

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KADIN ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GELENEKSEL EĞİTİM PEDAGOJİLERİNE
ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM;
FEMİNİST PEDAGOJİ

Melek SAVAŞ AŞIK

2501150426

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. İnci ÖZKAN KERESTECİOĞLU

İSTANBUL – 2019

TEZ ONAY SAYFASI

	T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI	
---	--	---

ÖĞRENCİNİN;

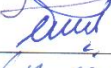
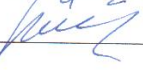
Adı ve Soyadı : MELEK SAVAŞ AŞIK Numarası : 2501150426

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : KADIN ÇALIŞMALARI Danışmanı : DOÇ.DR.İNCİ ÖZKAN
KERESTECİOĞLU

Tez Savunma Tarihi : 10.09.2019 Saati : 13:00

Tez Başlığı : GELENEKSEL EĞİTİM PEDAGOJİLERİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM: FEMİNİST
PEDAGOJİ

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / GYÇOKLUĞU LA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-PROF.DR.SERPİL ÇAKIR		Kabul
2- DOÇ.DR.İNCİ ÖZKAN KERESTECİOĞLU		Kabul
3-DR.ÖGR.ÜYESİ SEVAL ÜNLÜ GÖK		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-PROF.DR.BEDİA DEMİRİŞ		
2-DR.ÖGR.ÜYESİ ELİF ÇAĞLI		

ÖZ

GELENEKSEL EĞİTİM PEDAGOJİLERİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM: FEMİNİST PEDAGOJİ MELEK SAVAŞ AŞIK

Bu çalışma geleneksel eğitim süreçlerinde karşılaşılan toplumsal cinsiyet eşitsizliğine alternatif bir yaklaşım arayışıyla doğmuştur. Öncelikle eğitimin tarihçesi incelenerek eşitsizliğin kaynağına inmeye çalışılmıştır. Bu tarihsel izlek köklerini günümüzden Antik Mısır'a, Çin'e, Hindistan'a, Antik Yunan'a uzatmıştır. Yer ve zaman değişse de görülmüştür ki tüm çağların ortak paydası aynı; kadının eğitimdeki ve toplumdaki eşitsiz ikincil konumu. Bu eşitsizlik, insanlığın dünyaya dair bilgisinin henüz yeterli olmadığı çağlarda kadının bir ruhu olup olmadığının tartışıldığı zamanlarda da, cadı olarak yakıldığı çağlarda da, insan haklarının, eşitliğin ve özgürlüğün tartışılmasına rağmen kapsamına kadının dahil edilmediği çağlarda da aynıdır. Çalışmada bu tarihçe oldukça geniş bir bağlamda ele alınmış ve önce çıkan dönemler tek tek, kadının eğitimdeki yeri bakımından incelenmiştir.

Eğitimin bir kitle yaratmadaki becerisi değişen dönemlere kendisini ustalıkla uyarlar. Çağın gereksinimlerinin ve kitlenin özelliklerinin farkında olan erk sahipleri talepleri doğrultusunda halkı şekillendirir, bunu yaparken de tehlikeli bulduğu kadını her zaman ötelerler. En devrimci düşünürlerden sıradan kötücül erkeğe kadar bütün güç sahipleri, kadın için bir rol biçer; anne, eş, cadı, fahişe... Her bir rol için doğal olduğu kabul edilen bir sıfatla birlikte elbette; iffetli, sadık, tehlikeli, dindar, becerikli... Eğitim bu rollerin ve özelliklerin her gün yeniden üretilmesini sağlayan en pratik mekanizmadır. Ulus devletlerinin oluşmasıyla birlikte, eğitimin zorunlu ve devlet gözetiminde olmasının bir nedeni olmalıdır. Birey ne kadar uzun süre sistemde işlem görürse çıktı o denli kusursuz olur. Günümüz eğitim sistemi rekabetçi, eşitsiz, ezber, çıkarıcı denklemleriyle bireyleri onlara iş sağlayan bir diploma hedefinde yarış atı gibi koşturmaktadır. Geleneksel eğitim pedagojileri bireyin bu kısır döngüden çıkmasına fırsat vermeyecek denli sıkı geçirmişlerdir pençelerini öğrenciye. Bilgiyi, otoriteyi, eşitsizliği sorgulayamayan birey, üzerindeki ağırlığı silkip atabilecek donanıma sahip eğitim görmemektedir.

Geleneksel eğitim pedagojilerine eleştirel yaklaşan kuramlardan olan feminist pedagoji, bu çıkmazları açmaya, bireyi güçlendirmeye ve özgürleştirmeye, öğretmeninki de dahil her türlü otoriteyi ve doğmayı sarsmaya çalışır. Öğrenme öğretme süreçlerinde sınıf pratiklerimizdeki seçimlerimizi belirleyen kriterler koyar ortaya. Toplumsal cinsiyete duyarlı, eşitlikçi, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkileri irdeleyen, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir yaklaşımla, bireyin özgürleşmesini ve toplumun dönüşmesini hedefler. Peki, feminist pedagojiyi uygulamak mümkün müdür? Son bölümde bu soru ekseninde bir tartışma yürütülmektedir. Bu tartışmanın metodolojisi feminist epistemoloji ve feminist kuram çerçevesine oturtulmuştur. Feminist teorinin argümanları kullanılmıştır. Feminist pedagojinin yöntemleri bilimsel çerçevede irdelenmiş ve eleştirel yaklaşımla yeniden gözden geçirilmiştir. Eşit, çok sesli, özgür, kendine güvenen, “öteki”lerle aynı olduğunun bilincinde birey yetiştirmenin yöntemi araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: feminist pedagoji, eğitim, eleştirel pedagoji, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, özgürleştirme

ABSTRACT

FEMINIST PEDAGOGY: A CRITICAL APPROACH TO TRADITIONAL EDUCATION PEDAGOGIES MELEK SAVAŞ AŞIK

This research has stemmed from an alternative approach investigation to the gender inequality that is encountered during the process of traditional education. Firstly it has tried to retrace the basis of inequality by exploring the history of education. This historical path reaches to Ancient Egypt, China, Ancient Greece from modern-day. Even though the place and the time has changed, it has been observed that the common denominator of the ages is same; unequal subordinate position of women in education system and social life. This inequality stayed identical even in the early ages when the question that whether woman had a spirit or not was discussed or when the woman was burned after accused of being a witch or when she dismissed from the scope of human rights while equality and freedom were being discussed. In this research that history has been examined in a wide range and outstanding important periods have been handled one by one with regards to the woman's position in education.

The ability of schooling in creating a mass adapts itself to the changing ages ingeniously. Being aware of the necessities of their age and characteristics of the mass, authority owners forms the community. The woman they think dangerous is always restrained. Every authority owner from the most revolutionist to the ordinary wicked man provides a role for woman; a mother, a wife, a witch, a prostitute... With a given epithet for each role; virtuous, faithful, hazardous, devout, skillful... Education is the most practical mechanism that enables the reproduction of these roles and epithets. There must be a reason of school's becoming compulsory after the existence of nation-states. The more a person is processed in the system, the more perfect the result of process becomes. Current, competitive, unequal, rote learning, manipulative education system makes students race for the purpose of having a diploma that ensures a job. Traditional education pedagogies embrace the individual so strict that it is almost impossible to challenge knowledge, authority or system.

Being one of the theories criticising traditional education pedagogies, feminist pedagogy tries to empower, emancipate the student and afflict any kind of authority including the teacher's. During the teaching-learning process it provides some criteria guiding our choice of classroom practices. It also targets the transformation of person and society using a gender sensitive and equal approach that lets the students express themselves easily and creates a new form of teacher-student relationship. Well then, is it possible to carry out the feminist pedagogy practices? This question has been discussed in the last chapter. This thesis tries to make analysis based on the frame of feminist epistemology and feminist theory. The methods of feminist pedagogy has been reviewed critically. The way of educating a person who is equal, pollycultural, emancipated, self confident, aware of the others' rights has been searched.

Keywords: feminist pedagogy, education, critical theory, gender inequality, emancipation

ÖNSÖZ

Bu çalışma, araştırmayı istediğim farklı konulara rağmen, öğretmenliğim esnasında gözleri dolu, tırnakları yenmiş ve hatta çaresiz bir halde sistemin çıkmazlarının içinde can çekişirken benimle dertleşme ihtiyacı hisseden öğrencilerim sayesinde yönümü eğitim alanına çevirmemle ve hepimizin eğitimde maruz kaldığı süreçleri irdelemek istememle doğmuştur. Sistem içindeki öğrencilerin her biri ataerkil düzenin onlara verdiği yetkiyle diğerini ezmenin yollarını ararken, bir başkası tarafından ezilmeye devam etmekte. Gelecekte beklentileri meslek edinmenin dışına taşıyacak nitelikten yoksun, cılız ve güvensiz. Bir başkası olma arayışında kimliklerinin değersiz olduğuna inandırıldıklarının farkında bile değiller. Her gün olmaları gereken kişi imgesini yeniden üreten bir döngüde savrulmaktalar. Bilgi ile aralarındaki mutlak otorite sahiplerine sonsuz güvenleri var, en azından otorite sahiplerinin gözü önündeyken. İsyanlarını şizofrenik bir şekilde içlerinde yaşıyorlar, zira aksi onların geleceği için pek de iyi olmaz. Çünkü gizli bir anlaşmayla kabul edilmiş hiyerarşi listesinde son sıradalar. Bunu okulda geçirdikleri her an tekrar ve tekrar öğreniyorlar. Peki, işler daha önceleri bundan farklı mıydı? Ya da gelecekte değişme ihtimali var mı?

Çalışmama başlarken konuyu nereden yola çıkarak ele alacağım önemliydi. Ben tarihsel bir analizle eğitimin ilk oluşumlarını irdelemeyi tercih ettim. Bir diğer unsur ise çalışmayı eksenine yerleştireceğim çıkış noktasıydı. Feminist kuram bu noktada devreye girdi. Çünkü asıl amacım sistemin yeniden ürettiği eşitsizliklerden en köklü olanına ve gözümüzün önündeyken bile en görünmez olanına değinmekti; toplumsal cinsiyet eşitsizliği. Nasıl olmuştu da çağlar boyunca cinsiyet sınırları çizmeye, bireye ne yapıp ne yapamayacağını buyurmaya, kimilerini ayrıcalıklı kılarken, kimilerini yok etmeye yetecek kadar gücü bulabilmişti kendinde? Bu sorular ekseninde konuyu kapsamlı bir şekilde ele almak oldukça zordu. Elimi nereye atsam toplumsal hayatta, dolayısıyla eğitimde kadının yokluğunu pekiştiren bir düşünür, varlığının önüne geçmeye çalışan bir filozof, talepleri şiddetle karşılayan bir iktidar bulmaktaydım. Çalışma kapsamına alamadığım, kadınlar tarafından hakkında ziyadesiyle yazılıp, tartışılmış kuramcılar oldu. Her biri ayrı bir tez konusu olabilecek başlıkları özetle doldurmak, konuyu aynı eksende tutmaya çalışmak için hayli çaba sarf ettim. *Feminist Pedagoji* hakkında Türkiye’de çok fazla çalışmaya rastlamamak beni şaşırttı. Post-feminist bir yaklaşımla yeniden düşünülmüş olmasını beklediğim bu konu, ilk çıktığı dönemin tartışmalarının üzerine yeni bir şey katmadan durmaktaydı. Kendi fikirlerimi daha net ifade edebildiğim son bölümde, özgürleşme yolunda

önemli bir adım olduğuna inandığım bu yaklaşıma bir takım sorular sorma cesaretini göstermem cevaplara rastlamamış olmamdandır. Sorularım bir fikri çürütmek için değil, aksine zenginleştirmek içindir.

Ne zaman dersi sınıfın dışına taşısam, bunun sadece bir öğretme değil, öğrenme süreci olduğunu fark ediyorum. Ne zaman hiç bilmediğim bir konuyu öğrencilerimle birlikte araştırmaya girişsem, içimizdeki gücü keşfediyorum. Ne zaman öğretmen rolünün kalıplarının dışına taşsam, dünya değiştirilebilir bir yermiş gibi hissediyorum. Eğitim, çevremizde olan biteni ve kendimizi yorumlamakla başlıyor. Bizden istenen ürün mutlu değilse, onu üretmek zorunda değiliz, muhakkak bir alternatifi olmalı. Eğer mutlu olmayacaksak istenen ürün olmak zorunda değiliz. Bu çalışma sonrasında hiç değilse bir şeyin kalıcı olacağına inanıyorum: sistemin kendisini öğütmesine müsaade etmeyen, barışçıl ve yaşanabilir bir dünyaya inancını yitirmemiş öğretmenler var ve dört duvarlı beton yığınlarından ibaret görmedikleri sınıflarında bu ütöpik gibi görünen dünyayı kurmanın arayışı içindeler. Araştırmalarım boyunca onların fikirleriyle karşılaştım ve beslendim, artık bunun tanığıyım. Bu çalışmanın bu yola ufak da olsa bir katkı sağlaması ihtimali, konumu belirlerken tez danışmanı hocam Doç. Dr. İnci Kerestecioğlu ile beni tetikleyen sebeptir.

Bu süreçte, çalışmayı yönlendiren, güvenini dile getirmekten çekinmeyen ve desteğini her zaman hissettiren Doç. Dr. İnci Kerestecioğlu'na, tez sürecime gösterdiği anlayış, teşvik ve destekten dolayı eşim ve “ilk okurum” Mehmet Aşık'a, uzaklarda bile olsalar her umutsuzluğa düştüğümde beni çalışmaya yeniden motive eden dostlarım Seynur Curebal ve Özge Çingay Kabadayı'ya, her başım sıkıştığında usanmadan sorunlarımı ustalıkla çözen kardeşim Dr. Meltem Irmak'a, bazı adların eksik kalması riskini göze alamayarak saymayacağım, tez metnimi okuyup yorumlayan Kadın Çalışmaları Bölümü'nden değerli hocalarıma, sınıf arkadaşlarıma ve birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarıma, yalnız bu süreçte değil tüm yaşantım boyunca beni hiçbir toplumsal cinsiyet kalıbına sokmadan destekleyen aileme, kendilerinden çok şey öğrendiğim tüm turnakları yenmiş öğrencilerime çok teşekkür ederim.

MELEK SAVAŞ AŞIK

İSTANBUL, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
1. EĞİTİMİN TARİHSEL SÜRECİ VE GELENEKSEL PEDAGOJİ.....	5
1.1. MODERN ÖNCESİ DÖNEMDE EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADININ YERİ6	
1.1.1. ESKİ MİSİR, ÇİN VE HİNDİSTAN'DA EĞİTİM	6
1.1.2. ANTİK YUNAN'DA EĞİTİM VE KADIN ALGISI.....	13
1.2. ORTA ÇAĞ'DA EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADININ YERİ.....	28
1.2.1. ROMA DÖNEMİ	29
1.2.2. EĞİTİMİN HRİSTİYANLAŞMASI.....	34
1.3. RÖNESANS VE REFORM HAREKETLERİNİN EĞİTİME ETKİSİ.....	40
1.4. ULUS DEVLETLERİNDE EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADININ YERİ	48
2. FEMİNİST PEDAGOJİ	59
2.1. FEMİNİST PEDAGOJİ VE ELEŞTİREL KURAM İLİŞKİSİ	59
2.2. FEMİNİST PEDAGOJİYE KATKI SAĞLAYAN YAKLAŞIMLAR.....	63
2.2.1. PAULO FREİRE VE EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ	74
2.2.2. BELL HOOKS VE KATILIMCI PEDAGOJİ.....	79
2.2.3. JACQUES RANCIERE; CAHİL HOCA VE EVRENSEL EĞİTİM	84
2.3. FEMİNİST PEDAGOJİ NEDİR?	63
3. FEMİNİST PEDAGOJİ MÜMKÜN MÜ?	95
3.1. KADIN HAREKETİNİN TARİHSEL SÜRECİ VE EĞİTİME KATKISI ...	96
3.2. FEMİNİST PEDAGOJİNİN ELEŞTİRİSİ	104
SONUÇ	115
KAYNAKÇA	122

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
bs.	: Basım
Bknz.	: Bakınız
C.	: Cilt
çev.	: Çeviren
ed.	: Editör
s.	: Sayfa
yay.haz.	: Yayına Hazırlayan
y.y.	: Yayın Yeri Yok
v.b.	: Ve Benzeri

GİRİŞ

Tarih diye bildiklerimizin ne kadarı doğru? Bu doğruyu belirleyen aktörün kim olduğuna bağlı. Yaşadığımız çağda artık kadınlar tarihin cinsiyeti üzerine araştırmalar yapıp, onun çok da kadınların tarihini olmadığını; kadınlardan satır aralarında bahsedilğini, hatta belki oralarda bile bahsedilmediğini su yüzüne çıkarmaktadırlar. Dünya yüzyıllardır her iki cinsin konforu için eşit dönmedi. Kadın ve erkek dikotomisinde biri hep diğerkinin ötekisiydi. Kimin öteki olduğunu tahmin etmek çok zor olmasa gerek. Öznenin belirleyicisi, onun kadın olamayacağına çağlar öncesinden karar vermişçesine, bugün hala bizlere bu çalışmaları yaptıracak haksızlıklarla karşı karşıyayız. Özneyi belirlemiş olmak, bir noktadan sonra kendini başka bir mekanizmanın eline devreder; öznenin her gün teyit edilip ve hatta yeniden üretilip, “öteki”nin yerini, ziyadesiyle de haddini bilmesi. Hepimiz toplum tarafından tanımlandığımız ve ait olduğumuza inandırıldığımız bir gruba dahil olarak dünyaya geliriz. Çağdaş teknolojinin imkanlarıyla belirlenen cinsiyetimiz sonrasında, hakkımızda henüz hiçbir şey bilinmezken bile, var oluşumuzu temellendirecek bir grubun içine dahil ediliriz. Hangisi toplumsal kurgu, hangisi gerçek birbirine geçerek alınan yol boyunca bize sınırlar çizen veya sınırları silen bir cinsiyetle yolumuza devam ederiz. Hatta bazen o cinsiyete ait bile hissetmezken yaparız bunu. En kaba ve üstünkörü tabiriyle “kadın” veya “erkek” kategorisinde yerimizi alırız tez vakitte. Bu tanımlamanın tarih boyunca kuramlarla açıklanmaya çalışılan, biyolojik etmenlerden toplumsal kurgulara kadara kadar pek sebebi var. “İnsan kadın doğmaz; sonradan olur.”¹ der Simone de Beauvoir mesela. Fakat bu çalışmanın konusu bu değil. Bu çalışmanın konusu; bireyin cinsiyetinden dolayı bazı şeylere hakkının olup, bazılarının olmadığını belirlenmiş olması ve insan kavramının göreceliliğinin, onun eğitim yaşantılarına etkisi.

Cinsiyetimiz, başımıza gelebileceklerin belirleyici etmenlerinden birisiyse, alacağımız eğitimi ondan bağımsız düşünmek imkansızdır. Bu çalışmada ilk olarak,

¹ Simone de Beauvoir, **Kadın “İkinci Cins”**: Genç Kızlık Çağı, çev.: Bertan Onaran, 7. bs., İstanbul, Payel Yayınevi, Ocak 1993, s.231

eğitim yaşantıları içerisinde cinsiyet eşitsizliğinin oluşturulduğu, bu eşitsizliğin nasıl kendini üretmeye devam ettiğine odaklanılacak, ardından buna çözüm arayan “feminist pedagojik kuram”dan, onun ilkelerinden bahsedilecek ve son olarak onun eleştirisi yapılacaktır.

Öncelikle kadının ikincilliğinin eğitimdeki temelleri tarihsel bir izlek ile aranacaktır. İlk bölüm dünyada ilk eğitim örnekleri, eğitimi kimlerin verdiği, bundan kimlerin yararlanabildiği, ilk ve orta çağdaki eğitim modellerinde kadının yeri, modern çağın bu yeri değiştirir gibi yaparken aslında kafesi biraz genişleterek başka bir egemenlik alanı kurduğu ve günümüzde varılan nokta üzerine.

Tarihe damgasını vuran pek çok düşünür “insan”ın kapsamını erkekle sınırlı tutmuş, toplumsal, siyasal tüm arenalardaki varlığını dizginlemiştir. Plato’nun “Devlet”inden, Rousseau’nun “Emile”ine eğitimle ilgili tüm pedagojik yaklaşım önerileri kadını, erkeği özne kabul ederek tanımlamış, kadını erkeğe fayda sağlayacak şekilde eğitime dahil etmiş birer felakettir. Tartışılmaları şaşırtıcıyken, kabul edilip benimsenmeleri kabul edilemez. Çağlar değişip “insan”ın bağlamı “birey”e genişlese de, “kadın”ın konumu sabit kalmış, “insan hakları” kapsamında bile kendine yer edinememiştir. Ortaçağ’da pek çok kadının “cadı” olduğuna kanaat getirilirken, aydınlatma döneminin “eşitlik ve özgürlük” vurgusuna rağmen, kadın bir kez daha “insan hakları” kapsamına girememiştir. Fransız Devrimi de kadının konumunu değiştirmeye yetmemiştir. Ulus devletinin milliyetçilik politikaları ve sanayi devriminin kapitalist sömürü politikaları kadının ezilmesini başka bağlamlara çekmiş, tarihte eve kapatılan kadın artık hem ev, hem de kamusal alanda ezilir olmuştur.

İkinci bölümde geleneksel eğitim pedagojilerine bir alternatif arayışı içerisinde “feminist pedagoji”den bahsedilecektir. Feminist pedagoji ataerkil bilgiye, bilginin tekelden üretilmesine, geleneksel patriyarkal öğretmen öğrenci ilişkisine karşı koyan bir özgürleşme politikası güder. Cinsiyet duyarlı, farklılıkların kendilerine yol bulabildikleri, öğrenci deneyimini merkeze alan, normları olduğu gibi kabul etmeyip eleştirel düşünmeyi hedefleyen, aktivizmi teşvik eden bir güçlendirme ve özgürleştirme politikasına sahiptir. Mevcut hakim gücün iktidarını sorgular, farklılıkları kabul eder, dayanışmayı destekler kısacası yüzyıllardır gelen erkek egemenliğine bir başkaldırı sergiler. Geleneksel eğitim pedagojilerinin oluşturduğu toplumsal cinsiyet eşitsizliğine müdahale eder.

Ortaya çıkışına esin kaynağı olan bir takım kuramlar ve teorisyenler vardır; Jacques Rancière (Evrensel Eğitim), Paulo Freire (Ezilenlerin Pedagojisi), Bell Hooks (Katılımcı Öğrenme). Yer yer onu diğerlerinden ayırt eden özellikler sorgulansa da, aslında diğer kuramların söylediğini çürütmeye çalışmaz, aksine kümülatiftir.

Son bölümde ise feminist pedagojinin alt yapısını daha iyi anlayabilmek için, tarihteki kadın hareketinin süreçlerine göz atılacaktır. Feminizm çeşitleri, eğitim bağlamında, nasıl bir dünya tahayyülüyle taleplerini haykırarak, hangi tepkilerle karşılaşmış ve kadının eğitimde aldığı yola nasıl katkı sağlamışlardır? Son olarak, “feminist pedagoji mümkün mü?” sorusuna cevap aranacaktır. İlkeleri ve vurgu yaptığı kavramların çıkmazlarına değinilecektir.

İvan İllich’in Okulsuz Toplum (Deschooling Society, 1971) kitabının girişinde vurguladığı gibi “okulu seçtim, çünkü bireyin doğasını, dünyaya bakışını ve dili biçimlendiren kurumların sorunlarının neler olduğunu belirtmek istiyorum.”² Okul süreçlerinin, değerlerin kurumsallaşmasına, toplumsal kutuplaşmaya, psikolojik çöküntüye, aile hayatının düzenlenmesine, inanç sisteminin köklerini birey üzerinden derinlere saplamasına, makbul politik anlayışın perçinleşmesine, yaşam felsefesinin köreltilmesine, yaygın toplumsal cinsiyet yargılarının yeniden üretilmesine nasıl katkı sağladığını ve bahsi edilen oluşumlardan kimlerin kar elde ettiğini inceleyeceğim.

Çalışmaya kurum ve bireylerden bağımsız olarak var olan bilginin ekseninde, inşa edilen öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl kontrol edildiği ve devlet tekeline alındığıyla başlanacaktır. Bilginin seçiminde rol alan unsurlar, bilginin okul çatısına sığdırılması, zorunlu hale getirilmesi, eğitim politikalarıyla güncel sistemlerin ihtiyaçlarına entegrasyonu, bireyin ürünleştirilirken aynı zamanda daha büyük bir talebin ham maddesi oluşu, tüm bu süreçler olurken sorgulanamaz gerçeklikler oluşturulması, bireyler arasındaki eşitsizliklerin derin çukurlara dönüşmesi açıklanacak ve tüm egemenlerden azade bilgi ve bireyi buluşturmanın mümkün olup olmadığı tartışılacaktır. Çünkü ancak böyle bir vuslatla cinsler arasındaki eşitsizlikler ortadan kalkacak ve birey kafeslerinden kurtulacaktır.

Bu eşitsizlikler arasından, cinsiyet farkı ekseninde meydana gelen çıkmazları, kadının ikincil konumunun mevcut eğitim faaliyetleri aracılığıyla nasıl pekiştirildiğini

² İvan İllich, **Okulsuz Toplum**, ed.: A. Ali Ural, çev.: Mehmet Özey, 34. bs., İstanbul, Şule Yayınları, Mart 2017, s.14

ve yeniden üretildiğini inceleyeceğim. Bu bağlamda patriyarkanın eğitim sistemine sızan araçlarını, çağlar boyunca eğitimde söz hakkı olan erkeklerin eğitimin bu geldiği noktadaki etkisini, kadınların yüzyıllardır eğitim konusundaki taleplerini ve mücadelelerini, günümüz eğitim politikalarının bu talepleri yerine getirmedeki mesafesini ve bu taleplerin gerçekleştirilmesinin neden bu denli önemli olduğuna değineceğim. Bell Hooks'un da ifade ettiği gibi; 'çünkü feminist hareket, erkekler için de ataerkinin köleliğinden kurtuluş umudu taşır.'³ Biz hem aklen hem kalben değişmedikçe, cinsiyetçi düşünce ve eylemin yerine feminist düşünce ve eylemi getirmediğimiz cinsiyetçiliği devam ettirmiş oluruz. Bu çalışma eğitim alanında bu dönüşümün gerçekleşebilme umuduna ithafen yazılmıştır.

³ Bell Hooks, **Feminizm Herkes İçindir; Tutkulu Politika**, yay.haz.: Esra Aşan, Ali K. Saysel, çev.: Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım, 3. Baskı, İstanbul, Bgst Yayınları, Haziran 2014, s.9

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMİN TARİHSEL SÜRECİ VE GELENEKSEL PEDAGOJİ

“Masallar masal diye, efsaneler efsane diye anlatılmalıdır. Boş inançları gerçek diye öğretmekten daha korkunç bir şey olamaz.”
Hypatia

Eğitimin farklı coğrafyalarda ilk kez görüldüğü hallerine göz atarak başladığımızda uzun bir külliyat bizi bekler. İnsanlık tarihiyle neredeyse aynı uzunlukta geçmişe sahip olan insanın eğitimi geleneği, ‘insan’ın kim olduğu yanılgısı çerçevesinde şekillenmiştir. Kadınların dünya üzerindeki varlıkları her zaman erkek üzerinden tanımlanmıştır. Baskının yanında direnç, iyinin yanında kötü, güçlünün yanında güçsüz vardır. Tarih sahnesinde kadınların aldıkları yeri kadın hareketi sayesinde yapılan çalışmalar ve incelemeler ışığında artık net bir şekilde görebilmekteyiz. ‘Kadınların erkek normlarından sapma olarak tanımlandığı açık edildi.’⁴ Erkek egemen bu sahnede kadın, erkeğe tabi bir varlık olarak görülür, doğuştan ona eşit bir varlık olarak değil. Kadınların bu ikincilliği onların toplumsal bütün rollerine, sahip oldukları daha doğrusu olamadıkları haklara, kamusal alandaki varlıklarına, özel alanlarına, alabildikleri eğitime, özetle yaşamlarının her saniyesine etki etmiştir. Dünyaya gözünü açtığı andan itibaren, toplumun onun için biçtiği kalıbın içine sığdırılmaya çalışılır. Eğitim bu kalıplardan biridir. Hiçbir zaman içinde sere serpe hareket etmemiş, kalıbın sahibi olan erkeklerin onu buyur etmesini beklemiştir. Günümüz eğitiminin geldiği noktayı anlamak, geleneklerin kökenini kavramak ve alınması gereken yolu gözlemek amacıyla çalışmanın bu bölümünde eğitimin modern öncesi dönemden günümüze kadınla ilişkisinden bahsedilecek ve geleneksel pedagojilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği üretmedeki rolleri incelenecektir.

⁴ Serpil Çakır, **Erkek Kulübünde Siyaset; Kadın Parleментарlerle Sözlü Tarih**, Yayına Hazırlayan: Şirin Tekeli, Grafik Tasarım: Özge Kılıç, İstanbul, Versus Kitap, Aralık 2013, s.26

1.1.MODERN ÖNCESİ DÖNEMDE EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADININ YERİ

1.1.1. ESKİ MISIR, ÇİN VE HİNDİSTAN'DA EĞİTİM

Geçmişten günümüze kazanımlarını farklı bağlamlarda gerçekleştiren, kişinin ve toplumun yaşamına yön veren, içeriğini bir tanımla kısıtlamanın zor olduğu eğitim kavramı en genel tanımıyla; belirli bir çevreyi kullanarak (okulu) kişinin yeteneklerini en üst seviyeye getirme sürecidir. Hedef, bireyde davranış değişikliği yaratmak ve bu değişikliği toplumsal süreçlerde fonksiyonel kılmaktır. Her ne kadar bu değişim, kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmek istense de hedefi belirleyen gücün inisiyatifindedir. Eğitim, bir toplumdaki insanı yeniden yaratarak toplumu ve geleceği kontrol altına alma girişimidir. Sahip olduğu bu eşsiz güç sayesinde bireysel ve(ya) kitlesel dönüştürücü rolü açık olan eğitim, çağlar boyunca üzerinde durulmaya değer bulunmuş, bazen, iyi bazen de kötü ellerde fakat her zaman toplumun kültür, politika, gelenek, ideoloji, din, ahlak gibi diğer mekanizmalarıyla temas halinde olmuştur. Bu temas elbette kadın yaşantıları söz konusu olduğunda mekanizmaların farklı işlemesine ve oluşturulan çıktının niteliğine etki etmiştir.

Eğitim tarihçesi incelenirken, modern bilimin ve kültürün ilk doğduğu yerin batı olduğu genel kabul görse de; doğu, insan eğitiminin ilk söz konusu olduğu coğrafyadır. Ben de bu çalışmada Mezopotamya, Mısır, Hindistan ve Çin'den başlayarak eğitim süreçlerindeki kadının ayak izlerini arayacağım. Çünkü bu izler batıya geçip yol alarak günümüzün izdüşümlerini oluştururlar. Çünkü inanıyorum ki günümüzdeki kadın sorunsalını doğru okumanın ve değerlendirmenin yolu, iyi temellendirilmiş tarihsel süreci anlamaktan ve erkek tarihini bilmekten geçer. Kadın erkeğin söylemiyle tarihte görünmezlikten kurtulur ve erkek kanalıyla bize ulaşır. Bu aslında kadınların bedenleri üzerinde olduğu kadar ruhları, varoluşları, düşünce dünyaları üzerinde kurulan erkek egemenliğinin nesnelleşmiş halidir. Modern çağda olduğu gibi modern öncesi çağda da topluluklar kendi toplumsal belleğini yaratır, 'kadınların ezilmesi ve kadın-erkek

ilişkileri, topluma ve zamana göre değişen özgül biçimler alır⁵ fakat belleği belirleyense her çağda iktidardır. Bilim insanları tarafından, günümüzün bilgi birikiminin, yazanın ve yazdırmanın tarihi olduğu kabul edilen bir gerçekliktir. Odak noktası iktidarda söz hakkı olmayan kadınlar olduğunda tarihin sorgulanması, yazının başında oturan eli ve sahip olduğu gözün ufkunun kapsamını akılda tutmak gerekmektedir.

Kadın hareketinin akademik çevrelere taşınmasıyla birlikte, yazıdan önceki avcı toplayıcı çağlarda kadının konumunun bugünkünden farklı ve güçlü olduğu, toplumsal rollerin iş bölümüne dayalı olduğu, iktidarın birbirlerine baskı aracı olarak kullanılmadığı, ataerkil ideolojinin aktardığının aksine kadının ikincil konumunun bütün çağlar ve mekânlarda değişmez olmadığı gerçeği ortaya konmuş⁶ olsa da ben bu çalışmayı yazının bulunmasıyla tarihlendireceğim çünkü yazı eğitim süreçlerinin görünür olduğu veriler sunar. Bu verilerden yola çıkarak dönemin pedagojik yaklaşımını analiz etmek ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği verilerine ulaşmak mümkündür.

Mezopotamya ve Mısır'da eğitimden söz ederken inanış, adet, töre ve ayinler ön plana çıkmaktadır. 'Toplumsal, siyasal, dinsel yaşamlarına kesin kurallar egemendir. Bu yaşam, ölüm kapılarının eşiğinde her canlıyı bekleyen ikinci doğumdan sonraki diğer hayata nispetle ayarlanmaktadır.'⁷ Toplumsal inanç ekseninde düzenlenmiş olduğundan eğitim süreçlerinde tapınak ve saraylar önemli olmuştur. Aktarımın en etkili aracı yazının önemli olduğu bu dönemde, eğitimde rahipler söz hakkına sahiptirler, bilgiyi elinde tutan ve koruyan onlardır. Firavunlar din ve siyaset hakkındaki bütün bilgilerini onlardan öğrenir, ülke yönetimine uygularlar.

Tarihçilerin verileri ışığında bakıldığında Mısır'da kadının toplumdaki yerinin, din, siyaset ve eğitimdeki konumunun hanedanlara göre değiştiği görülmektedir. Çünkü MÖ 3000lere kadar inanç sisteminde tanrıçaların yeri büyüktür. Bu nedenle ilk hanedanlar döneminde kadınlar ekonomik ve siyasal alanda daha sonraki çağlara oranla

⁵ Caroline Ramazanoğlu, **Feminizm ve Ezilmenin Çelişkileri**, yay.haz.: Fatmagül Berktaş, çev.: Mefkure Bayatlı, İstanbul, Pencere Yayınları, Mayıs 1998, s.9

⁶ Ayşe Tekin, "Tanrıçalar ve Kadın Belleği", **Kadın Araştırmaları Dergisi**, Ekim 2010, s.113

⁷ Albert Champdor, **Eski Mısır'ın Ölümler Kitabı**, çev.: Suat Tashuğ, İstanbul, Ruh ve Madde Yayınları, 1984, s.23

daha görünürdür. Soy ve miras anadan aktarıldığı için, ekonomik gücü elinde tutan kadınlar için hukuki ve sosyal özgürlükler daha kapsamlıdır. Kadının yönetimde ve din işlerinde yer almasının önünde hiçbir engel yoktur, nitekim bu dönemde kadın firavun ve rahibelerin varlığına rastlarız. Mısır'da çocukların temel eğitimi dört yaşında başlamakta ve on altı yaşına kadar devam etmektedir.⁸ Eğitim sistemine dair ilk verilere 10. Hanedanlık döneminde rastlanır. İki basamaklı eğitimin ilk dört basamağı ilkokul gibi temel eğitimidir ve devamında uzmanlaşılır. Dört yaşından sonra erkek çocuk, babasının gözetiminde uzmanlaşır ve onun yanında eğitimini tamamlar, kızlar ise annelerinin yanında. Fakat kızların da güzel sanatlar gibi eğitimleri aldıklarına dair veriler mevcuttur. On sekizinci hanedana(M.Ö. 1570-1300) gelene kadar kadınlar artık eski gücünü kaybeder, artık din görevlisi olmaktan çıkar ve tapınakların eğitmenleri değil müzikçisi olarak görev almaya başlarlar. Firavun ise gücü elinde tutan erkeğe atfedilen bir sözcüğe dönüşür⁹ ve hatta kral bizzat tanrıdır.

Sümerler dönemindeyze yazı kullanılmaya başlanmış, tapınaklara bağlı okullar açılmıştır. Eğitim ise artık sadece seçkin bir kitlenin tekelindedir.

Okulun temel elemanları, sınıf düzeni, hiyerarşik yapıları ile ilgili ilk örneklerle M.Ö. 4000'e tarihlenen Mezopotamya medeniyetinde rastlıyoruz. ... Sümerlerde okula 'tablet evi' anlamına 'è dubba', öğretmene okulun babası anlamına gelen 'adda è dubba' da denmektedir. Seçkinlerin çocuklarından oluşan öğrencilere ise 'dumu edubba', yani okulun oğlu denirdi.¹⁰

Öğretmenin ücretini varlıklı aileler kendileri karşılarlar. Yazıcılık, kültür aktarımı için kullanılan özel bir yetidir ve eğitim sadece üst düzey rahiplerin kontrolünde, düşünsel ve yaratıcı bir faaliyet olmaktan öte var olanın tabletler aracılığıyla kalıcı hale getirilmesi için kullanılır. O dönemde bulunan tabletler arasında hiçbir kadının ismine rastlanmamaktadır. Bu sadece erkeklerin eğitim hakkına sahip olduğunu ispatlamaktadır. Zaten yukarıda da belirttiğim gibi okul ile 'baba ve oğul' ilişkilendirilir.

Tarihin görece kadının en görünür karşımıza çıktığı çağı olan Mısır'ın eğitimi günümüz üniversiteleriyle benzeşmektedir. Matematik, astronomi, fizik gibi insanlık

⁸ Merlin Stone, **Tarımlar Kadınlık**, çev. Nilgün Şarman, İstanbul, Payel Yayınevi, 2000, s.68

⁹ Aktaran, Fatma BAĞDATLI ÇAM, "Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim Anlayışının Temelleri", **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C: V, No:2,Haziran 2016, s. 631

¹⁰ Filiz Meşeci Giorgetti, **Eğitim Ritüelleri**, ed.: Akif Pamuk, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi, Nisan 2016, s.71

tarihine yön verecek pek çok konuda araştırmalar yapılmıştır. Kurum kendisini Mısır'la kısıtlamamış, yabancı kùltùrlerle eğitim alış verisinde bulunmuştur. Platon'un da eğitim aldığı Heliopolis'teki Güneş Şehri anlamına gelen üniversite Hellenistik dönemde İşkenderiye'ye taşınır. Onunla birlikte yıllar içinde defalarca talan edilecek olan kùtùphane de... Euklid (Öklid), Arkhimet (Arřimet) gibi düşünùrlerin yanı sıra İşkenderiye'li Hypatia' da bu kùtùphanede yetişen filozoflardandır. Erkeklerle kıyasla kadın sayısı yok denecek kadar azdır. Zaten döneminin öncü kadınlarından olan Hypatia daha sonraki yıllarda bilimi karanlıklara gömen baskılardan hem bir bilim insanı hem de bir kadın olarak iki kez etkilenmiş ve taşlanarak öldürölmüştür. (M.S. 415)

Batı toplumlarının eğitim felsefesinin kaynağını oluşturan Mezopotamya coğrafyasında eğitim, yukarıda özetlendiği gibi toplumun inanç sisteminin etkisinde gerçekteşirilmiiştir. Sınırlarını dinin çizdiği eğitim yaşantıları, tek tanrılı dinlerin insan yaşantısına girmesiyle birlikte, tanrıçalardan tanrılara yüzünü dönen toplumun değer yargılarını yansıtmıştır. Kadınlar hakkında söylemlerin ve pratiklerin henüz korkunç sınırlara ulaşmadığı bu tarihlerde bile eğitimde söz hakkı olan kesim din insanlarıdır. Kadınların varlığı, dini inançların onları özel alana hapsedmesi ve ev içi görevleri omuzlarına yığmasıyla birlikte entelektüel alanda görünmez olmaya başlamıştır. Tarım toplumu olarak yaşayan insanlar savaşı, istilayı, hırsı, daha fazlasına sahip olma arzusunu keşfettikçe kadınların yetileri küçümseymiş ve meydan bu eril istekleri yerine getirebilecek erkeklerin düellosuna ayrılırken, kadınlar özel alanlara sürölmeye başlanmıştır. Eğitimde de toplumsal yaşantılar etkili olmuştur, tarih boyunca değişmeyen dönemin arzuladığı insanı üretmek politikası, bu dönemde rahiplerin tekelinde olmuştur çünkü erk sahibi onlardır. Eğitim güçlü kimse onun ulaşabildiği bir ayrıcalıktır ve eşişsizlik üretmeye başlar. İlk pedagojik yaklaşım olarak nitelendirebileceğimiz dini etkinin ürettiği toplumsal cinsiyet eşişsizliği bunlardan biridir.

Mezopotamya coğrafyasındaki bu eğitim gelenekleri ilerleyen çağlarda Antik Yunan aracılığıyla günümüze kadar uzanır. Sonraki bölümlerde bu köklere yeniden değineceğim fakat şimdi farklı bir coğrafyada, ilk medeniyetlerden biri olarak kabul edilen Çin'de eğitim geleneklerine göz atacağım. Doğu uygarlığı dendiğinde günümüz eğitim felsefesinin temellerine katkı sağlamış olan büyük bir isim gelir hemen akla;

Konfüçyüs. İsmi, ailesi olan, Kung sülalesinden gelen usta, üstat, bilge, öğretmen, filozof anlamına gelir. Onunla ‘aynı yüzyıllar içinde dünyanın bir ucunda Sokrates, Platon ve Aristoteles, diğer ucunda Zerdüşt ve Siddharta Gautoma, öteki ucundaysa Laozi, Konfüçyüs ve Mozi yaşamıştır.’¹¹

Yaşadığı dönem Mısır’daki gibi Hanedanlıklar dönemidir ve bu hanedanların kendi aralarındaki savaşlar yüzünden ülke siyasal ve toplumsal olarak bir karmaşa ve krizin içindedir. Felsefesinin Laozi ve Mozi’den daha etkili ve uzun soluklu olmasının nedeni mevcut koşullara çözümler üretmesidir. Öncelikli olarak üzerinde durduğu ahlak eğitimidir. Her şeyin bozulduğu o dönemde amacı geleneksel ve toplumsal uyumu sağlamaktır. Antik Yunan’daki merak ve özgürlük merkezli öğretinin aksine, kaygı ve korku merkezli, uyuma dayanan bir erdem anlayışı vardır. Adalet; bilgelik, geleneğin devamı, ataya saygı, toplumun birlik ve beraberliği ilkeleriyle eski düzeni yeniden sağlamak için mecburi yasaların devamlılığını ve katı davranış biçimlerinin topluma yayılmasını hedefler. Bu hedefe ulaşmanın ilk yolu aileden geçer. Toplumsal düzeni sağlamak önce toplumun çekirdeğini düzenlemekle olur. Onun eğitim felsefesinde aile ilişkilerindeki hiyerarşi ayrıntılarıyla açıklanmaktadır ve bireylerin birbirlerine nasıl konumlanacağını göstergesidir. Bu konunun kabulü, sorumlukların yerine getirilmesi, birlik ve beraberliği hem ailede hem de toplumda yeniden inşa edecektir. Felsefe insanlara birlikte yaşamak için yol gösterir, bireyin devlete, devletin de bireye karşı görevlerini belirler, merkezi otoriteyi yeniden güçlendirmek ister. Temel bağlantıların (hükümdar-halk, baba-oğul, koca-karı, büyük- küçük kardeşler, arkadaş-arkadaş) sistemdeki rolleri bellidir; hükümdar iyiliksever, halk sadık, koca adil, kadın itaatli, baba nazik, oğul evlada yaraşır, büyük kardeş düşünceli, küçük kardeş itaatkar, arkadaşlarsa sadık olmalıdır. Yani kadınların kocalarına itaat etmesini, boyun eğmesini, doğal ve doğru bulmaktadır. Bu hiyerarşiyi devam ettirmek mühimdir. Eğitimde müzik bir araç olarak kullanır, onda her türlü uyum vardır, insanlar onun vasıtasıyla ahengi yeniden yakalamalıdır.¹²

Bu gereksinimlerle eğitim veren kurumların görevleri belirlenmiş olup, istenilen insanı yetiştirmek amaçlanmıştır. ‘Antik Çin’deki okullar, Batılı anlamıyla tanımlanan

¹¹ Mustafa Enes Kala, “Kadim Çin Ahlak Felsefesinin Kurucu Çerçevesi – Konfüçyüs- Laozi- Mozi”, **TYB Akademi**, Eylül 2017, c.: 20, s.92

¹² Mustafa Enes Kala, a.g.e., s.69-95

okul kavramından farklı olarak, bir düşünce akını ve onun takipçilerini ifade eder.’¹³ Çinliler için eğitim ve öğretim çok eski çağlardan beri çok önemlidir. Ancak halkın eğitimi yoluyla kaos, toplumsal huzura dönüşecektir. On yaşında başlayan eğitim bireye ve onun günlük yaşamına yöneliktir. Özellikle Konfüçyüs’ün eğitiminde mantığa, sorguya ve metafiziğe yer yoktur. Öğretmen son derece önemlidir. Genel olarak Çin felsefesinde insanın doğuştan iyi olduğu fikri hakimdir, fakat çok azı bunu koruyabilir. Bu noktada yöneticiler ve öğretmenler başına buyrukluğa son verecek kuralları koyan, yol gösteren, aydınlatanlardır. Konfüçyüs ‘öğrencilerine doğru düşünmeyi öğretmek için onları sürekli düzelterek, yönlendirerek ve iyi örneklerle uymalarını sağlayarak eğitmiştir.’¹⁴ fakat bu herkese açık ve herkesin eşit bir şekilde faydalanabileceği bir eğitim değildir. Çünkü “Eski Çin’de bütün eğitim sadece Çinli erkekler içindi. Eğitimde önceliğe prensler, yüksek tabakadan memurlar ile asillerin çocukları sahipti.”¹⁵ Hatta kendisinden bir kuşak önde Çin’li bir diğer düşünür Lao Tse’e göre erdemli kişi hiçbir şeyi önemsemez, çünkü onun yumuşaklığı sert olanı yenecek güçtedir. Eğer insanlar şikayetçiye, iyi yönetilemiyorsa çok şey bildiklerindendir, mutlu olmak için fazla bilgiden arınmalı, sadeleşmeli kendi özleri olan bilgisizlik içinde yaşamalıdır. Bu felsefe, itaat etmenin ve boyun eğmenin erdemli bir davranış olduğuna yaptığı vurgu ile aile içindeki ataerkil güç dengelerinin korunmasını garanti altına alır. Ayrıca toplumsal yaşantılarda bazında da halkın iktidardaki güç sahiplerini eleştirmesinin önü kapanmış olur.

Görüldüğü gibi Çin’deki eğitim de ürettiği eşitsizlikler yönünden Mısır’dakinden farklı değildir. Toplumsal ataerkil kültürün etkilerini gördüğümüz eğitimde amaç bu ataerkiyi devam ettirmektir. Bireyin bilgi edinen öznel olarak özgürleşmesinden değil, oluşturulan sıralı ilişkilere uyması, düzeni bozmaması ve otorite sahiplerine itaat etmesinden yola çıkılır. Kadınlar ikincil varlıklarıyla hadlerini bilmeli ailevi görevlerini yerine getirmelidir. Bilgi; yaşam becerileri, ilerleme, zihinsel gelişme kazanılmasını sağlamaz, insanı mutsuz yapar çünkü bilgi sorgulamayı beraberinde getirir. Çin eğitim pedagojisinde öğrenilen bilgiler var olan eşitsiz düzeni

¹³ Ufuk Cem Komşu, Konfüçyüs ve Sokrates’in Eğitim Felsefelerinin Yetişkin Eğitimi Açısından Karşılaştırılması, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, C: XII, No:4, Aralık 2011, s.27

¹⁴ H. J. Störig, **İlkçağ Felsefesi Hint Çin Yunan**, çev.: Ömer Cemal Güngören, 2. bs., İstanbul, Yol Yayınları, 2000, s. 134

¹⁵ Filiz Meşeci Giorgetti, a.g.e., s.74

sürdürmek ekseninde seçilir ve bu eşitsizlikler yeniden üretilir. Eğer birey huzursuzsa ve/veya yolunda gitmeyen bir şeylerin olduğunu düşünüyorsa, bu bireyin hatasıdır.

Bir diğer eski medeniyet olan Hindistan'da ise Mısır'daki gibi çok tanrılı bir inanış hâkimdir. Hindistan tarihi temel hatlarıyla Vedalar Çağı (İ.Ö. 1500 – İ.Ö 500) ve sonrası diye ayrılır. Kast sistemi insanları dört sınıfa böler; rahipler (Brahman'lar), krallar, beyler, soylu savaşçılar (Kşatriya'lar), çiftçi ve tüccarlar (Vaişya'lar) ve son olarak dışlanmışlar, savaş tutsakları, köleler (Parya'lar). Tanrı ile doğrudan iletişim kurabilme yetisi sadece brahman'lardadır ve bilgi gizlidir. İyi bir eğitim alabilmenin ihtimali de tanrıların aracısı olan onlardadır. Vedalar çağındaki

“Hint felsefe öğretilerinin gerçekte, eritilmiş küçük bir azınlığa açık, içrek (ezoterik) öğretiler olduğunu burada belirtmek gerekir. Gizli öğretinin yalnız gerçeğe çok yaklaşmış ve en sevilen öğrenciye verilmesi gerektiği sık sık hatırlatılır. O zaman Hindistan'da kadınlar da gerçeği arayabiliyor ve felsefe yapabiliyorlardı.”¹⁶

Evrenin anlamına ulaşmak aslında kendi özüne dönmek ve her şeyi bir bütün olarak ele almaktan geçer, birey ancak bu yolla bireyselliğinden uzaklaşır ve evrenle bütünleşir, zaten o ikisi aynı şeydir. Bir çiçeğe bakmak sadece onu görmek anlamına gelmez, onu taşıyan dallar, yaprak, toprak bir bütün olarak algılanmalıdır. Bu dönemde bir okul yoktur, çocuğa aile ve brahmanlar tarafından eğitim verilir. Eğitim sözlü olarak verilir ve kurtarıcı güç olan bilgiler ezberlenir. Bilgisizlik dürtüler, tutkular aracılığıyla doyumsuz bir bağımlılığa dönüşür. Bireyin aşamalı olarak bütün dünya zevklerinden ve doyumsuzluklarından arınarak aydınlanması, hiçlikte kaybolması beklenir. Herkes kendi yolunu arar, fakat diğer bütün yollar saygıyı hak eder.

Vedalar sonrası dönemde yerleşmiş dinin yerini geleneğe karşı çıkan yeni dinler alır. Bu noktada aydınlandıktan sonra Sidartha ismini Buddha'ya çeviren, önemli bir öğretmen çıkar karşımıza. Bilgiler katı ve gizli olmaktan çıkıp, alt kastlar dâhil olmak üzere daha geniş bir kitleyle paylaşılır, brahman rahipleri alaya alınır. Fakat kast sistemini yok etmek gibi bir amaç yoktur, zaten böylesi bir hiyerarşinin anlamı yoktur ve bireye ayrıcalık sağlamaz, herkes kendi ışığını yayar ve onu arar. Fakat gene de 'orta

¹⁶ H. J. Störing, a.g.e., s.46

tabakayı teşkil eden kastlar, tüccar ve esnaf çocukları ancak temel bir eğitim görebiliyorlardı. Kızlar için hiçbir öğretim sistemi yoktu.’¹⁷

Günümüzde geniş kitlelerce araştırılıp öğrenilmeye çalışılan Hint felsefesi de tahayyül ettiği huzurlu benlik arayışında, eğitimden kız çocuklarını mahrum etmiştir. Antik Yunan’a geçmeden önce, göz attığımız farklı coğrafyalarda benimsenen eğitim sistemlerinde, çalışmamın konusu olan geleneksel eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliği ürettiği gerçeğine uymayan bir yaklaşım gözlemlenmez. Topluluklar bazen dinin etkisiyle, bazen imtiyazlı bir grubun çıkarlarını gözetmek adına, bazen de düzeni sağlamak için yerleşik hiyerarşiyi kasıtlı bir şekilde devam ettirmiş, mevcut ataerkil sistemin eğitim yaşantıları içerisinde yeniden üretilmesini hedeflemiştir. Cinsiyetlerine göre bireylerin eğitim alıp alamayacakları, ‘doğal’ ‘kediliğinden’ bir süreçle değil tamamen toplumsal olarak belirlenmiştir.

1.1.2. ANTİK YUNAN’DA EĞİTİM VE KADIN ALGISI

Antik Yunan’a yönümüzü döndüğümüzde, günümüzün ayak izlerini takip ederek kaynağı bulabileceğimiz bir döneme adım atmış oluruz. Çin ve Hint kültürünün yukarıda da değindiğim üzere kapalı ve bizimkinden farklı yapısı nedeniyle batı ile ilişkisi ve etkileşimi çok kısıtlıdır. Batı felsefesinin, oradan bize ulaşan felsefenin, düşünce sistemlerinin, kurumların, kültürün, sosyal yaşantıların kökenleri büyük oranda Yunan felsefesindedir. Yunan felsefesi ve kültürü ise aniden ortaya çıkmaz, oluşumunda Mısır ve Mezopotamya’nın etkileri görülür. Fakat birbirlerinden farklı olarak Mısır’da daha din temelli bir kültür ve gelenek hâkimdir, Antik Yunan’da ise aklın kullanımına önem veren idealler, demokrasi, özgürlük gibi kavramlar sahneye çıkar. Dilediğini söyleyebilme ve düşünce üretebilmenin özgür olduğu bu dönemde inanılmaz gelişmeler yaşanır. Medeniyetin yayıldığı geniş coğrafyada, farklı şehirlerin birbirleriyle ticareti yaygındır dolayısıyla farklı görüşlerle karşılaşan bireylerin hem ufku açılmış, hem de var olanı sorgulama ihtiyacı doğmuştur. Evren ve doğa üzerine sorular soran ve cevaplarını arayan filozoflar düşünce tarihin en parlak döneminde farklı sistem, oluşum ve akımların oluşmasına öncülük ederler. Kültürün din ile mesafesi Mısır’dakinden

¹⁷ Filiz Meşeci Georgetti, a.g.e., s.78

farklı olduğu için, burada karşımıza rahipler sınıfı yerine devlet memurları çıkar. Mısır’da insanlar firavun olup tanrı olduklarını ilan ederken, Antik Yunan’ın ilk dönemi hakkında, İlyada ve Odysseia eseriyle fikir sahibi olduğumuz Homeros’un tanrıları ise insan özellikleri taşımakta, iyi veya kötü olabilmektedirler. Fakat henüz yazının yaygın olmadığı bu Homerik Döneme dair çok az bilgi mevcuttur.

M.Ö 7-6. yüzyıllardan sonra ‘polis’ adı verilen kent devletleri oluşumunu tamamlamış, daha sonra modern devlete esin kaynağı olacak kurum ve kavramların temeli burada atılmıştır. Kent devletleriyle birlikte ‘yurt, yurttaş, vatan, vatandaş’ gibi kavramlar tarih sahnesinde yerini alır. Artık eğitimin içeriği, toplumsal düzenin tanımlandığı unsurlara göre şekillenecektir. Devlet eğitim ile ilgili işlere el atmaya başlamış ve eğitimin kurumsallaşması ilk kez bu dönemde olmuştur. Çocukların okuma yazma öğrenmesi, iyi birer vatandaş olması önceliklidir. Aileler bunu destekler, hatta ilk paralı eğitim Pisagor (Pythagoras) zamanında, Sokrates öncesi dönemde orta çıkmıştır bile. M.Ö. 5-4. yüzyıllardan sonra basit işlevi okuma yazmak olan okullar artık yaygınlaşmış ve eğitim sistemi epey yol kat etmiştir.

Antik Yunan tarihi temel olarak üç dönemden oluşmaktadır; doğmacı bir felsefenin yaygın olduğu İ.Ö. 600-400 yılları arasındaki Sokrates öncesi dönem, sofist felsefenin dorukta olduğu, tüm felsefe dallarının görüldüğü, Altın Çağ olarak kabul edilen, İ.Ö 500 ile İ.Ö 322’de Aristoteles’nun ölümüne kadar süren Sokrates, Platon ve Aristoteles dönemi ve bundan sonra İ.S. 100lere kadar devam eden durulma, çözülme ve tükenme dönemi.¹⁸ M.Ö. 800 -600 yılları arasında ise müzik ve jimnastik aracılığıyla kişinin çok yönlü gelişimi, beden ve ruhun uyumu eğitimin hedefidir. Daha sonra buna dil, retorik, didaktik eğitim, düşünce eğitimi eklenmiştir. Sokrates genel olguları, Platon ideal bir devlet düzeni tasarlamıştır. İnsanların çıkarları yerine devletin çıkarlarını öncelemiş, herkesi iyi bir yurttaş olma paydasında eşitlemiştir. Aristoteles ise bu ikisini birleştirerek insanın ancak bir devlete ait olduğunda insan olabileceğini vurgulamıştır. Birey kanun ve yasaları öğrenmeli, hatta bunu devlet kendisi eğitim yoluyla yapmalıdır ki devletin mevcudiyeti, toplum yapısı ve düzenini korumak mümkün olsun.

Buraya kadar her şey yolunda ve ‘insan’ın kapsamının herkesi kucakladığı varsayımıyla demokratik görünmektedir. Fakat bölümün sonunda tekrar edeceğim üzere

¹⁸ H. J. Störing, a.g.e, s. 181-190

şunu söylemek çok da iddialı olmayacaktır; kadınlar, günümüz dünyasında bile eğitim yaşantılarında ve kurumlarında ikinci cins olma adaletsizliğini bu döneme borçlulardır. Eğitimbilim (pedagogik) dalının ilk kez ortaya çıktığı, kadınlar için sözde fakat erkekler için gerçekte altın olan bu Altın Çağ, klasik eğitim pedagojilerinin temelini oluşturmaktadır. Modern eğitim felsefecilerinin bile bu dönemdeki cinsiyetçiliğe paralel sistemler ve kurumlar geliştirmiş olması şaşırtıcıdır. Yazının devamında Antik Yunan'da kadın algısını ve bunun eğitime yansımalarını dönemin düşünürleri üzerinden örneklendireceğim.

Atinalılar için kimliklerinin bir parçası haline gelen Homeros ile başlayacağım. M.Ö 8.yüzyılda yaşamıştır, batı edebiyatının ilk büyük eseri kabul edilen İlyada ve Odyseia destanın yazarıdır. Şiirlerinde insanın tanrılar karşısında varoluş mücadelesini betimler, insanın güçsüz olmasına rağmen sürdürdüğü özgürlük çabalarını yüceltir. Destanları hem dönemin sosyal yapısını anlamak, hem de yapıyı inşa etmek açısından önemlidir. Toplum için belirli kimliklerin yaratılması bu destanlar sayesinde olmuştur. Destanların ana teması kahramanlıktır, ideal bir kahramanın erdemleri ve güç sahibi olmanın önkoşulları işlenmiştir. Peki kimdir bu liderler, krallar, kahramanlar? Kadın kimliği inşası ve yapısı ile ilgili ne söyler Homeros? Eserlerindeki kadın figürler incelendiğinde, kadının toplumdaki yeri ve kabul edilmiş rolleri tüm netliği ve şahane ataerkil ambalajıyla tarihler öncesinden belirir karşımızda.

‘Homeros, kadınları uzun uzun anlatır. Her kahramanın kız olarak aldığı bir karısı vardır. Onu evinin hanımı diye sever ve sayar. Ayrıca kahramanların birçok tutsağı olur. Yağma ettikleri kentlerden aldıkları bu kadınları güzel, soylu ve hamarat iseler asıl karıları gibi sever sayarlar.’¹⁹

Kadınların yaşamı erkeklerinkinden farklıdır, ev işlerini yönetir, hizmetçilere emir verirler, çocuklarla ilgilenmek de onların görevidir. Hatta kadınlar erkeğin hayatını güzelleştirmek, bereketlendirmek için can atarlar. Homeros'un kadınlarının en ünlülerinden biri İlyada destanının başkarakteri olan Helena'dır. Onu bir diğer karakter Penelope ile kıyaslayarak makbul ve makbul olmayan kadın imgesini betimler. Güzelliğiyle bir savaşa sebep olan Helena akıllı bir karış havada, vefasız bir kadındır, öte yandan Penelope ise savaşta olan kocasını onu isteyen diğer erkeklerle karşı tam yirmi bir yıl sabırla beklemiş, ona ihanet etmemiştir. Penelope vefalı olduğu kadar zekidir de,

¹⁹ Laleş Uslu, “Antik Yunan’da Kadın Betimlemeleri ve Kadının Sosyal Statüsü”, Doktora Tezi, Erzurum, 2018, s.18-19

onu isteyen erkeklere dokuması bittiğinde içlerinden birini seçeceğini söylediği için, her gece ördüğü bütün dokumayı sökerek akılcıca taliplerini bekletir. Betimlenen bu iki örnekte kadının erkeğine sadakatinin, kocası yokken onun mal varlığını korumasının, ev işlerini çekip çevirmesinin, ev halkının giyiminden sorumlu olmasının vurgusu vardır. Ancak bu özelliklerle bir kadın, kocası ve toplum tarafından değerli görülebilir. Hatta Penelope'nin, kadın olduğu için ülkeyi yönetemeyeceğinden, en çok hediye veren adayıyla evlenmesi söz konusu olduğunda, karar sahibi oğlu Telemakhos'tur. Destan, karısının adaylarını öldürüp gücünü yeniden eline alan kocası Odysseus'un geri dönüşüyle biter. Görüldüğü gibi kadının asli görevi her ne pahasına olursa olsun kocasına itaat etmek, onu kendi istek ve arzularından bile üstün tutmaktır. Yaşamında söz hakkı olan şey otorite, baba, koca, erkek çocuk veya toplum yasalarıdır. İdeal kadın portresi böylelikle çizilmiş olur. Üstelik, ahlaki kabul edilen değerler sadece kadınlar söz konusu olduğunda işler. Okin(1979)'in *Women in Western Political Thoughts* kitabında da belirttiği gibi, erkekler için tek eşlilik söz konusu değilken, kadının işleyebileceği olası en kötü suç ise kocasına sadık kalmamaktır. Kadının cazibesi ve baştan çıkmaya bu kadar müsait olması, onun en zayıf noktası ve kötü karakterinin bir göstergesi olarak vurgulanır.²⁰

‘Yunan tarihinde her zaman görüldüğü üzere, mağlubun mülküne de hizmetindeki insanlara da galip gelen taraf sahiplenir; bunların arasından istediğini seçebilirdi... Köle kadınların yeri evdi... Genç yaşta olanlar efendilerinin koynuna da girerdi... Odysseus'un elli tane kadın kölesi olduğu belirtiliyor.’²¹

Hmeros, kadın karakterlerden biri olan Hekabe ile de kadının annelik vazifeleri üzerinde durmuştur. Daha sonra Euripides'in Troyalı Kadınlar eserinde de görürüz Hekabe'yi. Çocuklarını korumak için her şeyi göze alan cesur, tatlı dilli, cömert bir annedir. Erdemli bir kadın olmanın önemini ise Andromakhe'de görürüz. Hmeros'tan sonra Euripides onun Antik tiyatro eserinde portresini şöyle çizer:

“... Kadınlarda bulunan erdemleri
Hektor'un çatısı altında elde ettim.
Ve özellikle doğru olsun olmasın
dışarı çıkan kadının suçlanması;

²⁰ Susan Moller Okin, **Women in Western Political Thought**, United States of America, Princeton University Press, 1979, s. 18

²¹ Moses I. Finley, **Odysseus'un Dünyası**, çev.: Gül E. Durna, y.y., Ayraç Yayınevi, Ekim 2003, s.43

evde kaldım böyle bir isteğim olmadan.
Evden ırak tuttum kadın dedikodularını, söylentilerini.
Salt aklımın bilgeliğine inanarak.
Kocamın yanında dilim suskun, bakışlarım sakindi...²²

Odysseus'ta kimisi büyücü, kimisi canavar, kimisi iffetsiz, kimisi erdemli, kimisi soylu olmak üzere dönemin insanlarına örnek teşkil etmesi bakımından pek çok kadın mevcuttur. Bu destanlardaki kadın figürlerinin toplumsal tehlikesi nerede yatmaktadır peki? Homeros tarih boyunca gelmiş geçmiş en etkili ozandır, Yunan kültürünün oluşmasındaki en etkili öğretmendir. Sonra Platon'un da ifade ettiği üzere, insanlar tüm yaşantılarını onun izinden gittikleri sürece düzene sokabileceklerine inanmaktadır. Destanları basit birer dizin olmaktan öte, yurttaşlık görevlerinden aile yaşantısına kadar toplumsal her meselede, birer referans kaynağıdır. Halkın dini inancı, yaşam biçimi, gelenekleri, yönetim şekilleri bu destanlarla önceden belirlenmiştir. Çocuklar bu destanları ezberlemekle kalmaz, bütün karakterlere ve olaylara egemendirler. Çok küçük yaştan itibaren bakıcıları ve aileleri tarafından anlatılan bu hikayeleri dinleyerek büyürler. Yetişkin birer birey olduklarında taklit edecekleri erdemler, henüz sorgulama kabiliyetlerinin olmadığı çağlardan itibaren bilinçlerine kazınmaya başlar. 'Böylece neredeyse her gün bu hikâyeleri dinleyerek Homeros'un destanları ile tanışan çocuğun eğitim hayatının da temeli atılmış olmaktadır.'²³ Onlardan beklenen sadece kahramanları taklit etmektir. Kahramanlar ise kent devletinin çıkarlarını koruyan, güç sahibi, 'polis'in üstünlüğüne inanan, savaşçı birer yurttaşdır. Eğitim ise erkek çocuklarına Homeros'un destanlarındaki kahramanlar model alınarak, şehirden uzak bir yerde, bu öğretileri onlara aşıl原因an öğretmenlerin gözetiminde, iyi birer yurttaş olmaları hedefiyle verilir. Bu eğitimi tamamlayan erkekler, ancak 2 yıl süren askeri eğitimi aldıktan sonra vatandaş olarak şehre kabul edilirler. Görüldüğü üzere Homeros'un destanlarıyla

'neredeyse sırf savaşçıların, kralların dünyasına sürükleniyoruz ve servetin, hünerin, itibarın dışında, görebileceğiniz sadece birkaç sey kalıyor geriye. Resmedilen dünya kadınların ya da çocukların değil, baştan sona erkeklerin dünyası. Ayrıca tutsaklarıyla,

²² Aktaran Laleş Uslu, a.g.e., s.24

²³ Fatma Bağdatlı Çam, a.g.e., s.633

köleleriyle tam bir savaş dünyası. Sözü geçer, hatırı sayılır liderlerin, büyük ev reislerinin dünyası.’²⁴

Erkekler, savaşçı, baba, soylu, lider, kral, kahramanken, kadınlar sadece ikincil öneme sahip, önemleri ev işlerindeki görevleri ve üremeleriyle kısıtlı, köle de, aristokrat da, tanrıça da olsa erkeklerin elde ettiklerini elde edemeyecek değersiz canlılar olarak çıkar karşımıza. Onlar dikiş dikmek, çamaşır bulaşık yıkamak, yemek hazırlamak, temizlik yapmak, çocuklara bakmak, misafirleri ağırlamak gibi evle ilgili işlerle meşguldürler. Erkeklerin savaşarak elde ettiği güce, silaha, iktidara, servete asla sahip olamaz, tüm çalışmalarının sonunda elde edebilecekleri ancak birkaç parça elbise ve takıdır. Erkekler ise ambarları yağmalamak, savaşlar çıkarmak ve sınıf farkı gözetmeksizin diledikleri kadınları köle olarak almakta özgürdür. Kadınlar hediye olarak, söz karşılığı olarak, rehine olarak alınıp verilen cansız birer eşya gibidir, en güçlü tanrıça olan Athena bile ‘erkek gibi olmasıyla’ övülür.

Homeros’un bu klasik mitolojideki destanlarla ataerkiyi yayma misyonunu, Hesiodos (M.Ö 750-650) devralır. Geniş kitlelerce hala bilinen Pandora’nın kutusu mitiyle artık patriyarkayı zirveye ulaştırır. İnsan türünün ilk bozulması Pandora ile başlar. Erkeğin başına gelen ilk felakettir o. Zeus kendisinden ateşi çalan Prometheus’u cezalandırmak için, onun kardeşine tanrısal güzellikte ve zekâda balçıktan bir kadın armağan eder. İnsanlığın ilk gelinidir Pandora. Zeus’un evlilik hediyesi ise bir kutudur ama asla açılmamak şartıyla. Fakat elbette oluşturulmak istenen imajlardan belki de en basiti olan merakıyla Pandora kutuyu açar ve tüm kötülüklerin dünyaya yayılmasına neden olur; acı, üzüntü, kötülük, dert, kıskançlıklar, hastalıklar, açlık, yaşlılık, delilik, ahlaksızlık. Son anda kutuyu kapatır ve içinde umut kalır.²⁵ Hesiodos böylece kadının tanımını yapmış olur, kullandığı bütün sıfatlar kötülüğe dairdir ve negatif özellikler barındırır. Bu tanım tam da içinde yaşanan toplumun ataerkil bakış açısına uygundur, çünkü o dönemde kadın, fazla soru sormaması gereken, çocuk doğurup ev işleriyle ilgilen, eğitim hakkı olmayan, şenliklere gitmesine veya çoban olmasına izin olmayan fakat köleleri beslemek için yemek yaparak kocasına yardım eden bir köledir. Hesiodos ‘İşler ve Günler’adlı kitapta Pandora’dan şu şekilde bahseder;

²⁴ Moses I. Finley, a.g.e, s.5

²⁵ Laleş Uslu, a.g.e., s.34

“İnsanların başına öyle bir dert açacağım ki
onu öpüp okşamadan edemeyecekler.
Tanrıların babası bunları söyleyip kahkalar attı.
Ardından ünlü Hephaistios’u çağırdı. Ona dedi ki
“Biraz toprakla suyu karıştır.
İçinde insan sesi ve kuvveti olsun,
öyle bir şey olsun ki yüzü tanrıçalara, vücudu genç
kızlara benzesin.”
Sonra Athena’ya “Ona işlemeyi ve renkli kumaşlar
dokumayı öğret.
Aphrodite’ye “Onu büyülerinle sarmala.
İçinde istekler ve arzular kalsın”
Yüz gözlü devi öldürmüş olan Hermeias “içinde
bir köpek kalbi ve tilki huyu olsun.”
Hepsi de Zeus’un söylediklerini yaptılar.
Topal koca Hephaistios
topraktan bir insan yarattı.
Hermeias kızın kalbine
yalanları soktu
...
İsmi de Pandora olmuştu. Anlamı tüm tanrıların
hediyesiydi.
...
Pandora’yı Epimetheus’a gönderdi
...
Çünkü hediyeği kabul ederse evine bir dert alacaktı.
Hediyeği kabul ettiğinde başına geleni anladı.
İnsanlar eskiden bu hayatta
Hiçbir sıkıntıları olmadan yaşarlardı.
Ölüm getiren hastalıkların ne olduğunu bilmezlerdi.
Pandora kutunun kapağını açınca
İnsanlara acıları ve dertleri
sundu.”²⁶

²⁶ Laleş Uslu, a.g.e., s.56-57

Muhibbe Darga, Anadolu’da Kadın (1972) adlı kitabında Atina’da yaşamış olan bir başka yazar Ksenophon’un ev ekonomisi veren Oikonomikos adlı kitabından iki erkeğin konuşmasını şu şekilde aktarır:

‘Kız, genç, on beş yaşında, sıkı kurallar altında yaşamış ve eğitilmiştir, öyle ki az görececek, az işitecek, az soracak, yün işlemesini bilecek, yemek pişirmesini de bilecek. Erkek ve kadının iyi terbiye almış olması çok önemlidir. Tanrılar yaradılışın başlarından beri kadını ev işleri ve ihtiyaçları için, erkeği dışarıdaki işler için yaratmıştır. Kadınların bebeklere büyük şefkati vardır, evin mallarını korurlar, erkeklerse korkusuzdur, evlerini ve servetlerini korurlar. Doğal olarak erkekle kadın eşit değildir.’²⁷

Bu dizeler de kadının nasıl olması gerektiğini, sınırlarını, görevlerini, evlenilecek bir kadının vasıflarını net bir şekilde açıklar.

Homeros ile başlayan Antik Yunan eğitim tarihi, destanlar aracılığıyla tam bir değerler aktarımıdır. Çok erken yaşlarda bu bilgilere maruz kalan bireylerden tek istenen devletin bekası ve huzuru için bu değerler sistemine sahip çıkmasıdır. Kadın düşmanı denebilecek kadar cinsiyetçi bu eğitim sistemine maruz kalan birinin, güçlü sosyal ilişkilerin ve kişiliğin ancak bir erkekte bulunabileceği yanılgısını devam ettirmesi işten değildir. Homeros, kadının aşağılandığı, siyasal ve sosyal haklardan mahrum olduğu, erkeğin üstün kılındığı tahayyülünü, kurguladığı bu ideal dünyada gizlemeye bile gerek duymamış, onu evin sınırları içine hapsedip, sadece erkeğin işine yaradığı sürece ve dinin buyruklarını yerine getirdiği sürece değerli kılmıştır. Kendisinden sonra gelen Sokrates, Platon ve Aristo’nun da felsefesi ve eğitiminin kaynağı olan Homeros, Antik Yunan’da temelleri atılan geleneksel pedagojinin en mühim mimarıdır.

Bir diğer mühim mimar ise Sokrates’tir. İ.Ö. 5. Yüzyılda yaşamıştır. Yazılı hiçbir eser bırakmadığı için hakkında bilgiyi Platon ve Ksenofon (Xenophon)’dan alırız. Bir ebe ve taş ustasının oğlu olmasına rağmen aristokrasi yanlısı seçkinler sınıfının akıl hocasıdır. Kendisinden neredeyse iki bin beş yüz yıl sonra 1993’de H. J. Störing’in hala cinsiyetçi bir tanımla açıkladığı üzere ‘... karısı Xantipp’in suçlamalarına, dırdırına kulak asmadan, içindeki sese uyarak daha önce görülmemiş türde bir öğretmenlik

²⁷ A. Muhibbe Darga, **Anadolu’da Kadın: On Bin Yıldır Eş, Anne, Tüccar, Kraliçe**, yay.haz.: Emine Çaykara, 2.bs., İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, Mart 2015, s.276

uğraşına kendini adadı.’²⁸ Askerlik eğitimini tamamlayıp gerçek bir vatandaş olduktan sonra döndüğü Atina sokaklarında yoksul ve sıradan bir halk mensubu gibi dolaşarak, etrafına biriken hatta aralarında soyluların ailelerinin çocuklarının da olduğu bir kalabalığa dersler vermeye başlamıştır. Derslerinden ücret almaz, dersleri etrafındakileri sorularıyla sıkıştırdığı bir ‘erdem, bilgiye ulaşma, ideal devlet yönetimi’ arayışıdır. Atina’nın politik durumuna göz atmadan Sokrates’in eğitimde devam ettirdiği hiç de demokratik olmayan geleneği anlamak mümkün değildir. Halk demokrasiyle yönetiliyor olmasına rağmen, demokrasinin kapsamına giren kesim nüfusun yarısı bile değildi. Çünkü demokratik haklar sadece seçkinler sınıfını kapsıyordu, köleler, 18 yaşın altındaki erkekler ve kadınlar buna dâhil değildi. 400.000 Atinalının 250.000’i hiçbir siyasal hakkı olmayan kölelerden oluşuyordu. Devleti yönetenler, geri kalan yurttaşlar kesimi arasından alfabetik sıraya göre seçiliyordu. Sokrates herkesin başa geçme hakkını yanlış bulmuyordu fakat baştağının en değerli yurttaş olmasını istiyordu. Bu da seçkin bir azınlığın devletin başına gelme fırsatının olması demekti çünkü eğitim alabilen kesim ufak bir azınlıktır. Eğitimin içeriğinde; seçkinler sınıfının halkı nasıl daha iyi yönetebileceğı, erdemli olmanın sadece erkeklerin vasıflarını kapsadığı, kadınların ikincilliğinin sadece fiziksel olarak değil zihinsel ve ruhsal olarak da kabul gördüğü bir anlayış yaygındır. Ve hakkında söylenenlerin kendisine mi yoksa Platon’a mı ait olduğunu bilmediğimiz, halkın üzerinde müthiş bir etkiye sahip olan bu gezgin öğretmen bunların hiçbirinden rahatsız olmamıştır. Eğitim felsefesinde bunlara dair en ufak bir sorgu yoktur. Hatta ölmek üzere zehrini içtiğı son dakikalarında, etrafındaki kadınları yollar ve ağlayan erkeklere “kadınları bunun için yolladım” diyerek ağladıkları için kızar.

Platon’un kadınlar hakkındaki fikirlerini ise büyük oranda Devlet adlı çalışmasından yola çıkarak elde ederiz. Aslında “Devlet” kitabının ne kadarının Sokrates’e ne kadarının Platon’a ait olduğunu bilmek hayli zordur. Eski devlet düzeninin köklerini sarstığı, serbest düşündüğü için çok fazla düşman kazanan Sokrates gençleri zehirlediğı, toplum düzenini bozduğu gerekçesi ile ölüme mahkûm edilir, zehir içip öldükten sonra fikirlerini derleyip toplayan Platon olmuştur. Platon’un felsefesinin çıkış noktası Sokrates’inkidir ve ‘Devlet’ kitabı onu ölümsüzleştirmek yolunda, diyaloglardan kurduğu ideal devlet modelini tanımlar. Kitabında tarif ettiğı kadın

²⁸ H. J. Störig, a.g.e, s. 230

tanımıyla, Platon hakkında birbiriyle çelişen farklı görüşler vardır. Onun, bundan neredeyse iki bin beş yüz yıla yakın bir zaman önce, ayrıcalıklı bir sınıf içinden dahi olsa kadının ilk kez erkekle eşit sayılabileceğini söylemesi bakımından proto-feminist olduğunu düşünenler ve tam bir kadın düşmanı olduğunu söyleyenler arasındaki tartışmalar günümüzde de sıcaklığını korumaktadır.

“Örneğin Dorothea Wender “Plato: Misogynist, Paedophile, and Feminist” adlı makalesinde, makalenin adından da anlaşılacağı üzere Platon’un aynı zamanda hem bir mizojinist hem de bir feminist daha doğrusu bir proto-feminist olarak tanımlanabileceğini iddia eder. Wender’a göre 19. ve 20. yüzyılda dahi feminizmi destekleyen erkekler, bunu eşlerini sevdikleri veya onlara acıdıkları için yapmaktayken, Antikçağ’da sistematik bir feminizmin izlerini sürebileceğimiz belki tek düşünür olan Platon ise yine Wender’a göre bir kadın düşmanı, bir pedofili ve hatta kadınlara karşı cinsel açıdan da bir ilgi duymayan ve onlara heteroseksüel bir bakış açısıyla yaklaşmayan bir düşünürdü (Wender, 1984: 213).”²⁹

Ben çalışmamda Platon’un “Devlet”indeki kadın analizlerine değinerek, kadının eğitimi konusunda geliştirmiş olduğu yaklaşıma odaklanacağım. Devlet’in içeriğine bakmak, onun kadınları o düzende nasıl konumlandırıldığının anlaşılması bakımından faydalıdır. Kitap adil ve yaşanabilir bir şehir modeli ekseninde yoğunlaşır, düzenin işlemesi için bu şehir devletinde yaşayan kadın ve erkek yurttaşların rollerinin ve vasıflarının neler olması gerektiğini tarif eder. Günümüz politika kurucularının da uygulamalarında sık sık gözlemlediğimiz üzere, ideal devlet inşası için kadının rolünü tartıştığı eserinde hiçbir kadın ismine rastlanmaz. Muhteşem siyaset felsefesi geleneğinin, genellikle erkekler tarafından, erkekler için ve erkekler hakkında olduğu hemen göze çarpar. Tarih sahnesinde ilk kez ideal ve adil devlet anlayışında kadının erkekle bir olup olamayacağı tartışılmaktadır. Fakat tabi o da gene erkekler tarafından, erkekler için ve erkekler ekseninde. Kitapta tartışmaya ayrılan en önemli konu bu ideal devlette kadının yeri ve rolüdür.

Platon “sadece iki erkek arasındaki aşk yüce aşktır” “cesur, erdemli olmayan ve insan sıfatını hak etmeyen bir erkek öldükten sonra kadın bedeninde dünyaya geri gelir.” sözleriyle kadını ikincil kılmakla kalmaz, aynı zamanda kadının kötü erkeğin özelliklerinden yaratıldığını da savunur. Hatta onun mitine göre eğer bu ceza da yeterli olmazsa erkek bir hayvan olarak tekrar yaratılır. Böylece kadını iyilik ve mantık

²⁹ Mete Han Arıtürk, “Platon’un Toplum İdeali İçindeki Kadının Yeri”, **Düşünme Dergisi**, ISSN:2147-1622, No:10, Şubat 2017, s.29

hiyerarşisinde erkek ve çirkin yaratık arasında bir yerde tanımlar. Hatta Yasalar kitabında belirttiğine göre “kadın erkeğe oranla kötülüğe iki kat daha yatkındır ve bu yüzden özel bir disiplin altında tutulmalıdır.”³⁰

Dönemin tüm bu aşağılık kadın algısını eserlerinde vurgulayan Platon’un ideal devlet düzenindeki kadının yeterliliklerini ve kamusal alandaki yetkinliğini cinsiyet rollerinden çıkararak tartışmaya açmış olması, kendisinden önce ve hatta sonra gelen düşünürlerle kıyaslandığında radikal derecede devrimcidir. Devlet eserinin 5. kitabında; kadının devletteki yeri, erkeğin gördüğü işleri görüp göremeyeceği, kadının da bir erkek gibi devlet bekçiliğine elverişli olduğu ve bekçi gibi eğitim alması gerektiği, aile hayatının nasıl olacağı, çocuk bakımı, savaşta kadın ve erkek ortaklığı konularına ayırmıştır. Bu konular dönemine oldukça yenilikçi ve yabancısıdır. Bu kitabı üç dalgada inceler; birincisi kadının sosyal hayattaki yerinin erkekle eşit olduğu; ikincisi aile hayatının yıkılışı, kıyafetten eşe, çocuğa o zamana kadar özel olan her şeyin ortak olması; üçüncüsü bilge yöneticilerin kimler olduğu ve bu devletin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği.

İlk bölümde Platon, kadının erkekler kadar iyi olamayacağını düşünse de, ideal devletteki rolünün erkeklerle eşit olabileceğini ifade eder. Devlet’te ilgili bölüm şöyledir;

“-.... kadınlara geçelim. İyi yaradılışlı ve dediğimiz gibi eğitim görmüş erkekler için, kadın ve çocuk sahibi olma işinde tutulacak yol, bence, savaşçılarımızı, sürü bekçileri gibi yetiştirirken tasarladığımız düzene uygun olmalıdır. ... Çocuk yapıp büyütmekten başka işe yaramazlarmış gibi, yalnız ev işleriyle uğraşacaklar da, sürüyü kollamak yalnız erkekler mi düşecek?... Her şeyi birlikte yapmalarını isteyeceğiz. Ama kadınların hangi işte zayıf, erkeklerin hangi işte kuvvetli olduklarına bakacağız. ... Kadınların erkeklerle aynı işleri yapmalarını istersek, onları da erkekler gibi yetiştirmemiz gerek. (Platon, 2009; 451c-d-e)”³¹

Yukarıdaki bölümden de anlaşılacağı üzere Platon, toplumsal cinsiyet rollerini hiçe sayarak kadın ve erkeği eğitim alıp, devletin koruyucuları sınıfında yer almaları bakımından eşit görmektedir. Diyaloğun devamında kendisine şu sözlerle karşı çıkanlar olur; “Acaba kadın erkeğin gördüğü işleri görebilir mi? Hangilerini görür, hangilerini göremez? Savaş idmanları hangi çeşit işlerdir?” (Platon, 2009; 453a) Onun kadın ve

³⁰ Susan Moller Oken, a.g.e., s.25-26

³¹ Platon, **Devlet**, çev.: Sabahattin Eyüboğlu, M.Ali Cimgöz, 18. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ekim 2009, s.152

erkek arasında büyük bir yaradılış farkı olduğunu söylediğini ve büyük bir çelişkiye düştüğünü hatırlatırlar. O da onları; devletin temelini atarken, aynılık ve ayrılık dedikleri şeyin ne olduğunu, hangi işlerin erkek, hangilerinin kadın işi olduğu konusunun üzerinde durmadıklarını söyleyerek yanıtlar. Ve şu sözlerle kadın ve erkek arasındaki biyolojik farkın, birinin doğuruyor, diğerinin onun tabiriyle “tohum salıyor” olmasından öteye gitmediği ve bunun ikisinin de devlet işlerinde görev almalarında bir engel teşkil edemeyeceği sonucuna varır:

“... erkek cinsi ile kadın cinsi şu veya bu sanata, işe yatkınlık bakımından ayrılırsa, şunu erkekler yapsın, bunu da kadınlar yapsın diyeceğiz. Ama görürsek ki, aralarındaki ayrılık sadece kadınların doğurması, erkeğin tohum salmasından başka bir şey değildir, üstünde durduğumuz konuda kadınla erkeğin ayrılığını hesaba katmayacağız. Bekçilerimizin karlılarıyla birlikte aynı işleri görmeleri gerektiğini ileri süreceğiz. Demek ki, devletin yönetiminde kadının kadın olduğu için, erkeğin de erkek olduğu için daha iyi yapacağı iş yoktur. Yaradılıştan her iki cinste de aynı güçler vardır. Kadın da erkek gibi bütün işleri görebilir. Ne var ki, kadın hiçbir işte erkek kadar olamaz.” (Platon, 2009; 454e, 455e)³²

Eğitimin içeriğini, yani erkekle kadının eşit eğitim görüp göremeyeceğini soranlara da, bunun mümkün olduğunu söyler. Çünkü ona göre erkekler de iyi ve kötü olmak üzere gruplara ayrılabilir. Dolayısıyla kadın da öyle; eğitim görmüş bir kadın diğerlerinden daha iyidir. Bir devlette değerli kadın ve erkek bulunmasından daha iyi bir şey olmadığını söyler. Burada ilginç bir yaklaşımda bulunmaktadır, ona göre eğitilmiş bir kadın eğitimsiz bir erkekten iyi olabilir. Platon’a göre kadın ve erkek arasında doğuştan getirdikleri bir ayrım, doğurma özelliği dışında yoktur. Bireyin varlığı birlikte yaşamaya katkısı, toplumun yararına çalışması, devlete hizmet etme kapasitesi bağlamında değerli veya değildir. İyi ve kötü insan farkını eğitim odağında yapar. İdealindeki devlette, en üst düzeydeki yöneticiler, bilgeliklerine ancak eğitim yoluyla ulaşabilirler. Fakat eğitimi özgürleştirici bir eğitim değildir. Özgür irade, bireysellik bunların hepsi günahkâr ve bozuk ahlak belirtileridir.

Mülkiyet meselesinde de toplumsal bir bakış açısı güder. Platon’un ideal devletinde tüm bireylerden en etkili verimi alabilmek için, kadınlar ve çocuklar dâhil her şey ortak kullanıma açılır. Bu yeni devlette kimse kimsenin ailesi değildir. Çocuklar doğduktan sonra anneden alınarak bakıcılara verilir. Böylece kadının anne olmak, çocuk bakmak veya devlet işlerinde yer almak gibi ikili rolünü ortadan kaldırmış olur.

³² Platon, Devlet, a.g.e., s.157

Koruyucular sınıfındaki bir kadının bunlarla gereksiz zaman kaybetmesinin gereği yoktur, o tüm enerjisini devlet için gerekli işleri yapmaya ayırabilir. Geleneksel aile kavramını ortadan kaldırır. Ayrıca en yalın şehir için, savaşçılar tüm bedensel ihtiyaçlarının ötesinde yetiştirilirler. Yeme, içme, uyuma gibi herhangi bir duyuşsal beden ihtiyaçları yok sayılır. Bu bedensel ihtiyaçlardan onları soyutlarken, şimdi de kadın ve erkeğin eşitliğinin koşulu olarak cinselliği soyutlar. Bu cinsel eşitlik için ödenmesi gereken bedeldir.³³

Bu bağlamda Platon'un eğitim felsefesine bakıldığında çelişkili önerilerle karşı karşıya kalırız. Onun söylemlerinden hem cinsiyet eşitsizliği çıkarımında bulunmak, hem de kadınları da eğitime dâhil ederek dönemine göre radikal bir cinsiyet eşitliği talebi gözlemlemek mümkündür. Yani Platon kadınları erkeklerden aşağı varlıklar olarak gösterirken, onları erkeklerle eşitlemeyi ideal devletin yapı taşları arasına koymuştur. "Wender'a göre Platon'un bu kadar çatışma içinde olması onu doğal olarak diyalog şeklinde yazmaya sürüklemiştir."³⁴ Arıtürk (2017)'e göre Platon'un asıl aşağıladığının kadının kendisi değil, mülkiyet haline gelmeye zorlanması ve ev işlerine hapsolmasıdır. Ve Platon'un kadınlara bir düşmanlık veya dostluk penceresinden değil, ideal toplumda bir bütün içinde işlevi açısından baktığını öne sürer.

Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak Platon'un kadının eğitimi konusundaki fikirleriyle öncü olduğunu söylemek mümkünse de, aslında bu eğitim bütün kadınları kapsamaz. Zaten eğitim bütün bireyleri de kapsamaz, hiyerarşik bir ayrıcalık söz konusudur; sadece yöneticiler ve koruyucular sınıfı eğitim alma hakkına sahiptir. Yönetilenlerin eğitim fırsatı yoktur. Bu eşitsiz dağılımda alt kesimden kadınlar için herhangi bir öneri yoktur. Platon kadınlara, kadın olduklarını kabul ederek saygı duymaz, onları nesneleştirir. Eğitiminde onların erkeklerle birlikte çıplak olacağını söyler ki, bu noktada aslında onun cinselliğini yok sayar. Kadını mülkiyet olmaktan çıkararak ortaklaştırmaya çalışmaktadır. Bu aslında onun bir erkekle birlikte olduğunda, kadını erkeğin mülkü saymaya devam etmek demektir. Eski toplumsal düzendeki kadının özgürleşmesine dair bir çabası yoktur. Aslında kendisi de farkındadır ki, ideal devlet anlayışı bir ütopyadır ve döneme pratik çözümler getirmez. Diyebiliriz ki,

³³ Arlene W. Saxonhouse, **Women In The History of Political Thought: Ancient Greece to Machievelli**, ed.: Rita Mae Kelly, Ruth B. Mandel, United States of America, Paraeger Yayınları, 1985, s. 41-42

³⁴ Mete Han Arıtürk, a.g.e., s.35

toplumsal cinsiyet bağlamında radikal çıkışlar ortaya koysa da, Platon'un eğitimi kadını özgürleştirmez, onu mülkiyet olmaktan çıkarmaya çabalarken, aile içindeki bir nesneden toplumsal bir nesneye dönüştürür.

Platon'un çağdaşı olan düşünürlerden Aristoteles'e geçtiğimizde ise durum çok daha vahim bir hal alır. Platon döneminin geleneksel yargılarına ne kadar karşı çıkmaya çalıştıysa Aristoteles bunun tersine, geleneksel yargıların doğallığını ispatlamak için çabalamıştır. Özel mülkiyetin toplumsal cinsiyet eşitsizliği ürettiğinin farkında olan Platon aile kurumunu ortadan kaldırmayı hedefler ve kadını ataerkil rollerden uzaklaştırmak isterken, Aristoteles kadınların ve mülklerin ortak olmasının sakıncalı olduğunu söyler. Dahası hiyerarşik bu ilişki bağlamında kadını erkeğin mülkü sayarak, ona itaatkâr roller biçer, ailede eşitlik söz konusu değildir. Platon'un belki tam açamasa da araladığı kapılar Aristoteles'e gelindiğinde kadının suratına adeta çarpılır.

“Aristoteles'e göre ruh beden üzerinde, akıl duygu üzerinde, erkek de kadın üzerinde egemendir. Tanrısal ruh ile ilişkili olan Saf Akıl (nous), yalnızca erkeklere özgüdür ve yeryüzündeki her şeyden üstündür. Dolayısıyla erkeğin zihni, her türlü maddeden daha yüksek ve daha kutsaldır; hatta ideal erkek bedeni olan Apollonien bedenden bile üstündür. Aristoteles'in jenerik insan tipinden sapmış hilkat garibeleri ("eksik ya da sakat kalmış erkek ceninler") olarak tanımladığı kadınlar, bedensel işlevlerinin "edilgin" ve "duygusal" tutsakları oldukları için zihinsel bakımdan "etkin" ve "rasyonel" olan erkeklerden daha aşağıdırlar.”³⁵

Aristoteles'e göre kadınlar doğaları gereği her açıdan kötürümdür, biyolojik döllenmede bilimsel bir hatadır. Embriyo, akıl ve formu sağlayan yeterli ısıya ulaşamazsa kadın, yani hasta erkek doğar. Kadınlara bu özelliklerine göre işlevler belirlenmelidir, onlar erkeklere itaat için vardır. Ona göre kölelik de doğaldır. Doğal olarak bazı insanlar özgür bazıları ise köle olarak doğarlar. Bu yaradılıştaki kişiler için kölelik hem doğal hem de uygundur. Kadınlar ve köleler bağımlıdır. Kadınlar doğası gereği erkeklerden aşağı derecededir, kölelerden farklı düşünebilir fakat bunu asla kontrol edemezler, bu yüzden erkekler tarafından kontrol altında tutulmalıdırlar. “Aristoteles kadının duygusal bilişselliğini köle ve çocuk ile karşılaştırır. Ona göre, köleler algısal akla sahip iken çocuklarda akıl gelişim içindedir. Kadın akla sahip

³⁵ Fatmagül Berktaş, “Felsefeyi “Öteki”ne Açmak”, Erişim Adresi: <https://bianet.org/kadin/diger/120619-felsefeyi-oteki-ne-acmak> , Mart 2010, Erişim Tarihi: 01.07.2019

olmakla birlikte onun akli etkilenmeye duygular tarafından kontrol edilmeye çok fazla açıktır.”³⁶ Kadın sadece doğurur ve emzirir, onları kamusal alana dâhil etmek doğaya aykırıdır. Kadının görevi devlet için gerekli olan çocukları yetiştirmek, erdemli ve ahlaklı olmaktır. Ahlak ve toplumsal roller baskısı altındaki kadın, bunlara ek olarak zihinsel ve bedensel olarak da zapt edilir.

“Aristoteles’in kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıklarla ilgili iddiaları bazen erkeklerin kadınlara oranla daha güçlü ve cesur olduğu için kadınlardan daha fazla dışı sahip olduğunu iddia edecek kadar ileri gitmekteydi (Aristotle, 2004, 662a). Politika’da “cinsiyetler konusunda, erkek doğası gereği kadından üstündür ve kadın ise aşağıdır, erkek yöneticidir ve kadın yönetilen” (Aristotle, 1959: 1254b13-14) diyerek kadınları açık bir şekilde aşılabilir bir biçimde erkeğin yönetiminde ve altında konumlandırmıştır. Aristoteles’in biyoloji temelli ve değişmez bir biçimde kadını aşağı gören çok sayıda örneğinden bir tanesini Hayvanların Oluşumu Üzerine adlı eserinde görmemiz mümkündür: Aristoteles bu çalışmada beynin özelliklerinden söz ederek insanların alınlarının ön kısmının beyinlerinin orada yer almasından dolayı kelleştiğini iddia eder ve yine kelleşme ile sadece erkekler tarafından üretilebilen semen arasında ilişki kurar. Bu bağlamda düşünürü göre kadınlar ve çocuklar kelleşmez çünkü aynı doğaya sahiptirler ve semen üretmezler (Aristotle, 1949: 782a).”³⁷

Onun için tüm evren öyle bir hiyerarşiyle yaratılmıştır ki, herkesin yeri bellidir; Politika eserinde şöyle der “sanatın olduğu kadar doğanın dünyasında da daha alçaktakiler daima daha yüksektekiler uğruna/yararına var olurlar.” Herkes bir üstündekinin varlığını doğal olarak sürdürebilmesi için hizmet etmelidir. Ve erkek en üstteki ölümlü canlıdır ve hepsi ona hizmet için vardır. Okin’in belirttiği gibi insan eyleminin sonu onu mutluluğa götürmelidir. Fakat bir insan tek başına mutlu olamaz. Bazıları kesinlikle diğerlerinin hizmetine ihtiyaç duyarlar. Sadece tüm hayvan âlemi değil, aynı zamanda insanların büyük bir kısmı da, doğal olarak derin düşünmeyle dolu yaşamlarında onların mutlu olmasını sağlayan bir takım gereklilikleri ve konforu sağlamak için araçtır. Bu nedenle; kadınlar, köleler, esnaflar ve tüccarların hepsi “erkeğin” en üst düzeydeki mutluluğunun sağlanması için tali araçlardır.”³⁸ Evlilik

³⁶ H. Nur Beyaz Erkızan, **Aristoteles Yazıları: Varlık, Bilgi ve Yaşam Üzerine “Yaşamak, Birlikte Yaşamak ve İyi Yaşamak”**, Ankara, Sentez Yayınları, Nisan 2013, s.116

³⁷ Mete Han Arıtürk, a.g.e., s.37

³⁸ Susan Moller Oken, a.g.e. s.78

içindeki kadın ve erkeği de bu faydacılık ilişkisiyle tanımlar, doğası gereği erkek faydalanan kadın ise fayda sağlayandır.

Aristoteles'in görüşleri net olarak kadın düşmanlığı taşımaktadır denemezse de, kadın algısını ilerleyen yıllarda da aşılamayacak biyolojik ve bilişsel farklılıklara odaklanmış ve bu farklılıklarda erkeğin özelliklerini değerli kılarken, kadının tarihteki ikincil konumunu derinleştirmiştir. Platon kadını kamusal alana çıkaran önerilerde bulunurken Aristoteles onu erkeğin eğitmesi gereken bir çocuk gibi görüp özel alana, aileye hapsedmiştir. Onun fikirleri devamında gelen Ortaçağ boyunca pek çok düşünürü etkisi altına almış, Hristiyan ve İslam düşüncesinde kadının konumunu tüm kasveti ve ağırlığıyla erkek egemen kültürün eline teslim etmiştir. Böylelikle toplumsal cinsiyet yargılarının, hem sosyal hayatta hem eğitim yaşantısında ortadan kalkmasının önünde büyük bir set oluşturmuştur.

1.2. ORTA ÇAĞ'DA EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADININ YERİ

Orta Çağ; milattan sonra 5. yüzyıl ile 13. yüzyıl arasındaki zaman diliminde Avrupa tarihinden bahsetmek gerektiğinde 17.yüzyıldan beri kullanılmaktadır. Baskın olarak Roma İmparatorluğu etkisini gözlemlemek mümkündür. Kadının eğitimdeki yeri ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin onu sürüklediği konum bu bölümde baskın politik ve dini etkiler perspektifinden incelenecektir.

“Kadının toplumsal evrimi sürekli olmamıştır. Büyük istilalar tüm uygarlığı allak bullak etmiştir. Roma hukuku da yeni bir düşüncülüğün, Hristiyanlığın etkisinde kalmıştır; daha sonraki yıllardaysa istilacıların yasaları ağır basmıştır. İktisadi, toplumsal, siyasal durum bütünüyle değişmiştir: bunun ceremesini çekmek de kadına düşmüştür.”³⁹

Ortaçağ kadının tam anlamıyla babasına ve kocasına bağımlı olduğu bir çağdır. Kadın rahiplerin varlığı, kadınların din merkezli eğitim alabilme şanslarının olduğunu gösterir. Başlangıçta eğitimlerinin erkeklerden aşağıda olması gibi bir kural yoktur. Hatta “miraslarda kadınlara kalan eşya arasında

³⁹ Simone de Beauvoir, a.g.e., s.93

mücevherlerle kitapların bulunduğu görülmüştür.”⁴⁰ Fakat bu eşit konumları uzun sürmez, kilisenin karşısına birer çilekeş gibi çıkan bu kadınlar önce buyur edilip ön saflarda ağırlandıkça, ardından hemen ikinci plana atılmışlardır. İncil ilkelerine sıkı sıkıya sadık olan toplum, yaratılış mitinden tutun, kadının kocasının kölesi olduğunu vurgulayan öğretilere, kadının ne kadar zararlı, iğrenç, bağımlı ve kontrol altında tutulması gerektiği konusundaki tüm buyruklara gönülden inanmıştır. Kadın için örneğine az rastlanır karanlık bir dönem yaşanmıştır.

1.2.1. ROMA DÖNEMİ

Roma döneminde eğitimi incelemeyi önce kadının toplumsal düzendeki konumunu incelemekte fayda var. Roma döneminin politik yapısı, Yunan şehir devletlerinin politik dokusundan çok farklı olduğu için, kadının toplumdaki yeri baskılanarak karanlıklara doğru daha hızlı bir ivmeyle yol kat etmiştir. Yunan şehir devletleri küçük, bütün yurttaşların (yurttaş sayılan herkesin) güç pratiklerine söylem aracılığıyla katılabildiği homojen bir toplumken, Romalı politik uygulama ise imparatorluğun idrak ve idame edilmesine devletin adandığı bir hal alır. Roma’da emperyalist bir devlet anlayışı vardır, diğerlerini yönetmek temel hedeftir. Politik yapı bazı erkeklerin diğerlerini daha iyi yönetebileceği üzerine temellenmiştir. Bazı erkekler doğal bir zekâ, karakter gücü ve çoğunlukla devlet içindeki lider konumlarının uygunluğuna dalalet olan belirli bir aile alt yapısı ile doğarlar. Bu niteliklerden yoksun olan diğerleri ise yönetilirler. Kendi eşitleri tarafından dönüşümlü olarak yönetilen Aristotelesçi yurttaşların aksine; Roma vatandaşı, liderlik ve yurttaşlar arasında eşitsizlik teorilerine dayanan bir politik sistemin parçasıdır. Aktif katılımcı olan politik toplumun sayısı, erkek vatandaş sayısının toplamına eşit değildir, yeni bir vatandaşlık kavramı ortaya çıkar. Yönetim üst sınıfın işidir. Yani doğuştan gelen liderlik özellikleri, toplumu bir arada tutmak için sadece soylu, ufak bir grubun tekelindedir. Bu gruptakiler kendi özel hayatlarını halka adayan birer kahramandırlar. Eğer bir erkek kendini bir kadına adamışsa, bu vatani görevlerinden kaçmasının sonucudur. Dolayısıyla kadın

⁴⁰ Simone de Beauvoir, a.g.e., 95

siyasal alanda boy göstermek şöyle dursun, erkeği de oradan uzaklaştıran bir etmen niteliğindedir.⁴¹

Kadın tarihinin dolayısıyla toplumsal cinsiyetin araştırılması, Roma'da kadın yaşantısına dair pek çok söylem üretmiştir. Bunların büyük çoğunluğu evlilik ve kadının bir eş olarak statüsüne dairdir. 1970lerin feminist hareketi, çalışmaları kadının yasal statüsüne çevirir, daha doğrusu onun oradan diskalifiye edilmesine. Kadın bu dönemde aile, ekonomi ve cinsellik alanlarında artan bir hızla baskı altındadır. 'Vatandaşlık' özelinde bakıldığında, bu tanımın sadece nadir olarak vatandaş bir anne babanın çocuğu olarak doğan özgür kadınları tanımlamak için kullanıldığını görürüz. Kabul etmek gerekir ki Roma vatandaşlık tarihi neredeyse tamamen Roma hukuku etrafında temellenmiştir ve yasa çok açıktır; vatandaşlık sadece erkekler için mümkündür.⁴² Kadınlar kanun önünde vatandaş olarak kabul edilseler bile, erkeklerle eşit haklara sahip olamamışlardır. Kadının hiçbir siyasi hakkı yoktur. Devlet kurumlarında memur olarak yer alamazlar. Soylu ailelerin kızları eğitim alabilmiş olsalar da bu nedenlerle, hiçbir önemli mevkiye gelmelerine hak verilmemiştir.

İmparatorluk çağı hukukçularından Paulus, kadınlar hakkında şöyle söyler:

"... herkes hakim olamaz, bazı yetenekli insanlar, hakim olarak tayin edilir, kanunların çerçevesi içinde, karakterleri de incelenerek...dilsizler, sağır, deliler, geri zekalılar, reşit olmayanlar hakim olamaz, çünkü bunların hüküm karar verme yeteneği yoktur; geleneklere göre, kadınlar ve esirler de hakim olamaz; hüküm verme yeteneklerinden yoksun oldukları için değil, teamüllere göre, devletin resmi memuru olmadıkları için."⁴³

Hâkim olmaları mümkün olmasa da rahibe olarak yüksek bir mevkiye gelmeleri mümkündür. Bir tür memuriyet olan Vesta Rahibeliği sadece kadınlara özgüydü ve resmi bir görevdi.

Roma; ahlak, felsefe ve hukuk arasındaki farkın yasal olarak ortaya konduğu ilk hukuk sistemine sahip medeniyettir. Hukuki olarak bir şey eğer doğru ise ahlaki ve

⁴¹ Arlene W. Saxonhouse, a.g.e., s. 93-94

⁴² Aude Chatelard, Anne Stevens, "Women as Legal Minors and Citizenship in Republican Roma", **Clio. Gender and The Citizen**, No:43, s.25 Erişim Adresi:

https://www.jstor.org/stable/26242541?seq=1#page_scan_tab_contents, 2016, Erişim

Tarihi:12.06.2019

⁴³ A. Muhibbe Darga, a.g.e., s.284

felsefi olarak da doğru olmak zorunda değildir. Fakat bu hukuk sisteminde ‘eşitler arasında bir eşitlik’ vardı, yani sınıf farklılıklarını yok sayan bir hukuk sisteminden bahsetmiyoruz. Dolayısıyla kadının bu sistemdeki yeri de ataerkil sınırlılıklar içindeydi ve bireysel adalet söz konusu değildi.

“Romalı kanun koyucuların ve uygulayıcıların temel hedefinin, soylu ve hür erkek vatandaşların haklarını korumak ve rahatını temin etmek olduğu görülmektedir... hukuken kişi olarak tanınmanın; hür olmak, Roma vatandaşı olmak ve baba hakimiyeti altında bulunmamak gibi üç esas şartı vardı... en temel kişi hakları, insan tarafından ve insan eliyle, fiziki gücü ve erki elinde bulunduran erkeğin lehine onun eline geçmiştir.”⁴⁴

Roma’da kadın haklarındaki kısıtlılık onun yaşamını devam ettirip ettiremeyeceğine kadar uzanır. Roma Cumhuriyeti ve İmparatorluğu çağında ailenin en önemli üyesi kocadır, sonra karısı ve çocuklar gelir. Esirler ve köleler de aile üyesi sayılırlar fakat önem sırasında en sondadırlar. Yasalar babaya çok geniş haklar verir. Doğan kız çocuklarının yaşam hakkını tayin etmek onun elindedir. Romulus döneminde en eski yasalarda görülüp, babanın bu mutlak egemenliği yasalarla kısıtlanmış olsa bile, yasa o dönemde tüm erkek çocuklarının ve ilk doğan kız çocuklarının yetiştirilmesini öğütlemiştir. Bu, ikinci ve daha sonraki kız çocukları hakkında bir tür “cahiliye devri” yaşandığını ortaya koymaktadır. ⁴⁵ Hukuki açıdan çocuklarının mutlak hâkimi olan baba, onları atmak, satmak hatta öldürmek yetkisine bile sahiptir.

Kadınların yaşamları, doğdukları evdeki erkeğinkinden, evlendikleri erkeğinkine geçer. Aile reisi olan babanın sert disipliniyle yetişen kadın; edepli ve iffetli olmayı büyük bir erdem olarak öğrenir, kocasına bağlı bir kadın olarak yaşamını sürdürür. Roma devletinin devamlılığını sağlayacak olan erkek çocuk doğurmanın ve aileyi korumanın önemini bilir. Bizzat yasalar kadının çocuk yapmasını, üç çocuklu bir kadına vasi atamayarak özendirmeye çalışmıştır. Kadın adeta evdeki işlerin bir parçası, cinsel bir varlıktır. Tabi diğer yanda kocasıyla birlikte dini, geleneksel bayram, festival, tiyatro gösterilerine katılıp, çarşı pazar gezebilen soylu kadınlar asla bir erkek kadar olmasa da daha iyi şartlara sahiptir. “Romalı kadınlar kendi bilgi ve kültürlülüklerini gururla gösterebildikleri akşam yemeği partilerinde kocalarına eşlik ederken, Yunan kadınlar

⁴⁴ Hatice Palaz Erdemir, “Roma Vatandaş Hukukunun Konusu Olarak Kadın”, **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi**, No: 63, İstanbul, 2016, s. 3

⁴⁵ Hatice Palaz Erdemir, a.g.e., s.4

evde oturmuşlardır.”⁴⁶ Bunca kısıtlı hak ve özgürlük içerisinde Yunan kadınlarıyla karşılaştırıldıklarında daha özgürdürler.

Kadın ve erkeğin eşitliğinden söz edilemeyen Roma hukukunda, kadın üzerinden erkeklerin payını düzenlemek maksadıyla, evlilik ve miras konularındaki ayrıntılı yasalarla kadının mal varlığının ve bir nesne olarak kendi varlığının ne olacağına açıklık kazandırılmıştır. “Manus” isimli yasa ile evlilik yapan bir kadının üzerinde kocasının hakimiyeti kesinlik kazanır. Resmi olarak tanınan evlilik bu şekilde yapılanıdır. Kadınlar bir erkeğin himayesinde bulunmak zorunda olduklarından; yasa, baba, koca, erkek kardeş, yakın erkek akraba o da yoksa akrabalarının vesayeti şeklinde kadın üzerinde söz söyleme yetkisini sıraya dizer. Hukuki işlemleri yürütmek bu kişilerin görevidir, çünkü kadın tek başına işlem yapamaz, dava açamaz. Aile reisi bu gibi işlere bakan kişi olduğundan, bir kadın asla ailenin reisi olamaz.

Romalı bir kadının hayatı çoğunlukla ev ve çevresinde geçtiğinden Roma kadınlarının meslek yelpazesi kısıtlıdır. “Kocasının yanında tarımla uğraşmak dışında, iplik eğirme, dokumacılık, kâhinlik, kuaförlük, sütannelik, çocuk bakıcılığı, dansözlük, masözlük, fahişelik yaparlar. Nadiren gemi sahibi oldukları, geniş ölçekli işletmelere sahip oldukları, filozof, hekim, edip ve şair oldukları görülür.”⁴⁷

Roma’da tek eşli bir evlilik hayatı sürülür. Zina cezası vardır fakat sadece kadınlar için uygulanır, erkeğin ceza alabilmesi için zina yaptığı kadının kocasının şikâyetçi olması gereklidir. Başka bir erkeğin malına zarar vermiş olmaktan dolayı yargılanır erkek kısaca. Kadın zina yaparken yargılanırsa hukuk kocası veya babası tarafından öldürülmesine bile imkân verir. Fakat fahişe kadınlar zina suçu ehliyeti taşımazlar, bu suçtan muaftırlar. Bu nedenle, o dönemde soylu kadınların fahişe sınıfına kendilerini kaydettirerek her şeyi göze alıp özgürleşmeyi seçtikleri örneklerle rastlanır. Bu bir çeşit baskılarla mücadele etme yöntemidir. Çünkü o sınıftaki kadın hem cinsel açıdan hem de zihnen daha geniş haklara sahiptir. Fakat ilerleyen dönemlerde Augustus, aile hayatının devamını sağlayabilmek ve bu tarz özgürleşme seçeneklerini yok etmek için, evli kadınların kılık kıyafetinden, bulunabildikleri ortamlara kadar bir takım ahlaki

⁴⁶ A.J. Papalas, “Herodes Atticus: an Essay on Education in the Antonine Age”, **History of Education Quartetly**, C: XXI, No:2, Cambridge University Press, 1981, s. 180-181, Erişim Adresi: <http://www.jstor.org/stable/367689>, Erişim Tarihi: 17.08.2019

⁴⁷ Hatice Palaz Erdemir, a.g.e, s. 9

kısıtlamalara gitmiştir. Düzenlemeleri zinayı ve evlilik dışı ilişkiyi yasaklamayı hedefler. Toplumdaki ahlaki bozulmadan dolayı kadını sorumlu tutar, aslında amacı devletin sürekliliğini sağlamak için kadınların çocuk yapmasını sağlamaktır. Fakat uyguladığı yeni yasalar kadının özgürleşmesinin önünde büyük bir engel oluşturur ve onu aile yaşamı içine hapseder.

Hatta Roma’da savaş giderlerine ayrılmak üzere ekonomik kısıtlamalar yapma kararı alındığında da bunun kadın giderleri üzerinden hesaplandığı göze çarpmaktadır. Fazla renkli giysiler giymeme, süslenmeme, uzak olmayan mesafelerde araca binmeme gibi yasaklar getirilen kadınlar ilk ayaklanmalarını M.Ö. 215’de Hannibal’a karşı sürdürülen bir savaşın sonunda alınan bu Oppia Kanunu’na karşı başlatırlar. “On dört yıl süren bu savaşın bitiminden altı yıl sonra Romalı kadınlar, bu kanuna karşı ayaklanarak, Roma’nın tüm sokaklarını ve *forum* meydanına giden tüm yolları kuşatmışlardır. Tartışmalar günlerce sürmüştür. Kadın kalabalıkları her gün daha büyümüş; taşradan da kadınlar kente akın etmeye başlamışlardır, kadınların evlerine gitmemekte direnmeleri üzerine kanun yürürlükten kaldırılmıştır.”⁴⁸

Roma’da kadınlar ister soylu olsun ister olmasın, bir dizi kısıtlamaya maruz kalmışlardır. Kadın toplum için her zaman kontrol edilmesi muhafaza altında tutulması gereken potansiyel bir tehlike unsuru olarak yaşamını sürdürmüştür. Bu politik ortamda kadına seçim hakkı olarak tanınan üç ana grup statüden bahsedebiliriz; kendini ailesine adayan iyi bir ev kadını olmak, kendini tanrıya adayan bir rahibe olmak veya fahişe olmak. Alacağı eğitimin çerçevesini bu kalıplar belirler. Eğitim alıp devlet işlerinde söz hakkına sahip olabilen kadınlar bunu sadece kocaları aracılığıyla perde arkasından gerçekleştirebilmişlerdir. Bu dönemde okumaya yazma bilen soylu aileden gelen kadınların eserlerine de rastlarız. Okuma yazma bilmeyen kadın yazarlar ise eserlerini başka birine yazdırmışlardır. Bu dönemde eser veren kadınlar birkaç dil bilmektedirler. Bazıları dil bilmeseler bile siyasi, sosyal veya toplumsal olaylara müdahale etmiş ve pek çok şeyi düzeltebilmişlerdir. Aslında müdahale yetkisi olan kadınlar hep soylular olmuşlardır çünkü onlar mal mülk sahibi olanlardır.

⁴⁸ Özlem Söğütlü Erişgin, “Roma Toplumunda Kadının Konumu”, *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C:IV, No:2, 2013, s.22

Yukarıda bahsi geçen sosyal ve politik ortamda eğitimde kadının konumundan bahsedebilmek hayli zordur, çünkü toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin hat safhalara ulaştığı su götürmez bir gerçekliktir. Kadının yaşam hakkının bile erkeğin inisiyatifine bağlı olduğu bir dönemde, kadının eğitim alması için oldukça ayrıcalıklı bir sınıfa mensup olası gerekmektedir. Eğitimde ve toplumsal yaşamda bir sonraki bölümde anlatacağım dinin etkisi kendini tüm kasvetiyle göstermeye başlamış bulunmaktadır. Keskin çizgilerle birbirinden ayrılmış olan kadının sosyal statüsü onun alma ihtimali olan eğitimin de belirleyicisidir. Ya kilisede yoğun bir din eğitimine maruz kalacak, ya makbul bir ev kadını olarak ailesine ve devletine daha faydalı bir birey olarak gene dinin de etkisi altında, ev işleri ekseninde eğitilecek ya da bir fahişe olarak aslında bu iki gruptan da fazla ayrıcalığa sahip olacaktır. Kadın bu dönemde de özgür bir birey olarak düşünme ve öğrenme hakkına sahip değildir. Varlığı bir eşya kadar değersizdir, ancak eşyaya sahip olanın değeri üzerinden varlığı anlam kazanır veya kazanmaz. Kadın bu korkunç şartlar altında yaşamsal, eğitimsel, politik, sosyal tüm haklarından mahrum, güç bir mücadelenin içindedir. Özgür bir eğitimin kapıları ise bir kez daha kendisine kapalıdır. Hatta dinin baskıcı gücünün etkisiyle, eğitim belki de varlığını günümüze kadar sürdürecektir olan dar çerçeveler içine hapsolür ve kadın mücadelesinin önünü tıkar.

1.2.2. EĞİTİMİN HRİSTİYANLAŞMASI

Çalışmanın bu kısmında yukarıda bahsi geçen toplumsal düzenin akabinde toplumun dinin etkisi altına girişinden bahsedilecektir. Bu durum doğal olarak eğitimin de dinin normlarından etkilendiğı göstermektedir. Eleştirel yaklaşıma sahip pedagogların bile kabul ettiğı üzere tarafsız eğitimden bahsetmek çok zordur, eğitim her dönem mevcut koşulların devamını ve sürdürülebilirliğini sağlamak için bir araç olmaktan kurtulamamıştır. Ortaçağ'a ağırlığını getiren Hristiyan inancı da istikrarını korumak için eğitimden faydalanmıştır.

“Antik Çağ ve Roma eğitimlerinin Hristiyanlaştırılması 4.yüzyılda başladı. Skolastik adı altında toplanan, araştırmaktan çok düzenin devamlılığını amaç edinmiş bir Ortaçağ felsefesi oluşturuldu ve büyük eğitim ve bilim metodu bu felsefeye bağlandı. Antik kültür unsurları Hristiyan süzgecinden geçirilerek, tehlikesiz ve dinin aşılmasında işe yarar

olanları alındı, diğerleri birer kâfir icadı olarak reddedildi. Uzun zaman boyunca eğitim ve eğitimin merkezi manastırlar, halkın öğretmenleri de papazlar oldu.”⁴⁹

Saxonhouse’ın (1985) *Women In The History of Political Thought* adlı kitabının 6. bölümündeki İlk Hristiyanlık ve Ortaçağ Politik Düşüncesi kısmında anlattığı gibi; Hristiyanlığın gelişim süreçlerine ve kadının konumunun dalgalanmasını görmek için bu yeni dinin öğretilerine bakıldığında görülür ki Hristiyan tanrı, Yahudi, Roman ve Yunan tanrılarının aksine bütün insanlar içindir. İsa kadınlara, erkeğe konuştuğu gibi konuşmuş; erkeğin iyiliği için uğraştığı kadar kadının iyiliği için de uğraşmıştır. Takipçileri arasında erkekler kadar kadınlar da vardır. Hatta İsa yeniden dirilişinde kendini sadece iki kadına gösterir; annesi ve Mary Magdelene. İsa’nın dirilişini erkeklere anlatan onlardır. Dolayısıyla başlangıç itibarıyla kadına değer verir görünür ve kadınların ilgisini hızla çekmeyi başarır. Hristiyanlık, ona inanların dikkatini bu dünyadan öteki dünyaya, İsa’nın ikinci gelişine çevirir. O vakit geldiğinde tanrıya kendini adayanlar ve erdemli bir yaşam sürenler ödüllendirilecektir. İlahi hesaplaşma ve öldükten sonra yaşam devlet yaşamına üstün gelir. Hristiyanlık bireylerin yönünü, eylem ile bedenini, savaşlar ve kralların görünen dünyasından; ruhun ve ölümden sonraki dünyanın görünmezliğine çevirir. İnsanlar bu tek, soyut ve evrensel tanrı için diğer tanrılardan vazgeçerler. Dinsel yaşam bu nedenle, en azından başlangıçta, toplumun politik yaşamı ile ilgili değildir. Ve hatta devletin, politikanın ve sosyal bağların şimdiye kadar yapabileceğinden çok daha fazla kadın ve erkeği birbirine bağlamaya, onları eşitlemeye odaklanır. Kadın veya erkek, evlilik dâhil bu dünya ile ne kadar az ilgili iseler o denli kendilerini tanrıya adayıp kurtuluşa yakınlaşabilirler. Bu nedenle Hristiyanlık, atalarının kendilerini adadıkları devlet toplumunun sürdürülebilirliğini tehdit eder.

Hristiyanlığın kadınların eğitimi üzerinde etkisi, başlarda Roma’daki üst sınıf varlıklı kadınların İsa ve Hristiyanlık aşkı ile eğitilmesinde görülür. Böylelikle kadınlar yönetimde yer alacak liderlerin yetiştirildiği ailelerden de uzaklaşmış oldular. Hatta ilk manastırların kurulmasına katıldılar. Kadınlar için öğretiler; aile, çocuk, eş, şehir için duydukları aşkın, en yüze aşk olan tanrı aşkı ile yer değiştirmesi, insanın kendini kutsal

⁴⁹ Filiz Meşeci Giorgetti, a.g.e., s.83

olana adaması gerektiği üzerine odaklanır. Hem erkek hem kadın eski tanrılarını bu şekilde terk edip, yeni Hristiyan tanrı yoluna kendilerini adarlar.

Aslında bu soyut tanrı ve mutluluk vaadini Aristoteles ve Platon'da da görürüz. Fakat onların felsefesinin içinde var olan, şehir hayatından öte bir gerçeklik algısı sadece az bir kesime açıktır. Kısıtlı bir kesim bu dünyayı hayal edebilmeye değer bulunurdu. Fakat Hristiyanlık bu diğer yaşamı ve vaatlerini herkese açar. İster köle, ister efendi; ister kadın, ister erkek, herkesin bu evrensel tanrıyı sevebilme yetisi ve yetkisi vardır. Şehir yaşantısına dair beklentiler eski heybetini kaybettiği, hatta şehir günaha giden bir yola dönüştüğü için, erkeklerin kendi güçlerini gerçekleştirdikleri bir merkez olmaktan uzaklaşır. Dolayısıyla ilk Hristiyanlık döneminde, şehir üzerindeki hâkimiyetleri bakımından kadın ve erkeğin keskin ayrımı ortadan kalkar; şehrin, ailenin, dünyevi şeylerin ötesine geçer çünkü güç. Soyut ve somut, beden ve ruh, bu dünya ve öteki arasındaki bu dikotomi, bedeninden dolayı doğduğu andan itibaren hep erkekten daha aşağıda kalmış olan kadının, bedeninin aşağılanmasıyla kurtulmasına olanak sağlar. Çünkü kıymetli ve önemli olan somut beden değil, ruhtur. Bu bakış açısının bir benzerini Platon'un Devlet'inde de görürüz; bedeni aşağılan kadın, ondan kurtulduğu, cinsiyeti, cinselliği, kadın olduğu yok sayıldığında koruyucular sınıfına girip erkekle eşit eğitim alabilmektedir.

Fakat bedeninin yok sayılarak kadının değerli atfedilmesi, yüce bir yaşama ulaşabilme umudu Ortaçağ'ın ilerleyen yıllarında aynı etkiyi yaratmaz. Bedenin önemsiz ruhum mühim olduğu ilk Hristiyanlık döneminin politik yaşantısı bu çerçevede sürdürülemez ve yeniden düzenlenir. Bu dünyanın öğelerinin, siyasal somutluğun ve devletin yeniden her yeri kapladığı ilerleyen yıllarda, gerçekliğin yeniden inşası kadının mevcut statüsünü yerle bir eder ve onu kamusal alandan sile süpürür. Devlet toplumunun önemi arttıkça kadın kendini aşağı, bağımlı, erkeğin emrinde, ikincil bir pozisyonda bulur.⁵⁰

Başlangıçta kadının konumu konusunda eşitlikçi bir tavır sergiler gördüğümüz dinin Kutsal kitabı aynı zamanda şunları söyler; “Ey Kadınlar, kendi kocalarınıza Rabbe tabi olur gibi tabi olun. Çünkü bedeninin kurtarıcısı Mesih, kilisenin başı olduğu gibi erkek de kadının başıdır (Efesoslulara 5: 22-23) ve kadınlar toplantılarda

⁵⁰ Arlene W. Saxonhouse, a.g.e., s. 137-141

konuşmamalıdır (1. Korintliler 14/34), kadının öğretmesine, erkeğe egemen olmasına izin vermiyorum (1. Timoteos 2/11), kendini zevke veren kadın hayatta iken ölmüştür. (1. Timetosa 5/6)”⁵¹ Bu sözler kadının erkeğin boyunduruğu altında yaşamaya devam etmesini öğütler ve erkeğin kadın üzerindeki egemenliği, bu dönemde de kendini meşru kılacak bir kanal bulmuş olur. Kadın ayrıca kilisede sessiz olmak ve başını kapatmak zorundadır. Erkek için en iyi olan bir kadına dokunmamaktır. Bu kısıtlamanın nedeni kilise babalarına kadar dayanır. Kadının gücü tarihin her döneminde bir korku unsuru olmuştur, adet dönemlerinde kadının kiliseden uzak tutulması, diğer dönemlerde ise sesini yükseltmeden oturması gibi kısıtlamalar, sarsılmasından korkulan kadim konfor alanlarını koruyabilmek için olmalıdır. Manastırda görevli rahibe kadınların erkek çocuklarını eğitmeleri bile yasaklanmıştır, kendi cemaatini kutsayamazlar, mum yakarak, kilise çanı çalarak, ilahi söyleyerek ve kız çocuklarını eğiterek kilise çalışmalarına katılabilirler. Bir kadın ancak rahibe yemini ettikten sonra okuma yazma öğrenebildiği için, sadece rahibeler okuma yazma bilmektedir. Aksi halde bunun kötülöklere sebep olmasından korkulmaktadır. Pek çok kadın okuma yazma bilmemektedir; çünkü evde oturan, kendilerine dayatılan işleri yapmak zorunda bırakılan kadının okuma yazma ne işine yarar ki diye düşünülmektedir. XI. ve XII. yüzyıla gelindiğinde ise kadın din görevlilerinin yetkilerinde artma görölmektedir. Örneğin vaaz verebilirler fakat elbette ayinlerinde erkeklerin koyduğu kurallara uymak şartıyla. Bu olumlu artış köylü kadınların yaşantılarında da etkisini gösterir. Onlar da kocasının yanında çalışmaya başladıklarından düşünsel basit özgürlöklere kavuşmuşlardır.⁵²

Kadının baskı altında tutulmasının bir diğer nedeni sahip olduğuna inanılan gizil güçleri, mistik yetileridir. Çözemedikleri biyolojik özelliklerinin de etkisiyle onun canının istediğinde tüm kötülöklere yetebilecek gücünün olduğunu düşünürler. Toplum gözünde kadın erkeği baştan çıkarıp, ibadet esnasında, onu kendini tanrıya adamasından uzaklaştırabilecek güce sahiptir. Kadın konuştuğu anda erkeğin cinsel olarak yoldan çıkmasına sebep olur ki bu da, onun tanrıya ibadet ederken dikkatini dağıtıp, kurtuluşunun önüne engel olarak çıkar. Bu bağlamda karşımıza çıkan belki de en zorlu

⁵¹ Özlem Genç, “Ortaçağ Avrupasında Kadın”, **Ortaçağda Kadın**, ed. Altan Çetin, Ankara, Lotus Yayınevi, 2011, s.242

⁵² Özlem Genç, a.g.e, s. 265

mesele bekârettir. Her kadın onu korumak zorundadır. Bu zorunluluk kadınları seçim yapmaya zorlar; örneğin, kendini dine adayıp, rahibe olarak dini içerikli bir koruma altında yetişmek. O dönemde kadınların sokağa çıkmaları, dikkat çekici giysiler giymeleri, davetlere katılmaları, dans etmeleri ve hatta ev dışında gülmeleri bile yasaktır. Bunları yapan kadın bir erkeğin bakışlarına maruz kalıp onu yoldan çıkarabilir ve bu kadının suçudur. Elbette kadın kendini korumaktan aciz görüldüğü için tüm bu yasaklar onu korumak için, onun iyiliğine konulmuştur güya. Diğer bir seçim hakkı ise fahişeliktir. Kilise babaları başta fahişeliği hoş karşılamasalar da, onlardan vergi alabildikleri için genelevleri kazanç kapısı olarak görmüşlerdir. Tabi ki fahişelik her zaman hoş karşılanmamış olmakla birlikte, bölgesel farklılıklarla fahişelerin yaşamları kontrol altına alınmış, şehir içindeki varlıklarının giydikleri giysi veya taktıkları aksesuarlarla diğerlerinden ayrılması sağlanmıştır. Bazı bölgelerde halk içinde dolaşmaları yasakken, bazılarında sadece gece dışarı çıkmalarına izin verilmiş; özetle bir yandan desteklenirken bir yandan da kötü bir iş yaptıkları gerekçesiyle halkın tepkisi üzerlerine çekilmiş, yer yer işkenceye maruz bırakılmışlardır.

Asıl büyük işkence ise, başlatılan cadı avı ile fahişeler de dahil cadı kabul edilen kadınlara yapılandır. Tarihin en büyük kadın kıyımı Ortaçağ'da cadı avlarında yapılmıştır. Kadınlar her türlü kötülüğün nedeni olarak görülmüşlerdir, düşüncesiz, yalancı, entrikacı, açığöz, kıskanç, sadakatsiz, kurnaz, içten pazarlıklı, küstah, vicdansız, dolandırıcı, büyücü gibi pek çok özellik atfedilmiştir. Yazılan bazı kitaplarda kadınların kocalarını uyurken zehirledikleri, sevgilileriyle kaçtıkları, büyü yapıp diledikleri her şeyi gerçekleştirebildikleri yazılmış ve bu önyargı pekiştirilmiştir. Zaten en güçlü delil yaradılış mitindeki Adem ve Havva'dır. Havva kocası Adem'i şehveti ile kandırıp yasak elmayı yemesine sebep olmuş ve cennetten atılmışlardır. Kadın her türlü kötülüğün uygulayıcısı olan eldir, kötülüğün aracısı, vücut bulmuş halidir. Kıta genelinde büyük bir cadı avı başlatılır, yakalanan kadınlar diri diri meydanlarda yakılırlar. Bir kez yakalandıktan sonra kadının cadı olmadığını kanıtlamaya çalışmasının hiçbir yararı yoktur, türlü işkence yöntemleriyle kadınlara cadı oldukları itiraf ettirilmekte ve bir kâğıt imzalatılmaktadır. Bilinen her türlü kötülüğün sebebi görüldükleri için, hakkında şikâyetçi olan nüfuz sahibi herhangi bir erkeğin talebi üzerine bir kadının cadı olduğu kesinleşebilir. Bunu bazen intikam almak için bile yapar erkekler. Suçlandıkları en yaygın neden; büyücülük ve şifacılıktır. 'Gelecek hakkında

kehanetlerde bulunuyor' demek kadını suçlamaya yetmektedir. Kadının şifacılık yapması rahiplerin işine gelmez. Çünkü eğitim alamayan kadınlar deneyim yoluyla hastaları iyileştirmektedir, bir nevi hekim gibi görüşüne güvenilen ve tedavi için danışılan kadınlar, kadın düşmanı rahiplerin sosyal ve ekonomik rollerini sarsmaktadır. Ancak eğitim yoluyla kazanılabilecek bir yeti olarak hekimlik yapma özgürlüğünü kadınlara yasaklarlar. Bu yasaklama etkili de olur, çünkü bir kadının cadı olarak mimlenmesi için hekimlik faaliyetlerinde bulunması yeterlidir. Bu yöntemle kadınları erkeklerin tekelindeki hekimlik faaliyetlerinden uzak tutar, buna uymayanı da ölümle cezalandırırlar. Eğitim almamış, akademik bir faaliyetle tedavi yöntemlerini öğrenmemiş kadınların, erkeklerin otoritesini sarsmak ve işlerini elinden almak hadleri değildir.

Bu atmosfer ve politik alt yapıda kadının eğitimdeki yerine odaklanmak gerekirse; iniş çıkışlı bir fırsattan bahsedebiliriz. Meşeci(2016)'in de belirttiği gibi ilk olarak şunu vurgulamakta yarar var; "eğitimin tek konusu dindi. Manastırlar Batı Avrupa'da yüzyıllar boyunca bilginin koruyucusu ve eğitimin tek kurumu haline geldi. Böylece Sümer'de başlayan dini eğitim geleneği Ortaçağ Hristiyanlığında tekrar ortaya çıktı ve kendi davranış kalıplarını ve düzenini oluşturmaya başladı."⁵³ Bu eğitim yaşantısının içinde kadının yeri ise Hristiyanlığın ilk yılları ve sonrasında farklılıklar gösterir. Bedenin, bu dünyanın, malın, makamın mühim olmadığı ilk Hristiyanlık anlayışında, kadın ilk kez erkek ile dini yaşayışı, kendini tanrıya adayışı hatta onu inkâr edişi bakımından aynı pozisyonadadır. Hristiyanlığın bilinen en eski ve iyi kilise üyesi Aziz Jerome'nin öğrencileri arasında kadınlar da vardır. Onunla haç yürüyüşüne katılmış, ilk manastırların kurulmasında bulunmuş ve iyi birer din görevlisi olabilecek eğitim almışlardır. 4. yüzyıla kadar erken Hristiyanlıkta bu kilise topluluklarının merkezi olarak yönetildiği bir otorite, resmi bir kurum yoktur. Fakat 4.yüzyıldan sonra Hristiyanlık kurumlaşmaya ve bir teori geliştirmeye başlamıştır. Bu noktada kadının eğitimiyle yakından ilgilenen, kız çocuklarının okutulmasının önemini ayrıntılı bir şekilde yazan Aziz Jerome'nin aksine, kadının güçlü konumu işine gelmeyen erkek rahipler, kilise babaları, kadını kontrol altına almak için yeni öğretiler geliştirmişlerdir. Bir takım düzenlemelerle bir eğitmen olarak kadının görevleri kısıtlanmıştır. Bu dönemde eğitim alabilmek sadece bekâret yemini edip, kendini tanrıya adayan, tüm

⁵³ Filiz Meşeci Giorgetti, a.g.e., s. 84

dünya işlerinden soyutlanan kadının hakkıdır. Okuma yazma sadece onlara öğretilir. Dolayısıyla hem koca baskısından, hem toplumun dayatmalarından kurtulmak için kadın bedenini, arzularını yok saymayı, kendisine bela getiren cinsiyetinden arınıp kendini tanrıya adamayı bir çıkar yol olarak görmüştür. Çünkü bütün yüksek ve saf duygular din tarafından içerilmiştir, dünya sevgisi ise suçluluk gerektiren bir düzeye indirgenmiştir. İlk kez erkeklerle bir kabul edilerek bilgiye ulaşmanın tek yolu, eğer üst sınıf soylu bir ailenin kızı değilse, sadece budur. Zaten bunun alternatifi ise 15.yüzyıldan 18.yüzyılın sonuna kadar yaklaşık 400 yıl süren cadı avının aktörü olmaya aday olmaktır. Hristiyanlığın feodal mitinin kendini var ettiği kilise öylesine güçlüdür ki, günahkâr kabul ettiklerini ‘diri diri yakma’, ‘suda boğma’, ‘diri diri toprağa gömme’ cezalarıyla yok etmekte ve bunu yaparken en çok kadınları seçmektedir. Bilim üretmesi gereken üniversiteler tamamen birer Hristiyan kurumudur, kiliselerin içinde yer almaktadır, kilisenin hiyerarşisine tabidirler, hocalar ruhban sayılmakta ve kilise yasaları işlemektedir. Kullandıkları pedagojik yöntem hemen her yerde aynıdır, ezbere dayalı dini ritüeller eğitimde devam eder, gerçek ve ruhani olanı karıştırdıkları bir düzen vardır. Aristoteles, Roma Hukuku, İncil gibi bilgiler verilmekte, aynı sınıfta farklı yaştan öğrenciler eğitim görmekte, düzenden söz edilememekte, herkes benzer diplomalarla mezun olmaktadır. Dinin etkisi bir karabasan gibi eğitimden sosyal hayata, yasalara kadar tüm yaşantıların üzerindedir, kadınlar da bundan payını fazlasıyla alır.

1.3.RÖNESANS VE REFORM HAREKETLERİNİN EĞİTİME ETKİSİ

Politik düşüncenin gelişiminde Hristiyanlığın etkisi modern liberalizmin kalbine uzanır der Saxonhouse(1985). Hristiyanlık şimdiye kadar tahayyül edilmeyen eşitlik tartışmalarını başlatmıştır. Cinsiyetin fiziksel referanslarının ötesine taşan bir eşitlik ihtimali; bu dünyanın, şehir yaşantısının, doğanın kanununun eşitliği değil ruhların eşitliği. Ayrıca klasik modellerin yapısını oluşturan politik yaşamdan uzak, devletten çok daha önemli bir dünyanın kapılarını aralar. Politika ile mümkün görünmeyen insanların eşit var oldukları fikri, farklı bir bakış açısından ilk kez dile gelir. “Modern liberalizmin yükselişi ile dinin merkezde oluşu gerilese de, gerisinde sosyal ilişkilerin, ailenin, kadın ve erkek arasındaki birlikteliklerin politik yaşamından bağımsız

algılanabilecekleri, şimdiye kadar olduğu gibi sadece devlet ilişkileri bakımından var olmadıkları görüşünün olduğu bir alanı açık bırakır.⁵⁴ Bu açıklıktan ilk sızan özgürlük fikri olacaktır.

Baskı direncini de beraberinde getirir; Ortaçağ'a da olan budur. Ortaçağ'ın karanlıklarının ardından 15. ve 16. yüzyıllarda İtalya'da başlayıp oradan da tüm dünyaya yayılan, “yeniden doğuş”, kavram içeriği olarak da yeniden başlama, dönemine girilir. Bilginin ve eğitimin tek hâkimi olan dini otoritenin gücü zayıflar ve bilimde, sanatta, felsefede özgürlük tartışmaları başlar. İnsanlar kilise tarafından öylesine baskı altına alınmışlardır ki, özgür düşünce ortamı üretimin ve düşüncenin önünü açar; iyi mimarlar, ressamalar, sanatçılar, bilim insanları, şairler, matematikçiler, fizikçiler kendilerini ifade edebilecek cesareti yakalar. Kabul gören hümanizm felsefesi, eğitimin merkezindeki kilisenin dogmalarının yerine insanı getirir ve laik bir eğitim ihtimali doğar. Eski Yunan ve Roma'da eğitim siyasi otoriteye sıkı sıkı bağlı bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflerken, Ortaçağ'da ise tamamen dini bir eksen izlenmiştir, Rönesans ise bilginin özgürleşmesini hedeflemiştir. Otorite kabul edilen kişilerin fikirlerinin her zaman doğru olmadığı, gerçeğe ulaşmanın yolunun soru sormaktan ve araştırmadan geçtiği inancı bu dönemin ve ardından gelen Aydınlanma döneminin temel ilkesidir.

“Erken ve yüksek Ortaçağ Avrupa toplumunda halkın büyük bir çoğunluğu ömürlerini hiç okula gitmeden tamamlamaktaydı.”⁵⁵ Rönesans'la birlikte eğitimin insan yaşantısındaki önemi görünürlük kazanır çünkü bilgi ailenin ve toplumun sosyoekonomik durumuna etki etmektedir. Eğitim almış olmak geçinmeye yetecek kadar gelir sağlar olmuştur. Fakat hala bilgiye ulaşmak orta sınıf bir aile için oldukça pahalıdır. Buna rağmen aileler çocuklarını eğitim almaları için teşvik eder ve okullara yollarlar. Çünkü sözlü kültürden yazılıya geçmiş olan toplumda bilgiye sahip olanın para kazanması kolaylaşacaktır. Bu nedenle Ortaçağ'dan başlayarak, eğitime verilen önem halkın alt tabakalarına da yayılır.

“... Rönesans öncesi İngiltere'sinde henüz bir sınıf olarak yeni ortaya çıkmış olan İngiliz orta sınıfı seküler eğitime yüksek düzeyde önem vermekteydi. Eğitim için ciddi paralar harcamakta gerekirse borca girmekte ve hatta önemli eğitim kurumlarına çocuklarını kabul ettirebilmek için araya aracı

⁵⁴ Arlene W. Saxonhouse, a.g.e., s.150

⁵⁵ T. Tolga GÜMÜŞ, “Ortaçağ'dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa'da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C:VI, No:1, Haziran 2010, s. 28

bile koyabilmekteydiler. Orta sınıfın eğitime gösterdiği ilgiden ortaya çıkan bu durum orta sınıfın ortalama bilinç yapısının toprak aristokrasisinden bir düzeyde de olsa farklılaştığını gösteren güzel bir örnektir.”⁵⁶

Ortaçağ insanı, üniversite eğitimine bilginin kendisine ulaşmak için bir yol gözüyle bakmamıştır. Eğitim, edindiği bilgiler vasıtasıyla kendi çıkarlarını gerçekleştirebileceği, fayda sağlayacağı bir süreçtir. Fakat Rönesans’la birlikte artan eğitim kurumlarında bireyler daha özgürlükçü ve laik eğitim alma fırsatını yakalayarak, dinin baskıcı etkisini aralayan liberal ve entelektüel bir toplum inşasında etkili olmuşlardır.

Ortaçağ, etkin olan siyasal düşüncede dinin etkisi görülen bir feodalite dönemidir. Siyasal alanda din, siyaset ve ahlak birbirinin içindedir. Ne bir devlet ne de merkezi bir siyasal otorite yoktur, “patriyarkal kabile ilişkileri, hiyerarşik toplumsal-siyasal yapı”⁵⁷ görülmektedir. Ekonomi düzensizdir, eşkıyalar ve istilalar olağandır.

“Ortaçağ siyasal düşüncesi, kendi bağlamı içinde, siyaseti dinle temellendirilmiş bir felsefe tarafından belirmeye çalışan “iyi yaşam” anlayışı üzerine inşa etmeye çabalarken, toplumsal, ekonomik, dinsel ya da tinsel ve siyasal sorun alanlarını birbirinden ayırmamış, toplumdaki en üstün emretme gücü veya toplumsal yaşamı belirleyici kurallar koyan nihai güç olarak “siyasal iktidar”ı (ya da otoriteyi) dünyevi olanla kutsal (ruhani) olan arasındaki ilişkiler bağlamında çözümlemeye yönelmiştir.”⁵⁸

14.yy sonları itibariyle hem siyasal hem de sosyal alanda bir takım değişiklikler gerçekleşmeye başlar. “Rönesans’la birlikte başlayan gelişmelerin en önemlisi ise insanın “birey” olarak “toplum”dan ayrı bir varlık halinde anlaşılmaya başlanmış olmasıdır.”⁵⁹ Bu birey olma hali birden olmamış, Rönesans’ta tam olarak belirginleşmemiş fakat dönüşüm başlamıştır. Örneğin Wolff Orta Çağ insanı ve Rönesans insanı arasındaki ayrımın çok da net olmadığını şu eleştirel sözlerle ifade eder;

“...Rönesans, doğrudan doğruya Orta Çağlara da pek çok şey borçludur. Rönesans maddeci olduğu kadar dinci, kuşkucu olduğu kadar inançlı, bireyci olduğu kadar da kast-biçimliydi... Rönesans klasik geçmişin yeniden-doğuşu değildi; çağdaş zamanların kesin başlangıcı da değildi; orta zamanlardan çağımıza bazen yavaş bazen hızlı bir geçişti.”⁶⁰

⁵⁶ T. Tolga GÜMÜŞ, a.g.e., s.30

⁵⁷ Aktaran: Mustafa Kömürcüoğlu, “N. Machievelli ve T. Hobbes’ta Birey Çıkarı – Devlet Çıkarı İlişkisi”, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Ağustos 2006, s.17

⁵⁸ Mustafa Kömürcüoğlu, a.g.e., s.27

⁵⁹ Mustafa Kömürcüoğlu, a.g.e., s.34

⁶⁰ Aktaran: Mustafa Kömürcüoğlu, a.g.e., s.33

Bu dönüşümün, kırsalın kentlere dönüşme eğilimi sürecinde gelişen ticaretle ve kapitalizmle yakından ilgisi vardır. Tüccarlar hareket halindedir ki bu onların kültürel anlamda dönüşmesine sebep olmakta, yeniliklerin Avrupa'ya daha hızlı yayılmasını sağlamaktadır. Bu yolculuklar büyük sermayenin oluşmasına önayak olmakta ve dünyanın dengelerinin değişeceğini müjdelemektedir. Feodal yapının kısıtlamaları gevşemekte ve kapitalizm pazarı ilk kez İtalya'da oluşmaya başlamaktadır. Mediciler Floransa/Siena'da ilk bankayı kurmuştur bile.

Toplumun değişen sosyal yapısına ayak uydurulmalıdır. Bu Rönesans aristokrasinin de yeni arayışlar içine girmesine neden olur. Çünkü Ortaçağ boyunca itaat kültürüne dayanan siyasetin farklı yöntemler geliştirmesi gerekmektedir. Yaygınlaşan Hümanizm, eğitimin merkezindeki kilise ve din dogmalarını sarsar ve yerine insanı koyar. “Rönesans”la birlikte Avrupa eğitim dünyasına yeni bir kavramın yavaş yavaş adından sıkça söz ettirmeye başladığını görüyoruz. Aristokrasinin sınıf yapısının değişimine paralel olarak aristokrat çocukların eğitiminde ‘liderlik’ gibi teolojiden ve evrenin teorik açılımlarını incelemekten uzak bir kavram eklendi.”⁶¹ Toplumu yönetmek için aristokratların davranışlarının nasıl olması gerektiği artık derslerin içeriğini oluşturmaktadır. Politika biliminin yeni araçlarını ortaya koyan en önemli isim yazdığı “Prens” (Hükümdar ismiyle de çevrilmiştir) kitabıyla Machiavelli olmuştur. Siyaset ve ahlak anlayışı arasındaki ilişkiyi, çağına hâkim olan genel kanının ötesine taşımış bu Rönesans düşünürü “amaca giden her yol mubahtır” sözü ile tanınır. Siyasi amaç her ne olursa olsun, ona ulaşmak için gerekli olan her türlü aracı kullanmak meşrudur. Siyaseti açıklarken ahlaka, dine ya da ekonomiye başvurmaz, Hristiyan öğretilerine sadık kalmaz, bireysel ahlakı savunur. Laikleşmenin ilk temsilcisidir. 15.yy sonuna denk gelen çağına göre oldukça devrimcidir, demokratikleşme sürecine geçiş dönemidir bu bir anlamda.

Strauss’a göre “kötülüğün öğretmeni” olan Machiavelli insanların kötü özellikleri üzerine odaklanır.

“Machiavelli’ye göre insanlar her zaman nankör, değişken, ikiyüzlü ve çıkarıcı olduğu için tamamen bu insanların sözlerine bel bağlayan hükümdar, başka tedbirler almamışsa yok olmaya

⁶¹ T. Tolga Gümüş, a.g.e., s.33

mahkûmdur. Bunun için hükümdar iktidarını korumak, sürdürmek ve aldatılmamak için sürekli tetikte olmak zorundadır. Hatta hükümdar iktidarını sürdürmek için ikiyüzlü davranabilir. Bir hükümdar tahtını elinde tutmak istiyorsa katı yürekli olmayı öğrenmeli ve gerektiğinde bu sanata başvurmalıdır. ... özgür bir devlette yaşamak bireylerin özgürlüğü için şarttır. Bağımsız bir devlet kendi amaçlarını kendisi seçen bir devlettir.”⁶²

Ona göre insanlar sosyal varlıklar değildir. Erdeme ve güce vurgu yapan düşünür, erdemin de ancak devlet temelinde ele alınabileceğini vurgular. Rönesans kavramlarından olan çıkar üzerinde durur. İnsanlar kendi çıkarlarını koruma doğasına sahip bencil canlılardır, bu da onlardan her türlü kötülüğü beklemenin nedenidir. Dahası bu “kötülük” yani güce ulaşmak için yapabilecekleri doğal ve insana içkindir. Çünkü hedefe varmak için eylemde bulunmak erdemli ve akılcı bir davranıştır. Onun insan doğasını yorumlayışı Orta Çağ düşüncesindeki baskın Hristiyan inancından ayrılır; dinsel veya manevi değil materyalisttir. Bilinçli, olaylara yön veren, hayatın akışına etki eden insan modelini çizer bizlere.

Peki, döneminin öncüsü olan bu düşünürün kadınlar hakkındaki öğretileri nasıldır? Tam olarak açık olmadığı için, fikirlerin hakkında herkesin tam bir uzlaşmaya varamadığı “Machiavelli eserlerinde kadınlara pek az göndermede bulunur. Yazdığı tarihsel kayıtlarda kadını göz ardı etmesine rağmen, prenslere ve cumhuriyetin potansiyel liderlerine ısrarla kadınların öneminin farkında olmalarını tembihler. Fakat kadının önemi onun erotik özelliklerinden kaynaklanmaz, erkeğin kendi kendini tanımlamasının bir parçası olmasından kaynaklanır.”⁶³

Siyasetin işlemesi için gerekli iki kavramdan söz eder; “La Fortuna” ve “La Virtue”; talih ve erdem. La Fortuna talih, şans, nesnel toplumsal koşullar, elde olan veriler demektir, La Virtue ise aktif, insan eliyle yapılabilecek şey, eylem yapmak anlamına gelebilecek müdahale, insanın değiştirme gücüdür. Erdem erkeği simgelerken, talih kadını simgeler. Örneğin sel, deprem gibi insanın engel doğa olayları (talih, kader) insan eliyle müdahale edilerek zararsız hale getirilebilir (erdem). Kadına (La Fortuna) yön vererek (La Virtue) erkekliğe sahip olunur. Talih dışıdır ve onu kontrol altında tutmak için müdahale meşrudur. Senin iraden dışında olmuş her şey La Fortuna’dır der

⁶² Fatma Ünyay Açıkgöz, “Yeniçağ’da Yönetim Düşüncesi”, **Tarihsel Süreçte Yönetim Düşüncesi**, Editör Dr. Gamze Ebru Çiftçi, 2. bs. , İstanbul, Hiperlink Yayınları, 2019, S. 85-86

⁶³ Arlene W. Saxonhouse, a.g.e., s.162

ve La Virtue kullanarak orası değiştirilmelidir. La Fortuna Ortaçağ kavramıdır, kader fitrat, değiştirilemez öğeleri simgeler. Machiavelli bunların değiştirilebilir olduğunu, müdahale edilmesi gerektiğini söyler ve bu yolda yapılacak her şey hoş görülebilir, bu anlamda yenilikçidir. Örneğin sadakat, zina kavramları eski anlamlarını yitirir çünkü eğer bir kadının çocuğu olmuyorsa düzeni sağlamak adına başarıya ulaşmak için başka bir erkekle sevişip, doğurabilir ve eski yaşantısına devam edebilir. Eğer müdahale edilmezse La Fortuna bizi kontrol alır der, aslında tekrar kadından hem bir korku hem kontrol altına alma çabası vardır onda da. Machiavelli'nin düşüncelerinin karmaşıklığının içinde kadınları farklı rollerde görürüz. Net bir kadın kategorisinden bahsedilemez, daha çok soyut kadınlıklar ve erkeklikler vardır; baskı altında kalan itaatkar bir erkek kadın, güçlü bir kadın da erkek olabilir. Mesela Meryem La Fortuna'yı simgelerken, Havva La Virtue'dir. Çünkü Havva özgür iradeli, aktif dolayısıyla erkek özelliklerine sahip, özne durumundadır. Merak etmiş ve doğanın kendi halinde akışına müdahale etmiştir, etkindir. "Erdem" önemlidir çünkü etki ederek, karşı çıkarak, anlayarak, hâkimiyet kurarak, yönlendirerek güçlü olunur der. Kadınları değil kadınlığı aşağılar. İlk Hristiyanlıktaki Tanrıyla ilişkilenen her şey şimdi doğaya dönüyor. Fakat doğanın değişkenliği kadının kim veya ne olacağını önceden belirlemez. Tekrarlanan ve beklenmedik olan değişim Machiavelli'nin vizyonunun temelini oluşturur. Hükümdarın görevi bu bilinmezliğe yön vermektir. Dolayısıyla iyi bir lider toplum içindeki kadının rolünü belirleyecektir. Fakat kendinden önceki düşünürlerin aksine kadının statüsü belirsizdir, çünkü her şey belirsizdir ve etkiye açıktır. Böylelikle Machiavelli liberalizme çıkan bir kapıyı açık bırakır. Kendinden önce kadının toplum içindeki yerini rolleriyle kısıtlayanların fikirlerini çürütür, çünkü bütün hiyerarşik ilişkileri yıkar. Roller değişebildiği için erkekler bazen bir canavara dönüşebilir (ki aslında bunu onaylar), yurttaşlar yönetici olabilir, erkekler kadın olabilir veya kadınlar da bir ulusu yönetebilir.⁶⁴

Kadına bu bakış açısının onun eğitim hayatına yansımaya dönüldüğündeyse pratik hayattaki durum diğer dönemlerden pek de farklı olmamakla birlikte dönüşümün izlerini taşımaktadır.

⁶⁴ Arlene W. Saxonhouse, a.g.e., s. 151-173

“Ortaçağ ve Rönesans dünyasında kadın eğitimi karşılaştırmalı analizlere izin veren bir çerçeve izler. Ortaçağ boyunca özel öğretmenler yardımıyla ev veya bölge okullarında sınırlı düzeyde de olsa eğitime tabi tutulan aristokrasi mensubu erkek çocuk olmakta ve kız çocuğun birkaç istisna dışında ne eve çağrılan özel öğretmenler, ne de bölgesel eğitimin kurumları vasıtasıyla eğitimine önem verilmemekteydi. Geç ortaçağa geçilen 1300’lerden itibaren Batı Avrupa’nın kimi bölgelerinde hem erkek hem de kız çocukların eğitimini üstlenen eğitim kurumları ortaya çıkmaya başlamıştır. Ama bu Avrupa’nın İtalya gibi zaten seküler geleneğin eskiden beri baskın olduğu bölgeleri için geçerlidir. Aynı zamanda yine bu dönemde öğretmenlik vasfını taşıyan insan sayısının artmasına paralel olarak aristokrasinin öğretmenlerle olan sosyal teması da artmış bu da beraberinde en azından bazı aristokratik aileler için kız çocuklarına da eğitim verebilmelerinin mümkün olduğu bir durumu getirmiştir. Üniversite sayısındaki artış beraberinde üniversite öğrencisi sayısını da arttırmış ve bu öğrencilerinin ders görmekten arta kalan zamanlarını aristokratik ailelerin çocuklarını eğitmeye ayırmalarına neden olmuştur. Bu arada aristokraside de kız çocuğu eğitmenin yararları ve genel eğitiminin önemine dair bir bilinçte yavaş yavaş oluşmaktaydı.”⁶⁵

Sınıfsal farklılıkların eğitim üzerindeki etkisinin gözlemlendiği Ortaçağ’da kilise kadın ve erkek için de eğitim içeriğini keskin bir çizgi ile ayırmıştır. Nasıl alt sınıftan bir biriyle aristokrat birinin öğrenmesi gerekenlerin aynı olacağını düşünmek imkansızsa, kadınlar da erkeklerin öğrendiklerini öğrenemezler. Onlar doğaları gereği erkeğe bağlı ve zayıf varlıklardır, dolayısıyla eğitimlerinin içeriğini “ahlaklı birer anne veya eş olmak, ev işlerinde yeterli olmak...” gibi konular oluşturmaktaydı. “Eğitim erken dönem ortaçağda tamamen, yüksek ortaçağ ve Rönesans’ta da kısmen erkeklerin ilgi alanı olarak kalmış ve toplumun büyük ölçüde sadece aristokratik kesimine hitap etmiştir. Aristokratik sınıftan gelmiş olsa dahi kadın öğrencilerin okula gidip entelektüel hayata katılmaları oldukça sınırlı olmuştur.”⁶⁶

Rönesans’ın ardından gelen Reform’un da Avrupa’da eğitim ve bilime katkıları olmuştur. “Bu hareketi Alman din adamı Martin Luther (1483-1546) başlatmıştır. Üniversitede İlahiyat Profesörü olan Luther, Öğrencilerinin de desteği ile Hristiyanlığın bazı ilkeleri ve uygulamalarına, Papa’nın otoritesine karşı çıkmıştır. (1517)”⁶⁷ Luther Katolik kilisesinin usulsüzlükleri, halkın sömürülmesi ile mücadele etmiş, Protestan kilisesini kurmuştur. İncil’in Almanca’ya çevrilmesini sağlayınca halk birinci elden dini

⁶⁵ T. Tolga Gümüş, a.g.e, s. 36-37

⁶⁶ T. Tolga Gümüş, a.g.e, s.38

⁶⁷ Yahya Akyüz, “Eğitimin Kültür ve Uygarlıkları Geliştirme ve Yeni Nesillere Aktarma İşlevi”, **Türkiye Eğitim Dergisi**, C:1, No:1, 2016, s.81, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/315585>, Erişim Tarihi: 28.06.2019

bilgilere ulaşabilmiş ve dini bireysel yorumla kavrama düzeyi artmıştır. Luther dini eğitimin devlet tarafından verilmesi gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla hem dinin hem de okulların devlete itaati halkın huzuru için elzendir, din ve bilim bir kez daha aynı tarafta uyum içinde olmaya sevk edilmiştir. “16. ve 17. Yüzyıllarda eğitime yine din damgasını vurmuştur. Ancak bu dönemde farklı eğitim örgütlerinin eğitime yöntem açısından daha detaycı yaklaştığını ve eğitim alanının büyük çekışmelere sahne olduğunu söyleyebiliriz. ... Tüm bu okulla günümüz okullarına temel hazırlamıştır.”⁶⁸ Özellikle erkeklerin eğitime önem veren bu örgütler benimsedikleri daha otoriter eğitim anlayışı ile öğrencilerin günlük yaşantılarını kontrol eden, rekabetçi ve dini geleneklere sahip bir anlayış yerleştirmeyi hedeflediler. Dini öğretilerle çelişen bilimsel fikirler kilise tarafından hoş karşılanmaz. Buna örnek olarak dünyayı tanımak için inanç ve geleneklere değil, akıl ve deneye başvurulması gerektiğini savunduğu için Engizisyon tarafından 1600 yılında Roma’da yakılan Bruno ve dünyanın kendisi ve güneşin çevresinde döndüğünü savunduğu için, 1633 yılında Engizisyon mahkemesi önünde diz çöküp yanıldığını itiraf etmesi karşılığı canını kurtarabilmiş fakat ömrünün geri kalanını Engizisyon denetiminde geçirmiş Copernic verilebilir. Tüm bunlara rağmen bilim ilerlemesini sürdürmüş, özgür düşünce ve akılcılığın gelişmesi engellenememiş ve bunların öğretiminde yol kat edilmiştir.⁶⁹ Ancak okulların fiziki yapısı, disiplin anlayışı, tek tip kitle yetiştirilmesine harcanan çaba gibi fiziksel uygulamalardan kurtulmak mümkün olmamış, günümüzde bile izlerini görebileceğimiz dini kurumların ritüellerine sadık kalmıştır. Tüm bu dalgalanmalar olurken istikralı davranılan tek bir noktadan söz etmek yanlış olmayacaktır; kız çocuklarının eğitimi. Hemen hemen her değişim erkek öğrenciler üzerinde somutluk kazanmış, kız çocukları ahlaki öğretiler, ev işleri, dikiş gibi konularda eğitimden faydalanma olanağı bulmuşlardır. Yetiştirilmek istenen kitlenin özellikleri erkek çocuklar ekseninde farklılaşırken, kız çocukları ataerki geleneğin ışığında, hep aynı kefedede değerlendirilmiştir.

⁶⁸ Filiz Meşeci Giorgetti, a.g.e, s. 91

⁶⁹ Yahya Akyüz, a.g.e., s. 91

1.4.ULUS DEVLETLERİNDE EĞİTİM VE EĞİTİMDE KADININ YERİ

Ulus devlet ve özellikleri ayrı bir başlık olmayı hak edecek özgün bir bağlamdır. Ulus devletlerin kurulmasıyla birlikte eğitim farklı bir boyut kazanır. Eğitimi kontrolüne alan devlet, dinin etkisinin azaldığı, seküler bir toplum modeline geçilmeye çaba sarf edildiği için kitleleri bir arada tutacak yeni bir çözüm üretir. Millet unsuru eğitim yaşantılarında böylelikle yerini alır ve dini ritüellerin yerine alan yeni ritüellerle ulusal bilinç pekiştirilir. Toplanma, sırayla sınıflara alınma, bayrak saygısı, ulusal marş okumaları, ulusal günlerin ve kahramanların anılması okul yaşantılarında üzerinde titizlikle durulan uygulamalara dönüşür.

Rönesans ve özellikle Reform hareketlerinin ardından, 18. yüzyıla gelindiğinde Avrupa’da dinin etkisi eski gücünü kaybetmiş ve seküler hayatı hedefleyen Aydınlanma dönemi başlamıştır. Aydınlanma insan aklını her doğmanın önüne alıp, rasyonalist bir bakış açısını benimsemiştir. “Rasyonalizmin amacı ise, bir bakıma toplumsal yaşamın kutsallıktan arındırılması denilebilir. Böylece kul ve tebaa’nın yerini ‘vatandaş’, ‘ulus’, ‘millet’ alacaktır. Ulus devletlerinin ideolojik arka planlarını Rönesans, Reformasyon ve Aydınlanma hareketlerinin oluşturduğu, çok geniş kabul görmüş bir açıklamadır.”⁷⁰

Sahip olduğumuz bütün kimlikler arasında ulus kimliğimiz bizi tanımlayan, dünya üzerinde yerimizi saptayan, kısıtlayan veya özgürlük alanı sağlayan, toplumsal davranış modellerimizi belirleyen ilk kimlik, kısaca bir birey olarak doğumdan sonra cinsiyetimizle birlikte kendimizi içinde bulduğumuz ilk kalıptır. Ulus ve ulus devleti nedir? Ulus devletinin eğitim üzerindeki kontrolü nasıl gerçekleşir? En genel hatlarıyla “ulus/millet” Smith(1994)’in tanımıyla ifade etmek gerekirse; “tarihi bir toprağı/ülkeyi, ortak mitleri ve tarihi belleği, kitlevi bir kamu kültürünü, ortak bir ekonomiyi, ortak yasal hak ve görevleri paylaşan bir insan topluluğunun adıdır.”⁷¹ Ulusçuluk ise, “etnik sınırların siyasal sınırların ötesine taşmaması ve özellikle bir devletin içindeki etnik sınırların iktidar sahipleriyle yönetilenleri birbirinden ayırmamasını öngören bir siyasal meşruiyet kavramıdır. Temelde siyasal birim ile ulusal birimin çakışmalarını öngören siyasal bir ilkedir. Ulusçu duygu ya bu ilkenin çiğnenmesinin yarattığı kızgınlık ya da

⁷⁰ Filiz Meşeci Giorgetti, a.g.e, s. 118

⁷¹ Anthony D. Smith, **Milli Kimlik**, çev. Bahadır Sine Şener, y.y., İletişim Yayınları, Şubat 1994, s.32

onun gerçekleşmesinden duyulan tatminden kaynaklanır.”⁷² Gellner’in de ifade ettiği gibi ulusçuluk aidiyet kazandırdığı ve bireyi güvende olduğu bir topluluk içinde tanımladığı için, ulusçu duygu insanları gözünü kırpmadan ölmeye veya öldürmeye razı edecek kadar ulusu korumaya motive eder. Milyonlarca insanın öldüğu iki büyük dünya savaşı bunun göstergesidir. Bu tanımlamaları yapmaktaki amacım onun tutkusunu ve gücünü ortaya koyarken, böylesi bir motivasyonun eğitim alanındaki saatli bomba etkisine hazırlık yapmak.

Ulusçuluk devletin varlığının ön kabulünü gerektirir, eğer önceden dinin yaptığı gibi insanları örgütleme, tek bir amaç etrafında toplama işini artık ulus devralacaksa varlığını önceleyen ve sonsuz gören bir inanca ihtiyaç vardır. Çünkü düzen sağlanmalı, muhafaza edilmeli ve devamlılığı garantilenmelidir. “Devlet (başka sorunlarla uğraşıyor olsa bile) düzeni sağlanmasıyla uğraşan kurum ve kurumlar dizisidir. Devlet, polis gücü ve mahkemeler gibi uzmanlaşmış düzen-sağlayıcı aygıtların toplumsal hayat içerisindeki ayrışmalarıyla var olur. Devlet onun ta kendisidir. Hegel’in dediği gibi bir zamanlar kimsenin devleti yoktu, sonraları kimilerinin oldu, artık herkesin var”⁷³ “Yine Hegel’ci bir yorumla ifade edersek başlangıçta kimsenin okuyamadığını, daha sonraları bazılarının ve nihayet herkesin okuyabildiğini söyleyebiliriz. En azından, okuryazarlığın gelişimi ile insanlığın üç büyük çağı arasında bu tip bir uygunluk olduğu görölmektedir.”⁷⁴ Bu çağlar boyunca eğitimin siyasal arenadaki varlığına ve gücüne yalın bir örnektir. Toplumun değişen yapısıyla, merkezi yönetimin eğitimin yaygınlaşmasına duyduğu ihtiyaç artmıştır. Din ile yapılandırılan toplumsal düzen artık başka aygıtlara gereksinim duymakta, kitlelere hitap etmenin ve onları şekillendirmenin en etkili yöntemi olarak eğitimin sahnedeki rolü terfi etmektedir.

Artık yazının kendisi ve kimin yazdığı değil, ne yazıldığı önem kazanmaktadır. Çünkü toplumun kendini devam ettirmesinin yolu içeriğe inanmaktadır. Bu bağlamda bazı evrensel standartlar geliştirmek elzemdir.

“Sanayi toplumunda eğitimin büyük bir kısmı örgün eğitimidir... Tüm çocuklar ve büyüme çağındakilere veya bunların çoğuna şaşılabilecek derecede ileri bir yaşı kadar aynı tür

⁷² Ernest Gellner, **Uluslar ve Ulusçuluk**, çev. Büşra Ersanlı Behar, Günay Göksu Özdoğan, İstanbul, İstanbul Yayınları, 1992, s. 19

⁷³ Ernest Gellner, a.g.e., s. 23-25

⁷⁴ Ernest Gellner, a.g.e., s. 31

eğitim veya öğrenim verilmektedir. Uzman yetiştiren okullar eğitim sürecinin sonunda ancak bir önceki uzun uzmanlaşmamış eğitimi tamamladıkları ölçüde prestij kazanırlar; daha genç yaştakilerin eğitimi için düşünülmüş uzmanlık okullarının ise prestiji yoktur. Modern toplum bu açıdan modern bir orduya benzer hatta onu geçer bile.”⁷⁵

Ortak değer, ilke ve geleneklere sahip bir toplum devleti bir arada tutmanın ön koşuludur. Artık neyin sonuç neyin sebep olduğu karışsa da devlet ve ulus birbirine kenetlenir ve aradan sızacak her türlü farklılığın yolunu tıkamanın çarelerini arar. “Başka bir deyişle milletler, yurt içindeki halkı bir arada tutan ortak bir anlayış, emel, hissiyat ve fikirlere, ortak bir sivil ideolojiye ve kültürel boyuta sahip olmalıydılar.”⁷⁶ Göçmen grupların kabulü bu ideolojiyi tanımasından ve benimsemesinden geçer. Popülasyonunu bütünsel bir millet kılmak için egemen sınıf, azınlıkları milli eğitim haznesinde öğütür ve sindirir. Tüm bireylerin kabullenmek zorunda olduğu, farklı düşünce veya emellerin oluşmasını engelleyen ortak, resmi, kalıcı ve yayın idealleri destekler. Standart ve zorunlu milli eğitim sınıflar arasında bağ kurmak ve bu müşterekleri aşılacak açısından oldukça etkili bir araçtır. “Bayrak, para, marş üniforma, anıt ve kutlama gibi sembollerle topluluk fertlerine ortak mirasları, kültürel yatkınlıkları hatırlatılır, ortak kimlik ve aidiyet duyguları güçlendirilir. Millet, engelleri aşmaya, meşakkatleri göğüslemeye muktedir “iman teknesi” bir grup haline gelir.”⁷⁷ Görüldüğü gibi modern görüntüsünün altında kökleri derinlerde olan bir millet olgusu söz konusudur.

Varlığını istikrarına ve tektipliğine borçlu olan devletin ideolojik araçlara gereksinimi vardır. Althusser(2010)’e göre en önemli ideolojik aygıt eğitimidir, eski egemen “kilise”nin işlevini artık öğrenimsel aygıt yüklenmekte ve kapitalist toplumların sömürü ilişkilerini kontrol eden ideolojik aygıtına dönüşmektedir. Kilise ve aile ikilisinin yerini artık okul ve aile alır. Okullar bireyi sisteme uygun pratiklerde bulunmaya hazırlayan telkin alanları ve ideolojik kodların üretim yeridir. Okul bunu sessiz sakin bir şekilde halleder. Tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak alır ve de anaokulundan başlayarak yeni ya da eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun “etkiye en açık” olduğu çağda, aile ve eğitim arasına sıkıştığı zaman zarfında, egemen ideolojiyle kaplanmış “beceriler”i ya da sadece katkısız egemen ideolojiyi (ahlak,

⁷⁵ Ernest Gellner, a.g.e., s.59-60

⁷⁶ Anthony D. Smitt, a.g.e., s.27

⁷⁷ Anthony D. Smitt, a.g.e., s.35

felsefe, yurttaşlık eğitimi) çocukların kafasına yerleştirir. On altı yaşına doğru bir yerlerde, ailesi işçi veya küçük köylü olan dev bir çocuk kitlesi üretimin içinde bulur kendini. Öğrenim görebilecek bir kitle ise yola devam eder. Pek de uzun bir mesafe alamayan gençler, bir kıyıya ulaşır yığılır kılır; küçük ve orta kadroları, beyaz yakalı işçileri, devlet memurlarını, küçük burjuva tabakaları oluştururlar. Ufak bir kitle zirveye ulaşmayı başarır ve aydınlara özgü yarı-işsizliğe düşmenin alternatifi olarak, sömürü görevlileri (kapitalistler ve yöneticiler), baskı görevlileri (askerler, polisler, siyasetçiler, idareciler vb.) ve profesyonel ideologlardan biri olup çıkarlar.⁷⁸

Birey yolun hangi evresinde yığılıp kalırsa kalsın, toplumda yerine getirmesi beklenen rollere uygun ideolojiyle donanmış bir yığın parçasıdır. Bu ideolojinin tek membaası okullar değildir; aile, kilise, ordu, kitaplar, filmler de ideolojik birer aygıt olmakla birlikte hiçbirinin haftanın 5 günü 8'er saatten, yıllar boyunca toplumsal formasyona maruz kalmaya bu denli gönüllü ve bedava değildir hatta zorunlu dinleyicileri de yoktur. Okul, velilerin, laik olduğu için tarafsız olduğuna inandıkları ve çocuklarını içleri rahat bir şekilde bilgi ve donanımla dolması beklentisiyle emanet ettikleri, yetişkinliğe geçişte özgür birer birey olacaklarını sandıkları ideolojik bir ortamdır. Nitekim kapitalist düzen için gerekli olan egemen ideolojinin kitlesel biçimde zihne kazınması, bilgi ve beceri edinmenin satır arasında kaldığı yöntemlerle öğrenilir ve yeniden üretilir. Yaptıkları işin özünü sorgulayabilen bir azınlık haricinde, öğretmenleri çoğu kendilerini bu işe adanlar ve birkaç yüzyıl kilisenin etkisinin doğal kabul edilmesi gibi, okulun varlığının da doğal, hatta gerekli ve faydalı olduğu fikrine içtenlikle katkı sağlar, bu ideolojik tasarımı her gün beslerler.⁷⁹ Dolayısıyla eğitim alanında gerçekleşen her türlü hareket temelde siyasal ve ideolojik bir müdahaledir.

Eğitimin ulus devleti için önemine ve yetiştirilen kitlenin, devletin varlığını devam ettirebilmesinin koşulu olduğuna değindikten sonra, dönemin eğitim politikalarına göz atmak gerekirse Aydınlanma Dönemi'nin Fransız yazarlarından olan Jean-Jacques Rousseau sahnedeki yerini alır. Yalnız Fransız toplumunu değil, tüm Avrupa'yı siyaset teorisi ve eğitim felsefesi üzerine düşündükleri ve yazdıklarıyla etkilemiş; özgürlük ve eşitlik arayışıyla ürettiği fikirlerin etkisi çağının ötesine taşıp

⁷⁸ Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, yay.haz.: Ahmet Öz, çev. Alp Tümerterkin, 4. bs., İstanbul, İthaki Yayınları, Şubat 2010, s. 178-182

⁷⁹ Louis Althusser, a.g.e, 178-182

günümüze kadar uzanmıştır. Ben çalışmamda feminist düşünürlerin tepkisini çeken diğer kitaplarından değil fakat kahramanıyla aynı ismi taşıyan, yazıldığı dönemde çok ses getiren, çocuk eğitimini ele alan, Toplum Sözleşmesi ile aynı yılda(1762) basılan, Emile adlı romanından bahsedeceğim. Kitapta eğitim üzerine kuram ve görüşlerinin yanında dönemin siyasal, sosyal ve dinsel kurumlarının da eleştirisini yapmıştır. Bir erkek çocuk olan Emile'in bebeklik yıllarından yetişkinliğe kadar olan sürede nasıl eğitim alması gerektiği üzerine bir izlek olan kitap "eğitbilim alanında uygulamaya dönük kuramlar geliştirmiş ilk yapıt olmasıyla önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan belki de yazından çok eğitbilimsel çalışmalara kaynaklık edip, esin kaynağı olmuştur."⁸⁰ Rousseau'nun eğitim felsefesini incelemek, dönemin mevcut eğitim algısını, eğitim alması beklenen kitlenin kapsamını, kadının eğitiminin politikadaki yeri ve içeriğini, onun kuramını eleştiren kadın düşünürlerin (Marques de Condoret, Olympe de Gouges –Fransa- ve özellikle Mary Wollstonecraft –İngiltere-) fikirlerini ve karşı çıktıkları noktaları, kısacası modern zamanların özgürlükçü görünen ataerkil yapısını anlamak bakımından oldukça elverişlidir. Kitap 5 bölümden oluşur; henüz konuşmadığı ilk çocukluk çağı, çocukluğunun sona erdiği konuşan çocuk çağı, üçüncü olarak ne ergenlik ne de yetişkinlik olan 12,13 yaşları, sonra ergenlik çağı ve son olarak genç bir birey olarak evlenmeye hazır, yaşama atıldığı çağ. Ona göre ergenlik çağı, insan hayatının en önemli evresidir çünkü bu evre karşı cinsle olan ilişkilerin düzenlenmesi ve cinsiyet ayrımının sınırlarının çizilmesi gereken evredir. Emile kitabında " Sanki iki defa doğuyoruz: Birinci defa var olmak, ikinci defa yaşamak için. Birinci defa türümüz, ikinci defa cinsiyetimiz için."⁸¹ der. Bu çağa kadar aralarında hiçbir fark olmayan kız ve erkek çocuklar, bu çağdan itibaren Rousseau'nun ikinci doğumları olarak nitelediği keskin bir ayrılma dönemine girerler. Zaten bir sonraki dönemde kitabında Emile'in eğitimini anlatırken Sophie ile ilişkili analizler yapmaya başlar. Cinsiyet önemlidir, çünkü söz konusu eğitim sadece Emile'i/erkeği kapsar, Sophie/kadın ise Emile'in kontrolünde ve onu memnun etmek içindir.

⁸⁰ Hanife Nalan Genç, "Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde Kadın Eğitimi", **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C:VII, No:1, 2015, s.25

⁸¹ Jean-Jacques Rousseau, **Emile**, ed. Ali Alkan İnal, çev. Yaşar Avunç, 8. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ocak 2017, s.281

Yazar kitabın ilk bölümüne “Her şey, Yaratıcı’nın elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur.”⁸² başlar. Bu eğitimde doğalcılığı temel aldığını gösterir. Başlangıçta iyi olan herkes, eğitim yoluyla edindiği toplumsal önyargılar, otorite, zorunluluk gibi duygularla doğal ahengin dışına taşınır, fakat kendi kendine kaldığında ise yolunu bulamayıp kaybolur. “Bu yüzden Emile için öngördüğü eğitimin esasları doğal ortamda, uygulama ve deneyimlere dayalı olarak yani yaşayarak öğrenme modelidir. Bu nedenle Emile için okulda verilen eğitimi değil, özel ders ve öğretmenlerle desteklenen bir eğitimi benimser.”⁸³ Kendisi de benzer bir eğitim almıştır. Amacı toplumun kötü etkilerinden Emile’i korumak, doğa ile uyumunu bozmamaktır. Eğitim, en az bitkilerin tarımlar yetiştirilmesi gibi, her insanın en temel gereksinimidir fakat özgür bir eğitim. Önemli olan kişinin ne kadar yaşadığı değil, yaşamayı bilip bilmediğidir. Doğal düzende bütün çocukların eşit olduğunu vurgular. Bütün çocukların toplumda yerleri önceden belirlenmiştir eğer bu yer değiştirilirse kişi hiçbir işe yaramaz. Bunu talih ile açıklar çünkü eğitim ancak anne babanın eğilimi talihe denk geldiği ölçüde yararlıdır der. Aileyi yüceltir, çocuğun eğitiminden sorumlu olan onlardır. “Ailenin oluşturduğu tablodan daha hoş bir tablo yoktur; ama tek başına bir özelliğin eksikliği tüm öteki özellikleri bozar.”⁸⁴ Fakat işler görev almaya geldiğinde ise vurgu yaptığı kişi baba değildir. Kitabının başında (s.6) seslendiği ilk kişi “anne”dir. Çocuğun eğitiminden anneyi sorumlu tutar, kadının ilk görevi çocuğunu yetiştirmektir, görevlerini yerine getirmeyi reddeden bir anneyi suçlar, çünkü ona göre “anne yoksa çocuk da yoktur.”⁸⁵ Böylece kadın, ataerkil düzendeki rolünü bir kez daha kimseye kaptırmaz. Özgürlük Rousseau’nun temel meselesi gibi görünür fakat kastettiği yasal hak ve yükümlülükler bağlamında siyasal bir özgürlük ve eşitliktir. Kadın ve erkek arasında eşitlik söz konusu olamaz, ayrım çok nettir, kadın ve erkek asla aynı şekilde yetiştirilemez, herkes kendi cinsiyetine göre eğitim almalıdır. Kadın erkeği aile kurmak, çocuk yetiştirmek konusunda ortak bir hedefte toplar fakat rolleri, görevleri, almaları gereken sorumluluk birbirinden çok farklıdır. Sonuçta ona göre ikisi farklı yaratılmıştır. Tarih boyunca insanlığın hiçbir gelişiminden etkilenmeden, mağara döneminin ıskallığında kalan ataerkil kodlara sıkı sıkıya sahip çıkan Rousseau’ya göre kadının yeri

⁸² Jean-Jacques Rousseau, a.g.e., s.5

⁸³ Hanife Nalan Genç, a.g.e., s.26

⁸⁴ Jean-Jacques Rousseau, a.g.e., s.23

⁸⁵ Jean-Jacques Rousseau, a.g.e., s.20

evin içi, erkeğin ise dışıdır. Kadının yaradılış sebebi bellidir; çocuk yapmak. Varlıklarının eğitimle pekiştirilmesi gereken diğer amacı ise; “erkeklerin hoşuna gitmek, onlara yararlı olmak, kendilerini onlara sevdirmek, onlardan saygı görmek, onları gençken yetiştirmek, büyüdüklerinde özen göstermek, öğüt vermek, avutmak, yaşamı onlar için hoş ve tatlı bir duruma getirmek, işte kadınların görevleri ve onlara çocukluklarından başlayarak her zaman öğretilmesi gerekli şeyler bunlar olmuştur.”⁸⁶ Uyumlu bir birliktelik bunu gerektirir, doğal olan budur. Döneminin eşitlik savunucularından olan yazar bu kabullenilmiş algıya hiç dokunmaz, daha çok benimser. Cinsler eğer doğalarının gereğini yapmazlar, ötekine benzerlerse kusursuzluklarını kaybederler. Hatta eserinde daha da ileri giderek kadınlar erkeklere benzerlerse, erkeklere daha az söz geçirecekleri için, erkekler gerçek efendi olurlar der. Erkeğin haklarına sahip olmaya kalktıklarında kendi haklarından da olurlar. Kadının rollerine ve eksikliklerine tutunmasını kurnazlık olarak bile gördüğü olur; ona göre kadınlar zayıflıklarından utanç duymak yerine övünür, kasıtlı olarak ağırlık kaldıramıyormuş gibi yaparak, zayıf olma haklarını ellerinde tutarlar.

Doğal bir erkeğin oluşumunu tarif ettikten sonra, yapıtını eksiksiz bırakmamak için, bir erkeğe uygun kadını nasıl oluşturmak gerektiğine geçer Rousseau. Bu noktaya kadar kadının eğitimine iç yer vermemiştir. Kadını bir birey olarak, bağımsız bir şekilde ele almaz; erkeğin bir uzantısı olarak ikincil önemdedir ve onun yararına eğitim almalıdır. Kadınların çok şey öğrenmeleri gerektiğini savunur ama yalnızca bilmeleri uygun olan şeyleri(s.522). Kadının varlığının erkeğe ihtiyacı vardır.

“Erkekler kadınlara cinsel istekleri dolayısıyla bağlıdır, kadınlar ise erkeklere hem cinsel istekleri hem de gereksinimleri dolayısıyla bağlıdır. Kadınlar olmazsa biz erkekler yaşayabiliriz, ama biz olmazsak kadınlar yaşayamaz. Gerekli şeylere sahip olmaları, cinsiyetlerinin gerektirdiği durumda yaşayabilmeleri için kadınlara bunları sağlamamız gerekir. Erkek yaptıklarında başına buyruktur ve başkalarının düşüncelerine aldırış etmeyebilir... Erkeklerin uçarılıkları daha çok kadınların eseri olduğu halde kadınların uçarılıkları erkeklerin eseri değildir.”⁸⁷

Rousseau’ya göre kız çocukları daha doğuştan güzel olmayı aslında güzel bulunmayı isterler. Beden her iki cinste de önemlidir fakat eğitimin amacı iki cinste de farklılık

⁸⁶ Jean-Jacques Rousseau, a.g.e., s.523

⁸⁷ Jean-Jacques Rousseau, a.g.e., s. 522-524

gösterir; erkekte gücünü geliştirmek, kadında ise hoşluğu geliştirmek. Kadın güzelliğini kullanarak çekici olmalıdır. Fakat evlendikten sonra bedenleriyle ilişkileri değişmelidir, hatta kamusal alandaki varlıkları bitip, görünmez olmalılardır. Doğanın kadına buyurduğu yaşam biçimi; kendilerini evlerine kapatıp, tüm güçlerini tamamen ev işlerine ve ailelerine vermeleridir. Ancak böyle kadınlardan sağlıklı ve yapılı erkek çocuklar doğar. Kadınların pek de güçlü olmaya ihtiyaçları olmasa da, doğuracaklar erkek çocuklar için güçlenmelidirler.

Kız ve erkek çocuklarının doğal eğilimleri de birbirlerinden çok keskin bir şekilde ayrılır. Erkek çocukları güç göstergesi olan araba, davul, topaç gibi oyuncakları severken, kız çocuklara düşen bebettir. Öylesine cinsiyetçidir ki; bebeğin kız çocuklarının yaradılış amacına göre belirlenmiş zevkini açıkça gösterdiğini düşünür. Zira bir kız çocuğu sıkılmadan saatlerce bebekle oynayıp (-ki bu toplumsal rollerin aktarılması açısından önemlidir) iğne iplikle dikiş dikebilecekken okuma yazma öğrenmeye pek de hevesli değildirler. Zaten bu bilgi onlar için öyle gereksizdir ki küçük yaşta yönetecek bir evi olmadıktan sonra kız çocukları bu bilgiyi ne yapsın? Rousseau daha ileri giderek kız çocuklarının doğaları gereği uysal olduklarını fakat üzerlerinde otorite kurulmasının karşılaştıkları zorluklara onları şimdiden hazırlamak için gerekli olduğunu söyler. Kız çocukları; uysal, ağır başlı, söz dinler, terbiyeli, sadık, kibar, nazik, zayıftır... bu liste böyle uzar gider. Ve toplumsal kurumlarımız bu özelliklerini zedeler, onları havai, savurgan, sebatsız, dik kafalı, itaatsiz, inatçı, eğlence düşkünü yapar. İhtiyaçları olan; bir baskıyla doğan uysallıktır çünkü asla bir erkeğe veya onların yargılarına başkaldırmalarına izin yoktur. Zaten onların kötü davranışlarının onlara hiçbir faydası olmadığı gibi kocalarının kendilerine karşı kötü davranışlarını arttırmaktan öte gitmez. Herkes cinsiyetine göre davranmalıdır, aksi yaradılışa terstir.

Kadınların tutumlarını kamuoyuna bağlayan ve dogmatik düşünceleri tamamen reddeden Rousseau, onların inancını da otoriteye bağımlı kılar.

“Her kız annesinin dinini, her kadın da kocasının dinini kabul etmelidir. Kadınlar kendi kendilerine karar verecek durumda olmadıklarından, babaları ve kocalarının kararını Kilise’nin kararı gibi kabul etmelidirler. Yine kadınlar tek başlarına inançlarını bir kurala bağlayamadıkları..., her zaman aşırıya kaçtıkları için tümüyle dinsiz ya da sofudurlar. Dindarlıkla akıllılığı birleştirmeyi bileni hiç görülmez. Otoritenin kadınların inancını

düzenlemesi gerektiğine göre, onlara ne inanma nedenlerini açıklamak gerekir ne de neye inanılacağını.”⁸⁸

Kadın her alanda erkeğe bağımlıdır, hiçbir konuda söz hakkı yoktur. “Rousseau’nun birey eğitiminde en başa yerleştirdiği belirleyici ölçüt cinsiyettir. Zira bu keskin ayırım eğitim anlayışını da doğrudan etkileyip, değiştirecektir.”⁸⁹ Kadınlar üzerine fikirleri öylesine cinsiyetçi ve patriarkaldir ki yalnız dönemin değil, kendi sosyal teorisinin bile bütün temel ilkerini yok sayar. Doğalı, eşitliği, özgürlüğü böylesine savunan bir düşünürün, kadın ile erkek için doğanın bu denli farklı olduğunu öner sürmesi oldukça ilginçtir. “Erkek sınırsız potansiyel, akılcı düşünce, yaratıcılık gibi pek çok olumlu açıdan kategorize edilirken, kadın doğurganlık rolü tarafından işlevsel olarak belirlenmiş bir şekilde ele alınmıştır. Gerçek potansiyel ve yetileri ahmakça algılanmıştır. Kadının fonksiyonu fiziksel ve duyumsalken, erkeğin potansiyeli yaratıcı ve entelektüeldir. Pandora, Lilith, Havva, şeytan ve cadıları icat eden gelenekle eşit bir şekilde hareket eden Rousseau, kadını dünyanın kötülüğünün temel kaynağı olarak görmüştür.”⁹⁰ Kadınları bakış açısında onları bağımlı kılmanın yanı sıra dikotomik bir tavır sergiler. Kadın hem erkeğe hoş görünecek kadar alımlı olmalı hem de onu baştan çıkartacak kıstırtıcılığa sahip olmamalıdır. Aslında kadınlardan korkar çünkü onların, erkeklerin cinsel arzu ve tutkularını kontrol ederek kontrolü erkekleri ölüme sürükleyebileceğini düşünür; kadın hem hiperseksüel hem de aseksüeldir. Kontrol edilebildiği, ahlak sınırlarına uyduğu ölçüde zararsızdır.

Özgürlük ve eğitim anlayışı, inandığı eşitlik ilkesini sorgulatır derecede tek bir cinsi içermektedir; erkeği. Kadın, erkeğe fayda sağlamadığı sürece, tek başına araştırmaya değer bir konu değildir. İlginç olan ise Rousseau’nun Emile’i kaleme aldığı yıllarda kadınların toplumsal statüleri, erkeğe bağımlı olmalarının yüzyıllar süren patriarkal düzenin onları toplumdan soyutlamasının bir ürünü olup olmadığı üzerine tartışmaların mevcut olduğu yıllardır; hatta kendisi bile gençlik yıllarındaki ilk yazılarında kadınların sosyal konumları üzerine radikal sözler etmektedir. Emile kitabının önemi, toplumsal trajik sonuçlara yol açma potansiyelinde yatar. Çünkü enstitüler söylediklerini rol model olarak kurumları yapılandırmak eğilimindedir. Kadınların eğitimi hakkında söyledikleri

⁸⁸ Jean-Jacques Rousseau, a.g.e., s. 544-545

⁸⁹ Hanife Nalan Genç, a.g.e., s.30

⁹⁰ Susan Moller Oken, a.g.e., s. 99-100

bugün bile toplumsal yapının hevesle uygulamaya hazır olduğu niteliktedir. Rönesans’la birlikte gelişen aydınlanmacı düşünce eğitimde cinsiyet eşitliği tartışmalarını başlatmış, kız çocuklarının eğitiminden söz eder olmuştur fakat bu öyle kolay gerçekleşmemiştir. Üçüncü bölümde bu konuya değinilecektir.

Bütün eşitlik, özgürlük, insan hakları tartışmalarının yürütülmeye başlandığı aydınlık bir çağ olan 18. yüzyıl kadına ve onun eğitimine bakışını Platon’un bile gerisinde bir zihniyetle ele almış, toplumsal cinsiyet eşitsizliği üretme konusunda diğer dönemlerden hiç aşağı kalmamıştır.

Yukarıda bahsi geçen tarihsel analizin hiçbir döneminde etkili olan bir kadın ismi geçmemektedir. Bu kasıtlı olarak onları göz ardı ettiğimden değil, araştırma yaptığımda karşıma çıkan isimlerin tamamının erkek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bizi bir analiz yapmaya yönlendirmeye yetecek güçtedir. Eğitim süreçlerinin tümünde etkili olan ‘söylem’in kimler tarafından ve kimlerin yararına söylendiği açıktır. Dünyanın anlamının ne olduğu, neyin su götürmez bir doğru, neyin sorgulanamaz bir yanlış olduğu konusunda çizilen çerçevenin söylemi erkeklere aittir ve sosyal olarak organize edilir. Erkekler eğitimin uzmanlarıyken, kadınlar hakkında karar verilmesi gereken ‘diğerleri’dir. Onların söylemi pedagojiyi oluşturan baskın güçtür. Söylemler ve pedagojik çerçeve önemli ve yararlıdır, örneğin bilimsel bir araştırma yaparken bazı kısıtlamalar getirmez, neyin bilimsel bir düşünce olup neyin olmadığını belirlemezsek, bilimsel bir tartışma yürütmek zordur. Fakat tehlike şudur ki, biz bazen onların, sadece düşüncelerin paylaşılması, sosyal rollerin yerine getirilmesi için gerekli söylemler, uygun gelenekler olduğunu unuttur ve tartışmasız gerçekler gibi davranırız. Örneğin, bu bağlamda kadınların akademik olarak eksik olduğunu veya doğal çocuk yetiştiricileri olduğunu söyleyen pek çok kötücül eğitim söylemi mevcuttur. Ve bu söylemler öylesine bahşedilmiş sayılırlar, öylesine rakipsiz görünürler ki, eğitime bakışımızı maskeler, bu alanda kız çocuklarının ve kadınların eşitliğini inkâr ederler.⁹¹

Eğitim tarihsel süreci boyunca toplumla hegemonik bir ilişki içinde olmuştur. Baskın sınıf kendi görüş ve ihtiyacını öylesine güçlü bir sosyal gerçeklik gibi ve baskıya maruz kalanlar için öylesine doğal bir emir gibi kabul ettirmiştir ki, eğitim

⁹¹ Carrie F. Paechter, “**Educating the Other: Gender, Power and Schooling**”, London; Washington, D.C., The Falmer Press, 1998, s.2

yaşantılarında cinsiyet eşitsizliği çağlar boyunca şekil değişirse de varlığını sürdürmeye devam etmiş, sosyal pratiklerle kuşaktan kuşağa miras kalmıştır. Toplum etkin egemen gücün ne olduğunu belirleyen değişken bir yapıya sahip olsa da, kalıcı olan söylemin hedefindeki baskılanan grup veya bireyler kendileri de bu baskının temsilcisi haline gelirler. Örnek vermek gerekirse, eğitimin kendisi için zararlı olduğuna veya fen bilimlerinde kadınların yetisinin erkeklerden noksan olduğuna inanan bir kız çocuğu bunun için çaba sarf etmekten vazgeçecek ve böylelikle de bu kanıyı kalıcı hale getirmiş olacaktır. Gizli bir güç yer çekiminin vücutlarımızı çektiği gibi bizi kendi iyiliğimize doğru çeker. Ve iş eğer doğal bir mekanizmanın parçasıymış gibi işlerse garanti altına alınmış olur⁹² ve bu gizli güç çatışmayı daha ilk aşamada ortadan kaldırmış olur. Sosyal sıralama belirli olduğuna göre geriye itaat etmek kalır. İşte bu noktada, eşitsizlikleri her gün tekrar tekrar üreten bu sinsi ve sessiz güç gösterisini yıkmak için yeni ve eleştirel bir yönteme ihtiyaç vardır. Sorgulamayı bilmeyen geleneksel eğitim pedagojileri var olanı tekrarlamaktan ileriye gitmez. İhtiyacımız olan bu gizli güç sahiplerini deşifre etmek ve eğitim süreçlerini yeniden inşa etmektir. Bireyin zincirlerinden kurtulması yetmez, onu esir eden baskı mekanizmalarını tanımalı, çevresiyle kurduğu ilişkilerde süre giden ayrımcılıklara karşı koymalı, daha barışçıl ve eşit bir ortamda toplumsal ilişkileri yeniden üretmelidir.

⁹² Michel Foucault, **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**, Fransızca'dan Çeviren: Alan Sheridan, 2. bs., United States of America, Vintage Books, 1995, s. 112

İKİNCİ BÖLÜM

FEMİNİST PEDAGOJİ

Düşünme hakkını hep kullanmalısın, çünkü yanlış düşünmek hiç düşünmemekten yeğdir.” Hypatia

Bu bölümde, ilk bölümde anlatılan eğitimin ne olmadığından yola çıkılarak, ne olması gerektiği, feminist pedagoji ve tahayyül ettiği dünyanın yıkmayı hedeflediği eşitsizlikler, oluşturmayı umduğu olanaklar üzerinde durulacaktır. Feminist pedagojinin ortaya çıkışında ışık olan kuramlardan, etkilendiği çalışmalardan bahsedilerek, tarihçesi hakkında bilgi verilecektir. Feminist pedagojinin diğer yaklaşımlarla arasındaki farklara vurgu yapılarak, geleneksel eğitim pedagojilerinde nelerin eleştirildiği ve feminist pedagojinin bu eleştirilere karşı gerçekleştirmeyi umduğu ilkeler aktarılacaktır.

1.1. FEMİNİST PEDAGOJİ VE ELEŞTİREL KURAM İLİŞKİSİ

Feminist pedagoji çerçevesinde, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yürütüldüğü sınıf uygulamalarında, tek bir kuramdan bahsetmek mümkün olmasa da bütün türlerinde merkezine aldığı temel sorunsal, toplumsal cinsiyet ve kritik konu “kadın”dır. Feminist pedagoji diğer eleştirel eğitim kuramlarıyla da benzerlikler taşır. Geleneksel öğrenme ve bilme kuramlarına itiraz eder, onları eleştirir, bilgi ve otorite arasındaki bağlantıyı sorgulayarak, eğitimin gücünü verili olanı değiştirmek için kullanmaya çabalar. Kendi deneyimlerinden yola çıkarak merkez aldıkları ezilmişlik türü veya sorunsal değişse de, özgürleştirici öğrenme temaları ortak paydalarıdır. Örneğin; öğrenme ortamlarında bireyi merkeze alan deneyim ve duyguların rolü, iktidar ve bilgi arasındaki ilişkinin idrak edilmesi, hiyerarşisiz sınıf ortamının yaratıcılığı ve dönüşümü tetiklediği eşitlikçi ilişkiler, kimliğin kabulü, eyleme geçme ve söz söyleme cesareti, bilgiyi yeniden üreterek mevcut ilişkileri dönüştürme isteği, eşit, adil ve özgür bir dünya yaratma arzusu. Eleştirel yöntemlerin hepsi içine hapsedikleri sınırları zorlayan, güçlü ve radikal bakış açıları geliştirerek, bireyi veya toplulukları güçlendirmeyi ilke edininirler.

Eğer bu yaklaşımları tek bir başlık altında toplamak gerekirse “eleştirel kuram”dan bahsetmek gereklidir. Kendisi de eleştirel bir pedagojik yaklaşım olan “feminist pedagoji” tıpkı “eleştirel pedagoji” gibi (-ki bazen bu ikisini birbirinin yerine kullanmayı tercih edenler de vardır) geleneksel kuramlara karşı çıkan “eleştirel kuram”dan beslenir. Eleştirel kuram,

“kökenini Kant, Hegel ve Marx’a, sistemleştirilmesini Horkheimer’a ve onun Frankfurt Sosyal Araştırmalar Enstitüsüyle tanışıklığına ve gelişimini farklı uygulamalar altında günümüze kadar onu savunmuş haleflerine, özellikle de Jürgen Habermas tarafından liderlik edilen bir gruba, borçlu olan belirli bir çeşit teorik yönelim için kullanılan bir metaforudur. Bir terim olarak, eleştirel teori hem genel hem de özeldir. Genel olarak Hegel’in Kant’ı eleştirmesiyle başlayan Alman felsefesindeki eleştirel bir unsura atıfta bulunur. Daha özel olarak ise 20. yüzyıldaki ifadesini Frankfurt’ta bulan, felsefeye olan belirli bir inanışla ilişkilendirilir.”⁹³

Eleştirel pedagojinin savunucuları, statükoya kafa tutan yaklaşımları savunup, sınıf ortamlarının geleneksel bakış açısına karşı çıkarlar. “Eleştirel pedagoji ırkçılığın, cinsiyetçiliğin, ayrımcılığın ve heteroseksizmin dışlayıcı pratiklerine kafa tutar.”⁹⁴ Sadece karşı çıkmakla kalmaz, asıl meselenin dünyayı değiştirmek olduğunu savunur. Peki ya dünyayı değiştirecek olanlar dünya tarafından çoktan değiştirilmişlerse? O zaman eleştirel kuramın argümanlarıyla bilinen doğrular da sorgu altına alınmalı ve yeniden yapılandırılmalıdır.

Feminist pedagoji, eleştirel kuram üst başlığında toplanan, eleştirel pedagoji ve radikal pedagoji ile aynı düzlemde ele alınabilir. Sosyal değişime yaptığı vurgu, feminist pedagojiyi kökenini kadın hareketinden alan bir feminist uygulama biçimi olarak tanımlar ve feminist pedagojiyi, eğitimi bir güçlendirme biçimi ve sosyal değişim için bir araç olarak gören eleştirel ve radikal pedagoji geleneklerinin içinde konumlandırır. Feminist pedagoji ve sosyal değişimi düzenlemek arasında bu gerçek

⁹³ David Rasmussen, “Critical Theory”, **The Journal of Speculative Philosophy**, C: XXVI, No:2, Penn State University Press, 2012, s. 295

⁹⁴ Homa Hoodfar, “Feminist Anthropology and Critical Pedagogy: The Anthropology of Classrooms’ Excluded Voices”, **Canadian Journal of Education**, C: XVII, No: 3, Canadian Society for the Study of Education, 1992, s.303

ilişki sınıf ve onun dışındaki dünya arasındaki bağlantıyı ve değişimin gerekli ve sistematik olması gerektiği feminist anlayışı yansıtır.⁹⁵ Sınıf ortamında “kızlar sayısal Becerilerde değil ev işlerinde iyidir” fikrini ve imasını öğretmeninden duyan bir öğrenci evdeki bakım ve hizmet işlerinin kendisine yaptırılmasına tepki göstermeyecektir. Fakat kızlar ve erkeklerin eşit bireyler olduklarını öğrendiği herhangi bir dersten edindiklerini kendi yaşantılarına yansıtacağı için, sadece okulda değil aile içindeki eşitsiz uygulamalara da karşı çıkacak ve ev işlerini tek başına gönüllü yapmayı reddedecek, eşit bir dağılım talebinde olacaktır.

Feminist pedagoji bir yararlı eğitsel teknikler dizini değil, bir bakış açısıdır. Feminist bir öğretmenin, öğrencilerin ve öğretmenlerin eylem biçimlerini hem kendi dünyaları içinde, hem de tüm dünya genelinde duyuran/yenileyen feminist analizler geliştirmesine yarayan politik bir bakış açısıdır. Merkezine sosyal adalet arayışındaki kadın hareketini alır ve bu hareketin gelişmesine katkı sağlayan bir pedagojidir.⁹⁶ Feminist pedagoji kadın hareketi merkezli olması ve toplumsal cinsiyet eşitliği talebiyle karşı koyduğu ataerki mücadelesiyle eleştirel ve radikal pedagojiden ayrılır. Üçü de eleştirel kuram çerçevesinde bilginin inşasında söz sahibi olan otorite ile mücadele ederken, feminist pedagoji bu otoriter güçlerden ataerki üzerine odaklanır ve kadınların ezilmesinin önüne geçmeyi temel hedef olarak ortaya koyar.

Feminist pedagoji, politik bir yaklaşım, sosyal değişim ve özgürleşme ufkuyla öğretme şeklidir. Erkeklerin dünyasında bazı kadınların kendilerine yer bulması değil, sınıf, cinsiyet ve ırk gibi ilişkilerdeki baskının dönüşmesi için insanların iç ve dış dünyalarında harekete geçmeyi öğrenmesi demektir. Özetle feminist pedagojide öğretme, kadını dünyaya uydurmak için değiştirme girişimi değil, dünyayı değiştirme girişimidir.⁹⁷ Feminist pedagoji, kadınların pastadan kendilerine ayrılan küçük bir payı paylaşmasını hedeflemez, geleneksel pedagojik yaklaşımların tersine pastanın eşit dağıtılmasını gerektiğini savunur ve toplumsal cinsiyet eşitliği için mücadele eder. İlkokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabında, bir çocuğa evdeki sorumluluklarını öğrenmesi için verilen “annemin sofrayı toplamasına yardım ederim.” cümlesi, çocuğa

⁹⁵ Ann Manicom, “Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics, *Canadian Journal Of Education*, 1992, s. 365

⁹⁶ Ann Manicom, a.g.e., s. 365

⁹⁷ Ann Manicom, a.g.e., s. 366

sorumluluklarını öğretir mi bilinmez fakat yaptığı çok kritik bir toplumsal müdahale vardır; toplumsal cinsiyet eşitsizliğini meşru bir şekilde üretmesi/yeniden üretmesi ve erken yaşlardan itibaren çocuğa ezberletmesi. Feminist pedagoji markajına aldığı bu eril bilgi inşasının dönüşmesi için mücadele eder.

Ayrıca feminist pedagoji eleştirel, radikal, hümanist gelenekle pek çok açıdan kesiştiği gibi Kuzey Amerika'da 21. yüzyılda devlet okulları için geliştirilen öğrenci-merkezli ilerlemeci pedagojiler geleneğiyle de kesişir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin eleştirilmesini, hiyerarşisizlik, işbirlikçi sınıflar, öğrenmenin öğrencinin yaşantısından çıkması ve onu değerli kılması gerektiği algısı gibi yaklaşımlar ilerlemeci pedagojik ilkelerde göze çarpan özelliklerdir. Hatta bazı ilerlemeci okul söylemleri eleştirel sosyal ilişkiler ve ideolojiler geliştirilmesi ile ilgilenir ve tüm bunlar özgürleştirerek güçlendirmek için bir kurulan öğrenme/öğretme anlayışı içerir. Feminist pedagojik söylem de özellikle radikal, hümanist ve eleştirel gelenekler gibi bu ilerlemeci geleneklere (örneğin; Afrocentric pedagoji, bütünsel öğrenme, global eğitim, yansıtmacı öğretmen eğitimi) de atıfta bulunur. Peki, feminist pedagojiyi tüm bunlardan ayıran nedir?

Feminist pedagoji, muhakkak ki toplumsal cinsiyeti tartışmaya açmaktan çok daha fazlasıdır, hakim güç ilişkilerinin dönüştürülmesi, bilginin kökenini ve bilme biçimlerini sorgulayan feminist eleştiri merkezindedir. Sosyal adaletin sağlandığı bir dünya arayışında baskıcı ve kenetlenmiş güç ilişkilerini dönüştürmeyi hedefleyen feminist bir projedir. Feminist pedagoji bir kurtuluşun pedagojisidir; metot veya metodoloji arayışı değildir, bilgi ve toplum ile temelde farklı ve sıradışı bir ilişki içindedir. Sadece yeni bilginin üretilmesine ihtiyaç duymaz, aynı zamanda insanlar arasındaki yeni ilişkilene biçimlerinin üretilmesini de gerekli kılar. Feminist pedagoji hem sınıftaki insanlar arasındaki ilişkinin hem de daha geniş çerçevede dünyadaki güç ilişkilerinin dönüştürülmesiyle ilgilenir.⁹⁸

Özetle belirtmek gerekirse feminist pedagojinin kesişimselliği, onun pek çok eleştirel kuramla ortak hedefte yol almasını mümkün kılar. Uygulamaların pek çoğu feminist pedagojik uygulamalara benzeyebilir; paylaşımcılık, öğrenci deneyimini merkeze alma, işbirliği ve grup tartışmaları yapma, kitaplardaki kalıplaşmış cinsiyetçi rolleri

⁹⁸ Ann Manicom, a.g.e., s. 366,377

görünür kılma, öğrenci öğretmen ilişkisinde yenilikler gibi. Fakat feminist pedagoji tüm bunları güç ilişkileri ve partiyarka eleştirisi bağlamında bir eksene taşır. Eleştirdiği güç ataerkil olandır; dönüştürmeye çalıştığı söylem, pratik, eylem; ataerkil olan, kadını görünmez kılan, onu ezen ve sömürendir. İster cinsiyet, ister ırk, sınıf veya heteroseksizm içinde olsun, mevcut baskı ilişkilerini yok etmek için mücadele eder.

Eğer feminist pedagoji baskı ve hakimiyet ilişkilerini dönüştürmeyi hedefleyen politik bir bakış açısı ise, uygulamada nasıldır ve sınıfta nasıl işlevselik kazanır?

1.2. FEMİNİST PEDAGOJİ NEDİR?

En basit haliyle bir kültür aktarımı olarak tanımlayabileceğim eğitimin, çok yönlü sorunları pek çok düşünürün, sosyoloğun, kadın hakları savunucusunun ve bilim insanının dikkatini çekmiştir. Çalışmalarını bu bağlama odaklamayı kayda değer bulmuş, eğitimde gördüğü sorunlara bir açıklama getirmeye çalışmış ve çabaları eğitim sosyolojisine önemli katkılar sağlamıştır. “Özellikle sanayi devriminin ardından eğitilmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç, eğitimin günümüzde aldığı şekle dönüşmesinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Öncesinde daha çok ayrıcalıklı grupların, soyluların sahip olabileceği bir olgu iken, sanayi devriminin yarattığı koşullarla daha geniş kitlelere doğru bir seyir izlemeye başlamıştır.”⁹⁹ Her bireyin eğitime hakkı olduğu kabul edilmiş ve dolayısıyla eğitim talep eden ve ona erişebilen insan sayısında bir artış olmuştur. Fakat bu eğitimin üzerinde durulan sorunlarını çözmeye yetmezken, üzerinde düşünülmesi gereken yeni problemler yaratmıştır. Mevcut kapitalist sistem, eğitimi kontrol eden yeni egemen sınıfları ortaya çıkarmıştır. Bu yeni sistemde de aktörler tarihin akışıyla uyumlu, çıkarlarını besleyen otorite sahipleridir. Bu bolluk ve bereket ortamında eğitim görünürde hiç olmadığı kadar geniş kitlelere ve imkâna ulaşmış fakat içeriğini oluşturan temel sorunların değişmediği tartışılmaya başlanmıştır. Erken yaşlarda eğitim almaya başlayan birey kapitalist sisteme hizmet edecek yetenek ve inançla dolu olarak okuldan ayrılır. Mevcut düzenin sürdürülmesi için gerekli davranış

⁹⁹ Nügen Derman Duru, “Eğitim ve Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretilmesi”, Yenidüzen Gazetesi, 10 Kasım 2014, Erişim Adresi: <http://www.yeniduzen.com/egitim-ve-toplumsal-esitsizligin-yeniden-uretilmesi-81924h.htm>, Erişim Tarihi: 17.06.2019

kalıpları edinen birey, bunları kendinden sonrakilere aktarmak için gönüllü olarak, sistem içerisinde yer edinerek yaşamına devam eder. Çevresindeki güç unsurlarını benimsemiş ve kabul etmiştir. Amacı benliğine sahip olan güç unsurlarıyla çatışmadan, sistemde kendine yer açabilmektir. Uğradığı sömürüyü tanımlayacak veya mücadele edecek donanımına sahip değildir. Maruz kaldığı uzun yıllar boyunca, eğitim onun bu yetisini söndürmek için tüm araçlarını kullanıp, özgürleşmesinin önüne geçmek için mücadele etmiştir. Değer ve ideoloji diye benimsediği her şeyin kendisine sorgulamadan aktarıldığının bilincinde değildir. Kültürel olarak edindiği bütün kalıplar, güçlü olan kimse onun varlığını sürdürmek için, eğitim kanalıyla ona aktarılan mirastır. Bu aktarım esnasında da toplumsal eşitsizler korunmaya devam edilmiş ve bilgi bütün bireylerle paylaşılmamıştır. Ekonomik etmenler devrededir. Özetle ifade edilen bu atmosferde eğitimin en kıymetli miras olarak geleceğe aktardıkları arasında elbette ataerki, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, eril dil ve gelenekler, otoriteye itaat de baş rollerde bulunmaktadır.

Çağdaş sosyologlardan Pierre Bourdieu, *Reproduction in Education, Society and Culture* kitabının girişinde, okul sistemi; sosyal yapıyı ve hiçbir dönüşüm sergilemeyerek ve hatta bütün bireyselliği yok sayarak, toplumu mekanik olarak yeniden üretmeye katkı sağlar der.¹⁰⁰ Sermaye eşit olmadığından üretilen, seçkinler sınıfının bilgisinin değerli olduğu algısıdır. Bireysel yetenek ve beceriler değersizleştirilir. İktidarı elinde tutanlar okul kanalıyla güçlerinin devam etmesini sağladıkları bir baskı mekanizması kurarlar, böylelikle mevcut eşitsizlikler yeniden üretilmeye devam eder. Yetiştirilmek istenen kitle, zorunlu eğitim yılları boyunca uzun bir işlem sürecinden geçerek sistemin gereksinimleriyle donanmış olarak çıkar karşımıza.

Peki, bu kitleyi özgün ve özgür bireyler olarak var etmenin, eşit ve barışçıl haklarla donatmanın bir yolu yok mudur? Onun kendisi ve doğayla barışık, edindiği bilgilerin farkında, ihtiyacında ve kullanmayı bilen, içsel yolculuğunda hiçbir sistemin dayatmalarına maruz kalmayan, kendini gerçekleştirirken cinsiyetinin onu bir kalıba sokmadığı, kimseyle yarışmak zorunda olmayan, yarıştırlmayan ve biricikliğinin farkında bir birey olarak yaşamda mutlu olmasına yetecek bir eğitim almasının... Acaba

¹⁰⁰ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, **“Reproduction in Education, Society and Culture”**, Ed.: Mike Featherstone, Teesside Polytechnic, Fransızca’dan Çeviren: Richard Nice, London, Newbury Park, New Delhi, Sage Publications, 1990, s7-8

benim de her yıl sınıflarda okutmak zorunda kaldığım ders kitaplarında bir sonraki yıl “hemşire” görselini kadın, “doktor” görselini erkek olarak görmemenin bir yolu var mıdır? Aşılmaz engellercesine kız ve erkek çocuklarının önüne sıralanan bu duvarların alt edilmesinin bir yolu... Araştırmamı yapmaya beni iten bu tarz sorular, geleneksel eğitim pedagojilerine bir alternatif ararken çalışmamı feminist pedagojiye yönlendirmiştir. Nedir feminist pedagoji?

“Eleştirel pedagojinin bir alanı ya da dalı olarak feminist pedagoji, 1960’ların sonunda ortaya çıkan, ikinci dalga olarak adlandırılan kadın kurtuluş hareketinin akademi, eğitim ve okula yönelttiği feminist sorgulama içinde şekillendi ve harekete katılan çok sayıda akademisyen, aktivist ve öğretmenler tarafından eğitim kurumlarına taşındı.”¹⁰¹ Kadınlar, özellikle 1970lerden sonra bütün tarihin ve sosyolojik verilerin erkekler tarafından, erkekler için ve erkekler hakkında oluşturulduğunu deşifre ettiler. Öne çıkan bütün senaryolarda kadın ya yok sayılıyordu ya da erkeğin işine geldiği gibi şekillendiriliyordu. Buna direnç gösteren kadınlar feminist pedagoji vasıtasıyla bireyin özgürleştirildiği bir dünyada varoluş arayışına koyuldular. Çağlar boyunca haklarında oluşturulmuş düşünce kalıplarını yıkmaya, bilim yöntemlerini ve bilimi elinde tutan kurumların yapılarını sorgulamaya yönelik feminist bir isyandır bu. “Feminist pedagoji kavramını kullanan makale ve kitap bölümlerinin yüzeysel bir analizi, feminist fikirlerin öğretilmesine veya kendini feminist olarak tanımlayanların öğretim faaliyetlerinde bulunmasına odaklanan tartışmalar ortaya çıkarır. Feminist pedagojiyi bir dizi sınıf pratikleri, öğretme stratejileri, içeriğe dair yaklaşımlar ve eleştirel pedagoji ile feminist teoriye dayalı ilişkiler olarak tanımlarız.”¹⁰²

Pedagoji, öğretme şeklimizi belirleyen eğitim teknikleri ve bunların uygulanması yöntemidir. Nasıl ve neyi öğreteceğimizi etkileyen kasıtlı bir girişimdir. Feminizm, erkekle kadının aynı olduğunu değil, sosyal, politik ve ekonomik olarak eşitliğini savunan bir teori, entelektüel bir uygulama ve politik bir harekettir. Yaşamın tüm formlarındaki cinsiyetçiliğe son vermek için adalet arar. İkisi birlikte, bir konuyu öğrenme ve öğretme süreçlerinde, feminist teori ve değerleri, metodik, bilinçli ve akademik olarak kucaklayan bir disiplin oluştururlar. Eğitimdeki seçimlerimizin yönünü

¹⁰¹ Fevziye Sayılan, “Feminist Pedagoji”, **Eleştirel Pedagoji Sözlüğü**, s.60, Erişim Adresi: http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/e.p._sozlugu_feminist_pedagoji.pdf, Erişim Tarihi: 01.01.2019

¹⁰² Robbin D. Crabtree and David Alan Sapp, “Theoretical, Plitical, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk”, **Collage Teaching**, Vol. 51, No. 4, 2003, s.131

belirlerler. “Hedef, öğrencileri bir parçası oldukları sosyal sistemlere eleştirel ve analitik bir yaklaşım geliştirmeye teşvik etmektir.”¹⁰³

“Bizlerin nesne olarak değil, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmen öznel olarak edimde bulunduğumuz, özgürleştirici bir ortam sunan derslik vizyonudur bu. Feminist pedagoji öğretme ve öğrenmeyi iç içe geçirir- sürekli düşünümSELLİK içindeki öz-benlikle; etkin bir şekilde üzerinde çalışılan materyalle; cinsiyetçiliğimizin, ırkçılığımızın, sınıfçılığımızın, homofobimizin ve diğer yıkıcı düşmanlıklarımızın ötesine geçme ve bilgiyi birlikte çoğaltma çabasında olanlarla; toplumla, geleneksel örgütlerle ve toplumsal değişim hareketleriyle bağlantılıdır.”¹⁰⁴

Amacı özgürleştirici ve bütünsel bir ortam hazırlamaktır. Sadece kendi öğrenmelerine odaklanmayıp, diğerlerinin de öğrenmesini isteyen ve buna çaba sarf eden bireyler hedefler. Bu derslikte kimse diğeriyle aynı olmak zorunda değildir fakat farklılıkların altı çizilmez, aksine onlara saygı duyulur. Derslerimden birinde kitabını getirmeyen bir erkek öğrenciyi, kitabı olan ve yanı boş olan birinin yanına oturtmak istediğimde, eğitim ortamlarındaki farklılıkların nasıl ilkel ve akıl almaz olabildiklerine tanık olmuştum. Öğrenci asla oraya oturmayaacağını ifade ettiğinde şaşkınlıkla nedenini sorup, sınıf öğretmenlerinin kız ve erkeklerin yan yana oturmasına izin vermediğini öğrenmek mesleğinin ilk yıllarında bir öğretmen için oldukça hayret vericiydi. Sınıf öğretmeni bir sınıfta kasıtlı olarak cinsiyetçi, keskin bir ayırım yaratmış ve aksini yapanları cezalandıracağını söylemişti. Sohbet etmeye ve kızların onun arkadaşı olduğunu açıklamaya çalıştığım 11 yaşındaki erkek öğrenci, bunun normal olmadığını, toplumda da kadın ve erkeğin ayrı yerlerde bulunması gerektiğini söylemiş ve hatta onu oraya oturtmayı teklif ettiğim için beni ahlaksızlıkla suçlamıştı. Böylesi bir cinsiyetçiliği üreten öğretmen, yaratacağı toplumsal etkinin farkında olmalı ve bunu hedefliyor olmalıdır. Kız ve erkek öğrencileri birbirinden ayrı konumlandırmak asla bütünlendirici ve özgürleştirici bir sınıf ortamı yaratamazken, ataerkil düzenin sınıf ortamında da desteklenmesini sağlar, hatta böyle düşünmeyenleri de etkileyerek ataerkil bir düzen oluşturur. Sınıf yaşantıları aracılığıyla yaratılan iki farklı kutup ezen ezilen ilişkisi kurmak için tüm zemini sağlar. Nitekim ataerkil uygulamalar örnekte olduğu gibi sessizce sınıflarda üretilmeye devam eder. Feminist pedagoji bu ataerkil

¹⁰³ Homa Hoodfar, a.g.e., s. 304

¹⁰⁴ Carolyn M. Shrewsbury, “Feminist Pedagoji Nedir?, **Eleştirel Pedagoji**, çeviri: Yasemin Esen, No:31, 2014, s. 1, Erişim Adresi: <https://www.bpwankara.org/cms-uploads/elestirel-pedagoji.pdf>, Erişim Tarihi: 20.02.2019

uygulamaların son bulması için çabalar, bütünleştirici ve kapsayıcıdır. Cinsel üstünlüğü ve ayrımı yok ederek insan olmanın önemini vurgulayan feminist pedagoji, eril otoritenin önüne geçmeyi hedefler.

Feminist pedagojinin kullanıldığı bir sınıfta bilgi sorgulanamaz ve mutlak değildir, öğreten ve öğrenen arasındaki akış müzakere sürecinden geçmeli, otoriter yapılar sorgulanmalı, öğrenen ve öğretenler toplumsal cinsiyet farkındalığında olmalıdır. Öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine vurgu yapmak amacıyla annelere seslenen bir öğretmen, öğrencilerin sağlıklı beslenmesini sağlayabilecektir ancak kadınların ezilmesinin ateşini körüklemiş olacaktır. Feminist pedagojinin uygulandığı herhangi bir sınıfta öğretmenin bu tavrı sergilemez, ebeveynlere rol dağılımını cinsiyetçi kalıplar ekseninde belirlemez. Dolayısıyla öğrenciler de öğrendikleri toplumsal cinsiyet farkındalıklarıyla otoriteyi sorgulayacak ve bu yanlış bilginin aktarımı belki de o sınıf ortamındaki öğrencilerin katkılarıyla son bulacaktır. “Feminist pedagojinin öncelikli hedeflerinden biri sosyal değişimin desteklenmesidir.”¹⁰⁵

Cinsiyet eşitsizliği, sadece neyin doğru olduğunu değil, hangi bilginin kime, nasıl öğretilmesi gerektiği de belirler. Feminist pedagoji, bu eşitsizliğin sınıftaki uzamını bilir ve onunla mücadele eder. Toplumsal baskının eğitim süreçlerinde oluşturduğu sorunları sorgular, öğrenme süreçlerini bu baskıdan kurtarmak ve tekrar oluşturulmalarına engel olmak için uğraşır. Kültürel dönüşümü gerçekleştirebilecek özgür bireyler yetiştiren eleştirel ve feminist bir eğitim ortam yaratmayı hedefler. Neden öğretiriz, neden öğreniriz, öğrenmenin amacı nedir? Bu soruları cevaplamak önemlidir. Öğretmenin neyi ne şekilde öğretmek istediği motivasyonu ve bakış açısı, öğrencinin öğrenmesinde etkili izler bırakacaktır. Onun toplumsal cinsiyet normlarına yaklaşımı, kabulü veya inkârı, kullandığı yöntemi de belirleyeceğinden öğrenen bireyin onların tahakkümüne boyun eğip eğmeyeceğine de karar verir. “Kızlar erkekler gibi futbol oynayamaz, bu nedenle açacağım kurs sadece erkekler içindir!” vurgusu yapan bir öğretmen toplumsal eşitsizliğin, sınıf ortamlarında ete kemiğe bürünmüş halidir. Otorite sahibi bu öğretmenin bakış açısının dönüşmesi, bir toplumsal dönüşümün başlangıcını müjdeleyebilir. Zira kendisine futbol yasaklanan bir kız öğrenci, ikincilliğini

¹⁰⁵ Robbin D. Crabtree and David Alan Sapp, “Theoretical, Plitical, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk”, **Collage Teaching**, Vol. 51, No. 4, 2003, s.132

pekiştirirken, aksini deneyimleyen aynı öğrenci yalnız futbol oynamak değil, talep ettiği herşeyi yapabileceği özgüvenine sahip olur.

Feminist pedagoji; eğitimi, öğretmen merkezli olmaktan uzaklaştırıp öğrenci deneyimlerine odaklanır. Öğretmenin, öğrenenin fikir geliştirmekteki serüvenine yardımcı olduğu, eleştirel düşünce unsurlarını hem sınıfın içindeki hem de dışındaki bütün disiplinlere uygulamasını sağladığı bir eğitsel çerçevedir. Mekân derslik olsa da, ilişkilendiği alan çok daha geniştir. Bireyler arası ilişkiler, yerelden, bölgeye, küresel topluluklara ve hatta dünyanın sınırlarına taşan boyutlara ulaşır. Bireyin geçmişi ile gelecek tasarımları arasında bağ kurulur, benlik korunarak tüm deneyimlerine değişik açılardan bakması, yeteneklerini hiçbir engele maruz kalmadan en üst düzeyde kullanması, yeni ilişki halleri inşa etmesi amaçlanır. Bir özne olarak öğretilen hiçbir bilgiyi sorgulamadan kabul etmek zorunda değildir, risk almasının önü açılmıştır. Kendindeki gücü hissettiği bu mekânda demokratik bütün haklarından faydalanabileceğinden emin ve bağımsızdır. Bireysel olarak kendi hedefine ulaşmaya çalışırken, diğerlerini görmezden gelmez, yeni bakış açıları edinmek için birlikte çalışmaya ihtiyacı vardır. Diğerlerinin görüşlerini çürütmeye değil, onların bakış açılarından ve onlarla diyalog içinde dünyaya bakmaya, içinde kendini koruyabildiği bu yeni ağda keşifler yapmaya çabalar. Gerçeklerden soyutlanmış bilgilerle değil dönüşümüne sebep olacak süreçlere donatılır. Kurulan bu çok sesli örgütlülükle etrafındaki bireylerin ve kurumların cinsiyetçiliği, ezilme ve eşitsizlikle mücadele eder. Kendisi ve diğerleri arasında anlamlı bir köprü kurmuş olur.

Öğrenciler eleştiri yöntemlerini kullanarak sosyal gruplar arasındaki farklılıkları, bu grupların akademi içindeki ve dışındaki yapılanmalarını ve egemenlik kurma, değersizleştirme, hiyerarşi oluşturma, istismar etme gibi açılardan işleyişlerini analiz etme becerisi kazanırlar. Ayrıca bu pedagojinin araçlarıyla cinsiyetçilik, ırkçılık ve sınıf sömürüsü gibi günlük hayat deneyimlerini oluşturan ve şekillendiren pratikleri analiz etme hatta onlarla başa çıkma yöntemlerini öğrenirler. Feminist pedagoji bireyi çevresindeki tüm bu tahakküm unsurlarına karşı güçlendirmekle kalmaz, ona hayalleri kucaklayan ve gelecek için umut vadeden bir olasılıklar dili sunar.

Öğrenci ve öğretmenin kendisiyle ve karşılıklı yansımaları, sebep veya sonuç olarak tanımlanamayan, birbirini etkileyen, hem sebep hem de sonuç ile çift yönlü bir

ilişki (refleksivite) feminist pedagojinin merkezindedir. Feminist pedagoji sadece öğrencinin eleştirel düşünme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemez, aynı zamanda insanların acı çekmesine, ezilmesine ve sömürülmesine karşı bir mücadelede müzakere etme, değerlendirme ve karar alma becerileriyle de ilişkilidir. Feminist pedagojinin grup ve öz-yansıma çemberi, toplumdaki adaletsizlikle savaşma çabasında bir öğretmenin diğeri için yalnızca otoriter bir söylemin yerine geçmediğini garantiler. Öğrencilerin öz-yansıması, onlara kendi kültürel ve dilsel geleneklerini çözmekte ve sosyal dünyada kapladıkları yerleri keşfetmekte yardım eder. Ayrıca öğrencilerin kendi varlıklarını ve var olmalarını şekillendiren bütün güçleri teorize etmelerine katkı sağlar. Bu da onların kendilerini bağlamlar içindeki insanlar olarak görmelerine olanak tanır ve onları durumları değişime açık olarak değerlendirebilecek bakış açılarıyla donatır. Bu öz-yansıma, özellikle kendi sınıflarında farkında olarak veya olmayarak yeniden geliştirebilecekleri baskıcı sosyal düzen yöntemleri konusunda, öğretmenler için de benzer farkındalığı geliştirmelidir. Feminist pedagoji basit bir şekilde teoriyi öğrenmek ve onu sınıfta uygulamakla ilgili değildir; daha da önem olan, hayatı profesyonel ve kişisel olarak yaşama biçimidir.¹⁰⁶

Feminist bir öğretim, öğrencilerin entelektüel becerilerini ideoloji üretmeye ve otoriteyi sorunsallaştırmaya yönlendirir ve böylece toplumdaki baskıcı cinsiyet politikalarını tekrar düzenlemeyi hedefler. Sınıf ortamları hem öğrenciler hem de öğretmenler için kültürlerindeki güç ilişkilerini incelemek, yaygın ve makbul bakış açılarını sorunsallaştırmak, farklılıktaki benzerlikleri keşfetmek ve kendilerini çoklu merceklerden gözlemelerini öğretmek için dizayn edilir.

“Feminist pedagoji teorisi, feminist ilkelere dayalı alternatif görüşler sunarak, günümüzün, eril aklını devam ettiren nesnellik ve verimlilik vurgusuna meydan okur.”¹⁰⁷ Çünkü tarih boyunca nesnelliği oluşturan kitlenin içinde kadınların yer almadığı aşıkardır. Dolayısıyla eğitimin ilkeleri yeniden oluşturulmalıdır. Kadın çalışmaları teorisyenleri tarafından, feminist eğitim yaklaşımlarının özellikleri üzerine farklı ortaklaşmalar mevcuttur. Hoffman ve Spring (1998) bu ilkeleri dört başlık altında

¹⁰⁶ Robbin D. Crabtree and David Alan Sapp, a.g.e., s.132

¹⁰⁷ Lynne M. Webb, Myria W. Allen, Kandi L. Walker, “Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles”, *Academic Exchange Quarterly*, Volume: 6, 2002, s. 67

toplar; katılımcı öğrenme, kişisel deneyim sağlama, sosyal anlayışın ve aktivizmin teşvik edilmesi, eleştirel düşüncenin ve açık fikirliliğin geliştirilmesi.¹⁰⁸

Katılımcı öğrenme ilkesinde amaç; öğrencilerin deneyimlerini geliştirmek ve onları yeni bakış açıları kazanmaları için cesaretlendirmektir. Öğrenciler, eğitimi edinen pasif bireyler değildir, eğitimi talep ederler, ihtiyaç hissederler. Bunu gerçekleştirmek için *diyalog* oluşturmak önemlidir. Shrewsbury (1997) sınıfı, bağımsızlık ve karşılıklı olmayı dengeleyen bir ilişkiler ağı olarak tanımlar. Feminist eğitim, açık bir tartışmada yer alan katılımcı bir kitle yaratır. Sınıf, bireylerin kendi fikirlerini diğerlerinininkiyle harmanlayarak çoklu fikir ve bakış açısı kazanmasına yardım der.

Kişisel deneyim sağlama ilkesi ile kastedilen; öğrencilerin kendi eğitimlerine aktif katılımında, onların deneyimlerini bir çıkış noktası olarak görmelerini sağlamaktır. Kendi yaşantıları ve sınıf yaşantısı arasındaki ilişkiye dikkat çeker, kişisel deneyimi, otorite ve gerçeğin pek çok geçerli normundan biri olarak kullanmayı temel hedef olarak görür. Hedeflenen kişisel değişim, kadın hareketinin bilinç yükseltme çabasıyla benzerlik gösterir. Kendini tanımak kişisel dönüşümün ilk adımıdır. Aynı şekilde feminist bir sınıfta da iç kavrayış arayışı vardır, ancak bu yolla birey kendine güven sağlar ve toplumsal cinsiyetçi roller ve kalıplarla başa çıkarak kendini o dar ufkun ötesine taşıyabilir.

Sosyal anlayış ve aktivizmin teşvik edilmesi ilkesi ise kendi öğrenme sürecinde kendi deneyimini merkeze koyup, özgüvenini kazanan bireye sosyal adalet duygusunu kazandırmayı hedefler. Öğrencinin, okulda edindiği bilgi ile toplumsal, sosyal ve kültürel normlar arasında ilişkiyi anlamasına yardımcı olunur. Toplumun inancı, bakış açısı ve makbul kabul ettiği yargılar müfredat ve eğitim yaşantıları aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Birey bu yaklaşım ile özgür bakış açısı arasındaki farkı bilmeli, sınırları kabul etmemek için içsel donanım edinmelidir.

Eleştirel düşünce ve açık fikirlilik geleneksel yaklaşımlara karşı sorgu gücünü desteklemektir. Otorite ile yüzleşmeli, farklı bakış açıları ve değişik deneyim şekilleri ışığında mevcut bilgileri yeniden gözden geçirmeyi öğrenmelidir. Farklı formlardaki

¹⁰⁸ Frances L. Hoffman, Jayne E. Stake, "Feminist Pedagogy in Theory and Practice: An Empirical Investigation", **NWSA Journal**, C:X, No:1, The Johns Hopkins University Press, 1998, s. 80, Erişim Adresi: <http://www.jstor.org/stable/4316555>, Erişim Tarihi: 01.07.2019

baskıya karşı, kendisi ve diğerlerinin sesine kulak vermeli, gerçekliği yeni boyutlardan değerlendirmeli ve tahakküm kurmak için kendisine dayatılan bilginin doğruluğunu, bu geniş perspektifle değerlendirebilmelidir. Bu eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirir; bir doğruyu farklı farklı kaynaklardan araştırabilmek, elde ettiği veriler ışığında yeni doğrular ihtimaline açık olabilmek, diyalektik bakış açısına sahip olabilmek eleştirel düşünebilmeye bağlıdır.

Shrewsbury(1987) ise feminist pedagojiyi anlamak için üç kavramdan bahseder; **güçlendirme, topluluk ve liderlik.**

Güçlendirme; iktidar ve güç ilişkilerine odaklanarak, birey güçlendirmeyi hedefler. Feminist pedagoji öncelikle okullarda verilen geleneksel eğitimin güç ilişkilerini, baskı mekanizmalarını ve iktidarın geleneksel sınırlarını tanımalıdır. Ve deşifre ettiği tahakküm kavramını, baskı kurma aracı olarak kullanmak yerine enerji, yetenek, potansiyel olarak somutlamalıdır. Geleneksel güç ilişkilerinde, otorite egemenliğin yaratacağı sonuçları hafifletmek için kullanılırken, yeterlilik bağlamındaki otorite ise insanları sınırlamayı değil, onların gücünü arttırmayı hedefler. Eşit olamayan güç ilişkileri dengelenmelidir, bunun için dengelerin farkında olan topluluk stratejiler üretir. Çünkü bilir ki değişim mümkündür. Güçlü bir ilişkide hem özerklik korunabilir hem de karşılıklılık sağlanabilir. Güçlü bir birey eğitim talep edebilir, yalnız kendisinin değil sınıfındakileri öğrenmesinden de kendini sorumlu tutabilir, ezen ve ezilen ilişkisi kurmadan, farklılıklara saygılı bir şekilde dönüşüm ve üretkenlik için çabalayabilir. Shrewsbury(1987) göre güçlendirici bir sınıf için şu stratejiler gereklidir.

- “1. Öğrencilerin bireysel ve kolektif olarak istedikleri ve ihtiyaç duydukları hedefler ve amaçlar hakkında fikirlerini ve yeteneklerini geliştirmek,
2. Öğrenenler olarak öğrencilerin bağımsızlığını (resmi öğretmenlerden) geliştirmek,
3. Sınıftaki herkesin dersten başarılı olduğunun garantisini sağlamak ve dolayısıyla herkesin öğrenmesi için sınıf üyelerinin tamamının sorumluluklarını açıklığa kavuşturmak,
4. Planlama, müzakere etme, değerlendirme ve karar vermem becerilerini geliştirmek,
5. Öğrencilerin dersin gelişiminde etkin bir rol almak için yeterli olduklarını ve rolleri değişebileceklerini ima ederek, sınıf üyelerinin kendine saygısını pekiştirmek veya sağlamak.

6. Öğrenme hedeflerini ve sonuçlarını etkin bir biçimde değerlendirirken, öğrencilerin dersin ana fikrini ve yoğun entelektüel aktivitenin zorluğunu kavrayışlarını genişletmek.¹⁰⁹

Güçlendirici stratejilerle öğrenciler kendi seslerini ararken, özgün, otantik, yerel seslerine güvenmeyi öğrenirler. Başkasının özgün dilini yok saymaz aksine onu anlamak ve duygu ortaklıklarını keşfetmek için çabalarlar. Feminist bir dünya bakışını eğitimde uygulamak için, güçlendirici derslikler kimsenin gücünü yok etmez, aksine öğrencinin gücüne güç katmayı ve bu gücü başkaları üzerinde tahakküm kurmak yerine yaratıcı ve üretken bir şekilde dönüşüm için kullanmasını sağlar. Güçlendirici pedagoji öğretmenin bilgi ve deneyimini kabul etse de, baskıcı hiyerarşik ilişkileri reddeder. Özgürleştirici eğitim, anti-hegemonik gücünün farkındadır, farklılıkların kabul gördüğü bir dünyada hiyerarşik ilişkileri otonomi ile yer değiştirerek, gücü öğrenci lehine işler hale getirir. Gelişen bilinçli ve güçlenmiş öğrencilikle yaşam boyu öğrenme sağlanır.

Topluluk, feminist pedagojide bireyselliğin karşıtı, coğrafi olarak belirlenen bölgelerde birlikte yaşamak zorunda olduğun kişiler, özgürlüğünü sınırlandıran bir grup insan olmaktan öte bir oluşumdur. Topluluk stratejisi, klişe topluluk kavramını yeniden anlamlandırmayı hedefler. Patriarkal ve eşitsiz güç ilişkileri ancak bir topluluk söz konusu olduğunda görünür olur. Bizim topluluğu nasıl gördüğümüz, onunla kurduğumuz ilişkiyi ve güç dengelerini belirler. Örneğin, geleneksel bir sınıf ortamının cinsiyetçi doğası bütünleştirici değil, yalnızlaştırıcıdır. Çünkü geleneksel sınıfta, çoğunluğun kabul ettiği ahlaki normlar çerçevesinde baskısı bir atmosfer oluşur. Sınıf eşitlik, adalet gibi duyguları önemser görünse de farklılıkların bireyleri öteki yaptığını kavrayamaz. Fakat feminist pedagojinin etkin olduğu bir sınıfta, hem özerk hem de karşılıklı olabilme hali, topluluğun güç dengelerinin yeniden tasarlanmasını sağlar. Böylesi bir atmosferde bireyler yalnızlaşmaz; çeşitlilik, yaratıcılık için bir fırsat olarak görülür. Kişisel olan aynı zamanda politik olarak görüleceğinden; öğrenciler, çevrelerindeki ve geçmiş ile bağlantılar kurarak, kimseyle aynı olmaya çalışmadan, topluluğu zenginleştiren birer hücreye dönüşürler. Feminist pedagojide topluluk tek tek tüm bireylerin deneyimlerinin kabul gördüğü, sınıfın ve sınırların dışına taşarak, gerçek hayatla bir olma, yapıcı bir bağlantı kurma aracıdır. Alınan kararlar baskın ve önceden karar alan bir topluluğun değil, kolektif bilincin kararıdır ve önceden kestirilemeyen, yaratıcı, dinamik ve uzlaşmacı süreçlerle öğrenme sağlanır.

¹⁰⁹ Carolyn M. Shrewsbury, a.g.e., s. 4

Liderlik; Shrewsbury(1987)'e göre güçlendirme ve topluluğu birleştirir. Liderin gelişimi çok önemlidir, çünkü o bir rol modelidir. Bilgiyi hazır almak yerine, bireyin eğitim talep etmesinin önünü açar; becerilerini ve heyecanını inandığı şeyleri gerçekleştirmek için kullanmasını sağlar. Öğrenciler de grup içerisinde farklı liderlik rolleri üstlenirler. Planlama ve değerlendirme süreçlerinde, karar alma mekanizmalarında, başarısızlığa çözüm getiren analizler yapmada sorumluluk alarak, amaç ve kazanım arasındaki mesafeyi gözden geçirmeyi öğrenirler. Liderlik ise onlara bu noktada yol gösterir. Öğrenciler ve lider arasında sorumluluk ahlakına dayalı bir bağ vardır. Bireyler kendi özgürlüklerine giden yolda gerçekleştirdikleri eylemlerden, topluluğu oluşturanlar karşısında sorumlulardır. Öğreten ve öğrenenler bilgiye ulaşma konusunda ortak bir sorumluluğa sahiptirler, bu da geleneksel öğretmen öğrenci ilişkisindeki aktif öğretmen ve pasif öğrenci rolünden farklıdır. Bu açıdan lider öğrenen ile organik bir bağ içerisinde. Onu güçlendirmeyi ve potansiyelini kullanmasını hedefleyen bu yolla da daha geniş toplumsal değişimin mümkün olduğuna inanan kişidir.

Webb, Allen ve Walker çalışmaları sonucu bu ilkeleri gruplandırmayı altı başlık altında yaparlar; ***öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılması, güçlendirme, topluluk oluşturma, kişisel fikre ayrıcalık tanıma, bireysel deneyimin çeşitliliğine saygı duyma ve teori ile öğretimin geleneksel görüşlerine karşı durma.***¹¹⁰ Görüldüğü üzere teorisyenler farklı başlıklar altında da olsa benzer ilkeler oluşturmuşlardır.

Özetle feminist değerleri öğretime yansıtmak, ilerlemeci bir şekilde, demokratik ve duygu ile öğretmektir. Sınıf pratiklerini dönüştürmek temel olarak sınıftaki, öğretmen ve öğrenci arasında veya öğrenciler arasında olan, güç ilişkilerini dönüştürmekle ilgilidir. Bu dönüşüm kendini, belirli sınıf pratiklerinde gösterir; öğrencilerin kendi deneyim, duygu ve bilgileri tartışma, analiz ve ödevler için bir temel oluşturur, küçük grup çalışmaları konferans gibi verilen derslerin yerini alır, öğrenenler öğrenenler aynı zamanda öğretmen kabul edilir ve bir uzman olarak öğretmenin statüsü azaltılır, diyalog ve işbirlikçi çalışma değerlidir. Değerlendirme; kendini değerlendirme, devam eden süreci değerlendirmeyi içerir ve değerlendirme için kollektif kriterler baz

¹¹⁰ Lynne M. Webb, Myria W. Allen, Kandi L. Walker, a.g.e., s.67

alınır. Paylaşılan liderlik ve karar alma biçimleri denenir ve özgürleşerek güçlenme ve eylem merkezi önemde kabul edilir.¹¹¹

Feminist pedagoji her bir dersliğin aynı olduğunu farz etmekten kaçınır. Günümüz eğitim pedagojilerinin genellemelerini benimsemez. Onun yerine dersliklerin özgün ve değişebilir olduğunun farkındadır. “Feminist pedagoji hala kendini eğitimdeki inançları ve uygulamaları sorgulama süreci olarak tanımlamaktadır.”¹¹² Hiçbir pedagojiyi peşinen dışlamaz, hatta diğer özgürleştirici pedagojilerle arasındaki bağı bilir. Herhangi bir olguyu sorgulamadan kabul etmediği gibi tamamen yok da saymaz. Feminist pedagojinin ara tonları vardır, beslendiği diğer yaklaşımlar. Net olarak diğer pedagojik yaklaşımların alt başlığı gibi görülemez fakat eleştirel kuramlardan etkilenmiştir. Şimdi sizlere, aralarındaki bağlantıyı daha iyi anlayabilmek için, tarihte feminist pedagojinin oluşmasına katkı sağlamış diğer kuramlardan ve kuramcılardan bahsedeceğim.

2.3. FEMİNİST PEDAGOJİYE KATKI SAĞLAYAN YAKLAŞIMLAR

Feminist pedagoji eleştirel kuram ve kadın hareketinden beslenen alternatif, deneyimsel ve eleştirel bir teoridir. Ayrıca Paulo Freire, Bell Hooks ve Jacques Rancière’in çalışmalarıyla da benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmada feminist teorinin kuramsal çerçevesinin oluşturmaya katkı sağlayan yaklaşımlarından örnekler verilerek, feminist pedagoji argümanlarının daha iyi kavranmasını sağlamak ve onu diğerlerinden ayıran noktaları değerlendirmek hedeflenmektedir.

2.3.1. PAULO FREİRE VE EZİLENLERİN PEDAGOJİSİ

20. yüzyılın en önemli eğitim felsefecilerinden olan Freire, 1921 yılında Brezilya Recife’de yoksul bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi. Ekonomik bunalım

¹¹¹ Ann Manicom, a.g.e., s. 367

¹¹² Middlecamp, Catherine Hurt, Banu Subramaniam, “What is Feminist Pedagogy, Useful Ideas for Teaching Chemistry”, *Journal of Chemical Education*, C:LXXVI, No:4, Nisan 1999, s.521, Erişim Adresi: <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed076p520>, Erişim Tarihi: 18.08.2019

nedeniyle daha da yoksullaşan ailesinin açlık seviyesindeki koşulları, onu dünya üzerinde hiç kimsenin bunu yaşamaması için uğraşmaya itti. Çevresindeki koşulları eğitim felsefesine yansıtan Freire, okumaya yazma bilmeyenlerin oy bile kullanamadığı bir dönemde, insanları eğiterek onları özgürleştirmenin yollarını aradı. Kuramı, hiyerarşinin en alt katında ezilerek özgürlükten korkar hale gelen bir kitlenin, risk almadan güvenli bir alanda kalmaya devam etmek istemesine sokulan dev bir çomaktır. Kendisinin de içinde olduğu bu lanetli mülksüzlerin sessizlik kültürünü yıkmasının en etkili aracı olarak eğitimi gören Freire, yoksulların kendi sözünü söylemesine, dünyayı adlandırmasına, sorumlu özneler olabilmelerine, eleştirel bir bilinç kazanlarına uğraşırken eğitimden faydalanmış ve tüm dünyada ses getiren bir eğitim felsefesinin mimarı olmuştur.

Freire, Ezilenlerin Pedagojisi kitabına (1982) insanlaşma problemini ve insandışlaşmayı analiz ederek başlar. Onun pedagojisinin temelini oluşturan, bireyin insanlaşma yolunda hayatının kontrolünü eline alması, eyleyen, yaşamını dönüştüren, seçim yapan, kendi kaderini kendi tayin eden bir özneye dönüşmesidir. İnsan ancak eylemleriyle, içinde bulunduğu koşulların farkındalığı ve bu konumda harekete geçebilme yetisiyle hayvanlardan farklılaşır. Mevcut toplumsal düzen ezen ezilen ilişkisi ekseninde sürer gider. Ezilenler birer nesne gibi, insandışlaştırıldıklarını içselleştirirler. Freire bunu “sessizlik kültürü” diye adlandırır. Mevcut eğitim sistemi bu ilişkinin devam ettirilmesi için en etkili kurumsal araçlardandır. Çünkü alternatif bir oluşum ihtimalini sorgulamayan ezilen, kendisine güç verildiğinde ezen olmaktan öteye gidemez, bu da aynı insandışlaşmanın süregitmesine sebep olur. “O halde, ezilenlerin büyük insani ve tarihi görevi şudur: Kendilerini ve aynı zamanda ezenlerini özgürleştirmek”¹¹³ Ezen ezilen ilişkisi, ezilenin eğitim aracılığıyla hayatının iplerini eline alması sağlanarak, tamamen ortadan kaldırılmalıdır. Bunun yerine ezenin gücünün azaltılması, sahte bir “alçak gönüllülüktür” ve bu adaletsiz sosyal düzenin devam ettirilmesinin en büyük sebeplerinden biridir. Ezen ezilen arasındaki ilişkilerin temelinde kural belirleme vardır. Kuralları belirleyen ezen, ezilene kendi seçimlerini dayatır ve uygulatır. İçinde var olduğu egemenlik yapısına uyum sağlamış ezilen ise özgür olmaktan korkar. Benliklerinde hem ezen hem ezilen modelini barındırırlar.

¹¹³ Namık Kemal Yeşiltaş, Selahattin Kaymakçı, “John Dewey’in Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, No: 4, 2009, s.229

İkilemleri ezen veya ezilen olmaktır fakat ikisi de özgürleştirici değildir. Eğitimlerinde hesaba katılması gereken çatışma; dayanışma veya yabancılaşıma, seyirci kalmak veya oyuncu olmak, izlemek veya konuşmak, dünyayı olduğu gibi kabul etmek veya onu dönüştürmek ikilemleri olmalıdır. “Bu pedagoji, insanlıklarını yeniden kazanma yolunda kesintisiz bir mücadelede (ister bireyler ister halklar olsun) ezilenlerle birlikte şekillenmelidir; ezilenler için değil.”¹¹⁴ Bu pedagojiyle hedeflenen; ezilmeyi ve nedenlerini sorgulayan ve özgürleşme çabasına katılan aktif bireylerdir, pedagoji kendini mücadele içinde var eder ve yeniden üretir, ezildiğini fark etmek yeterli değildir, bu farkındalığı özgürleşme mücadelesinde kullanılmalıdır. Ezen için de aynı durum söz konusudur. Kendini dayanışmaya açmalı, ezilenlerin ortamına girmeli, onların bir insan olması gerektiğini düşünmenin ötesinde bunu gerçeklik haline getirmelidir. Cesur ve radikal bu sürecin nihayetinde ise, ne ezen ne de ezilen, sadece özgürlük arayışındaki birey vardır.

Freire (1982), ezilenlerin pedagojisinde öznel ve nesnel arasında diyalektik bir ilişkiden bahseder ve eğitim yönteminin kökü Karl Marx’ın kavramlarından olan “praksis”e dayanır, yani dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmak. Düşünme eylemin temelidir; bu temel, bireylerin veya toplumun gömülmüşlüklerinden, acizliklerinden, korkularından kurtulması ve kendi özgürlüğü için harekete geçmesi hedefinde de içkindir. Sonuçta mücadeleyi başlatacak olan ezilenlerdir. Başlangıç olarak sadece ezilenlerin pedagojisi gibi görünse de, dönüştürücü gücü sayesinde onlara ait olmaktan çıkarak artık tüm insanların özgürleşme mücadelesine evrilir, egemenlik kültürüne karşı çıkar ve ezilenlerin sınıfının ortadan kalkmasını içerir. Böylesi bir devrim, içsel pedagojik bir karaktere sahiptir, ezilenler için değil, ezilenler ile gerçekleşebilir. Öğretmenler ve öğrenciler (önderler ve halk) sadece ezilmişliklerinin eleştirel bilgisine ulaşmakla kalmaz, bu bilgiyi dönüştürmek için yükümlülükler edinirler.

Freire öğretmen-öğrenci ilişkilerini, iki model ekseninde analiz eder; bankacı eğitim modeli ve problem tanımlayıcı eğitim modeli. Bankacı eğitim modeli, geleneksel eğitim modellerinde olduğu gibi klasik bir öğrenci-öğretmen ilişkisi sergiler. Öğretmen, anlatan, aktaran, dolduran bir özne iken, öğrenci boş bir “bidon” gibi doldurulan, sabırla

¹¹⁴ Paulo Freire, a.g.e., s.31

dinleyen, aktarılan nesnedir. Eğitim tam bir aktarma hastalığıdır. Öğretmen önce – aktarılan konu her ne olursa olsun- aktaracağı bilgiyi kendisi idrak eder ve sonra öğrencinin bunu ezberlemesini sağlar. Dolayısıyla öğrenci idrak etmekten uzakta ve edilgendir. Gerçeklikten koparılmıştır. Öğrenci ne kadar uysal ve uzlaşmacı bir şekilde doldurulabiliyorsa o kadar iyidir, öğretmen ise ne kadar aktarırsa. Freire bu tarz bir eğitimi “tasarruf yatırımı”na benzetir. Öğretmen “yatırımcı”, öğrenciler ise “yatırım nesneleri”dir. Öğrenci yaratıcılık, dönüşüm, dönüştürme yetilerinden yoksun, kendisine verilen bilgileri arşivleyen bir koleksiyoncudan farklı değildir. Eleştirel pedagojinin temelini oluşturan praksis’in gerçekleşmesi mümkün değildir, çünkü öğrenciler, dünyadan kopuk, kendileri yerine düşünülen ve pasif bireylerdir. Öğretmen otoritesini, öğrencilerinin “mutlak bilgisiz” olduğunun kabulünden alır. Kendi varlığı ve öğrencilerinki iki farklı kutuptadır, onun bilgisi, karşısındakilerin cehaletini aydınlatmak için bir armağandır.

Özetle Freire’nin bankacı eğitim modelinde;

- “Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulur.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyar.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılsamasındadır.
- Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan öğrenciler) buna uyar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesi.”¹¹⁵

Öğrenci bu süreçlere ne kadar maruz kalırsa, ezenler dünya üzerindeki hâkimiyetlerini o kadar garanti altına alacaklardır. Çünkü bu yolla öğrencinin dünyayı dönüştürmek gibi bir ihtimali yoktur. Yapılması gereken özgürlükçü bir eğitim modeli benimsemektir. Öğrenciler öncelikle özgür varlıklar haline getirilmelidirler ki kendilerini ve dünyada süre giden düzenin egemenlere hizmet ettiğini kavrayabilsinler; ancak bu kavrayış onları harekete geçirecek fitili ateşleyebilir. Bunu yapmak, erki elinde tutanların işine gelmeyeceği için, ancak ezilen sınıfın bilinci ve katılımı

¹¹⁵ Paulo Freire, a.g.e, s. 59,60

sayesinde mümkündür. Bankacı eğitim modeli başarısını, bu nedenle, bireylerin kendilerine olanı biteni ne kadar az sorguladıkları ölçütüyle değerlendirir. Birey ne kadar edilgen ve uyumlu, o kadar başarılı bir sistem çıktısıdır. Derin bir uykuda olma haline benzeyen bu model, günümüz eğitim modelleriyle neredeyse tıpatıp aynıdır. Bireyler üzerinde kurulmak istenen hâkimiyet ister toplumsal veya siyasi, ister ekonomik veya kapitalist olsun, sorgusuz sualsiz verileni kabul eden ve varoluşunun arayışında olmayan bir birey her zaman sistemin işine yarayacaktır.

Fakat Freire'ye göre eğitim, iletişimle sağlanır. Öğretmenin öğrenci yerine düşünmesi, düşüncelerini ona dayatması, öğrenciyi kendisine tabi kılması, ders geçme kıstasları, değerlendirme yöntemi bir bütün halinde düşünmeyi ve dolayısıyla praksişi engeller. Özgürleştirici bir eğitim, öğrencinin bilgi raflarına yapılan değil, dünyayı idrak etmesine ve yorumlamasına yapılandır. Önerdiği eğitim modeli ise; problem tanımlayıcı bir eğitim praksişidir. Bu yöntemle öğrenen ve öğreten geleneksel rollerinden arınarak diyalektik bir biçimde her iki durumda da bulunurlar. Yani kurdukları diyalog sayesinde, her iki grup da hem öğrenen hem de öğretendir. Kimse kimsenin mülkü değildir, kültürün devam ettirildiği aktarım yerini mevcut problemleri analiz etmeye bırakır. Öğretmen bu pratikte öğrencilerle diyalog içerisinde bir araştırma ortağıdır sadece. Problemlere hazır öneriler sunmaz, öğrencilerin kendi gerçekliklerine çözümler üretmelerinde onlara eşlik eder.

Problem tanımlayıcı teoremin aksine, yığılmacı/bankacı teori "... temel sorunun toplumda değil bireyde olduğu varsayımını yansıtır. Başka bir deyişle, yığılmacı eğitim sistemi, yoksullukla ilgili olarak, yoksulluğunun varlığının yoksulun toplumda nasıl davranacağını bilmemesinden kaynaklandığını varsayar. ... Tam da yoksulları eğitme sürecinde, bütün kabahat yoksullara yüklenir. Başarısız oldukları söylenerek suçlanırlar."¹¹⁶ Eğer yoksul ve mutsuz bir bireysen, bu sistemin suçu değildir. Birey değersiz bir nesnedir, yığılmacı eğitim onun yaşamını doğrulamak yerine yadsır, kendinin farkında olmasının önünü kapatır. Tıpkı toplumsal cinsiyet rollerine karşı çıkan ve toplumla çelişen bir bireyin, sıkıntılarının bu gerçekliğe boyun eğecek yetilere sahip olmadığından kaynaklandığını düşünmek gibi. Bu durumda birey kendinde sorun arayacak ve rollerle arasındaki uyumsuzluğun bir sistem hatası olabileceğini

¹¹⁶ Joel Spring, **Özgür Eğitim**, çev.: Ayşen Emekçi, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1991, s. 52

düşünmeyecektir. Bu teoride, ezen, tüm sorumluluktan kendini aklamış, bireyi kendi problemlerinin merkezi halinde bırakarak varlığının mutlak masumlüğünün keyfini sürmektedir. Freire'nin ve tüm eleştirel pedagojik yaklaşımların işaret etmek ve dönüştürmek istediği işte bu konfor alanının yüzüzlüğüdür.

Bireyin özgürleşme süreci olarak eğitim ise, insanın dünyadan soyut, hayatının ise değiştirilemez olduğu yanılgısını reddeder. Bireyin dünyaya müdahale edebileceği gerçeğini hatırlatarak onu değerli ve güçlü kılar. Olgular tamamlanmış, durağan, kaçınılmaz ve değiştirilemez değildir. Eylem, bireyin gücünü kavrayışının akabinde oluşabilir. Süreç içindeki dönüşümün ihtiyacı, problemlerini idrak etmiş bir zihindir. İnsanlar öncelikle kendilerini ve hapsedildikleri çıkmazları anlamalı, içinde bulunduğu şiddet ortamını tanımlayabilmelidir. Çünkü kasıtlı olarak insanları pasif nesnelere dönüştürmek, insandışılaştırmak ve düşüncelerinin önüne engeller koyan bir eğitim vermek şiddetin başka bir uzantısıdır. Freire'nin pedagojisi insanları evcilleştirilecek hayvanlar olarak algılayan teorileri reddedip, “ezilenlere bilinçli bir yaşam sunarak insanlığı onlara iade etmek ister.”¹¹⁷ Onun metodolojisi ile eğitim, bireysel kurtuluşun bir yöntemi haline gelir.

Freire'nin özgürleştirici eğitim modelinde diyalogun kurulabilmesi için derin bir dünya ve insan sevgisi, alçakgönüllülük, güven, umut ve eleştirel düşünmeye sevk etme olmazsa olmazdır. Diyalogcu, problem tanımlayıcı bir eğitimin program içeriği, bankacı eğitim modelinin aksine yukarıdan aşağıya doğru değildir. Eğitim, özgürleşme aracı olarak bir siyasi eylem niteliğinde olduğundan kaynağını halkın ihtiyaçlarından almalıdır. Eğitimciler, insanlara önceden hazırlanmış veriler sunan programları tek başlarına hazırlayamazlar. Önemli olan, insanların program oluşturma süreçlerine katılmasının sağlanarak, diyalog içinde kendi programlarını oluşturmalarıdır.

2.3.2. BELL HOOKS VE KATILIMCI PEDAGOJİ

Freire'nin kuramından çok etkilenen Bell Hooks ise “katılımcı pedagoji (engaged pedagogy)” modelini geliştirir. Hooks, 1952 yılında Amerika’da doğan, siyahi

¹¹⁷ Joel Spring, a.g.e, s.49

bir kadın hakları savunucusudur. Çalışmalarını özellikle siyah kadınların sömürülmesi ekseninde toplayıp, ırkçı, cinsiyetçi ve sınıfçı sömürülere karşı çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunsalına sınıf ve ırk bağlamında bakar. Herkesin siyahi olduğu ilkokulunda aldığı eğitimi, onu güçlendirip, ailesi tarafından kim olması gerektiğine dair evde tasarlanmış bir kimlik algısının ötesine geçme fırsatı sağladığından, kendisini yeniden inşa edebileceği imkânlar vermiştir. O okulda öğrenmeyi ve bu yeni alanın ona sağladığı neşe ve heyecanı sevmektedir. Fakat daha sonra okulu değişir, artık beyazlarla birlikte. Aldığı eğitimin beyaz sınıfa ait olan bir bilgi yığınının başkası olmadığını fark eder, kimsenin onun kim olduğu, anti-ırkçı mücadelesi hakkında en ufak bir fikri yoktur. Okul, kendi yaşantılarına değmeyen bir yer halini alır. Bu yeni okulda itaat etmeyi öğrenir, hatta öğrenmeye istekli olması beyaz sınıfın otoritesine karşı bir tehdit olarak görülür. Derslerini ırkçı klişelerle işleyen öğretmenler tarafından eğitim almaktadır. Hatta siyahi öğrencileri eğitmek politik bir eylem gibi görülmektedir. Eğitim artık bir özgürlük pratiği olmaktan çıkar ve okula karşı sevgisini kaybeder. Aslında okul hala politik bir yerdir, çünkü mücadele etmeleri gereken şey beyazlara karşı ikincil bir ırk oldukları algısı, onlar kadar yeterli becerilerinin olmadığı ve asla öğrenemeyecekleri yanılgısıdır. Bu iki okul, ona bir özgürlük ve bir baskı aracı olarak okul arasındaki büyük farkı öğretir. Eğitim aldığı ve eğitimci olduğu yıllar boyunca olmak istemediği öğretmenin gözlemini yapar. Eğitimin özgürleşme yolunda önemli bir araç olduğuna inanmaya devam eder. Ve eleştirel bir düşünür olmaya karar verir. Paulo Freire'nin pedagojisine denk gelmesi ona, herkesin siyahi olduğu okuldaki güçlendirici eğitimini hatırlatır ve kendi özgürleştirici pedagojik uygulamasını tasarlamaya başlar.¹¹⁸

Ezilenlerin pedagojisinin paradigmasını, feminist eğitimin sınırlarını eleştirmek için kullanılır. Çünkü ilk dersini feminist bir perspektifle siyahi kadın yazarlar üzerine yapmış olmasına rağmen, sadece beyaz kadın profesörler kadın çalışmaları programlarına dâhil edildiği için, onun çalışması 'Siyahi Çalışmaları' programı altında yürütülmektedir. Fakat bu durum onu feminist düşünce perspektifinden ve sınıflarından uzaklaştırmaz çünkü feminist sınıfların, öğrencilerin mevcut pedagojik yaklaşımlara eleştirel bakış açıları geliştirebilecekleri tek yer olduğunun farkındadır.

¹¹⁸ Bell Hooks, "Teaching to Transgress: Educating as the Practice of Freedom", New York, Routledge, 1994, s.3

Bell Hooks (1994), sınıfın sıkıcı değil heyecan verici olması gerektiğini savunur. Ona göre ne feminist teori ne de Freire'nin teorisinde sınıftaki memnuniyet ve mutluluk olgusu vurgulanmaz. Heyecan, yükseköğretimde, eğitim için gerekli olan ciddi atmosferin bozulmasına sebep görülür. Oysa Hooks'a göre önceden belirlenmiş bir gündem öğretme pratiklerinde mümkün değildir. Gündem esnektir ve “ezilenlerin pedagojisi”nde olduğu gibi sınıftaki bireylerin ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir, bu nedenle heyecan çok önemlidir. Heyecan karşımızdakinin kim olduğunu öğrenmeye kendimizi açtığımızda ortaya çıkar. Klasik pedagojideki öğretmenin paha biçilmez varlığı yerini, her bir öğrencinin varlığının son derece önemli olduğuna algısına bırakır. Sınıftaki tüm bireyler sınıfın dinamiklerini oluşturmaya katkı sağlar. Ancak böylesi bir işbirlikçi ortamla heyecan gelişebilir.

Bell Hooks radikal pedagojiyi (eleştirel ve feminist pedagojiyi kapsadığı için bu terimi kullanmayı tercih eder), kuramcılarının son yıllarda sınıf, ırk, cinsel deneyim, ulus gibi pek çok farklılığı tanımış olmasına rağmen, hareketin içinde hala siyahi veya beyaz ırktan olmayan birinin sesinin yükseldiğine az rastlanması bakımından eleştirir. Onun pedagojik yaklaşımı antikolonial, eleştirel ve feminist bakış açılarını harmanlar. Bir özgürlük pratiği olarak eğitimin, herkesin öğrenebileceği bir öğretme yolu olduğunu düşünür. Hem eğitimci hem de bir öğretmen olarak kendi eğitim yaşantıları boyunca en çok ilham aldığı öğretmenlerin, önceden çizilmiş sınırları ihlal etmesine müsaade eden cesur ortamlar yaratanlar olduğunu söyler. Bir eğitimci olarak başa çıkması gereken Freire'nin “bankacı eğitim modeli”dir, farkındalık yaratmak için sınıfa girdiği andan itibaren yapması gereken öğrencilerin birer tüketici gibi verdiklerini aldıkları bir model yerine aktif katılımcı oldukları bir model geliştirmektir.

Etkilendiği bir diğer isim ise Vietnamlı keşiş Thich Nhat Hanh'dır. Onun da felsefesi Freire'ninkine benzer bir şekilde dünyayı eylem yoluyla değiştirmek anlamına gelen praksis kavramına vurgu yapar. Öğretmeni bir iyileştirici olarak görür, Freire gibi o da öğrenciye aktif katılımcı olarak yaklaşır ve farkındalık ile pratik arasında bir bağ kurar. Freire'den farklı olarak Thich Nhat Hanh sadece zihinle ilgilenmez, zihin, vücut ve ruhun birleştiği bir bütünsellikten bahseder. Eğitime bu bütüncül yaklaşım, Bell Hooks'un, öğretmen ve öğrencinin birbirlerini karşılıklı olarak bir bütün gibi algıladıkları, sadece kitaplarda gördükleri bilgiden ibaret saymayıp yaşayan gerçek

canlılar olarak kabul ettikleri bir yaklaşım geliştirmesine olarak sağlar. Bilgi bölümlere ayrılmış yığınlardan ibaret değildir, gerçek yaşantılarla ilişkilenebilir ve yaşam becerisi kazanmalarına katkı sağlamaktadır. İlerlemeci ve bütünsel “katılımcı pedagoji” Hooks’a (1994) göre,

“geleneksel eleştirel pedagojiden ve feminist pedagojiden daha talepkârdır. Çünkü diğer iki uygulamanın aksine, bu mutluluğa vurgu yapar. Eğer öğrencilerini güçlendirmek isteyen bir yaklaşımla öğretmek istiyorsa, öğretmenler kendi şahsi mutluluklarını yükselten kendini gerçekleştirme süreçlerine aktif olarak katılmalıdır.”¹¹⁹

Çünkü mutsuz bir insan, etrafındakileri mutlu edemez. Fakat o zamana kadarki eğitim yaklaşımlarında öğretmenin de kendini gerçekleştirmiş bireyler olması gerektiği akademide nadiren konu olmuştur. Bu zihin, beden ve ruh ayrılığı öğrencinin akademik yaşantıları ve gerçek hayatı arasındaki ayrıma da yansır, ikisini birbirinden farklı görür. Akademik olarak bilgi kategorileriyle dolu olan bir öğretmenin, zihin, vücut ve ruh olarak bütünlüğünün olması gereği göz ardı edilmiştir. Bu da, öğretmen gerçek hayatta suç işleyen bir psikopat bile olsa, derslikteki görevlerini yerine getirdiği ve gerçek yaşam deneyim ve becerilerinden kopmuş bilgiyi öğrencilere aktardığı sürece sorun olmayacağı çelişkisini beraberinde getirir. Bell Hooks mevcut eğitim yaklaşımlarının aksine, bir öğretmenin, var olan sistemin baskı araçlarını öğrenciye aktaran bir araç olduğunu kabul etmez.

Bell Hooks eğitim pratiklerinden şu sonuca varır; katılımcı bir pedagojinin öğrencinin deneyimlerinden yola çıkıp, onun gerçek hayatıyla bağlantılar kurması gerekir yani bu öğrencinin sınıfta otorite gördüğü birinin karşısında hayatını sergilemesi hatta itiraflarda bulunması demektir. Bu sadece öğrencinin kanalıyla başarılamaz. Eğer öğrencinden açık olmayı bekleyen bir öğretmen kendi gerçekliğini de sınıf ortamındaki sorunlara yansıtıyor, öğrencileriyle paylaşmıyorsa başarı sağlanamaz. Kimse öğrenciden öğretmenin almadığı riski almasını bekleyemez. Öğretmen sınıfta ilk riski alıp, akademik bilgiyi kendi gerçekliğiyle eşleştirebilecek cesareti gösteren kişi olmalıdır. Ancak kendi gerçekliğini sınıfa taşıyabilme yürekliliğinde bulunan bir öğretmen, öğrencilerinin kendi hayatlarını derinlemesine ve tam olarak yaşayabilme

¹¹⁹ Bell Hooks, a.g.e., s.15

kapasitelerini artıracak bir bilinç sağlayarak, onları da içine çeken ‘katılımcı pedagojik’ uygulamalar geliştirebilir.

Hooks, eğitim yaklaşımında çok kültürlülüğü savunur. Çok kültürlülük öğretmenin sınıfta paylaşılan bilginin dar sınırlarını fark etmesini sağlar. Ayrıca ister siyahi olsun, ister olmasın tüm eğitimciler tek bir normatif fikri ve deneyimini bırakmalı, farklı referanslarla yeni yaklaşımlar denemelidirler.

Okulda ve sosyal hayatta deneyimlediği ikincil konumuna bir de evdeki ataerki eklenince, onu sorguladığı derece kendini hiçbir yere ait hissetmeyen Bell Hooks teoriyi iyileştirici bir alan olarak görür. Alternatif unsurların olduğu, farklı bir şekilde yaşamının mümkün olduğu, ait olduğu bir yer. Teori onun için bir özgürleşme pratiğidir. Eğer yaşantılarımızdaki problemler kendimizi iyileştirme, kolektif olarak özgürleşme amacıyla teorize edilirse, teori ve pratik hayat arasında çatışma kalmaz. Fakat Hooks’a göre, feminist harekette de olduğu gibi kuramı biliyor olmak her zaman beraberinde eylemi getirmez. Bell Hook akademideki beyaz feministlerin oluşturduğu kurama yeni bir boyut katarak ‘kadın’ tanımının sınırlarını genişletmeyi hedefler. Ona göre, çoğunluğu beyaz ırktan olan akademisyen kadınların oluşturduğu hegemonik feminist teoriye müdahale edilmelidir. Çünkü bu baskın sınıf neyin akademik olup neyin olamayacağına karar veren ayrıcalıklı bir azınlıktır. “ Belirtmekte fayda var ki, pek çok beyaz kadın (ve erkek) bilim insanı, hatta kendini feminist olarak tanımlayanlar dahi, kadının ve insanın özgürleşme mücadelesindeki kolektif çabada herkesin varlığını kıymetli görmez, Hooks bu kitleye, toplumdaki baskıya karşı çabalara katılmayan ayrıcalıklı sınıflarla birlikte diğerlerinin yanında yer alan, “ortak-baskıcılar (co-oppressors)” der. Hooks’a göre, her geçen gün daha fazla kadın egemenlik siyasetine katılıyor, yalnızca kurbanlar olarak değil, aynı zamanda kötülük uygulayıcıları olarak da.¹²⁰ Siyahi, marjinalleştirilmiş veya lezbiyen kadınların çalışmaları feminist uygulamalara katkı sağlayacak olsa bile, eleştirdiğini sandığı otoritenin yerine geçen yeni ve modern kuramlar tarafından bile meşru görülmemektedir. Bell Hooks feminist teorisinin eleştirel yaklaşımına da yeni bir eleştiri getirerek çalışmalarının kapsamını

¹²⁰ Robbin D. Crabtree and David Alan Sapp, “Theoretical, Plitical, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk”, **Collage Teaching**, Vol. 51, No. 4, 2003, s.132

genişletip, feminist teoriye farklı ufuklar kazandırmıştır. Feminist alanda yapılmakta olan mevcut çalışmaları gereksiz ve faydasız görmez, sadece ona göre ilerlemeci değil, narsistirler ve ayrıca teori ile pratik arasında bir kopukluk yaratan sınıf elitizminin pekişmesine hizmet ederler. Ona göre feminist teori ırk, renk ayırmaksızın herkesin aşağılanmış, ihlal edilmiş, ötelenmiş, değerleri yok sayılmış olma haline patriyarkal düzeni sarsarak müdahale etmeli, kuramı ve pratiği birleştirmelidir ve somut hale getirmelidir. Böldüğü, yok saydığı, dışında tuttuğu farklı feminist sesler varsa, hiçbir teori özgürleştirici olamaz, sadece kuram ve pratik arasında yanlış bir dikotomi sergiler.

2.3.3. JACQUES RANCIERE; CAHİL HOCA VE EVRENSEL EğİTİM

Bu noktada Freire ve Hooks'un çağdaşı Cezayir doğumlu Fransız filozof Jacques Rancière'nin eğitim üzerine düşünceleri ile eleştirel kurama katkısından bahsetmek gereklidir. Bell Hooks'un bahsettiği sınıf elitizminin, eğitimde gözlemlenen en küçük iktidar birimi olan, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşinin eleştirisini yapar Rancière, Cahil Hoca(1987) adlı kitabında. Hiyerarřsiz eğitim anlayışıyla, eğitimin en temel birimine çevirir odak noktasını ve ilk olarak öğrencilerin kapasitesizliklerine, bilgisizliklerine dayalı açıklayıcı bir sistem olan eğitimi eleştiren şu oku saplar okuyucularının zihnine; "anlayamayanın açıklayana değil, aıklayanın anlayamayana ihtiyaı vardır; anlayamayanı bu vasfiyle kuran, var eden aıklayandır. (Öğrenenin) şimdi boyun eğdiği şey korku değil, zekâ dünyasının hiyerarşisidir."¹²¹

Onun eğitim felsefesinde "bir hocanın en önemli özelliği, cahil olma erdemidir."¹²² 1820'lerde, bir Fransız Edebiyatı okutmanı olan Joseph Jacotot'un başından geçen ve 1830'larda Hollanda ile Fransa'da skandala sebep olan bir öğretim tecrübesini aktararak başladığı kitabında, bunu farklı açılardan inceleyerek, destekler. Beklenmedik bir şekilde, Hollanda'da hiç Fransızca bilmeyen öğrencilere ders vermesi istenen Jacotot, öğrencileriyle arasında ortak bir bağ arar. Tam o sıralarda Brüksel'de Fenelon'un Telemak (Telemaque) isimli kitabının her iki dilde de bir baskısı çıkar. Bir

¹²¹ Jacques Rancière, **Cahil Hoca**, yay.haz.: Müęe Gürsoy Sökmen, ev.: Savaş Kılıç, 6. bs.,İstanbul, Metis Yayınları, Kasım 2016, s.14-15

¹²² Charles Bingham, Gert J.J. Biesta, Jacques Rancière, **Jacques Rancière: Education Truth Emancipation**, y.y., Continuum International Publishing Group, 2010, s. 1

tercüman yardımıyla öğrencilerine metni dağıtıp, kitabın ilk yarısını, öğrendiklerini sürekli tekrarlayarak, çeviri yapmak için; ikinci yarısını da Fransızca ne düşündüklerini yazmak için okumalarını ister. Yani öğrenciler hiç bilmedikleri bir dilde yazılmış metni önce kendi dillerine çevirecek, ardından da bilmedikleri dilde kitap hakkında düşüncelerini yazacaklardır. Ve sürecin sonunda onu şaşkına çeviren bir başarı gerçekleşir. Uyduruk yazılar yazmalarını beklediği, hiçbir bilgi aktarmadığı öğrencileri, kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilecek kadar Fransızca öğrenirler. Onlara hiçbir şey öğretmeden inanılmaz bir iş başarmalarını sağlamıştır. Bundan şu sonuca varır; aslında bilgi bağımsızdır, cahil birisi cahil bir başkasını ikisinin de bilmediği bir şeyi öğrenmesine teşvik edebilir; mesela okuma yazma bilmeyen birisi bunu bilmeyen bir başkasına öğretebilir. Bilgi iyelikten bağımsızdır ve kimsenin tekelinde değildir; eğitimsiz insanlar, onlara açıklamalar yapan bir hoca olmadan kendi kendilerine bilmedikleri bir şeyi öğrenebilirler. Buradan yola çıkarak aydınlanmacı pedagojilerdekiler dâhil, bütün öğretmen modellerine bir eleştiri getirir; hocalar aslında kendi ayrıcalıkları yokmuş gibi davranan üst varlıklar olarak algılandıkları kendilerini, bir gün hocalarıyla eşit olabileceklerini bir başlarına anlayamayan cahilleri aydınlatmak için bilginin üzerindeki örtüyü kaldıran açıklamalar yapan kişidirler. Kitap ile baş başa kaldığında anlayamayacağı ön kabulüyle, sürekli akıl yürütmeler yapar, öğrenen üst üste yığılmış bu hiyerarşik akıl yürütmeler altında ezilir. Oysa herkesin en iyi öğrendiği şey, hiçbir açıklayan olmadan, kendi kendilerinin cahil hocaları olarak edindikleri ana dilidir.

Rancière(1987)'e göre açıklama pedagojinin mitidir ve hem dünyayı hem de zekâyı ikiye böler; bilginler ve cahiller, anlayabilenler ve anlayamayanlar, zekiler ve aptallar, aşağı zekâlılar ve üstün zekâlılar. Hoca her türlü açıklamasını ve aktarmasını üstün zekâsı ile yapar, bu *aptallaştırmanın* temelidir. Bunu ifade ederken kastı hocanın kötü biri olduğu değildir, aksine hoca ne kadar bilginse, onun için kendisi ve cahiller arasındaki mesafe o kadar fazladır, elbette cahiller onun dehasına o oranda muhtaçtır. Böylelikle öğrencilerini kendi zekâsı ile donatacak ve günün birinde kendi gibi zeki ve donanımlı olabilecekleri motivasyonu ile onları aptallaştıracaktır. O bu hoca modelinin yerine başka birini önerir; Cahil Hoca'yı. Peki, kimdir onun kıymetli 'cahil hoca'sı? Cahil hoca kendi bilmediği bir şeyi öğreten kişidir. Öğretmen olma heyecanıyla yanıp tutuşan cahil bir kişi değil, hiçbir bilgi aktarmadan öğreten kişidir.

Jacotot “Emile’deki özel hoca misali reformcu pedagoglar gibi yapmamış, öğrencilerine konuyu daha iyi göstermek için onları yoldan çıkarmamış, kendi başlarına aşmayı öğrenmeleri lazım diye engellerle dolu bir güzergâh çizmemiştir.”¹²³ Cahil hoca onun gibi öğrencilerini bilme azmiyle baş başa bırakan kişidir. Öğrenci ve bilgi arasındaki hayali mesafeyi, dolayısıyla da pedagojik aptallaştırmayı ortadan kaldıran kişidir. Cahil hocanın kendisi de özgürleşmiş bir bireydir, çünkü insan zihninin gerçek gücünün farkındadır.

Bir eğitim yöntemi geliştirenler, hayvanlarla eş tuttıkları öğrenenin zihnini akılla yol almaya zorladıkları için, kendi gücünü kullandığı tahminle yol alma kapasitesini engellerler. Oysa tahmin; onların zekâlarını aktive ettikleri ilk harekettir, ana dillerini öğrenmelerine yarayan odur. Bundan sonra artık onların zihni, muhakeme yapamayan hayvanındakinden farklıdır. Bilgi yığını olmadan direk kaynağın kendisiyle yalnız kaldıklarında, eğer öğrenme istekleri varsa kaynağı anlayabilirler. Kaynak direk onlarla konuşur, öğrenciyle eşittir; kendi yargısıyla onları değerlendirecek bir hoca gibi değil, keşfetmeleri için kendini öğrenciye sunan hiyerarşisiz bir insan gibi dosttur. Öğrenci isterse, kendi öğrenme arzusunun dürtüsüyle, rastlantı sonucu, açıklayıcı bir pedagojiye ihtiyaç duymadan, kendi kendine o kaynaktan öğrenebilir. İşte cahil hoca, bu iki zekâyı buluşturabilen kişidir. Verdiği görevle, öğrenci zekâsı ve kitabın zekâsını tek başlarına içinden çıkmaları gereken bir labirentin içine hapsetmiştir. Kendi zekâsı bu labirentin dışındadır, labirentin içindeki öğrenciyi bir otorite olan hocanın zekâsıyla oradan çıkmaya sevk etmez, kendisine tabi kılmaz; bu özgürleştirici bir öğrenmedir. Cahil hocanın bu pedagojisi kabul edilmiş yöntemlerden tamamen farklıdır, geleneksel veya modern pedagojinin pratiği, hocayı bir bilgin yapan, cahili labirentten çıkarma yetisinin yüceltilmesi ve sürdürülebilmesi üzerine kuruludur. Jacotot’un öğretme pratiğindeki yöntem ise, eğer varsa, öğrencinin kendi kendine keşfettiğidir. Kıymetli olan da budur; çünkü bu özgürlüğün yöntemidir.

Rancière (1987) kendi ‘yöntem’inin aslında en eski yöntem olduğunu söyler ve ona “evrensel eğitim” der. Çünkü bu tarz bir öğrenme evrenseldir ve açıklayıcı eğitimlerin yanında aslında hep var olmuştur. Herkes kendi yaşantısında bunu muhakkak deneyimlemiş ve bir öğretene olmadan ihtiyaç duyduğu bir şey öğrenmiştir,

¹²³ Jacques Rancière, a.g.e., s: 16

örneğin anadilini. Rancière o zamana kadar var olan eğitim pedagojilerini şu şekilde analiz eder;

“Düzen insanları halkın kaba zevklerini inceltmek istiyordu, devrim insanları ise haklarının bilincine vardırmaı; ilerleme insanları sınıflar arasındaki uçurumu tahsille kapatmayı gönüllerinden geçiriyordu; sanayi insanları ise tahsille halkın en parlak zekâlarına toplumsal terfi olanakları vermeyi hayal ediyordu. Emekçi kesimlerin geliştirilmesi için duruma göre gerekli ve yeterli olduğuna hükmedilen asgari bilgi’nin ekonomik bir şekilde yayılmasının yolu aranıyordu aynı zamanda. O sıralar ilerlemeciler ve sanayiciler arasında bir yöntem baş tacıydı: karşılıklı eğitim.”¹²⁴

Bahsettiği eğitim yöntemi şu anda mevcut olan sisteme benzer; kalabalıklar halinde öğrenciler bir mekâna toplanır, gruplara ayrılır, aralarında iyi olanlar terfi ettirilip hocanın buyruklarını diğerlerine yayan kişi görevi alırlar. Bu yöntem tamamen bir hiyerarşinin ürünüdür. Altan insanlar, üstteki insanların kudretine ulaşmaya gayret eder. Ama asla ulaşamayacağı öğrenciye hissettirilir, çünkü her ders diğer dersin öncesidir. Öğrenci asla hocanın bilgisine ulaşamayacaktır, asla anlamayı tamamlayamayacaktır. Oysa onun hayal ettiği, bir *at terbiyesi*’nden farksız olmayan bu sistemde, halkın kendi gücüne inandırılacağı bir karşılıklı eğitimidir. Sıradan insanlar, insan olmanın başlı başına önemli ve yeterli olduğunu keşfetmeli, bunu kullanma cesareti gösterebilmeli ve nasıl kullanacağını keşfetmelidir. Ancak bireyin kendine duyduğu güveni artıran ve onu değerli kılan, kendi kendine öğrenmesine teşvik edecek arzuyu ona veren hoca, onu özgürleştirebilir. Aksi halde eğitim bir aptallaştırmadan öteye gidemez. Üstün görülen zekâların dizgini ortadan kalkmalıdır, bir zihnin yapabildiği işi, diğer zihin de yapar. Rancière *evrensel eğitim*’in temel ilkesi olarak şunu kabul eder: Bütün insanların zekâsı eşittir. “Bilgi konusunda akla dayalı bir ilerleyiş tekrarlanan bir sakatlamadır. Eğitim görmekte olan her insan yarım insandır.”¹²⁵ Eğitim gören kişi ezberler, tekrarlar ama öğrenmez. Her şeyi ezberlemek imkânsız olduğundan asla tam olarak bir şeyi bileceğine inanmaz. Zaten kendi zekâsının gücüne de inanmaz, çünkü ona aşağı ve üstün olan ayrı birer zekâ olduğu her gün öğretilir. Üstün olanlar yapabilir ve aşağı olanlar yapamaz, o aşağı olan olduğunu göre yapamaz. Geleneksel yöntemler eşitsizlikten beslenir. Cahil hoca bu zekâ hiyerarşisini yıkmaya cesaret etmiş kişidir. Çünkü ilk olarak kabul etmesi gereken şey; bilmeyenin zekâsıyla kendi

¹²⁴ Jacques Rancière, a.g.e, s: 23

¹²⁵ Jacques Rancière, a.g.e, s.28

zekâsının aynı olduğudur. O da diğerleri kadar cahildir ve bir şeyi öğretmek için bilmeye ihtiyacı yoktur. İşte bu Rancière'nin eşitlik ilkesidir: Zihinsel kapasite hiyerarşisi yoktur, bütün zekâlar eşittir. Eğitim ise toplumların kaderi olan toplumsal denklemlere uyan bireyler yetiştirmek için bu hiyerarşiyi örmek ve bireyi aptallaştırmak zorundadır.

Rancière “açıklayan her hocanın içinde uyuyan bir Sokrates vardır”¹²⁶ diyerek Sokratesçi öğrenme modelini eleştirir. Çünkü Sokrates öğrenmek için değil, öğretmek için soru sorar. Öğrenenin içindeki bilgiyi ortaya çıkarmak için, soru soranın o yolu kat etmemiş olması özgürleştirici olandır. Sokrates öğrenenin dünyasını aydınlatmakla yetinir, onun dünyasını değiştiremez, bu ancak cahil hocanın özgürleştirici yaklaşımıyla, kendi kendine öğrenenin keşfiyle olur. Çünkü Sokrates sürecin sonunda akıl hiyerarşisinin en üstünde oturmaya devam etmekte, öğrenci ise henüz ayağa bile kalkamamış bulunmaktadır. Ancak cahilin sorduğu soru ufuk açıcıdır. Cahil hoca öğrencinin aramasını doğrulayacaktır, bulduğunu değil; öğrenciyi sürekli bir arayış içinde tutacaktır. Bu öğrenenin iradesini kullanmasını sağlayacaktır. Cahil hoca kitabında Rancière (1987) insanı şöyle özetler; *insan bir zekânın hizmet ettiği iradedir*. İnsan zekâyı boyun eğmez; “zekâ fikirlerin terkihi olmaktan önce dikkat ve arayıştır. İrade seçme mercii olmaktan önce, hareket etme, kendi hareketine göre eylemde bulunma kudretidir.”¹²⁷ Anlam açıklayanın değil, iradenin eseridir. Evrensel eğitimin gizi buradadır; açıklayan olmadan herkes bir anlama ulaşabilir, bu yolculuğa eşit zekâlar eşlik eder, yola çıkaran ise iradedir. Bir bireyde her istediğini yapabilecek yeti vardır, tembelliğe düşmeden kullanmasıdır önemli olan. ‘Her istediğini yapmak’ konusundaki belirsizliği de ortadan kaldırmaya çalışır Rancière; kast ettiği hırslı bir savaş değil, zekâların eşitliğine vurgudur, bir insanın herkesi kendisiyle eşit saydığında kendi içine doğru aldığı yoldan doğan güçtür. Bu güç kimseyi ezmek istemez, kendisine ve diğer herkese eşit saygı duyar.

Şimdiye kadar kadın zihninin erkek zihninden daha aşağı olduğunu doğrulayan ve bunu eğitim yoluyla yeniden üreten yöntemlere bir darbedir Rancière'nin evrensel yöntemi; çünkü yapılması gereken ilk şey, benzerin evrensel doğrulamasıdır. Bunun

¹²⁶ Jacques Rancière, a.g.e., s.35

¹²⁷ Jacques Rancière, a.g.e, s. 58

olabilmesi için, hem öğretmenin hem de öğrenenin özgürleşmiş olması gerekir, iki taraf da kendinin başkalarıyla benzer olduğunu kabul etmek zorundadır. Kanıtlamaya çalıştığı şey bütün zekâların eşit olduğu kanısı değildir, sadece bu ön kabulle öğrenenin potansiyelini ortaya çıkarmaktır. Bu aşamada onun eğitiminin toplumsal cinsiyet üzerindeki olumlu esintisi; eşitliğin tam tersini, yani zekâların hiyerarşisini gösteren kanıtların bir verinin olmadığını iddia etmesidir. Öyleyse kadın ve erkek zihninin yetisi birbirine eşittir. Bu birbirinden farklı olamayacaklarını göstermez fakat eşit olmaya devam ederler. Her iki cinsi de mutsuz eden ve ezen-ezilen ilişkisine sürükleyen şey, eğitim eksikliği değildir; zekâsının aşağı olduğuna duyduğu inanç ve bunun geleneksel yöntemlerle uzun bir süre ve her gün tekrarlanarak zihnine kazınmasıdır. Bu eşitsizliği ortadan kaldırmak, kadının ve erkeğin zihnindeki bu algıyı yok etmekle başlamalıdır. Çünkü akıl herhangi bir cinsiyetin erdemi, ayrıcalığı değildir, tahakküme ve eşitsizliğe sebep olan *akıl sahibi olmak* arzusu en büyük akılsızlıktır.

Şimdiye kadar bütün modern eleştirel yaklaşımlar, özgürleşmeyi bir özgürleştirenin tekeline vermişlerdir. Gücün işleyişinden kendimizi özgürleştirmek için, gücün bilincimiz üzerinde nasıl etki ettiğini açığa çıkarmamız gerekir; bu aynı zamanda özgürleşmeyi başarabilmek için, bilinci gücün etkisine maruz kalmamış ‘bir başkasının’ bizim tabi pozisyonumuzun kaydını bize göstermesi anlamına da gelmektedir. Bu gerçekliği bize sağlayacak olan, ideolojinin dışından biridir. Marksist gelenekte bu yerin, bilim veya felsefe tarafından doldurulduğu farz edilir. Bu mantığa göre, özgürleşmenin dışarıdan bir müdahaleye ihtiyacı vardır, dahası, başa çıkılması gereken güce maruz kalmamış birisi tarafından yapılan bir müdahaleye. Bu özgürlüğün içsel değil, kişiye dışarıdan verilen bir şey olduğu anlamını gelmekle kalmaz, aynı zamanda özgürleştiren ve özgürleşen arasındaki temel eşitliksizliğe dayandığını da açığa çıkarır. Dolayısıyla bu denklemde, eşitlik; özgürleşmenin bir sonucu haline gelir, gelecekte gerçekleşmesi beklenen bir sonuç. Hatta özgürleştirenin müdahalesi meşrulaştırılmış olur. Bu yaklaşıma uygun bir pedagojinin hangisi olduğunu bulmak çok zor olmasa gerek; “öğretmen bilir, öğrenci henüz bilmez”, günümüzdeki gibi. Dünyayı öğrenciye açıklama görevi öğretmenin, ileride öğretmen kadar bilgili olmak öğrencinin görevidir. Ayrıca geleneksel pedagoji, öğrenen bireyin deneyimlerine güvensizliğine ve şüphe duymasına dayanır. Gerçekte gördüğümüz, hissettiğimiz şeylere, bize bir başkası doğru olduklarını söylemeden inanamayız. Birinin bizi aydınlatmasına ihtiyaç duyarız. Özetle;

özgürleşmenin mantığı aynı zamanda modern pedagojinin de mantığıdır. Fakat eşitlik, bağımsızlık, özgürlük odaklı olduğunu söyleyen böylesi bir pedagoji, aslında özgürleştirilenin eylemine tabidir. Öğretmenin dehası öğrenciye kapalıdır. Bu müdahale yoksa özgürleşme de olmayacağı anlamına gelir. Peki, ne zaman biter bu tabi olma durumu, öğrenci özgürleşir özgürleşmez mi? Köle onu özgür bırakan efendisine minnettar kalır mı? Ya da kadınlar, onları özgürleştirdi diye erkeklere müteşekkik kalır mı? Neden en başında özgür değillerdi? Rancière’ye göre, öğrenen ve öğretene arasında bu hiyerarşiyi kaldırmayı becerememiş, geleneksel özgürleştirme pedagojileri, geleneksel pedagojilerle aynıdır.¹²⁸

Rancière sarsıcı ve kışkırtıcı ‘evrensel pedagoji’ öğelerine devam eder; özgürleşmenin tek bir yolunun olduğunu söyler; “herhangi bir devlet, parti, kurum, okul, ordu birini özgürleştiremez. Çünkü her bir kurum eşitsizliğin somutlaşmış halidir.”¹²⁹ Evrensel eğitimde, özgürlüğü mümkün kılan şey; direk bireye yönelmesidir, topluma değil. Cahil Hoca kitabında(s.55) der ki “mümkün toplum yoktur, mevcut toplum vardır.” Ona göre toplum söz konusu olduğunda bireyin özgürlüğünden bahsedemeyiz. Çünkü toplum bireyi kendi içinde eritir ve birey topluma uyum sağlar. Zekânın ortaklaşması diye bir şey yoktur, zekâ bireye aittir, bireylerin birlikteliğinden atıl ve zekâsız bir madde doğar. Toplumsal bütün akıllı ve mantıklı değildir. Eğer öyle olsaydı yasalar ve hükümler belirmezdi. Eğer insan akıllı bütün içinde doğru kullanılsaydı, bireyler arasındaki ilişki hayvanlarınkinden farklı olurdu. Toplum söz konusu olduğunda insan ve hayvan arasındaki ilişki gibi hükmeden ve hükmedilen akıl vardır, biri diğerine boyun eğer. Zaten her insan özgür ise, bir insan birliği nasıl özgür olabilir?

Liderler, krallar, hükümler, filozoflar, bilgeler özetle erk sahipleri yaratmamak için her insanın zekâsının eşit olduğunu kavramak gerektiğini vurgular Rancière. “Hobbes bu konuda Rousseau’dan daha dikkatli bir şiir yazmıştır: Toplumsal kötülüğün kaynağı “Bu benim!” diyen kişi değil, “Sen benim eşitim değilsin,” demeyi ilk akıl eden kişidir.”¹³⁰ Mevcut eğitim pedagojilerinin en önemli yöntemi

¹²⁸ Gert Biesta, “The New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière”, **Educational Theory**, C:60, No:1, 2010, s. 44-45

¹²⁹ Gert Biesta, a.g.e., s. 55

¹³⁰ Jacques Rancière, a.g.e, s.82

karşılaştırmaya dayanmaktadır. Birey doğduğu andan itibaren diğerleriyle kıyaslandığı bir *eşitsizlik tutkusunun* içine doğar. Çevresi onu diğerleriyle mukayese edip, kimin daha iyi olduğunu her saniye ispatlamaya gönüllü erk sahipleriyle doludur. Okullaşma ile başkalarının küçümsenmesi üzerine kurulu olan bu sistem meşruluk kazanır. Şimdi mühim olan tek bir erek vardır; kimin üstüne basabiliyorsan bas ve zekân da, notlar hanen de, geleceğin de, kariyerin de herkesinkinden daha çok parlansın ve sahtelikten ışıl ışıl parlayan bir alçakgönüllülükle aslında diğerleriyle eşit olduğunu iddia et. Rancière der ki(1987); eşitsizlikçi akıldışılık bireyi kendisinden, özünün benzersiz gayri resmiliğinden vazgeçirir, uyumu üretir ve kolektif kurmacanın hüküm sürmesini sağlar. Toplum, her bireye toplumsal bir tabiyet şartı koşar ve üstün olma arzusu aşılır. Bireyin aklı ve bilinci dışındaki her şey bir kurmacadır. Bu kurmacanın içinde diğeriyle karşılaştırılmasıyla var olabilen birey, kurumlar aracılığıyla bu akıldışı düzeni yeniden üretir ve meşru kılar. Bireylerinin özgür ve eşit olmadığı bir toplum ancak savaş üretebilir. Çünkü hep bir karşıtlık söz konusudur, elbette bu karşıtlığın bir tarafı tahterevalli de daha ağır basmaktadır; ezen ezilen, bilen bilmeyen, makbul sakıncalı, görünen görünmeyen, köle efendi, kadın erkek... Kurumsal ve toplumsal üst akıl, zekâyı yarışarak diğerlerinden ağır basmaya, öteki zekâyı yok saymaya koşullar ve bunun için çözümler üretmeye zorlar hepimizi.

Rancière Atina halkına üstünlük duyguları olduğu ve bunu meşru gördükleri için eleştiriler getirir. Oysa baskı sona erdiğinde üstün üstünlüğünü yitirir. Fakat “zekâların eşit olduğu kabul edilirse, kadınlar kocalarına, yönetilenler yöneticilerine nasıl itaat edecekler?”¹³¹ Sistemin dönmesi için herkesin üstün gördüğü kişiye tabi olması, itaat etmesi gereklidir. Eğer eşitsizliklerin olmadığı, özgürleşmiş bireylerin toplumunu yaratmak istiyorsak ilk yapılması gereken zihinlerini bu baskıdan kurtarmaktır. Bu ancak kendi biricikliğine, aklına, herkesin eşit olduğu inancına sahip bireylerle olur. Eğitim onlara içsel güçlerini geri kazandırmalıdır. Ve bunu hiyerarşi mekanizmalarıyla yapması imkânsızdır. Platoncu devlet bekasını sağlayan filozof kral hayaliyle filozoflar yaratan bir sistem, modern haliyle önderler yaratmaktan öteye gidemez. Fakat bireyin özgürlüğünün tek yolu önderlerin itaatlerine boyun eğmek değil, önderle eşit olduğunu bilmektir. Aksi, zeki kastın aptallar yığınıni yönetmesinden başka bir şey değildir. Bu da zekâların eşitsizliğinin, dolayısıyla eşitsizliğin kabulüdür.

¹³¹ Jacques Rancière, a.g.e, s.89

Rancière'e göre dünya bir okul değildir. Okullar öğretmen ve öğrenci rolleri içinde birbirleriyle karşılaşan öğretmen ve öğrencilerin eğitimi deneyimledikleri binalardır. Öte yandan dünya her yerdir ve rollerin, kimliklerin, karşılaşmaların çokluğuna olanak tanır. Bu bağlamda okullar sadece sınırlandırılmış mekânlar değildir, aynı zamanda sınırlandırılmış ve limitli pratiklere sebep olan yerlerdir. Belki bu sınırlandırılmaların en önemlisi öğrencilerin yorumlama becerileri üzerinde olanıdır. Okullar bilginin, becerilerin ve değerlerin dönüştürülmesi için oluşturulan kurumlardır. Sonuçların doğru, kabul edilebilir, değerli, önemli olduğunu denetlemek için bir takım yaptırımları vardır. Okul sadece müfredat oluşturma süreçlerinde olduğu gibi ne öğretilmesi gerektiği veya mesajı doğru vermek için kullanılacak pedagoji ile ilgilenmez. Sadece girdi değil, çıktı da önemlidir ve değerlendirme süreci kapsamında kontrol altına alınır. Değerlendirme yöntemleri kullanılarak doğru dönütler ödüllendirilirken, eğitime daha fazla ihtiyacı olanlar tespit edilir ve işaretlenir, ta ki onu edinene kadar.¹³² Rancière, eşitsizliğin giderilmesi için kurumların dönüşümünü ya da aydınlanmacı aklın yaygınlaştırılmasını değil, eşitsizlik fikrinin kendisini sorgulamayı öneren, cahil ve yetersiz görülene zekâların eşitliği aksiyomuna dayanan bir yöntem sunarak tartışmanın eksenini değiştirmek istemiştir.¹³³

Yukarıda değindiğim eleştirel eğitim pedagojileri direk olarak feminist bir perspektiften eğitim pratikleri veya süreçleri geliştirmemiş olsalar dahi, yalnızca daha iyi bir öğrenme hedefiyle değil aynı zamanda daha iyi bir dünya hayaliyle yola çıktıkları için, geliştirdikleri eğitim politikaları toplumsal cinsiyet eşitsizliğine kayıtsız kalabilecek cinsten değildir. Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi de, Hooks'un Katılımcı Pedagojisi de, Rancière'nin Evrensel Eğitimi de, süre giden adaletsizliklere karşı politik bir duruşu gerektirir. Dolaylı da olsa, eşitlik arayışlarında cinsiyetler arasındaki, hatta aynı cinsiyetten bireyler arasındaki, süregiden ve fark edilmemesi imkansız derecede her an yaşantımızda olan haksızlıkları görmezden gelmeyecek, feminist eğitim yaklaşımına katkı sağlamışlardır. Rancière'nin dediği gibi "politika güç ilişkilerinden

¹³² Charles Bingham, Gert J.J. Biesta, Jacques Rancière,, a.g.e., s. 148

¹³³ Demet Ş. Dinle, "Jacques Rancière'nin Cahil Hoca'sıyla Bir Diyalog", Ayrıntı Dergi, 2015, s.1,5 Erişim Adresi: <http://ayrintidergi.com.tr/jacques-rancierein-cahil-hocasiyla-bir-diyalog/>, Erişim Tarihi: 29.04.2019

değil, dünyalar arasındaki ilişkiden meydana gelir.”¹³⁴ Diğer dünyaları anlamak tevazu, sevgi, güven gerektirir, hem kendine hem diğerlerine. Fakat en çok birey narsizminden feragat edebilmeyi gerektirir. Çünkü yüzyıllardır devam eden şey erkeğin gücünü kullanarak kadını kendi ekseninde değerlendirmiş olmasıdır. Tarihte bir örneği yoktur ki bir kadın düşünür çıkıp erkeklerin nasıl davranması gerektiğini tespit etmeye yeltenmiş olsun, hiçbir kuram yoktur ki erkeği baskı altında tutmanın yollarını arasın. Fakat bu durum, söz konusu kadın olunca fikir beyan etmeyenin hatırı kalmıştır. Şimdi tarihin bu noktasından bakıldığında fikirleri akıl almaz derecede kabul görmüş bu düşünürler tarafından, her kafadan kadınların toplumsal rolleri, nasıl davranmaları gerektiği, nasıl giyinmelerinin uygun olduğu, ahlakları, bedenleri, huyları, içgüdüleri, akli melekelerinin olup olmadığı, neye inanacakları, ne bilecekleri konusunda türlü fikirler ortaya atılmıştır. Bu bağlamda, Hooks ve diğerleri, öğrenci ve öğretmenleri, kabul edilir olanın sınırlarının ötesini görebilmek, düşünebilmek ve yeniden düşünebilmek için kalplerini ve zihinlerini açmaya zorlarlar.”¹³⁵

Feminist pedagoji yukarıda geçen üç çalışma ile ortak noktalar taşımakla birlikte, dünyayı bilme ve harekete geçme biçimlerini dönüştürme bakımından mücadele ettiği baskıcı güç açısından farklılaşır. En büyük mücadele alanı baskın partiyarkal çerçeveye meydan okumak, kadını görünür kılmak, yaşantı, ilgi, endişe, başarılarının kıymetliliği kabul ettirmek, ezilmesinin önüne geçmek, ataerkinin yeniden oluşmasını engellemek ve bilginin inşasında kadını da söz sahibi yaparak toplumsal bir dönüşüme sebep olmak. Ayrıca feminist pedagojinin feminist ilkeleri hem teorik, hem tarihsel olarak ve çoğulluğunun farkındalığıyla sınıfa taşıma gibi derdi vardır. Feminizmi sınıfa taşımak sınıftaki mücadelelerle toplumdaki mücadeleler arasında bağ kurmak demektir, gerçek bir toplumsal dönüşümün temelini atmaktır.

Çalışma boyunca söylenilmeye çalışılan şudur ki, eğitim uzun yıllar boyunca, sistematik bir şekilde cinsiyetçi yargıları hem üretmiş hem de yeniden üretilecek olmasını garanti altına almıştır. Feminist pedagoji bu körlüğe bir ışık olma umududur. Naif bir umut olmaktan öte, cesur ve güçlü bir başkaldırıdır. Çünkü “kadınlar bütün bu yüzyıllar boyunca, sahip oldukları büyü ve ayartıcı güçle erkeği normalin iki misli

¹³⁴ Jacques Rancière, **Disagreement, Politics and Philosophy**, çev.: Julie Rose, United States of America, University of Minnesota Press, 1999, s.42

¹³⁵ Robbin D. Crabtree and David Alan Sapp, “Theoretical, Plitical, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk”, **Collage Teaching**, Vol. 51, No. 4, 2003, s.132

boyutlarda, yansıtan aynalar olarak işlev görmüşlerdir. Aynadaki görüntü olağanüstü bir öneme sahiptir, çünkü yaşama gücünü canlandırır, sinir sistemini uyarır. Kadın gerçeği söylemeye başlarsa, aynadaki görüntü büzülüp küçülür, erkeğin yaşam sağlığı bozulur.”¹³⁶ Eğitimde feminist bir yaklaşım belki de hepimizi yeniden sağlıklı yapacak olandır. Hepimizin fikri takip edilmeye değer ve her birimiz fark yaratabilecek güçteyiz.



¹³⁶ Virginia Woolf, **Kendine Ait Bir Oda**, çev.: Handan Saraç, İstanbul, Remzi Kitapevi, Mayıs 2014, s. 40-41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

FEMİNİST PEDAGOJİ MÜMKÜN MÜ?

“Bizi birleştirenler, ayıran şeylerden daha fazla...” Hypatia

Son bölüme gelindiğinde cevaplanması gereken en önemli soru araştırmanın bütün zorluğunu üstünde taşırcasına hazır beklemektedir; “feminist pedagoji” ile yüzlerce yıldır devam eden bir mahrumiyetin, esaretin ve yok sayılmanın yaraları tedavi edilebilir ve özgürlükçü, eşit bir eğitim modeli mümkün olabilir mi? Bu bölümde feminist pedagojinin yeterlilikleri ve kısıtlılıkları tartışılacaktır. Eleştirel bir pedagoji olan feminist pedagojinin eleştirisi yapılacaktır.

2000li yıllardan itibaren, toplumsal cinsiyet konusu eğitim politikalarının yerelde ve uluslararası düzeyde değer kazanmaya başlamıştır. “Pekin Eylem Planı (1995) ile 2000 yılında BM tarafından kabul edilen Milenyum Kalkınma Hedefleri, temel eğitim düzeyinde herkese eğitim sağlanması ve okullarda toplumsal cinsiyet ayrımının ortadan kaldırılması için hükümetlere yönelik bir eylem çerçevesi oluşturdu (UN, 2000).”¹³⁷ Bu bütün çocuklar için eğitimin zorunlu hale gelmesi demektir. Çağlar boyunca kadınlar, akıl dışı bir şekilde, erkeklerden yetersiz bulunduklarından, toplumsal bütün süreçlerden dolayısıyla da eğitimden mahrum bırakıldıktan sonra kadın hareketinin kazanımlarının izlerini yasalarda da görmeye başlarız. Geri planda yatan ise ciddi bir mücadele, hayatına pahasına eşitlik ve özgürlük arayışıdır. Seslerini duyalım veya duymayalım dünyanın farklı yerlerinde kadınlar insan olduklarını ispatlamak zorunda kalmış, erkeklerle eşit birer vatandaş, birey olduklarını kabul ettirmek içi mücadele vermiş, haklarını savunmuş ve bu mücadelenin sonunda bir takım kazanımlar edinmişlerdir. Eğitim hakkı bu kazanımlardan biridir. Kadınların eğitim almasının söz konusu bile olmadığı, fırsat eşitliğinin sadece erkekler arasındakini kapsadığı, kadının eğitimine gerek olmadığı, hatta yasak olduğu çağlardan gelen bugünkü tabloda, alınan yol kayda değer olsa da henüz ufuk çizgisi görünmemiştir.

¹³⁷ Fevziye Sayılan, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar**, Ankara, Dipnot Yayınları, 2012, s. 15

Kadın mücadelenin tarihçesine değinmeden, eğitimde kat edilen yolu “toplumsal cinsiyet eşitliği” bağlamında anlamının mümkün olmadığı kanısındayım. Çünkü kaynaklar ilk bölümde bahsi geçen hâkim eril gücün eğitim üstündeki etkisine yer vermiş olsalar da, kadınların itirazları ancak kadın hareketinin müdahaleleriyle görünürlük ve değer kazanmış, aslında günün birinde bir adamın lütfu gibi duran pek çok demokratik hamlenin gerçek aktörleri konuşulur olmuştur. Feminizm, çağlar boyunca tahayyül edilen düzenin yapısı ve mevcut düzene başkaldırının politikası bakımından farklı akımlar sergilemiş olsa da temel talep ettiği şey hep aynı kalmıştır; eşitlik ve herkes için yaşanabilir özgür bir dünya. İdeolojik ve politik bir hareket olan feminizm; kadınların dezavantajlı olduklarını, eşitsiz bir muameleye maruz kaldıklarını, rollerine hapsedilip sömürüldüklerini, hiyerarşik bir düzendeki ikincil hatta sonlardaki konumlarını, bağımlı oluşlarını eleştirir ve buna başkaldırır. Çünkü bunların hiçbirisi doğal ve kendiliğinden sonuçlar değil, güç ve iktidar ilişkilerine tapan toplumsal bir kurgunun ürünleridir, bu pek ala değiştirilebilir ve toplumsal yapı dönüştürülebilir. Bu dönüşüm, kadın hareketinin 19. yüzyılda lüteratürde yer etmiş hali olan feminizmin en büyük idealidir. “Feminizm, kadınların kendilerini baskı altına alan düzeni algılama, politik olarak tanımlama ve ona karşı mücadele yöntemleri geliştirme olarak tanımlanır.”¹³⁸

3.1.KADIN HAREKETİNİN TARİHSEL SÜRECİ VE EĞİTİME KATKISI

Tarihsel akışın yer aldığı ilk bölümde değinildiği üzere hiçbir dönem ve toplum yoktur ki kadın haklarını gasp etmekten geri dursun. Fakat kadının cadı diye yakıldığı en karanlık dönem olan Ortaçağ’da bile bu haksızlığa başkaldıran kadınları görmek mümkündür. Kızların eğitimine verdiği önemle tanınan “Christian de Pizan (1364-1430), *The Book of The City of Ladies* (Kadınlar Kentinin Kitabı) (1405) adlı eserle ortaçağda bu ezilmeye karşı çıkma cesaretini gösterir. Ancak buna karşı bilinçli bir başkaldırı 17. ve 18. yüzyıllarda ortaya çıkar... Bunun bir harekete dönüşmesi ise 19.

¹³⁸ Serpil Çakır, “Feminizm: Ataerkil İktidarın Eleştirisi”, der. H. Birsen Örs, **19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler**, İstanbul, 2016, s.416

yüzyılda gerçekleşti ve feminizm bu yüzyılda kitlesel bir nitelik kazanarak toplumsal bir harekete dönüştü.”¹³⁹

15. ve 16. yüzyılda kilise ve krallığın kadınları ev içine tıkma metotları, patriarkal aile yapısını destekleyen kısıtlamalar öylesine artar ki erkek neredeyse ev içinde kendi hükümdarlığını ilan eder. Kadınlar ulus-devletin yurttaş- birey kapsamına giremez. Eğitim gerektirmeden yaptıkları hekimlik, şifacılık, ebelik gibi işler artık eğitim alabilen erkeklerin tekelindedir, resmi diplomaya ihtiyaçlarının olmadığı bu becerileri gerçekleştirmeye kalktıklarında büyücülükle/cadılıkla suçlanır ağır cezalar alırlar. Edebi eserlerini evdeki erkekler adına yaparlar, sadece soylu olanlar kısıtlı bir eğitim alabilir. Fakat bu sömürüye itaat etmeyenler çıkar aralarından. “Kadınlar, yeni kurulan okulla yalnız erkeklerin alınmasını sonucu kızların eğitimsiz kalması sorununa da çözümler buldular. Örneğin, Angela Marici de Brescia aslı bir genç İtalyan, 1537’de Ursulinler Tarikatı’nı kurdu. Bu, işsiz, bekâr ve yetim kızların okuduğu bir kurumdu. Tarikat 1611’de Fransa’ya da yayıldı.”¹⁴⁰ Daha pek çok alanda kadınların koşullarına isyanları Rönesans’la birlikte görünür hale geldi.

Başka bir örnekte “Hollanda’nın Sapho’su” denilen Anna Van Schurmann(1607-1678) Utrecht Üniversitesinde verilen dersleri gizli bir şekilde perde arkasından izleyip, Anabaptist mezhebini kurdu. Yerleşik kültüre karşı çıktı. On dil biliyordu. Aynı yüzyılda derebeyi kadınlar köylülere okul hizmeti götürmeye çalıştı, özgürlük talep eden broşürler yazdılar. Fransa’da ise soylu kadınlar sadece siyasi değil dini mücadele de verdi. Karşı-Reform, dul, soylu kadınların, drahomatsız kızların ya da yoksul köylü kızlarının kaçıp sığındığı dini kurumları dönüştürücü köklü değişiklikler yaptı. Dua ve eylem sırasında ayrımı reddeden rahibeler, kızların eğitimiyle ilgilendiler.¹⁴¹ Bu örnekler devam edebilir, kısacası söylemek istediğim; bir hareket olarak kadın mücadelesi adı altında örgütlü bir mücadeleden önceleri de başkaldırı ve protestolar ve çözüm arayışları olmuştur. Fakat asıl isyan, kadınların “insan hakları” kuramının ortaya atılıp “eşitlik, özgürlük” gibi soyut kavramların tartışılmaya başlamasıyla, toplumun eşitlik, özgürlük tahayyüllerinden dışlandıklarını anladıklarında ortaya çıkar. Hem de öyle bir dışlama ki modern hukuka dayalı ve bir o kadar somut. Evrensel eşitlik

¹³⁹ Serpil Çakır, a.g.e., s.416-417

¹⁴⁰ Andree Michell, **Feminizm**, çev.: Şirin Tekeli, İletişim Yayınları, İstanbul, Ağustos 1993, s.49

¹⁴¹ Andree Michell, a.g.e., s.53-55

ilkesinin kapsamına girememiş olmak onları tüm evren karşısında yalnızlaştırır da, kadınlar bununla başa çıkma yolunun kendileri tarafından, kendileri için yapılacak stratejik bir mücadele ile olacağının farkına vardılar. “H. Arendt’in belirttiği gibi, insanların eylemde bulunma ve kaderlerini etkileme kapasitelerine duydukları kolektif özgüvenden güç doğar. Güçlendirme ancak karşılıklı ortaklık duygusu olduğunda mümkündür.”¹⁴² Ortaklıkları öyle güçlü bir paydadır ki; fark gözetmeksizin tüm kesimden kadınları kapsayan bir cinsiyet eşitsizliği.

Feminizm; talep ettikleri kazanımlar ve örgütlülük biçimleri açısından dalgalar halinde değerlendirilir; birinci, ikinci ve üçüncü dalga. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında birleşen kadınlar ilk dalga feminizmi oluşturur. Liberal haklar talep eden bu feministlerin mücadelesi Birinci Dünya Savaşı’nın sonunda siyasal olarak haklar elde etmeleriyle sonuçlanır. Kadınlar dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde mücadelelerini sürdürmüş ve değişik coğrafyalarda benzer idealler için çaba sarf etmişlerdir. Bu dönemde Amerika, İngiltere, Fransa, Almanya, Rusya ve Osmanlı’da kadınlar toplantılar düzenlemiş, bildiriler yayınlamış, açlık grevleri yapmış, ayaklanmalara sebep olmuş ve en doğal haklarını dahi onlardan esirgeyen mevcut düzenden hesap sormuşlardır. Tarihin; erkeklerin, kadınlar üzerinde hâkimiyet kurup tiranlık yaptıkları, onları yok saydıkları, sömürdükleri, köle yerine koyup, varlıklarının etrafına görünmeyen tel örgülerle sınır çizdikleri bir tarih olduğunu ve karşılarında başa çıkılması gereken dev ve gözü dönmüş bir ‘erkek’ olduğunu haykırılmışlardır. Kadınlar oy hakkı, eğitim hakkı, çalışma hakkı, eşit ücret hakkı, erkeklerle aynı fırsatlara sahip olma ve söz sahibi olma hakkı talep ederler. Bu canlarına mal olsa bile.

İlk dalga feminizmin altyapısına bakacak olursak Fransız Devrimi’yle karşılaşırız. “Fransız Devrimi’nin temelini oluşturan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi 26 Ağustos 1789’da demokrasi ve özgürlük talep eden temel metinlerden olmuştur.”¹⁴³ Fakat bu metin kadınları içermez, onlar erkeklerin sahip olduğu hiçbir haktan faydalanamamaktadır. Bu bildirinin ardından 1790’da Marquis de Condorcet Kadınların *Yurttaşlık Haklarına Kabulü Üzerine* (On The Admission Of Women To The Rights of Citizenship)’yi yayınladı. Her ne kadar kadının eğitiminin içeriğini eş ve anne olarak

¹⁴² Carolyn M. Shrewbury, a.g.e., s. 6

¹⁴³ Wikipedia

kadının vazifelerinden soyutlayamamış olsa da, kadınların erkeklerle aynı eğitimi alması gerektiğini savunan Aydınlatma Dönemi düşünürü Condorcet'i 1791'de Olympe de Gouges izler. *Kadınların ve Kadın Yurttaşın Haklar Bildirgesi* (Declaration of the Rights of Woman and the Female Citizen)'ni yayımlar. 17 maddelik bu bildirge kadının ve kadın yurttaşların haklarını beyan eder. Giriş bölümünde erkeğin “alışılmadık biçimde, kör, bilim cephesinden de destek alarak ve dejenere olmuş bir biçimde, aydınlanma ve aklın yüzyılında görülmedik bir bilgisizlik ve despotizmle, bütün entelektüel yeteneklere sahip bir cinsi boyunduruk altına almak”¹⁴⁴ istediğini vurgular ve ekler;

“Biz, anneler, kız çocukları, kız kardeşler, ulusun temsilcileri, Ulusal Meclis'e alınmayı talep ediyoruz. Toplumun sefaletinin ve siyasal iktidarların ahlaki bozulmuşluğunun başlıca nedenlerinin, kadınların haklarının tanınmaması, unutulması ya da göz ardı edilmesi olduğunu göz önüne alarak, kadınların doğal, devredilemez ve kutsal haklarını bir bildirgeyle ilân etmeye karar verdik. Böylelikle istiyoruz ki, bu bildirge toplumun bütün üyelerinin gözü önünde dursun, herkese hak ve yükümlülüklerini hatırlatsın; kadınların ve aynı şekilde erkeklerin iktidarı kullanmaları siyasal kurumlar açısından karşılaştırılabilir ve buna daha çok saygı gösterilsin; kadın yurttaşların basit ve dokunulmaz esaslara dayanan şikâyetleri daima, anayasanın ve iyi geleneklerin korunması ve herkesin esenliği için etkili olabilsin.”¹⁴⁵

Bildirinin en çarpıcı tezlerinden biri 10. maddedir. “Hiç kimse, esaslı derecede farklı olsa bile, düşüncelerinden dolayı koğuşturulamaz. Kadın idam sehпасına çıkma hakkına sahiptir. Bu nedenle eylem ve ifadeleri yasalarla korunan kamu düzenini bozmamak koşuluyla, konuşma kürsüsüne de çıkma hakkına sahip olmalıdır.”¹⁴⁶ Fakat Gouges 1793 yılında kendi celladına teslim edilerek giyotinle idam edilir. Aynı yıl kabul edilen “1793 Anayasası’nda genel oy hakkı kadınlar hariç tutulmak üzere tanındı. Fransa’da kadın kulüplerinin faaliyetleri ve siyasetle uğraşmaları yasaklandı.”¹⁴⁷

Gouges’u, 1792’de İngiltere’de yazdığı *Kadın Haklarının Gerekçelenilmesi* (Vindication of the Rights of Woman) adlı denemesiyle, bir dokuma işçisinin kızı olan

¹⁴⁴ Ece Göztepe, “Kadının ve Kadın Yurttaşın Haklar Bildirgesi Olympe de Gouges (7 Eylül 1791)”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, C: XLV, No: 1, Ocak 1996, s. 185, Erişim Adresi: <https://jurix.com.tr/article/14044>, Erişim Tarihi: 18.08.2019

¹⁴⁵ Olympe de Gouges, a.g.e., s.186

¹⁴⁶ Olympe de Gouges, a.g.e., s.187

¹⁴⁷ Serpil Çakır, a.g.e., s. 426

Mary Wollstonecraft takip eder. Kitabı öylesine ses getirir ki, Amerika ve İngiltere’de defalarca basılır. Wollstonecraft, “Rousseau’nun doktrinine ve kızları erkeklerle eşit eğitim görme olanaklarından yoksun bırakan Fransız Devrimcileri başta olmak üzere tüm ülkenin burjuvalarına isyan ediyor, bir buçuk yüzyıl sonra Simone de Beauvoir’ın yapacağı gibi, küçük kızların eğitim yoluyla süs bebekliğine ve bağımlılığa mahkûm edilmesini sert bir biçimde eleştiriyordu.”¹⁴⁸ Kitabının büyük bölümü Rousseau’ya karşılık biçimindedir ve bir bölümünü Ulusal Eğitim başlığı ile eğitime ayırır.

Dünyanın neresinde olursa olsun, o çağda kadınlar eğitim kurumlarına kabul edilmemektedir. Kadınların bulundukları konumdan daha kötü bir duruma düşürülemeyeceğini söyleyen Wollstonecraft şöyle söyler denemesinde; (aydınlanmış bir ulus) kadınlara “erkeklerle aynı eğitim ve siyasal haklar tanınırsa, onların daha iyi, daha bilge, daha özgür olup olmadıklarını tartma fırsatı bulacaktır. ...devlet her yaş için, gündüzleri eğitim veren, erkeklerle kızların birlikte eğitileceği okullar kurmalıdır. Beş ila dokuz yaş arasına eğitim veren okullar ücretsiz ve her sınıfa açık olmalıdır.”¹⁴⁹

Farklı kriterlere göre “liberal, Marksist, sosyalist, radikal, psikanalitik, varoluşçu, anarşist, postmodernist, ekofeminist, siyah” olarak adlandırabileceğimiz feminizm yaklaşımlarından, düşüncenin temeli olan hak ve eşitlik talebini dile getiren Mary Wollstonecraft, liberal feminizmin öncülerindendir ve kitabını bu eksene oturtmuştur. Rousseau’nun eğitim anlayışı geleneksel cinsiyetçi kodlara bağlı kalmakta, kadınlar birer vatandaş olarak bile görülmezken, ikincil anne ve eş rollerine hapsedilmekte, erkeğe tabi kılınmaktadırlar. “Wollstonecraft’a göre Rousseau kadınları önemsiz varlıklara indirgemek suretiyle, kadınların zayıf, edilgen varlıklar olduğunu kanıtlama telaşı içindedir. Bu düşüncesini kadınların fiziksel açıdan erkeklerden güçsüz oldukları tezine dayandırmaktadır.”¹⁵⁰ Fakat Wollstonecraft cinsiyetin toplumsal olarak kurgulandığını düşünmektedir, dolayısıyla eşit yaratılan kadın ve erkek toplumsal özgürlükler açısından da eşit haklara sahip olmalıdır.

¹⁴⁸ Andree Michell, a.g.e., s.57

¹⁴⁹ Mary Wollstonecraft, **Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi**, çev. Deniz Hakyemez, 11. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ocak 2012, s.248

¹⁵⁰ Hatice Karakuş Öztürk, “Mary Wollstonecraft’ın Kadınların Haklarının Gerekçelendirilmesi Kitabında Rousseau Eleştirisi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C: XVIII, No: 2, Ağustos 2017, s.480, Erişim Adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt18Sayi2/16a9f9cb-3b19-4b50-914d-97a13c16de1b_20171205024.pdf, Erişim adresi: 29.08.2019

20. yüzyılda feministler bu liberal eşitlik anlayışını sorgularlar. Liberal feministlerin gözden kaçırdıkları şey kadın ve erkeğin farklılıkları, bu farklılıkların biyolojik değil toplumsal temelli olduğu ve farklılıklar ekseninde aşağılanmanın kurgusudur. Kadın yalnızca yasalar karşısında soyut olarak ezilmez, bütün iktidar ilişkilerinin bunda payı vardır ve kadınla erkek arasındaki ilişki bu iktidarın en küçük fakat atom gücündeki halidir. Wollstonecraft da yer yer bu çıkmaza sürüklenmekte, eşit hak talep ederken rollerin yerine getirilebilmesinin bu haklara kavuşmaktan geçtiğini vurgulamaktadır. Kitabında;

“kadınlar ev işlerine, erkeklerse mekanik işlere yatkın olduklarından, dokuz yaşına geldiklerinde kız çocuklarla erkek çocuklar farklı okullara gitmeye başlayabilir. Ama iki cins sabahları birlikte eğitim görecekları, öğleden sonraysa kendi cinslerine uygun düşen yetileri geliştirecekleri dersleri öğrenmelilerdir. Kız çocuklar ev işlerine, şapka ve manto yapımına ilişkin derler alabilirler.”¹⁵¹

derken kız erkek çocuklarının eğitim hakkı ve erkeklerle birlikte eğitim almaları gerektiği üzerinde yoğunlaşmış fakat eğitimin içeriğine dair eleştiri getirmemiştir. Hatta “kadınların erkeklere özgü erdemleri benimsemesi tehlikeli değildir; kadınları görevlerinden uzaklaştıran hiçbir zaman edebiyat düşkünlükleri ya da bilimsel konulara ilgileri olamamıştır”¹⁵² sözleriyle bazı erdemlerin erkeklere özgü olduğunu kabul etmiş ve kadınların bunlara ulaşması için mücadele vermiştir. Kadınların, ev içindeki görevlerini ve annelik görevlerini yerine getirebilmeleri için eğitimin önemini vurgulamıştır. Kadınların çocuk yetiştirme görevini kabul eden bir anlayışla, eğitim almamış “çocukların ilk eğitmeni olan annelerin” çocuklarına kadınlara özgü aptallıkları aktaracaklarını söyler. Rollerini reddetmez, fakat eğitildikleri takdirde kadınların, toplumun yasakladıkları dâhil, tüm rollerini becerebileceklerini vurgular.

Liberal feministlerin yasa önündeki hak ve eşitlik mücadelelerinin sonucunda “kadınların her düzeyde eğitim kurumlarına alınmaya başlamaları, 19. yüzyıl feministlerinin elde ettiği en önemli kazanımlardan biridir. ... Fransa’da feministler kızların ota öğretime devam edebilmeleri için çetin savaş verdiler. Üniversiteye kabul

¹⁵¹ Mary Wollstonecraft, a.g.e, s. 249

¹⁵² Mary Wollstonecraft, a.g.e., s. 251

edilmeleri ise yüzyılın sonlarında ve yine erkeklerin inatla direnmelerine (protestolar, gösteriler) rağmen gerçekleşti.”¹⁵³

1960’lerden sonra gelen ikinci dalga feminizm, liberal feminizmin savunularından olan “kadınların erkek gibi olmak istediği, bu eril değerleri edinmeleri gerektiği şeklindeki inanç sorgulanmaya başlandı. Sorunun sadece fırsat eşitliğini sağlayacak yasalarla çözülemeyeceği, bu düzenlemelerin toplumsal cinsiyete duyarsız olduğu anlaşıldı. Toplumsal cinsiyet farklılıklarını dikkate alan yasalara, kota gibi özel önlemlere, yapısal/kurumsal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu gerçeği kabul edilmeye başlandı.”¹⁵⁴ Kadın ve erkek arasındaki mesafe artık onların mücadele alanlarının konusu olmaktan çıkar; isterse bu bir uçurum olsun, kadınların atlayıp mesafeyi kısaltmak gibi bir derdi yoktur. Aksine iki cins arasındaki farklara odaklanıp, kadının güçlü yanlarının altını çizmektir kaygıları. Bu farklardan kaçmak yerine, onlara sahip çıkarlar çünkü ezilmelerinin böyle son bulacağına inanırlar. Bu dönemde artık kadınlar yasal bir takım siyasal taleplerinde başarı elde etmiş, eğitim hakkına kavuşmuşlardır üstelik özel alanlarındaki aksaklıkların, çalışma hayatında sömürüldüklerinin bilincindedirler. Elde ettikleri yasal haklar onları ev içinde beklenen emek yükünden azade kılmamış, bunun üzerine bir de iş hayatındaki eşitsizlikler eklenmiştir. Kadın hareketinin, eski tezlerinden farklı radikal söylemler üretmeye ihtiyacı vardır. Öyle de olmuştur; farklı ideolojilerden ve düzen tahayyüllerinden pek çok kadının bir arada olması zengin tartışmalara yol açmıştır.

İkinci dalgada karşımıza yazdığı *İkinci Cins* kitabıyla, tartışmaları kamusal alandan özel alana çeviren, feminizme ve kadınların ezilmelerine yeni bir bakış açısı kazandıran Simone de Beauvoir çıkar. Kadınların ikincilliğinin altında, aldıkları eğitim ve törelerin etkisi olduğunu düşünür. Kadının özgürlüğünü kazanmasının yolunun ekonomik bağımsızlıkla ilgili olduğunu, bunun ise düzgün bir işe sahip olabilmekten, dolayısıyla eğitimden geçtiğini savunur. Kişisel olana tuttuğu ayna ile kadınların ikinciliklerinin aslında bireysel değil, büyük bir ataerkil sistemin ürünü olduğunu dile getirir. Kadınların farklılıklarının altının çizilmesiyle doğan, yeni örgütlenme biçimleri ve mücadele alanları ortaya çıkar; bilinç yükseltme toplantıları, kız kardeşlik, kürtaj

¹⁵³ Andree Michell, a.g.e., s.81

¹⁵⁴ Serpil Çakır, a.g.e., s. 446

hakkı, cinsellik, kadına yönelik şiddet, taciz, tecavüz gibi. 1980’den sonra kadın hareketinde bu yeni dalgalanma akademiye de sıçrar, kadın hareketi yeni kürsülerde tartışmalarına devam eder.

Feminizm, diğer toplumsal hareketlerden farklı olarak kümülatif bir yol izlemiştir. Kadınlar değişen koşullar karşısında, bir önceki dalganın pratik eksikliklerine veya algı biçimlerine eklemeler yaparak hatalarını düzeltmişlerdir. Üçüncü dalga feminizm de bu minvalde, ikinci dalga feminizme tepki olarak 1990’ların başında doğmuştur. Feminizmin kapsadığı özneyi eleştirir; orta sınıf beyaz kadınlar. Ve bu indirgemeci bakış açısını daha kapsamlı bir kitleye yaymayı hedefler. “III. dalga feminizm kadınlarının düşünsel algıları, II. dalga feminizm kadınlarının düşüncelerinde yer alan tek tip evrensel bir kadınlık algısını reddederek, kadın sorunlarının sadece beyaz kadınlarının sorunları olmadığını, kadınların evrensel düzlemde bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Genellikle toplumsal cinsiyet, sınıf, ırk, etnisite, cinsellik, milliyetçilik, siyaset, iktisat vb. konuları ele almış ve bu olguları feminist bir bakış açısıyla teorikleştirmeye çalışmışlardır”¹⁵⁵ Üzerinde durdukları meseleler diğer dalgalara göre daha fazla çeşitlilik gösterir. Tüm kadınların tek bir genel kadınlık hali içinde eriyip gitmesinden yana değillerdir, bireysel olarak tek tek kadınların sorunlarına değinirler. Daha çok postyapısalcı ve postmodernist bir bakış açısı benimser, mevcut doğruları sorgulayarak anlamlı yeni bütünlükler ararlar. Tartışmalar merceğini eşitlik arayışından, kültür, ırk, etnisiti, kimlik, yönelim gibi konulara çevirmiştir. Elbette bu dönemde de kadınlar patriyarka ile mücadele ederler fakat sorunu daha geniş bir perspektiften irdelerler ve özgül kadınlık deneyimleriyle yorumlarlar. İkinci dalga feminizm kadınların ikincilliğinin ve yaşadıkları baskının birbirinden farklı olan bu arka planını görecektir politikalar üretememiştir. Bu yeni ve yapısökümcü bakış açısı, feministlerin kendi içinde soyut ve somut bağlamda ayrılmalarına yol açar. Toplumsal cinsiyet rolleri ile mücadelede, ilk dalga feminizm erkeği, ikinci dalga feminizm kadını yüceltirken, üçüncü dalga ise bambaşka kadınlık hallerinin varlığını ortaya koyarak ikisini de yapmayı da reddeder.

¹⁵⁵ Gün Taş, “Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri ve Dönüşümleri”, **Dergi Park: Akademik Hassasiyetler**, C: III, No: 5, 2016, s. 171, Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/akademik-hassasiyetler/issue/27268/287075>, Erişim Tarihi: 10.08.2019

Bu dalganın eğitime etkileri incelenecek olursa Bell Hooks'un "Katılımcı Pedagoji"si iyi bir örnek olacaktır. Hooks eğitim alanındaki genellenmiş cinsiyet eşitsizlikleri karşı çıkarak, ırk ve çokkültürlülük üzerinden yeni bir bakış açısı katar alana. Orta sınıf beyaz feminist yaklaşım, kendi içinde farkında olmadan kurduğu hiyerarşik düzenle, kadınlar arasındaki sınıf ve ırk eşitsizliklerini görmezden gelmektedir. O ise "kız kardeşliğe" bağlı kalırken, bu bağın ırk ve sınıf ötesine taşınması, feminist teoriyi herkesin öğrenebilmesi için eğitim tabanlı bir hareket başlatılması için mücadele etmiştir.

Feminist hareket içinde alınan yola paralel olarak, kadınların eğitim mücadeleleri değişiklik göstermiştir. Kadınların eğitimin dışında tutulduğu dönemlerde, liberal hak talepleriyle kadın ve erkeğin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmaları istenirken, kadınların eğitim hakkının tanındığı dönemde bu talep sınıf ve ırk farklılıklarının tanınmasına taşınmıştır. Oluşturulan politikalar farklı olmakla birlikte tüm feministler tarafından onay gören gerçek; kadının eğitiminin toplumsal dönüşüm için hayati değer taşıdığıdır. Eğitim ister devlet eliyle gerçekleştirilsin, isterse farklı bir yol bulunsun, bilinmektedir ki bir toplumsal düzenin, ideolojik yapının, geleneğin veya inancın gelecek kuşaklara aktarılabilmesinin en garanti ve etkili yoludur. Günümüzde zorunlu ve milli olan eğitim politikalarında toplumsal cinsiyet ekseninde yapılacak manipölasyonlar Max Weber'in tanımıyla devleti, "toplumda meşru şiddetin tekeli elinde bulunduran aygıt"¹⁵⁶ tan öteye taşımaz.

3.2.FEMİNİST PEDAGOJİNİN ELEŞTİRİSİ

Okullarda her gün üretilen bilgi, mevcut eril düzenden bağımsız değildir. Okullar sahip oldukları tüm araçları kullanarak her gün kitle üretimine hizmet etmektedirler. Günümüz eğitim anlayışı bireyin okulla ilişkisini diplomaya indirgeyen, başarıya ulaşmak için çevresinde kim varsa üzerine basıp öne geçmesinde bir beis görmeyen, varlıklı ailenin sahip olduğu imtiyazları görmezden gelen, farklılıkları sistemin kabul edilebilir kriterleriyle törpüleyen, değerleri kurumsallaştıran ve bunu her ders işleyen bir kısır döngü haline gelmiştir. Öğrenciler hiyerarşik bir sistem içinde,

¹⁵⁶ Aktaran: Ernest Gellner, a.g.e., s. 22

oluşturulan rekabetçi bilgi edinme süreçlerini sorgulayamayacak kadar hızla çıkarlarına doğru yol almaktadırlar. Kitabından kıyafetine, öğretmeninden velisine, programından ritüeline tasarlanmış bir sürecin içinde her gün ortalama 8 saatini geçiren bir öğrencinin, bu sistemin eşsiz bir çıktısı olmama ihtimali hayli düşüktür.

“Feminist pedagoji”, tahakküme karşı duruşları bakımından, eleştirel teori ile yolları kesişen feminist teoriden doğar. Sınıf ortamını eşit koşullara kavuşturmayı, kadınların maruz kaldıkları kötücül muameleye müdahale etmeyi ve toplumsal hafızayı dönüştürmeyi hedefler. 18. yüzyılda Mary Wollstonecraft’ın söylemeye cesaret ettiği “okulların bugünkü düzeni içinde birer kötülük, aptallık, kurnazlık ve bencillik yuvası olduğunu düşünmeden”¹⁵⁷ edemeyen feminist teorisyenler buna müdahale etmek isterler. Teorisyenlerin üzerinde ortaklaştıkları ilke ve hedefleri hatırlamak gerekirse; katılımcı öğrenme ortamı oluşturmak, kişisel deneyimi geçerli kılmak, sosyal anlayış ve aktivizmi teşvik etmek, eleştirel düşünce ve açık fikirliliği desteklemek. Vurgu yaptıkları üç kavram ise; güçlendirme, topluluk ve liderliktir.

Kadın çalışmaları alanına son yıllarda gösterilen ilginin artması, dikkatleri hem feministlerin kendileri hem de diğer düşünürler tarafından yapılan, feminist hocalar tarafından benimsenen pedagojik yaklaşımın meşruluğu tartışmalarına da çekmektedir. Diğer yandan kimileri, eleştirel pedagojik yaklaşımlarla olan benzerliğine vurgu yaparak, ayırt edici noktaları hakkında sorular ortaya atmıştır. Hakkında yazılan onca şeye rağmen, savunucularının iddiaları veya eleştirilerinin çok azı ampirik olarak belgelenmiştir. Kadın çalışmaları derslerinin çıktılarına dair araştırmalar, bu tarz derslerin öğrencilerin kişisel yaşamları ve ilişkilerini, politik/sosyal aktivizmlerini, eleştirel düşünme kabiliyetlerini etkilediğine dair veriler sunmaktadır. Fakat hiçbiri bu değişimlerin meydana geldiği mekanizmaları araştırmamıştır.¹⁵⁸

Feminist pedagojinin klişeleşmiş cinsiyet rollerine ve ilişkilerine karşı durduğu, öğrencilerin dünyayı yorumlayış şekillerine yeni ufuklar eklediği, bir savın doğruluğunu kabul etmeden önce farklı açılardan irdelemeyi hedeflediği ve öğrenciyi feminist perspektiften bir dönüşüme soktuğu bilinmektedir. Kendi derslerimden örnek vermem gerekirse; toplumsal cinsiyet dersi yaptığım 9.sınıf öğrencilerim, grup oluştururken,

¹⁵⁷ Mary Wollstonecraft, a.g.e., s.236

¹⁵⁸ Frances L. Hoffmann, Jayne E. Stake, a.g.e., s.80

onları “kızlar ve erkekler” başlıklarıyla ikiye bölmemi cinsiyetçi bulduklarını ifade edebilmektedirler. Diğer yandan toplumsal cinsiyet dersi yapmadığım bir sınıftaki öğrenciler ise şimdiki zamanı öğretirken tahtaya yazdığım; “Babam bulaşıkları yıkıyor. Annem araba kullanıyor.” cümlelerini, defterlerine geçirirken farkında olmadan şu şekilde değiştirebilmektedirler; “Annem bulaşıkları yıkıyor. Babam araba kullanıyor.” Bir sınıf kendi içlerinde çizilen bir çizginin onları yanlış noktalardan böldüğünü fark edebilmekte ve eleştirel düşünebilmektedir. Fakat diğer sınıf ise; ezberlediği klişelerle babanın “bulaşık yıkama” eylemini ona yakıştıramamakta ve bilinçaltı komutlarıyla özneyi anneye değiştirmektedir. Ya da tam tersi olmakta; araba sürebilecek özne olarak annesini düşünmemektedir. Sınıflarımdan bu tarz örnekleri artırmak mümkündür. Toplumsal cinsiyet çalıştığım öğrenciler haklarını aramakta daha cesur ve cinsiyetlerinin onlara çizdiği toplumsal sınırlara tepki vermekte daha aktiftirler. Hepsinin temelinde şu yatar; feminist pedagoji, öğrencilerin yaşam pratikleriyle benimsediği doğrulara yeniden göz atmasını öğretir. Yokluğu ise bu yanlış olan “ezber doğruların” tekrar devam edeceğini, hatta aksine reflekslerle bile karşı konulamayacağını gösterir.

Feminist pedagojinin; hedeflerini (katılımcı öğrenme, kişisel deneyim sağlama, sosyal anlayış ve aktivizmi teşvik etme, eleştirel düşünme ve açık fikirlilik) ortaya koyarken, Shrewsbury(1987)’nin üzerinde durduğu üç konsept vardır; güçlendirme, topluluk ve liderlik. Ben bu kavramlardan liderlik üzerine bir değerlendirmeye başlayarak feminist pedagoji ikilemlerine göz atacağım. Feminist pedagojinin “liderlik” kavramı, Rancière’nin “evrensel eğitim” pedagojisiyle çakışan bir kavramdır. Rancière eğitim ortamında bilgi hiyerarşisi dahil her türlü hiyerarşinin öğrencinin öğrenmesi ve özgürleşmesi üzerinde etkisinin olduğunu düşünür. Bilen, bilgisi vasıtasıyla bir otorite kurmak eğilimindedir. Rancière’ye göre geleneksel yaklaşımlarda, yol gösterilmesi gerektiği düşünülen kişi, bilgi sahibiyle arasındaki hiyerarşik ilişkiyi baştan kabul eder. Feminist pedagoji ise öğretmeni sınıfta bir lider rol modeli olarak alır ve liderliğin gelişmesine odaklanır. Öğrenciler “gruplara ve gruplardaki farklı liderlik görevlerine ilişkin olarak bilgilenirler ve ders süresi boyunca farklı liderlik rolleri üstlenirler. Lider, öğretmen ile öğrencilerin ortak amaçlar doğrultusunda birlikte ilerleyebilmeleri için dersliğin üyelerine, bir topluluk ve ortak amaç duygusu, bu amaçlara ulaşmak için bir

takım beceriler ve liderlik yetileri geliştirmelerine yardımcı olur. ”¹⁵⁹ Lider aynı zamanda vurgulanan diğerk ilkeler olan “topluluğu” ve “güçlendirmeyi” birleştiren kişidir. Bu liderin güçlenmiş, çözüme diğerklerinden önce ulaşmış, bilgisine ve becerisine ulaşılacak kişi olduğuunu, grubun geri kalanıyla arasına bilgi erkini koyabileceğini gösterir mi?

Bu soruya cevap aramak amacıyla, Hoffman ve Stake (1998) tarafından yürütölen ilk ampirik çalışmanın verilerini aktaracağım. Amerika’da resmi olarak kadın çalışmaları programı olan 7 ortabatı üniversitesi katılır çalışmaya. Bu üniversitelerden dördü devlet, üçü özeldir, dördü kentte bulunur. Bunlar %41 ila %59 kadın öğrenciden oluşan, 8000 ile 25000 arasında öğrenci kaydı olan enstitülerdir. Araştırmaya 1990 güzü ve 1993 baharı arasında kadın çalışmaları dersi veren 118 enstitüden, 155i (%61) katılır. Katılanlar çoğunlukla kadın, beyaz, farklı yaş ve deneyim aralığındadır. Doğa bilimleri, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve mesleki programlardan, kadın çalışmaları sınıfı olarak 25den fazla ders belirlenir. Çalışılan 115 kadın çalışmaları hocasının, feminist pedagojinin metotlarını(katılımcı öğrenme, kişisel deneyim sağlama, sosyal anlayış ve aktivizmi teşvik etme, eleştirel düşünme ve açık fikirlilik) ne ölçüde kullandıkları ve aktive ettikleri araştırılır. Katılan 115 hoca, hem kadın çalışmaları hem de başka alanlarda dersler vermektedirler. 2 hafta boyunca yollanan mektuplara yapılan geri dönütlerle, sınıf pratiklerini, öğretim tekniklerini ve hedeflerini tanımlarlar. 1den 7ye kadar olan bir ölçekle derslerine puanlar vermeleri istenir. Ayrıca hocalardan yaşları, deneyim yılları, dersin başlığı gibi bilgileri vermeleri de istenir.

Kadın çalışmaları alanı ve diğerk alanlar için feminist pedagoji ölçekleri incelendiğinde, öğretmenler arasındaki uygunluk seviyelerinde çeşitlilikler gözlemlenir. Öđretmenin özelliklerinin bu ilkeleri uygulamak konusunda ne denli etkili olduğuunu araştırmaya karar verirler. Öđretmen özelliklerini kategorilere ayırırlar; cinsiyet, ırk/etnisite (beyaz, beyaz olmayan), enstitüsü, disiplini (dođa bilimleri, sosyal bilimler, beşeri bilimler, mesleki bilimler). Bu özellikler üzerinde tek tek yapılan incelemelerde; cinsiyet, ırk/etnisite ve enstitü farkının pedagojik duruma etkisi olmadığı görölr. Akademik disiplin ačíısından bir fark yaratmayan bu veriler öğrenci katılımı ačíısından farklı sonuçlar yaratır.

¹⁵⁹ Carolyn M. Shrewsbury, a.g.e, s. 7

Öğretmenin özellikleri “cinsiyet, akademik derece, öğrenme deneyimindeki yılı, kadın çalışmalarındaki yılı ve kampüsteki kadın çalışmaları programlarına katılım” başlıklarında gruba ayrılıp incelendiğinde ise, öğretmenin kadın çalışmaları alanındaki yılının, katılımcı öğrenmeyi desteklemekle ilgisinde değişkenlik gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuca göre; kadın çalışmaları alanında daha uzun süre öğretim veren hocaların, alanda yeni olanlara göre “katılımcı öğrenmeyi” daha az desteklediği görülmüştür. Dahası kampüsteki kadın çalışmaları programlarına daha fazla katılan hocaların, katılmayanlara oranla, eleştirel düşünceyi ve açık fikirliliği daha fazla, kişisel deneyimi daha az aktardıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca araştırmalarda, hocalar tarafından feminist pedagojinin her bir açısının güçlü bir şekilde benimsendiği gözlemlenir. Eleştirel düşünmeyi ve açık fikirliliği herhangi bir dersten daha fazla ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilerin başkalarının fikrini farklı açılardan, objektif bir şekilde değerlendirme yetileri gelişmiştir. Hocalar kadın çalışmaları sınıflarında, diğer sınıflara oranla bu yetileri daha fazla aktive edebilmişlerdir.¹⁶⁰

Hoffman ve Stake bu çalışmayı, feminist pedagojiye yapılan şu eleştiriye cevap niteliğinde yorumlamışlardır; “kadın çalışmaları alanı, öğrenci katılımı ve öznel deneyime fazla vurgu yapmış ve açık akademik bilimin ve nesnelliğin geleneksel ilkesini benimsemekte başarısız olmuştur.” Hoffman ve Stake’in yorumuyla bu eleştirinin “aksine bu çalışma gösterir ki, kadın çalışmaları alanında daha fazla deneyime sahip hocalar eleştirel düşünme ve açık fikirliliği daha fazla desteklerken, öğrenci katılımı ve kişisel deneyime daha az vurgu yapmışlardır.”¹⁶¹ Yani nesnel geleneksel bilgi sınıftaki yerini korumuştur.

Kanımca bu çalışma bir başka veriyi daha açığa vurur; hocanın kadın çalışmalarındaki deneyimi onun dersteki pedagojik duruşuna etki etmektedir. Deneyimi artan hoca, öğrencileri derse önceki yıllarına göre daha az dahil etmekte veya öğrenciler onun bilgisinden daha fazla faydalanmak için sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Bu akılda, ders feminist pedagojinin uygulandığı bir ders bile olsa, “hocanın deneyimi

¹⁶⁰ Frances L Hoffman, Jayne E. Stake, a.g.e., s. 79-97

¹⁶¹ Frances L Hoffman, Jayne E. Stake, a.g.e., s. 91

arttıkça daha fazla açıklama yapan, neyi nasıl açıklayacağını otoritesini belirleyen kişiye mi dönüşür?” sorusunu uyandırır.

Bir başka eleştiri de Luke tarafından gelir; bu saptamanın tersine, otorite/güç ve öğretmen arasındaki ilişkinin inkarının öğretim ortamını etkileyecek başka bir boyutunu ele alır. Carmen Luke, Jennifer Gore (1992) ile feminist pedagoji alanında çalışma yapmış, “Feminizmler ve Eleştirel Pedagoji” (Feminisms and Critical Pedagogy) isimli bir kitap yayınlamış ve 2005 yılında yayınladığı bir makalede (Feminist Pedagogy Theory: Reflections On Power And Authority) de feminist pedagojinin güç ve otoriteye yansımalarını incelemiştir. Feminist pedagojinin, daha çok akademideki ortamlarda görülen, gerilim ve çatışmalarını araştırır. Çünkü uzun yıllar süren kendi deneyiminden, pedagojik ilişkilerin temelini oluşturan “güç, rütbe ve otoritenin” teorik reformlar tarafından kolaylıkla, aktarımdan özgürleşmeye, patriarkalden feminist pedagojik modellere ya da farklılaşmamış öznelliğin aydınlanmacı kavramlarından postmodern farklılığa geçmediğini bilmektedir. Son zamanlarda, yapısökümcü eleştirmenler, geleneksel kadınsal, destekleyici ve maternal pedagojinin kuralcılığına, feminist pedagojinin güç iktidarını, tutku politikasını, cinsiyetlendirilmiş ve ırksallaştırılmış düzenlemeleri (ki bunlar enstitüler tarafından yönelinen pedagojik ilişkileri oluşturur) önemsememesine eleştiriler getirmektedirler. Luke’un amacı feministlerin akademideki konumlarının çelişkili açıları araştırmak ve otorite ve güç sahibi olup, pedagojik uygulamada güç ve otoriteyi reddeden konumda olmanın birbirine sıkı sıkıya bağlı çift taraflı feminist yüzünü incelemektir.¹⁶² Luke’a göre otorite ve gücün inkarı feminist pedagojiyi otorite kuran ve destek olan dikotomisine yerleştirerek feminist politika için hasar verici bir potansiyele sahip olabilir. “Destekleyici” olarak kavramsallaştırılmış ve akademik otoriteyi inkar eden bir pedagojik yaklaşım kendisini bilginin, deneyimin ve öğretmenin kendi epistemolojik konumunun bir kaynak yaratmasını imkansız kılan bir noktaya hapseder mi? Luke’un çıkarımlarına göre feminist pedagoji söylemi, öğretmen pozisyonuna güç atayan oluşumları reddeder. Eğer karşımızda akademik gücü ve otoriteyi reddeden bir tutumla, özellikle öğrencilerini güçlendirmeye hedefleyen bir hoca varsa, “kadını güçlendiren, kendini yetkin kılmanın, kadını aydınlatan feminist

¹⁶² Carmen Luke, “Feminist Pedagogy Theory: Reflections On Power And Authority”, **Educational Theory**, C: XLVI, No:3, University of Illinois, 1996, s. 283

bilginin gücü değilse nedir? Görünen odur ki teorik feminist güç ile feminist pratikler arasında gerilim ve çelişkiler vardır. »¹⁶³

Kendi anlam yaratma süreçlerinin yetkisini kadınlar yararına eline alırken kural koyma yetkisini reddetmek, erkeklerin yüzyıllardır yaptığı maskülen güç pozisyonuna kaymaktan kaçınmak, batı düşüncesindeki hegamonik güç ilişkisinde erkek otorite rolüne karşılık gelmemek için pek çok kadın akademisyen güç ve yetkin olma ile ilişkisini dışa yansıtırken sorun yaşamaktadır. Resmi olarak kadın bir akademisyenin yetki alanı ve otoritesi tartışılmazken, feminist pedagojinin ilkelerini benimsemiş, kendi yetkisini gönüllü olarak öğrenciyle paylaşmaya karar vermiş bir akademisyen, otorite olarak gördükleri kendisine bakan onlarca belki de yüzlerce öğrenci dolu bir salona girdiğinde değişik bir deneyim yaşar; endişe ve kırılganlık. Bu tercih edilmiş içsel duygularla ilgili olan süreç, feminist pedagoji literatüründe tatmin edici teorik bir açıklamaya kavuşmuş değildir. Öğrenci deneyimlerine yer açmak ve onların paylaşımlarını teşvik etmek için kendi özel deneyimlerini de paylaşma sokan ve duygularını öğrencileriyle paylaşan bir akademisyenin maruz kalabileceği incinmelerle ilgili yeterli çalışma ve inceleme bulunmamaktadır. Otoriteyi gönüllü olarak yıkmaya hevesli bir öğretmenin, sınıfta ona bakan, otorite ile ilişkisini ezen ezilen üzerinden kuran bir öğrenci kitlesi karşısında alacağı konumun, onun bilgi aktarım süreçleri ve iç dünyasındaki yansımaları nedir? Böyle bir pozisyonda doğru şeyi yapma ve söylediklerimizi doğru seçme kaygısıyla; endişe, hassasiyet ve kırılganlık kaçınılmazdır. Öğrenciler öğrenme ve ideolojik olarak bunu yapılandırma deneyimlerine aracılık eden, kültürel olarak üretilmiş referans biçimlerini dersliğe taşırlar. Bir metni okumakta harekete geçen kültürel kodlar, öğretmenin bedenini, sunduğu bilgiyi ve o bilgideki performansını okumakta ve yorumlamakta da onu yönlendirir. Ki eğer bu kadın öğretmen, özellikle etnik ve anadili farklı bir alt yapıdan ise, entelektüel yetki ve gücün standart hamili sayılmayacağından kendini akademik olarak konuşmaya yetkili olmanın güvenilmez konumunda fakat genellikle öğrencileri ve meslektaşları tarafından yetkisizleştirilmiş olarak bulur. ¹⁶⁴ Bilhassa akademide yeni genç bir öğretmen için saldırıya bu denli açık olmak, duygusal olarak kendini korumanın yanı sıra akademik olarak yerini korumayı da beraberinde getirir. Kabul

¹⁶³ Carmen Luke, a.g.e., s.285

¹⁶⁴ Carmen Luke, a.g.e., s. 286

edilebilir ve değer gören çalışmalar yapma, üretme, fark edilme, kolaylıkla kendi yerini almaya aday öğrencileri ve meslektaşları tarafında takdir edilme baskısını altında ezilir; gücü ve yetkisi kolaylıkla sorgulanabilir. “Açıktır ki, eleştirel pedagoji uygulama riski herkes için aynı değildir.”¹⁶⁵ Akademik ve kültürel güç ilişkileri böylesine eşitsizken, güç ve yetki ilişkisini sınıfta ve içsel olarak ayarlamak nasıl bir denklem gerektirmektedir ki hasara uğranılmasın ve kadın öğretmen kendini akademiye ait ve kabul edilmiş hissetmeye devam etsin, kadın akademisyenlerin ötekisi gibi hissetmesin?

Aynı makalenin tartışmalarından faydalanarak sormadan edemeyeceğim bir diğer soru ise şudur; bütün feminizmlerdeki farkı kabul etmek ve teorik olarak bu farklara yönelmek, feminist pedagojinin teoritik geçerliliği ve normatifliği hakkında epistemolojik ve politik sorunlar yaratır mı?

Dönüşüm için öğretme meselesi basit, açık, kolay anlaşılır değildir. Bütün feminist öğretmenler aynı ufukla öğretmezler, ister sınıfı dönüştürmek, ister dünyayı dönüştürmek söz konusu olsun. Bazı farklar bağlamdan, öğretmenin işinin durumundan kaynaklanır. Diğerleri ise ne yapılması gerektiği üzerine bakış açısının farkından kaynaklanır. Devlet okullarındaki feminist inisiyatifler iki grupta toplanabilir; eşit fırsat ve cinsiyetçilik karşıtı yaklaşımlar. Aralarındaki tezat gösterir ki feminist öğretmenler bütünsel/bölünmez bir sosyal dönüşüm algısı paylaşmazlar. Ortak bir dönüşüm hedefi üretmek mümkün müdür? Aralarındaki farkı anlamak için detaylandırmak gerekirse; eşitlik yanlısı ilk grup patriyarka ile ilişkiye, kadının ikincilliğine ve güce vurgu yapmakta başarısızlığa uğrarken; cinsiyetçilik karşıtı, kadın-merkezci ikinci grup bu noktaları merkezine alır. Bu iki yaklaşımdan ilki gençleri bilime yönlendirse, cinsiyetçilik açısından müfredatı eleştirse ve cinsiyetçi roller açısından okul pratiklerini analiz etmiş olsa da, birbirine geçmiş ırk, sınıf ve cinsiyet ilişkilerine kafa tutup, toplumu dönüştürme ihtimali yoktur. Böylesi bir yaklaşım yapısal eşitsizliği açığa çıkarmak yerine gizler.¹⁶⁶ Feminist pedagojinin ilikilemlerinden biri olarak normatif doğrunun göreceliliğini bu bağlamda listeye eklemek yanlış olmayacaktır diye düşünmekteyim. Bu feminist pedagojiyi hem zenginleştiren hem de çeşitli ayrılıklara sürükleyebilecek bir ikilemdir.

¹⁶⁵ Homa Hoodfar, a.g.e., s. 312

¹⁶⁶ Ann Manicom, a.g.e., s. 369

Ann Manicom da feminist pedagojinin gerilimlerinden bahsederken üç temel temaya vurgu yapar: deneyim (kadınların deneyimleri görünür olmalı ve öğrenme için gerekli en geçerli temeli oluşturmalıdır), işbirlikçilik (işbirliği ve paylaşım kadınların ortak ezilmişliklerini anlamalarına müsaade edecek ve sosyal değişim için mücadelelerinde karşılıklı destek ve kollektif gücü geliştirecektir) ve otorite (sınıftaki otorite ilişkilerini parçalara ayırmak güçlerin eşitlenmesinin bir yoludur).

Kadın deneyimine gösterilen özen feminist pedagojinin temel taşlarından biridir. Kadınların deneyimleri geçerli sayıldığı sürece, kadınlar kendilerini anlam oluşturma yetkilileri gibi hissederler. Ayrıca kadın deneyimine önem vermek, bilginin kadın bakış açısından yeniden üretilmesine hizmet eder. Üçüncü olarak da kişisel deneyimle bağlantı kurmak, kadının tercih ettiği öğrenme şeklidir. Bu öğrenme şekli “bağlantılı öğrenme” olarak da tanımlanabilir, birey tüm bilgiyi kendi insani ve sosyal bağlantılarıyla görür. Feminist pedagojinin uygulandığı bir sınıfın ilk varsayımı kadın deneyiminin ön plana çıkarılması, değer görmesi, geçerli kılınması, önemsizleştirilmemesi, yok sayılmaması veya marjinalleştirilmemesidir. Böylelikle daha öncesinde bahsi geçmeyenler, ihmal edilenler veya yanlış varlıklandırılanlar sessizliklerini yitirir ve görünür olurlar. Peki, buradaki problem nedir? Bilgi ve zeka hakkındaki kadın görüşleri çalışmaları göstermiştir ki, siyahi ve beyaz kadınlar kendi kişisel bilgilerini farklı değerlendirmektedirler. Bunun bir nedeni eğitim ve politik kurumlarda, soyut, nesnel bilginin insanlardan öte ve değerli olduğuna inanılmasıdır. Baskın grup olan beyaz kadınlar da bu bilginin daha değerli olduğunu farzetmektedir. Dolayısıyla “deneyim” konusundaki eleştiri, anaakım feminist pedagojinin normatif etnomerkezci yapısıdır. Feminist öğretmenler kendilerini, kişisel deneyimini değerli kılarken farklı kültürlerden ve topluluklardan da öğrenerek yapılandırmalıdır.

Yapılan başka bir eleştiri de kişisel deneyimin somut bir yaşanmışlık aktarımı olamayacağıdır. Deneyim, insanın ilişkide olduğu insanlara göre değişiklik gösterebilir, zamanla değişebilir ve kişisel çıkarımlar bir anlatımdan ötekine farklılık gösterebilir. Dolayısıyla “kadın deneyimi” hakim düşünce kalıpları tarafından yönlendirilebilir. Analizler gösterir ki, sıradan kişisel hatıralar, aslında geçmişin baskın söylemler tarafından nasıl tarif edildiğinden derinden etkilenir. Bu nedenle kişisel hikaye aslında asla bireysel değildir. Deneyim dünyayı nasıl algıladığımızla ilişkili

oluşturuluyorsa, anlattıklarımız veya çağrışımlarımız hakim ideolojiler ve hegemonik söylemler tarafından tehdit altındadır. Deneyim aktarımı ideolojik olmasının yanında bu çelişkileri de barındırır. Özetle “deneyim” kolay anlaşılabilir doğası olan bir nokta değildir, baskın patriyarkal, cinsiyetçi, heteroseksist, sınıfçı, ırkçı ideolojilerin etkisi altında yapılanıyor olabilir. Buradaki temel nokta; öğrenme, kadınların deneyimlerini (bu önemli olmakla birlikte) sadece yetkin ve değerli kılmakla kalmamalı, aynı zamanda asla romantikleştirmeden, aynı deneyimleri eleştirmeli, tartışmalı ve yeniden inşa etmelidir.¹⁶⁷

Feminist pedagojideki tartışmalı bir diğer ana tema ise, işbirlikçilik ve paylaşımdır. Bu tema öğrenenleri gruplar olarak farzeder ve derslik süreçlerinin temel ilkelerindendir. Pek çok aktivite ve sunum gruplar halinde organize edilir. Deneyim ve duygular paylaşılır, genellikle küçük gruplar tercih edilir. Paylaşım, katılımcılık, diğerlerini gözetme ve karşılıklı destek teşvik edilir. İşbirlikçi eğitim rekabetçi eğitime tercih edilir. Ayrıca işbirlikçi öğrenme, kadınların diğerleriyle bağlantılar kurmasına, kolektif mücadele için gerekli dayanışma örnekleri sergilemesine sebep olur. Kadınlar bilgi ve deneyimlerini paylaştıkça, daha geniş bir analiz geliştirirler, deneyimlerinin nasıl diğer yaşantılarla bağlantılı olduğunu görürler, bir topluluk ve kızkardeşlik duygusu geliştirirler ve kolektif hareket için olasılıklar inşa ederler. Feminist pedagojideki “paylaşım” varsayımı, insanların paylaşmak istedikleri, paylaşımın güvenli olduğu, güvenin olduğu algısını kapsar ve saygı ile karşılıklılık ilişkisi öğrenciler arasında olduğu kadar, öğrenci ve öğretmen arasında da oluşur. Biri paylaşacak, dinlenecek ve diğeri dinleyecektir; eşitlikçi, diğerine değer veren ve destekleyici bir ortam sağlanacak ve kadınlar güvenle konuşabilecektir. Sınıftaki güç ilişkileri bu ilkeler karşısında gizlenir. Peki, mesele veya meseleler nerede?

İlk olarak, işbirlikçi öğrenmenin kadınlar tarafından tercih edilen bir öğrenme modeli olduğu algısıdır. Eleştiriler iddaa eder ki işbirliği ve ortaklık kadınlara özgü değildir ve feminist pedagojiyle sınırlı değildir. Tarihte öğrenmelerini işbirliği ve paylaşım ile gerçekleştirmiş toplumlar vardır. Diğer soru işareti ise sınıfın işbirlikçi ve destekleyici olmasının yanı sıra, aynı zamanda direncin ve baskının ortaya çıkabileceği bir yer de olduğudur. Eğer çıkan sesler tezatsa, çoğulsa ve hakim ezme ilişkilerinden

¹⁶⁷ Ann Manicom, a.g.e., s.370-375

beslenmişse, ortaya nasıl ilişkiler çıkar? Şu sorulara verilen cevaplar önemlidir: Kim paylaşır? Kimin paylaşımı engellenir? Neler kolaylıkla paylaşılırken, neler zorlukla paylaşılır? Paylaşım ne zaman güçlendirici, ne zaman cesaret kırıcı olur? Bu noktada sınıfta çeşitli sessizlikler meydana gelebilir. Bu sessizliklerin ilki var olmamaktan kaynaklanır. Sebebi ise belirli kadınların eğitim yaşantılarından sistematik olarak men edilmesidir. İkinci sessizlik ise kadınlar orada olduğunda fakat duyulmadıklarında meydana gelir. Kadınlar bazen baskın görüşler tarafından sessizleştirilirler. Birinin deneyimi ve söyledikleri dinleyenlerinkine uymadığında, yok sayılabilir, göz ardı edilebilir ve dikkatleri çekmeyebilir. Bu duyulmama hali, ayrıcalıklı belirli seslerin, farklı sınıf, ırk, cinsiyet veya cinsel yönelimdeki sesleri susturmasına sebep olur. Feminist sınıflarda bile baskıcı ortamların oluşmasını engellemek tam anlamıyla mümkün olmayabilir. Üçüncü olarak da konuşmanın güvenli olmadığı hissiyle oluşan sessizlikler sayılabilir. Sınıflar birbirini tanımayan insanların haftada birkaç saatliğine bir arda oldukları yerdir. Güven sağlanamayabilir; öğrenciler yoksulluktan, cinsel tercihlerden bahseden veya cinsel istismar, tecavüz, engel gibi kişisel deneyimlerini dışa vuran kadınları marjinalleştirdikleri, onlara üstünlük tasladıkları veya onları klişeleştirdikleri şekillerde tepkiler geliştirebilirler. Bazı konuşmalar rahatsız hatta tehlikeli olabilir. Cinsel istismar veya eş tarafından şiddet görme deneyimlerini sınıfta anlatmak ne kadar güvenli olabilir? Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, feminist sınıflarda paylaşım ve işbirliği kolaylıkla ve doğal yollarla meydana gelir diye düşünmek basite indirgenmiş bir bakış açısidir. Bunu yerine feminist hocalar sınıfta üretilen güç ilişkilerini görünür kılmak ve çözümlemek için yöntemler geliştirmelidir. Güvenlik, kadınların belirli deneyimlerini paylaşmasına imkan sağlayabilmek için bilinçli bir şekilde oluşturulmalıdır.¹⁶⁸

Çalışmanın bu bölümünde feminist pedagojinin çıkmazlarından bahsettim. Her bir madde oldukça karmaşık ve promlematize edilip üzerinde düşünölmeye değerdir. Amacım sorulara cevap vermek değil, feminist pedagoji uygulama süreçlerinin heyecan verici fakat aynı zamanda anlaşılması güç yapısını ve tartışmaların zenginliğini ortaya koyabilmektir. Soruların tamamı göstermektedir ki sınıf pratiklerine ve meselelerine daha fazla ilgi göstermeye ihtiyaç vardır. Daha fazla feminist pedagoji uygulayıcısı öğretmen dinlenmeli, daha fazla deneyim paylaşılmalı ve sorunlar ele alınmalıdır.

¹⁶⁸ Ann Manicom, a.g.e., s. 375-379

Doğası gereği feminist pedagoji politik bir projedir, eşitlikçi, ırkçılık karşıtı, dayanışmacı, baskı sonlandırıcı ve dönüştürücü olması hedeflenen bu süreçler üzerine daha geniş bilgi, eleştiri ve analiz geliştirmek önemlidir.

Feminist akademisyen kadınlar artık bundan bir on yıl öncesine kadar daha görünür, sayıca fazla, konumca daha uzman pozisyonundadır ve yeni kazanılmış statü pozisyonlarını, enstitüdeki gücü ve entelektüel otoriteyi pek çok açıdan tartışmaktadır. Hiçbirşey eskiden olduğu gibi değil. Feminist kadın akademisyenler gücü, erkek akademisyenlerin kullandıkları şekliyle deneyimlemiyor veya algılamıyorlar. Onun yerine, paylaşacaklarını, tartışacaklarını, yeniden kavramlaştıracaklarını ve akademik gücü farklı yöntemlerle deneyimleyeceklerini vurguluyorlar. Hala sınıfta, konferanslarda, toplantılarda her açıdan yapılacak pek çok şey olmasına karşın alınan yol da hiç de azımsanır gibi değil. Her şeyden öte, feminist pedagojik hedef; baskılanmış, işkence görmüş, yok sayılmış sesleri özgürleştirmek ve kadınları sessizleştiren hiyerarşi ilişkilerini tahrip etmektir. Ve bunun için her türlü çabaya değer.

Son olarak, kanımca sorulması gereken en temel soru şudur; “Neden feminist pedagoji uyguluyoruz?” “Dünyayı değiştirmek için!” “Bu mümkün mü?” “Aksi ispat edilene kadar mümkün!” Tüm sistemlere kafa tutmak, ezberleri bozmak ve çıkar sahiplerinin rahatlarını kaçırmak pahasına olsa bile...

SONUÇ

Eğitim, insanlık tarihi ile paralel olarak kendini farklı formlarda var etmiştir. Hedef, avcı toplayıcı dönemde yaşamsal faaliyetlerin öğrenilmesi olabilirken, tarım döneminde hasadın arşivi, insanlığın evrene dair bilgisinin arttığı çağlarda bilginin aktarımı, sanayi döneminde iş gücünü oluşturacak insan topluluklarını kalifiye birer çalışana dönüştürmek, yeni bir toplumsal düzen oluşturmak, yaymak ve devam ettirmek gibi değişkenlikler gösterebilir. Tezin konusunu bu bağlamak taşımak gibi bir niyetim olmamasına rağmen, adımlarım çalışmamı yelpazenin bu geniş açlarına da taşımak zorunda bırakmıştır. Çünkü eğitim çalışacaksam tüm unsurlarını gözden geçirmek zorundaydım. Resmi unsurları, yani yasalarla ortak bir karara bağlanmış, tüm devlet tarafından aynı çerçevede yürütülenleri hepimiz yakından tanıyoruz; okul, müdür, öğretmenler, öğrenciler, dersler, müfredat, eğitim-öğretim yöntemleri, ders materyalleri, kitaplar, hiyerarşik roller, statüler, okul kuralları, disiplin, değerlendirme süreçleri vb. Derdim formal unsurlardan biri olan pedagojik yaklaşımları değerlendirmek ve geleneksel olanlara bir alternatif arayışında “feminist pedagoji”nin ilkelerini tartışmak olsa da, informal unsurların aslında pedagojik yaklaşım üzerinde ne denli etkisinin olduğunu bilincindeydim. Nedir bu informal unsurlar?

“İnformal olanlar arasında başta gizli müfredat olmak üzere, ritüeller, çeşitli sosyal pratikler yer alır. Haliyle eğitim kurumunu ete kemiğe büründüren okul, Durkheim’in dediği gibi, toplumun minyatürü olarak tüm bu formal ve informal unsurları dengeli biçimde birleştirmeye çalışır. Fakat çoğu zaman başta sınıf, ırk, cinsiyet, etnik köken ve çeşitli inançlar, okul içi pedagojik pratikleri etkiler, değişime zorlar ve yeniden yapılandırmaya giden yolda baskı yapar.”¹⁶⁹

Fakat bu dengenin bozulması öyle pamuk ipliğine bağlıdır ki, zira resmi unsur belirleyiciler ırk, cinsiyet, etnik köken, inanç gibi sahipliklerinin etkisinden muaf düşünülemezler. Onların hayatı yorumlayışlarına etkisi olan tüm bu kimlikleri, pedagojik pratiklerini etkiler. Eğitim bu pratiklerle şekil alır, dönüşümler geçirir ve yeniden yapılır. Çalışmamda bu unsurlardan resmi olmayan fakat zeminin tamamına yayılarak tüm süreci etkileyen cinsiyet üzerinde durmaya çalıştım. Toplumsal cinsiyet

¹⁶⁹ Filiz Meşeci Georgetti, a.g.e., s.9

eğitim pratiklerini nasıl ve neden etkiler sorunsalı kafamdaki aydınlatmaya çalıştığım karanlık alandı. Toplumsal cinsiyet kavramını özne olarak kadınları dikkate alarak değerlendirmem kaçınılmazdı. Tez boyunca feminist kuramın epistemolojisini takip ettim.

Teze başlarken aklımdaki ilk soru şuydu; “Geleneksel eğitim pedagojilerine eleştirel bir yaklaşım olan feminist pedagoji eğitimin çıkmazlarını açabilir, öğrencilerin daha özgür ve eşit bir eğitim almalarını sağlayabilir mi?” Kafamdaki en büyük eşitsizlik tartışması ise “toplumsal cinsiyet” ekseninde gerçekleşen kısıtlamalar ve özellikle kız öğrencilerin maruz kaldığı ayrımdı. Bir eğitimci olarak özel hayatlarımızda yaşanan eşitsizliklerin, kamusal alanda da devam etmekte olduğunu görmek çok da şaşırtıcı değildi. Nitekim rolleri değişmiş olsa da, müdür/öğretmen bir evin erkek çocuğu, bir kadının kocası, bir çocuğun babasıydı. (Burada istisnaları dile getirmeden ilerlemek istediğimi belirtmeliyim, çünkü toplumsal olarak, kabaca gözlemlenenler ekseninde eleştirilerimi dile getirmek amacındayım. Bir erkeği cinsiyetçi roller içine soktuğumun farkındayım. Bu çalışmanın eksenini en azından birkaç noktada kısıtlamak zorundayım.) Okul içindeki rolü, diğer kimliklerinden sıyrılmasını zorunlu koşmuyordu. Dolayısıyla aslında eğitimin toplumla girift bir ilişki içinde olduğu aleniydi. Tüm bu denklemden çıkarımım şudur ki; eğer eğitim, bir toplumsal ortak kriter yaratıp, toplumu kontrol altına alarak geleceğe şekil vermek girişimiye, sistem içindeki bireyler pekala bunu diğer kimliklerinin etkisiyle gerçekleştirip kadını kontrol altına alma edimlerini devam ettirebilirler. Hatta bunu ulus devlet veya dini ideolojiyle harmanlayıp yaparak sınırları zorlayabilirler.

Eğitimin tarihsel sürecini araştırmaya ve bu süreçte kadının konumunu –tabi eğer varsa- belirlemeye karar vermemle birlikte çalışma farklı bir alana savruldu. Bu tarihsel süreçte kadını aramak, dipsiz bir kuyunun içinde güneş gözlüğüyle yolunu bulmaya benzese de, kadının yokluğu elimi attığım her dönemde öyle görünürdü ki doğru bir kuramsal çerçevenin içinde olduğumu sezdim. Eğitimin tarihsel yolculuğunda kadının varlığını değil, yokluğunu ve bunun sebebini araştırmak daha pratik olacağından çalışmam yeni bir boyut kazanmak zorunda kaldı. Adeta bir yoklama yapar gibi sıraladığım Eski Mısır, Çin, Hindistan bölümlerinde, erkekler hep bir ağızdan

“YOK” diye bağıryormuşçasına hızla ilerledim. Yoktular, evet kadınlar hiçbir derslikte yoktular! Belki Eski Mısır’ın ilk dönemlerinde ama ardından hemen yok oldular.

doluydu. Kent devletleri kurulup yurttaşlık hakları tartışmaları başladı fakat öyle herkesin değil, yurttaş olabilecekler arasındaki hak paylaşımları. Homeros, Sokrates, Platon ve Aristoteles’in fikirlerini ele alarak tartıştığım kadının eğitimi konusunda her birisi “sınıfta kaldı”. Homeros mitleriyle kadınların rollerini çoktan çizmişti; iffetli, sadık, becerikli ev kadını. Sokrates yazılı eser bırakmamış olduğu için fikirlerini Platon’un ifadelerinden öğrendiğimizden, hangisi kimin düşüncesi bir parça karışmış olsa da benzer görüşler savunmuşlardı. Platon kadınları aşağılamaya devam etmiş olsa da, hakkının teslim edilmesi gerekmektedir. Tarihte ilk kez “kadının eğitimi” resmi bir eserde tartışmaya açılmıştır. Kitabında resmettiği, kadının bir savaşçı olarak eğitilebilmesine müsaade eden tablo ile fikirleri arasında uyumsuzluklar olsa da dönemine göre hayli öncü ve cesurdu. Hatta yalnızca dönemine göre değil kendinden sonraki kuşaklar için bile fikirleri kabul edilemez bulunacak ölçüde devrimci. Aristoteles’e sıra geldiğinde tablo epey vahim bir hal aldı. Platon hiyerarşik ve kurumsal ilişkilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği ürettiğinin farkında olarak bu kurumları yok etmeye çalışırken, Aristoteles’e onların doğal olduklarını savunuyordu. Onun fikrince; hiyerarşik yapı şarttır, kadının erkeğin mülkü olması doğal ve gereklidir, çünkü kadının akli olsa bile onu kullanacak yetiden yoksundur.

Orta Çağ’a geldiğimdeyse işler çığırından çıktı. Ev kadını, rahibe veya fahişe olabildikleri Roma’da değil eğitim almak vatandaşlık hakları bile yoktu. Tam bu beni şaşırtmadı derken dinin sahneye girmesiyle birlikte, eğitim hakkını sorguladığım kadının yaşam hakkı tartışmalarının içinde buldum kendimi. Öğrenci olmak şöyle dursun, kadın “cadı” atfedilmemişse şanslıydı. Dönemin başında fahişe olmanın kendisine açtığı kapılar, inanılmaz bir şiddetle ve hatta hayatına mal olarak kapanmaktaydı.

Ortaçağ’ın karanlığını aydınlatır umudumu koruyarak Rönesans dönemini ile araştırmama devam ettim. Çünkü artık eşitlik, özgürlük, insan hakları gibi kavramlar tartışmaya açılmış, yeni ve hukuksal bir düzen arayışına başlanmıştı. Fakat tarihin bu dönemi de hakkını aramak amacıyla “Kadın ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesi (1791)”ni yayınlayan Olympe de Gouges’u cinsiyetinin ötesinde politika yapmaya cesaret ettiği

için giyotinle öldürülmesine sahne oldu. “Gerçekten de, erkekler, yepyeni bir eşitlik ve toplumsal değişme anlayışını savunurken, nasıl olup da nüfusun yarısını sürekli olarak göz ardı edebiliyorlardı?”¹⁷⁰

İlk bölümün devamında ulus devletlerine gelmiş olmamla, bambaşka bir bağlamın içinde buldum kendimi. Artık daha kitlesel hitap gücü olan milliyetçilik tartışmalarını ve bu kimliğin eğitim süreçlerine etkisini incelemem gerekmekteydi. Devlet, millet, okul üçgeninde birey için de, çalışma yürüten benim için de dikkat gerekiyordu. Tarihçeyi sunmaya cüret ettiğim ilk bölüm boyunca çalışmayı dağıtmamak için çok çaba sarf ettim. Elbette atlamış olduğum düşünürler ve eğitim hakkında söylenmiş etkili söylemler vardır. Tarihin günümüzle bağlantısını göz ardı etmeden, bu minvalde daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşünmekteyim.

Tezin heyecan verici kısmı olan “feminist pedagoji” araştırması sürecinde, bir eğitimci olarak sınıf pratiklerimi zenginleştirecek kıymetli edinimlerim olduğunu söylemeden geçemeyeceğim. Feminist pedagojinin kendisi ve etkilendiği kuramlar oldukça ufuk açıcıydı. Bir öğrenciyi dönüştürebilecek ve bu dönüşümün sonunda kendisi olmasını hedefleyecek kadar yalın fakat bir o kadar tüm ideolojik dayatma ve ezilmeden kurtulmuş. Kullanılan yaklaşımın toplumsal dönüşüme ne denli hizmet ettiği bir yandan umut verirken bir yandan korkuttu beni. Eğitim çok güçlü bir silahla tüm yaşamı tahrip edecek veya bir botanik bahçesi yaratacak güce sahipti. Geleneksel eğitim pedagojileri aşağı yukarı hedeflerini bu yöntemle gerçekleştirmişti. Peki, feminist pedagojinin gücü ve mümkünlük derecesi ne kadardı?

Bu soruya kadınların gücünü araştırarak başladım çünkü en büyük dayanağı feminist kuram olan feminist pedagojiyi, kadın mücadelesinden bağımsız ele almanın sağlıklı bir sonuç vermeyeceği kanaatindeyim. Kadın hareketinin süreçlerine bir de eğitim ekseninde bakıyor olmak, bu çalışmayı yaptığım bölümün hedeflerinden olmalı duygusu bu süreç boyunca en büyük teşvikçimdi. Ayrıca yaptığım şey tam da tezimde anlattığım ve eğitimin nasıl olmasını gerektiğini tarif ettiğim yöntemlerden birini andırıyordu. Bir özne olarak, bir danışman destekçiliğinde fakat kuramla baş başa, hiç bilmediğim bir alanda kendimden doğan bir öğrenme güdüsüyle arayış içindeydim.

¹⁷⁰ Fatmagül Berktaş, **Tarihin Cinsiyeti**, yay.haz.: Müge Gürsoy Sökmen, 4. bs., İstanbul, Metis Yayınları, Nisan 2012, s.41

Öğrenme alanım oldukça genişti. Kadın hareketinin taleplerinden “eğitim hakkına” odaklanmaya çalıştım. O beni feminizmin farklı feminizmlere dönüştüğü aşamalardaki eğitim beklentilerine yönlendirdi. Feminist pedagoji kendi kendisine eleştiriler yapmaktaydı. Bu özünde eleştirel bir yöntem olmasından kaynaklanmaktaydı. Bu nedenle doğru işlediğini düşündüğüm için tartışmaları takip etmeye çalışırken heyecanlandığım bir süreç oldu. Kendi kendisini de eleştiriye açabilecek kadar özgürlük sınırlarını bol tutan bir kuram olarak, hem akademi içinden hem de dışarıdan eleştirilerin gelmesi oldukça anlaşılabilirdi. Bu noktada şunu itiraf etmeliyim; eleştirilere ve kendi eleştirilerime cevaplar bulduğum söylenilemez. Aslında böyle bir amacım da olmadı çünkü bu yeni bir başlangıç demek olacaktı. Bu sorular elbette başka araştırmaların konusunu oluşturacaktır.

Bu çalışma, pek çok disipline araştırma kaynaklığı edebilecek olan eğitime toplumsal cinsiyet açısından bakışın sonucu olarak ortaya konulan; eğitimdeki toplumsal eşitsizliğine bir çözüm alternatifi olarak “feminist pedagojik yaklaşımın” araştırılmasıdır. Farklılıkların kabulünü önemsemeyen, otoriteye tapan, eşitsizliği her gün kitleler aracılığıyla yeniden üreten, dayanışmayı değil amansız rekabeti şiarı haline getiren geleneksel eğitim yaklaşımlarına bir virgül koyup, alternatif bir model sunma girişimidir. Bu haliyle bile konuyu kapsamlı bir şekilde ele almak zorundaydım çünkü eğitim uzantılarını görünenden fazlasına yayan bir mekanizmadır. Bu geniş çerçeve işleri oldukça zorlaştırdı, konu ekseninde kalmak, külliyatın sunduğu zengin verileri bağlamla ilişkilendirmek. Arada kopukluklar, git-geller veya tekrarlar varsa da sebebi budur.

Savım olan “eleştirel bir yaklaşım olan feminist pedagojinin, geleneksel pedagojilere bir alternatif” olabileceği fikri tezin sonunda bir takım soru işaretlerini getirmekle birlikte, kesinlikle feminist yaklaşımın gücüne gölge getirmeye yetecek nitelikte değildir. Eşitlik ilkesini benimseyen, öğrencilerin farklılıklarını kıymetli gören, dayanışmacı, öğretmen öğrenci rollerini yeniden yapılandıran, toplumun sunduğu dayatmaları sorgulayan bu kuram yalnızca öğrencilerin bilinç düzeyini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bilgi serüvenlerinin öznelere haline getirir. Talep eden ve kontrol eden onlardır. Eğitim yolculuklarındaki diğer unsurlar onlarla savaştırmaz, onlara destek olan yapıcı mekanizmalardır. Bunun mutlu bireyler yetiştirmek için denenmesi gereken

bir formül olabileceği kanısındaım. Bu minvalde yapılacak her türlü çalışma kıymetli ve gldr. Çünkü her bir birey kitle içinde ğtlemeyecek kadar zgn, kıymetli ve güçlüdür. Bu konuda daha fazla çalışma ve uygulama yapılması umuduyla tekrarlıyorum; geleneksel eğitim pedagojilerine eleştirel bir yaklaşım olan feminist pedagoji içinde bir umut barındırır.



KAYNAKÇA

Açıkgöz, Fatma Ünyay:	“Yeniçağ’da Yönetim Düşüncesi”, Tarihsel Süreçte Yönetim Düşüncesi , Editör Dr. Gamze Ebru Çiftçi, 2. bs. , İstanbul, Hiperlink Yayınları, 2019, s.73-106.
Akyüz, Yahya:	“Eğitimin Kültür ve Uygarlıkları Geliştirme ve Yeni Nesillere Aktarma İşlevi”, Türkiye Eğitim Dergisi , C:I, No:I, 2016, s.81, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/download/article-file/315585 , Erişim Tarihi: 28.06.2019.
Althusser, Luois:	İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları , yay.haz.: Ahmet Öz, çev. Alp Tümertekin, 4. bs., İstanbul, İthaki Yayınları, Şubat 2010.
Arıtürk, Mete Han:	“Platon’un Toplum İdeali İçindeki Kadının Yeri”, Düşünme Dergisi , ISSN:2147-1622, No:10, Şubat 2017,s.28-38.
Beauvoir, Simone de:	Kadın “İkinci Cins” : Genç Kızlık Çağı, çev.: Bertan Onaran, 7. bs., İstanbul, Payel Yayınevi, Ocak 1993
Berktaş, Fatmagül:	“Felsefeyi “Öteki”ne Açmak”, Erişim Adresi: https://bianet.org/kadin/diger/120619-felsefeyi-oteki-ne-acmak , Mart 2010, Erişim Tarihi: 01.07.2019.
Berktaş, Fatmagül:	Tarihin Cinsiyeti , yay.haz.: Müge Gürsoy Sökmen, 4. bs., İstanbul, Metis Yayınları, Nisan 2012.
Biesta, Gert:	“The New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière”, Educational Theory , C:60, No:1, 2010, s.39-59

Bingham, Charles, Gert J.J. Biesta, Jacques Rancière:	Jacques Rancière: Education Truth Emancipation , y.y., Continuum International Publishing Group, 2010.
Bourdieu, Pierre, Jean- Claude Passeron:	“Reproduction in Education, Society and Culture” , Ed.: Mike Featherstone, Teesside Polytechnic, Fransızca’dan Çeviren: Richard Nice, London, Newbury Park, New Delhi, Sage Publications, 1990.
Champdor, Albert:	Eski Mısır’ın Ölüler Kitabı , çev.: Suat Tashuğ, İstanbul, Ruh ve Madde Yayınları, 1984.
Chatelard, Aude, Anne Steven:	“Women as Legal Minors and Citizenship in Republican Roma”, Clio. Gender and The Citizen , No:43, s.25 Erişim Adresi: https://www.jstor.org/stable/26242541?seq=1#page_scan_tab_contents,2016 , Erişim Tarihi:12.06.2019.
Crabtree, Robin D., David Alan Sapp	“Theoretical, Plitical, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk”, Collage Teaching , Vol. 51, No. 4, 2003, s.131-150
Çakır, Serpil:	Erkek Kulübünde Siyaset; Kadın Parlemlenterlerle Sözlü Tarih , Yayına Hazırlayan: Şirin Tekeli, Grafik Tasarım: Özge Kılıç, İstanbul, Versus Kitap, Aralık 2013.

Çakır, Serpil:	“Feminizm: Ataerkil İktidarın Eleştirisi”, der. H. Birsen Örs, 19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler , İstanbul, 2016, s.415-470
Çam, Fatma B.	“Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim Anlayışının Temelleri”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C: V, No:2,Haziran 2016, s.629-643.
Darga, A. Muhibbe:	Anadolu’da Kadın: On Bin Yıldır Eş, Anne, Tüccar, Kraliçe , yay.haz.: Emine Çaykara, 2.bs., İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, Mart 2015.
Dinle, Demet Ş. :	“Jacques Rancière’nin Cahil Hoca’sıyla Bir Diyalog”, Ayrıntı Dergi, 2015, Erişim Adresi: http://ayrintidergi.com.tr/jacques-rancierein-cahil-hocasiyla-bir-diyalog/ , Erişim Tarihi: 29.04.2019.
Duru, Nügen Derman	“Eğitim ve Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretilmesi”, Yenidüzen Gazetesi, 10 Kasım 2014, Erişim Adresi: http://www.yeniduzen.com/egitim-ve-toplumsal-esitsizligin-yeniden-uretilmesi-81924h.htm , Erişim Adresi: 17.06.2019.
Erdemir, Hatice Palaz:	“Roma Vatandaş Hukukunun Konusu Olarak Kadın”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi , No: 63, İstanbul, 2016, s.1-26.
Erişgin, Özlem Söğütlü :	“Roma Toplumunda Kadının Konumu”, İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi , C:IV, No:2, 2013,s.1-31.
Erkızan, H. Nur Beyaz:	Aristoteles Yazıları: Varlık, Bilgi ve Yaşam Üzerine “Yaşamak, Birlikte Yaşamak ve İyi Yaşamak” , Ankara, Sentez Yayınları, Nisan 2013.

Finley, Moses I. :	Odysseus'un Dünyası , çev.: Gül E. Durna, y.y., Ayraç Yayınevi, Ekim 2003.
Foucault, Michel:	Discipline and Punish: The Birth of the Prison , Fransızca'dan Çeviren: Alan Sheridan, 2. bs., United States of America, Vintage Books, 1995.
Freire, Paulo:	Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi , çev.: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, 12. bs., İstanbul, Ayrıntı Yayınları, Mayıs 2016.
Gellner, Ernest:	Uluslar ve Ulusçuluk , çev. Büşra Ersanlı Behar, Günay Göksu Özdoğan, İstanbul, İstanbul Yayınları, 1992.
Genç, Hanife Nalan:	“Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde Kadın Eğitimi”, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , C:VII, No:1, 2015, s.25-34.
Genç, Özlem:	“Ortaçağ Avrupasında Kadın”, Ortaçağda Kadın , ed. Altan Çetin, Ankara, Lotus Yayınevi, 2011, s.241-296.
Giorgetti, Filiz Meşeci:	Eğitim Ritüelleri , ed.: Akif Pamuk, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi, Nisan 2016.
Göztepe, Ece:	“Kadının ve Kadın Yurttaşın Haklar Bildirgesi Olympe de Gouges (7 Eylül 1791)”, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi , C: XLV, No: 1, Ocak 1996, s. 185-193, Erişim Adresi: https://jurix.com.tr/article/14044 , Erişim Tarihi: 18.08.2019
Gümüş, T. Tolga:	“Ortaçağ'dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa'da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C:VI, No:1, Haziran 2010, s.25-40.
Hoffman, Frances L., Jayne E.	“Feminist Pedagogy in Theory and Practice: An Empirical Investigation”, NWSA Journal , C:X, No:1, The Johns Hopkins University Press, 1998, s. 79-97, Erişim Adresi: http://www.jstor.org/stable/4316555 , Erişim

Stake:	Tarihi: 01.07.2019.
Hoodfar, Homa	“Feminist Anthropology and Critical Pedagogy: The Anthropology of Classrooms’ Excluded Voices, Canadian Journal of Education , C: XVII, No: 3, Canadian Society for the Study of Education, 1992, s.303-320
Hooks, Bell:	Feminizm Herkes İçindir; Tutkulu Politika , yay.haz.: Esra Aşan, Ali K. Saysel, çev.: Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım, 3. Baskı, İstanbul, Bgst Yayınları, Haziran 2014.
Hooks, Bell:	“ Teaching to Transgress: Educating as the Practice of Freedom ”, New York, Routledge, 1994.
Illich, İvan:	Okulsuz Toplum , ed.: A. Ali Ural, çev.: Mehmet Özay, 34. bs., İstanbul, Şule Yayınları, Mart 2017.
Kala, Mustafa Enes:	“Kadim Çin Ahlak Felsefesinin Kurucu Çerçevesi – Konfüçyüs- Laozi-Mozi”, TYB Akademi , Eylül 2017, c.20, s.69-95.
Komşu, Ufuk Cem:	Konfüçyüs ve Sokrates’in Eğitim Felsefelerinin Yetişkin Eğitimi Açısından Karşılaştırılması, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) , C: XII, No:4, Aralık 2011, s.25-54.
Kömürcüoğlu, Mustafa:	“N. Machievelli ve T. Hobbes’ta Birey Çıkarı – Devlet Çıkarı İlişkisi”, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Ağustos 2006.
Luke, Carmen:	“Feminist Pedagogy Theory: Reflections On Power And Authority”, Educational Theory , C: XLVI, No:3, University of Illinois, 1996, s. 283-302
Manicom, Ann	“Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics, Canadian Journal Of Education , 1992, s. 365-389

Michell, Andree:	Feminizm , çev.: Şirin Tekeli, İletişim Yayınları, İstanbul, Ağustos 1993.
Middlecamp , Catherine Hurt, Banu Subramania m:	“What is Feminist Pedagogy, Useful Ideas for Teaching Chemistry”, Journal of Chemical Education , C:LXXVI, No:4, Nisan 1999, s.520-525, Erişim Adresi: https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed076p520 , Erişim Tarihi: 18.08.2019.
Okin, Susan Moller:	Women in Western Political Thought , United States of America, Princeton University Press, 1979.
Öztürk, Hatice Karakuş:	Hatice Karakuş Öztürk, “Mary Wollstonecraft’ın Kadınların Haklarının Gerekçelendirilmesi Kitabında Rousseau Eleştirisi”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , C: XVIII, No: 2, Ağustos 2017, s.471-485, Erişim Adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt18Sayi2/16a9f9cb-3b19-4b50-914d-97a13c16de1b_20171205024.pdf , Erişim adresi: 29.08.2019.
Paechter, Carrie F.:	“ Educating the Other: Gender, Power and Schooling ”, London; Washington, D.C., The Falmer Press, 1998.
Papalas, A. J.:	“Herodes Atticus: an Essay on Education in the Antonine Age”, History of Education Quartetly , C: XXI, No:2, Cambridge University Press, 1981, s. 171-188, Erişim Adresi: http://www.jstor.org/stable/367689 , Erişim Tarihi: 17.08.2019.
Platon :	Devlet , çev.: Sabahattin Eyüboğlu, M.Ali Cimgöz, 18. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ekim 2009.
Ramazanoğlu, Caroline:	Feminizm ve Ezilmenin Çelişkileri , yay.haz.: Fatmagül Berktaş, çev.: Mefkure Bayatlı, İstanbul, Pencere Yayınları, Mayıs 1998.

Rancière, Jacques:	Cahil Hoca , yay.haz.: Müge Gürsoy Sökmen, çev.: Savaş Kılıç, 6. bs.,İstanbul, Metis Yayınları, Kasım 2016.
Rancière, Jacques:	Disagreement, Politics and Philoposophy , çev.: Julie Rose, United States of America, University of Minesota Press, 1999.
Rasmussen, David	“Critical Theory”, The Journal of Speculative Philosohy , C: XXVI, No:2, Penn State University Press, 2012, s. 291-298
Rousseau, Jean- Jacques:	Emile , ed. Ali Alkan İnal, çev. Yaşar Avunç, 8. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ocak 2017.
Saxonhouse, Arlene W.:	Women In The History of Political Thought: Ancient Greece to Machievelli , ed.: Rita Mae Kelly, Ruth B. Mandel, United States of America, Paraeger Yayınları,1985.
Sayılan, Fevziye:	“Feminist Pedagoji”, Eleştirel Pedagoji Sözlüğü , s.60-61, Erişim Adresi: http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/e.p._sozlugu_feminist_pedagoji.pdf , Erişim Tarihi: 01.01.2019.
Sayılan, Fevziye:	Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar , Ankara, Dipnot Yayınları, 2012.
Shrewsbury , Carolyn M.:	“Feminist Pedagoji Nedir?”, Eleştirel Pedagoji , çeviri: Yasemin Esen, No:31, 2014, s. 17-23, Erişim Adresi: https://www.bpwankara.org/cms-uploads/elestirel-pedagoji.pdf , Erişim Tarihi: 20.02.2019
Smitt, Antony D.:	Milli Kimlik , çev. Bahadır Sine Şener, y.y., İletişim Yayınları, Şubat 1994.
Spring, Joel:	Özgür Eğitim , çev.: Ayşen Emekçi, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1991.
Stone,	Tanrılar Kadınken , çev. Nilgün Şarman, İstanbul, Payel Yayınevi,

Merlin:	2000.
Störing, H.J.:	İlkçağ Felsefesi Hint Çin Yunan , çev.: Ömer Cemal Güngören, 2. bs., İstanbul, Yol Yayınları, 2000.
Taş, Gün:	“Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri ve Dönüşümleri”, Dergi Park: Akademik Hassasiyetler , C: III, No: 5, 2016,s. 163-173, Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/akademik-hassasiyetler/issue/27268/287075 , Erişim Tarihi: 10.08.2019.
Tekin, Ayşe:	“Tanrıçalar ve Kadın Belleği”, Kadın Araştırmaları Dergisi , Ekim 2010, s.111-138.
Uslu, Laleş:	“Antik Yunan’da Kadın Betimlemeleri ve Kadının Sosyal Statüsü”, Doktora Tezi, Erzurum, 2018.
Webb, Lynne M., Myria W. Allen, Kandi L. Walker:	“Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles”, Academic Exchange Quarterly , Volume: 6, 2002, s. 67-72
Wollstonecraft, Mary:	Kadın Haklarının Gerekçendirilmesi , çev. Deniz Hakyemez, 11. bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ocak 2012.
Woolf, Virginia:	Kendine Ait Bir Oda , çev.: Handan Saraç, İstanbul, Remzi Kitapevi, Mayıs 2014.
Yeşiltaş, Namık Kemal, Selahattin	“John Dewey’in Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , No: 4, 2009, s.227-242.

Kaymakçı	
----------	--

