

### **Kuramsal Yaklaşımlar Işığında Okul Bilgisi ve Ders Kitapları**

Okul, kendine özgü dinamikleri ve gerçeklikleri olan bir yaşam alanıdır. Hem fiziksel, hem örgütsel hem de etkileşimsel anlamda okulu diğer kurumlardan ayıran bir kültürü vardır. Ana-damar eğitim kuramlarının genellikle fazla önemsemediği bu iç dinamikler ve gerçeklikler, belli bir yaş grubundaki milyonlarca çocuğun gündelik yaşamının büyük bir bölümünü belirlemektedir. Dolayısıyla çocukların toplumsal yaşama adım attıkları ilk resmi mekân olan okulu ve okul kültürünü oluşturan bütün unsurları ele almak, çözümlenmek ve tartışmak, öncelikle eğitimin doğasını anlamamıza ve çocuklara ne yaptığımızı görmemize yardımcı olacaktır. Okul bilgisi ve bu bilgiyi içeren ders kitapları üzerinde düşünmek bu anlamda önemli bir başlangıçtır.

Örgün eğitim kurumları temel amaçlarını gerçekleştirirken çeşitli ortamlarda pek çok araçtan yararlanır. Bu araçlar arasında ders kitapları, çağcıl eğitim dizgelerinde her zaman merkezi ve vazgeçilmez bir yere sahip olmuştur. Öğretmen açısından ders kitabı, izlenmesi öngörülen eğitim programının hem bir tamamlayıcısıdır, hem de sınıf içi uygulamalara kılavuzluk eden temel bir kaynaktır. Öğrenci açısından ise ders kitabı, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eder ve dolayısıyla doğrudan ilişki kurduğu en temel araçtır. Eğitim teknolojisi çerçevesinden bakıldığında, ders kitabı öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte sınıf içinde verilen tüm bilginin %99'unu ileten bir öğrenme ortamıdır<sup>1</sup>. Bütün bunların yanında, kitlesel bir eğitim dizgesinde, bir dizi bilgi ve değeri aktarabilmenin en ekonomik ve en kullanışlı aracı ders kitaplarıdır.

Eğitim-öğretim etkinliğinin ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul ettiğimiz ders kitapları üzerinde düşünmeye başladığımızda, biçimsel özelliklerini bir yana bırakırsak, içeriğe ilişkin olarak ilk elden sıralayabileceğimiz birçok sorun söz konusudur. Güncel tartışma zeminlerinde de zaman zaman ders kitaplarındaki bilgilerin bilimsel olarak hatalı olduğu, konuların sıralanımı bakımından hem hacimsel anlamda dengesizliklerin bulunduğu hem de mantıksal bir düzenden yoksun olduğu, çeşitli konularda (ırk, cinsiyet ve din/mezhep) ayrımcı propaganda yapıldığı ve insan haklarına aykırı bir söylemin var olduğu vb. eleştiri noktaları gündeme getirilmiştir.

### **Kavramsal/ Kuramsal Tercihler**

Konuya, kavramsal tercihlerimizi sorgulamakla başlayalım. Neden “okul bilgisi” terimini kullanıyoruz? Bu sorunun yanıtı, eğitim olgusuna hangi kuramsal çerçeveden

---

<sup>1</sup> Alkan, C., Eğitim Teknolojisi (4. Baskı), Ankara: Atilla Kitabevi, 1995.

baktığımızla ve onu nasıl anlamlandırdığımızla doğrudan ilintilidir. Örneğin ana-damar eğitim sosyolojisi kuramları, çoğu zaman “okul” yerine “eğitim” sözcüğünü kullanmayı tercih ederler. Çünkü “eğitim” içerdiği anlamlar bakımından daha büyük bir kavramdır; hem yapıyı hem süreci, hem bireyi hem de toplumu içine alır. Böylece bir sisteme gönderme yaparak, sistemi oluşturan “toplumsal yapı”yla bağ kurar. Ne zaman “eğitim sistemi” üzerine düşünmek ve söz söylemek istesek, kaçınılmaz olarak “toplumsal yapı”yı başvuru çerçevesi olarak kullanmaya başlarız. Çünkü eğitim toplumsal bir olgu ve toplumsal bir kurumdur. Bu önerme, bütün eğitim kuramcılarının ilksel uzlaşma noktasıdır. Asıl sorun, “toplumsal” bir olgu ve kurum olan eğitimin, içinde yaşadığımız tarihsel/toplumsal ve kültürel dönemde ne tür işlevlere sahip olduğu konusunda ortaya çıkmaktadır. Eğitim, bugün geldiği noktada, varolan yapısı ve içeriğiyle ne işe yaramaktadır? Acaba eğitim, demokratik ve eşitlikçi bir toplum düzenine ulaşmada temel araç mıdır? Yoksa toplumdaki egemen grupların ideolojisinin ve onun bilgi biçimlerinin yeniden üretimine hizmet eden bir “ideolojik aygıt” mıdır?

Bu iki soru eğitim sosyolojisi tarihinde birbirleriyle çatışan iki kuramsal yapıyı karakterize etmektedir: Kökleri Durkheim’a uzanan işlevselci yaklaşım ve kökleri Marx’a uzanan çatışmacı yaklaşım. Tarihsel süreç içinde bazı değişikliklere uğramış ve yeni açılımlar kazanmış olan her iki kuramsal yaklaşımın ortak noktaları, eğitimi geniş toplumla ilişkileri açısından ele almaları ve toplumsal yapı içindeki işlevleri ile tanımlamış olmalarıdır. Makro açıklama biçimlerine yönelen bu iki yaklaşımın temel savlarını gözden geçirelim.

### **a) İşlevselci (liberal) Yaklaşım**

İşlevselci ya da liberal yaklaşımlara göre eğitimin temel işlevi, toplumun büyük bir kesiminin paylaştığı ortak değerleri yeni kuşaklara kazandırmak ve böylece toplumsal düzenin devamını sağlamaktır. Bu yaklaşımlara göre eğitim en büyük eşitleyicidir. Yani eğitim, toplumun bütün kesimlerine bireysel gelişim, toplumsal hareketlilik ve politik/ekonomik güç ile ilgili eşit olanaklar sunar. İşlevselci kurama göre eğitimin üç temel işlevi vardır: Öncelikle eğitim, sanayi için insan gücü kaynaklarını geliştirmenin aracıdır; karmaşık işler için en yetenekli bireyleri seçme işlevi görür ve toplumsal değerleri yeni kuşaklara aktararak, toplumsal düzenin sürdürülmesine katkıda bulunur. Böylece eğitim kurumları toplumun gereksindiği insan türünü yetiştirir<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Blacledge, D. ve Hunt, B., *Sociological Interpretations of Education*, London: Routledge, 1993.; Murphy, R., *Sociological Theories of Education*, Canada: McGraw Hill Ryerson Lmt, 1979.; Hurn, C. J., *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1985.

### **b) Çatışmacı Yaklaşım**

Ana-damar yaklaşımların ikinci kolu olan Çatışmacı yaklaşıma göre eğitimin temel amacı, mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla varolan düzenin desteklenmesidir<sup>3</sup>. Kapitalist sistem içinde okullar, mevcut üretim ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayarak, eşitliksiz ve adil olmayan toplumsal yapının sürdürülmesini güvence altına alırlar. Bowles ve Gintis'e<sup>4</sup> göre, kapitalist toplumlardaki üretim etkinliğinin düzenlenmesine koşut olarak, eğitim dizgesi, eşitsizliğin yeniden üretim koşullarını iki şekilde yaratır: İlkin, öğrencileri, çalışma yaşamında kendilerinden beklenecek olan düşünme ve eylem alışkanlıklarıyla kuşatarak, bilinçlerini biçimlendirir. İkincisi, eğitim, eşitsizliği doğrudan yaratmasa bile, onu meşrulaştırarak, doğal ve kabul edilebilir hale getirir. Sonuç olarak eğitimin işlevi, "fırsat eşitliği" maskesinin arkasında, aslında varolan toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmektir.

### ***İşlevselci ve Çatışmacı Yaklaşımlar Bağlamında Okul Bilgisi***

Gerek İşlevselci/liberal yaklaşımlar gerekse Marksist/Çatışmacı yaklaşımlar, eğitimle diğer toplumsal kurumlar arasındaki ilişkilere odaklanmışlardır. Dolayısıyla, eğitimin içeriğine değil yapısına yönelik açıklamalara yöneldikleri için, okul bilgisi ve ders kitapları ile ilgili derinlikli ve kapsamlı görüşler üretmemişlerdir. İşlevselci/liberal yaklaşımlar, okul bilgisinin ve bu bilgiyi içeren ders kitaplarının sorunlu yanlarını görmezden gelirler. Çünkü onlara göre eğitimin (ya da Okulun) temel işlevi toplumsal bütünlüğün ve statükonun korunması ve sürdürülmesi için gereken bilgi ve becerileri yeni kuşaklara aktarmaktır. Dolayısıyla okul bilgisini taşıyan ders kitapları da, eğitim-öğretim etkinliği içinde kullanılan ve yeni kuşakları toplumsallaştırmak için gereken bilgileri içeren araçlardan ibarettir. İşlevselciler/liberaller toplumsallaşma olgusunu nasıl sorunsuz bir süreç olarak ele alıyorsa, aynı şekilde okul bilgisini ve ders kitaplarını da bu süreçle uyumlu bir unsur olarak görürler. Diğer taraftan çatışmacı/Marxist yaklaşımlar, eğitime yükledikleri işlevler bağlamında, okul bilgisinin ve ders kitaplarının da eğitim sürecinin tamamlayıcı parçaları olarak, toplumdaki egemen sınıfların kendi konumlarını meşrulaştırmak için kullandıkları bir yeniden üretim aracı olarak ele alırlar.

### **c) Yorumcu Yaklaşımlar**

Görülüyor ki okul bilgisine ve ders kitaplarına ilişkin bir tartışma, kaçınılmaz olarak eğitim olgusuna yüklediğimiz anlam(lar) ve işlev(ler) bağlamında biçimlenmektedir. Eğer

<sup>3</sup> Hurn, C. J., The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1985.

<sup>4</sup> Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, Inc, 1976.

eğitimi sorunsuz bir s¼reç ve tarafsız bir “eğitleyici” yapılanma olarak ele alırsak, doğal olarak b¼t¼n bileşenlerini de sorunsuz gör¼r¼z. Hatta çoğu zaman “okul bilgisi” gibi bir başlık açmamıza bile gerek kalmayabilir. Aynı şekilde, eğitimi yalnızca egemen ideolojileri yeniden ¼reten bir araç olarak ele alırsak, s¼reci oluşturan b¼t¼n unsurların da aynı amaca hizmet ettiğini s¼ylemekten ¼teye geçemeyiz. Oysa eğitim olgusu ya da okul gerçekliği, yalnızca geniş toplumla olan ilişkileri ve toplumsal işlevleri çerçevesinde anlaşılamayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu bir gerçektir. ¼rneđin sıradan bir okul g¼n¼n¼n bir ders saatinde ¼đretmenlerin ¼đrencilerle yaşadığı etkileşimler, herhangi bir teneff¼s saatinde okul koridorlarında, bahçede ya da kantinde ¼đrencilerin birbirleriyle kurdukları diyaloglar, ¼đretmenler odasında olup bitenler vb. yaşantılar, okulun kendine ¼zg¼ iç dinamiklerini ç¼z¼mlemede ve anlamada/yorumlamada çok ¼nemli ipuçları taşımaktadır. Yorumcu ya da mikro eğitim sosyolojisi olarak adlandırılan bu yaklaşımlar, hem kuramsal hem de y¼ntemsel anlamda yeni bir bakış açısı sunmuş, ayrıca okul bilgisine ve ders kitaplarına y¼nelen kuramsal ilginin de başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Yorumcu yaklaşıma g¼re eğitim kurumunu ve eğitsel s¼reçleri anlayabilmek için, okulun kendisine ve sınıfta bir ders saatinde olan bitene bakmak gerekir. Buna g¼re okul bir toplumsal gerçektir alanıdır ve kendine ¼zg¼ dinamiklere sahiptir. Bu gerçekliği oluşturan da eğitim s¼reci içindeki akt¼rlerin (¼đrenci, ¼đretmen, y¼netici vb.) g¼ndelik eylemleri ve birbirleriyle girdikleri etkileşimlerdir. Ç¼nk¼ yorumcu yaklaşımlara g¼re, toplumsal gerçekliğin dokusu, sıradan insanların etkileşimlerinden oluşur (Blackledge ve Hunt, 1989). Toplumdaki akt¼rlerin eylemleri, ilişkileri ve etkileşimleri, rastlantısal ve ¼zg¼l nitelikler taşır, dolayısıyla biriciktir. Her g¼n yeniden kurulan bu yaşam gerçekliği içinde akt¼rler, eylem, ilişki ve etkileşim s¼reçlerine çeşitli anlamlar y¼klerler. Bu toplumsal etkileşim içinde ¼retilen anlamlar, belirli değerlere g¼nderme yapar. Bir toplumbilimci, toplumsal yaşam gerçekliğini oluşturan bu s¼reçleri anlamaya ve yorumlamaya çalışmalıdır. Okul da toplumsal akt¼rlerin eylemleri, ilişkileri ve etkileşimleriyle s¼rekli kurulup bozulan bir yaşam alanıdır. Dolayısıyla okulu ve eğitim s¼reçlerini anlayabilmek için, okul içi ve sınıf içi etkileşim s¼reçlerine odaklanmak ve ¼đretmen-¼đrenci, ¼đretmen-¼đretmen ya da ¼đrenci-¼đrenci ilişkilerini incelemek gerekir.

Yorumcu yaklaşımlar, bir yandan okul-içi, derslik-içi ‘mikro’ toplumsal s¼reçlerle ilgilenmiştir. Bu da araştırmaları derslik-içi etkileşim, ¼đretmen ve ¼đrencilerin durum tanımlamaları ve dil gibi konulara yoğunlaştırmıştır. Diğer yandan, ¼đretim programlarındaki bilgilerin d¼zenleniři, en ¼nemli araştırma konularından olmuştur. Yeni eğitim sosyolojisi olarak da bilinen bu akımın, bilgiyi ve okul bilgisini nasıl ele aldığını inceleyelim.

### *Yeni Eğitim Sosyolojisi*

1960'ların sonlarında, özellikle işlevselci/liberal yaklaşımlara yöneltilen eleştiriler zemininde, eğitim sosyolojisi disiplini içinde bir paradigma değişikliği gerçekleşmesiyle yeni araştırma odakları ve yöntemleri gündeme gelmiştir<sup>5</sup>. Öğretim programlarındaki bilgilerin düzenlenişine ve dolayısıyla ders kitaplarına yönelen bu ilgiye, Micheal Young'ın 1971'de yayınladığı *Knowledge and Control* adlı kitabı kaynaklık etmiştir. Bilgiyi tarihsel/toplumsal bir yapıt olarak ele alan ve öğretim programlarındaki bilginin seçimi ve içeriği konularına odaklanan bu yaklaşımlar, özellikle şu iki soruyu gündeme getirmiştir: **Ders kitaplarındaki bilgilerin özellikleri nelerdir? Bu bilgilerden oluşan içerik kim(ler) tarafından, hangi süreçlerde ve nasıl belirlenir?**

Yeni Eğitim Sosyolojisi olarak adlandırılan bu yaklaşım, bilgi kavramını yeniden tanımlamakla işe başlamıştır. Buna göre bilgi, bilen öznenen bağımsız olarak bilinmeyi bekleyen, durağan bir şey değildir. Birbirinden farklı çeşitli bilgi formları, belirli bir tarihsel dönemde, toplumsal bir yapı içinde kurulmuştur. Dolayısıyla, bilgi tarihsel/toplumsal bir yapıt olarak, yansız ve tarafsız olamaz. Her kültürde varolan düşünce, değer ve bilgiler yığınınından yalnızca bir kesit okullarda kullanılmak için seçilir<sup>6</sup>. Peki **bu seçimin arkasındaki ölçütler nelerdir?** ve **bundan hangi gruplar yararlanır?** Bilgiye ilişkin bu öncüllerden ve sorulardan yola çıkan Bernstein ve Bourdieu, okul bilgisinin egemen grupların çıkarlarıyla bağlantılı olduğunu göstermeye çalışmışlardır.

### *Bernstein ve Dil Kodları*

Bernstein<sup>7</sup> (1971), eğitimsel bilginin yeni bir çözümlemesini yapmıştır. O'na göre eğitimsel bilgi, üç ileti dizgesi aracılığıyla gerçekleştirilir: Program, pedagoji ve değerlendirme. Program, geçerli bilgiyi, pedagoji, bilginin geçerli aktarım biçimini tanımlar. Değerlendirme ise, bilginin aktarılan kısmının ne kadarının öğrenildiğini ölçmeyle ilgilidir. Eğitimsel bilgi düzgüleri (code) terimi, bütün bu ileti dizgelerini biçimlendiren temel ilkelere gönderme yapar. Bu düzgülerin şekli, bilgiyi eğitim kurumlarında kamusalılaştıran sınıflandırmayı ve biçimlendirmeyi düzenleyen toplumsal ilkelere bağlıdır. Toplumların sınıflandırma ve biçimlendirme yapıları, hem erk dağılımını hem de toplumsal denetimin

<sup>5</sup> Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma, A.Ü.E.B.F. Dergisi,1993, cilt:26, Sayı:1, s.79

<sup>6</sup> Tan, M. ., "Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği", Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset içinde, M. Tan, Y. Ecevit ve S. S. Üşür (Haz.), İstanbul: TÜSİAD, 2000, s.87.

<sup>7</sup> Bernstein, B., "Social Class, Language and Socialization", Power and Ideology in Education, J. Karabel ve A.H. Halsey (Eds.), New York: Oxford Uni. Pres, 1977, s.357.

ilkelerini gösterir. Bu anlamda eğitimsel düzgüler de, sınıflandırma ve biçimlendirmeyi çözümlenmenin en iyi yolunu sağlar.

Bu çerçeve içinde Bernstein okullardaki dil kodları ile toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiyi ele alarak, gerek ders kitaplarının, gerekse okul içinde öğrencilerden beklenen davranış kalıplarının ve konuşma biçimlerinin, orta sınıf değerlerini ve kültürünü yansıttığını ileri sürmüştür. İki farklı sınıfsal kökenden gelen çocukların, yine iki farklı dil kodu kullandıklarını belirtir: üst sınıf kökenli çocuklar ayrıntılı konuşma kodu, alt sınıf kökenliler sınırlı konuşma kodu kullanırlar. Okullar orta sınıf kökenli kültürü aktardıklarından, orta ve üst sınıftan gelen çocuklar, okulda kullanılan ayrıntılı konuşma koduna kolayca uyum sağlarken, diğerleri bunu başaramaz. Alt sınıf kökenli çocukların okuldaki başarısızlığının temel nedenini bu şekilde açıklayan Bernstein, okul bilgisinin, müfredatın, pedagojik yöntemlerin ve değerlendirme biçimlerinin işçi sınıfı kültürüne göre yeniden düzenlenmesini önerir (Bernstein, 1977).

### ***Bourdieu ve Kültürel Sermaye***

Bourdieu'nun<sup>8</sup> çalışması da liberal yaklaşımların önemsemediği eğitim ve toplumsal denetim ilişkisini anlamak için kuramsal açıdan önemli bir model sunmuştur. Bu modelin okul bilgisini, kültürünü ve dilsel pratiklerini politikayla bağlantılandırması, resmi okul müfredatında ve ders kitaplarında içkin olan ideolojileri incelemek için yeni bir söylem üretmiştir (Giroux, 1983). Bourdieu, geleneksel Marxist yaklaşımın temel savına karşı çıkarak, okulların yalnızca egemen sınıfları yansıtmadığını, aslında 'görece özerk' kurumlar olduğunu ileri sürmüştür. Kültür ve kültürel sermaye kavramlarını temel alan Bourdieu'nun çözümlenmesinde okullar, egemen kültürel sermayeyi meşrulaştırma ve yeniden üretmede çok önemli rol oynar. Seçkinlerin kültürü, okulun kültürüne çok yakındır. Yani okullar, yalnızca belirli bir toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin ailede kazandıkları alışkanlıkları, becerileri, belirli bilgi biçimlerini ve konuşma tarzlarını meşrulaştırma eğilimindedirler. Aileleri egemen kültürel sermayeyle daha zayıf bağlantısı olan öğrenciler daima dezavantajlı konumdadır. Alt orta sınıftan gelen çocuklar (köylü ve işçi sınıfı), okulda öğretilen herhangi bir şeyi, üst sınıftan gelenlere kıyasla, daha çok çaba göstererek elde edebilirler. Okullarda öncelik verilen bilgi yapılarının seçiminin ve dağılımının altında yatan çeşitli politik çıkarlar vardır. Bu durum okullarda hegemonik müfredatın nasıl işlediğini görmeye yardımcı olur. Bu bilgi yapıları, yalnızca egemen sınıfların çıkarlarını ve değer yargılarını meşrulaştırmakla kalmaz, özellikle kadınlar, işçi sınıfı ve etnik azınlıklar için önemli olan bilgi türlerini de

<sup>8</sup> Bourdieu, P. ve Passeron, J. C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage, 1990.

kıyaslaştırır. Örneğin işçi sınıfından gelen öğrenciler, genellikle üst statülü bilgi ile alt statülü bilgi arasındaki ayrımın, kuramsal ve pratik konular arasındaki ayrım çerçevesinde düzenlendiği bir eğitim programıyla karşı karşıya kalırlar. İşçi sınıfı bilgisi ve kültürü, okulun egemen kültür ve bilgi olarak meşrulaştırdığı kültürle rekabet içine sokulur, kutuplaştırılır. Bu yapı içinde işçi sınıfı kültürü ve bilgisi, bayağı ve değersiz görülür. Üst statülü bilgi, daima yüksek öğretime ve mesleki anlamda belirli konulara geçişi sağlar. Bu tür bilgi, orta ve üst sınıfların kültürel sermayesini temsil ederken, hem üst sınıflara katılmada bir kolaylık sağlar hem de okullardaki ayrıcalıklı konumları onaylama ve meşrulaştırma işlevi görür. Bu nedenle hegemonik müfredatın önemi, hem içerdiği (Batı tarihi, doğa bilimleri), hem de dışladığı (kadınların tarihi, siyahların tarihi, emeğin tarihi, toplumsal bilimler vb.) bilgi türlerinde yatar. Okullar, hegemonik müfredat içinde hiyerarşik olarak düzenlenmiş okul bilgisi yapıları aracılığıyla ve yönetici sınıfın dilini kullanan öğrencileri ödüllendirerek egemen kültürel sermayeyi meşrulaştırırlar.

Her iki modelin okul bilgisini, kültürünü ve dilsel pratiklerini politikayla ilişkilendirmesi, resmi okul müfredatında ve ders kitaplarında içkin olan ideolojileri incelemek için önemli bir çerçeve sağlamaktadır. Okullarda öncelik verilen bilgi yapılarının seçiminin ve dağılımının altında yatan çeşitli politik çıkarlar olduğunu savunan bu yaklaşımlar bağlamında şu soruyu sorabiliriz: Acaba okul bilgisini diğer bilgi türlerinden ayıran özellik(ler) nedir?