
*PIYASALAR,
STANDARTLAR VE
EŞİTSİZLİK:*

*Eleştirel Pedagoji Yaklaşımları
Sağcı Politikalara
Müdahale Edebilir mi?*

Bu makale, Michael W. Apple'in
*Educating the "Right" Way:
Markets, Standards, God, and Inequality*
(New York: Routledge, 2001)
adlı kitabına dayanarak
hazırlamış olduğu bir çalışmadır.

Hayatın Gerçekleri

“Eleştirel pedagoji” üzerine yayınların çoğu politik ve kuramsal açıdan önemliydi ve bize büyük kazanımlar sağladı. Bununla birlikte bu yayınlar, “muhafazakar modernleşme” diye adlandırılabilir anlaşıya yönelik yeni eğilimin, hem sağduyuyu değiştirme, hem de öğretimi çevreleyen maddi ve ideolojik koşulları dönüştürme biçimleriyle genelde yeterince bağlantılı olmamıştır. Bu nedenle kimi zaman, dünyadaki güçler dengesinin gerçekte ne olduğunun ve değiştirilmesi için ne yapılması gerektiğinin tutarlı ve stratejik bir çözümlemesi yerine, olasılıklar retorikğine başvuru olan “romantik olasılıkçı” denebilecek bir söyleme bürünürler.¹

Bu makalede, eğitim politikası ve söyleminin toplumsal ve kültürel alanının, tabiri caizse “temelde” nasıl değiştirildiğini inceleyeceğim. Kuramsal ve eleştirel söylemlerimizin, günümüzde eğitim politika ve pratiklerini sağa kaydıran gerçek dönüşümlerle daha sıkı bağlar kurması gerektiğini savunuyorum. Bu yüzden, yazının bir kısmı kavramsal, bir kısmı ise eğitimde sağa yönelimin gerçek ve maddi etkileri hakkında bilinenleri bir araya getirebilmem için olgulara dayalı olacaktır.

Bu etkilerin doğurduğu “acı gerçekler” üstünde yoğunlaşmam, kuramsal müdahalelerin önemini gözden çıkaracağım anlamına gelmez. Ayrıca, neomarksist, postmodern, yapısalcılık sonrası, sömürgecilik sonrası, eşcinsel ve diğer topluluklarla ortaya çıkan yaratıcı kazanımların, egemen söylemlere sürekli müdahale etmemesi gerektiği gibisinden bir anlam da çıkarılamaz. Gerçekten de eleştirel ve devrimci peda-

goji anlayışları, sağduyunun temelden sarsılmasını şart ko-
şar. Fakat her ne kadar yeni kuramların ve ütopyacı idealle-
rin yaratılması önemli olsa da, bu kuram ve idealleri şu an-
da varolan maddi ve söylemsel alanın gerçekçi bir değerlen-
dirmesi üstüne oturtmak da aynı derecede önemlidir. Sağdu-
yu zaten kökünden değiştirilmektedir, fakat sol kanatta olan
hiç birimizin içine sinecek bir yönde değil. Bu dönüşümleri
ve bunun gibi rahatsız edici değişimleri yaratan güç denge-
lerini analiz etmedikçe, gerilimleri, ayırt edici iktidar ilişkilere-
lerini ve sistemin barındırdığı çelişkileri analiz etmedikçe, ye-
ni ve incelikli kuramsal formüllerin sayısı kabardıkça kaba-
rıyor, fakat bunları var eden toplumsal iktidar alanını ince-
likli bir şekilde kavramaktan giderek uzaklaşıyoruz.²

Sağa Dönüş

Eğitim programı tartışmaları üzerine yazdığı önemli tarih-
çede Herbert Kliebard, eğitim konularının; "meşru" bilginin
ne olduğuna, neyin "iyi" öğretim ve öğrenim sayıldığına,
"adil" toplumun tanımına dair çok farklı görüşleri savunan
gruplar arasında sürekli ciddi çekişme ve tavizlere neden ol-
duğunu belgelemiştir.³ Bu tür çatışmaların, eğitimde ve ge-
nel olarak toplumda belli ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyetlere
tanınan haklarla ilgili çelişkili görüşlere dayanan derin tem-
elleri olduğu, son zamanlarda yayımlanan daha eleştirel
çalışmalarda da kanıtlanmıştır.⁴ Bu birbirine rakip görüşler,
eğitmcilerin veya genel olarak vatandaşların hayal gücü üs-
tünde hiçbir zaman eşit düzeyde pay sahibi olmamış, ideal-
lerini gerçekleştirmek için eşit olanaklara da sahip olmamış-
lardır. Bu sebeple, eğitimin etki ettiği alanı sürekli şekillen-
diren güncel mücadelelere yönelik bir duyarlılığı odak nok-

tasına yerleştirmeyen bir eğitim analizi, tam anlamıyla ciddiye alınamaz.

Günümüz de geçmişten farklı değildir. Eğitimde ve tüm toplumsal alanlarda etkisini artıran “yeni” bir dizi uzlaşma, yeni bir ittifak ve yeni bir iktidar bloku oluşturulmuştur. Bu iktidar bloku, eğitim sorunları için neoliberal piyasa çözümlerini destekleyen çeşitli sermaye kesimlerini; “ortak kültüre” ve yüksek standartlara “dönülmesini” isteyen yeni muhafazakar entelektüelleri; kendi geleneklerinin korunması ve laiklik konularında derin endişeler taşıyan otoriter ve popülist köktendincileri; ve ölçme, hesap verme ve “iş idaresi” yönetiminin ideoloji ve tekniğini benimseyen profesyonel yeni orta sınıfın belirli kesitlerini bir araya getirmektedir. Bu ittifak açık gerilimler ve çatışmalar barındırmasına rağmen, hem uluslararası rekabeti, kârı ve disiplini artırmak için, hem de bizi “ideal” ev, aile ve okulun özlemi duyulan geçmiş günlerine döndürmek için gerekli görülen eğitim koşullarını sağlamak, hepsinin ortak hedefini oluşturur.⁵

Özünde bu yeni ittifak, eğitimi daha geniş bir ideolojik ağına içine sokmuştur. Eğitimin hedefleri, onu ekonomik ve toplumsal refah amaçlarına yönlendirenlerle aynıdır. Güdülen hedefler, serbest piyasa denen o güzel uydurulmuş hikayenin engel tanımadan yayılması; toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında devlet sorumluluğunun aşırı derecede azaltılması; okul içinde ve dışında aşırı rekabetçi hareket yapılarının vurgulanması; insanların ekonomik güvenlik beklentilerinin düşürülmesi; kültürün ve bedenın “disipline sokulması”; ve son dönemde *The Bell Curve* (Çan Eğrisi) adlı kitabın popüler olmasının açık ve acıklı bir şekilde gösterdiği gibi, açıkça bir Toplumsal Darwinci düşünme biçiminin yaygınlaştırılmasıdır.⁶

Bir yandan çelişir gibi görünen rekabet, piyasa ve tercih söylemi, öte yandan hesap verebilirlik, performans hedefleri, standartlar, ülke çapında sınavlar ve eğitim programı ile öyle bir gürültü koparıldı ki, başka bir şey duymak zorlaştı. *Cultural Politics and Education* (Kültür Politikaları ve Eğitim) kitabında gösterdiğim gibi, bu eğilimler aslında tuhaf bir şekilde birbirini güçlendirmekte ve muhafazakar eğitim politikalarının günlük hayatımıza demir atmasına yardım etmektedir.⁷

Üzücü olmasına karşın, şu anda meydana gelen değişiklikler, ciddi eleştirel düşünce üretmek için bulunmaz bir fırsat sunmaktadır. Toplumda ve eğitimde radikal değişimlerin yaşandığı bir dönemde, muhafazakarlığın yeniden tesis edilmesinin çeşitli ve kimi zaman çelişkili öğelerini ve bunların farklı gruplar tarafından kendi amaçları için kullanılma, aktarılma, uzlaştırılma, kabul edilme veya günlük eğitim yaşamının politika ve pratikleri içinde mücadelesinin verilme süreçlerini ve bunların doğurduğu etkileri belgelendirmek çok önemlidir.⁸ Bu makalede, piyasa mantığına uyarlama, ulusal eğitim programı ve ülke çapındaki sınavlar gibi güncel "reformlar" içinde bu sürecin nasıl işlediğini göstermeye çalışacağım. Eleştirel eğitim politikaları ve pratikleriyle ilgilenenler için, bunu yapmamak, toplumsal iktidar alanını yapılandıran ve yeniden yapılandıran ve her an değişen iktidar ilişkilerini anlamadan hareket ettiğimiz anlamına gelir. Gramsci'nin "Aklın kötümserliği iradenin iyimserliği" sözü çok anlamlı olsa da ve umudu kaybetmeden harekete geçmemizi sağlasa da, başarılı olmak için muhakkak ihtiyaç duyulan derinlemesine bir analizin yerine retorik sloganları geçirmek aptallık olur.

Yeni Piyasalar, Eski Gelenekler

Yeni Sağ'ın ortaya çıkardığı söylem bütününün arkasında büyük oranda "beyaz Hıristiyan gelenekleri ve değerlerinin kaybedilmek üzere olan sığınağı şeklinde kültür merkezli bir ulus kurgusu"nu vurgulayan bir tavır vardır.⁹ Bu, en azından kısmen efsaneleştirilmiş, hayal ürünü bir ulusal geçmişin kurgulanıp, ardından da bunun günümüzü kınamak üzere kullanılması yoluyla yapılmıştır. Gary McCulloch, eğitimle ilgili tarihi imgelerin doğasının değişmiş olduğunu öne sürer. Eğitimi "güvenli, evcilleştirilmiş ve ilerici" (yani ilerlemeye ve toplumsal/kişisel gelişime yönelik) diye niteleyen baskın imgeler dünyası, "tehditkar, yabancılaşmış ve geriletici" hale gelmiştir.¹⁰ Geçmiş artık bir istikrar kaynağı değil, bir başarısızlık, düş kırıklığı ve kayıp nişanesidir. Bu en açık olarak, şimdilerde pek çok ülkenin okullarında güya hakim olan "ilerici dogmalar"a karşı yapılan saldırılarda görülmektedir.¹¹

Örneğin İngiltere'de -fakat Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve diğer yerlerde de hemen hemen aynı tavır söz konusudur-, The Sunday Times'ın siyaset editörü Michael Jones, kendi zamanındaki ilkokulları şöyle anmaktadır:

İlkokul günlerim çok mutlu geçti. Yaklaşık 40 öğrenci, önümüzde mürekkep hokkaları, yere sabitlenmiş tahta sıralarda oturur, ancak zorla koparılan izinler sayesinde yerimizden kalkardık. Öğretmenimiz de bizim önümüzde daha yüksek bir kürsüde oturur, ancak tahtaya bir şeyler yazmak için yerinden kalkardı. Esans kokar, korkuyla karışık saygı ve hayranlık uyandırırdı.¹²

Disiplin, koku (fiziksel ve neredeyse "doğal") ve korkuyla karışık saygıyı çağrıştıran metaforların harmanlanması gerçekten büyüleyicidir. Fakat Jones bunun sonrasında, son 30 yıl içinde ilkokulları dönüştüren "reform"a hayıflanmaktadır. Kendi çocuklarının deneyimi hakkında Jones şunları söylemektedir:

Çocukların ilkokul yıllarını, diledikleri gibi dolaşmakta özgür oldukları, gerçek bireyselliklerini geliştirebildikleri ve derslerden rahatça kaçabildikleri bir panayır yerinde geçirdi. Hepsi çocuklarımızın iyiliği için, demişlerdi bize. Ama bu onların iyiliğine değildi.¹³

Jones'a bakılırsa, ilerici eğitim anlayışının "dogmatik bağınazlığı", "doğrudan doğruya eğitimde ve toplumda çöküşe neden olmuştu". Yalnızca 1980'ler ve 1990'larda uygulamaya konan sağcı reformlar bu çöküşü durdurup süreci tersine çevirebilirdi.¹⁴ Ancak o zaman hayal ürünü geçmiş geri dönebilirdi.

Atlantik'in bu yakasında da hemen hemen aynı şeyler söylenmektedir. Bu duygular, William Bennett, E.D. Hirsch, Jr. ve ilerici görüşün artık eğitim politikalarında ve uygulamalarında başat konumda olduğuna ve değer verilen bir geçmişi yıktığına inanır gibi görünen diğerlerinin açık beyanlarında da yankılanmaktadır. Bu insanların tümü de okullarımızın ancak eğitim programı ve eğitim, ve elbette ki öğrenciler üstünde kontrolü sıkı tutarak, "bize ait" kayıp gelenekleri yeniden canlandırarak, eğitimi daha disiplinli ve rekabeti teşvik edici hale sokarak -zira geçmişte durumun böyle ol-

duğundan emindirler- başarılı olacağına inanmaktadırlar. Bir de benzer eleştiriler yönelten, ama farklı bir gelecek yaratmak için farklı bir geçmişten medet uman başkaları vardır. Onların geçmişi kokular, korkuyla karışmış hayranlık ve otoritenin geçmişi değil, piyasa “özgürlüğü”nün geçmişidir. Onlara kalırsa, yalnızca “iyi” olanların hayatta kalmasını sağlamak hedefiyle piyasa düzenini okullara sokmadan hiçbir şey başarılamaz –korkuyla karışık hayranlık ve otorite bile sağlanamaz.

Bu politikaların kökten dönüşümlere yol açtığını anlamamız gerekmektedir. Uluslarımızdaki ideolojik eğilimler de göz önünde bulundurulduğunda, bunlar siyasi yelpazenin öbür yanından gelmiş olsaydı, şimdiye pek çok biçimde gülünç duruma düşürülmüşlerdi. Bu politikaların romantikleştirilmiş pastoral bir geçmiş üstüne temellendirilmesi yetmiyormuş gibi, yapılan reformların da somut araştırma sonuçlarına dayandığı pek söylenemez. Aslına bakılırsa, araştırmalar kullanıldığında, çoğu zaman ya piyasaların veya hesapverebilirliğe dayalı sıkı rejimlerin sözde verimliliği hakkındaki önceden edinilmiş inançları haklı çıkarma aracı olarak kullanılmış, ya da Chubb ve Moe’nun piyasa düzenine geçişle ilgili reklamı çok yapılmış çalışmalarında olduğu gibi oldukça eksik bir araştırma temel alınmıştır.¹⁵

Gelgelelim, bu önerilen “reformlar”ın kimileri ne kadar radikal olursa olsun ve dayandıkları olgusal temel ne kadar zayıf olursa olsun, günümüzde eğitimle ilgili ne var ne yoksa hepsinin tartışılma alanını yeniden tanımlamış bulunuyorlar. Yıllar boyu yürütülen muhafazakar saldırılar ve kampanyaların ardından, “bir zamanlar hayal ürünü, uygulan-

maz veya basbayağı aşırı bulunan fikirler”in şimdi giderek sağduyunun bir parçası haline geldiği apaçık ortadadır.¹⁶

Stratejik bakımdan, sağduyunun başarıyla yeniden biçimlendirilmesinin son derece etkili olduğu görülmüştür. Örneğin, burada kullanılan ve “halk dili” ile, “herkesin anlayabileceği” bir dille nitelendirilen açık söylemsel stratejiler vardır. Bu konuda tamamen olumsuz bir tavır takınmak istemiyorum. Eleştirel pedagoji hakkında yazan pek çok yazar da dahil olmak üzere, birçok “ilerici” eğitimci, henüz bunların önemini kavrayamamıştır.¹⁷ Bu stratejiler kişinin kendi tavırını “sağduyu” ürünü olarak sunmakla kalmaz, genelde alttan alta da kişinin muhaliflerinin işbirliği edip gerçeği inkar etmeye veya sadece “moda” olanı söylemeye yöneldiğini ima eder.¹⁸ Gillborn’un deyişiyle:

Bu son derece güçlü bir tekniktir. Öncelikle, benimsenmiş olan tavra karşı hiçbir sahici sav olmadığını varsayar, böylece bütün karşı görüşler yanlış, gayri samimi olmakla veya sırf kendi amaçlarına hizmet etmekle damgalanır. İkinci olarak, bu teknik, konuşan kişiyi daha önceden dile getirilemeyenleri telaffuz edecek kadar mert ve namuslu biri olarak gösterir. Bu sayede, ahlaki bir kürsüye çıkılır ve muhaliflere biraz daha çamur atılmış olur.¹⁹

Bu özellikleri, genetik ve zeka hakkındaki düşünölmeye korkulan “doğru”ları ifşa eden Herrnstein ve Murray veya ilerici eğitimcilerin “ciddi” eğitim sistemini yıkması üstüne yakın zamanda “çetin” tartışmalar yürüten E.D. Hirsch gibi kimi muhafazakarların külliyatında gözlemlemek mümkündür.²⁰

Piyasalar ve Performans

Bütün bunların nasıl işlediğini görmek için, muhafazakar modernleşmenin bir ögesi olarak neoliberallerin, piyasanın görünmez elinin kaçınılmaz olarak daha iyi okulları getireceği iddiasını ele alalım. Roger Dale'in de vurguladığı gibi, "piyasa" eylemi açıkça yönlendiren bir şeyden çok, bir metafor olarak kullanılmaktadır. Bir gösterenden ziyade, çağrışımsal bir şeydir. Bu durumda, zaten içinde var olacak ve doğurduğu etkilerle birlikte yaşayacaklara "pazarlanması" gerekmektedir.²¹ Piyasalar piyasaya sürülmekte ve depolitize edici bir strateji sonucunda meşrulaştırılmaktadır. Piyasaların güya doğal ve tarafsız olduğu ve insanların çaba ve liyakat göstererek bir şeyleri hak ettiği söyleniyor. Piyasaya karşı olanların da, tanım itibarıyla, çaba ve liyakate karşı olduğu varsayılıyor. Ayrıca piyasalar güya siyasi müdahalelere ve bürokratik işlemlerin ağırlığına da daha az maruz kalıyor. Üstelik temelleri, bireysel aktörlerin rasyonel seçimlerine dayanıyor.²² Böylelikle, piyasalar ve gösterilen çaba ile yeteneğin ödüllendirileceği güvencesi bir araya gelerek, "tarafsız", ama olumlu sonuçlar doğuruyor. Bu durumda, girişimcilerin randımanı ve etkililiğini kanıtlayan mekanizmaların devreye sokulması gerekir. Gerçekten de, piyasalarla performans sergileme mekanizmaları aynen bu şekilde bir araya geldi. Bu işbirliğinin işe yarayıp yaramadığı kuşkuludur.

Piyasa usulüne geçiş olgusunun tüm görüngülerini eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutan en kapsamlı çalışmalardan birinde, Geoff Whitty retorikle gerçekleri birbirine karıştırmamız için bizi uyarır. Birkaç ülkede yapılan araştırma-

ları inceleyen Whitty'nin iddiasına göre, rekabetin okullarda hem verimliliği ve hevesi artıracığını, hem de fırsat tanınmamış çocuklara şu anda sahip olmadıkları olanakları vereceğini varsayan piyasa usulü "tercih" planı yandaşları, kendilerini boş umutlara kaptırmuş olabilirler.²³ Bu umutlar şu anda gerçeğe dönüşmüyor, büyük olasılıkla gelecekte de "daha derinlerdeki toplumsal ve kültürel eşitsizliklere meydan okumak için hiçbir şey yapmayan daha geniş politikalar bağlamında" gerçeğe dönüşmeyecek. Whitty söze şöyle devam ediyor: "Son derece farklı katmanlardan oluşmuş bir toplumda tekilleştirilmiş karar alma süreçleri, herkese eşit fırsat tanıyor gibi görünebilir; ama karar alma sorumluluğunu kamu alanından özel alana taşımak, gerçekte herkes için eğitimin niteliğini geliştirmeye yönelik toplu eylem alanını kısıtlayabilir."²⁴ Buna bağlı olarak, birazdan göstereceğim gibi, piyasa "çözümleri"ni içeren neoliberal politikaların pratikte geleneksel sınıf ve ırk hiyerarşilerini yıkmak yerine, yeniden üretmeye yarayabileceği gerçeğini de göz önünde bulundurursak, biraz durup düşünmemiz gerekir.²⁵

O halde, neoliberallerin iddialarını sorgulamaksızın kabul etmek yerine, çoğu zaman savunucularının süslü lafları ve metaforları içinde görünmez hale gelmiş saklı etkilerini görmeye çalışmalıyız. Bu kısalıkta bir makalenin içeriğiyle ilgili kısıtlamalar nedeniyle, şimdiye dek hak ettiklerinden az ilgi görmüş, ama şimdilerde epey araştırmaya konu olmuş birkaç konu üstünde durmayı tercih edeceğim.

İngilizlerin deneyimi bu konuya uygun düşer, çünkü Chubb ve Moe gibi piyasa savunucuları sırtlarını buna dayamakta-

dırlar ²⁶ ve zaten irdelediğim eğilimlerin en ileri düzeyde olduğu yer de orasıdır. İngiltere’de 1993’te çıkan Eğitim Yasası, devletin piyasa düzenine geçtiğini belgeler. Bu kanunla, yerel eğitim otoritelerinin idare kurullarına, her yıl “genel müdürlük usulüne geçme”yi yani yerel okul sisteminin kontrolünden vazgeçip rekabet piyasasına girmeyi resmen göz önünde bulundurmaları buyuruldu.²⁷ Böylece devlet, neoliberal reformlardan yana ağırlığını koymuş oldu.²⁸ Gelgelelim rekabetçi piyasa, eğitim programında duyarlılığa ve çeşitlenmeye yol açacağı yerde, günümüzde okullarda kök salmış geleneksel modellerden pek de farklı bir şey yaratmadı.²⁹ Eğitimi nitelendiren eşitsizlik ilişkilerini de kökünden değiştiremedi.

Piyasa usulü reformların “temelde” yarattığı etkileri kapsamlı bir şekilde çözümleyen Ball ve meslektaşları, bu durumda neden tedbirli davranmamız gerektiğine açıklık getiriyorlar. Açıkça belgeledikleri gibi, bu koşullarda çoğu zaman eğitim ilkelerinden ve değerlerinden ödün veriliyor ve eğitim programın şekillendirilmesinde ve kaynak tahsisinde ticari meseleler daha büyük rol oynuyor.³⁰ Söz gelimi, piyasaların İngiltere’deki “sınav puan tabloları” gibi performans göstergelerine yönelik taleple ve bu göstergelerin yayımlanmasıyla kesişmesi, okulların “yetenekli” çocukları olan “hevesli” velileri çekme yolları aramaya başladığını göstermiştir. Bu sayede, okullar yerel rekabet sistemleri içindeki göreceli konumlarını olumlu yönde değiştirebilmektedir. Bu, gerektiği ölçüde açıkça tartışılmayan, pek belli de olmayan, ama son derece önemli bir değişimi göstermektedir: vurgu, öğrencilerin gereksinimlerinden öğrencilerin performansına,

okulun öğrenci için yaptıklarından öğrencinin okul için yaptıklarına kaymıştır. Bunun yanısıra, bir diğer can sıkıcı gelişme de, kaynakların özel ihtiyaçları olmakla ya da öğrenme güçlüğü çekmekle yaftalanan öğrencilerden esirgenip, kısmen pazarlamaya ve halkla ilişkilere tahsis edilmesidir. "Özel ihtiyaçları" olan öğrenciler hem pahalıya mal olur, hem de bütün o önemli puan tablolarında genel ortalamayı düşürürler.

Bu durum, "halk nezdindeki izlenimleri biçimlendirme"yi güçleştirdiği gibi, "en iyi" ve akademik bakımdan en yetenekli öğretmenleri çekmeyi de güçleştirir.³¹ Oysa bütün girişim, piyasa oyununu kazanmak için sürekli çaba gösterme üzerine temellendirilmiş yeni bir ölçüm sistemi ve yeni bir dizi hedef getirmektedir. Bunun anlamı, hem gündelik okul hayatı üstündeki etkileri bakımından, hem de iyi bir toplumun ve sorumlu bir vatandaşın ne demek olduğunun değiştiğini göstermesi bakımından büyük önem taşıyor. Bu konu hakkında genel bir şeyler söylemek isterim.

Eğitimle ilgili önerilerin tümünün ardında adil bir toplumla ve iyi bir öğrenciyle ilgili ideallerin yattığını daha önce söylemiştim. Sözünü ettiğim neoliberal reformlar bunu belirli bir şekilde kurmaktadır. Neoliberalizmin tanımlayıcı nitelikleri genel olarak klasik liberalizmin, özellikle de klasik ekonomik liberalizmin merkezi ilkelerini temel aldığı halde, klasik liberalizmle neoliberalizm arasında çok önemli farklar vardır. Bu farklar, eğitim politikasını ve eğitimin şu anda geçirdiği dönüşümleri anlamakta hayati önem taşırlar. Mark Olssen bu farkları aşağıdaki pasajda ayrıntılarıyla açıklıyor. Pasajın tamamını alıntılanmaya değer.

Klasik liberalizm devlet iktidarını olumsuz bir şekilde algıladığı ve bireyi devletin müdahalelerinden kurtarılacak bir nesne gibi gördüğü halde, neoliberalizmin devlet algısı daha olumlu olageldi, çünkü uygun koşulları, kanunları ve kurumları sağlayarak doğru işleyen bir piyasa yaratma rolünü ona biçti. Klasik liberalizmde, birey özerk bir insan doğasına sahip olmakla nitelendirilir ve özgürce davranabilir. Neoliberalizmde ise, devlet atılğan, rekabetçi ve girişimci bir birey yaratmayı amaçlar. Klasik modelde devletin kuramsal amacı, evrensel bencillik (yani kendi çıkarını ön planda tutan birey) önermesine, bireyin çıkarlarının aynı zamanda bir bütün olarak toplumun çıkarına da olduğunu öne süren görünmez el kuramına ve siyasi 'laissez-faire' düsturuna dayanarak, kendi işlevini sınırlamak ve azaltmaktır. Klasik liberalizmden neoliberalizme geçişte, bunlara bir öge daha eklenmiştir, çünkü böyle bir geçiş, doğal olarak öznenin çıkarını güden ve devletten görece kopuk olan 'homo economicus'un, devlet tarafından yaratılan ve "sürekli tetikte" olmaya teşvik edilen "yönlendirilebilir insan"a dönüşmesini getirir. "Neoliberalizm" in yeni idealleri, kendi çıkarını gözetken öznenin yerine başka bir şey koymuş veya bu kavramdan vazgeçmiş değildir; ama bu evrensel refah çağında, tembellik ve uyumsuzluk olasılığının farkına varanlar, yeni denetim, gözetleme, "performans değerlendirmesi" biçimlerine, genel olarak yeni kontrol biçimlerine ihtiyaç duymuştur. Bu modelde devlet, hepimizi hizaya sokma görevini üstlenmiştir. Devlet, anlaşılan "yönetmeden yönetmek" denilebilecek bir süreçte... her birimizin "sürekli girişimcilik ruhu taşımamızı" sağlayacaktır.³²

Ball ve meslektaşlarının yaptığı araştırma, sürekli, karşılaştırılmalı, açık değerlendirmeler aracılığıyla piyasa usulü bireycilik ile kontrolün o tuhaf bileşimini keskinleştirerek, devletin gerçekten de bunu yaptığını belgeliyor. Halka yaygın olarak duyurulan puan tabloları, okulun eğitim pazarındaki görece değerini belirliyor. Yalnızca, performans göstergeleri yükselmekte olan okulların bir değeri var. Ve yalnızca "sürekli girişimcilik ruhu taşıyan" öğrenciler bu okulların "doğru" istikamette gitmesini sağlayabilir. Fakat bu konular önemli olduğu halde, neoliberal reformların doğurduğu toplumsal farklar yaratan etkilerin ortaya çıkmasını sağlayan bazı başka mekanizmaları tamamen aydınlatmakta yetersiz kalıyor. Bu noktada, Ball, Bowe ve Gewirtz'in de açıkça ortaya koyduğu gibi, sosyal sınıf meseleleri gündeme gelmektedir.

Bu türden bir kültürel bileşkede açık farkla en avantajlı durumda olanlar orta sınıf anne babalardır. Bunun tek nedeni daha önceden gördüğümüz gibi okulların onları arıyor olması da değildir. Orta sınıf veliler, eğitimdeki piyasa mekanizmalarını kullanmakta ve kendi toplumsal, ekonomik ve kültürel sermayelerini bu uğurda seferber etmekte, genel olarak büyük beceri kazandılar. "Orta sınıf veliler, giderek karmaşıklaşan ve düzensizleşen tercih ve öğrenci alma sistemlerini deşifre edip yönlendirmek için gerekli bilgi, beceri ve ilişkilere sahip görünmektedirler. Düzensizlik ne kadar artarsa, gayri resmi yöntemlerin kullanılma olasılığı da o kadar artar. Ayrıca orta sınıf, genel olarak, çocuklarını sistem içine de daha rahat sokuyor."³³ Sınıf ve ırkın karmaşık şekillerde kesişmesi ve etkileşim içinde olması, -her ne kadar eğitimdeki piyasa usulü sistemlerin genellikle bilinçli veya bi-

linçsiz varlık sebeplerini açıkça “Öteki” korkusuna dayandırmış olması ve çoğu zaman eğitim politikasında ırkçılığın gizli ifadelerini barındırmaları konusunda açık olmamız gerekse de- farklılıklar yaratan etkilerin de “doğal olarak” hem ırk temelli, hem de sınıf temelli olacağı anlamına gelir.³⁴

Ekonomik ve toplumsal sermaye, çeşitli yollarla kültürel sermayeye dönüştürülebilir. Piyasa usulü planlarda, maddi durumu daha iyi olan velilerin genellikle daha esnek çalışma saatleri olur, böylece birden fazla okulu ziyaret edebilirler. Arabaları vardır -çoğu zaman birden fazla- ve “daha iyi” bir okula gitsin diye çocuklarını şehrin öbür ucuna götürmeye güçleri yeter. Ayrıca kamplar, okul sonrası etkinlikler (dans, müzik, bilgisayar dersleri vb.) gibi gizli kültürel kaynakları da seferber edebilir; bu sayede çocuklarına “doğal” görünen ve bir kültürel zenginlik sağlayan bir “rahatlık”, bir “tarz” da kazandırabilirler. Önceki toplumsal ve kültürel sermaye birikimleri –tanıdıkları kişiler, eğitim görevlileriyle görüştükları anlardaki “rahatlık”ları- görünmeyen, ama son derece güçlü bir kaynak birikimidir. Böylece, hali vakti yerinde veliler, büyük olasılıkla piyasa usulünü deşifre edip kendi çıkarlarına kullanmak için gereken gayri resmi bilgi ve beceriye sahip olacaklardır (Bourdieu buna “habitus” demişti).³⁵ “Güven” denebilecek bu his -ki bu da gizliden gizliye, ama son derece sağlam biçimde ekonomik kaynaklara, yani ekonomik seçimler yapabilme olanağına bağlı geçmiş seçimlerin bir sonucudur-, piyasa usulleriyle müzakere edebilmelerini ve bir dizi gayri resmi kültürel kural aracılığıyla “sisteme uymalarını” sağlayan görünmez sermayeleridir.³⁶

Hemen belirtelim ki işçi sınıfından, yoksul veya göçmen veliler de bu bakımdan beceriksiz sayılmaz asla. Ne de olsa sömürüye dayanan, iç karartıcı maddi koşullarda hayatta kalmaya çalışmak, çok büyük beceri, cesaret, toplumsal ve kültürel kaynak gerektirmektedir. Bu yüzden, bu sınıflar arasında da epey incelikli, zekice ve çoğu zaman etkileyici yollarla, kolektif bağlar, gayri resmi ağlar, ilişki ağları ve sisteme dahil olma yeteneği gelişmektedir.³⁷ Fakat okullardan ve buradaki aktörlerden beklenen tarihsel temelli "habitus" ile daha varlıklı velilerinki arasındaki eşleşim, varlıklı velilerin ulaşabildiği maddi kaynaklarla da birleşince, genelde ekonomik ve toplumsal sermayenin başarıyla kültürel sermayeye dönüştürülmesini sağlıyor.³⁸ İngiltere'de şu anda aynen bu yaşanmaktadır.

Okullarda neler döndüğüyle ve daha geniş iktidar ilişkileriyle ilgili bu iddialar, piyasa modellerinin bütüncül sonuçlarıyla ilgili daha yakın tarihli gözlemsel analizler tarafından da desteklenmektedir. Neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların gergin, ama yine de etkili birleşiminin doğurduğu sonuçları inceleyen bu araştırmalar, bu ikilinin giderek güçlendiği kimi ülkelerde –örneğin, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve İskoçya, Avustralya ve Yeni Zelanda- neler olduğunu karşılaştırarak eğilimleri uluslararası düzeyde irdelemektedir. Sonuçlar, benim burada öne sürdüğüm savları destekliyor. Bu araştırmanın en vurucu ve en rahatsız edici kimi bulgularını tekrar edeyim.

Okul reformlarının "başarı"sında en yaygın kullanılan ölçütün, standartlaştırılmış sınavlar olduğu maalesef herkesin bildiği bir gerçektir. Ama bu geçerli bir ölçüt olamaz. Reformla-

rın bir bütün olarak okullara ve öğretmenler, öğrenciler, idareciler, topluluk üyeleri, yerel eylemciler de dahil olmak üzere katılımcılardan her birine ne yararının olduğunu sürekli sorgulamalıyız. Bir örnek vermek gerekirse, piyasa usulünce “kendi kendini idare eden” okullar pek çok ülkede yaygınlaştıkça, okul müdürünün rolü de kökünden değişmektedir. İdari yapıya daha az değil, daha fazla iktidar verilmiş olmaktadır. “İyi bir okul” imajını korumak veya cilalamak için daha fazla zaman ve enerji harcanırken, pedagojik veya eğitim programıyla ilgili meselelere daha az zaman ve enerji veriliyor. Bu arada öğretmenler de daha fazla özerklik ve profesyonellik kazanmak yerine, daha ciddi bir yoğunlaşmanın içinde buluyor kendini.³⁹ Ve işin tuhafı, daha önceden de belirttiğimiz gibi, okulların kendisi de giderek birbirinin aynı oluyor ve standart, geleneksel, büyük sınıf tarzı öğretim yöntemlerine ve standart ve geleneksel genellikle de tek kültürlü bir eğitim programına daha bağlı oluyorlar.⁴⁰ Yalnızca sınav sonuçlarına bakmakla yetinirsek, pek çoğu huzurumuzu kaçırarak çok daha derindeki bazı dönüşümleri gözden kaçırabiliriz.

Bu daha geniş kapsamlı etkilerin bunca sık ortaya çıkmasının bir nedeni, pek çok ülkede, neoliberallerin piyasa benzeri ideallerine, genelde yeni muhafazakarların ulusal eğitim programı, ulusal standartlar ve ulusal değerlendirme sistemleri gibi şeyler aracılığıyla içeriği ve davranışları düzene sokma yönündeki baskısının da eşlik etmesidir. Bu bileşim tarihsel olarak tesadüfidir, yani bu iki vurgunun bir arada olması mutlak anlamda şart değildir. Ama neoliberalizmin bazı özellikleri sayesinde zayıf devlet vurgusu ve piyasalara duyulan inanç, güçlü devlet vurgusu ve bilgiyi, değerleri ve bedeni düzene sokma arzusuyla uyuşabilmektedir.

Bu durumun bir nedeni de "değerlendirici devlet" in gücünün giderek artmasıdır. Bu, ilk bakışta çelişkili eğilimler olarak görülebilecek bir manzara sergiler. Devlet bir yandan piyasada giderek daha çok rekabet eden bireylere ve özerk kurumlara gücünü devreder görünürken, bir yandan da anahtar alanlarda gücünü korumaktadır.⁴¹ Önceden de savunduğum gibi, klasik liberalizm ve onun piyasadaki "girişimci bireylere" inancını neoliberalizmin güncel biçimlerinden ayıran başlıca öğelerden biri, neoliberalizmin düzenleyici bir devlete bağlı kalmasıdır. Neoliberalizm, kişinin "kendisini bir girişim nesnesi yaptığı " gerçeğinin sürekli olarak kanıtlanmasını talep etmektedir.⁴² Bu koşullar altında eğitim, ekme ve araba misali, iş dünyasının değerlerinin, yöntemlerinin ve metaforlarının hakim olduğu pazarlanabilir bir mal haline gelmekle kalmaz; sonuçları da standartlaştırılmış "performans göstergeleri" ne indirgenmek zorunda kalır.⁴³ Bu da yeni muhafazakarların, hangi bilgilerin, değerlerin ve davranışların standartlaştırılıp resmen "meşru" kabul edilmesi gerektiğini belirlemeye yönelik çabalarını içine oturtacakları bir düzenek sağlama görevine gayet uygun düşer. Makalenin bir sonraki bölümünde bu noktanın üstünde duracağım.

Aslında, devletin halihazırda ve sonuçta ortaya çıkan ve azaltmayı vaat ettiği son derece bariz eşitsizlikler konusunda suçu kendinden uzaklaştırıp tekil okullara, velilere ve çocuklara attığı bir sürece tanık olmaktayız. Elbette ki bu aynı zamanda, egemen ekonomik grupların kendi yanlış kararlarının doğurduğu kitlesel ve eşitsiz etkilerin suçunu kendilerinden uzaklaştırıp devlete attığı daha geniş bir sürecin parçasıdır. Bu durumda devlet, çok ciddi bir meşruluk kriziyle

karşı karşıya kalır. Bunları göz önünde bulundurunca, devletin de bu krizi kendisinden uzaklaştırma yolları aramasına şaşmamak gerekir.⁴⁴

Elbette ki devlet yalnızca sınıfı değil, aynı zamanda içkin olarak cinsiyet/toplumsal cinsiyeti ve ırkı da olan bir yapıdır.⁴⁵ Bu, Whitty, Power ve Halpin'in öne sürdüğü savlarda da açıkça ifade edilmektedir. "EriI" iş modellerinin giderek ağırlık kazanması sonucunda, okul idaresinde de nasıl cinsiyet merkezli düşünöldüğüne işaret etmektedirler.⁴⁶ Her ne kadar bu tür iddiaların yozlaşp indirgeyici ve özcü savlara dönüşme tehlikesi varsa da, bu oldukça doğru bir gözlemdir. Kamusal ve özel ayırımının, hangi bilgilerin daha değerli olduğunun ve kurumların nasıl şekillendirilip işletilmesi gerektiğine yönelik tanımların bu toplumun toplumsal cinsiyet merkezli doğasında tam anlamıyla içerildiği gerçeğini teslim eden ve eğitimle ilgili veya ilgisiz çalışmalar yapmış diğeri akademisyenlerin araştırma sonuçları da bu yöndedir.⁴⁷ Bu geniş kapsamlı ideolojik etkiler -neoliberallerle yeni muhafazakarlar arasında bir koalisyon kurulmasına olanak tanımak, kuramların, politikaların ve iş dünyasındaki söylemlerin erilleştirilmesi- büyük önem taşıyor ve sağduyuyu daha eleştirel bir yönde değiştirmeyi de zorlaştırıyor.

Okulların içindeki daha yakın başka etkiler de eşit çarpıcılıktadır. Örneğinin, müdürler güya merkezizetçi olmayan bu okullarda daha fazla yerel yetkiye sahipmiş gibi görünse de, yeni muhafazakar politikaların benimsenmiş olmasından dolayı, "giderek kontrollerini kaybettikleri bir bağlamda, merkezden yönlendirilen eğitim programı çerçevesinde icraat göstermelerinin beklendiği bir konuma geçmek zorunda

kalıyorlar".⁴⁸ Yukarıda sözünü ettiğim yoğunlaşma yüzünden, hem müdürler, hem de öğretmenler çok daha ağır bir iş yüküyle, sürekli yükselen sorumluluk talepleriyle, bitmek bilmeyen toplantı programlarıyla ve pek çok durumda, duygusal ve fiziksel kaynakların giderek azalmasıyla baş etmek zorunda kalıyor.⁴⁹

Üstelik, İngiltere'deki araştırma sonuçlarının gösterdiğine benzer şekilde, incelenen ülkelerin hiçbirinde, piyasa koşulları eğitim programında, pedagojik yaklaşımlarda, organizasyonda, müşteri kitlesinde, hatta imajda bir çeşitlenmeyi teşvik etmemiştir. Tam tersine, sürekli olarak alternatifleri kötülemiş ve baskın modellerin gücünü artırmıştır. Bir diğer önemli durum da, piyasanın sonuçta ırk, etnik köken ve sınıfa dayalı farklılıkları sürekli olarak şiddetlendirmesidir.⁵⁰

"Gelenekçilik"e dönüşün birkaç sonucu oldu. Daha eleştirel eğitim ve öğrenim modellerini gayri meşrulaştırdı, ki okullarda eleştirel pedagojik yaklaşımların ve kültürel mücadelelerin doğuracağı olanakları düşünme çabası, bu noktayı gözden çıkarmamalıdır. Okullarda hem sınıfsal katmanlaşmaları yeniden devreye soktu, hem de öğrencileri özelliklerine göre sınıflara ayırma uygulamasından vazgeçilme olasılığını çok düşürdü. "Yetenekli" çocuklara ve "hızlı öğrenenler" sınıflarına ağırlık verildi, böylece öğrenim bakımından pek yetenekli olmayan öğrenciler "daha az çekici" hale geldi. İngiltere'de öğrencilerin okullardan dışlanma oranındaki endişe verici artış, bunu son derece açık bir şekilde göstermektedir. Bu dışlamaların büyük kısmı, sürekli daha yüksek bir başarı oranı sergilenmesi yönündeki yoğun baskılardan kaynaklanıyordu. Özellikle "başlıca hevesin eğitsel amaçlara yönelik

olmaktan ziyade ticari olduđu⁵¹ piyasalaşmış ortamlarda, bu daha sık görölüyordu.

Bu kaygılandırıcı ve daha örtük sonuçları analiz eden Whitty, Power ve Halpin ve diğerlerinin de gösterdiğine göre, piyasa usulünce işleyen okulların bir diğer tehlikeli etkisi de, piyasa içindeki konumlarını korumak ya da yükseltmek isteyen okulların "kaymak tabaka"yla ilgilenerek, belli özelliklere sahip belli tipte öğrencileri kabul etmesi ve belli tipte öğrencilerin de mahrum bırakılmasıdır. Kimi okullarda yeni basmakalıp önyargılar üretilmiş ve mesela kızlar veya Asya kökenli öğrenciler daha değerli addedilmiştir. Bu durumda Afrika veya Karayip kökenli çocukların neredeyse hiçbir şansı yoktur.⁵²

Şimdiye kadar genelde İngiltere üstünde durdum. Ama girişte de belirttiğim gibi, bu akımlar tam anlamıyla küresel boyuttadır. Bu mantık yürütme şekli hızla pek çok ülkeye yayılmış ve şimdiye dek tartıştığım sonuçlara benzer etkiler doğurmuştur. Nüfusunun büyük kısmı çeşitli etnik topluluklardan oluşan ve ulusal tarihinde ırklar arası gerilimler ve eşitsizlikler barındıran Yeni Zelanda örneği burada yararlı olabilir. Üstelik Yeni Sağcı politikalara geçiş, burada diğer yerlerden çok daha hızlı yaşanmıştır. Özünde Yeni Zelanda, incelemekte olduğum politikaların pek çoğu için bir laboratuvar haline geldi.

Büyük oranda Pierre Bourdieu'nün etkisindeki bir kavramsal çerçeveye dayanan değerli çalışmalarında Lauder ve Hughes, eğitim piyasalarının görünüşte eğitim standartlarında genel bir düşüşe yol açtığını ortaya koyarlar. Beklenen aksine, büyük oranda işçi sınıfına ve azınlıklara dahil ço-

cukları barındıran okulların performansı üzerinde olumlu değil, olumsuz bir etkileri olmuştur. Aslına bakarsanız, bu piyasalarda “fazla ayrıcalığı olmayan çocukların elindeki fırsatlar, zaten ayrıcalıklı durumda olanlara verilir”.⁵³ Neoliberallerin piyasa politikaları ile yeni muhafazakarların “daha sıkı standartlar”ı vurgulamasının (bu konuya bir sonraki bölümde yeniden değineceğim) bir araya gelmesi, çok daha tehlikeli bir durum yaratır. Bu analiz, Ball’un, Phil Brown’ın ve diğerlerinin kavramsal ve ampirik savlarını da doğrularak, eğitimde piyasaların hem devletin alanını hem de halkın denetimini azaltmak için sermaye tarafından getirilen çareler olmakla kalmadığını gösterir.

Eğitimde piyasalar, aynı zamanda orta sınıf üyelerinin çocuklarının karşı karşıya kaldığı büyüyen güvensizlik ortamında eğitimdeki rekabet kurallarını değiştirmek üzere harekete geçmelerinin de sonucu sayılabilir. “Orta sınıf veliler, okullara seçilme sürecini değiştirerek, eşit fırsatlara sahip olmak için mücadele eden işçi sınıfı ve eski sömürge kökenlilerin dışlanması için daha güçlü mekanizmalar yaratmak üzere çitaları yükseltebilir.”⁵⁴

Yeni Zelanda’da elde edilen sonuçlar, diğer yerlerdeki bulguları tekrarlamakla kalmıyor, piyasalaştırma ilkelerinin barındırdığı eylem mantığına pratikte ne kadar bağlı kalınırsa, durumun da o kadar kötüleştiğini gösteriyor. Piyasalar, sahip oldukları bilgi ve maddi kaynaklar aracılığıyla daha yüksek toplumsal ve ekonomik statüye sahip aileleri sistemik biçimde ayrıcalıklı kılmaktadır. Bunlar, büyük oranda seçim şansına sahip ailelerdir. İşçi sınıfından, yoksul veya beyaz olmayan çok sayıda öğrenciye kurtulma şansı tanın-

mazken, büyük oranda daha yüksek toplumsal ve ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları devlet okullarını ve farklı etnik kökenlilerin gittiği okulları terk etmektedir. Giderek artan bir rekabet ortamında, bu da bir düşüş girdabı yaratmakta, fakat daha yoksul veya beyaz olmayan öğrencilerin gittiği okullar yine sistemli biçimde yoksun bırakılırken, daha çok yüksek statüye sahip olanların veya beyazların gittiği okullar piyasa rekabetinin etkilerinden sıyrılabilmektedir.⁵⁵ Böylece “beyazların kaçı” zaten daha büyük ekonomik güçlerin ayrıcalıklarından yararlanan okulların statüsünü görece yükseltirken, “ötekiler” için eğitim daha da kutuplaşarak aşağı doğru inişine devam etmektedir.⁵⁶

Ancak, bunu belirtmekle beraber, tarihsel ayrıntıları göz ardı etmemeye dikkat etmeliyiz. Sosyal hareketler, varolan ideolojik yapılar, sivil toplumun ve devletin içindeki kurumlar dengeleyici karşıt mantıkları destekleyici olabilir. Bazı durumlarda, daha güçlü ve kapsamlı sosyal demokrat politik geçmişleri olan ve kolektif pozitif özgürlükler vizyona sahip uluslarda, neoliberallerin piyasa vurgusu önemli ölçüde dolaylı olmuştur. Böylece Peter Aasen’in göstermiş olduğu gibi, Norveç ve İsveç örneklerinde özelleştirme girişimleri, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Yeni Zelanda’ya göre daha güçlü bir kolektif bağlılıkla mücadele etmek zorunda kalmıştır.⁵⁷ Ancak, bu bağlılıklar kısmen sınıf ilişkilerine dayanmaktadır. Irksal dinamikler işin içine girdiğinde zayıflamaktadırlar. Böylece, örneğin, “herkesin aynı olduğu” ve bu nedenle herkesin benzer ortak duyarlıklara tabi olduğu anlayışı, Afrika, Asya ve Ortadoğu’lu göçmen nüfusun artması ile sorgulanır olmuştur. Şimdi yurttaşlık statüsü kazanmış siyah nüfus, söz gelimi İsveçli ya da

Norveçli olmanın anlamına dair genelde akıllarda yer etmiş varsayımları sarstığında, piyasa mekanizması içinde şekillenme olgusuna karşı sempati oluşabilir. Bu nedenle, daha az piyasa yönelimli politikaları destekleyen ortak duyarlıklar ulusal bir "hayali cemaatin" ideolojik temellerine destek oluşturan açıkça kabul edilmemiş bir ırksal sözleşme üzerine kurulmuş olabilir.⁵⁸ Bu da böylece, yeni muhafazakar politikalar için de destek kaynağı olabilir; ancak neoliberalizmin "daimi uyanıklık"a verdiği ağırlık nedeniyle değil, daha ziyade kültürel bir yapıyı tekrar kurma biçimi, "hepimizin bir bütün olduğu" bir hayali geçmişi tekrar tesis etme yolu olarak. Bu nedenle, muhafazakar modernleşmeyi çevreleyen günümüzdeki güç unsurlarının etkileşiminin herhangi bir analizinin, bu akımların devamlı hareket halinde olduğunun bilincinde olmakla kalmayıp, aynı zamanda, onların yalnız sınıfı değil, ırk ve toplumsal cinsiyeti de içeren, pek çok kesişen ve çelişen dinamiklere sahip olduğunu da dikkate alması önemlidir.⁵⁹

Kullandığım verilerin çoğu Amerika Birleşik Devletleri dışındaki okullardan elde edilmişse de, bu veriler bizi izlediğimiz yolda duraksatıp, bulunduğumuz yerde benzer politikaları izlemeyi isteyip istemediğimizi çok ciddi olarak düşünmeye sevketmelidir. Amerika Birleşik Devletleri, yine de bu literatürdeki tartışmaların çoğunun merkezinde yer almaktadır. Örneğin, ABD ve İngiltere'de 'charter' okulları(*) ve onların muadilleri eleştirel inceleme konusu olmuştur. Her iki yerde de, bu okullar nispeten ayrıcalıklı toplum kesimlerinde yaşayan ve çalışan ebeveynleri kendilerine çekme eğilimindedir. Burada da, "öyle görünüyor ki, tüm yeni olanaklar Chubb ve Moe'nin sözünü ettiği "kaybedenler"

yerine, zaten avantajlı konumda olanlar tarafından kullanılmaktadır".⁶⁰

Süreç içinde, bu eleştirel araştırma, okul verimliliğine yönelik araştırmaları savunanlarla neoliberal "reform" lara bağlı olanlar arasında örtülü benzerlikler olduğuna işaret etmektedir. İki grup da okulların yoksulluk, politik ve ekonomik güç gibi dış özelliklerinin, örgütsel özellikleri ya da "başarılı okul" olmayı garanti ettiği söylenen özelliklere göre, tutarlı olarak okul performansındaki farklılığın daha fazla bir bölümünü açıkladığı gerçeğini göz ardı etme eğilimindedir.⁶¹

Genel sonuçlar açıktır. "Günümüz koşullarında seçenek ve tercihlerin bulunmasının eğitim fırsatlarını ve eğitimde kaliteyi iyileştirmek kadar hiyerarşileri de güçlendirmesi olasıdır."⁶² "Tercihli" programların ortaya çıkışıyla birlikte, post-modernitede farklılığın yüceltilişine tanık olduğumuza inananlara karşı öne sürdükleri savlarda, Whitty, Power ve Halpin'in belirttikleri gibi:

*Gittikçe artan miktarda ampirik tanıt göstermektedir ki, ebeveynlerin okul tercihi yapmasına ve okulların özerkliğine verilen önem dezavantajlı konumda bulunanlara yarar sağlamak yerine, piyasada rekabet edebilme yeteneğine en az sahip olanları daha da dezavantajlı konuma getirmektedir. Statü hiyerarşisinin en altındaki okullardan kurtulabilen çok az sayıdaki bireye karşılık, normal sayılan olanaklardan mahrum çoğu grup için yeni düzenlemeler, değişik okul türleri ve bu okullara devam eden kişiler arasındaki geleneksel farklılıkları tekrar üretmenin yalnızca daha incelikli bir yolu gibi görünüyor.*⁶³

Tüm bunlar, Henig'in, "günümüzdeki eğitim reformu hareketinin üzüntü verici ironik yanı şudur ki; piyasa bazlı fikirleri temel alan okul tercihi önerileriyle aşırı özdeşleşme sonucu, sosyal problemlere yönelik radikal reformlar düşünmeye sevkeden sağlıklı güdü, ortaklaşa karar alma ve ortaklaşa tepki verme potansiyelini daha da azaltan girişimlere yönlendirilebilir"⁶⁴ şeklindeki savına katılmamız için yeterli neden oluşturmaktadır.

Bu, okul reformunun ne gerekliliği ne de olanaklılığını yadsıma anlamına gelmektedir. Ancak, şu olasılığı önemle dikkate almalıyız ki; "etkili" okulların sadece örgütsel özelliklerine değil, mutlaka çevresel sosyo-ekonomik özelliklerine de odaklanarak tüm okulların başarılı olmaları mümkün kılınabilir. Ancak yoksulluğu daha eşitlikçi bir gelir dağılımıyla önlemekle, etkin ve daha eşit sağlık ve konut programları tesis etmekle ve bugün açık bir şekilde halen pek çok ulusta günlük yaşamın belirleyici bir unsuru olan (ki bu uluslarda piyasalaştırılmış planlar kısmen "öteki" nin bedeni ve kültürünü dışlama amaçlı yapılanmalar olarak görülmelidir) farklı ırkları dışlama ve aşağılamaya yönelik örtülü ya da pek de örtülü olmayan politikaları kesin olarak reddetmekle gerçek gelişme sağlanabilir. Eleştirel pedagoji değerlendirmeleri de bu gerçeklerin kabulü esasına dayanmadıkça, okulların kendi başlarına başarılı olabileceğini varsayma tuzağına düşebilirler.

Bu ampirik bulgular Pierre Bourdieu'nün günümüzde sınıflar arası hareketlilik stratejilerinin bir parçası olarak kültürel sermayeye verilen görece ağırlığın analizi çerçevesinde anlaşılabilir kılınıyor.⁶⁵ Kültürel sermayenin önemindeki artış tüm kurumlara öyle bir şekilde nüfuz etmektedir ki, sınıfsal

ayrıcalığın doğrudan tekrar üretilmesi (ki bu durumda güç büyük ölçüde aile içinde nesilden nesile ekonomik mülklerin transferi yoluyla devam ettirilmektedir) yerine, eğitim vasıtasıyla sınıfsal ayrıcalık elde etme şekillerinin ağırlık kazanması söz konusudur. Burada, “ayrıcalığın miras bırakılması eğitim kurumlarının ayrıcalık talepleri aracılığıyla hem gerçekleşmekte, hem de şekil değiştirmektedir”.⁶⁶ Bu bir kompo değildir; kavramın olağan kullanımlarında olduğu gibi “bilinçli” değildir. Bu daha ziyade, okul tercihi yapabilme durumunda da gördüğümüz gibi, hayat mücadelemizi sürdürürken, günlük olaylar düzleminde farklı şekillerde biraraya gelmiş ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye arasındaki uzun ve görece özerk bağlantılar zincirinin sonucudur.

Bu nedenle, katı bir determinist tutum benimsememekle birlikte, Bourdieu iddia eder ki; bir sosyal sınıfın habitus’u kendini yeniden üretmesinin koşullarını “bilinçsizce” tekrar oluşturur. Bunu, görünüşte doğal, bilinçsiz, görece tutarlı ve sistematik olarak kendine özgü bir stratejiler kümesi oluşturarak yapar. Esasında bunlar sosyal bir iktidar alanında kişinin statüsünü pekiştirmek ve korumak için kullanabileceği ve kullandığı kültürel sermaye biçimleri olarak işlev gören dünyayı anlama ve müdahale etme şekilleridir. Bourdieu, belli bir sınıfa ait aktörler arası ‘habitus’ benzerliğini elyazısı analojisiyle açıklıyor.

Nasıl “elyazısı” dediğimiz edinilmiş davranış her zaman aynı karakteristik “yazı”yı oluşturuyorsa, diğer bir deyişle; yazı yazmak için kullanılan malzeme ve yazılan yüzey ne kadar farklı olursa olsun belirgin bir stil benzerliği ya da aile üyelerinin birbirlerine benzerliği

gibi bir benzerlik söz konusu ise; benzer 'habitus' a sahip aktörlerin pratikleri de, aynı algı, düşünce ve davranış şemalarını kullanan bireyler olarak bir stil benzerliğine sahiptir.⁶⁷

'Habitus'un tam da bu iktidar alanları ile bağlantısı -kişinin ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklarıyla "piyasalar"ı etkileme kolaylığı- piyasalar ve (burada orta sınıf aktörleri niteleyen) birey arasındaki ilişkiyi kolaylaştırır. Bu durum devamlı farklılıklar yaratan etkiler üretir. Neoliberalizm savunucuları ne derse desin, bu etkiler yansız değildir. Bizzat bunların kendisi belli bir tür ahlakın sonuçlarıdır. Karar verme politikalarının ve pratiklerinin etik temeli olarak tüm toplumun iyiliğini gözetme ilkesini benimseyen "gelişmiş ahlak" koşullarının aksine, piyasalar tek tek bireylerin çıkar ve tercihlerinin toplamını temel alır. Piyasalar, "yurttaşların karşılıklı dayanışma sorununu mübadele yolu ile çözen bireysel haklar ve mülkiyet hakları üzerine kuruludur" ve rekabetçi bireyciliğe dayalı bir hiyerarşi ve bölünmüşlük yaratarak "gelişmemiş ahlak"ın başta gelen örneğini oluştururlar.⁶⁸ Bu yarışta kazananlar ve kaybedenler ana hatlarıyla ampirik olarak tanımlanmıştır.

Ulusal Eğitim Programı ve Ülke Çapında Sınavlar

Önceki bölümde, neoliberal reformlarda etkin olan en az iki dinamiğin -"serbest" piyasalar ve daha fazla gözetim- birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermiştim. Bu gerçek, pek çok bağlamda piyasalaşmanın -eğitim alanında çalışan profesyoneller olan- "üreticiler"e yönelik belirli birtakım politikalar

ile birlikte gittiği olgusunda görülebilir. Bu politikalar büyük ölçüde düzenleyici olmuş ve sağduyuyu yeniden biçimlendirmede önemli rol oynamıştır. Puan tabloları olarak yayımlanan performans göstergeleri ve ülke çapındaki sınavlar arasındaki bağlantı gibi, bu politikalar da dış denetim, düzenleme ve dışarıdan bağımsız performans değerlendirmesi olarak düzenlenmiş⁶⁹ ve giderek, "uygun" olduğu düşünülen ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye sahip ebeveynlerin hakimiyetine geçmiştir. Dış denetim ve düzenlemelere verilen bu önem, yalnızca "üreticiler"e (örn. öğretmenler) duyulan yüksek oranda güvensizlik ve kişilerin kendilerini devamlı olarak bir yatırım nesnesi olarak kullanmalarının sağlanması gereksinimiyle bağlantılı değildir. Aynı zamanda, açıkça hem yeni muhafazakarların yüksek standartlar, disiplin, korkuyla karışık saygı ve hayranlık ve "gerçek" bilginin var olduğu kaybedilmiş geçmişe "dönüş" ihtiyacı, hem de profesyonel orta sınıfın yönetim teknikleri ve randımanı vurgulayarak devlet içinde kendilerine bir otorite alanı yaratma yetenekleriyle ilgilidir. Verimli yönetime odaklanma burada başrodedir. Pek çok neoliberal ve yeni muhafazakar bu vurguyu yararlı görmektedir.

Devlet ve "profesyoneller" arasındaki ilişkide bir değişim yaşanmıştır. Aslında, giderek piyasanın ihtiyaçları tarafından yönlendirilen küçük ve güçlü bir devlete doğru yönelim, beraberinde kaçınılmaz olarak mesleki güç ve statüde düşüşü getirir gibi görünmektedir.⁷⁰ Burada vurgulanan, iş idaresi odaklı anlayıştır (managerialism). Bu anlayışa biçilen rol, "müşteri isteklerine ve dış değerlendirmelere daha duyarlı olacak şekilde mesleki kimlikleri değiştiren bir kültürel dönüşümü getirmek"tir. Aynı zamanda, profesyonel pratikler-

deki temel değişiklikleri haklı göstermeyi ve insanların bu değişiklikleri içselleştirmesini amaçlamaktadır. Hem enerjiye gem vurmakta, hem de muhalefet kabul etmemektedir.⁷¹

Piyasalaştırmaya ve sıkı düzenlemeleri kaldırmaya yönelik yaklaşım ve süreçler (örneğin kupon ve tercih planları)^(**) ile güçlendirilmiş düzenleyici süreçler (örneğin ulusal eğitim programları ve ülke çapında sınavlar) arasında mutlak bir çelişki yoktur.⁷² "Düzenleyici yaklaşım devletin piyasa mekanizmasının dışına çıkmadan eğitimin amacı ve süreçleri üzerinde 'yönlendirme' gücünü koruyabilmesini sağlar."⁷³ Bu tür bir yönlendirme çoğu kez ulusal standartlar, ulusal eğitim programları ve ülke çapında sınavlar kılığında karşımıza çıkar. Söz konusu uygulamaların çeşitli şekilleri halen Amerika Birleşik Devletleri'nde yerleştirilmeye çalışılmakta ve bazıları ideolojik çizgiye ters düşüp, muhafazakar modernleşme yelpazesinin altındaki kimi gerilimleri de yansıtan önemli görüş ayrılıklarına konu olmaktadır.

Ulusal bir eğitim programının ve özellikle ülke çapında sınav programının paradoksal bir şekilde daha yüksek oranda piyasalaşmaya giden yolun ilk ve en önemli basamakları olduğunu savundum. Bunlar, aslında piyasaların piyasa olarak işleyebilmesini sağlamak için "tüketiciler"e gerekli olan karşılaştırmalı veri mekanizmalarını oluşturur.⁷⁴ Bu mekanizmalar olmadığında, "tercih" yapabilmek için gerekli olan karşılaştırmalı enformasyon tabanı da olmamaktadır. Ancak, bu düzenleyici sistemleri her şeyden yalıtılmış bir şekilde savunmak durumunda değiliz. Daha önceki bölümde tartıştığımız neoliberal piyasalar gibi, bu sistemler de İngiltere'de başlatılmıştır ve bizim bu yolu takip ederken gayet temkinli

olmamız gerektiğine işaret eden önemli araştırma sonuçları mevcuttur.

Ulusal standartların, eğitim programlarının ve ülke çapında sınavların "gelişmiş ahlak" için gerekli şartları sağladığı iddia edilmek istenebilir. Ne de olsa bu tür düzenleyici reformlar sözde ortak meselelerin ve endişelerin tartışılabildiği ve ahlaki yönden sorgulanabildiği sosyal alanlar da yaratan paylaşılan değerler ve ortak duygular üzerine temellendirilmiştir.⁷⁵ Ancak, neyin "ortak" sayılacağı ve ortak olanın aslında kim tarafından belirlendiği gelişmişlikten çok gelişmişliğin belirleyici olduğu bir alandır.

Durum o ki, İngiltere ve Galler'de şimdi yerleşik bir şekilde uygulanmakta olan ulusal eğitim programının katı kurallara dayanması, düşünülenin aksine her zaman gelişmeyi önleyecek derecede sınırlayıcı olmamıştır. Çok sayıda araştırmacının da verilerle gösterdiği gibi, politikalar ve yasal emirlerin yorumlanıp durumlara uyarlanması yalnızca mümkün değil; görünüşte kaçınılmazdır. Bu durumda ulusal eğitim programı "okullarda uygulanmaktan çok 'yeniden yaratılmakta', 'aynen tekrar üretilmekten' çok 'baştan üretilmektedir'" ⁷⁶

Genel olarak, politikaların oluşturulması, yayılması ve uygulanmasının basit doğrusal bir modeli olmadığı açıkça ortadadır. Sürecin her seviyesinde her zaman karmaşık dolaşımlar mevcuttur. Politikaların formülasyonunda, yasal emir olarak düzenlenmesinde, yayılmasında ve uygulama düzeyinde kabulünde, her grubun kendi içinde ve bu gruplarla dış güçler arasında, karmaşık bir siyaset rol oynamaktadır.⁷⁷ Böylece devlet, eğitim programı, değerlendirme sis-

temi ve kendisi de çatışma, uzlaşma ve siyasi manevralarla oluşmuş politikalarla ilgili yasaları değiştirebilir; ancak kanunları ve eğitim programını oluşturanlar kendi yazdıkları metinlerin anlam ve kullanım şekillerini kontrol edemeyebilirler. Tüm metinler "açık" belgelerdir. Sürecin her aşamasında "yeniden bağlamlandırma"ya maruz kalırlar.⁷⁸

Ancak, bu genel ilke pek gerçekçi olmayabilir. Bunların hiçbiri herkesin eşit koşullara sahip olduğu bir ortamda gerçekleşmez. Piyasa planlarında olduğu gibi, kişilerin bir politikayı ya da düzenleyici bir süreci etkileme, dolayım-lama, dönüştürme ve reddetme yeteneğinde güçle bağlantılı çok gerçek farklılıklar vardır. "Devlet kontrolü modeli"nin yukarıdan aşağıya doğrusallık varsayımı, olayı fazla basitleştirerek her zaman var olan insan unsuru ve etkilerinin doğuracağı olasılıkları gözden geçirir. Yine de, bu etkilerin varolması güçlü olduklarını göstermez.⁷⁹

İngiltere ve Galler'deki ulusal eğitim programı ve ülke çapında sınavlar konusunda yaşananlar, iki görüş arasındaki gerilimlere örnek oluşturur. Buralarda önce kanunlaşan, ardından dayatılan eğitim programı tartışma konusu olmuştu. İlk şekliyle bu eğitim programı fazla ayrıntılı ve katıydı. Dolayısıyla ulus, toplum, okullar ve son olarak sınıf düzeyinde önemli dönüşümler geçirmek durumunda kaldı. Her ne kadar ulusal eğitim programı anlaşmazlıklara, çatışmalara, müzakerelere konu olmuş; içeriği, düzeni, fazla müdahaleci ve zaman alıcı değerlendirme biçimi dönüştürülmüş olsa da; bilginin seçimi, düzenlenmesi ve takdiri süreçlerini radikal bir biçimde yeniden şekillendirilmesiyle gücünü sergilemiştir. Eğitimin tüm alanlarını radikal bir şekilde değiştirmiştir.

Ders konularını bölümleyişi, “şahıslara karar yetkisi vermekten çok kısıtlama getirmiştir”. Zorunlu kılınan “standart başarı hedefleri” bu kısıtlamaları tamamen katılaştırıp yerleştirmiştir. “Öğretmenler ne kadar eğitim programına bağlı kalmama yollarını ve onu şekillendirme fırsatlarını kullansa da, ülke çapında sınavların dayatılması, ulusal eğitim programını öğretmenlerin çalışmalarının baskın çerçevesi olmak zorunda bırakır.”⁸⁰

Bu durumda, eğitim dünyasının karmaşık ve çok yönlü etkilere maruz kaldığını belirtmek yeterli değildir. Her ciddi analizin amacı bunun gibi genel sonuçlardan öteye gidebilmektir. “Dünyadaki etkilerin derecelerini ayırt edebilmeli”, etkili her faktörün görece ağırlığını tartabilmeliyiz. Dolayısıyla, İngiltere ve Galler’de şimdi var olan ulusal eğitim programı ve ülke çapında sınavların karmaşık pek çok gücün ve tesirin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı açıksa da, aynı derecede açık ve kesin olan “devlet kontrolünün baskın rolüdür”.⁸¹

Ulusal eğitim programları ve ülke çapında sınavlar gerçekten de bazı meseleler üzerinde çatışmalara yol açmıştır. Kısım, ahlaka dair soruların sorulabileceği sosyal alanlar yaratılmasına neden olmuşlardır. (Tabii ahlaka ilişkin bu sorular çok önceden beri yoksun bırakılmış kesimler tarafından sorulmaktaydı.) Bu nedenle, çok kişi için açtı ki, belleğe ve bağlamından çıkarılmış soyutlamalara vurgu yapan zorunlu ve indirgemeci sınavların oluşturulması ulusal eğitim programını belli bir yöne çekmiş; seçkin öğrencilerin ve geniş olanaklara sahip seçkin okulların (az da olsa) yarar sağlayacağı seçici bir eğitim piyasasını teşvik etme yoluna götürmüş-

tür.⁸² Farklı gruplardan kişiler böyle indirgemeci, ayrıntılı ve aşırı basitleştirilmiş yazılı sınavların "büyük zararlara yol açma potansiyeline sahip olduğunu" savundu. Bu durum, sınavların zaman sarfiyatı ve kayıtların tutulması açısından ağır bir yük getirmesiyle daha da kötüleşiyordu. Öğretmenler dikkate değer bir halk protestosuyla ülke çapında sınavların uygulanmasını boykot etmeye karar verdiklerinde büyük destek görmüşlerdi. Bu protesto ayrıca keyfi, katı ve fazlasıyla emredici olan ulusal eğitim programının ciddi bir şekilde sorgulanmasına ön ayak olmuştu. Eğitim programı halen doğasından ileri gelen bir şekilde sorunlu olsa da ve değerlendirme sistemi fazlaca tehlikeli ve ağır yük getiren unsurlar içermekteyse de, bunlara karşı örgütlü eylemlerin etkileri olmuştur.⁸³

Fakat maalesef hikaye burada bitmemektedir. 1990'ların ortalarına gelindiğinde, hükümetin devamlı ve indirgemeci sınav programı gibi düzenleyici sistemleri dayatmaktan kısmen geri çekilmiş olmasına rağmen, sınav sisteminin geliştirilmesi ve sınav içeriklerinin belirlenmesi işini geleneksel pedagojik yaklaşım ve katı seçim taraftarı olanlar "ele geçirmişti".⁸⁴ Bunun ardında bıraktığı etkiler hem maddi hem de ideolojik olmuştur. "Gelişim sadece bu tür sınavlarla sınanabildiği ölçüde değerlendirilirse... çoğu öğretmende olmayan disiplini" sağlama çabası daha çok vurgulanır olmuş; "öğretmenlerin sorumluluk duyguları konusunda çok düşmanca görüşler" geliştirilmiştir, bu da "kamu hizmetlerinin profesyonel kontrolünü kaldırıp, piyasa yapılanması yoluyla sözde tüketici kontrolünü getirmeye yönelik daha genel bir politikanın parçası"⁸⁵ sayılabilir.

İngiltere ve Galler’de uygulanmakta olan değerlendirme programlarının çok kapsamlı bir eleştirisinin yazarları, olanların bir özetini sunmaktadır. Gipps ve Murphy ulusal eğitim programına bağlı ulusal değerlendirme programının, geleneksel sınav modelleri ve bunların arkasında yatan öğrenme ve öğretime ilişkin varsayımların hakimiyeti altına girdiğinin gittikçe daha açıkça ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Aynı zamanda, hakkaniyetle ilgili sorunlar zamanla çok daha az görünürlüğe sahip olmaktadır. Düzenleyici devlette şimdi yerleşik olan değerler sisteminde verimlilik, hız ve maliyet kontrolü; sosyal alanda ve eğitim alanında adaletle ilişkin daha gerçek kaygıların yerini almıştır. Bir an önce sınavları uygulamaya koyma baskısı ile “sınav geliştirme hızı öyle yüksek, eğitim programında ve değerlendirme sisteminde değişiklikler öyle sık ve düzenli olmuştur ki; ayrıntılı analizler yapacak ve sınavların tüm kesimler için mümkün olduğunca adil olmasını garanti altına alacak zaman kalmamıştır”.⁸⁶ Piyasanın rekabetçi bireyinin hakimiyeti ele aldığı ve sosyal adaletin kendi haline bırakıldığı “gelişmemiş ahlak” ın koşulları tekrar üretilmektedir. Öyleyse, neoliberal piyasa ve düzenleyici devlet gerçekten de “işlemektedir”. Fakat bu süreç içinde kesimler arasında oluşan farklılıklar serbest piyasa, liyakat, gayret metaforlarının arkasında gizlenmektedir. Bu durum bir yandan eleştirel pedagojiyi sosyal ve kültürel olarak daha da elzem yaparken, aynı zamanda bu yolda gerçekten başarıya ulaşılmasını daha da zorlaştırmaktadır.

Basil Bernstein’in bilgi ve politikaların (“metinler”) bir arenadan diğerine geçişinin genel ilkeleri konulu incelemesi bu durumu anlayabilmek için yararlıdır. Bernstein’in bize hatır-

lattığı gibi, eğitime ilişkin bir değişimden söz ederken mutlaka dikkat etmemiz gereken üç alan vardır ve her alan kendi erişim kurallarına, kendi düzen ve ayrıcalıklar sistemine ve özel odaklara sahiptir: 1) “Üretim” alanında yeni bilgi yapılandırılır. 2) “Yeniden üretim” alanında pedagoji ve eğitim programı hayata geçirilir. Bu ikisi arasında ise 3) “Yeniden bağlama yerleştirme” alanında üretim alanındaki söylemler uyarlanarak pedagojik söyleme ve tavsiyelere dönüştürülür.⁸⁷ Eğitsel amaçlarla bilginin böyle alınıp yeniden bağlama yerleştirilmesi iki grup ilkeye göre gerçekleşir. Bunlardan ilki olan “yerinden ayırma” (de-location), bilgi ve söylemin üretim alanından her zaman seçici bir şekilde alındığını ima eder. İkinci ilke olan “tekrar yerleştirme”ye (re-location) göre ise, üretim alanından yeniden bağlamlandırma alanına çekilen bilgi ve söylem, yarattıkları gerilimlerle bu ikinci alanı yapılandıran çeşitli özel veya politik çıkarılara bağlı olarak ideolojik dönüşümlere maruz kalır.⁸⁸

Ulusal eğitim programlarının ve ülke çapında sınavların daha yakın tarihli uygulamalarındaki dinamiklerin Gipps ve Murphy tarafından yapılmış analizini doğrulayan iyi bir örneği, İngiltere’de beden eğitimi dersinin zorunlu ulusal eğitim programının içeriği ve organizasyonunun mücadele sonunda oluşturulması sürecinde görülmektedir. Bu örnekte, beden eğitimi alanının içinden ve dışından akademisyenler, özel ve devlet destekli okulların müdürleri, tanınmış atletler ve iş dünyası liderlerinden (içinde hiç öğretmen olmayan) bir çalışma grubu oluşturulmuştu.

Bu gruplardan çıkan ilk eğitim programı politikaları, beden eğitimi dersi dahilinde bilgi üretim alanını dikkate alan eği-

timsel ve ideolojik açıdan görece karma politikalardı. Yani, hem eleştirel ve ilerici unsurlar, hem muhafazakarlara özgü geçmişe dönüş unsurları, hem de üniversitedeki çeşitli uzmanlık alanlarından akademik bakış açıları içeriyorlardı. Ancak, bunlar raporlardan tavsiyelere, sonra da tavsiyelerden eyleme dönüştüklerinde giderek eskiyi yeniden tesis eden ilkeler olmaya yaklaştılar. Verimliliğe, temel beceri ve performans ölçümüne, bedenın sosyal kontrolüne ve rekabetçi normlara yapılan vurgu sonuçta önem kazandı. Daha önce tartıştığımız piyasanın orta sınıf tarafından ele geçirilmesi gibi, bu da bir komplo değildi. Daha çok, bir "aşırı belirlenmişlik" sürecinin sonucuydu. Diğer bir deyişle bu, normların dayatılmasından değil, yeniden bağlama yerleştirme alanındaki çıkarlar bileşiminden kaynaklanıyordu: Kamu harcamalarının sıkı sıkıya takip edildiği ve her alanda maliyet kısıtlamalarına gidilen bir ekonomik bağlam, "gösteriş"e karşı olan hükümet görevlilerinin devamlı ve tutarlı bir şekilde sadece bazı seçilmiş tavsiyeleri (tercihen "profesyonel akademisyenler"den gelmeyen muhafazakar tavsiyeler) uygulamaya koymak için müdahale etmesi, beden eğitimine eleştirel, ilerici ve çocuk merkezli yaklaşımlara ideolojik saldırılar ve baskın bir "pragmatik olma" söylemi. Tüm bunlar yeniden bağlama yerleştirme alanında bir araya geldi ve pratikte muhafazakar ilkelerin politika ve emirlere tekrar dahil edilmesini garantileyip eleştirel biçimlerin fazla ideolojik ve fazla masraflı olduğunun ve uygulamaya elverişli olmadıklarının düşünülmesine yol açtılar.⁸⁹ "Standartlar" onaylandı; eleştirel sesler duyuldu, ancak hemen hiç etkileri olmadı; rekabetçi performans normları merkeze yerleştirildi ve düzenleyici araçlar olarak kullanıldı. Düzenleyici araçlar piya-

saların da yapmış olduğu şekilde belirli bazı kesimlere ayrıcalık sağlama işlevini gördü. İşte eğitimde demokrasi ile kastedilen de budur.

Stratejik Düşünmek

Bu makalede bu noktaya kadar, şimdi bazı ülkelerde uygulanma yolunda olan günümüz eğitim "reform"u denemeleri ile ilgili bazı ciddi soruları gündeme getirdim. Birbiriyle bağlantılı iki stratejinin, görünmeyen toplumsal farklılıklar yaratan etkilerini belgelemek için yalnızca değilse de, ağırlıklı olarak İngiltere deneyimiyle ilgili araştırmalardan yararlandım. Bu iki strateji, neoliberal görüşlerden esinlenen piyasa önerileri ve neoliberal, yeni muhafazakar ve yönetici orta sınıftan esinlenen düzenlemeci yaklaşımlardır. Herbert Kliebard'ın tarihsel analizinden yola çıkarak, farklı eğitimsel ve sosyal vizyonlara sahip farklı çıkar gruplarının eğitim politikası ve pratiğini çevreleyen sosyal iktidar alanında baskın konuma gelebilmek için nasıl rekabet ettiğini betimledim. Bunu yaparken, bu iktidar alanındaki bazı güçlükleri ve dengesizlikleri belgeledim. Bu güçlükler ve dengesizlikler "gelişmiş" ahlak yerine "gelişmemiş" ahlaka yol açmakta; baskın pedagojik anlayış ve eğitim programları ile ilgili biçimlerle bunlara eşlik eden sosyal ayrıcalıkların tekrar üretilmesiyle sonuçlanmaktadır.

Eleştirel pedagoji söylemlerinin retorik süslerden vazgeçip değişen maddi ve ideolojik koşullarla yüzleşmesini önerdim. Eleştirel pedagoji her şeyden bağımsız bir boşlukta oluşamaz ve oluşmayacaktır. Biz, bu derin sağcı dönüşümlerle yüzleşmez ve onlara karşı taktik geliştirmesek; ne hege-

monyaya karşıtı bir sağduyu yaratılmasında, ne de hegemonyaya karşıtı birlik oluşturmakta pek bir etkimiz olacaktır. Piyasalaştırma ve düzenleyici devletin o garip bileşiminin ortaya çıkışı, pedagojik benzerliğe ve "geleneksel" akademik eğitim programına ve öğretime yönelik, egemen grupların bu mücadelede liderliğe oynaması ve bunlara eşlik eden, sağduyuda değişimler -tüm bunlar sadece istemekle bertaraf edilemez. Bunun yerine, açık yüreklilikle ve özeleştiri yaparak bu durumla yüzleşmek gereklidir.

Bunları söylemiş olmakla beraber, yapmış olduklarımızda gizli bir paradoksa işaret etmek istiyorum. Benim son zamanlardaki araştırmalarımın önemli bir bölümü ve başka kişilerin araştırmaları muhafazakar modernleşmenin süreçleri ve etkileri üzerine olsa da, böyle bir odaklanmanın dikkat edilmesi gereken bazı tehlikeleri vardır. Sosyal alanda ve eğitim alanındaki sağcı hareketlerin ve "reform"ların tarihi, politikaları ve pratikleri üzerine araştırmalar bu tür politika ve pratiklerin çelişkilerini ve eşit olmayan etkilerini göstermemizi sağlamıştır. Sosyal adalet taleplerinin somut tanıtıllara dayanarak yeniden dile getirilmesini mümkün kılmıştır. Bütün bunlar olumludur. Ancak süreç içinde açıkça görünmeyen etkilerden biri eğitime ilişkin meselelerin zamanla muhafazakar gündemin kendi çerçevesi içinde ifade edilmeye başlamış olmasıdır. Piyasalar, tercih, ulusal eğitim programı, ülke çapında sınavlar, standartlar gibi kategorilerin bizzat kendisi tartışmayı neoliberallerin ve yeni muhafazakarların kendi sahasına çekmektedir. "Olanın" analizi, "olması mümkün olanların" göz ardı edilmesine neden olmuştur. Böylece, neoliberal ve yeni muhafazakar vizyonların, politikaların ve pratiklerin çok daha ötesine gidebilecek

makul alternatiflerin büyük ölçekli, kayda değer tartışmaları kurumuştur.⁹⁰

Bu nedenle, görevimizin en azından bir bölümü politik ve kavramsal olarak karmaşıktır, fakat basitçe ifade edilebilir. Uzun vadede, "yerel ama genelleştirilebilir; bireyler hakkında özcü olmayan ve evrensel doğrular olduğuna dair Avrupa merkezci veya erkek egemen iddiaları bulunmayan sistematik bir politik proje geliştirmemiz"⁹¹ gereklidir. Görevimizin diğer bir bölümü daha yakın çevremizi ilgilendirir ve öyle de olmalıdır. Bu kısım daha çok eğitimle ilgilidir. Eğitim programı, öğretim ve değerlendirme alanında, savunulabilir, iyi ifade edilmiş ve tamamıyla ete kemiğe büründürülmüş alternatif eleştirel ve ilerici politikalarla uygulamalar geliştirilmeli ve yaygın kullanıma sunulmalıdır. Fakat bu da sosyal iktidar alanının değişen doğası ve taktik ve strateji üretmenin önemi anlaşılmalıdır. İzninizle burada ayrıntıya gireceğim.

Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde gittikçe popülerleşen *Rethinking Schools* (Okulları Yeniden Düşünmek) adlı sürelili yayın eğitim ve sosyal eleştiri ile okullarda ve çeşitli topluluklarda eleştirel eğitim pratiklerinin tartışılacağı önemli bir forum sunmuştur. Kimi zaman doğrudan Paulo Freire'nin çalışmalarının ve onları geliştirip genişleten eğitimcilerin etkilerini taşıyan, diğer zamanlarda Amerika Birleşik Devletleri'ne özgü çeşitli yerel radikal eğitim geleneklerinden gelen örneklerle yer veren *Rethinking Schools* ve Eğitim Eylemcileri Ulusal Koalisyonu (The National Coalition of Educational Activists) gibi yeni ortaya çıkmakta olan ulusal organizasyonlar hep birlikte; eleştirel eğitimciler, kültürel ve

politik eylemciler, radikal akademisyenler ve diğerlerinin birbirlerine bir şeyler öğretebilecekleri, birbirlerinin çalışmalarını destekleyici eleştirilerde bulunabilecekleri ve muhafazakarlığın yeniden tesis edilmesinin eğitim politikaları ile sosyal politikaları tahrip edici etkisine karşı daha ortak bir tavır oluşturabilecekleri alanlar kurmuşlardır.⁹²

Ancak, “kolektif tepkiler” deyimini kullanırken, bu tabirin “demokratik merkezîyetçilik gibi küçük bir grubun ya da parti kadrosunun çoğunluk adına konuştuğu ve “uygun” pozisyonu belirlediği bir işleyişi kastedmiyorum. *Rethinking Schools* gibi yayınlarda ve Eğitim Eylemcileri Ulusal Koalisyonu gibi örgütlenmelerin içinde; ırkçılık karşıtı ve postkolonyal tavırlar, çokkültürlülüğün radikal biçimleri, gey ve lezbiyenler, çeşitli feminist görüşler, neomarksistler, demokratik sosyalistler, “yeşiller” ve diğerleri gibi seslerini duyan özgürleştirici hareketler olduğu olgusu düşünülürse, bunlara ademi merkezîyetçi birlik adını vermek daha doğru olur. Çeşitli ilerici projeler ve “eleştirel” pedagojik yaklaşımlar dile getirilmiştir. Freire’de olduğu gibi her biri gerçek toplulukların gerçek kurumlarındaki gerçek mücadelelerle ilişkilidir. Tabii bu konuda hayalperest olmamalıyız. Bu sesler arasında politik, epistemolojik veya eğitimsel açıdan çok gerçek farklılıklar vardır. Fakat yeni muhafazakar hegemonyacı ittifakta yer alan güçlere karşı çıkışlarında birlik olmuşlardır. Gerilimler mevcuttur, ancak ademi merkezîyetçi birlik, onu oluşturan her bir grubun, diğerlerinin mücadelesini desteklemesini sağlayacak kadar güçlüdür.

Hepsi bu değil. Eleştirel hareketler geliştirilmekte iken, aynı zamanda, muhafazakar bir devirde eleştirel kurama inanan

eğitimciler, öğretmenlerin "Pazartesi günü ne yapacağız?" sorularına eleştirel kuramcı cevaplar içeren kitaplar basmak için, var olan "ana akım"ı temsil eden yayım kanallarınca sağlanan alanları ele geçirmeye çalışmaktadır. Bu alanlar pek çok eleştirel pedagoji kuramınca fazla uzun bir zamandır önemsenmemekteydi. Bu konudaki denemelerin bazıları gayet başarılı olmuştur. Bir örnek vereyim. Amerika Birleşik Devletleri'nde çok büyük bir "profesyonel" organizasyon olan Denetim ve Program Geliştirme Birliği ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), her yıl, çoğunluğunu ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu 150.000 üyesine dağıtılan kitaplar yayınlamaktadır. ASCD pek ilerici bir örgüt olmamış; genellikle teknik ve açıkça politik olmayan metinleri yayımlamayı tercih etmiştir. Ancak yayınlarının, sosyal ve kültürel olarak eleştirel eğitimcileri yeterince temsil edememiş olmasından endişe duymaktaydı. Dolayısıyla, daha geniş çeşitlilikte bir eğitimci kitlesi için meşruluğunu artırmanın yollarını aramaktaydı. Bu meşruiyet problemi ve üye sayısının kabarıklığı yüzünden, ABD'deki eleştirel kurama dayanan eğitim geleneklerinin parçası olan çok sayıda kişi açıkça görmüştü ki; eleştirel kurama dayanan eğitim programı, öğretim ve değerlendirme modellerinin özellikle işçi sınıfından ve yoksul çocukların veya beyaz olmayanların olduğu ortamlar, okullar ve bu çevredeki toplulukların gerçek problemleri pratikte başarıyla çözdüğünü kanıtlayan metinleri yayımlaması için ASCD'yi ikna etmek mümkün olabilirdi.

Sansürlenmeyeceğini teminat altına alan yoğun müzakerelerden sonra, bir meslektaşıyla birlikte ASCD'den Democratic Schools⁹³ (Demokratik Okullar) başlıklı, sınıf içinde ve çeşit-

li cemiyetlerde Freire'nin yaklaşımı ve benzeri eleştirel yaklaşımların gücüne dair açık pratik örnekler sunan bir kitap yayımlamayı kabul etti. Democratic Schools sadece organizasyonun 150 000 üyesine dağıtılmakla kalmayıp, bunun haricinde 100 000 adet de sattı. Böylece, şimdi, gerçek okullardaki eleştirel yaklaşımı benimseyen eğitimcilerin büyük oranda başarılı mücadelelerini anlatan bir kitabın neredeyse 250 000 kopyası onlarınkine benzer problemleri her gün yaşayan eğitimcilere ulaştı.⁹⁴ Bu önemli bir müdahaledir. Öğretmenlerin her zaman ilerici olacağına bir garantisi olmasa da (sınıf ve sendika meseleleri söz konusu olduğunda ilerici olanların toplumsal cinsiyet, cinsellik ve ırk meselelerine gelince aynı derecede ilerici olacaklarının da hiç bir garantisi yokken), pek çok öğretmen gerçekten sosyal ve pedagojik anlamda eleştirel sezgilere sahiptir. Bununla birlikte, her gün ortaya çıkan durumlarda nasıl uygulanabileceklerini hayal edemediklerinden, genellikle bu sezgileri pratiğe dönüştürme yollarından yoksundurlar. Bu nedenle, eleştirel kuramsal ve politik vizyonların, eğitim programı ve öğretim politikalarının mutlaka hayata geçirilmesi gereken somut pedagojik durumlarda, ete kemiğe bürünmeleri pek mümkün değildir. Bu trajik bir eksiklik ve bu boşluğu stratejik bir şekilde doldurmak son derece önemlidir. Bu durumda, eleştirel pedagojik "anlatılardan" sunulduğu alanları kullanmalı ve genişletmeliyiz ki bu görüşler sadece kuramsal ve retorik düzlemde kalmamasın. Democratic Schools'un yayımlanması ve geniş çaplı dağıtımı Freire'nin yaklaşımı ve benzeri eleştirel görüşlerin okullar ve yerel topluluklar gibi "sıradan" kurumlarda hayata geçirilmesinin olanaklılığını gösterecek şekilde bu alanları genişletme ve kullanma çabasının bir örneğini oluşturmaktadır.

Çok gerekli olsa da, eğitimde eskiyi yeniden tesis etme yanlısı politikaları yapısökümüne tabi tutmanın yeterli olmadığı söylenebilir. Sağ, eğitim mücadelesinde, sağduyudaki önemli değişikliklerin nasıl bir rol oynadığını göstermiştir. “Güçlü” bir demokrasinin ve “gelişmiş” bir ahlakın bugün gerçekten mümkün olduğu inancını yeniden yerleştirerek sağduyuyu kolektif bir şekilde yeniden inşa etmek bizim görevimizdir.

Bu, iki şeye çok daha fazla dikkat edilmeden yapılamaz. Bunların ilki olan, sağın başardığı maddi ve ideolojik dönüşümler bu makalenin temel konusu olmuştur. Ancak, vurgulanması gereken başka bir unsur daha var: Eğitim mücadeleleriyle diğer alanlardaki mücadeleleri ilişkilendiren ve eğitim kurumlarının kendi içlerinde var olan mücadeleleri savunurken yenilerinin yaratılmasına yardımcı olan geniş ölçekli hegemonya karşıtı hareketler oluşturmak. Fakat şimdiki muhafazakar bağlamda, eleştirel pedagoji hakkında yazılanların bazılarının bu eylemi daha da zorlaştıran bazı özellikleri mevcuttur.

Geçmişte, en “ileri düzeyde” çalışmalarımızın bazılarının üslupla ilgili politikasının bütün işi okura bıraktığı konusunda uyarılmıştım.⁹⁵ Art arda ortaya atılan yeni terimler anlaşılabilirliği artırmıştır. Dennis Carlson ve benim başka yerlerde savunduğumuz gibi⁹⁶, Eleştirel pedagojinin Freire’nin görüşlerinin benimsendiği ve feminist formlarının söylemi gittikçe artan bir şekilde postmodern kuramların etkisinde kalmıştır. Bu, bir yandan eğitim alanı ve politikalarını yeniden kavramlaştırmada çok yararlı olmuşsa da; diğer yandan söylemi fazla kuramsal, soyut, anlaşılması zor; öğretmenler, öğ-

renciler ile eylemcilerin müdahale ettiği çatışmalar ve mücadelelerden kopuk hale getirdiği şeklinde eleştirilere açık hale getirmiştir. Henry Giroux ve diğerleri bu söylemlerin eleştirel pedagojide gerekli olduğunu savunmuşlardır, çünkü dünyayı tekrar yapılandırmak için önce kişinin yeni bir dili konuşmayı öğrenmesi gerekir ve “yeni fikirler yeni terimleri gerektirir”.⁹⁷ Bu tartışmasız doğrudur. Aslında, ben de 1970’lerin başında eğitim alanına Gramsci ve Habermas’ın kuramlarını ilk olarak getirdiğimde bilinçli olarak böyle bir tutum benimsemiştim.

Bununla beraber, “halkın dili”ni kullanma stratejisini güden neoliberaler ve yeni muhafazakarların somut başarısına bakılırsa, eleştirel pedagoji alanındaki metinlere yapılan eleştirilerin belli bir haklılığı vardır. Bu metinlerin önemli bir bölümü zengin ve harekete geçirici ise de, bir kısmı gerçekten kavramsal ve politik olarak karmakarışık ve yanıltıcıdır. Yine bir bölümünün, gündelik hayatın ekonomik, politik ve eğitim/kültür mücadelelerinin gerçeklerinden kopuk olduğu doğrudur. Bir kısmı, ekonomi politığe ve devlete dayanan güçlü analiz geleneklerinden fire verme pahasına kültürel olanı gerçekçi olmayan bir şekilde düşlemektedir. Ve bir bölümü “post” a o kadar önem vermektedir ki, günlük hayatta gerçek kurumlardaki gerçek insanları sınırlayan yapısal gerçekleri unutmaktadır.

Bu nedenle, pek çok eleştirmenin de defalarca belirttiği gibi, eleştirel pedagoji söylemini çeşitli tanımlanabilir grupların mücadeleleriyle temellendirmeye çok daha fazla çaba harcanmalıdır.⁹⁸ Eğitim ve kültür alanındaki eylemcileri haklı olarak halen etkilemekte olan daha önceki eleştirel gelenek-

ler dışlanmamalıdır. Biraz önce belirttiğim gibi, şimdiye kadar yapamamış olsak da, önemli bir nokta da, eleştirel pedagojik yaklaşımların kuramsal açıklamalarıyla yetinmeyerek, pratiğe geçirildiklerinde tam olarak nasıl işleyeceklerini bundan sonra açıkça ortaya koyma gereğidir. Ne yazık ki, sağcı seferberlik eğitim alanında, çok sayıda eğitimci arasında dahi, tepkisel bir sağduyu oluşturmada başarılı olabilmişken, fazla sayıda eleştirel çalışmanın üslubu kimi kez haklı bir biçimde "kibirli" olarak damgalanmıştır ve bu üslup onları, desteklemek istedikleri radikal öğretmenler ve eylemcilerden koparmaktadır.

Özenli bir çalışma yapmak zor iştir. Kuramsal ve politik nüansları sağduyuya kurban etmeden, fakat aynı zamanda okurun okurken harcadığı çabaya değecek şekilde yazabilmek zor bir iştir; birden fazla düzlemde yazmanın zor ve zaman alıcı bir iş olması gibi. Ancak, biz bunu yapmazsak neoliballer ve yeni muhafazakarlar yapacaktır. Böylece daha kötü bir duruma düşeceğiz. Böyle bir muhafazakar eskiye dönüş zamanında, eleştirel eğitimin tüm projeleri gerçekten önemlidir. Bir parça gerçeklik zarar getirmeyecektir ve benim inancıma göre uzun vadede bu projeleri daha etkili kılacaktır.

NOTLAR

(*) Bakınız kitabın sonundaki "TERMİNOLOJİ LİSTESİ"

(**) Bakınız kitabın sonundaki "TERMİNOLOJİ LİSTESİ"

- 1 Geoff, Whitty (1974) "Sociology and the Problem of Radical Educational Change" *Educability, Schools, and Ideology* içinde, Michael Flude ve John Ahier (der.), Halstead Press, Londra, ss. 112-137.
- 2 Bourdieu, Pierre (1984) *Distinction*, Harvard University Press, Cambridge.
- 3 Kliebard, Herbert (1995) *The Struggle for the American Curriculum*, 2. baskı, Routledge, New York.
- 4 Rury, John ve Mirel, Jeffrey (1997) "The Political Economy of Urban Education" *Review of Research in Education*, cilt.22 içinde, Michael W. Apple(der.) American Educational Research Association, Washington, DC, 1997), ss. 49-110. Teitelbaum, Kenneth (1996) *Schooling for Good Rebels*, New York, Teachers College Press ve Selden, Steven (1999) *Inheriting Shame*, Teachers College Press, New York.
- 5 Apple, Michael W. (2000) *Official Knowledge*, 2. baskı Routledge, New York ve Apple, Michael W. (1996) *Cultural Politics and Education*, Teachers College Press, New York.
- 6 Herrnstein, Richard ve Murray, Charles (1994) *The Bell Curve*, Free Press, New York. Ayrıca bkz., Kincheloe, J., Steinberg, S., ve Gresson, A., (der.) (1997) *Measured Lies*, St. Martin's Press, New York.
- 7 Apple, M. *Cultural Politics and Education*, ss.22-41.
- 8 Ranson, Stuart (1995) "Theorizing Educational Policy" *Journal of Education Policy*, sayı 10: 427.
- 9 Gillborn, David (1997) "Race, Nation, and Education", yayımlanmamış makale, Institute of Education, University of London, s. 2.
- 10 McCulloch, Gary (1997) "Privatising the Past", *British Journal of Educational Studies*, sayı 45: 80.

- 11 Bkz. Hirsch, E.D. Jr. (1996) *The Schools We Want and Why We Don't Have Them*, Doubleday, New York.
 - 12 McCulloch, ""Privatising the Past", s.78.
 - 13 McCulloch, "Privatising the Past", s.78.
 - 14 agy.
 - 15 Chubb, John ve Moe, Terry (1990) *Politics, Markets, and American Schools*, Brookins_Institution, Washington, DC. Ve Whitty, Geoff (1997) "Creating Quasi-Markets in Education" *Review of Research in Education*, Cilt 22 içinde, Michael W. Apple (der.) American Educational Research Associaton, Washington, DC, ss.3-47.
 - 16 Gillborn, David (1997) "Racism and Reform", *British Educational Research Journal* 23: 327.
 - 17 Apple Michael W. (1999) *Power, Meaning, and Identity*, Peter Lang, New York. ve Apple, Michael W. (1988) *Teachers and Texts*, Routledge, New York.
- Elbette eleştirel eğitimle ilgili yazılardaki "açıklık" sorunu, Burbules, Giroux, Lather, Gitlin, ben ve her iki taraftan çok sayıda başka yazarın da katkıda bulunduğu kayda değer bir külliyat oluşturmuştur. Ben bu tartışmanın önemli olduğuna inanıyorum ve açık olmaya çabalarırken, kuramsal incelikleri ve dilin zenginliğini ve nüanslarını feda etme riskine rağmen, eleştirel eğitim yapıtlarının bir kısmında kibirli ve basbayağı özensiz olan veya sadece belagatten ibaret yazıların da bol miktarda bulunduğunu savunuyorum. Elbette ki meseleyi karmaşık boyutlarıyla ele almak bir ihtiyaçtır, ama konuya sıcak bakan okurları dışlamamak da bir gerekliliktir.
- 18 Gillborn, "Racism and Reform", s..353.
 - 19 agy.
 - 20 Herrstein ve Murray, *The Bell Curve* ve Hirsch, *The Schools We Want and Why e Don't Have Them*.
 - 21 Dale, Roger alıntısı. Mentor, Ian, Muschamp, Yolande, Peter Nicholls, Peter, Ozga, Jenny ve Pollard, Andrew (1997) *Work and Identity in the Primary School*, Open University Press, Philadelphia, s.27.

- 22 Mentor ve diğerleri, *Work and Identity in the Primary School*, s.27
- 23 Whitty, "Creating Quasi-Markets in Education", s.58
- 24 agy.
- 25 agy. Ayrıca bkz., Whitty, Geoff, Edwards, Tony ve Gewirtz, Sharon (1993) *Specialization and Choice in Urban Education*, Routledge, Londra ve Apple, *Cultural Politics and Education*.
- 26 Chubb ve Moe. Politics, Markets, and American Schools.
- 27 Power, Sally, Halpin, David ve Fitz, John (1994) "Underpinning Choice and Diversity" Educational Reform and Its Consequences içinde. Sally Tomlinson (der.), IPPR/Rivers Oram Press, Londra, s.27
- 28 Son seçimde "Yeni İşçi Partisi"nin Muhafazakarlara karşı kazandığı zafer göz önünde tutulursa, bu bakımdan önemli değişiklikler olup olmadığı tartışılır. Yeni liberal ve yeni muhafazakar politikaların kimi yanları İşçi Partisi tarafından kabul edildi bile. Örneğin, bir önceki Muhafazakar hükümet tarafından devreye sokulan kemerleri sıkma politikası ve katı performans göstergelerine bağlı kalarak "standartları yükseltme"nin vurgulanması. Bunlar için bkz., David Gillborn ve Debbie Youdell (2000) *Rationing Education*, Open University Press, Philadelphia.
- 29 Bkz. Power, Halpin ve Fitz, "Underpinning Choice and Diversity" ve Gillborn ve Youdell, *Rationing Education*.
- 30 Ball, Stephen, Bowe, Richard, Gewirtz, Sharon (1994) "Market Choices and Parental Choice" Educational Reform and Its Consequences içinde. Sally Tomlinson (der.) IPPR/Rivers Oram Press, Londra, s.39.
- 31 agy. ss. 17-19.
- 32 Olssen, Mark (1996) "In Defense of the Welfare State and of Publicly Provided Education" *Journal of Education Policy*, Sayı 11 : 340.
- 33 Ball, Bowe ve Gewirtz, "Market Forces and Parental Choice" , s. 19.
- 34 Irkçı devlet ile ilgili bkz. Omi, Michael ve Winant, Howard (1994) *Racial Formation in the United States* Routledge, New York. Ayrıca ırk

ve ırkın temsili konuları için bkz. McCarthy, Cameron ve Crichlow, Warren (der.) (1994) *Race, Identity, and Representation in Education*, Routledge, New York ve McCarthy, Cameron (1998) *The Uses of Culture*, Routledge, New York.

- 35 Bourdieu, *Distinction*.
- 36 Ball, Bowe ve Gewirtz, "Market Forces and Parental Choice" ss. 20-22.
- 37 Fine, Michelle ve Lois, Weis (1998) *The Unknown City*, Beacon Press, Boston. ve Dunier, Michael (1999) *Sidewalk*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- 38 Bourdieu, Pierre (1996) *The State Nobility*, Stanford University Press, Stanfor. David Swartz (1997) *Culture and Power*, Chicago University Press, Chicago.
- 39 Apple, *Teachers and Texts* ve Apple, *Official Knowledge*, ss. 113-136.
- 40 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice in Education*, ss. 12-13.
- 41 agy. s. 36.
- 42 Olssen, "In Defense of the Welfare State and Publicly Provided Education".
- 43 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice in Education*, ss.37-38. İş idaresi yöneliminin devletteki sonuçlarını görmek için ayrıca bkz. Clark, John ve Newman, Janet (1997) *The Managerial State*, Sage, Thousand Oaks.
- 44 Bu konu, ayrıntılı olarak Michael W. Apple'in *Education and Power* (1995) (2. baskı) Routledge, New York. yapıtında tartışılmaktadır.
- 45 Bkz. Omi ve Winant, *Racial Formation in the United States*, Epstein, Debbie ve Johnson, Richard (1998) *Schooling Sexualities*, Open University Press, Philadelphia. Middleton, Sue (1998) *Disciplining Sexualities*, Teachers College Press, New York.
- 46 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice in Education*, ss. 60-62.

- 47 Bu alandaki en iyi çalışmalar arasında, Fraser, Nacy (1989) *Unruly Practices*, Minnesota University Press ve Fraser, Nancy (1997) *Justice Interruptis*, Routledge, New York.1997) sayılabilir.
- 48 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice In Education*, s.63.
- 49 agy, s.67-68. Ayrıca bkz. Gillborn ve Youdell, *Rationing Education*.
- 50 Youdell ve Gillborn'un *Rationing Education* yapıtında bu açıkça gösterilir. İşin ilginç tarafı, varolan eşitsizlikleri değiştirmek üzere bu politikaları kullanmaya yönelik açık çabalarda bile, her seferinde aynı sonuçla karşılaşmıştır. Ayrıca bkz., Whitty, Power, Halpin, *Devolution and Choice in Education*, ss. 119-120.
- 51 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice in Education*, s 80.
- 52 agy. Ayrıca bkz., Gillborn ve Youdell, *Rationing Education* ve Gewirtz, Stephen, Ball, Stephen ve Bowe, Richard (1995) *Markets, Choice, and Equity in Education* Open University Press, Philadelphia.
- 53 Lauder, Hugh ve Hughes, David (1999) *Trading in Futures*, Open University, Philadelphia, s.2.
- 54 agy., s.29. Ayrıca bkz., Brown, Phil (1997) "Cultural Capital and Social Exclusion" *Education: Culture Economy and Society* içinde. Halsey, A. H. , Lauder, H., Brown P. ve Wells, A.S. (der.) , Oxford University Press, New York, ss.736-749.
- 55 Lauder ve Hughes, *Trading in Futures*, s.101.
- 56 agy., s. 132.
- 57 Aasen, Peter (1998) "What Happened to Social Democratic Progressivism in Scandinavia?: Restructuring Education in Sweden and Norway" yayımlanmamış makale, Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norveç.
- 58 Bizim toplumumuz gibi toplumlarda neredeyse tüm sosyal düzenlemelerin altında yatan ırksal sözleşme ile ilgili olarak, bkz. Mills, Charles W. (1997) *The Racial Contract*, Cornell University Press, Ithaca. Ayrıca, Benedict Anderson'ın ulusların "hayali cemaatler" üzerine kurulu olduğu görüşü ile ilgili olarak, bkz. Anderson, Benedict

- (1991) *Imagined Communities*, Verso, New York. Türkçesi, *Hayali Cemaatler* (çev. İskender Savaşır), Metis Yayınları, İstanbul.
- 59 Bkz. örneğin, neoliberal politikaları çevreleyen toplumsal cinsiyet dinamiklerinin analizi. Arnot, Madeleine Arnot, David, Miriam ve Weiner, Gaby (1999) *Closing the Gender Gap*, Polity Press, Cambridge içinde. Yeni muhafazakar politikaların cinsellik ve bedene ilişkin politikalar aracılığıyla ve bu politikalar üzerinde etkileri, Epstein ve Johnson, *Schooling Sexualities* 'de betimlenmiştir.
- 60 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice in Education* , s. 98. Ayrıca bkz. Wells, A. S. ve diğ. (1999) *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform*, University of California at Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies, Los Angeles.
- 61 Whitty, Power ve Halpin, *Devolution and Choice in Education* , ss. 112-113
- 62 Age., s.14.
- 63 Age., s. 42.
- 64 Henig, Jeffrey R. (1994) *Rethinking School Choice: Limits of a Market Metaphor*, Princeton University Press, Princeton, s. 222.
- 65 Bu konuyla ilgili olarak devletin rolünün tartışması için özellikle bakınız: Bourdieu, *The State Nobility*.
- 66 Wacquant, Lois. Bourdieu'ye "Önsöz", *The State Nobility*, s.xiii.
- 67 Bourdieu, *The State Nobility* , s. 273.
- 68 Ball, Bowe ve Gewirtz, "Market Forces and Parental Choice" , s. 24.
- 69 Mentor ve diğerleri, *Work and Identity in the Primary School* , s. 8.
- 70 Age., s. 57.
- 71 Age., s. 9.
- 72 Age., s. 24.
- 73 Age.
- 74 Apple, *Cultural Politics and Education* , s. 22-41.

- 75 Ball, Bowe ve Gewirtz, "Market Forces and Parental Choice" , s. 23.
- 76 Power, Halpin ve Fitz, "Undepinning Choice and Diversity" , s. 38.
- 77 Ranson, "Theorizing Educational Policy" , s. 436.
- 78 Agy. Ayrıca bkz. Cho, Misook Kim ve Apple, Michael W. (1998) "Schooling, Work, and Subjectivity" *British Journal of Sociology of Education*, 19: 269- 290.
- 79 Ranson, "Theorizing Educational Policy" , s.437.
- 80 Hatcher, Richard ve Troyna, Barry' dan Agy.'de alıntı, s.438.
- 81 Ranson, "Theorizing Educational Policy" , s. 438.
- 82 O'Hear, Philip (1994) "An Alternative National Curriculum." (içinde)Tomlinson, Sally ed. *Educational Reform and Its Consequences*, IPPR/RiversOram Press, s .66.
- 83 Agy., s. 55-57.
- 84 Agy., s. 68.
- 85 Agy., s. 65-66.
- 86 Gipps, Catherine ve Murphy, Patricia (1994) *A Fair Test* Open University Press, Philadelphia, s.204.
- 87 Bkz. Bernstein, Basil (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, New York. Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*, Taylor ve Francis, Bristol, PA. Ayrıca, Apple, *Official Knowledge*, ss. 61-88.
- 88 Evans, J. Ve Penney, D. (1995) "The Politics of Pedagogy," *Journal of Education Policy* 10: 27-44. Ayrıca bkz. Wong, Ting-Hong ve Apple, Michael W. *Rethinking the Education/State Formation Connection" British Journal of Sociology of Education*, baskıda.
- 89 Agy., ss.41-42.
- 90 Seddon, Terri (1997) "Markets and the English" *British Journal of Sociology of Education* 18: 165-166.
- 91 Luke, Alan (1995) "Series Editor's Introduction" Lemke, Jay *Textual Politics*, Taylor and Francis, Bristol, PA. ss. 6-7.

- 92 *Rethinking Schools* eleştirel kurama inanan akademisyenlerin, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, öğrencilerin ve okul çevresinden eylemcilerin seçkin olmayan şekillerde, nasıl birlikte çalışabileceklerinin en iyi örneklerinden biridir. *Rethinking Schools*, 1001 E Keefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212, USA adresinden bilgi alınabilir. Faks no: 414 964 7220. E-posta: rethink@execpc.com
- 93 Apple, Michael W. ve Beane, James A. (der.) (1995) *Democratic Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington.
- 94 Bu eserin çevirileri Japonya, İspanya, Arjantin, Brezilya, İspanya, Portekiz ve başka ülkelerde yayınlamak üzere ya da yayımlanmıştır. İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya ve diğer ülkelerde de İngiliz Milletler Topluluğu Baskısı kısa süre önce yayımlanmıştır. Bkz. Apple, Michael W. ve Beane, James A. (der.) (1999) *Democratic Schools: Lessons From The Chalk Face* Open University Press, Buckingham. Belli ki "Pazartesi Günü Ne Yapacağım?" sorusuna eleştirel cevaplar geliştirmek çok sayıda ulusta önemli görülmektedir.
- 95 Apple, *Teachers and Texts* ve Apple, *Power, Meaning and Identity*.
- 96 Carlson, Dennis ve Apple, Michael W. "Critical Educational Theory in Unsettling Times" Carlson, D. ve Apple, Michael W. (ed.) (1998) *Power/Knowledge/Pedagogy* (içinde) Westview Press, Boulder. ss. 1-38.
- 97 Giroux, Henry, *Border Crossings*, Routledge, 1992, s. 219.
- 98 Eleştirel yaklaşıma dayalı kuramsal ve ampirik çalışma yapmaya ilişkin etik ve politik ikilemlerin, bu çalışmalar ile sosyal aktörlerin günlük yaşantılarının parçası olan (yaşanan) kültür arasında bağlantı kurmanın önemine de değinen, en açık, anlaşılır şekilde yazılmış incelemelerden biri için bakınız: Fine ve Weis, *The Unknown City*, s. 264-288. Ayrıca ilgili bölümlere bkz. Carlson ve Apple, *Power/Knowledge/Pedagogy*.