. Buna göre etnometodoloji, mikro ve makro yapılarla bunların aralarındaki ilişkilerin üretildiği, yeniden üretildiği, kullanıldığı ve yönetildiği somut, empirik toplumsal uygulamalarla ilgilidir. Bu uygulamalar, gözlenebilir, kaydedilebilir türden açık özellikler taşırlar, kuramsal tümdengelim yoluyla değil, gözlem ve envanterler çıkararak izlenirler³⁴.

Turner'a göre, "düzen orda bir yerlerde mevcut olan toplum tarafından yaratılmıyorsa, insanların orda bir yerlerde bir toplum olduğuna birbirlerini inandırma yetenekleriyle sağlanıyorsa" asıl incelenmesi gereken şey, bu inandırmayı gerçekleştiren yöntemlerdir³⁵. Bu yüzden de etnometodologlar kurallar ya da tanımlarla ilgilenmezler. İnsan davranışlarına kendi yorumlarını dayatan ya da tümüyle görmezden gelen, ya da onların farkında olmadığı nedenler atfeden açıklamaları, kabul etmezler. İnsan davranışlarının nedenlerini anlayabilmek için kafaların içinde olup bitenleri bulup çıkarmak gerektiğini savunurlar.

32 ZIMMERMAN, D.H. ve M. POLLNER, "The Everyday World as a Phenomenon", in J.D. DOUGLAS (ed), *Understanding Everyday Life*, Aldine, Chicago, 1970, s. 80-103.

33 HILBERT, agy.

34 Agc., s. 805.

35 MURPHY, agc., s. 140.

İnsanların gerçekte ilgili düşünceleri, dolaysız gözlemlerle belirlenemez. Buna karşılık düşünceleri oluşturmakta kullanılan yollar ve yöntemler dolaysız olarak gözlemlenebilir. İşte etnometodoloji, insanların kullandıkları yöntemlerin araştırılmasına yönelir. Etno, bireylerin kullanabilecekleri duyu bilgileri stoku, metod ise eyleyen öznenin toplumsal dünyayı kavramakta ve anlamı iletmekte yararlandığı stratejileri ifade eder³⁶.

Etnometodoloji bir yöntem değildir, yöntemlerin kuramıdır. Aslında sorunsal olan durum ve değerleri sorunsal olmaktan çıkararak rutinleştirmekte kullanılan yöntemlerle ilgilenir. Makro-sosyolojinin toplum üzerine koyduğu vurguyu küçük gruplara kaydıran Simgesel Etkileşimcilere karşılık, etnometodologların ilgisi, durum'a yönelmiştir³⁷. Çeşitli toplumsal durumlarda insanların çevrelerindeki dünyayı anlaşılabilir kılmak için ne tür yollar izlediklerini ortaya çıkarmak önemli görülmüştür.

İnsanlar, birbirleriyle ilişkisiz gibi görünen, karmakarışık bir sürü olayı kendilerince anlaşılabilir hale getirecek bir tür düzen içine sokarlar. Günlük yaşamın çeşitli etkinliklerinin bizim için herhangi bir sorun taşımaması, toplumda genel davranış biçimleri olarak bilinen tipik tanıdık, kalıplara uymaları nedeniyledir. Örneğin, kaldırımın kenarında durmuş, caddeye doğru belli bir el işareti yapan adamın taksi çağır-
dığını düşünürüz. Çünkü taksi çağırma için böyle bir işaret yapıldığını önceden biliriz. İnsan davranışlarının nasıl olup da böyle anlaşılabilir, tanıdık, paylaşılar hale getirildiğini belirlemek için etnometodolog, bir tür "sapkın katılımcı rolü" üstlenir. Yani normal etkileşim ve tepki örüntülerini kasıtlı olarak kırar. Böylece, gruptaki insan etkileşimini değiştirmeye, kesmeye, hatta çöktürmeye yönelerek rutinleştirmeyi izlemeye çalışır³⁸.

Etnometodoloji, toplumbilimin ilgi konusunu genelde düşünül-
düğünden çok değişik yönlere kaydırmıştır. İnsanların günlük yaşa-
mında büyük önem taşımalarına karşın üzerinde durulmayan, önemsen-
meyen ayrıntılara dikkati çekerek, bunların toplumsal yaşamı düzen-
lemekte nasıl bir rolü olduğunu göstermiştir. Öte yandan, amacına
ulaşabilmek için yeni, çok duyarlı, ayrıntılı ve derinlemesine gözlemler
kullanmış; gerçek yaşam durumlarını ses ve görüntü kaydı gibi yeni
tekniklerle incelemiştir.

36 SWINGEWOOD, age., s. 274.

37 WORSLEY, age., s. 26.

38 EGGLESTONE, age., s. 4.

Yorumcu Paradigmanın Eğitim Sosyolojisindeki Yansımaları

1960 ların siyasal ve ideolojik olaylarıyla eğitsel reform isteklerinin şiddetlenmesi, ırk bağlantılı genetik zeka kuramlarının³⁹ çökertilmesi, yüzyılın ilk yarısında eğitim sosyolojisinde rakipsiz egemen olan İşlevselci Paradigmanın yetersizliklerinin keşfi, yani çözümlemelere zemin hazırladı. 60 ların bozgunundan sonra ABD de Çatışmacı Kuram'ın ağırlığını koymasına karşılık İngiltere'deki gelişmeler Yorumcu Paradigma'dan esinlendi. Simgesel etkileşim, fenomenoloji ve etnometodolojiden yararlanılarak bir yandan eğitim kurumlarındaki mikro süreçler çözümlenmeye başlandı. Bir yandan da, bilgiyi toplumsal bir yapıt olarak ele alan "Yeni Eğitim Sosyolojisi" akımı ile eğitim programlarının içeriği incelemeye alındı.

Karabel ve Halsey, İngiltere ve ABD'deki gelişim farkını Yeni Eğitim Sosyolojisinin bilgi sosyolojisiyle yakınlığına bağlıyorlar. Buna göre, bilgi sosyolojisini marjinal bir Kıta Avrupa'sı uğraşı sayan Amerika'lı toplumbilimcilerin aksine, 1930 larda Karl Mannheim'in İngiltere'ye gelişini izleyerek İngiliz düşünürleri bu alana geniş ilgi duymuşlardır. Karabel ve Halsey, İngiliz toplumbilimcilerinin çok daha derin analitik felsefi kökleri bulunduğunu, Alman ve Fransız meslekdaşlarıyla daha yakından ilişkili olduklarını da savunuyorlar. Analitik felsefeyle yakın tanışıklığın, İngiliz toplumbilimcilerini, bilginin toplumsal ve felsefi temellerini sorgulayan yaklaşımlara daha açık kıldığını düşünüyorlar⁴¹. Yorumcu toplumbilimin, yukarıda gördüğümüz gibi yüzyıl başından beri özellikle ABD de geliştirilmiş bir akım oluşu, bu açıklama biçimini anlamayı güçleştiriyor.

Gouldner ise, etnometodolojinin, en çok kültürel yabancılaşma içindeki kişilere çekici geldiğini düşünüyor. Çünkü etnometodoloji, günlük yaşamın temelinde saklı anlamları, günlük yaşam ritüellerini araştırır. Buna karşılık mevcut toplumsal ve siyasal kurumları ve status quo'yu hedef almaz (etnometodolojik umursamazlık). Dolayısıyla Gouldner, başkaldırının siyasal köktencilikten çok, karşı-kültür biçimini aldığı örneklerde, etno-metodolojinin özellikle benimsediğini savunur. 1960 ların sonunda İngiliz Üniversitelerindeki öğrenci hare-

39 Bkz. TAN, M., "Eğitsel Fırsat Eşitliği", A.Ü.E.B.F. Derg., 20 (1-2), 1987, s. 254-255.

40 İngiltere'deki bu gelişimin kökleri B. Bernstein'in 1963 te Londra Eğitim Enstitüsünde yaptığı, eğitimin içeriğine ve okulun işleyişine odaklanan çalışmalara kadar uzanıyor. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi Yeni Eğitim Sosyolojisi'nin, 1971 de M.F.D. Young'un Knowledge and Control adlı kitabıyla başladığı kabul ediliyor.

41 KARABEL ve HALSEY, age., s. 48.

ketlerinin de siyasal olmaktan çok kültürel köktencilik niteliği taşıdığı gözlemlenmiştir⁴².

Yorumcu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, makrososyolojik çözümlenmeye yönelttikleri eleştirileri ve eğitimin içeriğine yönelen ilgileriyle eğitim sosyolojisinin temel varsayımlarını, odaklarını, yöntemlerini sorgulamaya aldılar. Yaratıcı, özgür, etkin insan –aktörle işe başladılar. Yapısal sorunları geriye ittiler, mikrodüzey sorunları eğitim sosyolojisinin odağına koydular. Dışsal, nesnel etmenler yerine anlam uzlaşmalarını incelediler. Eğitimle toplumun sınıfsal, teknolojik, aile yapısı arasındaki ilişkiyi araştıran İşlevselcilere ve Çatışmacılara karşılık derslikteki eğitim süreçlerini ve içeriklerini gözlemeye ve betimlemeye çalıştılar. Kimilerine göre bu, tam da Kuhn'un sözünü ettiği anlamda bir devrimdi⁴³.

Ancak, Yorumcu Paradigma çerçevesindeki çalışmaların eğitim sosyolojisinde bir devrim başlattığı iddiaları değişik çevrelerden çelişik tepkiler aldı. Bir kez, Yorumcu'lar kurumsal bağlantılardan kaynaklanan güçlüklerle karşı karşıyaydılar. Özellikle Yeni Eğitim Sosyolojisi, üniversitelerden değil, eğitim enstitülerindeki çalışmalardan kaynaklanıyordu. Yorumcu Paradigma'nın temel ilgi konuları (derslik içi etkileşim, eğitim programları vbg.) öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim enstitülerindeki öğrencilerin de hocaların da mesleki ilgilerine çok uygun düşüyordu. Eğitim sosyolojisinin, sosyolojinin altdisiplinleri arasındaki küçümsemesine bir de eğitim enstitüleriyle öğretmen kolejlerinin akademik kurumlar arasındaki itibarsızlığı eklenmişti⁴⁴. Geleneksel eğitim sosyolojisi meşruiyet sorununu, toplumsal katlaşma gibi saygın bir alt-alana yönelme suretiyle çözümlenmişti. Giderek önem kazanan, ama halâ marjinal nitelikteki fenomenolojik ve etno-metodolojik yaklaşımlarla, hayli içe-kapanık bilgi sosyolojisine yönelik yeni kuşakları beraberinde getirdi.

Yorumcu eğitim sosyolojisini değerlendirebilmek için öncelikle, bu yaklaşımı Yorumcu olmayan eğitim sosyolojisi kuranlarından ayıran özelliklere göz atmak gerekiyor. Blackledge ve Hunt bu özellikleri şöyle özetliyorlar⁴⁵: Yorumculara göre toplumsal yaşamın yapı taşları

42 Age., s. 49.

43 Age., s. 45.

44 Bkz. GROSS, N., "Eğitim Sosyolojisi; (Çev. H. Topçuoğlu, M. Gögüş) in H. TOPÇUOĞLU, et. al., Eğitim Sosyolojisi, Kaynak Metinler, AÜEF Yay., 14, 1971, s. 69-70. KARABEL ve HALSEY, Age., s. 50.

45 BLACKLEDGE ve HUNT, age., s. 234-237.

insanların gündelik yaşam etkinlikleridir. Toplumsal gerçekliğin hemen tüm yönleri insanların gündelik yaşamdaki davranışlarına indirgenebilir. Eğitimi anlamak için de öğretmen, öğrenci, yönetici, vbg. insanların günlük etkinliklerini incelemek gerekir.

Öte yandan, gündelik etkinlikler tümünden toplum tarafından belirlenmez. Elbette davranışlarımızı sınırlayan ya da etkileyen baskılar ve etmenler vardır. Ancak, günlük yaşam birlikte eyleyen ve kendi eylem örüntülerini ve rollerini belli ölçüde *özgür ve bağımsız* olarak üreten kişilerin eseridir.

Günlük yaşamı kavrayabilmek için insanların davranışlarına nasıl bir *anlam* verdiklerini yakalamak gerekir. Yorumculara göre anlam kişiye özeldir, kültür ya da toplumun belirlemesi değildir. Ancak, Yorumcuların "anlam"ın ne olduğu konusunda pek uyuşmadıkları, bu konuda amaç, niyet, önem, neden gibi kavramları birbiri yerine kullanabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin derste ne yapmayı *amaçladığı*, öğrencilerin *niyetlerinin* ne olduğu, öğretmen ya da öğrencilerin derste neyi *önemsedikleri*, ya da etkinlikleri için gösterdikleri nedenler araştırılabilmektedir.

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

Anlamlar ve yorumlar duragan ve sürekli değildir. İnsanlar zaman içinde görüşlerini değiştirirler, çünkü bir tür *müzakere* -pazarlık- süreci ile anlam ve yorumları paylaşmaya başlarlar.

Simgesel etkileşim kuramını eğitim sosyolojisine uygulayan bazı yazarlar (örneğin D.Hargreaves)⁴⁶ öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiyi, taraflardan herbirinin değişik amaçları gerçekleştirmeye yöneldikleri bir çatışma ortamı olarak görürler. Buna göre öğretmenler de öğrenciler de kendi özel durum tanımlamalarını karşı tarafa kabul ettirmek için stratejiler geliştirirler. Genellikle bu ilişkide öğretmenlerin daha fazla güç sahibi oldukları düşünülür. Ancak bu üstünlük asla sınırsız değildir. Öğretmenlerle öğrenciler aynı durumları paylaştıkları için zamanla durumlara ilişkin ortak (öznelerarası) anlayışlar geliştirirler. Bu anlayışlar, zaman içinde, bir tür pazarlık (müzakere) sonucunda ulaşılan ve herkesin şimdilik makul saydığı tanımlamalardan ibarettir. Taraflardan herbiri, belli alanlardaki kazanımlar karşılığı kendi tanımlarından özverilerde bulunmak suretiyle belli bir uzlaşmaya, bir sınıf düzenine varmayı sağlamıştır. Ancak bu uzlaşma devingen ve sürekli değişime açıktır.

Yorumcu eğitim sosyolojisi, araştırma konusunda kendi "bilimsel" kavramlarını dayatan nesnelci-pozitivist yöntemlere karşıdır, öznelci yaklaşımı benimser. Çünkü insanların neye nasıl anlam verdiklerini anlayabilmek için onların durumu nasıl tanımladıklarına, yani kafalarının içinde olup bitenlere bakmak gerektiğini savunur. Bunun için de araştırmacının örneğin, yetenek, güdü, başarı, vbg. ön kavram ve kategorilerini "paranteze almasını" önerir. İnsanların yorum ve anlayışlarını olabildiğince saf olarak elde etmenin başka yolu yoktur. P.Woods, genellikle bir yıl gibi uzun süreli, yakın gözlemin bu amacı gerçekleştirebileceğini belirtmektedir⁴⁷.

Yorumcu Eğitim Sosyolojisinin Katkısı

Yorumcu akım, değişik görüşleri, yarattığı tartışma zemini ve geleneksel araştırmalara yönelttiği eleştirilerle eğitim sosyolojisine yeni bir soluk getirmiştir. Yalnız önemli kuramsal sorunlara parmak basmakla kalmamış, yeni araştırma alanlarıyla konularını da işaretlemiştir. Böylece, sıradan bir okul gününde, bir ders saatinde, bir teneffüs sırasında olup bitenlerin kavranması da, bu kavrayışın eğitim gerçeğini anlamada ne denli önem taşıdığı da artık gözardı edilemez olmuştur. Eğitimde yer alan bireylerin-öğrenci, öğretmen, yönetici, müfettiş,

46 HARGREAVES, *Interpersonal Relations and Education*, Routledge, London, 1975 in BLACKLEDGE ve HUNT, age, s. 238-247.

47 WOODS, P. *Sociology and The School An Interactionist Viewpoint* Routledge, London, 1983, s. 17.

vd.-okul süreçleri konusundaki yorumlarını, değişik öğretim ve yönetim biçimlerine nasıl ve neden tepki verdiklerini anlamadan okul yaşamının zengin ve karmaşık boyutlarını da, durallık ve değişimini de çözümlene olanağı bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, eğitim sosyolojisinin Yorumcu araştırmacılar sayesinde bilgi sosyolojisini keşfedişi ve yeniden yorumlayışı, bilgi biçimlerinin de eğitim konusu olarak seçilen bilgilerin de toplumsal-tarihsel yapıtlar olarak incelenmesini sağlamıştır. Gerçeklik, geçerlik, yetenek, başarı, zeka kavramları da toplumsal kurgular (constructs) olarak ele alınarak bireylerin bilgiyi elde etmesinde ya da ona erişmekten alkonmasında, yani bilgi üzerindeki toplumsal denetimde nasıl bir etkisi olduğuna dikkat çekilmiştir.

Ancak Yorumcu eğitim sosyolojisinin genel değerlendirilmesinde, örneğin, Çatışmacı Paradigma'ya kıyasla "pek çok kalkış-eleştiri-üreten ama pek az varış gösteren bir yaklaşım" nitelenmesi ağır basıyor⁴⁸. Bunda, Yorumcu yaklaşımın temel araştırma konularının -örneğin, program içerikleri ya da eğitimcilerin kullandıkları kavramlar-toplumbilimciye 'yeni' konular oluşunun payı var. Yalnızca yinelenbilir ve yanlışlanabilir önermelere bilimsellik statüsü veren pozitivist yöntemlerdekine benzer; katı, titiz uygulamalar yorumcu'ların konularına uygun değil. Yorumcu eğitim sosyologlarının eleştirmenleri de onların en önemli katkısını, geleneksel empirik araştırma tekniklerine yönelen kritiklerinde buluyorlar. Yıllarca, pozitivistlerin nicel verilerini otomatik olarak bilimsel kabul eden eğitim sosyologları böylece bu verilerin toplanması ve yorumlanmasındaki temel sorunları görmeye başlıyorlar.

Buna karşılık Yorumcular'ın kullandıkları nitel yöntemlerin, çok kez nicel araştırmaların verileri kadar derli-toplu, etkili bulgular getiremedikleri vurgulanıyor⁴⁹. A.V. Cicourel ile arkadaşlarının Güney California'daki devlet okullarını kapsayan ve etnometodolojik yaklaşımı uygulayan araştırmaları⁵⁰ buna tipik bir örnek oluşturuyor. Bu araştırma test sınavlarında durum'un toplumsal olarak kurgulanmış bir fenomen olduğu, testin verildiği toplumsal ortamın öğrenci başarısını etkilediği sonucuna varıyor. Titiz, kapsamlı ve yeni etnometodolojik yöntemlere dayalı olmasına karşın "banal" diye niteleniyor.

48 KARABEL ve HALSEY, age., s. 54.

49 CICOUREL, A.V., Language Use and School Performance, 1974 in age., s. 55.

50 STRODTBECK, F.L., "Family Integration, Values and Achievement" in A.H. HALSEY et. al. (eds), Education, Economy and Society, Free Press, New York, 1961, s. 315-347; J.A. KAHL, "Common Man" Boys", in HALSEY, et. al., Age., s. 348-366.

Örneğin Strodbeck ya da Kahl⁵¹ gibi makro eğitim sosyologlarının çalışmalarına kıyasla eğitilebilirlik konusunda nasıl bir katkı getirdiği sorgulanıyor.

Yorumcuların nicel veriler konusundaki güvensizlikleri, görelilik konusundaki inançlarıyla birleşince ölçme hataları konusunda geçerli eleştiriler olmaktan çıkıyor. Ölçme çabalarının tümüyle yadsınmasına dönüşüyor⁵². Çünkü ölçme konusunda geliştirilmiş olan tüm kavram ve kategorilerin boş, değersiz, hatta zararlı olduğu varsayımına dayanıyor⁵³. Söz gelimi okuma anlamayı ölçmekte kullanılan testler toplumsal sınıf bağlantılı sorunlarla yüklü, keyfi insan yapıtları olarak görülüyor.

Böylece sanki, "varsıl ve yoksul çocukların akademik başarılarını tam olarak ölçmek olanağı bulunsa bu çocuklar arasındaki başarı farkları ortadan kalkar" gibi inanılmaz bir sonuç ortaya çıkıyor. Bilginin dağılımındaki ırk ve sınıf farkları pozitivist imgelemin uydurmaları gibi gösteriliyor. Bilginin dağılımındaki görünür farkları kabulde isteksizlik etnometodolojik epistemolojinin ürünü. Gorbatt'un deyişiyle bilgi, tümüyle göreceli hale getiriliyor ve mutlak bilgi olasılığı yok sayılıyor, tüm bilgi ideolojik oluyor⁵⁴. Böylece, mevcut normları devirmeye yönelik hemen her iddiaya geçerlik sağlanıyor⁵⁵.

Empirist araştırmacının nicellenmesi güç fenomenlerden uzak durması gibi fenomenologlar da ölçme konusundaki tüm çabaları kusurlu buluyorlar. Böylece pozitivistin kesinlik konusundaki aşırı tutkusuna kapılıyor ve C.W. Mills'in uyardığının aksine, yöntem sorununun özli sorunları araştırma gereksinmesinin önüne geçmesine izin veriyorlar.

Günlük toplumsal etkileşimin yaratıcı bir etkinlik olduğunu göstermek çabasıyla Yorumcular, yüzyüze ilişkilerin gözlenmesine önem veriyorlar. Eğitim kurumlarındaki ilişkilerin insanların inşa ettikleri ürünler olduğunu vurgulamaları 'eski' eğitim sosyolojisinin belirlemeci ve şeyleştirici yönelişlerine iyi bir karşılık sayılıyor. Ancak, gündelik anlam pazarlıklarında yoğunlaşan bu ilgi yüzeysel betimlemelere yol açmakla suçlanıyor. Bu yoldan bireylerin tanımlamalarının geçerliliğini değerlendirmek söz konusu olamıyor. Örneğin, öğretmenlerin ya da öğrencilerin tanımlamalarının nereden geldiğini ya da neden başka tanımlamaları değil de bunları seçtiklerini açıklayamıyor.

51 KARABEL ve HALSEY, age., s. 57.

52 BLACKLEDGE ve HUNT, age., s. 294.

53 KARABEL ve HALSEY aktarıyor, agy.

54 EGGLESTONE, age., s. 5.

55 MURPHY, age., s. 140.

Dahası, betimlemelerle yetiniyor ve bunların geniş toplumla ilişkilerini sorgulamıyor. “Yaratıcı insan” konusundaki vurgu günlük yaşamda insan aktörü kısıtlayan toplumsal baskıları, örüntüleri gözardı ediyor. Toplumsal gerçekliğin, insanların günlük etkileşimleriyle inşa edildiği anlayışı örneğin ‘toplumsal sınıf’ ya da ‘iktidar’ gibi herhangi bir genel kavrama yer bırakmıyor. Durum tanımlamalarına yönelik pazarlığa tarafların dışardan getirdikleri boyutları ihmal ediyor. Sözgelemi, derslikteki etkileşimde öğrencilerin de öğretmenlerin de dışsal baskılardan –yasalar, yönetmelikler, eğitim programları, aileler vb.– tümüyle bağımsız olmadıklarını dikkatten kaçırıyor.

Bu da yapı gerçeğini önümüze koyuyor. Öğrencilerle öğretmenler, tarihsel boşlukta yeralmıyor, geçmişin ve emsallerin ağırlığı, anlam ‘pazarlığı’nın sonucunu belirliyor. Oysa derslik-içi etkileşime odaklanan yorumcu sosyoloji toplumsal yapıyla bu gerçekliği ilişkilendirmiyor ve dolayısıyla insan-aktörlerin eylemlerini sınırlayan etmenleri gözardı ederken, günlük okul yaşamındaki yinelenmeleri, kalıpları görmezden geliyor, özgürlüğü abartıyor.

Haralombos, Yorumcu yaklaşıma yöneltilecek önemli bir eleştiriyi “insan etkileşimini hava boşluğunda inceleme” biçiminde ifade etmektedir⁵⁶. Küçük ölçekli, yüzyüze etkileşimlere odaklanarak, bu etkileşim durumlarının tarihsel ve toplumsal bağlantılarını kuramayışları Yorumcuların önemli bir eksikliği olarak görülmektedir. Etkileşime katılanların özgür ve yaratıcı aktörler olarak ele alınması Yorumcu’ların, bu aktörlerin durum tanımlamalarını saptamayı yeterli saymalarına neden olmuştur. Oysa aktörlerin durum tanımlamaları, kendi kontrolleri ve hatta algılamaları dışındaki başka aktörler tarafından sınırlanabilir. Örneğin öğretmenlerin durum tanımlamaları ve görüş açıları ile sınıftaki davranışları arasında tutarsızlar ortaya çıkabilmektedir⁵⁷. İleriçi ve özgürlükçü görüşleri savunan öğretmenlerin sınıfta yoksul-varsil, kız-erkek, yaramaz, uslu öğrenciler arasında ayırt gözetimi uyguladıkları görülebilmektedir.

Yorumculara yönelik eleştirilerden bir kesimi de, kişiler arası etkileşimin çözümlenmesinde toplumbilimciye verdikleri görev ve öznelci yöntemleriyle ilgilidir. Yorumcu yaklaşım, aktörlerin durum

56 HARALOMBOS, M. ve R. HEALD, *Sociology, Themes and Perspectives*, University Tutorial Press, Slough, 1980, s. 553 in BLACKLEDGE ve HUNT, age., s. 281.

57 SHARP, R. ve A. GREEN, *Education und Social Control: A Study of Progressive Education*, Routledge, London, 1975.

tanımlamalarını, amaçlarını, tiplerini, varsayımlarını ve yorumlarını elde etme çabasıyla araştırmacının kendi yorumlarını dayatmaktan kaçınmasını önermektedir. Bunun için de tüm 'bilimsel' kavram, varsayım ve kategorilerimizi 'paranteze alarak' bir yabancı gibi gözlemlenmemiz koşulunu getirmektedir. Buna karşılık, herhangi bir durumun gözlemlenmesinde ön kavram ve varsayımlardan tümüyle arınma olasılığı bulunmadığı, hatta böyle bir arınma çabasının yararı da olmadığı savunulmuştur. Kuramlar, araştırmacının bakacağı, önemseyeceği ya da ihmal edebileceği konularda bir duyarlılık geliştirmesini sağlarlar. Davranışları anlamak, gözlemlediklerimizi sınıflamayı ve tiplendirmeyi gerektirir. Bu da gözlemcinin görevinin, etkileşimleri betimlemek ve rapor yazmakla bitmeyeceği, gözlemlenenlerin bir tür yapıya kavuşturulmaları gerektiği sonucunu getirmektedir. Toplum-bilimcinin görevinin, aktörlerin tanımlarından oluşan envanterler çıkarmaktan ibaret olmadığı, bunları geniş toplumsal bağlamda anlamlandırmak olduğu savunulmuştur⁵⁸. Kaldı ki bir tür yapısallaştırma (stratejiler, vb.) olmadan sistemli ve düzenli bir envanter çıkarma işine bile başlanamayacağı ileri sürülebilecektir.

Yorumcu Paradigma çerçevesindeki eğitim araştırmalarından bazıları bu eleştirileri göğüsleyebilecek boyutlar doğrultusunda gelişmiştir. Bu çalışmalar aynı kuramsal ve yöntemsel köklerden esinlenmelerine karşın önemli ayrılıklar göstermektedir. Bazı Yorumcu'ların çalışmaları⁵⁹ okulun kurumsal örgütlenişinin okula yönelik tutumları ve başarı düzeyini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Buna karşılık bazı araştırmacılar, öğrenci davranışlarının toplumsal sınıf kökenleriyle ya da okulun örgütsel yapısıyla ilişkilendirilerek açıklanmasına karşı durmuşlardır. Werthman'a göre öğrenciler, içinde buldukları anlık ve değişken durumları ussal değerlendirmeye alır ve davranışlarını da bu değerlendirmenin sonucuna göre belirler ya da çeşitlendirirler⁶⁰. Sözgelimi, öğretmenin not verme sisteminin ve kendilerine yönelik davranışlarının haklılığı ve adaleti konusunda yapacakları değerlendirmeye göre onun dersinde hasarlık yapar ya da uslu durabilirler.

58 BLACKLEDGE ve HUNT, age., s. 237.

59 BALL, S., "Banding, identity and experience" (1981) in HAMMERSLEY and WOODS, age., s. 22-44; HARGREAVES, D.H., "The Delinquent Group", (1967) age., s. 178-190; LACEY, C., "DIFFERENTIATION and Sub-Cultural Polarization", (1970) in age., s. 7-22.

60 WERTHMAN, in bu çalışması öğrencilerin görüş ve uyum süreçlerini konu alan ve yorumcu anlayışları yansıtan erken ve ender Amerikan çalışmalarından biridir. WERTHMAN, C., "Delinquency in School", (1963) rep. in HAMMERSLEY ve WOODS, age., 211-224.

Öğrencilerin okul hakkındaki değerlendirmelerinin çevresel değişkenliği, okulu anlayış biçimleri ve öğretmen davranışlarını yorumlayışları Yorumcuların özel ilgi konuları arasındadır. Bu bağlamda öğrencilerin derslik-içi kurallarda ve ödev yükü konusunda öğretmenlerle pazarlık süreçleri üzerinde durulmuştur.

Yorumcu eğitim sosyolojisi, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri de araştırmaktadır. Çete liderlerinin yükseliş ve düşüşü, arkadaşlıkların kurulması, bozulması, çetelerin oluşumu bu gruptaki araştırma başlıkları arasındadır.

Yorumcu Paradigma'daki çalışmaların çoğu mikro düzeyde odaklanmış, ya da öncelikle betimsel, ya da derslik içinde ve dışında öğrencilerin yorum ve etkinliklerinin biçimsel özellikleriyle ilgili olmuştur⁶¹. Ancak daha geniş çerçevede öğrencilerle ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin P. Willis, okuldaki "karşı kültür"lerin Hargreaves ve Lacey gibi Yorumcu'lar tarafından geniş toplumsal bağlamdan soyutlanarak incelenmesine tepki göstermiştir. Willis'in araştırmaları bu "karşı kültür"ün iddia edildiği gibi okul başarısızlığından kaynaklanmadığını göstermeye yönelmiştir. Willis'e göre okuldaki "karşı kültür" direnci ve otoriteye karşı koyma gibi öğeleriyle evdeki genel işçi sınıfı kültürünün bir yansımasıdır. Bu benzeşim dolayısıyla da eleştirel ve muhalif tonlarına karşın bu okul-karşıtı kültür kapitalist toplumda işçi sınıfı çocuklarının kalgücüne transferine yardımcı olmaktadır⁶².

Marxist yönelişi bu çalışmalar, okulların kapitalist toplumun yeniden üretilmesi işlevi konusundaki makro yaklaşımlardan esinlenmekle birlikte bunlara mikro düzeyde yeni boyutlar eklemektedir. Bowles ve Gintis ve Althüsser gibi çatışmacılar⁶³, tıpkı İşlevselcilerin yaptığı gibi, öğrencileri okulun yapısında ve programında gizlenen mesajların edilgin alıcıları olarak görmüşlerdir. Willis gibi yazarlar ise, öğrencinin okula karşı direncini araştırma odağına alarak bunun farklı toplumsal sınıf ve okul yönetimlerinde nasıl değiştiğini görmeye yardımcı olmaktadır. Yüzyılın başındaki işçi sınıfı çocuklarının okul konusundaki yönelişlerini yaşam-tarihi görüşmeleriyle belirleyen araştırmalar⁶⁴ yardımıyla Yorumcu eğitim sosyolojisinin tarihsel boyutlar kazanmaya yöneldiği de izlenmiştir.

61 HAMMERSLEY ve WOODS, age., s. 1

62 WILLIS, P., Learning to Labour, Saxonhouse, Farnborough, 1977.

63 Bkz. TAN, 1989, s. 565-568.

64 HUMPRIES, S., Hooligans or Rebels? An Oral History of Working Class Childhood and Youth, 1889-1939, Blackwell, 1981.

Bir başka önemli gelişme ise cinsiyet boyutunda gerçekleşmiştir. Daha önce erkeklere odaklanan çalışmaları tamamlamak üzere okulda kızların görüş açıları ve etkinlikleri, okullaşmada cinsiyet rollerine ilişkin mesajlar araştırılmıştır. Feminizmden esinlenen bir çalışmada kadın ve erkek kimliklerinin toplumsal kurgulanışı ve gelişimi; aile toplumsallaşması, öğretim, öğrenci kültürleri ile etkileşimi; program ayrışmaları ve genel olarak yaşam fırsatlarıyla ilişkisi üzerinde durulmuştur⁶⁵.

Sonuç olarak genellikle mikro düzey araştırmaları yeğlemekle birlikte Yorumcu eğitim sosyologlarından bazıları Yorumcu olmayan çözümlerle bağlantılar kurmaya eğilimli görünüyorlar. Örneğin. Keddie "okulların öteki kurumlarla bağlantılarını" ve "güç dağılımı ile bilgi dağılımı" arasındaki ilişkileri anlamak gereksinimini vurguluyor⁶⁶. Ancak, bu tür araştırmaların gerçekleştirilmesinin güç, ciddi örneklerinin de çok az olduğu görülüyor. Öte yandan Yorumcular'ın toplumsal yapılara karşı duruşları ve bu yapıların sadece insanın kafasında olduğu iddiaları sürekliliğini koruyor.

Eğitimde yapı ve içerik çözümlerinin bütünleşmesini kabul etmek "eski" ve "yeni" eğitim sosyolojilerinin yöntem ve ilgilerinin birbirini tamamladığını kabul etmek anlamına gelecek. Oysa Yorumcu eğitim sosyolojisi rüştünü ve bağımsızlığını kanıtlayıcı gayreti içinde genellikle, B. Bernstein ve P. Bourdieu gibi öncülerinin çalışmalarının normatif çerçevede köklendiğini görmezden gelmeyi tercih ediyor⁶⁷.

Bu nedenle de Yorumcu Paradigma'nın eğitim araştırmalarında "bilimsel devrim" başlattığına dair iddialar pek de gerçekçi bulunmuyor. Kuhn'a göre bilimsel devrimler mevcut bilginin yeniden inşa edilmesini içermiştir, Yorumcuların yaptıkları gibi bir tarafa atılmasını değil⁶⁸. Kuhn'un bakışıyla yeni eğitim Sosyolojisi kendi çerçevesine makro, yapısalcı eğitim sosyolojisinin katkılarını özümseyebilirse devrim olur. Bu ise henüz gerçekleştirilememiştir.

65 DEEM, R., *Schooling for Women's Work*, Routledge, 1980; MEASOR, L., "Gender and the Sciences" (1983) in HAMMERSLEY ve WOODS, age., s. 89-105.

66 KEDDIE, N., "Classroom Knowledge", in YOUNG, age., s. 133-160.

67 KARABEL ve HALSEY, age., s. 60.

68 EGGLESTONE, J. "Knowledge and the School Curriculum," *Education for Teaching*, 91 Summer, 1973, s. 12-18.