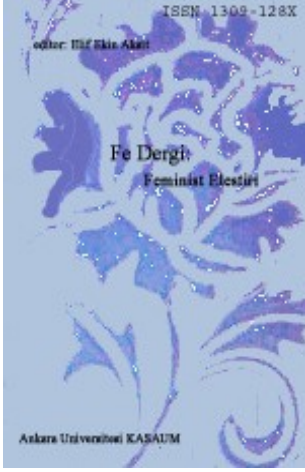


Yayınlayan: Ankara Üniversitesi KASAUM  
Adres: Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Cebeci 06590 Ankara



Fe Dergi: Feminist Eleştiri 10, Sayı 1  
Erişim bilgileri, makale sunumu ve ayrıntılar için:  
<http://cins.ankara.edu.tr/>

**'Taşra' Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün?**

*İlknur Meşe*

Çevrimiçi yayına başlama tarihi: 1 Haziran 2018

Bu makaleyi alıntılanmak için: İlknur Meşe “‘Taşra’ Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün?” *Fe Dergi* 10, no. 1 (2018), 67-78.

URL: [http://cins.ankara.edu.tr/19\\_6.pdf](http://cins.ankara.edu.tr/19_6.pdf)

Bu eser akademik faaliyetlerde ve referans verilerek kullanılabilir. Hiçbir şekilde izin alınmaksızın çoğaltılamaz.

## 'Taşra' Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün?

İlknur Meşe\*

*Feminist pedagoji bastırılmış kadın sesini özgürleştirmek ve dünyayı değiştirmek hedeflerine sahiptir. Bu amaçla sınıf ile dış dünya ve pedagoji ile toplumsal değişim arasında organik bir bağ kurmaya, her türden tahakküm ilişkisini sorgulayarak azaltmaya çalışır. Bu, öğrencilerde toplumsal cinsiyete yönelik farkındalık yaratmaktan daha fazlasıdır ve bu nedenle 'politik bir duruş'tur. Feminist pedagojinin diğer önemli özelliği, pratiklerinin ve hedeflerinin her sınıfta aynı şekilde uygulandığı kullanışlı bir 'öğretim teknikleri seti' olmamasıdır. Bağlam bağımlı bir özelliğe sahip olduğu için, feminist sınıfın ekolojisi, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki, kısacası feminist pedagojinin uygulanabilirliği çeşitli etmenlerin kesişme noktalarında şekillenir. Bu özelliğinden dolayı feminist pedagoji çeşitlenir ve zenginleşir. Bu çalışmada, hazırlanma sürecine bizzat katkıda bulunduğum, 2015'ten beri Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde ve çalıştığım sosyoloji bölümünde verdiğim 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' dersine dair deneyimlerimin 'taşra üniversitesi' bağlamında nasıl şekillendiğini tartışacağım. Böylece feminist pedagoji ile eğitimin verildiği yer arasındaki organik ilişkiye bakarak feminist pedagojinin imkân ve sınırlılıklarını ortaya koymaya çalışacağım.*

*Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet eşitliği dersi, 'taşra' üniversitesi, feminist pedagoji, feminist sınıf, feminizm*

### **Feminist Pedagogy at 'Taşra' University: Is It Possible?**

*Feminist pedagogy aims to liberate oppressed women's voices and to change the world. For this purpose, it establishes an organic relationship between the classroom and the outer world as well as between pedagogy and social change. This is more than raising students' awareness on gender equality; thus it is a 'political standpoint'. Another important characteristic of feminist pedagogy is that its practices and aims are not a 'handy set of instructional techniques' to be applied in the same way in every classroom. Since feminist pedagogy is context-dependent, ecology of feminist classroom and relationship between teacher and student, in short, practicality of feminist pedagogy shapes at intersection points of various effects. Because of this feature, feminist pedagogy is diversified and enriched. In this essay I will argue how my experiences reflected on the shaping of a class on 'Gender Equality' which I have lectured in the various departments of the Faculty of Education and at the department of Sociology since 2015 at a provincial (taşra) university. Thus, I will try to search possibility and limitedness of feminist pedagogy by considering the organic relationship between feminist pedagogy and the place in which the teaching is occurring.*

*Keywords: Course of gender equality, provincial university, feminist pedagogy, feminist classroom, feminism.*

### **Giriş**

Deneyim yazısı yazmak otobiyografi yazmakla bazı benzerlikler gösterir. Her ikisi de belli bir zaman dilimi içinde başkalarıyla etkileşim içinde yaşanmış bir hayatın, merkezde ben'in olduğu anlatımıdır. Her ikisi de bir şekilde bir benlik sunumudur/anlatısıdır. Ve her benlik sunumuna izleyicileri etkileme davranışı içkindir. Her ikisinde de anlatılar yeniden kurgulanır. Bu nedenle yarattığı izlenime uygun konular ve olaylar seçilir, diğerleri elenir. Bunun yanı sıra deneyim yazısının ele avuca sığmaz bir tarafı vardır. Bir makale çerçevesinde onu başlıklar altına sığdırmak çok güçtür. Bu zorluklara bir de ne anlatsanız eksik kaldığı duygusu eklenir. Sanki yazdıkça değişir, değiştikçe başka türlü hatırlamaya başlarsınız. Kafanızda bir gerçekliği vardır, ama

\*Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, inurmese@gmail.com

kurgulanmaya müsait bir yanı olduğunu da görürsünüz. Bu nedenle tuhaf ikilemlerde bırakır insanı ve bu yazı da bundan muaf değildir.

Feminist pedagoji ile ilgili hem Türkçe hem de İngilizce literatüre baktığımda Türkiye'den (bkz. Tan vd. 1997; Tan, Şahin ve Yamaner 2001; Atakul 2014) hem öğretmenlerin hem öğrencilerin deneyim anlatımlarının oldukça az olduğunu, İngilizce literatürün ise 1980'lerden başladığını -çok sayıda feminist dergide yayınlanan yüzlerce makale, dergilerin feminist pedagoji özel sayıları, onlarca kitap, feminist pedagojiye dair bibliyografya çalışmaları (bkz. Goetsch 1991; Shrewsbury 1987b; 1993)- ve takip etmekte güçlük çekeceğim kadar çok olduğunu gördüm. Fakat ulaştığım kadarıyla bu literatürde, sanki herkesin ne yaptığını iyi bildiğine, feminist pedagojinin ilkelerini üç aşağı beş yukarı uygulamada başarılı olduğuna ve bir miktar olumsuz sonuçlar elde ettilerse de yine de büyük oranda olumlu sonuçlara ulaştıklarına dair izlenimlere sahip oldum. Ben ise belirsizliklerle, çelişkilerle dolu bir deneyim yaşadım. Neredeyse bir günüm diğerine uymuyordu. Biraz yol aldığı düşündüğümde, tekrar başa dönebiliyordum. Sonra, ne kadar başardığım veya başaramadığıma dair kesin bir anlayışa da sahip değilim. Sürekli karşılaşmalar ve etkileşimlerde yeniden şekillenen, akışkan deneyimler yaşadım. Bunun en önemli sebebi, bu makalenin temel argümanı olan, hem coğrafi bir alana hem de zihniyete tekabül eden bütün anlamlarıyla birlikte, 'taşra' üniversitesinin yer/mekân olarak belirleyici özelliğinden kaynaklanıyor olmasıdır. Diğer sebebi ise, feminist pedagojinin ilkelerinin oldukça idealize edilmiş olmasıdır. Bu da uygulamada zorluklar yaratmaktadır.

Wagner'e göre yer/mekân konusu, son zamanlara kadar eğitim teorisi içinde neredeyse hiç yer almıyordu. Bu, mekân ve uzayın eğitim politikasında, planlamasında, mimarisinde, sınıf pratiklerinde ve eğitim kurumlarının etrafında, içinde, öğreten, öğrenen, yaşayan ve hareket eden insanların günlük yaşamlarında nasıl içerildiği dikkate alındığında tuhaf bir etkisizleştirmedir (2014, 557). Feminist pedagojide, sınıfın içinde yer aldığı üniversitenin ve onun kurulduğu coğrafi yerin özelliklerinin belirleyiciliği dikkatlerden kaçmıştır. Bu makalede amacım, 2015'ten beri hem Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde (Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) hem de çalıştığım Sosyoloji bölümünde, yaklaşık 500 öğrenciye verdiğim 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' dersiyle ilgili deneyimlerimi taşra üniversitesi bağlamında anlatarak, taşra üniversitesinin, ders deneyimlerimi nasıl ve ne ölçüde etkilediğini ortaya koyabilmektir. Böylece öğretimin yapıldığı yerin öğretim üzerindeki belirleyici etkisini göstererek feminist pedagoji literatürüne katkı yapma imkânını bulmuş olurum.

### **Bir Taşra Üniversitesinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Dersinin Hikâyesi**

Bir taşra üniversitesinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersinin veriliyor olması kulağa oldukça yabancı veya aykırı gelebilir. Fakat 2015-2016 güz döneminden itibaren, alınan senato kararı ile tek dönem iki saatlik zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır. Bu ders, önceden bir yol haritası çizilmeden, müfredata zorunlu bir ders olarak konuldu. Sonrasında ne yapılacağına dair kimsenin bir fikri yoktu. Dersi anlatmaya gönüllü olan öğretim elemanlarını tespit edip onlara yönelik bir eğitim semineri vermek gerekiyordu. O dönem Kadın Araştırma Merkezi'nin başında olduğum için düzenleme konusunda inisiyatif kullanmak için izin almam zor olmadı. Eğitim seminerinde, yaklaşık 30 kişilik gönüllü bir katılımcı grubuna, bu alana ilgisi olan veya bu alanda çalışmış olan öğretim üyeleriyle önceden belirlediğimiz ve hazırlık yaparak geldiğimiz konuları anlattık. Seminerin sonunda hangi konuda hangi kaynaklardan yararlanacaklarına dair okuma listesi hazırlayıp bir e-mail grubu oluşturarak orada paylaştım. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersine nerede, hangi bölümlerde, ne zaman gireceklerine dair yoğun uğraşlar vererek bütün üniversiteyi kapsayan bir program hazırladık (dersi anlatmaya gönüllü olmayan bölümlere -örneğin ilçedeki bir bölüme- listedeki öğretim elemanlarından oraya gidebilecek olanlarını görevlendirdik). Böylece her bölümde kimin, ne zaman derse gireceği belli oldu. Dönemin sonunda derse dair deneyimlerimizi paylaşmak üzere bir de toplantı yaptık.

2016-2017 güz döneminden itibaren Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi, yanına 'Kadın ve Aile Hayatı' ve 'İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi' adıyla konan iki dersle birlikte seçmeli ders oldu. Fakat o dönem sadece Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi seçildi, bütün üniversitede Kadın ve Aile Hayatı dersi hiç verilmedi. Kadın ve Aile Hayatı dersi için hem 2016'da hem de 2017'de olmak üzere iki kez eğitim semineri düzenlendi ve bu derste okutulmak üzere bir ders kitabı hazırlandı. 2017-2018 güz döneminde Kadın ve Aile Hayatı dersi yavaş yavaş görünmeye başladı, hatta bazı bölümlerde bölüm kararı ile Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi kaldırıldı. Yaptığım araştırmaya göre, hangi dersin okutulacağı sadece öğrencinin seçimine bırakılmamasına rağmen, iki yıldır Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi ağırlıklı olarak okutulmaktadır. Fakat bunu bir başarı olarak değerlendirmemek gerekir. Çünkü Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini verenler arasında, müfredata konulduğu ilk yıldan beri, zaten

eşitlik fikri etrafında anlatmayanların, kadını bir insan olarak dahi görmeyenlerin, “Kadın erkek eşitliği yoktur. Erkek üstündür.” diyenlerin veya “Kadınlar mı daha rekabetçi yoksa erkekler mi?” türünden tartışma konuları seçenlerin çoğunlukta olduğunu biliyorum. Gerek Toplumsal Cinsiyet Eşitliği gerek Kadın ve Aile Hayatı dersleri muhafazakâr bir çerçevede, baskıcı, tek boyutlu ve dikte edici bir şekilde anlatıldı ve anlatılmaya devam etmektedir. Az sayıda bir grup kendine ve öğrencilere bu dersle birlikte belli oranda bir özgürlük alanı açtı; eleştiri dilini ve kendi sesini öğrencilere ulaştırabilme imkânı buldu. Bu imkânı ne zamana kadar elde tutacağımız ise oldukça belirsiz görünmektedir. Aşağıdaki bölümlerde anlattığım, taşra üniversitesinin şekillendirdiği deneyimlerimin beni zorlaması ve yer yer yıpratmasından dolayı dersi Eğitim Fakültesi’nde iki yıl üst üste verdikten sonra 2017-2018 güz döneminden itibaren artık vermeyi bıraktım. Sadece kendi bölümümde anlatmaya devam ediyorum.

### **Feminist Pedagoji: Dönüştürücü Bir İş**

Feminist pedagoji bir özgürleşme pedagojisidir, özellikle “bastırılmış sesi” özgürleştirmek hedefine sahiptir. Eğitimi, dünyayı değiştirmeyi amaçlayan bir özgürlük pratiği olarak gören eleştirel ve radikal pedagoji gibi özgürleştirici pedagojilerden beslenir fakat feminist pedagoji diğerleri tarafından paylaşılmayan, kadınların yaşamı ve yaşadıkları baskıyla ilgilenir, yani onun ayırıcı özelliği toplumsal cinsiyet bakış açısına sahip olmasıdır (McCusker 2017, 446-447). Feminist pedagoji, feminist eleştiri (bütün bilgi temellerine ve bilmenin yollarına meydan okuyan) ve feminist proje (sosyal adaletin sağlandığı bir dünya arayışında, birbirleriyle kesişen güç ilişkilerini ve baskıyı dönüştürmek amacıyla olan) ile ilgilidir. Bu nedenle, feminist epistemoloji ve metodolojinin yaptığı tartışmalardan, ürettiği bilgidен beslenir.

Feminist pedagoji, tahakküm ilişkisini engellemeyi, tahakkümcü ataerkil yapılara meydan okumayı, kadınların eylemlerini, başarılarını ve ilgilerini görünür kılmayı ve sosyal değişimi sağlamayı amaçlar (Manicom 1992, 366-368). Bu nedenle bir öğretim teknikleri seti değildir. Daha ziyade sosyal değişim ve özgürleşme vizyonuna sahip politik bir duruştur. Feminist öğretmenler, daha adil bir toplum yaratmak gibi politik bir sorumluluğa sahiptir. Feminist pedagoji öğretme ve öğrenme süreçlerinde yeni imkânlar sunan dinamik bir metottur. Sürekli kendini sorgulamayı, değerlendirmeyi ve konumlandırmayı gerektirir. Bu nedenle kaçınılmaz olarak rahatsız edici ve meydan okuyucudur (McCusker 2017, 447). Feminist pedagojinin bu hedeflerini gerçekleştirecek somut stratejileri, sınıfta eşitlikçi ilişkiler yaratmak için uğraşmak, bütün öğrencilerin bireyler olarak kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak ve öğrencilerin deneyimlerini bir öğrenme kaynağı olarak kullanmak gibi prensipler üzerine temellenir (Welch 1994, 156 aktaran Jackson 1997, 458).

Feminist pedagoji sınıf ile sosyal değişim arasında bağlar oluşturmak için öncelikle sınıf pratiklerini dönüştürmeyi amaçlar. Sınıf pratiklerini dönüştürmek, sınıftaki güç ilişkilerini, öğrenci-öğretmen arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri dönüştürmek ile ilgilidir. Sınıf, öğrencilerin deneyimlerini, duygularını ve bilgi formlarını tartışmak ve analiz etmek için temel bir yerdir (Manicom 1992, 367). Bu nedenle feminist sınıf sadece öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir yer değildir. Öğretmenin öğretme sorumluluğunu, öğrencinin de öğrenme sorumluluğunu aşan bir özelliğe sahiptir. Feminist bir sınıf öncelikle öğrencilerin deneyimleri üzerine inşa edilir. Deneyimlerimizi paylaşarak, onları farklı pencereler içinde görmeyi, diğerlerinin deneyimleriyle ilişkilendirmeyi, farklı şekillerde düşünmeyi ve birbirimize saygı duymayı öğreniriz. Her türden tahakküm ilişkisinin (cinsiyet, sınıf, yaş, etnisite, engellilik, din, cinsel yönelimler vb.) tartışıldığı bir yer olduğu için eleştirel düşünmeyi geliştirir. Ama bunu, diğerlerinin düşüncelerini çürüterek veya yıkararak değil, diyalog içinde, onarıcı bir biçimde yapar. Feminist bir sınıf, öğrencinin öz saygısını güçlendirmeyi ve bu yolla kolektif öz saygıyı oluşturmayı; hem bireyselliği ve bağımsızlığı hem de karşılıklılığı ve kolektiviteyi geliştirmeyi; entelektüel aktivitenin eğlencesine ve zorluğuna dair anlayışı yerleştirmeyi; öğrencilerin dersin gelişiminde rol oynayan önemli özneler olduğu bilincini oluşturmayı; öğrencilerin plan yapma, müzakere etme, değerlendirme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Feminist sınıf, sınıf içinden başlayan ve ötesine giden bir toplumsal değişimin özneleri olacaklarına dair öğrencilerde bir bilinç geliştirir (Shrewsbury 1987a, 1997). Böylece sınıf ile dış dünya ve toplumsal değişim arasında organik bağlar oluşturulur.

Feminist pedagojide otorite/güç meselesi önemli bir tartışma konusu olmuştur. Feminist pedagojinin temel prensiplerinden olan deneyim ve paylaşım genel kabul görürken, öğretmenlerin gücünü etkisizleştirme konusu sorunsallaştırılmıştır. Başlangıçta, sınıf ilişkilerini eşitlemek için öğretmenin kendi sesini azaltması gerektiği düşünülmüştür. Fakat o zaman öğrenciler arasındaki tahakküm ilişkisini engellemek gibi öğretmenin müdahalesini gerektiren konularda öğretmenin etkisiz hale geldiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla onların da bilgi, deneyim ve tutkusundan kaynaklanan bir otoritelerinin olması gerektiği söylenmiştir. Bu nedenle öğretmenin

otoritesinin etkisizleştirilmemesi gerektiği anlayışına varılmıştır (Manicom 1992, 380). Feminist pedagoji, güç kavramını tahakkümden ziyade enerji ve potansiyel olarak görür. Bu güç, sınıf içindeki öğrencileri aktöre dönüştüren; güçlerini artıran; onları eylemde bulunmaya, şartları değiştirmeye iten; hem özerkliği hem de karşılıklılığı geliştirmeyi teşvik eden; öğrencilerin kendi seslerini bulmalarına yardımcı olan yaratıcı bir topluluk enerjisidir (Shrewsbury 1987a, 8). Dolayısıyla feminist pedagoji özgürleştirici olduğu kadar güçlendirici bir pedagojidir. Öyle olması da gerekir, çünkü feminist pedagoji öğrenciyi güçlendirmeden özgürleştiremez. Güçlendirme çift yönlüdür; hem öğretmenin gücü ve otoritesi kabul edilir -aynı zamanda bu güce ihtiyaç vardır- hem de öğretmen bu gücü öğrencilerini güçlendirmek için paylaşır.

Daha az güdümlü öğretim teknikleri; küçük sınıflar ve küçük grup tartışmalarının olması, liderliğin paylaşılması, ders içeriği ve notlandırma hakkında kolektif olarak karar verme, öğrencilerin seslerinin güçlenmesi ve ortak hedefler için işbirliği inşa etme gibi meseleler otoriter olmayan sınıfların oluşturulması için iç içe geçen meselelerdir (Manicom 1992, 380).

Manicom, feminist pedagojinin, kadınların deneyiminden başlama; deneyim paylaşımının dayanışma ve karşılıklı destek duygusunu inşa etmenin yolu olması ve sınıftaki otorite ve güç ilişkilerinin azaltılması veya etkisizleştirilmesi iddialarının, yani özetle 'deneyim', 'işbirliği' ve 'otorite' konularının her birinin kendi içinde sorunlar barındırdığını ama yine de tartışmaların her birinin zenginleştirici olduğunu söyler. Kadın deneyiminden başlamak, bastırılmış olanın sesini duymak, anlamak ve değerlendirmek için iyi bir yol olmakla beraber deneyim denen şeyin kendisini de analiz etmek gerekir. Ona göre, bir kadının deneyimlerinin anlatısının "saf" ve "gerçek" olduğuna dair anlayış sorunsuzca kabul edilemez. Deneyimlerimiz bir bireyin "gerçek geçmişinin" basit yansımaları değildir. Anlatılar söylem ve pratik yoluyla inşa edilir. Bu söylem ve pratikler de dominant patriyarkal ideolojilerin etkisi altında şekillenirler. Bu nedenle sadece bireysel ve kişisel olarak görülemezler. Çoğu zaman yanlı, bağlam bağımlı ve çok yönlü olabilirler. Kadın deneyimlerini sadece geçerli ve meşru kılmaya değil, aynı zamanda eleştirmeye, sorgulamaya ve yapı sökülmesine uğratmaya da ihtiyaç vardır. Kadın deneyimlerinden başlama iddiası, "otantik" ve "kişisel" olanın romantize edilmesinden kaçınılır ve yapı sökülmesine uğratılırsa sürdürülebilir, aksi halde baskıya karşı politik bir çaba olan feminist proje güçlük yaşayacaktır. Bu nedenle bu sesleri, güç ilişkilerini anlamak için analiz etmek gerekir. Aynı şekilde dayanışma ve işbirliği konusunu da sorunsallaştırmak gerekir. Çünkü feminist literatürde feminist bir sınıf işbirliği ve dayanışmanın yeri olarak tasavvur edilir. Fakat feminist bir sınıf tıpkı geniş toplumsal yaşantıda olduğu gibi, direnişlerin var olduğu, tahakküm ilişkisinin işlediği bir yerdir. Sesler, çok yönlü, ihtilafli ve güç ilişkileriyle şekillendiği için sınıf da böyle olacaktır (1992, 373-376). Hatta McCusker'a göre, feminist sınıf huzurlu bir alan veya bir sığınak değildir. Hem sınıf içinden hem de sınıf dışındaki kurumsal yapılar, prosedürler ve süreçlerden kaynaklanan çatışma, meydan okuma ve çekişmeler feminist pedagojik pratiklerin bir parçasıdır (2017, 449). Bu nedenle feminist sınıf, yoğun bir mücadelenin verildiği yerdir.

### **Feminist Pedagojide Bağlamın Önemi: Taşra Üniversitesi**

Feminizm gibi feminist pedagoji de monolitik ve bütünsel bir kavram değil; daha ziyade hareketli, işlenebilir ve dinamik bir pratiktir. Çoklu feminizmler olduğu gibi, çoklu feminist pedagojiler de vardır. Feminist pedagoji kurtuluş ve özgürleşme hedeflerinden dolayı doğal olarak çeşitli ve çok yönlüdür (McCusker 2017, 446). Bu nedenle feminist pedagoji bütün sınıfların benzer olduğunu varsaymaz (Shrewsbury 1997, 172), aksine feminist sınıf tek kültürlü olmaktan ziyade zengin bir ekolojiye sahiptir (Coia ve Taylor 2013, aktaran McCusker 2017, 446). Feminist pedagojinin çeşitlilik göstermesinden dolayı, çoğul kullanımının doğru olacağı düşünülebilir fakat McCusker, feminist pedagojiler yerine feminist pedagoji terimini tercih ettiğini, bunun sebebinin de onun diğer pedagojilerden farkını vurgulamak ve içine aldığı çeşitli yaklaşımların amaç ortaklığının altını çizmek olduğunu söyler; ve tekil terim kullanarak, feminist pedagojinin veya feminizmin çeşitliliğini bastırma niyetinde olmadığını ekler. Feminist pedagojilerin çeşitli olmasını sağlayan şeyin kurtuluş ve özgürleşme hedefinin kendisinden kaynaklanmasının yanı sıra, öğretim işinin gerçekleştiği bağlamdan/yerden de kaynaklanır. Feminist pedagoji her şeyden önce bağlam bağımlıdır. Böyle olduğu için bir taraftan hareketli, işlenebilir ve dinamik bir yapıya sahiptir, diğer taraftan ise bu bağlamlar onun yapılabilişliğinin imkân ve sınırlarını belirlemektedir.

Bir bağlam olarak eğitimin nerede yapıldığı meselesi -yani taşra veya büyük kent-, öğretim işinin içeriğini, anlamını ve hedeflerini belirleyen fiziki, siyasi ve psikolojik atmosferi belirlemektedir. Üniversitenin bulunduğu yer, içerdiği potansiyeller, meydan okumalar veya sınırlılıklar nedeniyle feminist pedagojik pratikleri büyük oranda etkilemektedir. Bu nedenle ilk önce, "taşra neye denir ve taşrayı tanımlayan düşünceler kimlikleri nasıl belirler?" sorularını soracağım. Aslında, taşra terimi ile yalnızca coğrafi bir alan kastedilmez, taşra aynı

zamanda o coğrafyanın hem ürünü hem de nedeni olan bir zihniyettir. Taşra hem coğrafi göndermeleri olan hem de coğrafyayı aşan kültürel göndermelere sahip muhayyel bir terimdir. Bu nedenle taşra üniversitesi ifadesi ile kırsal bir alanda bulunmasına vurgu yaptığım gibi, bir metropolde bulunduğu halde zihniyet olarak taşralı olan bir üniversiteyi de kastediyorum. Taşra, “dar ufuklar, kahredici bir yeknesaklık, boğucu bir taassup, iletişim evreninin -teknolojiyle daha da derinleşebilen- kısıtlılığı, cemaatlere sıkışmış bir kamusal âlem, yabancı olan her şeyi tuhaf bir bitkiymiş gibi algılayan ‘yabani’ bir hal, vasatlığın hizaya sokucu egemenliği...”dir (Bora 2011, 40). Taşrayı belirleyen yeknesaklık, yabancı düşmanlığı ve vasatlık taşradaki kimlikleri de bu yönde belirlemektedir. Taşra üniversiteleri tüm bunların örgütlü bir şekilde iktidar ettiği yerlerdir. Hem taşrada bulunan hem de taşralı bir üniversiteye gömülü olan, kurumsal işleyişten, eğitim anlayışına, akademisyenlere ve öğrencilere kadar her şeye hâkim olan ve her şeyi belirleyen bir zihniyet, sosyal pratikler ve gündelik ilişkiler biçimi, kendisini belirleyen zihniyeti tekrar aynı yollarda ve şekillerde yeniden üretmektedir.

Taşra zihniyeti en çok ‘karşılaşmalar’da bir taraftan kimlikleri belirlerken bir taraftan da kendini mümkün kılmaktadır. Derslerdeki öğretmen-öğrenci karşılaşmalarında, özel barınma mekânlarına hâkim olan cemaat-öğrenci karşılaşmalarında, kampüsün her yerinde (cafe, yemekhane, lokanta vb. yerlerde) öğrenciler arası karşılaşmalarda, üniversitede düzenlenen etkinliklerdeki karşılaşmalarda, öğrenciyi kendi hizasına çeken, bedenini ve düşüncesini disipline etmesi gerektiğini dikte eden, gösteren veya hissettiren baskıcı bir habitusun varlığı söz konusudur. Sadece öğrenciler değil, öğretmenler de bütün karşılaşmalara sinmiş olan baskıya maruz kalmaktadırlar. Fakat hepsinin değil, bu vasatlığın üstünde olanların sorun yaşadığını belirtmek isterim. Taşra üniversitesine gelen öğrencinin pedagojik alt yapısı üniversitenin pedagojik yapısı ile neredeyse aynı olduğu için veya içlerinden farklı olanları zaman geçtikçe taşraya gömülü olan habitusa uymaya zorlandıkları için, yapı kendisini her seferinde yeniden üretmektedir. Bu yeniden üretime, mevcut iktidar ve dini cemaatler de önemli katkılar sağlamaktadır. Uzun zamandır taşra üniversiteleri cemaatlerin gücünü ve insan sermayesini artırmanın önemli yerlerinden biri olagelmıştır. Bugün ise bununla birlikte, iktidarın arka bahçesi olarak iktidarın dilinin ve şiddetinin işlediği/işletildiği ve eğitimin sadece diplomaya indirgenildiği yerler olma görevini de ifa etmektedirler. Tanımlamadan yola çıktığımızda sanki bütün taşraların aynı olduğunu düşünebiliriz. Fakat taşra üniversiteleri de kendi içinde çeşitlilik gösterir. Örneğin Orta, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan taşra üniversiteleri kendi içinde temelde benzerlikler gösterse bile belli farklılıklara sahiptirler. Kiminde taşra zihniyeti ile birlikte ataerkil yapı oldukça baskıcı bir şekilde işlerken diğerinde daha esnek bir işlerliğe sahip olabilir. Giresun gibi deniz kenarında bulunan bir şehirdeki üniversitenin dokusu diğer taşra üniversitelerine göre oldukça esneklik gösterebilmektedir.

Taşra üniversiteleri bir imkânsızlıklar alanı olmakla birlikte aynı zamanda -daha ziyade 2006’dan sonra neredeyse her şehirde kurulmaya başlayanlar-, büyük kentlerde okumak için yeterli ekonomik sermayeye veya bu üniversiteleri kazanmak için gerekli sosyal sermayeye sahip olamayan öğrenciler için veyahut babası tarafından uzak yerlere gönderilmeyen veya çok sayıda örneği olmasa da evli veya çocuklu olduğu için aile yaşantısını bozmak istemeyen kadın öğrenciler için bir imkân olabilmektedir.

### **Taşra Üniversitesi ve Kendine Ait “Ses”: Ne Kadar Mümkündür?**

Carol Gilligan “Kadının Sesi” adlı kitabında, ses dediğinde, insanlar kendiliklerinin özünden bahsettiklerinde ne demek istiyorlarsa, onun gibi bir şeyi kastettiğini söyler ve devam eder: “İnsan sesi, hem doğal hem de kültürel. O; nefes ve sestem, sözcüklerden, ritimden ve dilden meydana gelir. Ve ses; iç dünya ile dış dünyayı birbirine bağlayan güçlü bir psikolojik enstrüman ve kanaldır...ses; psikolojik, toplumsal ve kültürel düzeni anlamaya yönelik yeni bir anahtardır.” (2017, 20). Gilligan’a göre “ses olmadan direnme, yaratıcılık ya da psikolojik kaynaklı bir değişim olasılığı söz konusu değildir.” (2017, 20). Ses canlı bir şeydir. Zengin bir ortamdan beslenir, karşılık alırsa tınısı güçlü olur, fakat verimsiz bir ortadaysa gelişemez, donuklaşır, bir müddet sonra sessizleşir veya kurur.

Feminist pedagoji yazınında öğretmenin sesinin önce azaltılmasından, sonra ise deneyim, bilgi ve tutkusundan kaynaklanan bir gücünün olduğundan ve sınıftaki güç ilişkilerine karşı koyabilmek için bu güce ihtiyacı olduğundan bahsedilip, sesinin etkisizleştirilmemesi gerektiği söylenmiştir. Fakat öğretmenin sesine etki eden yapısal pratik ve süreçlerden yeteri kadar bahsedilmemiştir. Bundan dolayı, bulunduğu yerin sesimi nasıl etkilediğini (güçlendirme, zenginleştirme veya donuklaştırma, kurutma yönünde) tartışmak istiyorum.

Taşra üniversitesinde sınıf içinde ve sınıf dışındaki karşılaşmalar o kadar kaygan bir zemin üzerinde gerçekleşir ki, bir şey hakkında tam olarak şudur demek mümkün olmaz. Çünkü belirlenmiş kurallara göre işleyen bir sistem yoktur. Daha ziyade güç(lü) olarak tanımlanan kişilere, değerlere, mevkilere göre değişen

hareketli bir zemin vardır. Fakat gücün kaynağı sabittir, değişmez; o, iktidara yakın olmakla belirlenir. Karşılaşmalarda güç kaynağına yakınlık veya uzaklık seviyesine göre değişen pozisyonlar alınır. Güç ilişkilerinin karakteristik yapısı değişmez, fakat uygulayıcıları ve uygulandığı yerler sürekli değişir. Güç ilişkilerinin tarafları kategorik bir şekilde ne tamamıyla güçlü ne de tamamıyla güçsüz olarak tanımlanırlar. İlişkide olmak, bazı durumlarda gücün sınırlarını, güçlünün belirlediği kurallar dâhilinde olmak kaydıyla pazarlık konusu haline getirebilir. Yine de bu durum güç tanımını ve güçlü olanın kim olduğu gerçeğini değiştirmez. Feminizmin verdiği güç, taşrada tanımlanan güç kavramı tarafından tanınmaz. Feminist ses, Gilligan'ın belirttiği gibi, kişinin iç dünyası ile dış dünyayı birbirine bağlayan güçlü bir enstrüman olmaktan çıkar, sessizleşir.

Taşra üniversitelerinde feminist seslerin karşılaşmalarda güçlenmediği veya zenginleşmediği bir gerçektir. Ancak belli sınırlar dâhilinde tutulmak kaydıyla, kimsenin kulağına gitmeden, kendi kendine mırıltı tonunda sürdürülebilir. O halde feminist pedagojinin öğretmene tanıdığı gücü yer/mekân kavramının dışında düşünemeyiz. Öğretmenin sesinin bastırıldığı bir yerde, feminist pedagoji de aynı sınırlılıklara tabidir. Yine de, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi dâhilinde feminist pedagoji pratiklerinin, hem kendime hem de öğrencilere az da olsa bir özgürlük alanı sunduğunu söyleyebilirim.

### **Feminist Bir Sınıf Oluşturmanın Zorlukları**

Feminist pedagojinin bağlamı aşan uygulamalarının ve sonuçlarının olması mümkün olmadığı için -aslında pedagoji denen şeyin böylesi bir iddiası olamaz- feminist bir sınıf oluşturmanın da bağlam bağımlı imkân ve sınırlılıkları vardır. Feminist bir sınıf, deneyimin sınıfa taşınabilmesi için iyi ilişkiler kurmak, diyalogu ve etkileşimi geliştirmek ve baskıcı/anti baskıcı pratikleri eleştirel perspektifle derinlemesine tartışmak gibi uygulamalar için küçük öğrenci gruplarını gerektirse de, YÖK'ün taşra üniversitelerinin öğrenci sayısını artırma politikalarından dolayı, çoğu bölümün öğrenci sayısı bir etkileşim ortamı yaratılamayacak kadar fazladır. 2015'ten beri Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersini, hem kalabalık bir öğrenci kitlesine sahip Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde hem de çalıştığım Sosyoloji bölümünde verdiğimden dolayı yüzlerce öğrencim oldu. Öğrenciler ile eğitimin yapıldığı yer arasında ya da yapı ve süreçler arasındaki ilişki sonucu ortaya çıkan, 'derse katılım', dersin meşruiyeti' ve 'otorite' olarak üç başlıkta toplayacağım ve birbirleriyle bağlantılı olan meseleler, iki yıldan beridir, zaman zaman yol kat ettiğimi zaman zaman da patinaj yaptığımı hissettiren meselelerdi.

### **Derse Katılım Meselesi:**

Ses, feminist bir alandaki en önemli şeydir. Zaten bastırılmış sesi özgürleştirmek ve "kadınları sessizleştiren güç hiyerarşilerini bozmaya" (Culley 1985, 213, aktaran McCusker 2017, 450) katkı sağlamak feminist pedagojinin hedeflerinden biridir (Juncker 1988, 428, aktaran McCusker 2017, 450). Manicom sınıftaki sessizliği; orada olmayanların sessizliği, orada olan ama sesi olmayanların sessizliği (sessizleştirilenler), konuşmanın güvenli olmadığı duygusunun yarattığı sessizlik ve ayrıcalıklı olanların bu durumu korumak adına başvurdukları sessizlik olarak tarif eder (1992, 377). Sessizlik her zaman şüpheli görünmek zorunda değildir, güçlü sessizler/sessizlikler de vardır (Ropers-Huilman 1996, aktaran McCusker 2017, 45453). Buna rağmen sessizliğe çoğu zaman şüpheyle yaklaşmak gerekir. Çünkü sessizliğin temelinde her türden tahakküm ilişkisi yattığı gibi geleneksel eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar da yatmaktadır.

Feminist pedagojinin, öğrencileri, deneyimlerini derse taşımaları, önemli sosyal konular hakkında sınıfta tartışmaları ve kendi öğrenmelerine katılmaları yönünde cesaretlendirme çabaları çoğunlukla sınıfta karşılık bulmayabilir. Çünkü Türkiye de dâhil çoğu kültürde öğrenciler, içinde yetiştikleri geleneksel eğitim sisteminin sonucunda böylesi bir çalışmaya yabancı olarak üniversite eğitimine başlamaktadır. Örneğin bir İtalyan üniversitesinde feminist pedagojik bir perspektifle Kamusal Etik dersini vermeye çalışan akademisyenler, başından itibaren öğrencileri metinleri tartışmaya davet eden interaktif ve katılımcı yol izlediklerini ama bunun İtalyan öğretim pratiklerine alışık öğrenciler için tanıdık olmadığını, bu nedenle başlarda özellikle kadın öğrencilerin, erkekler kadar düşmanca tepkiler göstermeseler de derse katılımlarının gönülsüz ve yorumlarının cılız olduğunu; genelde de sessiz kaldıklarını söylemişlerdir. Ancak feminist filmler seyrettikten sonra, güçlü tepkiler vermeye başladıklarını ve kendi hikâyelerini anlatmaya hazır hissettiklerini belirtmişlerdir (Bazzoni ve Cossutta 2016, 467). Yine bir araştırmada, örneğin İngiltere'deki öğrencilerin, daha geleneksel ve hiyerarşik sınıf yapısına alışık oldukları için, öğretmenlerin onları güçlendirme çabalarına direnç gösterdikleri, öğretmen merkezli öğrenmeye alışık olan Japon öğrencilerin de, kendi öğrenmelerine aktif olarak katılmakta güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir (Stake 2006, 206-207). Hâlbuki feminist pedagojinin amacı, öğrencileri işgücü için

eğitmek değil, demokratik sürece katılan eğitimli eleştirel yurttaşlar olmak için hazırlamaktır (Crabtree ve Sapp 2003, 134). Fakat üniversiteler sadece diploma dağıtan yerlere dönüşürlerse feminist pedagojinin hedefi anlamlı ve uygulanabilir görünmeyebilir.

Kendi feminist sınıf deneyimlerimde, öğrencilerin gerek üniversite öncesi gerekse üniversite eğitimleri sürecinde geleneksel eğitim anlayışı içinde kendi öğrenmelerine katılma ve eleştirel olma yönünde güçlendirilmedikleri için derse katılımı gönülsüz olduklarını gözlemledim. Böylesi bir çabaya alışık olmamanın verdiği utangaçlıkla birlikte, buna ilgisiz kalma ya da anlamlı bulmama da söz konusuydu. Çünkü sınıf ile sosyal hayat ve değişim arasında herhangi bir bağ kuruyorlardı. Hoodfar kendi sınıf deneyimlerine dair yazdığı makalesinde görüşme yaptığı bir öğrencinin, böylesi çabaların ne toplumu ne de dünyayı değiştireceğine inandığına, sadece bir öğrenci olduğuna, mezun olmayı ve iyi bir iş bulmayı istediğine dair sözlerini aktarmıştır (Hoodfar 1992, 310). Bu sözler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği sınıfındaki öğrencilerimin de -çoğunluğunun- düşüncelerini temsil etmektedir. Bu durum eğitime dair birçok şeyin araçsallaştığını gösterir.

Ana mesele buradan kaynaklanmakla birlikte, dersin içeriğinin taşra üniversitesinin taşıdığı zihniyetle uyuşmaz yönlerinin olmasıyla da ilgiliydi. Ataerkil zihniyetle şekillenen kavramları ve arkasında yatan iktidar ilişkilerini sorgulamaya ve tartışmaya açmak, üniversitenin habitusu ile kırsal kökenli ve alt sınıftan öğrencilerin pedagojik altyapısının belli düzeyde üst üste gelen yanlarının olmasından dolayı oldukça güç oluyordu. Okuldaki pedagojik eğitimlerinden de bu yönde beslenen öğrencilerin bir kısmı -özellikle erkek öğrenciler- eleştirmek ve sorgulamak için değil ataerkilliği savunmak için derse katılıyorlardı. Çoğunluğu ise derste daha ziyade suskun kalmayı tercih ediyorlardı. Fakat sınıf dışı alanlarda güçlü bir muhalefet sergileyerek diğerlerinin, özellikle kadın öğrencilerin algısı üzerinde otorite kurmaya çalışıyorlardı. Sınıfın suskunları -hem derse muhalif olan tehlikeli suskunlar hem de dersi olumlu bulan susturulanlar- sınıfın dışında, kendi aralarında, özel ortamlarda düşüncelerini dile getiriyorlardı. Dersi eleştiren öğrencilerin güçlü muhalefeti, dersi olumlu bulan öğrencilerin deneyimlerini paylaşmalarını ve derse katılmalarını engellediği için bu öğrenciler ders dışında odama gelerek kendilerini ifade etmeye çalışıyorlardı. Ders, kendilerini, ailelerini, yaşadıkları çevreyi sorgulamalarına neden olduğu; yaşadıkları ama farkına varmadıkları, anlamlandıramadıkları, adını koyamadıkları/bilmedikleri acı deneyimleri (örneğin taciz, istismar gibi) tanımlamayı sağladığı; farklılığı (etnik veya cinsel yönelim) bastırmaya, görünmez kılmaya çalışan öğrencilere tanınma imkânı sağladığı; bölüm hocalarının söylem ve tutumlarını toplumsal cinsiyet merceğinden artık daha kolay değerlendirebildikleri için bunlara dair deneyimlerini yüz yüze paylaşmak istiyorlardı. Odamı "kendimize ait bir oda" kılabilirdik. Feminizm onları bilinçlendiriyor, kendilerini ifade etmelerini sağlıyordu. Bir öğrencim, diğer derslerde rahatlıkla konuşabildiğini ama bir hocanın bu durumdan rahatsız olduğu için "sen bu dille koca bulamaz, evde kalırsın" dediğini anlatmıştı. Feminizm öğrencileri bilinçlendiriyor ama her zaman güçlendirmiyordu. Onu diğer derslerinde, diğer hocalarına karşı veya üniversitenin başka alanlarında savunamıyorlardı. Örneğin, "yumurtalarınız tazeyken evlenmelisiniz" diyen bir erkek hoca karşısında suskun kalabiliyorlardı. Üniversitedeki bütün karşılaşmalarda öğrendikleri suskunluk onları belirliyordu. Çünkü herhangi bir itirazda mezuniyetlerinin tehlikeye gireceğini biliyorlardı. Güvencesiz ve her an incinebilir konumları tahakküm karşısında onları suskunluğa mahkûm ediyordu. Sadece kendilerini güvende hissedebilecekleri yerlerde konuşuyorlardı.

Derste değil de yüz yüze konuşmak istemeleri, mekânın, sınıf içinde meseleleri özgürce tartışabilme veya tartışamama üzerindeki belirleyiciliğini gösteriyor. Öğrenciler sabit fikirlerini sınıf içine getiriyorlar. Fakat bu sabit fikirlerin sorgulamaya ve eleştirmeye açılarak değiştirilebilir kılınmasını belirleyen şey buldukları yerdir. Öğrenciler bütün karşılaşmalarda doğallıkla sindirilmedikleri bir yerde olsalardı, belki politik, radikal veya sapkınlık olarak gördükleri şeyleri, farklılık ya da zenginlik olarak değerlendireceklerdi. Etraflarına baktıklarında gördükleri çeşitlilik onlara olağan gelecekti. Fakat taşrada her şey birbirinin aynısıdır veya aynı olmasa da aynı görünmeye zorlanır. Derste farklılıklardan bahsederken dünya üstünde sanki hiç olmayan bir şeyden bahsediyormuşsunuz gibi hissettirilmemeniz mümkün değildir.

Derse katılım meselesinin Türkiye'de yapılan feminist pedagoji deneyimlerine dair çalışmalarda bahsedilen başka bir boyutu daha bulunmaktadır. Ulaştığım üç çalışmada da, erkek öğrencilerin, "derste feminizm yapıyor, hep kadın sorunlarından bahsediliyor ve erkek düşmanlığı yaratılıyor" gibi şikâyetlerinden dolayı derse katılmalarının ve devamlarının dersin sonlarına doğru azaldığından bahsedilir (Tan ve Esen 1997; Tan ve Şahin 1999; Pusch 2001). Benim deneyimimde sadece erkek öğrenciler değil, erkek hocalar da aynı şikâyette bulunuyorlardı. Benim konumumdan bu şikâyetleri, sadece kadın sorunlarını tartışıp erkeklerin sorunlarını göz ardı ettiğim noktasına bağlamak yeterli olmaz. Aslında bu durum, derste feminizm kavramını bir daha kullanmamama yönelik bir uyarıydı. Sonraki sene bu şikâyette bulunan bölümde derse girmem engellendi.



Bundan dolayı diğer bölümlerde daha temkinli davranarak, feminizm yerine “kadın hareketi” demeye gayret ettim. Benzer bir örneği de kendi bölümümden yaşadım. Bir öğrencim, LGBTİ’yi anlattığım için beni başka bir hocaya şikâyet etmişti. Ondan sonra hem Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersinde hem de diğer derslerimde okuttuğum kitaplar ve makaleler, söylediğim sözler takip edilir oldu.

Sonuç olarak derse katılımın önünde, hem feminist pedagojinin ilkeleri ile öğrencilerin içinden geldikleri geleneksel eğitim anlayışının birbiriyle uyuşmaz yanlarından, hem Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersinin sorgulayıcı ve rahatsız edici konularından ve özellikle de feminizmin algılanma şekline kaynaklanan engeller vardı. Bu da feminizmle ilgili her şeyin meşruiyet sorunu haline geldiğini gösterir.

### **Meşruiyet meselesi**

Miriam David kitabında, Amerika’da kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmalarının kurumsal bir yer kazandığını, bununla ilgili 900 program olduğunu fakat üniversitelerin gündelik yaşamında az bir görünürlüğe sahip olduğunu, az sayıda ve öncelikle kadın öğrencileri çektiğini ve bundan dolayı bir kadın alanı olarak görüldüğünü söyler (aktaran Stromquist 2015). Stake’e göre, kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmaları Batı’da gelişmesine rağmen hala kırılmalı ve marjinal bir konumdadır (2006, 201). Kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmaları alanında bu kadar çok program olmamakla birlikte -gerçi 7 üniversitede yüksek lisans programı, az sayıda doktora programı, onlarca üniversitede lisans düzeyinde ders olarak var ve 54 üniversitede ise -aktif veya değil-, Kadın Araştırma Merkezi bulunmakta- Türkiye’de de durum bundan farklı değildir. Buna bağlı olarak feminist öğretmenler, toplumsal cinsiyet çalışmaları öğrencileri, feminist sınıflar ve feminist çalışmalar da marjinal görülebiliyor. Hatta McCusker, öğrencilerin feminizm kelimesini bir tehdit, kirli bir kavram, bir damga, aşağılayıcı bir etiket olarak gördüklerini söylemiştir (2017, 454). Böyle olunca feminizme ve onunla ilgili her şeye bir meşruiyet krizi yaşatılmaktadır. Feminizmin, yapılan araştırmalardan yola çıkarak “politik” olduğu ve “bilimsel olmadığı” yollu eleştirilere maruz kaldığını görüyorum.

Feminist pedagoji çalışmalarında dikkati çeken nokta, öğretmenlerin, feminist çalışmaların hem öğrenciler hem de diğer öğretmenler tarafından politik olduğu yönünde eleştiri aldıklarını dile getirmeleridir. Örneğin McCusker araştırmasında, neo-liberal perspektifler tarafından şekillenen İngiltere üniversitelerinde feminist düşüncelerin, öğrencilerin yaşamlarında ya görünmez olduğunu ya da onlara marjinal geldiğini bulmanın kendisi için şaşırtıcı olmadığını belirtmiştir (2017, 450). Zaten bilinen gerçeklerin yapılan görüşmelerde de açığa çıkması malumun ilanından başka bir şey olmamaktadır. Bir İtalyan üniversitesinde çalışan Crabtree, sınıflarında etnosentrizmi azaltmayı, güç ilişkilerini eleştirmeyi, feminist bilinci artırmayı ve öğrencileri sosyal eyleme yönlendirmeyi hedeflediğini fakat bu yaklaşımın kadın çalışmalarını sınıftaki bir kısım öğrenci tarafından olumlu görülürken, diğer sınıflarındaki çoğu öğrenci tarafından ise politik bulunarak reddedildiğini söylemiştir (Crabtree ve Sapp 2003, 138). Bu benim de karşılaştığım, dersin meşruiyetini -aslında özde feminizmin reddi- sorgulanır hale getirmenin bir yolu olarak uyguladığımı düşündüğüm meseleydi. Gerçi feminist pedagojinin kendisi bir sosyal değişim ve özgürleşme vizyonuna sahip politik bir duruştur. Fakat geleneksel pedagoji ve onun bilen öznesi olarak öğretmen de politiktir. Hatta bu pedagojinin öğrencinin öznelliğini ve bireyselliğini örseleyen, onu adeta hegemonik görüşler doğrultusunda şekillendirilen bir nesne olarak gören yapısının politik olmadığını nasıl söyleyebiliriz ki?

Meseleye Durkheim’in baktığı gibi bakarsak, hegemonik görüşleri ve öğrencilerin bu yönde şekillendirilmelerini politik veya olumsuz değil, aksine olması gereken veya doğal bir durum olarak görürüz. Çünkü ona göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki hipnotik bir ilişkiye benzer. Eğitim içerisindeki öğrenci, hipnotize olan bir kişinin durumundaki gibi kolay telkin edilebilir bir konumdadır. Tek farkla, hipnotize olan kişinin durumu yapay olarak oluşturulmuşken, öğrenci ise edilgenlik içinde doğal bir şekilde bulunmaktadır. Tıpkı hipnotizmacının gücünün, koşulları elinde tutma otoritesinden kaynaklanması gibi, bu hipnotik telkin ilişkisinde öğretmenin gücü de aynı kaynaktan gelmektedir. Böyle bir eğitim, ona göre, “her şeyden evvel toplumun tam da kendi varoluş koşullarını daima yeniden yaratmak için kullandığı bir araçtır.” (Durkheim 2016, 115). Türkiye’de öteden beri uygulanan ve halen de arzulanan eğitim anlayışının böyle olduğunu söylemek, genellemece veya peşin hükümlü bir yargı olmasa gerek. Devletin veya cemaatlerin, bazen ikisinin birden ideolojik aygıtları gibi iş gören eğitim sisteminin kendisi politikken, makbul görülmeyen her şeyin, özellikle de feminizmin, politiklik yaftasıyla kötülenmesi, bu politikliğin en iyi özelliğinin politik olarak gözükmemesi becerisi olduğunu gösterir. Politik olma meselesinde, Durkheim’in eğitim modeli temsilindeki tahakküm kurucu, bireyselliği örseleyen ve tektipleştiren bir mühendislik çabası olarak politik duruş ile feminizmin sosyal değişim

amacında olan politik duruşu arasındaki farkı görmek gerekir. İlkinde amaç itaati sağlamak, ikincisinde ise özgürleştirmektir.

Politik olma söylemiyle bağlantılı diğer bir eleştiri de, feminizmin ciddi bir bilimsellik yerine öğrencilerin kişisel duygu ve düşüncelerine aşırı vurgu yaptığı hakkındadır (Stake 2006, 201). Feminist pedagoji, kadınların deneyimlerini ve seslerini yok saydığı için, hem pozitivist epistemolojiye (bilimsel, objektif ve evrensel bilgi anlayışı) hem de onun üzerine temellenen bilen özne (bilginin taşıyıcıları olarak erkekler) pozisyonuna karşı çıkar. Fakat bundan dolayı feminist öğretmenler çoğu zaman öğretme becerilerinin sorgulandığını ve öğretmen olarak öğrencilerin gözünde değer kaybettiklerini dile getirmişlerdir (bkz. Crabtree ve Sapp 2013, 138). Bignell, 11 kadın çalışmaları öğrencisi ile yaptığı araştırmasında, görüştüğü öğrencilerinin çoğunun, daha geleneksel üniversite eğitimiyle ilgili olan, bilginin rasyonel, objektif haline saygı duyduklarını gösteren görüşler ifade ettiklerini belirtir (1996, 318).

Öğrenciler akademyanın geleneksel nosyonlarına tutunarak sadece bilgiyi değil, öğretmeni de objektif ve rasyonel olmaya dayanan otoriter bir konumda görmek istiyorlar. Öğretmenin feminist pedagojiden ilham aldığı fakat öğrencilerin alışık olmadığı türden pozisyonu öğrencilerin gözünde aşağıda tartıştığım gibi sorunlu hale gelebiliyor.

### **Otorite meselesi**

Feminist pedagojide öğretmenin gücü ve otoritesi kabul edilir fakat bu bildiğimiz anlamda, öğrenciyi pasifleştiren, öğretmenin açıklamasına mahkûm eden, bireyselliğini örseleyen tahakküm edici bir güç değildir. Aksine hem öğretmeni hem de öğrenciyi özgürleştirici ve güçlendirici, yaratıcı bir güçtür. Literatürde, feminist öğretmenin, öğrencilerin geleneksel eğitim sisteminde alışık oldukları türden bir otorite uygulamamasının, hem öğrenciler hem de diğer öğretmenler tarafından -tıpkı feminist bilgi anlayışına yapılan eleştirilerdeki dibi- saygın görülmediğine dair söylemler dile getirilmiştir. Örneğin McCusker, öğrencilerle bütün etkileşimlerinde, feminist prensipleri elde tutmayı amaçladığını fakat kaçınılmaz uygulamalar ve örgütsel sınırlılıkların otorite rolünü üzerine almasını işaret ettiğini söyler: “Başlangıçta öğrenciler bu rolü benden beklediler ve liderlik için bana baktılar. Algılarını değiştirmeye hazır olmadıkları anlaşılabilir bir durum. Gücü bırakmaya hazır olduğuma inanıyordum, fakat öğrenciler bunu kabullenmeye hazır değillerdi.” (McCusker 2017, 452).

Öğretmenin otorite paylaşımının kabul edilip edilmediği cinsiyete göre değişkenlik gösterebilir. Crabtree ve Sapp (2013) birlikte yazdıkları makalelerinde feminist pedagoji deneyimlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak birbirinden farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Sapp -heteroseksüel- bir erkek öğretmen olarak, -biseksüel- kadın meslektaş Crabtree’ye göre feminist pedagoji pratiklerine daha az dirençle karşılaştığını, hatta erkeklerin kurumsallaşmış ayrıcalıklarını eleştirdiğinden dolayı kadın öğrencilerden takdir gördüğünü, çoğu erkek öğrencisinin de kendi feminist seslerini bulmalarında kendisini model olarak gördüğünü söyler. Fakat iş otoriteyi paylaşma konusuna gelince -örneğin kendisine öğrencilerin ilk adıyla hitap edebileceklerini söylemesine rağmen öğrencilerin buna yanaşmamaları gibi- orada daha fazla dirençle karşılaştığını belirtir.

Taşra üniversitesinde feminist öğretmenin konumu hem öğrencilerin gözünde hem de diğer öğretmenlerin gözünde -istisnalar hariç- her zaman kuşkulu ve sorgulanan bir pozisyonadadır. Üniversitenin eğitim anlayışı ile öğrencilerin üniversite öncesi gerek formel gerek formel olmayan kurumlardan getirdikleri anlayışlarının üst üste geldiğini ve üniversite eğitiminin bu anlayışın değişmesine yönelik en ufak bir katkı yapmadığını, hatta bana göre öğrencilerin sabit fikirlerini artırdığını düşündüğümüzde bu pozisyondan fazlasını beklemek mümkün görünmemektedir. Yukarıdaki örneklerde Batı üniversitelerindeki öğrencilerin geleneksel eğitim sistemine alışık oldukları için feminist pedagojiyi yadırgadıklarını ve öğretmeni bilen özne olarak görmek istediklerini anlattım. Taşra üniversitesinde ise bu durumu tam olarak ‘geleneksel pedagojiye alışık olma’ nedeni ile açıklayamayız. Asıl mesele, öğrencilerin üniversite öncesi eğitimden getirdikleri ve üniversite eğitiminde de desteklenen ‘bilgiyle ilişki kurmama’ davranışlarıdır. Öğrenci ister geleneksel ister feminist bilgi olsun, bilgi denen şeyin kendisini değerli ve anlamlı görmemektedir. Bu nedenle üniversiteye gelen öğrenci eğitimin talep ettiği entelektüel emeği göstermek istememektedir. Bilgiyi anlamlı, dönüştürücü ve sarsıcı bir güç olarak görmediği gibi kitaplardan öğrenilecek bir şey olarak da görmemektedir. Bilginin kendisinin değersizleştirildiği ve araçsallaştırıldığı bir durumda, feminizmin ve onunla ilgili her şeyin zaten olumlu bir imgeye sahip değilken anlamlı, entelektüel ve özgürleştirici bir kaynak olarak görülmesi mümkün değildir. Bu, işin bir boyutudur. Diğer boyutu ise, öğrencilerin sadece kendi sabit fikirlerini destekleyecek türden bilgiye açık olmalarıdır. Sahip oldukları bilgiyi sorgulatacak, eleştirecek her türden bilginin karşısında pozisyon alıyorlar. Her iki durumda da, bu türden öğrenciler karşısında öğretmenin not veren konumundan başka hiçbir otoritesi yoktur.

### Değerlendirme

Yazıda birbiriyle iç içe geçen iki konudan bahsediyorum. Birincisi feminist pedagojinin ne olduğudur. Bu önemli, çünkü feminist pedagojiye dair Türkçe yazında bir birikim bulunmamaktadır. Feminist pedagoji, feminist epistemoloji ve metodolojinin ürettiği bilgiye dayanır. Dolayısıyla feminizmin, bilginin ve deneyimin ataerkil örüntüler içinde şekillendiğine, bu nedenle iktidar ilişkilerinden ve tahakküm yapılarından muaf olmadığına ve araştırılan-araştırılan arasındaki otorite/güç ilişkilerine dair yaptığı epistemolojik ve metodolojik analizlerden faydalanır. Feminizmin deneyimden başlama ilkesine sahip çıkar.

İkincisi -yazının temel argümanı olan-, feminist pedagoji ve sınıf deneyimlerimin taşra üniversitesi bağlamında şekillendiğini söyledim. Eğitimi, sınıf içindeki farklı toplumsal konumlanışlar içindeki öğrencilerden öğretmenlere, dışarıya, okulun fiziksel imkânlarından, ikamet ettiği yere veya bölgeye, oradan da geniş toplumsal yapının kültürüne, siyasetine, sosyolojisine ve ekonomisine kadar, içten dışarıya doğru genişleyen halkalar şeklindeki bir belirleyiciler matriksi içinde değerlendirmek gerekir. Hepsini birbiriyle değişen oranlarda organik bağlarla bağlıdır. Makalenin sınırlılıklarından dolayı bütün etkenleri birden yazmak mümkün değildir, fakat birini bile yazmaya çalışsanız, diğerleriyle olan organik ilişkisinden dolayı aslında hepsinden satır aralarında bahsetmiş olursunuz. Aslında yer/mekân kavramını eğitimi şekillendiren önemli bir bağlam olarak alsam dahi, taşra denen yeri belirleyen daha üstteki geniş toplumsal bağlamın başka unsurlarını aklımın bir köşesinde hep tutmaya gayret ettim.

Taşra üniversitesinin sesimi ve etkisini azalttığını, hatta sesini çıkarabilecek potansiyele sahip öğrencileri de suskunluğa zorladığını söyledim. Sesimizin belli sınırlar içinde tutulması, feminist pedagojinin uygulanabilirliğini de sınırlamıştır. Fakat bundan bir başarısızlık hikâyesi diye bahsetmem, hem bana, hem de dersi olumlu karşılayan, öğrendiklerinden heyecan duyan, cesaretlenen öğrencilerime haksızlık olur. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği dersi ve sınıfları aynı zamanda benim ve bu öğrenciler için birer direnme alanları da oldu. Deneyimlerim, çok boyutlu, çekişmeli, inişli çıkışlı, içinde belirsizlik barındıran bir düzlemde şekillendi. Bu nedenle birbirleriyle çelişen, çatışan bir sürü özelliği içinde barındırıyor. Dolayısıyla çalışmam, literatür okumalarımın karşılaştığım türden ne söylediğini, ne yaptığını, nasıl yaptığını bilen, belli sonuçlara ulaşan çalışmalar gibi olmadı. Zaten sonuç diye belirli bir şeylere ulaşmış olsaydım bile, bu, kısa vadede elde edilmiş, ya benim öğrenciler hakkındaki ya da onların kendileri hakkındaki kanaatlerden öte şeyler olmayacaktı. Bana göre hemen şimdi ortaya çıkan kanaatlere değil, uzun vadede eylemlerde ortaya çıkacak etkilere bakmak gerekir. Onu da şimdiden kestirmenin oldukça güç olduğunu düşünüyorum.

Ayrıca, girişte bahsettiğim ve burada da bahsetmek istediğim önemli bir mesele daha var ki, o da deneyimimi yazma konusunda yaşadığım zorluktur. Bence bu zorluk hem deneyim denen şeyin karakterinden hem de feminist pedagojinin ilkelerinin oldukça idealleştirilmiş olmasından kaynaklanıyor. Deneyimin zenginliğini, genişliğini, karmaşıklığını, çok katmanlılığını ancak kesişimselliği dikkate alarak anlatmak mümkün. Bunun deneyim yazıları için hem bir zenginlik hem de bir handikap olduğunu düşünüyorum. Bir taraftan anlatacak çok şey olduğu duygusunu yaşarken, bir taraftan da yazmaya başladığımızda tam da bundan dolayı onları başlıklara sığdırmanın zorluğuyla birlikte ne anlatırsanız anlatın dışarıda bıraktıklarınıza bakarak hep eksik kaldığı duygusunu yaşarsınız. Deneyimlerimi yazıya dökerken akışkan, değişken, yazdıkça kendini yaratan bir yapıya sahip olduğuna ve sınırlarının kontrol edilemediğine şahit oldum. Bu nedenle yaptığım okumalardan farklı kültürlerde benzer veya farklı deneyimler yaşayanların yardımına başvurdum, sık sık onların deneyimlerinden bahsettim. Bu belli bir izleği takip etmemi kolaylaştırdı. Diğer yandan hep kendi deneyimlerimi anlatmış olmayayım diye sınırlama koymaya çalıştım.

Feminist pedagoji yükseköğretim için her derde deva bir ilaç değildir. Bu nedenle o her şey değildir, ama hiçbir şey de değildir. Feminist pedagoji, herkesin kendi konumundan ve bağlamından yola çıkarak yürüyeceği özgürleşme yolunda bir umuttur.

### Kaynakça

- Atakul, Satı. “Kadın Çalışmaları Öğrencisi Olmak” *90’larda Türkiye’de Feminizm* ed. Aksu Bora, Asena Günel (İstanbul: İletişim Yayınları, 2014), 307-321.
- Bazzoni, Ludmila, Carlotta Cossutta. “Start from Your Own Situation’: A Political Analysis on the Relationship Between Gender and Education in Italian University Course” *Gender and Education* 28, no.3 (2016): 465-470.
- Bignell, Kelly Coate. “Building Feminist Praxis Out of Feminist Pedagogy: The Importance of Students’ Perspectives” *Women’s Studies International Forum* 19, no. 3 (1996): 315-325.
- Bora, Tanıl. (2011). “Taşralaşan ve Taşrasını Kaybeden Türkiye” *Taşraya Bakmak* der. Tanıl Bora (İstanbul: İletişim Yayınları, 2011), 37-66.
- Crabtree, Robbin D, David Alan Sapp. “Theoretical, Political, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk” *College Teaching* 51, no. 4 (2003): 131-140.
- Durkheim, Emile. *Eğitim ve Sosyoloji* çev. Pelin Ergenekon (İstanbul: Pinhan Yayınları, 2016).
- Gilligan, Carol. *Kadının Farklı Sesi* çev. Duygu Dinçer, Fulden Arısan, Merve Elma (İstanbul: Pinhan Yayınları, 2017).
- Hoodfar, Homa. “Feminist Anthropology and Critical Pedagogy: The Anthropology of Classrooms’ Excluded Voices” *Canadian Journal of Education* 17, no. 3 (1992): 303-320.
- Goetsch, Lori A. “Feminist Pedagogy: A Selective Annotated Bibliography” *NWSA Journal* 3, no. 3 (1991): 422-429.
- Jackson, Sue. “ Crossing Borders and Changing Pedagogies: From Giroux and Freire to Feminist Theories of Education” *Gender and Education* 9, no. 4 (1997): 457-467.
- Manicom, Ann. “Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics” *Canadian Journal of Education* 17, no. 3 (1992): 365-389.
- McCusker, Geraldine. “A Feminist Teacher’s Account of Her Attempts to Achieve the Goals of Feminist Pedagogy” *Gender and Education* 29, no. 4 (2017): 445-460.
- Pusch, Barbara. “İstanbul Teknik Üniversitesi’nde Cinsiyet Sosyolojisi Dersi- Bir Değerlendirme” *Kadın Araştırmaları Dergisi* 8, (2003): 21-41.
- Shrewsbury, Carolyn M. “What is Feminist Pedagogy?” *Women’s Studies Quarterly Feminist Pedagogy* (Special Issue) 15, no.3/4 (1987a): 6-14.
- Shrewsbury, Carolyn M. “Feminist Pedagogy: A Bibliography” *Women’s Studies Quarterly Feminist Pedagogy* (Special Issue) 15, no.3/4 (1987b): 116-124.
- Shrewsbury, Carolyn M. “Feminist Pedagogy: An Updated Bibliography” *Women’s Studies Quarterly Feminist Pedagogy: An Update* (Special Issue) 21, no.3/4 (1993): 148-160.
- Shrewsbury, Carolyn M. “What is Feminist Pedagogy?” *Women’s Studies Quarterly Looking Back, Moving Forward: 25 Years of Women’s Studies History* (Special Issue) 25, no.1/2 (1997): 166-173.

Stake, Jane E. "Pedagogy and Student Change in the Women's and Gender Studies Classroom" *Gender and Education* 18, no. 2 (2006): 199-212.

Stromquist, Nelly P. "Feminism, Gender and Universities: Politics, Passion and Pedagogies" (Book Review) *Gender and Education* 27, no. 3 (2015): 359-360.

Tan, Mine vd. "Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim" *TODAİE 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı* ed. Oya Çitçi (Ankara: TODAİE Yayınları, 1997),

Tan, Mine, Özlem Şahin, Güzin Yamaner. "Toplumsal Cinsiyet Konulu Lisans Dersi Üzerine Gözlemler" *Yerli Bir Feminizme Doğru* ed. Aynur İlyasoğlu, Necla Akgökçe (İstanbul: Sel Yayınları, 2001), 333-354.

