

**MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**FEMİNİST PEDAGOJİ ÜZERİNE BİR TARTIŞMA: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde ERDOĞAN

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Yüksek Lisans Programı Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Umut Tümay Arslan YEGEN

AĞUSTOS 2023

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım klavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

FEMİNİST PEDAGOJİ ÜZERİNE BİR TARTIŞMA: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖRNEĞİ

ÖZET

Bu tez çalışmasının amacı, feminist pedagojinin okul öncesi eğitimdeki izdüşümlerini ve sınırlılıklarını tartışmak suretiyle onu yeni bir mercekten ele almaktır. Bu amaçla, feminist pedagojinin sınıfta ve sınıf ötesinde hangi yöntemler ve araçlar aracılığıyla özgürleşme kıvılcımı yaratabileceği gösterilecektir. Bilinç yükseltme pratiklerinin özgül pedagojik yapısından ilham alarak, feminist düşünceyle bireyler arasındaki mesafenin kaldırılması, tahakküm koşullarını tahlil eden kadınların politik mücadeleye yönelmesi ve yalnızca kadınların değil, erkeklerin de bu mücadelenin parçası olması açısından feminist pedagojinin ne tür imkanlar barındırdığı serimlenecektir. Öte yandan feminist pedagojiye yaklaşımımız feminizmin içsel çatışmaları etrafında şekillenen tartışmalardan bağımsız olarak düşünülemez. Bu açıdan feminist düşüncede kırılma yaratmış olan, ancak mevcut toplumsal cinsiyet paradigmasını açıklamakta yetersiz kalan kimi öncüller tartışılacaktır. Toplumsal cinsiyet, cinsel fark, bakım ve annelik gibi kadınların hayatında mühim bir yer teşkil etmeye devam hususlarına dair tartışma sunulurken, tez çalışmasının feminist pedagojiyi hangi feminist öncüllerin üzerine inşa ettiği detaylandırılacaktır. Kuramsal tartışmadaki temel çerçeve etnografik gözlemlerle birlikte ele alınacak, feminist pedagojinin okul öncesi eğitimdeki özgül bağlamda nasıl işlediği tartışılacaktır. Okul öncesi eğitimdeki hangi pratiklerin, feminist pedagojideki hangi kavramlarla örtüştüğü veya örtüşmediği gösterilecektir.

Anahtar Kelimeler: Anneliğin Yeniden-Üretimi, Bakım Ahlakı, Feminizm, Feminist Pedagoji, Özen Etiği, Psikanaliz

A DISCUSSION ON FEMINIST PEDAGOGY: AN EXAMPLE OF PRE-SCHOOL EDUCATION

SUMMARY

The purpose of this thesis is to approach feminist pedagogy from a new perspective by discussing its implications and limitations in early childhood education. In this regard, the methods and tools through which feminist pedagogy can ignite sparks of liberation within and outside classroom environment will be demonstrated. Inspired by the specific pedagogical structure of consciousness-raising practices, the thesis will lay out in what ways feminist pedagogy harbours potential in enabling feminist thought to reach out to individuals, in engaging women who analyze the conditions of domination with political struggle and in ensuring the involvement of not only women, but also men in the struggle. However, our approach cannot be considered independently of the internal conflicts within feminism. Therefore, certain groundbreaking, but insufficient premises in explicating the existing gender paradigm within feminist thought will be discussed. A discussion on issues such as gender, sexual difference, care and motherhood that hold significance in women's lives, will be included in order to elaborate the postulates upon which this study bases feminist pedagogy. The primary framework of discussion will be coupled with observations of the ethnographic research, enabling the exploration of the way in which feminist pedagogy operates in the specific context of early childhood education. The thesis will also demonstrate which practices in early childhood education align with the concepts in feminist pedagogy.

Keywords: Ethics of Care, Feminism, Feminist Pedagogy, Morality of Care, Psychoanalysis, Reproduction of Motherhood

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER	ix
ÖZET	v
SUMMARY	vii
1. GİRİŞ	1
2. FEMİNİST PEDAGOJİ NEDİR?	7
2.1 Pedagojiye İnanmak	10
2.2 Feminist Pedagoji İçin Girizgah.....	17
2.3 Özgürleştirici Bir Pratik Olarak Feminist Pedagoji	22
2.4 Sınıfın Ötesinde Feminist Pedagoji.....	34
3. FEMİNİST PEDAGOJİNİN KURAMSAL ARAÇLARI	39
3.1 Feminizm ve Toplumsal Cinsiyet	40
3.1.1 İktidar, Söylem ve Özne.....	40
3.1.2 Söylemsellik, Performatiflik ve Heteroseksüel Matris	43
3.1.3 Toplumsal Cinsiyet ve Cinsel Fark.....	46
3.2 Feminizm ve Psikanaliz	49
3.2.1 Luce Irigaray ve Cinsel Fark.....	51
3.2.2 Melanie Klein.....	53
3.2.3 Nancy Chodorow ve Anelik.....	55
3.3 Feminizm ve Bakım Emeği.....	58
3.3.1 Özerklikten Özen Etiğine: Lawrence Kohlberg ve Carol Gilligan.....	59
3.3.2 Bağımlılık.....	65
3.3.3 Evrensel Bakım.....	69
4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FEMİNİST PEDAGOJİ DENEYİMLERİ	72
4.1 Anaokuluna Kısa Bir Ziyaret	73
4.2 Anaokulunda Feminist Pedagojiyle Düşünmek	76
4.3 Anaokulunda Toplumsal Cinsiyet.....	84
4.4 Anaokulunda Psikanalizle Düşünmek.....	88
4.5 Aneliğin Yeniden Üretimi.....	92
4.6 Sınıfın Ötesinde Feminist Pedagoji Tartışmasına Bir Katkı.....	95
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	97
KAYNAKLAR	100
ÖZGEÇMİŞ	104

1. GİRİŞ

Bu çalışma, feminist pedagojinin sınıf içinde ve sınıf ötesinde özgürleştirici bir pratik olarak nasıl tahayyül edilebileceğini ele almaktadır. Kuramsal ve etnografik araştırmadan oluşan çalışmanın ilk ve ikinci bölümünde, feminist pedagojinin teorik arka planı serimlenmiştir. Feminist pedagojinin eğitime eleştirel yaklaşmayı ve onu özgürleştirici bir pratiğe dönüştürmeyi mümkün kılan temel kavramları tartışılmıştır. Feminist düşüncenin özgürleştirici ufğunun yaygınlaşmasını resmi eğitim kurumlarının ötesinde düşünen literatürdeki mevcut pedagojik araçlar sunulmuştur. Ardından saha çalışmasının kapsadığı gözlemlerle yakından ilişkili olan, feminizmin etrafında dönüp dolaştığı kimi çatışmalı meselelere dair feministlerin kırılma yaratan görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde feminist pedagojinin kuramsal teçhizatının okul öncesi eğitimdeki izdüşümlerini sunan etnografik araştırmayla feminist pedagojinin imkân ve sınırlılıkları soruşturulmuştur.

“Feminist Pedagoji Nedir?” başlıklı ilk bölümün temel sorunsalı, ataerkil yapılara bağlanan eğitimin sistemin işlerliğinin kesintiye uğratılmasında feminist pedagojinin ne tür imkanlar sunabildiğidir. Feminist pedagoji eleştirel pedagojiyle birleşerek, resmi eğitimin statükoyla bağlantısını sorunsallaştırır, geleneksel öğretim tekniklerine meydan okur, otorite ve hiyerarşinin nüfuz ettiği düşünce sistemlerini istikrarsızlaştırır. “Pedagojiye İnanmak” alt-başlıklı bölüm “eğitimde özgürleşme hareketine eklenilebilecek stratejiler geliştirilebilir mi?” sorusuyla özetlenebilecek bir eleştiri geliştirmektedir. Bu minvalde eleştirel pedagojinin izinden gitmek suretiyle pedagojinin özgürleştirici nüvesi olduğunu iddia etmektedir.

Feminist pedagojinin tarihsel arka planında bilinç yükseltme pratiklerinin mirasının ve feminist düşüncenin akademikleşmesinin güçlü bir etkisi olduğu görülür. Bilinç yükseltme pratiklerinde kadınlar, yalnızca deneyimlerini anlamlandırma imkânı bulmazlar, aynı zamanda kendi cinsiyetçi inanç ve önyargılarıyla yüzleşebilirler. Bilinç yükseltme pratiği, tahakküm yapısını tanımayı ve onunla mücadele etme yöntemleri geliştirerek, kadın mücadelesini politik arenaya taşımaya yönlendirir.

Kadınlar yüzyıllarca kendilerine öğretilen geleneksel kadınlık rollerini reddetme ve farklı varoluş güzergahı çizme imkânını araştırırlar. Lakin ataerkiyle mücadelede, cinsiyetçi olmayan ve kendi imtiyazlı konumlarına eleştirel yaklaşan erkeklerin varlığı da önemlidir. Bu sebepten feminist pedagoji, kadınların özgürleşmesinde bilinçlenme hareketine erkeklerin zihniyet değişimini eklemeye girişir.

Kadın Çalışmaları, zamanla bilinç yükseltme pratiklerinin yerini alarak, feminist düşüncenin akademide kendine yer bulması ve kök salmasını sağlayan koşulları yaratmıştır. Eril mantığın işlediği müfredatlar sorunsallaştırılmış, kadın deneyimlerini yok sayan epistemik gelenek sorgulanmıştır. Bilinç yükseltme pratiklerinden edinilen miras ile Kadın Çalışmaları programlarını feminist düşüncenin yaygınlaştırılmasına sunduğu katkıdan doğan feminist pedagoji bu çerçeveye sadık kalarak eğitimi dönüştürmeyi hedefler. Çalışmanın kuramsal bölümü boyunca feminist pedagojinin feminist düşüncüyü erişilebilir kılmakla karakterize olduğunu vurgulamaya çalıştım. bell hooks feminist pedagojiyi özgürlük pratiği olarak düşündüğü kitabında şunu sorar:

Gündelik yaşamın en acil sorunlarını çözmeye çalıştıkça (birkaç örnek vermek gerekirse, okuryazarlık ihtiyacı, kadınlara ve çocuklara yönelik şiddete son verme, kadın sağlığı ve üreme hakları, cinsel özgürlük) etkinleştiren ve güçlendiren kritik bir kuramlaştırma sürecine giriyoruz. Üretilen bu kadar çok feminist metin varken, feminist pratiğin hayatımızı nasıl dönüştüreceği hakkında kadınlarla, adamlarla ve çocuklarla konuşmayı deneyen feminist teorinin azlığına şaşırıyorum. Bireylerin feminist düşünce ve pratiği günlük hayata entegre etmesini sağlayan vücut bulmuş bir feminist kuramı nerede bulabiliriz? Mesela hangi feminist kuram, cinsiyetçi hanelerde yaşayan kadınların feminist dönüşüm çabasına yardım etmeyi amaçlamakta? (2021, s. 71-2).

Feminist teorinin kadınların deneyimlerini kuramlaştırmada çok önemli bir rol oynadığını belirten hooks, feminist düşüncenin yaşama dokunmayan yönünü eleştirmektedir. Feminizm, toplumla arasındaki mesafeyi ortadan kaldıran daha kapsamlı pedagojik araçlara ihtiyaç duymaktadır. Kişilerin feminist düşünceyle doğrudan karşılaşmalarına kapı aralayan feminist pedagojinin sınıfın ötesinde kök salacak alanlar bulması için onu sınıfın ötesinde tahayyül edebilmeliyiz. Bu minvalde, “Sınıfın Ötesinde Feminist Pedagoji” başlıklı bölümde, bilinç yükseltme

pratiğinin nüvesini barındıran bir-araya-gelişin bir örneğine ve kadınlığın geleneksel anlatısını kesintiye uğratan pedagojik stratejilere başvuran bir sergi okumasına yer vererek, sınıfın ötesinde taşan ve toplumun dönüşme olanaklarını çoğaltan feminist pedagoji pratiklerinden söz ettim.

“Feminist Pedagojinin Kuramsal Araçları”nda öncelikle toplumsal cinsiyet kavramının ortaya çıkışını ve feminist teorideki çatışmalı izdüşümünü tartıştım. Judith Butler’ın açtığı eleştirel patikayı takip ederek, toplumsal cinsiyetli özneleş(tir)meyi iktidar ilişkileri bağlamında ele aldım. Butler’ın cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayırımına getirdiği eleştiri, çıkışsız inşa olarak ele alınan toplumsal cinsiyet olgusuna alternatif bir açıklama sunar. Feminist pedagojinin kuramsal uğrağı olarak Butler’ın perspektifini tercih etmemin sebebi, saha çalışmasında merkeze aldığım erken çocukluk döneminde toplumsal cinsiyet olgusunun izini sürmemi sağlamasıdır. Bunun yanı sıra burada yaptığım tartışmanın, “toplumsal cinsiyet mi yoksa cinsel fark mı?” şeklinde kendini gösteren kavramsal tartışmaya da bir açıklık getirdiğini düşünüyorum. Toplumsal cinsiyetin inşa, cinsel farkın verili ve kurucu olduğu yönünde genel bir kavrayış vardır. Saha çalışmasındaki gözlemlerimin ışığında cinsel farkın ve toplumsal cinsiyetin iç içe geçtiği ve kendisinden hareket edebileceğimiz temel bir öncüle indirgenemeyeceğini, diğer bir ifadeyle, özne ve toplumun birbirinden ayrılamaz olduğunu göstermeye çalıştım. Feminist pedagojinin tabiyetin mahali olarak toplumsal cinsiyeti bertaraf edebilmesinin koşulunun, söylemsel olanın dışında (kendinde fark olarak) cinsel fark fikrinden hareket etmek yerine, söylemin dahilinde başka türlü özneleşme modellerini tahayyül etmek olduğunu ileri sürdüm.

Feminist pedagojinin bir diğer kuramsal aracı olarak psikanaliz kuramından yararlandım. Tezin bu kısmında, psikanalizin kurucu figürleri olarak kabul edilen Sigmund Freud’un ve Jacques Lacan’ın cinsel fark kuramlarının feminist eleştirisini sunarak, psikanalitik kuramın toplumsal ve kültürel söylemi yeniden üretme riski taşıyan mahallerine işaret etmeye çalıştım. Bununla birlikte, özne ve toplumun iç içe geçtiği noktaları göstermesi bakımından psikanalize başvurarak, Melanie Klein ve Anna Freud’un çocuk analize dair görüşlerinden hareketle, çocukların özgül durumlarının anlaşılmasında psikanalitik kuramın pedagojilerimizin önemli aracı olduğunu iddia ettim. Zira erken çocukluk dönemindeki birtakım davranışları ‘erkek

çocuğu' ve 'kız çocuğu' olmanın doğal bir görüngüsü olarak yorumlayarak cinsiyeti verili bir kimliğe tercüme etme eğilimi yaygın pedagojik yaklaşımlardandır. Bu yaklaşımı askıya alarak, alternatif analiz tekniklerine başvurmanın altını çizdim. Ardından anneliğin yeniden üretimini Nancy Chodorow'un psikanaliz okumasıyla birlikte ele alarak, ebeveynliğin mevcut biçimlerinin daha eşitlikçi ve adil bir konfigürasyonun gerekliliğine değindim. Anneliğin, özeni geleneksel olarak kadınlara bırakan bakım ahlakıyla göbek bağına vurgulayarak, kız çocuklarının, kadın olmanın en belirgin tasdikinin annelik olduğunu öğrenerek büyüdüklerini ileri sürerek, özen etiğine giden patikaya işaret ettim. Bu tartışmayı, feminizmin ve belki de diğer toplumsal hareketlerin en önemli meselelerinden biri olan bakım emeği ve evrensel bakım sorununa bağlayan temel ahlak teorilerine yer verdim. Ahlaki failliğin dayandırıldığı soyut ve eril paradigmaya eleştirel yaklaşan figürlerin görüşlerinden yararlanarak, bakım ahlakının eleştirisinden özen etiğine, daha sonra evrensel bakıma doğru ilerleyen teorik tartışmayı sundum. Tezin bu bölümünde, dişillik, kadınlık, annelik ve özen/bakım arasındaki bağlantıları daha belirgin kılarak, geleneksel kadınlıkla özdeşleşmeme şiarını bu bağlantıların içinde kalarak ele almaya çalıştım.

Tezin etnografik çalışmadan oluşan bölümünde, katılımcı-gözlemci olarak gözlem ve deneyimlerimi sundum. Uzunca bir süre yetişkinlerle çalıştıktan sonra iki yıl boyunca anasınıfında öğretmenlik yapmak hem içeriden hem dışarıdan bakma olanağı sundu. Gözlemlerim yalnızca ders verdiğim iki anasınıfındaki etkileşimlerimle sınırlı değildir. Anaokulu katındaki yönetim, öğretmenlerin birbiriyle ilişkisi, anaokulun genel işleyişine dair hatırı sayılır gözlem ve deneyimi heybeme koyma imkânı yakaladım. Bunun yanı sıra, feminist pedagojinin sınıf-içi stratejilerini anasınıfında nasıl uygulamaya koyabileceğimi araştırma fırsatını buldum. Feminist pedagojiyi düşünürken, "Çocukların benliklerine geleneksel toplumsal cinsiyet rolleriyle içerik kazandırmaksızın özgüllüklerinin serpilmesine izin verebiliriz?" sorusunu pedagojik yaklaşımımın merkezine aldım. Ancak feminist pedagojiyle düşünen bir öğretmen olarak beni sınırlandıran kurumsal bir yapı ve işleyişin içerisindeydim. Pedagojik yaklaşımları arasında derin farklar olan iki sınıf öğretmenin aynı sınıfta ders vermesi, benim konumumu çatışmalı kılıyordu. Velilere karşı sorumluluklarımız, anaokulundaki telaşlı ve hızlı işleyiş, müfredata ve çocukların bulunduğu gelişimsel aşamalara uygun içerik hazırlama ve kazanımların

belirlenmesi gibi işlerin yanında, çocuklara hakiki ihtimam gösterme görevimiz feminist pedagojiyi uygulama veya ona neler eklenebileceğine dair sorular üretme çabamı kısıtlıyordu. Diğer yandan, ders planları hazırlarken öğretmenlere inisiyatif alma imkânı tanındığı için, feminist temalara uygun içerikler ekleyebiliyordum.

Anaokulunda genel işleyişi açıkladıktan sonra, teorik bölümde sunduğum çerçeveyi takip ederek feminist pedagojinin temel kavramlarının erken çocukluk döneminde hangi pedagojik yaklaşımlarla ve stratejilerle örtüşebileceğini sorgulayarak, kavramların kapsamını anasınıfının özgül bağlamına genişletmeyi amaçladım. Söz gelimi, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı feminist temaları hikayeler okuyarak, çocukların şekillenmeye devam kimliklerini cinsiyetçiliğin mengenesinden kurtarabilecek motifleri sunma girişiminde bulundum. Toplumsal cinsiyetli olduğunu söyleyebileceğim öğrenme merkezlerinde dönüşümlü olarak herkesin katılımını teşvik ettim. “Kırılgnalık” anasınıfında feminist pedagojinin uygulanılabilirliği açısından en ikircikli meselelerden biriydi. ‘Mağduriyeti kimliğe çevirmek’ ile suçlanan pek çok kadının ezilme öykülerine ses vermekten çekindiğinin bilincinde olarak, kız çocuklarının kırılgnlığına aşırı duyarlı davrandığım anlar oldu. Bir diğeriye ‘otorite’ meselesiydi. Feminist pedagoji otoriteyi istikrarsızlaştıran ve öz-düşünümsel çerçeveye yerleştirerek öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşiyi reddeden pedagojik bir yaklaşımı salık verir. Ancak, bu çağda çocuğun yapıp etmelerinin tümünün kendi esenliği için ‘iyi’ olmadığını keşfetmesi, diğeri bir ifadeyle, sınırlarla tanışması gerekir. Sınırlar, çocuğun dünyayı ve kendisini tanımasında mühim olan merak duygusunu köreltmeden devreye girmelidir. Sınır ve otoritenin arasındaki görünmez bağ, feminist pedagojinin otoriteye yaklaşımı dahilinde düşünüldüğünde çelişkili bir koşul yaratır.

“Anaokulunda Toplumsal Cinsiyet” başlıklı bölümde “Çocuklar bu yaşta toplumsal cinsiyet rollerine dair bilinç geliştirmiş oluyorlar mı?”, “Cinsel fark görüngüsüne ilişkin çıkarımlarda bulunabilir miyim?” sorularından hareketle gözlemlerimi yorumladım. Bu bölümde Luce Irigaray’ın cinsel fark ve dil ilişkisi üzerine yürüttüğü çalışmalardan ilham alarak, çocukların cinsiyet ekseninde kendilerine ve arkadaşlarına ilişkin neler düşündüğünü açığa çıkarmayı amaçladığım sorulardan ve aldığım yanıtlardan söz ettim. Butler’ın ve Alenka Zupančič’in cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsel fark yorumlarını göz önünde bulundurarak mevzubahis cevapları

ve gözlemlerimi değerlendirdim. Toplumsal cinsiyet olgusunun izini sürerken karşılaştığım ve aynı zamanda feminist pedagoji için de geçerli olan kısıtlılık, ailelerin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair yaklaşımlarını bilmiyor ve bunun ne denli etkili olabileceğini ölçemeyecek olmamdı. Anaokulunda psikanaliz kuramıyla birlikte düşündüğüm bölüm, yıkıcı duygularıyla baş etmekte zorlanan bir erkek öğrencimin durumuna Kleinci psikanalizle bakma girişimime ve bir kız öğrencimin mahremiyet duygusunu kadınların bastırılma olgusuyla bağlantılı olarak geliştirdiğim yorumuma odaklanıyor. Bu bölümde psikanalizin alternatif yorumlarının çocukların durumlarını hızlı reflekslerle okumak yerine başka açılardan bakma imkânı sunduğunu vurgulamaya çalıştım.

Son olarak, annelik, kadınlık ve bakım tertibatının toplumsal cinsiyetin yeniden üretimine bağlandığı anaokulunda çocukların, bilhassa kız çocuklarının bakım verme işini kadınlık ve annelikle ilişkilendirmeyi öğrendiklerini ileri sürdüm. Bunu, anaokulu öğretmenliğinin, geleneksel kadınlık rolünün bir parçası olarak kabul edilen bakım ahlakını yeniden ürettiğine dair bir eleştiriyle detaylandırdım. Anaokulunda öğretmenler, başkasının kırılma durumuna durmaksızın temas etmek ve yanıt vermek ile sorumludur. Bu son derece yıpratıcı ve talepkâr deneyime, yönetsel aksaklıkların öğretmenlerin işine yansıtıldığı durumların (velilerin şikayetlerinden doğan baskılar) eklenmesi, (çoğu kadın olan) öğretmenlerin bu iş yükünü sorunsuzca üstlenmesi gerekliliği iması iş tanımını aşan ve bu suretle karşılıksız emeğin alanına giren bir beklentiye açığa çıkarmaktadır. Düşük ücretlendirilen emek gücü olarak anaokulu öğretmenliği, annelik ve kadınlık arasında geleneksel bağ kurarak bakım ahlakının en belirgin yansımalarından biridir. Bu sebepten öğretmenlerin/öğrencilerin duygusal ve psikolojik taleplerine yanıt verecek destek mekanizmalarına ihtiyaç vardır. Aksi takdirde, kadınları yüceltiyor gibi görünen ancak aslında değersizleştiren dişil bakım nosyonunu gerekçelendiren kavrayış sürdürülmüş olur.

Tez çalışması boyunca feminist pedagojinin toplumsal cinsiyet rollerine dair öğretilen ve içselleştirdiğimiz, tortulaşarak doğalmış görünümü kazanan tüm olguları sorunsallaştırmak suretiyle bilinenleri unutma ve başka varoluş güzergahı çizmeyle alakalı olduğunu vurgulamaya çalıştım. Bununla birlikte, feminist pedagojinin bir bilinç sorununa indirgenemeyeceğini, bilincin benliği kuşatan kuvvetlerden arınmış

olmadığını vurgulayarak, öğrenmenin, içselleştirmenin, bilincinde olmanın karmaşık ilişkisini psikanalitik kurama başvurarak ele aldım.

2. FEMİNİST PEDAGOJİ NEDİR?

Jacques Lacan'ın ayna evresi düşüncesini hatırlayalım: Aynada ilk kez görüntüsüyle karşılaşan, kendini keşfetmeye başlar. Dokunduğunda varlığını hissettiği parçalar halindeki bedenini aynada bütünlüklü olarak görebilir. Uzamda hareket eden ve etrafındaki var olanlara etkide bulunan maddi bedeninin bir imgesini oluşturmaya yönelir. Ben diyeceği bu bedenli varlık, aynada görüntüsüne bakakaldığı imgenin içine çöker adeta. Diğer yandan, etrafındaki nesnelere kendisini ayırmaya başlar. Dünyada ötekilerden ayrı bir varlık olarak kendini tanımaya doğru yol alır. (Lacan, 2005, s.1-5). Bu “sahte bütünleme anı”nda bebek henüz motor-eşgüdümünden mahrum iken, aynadan ona geri dönen imge “sabit ve karalıdır” (Rose, 2020, s.165-6). Öznenin aynadaki yansımasını taşıyabilmesi ve kimliğini üstlenebilmesi, öznenin konumunun sabit kalmasına bağlıdır (Rose, 2020, s. 167). Fakat burada bir sorun vardır. Özne kendini kendine bakarken görebilir mi? Yoksa tam da kendi bakışını yakalayamadığı anda ötekinin nesnesi mi olur? (Rose, 2020, s.184). Düz aynada beliren imgedeki gözler kendisine bakarken, özne konumunda olan kendisinden yabancılaşmaya başlar. Karşılıklı bakışmanın olanaksızlığı, öznenin olduğundan farklı bir temsilini yaratır. (Rose, 2020, s. 186). Jacqueline Rose, işte bu imgesel özdeşleşmenin kurgusal düzeneğindeki bakışın paniğini “kadının seyirlik bir gösteri” olarak kurulmasıyla ‘çözen’ radikal bir iddiayla karşımıza çıkar (2020, s. 193). Temsil düzeninin olanaklılık koşulu, eril olanın kendisine bütünlüklü imgesini sunan sabit ve kararlı bir kadın imgesine bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, kadın eril olanın bakışının nesnesi olarak konumlanır, barındırdığı tüm farklılıkları silinerek sabit bir imgede dondurulur. “Kadın imge içinde, imgenin kargaşasına karşı bir güvence olarak” (Rose, 2020, s. 200) yer alarak, temsil düzeninin çatlaklarını kapatır. Bu koşullar kendi seçimi olmayan kuvvetlerin etkisinde olduğunu hisseden bir kadının

koşullarını anlatmıyor mudur? Kendisine dair “doğru” bir imge oluşturamadığını, dahası kendisinin oluşturmadığı bir “kadınlık” imgesinin çeşitli biçimlerde dayatıldığı düzeneğin nesnesi olduğunu hissettiğinde, gözlerin sahibinden, yani kendisinden şüphe etmeye başlayacaktır. Lakin belki de şüphe edilmesi gereken, “şu kadim simetri düşü”nü (Irigaray, 1985a) yaratan ayna düzeneğinin kendisidir.

Luce Irigaray, psikanaliz kuramının eril dağarcığını sorgulayarak, psikanalizin terimlerini bir anlamda kendisine karşı döndürmüştü. Temsilin varoluş koşullarını kuran dışlamanın kaynağı düz ayna ile içbükey ayna arasında bir ayırım yaparak, ilkinin eril motiflerin maddeselleşmesinin bir düzeneği olduğunu ifşa etmeye girişmişti. Açığa çıkan eril olanın kendisinin kopyasını (aynısını) çoğaltmaya ve dolayısıyla farklı olanı yadsımaya¹ dayanan bir görme rejimi değildir sadece; söz konusu çoğalmanın güvencesi olarak kadınların dahil oldukları yansıma/yansıtma rejimidir. Yansıtma rejiminde, kadınlar varoluş koşulları gizlenen veya inkâr edilen sabit bir imgeyi yansıtarak, düzeneğin iki yüzlü dayanağını oluşturur: Bir yandan sistemden kaçan ya da kaybolan olması, diğer yandan da eril fantezilerin nesnesi olarak dondurulması hasebiyle düzeneği tesis eder (Rose, 2020, s.205). Bu durumda bir yanda eril olanı yansıtan düz ayna, diğer yanda ise, kadınlar arasındaki farkları silmeyi reddeden içbükey aynayı düşünürsek, ikincisi eril fantezi üretimini kesintiye uğratabilir. İçbükey ayna, kadının yeniden-temellüğünü imkânsız kılarak, kendi üzerine katlanır; düz aynanın eril fantazilerine sıkı sıkıya bağlı sahnelemeyi rahatsız eder (Irigaray, 1985b, s.155). Umut Tümay Arslan (2022) eril düzeneği şöyle açar:

Bu patriyarkal bakışa uyma ya da basitçe kabul etme, onun tarafından kabul ve onay görme ya da bu şekilde görülmeye tahammül etme baskısı, kadınların kendi bedenleri, kabiliyetleri ve dünyadaki yerleri hakkında düşünme ve bilme biçimlerini de şekillendirir. Eril bakış, kadınların kendilerini değersizleştirmelerini, erkeklere, patriyarkaya ve onun ürettiği değerlere saygı duymalarını teşvik ederken kadınların güçlenmesini, eril bakışın iktidarından ve kontrolünden çıkabilme kabiliyetlerini kazanmalarını ve kendilerini savunmalarını engeller.

Dolayısıyla eril bakışlar altında yaşamak, erkeklerin kadınlara nasıl baktığını, kadınların

¹ Jacqueline Rose, *Görme ve Cinsellik*'te cinsiyet farkını kuran kavramlardan biri olarak ele aldığı yadsımanın erkek çocuğun kız çocukla arasındaki farkı keşfettiği anda, durumu kabullenemez bularak karşısında gördüğü şeyi yadsıdığı bir strateji olduğuna işaret eder. Rose, bu görme rejiminin hemencecik bir psikolojik etki yarattığını varsaymanın, feministlerle Freud'un arasındaki gerilimlerden biri olduğunu ifade eder. (2020, s. 211-2)

kendilerine ve diğer kadınlara nasıl baktıklarını belirleyen bakma gücünü içermesiyle; kadınların bu bakışla kendilerini ve diğer kadınları görme ve yargılamaları, bu bakıştan onay olarak kendi değerlerini oluşturmaya çalışmaları nedeniyle son derece yaralayıcı, değersizleştirici ve harap edicidir.

Feminizmin tarihsel evrimine bakıldığında, teorik teçhizatının ve politik mücadelesinin; “Mutlak Başka” (Beauvoir, 2021, s.28) olarak *Kadını* yaratan koşul ve yapıları sorunsallaştırmak, kültürel ve politik göstergelerin müzakere edilebildiği ve dönüştürülebildiği bir düzlem yaratmak olduğu söylenilebilir. Feminizm ataerkinin yerel ve küresel nüanslarını göz önünde bulundurarak, kadınların tabiyetini yaratan koşul ve yapıları tarihsel yörüngeye yerleştirir; bu minvalde kültürel dokuyu yeniden örmeye ve kadınların özgürlük mücadelesini politik arenaya taşımaya uğraşır. Ancak her dönemin, toplumun ve kültürün tarihsel koşulları çeşitlilik gösterir; söz konusu teorik teçhizatın ataerki yapıları için farklı açıklamalar sunması, dolayısıyla mücadelenin farklı direniş odaklarına yönelmesi bu çabayı bir hayli çetrefilli kılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kadınların yaşamlarının kontrolünü ellerine geçirmesinin feminist mücadelenin temel öncülü olduğu konusunda fikir birliğinden söz edilse de buna giden sayısız patika mevcuttur. Bunun feminizm içinde kaçınılmaz olarak birtakım güçlük ve çelişki yaratan yankıları olmuştur. Pek çok feminist, sözü edilen çelişkileri bir anlamda analitik bir zenginlik olarak düşünerek, istikrarsızlığa ve paradoksa, öznenin onu aşan ve ondan taşan veçhelerine yöneltilecek dikkatin feministlerin beslenebileceği bir göçebe özne projesinin uğrağı olarak görmektedir. Bu proje özetle, “Erkeğin Ötekisi olarak Kadın” tanımını istikrarsızlaştırmak amacıyla, “çoklu farklılaşmalardan geçmiş, hiyerarşik olmayan bir öznelliğin yeniden konfigürasyonunu” hedefler (Braidotti, 2019, s.189). Beyaz, Avrupalı, burjuva erkeğinden farklı olmak olarak anlaşılan olumsuz fark perspektifi yerine, çeşitli iktidar vektörlerine denk düşen cinsiyet, ırk, cinsellik, etnisite vb. fark matrislerine duyarlı bir öznellik anlayışına işaret eder (2019, s.190). Bu bakımdan odak noktasına alınan vektör, tahakkümü boydan boya kat eden bütüncül bir analizden ziyade, kısmi ve kısıtlı bir çerçeve sunacaktır. Sorgulanmamış temellerden müteşekkil bir analizin gözlerini dikeceği ufkun yaklaşıldıkça uzaklaşması söz konusu ise, kısmi ve hesabı verilebilir bir konumdan bakmak yapıları olduğu gibi görme yanılışmasından kurtaracaktır. (Haraway, 2009, s. 110).

Irigaray'ın, ataerkinin yeniden üretiminde kadınların bir çeşit hazne (*container*) olarak oynadıkları rolün doğasına dair geliştirdiği eleştirisinde söz konusu kuramsal bağlantının nüvesi göze çarpacaktır. *Speculum of the Other Woman* adlı eserinde, anne olan kadınların toplumsal yeniden üretimdeki görünmez işlevine işaret ederek erkeğin ölüm dürtüsüne meydan okuma çabasının bir tezahürü olarak ayının ekonomisinin yeniden üretimini ele alır (1985a, s.23). Yvonne Gaudelius kadınların eğitimdeki rolüyle, eril imgelemin yeniden üretimine dayalı olan toplumsal yeniden üretimdeki rolü arasında bir süreklilik keşfeder. Kadınlar, eril düzenin uzantısını olarak iş gören eğitimde radikal bir konum yakalayamaz durumdadır. Yeniden üretimine sebep oldukları düşünce sistemlerine erişim için, kadınları daha aşağı bir konuma çeken hiyerarşik fark konumundan kurtulmaları gerekmektedir (1994, s.73-8). Bu suretle, yukarıda serimlenen sorunsal yankılayan Gaudelius şunu sorar: “Eğer eğitim, olduğu haliyle, kendiliğin ataerkil idealini yansıtan bir aynaysa, *speculum*, içbükey bir ayna olsaydı nasıl bir şey olurdu? Bu konumdan öğretmenlik yapmak ne anlama gelirdi?” (1994, s.87) Bu sorunun ışığı altında tez çalışması feminist pedagojinin eğitim ile kadın özgürleşmesi arasında nasıl bir köprü kurabileceğini araştırmaktadır.

Tezin ilk bölümü, eğitime dair genel bir eleştiri sunarak toplumsal özgürleşme ile eğitim arasında bir köprü kurulabilir mi sorusundan hareketle feminist pedagojiye girizgâh yapmaktadır. Daha sonra, temel kavramlar dahilinde kadınlar ve erkekler ile feminizmin arasındaki mesafeyi kaldıran, toplumsal özgürleşmeyi eğitimin temel ilkesi olarak tahayyül eden feminist pedagojiyi sınıf ortamında düşünmeye çalışmaktadır. Bölümün sonunda feminist pedagojinin sınıfla sınırlı kalmaması gerektiği fikri merkeze alınarak, resmi eğitimin dışında feminist düşüncenin yaygınlaştırılmasını sağlayan feminist pedagoji araçlarına dair örnekler sunulmaktadır.

2.1 Pedagojiye İnanmak

“Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Kalkınma Hedefleri” uyarınca belirlenen sekiz hedeften biri ilköğretimin zorunlu hale getirilmesiydi. “Life 4” belgesel dizisi dünyanın pek çok yerinde bu hedef doğrultusunda neler yapıldığını konu edinen 27 filmde birinde, Türkiye hükümetinin eğitimi zorunlu kılmasından sonra ortaya

çıkan çatışmayı konu etmişti. “Educating Yaprak” (2005) isimli film, Van’da yaşayan bir Kürt kız çocuğunun zorunlu eğitime başlaması ve devam etmesi etrafında cereyan eden olaylara yer verir. Yaprak ve onun gibi diğerlerinin köy hayatı dışında bir hayat kurabilmesi için sadece eğitim değil, doktor olabilmesini sağlayacak kadar iyi eğitim alması gerekiyor. Zira doktorluğun mümkün olmadığı bir senaryoda bir kız çocuğu için değerli görülen yaşam tarzı, bir eş bulması ve evine ait bir yaşam sürmesiyle sınırlıdır. Yaprak’ın okulda edineceği değer ve beceriler aile çevresi tarafından sorgulanmaktadır; tabiiyetini yaratan koşulların gerisindeki ataerkil yapıya başkaldırmasına sebep olup olmayacağı, ailesine ve kültürüne sırtını dönüp dönmeyeceği, toprak ve tarlada işe yarayıp yaramayacağı dert edilmektedir. Esther Duflo 2011 yılındaki bir dersinde, “arz”, “eğitim talebi” ve “eğitimin faydaları” gibi izlekleri merceğe alarak, filmde hareketle dönemin mevcut politik, jeo-politik, kültürel ve sosyo-kültürel yapısını tartışır. Örneğin, Türkiye hükümetinin zorunlu kıldığı eğitimin politik hedefinin, bölgedeki Kürtlerin özgül kimliklerini yok etmekle sonuçlandığını, merkezileştirilmiş müfredatın hem öğretmen hem öğrenci için çatışma yaratan bir unsur olduğunu ifade ediyor. Türkiye hükümetinin Kürt çocuklarına ailelerinden uzakta yatılı okullarda eğitim vermesi, kendi anadillerinde eğitim imkânı sunmaması eğitimin beceri kazandırmak olduğu kadar belirli bir dünya görüşünü zihinlere işlemek anlamına gelir. Zorunlu eğitim olmasına rağmen, engebeli ve uzak bölgelerde yaşayanlar için okula ulaşım bir hayli zor. İyi eğitim almış ve kendisini bu bölgede öğretmenlik yapmaya adanmış öğretmen sayısının ve sınıf büyüklüğünün yeterli olmaması da eğitimi zorlaştırıyor (Duflo, 2011). Bunun yanı sıra, uzun vadede getirileri olacak bir eğitim, çocuğun evdeki iş gücünü kaybetmek anlamına gelir ki bu, kaderi ataerki tarafından çoktan belirlenmiş olan bir kız çocuğu için eğitimi değersizleştirir. “Educating Yaprak” sosyo-ekonomik, etnik ve toplumsal cinsiyet temelli politik bir arkaplanda, evrensel ve aydınlanmacı bir değer çerçevesi dahilinde düşünülegelen eğitimi sorunlu kılar.

Anaokulundan üniversiteye değin resmi eğitimin statükoyla uyumlu, geç-kapitalist ataerkil sistemde yerini almaya hazır bireyler yetiştirdiği söylenilebilir. Émile Durkheim, eğitimin amacının bireyin içinde yer alacağı hem siyasal hem de özel yaşam alanının gerektirdiği özellikleri çocuklara kazandırmak olduğunu ifade ettiğinde, bireyin ait olacağı belirli toplumsal koşulların yaratılması yönünde yontulduğunu kastetmektedir (akt. Baker, 2018, s. 57). Okul, bilgisiz olduğu

varsayılan çocuklara, statükoyla uyumlu bilgileri aktararak, verili toplumsal değerlerin sorgulanmadığı, aksine yeniden üretildiği ortamı yaratır. Bu bilgiler felsefe, sanat, müzik gibi derslerin içeriğine dayanıyor gibi görünse de gerisinde, okulun müfredatından, öğretmenine, içeriğin aktarım biçiminden, kullanılan materyallere değin iktidarın onayladığı belirli bir bilme, düşünme ve var olma biçimi saklıdır (Baker, 2018, s. 62). İktidarın denetim mekanizmalarından biri olarak işleyen okulda, çocuk sürekli gözetlendiğini, izlendiğini ve denetlendiğini hissetmektedir. Bu güvensizlik hissi, yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaz; yaşamının ilerleyen bölümlerinde de devam eder. Okulun, doğal olarak toplumun değerleriyle örtüşmeyen davranışlar ceza ve tehdidin baskısı altında önlenmeye çalışılır. Çocuk küçük yaştan itibaren özgür olmadığını hissederek yaşama adım atar ve denetleme mekanizmasını içselleştirir. İktidarın, okulun somut varlığı ve tinselliği, tüm bileşenleriyle çocuğun özerk ve özgür bir birey olarak kendini ortaya koyma imkanını elinden alarak onun bedenine kazınır (Baker, 2018, 100-4). Yerleşik pedagojik anlayış içinde çocuk, eğitilmeyi, yontulmayı, şekillendirilmeyi bekleyen konumundadır. Yetişkin ise, çocuğun toplumda ve dünyadaki varlığının değerini belirleyen otoritenin sesini taşır. Okul çarkların dönmesini sağlayan otorite ve itaat arasındaki bağların düğümlendiği ilk yerdir. Michel Foucault'nun iktidara dair yazdıklarını zorunlu eğitimin işleviyle birlikte okuyan Baker, okulun otoriteye itaat bilincini geliştirdiğini, yaşamla olan bağı doğrudan kopardığını iddia etmektedir. Bu güçlü ve anarşist iddia, yalnızca zorunlu eğitimin genel ilkelerine karşı çıkmıyor, aynı zamanda alternatif pedagoji geliştirmeye çalışan bir öğretmen modeline inanmayı reddediyor. Ona göre eğitim, varsaydığı eşitlik iddiasına karşın, toplumsal sınıflar ayrımını yeniden üreten bir işleyişe sahiptir. Zira işçi sınıfı aileden gelen çocukların, ayrıcalıklı olanlara nazaran eğitimde başarılı olma ihtimali daha düşüktür (Baker, 2018, s. 83). Baker'in analizi bireyi çocukluğundan itibaren *kolonileştiren* zorunlu eğitimi çocukların özerkliği ve özgürlüğü adına radikal bir biçimde sorunsallaştırmaktadır.

Psikanaliz kuramının da pedagojinin çocuk üzerindeki etkisine dair söyleyecekleri vardır. Sigmund Freud eğitimin çocuğun ilgisinin kabul edilebilir hale gelmesi için ona bir şey eklemesi gerektiğini söyler (akt. Phillips, 2019, s. 36). Nostaljik bir çocukluk anlatısı kurma hatasına düşmeden, çocukların dünyaya duydukları yoğun ilginin büyümeyle birlikte yitip gittiği söylenilebilir. Adam Phillips Freudyen

psikanalize getirdiği yorumla cinsiyet farklılığı, anne-baba ilişkisi, bebeklerin nereden geldiği sorusunun çocuğun ilgisini uyandıran meseleler olduğunu ifade eder. (2019, s.28) Bu ilgiyi yetişkinlerin ilgi alanlarından (*interests*) ayıran nokta sembolik varlık olmanın noksanlığını kapatacak bir gayrete girme telaşından ziyade doyumsuz bilme ihtiyacıyla karakterize olmasıdır. “Freud çocuğu” yoğun merak duygusuyla gömülü olduğu tensel yaşantısının kaynağına dair saçma denilebilecek cinsel teoriler geliştirir. (2019, s.29) Yetişkinler olarak merak duyma tarzlarımızla bu geçmişe bağlanırsak çünkü orada resmi ve gayri resmî araştırma alışkanlıklarının izleri bulunmaktadır. Ancak yetişkinler cinsellik araştırmasının peşinde olan çocuklara başka bir şeyi bilmeleri gerektiğini gösterecektir (2019, s.35). Uygarlık adına eğitim, çocuğun has ilgi kaynağını kesmek ister ki tam da bu yüzden ikame yoluyla her ne kadar yerini tutamayacak olsa da çocuğa bir şeyden vazgeçmesi gerektiği mesajı verilir. Dile giren çocuk, anne-babaya hissettiklerini, gömülü olduğu tenselliği geride bırakıp onun yasını tutmak ve gelişim adına kültürün gerçeklik düzenlemesine ayak uydurmak zorundadır (2019, s.37). Öğretmen çocuğun ilgisini öğretmek istediklerine çekmeye çalışsa da çocuk iletilen mesajı ve içeriği kendi teorik çalışması için ayıklayacaktır. Freud’un “rüya çalışması” tabiri benzer bir şeye işaret eder. Gün boyu zihnimiz düşünsel serüvenlere atılır ve uyurken kullanmak üzere malzeme toplar. Rüya görenin, neyi nasıl kullanacağı eğitimin paradoksunu temsil eder zira çocuğa öğrendiğinin ne kadarının anlamlı olacağına öğretmen karar veremez (2019, s.69-72).

Okul öncesi çağındaki çocuk, yavaş yavaş konuşmayı öğrenir ve aile ortamından sınıf ortamına geçer. Merak ve tutkuyla ürettiği teoriler sözcüksüz ve sessiz kişisel tarihin uzun bir serüvenini barındırır. Kelimelere dökülemeyecek “gürültülü sessizlik” benliğinin büyük bir bölümünün kaybını temsil edecektir. (Philips, 2019, s.50) Çocuk konuşarak sözcüklerden mahrum kalmış bir hayatın içeriğini dile kazandırmış olmaz, zira söz konusu tutkulu hayat sözlere gerek duymadan sürüp gitmiştir. (Philips, 2019, s.57) Ancak “ilerlemeci bir eğitim perspektifi” çocuğun konuşmasını ve ihtiyaçlarını iletebilmesini ister (Philips, 2019, s.51). Okul öncesinde çocuklara “Bugün nasıl hissediyorsun?” sorusu sorulduğunda, konuşmanın ve o tuhaf dil oyunlarının doğasını keşfetmeye başlayan çocuk coşkulu bir hızla bir duygudan başka bir duyguya hızla geçebilir. Bu sahne yetişkine (öğretmene) kendi sözsüz yaşantısını hatırlatır ve çocuğu bir an önce sözel olarak kuvvetlenmesi için teşvik

eder (Philips, 2019, s.57). Oysaki öğretmenin net ve güçlü bir biçimde aktardığı mesaj, çocuk için zorlayıcı olabilir. İşlerliğin ve akıcılığın dayatılması çocuğun kendisini ifade edebilme mücadelesini baltalayacaktır. (2019, s.61). Phillips psikanalizin sunduğu iç görüden ilhamla pedagojik bir tavsiyede bulunarak, çocuğun “kendisine ait kılabilceği sözcükler” ile ya o ya bu şeklindeki komutlar arasında bir ayırım yapabileceğimizi ifade eder. Eğer zorba bir öğretmen olmak istemiyorsak, çocuğu onun bünyesine katabileceği ve dönüşümü davet eden dağarcığa teşvik edebilmeliyiz. Yukarıda sözü edilen sözsüz hayatın köklerini çocuğun besleyip büyütmesine izin vererek, dilin sınırlarında gezerek daha az anlaşılır ancak daha fazla duygu ileten bir konuşmacı olmaya yüreklendirmeliyiz. (2019, s. 64-5) Phillips, Freud’dan hareketle farklı bir pedagoji imkanını sorgular:

Freud, bir dizi ilgi çekici soruyla yüz yüze bırakmaktadır bizi: Rüyayı ve çocukların cinsel konulardaki merakını, öğretme ve öğrenme edimlerine model olarak alsaydık, eğitim neye benzerdi? Yetişkin benliklerimizi, Freud’un tanımıyla daha çok birer çocuk benlik ve rüya gören benlik olarak kursaydık kafamızda, şeylere ve insanlara yönelik ilgimiz neye benzerdi? (2019, s.72)

Tümgüçlü (*omnipotent*) varoluşa sahip olduğuna dair düşten uyanan çocuk dünyanın istediği gibi bir yer olmadığını keşfeder muhakkak. Kültür ve toplum çocuğun kökenine ve dolayısıyla cinsiyet ve cinselliğe dair sorgulamalarından çeşitli yollarla feragat etmesini buyurur.

Çocukluğun eğitim yoluyla “kolonileştirilmesi” meselesi üzerine yazan Mehmet Barış Albayrak, kapitalizmin rekabetçi mantığının eğitime de sirayet ettiğine değinir. Ona göre, pedagoğ, psikolog ve kariyer uzmanları çocukluğun özsel doğasını “ölçme ve değerlendirme” pratikleri altında yok etmektedir. Evrensel olarak eğitimin her bireyin eşit ve adil bir ölçüde erişimine açık olduğu varsayılır, ancak farklı sınıf, etnik ve kültüre mensup herkes eşit koşullarda eğitim almamaktadır (2022, s.180-1). Dahası, Türkiye’de varlıklı ailelerin çocukları özel okullarda ortalamanın üzerinde bir eğitimden yararlanabiliyor. Dezavantajlı konumdaki çocuklar ya emeğini iyi devlet okullarına girebilmeye vakf etmek ya da potansiyelini gerçekleştiremediği okullarda geleceksizliğe mahkûm olmak durumunda kalıyor. Bu bakımdan “herkesin herkesle eğitim hakkı”nın yerini, “herkesin kendi sınıfsal konumundan olanla

eğitimi” alıyor (Albayrak, 2022, s. 181). “İşlevsellik ve verimlilik” mengenesinde eğitim kolonileştirilmesinden kar sağlayanların hedefleri doğrutusunda toplumsal sınıflarına göre ayrılmış bireyler yetişiyor (2022, s.181). Dünya Bankası’nın 2018 yılındaki raporuna göre, okullaşma oranı ile öğrenmenin “verimliliği” arasında bir dengesizlik mevcuttur. Verimsizliğin, PISA türü ölçme-değerlendirmeye dayandığını ileri süren Albayrak, değerlendirmeyi tektipleştirmenin bir yolu olarak yorumlar. “Esenlik”, “mutluluk”, “dayanışma”, “arkadaşlık” gibi becerilerin geliştirilmesine yönelik olanak yaratılmamaktadır (2022, s.183). Türkiye’de mevcut ekonomik sistemin koşulları dahilinde eğitimin işlevinin rekabetçi mantığa hizmet ettiği ifade edilebilir. Çocukların ve gençlerin, yok olup gitmemek için birbirleriyle sürekli bir rekabet halinde olmalarının beklendiği bu sistemde, varlıklı ve yoksul çocukların arasındaki uçurum büyümekte; dayanışma etrafında toplumsallaşma ilkesi yitmekte ve ayrımcılık yeniden üretilmektedir. Albayrak, ayrımcılığın sınıf temelli olmadığını, ayrıca “farklı” olanın normallik çerçevesinin dışına itildiğine, dayanışmanın önkoşulu olan “ötekini tanıma, kavrama ve anlama yetileri” gibi becerilerin gelişmediğine işaret eder (2022, s.184). Alev Özkazanç ve Fevziye Sayılan neoliberal paradigmalardan eğitim üzerindeki etkisini şöyle özetler:

Türkiye’de eğitim hizmeti hala ağırlıklı olarak kamusal nitelikte olmasına rağmen, neo-liberal yapısal uyum politikaları sonucunda eğitim alanındaki eşitsizlikler artmış; parası olanların bilgi ve eğitim tekeli genişlerken, alt sınıflar için eğitim ile kazanılabilecek bir gelecek fikri giderek belirsizleşmiştir. Ortaöğretimini devlet okullarında kurs ve özel ders desteği almaksızın sürdürmek zorunda kalan gençlerin üniversiteye girme ümidi azaldıkça, eğitim beklentisi ve başarısı da düşmektedir. Sonuç olarak devlet okullarında eğitim, artık modernleşmeci kültürün hegemonik gücünü sağlamadaki asli işlevini kaybederken, okulun toplumsal denetim işlevi daha fazla öne çıkmıştır (2009, s.1).

Eğitimin ideolojik mekanizmasının sorgulanması suretiyle işlerliğine kısa devre yaratmaya muktedir bir kıvılcımın imkanına inanmayan Baker, resmi eğitimin olanaklı kılamadığı *öğrenme arzusunu* düşünmeye davet eder. Öğrenme arzusu, sahip olmakla bir tutulan bilmek değil, anlama isteğinden doğan *tanıma* arzusuna karşılık gelir. Okulun el koyduğu tanıma arzusu, şeyleri, dünyayı, evreni anlamaya çalışan büyülenmiş, yaratıcı ve meraklı zihni harekete geçirir, mantık ve sezginin

yardımla tanınmanın kapılarını açar (Baker, 2018, s. 184-5). Anlama isteğinin temelinde bilgiyi elde etme güdüsü değil, irade vardır; irade hiçbir engel tanımayan baş döndürücü bir tanıma arzusunun kıvılcımıdır (Baker, 2018, s. 190). Zorunlu eğitim bu iradeyi yok etmekte veya serpilmesine izin vermemektedir. Peki toplumsal düzenin eğitimin ideolojik işleviyle olan meşum ilişkisini yeniden ele alacak eleştirel bir pedagoji mümkün müdür? Bu soru Baker'in altını çizdiği *irade* kavramına başka bir bağlamda geri getirir bizi: Jacques Rancière'in *Cahil Hocasına*.

Rancière'in *Cahil Hoca* adlı eserinde, ilk bakışta resmi eğitimi ideolojik-politik işlevi bakımından değil, belirli bir özneleşme biçimini varsayan toplumsal ilişkiyi içermesi bakımından ele aldığı görülebilir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki, tıpkı diğer toplumsal ilişki biçimlerinde izini sürebileceğimiz hiyerarşi üzerine kuruludur. Okulda başlayıp, okulda biten, bilgi edinme sürecinden fazlasıdır; özgürlük ve özerklik talebinin karşılık bulamadığı, üstün olanlar ile aşağı olanlar arasındaki değişmez ayrımında öğrencinin aşağı konumda olmayı ve yaşamının geri kalanında bu konum üzerine bir kimlik inşa etmeyi öğrendiği aptallaştırma mekanizmasıdır. Çocuğun merak ettiğini kendi başına öğrenme iradesi, otoritesini bilginin yegâne sahibi olduğu fantezisi üzerine inşa eden bir öğretmen tarafından, bilgisizlik haline tercüme edilir. "Hoca" açıklama görevini üstlenir, zira çocukların zihni anlamaya ve öğrenmeye muktedir değildir onun nazarında. Şöyle der Rancière: "Hocanın başlıca işi açıklamak, bilginin basit unsurlarını öne çıkarmak ve bu ilkece basitlik ile genç ve cahil dimağların temel özelliği olan edimsel basitliği birbirine uydurmaktır. Öğretmek demek, bilgileri aktarırken zihinleri şekillendirmek"tir (2022, s.11). Hoca, öğrenilecek şey ile öğrenci, öğrenme ve anlama arasında mesafe koyan ve onu ortadan kaldırandır. Öğrencinin kendi başına anlamasını imkansızlaştıran, iradesini reddeden bu açıklama düzeni, öğrenciyi bir açıklayıcıya, bir öğretmene zihinsel olarak bağımlı kılar (Rancière, 2022, s. 13). Diğer bir deyişle öğrenciyi hiç bitmeyecek bilgi eksikliğine dair varsayımın üzerine kurulu aptallaşma sürecine sokar. Böylesi bir pedagoji, aşağı ve üstün zekalar olarak toplumu ikiye böler; zekalar arasında ve dolayısıyla insanlar arasında eşitsizlik tesis eder (Rancière, 2022, s. 14). Rancière eşitsizliğe dayalı toplumsal ilişkiler düzenine paralel olarak zekalar arasında eşitsizlik varsayan hocanın karşısına, özgürleştiren 'cahil' hocayı yerleştirir. Özgürleştiren hoca, zekaların eşit potansiyeli taşıdığını, herkesin her şeyi kendi iradesi doğrultusunda öğrenebildiğini varsayan, açıklamayı reddeden, keşfetmeyi

salık veren bir hocadır. Özgürleştiren hoca ile öğrenci arasındaki ilişki, irade ve eşit zekalara sahip olan bireylerin ilişkisidir. Hiç kimsenin zekâsı bir diğerininkine tabi tutulmaz. Hoca ironik bir biçimde “Size öğretecek hiçbir şeyim olmadığını öğretmek zorundayım” diyen, öğrencileri öğrenme iradeleriyle baş başa bırakan cahil hocadır (Rancière, 2022, s. 21) Ancak aptallaştırıcı eğitim düzeneği, mevcut toplumsal ayrımları koruyarak, herkesin her şeyi yapamayacağını ne olduğuna dair bilinci ne derse onu yapması gerektiğini kazır zihinlere. “Her insanın zihinsel özne olarak doğasının bilincine varması demek olan özgürleşme de tam olarak buna karşı çıkar” (Rancière, 2020, s. 41). Özgürleşen öğrenci veya zekanın yaptığı iş aslında çok basittir. Her yerde gözlemler, bağlantılar kurar, karşılaştırmalar yapar, neyin nasıl yapıldığını anlar. Bu düşünme becerisi özgürleşmiş bir zihin için her yerde mümkündür (Rancière, 2020, s. 42). Özgürleşme her zaman, her zihin için her yerde mümkün olsa da özgürleşmenin kurumsallaşması söz konusu olamaz. Kurumlar, Rancière’in olumsuzladığı açıklama mantığıyla işler ve açıklamalar diğerlerini dışlar. Bu Rancière için eşitsizliğin tesis edilmesidir (2020, s. 105). Özgürleştirici evrensel eğitim yöntemi açıklamalara bel bağlayan kurumlar gibi inşa edilemez:

Şöyle söyleyelim öyleyse: Evrensel yöntem toplumda *tutunamaz*, yerleşemez. Ama *yok olup gitmez* de, çünkü insan zihninin yolunu kendi başına arayan bütün insanların doğal yöntemidir. Takipçilerin yöntem için yapabileceği şudur: Bütün bireylere, bütün anne ve babalara zekaların eşitliği ilkesine uygun biçimde bilmediğini öğretme yolunu haber vermek (Rancière 2020, s.105).

Rancière’in cahil hoca “modelinin” sunduğu özgürleşme ideali tesis edilemez bir ütopyaya işaret etmediğinden umut vardır. Toplumsal düzenin yeniden üretimini kesintiye uğratma iradesine sahip öğretmen ve öğrenciler dahil olmak üzere herkesin, önerdiği yönetime zihinsel özgürleşmenin rehberi olarak başvurabileceğini ifade eder. ‘Cahil hoca’ basitten karmaşığa geliştirilen ve sürekli bir gecikmişlik ve eksiklik hissiyatı üreten pedagojileri reddeden, zekalar arası eşitliği kabul eden hocadır (Rancière, 2020, s. 118). Gert Biesta’nın Rancière okumasında dediği gibi: “öğretmenlerin özgürleşme için yapabileceği önemli şeyler gerçekten vardır” (2022, s. 131).

2.2 Feminist Pedagoji İçin Girizgâh

“Feminist doğulmaz, feminist olunur.”²

Bir önceki bölümde zorunlu ve resmi eğitimin eşitsizliklere dayalı toplumsal ilişki ve özneleşme biçimlerini yeniden üreten işlevinin kısa bir eleştirisi sunuldu. Bu eleştiri eğitimde eşitlik ilkesinin yerine, adaletsizliğin ve sınıfsal ayrımın derinleştirildiğine, öğretmen ve öğrenci ilişkisinde otorite ve itaat bilincinin cisimleştiğine işaret etmektedir. Günümüzde neoliberal paradigmanın yarattığı eğitim modeline göre okullar, vahşi rekabetin karakterize ettiği işgücü piyasasıyla iş birliği içerisinde. Eğitim kurumlarının, öğrenmek, gelişmek, dünyayla ilişki kurmak ve kendini gerçekleştirmek gibi kazanımlarla hakiki bir ilgisi kaldığını söylemek çok zordur. Hükümetlerin bitmek bilmeyen reform girişimlerine karşın, eğitim evrensel olarak kabul gören ilke ve değerleri yitirmiştir. Bilhassa Türkiye gibi muhafazakâr ve otoriter ülkelerde eğitim giderek otoriter ve cinsiyetçi veçheler edinmiştir. Sayılan okulun toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin yeniden üretimindeki rolüne dair şunları ifade eder:

Okullar egemen kültürün ve ideolojinin yeniden üretimini ya da egemen kültürün değerlerini tamamen sekteye uğratamaz. Okuldaki ideolojik ve kültürel üretim kapitalist sistemin sınıf yapısı, aile ve piyasa gibi toplumsal yapılarla dolayımlandırılmıştır. Bu nedenle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu, kızların okullaşmasındaki artış ya da kızların daha başarılı olduğuna bakarak açıklanamaz. Ayrıca araştırmalar gösteriyor ki, okullar açıkça toplumsal cinsiyet eşitliği politikasını sürdürdüğü zaman bile, hegemonik erkeklik ve kadınlık kültürünü güçlendirmekten kaçınmıyor (2012, s. 14).

Bu bağlamda, eğitimi tam da kendisini sorunsallaştıran bir konumdan yakalayan, özgürleştirici bir pratik olarak eleştirel pedagojiye ihtiyaç vardır. Yalnızca eğitim kurumlarını dönüştürecek bir pedagoji değil, özgürleşmenin olanaklılık koşullarını verecek olan.

Bireyin tabiyetini yaratan koşullardan özgürleşmesine yönelik çağrı, tahakkümün bilincinde bir zihnin var olduğu varsayımında temellenir. Diğer bir ifadeyle, bireyin

² bkz. bell hooks, *Feminizm Herkes İçindir*, çev. Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım, bgst Yayınları, İstanbul, s. 19

tahakküm altında olduğunun bilincinde olması gerekir. Bireyin içine doğduğu toplumsal düzen ve kültür, kendisinden önce var olmuş ve öyle var olmaya devam, başka türüsünün mümkün olmadığı ezeli-ebedi bir yapı gibi görünür. İktidarın *her yerdeliği ve zamansızlığı* tahakkümle karşılaşma deneyimini sorunsallaştırmayı zorlaştırır. Bu nedenle yaşanmış deneyimin kendisi, özgürlük talebinin uyanması için yeterli değildir. Yaşanmış deneyimin anlamının kavranması, bilincine varılması onu bir problem olarak ileri sürecek zeminin oluşmasını sağlar. Bu kavrayış, deneyimin bireye özgü gibi görünen çatışmanın hakikatini, toplumsal grupları ortaklaştıran deneyimi ve deneyimin özgürleşmeyi toplumsal hareketlere bağlayan yönünü ortaya çıkarır. Bilinç-yükseltme pratikleri bu minvalde, tahakkümün doğasını göstererek onu ortadan kaldıracak ortak eylemin ne olabileceğine dair sorgulamayı başlatır.

Feminist pedagojinin şekillenmesinde iki temel hattın etkisi olduğu söylenilebilir.³ Bunlardan birincisi, bilinç-yükseltme birikimini keşfeden feministlerin, ataerkiye karşı politik mücadelenin bir parçası haline getirmeleridir (Fisher, 1981, 21). Kadınların bir araya gelerek ataerki ve cinsiyetçiliğin tezahürlerine, bilinçlerinde nasıl kök saldığına, yaşamlarına nasıl nüfuz ettiğine dair deneyimlerini paylaştığı bilinç-yükseltme pratiğinde kadınlar yalnızca deneyimlerini anlamlandırmıyor, aynı zamanda içselleştirdikleri ataerki ve cinsiyetçi bakış açılarıyla yüzleşiyorlardı. Bilinç-yükseltme pratiğinin birincil politik gücü, kadınların evde, aile ilişkilerinde, kamuda karşılaştıkları zorlukların öznel çatışmalar olmadığını göstermesi, ezilmelerinin ataerki ile ilişkili olduğuna dair farkındalık yaratması ve kadınları politik örgütlenmeye teşvik etmesidir. Diğeriyse, kadınların bilinç-yükseltme gruplarında kendileriyle de yüzleşmeleridir. hooks kitaplarında sık sık kadınların feminist bir bilinçle dünyaya gelmediğini, deneyimin bunun için yeterli bir koşul olmadığını, zihinlerde kök salan cinsiyetçi fikirlerle yüzleşilmesi gerektiğini vurgular (2019, s.19). Gündelik hayatta tahakkümü onaylayan ve pekiştiren davranış

³ Türkiye’de eğitim ve kadın sorununun birlikte düşünülmesinin tarihsel arka planı siyasal gündemin temel meselesi olan laik eğitim sorunu bağlamında ele alınabilir. 1980 sonrası siyasal manzarada yoksullaşma, işsizlik, ailenin cinsiyetçi düzenlemeleri gibi toplumsal sorunlar yer almaya başlamıştı. Kız çocuklarının eğitime erişimi bir hayli zorlaşmış, kentlerde gençler geleceğe yönelik daha derin kaygılar taşımaya başlamıştı. Şiddet ve rekabet vurgusunun arttığı bu dönemde, genç erkekler cinsiyetçi kültüre dahil oluyorlardı. 1980 sonrasında yükselişe geçen kadın hareketi, kadın ve erkekler arasındaki eşitliğin tesis edilmesine yönelik çağrıda bulunarak, kadınların aile ve evdeki konumlarından özgürleşmede ekonomik özgürlüğe ulaşmaları, bunun için de eğitim almaları gerektiği söyleminin yayılmasını sağladı (Özkazanç ve Sayılan, 2009, s.2).

kalıplarına ve duygusal reflekslere sahip kadınlarla karşılaşırız. Bu, ataerkinin ve cinsiyetçiliğin, insanların eylemlerinden bağımsız bir yapılanmayla güçlenmediğini gösterir. Erkeklerin ve kadınların anti-feminist varsayımlarıyla ve yaşam biçimleriyle yüzleşmesi gerekir.

Beauvoir'ın feminist teorinin teçhizatına toplumsal cinsiyet kavramını sunan “Kadın doğulmaz: Kadın olunur” iddiası bilinç-yükseltme pratiğinin temelindeki fikirle (feminist doğulmadığı, feminist olunduğu) diri bir bağı vardır. Bir kadının kültürdeki yerinin ve varoluşunun anlamının biyolojik cinsiyette temellenemez olduğunu duyuran bu iddia, belirli bir toplumsallaşmaya göre toplumsal cinsiyetini üstlenir hale geldiğini vurgulamaktadır. Şöyle der Beauvoir: “Kadın doğulmaz: Kadın olunur. İnsan dışısının toplum içinde büründüğü biçimi belirleyen hiçbir biyolojik, ruhsal, ekonomik yazgı yoktur; erkek ile hadım edilmiş varlık arasındaki kadınsı diye nitelendirilen bu ürünü yaratan, uygarlığın bütünüdür” (2021, s.13). Bu radikal açıklamayı biraz açmak gerek: Beauvoir kadını erkekten farklılaştıran ve mutlak Başka olarak kuran, toplumun ve kültürün birleşimi bir matrise işaret etmektedir. Kadın, çocukluktan yetişkinliğe doğru kültürün beklentileriyle inşa edilmiş bir yazgıyı üstlenmesi için “yapılır”. Diğer bir ifadeyle, kadın belirli bir biçimde, erkeklerin ezen, kadınların ezilen konumunu sürdürecektir şekilde inşa edilir. Bu bakımdan, kadına dair hiçbir şey ‘doğallık’ söylemiyle açıklanamaz, “kadın da herkes gibi uygarlığın bir ürünüdür; başkalarının onun yazgısına müdahalesi kökenseldir” (2021, s. 442). Çok küçük yaşlardan (kökensel) itibaren, belirli bir beden algısı, davranış kalıpları ve yazgı anlatısıyla eğitilen kız çocuğu, kültürde eyleyen olarak değil, evin ve özel yaşamın üreticisi olarak rolünü üstlenmeyi *öğrenir*. Bu toplumsal cinsiyetin farklı konfigürasyonuna imkân tanır, zira eylemler başka türlü yönlendirilse, başka türlü sonuçlar yaratacaktır (2021, s. 442). Kadınlık rolünü zihninde gerekçelendirmiş ve rolü üstlenmeyi kabul etmiş bir kadının uyanması demek, kadın olarak *inşa edildiğini* öğrenmesi demektir. Peki kadınlar neden bu insanın bir parçası olmayı sürdürmektedir? Beauvoir’a kulak verirsek:

Şu bir gerçektir ki erkekler kadında, çoğunlukla başka hiçbir ezenin ezilende bulamadığı bir suç ortaklığıyla karşılaşılır ve samimiyetsizliğe başvurarak kadının, ona dayatmış oldukları yazgıyı istediğini ilan etmek için bunu bahane olarak kullanılırlar. Görmüş olduğumuz gibi,

aslında kadının tüm eğitimi ona başkaldırı ve serüven yollarını kapatmak için elbirliğiyle çalışır. Toplumun bütünü- en başta da saygı duyduğu ebeveynleri- aşkın, adanmışlığın, kendini feda etmenin ulvi değerini yücelterek ve ne sevgilinin ne kocanın ne de çocukların bunların rahatsız edici yüküne katlanmaya hazır olacağını gizleyerek ona yalan söyler. O da bu yalanları neşe içinde kabul eder, çünkü kendisini kolay yolu izlemeye davet etmektedirler ve bu, kadına karşı işlenen suçların en büyüğüdür (2021, s. 439).

Beauvoir, kadınlığın bütünüyle kültürel ve tarihsel bir kurgu olduğunu; kadının yetiştirilme tarzıyla, zihnine işlenen ataerkil imgelerle iş birliğine yönlendirildiğini ifade ederek feminist teori ve hareket için radikal bir kalkış noktası sunmuştur. hooks ise, erkekliğin de bir çeşit inşa olma ihtimaline işaret eder. Erkeklerin cinsiyetçilikle yüzleşebileceği, feminizmin erkek düşmanlığı şeklindeki yanlış tasvirinin ortadan kaldırılabileceği bilinç yükseltme grupları tahayyül edilmelidir (2019, s. 24). Erkeklerin feminizmle olan ilişkisine dair şöyle der:

Yıllar önce kadın araştırmaları dersleri vermeye başladığımda, öğrencilerimin neredeyse tamamı kadındı. Yavaş yavaş işler değişmeye başladı. Feminist dersliklere gelen erkekler toplumsal cinsiyet rollerine dair endişelerinden bahsetti. Ataerkil modellere uymadan, erkekler olarak kendilerini nasıl gerçekleştirebileceklerini bulmak istiyorlardı. Feminist kurtuluş arayışındaki erkeklere yol gösterecek, onları yönlendirecek yeterli malzeme hala yok. Cinsiyetçilik karşıtı erkekler, etraflarını saran cinsiyetçi normlara uyma baskısından kurtulmak için genelde kendilerini gizlerler (2020, s. 176).

Burada hooks feminist pedagojinin sadece kadınların bilinçlenme girişimleriyle sınırlandırılmayacağını, erkeklerin cinsiyetçilikle mücadelede kendilerini dönüşüme adanmalarının ne kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, erkekler daha fazla ataerkil imtiyaza sahip olsa da değişim öncelikle kadınlarla başlamalıdır (hooks, 2019, s. 19). Bu nedenle feminist *olmak* kadınlar için öncelikle kadınlığa dair *geleneksel* kurguyu unutma (*unlearn*) denemesidir: Bilinç-yükseltme grupları kadınların “kitlesele tabanlı feminist bir hareket” için örgütlenerek cinsiyetçi anlayışlarından vazgeçmeyi öğrendiği bir ortam yaratır. Farklı deneyimlerden gelen kadınların görüş ayrılıklarının olması kaçınılmaz olduğundan, herkesin söz alarak konuştuğu, hiyerarşik değil, demokratik bir iletişim ve diyalog modeli benimsenir.

Görüş ayrılığı ve tartışmalar ataerkil baskının dayanaklarını daha gerçekçi bir perspektife yerleştirmenin kıymetli parçasıdır (hooks, 2019, s.20-1).

Bilinç-yükseltme gibi küçük gruplardan doğan feminist düşünce akademik bir disipline dönüşmeye başladığında, feminizmin daha çok insana ulaşmasını sağlayan bir imkân doğdu (hooks, 2019, s. 21). Feminist pedagojinin diğer hattı burada belirir. Bilinç yükseltme pratiğinin akademide kurumsallaşarak Kadın Çalışmaları bölümlerinde dönüştüğü dönemdir. Amerika’da 19. yüzyılın sonlarına doğru yürütülen kampanyalar, 60’ların sonunda Kadın Özgürlüğü Hareketi (*Women’s Liberation Movement*) kız çocukları ve kadınların eğitime erişimine büyük katkılar sağladı. Kadınlar üniversite eğitimine devam edemiyor, kültürel üretimdeki varoluşları göz ardı ediliyordu, sınıfta kadınlar ve erkekler arasında asimetrik ilişkiler vuku buluyordu. Kadın çalışmaları programları, sınıf-içi cinsiyetçiliğin yanı sıra, tarih boyunca sanat, felsefe ve bilim gibi alanlara kadınların sunduğu katkıları göz ardı eden epistemolojik zemine karşı çıkıyordu. Eril, beyaz, orta ve üst sınıftan erkek öğretmenlerin hâkim olduğu programlardaki geleneksel müfredata baş kaldıran bu hareket, iktidar ve imtiyazla arasındaki derin bağı sürdüren kavramsal teçhizatı sorunsallaştırıyordu (Almansori, 2020, s. 55). Fakat kadın çalışmalarının hayatın her kesiminden kadının buluşmasını sağlayan bilinç yükseltme pratiklerinin yerini almaya başlamasıyla, feminizmin giderek elit ve imtiyazlı kadınların hâkim olduğu akademik bir alanla kısıtlandığı ve kitlesel potansiyelini yitirdiği ileri sürülebilir (hooks, 2019, s. 22). Giderek beyaz, elit ve akademik bir dil kazanan feminist düşünce, işçi sınıfından yahut eve hapsolmuş kadınların yaşamına dokunmayan bir veçhe kazandı. hooks, feminizm her yaştan, her kesimden ve her cinsiyetten ne kadar çok insana ulaşırsa, örgütlü feminist mücadelenin zemininin o denli güçleneceğine inanmaktadır. İşte feminist pedagojinin önemi burada açığa çıkmaktadır: Feminist pedagoji, farklı toplumsal gruplar arasında teması yeniden canlandırarak, ulaşılabilir, anlaşılabilir ve yaşama dokunan bilinçlenme pratikleri sunarak, örgütlü ve kitlesel mücadelenin feminist politikadaki yerini hatırlatır. O halde hülâsaten feminist pedagojinin feminist düşüncenin yaygınlaştırılması için daha fazla araca ihtiyaç duyduğu söylenilebilir.

2.3 Özgürleştirici Bir Pratik Olarak Feminist Pedagoji

Bir önceki bölümde feminist pedagojinin kökenine dair kısa bir giriş yapıldı; bu ve ilerleyen bölümde, özgürleştirici bir pratik olarak feminist pedagoji iki temel açıdan ele alınacaktır. Birincisi, feminist pedagojinin (resmi) eğitimin toplumsal dönüşüme bağlanma imkanını araştıran ve bu yönde sınıf-içi stratejilere odaklanan veçhesine tekabül eder. Diğeri ise, feminist pedagojiyi eğitim kurumlarının ötesinde, feminist düşüncenin yaygınlaştırılmasının aracı olarak tasavvur eder eder. “Cinsiyetli, sınıfsal, ırksal ve insan-merkezci toplumsal düzeni varsayan ya da yeniden üreten eğitsel pratiklere karşı hareket” olarak tanımlayan D. Crabtree, Sapp ve C. Licona feminist pedagojinin bilgi aktarımına değil, toplumsal dönüşümü sağlayacak yöntem ve stratejilerin geliştirilmesine odaklanması gerektiğini vurgular (2009, s.1-2). Yalnızca kadın araştırmaları programlarıyla veya feminist okumalarla sınırlı olmayan feminist pedagoji, sınıf-içi etkileşimler ile toplumsal ilişkiler arasındaki bağlantı kurarak, cinsiyetçilikle mücadele eden özgürleşme hareketlerine eklemlemeye girişir. Öğretmen ve öğrenci, öğrenci ve diğerleri arasındaki geleneksel ilişki kurma biçimlerine meydan okunur. Bilinç yükseltme gruplarında olduğu gibi, öğrencilerin deneyimleri ders malzemesine ışık tutar. Ortak veya farklı deneyimler üzerinden konuşan öğrenci ve öğretmenler hem kendi deneyimlerini anlamlandırma hem de teorinin boşa düştüğü alanları keşfetme imkânı bulurlar. Deneyimin bilincine dair birlikte ulaşılan içgörü yoluyla ezilme ve tanıklık öykülerini yazarlar. Daha önemlisi, iktidar odaklarına yakınsadıkları konumlarıyla yüzleşir ve geleneksel-cinsiyetçi varsayımlarından *vazgeçmeyi (unlearn)* hedeflerler. Şimdi feminist pedagojiyi temel kavramlar dahilinde biraz daha açalım.

Deneyim ve rasyonalite karşıtlığı feminist düşüncenin merkezi meselelerinden biridir. Feminist pedagoji deneyimi dışlayan, bedensiz, soyut, yaşamla bağ kurmayı imkansızlaştıran bilgi biçimlerinin eleştirisiyle konuşur. Kadın çalışmaları programlarında, pek çok filozof, yazar ve bilim insanı gibi kadınların çalışma ve katkılarının görünür hale getirilmesiyle ilgilenir. Toplumsal cinsiyet temelli önyargıları besleyen otoriteler tarafından oluşturulmuş yanlı müfredatları deşifre eden ve kadınların üretimlerine hakkını yeniden teslim eden akademik bir alan oluşmuştur (hooks, 2019, 33-4). Kadın çalışmalarının en büyük katkılarından biri, tarihin tozlu sayfalarında gömülü olan kadınların fikirlerini gün ışığına çıkarmasının yanı sıra, düşünme ve bilme biçimlerine kök salmış olan geleneksel epistemolojik eğilimlerin altını oymaya başlamasıdır. Bu geleneksel eğilimlerin gerisinde, beden-

zihin doğa-kültür, duygu-akıl, sezgisellik-rasyonelite, evrensel bilgi-konumlu bilgi gibi güçlü ayrımlar yatmaktadır. Feminist pedagoji bu hiyerarşileri istikrarsızlaştırmak suretiyle, yeni düşünme ve bilme biçimlerinin önünü açar. Bu bağlamda felsefe tarihine sirayet etmiş olan Akıl idealini, rasyoneliteyi, merkezden bakmayı, deneyimsiz düşünmeyi tartışmaya açalım.

Genevieve Lloyd “Erkek Akıl” adlı eserinde akılcılık idealinin yerine, farklı zaman ve kültüre göre değişen doğruluk perspektifinin, diğer bir deyişle, göreciliğin felsefi soruşturmanın merkezine yerleştiğini ifade eder (2015, s.19). Lloyd, ‘Akıl’ın nötr, cinsiyetsiz ve evrensel olma iddiasını sorgulayarak, bize doğru veya makul olanın konumumuza bilhassa cinsiyetimize göre değişkenlik gösterme ihtimalinin altını çizer (Lloyd, 2015, s.20). Bu tartışmada, rasyonelitenin cinsiyet farkına dayalı bir görecilikte uçup gideceği ileri sürülebilir; ancak tam da mesele kadınların kadınlık idealleri ile Akıl arasındaki deneyimledikleri çatışmanın tarihsel arka planında kadınlığın tam da Akıl alanından dışlanması yoluyla inşa edildiğidir (Lloyd, 2015, s.21). Söz konusu dışlamanın Yunan düşüncesinden günümüzde Hegel’e kadar nasıl başlayıp, geliştiğini ve ‘doğallaştırılmış bilgi’ gibi iş gördüğünü analiz eden Lloyd felsefenin tohumu atıldığı andan itibaren kadınlığın Akıl alanının dışına atıldığını, karanlık, anlaşılmaz ve gizemli güçlerle bir tutulduğunu ifade eder. Bunun yanı sıra, Doğa ve doğurganlık arasında kurulan özdeşlik, Platon’un “kadınlar, doğayı taklit eder” ifadesinde daha güçlü bir yankı bulur (akt. Lloyd, 2015, s.23-4). Kadınlığın rasyoneliteden dışlanması, muğlaklıkla ve duygularla eş görülmesi, erkekliğin ise açıklık ve kesinlikle düşünülmesi, modernite ve sonrasına değin etkisini görebileceğimiz bir ayrımı yaratmıştır.

Platon’da bilen zihin, değişimlere maruz kalan maddenin aldaticılığına kapılmadan, dünyanın yalnızca rasyonel olan formuyla hemhal olmalıdır. Kadınlık, doğa ve maddeye gömülü, şekil verilmeyi bekleyen bir hazne, erkeklik ise bilginin nesnesi form olarak tasavvur edilir. Bu formülasyona göre zihin, beden; ruhun daha üstün bölümleri, daha aşağı bölümlerinin üzerinde tahakküm kurmalı, rasyonel olmayan maddeden kendini soyutlamalıdır. Tahakküm altına alınması gereken bir kaynak olarak Doğa telakkisi ve kadın-erkek ayrımı, Platon’dan sonra en net biçimde Francis Bacon’da geliştirilecektir. Bacon, Platon’da görülen form-madde ayrımının ötesine giderek, bilgiyi Doğanın denetim altına alma işlevi gören bir güç olarak görür.

Platon'un aksine Bacon, maddenin hareketini anlamamanın fiziksel doğayı anlamayı sağlayacağını vurgular. Madde ve form, Doğanın kadınsılığında ve bilinebilir olmasında birleşerek, bilimin görevini belirlemiş olur; doğanın tahakküm altına alınması, kadının erkeğin tahakkümüne girmesidir (Lloyd, 2015, s.26-35).

Modern felsefenin kurucusu olarak kabul edilen Descartes'ın felsefesi, felsefi dönemin başat sorunu olan doğru bilgi meselesiyle ilgilenir. Descartes, değişen duyguların aldatıcı doğasının ötesinde, kendisinden hareket edebileceğimiz, şüphe duyulması mümkün olmayan metafizik öncüllerin peşine düşer. Doğru bilgiye ulaşmak için, her şeyden kuşku duymakla işe başlayan metafizik yöntem cinsiyet farkından bağımsızdır. Bu noktada kadınlar ve erkekler arasında rasyonel olma derecesinde farklılık koyutlanmaz. Ancak Lloyd Descartes'ın günlük karmaşadan bağışık soyut düşünme biçimi olarak Akıl'a yüklediği özelliğin ve hakikat arayışı ile pratik işler arasında koyduğu net ayrımın, geleneksel kadın ve erkek rolleri arasındaki ayrımı güçlendirdiğini ifade eder. Bu bakımdan düşünen zihin, doğru bilgiye ulaşmak için kadınların sorumlu olduğu duyusal alanı aşmalı; kadın, "Erkek Akıl"ın ihtiyaç duyduğu şeylere yanıt verebilmelidir (2015, s. 77-9).

Luce Irigaray, Julia Kristeva ve Helene Cixous gibi Fransız feminizmini temsil eden filozoflar, felsefe tarihinin başat konumunda bedensiz ve soyut, evrensel ve doğruluğu su götürmez hakikatin peşine düşen soyut bir özne varsayımının aslında eril aklı temsil ettiğini ve öteki morfolojileri dışlayan bir imleme ekonomisinin cinsiyet farkını sildiğini ifade etmiştir. Kadınlar, erkeğin ötekisi olarak yalnızca felsefenin alanı ve rasyoneliten dışlanmamış, aynı zamanda felsefi düşüncenin soyut öznesinin bedenini var eden bir yok-yer olarak imlenmiştir. Örneğin Cixous, eril aklın zuhur ettiği yazının fallokratik doğasına işaret ederek, kendisini evrensel olarak sunduğunu açığa çıkarır. Kadınların düşünce tarihindeki sessizliği ve silinmişliği ile aklın toplumsal cinsiyetli tarihi arasında bağlantı kurarak, kadınların yazısının bedensel özgüllüklerini yansıtacağı farklı bir potansiyel taşıdığını ifade eder. (Stark, 2018, s. 31) Irigaray, *This Sex Which Is Not One* adlı eserinde, deyim yerindeyse felsefe tarihini psikanalize tabi tutarak yansız görünen Özne tasavvurunu cinsiyet farkıyla yeniden yorumlar. Ona göre, maşist imleme ekonomisi (*masculine signifying economy*), diğer bir ifadeyle, Eril Özne konumuna isnat edilmiş Batı metafiziğinin simgesel düzene sirayet eden etkisi dışıl olanı silerek onu tanımlanamaz, idrak

edilemez ve imlenemez kılar. Irigaray, Platon'dan bu yana felsefenin ve buna müteakip gelişen psikanalitik modellerin bir suç ortaklığı dahilinde "dişili" form/madde ikiliğinin ötesinde bir dışarılığa ittiğini koyutlar. Dişil, başat Özne konumundaki eril olanın hatlarını çizmek ve ona bir varoluş kazandırmakla görevlendirilir. İşte bu bağlamda feminist pedagoji, felsefenin soyut, bedensiz, deneyimden yoksun eril özne modelini sorunsallaştırarak, deneyimden gelen başka türlü bilme biçimlerine kapı açar. Bu kadınların deneyimleriyle yeni bir bilme biçimi örmek demektir. Yalnızca beyaz ve üst sınıftan kadınların değil, kadın kategorisinden dışlanan *renkli* kadınların deneyimlerine kulak vermek anlamına gelir. Feminist pedagoji, bu eleştiriden yola çıkarak deneyimin bilincini özgürleşme projesinin bir parçası kılan stratejiler geliştirir.

Nesnellik ve *feminist epistemoloji* bir önceki kavram setiyle bağlantılı diğer kavramlardır. Modern epistemolojiyi ve bilimi karakterize eden nesnellik ölçütü iktidar ilişkilerini mercek altına alan feminizmin gözünden kaçmaz. Tepeden bakan, her yeri görebilen ve her şeyin açıklamasını ve hesabını verebilen bir görme rejimi, yalnızca evrensel hakikat olma iddiası taşımayacaktır, bunun yanı sıra şeylerin düzenini tarafsız görebilme vaadi sunacaktır. Ancak yukarıdan ve en geriden bakan biri şeyleri olduğu gibi görmez, aksine hiçbir şeyi göremez hale gelir. Bu analogi, hakikat iddiasında olanın iktidar ilişkilerinden bağımsız saf bir nesnelliğin nasıl mümkün olabileceği sorusunu duyurur. Feminist epistemolojiyi kadınların deneyimlerinin ve katkılarının, tarih ve siyasi hedeflerinin pek çok alanda sistematik bir biçimde yok sayılması ya da yanlış yansıtılmasına yönelik dışavurum olarak betimleyen Uma Narayan'a göre feminist epistemoloji bilimin "soyut, rasyonel ve evrensel" olduğu varsayımını çeşitli yöntemlerle çürütme görevini üstlenir. Değer ve duygu alanını dışarıda bırakarak mutlak bir nesnellik kaygısı taşıyan bilimsel etkinliğin karşısına, söz konusu alanın kaçınılmaz olduğunu ve bilgi üretimine sunabileceği katkının imkanına işaret eder. Bunun yanı sıra, kadınsılık-erkeksilik ayırımına denk düşen, akla karşı duygu, doğaya karşı kültür, irrasyonele karşı rasyonel gibi ikiliklere meydan okur. Ancak Narayan, "eril" olanı doğrudan kabul etmeyi reddederken temkinli olmamız gerektiğine dair bir şerh düşer: Feminist epistemoloji, merkezden olmayan farklı grupların tecrübelerini aşırı idealleştirme tehlikesiyle karşı karşıyadır (2020, s. 37-9). Liberal çok-kültürcülüğün eleştirisinde

de karşımıza çıkan tehlike, feminist epistemolojinin ezilen grupların geldiği kültürü aşırı idealleştirilmesi gibi bir riski ifade etmektedir.

Donna Haraway bilim ve teknolojiyle el ele giden nesnellik tartışmalarının ortasında görme duyusunu farklı bir şekilde kullanma metodu üzerine düşünür. Nesnellik, aşkınlık ve ikilik tasavvurlarını bir kenara bırakarak, sınırlı, konumlu ve hesabı verilebilir kısmı perspektiften bakarak neyi nasıl gördüğümüzü anlamamızı sağlayacaktır. ‘Tepeden’ değil, ‘aşağıdan’ ve ‘kenarlardan’ görmek, ezilmişlerin saf ve eleştiren uzak konumları olduğu hülyasından uyanmak, bakış açılarının sorgusuz sualsiz kabul edilebilir açıklamalar sunduğu fikrinden vazgeçmek anlamına gelir. Göreciliğin zeminsizliğine bir alternatif olarak feminist nesnellik, konumluluğa ve kısmiliğe vurgu yapar, her yeri ve her şeyi eksiksiz yakalama ve bütünselleştirme iddiasına karşı mesafelidir. Louis Althusser’in dediği gibi, karşımızda çatışmalı bir hakikat söz konusu ise, her şeyi her yerden görmek mümkün değildir; bazı konumlarda bu çatışmayı görebilmek mümkünken, diğerlerinde değildir. İşte bu nedenle, hakikatin kendini açığa çıkması için bazı konumlar diğerlerine tercih edilmelidir (akt. Alenka Zupancic, 2018, s. 13). Bu bakımdan feminizm, durmaksızın eleştirel bir konumda olmak, hangi konumda olduğumuzu inkâr etmemek anlamına gelir. Ezen ve ezilen ikiliğinde mutlak bir konumu işgal ettiğimizi düşünmek, “kendileriyle özdeş, imsiz, bedensiz, dolayimsız ve saydam” olmak, diğer bir deyişle, tahakküm edenlerin konumunda olmak demektir. (2010, s.102-5, 6) Haraway’a kulak verirsek:

O halde konum(luluk) incinebilirlikle ilgili bir şeydir; konum(luluk), kapanım ve nihailik politikalarına direnir, ya da, Althusser’in bir terimini ödünç alarak diyebileceğimiz gibi, feminist nesnellik “son kertede” basitleştirmeye direnir. Bunun nedeni feminist bedenliliğin sabitlenmeye direnmesi ve farklılığa dayalı konumlanma ağlarına karşı doymak bilmez bir merak beslemesidir. Sadece tek bir feminist bakış açısı yoktur çünkü haritalarımız, bu metaforun görüşlerimize zemin teşkil edebileceğinden çok daha fazla boyut gerektirir. Ama feminist bakış açısı kuramcılarının angaje, hesap verebilir konumlanmaya dayalı epistemoloji ve politika hedefleri kudretini korur. Hedef, dünya hakkında daha iyi izah ve anlatılardır, yani, “bilim”dir. (Haraway, 2020, s. 112)

Sandra Harding, egemen epistemolojilerin yerine “bakış açısı” kuramlarını güçlü nesnellik bağlamında tartıştığı yazısında, bilgi üretimine nereden başlayacağımız sorusu üzerine düşünür. Bilgi üretimine “merkez-dışı” toplulukların deneyimlerini, tarihsel olarak silindikleri söylem alanına dahil etmek ile başlamanın yanlış anlaşılabilirliğine karşı uyarır. Genel olarak bilimsel bilgi üretiminin nesnelliğin tam zıddı olarak düşünülen ve bilginin meşruiyetini kaygan zemine taşıdığı iddia edilen görecilikte eriyeceği yolunda bir endişe söz konusudur. Merkez-dışı hayatlardan yola çıkarak bilgi iddiasında bulunmak, göreciliğin kapısını aralamak ve dolayısıyla hesabı verilemez olan çeşitli bakış açıları yumağı elde etmekle bir tutulur. Harding, bakış açısı kuramının maruz kaldığı suçlamanın doğru olmadığını ileri sürer. Amacı, baskın grupların araştırmalarına dahil etmediği ve incelemeyeceği merkez-dışı hayatların üzerine düşünmek, hareket ettikleri kavramsal çerçevenin ve araştırma sonuçlarının geçerliğini sorgulamaktır. Feminist teorinin başlangıç noktası olarak aldığı yekpare bir kadın tasviri yoktur. Diğer özgürlük hareketlerinden özgül olarak feminist hareket, şiddet gören kadınların, işçi kadınların, Üçüncü Dünya ülkelerinde sömürülen kadınların, lezbiyen kadınların, trans kadınların vb. deneyimlerinden ve bakışlarından yola çıkarak bir hakikatler çokluğu değil, tek bir hakikati farklı bakış açılarıyla görülebilir hale getirmek ister. Birbiriyle çatışmalı feminizmlerin ortaya çıkmasının nedeni, tam da bilgi öznesinin “heterojen, çelişkili ve tutarsız” olmasındandır (Harding, 2020, s.52-81). O halde, feminist bilginin üretilmesini sağlayacak olan, çelişkili bir pozisyondan başlamak, Batı düşüncesine nüfuz etmiş olan tutarlılık ve bütünlük özne varsayımını ve “bilgi öznesini özelleştirmeyi” reddetmekten geçer. Harding’in merkez-dışı hayatlardan hareket ederek düşünmeye, kişinin merkez-dışı hayatların ayrıcalıksız konumunu ürettiği gerçeğini keşfetmeye yönelik vurgusu Haraway’in değindiği, konumlanmış, kısmi ve sürekli sorunsallaştırmaya açık görme vurgusu arasında bir çatışma fark edilebilir. Zira Harding, bir anlamda baskın gruplar ile merkez-dışı hayatlar arasında bir ikilik kurarak, merkez-dışı hayatların bilgi öznesi olarak daha güçlü bir nesnellik sağlayacağına dair umutlu iken; Haraway “ezilmişlerin” tahakküm konumundaki kendisiyle özdeş, bedensiz, kendinden menkul konumu için özlem duyma ihtimaline karşı temkinli olmayı uygun bulmuştur (Haraway, 2010, s. 107). Bu bakımdan temel mesele, konumun kısmi, parçalı, değişken ve çelişkili doğasını unutmaksızın, eleştiriye ve hesabı verilebilir görme biçimini elden bırakmamak gerektiğidir. O halde özetle, feminist pedagoji, geleneksel nesnellik ölçütünü istikrarsızlaştıran

heterojen, merkez-dışı öyküleri kusursuz merkezi anlatılara yeğleyerek, yekpare bütünlüğü reddeder. Feminist pedagojideki içerimi şudur: Öğretmen ve öğrencilerin karşılaşmaları, ne salt ezen ve ezilen zıtlığına ne de ezilenin bakış açısının ayrıcalıklı görme biçimini sunduğu fikrine dayandırılabilir.

Feminist pedagojinin en önemli kavramlarından bir diğeri *otoritedir*. Feminist düşünce ve hareket, otoritenin eril çağrışımlarından ötürü ona meydan okumuştur. Eğitim kurumlarında otorite duygusunun gelişmesi, disiplin ve düzenin sağlanmasında elverişli görünür fakat içselleştirilen otorite, okul dışı yaşamda; politik kimliğin oluşumu, hiyerarşik ilişkilere karşı direnç oluşturma becerisi söz konusu olduğunda devreye girer. Çok küçük yaşta kendinden yaş ve deneyim bakımından ‘büyük’ görülen bir figürün söylediği ve yaptığı her şey koşulsuz ve sorgusuzca kabul edildiğinde, erişkinlikte toplumsal muhalefet bilincinin gelişmesi zorlaşır. Feminist pedagoji, yeniden-üretimine dahil olduğumuz toplumsal eşitsizliklerle sınıf içindeki ‘öğrenme’ süreci arasında bağlantılar kurmak, öğrenmeyi toplumun dönüşümünü sağlamak ve özgürleştirici bir kuvvet haline getirmek anlamına geliyorsa, politik bilincin gelişmesi için öğretmen otoritesini istikrarsızlaştırmalıdır. hooks’un otorite meselesine dokunan öğretmenlik deneyimi bu bağlamda iyi bir örnek sunabilir. Vekil öğretmen, onun yerine derse girdiğinde öğrenci ve öğretmen arasında şöyle bir yaşandığına değinir:

“Pekâlâ, sınıfta neler oldu?” diye sordum, öğrenciler vekilimin bir arkadaşlarını aşağıladığını, var gücüyle susturmaya çalıştığını söyledi. “Peki, siz ne dediniz?” diye sordum. Sessizce oturduklarını itiraf ettiler. Bu ifşalar, profesörlerin diktatörleşebileceğini hatta öyle olması gerektiğine dönük algının öğrencilerde yerleştiğini görmemi sağladı. Bir dereceye kadar, özgürleştirici pratiğe eşlik ederken bile beni “dikteci” biri gibi gördüler, bu yüzden itaat ettiler. Başka bir öğretmen sınıfa girdiğinde ve otoriter davrandığında hizaya geldiler. Fakat özgürleştirici pedagoji, eylemlerini sorgulayacak alan yaratmasından ötürü zafer kazandı. Kendilerine bakıp şöyle diyebildiler: “İnanığımız şey için neden ayağa kalkmadık?” (hooks, 2021, s. 140)

Dale Bauer, otoriteyi ele geçirilen bir nesne gibi değil, retorikğin başarılı bir biçimde uygulanması, sağlam argümanlar sunabilme ve riskli sonuçlar doğurabilme olarak düşünür. Bauer, Catherine Clement ve Helene Cixous’unun da içinde bulunduğumuz

eril söylemin aynı kültürel sistemin parçası olması nedeniyle, otoritenin kaçınılmaz olduğunu kabul ettiklerini ifade eder (2009, s.23). Otorite feministlerin bilinç dışında eril tahakkümle özdeşleşme olarak kodlu olsa da Bauer, otoritenin yüzyıllarca kadınlara karşı nasıl kullanıldığının tahlilini yapabileceğimizi ve onu tarihselleştirmek suretiyle akışkan bir otorite kavramına başvurabileceğimizi önerir (2009, s.24). Otoriteyi öz-düşünsel bir perspektife yerleştiren Bauer, feminist hocanın kendi otoritesinin gücünün farkında olarak, özgürleştirici bir biçimde üstlenmesi; eleştirel pedagojinin dönüştürücü veçhesinin bir parçası haline getirmesini salık verir (2009, s. 25). Otoriteyi “yaratıcı enerji ve potansiyel” olarak düşünen İlkur Meşe’ye göre öğretmenin sınıfa getirdiği bilgi ve deneyimi “özerkliği” ve “karşılıklılığı” geliştirme üzerine kuruludur (2022, s.24). Ancak feminist derslikte, ses veren öğrenenin sesini cinsiyetine indirgeyerek duyma riski söz konusudur. Bunu biraz açalım.

Erkekleri cinsiyetçiliğin sorumlusu tutmak, kadınları ise kırılganlıkla ilişkilendirmek otoriter bir bakış açısını sürdürmenin bir diğer yoludur. Yahut kadınların daha çok konuşmasını sağlamak, erkekleri susturmak da özcü ve cinsiyetçi jesti yeniden üreten matrisin sınıf içinde kök salmasına izin vermek olur. Pamela L. Caughie ve Richard Pearce, Virginia Woolf’un eserleri üzerinden bu meseleyi ele alırlar. Woolf, *Dalgalarda* erkek anlatısına öncelik verildiğine örnek oluşturan bir kurgu sunar. Tek bir kişiye bağlı kalmak istemeyen Jinny, kimle tanışırsa tanışsın hayal kırıklığı yaşıyor ve yanlış anlaşılıyordur. Eril kültürde kişiliği ve arzusu değersizleştirilen Jinny’nin karşısında Louis’nin anlatısı ise, erkek olduğu için dikkate alınan anlatı olur. Jinny’nin ilişkilendiği erkeğe özen gösteren (*care*), erkeğin ise özerkliğe ulaşan bir taraf olduğu söylenebilir (2009, s. 30). Ancak dişil özeni, eril özerkliğin bir alternatifi olarak okumak eril tahakkümü besleyebilir. Yahut dişil özeni, eril özerklik karşısında olumlamak özcülüğe götürebilir. Tahakküm burada “ötekinin bağımsızlığını tanıyamamaktan, bakım vericiliği ve öznelarasılığı kadınlarla özdeşleştirmekten ileri gelir (Caughie ve Pearce, 2009, s. 31). Feminist öğretmenler olarak, yazarın cinsiyet veya etnisitesinden değil de anlatının olumsuzluğundan ve belirsizliğinden yola çıkmak, cinsiyet farklılığını başka türlü okumamıza bir imkân tanıyabilir. Öğretmenliği, geleneksel biçiminden çıkarıp, fikir birliği oluşturma telaşını bir kenara bırakarak, süreksizlikleri bir problem değil; kalkış noktası olarak alıp, cinsiyet farkı inşasının koşullarının "işlevleri” olarak yeniden düşünebiliriz

(Caughie ve Pearce, 2009, s. 33). Belirli bir cinsiyeti veya ırkı düşünerek yaptığımız okumalardaki ön-kabulleri bir kenara bırakarak, ‘okuyucu’ olarak üretimdeki konumumuzu fark etmemiz farklı imkanlar yaratabilir. Çünkü otorite, yazarda ya da metinde değil, okur ile yazar, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide aranmalıdır. Bu bakımdan sınıf-içinde yalnızca öğretmenlerin değil, öğrencilerin kurduğu anlatılara dair yaklaşımın gerisindeki otoriteyi öz-düşünümsel bir sorgulamaya tabi tutmak gerekir (2009, s.33) Mesele, Jinny’nin (kız çocukların) hikayesini geleneksel bir biçimde sunmak değil; otoritenin anlatılar üzerindeki etkisini açığa çıkarmak, sınıf içinde çoklu seslerin var olabilmesi için eril hegemonyaya mahal vermeyecek tarzda sınıfın yapısını değiştirmektir (Caughie ve Pearce, 2009, s.33-4)

Ses ve sessizlik kavramları feminist pedagojide büyük yer tutar. Geleneksel sınıf ortamını göz önüne getirdiğimizde öğretmenin sürekli konuştuğu, öğrencinin susup dinlediği bir yer belirir. Sınıfın ‘huzuru’ adına -dersin konusu olmadığı müddetçe- statükoyu rahatsız eden politik görüşler topluluktaki hâkim görüş lehine sansürlenir. Feminist pedagoji bunu reddeder, aksine farklı görüş ve kesimlerden gelen öğrencilerin ezilme hikayelerini ve tanıklığını duyulur kılar. hooks’un “kolektif dinleme” olarak adlandırdığı bu alıştırma “sesin değerini ve benzersizliğini” onaylayarak, hiçbir öğrencinin sesine ayrıcalık tanımaksızın deneyimi sahneye davet eder. Ötekilerin sesini bastırma telaşı yoktur. “Otoriter ses” öğrenciler tarafından yerinden edilir (hooks, 2021, s. 84). Burada vurgulanan sesin benzersizliği meselesi, Carol Gilligan’ın da ele aldığı bir temadır. Gilligan, kadınların kendilerine ait benzersiz bir sesi yankılayamadıklarına dair sunduğu psikolojik analizle, sesin cinsiyet farkının yankısı olduğunu keşfetmiştir. Ona göre, sese sahip olmak “insan olmak”tır; bir kendiliğe sahip olarak konuşmak demektir. Konuştuğumuzda, birilerini bizi dinlemeye davet ederiz. Kendiliğin kökeninden gelen ve duyulmayı bekleyen bu edim hem doğal hem de kültürel. Ağız, nefes, ritim ve dilden oluşan fizikselliğinin yanı sıra, iç ile dışı kenetleyen ilişkiselliği ile psikolojik, kültürel ve toplumsal düzeni anlamaya giden yeni bir patika olarak karşımıza çıkar (Gilligan, 2003, s. xvi). İncelediği edebi metinlerde erkek yazarların kadın bedeni ve deneyimine ses verdiğini keşfeden Gilligan, bir erkeğin kadınlar adına konuşmasının politik ve etik içerimlerini sorgulayarak, kadınların içlerinden gelen sesin kendilerine mi ait yoksa inşa edilmiş olduklarından emin olamadıklarını ifade eder. Sosyal bilimler çevresinde nesnellik, sesin özgüllüğüne karşı duyarlılığa sahip değildir.

Gilligan için asıl mesele, “ilişkinin ve hakikatin dillendirilmesine dair tartışmamızı yeniden biçimlendirecek tarzda farka ses vermek”tir (2003, s. xvii-xviii). Erkekler kadınlar hakkında, kendileri hakkında emin olarak konuşup, onların deneyimine ses verirken, kadınlar kendilerine ait olmayan bir sesi yankılar ya da sessizliği tercih ederek, “ilişkisel hatalar” yaparlar. Genç kızlar yetişkinliğe adım attıklarında daimî bir şüphe içinde gerçeklikle deneyim arasında kopukluk yaşarlar. “Ne bildiğini bilememe, sesini duyma ya da dinlemede zorluk, zihin ve beden, düşünceler ve duygular arasında bağlantısızlık, sesi iç dünyayı aktarmaktansa üzerini örtmek için kullanmak” insanlar arasında bağlar örülmesinin önünü tıkar (Gilligan, 2003, s. xx-xxi). Feminist pedagoji buradan hareketle, içe atılan düşüncelerin, anlam verilemeyen hislerin yeniden anlamlandırılması için deneyime ses verme imkânı sağlar. İçsel yaşantı ve dış dünya arasındaki bölünmeye karşı direniş göstermeye başladıklarında kadınların sesi daha güçlü çıkmaya başlar. Bir zamanlar deneyimlenmiş, üzeri örtülmüş, iç dünyaya gömülmüş yaşantılara geri dönülür; böylelikle ilişkilenenin yeni biçimlerine doğru kapılar açılmaya başlar (2003, s. xxiii). Özetle, feminist pedagoji, hooks’un yaptığı gibi, içe yansıyan en güçlü ataerkil sese karşı çıkmaktır (2019, s. 11).

Sınıfta deneyim hakkında konuşmak insanı duygusal çözülmeye açık hale getirir. Bu *kırılgnalık* kavramına getirir bizi. Özgürleşme pratiği toplumsal ilişkilerin sınıf içindeki yansımasını mesele edindiği için, bu tür karşılaşmalarda çatışma çıkması kaçınılmazdır. Bu durum sessizlikten sese, gizlilikten görünürlüğe geçmeyi, diğer bir ifadeyle, diğerleri tarafından olduğumuz gibi tanınmayı zorlaştırır. Judith Butler’ın dediği gibi: “Özne basitçe kendini başkasına sunarak Öteki tarafından tanınıyor değildir.” (2020, s.161). Tanıma ancak özne ve Ötekinin birbirlerini görüp, yansımalarını indirgmeden başkılığa açıldıkları karşılaşma yaşadıklarında gerçekleşebilir (2020, s. 161-2). İnsan, ötekinin başkılığını dünyayı anlamada kullandığı terimlere indirgmeden onunla karşılaşmaya açık olmalıdır. Yalnızca öğrenciler değil, öğretmen de savunmasız kalabilmeli, kırılgnalığın yaşantıların hatırlanmasının bir parçası olduğunu kabul etmelidir. Cinsiyet farkına indirgemeksizin öğrenciler birbirinin kırılgnalığını tanımalıdır. Özgürleştirici bir pratik olarak feminist pedagoji, yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenin de paylaşım hususunda risk almasını bekler. hooks “birbirinizi tanıma eylemine katılın ve sadece profesörlerle konuşmayın” der (2021, s.173). Böylelikle sınıf bir bütün olarak

olgunlaşmaya ve güçlenmeye başlayabilir. Bu hooks'un katılımcı pedagoji (*engaged pedagogy*) anlayışının önemli bir parçasıdır (2021, s. 26).

Paolo Freire (2000) öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencinin bilgiyi ezberlediği, gerçek yaşamla hiçbir şekilde bağ kurmadığı geleneksel eğitim modelini eleştirmiştir. hooks yazılarında öğrencilik yıllarında eğitimde bu modelin hâkim olduğunu, siyahi bir kadın olarak eğitimde karşılaştığı ayrımcılığı sorun etme olanağı tanıyan bir pedagojinin olmadığını aktarır. Bu nedenle Freire'nin eğitimin işlerliği ile tahakkümü sorunsallaştırdığı eleştirel pedagoji düşüncesi, hooks'un kendi pedagojisini geliştirmesinde ilham verici olmuştur. Eğitimin özgürleşme mücadelesinin bir parçası olabileceğine inanmaya başlayan hooks, sınıf topluluğunun her bir üyesini "aktif katılımcı" olarak tasavvur eder (2021, s. 19-20). Ona göre, katılımcı pedagoji hem öğrencinin hem de öğretmenin esenliğini hedefler. Öğretmenin kendini gerçekleştirme ve mutluluğu yakalama arzusu yoksa, öğrenciye yardım etmesi mümkün değildir (hooks, 2021, s. 21). Aslında katılımcı pedagoji feminist pedagojinin bir başka sürümü olarak düşünülebilir. O da temelde, zihin ve bedeni kopararak deneyim ve bilgi arasında hiçbir bağlantı kurmayan geleneksel pedagojiyi yerinden oynatır. Öğretmen dahil olmak üzere, sınıfta yer alan herkes öğrenme ve gelişme sürecinin bir parçası olur. Kimlik ve ezilme öyküleri kıyafet gibi sınıfın dışında bırakılmaz veya yalnızca zihin düşünmez sınıfta. Benliği kuran tüm unsurlar –duygular, savunmasız kalınan anlar- öğrenmenin bir parçası olarak görülür (hooks, 2021, s. 22). Bedeni sınıfa davet eden katılımcı pedagoji, duyguların gücüne inanmayı tercih eder. Feminist (eleştirel) pedagoji zihin/beden ayırımına nasıl karşı çıkıyorsa, katılımcı pedagoji de beden, duyguların, arzunun öğrenme üzerindeki gücünün farkındadır. Kamusal alan olarak kodlanmış sınıflara öğrenmeden alınan zevkin ve tutkunun girmesiyle, öğretmen ve öğrenci arasındaki katı sınırlar ortadan kalkar; sevginin serpiildiği bir ilişki biçimi doğar (hooks, 2021, s. 183-4).

Bir diğer kavramsa, öğretmenin pedagojik tutumunu büyük ölçüde belirleyen konumuyla bağlantılı olan *feminist nazardır*. Glenda Macnaughton'ın (1997) okul-öncesi eğitimi düşünürken geliştirdiği bu kavram, modernist gelişim teorilerini benimseyen bir öğretmenin, sınıf-içinde ataerkil davranış kalıplarını normalleştiren bakışı yerine, erken çocukluk eğitimini feminist düşünceye göre inşa etme imkânı sunan bakışa işaret eder. Örneğin, çocuklar oyun esnasında toplumsal cinsiyetli

şiddet biçimlerine başvurduğunda, bunun gelişimsel bakışın bir parçası olarak “norm” olduğu görüşünü reddederek, gerekli feminist müdahalede bulunmayı salık verir.

Feminist pedagojinin beslendiği diğer kavramlar *kesişimsellik* ve *kapsayıcılıktır*. Deneyim kavramıyla ele ele giden kapsayıcılık, feminizmin, bilginin ve deneyiminin öznesini yalnızca erkek olmaktan çıkarmaz, kadın kategorisine dahil edilmeyen farklı etnik köken ve dillerden gelen kadınların deneyimini de dahil eder. Bunun keşimsellik ile yakın bir ilişkisi vardır. Ataerkiyle mücadelenin öznesini kadın olmakla sınırlı tutmayan keşimsellik perspektifine göre, farklı iktidar vektörleri arasından kadın-erkek karşıtlığı diğerlerini öncelemez. Örneğin, hooks’un (2021) feminist düşünceye angajmanı, siyahi ve yoksul kadınların, beyaz ve/veya üst sınıftan kadınların deneyimleriyle bir tutulamayacağını, ataerkinin ırk, etnisiteyle ve sınıfsal farkla birlikte analiz edilmesi gerektiğini vurgular. Feminist pedagoji, sınıf içinde farklı kültürleri ve etnikleri tanıyan materyallerden faydalanarak, yalnızca deneyimlerin benzersizliğini vurgulamaz, aynı zamanda tanımaya açıklığı yaygınlaştırır.

Buraya değin, feminist pedagojinin toplumsal dönüşüm adına neler sunabileceği belirli kavramlar çerçevesinde ele alındı. Bir sonraki bölümde, feminist pedagojinin resmi eğitim kurumlarının ötesinde nasıl tahayyül edilebileceği ele alınacaktır.

2.4 Sınıfın Ötesinde Feminist Pedagoji

Feminist pedagoji, toplumsal çelişkileri yaratan koşullar ile mücadele etmeyi dert edinen birçok öğretmenin sınıfına rehberlik eden bir paradigma sunar. Eğitimin belirli bir zihin ve beden rejimini üreten bir matris olarak işleyişinin, alternatif bir pedagojinin düşünülmesini zorunlu kıldığı iddia edilebilir. Cinsiyetçilik, ırkçılık ve ayrımcılığı dert edinen hooks da hem öğretmenliğini dönüştürme imkânı sunması hem de feminizmin her kesimden ulaşılabilirliği hususundaki endişelerine bir cevap olması bakımından feminist pedagojiye güvenir. Feminizmin toplumsal cinsiyet temelli sömürüye karşı büyük kazanımları olmuştur, ancak feminist düşünce ve hareketin “erkek düşmanlığı” olarak alımlanışı harekete zarar vermeye devam

etmektedir (hooks, 2019, s.7). Daha evvel ifade edildiği üzere, feminizmin akademikleşmesi feminizmin diğer iktidar vektörleriyle (ırkçılık, sınıf çelişkisi gibi) olan bağlantısını örtmüştür. Deneyimin biricik öznesi (orta ve üst sınıf beyaz kadınlar) çerçevenin dışında kalan kadınları feminizme yabancılaştırmıştır. Bu koşullarda feminist pedagoji, feminizmin toplumsal hareket olarak güçlenmesine aracı olarak, feminizmin toplumsal imgelemi kuşatan her alana nüfuz etmesini sağlayabilir. Böylece toplumsal cinsiyetin özneleştirme biçime karşı, yeni bir özneleşme hattı yaratılabilir. Bu minvalde, Meral Akkent'in bir araç olarak feminist pedagoji tarifine kulak verelim:

Feminist pedagoji, bir araçtır: Bireyin çoklu kimlik özelliklerini kabul eden, bireysel ve toplumsal dönüşümü amaçlayan, toplumsal cinsiyete duyarlı bir araç. Bu araç, çoklu baskı ve ayrımcılık süreçlerini tartışma, onları görünür kılma, öğrenenlerin ve öğretenlerin otoriter eğilimlerin bilince olmasını sağlama, öğrenmenin duygusal boyutunu vurgulama alternatifler üretme ve bunları uygulama becerileri kazandırma ve özgürlük bilincini geliştirme şansı verir (2019, s.11).

Bu tanıma göre feminist pedagoji, resmi eğitimde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin dönüştürülmesiyle sınırlı değildir. Feminist pedagojinin bilinç yükseltmenin bir biçimi olarak farklı kullanımları mevcuttur. hooks'un yazılarında akademik dil kullanmaması, yoksul, okuma-yazma bilmeyen kadınların feminizme erişimini dert edinmesi; pedagojisini ırkçılık meselesi üzerinden inşa etmesi feminist pedagojinin bir araç olarak kullanımına örnektir. Ona göre feminizm bir çalışma alanına indirgenmemeli, aksine muhtelif mecra ve kanallar aracılığıyla halk arasında yaygınlaştırılmalıdır (hooks, 2019, s.135-7). Yazılarını pedagojik bir yalınlıkta kaleme almış olması feminist pedagojiye adanmışlığının bir göstergesi olarak okunabilir.

Kadınların kamusal ve kültürel alandan uzaklaştırıldığı bir dönemde, ev-içi ve psikolojik şiddet gibi eril tahakkümün farklı yüzleriyle karşılaşma deneyimlerinin görünür kılınması, feminist politika üretmenin önemli bir parçasıdır. Kadınların bir araya gelerek, başka koşullarda dinlenmeye değer görülmediğini hissettikleri deneyimlerini paylaşması, özel sanılan alanın politikleşmesini sağlar. Zira pek çok

kadın, feminizm ile henüz tanışmamış olduğu için, deneyimlerini feminist mücadelenin merkezi bir problemi olarak göremedikleri gibi, böyle bir mücadelenin varlığından haberdar bile değildir. Deneyimleri sıradan kişisel bir sorun ve/veya diğer kadınların da yaşadığı bir yazgı gibi görünür. Bu koşullarda feminizmin tarihini, kavramsal teçhizatını ve mevcut kazanımlarını etraflıca aktarmak bazı kadınların yaşadığı şiddetin aciliyeti için uygun bir yol olmayabilir. Feminist pedagoji, akademik dilin erişilemez kıldığı teorik metinler ile şiddete ve cinsiyetçiliğe maruz kalan kadınlar arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmak üzere muhtelif bir-araya-gelişler ve pratik araçlar geliştirerek direnişin imkanını soruşturur. *Kurtlarla Koşan Kadınlar* adlı eserde geçen masalların okunması ve incelenmesi yoluyla bir çeşit bilinç yükseltme grubu kuran Derman Gülmez'in (2021) masal atölyesi bunun güzel bir örneğini sunar.

Gülmez, “kolaylaştırıcı” olarak yer aldığı Masal Atölyesi buluşmalarında, farklı yaş, etnik köken, meslek grubundan gelen kadınlarla çember halinde oturarak masallardaki temaları deneyimleriyle düşünmüştür (2021, s. 115-6). Katılımcı pedagojinin ilkelerini uyguladığı bu görüşmelerde Gülmez, “hoca” konumunda olmadığını, diğer kadınlar gibi deneyimlerini paylaştığını, iyileşme olanaklarını birlikte keşfettiğini belirtir (2021, s. 117). Bu pratiklerin pedagojik önemi öncelikle katılımcıların karmaşık kavramları bilmek zorunda olmamasıdır. Gülmez, masaldaki temaları birlikte tartışmaya açıp, bilinmeyen kavramları öğrendiklerini; atölyenin başlangıcındaki sessizliğin giderek ortadan kalktığını ve çeşitli bakış açıları geliştirdiklerini ifade eder (2021, s. 118). Örnek olarak sunduğu masallara dair şunları aktarır:

Mavi Sakal, kadınların ilişkilerinde belki farkında oldukları ama bir türlü isim koyamadıkları ya da farkında dahi olmadıkları şiddet türlerini aktarma konusunda aracı olurken, *Kırmızı Ayakkabılar* vasıtasıyla bir tutkunun peşinden gitmenin ve onu kimsenin ellerine bırakmamanın ne demek olduğunu konuştuk. O tutkuya sahip çıkmayı ve tutkuyu başkalarının eline bırakınca ne hale geldiğini, masaldaki küçük kız aracılığıyla nasıl bir sona ulaşıldığını ve aslında katılımcıların da çok farklı deneyimler yaşamadığını deneyimlerin aktarılması yoluyla öğrendik (2021, s. 118).

Kadınlar bu süreçte, daha önce ismini koyamadıkları, anlamlandıramadıkları deneyimleri ve bu deneyimin ortaklıklarını keşfederek güçlenmişlerdir. Bunun yanı sıra, birbirlerinin sesini ve öykülerini dinledikçe, kimi zaman ortak kimi zaman özgül deneyimler paylaşıldıkça farklı direniş yöntemleri keşfetmişlerdir. Dile dökülemeyen deneyimlerin ortaklığı üzerinden konuştuğca, ortak bir söz kurma pratiğı geliştirerek, sessizlik yuvarından çıkmışlardır (2021, s. 119-121). Masal atölyesinde olduğı gibi, hikâye anlatıcılığının ve kurgunun imgeler üzerinden yaptığı çağrışımların yaşamı yeni bir gözle görmeye ve anlamlandırmadaki gücü feminizmle birleştiginde çok güçlü bir feminist pedagoji aracına dönüşebilir.

Tarihe geçmemiş, unutulmuş, üzeri örtölmüş kolektif kadınlık deneyimine dair çeşitli imgelerle toplumsal belleğı canlı tutan, feminizm ile geniş kitleler arasındaki mesafeyi kaldıran feminist pedagoji örnekleri *Feminist Pedagoji: Müzeler, Hafıza Mekanları ve Hatırlama Pratikleri* (2019) seçkisinde toplanmıştır. Bu çalışma, çoklu kimliklere sahip kadınların kadın müzelerinde ve hafıza mekanlarındaki feminist pedagojinin uygulanma biçimlerine dair yazılarının bir derlemesi. Kadınların yaşamlarını etkileyen durumlar karşısında sessiz kalmayı reddetme, feminist belleğı canlı tutan imgelere başvurma ve farklı yöntemlerle feminist anlatılar kurma tarzları ele alınıyor. Kahire’de açılan *Doing Well, Don’t Worry: Short Tales of Women’s Work and Mobility* adlı sergiyi ele alan bir yazı, serginin geniş kitlelere ulaşmayı hedefleyen feminist anlatı kurma girişimini farklı açılardan tartışmaktadır. Serginin arka planında, kadınların sözlü tarihleri, kişisel nesnelere tedarik sürecinde konuyla ilgisi olmayan kişilerin de feminist söyleme dahil olmasını nasıl sağlayabilir, genç kadınlar ve erkekler toplumsal dönüşümün bir parçası nasıl olabilir, sergiye dahil olan imge ve nesnelere Arap ülkelerinde ve Mısır’daki feminist hareket için neler söyler sorusu yer alıyor (Hassan, 2019, s. 187). Hassan, bu soruların ışığında, kadın koleksiyonlarının tedarik edilip sergileneceğı bir kadın müzesi fikrine yönelmiştir. Kadın müzesini feminist pedagojik bir araca dönüştüren bir nokta, feminist bilginin üretildiğı, yaygınlaştırıldığı, “daha geniş kitlelere hizmet edecek fiziksel ve sanal bir mekân olarak” tasarlanmış olmasıdır (2019, s. 189). Feminist bir kitlenin yanı sıra, kadın koleksiyonları hakkında fazla bilgisi olmayan müze çalışanları ve öğrenci gruplarına ulaşmayı hedefleyen sergi, “katmanlı hikâye anlatıcılığı” ve “beklenmedik anlatıların keşfi” gibi stratejilere başvurmuştur (Hassan, 2019, s. 189-191). “Katmanlı hikâye anlatıcılığı” kadınların yaşam

öykülerinin ilk bakışta ve dinleyişte anlaşılmasını vurgulamak üzere katmanlardan oluşan bir sergi anlatısı sunar. Bölümlemeye göre, alana girildiğinde öncelikle kadınların hareketliliğini işleyen malzemeler, nesnelere ve fotoğrafların bulunduğu bir duvar yer almaktadır. Kadınlarla yapılan sözlü tarih görüşmelerinin videoları ise, duvarın yanında bulunmaktadır. Bu alana kadınların hikâye ve sesleri hakimdir. Kadınların yaşamlarına dair bilgiler, kendi sözlerinden oluşan kısa alıntılarla düzenlenmiştir. Bunun amacı, kadınların gündelik/özel deneyimlerinin büyük tarihsel anlatılarda gözden yitip gittiğine dikkat çekmektir (Hassan, 2019, s. 191).

Kadınlar, ne kadar farklı deneyimleri olursa olsun, muhtelif kadınlık imgesi (anne, eş, bakire vb) üzerinden sabitlendirilir. Yaşamın çatlaklarında filizlenen başka türlü kadın olma halleri ses getirmez veya üzeri örtülür. “Beklenmedik anlatıların keşfi” de kadını makbul veya başka türlüünün düşünemediği bir imgede sabitleme telaşını yerinden oynatmak suretiyle, deneyimin farklı veçheleriyle anlatı kurmaya davet eder. Hassan, “tanıdık anlatıları sorunsallaştırmayı” amaçlayan sergide Mısır sinemasının önemli bir figürü olan Hind Rustom’a dair farklı bir anlatının yer aldığını aktarır. Hem artist olarak çalışma hayatına hem de film yıldızı ve anne olarak kimliğine bakış sunan fotoğrafları birlikte sunulmuştur. Böylelikle kamuda onay gören “tanıdık anlatısı” bozulmuştur. Kadınların hikayelerini daha erişilebilir kılmak, feminizmle ilgilenmeyenlerin ilgisini çekmek, sözü geçen iki stratejiyle kadın deneyimlerinin çeşitliliğini vurgulamak ve farklı kitlelere ulaşmak gibi hedefleri vurgulayan Hassan, kadın müzesinin feminist pedagoji aracına dönüşebileceğinin kıymetli bir örneğini sunmuştur (Hassan, 2019, s. 193).

Bu bölümde feminist pedagojinin iki temel veçhesini ele aldık: Resmi eğitimi dönüştürme yoluyla özgürleşme pratiği olarak feminist pedagoji ve feminizmin yaygınlaşması için sınıf dışına taşınan feminist pedagoji. Serimlenen bu çerçevede, feminist düşüncenin tartışmalı kuramsal araçlarına değinilmedi. Bir sonraki bölümde, feminizmin, toplumsal cinsiyet kavramıyla, psikanaliz kuramıyla ve son olarak bakım emeği ile olan ilişkisi ele alınacaktır.

3. FEMİNİST PEDAGOJİNİN KURAMSAL ARAÇLARI

Resmi eğitimde ve sınıfın ötesinde özgürleştirici bir pratik olarak feminist pedagojinin belirli bir çerçevesini sunduk. Feminist düşüncenin topluma nüfuz etmesi, onunla her kesimden insanın arasındaki mesafenin ortadan kaldırılması, nüvesindeki bilinç-yükseltme pratiğinin uygulanması, kişilerin cinsiyetçi inanç ve önyargılarından vazgeçmesine yönelik pratikler feminist pedagojinin düşünsel güzergahını çizdi. Öte yandan feminist pedagoji, bireylerin dönüşümünü bilince 'doğru' içerik kazandırılmasına bağladığında, ataerkinin koşullarını tek bir öncüle indirgemiş olacaktır. Zira özne ve toplumun iç içeliğinin girift yapısı, öznenin edimlerinin 'doğru' ve 'yanlış' seçim yapan faillik merkezinde temellendirilmesini

imkansızlaştırır. Feminist bir-araya-gelişlerde dahi mevcut olduğunu söyleyebileceğimiz cinsiyetçilik, feminist pedagojinin bilinç yükseltmeyle sınırlandırılmayacağını göstermektedir. Psikanaliz, söz konusu grifit yapının izinin sürülmesini, özne ve toplumun kesiştiği mahalin incelenmesini kolaylaştırır. Bu nedenle, feminist pedagojinin başat araçlarından biri psikanalitik kuramdır.

Bireylerin nasıl toplumsal cinsiyetli hale geldiği sorusunun teorik açılımları, feminist düşüncede birbiriyle çatışan pek çok öncülün kuramsal koordinatlara girmesini beraberinde getirmiştir. Biyolojik belirlenim olarak cinsiyet, toplumsallaşma sonucu edinilen toplumsal cinsiyet, *virtüel* olanın *edimselleşmesi* olarak cinsiyet (Gilles Deleuze, Rosi Braidotti) cinsel farklılaşma olarak cinsiyet gibi sayısız teorik patika mevcuttur. Tezin bu bölümünde feminizmin toplumsal cinsiyet olgusuyla, psikanalitik aygıtla ve bakım emeği ile teması ele alınacak. Feminist düşüncedeki toplumsal cinsiyet tartışmaları, psikanalizin cinsel farka, çocuk psikanalizin ve anneliğe dair sunduğu içgörü, son olarak bakım emeğine yeniden bakış, bu tez çalışmasının feminist pedagojiye temel yaklaşımını ortaya çıkaracak.

3.1 Feminizm ve Toplumsal Cinsiyet

“Kadın doğulmaz: Kadın olunur” (Beauvoir, 2021, s.13) ifadesi feminist düşüncenin en büyük teorik kırılmalarından birine işaret eder. Biyolojinin belirleyiciliğine karşı çıkan bu ifade, kadınlığın kültürel ve toplumsal bir kurgu olduğunu duyurur. Önemli açılım, Kadını erkeklerden farklılaştıran ve onu *Mutlak Başka* olarak ötekileştiren biyolojik temelli anlayışı kenara itmekle kalmaz; kadının dünya ve bedeniyle kurduğu ilişkinin anlamını sorunsallaştırır. Kadının, sevmek, evlenmek, doğurmak ve bakım vermek gibi görevlerini üstlendiği kapalı evren, kültürün, geleneğin ve törenin kurduğu bir düzenek olarak ifşa olur. Kadına atfedilen tüm roller, toplumsal bir insanın sonucu olarak yorumlanır, biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet gibi iki ayrı kavram ortaya çıkar. Bu ayrım şuna işaret eder: Toplumsallığın dışında bir

beden vardır ve bir de kültürün inşa ettiği beden. Bu çığır açıcı ayırım, anneliği ve bakımı bir yazgı olmaktan çıkarmış, kadının kültürel dünyaya açılmasını, dünya ile kurduğu ilişkinin anlamını belirleyen özne olmasını sağlamıştır. Fakat Judith Butler, cinsiyetin toplumsal inşa olarak koyutlayan bu ayırma karşı çıkacaktır. *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi* adlı eserinde feminist teori için son derece radikal bir karşı çıkış sunar. Radikal olmasının bir sebebi, feminizmin bel bağladığı öncüllerin sorgulanmadan kabul edildiğini göstermiş olmasıdır. Butler, toplumsal inşa teorileriyle eleştirel bir ilişkileneyle, cinsiyet (*sex*) ve toplumsal cinsiyet (*gender*) arasındaki ayırımı altüst eder. Butler'ın cinsiyeti yorumlamakta başvuracağı üç teorik araç vardır: *söylemsellik*, *heteroseksüel matris*, *performativite*. Butler, *söylemi* Foucault'nun özne ve iktidar kavramsallaştırmasıyla birlikte düşündüğü için öncelikle bu kavramlar ele alınacaktır.

3.1.1 İktidar, Söylem ve Özne

Foucault'nun “Özne ve İktidar” makalesinde sorunsallaştırdığı iktidar kavramı, bir monarkın elinde topladığı mutlak gücün ifadesi olarak sahip olunan bir töz ya da sıfat olarak değil, doğrudan toplumsal alanı kateden ilişkiler bütünü olarak ele alınır. Foucault'ya göre başlı başına bir ‘ilişki’ biçimi olarak anlaşılması gereken iktidar, bireyler arası bütün ilişkilerde geçerli olduğu haliyle “mümkün eylemler üzerinde işleyen bir eylemler kümesi” olarak tanımlanmalıdır (Foucault, 2011, s.74). Sadece mümkün eylem kümesinin açık olduğu yerde geçerli olan iktidar, bireylerin karşılıklı olarak davranışları üzerinde etkide bulunduğu tüm mikro süreçlerin makro düzeyde tetiklediği sonuçları da kapsayan bir ilişkiler ağından oluşur. Yani hükümdarın, bir yurttaş üzerinde zor kullanması veya bir bireyin bir başkası üzerinde fiziksel şiddet uygulamasında olduğu gibi, tek bir mahali olan veya tek bir kişinin kudretine karşılık gelen bir güç değildir. İktidar ilişkileri, ‘özgürce’ eylemde bulunan bireylerin eylemleri üzerinde bir etki gibi düşünülür. Bu ilişkiler her yeredir, öyle ki iktidarın olmadığı bir toplum hayal etmek mümkün değildir. Zira iktidar toplumsal öznelliğin kurucu boyutudur. Bir çağa hâkim olan söyleme ve görme biçimlerinin tamamını belirleyen şey o çağa ait iktidar ilişkilerinin genel konfigürasyonudur. Bir çağa hâkim olan söylemsel oluşumlar o çağa özgü söylem biçimlerinin, söylemsel olmayan oluşumlar ise o çağa hâkim eyleme biçimlerinin genel olanaklılık

koşullarına tekabül eden iktidar ilişkilerinin genel matrisiyle koşullanır. Foucault'ya göre, bu ilişkiler ağı gerek söylemsel gerekse doğrudan *maddi* etkilerle bir iktidar etkisi olarak hakikati olanaklı kılar. Geleneksel metafizik anlamını yitiren hakikat son derece maddi etkileri olan bir toplumsal ürün olarak anlaşılır. Foucault'nun 'hakikat rejimi' adını verdiği bu iktidar etkisi, söylemsel ve söylemsel-olmayan bir dizi pratikle o çağa özgü iktidar şebekelerini nesneleştirdiği bilgi ve deneyim biçimlerini nesnel kıstaslar dahilinde hakkında nesnel yargılarda bulunulabilir bir iktidar nesnesi haline getirir. Oluşturulan hakikate göre bilgi ve deneyim biçimleri sınıflandırılır, hiyerarşikleştirilir ve diskalifiye edilir. Özne, bireylerin bu hakikat rejimlerinin merceğinden sınıflandırılarak belirli kimlikler dahilinde bireyselleştirilmesinin bir sonucudur. İktidarın özneleştirici/tabii kılıcı (*subjectification*) etkisi altında bir kimliğe raptedilen bireyin kendi kimliğini bedenini ve hakikatini deneyimleme biçimi bir iktidar etkisidir. Öznenin ikircikliliği burada saklıdır, çünkü iktidarın hem sonucu hem de aracısıdır. Foucault'nun belirttiği gibi "özne" kelimesi hem "denetim ve bağımlılık yoluyla" bir iktidarı simgeleyen "başkasına tabii olan özne" hem de "vicdan ya da öz bilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan özne" anlamına gelir (Foucault, 2011, s. 63). Dolayısıyla bireyin kendini deneyimleme biçimi olarak genel eylemliliği hem iktidarın taşıyıcısı hem de iktidarın sonucudur. Butler, *İktidarın Psikik Yaşamı*'nda (2005), iktidar ilişkilerinin iki açıdan etkide bulunduğunu söyler. Öncelikle, iktidar öznenin olanaklılık koşulunu verir, yani onun kurucu unsurudur. Ancak aynı iktidarın genel olanaklılığı iktidarın tabii kıldığı/özneleştirdiği bireylerde vücut bulan bir faillığe de gönderme yapar. İktidar ilişkilerinin öznenin kuruluşuyla olan paradoksal ilişkisinde, bireyi daha en baştan önceleyen, onu aşan ve tabii kılma/özneleştirme aynı zamanda direnişinin garantisi kılan iki kipi vardır. İktidar, özneye indirgenemediği gibi ne öznenin içindedir ne de dışındadır ki bu hem içinde hem de dışında olduğu anlamına gelir (Butler, 2005, s. 20-3). Butler'ın iktidar yorumunda faillik ve iktidar ilişkilerinin karşıtlık içerisinde değil de birbirine bulaşmış halde ele alınması, öznenin ikircikli kuruluşuyla bağlantılıdır. Faillik, kendinden menkul bir öznenin iktidara karşı edimlerine veya iktidardan bağımsız eylemliliğine işaret etmemektedir. Faillik, iktidara karşı zuhur ettiği, iktidara direniş olarak ortaya çıktığı anda dahi, iktidar bu faillik görüntüsünün arkasında kendi koşullarını gizlemektedir (2005, s. 21). Bu nedenle, faillığe karşı iktidar/maduniyet gibi bir zıtlık tesis edilemez. Butler çok önemli bir şerh düşer:

Failliğin maduniyete dahil oluşu, öznenin özünde yer alan ve böylece onun olumsuz ya da geçersiz karakterinin bir başka ispatı olan kaderci bir özçelişkinin göstergesi değildir. Bununla birlikte, bu durum kimi klasik liberal hümanist formülasyonlardan türeyen, failliğini her zaman ve yalnızca iktidara karşı durarak oluşturan saf ve bozulmamış bir özne nosyonunun yeniden kurulmasına da yol açmaz. İlk görüş kaderciliğin siyasi bir kutsallıkla bezenmiş biçimlerini, ikincisi de politik iyimserliğin nahif biçimlerini tanımlar. Bu iki alternatiften de uzak durmayı umut ediyorum (2005, s. 24).

Özneleştirilmenin ikircikliliği Althusser'in "çağırma" kuramında da ortaya çıkar. Çağırma, toplumsal öznenin dilsel enstrümanlar aracılığıyla üretilişinin açıklamasını sunar. Foucault'nun söylem analizinde öznenin kendisiyle konuşularak varoluşa getirildiği ima edilmez ancak Butler'a göre Althusser ve Foucault özneleşme sürecinde maduniyetin varlığı konusunda hemfikirdirler. Çağırma, "öznenin dil yoluyla, yani bireye seslenen otoriter sesin etkisiyle" (2005, s. 13) öznenin kurulma anını sahneler. Bu otoriter ses bir polis veya öğretmen de olabilir. Bu sese yanıt veren hem tanınır hem de sesin ilettiği anlamı üstlenerek özne haline gelir. Althusser'in otoriter sesin çağrısına dönüp yanıt veren öznenin kuruluşunda sesin performatif gücü söz konusudur (Butler, 2005, s. 14).

3.1.2 Söylemsellik, Performatiflik ve Heteroseksüel Matris

Butler'a göre söylem, beden üzerinde belirli bir hakikat etkisi yaratarak, onun deneyimini biçimlendirir ve tasnif ederek cinsiyet kategorileri dahilinde üretir.⁴ Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımına dayalı olan toplumsal inşa

⁴ Benzer şema şurada da işlemektedir: Sonya O. Rose, bilim tarihçilerinin bulguları ışığında, toplumsal cinsiyet kavramının biyoloji bilimini etkilediğinden bahseder. 18. yüzyılda biliminsanlarının bilimsel şemaları geliştirmede, bitki ve hayvanlara dair bilimsel bilgi üretmede toplumsal cinsiyet işaretine başvurduklarını aktarır. İnsanlardaki toplumsal cinsiyetin izlerini sürerek, bitkilerin "cinsiyetinin belirlenmesi" hususunda, memeyi memeli hayvanların diğerlerinden ayrı kategoriye sokulmasında kullandıklarını açıklar (2018, s.36).

teorisinde ise, söylemin etkisi *yokmuş gibi* biyolojik olarak nötr ve inşa olmaya açık edilgin bir beden tasavvuru vardır. Bu beden, dişil ve eril olmak üzere ikili bir cinsiyet rejiminin mengenesinde kültürle inşa olur. Toplumsal cinsiyeti, kültürün inşa ettiği fikri, biyolojik belirlenimi ıskartaya çıkarsa da bu durumda kültür çıkışsız bir yazgı haline gelir. (Butler, 2018, s.53). Cinsiyetin söylemselliğine dair şunu sorar:

Cinsiyetin bu şekilde söylemsellik öncesi bir şeymiş gibi üretilmesi, *toplumsal cinsiyet* olarak belirtilen kültürel inşa mekanizmasının bir etkisi olarak anlaşılmalıdır. Peki toplumsal cinsiyet, söylemsellik öncesi bir cinsiyet varmış etkisi yaratan ve böylece söylemsel üretimin tam da bu işlemini gizleyen iktidar ilişkilerini dikkate alacak bir şekilde nasıl yeniden formüle edilebilir (2018, s. 53).

Butler, “kültürel anlamlarca zaten çoktan yorumlanmamış bir bedene atıfta bulunamayız; dolayısıyla cinsiyet, söylemsellik öncesi bir anatomik oluşallık olarak kavranamaz” der ve cinsiyetin hep zaten toplumsal cinsiyet olduğunu ekler (2018, s. 54). O toplumsal inşanın üzerinde yükseldiği doğal, değişmeyen biyolojik beden varsayımını reddetmektedir, inşanın kendisi zorunlu değil, *olumsaldır* ve beden kültürel imden bağımsız bilinemez durumdadır. Söylemin dışında saf bir beden ile toplumsal cinsiyet arasında söylemin açtığı bir yarık vardır. Biyolojik cinsiyet hakkında konuşmak, söylemin içinden konuştuğumuz için hep toplumsal cinsiyeti ima edecektir. Kısacası, biyolojik cinsiyet de söylemce anlamlandırılmış bir durumdadır. Butler söylemin dışını hayal etmeyi ve ataerkinin hâkim olmadığı geçmişteki bir anın hülyasına kapılmayı reddederek başka bir yol sunar. Toplumsal cinsiyetli bireyler haline nasıl geldiğimizi heteroseksüel matris kavramıyla açar. Heteroseksüel matris, *idrak edilir (okunaklı) cinsiyet* ve *cinsel eğilimlerin* arasındaki kimi süreksizlikleri barından ancak ikili cinsiyet rejimine yeniden tercüme eden cinsiyet matrisidir. ‘Cinsiyet farkı’nı, homoseksüel arzunun kaybının üzerine inşa eden heteroseksüel matris, bedenin tekrar tekrar düzenleyici çerçeveler dahilinde “stilize edilmesi” ile *olumsal* bir inşa yaratır (Butler, 2018, s. 89). Heteroseksüel matrisin yarattığı toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek olarak iki cinsiyet olduğunu, arzunun dişil ve eril konumlar arasında tecessüm ettiğini, arzu yöneliminin toplumsal cinsiyeti belirlediğini ima eder. Bunun dışındaki cinsiyet ve arzu deneyimlerini okunaksız kılar. Butler, iktidar ilişkileri matrisi olarak düşündüğü heteroseksüel

matrisin tutarsızlık ve çatlaklar taşıdığını, bunları idrak edilir cinsiyet ile kültürün beklediği arzu yönelimleri arasındaki uyumsuzluklarda görebildiğimizi, heteroseksüel toplumsal cinsiyetli özdeşleştirilmenin kesintiye uğratılabileceğini düşünür. Heteroseksüel matrisi üreten ve töz etkisi yaratan mükerrer edimler *performatifliği* teşkil eder. Butler'a kulak verirsek:

Bu tür edim, bedensel hareket ve icralar genellikle *performatiftirler*, yani dışavuruyormuş gibi yaptıkları öz veya kimlik aslında bedensel işaretler ve diğer söylemsel yollarla üretilen ve sürdürülen *üretimlerdir*. Toplumsal cinsiyetli bedenin performatif olması demek, gerçekliğini teşkil eden çeşitli edimlerden ayrı bir ontolojik statüsü olmaması demektir. Aynı zamanda da şu anlama gelir: Bu gerçeklik eğer bir iç öz olarak üretilmişse, demek ki bu içsellik ta kendisi apaçık kamusal ve toplumsal bir söylemin, bedenin yüzey politikaları üzerinden fantazinin düzenlenmesinin, iç ile dışı birbirinden farklılaştıran ve böylece öznenin "bütünlüğünü" tesis eden toplumsal cinsiyet sınır kontrolünün etkisi ve işlevidir. Yani edimler ve bedensel hareketler, ifade ve icra edilen arzular içeride düzenleyici bir toplumsal cinsiyet nüvesi olduğu yanılsamasını yaratır (2018, s. 224).

Performatiflik ifade edilen şeyin önceden var oluşuna ve bağımsızlığına gönderme yapan ifade ediliğe değil, ifade ettikleri özleri yaratan eyleme karşılık gelir. Performatif jest, anında yaratılan yeni bir gerçekliği ima etmez; "sosyoimgesel inşaların" tekrarıyla "doğallaştığı" bir süreci ifade eder. Söylemsel olan tortulaşarak (bir çağa hâkim olarak) doğanın kültür tarafından üretilmesine (biyolojik cinsiyetin halihazırda toplumsal cinsiyete tekabül etmesi) yol açmaktadır (Zupančič, 2018, s.63).

Butler yukarıdaki pasajda görüldüğü gibi, 'ben' denilen öznenin tözselliğini, özünü reddetmekte, daha doğrusu, içsel olanın da söylemsel kuvvetlere halihazırda kapılmış olduğunu ileri sürmektedir. Bu özetle, 'ben'in kuruluşunun, toplumsal cinsiyetle eş-anlı olduğunu, cisimleşen şeyin, özümüzün doğrudan yansıması olmadığı anlamına gelir. İçsel yaşantımız, ona denk düşüğünü hissettiğimiz, dolayimsız bir toplumsal cinsiyetin nüvesini barındırmamaktadır; yalnızca edimler vardır.⁵ Bir toplumsal

⁵ Burada bir şerh düşmek gerekiyor: Butler'ın kimliğin altüst edilmesi vurgusu, bireylerin kendilerini belirli bir toplumsal cinsiyet ile özdeşleştirmelerini anlamsız kılmak veya gerçekliğini yok saymak

cinsiyetimiz, bir kimliğimiz olduğuna *inanarak ve öğretilmiş olarak*, bu kimliğe ait bedensel jest ve edimleri tekrarlayarak onu doğallaştırırız ve hakikatimiz haline gelir. Bu sebepten, toplumsal cinsiyet kimliği içsel yaşantımızın doğal bir sonucu, yansıması gibi görünür, oysa gündelik icraların yarattığı bir yanılsamadır. Tekrar edici eylemlerin yerini başka edimler alırsa, gerçekliğimizi sarmalayan toplumsal cinsiyet gibi kategorileri ve düzenleyici normları (*regulatory norms*) istikrarsızlaştırabiliriz.⁶ Butler, tekrar edici eylemlerin, jest ve bedensel işaretlerin en baştaki hedeflerinden sapma imkânı taşıdığını ifade ederek, performatifliğin başka özneleşme hatları yaratabileceğini vurgular. Böylelikle çıkışsız görünen kültürel inşa kuramına alternatif sunmuş olur. Söylemsellik ve performatiflik ile kavramsallaştırılan toplumsal cinsiyet, toplumsal inşaada failliği reddeden veya saf bir özgür irade nosyonunu kabul eden karşıtlığı kırar. Bireysel bedenlere ait olan, ancak etkileri hep *kamusal* bir alanda şekillenen edimlerin stilize tekrarıyla toplumsal cinsiyet kimliği bir faillik merkezinde değil, toplumsala bağlanan bir mahalde kurulmaktadır. (Butler, 2018, s. 230). Bu bir inanç meselesidir bir anlamda; töz görünümü kazanan toplumsal cinsiyet, öznenin her gün kendisine psişik bir yatırım yapmasına ve bununla uyumlu bedensel jestlerin tekrarına bağımlıdır.

3.1.3 Toplumsal Cinsiyet ve Cinsel Fark

Butler, kültürel imin dışında bir cinsiyetten bahsedilemeyeceğini iddia ettiği radikal tezine yönelik birçok eleştiri almıştır. Söylemselliğin dışında bir beden yok mudur, biyolojik cinsiyet de halihazırda kültürel bir inşadan mı ibarettir? Cinsel farktan söz edemez miyiz? Toplumsal ilişkilere giren bir bedenin maddiliğini nasıl reddedebiliriz? Buna benzer sorularla karşılaşan Butler, *Bodies That Matter: On The Discursive Limits of Sex* adlı eserinde cinsel farkın maddiliğini ve maddenin cinsiyetini iki felsefi hat üzerinden ele alır: Aristoteles ve Foucault, Platon ve Irigaray. Aristoteles'in form/madde ayrımını, Foucault'nun ruh/beden ayrımıyla

için değildir. Kadınların tabiyetine sebep olan toplumsal cinsiyeti sorunsallaştırma girişimindedir. İnsanların kendi içsel hakikatiyle nasıl uyumlu hissettiklerine dair etik bir ima taşımaz.

⁶ Butler'ın faillik ve maduniyet arasındaki ilişkiye dair söyledikleri göz önünde bulundurulsa, toplumsal cinsiyetin tabi edici koşullarını yıkmaya karar veren, eyleme geçen ve iktidarı yok eden bir özne varsaymamak gerektiği görülecektir. Özne halihazırda karşı durduğu iktidar tarafından özneleştirilmiştir; özne iktidarı ele geçirdiğinde dolambaçsız bir şekilde kendine ait bir şey haline getirdiği bir süreci başlatmış olmaz. Bu öznenin hem maduniyetinin hem de direnişinin koşullarını yaratan ikircikli özneleştirme nosyonuna karşılık gelir (2005, 20).

okur. Formun Maddeyi şekillendirmesinde olduğu gibi, ruhun beden üzerinde güçlü etkide bulunarak onu tabi kılan koşulları yarattığını ileri sürer. Ruh bedeninin mahkûmu değildir; ruh hapishanede mahkûm olduğunu bildiği için değil, aynı zamanda iktidarın bedenine üzerine kazınarak mahkûm ettirildiğini hissettiği için boyun eğer. İşte burada bedeninin iktidar ilişkilerinin üretken etkisi dahilinde maddeselleştiği iması vardır. Cinsiyet, maddeselliği içerisinde bulunduğu iktidar ilişkileri tarafından gerçeklik kazanmaktadır. Bedenin sınırları, hareketleri iktidarın etkisiyle çizilmektedir. Birinin cinsiyetinin maddileşmesi, iktidarın düzenleyici normlarını cisimleştirdiği ölçüde gerçekleşmektedir (Butler, 1993, s. 32-6). Diğer bir ifadeyle, cisimleştirmek suretiyle cinsiyeti kültürel idrak edilebilirlik dahilinde ‘var’ eden ve okunaklı kılan şey, iktidarın düzenleyici normlarıdır.⁷ (Butler, 1993, s. 2).

Maddeselliğin cinsiyeti ise, Butler’ın Irigaray ve Platon okumalarına dayanır. Daha önce ifade edildiği gibi, Irigaray’a göre, fallogosantrizimde başat Özne konumunu eril olan kaplar. Dişil olan, bir yok-yeri temsil eder. Zira imlenemez, hakkında konuşulamaz konumdadır. Eril olana şeklini vermek üzere, dişil olan, madde olmayan bir hazne görevi görür. Dişil olan tematize edilemez: Ne maddedir ne formdur (Butler, 1993, s. 42). Fallogosantrik ayrımın dışında, madde ve form arasındaki ayrımın işe yaramadığı bir yansıtıcı yüzeyde durur. Dişilin yer ‘aldığı’ bu yüzey, madde kategorisinden farklı bir maddeselliğe karşılık gelir: hazne (*the receptacle*) (Butler, 1993, s. 38). Platoncu felsefede dişilin temsil ettiği bu madde olmayan maddesellik madde/form ikiliğinin dışında bir yerdedir. Bunun yanı sıra, madde (ruh/beden karşıtlığında bedene tekabül eder) aşılması gereken bedeninin tutkularıyla birlikte okunur ve bedene geri dönmenin korkunç ihtimali dişille ilişkilendirilir (Butler, 1993, s. 43). Butler, bu felsefi kavrayışlar ışığında, cinsel farka dönmenin sadece cinsel hiyerarşiyi beslemekten ileri gidemeyeceğini ifade ederek, cinsel fark fikrine, bedeni reddetmeksizin, mesafe alır.

⁷ İktidarın düzenleyici normlarının cisimleştirdiği ölçüde cinsiyetimizin görünür hale gelmesini bir örnek üzerinden açıklayalım: *Drag queenler*, örneğin, ikili cinsiyet rejiminin ne tam içinde ne tam dışındadır. Kadına iliştilen bedensel jestler, bir “erkeğe” ait anatomik yapı ve tahmin edilemeyen arzu yönelimiyle toplumsal cinsiyet normlarının çerperinde gezinirler. Heteroseksüel matrisin, bedene iliştilirdiği toplumsal cinsiyet işaretlerini yerinden ederek, cinsel farkı sabitlemek isteyen bakışın kadın mı yoksa erkek mi sorusunu anlamsızlaştırırlar. Drag queen'in cinsiyeti iktidarın normlarının onu herhangi bir yere yerleştiremediği bir yerde salınmayı sürdürür. Bu durumda iktidarın düzenleyici normlarını istikrarsızlaştırdığı söylenilebilir.

Butler, yıllar sonra *Çözülen Cinsiyet* adlı kitabında cinsel fark fikrine geri dönecektir. Irigaray'ın cinsel farkın çağımızın büyük bir meselesi olduğu duyurusunu yeniden ele alır. Tam olarak açıklanamayan ama üstü çizilemeyecek bir sorun olduğunun hakkını teslim eden Butler, Irigaray'ın cinsel farkı sabitleyen ve onu belirli bir temele oturtan bir konumdan ele almadığını düşünmektedir. Henüz karşılaşılmamış, tanınmamış, feminist düşünceyi hep meşgul eden bir sorudur (Butler, 2020, s. 209-10). Bazı feministlerin cinsel farkı, toplumsal cinsiyete karşı tercih etmemiz gerektiği iddiası Butler'ı endişelendirmektedir. Zira onlara göre toplumsal cinsiyet bir inşa iken, cinsel fark⁸ temel bir farka karşılık geliyordur (2020, s. 214). Toplumsal cinsiyet mefhumu, erillik ve dişillik maddi gerçekliğini sildiği, cinsel farkın “*simgesel* statüsünü ve dişil olanın siyasal özgülüğünü” küçümsediği için cinsel fark karşısında gücünü yitirmiştir (2020, s. 218). Butler'a göre cinsel fark ne verilir ne de bir inşadır; ikisini de içerir. Biyolojik, kültürel, psişik olanın kesişiminde doğan ve cevaplanamayan bir sorudur (Butler, 2020, s. 219). Toplumsal cinsiyet, cinsiyet sosyolojisinin vazgeçilemez bir kavramı olmaya ve bazı söylemlerde işlemeye devam ederken, cinsel fark sorusunu nereye yerleştirebiliriz? Başka türlü söylersek, bedenin kültürel anlamını sorunsallaştıran toplumsal cinsiyet kavramı ile dişil kimliğin namevcudiyetini hatırlatan cinsel farkı bir arada nasıl düşünebiliriz? Alenka Zupančič meseleyi şöyle formüle eder:

Gerçek feminizm cinsel farkın siyasi bir mesele olarak öne sürülmesine, böylece toplumsal antagonizma ve özgürleşimci mücadele bağlamında konumlandırılmasına bağlıdır. Feminizm başka bir kimliği, dişil kimliği (ve haklarını) tasdik etme çabası değil, insan ırkının “kadın” diye anılan yaklaşık yarısının siyasal açıdan mevcudiyeti olmaması gerçeğinden yola çıkmıştır. Feminizm aslında siyaset uzamının *homojenliği* olarak iş gören bu namevcudiyeti, bu siyasal görünmezliği *herkesi* ilgilendiren bir bölünme, bir ayırım biçimine dönüştürmüştür ...

Bu bakımdan bu hamlede söz konusu olan kendi başına var olan bir tür ontolojik ayırımın

⁸ Yeni materyalizme angaje olan feministler, cinsel farkın edimsel olana, cinsel farklılaşmanın ise, virtüel olana karşılık geldiğini ileri sürmüşlerdir. Bununla, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet, doğa/kültür, verili/inşa gibi çıkışı olmayan ikilikleri aşındırmayı hedeflemişlerdir. Virtüel olan, toplumsal cinsiyet görüngülerinin *dışında*, cinsiyetin her türlü maddeselleşme imkanını barındırır. Edimsel olan ise, toplumsal cinsiyet görüngüsü haline gelen cisimleşmeye işaret eder. Bu bağlamda, meselenin cinsel farklılaşmanın olanaklılık koşulları olduğu söylenilebilir (Neden cinsel farklılaşma, kadın ve erkek olarak bölünmeye tercüme olmaya devam etmektedir?)

(“erkek”/ “kadın”) siyasi düzlemde tasdik edilmesi değil, cinsel farkı en başta fark veya bölünme biçiminde kuran bir şeydir (2018, s. 57).

Zupančič, öncelikle, feminizmin siyasal bir mücadele olduğunun altını çizmektedir burada. Cinsel fark kadın veya erkek, erillik veya dişillik gibi terimlere indirgenemez olan kendine özgü bir farktır. Ancak cinsel fark (erkek ve kadın olarak) bölünmeye tercüme olarak, toplumsal antagonizmanın, yani bölünmenin gerçekliğinin silinmesiyle el ele gider. İki ayrı dünyanın birbirinin tamamlayan parçalarının homojen bütünlüğünü varsayan toplumsal düzen, söz konusu bölünmenin gerçekliğini siler. Feminizmin ‘rahatsız edici’ yanı da buradadır: “bu dünyanın birliğini, muazzam bir sindirme, tabi kılma ve dışlamaya dayanan birliği sorgular, bozar” (Zupančič, 2018, s. 58). Dişil kimlik dışlanan değil, dışlamanın kurucu unsudur. Dişil kimlik, cinsel farkın iki ayrı dünyaya ait olma şeklinde konfigüre edilmesinin koşuludur. Bu anlamda kadın meselesi, pozitif özelliklerin yüklenildiği dişil kimliğin onaylanmasının siyasi projesi *değildir*. *Tam tersine*, dişil kimliğin bertaraf edilmesi, kadınların, homojen bir görünüme sahip dünyanın dayandığı bölünme ve fark meselesini feminizmin siyasal mücadelesine taşımasıdır. Bunun yanı sıra, Kadın kategorisi ırk, etnisite, sınıf temelli bir dışlamayla da kurulmaktadır. hooks’un siyahi feminist düşünce içinden yönelttiği eleştirilerden biri, iktidar ilişkilerindeki farklı vektörlere duyarlı olabilmesi adına Kadın kategorisinin yapıbozumunun feminist hareket için ne kadar önemli olduğuna dairdir. Feminizm, toplumsal cinsiyetin başka farklılıklar ve hiyerarşilerle olan iş birliğinin farkında olmalıdır (Rose, 2018, s.58).

O halde mesele şu şekilde özetlenebilir: Cinsiyet, biyolojik ve evrensel özelliklerde temellendirilemez; toplumsaldır. Kültürel bir kurgudur, olumsal bir inşadır. Fakat toplumsal cinsiyetin içerdiği kültürel anlamın yok edilmesi, tahakkümden arınmış saf bir varlık olarak bedene (cinsel fark) geri döneceğimizin garantisini veremez. Toplumsal cinsiyeti söylemsel kuvvetlerin olumsal bir inşası olarak ele alarak, söylemin *dahilinde* farklı özneleşme modelleri tahayyül edebiliriz. Bu bilinç yükseltme pratiğinde olduğu gibi, kültürel anlamların yüklü olduğu kadın kategorisiyle özdeşleşmemeyi ima etmektedir. ⁹ Feminist pedagoji bu çerçevede,

⁹ Dişil kimliğin yeniden-anlamlandırılması veya yapıbozumunu merkeze alan siyasal proje olarak feminizm kimi feministler tarafından sorunlu bulunmuştur. Kadınların hiçbir zaman egemen özne

cinsel hiyerarşinin mahali olarak toplumsal cinsiyeti üstlenmeyi nasıl reddedebileceğimizi farklı özneleşme modelleri nasıl tasarlayabileceğimizi, imkânsız bir soru olmayı sürdüren cinsel farkın kurucu ve kendinde bir fark olarak nasıl işlediğini soruşturacaktır.

3.2 Feminizm ve Psikanaliz

Feminizm ile psikanaliz teorisinin ilişkisi uzunca bir süre tartışmalı olmuştur. Felsefe tarihinin eril mantığı yansıtmasında olduğu gibi, psikanalizde de benzer mantığın işlediği söylenilebilir. Bunu keşfeden feministler, Sigmund Freud'un ve Jacques Lacan'ın (birbirlerinden ayrıldıkları çok nokta vardır) savlarını yok saymayı yeniden yorumlamışlardır. Sinema, edebiyat ve muhtelif araştırma alanlarının teorik altyapısında psikanaliz kuramının etkileri görülür. Jacqueline Rose, Joan Copjec ve Laura Mulvey bu isimlerden birkaçıdır. Bunun yanı sıra, Karen Horney, Zupančič, ve Irigaray gibi figürler, Freud'un ve Lacan'ın teorilerini eleştirel bir bakışla kullanan düşünürlerdendir. Psikanalizin kurucu isimlerinin tartışma ve argümanlarını bir yana bırakırsak, psikanaliz bireysel ve özgül olanı keşfetmesinin yanı sıra, insan psişesinde aklın gücünü tahtından indiren, doğrudan nüfuz edilemeyen kuvvetlerin etkisini göstererek, bilinç sorusunun karmaşıklığını açığa vurmasıyla feminist düşüncenin kuramsal koordinatlarına nüfuz etmeye devam etmektedir. Bireyi rahatsız eden davranışları yinelemeye zorlayan görünmez ve kompleks psişik süreçlerin analiz edilmesi feminizme pek çok bağlamda katkılar sunmuştur. Örneğin, annelik, özen ve cinsel fark gibi meselelerin çözümlenmesi, kadınları belirli bir biçimde yaşamaya zorlayan kültürel beklentilerin, kadınların iç dünyasında kendilerine nasıl yer bulduğunu ve nasıl iş birliğine girdiğini anlaşılır kılmıştır. Bunları deşifre etmek, kadınların yaşamlarını kendi seçimlerine dayandırmasının önünü açmıştır. Bu bölümde psikanalize yeni bir soluk kazandırmış olan kadın psikanalistlere ve kuramcılara yer vereceğiz.

Feminist teorisinin eleştirdiği ortodoks psikanalitik kurama göre Oedipus karmaşası, anne ve baba, kız/erkek çocuğu üçgeninde zuhur eden bir çatışmaya dayalıdır. 2-3

pozisyonunda olmadığı gerçeğinden yola çıkarak, 'bu pozisyondan nasıl vazgeçeceklerdir', sorusunu sorarlar (Whitford, 1991, s. 83).

yaş arasındaki çocuğun cinsel duyuları hareket halindedir. Erkek çocuk, penisine büyük bir anlam yükler. Anneye dönme arzusu, onunla birlikte olma, evlenme arzusu gibi bir boyut kazanır. Ayrıcalıklı sevgi nesnesi annedir. Baba, erkek çocuğun anneye dair düşlemlerinin farkındadır. Erkek çocuğun anneye arasında bir engel teşkil etmeye başlar. Penisine oynaması halinde, onu kaybedeceğine dair yaşadığı korku (ki kız kardeşinin penisi yoktur, o halihazırda cezalandırılmıştır) annesine sırt çevirmesine ve babayı otorite olarak benimsemesine yol açar. Bundan sonra, ayrıcalıklı sevgi nesnesi olan annesinden vazgeçerek, ikame sevgi nesnesinin peşine düşecektir. Annesiyle bir olma duygusunu, bu sefer ailesinin dışında bir kadında yaşayacağı birleşmeyle deneyimlemek isteyecektir. Babanın otoriteyi/yasayı temsil ettiği ve çocuğun kendi cinsiyetinden olan babayla özdeşleştiği için, erkek çocukların yaşamlarının ilerleyen bölümlerinde otorite konumlarında olmayı arzulayacağı düşünülür. Kız çocuğu ise, anatomik farklılıkla karşılaştığında, erkek çocuğu tehdit eden şeyi çoktan deneyimlemiş olduğunu, kültürün ayrıcalıklı cinsel organı olan penisten mahrum kaldığını fark edecektir. Babaya duyduğu arzudan, annesi nedeniyle vazgeçen kız çocuğu hem sevgi nesnesini kaybetmiş olduğu hem de kendisini bir penisle dünyaya getirmedeği için anneyi suçlayacaktır. Bu anneyle ikircikli bir özdeşleşim kurmasına sebep olacaktır. Erkek çocuğunun sorunsuz yaşadığı ödipal çözülmeye mahrum kaldığı için hem suçladığı hem bünyesinin bir uzantısı olduğu annesinden ayrılamayacaktır. (Habip, 2019, 196-7). Kimi yorumculara göre, kız çocukları, 'yazgılarının' suçunu yükledikleri annelerinden intikam almak için, kendi kız çocuklarına bunu yansıtmayı planlarlar. Bu kuramsal şema, Lacan'da farklılaşır. Lacan'da cinsiyetlilenme senaryosu, anlamlandırma ekonomisinin ayrıcalıklı göstereni olan 'fallus' ile açıklanır. Fallus, erkek çocuğun veya babanın sahip olduğu organa indirgenebilir bir şey değildir. Fallus, anlamlandırma ekonomisinde cinsiyet farkını yaratan, erkeğin sahip olduğu düşünülen, kadının/kız çocuğun ise temsil ettiği şeyin kendisidir. Bu yüzden Lacan'da, cinsiyet farkı kadında fallus olmak, erkekte fallusa sahip olmak kipleriyle karakterize olur. Kadınları olumlu tanımından mahrum eden fallusun her iki cinsiyetle olan ilişkisi, onların dişil ve eril özne pozisyonlarını belirler (Grosz, 2019, s. 187). Lacan, penisin fallusla olan bağlantısının belirleyici olmadığını düşünse de sembolik düzenin kurucusu olduğunu belirtir (akt. Grosz, 2019, s. 188). Anlamlandırmanın dışında aralarında hiçbir eksiklik olmayan erkek ve kadın cinsel organları, simgesel düzende fallusun, penisi bir anlamlama nesnesi olarak

üretmesiyle sonuçlanır. Cinsel fark, kendine özgü bir fark olmaktan çıkar; fallus cinsiyet arasındaki farkların göstereni haline gelir. Elizabeth Grosz şöyle açıklar: “Fallus hem cinsiyetler arasındaki farkların göstereni hem de eksikliği ve dolayısıyla farkı silip yok eden gösterendir. Hem iki cinsiyetin farklı olarak tanımlanmasını sağlayan hem de onları bir araya getiren, birliği kuran bir terimdir” (2019, s. 189). Bu bağlamda Irigaray, fallogosantrizmle bir tuttuğu psikanaliz kuramını yeniden yorumlayacaktır.

3.2.1 Luce Irigaray ve Cinsel Fark

Irigaray, Freud’u ve Lacan’ı, onlara karşı eleştiri sunan kadın psikanaliz kuramcılarıyla birlikte ele alır. Freud’un cinsel fark teorisinde, kız çocuğunun “penis hasedi” erkek çocuğunun ise, “hadım endişesi” ile karakterize olduğunu açıklıyordu. Freud’a göre, kız çocuğunun erkek çocuğunun penise sahip olduğunu, erkek çocuğunun ise kız çocuğunun cezalandırılarak bir penisten mahrum edildiğini gördüğü bir hayali an vardır. Bu durumda kız çocuğu, önce iğdiş edilmiştir ve sonra Ödipal çözülmeye yönelir. Penis hasedi, kıskançlık ve rekabet duygusu yaşamaya başlar. Erkek çocuğu ise, Oedipus kompleksine girer ve hadım edilmemek için ödipal çözümlenin yollarını arar. Irigaray’a göre, Horney kız çocukta farklı bir senaryonun vuku bulduğunu ileri sürer. Kızı annesinden uzaklaştıran ve babayı sevgi nesnesi olarak kuran şey, penis hasedi değildir. Kız çocuğu babasına duyduğu dişil arzusunda hayal kırıklığına uğrar ve penise duyduğu hasedi babasının yerine koyar. Penisine içine alma gibi bir arzusu varsa, bu penisten mahrum kaldığı için yaşadığı hayal kırıklığını telafi etmek içindir. Ancak babası tarafından hem cezalandırılmaktan hem de sadistçe ele geçirilmekten korktuğu için, penisten hem korkuyor hem de onu arzuluyordur (Irigaray, 1985b, s. 50). Vajinasının varlığını çok önceden biliyor olmasına karşın, cinsel organının bilgisinin örtülmesi ve yok sayılması, maruz kaldığı kıyaslamalar, vajinaya karşı bir korku yaratmaktadır. Bu da vajinanın reddedilmesiyle sonuçlanır (Irigaray, 1985b, s. 51). Özetle, kız çocuğu iğdiş edildiğini keşfetmesinin ardından penis hasedi duygusu geliştirmeyen; babaya duyduğu dişil arzusunun vajinanın reddedilmesiyle sonuçlanması söz konusudur.

Klein da Horney gibi farklı bir okuma sunar. Genellikle erkek çocuğunun penisiyle oynamasının kınandığı veya yasaklandığı düşünülür. Oysa kız çocuğu, vajinal

duyumsama yaşamaya başlamasına karşın, anne-rakibi tarafından bir tehdit altında hisseder. Annesi, kızın vajinanın içsel bölgelerini keşfetmesine izin vermez, vajinanın erotikleşmesi bastırılır. Klein, çocuk psikanalizinden elde ettiği iç görüye göre, erken çocuklukta, bebeklikte Oedipus kompleksinin emarelerinin işlemeye başladığını düşünmektedir. Kız çocuğunun penise duyduğu arzunun ilk görüngüsü, babaninkini içine katma arzudur. Freudcu penis hasedi kavrayışından farklı olarak, erkek gibi olma, eril gücü kendine yakıştırmak gibi bir eğilim yoktur. Babanın penisini içe atmanın dişil arzudur (Irigaray, 1985b, s. 53-4). Ancak penis (veya meme) yıkıcı ve kötü, iyi ve besleyici olabilir. Kız çocuğu babanın penisini içe almak istese de annesi tarafından içe atılmış olduğu için, ‘babasal’ penisi içe alır ki kız çocuğunda anneye karşı saldırganlık duyguları gelişir. Savunmacı refleksle dişil özdeşliği reddetmesine ve eril kimlikle özdeşleşmesine yol açar (Irigaray, 1985b, s. 54)

Irigaray’ın okumasına göre Lacancı psikanaliz, cinsel farkı anatomik bir farktan çıkararak, anlamlandırma ekonomisi dahilinde geliştirmiştir. Bu okumaya göre, dişil konum, eril konumun bütünlüklü imgesini ona yansıtmak üzere kendinden menkul bir özdeşlikten mahrum olur, eksiklikle tanımlanır. Dişil olanın kendine ait bir arzusu yoktur, eril olanın arzusuna adanmıştır. Lacancı psikanalitik kuram Irigaray’a göre dişil olanı bastıran kültürel söylemi yeniden-üreterek, kadını yalnızca bakire, anne (eş) ve ‘fahişe’ gibi çift-değerlikli referans sistemine hapsedmektedir. Psikanaliz, çağımıza hâkim olan eril felsefi söylemin dayanaklarını benimsemek suretiyle, dişilin kendisi hakkında kendisi olarak konuşmasının mümkün olmadığı bir dili ve konuşma biçimlerini yaygınlaştırmaktadır. Bu bakımdan yapılacak olan şey, erilin kendisini yansıttığı ayna düzeneği (eril söylemin, kültürün metaforu) altüst etmektir. Irigaray’a göre feminizmin siyasal projesinin temel ilkesi, kadınların konuşmaya veya dişil kimliği tasdik etmeye çalışması değildir, bu Aynının söylemini devam ettirmek olur. Yahut “Kadın nedir?” diye sormak da değildir. Mesele dişilin söylemde kendisini “eksiklik”, “taklit”, “öznenin negatif imgesi” olarak bulduğu koşulları açığa çıkarmak, bu mantığı bozma imkanını taşıyan dişi konumdaki altüst edici fazlalığı keşfetmelidir. Kadınların öncelikle, halihazırda kendilerine ait bir mekânı, bir dili, bir öznellikleri olmadığını ifşa etmeleri, eleştirel bir konumda yer almaları gerekmektedir (Irigaray, 1985b, s. 78). Irigaray şöyle ifade eder:

Diğer bir ifadeyle, mesele kadınların *özne* veya *nesne* olacakları yeni bir teori geliştirmek değil, teorik makinenin kendisini durdurmak, son derece tek-sesli anlam ve hakikat üretme iddiasını askıya almaktır. Bu da kadınların basitçe bilgide erkeklerle eşit olmayı hedeflemediğini, dişil mantığını inşa etmede erkeklerle rekabet haline girmemeyi varsaymaktır (1985b, s.78).

Bu serimlemeden şu önemli gerçek ortaya çıkmaktadır: Psikanaliz, cinsel organlar arasında eksikliği varsayan ve kıskançlık gibi duyguların oluşuma sebebiyet veren yanlı (eril) söylemi açığa vurur. Ancak öznenin toplumla kesiştiği bu mahale dair bu yorumlar ontolojik bir hakikat gibi benimsenmemelidir. Kültürün penise ayrıcalıklı ilgisi ve ‘övgüsü’, vajinanın üzerinin kapatılması ve varlığının inkâr edilmesi operasyonunun öznedeki nasıl vuku bulduğu psikanalitik kuramla belirgin kılınmaktadır.

3.2.2 Melanie Klein

Çocuk psikanalizinin en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Klein, yaşamı boyunca hayatını büyük ölçüde etkileyen kayıp ve yas deneyimlerinin de kazandırdığı içgörülerle, çocukların dünyaya geldikleri andan itibaren analizin merceğine giren deneyimler kazandığını ileri sürmüştür. Çocuk ve yetişkin psikanalizi arasında belirgin bir fark olmadığını düşünen Klein, çocukları çocuksulaştıran bir konumdan analiz etmek yerine, ruhsal çatışmalarının gerisinde ‘acı çeken’ bir özneyi varsaymıştır. Çocukların güçlü saldırgan düşlemleri olduğunu ve suçluluk duygularını çeşitli savunma mekanizmalarıyla aşmaya ve onarmaya çalıştığını ifade etmiştir. Yansıtma (*projection*), içe alma (*introjection*) bu savunma mekanizmalarındandır. Klein, bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren etrafındaki nesnelere (meme) ilişki halinde olduğunu, nesne ilişkilerinde bir tür kaygının mevcut olduğunu ileri sürmüştür (Demirörs, 2022, s. 43). Ona göre, iç dünyadaki çatışmalar yaşamın ilk dönemlerinde hissedilir. Bu dönemde çocuk içselleştirme ve iç nesnelere inşa etmekle meşguldür. “Dürtü, düşünme ve birincil bakım verenlerle etkileşimlerinden oluşan benlik ve nesne temsil yapılanmalarıyla nitelenen ‘konumlar’ (paranoid-şizoid konum ve depresif konum) yoluyla ilerler (Demirörs, 2022, s. 45). Paranoid-şizoid konumdan depresif konuma ilerleyen çocuk, nesneye

karşı duyduğu sevgi ve nefret (şükran ve haset) çatışmasının üstesinden gelerek gelişme gösterebilmiş demektir.

Bebek dünyaya adım attığı andan itibaren, kendisine bakım veren birinin varlığına dair bilince sahiptir. Bebek, dışsal etkilerin altında olduğu için, yaşadığı zorlanmalar onun saldırganlık ve yıkıcılık duyguları beslemesine ve bu saldırganlığı kısmen dışarıya yansıtmasına yol açar. Tam tersi durumlarda (esenlik, tatminlik, neşe) olumlu duyguları yansıtır. Klein'ın "saldırgan nesne-ilişkileri prototipi" olarak adlandırdığı bu durumda bebek, yıkıcı duygularını dışa yansıtarak benliği zorlayan ve istenmeyen saldırganlık dolu bölümlerinden kurtulmaya çalışır (Demirörs, 2022, s. 46-7). Yansıtmacı özdeşleşimin hâkim olduğu saldırganlık prototipinden başka bir de paranoid-şizoid konum vardır. Ancak bu saldırganlık 'evresinden' sonra gelen bir evre değildir, bir konumdur. Klein bu şemayı ilerlemeci gelişimsel teorilerinde olduğu gibi kronolojik bir biçimde değil, birbiriyle hep ilişki halindeki konumlardan oluşan bir yapılandırma olarak ileri sürer (Demirörs, 2022, s. 48). Bebek rahimdeki tümlük kaybindan ötürü, kendisini düşman güçlerin saldırısı altında hissederek zulmedilme korkusu yaşar. Memeyi emdikçe, memenin tıpkı kendisi gibi açgözlü olmasından ötürü onun kendisini yutacağını düşlemler. Memeyle ruhsal yaşamın devamında da etkili olacak bir ilişki kurulur. İyi nesne, doyum, tatmini sağlayan memedir. Nesneye (meme) karşı taşıdığı ikircikli duygular bölme (*splitting*) yoluyla birbirinden ayrılır; benliğin iyi olanı kötü olandan ayırmasını sağlaması bakımından benliğin gelişimi için gereklidir (Demirörs, 2022, s. 49). Depresif konumda ise, bölünmüş olan nesne bütünlük kazanır. Benlik gücü kuvvetlenen bebek, annenin parçalarını, iyi ve kötü nesne olarak ayırdıklarını birleştirmeyi başarır. Nesneye karşı ikircikli (iyi ve kötü) duyguların birlikte deneyimlenmesi, bebekte suçluluk duygusu yaratmaya başlar. Bu nedenle bebek, sevgi duygusunu en yüksek seviyeye çıkarmaya çabalayarak suçluluk duygusunu onarmaya uğraşır. İç dünyasında yaşadığı nefret duygusunun hem annesine hem içsel iyi nesnesine zarar vereceği kaygısı yaratır. Çocuk, iç dünyasındaki saldırganlık, kaygı ve suçluluk gibi yıkıcı duyguların gerçekliğini ne kadar iyi kabul ederse ve daha önemlisi, bakım veren kişiler bu duyguları ne kadar iyi 'kapsarsa' bunlarla baş etme ve onları onarma gücü artar, bu da benliğinin güçlü gelişimine katkıda bulunur (Demirörs, 2022, s. 51).

Klein, yetişkin analizindeki ‘serbest çağrışım’ tekniği yerine, serbest oyun tekniği geliştirmiştir. Oldukça sade oyuncakların bulunduğu, çocuğun resim ve boya yapabileceği bir ortamda, düşlemlerini açığa vuran bir süreç içinde gerçekleşir. Çocuk oyuncakları anne-babasının yerine koyarak, onlara dair arzusunu ve duygularını iletir. Örneğin, acı çektiren bir ebeveynle olan ilişkisini iletmek için, saldırganlık duygusunu oyuna ve kurduğu oyuna yansıtabilir (Demirörs, 2022, s. 57).

Çocuk psikanalizinin pedagoji açısından da bir anlamı vardır. Analizin terapötik ve pedagojik bir doğası olduğunu düşünen Anna Freud, mevcut eğitici yöntemlerin eleştirisini sunduğu, benliğin bölünmüş içsel kuvvetlerine dair öğretmenlere iç görü kazandırarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki karmaşık ilişkinin doğasının kavranmasını sağladığı, eğitimin verdiği zararın onarımına teşvik ettiği için psikanalizin pedagojiye büyük bir katkısı olduğunu düşünmüştür (2023, s. 65).

3.2.3 Nancy Chodorow ve Annelik

Nancy Chodorow’un 1978 yılında kaleme aldığı eseri, anneliğin günümüzde neden kadınlık deneyiminin zorunlu bir parçası olmaya devam ettiğini soruşturur. Evrimsel biyolojinin, sosyolojinin ve kültürün söylemlerini katederek, psikanalizin katkılarıyla psişik yatırımların anneliğin yeniden-üretiminde ne denli etkili olduğunu ortaya koyar. Chodorow, kız ve erkek çocukları arasındaki birincil sevgi nesnesinin farklılığını ve onun heteroseksüel ilişkilendirmedeki etkilerini açıklar. Kadınların duygusal olarak daha talepkâr, erkeklerin ise mesafeli oluşunu yaratan koşulları ödipal üçgen dahilinde yorumlar. Kız çocukları, anne karnındaki tamlığı bünyesinde taşımaya devam eder. Anne ve kız çocuğu birbiriyle bir bütün oluşturur adeta. Ancak kız çocuğu, anneden ayrılmayı tam olarak yaşamadan, diğer bir deyişle özdeşleşmeden, sevgi nesnesi olarak babaya yönelir. Ödipal çözülmeyi anneden ayırışmak suretiyle deneyimlemez, “mutlak bir nesne değişimi” gerçekleşmeksizin babaya yönelir. Anneden dünyaya geldiği için ve baba bir şekilde annenin dolayımıyla mesafeli bir konumda kaldığı için, kız çocuğu babayı idealleştirir. Annesi, kız çocuğu için kendiliğine bir tehdit olmayı sürdürür zira annesinden ayrılma gerçekleşmemiştir, baba ise onun özerk varoluşuna bir tehdit teşkil etmez. Bunun yanı sıra kendisini heteroseksüel ilişkide erkekle özdeşleştirerek annesiyle

yeniden ilksel tamlıkla birleşmeyi deneyimler. Bu birleşmeyi, kendisi olarak deneyimlemediği için ödipal çözülme bir kadın için oldukça karmaşık bir süreci ima eder. Erkek çocuğu için durum daha farklıdır. Erkek çocuğu, anneye duyduğu sevgiyi bastırmak suretiyle onu kendinden ayrı bir özne olarak görebilir. Anne birincil sevgi nesnesi olmayı sürdürür fakat daha sonraki ilişkilerinde annesinin yerine başka kadınları koymakta sorun yaşamaz. Erkek çocukları sevgiye duydukları ihtiyacı reddeder ve ilişkilerinde mesafeli olmaya yönelir. Kız çocuğunun babaya olan ihtiyacı, annesinin bünyesinden ve tam-güçlülüğünden kurtulmasını sağlamasıyla karakterize olur. Babası onun bağımsızlığının bir anlamda garantörü olarak kız çocuğu tarafından idealleştirilirken, erkek çocuğu babayı daha gerçek bir konumda görür. Erkeklerin kamusal dünyada diğer erkeklerle duygusal ilişkiler kurmaksızın yaşam sürdürmeleri, duygusal doyumu yaşamalarını sağlayacak heteroseksüel bir ilişkinin sıcaklığına dönmeleri çok yaygın bir fenomendir. Chodorow, ödipal çözülmedeki karmaşıklıktan ve duygusal ilişkilene biçimlerindeki farklılıktan dolayı kadınların içsel dünyalarının daha zengin olduğunu, erkekler için kadınların daha vazgeçilmez bir dünyayı temsil ettiğini ifade eder. Çocukların bakımı birincil olarak kadınlar tarafından yapıldığı için, kadın ve erkekler için farklı anlam yuvarları oluşur. Kadınların anlam yuvarları, erkeklerinkinden daha karmaşık ve zengin içsel bir yaşantıyla büyürken, erkek çocukları için daha net ve dolaysız ilişkilerle sonuçlanan ayrımlarla sınırlanmıştır. Anne kız çocuğu için birincil nesne iken, erkek çocuğu için anneye olan ilişkisi başka ilişkilerle dönülebilecek bir deneyim olarak kalır (Chodorow, 2021, s. 363-376). Bu bakımdan anneliğin birincil ebeveynlik olarak kurumsallaşması, anne-kız ilişkisinin ödipalleşme sürecindeki özgül ve karmaşık doğasını anlamayı gerektirir. Kadınların pre-ödipal dönemde çözümlemede zorluk çektikleri meseleler, anneliğe yönelmesinin koşullarını yaratır. Chodorow, kadınlar doğuştan anneliğe içgüdüsel bir yatkınlığı olduğu görüşüne katılmadığı bilhassa bu noktada belirgin hale gelir. Erkeklerle kurduğu ilişkiler dolayısıyla deneyimledikleri gerileme çocuklarıyla birincil özdeşleşim yoluyla pre-ödipal ilişkiyi yeniden işleme olanağı bulur. Diğer bir sebep ise, kadınlar anneleriyle olan ilişkilerini çocuklarına sundukları bakım aracılığıyla onarma imkânı bulurlar. Kadınların pre-ödipal ilişkide kompleksleri çözümlemeye verdikleri dikkatin daha güçlü olması, anneliğin içgüdüsel bir zorunlulukmuş gibi görünmesine yol açmaktadır. Chodorow'a göre, kadınlar içsel nesne dünyası ve ilgili duygulanımlar karmaşık bir zenginlikle onların zihnini daha

çok meşgul etmekte ve anneliğe güçlü bir arzu duymalarına sebep olmaktadır. Dahası erkeklerin toplumsal cinsiyet matrisinde duygusal olarak uzak ve mesafeli bir konuma yerleşmeleri de kadınların heteroseksüel ilişkide bir tür doyumsuzluk yaşamalarına, dolayısıyla anneliğe yönelmelerini garantilemektedir. Kadınların içsel yaşantılarında pre-ödüpal meselelerle haşır neşir oldukları diyalog hali, yaşamlarını ilişki düzeyde kurma eğilimlerinin bir parçasını oluşturur. Erkekler ise, kendilerini ilişkiler içerisinde tanımlamamakta, bu ihtiyaçları bastırmaktadır (2021, s. 391).Chodorow'un meşhur "Kendilerine kadınlar tarafından annelik yapılmış olan kız çocukları, kadın olduklarında, annelik yapar" (2021, s. 394) sözü, kadınların anneliğinin ev-içi emekle, bakımla, annelik dışı işlere doğru genelleştirilerek toplumsal cinsiyetin yeniden üretimindeki rolünü özetler. Chodorow der ki:

Kız çocukları, onlarla ilgili birtakım beklentilere sahip bu anneler ile özdeşleşim kurmaktadır. Bu beklentiler dizisi, kadınların doğal olarak her yaşta çocuğa bakabildiği varsayımına ve kadınların "annelik" niteliklerinin, yaptıkları annelik dışı işlere uzanabileceği ve uzanması gerektiği inancına genelleştirilmektedir...Kadınların anneliğinin yeniden üretimi, kadının ev içi alandaki sorumluluklarının ve konumunun yeniden üretimine ilişkin temeli oluşturmaktadır. Bu annelik ve onun kadınların ev içi alandaki yapısal konumuna genelleştirilmesi, cinsiyetin çağdaş toplumsal örgütlenmesini ve üretimin toplumsal örgütlenmesini birbirine bağlamakta ve her birinin yeniden üretimine katkı sunmaktadır (2021, s. 393).

Duygu Yoldaşlığı: Kadınların Sevgi Arayışı adlı kitabında hooks da anneliğin toplumsal cinsiyet örgütlenmesinin yeniden üretimindeki rolünü açar. Chodorow'la aynı patikada yürüyen hooks, kadının bakım vermeye doğuştan bir yatkınlığı olduğu fikrini reddeder. Kadınlar bakım verme işini küçük yaşta itibaren öğrenirler: Kız çocukları, bakım veren anne ve teyzelerini taklit edip, oyuncak bebekleriyle anneliği simgeleştirir ve kendi rolleri olduğunu benimsemeye başlarlar. Erkek çocuklarıysa bakım verme işine yönlendirilmediği için, bunun kadınların işi olduğunu öğrenirler. İlişki ve sevgi ihtiyaçlarını inkâr ederek savaş oyunlarından, aksiyon filmi figürlerinden etkilenip, saldırgan bir biçimde toplumsallaşırlar. Bu noktada besleyip, büyütme, yaşam vermek ile yıkmak, saldırmak arasındaki cinsiyetçi ayırım tesis edilmiş olur. Kültürün tortulaşan cinsiyetçi ayrımları doğalmış gibi görünmeye başlar. "Kimse erkeklerin doğaları gereği başkalarını besleyip büyütme yetkin

olduğuna inanmaz ama bu cinsiyetçi sterotip, kadın kimliğine dair kültürel algıları şekillendirmeye devam etmektedir” (hooks, 2020, s.84).

Cinsiyetin toplumsal yeniden üretimini, kuşaklar arası yeniden üretimine ve böylelikle kapitalist üretime bağlayan annelik (ve onun izlerini taşıyan bakım pratikleri), aşırı kutsallaştırmaya tabi tutulurken, diğer yandan da değersizleştirilir. Bunun ücretli emek piyasasındaki yansıması (kadınların karşılıksız emek vermeye dair yatkınlığı olduğu varsayımıyla) özen ve bakımın düşük ücretlendirilmesi olmuştur. Chodorow, anneliğe dair tarih-dışı bir analiz sunmakla eleştirilse de (2021, s. 402) kadınların iş tanımını aşan, ilişki kurma ve özen göstermeye, kendini feda etmeye kadar giden adanmışlıklarında görülebilir. Chodorow’un anneliğin yeniden-üretimine dair önerdiği şey, mevcut ebeveynlik örgütlenmelerinin dönüştürülmesi, bilhassa erkeklerin (heteroseksüel bir çiftse) ebeveynliğe eşit derecede ihtimam göstermesi, toplumsal cinsiyet açısından farklı ilişki kurma biçimlerine yer açılmasıdır. Bunun sonucunda örneğin, erkeğin ilişki kurma ihtiyacını reddettiği, kadınların özverili davranmaya üstün çaba gösterdiği koşullar farklı olabilirdi (Chodorow, 2021, s. 406).

3.3 Feminizm ve Bakım Emeği

Dünya çapında büyük yıkım ve kayıplara yol açan toplumsal felaketler sonucunda yaralanmaya açık yaşamların daha yıkıcı güvencesizlikle karşı karşıya kaldıklarına şahit olduk. Bilhassa COVID-19 pandemisi, hükümetlerin neoliberal politikalarının insanların her türden temel “bakıma” erişimini sağlama hususunda başarısızlığını açığa çıkardı. Zira neoliberalizm, bireyci, atomize, kendi iyiliği ve esenliğini düşünen bireylerin öz kurtuluşunu salık veren bir mantıkla karakterize olur. Yurttaşların, kendi çıkarlarını öncelediği toplumsal koşullarda, bakıma erişemeyen güvencesiz hayatlar derin yoksulluğa ve hastalığa teslim edilmiş haldedir. Bunun yanı sıra dijital platformlar dahil olmak üzere, hızla yayılan yerel ve küresel dayanışma ağları, hükümetlerin yoksulluğu derinleştiren politikaları ve mülteci/yabancı düşmanlığı şeklinde zuhur eden aşırı sağ eğilimler karşısında güçsüzleşmiştir. Yalnızca ötekilerin değil, kan bağıyla bağlı olunan yakınların dahi ihtiyaç duyduğu hem pratik bakımın hem duygusal özenin kim tarafından, nasıl ve ne

kadar süre boyunca sağlanacağı büyük bir problem haline gelmiştir. Bunun bir sonucu, hanelerdeki kadınların karşılıksız bakım emeğini üstlenmesidir. Aslında küresel pandemi deneyiminden evvel hükümet politikalarının, kültürün ve geleneğin bakım emeğini çok uzun zamandır kadınsılaştırdığı söylenilebilir. Örneğin, karşılığı olmayan¹⁰ ebeveynlik ve ev-içi emekten pek çok kültürde kadınlar sorumlu tutulur. Feminizmin bakım emeği meselesi ile ilişkisinin çıkış noktası budur. Ancak özen, ihtimam, alaka olarak da düşünülen “bakım” (care) tam olarak nedir? Bu soruyu ele almak için öncelikle bakım emeği ve feminizm arasındaki bağlantıyı kuran temel tartışma ele alınmalıdır. Bakım emeği meselesine dair tartışmaların bir bölümü, temel kavramları *özerklik* ve *adalet* olan, Lawrence Kohlberg’in geliştirdiği ahlak gelişim teorisiyle ilgilidir. Kohlberg’in teorisi yalnızca kültür ve tarih-aşırı evrensel bir İyi fikrine dayalı olduğu için değil, aynı zamanda cinsiyet körlüğü denilebilecek bir eksikliği barındırdığı için feminizmde büyük yankıları olmuştur. Bu eleştirel hattın en önemli figürlerinden biri olan Carol Gilligan Kohlberg’in kadınların ahlaki gelişimindeki psikolojik etmenlerin etkisini göz ardı ettiğini ileri sürerek, *özen etiğine* dayalı farklı bir ahlaki gelişim teorisi önermiştir.

3.3.1 Özerklikten Özen Etiğine: Lawrence Kohlberg ve Carol Gilligan

Kohlberg, kural ve yasaların geleneklerle şekillendiğini ve bireylerin esenliğini sağlayamadığını düşünüyordu. Bireylerin hak ve sorumlulukları çeliştiğinde ortaya çıkan çatışmayı ortadan kaldıracak bir ahlak nosyonu gerekiyordu (Çinemre, 2022, s.2) Immanuel Kant ve Platon gibi düşünürlerden etkilenen Kohlberg, insanın aklını kullanarak ulaşabileceği evrensel ahlaki ilkeler olduğuna inanıyordu. (Çinemre, 2022, s. 11). Birey, muhakeme ve yargılama becerilerini, diğer bir deyişle, bilişsel yetilerini kullanarak, farklılıklardan kaynaklanan çatışmalı koşullarda ahlaki sorgulamaya başvurur. Bireyin ahlaki sorgulama kudreti, sosyal ilişkiler kurmasına, karmaşık düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan çeşitli toplumsal durumlarla karşılaşmasına bağlıdır. Zira ahlaki faillik, ahlaki varsayımları ve değerleri sınayan deneyimlerle şekillenir (Çinemre, 2022, s.15). Kohlberg, bireyin ahlaki gelişiminin

¹⁰ Karşılıksız emek, yalnızca reproduktif özelliklerinin doğal bir sonucu olarak kadınların doğum sonrası çocuğun bakımının büyük bir bölümünü üstlendiği koşullara işaret etmez. Karşılıksız emek, kadınların kadın olmaları hasebiyle kendilerinden beklenen, değersiz görülen, ücretlendirilmeyen veya yetersiz ücretlendirilen her türden duygusal ve maddi emeğe karşılık gelir. Ev-içi yaşamın yeniden-üretimi ve hasta bakımı örnek gösterilebilir.

diğerlerinden farklılık gösterdiğini, herhangi bir bağlamda onu eyleme geçmesine yönlendiren akıl-yürütmenin gerisinde belli başlı örüntüler olduğunu ileri sürer. Birey, geleneksel değer yargılarından ne kadar uzaklaşırsa, o denli adalet fikriyle uyumlu özerk bir ahlaki özne haline gelebilir. Üç düzeyden oluşan ahlak gelişim teorisinin ilki, *gelenek öncesi düzey* olarak adlandırılır. Bireyin ahlaki evreni, mutlak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi ahlak ilkeleriyle bezelidir. İçselleşmiş güçlü bir otorite duygusuna sahip bireyin ahlaki motivasyonu ceza-ödülde gelir. İhlal edilmemesi gereken belirli kurallara itaat eder. Bireyin öncelikli olarak kendi ihtiyaçlarını karşılaması ve çıkarların uyumundan gelen zayıf bir adalet fikrinin tesis edilmesi esastır. (Çinemre, 2022, s. 21). *Geleneksel düzeyde* ise birey, yaşadığı toplumun kurallarıyla uyumlu hareket eden, toplumsal düzenin devam etmesini sağlamak için eyleyen bir ahlaki özneyi temsil eder. Toplumun diğer bireylerinin istek ve beklentilerini daha iyi tanır. Büyük ölçüde başkalarını memnun etmeye yönelik davranışlar geliştirerek “iyi çocuk” olur ve sosyal düzenin devamlılığı için gereken “vazife” bilincini benimser. Toplumun büyük bir bölümü tarafından kabul eden davranış repertuarı ve değer yargıları geleneksel düzeydeki öznenin ahlaki pusulasını teşkil eder. (Çinemre, 2022, s. 21-2). Son olarak, *gelenek sonrası düzeyde* birey, toplumsal iktidar ve otorite odaklarını sorgulamaya teşebbüs ederek, kendi ahlaki ilkelerini belirleme özerkliğine ulaşır. “Sosyal sözleşme, yasal uyum” ve “evrensel ahlak” ideali ile karakterize olan gelenek sonrasında birey, toplumun bireylerinin farklı görüş ve değerlere sahip olduğunun farkındadır. Birey eleştirel bir konum olarak, ahlaki pusulasını herkesin uzlaştığı evrensel insan hakları ve ilkelerine yöneltir. Yasa ve normları sorgulamaksızın onlara itaat etmenin yerini, mevcut çatışmanın kaynağı olan muhtelif görüşlerin ve kuralların eleştirisi alır. (Çinemre, 2022, s. 23-4). Özerk ve özgür birey, adaletin en iyi şekilde işleyeceği düzenin temelini; zaman, mekân ve kültürden bağımsız evrensel normların neliğine ilişkin ahlaki sorgulamada bulunabilen ahlaki özneyi simgeler. Kohlberg, temel olarak üçe ayırdığı ahlaki gelişimin düzeylerini çeşitli ahlaki ikilemler üzerinden sınamak suretiyle, farklı kültür ve ülkelerde uygulamaya koymuştur. Buna karşın, çalışmalarının temelinde oldukça soyut bir ahlaki fail varsayması nedeniyle ahlaki akıl-yürütme ile gerçek ahlaki ikilemlerin deneyimleri arasında bir kopukluğa dayalı olmakla eleştirilmiştir (Çinemre, 2022, s. 51). Dahası, çalışmasındaki katılımcıların erkeklerden oluşması, kadınların ahlaki motivasyonunu teşkil eden psikolojik süreçlerin tamamen gözden kaçırılmasına sebep olmuştur. Kohlberg’in teorisine

göre, kadınların gelenek öncesi ve geleneksel düzeyde takılı kalması evrensel adalet ideasına erişemezler. Kadınların kendilerine ve dünyayla kurdukları ilişkiye dair düşünme biçimlerinin önemi es geçilir. Bu nedenle Gilligan Kohlberg'in yaklaşımını feminist bir eleştiriye tabi tutacaktır. (Çinemre, 2022, s. 60-1).

Gilligan, ahlaki ikilem karşısında eylemin kaynağını, kadının ve erkeğin deneyimiyle şekillenen düşünme tarzlarındaki farklılığa bağlar. Bu çarpıcı açıklama, ilk bakışta kadın ve erkekler arasında özcü bir farkı varsayıyor gibi görünebilir. Söz gelimi gelenek ve kültür, kadınları doğuştan duygusal, besleyici (nurturing), sevecen, fedakâr; erkekleri rasyonel, savaşçı, soğuk, özerk olmak ile ilişkilendirmiştir. Gilligan, bir kız çocuğunun yetişkin bir kadın olana değin, erkeklere göre farklı deneyimler edindiğini, deneyimin kadınların kendisini dünyada nereye konumlandığını anlamada büyük bir etkisinin olduğunu gözlemlediğini ifade eder. Onun fenomenolojik çalışması, bir kadının veya erkeğin bireylik bilincinin dilde ifşa olan bilgisine dayalıdır. İnsanların hayatları hakkında konuşurken başvurdukları dağarcık, kendiliğe, ahlaka, dünyaya dair belirli ön-varsayımları açığa vurur. Bir kadının veya erkeğin konuşması, kendisi ile dünya, kendisi ile bir öteki arasındaki ilişkinin deneyimini nasıl yorumladığını gösterir. Ahlaki ikilemle karşı karşıya gelen bir kadının düşünme biçimindeki farkın, ahlaki eylemin ne olması gerektiğinden ziyade, öncelikle sözü edilen ikilemi nasıl yorumladığını ve çerçevelediğini göz önünde bulundurmak gerekir (Gilligan, 2003, s.2). Aksi halde Kohlberg'in yanlı teorisine göre, kadınların *gelenek sonrası* ahlaki özneler haline gelmeleri imkânsız gibi görünür.

Gilligan, kadınların deneyimlerini çözümleme hususunda benzer bir yanlılığı Freud'un teorisinde de bulur. Ona göre Freud, kız çocuğunun psikoseksüel gelişimini, erkek çocuğun deneyimlerini temele alarak, dişil anatomide ve ailesiyle olan ilişkisindeki farkın yarattığı çelişkiyi çözümlemede başarısız olmuştur. Eril anatominin referans alındığı modele göre, kadınlar dünyaya bir eksiklikle gelir ve eksiklik karşısında haset duygusu yaşarlar (Gilligan, 2003, s. 6). Freud bu iddiasının ardından, annelerine olan güçlü bağlılığın, kadınların gelişimsel sıkıntılarının kaynağı olduğunu ileri sürer. Özerk bireyler olarak var olabilmeleri için gereken

çözülmeden mahrum oldukları için, süperegoya¹¹ erişimleri tehlikeye girer. İşte bu nedenle Freud, kadınların evrensel ahlaki buyruğa göre eylemde bulunamadıklarını, benliklerini haset ve düşmanlık duygusuyla doldurduğunu ifade eder (Gilligan, 2003, s.7). Çocukların cinsiyet kimliğinin oluşumunda ebeveynliğin, bilhassa anneliğin etkisini göz önünde bulunduran Nancy Chodorow ise göre kız çocuğun özerkleşmede başarısız oluşunu anneliğin birincil ebeveynlik olmasıyla ilişkilendirir. Zira kız çocuğu ile annelerin cinsiyetleri aynıdır; kız çocuğu annesinden farklılaşamaz ve kendisini annesinin bünyesinin bir uzantısı gibi deneyimler. Erkek çocuğu için ise tam aksine, bireyselleşmesi daha kolaydır; annesini kendisinden pürüzsüzce ayırabilir. Eril kimliğin oluşumu, anneden başarılı ayrılmaya (*separation*) dayalı iken, dişil kimliğin oluşumu ötekilere bağıllık ile gerçekleşir. Dişilde ayrılma korkusu daha şiddetli deneyimlenir (Gilligan, 2003, s.8). Buraya kadar değinilen temel psikanalitik içgörüyeye göre, temel bir problemin veya çatışmanın açığa çıktığı fark edilecektir: Özerklik/bağımsızlığa karşı bağımlılık.

Irigaray'ın cinsel fark ve dil ilişkisi üzerine verdiği röportajda¹², kız ve erkek çocukları arasında yürüttüğü çalışması erkek çocuklarının “ben/sahip olduklarım”, kız çocuklarının ise, “ben/başkasıyla ilişkim” bağlamında düşündüğünü ortaya koyar. Kız çocukları, *yalnız kalmak* gibi bir korkuyu, erkek çocukları ise, fazla yakınlık yüzünden özerkliği yitirme endişesini yaşıyor gibidir. Kadınlar ötekine özen gösterme ve bağlantı ararken, erkekler yakınlık kurma ile bağımsızlık arasında ters orantı keşfetmeye meyillidir. Gilligan, psikolojik gelişimdeki bu farklılığın kadın ve erkeklerin etik yaklaşımını büyük ölçüde belirlediğini gözlemler. Gilligan oyun-

¹¹ Anna Freud'a göre, çocuğun benliği, otorite sahibi olan anne-babanın taleplerini, toplumun taleplerine doğru genişleterek, o talepleri otorite orada bulunmadığı halde yerine getirmeye çalışır. Çocuk benliğinin bu bölümüne boyun eğer ve içsel tatmin duygusuna erişir. Çocuk davranışlarını süperegona taleplerine uygun bir biçimde düzenler (2023, s. 54-5)

¹² Irigaray mevzubahis röportajda şunları söyler: “Çocuklarla, gençlerle ve yetişkinlerle dil üzerinden çok fazla çalışma yürüttüm. Şunu fark ettim ki çoğunlukla fark iki kişi arasında ilişkisel bir farktı. [...] Çocuklara, gençlere ve yetişkinlere ‘ile’ bağlacıyla bir cümle yazmalarını istediğimde, erkek bir özne şöyle bir cevap veriyor: ‘Kalemle kâğıda yazdım’ ya da ‘Okula bisikletimle geldim’. Kızlar ise şöyle bir cevap veriyor: ‘Bu akşam erkek arkadaşımın dışarı çıkacağı’ ya da ‘Hep seninle yaşayacağım’ Erkek olan ben/benim sahip olduklarım ilişkisine, kızlar ise ‘Ben/başka bir kimse’ ilişkisine odaklanıyor. Eğer bir erkek rastgele bir şekilde öteki insanlarla olan bir ilişkiden söz edecek olsa ve ona ‘birlikte’ kelimesini kullanarak bir cümle yazmasını istesem, kendisini başka insanları ekleme durumunda hissedecek. Daha sonra, kendisini diğer çocuklar arasında konumlandıracaktır. Grup içinde aynı cinsiyetten ve ‘tek’ olanı tercih ediyor. Kızlar ise, karşı cinsiyeti ve ‘iki’yi tercih ediyor. Bunlar aynı dünya değil...”(Irigaray, 2013)

odaklı bir çalışmaya atıfta bulunarak, rekabet ve çatışma, oyunu erkenden bitirme ve sürdürme açısından erkek ve kız çocukları arasında belirgin bir farka değinir. Erkek çocuklarının, çoğunluklu rekabete dayalı oyunları tercih ettikleri, çatışmaları çözmek ve oyunu sürdürmek için daha istekli olduğu gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının ise, rekabete dayalı olmayan, ip atlama gibi oyunları tercih ettikleri, çatışma çıktığında oyunu erkenden bitirme eğilimi gösterdikleri ifade edilmiştir. Özetle, erkek çocukları, rekabet, kuralları tanıma ve özerklik konusunda, kız çocukları ötekinin incinmesinin önüne geçmeye ve duygudaşlık kurmaya daha yatkın davranışlar sergilemektedir. Gilligan'ın Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine karşı geliştireceği kuramın nüvesi, dişil kimliğin kurucu ilkesi olarak işte bu özenin tanınmasıdır (Gilligan, 2003, s.9-11). Kadınların ötekiyle ilişki kurmasının ve sürdürmesinin, ilişki ağına dahil olan herkesin esenliğini *dert edinmesinin* ahlaki bir değeri yok mudur? Erkeklerin, öncelikli olarak kendi esenliğini, daha sonra evrensel ahlak çatısı altında uzlaşılan yasayı *önemsemeleri* onları daha özerk ve ahlaklı mı kılmaktadır? Yoksa özerkliği ve özeni aynı potada eritecek bir özen etiği tahayyül edilebilir mi?

Gilligan hipotetik ahlaki ikilemler karşısında erkek ve kadınların düşünme tarzında çok net bir fark görür. Erkekler, birbiriyle çelişen hak ve sorumlulukların nasıl düzenleneceği hususunda düşünürken, kadınlar başkalarıyla ilişkilerinin psikolojik mantığıyla hareket ederler. Bu gerektiğinde kendini feda etme ve kuralları esnetmeyi gerektirir. Erkekler için ahlaki görev, başkalarının haklarına saygı duymayı gerektirir. Erkekler için başkalarına karşı yükümlülük, onlara müdahale etmemekle eş tutulur. (Gilligan, 2003, s. 100). Erkekler için yakınlık, özerkliğin tehdit edilmesi; kadınlar için ise, ilişki kaybı yalnızlık korkusu anlamına gelmektedir. Kadınlar, kendilerini başkalarıyla kurdukları özen ilişkisi dahilinde konumlandırırken, erkekler, herhangi bir ahlaki eylemin sonucunun ne olabileceğine dair akıl yürütür. Gilligan'ın feminizminde ses kavramına verdiği dikkat burada açığa çıkar. Kadınlar kurdukları ilişki ve deneyimleri esnasında içlerine attıkları sesler ile kendi sesleri arasında bir ayırım yapamazlar. Bu nedenle zihinleri, acı çeken, duyulmayı, dinlenilmeyi ve özen gösterilmeyi bekleyen ötekinin sesleriyle doludur. Bir ikilem durumunda ahlaki yargı mekanizmaları, farklılaşmamış sesler çoğulluğunun etkisi altına girer (Gilligan, 2003, s.50-1). Dolayısıyla, kadınların karşılaştıkları ikilemleri yorumlama tarzını biçimlendiren imgelem dünyası, erkeklerinkinden farklıdır. Kadınların yakınlığı, ilişki ve özeni güvenli işaretlediği durumlar, erkeklerin

dünyasında tehlike çanlarının çaldığı bir mahal olarak işaretlenir (Gilligan, 2003, s.62). Gilligan çalışmasıyla kadın deneyimine dönerek onu yeniden yorumlar ve en az iki insan arasındaki bağın hiyerarşik olmayan bir biçiminin imkanını araştırır.

Özen etiği açısından kadınların özgül düşünme tarzını yansıtan sorunlardan biri kürtaj meselesidir. Gebeliği sonlandırma veya çocuğu doğurmaya karar vermede, kadınların izlediği ahlaki adımlar bir hayli çatışmalı bir süreci yansıtır. Bu karar eril etik buyruğun (eril standart) çerçevesinde, dişillik ve yetişkinlik arasında bir seçime indirgenir. Kadınların ahlaki ikilemleri yorumlamada başvurdukları dilin erkeklerinkinden farklı olmasının yarattığı ancak Kohlberg'in kuramının dikkate almadığı bir 'çelişki' mevcuttur burada. Kadınlar, hamileliği sonlandırma veya devam ettirme gibi doğrudan bedenlerini ilgilendiren bir durumda dahi kendi özgül seslerini diğer insanların sesinden ayırma kudretinden mahrum bırakılmıştır. Zira bağımsız bir karar alıp harekete geçmek yetişkinliğin göstergesi, bu durumdan etkilenecek herkese özen gösterme iradesi göstermek ise dişillik tasdiki olarak düşünülecektir. Bağımsızlık ve yetişkinlik birbirini onaylayan olgular olarak farz edilseler de, kadınlar başkalarını ne kadar düşündükleri ve onlara ne kadar özen gösterdiği ile yargılanmıştır. Kürtaj örneği, Kohlberg'in ahlaki kuramında özerklik ve bağımsızlığı, kendi adına seçim yapabilmek ve normları tanımak ile okuduğunu, kadınları kendi adlarına seçim yapma şansından alıkoyan 'ahlakçı' pozisyonun taleplerini göz ardını ettiğini göstermiştir (Gilligan, 2003, s. 70). Gilligan, bu çelişkiye dikkat çekmektedir.

Özen etiğine göre ahlaki sorgulama nasıl gerçekleşir? Gilligan, bencillikten sorumluluğa, sorumluluktan ise şiddetin herkes için ortadan kaldırıldığı özen odaklı bir toplumsal katılıma doğru bir sıralama ortaya koyar (2003, s.74-9). Ahlaki bir problem karşısında kişi, kendi varoluşunu garanti altına almaya çalışan bir bencillikle hareket eder. Kürtaj bağlamında düşünülürse, bir kadın yalnızlık korkusu yaşamak istemediği ve çocuk doğurmanın kadınlığının onaylanması olduğunu düşündüğü için zarar veren koşullarda dahi kürtajı reddetmesi bencillik olabilir. Ardından kişi bağımlı, eşitsiz konumda olan ötekiler için ihtimam göstermeye yönelir. Gilligan'a göre, "maternal (anaç/maddi) ahlaklılıkla" sorumluluğun birleştiği bir özendir bu. İyi olan şey, başkalarına ihtimam göstermek demektir. Ancak dişil iyilik ve özen, ben ve ötekiler arasında yanlış bir ilişkiselliğe atıfta bulunur. Kadınların, kendini feda etmeye odaklı ihtimam kaygısı, onların özerkleşmesine, diğer bir deyişle, ben ve

ötekiler arasında sağlıklı bir ayırım yapmasına engel olur. Geleneksel iyilik nosyonlarına dayalı bu özen anlayışı yeniden düşünülerek son aşamaya ulaşılır. Birey ilişkilerin dinamiklerini yeniden ele alır, öteki ve ben arasındaki bağlantıyı, bencillik ve sorumluluğun arasındaki gerilimin giderilmesi suretiyle yeniden kurar. Böylelikle, özen özgür bir seçime dayalı hale gelir. İlişki ağındaki bireylerin sömürsünü ve incinmeyi ortadan kaldıran evrensel bir ilke haline gelir. Özünde özen etiği, ben ve ötekinin birbirine bağımlı olduğunu, şiddetin herkesin için yıkıcı, özenin ise ben ve ötekiler için güçlendirici olduğunu ortaya koyar (Gilligan, 2003, s. 78). Peki, başka sesleri kendi sesinden ayıramayan bir zihin, bencillikten nasıl sıyrılabilir? Gilligan, kendimizden sorumlu olmanın temelinde dürüstlük olduğunu düşünür. Neyi neden yapıyoruz? Başkalarının sesi değil, kendi sesimiz bize ne söylüyordur? Bu soruları dürüstlikle cevaplama sorumluluğu kendimize özenin kendisidir. Gilligan'a göre dişil özenin belirgin bir soruşturmasını yansıtan kürtaj çalışması sorumluluk ve ihtimam kavramlarının kadınların hayatında son derece merkezi bir rol oynadığını göstermiştir. Kadınların benlik ve ahlaklılığı bir arada düşündükleri açığa çıkmıştır. Ancak kadınların sesindeki farklılığı inceleyen daha genişletilmiş gelişim teorilerine ihtiyaç vardır (2003, s.105). Uzunca bir süre erkeklerin sesini ve onların deneyimini referans alan gelişim teorilerine kulak verildi, oysa kadınların sesinde “özen etiğinin hakikati, ilişki ile sorumluluğun bağı ve bağlantı kuramadıklarında ortaya çıkan agresyonun kökenleri” gizlidir (Gilligan, 2003, s. 174). Özen etiği, kadınların toplumsal deneyimlerini de göz önünde bulunduran teorik araçları kullanarak, ilişkiler ağındaki herkes için şiddetsizliği şiar edinen ahlakı beslemelidir.

3.3.2 Bağımlılık

Peki bireylerin *karşılıklı bağımlılığı* ne anlama gelir? Bağımlılık (*dependency*) tarih boyunca farklı anlamlar iletmiştir. Bunlardan ilki, bütün insanların doğmadan evvel anne karnındaki ortama, doğduktan sonra ebeveynlerinin bakımına muhtaç olmasıyla ilgilidir. Fakat doğum-sonrası bağımlılık, yalnızca biyolojik ihtiyaçların giderilmesine yönelik değildir; dünyada var olma ve insan olmanın anlamını çepeçevre saran bir anlam düzenini de ima eder. Doğduğumuz andan itibaren, anne karnındaki tamlığın kaybının getirdiği eksikliğin giderilmesi ve biyolojik faaliyetlerimizin tastamam sürdürülmesi adına bir başkasına muhtaç oluşumuz, daha en baştan, kökende yaralanmaya ve kırılmağa açık olduğumuzu gösterir. Giderek

toplumsallaşan ve simgesel düzenin anlamlandırma koordinatlarına giren insanın başkalarına bağımlılığı değişik biçimlerde devam eder. Bizi nasıl etkileyeceğini asla kestiremeyeceğimiz insanlarla ilişki içerisindeyizdir; istesek de istemesek de bedenimiz, anlamı ve akıbeti tarafımızdan belirlenemeyen ilişkiler ağı içerisine çekilir. “Bu yoksullaşma alanı” o denli güçlü hale gelebilir ki dünyada olup bitenler ve bizim dünya ile kurduğumuz ilişkilerin anlamı bizi aşabilir, bizi içinde yaşadığımız güvenli kozalardan zorla çıkarabilir, kendimizi raptettiğimiz aşına zeminlerden koparabilir (Butler, 2013, s. 43). Ancak, bazılarımız yaralanmaya, başkaları tarafından çözülmeye daha açık iken, kimileri için böyle değildir. Kimlerin bağımlı ve daha bağımlı hale getirildiği, kimlerin yaralanmaya daha açık olduğu, kimlerin kırılabilirliğinin yok sayıldığı inatçı bir soru olmayı sürdürmektedir. Butler, Athena Athanasiou ile gerçekleştirdiği sohbetinde eserlerinde başat bir kavram olarak kırılabilirlik meselesine “mülksüzleşme” ile döner. Mülksüzleşme, küresel düzeyde yaşanan toplumsal felaket ve krizlerin karşısında çözümsüz kalan politikaların doğurduğu ekonomik güvencesizlik, medikal hizmetlere erişim sorunu, cinsiyet eşitsizliği gibi meselelerin yanı sıra, kişiler arası düzeyde sürekli bir yerinden-edilme ihtimaline ve özerkliğin sınırına işaret eder (2017, s. 30). Butler şöyle açıklar:

...mülksüzleşme kendine yeterliliğin sınırlarını işaretleyen, bizi ilişkisel ve karşılıklı bağımlı varlıklar olarak tesis eden bir terim olabilir. Fakat mülksüzleşme aynı zamanda tam da insanlar topraklarını, vatandaşlıklarını, geçim kaynaklarını kaybettiklerinde, askeri ve yasal şiddete maruz kaldıklarında olan şeydir. Hem zora dayalı hem de yoksunlaştırıcı olduğu için mülksüzleşmenin bu ikinci biçimine karşı çıkıyoruz. İlk anlamında ise, bir başkasıyla aramızdaki bir tür temas aracılığıyla, başkalıkla olan bu karşılaşmadan duygulanmak, hatta şaşırarak veya huzursuz olmak suretiyle kendi üstümüzdeki malikiyetimizi bitiririz. Bu sadece anlık bir deneyim değildir, ilişkiselliğin bir temelini açığa çıkar - sırf kendi kendimize harekete geçmediğimizi, dışımızda olanlar tarafından başkaları tarafından, ama aynı zamanda ‘dış’tan gelip içimizde ikamet eden ne varsa onlar tarafından harekete geçirildiğimizi gösterir (Butler ve Athanasiou 2017, s. 31).

Yaşamın sürdürülmesi için gereken barınma, geçinme, gıda ve sağlık hizmetleri gibi kaynaklardan mahrum kalma olarak mülksüzleşme, bizim bu kaynaklara erişimimizi

sağlayan ve istediğinde bizi yoksullaştıran birilerine dünyaya adım attığımız andan itibaren bağımlı olduğumuza işaret eder. Butler'a göre, mülksüzleşme hem yurttaş hem de bireyler olarak bizi dışarıdan kuran toplumsal koşullara teslim edildiğimiz bir bağımlılığı ima eder. Fakat dünyayı paylaşan herkesin yaşamını sürdürmesini önceleyen ihtimam odaklı yönetimsellik modelleri gerçekliğimizden çok uzaktadır (Butler ve Athanasiou 2017, s. 32). Her an kendimizden koparılmak, benliğimizin çözülmesi anlamında mülksüzleşmenin arka planında insan olmak ve malikiyet meselesi vardır. Ben diyebilmek, ötekilerden ayrı, geçirgen olmayan ve özerk bir kendiliği varsaymaktır. Oysa varoluşumuzun en başından bir başkasına bağımlı oluşu, bir başkasının bize hep bulaşmış olması benliğin sınırlarını bulandırır. Topraklarından sürgüne zorlanmış mülteci bir kadının, örneğin, yaşamını sürdürmek için bir yurttaş olarak tanınmaya duyduğu bağımlılığı kimilerinden daha çok mülksüzleştirilmiş olduğunu gösterir. Burada mesele farklı toplumsal kimliklerin tanınma ve hak mücadeleleri arasında kıyas yapmak değil, kırılabilirliği yaratan bağımlılık koşullarının kimileri için terimleri aşan mülksüzleşme yarattığıdır. Bu nedenle mevcut toplumsal koşullarda kimin ne kadar kendine malik olabildiği sorusu, normatif ilkelerin kimi daha mülksüzleştirilebilir, gözden çıkarılabilir, yaşamdan sayılmayan hayatlar olarak kıldığı sorusu ile birlikte düşünülmelidir (Butler ve Athanasiou, 2017, s. 57-9).

Diğer anlamı ise, Nancy Fraser ve Linda Gordon'un soykütüğünü sunduğu tarihsel dönüşümünde bulunabilir. Fraser ve Gordon bağımlılığın soykütüğü ile günümüzde etkisini koruyan söylemsel kuvvetlerin tarihte gömülü kalmış katmanlarını açığa çıkaracaklarını düşünmüşlerdir. Bağımlılığın iki önemli tarihsel anda şekillendiğini ifade ederler: ilki, bağımlılığın damgalayıcı bir çağrışım barındırmadığı sanayi-öncesi patriyarkal anlamının, kadınsılaştığı ve damgalayıcı veçhelerini kazandığı modern-endüstriyel patriyarkal kullanıma doğru kaydığı evredir. Diğeri ise, sanayi-sonrası kullanımın ağırlık kazandığı, sayısı giderek artan kadınların, erkeklerin talep ettiği türden bağımsızlık talebinde bulunduğu bir dönemdir.

Soykütüğe göre günümüzde, siyaset uzmanları refah bağımlılığının insanlar için kötü olduğunu, onların kendi ayakları üzerinde durma motivasyonlarının altını oyduğunu ve onları damgaladığını iddia eder. Fraser ve Gordon, bu söylemden uzaklaşarak, altında yatan önvarsayımları açığa çıkarmak ister: "Nasıl oldu da halkın yardım

alması bağımlılık ile düşünölmeye başlandı ve neden bu kelimenin çağrışımları kötödür? Bu söylemin cinsiyet ve ırka dayalı alt-metinleri nelerdir ve hangi üzeri kapalı varsayımlar söz konusudur?” (1994, s. 310). Tarih boyunca, kimlerin bağımlılığın kötü çağrışımlarıyla damgalandığının hangi toplumsal cinsiyetlerin diğerine bağımlı kılındığının izini sürerken, mülksüzleşen ve idrak edilirin dışına itilen yaşamların gerçekliği gündeme gelir. Fraser ve Gordon bağımlılık kelimesinin düşünölmenden kullanımının, toplumsal yaşamların bazılarını kutsallaştırmaya, diğerlerini yabancılaştırıp gayri-meşru kılmaya, toplumdaki egemen grupları ayrıcalıklı kılarken, madun edilenlerin tahakkümüne hizmet ettiğini ifade eder.

Sanayi-öncesi dönemde bağımlılık itaat ile eş anlamlıydı. Bağımlılık aşağı bir statüyü, hukuki dayanağı olan bir başkası tarafından yürütölen bir birimin parçası olmayı kastediyordu. Büyük toprak sahipleri tarafından egemenlik altına alınmış statü hiyerarşileri dünyasında, bir hanenin tüm üyeleri, bir başkasına bağılıydı (Fraser ve Gordon, 1994, s. 312-4). Endüstriyel kapitalizmin yükselişiyile, bağımlılığın “semantik coğrafyası” büyük ölçüde değışir. Bilhassa 18. ve 19. yüzyıla hâkim olan siyasi kültürde, cinsiyet farkının hiyerarşik anlamı yoğunlaştı; cinsiyetlendirilmiş bağımlılık anlamları belirdi: belli başlı meslekler kadınlara uygun görülürken, erkekler için aşağılayıcı görülüyordu. 19. yüzyıldaki hareketler, köleliği ve kadınların maruz kaldığı hukuki kısıtlamaları ortadan kaldırmıştı. Demokratik devrim çağında vatandaş olmak, bağımsızlığa dayalıydı artık. Erkekler, aileyi geçindirebilmek için ücretli emeğı sorunsallaştırdı ve ekonomik bağımsızlık çeşitli mücadeleler sonucunda eş ve çocukları geçindirebilme idealini (*family wage*) kapsadı. Bağımsızlığın anlamındaki dönüşömlle, bağımlılığın anlamı da değışti. Erkeklerin ekonomik bağımsızlığı, kadınların ekonomik bağımlılığının derinleştirilmesine bağılı hale geldi. Örgütlü işçi sınıfının daha yüksek maaş mücadelesinde, kadınların bağımlı olarak karakterize edilmesi, işlerine daha çok yarıyordu. Toplumsal-hukuki ve siyasi düzeyde bağımlılık, bu bakımdan *kadınsı* ve damgalayıcıydı. (Fraser ve Gordon, 1994, s. 314-9) Kadınlar iş gücü piyasasında yer almalarına, ekonomik bağımsızlık elde etmelerine karşın bağımlılık ile ilişkilendirilmeye devam etmektedir. Yakın zamanda psikiyatrik araştırmaların sosyal hizmet birimlerinde hâkim kaynaklar haline gelmesi sonucunda, anti-feminist kişisel gelişim ve popüler psikoloji kitaplarının söylemsel gücüne kapılan bağımlılık teması kadınların patolojik öykülerine nüfuz etmiştir. Sözü edilen araştırma

sahalarında ortaya atılan toplumsal cinsiyet hipotezlerinden biri, kadınların bağımsızlıktan korktukları ve kurtarılmayı bekledikleri yönündedir. Bağımlılık maddi koşulların yarattığı bir durum olmaktan çıkarak, kadınların psikolojik-ahlaki bir durumuna işaret eden olumsuz bir anlam kazanarak kadınsılaştırılmıştır. (Fraser ve Gordon, 1994, s. 326).

3.3.3 Evrensel Bakım

Neoliberalizm güdümlü yönetimsellikler yeniden gözden geçirildiğinde kadınsılaştırılan bağımlılık perspektifi büyük ölçüde değişmiştir. Ne yalnızca kadınların bağımlı (kelimenin her anlamıyla) olduğu ne de bakım emeğinin yalnızca kadınlar tarafından sağlanabileceği söylenebilir. Bakım meselesi veya özen etiği problemi, kadınlara bırakılan karşılıksız emeğin eleştirisini aşan bir boyut kazanmıştır. Yakın tarihteki deneyimler ve devam etmekte olan toplumsal krizler, bir yandan karşılıklı bağımlılığımızı ortaya çıkarırken, diğer yandan da kimi yaşamların insan dahi sayılmadığını gösteren bir bakım anlayışını, daha doğru ifadeyle, bakımsızlığı, umursamazlığı ifşa etmiştir. O halde, feminizmin bakım emeği ile olan meşguliyetinin sınırlarını genişletmek, bakım krizinin dünyayı paylaşan herkesin bir sorunu olarak ortaya atmak elzem görünmektedir. Geleneksel dişil iyilik anlayışında içerilen özeni bu düzlemden çıkartarak toplumsal dokuyu ören, karşılıklı bağımlılığa dayalı bütün ilişki ağlarına adil bir biçimde nasıl genişletebiliriz? Bu soru ‘evrensel bakım’ meselesini gündeme getirir.

Bakıma erişim kadar, bakım vermenin zorlaştığı, öz-çıkarların peşinden koşulduğu, bakımın ‘parlatılmış’ öz-bakıma indirgendiği mevcut koşullarda *umursamaz* (*uncaring*) hale gelmek kaçınılmaz görünüyor. Umursamazlık, bakım odaklı olmayan devletler, topluluklar, ekonomiler, akrabalıklardan insan ve insan-olmayanların ilişkilerinin kılcal damarlarına kadar nüfuz etmiş durumdadır. Bizim gibi olmayan (akrabalık ilişkisi) uzaktakilerin bakımdan yoksun kaldıkları koşullardan haberdar olmamıza rağmen ‘el uzatma’ girişiminde bulunmuyoruz. (Bakım Kolektifi, 2020, s. 10-1). Zira hükümetlerin evsiz, yoksul, hasta ve yaşlılar için güçlü bakım ağlarından sorumlu olduğunu farz ediyor, bir şekilde o yaşamlara el uzatıldığını varsayıyoruz. Fakat pandemi, mülteci kayıpları, savaş ve ekolojik yıkımlar devletlerin bakım-odaklı düşünmediğini, bazı insanların kendi seçmediği

koşullarda yaşamayı hak ettiğini varsaydığını açığa vurmuştur. Yersiz-yurtsuzluğun, insanlıktan itilmişliğin ve isimsizliğin onların yazgısı olduğuna dair meşum varsayımı bir kez daha göstermiştir. Bu sebepten, çok uzun zamandır kadınsılaştırılan ve değersizleştirilen bakım emeğinde içerilen özen etkinliğini yeniden düşünölmelidir. (Bakım Kolektifi, 2020, s. 10) Yalnızca toplumsal varlıkların değil gezegenin devamlılığı için bakımın yaygınlaştırılması gerektiği çok geçmeden kabul edilmelidir. İşte bu bağlamda Andreas Chatzidakis, Jamie Hakim, Jo Littler, Catherine Rottenberg ve Lynne Segal kaleme aldıkları manifestoda “evrensel bakım” fikrini ileri sürerler (2020, s. 34). Evrensel bakım yalnızca pratik bakım işine değil, dünyayı paylaşan varlıkların devamlılığı için gereken özeni yaşamın merkezi kavramı haline getirmeye, bundan hepimizin sorumlu olduğu bir perspektife işaret eder:

‘Bakım’ aynı zamanda, yaşamın esenliği ve serpilmesi için gerekli olan her şeyin beslenmesine yönelik bir toplumsal kapasite ve etkinliktir. En önemlisi, bakımı sahnenin ortasına yerleştirmek *karşılıklı bağımlılıklarımızı* tanımak ve kucaklamaktır. Bu yüzden, bu manifestoda ‘bakım’ terimini, aile bakımını, huzurevleriyle hastanelerde çalışanların ve okullarda öğretmenlerin sürdürdüğü pratik anlamda bakımı ve başka elzem işlerde çalışanların sunduğu gündelik hizmetleri içine alacak biçimde geniş bir anlamda kullanıyoruz. Ama bakım aynı zamanda, ‘eşya kütüphaneleri’ni, işbirliğine dayalı alternatif örgütlenmeler ile dayanışma ekonomilerini inşa eden aktivistlerin başka insanların gözetmesi ve konut fiyatlarını düşük bir düzeyde tutan...politikalar anlamına da gelir. Bakım- gezegenin yanı sıra- bu gezegendeki insanların ve canlı varlıkların büyük bir çoğunluğunun serpilip gelişmesine izin veren politik, toplumsal, maddi ve duygusal koşulları hem bireysel hem müşterek olarak sağlama becerimizdir (Bakım Kolektifi, 2020, s. 12).

O halde bakıma öncelik vermek, karşılık beklemeksizin birilerinin sunduğunu varsaydığımız özeni birlikte yaşadığımız, yakın veya uzaktaki tüm canlılara değer vermek olarak yeniden tercüme etmeliyiz. Bunun bir içerimi, kadınların doğuştan ihtimam, özen, alaka gösterme yatkınlığı olduğuna dair kabulden vazgeçmektir. Bu nedenle bel bağladığımız bakım etkinliklerini daha adil, eşitlikçi ve demokratik bir dünya düzeninin tesis edilmesi için genişletmeliyiz. Dayanışma ve iş birliğiyle, el

uzatılmayanlara ulaşmanın ortak sorumluluğunu kabul eden topluluk bilincini geliştirmeliyiz. Böylelikle cinsiyetçi, etnik-merkezci, ırkçı eğilimlerin virüs gibi yayıldığı bu zamanda insanlıktan itilen kişilere aidiyet ve yurttaşlık hakkını kazandırmaya doğru bir adım atmış olabiliriz (Bakım Kolektifi, 2020, s. 80-1). İşte bu son derece feminist bir meseledir.

Bir sonraki bölümde, buraya değin sunulan kuramsal çerçeve dahilinde, okul öncesi eğitimdeki deneyimlerimi feminist pedagoji bağlamında değerlendireceğim. Feminist pedagojinin temel kavramları ve kuramsal araçlarının anasınıfındaki izdüşümlerini sunmaya çalışacağım.

4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FEMİNİST PEDAGOJİ DENEYİMLERİ

Bu bölümde teorinin ve araçlarının işlediği veya işlemediği süreçlere dikkat çekmek suretiyle, feminist pedagojinin okul öncesi eğitimine nasıl yansıdığını ele almaya çalışacağım. Etnografik çalışma, iki sene boyunca girdiğim iki farklı anasınıfındaki deneyimlerime ve anaokulu katındaki gözlemlerime dayanmaktadır. Yalnızca bir gözlemci değil, katılımcı olduğum için, konumum bir yandan birtakım imkanlar yaratırken, diğer yandan koşullar tarafından kısıtlandırılmıştı. İlkinden bahsetmek gerekirse, öncelikle sabah 08.00'den, akşam 16.30'a kadar 5 gün boyunca eğitim vermek, çocukları yakından incelememi sağladı. Okula ilk adım attıkları andan itibaren fiziksel, psiko-sosyal, bilişsel gelişimlerini gözlemlemek, aileleri ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmak, angaje olma girişiminde bulunduğum feminist pedagoji araçlarını deneyebilme imkânı bulmak ve bununla bağlantılı sorular üretebilmek, feminist pedagojinin kuramsal teçhizatının okul öncesi eğitimdeki yansımalarıyla yeniden düşünülmesine kapı aralamak gibi olanaklar katılımcı-gözlemci olarak konumumun olumlu veçheleridir. İki sınıf öğretmenini de zorlayan sayıda öğrenci olması, benim iletişim dili olarak yalnızca İngilizce kullanmam, ailelerin beklentileriyle şekillenen kurumun ve rehberliğin işleyişine karşı sorumluluklarım katılımcı-gözlemci olarak beni kısıtlayan durumlardır. *Feminist* bir katılımcı-gözlemci olarak konumum bir yandan, sınıftaki cinsiyetçi davranış kalıplarını, toplumsal cinsiyetin işleyiş biçimlerini; çocukların toplumsal cinsiyete nasıl çağrıldıklarını mercek altına alma olanağı tanıdı. Diğer yandan, her davranışı toplumsal cinsiyetli davranış olarak yorumlama, çocukların özgüllüklerini es geçme, kız çocuklarının kırılğanlığını daha çok önemseme gözlemci olarak bakışımı etkilemiş olabilir. Ayrıca sınıfta aynı anda çoğu zaman en az 2 öğretmen bulunması, eleştirel pedagojik bir yaklaşım geliştirmeyi kısıtlayan durumlardan biridir. Kuramsal bölümde sunulan kavramlar ve düşüncelere atıfta bulunarak, en başta dile getirdiğim sorularla birlikte deneyim ve gözlemlerimi sunacağım. Bunu

yaparken, çalıştığım ilk senedeki anasınıfına ‘Anasınıfı A’ diğerine ise, ‘Anasınıfı B’ diyeceğim. Öğrencilerden bahsederken gerçek isimlerini, ailelerinin özel durumlarını ve detaylarını belirtmeyeceğim. Feminist pedagojinin ilkelerine ters düşse de çocuklardan söz ederken ikili cinsiyet rejiminin sınırları içinde kalacağım. Çocuklarla iletişim kurarken İngilizce konuşmak zorundaydım, aynı şekilde onlar da benimle İngilizce konuşuyorlardı. Fakat İngilizce anlatamadıkları bir durum olduğunda, beden dillerinden ne söylediklerini anlıyormuş numarası yaparak kendilerini ifade etmeye teşvik ettim. Son olarak, özel bir kurumda çalıştığım için, sınıfsal farka dair gözlemlerde bulunma imkânım olmadı. Kuramın örtüşmediği veya örtüşmediği yerleri vurgulayarak, feminist pedagojinin çerçevesine dahil edilebilecek yeni sorular ve fikirler sunmaya çalışacağım.

4.1 Anaokuluna Kısa bir Ziyaret

Etnografik çalışmamın oluşturan gözlemlerin detaylarına girmeden önce, anaokulundaki genel işleyişe değineceğim. Ders verdiğim iki sene içinde sistemde pandemiden kaynaklanan farklılıklar olsa da girdiğim iki anasınıfında da işleyiş aynıydı. Kurumda, çocuklar yaşlarına göre yuva, anasınıfı ve hazırlık sınıfı olmak üzere üç farklı kademede eğitim alırlar. Ben anasınıfında, yani 4-5 yaş gruplarıyla çalıştım. Çalıştığım ilk sene Anasınıfı A’da 7 kız, 3 erkek öğrenci, geçtiğimiz yıl Anasınıfı B’de 9 kız 9 erkek öğrencim oldu. Her sınıfta İngilizce konuşan ve Türkçe konuşan sınıf öğretmeni bulunur. Ben İngilizce öğretmenleriydim.

Okul öncesi eğitimde Reggio, Montessori, Waldorf, High Scope gibi pek çok alternatif yaklaşım mevcuttur. Bazı eğitim kurumları tescilli olarak tek bir yaklaşımla eğitim verirken, kimi kurumlar karma pedagojilerden yararlanabilir. Çalıştığım okulda, öğretmenler, tutumlarına, aldıkları eğitime ve daha önce çalıştıkları kurumların kültürüne bağlı olarak farklı pedagojileri uygulama imkanı bulurlar. Ancak anaokulu düzeyinde tüm kademelerde sabitlenen birtakım ilkelere uygun olarak sınıflarımızı ve gün akışımızı düzenlemekteyiz. Bu ilkeler temel düzeyde High Scope yaklaşımına dayanmaktadır. High Scope yaklaşımının temel amaçları, çocukların hangi etkinliği nasıl yapacakları hususunda karar verme, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle çalışma, farklı materyallerden yararlanarak akıl yürütme becerilerini geliştirmektir (akt. Koçer ve Meral, 2017, s. 71). Bu amaçlar doğrultusunda, Müzik

Merkezi, Blok Merkezi, Fen Merkezi, Sanat Merkezi gibi çeşitli oyun alanları düzenlenerek, eyleme özgü bu alanlarda çocukların farklı deneyimler kazanması teşvik edilir. Çocuklar, öğrenme sürecinin merkezine geçerek, “Planla-Yap-Değerlendir” rutinini gerçekleştirirler. Çocuklar yapılandırılmış oyun saatlerinde ne yapacaklarını planlarlar, ilgili oyun alanını seçerler ve etkinlik sonlandıktan sonra deneyimlerini değerlendirirler. High Scope’u diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli rutin olan Planla-Yap-Değerlendir pratiğiyle çocuklar öğrenme sürecinde etkin kararlar vermeyi, amaçlarını söze dökmeyi ve etkinlikleri hakkında akıl-yürütmeyi öğrenirler (Koçer ve Meral, 2017, s. 85).

Çocuklar okula vardıktan ve eşyalarını yerlerine koyduktan sonra, güne enerjik başlamak için tüm sınıfların bulunduğu orta alanda toplanarak şarkı eşliğinde birlikte dans ederiz. Genellikle bir öğretmen çemberin ortasında dans hareketlerini gösterir. Danstan sonra, kızlar kız tuvaletinde erkekler ise erkekler tuvaletinde ellerini yıkar ve sıra olduktan sonra birlikte kahvaltıya çıkarız. Sıra olurken veya sıra halinde yürürken bu eyleme destek olacak şarkılar veya tekrarlayan öbeklere başvururuz (‘Line up, line up, everybody line up’). Kahvaltıda çocukların su, peçete ve ekmek gibi servislerinde destek oluruz. Çocukların hiçbir koşulda yalnız kalmamaları için iki öğretmenden biri mutlaka yanlarında yer alır. Kahvaltıdan sonra, İngilizce veya Türkçe çember saati yaparız. Çember saati çocukların çember şeklinde oturduğu, öğretmenin rehberliğinde duygularını, yaşadıklarını ve çeşitli izlenimlerini paylaştıkları zamandır. Anaokulunda zil veya ders değil, “İngilizce zamanı”, “Dans zamanı” gibi ifadeler tercih edilir. Çember saatinde öğretmenin çocukların göz hizasında oturması beklenir genellikle ancak öğretmenin sandalyeye oturduğu da olabilir. Çember saatinden sonra çocuklar masa etkinliklerine geçerler ve işlenen temayla ilgili sanat çalışması gibi etkinliklerle meşgul olurlar. Resim, bilezik yapmak, parmak boyasıyla temayla bağlantılı kart tasarlamak; matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeleri için örüntü ve rakam çalışmaları, çocukların da dahil olduğu deneyler gerçekleştirilir. Öğretmenin rehberliğinde çocuklar, bir ‘saatten’ bir diğerine (derse) geçerken, geçişi kolaylaştıran parmak oyunları, kitap okuma etkinliği, şarkı ve dans seansı yapabiliyoruz. Bu çocukların, okullarda gördüğümüz geleneksel akışın aksine, içsel ritim duygularını bozmamak ve rahat bir geçiş sağlamak için tercih edilir. Çember saati de dahil olmak üzere tüm etkinliklerde bütün çocukların katılım sağlanması, fikir belirtmesi teşvik edilir. Bu nedenle, öğretmen konuşan değil, sorularla çocukların konuşmasını sağlayan bir rehber

konumundadır. Türkçe ve İngilizce derslerinin dışında, satranç, resim, müzik, yüzme dersleri mevcuttur. Bu disiplinler, sadece bilişsel yeteneklerin gelişimini merkeze almaz, el-göz koordinasyonu, bedensel hareket, matematiksel düşünme gibi bilişsel ve bedensel alanları bir arada kullanarak çocuğu bütün olarak geliştirmeyi amaçlar. Bu önemli bir ayrıntıdır, zira çocukların tek bir yönünü öne çıkardığımızda, dokunarak veya çizgi çekerek, resim yaparak öğrenen diğer çocukları öğrenme sürecinin dışında bırakmış oluruz. Burada Baker ve hooks'un değindiği gibi öğrencinin bedeniyle zihnini ayırarak, salt zihinle uğraşan pedagojinin aksine, bütünlüklü bir gelişim anlayışı benimsenir. Bu anlayış, karne yerini alan gelişim raporlarına da yansıtılır. Çocukların başarılı veya başarısız olduğunu bildiren karne yoktur. Çocukların her yönden gelişimlerini sunan, ancak bunu çocukların nihai gelişimin işareti olarak okumayı reddeden; çocukların zorlandığı veya zorlanmayı atlattığı alanlara işaret ederek, her bir çocuğun özgül niteliklerinin yorumunu içeren raporlar hazırlanır. Ayda bir kez (gerekli görülürse daha fazla) rehberlik dersleri müfredatın bir parçası olarak gerçekleştirilir. Rehberlik öğretmeni, temizlik, paylaşım, toplumsal cinsiyet farkındalığı gibi çeşitli temalarla öğrencilere etkinlik yaptırır. Bunun yanı sıra, zorlanan, sınıf içinde şiddet gösterme eğilimi, aşırı davranışları olan çocuklarla çalışma yürüterek zorlandıkları alanlarda destek olmak için rehberlik öğretmeni ile görüşmeler yaparız. Velilerin çocuğun ev içindeki davranışlarına dair gözlemlerini dikkate alarak, çocuk, öğretmenleri tarafından gözlemlenir ve rahatsız edici davranışların yerleşmemesi için çalışmalar yapılır. Bu çalışmaların bir parçası, rehberliğin hazırladığı formlardan yararlanarak, çocukların davranışlarına ve sonuçlarına dair bilinç kazanması için sorular sormak ve not etmektir. Gerekli görüldüğünde hoş bulunmayan davranış için, ilgili çocuklar arasında özür dileme ve affetme gibi olumlu davranış pratikleri teşvik edilir. Rehberlik servisi, kaçınılmaz olarak, velilerin endişe duyduğu davranış ve durumlara karşı duyarlılık göstermek durumunda olduğu için, feminist pedagojiyle örtüştüğünü söyleyebileceğim tekniklere odaklandığımı söylemem pek mümkün değildir. Özel bir kurum, büyük meblağlar ödeyen velilerin memnuniyetini maksimize etmek gibi bir kıstası önceler. Bu müdür, sınıf ve rehberlik öğretmeni dahil, çalışanların üzerinde çok yönlü baskı yaratmaktadır.

Anasınıfı B'de sınıf öğretmenlerinin, çocukların ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap verebilmesi için yardımcı öğretmen yer alıyordu. Çocukların tuvalete götürülmesi,

branş derslerine yönlendirilmesi gibi konularda destek sağlar. Benim çalıştığım kampüsteki anaokulunda bütün öğretmenler kadındı. İngilizce öğretmenleri arasında dünyanın farklı yerlerinden gelen renkli öğretmen arkadaşlarımız da bulunuyor. İki sene boyunca farklı kampüslerde, anaokulu kademesinde üç erkek öğretmenin çalıştığını öğrendim. Bir tanesi, benim bulunduğum anaokulunda geçici olarak görev aldı. Veliler, genel olarak orta ve üst sınıftan gelen, çalışan, doğum yaptığı için işi bırakmış olan ‘bilinçli’ diyebileceğim ailelerdir. Velilerle düzenli yapılan görüşmelere, babalar da katılır ancak çocukla ilgili her konuda öncelikli olarak annelerle (çalışıp çalışmadıklarına bakılmaksızın) iletişime geçilir. Çocuklarla birincil olarak ilgilenenler annelerdir.

Son olarak, sınıfın düzenlenişine değineceğim. Sınıfta bilim, sanat, mutfak, müzik köşeleri yer almaktadır. Bu köşelerde ilgili oyuncak ve materyaller bulunur. Sınıfın kapısında öğrencilerin fotoğrafları asılıdır. Sınıfın panolarında ve ip askıda çocukların çalışmaları sergilenir. Sınıfın temalara bağlı olarak süslemelerine, çocukların sanat çalışmaları da dahil edilir. Sınıfın köşesinde bir adet öğretmen masası ve sandalye bulunur. Çocukların masa ve sandalyeleri alanın en uygun şekilde kullanıma olanak tanıyacak ve öğrencilerin birbirlerine temas edeceği şekilde düzenlenir.

4.2 Anaokulunda Feminist Pedagojiyle Düşünmek

Anaokulunda çalışırken feminist pedagojiyi düşünmemi tetikleyen, Anasınıfı A’da, gezegenler şarkısının video klibindeki gezegen figürlerinin hepsinin erkek olduğunu düşünen bir öğrencimin “Öğretmenim, gezegenler neden hep erkek, neden hiç kadın yok?” sorusuydu. Bu soru, oyun etkileşimleri, bedensel jestler, tercih edilen renklerden sevilen çizgi film karakterlerine değin cinsiyetle ilişkilendirebileceğim gözlemlerimle birleşince çocukların nasıl toplumsal cinsiyetli hale geldiğini anlama arzum büyüdü. Buna, müdahale etme ve başka türlüsüne kapı açma arzusu da eklendi. Sınıfta farklı öğretim teknikleri kullanmamıza ve ders planlarını istediğimiz tarzda hazırlamamıza olanak tanıyan, hatta bunu teşvik eden bir okulda çalışmam işimi kolaylaştırdı. Şimdi teorik bölümde sunduğum kavramlara başvurarak gözlemlerimden bahsedeceğim.

Deneyim, rasyonalite, nesnellik, feminist epistemoloji. Çember saati deneyimlerimizi ve duygularımızı paylaştığımız, günün en önemli zamanlarından biridir. Çember saatinde, çocuklar bir gün, bir hafta, bir yıl evvel yaşadıkları deneyimlerinden bahseder, duygularını dışa vurur, arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları dile getirir. Her çocuğa sırayla “Nasıl hissediyorsun?” diye sorarız ve günün temasıyla ilgili başka sorularla temaya hazırlık yaparız. Örneğin, artık yaşamamakta olan hayvanlardan, dinozorlardan bahsediyorsak, çocuklar izledikleri bir belgesele veya dinozorların yok-oluşunu yeniden canlandıran deneylere atıfta bulunarak izlenimlerini paylaşabilirler. Ben bu tarz durumlarda bilimsel bilginin hakikate ilişkin sunduğu çerçeveleri reddetmeksizin, temayla ilgili öznel diyebileceğimiz paylaşımları da teşvik ettim. Dinozorların yok olmasının sebebini uzaydan gelen meteorlara bağlayan öğrencilerim olduğu gibi, bu anlatıyı başka şekilde kuran öğrencilerim de oldu. Konuyla bağlantılı olmayan paylaşımların herkesten tarafından dinlenilmesini teşvik etmeye, farklı bakış açılarının çıkması için hep sorularla açmaya; kadınların bilimden, kültürel üretimden, düşünce dünyasından dışlandığı temsillere başvurmamaya özen gösterdim. Anasınıfı B’de bir öğrencim erkeklerin bilimle ilişkisini vurgulamıştı. Bu nedenle, kadınları rasyonel olanla düşünebileceğimiz meslek gruplarını muhtelif temsillerden yararlanarak sunmaya çalıştım. Aile katılımı etkinliklerinde, annelerin deney, sanat etkinliği yaptırmasıyla, (çok uzun zaman erkeklere uygun görülen) meslek gruplarından annelerin mesleklerine (avukatlık, yöneticilik, mühendislik) dair paylaşımında bulunmaları çocukların imgelem dünyasını zenginleştirdiğini söyleyebilirim. Anasınıfı A’da matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek üzere hazırladığım bir derste, kadınların kısıtlandığı bir dönemde yaşayan ünlü bir kadın matematikçiden söz ederek, sayılarla ilgili çalışma yürüttük. Sophie Germain ile ilgili içeriği sunduktan sonra, Germain’in figüründen kuklalar yaptık. İçimden bir ses İngilizce konuştuğum için anlamadıklarını düşünüyordu. Ancak *Cahil Hocayla* düşünürsem, çocukların gerekli bedensel jestlerle desteklendiğinde anlama iradesi gösterdiklerini ve yine de kıymetli bir çabada bulunduğumu düşündüm.

Otorite. Çember saatlerinde toplandığımızda, öğretmenin göz hizasında oturması, hepimizin eşit olduğu ve öğretmenin otoriter bir konumda olmadığı ilkesini yerine getirir. Öğretmenin eşyalarını ve bilgisayarını koymasına için gerekli görülen öğretmen masası ve sandalyesinin bulunması, öğretmenin çocuklarla arasında mesafe koyduğu

için feminist pedagojiyle örtüşmez. Kitap okuma saatlerinde, çocuklar kitabın sayfalarını net görebilmek için birbiriyle rekabete girdiklerinde, öğretmen kaçınılmaz olarak sandalyeye oturarak, hepsinin görmesini sağlamayı tercih edebilir. Benim de başvurduğum yöntem buydu. Elimden geldiğince çember saatlerinde göz hizasında oturmaya çalıştım.

Feminist pedagojide otoritenin, öz-düşünsel bir eşikte işleyen bir kavram olduğuna değinmiştim. Bu bağlamda, çocuklar arasında bir çatışma çıktığında, bu bir kız öğrenci ile erkek öğrenci arasındaysa, kız öğrencinin anlatısını erkek öğrencininkine tercih etmek hata olurdu. Bu tarz çatışmalar olduğunda, ilgili çocukların duygularını ve düşüncelerini dinlemeye özen gösterdim. Otoriter bir tutumla, “Hayır, sen sorumlusun, özür dile hemen” buyruğu, gerçekten ne olduğunun üstünü kapatarak, erkeklerin hep zarar veren, kızların ise zarar gören ‘taraf’ olduğuna yönelik özcü tavrı sürdürmek anlamına gelirdi. Yardımcı öğretmenimiz benim gözümünden kaçan söz konusu durumu açıkladığında, öğrencileri birbirlerinden özür dilemeye teşvik ettim. Davranışların muhababını utandırmak veya onu etiketlemek yerine (çocuklar birbirlerini damgalamada çok hızlılar) sınıfta genel bir konuşma yapıp, topluluk ilkelerimizi hatırlatarak, olumlu davranışın altını çizmeye çalıştım.

Anaokulunda otoritenin izdüşümlerinden biri, İlknur Meşe’nin bahsettiği *özerkliği* ve *karşılıklılığı* geliştirme ilkesidir. Her sene sınıfı hazırlarken, sınıfın yoklama, sıraya girme, oyun köşesi seçme alanlarında çocukların fotoğraflarını yapıştırırız. Sıra olurken, her gün bir çocuk sırayla sınıf lideri olur ve sıranın başında yer alır. Bu öğrenci, gün boyunca sınıfta öğretmene yardımcı olur, kağıtları ve kalemleri dağıtma gibi işleri üstlenir. Ayrıca çember saatinde öğretmenin yerine geçer ve çember etkinliklerini yaptırır. Öğretmen ne yapıyorsa (söz hakkı verme, soru sorma, bir sonraki aşamaya yönlendirme) sınıf lideri olan öğrenci yerine getirir. Bu çocuğun hem özerklik duygusunu geliştirir hem de otoritenin karşılıklı dağıtımının topluluğun işlerliğinin sürdürülmesindeki işleviyle tanışmış olur. Sınıf bizim sınıfımızdır, topluluk ilkeleri bizimdir, oyuncaklar ve materyaller hepimize aittir. Bu minvalde uygun dil ‘biz’ dilidir, ‘Evet şimdi ellerimizi yıkayalım’ gibi cümleler, otoritenin sesinin yerine geçer. Birlikte hareket etmenin ritmini yakalarız. Otorite herkes olduğu için, sınıfta otorite yoktur, diyebilirim. Eğer sınıf liderinin sırasını karıştırdıysam, çemberde söz almayan bir öğrenciye söz vermeyi unuttuysam,

çocuklar anında (başkası için olduğunda da) fark ederek hatırlatırlar. Eşitlik, demokrasi ve adalet duygularının çok güçlü olduğunu söyleyebilirim.

Ses, sessizlik. Anaokulu çağının kendine ait bir ses geliştirmenin en kritik dönemi olduğunu söyleyebilirim. Gilligan, bir anlamda cinsiyetçi kültürün kadınların sesine, düşünme biçimlerine yansıdığını; ahlaki failliği şekillendiren düşünme biçimindeki bu farklılığın, özen ve özerklik arasında bir ayrım yarattığını söylüyordu. Bu sebepten çember saatinde, ders esnasında ve çocukların yaptığı sunumlarda kolektif dinleme pratiğini geliştirmeye çalıştım. Bütün fikirlere ses vermenin yanı sıra, birbirlerinin yanıtlarını yankılayan çocuklara özgün fikirler geliştirmesi için imkân tanıdım. Kız çocuklarının öğretmenlerine düşüncelerinden bahsederken gözlerini kaçırdığını fark etmişim. ‘Buradayız ve seni dinliyoruz’ duyurusu, çocukların gözlerinin içine bakmak, ismiyle hitap ederek görüldüğünü ve dinlenildiği hatırlatmak; hiçbir çocuğun sesine ayrıcalık tanımaksızın herkesin deneyimlerinden bahsetmesine imkân tanımak, kendi seslerinin benzersizliğini keşfetmelerine yardımcı olan kolektif dinleme pratiğinin bir parçasıydı. Çocukların bir başkasının duygusunu incitecek kelimeleri kolaylıkla tercih ettiği bilinir. Bütün seslere kulak verme pratiği, hooks’un söylediği gibi söylenen her şeyin kabul edilebilir olduğu anlamına gelmemelidir. Öğretmenin sesinin hâkim ses olmaması, bütün fikirlerin ciddiye alındığını gösterir (hooks, 2021, s. 143). Bunu Anasınıfı B’de bir ‘mesele’ olan ‘Elsa’ figürü ile örneklendirmek istiyorum. ‘Frozen’ filmindeki Elsa karakteri çoğu kız öğrencimin çok severek izlediği ve benimsediği bir figürdü. Elsa kendisinden beklenen rolü reddetmiş, kendisi olmayı tercih etmiş olan özgür ve güçlendirici bir ikondur. Erkekler ve kızlar arasında, Elsa’nın gerçek olmadığı yönünde çatışma çıkıyordu. Erkek öğrencilerim, Elsa’nın gerçek olmadığını, kız öğrencilerim ise Amerika’da yaşadığını söylüyordu. Bu durumda karşı karşıya kaldığım şey, gerçeklik ile büyü bozulmamış dünya arasında bir seçim yapmak gibi görünüyordu. Ancak mesele, Elsa’nın kız öğrencilerim için temsil ettiği güçlendirici imaja gölge düşürmek veya düşürmemektir. Bu sebepten, Elsa’yı seven öğrencime, “Başkalarının ne söylediği her zaman önemli değildir, sen eğer onun gerçek olduğuna inanmak istiyorsan, inanabilirsin” diyerek, iç sesini kendisinin şekillendirmesine teşvik etmeye çalıştım. Elsa üzerinden çıkan çatışmada, erkek ve kız öğrencilerimin arasında “Benim söylediğim doğru, seninki yanlış” iddiası vardı. Birbirlerinin sesini bastırma, ses bölümünde bahsettiğim üzere, genç kızların ve

kadınların gerçeklikle kopukluk yaşamalarına sebep olan koşulları yaratmaktadır. Kız çocukları gerçekliğe dair düşüncelerine ses verdiklerinde bastırılmayla karşılaştığında, kendi yaşadıkları gerçeklik ile onların sesini hakikatten saymayan toplum arasında kopukluk yaşarlar. Elsa konusu, bu durumun küçük bir örneğiydi.

Kırılgnlık. Anaokulunda öğretmenlik deneyimi, ileride detaylı bahsedeceğim gibi, gün boyu bir başkasının kırılgnlığıyla yüzleşme, temas etme ve ona yanıt vermeye dayalı bir özen etkinliği içermektedir. Benlik gelişimlerinin kritik döneminde olan çocuklar, yaşadıkları kimi içsel kimi dışsal çatışmalarla mücadele ederken anne-baba gibi gördükleri bir bakım verenin bu çatışmalara yanıt verebilmesi, destek olabildiğini beklerler. Feminist bir öğretmen olarak beni zorlayan şey, kırılgnlığın tanınması ve kırılgnlığın derinleştirilmesi arasında bir seçim yapmaya zorlayan koşullarda bulunmamdı. Anasınıfında çocuklar hızlıca çatışmaya girebiliyor, birbirlerini incitebiliyordu. Bu nedenle, çocuklara hızlıca erişmek ve yanıt vermek feminist pedagojinin ilkeleriyle uyuşan bir tutumla yaklaşma olanağına engel olabiliyordu. Serbest oyun zamanlarında, çocuklar oyuncak paylaşımı, oyuna katılma veya oyunda istedikleri karakteri seçme gibi durumlarda çatışma yaşıyorlardı. Kız çocukları, söz konusu durumlarda oyunu bitirerek, duygusal destek için bana geliyorlardı (ya da diğer öğretmene). Kız çocukları genellikle kucağıma gelip bana sarılmak istiyorlardı. Erkek çocukları sıklıkla, rahatsızlık duydukları durumda oyunu sonlandırmak yerine, oyunun kurallarını belirtip devam ediyorlardı (Kohlberg). Çatışma yaşandığında, köşesine çekilip konuşmayı reddeden ve hüzünlünen pek çok kız öğrencim oldu. Böyle durumlarda duygusal destek olmak için sarılmak, saçlarını okşamak ve sevgi göstermek onları o an için iyileştirse de uzun vadede kırılgnlıklarının derinleştirilmesine sebep oluyor muydum? Bu sorudan hareketle, çocukların her birinin duygusal ihtiyaçları olduğunu kendime hatırlatarak, çocukları duygularını açığa vurmaları için teşvik ettim. Kız çocuklarının güçlenmeleri, erkek çocukların kırılgnlığı göstermenin zayıflık olmadığını düşünmeleri için alan tanımaya çalıştım. Çember saatlerinde duygulardan bahsetme zamanlarımızda kendilerini açmalarına izin vermeyi denedim.

Katılımcı pedagojiden ilhamla, kendi kırılgnlığımı göstermekten hiçbir zaman çekinmedim. Bir öğrenci üzücü bir deneyimden bahsettiğinde (vefat eden bir kedi) tüm-güçlü kadir-i mutlak gibi görünen öğretmenlik konumumu terk ederek, ne kadar

üzüldüğümü gösterdim. Çocuklar bunu kimi zaman kafa karıştırıcı buldular, ancak daha güçlü bir bağ kurmamızı sağladı. Onları üzen, inciten veya kafalarını karıştıran bir durumda bana hiç çekinmeden gelmelerini sağladım. Benim üzüldüğümü, dalgın olduğumu gördüklerinde, bana gelip sarılmaları, şefkat ve özen göstermeleri kırılabilirliği tanıma konusundaki becerilerinin geliştiğinin göstergesiydi. Örneğin, parmağım kapıya çarptığı için kanadığında, “Aa Ms. Gözde canın acıyor mu, hemşireye gidelim”, veya “Çok yorgun ve hasta görünüyorsun, evde dinlenseydin Ms. Gözde” şeklindeki yaklaşımları, benim özenli yaklaşımımın bana dönmesiydi. Gilligan ile düşünecek olursam: Çocuklara cinsiyet ayırt etmeksizin gösterilen özenin daha güçlü bir şekilde diğer insanlara döndüğünü gözlemledim. Elimdeki yarayı öperek “Öptüm seni!” diyen erkek bir öğrencim öğretmenlerinden aldığı özen ve sevgiyi dünyaya çok iyi yansıtıyordu.

Feminist nazar. Feminist nazarın işlevini kendi deneyimlerimle ilişkilendirmeden önce, Jessica Prioletta'nın etnografik çalışmasından bahsedeceğim. Okul öncesi eğitime cinsiyet lensiyle bakan çalışma, oyun alanlarında cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretiminin izini sürer. Ontario'da gün boyu oyun-temelli eğitim sürdüren bir anaokulunda yeni materyalizm ve duruş teorisinden yararlanarak, kız çocuklarının gözünden cinsiyet eşitsizliğini inceleyen Prioletta, oyun alanlarına gerekli müdahale olmadığı bazı durumlarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, şiddet yüklü davranış kalıplarının ve dışlayıcılığın mahali haline gelebildiğini ifade eder. Kanada, Ontario'da iki anaokulunda gerçekleştirilen etnografik araştırmaya göre, oyun-temelli öğrenme mutlak serbestlik halinde güç ilişkilerini beslemektedir. Prioletta, çocukların blok köşesinde oyuncaklarla, birbirleriyle olan etkileşimi ve rol dağılımına mercek tutarak, oyun alanlarının beyaz, orta-sınıf, heteroseksüel, erkek çocuklara duyarlı bir tasarı olduğunu iddia etmektedir (2023, s. 1-2). “Duruş teorisi”nden hareketle, oyun temelli öğrenme ortamlarında kız çocuklarının bakış açısını ve deneyimlerini merkeze alır. Oyunlar yansız, masum ve eğlenceli bağlamda ele alınsa da çocuklar taklit ve teşvik yoluyla birbirlerinden toplumsal cinsiyetli davranışları öğrenmektedirler. Yeni materyalizmden hareketle de insan ve insan olmayan arasındaki hiyerarşi yerine, insan olan ve olmayan ötekilerin failliklerinin birbirine dolanık doğasını ön plana çıkararak, yatay örgütlülüğü vurgular. Uzamı kaplayan insansız olmayan tüm şeylerin maddi canlılığına faillik atfeden bu alan, kız çocukları ve kadınların yaşanmış gerçekliklerinin temsili-dilsel düzlemine, maddi

koşulları ekleyerek maddi-söylemsel süreçlere atıfta bulunur. Bu bakımdan, çocukların oyuncaklarla etkileşimi, mekandaki hareket serbestliği, oyunlardaki (aktif veya pasif) konumları maddi-söylemsel bir toplumsal cinsiyet deneyimini ima eder. Çocuk gelişimine dayalı olan pedagojiler, insan ve insan olmayan arasında çok keskin bir ayırım yapan “liberal-bireyselci-hümanist” geleneğe bağlı kalmaya devam eder. Yeni materyalizm ise, çocukların “toplumsal cinsiyet-oluşlarını” oyun alanlarına bağlayan bir anlam sürecini vurgular (Prioletta, 2023, s. 4). Çocukların oyun esnasında toplumsal cinsiyet kalıplarına bağlanma ve onlara uyumlu veya uyumsuz hareket etme biçimlerine bakarken ‘pedagojik nazar’ devreye girer. Eğer belirli bir yaşta belirli bir davranış biçimlerini gözlemlemeyi bekleyen, “biyolojik determinizme” ve “cins temelli toplumsallaşmaya” bel bağlayan gelişimsel teorilerden besleniyorsa bu nazar, oyun temelli öğrenme süreçlerinde toplumsal cinsiyete kör kalacaktır (akt. Prioletta, 2023, s.5).

Aynı şehirde farklı bölgelerde bulunan okulları gözlemleyen araştırmada, ilk sınıfta 11’inin kendini kız veya erkek olarak tanımladığı 4-6 yaş arası 22 öğrenci; diğerinde 15’inin kız, 14’ünün kendini erkek olarak tanımladığı 3-6 yaş arası 29 çocuk mevcuttur. Sınıflarda ağırlıklı olarak blok köşesinde inşa etme etkinliklerine yer verildiği ifade edilmektedir. Mutfak oyunu ve evcilik alanları ufak ve görünür olmayan bir yerdedir. Erkek çocuklarının hâkim olduğu blok köşelerinde, hangi çocuğun ne kadar vakit geçireceği ve hangi rolü üstleneceği eril bir “uzamsal-maddi-zamansal” düzenlemeye tabidir. Yeni materyalizme göre, oyuncaklar bu bağlamda canlı maddeler olarak, kadınlık ve erkeklikle ilişkilendiren rollerin yeniden üretimini yaratmakta, erkek çocuklarının oyuncaklarla etkileşimi, kız çocuklarınkinden farklı bir etki ve duygulanımla sonuçlanıyordu. Blok ve inşa, kültürel ve kamusal üretimi temsil etmesi bakımından erkeklerin tercih ettiği ve kızların dışlandığı alanlardır. Blok köşesinde oynamak isteyen kız çocukları, örneğin pilot olmak istediklerinde erkek çocukları buna engel olmuştur. Feminist pedagojik nazara sahip olmayan bir öğretmenin birincil görevi, müdahale ederek bu çatışmayı aralarında çözmeleri için gerekli hatırlatmayı yapması ve oyun kurallarını bildirmesidir. Fakat burada toplumsal cinsiyet düzeyinde gerçekleşen dışlama çözümlenmeden bırakıldığı için, çocuklar tarafından içselleştirilmeye çok açık bir model sunar. Dışlanma yaşayan kızlar ya kendilerine verilen rolü kabul ediyor ya da başka oyun alanına yönelmek durumunda kalmıştır. Bunun yanı sıra, dışlanan kızlardan birinin Afro-Amerikan bir

çocuk olması da dışlamanın ırkçı veçhesini ima eder. Öğretmenlerin müdahale etmemesi, çocuk-merkezli oyunun keşif ve serbestliğe açık olmasını sağlasa da kapsayıcı ve eşitlikçi alanlar yaratmak; toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin güçlendiği belirleyici anların farkında olmak için ‘feminist nazar’ geliştirmek gerekir. Böylece oyun akışını, gelişimsel ve biyolojik determinizmin lensinden değil, cinsiyet dengesizliğine karşı duyarlı eleştirel bir bakışla okumak, çocukların anlam dünyasını birbirlerini eşit bir düzlemde gördüğü modellerle geliştirmeyi sağlayabilir. Çocukların cinsiyetli öznellikleri hem söylem hem madde süreçlerinin karmaşık ilişkisiyle gelişir hem nesne hem mekân bu karmaşık ilişkinin parçası olarak oyun alanlarını politik mahaller haline getirir (Prioretta, 2023, s. 6-11).

Anasınıfı A’daki gözlemlerim, Prioretta’nın gözlemlerini doğrular niteliktedir. Resim yapma etkinlikleri, mutfak köşesinde evcilik ve ‘annelik’ oyunları yaygın olarak kız çocuklarının tercihleriydi. Mutfak ve evcilik alanı sınıfın arka kısmında yarı kapalı bir alandı. Erkek çocukları, araba ve bloklarla yarış ve inşaat oyunları oynuyorlardı. Yalnızca bir kız öğrencim blok ve arabalara ilgi gösteriyordu. Prioretta’dan ayrıldığımı söyleyebileceğim bulgularıma göre, kız çocukları erkek çocuklarından daha fazla dışlama, oyundan atma, oyuna almama davranışlarını sergileyebiliyorlardı. Anasınıfı A’da topluluk kurallarımızı hatırlatmakla yetindiğimi ve erkek çocuklarını, kız çocuklarının hâkim olduğu alanlara (ve tam tersini) yönlendirmede eksik kaldığımı düşünüyorum. Anasınıfı B’de öğrenme ve oyun merkezleri konusunda farklı gözlemlerim oldu. Erkek çocukları çoğunlukla mutfak köşesinde ‘aslancılık’ oynuyor, yemek yapıyor ve aile ilişkilerinin olduğu kurgu yaratıyorlardı. Dışlama ve oyundan çıkarma gibi davranış kalıpları, sınıfın geneli için geçerliydi. Bir çocuk, bir oyundan dışlandığında veya kötü muamele gördüğünde, aynı tutumu bir başkasına gösterebiliyordu. Anasınıfı B’de oyun etkileşimlerinde cinsiyet temelli bir müdahale yapmama gerek kalmıyordu. Okul öncesi eğitim almış olan Anasınıfı B’deki öğretmen partnerim, oyun alanlarında evcilik köşesinin daha arka ve kuytu bir yerde olmasına dair farklı bir açıklama sunmuştu. Ona göre, oyun alanları bir hareketli, bir hareketsiz şeklinde bir sıralamaya göre tasarlanır. Böylece resim yapan öğrencinin dikkati, evcilik oynayan öğrencilerin hareketliliğinden etkilenmez. Mutfak ve evcilik köşesi gibi hareketli bir alanın arkada olması hem hareketliliği bir alanla sınırlaması hem de çocukların anne karnındaki kapalılığı anırtması bakımından elverişli bir durumu yaratıyordu. Anasınıfı B’de çocuklara

herhangi bir müdahalede bulunmamıza gerek kalmaksızın her türden oyuncağa temas etmelerinde öğretmenleri olarak bir etkimizin olup olmadığını ölçme şansını bulamadım.

Kapsayıcılık. Kesişimsellik. Meslekler dersinde, bütün meslek gruplarını hem erkek hem kadın görselleriyle destekledim. Bu görsellerde renkli kadınların da olduğu, sağlamcı olmayan temsiller tercih ettim. Çocukların meslek tercihlerinde geleneksel beklentilerden uzaklaştıklarını, ‘cinsiyetlerine uygun düşün’ değil, hayallerini süsleyen meslekleri tercih ettiklerini gördüm. Örneğin bir kız öğrencim, ‘yelkenci’, bir diğeryse ‘dalış fotoğrafçısı’ olmak istediğini dile getiriyordu. Babalar gününde, iki babanın bulunduğu bir PowerPoint sunumunun yanı sıra, lezbiyen bir çiftin evliliğiyle ilgili bir görsel kullanarak kapsayıcılığa ilham olmaya çalıştım. Anaokulunda farklı kültürlerden öğretmenlerin ders vermesi, çocukların tahayyülündeki ‘insan’ olanın çerçevesini genişletiyordu. Bunun yanı sıra, her ay mutlaka dünyadan farklı bir kültürün (Afrika ülkelerinden örneğin) özelliklerini inceliyor, geleneksel kıyafetlerini giyerek onların dans figürlerini sergiliyorduk.¹³

4.3 Anaokulunda Toplumsal Cinsiyet

Hazırlık sınıfından bir kız öğrencinin “Öğretmenim erkekler neden elbise giyemez?” sorusuna kulak misafiri olduğumda ve yuva sınıfındaki bir öğrencinin kız sanıldığı için saçlarının ailesi tarafından kesildiğini öğrendiğimde, Anasınıfı A’da öğrencimin (erkek) bana yönelttiği soru aklıma geldi: “Öğretmenim erkekler küpe takamaz, değil mi?” Bu soruya vereceğim cevap öğrencimin hayatında önemli bir etki yaratacağı. Öğrencime, “Evet, erkekler takmaz.” dese ydim, kültürümüze hâkim olan söylemi dolambaçlı olarak yeniden üretmiş olacaktım. Bu sebepten, “Hayır, erkekler de takabilir isterlerse...” şeklinde yanıtlayarak, bunun bir seçim olduğunu ifade etmeye çalıştım. Ancak toplumsal cinsiyetli davranış kalıplarına dair kafa kurcalayan meseleler soru-cevapla çözülebilecek basit süreçlere indirgenmemelidir. Beauvoir ve Butler’dan hareketle şunu ifade etmişim: Toplumsal cinsiyetli özellik, ikili cinsiyet rejimi dahilinde bedeni yorumlayan kültürel davranışların psişik süreçlerin karmaşık

¹³ Eğlence kültürünün parçası olarak yapılan bu tarz etkinlikler ezilen bir grubun kültürel özelliklerini temellük etmekle eleştirilebilir. Çocuklar henüz böyle bir dünyayla karşılaşmamış oldukları için, onların tahayyülünü zenginleştirdiğini düşünüyorum.

etkisinin dahil olduğu bir öğrenmeyle kurulur. Öznenin dışında kurulan toplumsal cinsiyet kimliğine tutarlılık kazandırma telaşındaki psişe bu davranışların tekrarını yaratır. Bunun iki önemli içerimi vardır. Biri, öğrenmedir; diğeri, toplumsal cinsiyetin, öğrenilenlerin tekrarının dolambaçlı bir süreçte cisimleşmesidir. Anaokulu, yönetimden, öğretmenlere, derslerde kullanılan materyallerden, öğretmenlerin hitap biçimine değin karmaşık bir ağı barındırır. Bu anlamda okul, cinsiyet ilişkilerini çelişkisiz bir biçimde yeniden üreten bir mekandan çok, “cinsiyetin özel bir cinsiyet rejimi bağlamında yeniden kurulduğu hegemonik bir” alan olarak görülebilir (Özkazanç ve Sayılan, 2009, s.3). Feminist bir öğretmenin pedagojik tutumlarını aşan, bununla birlikte bir açıklık imkanı da sunan iktidar ilişkileri etkisi söz konusudur. Feminist olduğunu dile getiren bir velim, kızının toplumsal cinsiyet rollerini kanıksamasını hiç istemediğini ifade etmişti. Cinsiyetlendirilmiş kıyafet ve oyuncak tercihlerinden uzak durmaya teşvik eden velim, senenin başında bu endişesini paylaşmıştı. Kendisiyle dönem bittikten sonra konuştuğumuzda, okul dışında cinsiyetli davranışlar geliştirmeye başladığı konusunda üzüntüsünü belirtti. Kızının, çocuklar için üretilen makyaj malzemeli oyuncak setiyle oynadığı videosunu görünce ben de (şaşkınlıkla) hak verdim. Şaşkınlığımı yaratan şey, sınıfta bulunan öğretmenlerin cinsiyetçi ve ayrımcı hiçbir yaklaşımda bulunmadıklarını düşünmemdi. Ancak gözlemlerime daha yakından baktığımda (yardımcı öğretmenin “kızlar mı yoksa erkekler mi daha hızlı toplayacak” sorusu da dahil) toplumsal cinsiyetin dolambaçlı yollarına kısmi bakışla bakmam gerektiğini hatırlattı.

Öncelikle, kapsayıcılık bölümünde sunduğum bir örneğe geri dönelim. Meslekler konusunda kullandığım görseller, her bir mesleğin bir kadın, bir erkek versiyonunu gösteren, yan yana duran temsillerden oluşuyordu. Kapsayıcılık bakımından imgelemi zenginleştiren görseller, diğeri yandan ‘cinsel fark’ın ikiye bölünmesini (ikili cinsiyet rejimi) pekiştiren bir mesaj içeriyordu. Bu noktada cinsiyetsiz görseller kullanma alternatifini akla gelse de bu sefer kadınların silinmesine yol açan monoseksüel söylemin yeniden üretimi söz konusu olabilirdi. Bunun yanı sıra, İngilizce dilbilgisinin mantığında da ikili cinsiyet rejimi saklıdır (‘girls’ and ‘boys’, kadın öğretmenlere Ms., erkek öğretmenlere Mr. Şeklinde hitap etmeleri). Türkçe dilinin cinsiyetsiz sözcük dağarcığı barındıran zenginliği ve işimi zorlaştıran

İngilizce dilinin cinsiyetli oluşuna dair bu çıkarım, toplumsal cinsiyetli öznelliğe dair aşırı bir yorum görünse de girişte değindiğim dolambaçlı sürecin bir parçasıdır.

Mahremiyet ve sınır, bedensel bütünlüğün ve özerkliğin sınırlarının çizilmesinde çok önemlidir. Anna Freud, bir çeşit anaokulu olan *hort*larda sınır ve özerkliğin arasındaki derin çatışmaya işaret eder. Çocuklar içgüdü yaşantısının ağır bastığı dönemden sonra çamurla, toprakla, pislikle temas etmekten büyük haz aldığı gizil dönem gelir. Okuldaki etkinliklerin dürtülerin tatmininden alınan keyfin yerini alması için, çocukların dürtülerinin bastırılması (ceza ve ödül), veya onları okuldaki etkinliklere teşvik ederek, bir anlamda yüceltimin koşullarını yaratmaktır (gizil dönem). Bu dengeyi kuramayan bir pedagoji, çocuğun benliğinde yaşamının ilerleyen bölümlerinde yüzeye çıkmaya yazgılı olumsuz izler bırakacaktır. Sınır, çocuğun kendi bedensel bütünlüğünü, bedenini bir ötekinden ayırmak suretiyle öğrenmesini, merak duygusunu kendi bedeninden başka nesnelere genişletmesinin kendi esenliği için iyi olacağını anlamasını sağlamaya işaret eder. Anaokulunda sınır meselesinin toplumsal cinsiyet bağlamında ortaya çıktığı yer tuvaletlerdir. Anasınıfında ortaklaşa kullanılan tuvaletler, bir süre geçtikten sonra, mahremiyet bilincinin gelişmesi için kız ve erkek şeklinde ayrılır.¹⁴ Bunun sınır hususunda *gerekli ve önemli* olduğunun altını çizmek isterim. Ancak tuvaletlerin ayrılmasının sıkıntılı olduğu bir yer şurada başlıyor: Kız çocukları ellerini yıkarken, erkek çocukları 'eğlence' olsun diye, kızları rahatsız etmeye geldiklerinde kızlar bize şikâyet ediyor. Kızlar 'eğlence' olsun diye erkek tuvaletine girdiğinde, erkek çocukları bize şikâyet ediyor.¹⁵ Eve gittiklerinde bu durumu aileleriyle paylaşıyorlar ve veliler bu durumu okul yönetimine ve öğretmenlere iletiyor. Öğretmenlerin çocukları *cinsiyete vurgu yaparak uyarması* sonucunda çocukların mahremiyetinin

¹⁴ Okul alanları tanıtımı sırasında Hazırlık sınıftan bir erkek öğrenci, tuvaletlerin ayrımı konusunda "Kız ve erkek diye bir şey yoktur" diyerek, evlerinde anne ve babanın ortak tuvaleti kullandığına işaret etmişti. Bu açıklamanın kendisi mevzubahis ayrımın cinsiyet matrisinin bir parçası olarak işlev gördüğünün bir göstergesi olarak okunabilir.

¹⁵ Eğlence olsun ifadesiyle şunu kastediyorum: Erken çocukluk döneminden gizil döneme geçen çocuklar, dürtülerinin etkisinde tatminin peşinden koştukları evreyi geçer, başka şeylerden keyif almaya başladıkları, meraklarını dış dünyaya doğru genişlettikleri evreye ulaşırlar. Anne-baba, cinsellik ve cinsel organlar konusundaki merakları, dış dünyadaki şeylerle, sosyal ilişkilerle meşgul olur. Ancak gizil dönemde, dürtülerin uyukladığı anlar kesintiye uğrayabilir, bilme ve merak arzusu karşı cinsten olan çocukların 'bir şeyleri' sakladığı alanlara kayabilir, çocuğun "benliği zaman zaman daha önceki hedeflerin peşinde" koşabilir (2023, A. Freud, s.56) Anasınıfı 4-5 yaş grubu olduğu için çocukların gizil döneme yakın olduğu ancak dürtüselliğinin hala canlı olduğu bu evrede söz konusu davranıştan keyif almaları anlaşılabilir.

korunması için gerekli görülen ayırım meselesi (sınır ihlalden çıkıp) toplumsal cinsiyetin alanına kayıyor. Ben sayısız kez sadece el yıkamak için girdiklerinde bunun bir sorun olmadığını ifade etmeme karşın, ihlal, şikâyet ve uyarı üçgeninde büyüyen durum toplumsal cinsiyet söylemine dahil olarak mahremiyetin korunmasının üzerini örtüyor. Çocukların mahremiyeti, bedensel bütünlüğünün korunması tartışmaya açılmaz; burada vurgulamaya çalıştığım şey, tuvaletlerin ayrılması etrafında oluşan tehditkâr söylemin toplumsal cinsiyet söylemini yeniden üreten süreci beslemeye yaradığıdır. Bu nedenle, bastırma, susturma ve sansürleme refleksleri, olumlu davranışın vurgulandığı topluluk kurallarının hatırlatılmasıyla yer değiştirmelidir. Çocuklara mahremiyetin neden önemli olduğu hatırlatılırken, cinsiyetçi olmayan bir dil kullanılmalıdır. Bu rehberlik servisinin mühim bir görevlerinden biridir. Böylece Anna Freud'un bahsettiği dengeyi kurmuş olabiliriz.

Beden ve dans derslerinde, önemli gün ve haftalar için dans öğretmeninin rehberliğinde dans gösterisi yaparlar. Düzenlenen gösterilerde, kızlar ayrı, erkekler ayrı şekilde gruplandırılarak dans figürleri sergilerler. Gözlemlerime göre, dans gösterilerinin çoğu cinsiyete dayalı bir ayırımla düzenlenmişti. Okul sonrası etkinliklerde baleye sadece kız öğrenciler katılım gösterirken, hareket ve bilim etkinliklerine hem kız hem erkek öğrenciler katılım gösteriyordu. Her ay en bir kere düzenlenen 'Fun Day' etkinliklerinde, çocuklar temalarla bağlantılı kostüm giyerek, orta alanda toplanırlar ve dans ederler. İlham aldıkları karakterler değişkenlik gösterse de kız çocuklar Cinderella, Elsa, vb figürlere, erkek çocukları ise Hulk, Batman gibi aksiyon figürlerine yöneliyorlardı. Ailelerinin buna teşvik ettiğini düşünüyorum, zira anne-babalar açısından zararsız görülen bir seçim olduğunun farkındaydım. Anaokulu katında düzenlenen bu gösteriler, sayısız kez tekrarlar, söz konusu figürlerle cisimleşen bedensel jestleri, toplumsal cinsiyet işaretleriyle birlikte stilize etmeyi teşvik etmiş oluyordu.

Irigaray'ın açtığı patikadan yürüyerek, çocukların toplumsal cinsiyet algısının keşfetmek ve kendine özgü bir fark olarak cinsel farkın izini sürmek için onlara çeşitli sorular sordum. "Kızlar mı yoksa erkekler mi zekidir, yoksa her ikisi de?" diye sorduğumda, kızlardan "Kızlar zeki çünkü ben zekiyim", "Erkekler zeki", "Hem kızlar hem erkekler zeki", "Kızlar daha zeki çünkü akıllıyım" yanıtlarını aldım. Erkeklerden ise, "Erkekler zekidir çünkü onlar çok komik, iyi", "Erkekler zeki",

“Erkekler daha zeki erkekler daha güçlü olduğu için”, “Erkekler daha zeki çünkü bilim” cevaplarını verdi. Yalnızca yurtdışında eğitim almış bir kız öğrencim iki grubun da zeki olduğunu belirtti. Bir başka gün ise, “Kızlar ve erkekler eşittir mi?” diye tek tek sorduğumda, kızlar ve erkeklerin aynı olup olmadığı şeklinde yorumlayarak cevapladılar. İki kız öğrencim, eşit olmak olarak düşünerek, “Onların seçeneği odur, onların seçeneği odur, herkesin seçeneği farklıdır, onun için ikisi de eşittir.” diyerek seçenekler yaratılması halinde eşit olabileceklerini ifade etmeye çalıştı. Diğer bir kız öğrencim ise, “Evet, annemle babam çok eşittir” dedi. Diğer kız öğrenciler ise, “Kızlar daha sakin, erkekler daha hareketli”, “Çok hızlı koşarlar ama kızlar sakin yavaş giderler ve erkeklerin kalbi daha hızlı atar” diyerek eşit olmadıklarını ifade etmeye çalıştı. Erkek öğrencilerin çoğunluğu da eşit olmadıklarını belirtti. Bir tanesi, “Erkekler ağırlık kaldırır, kızların bunlarla ilgisi yoktur” diyerek farklılıklara işaret ederek eşit olmadıklarını ifade etti. Bunu duyan bir kız öğrencim, “Evet ama kızlar da kaldırabilir, biz A. ile ikimiz kaldırmıştık” diyerek birlikte güçlü olduklarını ifade etti. Kızların gözünden erkekler, hareketli ve “yaramaz” iken, erkeklerin gözünden kızlar narin ve uysal olarak algılanıyordu. Toplumsal ilişkiler bağlamında sorulduğunda, kızlar “iyi” şeyleri kızlarla ilişkilendirirken, erkekler zeki ve güçlü olmayı erkeklerle ilişkilendirdiler. Çocuklara bir diğer sorum, “Kızlar mı yoksa erkekler mi, yoksa her ikisi de mi güçlüdür?” idi. Kızlardan aldığım yanıtlar: “Kızlar daha güçlü çünkü kızlar daha güzeldir, yardım eder”, “Erkekler, çünkü erkek çocukları yaramazdır”, “İkisi de çünkü ikisi de yemek yiyor ve güçleniyor”, “Kızlar çünkü seviyorum”, “Kızlar çünkü D. çok tatlı”, “Kızlar çünkü onlar temiz ve pisliklere girmiyor”, “Kızlar çünkü Elsa güçlü”, “Kızlar çünkü ben ve K. çok güçlü”. Erkekler ise, “Erkekler çünkü çok yemek yiyorlar”, “Erkekler çünkü onlar çok kızgın”, “Erkekler çünkü onlar daha sert yapıyor”, “Erkekler çünkü kolum güçlü” şeklinde cevapladılar.

Irigaray’ın cinsel farkı soruşturduğu çalışmalarla birlikte düşünürsem, sorularım onun yürüttüğü çalışmadaki soruların mantığından ayrılır, zira çocuklara ikili cinsiyet mantığı dahilinde sorular yönelttim. Irigaray ise tıpkı Gilligan gibi, aynı soruları kızlara ve erkeklere, “Şu mu yoksa bu mu?” biçiminde değil, *açık uçlu* kurarak düşünce biçimlerine yansıyan farkı keşfetmeyi umut ediyordu. Benim sorularım, tıpkı kız ve erkek ayrımını vurgulayan tüm düzenlemelerde, söz dağarcıklarında, hitap biçimlerinde olduğu gibi, çocukları ikili cinsiyet rejiminin

mantığına ‘çağırılmış’ oluyordu, bana kalırsa yüzeyle çıkan şey, cinsel farkın kendisi değil; öğrenilmiş davranışların yansıdığı toplumsal cinsiyet jestleridir. Okulun, yönetimin, müfredatın, öğretmenlerin, materyallerin oluşturduğu iktidar ilişkileri, topluma hâkim olan toplumsal cinsiyet kalıplarını cisimleştirmektedir. Okul kendi iktidarının düzenleyici normlarını, yukarıda değinmeye çalıştığım düzenlemelerle çocukların bedenine işlemekte ve toplumsal cinsiyeti okunaklı kılmanın mahali haline getirmektedir. Böylelikle, ikili cinsiyet rejimi etrafındaki tüm düzenlemeler çocukları, kız ve erkek olmaya çağırarak bir sesi yankılamış oluyordu.

4.4 Anaokulunda Psikanalizle Düşünmek

Anasınıfı B’de sınıf mevcudu benim kabul edilebilir bulduğum sayıdan fazlaydı. Çocuklar arasında sıklıkla çatışma çıkıyor, çatışmalar veliler ve yönetim arasındaki diyaloga sığıyordu. Örneğin, bir öğrencim sınıfta ara ara “pipi”, “kaka”, “popo” kelimelerini telaffuz ediyor ve gülüyordu. Aynı öğrenci, duygularını ifade etme konusunda güçlü bir benliğe sahip olmadığı için, yıkıcı davranışlarını arkadaşlarına ve öğretmenlerine yansıtıyordu. Veliler sınıfın ‘düzenini’ bozan bir öğrenci varsa, hele bu öğrenci erkekse, çok güçlü bir yaftalama süreci başlıyordu. Veliler hızlı reçetelerin peşindeydi, öğrencinin eğitim hakkının elinden alınmasına giden imalarda bulunuyorlardı. Bu düzenin içinde tam anlamıyla yabancı biri gibi hissetmişim. Ne kadar zorlansam da söz konusu çocuğun çözemediği kompleksleri olduğunun farkındaydım. Sık sık rehberlik servisinden yardım istiyordum ancak kurum velilerin memnuniyetini önlediği için, çocuğun esenliği arka planda kalıyordu. Bu koşullar altında veliye ‘pipi’ demenin kötü bir şey olmadığını, (Philips’in Freud okumasında dile getirdiği üzere) çocukların köken, cinsiyet ve cinselliğe dair ‘hususlarda’ merak duygusu ve bilme arzusunun olduğunu, çocuğun kökenden (anne bedeni) ayrılmada ve okulun dünyasına geçişte gayet doğal bir süreçten geçtiğini söyleme cesareti gösteremedim. Kısmi bakışı şiar edinelim ve velilerin gözünden bakalım: Kız çocukları pipi, bebek, kaka gibi kelimeleri ‘olur olmaz’ yerlerde kullanmaya başlamışlardı. Bu şu demek oluyordu; öğretmenler görevlerini yerine getiremedikleri için, ‘kötü’ sözcüklerin hızlıca yayılmasına sebep olmuşlardı. Davranışın sorumlusu öğrenciye engel olamamışlardı. Bu çerçeveden bakıldığında, velilerin endişelenmesi doğaldır. Feminist pedagojiyi rehber edinen bir öğretmen ise, mutlak sınırsızlık ile

özerklik/özgüllük arasındaki çizgiyi tanıyabilen bir nazar geliştirmelidir. Bu çocuğun çözümleyemediği karmaşa için destek olmayı içerir.

Değindiğim öğrenciyi yakın merceğe alalım. İlk tanıştığımızda çember saatinde şuna benzer bir cümle kurmuştu: “Babam bütün gün ofiste, eve gelince de televizyon izliyor.” Daha sonra anne-babasının özel bir durumundan ötürü, babasıyla yalnızca belirli günler görüşebilecekti. Öğrencim giderek duygularını bastırmaya başlamıştı. Çember saatlerinde nasıl hissettiğini sorduğumuzda kızgın olduğunu söyleyerek gülüyordu. Kızgın olmadığı halde kızgın olmayı tercih ediyordu. Serbest oyun etkileşimlerinde saldırganlık ve çatışma eğilimleri artmıştı. Hiçbir yönergeyi kabul etmiyor, isterse katılım gösteriyordu. Topluluk kurallarını takip etmede zorluk yaşıyor, daha doğrusu bilhassa ihlal ediyor, arkadaşlarını da ihlal etmeye teşvik ediyordu. Üzüldüğünde gözleri doluyor olmasına rağmen, gözyaşlarını tutuyor, adeta kendini sıkıyordu. Kolunu, bacağına bir yere çarptığında canı yansa da yanmadığını iddia ediyordu. Önemli günler ve haftalar için yaptığımız bir gösteriye babası gelmediğinde ilk kez ağlamıştı. Babasını özlediğini anlıyordum. Bu yüzden babasının onu okuldan alacağını bildiğim günler, “Bugün baban alacak, mutlu musun” diye sorduğumda, mutlu olduğunu söylüyordu. Aramızdaki bağın güçlenmesi için babasına ben götürüyordum. Öğrencimin velisiyle bu durumu paylaşmamıza rağmen, onun yapısının böyle olduğunu, anne-baba ilişkisiyle bağlantısı olmadığını ileri sürmüştü. Bu nedenle ‘otoriteyi tanımayan’ öğrencim, tipik bir ‘yaramaz erkek çocuğu’ olmakla etiketlenmişti. Oysa psikanaliz kuramından yararlanarak, erkek çocuklarının anneden ‘vazgeçip’ babaya yöneldiklerini, otoriteyi daha hızlı benimsediklerini ifade etmiştim. Sorun otoriteyi (topluluk kuralları) tanımıyor olması değildi. Aksine çok iyi tanıyordu. Klein’in düşüncesi bu noktada öğrencimin yaşadığına bağlanılabilir. Öğrencim acı çekiyor, onu babasından uzaklaştıran herkese karşı yıkıcı duygular besliyordu. Bana annesini sevmediğini söylediğinde, annesinin, onu babasından uzaklaştıran kötü bir nesneye dönüştüğünü anladım. Yıkıcı duygularını, serbest oyun veya dersler esnasında dışarı yansıtıyordu. Bunun yarattığı suçluluk duygusu da çektiği acıyı artırıyordu. Öğrencimin acı çektiğini bildiğim için, okula geldiğinde onun yanında vakit geçirmeye çalışıyordum. Onu güldürmek için elimden geldiğince ‘komik’ davranmaya çalışıyordum. Oyununa katılıp katılamayacağımı çocuksu bir edayla sorup, ondan hayır cevabını alınca, ağlama taklidi yaparak güldürüyordum. Velilerim ve müdürümün gözünde onun

davranışlarını pekiştiren bir öğretmene dönüşsem de öğrencimin yıkıcı ve suçluluk duygularını kapsamaya çalışıyordum. Sıklıkla neden kızgın hissettiğini soruyor, bana duygularını açabileceğini, üzgün olmanın gayet doğal bir duygu olduğunu ifade ediyordum. Babasıyla hafta sonu neler yaptığını, bir sonraki görüşmede ne tür etkinlikler yapacaklarını sorarak babasının ‘yasını’ tutmasına gerek olmadığını, onun hayatında olmaya devam ettiğini hissettirmeye çalışıyordum. Fakat bir öğretmen olarak onun için yapabileceklerim sınırlıydı. İlgilenmem gereken 17 öğrenci daha vardı. Anaokulu ve rehberlik servisi çocukların özgül durumlarını takip etmeye, uygun pedagojik yaklaşımın ne olacağını tartışmaya elverişli bir işleyişe sahip değildi.

Psikanaliz kuramının ışık tuttuğu bir başka deneyimim mahremiyet meselesi ile ilgiliydi. Çocuklar üzerine bir şey döktüklerinde veya tuvalete yetişemediklerinde, temiz kıyafetlerini giydirmemiz gerekir. Soyunma odamız olmadığı için, diğer çocuklardan uzakta, dolapların yanında, küçük kapalı bir alanda yaratarak kıyafetlerini değiştirmelerine destek oluruz. Bazı çocuklar elbise değiştirme konusunda çok istekli olabiliyor ve kendileri halledebiliyorlar. Senenin başında kıyafet değişimine destek olduğum bir kız öğrencim dönemin sonuna doğru dikkat çekecek ölçüde hassaslaşmaya başladı. O küçük alanda otururken ve iç çamaşırının giydirilmesi için beklerken, etrafta kimse olmamasına rağmen endişeli davranarak, üzerini kıyafetlerle kapatma eğilimi gösteriyordu. Onu rahatsız etmek isteyen hiç kimse olmadığını, yalnız olduğumuzu söylememe rağmen, arka taraftan tuvalete giden erkek öğrencilerin varlığından çok rahatsız oluyordu. Bu endişenin yüzeye çıkışı, erkek çocuklarının oyun amaçlı kız tuvaletlerinin etrafında varlıklarını hissettirdiği ve kız çocuklarının kapıyı kapatıp “Buraya giremezsiniz” dediği, ayırım söyleminin amacını aştığı döneme denk düşüyor. Bu gibi durumlarda çocuğun endişesini yok saymak son derece yanlış olur. Çocukların endişelerini ‘çocuksu’ veya ‘mantıksız’ bulmak, tam da cahil hocada eleştirilen pedagoji mantığını sürdürmek anlamına gelirdi. Bununla birlikte söz konusu endişeyi anlık bir rahatsızlık olarak yorumlamak semptomu yaratan daha genel bir yapının izini süren bakışı yadsımak olurdu. Onun endişesini kapsamak, makul açıklamalar sunmak ve gerekirse ortamı değiştirmek gerekir. Rahatsız hisseden öğrencime istemiyorsa başka zaman belirterek güvenli bir ortam yaratmaya çalıştım.

İkili cinsiyet rejimi dahilindeki bölünmeyi keşfettikleri anaokulu düzeninde çocuklar, kendine özgü bir fark olarak cinsel farkın toplumsal cinsiyete tercüme olduğu işleyişi öğreniyorlardı. Değindiğim öğrenci, toplumun ayrıcalık tanıdığı ve fallokrasi matrisinin merkezindeki penisin negatif imgesi olan vajinanın varlığını yok sayan kültürle dolambaçlı olarak karşılaşmıştı. Bu sebepten, üzerini değiştirirken bedenini gizleme eğilimi gösteriyordu. Yetişkinliğe yaklaştığında, kadının cinselliğini ve arzusunu yok sayan gelenek ve kültürle doğrudan temas ettiğinde, tıpkı Beauvoir'ın ifade ettiği gibi, tabiyet koşullarıyla iş birliği yapmaya daha hazır olacaktır. Bu bakımdan psikanaliz kuramı, tüm dışsal unsurlardan bağımsız bir ontoloji değil, çağa hâkim olan kültürün, geleneğin ve kabullerin oluşturduğu söylemin insan psişesinde izini sürmemizi sağlayan bir aygıt işlevi görmektedir. Kaçınılmaz olanın gerisinde, Butlerci anlamda tekrarlanarak kendini doğal ve kaçınılmaz gibi sunan, ancak başka türlü olabilecek bir yapı vardır. Feminizmin psikanaliz kuramıyla olan ilişkisi de tam da bu yapıyı gizleyen koşulların sorunsallaştırılmasını öne çıkarmasıyla belirlenmektedir. Feminist pedagojiyle düşünen bir öğretmen, feminist nazar ve kısmi bakışı sürdürebileceği analitik araçlardan yararlanır ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini kabul eden ahlakçı refleksler ile çocuğun mahremiyetine saygı gösteren tutumlar arasındaki farkı önemser.

4.5 Anneliğin Yeniden Üretimi

Sayılan'ın toplumsal cinsiyet iş bölümünün yeniden üretimi ve eğitime dair yazdıkları bu bölümde vurgulamak istediğim temel meseleyi daha anlaşılır kılabilir:

...okulun ideolojik bir araç olarak kadınların ücretli ve ücretsiz işteki konumu ile özel ve kamusal alandaki eşitsiz toplumsal ilişkileri nasıl meşrulaştırdığını (Barret, 1995); kadınları emeğin cinsel işbölümüne uygun biçimde nasıl yönlendirdiğini (Kelly ve Nihlen, 1982) açığa çıkarmışlardır. Aynı zamanda eğitimin her düzeyindeki kızların nicel durumu ile hangi alanlarda yoğunlaştıklarına ve yönetimde kadın öğretmenlerin temsil düzeyine bakarak, okulda kızlara ve erkeklere farklı otorite kalıpları ve beklentiler iletildiğini; *kadınların besleyici bakıcı rolünün kadın doğası olarak doğallaştırıldığını ve normalleştirildiğini* (Deem, 1978); *kadınların annelik gibi baskıcı ve besleyici rolü* ile istihdamda kadınlara öğretmen, sekreterlik, hemşirelik gibi roller arasındaki sürekliliği okulun nasıl sağladığını göstermişlerdir. Böylece okulun egemen toplumsal cinsiyet ve sınıf sisteminin sürmesine nasıl katkıda bulunduğu ve sınıfsal yeniden üretimin de eğitimsel ayrışmayı nasıl cinsiyetlendirdiğini göstererek, okuldaki toplumsal farklılaşmanın boyutlarını aydınlatmışlardır (2012, s. 18, *vurgular bana ait*).

Anaokulunda öğretmenlik deneyimim, Sayılan'ın meslek gruplarının temsiliyetinin cinsiyete dayalı iş bölümüyle olan ilişkisine dair söyledikleriyle uyumdadır. Bakım ahlakının ve anneliğin yeniden üretiminin mahali olarak iş gören bir yapısı olduğu kanaatindeyim. Kapsayıcılığa karşıt açık politikaları olmamasına karşın, çalıştığım kurumun tüm kampüslerinde toplamda yalnızca iki erkek öğretmen anaokulunda çalışıyordu. Anaokulu öğretmenliği, pratik bakım işinin yanı sıra, diğer kademelerdeki eğitim koşullarında da içkin olan bir özen pratiğine dayalıdır. Çocuklarla çalışmak, gün boyu, kesintisiz olarak bir başkasının kırılma anına şahit olmak, temas etmek ve çözüm bulmakla karakterize olan, iş saatleri dışında duygusal ve fiziksel etkileri devam eden bir özen etkinliğini üstlenmektir. Sabahları karşıladığımız andan, ailelerine teslim edene değin, fiziksel, duygusal, bilişsel gelişimlerine destek olduğumuz çocukların her anlamda güvenli hissetmelerinden sorumluyuz. Çocukların fiziksel ihtiyaçlarını ve taleplerini gecikmeden, doğru pedagojik bir tutumla topluluk ilkelerimizle uyumlu olacak bir biçimde yerine getirmemiz beklenir. Anaokulu katındaki meşguliyet çocukların eğitimi, bakımı ve güvenli bir biçimde ailelerine teslim edilmesiyle sınırlı değildir. Velilerle anında iletişim, müdürlerin detaylı talepleri, çocuklara daimî müdahale etme zorunluluğu, tema hazırlıkları, süslemeler, evrak işleri anaokulu öğretmenliğinin iş tanımına görünmez bir emek talebini eklemekte, aynı anda pek çok işi yapmamızı gerektirmektedir. Çocuklara özen göstermenin başlı başına güç ve sabır gerektiren bir bakım işi olduğu bilirse de öğretmenlerin işini kolaylaştıracak destek mekanizmaları ve yönetim yapısı yoktur. Bu yüzden, çoğu kadın olan anaokulu öğretmenleri kendi aralarında hızlı çözümler bulmayı, birbirlerinin sınıflarına destek olmayı ve dayanışma kurmayı öğrenirler. Malzeme paylaşımı, bir öğrenciyi tuvalete götürme, ağlayan ve yıkıcı duygularıyla başa çıkmayan bir öğrenciyle ilgilenme, gelemeyen öğretmenin sınıfına girip dersinin telafisini yapmak gibi destekleyici işlerin telaşıyla geçen günün sonunda, çocukların sınıf-içindeki yaşadıkları çatışmalarla ilgili olarak veli görüşmeleri yapılır. İş tanımını aşan emek talebinin bir örneği, sınıfa girmeyi reddeden, annesinden pürüzsüzce ayrılmayı başaramamış bir öğrencimizle yaşadığımız deneyimdir. İki öğretmenden biri öğrencinin sınıfa girmesini sağlamaktan sorumlu tutulur, diğer öğretmen ise sınıfta çocuklarla ilgilenir. Çocuğun özgül durumunda okulda olmasının onun için erken olduğunun güçlü kanıtlarına rağmen, çocuğun sınıfa girmesi için ikna etmemiz beklenmişti. Bu esnada

çocuk etrafındaki *herkese* fiziksel zarar verme eğilimi gösteriyordu. Fazlasıyla dirayet ve sabır gerektiren bu durumda, öğrenciyi sınıfa sokmaya çalışan ve diğer öğrencilerin, öğrencinin kırılabilirliğine acı verici bir şekilde şahit olmasına izin veren bir öğretmen konumunda olmak savunmasız kalmamıza sebep oluyordu. Rehberlik servisinde çalışan öğretmenlerin iş takvimi yoğun olduğu için, öğretmen olarak bu sorunu çözmede çoğu zaman yalnız bırakılıyorduk. Diğer sınıfın öğretmenleri, kendi çocuklarını bırakıp destek olmaya geliyor, çaresiz hissettiğimiz durumlarda çözüm bulmaya çalışıyorlardı. Kısacası, anaokulundaki tüm çocuklar hepimizin çocuklarıydı ve gün boyu herkes her çocuktan neredeyse kesintisiz olarak sorumluydu. Ancak bunun anaokulu öğretmenliğinin kabul edilebilir bir iş tanımı olduğunu düşünmüyorum. Anaokulu öğretmenliği benim deneyimlediğim şekliyle, tam anlamıyla dışil iyilik nosyonları ve karşılıksız emek kabullerinin hala geçerli olduğu bir bakım işiydi. Çocuklara annelik etmemiz, çok hasta olmadıkça okulda olmamız, çok gerekli olmadıkça izin almamamız, tamamen bizim hatamız olmayan durumlarda sonuçlarla tek başınıza yüzleşmemiz bekleniyordu. Yakın tarihte gerçekleşmiş ve büyük kayıplara sebebiyet veren depremin etkilerinin devam ettiği dönemde, eğitime ara verilmişti. Anne-babalar, eğitime verilen uzun aradan şikâyet olmaya başlayınca, *özel anaokulları* eğitime devam etme kararı almıştı. Toplumsal kayıpların yasını tutmaya devam ederken, tıpkı anneliğin 7/24 saat kesintisiz ihtimam beklentisi ile kurulmasında olduğu gibi *sadece* anaokulu öğretmenlerinin bir hafta daha erken okula geri çağırılması öğretmenlerin yaşadığı duygusal çöküntüyü yok sayıyordu, özel sektörün meşum işleyişini gözler önüne seriyordu. Anaokulu öğretmenlerine bakım veren ‘robot’ muamelesi yapılması, özen ettiğini kadınların işi olarak tahayyül etmeyen evrensel bakım fikrinden ne kadar uzak olduğumuzu, bakım-odaklı düşünmeyen eğitim kurumlarının neoliberal piyasa mantığını yeniden-ürettiğini görmemi sağlamıştı.

Maria Montessori, anaokulu öğretmenlerinin kadınların biyolojik yazgısı gibi görülen durumlarının ötesine geçebileceklerini, cinsiyetler arasındaki kökensel eşitsizliği değiştirebileceklerini savunuyordu. Bir yanda kadınların cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimiyle göbekten bağı olan biyolojik anneliği, diğer yanda ise, toplumun mevcut koşullarını değiştirecek, geleceğin insanlarını yaratacak olan toplumsal anneliği düşünen Montessori, tüm insanlığın esenliği için ikincisini vurguluyordu. Toplumsal annelik, ‘annelik içgüdüsünün’ aşılması ve bireylerin

geleceği için adil ve özgeci toplumun tesis edilmesi için, kadınların yalnızca kendi çocukları değil, ihtiyaç duyan diğer kadınların çocuklarıyla da ilgilenmesine dair bir tasavvurdu. Kadınların ötekine, bilhassa çocuklara özen gösterme becerilerini toplumsal annelik biçiminde hayal ediyordu. (Babini, Morgan and Pick, 2000, 57). Ancak günümüzde toplumsal annelik motiflerinin iş gücü piyasasındaki kurumsallaşma biçimlerinin anaokulu öğretmenlerinin mesleklerini icra etmeye devam etme arzusuna zarar verdiğini düşünüyorum. Anaokulu öğretmenliğinin düşük ücretlendirilmesi, çoğunlukla erkek öğretmenlerin tercih edilmemesi, 'kafa izninin' mesele edilmesi, öğretmenlerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını destekleyen düzenli görüşmelerin ve rehberlik hizmetlerinin noksanlığı kadınların karşılıksız emek vermeye yatkınlığa sahip olduğu varsayımını doğrulamakla kalmaz yeniden üretir.

Anneliğin yeniden üretimini çocuklarla etkileşimim üzerinden düşündüğümde Chodorow'un, hooks'un ve pek çok feministin iddialarıyla uyumlu gözlemlerim olduğunu söyleyebilirim. Anasınıfı A'da kız çocukları mutfak ve evcilik köşesinde, çoğunlukla anne ve kız kardeşlerden oluşan bir kurgu yaratıyorlardı. Hamile bir kadın, özen gösterilmeyi bekleyen bir kız evlat ve kardeşler etrafında kurulan bu oyunda, sıklıkla bayılma ve hastaneye kaldırılma arzusu duyan kız çocukları vardı. Öğrencilerimin bazılarının yakın zamanda hamile kalmış veya doğum yapmış anneleri olduğu için bu durumla ilgili duygularını simgeleştirmeye çalıştıkları oyunlar kuruyor ve resim yapıyorlardı. Resim ve sanat çalışmalarında, hamile anne, anne ve iki kız kardeş figürleri yaygın temalardan biriydi. Anneliğin oyun etkileşimleri dışına taşan bir yanı da vardı. Dersler esnasında geride kalan ve bir alıştırmayı yapamayan öğrencilere, kız çocukları yardımcı olmayı tercih ediyordu. Pratik bakım gösterme eğilimini kız çocuklarında sıklıkla gözlemliyordum. Kız çocuklarının tercih ettiği oyuncaklar genellikle bebek ve peluş ayıcık, tavşancık iken, erkek çocukları arabalarla, aksiyon kahramanlarıyla, inşaat ve polis araçlarıyla oynamayı tercih ediyordu. Böylelikle, kendilerine bakım veren kişilerin tıpkı anneleri gibi kadın olduğunun farkında olan çocuklar, annelik ve kadınlık arasındaki toplumsal bağlantıyla anaokulunda yeniden karşılaşmış oluyorlardı.

Anaokulunun çalışan kadınların yaşamına büyük bir katkı sunduğu reddedilemez bir gerçektir. Ancak buraya kadar geliştirmeye çalıştığım eleştiriyi göz önünde

bulundurarak anaokulu öğretmenliğinin sektörel koşullarının ve ebevenylik biçimlerinin yeniden düzenlenmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğine bir adım daha yaklaştıracığına inanıyorum. Uzun süre yetişkinlerle çalışmış bir öğretmenin, iki senelik anaokulu deneyiminde, okul öncesi eğitimi almış ve uzun süredir bu sektörde çalışmış olan bir öğretmenin göremediği, eleştirel yaklaşmadığı meseleleri fark etmesi daha kolay olabilir. Bu açıdan mesleki deneyimimdeki çeşitliliğin konumumu olumlu etkilediğini *hem içeride hem dışarıda* olmamın kısmi bakışı güçlendirdiğini düşünüyorum.

4.6 Sınıfın Ötesinde Feminist Pedagoji Tartışmasına Bir Katkı

Eğitim verdiğim iki sene boyunca velilerin hikâye anlatımını ve kitap okuma seanslarını çok önemli bulduklarını fark ettim. Çocukların doğum günlerinde, özel gün ve haftalarda birbirlerine kitap hediye ettiklerini gördüm. Kitaplığı eksik olan anaokulları için para toplayıp kitap hediye ettiğimiz zamanlar da oldu. Kitapların bu tez çalışmasının temel iddiaları bağlamında en önemli bulduğum yanlarından biri, hikâyelerin gerçek dünya ile hayali dünya arasında bir bağ kurarak, olan ile olması gereken arasındaki uçurumu (yetişkinlerin aksine) sürdürmek yerine, başka türlü dünyaların imkanına inanmaya teşvik etmesidir. Arkadaşlık, doğayı koruma, paylaşım, aileyle iletişim, kız kardeşlik gibi temalar aracılığıyla dünyada görmeyi umdukları değişimlere hikayelerde tanık olmak onların yaşamına ışık tutuyor. Birkaç derste Lauren Acen ve Jenny Loulie'nin *The Girls*, ve Loryn Brantz'in *Feminist Baby* adlı kitaplarıyla feminist temaları aktarmaya çalışmışım. Bu bağlamda "Feminist pedagojiyi sınıfın ötesine nasıl taşıyabilirim?" sorusunu kendime sormaya başladım. Feminist olduğunu söyleyen bir velim kitap önerisi istediğinde, feminist temaların olduğu İngilizce kitaplar önermişim. Çocukların kitaplara olan ilgisini idrak edince, benim gibi feminist olan bir başka öğretmen arkadaşımınla feminist bir çocuk kitabı yazmaya karar verdik. Tezin kuramsal bölümündeki okumalarımın birinde, hooks'un feminizmin yaygınlaşması için çocuk kitapları yazmaya başladığını okuduğumda (2019, s.136) feminist bilincin gelişmesi için kıymetli bir girişimde bulunduğumu düşündüm. Ailelerin çocuklarına kitap okuma konusunda bu denli istekli olması ve feminist temalar barındıran kitaplarla karşılaşmalarının sağlanmasına yönelik her türlü çaba feminist pedagojinin ufkunu genişletmeye devam edecektir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu gözlemler ve değerlendirmelerim ışığında feminist pedagojinin okul öncesi eğitim düzeyinde tahayyül edilmesinin ve uygulanma girişiminin birkaç içerimi vardır. Bunlardan ilki, feminist bilincin kuruluşunun, bilince ‘doğru’ içerik kazandırılmasıyla sınırlandırılmayacağıdır. Özne, toplum ve iktidar ilişkilerinin girift kavrayışına göre, öznenin kuruluşu iktidar ilişkileriyle eş-zamanlıdır. Diğer bir ifadeyle, iktidarın dışında, saf bilincin ve failliğin mahali olan bir öznenen ziyade, iktidarın hem dışında hem de içinde bulunması hasebiyle varoluş kazanan ve direnişi mümkün kılınan bir özne tasavvuru söz konusudur. Feminist doğulamaz, feminist olunur; ancak feminist olmak nihai bir kimlik değil, yıkmanın ve yeniden inşa etmenin vuku bulduğu bir süreci ve direniş olanağını ima eder. Feminist pedagoji ‘yanlış bilincin’ doğru içerikle yeniden konfigüre edildiği bilinç yükseltme pratiğinde temellendirilemez. Bu sebepten, bu çalışmada kısmiliğe sadık kalmamı sağlayan psikanalitik kuramın sunduğu iç görüden beslenerek, benliği bebeklikten

itibaren etkileyen mekanizmaların toplumsal olanla bağlantısını göstermeyi umut ettim.

Bir diğeri ise, yetişkin sınıflarında veya topluluklarındakinden farklı olarak, okul öncesi feminist pedagoji deneyimlerinin merkezinde öğrenmeye ve karşılaşmaya açık çocukların olmasıdır. Çocuklar, önce kendilerini tanımaya, daha sonra dünyayı keşfetmeye dair büyük bir bilme arzusu duyarlar. Dünyaya ve farklı deneyimlere açık olmaları, yetişkinlerin sahip olmadığı bir avantajı simgeler. Yetişkin bir kadının, yaşamının büyük bir bölümünü şekillendirmiş olan öğretilerle yüzleşmesi, bu öğretileri geride bırakması, kendisine başka türlü bir yaşam tahayyül etmesi, bu tahayyül adına kendini politik mücadele alanında bulması sancılı bir deneyim olabilir. Diğeri bir ifadeyle, bildiklerimizi unutmak, alışkanlıklarımızdan vazgeçmek; bizi belirli ölçüde tanınır ve okunaklı kılan özne modellerine eleştirel yaklaşmak kolay değildir. Çocuklarda durum farklıdır, zira yaşam bildiklerini unutma denemesiyle düşünülemez henüz. Başka türlü olana kapı aralayan çatlaklar benliklerinde mevcuttur. Bu sebepten feminist pedagojinin kuramsal çerçevesinde sunulan kavramların içerdiği pratikleri okul öncesinde uygulamanın çocukların kendilerini kendileri olarak ortaya koymalarına büyük bir etkisi olduğu kanaatindeyim. Öte yandan karşılaştıkları her türlü bilgi parçacığını merakla bünyelerine katmayı arzulayan çocuklara dil engelinden ötürü yeterince erişemediğimi, kısacası daha fazlasının yapılabileceğini düşünüyorum. Okul öncesi düzeyde feminist pedagojiyi şiar edinmiş bir öğretmen için temel mesele, çocuğun dünyaya karşı duyduğu merak duygusunu canlı tutmak; çocuğun bilincine sabit ve evrensel bir içerik kazandırma telaşından uzak durmak, kendi patikasını bulmasına eşlik etmek ve yetişkinler olarak otoritemizi mütemadiyen sorgulamaya açık tutmaktır.

Tez çalışması bunların yanı sıra feminizmin etrafında dönüp durduğu toplumsal cinsiyet olgusuna dair bildiklerimizi ve düşünmeden kabul ettiklerimizi sorgulamanın önünü açan bir bağlam sunmaktadır. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmenin dolambaçlı düzeneğini, diğeri bir ifadeyle, iktidar ilişkilerinin cinsiyet olarak cisimleşmesinin ve cinsiyete çağırmasının karmaşık yapısını göstermektedir. Aile ve ebeveynlik tertibatı, okulun tüm bileşenlerinin dolaylı olarak toplumsal cinsiyet tertibatıyla düzenlenişi bu yapının bir parçasıdır. Bunun yanı sıra,

psikanaliz kuramı göstermiştir ki; ben olarak adlandırdığımız kimliğin kendine güvenli bir koza bulması, kendisini görünür kılan toplumsal kategorilerin sabitliğine inanması ve bu inanca gündelik yaşamın her anında yatırım yapmasını gerektirmektedir. Söz konusu olan, yer kapladığımız konumdan koparılma endişesini, toplumsal kimliğin verdiği güvencenin ortadan kaldırmasıdır. Çocuklar giderek toplumsallaştıkça, simgesel düzenin alanına girdikçe işte bu sözü edilen güvenceyi kendisine sunan toplumsal cinsiyet kimliğini üstlenmeyi öğrenmektedir. Gözlemlerimde değindiğim gibi, öğretmenlerin herhangi bir cinsiyetçi veya ayrımcı tutumları olmamasına karşın, çocukların davranışlarında, oyuncak seçimlerinde; genel olarak hal ve hareketlerinde toplumsal cinsiyet görüngülerinin belirginleşmesi bilinçli bir failin kararlarının sonuçlarını sunmaktan ziyade, çocukların kendilerini bulduğu düzenin, toplumsal cinsiyeti çağrıştıran ve toplumsal cinsiyete çağırıcı tertibatın devamlılığına bağlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan edimlerimizin bizi aşarak kamusal alanda başkaca anlamlar kazanması mümkün olsa da döneme hakim olan toplumsal cinsiyet söylemi tarafından kapıldığını söylemek mümkündür. Böyle düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyetin yeniden üretimi çıkışsız bir senaryo haline gelmektedir. Çalıştığım kurumdaki kısıtlılıkların ve yaygın ebeveynlik düzenlemesinin etkileri dahilinde feminist pedagojinin yapabilecekleri sınırlandırılmaktadır.

Tez çalışmasında anaokulu öğretmenliğinin, annelik, bakım ahlakı ve toplumsal cinsiyet tertibatını kuran bir işleyişe sahip olduğunu ileri sürdüm. Kadınların birincil görevinin annelik olduğu kabulünün yanı sıra, bakım ahlakının kadınlığın maddi-söylemsel kuruluşunu ‘iş tanımında’ görünmeyen bir özen etkinliğine bağladığı koşullar okul öncesi eğitimde belirginleşmektedir. Bununla birlikte, anaokulu eğitiminin kadınların ücret ekonomisine dahil olmalarını, ‘kamusal alanda’ var olmalarını sağladığı göz ardı edilemez. Tüm bunların ışığında düşünüldüğünde, anaokulu öğretmenliğini demokratik, eşitlikçi, toplumsal cinsiyet olgusuna duyarlı pedagojik yaklaşımla ele alan perspektifin rehberliğinde eğitim kurumlarının işleyişine dahil olan tüm ağların gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi gerektiği söylenilebilir.

Okul öncesi eğitimde kurumsal kısıtlılıklarla bağlantılı olarak şu soruyu sormak elzem görünüyor: “Feminist pedagoji eğitim kurumunun genel işleyişine nasıl

yayılabilir?” Öğretmenin kırılğanlığının yeterince tanınmadığı, hizmet-içi eğitimde toplumsal cinsiyet farkındalığına dair seminer ve atölyelerin mevcut olmadığı ve feminist temalarla düzenlenmiş içeriklerin merkezi bir kaygı teşkil etmediği; öğretmenlerin yoğun bir özen işiyle uğraştığı, ancak onları duygusal ve psikolojik açıdan destekleyen mekanizmaların olmadığı bir bağlamda bu soru anlamlı olacaktır. Bu minvalde şunları önerebiliriz: Öğretmenlerin, dolayısıyla çocukların esenliği için öğretmenleri destekleyecek muhtelif düzenlenmeler (daha fazla yardımcı öğretmen istihdamı) yapılabilir. Yeni eğitim-öğretim yılına başlarken yapılan eğitimlerde öğretmenlerle toplumsal cinsiyet farkındalığına dair atölyeler yapılabilir; toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan materyal, içerik ve söz dağarcığı seçimi tartışılabilir. Buna ek olarak, çocukların özgül durumlarını merceğe alarak gerekli pedagojik tutumun ne olabileceğini tartışmak üzere düzenli görüşmelere dayalı iş takviminin yanı sıra, rehberlik öğretmenleri ve velilerle birlikte toplumsal cinsiyet olgusu üzerine seminerler düzenlenebilir. Ve son olarak öğretmenler ders planlarını hazırlarken toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı, sağlancılı olmayan, dayanışmayı vurgulayan temsil ve içeriklere başvurmaları konusunda yüreklendirilebilirler.

KAYNAKLAR

- Akkent, M.** (2019). “Alternatif Hatırlama Kültürü Oluşturma”: *Feminist Pedagoji: Müzeler, Hafıza Mekanları ve Hatırlama Pratikleri*. (M. Akkent, N. Kovar ed.). İstanbul: İstos Yayın.
- Albayrak, M. B.** (2022). “Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Üzerine Bir Deneme”. *Cogito*. 108, 181-192.
- Athanasiou, A., Butler, J.** (2017). *Mülksüzleşme: Siyasaldaki Performatif*. (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

- Baker, C.** (2018). *Zorunlu Eğitime Hayır!*. (A. Sönmezsoy, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bakım Kolektifi.** (2021). *Bakım Manifestosu: Karşılıklı Bağımlılık Politikası*. (G. Acar Savran, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bauer, D. M.** (2009). "Authority". (D. Crabtree, D. A. Alan,, A.C. Licona ed.). *Feminist Pedagogy Looking Back to Move Forward*. (s.23-26). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Beauvoir, de S.** (2021). *İkinci Cinsiyet I Cilt Olgular ve Efsaneler*. (G.A. Savran, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Biesta, G.** (2022). "Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü". *Cogito*. 108, 111-140.
- Braidotti, R.** (2017). *Göçebe Özneler Çağdaş Feminist Kuramda Bedenleşme ve Cinsiyet Farklılığı*. (Ö. Karakaş, Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap.
- Butler, J.** (1993). *Bodies That Matter: On The Discursive Limits of Sex*. New York/ London: Routledge.
- Butler, J.** (2005). *İktidarın Psikik Yaşamı Tabiyet Üzerine Teoriler*. (F. Tütüncü, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Butler, J.** (2013). *Kırılgan Hayat: Yasın ve Şiddetin Gücü*. (B. Ertür Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Butler, J.** (2018). *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Butler, J.** (2020). *Çözülen Cinsiyet*. (B.E. Aksoy, Çev.) İstanbul: Monokl Yayınları.
- Caughie, P. L., Pearce R.** (2009). "Resisting "the Dominance of the Professor": Gendered Teaching, Gendered Subjects. (D. Crabtree, D. A. Alan,, A.C. Licona ed.) *Feminist Pedagogy Looking Back to Move Forward*. (s.27-39). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Crabtree, D. R., Alan D.A., Licona A.C.** (2009). "The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy". (D. Crabtree, D. A. Alan,, A.C. Licona ed.) *Feminist Pedagogy Looking Back to Move Forward*. (s.1-22). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Chodorow, N.** (2021). *Anneliğin Yeniden Üretimi Psikanaliz ve Toplumsal Cinsiyetin Sosyolojisi*. (D.T. Tatar, Çev.). Ankara: Phoneix Yayınevi.
- Çinemre, S.** (2022). *Lawrence Kohlberg: Ahlak Gelişim Teorisi ve Ahlak Eğitimi Yaklaşımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirörs, T.** (2022). "Melanie Klein: İçsel Nesne, Nesne İlişkileri Kuramı, Yansıtmacı Özdeşleşme, Paranoid-Şizoid Konum, Depresif Konum, Bölme, Üstbenlik Gelişimi, Çocuk Analizinde Teknik": *Çocuk Ve Ergen Psikanalizi: Kuramcılar Ve Kavramlar*. (N. Zabcı, Ş. Postacı ed.). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Freire, P.** (2000). *Pedagogy Of The Oppressed*. (M. Bergman Ramos, Çev.). London /New York: The Continuum International Publishing Group.
- Freud, A.** (2023). *Öğretmenler Ve Ebeveynler İçin Psikanaliz*. (İ. Şahin Ateş, Çev.). İstanbul: Sfenks Kitap.

- Foucault, M.** (2011). *Özne Ve İktidar*. (I. Ergüden, O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gaudelius, Y.** (1994). Valuing Difference: Luce Irigaray and Feminist Pedagogy. *Journal of Social Theory in Art Education*, 14, 70-100.
- Gilligan, C.** (2003). *In a Different Voice Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge/ Massachusetts/Londra: Harvard University Press.
- Grosz, E.** (2021). *Jacques Lacan: Feminist Bir Giriş*. (Ö. Çakmak, Çev.). İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Habip, B.** (2019). *Psikanalizin İçinden*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Haraway, D.** (2010). *Başka Yer*. (G. Pusar, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Harding, S.** (2020). "Bakış Açısı Epistemolojisini Yeniden Düşünmek: "Güçlü Nesnellik" Nedir?" *Türkiye'de Feminist Yöntem*. (Erdoğan E., Gündoğdu N., Haz.). (G.C. Ağören, Çev.). (s.52-92). İstanbul: Metis Yayınları.
- Hassan, M.** (2019). "Daha Geniş Kitleler İçin Feminist Anlatılar": *Feminist Pedagoji: Müzeler, Hafıza Mekanları ve Hatırlama Pratikleri*. (M. Akkent, N. Kovar ed.). İstanbul: İstos Yayın.
- Hooks, B.** (2019). *Feminizm Herkes İçindir: Tutkulu Politika*. (E. Aydın, B. Kurt, Ş. Özgün, A. Yıldırım, Çev.). İstanbul: bgst Yayınları.
- Hooks, B.** (2020). *Duygu Yoldaşlığı: Kadınların Sevgi Arayışı*. (Ö. Karakaş, Çev.). İstanbul: bgst Yayınları.
- Hooks, B.** (2021). *Sınırları Aşmayı Öğretmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*. (A. Eylem, Çev.). İstanbul: NotaBene Yayınları.
- Irigaray, L.** (1985a). *Speculum of the Other Woman*. (Gill G.C. Çev.). Ithaca/ New York: Cornell University Press.
- Irigaray, L.** (1985b). *This Sex Which is Not One*. (C. Porter, C. Burke Çev.). Ithaca/ New York: Cornell University Press.
- Koçer, H., Meral, E.S.** (2017). *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, (F. Temel, ed.) Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Lacan, J.** (2005). *Ecrits: A Selection*. (A. Sheridan, Çev.). Taylor& Francis Group.
- Lloyd, G.** (2015). *Erkek Akıl Batı Felsefesinde "Erkek" ve "Kadın"*. (M. Özcan Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Meşe İ.** (2022). "Feminist Bir Faillik Oluşturmada Feminist Pedagojinin Ufku Üzerine". (İ. Meşe Der.). *Feminist Faillige Çağrı Dersliklerde Feminist Pedagoji Deneyimleri*. (s. 17-58). Ankara: Nika Yayınevi.
- Narayan U.** (2020). "Feminist Epistemoloji: Batılı Olmayan Bir Feministten Perspektifler". (E. Erdoğan, Gündoğdu N., Haz.). *Türkiye'de Feminist Yöntem*. (G.C. Ağören, Çev.). (s.37-51). İstanbul: Metis Yayınları.
- Philips, A.** (2019). *Kreşteki Yabani*. (Ö. Arıkan Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Ranci re, J.** (2022). *Cahil Hoca: Zihinsel  zg rleŐme üstüne BeŐ Ders.* (S. Kılıç,  ev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Rose, J.** (2020). *Görme ve Cinsellik.* (A.D. Temiz  ev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Rose, O.S.** (2018). *Toplumsal Cinsiyet Tarihçiliği Nedir?.* (F. Burak Aydar,  ev.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Sayılan, F.** (2012). *Toplumsal Cinsiyet: Olanak ve Sınırları.* Ankara:Dipnot Yayınları.
- Sayılan, F.,  zkazan , A.** (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi, *Toplum ve Bilim.* 114, 51-73.
- Stark, H.** (2018). *Deleuze'den Sonra Feminist Teori.* (Y. Cingöz  ev.). İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Whitford, M.** (1991). *Luce Irigaray: Philosophy In The Feminine.* New York: Routledge.
- Zupancic, A.** (2018). *Cinsellik Nedir?.* (B.E. Aksoy  ev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Elektronik Kaynaklar

- Almansori, S.** (2020). Feminist Pedagogy From Pre-Access to Post-Truth: A Literature Review, 54-68. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/69579>
- Arslan, U. T.** (2022). Eril Bakış. <https://feministbellek.org/eril-bakis/>
- Babini, V. Morgan, S., Pick, D.** (2000). Science, Feminism and Education: The Early Work of Maria Montessori. *History Workshop Journal*, 49, 44–67. <http://www.jstor.org/stable/4289658>.
- Fisher, B.** (1981). What Is Feminist Pedagogy?. *The Radical Teacher*, 18, 20–24. <http://www.jstor.org/stable/20709295>.
- Fraser, N., Gordon, L.** (1994). A Genealogy of Dependency: Tracing a Keyword of the U.S. Welfare State. *Signs*, 19(2), 309–336. <http://www.jstor.org/stable/3174801>
- Gülmez, D.** (2021). “Kurtlarla Koşan Kadınlar’ı Feminist Pedagojide Bir Ara  Olarak Kullanmak”:. *Feminist Tahayyül.* 2(1): 109-124.
- Macnaughton, G.** (1997) Feminist Praxis and the Gaze in the Early Childhood Curriculum, *Gender and Education*, 9:3, 317-326, DOI: 10.1080/09540259721286
- Prioletta, J.** (2023) Learning through play or learning sexism through play? Why critical gender literacy matters in kindergarten education, *Early Years*, DOI: 10.1080/09575146.2023.2190053

Video

Entrevista a Luce Irigaray, 2013, 1 Haziran 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=msyTCN6Yytw>

Educating Yaprak, Life Series, 27 Eylül 2022,
<https://www.youtube.com/watch?v=c0QzpwdvFTs>

Esther Duflo, Lecture 9: Education: Setting the Stage, 2011,
<https://ocw.mit.edu/courses/14-73-the-challenge-of-world-poverty-spring-2011/resources/lecture-9-education-setting-the-stage/>

ÖZGEÇMİŞ

Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2020 yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı Sosyoloji Yüksek Lisans Programına kabul edildi. Feminizm ve toplumsal cinsiyet alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir.