HERETİK

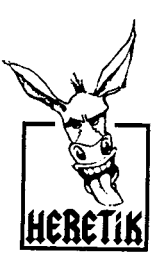
Pierre BOURDIEU
Jean-Claude PASSERON

Vârisler

Öğrenciler ve Kültür



Türkçe Söyleyenler: Levent Ünsaldı - Aslı Sümer


HERETIK

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron
Les héritiers, les étudiants et la culture
© 1964 by Les Éditions de Minuit

Heretik Yayınları:8 Pierre Bourdieu Dizisi: 3
ISBN: 978-605-86008-7-4
©2014 Heretik Yayıncılık
Tüm hakları saklıdır. Yayıncı izni olmadan, kısmen de olsa fotokopi, film, vb elektronik ve mekanik yöntemlerle çoğaltılamaz.
1. Baskı 2014, Ankara

Yayına Hazırlayan: Levent Ünsaldı
Türkçe Söyleyenler: Levent Ünsaldı - Aslı Sümer
Redaksiyon: Barış Bakırlı
Dizgi: İsmet Erdoğan
Kapak: Gabrielle Gautier Ünsaldı - Ali İmren
Kapak Fotoğrafı: © Reading room, Colby College Libraries http://www.flickr.com/photos/colbylibraries/8241123813/

Heretik Yayıncılık
Meşrutiyet Mahallesi, Konur sokak, 14/22, Kızılay-Ankara
Tel: (312) 418 52 00 Faks: (312) 418 50 00
Web: www.heretikyayin.com
Email: info@heretikyayin.com
Twitter: @heretikyayin
Facebook: www.facebook.com/heretikyayin

PIERRE BOURDIEU, JEAN-CLAUDE
PASSERON

Vârisler
Öğrenciler ve Kültür

Les héritiers
Les étudiants et la culture

Türkçe Söyleyenler: Levent Ünsaldı - Aslı Sümer

HERETİK

Pierre Bourdieu (1930-2002): Fransa'nın güneybatısında bir dağ köyünde dünyaya gelen Pierre Bourdieu, Fransa'nın itibarlı okullarından Ecole normale Superieure'ü bitirir. Cezayir'de yerine getirdiği zorunlu askerlik hizmeti sırasında etnolojiye ilgi duyar. Kabil toplulukları üzerine etnolojik saha araştırmaları gerçekleştirir. 60'lı yılların başlarında Paris'e döner ve Raymond Aron'un asistanı olarak Sorbonne'da çalışmaya başlar. 1964'te Ecole des hautes études en sciences sociales'a araştırma direktörü olarak girer. 1975 yılında *Actes de la recherche en sciences sociales* isimli dergiyi kurar ve editörlüğünü üstlenir. 1981'de Fransa'nın en itibarlı akademik kurumlarından College de France'da sosyoloji kürsüsüne seçilir. Bütün bu süreç boyunca, köylüler, sanatçılar, işverenler, halk sınıfları, eğitim sistemi, üniversite gibi çeşitli alanlar üzerine yapmış olduğu çalışmalarla kendinden söz ettirir. Özgün teorik yaklaşımını (alan teorisi) titizlik ve maharetle inşa eder. Bu çerçevede yürüttüğü çok sayıda saha çalışması temel kavramlarının (alan, habitus, kültürel sermaye, *illusio*, doksa, sembolik şiddet, vb) tatbiki niteliğindedir. 90'lı yıllar Bourdieu'nün kamusal alanda, neoliberalizm karşıtı angajmanları üzerinden daha fazla görüldüğü yıllardır. Bu minvalde, 1998 yılında Raisons d'agir isimli derneği kurar. Arkasında devasa bir külliyat bırakan Bourdieu, 2002 yılında dünyaya gözlerini kapar.

Temel eserleri şunlardır:
Sociologie de l'Algérie (1958), *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (1964), *L'amour de l'art: Les musées et leur public* (1966), *Un art moyen : Essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965), *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (1968), *Les héritiers : les étudiants et la culture* (1968), *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (1970), *La Distinction. Critique sociale du jugement* (1979), *Le Sens pratique* (1980), *Questions de sociologie* (1980), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*

(1982), *Homo academicus* (1984), *Choses dites* (1987), *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps* (1989), *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire* (1992), *Réponses : pour une anthropologie réflexive* (1992), *La misère du monde* (1993), *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action* (1994), *Sur la télévision suivi de l'emprise du journalisme* (1996), *Méditations pascaliennes* (1997), *Les structures sociales de l'économie* (2000), *Science de la science et Réflexivité* (2001), *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn* (2002), *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique* (2002), *Esquisse pour une auto-analyse* (2004), *Sur l'État : Cours au Collège de France* (2012).

Heretik'**ten çıkmış diğer eserleri:**

Seçilmiş Metinler (Choses dites), 2013
Bilimin Toplumsal Kullanımları (Les usages sociaux de la science), 2013

Heretik'**te yayına hazırlanan eserleri:**

La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement (1970)
Le Sens pratique (1980)
La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps (1989)
La misère du monde (1993)
Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique (2002)

İçindekiler

Başlangıç 11
Birinci Bölüm: Seçilmişlerin Seçimi 15
İkinci Bölüm: Ciddi Oyunlar ve Ciddiyetin Oyunları 55
Üçüncü Bölüm: Çıraklar veya Büyücü Çırakları 91
Sonuç 109
Ekler 123
Ek 1: Fransa'da Öğrenciler 125
Ek 2: Birkaç Vesika ve Araştırma Bulguları 147

Başlangıç

Bu kitap, büyük ölçüde, Avrupa Sosyoloji Merkezi bünyesinde gerçekleştirdiğimiz ve sonuçları bir bütün halinde başka yerde yayımlanmış olan[1] bir dizi araştırmaya dayanmaktadır. Araştırma verileri ise INSEE [Ulusal İstatistik ve Ekonomik Araştırmalar Enstitüsü] ve BUS'un [Üniversite İstatistikleri Bürosu] tedarik ettiği istatistiklerden ve bizzat kendimiz tarafından veya Lille ve Paris'teki sosyoloji öğrencileri aracılığıyla bizim gözetimimizde, yalnız başlarına veya üniversite çalışma grupları dâhilinde gerçekleştirilmiş monografik çalışmalar veya ön anketlerden elde edilmiştir.[2]

Öğrenci nüfusunun tamamını veya başka fakülteleri ("öğrenciler ve siyaset", "Lille Üniversitesi Kütüphanesi'nin kullanıcıları", "tıp öğrencileri", "kadın öğrenciler") içine alan farklı araştırmalara nadiren yer verdiysek, yani sözelci öğrenciler analizlerimizde özel bir yer tuttuysa bu, bu öğrencilerin, görülece-

1 Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, Ecole pratique des Hautes Etudes, Moutoon et C°, Paris, 1964.

2 Farklı kısımlara ilişkin araştırmalar şu kişiler veya üniversite çalışma grupları (Ü.Ç.G) tarafından yürütülmüştür: öğrencilerde karşılıklı tanışıklık (Lille Ü.Ç.G.), smav kaygısı (B. Vernier), bir bütünleştirme girişimi (Lille Ü.Ç.G.), öğrencilerde boş zaman (G. Le Bourgeois), öğrencilerin gözüyle öğrencilik (Paris Ü.Ç.G.), Sorbonne Antik Yunan Tiyatro Grubu ve izleyici kitlesi (Paris Ü.Ç.G.).

ği üzere, [araştırma] nesnesi olarak seçtiğimiz, "kültürle ilişki" meselesini örnek vaka olarak alınmaya layık bir şekilde hayata geçirmeleri dolayısıyladır. Bununla birlikte, kültür ve eğitim üzerine hâlihazırda sürdürülen araştırmalar bütünü içersinde kültürel imtiyazın tahliline ayrı bir önem göstererek meseleye ilişkin mümkün sorular evrenini bir teke indirmiş görünme riskini almış olduğumuzu da bilmiyor değiliz. Öte yandan, mevzunun adeta bir ritüel haline getirilmiş sorunsallarının neredeyse her daim saklamayı başardığı temel meseleyi yakalayabilmek için bu riski almak gerekmiyor muydu?

BİRİNCİ BÖLÜM

Seçilmişlerin Seçimi

Kuzey Amerika yerlilerinde rüyet[3] *sahibinin davranışı üslup açısından yüksek derecede itinalıydı. Hâlihazırda bir "rüyeti olmayan" genç adam, adet olduğu üzere, diğer erkeklerin rüyet anlatılarını, "gerçek bir rüyet" olarak değerlendirilmesi gereken deneyim biçimlerini ve doğaüstü bir karşılaşmayı tasdikleyen ve devamında da rüyet sahibine avlanma ve savaşçı bir girişimde bulunma,* vs *yetkisi veren hususi koşulu detaylarıyla betimleyen anlatıları dinlemek durumunda kalırdı. Bununla birlikte, örneğin Omahalar'da hikâyeler rüyet sahiplerinin gördükleri üzerine pek detay vermezdi. Daha derin bir inceleme rüyetin, onu arayan herkesin eşit biçimde ulaşabileceği mistik bir deneyim olmadığını, daha ziyade, büyücüler zümresine aidiyet mirasını bazı aileler içerisinde muhafaza etmek gayesiyle özenlice korunan bir yöntem olduğunu açıkça gösteriyordu. İlkesel olarak zümreye giriş, serbestçe aranmış bir rüyet tarafından tasdik edilirdi. Ancak rüyetin tam olarak tanımlanmamış ve her genç adamın arayabileceği ve bulabileceği bir deneyim olduğu öğretisi, gerçek bir rüyeti tanımlayan her şeye ilişkin, özenlice saklanan bir sırla dengelenirdi. Kudretli zümreye girmeyi arzulayan genç adamlar yalnızlıklarıyla baş başa kalmalı, hiç yemek yememeli, geri dönmeli ve rüyetlerini yaşlılara anlatmalıydı ve bu, eğer seçkin ailelerin üyeleri değillerse rüyetlerinin gerçek bir rüyet olmadığının kendilerine söylenmesi demekti.*

Margaret Mead, *Continuities in Cultural Evolution*

---

3 Türkçe Söyleyenler Notu [T. S. N.]: Etimolojik olarak "görme". Burada kullanıldığı anlamıyla, bir meditasyon (veya çile) bağlamında doğa karşısında veya doğaüstü güçlerin tesiri altında zihinde beliren manzara, görünüm.

Farklı toplumsal sınıfların yükseköğretimde eşit olmayan biçimdeki dağılımını (veya temsil edilişini) tespit etmek ve bunu üzüntüyle ifade etmek, okul hususundaki eşitsizliklerle ebediyen ödeşmek için yeterli midir? Yükseköğretimde sadece %6 oranında işçi çocuğu olduğunun söylenip durulması, öğrenci dünyasının bir burjuva muhiti olduğu sonucuna mı götürür? Yahut olguya, olgunun itirazını ikame ederek tam da bu noktada kendi imtiyazlarına itiraz edebilen bir grubun imtiyazlı bir grup olmadığına kendimizi başarıyla inandırmıyor muyuz?

Şüphesiz, yükseköğretim düzeyindeki okullarda, toplumun farklı toplumsal katmanlarının, eğitim sisteminde çok eşitsiz bir biçimde temsil ediliyor olmaları, eşitsizlikler içinde öncelikli olarak göze çarpar. Ancak bunun da ötesinde, farklı sınıfsal kökene sahip öğrencilerin yükseköğretimdeki oranlarının, tedrisî eşitsizlikleri eksik biçimde yansıttığını teslim etmek gerekir; zira yükseköğretimde en çok temsil edilen kesimler, aynı zamanda toplumun çalışan nüfusunda en az temsil edilenlerdir. Babanın mesleğine göre yükseköğretime erişim şanslarının yaklaşık hesabı, babası tarım işçisi olan erkek çocuklarının %1; babası sanayici olan erkek çocuklarının %70; babası serbest meslek sahibi[4] olan erkek çocuklarının ise %80 oranında bu şansa sahip olduğunu göstermektedir. Bu istatistik, daha yoksun sınıflara doğru gidildikçe eğitim sisteminin eksiksiz bir eleme mekanizmasını nesnel anlamda tatbik ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, eğitim sisteminin eşitsizliklerinin daha örtük biçimleri; örneğin alt ve orta sınıftan gelen öğrencilerin sadece ve sadece bazı bölümlere itilmesi, kendi yaş gurubuna göre gecikme, sınıf tekrar etme veya uzatma daha nadiren fark edilir.

4 T. S. N.: Bir sosyoekonomik kategori olarak istatistiklerde yer aldığı şekliyle "serbest meslek"in [*profession libérale*] tanımı Türkiye'deki kullanımının çağrıştırdığından (küçük esnaf) farklıdır. Üst düzey bir diploma-eğitim gerektiren ve kendi hesabına çalışan avukat, doktor, noter, diş hekimi, mühendis, mimar, muhasebeci gibi üst kategorilere dâhil meslek gruplarını işaret eder. Bu husus gerek metin içerisindeki gerekse eklerdeki tabloların okunmasında önemle hatırlanmalıdır.

Yükseköğretime erişim şanslarında, eğitim süresi boyunca, kişinin toplumsal kökenine göre çok eşitsiz bir şiddetle tatbik olan bir elemenin sonucu görülür: Aslında, en yoksun sınıflar için kayıtsız şartsız bir *elenme* söz konusudur.[5] Babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğunun, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğuna göre seksen, babası sanayi işçisi olan bir erkek çocuğuna göre de kırk kat daha fazla üniversiteye girme şansı vardır; böyle bir çocuğun üniversiteye girme şansı, babası orta düzeyde yönetici olan bir erkek çocuğunkinin iki katıdır. Bu istatistikler yükseköğretimin dört farklı kullanım düzeyini ayırt etmeye imkân tanıyor. En yoksun kesimlerin, çocuklarını üniversiteye gönderme şansları bugün artık sadece semboliktir (%5'ten az şans); son yıllarda sayısı artan bazı ara-orta kategorilerin (ücretliler, zanaatkârlar, küçük esnaf) %10 ila %15 arasında şansları olduğu gözlenmektedir. Orta düzey yöneticilerin şanslarının iki kat arttığı gözlenirken (yaklaşık %30 otuz şans) bunu, şansların yine iki kat arttığı (ve %60 oranına yaklaştığı) üst düzey yöneticiler ve serbest meslek sahipleri izlemektedir. Muhataplar (yani faillerin kendileri tarafından) bilinçli biçimde kıymetlendirilmiş olmasalar da okula erişim hususundaki nesnel şansların bu kuvvetli tahavvülleri, kendilerini günlük algı evreninde binlerce şekilde ifade etmekte ve gelinen sosyal çevreye göre "imkânsız", "olası" veya "normal" bir gelecek olarak yükseköğrenim imgesini belirlemektedir. Bu imgenin bizatihi kendisi de daha sonrasında tedrisî meyilleri belirleyen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Babası üst düzey yöneticilik yapan, çevresinde ve hatta ailesinde yükseköğrenimi kaçınılmaz, sıradan ve gündelik bir yazgı olarak gören bir erkek çocuğunun üniversiteye girme şansı (*%50'den fazla*) ile babası işçilik yapan, eğitime ve öğrenciliğe ilişkin bilgisi aracı kişiler ve çevrelerle sınırlı olan bir erkek çocuğunun üniversiteye girme şansı (*%2'den az*) göz önüne alındığı takdirde bu çocukların tedrisî geleceklerinin bir olamayacağı anlaşılır.

5 Bkz. Tablo 1 ve devamındaki iki grafik. Elinizdeki kitabın eklerinde gerek öğrenci nüfusu üzerine gerekse yükseköğretime erişim şanslarını ve toplumsal köken ve cinsiyete göre bu veya şu tahsili gerçekleştirme olasılığını hesaplamak için kullanılan yönteme ilişkin farklı istatistikler bulunacaktır.

Her defasında sosyal açıdan homojenlik arz etmekle birlikte, aile dışı-ötesi ilişkilerin toplumsal hiyerarşide yükseldikçe yaygınlık kazandığını biliyorsak yükseköğretime erişime ilişkin öznel umudun, en yoksun kesimler için, nesnel şanslara kıyasla daha da zayıf olmaya meyilli olduğunu görürüz.

Okula ilişkin şansların toplumsal kökene göre eşit olmayan bu dağılımında kadınlar ve erkekler *grosso modo* [hemen hemen] eşittir. Ancak kız çocuklarının ufak bir dezavantajı alt sınıflarda çok daha net biçimde kendini gösterir: Genel olarak kız çocukları %8'in biraz üstünde bir oranda yükseköğretime erişim şansına sahip olsalar da (ki bu oran erkekler için %10 civarındadır) esasen farklılık alt toplumsal sınıflar seviyesinde daha da güçlüdür. Oysa babaları orta veya üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için bu farklılık azalma veya ortadan kalkma eğilimi göstermektedir.

Tedrisî dezavantajlar, belli bir toplumsal kategori tarafından makul surette hedeflenebilecek, göz önünde tutulabilecek *tahsil türlerinin tercihi noktasındaki tahditlerde* de kendini ifade eder. Örneğin aynı toplumsal kökenden gelen kız ve erkek çocuklarının üniversiteye girebilme şanslarının birbirine oldukça yakın olması, üniversiteye girdikleri andan itibaren, aynı bölümlerde okumama ihtimallerini (ki bu çok kuvvetli bir ihtimaldir) gizlememelidir. İlk olarak toplumsal kökeni ne olursa olsun, kadınların edebiyat fakültelerine, erkeklerin ise fen fakültelerine yönelmeleri her zaman en olası durumdur. Bu noktada cinsiyetler arasındaki iş bölümü ve "yetenek" ayrımına ilişkin geleneksel modellerin tesiri fark edilir. Daha genel surette, öğretmenlik eğitimi veren edebiyat ve fen fakültelerine kadınlar daha fazla mahkûm edilmişlerdir: Babaları tarım işçisi olup üniversiteye girebilmiş kadınların bu iki fakülteden birinde bulunma ihtimali %92,2 oranındadır. Oysa bu oran aynı toplumsal kökenden gelen erkekler için %80,9 seviyesindedir. Bu oranlar [edebiyat veya fen fakültelerinde bulunma ihtimali], babaları işçi olan kız ve erkek çocukları için sırasıyla %85,3 ve %80; babaları ücretli olan kız ve erkek çocukları için %74,4 ve %63,6; babaları orta seviyede yönetici olan kız ve erkek çocukları için

%84,1 ve %68,5; babaları üst düzey yönetici olan kız ve erkek çocukları için %74,3 ve %59,3'tür.

Öğrenciler daha yoksun bir çevreden geldikçe tercihlerinin kısıtlanma ihtimali daha da yükselir. Yükseköğretime geçişte toplumsal kökene göre daha az veya çok maruz kalınan tercih kısıtlamasının bu mantığının bir örneğini, babaları orta ve üst derecede yönetici olan kız çocuklarının durumunda görebiliriz. Gerçekten de orta düzeyde yönetici seviyesindekilerin kız çocuklarının üniversiteye devam etme ihtimali erkek çocuklarınınkini yakalamaktadır. Ancak bu, bir anlamda edebiyat fakültelerine "düşürülme" pahasına gerçekleşmektedir (% 61,9 oranında); bu durum, babaları orta düzeyde yönetici olan kız çocukları için, tüm diğer toplumsal kategorilere kıyasla (tarım işçileri hariç) çok nettir. Aksine, üst sınıf kökenli olmaları hâlinde erkeklerle aşikâr surette eşit düzeyde üniversiteye devam etme şansları olan kız çocukları, edebiyat fakültelerine mahkûm bırakılma yazgılarının göreceleştiğine tanıklık edeceklerdir (%48,6 oranında).

Genel kaide olarak, tercih noktasındaki tahditler, imtiyazlı sınıflara kıyasla alt sınıflara, erkek öğrencilere kıyasla da kadın öğrencilere kendini daha fazla dayatır; bu dezavantaj, alt sınıflardan geldikleri ölçüde kız çocukları için çok daha belirgindir.[6]

Sonuç itibarıyla cinsiyet kaynaklı dezavantaj kendini esas surette edebiyat fakültelerine "düşürülme" ile ifade eder. Oysa en ağır sonuçlar, toplumsal köken kaynaklı dezavantajla ortaya çıkar; zira yoksun kesimlerden gelen çocukların doğrudan elenmesi ve bu elenmeden kurtulabilmiş olanlara sunulan tercihlerin de kısıtlanmasıyla tezahür eder. Örneğin bu tür öğrenciler

6 Bu yorumlar, koşullu olasılıklarda görülen ve şansları neredeyse her zaman soysal kökene göre hiyerarşileştiren eğilimleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Ancak şu da fark edilmelidir ki, "ücretli" kategorisi en belirgin eğilimleri sıklıkla kırabilmektedir. Örneğin tıp okuma ihtimali, ücretli ailelerden gelen erkek ve kadın öğrenciler için, orta düzey yöneticilerin erkek ve kız çocuklarına kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde hukuk okuma ihtimali (koşullu) en güçlü olanlar yine ücretli çocuklarıdır. Burada kuşkusuz, küçük burjuvazinin eğitime ve sosyal hareketliliğe (sınıf atlamaya) ilişkin tutumunun bazı sonuçları görülebilir.

üniversiteye girebilmenin bedelini zorunlu edebiyat veya fen fakültesi tercihleriyle öderler. Bu öğrenciler için üniversitenin beş kapısı değil, sadece iki[7] kapısı vardır: Babaları yüksek düzeyde yönetici olan erkek ve kız çocuklarının hukuk, tıp veya eczacılık tahsili yapma ihtimali %33,5 civarında seyrederken bu oran, babaları orta düzeyde yönetici olan erkek ve kız çocukları için %23,9; sanayi işçisi çocukları için %17,3 ve babaları tarım işçisi olan erkek ve kız çocukları için ise %15,3'tür.

Ancak belli bir toplumsal kategoriden gelen öğrencilerin edebiyat fakültelerine kayıt yaptırma şartlı ihtimali, en yoksun sınıflardan gelen adayların "küme düşürülmesini"[8] sadece muğlâk biçimde ifade etmektedir. Gerçekten de ikinci bir olgu burada birincisi ile eklemlenir: Edebiyat fakülteleri ve bunların içerisindeki sosyoloji, psikoloji veya filoloji gibi bölümler, üst düzey bir öğrenim görmesi sosyal anlamda zaruri olan en tahsilli sınıfların çocuklarının, kendilerine en azından bir unvan sağlaması hasebiyle yöneldikleri ehven-i şer bölümler olarak sığınak işlevi görebilir. O hâlde, belli bir toplumsal kategoriden gelen öğrencilerin edebiyat fakültelerindeki göreli payı çift mana taşıyabilir; zira bazıları için edebiyat fakültesi zorunlu bir tercihken diğerleri için bir sığınak olabilir.

Farklı bölümlerin eşit olmayan kabul kıstaslarının ikincil bölümlere yönlendirilme-düşürülme olgusuna götürdüğü doğruysa eğitim kurumlarının hiyerarşisinin, en imtiyazlı olanların en üst düzeydeki bölümleri-okulları tekellerine almalarına yol açması beklenebilir. Fiiliyatta da durum böyledir: İmtiyazlı çevrelerden gelen öğrencilerin oranının en yüksek seviyeye ulaştığı iki okul Ecole Normale Supérieure ve Ecole Polytechnique'tir[9];

7 T. S. N.: Beş kapı, beş ana fakülte anlamında; eczacılık, tıp, hukuk, edebiyat ve fen. Üniversite yoksun kesimlerden gelen öğrencilere sadece iki kapı sunmaktadır: edebiyat ve fen fakülteleri (kapıları).

8 T. S. N.: Fakülteler, bölümler hiyerarşisinde ikinci planda yer alan fakültelere (fen ve edebiyat fakültelerine) mahkûm edilmesini.

9 T. S. N.: Napolyon tarafından temelleri atılan, Fransa'ya özgü üniversite dışı Grandes Ecoles yapılanmasına dâhil okullardan ikisi. Çıkış noktası itibariyla, devletin mühendis (Ecole nationale des ponts et chaussées, Ecole Polytechnique), subay (Ecole Spéciale Militaire de Saint-Cyr) ve öğretmen

babaları yüksek düzeyde yönetici ve serbest meslek sahibi olan erkek çocuklarının oranı her birinde sırasıyla %57 ve %51; babaları orta düzeyde yönetici olanların oranı ise yine her birinde sırasıyla %26 ve %15'tir.[10]

Eğitim sitemindeki eşitsizliklerin son tezahürü olarak en yoksun sınıflardan gelen öğrencilerin *gecikme*, *kalma* veya *yerinde saymaları*, eğitim *hayatlarının* bütün seviyelerinde gözlemlenebilir: Örneğin ortalama yaşa (yani bir tahsil kademesinde en sıkılıkla gözlenen yaşa) sahip öğrenci sayısı en yoksun sınıflara gidildikçe düşmekte; alt sınıflardan gelen öğrencilerin göreli payı ise en yüksek yaş gruplarında artma eğilimi göstermektedir.[11]

(Ecole normale supérieure) kadrolarını oluşturmak için kurulmuş okullardır. Bu okullar, bugün halen üniversite dışı, özerk bir yapılanma vasıflarını korumakta olup Fransa'nın en itibarlı okulları arasında yer almaktadırlar. İlerleyen sayfalarda (ss. 26-27) Grandes Ecoles öğrencilerinin toplumsal kökenine ilişkin bir tablo yer almaktadır. Bu tablodaki okul kısaltmalarının açılımları aşağıdaki gibidir:

ENS: Ecoles Normales Supérieures
Sup. Aéro : Ecole Nationale Supérieure de l'Aéronautique
Sup. Elec : Ecole Nationale Supérieure d'Electricité
Chimie : Ecoles Nationales Supérieures de Chimie
E.N .S.I : Ecoles Nationales Supérieures d'Ingénieurs
Nat. Arts et Mét. : Ecole Nationale des Arts et Métiers
I.N.S.A Lyon : Institut National des Sciences Appliquées (Lyon)
Inst. Et. Pol. : Institut d'Etudes Politiques
H.E.C : Ecoles des Hautes Etudes Commerciales
Ec. Sup. com. : Ecoles Supérieures de Commerce
Inst. Nat. Agro : Institut National Agronomique
Ec. Nat. Agro : Ecoles Nationales d'Agronomie
Ec. Nat. Véter. Ecoles Nationales Vétérinaires

10 Bkz. Tablo II.

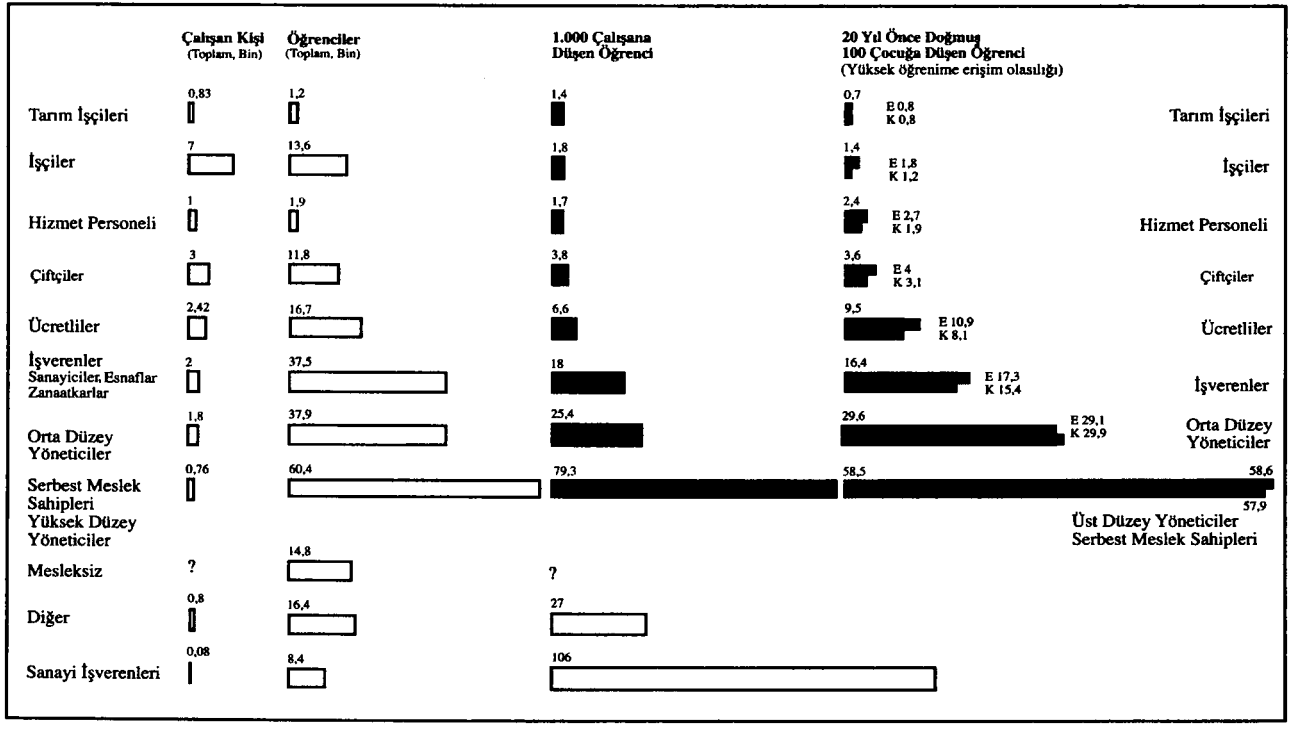
11 Bkz. Ek II, Tablo 2.11

Tablo I: Toplumsal Kökene Göre Tedrisî Şanslar

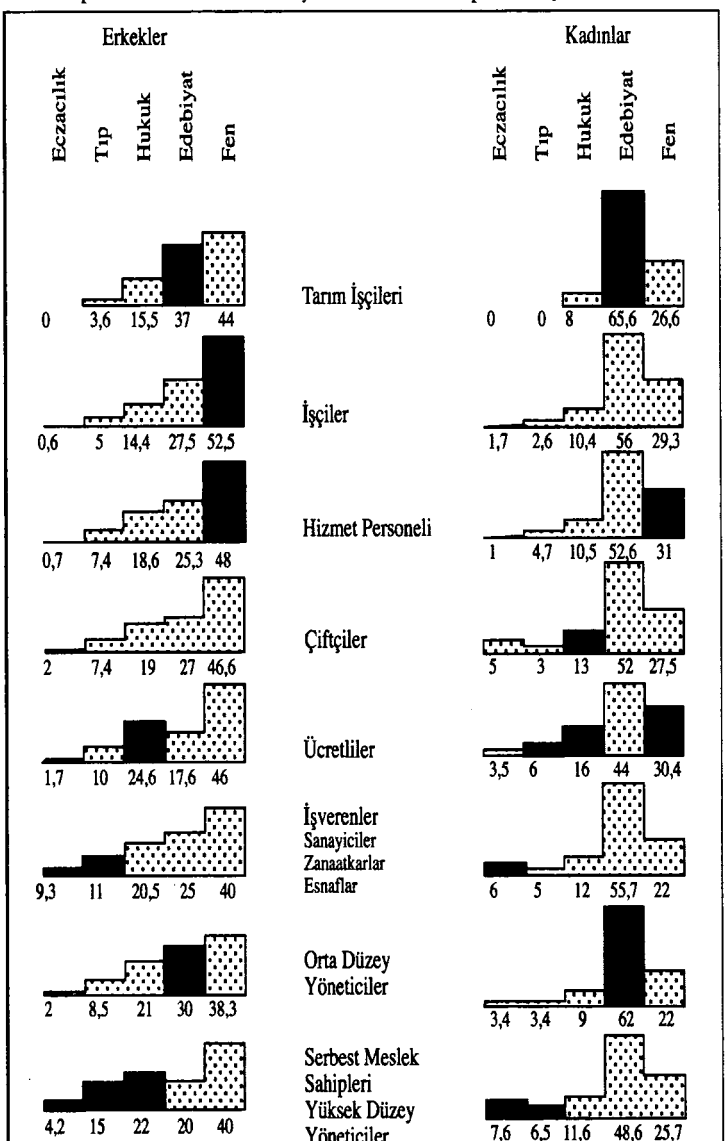
Ebeveynlerin sosyo-profesyonel kategorisi		Nesnel şanslar (Erişim ihtimali)	Koşullu olasılıklar				
			Hukuk	Fen	Edebiyat	Tıp	Eczacılık
Tarım işçisi	Erkek	0,8	15,5	44	36,9	3,6	0
	Kadın	0,6	7,8	26,6	65,6	0	0
	Toplam	**0,7**	**12,5**	**34,7**	**50**	**2,8**	**0**
Çiftçi*	Erkek	4	18,8	44,6	27,2	7,4	2
	Kadın	3,1	12,9	27,5	51,8	2,9	4,9
	Toplam	**3,6**	**16,2**	**37**	**38,1**	**5,6**	**3,1**
Hizmet personeli	Erkek	2,7	18,6	48	25,3	7,4	0,7
	Kadın	1,9	10,5	31,1	52,6	4,7	1,1
	Toplam	**2,4**	**15,3**	**41,3**	**37**	**5,5**	**0,9**
İşçi	Erkek	1,6	14,4	52,5	27,5	5	0,6
	Kadın	1,2	10,4	29,3	56	2,6	1,7
	Toplam	**1,4**	**12,3**	**42,8**	**39,9**	**3,6**	**1,4**
Ücretli	Erkek	10,9	24,6	46	17,6	10,1	1,7
	Kadın	8,1	16	30,4	44	6,1	3,5
	Toplam	**9,5**	**21,1**	**39,4**	**28,6**	**8,6**	**2,3**
Sanayi ve ticaret patronları*	Erkek	17,3	20,5	40,3	24,9	11	3,3
	Kadın	15,4	11,7	21,8	55,7	4,8	6
	Toplam	**16,4**	**16,4**	**31,8**	**39,1**	**8,1**	**4,6**
Orta düzey Yönetici	Erkek	29,1	21	38,3	30,2	8,5	2
	Kadın	29,9	9,1	22,2	61,9	3,4	3,4
	Toplam	**29,6**	**15,2**	**30,5**	**45,6**	**6**	**2,7**
Serbest meslek sahibi ve yüksek düzey yönetici	Erkek	58,8	21,8	40	19,3	14,7	4,2
	Kadın	**57,9**	**11,6**	**25,7**	**48,6**	**6,5**	**7,6**
	Toplam	**58,5**	**16,9**	**33,3**	**33,2**	**10,8**	**5,8**

*: Bu her iki durumda da söz konusu olan, çok farklı toplumsal grupları içeren katıksız istatistikî kategorilerdir. "Çiftçiler" kategorisi, işletme büyüklüğüne bakılmaksızın tüm tarım işletmelerini kapsamaktadır. Aynı şekilde "Sanayi ve Ticaret Patronları" kategorisi de, zanaatkârlar ve esnaflar dışında, bu hesaplarda ayırmanın mümkün olmadığı ancak diğer türlü en güçlü yükseköğretim kullanıcıları olmaları hasebiyle fark edilebilen sanayicileri içermektedir. Tablonun ihtiyatlı bir okuması tercihen en homojen kategorilere ağırlık verilmesini salık verir.

Toplumsal Kökene Göre Tedrisî Şansların Grafik Temsili



Toplumsal Köken ve Cinsiyete Göre Bir Disipline Erişim İhtimali



Her disiplin için en güçlü eğilimleri siyah ile kararttık. Disiplinlerin sıralaması her disipline kayıtlı öğrenci sayısına göre, sosyo-profesyonel kategorilerin sıralaması ise yükseköğretime erişim ihtimaline göre elde edilmiştir.

Edebiyat ve fen fakültelerinin zorunlu olarak tercih edilmesi, alt ve orta sınıf kökenli öğrencilerin (ki bu öğrenciler bu yazgıyı bir temayül olarak yaşamayı başardıkları zaman bile) tedrisi dezavantajlarının bir sonucu olduğu doğruysa fen bilimleri tahsilinin toplumsal kökenle daha az ilişkili göründüğü de sabitse[12]; son olarak toplumsal kökenin tesirinin kendini en açık biçimde sözel bölümlerde ele verdiği kabul görüyorsa eğitim sistemindeki eşitsizliklere ilişkin kültürel faktörlerin işleyişinin-tesirinin tetkiki noktasında edebiyat fakültelerini en elverişli saha olarak değerlendirmek uygun düşecektir. İstatistik, eşzamanlı bir kesit tatbik etmek suretiyle, bu eşitsizliklerin sadece nihai noktasını, neticesini (elenme, bırakılma, gecikme, düşürülme) ortaya koyar. Gerçekten de paradoks şudur ki; kültürel açıdan en dezavantajlı kesimler, dezavantajlarına hiçbir zaman, tam da dezavantajlarının tesiriyle küme düşürüldükleri yerdeki kadar maruz kalmazlar.

Ekonomik engeller, "tedrisî" ölüm oranlarının toplumsal sınıflara göre bu derece farklılık göstermesini açıklamakta yetersiz kalır. Bu duruma ilişkin başka hiçbir gösterge olmasa ve okulun en yoksun çevrelerden gelen çocukları devamlı surette elediği muhtelif ve dolambaçlı yollardan bihaber olunsa dahi, yoksun kesimlerden gelen öğrencilerin aşmak zorunda oldukları kültürel engellerin öneminin bir kanıtını, yükseköğretim seviyesinde tespit edilebilmeye devam eden, toplumsal kökenle anlamlı biçimde ilişkili tutum ve beceri farklılıklarında bulabiliriz. Ki bu, kültürel engellerin ayırdığı söz konusu öğrencilerin hepsi yaklaşık on beş-yirmi yıl boyunca devletin homojenleştirici müdahalesinin nesnesi olmuş olsalar da; içlerinden en yoksun olanları ancak ve ancak büyük bir uyum kabiliyeti sergileyerek veya göreceli olarak daha iyi bir çevreden gelmek suretiyle elenmekten kurtulmuş olsalar da böyledir.

12 Bkz. Ek II, Tablolar 2.51'den 2.53'e.

Tablo II. Grandes Ecoles Öğrencilerinin Toplumsal Kökeni (1961-1962)

Ebeveynlerin Mesleği (babanın mesleği, bunun yokluğunda annenin veya vekaleti üzerinde olanın)	Ecoles				Ecoles		Ecoles		Ec. Nor. Sup		Ecoles			Tarım			Çalışan nüfus içerisindeki oranı (1954)	Mukayese için 100 üniversite öğrencisinin toplumsal kökeni (tüm disiplinler karışık)
	Polyt.	Centr.	Des mines (3)	Sup. aéro	Sup. élec.	Chimie E.N.S.I. (14)	Nat. Arts et Mét.	I.N.S.A. Lyon.	Ulm et Sèvres	St-Cloud, Fontenay	Inst. Et. Pol. (5)	H.E.C.	Ec.sup. com. (12)	Ins. nat. agro.	Ec.nat. agro. (3)	Ec.nat. vétér. (3)		
0. Çiftçiler	1	2	5	5	4	5	5	6	1	7	8		4	20	28	15	20,8	6
Mülk sahibi işletmeciler	1	2	3	4	3	3	5	2	1	5	7		3	20	26	15		4
Çiftçiler, Kiracılar-Ortakçılar, Kahyalar	"	"	2	1	1	2	"	4	1	2	1		1	20	2	15		2
1. Tarım işçileri	"	"	"	"	"	"	1	1	"	1	"		"	"	"	"	6	"
2. Sanayi ve Ticaret Patronları	13	12	13	31	19	19	19	18	9	14	19		32	37	15	19	12	18
Sanayiciler	5	3	4	18	6	5	4	2	2	"	8		12	18	3	2		5
Zanaatkârlar	2	2	3	4	3	4	9	7	2	7	3		3	18	2	2		4
Esnaflar	6	7	6	9	10	10	6	9	5	7	8		17	19	10	15		9
3. Serbest meslek sahipleri ve Yüksek düzey yöneticiler	57	47	41	33	42	30	19	19	51	18	44		34	29	22	30	2,9	29
Serbest meslek sahipleri	16	7	9	13	11	7	3	4	7	"	15		8	9	4	14		10
Profesörler (Özel sektör)	8	"		"	"	"	"	3	7	"	1		"	8	3	"		1
Profesörler (Kamu)		4	10	4	3	3	2		26	9	2		1	8	3	4		5
Yüksek düzey yöneticiler (Özel sektör)	14	20	11	5	11	10	8	5	4	3	15		17	12	8	3		7
Yüksek düzey yöneticiler (Kamu)	19	16	11	11	17	10	6	7	7	6	11		8	12	7	9		6

4. Orta düzey yöneticiler	15	18	18	19	17	19	19	16	26	24	13		14	"	18	10	5,9	18
Öğretmenler (Özel sektör)	2	5	"	"	"	"	"	"	1	"	3		"		4	"		1
Öğretmenler (Kamu)	7		4	4	4	5	5	6	13	14	3		2		4	5		5
Orta düzey yöneticiler (Kamu)	3	13	8	11	5	7	6	4	5	6	7		6		6	4		5
Orta düzey yöneticiler (Özel sektör)	3		6	4	8	7	8	6	7	4	3		6		8	1		7
5. Ücretliler	8	9	12	8	8	11	10	16	5	10	8		5	7	4	11	10,9	8
Büro	5	9	11	7	6	7	7	13	3	7	5		3	7	3	9		5
Ticaret	3		1	1	2	4	3	3	2	3	3		2	7	1	2		3
6.İşçiler	2	2	5	2	7	7	17	14	3	15	2		5	"	5	2	33,8	6
Kalfa		1	1	1	2	2	5	2	1	3	1		2		1	"		2
İşçi	2	1	4	1	5	5	11	11	2	12	1		3		4	2		3
Vasıfsız işçi		1					1	1										1
7. Hizmet personeli	"	"	"	"	1	1	2	2	"	2	1		"	"	1	"	3,6	1
8. Diğer	3	4	1	1	"	3	3	5	1	4	2		1	"	2	8	3,6	8
9. Rant sahibi, Mesleksiz	1	6	5	1	2	5	5	3	4	5	3		5	7	5	5	4,5	6
Toplam	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		100	100	100	100	100	100

Kaynak: La Documentation française, No 45, 1964.

Bu durum üzerinde etkili tüm ayrıştırıcı faktörler arasında toplumsal köken, öğrenci ahvali üzerinde etkisi kuşkusuz en güçlü olan faktördür; her hâlükârda cinsiyet, yaş gibi faktörlerden ve bilhassa dinî aidiyet gibi açıkça belirtilen şu veya bu faktörden çok daha güçlü biçimde tesir etmektedir.

Beyan edilmiş dinsel aidiyetler en açık ayrışma etkenlerinden biri olsa da; hatta "Talas'lar"[13], "Talas olmayanlar" ve "Talas karşıtları" arasındaki çatışmanın önemli bir sınıflayıcı işlevi olsa da dinsel aidiyet ve hatta dini vecibelerini muntazam bir şekilde yerine getirmek, en azından okula ve tedrisî kültüre ilişkin tutumlar mevzubahis olduğunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Kuşkusuz;

1- Dinsel (özellikle Katolik) grup ve hareketlere katılım, öğrencilere ve bilhassa kadın öğrencilere göreceli olarak bütünleşmiş ikincil gruplar içerisinde, aile çevresinin yerini alan çeşitli "muhit", "ocak" ve dernekler" bünyesinde düzenli ve sürekli temaslar kurma fırsatı sağlamaktadır;

2- Ortaöğrenimlerini özel okullarda tamamlamış öğrencilerin oranı, Katolik öğrenciler arasında yüksektir (%51 oranında; Katolik olmayanlarda bu oran %7'dir)[14];

3- İdeolojik ve felsefi angajmanlar önemli oranda, mezhep ve bir dinin icaplarını yerine getirmek ile ilişkilidir: Katolik aidiyeti olan ve kendini bir fikir akımı içerisinde tanımlayanların %43'ü Personalizm'e (Kişilikçilik'e); sadece %9'u Marksizm'e ve %48'i Varoluşçuluk'a gönderme yapmaktadır. Oysa Katolik olmayanların %53'ü

13 T. S. N.: "Talas", Ecole normale jargonunda sofu Katolikler anlamında kullanılır.

14 T. S. N.: Fransa'da ortaöğretim düzeyindeki özel okulların büyük bir çoğunluğunun Katolik aidiyeti sabittir. Öyle ki, özel okul ifadesi doğrudan Katolik eğilimi baskın okulları çağrıştırmaktadır. Bu, çocuklarını buraya gönderen ailelerin hepsinin Katolik inancı aşikâr aileler olduğu anlamına gelmez. Kamuya ait "laik" okullarda çocuklarının alt sınıflardan veya göçmen ailelerden gelen çocuklarla aynı ortamda bulunmasını arzu etmeyen burjuva ve küçük burjuva aileler de sosyal ırkçılık kokan bir refleksle çocuklarını bu okullara göndermeye meyillidirler.

Marksizm'e; sadece %7'si Personalizm'e (Kişilikçilik'e) ve %40'ı Varoluşçuluk'a atıf yapmaktadır;

4- Ve son olarak Katolik öğrenciler eğitimlerine ve gelecekteki kariyerlerinin temsiline ilişkin, özellikle genç kadınlarda şiirsel bir ifade kazanan iyi niyeti ve hizmet etiğini ön plana çıkarır görünmektedirler.

Ancak tüm bunlara rağmen, münhasıran tedrisî tutum ve becerilerde, dinsel aidiyet hiçbir zaman istatistikî açıdan anlamlı farklılaşmalar doğurmamaktadır.

Her yıl kendini yenileyen bir çevrede ve vaktinden önceliğe [erken başlayanlar, erken bitirenler, vb.] hatırı sayılır bir değer atfeden bir sistemde, yaş veya daha açık bir ifadeyle kıdem, sahip oldukları alışılmış anlamlarıyla kullanılmazlar. Yaşça ilerlemenin etkisini hissettirdiği beceri, tutum ve fikrî değişikler kuşkusuz mevcuttur: Bu mantık çerçevesinde siyasal ve sendikal angajmanın yaşla birlikte arttığı veya ayrı eve çıkmanın veyahut da okul dışında çalışmanın yaş ilerledikçe sıkça yaşandığı kavranılabilir. Ancak birçok olgu tam tersine *tedrisî yaş* olarak adlandırılan şeyle, yani gerçek yaş ve eğitim sisteminin bir aşamasındaki öğrencilerin yaş ortalaması arasındaki ilişkiyle bağlantılı gibidir. Olgunluğu arttıran ve bağımsızlığa temayülü pekiştiren sıradan bir yaş ilerlemesi durumunun üzerlerinde etkili olduğu kabiliyetleri ve tutumları saptamak kolay olsa da buna karşın, *tedrisî yaşlılığın* [tedrisî anlamda yaşı geçiyor-geçmiş olmanın] etki ve anlamını kavramak çok daha güçtür. Zira yaşlı öğrenciler, sadece yaşlanmış öğrenciler değildir; tüm yaş gruplarında (ve farklı seviyelerdeki tüm toplumsal sınıflarda) temsil edilen ve bazı tedrisi nitelikleri sebebiyle yaşları geçkin olarak veya yaşlarını geçirerek eğitim sistemine dâhil olmaya meyilli bir öğrenci kategorisidir.[15] Son olarak yaşın etkisi varoluşun farklı alanlarında, bilhassa farklı sosyal çevrelerden gelen ve farklı alanlarda eğitim gören öznelerde hiçbir zaman tek anlamlı biçimde işlemez. Yaşın ileriliği, gördüğümüz üzere, bazılarında sosyal handikapların bir görünümü, bazılarında ise

15 Bkz. Ek II, Tablolar 2.21'den 2.28'e.

"ezeli ve ebedi surette öğrenci kalma" imtiyazı şeklinde tezahür edebilir.

Tamamıyla farklı yaşam veya çalışma koşullarını ve başarı şanslarını tanımlayan toplumsal köken, tüm belirleyici faktörler arasında etkisini tüm alanlarda, başta varoluş koşulları olmak üzere öğrenci deneyimlerinin tüm seviyelerinde gösteren tek faktördür. Yaşam alanı ve buna uygun düşen günlük yaşam tarzı, maddi imkânların toplam miktarı ve bunun farklı harcama kalemleri arasındaki dağılımı, bağımlılık duygusunun yoğunluğu ve biçimi (ki bunun kendisi de eldeki maddi kaynakların kökenine ve bu kaynakların edinim şekline atfedilen değere göre değişkenlik gösterir) doğrudan ve güçlü biçimde toplumsal kökene bağlıdırlar ve aynı zamanda toplumsal kökenin bu tesirini idame ettirirler.

Ailelerinden gelen desteğin, babaları çiftçi, işçi, ücretli ve alt düzeyde yönetici olan erkek öğrencilerin %14'ünün; babaları üst düzey yönetici ve serbest meslek sahibi olan erkek öğrencilerin ise %57'sinin yaşamını idame ettirmesine olanak tanıdığı ve ilk kategoridekilerin %36'smın eğitimleri dışında çalışmak zorunda olduğu, bu oranın ikinci kategoridekiler için ise sadece %11 olduğu bir sosyal çevreyi işaret etmek için, basitleştirmek gayesiyle bile olsa nasıl olur da "öğrenci ahvali"nden bahsedilebilir? Eldeki maddi kaynakların yekûnu ve doğası [yani edinim şekli] ve bu itibarla aileye bağımlılık derecesi öğrencileri esaslı surette kökenlerine göre ayırır: 200 Frankın altında bir miktar ile 900 Frank arasında değişkenlik göstermesinin ötesinde aylık gelirler, yan-ek kolaylıkların önemine (örneğin giyim kuşamın aile tarafından sağlanıp sağlanmamasına göre) ve nasıl edildiğine göre hiçbir surette aynı şeyi ifade etmezler. Son olarak aileleriyle birlikte yaşayan öğrenciler sadece ve sadece yarı zamanlı öğrencidirler. Öğrenci ahvaline iştirak etme fırsatını kaçırmasalar da maruz kalman zaruretleriyle gerçek bir ahvalden ziyade, her zaman vazgeçilebilecek bir tercih olarak büyüleyici bir imgeyle kendilerini özdeşleştirirler. Oysa köylü ve işçilerin erkek çocukları için (üniversitedeki bölüme göre) %10 ve %20 ara-

sında oynayan aile yanında kalma oranı, üst sınıflardan gelen öğrencilerin (ve bilhassa kadın öğrencilerin) durumunda %50 ve bazen %60'a[16] kadar yükselir.

Bu farklılıklar kuşkuyla karşılanamayacak kadar aşikârdır. Bu durumda öğrenci ahvalinin tek, birleşmiş, birleştirici bir ahval olduğu fikrini muhafaza etmeye imkân tanıyacak esasın tanımı, genel olarak öğrencilerin üniversiteyle olan ilişkilerinde aranır. Başka ilişki düzeylerinde birbirlerinden çok farklı olmakla birlikte, kendilerine mahsus rolde [yani üniversiteyle ilişkilerinde] değerlendirildiklerinde öğrenciler, gerçekten de tahsil yapma noktasında, yani her türden takayyüt ve vazifenin yokluğunda dahi mesleki geleceklerinin (diploma vasıtasıyla önemli bir sosyal başarı aracını tekelinde bulunduran) bir kuruma tâbiiyetle bağlantılı olduğunu tecrübe etme ve buna maruz kalma noktasında aynı yerde dururular. Ancak, öğrenciler ortak pratiklere sahip olsalar da bundan, söz konusu pratiklere ilişkin yekpare ve bilhassa müşterek bir deneyime sahip oldukları sonucu çıkartılamaz.

Eğitim sisteminin kullanıcıları olarak öğrenciler, aynı zamanda bu sistemin birer ürünüdürler ve mevcut tutum ve kabiliyetleri, geçmişteki kazanımlarının alametini bu kadar taşıyan başka bir toplumsal kategori yoktur. Zira birçok araştırmanın gösterdiği üzere, toplumsal kökenin tesiri tüm bir tahsil boyunca ve özelikle de eğitim hayatının büyük dönemeçleri sırasında tatbik olur. Tahsilin (bilhassa bazılarının) masraflı olduğunun ve maddi bir birikime sahip olmaksızın bazı mesleklere yönelmenin imkânsız olduğunun bilinci; tahsil tipleri ve bunların sundukları iş imkânları hususundaki malumatın dağılımındaki eşitsizlik; bazı meslekleri ve bazı tedrisî tercihleri (örneğin Latince) bir sosyal çevreyle sıkı sıkıya ilişkilendiren kültürel modeller ve son olarak okulu idare ve tanzim eden değerlere, kaidelere, modellere uyum gösterme yatkınlığı (ki bu sosyal manada şart-

16 Bkz. Ek II, Tablolar 2.1'den 2.5'e.

landırılmış bir yatkınlıktır) gibi, kendini tam da olması gereken "yerde" veya "ait olmadığı bir yerde" hissettiren ve dışarıdan da bu şekilde algılanmasını sağlayan tüm bu faktörler bütünü, diğer tüm kabiliyetlerin eşit olduğu bir durumda, toplumsal sınıflara göre ve bilhassa, söz konusu olan ister entelektüel araç ister kültürel alışkanlık isterse de gelir olsun, bir malumat-müktesebat bütünü gerektiren disiplinlerde eşit olmayan tedrisî başarı oranını açıklar. Örneğin tedrisî başarının, eğitime özgü dili kullanma kabiliyetine (gerçek ve görünürde) sıkı sıkıya bağlı olduğu ve bu alandaki başarının klasik filoloji (Latince veya Yunanca) tahsili yapmış olanlara gittiği bilinir.[17] Böylece, (bir şeyleri bir öğretim yılı boyunca kavramaya ve değerlendirmeye eğilimli) öğrenci ve öğretim kadrosunun yakın geçmişe, o da olmazsa beceriye ve kişinin kendisine isnat etmeye meyilli oldukları mevcut başarı

17 B. Bernstein'ın çalışmaları kültürel engellerin arasında, kullanılan dilin yapısının tuttuğu yeri göstermiştir (bkz., "Social Structure, Language and Learning", *Educational Research*, 3 Temmuz 1961, ss. 163-176). Felsefe ve Sosyoloji öğrencilerinde, dilin farklı tipte kullanımları noktasında başarıyı koşullayan etkenleri kavramayı hedefleyen bir kelime dağarcığı testi (tanımlama kabiliyetinden eş anlamlılar arayışına, oradan çokanlamlılıkların açık farkındalığına kadar), klasik filoloji eğitiminin (Latince ve Yunanca) dile hakim olmayla en güçlü biçimde ilişkili temel değişkeni oluşturduğunu göstermiştir. Bu ilişki, başarıyı ölçtüğümüz test ne kadar tedrisiyse o kadar güçlüdür, öyle ki azami seviyesine tanımlama testiyle ulaşır (bkz., *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, No:2, Mouton, Paris, 1965; Birinci Bölüm). Böylece toplumsal kökene bağlı dezavantaj tedrisî yönelimler tarafından devralınmış ve yeniden üretilmiş olur; öyle ki tahsilin en üst seviyesindeki başarı tedrisî geçmişin en uzak noktasına kati surette bağlı kalır. Test sonuçlarının detaylı analizi ayrıca göstermektedir ki; farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin başarısı, sadece ve sadece, farklı sınıfsal durumlar çerçevesinde toplumsal mirasın tedrisî mirasa sürekli dönüşümünün mantığının hesaba katılmasıyla anlaşılabilir. Böylece, örneğin, üst düzey yöneticilerin çocuklarının sonuçları bimodal bir dağılım gösterme eğilimindedir. Bu, mevzu bahis istatistikî kategorinin aslında, gerek kültürel yönelimleri gerekse ikincil toplumsal özellikleri bakımından ayrışmış iki gurubu gizlediğini ortaya koyar. Diğer taraftan ise halk sınıflarından gelen öğrenciler, Latince tahsili yapanlar kategorisindeki diğer tüm grupların önündedirler; geldikleri kategoride bu tedrisî yönelimin nadirliği, bu öğrencilerin, diğer tüm öğrencilerden çok daha çetin bir seçilme-elenme sürecine maruz kaldıklarını gösterir.

veya başarısızlıkların gerçekte nasıl erken dönemdeki yönelimlere (tanımı gereği aile çevresinin ürünü olan yönelimlere) bağlı olduğu görülür. Örneğin köken itibarıyla bağlı olunan sosyal çevreden miras alınan yatkınlıkların ve kültürel alışkanlıkların doğrudan tesiri, mevcut belirlenmişlikleri yeniden etkili kılan başlangıçtaki yönelimlerin (ki bunların kendileri de ilk belirlenmişliklerin ürünüdür) arttırıcı etkisi tarafından ikiye katlanır; bu belirlenmişlikler tam anlamıyla tedrisî bir mantık dâhilinde, yok sayıyormuş gibi görünerek toplumsal eşitsizlikleri takdis eden onaylar biçiminde ifade edildikleri ölçüde daha da tesirli olurlar.

Bir öğrenci örnekleminde kavranılan tek şey, toplumsal kökenden hâsıl olan ve hâlihazırda uzun zamandan beri işleyen bir tesirler bütününün bileşkesidir. Alt sınıflardan gelen ve elenmekten kurtulmuş öğrenciler için başlangıçtaki dezavantajlar zamanla biçim değiştirirler; sosyal geçmiş, erken ve sıklıkla kötü yapılmış bir yönlendirme, zorunlu tercih veya yerinde sayma gibi ara aktarım mekanizmalarının tesiriyle tedrisî borç yekûnuna dönüşür. Örneğin edebiyat fakültesi öğrencilerinden mürekkep bir grupta, ortaöğrenimleri sırasında Latince eğitimi almış olanların oranı, babaları işçi veya çiftçi olan erkek çocukları için %41 ile babaları üst düzey yönetici veya serbest meslek sahibi olanlar için %83 arasında değişmektedir. Bu, toplumsal kökenle klasik filoloji (sağladığı tüm tedrisî avantajlarla birlikte) arasında var olan ilişkiyi (sözelciler söz konusu olduğunda) daha kesin biçimde göstermeye yetecektir. Ailevi çevrenin etkisine ilişkin bir diğer göstergeyi de Bakaloryanın[18] birinci veya ikinci aşamasındaki bölüm tercihlerinde ailelerinin tavsiyelerine uyduklarını söyleyen öğrencilerin oranının, geldikleri toplumsal köken yükseldikçe artış göstermesinde ve buna karşılık, öğretmenin rolünün aynı oranda azalmasında görebiliriz.

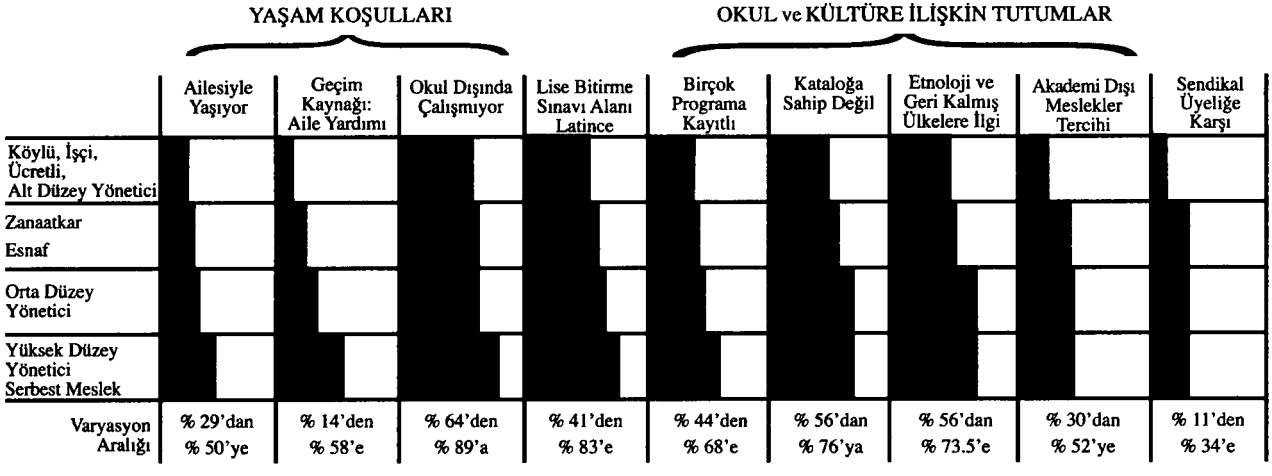
Eğitime ilişkin tutumlarda da benzer farklılıklar gözlemle-

18 T. S. N.: Lise bitirme sınavı.

mekteyiz.[19] Ya yetenek ideolojisine sıkı sıkıya bağlı olan veyahut da kendi "Tanrı vergisi" yeteneklerinden son derece emin olan (ikisi aslında bir arada bulunur) burjuva kökenli öğrenciler, entelektüel faaliyete ilişkin pratik tekniklerin mevcudiyeti noktasında diğer herkesle mutabık olmakla birlikte, entelektüel maceranın romantik havasıyla umumiyetle uyuşmadığı düşünülen teknikleri (çalışma programına veya bilgi notlarına sahip olmak gibi) diğerlerinden çok daha fazla hor görürler. Öyle ki bu minvalde, üst sınıftan gelen öğrencilerde entelektüel angajmanın daha "tuzu kuru" karakterini açığa vuran, tahsile meylin pek ince biçimlerine kadar uzanmaya dahi gerek yoktur. Böylece, üst sınıflardan gelen ve temayül ve kabiliyetleri hususunda kendilerine güvenleri tam olan öğrenciler, gerçek veya farz edilen eklektizmlerini ve az veya çok getirisi olan ayran gönüllülüklerini kültürel ilgi alanlarının devasa çeşitliliğiyle ifade ederken diğerleri, üniversiteye olan yüksek derecedeki bağımlılıklarını izhar ederler [gösterirler]. Örneğin sosyoloji öğrencilerine kendi toplumlarının mı yoksa Üçüncü Dünya Ülkeleri'nin mi tetkikine (veya etnolojiye) kendilerini hasretmeyi tercih ettikleri sorulduğunda "egzotik" saha ve tematiklerin seçiminin toplumsal köken yükseldikçe sıklaştığı fark edilir. Aynı şekilde, eğer en imtiyazlı öğrenciler daha kolayca moda akımlara ve fikirlere kendilerini kaptırıyorlarsa (örneğin "mitolojilerin" tetkikini sosyolojinin başlıca konularından birine dönüştürerek) bu, şimdiye kadar sahip oldukları korunaklı deneyimin onları gerçeklik esasından ziyade zevk esasına riayet eden ülkülere yatkın kılmasından kaynaklanmaz mı? Ve bu minvalde, entelektüel egzotizm ve biçimsel iyi niyet, bu burjuva deneyimini bir yandan ifade ederken bir yandan da onunla hesaplaşmanın sembolik, yani gösterişli ve zararsız bir aracı olamaz mı? Bu tür entelektüel mekanizmaların oluşabilmesi için, özgürlüğün ve tercihlerin meccaniliğinin [zaruretten sıyrılmışlığının] ekonomik ve sosyal koşullarının -çok uzun bir zaman boyunca- sağlanmış olması gerekmez mi?

19 Bkz. Tablo III ve Ek II, Tablolar 2.6'dan 2.13'e.

Tablo III: Toplumsal Köken ve Öğrenci Yaşamı



Tahsile ilişkin bu meraklı amatörlük [*dilettantisme*] daha ziyade burjuva kökenli öğrencilere özgüyse bu, göstermelik bile olsa en azından sığınabilecekleri bir disiplinde kendilerine yer bulabileceklerinden emin oldukları için, gerçek bir risk almaksızın tam da yüksek düzeyde bir tuzu kuruluk gerektiren bir alakadarsızlık sergileyebildiklerinden ötürüdür: Bölümleriyle doğrudan ilişkili daha az kitap okurlar, daha az tedrisî kitaplara yönelirler; birbirinden uzak disiplinlerde ve farklı fakültelerde muhtelif programlara aynı anda devam edenler arasında sayıları her zaman en yüksek olan onlardır; kendileri hakkında müsamahakâr hükümler vermeye her zaman en meyilli olanlar da yine onlardır. Okul başarı sonuçları istatistiklerinin de ifşa ettiği bu yüksek tolerans seviyesi [özgüveni ve yer yer mütevazılığı da içerisinde barındıran, t. s. n.] kendilerine birçok durumda, örneğin sözlülerde önemli bir avantaj sağlar.[20] Aslında burjuva öğrencilerin tedrisî disiplinlere daha az bağımlı olmalarında, başka imtiyazları telafi eden bir dezavantaj görmekten sakınmak gerekir: Malumatlı bir eklektizm, eğitim sistemi tarafından sunulan imkânlardan en iyi şekilde istifade etmeye imkân tanır. Hiçbir şey imtiyazlı öğrencilerin bir kısmının (yaklaşık üçte birinin), diğerleri için bir dezavantaj teşkil eden şeyi tedrisî bir imtiyaza dönüştürmesine engel olmaz; zira daha sonra göreceğimiz üzere okul, paradoksal biçimde, tedrisî değer ve disiplinlerle arasına mesafe koyabilene en büyük ödülü tevcih eder.

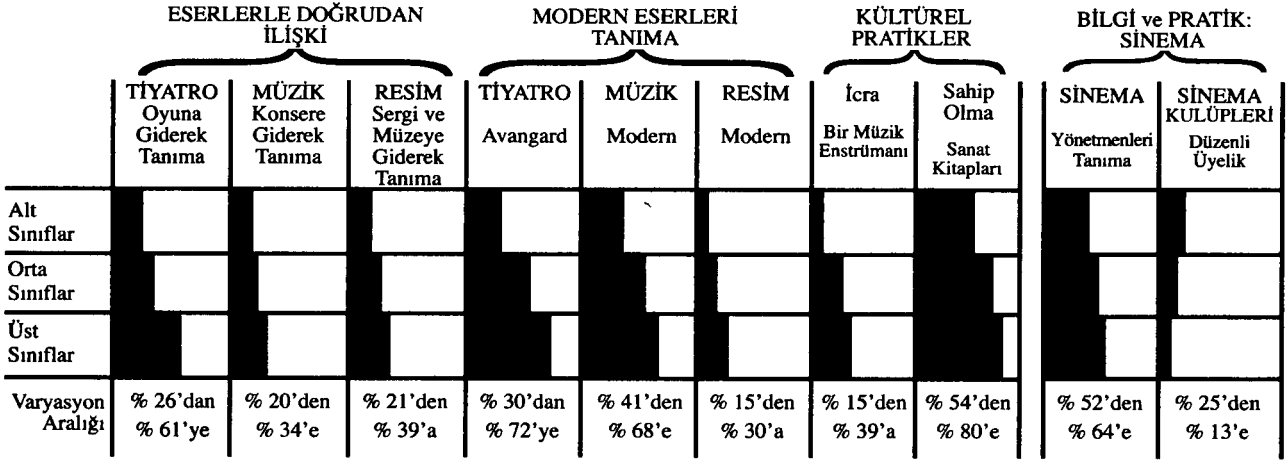
20 Bir ölçek üzerinde kendilerini sınıflayarak tedrisi açıdan kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda burjuva kökenli öğrenciler, alt sınıflardan gelen öğrencilerden çok daha fazla biçimde ortalama kategorilerinden tiksinti duyarlar (%75'e karşılık %88 oranında) ve kendilerini düzenli biçimde "iyi" veya "çok iyi" kategorilerinde konumlandırırlar (%10'a karşılık %18 oranında); orta sınıflardan gelen öğrenciler ise bu hususta daha ortalama tutumlara sahiptirler. Oysa alt sınıflardan gelen öğrenciler, üst sınıflardan gelen öğrencilere kıyasla genellikle daha iyi notlara sahiptirler. Aralarından %58'i daha önceki sınavlarında en az bir mansiyon ['iyi' veya 'çok iyi' şeklinde teşekkür ibaresi, t. s. n.] almıştır, oysa bu oran üst sınıflardan gelen öğrencilerde %39'dur. En az iki mansiyon almış öğrenciler grubunda ara daha da açıktır zira bu grup içerisinde alt sınıflardan gelen öğrenciler orantısal olarak iki kat daha fazladır (%18'e karşılık %33,5 oranında).

En imtiyazlı öğrenciler geldikleri çevreye sadece, derslerinde doğrudan işlerine yarayacak alışkanlıkları, pratikleri tutumları borçlu değildirler; bu çevreden kendilerine, tedrisî getirisi dolaylı ancak bir o kadar da kati olan malumatlar, maharetler, zevk yargısı ve "ince bir zevk" miras olarak kalır. Bazı akademik disiplinlerde başarının örtük şartı olan "serbest" kültür, farklı çevrelerden gelen öğrenciler arasında hiç de eşit olmayan biçimde dağılmıştır (tek başına gelir eşitsizliği burada tespit edilen farkları-sapmaları tam olarak açıklayamaz). Kültürel imtiyaz, [kültürel] eserlerle kurulmuş hakiki bir ünsiyet söz konusu olduğunda mevcuttur. Böylesi bir ünsiyet de tiyatro, müze veya konsere sadece okul düzenlediğinde veya tek tük giderek değil, düzenli şekilde giderek kurulabilir. En az "tedrisî" vasfa sahip eserlerin -ki genel olarak bunlar en modern olanlarıdır- durumunda bu çok daha aşikârdır.[21]

Aşağıdaki tabloda (Tablo IV) incelenen bazı kültürel alanlarda (tiyatro, müzik, resim, caz, sinema gibi) öğrenciler, soysal kökenleri ne kadar yüksekse o kadar zengin ve geniş bir malumata sahip görünmektedirler. Bir müzik çalgısının icrasına, izleyici olarak edinilmiş tiyatro (piyes) malumatına veya konsere gitmek suretiyle edinilmiş klasik müzik bilgisine ilişkin varyasyonların, şaşırtıcı hiçbir yanı olmasa da -zira sınıfsal konumla ilişkili kültürel alışkanlıkların ve iktisadi faktörlerin tesirleri burada birleşir- öğrencilerin müzeye gitme ve hatta sıklıkla "kitle sanatı" olarak sunulan sinema veya caz tarihine ilişkin malumat hususlarında bile toplumsal kökenlerine göre net biçimde ayrışmaya devam etmeleri kayda değerdir. Mesela bir öğretim faaliyetinin doğrudan nesnesi olmayan resim örneğinde, farklılıkların en klasik ressamlara ilişkin malumata kadar boy gösterdiği ve modern ressamlar için daha da belirginleşerek devam ettiği bilinirse; benzer şekilde, sinema ve caz alanlarındaki derin malumatın da toplumsal kökene göre hiç eşit olmayan biçimde dağıldığı da bilinirse kültür karşısındaki eşitsizliklerin, teşkil ve tanzim edilmiş

21 Bkz. Tablo IV ve Ek II, Tablolar 2.14'den 2.20'ye.

Tablo IV: Toplumsal Köken ve Öğrencilerin Sanatsal Yaşamı



genel bir öğretimin yokluğunda, kültürel davranışların, haz ve bireysel takdir mantığından ziyade sosyal belirlenmişliklere riayet ettiği bir alanda hiçbir yerde olmadığı kadar bariz olacağı neticesine varılması gerekir.[22]

Farklı kesimlerden gelen öğrenciler bir o kadar da sanatsal ilgi alanlarının yönelimi marifetiyle birbirlerinden ayrılırlar. Kuşkusuz farklılaştırıcı sosyal faktörler bazen en görünür tesirlerini geçersiz kılabilir ve küçük burjuva ciddiyeti, âlimane kültürle ünsiyetin üst sınıflardan gelen öğrencilere sağladığı avantajı telafi edebilir. Ancak benzer davranışları yönlendiren farklı değerler, daha ince farklılıklar üzerinden dolaylı olarak kendilerini ele verirler. Bu özellikle, resimden veya müzikten farklı olarak hem okulda aktarılan kültürün hem de serbestçe edinilmiş serbest kültürün bir unsuru olan tiyatro hususunda görülebilir. Köylülerin, orta seviyedeki yöneticilerin, işçilerin ve yüksek düzeyde yöneticilerin erkek çocuklarının hepsi, istisnasız, eşit seviyede bir klasik tiyatro malumatı ortaya koyabilirler (aynı kültürel geçmişe sahip olmamalarına rağmen). Ancak aynı malumat benzer tutumları ifade etmiyor ve aynı değerlere gönderme yapmıyor olabilir. Öyle ki, aynı malumat birilerinde tedrisî kaidenin ve tecrübenin münhasır iktidarına gönderme yaparken (zira doğrudan bir tiyatro temsilini izlemek suretiyle değil de büyük ölçüde, serbest veya tedrisî surette mecbur kılınmış bir okuma marifetiyle kazanılmıştır) diğerlerinde, tedrisî gerekliliklerin ötesinde, her şeyden önce aile çevrelerine borçlu oldukları bir kültüre sahip olmayı ifade eder. Böylece örneğin bir test veya sınav vasıtasıyla verili bir dönemdeki zevk yargıları ve malumatların genel tablosunu ortaya koyduğumuzda bir o kadar da muhtelif birçok yörüngeyi belli bir noktada kesit halinde çeker alırız.

22 Yüksek bir sosyal köken bundan faydalananları otomatik olarak ve eşit biçimde etkilemez. Tiyatro ve konsere gitme örneğinde üst düzey yönetici çocuklarının dağılımı bimodaldır: Örneklemin bir kısmı (yaklaşık olarak çeyreği) pratikleri itibarıyla gerek dâhil oldukları kategorinin gerekse öğrenci nüfusunun geri kalanından ayrışmaktadır. Bkz. Ek II, Tablolar 2.14'den 2.19'a.

Üstüne üstlük, iyi bir klasik tiyatro malumatı, bunu iyi bir avangart tiyatrosu ve hatta bulvar tiyatrosu malumatı ile ilişkilendiren, Parisli yüksek düzey yöneticilerin erkek çocuklarında ve klasik tiyatroyu bilmekle birlikte avangart ve bulvar tiyatrolarından tamamıyla bihaber, babaları Lille'de veya Clermont-Ferrand'da işçi olan erkek çocuklarında aynı şeyi ifade etmez. O hâlde aşikâr biçimde görmekteyiz ki, sadece tedrisî olan bir kültür kısmi bir kültürdür; kültürün bir kısmıdır; aynı zamanda daha aşağı seviyede bir kültürdür; zira onu teşkil eden unsurlar, daha kapsamlı, geniş bir bütünlük içerisinde sahip olabilecekleri anlama sahip değillerdir. Okul, toplumsal kökenleri hasebiyle okula borçlu olduklarının dışında başka hiçbir kültüre sahip olamamaya mahkûm edilmiş olanlarda, kültürün tedrisî pratiği olarak yerdiği şeyin tam tersini "genel kültür" kavramıyla göklere çıkarmaz mı? O hâlde her malumat hem bir takımyıldızın bir parçası hem de genel bütünlüğünde kültürel güzergâhın bir anı olarak kavranmalıdır; eğrinin her noktası eğrinin tümünü içine alacak şekilde... Son olarak kültürel fiillere tam anlamıyla kültürel niteliğini kazandıran, bu fiilleri gerçekleştirme tarzıdır (kişisel tarz): Örneğin, rahatlığa ve bu rahatlığın gösterisine imkân tanıyan alaycı "hoppalık", özenli zarafet, statüsel kendine güven neredeyse her zaman, bu tarz tutumların seçkin bir zümreye aidiyetin alameti olarak görüldüğü üst sınıflardan gelen öğrencilere mahsustur.

İmtiyazın etkinliği çoğu zaman sadece en kaba biçimleri üzerinden fark edilir: tavsiyeler, ilişkiler ağı, derslere yardım, ek ders-kurs, alanlar-bölümler ve bunların iş imkânları üzerine bilgilendirme. Aslında kültürel mirasın en önemli kısmı daha örtük, daha dolaylı bir şekilde, hatta her türden tertipli çabanın ve buna yönelik bir eylemin yokluğunda aktarılır. Kültüre sadakate çağrıya ve kültürel pratiklere nüfuz etme sürecinin azimkârane yönlendirilmesine en az ihtiyaç duyulan yerler belki de en "münevver" [kültürlü] çevrelerdir. Ebeveynlerin çoğu zaman iyi niyet ve azimden başka aktarabilecekleri hiçbir şeylerinin olmadığı

küçük burjuva çevrelerin aksine münevver [kültürlü] sınıflar, bir nevi kaçak-örtük ikna vasıtasıyla kültüre intisabı [katılımı, bağlanmayı] sağlama noktasında çok daha etkili yaygın-muhtelif teşvikleri bir arada bulundurur ve kullanırlar.

> Bu sebeptendir ki, Paris burjuvazisinden gelen lise öğrencileri, bu yönde bir maksat gütmeksizin ve herhangi bir çaba sarf etmeksizin bir nevi [kültürel] geçişkenlik marifetiyle elde ettikleri geniş kültürü, tam da ebeveynlerinden bu yönde en ufak bir baskı dahi görmediklerini söylerken bile dışarı vururlar.

- *Müzelere gidiyor musunuz?*
- Çok sık değil. Resim müzelerine okulla çok fazla gitmiyorduk. Daha çok tarih müzelerine gidiyorduk. Ailem beni daha çok tiyatroya götürür. Müzeye çok fazla gitmeyiz.
- *Sevdiğiniz ressamlar kimlerdir?*
- Van Gogh, Braque, Picasso, Monet, Gauguin, Cézanne. Bu saydıklarımın orijinal resimlerini görmedim. Evde baktığım kitaplar üzerinden biliyorum. Biraz piyano çalarım. Hepsi bu. Özellikle müzik dinlemeyi severim, çalmayı o kadar fazla değil. Evde baya bir Bach, Mozart, Schubert, Schumann var.
- *Aileniz size okuma önerilerinde bulunur mu?*
- İstediğim şeyi okurum. Evde baya kitap var. İstediğimi alırım.

  (*Bir profesör kızı, on üç yaşında, orta üçüncü sınıf, Sèvres Lisesi*)

Ancak serbest kültür alanında öğrencileri ayıran farklılıklar her zaman sosyal imtiyaz ve dezavantajlara gönderme yapsa da bu farklılıklar, hocaların beklentileriyle ilişkilendirildiklerinde her zaman aynı anlama sahip olmazlar. Gerçekten de en yoksun öğrenciler, başka imkânları olmadığından ötürü, daha tedrisî davranış kalıplarında (örneğin tiyatro eserlerinin okunması gibi) dezavantajlarını telafi etmenin bir aracını bulurlar. Aynı şekilde sinematografik derin malumat, varlıklı kesimlerden gelen öğren-

cilere münevver alışkanlıklarını okul dışı alanlara aktarma zevki ve meşguliyeti veren imtiyaz mantığına uygun biçimde dağılmıştır. Oysa sinema kulüplerine gidip gelme, hem masrafsız hem telafi edici hem de neredeyse tedrisî bir pratik olarak orta sınıftan gelen öğrencilere özgü gibidir. En yoksun kesimlerden gelen bireyler için okul, kültüre biricik erişim yoludur ve bu, tedrisatın her aşaması için geçerlidir. O halde okul, kültürün [kültüre erişimin] demokratikleşmesinin temel aracı olabilir(di) ancak kültüre ilişkin temeldeki eşitsizlikleri, bunları yok sayarak takdis etmese ve aktardığı kültürü, çaba alameti taşımayan ve tam da bundan ötürü inayetin ve yeteneğin tüm veçhelerine sahip, miras olarak edinilmiş kültür lehine itibarsızlaştıracak -örneğin tedrisî bir çalışmaya çok "tedrisî" eleştirisini yaparak- kadar ileri gitmeseydi.

Geldikleri çevreye borçlu oldukları tüm bir *ön yatkınlıklar* ve *ön malumatlar* bütünü tarafından birbirinden ayrılan öğrenciler, âlimane kültürün kazanılmasında-edinilmesinde sadece *biçimsel açıdan* eşittirler. Gerçekten de öğrenciler, her defasında istatistikî kategorileri farklı bir ilişki nazarında ve farklı sebeplerle tefrik eden farklılıklar tarafından değil, geldikleri sınıfla, bunu itiraf etmeseler de bir ölçüde, paylaştıkları kültürel hatlar sistemi tarafından birbirlerinden ayrılırlar. Mesleki projenin mahiyet ve biçiminde ve devamında bu temayüle yönelik tahsilin yürütülmesinde veya en serbest sanatsal pratik yönelimlerinde, kısacası bir öğrenci grubunun eğitim sistemiyle sürdürdüğü ilişkiyi tanımlayan her şeyde, mensubu oldukları toplumsal sınıfın toplumun geneliyle, sosyal başarıyla, kültürle sürdürdüğü temel ilişki kendini ele verir.[23]

Her öğretim ve bilhassa kültür (hatta bilim) öğretimi, münevver sınıfların mirası olan bir malumat, bir maharet, bir ifade adabı bütününü örtük biçimde önceden varsayar. *Ad usum delp-*

23 Görgül araştırma bu anlamlı bütünlükleri, her zaman sadece, birbirini takip eden profiller üzerinden kavrar, zira analizin nesnesini parçalayan, ufalayan göstergelere başvurmak zorundadır.

hini[24] türü bir eğitim olarak klasik anlamında ortaöğretim, "gerçek anlamları" aktaran koca bir deneyim hazinesini (babanın kütüphanesinin hem tetiklediği hem de imkân tanıdığı okumalar, seçmek zorunda olmadığımız seçme gösteriler, kültürel bir hac biçimini alan seyahatler, sadece hâlihazırda aydınlanmış olanları aydınlatan üstü kapalı sohbetler) herkeste verili farz ederek mecazi manaları nakleder. Bu durumda, herkesin girmek zorunda olduğu (zira kendini evrenselin değerleriyle bezenmiş olarak sunar) imtiyazlıların bu oyunu karşısında temel bir eşitsizlik hâsıl olmaz mı? Yoksun sınıflardan gelen çocuklar, tedrisî başlangıcı sıklıkla suni olanın öğretimi, hocalarla konuşurken söylenilecek şeyin öğretimi olarak algılıyorlarsa bu, tam da âlimane mülahazanın onlar için doğrudan tecrübeyi önceliyor olmasından değil midir?[25] Yaşadıkları bölgeden bir kez bile ayrılmamış olsalar da Panthéon'un[26] planını detaylarıyla bilmeleri, aynı zorunlu samimiyetsizlikle eğitimleri boyunca klasik tutkunun münakkahiyetleri[27] ve bilmem nesi üzerine, ince zevkin bitmek tükenmek bilmeyen ve son derece ufak nüansları üzerine makale yazmaları gerekir. Geleneksel eğitimin, aktardığı her şeyden gerçek olanı söküp attığını tekrarlamak, gerçek dışılık duygusunun farklı çevrelerden gelen öğrenciler tarafından hiç de eşit olmayan biçimde hissedildiğini gizlemek demektir.

24 T. S. N.: Latince kökenli kelime, "veliahta özel" anlamında. XIV. Louis döneminde veliahtın okuması gereken, onaylanmış, bir anlamda denetimden geçmiş kitapları işaret eder. Buradaki kullanımında ise, gerek verili saydığı gerekse aktardığı değerler, tutumlar ve davranış biçimleri hasebiyle eğitimin her şeyden önce bir sınıfa ve onun değerlerine özgünlüğü ve yönelmişliği vurgulanmaktadır.

25 T. S. N.: Oysa Bourdieu'ye göre, üst sınıflardan gelen öğrenciler için bunun tam tersi söz konusudur. Tecrübe âlimane kültürü önceler. Yani eğitim sisteminin yer verdiği ve aktardığı âlimane kültürle bu öğrencilerin ilişkisi her şeyden önce tecrübi ve ontolojiktir; suni değildir.

26 T. S. N.: Paris'in Latin mahallesinde (*Quartier Latin)* bulunan tarihi yapı. Önemli Fransız entelektüellerinin (ve devlet adamlarının) gömülü olduğu anıt mezar.

27 T. S. N.: Az söyleyip çok anlatmaktan ibaret edebi sanat.

Gerekli "yeteneklere" sahip herkese aynı ekonomik imkânları sağladığımızda eğitim sisteminin en üst seviyesine ve en yüksek kültür mertebesine erişme noktasında herkese eşit şans tanıdığımızı sanmak, engellerin tahlilini yarıda bırakmak ve tedrisî kriterlere göre ölçülen kabiliyetlerin, doğal "yeteneklerden" ziyade (ki tedrisî eşitsizlikleri başka nedenlere bağlayabildiğimiz sürece farazi kalacaktır), bir sınıfın kültürel alışkanlıkları ve bir eğitim sisteminin icapları veya başarıyı tanımlayan kriterleri arasındaki (az veya çok) yakınlıktan hâsıl olduğunu bilmemek demektir. "Soylu" bir tahsil (ENA[28], Ecole Polytechnique veya edebiyat yeterliliği[29]) yapma şanslarına çok büyük ölçüde katkı yapan kültür merkezli öğretim programlarına yöneldiklerinde öğrencilerin, sosyal değerlerden hiçbir zaman tamamen ayrılamaz olan ve geldikleri sınıfın değerlerine sıklıkla zıt tüm bir malumat ve teknik bütününü özümsemeleri gerekir. Köylü, işçi, ücretli, küçük esnafın erkek çocukları için tedrisî kültüre nüfuz etmek akültürasyondur.

Muhatapların kendileri öğrenim süreçlerini çok nadiren bir vazgeçiş, inkâr olarak yaşıyorlarsa bu, kazanmaları gereken malumatın toplum nezdinde yüksek derecede itibarlı, kıymetli görülmesinden ve bu kazanımın seçkin mevkiine çıkmayı sembolize etmesindendir. O hâlde okul tarafından aktarılan kültürü özümseme kolaylığı ile onu elde etme eğilimi (ki bu eğilim azami yoğunluğuna orta sınıflarda ulaşır) arasında bir ayrıma gidilmelidir. Okul vasıtasıyla yükselme arzusu alt sınıflarda orta sınıflardakinden daha az güçlü olmasa da nesnel olarak bunun gerçekleşme şansı çok az olduğu sürece bu arzu hayali ve farazi

28 T. S. N.: École Nationale de l'Administration [Ulusal İdare Okulu], Grandes Ecoles yapılanmasına dâhil okullardan biridir. Bazı önemli farklara rağmen Mülkiye yapılanmasıyla karşılaştırılabilir. Devletin ve özel sektörün üst düzey yöneticilerini yetiştirir. Aralarında Bakan ve Başbakanların da bulunduğu pek çok siyasetçi ve milletvekili de bu okuldan mezundur.

29 T. S. N.: Yeterlilik sınavı; Fransa'da ortaöğretimde ve bazı bölümler için yükseköğretimde öğretim kadrosuna geçmek için başarılı olunması gereken sınav.

kalacaktır. İşçiler, bir işçi çocuğunun %2 oranında üniversiteye gitme şansının olduğunu tesis eden istatistiklerin hiçbirinden haberdar olmayabilirler ama davranışları, kategorilerinin tüm bireylerine ortak bu nesnel ümitlerin görgül tahmini üzerinde nesnel olarak şekilleniyor gibidir. Dolayısıyla bir geçiş sınıfı olarak küçük burjuvazi midir; tedrisî değerlere en güçlü biçimde bağlı olan? Zira okul, sosyal başarının değerleriyle kültürel itibarın değerlerini birbirine karıştırarak tüm beklentilerini yerine getirmeyi vaat eder. Orta sınıfın üyeleri kendilerinin de en az o kadar uzak oldukları seçkin kültüre, azimlerine ve kültüre erişme gayelerine (ki bu boş bir gayedir) tanıklık eden kati bir ikrar tevcih ederek alt sınıflardan ayrışırlar (veya ayrışmayı arzularlar).

Dolayısıyla hem kültürü özümseme kolaylığı hem de onu elde etme eğiliminin çifte ilişkisi nazarında köylü ve işçi sınıfı kökenli öğrenciler dezavantajlı bir konumdadırlar. Yakın zamana kadar aile çevrelerinde okumaları yönünde en ufak bir teşvik dahi bulamamaktaydılar (tam tersine orta tabakaların durumunda, mahrumiyeti, elde etme ülküsüyle telafi etmeye imkân tanıyan bu teşviktir). Bir çocuğun liseye yönlendirilmesi için sürekli bir başarı dizisi (ve elbette ilkokul öğretmeninin sürekli tekrarladığı tavsiyeleri) gerekirdi ve bu böyle devam eder giderdi. Buna benzer aşikâr örnekleri hatırlatmak gerekiyorsa bu, [alt sınıflardan gelen] birkaç kişinin başarı öyküsünün, bizzat bu kişilerin kültürel dezavantajlarını nasıl hususi kabiliyetleri ve aile çevrelerinin bazı özellikleri sayesinde aşabildiklerini unutturmuş olmasındandır. Yükseköğretime erişim bazıları için kesintisiz bir çaba ve mucize silsilesi varsaydığı için, hiç de eşit olmayan bir muamele sonucunda seçilmiş bireyler arasındaki göreceli eşitlik, barındırdığı eşitsizlikleri gizleyebilir.

Tedrisî başarı, münevver sınıflardan gelen öğrenciler kadar orta sınıflardan gelen öğrencileri de niteler; bu iki grup, kültürü ele alış-yaşayış biçimlerindeki ince farklar noktasında birbirlerinden ayrılırlar. "Parlak", "yetenekli" [üst sınıflardan gelen bir] öğrencinin karşısına [orta sınıflardan gelen] "ciddi" bir öğrenci

çıkartan hocanın, doğdukları andan itibaren her ikisine de sosyal olarak vaat edilmiş kültüre erişim nazarında bir değerlendirmeden başka bir şey yapmıyor olması muhtemeldir. Orta sınıf kökenli, kendisini tamamıyla tedrisî öğrenime vermeye ve çevresinin kıymet biçtiği mesleki değerleri (örneğin güçlükle ve özenle [doğru düzgün] yapılmış iş kültü) yaptığı işe yansıtmaya eğilimli öğrenci, çoğu öğretim elemanının seve seve özümsediği (bu en çok da, uzmanlıklarını [*magistère*] aldıklarından beri seçkinlerin arasında yer alanlar için geçerlidir) seçkinlerin ölçütleri üzerinden değerlendirilecektir. Kültüre ve entelektüel faaliyete ilişkin temsil, mümtaz kültüre ilişkin en umumi temsille o kadar çok benzerlik içerir ki, elit teorilerine müsamaha gösterdiğinden en az şüphelenilebilecek zihinlere bile kendisini dayatır; bu zihinlerin, biçimsel eşitlik talebinin ötesine gitmelerini engeller.

Bir göstergenin değiştirilmesi suretiyle ciddiyi, "ciddiyet ruhu"na; çalışmanın kendisine değer atfetmeyi ise bal yapmayan arı misali yavan bir gayretkeşliğe dönüştüren ("yetenek" yokluğunu telafi etmek üzere), değerler skalasının bu tersine dönüşü, küçük burjuva ethosu [değerler sistemi] "seçkinlerin" ethosu nazarında yargılandığı, yani bilen ve bu bilgisine çaba sarf etmeksizin ulaşmış; şimdisinin ve geleceğinin güvence altında olması sebebiyle kendisine kayıtsız bir hava/şıklık verebilen ve böylece virtüözlük riskini alabilen kültürlü adamın meraklı amatörlüğüne göre değerlendirildiği andan itibaren gerçekleşir. Oysa seçkinlerin kültürü, okulun aktarmaya çalıştığı kültüre o kadar yakındır ki, küçük burjuva (ve *a fortiori*, daha güçlü surette, köylü veya işçi) çevreden gelen bir çocuk, kültürlü sınıftan gelen bir erkek çocuğu için verili olan şeyi (tarz, zevk, zihniyet; kısacası bir sınıfın doğasında olan, bu sınıfın kültürü olan, yapma-etme-yaşama biçimlerini, maharet ve adabı) sadece ve sadece çok emek vermek şartıyla elde edebilir.[30] Bazıları için seçkinlerin kültürüne

30 Yeteneğin meşakkatli ediminin içerdiği çelişkiler, bu mucizenin mahkûm ettiği mağdurların psikolojik ve entelektüel dramlarında kavranabilir. Péguy [Charles Pierre Péguy, Fransız yazar, şair, 1873-1914), sosyal dramı-

nüfuz etmek bir fetihtir; uğruna yüksek bedel ödenmiş bir fetih. Diğerleri için ise bir mirastır; hem kolaylığı hem de kolaylığın cazibesini içeren bir miras.

Sosyal avantaj ve dezavantajlar tedrisî gelecek ve daha genel olarak tüm bir kültürel hayat üzerinde bu kadar güçlü biçimde etkili oluyorlarsa bu, fark edilsin veya edilmesin, kümülatif olmalarındandır. Örneğin babanın toplumsal hiyerarşi içerisindeki konumu, çok güçlü biçimde ailenin diğer üyelerinin benzer konumuyla ilişkilidir. Aynı şekilde bu konum, ortaöğrenimini büyük veya küçük bir şehirde (ki bunun eşit olmayan sanatsal malumat ve pratik dereceleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu bilinir) yapıp yapmamasından bağımsız değildir. Bu, ortaöğretime veya yükseköğretime erişim şanslarındaki keskin eşitsizlikleri belirleyen coğrafi faktörün tesirinin en dolaylı tezahürlerinden biridir: Okullaşma oranı illere göre, 11-17 yaş gurubu için %20'nin altı ila %60'ın üstü arasında; 19-24 yaş grubu için ise %2'nin altı ila %10 arasında değişmektedir; bu farklılıklar hem tarımda istihdam edilen aktif işgücü oranına hem de yerleşim yerlerinin dağınıklığına göre değişkenlik gösterir. Aslında coğrafi faktör ve kültürel eşitsizliğe ilişkin sosyal faktörler hiçbir zaman birbirinden bağımsız değildir. Zira gördüğümüz üzere, tedrisata ve kültüre erişim ihtimalinin daha yüksek olduğu bir büyük şehirde ikamet etme şansı toplumsal hiyerarşide yükseldikçe artmaktadır. Böylece sanatsal malumat alanında iki zıt grubun karşı karşıya geldiği görülür: Bir tarafta, babaları veya dedeleri üst düzey yönetici olan ve çocukluk ve gençlik dönemlerini Paris'te geçirmiş olan erkek çocukları; diğer tarafta ise çocukluk ve gençlik dönemlerini nüfusu elli binden az olan yerleşim yerlerinde geçirmiş kırsal kökenli ailelerin oğulları ve torunları.

Böylece, bihaber olunsa veya reddedilse de toplumsal farklılaşma faktörlerinin tesiri öğrenci çevrelerinde kendini gösterir ancak mekanik bir determinizmin aldığı biçimi alarak değil. Ör-

nın mitik çözümü olarak seçilmişliğinin hüzünlü bilincini, bunu farklı bir surette eserlerine yansıtarak aşabilmiş olan değil midir?

neğin kültürel mirasın, onu edinenlerin hepsini otomatikman ve aynı şekilde kayırdığını düşünmekten sakınmak gerekir. Gerçekten de imtiyazla ilişkide en azından iki farklı konumlanma şeklini, imtiyazın iki farklı tesir etme biçimini müşahede ettik. Miras edinmenin kendisi israf tehdidini içinde barındırır; bilhassa söz konusu olan kültürse, yani elde etme biçiminin kendisi, elde edilen şeyin kurucu unsuru olduğu bir kazanımsa. Cemiyet [yüksek sosyete] oyunlarının sathi boş zaman meşguliyetlerine yatırıldığında bu miras, en güvenli yatırımlara zorunlu meyledişin alt sınıflardan gelen bireylere sağladığı tedrisî kazancı, tahsilin farklı mertebelerinde aynı derecede sağlamaz. Oysaki akıllıca kullanıldığında kültürel miras tedrisî başarıyı kolaylaştırır; üstüne üstlük okulun tanımladığı az veya çok dar ilgi alanlarına hapsolmaksızın.

Münevver ve malumatlı (gerçek entelektüel ve bilimsel hiyerarşilerden haberdar) bir çevreye aidiyet, diğerlerinin üzerine devasa bir otorite ve itibarla giden tedrisatın tesirlerini göreceleştirmeye imkân tanır. Aynı şekilde şunu göstermek de kolaydır: Yoksun sınıf kökenli öznelerin, kendilerini sosyal kaderlerinin tazyiki altında ezilmeye bırakma ihtimalleri çok yüksek olsa da bu sosyal kaderin üstesinden gelebilecek meydan okumayı, dezavantajlarının devasalığında istisnai olarak bulabilmeleri de bir o kadar mümkündür. Örneğin işçilerin ve küçük burjuvaların yükseköğretime kadar gelebilmiş erkek çocuklarında Sorelci enerji ve Rastignaccı[31] hırs bu kadar güçlü ve cömertçe kendini ifade edebiliyorsa bu hırs ve enerjiye, dâhil oldukları toplumsal kategorilerin ekseri geleceğinden-kaderinden sıyrılabilmiş olmalarında çok şey borçlu olduklarından değil midir?

> Bu istisnai hayatları belirleyen neden ve sebepleri daha detaylıca tetkik etmek gerekir ancak her şey, bunların aile çevresinin münferitliklerinde [tikelliklerinde] bulunabileceğini düşün-

31 T. S. N.: sırasıyla Georges Sorel (Fransız filozof, devrimci sendikacılığın teorisyeni, 1847-1922) ve Eugène de Rastignac (Balzac'ın *İnsanlık Komedyası*'ndaki hırslı, amacına ulaşmak için her şeye hazır karakter).

meye itmektedir. Gördüğümüz üzere, yükseköğretime erişme şansı, babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğu için babası işçi olan bir erkek çocuğuna kıyasla *kırk kez* daha yüksek olduğundan, yürütülen anketlerde aşağı yukarı aynı ilişkiyi, işçi ve yüksek düzeyde yönetici ailelerinden gelip yükseköğrenim gören ortalama birey sayısı arasında da bulmayı bekleyebiliriz. Oysa tıp fakültesinden bir grup öğrenci özelinde, akrabaları da içerecek şekilde geniş tanımlanmış bir ailede yükseköğrenim gören veya görmüş aile üyelerinin ortalamasının, alt sınıf kökenli öğrenciler ve üst düzey yöneticilerin erkek çocukları arasında sadece *bir* ila *dört* misli arasında değiştiğini tespit etmekteyiz.[32] Yoksun kesimlerden gelen ve yükseköğretime erişmiş öğrenciler, en azından bu noktada, dâhil oldukları kategorinin diğer bireylerinden önemli biçimde ayrılırlar. Aile çevresinde yüksek tahsil yapmış veya yapan bir akrabanın bulunması, bu ailelerin özgün bir kültürel duruma sahip olduklarına tanıklık eder (sadece, üniversiteye girmeye ilişkin daha güçlü bir öznel umut taşımaları ölçüsünde bile olsa). Sınanması kaydıyla, dezavantajlarından göreceli olarak bihaber olmalarının, onları kategorilerinin en gerçek dezavantajlarından birinden, yani "olanaksız" görülen bir tahsile ilişkin mütevekkil [kadere boyun eğmiş] bir vazgeçiş sergilemekten kurtardığı varsayılabilir. Belki de alt sınıf kökenli öğrenciler aslında yoksun kesimlerin en az yoksun kısmından gelmektedirler ve eğer böyleyse bu sıra dışı kategorinin eğitim sistemine soktuğu öğrenci sayısı sınırlarına ulaştığında alt sınıfların tedrisattaki temsilinin de sabitlenme eğilimi göstereceği düşünülebilir: Örneğin, babaları işçi olan ve ortaöğrenimini sürdüren erkek çocuklarının oranı, düzenli olarak arttıktan sonra bugün %15 civarında seyretmektedir.

32 Öznenin aile düzeyinde somut biçimde kavrayabildiği şekliyle tedrisî şanslara ilişkin bu göstergeyi Macar İstatistik Merkez Bürosundan Sayın F. Ferge'den ödünç aldık. Geniş tanımıyla aile, büyük ebeveynler, ebeveynler, erkek ve kız kardeşler, ebeveynlerin erkek ve kız kardeşleri ve birinci derece kuzenleri kapsamaktaydı. Bir toplumsal tabakaya mahsus yüksek tahsil yapma olasılığı ile öğrencilerin ailesinden bu kategoriye dâhil olan ve yüksek tahsil yapmış veya hâlihazırda yapmakta olan gerçek kişi sayısı arasında tespit edilen fark kesin biçimde anlamlıdır, zira okullaşma oranı bir nesilden diğerinde düzenli biçimde artış göstermiştir.

Paris'te ikamet etmek veya münevver sınıfa aidiyet gibi bambaşka imtiyaz türleri, okul ve kültür hususunda neredeyse her zaman aynı tutumla ilişkiliyseler bu, fiiliyatta iç içe girmiş bu imtiyazların, ortak kökü bizatihi imtiyazın kendisinden başka bir şey olmayan değerlerin benimsenmesini teşvik etmesindendir. Kültürel verasetin ağırlığı o kadardır ki, dışlamaya ihtiyaç duymaksızın münhasır surette sahip olunabilir; zira sanki her şey sadece kendi kendini dışlayanlar dışlanıyormuş gibi gelişir. Öznelerin, koşullarıyla ve bu koşulları tanımlayan sosyal belirlenmişliklerle sürdürdükleri ilişki, koşullarının ve bu koşulların dayattığı koşullanmaların tam tanımının bir parçasıdır. Bu belirlenmişliklerin, öznelerin kendilerini onlara göre, yani toplumsal kategorilerinin *nesnel geleceğine* göre belirlemesi için bilinçli biçimde idrak edilmeye ihtiyaçları yoktur. Hatta daha genel olarak tesirlerinin kapsamından ne kadar bihaber kalınırsa belirlenmişliklerin işleyişinin bir o kadar acımasız olması mümkündür.

Bu sebeple, sadece iktisadi eşitsizliklere veya siyasal iradeye eğitim sistemindeki tüm eşitsizliklerin sorumluluğunu isnat etmek, sistemle mücadele ettiğini sanırken sisteme hizmet etmenin en iyi yoludur. Gerçekten de eğitim sistemi sadece kendi mantığının işleyişini takip ederek imtiyazların idamesini sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle, imtiyazlılar ondan istifade etmek zorunda kalmaksızın imtiyazlara hizmet edebilir. Devamında, öğretim sisteminin bir veçhesini özerk kılmaya meyilli her talep, ister yükseköğretimin tümü isterse de ortaöğretimle ilişkili olarak yükseköğretimin bu veya şu yönüne dair olsun, nesnel anlamda sisteme ve sistemin hizmet ettiği her şeye hizmet eder; zira anaokulundan yükseköğretime kadar bu faktörleri kendi işleyişlerine bırakmak sosyal imtiyazların idamesini sağlamak için yeterlidir. Örneğin alt ve orta sınıflardan gelen çocukların elenmesini sağlayan mekanizmalar, sistematik bir öğrenim yardımı ve burs politikasının tüm toplumsal sınıflardan gelen özneleri okul karşısında biçimsel olarak eşit kıldığı bir durumda neredeyse hiç olmadığı kadar etkin (ancak örtük) biçimde işler. Böyle

bir durumda, farklı toplumsal kesimlerin tedrisatın farklı mertebelerindeki eşit olmayan temsili, hiçbir zaman olmadığı kadar fazla gerekçeyle, yeteneklerin veya kültüre erişme arzusunun eşit olmayan dağılımına isnat edilecektir.

Kısacası, eşitsizlik faktörlerinin tesiri o kadardır ki, üniversite sosyal imtiyazı yeteneğe veya şahsi liyakate dönüştürerek eşitsizlikleri takdis etmeyi kesmeksizin ekonomik imkânların eşitlenmesi mevzubahis olabilir. Üstüne üstlük, şansların biçimsel eşitliği böylece sağlandıktan sonra okul, imtiyazların meşrulaştırılmasının hizmetinde, kendine bütün meşruiyet görünümlerini verebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

Ciddi Oyunlar ve Ciddiyetin Oyunları

Kolejinde okuyan öğrencilere yönelik olduğu izlenimi veren bir tür nükteli vaazda, Robert de Sorbon, edebiyat fakültesine giriş sınavını mahşer gününe benzetmekten imtina etmediği gibi, üniversitedeki yargıçların cennetin yargıçlarından daha katı olduğunu söyleyecek kadar ileri gider.

Bolonya'da sadece hukuk eğitimi verilirdi ve hukuk öğrencileri belli bir yaşa gelmiş, çoğunlukla maaşa bile bağlanmış din adamlarıydı. Böylesi bir kitlenin, kendilerini yönettirmek gibi bir niyetleri olamazdı ve bu sebeple hocalar heyetinden bağımsız, ayrı bir heyet, bir Universitas oluşturmuşlardı. İyi örgütlenmesi sayesinde kuralları koyan ve öğrencileri hangi yoldan geçmelerini istiyorlarsa oradan geçmek mecburiyetinde olan hocalara kendi arzularını dayatan, onların birliğiydi. Bu türden bir akademik örgütlenme çok çelişkili gelebilir size ama örneğine rastlandı, üstelik de birden fazla kez.

Durkheim, *Fransa'da Pedagojik Gelişim. Köklerinden Rönesans'a*

Her ne kadar sıklıkla gözden kaçsalar ve öğrencilerden bahsedildiğinde ve bilhassa öğrenciler kendilerinden bahsettiklerinde her zaman en az konu edilen şey olsalar da eğitim sistemindeki eşitsizlikler, en azından sadece ekonomik görünümleri altında, öğrenci çevresinin yekpareliğini, varoluş şartlarının özdeşliğin-

den ziyade, üniversite pratiklerinin özdeşliğinde aramaya sevk etmek için yeterince aşikârlardır. Lakin bir üniversitedeki aynı hukuki kurallara tâbi olmak, aynı idari usullere riayet etmek (örneğin kayıt veya mediko işlemleri), mekân kaynaklı sıkıntıları (sınav salonlarının veya amfinin anonimliği, yemekhane önündeki veya kütüphanedeki sıralar) hep beraber tecrübe etmek, aynı programların icaplarına veya aynı hocaların tuhaflıklarına maruz kalmak, aynı konularda yazmak veya derslerde aynı sorularla boğuşmak, tüm bunlar, aşağı yukarı veya olumsuz bir biçimde olsa da, bütünleşmiş bir grubu ve mesleki bir ahvali tanımlamak için yeterli midir?

Gerçekten de genel olarak mesleki pratiklerin kendine has özellikleri ve bu pratiklerin içerisinde gerçekleştiği sosyal organizasyonun, bu organizasyonun ritminin, araçlarının ve bu araçların dayattığı mecburiyetlerin hususi özelliklerinin analizi, mesleki bir zümrenin tutum, davranış ve ideolojilerine ilişkin her kavrayışın temel koşullarından biridir. Bununla birlikte, üyelerinin birbirlerinden sosyal geçmişleri kadar mesleki gelecekleriyle de ayrıldıkları ve en azından hâlihazırda mesleğe hazırlığın bir meslek gibi yaşanmadığı sürekli yenilenmekte olan bir grubun, pratiklerinin yekpareliğinden ziyade, pratiklerine neredeyse hemfikir olarak atfettiği sembolik işlev ve anlamla kendini tanımlaması olasıdır.

Kuşkusuz, öğrenciler kendine özgü bir zaman ve mekân diliminde yaşarlar ve yaşamak isterler. Tahsil parantezi, onları geçici süreyle ailevi ve mesleki yaşamın ritminden azat eder. Üniversite zamansallığının özerkliği içerisine mevzilenmiş halde, hatta hocalarından da daha fazla genel toplumun zamansal dairelerinden sıyrılırlar; böylece sınavın gazap gününden (*dies irae*) başka vade, pek az zorlayıcı olan ders saatlerinden başka saat tanımazlar. Tedrisî ibadeti kimisi düzenli şekilde yerine getirir, kimisi mevsimlik. Ancak devamlılıklarından bağımsız, hepsi de akademik yılın ritmine göre yaşarlar. Onlara dayatılan yegâne takvim, yapısını ders döngüsünden alır. Gayretin ve devamlılığın kırıldığı,

başlangıçtaki kararlılığın artık çözülmüş olduğu sene ortasının silik, uzun dönemini çevreleyen kritik dönemleri, sene başının tatlı heyecanı ve sınav öncelerinin hararetiyle akademik yıl, hem akademik gayrete hem de entelektüel maceraya damgasını vurur; tecrübeyi ve hafızayı başarılar/başarısızlıklar etrafında düzenler ve hırsları, tutkuları kendi sınırlı ufkuyla sınırlandırır.

Bu takvimin dayattığı mecburiyetler haricinde ne tarihler vardır ne de saatler. Öğrencilik hâli toplumsal hayatın zamansal çerçevelerini kırma veyahut da tertibini tersine çevirme imkânı tanır. Öğrenci olma hissiyatı öncelikle ve belki de her şeyden evvel, kendini istediğin zaman (ve en nihayetinde hiçbir zaman herkes gibi Pazar günleri değil) sinemaya gitmekte özgür hissetmek; yetişkinlerin hem iş hem de boş zamanlarını zorunlu olarak yapılandıran büyük karşıtlıkları zayıflatmaya ya da alaşağı etmeye çalışmak; hafta sonuyla hafta içi, geceyle gündüz, işe ayrılan zamanla boş zaman arasındaki karşıtlıkları yok saymak için adeta gayret göstermektir. Daha genel bir bakışla öğrenci, hayatı, mecburiyetlere tâbi kılarak düzenleyen; örneğin çene çalmayı belirli bir yönelimi olan usturuplu tartışmadan, serbest kültürü dayatılmış kültürden, okul için yapılan işleri kişisel çalışmalardan ayıran tüm karşıtlıkları ortadan kaldırma eğilimindedir.

- "Hayatınızda, yapmak durumunda olduğunuz her şeyi yapmayabileceğiniz, istediğiniz saatlerde çalışabileceğiniz, arzu ederseniz işsiz olabileceğiniz tek dönem..." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris, 26 yaşında).
- "Öğrenci olmak, canınız istediğinde çalışmak, bir şeylere ilgi duyabilecek zamanınızın olması, daha çok boş zaman faaliyetinde bulunabilmek, elastik bir zamana sahip olmaktır." (erkek, babası orta düzey yönetici, Paris, 23 yaşında).
- "Boş zaman diye bir şey yoktur; iş ile boş zamanı birbirinden ayırmayı reddediyorum. Bu dikotomi ya keyfîdir ya da bir başarısızlığın itirafı, ben buna karşıyım; bizim canımızı sıkan işin kendisidir." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).

- "Yaptığım iş itici değil, bana dayatılmıyor, işimin neredeyse bir boş zaman faaliyeti olduğunu söyleyebilirim. Çalışmaktan memnunum çünkü mecburiyet olmaması gibi bir şansa sahibim." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris, 23 yaşında).

- "Yıl boyunca, iş benim için bir tür boş zaman faaliyeti, boş zamansa bir tür iş; yani iç içe geçmişler ve galiba işten çok boş zaman faaliyetine yakın. Yani hissiyatım o ki, öznel bir bakış tabii, işi müşkül veya sıkıcı bir şey olarak aldığınızda öğrenci hayatı, çalışılan döneme göre çok daha fazla boş zaman. İş, yani Kantçı anlamda ödev benim üzerimde hiçbir zaman tam olarak başarılı olmadı (...) yerine hiçbir şey yapmamayı tercih ederim. Sonuç olarak asgari olanı da yapmak gerekir, biraz, az biraz çaba göstermek gerekir." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).

- "Nadiren bir şeyleri dert ederim, hele de saatler söz konusuysa; boş zamanla boş olmayan zaman arasında ayrım yapmam; bir film varsa seyrederim, ister hafta içi olsun, ister Pazar günü; boş zaman diye bir meselem yok. Boş zaman faaliyetlerimi programlamam, seçerim ama düzene koymam. Bir takvim yapmaktansa önüme ne geliyorsa onu değerlendiririm. Hiçbir şeye abone değilim, belirli tarihlerde veya düzenli aralıklarla görüştüğüm kişiler de yok (...). Boş zaman faaliyetlerine dair belirli alışkanlıklarım yok (...). Önceden belirlemem; ailemle yaşadığım için boş zaman faaliyetleri şeklinde öngörülmüş aktiviteler yok ama sonuç olarak saate vurduğumda çok zaman alıyor." (kadın, babası üst düzey yönetici, Paris).

Ne kadar yüzeysel ve sunî olsalar da bu özgürlükler, "mektep çocuğunun" öğrenciye dönüştüğünü ortaya koyduğu son derece belirleyici serbestîlerdir. Kendi çalışma düzenini kendi düzenleme sanatını öğrenmesi uzun zaman alabilecek olan taze öğrenci, her şeyin onu o yana çekmesi dolayısıyla en itibarlı entelektüel modellere göre yaşama (veya kendini akışına bırakma) sanatını derhal kapar:

- "Kesinlikle inanılmaz vakit kaybediyorum; derslerimi, programlamayı yeterince iyi bilmiyorum, dolayısıyla vakit

kaybediyorum ve ders önce geldiği için, ki bu normal, boş zaman faaliyetlerine vakit kalmıyor (...). (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).

- "Artık çalışmak istemiyorsam ve masadaysam hafta boyunca yapacaklarımı planlıyorum... Bir çalışma planı yapmaya çalışıyorum, böylelikle prensipte zamanımı düzenlemiş oluyorum. Prensipte tabii; hava durumuna göre, o anki ruh halime göre işe yarıyor veya yaramıyor. (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).
- "Benim sorunum bir organizasyon sorunu (...). Kendimi disipline edemiyorum işte, hep aynı şey (...). Bir disiplini, bir çalışma yöntemini kendime dayatmakta feci şekilde zorlanıyorum." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).
- "Herhalde zihinsel organizasyon meselesi olsa gerek, hâlâ tam olarak düzene koyamadığım, tam işlemeyen bir şey var. Aciliyetler hiyerarşisini net biçimde göremiyorum; mesela evde yapmam gereken bir iş var, onu yapmak için yerimden kalkıyorum ve kalktığım anda başka bir şey yapmam gerektiğini fark ediyorum, sanki her şey üst üste biniyor. Çok çekiyorum bundan. Sertifika için okumam gereken otuz kitap var hâlâ ve her gün, neredeyse her saat 'her gün birini elime alacağım' diyorum. Bunu okumam lazım diyorum, bir kitap alıyorum, üç dört sayfa okuyorum, sonra akşam başka bir kitap daha çekici geliyor, başka bir tane alıyorum." (erkek, babası esnaf, Paris).

Zamanın böyle özgürce ve serbestı içerisinde kullanımı öğrencinin bizzat kendisine ait olsa da öğrenci ahvalini olumlamaz. Herkesin faaliyetini aynı mecburiyetlere tâbi kılarak bütünleşmiş grupları vücuda getiren toplumsal ritimlerden farklı olarak üniversite hayatının değişken zamansallığı, öğrencileri sadece olumsuz biçimde birleştirir; zira öğrencilerin bireysel ritimlerinin tek ortak noktası, büyük müşterek ritimlerden farklı biçimlerde ayrılıyor olmaları olabilir.

Üniversite hayatı, geliştiği her yere yaşam alanlarım, uğrak yerlerini ve yol güzergâhlarını nakşeder elbet. Kentsel uzamda dağınık halde bulunsalar bile [öğrencilere mahsus] yaşama ve eğ-

lence alanları özgündür ve günlük dil de bu özgünlüğü yansıtır: "Öğrenci" semtleri, kafeleri, odaları vardır. Ancak öğrencilerin çoğunun aynı derslere girmek dışında bir ortak noktalarının bulunmamasının ötesinde; salt bir arada bulunmak veya bir arada yaşamak, birbirine yaklaştırdığı bireyleri ahenk içerisindeki bir grup haline getirmez: Bir grubun bütünleşme çerçevesini sağlayan uzam değil, o uzamın düzenli ve belirli bir ritimde kullanımıdır.

Üniversite öğrencilerine yönelik site şeklindeki büyük yurtlarda veya daha geleneksel türdeki yurtlarda, bir arada yaşamanın yol açtığı farklı sonuçları gözlemleyebiliriz. Grandes Ecoles'lere hazırlık sınıfları[33] (ve dolayısıyla o kadar olmasa da Grandes Ecoles'ler), sözlü veya yazılı geleneklerden mürekkep bir bütüne, kabul ve geçiş ayinlerine, ilişkileri kıdemlilerden çaylaklara doğru bir hiyerarşiye göre düzenleyen kaidelere, yaşanılan tecrübede en özgül her ne varsa onu adlandırmaya yarayan kendine mahsus bir dile ve son olarak mezunların ömürleri boyunca ayırt edilebilmelerini ve birbirlerini ayırt edebilmelerini sağlayan bir "ruh"a sahip bütünleşme adacıkları işlevi görürler. Bunun sebebi her şeyden evvel, zaman ile mekânın, bir arada yaşamakla aynı masada yemek yemenin, hayatın ritmiyle yapılacak işlerin zaman içerisindeki dağılımının, tedrisî disiplinin dayattığı faaliyetlerin organizasyonundan ötürü yapılandırıcı güçlerine kavuşabilmeleridir. Kurala bağlanmış faaliyetler ve kuralın yeknesaklığının dayatıp çoğalttığı temaslar, aynen geleneksel köyde olduğu gibi, herkesin, doğrudan tecrübeye başvurmaksızın herkese dair her şeyi bilmesini sağlar. Burada söz konusu olan, bu zorunlu ve zorlu bütünleşme türünü okul arkadaşları arasındaki ideal ilişki modeli olarak, hatta etkili bir çalışma modeli olarak dahi önermek değildir. Yapmaya çalış-

33 T. S. N.: Ulusal ölçekte yapılan Bakalorya sınavını geçen herkesi kabul eden üniversitelerin aksine, kendi özel sınavlarıyla öğrenci alan Fransız yükseköğretim sisteminin en prestijli kurumlarmdan Grands Ecoles'lere hazırlanmanın en etkili yollarından biri, ekseriyetle liselerin bünyesinde bulunan hazırlık sınıflarına kayıt yaptırmaktır. Bu sınıflar, öğrencileri dosya üzerinden ve son derece seçici kriterlere göre kabul edip 1 ila 3 yıl zarfında bir Grand Ecole'e hazırlarlar.

tığımız, bu uç örnek vasıtasıyla, ortak bir zaman ile mekânın bütünleşme faktörü olmasının, ancak bir kurumun veya geleneğin, kullanımlarını düzene oturtmasından geçtiğini göstermektir.

Üniversite faaliyetlerinin aynı mekânda toplanmasından, yani *kampüs*ten, bazen tüm sosyal ilişkileri (hem hocalarla öğrenciler arasındaki hem de öğrencilerin kendi aralarındakileri) tamamıyla dönüştürmesini bekleriz. Aslına bakarsanız, ayrı yaşam alanı doğası gereği negatif bütünleşme şartları yaratma eğilimindeyse de geleneksel bütünleştirme mekanizmalarının olmadığı durumlarda, müşterek faaliyetlerin (bilhassa işbirliği faaliyetlerinin) yoğunlaşması, müşterek çalışmayı düzene koymak ve işbirliği tekniklerini öğretmekle mükellef uzman bir personelin ve bir kurumun mevcudiyetini gerektirir. Gerçekten de bir öğrenci çevresindeki bütünleşme alametlerinin ancak ve ancak, mevcut bir kurumun bir gruptan örgütlenmesini talep ettiği veya örneğin edebiyat fakültelerindeki bazı uzmanlaşmış yapılarda olduğu gibi, işbirliğinin tedrisî zorunluluklar tarafından dayatıldığı hallerde ortaya çıktığı sabittir.

Ancak, işbirliği ideali Fransız üniversite geleneğinde hiç özendirilmez ve ilkokuldan bilimsel araştırmaya kadar, işbirliğinin kurumlardan destek almasına ancak istisnai olarak rastlanır. Hocaların kendilerine tayin ettikleri görevler arasında, organize etme işlevi ve bilhassa öğrencilerin yapacağı ortak çalışmaları yönetmek genellikle en alt sıralarda gelir ve üstüne üstlük eğitim sistemi, en küçük yaşlardan itibaren öğrencilere tam tersi bir ideal olan bireysel rekabet idealini telkin eder. Öğrenciler, üniversiteye rağmen ekip çalışması yapma arzusuna sahip olabilirler ancak bizzat üniversite tarafından yetiştirilmiş, şekillendirilmiş olmalarından ötürü çok uzun süredir içselleştirilmiş değerlere alternatif olabilecek teknikleri tahayyül etmek konusunda donanımlı değillerdir. Dolayısıyla, üniversitelerde ortak çalışma gruplarının sıklıkla başarısızlığa uğramasının sebebi, her şeyden önce, edilgenlik eğilimini geliştiren bir sistemin ürünü olan öğrencile-

rin, azmin bir mucizesiyle yeni bütünleşme biçimlerini yoktan (*ex nihilo*) var edemeyecek olmalarıdır.

Sembolik düzeyde bile olsa öğrenci çevresini geçmişte bütünleştirmiş gelenekler ise bin bir parçaya dağılmış olup bugün marjinal gruplarla özdeşleşmiş durumdadırlar. Kortejleri, şarkıları ile öğrenci "folklorü" en uzun süre taşradaki küçük üniversite şehirlerinde baki kalmıştır ki bu, öğrenci dünyasıyla bütünleşmekten ziyade yerel halkla bütünleşmenin göstergesidir. Bu özgünlük alametleri, hiçbir zaman, öğrenci nüfusunun sadece bir yaş grubunu ifade ettiği ve eğitimin, imtiyazlı gençlerin biraz nefeslendikleri bir süreç veya burjuva bir kariyerin kıyısında ayin niteliğinde bir geçiş olarak tasarlandığı bir dönemde olduğu kadar net olmamıştır.

Belki hâlâ en burjuva fakülteler oldukları veya daha geleneksel meslek zümrelerine hazırladıkları için hukuk veya tıp fakülteleri günümüzde de zümre ayinlerinin en son sığınağı konumundadırlar. Ancak öğrenci sayılarının görece ağırlığının hızla ve düzenli bir şekilde azalması dolayısıyla öğrenci yaşamının atmosferini belirleyebilme özelliklerini yitirmişlerdir.

> Yüzyılın başında öğrenci nüfusunun % 60'ından fazlasını oluşturan hukuk ve tıp öğrencilerinin oranı bugün % 30'un altındayken fen ve edebiyat alanlarındaki öğrencilerin 1901'de % 25 olan oranı bugün % 65'tir. Böylesine bir tersine dönüş, hem dış grupların öğrenci algılamalarında hem de öğrencilerin birbirlerine dair algılarında niteliksel değişiklikler getirecek türdendir. *Modal* öğrenci artık hukuk veya tıp öğrencisi değildir. Bu iki fakültenin öğrenci alımlarının burjuva niteliği ve iş alanlarının teşvik ettiği davranış türü göz önüne alındığında bu değişimin sonuçsuz kalmayacağı aşikârdır.[34]

Kurumsal destekten ve toplumsal çerçeveden yoksun, öğrenci hayatının miadını doldurmuş geleneklerinden de gitgide uzaklaşmış olan öğrenci çevresi, şu anda belki de bütünleşmenin hiç olmadığı kadar uzağındadır. Bir lise veya ilkokul örnekleminde

34 Bkz. Ek II, Tablo 1.3 ve 1.4

gözlemlenebilecek türden geçici ve yapay gruplarda asgari bütünleşmeyi sağlayan alt gruplar arası şekilsel ve eğlenceli karşıtlık oyunlarına dahi rastlanmaz: Sözelcilerle fenciler arasındaki veya aynı fakülte içerisindeki farklı disiplinler ve birbirini takip eden dönemler arasındaki farklar salt idari olup fakültede ne kadar eski olunduğu veya mesela bir sertifikaya kaydolunmuş olmak veya olmamak gibi farklılıklar sadece istatistiksel kategorileri belirler. Karşılıklı klişelerin veya "nükteli ilişkilerin"[35] olmayışı zümre ruhunun noksanlığına ve en önemlisi temasların veya münasebetlerin seyrekliğine işaret eder. Benzer şekilde, gerçek bir ortak dil yerine farklı kaynaklardan toparlanmış, bir gruba aidiyeti dışlama yoluyla dahi olsa tanımlayabilmekten uzak çeşitli melez dillere rastlanılır. En nihayetinde, okul arkadaşlarının (hele de farklı disiplinlere mensup öğrencilerin) karşılıklı tanışıklıkları, bilhassa Paris'te son derece sınırlıdır. Karşılıklı münasebetlerin en yoğun olduğu kesim, tabiatıyla en yüksek devamlılık oranına sahip olan ve üniversiteye en bağımlı görünen öğrenciler olmakla birlikte; süreklilik veya sağlamlık unsuru taşıyan karşılıklı tanışıklık ağları, sadece, eski okul tanışıklıklarından kalma veyahut da ortak coğrafi köken, dinî veya siyasal aidiyet ve özellikle de içlerinde en etkilisi olan, en üst sınıflara mensubiyet gibi dış sosyal bağlara dayananlardır.

> Tüm sosyometrik testler, dersliğin dışında karşılıklı münasebetlere nadiren rastlandığını ve hatta isimlerin bile pek az bilindiğini gösteriyor. Farklı göstergelerin ortaya koyduğu gibi, en çok süreklilik ve çeşitlilik arz eden münasebetlere bilhassa üst sınıf kökenli öğrencilerde rastlanması, düzinelerce başka olgunun da desteklediği üzere, bu öğrencilerin üniversite ortamında kendilerini daha rahat hissetmelerinden ve aynı zamanda da yetiştirilme biçimlerinin onları bu türden bir ortama uygun sosyallik yordamlarına yatkın kılmış olmasındandır. Lille'de yapılan sınırlı bir araştırma, diğer tüm durumlar sabitken, sınıfta en çok tanınanların en varlıklı tabakalardan gelen öğrenciler

35 T. S. N.: *Relations à plaisanterie* : Afrika'nın bazı bölgelerinde rastlanan, aile veya grup üyelerinin birbirlerine hakarete varabilecek derecede takılmalarını hoş gören, hatta dayatan ilişki türü.

olduğunu ve aynı zamanda sınıfta en çok tanıdığı olan öğrencilerin de (daha ikincil seviyede de olsa) yine onlar olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde, kürsüye daha yakın veya daha uzak bir yere oturmak bir rahatlık ve kendine güven belirtisi olabileceğinden ötürü, hesaba katılan tanışıklık türü ne olursa olsun (yüz aşinalığından birlikte çalışmaya kadar uzanabilir) ilk sıralardan sınıfın arka tarafına doğru gidildikçe tanınan sınıf arkadaşı sayısının da düzenli şekilde azalması şaşırtıcı değildir.[36]

Bu zayıf bütünleşmenin hem teknik malumatın hem de entelektüel teşvikin aktarılmasının önünde bir engel oluşturduğuna şüphe yoktur. Şöyle ki, Lille Üniversitesi'nin kütüphanesini kullanan öğrenciler arasında, bir kitabı sınıf arkadaşının tavsiyesiyle okuduğunu veya ödünç aldığını söyleyenler, bir hocanın tavsiyesine uyanların üçte biri oranındadır. Benzer şekilde, sınıf arkadaşları kariyer tercihlerinde nadiren etkili olmaktadır. Öte yandan, düzensiz temaslar ve rastgele sohbetler; hocalara ilişkin, beklentilerine ve tuhaflıklarına dair, çoğunlukla paniğe sevk edici söylentilerin yayılması için yeterli olmaktadır. Sınavların nasıl yapılacağına dair dolaşan bilgiler gayet zayıf, yavaş ve belirsizken (her sınav döneminde, öğrencilerin çok önemli bir oranının olası tercih oyunlarına veya sınavların süresine dair her şeyden bihaber olduğu fark edilir) en saçma söylentiler süratle geniş bir alana yayılır. Sınavlara ve sınav yapanlara dair efsanelerin çoğu bu şekilde oluşur. Böyle galeyana getirici konuşmalar kültürel yozlaşmayı veya taklidi (öğrencilerin tamamının ortak değerlerle gerçek anlamda bütünleşmesini sağlamadan) kolaylaştırabildiği gibi, onu hayata geçirecek araçları temin etmeksizin bir bütünleşme idealini veya nostaljisini canlı tutabilir. Etkili çalışma grupları oluşturmak gibi pratik amaçlara yönelik münasebetler tesis etme amacını güden projeler, her hayata geçirilmeye kalkışıldığında kurumsal veya geleneksel bütünleşme mekanizmalarının yokluğu acımasızca kendini hissettirir.

O halde her şey öğrencilerin homojen, bağımsız ve bütünleşmiş bir toplumsal grup olduğuna şüpheyle yaklaşılması gereğine sevk ediyor. Öğrencilik durumu, belirli bir tahlil düzeyinde, kendisiyle olabildiğince doğrudan bağlantılı tutumlarla ilintilendirilmeyi haklı çıkartacak miktarda özgül niteliği bünyesinde

36 Bkz. Ek II, Tablolar 2.12 ve 2.13.

barındırıyorsa da; bu durumun kendisi tamamen özerkleştirildiği takdirde öğrenci çevresinin sosyolojisini yapma imkânı kaybedilecektir. Mensuplarının tek ortak noktası üniversite pratiği olan ve toplumsal kökenleri itibarıyla birbirlerinden düzinelerce farklı biçimde ayrışan (bizzat üniversite pratiklerinde bile) bir grubun sosyolojisi ancak ve ancak, okul karşısındaki ve okulun aktardığı kültür karşısındaki toplumsal eşitsizliklerin sosyolojisinin bir *hususi vakası* (ki bu hususiyetin ne olduğu mutlak surette tanımlanmalıdır) şeklinde yapılabilir.

Şayet öğrenciler salt öğrenci olsalardı ve başka gruplarla, yani çoğunlukla aileleriyle veya ikincil olarak da dinî dernekler veya partiler gibi seçime bağlı topluluklarla bütünleşmiş olmasalardı, öğrenci çevresi bir meslek grubundan ziyade içi boş bir yığın olarak tüm anomi belirtilerini gösterirdi. Ancak bütünleşme noksanlığını bir yalnızlık veya terk edilmişlik olarak yaşayacak kadar öğrenci olanlar, görünümlerine veya isimlerine rağmen öğrenci topluluklarından ziyade öğrencilere yönelik toplulukları andıran ve her şeye rağmen bir tür bütünleşmiş ortam sunan bu örgütlenmelerde bütünleşme nostaljilerini çok daha kuvvetli bir şekilde hissederler. Pek tabii, aile çevrelerine veya ikincil örgütlenmelere daha bağlı olan kadın öğrenciler, aynı zamanda sınıf arkadaşlarını gruba dönüştürme girişimlerinin çoğunun altında imzası olanlar öğrencilerdir. Ancak bu gayretlerin çoğunun iyi niyetli iradeciliği, ne hâlen canlı olan bir şenlik teknikleri geleneğine ne de cemaat hissiyatına dayanabildiklerini göstermek için yeterlidir.

> Bir taşra üniversitesinin edebiyat fakültesinin felsefe öğrencileri arasında, her yıl mütemadiyen başarısızlığa uğrayan (şüphesiz "filozoflar"ın necip bireyciliğine toslayarak) müşterek faaliyetler düzenleme girişimlerine şahit olunur. Zaman zaman rastlanan bu düzensiz bir araya getirme girişimlerinde bulunanlar, yalnızlıklarını tek başlarına derin düşüncelere dalma idealiyle ulvileştiremeyen ya da bunu yapmak istemeyenlerdir. Yani bu öğrenciler öncelikle, geleneksel kadın rolünün ayırt edici özelliği olan iletişim kurma, iletişimi örgütleme kaygılarını

üniversiteli rollerine aktaran kadın öğrencilerdir. 1964 yılında Enstitü Bürosu adlı oluşum, hepsi de birinci sınıf öğrencisi ve Katolik bir grubun üyesi olan beş kız ve bir erkekten ("Corpo"[37] üyesi ve "Katolik Filozoflar Grubu"nun başkanı) oluşmaktaydı. Enstitü'nün aktif çekirdeğinin "öğrenci cemaati"nin [dinî anlamda, t. s. n.] üyelerinden müteşekkil olmasına, beşeri bilimler ve felsefe öğrencilerinin dörtte üçünün kendilerini Katolik olarak tanımlamasına ve "katolar"[38] grubunun 25 üyesinin felsefe öğrencisi olmasına rağmen, sadece hocaların katıldığı bir-iki girişim başarıya ulaşabilmiştir: Bir yemek (yarısı erkek, kırk beş katılımcı) ve Paris'e bir kültürel gezi (yirmi beş katılımcı). Tüm diğer vakalarda; hocaların gelmediği bir yemekte ve bir "krep partisi"nde grup, her seferinde kadınlar çoğunlukta olmak üzere Katolik aktivistlerden ibaret kalmıştır. Sınav öncesi müşterek tekrar projesi ise olmayacak duaya âmin deme aşamasını geçememiştir.

Öğrenci çevresinin bütünleşmiş olmaktan en uzak olduğu Paris'te, telafi edici nitelikteki benzer davranışlara daha da az rastlanır ve çoğunluğun tevekkülü, küçük bir grubun yoğun fantezileriyle bir arada bulunur: Hocalarla temas Paris'te, taşradakinden kesinlikle çok daha seyrek olmakla kalmaz, söz konusu temaslar öğrencilerce, en azından geniş öğrenci kitlelerince çok daha az talep edilir. Bu durumun sebebi, gerçekliğin, böylesi bir beklentinin gerçekçi olmadığını çok daha net bir şekilde göstermesi olabilir. Taşralılarsa aksine, maddî imkânsızlıklardan kaynaklanmaktan ziyade akademik gelenek tarafından dışarıda bırakıldığı izlenimine sahip oldukları bu türden etkileşimlerin artmasını talep edebilmektedirler.

O halde sanki her şey, belirli bir eşiğin ötesinde, gerçekliğin fazla açık bir şekilde yanlış çıkartıp yalanladığı makul beklentilerin, yerlerini huzursuz bir tevekküle veya bin yılcı ütopyaya[39] bırakır şekilde gelişmektedir. Mevcut sistemin salt mekânsal bi-

37 T. S. N.: Üniversitelerdeki öğrenci dernekleri için kullanılan "corporation" kelimesinin kısaltması.

38 T. S. N.: Katolikler, Katolik inancına sahipler ifadesinin gündelik dildeki kısaltması.

39 T. S. N.: Mesih'in, kıyamet gününden önce yeryüzünde zuhur edip bin yıl boyunca hükümran olacağına dair Hıristiyan inancı.

raradalığa, edilgen katılıma ve diploma için bir başına rekabete mahkûm ettiği, anonimlik tecrübesinden ve her yandan gelen saldırılardan bunalmış Parisli öğrencilerin, gerçekliğin gerçekçi eleştirisinin yerine, büyük ölçüde, salt formüle edilmek suretiyle beklentileri karşılayan sözlü taleplerin kavramsal terörünü koyma eğiliminde olmaları elbette tesadüf değildir. "Küçük çalışma grupları"nm öğrenciler arasındaki iletişimi, ancak ve ancak, onları akademik organizasyonun boyunduruğundan tamamen kopartarak artırabileceği ütopyası ile direktiflerden mutlak biçimde arınmış eğitim, müşterek eğitim ve toplu "Sokratçılık" efsaneleri, bütünleşme ihtiyacını salt "bütünleşme için bütünleşme" şeklinde nitelenebilecek bir biçimsel ideal şeklinde yansıtır.

Söz konusu ideolojinin en ifrata kaçan biçimleri, gerçekçi olmanın ne kadar uzağında olurlarsa olsunlar, öğrenci çevresinin son derece titizlikle kaçındığı hakikatlerden birini ifade ediyor olabilmelerinden ötürü ciddiye alınmalıdırlar. Bu bağlamda en uç ideoloji, değerleri ve düşünce alışkanlıklarını burjuva kökenine, Paris'te yaşıyor oluşuna ve tedrisî hususiyetlerinin geleneksel niteliğine borçlu olan bir grubun nesnel gerçekliğini ifade etmez mi diye sormak çok mu ileri gitmek olur?

Ne kadar farklı olurlarsa olsunlar veya hem varoluş şartları hem de başarı şansları itibarıyla onları ayıran eşitsizlikler ne kadar büyük olursa olsun öğrencilerin en azından bir ortak noktaları vardır: Bir model oluşturmaksızın bir idealden azı ama bir klişeden fazlası olan ve öğrencinin tarihsel tözünü tanımlayan bir şeyle bireysel özdeşleşmeyi, hem birlik efsanesinde hem de farklılaşma oyununda gerçekleştirme iradesi. Öğrencilerin en derinlere işlemiş bazı tavırlarını genel bir öğrenci hâlinden yola çıkarak anlamaya çalışma gayreti, söz konusu hâlin, nesnel mümkünlük sıfatıyla, öğrenci ahvaliyle ve tahsil süreciyle tarihsel tipleme sayılabilecek bir ilişki kurma eğilimini içermesinden dolayı (her ne kadar farklı öğrenci kategorilerince son derece eşitsiz bir biçimde hayata geçiriliyor olsa da) meşru görülebilir.

Tek tük ve değişken konformizmler altında salt öğrencilere has modeller yattığını (giyim-kuşama dair, estetik ya da ideolojik) keşfetmeyi ummanın beyhude olmasının sebebi, belki de öğrencilerin birbirlerine benzerliklerinin, bilhassa, oldukları ya da yaptıkları şeyle kurdukları ilişkiden veya daha iyi bir ifadeyle, yaptıkları veya oldukları şeye yükledikleri anlamdan kaynaklanmasıdır. Gözlemcilerin öğrencileri ayırt etmelerine vesile olan davranışların öncelikle sembolik davranışlar, yani öğrencinin hem kendisinin hem de başkalarının gözünde özgün bir öğrenci imgesinin sahibi olmaya muktedir olduğunu gösterdiği fiiller olmasının sebebi, geçici ve hazırlık mahiyetindeki ahvali dolayısıyla sadece olmaya niyetlendiği şey olmaya, hatta katıksız bir "var olma projesi" olmaya mahkûm olmasındandır.

Söz konusu proje, içerisinde gerçekleştiği sembolik davranışların kapsamını tek anlamlı bir biçimde önceden tayin etmez. Gerçekleştirmeye niyetlenilen imge salt bir imge gerçekleştirme itkisine indirgenebileceğinden, bazı durumlarda titiz ve metodik olan kendini öğrenci olarak gerçekleştirme iradesi, herkesin üzerinde mutabık olacağı bir ideal öğrenci imgesinin kabulünü gerektirmez. Var olmayı istemek ve ne olacağını tercih etmeyi istemek, öncelikle, kendi tercih etmediğin şeyi olmamayı istemektir. Reddedilen veya daha yüce bir niteliğe büründürülen gereklilikler arasında ilk olarak bir sosyal çevreye kök salmışlığı sayabiliriz. Öğrenciler, o meslekler her ne olursa olsun, salt ebeveynlerinin meslekleriyle nitelenmeyi reddetmek konusunda çoğunlukla mutabıktırlar. Utanç dolu bir sessizlik, yarı-yalan veyahut da kopuşun açık bir şekilde dile getirilmesi, kendi seçimi olmanın bu kadar uzağındaki bir belirlenmişliğin, kendi seçimlerini kendi yapma gayretindeki birini bütünüyle belirleyebileceği şeklindeki tahammül edilemez fikirle araya mesafe koymanın yollarındandır[40]. Kendi kendini var etme ve seçme arzusu belirli bir davranışı değil; sadece, ilgili davranışın seçilmiş bir davranış

40 Ebeveynlerin mesleği sorusuna cevap vermemek, öğrenci örneklemlerinde her zaman son derece yaygındır.

olduğunu ortaya koyma amaçlı bir sembolik kullanımını gerekli kılar. Ayrıca, öğrencinin öğrencilik üzerine ve öğrenci olarak kendisi üzerine benimsediği olumlu veya olumsuz söylemler, her daim, varlığının neden müteşekkil olduğu, kendisinin ne olduğu sorusuna odaklanır.

- "Kendimi hiçbir zaman öğrenci olarak tahayyül etmem." (erkek, mimarlık öğrencisi, 20 yaşında).
- "Sadece bir öğrenci değil mevzubahis olan; öğrenci olmaktan ibaret değiliz." (sosyoloji öğrencisi, kadın, 20 yaşında).
- "Öğrenci olduğum gibi, başka bir şeyim de." (psikoloji öğrencisi, kadın, 20 yaşında).
- "Öğrenci dediğiniz, *benim*, soru sorulursa ancak kendimden bahsedebilirim." (sosyoloji öğrencisi, erkek, 21 yaşında).

Herhangi bir davranış (ister denizci montu giymek olsun isterse Cannonball Adderley'e hayran olmak), kendisini "sıradan" bir konuma sevk edecek bir düzenlilik veya sıklıkla ortaya koyduğu andan itibaren, kendisini reddeden tutuma da ayrıştırma gücünü tevdi eder. Bir öğrencinin kendini farklı bir öğrenci biçiminde ortaya koyması, aslında, diğerlerini içine hapsettiği "öğrenci tözü"nden farklılaşmadır.

- "Ben özel bir vakayım, öğrenci diye adlandırılan şeye hiç uymuyorum." (mimarlık öğrencisi, kadın, 20 yaşında).
- "Ben öğrenci değilim." (psikoloji öğrencisi, erkek, 26 yaşında).
- "İdeal öğrenci tiplemesi bağımsız öğrencidir (...) Moda olan şeyler veya entelektüel akımlar var ama bunları takip edenler daha ziyade öğrenci tavrını takınmak isteyenler." (Sosyoloji öğrencisi, erkek, 24 yaşında).
- "Sorbonne öğrencisinin imajı: Kötü görünür, kolunun altında *Le Monde* ile gezer, kafelerde oturup tartışmalar yapar (...) hiçbirimiz mutlu değiliz diyerek Sorbonne'a söylenip durur." (etnoloji öğrencisi, kadın, 21 yaşında).

Burada tüm tahditlerle her türden ilişki, kendini, zaruretin sembolik manada özgürlüğe dönüştürülerek yüceltilmesi mantığına göre gerçekleştirmeye çalışır. Zaman ve uzam tecrübesinin olabildiğince gerçek dışı olması, öğrencilerin "öğrenci olmayı" seçmek gayesiyle o zaman ve mekânın tahditlerini sembolik olarak yeniden yorumlamalarındandır. Öğrenci yemekhaneleri gibi bazı mekânlar münhasıran, bazı kafeler gibi mekânlarsa ezici çoğunlukla öğrencileri ağırlıyor olabilirler; bununla birlikte, buralara gelen küçük grupları birbirlerine sosyal olarak yaklaştırmazlar: Sohbetlerin tüm "müdavim"leri bağladığı halk kahvesinin aksine öğrenci kafelerinin temel biriminin "masa" olmasının sebebi, pek çok öğrencinin, her şeyden önce, kafenin ve kafede tek başına çalışma hâlinin taşıdığı sembolik anlamları tüketmek üzere oraya gelmeleridir. Bir iletişim veya işbirliği mekânı olarak konumlanmaktan ve gelenleri de o şekilde konumlandırmaktan uzak olan kafe (aynen sinema kulübü veya caz kulübü gibi), öğrencilerin orada buluşmak için değil, prototip öğrenciyi bulmak için geldikleri mitik bir mekânın parçasıdır. Ekonomik mecburiyetlerin dayattığı "öğrenci odası" dahi sembolik dönüştürme yoluyla yüceltme oyunlarına cevaz verir. Bir başkasının evindeki veya yurttaki bir odanın aksine, bu konuma indirgenmekten şikâyetçi olmayanlar için dahi öğrenci odası karşıt uçları; aşağısı ile yukarısını, mahzen ile tavan arasını öne çıkartan bir edebi uzama dâhil olup, tam da yoksulluğuyla entelektüel temayülün risklerini ve özgürlüğün bedelini dışa vurur.

Öğrenciler, içinden çıktıkları sınıfa ve hatta kendi ahval ve pratiklerine (ki bunlar da içinden çıktıkları sınıfla yakından bağlantılıdır) kısmi surette indirgenemezler, zira fikriyat çaylakları olarak kendilerini, içinden geldikleri sınıfla ve kendi ahval ve pratikleriyle kurdukları *ilişki* ile tanımlarlar; ayrıca geleceğin entelektüelleri olarak söz konusu ilişkiyi entelektüeller sınıfının, kendi ahvallerinin mantığına göre yeniden yorumlanmış modellerine göre yaşarlar. Tedrisî disiplinlere tepki olarak kendisini hür-kültürel özne olarak ortaya koyan öğrenci, sinema kulüple-

rine devam eder, diskler ve pikap alır, odasına röprodüksiyonlar asar, edebiyat ve sinemada avangardı keşfeder. Karşılıklı bir beslemeden bahsetmek için her zaman yeterince malumatlı olmasalar da hem siyasal veya kültürel tartışmalar hem de kitap veya disk ödünç alıp-vermek gibi münasebetlerin, en azından, kültüre ait değerlerin benimsenmesini kolaylaştırmak gibi bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Arabulucu ve aracı konumundaki mühtediler kendilerinden daha genç olanları, diğer türlü, yetişkinlere veya mandarinlere [nüfuzlu âlimlere] mahsusmuş gibi görünecek olan kültürel bir evrene mecburî intisaba yönlendirirler.

Hem ergen hem de çırak konumundaki öğrenci, düşünce ve yaşam ustalarını herkesten çok arar ve geleceğin entelektüeli olarak entelektüel dünya dışında bir yerde bulamayacağı örneklerinin itibarı hususunda bilhassa hassastır (ki bunu da çoğunlukla entelektüel dünyanın, gündelik pratiğinin kendisini doğrudan doğruya ve sürekli temasta tuttuğu kesimi olan hocalar zümresinde bulacaktır). Kültürle alakadar olma niyetiyle tanımlanan bir grubun, kültürel değerleri ve bu değerleri aktaranların veya cisimleştirenlerin değerlerini önemsemesi doğaldır. Doğrudan doğruya muhatap olunmuş şu veya bu ustanın, gerçekleştirilmesi hedeflenen itibar sahibi entelektüel imgesini ortaya koyuyor olması gayet mümkündür: Tek bir öğrenci güzergâhı yoktur ki, bir "büyük hoca"ya referans içermesin. Ayrıca, basit pedagogların rutini de her daim, itibarlı bir usta adına reddedilir. Hocalık *imago*sunun[41] ikiye bölünmesi, öğrencinin, zorba, tekrarlayıp duran veya ruh karartıcı hocalara duyduğu antipatiye rağmen "iyi hoca"nın cisimleştirdiği değerlerle özdeşleşebilmesini sağlar. Hatta ve hatta hoca, akademik evrenin gayet uzağındaki uğraşların meşruiyetine de kefil ve garantör olabilir: Öğrenciler, ustalarıyla aynı siyasal davaya hizmet ettiklerinde "gerçek cevher"lerini, böylesi bir kusursuzluğa eşlik eden saadet hissiyle beraber gerçekleştirmiş olmazlar mı?

41 T. S. N.: Psikanalizde, bilinçdışında yer etmiş örnek şahıs prototipi anlamında kullanılan kavram.

Modern iletişim araçları gibi, yeni beklentileri karşılamaya daha uygun nitelikteki rakip etkilere kıyasla ustaların tesirinin artık pek bir öneminin kalmadığı itirazı getirilebilir (zamanın ruhuna gayet uygun bir itirazdır bu). Üniversitenin, en azından öğrenci çevresinde, en geleneksel kültürün ve aynı zamanda daha dolaylı ve daha ikincil de olsa daha az Ortodoks kültürel içeriklerin en önemli taşıyıcısı olmaya devam ettiğini ispatlamak kuşkusuz çok kolaydır. Örneğin sinema veya caz alanında malumat sahibi olanlara, meslekî çıkarlarının yönlendirdiği eleştîrmenlerin iddia ettiklerinden çok daha az rastlanır (her halükarda, üniversitede dersleri verilen sanat dallarında malumat sahibi olanlardan kat be kat daha az). Daha da önemlisi, tedrisî ilgi ve tekniklerini bu alana taşımak suretiyle yine bu alanlarda en yüksek performansı kaydedenler tedrisî evrene en iyi uyum sağlamış öznelerdir.

Paralel, rakip veya telafî niteliğindeki bir kültür olmak şöyle dursun, sinema ve caz bilgisinin değişkenliği geleneksel sanatlara aşinalıkla doğrudan orantılıdır. Tedrisî evrenle (ve en yüksek seviyede) en çok bütünleşmiş grupların, başka alanlarda olduğu gibi, caz ve sinemada da en yüksek sonuçları elde etmeleri doğaldır: Örneğin bir grup film yönetmeninin adını söylemeleri istendiğinde politekniklilerin % 94'ü en az bir isim vermeyi başarırken bu oran lisans eğitimi alanlarında sadece % 69'dur; aynı şekilde, politekniklilerin % 73'ü asgari caz bilgisine vakıfken aynı oran lisans öğrencilerinde sadece % 49'dur.

Tiyatro grupları veya şiir okumak üzere bir araya gelen topluluklar gibi, ancak akademik kurumlardan destek aldıklarında veyahut da tedrisî beklentilere cevap verdiklerinde başarıya ulaşabilen, öğrencilere has kültürel teşebbüslere ne kadar az rastlandığı bilinir. Velhasıl Sorbonne'da Yunan Tiyatrosu grubu ve modern tiyatro grubu, ayakta kalıp gelişebilmelerini yarı-profesyonelleşmeye kaymalarına borçludurlar (ki bu yarı-profesyonelleşme de ortaya koyulan ürünlerden, sadece okul dersleri için gerekli olduğunda haberdar olan öğrencilerin ekseriyetinin algısıdır).

Bazı öğrencilerin beyan ettikleri görüşlerinde veya yüzeysel

tavırlarında tedrisî faaliyetin tesirini sorgulama oyununu oynamaları dolayısıyla ve öğretimin artık hiçbir şeyin ve kimsenin üzerinde bir etkisinin kalmadığı ispatlanmak istendiği için, öğretimin, tevzi ettiği ürünlere yönelik ihtiyacı öğrencilerde büyük ölçüde uyandırmayı başardığı unutulur. Hocanın görevi, her daim, bir yandan bu isteğe cevap verirken bir yandan da bilgiyi tüketme isteğini yaratmaktır. Öğretimin kültürel ürünler pazarı üzerindeki etkisinin en net şekilde ortaya çıktığı yer belki de Fransız üniversite geleneğidir. Hocalık karizması münevver tüketime sürekli bir teşviktir: Ustalığın sergilenmesi ile övgü dolu bahisler veya sükûnet içerisinde hor görme oyunu, öğrencinin pratiğini çoğunlukla kati surette yönlendirmeye yeter. İtibarlı bir felsefe hocasına sahip olmasından dolayı kendini "filozof" zanneden öğrenciler olduğu biraz istihzalı biçimde hep hatırlatılmakla birlikte, hocaların etki alanının ders programında bulunmayan alanlara da uzanabileceği daha seyrek fark edilir.[42] Öğrenci de hoca da ürünü oldukları sistemin mantığının ifadesidirler: Öğrencinin, bilginin "üretimini" veya aktarılmasını yönlendirmek noktasında bir katkısı yoktur; hoca, ihtiyaçları hususunda öğrenciye danışmaz (ya da çok az danışır). Bunu yapmaya çalıştığında ise karşısında bulduğu çoğunlukla, bilgiyi sadece alımlama yönünde kayıtsızca bir eğilimce yönlendirilen, hocanın, hem önceliklerin neler olduğunu belirlemesini hem de cevap vermeye karar vermek suretiyle bizzat kendisi yarattığı ihtiyaçlara cevap vermeyi seçmesini beklemekte olan edilgen ve şaşkın bir öğrencidir. O halde inisiyatif tamamen hocadadır: Programların, derslerin içeriğinin, ödevlerin, okumaların yanı sıra, risk almadan tedrisî mekanizmaya enjekte edilebilecek havailik miktarını belirlemek de onun işidir. O halde sistemin geldiği şu aşamada tüketime dair bir araştırma üretime dair bir araştırmaya çevrilebilir: Öğrencinin (ve tabii ki liselinin) ne tükettiği bilinmek isteniyorsa eğitim sisteminin ne ürettiğini bil-

42 Açık bir soruya verdikleri cevaplarda öğrencilerin dörtte üçü, sanatsal özgeçmişlerinin en önemli olayını bir hocayla bağlantılandırmıştır.

mek yeterlidir (veya aşağı yukarı yeterlidir). Nietzche'den ziyade Marx siparişi vermek için yeni felsefe öğretmeninin rengini belli etmesini bekleyen küçük şehirlerdeki kitapçılar bunu gayet iyi bilirler. Lise öğretmeni yeniliklerin tedrisî manada tasvip görmesi hususunda son derece önemli bir rol oynar: İster Heidegger üzerine bir ders ister Sartre'a ya da sibernetiğe, ötenaziye ya da Mauriac'a ayrılan yer konusunda olsun, (o yılki kırk öğrencisi için) necip ve necip olmayan kültürel ihtiyaçların ne olduğuna hüküm veren yine odur.

Bu şartlarda, eğitim sisteminin, genel olarak iyi-kötü ayak uydurabilen homojen tüketiciler üretmeyi başarabilmesinde şaşacak bir şey yoktur. Buna kâni olmak için, "genel sınav"[43] birincilerinin; bir anlamda o meşhur sergi ürünlerinin kültürel ortodoksisi üzerine düşünmek yeter de artar. 1963 yılında 18 birincinin (15'i üst düzey yönetici veya serbest meslek sahiplerinin çocuklarıyken tamamı erkek olan 3'ü esnaf ailelerden geliyordu) 13'ü ya yükseköğretime ya da araştırmaya yöneleceklerini belirtmek suretiyle kendilerini ikrar etmeyi bilmiş bir üniversiteye ikrarlarını belirtmiş oluyorlardı. Tamamının seçtiği boş zaman faaliyeti okuma iken tercihleri de takdis edilmiş avangardın o küçücük çemberi içerisinde bulunmaktaydı: Camus, Malraux, Valery, Kafka, Proust. İçlerinden 11'i özellikle klasik müziği ve tiyatroyu sevdiğini söylerken sinema ve caz mutlaka ikinci sırada geliyordu. Son olarak, Johnny Hallyday'in günümüz gençliğini temsil edebileceği fikrini öfkeli bir biçimde reddedip ziyaret etmek istedikleri ülkelerin ilk sırasına Yunanistan'ı koyuyorlardı. Böylece her yıl olduğu gibi bir kez daha genç birinciler, geleceğe dair projelerinde, vefat edenlerin ardından yazılan yazılarda övgü konusu olan erdemleri ortaya koymuş oluyorlardı. O halde, Felsefe, Fransızca ve Eski Diller [Latince ve Yunanca, t. s. n.] birincilerinde klasik öğretimle ilişkilendirilmiş erdemlerin

43 T. S. N.: *Concours général*, her yıl Lise 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen ve farklı disiplinlerde o yıl için en başarılı öğrencileri belirlemek için yapılan sınavdır.

en üst seviyede gerçekleşimini görerek *homo academicus*'un genç versiyonunun ideal tipini böylece oluşturabiliriz: Ebeveynleri de onların ebeveynleri de eğitimci olan 1964 yılı felsefe birincisinin hedefi, ENS'ye [Ecole normale supérieure] hazırlanıp yeterlilik sınavını geçmek ve felsefe hocası olmakken; "15 yaş 2 aylıkken Fransız edebiyatının tamamını okumuş olan", "şiddetli şekilde bireyci", "şaşırtıcı derecede erken olgunlaşmış" Latince birincisinin tek tereddüdü araştırmacı veya eğitimci olmak noktasındadır (dönemin gazeteleri, Haziran 1964).

Bu örneğin uç bir vaka olduğu ortada olmakla birlikte, aktarmayı istediğinden ve aktardığına inandığından bambaşka bile olsa da böylesi aktarım araçlarıyla donanmış bir kurumun bir şeyleri aktarıyor olması kaçınılmaz değil midir? Aslına bakarsanız düşünüldüğünün aksine, üniversite her daim mühtedilere seslenir: Nihai işlevi olan, kültür değerlerine bağlılığı elde etmek için mecbur bırakmaya veya yaptırımlara pek de ihtiyaç duymaz, zira müşteri kitlesi (az veya çok net bir şekilde itiraf edilse de) entelektüel sınıfa dâhil olma hedefiyle tanımlanır. Peki, entelijansiyaya dâhil olmak öğrencilerin çok küçük bir kesimi için makul ve mantıklı bir proje olduğuna göre, entelektüel olmayacaklar da dâhil tüm öğrencilere bir kaç yıl boyunca sunulan bu kurgusal ve oyunsal entelektüel ahval tecrübesinin işlevi ne olabilir?

Bazı öğrencilerin, [tahsilin] hazırladığı geleceği, dolayısıyla da hâlihazırda yapmakta oldukları işin gerçekliğini kendilerinden gizleyebilmelerine vesile olan müşterek kötü niyet üniversite mantığının ilk kurnazlık biçimidir. Entelektüel olma iddiasının sembolik icrası ve gerçek bir entelektüelin yapacaklarının, Jean Chateau'nun çocuklara dair söylediği gibi "-mış gibi yapmak" modundaki gerçekleşimi, belirli bir açıdan ve bazı öğrenci kategorileri için entelektüel dünyaya hâkim olan değerleri benimsemenin şartlarından biridir. Aynen *belle époque* normalyenleri[44]

44 T. S. N.: "Güzel Dönem": Fransa'da, 1. Dünya Savaşı öncesi 20.yüzyılın ilk çeyreğini kapsayan, ekonomik ve teknik "ilerlemelerin", entelektüel, sanatsal ve estetik "sıçramalar" ve burjuva bohem yaşantılarla harmanlandığı,

gibi, edebiyat veya felsefe öğrencileri bugün hâlâ tahsil dönemini, münhasıran entelektüel bir hayata hazırlık yönünde bir başlangıç inzivası şeklinde yaşayabilir ve belki de bunun böyle olması gerekir (veya şimdiye kadar da böyle olması gerekirdi). Öğrenim süreci salt bir araç değil, bizatihi bir amaçtır. İkili bir inkâr pahasına[45] ve öğrenim sürecinin şimdisini özerkleştirmek suretiyle entelektüel temayülün tam olarak yaşandığı yanılsamasına kapılınabilir. Bu noktada, sosyal belirlenimlerle oynama ve ikili oynamanın öğrenilmesi, entelektüelin ister gerçek olsun isterse de kurgusal, *freischwebende intelligenz*'i [serbestçe süzülen entelektüel] tecrübe etmesine imkân tanıyan tekniklere vâkıf olmasını sağladığından ötürü iyi bir mesleki hazırlık olarak ortaya çıkar.

Hemen hemen tüm kendine has yaptırım ve gerekliliklerı şiddetlerinden ve keskinliklerinden arındırılmış üniversite pratiğinin bizzat kendi gerçek dışılığı, söz konusu yanılsamayı destekler mahiyette değil midir? Öğrencilerle hocalar arasındaki zımnî suç ortaklığı, üniversite disiplininin buyurucu ve acımasız olarak dayatılmasını da yaşanmasını da engeller; başarısızlık bir dram olarak yaşansa dahi, işten atılmanın vahametini taşımaz. En ciddi yaptırımı sınav olan üniversite sisteminin, oyuna işten daha yakın olduğu açıktır. Bir şey ya da biri olma kaygısını her daim üzerinde taşıyan, sürekli kendini sorgular halde olan öğrenci tek tartışılmaz liyakat sembolünü, okulun kendi "çalışmalarına" ilişkin verdiği hükmün değerinde arar. Zira tartışma götürmeyen hiyerarşileri tesis etmekle mükellef bir kurumun özcü ruhunu içlerinde taşıyan hocalar, öğrencilerin çalışmalarını (ister sunum ister makale formatında olsun), nihai amacı bikuvve ve katî yani tözsel becerileri sergilemek olan bir "yapı-

imgede mitleştirilmiş dönem. *Belle époque* normalyeni, bu dönemde Ecole normale supérieure öğrencisi olan.

45 T. S. N. : T*erminus a quo*, bir olayın geçmiş olabileceği ilk an ve *terminus ad quem*, bir olayın geçmiş olabileceği son an. Bourdieu orijinal metinde bahsi geçen ikili inkârı bu iki Latince sözcük ile ifade eder.

yormuş gibi yapmak" olarak algıladıkları ölçüde öğrencileri tüm benliklerinde yargılama hakkını kendilerinde görürler. Hocalar ve öğrenciler tedrisî sınav ve yaptırımların gerçek dışlılığını fark edebilir hatta yeri geldiğinde bu hususta şakalar bile yapabilirler (sınav ve yaptırımlara şahsi kurtuluşun dramatik değerlerini atfetmeyi kesmeksizin).[46] Makale yazımı[47] herkesçe bahane olarak hissedilir: İnsanlar hakkında, en azından, bizim toplumumuzdaki her insanın içinde biraz olan ve "tam insan" olduğu noktasında sadece üniversite çevresiyle sınırlı olmayan bir mutabakatın bulunduğu akademisyen hakkında hüküm vermenin bahanesi.

Eğitim dünyası, birden fazla özelliğiyle oyun dünyasını; yani sınırlı, çerçevesi çizilmiş, [toplumsal ve ekonomik] belirlenimlerin ağırlıklarını hissettirdikleri gerçek dünyadan kopartılmış bir uzam ve zamanda ancak ve ancak oyunu oynamayı kabul edenler için geçerli olacak kuralların tatbik alanını hatırlatıyorsa bu, oyunun tüm varoluşlarını "bağladığı" inanışını yerleştirmek suretiyle oyunculardan kendilerini oyuna vermelerini, akla gelebilecek tüm oyunlardan çok daha fazla önermesi veya dayatmasındandır.

Ayrıca, üniversiteye ve üniversite kültürüne karşı çıkmak da kusursuz üniversite modeline, yani Okul'un fevkalade kurallı icralar olan *disputatio de quolibet* ve *dissertatio de omni re scibili*[48] vasıtasıyla entelektüel özgürlüğün nasıl hayata geçirileceğini tahditler altında öğrettiği ve yapay ve işbirlikçi bir karşı çıkışı da içerisinde barındıran modele son derece uygun değil midir? Ge-

46 Şahsi kurtuluşun sembolü olarak okuldaki başarı mistisizminin doruk noktasına ulaştığı yer Grandes Ecoles'lere hazırlık sınıfları ve özellikle de buradaki sözel sınıflarıdır. Bazı başarısızlıkların (ve en az o kadar bazı başarıların da) neden olduğu dramlar bilinir.

47 T. S. N.: Makale [*dissertation*], Fransa'da liseden itibaren tüm sözel bölümlerde ağırlıklı olarak kullanılan ve pek çok özelliğiyle Fransa'ya has sınav yöntemidir. Lise bitirme (bakalorya) sınavında da öğrenciler makale yazarlar.

48 T. S. N.: Sırasıyla, soranların özgürce seçtiği sorularla, hazırlıksız olarak katılman tartışma ve bilinebilecek her konu üzerine makale.

rek tedrisî sisteme başkaldırının gerekse de kendini heterodoks coşkulara kaptırmanın, üniversitenin peşinde koştuğu nihai hedefleri hayata geçirdiği nasıl görülmez? En tekdüze hoca, kendi isteği dışında da olsa daha canlı ve daha hakiki addedilen bir "karşı kültür"ün isyancı bir ruhla benimsenmesini teşvik etmek suretiyle genç müritleri, rolü kültür kültünü tertip etmekten ibaret olan üniversiteye değil, kültürün bizzat kendisine hayranlık beslemeye sevk ederek nesnel işlevini kendine rağmen yerine getirir. Kısacası tahditler, tedrisî aklın en fevkalade kurnazlığıyla en dik kafalıları, o tahditlerin neye hizmet ettiğini yapay olarak inkâr eden değerleri benimsemeye sevk eder. En bohem görünen davranışlar, çoğunlukla, söz konusu modellerin alışıldık uygulama alanlarının dışında duran geleneksel modellere itaatten; başına buyruk kültür gerillaları da kaytarmacılık oynayan iyi öğrencilerden başka bir şey değildir. Şayet kültürün Uzak Batı'sı olarak görülmeselerdi Westernler bu kadar tutkuyla sevilir miydi? Edebiyat veya felsefe hocasının tetiklemek için çoğunlukla boşu boşuna didindiği sunum veya konuşmaları dinlemek sinema kulübünün sorumlusuna nasip olur. Dolayısıyla, kuralın dışsal tazyikine karşı isyan, kuralın dayattığı değerlerin içselleştirilmesinin yollarından biridir. Bir anlamda Freudçu mitte olduğu gibi, içe yansıtılan babanın hükümdarlığı babanın öldürülmesiyle başlar.

Paris'teki edebiyat fakültelerinin öğrencilerinin "ideal-tip" (aynı anda hem "tam" hem de karikatüral anlamında) olarak adlandırılabilecek bir öğrenci imgesini sunmalarına şaşmalı mıdır? Bu imge, beklentileri boşa çıkartma sanatının, entelektüel özgürlüğün icrasının en üst biçimi haline getirildiği oyuna katılarak "otonom entelektüel" olma sınavını geçecek olan taze entelektüeli ifade eder.

Siyasi görüşlerde aile çevresinin etkisini görünür kılmayı reddetmenin en yaygın olarak rastlandığı yer Paris'tir: Paris Üniversitesi en yüksek burjuva kökenli öğrenci oranına sahip olmakla birlikte kendini solda tanımlayan öğrencilerin oranı, sol siyasi görüşlerin, yoksun sınıflara mensubiyetle çok yakından bağlan-

tılı olduğu taşradakinden çok daha yüksektir. Kendisini solda tanımlayan ama herhangi bir partiye ait hissetmeyenlerin oranının en yüksek olduğu ve kendilerini siyasi açıdan tanımlamak noktasında, "yenilenmiş troçkizm", "inşacı anarşizm" veya "devrimci neo-komünizm" türü orijinal etiketler üretme ihtiyacını hissedenlerin üçte ikisinin bulunduğu yer de Paris'tir. Daha genel olarak Parisli öğrenciler, çoğunlukla avangarda yönlenen estetik tercihleri veya çoğunlukla aşırı uçlardaki siyasi görüşleriyle bir kopuşu ifade ediyorlarsa ve arzu ettikleri de buysa eğer; aynı şekilde, konformizm karşıtı konformizme riayet ederek akıntıya karşı ve yokuş yukarı müdahil oluyorlar ve zaten tam olarak da bunu yapmak istiyorlarsa eğer bu, burjuva öğrencilerin öğrenci çevresine aktardıkları ve bilhassa Paris'te tüm öğrenci çevresine hâkim olan amatör merak ve havailiğin, köklerden ve bağlardan azade entelektüel akıl idealine yakın değerler olmalarından ötürdür.

Bu öğrencilerin ergenliğin sembolik kopuşlarını entelektüel manada kendini gerçekleştirmeyle karıştırmaya bu denli yatkın olmaları da bundan dolayıdır. Tercihlerinin pek çoğunu en geleneksel modellerin yönlendirmeye devam ettiği birçok kadın öğrenci, kafalarındaki özgür ve entelektüel kadın imgesini cinsel normlardan özgürleşmek suretiyle gerçekleştirir. Bu açılımların gayet yüksek olan sembolik randımanları, yolunu açtıkları biçimsel ters-yüz olmalara yansır: "Bekârete verilen değerin yerini (...) bir başka 'mistisizm' alır: Ne pahasına olursa olsun kaybedilmesi gereken bekâret".[49] Bazı siyasal tavırların cazibesi bir ölçüde, sembolik olarak aile ortamından kopuşu hem en az maliyet hem de en yoğun şekilde skandal içeren bir biçimde sonlandırmaya imkân tanımasından kaynaklanır.

İster toplumsal köken isterse de meslekî gelecek ve ona hazırlayan okul hayatı olsun, tüm sınırlarla araya mesafe koymaktan mürekkep o tipik entelektüel oyun, ayrışmak için ayrışmak oyu-

49 Eliane Amado Levy-Valensi, "L'étudiant, possede-t-il une affectivité adulte?", *Lille-U*, 7. Sayı, Kasım-Aralık 1963.

nuna çağrı yapar ve onu teşvik eder. Toplumsal kökene dair farklılıklar ne kadar sessizce geçiştirilirse kanaatlere ve zevklere kasıtlı olarak yansıtılan farklılıklar da o kadar belirgindir ve belirgin bir şekilde ortaya konur. Fraksiyonların bu kadar süratle ve bu kadar karmaşık mekanizmalara göre birbirleriyle tezat oluşturduğu, bir araya geldiği ve ayrıştığı çok az insan topluluğu vardır; polemik oyunu, pek az grubun içinde böylesi enerjileri harekete geçirip böylesi tutkuları uyandırmaya bu denli muktedirdir. Örneğin küçük bir grubun içinde azınlık konumunda olanlar, kendilerini ayrıştırdıklarının azınlık konumunda olduğu daha geniş bir grubun çoğunluğuna katılmaksızın söz konusu grupta çoğunluğu oluşturanların karşısında konumlanabilirler.[50]

Her ne kadar öğrencilerin büyük kısmı, nasıl konumlanacaklarını bilemedikleri bu tartışmalara ancak çok uzaktan katılsalar da karşı çıktıkları veya sonu gelmeyen tartışmalarda onları karşı karşıya getiren siyasal görüşler veya estetik değerler aynı mantığa riayet eder. Kendini farklılaştırma arzusu, aynı anda hem siyasal düzeyde hem felsefî düzeyde hem de estetik düzeyde gayet iyi işleyebilir: Bir Troçkizm bir başka Troçkizme, Maoizme karşı durduğu kadar ve farklı bir şekilde karşı dururken erken Antonioni'nin hayranları geç dönem Antonioni'ye düşkün olanların karşısındadır ve bu arada bu iki grup bambaşka gerekçelerle Bergman'ın infazı hususunda uzlaşırlar. Aslına bakılırsa farklılık arayışı, farklılık oyununun oynanabileceği sınırlara ve oyunun bu sınırlar dâhilinde oynanmasının gerekliliğine ilişkin bir *mutabakat*ın varlığına dayanır. Ancak *mutabakat* sınırlarını aşmadan gerçek farklılıklar bulmanın güçlüğünden ötürü, karşıtlıkların her daim yapay veya şeklî olma riski vardır ve tartışabilmek esas üzerinde mutabık kalmayı gerektirdiği için esası asla tartışmamak mevzubahistir.

50 Sendika bürokrasisinde sık rastlanacak türde ilişkilerin basitleştirilmiş bir modelidir bu (mesela bir Paris grubu teşkilatının Edebiyat Öğrencileri Eğitim Grubu Federasyonu'yla veya Edebiyat Öğrencileri Eğitim Grubu Federasyonu'nun Fransız Öğrencileri Ulusal Birliği'nin yönetimiyle ilişkileri).

Mutabakat ile *mübayenet*in [uyuşmazlık], *mutabakat* sınırları dâhilindeki ittifakının en aşikar olduğu yer Paris'tir. Karşıt hiziplerin çığ gibi büyümesi ve rakip eğilimler arasındaki ihtilaflar, Paris'teki sözelcilerin % 79'unun kendilerini solda tanımladıklarını (oysa bu oran taşrada % 56'dır) ve Parislilerin sadece % 20'sinin, taşralıların ise % 35'inin her türlü sendikal katılıma karşı olduklarını beyan ettikleri gerçeğinin üstünü örtmemelidir. Farklı düşünce ekollerine göre farklı tonlar alsa da tartışma götürmez görüşlerden mürekkep fikrî bütün aşağı yukarı aynıdır: Örneğin, müdahil olma biçimleri çok çeşitli davranış ve kelimelerle ifade edilse de "müdahil olmanın", hatta "somut biçimde müdahil olmanın" gerekliliği üzerine asla tartışmamak oyunun kuralı gereğidir. Aynı şekilde, öğrenciler, tartışmalarının oyunsal niteliğini yer yer görseler de bu oyunları ciddiye almaktan vazgeçmezler:

- "Tartışmalar gerekli mi, gereksiz mi? Çok vakit alsa da günlük rutinin bir parçası." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).

- "Toplantılar, kafelerdeki tartışmalar, bir sürü çeşidi var. Hepsi de yani, salakça olmak zorunda değil. Bu tartışmalar siyasal da toplumsal da olabilirler; sonuçta pek bir yere vardıkları yok, ama sonuçta bayağı da vakit alıyorlar." (erkek, babası esnaf, Paris),

- "Kafede geçen her gün boş zaman addedilebilir, sonuçta bir rahatlama anı, ne bileyim, doğrudan doğruya okulda tartışılmayan şeyleri ele almanın bir yolu işte." (erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).

- "Pazar akşamı odaya arkadaşlar uğrarlar sohbet etmek için; zaman geçirme derseniz, öyle olsun." (Erkek, babası üst düzey yönetici, Paris).

Paris'in öğrenci dünyasının bütünleşme açısından diğer tüm yerlerden geride olduğunu gördüğümüze göre, doğrudan doğruya çevreden gelen baskı ne *mutabakat*ın gücünü açıklamaya yeter ne de *mutabakat* sınırları dâhilindeki biçimsel karşıtlıklara

bu kadar meraklı olunduğu gerçeğini. İdeolojik oyunlar, tahsile ve normal şartlarda ayrıcalıklı bir konumun izin verdiği entelektüel hayata ilişkin genel bir tavrın sadece tek bir yüzüdür. Yaşam ve çalışma şartları arasındaki ayrımı açıkça yapmamak, Parisli öğrencilerin yaşam şartlarının taşralı öğrencilerinkinden önemli ölçüde iyi olduğu gerçeğinin gözlerden kaçmasına sebep olur: Hem en avantajlı sınıflardan gelen öğrencilerin hem de ailelerinin yanında kalan veya geçimlerini ailelerinin sağladığı öğrencilerin oranının en yüksek olduğu yer Paris olduğu gibi, geçimlerini okul dışında ücretli bir işte çalışarak sağlayanların oranının en düşük olduğu yer de yine Paris'tir. Burjuva kökenle sistemli olarak bağlantılı kültürel avantajların Paris'te ikamet durumunda ikiye katlandığı bilgisine sahip olunduğunda tüm avantajları kendilerinde toplayan Parisli burjuva öğrencilerin, entelektüel kıvraklığın göstergesi olarak uçarı davranışlar ve tahsile ilişkin kayıtsızlık sergilemek hususunda diğerlerinden çok daha ileri gidebilmeleri ve entelektüel mutabakata iştirak etmenin tatminini sunan (ki, görünürde bilinçli ve iradi olmaları itibarıyla övgüye çok daha lâyıktırlar) siyasal cüretlere daha meyilli olmaları gayet anlaşılırdır.

Ancak en önemli farklılıklar (en azından kökü derinlerde olan tutumlara ilişkin olanlar), Parislilerin ve taşralıların üniversite kurumuyla, akademik zümreyle ve entelektüel çevreyle kurdukları ilişkilerin doğasıyla alakalı olabilir. Entelektüel değerler merkezine daha yakın olan Parisli öğrenciler, o değerlerin çekim gücüne de daha çok maruz kalırlar. Edebiyat ve düşün çevrelerine yakınlık; onları birbirlerinden ayıran ve ancak ya doğrudan ya da birisi aracılığıyla konuya vakıf olmuş olanlarca veya daha da iyisi, dar veya geniş entelektüeller ailesine doğuştan mensup olanlarca kavranabilecek olan nüanslara hâkim olmak; kısacası, sadece seminerlere, konferanslara, tartışmalara veya toplantılara katılmak, moda olan dergileri okumak veya olup bitene dair malumat sahibi arabulucuların sıkça göründüğü bazı gruplarda yer almak suretiyle elde edilebilecek olan koca bir bilgi sermayesi

büyük teorik tartışmalara dedikodu havası verir ve aynı zamanda hem kutsallaştırıcı hem de kutsallıktan arındırıcı; sıradan Roma vatandaşlarının, *Curia*'nın[51] saygın sırlarına ilişkin hiç de saygın olmayan sohbetlere girebilmelerine müsaade edene çok benzeyen türde bir samimiyete imkân tanır.

Üstelik taşrada üniversite vesayetine bağımlılık Paris'tekinden çok daha fazladır: Parisli öğrenci hoca çokluğunda her bir hocanın itibarını (veya otoritesini) ve daha da radikal bir biçimde entelektüel dünyanın çeşitliliğinde hocalığın itibarını görecelestirebilme imkânına sahipken; kendi disiplininde efendi olarak borusunu öttüren üniversite hocasına ve genel olarak üniversiteye mahkûm ve en özgür ilgi alanlarında dahi tedrisî mecburiyetlere çok daha tâbi taşralı öğrenci, tahsil hayatını entelektüel bir macera olarak yaşamaya çok daha az meyillidir.

O halde her şey Parisli sözelcileri edebî Paris'in oyunlarına dâhil olmaya hazırlar. Aldıkları eğitim onları retoriğe dair pek çok silahla donatıp fikir sahibi olmanın zevkini vermiştir ve döneme dair ideolojik tartışmalara müdahil olmalarının son derece yerinde olduğunu hissederler çünkü onayı alınmak için mücadele verilen bir kitle sıfatıyla bu tartışmalara nesnel olarak davet edilirler. Ancak, tam da bugün eğitimin içinde bulunduğu kriz örneğinde olduğu gibi, bu tartışmalara büyük beklentilerini ve küçük dramlarını taşırlar. Bunun da ötesinde, evrenseli düşünme iddiasını taşıyan bir evrende yaşayıp düşünüyor olmalarından ötürü evrensel olduğunu düşünme ve yaşama eğiliminde oldukları bir tecrübeyi evren ölçeğine genişletirler. Edebiyat, felsefe veya sosyal bilimlerde tumturaklı muhabbetlerle bilimsel tartışma arasındaki sınır başka alanlara göre çok daha belirsiz olduğundan ve kulaktan dolma edinilen bilgilerin ayırt edilebilme ihtimali de daha düşük olduğundan dolayı bu alanlardaki öğrenciler, daha işin başındayken sahip olunan bir yanılsamayı, öğretim üzerine evrensel olma iddiası taşıyan bir düşüncenin esası

51 T. S. N.: *Curia,* Antik Roma Senatosu'nun toplandığı binaya verilen isim.

haline getirebilirler. İdeolojik oyunlar, kaygı dolu ve mutsuz bir öğrenci ahvali tecrübesinin üstesinden gelmenin yollarından biri de olabilir. Tanımadığı rakiplerden oluşan koca bir kalabalıkla tedirgin edici bir temasın uyandırdığı endişeyi her an hisseden ve son derece güç çalışma şartlarıyla karşı karşıya bulunan Parisli öğrenci için, ne pahasına olursa olsun orijinal olmanın peşinde koşmak fevkalade hayati bir işleve sahiptir. Bunalma ya da tecrit olma gibi daha kolaylıkla itiraf edilebilen tecrübelerin, yer değiştirmiş[52] olarak öğrencinin temel kaygısını ifade ediyor olması da mümkündür: "Ben neyim" ve "değerim ne" sorularını hiç durmadan sormaya mahkûm olup okuldaki başarı dışında bir seçilmişlik göstergesine sahip olmadığından ötürü başarısızlık veya anonimlik hissiyatını mevcudiyetinin derinliğinde hisseder. Hoca tarafından fark edilmek ("göze girmek") için yapılan kurnazlıklar ve gösterilen gayretler veyahut da onun tam tersi olan küçümseme ve çekiştirme gibi ideolojik tartışmalar da neredeyse bir terk ediliş tecrübesine benzeyen bu tecrübeden kaçınmanın yöntemlerindendir.

Yaptıklarının hedefini kendileri belirlemek isteyen küçük seçilmiş gruplara has aristokratik bir ütopya olarak kendi kendini eğitme efsanesi son zamanlarda ciddi bir başarıya ulaştıysa eğer, bu belki de söz konusu ideolojinin sürekli şenliği tesis ederek Parisli burjuva sözelcilerin en derin ve en itiraf edilemeyen beklentilerini karşılamasındandır: Şenlik vasıtasıyla bir grup, sembolik münasebetleri yapay biçimde yoğunlaştırarak birlik ve beraberliğini beyan ve tasdik edebilir; bütünleşmiş bir grup olduğunu kendi kendisine gösteren grup, birlik ve beraberliği güçlendirmek dışında başka hiçbir amacı olmayan bütünleşme oyunu sayesinde bütünleşmenin nimetlerini çok daha fazla tadabilir.[53]

52 T. S. N.: Yer değiştirme [*déplacement*], psikanalizde, tepkinin, gerçek sebebi yerine daha az tehdit unsuru oluşturan objelere yönlendirilmesi mekanizmasıdır.

53 Eğer bu noktada bu tartışmaya değiniyorsak sosyolojik tahlilin, edebî ve bilimsel örgütlenmeler veya Parislilerle taşralılar arasındaki karşıtlıklarda, salt politik yargılara tâbi tezlerden daha farklı şeyleri ve daha fazlasını ele

Gerçekte öğrencileri nelerin bölüp nelerin bir araya getirdiğini tanımlamak meşakkatliyse ve yine öğrencilerin angajmanlarında, inanmışlıklarında ve pratiklerinde oyunun ve ciddiyetin payını belirlemek güçse bu, kültürle kurulan geleneksel ilişkinin ortaya çıkarttığı imge ve ideolojilerin, hem hocaların hem de öğrencilerin üniversite pratiğini, gerçekliği salt dolaylı ve sembolik olarak, diğer bir ifadeyle, bir retorik yanılsama örtüsünün arkasından ele almaya mahkûm kılmasındandır. O halde, ideolojileri davranışların nesnel anlamlarıyla birleştiren ilişki modelini oluşturmak için kültür karşısında sözel disiplinlerin teşvik edip baki kıldığı geleneksel tutumu; entelektüel dünyayla Paris'te ikametin kolaylaştırdığı yakın teması ve varlıklı bir toplumsal kökene sahip olmanın mümkün kıldığı risksiz özgürlüğü aynı anda bünyesinde toplayan örnek vakaya bakmak gerekir. Geleneksel öğrencinin *ideal tip*i olarak aldığımız, tüm bu özellikleri kendinde toplayan öğrencinin (yani en uç örnek olarak entelektüel bir aileden gelen Parisli bir sözelci) kendi ahvaline ilişkin verdiği temsil, kendi ahvalinin bir anlamda ters çevrilmiş imgesi olarak çıkar karşımıza. İdeolojiler sosyolojisi, bir tersine çevirme operasyonuyla, beyan edilen farklılıkların gizlediği özdeşliği ve ilan edilen özdeşliğin arkasında saklanmış farklılıkları ortaya çıkartır.[54]

Tutumların en önemli belirleyeninin toplumsal köken olduğu, burjuva kökenli öğrencilerin hâlâ çoğunluğu oluşturduğu ve hem kendilerini hem de kendileri aracılığıyla diğer sınıflara mensup öğrencileri etkisi altına alan değerlerin, bu öğrencilerin içinden geldikleri [burjuva] çevreye mahsus değerler olmaya devam ettiği doğruysa eğer, öğrenci çevresinin bazı karakteristik özelliklerini hem sayısal olarak hem de statü anlamında egemen olan gruptan aldığı rahatlıkla söylenebilir. Entelijansıyanın çay-

almasındandır. Söz konusu ihtilafların, ya gerçekten de birbirlerine karşıt çıkarları ya da en azından ihtilaf halindeki grupların toplumsal farklılıklarıyla sıkı sıkıya bağlantılı zihniyet farklılıklarını ifade ettiği açıktır.

54 Bkz. Tablo 5.

lakları, çoğunlukla burjuva kökenli öğrenciler arasından seçilir çünkü özgür entelijans oyunları, tahsilin meslekî başarı sınamasına tâbi bir öğrenme süreci olarak değil, oyunun kuralının tanımladıkları dışındaki her türlü kabulü dışarıda bırakan bir oyun gibi yaşanmasını gerektirir. Yeni değerlerin taşıyıcısı olan ve öğrenci ahvaline ilişkin daha gerçekçi bir tecrübeye mahkûm olan halk sınıflarına mensup öğrencilerin oranının artmasıyla birlikte, hâkim gruba ait özellikleri öğrencilerin tamamına atfeden *ideal tip* tanımından uzaklaşılacaktır kuşkusuz; lakin artık sayıca çoğunlukta olmasalar bile, öğrenci çevresine burjuva kökenli öğrencilerden yadigâr kalmış norm ve değerlerin yükseköğretime yeni dâhil olmuş olan kategorilerce de kabulü ve bu değerlerin öğrenci çevresinin ayrılmaz bir parçası addedilişi bu değişim sürecinin ağır işlemesine sebebiyet verecektir.

Öğrenci ahvali, tüm öğrenci kategorilerini ayrım gözetmeden eşit oranda gerçeklikten uzak, oyunsal bir tecrübeye mahkûm etmez. Öğrenciler, özellikle son bir kaç yıldır hâlihazırdaki ve gelecekteki rollerine dair kendilerine yönelttikleri sorularda sorgulanmaz bir ciddiyet içerisindedirler ve kendi taleplerinin ciddiyetini açık bir şekilde sorgulamaları hiç de önemsiz değildir. Ancak salt niyetin ciddi olması gibi bir erdem öğrenci ahvalinin gerçek dışılığını ortadan kaldırmaz. Dahası, hem öğrenci ahvalinin ciddiyetine dair ciddi soruların hem de gerçek meselelere dair gerçek dışı soruların kaynağında tedrisî tecrübenin gerçek dışılığına dair feci bir hissiyat yok mudur?

Öğrencinin tecrübesinin içinde gerçekleştiği ahvalin sadece analoji itibarıyla bir meslek olması gerçeğinden kaynaklanan gerçek dışılıkla, az ya da çok ayrıcalıklı varoluş koşullarının eşitsiz bir biçimde yatkın kıldığı gerçekdışıcılığı birbirlerinden ayırmak gerekir. Gerçekdışıcılık meyli sadece içinde bulunulan ahvalin barındırdığı gerçek dışılığa bağlı değildir. Örneğin, eski gelenekten burjuva öğrencinin (noterin, noter olacağı garantisine sahip oğlu), tahsiline ilişkin havai tecrübesi, öğrenci ahvalinin kurucu unsuru olan gerçek dışılıktan olabildiğince uzaktı.


İDEOLOJİ
* Öğrenci ahvalinin, indirgenemez ve hususi olarak ortaya konulan birliği
Dolayısıyla
* Öğrencilerin özlemlerinin birliği vurgusu
- aynı yaşam düzeyine
- bağımsızlığa
- yeni bir pedagojik ilişkiye
BEYAN EDİLEN ÖZDEŞLİK
* Mutabakatın mecbur kıldığı mübayenete fazla değer biçilmesi
Dolayısıyla
* Siyasal, ideolojik, estetik, vb, farklılıklar ve farklılaşma
BEYAN EDİLEN FARKLILIK
GİZLENEN ÖZDEŞLİK
* Burjuva öğrencilerin hem sayı hem de statü bakımından üstünlüğü
* Anti konformizmdeki konformistlik (Entelektüel çevrenin normlarına itaat)
* Kesintisiz bir eğitim faaliyetinin ürünü olan bir kitlede, eğitimin taleplerine uygunluk
GİZLENEN FARKLILIK
* Öğrenci ahvalinin farklılaşması: Aynen okula veya kültüre ilişkin alınan tutum ve tavırlar ve okuldan beklentiler gibi, varlık koşulları da toplumsal kökene göre bağlıdır
* Paris'te veya taşrada ikamete göre farklılaşma
* Disiplinlerin çeşitliliğiyle bağlantılı olarak tedrisi pratiklerin farklılaşması
SOSYOLOJİ

Günümüzdeki edebiyat fakültesi öğrencileriyse tersine, eski zaman öğrencilerinin folklorik tecrübelerini tamamıyla yok sayabilirken en göze çarpan davranışlarının işaret ettiği ve en içten dilekleriyle arzuladıkları geleceğin gerçek dışılığını hissedebilirler. Hatta küçük burjuva veya halk kökenlilerse eğer, içinden geldikleri çevrenin beklentilerine pek uygun olmadığı için veya belki de daha gerçekçi bir kaygıyla yaklaştıkları bir mesleki gelecek ölçeğinde değerlendirdikleri için, yöntemleri ve hatta bazı durumlarda içeriği fazla değişmemiş olan bir eğitimin gerçek dışılığım hissedebilirler. Öte yandan, gerçeklikler karşısında kayıtsız olmak; tutum ve davranışların belirlenme aşamasında hazırlanılan role gerçekten de sahip olabilecek olmanın nesnel ihtimaline bilinçli veya bilinçsiz referans yapılmadığı anlamına gelmez.

Demek oluyor ki, entelektüel oyuna ve bu oyunla ilişkili değerlere bağlılık derecesi hiçbir zaman toplumsal kökenden bağımsız değildir. O halde "ciddi" tanımlamasının altında öğrenci ahvalini yaşamanın iki ayrı çeşidi saklı durur. Biri, tahsil hayatlarını, bizzat kendi kattıkları problemlerden daha ciddi problemlerle karşı karşıya kalmadıkları bir tecrübe olarak yaşayan özellikle burjuva kökenli öğrencileri tanımlarken diğeri, tedrisî kültüre en uzak tabakalardan gelen ve bu kültürü gerçek dışı bir şekilde yaşamaya mahkûm öğrencilere has gelecek kaygısını ifade eder. Buradan çıkan sonuç, gerçek dışılık eleştirilerinin hepsinin aynı ciddiyete sahip olmadığı ve en ciddi gerçek dışılık tecrübelerinin ille de gerçekçiliğe yatkın kılmayacağıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çıraklar veya Büyücü Çırakları

Yetiştirilme gerekliliği, çocuklarda, oldukları gibi olmaktan memnun olmamak şeklindeki, çocuklara has bir hissiyat şeklinde bulunur. (...) Oyun pedagojisi, çocuksu unsura, sanki kendiliğinde bir değeri varmış gibi muamele edip onu çocuklara bu şekilde takdim eder ve böylelikle, çocuklar nezdinde, ciddi olanın değerini düşürürken kendisini de çocukların pek de saygı duymadıkları çocuksu bir biçime indirger. Bu pedagoji, çocukları, kendilerini hissettikleri yetersiz halleriyle yeterli olarak temsil ederek ve böylelikle onları memnun olmaya zorlayarak çocukların kendiliğinden sahip oldukları ve çok daha iyi olan gerçek ihtiyaçlarını tahrif eder ve değiştirir. Bu metodun, çocuğu en önemli gerçekliklerden, ruhanî dünyadan kopartmak; çocuğun, kendisini çocuksu ve hakir bir şekilde takdim eden yetişkinleri hakir görmesine yol açmak ve son olarak da kendine has ayrıcalıklara sahip olduğu hissiyatı ve özgüveniyle çocuğu kibirlendirmek gibi etkileri vardır.

HEGEL, *Hukuk Felsefesinin Prensipleri.*

Öğrenci olma durumunun kendi içinde, tahsille ve tahsilin hazırladığı gelecek ile ilgili gerçek dışı ve mistikleştirilmiş bir ilişkinin nesnel olabilirliğini içermesinin "neden"ini ve "nasıl"ını anlamak için, rasyonaliteye eksiksiz biçimde uygun öğrenci davranışının, yani net biçimde ortaya konmuş amaçlar nazarında

uygun olduğu düşünülen araçları devreye sokan bir davranışın ideal tipini en azından höristik bir amaçla inşa etmek gerekir. Gerçekliğin doğrudan gözlemlendiği şeklinden olabildiğince uzak bu kurgusal inşa, hiçbir şekilde bir "ideal" değildir; zira öğrenci olmanın ve öğrenci olma durumunun içerdiği gerçekliğin mantıksal serimi tarafından elde edilmiştir. Gerçek davranışların anlamını, onları her akılcı davranışa özgü vuzuhla donanmış *idealtipik* akılcı davranışla kıyaslayarak daha iyi kavramamızın ötesinde, tahsilin akılcı icrasının içerdiği her şeyin tam izahatı, farklı kategorilerden gelen öğrencilerin gerçek davranışlarını akılcı davranıştan ayıran mesafeyi değerlendirmeye ve daha da doğrusu bu davranışları keyfî biçimde seçilmiş bir norm nazarında değil, bazı ideolojik ifadelerinde olmayı iddia ettiği şeye, yani amaçlara referansla tanımlanmış "tam anlamıyla akılcı eylemlere" tam anlamıyla uygun olduğu takdirde öğrenci davranışının ne olacağından hareketle inşa edilmiş bir model nazarında ölçmeye imkân tanır. Öğrenci olma durumunun nesnel surette rasyonel amaçlarla uygunluk içerisinde olduğu varsayımı çerçevesinde şekillenmiş davranış modeli, öğrencilerin gerçek davranışlarıyla karşılaştırıldığında ütopik bir hâl alır. Bu noktada model, bazı öğrenci gruplarının ideolojilerinin ütopikliğini ortaya çıkarırsa eğer, davranış ve ideolojilerin gerçekçiliğini ve rasyonalitesini sınama görevini yerine getirmiş olur.

Şunu kabul etmek gerekir ki; "öğrenci için yapmak, olmaktan başka hiçbir şey değildir." Sadece retorik coşkunluk, öğrenci rolünün bizatihi tanımını veren şeyi unutmaya sevk eder: Öğrenim görmek, yaratmak değildir; kendini vücuda getirmektir. Bir kültür yaratmak ya da yeni bir kültür yaratmak hiç değil; en iyi durumda kendini bir kültür yaratıcısı olarak koymak, çoğu durumda ise başkaları tarafından, yani hoca veya uzman tarafından yaratılmış kültürün malumatlı bir kullanıcısı veya aktarıcısı olarak kendini vücuda getirmektir. Daha genel olarak öğrenim görmek, üretmek değildir; üretmeye mahir biri olarak kendini üretmektir.

Buradan, edilgen bir alım ve yaratım arasında başka alternatif yokmuşçasına öğrencinin edilgen bir role mahkûm olduğu sonucunu mu çıkarmak gerekir? Entelektüel faaliyetin romantik imgesi ve bu imgeyi kendilerine dayatmış disiplinlerin sabırsızlığı, bazılarını, *entelektüel çırağının* hususi faaliyetlerini, yani çalışma ve icra üzerinden entelektüel faaliyetin öğretimini çocuksu olarak değerlendirerek reddetmeye sevk eder. Oysa okul, kurgusal bir "yapma" olarak icrayı düzenler ve öğrencileri yapmaya, kendini vücuda getirmek için gereken neyse onu yaparak hazırlar.

Diğer bir ifadeyle, öğrencinin, öğrenci olarak kendi yok oluşuna gayret göstermekten başka görevi yoktur, olamaz.[55] Bu, kendisini öğrenci ya da geçici öğrenci olarak kabullenmesini varsayar: Öğrenci olarak kendi yok oluşuna gayret göstermek, aynı zamanda hocanın da hoca olarak yok oluşuna gayret göstermektir ve bunu, hoca olarak kendi yok oluşunu hazırlayan bir hoca tarafından verilmiş bir görevi ifa ederek yapmaktır. Bu, en üst düzey mistikleştirmenin, kültür yaratımına iştirak ütopisi vasıtasıyla hocayı inkâr ederek kendini öğrenci olarak büyülü biçimde inkâr etmekten, yani inkârın gerektirdiği mesaiyi ve sabrı göstermeksizin sadece öğrenci olmayı reddederek kendini öğrenci olarak yok ettiğine inanmaktan ibaret olduğunu göstermek için yeterlidir.

> Hocalık ve öğrenciliğe ilişkin davranış tiplerinin, araç ve amaçların rasyonelliği varsayımında inşa edilmiş modelleri, görüldüğü üzere, hâlihazırdaki gerçeklikten aynı derecede uzaktır. Örneğin öğrenciler ve hocaları, öğrencilerin edilgenliğini yergi

55 Burada öğretimin, özellikle de yükseköğretimin olası rasyonalitelerinden sadece birini tanımladığımız yönünde bir itiraz yapılabilir. Tahsille kurulabilecek, bizim burada bazı özelliklerini tanımladığımız rasyonel ilişki türü, tahsile indirgemeyi en iyi gerekçelerle reddedebileceğimiz entelektüel çıraklığın ideal tipinden başkası değildir. Ancak bu asgari tanımı burada ön plana çıkarmamızın sebebi, öğrencilerin ve hocaların oluşturmaya meyilli oldukları karizmatik tahsil temsilinde en toptan reddedilen olmasıdır. Geleneksel veya karizmatik kalıntıların, bilhassa sözel alanlar veya felsefe gibi en geleneksel disiplinlerde olumlu rolleri olabileceğini ileride göreceğiz.

ve ifşa noktasında, bu edilgenliğin kendilerine sağladığı avantajlardan faydalanmayı kesmeksizin buluşabilirler. Öğrencinin, özellikle Paris'te, pedagojik ilişkinin edilgen bir ayağından başka bir şey olmadığı çok açıktır. Öğrenci, kendisini inisiyatiften yoksun, Condillac heykeli gibi[56], katıksız bir alımlamaya indirgenmiş bir özne olarak algılıyorsa bu, aslında tüm faaliyetinin kaydetmekten ibaret olmasından ötürüdür. Maddi ve zihnî açıdan malumat istifleyen öğrenci yaratmaktan ve bilhassa yaratmaya çalışmaktan muaf biçimde hocalık malumatının katıksız bir toplanma noktasını teşkil eder. Ancak bu durumu otoriter hocaların muhafazakârlığına isnat etmek, bunun öğrencilerde yarattığı derin memnuniyeti tahlil etmekten kendini alıkoymak demektir: Hiçbir zaman bir hoca, öğrenciler tarafından kendisine gösterilen tüm o edilgen tutumu onlardan talep etmez. Benzer şekilde, hocanın aktif katılım daveti de sistem tarafından biçimlenmiş ve sistemin mantığına boyun eğmiş olan öğrencileri edilgenliklerinden koparmaya yetmez ve bu hususta hoca, edilgenlik sanki sadece yaratımın zıttıymışçasına hocalık baskısını öğrenci yaratıcılığı miti adına reddeden öğrenci spartakizminden daha fazla başarılı olmaz.

Herkes öğrenciyi öğrenim gören biri olarak tanımlamakta mutabık olduğuna göre, öğrenci olmanın da tahsil vasıtasıyla mesleki bir gelecek hazırlamak olduğu herkes tarafından kolayca kabul görecektir. Ancak bu önermelerin tüm içerimlerini ortaya dökmek lüzumsuz değildir. Bu her şeyden önce öğrenim görme eyleminin, kendi dışında bir amacın hizmetinde bir araç olduğunu söylemektir; ikinci olarak işbu eylemin tüm anlamım sadece, içinde bulunulan "şimdinin" kendi yok oluşuna zemin oluşturarak hazırladığı bir geleceğe referansla aldığını da söylemektir. Buradan şu çıkar: Geçici olarak tanımlanan bir ahval, ciddiyetini [önemini] sadece hazırladığı mesleki ahvalden alır. Diğer bir ifadeyle, "şimdi"nin sadece gönderme yaptığı şey üzerinden

56 T. S. N.: 18. yüzyılda felsefeci Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) tarafından insan duyularının tedrici edinimini açıklamak amacıyla, ilk önce koku, daha sonra sırasıyla ve teker teker tat, işitme, görme, dokunma duyularını geliştiren hayali bir heykel kullanarak ortaya konan farazi bir model.

bir gerçekliği vardır. O hâlde, bu mantığı sonuna kadar takip edersek öğrencilik işini en rasyonel biçimde yapmanın yolu, hâlihazırdaki tüm eylemi gelecekteki mesleki yaşamın icaplarına referansla düzenlemekten ve açıkça konulmuş ve kabullenilmiş bu amaca en kısa zamanda ve en eksiksiz biçimde ulaşabilmek için tüm imkânları seferber etmekten ibaret olacaktır.[57]

Oysa gerçek bambaşkadır. Her şey, sanki öğrenciler şimdilerini geleceklerinden, araçları hizmet ettiği varsayılan amaçlardan ayırarak yaptıkları işin gerçekliğini farkında olmadan (ki bu noktada hocalarının alakalı suç ortaklığından da faydalanarak) kendilerinden saklamaya çalışıyorlarmış gibi gelişir. Eğer öğrenciler yaptıklarını, yani kendilerine yaptırılanları, "yapıyormuş gibi yapmak" veya "mış gibi yapmak" şeklinde algılıyorlarsa bu, yaptıklarının, başka yerde olduğu gibi mesleki icraları doğrudan takip eden ciddi ve somut mükâfatları beraberinde getirmemesindendir. Çok fazla aracı üzerinden şimdiye bağlı bir gelecek, her zaman yapay olarak ve yapmacıktan yaşanma riskini içinde barındırır. Esas itibarıyla geçici olan bir durumun özerkleşmesi öğrenciye, geleceğini unutarak kendisini öğrenci olarak unutma imkânı tanır. Bu minvalde, üniversite geleneği öğrenciye, görü-

57 Burada, ideal-tip bir rasyonel öğrenme tarifi marifetiyle zımnî biçimde önerilen "rasyonel" öğretim tanımına, iktisadi sistemin taleplerinin, günümüzde, dar bir uzmanlaşma ile ifade edilmediği, bilakis birden fazla göreve uyum sağlayabilme kapasitesine vurgu yaptığı şeklinde itiraz edilebilir. Aslında söz konusu olan, iktisadî sistemin dönüşümleri sonucu gerekli olan yeni bir uzmanlaşma türüdür ve dolayısıyla yukarıdaki itiraz kelimelerle oynamaktan ibarettir. Öte yandan, çok katı biçimde uzmanlaşmış bir öğretimi övmek gibi bir niyetimiz de olamaz, zira böyle bir durumda ailenin âlimane kültürün yegâne taşıyıcısı olacak olmasından ötürü bu, kültürel eşitsizlikleri tasdik etmek anlamına gelecektir. Müzeye gitmekten iktisadî kavramların ve tekniklerin kullanımına veya siyasal bilince dek kültürün tüm biçimlerine çoğunluğun erişimini sağlamak hususunda okulun yerini hiçbir kurumun alamayacağı gerçeği, tedrisî fiiliyatın müphemliklerini çok daha meşum kılmaktadır. Edebiyat ve sanatın çoğunlukla geleneksel yöntemlerle öğretilmesi (tam da bu kültürün toplumsal işlevi sebebiyle), bu alanda veya başka bir alanda rasyonel bir pedagojinin mevzubahis olamayacağı sonucuna götürmemelidir.

nürde karşıt ama aynı oranda onaylanan iki büyük modeli sunar: "inek"liği[58] ve "meraklı amatör"lüğü.[59]

Tedrisî başarı tarafından büyülenmiş birincisi, yani "inek", sınavın ötesini, en başta da sınavın teminat altına aldığı varsayılan yeterliliğin bizatihi kendisini unutarak her şeyi sınavın hizmetine koşar. Tedrisî mühletlerle sınırlandırılmış bir hat içerisinde "odaklanıp kalmış" bu öğrenciye ise, sadece ve sadece entelektüel maceranın uçsuz bucaksız ufuklarını tanıyan ve görünüş itibarıyla diğeriyle zıtlık içerisinde olan "meraklı amatör" karşılık gelir. Öğrenmeyi kendinde bir amaç olarak alma yanılsaması entelektüel olma özlemini gerçek kılar (entelektüel ebedi öğrencidir), ancak sadece büyüsel biçimde; zira öğrenmenin gerçekten hizmet ettiği amaçları, yani bir mesleğe erişim işlevini (bu mesleğin entelektüel bir içeriği olsa da) inkâr etmek zorundadır. Her iki durumda da bu, nesnel olarak kendi yok oluşuna çağrı yapan bir "şimdiyi" ya sonsuzlaştırarak ya da özerkleştirerek düşsel surette sabitleme çabasıdır.

Öğrenci hayatını bu iki şekilde yaşamak (aslında nesnel anlamda yaşamaksızın yaşamak), bu kadar sorunsuz bir biçimde birçok öğrencide ve hatta tek bir öğrencide aynı anda söz konusu olabiliyorsa bu, tüm bir üniversite sistemi tarafından yeniden üretiliyor ve teşvik ediliyor olmalarından ve hocalara (aynı anda hem hasım hem de suç ortağı hocalara) hocalık mesleğini tahayyül ettikleri şekliyle yaşayabilmelerinin gerekçelerini ve araçlarını sağladıklarındandır. Gerçekten de öğrencinin kendi ahvaline ilişkin rasyonel ve gerçekçi bir imge geliştirmesi, hocanın, kendisini pedagojik bir yardımcı rolüne çekecek mecburiyetlerle karşı karşıya kalması için yeterlidir. Bu durumda hocanın mesleki görevi sadece, tam anlamıyla kontrol edemediği ve gerçekliğini elinden kaçırdığı bir mesleki projenin bir aşamasına denk düşecektir. Nasıl ki bazı öğrenciler kendilerini sihirli bir şekilde

58 T. S. N: Orijinal metinde *bête à concours*, yarış hayvanı veya atı.

59 Bu erdemlerin, hocaların ve öğrencilerin dalga geçmek hususunda mutabık kaldıkları aşırılıkları vardır: "odaklanıp kalma" ve "şarlatanlık".

öğrenci olarak inkâr ederler (veya aynı şeye gelecek biçimde, hocalarını hoca olarak sihirli bir şekilde inkâr ederler), karizmanın sağladığı tüm imkânlar vasıtasıyla üstat olarak inkârlarının olabilirliğini inkâr etmeye gayret sarf eden birçok hoca da bu araçsal role indirgenmeyi mutlak surette reddeder.

Öğrenci ahvalinin mistikleştirilmiş deneyimi, hocalık işlevinin mesut bir deneyimine imkân tanır. Şöyle ki; pedagog ve çırağın teknik açıdan düzenlenmiş bir çerçevede bir araya gelmesinin yerine seçilmişlerin seçim buluşması ikame edilir. Hocaların, "Tanrı vergisi" yetenekleriyle [karizmatiklik] tüm bir kültürü aktaran üstatlar olarak görünmelerine [kendilerini göstermelerine] imkân vermesi hasebiyle bu birbirlerini tamamlayıcı iltifatlar, Fransız eğitim sisteminin şu anki verili hâlinde bir örneğini sunduğu üzere, akılcı amaçlardan ziyade geleneksel amaçlara hizmet ettiği ve meslek erbabından ziyade münevver yetiştirmeye çalıştığı anlaşılan bir sistemin mantığına riayet eder.[60] [Hocanın verdiği] temel ders de bu anlamda bir teatidir [değiş-tokuştur, alışveriştir]; zira virtüözün performansı örtük biçimde sadece, onu alımlamaya, kavramaya ve kıymetlendirmeye layık [buna mahir] öznelere yöneliktir. Akademik teati, paydaşların her birinin diğerinden, kendisinin de ondan beklediğini verdiği, yani kendi yeteneğinin ikrarını sağladığı (sağlattığı) bir yetenek teatisidir.[61]

Ancak tüm öğrenciler, içinde bulundukları mevcut koşullarla eşit derecede hileli bir ilişki sürdürmezler; zira gelecek hepsi için eşit derecede gerçek dışı, belirsiz ve şevk kırıcı değildir. Akılcı bir projeye uzaklık, en güçlü biçimde umulan geleceğin nesnel ihtimaline göre değişir. Oysa bu ihtimal, arzu edilen mesleki ge-

60 Bunun en geçerli olduğu yer sözel alan olmakla birlikte diğer alanlarda da büsbütün yanlış değildir. Şık çözümlerin sabır gerektiren süreçlere ve ikincil müdahalelere fazlaca alan bırakmadığı fen eğitiminde de karizmaya yer olabilir.

61 Pedagojik ilişkinin itibarlı imgelerinin suç ortağı niteliğindeki değiş tokuşu olarak ve ayrıca bununla yakından ilintili olması hasebiyle dilsel yanlış anlama karşısındaki hoşgörünün daha sistematik bir analizi için: "Giriş", *Cahiers du centnre de sociologie europeenne*, s.2., *a.g.e.*, ss.11-36.

leceğin doğasına ve her öğrenci kategorisinin içinde bulunduğu mevcut duruma göre güçlü biçimde farklılık gösterir. Meslek imgesinin bir edebiyat fakültesi öğrencisinde, bir tıp fakültesi veya ENA [Ecole nationale d'administration] öğrencisine kıyasla daha belirsiz olma ihtimali mevcuttur. Edebiyat fakülteleri içerisinde dahi sosyoloji gibi iş imkânları belirsiz bölümler, hem yönelimleri en belirsiz öğrencileri çekiyor hem de eğilimlerin kendisinin belirsizleşmesini teşvik ediyor gibidirler. Mesleki gelecek açık ve kesin biçimde yürütülen tahsile bağlı olduğunda ise tedrisî faaliyet, kendisine bir anlam ve varlık sebebi sağlayan mesleki görevlere/icralara derhal tâbi hâle gelir. Tersine, endişe verici (zira belirsiz ve ifade edilemeyen) bir geleceğin endişesinin uykularını kaçırdığı bir edebiyat fakültesi öğrencisi, eğer hâlâ yaptığının kendisi için bir mana ifade etmesini istiyorsa tedrisî faaliyetle entelektüel macerayı birbirine karıştırmaya mahkûmdur. Eğer felsefe öğrencisi geleceğin felsefe öğretmeni gibi görünmüyorsa bu, bu sonuca ulaşabilmek için varılacak nihai noktayı unutmaya ihtiyacı olduğundandır. Burada mistikleştirilmiş deneyim, bizatihi pratiğin içerdiği değerlere katılımın şartlarından biridir. O hâlde, yapılan işe ilişkin en mantıksız imgeler sözel disiplinlerde [bölümlerde] her zaman tamamen mantıksız değildir. Zira bu disiplinler örneğinde araçları rasyonelleştirme amacının, rasyonel olmaktan ziyade geleneksel olan amaçların doğasıyla uyuşmama veya en azından hem bu türde tahsilleri hem de bu tahsillerin hazırladığı entelektüel kariyeri (başka türden mükâfatların sıklıkla yokluğunda) cazip kılan tek şeyi ortadan kaldırma riski her zaman vardır.

Bir meslek ediniminin sözel disiplinler için özellikle imkânsız olması dolayısıyla bu bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, yaşadıkları anın tüm anlamını ortadan kaldırması veya bu anda yakalamak istedikleri havanın tam zıttını vermesi muhtemel bir gelecek tahayyülünü kendilerinden gizlemek yönünde bir çabaya her daim mahkûmdurlar. Ancak nesnel gelecekleri kendisini öyle açıklıkla dayatır ki, mevzubahis mistikleştirme her zaman

tam anlamıyla başarılı olamaz; öyle ki bu öğrencilerin birçok davranışının açıklayıcı anahtarı sadece durumlarının nesnel gerçekliğinde bulunabilir. Cinsiyet farklılıkları hiç olmadıkları kadar açıkça, benlik imgesini ve gelecek tasavvurunu içeren davranış ve fikirlerde ortaya çıkar. Kadın öğrencilerin çalışma ve yaşama koşulları, erkek öğrencilerinkilere her zaman daha fazla yaklaşma eğiliminde olsa da ve yine kadın öğrenciler, toplumda kadına geleneksel olarak bırakılan yeri, başka herhangi bir kadın kategorisinden çok daha fazla biçimde reddetseler de tüm kadın öğrencilerin tüm alanlarda, tüm geleneksel modellerden eşit derecede uzak oldukları sonucunu çıkarmaktan sakınmak gerekir. En aşikâr cinsiyet modelleri, reddedilen bir rolle çok açık biçimde ilişkili olmaları hasebiyle direnç ve başkaldırı tetiklemesi en muhtemel olanlardır; oysa bu sırada, daha az geleneksel olmayan ama daha az açıkça fark edilen modeller, alttan alta tesirlerini sürdürmeye devam edebilirler (zira nesnel ve müşterek geleceği belirlemeye devam ederler).

Kadın öğrencilerin, özellikle de burjuva kökenli olanlarının, karmaşık bir gelecek tasavvurları vardır.

- "Öğrenci olmak çok hoşuma gidiyor; hoşumuza gideni yaptığımız, hayatın en mutlu olunan anı. (...) Her şeye açıksınız; kendimizi geliştirmemiz gereken bir an." (kadın öğrenci, Paris, yirmi yaşında, babası yayıncı).
- "Öğrenci olmak hoşuma gidiyor; her şeye çok açıksınız." (kadın öğrenci, Paris, yirmi yaşında, babası doktor).
- "Öğrenci, bir şeye doğru yürür; bir bekleyiş bu aslında, önemli olan kendini üretken hissetmektir." (kadın öğrenci, Paris, yirmi yaşında, babası elçi).
- "Öğrenci olmak, hayatın bir şeylere yönelinen anıdır; hayat boyunca öğrenci kalınabilir, herhangi bir iş gibi bir iştir: Yaptığımız şeyin sorumluluğuna sahibizdir ve entelektüel bir gelişim hedeflenir." (kadın öğrenci, Paris, yirmi bir yaşında, babası akademisyen).

- "Öğrenciler öğrendiklerinden memnun değiller. (...) Şu anda kendimi faydalı hissetmiyorum. (...) Ben, bir Fransız kadını olarak şu hâliyle toplumdan edindiklerimi bir gün üstlenebilecek miyim? Tamamen mesleki açıdan bakarsak muhakkak bir şekilde başımın çaresine bakabileceğim ancak daha geniş bir bakış açısı itibarıyla bilmiyorum." (kadın öğrenci, Paris, yirmi bir yaşında, babası üst düzey yönetici).

Bu toplumsal kategoriden gelenlerin nesnel bir geleceğe referansı oldukça erken bir dönemde ortaya çıkar gibidir; zira bu gelecek, daha lisede, on dört on beş yaşlarındaki kız çocukları seviyesinde kavranılmaktadır; sadece, kadınsı denilen meslek tercihleri (öğretmenlik, PDR öğretmenliği, dekoratörlük) üzerinden değil, sıklıkla ve açıkça dillendirilen, yarı zamanlı bir iş yaparken kendini ev işlerine hasretme kaygısı üzerinden de.

Eğer aynı toplumsal kategorinin kız ve erkek çocukları, nesnel anlamda yükseköğretime erişim şanslarından ziyade, şu veya bu tahsili yapma şansları düzeyinde birbirlerinden farklılaşıyorlarsa bu, büyük ölçüde, ebeveynlerin ve genç kızların bizzat kendilerinin, hâlâ cinsiyetler arası iş bölümüne ilişkin geleneksel modelin hâkimiyetinde olan, kadınlara has yetenek ve nitelikler imgesine bağlı kalmaya devam etmelerindendir.[62] Aynı şekilde, yaşam koşulları seviyesinde (örneğin barınma) kadın ve erkek öğrencileri ayıran farklılıkların, ebeveynlerin ve bizzat kadın öğrencilerin kendilerinin kız ve erkek çocuklarına uygun özgürlüklere ilişkin geliştirdikleri imgeyi yansıtmamasının imkânsız olduğu varsayılabilir. Daha genel olarak cinsiyete göre şekillenen farklılıklar, benlik algısının en az bilinçli taraflarıyla ilişkili tutum ve davranışlarda en üst seviyede belirgindir. Kızlar, erkeklere kıyasla daha sıklıkla öğretmenliğe yönelir; bu tercih kadına uygun düştüğü varsayılan ev işlerini aksatmama kaygısını (ki taşrada Paris'e kıyasla çok daha güçlüdür) ifade eder gibidir.[63] Eşit

62 Bkz. Ek.1, Tablo 1.5.

63 Kadın temsilinin (veya oranının) farklı disiplinlerdeki gelişimi cinsiyetler arası geleneksel işbölümü modellerinin kadın öğrencilerin mesleki tercihlerini hâlâ önemli ölçüde belirlediğini ve dolayısıyla kadınların kendi koşul-

seviyede [erkeklerle aynı tedrisî aşamada], kendilerinin tedrisî kıymetlerine ilişkin daha mütevazı bir yoruma sahiptirler ve entelektüel çalışma teknikleri karşısında daha büyük bir tevazu sergilerler. Tahsillerini entelektüel bir temayül olarak yaşama hususundaki o çok büyük güçlüklerinin bir diğer göstergesi, tedrisî faaliyete neredeyse aynı haftalık zamanı ayırmalarına rağmen erkek öğrencilere kıyasla daha az sosyolojik ve felsefi eser okumalarında görülebilir.[64] Okulla bağlantısı en az olan kültürel faaliyetlerin gerçek dışılığını daha derinden hisseden kadın öğrenci örneğinde, her şey sanki gayreti ve tedrisî uysallığıyla tahsilin hazırladığı gelecek sorusunu savmaya çalışıyormuş gibi gelişir. Siyasal ve sendikal angajmanların sırası veya önceliği hususunda [kadın ve erkek öğrenciler arasında] tespit edilen farklılıklar aynı mantıkla açıklanabilir. Siyaset öğrenci çevrelerinde örtük surette erkeklerin işidir [bir hususiyetidir]: Sendika liderlerinin, öğrenci sendikalarının ılımlılığını, kadınların yüksek düzeylerde sendikalar içerisinde temsil edilmelerine isnat etmeleri ve daha ciddiyet gerektirdiği düşünülen görevleri kadınlara bırakmakta ayak diremeleri nadir görülen bir şey değildir. Erkeklere kıyasla daha az politik ve daha az solda olan kadınlar sendikal sorumluluklara da daha az katılırlar; daha az gazete ve daha az siyasal içeriği olan gazete okurlar.[65]

> Hiçbir şey öğrenci çevresinin egemen değerleriyle kadınların sürdürdüğü ilişkinin hususiyetini ve kendi rollerinin bütüncül bir imgesini oluşturmaya çaba sarf ettiklerinde karşılaştıkları güçlükleri, "angajman" üzerine söylemlerinin tarzı kadar iyi biçimde ortaya koyamaz. Öğrenci çevresine özgü ideolojik "mutabakata" büyük ölçüde iştirak eden kadınlar, üçte iki ora-

larına ilişkin tecrübeleri üzerinde de etki sahibi olduğunu ortaya koyuyor: Bugün kadın öğrenci oranının en yüksek olduğu (toplam mevcudun yarısından fazlasını oluşturduğu) ve feminizasyonun en hızlı şekilde yaşandığı fakülteler edebiyat (genç kızlar zaten çok erken dönemlerden beri temsil ediliyorlardı) ve eczacılık fakülteleridir. Bkz. Ek 1, Tablo 1.5.

64 Bkz. Ek 2. Tablolar 2.31'den 2.34'e.

65 Bkz. Ek 2. Tablolar 2.35 ve 2.36.

nında "angaje" olduklarını ifade etmekte, olmayanlar ise bu hususta mazeret sunmaktadır. Ancak tüm söylemleri kadının görevlerine ilişkin daha geleneksel bir tanıma bağlılığı ele vermektedir. "Başkasına hizmet"in akılcı ve faydacı bir gerekçelendirmesi bu söylemde çok istisnai biçimde yer alır ve geleneksel etiğin kalıntısı olan kendini adama idealini yücelten metaforlar çokça bulunur. "Temas", "ilişki", "diğerine açılma", "zenginleşme" ve "gelişim" söz dağarcığı veya "orada olma ödevi"ne ilişkin ahlakçı jargon birbirini takip eder: "zenginleştirici insani ilişkilere sahip olmak", "yabancılarla ve öğrencilerle birçok temasa ve karşılıklı etkileşime sahip olmak", "başkalarıyla daha fazla temas", "başkalarıyla doğrudan temas", "insani temas", "başkalarının atfettiği anlam", "başkalarıyla iş birliği", "birçok temas ve diyalog fırsatı", "kendimi başkalarına adamama imkân tanıyor", "başkalarını keşfetmek", "gelişim, başkalarına açılım", "başkalarına açılma denemesi", "başkalarına yardım etmek", "kişisel zenginleşme", "etrafımdaki insanlarla aynı şekilde düşündüğümü hissetmek, kişiliğimi geliştirmek", "kişiliğin gelişimi, temas", "gelişim ve karşılaşmalar", "başkalarına açılmama yardımcı oluyor", "başkalarını en iyi biçimde anlama, kendini yetiştirmek", "kendi kendimi ve başkalarını zenginleştirmek", "keşfedecek, katkı yapacak bir şeyler", "kendimi adamamın aracı", "yetenek vasıtasıyla kişisel gelişim", "kendimi pratikte ifade etme, gerçekleştirme, soyut bir idealin içini doldurmak", "manevi zenginleşme", "ilgilendiğim insanların zenginleşmesi, kişisel zenginleşme", hayatın önemli bir parçası", "hayatımın istikrar unsuru", "çalışmamın kaldıracı ve temel direği", "ciddi ve elzem bir şey", "beşerî aşkınlığın tatbikine iştirak etmenin en temel araçlarından biri", "sorumluluklarını üstlenmenin somut aracı", "yerim, başkalarının hizmetinde olmak", "başkalarının sorumluluğu", "insanın yöneldiği amaç", "adalet, barış, fazilet, özgürlük, sevgi."

Kısacası, "yaşadıkları an", bunu yalanlayan ve sorgulatan bir gerçek imgesinin altında ezildiğinden ötürü kadın öğrenciler entelijansiyanın değerlerine koşulsuz bir bağlılık sunamaz ve erkek öğrenciler kadar, yaşadıkları anın gerçek dışılığını geleceklerini

gerçek dışılaştırarak kendilerinden saklayamazlar. Mamafih, eğer tedrisî uysallık, başarıya ulaşma noktasında, kendisini kadın öğrencilere en az kötü yol olarak sunuyorsa bu, tam da burada yani eğitim örneğinde, zihniyetinde (ve öğretim kadrosu seviyesinde) geleneksel (ve eril) kalmış bir yükseköğretimin beklentileriyle tam anlamıyla uyuşan geleneksel modelin ve bu modeldeki kadın bağımlılığının uygun bir yeniden yorumunu oluşturduğu içindir.

Erkek öğrencilere gelince, rasyonalite ile aralarına koydukları mesafe ve entelektüel yönelimin itibarına ilişkin tutumları toplumsal kökenlerine göre değişkenlik gösterir. Birçok husus göstermektedir ki, öğrencilerin gelecekle ilişkileri noktasında, alt sınıflardan gelen öğrencilerin tutumuyla üst sınıflardan gelenlerinki arasında nasıl bir ilişki varsa kadın öğrencilerin tutumuyla erkeklerinki arasında da aynısı vardır. Bir mesleğe ve bilhassa entelektüel bir mesleğe sahip olmanın nesnel olarak düşük ihtimali (ki bu, davranışta sürekli olarak göz önünde tutulur; ideolojik düzeyde reddedildiği zaman bile), kadın öğrencilerin, sadece garanti bir geleceğin risksiz unutuluşunun [düşünülmemesinin] müsaade ettiği tüm hararetle entelektüel oyun içerisine dalmalarını imkânsız kılar. [Tıpkı kadın öğrenciler gibi] alt sınıflardan gelen erkek öğrenciler de daha gerçekçi bir yaşam projesine zorunlu olmaları nedeniyle, hiçbir zaman meraklı amatör oyununa kendilerini tamamıyla kaptıramazlar veya kendilerini, onlar için her şeyden önce toplumsal hiyerarşide bir yükselme fırsatı olan (değerlendirilmesi gereken bir fırsat olan) eğitimin geçici itibarlarına veremezler. Zaruretin, kendisini onlara bir kaide olarak dayatması sebebiyle hazırlandıkları mesleği bilirler ve bunu ve bir mesleğe hazırlandıklarını daha rahatlıkla ikrar ve itiraf ederler. Öğrencilerin gelecekleriyle, yani tahsilleriyle sürdürdükleri ilişkinin, dâhil oldukları sınıfın bireylerinin yükseköğretime erişim şanslarına göre değişkenlik göstermesi dolayısıyla üst sınıflardan gelen erkek öğrenciler ise belirsiz mesleki projelerle yetinebilirler; zira hiçbir zaman yaptıkları şeyi gerçekten seçmek zorunda

kalmamışlardır (gerek ailelerinde gerekse çevrelerinde sıradan bir durumdur bu). Oysa alt sınıflardan gelen erkek öğrencilerin yaptıkları şey üzerine sorgulamada bulunmama lüksleri yoktur; zira yapamayacakları şeyleri unutabilme şansları daha azdır.

O hâlde öğrenci ahvali ciddiyetini, hazırladığı mesleki geleceğe veya daha doğrusu bu hazırlığın ciddiye alınmasına borçluysa ve farklı sebeplerle ve çok farklı yollarla bazı öğrencilerin, bilhassa bunların içinde en imtiyazlılarının, tâbi oldukları şartların nesnel gerçekliğini kendilerinden genellikle gizleyebildikleri doğruysa; bu öğrencilerin, pratiklerini, yerine getirmeleri gereken mesleki ödevlere referansla düzenlemeye ender meyilli oluşları ve tedrisî faaliyetleriyle sıkılıkla mistikleştirilmiş bir ilişki sürdürdüklerinden dolayı, açık ve net biçimde konulmuş rasyonel bir hedefe ulaşma noktasında öğrenimlerini sistemli biçimde düzenlemelerine imkân tanıyabilecek teknik bilgilerin ve hatta teknik reçetelerin edimine pek az ilgi ve kıymet göstermeleri anlaşılırdır. Örneğin hocalar ve geleceğin hocaları pedagojiyi, yani yaptıkları ve yapmak zorunda kalacakları şeyle en hususi biçimde ilişkili bilgi türlerinden birini küçümseme noktasında pek sıklıkla mutabık kalırlar. Aynı şekilde, yükseköğretim bünyesine "tedrisî" bir disiplin sokmaya yönelik her çaba, derhâl, öğrenciler tarafından saygınlıklarını zedeleyici, hocalar tarafından ise yetkinlikleriyle uyumsuz olarak algılanır.

Yine burada da öğrenciler ve hocalar itibarlı imgeler değiş tokuşu üzerinden birbirlerini kutsarlar. Entelektüel faaliyetin somut tekniklerini (örneğin notları tasnif etmek veya kaynakça oluşturmak) öğretmek isteyen hoca, kendi benlik algıları da böylece etkilenmiş öğrencilerin gözünde üniversitede yolunu kaybetmiş bir ilkokul öğretmenine dönüşerek "üstat-usta" otoritesinden feragat etmiş olur. Her öğrencinin içinde Mauss'u "not kutusu" olarak gören bir Péguy yatar. Kullanılan kavramları veya mantık ve retoriğin temel ilkelerini tanımlama kabiliyeti gibi entelektüel tekniklere gelince; bunlar öğrencilere (tabii mevcudiyetlerini bildiklerinde) ilhamlı ve özgür bir yaratım olarak

entelektüel faaliyetin romantik imgesini zedeleyici, tahammül edilemez bir azap veya yakışıksız bir yardım olarak görünür. Muhtemel gelecekle kurulabilecek her türlü rasyonel ilişki kesintiye uğradığından içinde yaşanılan an, etkin teknikler veya tekniklerin etkinliği fikrini bizatihi dışlayan bir düşçülüğün mahalline dönüşür.

Dolayısıyla, öğrenci çevresinde en sıklıkla gözlemlenen mesleki "teknikler"in, hemen hemen her zaman büyüsel bir karakter göstermesi tesadüf değildir. Kuşkusuz, sistemin mantığı, bağımlılığı ve edilgenliği teşvik ederek öğrenciyi tamamıyla akılcı araçlarla, tamamıyla hâkim olunamaz bir durum içerisine sokmaya meyillidir. Örneğin, başarı reçetelerinin rolünü itibarsızlaştırarak ve itibarın (ve bazen de tüm itibarın) gerisindeki somut ve entelektüel teknikleri yer yer gizlemeye gayret göstererek ya da değerlendirme kriterlerini tüm açıklığıyla belirtmekten sakınarak veya atlayarak karizma ustaları, öğrencilerde acizlik, keyfiyet ve başarısızlık yazgısı hissiyatını sadece ve sadece güçlendirir. Öğrenci tarafında ise, daha hoşlarına gittiğinden ve karizmaya inanmak emek vererek tekniklere vâkıf olmaktan daha az meşakkatli olduğundan öğrenciler, yetenek yokluğunda sadece büyünün tesir edebileceği bir tedrisî imgeye mahkûmdurlar.

> Ve gerçekten de etnolojik araştırma, öğrencilerin sınav endişesi karşısına, benzer tehlikeleri kontrol altında tutmak veya daha doğrusu savmak için aynı anda hem sihirli hem teknik, bir kısmı eskilerden miras kalmış, bir kısmı ise yeniden icat edilmiş kapsamlı bir "şeyler" bütünü çıkardıklarını keşfeder. Bu bağlamda, görünüşte akılcı usuller büyücü biçimselliğin mantığını takip eden kör ritüellere dönüşür: Sınav öncesi hummalı tekrarlar, pek sıklıkla, şefaat dileyen ritüellerden başka bir şey değillerdir; tekrar okunmayacak olan notlar alma, makul bir birikimden ziyade manevi bir teselli tekniğidir. "Karalamayı bitirdiğimizde artık bıkkınlık çökmüştür. Notlara yeniden bakılmaz. Ayrıca okunacak gibi de değillerdir. (Edebiyat bölümünde kadın öğrenci, 22 yaşında, Paris, babası üst düzey yönetici)" Sınav kâğıdını bilinen bir tembelin kâğıdının hemen arkasına

iliştirmek veya doğru zamanda jürinin karşısına çıkmak; her biri birer şaşmaz reçete olarak oradan oraya aktarılır. Kısacası eş değerini bir ihtimal, doğanın kaprislerine itaat etmiş geleneksel köylüde veya şans oyunları dünyasında bulabileceğimiz bir itikat demeti üniversite yaşamının tehlikeli anlarını çevreler: sınav konuları veya notun öngörülmeye çalışıldığı tahmin ritüelleri, şefaat veya rahmet dilemek için kiliseye bırakılan adaklar, sınav günü üstlerde taşınan muskalar, nazarlık veya fetiş nesneler... İşte tüm bunlardır; şansı arttırmak için kullanılan en yaygın araçlar: "Meryem Ana, sınavım için teşekkürler" veya "Bir saat içerisinde sınava gireceğim; Meryem Ana, benim için dua ediniz." İşte yine tüm bunlardır; bir üniversite şehri olan Poitiers'de, şehrin katedralinde, ya mermere kazınmış şekilde ya da bırakılmış adaklar üzerine elle yazılmış şekilde görebileceğimiz ifadeler. Gündelik dışı bir ritüelle tesadüfî olanı kontrol altında tutmak isteyenlerin yanı sıra, büyünün tekerrür ilkesine inananlar daha önce "sonuç" vermiş davranışlara veya bu başarıya eşlik etmiş nesnelere (örneğin son sınavda giyilmiş takım elbise veya takılmış kravat) bağlı kalırlar. Sınavdan önce konuları seçerek bazılarına çalışma bazılarına ise çalışmama sanatı sınav anlatılarında böylesine bir yer tutuyorsa bu, tedrisî "mana"nın[66] [gizil büyüsel manevi gücün] en çarpıcı izharını [gösterimini] teşkil etmesindendir; başarı ise artık, çalışma denilen şeyden hiçbir şey beklemeyecek derecede kendinden emin bir yeteneğin tasdikidir.

Geleceğiyle çelişkili bir ilişki sürdürdüğünden öğrenci, kendisine bu geleceğe hâkim olma imkânı verebilecek akılcı araçlara yönelik sergilediği küçümsemeyle, teknik olmaktan çok büyüsel olan ve kendisine tehlikeleri savma olanağı veren "reçetelere", "şeylere" sıkılgan bağlılığı bir arada bulundurur. Dolayısıyla, görüldüğü üzere, rasyonaliteye uygun öğrenci ve hocalık davranış modeli ile öğrenci ve hocaların fiiliyattaki davranışları arasındaki mesafe büyüktür. Öğrenci ve hocalar, mevcut sistemin kendilerine sağladığı saklı avantajları koruma, ama aynı zamanda bu

66 T. S. N.: Mana: Polinezya yerlilerinin inanışına göre, insanlarda, ruhlarda veya cansız varlıklarda bulunduğuna inanılan doğaüstü gizli güç.

sistemin mevcut haliyle uyumsuz tam zıttındaki sistemin [akılcı pedagoji, t.s.n] kendilerine sağlayabileceği aşikâr avantajlardan da istifade etme noktasında buluşabilmektedirler. Nasıl ki hocalar öğrencilerin edilgenliğinden yakınabiliyorlarsa (ki bunun, simetrik olmayan bir pedagojik ilişkiye borçlu oldukları güvenliğin bedeli olduğunu görmeksizin), bazı öğrenciler de içerisinde kıskaca alındıkları edilgenliği sadece hocanın otoriterliğine isnat edebilmektedirler (ki onlar da bunun, amfilerin gayri şahsiliğinin kendilerine sağladığı tüm özgürlük ve korumanın karşılığı olduğunu fark etmeksizin). Hatta öğrenciler ve hocalar, öğretimin akılcılaşmasının önündeki engellerin ateşli bir eleştirisi ve ifşasında dahi buluşabilirler. Sistemi olduğu şekliyle kavrayamadıklarından ötürü, bu sistemin kendilerine sağladığı, çelişkili ancak eşzamanlı ve birbirini takiben erişilebilir tatminlerin, yakındıkları noksanlıklara zaruri surette bağlı olduğunu göremezler.

Gerçekten de mevcut sistemin içerdiği bedelin eksiksiz bir dökümüne girişmek ne kolaydır ne de caziptir. Kuşkusuz, pedagojik araçlarının seçimini tek bir gayeye, uzman yetiştirmeye, tâbi kılmış bir sistemin katıksız modeli ütopyadan başka bir şey değildir. Hesabına ürettiği toplumun değerlerinden başka bir şey olmayan değerlere referansla değer üretmekle yükümlü bir sistem olarak eğitim sistemi, her zaman, muhtelif ve mukayese kabul etmeyen işlevlerle yükümlüdür. Öyle ki bir toplumun veya daha doğrusu bu toplumu oluşturan grupların kültür temsillerinde seferber ettikleri nihai değerleri göz önünde tutmaksızın bu veya şu işleve bir üstünlük tanınamaz. Bununla birlikte önceliğin, örneğin, münevver bir elitin idamesine mi yoksa olabilecek en çok sayıda kişiyi mesleki görevlere çeşitli biçimlerde hazırlamayı mı verildiği önemsiz değildir. Entelektüel öğretimin teknik şartlarını tamamıyla açımlayan ve gerçekleştiren bir sistemin özelliklerini, neredeyse gerçek olmayanın sınırında olma pahasına vurgulama kararının sonucu soyut bir kurgu olarak akılcı öğretimin *ideal tipi* mukayese vasıtasıyla göstermektedir ki; bir eğitim sisteminin hizmet edebileceği farklı amaçlar, farklı

grupların, açıkça veya değil, eğitime yükledikleri amaçlardan eşit olmayan biçimde uzaktır ve buradan hareketle de bu grupların çıkarlarına eşit olmayan biçimde uygundur.

Bir sistemin yerine getirdiği işlevler ve bunu yerine getirirken kullandığı araçlar arasında bir ayırma gitmek burada bilhassa gereklidir. Aslında en geleneksel değerlerle geleneksel yetkinlik pedagojisi arasında fiiliyata kurulmuş ilişki, rasyonel araçların, sıkı sıkıya tarif edilmiş mesleki ödevlerin öğretiminin içerdiği amaçlardan en uzak amaçların hizmetine koşulabileceğini unutturur. Kültür değerlerine bağlılığı aktarma sanatının akılcılaştırılması (örneğin edebiyat öğretiminde ya da sanat dallarında), sonuçta, Max Weber'in anladığı anlamda dinsel hayatın akılcılaştırılmasından daha fazla anlaşılmaz değildir. Yoksun sınıfların çıkarlarına hizmet edecek en iyi eğitim sisteminin amaçları her halükarda tartışılabilir olsa da sistemin ve onu yönlendiren amaçların bu mevcut halinde, pedagojik araç ve kurumların akılcılaştırılmasının en yoksun öğrencilerin çıkarlarına her zaman doğrudan uygun düşeceği de sabittir.

Sonuç

Yannis Khrysostomos'un, Hatip Libanius'un Antakya'daki okuluna girişine dair o güzel anlatısını hatırlayın, beyler. Okuluna gelen her yeni öğrenciye geçmişine, ana-babasına, memleketine dair sorular sormak, Libanius'un âdetiydi.

Renan, *Fikri ve Ahlakî Reform*

Toplumsal eşitsizliklere ilişkin körlük, tüm eşitsizlikleri ve özellikle de tedrisî başarıyla ilgili olanları, doğal eşitsizlikler, yani yetenek eşitsizlikleri olarak açıklamaya müsaade eder; hatta buna zorlar.[67] Aynı tutum, bireysel yetenek menşeli eşitsizliklerden başka eşitsizlikleri kabul edemeyen bir sistemin ("öğrenim gö-

67 Bazı koşullarda yeteneklerin eşitsizliği fikrine başvurmanın yerine getirdiği *ideolojik işlevi* vurgulamak suretiyle beşeri yatkınlıkların doğal eşitsizliğini sorgulamak gibi bir niyetimiz olmamakla birlikte, genetiğin tesadüfîliğinin bu eşitsiz yetenekleri farklı toplumsal sınıflar arasında eşit bir şekilde dağıtmaması için de bir sebep göremiyoruz. Ancak gayet aşikâr gibi görünen bu önerme soyuttur ve şüpheyle yaklaşıp görünürdeki doğuştan eşitsizliklerin altında duran toplumsal olarak belirlenmiş kültürel eşitsizliği sistematik biçimde meydana çıkartmak sosyolojinin ödevidir; zira "doğa" sonucuna ancak son çare olarak başka hiçbir sebep bulunmadığında başvurulmalıdır. Yani verili bir toplumsal durumda insanlar arasında tespit edilen toplumsal eşitsizlik faktörlerinin doğal karakterinden emin olmanın hiçbir dayanağı yoktur ve toplumsal eşitsizlik faktörlerinin tesir ettiği tüm yollar tetkik edilip bu faktörlerin etkisinin üstesinden gelecek olan tüm pedagojik yöntemler tüketilmediği müddetçe, yeterince şüphelenmemektense aşırı şüphelenmek yeğdir.

ren herkesin biçimsel eşitliği" temel varsayımına dayanmasından ötürü) mantığında da mevcuttur. Söz konusu olan ister tam manasıyla öğretim ister seçme olsun, hoca karşısında sadece, hak ve ödevlerde eşit öğrenciler görür: Öğretim yılı içerisinde derslerini "bazılarının" seviyesiyle uyumlu kılmak durumunda kalırsa eğer, yöneldiği grup, toplumsal kökenleri itibarıyla "en yoksun olanlar" değil "en az yetenekliler"dir. Aynı şekilde, eğer sınav günü şu veya bu öğrencinin toplumsal durumunu hesaba katması gerekirse bunu, söz konusu öğrenciyi yoksun bir toplumsal kategorinin üyesi olarak algıladığından değil, tersine, ona sosyal bir vakanın hak ettiği istisnai ilgiyi göstermesi gerektiğinden dolayı yapar. Söylenerek "günah çıkartma", öğrencilerin kültürü ile toplumsal kökenleri arasındaki bağlantıyı savmaya imkân tanır; özellikle yoğun yetersizlikler şeklinde kendini dayattığında. Mütevekkil yakınmayla "öğrencilerin artık okumadığını" veya "seviyenin her geçen yıl düştüğünü" söylemek, aslında bunun neden böyle olduğunu kendine sormaktan ve devamında da bunun pedagojik sonuçlarını çıkarmaktan kaçınmaktır.

Bu nevi bir sistemin kendi gerçekleşimini, adayların biçimsel eşitliğini eksiksiz biçimde sağlayan ancak anonim niteliğiyle kültür karşısındaki gerçek eşitsizlikleri göz önüne almayı dışlayan sınavda bulması anlaşılırdır. Yeterlilik sınavı savunucuları, haklı olarak statüsel nitelik ve doğuştan gelen imtiyazlara dayalı bir seçme sistemine kıyasla sınavın herkese eşit şans sağladığını ileri sürebilirler. Ancak bu, sınavın sağladığı biçimsel eşitliğin imtiyazı liyakate dönüştürdüğünü unutmaktır; zira sınav, toplumsal kökenin tesirinin kendisini tatbik etmeye devam etmesine imkân tanır; elbette daha örtük-gizli biçimlerde.

Peki, başka türlü olabilir mi? Başka işlevlerinin yanı sıra öğretim sistemi, seçilmiş ve katî surette ve tüm bir hayat için geçerli hiyerarşiler içerisinde dizilmiş özneler üretmek zorundadır. Bu mantık içerisinde sosyal imtiyazları ve dezavantajları hesaba katmak ve özneleri gerçek liyakatlerine göre, yani aşılmış sosyal engellere göre hiyerarşi içerisine sokmak, bu akıl yürütmeyi

sonuna kadar, *yani anlamsız noktasına kadar* takip edersek ya sıklete göre müsabakaya (boksta olduğu gibi) ya da Kantçı etikte liyakatlerin kıymetlendirilmesine olduğu gibi, çıkış noktası ile (yani toplumsal açıdan biçimlenmiş kabiliyetler ile) varış noktası (yani tedrisî açıdan ölçülen başarı) arasındaki cebirsel farklılıkları değerlendirmek, kısacası handikaplara göre sınıflandırma yapmak zorunda kalmak demektir.

Kant'ın, kendinde eşdeğer iki eyleme, bu eylemlere az veya çok meyilli "mizaçların" ürünü olup olmadıklarına göre eşit olmayan liyakat dereceleri atfetmesi gibi, burada da toplumsal açıdan şartlanmış kabiliyeti doğal temayüle ikame ederek sadece bir nokta düzeyinde kavranmış başarı derecesini değil, bu noktanın çıkış noktasıyla (az veya çok yukarıda konumlanmış) ilişkisini, noktayı değil, eğrinin eğimini incelemek gerekir.[68] Bu mantık çerçevesinde, yoksun sınıflardan gelen öznelerin dezavantajlarının kıymetlendirilmesi ve aşılan handikapların büyüklüğüyle doğru orantılı liyakat derecelerinin değerlendirilmesi -farz edelim ki tüm bunlar mümkün olsun- eşit olmayan performanslar sergilemiş amilleri eşdeğer tutmaya, benzer performanslar sergilemiş olanları ise eşdeğer tutmamaya sevk eder; böylelikle tedrisî kritere göre tesis edilmiş hiyerarşi göreceleştirilir ve bu durumda *yapmacık olarak kayrılan* yoksun öznelerin, hiyerarşinin bu demagojik göreceleştirilmesinden sağlayabilecekleri avantaj tamamıyla ortadan kaldırılır. Bu nevi bir varsayım tamamıyla ütopik değildir. Halk demokrasilerinin tedrisî politikaları işçi ve köylü çocuklarının yükseköğretime erişimini ve sınavlardaki başarılarını sistematik biçimde kolaylaştırmaya meyledebilmiştir. Ancak eşitsizlikler pedagojik bir eylem vasıtasıyla gerçekte tam anlamıyla ortadan kaldırılmadıkça eşitleme çabası biçimsel kalacaktır: Örneğin Polonya'da işçi ve kırsal kökenli öğrencilerin

68 Bu bağlamda, doğal yetenek ideolojisi tartışmaya açıldığında liyakatçi Kantçı ahlakın, iyi ailelerden gelenlerin doğuştan getirdikleri düşünülen erdemleri benimseyen eski ahlaka itiraz ettiği mantıkla karşı karşıya kalınması tesadüf değildir.

oranı 1957 yılına kadar yükselişe geçtikten sonra, idari tazyik zayıfladığı andan itibaren düşmeye başlamıştır.[69]

Sosyal handikapların göz önünde tutulması, görevi seçmek olanlara en az seçilenler kadar yabancıysa bu, belki de seçilmiş ve seçilebilir özneler üretmek için üniversitenin, rakip ilkelerin işin içine katılmasının göreceleştirebileceği bir seçme esasına tartışmasız bir katılımı elde etmesi yani üretmesi gerektiğindendir. Üniversite, oyuna girenlerden, tedrisî kriterlerden başka kriterlerin devreye giremeyeceği bir rekabetin kurallarını kabul etmelerini talep eder. Ve bunda başarılı olmuş gibidir, özellikle Fransa'da; mutlak olarak kabul edilen akademik hiyerarşide olabildiğince yüksek bir yerde konumlanma özlemidir, en sürekli ve en etkili tedrisî çabalara yol açan. Tedrisî performans hiyerarşisine ait değerler öyle güçlü şekilde kabul görür ki, bireysel özlem ve kabiliyetlerinden bağımsız olarak öznelerin okul tarafından en yüksek derecede kıymetlendirilen kariyer ve deneyimlere yöneldikleri görülür; yeterlilik sınavının ve büyük okulların [grandes écoles] ve daha genel olarak büyük bir itibarın atfedildiği nüfuz etmesi güç tahsillerin [felsefe gibi] yarattığı ve sıklıkla başka türlü açıklanamaz olan ilginin etkenlerinden biri burada yatmaktadır. Hocaları ve daha genel olarak Fransız entelektüelleri, teorik ihtirası en aşikâr eserlere en yüksek değeri biçmeye iten de belki aynı ilkedir. [Tedrisî hiyerarşide] en altta bulunanların gerekçebahane bulabilmelerine veya başkalarının başarısını itibarsızlaştırabilmelerine imkân tanıyarak tedrisî başarıların hiyerarşisini göreceleştirebilecek bir paralel hiyerarşi fikri (en azından hocaların nazarında) böylece dışarıda bırakılmış olur.

Kısacası, temel surette eşit olmayan özneleri aynı kriterlere ve sınavlara tabi tutarak gerçek adaletin aksi yönünü işaret etse de sadece tedrisî kriterlere göre ölçülen performansları hesaba katan seçme usulü, diğer tüm durumlar sabitken, işlevi seçilmiş ve karşılaştırılabilir özneler üretmek olan bir sisteme uygun düşen

69 Bkz. Ek 2, Tablo 2.39.

tek usuldür. Ancak sistemin mantığında hiçbir şey, gerçek eşitsizliklerin göz önünde tutulmasının *gerçek anlamıyla öğretimin* içerisine dâhil edilmesine engel de değildir.

İmtiyazlı sınıflar, karizmatik olarak adlandırılabilecek olan bir ideolojide (zira "lütfa" veya "yeteneğe" kıymet verir), kültürel mirastan böylelikle bireysel lütfa veya kişisel liyakate tahvil edilmiş kültürel imtiyazlarının meşrulaştırılmasını bulur. Böylece gizlenmiş olan "sınıf ırkçılığı" hiçbir zaman açığa çıkmaksızın kendini gösterebilir. Bu alşimi, bir başka tedrisî başarı imgesini karşısına koymak şöyle dursun, halk sınıfları üst sınıfların tözcülüğünü kabul ettikleri ve kendi dezavantajlarını kişisel bir yazgı olarak yaşadıkları ölçüde başarılı olur. Örneğin erken gelişimde [mesela okula erken başlamada] yeteneğin bir nevi katlanışını görme noktasında mutabık kalınmaz mı? On beş yaşında liseyi bitirmiş genci, "yeterlilik sınavını en genç yaşta geçmiş öğrenciyi" veya "Fransa'nın en genç politeknisyenini" mükâfatlandıran hayranlık dolu şaşkınlık, sıradan bir durum olmakla birlikte, etik içerimlerle doludur. *Cursus honorum*'un[70] sayısız aşamaları ayrıca bazılarına sonsuz bir erken gelişim mucizesini tecrübe etme imkânı tanır; zira hâlen en genç hoca olunabilir. Hatta bazen, kabiliyetlerin toplumsal kalıtımı fikrinin geleneksel olarak güçlü biçimde kabul gördüğü -söz konusu olan ister zanaatsal el yatkınlığı isterse de ticaretteki maharetlik olsun- en yoksun sınıflarda karizmatik ideolojinin en paradoksal ifadesine rastlanır. Herhangi bir başarı yokluğunda şahsi yeteneğin bilkuvve [potansiyel] mevcudiyetine halel getirmemek için tahsile ara vermiş olma gerekçesinin dillendirildiği sıklıkla görülür; tam da üst sınıfların başarıda güncellenmiş-tecessüm etmiş yeteneği kendilerine teyit ve tasdik ettikleri aynı mantığı takip ederek.

Öğrenciler, ergen veya çırak hâllerinde, sürekli olarak ne olduklarının arayışında oldukları oranda ve bu itibarla, yaptıkla-

70 T. S. N.: Roma döneminde bir politikacının yükselmek için çıkması gereken mertebe basamakları, yerine getirmesi gereken hiyerarşik kamu görevleri.

rıyla köklü biçimde mevcudiyetlerinin temelini sorgulama noktasında alakadar oldukları oranda tözcülüğe karşı savunmasızdırlar. Bizzat kendileri tedrisî başarının vücut bulmuş hali olan ve diğerlerinin becerileri üzerine sürekli bir yargıda bulunmakla yükümlü hocalara gelince; az veya çok meşakkatle edindikleri becerileri kişisel yetenekler olarak kabul etmelerinde ve edinilmiş becerileri ve beceri edinebilme becerisini diğerlerinin varoluşlarına isnat etmelerinde söz konusu olan ahlak anlayışlarıdır, kendi mesleki maneviyatlarıdır. Ve bu, kendilerini gerek kişi olarak gerekse münevver bir sınıfın üyesi olarak sorgulamalarına sevk edecek bir refleksif dönüşten kendilerini esirgeyecek tüm araçları tedrisî sistemde buldukları oranda böyledir. Sıklıkla orta sınıf kökenli veya öğretmen ailelerden gelen hocalar, sadece ve sadece entelektüel sınıfın üyeleri olarak kısmi surette burjuvazinin imtiyazlarına iştirak ettikleri oranda karizmatik ideolojiye (kültürel imtiyazın keyfîliğini[71] haklı kılmak noktasında iyi iş gören bu ideolojiye) daha fazla bağlıdırlar. Eğer yeterlilik sınavı bu kadar mücadeleci savunucuların ortaya çıkmasına sebebiyet veriyorsa bu, belki de münhasıran kişisel liyakate bağlı ve (biçim bakımından) olabildiğince demokratik bir usul tarafından teminat altına alınabilmiş gözükebilen imtiyazlardan biri olmasındandır.

O halde, üniversitenin ve akademik başarının örtük ideolojisinin karşısında hiçbir şey duramamaktadır. Bu ideoloji Kantçı etiğin liyakat anlayışının tam zıttıdır: Tüm kıymet mucize çocukta tecessüm eder; tedrisî güzergâhın kısalığı yeteneğin büyüklüğüne tanıklık eder. Öyle ki, başarının tedrisî hiyerarşisini göreceleştirme yönünde bir proje ortaya çıksa bile, paradoksal biçimde, sarf edilen çabanın itibarsızlaştırılmasını kendine kal-

71 T. S. N.: Pierre Bourdieu, eserlerinde sıklıkla keyfiyeti (*arbitraire*), tarih üstü, toplumsal dışı olmayan veya doğaüstü, sosyal üstü bir ilkenin zaruri sonucu olarak değil, sosyal, tarihsel bir vaka olarak, başka şartlarda başka şekilde gelişebilmesi mümkün bir iradenin, toplumsal bir iradenin sonucu olarak tezahür eden, dolayısıyla sorgulanabilir, değiştirilebilir olan anlamında kullanır.

kan eder: "Kitap kurdu", "inek", "yumurta kafa" gibi argo takılar, yapılan işin [sarf edilen emeğin] karşısına, onu sadece lütuf adına daha iyi biçimde itibarsızlaştırmak için lütfu diken karizmatik bir ideolojiye gönderme yapar.

Böylece, toplumsal farklılıkların ve bunların tesis ettiği tedrisî eşitsizliklerin basit bir tasvirinin neden sıradan bir şey olmadığı ve günümüz sisteminin dayandığı ilkenin bizatihi sorgulamasını teşkil ettiği daha iyi anlaşılır. Kültürel imtiyazların ifşası, öğretim sisteminin başlıca kullanıcıları imtiyazlı sınıflara kendi başarılarında doğal ve şahsi yeteneklerin teyidini görme imkânı tanıyan savunucu-övücü ideolojiyi bertaraf eder. Yetenek ideolojisinin her şeyden önce okul ve kültür hususlarındaki eşitsizliklere ilişkin körlüğe dayanmasından ötürü, üniversitede başarı ve toplumsal köken arasındaki ilişkinin basit tasvirinin eleştirel bir erdemi vardır. Her şeyin alt sınıflardan gelen öğrencileri kendi başarı veya başarısızlıklarını karizmatik ideolojiye gönderme yaparak yargılamaya itmesinden dolayı, bu öğrenciler yaptıkları şeyi, oldukları şeyin basit bir sonucu [mahsulü] olarak görürler. Bu noktada, toplumsal kaderlerine ilişkin anlaşılması güç önsezileri, başarısızlık ihtimalini, bu ihtimalin gerçekleşmesine katkıda bulunan kehanet mantığını takip ederek sadece güçlendirir. O hâlde, karizmatik ideolojinin örtük biçimde içerdiği tözcülük sosyal belirlenimlerin tesirini ikiye katlar: Belli [verili] bir sosyal durumla, örneğin aile çevresinin entelektüel atmosferiyle veya burada konuşulan dilin yapısıyla ya da yine bu çevrenin kültüre ve okula ilişkin teşvik ettiği tutumla bağlantılı olarak kavranmadığından ötürü tedrisî başarısızlık tabii surette yetenek eksikliğine bağlanır.

Aslında, beceriksiz (ve gördüğümüz üzere yargılarının sosyolojik açıdan göreceleştirilmesine pek meyilli olmayan) öğretim elemanlarının bireyleri içerisine hapsettikleri bu tözcü tanımların tayin edilmiş daimi ve razı kurbanları alt sınıflardan gelen çocuklardır. Bir öğrenci annesi, kendi oğlu hakkında ve sıklıkla da kendi oğlunun önünde "Fransızcasının iyi olmadığını" söyledi-

ğinde kendisini üç menfi tesir alanının işbirlikçisi hâline getirir. İlkin, oğlunun sınav sonuçlarının ailedeki entelektüel atmosferle doğrudan bağlantılı olduğundan bihaber olmasından ötürü, sadece bir eğitimin ürünü [sonucu] olan ve eğitsel bir eylemle en azından kısmi de olsa hâlen düzeltilebilecek şeyi bireysel alınyazısına dönüştürür. İkinci olarak ise, okula ilişkin şeylerin bilgisine sahip olmadığından ve öğretmenlerin otoritesi karşısına çıkarabileceği hiçbir şeyinin sıklıkla bulunmamasından dolayı, basit bir tedrisî sınav sonucundan fazlasıyla erken ve nihai sonuçlar çıkarır. Son olarak üçüncüsünde ise bu nevi bir yargıya onay vererek çocuğu doğası gereği böyle veya şöyle olduğu hissiyatında pekiştirir. Böylece okulun meşrulaştırıcı otoritesi toplumsal eşitsizlikleri ikiye katlayabilir; zira kaderlerinin fazlasıyla farkında olan, ancak bu kaderin gerçekleştiği yollardan fazlasıyla bihaber en yoksun sınıflar, tam da bu itibarla kaderlerinin gerçekleşmesine katkıda bulunurlar.

Her zaman kısmi ve eksik kaldığından ötürü, öğretim sistemindeki eşitsizliklerin kavranışı, öğrencileri, hocaların sınavları okurken devreye soktukları vicdani yargıların (birinin durumunda bir yatılı öğrencinin, diğerinin durumunda bir öksüzün, bir diğerinin durumunda ise bir engellinin şefkatli hocası-koruyucusu rolünde) ters bir yansıması olan dağınık ve karışık taleplere sevk eder. Sistemin istisnaları burada sisteme hizmet eder; sefaletçilik ise paternalizme. Daha öğrenimin başındayken (yani hâlen bir şeyler yapabilecekken) sosyal handikaplardan bihaber kalındığı hâlde sınav günü bunları keşfetmekten (ancak sadece "vaka" biçiminde) çekinilmez; zira böylesi, civanmertlikten başka bir yükümlülük altına girmeyi gerektirmez. Kısacası, öğrencilerde olduğu gibi hocalarda da ilk eğilim, sosyal handikapı bahane veya gerekçe olarak, yani öğretim sisteminin biçimsel icaplarından vazgeçmek için yeterli bir gerekçe olarak kullanmak olacaktır. Aynı feragatin başka biçimi olarak popülist yanılsama -ancak bu daha da tehlikelidir; zira kendine mantıki bir görünüm verebilir ve sosyolojik göreceliğin zevahiriyle kendini dona-

tabilir- en yoksun sınıflar tarafından taşınan paralel kültürlerin okul tarafından yayılan kültür mertebesine çıkarılmasını talep etmeye sevk edebilir. Ancak tedrisî kültürün bir sınıf kültürü olduğunu tespit etmek yeterli değildir; sadece buymuş gibi davranmak böyle kalması için her şeyi yapmaktır.

Okulun talep ettiği bazı becerilerin (yazma veya konuşma becerisi gibi) ve becerilerin bizatihi çokluğunun her zaman için münevver kültürü tanımladığı ve tanımlayacağı tartışmasızdır. Ancak edebiyat hocası, aktardığı kültürün bizatihi içeriğiyle ilişkili olarak gördüğü (ki bunda haksız değildir) nüktedan ve retorik ustalığı [öğrencilerinden] bekleme hakkını, sadece ve sadece, bu erdemi neyse o olarak yani, çalışmayla elde edilebilecek bir beceri olarak kavraması ve bunu edinebilmenin araçlarını herkese sağlamayı ilke edinmesi şartıyla kendinde görebilir.

Toplumun ve pedagojik geleneklerin günümüzde geldiği noktada, okul tarafından talep edilen fikrî alışkanlıkların ve tekniklerin aktarımı esasen aile çevresine düşmektedir. O hâlde her gerçek demokratikleşme, bu alışkanlık ve tekniklerin, en yoksunların bunları edinebileceği yerde yani okulda öğrenilmesini; sistemli bir öğrenme süreci vasıtasıyla rasyonel biçimde ve teknik olarak edinilebilecek şeylerin alanının indirgenemez biçimde bireysel yeteneklerin rastgeleliğine, yani aslında sosyal imtiyazların mantığına terk edilmiş olanın aleyhine genişletilmesini ve son olarak da karizmatik ideolojinin total ve kırılmaz-bükülmez yeteneklerini sistemli öğretimler şeklinde tartışmayı varsayar. En yoksun sınıflardan gelen öğrencilerin pedagojiye gösterecekleri müspet alaka (ki o alaka bugün kendini sadece yarı bilinçli, bilinçsiz veya utanç verici tutum ve davranışların dilinde ifade etmektedir) hocalardan "sırrı açığa vurmalarını" talep etmek yönünde tezahür edecektir. Oysaki hocalar, bunun yerine, lütfun sadece meşakkatli bir edinim veya toplumsal bir miras olduğunu unutturacak şekilde (ve bizatihi bunu unutarak) taklit edilemez ve örneklik bir hüner sergileyerek ve yine aynı şekilde tamamıyla araçsal gayeleri hasebiyle kıymetsizleşmiş reçeteler ve-

rerek (örneğin tez sunumu için önerilen meşhur reçeteler) veya bunları, tesirlerine indirgenemez temel açıklamaları ekleyerek aktarmak gerektiği ironisiyle değerini kaybetmiş usuller önererek pedagojiyle tüm bir yıl için ödeşirler. Tekniğin aktarımını hocalık karizmasının şanına adanmış bir ritüele dönüştüren bu kötü niyete ilişkin başka örnekler vermek fazlasıyla kolaydır; söz konusu olan ister ürkütücü ve büyüleyici kaynakçalar ister okumaya, yazmaya veya araştırmaya teşvik (ki her biri acı birer alay şekline bürünür) isterse de (sadece biçimsel olarak ve düşüncede eşit olan öğrencilere yönelmesinden ötürü) tüm aldatıcı pedagojik görünümleri kendinde toplama ihtimali olan temel dersler olsun. Mamafih, akılcı pedagoji keşfedilmeyi beklemektedir ve psikolojik temeli dışında başka hiçbir temeli olmamasından ötürü toplumsal farklılıkları görmezden gelen ve görmezden gelmek isteyen bir sisteme aslında hizmet eden bugünün bilinen pedagojileriyle hiçbir şekilde karıştırılmamalıdır. O hâlde, hiçbir şey bizim düşüncemize, öğretimin görünüşte (biçimsel) rasyonalitesini arttırarak gerçek eşitsizliklerin hiçbir zaman olmadığı kadar şiddetle ve gerekçelendirilmiş biçimde ağırlıklarını hissettirmesine imkân tanıyacak sözde bir bilimsel pedagojiye çağrı yapmak kadar uzak değildir. Gerçekten rasyonel bir pedagoji, farklı öğretim biçimlerinin (dersler, uygulamalı çalışmalar, seminerler, çalışma grupları) ve hocanın farklı pedagojik eylem tiplerinin (basit teknik bir tavsiyeden öğrencilerin çalışmalarının yönetilmesine kadar) göreceli maliyetlerinin analizi üzerine inşa edilmelidir; aynı şekilde öğretimin içeriğini veya öğrenim programının mesleki amaçlarını hesaba katmalı ve muhtelif türdeki pedagojik ilişki biçimlerini göz önünde bulundurarak bu ilişki biçimlerinin öğrencilerin toplumsal kökenine göre şekillenen diferansiyel "çıktılarını" ihmal etmemelidir. Her hâlükârda bu nevi bir pedagoji, toplumsal olarak şartlanmış kültürel eşitsizliğin bilgisine sahip olunmasına ve bu eşitsizliği azaltma kararlılığına bağlıdır.

Örneğin hocalık işlevleri arasında en genel olarak unutulanı

(ne çekiciliği ne de itibarı olan bu artı mesaiyi kendine hiç tasa etmeyen hocalar tarafından olduğu kadar kuşkusuz onda, kendilerini içerisinde sıkışmış hissettikleri esaretin katlanışını gören bazı öğrenciler tarafından da), kuşkusuz, entelektüel çalışmanın maddi ve entelektüel tekniklerinin olabildiğince hızlı ve eksiksiz kazanımına yönelik aktivite olarak sınavın sürekli tanzimidir. Zımni suç ortakları olarak öğrenciler ve hocalar, öğreticilerden ve öğrenenlerden beklenilen görevleri en düşük maliyetiyle tanımlamak hususunda anlaşırlar. Öğrencinin özgürlüğünü tanımak ve bir öğretim yılı boyunca ona, özgür veya daha da iyisi otonom, yani kendisine bir disiplin dayatmaya, çalışmalarını organize etmeye, düzenli ve sistematik bir çaba altına girmeye mahir bir çalışkan özneymiş gibi bakmak, hocanın vermek istediği ve pedagog veya öğretmen olarak değil üstat olarak, kaliteli öğrencilerin kaliteli hocası olarak kendi üzerine sahip olmak istediği imgenin, yukarıdaki şekliyle tanımlanan öğrenci tarafından kendisine geri gönderilmesi için ödenmesi gereken bedeldir. Bu bağlamda, derslere devam zorunluluğunu ve ödevlerin zamanında teslimini talep etmek, birbirlerini gördükleri ve görmek istedikleri şekliyle ve birbirlerini gördükleri ve birinin diğerini görmek istediği şekliyle hocayı ve öğrenciyi, her ikisini de aynı anda ortadan kaldırır.

Her öğrenim sürecinin doğası gereği içerdiği icapları hissetmemesinin mümkün olmamasından ötürü öğrenci, daha sıkı bir zapturapt altına alınma ve öğrenci hayatının yeniden "tedrisîleşmesi" özlemi ile her türlü kontrol ve disiplinden azat olmuş özgür ve soylu çalışmanın [entelektüel faaliyetin] itibarlı ve ideal imgesini dönüşümlü olarak ön plana çıkarır. Hocaların beklentilerinde de aynı yer değiştirmeler ve çift anlamlılıklar görülebilir. Örneğin bütün bir yıl boyunca maharet ve ustalık imgesi sunan hocanın, öğrencilerinin çalışmalarını, derslerinde vurgu yaptıklarından tamamıyla farklı kriterler ışığında yargılaması az rastlanan bir şey değildir; böylece kendi çalışmalarını ve öğrencilerinkileri aynı ölçüt ışığında değerlendiremeyeceğinin

kanıtını sunar. Daha genel olarak [not verme ve değerlendirme] ilkelerinin sistemli açıklamasının ve buna ilişkin en ufak bir kaygının yokluğunda hocalık yargıları hocalara göre değişen hususi kriterlerden ilham alır ve "kadı adaletinde" olduğu gibi doğrudan hususi vakalara bağlı kalır.[72] Bu bağlamda, öğrencilerin fal okumaya ve Tanrıların sırlarını çözmeye [yani hocaların not kriterlerini kestirmeye], elbette tüm yanılma riskiyle beraber, genel olarak mahkûm oldukları anlaşılırdır. Dolayısıyla, öğrencilerin sosyal handikaplarını kati surette hesaba katmanın, sınavı rasyonelleştirmek ve buradan hareketle sınava (irrasyonalitenin ayrıcalıklı barınağına) ilişkin tutumların rasyonelleşmesine gayret göstermek için gerekli olmadığı görülür. Gerçekten de, münevver sınıflardan gelen öğrenciler, dağınık ve örtük bir icaplar [gereklilikler] sistemine uyum göstermeye en hazır (veya en az hazırlıksız) olanlardır; zira bu sistemin gereklerini yerine getirme araçlarına örtük biçimde sahiptirler. Örneğin, tedrisî kültür ile münevver sınıfın kültürü arasındaki aşikâr yakınlık dolayısıyla bu sınıf kökenli öğrenciler, adına "sözlü" denilen o çok özel karşılaşmada, hocalığın yargılama-idrak kategorileri içerisinde kıymetlendirilmesi için hoca tarafından fark edilmeye bile ihtiyaç duymayan bu ölçülemez-biçilemez nitelikleri ortaya dökebilirler. Toplumsal kökenin açıkça ve bilinçli idrakinde utanç verici bir yan olacağı gerçeği, sınıfsal kökene ilişkin "ufak-belli belirsiz algılamaları" çok daha sinsi kılar.

Böylece, gerçek rasyonalite yönünde her ilerleme (söz konusu olan ister öğreticilerin ve öğrenenlerin karşılıklı beklenti ve isteklerinin ortaya konması isterse de yoksun sınıflardan gelen öğrencilere dezavantajlarının üstesinden gelmelerine imkân verecek biçimde tahsil süreçlerinin en iyi şekilde tanzim edilmesi olsun) eşitlik yönünde bir ilerleme olacaktır. Tüm geleneksel ve karizmatik kalıntılardan ilk olarak zarar gören ve öğretim sisteminden herkesten fazla bir şekilde her şeyi bekleyeme ve talep

72 T. S. N.: Max Weber'de kullanıldığı şekliyle, duruma münhasır, hakkaniyet duygusunu tesis etmeye yönelik hukuk. Formel hukukun karşıtı.

etmeye meyilli olan alt sınıflardan gelen öğrenciler, kültürel imtiyazın gerçekliğini oluşturan bu toplumsal "yetenekler" bütününü herkese açma yönünde bir çabadan da ilk olarak faydalananlar olacaklardır.

Gerçekten demokratik bir öğretim sistemi kendisine kayıtsız şartsız amaç olarak *olabilecek en fazla sayıda bireye, en kısa sürede, en eksiksiz ve en mükemmel biçimde, verili bir anda tedrisî kültürü oluşturan kabiliyetler arasından olabilecek en büyük miktarda unsuru elde etme imkânı sağlamayı verense* bu nevi bir sistemin, iyi ailelerden gelen kimselerin oluşturduğu bir elitin eğitimine ve seçimine yönelmiş geleneksel öğretimin olduğu kadar, ısmarlama uzmanların seri üretimine dönük teknokratik öğretimin de zıttında konumlandığı görülür. Ancak öğretim siteminin gerçek manada demokratikleşmesini kendine amaç edinmek yeterli değildir. Kültürel eşitsizliğe etki eden sosyal faktörlerin tesirini sistematik biçimde ve sürekli olarak etkisiz kılmak için anaokulundan üniversiteye gerekli tüm önlemleri alan akılcı bir pedagojinin yokluğunda, öğretim hususunda herkese eşit şartlar verme yönünde bir siyasi irade gerçek eşitsizliklerin üstesinden gelemez; tüm kurumsal ve ekonomik araçlarla-imkânlarla donansa bile. Diğer taraftan ise, gerçek manada akılcı, yani kültürel eşitsizliklerin sosyolojisi üzerine inşa edilmiş bir pedagoji, kültür ve okula ilişkin eşitsizlikleri azaltmaya kuşkusuz katkıda bulunabilir ancak bu nevi bir pedagoji, meselenin özüne gerçek anlamda, sadece ve sadece, öğretmen-öğretim elemanı alımlarının ve öğrenci seçimlerinin gerçek manada demokratikleşmesinin tüm koşulları (en başta akılcı bir pedagojinin tesisi) bir araya gelmiş olursa nüfuz edebilir.

Eylül 1964

EKLER

EK 1

FRANSA'DA ÖĞRENCİLER İSTATİSTİKÎ VERİLER 1960-63[73]

73 Bu vesika, Ulusal İstatistik ve Ekonomik Araştırmalar Enstitüsü [L'Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE] ve Üniversite İstatistikleri Bürosu'nun [Bureau universitaire de statistiques, BUS] elindeki verilerden hareketle Avrupa Sosyoloji Merkezi tarafından hazırlanmıştır.

1.1. *Öğrenci Sayısının Üniversitelere Göre Gelişimi*	Aix-Marseille	Besançon	Bordeaux	Caen	Clermont	Dijon	Grenoble	Lille	Lyon	Montpellier	Nancy	Paris	Poitiers	Rennes	Strasbourg	Toulouse	Toplam
1900-01	950	252	2119	803	299	669	566	1209	2458	1610	1027	12.381	1028	1609	-	2040	**29.020**
1910-11	1264	239	2620	794	278	1043	1272	1893	3091	2028	1886	17.326	1314	1995	-	2864	**39.907**
1915-16	482	80	948	291	135	240	587	64	881	654	356	5522	428	651	-	825	**12.144**
1920-21	1596	266	2640	1055	467	744	2737	1475	3409	2615	2002	21.232	1238	1940	-	2680	**48.517**
1925-26	1971	458	3000	1180	621	1015	2931	2420	3575	2428	2554	25.123	1578	1929	2889	3171	**56.843**
1930-31	2988	571	4254	1828	1077	1397	3197	3748	4965	3810	4287	31.886	2107	2850	3255	4370	**76.590**
1935-36	3169	451	3932	1317	1025	1047	2180	3221	4998	3126	3105	32.577	1969	2647	2760	4016	**71.250**
1940-41	5550	388	3657	1832	2014	864	3560	2475	6695	4900	1158	23.352	2626	4207	2543	6894	**72.715**
1945-46	5496	745	6242	2624	2007	1172	3954	6225	6958	5091	3894	53.427	3188	5032	4520	7665	**118.170**
1950-51	7556	933	8147	3083	2108	1820	4199	6382	7865	5685	4602	58.958	4127	6343	5069	7531	**134.408**
1955-56	9679	1157	9511	3826	2758	2426	4685	7406	9258	7054	5231	64.151	4546	7161	5343	8054	**152.246**
1960-61 (1)	15486	2217	12.267	6357	4731	3706	10.007	11.503	13.315	10.509	8.294	77.796	6.843	11.092	8.479	12.070	**214.672**
1961-62	19.020	2889	13.805	7395	5.556	4578	10.471	13.101	15.351	13.361	8.682	81.617	6.310	9.253	11.686	14.592	**244814 (3)**
1962-63 (2)	22160	3361	16440	8478	6028	5254	12951	14.612	17.230	15.802	9.830	90.354	7.412	9.323	12.444	16.752	**276848 (3)**
1901'den 1963'a öğrenci sayısının kaç kat arttığı	23	13	8	11	20	8	23	12	7	10	9	7	7	6	-	8	9

(1) 1960-1961 aralığından itibaren mevcutlar tüm üniversite öğrencilerini, yani fakültelere kayıtlı olanları ve artı olarak ya üniversitelere ya da fakültelere bağlı birimlerdeki kayıtlı olmayanları içermektedir.

(2) 1962-1963 aralığı için mevcutlar geçicidir; nihai rakamlar burada belirtilenlerin biraz üstünde mevcutlar ortaya çıkartacaktır.

(3) 1961-1962 ve 1962-1963 aralıkları için toplam rakamlar Nantes, Orléans ve Reims üniversitelerinin öğrencilerini de (yani 1961-62 yılı için 7 147 ve 1962-1963 yılı için de 8 417 öğrenciyi) içermektedir.

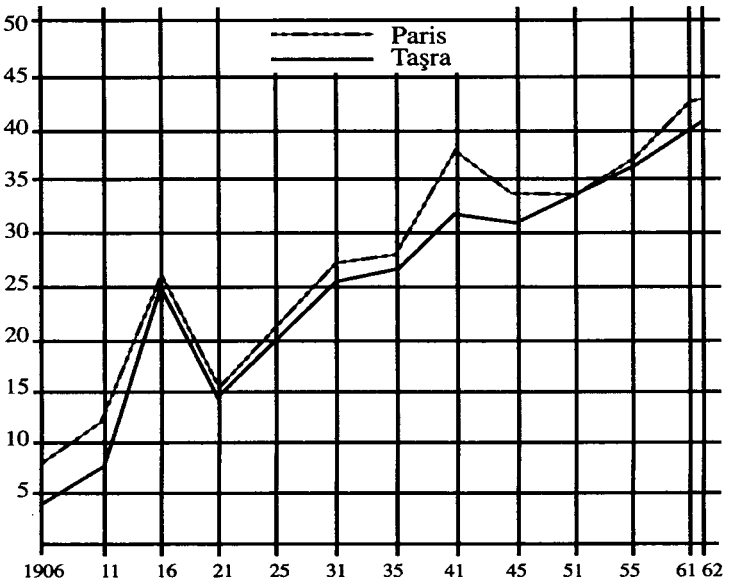
Üniversite nüfusundaki kadın öğrencilerin oranı, 1906'da %6 iken 1962'de %41,6'ya yükselmiştir. İki savaşın neden olduğu uç noktaları bir kenara bırakırsak bu artış istikrarlıdır.

1906 yılında Paris'teki kadın öğrenci sayısı taşradaki kadın öğrenci sayısının iki katıdır ancak 1916'ya gelindiğinde bu fark kapanmıştır. Bu tarihten itibaren üniversitelerdeki kadın öğrencilerin payı (en önemlisi İkinci Dünya Savaşı arasına denk düşen birkaç iniş-çıkış hariç) Paris'te ve taşrada neredeyse aynı oranda artmaya devam etmiştir. Bu süre boyunca Paris'teki nispeten yüksek oranlar, geleneksel modellerin terk edilmesine taşrada daha güçlü direnildiğinin bir göstergesi olabilir. Bu olgu ilk dönemlerde, yani 1911 öncesinde çok barizdir. 1962'de Paris'teki toplam öğrenci nüfusunun %43'ü ve taşradaki toplam öğrenci nüfusunun %41'i kadınlardan oluşmaktadır.

1.2. *Paris'te ve Taşrada Kadın Öğrencilerin Sayısal Gelişimi*

Öğretim Yılı	Paris			Taşra			Toplamda		
	Toplam	Kadınlar	%K	Toplam	Kadınlar	%K	Toplam	Kadınlar	%K
1905-06	14 734	1231	**8,3**	18 582	657	**3,5**	33 316	1988	**9,6**
1910-11	17 326	2121	**12,2**	23 864	1833	**7,7**	41 190	3954	**14,7**
1915-16	5522	1447	**26,2**	7044	1761	**25**	12 566	3208	**25,8**
1920-21	21 232	3200	**15,1**	28 195	4100	**14,5**	49 727	7300	**6**
1925-26	25 123	5445	**21,7**	33 119	6787	**20,5**	58 242	12 232	**25,5**
1930-31	31 886	8487	**26,6**	46 438	11 701	**25,2**	78 324	20.188	**21**
1935-36	32 577	9251	**28,4**	41 201	11 030	**26,8**	73 778	20 281	**27,5**
1940-41	23 352	9020	**38,6**	49 963	15 811	**32**	72 715	24 381	**34,1**
1945-46	53 427	18 357	**34,3**	67 488	20 268	**31,4**	117 915	38 625	**32,7**
1950-51	58 958	20 227	**35,3**	75 135	25 384	**33,8**	134 093	43 611	**34**
1955-56	64 151	23 638	**36,8**	88 095	31 752	**36,5**	152 246	55 390	**36,4**
1960-61	72 449	31 028	**42,8**	130 926	52 540	**40,1**	203 375	83 568	**41,1**
1961-62	76 707	32 882	**42,9**	155 903	63 932	**41**	232 610	96 814	**41,6**

Paris'te ve Taşrada Kadın Öğrenci Oranının Gelişimi (1906-1962)



Parisli öğrenci sayısının artışının (fiziki altyapı aynı kalmakla beraber) verdiği izlenimin tersine, genel öğrenci nüfusunda Paris'in payı, 1900-1901'de %42,7'den, 1950-1951'de %43,9'a ulaşarak 1900 ile 1955 arasında (savaş ve işgalin sebep olduğu sert düşüş hariç) çok az değişmiştir. Bu pay sonrasında istikrarlı bir düşüş sergilemiştir: 1955-1956'da %42,1'den 1962-1963'de %32,5'e (1957-1958'de %39,2, 1958-1959'da %37,9, 1959-1960'da %35,9, 1960-1961'de %35,6, 1961-1962'de %33).

1900-1901'de 29.759 iken 1962-1963'de 266.556'ya ulaşarak tam dokuz kat artan öğrenci sayısı farklı fakültelere eşit olmayan biçimde yansımıştır. Eczacılık fakültesindeki öğrenci sayısı 1901'de 3.347 iken 1962-1963'de 10.174'e çıkarak üçe katlanmıştır. Aynı süreçte hukuk öğrencisi sayısı 10.152'den 45.511'e yükselerek tıp öğrenci sayısında olduğu gibi (8.627'den 37.633'e) dört kat artmıştır. Bununla birlikte hukuktaki büyüme tıptan daha düzensizdir.

1.3. *Öğrenci Sayısının Disiplinlere Göre Gelişimi*

Yıllar	Hukuk		Fen		Edebiyat		Tıp		Eczacılık		Toplamda	
	Toplam	Kadınlar	Toplam	Kadınlar	Toplam	Kadınlar	Toplam	Kadınlar	Toplam	Kadınlar	Toplam	Kadınlar
1900-01	10 152	16	3 910	98	3 723	243	8 627	508	3 347	77	29 759	942
1905-06	14 312	86	5 592	305	4 893	1 088	6 545	454	1 974	55	33 316	1 988
1910-11	17 292	150	6 096	453	6 237	2 149	9 933	1 148	1 632	54	41 190	3 954
1915-16	3 503	130	2 727	735	2 417	1 412	3 263	765	656	166	12 566	3 208
1920-21	17 376	861	10 918	1 326	7 892	3 182	11 366	1 417	2 197	511	49 727	7 297
1925-26	17 415	1 507	12 596	1 638	12 244	5 750	12 286	2 158	3 701	1 179	58 242	12 232
1930-31	20 871	2 576	15 495	3 110	18 386	9 106	18 086	3 387	5 486	2 009	78 324	20 188
1935-36	21 568	3 131	11 329	2 578	17 221	8 247	17 699	3 829	5 654	2 490	73 471	20 275
1940-41 (1)	21 541	4 385	15 158	4 308	19 702	10 650	13 691	3 230	6 293	3 324	76 385	25 897
1945-46	40 553	9 318	21 947	5 853	27 778	15 021	19 586	4 172	8 051	4 261	117 915	38 625
1950-51	36 888	9 669	26 156	6 489	35 156	19 232	29 083	6 508	6 810	3 713	134 093	45 611
1955-56	35 486	10 113	38 290	10 525	41 785	23 877	29 091	6 660	7 594	4 199	152 246	55 374
1960-61	33 634	9 792	68 062	21 928	63 395	38 962	30 587	7 724	8 697	5 162	203 375	83 568
1961-62	38 469	11 275	75 282	24 196	73 376	46 490	36 203	9 289	9 300	5 564	232 610	96 814
1962-63	45 511	12 939	88 175	*	85 063	*	37 633	10 194	10 174	6 081	266 556	*

*: Veri yok

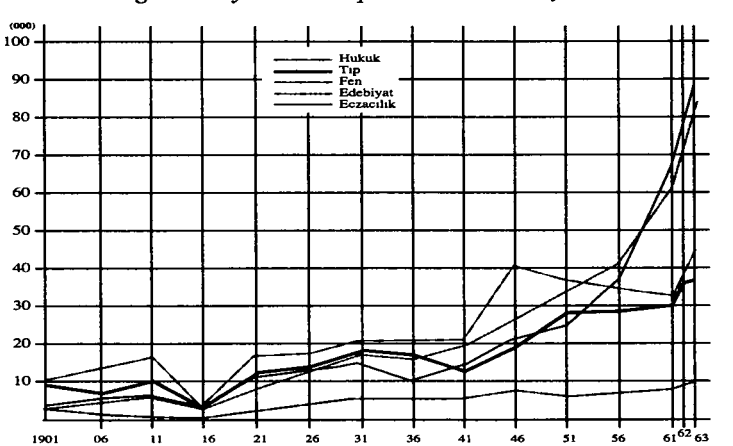
(1): Mevcutlar 1940-1941 yılına kadar Cezayir Üniversitesi'nin öğrencilerini de içermektedir

Bazı iniş çıkışlara rağmen fen ve edebiyat fakülteleri de paralel bir gelişim göstermiştir. Fen ve edebiyat fakültelerinin öğrenci sayısı 1901 ve 1963 arasında 23 misli artmıştır; fen fakültelerindeki öğrenci sayısı 3.910'dan 88.175'e, edebiyat fakültelerindeki öğrenci sayısı ise 3.723'den 85.063'e çıkmıştır. 1956'dan beri bu iki eğri birleşme eğilimindedir. Hukuk ve tıptaki yavaş büyüme, kariyer fırsatlarındaki sınırlı genişlemeyle kolayca açıklanabilir; oysa edebiyat fakültelerinin en az fen fakülteleri kadar hızlı büyümeye devam etmesi kısmen kültürel atalete isnat edilebilir.

Toplam mevcutlar 1945'e kadar (özellikle 1921 ve 1941 yılları arasında) farklı fakültelerde birbirine oldukça yakındır ve görece istikrarlıdır; 1945 sonrasındaki artış ise fakülteler arasında çok eşitsiz biçimde dağılmıştır. Öğrenci nüfusunun artış oranı 1946'dan bu yana istikrarlı bir görünüm çizmiş ve toplam mevcutlar bu süre boyunca üçe katlanmıştır. Raymond Aron'un da belirttiği üzere[74], Batı Avrupa'nın genelinde, eğitime yönelik toplumsal talepteki artış, yaşam koşulları üzerindeki etkisini sadece 1950 sonrasında hissettirmeye başlayacak olan ekonomik büyümenin hızlanışını birkaç yılla öncelemiştir.

74 Raymond Aron, "Sur quelques problèmes des universités françaises", *Archives européennes de sociologie*, No:1, 1962.

Öğrenci Sayısının Disiplinlere Göre Gelişimi

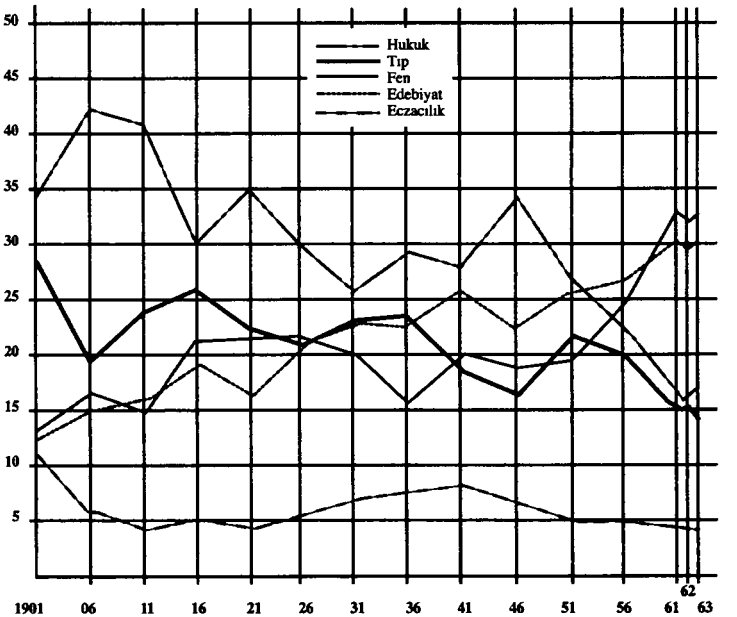


1.4. *Öğrencilerin Disiplinlere Göre Dağılımının Gelişimi (100 üzerinden)*

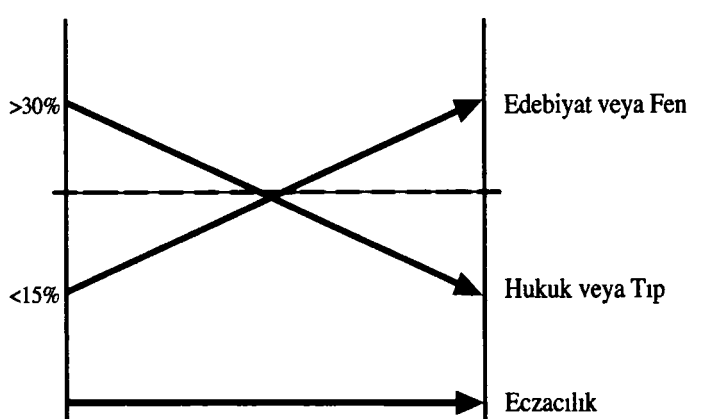
Yıllar	100 Öğrencinin Dağılımı					Toplam
	Hukuk	Fen	Edebiyat	Tıp	Eczacılık	
1900-01	33,9	13,2	12,6	28,9	11,4	100
1905-06	42,9	16,8	14,7	19,6	6	100
1910-11	41,8	14,8	15,2	24,1	4,1	100
1915-16	27,9	21,7	19,2	26	5,2	100
1920-21	34,9	21,9	15,9	22,8	4,5	100
1925-26	29,9	21,6	21	21,1	6,4	100
1930-31	26,6	19,8	23,5	23,1	7	100
1935-36	29,4	15,4	23,4	24,1	7,7	100
1940-41	28,2	19,9	25,8	17,9	8,2	100
1945-46	34,4	18,6	23,6	16,6	6,8	100
1950-51	27,5	19,5	26,2	21,7	5,1	100
1955-56	23,3	25,2	27,5	19,2	5	100
1960-61	16,5	33,5	30,7	15	4,3	100
1961-62	16,5	32,4	31,5	15,6	4	100
1962-63	17,1	33,1	31,9	14,1	3,8	100

Farklı fakültelerin bu tablodaki göreli paylarının tahlili, mutlak rakamsal verilerin o kadar açıkça ortaya koyamadığı iniş-çıkışları görünür kılar. Edebiyat ve fen fakülteleri öğrencileri bugün toplam öğrenci nüfusunun %65'ini oluşturmaktadır, oysa yüzyılın başında yaklaşık olarak sadece %25'ini temsil etmekteydiler. Aynı süre boyunca hukuk ve tıp fakülteleri simetrik bir şekilde tam tersi yönde bir gelişim göstermektedir; Eczacılık Fakültesindeki eğilim ise hafif bir düşüş yönündedir.

Öğrencilerin Disiplinlere Göre Dağılımının Gelişimi (%)



Kısa dönemli dalgalanmaların ötesinde, aşağıda da gösterildiği üzere, öğrenci ahvalinin yapısının yarım yüzyılda radikal bir şekilde değiştiği gözlemlenebilir.



1.5. *Kadın Öğrenci Yüzdelerinin Disiplinlere Göre Gelişimi*

Yıllar	Hukuk	Fen	Edebiyat	Tıp	Eczacılık	Tüm Disiplinler
1900-01	0,1	2,5	6,5	5,9	2,3	**3,2**
1905-06	0,6	5,4	22,2	6,9	2,8	**6**
1910-11	0,9	7,4	34,4	11,5	3,3	**9,6**
1915-16	3,7	26,9	58,4	23,4	25,3	**25,5**
1920-21	4,9	12,1	40,3	12,5	23,2	**14,7**
1925-26	8,6	13	47	17,6	31,8	**21**
1930-31	12,3	20	49,5	18,7	36,6	**25,8**
1935-36	14,5	22,7	47,9	21,6	44	**27,6**
1940-41	20,3	28,4	54	23,6	52,8	**33,9**
1945-46	22,3	26,7	54,1	21,3	53	**32,7**
1950-51	26,2	24,8	54,7	22,4	54,5	**34**
1955-56	28,5	27,5	57,1	22,9	55,3	**36,4**
1960-61	29,1	32,2	62,4	25,2	59,3	**41,1**
1961-62	29,3	32,1	63,3	25,6	59,8	**41,6**

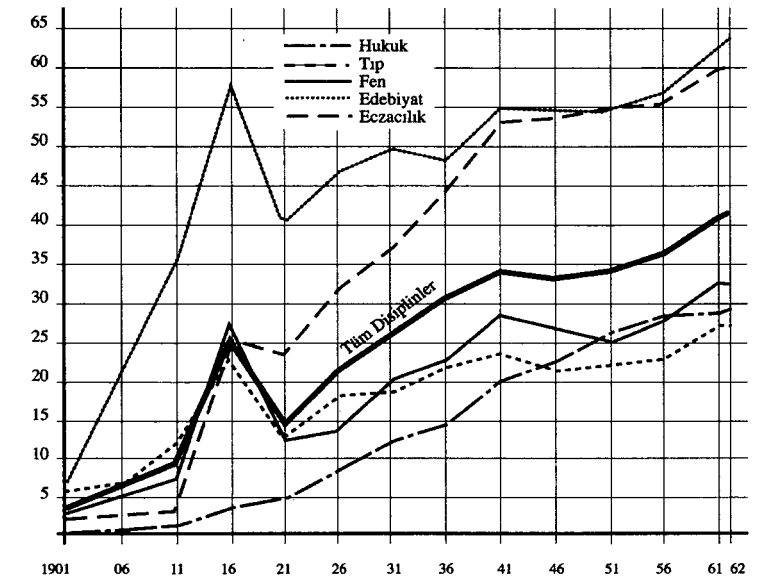
Bu rakamsal veriler kadın öğrenci nüfusunun yarım yüzyılda %3'den %41'e yükseldiği büyük kültürel dönüşümün aşamalarını ortaya koymaktadır.[75] Ancak bu büyüme disiplinden disipline farklılık göstermektedir.

Tüm disiplinler eşit derecede erken, eşit derecede süratle ve eşit derecede adım adım ilerleyen bir "feminizasyon" süreci tanımamışlardır. Kadın öğrenciler ilk olarak edebiyat fakültelerine yönelmişlerdir; daha 1911'de edebiyat fakültelerindeki kadın nüfusu yaklaşık olarak %34 seviyesinde seyretmekteydi, oysa başka herhangi bir fakültede bu oran %15'in altındaydı. Kadınlar en geç hukuk fakültesinde kendilerine bir yer bulmaya başlamışlardır; 1931'de hukuk öğrencilerinin sadece %12'si kadındı. Fen fakültelerindeki kadın öğrenci oranı ise, edebiyat ve

75 1914-1918 savaşının fakültelerin feminizasyon oranlarının yükselişe geçmesine vesile olduğunu görmek gerekir. Disiplinlere göre az-çok belirgin bu yükseliş, eczacılık dışında, savaşın bitişiyle durulmuştur.

eczacılık fakültelerinden farklı olarak daha istikrarlı ve hukuk ve tıbba kıyasla da daha büyük bir artış takip etmiştir.

Disiplinlere Göre Kadın Öğrenci Oranının Gelişimi (%)



Tıp ve eczacılığı ayrı bir yere koymak gerekir. Eczacılık fakültesinin feminizasyonu daha 1911 yılında söz konusudur ve çok hızlı bir şekilde 1941 yılında edebiyat fakültelerindeki oranı yakalamıştır (her iki örnekte de -eczacılık ve edebiyat fakültelerinde- kadın öğrenciler toplam öğrenci nüfusunun yarısını oluşturmaktadır). Bugün en az feminize disiplin olan tıbba gelirsek her şeye rağmen 1901-1911 aralığında, fen, hukuk ve eczacılık fakültelerine kıyasla daha yüksek bir kadın öğrenci oranına sahip olmuştur, ancak daha sonraki artış oranları düşük bir seviyede kalmıştır.

Eğer diğer bir disipline kıyasla bir disiplinin feminizasyon oranındaki artış az veya çok erken başlamışsa veyahut da az veya çok hızlı ya da az veya çok sürekliyse ve diğer taraftan bu artışın erken gelişimine ve hızına göre şekillenen hiyerarşiler birbiri

üzerine kabaca[76] oturuyorsa bu, mevzu bahis disiplinlerin sundukları farklı tahsiller ve mesleklerin, kadın etkinliğinin uygun imgesini tanımlayan norm ve modellere göre farklı biçimlerde nitelenmeleri dolayısıyladır. Her bir disiplin iki bakış açısınca değerlendirilebilir; "sözelciler" ve "fenciler" arasındaki karşıtlık açısından ve hazırladığı meslek açısından. Sözel bölümler tüm avantajları bünyelerinde toplarlar zira en genel itibarıyla kadına atfedilen mesleklere (öğretmenlik gibi) hazırlarlar ve bu tür tahsiller "doğal olarak" kadınsı olduğu varsayılan becerilere ilişkin klişelere uyuşur.

Geleneksel olarak burjuvazinin tekelinde olan meslekler arasından sadece eczacılık çok güçlü biçimde feminize olmuştur. 1911 yılına kadar diğer disiplinlere kıyasla daha yüksek bir kadın öğrenci oranına sahip olan tıpta bu eğilimin devamı gelmediyse sebep olarak; a) burjuva kökenli kadın öğrencilerin bir kısmının tıptan eczacılığa geçiş yapmış olması (tıp ve eczacılığı en burjuva fakülteler konumuna sokan toplumsal kökene göre dağılımın tanıklık ettiği üzere) ve b) rasyonel veya etik dirençlerin, başka herhangi bir yerden daha çok burada, diğer toplumsal sınıflardan gelen kadın öğrencilerin oranını düşürerek feminizasyon sürecini frenlediği öne sürülebilir.

1.6. *Yükseköğretimde Okullaşma Oranlarının Gelişimi, 1911-1963* (1)

1911 ve 1962 arasında yükseköğretimdeki öğrenci sayısı altı kat artarken okullaşma oranı yedi kat artmıştır (2). Bugün itibarıyla okullaşma oranındaki artışın tek müsebbibi öğrenci sayısındaki artıştır; 1945 sonrası yaş grubu henüz yükseköğrenim çağma gelmemiştir, tam anlamıyla 1964 sonrasında yükseköğretimin kapısına dayanacaklardır (3).

76 Örneğin, bir disiplindeki kadın öğrenci oranının %20'yi geçtiği aşamayı bir eşik göstergesi olarak kabul edersek bu eşiğin sırasıyla edebiyat, eczacılık, fen, tıp ve hukuk tarafından aşıldığı fark edilir. Bu sıra genel olarak kadın öğrenci payının farklı disiplinlerdeki artış oranıdır: edebiyat ve eczacılık, daha sonra fen ve daha sonra da hukuk ve tıp.

Yıllar	Fransa nüfusu (19-24 yaş aralığı)	Öğrenci nüfusu (19-24 yaş aralığı)	Okullaşma oranı %	
1911	3 707 000	25 940	0,7	Yarım Yüzyılda
1936	3 285 000	46 488	1,4	
1946	3 760 000	76 810	2	
1954	3 770 462	92 341	2,4	
1957	3 650 000	104 330	2,8	6 yıda
1958	3 613 144	118 295	3,3	
1959	3 591 047	126 021	3,5	
1960	3 509 000	126 596	3,6	
1961	3 409 171	129 535	3,8	
1962	3 383 600	148 699	4,4	
1963	3 420 700	172 611	5	

(1) Söz konusu olan, 19-24 yaş arası öğrenci nüfusunu, denk düştüğü yaş grubunun geneliyle ilişkilendirerek elde edilmiş kabaca bir tahmindir. 1911, 1936 ve 1946 yılları için öğrencilerin yaşa göre dağılımını veren istatistikler bulunmamaktadır. 19-24 yaş grubunun, 1950-1962 yılları arasında öğrenci nüfusunun ortalama olarak %65'ini temsil ettiğinden ötürü 1950 öncesi ve 1960 ve 1963 yılları için de (zira bu yıllar için de yaşa göre dağılım istatistikleri mevcut değildir) aynı oranda temsil ettiğini varsaydık. Diğer taraftan, bu şekilde elde edilmiş okullaşma oranı yine de çok ufak bir hata payı içerir zira bazı Grandes Ecoles'lerin ve fakültelere veya üniversitelere bağlı bazı enstitülerin öğrencilerini ve yine aynı şekilde bu kategoriye dâhil ortaöğretim öğrencilerini hesaba katmaz.

(2) 19-24 yaş grubunun, Fransa nüfusunda 1911'de 3.707.000 den 1963'de 3.420.700 kişiye geçerek çok hafif bir düşüş içerisinde olmasından da dolayı.

(3) 17 yaş ve altı öğrencilerin yükseköğretimin toplam mevcudu içerisindeki payı %3'ün altındadır.

Fransız Öğrencilerin Toplumsal Kökenleri

Öğrencilerin toplumsal kökenine ilişkin olarak üç istatistik dizisi kullandık. Bu bazı tekrarlara yol açtı, ancak aynı olguya ilişkin bu farklı yaklaşımlar eğitimle ilgili eşitsizliklerin farklı yönlerini ortaya çıkarmak için gerekliydi.

Birinci tip istatistikler (tablolar 1.7 ve 1.8) tüm öğrenci nüfusu ve her bir disiplin düzeyinde farklı toplumsal tabakalardan gelen öğrencilerin göreli paylarını betimliyor. Bunlar, Fransız toplumunun çeşitli katmanlarının yükseköğretimdeki eşitsiz temsilini betimlemek için en çok kullanılan rakamsal verilerdir. Görülebileceği üzere, babası yüksek düzey yönetici veya serbest meslek sahibi olan öğrencilerin %28,5 seviyesinde seyreden oranlarına, babası sanayici olan %4'ü de eklersek kültürle ilişki açısından imtiyazlı zümre olarak nitelediğimiz grup 1962 yılında üniversite nüfusunun %30'unu oluşturmaktadır.

Ancak bu rakamsal veriler öğrenime ilişkin imtiyazların çok eksik bir fotoğrafını verir, zira yükseköğretimde en düşük seviyede temsil edilen toplumsal kategoriler aynı zamanda faal nüfus (çalışabilir veya çalışan toplam işgücü) içerisinde de en kalabalık kesimidir. Verili bir sosyo-profesyonel kategoriden gelen öğrenci sayısıyla bu kategoride yer alan faal nüfusun toplamı arasındaki ilişki üniversiteye girme şanslarını belirlemek için sıklıkla kullanılır. Şansların oldukça kabaca bir tahminine olanak tamsa da, burada, bu ikinci tip istatistiklere yine de başvuruyoruz (tablo 1.9). Eksikliklerine rağmen bu istatistikler, sanayicilerin ve serbest meslek sahiplerinin çocuklarının ayrık dökümüne imkân tanıyarak yükseköğretime erişim şansının bu kategorilerden gelen çocukların örneğinde en yüksek seviyesini yakaladığını kavratabilmektedir.

Tedrisî şansların daha kesin bir tahminini vermeyi amaçlayan üçüncü tip istatistikler birinci bölümde kullanılmıştır. İlerleyen sayfalarda bu kullanımın metodolojik izahatı verilecektir.

1.7. *Fransız Öğrencilerin Toplumsal Kökeni, Disiplinlere göre mevcutlar (mutlak değerde), 1961-1962 Öğretim Yılı*

Sosyo-Profesyonel Kategoriler	Hukuk			Fen			Edebiyat			Tıp			Eczacılık			Toplam		Genel toplam
	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam
Tarım işçisi	107	39	146	314	140	454	212	313	545	39	12	51	5	7	12	697	511	1.208
Çiftçi	1234	608	1842	3112	1395	4507	1586	2229	3815	941	251	1192	162	273	435	7035	4756	11.791
Hizmet personeli	183	77	260	581	230	811	231	331	562	136	67	203	9	9	18	1140	714	1.854
İşçi	1125	540	1665	4353	1743	6096	1939	2765	4704	750	258	1008	63	125	188	8230	5431	13.661
Ücretli	2216	1044	3260	4419	2079	6498	1414	2566	3980	1728	757	2485	176	270	446	9953	6716	16.669
Sanayi ve Ticaret Patronları	3904	1908	5812	8172	3787	11959	4233	8141	12.364	3962	1469	5431	776	1193	1969	21.037	16.498	37.535
Bunun içinde sanayiciler	965	458	1423	1245	537	1782	1102	2352	3454	871	442	1313	171	277	448	4354	4066	8.420
Orta düzey yöneticiler	3926	1657	5583	7638	4257	11895	5053	10.027	15.080	3008	1151	4159	463	741	1204	20.088	17.833	37.921
Serbest meslek sahipleri ve Üst düzey yöneticiler	6291	3041	9332	12290	7189	19479	4971	11.240	16.391	8042	3239	11.281	1.481	2.410	3.891	33.075	27.229	60.374
Rant sahipleri, Mesleksizler	2464	984	3448	3860	1681	5541	1641	2348	3.989	1075	348	1423	164	204	368	9.204	5.565	14.769
Diğer kategoriler	2157	1017	3174	2383	1187	3570	1660	2364	4.024	3701	1378	5079	114	136	250	10.015	6.082	16.097
Genel toplam	23 607	10 915	34 522	47 122	23 688	70 810	22 950	42 504	65 454	23 382	8 930	32 312	3 413	5 368	8 781	120 474	91 405	211 879

1.8. *Fransız Öğrencilerin Toplumsal Kökeni, Disiplinlere ve Cinsiyete Göre Dağılım (%), 1961-1962 Öğretim Yılı*

Sosyo-Profesyonel	Hukuk			Fen			Edebiyat			Tıp			Eczacılık			Tüm Disiplinler		
Kategoriler	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam	E	K	Toplam
Tarım işçisi	0,45	0,35	**0,4**	0,7	0,6	**0,6**	1	0,7	**0,8**	0,2	0,1	**0,2**	0,1	0,1	**0,1**	0,6	0,6	**0,6**
Çiftçi	5,2	5,6	**5,3**	6,6	5,9	**6,3**	6,9	5,2	**5,9**	4	2,8	**3,7**	4,8	5,1	**5**	5,8	5,2	**5,6**
Hizmet personeli	0,8	0,7	**0,8**	1,2	1	**1,1**	1	0,8	**0,9**	0,6	0,7	**0,6**	0,3	0,2	**0,2**	1	0,8	**0,9**
İşçi	4,8	4,9	**4,8**	9,2	7,3	**8,6**	8,4	6,5	**7,2**	3,2	2,9	**3,1**	1,8	2,35	**2,2**	6,8	5,9	**6,4**
Ücretli	9,4	9,5	**9,4**	9,4	8,8	**9,1**	6,2	6	**6**	7,4	8,5	**7,7**	5,2	5	**5**	8,3	7,3	**7,9**
Sanayi ve Ticaret Patronları	16,5	17,5	**16,8**	17,3	16	**16,9**	18,4	19,2	**18,9**	16,9	16,5	**16,8**	22,7	22,25	**22,5**	17,4	18	**17,7**
Bunun içinde sanayiciler	4,1	4,2	**4,1**	2,6	2,3	**2,5**	4,8	5,5	**5,3**	3,7	4,9	**4,1**	5	5,2	**5,1**	3,6	4,4	**4**
Orta düzey yöneticiler	16,65	15,2	**16,2**	16,2	18	**16,9**	22	23,6	**23**	12,9	12,9	**12,9**	13,6	13,8	**13,7**	16,7	19,5	**17,8**
Serbest meslek sahipleri ve Üst düzey yöneticiler	26,65	27,85	**27,1**	26,1	30,3	**27,6**	21,7	26,9	**25,1**	34,3	36,3	**34,9**	43,4	44,9	**44,2**	27,5	29,9	**28,5**
Rant sahipleri, Mesleksizler	10,4	9,1	**10**	8,2	7,1	**7,8**	7,2	5,5	**6,1**	4,6	3,9	**4,4**	4,8	3,8	**4,2**	7,6	6,1	**7**
Diğer kategoriler	9,15	9,3	**9,2**	5,1	5	**5,1**	7,2	5,6	**6,1**	15,8	15,4	**15,7**	3,3	2,5	**2,9**	8,3	6,7	**7,6**
Toplam %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Toplam öğrenci sayısı	23 607	10 915	34 522	47 122	23 688	70 810	22 950	42 504	65 454	23 382	8 930	32 312	3 413	5 368	8 781	120 474	91 405	211 879

1.9. *Sosyo-profesyonel Kategorilere Göre Sınıflanmış 1000 Çalışan Kişiye Karşılık Düşen Öğrenci Sayısı*

Sosyo-profesyonel kategoriler	Öğrencilerin dağılımı		Aktif nüfus (1962 Sayımı)		Söz konusu kategori kökenli 1000 çalışan kişiye karşılık düşen öğrenci sayısı
	Mevcutlar	‰	Mevcutlar	‰	
Tarım işçisi	1 208	6	829 600	43	1,4
Çiftçi	11 791	56	3 011 600	157	3,9
Hizmet personeli	1 834	9	1 042 020	54	1,7
İşçi	13 661	64	7 024 040	367	1,9
Ücretli	16 669	79	2 416 300	126	6,8
Sanayi ve ticaret patronları	37 535	177	1 996 560	104	18
Sanayici	8 420	40	78 780	4	106,8
Zanaatkâr	1 376	39	611 000	32	13,7
Esnaf	20 739	98	1 287 340	66	16,1
Balıkçılık işletmesi sahibi	-	-	19 440	7	-
Orta düzey yönetici	37 921	178	1 490 500	78	25,4
Serbest meslek sahipleri ve Üst düzey yönetici	60 374	91	761 040	40	79,3
Serbest meslek sahibi	20 900	168	124 340	6	168
Öğretim üyesi	11 464	285	126 040	7	91
Yüksek düzey kamu idarecisi	28 010	55	510 660	27	55
Rant sahipleri ve mesleksizler	14 769	70	-	-	-
Diğer	16 097	76	592 800	31	-
Toplam	211 879	1 000	19 164 460	1 000	11

Tedrisî Şanslar

Sayfa 23'deki tablo iki çeşit olasılık sunar. Birinci sütun, babası verili bir mesleğe sahip olan verili bir cinsiyetteki çocuğun yükseköğretime *normal şartlarda* erişiminin nesnel olasılığını verir. Bu olasılık şu rasyoyla bulunur:

$$\frac{\text{Verili bir sosyo-profesyonel kategoriden gelen ve üniversiteye ilk kez kaydını yaptırmış öğrenciler}}{\text{Söz konusu sosyo-profesyonel kategoriden gelen çocuk kohortu}}$$

Aynı sayfadaki takip eden sütunlarda ise, verili bir toplumsal kategoriden gelen ve üniversiteye ilk kez kaydını yaptırmış bir öğrencinin (kadın ya da erkek) şu ya da bu tahsili yapma ihtimali bulunur. Bunlar şartlı olasılıklardır; yükseköğretime erişimin sağlandığı varsayımına dayanır.

$$\frac{\text{Verili bir sosyo-profesyonel kategoriden gelen ve bir bölüme ilk kez kaydını yaptırmış öğrenciler}}{\text{Aynı sosyo-profesyonel kategoriden gelen ve üniversiteye ilk kez kaydını yaptırmış öğrenciler}}$$

En uzun eğitimlere (örneğin tıbba) orantısız ağırlık vermekten (ve bu durumda anlamsızlıktan) sakınmak için ihtimal hesaplamalarını her bir disipline yeni girenler üzerine dayandırmayı seçtik.

Metodolojik İzahat[77]

1961-1962 öğretim yılı için B.U.S (Bureau universitaire de statistiques) tarafından sağlanan verilerden (fakülteye kayıtlı öğrencilerin, ebeveynlerinin sosyo-profesyonel kategorisine göre dağılımı) hareketle bir çocuğun normal şartlarda yükseköğretime erişiminin nesnel ihtimalini belirlemeyi hedefliyoruz (baba

77 INSEE yöneticisi M. Darbel tarafından hazırlanmıştır.

mesleğinin bilindiğini varsayarak). Bir kısmı 1961'de üniversiteye giren yaş gruplarının doğum kayıtları (bazı şerhlerle birlikte) bu amacı karşılayabilecek niteliktedir, zira bu kayıtlarda çocuğun doğum anında babasının mesleği ve buradan hareketle de yeni doğanların sosyo-profesyonel kategorilere göre dağılımı bulunmaktadır.

Kişilerin yaptıkları meslek beyanları, her zaman zorluk yaratıcı belirsizlikler ve bilhassa, faillerin kendilerine yakıştırdıkları gurur okşayıcı nitelemeler dolayısıyla çok daha vahim sistematik hatalar içerir. Milli Eğitim Bakanlığında süregelen çalışmalar, lise öğrencilerinin, ebeveynlerinin mesleği hakkındaki ifadelerine bir hayli şüpheyle yaklaşılması gerektiğini gösteriyor.

Toplumsal yapının durağan, davranışların ise zaman içerisinde yeterince sabit olduğu bir toplumda, aşağıda tanımlandığı şekliyle A rasyosu, aranılan nesnel ihtimalin yönüne işaret edecektir:

$$A = \frac{\text{Aynı kohorttan gelen yeni öğrenciler}[78]}{\text{Verili bir sosyo-profesyonel kategoriden gelen çocuk kohortu}}$$

B rasyosu ise farklıdır

$$B = \frac{\text{Verili bir sosyo-profesyonel kategoriden gelen yeni öğrenciler}}{\text{Bu sosyo-profesyonel kategoriden gelen aynı yaştaki çocuk kohortu}}$$

B rasyosu üniversiteye kayıta, A rasyosu doğuma atıfta bulunur.

Eğer zaman içerisinde toplumsal davranışlar istikrarlıysa mevzu bahis kişi için işlevsel rasyo muhtemelen A ile B arasındadır.

B^1 rasyosu şöyle yazılabilir: $B^1 = B^1_1 + B^2_1 + \ldots + B^k_1$

B^1, k numaralı sosyo-profesyonel kategorinin payını verir,

78 Demografik anlamda.

öyle ki doğumlarında k numaralı toplumsal kategoriye ait olan öğrencilerin sayısı: $N^1 B^k_1 + N^2 B^k_2 + \ldots + N^k B^k_k$ şeklinde hesaplanır. (N kohorta tekabül eden kişi sayısını temsil eder)

M^k'ya (kohortların doğum itibarıyla mevcutları) bölersek şuna ulaşırız:

$$Ak = \frac{N^1}{M^k} B^1_k + \ldots + \frac{N^k}{M^k} B^k_k$$

Burada $\frac{N^i}{N^k}$ baba olabileceği yaşta k kategorisine ait olan biri için k'dan i kategorisine geçişin matematiksel olabilirliğidir.

Toplumsal kategorilerin dönüşümü bu yaştan sonra gerçekleşemeyeceği için doğal olarak aşağıdaki formüllere ulaşırız:

$$\frac{M^k}{N^k} = 1 \text{ ve } \frac{N^i}{N^k}(i \neq k) = 0$$

Ve: $A^k = B^k_k = B^k$ (veya A=B)

Ortalama koşullarda bu, geçişin, ekonomik sermaye (sanayiciler, esnaflar) ve üniversite diplomasına sahip olma (üst düzey yöneticiler) tarafından düzenlendiği toplumsal kategorilerin durumudur.

Bununla birlikte, geçişin zorlama olmadığı kategoriler için durum aynı olamaz (A≠B). Burada sadece yaklaşık büyüklük düzeyinde tahminde bulunmak söz konusu olduğundan iki kavram denk görülebilir.

Aslına bakılırsa B^k'yı biliyoruz ve en iyi olasılıkla $\frac{N^i}{M^k}$ ihtimalini öngörebiliriz; ne olursa olsun A sistemi (n sisteminin denklemleriyle n^2 bilinmeyen sayı) genel olarak tamamen çözümlenemez.

B rasyoları A rasyolarından daha işlevsel bir değer olarak görülebilir ve incelenen dönem için mevzu bahis olan öznel bek-

lentileri (yani gündelik bilgi tarafından kestirilebildiği şekliyle yükseköğretime erişim ihtimalini) belirlemek için yeterlidir.

Dolayısıyla, sadece B'nin tahmini ve üstelik bunun hiç de kusursuz olmayan bir tahmini mümkündür.

A. 1941 ve 1943 yılları arasında doğmuş çocukların (ki 1961-1962 öğretim yılının yeni öğrencileri buradan çıkacaktır), ebeveynlerinin toplumsal kategorisine göre dağılımını kestirmek için aşağıdaki hesapları kullanacağız:

- Her bir toplumsal kategori için çocuk doğurma yaşındaki evli kadın sayısının tahminini;
- Toplumsal kategoriye göre değişken doğurganlık göstergesini, yani evli ve 50 yaşın altındaki faal erkek nüfusunun dağılımını ve bu dağılımın bir değişken doğurganlık göstergesi tarafından düzeltilmesini. Diğer bir ifadeyle şu formülü takip edeceğiz: $H^{50}xf$

  H^{50} elli yaşın altındaki faal evli erkek sayısıdır.

  F aile başına düşen ortalama çocuk sayısıdır

  $\frac{Hf}{\sum Hf}M$ ise, mevzu bahis toplumsal kategori kökenli çocuk kohortunundaki kişi sayısıdır.
- Veri eksikliği sebebiyle değişken ölüm oranlarını hesaba katamadık, öyle ki B yerine biraz daha zayıf bir ilişki ikame edilmiş durumdadır. Diferansiyel analizde hafif bir sapmaya yol açması muhtemel olan da budur. Daha hassas bir hesaplama şu formüle sevk etmelidir.

$$\frac{HfS_0^{19}M}{\sum Hf}$$

S_0^{19} 19 yaş itibarıyla hayatta kalım oranıdır.

B. BUS verileri sadece yaklaşık hesaplama yapmaya izin verir, zira:

- Toplumsal köken yalnızca ilk yılındaki öğrenciler için değil, tüm öğrenci nüfusu için hesaplanmıştır, böylece uzun

soluklu eğitim programlarını takip edenler (mesela tıp öğrencileri) göreli olarak fazla temsil edilmiş olurlar. Bu sebeple, yeni giren öğrencilerin toplumsal kökeninin dağılımının bir bütün olarak öğrenci nüfusunun toplumsal kökeninin dağılımıyla aynı olduğu varsayımında bulunmak zorunda kaldık.

- Cinsiyete göre dağılım sadece tüm öğrenciler için hesaplanmıştır. Dolayısıyla burada da her bir disiplin içerisinde, yeni girişler ve tüm öğrenci grubu için bu dağılımın aynı olduğu varsayımı yapılmıştır. Bu varsayım gerçeğe oldukça yakındır. BUS'un sağladığı veriler (1963-1964 öğretim yılında ilk kez kaydını yaptırmış öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı), üniversitenin ilk yılında sonraki yıllara kıyasla oransal olarak daha fazla kadın öğrenci olduğunu, ancak bu farkın önemsiz olacak derecede küçük olduğunu gösteriyor.

- Görece ağırlığı önemli iki kategori, "rant geliri sahipleri" ve "diğerleri" bazı hususi güçlükler içermektedir.

EK 2

BİRKAÇ VESİKA ve ARAŞTIRMA BULGULARI[79]

79 Bu ekte kullanılan araştırma sonuçları, P. Bourdieu ve J-C. Passeron tarafından kaleme alınmış *Les étudiants et leurs études* (Mouton and C) isimli çalışmadan aktarılmıştır. Tablo No 2.1'den tablo No 2.10'a ve tablo No 2.21'den tablo No 2.38'e kadar her tablodaki en güçlü eğilim veya eğilimler kalın yazı tipiyle vurgulanmıştır.

Toplumsal Köken ve Öğrenci Yaşamı

(Tablolar 2.1'den 2.5'e)

2.1. ve 2.2. *Geçim Kaynağının Kökeni*

2.1. Felsefe Öğrencileri

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Geçim kaynağının kökeni						
	Burs %	Ailesi yardım ediyor %	Kendi çalışıyor %	Burs+ Ailesi yardım ediyor %	Kendisi çalışıyor+ Ailesi yardım ediyor %	Toplam %	
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	**27**	14,5	**21**	**21**	16,5	100	[48]
Zanaatkâr, Esnaf	22	22	11	6	**39**	100	[18]
Orta düzey yönetici	12,5	37,5	12,5	15	22,5	100	[40]
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	11,5	**58**	1,5	11	18		[71]
	[30]	[67]	[18]	[25]	[37]		[177]

2.2 Sosyoloji Öğrencileri

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Geçim kaynağının kökeni						
	Burs %	Ailesi yardım ediyor %	Kendi çalışıyor %	Burs+ Ailesi yardım ediyor %	Kendisi çalışıyor+ Ailesi yardım ediyor %	Toplam %	
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	**23**	10	**43,5**	**13,5**	10	100	[30]
Zanaatkâr, Esnaf	15	45	20	7,5	**12,5**	100	[40]
Orta düzey yönetici	15	39	22	**15**	9	100	[46]
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	13,5	**50**	10	7	19,5	100	[98]
	[33]	[88]	[41]	[21]	[31]		[214]

2.1. ve 2.2. no'lu tablolardan görülebileceği üzere, gelir kaynakları burs veya yarı zamanlı iş olan öğrenci oranı (ailelerinin desteğiyle yaşayanlara karşıt olarak) toplumsal kökene göre farklılaşır, fakat bu rabıta felsefe eğitimi alanlarda sosyoloji eğitimi alanlara kıyasla daha güçlü gibidir.

2.3. *Barınma (Felsefe ve Sosyoloji Öğrencilerinde)*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Barınma şekli				
	Ailesinin yanında %	Yurt %	Eve çıkmış %	Toplam %	
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	29,5	56	14,5	100	[95]
Zanaatkâr, Esnaf	34	57	9	100	[65]
Orta düzey yönetici	35	53	12	100	[91]
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	**50**	37	13	100	[189]
	[177]	[208]	[55]		[440]

Toplumsal köken yükseldikçe öğrencinin ailesinin yanında kalması (ki bu, gündelik yaşam ve çalışmanın özel bir deneyimini imler) daha sık karşılaşılan bir durumdur. Daha büsbütün kabul edilen veya daha güçlü hissedilen bağımlılık, aileleriyle yaşayan öğrenciler arasında oldukça spesifik tavır, tutum ve düşüncelere mahal verir.

2.4. ve 2.5. *Okul Dışında Çalışma*
2.4. *Felsefe Öğrencileri*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Çalışıyor %	Çalışmıyor %	Toplam %
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	**36**	64	100
Zanaatkâr, Esnaf	25	75	100
Orta düzey yönetici	25	75	100
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	11	**89**	100

2.5. *Sosyoloji Öğrencileri*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Çalışıyor %	Çalışmıyor %	Toplam %
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	**53,5**	46,5	100
Zanaatkâr, Esnaf	28	72	100
Orta düzey yönetici	24,5	**75,5**	100
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	25,5	**74,5**	100

Okul dışında çalışmak zorunda kalan öğrenci oranı, bölüm [disiplin] farkı gözetmeksizin toplumsal köken yükseldikçe istikrarlı bir şekilde düşer. Ancak sosyoloji öğrencilerinin felsefe öğrencileriyle karşılaştırılmasında görüldüğü üzere, toplumsal köken ne olursa olsun "disiplin-bölüm" daha geleneksel oldukça bu oran daha da düşmekte gibidir.

Toplumsal Köken ve Tedrisî Davranış ve Tutumlar[80]

(Tablolar 2.6'dan 2.13'e)

2.6. *Tedrisî Tercihler (Lise Bitirme Sınavı -Bakalorya- Alanı)*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Ortaöğretim					
	Denklik %	Latince-Yunanca %	Latince-Filoloji %	Latince-Fen %	Modern/ Teknik %	Toplam %
Köylü, İşçi	6,8	20,5	16	4,2	**52**	100
Ücretli, Alt düzey yönetici		20	33	6	41	100
Zanaatkâr, Esnaf	**1,5**	12,5	**48,5**	7,8	29,5	100
Orta düzey yönetici		24	35	13	28	100
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi		**26**	41	**17**	17	100

80 Toplumsal kökenin etkisine ilişkin bu kısımda kullanılan göstergeler, sınırlı bir tercih içermeleri ve sınama erdemlerinin, aynı yöne yoğunlaşmış bir varyasyonlar sistemine gönderme yapmalarından kaynaklanıyor olması sebebiyle tartışmalı veya alışılmamış gelebilir.

2.7. *Çoklu Tahsil*[81] *(Sosyoloji Öğrencileri)*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Hayır %	Evet %	Toplam %
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	**56**	44	100
Zanaatkâr, Esnaf	45	55	100
Orta düzey yönetici	42	58	100
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	32	**68**	100

Sosyoloji gibi oldukça farklı programlara ek bir program olarak eş zamanlı yürütülebilecek bir disiplin, "amatörce heves ve uğraş"ın, bilhassa yüksek sınıflardan gelen öğrencilere özgü bir vasıf olduğunu ortaya koyar. Sosyoloji öğrencileri arasında, aynı yıl içerisinde birbirinden farklı programları[82] eş zamanlı takip eden öğrencilerin oranı toplumsal köken yükseldikçe artar.

2.8. *Tahsil İmgesi*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Avrupa %	Geri Kalmış Ülkeler veya Etnoloji %	Toplam %
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	**44**	56	100
Zanaatkâr, Esnaf, Orta düzey yönetici	42	58	100
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	26,5	**73,5**	100

Sosyoloji öğrencilerine, kendi toplumları üzerine mi yoksa Üçüncü Dünya Ülkeleri üzerine mi çalışmayı (veya kendilerini etnolojiye mi vermeyi) tercih ettikleri sorulduğunda "egzotik" sahalara yönelik tercihlerin toplumsal köken yükseldikçe daha sıklaştığı görülür.

81 T. S. N.: Günümüz terminolojisiyle çift veya yan anadal.

82 Bu karma programlar arasında bazıları oldukça sıradan olmakla beraber (örneğin Hukuk ve Sosyoloji), bazıları beklenmediktir (Filoloji veya Edebiyat ve Sosyoloji). En hali vakti yerinde tabakalardan gelen öğrencilerin, iki farklı disiplin ve birçok fakülte veya enstitü bünyesinden programları beraber götürdükleri pek sıklıkla vakidir.

2.9. ve 2.10 *Sendikal Hayata Katılım*
2.9. *Sadece Kadın Örneklem Üzerinden*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	İştirak ediyor %	İlgisiz veya karşı %	Toplam %
Köylü, İşçi	**70,7**	29,3	100
Alt Düzey Yönetici, Zanaatkâr, Esnaf	60,8	39,2	100
Orta düzey yönetici	60,6	39,4	100
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	53,1	**46,9**	100

2.10. *Sosyoloji Öğrencileri*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Sorumlu konumda %	Sadece üye %	İlgisiz veya her türlü üyeliğe karşı	Toplam %
Köylü, İşçi, Ücretli, Alt düzey yönetici	18	**71**	11	100
Zanaatkâr, Esnaf, Orta düzey yönetici, Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	16	50	**34**	100

Görüldüğü üzere, sosyoloji öğrencileri arasında olduğu kadar kadın öğrenciler arasında da herhangi bir öğrenci sendikasına üyelik oranı alt sınıflardan gelen öğrenciler için çok açık biçimde daha yüksektir. Ancak sendikada bir sorumluluk almak mevzu bahis olduğunda bu fark kaybolur gibidir. Bu noktada, yüksek ve orta sınıflardan gelen öğrenciler düşük sendikalaşma düzeyleriyle örtüşmeyen bir temsiliyet yakalarlar.

2.11. *Okul yaşı ve Toplumsal Köken*

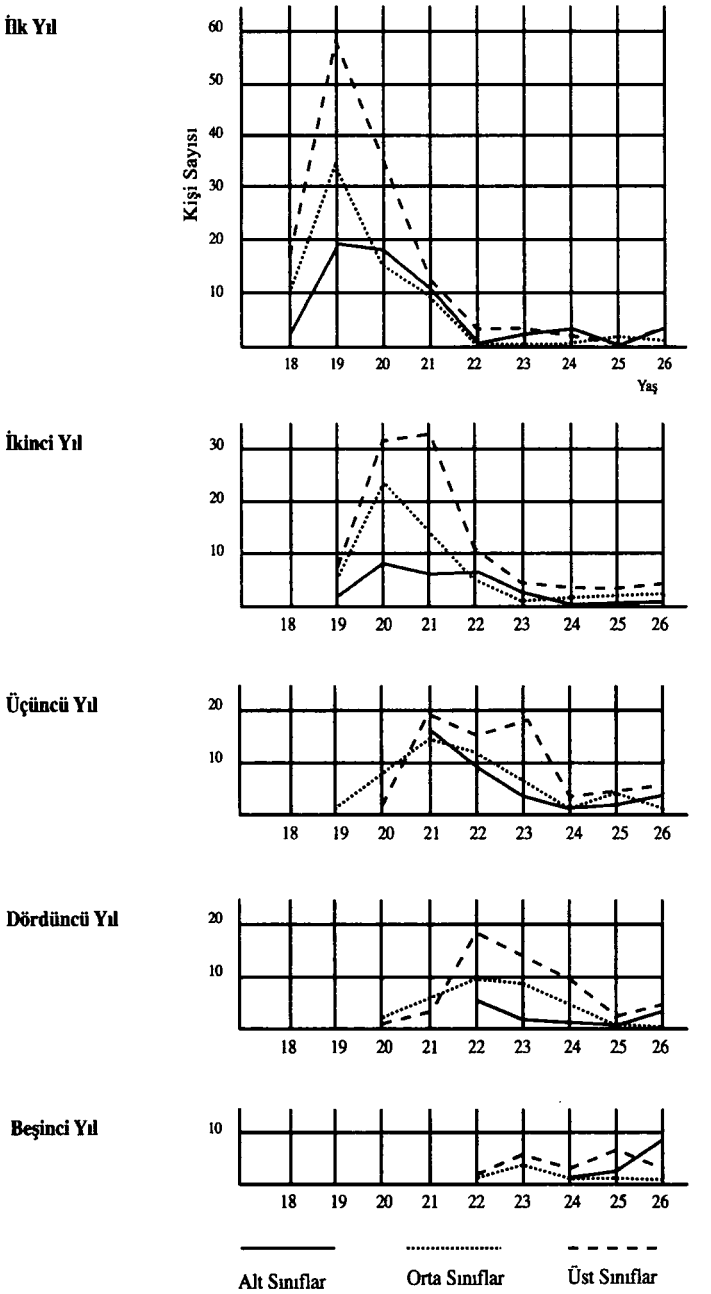
Farklı sınıfsal kökene sahip öğrencilerin yaş dağılımını yansıtan aşağıdaki histogram, takip ettiği tedrisî programın yaş ortalamasına sahip öğrencilerin payının imtiyazlı sınıflara doğru gidildikçe arttığını göstermektedir. Veya (aynı anlama gelecek biçimde) toplumsal köken yükseldikçe dağılım daha düzenlidir (bkz. tablo 2.11). Alt sınıftan gelen öğrencilerin durumunda, tedrisî basamaklarda ilerlendikçe yaş dağılımları gittikçe farklı görünümler almaya başlar; alt-yaş grubu alt sınıflarda temsil edilmeyi oldukça erken bir dönemde bırakır. Ancak eğitim sürecinin son

yıllarında alt sınıflardan gelen öğrencilerin oranında bir artma eğilimi de göze çarpar. Burada, bu öğrencilerin bir diğer dezavantajı su yüzüne çıkar; eğitim kariyerlerindeki yerinde sayma [kalma, sınıf tekrarı, vb, t. s. n.] bu öğrencileri eğitim sürelerinin uzamasına mahkûm ettiğinden, toplumsal köken üzerine olan genel istatistiklerde göreli bir ağırlığa sahip olmalarına yol açar ve böylece mağduru oldukları elemeyi kısmen gizler.

Üst sınıflardan gelen öğrencilere özgü yerinde saymaların (bu öğrencilerin ortalama yaşının artarak yayılmasının) açıklamasını vermek içinse burada, öğrencilerin "sığınak bölümlerdeki" dağılımıyla ilişkili izahata başvurmak gerekir (bkz. ss. 20-21).

Babanın Sosyo-Profesyonel Kategorisi	Tepe Değer (Mod)		Medyan		Ortalama		Standart Sapma	
	1. Yıl	2. Yıl	1. Yıl	2. Yıl	1. Yıl	2. Yıl	1. Yıl	2. Yıl
Alt sınıflar	19	20	20	21	*20-5	21-8	1,88	2,1
Orta sınıflar	19	20	19	21	19-10	21-1	1,72	1,69
Üst sınıflar	19	21	19	20	19-7	20-10	1,48	1,58
Toplamda	19	20	19	21	20	21-2	1,72	1,74

*: 20-5: 20 yıl 5 ay şeklinde okunur.


İlk Yıl
Kişi Sayısı
60
50
40
30
20
10
18 19 20 21 22 23 24 25 26
Yaş
İkinci Yıl
30
20
10
18 19 20 21 22 23 24 25 26
Üçüncü Yıl
20
10
18 19 20 21 22 23 24 25 26
Dördüncü Yıl
20
10
18 19 20 21 22 23 24 25 26
Beşinci Yıl
10
18 19 20 21 22 23 24 25 26
Alt Sınıflar
Orta Sınıflar
Üst Sınıflar

2.12. *Tanışıklık Varyasyonu*

(Tanınan okul arkadaşı ortalaması, öğrencinin toplumsal kategorisine göre)

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Tanıma Derecesi		
	A*	A veya C*	A veya C ya da N veya V*
Köylü, İşçi	2,2	6,5	14,4
Ücretli	2,8	8,5	18
Orta düzey yönetici	3	7,1	15
Sanayici işveren, esnaf	4	9,1	21
Üst düzey yönetici, Serbest meslek sahibi	4,3	9,6	19
Toplamda	3,2	8,4	19

* A: Ortak ve sürekli bir faaliyet üzerinden
C: En az bir kez sohbet etmişliği olma
N: Sadece isim olarak tanıma
V: Sadece simaen tanıma

Tanınan-tanışılmış kişilerin ortalamasının toplumsal köken yükseldikçe düzenli olarak arttığı görülür. Toplumsal kökene göre tanışıklıktaki artış, tanışıklığın daha yakın biçimlerinde daha yoğundur. Bu varyasyon, çeşitli vesilelerle tanışılmış-tanınan kişilerin toplamını aldığımızda 14 ila 19 arasında; sıradan bir sohbet tanıma-tanışma araçları arasında sayıldığında 6 ila 9 arasında ve sadece ortak etkinlik yoluyla tanışılmış-tanınan kişileri hesaba kattığımızda (yoğun tanışıklık kriteri) ise 2 ila 4 arasında değişir.

2.13. *Amfide Oturulan Sıraya Göre Tanışıklık Varyasyonu*

(Her bir öğrenci tarafından tanınan okul arkadaşı ortalaması)

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Tanıma Derecesi		
	A*	A veya C*	A veya C ya da N veya V*
İlk çeyrek	5,1	9,7	23
İkinci çeyrek	3,4	8,6	17
Üçüncü çeyrek	2,3	7,1	15
Ortalamada	3,2	8,4	19

* A: Ortak ve sürekli bir faaliyet üzerinden
C: En az bir kez sohbet etmişliği olma
N: Sadece isim olarak tanıma
V: Sadece simaen tanıma

Hangi tanışıklık biçimi dikkate alınırsa alınsın, tanınan ortalama bölüm arkadaşı sayısı amfinin ön sıralarından arka sıralarına doğru gidildiğinde sistematik olarak düşer. O halde, derslikte oturulan yere göre kabaca ölçülebilen, tedrisî sisteme ilişkin rahatlık veya kendine güven münevver sınıfların kendilerine özgü sosyalleşme tekniklerinden bağımsız değildir.

Toplumsal Köken ve Tiyatro Bilgisi

(Tablolar 2.14'den 2.18'e)

2.14 ve 2.15 *Babanın Sosyo-profesyonel Kategorisine ve Tiyatro Eserlerine Erişim Biçimine Göre Tiyatro Bilgisinin Varyasyonu*

2.14. *Lisans Öğrencileri*

Babanın Sosyo-Porfesyonel Kategorisi	Erişim biçimi																			
	Sahnede izlenmiş piyes							Radyo veya televizyon aracılığıyla							Okunmuş piyes						
	0	1 ila 3 arası	4 ila 8 arası	9 ila 14 arası	15 ila 18 arası	Toplam	Medyan	0	1 ila 3 arası	4 ila 8 arası	9 ila 14 arası	15 ila 18 arası	Toplam	Medyan	0	1 ila 3 arası	4 ila 8 arası	9 ila 14 arası	15 ila 18 arası	Toplam	Medyan
Köylü, İşçi	5	8	11			24	**1 ila 3**	9	10	5			24	**1 ila 3**	1	2	7	13	1	24	**9 ila 14**
Ücretli, Alt düzey yönetici	9	21	24	2		56	**1 ila 3**	14	22	12	8		56	**1 ila 3**	2	1	28	22	3	56	**4 ila 8**
Zanaatkar, Esnaf	4	16	17	4		41	**4 ila 8**	12	18	9	2		41	**1 ila 3**		5	19	14	3	41	**4 ila 8**
Orta düzey yönetici	7	21	23	7		58	**4 ila 8**	13	22	20	3		58	**1 ila 3**	1	3	23	29	2	58	**4 ila 8**
Üst düzey yönetici	9	21	58	25	3	116	**4 ila 8**	40	38	33	5		116	**1 ila 3**	3	6	48	54	5	116	**9 ila 14**
Toplam	34	87	133	38	3	295	**4 ila 8**	88	110	79	18		295	**1 ila 3**	7	17	125	132	14	295	**4 ila 8**
Diğer	1	8	7	3		19		6	8	5			19				11	8		19	
Genel Toplam	35	95	140	41	3	314	**4 ila 8**	94	118	84	18		314	**1 ila 3**	7	17	136	140	14	314	**4 ila 8**

Tablo 2.14'deki medyanların basit bir karşılaştırması daha alt sınıflardan orta ve üst sınıflara doğru gidildikçe canlı performans olarak izlenen piyes sayısının arttığını gösterir. Her durumda mod değeri 4 ile 8 arasındadır ancak babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının %25'lik kısmının puanı gerek kendi kategorileri için mevzu bahis olan gerekse tüm örneklemin mod değerinden daha yüksektir. Radyo ve televizyon vasıtasıyla piyeslere erişimde önemli farklılıklar yoktur; tüm kategoriler için okuma, tiyatroya erişimin en yaygın yoludur.

2.15. *Örneklemin Tümü Üzerinden*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Sahnede izlenmiş piyes		Mevcutlar	Radyo veya televizyon aracılığıyla		Mevcutlar	Okuma yoluyla		Mevcutlar
	%	%		%	%		%	%	
Köylü	66	34	42	78	22	42	54	46	42
İşçi	82	18	29	41	59	29	68	32	29
Ücretli, Alt düzey yönetici	66	34	144	55	45	144	59	41	144
Zanaatkâr, Esnaf	62	38	98	63	37	98	61	39	98
Orta düzey yönetici	58	42	117	56	44	117	50	50	117
Üst düzey yönetici	39	61	251	59	41	251	52	48	251
Mevcutların toplamı	374	307	681	404	277	681	378	303	681

Tablo 2.15'deki sonuçlar, canlı performans üzerinden tanıma söz konusu olduğunda toplumsal kökene göre şekillenen hiyerarşik bir hal almaktadır. Tiyatro eserlerine doğrudan erişim durumunda, esas ayrışmanın babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarıyla diğer öğrencilerin tümü arasında şekillenmesinden ötürü bu iki kategoriye göre öğrencileri yeniden grupladık ve böylece puanlardaki farklılığın istatistiksel olarak oldukça anlamlı olduğunu tespit ettik: X2= 31,27, P.01'de anlamlı.

2.16. *Toplumsal Kökene Göre Farklı Tiyatro Türlerinin Bilgisi* (Lisans Öğrencileri)

	Türler								
Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	A*		B		C		D		
	Mevcutlar	%	Mevcutlar	%	Mevcutlar	%	Mevcutlar	%	Toplam
Köylü, İşçi	22	92	20	83	8	30	13	54	24
Ücretli, Alt düzey yönetici, Zanaatkâr, Esnaf, Orta düzey yönetici	148	94	137	88	88	57	89	57	155
Üst düzey yönetici	111	96	106	91	84	72	78	67	116

*A: Klasikler (Hugo, Marivaux, Shakespeare, Sofokles)

B: Kabul görmüş modernler (Camus, Claudel, Ibsen, Montherlant, Sartre)

C: Avangart (Beckett, Brecht, Ionesco, Pirandellos)

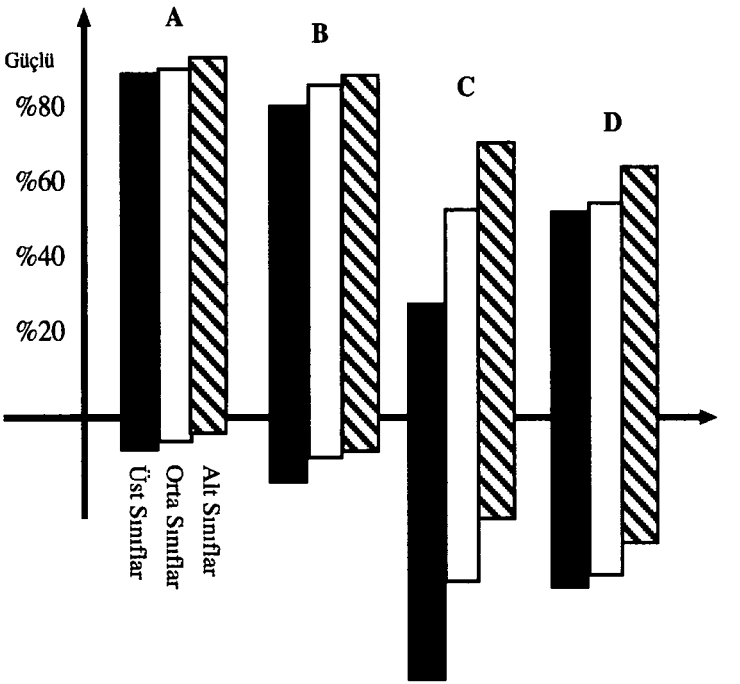
D: Bulvar (Achard, Aymé, Feydeau, Roussin)

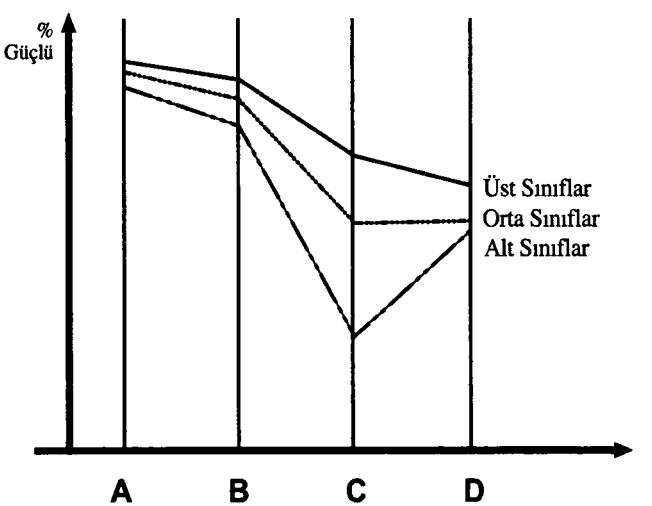
En çok onanan (özellikle okul tarafından) sanat biçimlerinin bilgisi, toplumsal köken ne olursa olsun en güçlü biçimde temsil edilmektedir.

Ancak farklı sanat ve tiyatro türlerine ilişkin bilginin yapısı toplumsal kökene göre değişkenlik göstermektedir. Alt sınıflar için (örneğin babası işçi veya köylü olan erkek çocukları) tedrisî açıdan en çok onanan sanat türlerinden alınan haz ile okulla en az bağlantılı sanatsal ilgiler arasında belirgin farklılıklar vardır; toplumsal köken yükseldikçe bu farklılık azalmakta ve asgari se-

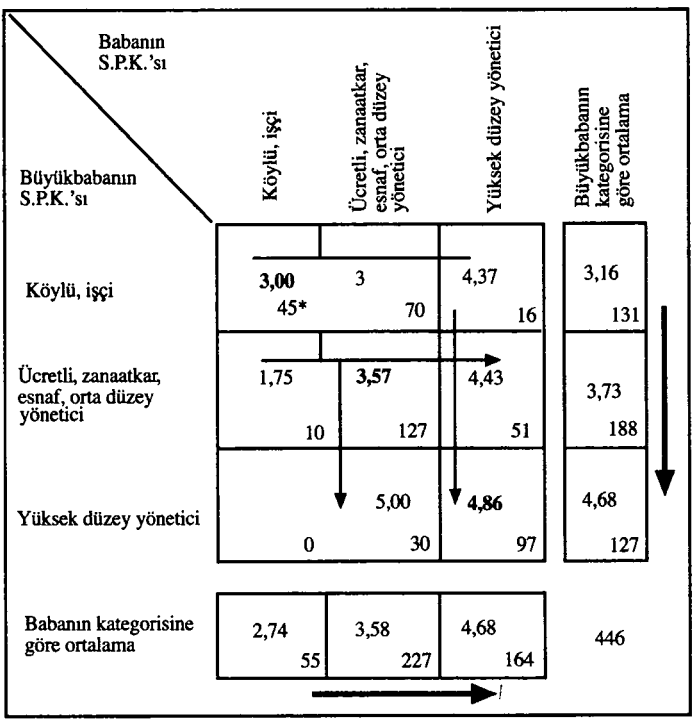
viyesini babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklannda yakalamaktadır.

Bilgi yapısındaki bu kaymaların anlamı açıktır: Alt ve orta sınıflardan gelen öğrenciler, [kültüre] erişim noktasında büyük ölçüde okula bağımlı olduklarından ötürü tercihlerinin en tedrisî eserlere yöneliyor olması normaldir. Bu eğilim, okula ve kültüre ilişkin, geldikleri yere borçlu oldukları tutumlar tarafından sadece ve sadece pekiştirilebilir. Toplumsal kökene göre farklılaşma, alt, orta ve yüksek sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak oldukça anlamlı olduğu avangart tiyatro örneğinde en yüksek seviyesine ulaşır (X2= 15, P.01'de anlamlı).


A
B
C
D
Güçlü
%80
%60
%40
%20
Üst Sınıflar
Orta Sınıflar
Alt Sınıflar


%
Güçlü
Üst Sınıflar
Orta Sınıflar
Alt Sınıflar
A
B
C
D

2.17. *Sahnede İzlenmiş Tiyatro Piyesi Ortalaması, Babanın ve Büyükbabanın Sosyo-profesyonel Kategorisine Göre*



*Kategorideki mevcut

Gelinen sosyal çevrenin nasıl bir güçle öğrencilerin kültürel davranışları üzerinde etkili olabildiği yukarıdaki tabloda görülebilir.

Sahnede izlenmiş tiyatro piyesi ortalaması, sadece, babanın veya büyük babanın ait olduğu toplumsal kategorinin veya her ikisinin birden daha yüksek olup olmaması (büyük oklar) durumunda hiyerarşik bir hal göstermekle kalmamakta; bu her iki faktörden her biri sabit kaldığında bile diğeri, sadece tek başına sonuçları hiyerarşize etmeye eğilim göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, büyük babaların eşit olduğu bir durumda, babanın konumu ne kadar yüksekse sonuçlar da o kadar yüksek olmaya eği-

lim göstermekte (satırlar üzerinden okuma); babaların durumu eşit olduğunda ise, bu sefer de büyük babanın konumu sonuçları hiyerarşize etmeye eğilim göstermektedir (sütunlar üzerinden okuma).

2.18. *Kitaptan Okunmuş Tiyatro Piyesi Ortalaması, Babanın ve Büyükbabanın Sosyo-profesyonel Kategorisine Göre*

Babanın S.P.K.'sı / S.P.K.	Köylü, işçi	Ücretli, zanaatkar, esnaf, orta düzey yönetici	Yüksek düzey yönetici	Büyükbabanın kategorisine göre ortalama
Köylü, işçi	**7,93** 45	7,75 70	9,12 16	7,98 131
Ücretli, zanaatkar, esnaf, orta düzey yönetici	8,87 10	**8,21** 127	8,37 51	8,28 188
Yüksek düzey yönetici	*	9,23 30	**8,55** 97	8,83 127
Babanın kategorisine göre ortalama	8,38 55	8,20 227	8,55 164	446

*Kategorideki mevcut

Aynı eğilimler, çok daha az net olmakla birlikte, tiyatroyla doğrudan temasın yokluğunda bu durumu telafi edici bir rol üstlenebilen okuma için de gözlemlenebilir.

Toplumsal Köken ve Müzik Bilgisi

(Tablolar 2.19'dan 2.20'ye)

2.19. *Babanın Sosyo-profesyonel Kategorisine ve Eserlere Erişim Biçimine Göre Müzik Bilgisinin Varyasyonu*

2.19. *Lisans Öğrencileri ve Grandes Ecoles'lere Hazırlık Sınıfı Öğrencileri*

Babanın Sosyo-Profesyonel Kategorisi	Erişim biçimi														
	Konser vasıtasıyla			Medyan	Radyo ve televizyon vasıtasıyla				Medyan	Plak vasıtasıyla					Medyan
	0	1 ila 3	4 ila 10		0	1 ila 3	4 ila 10	8 ila 10		0	1 ila 3	4 ila 7	8 ila 10	Toplam	
Köylü, İşçi	45	12	14	0	9	13	40	9	4 ila 7	4	14	44	9	71	4 ila 7
Ücretli, Alt düzey yönetici	73	40	31	0	22	21	77	24	4 ila 7	12	15	99	18	144	4 ila 7
Zanaatkar, Esnaf, Orta düzey yönetici	98	66	51	1 ila 3	35	46	100	34	4 ila 7	10	26	157	22	215	4 ila 7
Yüksek düzey yönetici	103	63	85	1 ila 3	37	46	122	46	4 ila 7	5	21	195	30	251	4 ila 7
Toplam	319	181	181	1 ila 3	103	126	339	113	4 ila 7	31	76	495	79	681	4 ila 7
Diğer	35	16	7	0	10	8	32	8	4 ila 7	7	13	28	10	58	4 ila 7
Genel Toplam	354	197	188	1 ila 3	113	134	371	121	4 ila 7	38	89	523	89	739	4 ila 7

Burada da medyanların basitçe bir karşılaştırması konserde dinlenmiş eser sayısının, alt ve orta sınıflardan babası üst düzey yönetici olan çocuklara doğru gidildikçe yükseldiğini gösterir. Medyanların karşılaştırılması, [müziğe] konserler aracılığıyla doğrudan erişimin, kayıt [plak, radyo veya televizyon] yoluyla gerçekleşen dolaylı erişime göre daha nadir olduğuna işaret eder. Öte yandan, babası üst düzey yönetici olan erkek çocukları için, konser vasıtasıyla müzikle kurulan tanışıklığın dağılımı açık biçimde iki tepelidir: "0" ve "4'den 10'a" (bu kategoride yer alan bireylerin üçte biri en yüksek mod değerine eşit veya bu değerin üstünde bir skora sahiptir). Burada, babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının karakteristik bir eğilimi görülür. Bu kategorinin hatırı sayılır bir kısmı (üçte biri ya da dörtte biri), yüksek seviyedeki skorlarıyla hem kendi kategorisinin geri kalanından hem de tüm öğrenci nüfusundan farklılaşır. Bu, yüksek bir toplumsal kökene bağlı kültürel imtiyazlar bütününün tüm durumlarda iş görmeyeceğine işaret eder.

2.20. *Tanınan Müzisyenlerin Varyasyonu, Babanın Sosyo-profesyonel Kategorisine Göre*
(Sosyo-profesyonel kategoriye göre bir müzisyene yapılan atfın sayısı)*

Babanın sosyo-profesyonel kategorisi	Müzisyenler										
	Mozart	Beethoven	Bach	Brahms	Debussy	Stravinsky	Chabrier	Palestrina	Weber	Boulez	Total
Köylü, İşçi	62	66	60	54	38	29	21	7	8	1	71
Ücretli, Alt düzey yönetici	127	129	122	105	91	78	57	20	13	1	142
Zanaatkâr, Esnaf	91	88	86	74	62	56	31	21	9	2	97
Orta düzey yönetici	107	111	104	100	85	80	38	14	19	3	118
Üst düzey yönetici	240	232	221	205	191	167	83	42	33	9	245
Toplam	627	626	593	538	467	410	230	104	82	16	673

* Tanıma ister konser ister plak vasıtasıyla olsun

Genel olarak klasikler modernlerden daha fazla atıf almaktadır. Klasikler içerisinde tam anlamıyla bir uzlaşı sağlayan (500'den fazla atıf alan) besteciler ise Mozart (627), Beethoven (626), Bach (593) ve Brahms'dır (538). Bazı isimler, verili bir sınıfın kültürel alışkanlıklarıyla oldukça ilişkili görünmektedir, zira aldıkları atıflar toplumsal kökene göre farklılık göstermektedir; Stravinsky (X2=17,2) ve Debussy'de (X2=17,7) olduğu gibi.

Yaşın Etkisi

(Tablolar 2.21'den 2.28'e)

2.21. ve 2.22. *Siyasal düzeyde*

2.21. Felsefe

Yaş	Sol, Aşırı-Sol %	Merkez %	Sağ, Aşırı-Sağ %
21 yaş altı	**68,5**	22,5	9
21-25 yaş arası	**69**	11,5	15,5
25 yaş üstü	44	50	6

2.22. Sosyoloji

Yaş	Sol, Aşırı-Sol %	Merkez %	Sağ, Aşırı-Sağ %
21 yaş altı	51	29	20
21-25 yaş arası	60	24,5	15,5
25 yaş üstü	**76**	22	2

2.23. ve 2.24. *Dini Bağlılık*

2.23. Felsefe

Yaş	Katolik %	Katolik Değil %
21 yaş altı	68,5	**31,5**
21-25 yaş arası	81,5	18,5
25 yaş üstü	**91**	9

2.24. Sosyoloji

Yaş	Katolik %	Katolik Değil %
21 yaş altı	**84**	16
21-25 yaş arası	80	20
25 yaş üstü	67,5	**32,5**

Birçok durumda, sosyoloji ve felsefe öğrencileri arasında yaşa göre değişkenlik gösteren zıt varyasyonlar tespit edilebilir. Örneğin daha genç öğrencilerden daha yaşlı öğrencilere doğru gidildiğinde, dini inançlara yakınlık felsefe öğrencileri arasında artarken sosyologlar arasında düşmektedir; tersine, aşırı sola yakın siyasal görüşler felsefeciler arasında yaşla birlikte azalırken sosyologlar arasında artmaktadır.

İlk bakışta garip gelebilecek bu bulguları açıklayabilmek için öncelikle, felsefenin aksine sosyoloji programının, iş olanakları göreceli olarak belirsiz bir program olduğunu görmek gerekir. Dolayısıyla sosyoloji, sıklıkla, daha klasik disiplinlerden gelen öğrenciler için "sığınak" işlevi görür. İkinci olarak öğrenci için ortalama yaşın üzerinde olmanın, başarısızlığın ya da üniversiteye uyum eksikliğinin bir belirtisi olduğu hatırlanırsa bu grubun [sosyoloji öğrencileri grubunun] yaşça büyüklüğünün, bizatihi sosyoloji öğrencilerinin patoloji sınırındaki muhtemel gerçekliğini temsil ettiği sonucuna varılabilir. Son olarak birçok bulgunun, sosyoloji öğrencilerinin diğer disiplinlerdeki öğrencilerden daha güçlü biçimde entelijansiyanın değerlerine bağlı kaldıklarını gösterdiği hatırlanırsa en "kıdemli" sosyologların neden en katıksız "entelektüel" tipini canlandırdıkları anlaşılır.

2.25. *Barınma Şekli*

Yaş	Ailesiyle beraber %	Eve çıkmış %	Yurt %	
21 yaş altı	**57**	30	13	[214]
21-25 yaş arası	30	58	12	[171]
25 yaş üstü	10	**78**	12	[66]

2.26. *Okul Dışında Çalışma*

Yaş	Çalışıyor %	Çalışmıyor %
21 yaş altı	18	**82**
21-25 yaş arası	32,5	67,5
25 yaş üstü	**62**	38

2.27. *Siyasete Katılım*

Yaş	Aktif katılıyor, bir siyasal oluşuma üye %	Sempati besliyor %	İlgi duymuyor %
21 yaş altı	15	58	**27**
21-25 yaş arası	**27**	49	**24**
25 yaş üstü	**21**	69	10

2. 28. *Sendikal Hayata Katılım*

Yaş	Sorumlu bir konumda %	Sadece üye %	İlgi duymuyor veya karşı %
21 yaş altı	12,5	57	**30,5**
21-25 yaş arası	**16**	53	**31**
25 yaş üstü	**27**	62	11

Kadın ve Erkek Öğrenciler
(tablolar 2.29-2.39)

2.29. *Barınma Şekli*

Cinsiyet	Ailesinin yanında %	Eve çıkmış %	Yurt %	
Kadınlar	34	**52**	14	[232]
Erkekler	**46**	43	11	[223]

2.30. *Okul Dışında Çalışma*

Cinsiyet	Çalışıyor %	Çalışmıyor %
Kadınlar	**31**	69
Erkekler	22	**78**

2.31. *Mesleki Proje*

Cinsiyet	Araştırma %	Tedrisat %	Akademi dışı bir meslek %
Kadınlar	**20,9**	61,5	**17,6**
Erkekler	13	**80,5**	6,5

2.32. *Kendi Tedrisî Kıymetleri Üzerine Öğrencilerin Görüşleri*

Cinsiyet	Zayıftan idare edere %	Yeterince iyiden çok iyiye %
Kadınlar	36	**64**
Erkekler	**53**	47

2.33. *Okunulan Kitapların Niteliği*

Cinsiyet	Ders Kitapları %	Ders dışı kitaplar %
Kadınlar	54	**46**
Erkekler	**66**	34

2.34. *Eser Kataloğu Tutma*

Cinsiyet	İzlenmiş piyesler için %	İzlenmiş filmler için %	Gidilmiş konserler için	Gidilmiş resim sergileri için %
Kadınlar	10	17	5	3
Erkekler	**19**	**27**	**9**	**8**

2.35. *Sendikal Hayata Katılım*

Cinsiyet	Sorumlu konumda %	Sadece üyelik %	İlgi duymuyor veya karşı %
Kadınlar	**23**	54	23
Erkekler	7	**58**	**35**

2. 36. *Siyasal Hayata Katılım*

Cinsiyet	Yakından ilgileniyor, örgütlü %	Sadece üyelik %	İlgi duymuyor veya karşı %
Kadınlar	**29**	51	20
Erkekler	12	**60**	**28**

Görülebileceği üzere, gerek sendikal gerekse siyasal yaşamda erkek ve kadın öğrenciler arasındaki fark, sıradan bir üyelik mevzu bahis olduğunda çok düşük olmakla birlikte, sorumluluk üstlenme söz konusu olduğunda artış göstermektedir.

2.37. *Barınma Biçimlerine Göre Öğrencilerin Siyasal Yaşama Katılımı*

Barınma Şekli	Aktif katılım %	Sempati duyuyor %	İlgi duymuyor ve karşı %
Ailesinin Yanında	19,5	**49,5**	31
Eve Çıkmış	32	38,5	29,5
Yurt	**46**	25	29

2.38. *Barınma Biçimlerine Göre Öğrencilerin Sendika Üyeliği*

Barınma Şekli	Sendikalı %	Sendikalı değil %
Ailesinin Yanında	53	**47**
Eve Çıkmış	60	40
Yurt	**83**	17

Polonya'daki Fakültelerin Öğrenci Alımlarının Toplumsal Yapısı

2.39. *Fakültelerin Birinci Sınıflarına Kabul Edilmiş Öğrencilerin Toplumsal Kökeni, 1951-52'den 1961-62'ye*

Babanın Sosyo-Profesyonel Kategorisi	1951-52 %		1952-53 %		1953-54 %		1954-55 %		1955-56 %		1956-57 %		1957-58 %		1958-59 %		1959-60 %		1960-1961 %		1961-1962 %	
	Aday	Kabul edilen (1)	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen	Aday	Kabul edilen
İşçi	31,7	39,1	32,8	35,9	31,5	33,9	32	34,6	32,5	32,2	34,3	30,7	26,2	25	27,3	27,8	26,9	28,2	26,4	27	27,6	27,9
Köylü	22,2	24,9	23,8	25,1	24,9	25,9	24,4	24,4	25	24	25,1	22	21,6	21,1	21	21,3	20,1	20,1	19	19,3	18,9	19,4
Entelijansiya	46,1	36	43,4	39	43,6	40,2	43,6	41	42,5	43,8	40,6	47,3	52,2	53,9	51,7	50,9	53	51,7	54,6	53,7	53,5	52,7

* Jan Szczepanski'den alınmıştır: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia 1963.*

(1) "Aday" sütunu, tüm adaylar içerisinde mevzubahis toplumsal kategoriden gelen aday oranını verir. "Kabul edilen" sütunu ise, tüm kabul edilenler içerisinde mevzubahis toplumsal kategoriden gelen ve kabul edilmiş olanların oranını verir.

Görülebileceği üzere, işçi sınıfı veya köylü kökenli olup da üniversiteye kabul edilen öğrencilerin oranı, aynı toplumsal kategorinin genel adaylar içerisindeki payına kıyasla 1957 yılına kadar sürekli bir yükseliş göstermiştir. Ancak bu tarihten itibaren bu pay yüksek seviyelerini terk etmektedir. Hatta üniversiteye kabul edilen öğrencilerden işçi ve köylülerin erkek çocuklarının payında düşme yönünde bir eğilim baş göstermektedir: işçilerin oğulları için %30'dan %27'ye, köylülerin oğulları için ise %24'den %19'a. Ayrıca, halk sınıflarının okula erişimini desteklemeye yönelik bir politika dâhilinde bile, kırsal kesimin işçilere kıyasla göreceli olarak dezavantajlı durumda kalmaya devam ettiği de not edilebilir. Babası işçi olan öğrencilerin oranı, babası köylü olan öğrencilerin oranına kıyasla düzenli olarak daha yüksektir; hâlbuki aktif nüfus içinde sanayi ve inşaat işçilerinin oranı % 28 iken, tarım işçilerinin oranı %48'dir.[83]

Macaristan'da Toplumsal Köken ve Eğitim Fırsatı

(Tablolar 2.40'dan 2.43'e)

2.40. *Fakültelerin Birinci Sınıflarına Yerleştirilmiş Öğrencilerin Toplumsal Kökeni*[84]

Hane reisinin sosyo-profesyonel kategorisi	1000 Haneye karşılık düşen			
	Lise öğrencisi	Teknik okul öğrencisi	Toplam	Üniversite öğrencisi
Üst düzey yönetici, Entelektüel	142	24	166	31
Diğer yöneticiler	108	32	140	25
Yöneticilerin toplamı	**121**	**29**	**150**	**28**
Kalifiye işçi	59	55	114	9
Uzman işçi	44	52	96	7
Vasıfsız işçi, vb	33	47	81	5
İşçilerin toplamı	**48**	**52**	**100**	7
Tüm kategorilerin toplamı	69	46	115	13

Görülebileceği üzere, babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının eğitime erişim şansları düzenli biçimde daha yük-

83 *Rocznik statystyczny* 1962: Polonya'da 1960 yılında çalışan nüfusun dağılımı.

84 1960 yılında yapılmış bir çalışmaya göre, Ferge Sandore: *Statisztikai szemie*, Ekim 1962.

sektir ve bu eşitsizlik eğitimin üst kademelerinde daha da yüksektir. Gerçekten de babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının, babası işçiolan erkek çocuklarına kıyasla liseye gitme olasılığı iki buçuk kat, üniversiteye girme olasılığı ise dört kat daha yüksektir. Ayrıca ortaöğretimde de toplumsal kökene bağlı tahsil farklılıkları devam etmektedir; babası işçi olan erkek çocukları ortaöğrenimlerini (eğer o aşamaya ulaşmışlarsa) ekseriyetle teknik okullarda sürdürmektedirler.

2.41. *Sınav Başarı Notu ve Toplumsal Köken*

Okul türü	Not ortalaması (1)		İşçi çocuklarına kıyasla yönetici çocuklarının sonuçları %
	Yönetici çocukları	İşçi çocukları	
1'den 4'e kadar anaokulu	4,01	3,4	117,9
5'den 8'e kadar ilkokul	3,72	3,16	117,7
Lise	3,47	3,19	108,8

(1) Not skalası 1 ile 5 arasıdır.

2.42. *Tedrisî Başarı ve Babanın Sosyo-profesyonel Kategorisi (2) (%)*

Babanın veya annenin sosyo-profesyonel kategorisi	İlkokul (1)				Lise	
	1. sınıftan 4. sınıfa		5. sınıftan 8. sınıfa		Fransız liselerinin 3. sınıfından 1. sınıfına	
	En yüksek not	En düşük not	En yüksek not	En düşük not	En yüksek not	En düşük not
Üst düzey yönetici, Entelektüel	49	3	34	6	20	15
Diğer orta düzey yöneticiler	34	4	24	12	17	15
Yöneticilerin toplamı	**40**	**4**	**28**	**10**	**18**	**14**
Kalifiye işçi	21	10	13	17	9	19
Uzman işçi	17	16	11	23	7	19
Vasıfsız işçi, vb	8	24	6	29	14	20
İşçilerin toplamı	**17**	**15**	**11**	**21**	**10**	**19**

(1)Not skalası 1 ile 5 arasıdır.

(2) Verili bir toplumsal kategorinin en yüksek ve en düşük notları almış öğrencilerinin dâhil oldukları kategorinin tüm öğrencilerine oranı

2.43. *Tedrisî Başarı, Ebeveynlerin Tedrisî Seviyesine Göre* (1) (%)

Babanın veya annenin sahip olduğu en yüksek diploma	İlkokul				Lise	
	1. sınıftan 4. sınıfa		5. sınıftan 8. sınıfa		Fransız liselerinin 3. sınıfından 1. sınıfına	
	En yüksek not	En düşük not	En yüksek not	En düşük not	En yüksek not	En düşük not
Üniversite diploması	49	2	41	2	22	10
Lise diploması	40	1	29	7	16	8
Ortaokul diploması	25	8	16	14	13	17
İlkokul diploması	13	19	8	26	9	20

(1) Verili bir toplumsal kategorinin en yüksek ve düşük notlarını almış öğrencilerinin kategorilerindeki tüm öğrencilere oranı

Görülmektedir ki, ilkokul yıllarından liseye kadar toplumsal köken (ister babanın mesleki kategorisine isterse de ailede sahip olunan en üst seviyede diplomaya göre tanımlansın) başarı şanslarını belirlemektedir. Bu belirlenim, öğrenciler, kültürle ilişki açısından daha imtiyazlı toplumsal tabakalardan geldikçe daha da güçlüdür. Ancak daha sonrasında, tahsil kademelerinde ilerlendikçe bu orantısızlık zayıflamaktadır (yüksek düzey yönetici çocuklarının üstünlüğü ilkokulda %117 iken lisede %108'e düşmektedir). Fakat burada şunu unutmamak gerekir; bu, yoksun sınıflardan gelen çocukların elenme sürecinin, eşit derecede güç olmayan seçme aşamalarından geçmiş işçi çocuklarını lisede yönetici çocuklarıyla bir araya getirmiş olmasındandır.

Öğrenciler ve Öğretim Dili

(Tablolar 2.44'den 2.49'a)

Öğrencilerin, öğretim dilini anlama ve kullanma kabiliyetini ölçebilmek için bir kelime dağarcığı sınaması gerçekleştirdik. Nesnel şartlarda gözlemlendiği şekliyle tedrisî söylemden hareketle tasarlanan çeşitli alıştırmalar dil kullanımının iki boyutunu incelemeyi hedefliyordu: Bir taraftan, en tedrisî olanından gündelik kullanımına oradan da serbest kültüre kadar lügatin muhtelif alanları; diğer taraftan ise, bağlam içerisinde bir terimi

anlamaktan en aktif kelime kullanım biçimlerine kadar (örneğin çok anlamlılıkların açıkça farkında olma veya bir tanımı eksiksiz biçimde verebilme kabiliyeti gibi) dilsel davranışın muhtelif düzeyleri.

Bu araştırma iki temel gerçeği gözler önüne sermekte: yükseköğretimde dilsel yetersizliğin önemi ve dilsel sermayenin belirleyici rolü. Lâkin toplumsal köken, cinsiyet veya öğrencilerin tedrisî geçmişlerinin çeşitli özellikleri gibi tahlil kriterlerinin ortaya çıkardığı tüm farklılıkların eksiksiz ve sistematik bir izahatı, bu kriterlere göre ayrıştırılmış öğrencilerin önceki tedrisatlarında eşit olmayan biçimde seçildiklerini hesaba katmadıkça olanaksızdır. O halde istatistikî analizin ortaya koyduğu ilişkiler, düşünülenin aksine, hiçbir zaman sadece, göz önünde tutulan kriterler ışığında tanımlanmış bir grup ile bir başarı düzeyi arasında şekillenmez. Örneğin bir dil sınavının sonuçları, sadece önceki eğitimleri, toplumsal kökenleri, cinsiyetleri veya hatta tüm bu kriterlerin kombinasyonu tarafından nitelenen öğrencilerin birey bazlı bir performansı değil, tam da sahip olduğu bu karakteristik özellikler hasebiyle, başka karakteristik özellikler tarafından tanımlanan başka bir gruba kıyasla elenme süreçlerine aynı seviyede maruz kalmamış tüm bir grubun performansıdır. Diğer bir ifadeyle, belli bir geçmiş tarafından tanımlanan (ki bu geçmişin kendisi de tüm faktörlerin zaman içindeki sürekli tesiri tarafından tanımlanır) bir örneklem söz konusu olduğunda toplumsal köken veya cinsiyet gibi faktörlerin etkisinin (hatta çapraz etkisinin bile), tüm anlamını tek somut bütünlük olarak kariyer bağlamında alan eşzamanlı ilişkilerde doğrudan ve münhasıran kavranılabileceğini sanmak bir fasit kıyas hatası işlemektir.

2.44. Toplumsal Kökene ve Eğitim Programının Türüne Göre Dil Kıvraklığı/Dile Hâkim Olma

/	Ne Yunanca Ne Latince			Latince			Latince ve Yunanca			Toplamda		
	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %
12 puanın altı	52	54	39	48	58	52	38,5	55	26,5	46	55	57,5
12 puanın üstü	48	46	61	52	42	48	61,5	45	73,5	54	45	42,5

Eğer toplumsal kökene bağlı dezavantaj tedrisî yönlendirmeler (yönelimler) tarafından devralınıyor ve yeniden üretiliyorsa babası üst düzey yönetici olan erkek çocuklarının, gerek en klasik bir programda (Latince ve/veya Yunanca) gerekse en az klasik bir programda en iyi sonuçları elde etmeleri; halk sınıflarından gelen öğrencilerin ise Latinceciler alt grubunda (böylesi bir yönelimin ender olduğu bir kategoriye dâhil oldukları için bu yönelimi kazanmak ve muhafaza etmek için hususi nitelikler ortaya koymak zorunda kalmış olmalarından veya bunu ailelerinin tikel bir hususiyetine borçlu olduklarından ötürü) başarılı olmaları normaldir. Benzer bir olgu, halk sınıflarından gelen öğrencilerin Latince ve Yunanca okuyan öğrencilerin genelinin sonuçlarına (%62) neredeyse eşit (%61,5), üst sınıflardan gelen öğrencilerin sonuçlarının (%73,5) ise biraz altında (%61,5) sonuçlar elde ettikleri en klasik programlarda da gözlemlenir. Bu durum, bu alt grup içerisinde halk sınıflarından gelen öğrencilerin, kendi imtiyazlarını sonuna kadar kullanan ve münevver bir çevreye aidiyetin sağladığı yüzlerce avantaj sayesinde tedrisî yönelimini en iyi biçimde şekillendirmiş hali vakti yerinde öğrenciler grubuyla rekabet ediyor olmasıyla açıklanır.

2.45. ve 2.46. Toplumsal Kökene ve İkametin Paris veya Taşra Olup Olmamasına Göre Dil Kıvraklığı/Dile Hâkim Olma

2.45.

	Paris			Taşra			Toplamda		
	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %	Halk sınıfları %	Orta sınıflar %	Üst sınıflar %
12 puanın altı	9	31	**35**	54	**60**	41	46	**55**	42,5
12 puanın üstü	**91**	69	65	46	40	**59**	54	45	**57,5**

2.46

		Dilsel Avantaj	Üniversiteye girme/seçilme koşullarının güçlüğü		Dil seviyesi
Halk sınıfları	Paris	(-)	(++)	(-->)	(+)
	Taşra	(--)	(+)	(-->)	(-)
Orta sınıflar	Paris	(-)	(+)	(-->)	0 (+)
	Taşra	(--)	0	(-->)	(--)
Üst sınıflar	Paris	(++)	(--)	(-->)	(0)
	Taşra	(+)	(-)	(-->)	(0)

Not: Eksi ve artılar, mevzubahis olguya göre üç grubun göreli durumlarını her sütunda imleyen göreli değerleri tanımlar. (0) ara-orta durumu ifade eder.

Eğer bu mantık sonuna kadar takip edilirse dil sınavı sonuçlarının hiyerarşisiyle toplumsal köken hiyerarşisi arasındaki ilişkinin, yoksun sınıfların maruz kaldığı seçilme kriterleri/şartları güçleştikçe tersine dönmesi beklenmelidir. Gerçekten de hangi çevreden gelinirse gelinsin Parisli öğrenciler taşradaki öğrencilere kıyasala daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler. Ancak bu farklılık en çok halk sınıfları kökenli öğrenciler arasında belirgindir (Paris %91, taşra %46; buna karşılık daha üst sınıflardan gelenler için Paris %65, taşra %59). Halk sınıflarından gelen öğrenciler Paris'te en iyi sonuçları elde edenlerdir, hemen arkalarında onları orta sınıflardan gelen öğrenciler ve devamında da yüksek sınıflardan gelen öğrenciler takip etmektedir. Olağan ilişkinin bu tersine dönüşünü anlamak için, Paris'te yaşamaya bağlı kültürel atmosferin, bir taraftan dilsel avantajlarla, diğer taraftan ise daha katı-güç seçilme kriterleri ve koşullarıyla ilişkili olduğunu göz önünde tutmak gerekir. Eğer aile çevresi kaynaklı dilsel avantajları ve seçilme şartlarınm-kriterlerinin çeşitli durumlardaki güçlük-katılık derecesini + veya – şeklinde göreli bir değere dönüştürürsek dil sınavı sonuçlarının hiyerarşisini izah etmek için bu değerlerin yekûnunu çıkarmak yeterli olacaktır.

2.47. Cinsiyete ve Eğitim Programının Türüne Göre Dil Kıvraklığı/Dile Hâkim Olma

	Ne Yunanca Ne Latince		Latince		Latince ve Yunanca		Toplamda	
	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %
12 puanın altı	34	60	39	58,5	41,5	96	38	54
12 puanın üstü	66	40	61	41,5	58,5	64	62	46

Burada görünürde bir istisna mevcuttur ve bu sadece, seçilme koşullarının güçlük derecesi ve başarı derecesi arasındaki ilişkinin mantığı çerçevesinde kavranabilir. Ne Latince ne Yunanca ne de sadece Latince okumuş erkekler, aynı eğitimi almış kadın öğrencilere kıyasla daha iyi sonuçlar elde etmektedirler. Oysa ka-

dınlar daha ziyade Yunancacılar grubunda en iyi sonuçları elde etmektedirler (erkeklerin ancak %50,5'i medyan notun üstünde bir not alabilirken bu oran kadınlarda %64'tür). Genel eğilimin bu tersyüz oluşu kadınların erkeklere kıyasla bu programı takip etme şanlarının daha az olması ve böylece bu programa dâhil olabilmiş kadın öğrencilerin, ayını programdaki erkek öğrencilere kıyasla daha çetin seçilme koşullarına maruz kalmış olmalarıyla [yani bir anlamda en "iyilerin" bu programa seçilebilmiş olmasıyla, t. s. n.] açıklanır.

2.48 ve 2.49. Dil Kıvraklığı/Dile Hâkim Olma, Cinsiyete ve Toplumsal Kökene Göre

2.48

		Dilsel Avantaj	Üniversiteye girme/seçilme koşullarının güçlüğü	Edebiyat fakültelerine girme/seçilme koşullarının güçlüğü		Dil seviyesi
Halk Sınıfları	Erkekler	(-)	(+)	(+)	(-->)	(+)
	Kadınlar	(-)	(++)	(-)	(-->)	(-)
Orta Sınıflar	Erkekler	(-)	0	(+)	(-->)	0
	Kadınlar	(-)	0	(-)	(-->)	(-)
Üst Sınıflar	Erkekler	(++)	(-)	(++)	(-->)	(++)
	Kadınlar	(++)	(-)	(-)	(-->)	(-)

2.49

	Halk sınıfları		Orta sınıflar		Üst sınıflar		Toplamda	
	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %	Erkekler %	Kadınlar %
12 puanın altı	35,5	**53,5**	43	**60,5**	33	**47**	38	**54**
12 puanın üstü	**64,5**	46,5	**57**	39,5	**67**	53	**62**	46

Üniversiteye girme/seçilme koşullarının güçlüğü sütunundaki eksi ve artılar, farklı grupların durumunda üniversiteye erişim şanslarının ve edebiyat fakültelerine girme şartlı ihtimallerinin hesabıyla elde edilmiş verilerin (bkz. s.22) yaklaşık bir ifadesidir

Burada da her toplumsal sınıf ve cinsiyet için ilk olarak üniversiteye, ikinci olarak ise edebiyat fakültelerine girme koşullarının güçlük derecesiyle ve toplumsal kökenle alakalı dilsel avantajları göreli değerde tanımlarsak dil sınavı sonuçlarının hiyerarşisini izah etmek için yine aynı şekilde bu değerlerin yekûnunu çıkarmak yeterli olacaktır.

Akademik Mirasın Diferansiyel Getirisi

2.50. *Öğretim Elemanlarının-Eğitimcilerin Muhtelif Fakültelerdeki Erkek Çocukları*

	Edebiyat	Fen	Tıp	Eczacılık	Hukuk	Toplamda	Çalışan nüfus
Rasyo I	1/3,2	1/7,4	1/8,6	1/11,7	1/12,8	1/6	1/7,4
Rasyo II	1/2,8	1/3,2	1/3,2	1/3,7	1/3,7	1/9,1	1/5,3

Öğretim elemanı-Eğitimci bir aileden gelmenin farklı fakültelerde sağladığı diferansiyel avantajı değerlendirmek için, her fakülte örneğinde, babası öğretim elemanı olan erkek öğrenci sayısını babası üst düzey yönetici olan erkek öğrencilerin genel sayısına (Rasyo I); babası eğitimci-öğretmen olan erkek öğrencilerin sayısını da babası orta düzey yönetici olan erkek öğrencilerin genel sayısına (Rasyo II) oranladık. Elde edilen bu rasyolar, öğretim elemanlarıyla üst düzey yöneticilerin bütününün, eğitimcilerle de orta düzey yöneticilerin bütününün çalışan nüfus içerisindeki rasyolarıyla (1/7 ve 1/5) karşılaştırıldığında görülür ki, öğretim elemanı-eğitimcilerin erkek çocukları (her iki düzeyde de) sadece edebiyat ve fen fakültelerinde oransal olarak daha fazla temsil edilirler.

Fen Fakültelerine Düşürülme
(Tablolar 2.51'den 2.53'e)

Babası işçi olan erkek çocukları, fen fakültelerinde edebiyat fakültelerine kıyasla daha çok temsil edilmektedir. Dahası, öğrenci alımlarının 1960-1965 arasında gözlemlenebilen demokratikleşmesinden diğer tüm fakültelere kıyasla daha fazla yararlanmış olan da yine fen fakülteleridir. Bu fakültelerde babası işçi olan erkek çocuklarının oranı %8.5'den %15'e yükselirken aynı süreçte bir bütün olarak yükseköğretimde bu oran %7'den %11'e yükselmiştir. Ancak bu olguyu, fenci öğrencilere sunulan diğer tedrisî kariyer olanaklarını, özellikle de Grandes Ecoles'lere hazırlık sınıflarını hesaba katmaksızın tam olarak açıklamak olanaksızdır. Yükseköğretime erişim şansları oldukça sınırlı olan işçi oğulları, bu imkâna eriştikleri takdirde 2 de 1 oranında fen bilimleri tahsili yapsalar da, aynı öğrencilerin, tüm mevcudun %6'sını oluşturdukları Grandes Ecoles'lerin hazırlık sınıflarına istisnai bir şekilde yöneldiklerini de görmek gerekir. Bizzat Grandes Ecoles'lerde de çok daha zayıf bir şekilde temsil edilirler: Ecole Normale Supérieure'de (ENS) %1.9 oranında ve Ecole Polytechnique'de %2 oranında. Dolayısıyla öğrenci alımlarına ilişkin fen fakültelerinin görünüşteki demokratik havası gerçekte bir küme düşme etkisini maskeler.

2.51. *Farklı Yükseköğretim Kurumlarındaki Fen Öğrencilerinin Toplumsal Kökeni*

	Fen fakülteleri (1964-1965) %	Grandes Ecoles'lere hazırlık sınıfları (1963-1964) %	Ecole normale suprérieure [Fen] (1965-1966) %
Çiftçi	**8,5**	3,4	2
İşçi	**13,5**	6	1,9
Ücretli	**9,5**	6,2	2,9
Zanaatkâr ve esnaf	**13,5**	7,2	8,9
Orta düzey yönetici	22	16	16
Üst düzey yönetici	33	61,2	67,4
Toplam	100	100	100

2.52. *6. Sınıfta Okuduğu Okul*

	C.E.G %	Özel okul %	Lise	Modern %	Klasik %
Çiftçi	**51,5**	20	28,5	**73**	27
İşçi	**59**	5,5	35,5	**80**	20
Ücretli	46	11,5	42,5	68,5	31,5
Zanaatkâr ve esnaf	40	17,5	42,5	68	32
Orta düzey yönetici	35	10,5	54,5	63	37
Öğretmen	33,5	3,5	**63**	49	51
Yüksek düzey yönetici	14	**24**	**62**	31,5	**68,5**
Bilim insanı	15,5	**28,5**	56	36,5	**63,5**
Profesör	7,5	12	80,5	16,5	83,5

Ayrıca, halk sınıfları kökenli öğrencilerin fen fakültelerine "düşürülmeleriyle" sonuçlanan mekanizma daha ortaokulun ilk senesinde tesis edilmiş gibidir, zira en sıklıkla C.E.G'ye[85] mahkûm edilmiş bu öğrenciler böylece dayatılmış bir tercihi bir eğilim olarak yaşamak zorunda kalmaktan başka çareleri kalmamıştır.

2.53. *Fen Fakültelerindeki Bölüm, Toplumsal Kökene Göre*

	Doğa Bilimleri, Fizik ve Kimya %	Matematik, Fizik ve Kimya %	Genel Matematik ve Fizik
Çiftçi	**31**	45	24
İşçi	23	**49**	28
Ücretli	24	49	27
Zanaatkâr ve esnaf	24	47	29
Orta düzey yönetici	25	41	34
Öğretmen	23	40	37
Yüksek düzey yönetici	24	39	37
Bilim insanı	21	31	**48**
Profesör	21	23	56

Aynı küme düşme [düşürülme] süreci fen fakültelerinin

85 T. S. N.: Collège d'enseignement général, 1960'den 1977'ye kadar yürürlükte kalmış, daha sınırlı, daha teknik ve daha kısa sureli bir öğretim programına sahip ortaokullar.

içerisinde de gözlemlenebilir. Akademik uzlaşımın tesis ettiği şekliyle farklı bölümlere atfedilen itibar hiyerarşisi toplumsal kökenlerin hiyerarşisiyle az çok çakışır. Örneğin halk sınıfları kökenli öğrenciler, farklı bölümlerin itibar hiyerarşisinde aşağı doğru inildikçe daha fazla temsil edilir. Bu birkaç örnek, kültürel mirası aktarmayı sağlayan mekanizmaların [fen fakültelerinde de], özel bir biçim almalarına rağmen, edebiyat fakülteleri için betimlenenlerden temel olarak farklı olmadıklarını göstermek için yeterlidir.[86]

86 Bkz., Saint-Martin M., Boltanski L., Castel R., Lemaire M., (der. Bourdieu P.), *Les étudiants en sciences du premier cycle*, Paris, C.S.E, 1966.

Vârisler Öğrenciler ve Kültür

Eğitimin toplumsal hareketliliği sağlayan başlıca etmenlerden biri olduğu savı, bugün, ortak kanının değişmez unsurlarından, hatta temel ülkülerinden biri olarak kendini kabul ettirmiş gibidir. Bu idealden "sapma" olarak eğitime erişimdeki eşitsizlikler ise, ya olması doğal ancak elden geldiğince düzeltilebilecek ekonomik eşitsizlikler ya da olması en az diğeri kadar doğal ancak düzeltilmesi o kadar da kolay olmayan "kişisel yetenek" farklılıkları çerçevesinde kavranılır.

Bourdieu ve Passeron'un elinizdeki kitaptaki müdahalesi tam da bu iki argüman düzeyinde şekillenir. Mevcut hâliyle okulun toplumsal hareketlilik unsuru olduğu iddiası bir yanılsama, hatta bir ideolojidir, der ikili. Zira eğitimin "kişisel yeteneğe" dönüştürdüğü nitelikler, öğrencide aradığı vasıflar, kazandırmayı hedeflediği kabiliyetler, esasında, bazı imtiyazlı sınıfların kültür karşısındaki imtiyazlarının "doğallaştırılmış", "mutlaklaştırılmış" hâlleridir.

Eğer böyleyse, diye ekler Bourdieu ve Passeron, sadece ekonomik eşitsizliklere yönelmiş bir tahlil, kültürel mirasın ve kültür karşısındaki eşitsizliklerin merkezî önemini ıskalamakla kalmaz, bunları görmezden gelerek veya yok sayarak sistemin idamesine de hizmet eder. Zira sosyal imtiyazı yeteneğe, başarıyı ise şahsi liyakate dönüştüren eşitsizlikler ortadan kalkmaksızın ekonomik imkânların eşitlenmesi mevzubahis olabilir. "Böyle bir durumda, farklı sosyal kesimlerin eğitim sisteminin farklı mertebelerindeki eşit olmayan temsili, hiçbir zaman olmadığı kadar fazla gerekçeyle, yeteneklerin veya kültüre erişme arzusunun eşit olmayan dağılımına isnat edilecektir. (...) Hatta daha da iyisi, şansların biçimsel eşitliği böylece sağlandıktan sonra okul, imtiyazların meşrulaştırılmasının hizmetinde, kendine bütün meşruiyet görünümlerini verebilir."

Eğitimde fırsat eşitliği mi demiştiniz?

THS
264567
BOV

ISBN 978-605-86008-7-4



