

ÖĞRETMENLİK BİR SISİFOS İŞİ MİDİR?

Is Teaching a Sisyphus Work?

Arnd-Michael Nohl*

Öz

Bu makale okulun, öğretimi Sisifos işine dönüştürmesine neden olan bir problemi tartışmaya açıyor: Daha okula başlamadan önce bütün çocuklar, başta aile olmak üzere çeşitli bağlaçsal deneyim alanlarında büyürler. Ancak bu bağlaçsal deneyim alanları, okulun kamusal niteliğinin karşıtıdır: Diğer bağlaçsal deneyim alanlarında edinen bilgi ve beceriler sadece bu alanlarda geçerli iken okul, genel bilgi ve becerileri öğrencilere bilimsel bir dayanağı olan öğretim yöntemleriyle öğrettiğini iddia eder. Çocukların deneyimsel arka planları ile kamusal okul arasındaki bu karşıtlık, belli deneyim alanlarından gelen öğrenciler (örneğin kız çocukları ya da işçi çocukları) için dezavantajları beraberinde getirir. Bu makale, öğretmenlerin Sisifos işinin, çocukların deneyim alanlarını bertaraf etmek yerine onları bir eğitim kültürü içinde genişletmeye yöneldiği oranda emek vermeye değer olduğunu ortaya koymaktadır.

57

Anahtar Sözcükler: bağlaçsal deneyim alanı; kamusal alan; kamu okulu; eğitimde eşitsizlik; öğrenci; öğretmen

Abstract

This paper discusses a fundamental problem of school that turns teaching into Sisyphos work: Before entering school, all children grow up into conjunctive spaces of experience, especially those of the family. These conjunctive spaces of experience, however, contrast with the public character of the school: While the knowledge and skills acquired in conjunctive experiential spaces are valid only in the latter, the public school claims to impart general knowledge and skills, and this, moreover, with the aid of scientifically founded teaching methods. This contrast

* Prof. Dr., Helmut Schmidt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimi Bölümü, Hamburg, Almanya, nohl@hsu.hh.de, ORCID Numarası: 0000-0002-3528-175X
Prof. Dr. Helmut Schmidt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education Science, Hamburg, Germany, nohl@hsu.hh.de ORCID Number: 0000-0002-3528-175X
Geliş Tarihi / Received: 11.12.2019 Kabul Tarihi / Accepted: 25.01. 2020

between the experiential background of children and the public school brings about, among others, disadvantages for children from certain experiential spaces (such as those of girls or children of workers). The paper argues that the teachers' Sisiphos work is, nevertheless, worthwhile precisely because the school lessons do not overcome the pupils' spaces of experience, but expand them into an educational culture.

Keywords: conjunctive experiential space; public space; public school; educational inequality; student; teacher

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. yılını kutlamak üzere yayınlanan, bu ülkede eğitimin dünü, bugünü ve yarınını tartışmaya açan bir kitapta yer alan makalelerinde, Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy (1998), okulun ve dolayısıyla eğitim sisteminin, varolan toplumsal eşitsizlikleri giderebileceği ve her çocuğa eşit olanaklar sunabileceği vaadini, Sisifos mitine benzetiyorlar. Eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri yok etmek bir yana, onları yeniden ürettiğini gösteren birçok ampirik çalışmanın ışığında (Türkiye için örneğin bkz. EARGED, 2010; Ünal vd., 2010; Nohl/Somel, 2019; Somel, 2019), Ünal ve Özsoy'un tezini sorgulamanın anlamsız olduğunu kaydederek, bu makalede okulun ve öğretmenlerin girdikleri bu Sisifos işinin, buna rağmen anlamlı olabileceğini tartışmaya açmak istiyorum.

Bilindiği gibi Sisifos, Tanrılar tarafından büyük bir kayayı bir tepenin en yüksek noktasına dek yuvarlamaya ebediyen mahkûm edilmiş, ancak hedefe her yaklaştığında kaya aşağıya yuvarlanmış ve Sisifos tekrar tekrar kayayı yukarıya itmek zorunda kalmıştı. Öğretmenler ve genel olarak okullar, böyle bir Sisifos işine giriştiyseler, boşuna mı uğraşıyorlar? Bu makalede göstereceğim gibi, ne kadar başaracağımızı bilemesek de, hatta bazen başaramayacağımızı bilsek dahi bazı işlere girişmek, toplum için son derece önemlidir. Öğretmenler saygı duyulmayı, böyle bir Sisifos işiyle yılmadan uğraştıkları ve bu şekilde son derece önemli bir toplumsal hizmet verdikleri için hak ediyorlar.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de coğrafi, sosyo-ekonomik ve toplumsal cinsiyet konumları itibarıyla dezavantajlı toplumsal ortamlardan (social milieu) gelen öğrencilerin okulda daha düşük performans gösterdikleri – daha doğru bir ifadeyle, okulların bu öğrencileri öğretime dahil etmek konusunda yetersiz kaldıkları – bilinmektedir. 2014 yılına ait Almanya eğitim raporunda da, Türkiye'yle benzer şekilde, işsiz, yoksul ya da "eğitime mesafeli" ailelerden gelen öğrencilerin görece olarak daha az şansa sahip olduğu tespit edilmiş ve yoksul olmak, işsiz olmak gibi durumlardan her biri üstüste binen "risk durumları" olarak nitelendirilmiştir (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung,

2014: 23). Bilindiği üzere, belli ortamlardan gelen çocuklar, toplumda evrensel kabul edilen ve sonraki nesillere aktarılması gerektiği düşünülen bilgi ve becerileri edinmekte açıkça zorlanırlar. Hem eğitim bakanlıklarınca yayımlanan raporlar hem de eleştirel, eğitimbilimsel araştırmalar – bunların içerisinde Bourdieu/Passeron (1990), Apple (1993), Ünal vd. (2010) ve Somel (2019) anılabilir – yoksulluk ve işsizliğin damgasını vurduğu kolektif deneyim alanlarından (collective experiential spaces) gelen çocukların dezavantajlı olmanın yanısıra ayrımcılığa maruz kaldığına da işaret etmektedir. Eleştirel eğitim bilimciler ayrıca, kamu okullarının gerçekten bütün toplum için geçerli bilgi ve becerileri paylaşıp paylaşmadığından da şüphe duymaktadırlar. Dahası, eleştirel araştırmalar, okulun değer verdiği bilgi ve becerilerin ya da en azından bu bilgi ve becerilerin okulda paylaşılma biçimlerinin, ağırlıklı olarak eğitilmiş orta sınıf ailelerin normalliklerinden beslendiğini ve bu nedenle bu avantajlı kesimlerden gelen öğrencilere okuldaki görevlerin görece kolay geldiğini de ortaya koymaktadır. Bu eleştirinin gerisinde, açıkça ifade edilmiş olsun ya da olmasın, kamu okullarının mümkün olduğunca genel, her kesime ait bilgi ve becerileri yansıtması gerektiği beklentisi bulunmaktadır.

İster eğitim politikası raporlarında olsun, isterse eleştirel bir perspektifle yapılmış çalışmalarda olsun, okullara dair yazılanlarda her durumda kamu okulları ve onları temsil eden öğretmenler bir tarafta, öğrencilerin kolektif deneyim alanları diğer tarafta, birbiriyle çatışan unsurlar olarak görülmektedir. Pedagoji adeta, kamu okulları aracılığıyla çocukların geldikleri kolektif deneyim alanlarının olumsuz yanlarının üstesinden gelmeyi görev edinmiştir. PISA gibi, okul performansını ölçen çalışmalar ise bu görevin bir Sisifos işi olduğunu, başka bir deyişle öğretmenlerin bazı öğrencileri olumsuz özelliklerden uzaklaştıramayacaklarını bile bile uğraşmaya devam ettiklerini, öğrencilerin kolektif deneyim alanlarıyla bağlantılarının ortadan kaldırılmasının çok zor olduğunu göstermektedir. Eğitim ve toplumsal eşitsizlikler arasındaki ilişki bakanlık raporlarında, Eğitimde Reform Girişimi gibi düşünce kuruluşlarının yayınlarında (bkz. EARGED, 2010; ERG, 2014) ve Ünal vd. (2010) ya da Gök (2011) gibi eleştirel eğitim bilimcilerin analizlerinde ayrıntılı olarak okunabilir. Bu ilişkiyi fazla konu etmeden, bu makalede, öğretmenlerin bu bahsi geçen Sisifos işinin anlamlı olup olmadığı sorusuna eğilmek istiyorum.

Bunun için önce kolektif deneyim alanları kavramını tartışacağım. Bu kavram Karl Mannheim tarafından toplumsal olguların başlıca unsurlarından birisi olarak tanımlanmıştır. Biz bu kavramı bugün, toplumsal ortamdan habitusa, “risk alanları“na kadar, birbirinden tamamen farklı birçok

kavramsallaştırmadan tanıyoruz. Bu kavramların işaret ettiği olguların aksine kamusal bir hizmet olarak okul eğitimi, ürettiği ve aktardığı bilgi ve becerilerin toplumun bütününe ait olduğunu iddia eder. Dolayısıyla öğrencilerin geldikleri başka deneyim alanları ile okulda içine girdikleri deneyim alanı arasında bir karşıtlık ortaya çıkması olasıdır. Öğrencilerin geldikleri ortamlar ile kamusal okul arasındaki bu karşıtlık, aynı zamanda siyasal kamusal ile deneyim alanları arasında da vücut bulur. Yine de okuldaki öğretimin yapısına daha yakından baktığımızda görürüz ki kamusal okul ile öğrencilerin kolektif deneyim alanları arasındaki karşıtlık, öğrenmenin önünde bir engel teşkil etmekle birlikte, aynı zamanda kurucudur da çünkü öğretmenlerin Sisifos işi ancak çocukların kolektif deneyimlerinin üstesinden gelmeye hizmet etmek üzere ortaya çıkar. Okul ve onu temsil eden öğretmenler çocukların kolektif deneyim alanlarının üstesinden gelmek yerine, onları değiştirebildiklerinde çocukların, ister çalışma hayatına ister politikaya , topluma tam anlamıyla katılabilmelerini sağlarlar.¹

1. Öğrencilerin deneyim alanları neden o kadar etkili?

PISA raporlarında öğrencilerin “toplumsal arka planları“ ya da “sosyo-ekonomik altyapı“larından (EARGED, 2010: 127) bahsedildiğinde, aslında öğrencilerin algılama, düşünme ve eyleme örüntülerini belirleyen toplumsal konumlarına işaret edilmektedir. Karl Mannheim daha 1920’lerde böylesi toplumsal konumlara dayalı eylem ve deneyim bağlantılarını kolektif “deneyim alanları“ (“experiential spaces“, 1982: 194) olarak tanımlamıştı.

İnsan en başından itibaren, öncelikle ailede olmak üzere böylesi kolektif deneyim alanlarında yetişir. Bu kolektif deneyim alanları belli bir “referans çerçevesi“ (“perspectivity”; age., s. 206) oluşturur. Bu referans çerçevesi aile içindeki etkileşimlerde gelişir ve birey, ailenin içindeki veya dışındaki herşeyi bu “referans çerçevesi” aracılığıyla görür. Örneğin küçük bir çocuk, televizyonun hep açık olduğu bir ortamda büyürse, ilkin bunu normal ve kendiliğinden anlaşılan bir şey olarak algılar ya da aile içi sohbetlerde saktaktaki insanlar potansiyel bir tehlike olarak gösterilirse, bu çocuğu etkiler. İlerleyen hayatta çocuk, bu algıların hiç de normal olmayabileceğini görse dahi, önceki deneyimler her zaman yeni deneyimlere temel olur.

Anne ile birlikte ortaya çıkan ortak deneyim alanı, bebeği ve anneyi birbirine bağlar ve bu nedenle bir “bağlaçsal deneyim alanı“ndan bahsedebiliriz (“conjunctive experiential space“, Mannheim, 1982: 194). Başlangıçtaki bu deneyim alanına daha sonra – birlikte yaşamaktan kaynaklı olarak – baba, kardeşler ve diğer aile üyeleri de dahil olur. Bu bağlaçsal deneyim alanında

bu aileye özgü bir dil ortaya çıkar, örneğin özel hitaplar kullanılır ya da bazı yemeklere özel bir ad verilir. Bu dil bu ailedeki varoluşsal ilişkinin perspektifini yansıtır ve aynı zamanda bu deneyim alanını insanların hep bir arada olmalarından bağımsız kılar (bkz. age.: 195-197). Bu dilin kelimeleri evrensel değildir, aksine deneyim alanıyla “işlevsel“ (age.: 199) bir ilişki içindedir. Bu pratiğe dayalı devingenlik sayesinde dil de değişime açıktır.

Bu ilişkiler kesinlikle en etkili, kalıcı olanlar olsa da çocuk sadece yüz yüze ilişkilere dayalı aile deneyim alanında büyümeyiz. Ancak aynı zamanda, ailede öyle varoluşsal bağlantılar vardır ki, bunlar aile ilişkilerini böler: Kardeşleri varsa, çocuk aynı zamanda yaşa ve nesle özgü bir deneyim alanında da yetişir; bu, onu ebeveyninden bir ölçüde ayırır. Buna cinsiyete özgü deneyim alanı da eklenir, bu da aileyi ikiye böler. Yaş ve toplumsal cinsiyetten dolayı aile içinde ortaya çıkan deneyim ayrılıkları ve bunların beraberinde getirdiği kavgalar dillere destandır. Çocuğun yavaş yavaş girdiği bu deneyim alanları, yani yapısal olarak benzer deneyimlerin olduğu alanlar, aynı zamanda ailenin dışındaki insanlarla da paylaşılır. Örneğin velileriyle hep kavga ettiği bir konuyu (diyelim ki bilgisayar oyunu oynamasına izin verilmemesini) çocuk, akranlarıyla rahatça paylaşabilir.

Yani daha o esnada çocuk, büyük oranda sadece aile içinde sosyalleşiyor olmasına rağmen aslında farklı deneyim alanlarına aittir. Ancak bunlar, ailenin deneyim alanı tarafından gölgelenir. Bu iç içe geçmiş deneyim alanları arasındaki uyumsuzluklar, onların dinamik olmasını sağlar (bkz. Mannheim, 1982: 219) ve bu uyumsuzluklar bazı durumlarda krizler şeklinde deneyimlenir. Ancak ailenin dahil olduğu bir deneyim alanı vardır ki bütün aileyi kapsar, hatta onu aşar. Bu deneyim alanı, aile fertlerinin hep beraber paylaştıkları toplumsal “konum“dur (Mannheim, 1972: 526). Bu noktada toplumsal-coğrafi ve eğitimsel bileşenlerin yanısıra özellikle “sınıfsal konum“ (age.: 526) dikkate alınmalıdır. Çünkü sınıfsal konum, ailenin bir bütün olarak içinde konumlandığı deneyim alanını belirler. Çocuk, ebeveyninin eyleme ve düşünme biçimlerinden toplumsal yükselme ya da düşme nedeniyle kopmadığı sürece, ki bu muhtemelen eğitim başarısı ya da başarısızlığı nedeniyle olur, bu sınıfsal deneyim alanı özellikle belirleyicidir çünkü bütün aile fertleri tarafından bu deneyim alanı olduğu gibi paylaşılır.²

2. Kamu okulunun özellikleri

Kişinin, birincil olarak ailesinin aracılık ettiği bağlaçsal deneyim alanında öğrendikleri, “işlevsel olarak farklılaşmış toplumda“ (Mannheim 1954: 26), yani modern bir toplumda, hayatta kalmasına yeterli olmaz. Bu, kamu

okullarının ve öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışını sağlayan temel varsayımdır. Kaynağı ister sanayileşme ister ulus devletlerin zorlaması olarak görülsün, kamu okulunun işlevi ve öğretmenlerin görevi, çocukları ailelerince belirlenen deneyim alanlarının sınırlılığından çıkarmak ve onlara toplumsal katılım için zorunlu olan beceri, bilgi ve değerleri kazandırmaktır. Kamu okullarının öğretmenleri – en azından ilk bakışta – öğrencilerin bağlaçsal deneyim alanlarına karşıt bir programı temsil ederler. Bu, birçok farklı yerde kendini gösterir:

1. Kamu okullarında öyle bilgi ve beceriler öğretilir ki, bunlar öznelarası sorgulama ve rasyonel yargılamaya açıktır (bkz. Rhyn, 1998: 25). Yani okulda aktarılan bilgi, diğer deneyim alanlarına bağlı bilgidir: Okulda aktarılan (bilimsel) bilgi, geçerliliği açısından tamamen sorgulanabilirken, kolektif deneyim alanlarının bilgisi sadece onun sınırları içinde geçerlidir (bkz. Mannheim, 1982: 193). Öyle ki, deneyim alanına bağlı bilgi – asıl olarak pratik yaşamları esnasında - sadece o deneyim alanına ait insanlar tarafından kontrol edilebilir ve değiştirilebilir (age.: 193-194). Buna karşın, Türkiye’de öğretim programlarının içerikleri ve bazı okul derslerinin meşruiyeti (örneğin din dersinin) açıkça ve farklı perspektiflerden sürekli tartışılmaktadır (örneğin bkz. Çayır, 2009; Çayır, 2014).
2. Dolayısıyla öğrenmenin kendisi kamusal tartışmanın konusu haline gelir. Oelkers’in (1992: 12) ortaya koyduğu üzere, Avrupa aydınlanma dönemiyle birlikte, öğrenme ampirik olarak gözlemlenmeye ve farklı öğretme biçimlerinin başarıları karşılaştırılmaya başlanmıştır. Hem öğretilen bilgi hem de öğretim biçimleri, öğretim programlarında tanımlanmakta ve bunlar resmi otoritelerin öğretimi nasıl tasavvur ettiklerini açıkça çıkarmaktadır. Öğretim yöntemleri konusunda Türkiye’de de canlı bir tartışma sürmektedir. Bu tartışmaya bir örnek olarak 2005 yılında davranışçı programların yapılandırmacı olma iddiası taşıyan öğretim programlarıyla değiştirilmesi konusu (bkz. Nohl/Somel, 2019: 59-107) hatırlanabilir.
3. Ancak okul açısından kamusal, sadece çevresel bir faktör değildir. Aksine kamu, aynı zamanda okulun içinde ve dersliklerdedir. Avrupa’da eskiden varlıklı ailelerin çocukları, eve gelen özel hocalar tarafından birebir eğitim alıyordu ya da sınıf ortamında hoca her bir öğrenci ile ayrı ayrı iletişim kuruyordu. Bugün ise artık “kamusal birarada eğitim“ (Amos vd., 2011: 18) var. Farklı çocuklar eş zamanlı olarak ve birlikte eğitim görüyorlar. Bu tür eğitimde öğretmen bütün sınıfa değil tek bir öğrenciye yönelik konuşuyor

olsa dahi iletişim, başka öğrenciler tarafından da gözlemlenmektedir (bunun için ayrıca bkz. Parsons, 1959). Öğrenciler bu gözlemi bilinçli olarak yapmazlar, aksine her şeyden önce örneklerden öğrenmek için yaparlar. Demek ki öğretmenlik, sadece resmi bir kamu görevi değildir, ayrıca sınıf içindeki günlük etkileşimlere kadar kamu tarafından belirlenir. Çünkü sınıf ortamı küçük ölçekte bir kamusalıktır.

4. Bu noktada, öğrenci performanslarının sınıfın kamusal ortamında adil bir şekilde değerlendirilmesi de önemlidir. Bu önemlidir çünkü bu sınıflandırma/ notlandırma sadece bu yarışın kazananlarının değil, aksine “kaybedenlerinin“ de “onayını“ alır (Parsons, 1959: 311). Bilindiği gibi başarı değerlendirilmesi, okulun seçme işleviyle bağlantılıdır. Farklı toplumsal ortamlardan gelen öğrenciler kendilerini, kendilerine ve başkalarına dair okul değerlendirmeleri üzerinden tanımlarlar. Okulun ayıklama işlevi, başka bir deyişle iyi öğrenciyi ,kötü‘ öğrencilerden ayırtma işlevi, bu şekilde kötü öğrencilerin gözünde dahi meşruiyet kazanır (bu noktada bkz. Somel, 2019: 187-188). Bourdieu ve Passeron (1990), bu mekanizmanın bütün toplum içinde eşitsizliğin meşru görünmesinin önemli bir ön şartı olduğunu savunur.

5. Son olarak (kamuya ait) okullar, aynı zamanda eğitilmiş bir toplum yaratmaya da hizmet eder. Oelkers vd. (1998: 7) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Yurttaşlarının oluşturacağı devlet, bütün yurttaşların mümkün olduğunca her tür kamusal faaliyete katılabilmesini sağlamakla da yükümlüdür. Ancak yurttaşlar yeteri düzeyde genel eğitim almış olduklarında siyaseti denetleyebilir, ekonomik ilişkilere dair fikir sahibi olabilir ya da toplumsal değişime kaynaklık edebilirler.

Sadece eğitilmiş yurttaşlar toplumsal tartışmaların bir parçası olup kamusal meselelerde söz sahibi olabilmektedirler (bkz. Habermas, 1971).”

3. Bir kıyaslama: Siyasal kamusalığa karşı deneyim alanı

Kamu okulu, burjuva kamusalığının sadece bir sonucu değil aynı zamanda bir önkoşuludur da. Burjuva kamusalığı, Habermas’ın yazdığı üzere, “bir araya gelmiş bireylerin” toplumun merkezi sorularını tartıştıkları yerdir. Habermas’ın deyişiyle “tuhaf ve tarihsel olarak eş benzeri görülmemiş olan bir siyasi tartışmanın”, kamusal akıl yürütmenin aracıdır (1971: 42). Bu kamusalılık “belli bir tür toplumsal ilişki” gerektirir, ki bu ilişki eğitim anlamında temel koşulların sağlanmış olması şartıyla “statülerin eşitliğini

koşul olarak gerektirmez, aksine onların varlığını inkar eder” (age.: 52). Bu kamusal kavramı daha sonra birçok açıdan, özellikle de toplumsal eşitsizlikleri dikkate almaması açısından eleştirilmiş olsa da, “kamusal akıl yürütme”nin anlamı – kısmi ya da karşıt kamusalıklar içinde gelişmiş olsa da- vurgulanmalıdır. Karşılıklı olarak argümanların geliştirilmesi ve bilginin sınanmasına dayanan kamusalık, bağlaçsal deneyim alanlarında kendiliğinden anlaşılır gibi görünen, söylemsel olarak sorgulanamaz bir geçerliliğe sahip bilgiye tamamen karşıttır.

4. Okulda öğretimin yapısına dair

Eğer kamusal okul ve öğrencilerin bağlaçsal deneyim alanları birbirlerine esasta karşıtsa, öğretmenler öğrencilerine bilgi ve becerileri nasıl aktarabiliyorlar? Öğretim süreçleri oldukça karmaşıktır ve bu noktada aslında öğretmenlerin kendilerinin de belli deneyim alanlarından geldikleri dikkate alınmalıdır. Ama bu makalede öğretmeni, sadece kamusal okulun temsilcisi olarak ele almayı tercih ediyorum.³ Mannheim’ın kavramsallaştırmasını kullanarak soruyu şöyle formüle edebiliriz: Öğretmenler, nasıl yapar da o ana kadar ailelerinin bazı açılarından kırılmış ama coğrafi, eğitimsel ve sınıfsal konum açısından homojen deneyim alanında yetişmiş öğrencilerine, bütün deneyim alanlarının ötesinde geçerli olma iddiasında olan ve toplumsal muhakemeye tabi bilgi ve becerileri aktarabilirler? Bir öğretmen, kendi kolektif deneyim alanlarına bağlı çocuklara, toplum genelinde geçerli olan bilgi ve becerileri nasıl öğretebilir?

Bu öğretim ve öğrenim süreçlerini aydınlatmak amacıyla Matthias Martens ve Barbara Asbrand (2017) videografik bir çalışma yaptılar ve kayıtlarını çok ayrıntılı bir analize tabi tuttular. Martens ve Asbrand’a göre, öğretmenlerle öğrenciler arasında ortak bir deneyim alanı yoktur ve zamanla oluşmaz da. Aralarındaki etkileşim, deneyimleri, zevk ve ilgileri ortak olmasa bile, zorunlu eğitimin beraberinde getirdiği okul örgütlenmesinden kaynaklanır. Başka bir deyişle devam zorunluluğu ve öğretmenin düzenli olarak ders verme zorunluluğu, eğitimsel etkileşimin sürekliliğini sağlar.

Öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşim, ortak bir hareketten çok birbirine adapte olan hareketlerden oluşur. Örneğin öğretmen bir soru sorar ve öğrenciler el kaldırarak bir öğrenciden bekleneni – derse katılması beklentisini – karşıladığını gösterir. Kendi deneyim alanlarından hareketle çocuklar, toplumda geçerli sayılan bilgiyi edinirler. Daha doğrusu, öğretmenin vermeye çalıştığı bilgidir, kendi perspektiflerine uygun bir çıkarımda bulunurlar ve bunu kendi sözleriyle yeniden üretirler. Öğretmen, öğrencinin sözünü kendi kelimeleriyle yeniden ifade eder, öğrenci de öğretmeni dinleyerek bu bilgidir

yeni anlamlar çıkarmaya başlar. Bu sayede aralarındaki etkileşimde, öğrencinin sözü ve onun perspektifini yansıtan yanıt, öğretmen tarafından, ki o da başka (profesyonel) bir perspektife sahiptir, “yeniden anlamlandırılır“ (Martens ve Asbrand 2017: 85). Tersinden öğrenciler de öğretmenin söylediğini sürekli yeniden anlamlandırmaktadır.

Toplumda geçerli sayılan bilgi ile bu bilginin deneyim alanına dayalı olarak yeniden anlamlandırılması arasındaki bu gidiş gelişler, yeni bilginin öğrencilerin deneyim alanlarına dayalı olarak yorumlanması ve adapte edilmesi sonucunu doğurur. Ve böylece öğrencinin kolektif bilgi mevcuduna dahil edilirler. Bu şekilde her bir ilgili kolektif deneyim alanında geçerli olan bilgi değişikliğe uğramış olur ve kolektif deneyim alanları genişler (bkz. Asbrand/Nohl, 2013: 165).

5. Toplumsal katılımın önşartı olarak “Eğitim kültürü“ ya da “kültürlü kültür“

Bu çalışmalara dayalı olarak denebilir ki okuldaki öğrenme -başarılı olduğu taktirde- her zaman öğrencilerin kolektif deneyim alanlarının genişlemesini sağlar. Okuldaki öğrenme bunu öğrencileri toplumda geçerli bilgiyle karşı karşıya getirerek yapar. Çünkü okulda öğretilen bilgi, kolektif deneyimlerin yerine geçmez, onlara eklenir. Bu tespitler doğruysa eğer, o zaman çocukların “sosyo-ekonomik altyapı“larının (EARGED, 2010: 127) beraberinde getirdiği deneyim alanları, öğretmenlerin yardımıyla aşılması gereken sınırlar değildir. Tersine öğretmenler, okulda geçerli sayılan bilgiyi farklı deneyim alanlarından gelen çocuklara öğrettikçe onların kolektif deneyimlerini genişletirler.

Ancak bu noktada kolektif ve bağlaçsal deneyim alanıyla ne kastedildiğinden emin olmamız gerekir. Ailenin deneyim alanına bakarken, onun dahi kendi içinde homojen olmadığını gördük: Ailede de aile üyeleri yaş ya da toplumsal cinsiyet sınırları üzerinden birbirleriyle iletişim kurarlar ve kendi meseleleri konusunda hem tartışır hem de anlaşır. Bu tür cinsiyetler ya da yaşlar arasındaki sorunları çözerken ilgili aile fertleri bu sorunları genel bir dil kullanarak, başka bir deyişle kendi cinsiyet ya da yaşa özgü deneyim alanından soyutlayarak tartışmaya açarlar. Örneğin bir kız çocuğu, babasından soktakta oynama iznini koparmaya çalışırken bunu babanın dilinde, onun anlayacağı ve olumlu bulacağı sözlerle yapacaktır. Her ne kadar herkes kendi meselelerine kendi deneyim alanlarından bakıyor olsa da, aile içinde bile o meseleleri tartışırken kendi deneyim alanını aşan, daha soyut bir dil ve iletişim kullanır.

Aile içinde deneyim alanları aşan bir iletişim kurmayı öğrenecek bile, bu belli bir noktaya kadar mümkündür. Çünkü daha önce gösterdiğim gibi çocuğun içinde büyüdüğü aile bir bütün olarak belli bir toplumsal-coğrafi, eğitimsel ve sınıfa özgü “toplumsal uzamdaki katman“a (Mannheim, 1972: 112) aittir. Bu nedenle çocuk okula geldiğinde (ya da daha yuvaya başladığında), ona temelden ve özellikle sınıfsal deneyim alanı açısından yabancı olabilecek bilgi birikimleri ve deneyim dünyalarıyla (diğerlerinin yanısıra diğer çocukların deneyim dünyalarıyla) karşı karşıya kalır. Bu şekilde çocuk, Mannheim’ın “eğitim kültürü“ dediği özel bir deneyim alanına girer: Toplumsal cinsiyet, sınıf ve kuşağa özgü olanlar gibi bu da bir bağlaçsal deneyim alanıdır. Ama “eğitim kültürü“, farklı “toplumsal çevrelerin karışımı yoluyla“ ciddi bir şekilde genişletilmiştir (1982: 265-266). Eğitim kültürü, farklı toplumsal arka planlardan insanların karşılaşmasıdır. Bu eğitim kültürü, insanların birbiriyle karşılaşması ve aynı zamanda okulda öğretilen bilginin edinilmesi yoluyla oluşur. Diğer deneyim alanlarına nazaran “görelilik olarak gevşek“tir (age.: 266) ama bu “boşta salındığı“ (age.) ya da tamamen soyut olduğu anlamına da gelmez. Bu “eğitim kültürü“, farklı deneyim alanlarından gelen çocukların iletişimiyle ve öğrencinin, öğretmenin verdiği bilgileri kendi deneyim alanına yerleştirmeye çalışmasıyla ortaya çıkar. Bu nedenle Mannheim bu kültüre “eğitim“ ya da Almanca’daki “Erziehung“dan farklı olarak “Bildungskultur“ der. Bildung kavramının Türkçe’de tam bir karşılığı olmasa da “kültürlü“ olmak için yol almak şeklinde çevrilebilir. Kavram, sadece bir durumu değil bir süreci ima etmektedir. Mannheim’ın “Bildungskultur“ dediği ,kültürünü geliştirme“ kültürünü edinmiş bir insanın, okulda ve toplumda farklı insanlardan aldığı soyut bilgileri, kendi bağlaçsal deneyimleriyle harmanlayabilen insan olmasıdır. Bu nedenle Bildungskultur “belli oranda topluluk ötesidir ama aynı zamanda bağlaçsaldır“ (Mannheim 1982: 267).

Mannheim’a göre (1954: 138) insan, eğitim sisteminde ilerledikçe, “ortak kültür birikimi“ içinde daha güçlü biçimde yer alır ki bu ortak kültür birikimi “doğumla belirlenen farkları ve mesleki ve maddi varlıklar bakımından ortaya çıkan farkları giderek daha fazla bastırır“. Bu kültür birikimi “çoksesli“ bir karaktere sahiptir çünkü birbirinden farklı toplumsal arka planlardan beslenir. Bu “çoksesliliği“ muhafaza etmek için “içinde birbiriyle tartışan güçlerin rekabet ettikleri“ bir “ortak araç“ vardır (age.). Bu araç – benim tezime göre – kamusal alandır.

Böylece, kamu okullarında tezahür eden genel bilgiyle karşılaşma, öğrencilerin bağlaçsal deneyim alanlarını genişletse de, hiçbir zaman bağlaçsal deneyimlerin ortadan kalkmasına neden olmaz. Çünkü kamuda geçerli sayılan

bilgi ve bağlaçsal deneyim alanları arasındaki çatışma, okuldaki öğrenim için kurucu unsurdur. Ancak bu ifade etmeye çalıştığım kültürlü olmak için yol alma durumu, tüm kamusal alanda olduğu gibi kamu okulunda — çocukların genel bilgiyi edinmelerinin yanısıra, başka toplumsal arka planlardan, başka kanaatleri olan insanlarla karşılaşmalarına yer açıldığı ölçüde mümkündür. Bu şartla okul, kısıtlı perspektifleri aşmaya ve toplumsal ortama dayalı bağları gevşetmeye katkı koyar.⁴ Ancak insanlar böylesi bir Bildungskultur içinde yetişiyorlarsa kamusal alandaki “canlı tartışmalara“ (Mannheim, 1954: 138) yetkin bir şekilde katılabilir. İşte ancak o zaman öğretmenlerin Sisifos işi harcadıkları emeğe değer.

DİPNOTLAR

- 1 Bu makale Alman Eğitim Bilimciler Cemiyeti'nin 2016 yılı kongresinde ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 2019 Öğretmenler Günü Sempozyumu'nda yaptığım konuşmalara dayanıyor. B.Ü. Eğitim Bilimleri bölümünün daveti ve konuşmamı takiben gerçekleşen tartışmalar için özellikle müteşekkirim. Metnin Türkçe'ye çevrilmesinde ve geliştirilmesinde büyük emeği geçen Nazlı Somel'e ve eleştirileri için Kemal İnal, Erhan Bağcı ve Asu Bodur Nohl'a da ayrıca minnetarım.
- 2 Kolektif deneyim alanı kavramı etrafında geliştirdiğim bu ve başka argümanları, ayrıntılı olarak, Kolektif Aidiyetler Pedagojisi adı altında tartışmaya açtım (bkz. Nohl, 2014: 143-267).
- 3 Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal arka planları ve biyografik deneyimleri için bkz. Güvercin 2014. Ancak Somel'in (2019) gösterdiği gibi, öğretmenlerin geldikleri toplumsal ortamların ötesinde, okul örgütü çerçevesinde oluşturdukları ortamlar özellikle toplumsal eşitsizliğinin eğitimle yeniden üretilmesine kaynaklık etmektedir. Öğretmeni, eğitim sisteminin aktörü olarak sınırları ve hareket alanları bakımından inceleyen bir araştırma için bkz. İnal 2019.
- 4 Bu noktada, okulda sunulan bilgilerden bağlaçsal deneyim alanında öğrenilenlerle hiç örtüşmediğinde ya da hatta çatıştığında, bir zorlama, yani Bourdieu ve Passeron'un (1990) “sembolik şiddet“ dediği şeyin ortaya çıkıp çıkmadığı sorulabilir. Elbette burada bir zorlama ortaya çıkar. Türkçe'de boşuna “eğitim“den söz edilmiyor. Sonuçta hem Almanca'da hem de Türkçe'de eğitim kavramı, bir zorlamayı çağrıştırır. Bu noktada önemli olan, zorlamanın meşru olup olmadığıdır. Sadece toplumun modernleşmesi ya da ulus devletinin bekâsı, bir çocuğu standart Almanca'yı

ya da İstanbul Türkçe'sini öğrenmeye zorlamayı meşrulaştırmaz. Ama bu çocuğun toplumdaki müstakbel imkanlarını dikkate alırsak onun sadece kendi lehçesinde ya da dilinde ders görmesini yeterli görmek de mümkün değil. Farz edelim ki Bourdieu, büyüdüğü köydeki okulda sadece o köyde geçerli ve işlevsel bilgileri öğrenseydi, o zaman Bourdieu, kendi potansiyelini hiç bir zaman tam olarak gerçekleştiremeyecekti (ve biz önemli bir sosyologtan yoksun olacaktık). Dolayısıyla bana göre eğitimde sembolik şiddet kaçınılmaz. Önemli olan, çocuklara Young'ın (2008) "güçlü bilgi" dediği kamusal bilgileri aktarırken öğretmenin ve genel olarak okulun, öğrencilerin geldikleri deneyim alanlarının bilgi ve yaşantılarına saygısızlık yapmamasıdır. Ve elbette okul sistemlerinin bu yönde daha çok yol katetmeleri lazım.

KAYNAKÇA

Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (2011), "Öffentliche Erziehung revisited: Eine Einleitung", Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (Der.), Öffentliche Erziehung revisited (Wiesbaden: VS): 9-30

Apple, M. (1993), "The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?", Teachers College Record (Cilt:95): 221-241.

Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014), Bildung in Deutschland 2014 (Bielefeld:Bertelsmann)

Asbrand, B./Nohl, A.-M. (2013), "Lernen in der Kontagion", Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Der.), Dokumentarische Methode (Opladen: Budrich):150-169

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1990), Reproduction in Education, Society and Culture (London: Sage Publications).

Çayır, K. (2009). "Avrupalı olmadan önce biz olmalıyız': Yeni öğretim programları ve ders kitapları ışığında Türkiye modernleşmesine dair bir okuma." Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Cilt: 9, Sayı: 4): 1659-1690.

Çayır, K. (2014), "Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar, (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları).

- EARGED (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2010), PISA 2009 Ulusal Ön Raporu (Ankara: MEB).
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2014), Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı (İstanbul: ERG).
- Gök, Fatma (2011), “Das Recht auf Bildung: Eine Betrachtung unter den Aspekten von Klasse und Geschlecht” [Eğitim Hakkı: Sınıf ve Toplumsal Cinsiyet Açısından bir Bakış], A.-M.Nohl ve B. Pusch (Der.), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei* (Würzburg: Ergon): 265-286
- Güvercin, G. (2014), “Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik“, A. Yıldız (Der.), *İdealist Öğretmenlerin Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (İstanbul: Kalkedon Yayınları): 139-178
- Habermas, J. (1971), *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp) (Türkçesi: *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü* [İstanbul: İletişim])
- İnal, K. (2019): *Öğretmen ve İktidar* (Ankara: Töz)
- Mannheim, K. (1954), *Ideology and Utopia* (London & New York: Routledge and Kegan Paul)
- Mannheim, K. (1972), “The Problem of Generations”, P. Altbach/R. Laufer (Der.), *The New Pilgrims* (New York: McKay and Company): 101–138.
- Mannheim, K. (1982), *Structures of Thinking* (London: Routledge).
- Martens, M./Asbrand, B. (2017), “Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts“ *Zeitschrift für Pädagogik* (Cilt: 63, Sayı: 1): 72-90.
- Nohl, A.-M. (2014), *Kültürlerarası Pedagoji* (İstanbul: Bilgi University Yayınları). (2. Baskı, çev. N. Somel)
- Nohl, A.-M./Somel, R. N. (2019), *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey* (London/New York: Routledge)

- Oelkers, J. (1992), “Einleitung: Aufklärung als Lernprozess“, Oelkers, J. (Der.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit* (Weinheim/Basel: Beltz): 9-23
- Oelkers, J./Osterwalder, F./Rhyn, H. (1998), “Vorwort“, Oelkers, J./Osterwalder, F./Rhyn, H. (Der.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (Weinheim/Basel: Beltz): 7-8
- Parsons, T. (1959), “The School Class as a Social System Some of Its Functions in American Society”, *Harvard Educational Review* (Cilt: 29, Sayı: 4): 297 – 318
- Rhyn, H. (1998), “Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland”, J. Oelkers, F. Osterwalder, H. Rhyn (Der.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (Weinheim/Basel: Beltz): 11-28
- Somel, N. R. (2012), “Türkiye’de eğitimde eşitsizliğin varlığının ve meşruluğunun kaynağına dair bir analiz“, *Birikim* (sayı 280-281) 114-124
- 70
- Somel, R. N. (2019), *A relational approach to educational inequality: Theoretical reflections and empirical analysis of a primary education school in Istanbul* (Wiesbaden: Springer VS)
- Ünal, I. L./Özsoy, S. (1999), “Modern Türkiye’nin Sisifos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği“, F. Gök (Der.), *75 Yılda Eğitim* (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları): 39-72.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010), *Eğitimde Toplumsal Ayrışma* (Ankara: Ankara Üniversitesi).
- Young, M. (2008), “From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum”, *Review of Research in Education* (Cilt: 32): 1–28