

## EĞİTSEL FIRSAT EŞİTLİĞİ

(Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)

Doç.Dr. Mine TAN\*

Eğitsel fırsat eşitliği ya da eğitimde fırsat eşitliği kavramı eğitim sosyolojisinin herhalde üzerinde en az görüş birliğine ulaşılmış, ama mutlaka en çok tartışılmış kavramlarından biridir. Kavramın uyandırdığı karmaşa, eğitimin içinde yer aldığı toplumun fırsat, ayrıcalık ve alışkanlık yapılarıyla kopmaz bir neden-sonuç ilişkisi içinde bulunuşuyla ilgili olsa gerekir. Çağdaş toplumda eğitsel fırsat eşitliğinin çeşitli göstergeleri bir yandan tüm bu yapıların kaçınılmaz sonuçları, öte yandan gene bu yapıların düzenlenmesinde vazgeçilmez araçlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Toplumların eşitlik anlayışları birbirinden çok farklı olsa bile eğitsel fırsat eşitliği söze konu edildiğinde gösterdikleri duyarlık aynıdır. Bu durum karşısında akademik çevrelerden kamu oyu çemberlerine kadar çeşitli düzeylerde tartışmanın uzayıp gitmesini anlamak kolaylaşmaktadır. Kavramın beşliğini oluşturan Batılı sanayi toplumlarında özellikle 70 li yıllarda "okul servisleri", "çok amaçlı eğitim", "öğrenim kredisi" vbg. fırsat eşitliği denemelerinin tutuşturduğu alevli tartışmalar siyaset, ideoloji ve toplumsal bilimler arasında kesin bir ayırım bulunup bulunmadığının sorgulanmasına bile yol açmıştır<sup>1</sup>.

Eğitsel fırsat eşitliği konusundaki anlaşmazlıklarda kuşkusuz, toplumsal bilimlerin çelişik modelleri destekleyen bulguları üretme, yayma ve tüketme yolundaki hızlı çabalarının da katkısı bulunmaktadır. Dolayısıyla çok değişik yöndeki toplumsal politikalara dayanak hizmeti görebilecek çeşitlilikte bir eğitsel fırsat eşitliği kavramı repertuarından söz edilebilmektedir. Nasıl olup da böyle zengin ama çapra-

\* Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Öğretim Üyesi.

<sup>1</sup> Tyler, W., The Sociology of Educational Inequality, Methuen, Londra, 1977, s.19.

şık bir kavram repertuvarına ulaşıldığı da başlıbaşına bir toplumbilimsel merak konusudur. Bu yazı, eğitsel fırsat eşitliği konusundaki kuramsal katkıları özetleyerek işte bu toplumbilimsel meraka bir yanıt getirebilme umudunu taşımaktadır.

### **Yapısal dönüşümler ve eğitsel fırsat eşitliği kavramının doğuşu**

Eğitsel fırsat eşitliği konusundaki ilk ve en kapsamlı alan araştırmalarından birini<sup>2</sup> yöneten James S. Coleman'a göre kavramın anlaşılabilmesi için öncelikle çocuğun toplumsal konumunun farklı tarihsel dönemlere göre nasıl değiştiğini dikkate almak gerekmektedir<sup>3</sup>. Buna göre Sanayi Devrimi öncesi Avrupa'da çocuğun konumu tümüyle aileye ve özellikle babaya bağlıdır. Baba serf ise oğul da serf, baba zanaatçıysa oğul da öyle olacaktır. Kaldı ki, feodal düzende aile temel üretim birimini oluşturduğu için, çocuk yaşamı boyunca bu birimin kopmaz bir parçası olup onun kesin yetkisi ve sorumluluğu altındadır. Bir üretim birimi olarak aile, çocuğa yaşamboyu gereken bilgi ve becerileri sağladığı gibi onun toplumsal güvenlik gereksinimini yanıtlayan bir kurum işlevini de görmektedir. Aileler arasında işgücü değiş tokuşunun ender olduğu ve her ailenin toplumsal konumunun kuşaklar boyu aynı kaldığı bu sistemde "fırsat" ve "fırsat eşitliği" kavramlarına yer olmadığı açıktır<sup>4</sup>.

Sanayi Devrimi üretim etkinliğini aileden fabrikaya aktarırken ailenin hem bir üretim birimi olma özelliğine son veriyor<sup>5</sup> hem de toplumsal güvenlik işlevini zayıflatıyordu. Böylece, çocukların aile dışına mesleksel göçü hızlanıyor, işe ve mesleğe hazırlanmaları da, çalışamayacak duruma düştüklerinde bakım ve gözetilmeleri de artık toplumsal sorumluluk konusu sayılıyordu.

Ondokuzuncu yüzyıl başında Avrupa ve Amerika'da genel, kamusal eğitim düşüncesinin boy atmaya başlaması bu gelişmelerle ilgilidir. Bundan önce, burjuvazinin yükselişine koşut olarak özel (paralı)

2 Coleman, J.S. et.al., Report on Equality of Educational Opportunity, U.S. Government Printing Office for Department of HEW, 26, 1966.

3 Coleman, J.S., "The Concept of Equality of Opportunity," Harvard Educational Review, 1968, s. 7-22.

4 Agy.

5 Bkz. Tan, M., Kadın, Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi, T. İş Bankası Kültür Yay., no. 204, 1979, s. 41 vd.

eğitimin önemli bir gelişme gösterdiği görülür. Daha en başından beri bu sınıf, çocuklarını aile dışında, ister ticaret hayatı ister uzman meslekler doğrultusunda yetiştirmek için gereken kaynaklara ve çikarlara sahip olmuştur. Sistemli, disiplinli, örgütlenmiş bir kümesel etkinlik olarak eğitimin taa eski çağlardan beri askerinin, din adamının, lonca ve ahî örgütlerinde olduğu gibi sanatkârın yetiştirilmesinde sürüp gittiği de yadsınmaz. Ancak toplumsal kaynaklarla tüm çocuklara düzenli eğitim fırsatı sağlama düşüncesinin doğuşu yenidir ve ondokuzuncu yüzyıla rastlar.

Coleman'a göre genel, kamusal eğitimin ortaya çıkışı gibi eğitsel fırsat eşitliği anlayışının niteliği de yalnız Sanayi Devrimi'yle değil toplumun sınıf yapısıyla da yakından ilgilidir. Nitekim, İngiltere'deki kadar güçlü, geleneksel bir sınıf düzenine sahip olmayan ABD de kamusal okullar hem daha çabuk gelişmiş hem de bazı istisnalar (çok yoksullar, zenciler, kızıldirililer, vb.) dışında çoğunlukla tüm toplumsal sınıfların çocuklarını kuşatan, aynı programları uygulayan kurumlar niteliği göstermiştir. Buna karşılık, İngiltere'de işçi sınıfı çocukları için tasarlanan devlet okulları daha baştanberi üst ve orta sınıflara hizmet götüren özel okullardan (public school) çok farklı programlar izleyegelmişlerdir. Zamanla, özel okulların da devlet bütçesinden desteklenmesi sağlanmış, çok amaçlı okullar açılmış, ama toplumsal seçkinlerin yetiştirilmesi İngiliz eğitim kuram ve uygulamalarında daima özel bir odak oluşturagelmiştir<sup>6</sup>.

İngiltere'de 1870 tarihli Eğitim Yasası'yla yürürlüğe giren bu "farklılaştırılmış eğitsel fırsat" anlayışı bir yandan sanayileşmenin gereksediği işgücü için "temel eğitim", öte yandan bazı ailelerin çocuklarına uygun gördükleri "iyi eğitim" olmak üzere çift başlı bir eğitim gereksinmesine yanıt vermektedir. Bu anlayışın feodaliteden ancak bir adım ilerideki bir toplumsal katlaşma düzenini korumak gibi çok önemli bir üçüncü işlevi daha yerine getirdiğini de gözardı etmemek gerekir<sup>7</sup>.

Coleman, baştan beri "eşitlik" düşüncesine dayanan Amerikan sisteminin de bazı eşitsizlikleri gizlemekte olduğuna dikkati çeker. Bir kez, parasız okullar fırsat eşitsizliğinin çocuğun işgücüne gereksinim,

6 Kazamias, A.M. ve B.C. Massialas, Tradition and Change in Education: A Comparative Study, 1965 in W.O.L. Smith, Education in Great Britain, 5th ed., Oxford University Press, Londra, 1967, s. 154.

7 Coleman, agy.

vbg. ekonomik nedenlerini ortadan kaldırmaz. İkincisi, okul, öğretmen, vbg. olanakların sağlanması bunlardan yararlanılması anlamına gelmez. Bu olsa olsa, sorumlulukta okula ve topluma edilgen, çocuğa ve aileye etkin bir rol verilmesi demektir ki zorunlu eğitimle ancak kısmen çözümlenebilmiştir. Nihayet, orta öğretimde üniversiteye ya da mesleğe hazırlanan programların ayrıştırılmasının da bireysel eğitim olanaklarını kısıtlayabileceği unutulmamalıdır.

### **Eğitsel fırsat eşitliği kavramının evrimi**

Belli bir toplumun eğitsel fırsat eşitliğinin ne olduğu ve nasıl sağlanabileceği konusundaki düşüncelerinin zaman içinde çeşitli etmenlerle değiştiği ve buna ilişkin pekçok toplumsal politika seçenekleri üretilebildiği görülmektedir. Bir örnek olarak ABD de eğitsel fırsat eşitliği kavramının gelişimi şu evreleri izlemiştir: İlk evrede tüm çocukların benzer okullarda benzer programlardan yararlandırılması sözkonusudur. İkinci evrede çocukların gelecekte değişik iş ve mesleklere girecekleri düşünülerek programların ilgilere göre ayrıştırılması yoluna gidilmiştir. Üçüncü evre, 1896 da Yüksek Mahkeme'nin zenci ve beyaz çocuklar için "ayrı ama eşit" olanaklar ilkesini yasallaştırmasıyla başlamış ve 1854 de gene Yüksek Mahkeme'nin ırk ayrımının kendi başına bir fırsat eşitsizliği oluşturduğu yolundaki kararıyla son bulmuştur<sup>8</sup>. Yüksek Mahkeme'nin bu kararıyla birlikte ilk kez "ayrı okulların çocuk üzerinde değişik etkilerinin olabileceği" yani fırsat eşitliğinin bir ölçüde okulun etkileriyle ilgili olabileceği düşüncesi gün ışığına çıkmış fakat kararın içerdiği "ırksal bütünleşme" öğesinin gölgesinde kalmıştır.

Beşinci ve son evre, Coleman'a göre, Eğitim Bakanlığının 1964 Yurttaş Hakları Yasası (Civil Rights Act) nın verdiği yetkiye dayanarak yaptırdığı Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması'yla başlar. Bu araştırma eğitsel fırsat eşitliği konusunda tek bir kavramla yetinilemeyeceği noktasından hareketle çoğulcu bir yaklaşım izlemiştir. Buna göre eğitsel fırsat eşitliği kavramları en az iki kategoriye ayrılabilir. Birinci kategori, kaynakların, programların, öğretmenlerin, öğrenci bileşkesinin ve tüm bunların etkileşiminden doğan yarışma hırsları, coşku, "morale", vbg., tinsel öğelerin oluşturduğu *girdileri* odak alır. İkinci kategorideki eğitsel fırsat eşitliği kavramları ise okulun benzer ya da değişik kökenlerden öğrenciler üzerindeki *etkilerini* vurgular<sup>9</sup>. Girdi-

8 Agy.

9 Agy.

lerle etkiler arasındaki ilişkiyi de ele alan Coleman araştırması özellikle zenci öğrenciler açısından başarıyı en fazla etkileyen girdi türünün öğrenci kümesinin bileşkesi olduğunu, öğretmen niteliği ile program ve kaynakların bunu çok geriden izlediğini ortaya koymuştur.

Eğitsel fırsat eşitliği kavramına, okulun girdileri yerine etkilerini temel alan tanımlarla yeni yaklaşımlar getirilse bile sorunu tümüyle çözümlenebilmek olanağı bulunmamaktadır. Çünkü okul, öğrencinin yaşamındaki tek etki kaynağı değildir. Özellikle aile çevresi çocuğun okula gittiği süre boyunca başarıyı şu ya da bu yönde etkileme gücünü sürdürür. Coleman'a göre okulun etkileri okul dışı etkilere kıyasla daha güçlü ise değişik çevrelerden gelen öğrencilerin başarı düzeyleri de az çok birbirine yaklaşacaktır. Buna karşılık okulun etkileri dış çevre etkilerine kıyasla zayıfsa değişik guruplar birbirlerine daha da uzak düşeceklerdir<sup>10</sup>.

Kuşkusuz Coleman, böylesi bir görüşte tam bir fırsat eşitliğine ancak okul dışındaki tüm etkilerin denetlenebildiği koşullarda varılacağına farkındadır. Bu tür bir denetlemenin sağlanmasındaki güçlük bir yana, bu takdirde "ne pahasına?" ve "nasıl bir toplum için fırsat eşitliği?" sorularının gündeme gelmesi de kaçınılmaz olacaktır.

### **Eğitsel başarı - eğitsel fırsat eşitliği ilişkisi**

Eğitsel fırsat eşitliği kavramı gizil, olanak, sonuç, başarı ve ödül gibi pek çok kavramla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, eğitsel fırsat eşitliğinin belli bir tanımındaki tüm içermeleri görebilmek için eğitsel başarı konusunda geliştirilmiş olan çeşitli modellerin nedensellik yapısını ortaya koymak gerekir:

1. Meritokrasi Modeli. R. Herrnstein'in önerdiği<sup>11</sup> bu modele göre çocukların öğrenme gizilleri doğuştan eşit değildir. Bu eşitsizlik aile kökenleriyle ilişkilendirilebilir. Varsıl ve zeki ana-babalar tüm üstünlüklerini çocuklarına aktarır bu sayede onların okulda ve sonraki yaşamda başarılı olmalarını ve kendi çocuklarına da benzer avantajları kazandırmalarını sağlarlar. Bu modelde başarı farklarının kaynağı kalıtsal yetenek olup, aile, okul ve çevre yalnızca biyolojik donanımı pekiştirmeye yarar. Kamusal eğitimin görevi yüksek beceri, yüksek statü ve önderlik mesleklerini en iyi yerine getirecek yetenek-

<sup>10</sup> Agy.

<sup>11</sup> Herrnstein, R.J., "IQ", Atlantic Monthly, 228, 1971, s. 43-64. Herrnstein, R.J., IQ in the Meritocracy, Atlantic Press, Boston, 1973.

tekileri seçip yetiştirmekten ibarettir. Eğitsel fırsatların ya da koşulların eşitlenmesi ise kalıtsal eşitsizliği daha da belirgin hale getirecektir.

2. Köktenci Model. Eğitsel başarıda aile çevresinin yetenekten daha önemli bir belirleyici olduğu, bunun da toplumsal-ekonomik yapı eşitsizliklerini yansıttığı esasına dayanır. Çünkü buna göre yetenek de büyük ölçüde ailedeki koşullar ve ilk toplumsallaşma yaşantılarının bir sonucudur. Newsom Raporu'nun deyişle yoksul kökenlerden gelen çocuklar "zekâyı geliştirebilecek fırsat eşitliğine" asla sahip değildirler. Çokluk "okuyamaz" diye damgalanır, daha olumsuz öğrenme çevreleri oluşturan okul ya da eğitim türlerine ayrılırlar<sup>12</sup>. İngiliz orta öğretim sistemi bunun tipik örneği olarak gösterilir. Köktencilere göre eğitsel fırsatların eşitlenmesi için mevcut toplumsal-ekonomik yapının değişmesi gerekir.

3. Geleneksel Seçkin (Tutucu) Model. Ayrıcalıklı sınıfların çocuklarının daha zeki ve başarılı olmalarını, daha seçkin okullara gitmelerini doğal karşılar. Bu yüzden de fırsatları kısıtlayan bir eğitim sisteminin kaçınılmaz olmaktan öteye tercih edilmesini; seçici, ayrıcalıklı, özel okulların bütünlüğünü bozabilecek reform denemelerinden kaçınılmasını öğütler. Köktenci modelde olduğu gibi tutucu model de zekânın "doğal" değil, toplumsal bir özellik olduğunu savunur. Ancak tutucular bu özelliğin yüzyıllar süren seçici bir eşleştirme sonucunda ve kültürün bir yansıması olarak oluştuğuna inanırlar<sup>13</sup>.

4. Evrimci Liberal Model. Yeteneğin büyük ölçüde kalıtsal olduğuna ama yetenek kalıtımının bir kuşaktan ötekine sınıflar arasında büyük çapta akışkanlığa yol açacağı düşüncesine dayanır. Dolayısıyla da eğitimde yetenek ölçümüne dayalı bir seçme sürecinin toplumsal fırsatları yadsımayacağı, artıracığını savunur. Meritokratik modelden farkı zekâyla aile kökeni arasında daha zayıf bir ilişki kurusudur. İkinci Dünya savaşını izleyen ilk yıllarda Batı Avrupa ülkelerinde en fazla destek gören model budur<sup>14</sup>.

5. Ödünleyici Liberal Model. 1960 lı yıllarda Evrimci Liberal Model'in yerini almıştır. Zekânın temelde kalıtsal bir özellik olmayışı nedeniyle eğitim sisteminin evdeki "yoksunluk" çevresini ve giderek toplumsal eşitsizlikleri telâfi edici bir araç olarak kullanılabileceği

12 Newsom Report, Half our Future, HMSO, Londra, 1963.

13 Tyler, age., s. 14.

14 Age., s. 15.

anlayışdır. Bu modelin kuramcıları aile çevresinin başarıyla önemli bir ilişkisi bulunduğunda birleşmelerine karşın üretilebilecek siyasa konusunda ayrılmaktadırlar<sup>15</sup>. Bazılarına göre evdeki “kültürel yoksunluk” yaşam biçimi, konut türü, tüketim kalıpları, ana-babanın eğitimi vbg. etmenlerle ilgili olup başarı üzerinde başlıbaşına ama değiştirilebilir bir etkiye sahiptir. Köktencilerle birleşen diğer bazılarına göre ise yoksunluk, kapitalist toplumdaki temel eşitsizlik sorunuyla bağımlıdır ve yoksulların siyasal ekonomik koşulları değiştirilmedikçe giderilemez.

Bu beş model yaşadığımız yüzyılın sanayi toplumlarında eğitsel başarının nedenleri ve buna bağlı olarak eğitimde fırsat eşitliği konusundaki yaklaşımların oldukça kapsamlı bir görüntüsünü oluşturmaktadır. Bunlardan herbiri aşağıda görüleceği gibi az çok belli bir süre uygulanma, hatta bazan terkedildikten sonra yeniden canlandırılma dönemi yaşamışlardır.

### **Toplumsal amaçlar ve eğitsel fırsat eşitliği**

Fırsat eşitliği denilince ilk akla gelen, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. Böyle olunca değişik toplumsal düzeylerdeki çocuklara belki eşit miktarda para yardımı yapmak suretiyle sorunu çözümlenebilir. Oysa, öteki kamu hizmetlerinden farklı olarak eğitim gereksinim değil, liyâkat esasına göre sağlanır<sup>16</sup>. Bu takdirde ödüllendirmede liyâkata nasıl bir ağırlık verilecektir? Yetenek ve güdülenmenin kökenleri neye dayanır? Gerçek bir fırsat eşitliği için ya akademik ve maddi başarı arasındaki bağlantıyı koparmak, ya da bilişsel eşitsizliğin nedeni olan çevresel etkileri tümüyle ortadan kaldırmak gerekmiyecek midir?

Çağdaş eğitim reformlarında eşitlik kadar hatta ondan da önemli bir ilke etkenlik, verimlilik olmuştur. Buna göre eğitsel büyüme ekonomik gelişmenin gerekli koşuludur; eğitim bütçesi ne denli kabarık olursa işgücünün etkenlik ve uyumu da o kadar fazla olacaktır<sup>17</sup>. Daha fazla eğitim bireye daha yüksek saygınlık ve gelir sağlayacağına göre eğitsel fırsatların eşitlenmesi toplumsal fırsatları geliştirecek, toplumsal ilerleme ve ekonomik gelişme birarada gerçekleşecektir.

<sup>15</sup> Age., s.17.

<sup>16</sup> Age., s.20.

<sup>17</sup> Glennerster, H., “Education and Inequality”, in D. Rubinstein (ed.), Education and Equality, Penguin Books, 1979, s. 45.

Eğitim reformlarının çoğunda bu iki amacın birlikte yer aldığı, eğitsel büyümenin sonuç olarak yoksulluğu yok edeceği, daha yetenekli, becerikli ve akışkan bir işgücü yaratacağı, giderek sınıf ayrılıklarına son vereceği inancının yaygın olduğu görülür.

Eğitimin toplumsal ekonomik yararları konusundaki bu liberal görüşlerin kökenleri ondokuzuncu yüzyılda Alfred Marshall ve Horace Mann gibi reformculara kadar uzanır<sup>18</sup>. Eğitim, burada toplumsal değişimin esas taşıyıcısı olarak görülmekte, bu sayede yetenek ve çalışkanlığın kalıtsal ayrıcalıkların yerini alacağı umulmaktadır.

Bu umudun yaşadığımız yüzyılın ortasında Batılı ülkelerin çoğunda orta öğretimin tüm sınıflara yayılmasıyla gerçekleştiği sanılmıştır. Ne var ki, orta öğrenimin yetenek temeline göre herkese açık olmasına karşın eğitsel-toplumsal fırsatlarda değişme olasılığının kolay kolay gerçekleşmeyeceği daha II. Dünya savaşının sonunda belli olmuştur. İngiltere'de, A.B.D.'de ve Kanada'da pek çok araştırma, eğitim reformlarının farklı toplumsal-ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin başarı oranlarını değiştiremediğini ortaya koymuştur<sup>19</sup>.

İngiltere'deki seçici sistemde bunun suçlusu olarak eğitim kurumunun kendisi boy hedefi alınmış, köklü değişiklikler isteyenlerin baskıları artmıştır. Seçme sisteminin kaldırılmasıyla güvenilir ve tarafsız olmayan bir sınav sonunda yüksek öğrenim olanağını kaybedenlere bu yolların açılacağı, öğretmen kadrolarının eşit dağılımının sağlanacağı, eğitsel eşitsizliklerle birlikte toplumsal eşitsizliklerin de azalacağı savunulmuştur. Çok amaçlı okullar doğrultusundaki ilk ulusal reformun sorumlusu olan Anthony Crossland'ın deyişiyle "tüm okullar giderek daha karma bir nitelik alarak üniversiteye ve... her tür mesleğe götüren yolları açacak. Böylece İngiltere yavaş yavaş da olsa dünyanın en sınıflaşmış toplumu olmaktan kurtulacaktır"<sup>20</sup>.

18 Agy.

19 Bu araştırmaların en ünlüleri: Little, A. ve J. Westergaard, "The trend of class differentials in educational opportunity in England and Wales", *British Journal of Sociology*, 15, 1964, s. 301-16; Douglas, J.W.B., *The Home and the School*, MacGibbon and Kee, Londra, 1964; Early Leaving, Report of the Minister of Education's Central Advisory Council, HMSO, Londra, 1954; Crowther Commission, 15. to 18: Report of the Central Advisory Council for Education-England, 2 vols. (Surveys), HMSO, Londra, 1959-60; Robbins Report, Committee on Higher Education HMSO, Londra, 1963.

20 Ford, J. aktarıyor in *Social Class and the Comprehensive School*, Routledge and Kegan Paul, Londra, 1969.



Öte yandan seçim sürecinin “yetenek havuzu”nda özellikle alt toplumsal-ekonomik sınıflardan çocuklar aleyhine muazzam bir savurganlığa neden olduğu ortaya çıkarılmıştı<sup>21</sup>. Bu muazzam savurganlığın ekonomik maliyetinden doğan şok 1960’larda eğitsel başarıyı çevresel koşullara bağlayan tartışmaları güçlendirdi. Bu arada “doğuştan gelen zekâ” kavramı da hücumu uğramaktaydı. Yeterli kaynaklar sağlansa, çocuğun okula başlamasından önce birtakım müdahaleler yapılabilirse, üniversite kontenjanları arttırılabilirse, daha iyi öğretim yöntemleri kullanılabilirse sınıf farklarının azaltılabileceği savunuluyordu. Ne zaman eğitime yapılacak harcamalarla önceki harcamalar karşılaştırılsa bu tür “ödünleyici” tartışmalar gündeme geliyordu. 1960’larda “insan sermayesi” ya da “insan yatırımı” diye bilinen ekonomi okulu bu savlara büyük destek vermişti. Bu düşünüşe göre bir ulusun etkenliği ile insangücünün beceri, yetenek ve eğitim düzeyi yakından ilgilidir. Bunlara yatırım yapmayan bir toplum sanayide, giderek askeri alanda gerileyecektir<sup>22</sup>. Eğitime yönelen bu büyük umutlardır ki Ivan İlich gibi eleştirmenlerin 1970’lere gelindiğinde ona “laik din” adını takmalarına neden olmuştur<sup>23</sup>.

Bu yaklaşımlar, eğitsel fırsatları kısıtlayabilecek bilişsel engellemelere yol açan işçi sınıfı, azınlık gurubu, vbg. alt-kültürlerin yalnız toplumsal eşitliği değil ulusal etkenliği de zedeleyebileceğini, dolayısıyla düzeltilmeleri gerektiğini vurguluyordu. Basil Bernstein’in eğitilebilirlik-dil ilişkisini konu alan çalışmaları hayli yozlaştırılma pahasına da olsa bu sıralarda ünlendi. Çevrecilerin dil ve kültür yoksunluklarını telâfi yolundaki okul öncesi, okul dışı aşırı müdahaleci çabaları 1960’ların sonuna ulaştığında büyük düş kırıklığı yaratmıştı. ABD. de Coleman, İngiltere’de Plowden raporları bilişsel eşitsizliğin okulun donanım, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen nitelikleri vbg. özelliklerinden değil, aileden kaynaklandığını; tüm çocuklara eşit okul koşulları sağlandığı zamanlarda bile sonuçlardaki eşitsizliğin pek az değiştirilebildiğini göstermekteydi.

### **Eğitsel fırsat eşitliği konusundaki kuramsal yaklaşımlardan örnekler**

1960’ların aşırı iyimser eşitçi siyasalarına 1970’lerde yönelen tepkilerden bazıları işleri oluruna bırakarak tutucu ya da meritok-

21 Floud, J., “Reserves of ability,” Forum 3(2), 1961, s. 66-8.

22 Bowman, M.J., “The Human investment revolution in economic thought”, Sociology of Education, 39, 1966, s. 111-137.

23 İlich, İ., Deschooling Society, Penguin, Harmondsworth, 1970.

ratik tavır almaktan yanaydı<sup>24</sup>. Bunların dışındaki tepkilerden bazıları şöyle özetlenebilir:

1. Köktenci tepkiler. Köktenciler arasında en etkili eleştirilerden birinin “ödünleyici” modellerin başlıca esin kaynaklarından sayılan B. Bernstein’den gelmesi ilginçti. “Eğitim toplumun zararlarını tazmin edemez” başlığını taşıyan yazısında Bernstein,<sup>25</sup> alt toplumsal-ekonomik kökenlerden kaynaklanan “yetersizlik” ve “yoksunluk”ları kaldırmaya yönelik programlara çatıyor, bizzatîhi “yetersizlik” ve “yoksunluk” terimlerinin bu sınıfların yaşam biçimlerini küçümsemekten kaynaklandığını savunuyordu.

Kültür bağımtıcılar (Cultural Relativists) diye adlandırılan öteki bazı eleştirimenlere göre ise eğitsel eşitsizlikleri kaldırmak için toplumsal katlaşma düzenini değiştirmek değil orta sınıf mensubu eğitimcilerin bilgiyi katlaşırma (örneğin, yabancı dilin tahta oymacılığından üstün tutulması); değişik kökenlerden gelen öğrencileri kategorilendirme ve farklı işleme tabi tutma alışkanlıklarına son vermek gerekiyordu<sup>26</sup>. Bu görüş okulu tüm çocukları birbirine benzetmeye çalışan ve buna uymayanları suçlayan bir baskı aracı olarak tanımlıyordu.

2. Genetikçiler. Daha çok akademik çevrelerle sınırlı kalan köktenci tepkilerin yanısıra kamu oyunda da savaş sonrası eğitim reformlarına karşıt modeller geliştirdi. Bunlardan biri genetikçi modeldi. Büyük çapta evrimci liberal modelden esinlenen bu görüş Arthur Jensen’in 1969 yılında Harvard Educational Review’da yayımladığı bir yazıya dayanıyordu<sup>27</sup>. Kamuoyunda bir tozkoparan fırtınası yaratan ve Jensen’in “bilimsel ırkçılık”la suçlanmasına kadar varan bu yazı telâfîci reformların doğuştan gelen yetenekleri ihmâl ettiği saptamasıyla başlıyor, ama sonuçta yalnız bireysel değil kümesel eğitilebilirlik farklarının da genetik olarak açıklanabileceğini savunuyordu. Böylece Jensen, sözgelimi ABD. deki zencilerle beyazların zekâ puanları arasındaki büyük farkın genetik olarak açıklanabileceğini düşünüyordu!

24 Halsey, A.H., Educational Priority, HMSO, Londra, 1972.

25 Bernstein, B., “Education cannot compensate for society”, New Society, 26 February, 1970.

26 Tyler, age., s. 27.

27 Jensen, A., “How much can we boost IQ and scholastic achievement?” Harvard Educational Review, 39, 1969, s. 1-123.

Jensen'den iki yıl sonra R. Herrnstein, yukarıda incelediğimiz gibi kalıtsal yeteneği toplumsal ekonomik tüm eşitsizlikleri savunma aracı olarak kullandı<sup>28</sup>. Herrnstein'a göre zihinsel yetenek farkları kalıtsal; toplumsal başarı da yetenekle bağımlı olduğuna göre çevre koşullarının eşitlenmesi yetenek farklarını billurlaştıracak ve toplumsal statüyü kalıtsal yeteneğe bağımlı kılacaktı. Bir fırsat eşitliği aracı olarak tasarlanan zekâ testleri (IQ test) de böylece kalıtsal eşitsizliğe bir özür işlevi üstlenmekte, evrimci liberal görüş aşırı tutucu görüşle birleşmekteydi.

3. Christopher Jencks ve şans: 1972 de yayımladığı kapsamlı araştırması Eşitsizlik'te<sup>29</sup> C. Jencks savaş sonrası siyasalara ışık tutan liberal modelleri de, yaşam şanslarını aile kökenine, zekâ bölümüne ya da bilişsel yeteneğe ilişkilendiren tüm kuramları da yerden yere vuruyordu. Ona göre yaşam şansları talih, kişilik ve meslekte yeterlikle ilgilidir. Bu yüzden de eğitsel fırsatları yeniden düzenlemeye çalışmak yerine sigorta sistemleri vbg. yollardan doğrudan doğruya geliri eşitlemeye çalışmak gerekir.

Jencks'in vardığı sonuçların karamsarlığına ve önerilerinin ütopyasına karşılık bulgularının gerçekçi temellere dayandığı yadsınmamıştır. Hiçbir eğitim reformunun Amerikan toplumunu bu yüzyılda daha eşitçi, daha akışkan, daha adil bir bölüşüm sistemine dönüştüremediğini savunan yazarlara göre Jencks'in bulguları toplumsal bilimlere de, onlara dayanan siyasa modellerine de güçlü bir suçlama getirmektedir.

Jencks-sonrası dönemi oluşturan 1970 li yıllar eğitime yönelen kuramcılarla uygulamacıların giderek birbirinden koptuğu yıllardır. W. Tyler'a göre bu iletişim kopukluğunu açıklayabilmek güç değildir. Çünkü kuramcılar, eşitsizliği büyük insan kümeleri arasında meslek, gelir ya da daha geniş anlamda güç ve servete dayalı bir ilişkiler dizisi olarak görürler. Bu durumda eğitim de bu ilişkileri sürdüren ya da yenileyen bir araç olarak düşünülür. Buna karşılık uygulamacılar daha çok bireyle, bireysel fırsatları belirleyen köken, yetenek ve yetiştirme özellikleriyle ilgilidirler. Bu yüzden de eşitsizliğin orta sınıf ideolojisinde saklı olduğunu, yoksulların eğitsel fırsatlarını geliştirebilecek tek şeyin siyasal bir devrim olduğunu söyleyen toplumbilimcilerden

<sup>28</sup> Herrnstein, age.

<sup>29</sup> Jencks, C., et.al., *Inequality: A Reassment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York, 1972.

ivedi çözümler üretmek konusunda bir yarar ummazlar. Jencks'in çalışması çağdaş devlet siyasalarının her iki düzeyde de (kuramda ve uygulamada) etken olması gereğini, bunlardan birindeki zayıflığın ötekine yansıtacağını göstermesi açısından önemlidir<sup>30</sup>.

4. John Rawls ve bir tüketim malı olarak eğitim. Eğitimi bir sosyal politika aracı olarak değil de özgürlük, fırsat, zenginlik, vbg. toplumun temel tüketim maddelerinden biri olarak gören Rawls, bunların tümünün eşitlik ya da en yoksun olanın lehine eşitsizlik ilkesine göre paylaşılması savından yola çıkar<sup>31</sup>. Ancak Rawls'ın amacı fırsatların değil, sonuçların ya da çıktıların eşitlenmesidir. Bu amaçla iki şey önerir: Engellenmiş bireyleri haklarına kavuşturabilmek (tashih) için yaşamın belli bir süresinde, örneğin eğitimin ilk yıllarında, daha az zeki olanların eğitimine daha zeki olanlardan fazla kaynak ayrılması. İkincisi, yeteneklerin ortak bir zenginlik kaynağı olarak tanımlanarak herkesin bunun ürünlerinden eşit pay almasını sağlamaktır.

Bu görüş eğitimin bir tüketim malı olarak herkesçe istendiği varsayımına dayanmaktadır. Oysa bazı kimseler için bunun geçerli olmaması pekâlâ mümkündür. Dolayısıyla, zor ve baskı kullanmadan "tashih" (doğrultma) ilkesini uygulayabilmek söz konusu olamaz. Sonuç olarak da, doğrudan doğruya eğitimin tüketilmesinde veya sağlanmasında eşitlik yerine ancak eğitimi sürdürme tercihini eşitlemek mümkündür<sup>32</sup>.

4. Mary J. Bowman ve eğitimin ekonomik boyutları. M.J. Bowman'ın eğitimin ekonomik boyutları ve yaşam şansları konusundaki yazısı<sup>33</sup> adalet, hakkaniyet ya da eşitlik sorununun, eğitim sağlama stratejisi tercihlerinde odaklaştığını, çünkü bunun en etkili siyasa alanı oluşturduğunu savunur. Bowman, eğitimin sağlanmasında eşitliğin şu değişik tanımlara göre anlaşılabilirliğini belirtir:

- a) Herkese eşit miktarda eğitim vermek
- b) Herkesi belli bir edim (performans) düzeyine getirmek,
- c) Herkesi aynı edim düzeyine getirmek,

30 Tyler, age., s. 33.

31 Rawls, J., A Theory of Justice, Clarendon Press, Oxford, 1971, s. 303.

32 Tyler, age., s. 118.

33 Bowman, M.J., "Education and opportunity: some economic perspectives," Oxford Review of Education, 1, s. 73-89.

- d) Herkesin tüm gizilini gerçekleştirebilmesini sağlayacak eğitimi almasını güvenceye bağlamak,
- e) Herkesi, ek öğreniminin girdiye oranının başkalarınınkine eşit olduğu bir noktaya ulaştırmak,
- f) Bireylerin yararlanıp yararlanmadığına bakılmaksızın eğitime girişte fırsat eşitliği sağlamak,
- g) Tüm toplumsal kategorilerden (etnik, meslek, cinsiyet, vbg.) oransal temsil sağlamak.

Bunlardan ilki bu yüzyılın başında zorunlu okul yaşı sınırları içinde liberal siyasarın geleneksel amacı olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi bu siyasa, çıktılarda dengesizliği önleyememiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü öneriler, maliyete bakılmaksızın çıktı boyutunda odaklaşmaktadır. İkinciye yetersiz, üçüncüyü ise hem hayalcilik hem de zeki bireyleri yavaşlatmakla suçlayan Bowman'a göre dördüncü tanım da parlak sözlerden öte bir yarar sağlamayacaktır. Beşinci öneride ise, kişinin eğitimi, maliyetine oranla verim almayı sürdürdükçe uzatılacaktır. Herkes hangi tür ve alanda öğretime duyarlıysa onda daha ileri eğitime hak iddia edebilecektir. Başarıyı etkileyecek yöntem çeşitlerini saptamak zorluğu burada en önemli güçlüğü oluşturmaktadır.

Yedinci tanım her kategori için özellikle yüksek eğitimde kotalar ayrılmasına dayanan ve Bowman'ın fikrince en çoğundan, geçici olarak kullanılabilir bir sistemdir. Çünkü bu sistem hem kişi özgürlüğü hem de etkenlikle uyuşmayan zorlamalar getirebilecektir<sup>34</sup>.

Bütün bunlara karşılık Bowman altıncı tanım konusunda yapılabilecek pek çok şey olduğu kanısındadır: Örneğin, tüm kamu hizmetlerinin aynı kaynaktan finansmanı ve tüketici tercihine göre sağlanması, ailelerin gelir ve servetlerini dengeleme, eğitsel yatırımlara yönelen sermaye piyasalarını geliştirme, vbg. Bütün bu önerilerde olsa olsa okullardan yararlanmanın eşitlenmekte olduğu, ne eğitsel başarıyı ne de yaşam şanslarını eşitleme güvencesinin sağlanmadığı gözden kaçmamaktadır. Çünkü bu son guruptakilerin kökenleri daha çok okul sisteminin dışındaki etmenlerde saklıdır.

## Sonuç

Ünlü Fransız düşünürü Rousseau'ya göre "iki tür eşitsizlik vardır. . . doğal ya da fiziksel diyebileceğimiz birinci tür yaş, sağlık, beden gücü, akıl ya da ruhsal niteliklerdeki farklılıklardan oluşur. Törel ya da siyasal eşitsizlik diyebileceğimiz ikinci tür eşitsizlik ise bir bakıma geleneğe dayanır ve insanların ona uyumu ile oluşur ya da en azından desteklenir<sup>35</sup>." Bu ikincide tam bir eşitliğin gerçekleşmesi ideal bir ölçüt oluşturur. Ancak ideal ölçüt işlevini gereğince gerçekleştirebilmek için toplumsal eşitliğin, önemli doğal eşitsizliklerin varlığını yadsıyacak biçimde algılanmaması gerekir<sup>36</sup>.

Eğitsel fırsat eşitliğinin çağdaş toplumdaki eşitsizlikleri gidermede hiçbir etkisi bulunmadığı sonucuna varanlardan bazıları (örneğin, köktenciler) âdeta doğal eşitsizlikleri de yadsıyan bir eşitlik ülküsüne sahip olanlardır. Buna karşılık eğitsel fırsat eşitliği, doğal eşitsizliği toplumsal eşitsizliğin başına koyanlar (seçkinci ya da meritokratlar) için de fazla bir anlam taşımamaktadır.

Eğitsel fırsat eşitliğini savunanlar bile kavramın bugüne dek ortaya çıkan uygulamalarından memnun olmadıklarını açıkça belirtmektedirler. Sınıf toplumundaki eşitsizliklerden büyük bir kesiminin okulun dışındaki kaynaklardan üremekte oluşu eğitsel fırsatların eşitlenmesinde önemli mesafeler almış ülkelerde bile toplumsal eşitsizliklerin gücünü koruduğunu göstermiştir. Eğitimi sağlama konusunda getirilen eşitlik, eğitimin sonuçlarını ya da yararlarını eşitlemeye yeterli olmamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramının evrimi böylece girdilerden çıktılara yönelen bir eşitlik anlayışı doğrultusundadır. Ne var ki, mevcut araştırmaların ışığında böylesi bir anlayışın da yakın gelecekte gerçekleşebileceğini düşünmek hayli güçtür. Coleman'ın "fırsat eşitliğine ancak yaklaşılabılır ama asla ulaşılamaz. Kavram, bir bakıma fırsat eşitliğine yakınlık derecesinden ibarettir"<sup>37</sup> demeye yönelten de bu gerçekliğin olgularını bizzat toplamış oluşudur.

Eğitimin yararlarında eşitlik sağlanamasa bile "eğitimden yararlanmada eşitlik", kavramın çağdaş toplumda vazgeçilemeyecek boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut kavramın, üzerinde siyasa üretil-

35 Flew, A. aktarıyor, "Sociology and Equality" in Sociology, Equality and Education, The Macmillan Press, rep. 1978, s. 60.

36 Agy.

37 Coleman, age., s. 21-22.

meye en elverişli yönünü oluşturduğu gibi çoğulcu, demokratik toplumun olmazsa-olmaz koşullarından birini gerçekleştirmeye de yöneliktir. Glennerster'in deyişiyle "eğitim dünyayı değiştiremez ama bu değişime katkıda bulunur... Daha demokratik bir toplum ve onun gerektirdiği özgürlük ister seçmen, ister temsilci, ister çalışma yaşamını etkileyecek kararlara katılan işçi, ister çocuklarının öğrenimi hakkında fikir yürütecek ana-baba, ister öğrenci, ister tüketici olsun eğitilmiş, bilgilenmiş ve siyasal olgunluğa erişmiş bireylerden oluşan nüfus gerektirir. Bilgiyi kazanma ve kullanma gizilindeki gereksiz derecede büyük farklar demokrasi ve bireysel özgürlükler konusunda da sahtecilik anlamına gelir. Normal bir eğitim süresince bu tür farkları en aza indirmek ve yetişkin yaşamındaki fırsatları genişletmek eşitlikçi ülkünün belli başlı amaçları olmayı sürdürmelidir. Eşit olmayan bir toplumda değişim hızının da boyutlarının da sınırlı olduğunu kabul etsək bile"<sup>38</sup>.

---

38 Glennerster, age., s. 53-55.