

JINEOLOJÎ

3 Aylık Bilim Kuram Dergisi, Sayı:13

JINEOLOJİ

Üç Aylık Bilim ve Kuram Dergisi

Yerel Süreli Yayın / Sayı: 13
Nisan-Mayıs-Haziran 2019

JİNGEH Basın Yay. Mat. Dağ. Tas. Ve
Reklam Org. Film Eğt. Tic. San. LTD
ŞTİ. Adına sahibi: Zeynep Demir

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ayşe Berktaş

Sayı Editörleri

Evin Soysal, Halide Türkoğlu

Yayın Kurulu:

Derya Aydın, Evin Soysal,
Halide Türkoğlu, Haskar Kırmızıgül,
Meral Çiçek, Nagihan Akarsel, Laleş
Çeliker, Nesrin Orun, Rojda Yıldız,
Ruşen Seydaoğlu

Danışma Kurulu:

Candan Yıldız, Dılar Dirik,
Feryal Saygılıgil, Gönül Kaya,
Havin Güneşer, Hülya Osmanağaoğlu,
Kayuş Çalıkman Gavrilof,
Malalai Joya, Nazan Üstündağ,
Nükhet Sirman, Rabab El-Mahdi,
Rabab İbrahim Abdulkadi,
Remziye Arslan, Ronahi Önen,
Ruken Şengül, Saira Zuberi,
Seda Altuğ, Shiler Amini,
Silvia Federici,
Silvia Marcos, Şemsa Özar,
Şenel Karakaş,
Valantine M.Moghodam,
Yakın Ertürk, Yüksel Genç,
Zeynep Kıvılcım

Abonelik Koşulları:

Yıllık abonelik bedeli: 60 TL
Yurtdışı abonelik bedeli: 70 Euro
Türkiye Ziraat bankası Diclekent Şubesi
Hesap No: 74457524-5002
IBAN:
TR 66 0001 0020 0074 4575 2450 02

Euro Hesabi

Ziraat Bankası Galatasaray/İstanbul Şb.
Hesap No: 74457524 5003
IBAN:
TR260001000701744575245003

Yazışma Adresi:

JİNGEH Basın Yayın
Huzurevleri Mahallesi Sıtkı Göral
Caddesi 13. Sokak Kurdi-Der Apt.
Kat:4 No:4
Kayapınar / Diyarbakır
Tel: 0412 229 63 89

e-posta: editorjineoloji@gmail.com

internet adresi:

<http://www.jineolojidergisi.org>

facebook: @jineolojidergisi

twitter: @jineolojidergi

** Yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarına aittir. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilmek kaydıyla kullanılabilir. Dergiye gönderilen yazıların yayımlanması yayın kurulunun kararına bağlıdır.*

Kapak Resmi

Rodin Morsümbül

Kapak Uygulama

Başak Sila Kaymak

İç Tasarım

Nazemin Çap

Basımevi

Ceylan Matbaa
Maltepe Mah. Davutpaşa Cad. Güven İş
Merkezi B Blok No:318
Topkapı-İstanbul

BU SAYIDA...

- 5** | Editörden
- 10** | Doğa-Toplum ve Ana-Kadın Eğitimi / Hüsna Emek
- 21** | Louise Michel'den Ivan Illich'e Ulus-Devletçi Eğitime Karşı Alternatif Arayışlar / Meral Çiçek
- 34** | Eğitimin Toplumsal Tarih Boyunca Serüveni / Aysun Genç
- 44** | Göç Yollarında Bir Eğitim Hikayesi: Maxmur / Zehra Tunç
- 55** | Cehalet Köleliğinin, Eğitim İse Özgürlüğün Kapılarını Açar / Çiğdem Doğa
- 63** | Xwebûn Olma Yolunda Jineolojinin Eğitim Yaklaşımı / Elif Kaya
- 75** | Özgür Nehirlerin, Tohumların, Bedenlerin ve Toprakların Feminist Pedagojisi / Claudia Korol
- 84** | Yaşam Bilgisine Ulaştıran Eğitim Üzerine / Zeynep Beydağı
- 99** | Kadınların Eğitim Hakkının Savunusu / Zilan Narin
- 116** | Alternatif Eğitimin İnşasında Kadın Merkezleri ve Özgür Okul Deneyimi / Ruşen Seydaoğlu
- 127** | Anadil, Önemi, Türkiye'de Verilen Mücadele, Ortaya Konan Çalışmalar / Netice Altun Demir
- 138** | Bir Eşitlik ve Özgürlük Hayalini Hayata Geçirmek Rojava Eğitim Deneyimi / Mizgin Aksu
- 151** | Tarihsel Bir Varlık Olarak Çocuk ve Çocukluk / Şenay Garip
- 164** | Jineoloji Fen Bilimleri Birimi ile Söyleşi / Jineoloji Dergisi

“Eğitim sorunu özünde toplumun ahlaki ve politik kurumlarını (dokularını) zorunlu kıldığı gibi, ahlak ve politikanın görevi de esas olarak toplumsal eğitimi gerçekleştirmektir. Kendini eğitmeyen toplumun kendi öz ahlakını ve politik kurumunu geliştirme ve ayakta tutma imkânı ortadan kalkacağı gibi, sürekli tehlike altında yaşamaktan, çürümekten ve dağılmaktan kurtulamaz.”

...Bir hakikatin
peşinde,
bir yaşamın
peşinde,
bir iyinin
peşinde giden
hayatlara bir
çift kelim
etmenin
derdindeyiz.

*Bir kez var olmuş olan, var olmamış sayılamaz bir
daba: Artık bu gizemli, bu son derece karanlık olgu,
“var olmuş olmak” olgusu, sonsuza dek o kişinin yaşam
kaynağı olacaktır.*

Vladimir Jankelevitch

Baharın yeniden boy verdiği, umutların toprağa
düşen cemreler ile yeniden yeşerdiği nisan ayının bu
ilk günlerinde bütün okuyucularımıza MERHABA.

Baharları tekrar tekrar yaşarken bıkmadan, usan-
madan, uslanmadan inadına umudu büyütüyoruz.
Uslanmaz ve yaşamımızı anlamlı kılmaya çalışmanın
bir çabası ile... Belki de Vladimir Jankelevitch'in
söylediği gibi var olmak olgusunun kendisi bizleri
bir yaşam kaynağına, bitmez tükenmez bir yaşama
istencine sürüklüyor. Baharın etkisinden midir yoksa
var oluşumuzun o sürekli tetikleyen yaşama tu-
tunma istencinden midir bilinmez fakat bir
hakikatin peşinde, bir yaşamın peşinde, bir iyinin
peşinde giden hayatlara bir çift kelim etmenin
derdindeyiz. Üç yıl önce 8 Mart günü
başladığımız dergi yolculuğumuz 13.sayı ile bu
sayıda da devam ediyor. Bu üç yıl içinde çok şey
öğrendik, tartıştık, beraber ürettik. Peki
öğrenirken, beraber bilgi üretmeye çalışırken bir
yöntem olarak jineolojide nasıl var olduk? Biraz
da bunun derdine düştük ve bir eğitim sayısı ile
karşınıza çıkmayı istedik.

Eğitim nedir sorusu ile yola çıktığımız bu yolculukta elbette ki hiç yoktan başlamıyorduk. Fakat dünyanın her bir köşesinde farklı yöntem ve içeriklerle ne olduğu uygulanmaya çalışılan bu kavramın tartışılmasının ve özellikle kadınlar tarafından daha çok tartışılmasının önemi ve ihtiyacı ile yola çıktık. Eğitim, mevcut kapitalist modernite içerisinde tanımlandığı ve uygulandığı gibi belli bir sistemin hizmetinde olacak kadar iktidar ile bütünleşmiş bir kavram mıdır? Dört duvar arasına sıkıştırılmış, hayattan, doğadan ve hatta fen bilimleri atölyesindeki arkadaşlarımızla yaptığımız söyleşide ifade edildiği gibi eğitim “bir bakterinin yaşamından” azade midir? Bin yıllardır bilgisi ellerinden alınan, küçümsenen, değersizleştirilen kadının bilgisi ve eğitim anlayışı neden tarihin derin sayfalarında kalmaya mahkum edilmeye çalışılmıştır?

Tarihin her anında olduğu gibi iktidarın var olduğu her yerde direniş de baki olmuştur. Her ne kadar iktidar zihniyeti kendi varlığını idame ettirebilmek için yaşam içerisinde var olan her olguyu iktidarın hizmetine sunmaya çalışsa da direniş de kendi olgularını her daim örgütlemeyi becerebilmiştir. Bu sadece mevcut anlamda aklımıza ilk elden gelen bir siyasi örgütlenme hali değildir. Toplumun ayakta kalabilmek, değerlerini yaşatabilmek için kendini sürekli bir öz savunma duygusuyla korumaya aldığı ve toplumsal değerlerini yaşatmaya çalışmasıdır. Bu bir direniş halinin temsilidir aynı zamanda.

Toplumsal tarih içerisinde ilk öğretene olarak anılan doğanın son iki yüz yıldır iktidar tarafından bir köle haline getirilmesinin eğitim tarihi ile de kopmaz bir bağı olduğuna inanıyoruz. Toplumsal ihtiyaçlardan iktidar ihtiyaçlarına kayan bu eğitim anlayışının tarihi kadının bilgisinin de esaret tarihidir aynı zamanda. Masalların, hikayelerin, stranların, gündelik yaşamın bilgisinin, kişisel hikayelerin yaşamın tam orta yerinde dururken bıçak sırtı ile ikiye bölünmeye çalışılmasının tarihidir.

Bu tarih ekmek nasıl maya tutar sorusunun bilgisinden tutalım da yaşam içerisinde doğaya, insana, değerlere nasıl yaklaşılır sorusuna kadar birçok bilgiyi de içeriyor. Eğitimin yaşamın ta kendisi olduğu, yaşamı örgütlemenin bir yönü olduğu bin yıllardır iktidara değmemiş toplumsal kesimler tarafından yapılan tartışmalar ve uygulamalar ile devam ettiriliyor. Hem bu kesimleri ortaya koymak hem eğitimin tarihine bakmak hem de eğitime dair tartışma konularını gözler önüne sererek nasıl bir eğitim sorusunu cevaplamak üzere yola çıktık. Bu anlamda eğitim bir varoluş problemi olarak da karşımız da duruyor. Ve eğer yaşam kaynağımız varoluşumuzdan azade değilse yaşamının her alanında eğitim alan, uygulayan ve üretenler olarak eğitim kavramı da bir anlamda yaşam kaynağımızı niteliyor denebilir.

Bu bağlamda bu sayımızın ilk yazısında **Hüsna Emek, Doğa-Toplum ve Ana-Kadın Eğitimi** insanlık tarihinin en başından beri kadınların ve doğanın bağrında yeşeren bilgiden ve bilginin toplumsallaşmasının ortaya çıkardığı yaşamdan bahsediyor. Eğitim kavramının içeriğine de odaklanan Hüsna ilk öğretenden olarak ana-kadınlardan bahsediyor ve doğanın diyalektiğinden çıkmayan bilgilerin eksik ve yaralı olacağını anlatıyor. **Louise Michel'den Ivan Illich'e Ulus-Devletçi Eğitime Karşı Alternatif Arayışlar yazısı ile Meral Çiçek** ise doğadan ve kadından kopartılan bilginin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak Ulus-Devlet zihniyetinin ortaya çıkardığı eğitim anlayışına karşı dünyanın birçok yerinde demokratik modernite güçleri tarafından hayata geçirilen ve üretilen alternatif eğitim arayışlarına götürüyor bizleri.

Aysun Genç ise Eğitimin Toplumsal Tarih Boyunca Serüveni yazısında aslında sistemin ortaya koyduğu eğitim tarzının insanlık tarihi içerisinde çok yeni bir geçmişe sahip olduğunu, oysa eğitim olgusunun çok eskilere dayandığını ve zaman içerisinde eğitim kavramının geçirdiği değişimleri ve anlamları aktarıyor bizlere. Bu değişim ve anlamın alternatif bir arayış sonucu toplumsal bağından kopmadan yeşertildiği, anadilde eğitim verme deneyimini yaşayan ve demokratik bir içerikle birçok zorluğa rağmen inşa edilmeye çalışılan bir örnekle **Göç Yollarında Bir Eğitim Hikayesi: Maxmur Deneyimi ile karşımıza Zehra Tunç** çıkıyor.

Cehalet Köleliğine, Eğitim ise Özgürlüğün Kapılarını Açar isimli yazısı ile **Çiğdem Doğa** kırk yıldır devam eden bir mücadelenin ışığından Kürt kadınların ortaya koyduğu eğitim anlayışının köklerine ve yöntemine götürüyor bizleri. Birçok zorluğa rağmen Kürt kadınların kendi olma arayışlarındaki eğitim serüvenleri zoru başarı hikayesini de anlatıyor bizlere. **Xwebûn Olma Yolunda Jineolojinin Eğitim Yaklaşımı yazısı ile Elif Kaya** tam da bu hikayenin geldiği bir nokta olarak Jineoloji'nin bir varoluş meselesi olarak eğitimi nasıl ele aldığını ve geldiği aşamayı anlatıyor bizlere. Kendin olmak, kendine varmak sorununun yollarını doğaya, kadına ve demokrasiye bağlayan bir eğitim anlayışının nasıl olabileceği hakkında fikirler sunuyor Elif.

Özgür Nehirlerin, Tohumların, Bedenlerin ve Toprakların Feminist Pedagojisi yazımızda ise **Claudia Corol** dünyanın neresinde olursak olsun sistemin dayattığı eğitim anlayışına dair alternatiflerin var olduğunu bir kez daha gösteriyor. Latin Amerika'da yerli halkların da öznesi olduğu bu arayış birçok insanın hayatını etkiliyor ve etkilemeye devam ediyor.

Eğitimin bir yaşam bilgisi olması gerektiğine ve toplumla olan bağına dikkat çeken **Zeynep Beydağı ise Yaşam Bilgisine Ulaştıran Eğitim Üzerine** yazısı ile eğitimin en önemli işlevini, “yaşamla bir bütün olarak başa çıkma

kapasitesine sahip bütünleşmiş bireyler ortaya çıkarmaktır.” diye tanımlıyor. Zeynep mistralardan, cadılardan, ahilerden bahsediyor ve sezginin gücüne dayanan bilginin kadınla yürüyen yolunu gösteriyor bizlere.

Kadınların Eğitim Hakkının Savunusu yazımızda ise yazarımız Zilan Narin kadınların özgürleşmelerine yol açacak temel ayaklardan biri olarak eğitimi tanımlıyor ve eğer özgür bir toplum, özgür bireyler, özgür kadınlar ile yaşayan bir toplum tahayyül ediyorsak her anlamda kadınların eğitim hakkının savunulması gerektiğinin altını çiziyor.

Ruşen Seydaoğlu ise Alternatif Eğitimin İnşasında Kadın Merkezleri ve Özgür Okul Deneyimi yazısı ile Kürt hareketinin yıllardır büyük emeklerle inşa ettiği kurumlarda yaşatmaya çalıştığı eğitim anlayışını merceğe alıyor ve bu kurumların demokratik bir eğitim anlayışı için verdikleri mücadeleleri gösteriyor bizlere.

Demokratik ve eşit bir eğitim sisteminden bahsedeceksek elbette ki söylemek zorunda olduğumuz şeylerin başında Anadilde eğitim hakkı geliyor. **Anadil, Önemi, Türkiye’de Verilen Mücadele, Ortaya Konan Çalışmalar ile Netice Altun Demir** Ruşen’in bıraktığı yerden bir çerçeve çiziyor ve anadil tartışmalarını Türkiye’de Kürtçe örneği üzerinden anlatıyor. Yaşanan zorluklara ve kısıtlı imkanlara rağmen verilen anadil mücadelelerini de aktaran Netice, anadili vazgeçilmez bir hak olarak tanımlıyor.

Anadilde eğitimin uygulandığı en önemli yerlerden biri Rojava şu anda. **Bir Eşitlik ve Özgürlük Hayalini Hayata Geçirmek: Rojava Deneyimi yazısı ile Mizgin Aksu** özgür üniversiteler, toplumsal cinsiyete duyarlı müfredatlar, anadilde verilen eğitimler ve demokratik bir muhtevaya sahip içerikler ile Rojava Devriminden sonra ortaya koyulan pratikleri anlatıyor bizlere.

Tarihsel Bir Varlık Olarak Çocuk ve Çocuk Psikolojisi ile Şenay Garip iktidar tarafından bir nesne konumuna indirgenen çocukluk kavramının eğitim ile olan ilişkisini tarihsel bir çerçevede ele alıyor ve çocukluk kavramının tarih içerisinde nasıl bir değişim geçirdiğini anlatıyor.

Son olarak jineolojî olarak çalışmalarımızı sizlere aktarmaya devam ediyoruz. Uzun zamandır bir araya gelen ve fen bilimleri alanında çalışan arkadaşlarımızla sizler için bir söyleşi gerçekleştirdik. Doğadan, yaşamdan, bilimden kopuk bir bilginin asla var olamayacağını ve sistemin fen bilimleri alanını nasıl bir iktidar alanına çevirdiğini sizler için konuştuk.

Bu satırlarla beraber bir sayımızın daha sonuna gelmiş olduk. Var oluşumuzun, yaşam kaynaklarımızın eğitim ile olan iç içe geçmiş bağını beraber tartışalım beraber görelim istedik.

Bu satırları doğuran, bu satırlarla bizleri buluşturan bin yıllardır bilgileriyle direnen kadınların inancı ve umudu olduğunu biliyoruz. Bu bilgileri bugüne kadar taşıyan insanlık tarihinin bütün kadınlarına bu vesile ile teşekkür etmek istiyoruz. Bu sayıda emeği geçen bütün arkadaşlarımıza sonsuz teşekkürler. Biliyoruzki bazen açlığa yatırılmış bir beden, bazen özgür yaşam uğruna vazgeçilmiş bir can bu sayfalarda yazılanlardan çok daha fazla şey öğretir bizlere. Yaşamın nasıl akışkan olduğunu, beynin ve kalbin birleştiği o amansız noktada hiçbir üniversitenin hiçbir akademinin hiçbir kursun öğretemeyeceği şeyi öğreteceğini... Yaşamın tam da burasından; beynin kalbe adanmış damarından kopup gelecek yeni hayata bir selam da bizden olsun diye aranızdayız bu sayı ile. Yaşamı uğruna ölecek kadar sevenlerin yaşam, hakikat ve bilim tutkusu ile...

Doğa-Toplum ve Ana-Kadın Eğitimi

Hüsna Emek

Eğitim toplumun özüyle ilgilidir, bu anlamda toplumsal bir sorumluluk gerektirir. Doğal toplumdan günümüze geçerli olan bu öz, devletli sistem tarafından çarpıtılan, ana-kadın ve toplumdan uzaklaştırılan, çalınan ve devletleştirilen bir alana dönüştürülür. Toplumsal varlığın sürdürülmesi için eğitim ne kadar önemliyse devletli sistemin bekası açısından da aynı öneme sahiptir. Çocuğu ve genci, toplum ve anadan ne kadar hızlı uzaklaştırırsa, o kadar hızlı sonuç alabileceğı bir alan oluşturur. Toplumsal kişiliğı, devletleştirme operasyonu olarak da değeriendirileceğimiz bu süreç, rahiplerin tapınakları ele geçirmesiyle başlar ve toplum karşısı sistemli bir saldırıya dönüştürölür, kurumlaştırılır. Dört duvar arasına sıkıştırılarak, doğa ve toplumdan koparılır.

Çocukluk aşamasında edinilen bilgi, düşünüş, eğitilme biçiminin kişilik şekillenmesindeki etkisi yaşam boyu sürer. Gençliğın temeli, çocukluk yıllarında edinilen kültürel, etik ve estetik ölçülerle atılır. Bütün toplumsal aşamalarda ve toplumlarda gerçeklik böyledir. “Yedisinde neyse yetmişinde de odur”, “Ağaç yaş iken eğilir” özdeyişleri bu gerçekliğe işaret eder. Doğal toplumdan günümüze etkili olan ilk öğrenme ve şekillenme, yaşamın özünü, birey olma ve toplumsal kimlik kazanmayı belirler. Bir doğal toplum özelliğı olarak ana-kadın kültürünün etkili olduğı, izinin hala taşındığı toplumlarda çocuklar yetenekleriyle adlandırılır. Çocukluk dönemine, birey olma, yaşamını sürdürme yetisini kazanma ve bu yetiyi hangi meziyetlerle donatacağıının ilk işaretlerinin ortaya çıktığı zaman olarak yaklaşılr.

Yedi yaşına kadar en yakın ilişki anne ileidir ve ana, eğitimi belirleyici etkidedir. Aile, aynı köy veya sokakta yaşayan çocuklarla ve toplumla kurulan sosyal ilişki, öğrenmeyi etkiler.

Doğal toplumda ana-kadınla ilişki, öğrenme biçimi, devletli toplumda şekillenen kadın-aile ilişkisinden ve eğitiminden tamamen farklı özellikler taşır. Sınıflı ve devletli toplumla birlikte ana ve aileye bireyci, mülkiyetçi, aileci özellikler yüklenir, toplumsal parçalanmanın temeli haline getirilir. Bu politika, en fazla ana bilgisi ve eğitimine zorunlu ihtiyaç duyan, şekillenmeye açık kişilik dönemindeki çocuğu etkiler. Bu eğitimle şekillenen kişiliklerde, toplum karşıtı, bireyci, devletçi ve iktidarcı özellikleri geliştirme öne çıkar. Toplum, doğa ve yaşam hakikatinden uzaklaştırmaya dayanan bu süreç, kadını, köleleştirir, erkeğin tahakkümüne sokar ve dolaysız bir ilişki içinde olduğu çocuğu, edindiği özelliklere göre eğitmesine sebep olur. Bireyi, aileyi ve toplumu kölelik-egemenlik girdabına çeker ve yaşam enerjisini tüketir. Bu yönüyle toplumcu veya bireyci kişilik kazanmada ana-kadın eğitimi belirleyici olmaktadır.

Devletli sistem, ana-kadın bilgisi ve eğitimini çarpıtarak köle kişilikler yaratmayı amaçlayan bir eğitim sistemi kurmasına rağmen, doğal toplum özelliklerini yitirmeyen bilge kadınlar, farklı farklı yöntemlerle çocukları eğitmeye devam eder. Evlerde, kış geceleri ocak başlarında, uyku öncesi masallarda gizlice, sırlı yaşam ve özgürlük bilgilerini paylaşmaya devam ederler. Kıssadan hisse diye anlatılan, öğretilen bütün çirok ve hikayeler özünde bu kutsal, özlü yaşam ve toplum bilgilerini taşır. Zorluklara karşı direnen, yaşam ve özgürlük arayışı güçlü, kötü kahr-amanlara karşı sevgi ve dostluğun kazandığı, sonu mutlu biten, cennet hayalini canlı tutan yaşam gücü aşılır.

Ana-Kadın ve Toplumsallık Bağı

Toplumsallık insanın varlık biçimidir. İkinci doğa olarak gelişen toplum, birinci doğa içinde yeni bir varlık kazanmayı ifade eder. Yaşamsal ihtiyaçları karşılama temelinde gelişen toplumsallık, varoluş ve yaşam bilgilerini öğrenme ve öğrendiklerini hayata geçirmeyi içerir. Birinci doğa içinde, yeni bir doğaya evrilmenin adımları ve aşamaları, yaşamını sürdürme bilgisi ve eğitimi ana-kadın etrafında gelişir. Diğer canlılara göre gelişim ve varlığını sürdürme yetisini kazanmanın insan bireyinde daha uzun süreci kapsaması, bakıma ihtiyaç duyması, öğrenme sürecinin ve biçiminin özelliklerini belirler. Doğuran, büyüten, toplumsal yaşam içinde yer almasını sağlayan ve kişiliği şekillendiren ana-kadın ve toplumdur. Bütün bu süreçlerin her aşaması, yeni bir bilgi edinme, bildikçe kendine güvenme, irade kazanma, heyecanı yüksek oluşum aşamalarıdır.

Ana-kadın olmak, toplumsal bir olgudur. Sadece doğurduğu çocuğun değil, klan-toplum içindeki bütün çocukların anası olma özelliği taşır. Beslenme, barınma ve üreme ekseninde toplumsal varoluşu sürdürebilme yetisine ve bilgisine sahip

olmayı, toplumu bu bilgi ve yeti ile eğitmeyi gerektirir. Bir çocuğun ihtiyacını karşılamaktan, bir toplumun ihtiyacını karşılamaya, yetiştirmeye uzanan bir kapsayıcılığa ve tecrübeye dayanır. Toplumsal kimlik edinme ile toplumsal-lığı geliştirme süreci birlikte şekillenir. Bu hem öğrenen hem öğretene olmayı içeren bir eğitim ve öğrenme biçimidir. Toplumsal eğitim ve öğrenmenin temelini oluşturan esas özelliktir ve yaşam sürdükçe bu süreç devam eder. Bir zamana ve mekâna sıkıştırılmayan eğitim, öğrenme ve yaşam biçimidir.

Ana-kadının yaşamla sıkı bağ içinde olması, yaşamı koruma ve sürdürmenin bilgisine daha fazla ihtiyaç duyma ve kafa yormayı beraberinde getirir. Kendini koruma ve yaşatma bilgisini çocuğa ve topluma ilk aktaran kadındır. Doğayla sıkı bağ içinde oluşan yaşam ve anlam dünyası, emek, üretim ve sevgi gücü ile birleşerek toplumsal doğanın hamurunu yoğurur. Bu özellikler insana ve topluma taşınan, dolaysız öğretilen ve paylaşılan bir toplumsal özelliğe, öğrenme biçimine, yaşam bilgisine dönüşür. Birinci doğanın ikinci doğayı doğuruşu, böyle mucizevi ve hayranlık uyandırıcı özellikler taşır. Bu doğuşta, kadının belirleyici yönü, toplumsal öncülüğü öne çıkar. Doğadan öğrenmeyi başaran kadın, çocuğa ve topluma edindiği bilgiyi öğretmeyi başaran kadın olarak kendini oluşturur ve tamamlar. Doğa ve toplumla kendini tanımlayan, tamamlayan bir ana-kadın gerçekleşmesi yaşanır. Edinilen her bilgi, doğayla arasında yeni bir bağ kurmaya, dolaysız olarak birbirini tamamlama bilgisine ve eğitimine dönüşür.

Kendini koruma
ve yaşatma bilgisini çocuca ve topluma ilk aktaran kadındır. Doğayla sıkı bağ içinde oluşan yaşam ve anlam dünyası, emek, üretim ve sevgi gücü ile birleşerek toplumsal doğanın hamurunu yoğurur. Bu özellikler insana ve topluma taşınan, dolaysız öğretilen ve paylaşılan bir toplumsal özelliğe, öğrenme biçimine, yaşam bilgisine dönüşür.

Doğanın Dili ve Diyalektiğinden Öğrenmek

Xweza (Kürtçe doğa, kendini doğuran anlamında), kendini doğuran, sürekli yenileyen bir yaşam deryasıdır. Çok renkli, çok çeşitli, farklılaşan özellikleriyle sınırsız bilgi ve öğrenme kaynağıdır. Suları azalan, çoğalan; bitkisi yeşeren, kuruyan; yaprağı açan, sararan, dökülen; aydınlığı karanlığa, karanlığı aydınlığa evrilen; yağmuru, sıcaklığı ile her birinin ayrı bir oluşumu, zamanı, anlamı ve etkisi olan bir anlam deryasıdır. Türlü canlıların içinde barındığı, yan yana yaşadığı, ayrı dünyalar ya da zamanların olabileceğini hatırlatan uzay ve yıldızlarla iç içe bir yaşam sürdürülür. Doğanın üretkenliği, zenginliğiyle özdeşleşen, anlamlanan insan ve

insan toplumu, kadının Xweda (Kürtçe kendinden veren, kendinden olan, var olmak için başka bir güce ihtiyaç duymayan, Tanrı anlamında) olarak kendinden verme, doğurma ve kutsal yaşam bilgisiyle yoğrulur. Doğayı kutsama ve kadın kutsallığı, bütünlüklü toplumsal bir algı olarak şekillenir. Kutsallık, doğa ve kadınla özdeş, tanrısallık, doğa ve kadının ortak özelliği olarak anlam bulur. Duygu ve düşünce dünyasında doğaya, yaşama böyle anlam verme, toplumu eğitime ve örgütlemeye biçimine dönüşür.

Doğayı, ana okul olarak tanımlamak mümkün. Doğadan ilk öğrenen ve topluma öğretene ana-kadın olduğunu, yaşamı sürdürmenin temel bilgilerine ve öğrenme süreçlerine bakarak tespit edebiliriz. Bu anlamda eğitim ve öğrenme, başlangıçta yaşamsal, giderek felsefî, bilimsel, ahlaki-anlamsal bir bütünlük taşır. Doğadan öğrenme, dolaysız ve yaşama etkileri direkt görülen, hissedilen öğrenme, bilgilenmedir. Doğruluğu veya yanlışlığı, doğada gerçekleşenin insana-topluma uygun olup olmadığı, yaşamsal denemelerle edinilen, olumlu veya olumsuz sonuçlarına göre yeni izleme, biriktirme ve öğrenme biçimlerine dönüştürülen bilgilenmedir. Bu bilgilenme biçiminin sezgiselliği ve yanılmazlığı, sabırlı ve ısrarlı bir gözlemleyen olmayı, varoluş biçimine dönüştürmeyle ilgilidir. Duyguyu, düşünceyi biriktirme, olgunlaştırma, sentezleme ve oluşturma süreçleri de diyebiliriz buna. Sadece içgüdüsel özellikler olarak tanımlamak yetmez, böyle bile olsa, bu özelliklerin birden ve kendiliğinden ortaya çıkmadığı kesindir. Bu aşamalarda gözlemleyen ve gözlemlenenin birbirini etkileme biçimi üzerinde yeniden durmak; doğa ve kadın-toplum dengesini, bağını anlamaya, kurmaya hizmet edecek bilgi ve öğrenmeye teşvik edecektir. Ekolojik bilgi ve öğrenme, eğitimin özüne yedirilmediği süreç, insan ve toplum hep yarım ve yaralı kalacaktır.

Açıklayıcı olması açısından; dilin gelişimini, doğadaki canlıların, özellikle de birbiriyle iletişim kurmak için cıvıltıları hiç eksilmeyen kuşların izlenmesinden bağımsız ele alabilir miyiz? Uzaktan veya bir ağaçta, dal üzerinde yan yana gelmiş ikili, beşli veya onlarca kuşun bıkmadan usanmadan birbirine bir şeyler anlatma ihtiyacı, etkili bir izleme örneği olabilir. Bu izleme sürecinin en etkili öznesi ana-kadındır ve dilin gelişiminde ana-kadının rolü önemlidir. Ana-kadın, doğurduğu çocuğun ihtiyaçlarını anlamaktan tutalım, insan toplumunun ihtiyaçlarını anlamaya ve birbirine anlatmaya uzanan evrim ve öğrenme sürecinde etkili rol oynamıştır.

Dilin gelişimi, toplumsal gelişime devrimsel bir katkı sunar. Doğanın ve toplumun dile gelişini muştular. Bireysel ve toplumsal ifade gücü kazanmanın, eğitim ve öğrenimin temelini oluşturur. Bugün bile hala başkalarının anlamaması için kendi aralarında bir dil oluşturanların -ki daha çok kadınlardır- bu dile, ‘kuşdili’ demelerinin, bu etkileşimi çağrıştırmaya ihtimali yüksektir.

Diğer yandan ilk avcılık deneyimini çağrıştıran, özellikle erkek çocukların oyunları arasında yer alan lastikle kuş vurma ve yeme, doğanın en canlı, öğretici bir parçasının hedef alınması, erkek aklının bir ironisi olarak değerlendirilemez mi?

Dilin gelişim süreci Tevrat'ta şöyle anlatılır: “Ve Rab Allah dedi Adem’in yalnız olması iyi değildir; kendisine uygun bir yabancı yapacağım. Ve Rab Allah her kır hayvanını ve göklerin her kuşunu topraktan yaptı; ve onlara ne ad koyacağını görmek için Adem’e getirdi; ve Adem her birinin adını ne koydu ise, canlı mahlûkun adı o oldu. Ve Adem bütün sığırlara ve göklerin kuşlarına ve her kır hayvanına ad koydu; fakat Adem için kendisine uygun yardımcı bulunamadı. Ve Rab Allah Adem’in üzerine derin uyku getirdi ve uyudu. Ve onun kaburga kemiğinden birini aldı ve yeri etle kapladı. Ve Rab Allah Adem’den aldığı kaburga kemiğinden bir kadın yaptı ve onu Adem’e getirdi. Ve Adem dedi: Şimdi bu benim kemiklerimden kemik ve etimden ettir; buna ‘nisâ’ denilecek, çünkü o insandan alındı.” (Tevrat, Eski Ahit, Bap, 2/18-23) Ve Adem karısının adını Havva koydu, çünkü bütün yaşayanların anası oldu.” (Tevrat, Eski Ahit, Bap, 3/20-21)

Havva bütün yaşayanların anası, gerçek adlandırıcı, dile getireni ve konuşturıcı olur. O olmadan Adem, o olmadan ‘adını koyduğu’ hiçbir şey anlam kazanmaz, dile gelmez; sığırları, göklerin her kuşunu, her kır hayvanlarını dile kavuşturan, yaşamı anlamlı kılan, yardımcı olan ve esas öğretendir. Toplumsal yaratımlarına büyük darbeyi vuran ve kadın karşıtlığı üzerine tek tanrı inancının temelini atan Yahudiliğin kutsal kitabı Tevrat’ın bile bütün uğraşına rağmen gizleyemediği; ana-kadının toplumu yaratma, geliştirme gücü, öğreticiliği vardır. Tanrının tüm uğraşlarına rağmen ilk insan Adem’e -ki, onu da doğuran bir ana-kadındır- yardımcı olacak bir yaratım bulunamamış ve Havva yaratılarak -kaburga kemiğinden yaratılmayla çelişen bir durumdur- bu yardımcı bulunmuş, tüm doğa, yaşam ve toplum dile gelmiş, kendini bulmuş, ‘bütün yaşayanların anası’ olmuştur. Dilin nasıl ve hangi ihtiyaçtan kaynaklı geliştiğini anlatan Tevrat bile bu gerçeğin üstünü örtememiştir.

Yaşam ağacı örneği, bu gerçekliğe ayrı bir boyut kazandırıyor. Cansız, kuru gibi görünen bir ağaç gövdesinin her bahar yağmur ve güneşle buluşmasının ardından canlanmasını, yeşermesini, milyonlarca yaprağa dönüşmesini ve yaprakların yeniden solup dökülmesini gören insan, neyi, nasıl öğrenmiştir? Bu mucizevi yaşam diyalektiğinin sırrı nedir? Döngüsel yaşam, düşünce ve inanç gerçeği, doğa diyalektiği, ölüm ve yaşam bu bağlantılar içinde yeniden tanımlara kavuşur. Bütün bilgilerin temeli yapılan hayat ağacı, yaşam bilgisini, doğa ve toplumla özdeşleştiren sentezi anlatır. Yaşam ağacına yüklenen bilgi, bu etkileyici diyalektiği, kutsallığın, inancın, felsefenin temeli yapar. Kadın bilgisine ve öğreticiliğine saldırıların temelinde, yaşam ağacını kurutma ve

kesme, devletli sistemin tüm ideolojilerinde yer alır. Ana tanrıça kültürünü-inancını yok etme saldırısını geliştiren tek tanrılı dini ideolojilerin, dev şehirlere ve endüstriyalizme yol açan kapitalizmin, doğa-toplum-kadın katliamına uzanan derin bir hikayesi vardır. Buna rağmen, bu öylesine güçlü bir bağ ve bilgidir ki, insan ve toplum hafızasında bir biçimde canlılığını korur: bir noel ağacı, mezarlıklara dikilen bir selvi ağacı gibi yaşama ve ölümsüzlüğe inancın sembolü olarak...

Toplum ve İlk Yaşam Öğretmeni

Toplumsal olgu, duygu ve düşünce dünyasının gelişme, birbirini tamamlama düzeyiyle güçlenir. Doğadan öğrenme, giderek toplumsallık içinde öğrenmeye ve varlığına anlam vermeye dönüşür. Ana-kadından öğrenilen ilk bilgiler, sezgi dünyasının oluşumuna, beraberinde duygusal aklın gelişimine hizmet eder. Yanılmazlık özelliğinin önemine özellikle vurgu yapılan duygusal akıl, sezgiler dünyası, varoluş, yaşamı koruma ve sürdürme yönleri açısından önemlidir. Yine doğru ve iyi olanın tespiti açısından yaşamsaldır. Toplumsal eğitim, yaşamı örgütleme faaliyeti içinde analitik zekâ, etik-estetik, kültürel yönlerin gelişimiyle anlam dünyasının oluşumu birbirini tamamlar. Toplumsal iyiyi, doğruyu, güzeli bilme, bulma ve yaşama geçirme diyalektiğinin bütünlüğü içinde, ahlaki, politik, ekonomik edimler, bireyin olgunlaşmasına katkı sunar. Bu sürecin yaşam kaynağı, öğretene ana-kadın olmaya devam eder. Topluma karşı sorumluluk duyma, yaşamı iyi-doğru-güzel duygu-düşünce-eylem etrafında örgütleme, koruma, güzelleştirmenin tecrübeye dönüşmüş bilgilerini aktarır. Doğaya, diğer canlılara zarar vermeden, paylaşma dayanan, adil ve barışçıl duyguları geliştiren zihniyet dünyasını, doğal toplumun, bireyin beslendiği yaşam kaynağına dönüştürür.

İnsanın gelişiminde kendine yetebilme, toplumsallığı gerekli kılmakta, toplumsallık içinde varlık ve kişilik kazanma, maddi ve manevi dünyayı şekillendirmektedir. Toplum dışında kalmak, yok olmak anlamına geldiği gibi, toplumlu olmak, varlığını güvenceye almayı getirir. Bu anlamda insan, toplumsal yaşam içinde kendini tanımlar, öğrenir ve öğrendiğini dolaysız uygulama ve sonuçlarını görme yeteneği kazanır. Yaşamak için yemesi gerektiğini, ilk besleyenin anne olduğunu anne sütüyle beslenerek öğrenir. Bu öğrenme içgüdüsel de olsa, annenin ilk öğrettiği şey, yaşamak için beslenme ihtiyacıdır. Bu besin, ilerleyen yaşlarda çeşitlenen ihtiyaçlarla farklılaşır, doğadan ve anne ile birlikte yürütülen toplumsal emek faaliyetinden edinilen üretim bilgisiyle zenginleşir.

İlk emek ve üretim faaliyetinin içinde anne ve çocukları, çocuklar birlikte vardır. Ana-kadın, neslini sürdürmek için doğadan öğrendiğini kendinde tutmayan, yanındaki çocuğa, çocuklara, gençlere, topluma öğreten ilk öğretmendir. Bu öğretme ve öğrenme biçiminin içinde, mülkiyetçilik, bireycilik yoktur, toplumsal bir faaliyet ve oluşum, emek etrafında yaşamını örme vardır. Toplum emeği, kolektif emek; öğrenme de kolektif bir öğrenme biçimidir. İçgüdüsel olarak öğrenilen beslenme bilgisi, bilgi ve emekle bilinçli öğrenme, üretme ve ürettiğini paylaşma bilgisiyle tamamlanır. Bu yaşamın en özlü varlık bilgisidir. İnsan emekle insanlaşır, toplumsallaşır; emek toplumsallaştırır. Suyu, toprağı, ormanı, bitkiyi, hayvanı tanıma, bilme, değerlendirme, bütünleşme; doğayı tanıma ve doğadan öğrenme, bu emek süreci, insanı doğalaştıran, doğayı insana yakınlaştıran mucizevi gelişmeleriyle yeni bir aşamaya tanıklık eder.

Emek okulu, yaşam okuludur; ahlaki, politik yaşamı, bu okul etrafında örgütlenme, bilginin temelini oluşturur. Birlikte üreten ve tüketen, tahakküm ve hiyerarşiden uzak toplum, toplumsal ihtiyaçların tespiti, karşılanması, yaşamın iyileştirilmesi, güzelleştirilmesi temelinde en güçlü demokrasiyi yaşamsallaştırır. Doğrudan demokrasiyle toplumsallığın öğrenilmesi ve örgütlenmesi için geliştirilen her faaliyet, bir okul ve eğitim niteliği taşır. Komünal yaşamın sürdürülmesinden, örgütlenmesine uzanan yaşam eğitimi, estetik yönüyle de zengindir. Baharı karşılamadan ürünü ekme, toplama ve dağıtma zamanlarına, şenliklerden, törenlere, yaşam bir bayram havasında geçer. Doğanın yeşillenmesi, çiçeklenmesinden buğdayın başağa durmasına; kavurucu sıcaklardan esintili, rüzgârlı, yağmurlu havalara; soğuktan ılık, sıcak zamanlara evrilen doğanın dilinden çok şey öğrenilir. Yaşam doğanın renkliliği, çeşitliliği ve zenginliğiyle özdeş sürdürülür.

Doğadan öğrenen kadın ve doğal toplum insanı, doğanın kendini gerçekleştirmesine yeni boyutlar kazandırır. Karşılıklı bir etkileşim halinde olma, tanıma ve bilme gelişir. Evcilleştirilen hayvanların ve bitkilerin bir üst oluşum bilgisi ve doğanın kendini yeniden üretme biçimi olduğu kesindir. Ekilen, sü-rülen, sulanan toprağın verimi, üretkenliği ve canlılığı, başağa duran buğdayın doğurganlığı ve doyurganlığı başka bir düzlemi ifade eder. Başağın genç kadınlardan, yaşlı bilgelerin saç örüklerine işleyen, özdeşleşen üretkenlik bilgisi, doğanın kadını, kadının doğayı bütünleyen, kutsayan bilgisidir. İnsan beynini ve toplumu aydınlatan, tamamlayan, yaşamı kolaylaştıran, zenginleş-tiren, güzelleştiren estetik bilgisinin nesilden nesile taşınmasını anlatır.

Eğitim ve öğrenme, toplumu toplum yapan yaşamsal ilkelere dayanır. Her birey bu ilkelere uyum temelinde yetişir. Yaşamsal ihtiyaçları karşılama biçimi, demokratik toplumsal zihniyeti şekillendiren en temel eğitimidir. Ana eğitiminde başkalarının emeğini çalma, hırsızlama, kendini düşünmeyi öğretme yer almaz. Birlikte üretme, çalışma, paylaşma ve ortak yaşam kültürünü geliştirmenin bilgisi vardır. Birbirini düşünme, eşit ve özgür yaşamı yaratmada ekonominin yeri belirleyicidir ve yaşam bu ekonomi faaliyetleri etrafında şekillenir. Demokratik sosyalizmin, ekonomiyi demokrasi olarak tanımlaması, ana emeği ve ortak yaşam kültürünün birey ve toplumu güçlü kılan bu özelliğinden kaynaklıdır. Toplumu ve bireyi güçlendiren, kardeşlik, dostluk ve paylaşım duygusunu geliştiren bu yaşam bilgisi; kötülük, kurnazlık, gasp, emeğe ve yaşama yabancı duygu ve düşünce biçiminden alabildiğine uzaktır.

Toplumsal emeğin tamamlayıcı diğer boyutu, varlığını sürdürmek için korunma, barınma bilgisini kazandıran yaşam eğitimidir. Toplumsallık bir savunma ve varlığını koruma biçimi olarak, çeşitli tehlikelerden, soğuktan, sıcaktan, yağmurdan vb. korunmanın doğal yöntemlerini öğrenmenin yanı sıra, yerleşik yaşamı sürdürmenin kalıcı mekânlarını oluşturma bilgisini, eğitimini ve pratiğini içeren zorunlu, birbirini tamamlayan bir yaşam faaliyetidir. Mağaradan, bir ağaç altına-üstüne, su kenarına, kaya dibine veya dağ başına ulaşmaya; ağaçtan, kamıştan, kerpiçten evler yapmaya, köyler kurmaya, uzanan yerleşim bilgisi, toplumsal varlığı korumanın gereği olarak edinilir. Edinilen bu bilgi, ihtiyaçları karşılama, varlığını sürdürmeyi amaçlar. Toplumsal bir ihtiyaç, ana emeği etrafında örülen yerleşik yaşam bilgisine, eğitimle aktarılan yaşam kültürüne dönüşür. Ağacın, suyun, toprağın kutsallığı, ana kutsallığıyla örtüşen doğal yaşam bilgisidir. Bugüne ulaşan yurtseverlik duygusunu ve bilincini ören de böyle bir emek kutsallığı, bilgeliği-bilgisi ve eğitimidir.

Ana eğitiminde başkalarının emeğini çalma, hırsızlama, kendini düşünmeyi öğretme yer almaz. Birlikte üretme, çalışma, paylaşma ve ortak yaşam kültürünü geliştirmenin bilgisi vardır. Birbirini düşünme, eşit ve özgür yaşamı yaratmada ekonominin yeri belirleyicidir ve yaşam bu ekonomi faaliyetleri etrafında şekillenir. Demokratik sosyalizmin, ekonomiyi demokrasi olarak tanımlaması, ana emeği ve ortak yaşam kültürünün birey ve toplumu güçlü kılan bu özelliğinden kaynaklıdır.

Ana Tanrıça Kültürüyle Yetişmek

İlk tanrısallığın kadın etrafında şekillenmesi, bu sürecin doğası gereğidir. Etrafında örülen yaşam, toplumsallık, büyüleyici gelişmelere yol açar. Toplumsallık sürekli kendini yeniden üreten doğa gibi, biriken, çoğalan tecrübe, emek ve eğitimle zenginleşir, paylaşım kültürü etrafında özgürlük ruhu ve duygusu şekillenir. Doğadan öğrenilen, biriktirilen mucizevi anlam, yaşamın mucizevi anlamıyla özdeşleşir. Bereket ve kutsal birleşme törenleri doğanın ve insanın kendini üreten, yenileyen, çoğaltan yanlarına gönderme yapan, kutsallıklar dünyasının oluşumuyla ilgilidir. Doğa ve insan aynı kökten beslenmekte ve aynı sonsuzluğa dönüşmektedir. Kadın ve toplum için bir tohumun çiçeklenme, buğday verme bilgisi-eğitimi ile toplumsal varlığını sürdürmek için çiftleşme bilgisi-eğitimi birbirini tamamlayan aynı doğal döngünün heyecanı ile ortaktır.

Cinsellik, üretim ve bereketle özdeşleştirilen bir kutsallık eylemi olarak, toplumsal yaşamı sürdürme biçimidir. Varlığını devam ettirmenin doğa bilgisi, bilinci ve bu bilginin yaşam yaratan gücünü kutsama, bilinçli bir yaşam edimine dönüştürme, eğitim konularının başında gelir. Doğa gibi kendini yeniden üretmenin, sürdürmenin bilgisi ve eğitimi kutsal eylemlerden biri olarak gerçekleşir. Öğretmen canlı doğa ve en yakın öğrencisi, dostu ana-kadın doğayla özdeşleştirilen bir varlık olmayı tüm zamanlarda sürdürür. Toplumsal eğitim ve öğrenme içinde bu yakınlık, kadın-yaşam-özgürlük bağını kurmanın formülü olurken, anti-toplumcu, devletli sistem içinde ölüm-kölelik ve yabancılaştırmayı derinleştirmenin karşıt bilgisine, eğitimine dönüşür. En ciddi tahribat ve zihniyet, bilinç bozulması bu alanda geliştirilir.

Toplum-kadın, kadın-erkek, doğa-kadın uyumu ve bütünlüğü, toplumsallığın yaratıcı gücünü ve üretkenliğini açığa çıkarır. Toplumdan öğrenen insan; ekonomi, politika, eğitim, adalet, sağlık, kültür, sanat, etik-estetik, inanç, felsefe, moral gibi yaşamın yapısal ve anlamsal boyutlarını geliştiren bütünlüklü bir eğitimin ürünüdür. Hakikate ulaştıran eğitim biçimi, yaşamı, toplumu ve insanı bütünlüklü kavramaya hizmet eder. Ana-kadın kültürü; toplumsal yaşamın uyumu ve bütünlüğüne dayanır, toplumun bütün bireylerinin bilgisi ve kültürüne dönüşür. Bu kültür; topluma, başka coğrafyalardaki toplumlara ve geleceğe eğitimle aktarılır. Toplumsal yaşamın kendisi etik ve estetik değerlerle örülü doğal bir eğitim alanıdır. Ahlaki, moral ve estetik boyutları ön planda olan bir yaşam ve kişilik geliştirir.

En kalıcı bilgi, yaşam bilgisidir. Yaşamı sürdürmenin temel bilgilerini edinen insan, kendini koruyabilir, yaşamını sürdürebilir. Yaşamda, toplumsal faaliyet içinde, maddi ve moral ihtiyaçları karşılama etkinliklerinde kendini tanıyan, anlayan, toplumsallığa anlam veren insan gerçeği ve eğitimi vardır. Topluma, yaşama, insana yabancı, doğaya karşıt bilgi ve bilgi kirliliği yoktur. Yaşamak için bilmek, bilmek için toplumsallığı daha güçlü örmenin bilgisi ve eğitimi gereklidir.

Varoluş bilgisini tamamlayan, anlam dünyasıdır. Toplumsal varoluş, anlam biriktiren, maneviyatı güçlendiren, güçlenen maneviyatla her edimine yeni bir anlam yükleyen insana ulaşmayla somutlaşır. Doğayı tanıdıkça kendini tanıyan insan; anlam dünyası derinleşen, tüm varlıkları tanımaya, keşfetmeye girişen, keşfedemediğine veya yaşamını kolaylaştıran her şeye kutsal anlamlar yükleyen, bu kutsallıklar içinde kendine yer edinmeyi yeni bir varlık biçimine dönüştüren insandır. Anlam dünyasını şekillendiren ana-kadın öğreticiliği olduğundan, kadına kutsal bir anlam yüklenir. Yıldızlardan, suya, toprağa, ekine, yağmura, köye, dağa, taşa dişil, kadın isimleri verilir ya da kadın isimleri bu kutsallardan oluşur. Ana tanrıçalık, bu dünyayı sembolize eden kültürel yoğunluğu ifade eder.

Doğal toplumun ana tanrıça kültürü, Yukarı Mezopotamya'dan başlayarak tüm dünyaya yayılmış ve toplumsal yaşamın temel kültür, yaşam biçimi olarak binlerce yıl sürmüştür. Ortak bir üretim, dil, düşünce ve anlam dünyası oluşturmuştur. Bu kültürel kalıcılaştıran ve yayılmasına katkı sunan tapınak eğitimleridir. Tapınaklarda doğa, üretim, inanç, etik-estetik, sanat, cinsellik, politika gibi, bireyi, toplumu ve yaşamı ilgilendiren eğitimler verilmiştir. Toplumsal varlığın kutsallarını oluşturan yaşam bilgileri, yasaları öğretilmiştir. Toplumu ihtiyaçlar doğrultusunda eğiten, bilinçlendiren ve örgütleyen bir rol oynamıştır. Tapınaklar, rahiplerin eline geçmeden önce, bilge kadınların evrenden dünyaya, doğadan topluma, hakikatin bilgisini paylaştığı, yüce ve özgür ruhlu insanlar yetiştirdiği kutsal mekânlardır.

İnsanı doğayla özdeş kılan inanç biçimi, anlam dünyasının oluşmasına ayrı bir zenginlik katar. Bu dönemin eğitiminde inançla yoğrulan, ahlak ve anlam bilgisini öne çıkaran bir özellik vardır. Doğanın dilinden anlayan bilge kadınların öğreticiliğinde, tanıma, anlama ve kendini koruma yeteneği, yönemi geliştirilir. Ana-kadın eğitimi; bireyi güçlü, moralli, inançlı ve zengin kılar. Yaşamsal bütün alanlara iradeli, etkili katılmasını sağlar, iyi ve güzel

duyguları yücelten bir kardeşlik, ana-kadın kültürü kazandırır. Eğitim yaşamı, toplumsallığı güçlendirdiğinden, özgüveni, öz savunması güçlü kişilikler ve toplum yaratır. İnancı, umudu geliştiren, maneviyatla yoğrulan bilgi ve eğitim, toplumsal özü güçlendiren eğitimidir. Yaşamı kolaylaştırmanın teknik bilgileri, bu eğitimi tamamlamaya hizmet eder.

Doğru, kalıcı, iyi bir öğrenme; doğa, yaşam ve toplumla bağı kurarak gelişir. İlk toplumlarda başarılan bu eğitim, öğrenme ve özdeşleşme biçimi; özgür ve toplumsal kişiliğin gelişimine katkı sunar. Doğal toplumun, hayvan ve bitkileri evcilleştiren, toprak, tarım, yerleşim, astronomi, gök ve yer bilgisini birleştiren, varoluştaki etkisini çözerek makro ve mikro evren bağı mükemmel kuran bilgisi ve eğitimi, pozitivist bilim ve bakış açısı ile anlaşılabilir, yorumlanamaz. Doğa, kadın ve toplum bağı hakikate uygun kuracak toplum ve kadın bilimi jineolojiyle mümkün ve anlaşılır kılınabilir. Bu arayış, yeni toplumsal eğitimin özü ve biçimini açığa çıkarmaya hizmet edebilir. Doğal toplumun, ilk öğrenme, kendini eğitme, bilinçli, örgütlü öğrenme ve toplumsal eğitimi dönüştürme biçimi üzerinde ciddi yoğunlaşmalara, demokratik toplumsal eğitimin yöntemine ve biçimine katkı sunacak sonuçlar çıkarmaya ihtiyaç vardır. Yaşamın bir eğitim biçimi veya en iyi öğretmen olduğu gerçeği bu bütünlükle bağlantılıdır.

Louise Michel'den Ivan Illich'e Ulus-Devletçi Eğitime Karşı Alternatif Arayışlar

Meral Çiçek

“Sürgüne mahkûm edilen kadınlardan biri Louise Michel'di. Bu anarşist öğretmen mücadeleye eski bir karabinayla katılmış ve çatışmada yeni bir Remington tüfek almaya hak kazanmıştı. Nihai karar anında ölümden kurtuldu ama onu çok uzaklara gönderdiler. Sürgün cezasını çekmek üzere Yeni Kaledonya'ya gitti.

- Ben onların bildiklerini bilmek istiyorum- demişti.

Sürgün arkadaşları bu vahşilerin insan eti yemekten başka bir şey bilmedikleri konusunda onu uyardılar:

- Oradan sağ çıkamazsın.

Ancak Louise Michel Yeni Kaledonya yerlilerinin dilini öğrendi, selvaya daldı ve oradan sağ çıktı.

Yerliler ona üzüntülerini aktardıktan sonra oraya niye gönderildiğini sordular:

- Yoksa kocanı mı öldürdün?

Onlara Komün'le ilgili her şeyi anlattı:

- Ah! Şimdi tamam -dediler-. Demek sen de bir mağlupsun. Aynen bizim gibi.”

Uruguaylı halk ozanı Eduardo Galeano, insanlık tarihinden kısa kesitlerin anlatıldığı 600 kısa öyküden oluşan *Aynalar-Neredeyse Evrensel Bir Tarih* adlı kitabında

Paris Komünü'nün öncü kadın militanı Louise Michel'i bu anlatımla yad ediyor.¹ Louise Michel, Paris Komünü'nde kadın taburunun komutanlığını yapmış, düşmanın eline geçtikten sonra ceza olarak sürgüne Yeni Kaledonya'ya gönderilmişti. 'Kızıl Bakire' anarşist ve kadın özgürlükçü kimliğiyle tanınırken onu örgütlü mücadele saflarına götürenin alternatif eğitim arayışı olduğu gerçeği pek bilinmez. Sadece Louise Michel değil; birçok kadının eril ulus-devletçi eğitim sistemine karşı özgürlükçü bir pedagoji geliştirmek uğruna verdiği çaba ve düşünsel üretimden çok nadiren söz edilir. Özellikle 20. yüzyıl açısından bilinen alternatif arayışlar genelde erkek adları ile anılır. Oysa onlardan önce çok sayıda kadın, oldukça zor ekonomik, toplumsal ve siyasal şartlar altında bu arayışlarını alternatif okullar kurarak somutlaştırmıştı. İktidar karşıtı, özgür, toplumcu ve eşitlikçi eğitim mücadelesine -hem teorik hem pratik olarak-önemli katkılar sundular. Daha sonraki alternatif modeller bu katkılar üzerinde de yükselmiştir. O yüzden bu yazıya, özgürlükçü pedagojiden söz edildiğinde adları anılmayan sayısız kadını temsilen Louise Michel, Mary Wollstonecraft ve Emma Goldman ile başlayıp ardından ulus-devletçi eğitim sistemine direnen bazı alternatif deneyimlere geçeceğim. Zira bu üç kadını bir araya getiren, sadece kadın özgürlüğü, sosyalizm ve anarşizm mücadelesi değil. Üçü farklı dönemlerde, ancak ulus-devlet sistemiyle toplumsal özgürlüğün yoğun çatışmalar yaşadığı dönemeçlerde verili-eril sisteme alternatif özgürlükçü bir pedagoji anlayışını teori ve pratikte geliştirmeye çalışıyordu. Üstelik bunu, kız çocuklarının çoğunlukla eğitim göremediği ve kadınların resmi devlet düzeni içinde eğitim alanında çok da deneyim toplayamadığı bir süreçte yaptılar. Zaten en çok da bu husus önlerine çıkarılıyordu: Kadınlar ne anlar eğitimden! Onlar kendileri doğru dürüst okumadı ki! Anlamadıkları konularda susmasını bilsinler! Dolayısıyla Louise, Mary ve Emma'nın özgürlükçü pedagojiye katkıları aynı zamanda kadının iradesini açığa çıkarma ve savunma mücadelesi olarak görülmeli.

Bu kısa açıklamadan sonra Komünar Louise Michel'e geri dönelim. Kendisi 29 Mayıs 1830'da Fransa'nın kuzeydoğusunda hizmetçi bir annenin ve şato sahibi bir babanın evlilik dışı çocuğu olarak dünyaya geldi. Voltaire hayranı ve Cumhuriyet savunucusu eski bir avukat olan dedesinden evde, o döneme göre alışılmadık iyi bir eğitim aldı. Küçüklüğünden itibaren insanlara ve hayvanlara karşı sevecenliği ve yardımsever, paylaşımcı karakteri ile dikkat çekti.

¹ Eduardo Galeano, *Aynalar*, 2009, Sel Yayıncılık, İstanbul, s. 241 f.

İlkokul öğretmeni olmak amacıyla sınavlara girdi ve kazandı. Ancak bu mesleği yapabilmesi için imparatorluğa bağlılık yemini etmesi gerekiyordu. Bunu ise keskin bir şekilde reddetti ve özel okullarda çalışmak zorunda kaldı. Öğretmenlik yapmaya başladığı ilk andan itibaren, mevcut eğitim sisteminin iktidar ilişkileri ve bununla bağlantılı toplumsal hiyerarşileri yeniden ürettiğini, ayrıca bireyin sağlıklı gelişimini engellediğini gördü. Bunun bir parçası olmak istemedi ve henüz 23 yaşındayken bir arkadaşı ile birlikte kendi okulunu açtı. Yaptığı ilk değişikliklerden biri, sabah duasını kaldırıp daha sonra ulusal marş olacak Marsellaise'yi² okutmak oldu. Eğitimi sınıfa hapsetmiyordu, öğrencilerle dışarı çıkıyordu, onların doğayı keşfetmesini amaçlıyordu. Çocuklara verili sistemi sorgulamayı öğretmeyi amaçlıyordu, bazı ebeveynler bundan ve bir bütün olarak bu eğitim tarzından rahatsızlık duyuyordu. Okulun açılışından iki yıl sonra çocuklara 'cumhuriyetçi fikirler aşıladığı' için emniyetin dikkatini çekmeye başladı. O yüzden okulunu bırakıp Paris'e geçmek zorunda kaldı. Burada bir kız okulunda öğretmenliğe başladı. Diğer öğretmenlerden farklı bir öğretme tarzına sahip olduğu burada daha net görüldü. Çocuklara müfredat harici bilgiler de verdi ve doğayla iç içe ders işleyip çocukların birebir tecrübe etmesini sağladı. Onlarla sınıftan çıkıp çiçek topluyordu, bitkileri inceliyordu, taş ve kemik topluyordu. Onun eğitim anlayışına göre ders sadece soyut olmamalıydı, somutu da kapsamalıydı ve bu şekilde çocukların yaşam dünyasına girmeliydi. O dönem Fransız ilkokullarında pek görülmeyen ufak deneyler yapıyordu.³ Eğitimde kız ve erkek çocuklar arasında ayrım yapılmasına karşı çıkıyordu ve kendi okulunda eşit yaklaşıyordu. Halkların kardeşliğini savunuyordu ve eğitiminde

² La Marseillaise, 25 Nisan 1792 gecesi Avusturya'nın Alsas-Strasbourg'a yönelik savaş ilanı esnasında Claude Joseph Rouget de Lisle tarafından yazılıp bestelendi. Adı o zaman Chant de guerre pour l'armee du Rhin (Ren ordusu için savaş türküsü) idi ve Strasbourg valisi olan Mareşal Luckner'e adandı. Marsilyalı askerler 30 Haziran 1792'de Paris'e hücum esnasında marşı söylediğinde ötürü adı Marseillaise olageldi. 1795'te Fransa Ulusal Marşı olarak kabul edildi. Napolyon ve III. Napolyon tarafından devrimci yasaklandı. Üçüncü Cumhuriyet döneminde (1871-1940) yeniden ulusal marş ilan edildi. Hem devrim ama hem de milliyetçi militarist bayrağı yükselten bu marşın Louise Michel tarafından öğrencilerine okutulmasının sebebi büyük ihtimalle Napolyon rejimince yasaklı olmasıydı. Paris'te okul açtığı 1865 yılında marşın sözlerini değiştirerek şehadetin yenilgiye geçilmesi gerektiğini vurgulayıp halkı cumhuriyeti savunmak için isyana çağırırdı. Öğrencilerine kendi yazdığı versiyonu mu yoksa marşın orijinalini mi okuttuğu bilinmiyor. Ancak 1880'li yıllarda, yani Paris Komünü'nden sonra Fransa'daki anarşistlerin La Marseillaise'yi sahiplendiği gözlemlenebilir. Ayrıca bkz. C. Alexander McKinley, *Illegitimate Children of the Enlightenment: Anarchists and the French Revolution, 1880-1914*, 2008, Peter Lang, New York & Prosper Olivier Lissagaray, *History of the Paris Commune of 1871*, 2007, Red and Black Publishers, Florida.

³ Hans-Ulrich Grunder, *Schulreform und Reformschule*, 2015, utb, Bad-Heilbrunn, s. 70

bunu esas alıyordu. Dini dersleri ve sınıfçı eğitim sistemini reddediyordu. O dönem zenginler Fransa’da kolej ve liseye giderken, yoksullar için ayrı okullar vardı. Louise Michel ayrıca çocuğun doğumdan 18 yaşına kadarki süreyi kapsayacak şekilde standart bir eğitim sisteminin geliştirilmesini savunuyordu, bunun için görüş ve öneriler geliştiriyordu. Bu eğitim sisteminin, çocuktaki bütün entelektüel, fiziki ve sanatsal yetenekleri açığa çıkarması gerektiğini vurguluyordu.⁴ 1865’te çok sevdiği okul müdürü vefat edince, o zamanlar henüz kırsal görünüme sahip Montmartre semtinde özel bir okul satın aldı. Burada yoksul çocuklara ücretsiz eğitim verdi. Paris Komünü’nün kurucularından olacak Theophile Ferre ve kız kardeşi Marie ile bu dönemde tanıştı. Düzene karşı bir araya gelen insanların buluştuğu siyasi ve kadın hakları temalı toplantılara katılmaya başladı. Bu toplantılarda özgür ve eşit bir eğitimle ilgili düşüncelerini paylaştı, özgür bir toplum için özgürlükçü pedagojinin önemini kavratmaya çalıştı. 1886 yılında kaleme alacağı Anılarım⁵ kitabında “Öğretmek benim ilk aşkımdır. Ama yazı ve politikayı da severim” diyor. Çok sayıda eseri arasında 3 çocuk kitabı yer alıyor.

Mary Wollstonecraft ve Altın Kafesteki Zihin

1792’de yayımlanan Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi adlı kitabıyla kadın hakları hareketinin dönem öncülerinden biri olan Mary Wollstonecraft da eğitim alanındaki çalışmalarıyla nedense pek bilinmez. 27 Nisan 1759’da yedi çocuklu orta sınıf bir ailenin ikinci çocuğu olarak Londra’da dünyaya geldi. Anılarında babasını ailenin despotu, annesini ise boyun eğen bir kul olarak tarif eder. Babası ailenin malvarlığını kendi zevkleri için harcıyıp çarçur edince Mary Wollstonecraft okul okuyamadı. Ancak zekâsı sayesinde resmi bir eğitim almadan kendi çabaları ile eğitimini ilerletti. Öğretmen olmak istiyordu. Fakat önce ekonomik olarak bağımsızlığını kazanabilmek için 19 yaşında evden ayrıldı ve çalışmaya başladı. Mürebbiyelik yaparken kız çocuklarının eğitimi hakkında bilgi ediniyor, kendini geliştiriyordu ama bu mesleği kendine çok da uygun bulmuyordu.

1784’de, yani henüz 25 yaşındayken kız kardeşi Eliza ve arkadaşı Fanny ile bir okul kurdular. Okulu kurdukları semtte öğrenci kazanamadılar. Pes etmeyip başka bir semtte okul kurdular. Bu kez öğrenci kazanıyorlar ancak okulun ekonomik durumu hızla kötüleşiyor. Alternatif eğitim anlayışını pratikleştirme olanakları çok sınırlıydı ancak 1786’da kaleme aldığı ve bir yıl sonra yayımladığı

⁴ A.ge S. 54 ff.

⁵ Louise Michel, *Memoiren. Erinnerungen einer Kommunardin*, 2017, Unrast Verlag, Münster

‘Kız Çocuklarının Eğitimi Hakkında Düşünceler’⁶ adlı çalışmasıyla bu konudaki görüş ve tahlillerini paylaştı. Bu kitabında devletin eğitim düzenini hem de toplumda kendini gösteren ayrımcılık ve cinsiyetçiliği analiz edip eleştirdi. Ona göre temel sorun, kız çocuklarının ayrı bir eğitim ve terbiye almasıydı. Kızlarla erkek çocukların karma okullarda okutulmasını talep ediyordu. Kızların erkeklerle aynı eğitimi görmesi durumunda kadına atfedilen zayıf özelliklerin ortadan kalkacağını öngörüyordu. Bununla birlikte kadınların bağımsız olabilmesi için meslek sahibi olması gerektiğini düşünüyordu. En büyük hedefi kızların eşit eğitim hakkına sahip olmasıydı. Eğitimin en çok bağımsız düşünmeye hizmet etmesi gerektiğine inanıyordu. Toplumsal eşitsizlikleri koruyan ve üreten pedagojik pratikleri eleştiriyordu. Özellikle de Jean-Jacques Rousseau’nun geliştirdiği eğitim programının toplum üzerinde olumsuz etkilere yol açacağını, çünkü kadınların toplumun gelişimindeki önemini inkâr ettiğini vurguluyordu.⁷ Rousseau’nun görüşlerini oldukça açık bir şekilde eleştiriyordu zira ‘Toplum Sözleşmesi’nin yazarı kadınların erkeklere göre duygusal olduğunu ve aynı şekilde eğitilemeyecekleri, bu yüzden de evcil olmaları gerektiğini savunuyordu. Buna karşın Mary Wollstonecraft “Çocuk, özellikle de kız çocuğu hiçbir anında kendi yönetimine bırakılmıyor ve böylece bağımlı hale geliyor. Bu bağımlılığa da sonra doğal deniliyor. (...) Çocuk yaşlardan itibaren güzelliğin kadının asası olduğu öğretiliyor ve zihin de bedene göre biçim alıyor, altın bir kafeste hareket ediyor ve sadece zindanını süslemek istiyor”⁸ sözleriyle kadının konumunun ne doğal ne de mutlak olduğunu, esasen eğitim ve terbiye yoluyla yaratıldığına dikkat çekiyordu.

William Godwin ve Liberter Pedagoji

Mary Wollstonecraft, çok sevdiği ve özellikle de eğitim alanında üzerinde büyük etkisi olan arkadaşı Fanny’nin adını verdiği kızının babası Amerikan iş adamı Gilbert Imlay’dan ayrıldıktan sonra 1797’de anarşist yazar William Godwin ile evlendi. Düğünden beş ay sonra, Frankenstein romanıyla ünlenecek olan kızları Mary dünyaya geldi, ancak doğumdan 11 gün sonra Mary Wollstonecraft yaşamını yitirdi. Ne ilginç ki liberter pedagoji tarihi, eşi William Godwin ile başlatılır.

⁶ Mary Wollstonecraft, *Thoughts on the Education of Daughters*

<https://archive.org/details/thoughtsoneduca00unkngoog/page/n8> (Son Erişim: 20 Mart 2019)

⁷ Rousseau 1762 yılında “Bütün yazılarımın en iyisi ve en önemlisi” dediği *Emile ya da Eğitim Üzerine* kitabını yayımladı. Fransız Devrimi sırasında Emile yeni ulusal eğitim sistemine ilham görevinde bulunmuştur.

⁸ Andrea Bramberger, *Bildung, Intersektionalität, Geschlecht*, 2017, Studienverlag GmbH, Viyana, s.7

Yaşadığı dönemde (1756-1836) ne okul pedagoğu ne eğitim siyasetçisi unvanı olan, pedagoji konusunda kapsamlı özgün çalışmaları bulunmayan Godwin'ın, 1793 yılında kaleme aldığı Siyasi Adalet Üzerine Bir İnceleme kitabı ilk liberter pedagojik eser sayılır. Godwin'e göre toplumsal ve siyasal bağımlılıklardan kurtuluşu, bireyin özgürleşme düzeyine bağlıdır. Bundan dolayı, özellikle de o dönem ilerleme olarak algılanan ulusal eğitimi reddetti. Çünkü ona göre eğitim kuruluşlarının kurumsallaştırılması ve bürokratize edilmesi "aktif bir şekilde düşüncelerin bastırılmasına yönelik olup zihnin geçmiş zamanların yanlışlarına olan inancını sağlamlaştırır".⁹ Bu argümanının temelinde, bilim ve felsefe alanında yaşanan gelişmelerin, yeniliklerin kamu kuruluşlarına yansıma temposunun, o kuruluşların yapısı nedeniyle, yeterince hızlı olmadığı yönündeki görüşü yatıyor. Argümantasyonunun bir diğer noktası, insanın özerklik arzusu ile ilintilidir: "Öğrenmeyi arzuladığı için öğrenen insan, aldığı eğitimlere kulak verip öğretilenin anlamını kavrayacaktır. Öğretmeyi arzuladığı için öğreten insan, bu uğraşını heyecan ve enerji ile yerine getirecektir. Ancak siyasi bir kurumun herkese yerini göstermeye başladığı anda herkes fonksiyonunu artık sadece ihmalkâr ve âtil bir şekilde yerine getirecektir."¹⁰ Ulusal eğitime getirilen eleştirinin üçüncü boyutu ideolojik ve siyasal temellidir. Godwin için eğitim kurumu ile devlet arasındaki ittifak toplumsal bir ilerleme anlamına gelmeyip kilise ile devlet arasındaki ittifaktan çok daha tehlikelidir. Modern ulus-devletin eğitim alanı üzerindeki tekeli kötüye kullanacağından emin olan Godwin hem aristokratik eğitim kavramını reddeder, ama hem de demokrasilerdeki eğitim kavramını benimsemez. Demokrasi derken dönemin İngiltere'si, Fransa'sı ve ABD'sini kasteden Godwin için hem parlamenter hem de burjuva demokrasileri iktidara yetki aktarıyor olup bireylerin formel eşitliğini teminat altına alıp fiili eşitliği sağlamıyor.

Emma Goldman ve Ferrer'in Modern Okulu

Haziran 1869'da Litvanya'da dünyaya gelen ve 14 Mayıs 1940'da Kanada'da ölen Emma Goldman en çok anarşist kimliğiyle biliniyor. Bu kimliğini en çok somutlaştırdığı alan ise eğitim alanıydı. 13 yaşına kadar nenesinin yanında kaldığı Prusya'da okudu. Ardından ailesiyle Sankt Petersburg'a taşınıp bir

⁹ William Godwin, *An Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morals and Happiness*, 1842, Londra. https://en.wikisource.org/wiki/An_Enquiry_Concerning_Political_Justice (Son Erişim: 23 Mart 2019).

¹⁰ A.g.e

korse fabrikasında çalışmaya başladı. Devrimci düşünce ile burada tanıştı. 17 yaşında ablasıyla New York’a göç edip burada birkaç sene tekstil fabrikasında çalıştı. 20 yaşında anarşist harekete katıldı. Amerikan anarşist hareketinin öncü kadrolarından Alexander Berkman ile de burada tanıştı. Devrimci değişim için doğrudan eylemin şart olduğuna inanıyorlardı. Sistemi değiştirmenin ve iktidarı ortadan kaldırmanın temel bir yolu ise eğitimdi. Emma Goldman için ulus-devletin eğitimi “söz konusu egemenlik biçimine karşı kabulün yaratılması için kullandırılan bir araç”tı.¹¹ “Eğitim adıyla bilinen sistematik aşılama”¹² karşı bir alternatif geliştirmek için yoğun çabalar sarf etti. Egemenlikten arındırılmış, anti-otoriter bir eğitim modelini ortaya çıkarmak için 1910 yılında Alexander Berkman ve Leonard Abbott¹³ ile Ferrer Derneğini kurdular.

Derneğin adını aldığı Francisco Ferrer, bir yıl önce kurşuna dizilerek idam edilmişti. 1859 yılında Katalonya’nın merkezi Barselona’da dünyaya gelen Ferrer, başarısız bir Katalan ayaklanmasından sonra 16 yıl boyu Paris’te sürgünde yaşadı. Burada, Bakunin’in yakın dostu olan ve bundan dolayı Birinci Enternasyonal’dan ihraç edilen Fransız eğitimci Paul Robin’in çalışmalarıyla tanıştı. Robin, Paris Komünü’nün ardından ve Fransız solunun yönüzlüğünün de etkisiyle yönünü alternatif eğitime vermişti. 1880-1894 yılları arasında kuzey Fransa’da Prevost Yetiştirme Yurdu’nu yönetti. 8-14 yaşları arasında kız ve erkek çocuklarının eğitildiği Prevost’ta, entelektüel ve manüel öğrenmeyi birleştiren ‘bütüncül eğitim’ anlayışını pratikleştirdi.

Francisco Ferrer 1901 yılında ülkesine dönüp burada Escuela Moderna, yani Modern Okulu açtığında İspanya’da benzer başka okullar vardı. Kiliseden bağımsız La Verdad (‘Hakikat’) okulu 1885’de San Felice de Guipolo’da kurulmuştu. 1888’de de İlerlemenin Dostları adlı özgür düşünce derneği benzer bir okulu Madrid’de açtı. Bu okullarla kilisenin eğitim alanındaki tekeline karşı duruluyordu. Örgütlü sosyalistler, anarşistler, sendikalılar kendi aralarında para toplayıp eğitim dernekleri kurdu, okullar açtı, alternatif eğitim materyali oluşturdu ve böylece hem kendilerini hem de çocuklarını “zihinsel kölelik”ten kurtarmaya çalıştı.

¹¹ Maria Dalhoff, *Zur (Un-) Möglichkeit von Widerstand gegen Unterdrückung und Herrschaft*, 2011, LIT Verlag, Berlin, s. 86

¹² A.ge

¹³ Leonard Abbott (1878-1953) Amerika Sosyalist Partisi’nin yürütme üyesi, ABD anarşist hareketinin öncü kadrolarından, New York’taki Ferrer Derneği’nin görülen yüzü.

Ferrer 1901’de böyle bir zemin üzerinde devlet iktidarını temsil eden rahiplerin yönetmediği bağımsız okulları ortaklaştırıp örgütlemek, yeni ders kitapları hazırlamak, dersleri modern pedagojinin en yüksek düzeyine ulaştırmak için işe koyuldu. Liberter pedagoji hareketine en büyük katkısı, toprağa atılan tohumu olgunlaştırmasıydı. Hem ders yöntemlerini yetkinleştiriyordu hem de okullara zengin ders materyali sunuyordu. Kısa bir süre içinde Ferrer’in Modern Okul konsepti bütün bölgeye yayıldı ve 1906 yılına gelindiğinde okul sayısı 60’a ulaşmıştı. Ferrer amacının net anlaşılması için çok sayıda belge hazırladı, her ders kitabının girişine de kapsamlı önsözler yazdı. İlk Modern Okul’un kuruluşu vesilesiyle kaleme aldığı manifestoda hedefini şu şekilde ifade etti:

“Bizim açımızdan temel soru, işçi sınıfının zihinsel, entelektüel ve ekonomik kurtuluşuna tamamen erişmek için en etkili yöntem olarak okulu değerlendirmektir. Eğer işçinin veyahut bütün insanlığın herhangi bir tanrıdan veya doğaüstü güçten hiçbir şey bekleyemeyeceği konusunda hemfikirsek, o zaman bu gücün yerine başka bir gücü, örneğin devleti koyabilir miyiz? Hayır, proletaryanın kurtuluşu sadece işçi sınıfının ve onun öğrenme ile bilme iradesinin doğrudan ve kendinden emin eseri olabilir. Emekçi halk bilinçsiz kalırsa her zaman kilisenin veya devletin, yani bu iki gücü temsil eden kapitalizmin kölesi kalacaktır.”¹⁴

Bu alıntıdan da anlaşıldığı gibi Ferrer kapitalist modernitenin ulus-devletçi eğitim sistemini reddedip temel devrim dinamiği olarak gördüğü işçi sınıfını her türden kölelik ve sömürden kurtarmak için eğitim alanını temel bir mücadele sahası olarak ele alıyordu. Manifestoda hedef olarak ayrıca kendilerine teslim edilen çocukların -kız ve erkek çocuklarının- özgür ve bağımsız düşünebilen, hakikat ve adaleti seven insanlar olarak eğitilmesini kaydetti:

“Çocuğun hızla ve kolaylıkla bilimsel eşitsizliğin, dini yalanın, kötücül vatan sevgisinin ve onu kölelik altında tutan ailedeki ve başka yerlerdeki eski alışkanlıkların kökenini görmesini sağlayacak bir eğitim sistemi geliştirelim. (...) Kardeşliğin, barışın ve herkes için mutluluğun geleceğini kurmak istiyorsanız -ki bunu istemek zorundasınız- kendinize dönün, mevcut sistemde zarar görenlere dönün ve bizim gibi, insanlığın sahip olduğu bütün gerçekleri öğrenebileceği okullar kurun.”¹⁵

¹⁴ Francisco Ferrer, *Die Moderne Schule*, 2003, U. Klemm, Frankfurt am Main: http://www.twokmi-kimali.de/texte/Ramus_Ferrer_die_moderne_Schule.htm (Son Erişim: 23 Mart 2019)

¹⁵ A.g.e.

“Çocuğun hızla ve kolaylıkla bilimsel eşitsizliğin, dini yalanın, kötücül vatan sevgisinin ve onu kölelik altında tutan ailedeki ve başka yerlerdeki eski alışkanlıkların kökenini görmesini sağlayacak bir eğitim sistemi geliştirelim. (...) Kardeşliğin, barışın ve herkes için mutluluğun geleceğini kurmak istiyorsanız -ki bunu istemek zorundasınız- kendinize dönün, mevcut sistemde zarar görenlere dönün ve bizim gibi, insanlığın sahip olduğu bütün gerçekleri öğrenebileceği okullar kurun.”

Ferrer kurulu düzenin yöntemlerini de eleştiriyordu. Teolojinin dogmatik yöntemi yerine doğa biliminin akli esas alan yöntemlerini esas alıyordu. Derslerin, çocukların ilerleyen gelişim düzeyine göre ayarlanması gerektiğini söylüyordu. Ancak rahiplerin yönettiği kilise-devlet okullarındaki iktidarcı yaklaşımlar karşısında Ferrer aşırı bir rasyonalizme düştü. Rahipler çoğu zaman din, gelenek, örf ve âdet adına hakikati çarpıtınca, Ferrer’de kendini gösteren bilimci bir yaklaşım oldu. Sadece bilimin ispat ettiklerini hakikat olarak kabul ediyordu. Bununla birlikte oldukça idealist bir anlayışa sahipti. Okuldaki rasyonalizmin çocuğu, kendi doğasını ve etrafındaki doğayı tanıyan, dolayısıyla sahip olduğu ilkeler doğrultusunda aklını dinleyip bütün herkesin yararına göre davranmasını bilen öz güvenli bir insan haline getireceğine inanıyordu.

Ferrer’in öncülüğünde giderek yayılan Modern Okul, iktidarda büyük korku ve öfke yaratıyordu. Ferrer bu yüzden ağır suçlamalara maruz kalıyordu, insan kılıklı şeytan olarak lanse ediliyordu. 31 Mayıs 1906’da anarşist Mateo Morral, Kral Alfons’un düğün arabasının önüne bomba attığında Ferrer bu suikast eyleminin fikir babası olarak teşhir edildi ve tutuklandı. Bir yıl tutuklu kaldıktan sonra mahkemeye çıkarıldı. İddianame yalanlarla doluydu, satın alınmış şahitler aleyhinde ifade veriyordu ancak suçu ispat edilemeyince beraat etti. Cezaevinde, Bilimsel Rasyonalizm adlı makaleyi yazdı. Bu makalesinde Modern Okul’un tek amacının din temelli önyargıları kafalardan silmek olmadığını, bunun kendi başına özgürlük getirmeyeceğini vurguladı. İşçi sınıfının özel mülkiyetin önyargısını kırmazsa ve zengin ile yoksulların her zaman olacağı masalına inanmaya devam ederse sonsuza dek kapitalin ve devletin kölesi kalacağını yazdı. O nedenle Modern Okul’un insanlığın kurtuluşunu önleyen bütün önyargılarla mücadele etmesi gerektiğini kaydetti. Özgürlüğü tanımlarken ise kardeş katili savaşlara, insanın insan eliyle sömürülmesine, kadının köleleştirilmesine yanı sıra insan ahenginin bütün düşmanlarına, bilinçsizliğe, kötücülüğe, kibreye, insanı köle ve efendi diye ayıran bütün kötülöklere karşıtlığı ifade ediyordu. Ona göre eğitim bütün bireylerin özgürlüğüne ve toplumun ahengine hizmet etmeli.

Ferrer 13 Ekim 1909’da, İspanya’da devlet, işçilerin grev dalgasını kanlı bastırdıktan sonra idam edildi. İdamı dünya çapında büyük protestolarla karşılandı. Yanı sıra anısını sahiplenmek ve emeklerini sürdürmek için okullar kuruldu. İşte Emma Goldman’ın kurucuları arasında yer aldığı Ferrer Derneği’nin amacı da buydu.

Bu dernek yoluyla Ferrer'in konsepti doğrultusunda Modern Okullar kuruldu. Dernek 1911'de New York'un Harlem semtinde çocuklar için liberter bir anaokulu açtı. 1915'ten itibaren New Jersey'deki Stelton Modern Okulu yeni liberter eğitim hareketinin merkezi oldu. Emma Goldman New York'taki Modern Okulu'nda dersler verdi, tiyatro kursları verdi ve okul müdürlüğünü üstlendi. Çeşitli alternatif okul projelerinin içinde yerini aldı. Yine Alexander Berkman ile 1906-1917 yılları arasında aylık Mother Earth ("Toprak Ana") dergisini çıkardı. 4 bin tirajlı dergi pedagojik alanda çalışma yürüten anarşist-liberter hareketin en önemli yayınıydı.¹⁶ Dergi için kaleme aldığı kamusal okulların Ferrer'in konsepti doğrultusunda kapsamlı bir reformdan geçirilmesi gerektiğini vurguluyordu.

Emma Goldman eğitim ile kadın özgürlük mücadelesini ayırtırmadan, bütünsellik içinde ele alıyordu. Ancak bu konuda genelde yalnız kalıyordu. Tıpkı Louise Michel gibi Goldman da kadın özgürlüğü konusunda erkek yoldaşlarından pek destek alamıyordu. "Kadının keli-

Tıpkı
Louise Michel
gibi Goldman da kadın
özgürlüğü konusunda
erkek yoldaşlarından pek des-
tek alamıyordu. "Kadının keli-
menin tam anlamıyla insan
olmasına izin verilmeli. Bütün
suni engeller aşılmalı ve daha
büyük özgürlüğe giden yol
binlerce yıllık baskı ve köle-
liğin bütün izlerinden
temizlenmeli."

menin tam anlamıyla insan olmasına izin ver-
ilmeli. Bütün suni engeller aşılmalı ve daha
büyük özgürlüğe giden yol binlerce yıllık
baskı ve köleliğin bütün izlerinden temizlen-
meli."¹⁷ Goldman karma eğitimi
savunuyordu. Devlet eğitiminin
çocuğun ruh ve zihnini bozduğuna,
hatta yok ettiğine inanıyordu. O ne-
denle eğitimin "çocukta gizli ilgi ve
güçlerin özgür büyümesine ve gelişme-
sine" odaklanması gerektiğini vurgu-
luyordu.¹⁸ Ona göre eğitim, özgür
birey-özgür topluma hizmet etmeliydi,
zoru ortadan kaldırmalıydı, kişinin
serbest gelişimine katkı sunmalıydı.
Öğretmen çocuğu yönlendirmemeli, bun-
dan ziyade ihtiyaçlara yanıt olan hassas bir
araç işlevi görmeli.

¹⁶ Hans-Ulrich Grunder, *Schulreform und Reformschule*, 2015, utb, Bad-Heilbrunn, s. 129

¹⁷ Alice Wexler, *Emma Goldman in America*, 1984, Beacon, Boston, s. 193

¹⁸ Alix Kates Shulman, *To the Barricades: The Anarchist Life of Emma Goldman*, 1971, Crowell, New York, s. 172

Ivan Illich ve Okulsuz Toplum

1926 yılında Viyana’da doğup 2002’de Almanya’nın Bremen şehrinde ölen Ivan Illich, Yahudi kökenli olmasına rağmen Roma’daki Papa Üniversitesi’nde felsefe ve ilahiyat okudu. 1951’de roma-katolik kilisesine bağlı rahip oldu ve Vatikan tarafından ABD Manhattan’ın Batı Tarafı’ndaki bir kiliseye görevlendirildi. Semtte ağırlıkta Puerto Ricolu göçmenler yaşıyordu. 1956’da Puerto Rico Katolik Üniversitesi’nin rektör yardımcılığına atandı. Düzenle çelişkileri burada başladı. Kuruluş teolojisi fikirleri ile tanışıp geleneksel kilisenin mekanizmaları, kurumsallaştırılmış eğitim ve teknikleşen tıbbi giderek sorgulamaya başladı. Düşüncelerini etkili makalelerle ifade etti, okula dayalı öğretim-öğrenim sistemini sert eleştirdi, toplumun okulsuzlaştırılmasını talep etti.

Bunun sonucu 1960’da arkadaşlarıyla Meksika’nın Cuernavaca kentinde Kültürlerarası Dokümantasyon Merkezi’ni kurdu. Illich’e göre eğitimi, okullar aracılığıyla yaygınlaştırmak mümkün değildir. Bunun yerine herkesin yaşamının her anını bir öğrenme, paylaşma ve anlayış deneyimine dönüştürmesini sağlayacak eğitsel ağlar kurulmalı.¹⁹ Illich, toplumun okullardan kurtarılmasına karar verilirse ne tür sonuçlar ortaya çıkar? Okulsuz bir toplumda hangi kurumlar öğretimi sağlayacak? gibi soruları, Okulsuz Toplum kitabında tartıştı. Neden Okulu Kaldırmalıyız?, Okul Fenomenolojisi, İlerlemenin Gelenekselleştirilmesi, Kurumlar Yelpazesi, Akıldışı Tutarlılıklar, Öğrenim Ağları ve Epimethean İnsanın Dirilişi başlığını taşıyan yedi parçadan oluşan kitapta kapsamlı bir şekilde hem kamusal okul sistemine eleştirilerini dile getiriyor hem de nasıl bir eğitim-öğrenimi hedeflediğini açıklıyor.

Illich’e göre insanların çoğu açısından öğrenme hakkı okula gitme mecburiyeti ile sınırlandırılıyor. Eşit eğitim şansı ile zorunlu eğitimin birbirine karıştırıldığını söyleyen Illich, okulu “modernize edilmiş proletaryanın dünya dini” olarak tanımlıyor ve ulus-devletin ise bu dini sahiplenerek bütün yurttaşlarını derecelendirilmiş müfredatının boyunduruğu altına aldığını ifade ediyor. Modern toplumun pedagojik yabancılaşmasının ekonomik yabancılaşmadan daha ağır sonuçlar yarattığına inanıyor. Ona göre okul, insanları yaşlarına göre ayırıştırıyor. Bu ayırışma, sorgulanması yasak olan üç koşula dayanıyor: Çocukların yeri okuldur, Çocuklar okulda öğreniyor, Sadece okulda çocuklara eğitim verilebilir. Bu üç koşulun ciddi bir sorgulamadan geçirilmesi gerektiğini vurguluyor.

¹⁹ E. Mine Tan, “*Illich ve Okulsuz Toplum*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, Cilt: 16, s. 45

Öğrenmenin öğretmeninin bir sonucu olduğuna itiraz ediyor. Çoğu öğrenmenin öğretme sonucu gelişmediğine dikkat çekiyor. “Bildiklerimizin çoğunu okulun dışında öğrendik. Öğrenciler çoğu şeyi öğretmenleri olmadan, hatta birçok zaman da öğretmenlerine rağmen öğreniyor.”²⁰ Bu ise öğretmeni bekçi, vaiz ve terapist yapıyor. Illich, ulus-devletin eğitim sistemine kullanılan yöntemlerden çok devlet tarafından emredilen öğrenme fikrinin kendisinin sorgulanması gerektiğini düşünüyordu. Eğitim reformuna değil, devrimine ihtiyaç olduğuna inanıyordu. Bunun ise bilimin yönünü yeniden belirlemesi ve yeni bir eğitim tarzı anlayışının gelişmesine bağlı olduğunu yazdı. Mevcut eğitim kurumlarının öğretmenin hedeflerine hizmet ettiğini söyleyen Illich, “herkese, öğrenerek ve başkalarının öğrenmesine katkı sağlayarak gelişme imkanını sağlayan ilişki yapılarına ihtiyacımız var” diyordu.

Okullara bağımlılığa alternatifi, insanların öğrenmesini ‘sağlayan’ herhangi yeni bir kurumun açılmasında görmüyordu. Bundan ziyade insan ile çevresi arasında öğretici ilişkiler sağlayacak yeni bir tarzın geliştirilmesini savunuyordu. Bunun içine büyüme karşısındaki yaklaşım, öğrenme için hazır destekleyici araçların, günlük yaşamın kalitesi ve yapısı iç içe geçecek tarzda değişmesi gerekiyor. İyi bir eğitimin üç hedefe hizmet etmesi gerektiğini ifade ediyordu:

“Yaşamının herhangi bir anında mevcut kaynaklara ulaşmak suretiyle bir öğrenim gerçekleştirmek isteyen herkese imkân sağlamalıdır; bilgi sahibi olanların, bu bilgilerini paylaşmaları konusunda kendilerinden bir şeyler öğrenmek isteyenleri bulmalarına yetki tanınmalıdır; halka, yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir imkân olarak, bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gereken her türlü olanağı sağlamalıdır. (...) İyi bir eğitim sistemi ifade özgürlüğü, toplanma özgürlüğü ve özgür basını gerçek anlamda toplumsal mülkiyet yapacak ve böylece tümüyle eğitim hizmetine koyacak modern tekniği değerlendirmeli.”

Ivan Illich’in eleştirisi aslında sadece eğitim sistemine değildi. Bir bütün olarak devlet kurumlarını eleştirip onlardan çıkışın sağlanmasını savunuyordu. Bu kurumların büyük ölçüde otoriter, hiyerarşik, normatif ve manipülatif, kısıtlayıcı ve dikte edici, tekelci, statükocu ve anonim olduğunu belirtiyordu. Sistemin üzerinden kendini var ettiği bu kurumların reform yoluyla değiştirilemeyeceğini, hatta her reform girişiminin onların etkisini yenileyip derinleştireceğini düşünüyordu. Örneğin ceza infazı istediği kadar modern olsun, sonuçta insanların özgürlüğüne el konulduğu bir cezaevidir. Dolayısıyla Illich’in pedagoji eleştirisi aslında en radikal

²⁰ Ivan Illich, *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*, 2003, C.H.Beck, München, s. 37 f.

olanıdır. Fakat bu radikal eleştiriyi somut bir pratiğe kavuşturma konusunda eksik kaldı. Daha çok analiz ve eleştiri ile sınırlı kaldı fakat alternatif bir model geliştiremedi. Elbette ki Meksika’da toplam 350 kişinin öğrendiği ve öğrettiği Kültürlerarası Dokümantasyon Merkezi’nde önemli bir teorik ve pratik deneyim kazandı/kazandırdı. Eleştirisi ve analizi hala da güncelliğini korumakta. Ancak uygulama konusunda zayıf kaldı.

Deneyim ve Arayışları Ortaklaştırma İhtiyacı

Sonuç olarak özellikle de ulus-devlet ile birlikte gelişen kamusal okul modeline karşı dünyanın dört bir yanında alternatif eğitim arayışları gelişti, somut pratik deneyimler ortaya çıkarıldı. Buradaki temel çıkış noktası ulus-devlet hakimiyetindeki eğitimin toplumun geleceğini oluşturan yeni kuşağı zihinsel olarak özgürleştirmek yerine köleleştirdiği ve sömürdüğü yöndeki tespitti. Bununla birlikte birçok kadın, eşit eğitim hakkına sahip olmadıkları, toplumsal cinsiyetçiliğin kendini eğitim alanında çok somut gösterdiği, çoğu kız çocuğunun okula gidemediği bir dönemde buradan yola çıkarak erkek egemen sisteme karşı mücadele yürüttüler. Sadece eşitlik mücadelesi vermeyip okulda kendini gösteren iktidarcı, eril, baskıcı, otoriter vb. eğitim anlayış ve yaklaşımlara karşı alternatif bir pedagojinin pratik ilk adımlarını atanlar oldular. Bu rolleri maalesef daha sonra liberter pedagoji, anti-otoriter pedagoji, alternatif eğitim vb. akımlar tarafından çoğunlukla görmezden gelindi ya da inkâr edildi.

Özellikle de geçen 300 yılda bir yazıya sığmayacak kadar çok alternatif eğitim arayışları, girişimleri ve önerileri ortaya çıktı. Bu yazıyla temsili olarak bazılarını yer verilebildi ancak. Fakat sunulan bu örneklerde de ne denli zengin bir pratik ve teorik birikimin söz konusu olduğunu gösteriyor. Ancak hepsinde de ciddi boşluklar söz konusu. Halbuki bütünlüklü bir yaklaşım ile gerçekten bir ‘Özgürlük Pedagojisi’nin teorisi ve pratiği, didaktiği ve metodolojisi, özü ve biçimi ortaya çıkarılabilir. Bu konuda devasa bir deneyim söz konusudur. Ancak hem zaman hem de mekân itibarıyla parçalılık buna izin vermiyor. Öyleyse Jineoloji açısından da temel bir görev, bütün bu deneyimleri, özellikle de kadınların öncülük ettiği alternatif eğitim deneyimlerini artı ve eksileriyle birlikte inceleyip kapitalist sistemi hiçbir biçimde yeniden üretmeyecek bir eğitim anlayışı ve pratiğini geliştirmektir. Bu, çok büyük bir iştir. Ancak sistemler kendilerini her zaman öncelikle eğitim üzerinden inşa edip yeniden üretirler. Ulus-devlet bu gerçeğin farkında olarak eğitim alanına yaklaşmaktadır. Eğitim belki de birçok sistem ayağından daha fazla sistem kurucu ve inşa edicidir. O nedenle alternatif sistem inşalarında da eğitime bu önemle yaklaşılması kaçınılmazdır.

Eğitimin Toplumsal Tarih Boyunca Serüveni

Aysun Genç

Toplumun edindiği deneyimleri kendi genç üyelerine aktarması, toplumsal bir gerekliliktir. Varoluşsaldır ve benim varoluşsal olarak edindiğim deneyimleri çocuğuma anlatmam, benim hakkımdır. Ve bunları kendi yöntemlerimle, kendi dilimle anlatmam, benim varoluşsal bir hakkımdır. Yarın var olup olmamam buna bağlıdır. Çünkü bunu yapamadığımda yarın var olacağım şüphelidir. Eğitime dair tüm disiplinlerin, tartışmaların, yöntem araştırmalarının ya da uygulamaların merkezinde olması gereken konu budur. Eğitim varoluşsal bir haktır, toplumsal varoluşun temel bir gerekliliğidir.

Toplumların kendi varlıklarını süreğenleştirmesinin, varoluşlarını üyeleri şahsında görebilmesinin bir gerekliliği olan eğitim, yaşadığımız çağ itibariyle de önemli bir alandır. Eğitimin var olan toplumsallığı öğretme ve süreklileştirme kadar var olması istenen toplumsallığı-sistemi yaratma gibi bir özelliği-misyonu da var. Bir yanı doğal inşacı-kurucu iken diğer yanı toplum mühendisliğinin devlet kurumlarınca sistematik hale getirilmesidir.

İçerik tartışması başlı başına bir boyut oluştururken, kavramın kendisi irdelenmeyi ve kavrama biçilen manaya göre yaratılan şekillenmeyi ele almayı dayatır. Kürtçe perwerde, İngilizce disiplin anlamına gelen eğitim kavramına verilen anlamlarda da farklılıklar vardır. Latince kökeni “*inşa etmek, ayağa kaldırmak, dikmek*” anlamına gelen eğitimin, yakın anlamlar içerse de tarihte yaşanan sistemlere göre anlamlar ve uygulanış biçimleri kazandığı bilinmektedir. Disiplin, terbiye, öğrenme gibi anlamları da kapsamaktadır. Ancak terbiye kelimesi, hayvanları bir şeye alıştırma, yiyeceklerdeki acı tadı gidermek için bazı işlemler yaparak yenilecek hale getirmek olarak da kullanılmaktadır. Türkçe’ye göre yapılacak tanım ile Kürtçe’ye göre yapılacak tanım arasında benzerlikler olsa da önemli zihniyet farkları vardır.

Kelimelerdeki anlamlarda halkların tarihi vardır. Kürtçe bir kavram olan perwerde kelimesinin Türkçe karşılığı eğitimidir. Öğrenim ise Kürtçe’de hınkarî olarak geçer. Aynı zamanda hınbûn kavramı, öğrenmek-alışmak anlamında da kullanılmaktadır. Öğrenmek anlamında fêrbûn da kullanılmaktadır. Fêr kelimesinde, ıstık-aydınlık-uçmak kavramlarına az da olsa yakınlık vardır. Ancak perwerde kavramının yüklendiği eylem, hınkarî anlamına daha yakındır, dolayısıyla öğrenmeye yakındır. Kelimelere toplumların, halkların verdiği anlamlar, onların zihniyetini ifade eder. Eğitim kelimesinin Türkçe kökeninde, eğmek fiili vardır. Eğip bükmek, bir şeyi başka bir şeye dönüştürmek, kendi şeklinden çıkararak başka bir şekle dönüştürmek anlamı vardır. Sözlükte “düz-doğru olan bir şeyi bükerek eğik duruma getirmek” olarak tanımlanmış eğmek kelimesi. Benzer seslerden oluşan eğlenmek kelimesi hoş zaman geçirmek ve oyalanmak olarak, eğleşmek kelimesi de boşa zaman geçirmek olarak tanımlanmış. Temelinde hepsinde doğrusal gidişattan uzaklaşmak, başka bir istikamete yönelmek anlamı vardır.

Perwer kelimesinin Kürtçe sözlüklerdeki anlamı, günlük yaşamda kullanılan anlamından çok daha fazladır. Kanatlı, besleyen, yetiştiren eğiten anlamlarına gelen perwer kelimesi, birleşik bir sözcük kalıbının ikinci kelimesi olarak da kullanılır. Sözcüğün bu tarz kullanımında önündeki kavramı tamamlar ve o kavramı seven olarak kullanılır. Mêvanperwer-konuksever ya da welatperwer-vatansever sözcükleri buna örnektir. Eğitim anlamına gelen perwerde kelimesinde, bilginin ve mutluluğun insanı kanatlandırması anlamı, konudan çok ayrı olmasa gerek. Yine toplumun kendi üyelerini eğitim yoluyla tamamlayışını, bunu en fazla ana kadının yaptığı gerçeği göz önüne alınırsa, besleyen-yetiştiren anlamının da önemli bir zihniyet durumunu ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Kavram zenginliği, konuyu irdeleme açısından geniş bir çerçeve sunmaktadır. Aynı zamanda, Türkçe bir yazıda, tüm soykırım-asimilasyonlara rağmen az da olsa Kürtçe düşünen, az düşünse de Kürt kültürel yaşamıyla şekillenen biri olarak Kürtçe’deki perwer kelimesinin anlamı, hissettirdikleri yokmuş gibi konuyu ele almak da zorlayıcıdır. Bundan dolayı, bir karmaşa ortaya çıkmaktadır. Bu karmaşadan kaçmak mümkün değildir. Hâkim ulus devletin zihniyetine teslim olmak dahi bu karmaşayı ortadan kaldırmaz. Bu karmaşa ancak bu çelişkiyi aşarak özgür toplumun özgür bireyi olmakla aşılabilecek cinstendir. Karmaşanın en yalın ifadesi, soykırımın, asimilasyonun zihinlerde yarattığı parçalanmışlıktır. Yokmuş gibi davranamayız. Bütünlük adına tek bir yöntemi seçip onun sınırlarında kalamayacağımız bir parçalanmışlıktır bu. Kendini yeni bir bütünle ifade etmeye yönelen bir parçalanmışlık da diyebiliriz.

Eylemler insan zihninde farklılaşma yaratır. Doğanın-evrenin tanık olduğumuz eylemleri olmalarından dolayı, duyu organlarıyla fark edilen her şey de farklılık yaratır. $2+2=4$ rakamlarını, ilkokul çağlarında bu dizinle gördüğümüzden, başka yerde ve başka zamanda da görsek bunun hazır bilgisini hatırlarız. Benzer analojiyi insan davranışları için de yapmak mümkündür. Gökyüzünü bulutlar kapladığında yağmur yağacağını düşünürüz. Üşürüz. Öğrenmeler insan beyninde yaşam tecrübelerinin öğrettikleriyle birleşerek beynin uyarıcı bölgelerine giden bilgiler yaratırlar. Kimi bilim insanları, öğrenmenin nörofizyolojik temelli olduğunu, yani öğrenmenin beyindeki biyokimyasal reaksiyonlar yarattığını savunurlar. Öyle ya, beynimizi etkilemeseydi, beynimizde akımlar yaratmasaydı, bunca yıldır yaşadığımız şeyleri nasıl unutabilirdik ki!

Eğitim, kişinin kendi farkına varmasından önce başlar. Çünkü, kendi farkına varmasa da bebeğin beslenme eylemini büyük bir arzuyla, gayretle gerçekleştirdiğini biliyoruz. Ancak kişinin kendi farkına varmasıyla birlikte daha da güçlenen, derin anlamlar kazanan ve yeni şekillenmeye doğru giden bir konuya dönüşür. Öğrenme insan ömrünün sonuna kadar sürer. Bundan dolayı, toplumsal, kültürel, politik, tarihsel, ekonomik tüm konular eğitimi ilgilendirir. İnsanı etkileyen her şey, insanı eğiten faktörler sayılabilir.

Hukuk devleti olduğunu iddia eden ve hiçbir yaşamsal karşılığı olmayan düzgün kurulmuş cümleleri yasa-hak vs. diye ezberleyen-ezberleten sistemler, eğitimin bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı bir şekilde isteyerek değişim yaratmak olduğunu savunurlar. Ancak ulus devlet hukukuna meşruiyet kazandırma amacıyla yapılan bu savunu gerçek değildir. Eğitim bireyin kendi davranışlarında kasıtlı olarak değişme yaratması değildir. En başta belirtilmesi gereken, eğitimin bireysel bir konu olmadığıdır. Öğreten-öğrenen ikilisinin dahi bir toplum olduğu gerçeğini unutmamak gerekirken bir kişinin tek başına dahi olsa, büyük insanlık değerleri, hayalleri, korkuları, izleri olmadan kendini eğitemeyeceği bilinmelidir. Eğitim toplumsal bir iştir. Toplumun insafında, inisiyatifinde, denetiminde ve tasarrufundadır. Eğitim, toplumsal yaşam sisteminin kendi sürekliliğini sağlamasının bir gerekliliği, aynı zamanda doğal bir sonucudur.

Eğitim bireyin kendi davranışlarında kasıtlı olarak değişme yaratması değildir. En başta belirtilmesi gereken, eğitimin bireysel bir konu olmadığıdır. Öğreten-öğrenen ikilisinin dahi bir toplum olduğu gerçeğini unutmamak gerekirken bir kişinin tek başına dahi olsa, büyük insanlık değerleri, hayalleri, korkuları, izleri olmadan kendini eğitemeyeceği bilinmelidir.

Kişinin tartışmasız mutlak iradesiyle gerçekleşse de esas alacağı ve kendini uyarlayacağı bir toplumsallık-tarihsellik, bir geçmişi, hafızası olduğundan, eğitimin bireysel bir konu-hak olarak ele alınması yanlıştır. Bu yanlış, bireyciliği derinleştiren, toplumundan kopararak kendine bağlayan kapitalist modernitenin uydurduğu bir yalan, bir demagojidir. Hele Kürtler söz konusu olduğunda birey olgusu ortadan kalkmakla kalmamış, toplum olgusu da tarumar edilmiştir. Bugün YİBO dendiğinde yetişkin Kürtlerin hissettikleri, Yatılı İl Bölge Okulları'nın zorunlu eğitim sistemiyle Kürdistan'da nasıl bir faşizm uyguladığını göstermektedir. Eğitim sistemi aracılığıyla bir toplumun nasıl inkâr edildiği, yok etme ve soykırım politikalarının nasıl uygulandığı, ulus devlet eğitim kurumlarında bireyin söz konusu dahi olmadığı YİBO'lardaki tecrübeyle sabittir. Bunun iyi bir örneği Sıdika Avar'ın Dağ Çiçeklerim kitabında anlatılmıştır. Soykırımı, asimilasyonu, bir toplumun nasıl katledildiğini lütfedercesine anlatan yazar faşizmin bir yüzünü ifade etmektedir.

YİBO'larda Türk ulus devleti her türlü inkarcılığı, soykırımı çocuklar üzerinde uygularken her türlü yöntemi de mubah görür. Çünkü odaklanılan nokta, nihai hedef o çocuklarda Kürtlüğü öldürmek ve Türklüğü yeşertmektir. İşkencenin, travmatik sonuçlara yol açan ceza-ödül yöntemlerinin bin bir türüsünün uygulandığı YİBO'larda bugün en derin acılarla anlatılan anılar, kendi ana babasını, dilini kültürünü inkâr etmeye, arkadaşına ihanet etmeye karşılık verilen ödüllere dair anılardır. Aynı YİBO'larda öğretilen bir çocuk şarkısı vardır. *“Öğretmenim canım benim”* diye başlıyor, *“okut, öğret ve nihayet, yurda yarar bir insan et.”* diye devam eder. Her türlü öğrenmenin Türk ulus devletine hizmet etmesine odaklanan eğitim sisteminde uygulanan faşizm, yurda yarar insan tanımıyla, insan olmakla özdeşleştirilerek bir mantığa büründürülüp cazip kılınmaktadır. Aynı zamanda tüm baskılara hatta işkencelere maruz kalan çocukların eğitim sisteminin uygulayıcıları karşısındaki minnet, borçluluk ve benzer duygular yaşaması sağlanarak çocuklarda ezilen psikolojisi derinleştirilmektedir. Nihayetinde bu faşizmle hedeflenen, Kürtleri soykırımdan geçirerek Türkleştirmektir.

Bugün eğitim ulus devlet elindeki temel araçlardan biri haline getirilmiş olmasına rağmen özünde tüm tarihsel aşamalarda toplumun uyguladığı, önem verdiği bir kendi varlığını süreklileştirme aracı olmuştur. Tüm eğitimlerin ortak optimal amacı, var olan sistemin sürekliliğinin sağlanmasıdır. Eğitim, toplumun var olma güdüsünün bir sonucudur. Hâkim sistemlerin bunu toplumlar aleyhine kullanması, bu gerçeği ortadan kaldırmamaktadır. Zorunlu eğitim kavramı, tüm gerekçeleriyle birlikte, topluma rağmen gerçekleştirilen bir sistem inşası eylemidir. Ulus devletlerde, zorunlu askerlikten daha fazla zorunlu eğitime önem verilmesi de ulus devletlerin bekasınıda eğitimin rolüne işaret etmektedir. Buna benzer bilinçli-planlı sistematik olarak gerçekleştirilen eylemler kadar doğallığında da gelişen durumlar-dönemler olmuştur.

Bugün toplumsal cinsiyetçiliğin en başta okul öncesi çağda ailede öğrenilmesi buna örnektir. Yine birçok yaşamsal ögenin öğrenilmesi salt insana özgü değildir, tüm canlılar açısından güdüseldir. Ötesi inşa temelindedir. Kültürel öğrenmeler çoğunlukla inşa temelinde olduğu gibi, dinsel konular tümünden inşa temelindedir.

Eğitimin kurumlaşması, salt ulus devletlere özgü bir durum değildir. Ulus devletlerin icat edilmesinden çok önce toplum, kendi sürekliliğini sağlama amacıyla, kendi çocuklarına kendi kültürünü, tarihini, zihniyetini, yaşam tarzını öğretmenin yollarını aramış ve sistemlerini geliştirmiştir. Bireyin toplumsuz yaşayamayacağı gerçeği, eğitimi varoluşsal bir toplumsal hak yapar. Hatta varoluşsal bir zorunluluk yapar. Çünkü, bireyin temel varoluşu toplumsaldır. Toplumsallık sınırlarında seyretmeyen birey hiçbir şeydir. Bu konuda kapitalist-liberalist tanımların karşısında insanın toplumsallıkla mümkün olduğunu sürekli vurgulamak durumunda kalıyoruz. Zira özgürlüğü savunduğumuz gibi, özgürlüğün bireyin toplumsallığıyla gerçekleştiğini biliyoruz. Eğitimin amacı, bireyi toplumsal yaşama hazırlamaktır. Toplum, öğrenilen bir olgudur. Nasıl ki toplumsal gerçeklikler inşa edilmiş gerçekliklerse bunları öğrenmek için de kurumlaşmak, sistemleşmek ve argümanlar yaratmak da inşa edilecek olgulardır. Toplumun, onu var eden, yaşatan ve yaşamını süreklileştiren tecrübelerini, uygulamalar kadar bilgi olarak da kendi üyelerine aktarmasıdır. Toplumdaki yetişkin üyelerin, toplum deneyimlerini çocuk ve gençlerin öğrenmesine yönelik sorumlulukları, toplumun varoluşsal sorumluluğudur. Ve toplum tarih boyunca bu sorumluluğunu farklı şekillerde üstlenmiştir.

Eğitimin tarihinden söz edildiğinde ilk üniversitelerin Hristiyan kökenliliği savunulur. Bugün gençlere üniversite okuyup diploma almakla insan olacaklarına dair biteviye telkinlerde bulunulur. Ortalama insan yaşının 70-80 olduğu bir gezegende, ömrün yarısının eğitimle geçmesi pek anlaşılır değildir. İnsan gibi muazzam bir canlının, onun muazzam sayılmasını sağlayan özellikleri doğru değerlendiremediğini, bu verili evren değerlerinin hâkim sistemler tarafından köreltildiğini söyleyebiliriz. Ege-men sistemler, insanların temel insani özelliklerini köreltiyor, yok ediyor ve bu şekilde insanları kendi sisteminin bir aracı haline getiriyor. Hâkim sistemlerin kendilerini inşa etmelerinin temelinde eğitim sistemi vardır. Bundan dolayı, egemen sistemler tarihsel toplumun insana verdiği değerleri yok sayıyor ve insanları kendi eğitim sistemi adını verdiği cendereye alıyor. Yeniden ve yanılgılı insanın başlaması eğitimle oluyor. Hâkim sistemler derinleştikçe eğitim seviyesi de sistemin deyimiyle “yük-seliyor”. Eğitimin zorunlu kılınmasının kaynağında hiçbir şekilde insanların yaşama hazırlanması amacı yoktur. İlkokul ile başlayan zorunlu eğitimin giderek ortaokul, lise sınırlarına dayanması da hâkim sistemlerin kendi sistemlerine göre inşa etme amacının derinleşmesine bağlıdır.

Meslek edinmek denilen şey kimi insanların hayata, doğaya, eşyalara, kendini doğada ifade ediş tarzına göre şekillenen, somutlaşan ve giderek ürün vermeyi sağlayan bir durum iken, artık bu durum sadece iş bulmaya, hayatını idame ettirebilmeye gelip dayanmıştır. Hayatın, insan hayatının, toplumsal yaşamın bunca parçalanması zaten toplumsal tarihe terstir. Örneğin, bu sisteme göre matematikçiler şiir yazamaz. Fizikçiler resim yapamaz. Çünkü bilimcilik bu iki dalı birbirinden koparmıştır. Matematik doğa bilimi sayılırken şiir yazmak beşerî bilim sayılarak birbirinden koparılmıştır. Oysa ne Ömer Hayyam ne Leonardo Da Vinci böyle bir koparmayı kendi zihinlerinde yaşadılar. Onlar gibi, insanlık uzun yıllar boyunca tarihsel toplumun parçalanamayacağını, yaşamın bütünselliğine inandılar ve yaşadılar. Bilim de yaptılar sanat da yaptılar. Oysa şimdiki eğitim sistemleri, bilimle sanatı birbirinden keskin çizgilerle ayırmaktadır. Birçok insanın uzun yıllar eğitim görmesine rağmen kendini bulamaması, ne istediğini tam olarak tanımlayamaması, hâkim sistemin insan zihniyetinde yarattığı karmaşanın sonucudur. Aslında yanlış eğitilmek-yanlış tarafa eğilip bükülmektir yaşanan.

Bu kadar zengin toplumsal tarihe rağmen eğitimin çıtasını üniversite olarak belirlemek yanlış bir kıyastır. Bir insanın hayata hazırlanmasının 25-30 yıl sürmesi, çağ ve toplum için bir hezimetdir. Bu, giderek zayıf, kendine hiç yetemeyen, doğadan almasını da bilmeyen, simbiyotik ilişkiyi tümünden unutan, kendi tarihini tümünden unutan, belki de her an beynini görünmez Dehaklara yedirerek kendini hafızasızlaştıran ve kendi hayatının zaman çizelgesinde yarısını geçmesine rağmen hiç yaşamamış sayılan bir canlı olmak anlamına geliyor. Bunu yaratan egemen sistemlere söyleyecek bir şeyimiz var tabi ki: insan, bu kadar zayıf değil. İnsan köle değil.

Yaşam, kesintisiz 20-30 yıl hazırlanılacak bir şey midir? Bugünkü üniversiteleri yaşam kurmanın olmazsa olmaz bir kıyası olarak öne sürmek, yaşama bir saldırıdır. Üniversite okuyan, akademik eğitimler gören ve kariyer edinen, bunu özgür yaşamın önemli bir bileşeni haline getiren insanları tenzih ediyorum. Ancak bu, sayı ya da akademik düzey ne olursa olsun toplumun tamamı değildir. Toplum da bu tablo değildir. Zaten bilimin giderek toplumdan izole olması da bununla bağlantılıdır. Sayısal olmaktan öte, bu eğitim-yaşam biçiminin topluma bir gelişme-varolma ölçüsü olarak dayatılması, toplumu inkâr anlamına gelir. Egemen sistemlerin yüksek eğitim sistemi, insanı yükseltmiyor, tam tersine düşürüyor. Bundan dolayı bu eğitimin toplumsal gelişime katkısından ziyade zararı vardır. Geliştirilecek alternatif eğitim sistemlerinin kesinlikle bu sonucu görmesi gerekir.

Eğitim, özgür toplum için ise bir toplumsallaştırma aracıdır. Toplum, kendi zihniyetini toplum üyelerine verebilmek için, toplum bireylerinin düşüncelerini, duygularını, hayal dünyasını da anlatan tüm zihniyet alanını içine alan bir çerçeveyi

eğitim kapsamında ele alır. Eğitim, salt resmi okul ortamlarındaki anlatılardan ibaret değildir. Bilim, sanat, felsefe, kültür, inanç alanları başta olmak üzere, toplumun her alanında geliştirilmesi gereken eğitim, toplumun var olmaya dair tüm alanlarını kapsar. Resmi okul dışında kalan tecrübe aktarımlarını eğitim saymayıp toplumun bir yaşayış-düşünüş biçimine mecbur-mahkûm bırakılması, ulus devletin iktidarcı uygulamalarından biridir.

Uzun bir süre Türkiye’de “*askere git, adam ol, sonra evlen*” denirdi. Fazlasıyla sorunlu bir belirleme olduğu gerçeği çok tartışıldı, yazıldı çizildi, bunu geçiyorum. Bugünse bu sorunlu kavram aşılmış olmamakla birlikte “*oku, diplomanı al, hayatını kur...*” şeklinde yenilenmiştir. Bilimcilik milliyetçiliğe galip mi gelmiştir? Milliyetçilik, ulus devlet sınırları içinde insanın var olmasını, o ulus devlete hizmetle ölçmektedir. Bunun en cinsiyetçi yöntemi askerlik kurumudur. Bugün milliyetçilik ortadan kalkmamıştır ancak egemen sistemlerin kendilerini sağlama almalarının temellerinden biri de bilim-teknik alanında olmaktadır. Sistem içinde insanların eğitim sistemine göre eğilip büküldüğü, zeki olduğu söylenenlerin ayıklanarak sistemiçiştirilmesine özel önem gösterildiği, bilimciliğin giderek askerliğin yaptığı “adam etme” eylemini üstlendiği gözle görülmektedir. Mevcut eğitim sistemleri, sistemin inşa tarzından içeriğine, sonuçların değerlendirilmesinden herşeyine kadar bilimciliğin eseridir. Toplumun bilimciliğe mahkûm edilmesi, bilimciliğin içinde eriyip yok olmayan bireyin hayatını kuramayacağı savı, insan hakikatine ters. Zaten mevcut eğitim sistemlerine, toplumlara, yaşayış biçimlerine baktığımızda eğitim süreci bitene kadar kişinin tüm yaşamsal ilkelerinin şekillendiğini görüyoruz. İnsan enerjisinin zirvede olduğu yaş dönemine eğitim adı altında ulus devlet kurumlarınca gem vurulması, terbiye edilmesi, bu enerjinin durağanlaştığı dönemin ise kişiye bırakılıyormuş kandırmacası altında, sistemin kabul edilebilirlik sınırlarına alınması... Kölelik daha başka nasıl tanımlanır ki!

Türkiye’deki eğitim sistemi toplum bireylerini zekâ yatkınlıklarına göre ayrıştırmakta, faşizmin ideolojik yatkınlıklarına göre de konumlandırmaktadır. Ekonomik eşitsizliklerin, sınıfsal-sömürsel uçurumların yarattığı haksızlıklardan hiç söz etmiyoruz. Mevcut eğitim sistemi, toplumun içinden sistemin süreğenliğini sağlayan teknik elemanlar çıkarmanın uzun süreye yayılmış bir imtihanına benzer. Bugün bilim insanlarının, aydınların, yazarların faşist sisteme biat etmelerinde, biat etmeyenlerin de hızla ülkeyi terk etmelerinde, başka bir anlam görebiliyor muyuz?

Hiçbir sistem, ulus devlet kadar toplumu tektipleştirmemiştir. Aynı şekilde hiçbir sistem ulus devlet kadar toplum bireylerini kendi sistemine bağlayarak kendi bekasını sağlama eylemine yönelmemiştir. Osmanlı imparatorluğu zamanındaki medrese sistemlerinde uygulanan merkezi olmayan tarz, tüm hegemonik sistem inşasına rağmen kendi yerelliğini daha fazla ifade eden bir tarzdır.

Tektipleştirme hiçbir ulusal, dinsel farklılığın gözetilmemesiyle zuhur etse de özünde toplumun tüm tabakalarına, kültürlerine ve her türden ve her boyuttaki farklılığına tektipleştirme uygulanmaktadır. Dili aynı olan ya da dini aynı olan toplulukların aynı kültürü yaşadıklarını iddia etmek mümkün değildir. Dünya toplumlarında dili ya da dini aynı olsa da kültürel farklılıkları fazlasıyla olan alt topluluklar vardır. Ancak ulus devletin faşist tekçi uygulamaları temel farklılıkları yok sayarken bu alt toplulukların farklılıkları tümünden yok sayılmış, hatta görmezden gelinmiştir. Farklı etnisiteler bir taraftan tümünden yok edilmek bir taraftan da sistemiçiştirilmekle büyük soykırım tehdidi altındadır. Bugün Türkiye’de Kürtler için varoluşsal bir hak olarak anadilde eğitim meselesi bu anlamda soykırıma karşı bir mücadeledir. Bu mücadeleyi verirken mevcut sistemin homojenleştirici, imha ve inkara dayalı farklılıkları yok sayan yapısına karşılık çok dillilik vurgusuyla sorunu tahlil ederek açığa çıkarmaktadır. Diğer farklı dil ve kültürlerden ziyade Kürt kültürü ve Kürtçe anadil eğitim tartışmalarının ön plana çıkmasının temelini Kürtlerin bu politik mücadele düzeyi belirlemektedir esasen. Bu anlamda Kürt halkının mücadelesi, sisteme bir karşı çıkış ve demokratik çözüm önerisi oluştururken diğer etnik ve inançsal grupların sorunlarının çözümünde de ön açıcı olur.

Toplumun eğitim hakkı varoluşsaldır. Başka bir güce devredilemez. Nasıl ki temel insani ihtiyaçların giderilmesi başka varlıklara-güçlere-oluşumlara devredilemezse, eğitim hakkı da devredilemez. Kürt Halk Önderi Abdullah Öcalan, *“Eğitim hakkının kutsallığı, varoluştan kaynaklanır.”* der. Ancak ulus devlet

sistemi, bu varoluştan kaynaklanan kutsallığı, kendi sisteminin garantisi haline getirerek kutsallıktan çıkarıp lanetli bir hale getirir. Bugün eğitim, başta Kürtler olmak üzere çocuklar için katlanılması gereken bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ulus devletin eğitim tarzı, birçok Kürt soykırımında görüldüğü gibi büyüklerini öldürme, katliamdan geçirme, küçük çocuklarını da ya köleleştirme ya da kendi sistemine göre eğiterek kendine benzetme-kullanılacak hale getirme şeklinde somutlaşmaktadır.

Bu tarz eğitimler kendi özüne yabancılaştırılmış insan yaratmayı amaçlar. Kendi özüne yabancılaşan insan, kendini var eden toplumsal gerçeğinden kopar. Bundan dolayı ulus devletler, varoluşsal bir hak olan eğitimi,

Eğitim bireyin kendi davranışlarında kasıtlı olarak değişime yaratması değildir. En başta belirtilmesi gereken, eğitimin bireysel bir konu olmadığıdır. Öğreten-öğrenen ikilisinin dahi bir toplum olduğu gerçeğini unutmamak gerekirken bir kişinin tek başına dahi olsa, büyük insanlık değerleri, hayalleri, korkuları, izleri olmadan kendini eğitemeyeceği bilinmelidir.

toplumları dağıtmanın, yok etmenin temel bir yöntemi olarak kullanırlar. Aslında ulus devlet eğitim sistemi varoluşsal bir hak temelinde ele alınıp örgütlenmediğinden, özgür varoluşu ortadan kaldıran, kendi sisteminden geçenleri sisteminin kulu haline getiren bir inşa düzeneğidir.

Çocukların, özelde kız çocuklarının eğitiminin varoluşsal olması konusu, egemen zihniyetin ortaya çıkışından beri, sürekli bir saldırı alanı haline getirilmiş, toplum tarafından da vazgeçilmeyen bir varoluşsal gereklilik olarak görülmüş, çoğunda savaşların konusu olmuştur.

Tam da bu konuya dair bir inanış, bir toplumsal kâbus vardır. Bizim oralarda yeni doğum yapmış olan kadınlar, al ya da albastı denilen kadın suretinde bir cadı-canavar hayali görür, onun kendi çocuğunu kaçıracağı korkusunu yaşar. Çocukken annemde hiç görmediğim bu durumu teyzemin yaşadığına tanık olduğumda şaşırmışım. Sonrasında bunun salt kişisel bir korku olmadığını, toplumsal bir kâbus olduğunu fark ettim. Tabi annemin bu kâbusları görmeyişinin de bizim yani kendi kız çocuklarının varlığımızdan aldığı güvenden kaynaklandığını da anlamışım. Bu kâbus bir gelenek gibi hemen hemen tüm Ortadoğulu toplumlarda bilinmektedir. Kökeninde çocukların kim tarafından yetiştirileceğine, kim tarafından eğitileceğine dair amansız kavga vardır. Öyle bir kavga ki, kendisi binyıllarca sürmüş, kâbusu da binyılları da aşarak var olmayı başarmış bir kavgadır. Özünde toplumun özsavunmasıyla, varoluşsallığıyla bağlantılı bir kavgadır. Bu kavganın tarihsel aşamaları vardır. Öylesine bir rüya, kadınca(!) bir korku gibi ele alınan bu binlerce yıl önceye dayanan korkunun tabi ki toplumsal-sistemsel bir temeli vardır.

Kadın eksenli sistemlerin kız çocuklarını eğitmesini kendi varlıkları için bir tehlike olarak gören egemen erkek gruplarının ilk elden ele geçirmeye çalıştıkları şüphesiz çocukların, özelde de kız çocuklarının eğitimi olmuştur. Bu varoluşsal hakkı kadınların elinden almak için türlü yalanlar uydurmuş, baskılar uygulamış, toplumda ideolojik zor aygıtını kullanmışlardır. Bugün, doğum yapan kadınların yaşadığı bu korku, egemen erkek sisteminin bebekleri kaçırmaya karşısındaki derin ve binlerce yıl süren ara sürecin yarattığı bir korku olabilir. Yine çocuklarını kaçıranların kadın kılığında görülmesi ya da kadın kılığında olduğunun sanılması da, egemen erkekliğin Lilith'e yönelttikleri kara propagandadan biri olabilir. Öyküler etrafındaki toplumsal korkular, çatışmalar ve mücadeleler yorumlanmayı beklemektedir. Öykülerin geçirdikleri evrelere göre uğradıkları dönüşümlerin bilinmesi ve özgürlükçü anlamlar çıkarılması, bugünü anlamlandırır.

Kürt Halk Önderi Abdullah Öcalan, *“Toplumların eğitim hakkı gerçekleştirilmesi en zor haklarıdır.”* der. Çünkü baskı ve zorun, sömürgeciliğin askeri-ekonomik yönü kadar, eğitim yoluyla toplum zihniyetine müdahale edilmektedir. Toplum, kendi varlığına yönelen bu saldırıyı bertaraf etmek için ahlaki ve politik mücadelesiyle direnişini özgürlüğe taşımaya çalışır. Bunu yapabilmenin temel koşullarından biri de direnirken bir yandan da toplum bireylerini, kendi öngördüğü yaşama hazırlamaktır. Yani toplum üyelerini kendi zihniyetine göre eğitmek. Bu olmazsa, önemli ve büyük de olsa, savaşların kazanımları yok olma riskini taşır. Kendi eğitim sistemini kuramayan ve toplum bireylerini kendi zihniyetine göre eğitemeyen toplumlar, ne kadar ve hangi araçlarla direnirlerse dirensinler, sonuçta kendi öz ahlaklarını geliştiremezler. Kendi siyasal kurumlaşmalarını geliştiremezler. Kendileri olarak yaşayamazlar, kültürleri yitip gider. Çünkü direnişlerin toplumsallaşması eğitimle sağlanır.

Göç Yollarında Bir Eğitim Hikayesi: Maxmur

Zehra Tunç*

Çeviri: Roşna Yılmaz

Bir mülteci kampında eğitim sistemi nasıl kuruldu? O mülteciler Botan'ın isyankâr direnci ve yaşam aşkıyla dolu olduklarında, kendilerini sıfırdan akademikleşme düzeyine bile ulaştırır. Okuma-yazmayı bilenler öğretmen, diğerleri ise öğren-ciydi. Sadece çocuklar değil, orada yaşayan yetişkinler de Maxmur'daki eğitim-lere ilgiyle devam ediyorlardı.

25 yıllık mültecilik dönemindeki eğitim sistemini değerlendirebilmek için yıllara göre peyderpey anlatmak üzere konuya giriş yapmak gerekmektedir. Çünkü mülteciler toplamda en az yedi (7) kamp değiştirdi, mülteci yerleşim yerlerindeki her değişim eğitim üzerine olumsuz bir etki yarattı. Mülteciler yerleştikleri her yerde ilk iş olarak eğitim kurumunu inşa ederlerdi. Eğitim kurumundan önce, eğitim yapabilme olanaklarını yarattıklarını söylemek daha doğru olur. Okul, bazen çalılardan, ağaç dallarından yapılmış çardaklardan, bazen çadır, bazen topraktan yapılmış yapılar olurdu ve bazen de bunların hiçbirisi olmadan eğitimler verilirdi. Aklınızdan bir yapı olmadan nasıl eğitim olabilir, içinde öğrencilerin eğitim görecekları bir okul olması gerekmiyor mu? sorusunu geçirebilirsiniz. Olabilir, böyle düşünebilirsiniz. Fakat sırası geldiğinde size bunun nasıl mümkün olabileceğini anlatacağım. Ve bunun için öncelikle mültecilerin yer değiştirme koşullarını anlatmam gerekiyor.

* Zehra Tunç, 1994-95 yıllarında dayatılan koruyuculuk politikası karşısında Güney Kürdistan'a göç etmek zorunda kalan bir ailenin çocuğu. Göçün yaşandığı dönemde henüz çocuk olan Zehra, bu göç yolculuğu içinde eğitimini alır. 2009 yılında başlatılan barış görüşmeleri kapsamında Maxmur barış grubunun içinde yer alır. Tutuklanır. Daha sonra Jinha ajansında editör olarak çalışmaya başlar. Halen basın çalışmalarında aktif yer almaktadır.

Öncelikle mültecilerin göç hikayesinden, nasıl yerleştiklerinden başlayalım. Sonra da Maxmur’a kadar gidelim. Ama daha öncesinde yaşamlarını sürdürdükleri yerden ve zorla göç ettirilmelerinden bahsedelim biraz. Zorla yerinden yurdundan göç ettirmek derin acılara sebep olur. Bu derin acılar kişinin tüm yaşamını etkiler. Bunun için, kutsal kitaplarda yer alan ve Büyük İskender gibi birçok büyük gücün gelip mahsur kaldığı ve nasıl çıkacaklarını bilemedikleri Zagros’un sarp yamaçlarından, yurtları, mekanları olan Zagroslardan bahsedelim biraz.

25 yıldır mülteci kimliğiyle yaşayan bu insanlar, Şîrnex ve Colemêrg’in Kuzey Kürdistan sınırlarına ve Bradost tarafına düşen çevre köy ve taşralarında ikamet ediyorlardı. 1994-95 yılları arasında yöre halkına ya koruculuğu kabul etmek yada bir kaç gün içerisinde yaşadıkları yerleri terk etmek dayatıldı. Ya sınır hattında onları tüm insani değerlerinden mahrum bırakacak, insanlık onuruna aykırı olan koruculuğu seçeceklerdi ya da büyük kentlere veya Güney Kürdistan’a göç edeceklerdi. Şimdinin Maxmur sakinleri için başka bir yol yoktu. Güney Kürdistan’ı seçenler büyük gruplar halinde sınırı geçip Behdînan’ın Heftanîn bölgesi olan Şeraniş ve Bihêrê bölgesine yerleştiler. Kısa bir sürede kendi yaşam düzenlerini bu bölgelerde kurdular.

Mültecilerin yaşamında en önemli alanlardan biri de eğitimidir. Sadece çocuklar değil herkes eğitim görüyor bu kamplarda. Küçükten büyüğe herkes fark ve ayırım gözetmeksizin, kim ne kadar alabiliyorsa eğitim görmeye geliyor. Evet, herkes için eğitim veriliyor. Fakat eğitim verilen merkezler farklıdır. Çocuklar için okullarda, yetişkinler için ise semtlerde eğitim veriliyor. Herkes birer öğrenci; öğretmensiz, kalemsiz, deftersiz ve benzeri hiçbir eğitim aracı olmaksızın. A. Öcalan’ın sözleri: “Eğitim ekmek ve sudan daha önemlidir” hakikatinden yola çıkarak önce eğitim kurumları inşa edildi.

İlk yerleşim alanında yaşamın temel bir gereksinimi olarak, her bir birey okulların inşasıyla meşgul oldu. Bir kaç genç Xantur Dağı’ndan ağaç kesmeye gitti, bazıları kesilen ağaçları taşıma işinde çalıştı, bazıları da yapılacak okulun yerini belirledi ve getirilen ağaçlardan, kamışlardan kulübeler yaptılar. Böylece hep beraber yapılacak okulun inşaatında çalışıyorlardı. Bu ilk mülteci kampı, Şeraniş ve Bihêrê adı verilen iki bölüme ayrılmıştı. Ama birbirlerine yakındılar; her ikisi de Behdînan’ın Heftanîn bölgesinde yer alıyorlardı.

Bu arada siyasi mülteciler olarak kabul edilmeleri için dış ilişkilerle ilgilenen bazı komiteler çaba içerisindeydiler. Birleşmiş Milletlerin dikkatini çekmek ve kamuoyu oluşturmak için büyük bir grup Behdînan’ın Zaxo şehrine gidip açık grevine başladı. Her yapı/kurum kendi ölçüsünde bu çabaları yürütüyordu. Çünkü onlar için her şey yeni başlıyor yada yeni kuruluyordu. Tüm bu olumsuzluklara rağmen okullarda öğrenciler eğitimini aralıksız sürdürüyorlardı.

Daha önce Türkiye okullarında eğitim görmüş birçok genç, öğretmenlik için, okuma yazması olan daha yaşlı insanlarla bir araya gelip gece gündüz yoğunlaşarak kelime, sözcük araştırdılar. Tüm fizik, kimya, fen, matematik ve diğer terimlerin Kürtçe karşılıklarının bulunması gerekiyordu. Çünkü sadece köylerinde gündelik iletişimde Kürtçe konuşmuşlar, Kürtçe ne yazma ne okuma görmemişlerdi. Bu yüzden de ne yapacaklarını pek bilmiyorlardı. Kürtçe okuma yazma olan yerlerden haberleri dahi yoktu. Bazı meslek ve bilim terimlerini kendileri oluşturdu. Zaten eğitim kitabı, materyalleri de bulunmuyordu. Kendi imkanlarıyla bir eğitim çerçevesi oluşturularak ve kelime kelime herşeyin Kürtçe karşılığını bulup yazdılar.

Çalılardan, kamışlardan yapılan çardakların altında öğrenciler öğretmenlerini bekliyorlar. Bir araya gelip verilecek eğitim üzerine yoğunlaşan o öğretmenler okullara dağıtıldılar. Tüm çocuklar gibi biz de okulumuzda oturup öğretmenleri beklemeye koyulduk. Kendi aramızda konuştuğumuz sırada genç, esmer, uzun boylu ve uzun saçlı bir kadın ansızın sınıfımıza girdi. Güler bir yüzle halimizi hatırımızı sorup kendini bize tanıttı. Şöyle dediğini hatırlıyorum: “Arkadaşlar benim ismim Şilan. Beraber eğitim yapmak için buradayım. Öğretmen-öğrenci değil hepimiz birbirimizin arkadaşız. Burada hep beraber öğreneceğiz.”

O gün ve sonrasında öğretmenlerimize Türkçe anlamı arkadaş olan heval diye hitap ettik, bugüne kadar da bu böyle devam ediyor. “Öğretmen” söylemi, öğrenci ve öğretmen arasında hiyerarjik kategoriye yol açıyor. Farklı bir eğitim sistemiyle ayrımsız bir şekilde eğitim sürecine hep beraber eşit bir şekilde katılıyorduk. Bundan dolayı eğitimin ilk gününden itibaren ‘öğretmen’ yerine heval diye hitap ediyordu herkes birbirine. Zamanla bu söylem farkı, eğitimin her yönünde kendini hissettirmişti. Şilan Heval ilk önce bize bazı harfleri öğretti. Örneğin: A Apo, B Baran, C Cemil, Ç çiya, D dar, E Evîn, Ê êvar...

Şilan Heval, her gün bir sayfayı, yukarda sıraladığım gibi her harfe bir kelime şeklinde tek kelimeye yetecek kadar küçük kağıt parçalarına ayırır ve bize verirdi. Tek sayfayı parça parça hepimize bölüşürdü. Bir gün sonraya kadar o kelimeyi ezberleyip çardağın altında okulumuzda tekrardan toplanır, Şilan Hevali beklerdik. Şilan bize bir kelime daha öğretirdi. Böylece günler akar giderdi.

Kampımızın durumu güvenlik açısından iyi değildi. Her yönden saldırı gerçekleşiyordu. Zorla göç ettirilen halkın tekrardan bir araya gelip alternatif bir sistem kuracakları akıl edilmemişti. Bizleri dağıtmak ve her birimizi bir köşede sessizce öldürmek için göç ettirmişlerdi aslında. Ama sonra farkettiler ki yerinden ettikleri insanlar, kendi sistemlerine karşı farklı ve yeni bir sistem inşa etmişler. Bu defa KDP’nin desteğiyle havadan saldırılarla halk tekrar dağıtılmaya çalışılıyordu.

Kampın etrafında birkaç mağara vardı. Savaş uçaklarının sesini duyduğumuzda, okulda, evde nerede olursak olalım bu mağaralara ulaşış sığırırdık. Birçok kez okuldan koşarak çıktığımızda Şılan Heval'in bize verdiği kağıt parçası elimizde olurdu, o mağaralarda biraraya gelir, savaş uçakları ortadan kaybolana dek dersimizi çalışırdık, sesler kesilince tekrar okulumuza geri dönerdik. Ne üzerimize yürüyen özel savaş uçaklarının ürkütücü sesi ne de yoksulluk bizi eğitim görmekten alıkoyamazdı.

Kendi yurduumuzdan göç etmeden önce, Botan'daki savaşın zorluklarını farkındaydık ve verilen bedellerin ne kadar ağır olduğunu hissettirmişlerdi bize de. Kendi köyümüzde olduğumuz zamanlarda da savaş uçakları sürekli köyümüzün etrafını bombalarlardı. Onun için o küçük yaşımızda korkuyu geçmiştik, korkmuyorduk artık.

Maddi imkansızlıklar da bizi çok fazla etkilemiyordu. Şılan Hevalin bize verdiği kağıt parçası bizim için herşeydi. Botan'ın çocukları olduğumuzdan, paranın kirliliği köyümüze kadar gelmemişti. Para nedir pek bilmiyorduk. Kapımızın önünde büyük bir bahçemiz vardı, bir tarafında büyük bir ceviz ağacı, altında bir su çeşmesi, onun arkasında dedemin arı kovanları ve koyun sürülerimiz vardı. Fazlasıyla eksiğiyle köyün malları bunlardı. Köyümüzün suyundan dolayı güzel soğan yetiştirirdi. Bundan dolayı köylüler bahçelerinin büyük bir kısmına soğan ekerlerdi. Sonbahara kadar soğanlar olgunlaşırdı, tarlalarda sökülün soğanlar bir süre güneşin altında bekletildikten sonra Cizre ve Silopi'ye götürülür, buğdayla

takas edilirdi. Para yerine takas yöntemiyle alışveriş yapılırdı. Şehirden temel ihtiyaçlar temin edilirdi.

Köyümüzde 3 tane dükkan vardı. Köylüler dükkandan ihtiyaçlarını peynir, kabak çekirdeği ya da yumurta ile takas ederlerdi. Bundan dolayı parayla pek işi olmazdı köylülerin, fakir ya da zengin gibi kelimeler ile de. Gerçekten de öğretmen-öğrenci, fakir-zengin kelimelerinin olmadığı bir hayat ne kadar da güzel... Hiç bir şeyin olmasa da adın fakir değil ve buna karşılık bir zengin kelimesi de yok.

Bu durum öğrencilerin psikolojisi üzerine olumlu etki yapıyordu. Hiçbir konuda kimse kimseden üstün değildi. Fakat bazıları Şılan Hevalin verdiği sözcükleri daha çabuk ezberler ve sınıfta hemen söylerlerdi, ama uyarılırlardı.

Hiçbir konuda kimse kimseden üstün değildi. Fakat bazıları Şılan Hevalin verdiği sözcükleri daha çabuk ezberler ve sınıfta hemen söylerlerdi, ama uyarılırlardı. Çünkü kimse öne çıkmamalı kimse de çok geride kalmamalıydı, yaşamda olduğu gibi okulda da eşitlik olmalıydı. Rekabet değil, birbirine yardımcı olma, dayanışma olmalıydı.

Çünkü kimse öne çıkmamalı kimse de çok geride kalmamalıydı, yaşamda olduğu gibi okulda da eşitlik olmalıydı. Rekabet değil, birbirine yardımcı olma, dayanışma olmalıydı.

Özel kıyafetli zengin çocuklarının olduğu, diğer çocukların kendilerini onların yanında küçük hissettiği sistem çocukları gibi olmamalıydı. Herkes, aynı seviyede; yeme, içme, kılık kıyafet... hepsi eşit. Böylece çocuklarda küçük görme ve özgüvensizlik duyguları gelişmemişti. Doğa sevgisiyle büyümüş olan köy çocukları, ne devletin sistemiyle tanışmış ne de ona göre yaşamışlardı. Sadece devletin ya korucu olun yada köyünüzü terk edin fermanını duymuşlardı. Bunun dışında, ne kendileri ne de okulları o yabancı soluklara maruz kalmamıştı. Zamanla eğitim müfredatı geliştirildi ve başlangıçta yaşanan zorluklar yavaş yavaş giderildi. O zorluklar, uzun yılların sonunda eğitim mirası olacak bir tecrübeyi de beraberinde getirdi. Zamanla taşlar yerine oturdu.

Kampın çocukları, okullarda zorla okuttulan, insanı özünden uzaklaştıran ve kimliğini yok sayan marşlar okumak zorunda değildi. Bu da gösteriyordu ki, defter-kalem, kılık kıyafet, hiçbir şey olmasa bile, sadece dil, kültür ve kendi olmak, tümünün yerini dolduruyordu. Bazı süreçler yaşandı; bir sürü çocuk açlıktan öldü. Fakat kendini küçümseme ve umutsuzluk hiç bir şekilde hiç bir zaman yanımıza yaklaşmadı. Kendi olma çeşmesinden su içmişlerdi bir kez. Ulus devletin tüm planları boşa çıkıyor, mülteciler yeni bir yaşam inşa ediyordu. 25 yıllık yolculukları süresince önlerine kurulan birçok tuzağı, kendi olmakla geçtiler ve bu özgüven, öz inançla yaşamaya devam ediyorlar.

Yukarıda mültecilikte eğitimle ilgili zorluklardan bahsettik. Eğitim modelini ve yaşanan zorlukları ifade etmek için kamplara bir göz atalım. Güvenlik durumu, Bölge Hükümeti ile birlikte Türk devletinin saldırıları sonucu, mülteciler mecburi bir şekilde Şeraniş ve Bihêrê'den Zaxo bölgesinde bulunan Bêrsivê ovasına göç etmek zorunda kaldılar. Buğday ekilen o tarlalara, hasat zamanı sonrası gece gelmiş, sabah gözlerimizi açmıştık. Bir kez daha, bunca kıyamet içinde hızlıca ağaçtan, dallardan bir çardak yapıldı ve öğrenciler olarak eğitime başladık. Mültecilik şartlarında eğitim belli bir düzene sahip olmadığı için yaz aylarında da eğitim verilirdi. Bu kez ağaç dallarını, çalıları uzak yerlerden getirdik. O buğday ovası, dağlık alana uzak olduğundan kulübe yapımları biraz daha zahmetliydi. Zaten artık defter sayfası temin edilemediğinden öğretmenler dersleri anlatarak veriyordu çoğu zaman. Heval diye hitap ettiğimiz öğretmenlerimiz, çoğu zaman hikaye tarzında anlatarak ders verirdi. Yaz mevsimi sona eriyordu. Sonbahar yağmurları başlamıştı. Bazı zamanlar okul yolunda çamurlara bata çıka, zar zor varırdık okula. Hayat şartlarının zorluğu, sınırlı su kaynakları ve başka diğer şeyler de etki ediyordu. Fakat her şeye rağmen hergün okulda olur, derslerimizi ihmal etmezdik.

O çamurlu vadiyi de mültecilere çok gördüler, bu yüzden yine güvenlik durumundan kaynaklı göç başladı. Mültecilerin yeni durağı Kıyamet Vadisi'ydi (Geliyê Qiyametê). Kıyamet Vadisi ismi bile bir korku salıyordu insanın içine. Yer değişikliği için bir grup insan Kürdistan Bölgesi başkanı Mesud Barzani'ye müracat ettiler. İsminde Kıyamet kelimesi olmayan bir yer talep ettiler. Fakat sonuç alınamadı, çaresizce Kıyamet Vadisi'ne yol alıyorduk. Bir kez de dış ilişkiler komitesi Bölgesel Hükümet'e Kıyamet Bölgesi'ni kontrol etmek için başvuru yaptı. Öncelikle bölgenin yaşanabilecek bir yer olup olmadığı tespit edilmeliydi. Başvuru kabul edildikten sonra bir grup, teftiş için Kıyamet Bölgesi denilen yere gitti. Herkes heyecan içinde giden grubun gelmesini bekliyordu. Grup geri döndüğünde birkaç dakika içinde tüm kamp toplanmıştı ve grup adına bir konuşma yapıp bölgenin yaşanabilecek bir yer olduğu ilan edildi. Güneşin doğmasıyla bir mahalle götürüldü. Yol uzak olduğundan hepsi birlikte yola koyulamadılar. Her gün bir iki mahalle kadar mülteci yollara düştü. Mültecilerin taşıtları büyük kamyonlardı, eşyalarını bu kamyonların tabanına serer, üzerine oturlardı. Bir kaç otobüse de çocuk ve yaşlılar bindirildi. Bu şekilde mültecilerin yarısı Kıyamet Bölgesi'ne yerleştirildi. Birbirlerinden kopmaları, dağılmaları ve böylece üzerlerinde daha fazla denetim kurulabilmesi için geri kalanları da farklı sebeplerden Etruş kampına yerleştirildiler.

Kısa bir sürede mülteciler tekrardan bir araya gelip yeni yaşam alanlarında okul inşa ettiler. Her bölgenin coğrafik şartlarına göre farklılıklar gösteren okul, şimdi de bir çadırdı. 1994'ün Nisan ayından 1995'in başına kadar hayli tecrübe kazanılmıştı. Her şey artık toparlanmıştı, sözcüklerden okul isimlerine kadar. Etruş'ta 3 bölge var, her bölge de bir okul var, okulların isimleri şöyle: Salih Kendal, Dr. Nûrî Dêrsimî ve Mehmet Karasungur. Her okul çadırının girişine, yassı ağaç parçaları olan tabelaların üzerine okulların isimleri yazıldı. Yine aynı şekilde Kıyamet Bölgesi'nde de (Geliyê Qiyametê) eğitim devresi başlamıştı.

Büyük ambargodan önce belirli sayıda kalem ve defter temin edilmişti fakat bunlar öğrencilere yetmiyordu. Öğretmenler varolan malzemeleri öğrencilere paylaşmak için tekrardan kafa yordular. Kalem ve defterleri ikiye bölüp öğrencilere dağıttılar. Bazı öğrenciler tahta kalemler ne kadar küçükse de kullanabiliyorlardı fakat ben beceremiyordum. Kewser ve Sêvê adındaki arkadaşlarım biraz büyük olan kalemlerini bana, ben de onlara elime küçük gelen kalemimi verirdim. En çok da arkadaşım Kewser, insanın eline küçük gelen kalemle yazmasını iyi biliyordu.

İlerleyen zamanlarda eksikliklerin kısmen giderilmesiyle okula özgüven gelmişti, öyle ki elimizdeki imkanlara kimse ulaşamazdı! Kara tahtadan tebeşire, defter, kaleme

kadar okuma imkanları iyileşmişti. Öğretmenler tekrardan a, b, c ile başlamışlardı ders anlatmaya. Yine Şilan Hevalin bize öğrettiği günlere dönmüştük; A Apo, B Baran, C Cemîl, Ç çiya, D dar, E Evîn, Ê êvar... Böyle öğrenince zor unuturduk. Öğretmenimiz bize harf öğretme konusunda bile çok zahmet çektiler.

Çok sürmedi üç aylık büyük bir ambargo tekrar başladı. Palamut ekmeği, otlar, yaşamak için taştan yumuşak aklınıza gelebilecek herşeyi yiyorduk. Yaşamak için, ölmememiz gerektiği direnciyle yenmemesi gereken şeyleri bile yemeyi denedik. Bilmiyorum; açlıktan mıydı, o peydah edilen yiyeceklerin tadı bize çok güzel gelirdi. Annemin hayvanlar için kurutmuş olduğu ve yememiz için ıslatıp bize verdiği ekmeğin tadı ne kadar da güzeldi. Köydeyken mercimek boldu, ekmeğimiz, tüm yemeklerimiz mercimekten yapılırdı. Bu sebeple yaşadığımız koşullar bizi çok zorlamıyordu.

Tüm olumsuzluklara, BM'nin ilgisizliği, KDP ve Türkiye'nin baskılarına karşı direndik. Bir kez daha bizi zorla göç ettirdiler. Musul tarafına düşen Ninova yönüne bir göç daha başladı. Hani derler ya 'mülteciler evini sırtında taşır' biz de öyleydik; birkaç ayda bir başka yeri mesken tutardık. Bu yüzden de çok hızlı bir şekilde toparlanıp yeni bölgede de okullar inşa edildi. Bu sefer büyük çadırlar getirilmişti, sınıflar duvarla ayrılıyordu. Ancak çadırlar yüksekti ve duvarların üst kısmında boşluk kalırdı. Öğretmenlerin sesleri birbirine karışırdı ders anlatırken. Bundan dolayı hem biz hem öğretmenler kısık sesle konuşurduk.

Çok sürmedi üç aylık büyük bir ambargo tekrar başladı. Palamut ekmeği, otlar, yaşamak için taştan yumuşak aklınıza gelebilecek herşeyi yiyorduk. Yaşamak için, ölmememiz gerektiği direnciyle yenmemesi gereken şeyleri bile yemeyi denedik. Bilmiyorum; açlıktan mıydı, o peydah edilen yiyeceklerin tadı bize çok güzel gelirdi. Annemin hayvanlar için kurutmuş olduğu ve yememiz için ıslatıp bize verdiği ekmeğin tadı ne kadar da güzeldi.

Şehit Jiyan isimli bir ortokul sınıfı inşa edildi. Okuma yazması olan ve hiç olmayan çocuklar ayrıştırıldı. Yeni okula KDP saldırısında şehit düşen, kamp yönetiminden Zeynep Erdem (Hevala Jîyan) ismi verildi. Kimse soyadını bilmez ve sormaz ama Hevala Jîyan dendi mi herkes bilir kim olduğunu. Hevala Jîyan, eğitimimizde yoğun emeği olan bir arkadaş olduğundan inşa edilen ortaokula onun ismi layık görüldü. Okullarda özel günler için de hazırlıklar yapılırdı. Müzik, folklor ve tiyatro grupları kurulurdu. Özel günler için provalar yapılırdı. Okullar arası bilgi yarışmaları düzenlenirdi. Ders aralarında öğrenciler oyun oynarlardı. En çok Cananê oyunu oynanırdı. Cananê oyununun topu yırtık çoraplardan yapılırdı ama çok değerliydi. İçeri zili çalınca hızlıca top saklanır,

diğer teneffüste tekrar saklanan yerden çıkarılırdı. Cananê oyununda daha uzun kalabilmek, beceri ve pratik bir akıl gerektiriyordu.

Bir kez daha kampı dağıtmak için kirli planlar yapılmaya devam ediliyordu. Kampın yöneticileri KDP eliyle saldırı gerçekleştirileceği bilgisine ulaştılar. Her zamankinden farklı bir telaş başladı. Her ne kadar ismi Kıyamet Vadisi olsa da burası Kürdistan toprağıydı ve vatan kokuyordu. Bizi yine isimsiz ve adressiz çetin bir yolculuk bekliyordu. Daha önceki saldırılar yetmezmiş gibi şimdi de Saddam'ın zulmüyle karşı karşıyaydık.

Kış ortasında, Şubat ayında kim ne taşıyabiliyorsa sırtına aldı, keçi ve ineklere bile eşya yükledik. Yine gecenin bir yarısı yollara düştük. Hastalar sac parçalarına bindirilerek yollarda çekildi, yine kara günlerden birgün çoluk çocuk o yollara düşmüştük. Bir grup da çadırları ve geriye kalan eşyaları yaktılar. Kimse geride bıraktıklarımıza bakıp eğlenip sevinmesin diye.

Karanlık bir gece de, sık ağaçlı ormanlık bir alanda Saddam'ın askerleri mültecilerin önünü kesti ve geçişlerine izin vermedi. Her ne kadar mülteciler Saddam'ın askerlerine karşı direndiyse de baş edemediler, ormanlığın etrafı sarılmıştı. O kargaşanın içinde sabah oldu, hava aydınlandı. Karla karışık yağmur başladı. Herkes ıslanmıştı. Yine yaşamın, hayatta kalmanın yollarını arıyorduk, bazıları naylon parçalarını bazıları çadırlarını ağaç dallarının üzerine koymuş, sürükleyip kendileri ile birlikte getirmişlerdi. Böylece buna benzer var olan malzemeleri başımızın üzerinde açtık ve herkes altına gelip toplandı. Kar yağışı durduğunda, yaşam yeniden başladı. Herkes yaşamı güzelleştirmek için yeniden emek veriyor, aralıksız çalışıyordu.

Artık ne çalı, ağaç dalından kulübelerimiz ne de çadırlarımız vardı; okul için hiçbir şeyimiz yoktu. Öğretmenlerimiz, gürültünün etki etmeyeceği daha sessiz bir ortam için öğrencileri, önlerine katıp kampın biraz uzağındaki alanlara götürüp, sınıf sınıf gruplar halinde oturup derslerine devam ettiler. Elimizde maddi imkanlar yoktu. Fakat iyi bir tecrübe sahibiydik. Eğitime nerden ve nasıl başlayacağımızı iyi biliyorduk. Tam üç ay böyle devam etti ve eğitimimizin ikinci yılını o arazide tamamladık.

Şimdi daha önce hiç duymadığımız başka bir isim dolaşıyordu ortalıkta, Maxmur. Bu nasıl bir isim, nerededir, nasıl bir yerdir orası? Kimse bilmiyordu. Yeniden kamyonlarla yeni topraklara doğru uzun ve uzak bir yolculuk. Maxmur ismi geçtiğinde akrep ve yılanlardan, insanı korkutan herşeyden bahsedilirdi. Bu tür canlıların çok olduğu söylenirdi. Mülteciler kamyonlarla göçün en son durağına geldiklerinde bir kaplıcanın önünde yaşam çadırlarını bir kez daha kurmak üzere durdular.

Daha kamyonun içindeyken nasıl ki suyu gördüler, herşey çok güzel ve tamammış gibi suya koştular. Bazı anneler hızlı bir şekilde çocuklarına banyo yaptırdılar. Sonra suyu kokladılar, çok ağır bir koku geliyordu, çocukların başlarına baktılar ki su saçlarını beyazlatmıştı. Sonradan anlaşıldı ki bu başka bir suydü, içinde birçok farklı madde bulunuyordu, ne içilebilir ne de kullanılabilirdi.

Anlatıldığı gibi akreplerin yurduydü. Fırtınalı havalarda akrepler çadırlara girer, çocukların körpecik el ve ayaklarını sokarlarlardı. Sadece bir gece de 16 çocuk akrepler tarafından sokuldu. Bir doktorumuz vardı, ismi Medya idi. Medya kısıtlı imkanlar içinde çocukları tedavi etmeye çalışırdı. Çocuklar da akreplere alışmış, her sabah akrep avına çıkarlardı. Tespit ettikleri akrep yuvalarına su dökerlerdi; akrepler boğulmamak için mecburen dışarı çıkarlardı. Böylece dışarı çıkan akrepleri öldürürlerdi.

Çocuklar eğitimsiz kalmasın diye ilk iş, çocuklar için bir okul inşa etmekte her zaman. Maxmur topraklarında da o kokulu suyun kenarında çamurdan bloklar yapıp kuruttuk ve bir okul inşa ettik. Aileler evlerine ne olursa olsun hayıflanıp üzülmezlerdi ama çocukların okulu olmalıydı. 1998 yılı yazında çocuklar için okul inşa edildi, içinde çamur bloklarından sıralar yapıldı ve sonbahara kadar tamamlandı. Ve yeni eğitim yılı böylece başlamış oldu. Yeni eğitim yılı için müfredat hazırlandı, öğrenci sayısına göre kalem, silgi ve defter dağıtıldı. Parçalı küçük kalemlerle yazmasın diye çocuklara temin edilen yeni ve güzel kalemler verildi.

İyi imkanlar eğitim seviyesini yükseltir. Sınıflarda, birinci ve ikinci kademelerdeki öğrencilerden teşekkür ve takdirname alanlar çok olurdu. Tüm çocuklar en iyi kademeye ulaşmak için büyük bir çaba sarfediyorlardı. Eğitimin ilk yılında öğrencilerden Behrî Tunç sınıf birincimiz olmuştu. Ödül olarak kendisine bir paket ciklet verilmişti. Okulun olduğu gibi sınıf öğretmenlerin de başarılı öğrencilere hak ettikleri ödülü verecekleri maddi imkanları yoktu. Zaten öğretmenlerimiz gönüllü bir şekilde hiçbir ücret, karşılık beklemeden onca yıldır çocuklara eğitim veriyorlardı. Ceplerinde belki tek bir dinar bile yoktu.

Sınıf öğretmenimiz sınıfa gelip Bahrî'nin ismini okuduğunda, onun çalışıp çabalararak başarılı bir kademeye ulaştığını, bunun için de ödül olarak kendisine bir paket ciklet verdiğini söyledi. Hepimizi sevdiğini, bütün öğrencilerinin herşeye layık olduğunu ama şimdi imkanların bu kadar olduğunu da ifade etti, bu yüzden de öğrencilerin alınmamalarını istedi. O ciklet hala aklımda ve benim için hala çok değerli. Yokluk böyle bir şey işte...

O süreçte uluslararası komplo süreciydi. O ağır süreç okulumuzu da bayağı etkilemişti. Yayılan açlık grevlerine kampımız da büyük bir katılım sağladı.

Mültecilerin çok daha politikleştiği, öğretmen ve öğrencilerin birbirinden etkilendiği, büyük bir fedakarlık ve alçakgönüllülikle mücadeleye katıldığı bir dönem oldu. 2000 yılında okulun tüm çocukları Kürt Halk Önderi'ne birer mektup yazdılar. Mektup, Kürt Halk Önderi'ne ulaştığında avukatlarına kendi adına çocuklara birer kalem yollamalarını istemişti. Kalemler elimize ulaştığında sevinçten kanatlanıp uçacaktık adeta. Kürt Halk Önderi şöyle demişti: “Maxmur’un öğrencileri benim öğrencilerimdirlet.” Bu söylem bize büyük bir moral ve güç vermişti. Bunun içindir ki Maxmur’un öğrencileri kendilerine her zaman güvenirler.

Maxmur’da eğitim düzeni artık çok sistemliyd. Anaokuldan akademiye kadar bir süreçle işliyordu. Maxmur Kadın Vakfı’nda anaokulu eğitimliği için kadınlara eğitim veriliyordu. Anaokulunun öğretmenlerinin tümü kadındı. Eğitim müfredatı da genişletilip zenginleştirildi. Savunmlardan bu yana okuldaki ders içerikleri yeni paradigmaya göre şekillendirildi. Halen de hazırlık sınıfında öz savunma dersleri gibi, jineoloji de dahil olmak üzere 13 adet ders veriliyor. Tarih, sosyoloji, felsefe gibi tüm dersler ahlaki ve politik toplumun inşası bilinciyle verilmektedir.

Maxmur’da, yukarıda isimlerini verdiğimiz üç ilkokul, Şehit Jiyan adında bir ortaokul, Şehit Koçer’in adında bir hazırlık okulu bulunmaktadır. Yüksek okul içinse Ferhat Kurtay Akademisi ve Kerim Kato Fakültesi var. Bu okullarda okuyan bir çok öğrenci şimdi aynı okullarda öğretmen olarak çocuklara ilkokuldan akademiye kadar eğitim veriyor. Ayrıca, sosyal alan kurumlarında, belediye, Şehit Hogir hastahanesi, Maxmur Gündemi (Rojeva Mexmûr) Gazetesi ve diğer birçok kurumda yer alıp çalışıyorlar.

Her yıl, 4 Nisan öğrenci festivali olarak kutlanır Maxmur’da. Çocuklar zengin programlar hazırlayıp 3 gün boyunca yeteneklerini sergilerler. Spor ve kültür alanında da zengin ve dopdolu bir gösteri sunarlar. Yıl sonu etkinliği biçiminde koşu yarışı müsabakaları düzenlenir. Bilim, kültür ve spor alanlarında birçok başarılı, yetenekli öğrenci yetişti Maxmur Okullarında. Müsabakaların sonunda başarı kazanan sporcu ve oyunculara ödülleri verilir. Sadece çocuklar değil tüm kamp sakinleri bu festivale katılır. Yöresel kıyafet sergisi düzenlenir. Anneler her yöreden hazırladıkları yemekleri festivale getirir ve yemekler katılımcıların beğenisine sunulur. Sergi ya da gösteriler bölüm bölüm oluşturulur; resim merkezinden resimler, kültür merkezinden müzik aletleri temin edilir ve böylece kampın tüm kurumları ve sakinleri festivale dahil edilmiş olur. Böylece festival sadece öğrencilerin festivali olmaktan çıkar, daha da coşkulu ve çok boyutlu, renkli hale gelir. Ödüllerin verileceği zaman da sadece öğrenciler değil anneler de yemeklerinin beğenilip beğenilmediğini, en çok hangi yemeğin beğenildiğini, ödül aldığını heyecanla merak edip beklerler.

Maxmur’da eğitim sadece okullarda verilmez. Bu süreçte tüm mahalle ve semtler eğitim sürecine dahil edilir. Yetişkinlere okuma ve yazma öğretmek için Mamoste

İsmet tarafından büyük bir okul açıldı. Bir seferinde mamoste İsmet bir soru sorar. Bir kadın elini kaldırır ve tahtaya çıkar. Kadının eşi de sınıftadır. Kadın, sürekli onun bilmediği sorulara yanıt verir, adam eşinin bilip kendisinin bilmemesinden rahatsız olur ve “hele Gulgog’a bakın” der. Kadının adı Gulê’dır. Ancak eşi, kendisinden daha zeki olması hoşuna gitmediği için ona ‘Gulgogê’ diye hitap eder. Fakat Gulê ona hiç aldırılmaz, mamoste İsmet’in cevabını tahtaya yazar ve gelip yerine oturur. Okuma yazma haricinde, bölgede her zaman ihtiyaca göre eğitim görülebilmektedir.

Maxmur’da şimdi Heval Jiyân Kadın Akademisi eğitime devam ediyor. Geçtiğimiz günlerde 12. Devre tamamlandı. Her dönem sonunda akademide eğitim gören kadınlar kampın çeşitli kurumlarında görev alırlar. Eğitim kurumları da dahil olmak üzere kampın bütün kurumlarının görev ve yönetimi tüm bu süreçte eğitim gören çocuklar tarafından yürütüldüğünden, eğitim başarıya ulaşmış demektir. Kamp sakinleri hastahaneye gittiklerinde doktorlar onların çocuklarıdır, belediyeye gittiklerinde görevliler kendi çocuklarıdır, hangi kuruma giderlerse karşılarına kamplarda okumuş ve kurumlarda görev almış çocuklarına karşılaşırlar.

Cehalet Köleliğin, Eğitim İse Özgürlüğün Kapılarını Açar

Çiğdem Doğa

Kürt toplumunda çağdaş kadın özgürlük mücadelesinin gelişiminde eğitim çok önemli bir rol oynamıştır. Kadın eksenli asıl gelişmeler, önemli sıçramalar, kadın bilincinin, örgütlenme ve mücadele formunun gelişimiyle açığa çıkmıştır. Kadın bilinci ve mücadele formu ise elbette ki eğitimsiz oluşturulamazdı. Eğitim olmadan, Kürtlerde kadın açısından bir yaprağın kımıldaması bile mümkün olamazdı. Bu yüzden buradaki kadın özgürlükçü gelişmeler, iktidarcı eğitim çizgisini aşan eğitim anlayışına çok şey borçludur. Bugün küresel anlamda da etki gücü yaratan Kürt kadın özgürlük hareketinin gelişim sırrını, eğitim çizgisinde aramak ve bunun bilimsel-felsefik yorumunu geliştirmek çok önemlidir. Bu, kadın mücadele tarihi ve deneyimini ortaklaştırmak ve büyütmek açısından çok önemlidir.

Yazının esaslarına girmeden önce bu eğitim boyutlu gelişmelerin merkezinde A. Öcalan'ın olduğunu belirtelim. Onun tetiklediği, tohumlarını attığı, denemeler yapıp bir gelenek haline getirdiği, geliştirdiği kadın eksenli bir özgün eğitim çizgisi vardır. Giderek, önde Sakine Cansız olmak üzere kadınların da sahiplenmesi ile ortak geliştirilen bir değere, çizgiye, geleneğe dönüşür, bugünlere kadar gelir. Sakine Cansız ve onun ardılları, kadın özgürlük mücadelesinde her zaman ısrar ederek aslında bu mayanın tuttuğunun ispatı olurlar. Geliştirilen değişik eğitim yöntemleri ile kadın boyutuyla yaşanan her önceki süreç, bir sonrakine zemin olacak biçimde, birbirine besleyecek ya da birbirine bağlanacak tarzda ilerletilir. Özellikle özgün eğitim tartışmaları, süreklileşen diyalog yöntemi, bu bağın bir sonraki nesle, sürece hep akmasına yol açar. Bu nokta gerçekten çok önemlidir. Çünkü tarih boyunca kadınlar çok direnirler, ancak bu direnişler, yaşanmışlıklar, bilinç faaliyetleri ya da mücadele-örgüt faaliyetleri eğitimle yoğrularak birbirine ya aktarılamaz ya da

çok ama çok sınırlı bir biçimde, sızıntı mahiyetinde aktarılır. Bu da kadın mücadelelerinde hep bir kopukluğa ve yalnızlaşarak zayıflamaya yol açar. Oysa eğitim ile her bilinç ve tecrübe aktarımı, süreçlerin ve öznelerin etkileşimine yol açarak büyümeye ve güçlenmeye neden olur.

Yine şunu da başta belirtelim ki; eğitimin bu tarzda ele alınışı, sadece kadının değil aynı zamanda erkeğin de, toplumun da eğitimi, değişim-dönüşümü anlamına gelir. Tarihte ortaya çıkan kimi örneklerle benzeşen yanları olsa da, asıl olarak çok farklı ve kendine has özgün bir içerik ve biçime sahiptir.

Kadın Özgürlük Hareketinde Eğitim Felsefesi ve Yöntemleri

Özgürlük, kendini bilerek toplumu, doğayı, evreni anlama, evrensel hakikate ulaşma çabası ise eğitim de bunun her aşamasına temel teşkil eden bir boyutudur. Eğitim olmadan bir özgürleşme mücadelesinden bahsetmek mümkün olamaz. Çünkü insan açısından özgürlük, fiziki yönleri de olmak üzere ağırlıklı metafiziksel, bilinçsel bir gerçekliktir. Bu nedenle insan zihnini, analitik ve duygusal zekâsını yalansız bilgiyle beslemek, toplumsal ve doğal hakikate göre biçimlendirmek, özgürleşme adımlarıdır. İnsan zihni ne kadar toplumsal hakikat bilgisiyle beslenirse, o kadar kendi gerçeğiyle karşılaşır, kendini tanır ve evreni tanımanın basamaklarından tırmanmaya başlar. Dikkat edersek, özgürlük ve kendini bilme etle tırnak gibi birbirini bütünler. Kendini bilme ise kendini eğitmekten geçer. Kendini eğitmeyen insan, kendini eğitmeyen toplum kendini bilemez ve özgürleşemez.

Elbette ki burada bahsettiğimiz kendini bilme, kendini eğitme durumu, egemen ve cinsiyetçi sistemlerin ölçüleri kapsamında değildir. Toplamların, kadınların, doğanın yaşam hakikatinden süzülüp gelmiş yaşam bilgisi kapsamında bir aydınlanma, bilinçlenmeden bahsediyoruz. Bu bilinçlenme, yani eğitim faaliyetinin ise bir diploması yoktur. Başarının ölçüsü, yaşama, toplum-birey ve doğa yaşamına kattıkları ve ondan alabildikleridir. Özgürlük hareketinde eğitim, başından beri egemen sistemden, sömürgecilikten, klasik yaşam ve ilişki biçimlerinden kopma felsefesi ile ele alınmıştır. Mevcut durumda toplumla, bireyle, kadınla ve doğayla uyumlu olan, bunları inkâr ve küçümseme temelinde yaklaşmayan bilgi yapısını sahiplenirken, tersi yapıda olanlarını ise reddeder ve bunun alternatif bilgi yapısını oluşturarak insan zihnini bunun üzerinden eğitmeye çalışır. Özgürlük mücadelesi, özgürleşen bilgi yapısı ile özgürlükçü eğitim felsefesi ve yöntemleri ile yerini bulabilir, özgürlüğe yakınlaştırabilir.

Yaşam felsefesi özgürlük ve eşitlik biçiminde olunca, zihni faaliyetlerin, eğitimin tüm boyutları da bu ekseninde gelişmek durumundadır. Nitekim kadın

özgürlük hareketinin deneyimleri de böyle gelişmiştir diyebiliriz. Özellikle Kürt toplumunda ağır sömürgecilğin, fiziki ve kültürel soykırıma dayalı sömürgecilğin etkileri, mücadele yöntemlerinin de daha özgün gelişmesine yol açar. Kürdün kimliğinin inkâr edilmesi, özellikle kadın-erkek, aile ilişkilerinde kimliğinin tüketilmesi, hep küçük şeylerle uğraştırılarak asıl hedeften uzaklaştırılması gerçeği, devletten önce kendi kişilik, toplum yapılanmasını çözümlemeyi, mücadele gücünü açığa çıkarmayı gerektirir. Yine diğer yandan '90'lı yıllarda reel sosyalizmin çözülüşü sonrası, sosyalizme ve onun kadın sorununa bakışındaki yetersiz ve yüzeysel yaklaşımın sorgulanması da aynı sonuca ulaştırır. Çıkan sonuç; özgürlükçü ve eşitlikçi bir yenilik yaratılmak isteniyorsa kimliği, cinsiyeti ne olursa olsun her bireyde çözümleme geliştirerek yeni toplumun özgür kişilikli bireyini yaratmak esas olmalıdır.

İşte çözümleme yöntemi, özellikle de bireyi ailesel, bölgesel, ulusal, sınıfsal, cins yönüyle çözümleme yöntemi, bu açıdan eğitim çalışmalarına yepyeni bir boyut kazandırır. Kişi özgürlük mücadelesini doğru ve güçlü bir biçimde verebilmek için, önce kişiliğindeki ulusal, sınıfsal, cins boyutundaki kördüğümüleri çözebilmelidir. Bunu yapabilmek için de tarihsel ve güncel birikim sahibi olabilmelidir. Bunun için de egemen bilgi yapılarının dışında her açıdan kendi köklerine kavuşmasına, kendini tanımasına ve bunun da ötesinde özgürlük yolunda cesaretle yürümesine katkı sunacak yeni bilgi yapılarını oluşturmalıdır. İşte Özgürlük Hareketinde gelişen bu felsefik yaklaşım, giderek bilimsel bir yöntem, aynı zamanda bir eğitim sistemine dönüşür. Çünkü eğitim ve çözümleme olmadan Kürt toplumunda kadının gelişmesi, irade olması, öz gücüyle hareket edebilmesi mümkün değildi. Yine erkek de mahkum edildiği çıkmazları aşamadığı müddetçe mücadele gücü olamazdı, mücadelesini süreklileştiremezdi. Bu anlamda çözümleme yönteminin, özgürlük mücadelesini geliştirmede ve süreklileştirmede çok stratejik bir önemi olduğunu belirtmeliyiz. Eğitimin temeli olmuştur.

Kadın açısından çözümleme, erkek egemen sistem tarafından nesneleştirilen kadının özneleşmesi, irade haline gelmesi eylemidir. Bir zihin eylemidir. Kadın kendini çözümlemeyle tanır ve zihnini bunun üzerinden eğitir, erkek egemenlikli sistemden koparak zihnini özgürlüğe açar. Bu yöntem acımasız gibi görünür. Ancak acımasızlığı kadındaki köleci, geleneksel, iradesiz ya da tersinden erkeksi egemen, iktidarcı özelliklere karşıdır. Çözümleme yönteminde bireyler, bir topluluğun içerisinde kendilerini açarlar, değerlendirirler. Kimdir, nerelidir, nasıl bir aile ve ortamda büyümüştür, kişilik şekillenmesine asıl yön veren şeyler neler olmuştur, okul, aile, sistemle olan ilişki ve çelişkileri, yine kendi cinsi ile, erkek ile olan ilişki ve çelişkilerini değerlendirir, ortaya koyar. Tabii aynı zamanda mücadele sürecine katıldıktan sonraki durumunu, güncel olarak yaşadığı zorlanmaları, gelişmeleri ve yine gelecek açısından taşıdığı iddia düzeyini belirtmelidir. Birey bunları açtıktan,

değerlendirdikten sonra orada bulunan yapı, söz konusu bireye yönelik eleştiri ve değerlendirmelerini yapar. Kendisini ele alış biçiminden tutalım yaşamdaki katılım biçimine kadar hemen her boyutta kişiliği değerlendirme konusu olur. Tabii bu, çözümlemesi yapılan bireyin içini acıtır, ancak bu bir hasta ameliyatının yapılması gibidir. Önce acır fakat bu acı iyileşmenin acısıdır. Daha sağlıklı ve güçlü yaşama katılmanın sancıları olarak da değerlendirilebilir. Burada eleştiri ve özeleştirinin sağaltıcı etkisini, adından da anlaşılacağı üzere çözüme gücünü görmek önemlidir. Bireyler böyle çözümlenir, zihin açılır, süreçlere hazırlanılır.

Kadını zihinsel ve bedensel olarak erkekten kopartarak özgün eğitime tabi tutmak, bazılarının çok yüzeysel değerlendirdiği gibi bir yasaklama ya da haremlilik meselesi değildir. Bunun altında çok derin bir eğitim tarzı vardır. Kadının kendi köklerini, gücünü yeniden tanıması, erkek egemen sistemin ve bireylerinin işgalinden çıkarak kendini bilmesi çok önemlidir. İşte bu tarz, hem kadını ve hem de erkeği kendi öz gücüyle karşı karşıya bırakır. Kadın bir egemen, bir erk simgesi olmadığında nasıldır, erkek bir hükmettiği-kölesi olmadığında nasıldır, yaşam ve ilişki tarzı neyi ifade eder ya da etmeli gibi birçok soru ve cevap ortaya çıkar. İşte asıl zihniyet eğitimi buradadır. Yani işgalin, sömürünün, özne-nesnenin, ezme-ezilmenin olmadığı bir yerde sen kimsin? Sen nasıl bir varlıksın? Kişiyi esasta bu noktaya iten bir eğitim biçimi olarak ifade edilebilir.

Bu tarz geliştikçe, yaşama ve tarihe bakış açısı da değişir, her şeyi çözümleme süzgecinden geçiren bir yöntem kazanılır. Eleştirel bakış, bir süzgeç gibidir, bu bakış açısıyla toplumsal, özgürlükçü temelde doğrunun, yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin ayrışması yaşanır. Ve daha önemlisi doğru, iyi ve güzel olana güncel katkılar bulunma temelinde sahip-
lenme yaşanırken, yanlış, kötü ve çirkin olana karşı da mücadele kararlılığı ortaya konulur. İşte bu, yeni alternatiflere, yeni bilgi yapılanmalarına doğru giden yolun kendisidir. Bu açıdan iyileştirici, diriltici, canlandırıcı, güzelleştirici bir etki gücüne sahiptir.

Burada esas olarak kadına egemen erkek gerçekliği, cins çelişkisi-mücadelesi öğretilir, bu öğrenme sürecinde de kadının öz gücünü tanıması sağlanıp kendi cinsine olan sevgisi açığa çıkartılır. Kadının kendi kimliği ile yaşamasına büyük

Kadın
bir egemen, bir erk
simgesi olmadığında nasıldır, erkek bir hükmettiği-kölesi olmadığında nasıldır, yaşam ve ilişki tarzı neyi ifade eder ya da etmeli gibi birçok soru ve cevap ortaya çıkar. İşte asıl zihniyet eğitimi buradadır. Yani işgalin, sömürünün, özne-nesnenin, ezme-ezilmenin olmadığı bir yerde sen kimsin? Sen nasıl bir varlıksın?

önem verilir. Zaten tüm bunlar başarıldığı oranda, kadın açısından bir yaşam, örgütlenme ve mücadele zemini açığa çıkar. Bu nedenle kadındaki gerilikler, erkeğe kölece bağımlı olduğu yanlar çok eleştirilir. Çünkü burada önemli olan, egemen olmak isteyen erkeğin hakim olamayacağı donanımında ve güçte özgür kadın kimliklerini yaratmaktır. Bu kimlik geliştirilmediği müddetçe, erkek egemen sistem sürekli kendini yaşatacağı bir zemin bulacaktır. Bu nedenle başlangıçta önemli olan bu kölelik zeminini ortadan kaldırmak ve bu doğrultuda erkeğe de yeniden, özgürleşme temelinde yön vermektir.

Klasik erkeklik kadına bin bir yalanla, sahtekârlıkla, canım-cicim politikalarıyla yaklaşp onu kandırır, kendi tuzağına düşürdükten sonra da şiddetle egemenliği altında tutmaya çalışır. Oysa özgürlük hareketinde bir kadına yapılabilecek en büyük kötülük, onun köle yanlarını övmek, normalleştirmektir. Bu nedenle kadın; düşünce yapısından tutalım konuşma biçimine, yürüyüşünden tutalım bir erkek karşısındaki duruşuna, mücadele tarzına, her kesimle ilişki biçimine, birçok ayrıntıya kadar eleştirilir, düzeltilmeye çalışılır, özgürlük kadın şahsında görünür kılınmaya çalışılır. Bu yöntemde "olmaz" diye bir şey yoktur. "Ben böyle büyüdüm, duygularım böyledir, sesim kısıktır, yürüyüşüm hep böyleydi, bakışlarım başka türlü olmaz, ben bunu yapamam, şunu edemem" gibi sözler, kaçışın-yenilginin sözleridir. Başarının, özgürlüğün ve güzelliğin sözü ise bunun tam tersindedir, "ben saç telimden her türlü duyguma, mimiklerime, eylemime kadar kendimi değiştirebilme gücüne sahibim" dediğinde her şey değişmeye başlar. Büyük bir savaştır. Herhalde dünyanın en zor savaşı, kişinin kendi geriliklerini görüp kabul etmesi ve buna karşı alternatif geliştirme mücadelesi olsa gerek. Ancak bu savaşın içine giren bireyin gözleri ıslık ıslık parlamaya başlar, güzelleşir. Özgürlük hareketinin etik-estetik ameliyatları, işte bu geriliklere karşı çözümleme tarzında mücadelesinden başka bir şey değildir.

Tabii ki eğitim derken, bunun bir yanı okul sistemidir, akademi sistemidir. Ancak eğitim bu mücadele geleneğinde hiçbir zaman sadece bir okul, akademi mekanıyla ve zamanıyla sınırlı ele alınmamıştır. Yaşamın her alanı, yürüttüğü her görev, yaşadığı her tecrübe, ilişkilendiği her insan, tanıştığı her coğrafya, toprak parçası, bitkiler ve hayvanlar dünyası hep bir öğretmen gibidir. Her anda ve mekanda sana öğretmeye çalışır. Bu, çok anlamlıdır. Gerçekten de insan etrafına bu gözle baktığında, yani özne-nesne ikilemini aşarak her varlığın bir özne, bir kimlik olduğunu bilerek yaklaştığında, insan zihni hep öğrenmeye-eğitilmeye açık bir pozisyona kavuşur. Kadınların bu tecrübeyi kazanması, binlerce yılın karanlığına mahkum edilen zihinlerinin aydınlanmasında çok önemli bir rol oynar.

Özelde kadınlara bu tecrübeyi ve felsefeyi kazandıran A. Öcalan, esareti öncesi süreçte, kadınların gelişimi için tüm imkanları zorlar, pozitif ayrımcılığı özel-

likle de eğitim açısından geliştirir. Hitabından, bakışından, dik yürüyüşünden, sporda aktifliğinden, vuruş gücünden, akıl ve duygu gücüne kadar kadın devrimcilerin tüm gelişim ve özgürleşme sorunları üzerine yoğunlaşır, bizzat kadınların kendisiyle tartışıp alternatif sonuçlar geliştirir. Birikimleri artsın diye yoğunlaşma alanları yaratır, her bireye dönük özel programlar geliştirir, bu programın gidişatını takip eder, tartışır, sonuçlarını diyaloglarla izlemeye çalışır. Süreci, bir kitabı, tarihi, taktik ve stratejileri tartışır. Bu, çok önemli bir eğitim tarzıdır. Karşısında belki de hiç okuma-yazma bilmeyen bir genç kadın, mücadele tecrübesi, birikimi olmayan bir kadın vardır, ancak büyük bir ilgiyle soru sorup can kulağıyla da kadın yoldaşını dinleyen, anlamaya ve anlatmaya çalışan bir tarz geliştirir. Bu tarz, bilinen bilgiyi derinleştirir, bilinmeyen bilgiyi ise aramaya teşvik eder. Yine kadınların özellikle sporda, yüzme, voleybol, futbol, basketbol, güreş alanlarında gelişmeleri için elinden geleni yapar. Sportif etkinliklerde erkek ve kadınlar birlikte ortak maçlar düzenlenirken, burada da kadınların başarması için elinden gelen desteği sunar. Kadının fiziki gelişimi, aklını taktikle başarıyla bütünleştirmesi için, spor önemli bir alandır. Karma görülen eğitimlerde kadınlar mutfak görevine çıkmazlar, o devre eğitimi bitene kadar sadece erkekler sırayla yemek yapma görevini yürütürler. Burada da zihinlerde kadını mutfaka mahkum eden "kadın-mutfak" dogmasını kıran bir yaklaşım vardır, kadında da, erkekte de bu yargıyı kırmayı esas alır.

Kendi yaşam tarzı, duruşu, büyük bir düşünce gücü ile örülmüş ifade gücü, bazen sadece bir anlık bakış gücü, bir insanla konuşma tarzı, bir sorunu-çelişkiyi ele alış biçimi, hepsi bir eğitim tarzıdır. Maddi ve manevi değerlere bağlılığı, bir çocuğun önünde eğilerek ve onu büyük bir ciddiyetle dinlemesi, her insanla bir olmasını bilmesi ve daha birçok örnek, eğitim tarzına tekabül eder. Kişiyi sadece kaba bilgi ile değil, yaşam tarzı, ilişki tarzı, yoldaşlık tarzı ile eğitime, hakikate en yakın eğitim tarzıdır. Kadınların eğitimiyle her açıdan ilgilenmesi, ruh, düşünce, zeka gücünü geliştirilmesi, kadındaki güzelliği zeka ve mücadele gücünü geliştirerek açığa çıkarması, hala da hakıyla ifadeye kavuşabilmiş değildir. Bunların hem edebi, hem bilimsel, hem de felsefik açıdan yorumlanması önemlidir.

Görülen okul, akademi eğitim sistemleri için daha ayrıntıda şunlar belirtilebilir;

Kadın hareketinde okul sistemi açısından hem genel (yani erkeklerle karma biçimde görülen) eğitimler hem de sadece kadınların gördüğü özgün eğitimler vardır. Özgün eğitim, tarz itibarıyla genel eğitimden çok farklı olmamakla birlikte; özgün eğitimlerde kadının kendi cinsini daha iyi tanıması, erkekten kopuşu daha radikal yaşaması açısından daha güçlü bir ortam vardır. Özgün eğitimler, kendini hem cinsiyeli birlikte ele alma kültürünü geliştirmede önemli bir rol oynar. Kadının kafasında oluşturulmuş olan o "güçlü erkek zekası" imajını kırmada işlevseldir. Çünkü sadece kadınla-

rın olduğu bir ortamda, sadece kadınların konuştuğu, tartıştığı, pratikleştittiği bir ortamda kadın kendinin ve cinsinin hem zeka ve hem de pratikleşme gücünü daha objektif bir biçimde görmeye başlar. Kadın zekasını ve kadın zekasındaki çözümleyici gücü tanımaya başlar. Kendine güveni gelişmeye başlar. Bu açıdan, özgün eğitimler çok ama çok önemli bir role sahiptir.

Karma eğitimlerde ise, her iki cins de kendi gerçekliğini anlamaya, çözümlemeye çalışır. Yine kadın tarihi, jineoloji, toplumsal cinsiyet gibi dersler de cinslerin kendilerini ele aldıkları, birlikte sorguladıkları dersler olarak önemli bir işleve sahiptir. Dikkat edilirse, burada sadece kadının değil erkeğin de eğitimi, değişim ve dönüşümü gerçekleşir. Bu açıdan karma eğitimlerin de cinslerin özgürlüğünü geliştirmede önemli bir rolü vardır.

Okul ya da akademi eğitimlerinde var olan çok önemli bir yan, klasik öğrenci-öğretmen ilişkisinin aşılması temelinde eğitimlerin yapılmasıdır. Herkesin eğitimden ve yaşamı örgütlemekten sorumlu olduğu bir yöntem vardır, ancak eğitim çalışmasından herkes sorumludur. Eğitim gören tüm yapı, aktif olarak eğitim verme, değerlendirme hakkına sahiptir. Yani birileri eğitir, birileri de eğitilir gibi bir yaklaşım yoktur. Herkes, sorumlu yönetim de dahil olmak üzere, bir eğitim sürecindedir, herkes birbirinden öğrenmek durumundadır. Programda yer alan ders konuları buna göre paylaşılır, herkese bir görev düşer bu konuda. Bazı bireyler kendilerini ifade etme, kendine güven sorunu yaşıyordu, böyle bireylere özellikle de anlatım konuları verilir. Eksik de anlatsa, zorlansa da, ancak bir topluluğun karşısında konuşma korkusunu kırdıktan sonra zaten kendine güveni oluşmaya başlar ve dili, zihni, gözü açılmaya başlar. Bunlar kişinin kölece oluşturulmuş sınırlarını kırmak açısından uygulanan yöntemlerdir. Yani sadece anlatılanı kavramak değildir eğitim, aynı zamanda kişilerin köleci sınırlarını kırabilmek, bunun sevincini ortak yaşayabilmektir.

Burada yine önemli bir boyut da, aynı eğitim ortamında çok farklı kesimlerin bir arada olmasıdır. Farklı sınıflardan, uluslardan, karakter yapılarından, yaşlardan bireyler aynı ortamda eğitim görüp birbiri ile hem çelişkilenir hem de ilişkilendirir. Sınıfsal, kültürel, kuşak, cins çatışmaları yoğun biçimde yaşanır ve aslında eğitimin çok önemli bir kısmı da bu çatışmada yaşanır. Farklılıkların birbiri ile kendini üstün ya da küçük görmeden ilişkilendirme kültürünün gelişmesi, bir arada eşitçe yaşayabilme, birbirini dinleyebilme, eleştirebilme gücünü ortaya koyması, zaten demokrasinin, özgürlüğün çok önemli bir yanını teşkil eder. Dolayısıyla bu sürecin ortak bir biçimde yaşanması, kişiyi terbiye eder, eğitir. İlginç olan, yaşandığı anda çok zorlanılsa da, çelişkiler çok yoğun olsa da o kadar güçlü bağlıklar oluşur ki, bu bağlıklar yıllarca unutulmaz, kopmaz bir kıvamda yaşanır.

Yine eğitimlerde uygulanan bir yöntem de diyalog yöntemidir. Sürekli ders

anlatımı, birinin konuşup diğerlerinin onu dinlemesi biçiminde değildir. Elbette ki ders anlatımları da olur, ancak diyalog, tartışma ile toplumsal zekanın varlığı hissedilir ve görülür, yine konunun ne kadar anlaşıldığı anlaşılmadığı ortaya çıkar, çelişkiler gelişir, çelişkiler üzerinden düşünce gücü zenginleşir. Bu, bilginin beyine yerleşmesine, anlaşılmasına yol açar ve bilginin toplumsallığını kavratır. Ezberciliği kırar. Sorular sorulması, cevaplar oluşturulması, egemen sistemlerin o hazır kalıpcı, ezberci, dogmatik anlayışını geriletir, özgürlük bilincine alan açar.

Sonuç olarak;

Kürdistan ve yine Ortadoğu coğrafyası toplum ve birey eğitimine, kadınların eğitimine beşiklik etmiş bir coğrafyadır. Ancak birçok konuda olduğu gibi eğitim konusunda da, besleyip büyüttüğü hakikate yabancılaştırılmıştır. Cehalet, kadının kendi öz benliğine, toplumsallığa, kendi cinsi ile olan ilişki gücüne yabancılaştıkça artmış, köleleşmenin kapılarını sonuna kadar açmıştır. Cehalet köleliğin, eğitim ve bilgelik ise özgürlüğün kapılarını açar. İşte Kürt Kadın hareketinin geliştirdiği mücadele, eğitim boyutuyla da önemli tecrübeleri ortaya koymuştur. Bu eğitim tarzının, kadınca düşünce derinliğini geliştirerek oluşturulan yeni bilgi yapılanmalarının çok önemli etkilere yol açtığı ortaya çıkmış, ispatlanmıştır. Bu nedenle de bilimseldir, felsefikdir. Kadına bin yıllardır dayatılan cehalete, yine erkek egemen damgalı sahte bilgi yapılarına, hiyerarşik eğitim yöntemlerine, bilimciliğin o faşist dayatmalarına karşı özgürlükçü, sevgi ve saygı dolu, ahlakla iç içe örülmüş yepyeni bir eğitim, bilme, kendini yaratma eylemidir. Büyük emekler verilerek, bedeller ödenerek elde edilmiş bir bilinçlenme faaliyetidir, bu nedenle de anlamı, güzelliği yücedir. Kuru, kaba ve teknik bilgi anlayışlarının tamamen dışında bir özelliğe sahiptir. Kadınlar olarak değişik yerlerde yaşanan her eğitim tecrübesi, her bilgi eylemi çok anlamlıdır. Bu tecrübe ve birikimin ortaklaşması ise daha da anlamlıdır.

Jineoloji dergisinin bu sayısında buna vesile olması, bu öneme ve anlama denk bir yaklaşımdır. Genel anlamda da jineolojinin gündeme girmesiyle birlikte, özgün eğitim çalışmaları daha önemli bir aşamaya doğru gitmektedir. Ortadoğu'dan tutalım Avrupa'ya, Latin Amerika'ya, Afrika'ya kadar birçok alanda yankı yaratmakta, çok büyük bir ilgi ile karşılanmaktadır. Bu büyük ilginin, jineolojinin kadın bilinçlenmesine, kadının çok yönlü eğitilmesine sunduğu ve sunacağı katkıyla doğrudan bağlantısı vardır. Bu, aynı zamanda kadınlardaki eğitim açığının, kendi bakış açısıyla bilime, bilmeye olan özlemin, sevginin ifadesidir. Kendindeki egemenliği aşmak isteyen erkek kimliklerinde de aynı ilgiyi görmek mümkün. Dolayısıyla jineolojinin gelişimi, kadın eğitiminde, erkeğin ve toplumun dönüşümünde çok önemli bir rol sahibidir.

Xwebûn Olma Yolunda Jineolojînin Eğitim Yaklaşımı

Elif Kaya

Giriş

İnsan, kendi varlık bilgisi ve toplumsallığıyla bütündür. Bütünlüğünü sağlayabildiği oranda, varoluş serüvenini yaşayabilir-tamamlayabilir. Kökleriyle, geleceğiyle güçlü-sağlıklı köprüler kurabilir. Bu nedenle olsa gerek ninelerimizin-atalarımızın bizlere miras bıraktığı “her ağaç kendi kökleri üzerinde yeşerir”, “her kuş kendi sürüsüyle uçar” sözleri adeta varoluşun evrensel bir ilkesini tanımlar gibi. Bu, tüm zaman ve mekânlarda geçerliliğini koruyan ve salt insana mahsus olmayıp tüm canlı evrende bulunan temel bir özelliktir. Sonradan öğrenilen bir davranış olmaktan öte, içseldir, yaşamın sürekliliğini sağlamada önemli bir refleksidir.

Evrende her canlı yaşam bilgisini yavrusuna aktarmayı temel görevi bilir. Bu evrensel ilkeyi ihlal eden tek canlı, insan olsa gerek. Devlet, ebeveynlerin-toplumun çocuklarını eğitime hakkını gasp ederek, ihtiyaç duyduğu iş gücünü yetiştirmeyi hedeflemiştir. Kadın başta olmak üzere toplum, bu sürecin dışına itilmiş; okullar, sömürge sisteme iş gücü yetiştiren fabrikalara dönüştürülmüştür. İktidarın burada izlediği strateji, insanın kendi varlık bilgisiyle bağını zayıflatmak, özüne yabancılaştırmak ve böylece onu savunmasız pozisyonda tutmaktır. Ne de olsa varlık bilgisine yabancılaşan insan, her tür saldırıya açık, savunmasız insan demektir. Dolayısıyla “uygarlık tarihi boyunca devlet ve iktidarın eğitim aracılığıyla toplumsal yaşama ağır darbeler vurduğunu rahatlıkla söylemek mümkündür.”¹ Böylece toplumu kendi değerlerine yabancılaştırılarak derin sömürüye muazzam zemin yaratılmıştır.

¹ Abdullah Öcalan, *Özgürlüğün Sosyolojisi*, <https://tr.scribd.com/document/34893409/Ozgurluk-Sosyolojisi-Abdullah-Ocalan>, (son erişim: 7 Nisan 2019)

Bu nedenle özgürlük mücadelelerinin en temel çalışma alanlarından biri eğitim olmuştur. Yaşanan yabancılaşmayı aşmanın, öze dönüşü sağlamanın, kişinin toplumun kendi bilgisiyle doğru bağ kurmasının en etkili yolu eğitimidir. Eğitimle yaşanan yabancılaşmanın etkilerini aşmak, varlığımızla daha güçlü bağ kurmanın zengin yol-yöntemlerini geliştirmek mümkündür. Bu nedenle tarihsel süreç boyunca alternatif pek çok eğitim modeli denenmiştir. İnsanın kendi toplumsallığı ve varlığı ile güçlü bağ kurmasını sağlayacak düşünceler geliştirilmiş, yöntemler denenmiştir.

Bu yöntemlerden biri de demokratik toplumun dayanacağı bilgi yapılanmalarının arayışında olan jineolojinin eğitim anlayışıdır. Bu yazıda jineolojinin bilgiye yaklaşımı, eğitim anlayışı, deneyimleri, bu alanda yarattığı yenilikleri ve farklılıkları ele almaya çalışacağız. Jineolojinin bilgiye yaklaşımı, bilgiyi tanımlama ve elde etme yöntemlerini ve bunu paylaşma biçimlerini irdedeceğiz. Eğitimlerin bireyde ve toplumsal yaşamda yarattığı etkilere kısaca göz atacağız.

Çalınan Bilgiyi Bulma Arayışı ve Yeniden Tanımlama

Hiç kuşku yok ki insan olma serüveni her şeyden önce fark etmek ve bilmekle başlamıştır. Bilmek ilk sözün bulunması, ateşin sırrına erilmesinden de öncedir. Bilmelerin en hakikisi ise “kendini bilmektir”. Bu nedenle “kendini bilmek” bilmelerin anası olarak kabul edilir. En bilge kişi kendini bilen kişidir. Kendini bilen kişinin olduğu ortamda hiyerarşi, iktidar, tahakküm ve sömürü yaşam zemini bulamaz. Çünkü kendini bilen kişi varoluşundan güç alır, dışsal güç karşısında boyun eğmez, özgürlük duruşundan taviz vermez, kanmaz, kandırılmaz. Bu nedenle iktidarlar sömürü sistemlerini geliştirmek için her şeyden önce bilgi üzerinde tahakküm kurarak bilme biçimini farklılaştırıp insan-bilgi bağını zayıflatmayı, ortadan kaldırmayı esas almıştır. Sümer mitolojisinde İnanna-Enki arasında başlayan bu kavga günümüze kadar uzanmış ve derinleşerek devam etmiştir. Kadın yaratımlarının-bilgisinin erkek/iktidar tarafından ele geçirilmesini anlatan bu mitolojik öykü tüm yaşananları açıkça dile getirmektedir. Bilginin çalınmasına, farklılaştırılarak karşıtına dönüştürülmesine kadının bilgisi ve yaratımlarından başlanması tesadüf değildir. Çünkü kadın, etrafında toplumsallığı geliştirecek kadar bilge, toplumsallığı süreklileştirecek kadar eğitici ve kök hücre konumundadır. Kadının bilgisi gasp edilmeden toplum üzerinde tahakküm kurulamazdı. Nitekim yaşananlar da bunun böyle geliştiğini doğrular nitelikte. Kadından zorla ve hile ile bilginin alınmasının hemen akabinde zigguratların duvarları daha fazla yükselmeye ve devletli uygarlık gelişip halka hükmetmeye başlamıştır. Tarih okumalarımızdan biliyoruz ki hiyerarşi ve iktidarın temel halkası, bilgi üzerinde tekellerin kurulması ve bilginin toplumdan yalıtılıp, iktidar hizmetinde kullanılmasıyla başlar. Bilgiden gelen güçle, sömürgeci sistem kendini geliştirip

kurumsallaştırır. Böylece iktidarın elinde tekelleşen bilgi daha fazla sömürü elde etmenin aracına dönüştürülür, insan kendi varlığına ve bilgisine yabancılaşma sürecine alınır. Bunun sonucunda iktidar ve sömürü sistemi gelişip kurumsallaşırken başta kadınlar olmak üzere toplum savunmasız kalır, her tür yönelime açık hale gelir. Sömürü sisteminin yaşam bulduğu alan da insanın kendi varlığı ve bilgisiyle bağının zayıfladığı bu yabancılaşma zemini olur.

Tarihsel süreç boyunca bu durum farklı biçimlerde sürse de denilebilir ki hiçbir dönem bunu kapitalist modernite kadar yıkıcı bir tarzda kullanmamıştır. Kapitalist modernitede bir yandan fiziki kırımlarla kadının bilgisi ve toplumu eğitime gücü ortadan kaldırılmış (Cadı Avları), diğer yandan batıl, gerici, hurafe gibi yaftalarla insanın varlık bilgisi itibarsızlaştırılarak değerlerine yabancılaşmaya rıza oluşturan politikalarla başvurulmuştur. Pozitivizmle “çağdaşlık”, “bilimsellik”, “aydın” olma gibi tarihsel-toplumsal kökleri yok sayan, gerçek anlamlarından uzak kimlikler yaratılarak; insanlar, kendi bilgisinden, değerlerinden, varlığından kaçan, bir başkası olmaya özendirilen varlıklara dönüştürülmüştür. Egemen, uyguladığı bu politikalarla ezileni kendisinin kötü bir karikatürü olmaya koşullamıştır. “Ezilenler, yabancılaşmanın etkisiyle ne pahasına olursa olsun, ezene benzemek, onu taklit etmek isterler.”² Bu nedenle kendi bilgisine kuşkulu yaklaşan ama egemen sistemin bilgisini mutlak bilgi olarak görüp, onu esas alan bir kişilik üretilir. Erkek karşısında kadının durumu ile iktidar karşısında toplumun, egemen ulus karşısında ezilen ulusun durumu aynı özellikler gösterir. Bilgisinden kuşkuya düşürülen kişi ya da toplumun, varlığıyla arasındaki bilgi bağı yara alır, zayıflar ve kendinden kaçır duruma gelir.

Toplumsallık açısından yıkıcı etkiler ihtiva eden bu egemen politikalarla karşı jineoloji kadın ve yaşam bilimi olarak yeni bir çıkış yapmaktadır. Kadın özgürlük mücadelesinin deneyimleri üzerinden gelişen jineoloji, “Ortadoğu’da ikinci bir kadın devriminin dayanacağı sosyal bilim anlayışı olarak özgürlüğün sosyolojisinde kadının belirleyici rolünü tanımlama ve bunun öncülüğünü gerçekleştirecek zihinsel devrimi yaratmayı amaçlamaktadır.” Bu amaç doğrultusunda kurulan akademi ve araştırma merkezlerinde jineolojinin eğitime yaklaşımı somutlaşmakta, yöntemleri şekillenmektedir. “Yaşamın bütün alanlarında özgür bir yaşamın teorisinin ve sisteminin oluşturulması”³ hedeflenen bu akademi ve araştırma merkezleri bütünlüklü bir sistemin parçası olarak anlam kazanmaktadır.

Jineoloji örgütlenme sistemini akademi modeli üzerinden tarif ederken yaşamı ve bilgiyi bir bütünün tamamlayanları olarak ele alıp örgütlenme ve eğitim çalışmalarını

² Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2018

³ Jineoloji Araştırma Merkezleri Yönergesi

bu esas üzerinden geliştiriyor. Kendi bilgisini ve tezlerini oluşturup pratikleştirmeye ve bu devrimsel adımın emekçilerini yetiştirmede en elverişli örgütlenme zeminini akademi modelinde görüyor. Bu akademi modeli sabit, bir mekâna sıkışmış yapılanmadan ziyade bir ağ şeklinde, kadınların kendi bilgisiyle buluşmak istediği her mekânda kendini yapılandırmayı hedefliyor. Bu yapılanmanın bir örneği Rojava'da gelişmekte. Jinwar kadın köyü, Dêrik, Hasekê, Kobanê Jineolojî Araştırma Merkezleri, Andrea Wolf Enstitüsü, Rojava Üniversitesi Jineolojî Fakültesi kendi özgün ihtiyaçlarını belirleyen, deneyim biriktiren ve kadının bilgisini toplumla buluşturduğu alanlar olarak Jineolojî Akademisi'ni bedene kavuşturuyor. Yine dergi, web sitesi gibi yayın alanları da bu ağa eklemek gerekiyor.⁴ Jineolojî Akademisi'nin bu örgütlenme felsefesi, bilgi ve eğitime yaklaşımında da yansımasını buluyor tabii ki. Parçalayan, birbirinden koparan bilgi yapılanmasına karşın, doğada her şeyin birbiriyle etkileşim içinde ve sürekliliği olduğu gerçeğinden hareketle yaşamın her alanıyla ortak bağ kuran bir tarz esas alınıyor. Özgür eşyaşamın demografıyla, demografyanın ekonomiyle, ekonominin ekolojiyle... velhasıl yaşamın her alanının birbiriyle bağlantılı olduğu perspektifiyle çalışmalarını örgütlüyor, eğitim sistemini geliştiriyor. Bunun için Jinwar'da kadınlar şimdiden kendi bilgileriyle buluşmanın heyecanını yaşıyor. Jineolojî Fakültesi'nde kadınlar bu zenginliği yansıtan bir eğitim

Kendi bilgisini ve tezlerini oluşturup pratikleştirmeye ve bu devrimsel adımın emekçilerini yetiştirmede en elverişli örgütlenme zeminini akademi modelinde görüyor. Bu akademi modeli sabit, bir mekâna sıkışmış yapılanmadan ziyade bir ağ şeklinde, kadınların kendi bilgisiyle buluşmak istediği her mekânda kendini yapılandırmayı hedefliyor.

programını almakla kalmıyorlar, aynı zamanda Jineolojî Akademisi'nin birer öznesi olarak ağdaki yerlerini alıyorlar. Bu anlamda Jinwar'daki kadınlarla, fakülteadaki kadınlar Jineolojî Akademisi'nin çatısı altında özgür kadın kimliğini dokumada buluşuyorlar. Dünyanın farklı yerlerinden kadınların buluşma merkezi haline gelen Andrea Wolf Enstitüsü ise daha şimdiden bu çatının ne kadar genişleyeceğini gösteriyor.

Jineolojî Akademisi'nin örgütlenme felsefesi, işte yaşamın bu renkliliğini, çeşitliliğini kapsayabilmeyi içerdiği kadar yaşanan sorunlar ve açığa çıkan deneyimlerin çeşitliliğine anlam vermeyi de içeriyor. Jineolojî bu felsefeyi kurarken yönümüzü yine tarihe, yaşama, toplumda saklı da olsa bir şekilde kendini sürdüren bilgiyi-hakikati aramaya, anlamlandırmaya,

⁴ Jineolojî Akademisi Programı

yeniden yeşertmeye çeviriyor. Yaşamda saklı olan bilgiye ulaşmanın, paylaşmanın ve yeniden yaşamsallaştırmanın zengin yol-yöntemlerini açığa çıkarma arayışı Jineolojî Akademisi'nin kendini nerelerde ve nasıl yapılandıracağını da belirliyor. Sürdürülen eğitim çalışmaları da bu arayışın bir parçası olarak anlama kavuşuyor.

Her nerede olursa olsun “kendini bilme” arayışı, jineolojî eğitimlerinin odağında yer almaktadır. Kendini bilmek, ilk canlının, ilk insanın ayak izinden yürüyerek varoluşunu tanımlamayı, hakikat yolunda yürümeyi gerektirir. Kimim, nereden geldim, nereye gitmeliyim, neyim, ne olmalıyım? gibi sorularla öğrenme süreci yaşamla iç içe geçerek ve yabancılaşmanın derin etkileri çözümlenerek yol yöntemlerini açığa çıkarır. Burada izlenen yol, bir Alevi deyişinde de ifadesini bulduğu gibi “yol bir, süre bin birdir.” Yani yaşamın renkliliği, çeşitliliği kadar yaşanan sorunlar ve deneyimler de çeşitlidir. Dolayısıyla pek çok çözüm yolu ve yönteminin olduğunu varsayar. Ancak bunca çeşitliliğe rağmen ortak bir paydanın olduğu gerçeğini de göz ardı etmemek gerektiğine inanır. Bu ortak payda bilginin, öğrenmenin, eylemin insanı kendi hakikatine yakınlaştıracak, varlık bilgisiyle bağını güçlendirecek bir nitelikte olması gerektiğidir. Bilgi, özgürlüğe yakınlaştırmalı, toplumsallaştırmalı, insanı kendi kökleriyle buluşmaya, oradan beslenerek gelişip, büyümeye yol açmalıdır. Tıpkı köklerini toprağın derinliklerine saldıkça dalları göğe uzanan bir ağaç gibi... Ancak böyle olursa, en sert fırtına karşısında dimdik ayakta kalma gücü gösterir. Bilginin değeri özgürlükle, toplumsallıkla, kendin olabilmeye yani ‘xwebûn’la bağlantılıdır. Jineolojinin bilgiye bu yaklaşımı eğitimlerin içeriğinde, tarzında, örgütlenmesinde de yansımaları bulunmaktadır.

Jineolojînin Eğitim Faaliyetleri

Jineolojî, 2008 de ilk kez Özgürlüğün Sosyolojisi savunmasında Abdullah Öcalan tarafından dile getirildiğinde nasıl bir çalışma tarzı ve örgütlenme stratejisi izleyeceği henüz netlik kazanmamıştı. Her ne kadar önemli bir kadın özgürlük mücadele deneyimini arkasına almış olsa da kadın ve yaşam bilimi olma konusunda işin daha çok başındaydı. Jineolojî, kavramların yeniden tanımlanmasından, çalışma ilkeleri ve neler yapılması gerektiği konularına kadar kendi kurumsallaşma ve oluşum sürecini eğitim çalışmalarıyla kolektif bir aklın ve emeğin ürünü olarak oluşturdu. Bu anlamda en temel çalışmaların başında halen eğitim çalışmaları yer almaktadır. Özgür yaşam arayışıyla geliştirilen pek çok ortamda eğitimler verilerek, atölyeler ve kamp- lar düzenlenerek, akademiler kurularak, seminerler verilerek jineolojiye dair geniş kesimlerle tartışmalar yürütülmektedir, aynı zamanda.

Hiçbir bilim jineoloji gibi oluş aşamasını kolektif emek ve ortak akıl ile örme yaklaşımını esas almamıştır. Jineoloji kavramı başta olmak üzere, bilinen pek çok kavramın etimolojisi bu eğitimlerde tartışılmış, kavramda saklı anlamlar açığa çıkarılıp farklılaşan, bozulan yanları deşifre edilmiştir. Örneğin jin'in (kadının) jıyan'la (yaşamla) bağı ve bu kavramlarda saklı akışkan, özgürleştirici yaşam enerjisi, bu eğitimlerde çözümlenerek kadın-yaşam-bilgi bağı yeniden tanımlanmıştır. Kadın kimdir, yaşam nedir, kadının yaşamla, yaşamın ve kadının bilgiyle bağı nedir? sorularına cevaplar aranmıştır. Bu tartışma süreçlerinde açığa çıkan sonuç; her düşünce yönteminin, felsefenin, dinin, bilimin, ideolojinin bir kadın-yaşam tanımlamasının olduğu ancak bunların hiçbirinin kadının özgür iradesini tanıyan, açığa çıkaran bir içerikte olmadığıdır. Kadın kendini tanımlamamış, hep erkek-iktidar tarafından tanımlanmıştı. Oysa kavramlar hakikate açılan kapıların anahtarları gibidir. Doğru tanımlanabildiği oranda özgürlüğün kapılarını açıp aralayabilir. Bu nedenle kavramların saklı bilgisini açığa çıkarırken, aynı zamanda kolektif bir duygu ve akıl ile hakikate en yakın tanımlamanın nasıl olması gerektiğine dair cevaplar da bu eğitimlerde arandı.

Jineoloji eğitimlerinde neyi, nasıl bildiğimiz konuları irdelenmiş ve bizi hakikate ulaştıracak bilgiyi açığa çıkarmanın yol yöntemleri üzerine fikirler geliştirilmiştir. Eğitimlerde jineolojiye yani “kadın etrafında yeni bir bilimsel çıkışa” neden ihtiyaç duyulduğu, dayanakları, metodolojisi, mevcut bilimlere yaklaşımı temel tartışma konuları olmuştur. Jineolojinin eğitim perspektifinde, bilim, yaşamın içinde ve hizmetinde olduğu sürece anlamlı ve değerlidir. Yaşama dokunmayan, insanı güçlendirmeyen ve özgürlüğe yakınlaştırmayan bilgi, yaşamla bağı zayıf olup egemene hizmet eden bilgidir. Bu nedenle saklı olan, kıyıda köşede gizlenen yaşam bilgisine ulaşmak için bir yandan sosyolojik alan araştırmaları yürütülür, diğer yandan eğitimlerdeki tartışmalarla verili bilgiler yeniden ele alınır. Bu anlamda jineoloji eğitimlerinde herkes hem öğrenen hem öğretken konumunda olup, hakikatin bilgisine birlikte ulaşmaya çalışır. Öğretirken öğrenen, öğrenirken öğretken ilişki biçiminde özne-nesne ikiliği, bilginin hiyerarşisi gelişme zemini bulamaz. Bilgiyle buluşma aktif bir katılım ve karşılıklı etkileşim üzerinden gelişir.

Bu eğitimlerde her bilimin düştüğü tuzaklara dikkat çekilerek jineolojinin bu tuzaklara düşmeden yoluna nasıl devam edebileceğinin yöntemleri üzerine yoğun fikirler geliştirilmiştir. Örneğin bu tartışma platformlarından birinde şöyle düşünceler dile getirilmiştir:

“Jineolojinin çok ciddi bir ihtiyaç olduğu kesin. Hemen hemen tüm epistemolojileri gözden geçiriyoruz. Ortaya şu çıkıyor; hakikatle bağını koparmamış bilgi birikimleri ya kalmamış ya da çok az kalmış. O nedenle ciddi bir alan boşluğu var. Bilgi alanları çok kirletilmiş. Zihniyetlerimizin kirlenmesinin sebebi de o. Hatta o düzeye gelmiş ki artık yanlış, doğruyu ayırt edememe durumu gelişmiş. Bilginin hangisi doğru? Tarihe nasıl bakmalıyız? Cinsiyetler nedir, sorun nereden kaynaklanıyor?... Ulaştığımız sonuç, aslında bilgi güçtür artık, kopmuş yani. O anlamda iktidar güçüdür. Güç olduğu ve gücü ifade ettiği için, gücün sosyolojisi yapıldığı için bir süre sonra doğruya ulaşamıyorsun. İş karma karışık hale geliyor. Bu nedenle gerçekten hakikatle bağını koparmamış, yaşam derdi olan, yaşanan kirlenmeyi kaldıracabilecek, kaynağa dönüş yapabilecek epistemolojilere ihtiyaç var. Jineolojî bu alanda iyi bir başlangıç yapabilir, köklü bir alan olma ihtiyacını giderebilir.”

Eğitimlerde kadınlar ve erkekler tarafından geliştirilen yüzlerce, binlerce benzer değerlendirme ışığında jineolojî kendi bilgi yapılanmasını neye dayandırması gerektiğinin, nasıl yol alması gerektiğinin yol-yöntemini bulmaya çalıştı. Bu kolektif tartışma aynı zamanda jineolojinin bilgi-yaşam bağına yaklaşımının temel bir özelliği olduğundan tüm eğitimlerde halen sürdürülen temel bir yandır.

Jineolojinin bilgiye yaklaşımı mutlak değildir. Yaşamın renkliliği, çeşitliliği, devingenliği bilginin canlı, akıcı ve çeşitli temsil hallerini beraberinde getirir. Bilme süreçleri mutlak doğruya ulaşmak temelinde değil, yaşamın gizli anlamına, anlamalarına ulaşma amaçlıdır. Bu nedenle bilme süreçleri aşkla, tutkuyla peşine düşmeyi gerektiren, her an devam eden bir oluşma haliyle gerçekleşebilen çalışmalar olarak ele alınır. Çünkü “aşkla özgür yaşamın peşine düşmeden ne gerekli olan bilgiye erişebiliriz ne de yeni öncüllükleri ve toplumsal dünyamızı inşa edebiliriz.”⁵

Sınırları Aşan Eğitim Faaliyetleri

Jineolojî tartışması çok hızlı yayılıp kendi mecrasını oluşturma arayışına girdi. Jineolojî kavramı bile büyük heyecan yarattı, merak uyandırdı. Bu nedenle jineolojî çalışmaları belli bir alanla ve coğrafya ile sınırlı kalmadı. Jineolojî kavram olarak

⁵ Abdullah Öcalan, *Yöntem ve Hakikat Rejimi Üzerine*

https://www.academia.edu/19016069/Yontem_ve_Hakikat_Rejimi_Uzerine (Son Erişim: 7 Nisan 2019)

ilk ortaya çıktığında, öncelikle dağda ve zindanlarda heyecanla karşılandı ve üzerine yazılıp çizilmeye başlandı. Kısa süre sonra Rojava, Türkiye ve Bakure Kürdistan başta olmak üzere, Avrupa, Latin Amerika gibi dünyanın pek çok bölgesine yayıldı bu tartışmalar. Jineoloji eğitimlerine büyük bir merak ve ilgi oluştu. Özellikle Avrupa ve Latin Amerika’da yürütülen eğitimlere çok yoğun ilgi duyuldu. Bu ilginin sebebi “cadı” diye katledilen milyonlarca kadının torunlarının bedeninde yeniden can bulmasıydı belki de. Bu alanlarda yapılan eğitim kamplarına, yapılan seminerlere katılım her defasında daha fazla büyüdü, katılımcı sayısı katlanarak çoğaldı. Her eğitim sonrası daha çok eğitim kampı, atölye, devre açılması gerektiği ihtiyacı açığa çıktı.⁶ Katlanarak artan bu taleplerle jineoloji yayılmaya devam ediyor.

Öğrenme ve Uygulama

Söylem ve eylem birlikteliği eğitim ortamlarının temel ilkesidir. Bilgi, yaşamsal ihtiyaçlara cevap verebildiği, yaşama uyarlanıp insanı maddi ve manevi olarak besleyebildiği oranda değerlidir. Bir şeyi fark etmek, bilmek yaşamda temsile kavuşturulduğu oranda anlamlı ve güzeldir. Bu nedenle jineoloji eğitimleri sadece öğretene ve öğrenene ilişkin olduğu ortamlar değildir. Öğrenme ve öğrendiğini uygulama eşdeğerde ele alınır. Bilmek paylaşmayı, bildiğini yaşama uyarlamayı gerektirir. Jineoloji eğitimleri de bu temelde öğrenme-bilme-pratikleştirme esasları üzerinden örgütlendirilmektedir.

Bu eğitimlerde kadınlar deneyimini, hayallerini, bilgilerini paylaşıyor ve nasıl bir yaşam sorusuna ortak cevaplar oluşturuyor. Cesaret edilmeyen konularda cesaret etmeyi, birbirine destek olmayı, birbirinin bilgisi ve deneyimine dayanarak adım atmayı öğreniyor. Örneğin, Van’daki bir jineoloji atölyesinde her kadın yapmak isteyip de yapamadığı hayallerini paylaşmış, tüm kadınlar elbirliği ve dayanışma içine girerek bunların gerçekleşmesine önayak olmuştu. Bu, okuma yazma öğrenmekten, bir enstrümanı çalmaya, tarihi bir mekânı ziyaret etmeye kadar küçük ama hayal etmeye ve hayal ettiklerini gerçekleştirmeye cesaretlendiren önemli bir adımdı.

⁶ Berfin Güneş, “Bir Jineoloji Kamp Deneyimi”, *Newayajin*, Mart 2019, sayı 168, <http://www.newayajin.net/rojname/15.pdf> (Son Erişim: 7 Nisan 2019)

“İtalya, Almanya, İspanya, Bask Ülkesi, İsviçre, Arjantin, İngiltere ve daha pek çok yerde jineolojinin kampları düzenlendi. Önümüzdeki dönem Almanya, Portekiz, Belçika ve İspanya da kampların yapılması için hazırlıklara başladı. Kanarya adaları adaları, Kolombiya vb”

“Bilginin Ebeliğinin” Yaşam Bulduğu Ders Ortamları

Jineolojinin eğitim ortamları, Sokrates’in bilginin ebesi olma felsefesinin yaşam bulduğu ortamlardır. Derslerde diyalog yöntemi esas alınır ve diyalogla yaşamın içinde saklı olan bilgi açığa çıkarılmaya çalışılır. Buna göre bilgi yaşamın içinde vardır, önemli olan doğru yöntemle buna ulaşılmasıdır. Tartışmayla farklı deneyimlerin karşılaştırılmasıyla öncelikle bilginin farkına varılır. Bu yöntem zengin bir bilgi yapılanmasına ulaşmayı ve yaratıcı olmayı sağlar. Eğitimlerde analar-ninelerden duyulan ama anlamını yitirmeye yüz tutmuş, ritüellerde yaşatılan ama anlamı kaybolmuş bilgileri öğrenmenin büyük heyecanı yaşanır. “Ya star”ın ana tanrıçaya yakarış olduğunu, toprağa sıcak su dökmemenin onu canlı olarak tasavvur edildiği anlamına geldiğini, “pırabok-pırelk”⁷ özgür kadın imgesi olduğunu, “ziyaret”lerin neolitik kültürden kalan paylaşım ve doğaya şükranlarını sunma ritüelleri olduğunu öğrenmenin heyecanı yaşanır. Her öğrenilen bilgiyle köklere doğru yol alınır ve varlığının dayandığı bilgi kökeni açığa çıkarılır. Bu çok heyecan verici bir öğrenme sürecidir.

Değişik alan pratiklerinden ve deneyimlerden, kadın/erkeklerin katılımıyla eğitim ortamlarında bilgilerin-deneyimlerin zengin buluşmasına tanık olunur. Diyalog ve karşılıklı anlatımlarla kendi bilgisinin farkına varan, yanındakiyle paylaşan, ortak paydalarla buluşturan yanlarıyla eğitim heyecanlı ve dinamik bir özellik kazanır. Kimi kelimelerin, anlamların peşine düşülür. Helin Murat’ın kendi yürüttüğü eğitim çalışmalarında yaptığı anket bu konuda oldukça öğreticidir ve bizi kavramların ortak manasına götürür. Bu ankette eğitime katılanların doğdukları yörelerde kullandıkları bazı yaşamsal kavramların Kürtçe içerikleri ve anlamları incelenmiştir. Kadın, anne, erkek, camêr, canajın, çeleng, mêrxas, ya star, cin, elk, qibale, ateş, zava vb. kavramlar irdelenerek çarpıcı sonuçlara ulaşmıştır.⁸ Bu kavramların kaynağında bölge ve lehçe fark etmeksizin kadın- tanrıçılık-yaşam-animizm olduğu açığa çıkmıştır. Mektubunda ifade ettiği gibi Helin, eğitim alanlarını dolaşarak, eğitimler vererek saklı olan bilginin doğumuna eşlik etmek istemiştir ve etmiştir.

Derslerde radikal eleştiri ve özeleştirisi esastır. Eleştiri, reddedilmesi gereken bilgi yapılanması ve kölelik ilişkilerine yönelikken; özeleştirisi, kendimizde saklı olan özgürlük potansiyelini açığa çıkarmaya dönüktür. Eleştiri-özeleştirisi,

⁷ Kürtçe’de cadı demektir. Çocukları korkutmak amacıyla masallarda anlatılan Pırabok bir canavardır. İki koca memesini sırtına atan, yürüdüğünde yeri göğü titreten Pırabok kendisine yaklaşan her insanı yiyip yutar. Masaldaki anlatımda kişi (ki bu her zaman erkektir) arkadan yaklaşıp pırabok’un memesinden süt içerse o zaman Pırabok o kişiye bir şey yapmaz, çocuğu gibi yaklaşır diye masallarda anlatılır.

⁸ Helin Murat’ın eğitim çalışmalarının sonuçlarını değerlendirip Jineoloji akademisine yazdığı mektuptan.

kendi bilgimize ulaşmanın, elde edilen bilginin bizi hakikatimize ulaştırmasının ve öz-gürleşmenin en etkili yöntemlerinden biridir. Bu yöntemle ne olduğumuz bilgisi kadar ne olmamız gerektiği de kolektif emekle açığa çıkarılmaya çalışılır.

Anlatan ve dinleyen ikileminin en aza indirgendiği eğitim ortamları, dersi hazırlayan ve yönlendiren kişi veya kişiler de dahil olmak üzere eğitime dahil olan herkesin birlikte öğrendiği bir süreç olarak ele alınır. Her eğitim çalışmasının sonunda dersin o günkü verimliliği kolektif bir şekilde değerlendirilir, eleştirisi ve özeleştirisi yapılır. Böylece eğitim, yenilenme ve canlı olma eğilimini pekiştirerek devam eder.

Eğitim Konuları ve Eğitimin Yaşama Etkisi

Eğitimler, sadece özgün kadın yapısıyla veya kadın ve erkeklerin birlikte bulunduğu karma yapılarla sürdürüldüğü gibi sadece erkeklerden oluşan özgün yapılarla da yapılmaktadır. Kimi eğitimler ise her yaştan, cinsten, sosyal çevreden insanların bir araya geldiği eğitim ortamlarıdır. Akademilerde, eğitim kamplarında, kooperatiflerde eğitim verildiği gibi, Rojava’da 3 yıllık lise müfredatında ve bir ilk olan Jineoloji Fakültesi’nde de eğitimler verilmektedir. Eğitim konularının genel çerçevesi belli olmakla birlikte, katılan bileşenin ihtiyacı temelinde konulara ağırlık verilmektedir. Örneğin erkeklerin ağırlıkta olduğu eğitimlerde erkeği dönüştürme, erkek doğası ve

iktidar konularının irdelenmesi ön plana çıkarken; gençlerde tarihsel, toplumsal belek daha fazla ağırlık kazanabilmektedir. Kadınların olduğu eğitimlerde kadın doğası, kadın tarifi, kadının bilme biçimleri öne çıkmaktadır.

“Ya star”ın ana tanrıçaya yakarış olduğunu, toprağa sıcak su dökmemenin onu canlı olarak tasavvur edildiği anlamına geldiğini, “pîrabok-pîrelk”ın özgür kadın imgesi olduğunu, “ziyaret”lerin neolitik kültürden kalan paylaşım ve doğaya şükranlarını sunma ritüelleri olduğunu öğrenmenin heyecanı yaşanır. Her öğrenilen bilgiyle köklere doğru yol alınır ve varlığının dayandığı bilgi kökeni açığa çıkarılır. Bu çok heyecan verici bir öğrenme sürecidir.

Tanımlamalar, bizleri hakikate ulaştıran kapılar gibidir. Bir şeyin nasıl tanımladığı, yürü-
necek yolun güzergahını belirler. Hakikate yakın tanımlama özgürleşmeye yol aldırır-
ken hakikate uzak tanımlamalar yabancılaş-
maya, kendi bilgi ve varlığından uzaklaşmaya sebep olur. Bu nedenle jineolojinin en temel tartışma ve eğitim konusu varlığın tanımlanmasıdır. Bu bağlamda kadın varlığı ve bilgisi tanımlanmaya çalışılır. Kadının yazılmayan tarihi, ataerkil zihniyetin kadını tanımlama biçimleri ve doğal toplum, ele alınan konuların başında gelir. Özgür bir topluma ulaşmak ve özgür ilişkileri sağlamak için kadın kadar

erkeğin de tanımlanmasına ihtiyaç vardır. İktidar çözümlemesi, toplumsal cinsiyetçilik, erkeği dönüştürme projesi, kadının toplumsal sözleşmesi, özgür eşyaşam gibi konular bu kapsamda eğitimlerde ele alınan konulardır. Kuşkusuz en temel konulardan biri kadın etrafında gelişen bir bilime neden ihtiyaç duyulduğudur. Yani jineoloji hangi ihtiyaçtan doğdu? Bu kapsamda sosyal bilimlerin yaşadığı kriz; başta kadın, çocuk ve doğa olmak üzere bunun toplumsal yaşama yansımaları, temel konulardır. Bu bağlamda mevcut bilim anlayışları irdelenir ve jineolojinin farklı disiplinlere yaklaşımı ele alınır. Kuşkusuz yöntem ve hakikat temel konulardandır. Bu bağlamda tarihten günümüze hakikate ulaşmanın düşünce yöntemleri ve jineolojinin metodolojisi de bu kapsamda ele alınan konular olmaktadır.

Eğitim ortamında her insanın kendi tarzını, bilme biçimlerini sorgulaması, kendini tanıması, özgürleşme ve birlikte yaşam önündeki engelleri görünür kılıp aşması hedeflenir. Eğitim ortamları kişinin varlığı hakkında bilgi sahibi olması ve anlamlandırması açısından etkileyici sonuçlar açığa çıkarmaktadır. Bu eğitimler sonrası jineoloji dersine dair katılımcılardan alınan değerlendirme raporları, ders içinde yapılan değerlendirmeler dersin etkilerini açık tarzda ortaya koyar niteliktedir. Dersin kişide yarattığı etkiyi her katılımcı bu değerlendirme ve raporlarda ortaya koyar. Jineoloji Akademisi'ne bu temelde gelen pek çok değerlendirme vardır. Bu değerlendirmelerde çok değerli çözümlemeler ve tespitler yapılmıştır. Denilebilir ki jineoloji bu değerlendirmelerle oluş sürecini geliştirmeye devam ediyor, yürüdüğü yolda derinleşmeye çalışıyor. Bu değerlendirmelerden birinde şöyle ifade ediliyor:

“Özce şunu belirtmek istiyorum, zorlanıyoruz yani. Bence jineoloji bu zorlanmaları aşmaya da hizmet edecek. Abdullah Öcalan'dan ideolojik olarak aldıklarımız var. Erkekler olarak kadın mücadelesinden etkilendiğimiz yanlar var. Kadınlı yaşama deneyimleri konusunda birbirimizi biraz eleştirmiştik. Birlikte yaşama konusunda bir şeyler gelişse de pratiğe dökmekte zorlanıyorduk. Yaratıcı uygulayamıyorduk. Hatta üzerimizde baskı olmadığı zaman çok kolay eski davranışlara, kodlara dönüyorduk. İşte bu baskılanmalar, yenilik yaratamamalar bizi savrulmalara götürüyor. Jineoloji ile tekrar bir toparlanma yaşanacak, bu ideolojik duruşa da yansiyacaktır. Kadın özgürlük ideolojisi cinsiyet mücadelesinin yenilenmesini, yeni bir tarza kavuşmasını sağlayacaktır. Kısacası hem kopuşu hem birlikte çalışmayı sağlayacak ama özgürlüğün özüne sadık kalacak bir çıkışa ihtiyacımız var.”

Bir başka eğitimin katılımcılardan olan Jinda ise yaşadığı yabancılaşmanın farkına varma ve kendi varlığı ile güçlü bağ kurma sürecini şöyle ifade ediyor:

“İlk defa jineoloji dersi görüyorum ve kendimi tanımak istiyorum. Birçok noktada öz gücümün farkındayım ama zayıf olduğum çok konu olduğunu da biliyorum. Bunları yazma cesaretini ilk kez kendimde buluyorum. Hiç kimse ile paylaşmadığım bu konuları bundan sonra da paylaşır mıyım bilmiyorum. Ama kendimde dönüşümler yapacağıma eminim.”

Eğitimlerde yapılan tartışmalar, sorgulamalar, geliştirilen önerilerle jineoloji, bilme biçimini ve bilgi ağını yeniden örmekte, varlık bilgisine ulaşmanın yol ve yöntemlerini geliştirmektedir. En önemlisi de kadınları kendi bilgisine ulaşmaya, köklerine dayanan bir mücadele yürütmeye teşvik etmektedir.

Kadınlar kendi tarihinin, köklerinin derinliklerine yolculuğa çıkıyor. Dilde saklı anlamları çözümlemek için etimolojiye yoğunlaşıyor, masalları, söylenceleri merak edip peşine düşüyor. Dinlediği şarkıyı, söylenceyi, deyim ve deyişleri kadını merkezine alan bir bakış açısıyla dinleyip yeniden yorumluyor. İyi-kötü diye öğretilenin neye göre, kime göre olduğunu çözümlemeye çalışıyor. Yok sayılan bir tarihi, yaşamda saklı kalan ya da farklılaşarak anlatılan yanlarından tutup açığa çıkarmaya, yeniden yazmaya çalışıyor. Erkeklerse kendi şahsında iktidarı, ataerkil zihniyet yapılanmasını çözümleyerek özgür bir yaşamın nasılına yoğunlaşıyor. Kadın ile erkek arasında tarihsel süreç boyunca açılan uçurumun kapanması için hala çok mesafe olsa da bu yoğunlaşmaların çok değerli ve önemli bir başlangıç olduğundan kuşku yok. Eğitimler bu anlamda sorgulama, hoşnutsuzluk oluşturma, eksiklikleri gidermenin yol-yöntemlerine yoğunlaşmayı açığa çıkarıyor.

Eğitimlerde kendi bilgisiyle buluşan bireyin yaratıcılığındaki, özgüvenindeki, sorgulayıcılığındaki, girişkenliğindeki gelişimi gözlemlemek mümkündür. Bunun en çarpıcı örneklerinden biri Rojava/Dêrik Jineoloji Araştırma Merkezi'nin çocuklarla masal saati çalışmasıdır. Her hafta çocuklara masal anlatarak çocuklardan masalları yorumlamalarının istendiği atölyede, çocukların hayal ve ifade gücünün, anlatım yeteneğinin geliştiği görülmüştür. Okuldaki derslere katılım sağlamayan öğrenciler, masalın yorumlamasında, okuldaki hocalarını şaşırtacak derecede iyi ve güçlü ifadeler geliştirmişlerdir. Diğer taraftan ister çocuk ister yetişkin olsun bu eğitimlere katılanların kendilerini ifade etme gücü kadar, dayanışma, paylaşma, birlikte eyleme ve yaşama kültürünün geliştiği de görülmüştür.

Bütün bu anlattıklarımızla birlikte söyleyebiliriz ki Jineoloji bir bilim olarak henüz emekleme döneminde olsa da eğitimlerinin ciddi bir değişim-dönüşüm yaratma gücü ve potansiyeli olduğu görülüyor. Jineolojinin bilgiye yaklaşımı, bilgiyi tanımlama ve elde etme yöntemleri, jineolojinin eğitime yaklaşımını da belirliyor. Burada belli boyutlarıyla anlatmaya çalıştığımız gibi bu yaklaşım jineoloji eğitim çalışmalarını örgütlerken yaşam buluyor. Teori pratikleşiyor.

Özgür Nehirlerin, Tohumların, Bedenlerin ve Toprakların Feminist Pedagojisi

Claudia Korol

Çeviri: Ekin Ege

Bu satırları 18 yıldır Arjantin’de Pañuelos en Rebeldía’nın¹ (Asi Eşarplar) halk eğitim ekibi olarak deneyimlediklerimizden yola çıkarak yazıyorum. Bu zamana kadar, feminist, sömürgeci yapıları özgürleştiren pedagojik süreçleri hayata geçiren Abya Yala feministleri gibi, farklı halk eğitimcilerinin ağlarını destekleyip bir araya getirdik. Halk eğitimi için ortaya koyduğumuz öneri, halk hareketlerinin örgütlenme boyutunu kapsamakla birlikte, feminist ve halk iradesinin açığa çıkmasına ve direnişine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Kendi perspektifimizden halk eğitimini şöyle tanımlıyoruz:

- Ataerkil, kapitalist, sömürgeci ve emperyalist tahakkümün baskı ve sömürü sistemine karşı **direnişlerin pedagojisi**
- Ezilenler için değil, **ezilenlerin pedagojisi**. Bunun anlamı, bu öneriyi ortaya koyanlar, üzerlerindeki baskıyı saptayarak, buna karşı göğüs gerebilmek için örgütlenenler, politik eğitim ve mücadeleler için gerekli bilgileri öğrenme ve aktarma süreçlerini kendisi hayata geçirenlerdir.

¹ ç.n. Arjantinli grup, toplumsal hareketlerin içinde pratiğin sistematik politik bir yapıya dönüşmesi için halk eğitimi üzerine çalışan bir oluşumdur. Takıtları eşarplar grubun sembolü haline gelmiştir.

- **Özgürleşmenin pedagojisi**, çünkü salt savunma olarak değil dünyayı değiştirmeyi amaçlayan “algılayan- düşünen” bir praksisten devrim yaratma hedefi taşıyan politik bir önermedir.

- **İsyanların pedagojisi**, çünkü bedenlerin ve kültürün disipline edilmesine karşı itaatsizlikten ilham alır ve tahakkümün bizleri evcilleştirmek için kullandığı şiddeti etkisiz hale getirir. Çünkü haksızlığa karşı duyulan infialin, öfkenin ve umudun sonucu olarak isyanları politikleştirir, özgürlükçü projelerin motorları haline dönüştürür.

- Sadece egemen kurumsalcılık karşısında değil aynı zamanda dönemsel mantık ekseninde halkların tarihi deneyimlerini kendi mandası altına almaya çalışan farklı dini, politik örgütler karşısında duran **özerkliğin pedagojisi**. Halk eğitimi, bu yönüyle grubu oluşturan öznelere uzak politikaların yaygınlaşması için değil öznelere refahı için örgütlenen özerk bireyleri ve hareketleri oluşturmayı çabalar.

- **Sömürgeci yapıları özgürleştiren bir pedagoji**; çünkü kıtamız, tarihte, hafızada ve kültürde derin yaralar bırakan, toprakları talan eden ve köle olarak getirilen siyah halkların ve yerli halkların vahşi kırımını gerçekleştiren Avrupa işgalleri sonucu parçalanmıştır. Bugün bu işgaller, bedenlerimizde ve topraklarımızda yeni sömürgecilik olarak devam etmektedir.

- Ataerkil sistemin kadınların, lezbiyenlerin, travesti ve transeksüellerin yaşamında oluşturduğu baskıları yıkmakla birlikte dayanışma, yaratıcılık ve özgürlük temelinde yeni ilişkiler ve sosyal ağlar yaratmak için **feminist bir pedagoji**,

- Doğayı yok eden ve doğaya hükmetmeye çalışan eğilimleri terk ederek, bizlerin doğanın bir parçası olarak ve doğayla beraber kendimiz üzerinde bilgi sahibi olmaya ve kendimizi yeniden tanımaya davet eden **iyi yaşamın² pedagojisi**.

- **Hafızanın, etiğin ve örneklerin pedagojisi**, çünkü yaşamı yaratmış ve gözetmiş olan, halkların kimliğini ve bilgeliğini korumuş, uzun yolları yürüyerek bizlere yeni yolları açan atalarımızdan öğreniyoruz. Hayatlarını bizlerin halklarının özgürlüğü için feda etmiş özgürlük yolunda düşünenlerden öğreniyoruz. Onlardan öğreniyoruz; ancak yozlaşmanın, bireyselleşmenin ve egoizmin baskın modellerinin yayılması karşısında söylemlerden çok daha değerli olan örneklerle öğretmeyi hedefliyoruz.

² ç.n. Buen vivir (iyi yaşama) komünöter sosyalizm ile yerli halkların toprak ana ile uyum içinde yaşama düsturu yani toplumun içkin bir parçası olarak, verimli ve sağlıklı topraklara sahip olma ve gerekli ölçüde toprağı kullanma, onun parçası olarak doğayı koruma sorumluluğı ile yaşama üzerine bir görüş, yaşam felsefesidir.

- Enternasyonalist, çokuluslu, halkçı, feminist, **sosyalist devrimlerin pedagojisi**. Çünkü sosyal ilişkilerde ve bizlerin kendi öznelliklerinde içselleşmiş tarihi sömürü ve baskı sistemlerini yıkmak sadece birkaç toplumsal değişimle gerçekleştirilemez. Zira bunun için uluslararası sermayenin gücüne, devletlere, onların adalet sistemlerine, ordularına, kontrol teknolojilerine, sömürgeci sınırlarına, eğitim yoluyla disiplin etme yöntemlerine, büyük çaplı iletişim araçlarına ve sağlık sistemlerine son vermek gerekmektedir. Rosa Luxemburg, Clara Zetkin, Flora Tristán gibi kadın yoldaşlarımızın küresel deneyimlere katkısı olan enternasyonalist, feminist ve sosyalist karakteri geri kazanmaktayız. Çokuluslu bir perspektife sahibiz çünkü topraklarımız ve topluluklarımız sürekli soykırımlar üzerine temellenen ulus devlet tarafından harap edildi. Buna rağmen yok edilemeyen halkların kendi kimliklerini, kültürlerini ve dillerini koruyarak şehirlerimizde ve köylerimizde yaşamasını talep ediyoruz. Devrimlerin halktan, tabandan, köklerden, topraktan, halklarımızın kalplerinden, ellerinden ekilerek doğacağına inanıyoruz. Bu yüzden devrimlerin geliştirecekleri ve beraberlerinde getirecekleri pedagojinin, halkın içindeki her rengi ve bilgeliği içermesi gerekmektedir.

Bu bakış açısıyla politik şekillenme, piqueteros,³ yerli halklar, köylüler, siyahlar, Afrika kökenliler, göçmenler, gençler, cinsel muhalifler, işçiler, kadınlar, lezbiyenler, travesti ve transların toplumsal hareket süreçlerine ve feminist eğitime eşlik etmekteyiz. Bu hareketler örgütlenme süreçleriyle halk eğitiminin öznelini oluşturmaktadır.

Diyalektik, Diyaloğa ve Pratiğe Dayalı Pedagoji ve Metodoloji

Metodolojik anlayışımız diyalektiğe, onun içindeki hareket fikrine, determinizmin eleştirisine, tarihsel yaratımda öznenin rolünün öne çıkarılmasına, süreçlere hizmet eden bir bakış açısına dayanmaktadır. Bu bakış açısı, her zamanın ve durumun analizini olduğu gibi almak yerine köklerini, çelişkilerini, eğilimlerini derinlemesine açığa çıkarmaya, çelişkileri içinde yeni değişimlerin olasılıklarına değer vermektedir.

³ ç.n. Piqueteros Arjantin’de işsizlerin ve güvencesiz çalıştırılanların oluşturduğu, işsizlik ödeneğinin yükseltilmesi, gıda yardımı yapılması, asgari ücret ödenen geçici iş talebi kamu hizmetlerinin sağlanması talepleri ile ortaya çıkan, sonraları halk meclisleriyle ortaklaşan mücadele süreciyle birlikte bankaların ulusallaştırılması, tarımda sübvansiyon, iş güvencesi, emeklilik fonlarında kamu kontrolü, çalışma koşullarının iyileştirilmesi vb. Talepler ile ortaya çıkan bir mücadeledir

Diyalektik metodolojimizin bazı temel unsurları;

- Bilginin kolektif üretimi
- Pratik-teori-pratik ilişkisi
- El emeği/düşünsel emek ilişkisi
- Bilgiler arası diyalog
- Bilgilerin, kimliklerin ve atadan kalma ruhani varlıkların geri kazanımı
- Eğitim-öğretim süreçlerinde grubun rolü
- Eğitsel süreçte eğlence boyutu
- Sosyal süreçlerin tarihsel boyutu
- Kolektif, dayanışmacı ve insani değerlerle eğitim
- Sanatsal eğitim.

Halkların bilgilerini geri kazanmanın, farklı bilgiler ve deneyimlerden yola çıkarak diyalog halinde olmanın ve bu bilgilerin halen gelişim sürecinde oldukları gerçeğini tanımanın önemli olduğuna inanıyoruz. Bu nedenle pedagojik önerinin ilkelerinden biri kendi deneyimlerinden yola çıkarak çeşitli pratiklerden doğan deneyim ve teorilerle diyalog içinde bilgilerin kolektif üretimidir. Tarihsel ve henüz tamamen ermemiş bilgilerin varlığını kabul etmek, en baştan kimsenin her şeyi bilmediği ya da kimsenin göz ardı etmediği varsayımıyla, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki diyalogun kapılarını açmaktadır. Diyalogu demokratikleştirerek, dinlemeyi uygulamaya sokarak ve soru sormayı, merakı, sorgulamayı ve yaratıcılığı pedagojinin parçası haline getirerek eğitim-öğrenim süreçlerine katılmamız. Paulo Freire'nin "bankacılık eğitimi" olarak adlandırdığı eğitimi reddediyoruz. Çünkü bu eğitim, "bildikleri", "aydınlanmış" oldukları varsayılan bir grup öznenin bilgisini, "cahil" olduğu düşünülenlere istiflemesine indirgemektir. Bilgilerin istifinden uzak, grupların çoklu bilgilerinin peşindeyiz ve yeni bilgiler yaratma macerasına atılıyoruz.

Çıkış noktası insanların aynı zamanda toplumsal pratikleri ve halkların praksi-sidir. Gramscici anlamda, tarihsel *praksis*, pratik ve pratik üzerine düşünme, gerekli teorileştirmelerin temelidir. Bu teoriler aynı zamanda pratiği beslemektedir. İnsanları deneyimlerinden ve hayatlarından kopuk ele alarak tahakküm için oldukça kullanışlı hale getiren; düşünme, eyleme geçme ve hissetme arasında mesafe yaratan Batılı, Avrupa merkezli ve bilgileri kalıplaştıran bakış açılarını reddediyoruz.

Eğitsel pratiklerin eğlence boyutu, halk eğitimlerinde deneyimlerimizi sorgulayarak, risk (oyunda), icat etme olasılığı ve doğrudan pratiğe dökmekten önce oyun sırasında önerileri ortaya koymayı birleştiren dinamiklerle “oyunda ortaya koyma” peşindedir. Aynı zamanda bu durum halkın erk ile olan mücadelelerinde oyun temasını kullanıyor olduğunu doğrulamaktır. Örneğin, Plaza de Mayo anneleri meydanda hareketsiz kalma eğiliminden sıyrılabilmek için çember oluşturmaya başladılar. *Piqueteros* malların dolaşım yollarını kesmeyi öğrendiler çünkü işsiz olduklarından grev yoluyla üretimi doğrudan kesme olanakları yoktu. Zapatistalar tanınmak için yüzlerini kapadılar. Halk her direnişte oyun oynar ve kendini riske atar. Halk eğitimi bu yönüyle, sadece güç oyunlarının geçerli olduğu bir dünyada meydan okumalar karşısında aynı seviyede durabilmek için salt söylemlerle değil itaatsizlik eylemleriyle, oynanarak yapılmaktadır.

Müzik, resim, dans, fotoğrafçılık, sinema, şiir, farklı sanatsal ifade biçimleri insan özelliğinin, hislerin, dünyayı anlamanın derinliklerini sorgulamamıza yardımcı olan farklı dilleri bize sunarlar. Bu nedenle feminist, halk pedagojisi sadece düşüncüyü disipline eden ve hissiyatlara ket vuran batılı akılcılık ile eğitmeyi değil, bakmak, duymak, hissetmek, düşünmek, koklamak, ağlamak, gülmek anlamına gelebilecek davranışların özgürlüğü pedagojisinden yola çıkmaktadır. Eğitim için tüm bu diller ve hissiyatlar ile etkileşim içinde olma peşindedir. İnsanlar, böylece dünyayı değiştirmek için daha hazırlıklı olacaklardır çünkü tüm bedenleri, hisleri ve duyguları ile bu mücadelelerde yer almaktadırlar.

Egemen kültürün, bankacılık eğitimi, köktenci dinler ve büyük iletişim(sizlik) kanalları yoluyla yayılan ilkeleri ve kavramları zihnimizden silmek karmaşık bir süreçtir. Tek başına bunlarla mücadele gerçekleştirilemez. Bu nedenle kullandığımız pedagoji grup halinde olmayı özellikle vurgular. Topluluk ve kolektif içinde birlikte düşünmenin, yeteneğe dayalı bireyci biçimlere karşı meydan okumanın gruplar içinde öne çıkmasını hedeflemekteyiz. Bu aynı zamanda bedenlerimiz ve hayatlarımızdaki baskının farkına varmayı gerektiren acıları taşımanın, yaraları sarmanın ve her mücadelede kişisel ve kolektif ıstıraplara yol açan korkuları, felç durumlarını yenerek ayakta kalmanın gücünü bulmaktır. Gruplar, örgütler, halklar içinde mutlu ve onurlu bir yaşam için yaşamının gücünü bulmanın öne çıkmasının hedefidir de.

Muhafazakâr Zamanlarda Halk Eğitimi

Bugün kıtada muhafazakâr bir saldırı süreci yaşanmaktadır. Dini ve politik köktencilerin, militarizmin, madenci kapitalizmin, uluslararası sermayenin ve emperyalist ülkelerin hizmetindeki ölüm projeleri ile bedenlerin, toplulukların ve toprakların yok edilmesinin ilerleyişi karşısında ilerici olduğu düşünülen ya da halktan temel alan

süreçlerin çoğu, tehlike altındadır ya da geriletilmektedir. Bu durum, bizlere, insan haklarını, kadın haklarını sadece acil bireysel haklar olarak değil toplulukların, halkların, kadınların ve doğanın hakları bağlamında sosyal hakların korunmasına adanmış kişilerin yetiştirilmesi süreçlerini çoğaltma sorumluluğunu yüklemektedir. Diğer yandan, toprakların ve bedenlerin koruması konusunda eyleme geçenleri güçlendirmek salt savunma amaçlı bir tutum anlamına gelmemektedir. Halk eğitimi bu yönüyle, zalimlerin ve diktatörlerin yenilip yerinden edilebilecekleri olasılığını kadınlara ve halklara gösteren, dünün ve bugünün halklarının ve devrimlerinin örnekleriyle bizlere ilham vererek devrimleri ufuk çizgisinde tutmalıdır. Antifaşist ve antiemperyalist mücadeleler, en zor anlardan gösterilen dayanışmalar, yaratıcılık ve cesaret dolu bir tarihe sahiptir. Berta Cáceres, Marielle Franco, Sakine Cansız, Micaela Bastidas, yerli Juliana gibilerin doğruluğu bizlere her ne kadar tehdit edilsek, satın alınmaya çalışılsak ya da öldürülsek de etik değerlerin, asi duruşların korunabileceğini herhangi bir kitaptan daha iyi öğretmektedir. Örneklerin bize sunduğu pedagoji halk eğitimi yöntemlerimizin temel ayaklarından biridir.

Aynı zamanda, evrenin, insan hayatının başlangıcı konusunda insanlık tarihinde var olagelen, bize nereden geldiğimizi ve bugün halkların sahip oldukları evren görüşünün nasıl ilmek ilmek örüldüğünü anlatan hikayeleri geri kazanmak esas bir konudur. Bu yönüyle, Avrupa merkezci ve batılı eğitim modelleri ve tarih kavram-sallaştırmalarına eleştirel yaklaşılmalıdır. Tek tip ve dogmatik düşünce karşısında

eleştirel düşünceyi geliştirmek zorundayız. Umudun yeşermesi için öznel ve farkındalık alanlarının yaratılması gerekmektedir. Umudu planlamak, örgütlemek zorunludur. Çünkü halklar hayallerini ve arzularını gerçekleştirmenin umudu olmadan ya da hayallerinden ve arzularından vazgeçerek yaşayamazlar. Egemen güç, umudun yerine tüketim fantazisini ya da sihirli bir dinsel kurtuluşu koymaya çalışmaktadır. Bu nedenle tüketimcilik ve dini-politik “kurtarıcılar” artıştır. Hayata geçirmekte olduğumuz yaratılara, ekmekte olduğumuz tohumlara, baktığımız çiçeklerin açmasına, yeşeren devrimlere olan inancı beslemek için halkların kendi örgütlü güçlerine olan inanç özerkliğini oluşturmak zorundayız. Edilgen bir umuttan, basit bir bekleme halinden değil ayak izlerimizi yolun parçası olarak bize gösteren tarihsel bir sürecin bakış açısından doğan etkin bir umuttan bahsetmekteyiz.

Antifaşist ve antiemperyalist mücadeleler, en zor anlardan gösterilen dayanışmalar, yaratıcılık ve cesaret dolu bir tarihe sahiptir. Berta Cáceres, Marielle Franco, Sakine Cansız, Micaela Bastidas, yerli Juliana gibilerin doğruluğu bizlere her ne kadar tehdit edilsek, satın alınmaya çalışılsak ya da öldürülsek de etik değerlerin, asi duruşların korunabileceğini herhangi bir kitaptan daha iyi öğretmektedir. Örneklerin bize sunduğu pedagoji halk eğitimi yöntemlerimizin temel ayaklarından biridir.

Feminist Halk Eğitimi ve Jineolojî

Abya Yala feminist halk eğitimi ve devrimci mücadeleler içinde uzun yıllar geçirdikten sonra Kürdistan Kadınları Devriminin parçası kız kardeşlerimizle karşılaşmamız bizim için şaşırtıcı oldu. Hayallerimizin, sarıldığımız ütopyaların çoğunun bu devrimde ve onu ayakta tutan kadınlarda cisimleşmiş olduğunu gördük. Kürdistan'ın kahramanlarının ve şehitlerinin anneleri ile Plaza de Mayo annelerinin özdeşleşmeleri çok kolay oldu. Sakine Cansız'ın hikâyesinde kişisel olarak tanıdığımız ya da anlatılanlardan bildiğimiz devrimci kadınların hikâyelerindeki kadın yoldaşları görmek çok duygulandırıcı. Kadın yoldaşların sağlamlık, şefkat, disiplin, değer ve isyankârlıklarını görmek çok etkileyici. Ama aynı zamanda jineolojî deneyimini yaşamak ve gerçekleştirmek istediğimiz feminist pedagojiyle olan birçok ortak noktayı keşfetmek harikulade idi.

Dicle ve Fırat nehirlerinden Gualcarque ve Río de la Plata'ya, uzun uzun ve sıkıca kucaklaştığımız hissini yaratan devrimci enerji ve maneviyatın yarattığı bir bağ var. Örnekleme pedagojisinden bahsettiğimizde Kürt Halk Önderi Abdullah Öcalan'ı boğmaya çalışan sessizliği kırmak için haykırışlarını çoğaltan bütün kadın yoldaşlara ve Leyla Güven'e bakmaktayız. Bilgiler arası diyalogtan bahsederken, Maya, Aymara, Mapuche, Lenca, Garifuna ve Siyah halkların bilgeliği ve evren görüşü ile Kürt kadınlarının binlerce yıllık ana-kadın bilgeliği ve evren görüşü arasında bağlar örmeyi umuyoruz.

Devrimlerin pedagojisi üzerine düşündüğümüzde kendi halklarımızın kadınlarının anti-sömürgecilik, anti-ırkçılık ve anti-ataerki mücadelelerini inceliyoruz. Özgürleştirilmiş topraklarda, yeni toplumlar yaratan Kürdistan'ın başkaldıran deneyimi kadar, Küba'da bizlerin asi ve Che Guevaracı kalplerinde, Chiapas'ta, Brezilya'daki topraksızların kamplarında ve kıtanın farklı yerlerindeki deneyimlere bakıyoruz.

Kadınlardan yola çıkarak dünyayı anlamlandırmaktayız. Bilime ve tarihe eleştirel bakmak için bizlerin yerli siyahi, kenar mahallelerden, köylülerden, işçilerden ve halktan gelen feminizm deneyimimizi ortaya koyarak ve jineolojînin deneyiminden öğrenerek meydan okuyoruz.

Bizler tohumları ekenler, örgücüler, nakış işleyenler, şairler, halkların danslarıyla dönüyor, kuşlar, çiçekler, ağaçlar ve bizlerin aşkları ve eylemleri gibi özgür akan su ile birlikte yeni bir hayatın bahçelerini yaratıyoruz.

Abya Yala'nın Feminist Pedagojisi

Amerika olarak tanınan bu kıta ismiyle sömürgeciliğin izlerini taşır. Kristof Kolomb 12 Ekim 1492'de Castilla ve Aragón'lu Isabel ve Fernando Katolik Krallarının hizmetinde bu topraklara vardığında Hindistan'a varmış olduğunu sanıyordu. Bu nedenle buranın yerlileri "indios"⁴ olarak adlandırılmışlardır. Yıllar sonra bir denizci, tüccar ve gökbilimci olan Floransalı Amerigo Vespucci buranın yeni bir kıta olduğu kanatine vardı. Şerefine, yerli halkların ve köle olarak getirilen siyahların soykırımını başlatan artarda gelen avrupa seferleri sonucu hızla işgal edilen bu topraklara "Amerika" adı verildi.

Buna rağmen kıtanın yerlileri burayı, Panama ve Kolombiya'da yaşayan kuna halkının kullandığı, "olgun toprak", "canlı toprak", "yeşeren toprak" ya da "özgür akan kan", "can damarı toprakları" anlamına gelen "Abya Yala" ismiyle adlandırmaktalar.

Dünyayı algılamayı sömürgeciden özgürleştiren, sömürgeci siyasetin sınırlarını tanımayan, kıtanın farklı bölgelerinden gelen cokuslu feminist bir direnişi yaratmayı amaçlayan bir kollektif ağ olarak biz Abya Yala Feministleri; yaşam projemizin koruyucusu olan bedenlerin, toplulukların, toprağın, ormanların, nehirlerin özgürlüğünü savunan "özgür akan kan" ile kendimizi ifade etmek istiyoruz..

Abya Yala feministleri olarak bizler, yerliler, siyahlar, köylüler, göçmenler, afrika kökenliler, mahallelerden gelenler, emekçiler, bedenlerimizden ve topraklarımızdan yola çıkan feminizimlerimizi yeniden yaratan; topluluğun önerilerini yeniden geliştiren ve destekleyen deneyimlerimizden ve hislerimizden yola çıkıyoruz. Dünyaya batılı, ırkçı, maço, ticari, sömürgeci ve sömürülmüş bir mantıkla bakışımızı tersine çeviren deneyimlere dayanıyoruz. Sömürgeci mantığı tersine çeviren bir pedagojiyi benimsiyoruz. Kadınları, patriyarkal aileyi ve kapitalist sosyal örgütlenmeyi besleyip yeniden üreten heteropatriyarkal rejimime karşı muhalifler olarak birbirimizi yeniden tanımamızın gerekliliğini hissediyoruz.

Bizim pedagojik deneyimlerimiz halklarımızın tarih boyunca, sermayenin yaygınlaşması için ölüm politikalarıyla varolan kapitalist merkezler tarafından nasıl harap edildiğini, yağmalandığını ve yok edilmiş olageldiğini anlamakla ilgilidir. Bu nedenle, ilk önce avrupa sonra kuzey amerika ve bugün farklı yerlerden gelen uluşasını şirketlerin işgali ve sömürüsü tarafından parçalara bölünen aynı kıtanın parçası olarak patriyarkal mantığı ve sömürgecilik tarafından dayatılan ulus devlet sınırlarını aklımızdan silebilmenin, hissedebilmenin politik ve teorik zorluğu karşısındayız.

⁴ ç.n. Türkçe'ye kızılderili olarak geçen kelime İspanyolca'da hintli anlamına da gelmektedir.

Bedenimizi ilk topraklarımız topluluğu ise kolektif bir beden olarak ele alan pedagojimiz pratikten, halktan gelen feminizmin bakış açılarından beslenmektedir.

Bu yolda, tarihin patriyarkal, sömürgeci, ırkçı, kapitalist şiddetin bedenlerimiz ve topraklarımız üzerinde bıraktığı yaraları tanımlamaya çalıştığımız atölyeler düzenlemekteyiz. Hafıza çalışması, bu yarayı yükleyen, bir çok kez bu acıyı sessizliğe gömen bazen de sözlü olarak aktarmış olan annelerin, ananelerin, büyükannelelerin, geçmişteki politik kadın öncülerin tarihinden bizlere ulaşan bu acılara ışık tutmamıza yardımcı olmaktadır. Kadınların yaşadıkları şiddet üzerindeki sessizliği kırmak pedagojinin bir parçasıdır. Direniş ve yaşam biçimlerimizde bu izlerin farkına varmak, aynı deneyimlerde tarihte kadınların dilleri, evren görüşlerini, halkların kültürlerini korumalarına yardım eden gücü ve enerjiyi bulmak için atölyeler yapmak feminist halk eğitiminin bir parçasıdır. Yaşamlarımızda sömürgeciliğin izlerini tersine çevirmek, bizleri direnişle, umutla ve bugünkü direnişler için enerjiyle dolduran bir egzersiz şeklidir.

Bu deneyimler yoluyla aynı zamanda sağlığınıza iyi bakmak için bitkilerden gelen ana-kadın bilgeliğini yeniden kazanıyor, patriyarkal şiddetin yarattığı acılar karşısında kolektif yaptırım mekanizmaları ile uğraşıyor, öz savunma biçimleri öneriyor, salt ke-limelerden daha sezgisel araçlarla kendimizi ifade edebilmek için farklı sanatsal ifade biçimlerine başvuruyoruz. Politik okuryazarlık için kolları sıvıyor, sosyal süreçler konusunda kendi yorumumuzu, kendi “teorimizi” yapabilmek için deneyimleri sistematik hale getiriyoruz. Ayrıca, ana-kadın bilgeliklerini yeniden kazanırken içlerinde patriyarkal muhafazakarlığı barındırıyorlar mı diye de sorguluyoruz.

Deneyimlerimizden öğreniyoruz ve bilgiler arası bir diyalogla devrimlerin anahtarı olan diğer halkaların deneyimlerinden öğreniyoruz. Bu yerler aracılığıyla , Kürt kadınlarla, Filistinli kadınlarla ve dünyanın herhangi bir yerinde özgürlük bayrağını taşıyan kadınlarla diyaloga giriyoruz. Bizim pedagojimiz bilgiler arası diyalogu 21. yy.’ın devrimlerinin kaynağı haline getirmekte.

Yaşam Bilgisine Ulaştıran Eğitim Üzerine

Zeynep Beydağı

*Gök kubbenin bize verdiği şeyler bizim “doğamızı” oluşturur
doğamızı işlemek “yolu” oluşturur
ve yolu işlemek de “eğitimidir.”¹*

Eğitimin tarihi, yaşamın anlamına, gereklerine cevap olacak bilgilerin aktarımı ile başlamış olmalı. Milyonlarca yıllık insanlaşma serüvenimizin ilk öğretmenleri ve bilgilerinin kaynağının doğa olduğunda hemfikiriz.

Bitkiler, hayvanlar üzerindeki gözlemler, yıldızlar, ay ve güneşin hareketleri, ayağa kalktığı için dört tarafını görebilen ve bu nedenle hep yönünü belirlemede karar vermesi gereken Paleolitik dönemin Homo Habilis’i için yol göstericiydi muhtemelen. Doğadaki doğuşlar, ölümler, yenilenmeler, döngüleri inceleyerek tanımak, taklit etmek, davranışlarına anlam vermek öğrenmenin ilk adımlarından sayılabilir. Öğrenilen her bilgi kelimenin tam anlamıyla hayati değerdedir. Bilmemek aç kalmak, bilmemek savunmasız kalmak, bilmemek açıkta kalmakla eşdeğerdir. Birçok bilim dalında uzmanlığınızın olması gereken bir dönemi düşünelim. Bu insanların yaşamlarını sürdürebilmesi için “astronomi, botanik, zooloji bilgisi yanında jeoloji bilgisi ve el işçiliği de şarttır”.² Bunların yanında resim, müzik ve dans da zamanının büyük bölümünü ritüellere ayıran bu dönem insanların edinmesi gereken yetenekleri oluşturur. Çünkü yaşamı sürdürmeyi sağlayan her şeye, yiyeceklerle, güneş, ay ve yıldızlara teşekkür etmek gerekiyordu. Mağaralardaki hayvan çizimlerinin taşlar

¹ Roger-Pol Droit, *Başka Diyarların Felsefesi 1*, Say Yayınları, İstanbul, 2014, syf: 145

² Gordon Childe, *Kendini Yaratın İnsan*, Varlık Yayınları, İstanbul 2006 syf: 38

üzerine eskizlerinin yapıldığına dair bulgular da bu konuda eğitimin işaretleri olarak yorumlanır. Şimdilerde onlarca yıllık eğitim sürecinde ve ancak bir ya da birkaç konuda uzmanlaşılabilen bu alanlarda, ortalama yaşam süresi azami 35 olan bu dönem insanların kısa sürede uzmanlaşması gerekirdi.

Klan aynı zamanda bir eğitim komünü görevi görmüştür. Ok ve yayları önce oyuncak gibi kullanan çocuklar aslında idman yapan sporcular misali kendini geleceğe hazırlamış, ateş başı konuşmaları, danslar, doğum, ölüm, ergenliğe dair ritüeller de eğitim kapsamı içinde yer almıştır. Bitkilerin, köklerin bilgisine sahip annenin botanik bilgisi hem beslenme hem de doktorluğun ve eczacılığın kaynağını oluşturan bilgilerin okulu işlevi görür. Mezolitik Çağda değişen iklim fauna ve florayı da etkilemiş, bu etki de botanik ve zooloji bilgisine yenilerini eklemiştir. Tabii toplumsal yaşama uyum, en ağır cezanın topluluk dışına atılmak olması, ilk ahlak kurallarının da eğitim müfredatının önemli bir parçası olmasını gerekli kılar. Açgözlü olmamak, çalmamak, öldürmemek, kutsallık ve lanetlik atfedilenlere saygı duymak topluluk içinde yaşamaya devam etmenin ya da topluluk dışına atılmanın yani ölümün nedeni olacak kadar hayatı eğitim konularıdır. Neolitik dönemle birlikte öğrenilmesi gereken konular artmıştır. Evlerin inşası, çanak-çömlek yapımı, tarımsal faaliyetler, hayvancılık, zanaatkarlık bunlardan bir kısmını ifade eder. Toplumsallaşmanın genişlemesinin sonucu adalet sistemi, ekonomik faaliyet, yönetim-organizasyon, savunma sistemine dair bilgileri de öğrenme gereği oluşmuştur. Muhtemelen klana göre daha geniş bir organizasyon oluştuğunda artık herkesin her işi yapmasından ziyade işlerde uzmanlaşma ve buna göre eğitime gelişmiştir.

Eğitimin en önemli işlevi, “yaşamla bir bütün olarak başa çıkma kapasitesine sahip bütünleşmiş bireyler ortaya çıkarmaktır.”³ Eğitim süreçlerinin bize “yaşamın bilgisi”ni ne kadar verdiği giderek daha fazla tartışılır durumdayken eğitimin tarihçesi insanlığın yaşamın bilgisine ulaşma ve kaybetme süreçlerini anlatır gibidir. Nasıl barınacağını, besin bulacağını ya da kendini nasıl savunacağını öğrenerek büyümek ile insanın düşünsel, duygusal ve fiziksel enerjisinin egemen sistemlerin hizmetine koşulduğu eğitim sistemleri farklı mekanizmalardan oluşmuştur. Egemenliğin kurumlaşmasına kadarki dönemde yaşamsal bilgilerin, inanç ve ritüellerin, tarihsel toplumsal bilginin aktarıldığı yol ve yöntemler eğitimin müfredatını oluşturur. Bu eğitim yönteminde öğretmenler, bilge-yaşlı insanlar, anne, kabile ve klanın önde gelenleridir. Aslında herkes öğrenci, herkes öğretmendir. Çocuk ve gençlerin eğitiminin amacı onları kısa sürede yaşama hazırlama, kendi ayakları üzerinde durmalarını sağlayacak teorik ve pratik tecrübenin kazandırılmasıdır.

³ Jiddu Krishnamurti, *Eğitim ve Yaşamın Anlamı*, Omega Yayınları, İstanbul, 2012- syf.21

Tarihteki ilk kurumsal okul olarak kabul edilen Sümer dönemine ait tablet evleri (edubba) eğitimin tekelleşmesinin sonuçlarını gösterir niteliktedir. Kalıntıları Ur, Nippur, Mari ve Sipar’da bulunan bu okullarda sadece bir kesimin; “yöneticiler, elçiler, askeri subaylar, tapınak yöneticileri, gemi kaptanları, önemli vergi memurları, rahipler, muhasebeciler, müdürler, katipler ve şehrin varlıklı vatandaşlarının”⁴ çocuklarının eğitim hakkı vardı. Bu okulların asıl amacı saray ve tapınağın ihtiyaçlarını karşılayacak yazmanlar yetiştirmektir.⁵ Toplum ve bireyin ihtiyacının yerine devlet ve egemenlerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilen eğitim kurumlarının temeli böylece atılmış olmalı. Bu nedenle bunlara ilk eğitim kurumları demek yerine devlet tekelindeki eğitimin ilk kurumları olarak tanımlamak belki de daha doğru olur. Bilginin de toplumun kolektif deneyimi olmaktan çıkarak güç ve iktidar kaynağı olacak bir tekelleşmeyi yaşadığı bir sürecin ardından bu durum ortaya çıkar. Bu tekelleşmenin ilk adımını bilgiyi tutan şamanlar atmış, zıguratlar bunun kurumsal ifadesi olmuştur. Daha sonraki dönemlerde eğitim kurumlaşmalarının saraylar etrafında, devletlerin ihtiyaçlarına göre şekillendiğine tanık oluruz. Eski Mısır’da da benzer biçimde “edebî ve tarihî metinleri ezberleyen gençler, hükûmet dairelerine bağlı olan yüksek mekteplere geçerlerdi. Buradan diploma almayı başarabilenler, devlet yönetiminde görev almaya başlarlardı.”⁶ Kurumsal anlamda tüm toplumu kapsayacak bir eğitim faaliyeti olmadığı gibi kadınların ve genç kızların eğitimi de artık iyi bir eş, cariye olmayı sağlamayı amaçlar. Tanrıça tapınaklarının genelevlere dönüşümünün hikayesi, kadın eğitiminin amacını da ortaya koyar. Çok sınırlı örneklerde kralların eşleri ve kızlarının liderlik özellikleri kazanmasını hedefleyen eğitimler olsa da bunlar yaygın uygulamalar olamamıştır. Ancak doğal toplum özelliklerini sürdürme imkânı bulunan mekanlarda kadınların bedensel, düşünsel hatta askeri eğitim gördüğüne dair veriler bulunmuştur. Kabile ve aşiret reisliği yapmış kadınlar büyük oranda böylesi eğitim görmüş kadınlardır. Yaresan Kürtleri’nde kadın şairler, Aleviler’de *pir kadınlar* buna örnektir. Antik Yunan’da aristokrat kadınların ve Afrodit tapınaklarında eğitilen kültürlü fahişe olarak adlandırılan *hetairaların* eğitim imkanlarından faydalandıkları anlaşılmaktadır. Tarihe ismini yazdırmış filozof kadınların bir kısmı bu *hetairalarken* bir kısmı da filozofların eşleri ve kızlarıdır. Spartalılarda kadınların erkeklerle benzer eğitim imkanlarından faydalandıklarına dair bulgular vardır.

⁴ Koray Toptaş, *Mezopotamya’da Çocuk*, *Archivum Anatolicum/Anadolu Arşivi*, 10/1,2016, 55-78

⁵ Koray Toptaş, a.g.e

⁶ Tolunay Sandıkçıoğlu, *İlkçağlarda Eğitim*

https://www.academia.edu/222016/%C4%B0lk%C3%A7a%C4%9Flarda_e%C4%9Fitim..

Devletin henüz toplumun tüm hücrelerine sızmayı başaramadığı dönemde toplumun yaşamsal ihtiyaçları, inançları ve kültürleri eksenindeki eğitimini sağlayan farklı mekanizmalara rastlanır. Bir çiftçi çocuklarını çiftçi olarak yetiştirir, çoban ya da zanaatkar bildiklerini çocuklarına öğretir. Toplumun bilge yaşlıları da tarihi, kahramanlıkları, masalları, dini geleneklerin öğretmenidirler. Bir bilginin yanında asistan gibi çalışarak, bilgin kişinin el verdiği, hırka giydirdiği kişiler ise bilginin peşine düşen hakikat arayışçılarıdır. Bir meslek edinmekten çok bilgi aşığı kişilerin uzak diyarlara giderek bilginlerden eğitim alması da geçmişte sıkça rastlanan kendini eğitime yöntemleri arasındadır. Hakikate ulaşma, yaşamın sırrını çözmede felsefi, dini akımlar çok farklı ve zengin yol ve yöntemleri kullanmıştır. “Tarihte örneklerine çokça rastlandığı gibi Zerdüş’tün dağ başlarındaki ateşgâhları, Eflatun ve Aristo’nun bahçeleri, Sokrates ve Stoacıların cadde kaldırımları, ortaçağın manastır ve tekkeleri vb. sade ve gönüllü kuruluşlardır.”⁷ Usta-çırak, talip-pir, mürid-mürşid yöntemi zanaat, din, felsefe ve medreselerde geçerli olan eğitim modelleri olarak binlerce yıllık bir geçmişe sahiptir. Eğitimin süresinin sabit olmadığı, bilgi-beceri kadar maneviyat ve ahlaki eğitimin de esas olduğu bu yöntemlerin etkisi kişiye özel ve yaşam boyu olmasında yatar.

Binlerce yıllık inanç ve geleneklerin uğradığı saldırılar devlet dışı toplumsal eğitimin farklı kanallar oluşturmaya yol açmıştır. Tarihte defalarca yıkıma talana uğramış okullar, yakılmış kütüphaneler, öldürülmüş ya da sürgüne gönderilmiş hocalar bu mücadelenin işaretlerini sunar. Harran, İskenderiye, Nisibis akademileri bunlardan sadece bir kaçıdır. Ortadoğu geleneğinde medreseler bu geleneğin takipçisi olmuştur. Devletlerin ya da egemen olan mezhep ve tarikatların denetimindeki medreselerin yanı sıra özellikle Kürdistan’da mirlerin ve dinin farklı yorumlarını esas alan tarikatların açtıkları medreseler de eğitim sistemi açısından bir alternatif olmuşlardır. Amed’te Strabas, Cizre’de Medrasa Sor (Cizira Botan), Bazid, Şemdinan, Hizan, Miks, Axtepe, Qerekoy, Çuxreşi, Siirt, Tillo ve Palu medreseleri bunlardan en belirgin olanlarıdır. Kürt medreselerinde %30 oranında kadınların da kabul edildiği dile gelmektedir. Haklarında çok fazla yeterli bilgi olmasa da bu medreselerde yetişmiş kadınların bir kısmının isimleri bugüne ulaşabilmiştir.⁸ Kürt medreseleri Kürt aydınlanması, Kürtçenin unutulmaması açısından önemli bir rolün sahibi olmuş ve sadece dini eğitimle sınırlı kalmamıştır.⁹

⁷ Abdullah Öcalan, *Özgürlük Sosyolojisi*, syf: 333

⁸ <http://www.newayajin.net/newayajin/di-qada-zanist-de-xizmet-u-keda-jina-kurd/>

⁹ Bu medreselerde Kuran tefsiri, Mantık, Konuşma edebi, İletişim ilmi, Kanun ilmi, Miras Hukuku, Töre, Örf ve Adet ilmi, Astronomi ve Astroloji ilmi, Sağlık ilmi, Hesap ilmi, Felsefe ve Tıp öğretilmiştir.

En kadim bilgiler, kadın etrafında şekillenmiş bilgi ve öğretiler, her zaman kendisine farklı akış kaynakları bulmuştur. Saldırıya uğradığı için giderek marjinalleşen akımlar, ezoterik öğretiler adı altında sürdürmüştür kendisini. Sırlara bürünen, sapkın oldukları iddia edildiği için ‘takiye’ yapmak durumunda kalan bu bilgiler, yeşerecek alan bulduklarında filizlenen tohum misali kendilerini koruyacak, saklanacak yerler bulabilmiştir. Ekonomik sistemini toplumun ortak dayanışması ile örgütleyen, düşünsel-mesleki gelişimin yanında yaşam kültürü ve ahlaki öğretilerin geçerli olduğu bu eğitim yöntemlerinde egemen sistemin analitik aklı ölçen sınavlarından ziyade yaşamın zorluklarına hazırlayan sınavlar esas alınır. Tek tanrılı dinlerin gelişimi ile birlikte ‘sapkın’ tarikatlar, kapalı cemaatler ya da iktidarların elinin uzanamadığı mekanlarda yürütülen faaliyetler toplumu etkilemeye başladığı anda yeniden ve daha vahşice saldırılara uğramıştır.

Mistra: Sırlara Bürünmüş Bilginin Aktarımı

Kişiye taşıyacağı bilgiye hazırlamak, o bilgiyi ve kültürü koruma ve savunma iradesi kazandıracak özelliklerin edinilmesini gerekli kılar. Ser verip ser vermemek, bir hurka bir lokma yaşamak, dünya nimetlerinden arınmak hakikat bilgisini taşımaya muktedir olmanın vasıfları sayılır. Bu aynı zamanda egemenlerin bunları çarpıtma, karalama ve saldırılarına karşı bir tedbir olarak düşünülür.

Eski çağların gizemli bilgilerinin farklı özel seçilmiş kişilerce paylaşıldığı kardeşlik cemaatlerinden oluşan mistraların¹⁰ büyük bölümü devlet ve erkek egemenliği öncesi bilgileri içerir. Gizem, aslında saldırılara karşı bir korunma yöntemi işlevi görür. Günümüzde gizemli, mistik, ezoterik olarak adlandırılan öğretiler saldırılarla giderek marjinalleşen toplulukların yaşam kültürünü ifade eder. Mistra adı verilen ritüeller de kız ve erkek çocuklarının ergenlik çağında sağlık, felsefe, yaşam kültürü edinerek geleceğe hazırlanmasıdır. Gizem ve sırların egemenlerce hep cinsellik, sapkınlık, kadın-şeytan iş birliği biçiminde yansıtılmasının nedeni de budur. Cinselliği doğanın döngüsünün kutsal bir parçası olarak gören, kadın-doğa bağlantısı ile kadın bedeninin kutsanmasına dair sembol ve ritüeller,

¹⁰ Mystra; Türkçede sır sözünün karşılığı olan Giz kökünden türetilmiş olan gizem sözüyle ifade edilmeye çalışılan bu kavram batı dillerinde "Mister" ve "Mystery" sözleriyle anlatılmaktadır. Bu sözcüğün etimolojisine baktığımızda tarihsel gelişim daha iyi görülmektedir. Mister sözcüğünün kökeni grekçe "Myein" filidir ve bu "kapatmak" demektir. Bu inançlara katılan kişilerin "inisye" edilmeleri yani "içeri alınmaları" gerekir. (Ali Babaoğlu hermetizm; syf 43)

bu karalamalara gerekçe yapılır. Sürekli saldırı altında olan toplumlarda bilgiler sır olarak saklanır. Sırrın açıklanması en büyük suçtur. Bilginin arınma, dönüşüm, doğa ve toplumla kaynaşma, kişiliğin sınanmasına dayalı biçimde layık olana, hak edene verilmesini içerir. Kişiyi taşıyacağı bilgiye hazırlamak, o bilgiyi ve kültürü koruma ve savunma iradesi kazandıracak özelliklerin edinilmesini gerekli kılar. Ser verip sır vermemek, bir hırka bir lokma yaşamak, dünya nimetlerinden arınmak hakikat bilgisini taşımaya muktedir olmanın vasıfları sayılır. Bu aynı zamanda egemenlerin bunları çarpıtma, karalama ve saldırılarına karşı bir tedbir olarak düşünülür.

İnsanın yaşama anlam verme, doğa ve toplumla bütünleşmesi ilk eğitim kurumlaşması iken bilgi-iktidarla bütünleştğinde yeniden başlangıçtaki anlamlılığa ulaşmak bu sefer o kadar rahat değildir ve bedelleri vardır. Gizemli olarak adlandırılan inanç ve dinlerin kaynağında erkek egemenlikli toplum öncesinin ve dolayısıyla kadın bilgeliğinin izleri vardır. Öyle ki “ilkçağ sonlarının gizem dinleri” deyişi İsis, Ana Tanrıça ve Mithras tapımını belirtmek üzere kullanılır.¹¹ Sırlarına tümenden vakıf olma imkânı olmasa da sınırlı bilgi ve kalıntılar ve bolca çarpıtmaya rağmen bu gizemlerin içerikleri ve ritüelleri doğa ve toplumla uyumlu yaşamı ortaya çıkarmak, karşı karşıya kalınacak zorlukların aşılmasını sağlamayı amaçlar.

Birçok felsefi akımı ve dini etkileyen Demeter ve İsis misterleri bu konuda dikkat çekicidir. Bu sırların oluşumuna dair mitolojik hikayelerde küçük bir çocuğu erginleme yani yaşama hazırlama girişimine, çocuğun annesinin anlam verememesi ve panikleme nedeniyle öğretilerin gizemlere büründürülmesi anlatılır: Eleusis'e gelen Demeter, kraliçenin küçük çocuğunu alır ve onu ölümsüz kılmak için gece ocağın ateşine tutar. Çok korkan annenin araya girip işi bozması üzerine Demeter kim olduğunu söyler ve bunun yerine gizemler konur.¹²

Bu hikâye, Demeter'in kızı Kore'nin kaçırılmasına duyduğu öfke ve Kore'yi yer altı tanrısından koruyamamış olmanın acısı ile tanrıçalık sorumluluklarını da bir kenara bırakıp Olympos'u terk ederek Eleusis kasabasına gitmesinden sonra gerçekleşmiştir. Hikayedeki ocak ateşinde pişirme kişinin hayata hazırlanması için kullanılmış bir metafordur. Tanrıça Demeter ne yaptığıнын farkındadır, ancak çocuğun annesi artık tanrıça lütfundan ve bilgeliğinden koptuğu için Demeter'i anlamaz. Anlıyoruz ki Ana kadın bilgeliğinin genç kadınlardan koparılması nedeniyle artık kadınlar bu uygulamaları gerekli görmek yerine korku ve dehşetle karşılarlar.

¹¹ Walter Burkert, *İlkçağ Gizem Tapımları*, İmge Kitapevi, Ankara, 1999, syf:11

¹² Walter Burkert, *İlkçağ Gizem Tapımları*, İmge Kitapevi, Ankara, 1999, syf 43

İsis mistralarında da benzer bir hikâye söz konusudur. İsis de bir çocuğu er-
ginlemek ister ancak dehşetle karşılanmasına sinirlenerek çocuğu bir akrebin
sokması, evin de yanmasına yol açar. İsis gizemlerinde de hayata hazırlanmayı
sağlayan bilgiler öğretilir. Doğanın güçlerinin değişiminin ve kendini yenile-
mesinin öğretimini temel konu olarak alır.¹³ Gizli öğretiler olarak adlandırılan
diğer mistraların ait olduğu Hermes, Dionysos, Mitra gibi tanrılar doğal toplu-
mun inançlarını temsil ederler. Özellikle Hermes öğretisi ve bunlara ulaşmada
kat edilen aşamalar günümüze kadar da birçok inanç, tarikat ve eğitim yönte-
minde kullanılmaktadır. Mitraizm ve Hermes mistralarında 7 aşamayı kat etmek
gerekir. Hermes öğretisinde bu yedi aşma beden, hayvansal ruh ve insani
ruhu eğitimi ile gerçekleşir. Ezoterik adı verilen bu öğretilerde son aşamada
insanın tanrı ile buluşması, tanrıya yok olması, tanrılaşması vurgulanır. Tanrı-
nın kendi bilincine varmış insan olduğu teması İslam tasavvufunda ve Hristi-
yan Gnostik-Heretik hareketlerinde esas alınır. İslam tasavvufunda ve
Alevi-Bektaşî geleneğinde hakikate ulaşmayı ifade eden er’mek, ermiş kelime-
sinin de Hermes’in adından gelmesi de bu bağlantıyı doğrular.

Dinde Alternatif Eğitim Arayışları

Başlangıç itibarı ile Musevilikte olduğu gibi tanrı-krala, İsevilikte olduğu gibi
yoksulluğa ve İslamiyet’te olduğu gibi parçalanmış toplumsal yapıya karşı in-
sanları ortak bir kimlikte toplamayı amaçlayan tek tanrılı dinlerin eğitim pratiği
de kişiliği güçlendirmeyi hedefler. Namaz, oruç, zekât gibi ibadet ritüelleri “ki-
şilikleri güçlendirmeyi hedefleyen eğitim faaliyetleri”¹⁴ rolünü oynar. Tek tan-
rılı dinler iktidarla bütünleştğinde artık bu ritüellerin eğitici yanı bir kenara
bırakılarak cehennem korkusu ile yerine getirilmesi gereken biçimsel faaliyet-
ler halini alır. Arapça anlamadan okunup ezberlenen Kuran’a ve sadece rahip-
lerin anlamını izah etmesine izin verilen İncil’e dayalı resmi din eğitimi,
dogmaları ezberlemeye dayalıdır. Hristiyanlıkta öğretmesi ve öğrenmesi yasak-
lanan kadınlar içinse bu bile fazla görülür. Buna karşı Hristiyanlıkta Gnostik-
Heretik tarikatlar, İslamiyet’te mezhep ayrışmaları ve tasavvuf felsefesi
üzerinden alternatif eğitim pratikleri çıkar ortaya.

¹³ Öğretim aşamaları bakımından yedi dereceye ayrılmıştır; pastofor: doğal ve fiziksel bilimler, neo-
tor: geometri ve mimari bilgiler, melanofor: osiris misterleri ve hiyeroglif bilgisi, kistofor: sosyal
bilimler ve hukuk balahat: kimya astronom: astronomi ve matematik, profeta: felsefe.

<https://gizliilimler.tr.gg/Misterler.htm>

¹⁴ Abdullah Öcalan, *Özgürlük Sosyolojisi*, syf: 171

Dini metinlerin farklı yorumlanması aslında egemen söyleme bir karşı çıkıştır. Tek tanrılı dinler öncesindeki inanç ve kültürler bu biçimde kendi eğitim kurumlaşmalarını oluştururlar. Eski Grekçe’de bilgi anlamına gelen gnosis sözcüğünden türeyen gnostik kelimesi sezgi yoluyla elde edilen bilgi anlamında kullanılmıştır. Sean Martin’in belirttiği gibi:

Gnostikler’e göre tanrı sürekli olarak inananları ile konuşmaktadır, tanrının söyleyecekleri hiçbir zaman dört resmi İncil ya da diğer İncillerle sınırlandırılmaz. . . Gnostik Okulların, çoğunluğu hiyerarşi karşıtı ve anti-otoriter karakterliydi. . . Kadın erkek eşitliği yine belirleyici bir ilkeydi, bölgenin din büyüklerinin onayının alınması durumunda bazı toplulukların kadın rahipleri olabiliyordu. Bu anlamda kadınlara seçim şansı verilseydi şayet, büyük olasılıkla kitlesel olarak Gnostisizm’e yöneleceklerdi. Yoksul ya da toplum-dışı kişiler de yine topluluğa kabul edilmekteydiler.¹⁵

Gnostikler, İncil ve Hristiyanlığın ilk komünal haline dönüşü savunuyor, kilise dogmatizmine karşı farklı yorumları benimsiyorlardı. Kilisenin yoğun saldırıları sonucu bu farklı yorumlara yol açan İncillerin 4’e indirilmesi ve ter-cih edilen İncillerde erkek egemenliğini pekiştiren yan-ların önde olması da dikkat çekicidir. Fatmagül Berktaş’ın da işaret ettiği gibi;

Gnostik belgelerin çarpıcı yönlerinden biri, Tanrı kavramının algılanmasındaki dişil izlere ilişkin heterodoks yorumların Ortodoks Hristiyan öğretilerinden sistematik biçimde çıkarılmış olduğunu kanıtlamaları. Bu süreç aynı zamanda, kadınlara kapalı, salt seçilmiş erkeklerden oluşan hiyerarşik bir rahipler yönetimini reddeden heterodoks grupların, spesifik olarak da Hristiyanlığın gnostik varyantlarının ve onların izleyicilerinin, yerleşik Kilise’nin dışına atılmasının da öyküsü.¹⁶

Gnostiklerin pagan olmakla, şeytanla özdeşleşmesine yol açan öğretisi ve unsurlar, büyük oranda ana tanrıça inancının öğelerini taşır.

Ömür
boyu kişiden sorumlu
olan pir yol gösterici olma so-
rumluluğunu alır ve onu eğitmekten
sorumludur. Her aile, her fert için bir öğ-
retmenin olmasına dayalı bu sistemle top-
lumsal eğitim sistemi kendisini tüm
saldırlara karşı korumayı başarmıştır. De-
yişler ise bilgi aktarmanın en önemli yön-
temlerinden biri olmuştur. Mürşid, pir
ve rehberlere dair Teslim Abdal’ın di-
zeleri Alevi eğitim sistemi-
nin özeti gibidir:

¹⁵ Sean Martin, *Gnostikler*, Kalkedon Yayıncılık, İstanbul, 2010 syf: 23-24

¹⁶https://www.academia.edu/37498585/ERKEN_HIRN%C4%B0ST%C4%B0YANLIKTA_TA_NRININ_D%C4%B0%C5%9E%C4%B0L_TASAVVURLARI_VE_H%C4%B0YERAR%C5%9E%C4%B0_KAR%C5%9EITLI%C4%9EI_fatmag%C3%BCL_berktay

Tanrıyı dişil ya da Kibele geleneğinde olduğu gibi hem dişil hem de eril tasavvur etmeleri, baba-oğul-kutsal ruh yerine ana-baba-oğul inancı da bunun diğer gösterge-leridir. Zaten İsis-Osiris-Horus üçlemesinde ve daha eski tarihlere M.Ö 6.000’lerde Tel-Halaf’ta bulunan heykellerdeki tanrıçanın kucağındaki erkek bebek imgesinin Meryem-İsa benzerliği de bunu kanıtlar niteliktedir.

"Gizli", "sapkın", “gnostik” olarak bilinen dışlanmış kitaplar, Hristiyan kozmoloji-sinin çok değişik bir görünümünü sunar. Bu kitaplar Meryem’in incili, İnancın Bil-geliği, Thomas’ın İncili, Filipus’un İncili ve Yohanna’nın gizli incilinin yanı sıra başka İncilleri de kapsar. Filipus’un İncili’nde, Ruh hem Ana hem Bakire hem de Kutsal Baba’nın karşıt parçası olarak tanımlanır. Ana olan Tanrı’nın üçüncü niteliği bilge-lik ya da Sophia’dır. Bu bağlamda Sophia insanlığa bilgeliği veren yaratıcı güçtür.¹⁷

Bu öğeleri taşıyan İncillerin ret edilmesi de bundan kaynaklanır. Kadınlara sessizliği ve öğretmemeyi salık veren resmi Hristiyanlığa karşı Montanizm, Beginler gibi ka-dınlara etkin olduğu tarikatların çıkışı da bu öğretilerden etkilenmiştir.

İslamiyet’te de ana akımın dışına çıkan pek çok yorum gelişmiştir. 8-12 yy. İslam dünyasında insan-ı kamil’e ulaşmak, vahdet-i vücud, Allah’ta yok olma, En-el Hak ve daha bir çok farklı tanımla zorlu bir eğitimin ardından ulaşılan mertebeler yaşamın anlamına varmayı hedefler. Alevi-Bektaşî geleneğinde dört kapı, kırk makamla ifade edilen aşamalar hakikate ulaşmanın basamaklarıdır. Bu aşamalarda kişiye yani mür-şide yol gösteren pir ve rehberler görevlidir. Ömür boyu kişiden sorumlu olan pir yol gösterici olma sorumluluğunu alır ve onu eğitmekten sorumludur. Her aile, her fert için bir öğretmenin olmasına dayalı bu sistemle toplumsal eğitim sistemi ken-disini tüm saldırılara karşı korumayı başarmıştır. Değişler ise bilgi aktarmanın en önemli yöntemlerinden biri olmuştur. Mürşid, pir ve rehberle dair Teslim Abdal’ın dizeleri Alevi eğitim sisteminin özeti gibidir:

Mürşidin nazarı müşkülü seçer

Kâmil olan rehber Sıratı geçer

Can kuşu kafesten âkibet uçar

Tenden uçan candan rehber isterler

Mürşidin var ise olursun insan

Mürşidin yok ise kalırsın hayvan

Arasat gününde kurulur mizan

Açılan mizandan rehber isterler

¹⁷ Jeanne Achterberg, *Kadın Şifacılar*, Everest Yayınları, İstanbul, 2009, syf: 47-48

İslam tarihinde dikkat çeken bir başka alternatif eğitim arayışı da İhvan-ı safa hareketinde görülür. Cemil Meriç'in bir âlim ve filozof birliği olarak tarif ettiği İhvan-ı Safa'da "her üye başka bir bilgi dalında uzmandır. Bununla beraber doktrinleri çok saf ve yüksektir, bir nevi estetik panteizm: dünyanın bütün bölgelerinin ahengini amaçlayan bir inançtır."¹⁸ Arınmış kardeşler anlamına gelen İhvan-ı Safa yaş gruplarının her biri için ayrı bir eğitim programı uygular. Bilgiye ulaşmak için esas alınan kaynaklar risalelerinde şu şekilde dile gelir:

Bilge ve filozoflar tarafından yazılan matematik ve tabii bilimlere dair eserler

Tevrat, İncil ve Kur'an gibi vahiy yoluyla Peygamberlere indirilen kutsal kitaplar ve sahifeler

Mevcut varlıkların şekilleri, yıldızların hareketleri, burçların kısımları ve maden, bitki ve hayvanlardan bahseden astronomi, jeoloji ve botaniğe dair eserler

Temiz ve saf insanlara Allah'ın ilham yoluyla bildirdiği ilâhî kitaplar¹⁹

İhvan-ı Safa risalelerinde öğretmen-öğrenci arasındaki manevi bağ ve kadın-erkek ayrımı yapmaksızın tüm insanların eğitilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Eğitim müfredatında farklı fikir ve inançlara dönük kapsayıcılık, bilimsel ve dini kaynakların birlikte okunması çok yönlü yorum geliştirme gücünü de açığa çıkarır. Bilgi edinmenin amacına dair değerlendirmelerde yine asıl amacın yaşamın bilgisine varılması olduğunu ortaya koyar:

Tüm bilgilerden amaç insanın kendini ve âlemi tanıması, eşyanın hikmetini ve hakikatini kavrayarak nihai hedef olan yaratanını bilmesidir. İnsan bu hedefini gerçekleştirebildiği ölçüde mükemmeldir.²⁰

Birçok akım ve tarikatın asıl amacı görünen ötesine, öze dönük hakikat arayışıdır. Ancak artık bu hakikat arayışının tüm toplumu kapsama imkânı olmadığı görüldüklerinden aşamalar, kastlar, tırmanılması gereken basamaklar oluşturulur. Hakikat arayışı olmayanların görünen ve biçimsel olana tabii olması, ancak basamakları aşanların artık bu ritüellerden azade olduğu fikri bu eğitim sürecinin temel felsefesini oluşturur. Mani ve Mevlevilikte, Yesevilikte, İsmaililikte, Fütüvelikte, Bektaşilikte çoğunlukla 7, 9 ya da 12 aşamada bu

¹⁸ Cemil Meriç, *Işık Doğudan Gelir*, İletişim Yayınları, İstanbul, syf: 29

¹⁹ 7 *İhvân-ı Safâ*, Resâil, c.IV, syf: 42

²⁰ *İhvân-ı Safâ*, Resâil, c.III, s. 155; Uysal, 'İhvân-ı Safâ', syf: 2

hakikat bilgisine ulaştıran eğitim süreçleri işletilir.²¹ Ömer Hayyam şiirlerinde, aşıkların deyişlerinde bu öğretinin izlerini görmek mümkündür. Pisagor, İbn-i Sina, İbn-i Arabi ve daha birçok ünlü bilim insanı da sırlarla örülmüş bilgiye bu tarikatlardan geçerek ulaşmıştır. Aşk kavramı ve kadın güzelliği, kadın-erkek eşitliği kavramlarının bu öğretilerdeki etkisi de kadın bilgeliğinin, tanrıçalık kültürünün yansıması olarak değerlendirilebilir. Zaten en fazla karalama ve saldırı da bu noktada gerçekleştirilmiştir.

Zanaatın Bilgisi Ahi-Lonca Örgütlenmesi Ve Eğitimi

Yaşam bilgisinin inanç, felsefi, bilimsel ve teknik yanları aslında aynı yöntem ve yollarla öğretilenmiştir. Etik yanı daha önde olan bu eğitim yöntemleri bilgi-yaşam bağında ahlaki yöne özel olarak yoğunlaşır. Bunun zanaat alanındaki yansımasını ise binlerce yıllık tarihe sahip olan usta-çırak ilişkisinde bulmak mümkündür. Teorik ve yaşamsal tecrübe sahibi kişilerin deneyimlerini birebir, pratik içinde aktardıkları kadim yöntemlerden biri usta-çırak ilişkisidir. Babaoğlu'nun dediği gibi:

XX. yüzyıl başına kadar insan yetiştirmenin başlıca yolu olarak kalmış olan çıraklık-kalfalık-ustalık kurumu en az 3700 yıl sürmüş olan bir egemen yöntem olarak insanlık kültürünün en değişmez temellerinden biri olmuştur... Kültürümüzün her yanı usta-çırak sisteminin doğurduğu ilişkiler ağıyla doludur.²²

Yaşam bilgisinin inanç, felsefi, bilimsel ve teknik yanları aslında aynı yöntem ve yollarla öğretilenmiştir. Etik yanı daha önde olan bu eğitim yöntemleri bilgi-yaşam bağında ahlaki yöne özel olarak yoğunlaşır. Bunun zanaat alanındaki yansımasını ise binlerce yıllık tarihe sahip olan usta-çırak ilişkisinde bulmak mümkündür.

²¹ Yesevilikte bu aşamalar; Tövbe edenler, Bilginler, Zahitler, Sabirler (şabredenler), Salihler (kurtulanlar), Raziler, Şakirtler (öğrenciler), Muhipler (istekliler), Arifler biçimindedir. İsmaili öğretilerinde ise Kuran ve İslamiyeti öğrenen Müminler, İslamiyet dışındaki diğer dinleri de öğrenen Mükellefler, marifet kapısından geçerek sır saklamayı öğrenen Dailer, bunlara başkanlık eden dai-yi ekber, tarikat kapısına ulaşan zu-massalar, hakikat kapısına ulaşan hüccetler ve kutsal sırda ulaşan üstad şeyh el cebel şeklindedir. Bektaşilikte; rüzgardan yaratılmış olduğuna inanılan şeriat topluluğu; ateşten yaratılmış olan zahitler topluluğu, sudan yaratılmış ârifler ve topraktan yaratılmış muhipler hakikate ulaşmaya göre yapılan ayrımlara örnektir.

²² Ali Babaoğlu-*Hermetizm*, BDS Yayınları, İstanbul, 1997, syf. 82

Usta-çırak ilişkisinde anne-kız ya da baba-oğul ilişkisini esas alan yakın bağlar kurulur. Usta-çırağın sadece teknik eğitimi değil ahlak-kültür edinmesinden de sorumlu tutulur. Hatta birçok incelemede kendisi usta olan anne ve babaların kendi çocuklarını yetiştirmek yerine onu başka bir ustanın denetiminde eğitime gönderdiğini göstermiştir. Usta-çırak ilişkisi ve bunun örgütlendiği loncaların ve buralarda kullanılan eğitim yöntemlerinin uzun bir tarihi vardır:

Loncaların eğitim modelinde uzun soluklu, disiplinli ve yaparak öğrenmeye dayalı eğitim anlayışı ön plandadır. Loncaların eğitim sisteminde samimiyete dayalı usta-çırak ilişkileri bulunmaktadır. Eğer bir çocuk, loncaya kabul edilirse, ustaların evinde eğitim görürdü. Belli antlaşmalar dâhilinde bir aile, onun yiyecek ve kıyafetlerini alır; bir diğer aile ise belli bir süre sonra çıraklara bir miktar ücret verirdi. Loncalarda ustalar aynı zamanda ebeveyn görevi görmek ve çırakların hayatının düzenlenmesinde söz sahibiydi. Orta çağ loncalarında mertebe yükseltmek ise ustalardan kurulmuş bir jüriye adayın kendi üretmiş olduğu ürünü sunması ile gerçekleşmekteydi.²³

Avrupa’da cadı avları öncesinde kadınlar hem loncalarda hem de zanaatkarlıkta oldukça etkin bir konuma sahiptir. Bu da süreklileşen zanaat eğitimi ile mümkün olabilir. Kadınların bu loncalardaki etkinliklerine ilişkin bilgiler yeni yeni ortaya çıkmaktadır. İngiltere’de seksen beş loncadan yetmiş ikisinin kadın üyeleri olduğu bilgisi önemlidir. Bu loncalardan bazıları tamamen kadınların idaresi altındayken, diğerlerinde kadınların sayısının erkeklerinki kadar olduğu kayda geçmiştir.²⁴ Federici’nin aktardığına göre loncalarda evli kadınların kocaları aracılığıyla, dul kadınların ise direkt katılabildiği yönünde bilgiler olmakla birlikte belli bir dönemden sonra kadınların bu loncalara kabul edilmediği görülür. Ekonomide ve yaşamda kadın etkinliğinin kısılması ve cadı avları da Avrupa’daki zanaatkar örgütlenmesi ve eğitiminde kadınlara yer verilmemesinin diğer bir yöntemidir. Avrupa merkezli ilk üniversitenin de bir lonca örgütlenmesine dayanması Ortaçağda loncaların kilise eklenli eğitime alternatif karakterini gösterir.

Ortadoğu’da ahi ocakları, Avrupa’da lonca örgütlenmeleri sadece ticari örgütlenmeler olmanın ötesinde felsefi öğretileri ve kendine has eğitim yöntemlerine sahip kurumlardır. Savaş ve saldırılardan kaçarak Anadolu’ya gelen muhacirler, kökleri Hermetizme, Horasan erenlerine ve farklı inançlara kadar götürülen dört grupta örgütlenmişlerdir: Gaziyan-ı Rum (Anadolu Gazileri), Ahiyan-ı Rum (Anadolu Ahileri),

²³ <https://docplayer.biz.tr/59131892-Zanaatkarligin-tarihsel-donusumu-ve-richard-sennett-in-zanaatkarlik-kavrami.html>

²⁴ Silvia Federici, *Caliban ve Cadı*, Otonom Yayınları, İstanbul, 2012, syf: 50

Abdalân-ı Rum (Anadolu Abdalları) ve Baciyânı Rum'dur (Anadolu Bacıları).²⁵ Gaziler, yiğitlerin yani savaşçıların; ahiler, zanaatkar ve esnaf birliklerinin; abdallar, heteredoks dervişlerin; bacılar ise kadınların oluşturduğu örgütlenmedir.

Ahilik'te eğitim-öğretim yaşanan gerçeklere dayalı bir içeriktedir. Bütün öğretilenler, yaşamda uygulanabilecek niteliktedir, belli bir amaca yöneliktir. Bu eğitimin üç ayrı dalı vardır: Bilgi edinmek için uygulanan eğitim. Bir uğraş alanında yetişmek için sürdürülen eğitim. Savaş gereksinimlerini karşılayacak nitelikte eğitim. Ahilikteki bu eğitim kapsamı, Bacılar'da da benzer şekildedir. Aynı zamanda Bacılar'ın savaşçılıklarından da bahsedilerek bu eğitimi almış oldukları, erkeklerle eşit şartlarda eğitim gördükleri anlaşılmaktadır.²⁶

Zanaatçılığın başlangıçta bir kadın uğraşı olma olasılığı oldukça yüksektir. Dokumacılık tarihsel olarak bir kadın mesleğidir, çömlekçilik de hakeza öyledir. Yaşam mekanlarının inşası ve mimarisi kadın izlerini taşır. Boyama, süsleme sanatlarındaki figürler ve estetikte de kadın izleri daha belirgindir. Kadın bilgisinin izleri ve öğretim yöntemleri konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapmaya ihtiyaç olsa da zanaat eğitiminin yol ve yöntemleri araştırmaya değerdir. Usta-çırak ilişkisindeki anne-çocuk ilişkisi benzerliği bir kadın eğitim yöntemi olarak zanaat bilgisinin aktarımında kadın izi olarak yorumlanabilir. Ahi ocakları hakkında çok fazla veri ve kaynak olsa da Bacılar örgütlenmesine ilişkin sınırlıdır. Yine de birçok kaynak bu konuda kullanılan yöntemlerdeki benzerlik ve ortaklığa işaret eder.

Sırrı Çözmek; Yaşam Bilgisine Ulaştıran Eğitim

Yaşam bilgisinin inanç, felsefi, bilimsel ve teknik yanlarının yüzyıllar boyu hangi yöntem ve yollarla öğretildiğini incelediğimizde, bu yöntemlerin birbiriyle ne kadar benzeştiğini de görüyoruz. Bu bakımdan Mistrallar ile Ahilerin sırrı aynı ateşte pişmektedir aslında. Bu ateşten nasiplenmeyen bilgi yapılanmaları ise egemenlikle özdeşleşenlerdir. İnsanların köleliğe ikna edilmesinde bilgi tekeli ile zihniyet üzerinde kurulan egemenlik belirleyicidir. Bilgi-iktidar ilişkisi ekseninde şekillenen eğitim kurumları görmeyen gözler, işitmeyen kulaklar, sızlamayan vicdanlar, düşüneyemeyen beyinler ve yaşamı zehirleyen bilgiler çıkarır ortaya. İnsanlığın kadim bilgilerinin kaynağı kadının bedeni, zihni, yüreği ve ellerinde şekillenirken egemenlerin saldırıları

²⁵ Âşıkpaşazâde, *Tevârih-i Âl-i Osmân*, İstanbul 1332, s.205.

²⁶ Derman Gülmez, *Ortaçağ'da Kadın Örgütleri: Anadolu ve Avrupa Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, Ankara, 2011

https://www.academia.edu/1014154/Ortaçağda_kadın_örgütleri_Anadolu_ve_Avrupa_örneği

bu bilgilerin kendisini saklamasına, sırlamasına ve biçim değiştirmesine yol açmıştır. Ama her zaman kendisine bir akış kanalı da bulmuştur. Binlerce yıldır devam eden şifacılık geleneği buna örnektir. Şifacıların bilgileri takip edildiğinde ardından bir kadının uzmanlığının devralındığına tanık oluruz. Çoğunlukla burada birinci ilke şifacılığa yatkın bir kişiliğin olmasıdır.

Egemen eğitim sistemleri dışındaki alternatif eğitim sistemleri usta-çırak, talip-pir, müşid-mürid ilişkisi ile kişiye özel eğitimi esas alır ve aslında biçim değiştirmiş ana-çocuk ilişkisidir. Kürtçedeki güzel anlamıyla kanatlandırmak, sevmekle ilişkili eğiticilik bir kadın yöntemidir. Eğmek, kırmak, şekil vermek ise egemen erkek yöntemidir. Bilimleri birbirinden, bilgiyi yaşamdan koparmak egemen erkek yöntemi; sanat ve savunmayı, bilim ve felsefeyi, ahlakı birleştirmek kadının eğitim yöntemidir.

Yaşam bilgisine ulaştıracak yol ve yöntemler sosyolojik gerçekliğe, kültüre göre zenginlik göstermelidir. Ulus devletin bireyi, kültürü, geleneği, inancı ve sosyolojik gerçekliği tek-tipleştirici resmi eğitim sisteminde *öz ve biçim olarak bireye, topluma ve çevreye yabancılaşmış devlet ve hiyerarşi güdümlü insan*²⁷ yetişir. Oysaki sistem dışı eğitim anlayışlarının ortak özelliği bireyi egemenlik-kölelik ilişkilerinin şekillendirdiği ahlak ve biçimden arındırmaktır. Yani

öncelikle o bilgiyi taşıyacak etik-estetik değerler kazanılmasını sağlamaktır. Kişiliğin güçlendirilmesi, zorluklarla sınanması, irade sahibi kılınması için harcanan emek bilgilerin aktarılmasına harcanan emekle paraleldir.

Kadın özgürlük mücadelelerinin eğitim yöntemlerinde de bu deneyimlerden yararlanmaya ihtiyaç vardır. Bunun yol ve yöntemi biçimsel anlamda mistik tarikatlar oluşturmak, ritüeller yapmak değildir elbette. Ancak kadim yöntemlerin bize öğrettiği en temel ders eğitimin kişilik yaratmasıdır. Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımız giderek bilgi zehirlenmesi yaratırken kadın tarihini öğrenen bir kadının kendi yaşamından buna dair ne sonuçlar çıkarması gerektiğini tartışmak kadın tarihi bilgilerini aktarmaktan daha önemlidir.

Kürtçedeki güzel anlamıyla kanatlandırmak, sevmekle ilişkili eğiticilik bir kadın yöntemidir. Eğmek, kırmak, şekil vermek ise egemen erkek yöntemidir. Bilimleri birbirinden, bilgiyi yaşamdan koparmak egemen erkek yöntemi; sanat ve savunmayı, bilim ve felsefeyi, ahlakı birleştirmek kadının eğitim yöntemidir.

²⁷ Abdullah Öcalan, *Bir Halkı Savunmak*, syf: 152

Erkek egemenliği konusundaki gerçeklikleri öğrenen kadının baba, koca, sevgili, yoldaş ya da arkadaşlıklarında bu egemenliğe karşı mücadele etme iradesi kazanabilmesidir. Kapitalizmin beden politikaları konusundaki bilgi ve tartışmalar kadınların yaşam alışkanlıkları ve biçimsel tercihlerini değiştirebilirse yöntemlerimizin sonuç alıcı olduğuna kanaat getirebiliriz. Kürdistan kadın özgürlük hareketi ve jineoloji deneyiminde kadın özgürlük bilinci yaratmaya dair en fazla tartışmaya başladığımız konu ne kadar eğitim yaptığımızın ötesinde eğitimlerimizin özgür kadın kimliği ve kişiliğini ne kadar açığa çıkarabildiğı yönündedir.

Bu açıdan uzunca bir süredir deneyimlediğimiz ve tartışmalarını yürüttüğümüz hakikat arayışı olan kadınların tanrıça, toplumla bilgiyi paylaşacak kadınların melek-talib, güzelliğı paylaşacak kadınların Afroditeleşeceği eğitim sistemi de ilham verecek karakterdedir. Hayatın en çetin sınavlarından geçerek tanrıçalığı gerçek kılan kadınların ayak izleri yaşam bilgisine götüren okulun yoludur...

Kadınların Eğitim Hakkının Savunusu

Zilan Narin

Benim sözüm henüz bitmedi.

Bana düşmanca bir yargı geliyor

Benim ellerim kavuşmıyor.

...

Ben Nabba'nın parlak ve yüksek rabibesiyim

An tarafından sevilen kraliçem,

*Kalbin bana acısın!**

Kadınların özgürlük ve eşitlik mücadelesini konuşurken çoğunlukla siyasal haklarını elde etme mücadelesi söz konusu olur. Ancak siyasal haklarla birlikte toplumsal alanda eşitlik mücadelesi çok yönlü sürdürülmüştür. Sufrajetlerle anılan seçme-seçilme hakkı mücadelesinden daha eskiye dayanan bir mücadele alanı ise eğitim-öğrenim olmuştur. Bugün bu mücadelenin tarihi üzerine çok konuşulmasa da günümüzde kadınların ve kız çocuklarının eğitim-öğretime erişimindeki sorunlar, yüzyıllardır sürdürülen

* Gönül İlhan, *Şair Kadınlar, Atalar, Neneler, Diller, Dinler ve Şiir*

<https://m.bianet.org/bianet/kadin/105277-sair-kadinlar-atalar-neneler-diller-dinler-ve-siir>

tartışmalardan bağımsız değil. Ne var ki 21. yüzyıla gelmişken kadınların eğitim hakkı, eğitime erişim sorunlarının bu kadar canlı olmasının nedenlerini kapsamlı tartışmak gerekiyor. Doğanın ilk öğrencisi, toplumun ilk öğretmeni olan kadının kendi eğitimi için yürüttüğü mücadelenin tarihi nedir? Kadınların eğitimi üzerine hangi tartışmalar yürütülmüş? Bunun ötesinde kadınların eşitlik ve özgürlük mücadelesinde eğitime nasıl bir rol biçilebilir? Kadınların kolektif bilincinin gelişmesinde eğitimin katkısı, etkisi nedir? soruları etrafında tartışmayı geliştirmeyi hedefliyoruz. Konunun kapsamı buraya sığmayacağı için ele alınan örnekleri ve zaman dilimini sınırlayarak erkek egemenliğinin tesisinde, tek tanrılı dinlerin devreye koyulduğu zamanlardan, 20. yüzyılda kadınların yüksek öğrenime devam hakkı kazandığı zamana uzanan süreci belli başlı yönleriyle ele almaya çalışacağız.

Kadınlar Vardır...

Dünyanın bilinen ilk şairi, ilk yazarı Sümer Ay Rahibesi, İnanna'nın baş rahibesi Enheduanna günümüzden 4400 yıl önce “benim sözüm henüz bitmedi...” diye sesleniyor. Enheduanna, yazının bulunduğu Sümerler’de, erkek şamanların yazı üzerindeki tekelinin o kadar da kesin olmadığına timsali. Belki istisna bir kadındır diyebiliriz ama yüzümüzü yazılmayan tarihe çevirdiğimiz zaman, Enheduanna’nın ve başka kadınların da edebiyatla, bilimle, felsefeyle uğraşmasının hiç de istisnai olmadığını anlayabiliyoruz. Gönül İlhan’ın haklı olarak sorduğu gibi “Böyle önemli bir başlangıçtan sonra şair kadınlardan gelenek oluşturabilecek şiirler gelmiyor günümüze. Yazmamış olmaları mümkün mü?”¹ Yazdıkları, konuştukları halde egemen tarihin kesintilerine maruz kaldıkları, izlerinin kayıtlara geçirilmediğini sadece tahmin etmiyoruz bugün, biliyoruz. Ancak her kadın kuşağının yeniden hatırlaması gerekiyor bu bildiklerimizi. Dolayısıyla kadın tarihi açısından hatırlamak politik bir eylemdir aynı zamanda. Kadınların politik bir varlık olarak tarih yapıcı konumlarını yeniden kazanmaları ancak hafızanın süreklileşerek bilince dönüşmesi ile mümkün olmuştur. İşte eğitim, bu bilincin oluşmasında, kolektifleşmesinde ve süreklileşmesindeki rolüyle politik bir konu olarak kadınların özgürlük mücadelesi gündeminde yerini koruyor.

Kadınlar “yurttaş kadın” olma mücadelesinden önce “insan kadın” olma mücadelesi yürütmüştür. Yurttaş kadın oldukları andan itibaren de yurttaşlık

¹ <https://m.bianet.org/bianet/kadin/105277-sair-kadinlar-atalar-neneler-diller-dinler-ve-siir>

haklarını kullanabilmeleri ve eğitim düzeyi arasında bir paralellik olagelmıştır. Bu nedenle kadınlar dün olduğu gibi bugün de eğitime, okur-yazar olmanın ötesinde “hayatını kurtarmanın” bir aracı olarak anlam biçiyorlar. Ekmegini yazarak kazanan yani bilinen ilk profesyonel yazar Christine De Pizan (1364-1431), 1405 yılında yazdığı Kadınlar Kenti’nde kadınların kimseye muhtaç olmadan kendi ayakları üzerinde durmasını tembihlerken kendi kaderlerini belirlemesinde eğitimin ne kadar önemli olduğunu yazmıştı.² Bugün hala anneler kızlarına “oku, kendini kurtar”, “okuyan insan kendini ezdirmez” gibi öğütler verirler. Bu kolektif hafızanın nasıl politikleştiğinin izi, kadın tarihinde sürülebilir. Bu hafızanın karşısına ise “ne gerek var kız çocuğunun okumasına”, “kadının aklı yetmez” dikilmiştir hep. Bu nedendir ki kadınlar, eğitim hakkını tartışmaya geçmeden önce kadınların da eğitilme kapasitesine sahip olduklarını, kadınların da düşünebileceğini, yorumlayabileceğini, analiz edebileceğini ispatlamak zorunda kalmışlardır.³ Aslında kadın, insan olduğunu ispatlama mücadelesi yürütmüştür. Kadın da insan sayıldığı andan itibaren kadının eğitim, siyaset gibi hakları konuşulabilir ancak.

Tanrının Emrini Öğrenme Hakkı

İktidarın erkek egemen karakteri ile sistemleştiği dönemden itibaren kadınların öğretene ve öğrenen olarak kamusal alanda varlığının giderek silikleştiği görülüyor. Kadınların eğitime erişim hakkı, kadınların eşitlik talebinin bir ifadesi olarak yüzyılları alan bir mücadelenin sonucunda gerçekleşiyor. Tek tanrılı dinlerin kadınların eğitimine, okumasına yaklaşımlarını kırabilmek bu mücadelenin önemli bir parçası olmuştur. Kutsal kitapların okunabilmesi için gerekli nitelikleri kazanmak uzun yüzyıllar boyunca yaygın eğitimin temel motivasyonu olmuştur. Kutsal kitabı kimlerin anlayabileceği, kimlerin okuyup yorumlayabileceği, çatışmaların eksik olmadığı bir alan olsa da sonuçta din uleması ya da entelijensiya denilen kesimin inisiyatifinde kalmıştır. Bu kesimler, kadının eğitim kapasitesini ve eğitilmesinin gerekli olup olmadığını kitaba dayanarak tartışmıştır. Tanrının sözünü arkasına alan bu erkekler, tanrının sözlerinin yazdığı kitaplara kadınların erişimini engelleyerek yani bilgi üzerinde tekel kurarak hem yaşamda hem felsefede hakimiyetlerini de pekiştirmişlerdir. Kadınların kutsal kitapları okumalarını, anlamalarını ve yorumlamalarını caiz görmeyen dogmatik, kadın düşmanı yaklaşımların ceremesini kadınlar bugün hala çekiyorlar. Pentateuch’un (beşli) son kitabı Deuteronomy’de “Kişinin Allah’ın yasalarını evlatlarına öğretmesi” (Deut. 6:8) emredilir. Orjinal İbranice dilde

² Gerda Lerner, *The Creation of Feminist Consciousness*, Oxford University Press, 1993, sy: 193-194

³ Daha fazla bilgi için bkz. Gerda Lerner, 1993

evlat anlamına gelen banekha kelimesinin oğul veya kız olarak okunabilmesi erkek aklın işine gelmiştir. Sonuçta, ayet “tanrının sözlerini oğullarına öğretmelisin” olarak okundukça kadınların kutsal kitabı okumasına gerek olmadığı da uygulanmıştır. Dolayısıyla kadınların eğitilmesine gerek olmadığı ilahi bir emre bağlanarak din ve ataerkinin kadınları kirli, eksik ve günahkâr gösteren ittifakı tamamlanmıştır. Kadınların uygulamakla yükümlü olmadıkları emirleri öğrenmelerinin de gerekmediği söylenmiştir.⁴ Ancak buna rağmen kadınlar öğrenmekte ve öğretmekte ısrarcı olmuşlardır. Bu ısrar olmasaydı kadınlar öğretmenlik yapmaya devam etmez, “Kadın Öğretmenler Sinagogu” açılmazdı tabii ki. Hristiyanlığı kurumsallaştıran azizlerden Paulus, “kadının öğretmesine ve erkeğe hâkim olmasına izin veremem. Çünkü önce Âdem sonra Havva yaratıldı ve Âdem aldanmadı, fakat kadın alda-

narak suça düştü” (İncil, Paulus'un Timoteos'a Birinci

Mektubu, 2:12-14) diyerek yine kadınların eğitim

hakkını darbelemiştir.⁵ Oysa ki, İsa'nın havari-

leri arasında kadınlar da vardı. Kuran-ı Ke-

rim'de ilk ayetin “Oku! Yaratın Rabbinin

adıyla.” (Alak Suresi:1) olması Müslüman-

lar için Kuran'ı öğrenmeyi şart kılıyor.⁶

Ancak İslamiyet'in ilk yüzyıllarında ulema

ve mutasavvıflar içinde kadınların hatırı

sayılır yeri varken sonrasında giderek siya-

sal ve dinsel alandan dolayısıyla eğitim ala-

nından dışlanma görülüyor. Bu kadınların

kayıtlara nasıl geçtiğini veya geçirilmediğini

ilerleyen bölümlerde açmaya çalışacağız.

Döneminin bütün rahiplerine bilgi ve yoğun-

laşma düzeyiyle kafa tutabildiği için belki de ak-

lını kaçırmakla itham edilen ve ömrünün son

demlerini yalnız başına tecrit içinde geçiren Bingenli

İlk

şair, yazar Enheduen-

na'nın İnanma'nın başrahibesi, bir

tapınak rahibesi olması ve tek tanrılı dinle-

rin bilinen yaklaşımlarına rağmen kadınların

dini yorumlaması alanında ısrarcı olması, cüreti,

bir tesadüf müdür? Kadınların kendilerini eğitime

alanı olarak tapınaklar, manastırlar gibi dini alan-

ları kullanmasının bir mecburiyet olmanın öte-

sinde bir tanrıça geleneğinin devamcıları olarak

zamanın bilgi, bilim merkezlerinden uzak-

laşmadıklarını ya da uzaklaştırmaya

direndiklerini de gösteriyor.

⁴ Taitz, Emily, and Cheryl Tallan. "Learned Women In Traditional Jewish Society." *Jewish Women: A Comprehensive Historical Encyclopedia*. 1 March 2009. Jewish Women's Archive. (Viewed On March 13, 2019) <<https://jwa.org/encyclopedia/article/learned-women-in-traditional-jewish-society>>.

⁵ Funda Karapehlivan Şenel, *Tarihsel ve Toplumsal Süreçte Kadın, Toplum ve Hekim*, Temmuz-Ağustos 2012, Cilt 27, Sayı 4

⁶ İhsan Eliaçık, İslam'ın ilk emrini “düşün, sorumluluk yüklen, mesajı taşı, ona çağır, harekete geç ve zulme meydan oku” olarak yorumluyor. <http://www.ihsaneliacik.com/2009/03/16/kuranin-ilk-emri-neydi/>

Hildegard, belli ki bütün servetini harcayarak Afganistan'dan kalkıp Arabistan'a ilim öğrenmeye giden Belhli Umm Ali ya da yoksulluk içinde tek başına ayakta durup, kadının yeri evi kocasının yanındır diyen erkek ulemaya boyun eğmeyip kendini eğiten ve hepsine kabul ettiren Rabia Adeviyye ve daha niceleri sadece kendilerine değil, başka kadınlara da yol açtıklarını biliyorlardı muhakkak. Bilimin henüz felsefeden ayrıştırılmadığı, dünyayı yorumlamanın, görünenin ötesini görmenin yolunun dini yöntemlerden geçtiği zamanlarda kadınların dinsel alana dahiliyetleri, kendilerini bu alanda kabul ettirmeleri zamanın politik mücadele biçimi olmuştur. İlk şair, yazar Enheduenna'nın İnanna'nın başrahibesi, bir tapınak rahibesi olması ve tek tanrılı dinlerin bilinen yaklaşımlarına rağmen kadınların dini yorumlaması alanında ısrarcı olması, cüreti, bir tesadüf müdür? Kadınların kendilerini eğitime alanı olarak tapınaklar, manastırlar gibi dini alanları kullanmasının bir mecburiyet olmanın ötesinde bir tanrıça geleneğinin devamcıları olarak zamanın bilgi, bilim merkezlerinden uzaklaşmadıklarını ya da uzaklaştırılmaya direndiklerini de gösteriyor. Dini bilgileri anlama, okuma, yorumlamaya kendilerinin de aklının yetebileceğini, türlü bedelleri göze alarak kanıtlayan kadınlar, son birkaç yüzyılın politik mücadelesinin öncülleri olarak değerlendirilmeyi hak ediyor.

Bilginin Tekelleşmesi

Tabii sınıflı, hiyerarşik devlet sistemlerine maruz kalan toplumlarda eğitimin kimleri kapsadığı da değerlendirilmelidir. Yazı, bulunmasıyla birlikte eğitim gündeminin merkezine de yerleşmiştir. Yaşam bilgilerinin aktarılmasına, tecrübeye dayalı eğitimin merkezinde söz vardır. Sözü ifade etmenin aracı olan dil ise anadan öğrenilir, herkesin erişim imkânı aynıdır, demokratiktir ve her şeyden önemlisi organiktir. Yazının gelişmesi ile askerlerin ve tapınak rahiplerinin mülk sahibi olduğu sınıflı bir toplumun doğması aynı süreçlere denk geliyor. Bilginin ve iktidarın tekelleşmesi, yazmayı öğrenmenin sınıfsal bir meseleye dönüşmesini getirmiştir. Bu durum, kadın sistemi dağıldıkça perçinlenmiştir. Yazı bulunmadan önce de toplumsal eğitim sistemleri vardı ve kadınlar ana öğretmenler olarak bu sistemlerin yürütücüsüydüler. Kurumsal eğitim, aristokratların ve ruhban sınıfın etrafında örgütlendikçe, eğitim demokratik ve organik/toplumsal niteliklerini yitirmiştir diyebiliriz. Kadınlar kadar erkekler için de eğitim imtiyaz meselesi olagelmıştır. Ancak iktidar erkek merkezli tekelleştiği için toplumda giderek daha aşağı tabakaya itilen kadınların eğitim imkanlarına erişmesi hep daha zor olmuştur. Tabii ki kadınların bilgi-bilim alanındaki bu etkinlikleri yazı bulunduktan, eğitim sistemi sınıflı hiyerarşik düzenin hakimiyetine girmeye başladıktan sonra da uzun zaman sürmüştür. Örneğin hiyeroglif yazısının bulunduğu Mısır'dan M.Ö.2700 yılında Merit Ptah, M.Ö.1500 yılından Zipporah

zamanlarının saygın doktorlarıydılar. Antik zamanlarda Mısırlı kadınların bilim, geometri, hiyeroglif ve temel derslerde eğitim görüp sertifikalarını alabildiklerini biliyoruz. Yine isterlerse erkeklerle, isterlerse sadece kadınların gittiği okullara gidebildiklerini de.⁷ Ancak adları günümüze ulaşan kadınların istisna olmasında birçok sebep etkindir. Mesela yazının öğrenilmesinden de öte baskı tekniklerinin geliştirilmesiyle birlikte sadece yazmak değil yazdığını basabilmek, çoğaltabilmek de bir yandan imtiyaz bir yandan da politik bir tercih meselesi olmuştur. Dolayısıyla günümüzde izini sürebildiğimiz kadınlara ait belgeler, bu engelleri aşabilenlerle sınırlıdır. Gerda Lerner bu sorunu 17. yüzyıla kadar süren bir sorun olarak ele alsa da teknolojinin en demokratik ölçülere ulaştığı günümüzde de benzer engeller söz konusudur.⁸

Eğitim Mücadelesinin Açtığı Çelişkiler

Durum bu iken, kadın kuşakları arasında sistematikleşen bir bilgi-düşünce ve hatta tecrübe aktarımının nasıl mümkün olmadığı da anlaşılıyor. Bu açıdan kadınlar arasındaki köprülerin yıkılmasının kadının özgürlük sorunun derinleşmesindeki yerini de değerlendirmek gerekiyor. Eğitilme kapasitesine sahip olduklarını, kendilerini bilim ve felsefenin kapısında bekçi ilan eden erkeklere kabul ettirmeye çalışan kadınlarla, kendi zamanlarının filozofları, hekimleri, şairleri olan kadınlar arasındaki köprüler yıkılmamış olsaydı kadınlar özgürlük sorunlarını bambaşka noktalarda tartışıyor olacaktı. Kadınların eğitim alanında karşılaştıkları sistematik engeller, imkansızlıklar, “kadınların kendilerine bakışlarını belirlemiştir. Kendilerine bakışla birlikte kadınların birbirleriyle olan ilişkilerini de belirlemiştir.”⁹ Cahil kadın- eğitimli kadın denilerek erkek zihniyet tarafından kadınların sınıflandırması en belirgin çelişkidir. Diğer bir çelişkinin siyah/renkli kadın-beyaz kadın denilerek palazlandırıldığı görülüyor. Renkli kadınlar gibi bir adlandırmayla beyaz olmayan her kadın bu parametreye konulmuştur. Sırf siyah veya renkli olduğu için eğitim hakları engellenen kadınlar için bu durum politikleşmenin farklı bir aracı olmuştur. Örneğin Amerika’da beyaz kadınlara nazaran siyah kadınların eğitime erişimde yaşadıkları zorlanmalar, siyah feminizmin politik gündemlerini şekillendirmiştir. Bütün engelleri aşarak kendilerini kolejlere kabul ettirmeyi başaran siyah kadınlar, sadece kendi

⁷ Khalil R, Moustafa Aa, Moftah Mz And Karim Aa, *How Knowledge Of Ancient Egyptian Women Can Influence Today's Gender Role: Does History Matter In Gender Psychology*, *Front. Psychol.* 7:2053, 2017

⁸ Gerda Lerner, 1993, sy: 16

⁹ Gerda Lerner, 1993, sy: 11

yüklerini değil koca bir ırkın yükünü de omuzlamışlardır.¹⁰ Başarısız olurlarsa bu siyahların başarısızlığı olarak kullanılacaktır zira. Diğer yandan, eğitime erişimin sınıfsallığı kadın aydınlanmasının üst orta sınıfların bir ayrıcalığıymış gibi algılanmasına zemin olmuştur. Eğitilmiş kadınlarla eğitime erişimi olmayan kadınlar arasında bir gerilimin ya da eşitsiz bir ilişkinin gelişmesine de sebep olmuştur.

Eğitim hakkı mücadelesi bu açıdan sadece cinsiyet eşitsizliğine değil, sınıfsal ve ırksal eşitsizliklere karşı mücadelenin keşiştiği bir alan olmuştur. Bu keşişimselliğin ayrıştırıcı değil, birleştirici yönleri geliştirmesi de kadınlar arasındaki zamanlar ve sınırlar aşan bağların kurulmasıyla mümkün oluyor. Ancak kadınların bireysel ve kolektif bilincinin oluşmasının, kendilerini tanımlama ve tarih içinde konumlandırma güçlerinin gelişmesinde de eğitime erişim düzeyleri belirleyici olmuştur. Kadınlar eğitim görme kapasitesine sahip olduklarına, kendilerinin de yorumlayabilecek, yazabilecek bir akıl gücüne sahip olduklarına ikna oldukça, geri kalan toplumu da ikna etme mücadelesine girişmişlerdir. Bu açıdan kadınların politik bilinç kazanmasında kendilerini tarih içinde konumlandırmaların önemi büyüktür. Pizan, bunu 14. yyda gö-rerek kadınların eğitimi meselesini bireysel bir konu olarak değil evrensel bir konu olarak gündeme getiren ilk kadındır diyebiliriz. (Tabi bilebildiğimiz kadarıyla, malum kadın tarihinde hala dolduramadığımız koca boşluklar var.) Pizan'ın Kadınlar Kenti¹¹ kitabında Bayan Mantık'la diyalogu, kendimizden önceki kadınlardan bihaber olma halimizin bugüne has olmadığını, kadın hafızasının defalarca kez kesintiye uğratıldığını gösteriyor. 14. yyda Pizan'ın "kadınlar vardır, kadınlar her yerde"nin ispatı olarak yazdıkları, 20. yy'da kadın özgürlük mücadelesinin entelektüel bir gündemi olmaya devam etmiştir. Bugün hala kadın tarihi çalışmaları ile kadınların bıraktığı izleri takip ederek "kadınlar vardır"ı ispatlamaya, kadınları tarihe eklemeye çalışıyoruz.¹²

¹⁰ Linda Perkins, *The Role Of Education In The Development Of Black Feminist Thought*, 1860-1920, *History Of Education*, 1993, Vol. 22, No. 3, 265-275

¹¹ Christine, Bayan Mantık'a (Lady Reason) daha önce hiç kendi başına yeni ve önceden bilinmeyen bir şey bulan kadın olmuş mudur diye soruyor. Latin alfabesini bulan Nicostrata, Yunan harflerini ve dokumacılığı bulan Minerva, tarımı bulan Ceres, bahçe yetiştirmeyi keşfeden Isis... gibi isimleri sıralıyor Bayan Mantık. İyice ikna olan Christine şöyle diyor: "anlıyorum ki ne insan zekasına büyük katkısı olan Aristo'nun ne de şimdiye dek yaşamış herhangi bir filozofun öğretilerinden bu kadınların bulduklarına denk bir fayda görmemiştir dünyamız..." Gerda Lerner, 1993, sy:194

Derman Gülmez, *Ortaçağ'da Kadın Örgütleri: Anadolu ve Avrupa Örneği*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, Ankara, 2011, sy:10-11 <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6145/tezi.pdf>

¹² Derman Gülmez, *Ortaçağ'da Kadın Örgütleri: Anadolu ve Avrupa Örneği*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, Ankara, 2011, sy:10-11 <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6145/tezi.pdf>

Süreklileşen, besleyen bir hafızanın kalıcılığını sağlamayı hala başaramadığımızın bir göstergesi bu. Kadınların eğitim hakkından mahrum bırakılarak bilimsel, felsefi alandan dışlandığı uzun yüzyıllar henüz telafi edilmedi; son 200 yıl içinde kadınların kurumsal eğitim imkanlarına erişimi, entelektüel faaliyetlerini yazıya dökme ve basma oranları hızla yaygınlaşmış olsa da hala unutuyoruz. Bu yüzden eğitime erişim hakkıyla birlikte, kurumsal eğitim alanlarının dışında kadınların kolektif bilincini geliştireceği, örgütleyeceği entelektüel alanları, kendi eğitim sistemlerini geliştirmeleri daha elzem görünüyor.

Kadınların Kendilerine Ait Bir Oda Arayışları

Tarihte kadınların eğitimi sorununa baktığımızda karşımıza çıkan en belirgin vurgu, bir şekilde okuyan, yazan kadınların istisna olduğu, birbirleriyle bağı olmadığı. Bu kadınlar ya aristokrat ailelerin kızlarıdır ya entelektüel/eğitimle uğraşan bir babanın kızlarıdır ya da evlenmek istemeyen, eşleri ölmüş zengin kadınlardır ya da aykırı bir yaşamı göze alan çılgın kadınlardır. Ancak taşı delen suyun şiddeti değil sürekliliğidir sözünde olduğu gibi bu kadınların ısrarındaki sürekliliğin peşine düşmek gerekiyor. Eğitim hakkının önünü açan bu ısrarın sürekliliğidir. Burada ise başka bir soru beliriyor. Kolektif bir bilinç söz konusu değilse, damlaların

12. yy itibarıyla tamamen kadınlardan oluşan Begimler hareketi/cemaati, Anadolu'da aynı dönemlerde varlığını sürdüren Bacılar (Bacıyan-ı Rum) gibi gruplar, istisna değildir. 7. ve 8. yüzyıllarda kurulmaya başlanan Hristiyanlık açısından kadın manastırları ve İslamiyet açısından tekeler, 13. yüzyıla kadar kadınlar için temel öğrenim ve sosyal dayanışma merkezleri rolünü oynamıştır.

entelektüel faaliyetlerini yazıya dökme ve basma oranları hızla yaygınlaşmış olsa da hala unutuyoruz. Bu yüzden eğitime erişim hakkıyla birlikte, kurumsal eğitim alanlarının dışında kadınların kolektif bilincini geliştireceği, örgütleyeceği entelektüel alanları, kendi eğitim sistemlerini geliştirmeleri daha elzem görünüyor. Burada ise başka bir soru beliriyor. Kolektif bir bilinç söz konusu değilse, damlaların sürekliliği nasıl sağlandı? Bu kolektif bilincin gelişmesinde ve yaygınlaşmasında, eğitim hakkı mücadelesi tarihinde kadınların birbirleriyle buluşmalarının, kadın yoldaşlığını geliştirdikleri özgün alanlar oluşturmalarının önemini görmemiz gerekiyor.

Bugün Kürt kadın hareketinin deneyiminde görülen Özgür Kadın Akademileri, 1970'lerle yükselen feminist bilinç yükseltme grupları güncel örnekler olarak ele alınabilir. 18.yüzyılda İngiltere'deki çay partilerini kadınların entelektüel tartışma alanlarına çevirmek fikriyle yola çıkan kamuya açık ilk kadın kulübü olma özelliği taşıyan The Blue Stockings Society (Mavi Çoraplılar Topluluğu) ¹³ eğitim görmek isteyen kadınlara maddi ve manevi des-

¹³ <https://bluestockingsociety.wordpress.com/the-blue-stocking-history/>

teğın sağılandığı bir merkez olma özelliğini de göstermiştir. Bu güncel örnekler çoğaltılabilir şüphesiz, ancak bu bilincin gelişmesinin tarihselliğini görmek açısından manastırlara, dergâhlara doğru bir yolculuğa çıkmak gerekiyor.

Ortaçağ'da kilise ve dergâhlar, etraflarında toplanan kadınların, dayanışmayı ve alternatif toplumsallaşma ve üretim faaliyetlerini örgütledikleri alanlar olarak öne çıkmaktadır. 12. yy itibariyle tamamen kadınlardan oluşan Begınler hareketi/cemaati, Anadolu'da aynı dönemlerde varlığını sürdüren Bacılar (Bacıyan-ı Rum) gibi gruplar, istisna değildir.¹⁴ 7. ve 8. yüzyıllarda kurulmaya başlanan Hristiyanlık açısından kadın manastırları ve İslamiyet açısından tekkeler, 13. yüzyıla kadar kadınlar için temel öğrenim ve sosyal dayanışma merkezleri rolünü oynamıştır.¹⁵ Bu anlamda kadınların hem bireysel hem grup olarak eğitim gördüğü, entelektüel (dönem açısından tasavvufi demek daha doğru olur) yoğunlaşma sağladıkları alanlar olarak kadınların sadece eğitim tarihinde değil politik hafızasında da önemli bir yere sahiptirler. Hildegard von Bingen, Belh vilayetinden (Balkh) Umm Ali, Rabia Adeviyye sayabileceğimiz kimi sûfiler, mistikler olarak kadınların kendilerini eğitime ve bilgiye ulaşma tarihine birer örnek sunuyorlar. İlk zamanlarda tasavvufi sohbetleri evlerinde yapan, meclisler toplayan kadınlar, daha sonra kendilerine ait tekke ve zaviyeler kuran kadınlar biliniyor. Hafsa binti Sîrîn, Fatma binti Abbas, Evhâdüddin Kirmânî'nin kızları Bacıyan-ı Rum'un başındaki Fatma Bacı ve Emine Hatun bu kadınlardan sadece birkaçı olarak anılabilir. Sûfilerden, mistiklerden bahsedilen kaynakların kıtlığı bu dönemdeki kadınların fikri üretimleri hakkında bilgi sahibi olmamızı engellemektedir.¹⁶ Bu isimlerin tamamını sıralamak değil amacımız, kadınların kendi mekanlarını oluşturmakta, cemaatlerini toplamada çok çeşitli araçlar geliştirdiğini, dönemlerinin imkanlarını fazlasıyla zorladıklarını görebilmemiz önemli. Tunuslu Fatıma al-Fihri'nin daha 859 yılında Fas'ta günümüzde eğitim faaliyetine hala devam eden ve bu anlamda ilk kabul edilen Kureyn/ Al Qarawiyyin üniversitesinin kurucusu olması dikkat çekicidir. İslam dünyasının en önemli bilim merkezlerinden olan bu okula kadınların kabul edilmediği bilgisi ise akla acaba kaç kadın bu okula devam etti de diploma talep etmedi, kaç kadın perde arkasından dersleri dinledi

¹⁴ Derman Gülmez, 2011

¹⁵ Gerda Lerner, 1993, sy: 28

¹⁶ Konuyla ilgili detaylı bir döküm için bkz: Arezou Azad, Female Mystics in Mediaeval Islam: The Quiet Legacy, Journal of the Economic and Social History of the Orient 56, 2013, 53-88. Kadir Özköse, 'Tasavvuf Kültüründe Kadının Yeri, Somuncu Baba Dergisi, 81.Sayı, 2007, 20-24. Muhammed Akram Nadwi'nin Al-Mudaddidat adlı eseri İslam tarihindeki kadın hadisçileri, hatipleri listeliyor. Ayrıca Kadir Özköse, Ebu Abdırrahman Es-Sülemî'nin "Zikrû'n-Nisveti'l-Müteabbidâtî's Süfiyyât" adlı eserinin sadece kadın velileri ele alması yönüyle ilk ve orijinal bir eser olduğunu belirtiyor.

gibi soruları getiriyor.¹⁷ Bu kadınlardan veya örgütlenmelerinden bahseden kaynaklar, kadınları değil erkekleri daha fazla öne çıkarmıştır. Bu yüzdendir ki Fatma Bacı'nın değil eşi olan Ahi Evran'ın adı ve düşünceleri bilinir. Ve bir istisna hali değildir bu durum. Her başarılı erkeğin ardında bir kadın vardır sözü, her başarılı kadının önünde bir erkeğin dikildiği gerçeğinin ters yüz edilmesidir. Tarihin erkekler tarafından yazıldığı gerçekliği burada da karşımıza çıkıyor.

Karanlığıyla gündeme gelen Ortaçağ'a bir de bu aydınlık yüzünden bakalım. İslamiyet'te içtihat yolunun kapandığını ilan eden ve kadınların evlerinde oturup eşlerine hizmet etmelerini öğütleyen Gazali'nin yaşadığı dönemle, Avrupa'da "cadı avları" denen katliam sürecinin kilise mahkemelerinin emriyle başladığı dönemin aynı yüzyılda olması acı bir tesadüfün ötesinde. Bu dönemle birlikte kilisenin otoritesi karşısında tehdit olarak algılanan manastırlar giderek etkisizleştirilmiştir, ilahi aşk karşısında kadının da erkeğin de eşit olduğunu savunan tasavvuf yerini kadını camilerden uzaklaştıran katı kurallara bırakmıştır. Bu tür müdahalelerle kadınların bilgiye erişim hakkını ve ihtiyacını din dolayımıyla dile getirmesi giderek zorlaşmıştır. Bunun da etkisiyle kutsal kitapları okuyup tanrı bilgisine ulaşabilmenin ötesinde bir gündem olarak eğitim ihtiyacı, toplumsal yaşama erdemli bir şekilde katılabilme etrafında dile getirilmeye başlanmıştır.

Kadınların Eğitimi Üzerine Çatışan Akıllar

Tanrı bilgisiyle buluşma amacının eğitim konusunda nasıl bir itici rol oynadığından bahsettik. Erdem, fayda gibi kavramlar eğitimin amacını tanımlamada diğer itici güçler olmuşlardır. Aslında, erdem, marifet, değer gibi tartışmalar kadının toplumsal rolünü tanımlama etrafında süregelmiştir. Kadının toplumsal, zihinsel ve duygusal yeteneklerini erkeğinkinden aşağı gören ve kadının görevlerini erkeği memnun etme ve annelik etrafında tanımlamaya çalışan akıl vardır. Buna karşı ise, kadının da yeterli ve gerekli eğitimi görürse topluma en az bir erkek kadar hatta daha fazla yararlı olabileceğini savunan akıl. Bu ikisi arasındaki çatışma antik zamanlardan günümüze kadar kendini öncelikle kadınların eğitim hakkı üzerinde sürdürmüştür.

14.yy ile 16.yy arasında Avrupa'da kadın sorunu üzerine mektuplar, broşürler, bilimsel tezler aracılığıyla bu iki akıl arasında yoğun tartışmalar yürütülmüştür. Öyle ki bu dönem, "querrelle des femmes" (tr: kadın sorunu) adıyla anılmıştır sonrasında.¹⁸ 16. yüzyılda Protestan reformistlerinin kadın erkek

¹⁷ <http://www.manchesteruniversitypress.co.uk/articles/fatima-al-fihri-founder-worlds-first-university/>

¹⁸ Monique Frize, *Laura Bassi and Science In 18th Century Europe*, Springer, 2013

herkes İncil'i okumak zorundadır kuralı, kız çocuklarının eğitiminin yaygınlaşmasında önemli bir adım olmuştur. Bununla birlikte başta aristokrat veya zengin ailelerin kızları olmak üzere eğitim gören kız çocuklarının sayısı artmıştır. İtalya'da başlayan Rönesans'la birlikte yaygınlaşan eğitimin etkileri kadınların yazınsal üretimlerinin sayısına ve niteliğine de yansımıştır. Bu dönemde kadınların nasıl eğitileceği, ne öğretilmesi, kız ve oğlan çocuklarının birlikte mi yoksa ayrı mı eğitileceği, alt sınıfların ve üst sınıfların eğitiminin nasıl olacağı kapsamlı tartışılmıştır. Bunun yanında daha soyut ve felsefi tartışmalar da yürütülmüştür: Kadınlar tam bir insan mıdır? Kadınlar eğitilebilir mi, mantığını kullanabilir mi, duygularını kontrol altına alabilir mi? Eğer kadınlar da erkeklerle eşit eğitim imkanlarına kavuşursa kadınların annelik ve evlilik sorumluluklarını sürdürme isteklerine etkisi ne olur bunun?¹⁹

16. yüzyıl sonlarına gelindiğinde artık çoğu yazarçizer toplumsal, zihinsel ve duygusal yetenekleri bakımından kadın ve erkeğin eşit olduğunu, aralarındaki farkın aldıkları eğitimden kaynaklandığında ortaklaşmıştır. Ancak kadınların erkeklerle eşit imkanlara sahip olurlarsa annelik ve evlilik sorumluluklarını terk etmeyeceklerini tam tersine daha iyi anneler ve eşler olacaklarını vurguladıkları pragmatik tezleri karşısında bile şiddetli itirazlar gelişmiştir. Öte yandan kadınların eğitim hakkı sadece erdemli anneler, eşler olmaları için değil özerkleşmeleri, kendi ayakları ve fikirleri üzerinde durabilmeleri için savunulmuştur. Özcesi öyle ya da böyle kendi dönemlerinin iyi eğitilmiş kadınları erkek akılla yoğun bir düşünsel savaş içine girmişlerdir.²⁰ Bu dönemdeki kadınlar o dönemin deyimıyla “istisna”²¹ kadınlar olarak, kadın direnişinin hafızasından koparılacak isteniyor belki. Ama bu kadınların her birinin taşıdıkları damlalardan olduklarının farkında olduklarını söyleyebiliriz. Nitekim yazdıklarını “erkek tiranlığıyla ezilen kadınların onurunun savunusu”²² olarak ayırım gözetmeksizin bütün kadınlar için yazmışlardır.

¹⁹ Gerda Lerner, 1993, sy: 19

²⁰ Anna Maria von Schurman'ın 1638'de yazdığı Hristiyan Bir Kadın Eğitilmeli Midir? (Whether a Christian Woman Should Be Educated), yine Marie de Gournay'ın 1622'de yazdığı Kadın ve Erkeğin Eşitliği (The Equality of Men and Women), Pizan'ın 1405'te eğitim üzerine yazdığı Üç Erdem (Le Livre des Trois Vertus), 1670'te Sheakspear'den daha yetenekli olduğu söylenen Aphra Behn'in yazdığı Zorla Evlilik ya da Kışkanç Damat (The Forced Marriage, or the Jealous Bridegroom) oyunu, 1694'te Mary Astell'in kadınlar için yüksek öğrenim kurumlarının açılmasına çağrı yaptığı Kadınlara Ciddi Bir Öneri (A Serious Proposal to Women) kitabı gibi çalışmalar örnek olarak verilebilir.

²¹ Rönesans'ın geliştiği İtalya kadınların akademilerde eğitim görmesi, tartışmalara katılması Avrupa'nın diğer ülkelerinden çok daha önce başlıyor. Ancak bu kadınların akademinin erkek dünyasına ancak “istisna kadınlar” denilerek erkekleştirilip dahil edildiğini görüyoruz.

²² Gerda Lerner, 1993, sy: 197

İsyan Çağının Kadınları...

Kadınların kamusal alanda fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri uzun soluklu ve ısrarlı bir mücadelenin ardından kabul edilmiştir. Kadınlar kitaplar, mektuplar yazarak sadece eğitim hakkı gaspına karşı değil köleliğe, emek sömürüsüne karşı eylem içinde olmuşlardır. Ve sadece yazdıklarıyla değil, yaşamlarıyla kendilerinden beklenen iyi kadın rollerini delip aşagılanmayı, alaya alınmayı göze almışlardır. Adını bildiklerimizden biri Francis'tir. Kadın ve işçi haklarının savunucusu, köleciliğe karşı çıkan, kızlar da dahil tüm çocuklar için kamusal eğitimi açıkça savunan Francis Wright, istenmeyen kadın ilan edilmeyi göze alarak yaşamış bir kadın olarak yerini almıştır kolektif direniş hafızasında. Adları bilinen kadın ve erkeklerin ötesinde, bu hikâyede adı anılmayan sıradan insanların ödediği bedelleri tahmin edebiliriz. Kendi kitaplarını, kimliklerini gizleyerek yayınlamak zorunda kalan, camiada kabul edilmek için erkek gibi olmak zorunda kalan ya da ahlaksız damgasını yiyerek alternatif yaşamlar arayan kadınlar, duvarları dele dele yol açmışlardır. Flora Tristan'ın "Neredeyse tüm dünyayı karşıma aldım. Erkekler kadınların özgürlüğünü, işverenlerse ücretlilerin kurtuluşunu istediğim için bana karşı."²³ cümleleri bu mücadelede kadınların göze aldıklarının sade bir ifadesi.

19. yüzyılda kadınların hak savunusunu dönemin ağır toplumsal sorunlarına karşı mücadeleyle birlikte yürütmesi önemli bir yöndür. Siyahların köleliği, emek sömürüsü, yoksulların yaşam koşulları kadınların hak mücadelesiyle iç içe geçen, birbirini besleyen gündemler olmuştur. Eğitimin ırk, sınıf ve cinsiyetin kesişiminde bir mücadele alanı olarak belirginleşmesi yüzyılın toplumsal hareketlenmelerin, isyanların yüzyılı olmasıyla bağlantılı ele alınabilir. Bu dönemde kadınların yürüttükleri çok yönlü mücadeleyi birkaç isim hatırlatarak analım. Sarah Grimke, Lucy Stone gibi kadınlar 1800'lerde, eğitimde eşitlik, eşit işe eşit ücret taleplerini kadınların ve kölelerin yaşadıkları arasında benzerlik kurarak dile getirmişlerdir. Kadınların eğitimi ve oy hakkı için olduğu kadar köleliğin lağvedilmesi için mücadele etmişlerdir. Yine Flora Tristan, kadınların bu uğurda yürüttükleri sınırlar aşan mücadelenin bir simgesi olarak anılabilir.

Ne var ki kadınlar arasında eşitlik ve özgürlük bilinciyle kenetlenmenin olmaması kadınların yaşamını daha da zorlaştırmıştır. Eğitim hakkı çerçevesinde de sadece erkeklere karşı değil, boyunduruklarını kendi varlıkları olarak gören kadınlara karşı da mücadele edildiğini unutmamak gerekiyor. Wollstonecraft, sadece kadının yaşamdaki amacını erkeği memnun etmek olarak tanımlayan o büyük Aydınlanma düşünürü Rousseau'yu değil, kızlarına erkeğe itaat etmeyi öğreten kadınları da eleştirmiştir.

²³ Sheila Rowbotham, *Kadınlar, Direniş ve Devrim*, çev: Nilgün Şarman, Payel yayınları, 1994, sy: 64

Rousseau gibi özgürlükçü düşüncelerin “babası” olarak bilinen daha pek çok erkeğin sıra kadınlara geldiğinde ne kadar dogmatik, cinsiyetçi olduğunu biliyoruz. Ama kadınları alaya alan, aşağılayan erkeklerin karşısında kadın haklarını savunan erkeklerin varlığını ve katkısını da belirtmek gerek. Feminizm’i kavram olarak ilk kullanan kişi olarak bilinen Charles Frouier, bunlardan biridir. 1841’de yazdığı Dört Akım kitabındaki “Kadınların özgürlük derecesi, tüm insanların özgürlüğünün doğal ölçüsüdür.”²⁴ belirlemesi, dönemin kadın sorunu tartışmasında geleneksel, dogmatik düşünceler karşısında özgürlükçü düşüncelerin savunusunda erkeklerin konumunu gösteriyor. Tabi bu erkeklerin yaşamlarında hangi başarılı kadınların önüne geçtiklerini hatırdı tutalım, unutmayalım...

Kendi Okullarını Açan Kadınlar...

19.yüzyılda kadınların haklarını birbirleriyle daha örgütlü bir şekilde konuşmaya başlamalarını daha önce bahsettiğimiz uzun yüzyılların birikimi ve öfkesiyle açıklamak daha doğru olur. Buradan baktığımızda kadınların entelektüel eşitliğini ve kapasitesini tartışarak kadınların eğitim imkanlarını yaygınlaştırmak için çalışmalar yürüten, kamuoyu oluşturan “*Mavi Çoraphılar*”ın yüzyılı da diyebiliriz. Öyle ki, kadınların oy hakkı mücadelesini doğuran zemin eğitim hakkı mücadelesi olmuştur.²⁵ İngiltere’nin zengin kadınlarından Hannah More’un girişimiyle kurulan bu kulüp, Avrupa ve Amerika’da kadın kolejlerinin kurulmasına öncülük etmiştir. Bu yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu’nda saray kadınlarının kurduğu tekkeler benzer bir rol taşımaktadır. Kız çocuklarının eğitimi sağlamak, masraflarını karşılamak ya da muhtaç kadınlara bir sığınma mekânı sağlamak gayesiyle kendi adlarına tekke ve dergâhlar kurmuştur kadınlar. Öyle ki İstanbul’daki Hatuniye Dergâhı ilk kadın sığınma evi olarak biliniyor.²⁶

Rousseu gibi özgürlükçü düşüncelerin “babası” olarak bilinen daha pek çok erkeğin sıra kadınlara geldiğinde ne kadar dogmatik, cinsiyetçi olduğunu biliyoruz. Ama kadınları alaya alan, aşağılayan erkeklerin karşısında kadın haklarını savunan erkeklerin varlığını ve katkısını da belirtmek gerek. Feminizm’i kavram olarak ilk kullanan kişi olarak bilinen Charles Frouier, bunlardan biridir.

²⁴ Sheila Rowbotham, *Kadınlar, Direniş ve Devrim*, çev: Nilgün Şarman, Payel yayınları, 1994, sy: 64

²⁵ Arvonne S. Fraser, *Becoming Human: The Origins and Development of Women's Human Rights, Human Rights Quarterly*, Vol. 21, No. 4 (Nov, 1999), pp. 853-906

²⁶ <https://www.evrensel.net/haber/195350/ilk-siginma-evi-hatuniye-dergahi>

19. yüzyıl başlarında İran'da kadınların devlet desteği olmaksızın kendi aralarında topladıkları paralarla kız çocuklarına özel okullar açtığı, sosyal gruplar oluşturup kadınlara dönük yayınlar çıkardığını biliyoruz.²⁷

Bu dernek ve kulüplerde kız çocuklarının eğitimi için lobi yapan, okullar kurulması için fon sağlayan, burslar veren kadınların hepsi şüphesiz devrimci kadınlar değildi. Kadınların *kendine ait bir odaların* olmasının politik sonuçlarını hesaba katmadıkları kuvvetle muhtemel. Ancak unutmadan eklemek gerekir ki Kız Çocuklarının Eğitimi Üzerine Düşünceler kitabında kız çocuklarına düşünmeyi öğretmenin önemini savunarak eğitim hakkı tartışmasına yeni bir boyut kazandıran Mary Wollstonecraft gibi kadınlar da bu geleneğin parçasıdır.

Örgün Eğitimin Zorunlu Kıldığı Yüksek Öğrenim...

18. ve 19. yüzyılların gündemi kadınların temel eğitimin yanı sıra yüksek öğrenime erişmesidir. 19. yüzyılın ortalarına kadar da istisnalar haricinde yüksek öğrenim ve karma okullar kadınlara kapalı alanlar olmuştur. 1840lı yıllar itibariyle Osmanlı, Avrupa, Amerika, Rusya, Mısır gibi pek çok yerde kadınlara yükseköğrenim yolu açılmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte eğitimi işgücüne duyulan ihtiyacın artması, fabrikalara toplanan işçilerin çocuklarının bakımı sorunu gibi nedenlerle eğitim artık devletin sağladığı yasal bir imkân (hak veya zorunluluk) olarak örgütlenmiştir. Bu arada kız okullarının artması bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılama sorununu gündeme getirmiştir. Dolayısıyla pek çok ülkede öğretmen kolejleri kadınlara açılan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur.²⁸ Ne var ki 20. yüzyılın ortalarına kadar da kadınları kabul etmeyen veya ders ve seminerleri izleyebilseler de diploma alamadıkları üniversiteler ve bölümler sürmüştür.

Kadın kolejleri açılmıştır ama kadınların eğitilmesinin amacı hala tartışma konusudur. Ulus devlet fikrinin pekişmesiyle birlikte kadınların eğitimi ulusa, devlete faydası ekseninde tartışılmıştır yaygın olarak. Bağımsız kendi ayakları üzerinde duran kadınlar yetiştirmek ve ulusa iyi evlatlar yetiştirecek “Cumhuriyet Anneleri” yetiştirmek tartışmanın bir yönüdür. Tartışmanın diğer boyutları karma eğitim mi yoksa ayrı eğitim mi görüleceği, kadınları

²⁷ Aysen Esin Çilingir, *İran ve Sudi Arabistan'da Kadın, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul, 2006, sy: 92

²⁸ Kadınların üniversiteye kabulü ise Amerika'da 1892'de, Mısır'da 1929'da, İran'da 1936'da gerçekleşmiştir. Osmanlı'da kız idadilerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere İnas Dar'ül Fünunu adıyla 12 Eylül 1914'de kadınlar için üniversite açılmıştır.

güçlendirecek, bilinçlendirecek bir müfredat mı yoksa geleneksel rollerini yerine getirebilecekleri pratik bilgilerin edinileceği bir müfredat mı olacağı konularıdır.²⁹

19. yüzyılda kadın kolejlerinin sayısı çoğalsa da Viktoryen değer ölçüleri bu dönemde Avrupa ve Amerika'daki eğitim standartlarını şekillendirmiştir. Kadınlar için açılan okulların müfredatları bu eksenle daraltılmıştır.³⁰ Tartışmanın düzeyini gösterebilmek açısından Osmanlı'da açılan İnas Rüşdiyeleri (kız ortaokulları) üzerine Ethem Nejat'ın görüşlerini aktaralım.

“İnas Rüşdiyelerinin eleştirilen bir yönü ders programları idi. Edhem Nejad, kız ve erkek rüşdiyelerinin ders programlarının aynı olmasından şikayetçidir. Ona göre, bir kızın yabancı dil bilmesi, iyi tablo yapması, müzikten, matematikten anlaması çok gerekli değildir. Bu okullarda yetişen kızlar çocuğun eğitimi, beslenmesi ve ihtiyaçlarını iyi bilmeli, eşini memnun edebilmeli, devlete iyi evlat yetiştirebilmeliydi. Oysa bu okullarda verilen bilgiler, mezun olan kızların hayatlarında işlerine yaramamaktadır. Ailede bu bilgiler kullanılamamaktadır.”³¹

Kadın kolejlerindeki müfredat annelik, doğru çocuk bakımı ve ahlak eğitimi etrafında şekillenmiş olsa da kadın kolejlerinin kadın bilincinin yayılmasında istenmeden de olsa önemli yeri olmuştur. Kadınların birarada olmasından doğan enerji ile geleneksel roller ve beklentiler sorgulanmaya başlanmış, farklı arayışlara girilmiştir. Kadın mücadelesinde önemli rolleri olan pek çok kadının bu okullardan mezun olması da bunun bir ifadesi. Verilere göre o dönem kadın kolejlerine devam eden kadınların, evlenme yaşı ve profesyonel yaşama katılma oranları yükselmiştir. Ancak zamanla kadınların

²⁹ Dr. Lisa Marie Portugal, *The Education Of Women: An Historical To Present Day Analysis Portugal*, Publisher: Authur. 10.13140/2.1.3835.0080, 2014

³⁰ Örneğin, kendisi gibi başka kadınların da eğitim alması için 1823'te Hartford Kız Okulu'nu açan Catharine Esther Beecher, kadınların daha iyi eğitim görmesi gerekliliğini iyi yurttaşlar yetiştirmek, Hristiyan değerlerini öğretmek ve öğretmen olacak diğer kadınları eğitmekle açıklamıştır. Essays, Uk. (November 2018). History Of Womens Education History Essay. <https://www.ukessays.com/essays/history/history-of-womens-education-history-essay.php?vref=1>

Bir başka örnekte, Osmanlı İmparatorluğu'nda 1909 yılında açılan Ana Mektebi'nin amacı çocukları kendilerini mahveden asıl analarının elinden alıp, iyi anneler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır

³¹ Dr. Şefika Kurnaz, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kadınların Eğitimi* http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/143/14.htm

karma eğitim görebilmek, daha doğru bir ifadeyle erkeklerle eş nitelikte eğitim görme mücadelesiyle bağlantılı olarak kız okullarına olan ilgi giderek düşmüştür.³²

21. yüzyıla...

Bütün hayatını mücadeleye adanmış Elizabeth Cady Stanton, kadının insan haklarının temeli olarak kadının öz egemenliğini ya da başka bir ifadeyle özerkliğini koyuyor:

Kaç kadının birine yaslanmayı, korunmayı ve desteklenmeyi tercih ettiği ya da kaç erkeğin bu şekilde bir kadını tercih ettiği değil mesele... Kadının altında yaşadığı yönetimde ve inanması istenilen dinde sesinin olmasını, baş aktörü olduğu toplumsal yaşamda eşitlik, ekmeğini kazanabileceği ticaretle ve mesleklerde bir yer istememizin en güçlü gerekçesi, kadının doğuştan hakkı olan özerklidir. Kendini yönetme hakkıdır. Çünkü bir birey olarak, kendine güvenmek zorundadır.³³

Kaç kadının birine yaslanmayı, korunmayı ve desteklenmeyi tercih ettiği ya da kaç erkeğin bu şekilde bir kadını tercih ettiği değil mesele... Kadının altında yaşadığı yönetimde ve inanması istenilen dinde sesinin olmasını, baş aktörü olduğu toplumsal yaşamda eşitlik, ekmeğini kazanabileceği ticaretle ve mesleklerde bir yer istememizin en güçlü gerekçesi, kadının doğuştan hakkı olan özerklidir. Kendini yönetme hakkıdır. Çünkü bir birey olarak, kendine güvenmek zorundadır.

Kadınların eğitime yükledikleri anlam her zaman kadının içsel aydınlanmasını gerçekleştirmek, kadının potansiyelini açığa çıkartmak, özerkliğini sağlamak olmamıştır. Ancak yaygın, zorunlu eğitim sistemleşmeden önceki dönemlerde okumuş kadınların sayısı sınırlı olsa da kadın bilincinin gelişmesinde önemli etkisi olmuştur. Kendilerinden beklenen sorumlulukları daha bilgili, eğitilmiş kadınlar olarak yerine getirmek için okumuş olan kadınların yaşamlarında yarattıkları farkın başka başka birçok kadının yaşamına yansımaları ve sonuçta kolektif bilincin gelişmesindeki payı yadsınamaz. Kadınların aydınlanma ve

³² Ancak 1920'lerde kurulan "Yedi Kızkardeş Kolejleri" diye bilinen (Vassar, Smith, Wellesley, Radcliffe, Bryn Mawr, Mount Holyoke, and Barnard) kolejler ile kadın kolejlerinin -en azından sayılan yedisi- erkek kolejleri ile eş değer eğitim vermeye başlamıştır. Bkz: Dr. Lisa Marie Portugal, *The Education Of Women: An Historical To Present Day Analysis*

³³ Arvonne S. Fraser, 1999

kendilerini eğitme imkanları ve biçimleri birbirini beslemiştir. Kadınların eğitime erişim şansı edindikleri her yerde kadınlarda adalet, eşitlik ve özgürlük sorgulaması gelişmiştir. 19. ve 20. yüzyılda patlama yaşayan politik eylemselliği, bu sorgulamaların zamanla birikerek kolektif bilince dönüştüğünün göstergesi olarak da okuyabiliriz.

Kadın tarihini olmamışlıkların hikayesinden yaptıklarımızın hikayesine çevirmek için 4400 yıl öncesiyle günümüz arasında yollar açmamız gerektiği açık. Kadınların kendilerinden önceki kadın kuşaklarıyla kuracakları süreklilik ilişkisi, dünyaya her gelen kadının erkek egemenliğinin sillesiyle savrulmasını engelleyecek toplumsal-politik gücün kaynağı olarak önemli bir yer tutuyor. Annelerle kızları arasındaki bağın koparılması, kadınların yönsüz kalmasına yol açmış, dolayısıyla varoluşunu tamamlayamama krizine götürmüştür. Bundandır ki mitolojide Athena, annesi Metis'ten değil babası Zeus'un başından fırlatılmıştır dünyaya. "Athena gibi, varoluşunu babası üzerinden tanımlayan bu kız evlatlar için de geçmiş, bir karanlık ve unutuş alemidir."³⁴ Kendimizden önceki kadın kuşaklarının hak mücadelesinin unutulması, her bir kadının kimsesiz, dayanaksız kalmasının zemini olmuştur. Yolların nasıl kesildiğini, nasıl kapatıldığını, kadınların kendilerine yol açma mücadelesini günümüzdeki örneklerden iz sürerek de tahmin edebiliriz. Ancak, bu yazının geçmişi bir karanlık ve unutuş alemi olmaktan çıkarmaya az da olsa katkısı olsun istedik. En önemli katkısı ise, okurlarını daha kapsamlı araştırma ve sorgulamaya sevk etmesi olacaktır.

³⁴ Aksu Bora, *Hatırlananlar Ve Unutulanlar: İslam Coğrafyasında Modernleşme ve Kadın Hareketleri*, Bilig, Bahar / 2010, Sayı 53: 51-66

Alternatif Eğitimin İnşasında Kadın Merkezleri ve Özgür Okul Deneyimi

Ruşen Seydaoğlu

Giriş

Bilginin, toplumsal üretimin bir parçası olmaktan koparılması, aynı zamanda toplumsal yorumu yerine iktidarlar tarafından yorumsuz, zorunlu sunumunun biricik hale getirilmesi, zaman içerisinde de bu politikanın sistemleştirilmesi bugün karşı karşıya kaldığımız devlete dayalı eğitim sisteminin/krizinin arkasındaki sebepler arasında sayılabilir. İktidarlar, savaş politikalarıyla paralel olarak güç, ayrımcılık ve şiddet ilişkisi ile oluşturmaya çalıştıkları cinsiyetçi, tek tip, itaatkâr ve sorgulamaktan çekinen bireyin, toplumsal çeşitliliği ve değerleri unutmasını, kendini devlete adamasını bekler. Toplumu sürüklediği bu anlayış için eğitimi de aracı haline getirir. Ancak sistemleşmiş bu politikaların karşısında en az bu politikalar kadar eski direnişler vardır. Direnişlerin yaklaşımları ideolojik olarak farklılaşsa da dayanakları; toplumsal değerler; özgürlük, eşitlik ve bunlarla beslenen varlığını sürdürme arzusudur.

Bilindik iktidarlar-direnenler denkleminde demokratik, ekolojik, kadın özgürlükçü perspektif ile bütünlüklü bir yaklaşım sunan Kürt özgürlük hareketinin önerdiği eğitim sistemi de bu perspektiften bağımsız ele alınmamış, yine bu damardan beslenmiştir. Eğitim hakkının, bir grubun var olan eğitim imkânlarından faydalanması kadar yaşamın tamamına içkin görölmesini ve tüm halklar için demokratik, katılımcı ve özgürlükçü bir yaşamın üretim mekanizması olarak algılanmasını yani bu hakkın, iktidarların tekelinden çıkarılarak toplumsal ihtiyaç ve değerler kapsamında geniş yorumlanmasını amaçlar. Çünkü bu alan aynı zamanda tep tıpçılığe karşı kültürel çeşitliliğin/zenginliğin,

patriarkal sisteme karşı kadın özgürlüğünden yana yatay, toplumsal yönetim örgütlenmesinin mücadelesini üretecek, zihinsel ve fiziksel mekânlar olarak değerlendirilir.

Mücadele, iktidarların bireye ve topluma uyguladığı eğitim modelleri karşısında, toplumsal tarihin ve yaşamın açığa çıkardığı bilginin kadın bakış açısıyla yorumlanması, eğitime bu yorum ile yaklaşılması ve halklara kendi dillerinde eğitim hizmetinin sunulması gibi eğitim politikalarına ve yöntemlerine, toplumla edinilen, toplumdaki edinilen deneyimlerle kavuşmuştur. Ortaya çıkan alternatif fikirler, bu anlamıyla iddiasına uygun olarak dayanağını toplumdaki almıştır ve yine toplum tarafından üretilmiştir. Bu kapsamda kadın kurumları ve özgür okullar, Kürt özgürlük hareketinin eğitim alanındaki deneyiminin, alternatif fikirlerin alternatif pratiklere dönüştüğü örnekleri olarak incelenmeye değer çalışma alanlarıdır.

Kadın Merkezlerinin Eğitim Deneyimi

Kürt kadın hareketinin, parti içinde kol çalışması yürütmekten özerk örgütlenmeye geçtiği süreç ile başatabileceğimiz dönüşümü, sırf yapısallıkla değil, bu yapısal değişimin de bir parçası olduğu zihinsel derinleşme ile ifade etmek gerekir. Artık kadınların, siyasi partiyi aşan toplumsal hedefleri ve bunu örgütleyebilecek enerjileri açığa çıkmıştır. Derneklerin, vakıfların, sendikaların ve bu kurumlar dışında kadın mücadelesi veren diğer bütün kadınların kolektif iradesiyle oluşan Demokratik Özgür Kadın Hareketi, belediyeler bünyesinde psikolojik, hukuki, ekonomik destek faaliyetleri yürütecek kadın merkezlerinin de açılmasını sağlayan örgütlü güç oldu. Bu adımın arkasındaki düşünce ise şiddet gören kadınların kurumlara başvurmalarını beklemek kadar şiddetin olası mekânlarına yani mahallelere, evlere ulaşmak ve kadın mücadelesini buralarda büyütme idi.¹ Siyasi parti faaliyetleri açısından mahallelerde çalışmalar yapmak kadınların yabancı olmadıkları bir husustu; ancak yeni olan “biz partiden geliyoruz” demek yerine “biz kadın hareketi olarak geldik” demekti. Bu yeni ifade, güçlü bir pratik için yeni araçlara muhtaçtı. Mahallelere gidildikçe kadınların ne yaşadıkları ve ne istedikleri üzerine daha somut bilgilere ulaşıldı. Yaşanılanların resmî ideoloji ile olan bağı görünürlük kazandıkça kadınların farkındalığı ve refleksleri de politikleşecekti.

¹ Figen Aras, “Kürt Kadın Hareketi ve Feminizm”, *İstanbul-Amargi Feminizmi Tartışmaları* 2012, Yayına Hazırlayanlar: Esen Özdemir, Sevi Bayraktar, İstanbul, 2012, sf: 49-82

Köy boşaltmaları sonucu zorunlu göç ile şehirlere taşınanlardan oluşan mahallelerdeki kadınlar, sadece yoksullukla karşı karşıya kalmamışlardı. Kendilerine devlet tarafından alternatifmiş gibi sunulan kent yaşamı, üretimden koparıldıkları, betonarme evlere hapsedildikleri, anadillerini konuşamadıkları bir yabancılığı, izolasyonu ve ötekiliği ifade ediyordu. Beraber yaşadıkları erkeklerle aynı zorlukları göğüsledikleri halde güçsüzleştirilmeyi, işsizliği, ait olamamayı, gerekçe göstererek öfkelenen erkeklerin şiddetine maruz kalan yine kadınlardı. Ev içindeki erkek de tıpkı devlet gibi kendi iktidarını korumak adına kadına yönelik şiddeti sürdürüyordu. Belediyeler tarafından kadın merkezlerinin talebiyle mahallelerde açılan çamaşır evleri, kadınlarla daha açık bir ilişkinin kurulduğu ilk mekânlardandı. Kadınların evin dışına çıkabildikleri, çocuklarını da beraberlerinde götürerek oyun odalarına bırakabildikleri, çamaşırları yıkanırken birbirleriyle ve kadın merkezlerinden arkadaşlarımızla sohbet ettikleri bu mekânlar zamanla sohbetlerin eğitime evirildiği dayanışma ve mücadele alanları halini aldı. O dönem mahallelerde kadınlarla buluşan merkez çalışanları, kadınların en çok hastalıklarını dile getirdiklerini, yoksulluk ve güvencesizlik sebebiyle doktora gidemediklerini, doktora gidenlerin ise anadillerini konuştuklarında doktorlarla anlaşamadıklarını belirten raporlar hazırlamışlardı. Kadın merkezlerinin tespitleri, kadın sağlığı üzerine çalışmalar yapılması ihtiyacını da beraberinde getirmişti.

Sağlık eğitimleri ile mahallelere gitmek, “biz kadın hareketi olarak geldik” demek, bu eğitimlerin içeriğinin ve yönteminin kadın bakış açısıyla özgülleştirilmesi sorumluluğunu taşıyordu. Kadınların bedenlerini tanıyacağı, hastalıkların önlenmesine dair tavsiyelerin verilmesi kadar bu bedenlerin hastalanmasının toplumsal sebeplerinin de tartışılması gerekiyordu. Belediyeler bünyesinde arka arkaya açılan ve birbirleriyle deneyimlerini paylaşan kadın merkezleri² sırf bilgi yüklemek yerine kadının bedeniyle ilişki kurmasını sağlayacak eğitim dili ve metodu üzerine anadilde materyaller hazırladı. Bedene yabancılaşmayı ortadan kaldırarak kadının kendisiyle ve toplumla bağını yeniden kurmak, toplumsal cinsiyetin özgülleştirilmesi gibi içerikler sağlık eğitimlerinin parçası haline getirildi. Dönemin kadın merkezi çalışanlarından bir arkadaşımız yaşanan deneyimi şu sözlerle ifade ediyordu;

² O dönem mahallelerdeki ihtiyaçlar doğrultusunda Diyarbakır’da belediyeler bünyesinde önce Dİ-KASUM (Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Kadın Sorunlarını Araştırma Merkezi) devamında EPİDEM (Yenişehir Belediyesi Eğitim ve Psikolojik Destek Merkezi), Kardelen Kadın Evi (Bağlar Belediyesi Mesleki Eğitim, Psikolojik ve Hukuksal Destek Merkezi), Ekin Ceren Kadın Merkezi (Kayapınar Belediyesi) açılmıştı. Kürt Özgürlük Hareketi’nin belediyeleri bünyesinde sadece Diyarbakır’da 2016 yılına kadar 14 kadın merkezi aktif olarak çalışıyordu. Bunun dışında yine DÖKH bileşeni kadın dernekleri, akademileri, kooperatifleri ve karma kurumların kadın meclisleri vardı. Khk’ler ile dernekler kapatılırken, kayyum atamaları ile kadın merkezlerinin çalışanları işten çıkarıldı.

“Başlarda, örgütlenmek için araç olarak gördüğümüz bu eğitimler sadece mahallelerdeki kadınlarda farkındalık oluşturmadı, bu çalışmayı yürüten bizlerin de bedenlerimizi tanımadığımızı, kadın bedenine dair birçok tabumuz olduğunu göstermişti. Bizlerin de bedenimize, kimliğimize yani mücadelemize dönük farkındalığımızın artması gerekiyordu. Diğer taraftan bu eğitimlerin anadilde verilmesi elzemdi çünkü kadınlar zaten hastanelerde anadilde hizmet alamadıklarından şikayetçiydi. O dönem, hem kadın bakış açısıyla sağlık eğitimi verecek hem de bu eğitimi anadilde sunacak kadın eğitimciler yok denecek kadar azdı. Tüm bu ihtiyaçlar, mahallelerde çalışacakların belli bir eğitim içinden geçmesi zorunluluğunu doğurdu, bu zorunluluk sadece kadın merkezleri için değildi, kadın mücadelesi yürüten bütün kurumlar kendilerini bu yönlü geliştirmeliydi, eğitimcilerin eğitimi dedğimiz çalışmalara da böyle başladık.”

Kadın bedenine ve bedenin sağlığına ilişkin tartışmaların toplumsal cinsiyet tartışmalarıyla beslendiği sağlık eğitimlerinde, mahalledeki kadınların önce başkasının hikayesiymiş gibi anlattıkları daha sonra kendi hikayeleri olduğunu öğrendiğimiz ev içi şiddetin, çocuk istismarının ve diğer şiddet deneyimlerinin konuşulduğu güven ortamı oluştuğunda psikolojik, hukuki ve ekonomik desteğin sağlanmasına dönük eğitimler yapılmaya başlandı. Sağlık eğitimleriyle edinilen deneyim; zaten aile içinde ve devlet kurumlarında erkekler aracılığıyla iktidarın bütün şiddet biçimlerini yaşayan kadınların, hiyerarşik bir dile tahammülleri olmadığıydı. Şiddete dair artan farkındalık, şiddetsiz bir dile duyulan ihtiyacı da açığa çıkarmıştı. Kadınların tarih boyunca yaşadıkları kırımlar ile iktidar arasındaki ilişki deşifre oldukça iktidarın verdiği bütün bilgilerin sorgulanacağı bir yaklaşım oluşmaya başladı. Sağlık eğitimleriyle başlayan bu deneyim diğer eğitimlerde de dili ve yöntemi belirledi.

Hukuk, psikoloji, kadın mücadele tarihi ve istihdam alanlarına dair yapılan eğitimler, kadınların şiddet gördüklerinde neler yapabileceklerine ilişkin bilgilerin verildiği ama bu alanların devlet tarafından şekillendirilen ideolojik mekanizmalar olduğu vurgusuyla sürdürüldü. Mücadelenin bütün alanlarında devam eden ikili vurgu burada da vardı. Bir yandan var olan devlet sistemini kadın bakış açısına duyarlı hale getirmek için bütün mekanizmaları zorlamak diğer yandan varlığını iktidarların insafına bırakmayacak toplumsal alternatifleri oluşturmak için kadın mücadelesini sürdürmek. O günlerde temelleri atılan kadın sağlığı merkezlerinin, kadın kooperatiflerinin ve kadın meclislerinin bu eğitim içerikleriyle beslendiğini, sonrasında kadınları ve kenti yönetmeye talip olanların bu eğitimlerden geçmesinin zorunlu hale getirildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Belediyelere kayyumların atanması ve Khk’ler ile kadın kurumlarının kapatılmasına kadar geçen süre boyunca artık kadın belediyeciliği iddiası/modeli ile çalışılması, belediyelerin

her kademesinde çalışanların daha işe alınmadan yahut yönetici olarak seçilmeden, bir zamanlar sadece mahallelerdeki kadınlarla yapılan eğitimlere katılması, siyasi partilerde, sendikalarda bu eğitimlerin içerik ve yöntem açısından sürekli zenginleştirilerek uygulanması söz konusuydu. Bu durum sistemleşmiş bir eğitimin varlığına işaret ediyordu.

Fiziksel, psikolojik, ekonomik ve diğer tüm şiddet biçimlerini yaşayan kadınların iktidarların cinsiyet politikalarına karşı bireysel ve kolektif olarak mücadele etmeleri gerekir, iddiasını slogan olmaktan çıkarmak ve yaşamın kendisine dönüştürmek hiçbir zaman söylendiği kadar kolay olmamıştır. Yaşadıkları şiddeti kabullenemeyen ama nasıl mücadele edeceğini de kestiremeyen kadınlara ulaşmayı ve dayanışmayı hedefleyen kadın merkezleri, daha o günlerden bugün kendi yolunu ve yöntemini üretmeye devam eden jineolojinin ilk sorusuyla, “ben kimim” sorusunun gücüyle eğitim çalışmalarına başlamışlardı. Bugünden o güne jineoloji ile baktığımızda kadınların ilk dile getirdikleri sorunlarının bedenleri üzerine oluşunu, iktidarın kadın bedeni üzerinden yürüttüğü politikalarından, kadın bedeni ve kent yaşamı arasındaki çelişkiden bağımsız ele alamayacağımızı görüyoruz. Kadınların, sağlık hizmetlerine ilişkin talepleriyle aslında saldırı altında tutulan bedenleriyle olan bağlarının asla kopmadığını, bu saldırıları önce kendi meşreplerince sonrasında politik bir talep olarak dile getirişlerini toplumsal bir çağrı olarak görmek, kadın mücadelesinin eğitim perspektifinin de kaynağı oldu. Eğitimin doğru dil ve yönteme kavuşturulması, kadın mücadelesinin toplumla iç içe geçtikçe yaşadığı gelişimin eğitim çalışmalarına ivme katması ve özgürleştirici bir eğitim sisteminin, ben kimim sorusunu, nasıl yaşamak istiyorumun cevabı haline getirmesi; siyasetten, ekonomiden, sosyal yaşamdan beklentileri eşitlik ve özgürlük çizgisine yaklaştırma gücünü yarattı.

Anadil Eğitiminden Özgür Okullara: Kapitalist Eğitim Sistemine Karşı Demokratik Eğitim Sistemi

“...Ve kalbimin, ondaki bütün sevgi ve tutkuyla birlikte bir çocuğa bağışlanmasına izin verin. Nereden olacağı hiç fark etmez; Kaaron bankalarında, Sabalaan Dağı yamaçlarında, Doğu Sahara kenarlarında veya Zağros Dağları'ndan güneşin doğuşunu seyreden bir çocuk. Tek istediğim isyankâr, kıpır kıpır kalbimin, benden daha isyankârca kendi çocukluk arzularını aya ve yıldızlara ifşa edecek ve onlara sonradan bir yetişkin olarak ihanet etmeyeceğine dair onları tanık tutacak bir çocuğun göğsünde atmaya devam etmesidir...”³

³ Mektubun tamamı için bkz. “Kalbimin Atmasına İzin Verin”, Bianet, 6 Ocak 2019, <https://m.bianet.org/bianet/dunya/111769-kalbimin-atmasına-izin-verin> (Son Erişim: 17 Mart 2019)

Ferzad Kemanger'in idamından önce yazdığı mektuptan ufak bir kesit olduğu halde Kürt özgürlük hareketinin eğitim perspektifinin arkasındaki duygu ve düşünce derinliğini hissettiren bu sözler, çocukları merkeze alıyor gibi görünse de o çocuğun birlikte büyüdüğü kadınlara, içinde yetiştiği aileye ve topluma büyük bir mesaj ve miras bırakıyor. Bu mirası, özgür eğitim tartışmalarındaki kendi kendine sahip olma ve jineolojideki kendi olma fikriyle birlikte değerlendirdiğimizde, çocukların özgür düşünme, karar verme ve eyleme kabiliyetini kazanmalarının onların içselleştirilmiş bir otoritenin etkisinden kurtarılmasına bağlı olduğunu görüyoruz.⁴ Kemanger'in mektubundaki isyankârlık da bahsi geçen otoriteyedir. Kadınların ev içinde isyan ettikleri de sokakla buluşunca reddettikleri de aynı otoritedir. Varlığı tehlike altında olan bir toplumda ne yalnız başına çocuk eğitimleri ne de yalnız başına kadın eğitimleri özgür bir toplumun inşasına yetmeyecektir; kadın merkezlerindeki eğitimler ile çocuk eğitimlerinin birlikte ve ortak perspektifle yürümesi de bundandır. Yaşamın birbirinden kopmayan ama bir bütünen saldırı altında olan parçalarının mücadelesi tam da bu sebeple otoriteye karşı eşzamanlı/eşgüdümlü devam etmektedir.

Bütün ulus-devletlerde örneklerini gördüğümüz çok kültürlülüğe ve çok dilliliğe karşı olan tekçi ve saldırgan politikalar, eğitim kurumlarında en sistematik halini alır. İktidarların, çocuklara kimliklerini, kültürlerini unutturarak giriştikleri bu iş, toplumların kimliklerini, kültürlerini unutarak yok olmasına sebep olur. Anadil ve eğitim üzerinden Kürtçe ve Türkiye özgününde yaşanan gerilimi de bu kapsamda değerlendirmek gerekir. Kürt toplumunun kendi dilinde ve değerleriyle varlığını sürdürme mücadelesi, demokratik ulus yaklaşımına içkin ve tıpkı kadın mücadelesinde üzerinde durduğumuz gibi iki yönlüdür. Devletin eğitim politikalarının değiştirilmesi için devam eden zorlamanın yanında, toplumsal varlığını devlet ölçülerine bırakmayan özgün kurumlarını örgütleyen bir yaklaşım taşır. Bu sebeple anadilde eğitimin yasallaştırılması ve uygulan-

Kadınların ev içinde isyan ettikleri de sokakla buluşunca reddettikleri de aynı otoritedir. Varlığı tehlike altında olan bir toplumda ne yalnız başına çocuk eğitimleri ne de yalnız başına kadın eğitimleri özgür bir toplumun inşasına yetmeyecektir; kadın merkezlerindeki eğitimler ile çocuk eğitimlerinin birlikte ve ortak perspektifle yürümesi de bundandır.

⁴ Joel Spring, *Özgür Eğitim*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2017, sf: 37 vd.

ması için direnirken iktidarların biçimlendirmeye çalıştıkları Kürt çocuklarının bu saldırılardan arındırılmış özgür eğitim kurumlarına ulaşmalarını ve bu kurumların inşa süreçlerini başlı başına bir mücadele alanı olarak görmüştür.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren kendisini, ulus devlet ideolojisi ile besleyen iktidar geleneğinin; milliyetçilik ve ırkçılık denkleminde sıkıştırılmış anlamıyla Türk milletine bağlı, ailenin fedakâr annesini yaratmaya çalıştığı kız enstitülerinden,⁵ “Türkçe konuş, çok konuş” yasaklarına kadar yaygın ve cinsiyetçi pratikleri olmuştur. Bu pratikler karşısında varlık mücadelesi veren Kürt özgürlük hareketinin anadili ve eğitimi, kadın özgürlükçü bakış açısından koparmadan, annelik kimliğine içkin ama sadece anne-kadına yıkılmayacak kadar toplumsal, tarihsel ve kültürel bir sorun/mücadele alanı olarak ele alması ve iktidarın politikalarıyla mücadelede de toplumun tamamını sorumlu görmesi demokratik, ekolojik, kadın özgürlükçü perspektifinden ötürüdür.⁶

Zaman içerisinde mücadelenin farklı alanlarında edinilen deneyimler ve açığa çıkan toplumsal ihtiyaçlar, zorunlu göç ile yaşanan değişimler ve Kürt toplumunun sürekli kültürel saldırılar altında yaşaması, anadil ve eğitim alanında çalışmaların güçlendirilmesini gerektirmiştir. 2004 yılında ilan edilen Tevgera Zimanê Kurdî/ Kürt Dil Hareketi ile Kürtçe’nin kullanımının yaygınlaştırılması, Kürt dili ve edebiyatı üzerine çalışmaların yapılması, bu çalışmaların toplumla iç içe yürütülmesi hedeflenmişti. Bu hedefler doğrultusunda 2006’da TZP bileşeni olarak açılan Kurdî-Der/ Kürt Dili Araştırma ve Geliştirme Derneği, Kürt toplumunun olduğu hemen her yerde örgütlenmiş, dil çalışmalarını yaygınlaştırmak için çalıştaylar, kurultaylar, konferanslar düzenlemişti. 90’larda göç ile şehir merkezlerine gelen ve eğitimlerine Türkçe devam ederek anadillerinden uzaklaşan çocuklar ve gençler, 2000’lerde artık kendilerine dayatılan dilin ve eğitimin etkisiyle anadillerinden uzaklaşmaya başlamıştı. Ancak evde bilhassa annelerin Kürtçe konuşmaya devam ettiği, Türkçe’ye direndiği hususunu da belirtmek gerekiyor, göç ile yerinden koparılmanın yarattığı çelişki ve bilmediği bir dünyada eve kapanmış olmanın yarattığı öfke ile açıklanabilecek olan bu direnişin, en az dil hareketi kadar etkili sonuçları oldu. Kürtçe masallar, hikâyeler, toplumsal deneyimler bir nesle daha aktarılabilmişti ama tehlike altındaydı. Bu tehlike karşısında dil mücadelesi, Kürtçe kurslar açıp bu kurslardan kendi mamostelerini çıkarma pratikleriyle ve yazın dünyasına kazandırdıkları Kürtçe sözlükler (ferheng)

⁵ Aile için makbul kadın ve Kürt kız çocuklarının Türkleştirilmesi politikaları üzerine daha ayrıntılı değerlendirmeler için bkz. Elif Ekin Aksit, “Anadilde Eğitim ve Kadınlar,” *Fe Dergi* 1/1 (2009): 30-38

⁶ Abdullah Öcalan, *Demokratik Uygurlık Çözümü-III- Özgürlük Sosyolojisi, Tekrar Özgürlük Ütopyalarıyla Yaşama Çağı*, Amara Yayıncılık, İstanbul, 2015, sf: 106-124

ile ciddi bir yol kat etti. Alanda dünya edebiyatından çeviriler yapıldı, Kürtçe eserlere görünürlük kazandırıldı. Örgütlü bir mücadelenin anadilde devam etmesi gerektiği üzerine bütün mücadele alanlarıyla ortak tartışmalar yürüttü, böylelikle Kürtlerin mücadele ettiği kurumlarda ve bu kurumların çalışmalarında dil üzerine seferberlik başladı.

Anadilde eğitim hakkının tanınması için Anayasa değişikliği tartışmalarının, siyasi parti tarafından yürütüldüğü süreç devam ederken bu hakkın sadece hukuki değil ahlaki boyutları da Türkiye toplumunun gündemine taşındı. Uluslararası hukuk, dil hakkının, bir yandan insan haklarının eşitlik ve ayrımcılık yasağı ilkesi çerçevesinde ele alınması gerektiğini belirtirken diğer yandan bu meselenin sürekli tarafları olarak azınlıkların dillerinin korunması üzerinde duruyordu. Ahlaki boyut kapsamında ise hakkın insan onuruna yaraşan bir yaşam için kendi başına ahlaki bir talep olduğu vurgusu yapılıyor, bu hakkın tanınmasını da yönetimlerin ahlaki ödevi olduğu belirtiliyordu.⁷ Tartışmalardan da anlaşılacağı üzere o dönemde yakalanan düzey hem dil hareketinin örgütlü gücü hem de bu gücün siyasete yansımalarının etkili oluşuyla yakından ilgiliydi. Kürtlerin anadilde eğitim alması için hatırı sayılır bir dayanışma ağı oluşmuştu. Sorununun, Türkçe ile değil, kendi anadilinde yaşayamamakla ilgili olduğu, böylesine çok dilli bir toplumda bütün dillerin birlikte kullanılmasının demokratik bir toplumun gereği olduğu anlayışı yaygınlaşmıştı. O dönem üniversitelerde açılan Kürdoloji bölümleri ve ilköğretimde seçmeli ders olarak müfredatlara Kürtçe'nin eklenmesi her ne kadar kendini pozitivist bilgilerin dilini Kürtçe'ye çevirmekle ve içeriğine pek de dokunmamakla sınırlandırmış olsa da verilen siyasi mücadelenin kazanımları arasındaydı.

2009'a geldiğimizde, Dil Hareketi, kendi eğitim kurumlarını açma hedefiyle kitap ve müfredat çalışmalarına, mekân arayışlarına başlamıştı. Var olan eğitim materyallerindeki cinsiyetçi ifadelerin tespit edilmesi, toplumsal cinsiyetten arındırılmış kaynakların oluşturulması ileride özgür okullar şeklinde ifade edeceğimiz kurumların ilk çalışmalarıydı. Devletin dizayn ettiği, kapatma/kapatılma⁸ ideolojisiyle oluşturulmuş, doğadan ve toplumdan izole mekânlar yerine açık alanların eğitim alanlarına dönüştürülmesi hedefi ise baştan aşağı devlet ideolojisiyle inşa edilmiş beton kentlerde, başlangıç için pek mümkün değildi. Bunun yerine toplumsal ilişkilerin güçlü olduğu, kültürel yaşamı sürdüren mahalleler tercih edilmişti. 2014 Eylül ayında, Diyarbakır'da, Ferzad Kemanger adıyla ilk özgür okul, eğitim vermeye

⁷ *Temel Bir İnsan Hakkı Olarak Dil Hakları ve Kürt Meselesi*, Diyarbakır Barosu Yayınları, Diyarbakır, 2013, sf:20, sf:42

⁸ Kapatılma, cezalandırma, ıslah etme tartışmalarının ayrıntıları için bkz. Michel Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*, İmge Kitabevi Yayınları, 2013, Ankara sf: 210 vd., sf: 337 vd. Ayrıca bkz. Michel Foucault, *Büyük Kapatılma*, Ayrıntı Yayınları, 2011, sf: 106-107

başladı. Sadece 1. sınıfların eğitim gördüğü bu okulda eğitici arkadaşlarımızdan biri yaşadıkları deneyimi şu sözlerle anlattı;

“Öğrenciler aileleriyle birlikte gelmiş, ilk zil çalmıştı ama dışarıda panzerler, polisler derslerin başlamasına izin vermiyordu. Aileler, öğrenciler, bizler kapının önünde etten duvar olmuştuk. Onca emek ve mücadeleyle inşa ettiğimiz okula girilmesine izin vermedik. Çünkü yıllardır teorisini tartıştığımız, mücadelesini verdiğimiz anlayış ete kemiğe bürünmüştü ve Kürt toplumu buradan geri adım atmaya niyetli değildi. İlk hafta bu şekilde devam etti, sonraki hafta ise derslere başladık. Daha önce sistemin eğitimine bulaşmamış olan öğrencilere nazaran biz öğretmenler için daha zor bir başlangıçtı. Var olan bütün kodlarımızla çatışarak, dönüştürerek, kendimizi sorgulayarak sürdürdüğümüz mücadelenin ilk okulundaydık ve sorumluluğumuz büyüktü. Kendi toplumuyla, diliyle, kültürüyle barışık, sorgulayan ama bunu yaparken de çocukluğundan vazgeçmeyen bir deneyimde çocuklara hem yol gösteri hem de yoldaşlık yapmamız gerekiyordu. Ailelerle sürekli iletişim halindeydik. Aldıkları eğitimin evdeki yansımaları umut vericiydi. Çocuklardan biri babası yüksek sesle konuştuğunda, babasına itiraz ederek bağırmanın da bir şiddet olduğunu ve bunu yapmaya hakkı olmadığını söylemişti, bir diğeri annesinden su getirmesini isteyen babasına, kendi suyunu kendisinin alabileceğini, annesinin bunun yapmak zorunda olmadığını dile getirmişti. Tabi bu sorgulamalar ve itirazlardan biz öğretmenler de nasibimizi alıyorduk, sözlerimiz ve davranışlarımız arasında tutarlılık bekliyorlardı. Okulda yasak kelimesini kullanmıyorduk, pozitif disiplin ortamı içinde beraber yaşamının kurallarını oluşturmaya çalışıyorduk. Bu da oldukça bağımsız ve sorgulayan çocuklar ortaya çıkardı.”

Yaşam bilgisinden, matematiğe, müzikten, resme birçok alanda eğitimlerin sürdüğü Ferzad Kemanger Okulu’yla birlikte Huzurevleri’nde, Gever’de, Nusaybin’de, Kızıltepe’de ve Cizre’de okullar açılmıştı. Eğitimin 2. senesinde bütün okullardaki öğrenci sayısı 1000’e ulaşmıştı. Okullarda, para yoktu. Materyaller kimseye ait değildi, komünal kullanılıyordu. Pembe ya da mavi bütün okul gereçleri erkek ve kız çocuklarına eşit dağıtılıyordu ve bütün renk ve desenleri kullanmaları isteniyordu. Öğretmen sınıfa girdiğinde, ayağa kalkıp tekmil vermiyorlardı ve herkesin birbirini görebileceği şekilde oturuyorlardı. Bildiğimiz eğitim sisteminin emir ve komutla çalışan yapısının çoğu zaman önemsiz gibi gördüğümüz ama çocuklara empoze edildikten sonra

kolay terk edilmeyen davranışları, yerini birlikte yaşam pratiklerine bırakmıştı.⁹ Özgür okulların mekânları, 2016'da devlet tarafından mühürlenene kadar eğitim bu şekilde devam etti. Kapatılmanın ardından yeni yöntem arayışları başladı. Öğretmenler, dünyada da örnekleri olan ev okulları deneyimine benzer, eski öğrencilerinden oluşan gruplar oluşturarak evlerde bu eğitimi sürdürmeye çalışsalar da eğitim perspektiflerindeki toplumla iç içelik, birlikte düşünme ve eyleme iddiası için ev okullarının elverişli sonuçlar doğurmayacağına karar verdiler.

Bütün baskı ve kapatmalara rağmen bugün eğitim alanındaki çalışmaların devam etmesini, özgür okulların, özgür öğrencilerine, ailelerine ve öğretmenlerine, giriştikleri işin toplumsal değerinin farkında olmalarına borçlu olduğumuzu belirtmek gerekiyor. Elbette özgür okul deneyimi sadece içinden geçen öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere değil tüm topluma başka türlü bir eğitimin mümkün olduğunu ve her koşulda bunun denenmeye, sürdürülmeye değer olduğunu gösterdi. Artık ne yapılacağını, nasıl yapılacağını bildiğimiz devasa bir deneyimimiz var.

Sonuç

Kadın mücadelesinin eğitim deneyimleri ve özgür okullar olarak her iki pratiğin de toplumun içinde taşıdığı, tarihle ve bugünle zenginleştirdiği bilgileri, sorgulayarak yeniden üretmesi bu üretim ile açığa çıkanı da özgürlük mücadelesi için yeniden topluma sunması, özgün bir sistematigi ifade etmektedir. Kadınların, anneliğe ilişkin toplumsal rollerle kuşatıldığı ve kısırıldığı günümüz dünyasında, sadece doğurduğunun değil bütün çocukların annesi ve öğretmeni olması gerektiğine dair vurgusuyla jineolojî, kadın-anne çelişkisinin, kadın-toplumsallık-özgürlük ilişkisiyle ters yüz edilebileceğinin iddiasını taşır. Burada açığa çıkarılması gereken kadının farkındalığı ve bu farkındalık neticesinde girişeceği mücadeledir.

Kadın mücadelesinin eğitim deneyimleri ve özgür okullar olarak her iki pratiğin de toplumun içinde taşıdığı, tarihle ve bugünle zenginleştirdiği bilgileri, sorgulayarak yeniden üretmesi bu üretim ile açığa çıkanı da özgürlük mücadelesi için yeniden topluma sunması, özgün bir sistematigi ifade etmektedir.

⁹ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2010, sf: 64 vd.

Eğitim sisteminin ve politikalarının önemi üzerinde durmak yine bu sebeple anlamlıdır. Patriarkal kurumların ele geçirdiği ve yine patriarkal ideoloji ile sistemleştirdiği eğitim/eğitim kurumları, çocukların zihinlerinden özgürlük fikrini silerken, bunu hatırlatacak bütün toplumsal/kültürel bağlarını da koparır. Bu eğitim kurumlarında sunulan pozitif bilim/bilgi ve çıktılar dışındaki her şeyi hurafe sayarak aslında kadın deneyimlerini bilgi dünyasının dışına iter.

Kadınların eğitim çalışmalarını gerçekleştirirken mahallelerdeki kadınlarla kurdukları ilişki, öğreten öğrenen statülerini aşabildikleri ve bütün kadınların birbirleriyle bilgiyi paylaşabildikleri bir alan olabildiği için özgürlük mücadelesinde güçlü bir yere oturabilmiştir. Topluma unutturulmaya çalışılanların yeniden hatırlanmasında bu çalışmaların içerikleri etkili olmuştur. Bilgileri karşılığında sadece dayanışma görmeyi istemeleri özel olanın, özel alana hapsedilmenin karşısında kadın sorunun toplumsal kılınmasının da yolunu açmıştır. Özgür okullardaki eğitim yaklaşımının sistem okullarıyla olan ideolojik farkını da burada aramak gerekir. Cinsiyetçi yaklaşımları perçinleyen, ezberci ve sorgulamayan çocuklar yetiştiren okulların alternatifi, doğayla ve kadın özgürlüğüyle harmanlanmış bilgi ve eylemin zihinsel ve fiziksel mekânlardır. Bilginin peşinden koşan, mücadele eden ve yaşamı güzelleştirebilecek çocuklar yetiştirmeye talip bu anlayış gelecek tahayyülü açısından jineoloji ile dirsek teması içindedir. Kadın eğitimlerinden geçenlerin bugün kadın mücadelesi yürütenlere dönüşmesi, özgür okullarda eğitim gören çocukların, ZAROK TV’de Mihemed Şexo, Aram Tigran şarkılarını söylemeleri, Mem û Zîn’i bilerek büyümeleri, Kürtçe masallar anlatmaları, Kürtçe tiyatro oyunlarında oynamaları doğru bilginin yaratıcı güzelliğindendir ve Kürt toplumunun kültürüyle, diliyle varlığını sürdüreceğinin de dayanağıdır.

Anadil, Önemi, Türkiye’de Verilen Mücadele, Ortaya Konan Çalışmalar

Netice Altun Demir

Anadili, bir kişinin ilk öğrendiği, kendisini onunla tanımladığı ve başkalarının da o dilin doğal konuşucusu olarak tanımlanan, en iyi bildiği ve en iyi kullandığı dildir.¹ Devletlerin dille çok uğraşmasının birçok nedeni vardır. Tarih boyunca zihinlerin işgalinde etkili olan dil, toprağın, bağımsızlığın, hakların gaspında ilk işgale uğrayan unsurdur. Skutnabb-Kangas ve Phillipson (1995), sömürgeci-lerin eskiden toprağı, suyu ve doğal kaynakları veya hükmedilenin vücudunu (kölelik) sömürdüğünü ancak günümüzde sömürgecinin bilinç endüstrisi aracılığıyla (eğitim, kitle iletişim araçları, din vb.) zihnin sömürülmesi ile ilgilendiğini dile getirirler.²

Devletlerin bu amaçlarını kendi vatandaşları için gerçekleştirirken mağdur ettikleri insanların sayısı milyonları bulur fakat bu, onları rahatsız etmez. Irkçılık kendisi gibi olanların daha fazlasına sahip olması için kendisi gibi olmayanların mağdur edilmesi, dilinin bağlanması, kesilmesi durumuna verilen addır ve bireyin dilinin kesilmesinin psikolojik, sosyolojik, kültürel, vb. birçok farklı, yok edici etkisi vardır.

¹ Tove Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters 7, 1984, sf: 18

² Tove Skutnabb-Kangas & Robert Phillipson, “Papers in European language Policy” içinde *Linguicide and Lingvicism*, ROLIG papir 53. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Lingvistgruppen, 1995, sf: 83-91.

UNESCO, 1999 yılında çok dilli eğitimin ve çok dilli eğitimle de eğitimde en az üç dilin, çocuğun kendi ana dili/dilleri, bölgesel ya da ulusal bir dil ve uluslararası bir dilin öğretilmesinin desteklenmesi kararını almıştır. UNESCO o günden bu yana her şekilde bu kararının arkasında durduğunu ve böylece kültürel çeşitliliği savunduğunu dile getirmektedir.

UNESCO-2014 verilerine göre dünya çapında 50-75 milyon arası çocuk okulların dışına atılmış, marjinalize edilmiştir. Kendi anadilinde eğitim görmeyen çocukların eğitimin dışına itilme ya da okulun ilk iki üç yılında başarısızlığa uğrama olasılıkları artmaktadır. Araştırmalar çocuk için en uygun eğitim dilinin kendi anadili olduğunu göstermektedir. Bilimsel çalışmaların anadilde eğitimin önemine yaptığı vurgu ve ailelerin talebine rağmen dünya çapında birçok eğitim sistemi bir ya da birkaç ayrıcalıklı dilin kullanımında ısrarcı davranmakta ve böylece o dilleri ve kullanıcılarını sistemin dışına itmekte veya kültürleriyle bağlarını koparmaktadır. Anadilde eğitimin olmadığı koşullarda ebeveynler çocukları okullara kaydetmemekte, kaydolanlar eğitime başarılı bir şekilde angaje olamamakta, öğretmenler öğrencilerin derse katılmamasından bunalmakta, daha en başında okul başarısızlıkları yaşanmaktadır. Bazı durumlarda çocuklara, yeni dile geçişi destekleme programları uygulansa da çocukların, kendi anadillerinde yeterliklerinin yitimi ve kendi kültürel zenginlikleriyle bağlarının koptuğu görülmektedir. Çocuklar ebeveynleriyle günlük konuşmanın ötesine geçememekte, böylece onlar aracılığıyla aktarımın sağlandığı dünyadaki dil ve lehçe havuzu ve kültürel birikim günbegün su kaybetmektedir.³

Türkiye Cumhuriyeti’nde “Kürtçe”

Türkiye Cumhuriyeti’nin, 1923’te kuruluşundan sonraki yıllarda kendisine biçtiği rol Kürt varlığını gerek Kürtlerin kendilerini sürgüne göndererek gerek Kürdistan’a Türk ya da sayı olarak kendisine tehlike arz etmeyecek azınlıklardan topluluklar yerleştirerek Türk ulusu yaratma yolunda hızlı adımlar atmak olmuştur. Dilin bireylerin kendi kültürleriyle kurdukları en önemli bağ olmasının bilinciyle Kürtlerin yeni yaratılacak ulusu anlaması ve o yeni kültürün bir parçası olmasının istenmesi nedeniyle Kürtçe, en temel düşman ilan edilmiştir. Kürt kültürünü ortadan kaldırmak için onun belkemiğini oluşturan dili gerektiğinde yok saymak gerekirse de öcü kabul etmek, onu konuşanları hedefe koymak yeni “ulus”un ilk acı meyvelerini oluşturmuştur. Öyle ki erzaklarını köyden pazara getiren köylülerin onları satarken kullandıkları

³ UNESCO, Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning. Paris: UNESCO, 2008

sözcük başına 5 kuruş ödemek zorunda oldukları belirtilmektedir.⁴ İddiaya göre bir koyunun elli kuruşa satıldığı 1930’lu yıllarda beş kelimelik bir cümleyle meramını ifade etmek zorunda olan bir kişi koyun değerine eşit ceza ödemek zorunda kalıyordu”.⁵ Yine ünlü “oğlunu hapishanede ziyarete giden Kürt annenin yol boyunca tek ezberleyebildiği cümle olan “Kamber Ateş! Nasılsın” cümlesini oğlunu ziyaret ettiği sırada sürekli tekrar etmesi hem Kürt dilinin yasaklanma boyutunu hem de bu yasağın yol açtığı trajediyi gözler önüne sermektedir.

Skuttnabb-Kangas ve Phillipson (1993) Birleşmiş Milletler tarafından 1948’de hazırlanan Soykırımı Engelleme ve Cezalandırma Sözleşmesinin son tasarısına dayandırarak Kürtçenin durumunu “Dilkrımını” ya da “Dil Katliamı” (linguicide, linguistic genocide) olarak nitelemektedirler. Dilkrım, sözleşmedeki maddede şöyle tanımlanmıştır “bir topluluğun kendi dilini günlük ilişkilerde veya okullarda ya da yayıncılıkta ve yayımların dağıtımında kullanımını yasaklamak”. Skuttnabb-Kangas ve Phillipson (1993)⁶ Türkiye’nin kanunen Kürt dilinin okullarda kullanımını yasaklayarak, insanlara hapis ve para cezası vererek, insanları öldürerek dil kırımı gerçekleştirdiğini Avrupa ülkelerinin ise daha farklı yollarla buna benzer bir duruma düştüğünü dile getirmektedirler. Avrupa Ülkeleri örneğin; Kürtleri istatistiklerde yok sayarak, Türkçenin onların anadilleri olduğunu varsayarak ve resmi Türk ideolojisinin yanlış iddialarını kendilerinininki gibi kabul ederek (Danimarka Eğitim Bakanlığının Kürtçenin yazı dili için bir standardının bulunmamasını iddia etmesi vb.) bu kırma destek vermektedir. Oysa Kürt çocuklarının bulundukları bir okul ve/veya okul öncesi kurumda Kürt öğretmeninin olmaması bir dil kırımıdır.

1923 yılında kurulan Cumhuriyetin ilk anayasası olan 1924 anayasası “Türkiye’de din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese Türk denir” ve “Türkçe okuyup yazma bilmeyenler milletvekili seçilemezler”⁷ ile girilen yolda, 1991 yılında 2932 sayılı yasa kaldırılmış ve “Devletin Resmi Dili Hakkındaki Kanun Tasarısı” hazırlanmıştır. Bu tasarıyla mahalli dil ve lehçelerde konuşmanın, müzik yapmanın,

⁴ Amir Hassanpour, (1992), *Kurdish Language Policy in Turkey. Nationalism and Language in KURDISTAN*, Edwin Mellon Pres.,1918-1985, sf:132-135. <http://www.kurdishacademy.org/?q=node/129> (Son Erişim Haziran, 2018)

⁵ Fikret Başkaya, *Paradigmanın İflası: Resmi İdeolojinin Eleştirisine Giriş*, Özgür Üniversite Kitaplığı, Ankara, 2001

⁶ Tove Skuttnabb-Kangas & Robert Phillipson , “Linguistic Human Rights for the Kurds”. Derleyen Sertaç Bucak, *The Kurdish People- No Future without Human Rights, Bremen: International Association for Human Rights in Kurdistan*, 1993

⁷ Mesut Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003

plak, ses ve görüntü bantları ile diğer anlatım araç ve gereçlerinin kullanımının serbest olduğu hükmü getirilmiş ancak toplantı ve yürüyüşlerde bu dillerin kullanımı, yayın ve yayımı yasaklanmıştır. Ancak tasarı bir süre sonra rafa kaldırılmıştır. 1999 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne aday üyeliği kesinleşince 2001 yılında "AB treninin kaçırılmaması" amacıyla meclisten geçen uyum paketi çerçevesinde Türkçe dışındaki dillerde radyo ve televizyon yayıncılığı yapma imkânı tanınmıştır. 18 Aralık 2002'de resmî gazetede yayımlanan yönetmelikte anadilde yayın yapma yetkisi yalnızca TRT'ye aittir. Yayınlar radyoda haftada dört saati, televizyonda ise iki saati geçemez. Ayrıca yayının Türkçe çevirisinin verilmesi gerekmektedir. 19 Haziran 2003'te, 6. uyum paketi çerçevesinde TRT dışında kamu ve özel radyo ve televizyonlar da "Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında kullandıkları farklı dil ve lehçelerde" yayın yapabilecekleri ifadesi eklenmiştir. RTÜK, 25 Ocak 2004 yılında yeni bir yönetmelik yayımlayarak bu dil ve lehçelerde ulusal özel radyolar için yayın saatini haftada beş, televizyonlar için ise haftada dört saat olarak arttırmış ancak yayınların yalnızca yetişkinlere yönelik yapılmasını kararlaştırmış ve böylelikle anadillerin öğretilmesi yasağı sürmüştür.⁸ RTÜK 13 Kasım

Devletin, Avrupa Birliği uyum paketleri baskısıyla ve kaplumbağa hızında bir yol kat edemediği bu gelişmeler aslında gelişen teknoloji, uydu anten, internet kullanımı gibi ulus devlet tarafından kontrolünün zor olduğu, Kürtlerin çoğunlukla Türkiye dışında açtıkları televizyon ve radyo kanalları, yayımladıkları gazeteler ve internet yoluyla kitlelere ulaşmaları devlet politikalarını etkisizleştirmiştir.

2009'da çıkardığı yeni bir yönetmelik ile (Resmi Gazete, Sayı 27405) tüm gün yayını mümkün kılan bir değişikliğe imza atmış⁹ ve TRT 6 ve Gaziantep'ten tüm gün yayın yapmaya başlayan Dünya TV Kurmanci lehçesiyle Türklük ideolojisini yaymak amacıyla yayına başlamışlardır.

Devletin, Avrupa Birliği uyum paketleri baskısıyla ve kaplumbağa hızında bir yol kat edemediği bu gelişmeler aslında gelişen teknoloji, uydu anten, internet kullanımı gibi ulus devlet tarafından kontrolünün zor olduğu, Kürtlerin çoğunlukla Türkiye dışında açtıkları televizyon ve radyo kanalları, yayımladıkları gazeteler ve internet yoluyla kitlelere ulaşmaları devlet politikalarını etkisizleştirmiştir. Med TV

⁸ Çağla Kubilay, *Türkiye'de Anadillere Yönelik Düzenlemeler ve Kamusal Alan: Anadil ve Resmî Dil Eşitlemesinin Karılması*, İletişim Araştırmaları, 2 (2), 2005, sf: 55-85.

⁹ Hüseyin Sadoğlu, *Türkiye'nin Yakın Dönem Dil Politikaları*, PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 3 Sayı 1., 2017, sf: 57-66

(1995-1999), Medya TV (1999-2002) ve Roj TV Türkiye'nin homojen bir ulus yaratmada 70 yılda zorbalıkla dayattığı yok sayma ve yok etme politikasına büyük bir darbe vurmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Avrupa'dan yayın yapan bu kanalları kapatmak için diplomatik baskı, yayın durdurma ve teknik müdahaleler biçiminde, yurtiçinde ise çanak anten yasaklama gibi engelleme çabalarına girişmiştir. Kapanan her televizyon kanalının yerini yenisi almış, yurtiçinden de Kürtleri aktive eden, ayakta tutan Gün TV (hatta ilk çocuk kanalı olarak 2015 yılında yayına başlayan Zarok TV) benzeri kanallar sürekli baskıya maruz kalan Özgür Gündem, Özgür ülke, Azadiya Welat gibi gazeteler çıkarılmıştır. Buna karşılık devlet, Kürt iletişim araçlarının Kürtlerle kurduğu dil ve milli/kültürel bağı koparmak için TRT 6 gibi devletin ideolojisini ve asimilasyon siyasetini sürdüren kanallar açma ve hem Avrupa'ya uyum sağlamaya çalışıyor gibi görünme hem de Kürtlerin kendilerini var etme çabalarını sekteye uğratma gibi adımlar atmıştır.

Eğitim alanında ise iki farklı önemli adım atılmıştır. Bunlardan biri 2012 yılında pilot olarak seçilen birkaç okulda başlatılan Kürtçe seçmeli dil eğitiminin 2013 güz dönemi itibariyle yaygınlaştırılması olmuştur. Seçmeli dersin haftada iki saat ve 5. sınıftan başlamak üzere ortaokullarda başlaması kararlaştırılmıştır. 2013–2014 eğitim öğretim yılında Kürtçe dersini seçen öğrenci sayısını 53 bin olarak açıklayan MEB, 2014–2015 eğitim öğretim yılının ilk döneminde bu sayıyı 85 bin olarak açıklamıştır. 2014'te bölüm için alınan öğretmen sayısı 17 iken, 2015 atamalarında 9, 2017 Şubat atamalarında 3 (2 Kurmanci, 1 Zazaki) olmuştur.¹⁰ Şubat 2019 atamalarında ise hiç Kürtçe öğretmeni atanmamıştır.

Yine 10 Aralık 2009'da YÖK kararıyla açılan Mardin Artuklu Üniversitesi, Yaşayan Diller Enstitüsü (çünkü aslında ölmeleri planlanmıştı ve Kürt Dili Enstitüsü denmesi bir yenilgi gibi algılanmış olmalı) kurularak günümüze kadar 70'i tezli yüksek lisans, 699'u da tezsiz yüksek lisans alanlarında öğrenci mezun etmiştir. Öğretim görevlilerinin çoğu Kurdî-Der vb. kurumlarda dil konusunda bir statü elde eden kişilerden seçmek zorunda kalan devlet, 15 Temmuz darbesinden sonra ise bu bölümde çalışan öğretim görevlilerinin birçoğunu ihraç etmiştir. Başlangıçta Artuklu Üniversitesi'yle yola çıkan devlet daha sonra Bingöl, Muş, Dersim vb. şehirlerde yeni bölümler açmış ancak bu bölümlerin misyonları çoğunlukla Kürt Dili lehçelerini bağımsız diller oldukları üzerine çalışmalar yapmak olmuştur. Zaten henüz ihraç olmamış olan öğretim görevlilerinin, en azından devletin gözünde, kendisiyle aynı ideolojiye sahip olduklarını ya da devletin öyle zannetmesi üzerine çalışmaya devam edebildiklerini düşünmek yanlış olmaz.

¹⁰ Haluk Kalafat, Bianet; 21 Şubat 2017

Kürt Hareketinin Alternatif Eğitim Çabaları

Kürt Hareketi, devletin baskıcı, yok etmeci ve yok saymacı politikalarını boşa çıkarmak için zaman zaman gizli dil eğitimlerine, zaman zaman da baskılara, göz altılara yol açan sivil itaatsizlik eylemlerine girişmiştir. Uyum yasaları çerçevesinde 2932 sayılı yasanın kaldırılması ve zorunlu da olsa devletin kendi eliyle önceden yok saydığı bir dili, önceden var olmadığını iddia ettiği bir millete (ya da sayısının araştırılmasına izin vermediği 20 milyonu aşkın olduğu varsayılan bir gruba (!)) kendi eliyle yayın yapmaya başlaması iki türlü yorumlanmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti devleti onca yıllık politikasında başarısız olmuş veya geri adım atmıştır lakin aynı zamanda Kürtlerin elde ettikleri başarıya karşı Kürt zihnini kontrol etme çabasına girişmiş ve onlara kendi dilleriyle yeni bir saldırı politikası başlatmıştır. Devlete geri adım attıran güç, anadilde eğitim istediği için dilekçe veren, bunun için eğitim hakkını yitiren ve ceza alan sayısız öğrencinin, mahkemede kendi dilinde savunma yaptığı için anlaşılamayan bir dilde konuşulduğu iddia edilen suçlunun (!), Dil hakları ve emperyalizme karşı duruşunu duydukları Noam Chomsky'nin açıklamalarını dinlemek için panele katılan Barış Anneleri'nin gücüdür.

Bu konuda sarsılmaz bir duruş sergileyen, 1995'te kurulan Eğitim-Sen'in (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası) tüzüğüne kamusal, bilimsel, demokratik, laik, anadilinde eğitimi koyması ve bu konuda çeşitli sivil eylemlere girişi 200.000'i aşan üyeye sahip Eğitim-Sen'i kapatılma ile yüz yüze getirmiştir. 2002'de tüzüğün 2. maddesinin (b) bendinde geçen "Toplumsal bütün bireylerinin demokratik, laik, bilimsel ve parasız eğitimden kendi anadilinde eşitlik içinde ve özgürce yararlanabilmesini savunur" ifadesindeki "kendi anadilinde" ibaresi nedeniyle kapatılması yönünde Genelkurmay Başkanlığı tarafından dava açılmıştır. Sendikanın 2005 yılında bu ifadeyi tüzüğünden çıkarmasıyla dava düşmüştür ancak Eğitim-Sen 2011 yılında anadilde eğitimi tekrar tüzüğüne eklemiştir. Eğitim-Sen kurulduğu günden günümüze dek, 9 bin 843 üyesi açığa alındığında da 1610 üyesi ihraç edildiğinde de çok kültürlülük ve çok dillilik mücadelesinden vazgeçmemiştir. Anadilde eğitim üzerine kitaplar, dergiler yayımlayan, paneller ve konferanslar, dil kursları düzenleyen Eğitim-Sen, aynı zamanda anadilinde eğitim için her yıl yürüyüş, gösteri, boykot vb bilinçlendirme ve hak elde etme çabalarını sürdürmüştür.

Görünürdeki AB uyum yasalarına uyma çabası çerçevesinde 2003 yılında TBMM, 2923 sayılı "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Kanun"da değişiklik yapmış ve İngilizce, Almanca, Fransızca gibi yabancı dillerin öğrenilmesi ile ilgili esasların yerel diller için de geçerli olduğunu hükme bağlamıştır.¹¹

¹¹ Hüseyin Sadoğlu, *Türkiye'nin Yakın Dönem Dil Politikaları*, PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 3 Sayı 1., 2017, sf: 57-66

Bu amaçla 4963 sayılı (Resmî Gazete, Sayı 25192) geleneksel olarak kullanılan dillerin özel kurslarda öğretilmesi hükmü ile Kürtler için Kürtçe kurs serüvenini başlatan yeni bir yasal düzenlemeye gitmiştir. Lakin örneğin Batman'daki kursun kapısının standartların 5 santim altında olması vb. gibi sudan sebeplerle¹² bu kursların açılmaması için elinden geleni yapmıştır. Buna ek olarak orada çalışmak isteyen gönüllü öğretmenleri kolluk güçleriyle tehdit, gözaltı vb. uygulamaların yanı sıra kursa gitmek isteyenleri de terör (!) örgütü ile ilişkilendirme ve can güvenliği sorunu yaratma, yıldırma gibi politikalar izlenmiştir. 1 Aralık 2009'da Bakanlar Kurulu kararıyla Artuklu Üniversitesi'nde Cumhuriyet tarihi boyunca yok edilmeye çalışılan dile ironik bir gönderme gibi Yaşayan Diller Enstitüsü kuruldu. Burada çalıştırılacak öğretim elemanı bulamayan devlet, ilginç baskılar uygulayarak açılmasını engellemeye çalıştığı kurslarda eğitim görmüş kişilerden yardım almış lakin sonrasında bu minvalde açtığı diğer üniversitelerdeki bölümlerden ya komik sayıda mezun atamış ya da hiç atama yapmamıştır. Bu da 2012 yılında 5. sınıftan itibaren Kürtçeyi seçmeli ders olarak programlarına alan ve bunu anadilde eğitime başlanmış gibi propaganda aracı olarak kullanan devletin Kürtçe dilinin öğretimi ve öğretmen tedariki konusundaki keyfiliğini gözler önüne sermiştir.

Kürt Hareketinin gizli bir şekilde gönüllü kurslar yoluyla öğretmeye çalıştığı Kurmancî ve Zazakî/Kirmanckî kurslar yukarıda sözü edilen yasal değişikliklerle yasal zeminde ama gizli baskılara karşı sivil çabalarla kısa sürede meyve vermeye başlamıştır. Kürtçe bilenlerin para vererek daha iyi konuşabilmeyi gerekli görmemesi, Kürtçe bilmeyenlerin ise 3 aylık kurslara para vererek zaten statüsü olmayan ve hatta konuşunca sorun yaşayacakları bir dili öğrenmek için para vermeleri ve çok uzun bir süreyi göze almaları gerekmiştir. Bu sebeple Adana, Diyarbakır ve Batman'da açılan bu kursların üçer ay süren 3 dönemlik kısa tecrübelerinden bir süre sonra 2006 yılında, Kurdî-Der (Kürt Dili Araştırma ve Geliştirme Derneği) açıldı. Kurdî-Der'de Zazakî ve Kurmancî lehçelerinde dersler verilmeye başlandı. Bu dersler sayesinde hatırı sayılır bir genç nüfus Kürtçe eğitim gördü. Öğretmen yetiştirme sınıfları da açan Kurdî-Der'in her yaştan öğrencisi bulunmaktaydı. Başlarda kaynak ve öğretmen sıkıntısı ve mevcut öğretmenlerin dil öğretim tecrübesine sahip olamaması, öğrencileri seviyelerine göre ayırmada yetersizlik, ders içeriklerinin Türk eğitim sisteminden miras kalan dilbilgisi yoğunluklu olması gibi sayısız sorun bulunmasına rağmen Kurdî-Der, kendine biçtiği misyonu gerçekleştirerek dil değiştirme, dil kaybı yaşamaya başlamış bir neslin elinden tutmayı başarmıştır. Kurdî-Der'in yanında İstanbul Kürt Enstitüsü, Ankara ve Diyarbakır Kurdî-Der gibi dille uğraşan kurumlar T'ZP Kurdî (Tevgera Ziman û Perwerdehiya Kurdî/

¹² (Radikal gazetesi 18.10.2003)

Kürtçe Dil ve Öğretim Hareketi) çatısı altında bir araya geldiler. T'ZP Kurdî ilki 2008'de olmak üzere yılda bir kez kongresini gerçekleştirerek dil üzerine ortak kararlar alıyordu. Örneğin Kirmanckî lehçesinde katılım az olunca sayıyı arttırmak için Kirmanckî konusunda pozitif ayrımcılığa gitme kararı almış materyal olarak önce Vate dergisini kaynak olarak kullandıktan sonra Kurdî-Der'e materyal hazırlama sorumluluğu vermiştir. Yine öğretmen olma seviyesinde ders gören Kurmanc öğrencilere Kirmanckî dersler 3. ve 4. aşamalarında zorunlu kılınmıştır. Aynı şart Kirmanc öğretmen adaylarına konmamıştır. Yani Kirmanckî lehine pozitif bir tavır alınarak onlara Kurmancî ders verilmemiştir. Yine aşağıda adı geçecek olan alternatif okullar için kitap hazırlama görevini de Kurdî-Der üstlenmiştir. 2016 başları itibariyle Diyarbakır Kurdî-Der'deki 35 öğretmen adayından 15'i Kirmanckî, 20'si ise Kurmancî adaylardı (yüzyüze görüşme).

Kürt hareketinin, Kürt çocuklarına kendi dillerinde eğitim verecek en dikkat çekici girişimi (2014'te özel okullara Kürtçe öğretme hakkı verildi) tüm baskılara karşın açmayı başardığı Özgür Okullar (Dibistanên Azad) oldu. Bu okulların biri Diyarbakır, diğer ikisi de Cizre ve Yüksekova'da açıldı ve devlet tarafından izinsiz açıldıkları gerekçesiyle kapatıldılar. Ancak örneğin Diyarbakır'da açılan Ferzat Kemnanger defalarca kapatılıp mühürlenmesine rağmen Okul çalışanları tarafından mühürler söküldü. Ferzat Kemnanger'de ilk yıl 4 sınıf vardı ve bu öğrenciler ilkokullarda okutulan derslerin aynısını Kürtçe görüyorlardı. Çocuklar Kurmancî lehçesinde eğitim görmekle beraber, ikinci yıl 3 saat Kirmanckî ders görmeye başlıyorlardı. 2016 yılında toplam 9 sınıf, 165 öğrenci vardı. Ders öğretmenlerinin söylemine göre bir sonraki yıl sadece 5 Kirmanc öğrenci olması halinde onlar için Kirmanckî sınıf açılması planlanıyordu. 4. sınıfta devreye ikinci dil olarak Kurdistan'ın kuzeyinde Türkçe, güneyinde ise Arapça öğretimi devreye girecekti. Öğrenciler eğitimlerinin ikinci yılında müzik, resim ve beden eğitimi derslerini Kirmanckî lehçesinde alacaklar, üçüncü yıl ise okuma ve yazma Kirmanckî olacaktı. Toplamda diğer şehirlerle birlikte 14 Özgür okul bulunmaktaydı.

Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi, dil korunumu adına kendi bünyesinde Dili Koruma ve Geliştirme Müdürlüğü açarak Kürtçenin her iki lehçesinde, Türkçe ve İngilizce dillerinde çalışmalar yürütmüştür. Bu müdüriyette dil konusunda toplamda ehil 8 kişi görev almıştır. Bunlar 2'si Kirmanc 6'sı Kurmanc olmak üzere, zaten belediyede çalışan ama dil konusunda ehil olan kişilerdi. Bunların görevleri arasında her iki lehçede billboardları hazırlamak, belediye çalışanlarına dil öğretimi vermek ve okul öncesi kurumlar ve oyun evlerini idare etmek vardı.

Diyarbakır'da 2016 yılı itibariyle 10 tane oyun evi vardı. Küçük yaştaki çocukların kendi dilleriyle konuşurken zorlanmayacakları ilk kurum olan oyun evleri kreşlerin

ilk durağını oluşturunuyordu. İşi olan ebeveynlerin çocuklarını getirip öğretmenlere güvenle saatlerce bırakabileceği, daha çok oyun içerikli, ekseri yoksul mahallelerde bulunan evlerdi.

Okulöncesi kurum olarak ziyaret edilen Zarokîstan Diyarbakır Bağcılarda 11 sınıftan oluşan, çocukların yaş ve konuştukları lehçeye göre sınıflara ayrıldıkları, sınıflardan yalnızca birinin Kirmanckî eğitim verdiği bir kreşti. Bir Kurmancî sınıfında haftada iki saat Kirmanckî, günde iki saat İngilizce verilmekteydi. Her sınıf en fazla 20 kişiden oluşmaktaydı. O dönem, belediyeye bağlı iki okulöncesi kurum ve bir de Ferzat Kemanger ilkokulu olmak üzere toplamda üç okul öncesi eğitim veren yer vardı. Bu kurumlarda çalışan öğretmenler üniversitelerdeki okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden mezun, Kurdî-Der’de Kürtçe eğitim almış kişilerden oluşmaktaydı.

Eğitim-Sen de her yıl üyelerini her iki lehçede eğitmek için üç aylık kurslar açmış, yer ve materyali kendisi, kurs öğretmenlerini de Kurdî-Der’den tedarik etmiştir. Her kurs bir dönem devam etmektedir ancak eğer öğrenciler isterlerse ikinci dönem ikinci seviyeden kurslarını sürdürebilmişlerdir.

Kuzeydeki Kürtler açısından Diyarbakır öncü bir role sahip olduğu için kurumlardan söz ederken Diyarbakır özelinden söz edilmektedir. Çünkü Diyarbakır’da açılan dil ve kültür kurumları bir süre sonra diğer şehirlerde şubeler, dallar açmaktaydılar. Bu kurumlardan dil çalışmalarına katkı sunan diğer kurumlardan ilki Cigerxwîn Kültür Merkezi diğeri ise Aram Tigran Konservatuarı idi. Bu kurumlarda 80-100 öğrenci öğrenim görmekteydi. Cigerxwîn Kültür Merkezi’nde resim, müzik, sinema, dil ve edebiyat, tiyatro ve halk oyunları alanlarında haftada üç saat eğitim görmekteydiler. Önceleri sadece dil ve edebiyat alanında haftada üç saat Kurmancî, üç saat de Kirmanckî ders verilmekteyken sonra bütün bölümlere her iki lehçeden de üçer saat ders konmuştur.

Yukarıda sözü edilen kurumların başarıları anlatılırken geçmiş zaman dili kullanılmasının nedeni, Türkiye’yi yakından takip eden herkesin bildiği gibi 15 Temmuz 2016’daki darbeden sonra, darbeye herhangi bir ilişkileri olmamasına rağmen tüm Kürt kurumlarının kapatılması ve mallarına el konması, bazılarının da kayyum atanmasıdır. AB uyum yasaları ya da direniş yoluyla elde edilen dilsel ve kültürel tüm haklar ayaklar altına alınmış ve “Dilkırım” politikasına dönülmüştür.

Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri denince sık sık farklı örnekler verilir ve bu örneklerin başında kendi öğretim politikalarında yaptığı değişiklikle Katalancayı çoğunluğun dili yapmayı başaran Katalonya gelmektedir. 1970'lere kadar Franco'nun tüm ülkede "yalnızca İspanyolca" politikası Katalanca ve Bask dilini sadece aile ve arkadaşlar arasında konuşulan zayıf bir dil durumuna düşürmüştür. Diktatör Franco'nun ölümünden sonra 1978'de yeniden demokrasi hüküm sürmeye başladığında İspanya, Katalonya ve diğer bölgelere kendi eğitim ve sağlık politikalarını belirleme hakkı tanıdı. Katalonya'da, kendi dillerini biraz bilen, iyi bilen ve hiç bilmeyen Katalanlar ve yine Katalancayı hiç bilmeyen ve Katalonya'da yaşayan İspanyollar için hangi dilin eğitim dili olacağına karar vermek adına yoğun tartışmalar yaşanmış ve şuna karar verilmiştir. Dil geçmişlerine bakılmaksızın Katalonya'da yaşayan herkes için tek bir okul ağı oluşturulmalıdır ve böylece bir iç bölünme ya da ayırımın önüne geçilmedir. Bu da bütün Katalan çocukların, yani Katalonya'da yaşayan tüm çocukların (yoğun bir İspanyol nüfus da göz önünde bulundurulmalı) Katalanca öğrenmesiyle mümkündür. İspanyolcanın öğrenimi için İspanyolcanın günlük dil olarak kullanıldığı bağlamların çeşitliliği düşünüldüğünde öğrencilerin okul dışında İspanyolcalarını geliştirmek için yeterince fırsat bulacakları kararlaştırılmıştır.¹³

Bu amaçla uygulanan daldırma yöntemi (immersion), ilk kez Kanada'da uygulanan ve dil öğretiminde başarısı tescilli olan bir yöntemdir. Katalonya'da üç okul türü benimsenmiştir. Bu okul türlerinden biri %100 Katalanca öğretimini amaç edinmişken diğeri öncelikle İspanyolcayı okuma ve yazma dili olarak uygulayıp Katalancanın kademe kademe dil dersi, artı bir dersin Katalanca verilmesi, iki dersin Katalanca verilmesi gibi bir yol izlemektedir. Üçüncü okul türünde ise İspanyolcayı öğretim aracı olarak kabul edip Katalancayı sadece ders olarak vermektedir. Ancak gelin görün ki otoritelerin daha zayıf dille eğitim veren okulları tavsiye etmeleri, ailelerin bu okulları tercih etmeleri Franco rejiminde tahmin edilemeyecek bir sonuç ortaya koymuştur. Katalonya'da %100 Katalanca eğitim veren devlet okullarının oranı % 85 düzeyine çıkmıştır ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerin %65'i İspanyol kökenlidir.

¹³ Cristina Escobar Urmeneta and Virginia Unamuno. "Languages and Language Learning in Catalan Schools: From the Bilingual to the Multilingual Challenge Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education" içinde, Derleyen: Christine Hélot & Anne-Marie de Mejía, *Multilingual Matters*, Bristol, 2008, sf: 228-255, [Hbk ISBN: 9781847690760. Pbk: 9781847690753].

Yapılan araştırmalar gençlerin kendi aralarında sohbet ve konuşma dilinin, ege-
men dilin Katalanca lehine döndüğünü göstermektedirler.¹⁴ Durum, öğrenci-
lerin Katalanca dışında İspanyolca ve İngilizce de öğrenmelerine rağmen, İspanyol
hükümetinin, İspanyol ailelere haksızlık olduğu, onlar için İspanyolca öğretim dili
seçeneği olması gerektiği gerekçesiyle müdahale etmeye hazırlanmasına varmıştır.¹⁵

Katalonya ve İsviçre, İsveç ve birçok Avrupa ülkesindeki uygulamaların bize re-
hberlik yapacağı bazı noktalar olmakla birlikte Kürdistan'da uygulamaya konacak
sistemde, Kürt çocuklarının egemen dille karşılaşınca kendi dillerinden vazgeçmeye-
cekleri, kültürleriyle bağlarının kopmayacağı bazı temel noktalara dikkat etmek
gerekir. Dil politikaları belirleyicileri, Kürtler için bir yol çizerken (şimdilik bu koşullar
uzak gibi gözükse de ideal olan budur) şu noktalara dikkat etmelidirler.

- Çok kültürlülük ve çok dillilik korunmalı ve bu amaçla ikinci dil belirlenirken
evrensel ve prestijli dil değil, komşu diller seçmeli diller olmalı, evrensel dil ancak
üçüncü sırada yer almalıdır.

- Kürtlerdeki lehçe durumu için okulöncesinden başlamak üzere, (elbette ki dil dersi
olarak değil) bazı derslerde dersin/etkinliğin dili olarak diğer lehçelere yer verilmeli.

- Kürtlerin Türkçeyi ikinci dilleri olarak kabul etmesi Türklerin de ikinci dilleri olarak
Kürtçeyi programlarına almaları önkoşuluna bağlı olmalıdır. Kürtler, Türkçe
öğrenirken, Türklerin, İngilizce Almanca veya Fransızca'yı programlarına almaları
Kürtçeye biçilen rolün devamına ve dillerin eşitliğine aykırıdır.

- İngilizcenin girdiği her ülkede yerel dilin yerini almaya başlaması (the killer lan-
guage: öldüren, yok eden dil) nasıl ülkelerde kendi dillerini koruma tedbirleri
yaratıyorsa Türkçe de Kürtçe için aynı pozisyonda olduğundan “popüler” çokdillilik
uygulamalarına rağmen Türkçenin Kürtçeye karşı yıkıcı durumu göz önünde bu-
lundurularak tıpkı Katalanların İspanyolca için yaptığı gibi özellikle çocukluğun ilk
yıllarında sadece ders olarak ve 4 saati geçmeyecek şekilde ayarlanmalı böylece genç-
lerin, sokak ve oyun dili, yazı dili Kürtçeye evrilmeli, Kürdistan'da yaşamın dilinin
Kürtçe olması sağlanmalıdır.

¹⁴ J. M. Artigal, “Baetens Beardsmore, European Models of Bilingual Education. Clevedon: Multilin-
gual Matters” içinde *Catalan and Basque Immersion Programmes* 1993, sf: 30-54

¹⁵ (CatalanNews, 18.02.2018).

Bir Eşitlik ve Özgürlük Hayalini Hayata Geçirmek Rojava Eğitim Deneyimi

Mizgin Aksu

*“Eğitimle birlikte hissettim ki kırık bir ayna gibiyim ve parçalara ayrılmışım;
şimdi parçalarımı bir araya getiriyorum.”*

F.M (Dêr’a Zor)

Genel olarak bölgenin dili, dini, etnik yapısı, kültürel gelenekleri başta olmak üzere birbirinden çok farklı ve çok renkli olduğu bilinmektedir. Yine ulus devlet yapısı ve kurumları tarafından, söz konusu renkliliğin tek bir renk içinde asimile edilmek istendiği gerçeği de bilinmektedir. Bu açıdan, Rojava devrimi öncesi halkların maruz kaldığı asimilasyon siyasetini değerlendirme gereği duymuyorum. Rojava devrimiyle birlikte; tüm halklar açısından sürdürüle gelen asimilasyon siyasetinin, de facto olarak ortadan kalktığını belirtmeliyim.

Ancak Rojava devriminin karakteristik özelliklerine bağlı olarak bazı kentlerde hem devlete ait kurumlar çalışmalarını devam ettirmekte (bazı kentlerde ise devlete ait herhangi resmi bir kurum çalışması yok) hem de halk komün ve meclis kurumları çalışmalarını geliştirmektedir. Bu açıdan ikili ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bir taraftan ulus devlet zihniyet yapılanması ve kurumları ile mücadele ederken diğer taraftan demokratik ulus zihniyet yapılanmasının kavratılması ve eşzamanlı olarak kurumlarının oluşturulması çalışmaları devam etmektedir. Ulus devlet zihniyetine, kurumlarına karşılık ve alternatifi olarak; demokratik ulus zihniyetini, kurumlarını oluşturmak her açıdan çok büyük bir devrimci mücadele olmaktadır. Bu iddialı devrim mücadelesinin ise Kürt halkı gibi ulus devletin

asimilasyon siyasetinden en çok olumsuz etkilenen; temel insan hak ve özgürlüklerinden mahrum kalan bir gücün öncülüğünde yürütülüyor olması da başlı başına incelenmesi gereken bir konu olmaktadır.

Özü itibarıyla ulus devlet yapılanmasından çok farklı olan ama doğrudan devleti yıkmayı da hedeflemeyen; kendini üçüncü bir çizgi (devlet + demokrasi biçiminde) tanımlayan devrimin en başat özelliği ise bölgedeki tüm etnik yapıları sosyal, kültürel, dil, din vb. başta olmak üzere, var olan gerçeklikleri ile kabul etmeye dayanmaktadır. Bu açıdan her etnik yapı, kendini nasıl tanımlıyorsa, dil, din ve kültürel geleneğini nasıl yaşamak istiyorsa; karşılıklı olarak birbirini kabul etmeyi gerektirmektedir. Devrim güçleri, demokratik ulus olarak tanımladıkları sistemi; ulus devletin tüm halkları tek bir etnik yapı içinde eritmeyi dayatan, gerçekleştirmek istediği asimilasyon siyasetinin radikal eleştirisi üzerinden geliştir(il)mektedir. Bu anlamda devrimin başından itibaren okul ve akademi sistemi kapsamındaki tüm eğitimin en temel amacı; ulus devlet zihniyetinin, tüm halklara dayattığı asimilasyon gerçekliği deşifre edilmektedir. İkinci aşamada ise demokratik ulusu yaratacak zihniyet bakışı, felsefesi ve yapılanması tanımlanmaktadır. Aslında geliştirilen eğitim sistemi ile bir nevi zihniyet devrimini gerçekleştirmek hedeflenmektedir. Aynı biçimde ve eş zamanlı olarak demokratik ulusun temel yapısını oluşturan halk komün, meclis vb. kurumlar yerelden oluşturularak toplumsal değişimin gerçek dinamikleri ortaya çıkarılmaktadır. Yeri gelmişken şu gerçekliği vurgulamakta yarar var; oluşturulan tüm kurumların, kadın açısından çok önemli olan ve sadece kadın temel hak ve özgürlüklerini korumayı, geliştirmeyi esas alan özgün komün, meclis çalışmaları aynı biçimde geliştirilmektedir.

Rojava ve Kuzey Doğu Suriye devrim süreciyle birlikte başlayan eğitim çalışmalarını tek bir yazıyla tanıtmamanın çeşitli zorlukları bulunmaktadır. Tüm bölgede günlük olarak değişen birçok koşul ve durum söz konusudur. Hem sıcak çatışmaların, savaşın sürdüğü kentlerde hem de genel olarak kurtarılan kentlerde (ve bağlı köyler) koşullardan kaynaklı birçok sorun bulunmaktadır. Elbette bu sorunlar farklı çalışmaların konusu olmaktadır. Ancak çok kısaca şunu belirtmekte yarar var; insanların anbean savaşın yıkıcı gerçekliği ile karşı karşıya olduğu ve sıcak çatışmalardan kaynaklı siyasal, sosyal, kültürel, ekonomi alanlarında istikrarın olmadığı, belirsiz bir iklimde; eğitim çalışmalarını yürütmenin, maddi-manevi birçok anlamda ciddi zorlukları bulunmaktadır. Özellikle her an ölüm kalım endişesiyle, günlük yaşam kaygısıyla dolu olan çoğunluğu, eğitim çalışmalarına motive etmek ise başlı başına bir konu olmaktadır.

Tüm bu sorunlara rağmen oluşturulan kent ve kanton meclislerinin çalışmalarıyla, yaklaşık son altı yıldır sürdürülen okul sistemi gelişerek devam etmektedir. Ancak özerk yönetim meclisleri kapsamında sürdürülen okul sistemi ve eğitimlerin farklı bir yazıda ve konunun uzmanları tarafından ele alınmasının daha açıklayıcı olacağını belirtmek istiyorum. Çünkü okul sistemi çalışmaları, bünyesinde yüzbinleri aşan öğrenci ve on binleri aşan öğretmen kadrosu ile çok farklı bir tarzda yürütülmektedir.

Ben, içinde yer aldığım ve okul sisteminden bağımsız oluşturulan; günlük dile “Akademi” olarak yerleşen ve aslında çalışmaların ihtiyacı temelinde geliştirilen, eğitim çalışmalarındaki (ağırlıklı olarak kadın akademileri) deneyimi paylaşmak istiyorum.

Her şeyden önce şunu belirtmekte fayda var: Akademi eğitimleri, Rojava devrimiyle birlikte başlayan süreç içinde ortaya çıkan, ihtiyaçlar doğrultusunda ele alınarak örgütlendirildi. Özellikle söz konusu devrim, merkezi üniter devlet sistemine karşı ve alternatif olarak; halkların kardeşliğine ve ortak yaşama dayalı demokratik konfederalizm gibi çok geniş ve kapsayıcı bir sistem inşası hedefiyle yola çıktı. Mevcut dünya ve Ortadoğu gerçekliğinde bu, çok büyük ve tüm halklara kazandıran bir hedef olmaktadır. Bu anlamda toplumun tüm kesimlerini ciddi olarak eğitmeyi başarmanız gerekmektedir. Rojava devrimi, öncesinde ve devrim süreciyle birlikte Kürtler, Araplar, Süryaniler, Asuriler, Çerkesler başta olmak üzere tüm halkların durumu temel insan hak ve özgürlüklerini kullanabilme açısından farklıydı. Örneğin Baas rejiminin baskıcı siyaseti sonucu, Suriye genelinde eğitimin tek-resmi dili Arapça idi. Sadece bu durum bile diğer tüm halkların maruz kaldığı baskıcı, ayrımcı ve asimilasyon siyasetini ortaya çıkarmaya yeterli olmaktadır. Dil başta olmak üzere çoğaltabileceğimiz birçok temel hak ve özgürlükleri sağlama amacıyla daha devrimin ilk adımından itibaren demokratik yapılanmanın olmazsa olmaz gerçekliğinden hareket edildi. Bu açıdan akademi eğitimleri, her kentin sosyal-kültürel yapısı dikkate alınarak ve çalışmalar gerçek anlamda demokratik bir yaklaşımla başlatılarak sürdürülmektedir.

Elbette, günümüzde eğitim denildiği andan itibaren hemen hepimizin aklına ilk anda okul, öğretmenler ve devletin ilgili bakanlık ve kurumları tarafından onaylanmış ders kitapları ile ortaya çıkarılan bir sistem gelmektedir. Yine her okul ve sınıfa kabul edilmenin bir dizi bürokratik aşamaları bulunmaktadır. Tam da bu açıdan, burada yaşadığımız tecrübe ve deneyim, mevcut ulus devlet sisteminin dışında bir eğitim sistemi ve geleneği ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu akademi geleneğinin anlaşılabilmesi için hem maddi kültür yapısını hem esas aldığı manevi kültür yapısını incelemenin daha açıklayıcı olacağını düşünüyorum.

Öncelikle, mevcut akademi çalışmasının maddi koşullarından bahsetmek istiyorum: Bir yerde akademi açmak için ilk şart güvenlik koşullarının sağlam olması gerekliliğidir. Çünkü bölgedeki savaş gerçekliğinden kaynaklı durum bilinmektedir.

Bu anlamda öncelikle eğitime gelen insanların yaşam güvenlikleri çok önemli olmaktadır. Ayrıca eğitime gelen insanların psikolojik motivasyonu açısından da bu durum çok önemli olmaktadır. Yine akademi eğitimi genel olarak açık (gün içinde belli saatlerde ders alıp akşam evine dönme) ve yatılı (eğitimin planlandığı süre boyunca gündüz-gece akademi ortamında kalma) olmak üzere temelde iki yöntem esas alınarak verilmektedir. Akademi eğitimi boyunca tüm günlük ihtiyaçların (sağlık dâhil olmak üzere) karşılanması da gözetilerek planlama yapılır.

Akademi devreleri bileşimleri açısından, özgün akademiler (sadece kadınların eğitim gördüğü) ve karma akademiler (kadın ve erkek katılımcıların birlikte eğitim gördüğü) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yine söz konusu tarzda gençlerin de akademileri bulunmaktadır. Özgün akademilerde dersler, ders veren komiteler, güvenlik ve diğer tüm ihtiyaçlar kadın üyeler tarafından sağlanmaktadır. Yani herhangi bir şekilde erkeklerin bir müdahalesi ya da katkısına izin verilmemektedir. Ancak karma akademiler, ortak bir zemin olduğu için farklı ele alınmaktadır. Yani dersler, ders veren komiteler, güvenlik ve diğer tüm ihtiyaçlar ortak bir şekilde sağlanmaktadır. Aslında karma eğitim akademilerinde her ne kadar ortak bir şekilde çalışmalar yürütülse de ağırlıklı olarak kadın arkadaşlar, işin büyük bir sorumluluğunu üstlenmektedirler. Yine önemli bir konu olarak, aynı devrede (sınıfta) eğitim gören katılımcıların önceki eğitim düzeyleri, yaş kategorileri vb. birbirinden oldukça farklı olabilmektedir. Bu farklılık beraberinde birçok tecrübeye sahip katılımcıların, birbirlerinin tecrübelerinden ortak yararlanma ve zengin bir birikim açığa çıkarmalarına yardımcı olmaktadır.

Birçok iş ve meslekten insanın bir arada ortak eğitim gördüğü akademiler olduğu gibi sadece bir iş ve meslek grubuna ait (örneğin ekonomi, hukuk, öğretmen vb. gibi) eğitimlerin verildiği akademilerde bulunmaktadır. Yine istediği takdirde birçok genç, özgün ya da karma akademi devrelerinde eğitime katılabilmektedirler. Ayrıca kent meclis ve komün çalışmalarına bağlı olarak, ihtiyaçlar dâhilinde belli bir konu ya da eylemsel kampanyalara yönelik seminer, panel, özgür tartışma platformları gibi çok daha farklı eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları da yürütülmektedir.

Her kent ve kanton ise kendi ihtiyaçları temelinde (okul sisteminden bağımsız) akademi sistemini oluşturmaktadır. Yine her kent ve kanton hem kendi içinde hem de diğer kantonlarla ortak ya da benzer sorunlara çözüm geliştirme amacıyla oluşturduğu akademi koordinasyon ekipleri aracılığı ile belli bir çalışma hukuku geliştirilmektedir. Özellikle bölgede hemen her kentin birbirinden çok farklı dil, din, etnik, kültür, gelenek ve göreneklere sahip olduğu için karşılıklı olarak materyal ve tecrübe başta olmak üzere çok ciddi bir ortaklaşma, dayanışma geliştirilmektedir. Yine ihtiyaçlar doğrultusunda

geniş katılımı çalıştay, konferans gibi çalışmalarla tüm toplumun eğitim ve bilinçlenme sorunlarının çözümü için karar ve perspektif geliştirilmektedir.

Genel olarak, tüm akademi eğitimlerinde bazı temel konular ortak ele alınmaktadır. Örneğin kadın-ana eliyle geliştirilen doğal toplum gerçekliği, karşıtı olarak ata erk(ek)li zihniyetin ortaya çıkardığı hiyerarşik-devlet yapılanması (özellikle ulus devlet yapılanması), kapitalizmin çıkışı ve etkileri, toplumsal gerçeklikte dincilik, milliyetçilik, bilimcilik ve toplumsal cinsiyetçiliğin yol açtığı sorunlar, Ortadoğu gerçekliğinde halkların durumu, kadın özgürlük sorunu ve hiyerarşik-sınıflı toplum tarihinden günümüze kadınların durumu, gençliğin maruz kaldığı sorunlar, demokratik uygarlık – demokratik ulus, jineoloji gibi tartışma konuları bulunmaktadır. Yine temel programa ek olarak öğrenmek isteyen katılımcılar (ağırlıklı olarak kadınların talebi) için okuma-yazma (Kürtçe, Arapça başta olmak üzere) dil dersleri, tarihi yerleri görme, imkânlar dâhilinde ise belgesel, film vb. gibi materyallerle de çok yönlü kılınmaktadır. Zaman zaman da dışardan gelen konuk katılımcılar ile belli tartışmalarla zengin kılınmaya çalışılmaktadır.

Akademi çalışmalarını, manevi kültür yapısı açısından ele aldığımız zaman ise hem ikili hem de çok daha ağır sorunlarla karşı karşıya olduğumuzu görmekteyiz. Özellikle tüm bölgede süren savaştan kaynaklı olarak toplumun hemen her kesiminde çok ciddi anlamda güven(siz)lik sorunları bulunmaktadır. Öncelikle yüzbinlerce insan yaşam güvenliği olmadığı kaygısıyla günlük olarak hem ülke içinde yer değiştirmekte hem de ülke dışına çıkmaya çalışmaktadır. Ki bu yoğun hareketlilikten kaynaklanan birçok sorun başta kadın ve çocuklar olmak üzere yüzbinlerce insanın yaşamını çok daha zorlayıcı koşullara (bu durumun başlı başına incelenmesi gerekmektedir) maruz bırakmaktadır. Buna ek olarak herhangi bir yerde yaşayan insanların ise birbirine insani açıdan, komşu ya da hemşeri olarak ortak değerler çerçevesinde yaşama konusunda da oldukça yoğun kaygıları bulunmaktadır. Hatta bazı kentlerde savaş ve sıcak çatışmalar bittiği halde birçok insan yerine, evine dönmekte ya da şimdilik dönmeyi (çocuk ve yaşlılardan dolayı) düşünmemektedir.

Bu güven(siz)lik sorunu her ne kadar yaklaşık son on yılın ve özellikle “daiş” terörünün derinleştirdiği bir korku olsa da aslında ulus devletin, özellikle Ortadoğu’da topluma nefes aldırmayan merkezi üniter ulus devlet yapısının, yüzyılı aşan uygulamalarının bir sonucu olduğunu görmekteyiz. Tarihsel toplum yapılanması itibarıyla insanlığın ilk toplumsallaştığı (özellikle Dicle – Fırat çevresi) coğrafya olan ve üç büyük tek tanrılı dinin çıkış merkezi olmasının yanı sıra çok dilli, çok etnikli yapısı ile bölgenin, ulus devletin merkezi üniter yapısına uyması ya da her açıdan tam uyum sağlaması gerçekçi değildir ve bu gerçekleşmemiştir. Ancak ulus devletin ortaya çıkardığı etnik, dini-mezhepsel çelişkiler, çatışmalar, yoksulluk ve

asimilasyon sonucunda ise belirttiğimiz güven(siz)lik sorunu toplumun hemen her kesiminde derinleşmiş durumdadır. Buna bir de son yılların artan siyasal istikrarsızlığını eklediğimiz zaman, var olan toplumsal tablonun ne kadar karmaşık ve ağır olduğunu görebiliriz. Mevcut toplumsal tablonun bu kadar karmaşık ve ağır olması, deyim yerindeyse oldukça korkutucu olmaktadır.

Ancak bu korkutucu görünen tablonun bir diğer yönü ve yüzü var: İkili bir gerçeklik olarak ifade edebileceğimiz kadim bir kültür geleneği bulunmaktadır. Ulus devlet yapılanmasından daha eski ve insani ihtiyaçlara cevap verebilen, eşit ve özgür bir kültür geleneği devam etmektedir. Ulus devletin soğuk, bencil-yok eden, demir pençesinden binlerce yıl öncesinden oluşturulan bir ortak yaşam geleneği süregelenmektedir. Kadın-ana el emeği ve göz nuru ile ilmek ilmek örülerek yaratılan, binlerce yıllık toplumsal hafızanın gücü, başatlığını korumaktadır. İnsanların dili, dini-mezhebi ve etnik kökeni farklı diye birbirini düşman olarak görmediği; tam tersine bölgedeki birçok dilde komşunun aynı “ciran” kelime ile ifade edildiği kültürel yapılanma bulunmaktadır. Binlerce yıldan beri birçok farklılıkları ile “ciran” olmanın kültürel ahlaki temelinde birbirleri ile evlilik bağı başta olmak üzere barış içinde ve çok güçlü bağlarla yaşamları devam etmektedir. Özellikle kadınların, kadın olmaktan kaynaklı maruz kaldıkları haksızlıklar, baskılar, eşitsizlikler sonucu yaşadıkları acılarla ortaya çıkan ve her türlü ayrıştıran siyasetin de üzerinde olan deneyimleri bulunmaktadır. Yine ortak bir coğrafyayı paylaşmaları sonucu birçok açıdan ortak ya da benzer süreçler, yapılanmalar geliştirmişlerdir.

Biliyorum, çelişki gibi görünüyor. Aslında güncel haliyle toplumsal açıdan yaşanan sorunlardan da yansıyan, çok büyük çelişkilerin var olduğudur. Fakat hem akademi eğitimleri hem toplumsal alan çalışmaları çerçevesinde edindiğim tecrübeleri doğru bir okumayla ele aldığım zaman, birçok çelişkinin ulus devlet eliyle ve çok bilinçli bir şekilde ortaya çıkartıldığını görebilmekteyim. Bu anlamda karşımızda duran ve bu açıdan göz önünde olan, ulus devlet eliyle yaratılmış, suni çelişkilerin gerçekleri örtbas eden, saptıran siyasetin manipülasyonuna aldanmamak gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ulus devletin son yüz yıllık tekleştirmeye çalışan ve kendi dışındaki tüm kültürel yapıları yok etmeyi amaçlayan asimilasyon

Özellikle kadınların, kadın olmaktan kaynaklı maruz kaldıkları haksızlıklar, baskılar, eşitsizlikler sonucu yaşadıkları acılarla ortaya çıkan ve her türlü ayrıştıran siyasetin de üzerinde olan deneyimleri bulunmaktadır. Yine ortak bir coğrafyayı paylaşmaları sonucu birçok açıdan ortak ya da benzer süreçler, yapılanmalar geliştirmişlerdir.

siyasetine karşılık; binlerce yıldan beri “ciran” olanların birlikte ve ortak yaşam istekleri çok güçlü bir tarzda devam etmektedir. Hatta Daiş’in yok ediciliğine rağmen kendini çok farklı yol ve yöntemlerle sürdürebilen, binlerce yıldan beri süzülüp akan çok güçlü bir kadın-ana kültür geleneği var. Bu geleneğin gücüyle birlikte kadınlar, devrim süreciyle birlikte hemen tüm çalışmalara çok aktif ve belirleyici bir şekilde katılmaktadırlar. Bu sürece katılan kadınlar açısından dil, din, etnik köken vb. farklılıklar sorun olmamaktadır. Tam tersine geliştirmek istedikleri demokratik ulus sistemi yapılanması için özenle ele alınıp işlenmesi gereken birer zenginlik olmaktadır.

Özellikle akademi eğitim çalışmaları boyunca, birçok kadın katılımcı ile gerçekleştirdiğimiz tartışmalarda bu ikili durumu çokça gözlemledim. Biçimsel olarak ulus devlet çok egemen ve güçlü görünüyor (olabiliyor) ve öyle de duruyor. Yine hem toplumsal alanın her boyutunda ve hem aile içinde erkek çok güçlü görünüyor (olabiliyor) ve öyle de duruyor. Ancak yüzeyde görünen durumun bizi kandırmaması gerektiğini birçok örnekte gördüm. Ve bu gerçekliği birçok açıdan akademi tartışmalarında yer alan yüzlerce kadınla çok açık tartışıyoruz. Çoğu zaman tartışmalar ilerledikçe, yer alan kadınların kendileri de bu duruma şaşırılmaktadır. Aslında yaşadığımız coğrafyada bu duruma uyan birçok doğa olayı bulunmaktadır. Örneğin yaşadığımız coğrafyanın biçimi ne olursa olsun, kum fırtınaları çıktığı zaman birçok biçim, yer değişmektedir. Kum fırtınasının özelliklerini ya da çıktığı zaman ne yapacağınızı bilemezseniz, ciddi anlamda yaşam tehlikesi ile karşı karşıya kalabilirsiniz. Dikkat çekici başka bir örnek ise bölgede birçok kadın İslam şeriatinden dolayı siyah aba ile örtünmeden sokağa çıkamıyor; Daiş’ten kurtarılan alanlarda dahi birçok kadın aylar geçmesine rağmen sebepleri (ki aslında Daiş öncesinde de var olan İslami tesettür, küçük değişiklikler gösterse de birçok yerde bir ahlaki-kültür geleneği olarak var) farklılıklar gösterse de örtünmeden dışarı çık(a)mıyorlar. Biçimsel olarak ele alındığında bir kadın olarak, insan bu duruma hem üzülen hem öfke duyuyor. Ancak eğitim tartışmaları ve akademi yaşamı boyunca gözlemliyoruz ki bu tarzda yaşayan birçok kadının çok güçlü sahiplendikleri bir kültür geleneği var. Ve bu gelecekte yer eden ataerkil dinsel baskı geleneklerine rağmen önemli oranda korunan bir kadın direniş ruhu bulunmaktadır. Bu konuda en önemli soru(n)lardan biri ise bu direniş ruhunu, kadın özgürlük düşüncesiyle buluşturabilmeyi başarmak olmaktadır. Bunu başaramamanın en korkunç ve tehlikeli yüzü ise çok açık ifade etmeliyim ki geniş bir yelpazede ve ucu Daiş’e gönüllü(!) hizmet etmeye kadar götürecek bir kendi özüne ters düşen, yıkıcılık olmaktadır.

Bu açıdan yüzeyde görünenle yetinmemeniz gerektiğini öğreniyorsunuz. Çünkü yüzeyde olan ulus devletin yok edici asimilasyon siyasetidir. Ataerkil babaların, kadın bedeni-emeği üzerinden kendileri reis rakipsizliği ile yaşarken kadınların ise kara çarşafı içinde görünmez kılınmasıdır. Elbette görünen durum

büyük bir öfke yaratıyor. Fakat öfke duymak sorunu çözmiyor. Tam tersine, eğer sadece öfke duyarsanız ve bu şekilde hareket ederseniz, var olan sorunu daha da ağırlaştırmış ve çözüm üretmekten uzaklaşmış oluyorsunuz. Ki anlaşılacağı üzere ulus devlet siyasetinin çok bilinçli olarak ortaya çıkardığı durum da tam olarak öfkeli düşmanlar yaratarak sorunların çözümsüzlüğünü derinleştirmektir. Bu bağlamda, çok haklı olarak öfke duyduğumuz gerçekliklerin aslında birer mücadele konusu olduğunun bilincine varıyorsunuz. Bu açıdan günlük sorunların bıkırtıcı tekrarı ve öfkesine kapılmadan hareket edebilmek, gerçek anlamda politikalar geliştirebilmek önemli olmaktadır. Özellikle karşı karşıya kaldığımız sorunların her bir alanı için değişimi yaratacak çözümler üretebilmek hayati önemdedir. Bölgenin her bir kenti ve kültürel geleneği belli farklılıklar gösterdiği için somut gerçekliği doğru tanımak; söz konusu sorunlu her bir alana doğru çözümü geliştirebilmek açısından çok önemli olmaktadır. En önemli yaklaşım ise söz konusu durumlarla hangi yol ve yöntemlerle baş edebileceğimizi keşfetmemiz gerekmektedir. Yani karşı karşıya bulunduğumuz sorunları çözebilmek amacıyla, hangi politik mücadele yöntemlerini kullanabileceğimizi netleştirebilmeliyiz. Elbette, bunun kolay olmadığının farkındayım. Hatta ata erk(ek)li din, devlet yaratımlarıyla birlikte ve eşzamanlı olarak söz konusu zihniyetin; kadının ruhuna, beynine ve bedenine yedirdiği zehrin temizlenmesi, en acil çalışma olarak gerekmektedir. Ancak daha sonra kadının fiziksel bedenini ve aklını sarmalayan, görünmez kılan kara çarşafın kör kuyusundan çekip, çıkarabilmek mümkün olacaktır.

Söz konusu kültürel geleneğin ortaya çıkardığı farklılıklara karşın; kadının kadın olmaktan kaynağını alan, tüm kadınların maruz kaldığı ve ortak ya da benzer acılar yaşamalarına neden olan paydaları ele alarak başlıyoruz. Bu açıdan savaş ve çatışmalı sürecin öncesinden de Suriye devletinin ayrımcı, asimilasyonu esas alan siyasetinden kaynağını alan yaklaşımlarının neden olduğu eşitsizlikler var. Örneğin ülkede yaşayan Kürt halkının tamamı belli koşullar dâhilinde (Baas rejimine verdiği hizmetler oranında) başta nüfus cüzdanı, eğitim olmak üzere; temel insan hak ve özgürlüklerinden yararlanabilmektedir. Yine bilinen İslam şeriatı ve Baas rejiminin ortaklaştığı katı, muhafazakâr devlet kurumlarında, birçok iş ve meslek alanı doğal bir şekilde kadınları ya dışında tutmakta ya da çok zorlayıcı kurallara bağlamaktadır. Bazı kentlerde ise aşiret yapısı ve inancına bağlı olarak (birçok örnekte özellikle Sünni aşiretler) negatif ayrımcı siyasetlere maruz kalmaktadır. Tüm bu durumlarla birlikte ve özellikle kadınlar söz konusu olduğunda her türlü din, dil ve etnik farklılığın da üzerinde olan, maruz kaldıkları birçok adaletsizlik durumu bulunmaktadır. Örneğin, İslam şeriatının meşru kabul ettiği polijini (çok kadınla evlilik); bölgede yaşayan bütün Müslüman kadınların ortak sorunudur. Yine aynı inancın bir kültür geleneği olarak benimse(tir)diği çocuk gelin (18 yaşından önce evlendirilen,

özellikle kız çocuklarının oranı çok yüksektir, bazı durumlarda ise erkek çocuk da...) konusu da ortak bir sorunlu alan olmaktadır. Savaş ve çatışmalı süreç başladığından beri ise hem ülke içinde hem ülke dışına olmak üzere mülteciliğin yarattığı sorunlar, özellikle kadınların yaşamında büyük sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca, savaşta ve çatışmalarda eşini kaybeden binlerce kadın var. Yine dâiş'in çok farklı yöntemlerle alıkoyduğu ve çoğu örnekte en az iki-üç adamla evlendirilen (biri ölünce bir başka erkekle evlendirilen) binlerce kadın ve çocuk ise mevcut durumda bölgenin en büyük ortak sorunu durumundadır.

Ayrıntıda listenin uzadığı birçok sorunlu alan bulunmaktadır. Belli bazı farklılıklar içermekle birlikte, söz konusu negatif ayrımcı yaklaşımlar en çok ve ağır bir şekilde, kadınların yaşamını olumsuz olarak etkilemektedir. Kadın olmaktan kaynağını alan, ortak acıların oluşturduğu çok katmanlı paydalarımız bulunmaktadır. Mevcut koşullarda ise ortak acıların oluşturageldiği paydaların herhangi bir katmanında buluşmak, dikkatli bir kadın hakları aktivisti açısından zor olmamaktadır. Özellikle devrimin yeniden inşa ve temel kurumlarını oluşturma çalışmaları başladığından beri ise belirttiğimiz haksızlıklara maruz kalan kadınlar, yaşamalarını yeniden var etme; maruz kaldıkları adaletsizliklere karşı mücadele etme ve birçok durumda çocuklarını, ailesini daha iyi koşullarda yaşatma arayışları ile birlikte eğitim çalışmalarını gönüllü katılmaktadır.

Bu anlamda, akademi eğitim programları planlanırken öncelikle kadın doğasının, gücünün tarihsel toplum yapılanmasına katkılarını gün yüzüne çıkarmaya ve kadının bu konuda doğasının farkına varmasına, özüyle buluşmasına yardımcı olmaya çalışıyoruz. Yani adeta öldürücü kum fırtınasının (ulus devlet zihniyet yapıları) altına gömülmüş olan gerçek coğrafyanın görünür kılınmasına ve fırtınanın tüm kalıntılarının temizlenmesine yönelik çalışmalar yaptığımızı belirtebiliriz. Aslında işin en zor kısmı kendi doğasına, bedenine ve ruhuna yabancılaşan kadını özüyle, gerçek insani doğasıyla buluşturmak olmaktadır. Bir nevi arkeolojik bir kazı misali ele alarak ve çok hassas bir arkeolog inceliğiyle soruna yaklaşmamız gerekmektedir. Çünkü zorlu çalışmamızın sonucunda, tüm bedeni ve ruhuyla kara çarşafı sarmalanarak görünmez kılınan kadın(lar)ın, akıl gözü açılarak görmeye başlamaktadır. Akıl gözü açılan kadın ise çok farklı görmekte, duymakta, konuşmakta ve yaşamaktadır. Deyim yerindeyse adeta Havva anamız gibi ata(erk)ek tanrıların lanetlemesini(!) göze almak gerekmektedir. Bu anlamda söz konusu Ortadoğu coğrafyası olunca, karşılaşılan zorlukların haddi hesabı olmamaktadır.

Ancak akademi eğitimleri boyunca yürüttüğümüz tüm tartışmalardan şu gerçekliğin farkına varıyoruz: Kadınların büyük bir çoğunluğu, koşulların yetersizliğinden kaynağını alan bir suskunluğa (içten içe neye maruz kaldıklarının farkındalar)

kendilerini mahkûm görmektedirler. Bu bağlamda buldukları ilk uygun koşulda, gerçekliği ile yüzleşmeye, durumu paylaşmaya ve bir farklılık, çözüm yaratabilmek için Havva anamızın lanetlenmesi(!) gibi yeniden lanetlenmeyi göze alarak kendini eğitmekten, yaşamaktan çekinmemektedir. Akademi zemini, her kadının yaşamak zorunda kaldığı ve anlattığı birbirinden çok farklı ama bir o kadarda paydası acılarla yoğrulan hayatların bulunduğu pratik bir psikiyatri kliniği haline geliyor. Aslında her bir kadının öyküsünü paylaşmayı çok isterdim, fakat mevcut koşullarda (benim için) bu çok mümkün değil. Yine de birkaç örnek vermenin konuyu daha anlaşılır kılacağını düşünüyorum;

F.M (27 yaşında, terbiye-sınıf öğretmenliği- okumuş, 19 yaşında evlendirilmiş/Dêr'a Zor) "benim ailem açık görüşlüydü, çocukları (ve kızlarının da) okumasını engellemediler. Ama genel olarak büyüdüğüm mıntıka çok kapalıdır. Bu nedenle, okumuş olmama rağmen geleneklerin benim üzerimde de etkisi var. Kadın ve kızlar çok değer görmez; birçok yerde yemeği bile önce erkekler yer, sonra kadınlar ve kızlar yer. Evde, küçük bir erkek çocuk dahi tüm kadınlar üzerinde söz sahibidir. Kadına dayak hatta öldürme sıradan durumlardır. Birçok nedenle kadınlar cezalandırılır ve kadın öldürüldüğünde, anasının-bacısının ağlamasına bile izin verilmez... Ben çocuk doğuramıyorum, bu eşimin ailesinde ciddi bir sorun olarak ele alınmaktadır. Daiş'in olduğu yılları hatırlamak bile istemiyorum; okullar yasaklandı. Evde gizlice eğitim veren öğretmenlerin tövbe etmeleri (bir daha yapmamak) için yemin ettirilip o şartla affediliyorlardı. Ka-

dınların doktora gitmesi dahi belli sayılarla kabul ediliyordu ve diğer hasta kadınların ölmesi bile bir şey değiştirmiyordu. Birgün ameliyattan çıkan bir kadının yüzü biraz görüldüğü için dayak attılar. Benim ise bir kere ayakkabım biraz topuklu olduğu için dayak attılar. Bir kadın mecbur olmadıkça ve yanında bir erkek olmadan dışarı çıkamazdı. Her şeyde şiddeti çok kullanıp (kol, ayak, kafa kesme ve bunlarla top oynama vb.) korku ile sindirmeye çalıştılar... kentler kurtarıldıktan sonra, "demokratların" eğitimine mesafeli yaklaştım, çok farkını anlamıyordum ve bazen tepki gösteriyordum. Belli açılardan tanıyınca, ikna olduktan sonra eğitime geldim. Aslında söylenecek çok şey var, adeta bir yarıktan sızan ve karanlığı aydınlığa çeviren güneş ışığı huzmesi gibi bir

Kadınların büyük bir çoğunluğu, koşulların yetersizliğinden kaynağını alan bir suskunluğa (içten içe neye maruz kaldıklarının farkındalar) kendilerini mahkûm görmektedirler. Bu bağlamda buldukları ilk uygun koşulda, gerçekliği ile yüzleşmeye, durumu paylaşmaya ve bir farklılık, çözüm yaratabilmek için Havva anamızın lanetlenmesi(!) gibi yeniden lanetlenmeyi göze alarak kendini eğitmekten, yaşamaktan çekinmemektedir.

durum biçiminde olduğunu tarif edebilirim. Eğitimle birlikte hissettim ki kırık bir ayna gibiyim ve parçalara ayrılmışım; şimdi parçalarımı bir araya getiriyorum... İlk kez topluluk önünde ve utanmadan, korkmadan, yüksek sesle konuşmayı başardım. Sayın A. Öcalan'ın kadınlar için yaptığı analizleri anlamaya başlıyorum. Artık, kendi gücümle parçalarımı birleştirebileceğimi ve başarabileceğimi biliyorum.”

S.S (50 yaşında, lise-edebiyat mezunu, 18 yaşında evlendirilmiş/ Tabqa) “ailemde toplumsal cinsiyetçi yaklaşımlar çok belirgindi. Belki babam okumamızı engellemedi, ancak bize karşı davranışları hep farklıydı. Annem daha olumlu yaklaşıyordu. Lisede okurken nişanlanmak zorunda kaldım. Aslında istemiyordum. Ama ikna olmam için eşim çok uğraştı, ayrıca babam ve annem de beni mecbur bıraktı. Yine de evlenmeden birçok şart belirledim, okumak ve çalışmak istediğimi söyledim. Evlenmeden önce bütün şartlarımı kabul etti. Ancak evlendikten sonra tek bir sözünü dahi yerine getirmedi. Bu durum beni çok etti ve boşanmak istedim. Ancak babam ve annem bilinen namus, şerefimiz vb. ile bunu kabul etmediler. Eşim ise hamileliğimi bahane olarak kullandı. Sonuçta okuluma devam edemedim ve beş çocuk büyüttüm. Yaşadıklarım beni çok zorluyordu; ikna olmadığım bir evliliği sürdürüyordum. Üstelik okulda çok başarılıyım ve devam edip okumak ve çalışmak istiyordum. Nihayet sekiz yıl sonra bir şekilde (resmi işlemleri bitirinceye kadar eşine söylememiş, yaptığından gurur duyan bir gülümsemeyle devam ediyor)elime bir fırsat geçti ve değerlendirdim. Bir okulda iş buldum. Yine de eşim beni çok zorladı, tüm evraklarımı aldı. Bizim rejimin kurallarına göre kocanın her türlü hakkı oluyordu, bana haber bile vermeden gidip maaşımı alıyordu ve bana vermiyordu. Kızdığı zaman hem çok üslupsuz hem de bana ve çocuklara şiddet (su hortumu vb. ile) uyguluyordu. Çok zalim biriydi. Büyük oğlum liseye gittiği zaman, rejim bir af kanunu çıkardı. Çok mutlu oldum ve oğlumla birlikte okumaya devam ettim, bende edebiyat fakültesine gitmeye hak kazandım. Ancak bir yıl okudum, sonra ÖSO ve daha sonra Daiş geldi. Zaten evde bir Daiş’li zalim yetmiyormuş gibi bir de resmi Daiş geldi... Daiş’in yaptıkları biliniyor; öyle bir zalimlik estirdi ki o zalim erkekler bile erkeklik yapamıyorlardı korkularından... Yine okumam yarım kaldı. Ta ki “demokratlar” gelene kadar; önceleri sadece okumak, belge, diploma vb. almak ve öyle çalışmak benim için çok önemliydi. Ancak “demokratların” sisteminde olay sadece bu değil. Her şeyden önce insanı karşılama, değer verme ve insanın kendini anlamlı hissetmesi, beni çok etkiledi. Bu yaklaşımı özellikle çok anlamlı buluyorum. Çünkü Daiş, insana ve insanlığımıza dair ne kadar anlamlı aidiyet varsa, anlamsız bir hale getirdi ve diyebilirim ki adeta bizi bin yıl geriye götürdü. Bu yaratılan tahribatların aşılması için “demokratların” eğitimini ve önemini iyi anlamak gerektiğini düşünüyorum. Aslında bunun tüm insanlık için bir hizmet olduğunu düşünüyorum. Özellikle kendimi yeniden anlamlı ve önemli olduğumu hissetmeyi çok yaşamsal buluyorum.”

S.Ş (29 yaşında, lise edebiyat mezunu, 17 yaşında evlendirilmiş/ Halep) “Halep’te büyüdüm. Bizim oraların kültürü kapalıdır. Ancak, ailem açık görüşlüydü ve rahat büyüdüm. Asıl sorun ise evlendikten sonra başladı. Evlendikten sonra her açıdan geleneklere göre yaşadım. Bizim oralarda bir söz var, evin mezarındır, deyişi söylenir evli kadınlar için... Dördüncü çocuğum doğmadan (dört kızım var), kocam işe gitti ve bir daha dönmedi (tam sekiz yıldır haber alamıyorum, ne olduğunu da bilmiyorum). Kocam kaybolduktan sonra ise yaşamım çok daha ağır kurallarla kuşatıldı, adeta hapsedildim. Daiş’ten sonrası ise zaten biliniyor... Evimiz nizam (Suriye rejimi) tarafındaydı. Bu alanlar kurtarıncı, çıkmak ve çalışmak istedim. Çocuklarımı benden aldılar... Bir şekilde çocuklarımı yanıma aldım ve kurtarılan...kentine geldim. Aslında çalışmaya başladıktan sonra kadınların yaşadığı sorunları daha iyi anladım. İlk başlarda eğitim denilince, daha çok askeri eğitim (savunma amaçlı) anlıyordum. Ama artık farklı düşünüyorum, “demokratların” eğitimi ile birlikte anlam vermeye başladım: Eşim kaybolunca önceleri çok etkilendim ve aslında kendimi çok güçsüz görüyordum. Uzun süre böyle devam etti. Sonra fark ettim ki kızlarım da benden olumsuz olarak etkileniyorlar. Sonra çocuklarıma bakabilmek için kendimi toparlamam ve çalışmam gerekiyordu. Kadınların neden bu kadar ağır sorunları var? Toplumsal gelenekler içinde neden erkekten önce diğer birçok kadın, diğer kadınların gelişmesini etkiliyor? Eğitimle birlikte gördüm; aslında kadın, toplumun bize öğrettiği gibi erkeğe muhtaç değildir. A. Öcalan’ın fikirleriyle de anladım ki kadın hem ailede hem de toplumda çok güçlü rol oynayabilir. Ve aslında erkek varlığı olmadan kadın çok daha güçleniyor; bu gerçekliği kendi yaşamımda tecrübe ettim.”

Her bir kadının maruz kaldığı ve yaşamak zorunda olduğu durum dahi, bölgede yaşanan insanlık dışı adaletsizlikleri, eşitsizlikleri açıkça ifade etmektedir. Bu açıdan akademi eğitim zemini, her kadının konuşmaya başlamasını sağlamak açısından çok önemli olmaktadır. Bazen tek bir kadının konuşmaya başlaması, maruz kaldıklarını yüksek sesle ve diğer kadınlarla paylaşabilmesi çok önemli çözümleri yaratmak açısından önemli olmaktadır. Bu özgün zemindeki ortak tartışma ve paylaşma platformlarında; her bir kadının yaşadığı deneyim, diğer kadınların görüş ve değerlendirmelerine açık bir şekilde sunulmaktadır. Böylece ortak değerlendirmelerle durum ele alınarak adeta bir psikolog inceliği ile analiz edilmekte ve özellikle kadın açısından eksik olan yaklaşımlar netleştirilmektedir. Bu açıdan her şeyden önce kadın özgürlüğü önünde engel olan ve kadının kendisinden kaynağını alan yetersiz yaklaşımlar gün yüzüne çıkarılmaktadır. Bu anlamda hem söz konusu durumu yaşayan kadın için hem de diğer tüm kadın katılımcılar için olması gereken doğru tutumun bilince çıkarılma süreci başlatılmaktadır. Bu bilinçlenme süreci, aynı zamanda günlük yaşam pratiğinde de doğru tutumu ortaya koyma biçiminde açığa çıkmaktadır.

Akademi eğitimlerinden sonra, her kadının yaşam durumu (çok sıradışı bir durum ortaya çıkmadığı takdirde) belli açılardan ağır da olsa farklılıklarla birlikte daha olumlu bir seyir izlemektedir. Birçok kadın örneğinde gelişen bu pozitif durum, eğitimden çıkan kadınların hem iş hem aile çevresinden diğer kadınların da ortaya çıkan olumlu değişimden etkilenerek eğitime katılma kararı almalarında teşvik edici olmaktadır. Özellikle eğitim alan her kadın, çocuklarına (başta kız çocuklarına olmak üzere, çünkü kendisinin maruz kaldığı acıları yaşamaması için) daha iyi bir eğitim ve yaşam imkânı sağlama konusunda, mücadele etmeye başladığını belirtebiliriz. Yine her kadın yer aldığı komün, meclis, asayiş vb. kurumsal çalışma aracılığı ile hem kentindeki hem de diğer kentlerdeki kadınlarla tanışmaktadır. Bu tanışma ise kurumsal çalışma tecrübelerini paylaşma zemini ortaya çıkardığı gibi kadınların kişisel deneyimlerini paylaşma ve karşılıklı olarak daha çok kolektif mücadele etme imkânlarını yaratmaktadır.

Aslında yazıyı hazırlamam; Rojava ve Kuzeydoğu Suriye devriminin sekiz yılının tamamlanmış bir sürece denk geldi. Bu anlamda çok farklı boyutlarıyla ele alınıp değerlendirilecek birçok konu bulunmaktadır. Özellikle ortaya çıkan büyük alt üst oluş ve trajedilere rağmen toprağını, ülkesini terk etmeyen yüzbinlerce kadının birlikte 8 Mart kapsamındaki etkinlik ve kutlamalara katılması (yeni kurtarılan bazı kentteki kadınlar için ilk kez), başlı başına incelenmesi gereken bir konu olmaktadır... Yüzlerce yıl da geçse, toprağa ekilen tohumların yeşermesi gibi büyük bedel verilerek kazanılan hakların ve mücadele eden her bir kadının anılmasını, özgürlük mirasına sahip çıkılmasını sağlayan bilincin, aslında devrimin başarıya ulaşması için çok önemli bir adım olduğunu ifade etmem gerekmektedir. Her bir kadın, A. Öcalan'ın "acılarınızı güce dönüştürün..." kısa, net, somut perspektifini; yaşadıklarından çok iyi anlamlandırdığı bir deneyime sahip olmaktadır.

Mevcut akademi ortamının, eğitim imkânlarıyla birlikte ise acılarını güce dönüştürmeye susayan ve kendini-kırık bir aynanın parçalarını birleştirmenin coşkusunu, onurunu yaşamak isteyen kadınların, kelimenin gerçek anlamıyla göz kamaştıran öykülerinin anlatılmaya başlandığı kutsal birer mekân olduğunu ifade edebilirim. Susuzluktan ölmek üzere olan bir insana, yaşayabilmesini sağlayacak suyu vermek, kutsal bir eylemdir. Akademi eğitim sistemi de özgürce yaşamak isteyen bir kadın için benzer bir işleve sahip olmaktadır. Mevcut koşullarda eksik ve yetersiz yanları olmakla birlikte, asıl işlevi olan; başta kadınlar olmak üzere halkı bilinçlendirme çalışmaları açısından, çok önemli bir misyon üstlendiklerini dile getirmek gerekmektedir. Bu anlamıyla, akademi eğitiminin; eşit ve özgür bir toplum yaşamını geliştirme amacıyla, geline aşamada dahi çok önemli bir çalışmayı gerçekleştirdiklerini ifade etmeliyim.

Tarihsel Bir Varlık Olarak Çocuk ve Çocukluk

Şenay Garip

Çocuk psikolojisi, öncelikle çocukluk kavramına bakışla ilgilidir ve çocukluk toplumsal bir kavramdır. Günümüzde çocukluk ve çocuk psikolojisi ile ilgili çok ciddi bir bilgi birikimine sahibiz. Çocuğa yaklaşım, davranış kazandırma, eğitime, olumsuz davranıştan caydırma vb. konularda pek çok bakış açısı ve görüş bulunuyor. Gelişim psikologları, pedagoglar, çocuk alanında çalışan tüm uzman ve kuramcılar; çocukluğun, yetişkinlik dönemleri için hayati önem taşıdığını ve oldukça hassas bir dönem olduğunu vurgular. Çocuk davranışları ve tepkilerini anlar, yorumlar ve önerilerde, sağaltımda bulunur, aileleri yönlendirir. Başta eğitim yoluyla çocuk şekillendirilmeye çalışılır ve çocukta istendik davranış değişikliği yaratılarak geleceğin ‘uygun vatandaşları’ yetiştirilir. Bürokratlar her fırsatta çocuğun masumiyetine vurgu yapar ve koruma altına almakla ilgili vaatlerde bulunur. Toplumsal atmosferde ise şiddete maruz bırakılan çocuk ile ilgili bir haberle karşılaşıldığında faili linç etmeye dönük sesler yükselir, çocuk konusundaki duyarlılık bir tür günah çıkarma hareketine döner, çocuk iğdiş edilir. Aileler ‘çocukları için’ çalışır, kazanır, çocuklarına yatırım yapar, onların gelecekte güzel bir yaşamları olması için didinip durur. Adeta ailenin temel yapı taşı, mayası çocuktur; çocuk merkezdir, istediği her şey yerine getirilir.

Günümüzdeki modern aile ve toplum yaklaşımını düşündüğümüzde çocuğun eski çağlara göre daha değerli, güvende, mutlu olduğunu söyleyebilir miyiz? Antik çağlardan günümüz modern dünyasına kadar çocukluğa bakış ve çocukluk hali pozitif yönde mi ilerlemiştir? Çocukluk ve çocuk psikolojisi hakkında bilgimiz devasa boyutlara ulaşmışken, neden hala çocuklar şiddete en çok tanık olan insan gruplarındandır? Çocukluğa yapılan; masumiyet, korunmasızlık, cehalet, tecrübesizlik vb.

atıflar, çocuğun hem her şeyleştirildiği hem de hiçleştirildiği bir paradoks yaratmakta mıdır? Modern dünyada çocuk gerçekten değerli ve mutlu mudur yoksa çocuklara mülkiyet olarak mı bakılmaktadır? Bu ve bunun gibi pek çok soruya cevap bulmak için; öncelikle çağlar ve toplumlar açısından çocukluk kavramına bakacağız, günümüz modern dünyasında çocukluk kavramına ve yaşayışına dair bilgiler ve tanıklıkların ışığında çocukluğun değerini ve önemini tartışacağız.

Tarihsel Gelişim İçinde Çocuk ve Çocukluk

Çocukluk tarihine dair literatür yeni geliyor. Çocukluk konusu tarihçilerin son zamanlarda ilgisini çeken bir konu ve çocukluğa dair bulgular sınırlı olduğundan bu konuda net veriler sunan bir kaynak taraması yapmak oldukça sıkıntılı. Ama elbette bilim insanlarının çabaları ve yorumları çocukluğun tarihi konusuna ışık tutuyor. Üretim biçimleri, insan ilişkileri, devletli toplum, kadının konumu gibi dünyayı şekillendiren durumlar, aynı şekilde çocuğun ve çocukluğun da değişmesine neden oluyor.

Avcı ve Toplayıcı Toplumda Çocuk

Avcı toplayıcı topluluklarda erkekler avlanmada, kadınlar toplayıcılıkta ihtisaslaşmış; çocuk da bu koşullar altında şekillenmiştir. Bu döneme dair pek az bilginiz var. Beslenme kaynaklarının sınırlı ve süresiz; göçebe yaşam koşullarının zor olduğunu düşündüğümüzde çocuğun beslenmesi ve bakımının oldukça büyük bir sorun olduğunu ve doğumun belli kısıtlamalar dâhilinde sürdüğünü söyleyebiliriz. Beslenmenin büyük bir sorun olması çocuğun da ekonomiye katılımını zorunlu kılmıştır. Belli bir yaşa kadar anne ve diğer klan kadınlarıyla birlikte toplayıcılık yapan çocuklardan erkek olanların, onlu yaşlarda yetişkin erkeklerle birlikte ava gittikleri bilgisi bulunmaktadır. Bazı mağara resimlerinden anlaşıldığı kadarıyla yetişkin erkekler yaşça büyük erkek çocuklarını av konusunda eğitirdi. Asıl olanın klanın ayakta kalması ve beslenmesi, devamlılığı olduğunu düşündüğümüzde çocuğun klanın bir parçası, bir üyesi olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Çocuğun tüm topluluğun çocuğu olduğunu düşünürsek eğitim veren yetişkin erkeğin babası olduğunu söylemek oldukça güçleşir.

Ortalama yaşam süresinin diğer dönemlere göre daha kısa olduğu, salgın hastalıkların yaygınlığı, bu dönemdeki bebek ölüm oranlarının yüksek olduğu bilinmektedir. Kasti bebek ölümlerinin yaşandığı, düşük yapmak için bazı bitkilerin denendiği, fazla çocuk sahibi olmaktan kaçınıldığı görülmektedir. Kasti bebek ölümlerinin yaşanması bu toplulukları acımasız mı yapıyor? Bu toplulukların çocukları sevmediği ve

onlara değer vermediği anlamına mı geliyor? Ya da çocukların yaşamlarına dair ne tür bilgiler sunuyor? Çocuğun ekonomiye ve toplumsal yaşama katılımı, onları nasıl etkiliyordu? Pek çok avcı toplayıcı, günde ortalama birkaç saat çalışıyordu. Bu, her şey bir yana, çocuklarla oynamak için kayda değer bir zaman sağlıyordu. Bu döneme dair Stearns, “Pek çok çağdaş avcı toplayıcı gruplarda çocuklar ve yetişkinler sıklıkla birlikte oyun oynarlar, bu çocukların alanını kısıtlasa da daha büyük etkileşimler için büyük bir fırsat sağlar” demektedir.¹ Yine bu dönemde çocuklar ölümle karşı karşıyadır. Hayatta kalmak ve hayatta kaldıktan sonra yaşamını sürdürmek çetin bir mücadeledir. Bunun yanında çocukların bu dönemde kendine ait zamanlarının daha esnek olduğunu da söyleyebiliriz. Şüphesiz esas olan klandır. Yetişkinlik, her iki cinsteki çocuklar için de erkenden başlar.

Tarım Devrimi ve Çocuk

Tarım devrimi insanlığın en büyük adımıydı ve tüm yaşamı değiştirdi. Yiyecek bulmak artık şansa bağlı değildi. Günümüzden yaklaşık on-on iki bin yıl önce gerçekleşen tarım devrimi beraberinde yeni bir ekonomik sistemi getirdi. İnsan, toprağı ekip biçmeye, hayvanları evcilleştirmeye başladı. Karasaban, tekerlek vb buluşlar, ortak ambarlarda ürünlerin depolanması, beslenmenin ve barınmanın güvence altına alınması, insan topluluğu için yaşamın ve kültürün gelişmesi demektir. Çocuklar açısından baktığımızda öncelikle söylememiz gereken bu dönemde nüfus artış oranının oldukça fazla olduğudur. İnsanların kendilerini güvende hissetmeleri, beslenme sorununun çözülmesi ve yiyecek bulmak veya kötü hava koşulları nedeniyle göç etmek zorunda olmamak insanları üremeye ve üretmeye teşvik etmiştir, diyebiliriz. Çocuklar toplumsal yaşamın içindedir ve grubun bir parçasıdır. Bu, çocuğun bakımından tüm klanın sorumlu olması anlamına gelir. İnsan yavrusu herkese ‘aittir’ yani kimseye ait değildir. Tarım toplumlarına dair çocukluk olgusu konusundaki kaynaklar sınırlı olmakla birlikte var olan kaynaklar; çocukların bu dönemde ciddi bir iş gücü oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın, sanayi toplumlarındaki fabrikada çalışan çocuk işçiliğı ile karşılaştırılmaması gerekir. Çocuğun zihninin daha özgür olduğunu söyleyebiliriz. Sadece çekirdek aile içine sıkıştırılmayan çocuğun şiddete daha az tanık olduğunu da düşünebiliriz. Bunun yanında çocukların neredeyse yarısının iki yaşına varmadan öldüğü de kaynaklarda geçen bilgiler arasındadır. Gençlik dönemi tanımlaması bu dönemde yapılmıştır.

¹ J. Peter N. Stearns, “Çocukluğun Tarihi”, Dedalus Kitap, İstanbul, 2018

Ana kadın etrafında şekillenen doğal toplumda, çocuğun bakımıyla kadınlar ilgilenmektedir. Beslenme, emzirme, güven ihtiyacını karşılama, deneme yanılma yoluyla bitkilerden şifalı olanları bulup ayırma ve insan yavrusunu iyileştirme kadının edimlerindendir. Dilini, kültürünü, yaşayışını yavruya aktarmıştır; kendini korumayı ve savunmayı öğretmiş olması muhtemeldir. Bitkileri, tabiatı, toprağı kadınla tanımıştır. Tabiat olmadan var olmayacağını, animizmi kadınlardan öğrenmiştir. Bakım işinin sadece biyolojik anne ile sınırlı kalmaması, çocuğun güven ve bütünlük duygusunu geliştirmiş olmalıdır. Patolojilerin ve ruh hastalıklarının daha az olması muhtemeldir. Çocuğun üzerinde otorite bulunmamaktadır. Yavru, mülkiyet değildir. Bunda, erkeğin üremedeki rolünün farkında olmaması oldukça etkilidir. Eğitim; hayatta kalma, dil ve kültür-yaşayış üzerine biriktirilen bilgilerin yaşam içinde aktarılmasıdır. Yapılandırılmış bir eğitim sistemi ve okul yoktur. Kuşkusuz çocuk, günümüzle kıyaslanmayacak oranda tabiatıyla ve topluluğuyla iç içedir. 'Yedisinde ne ise, yetmişinde de odur.' atasözü, çocukluğun önemine vurgu yapar, yedi yaşına kadar nasıl biçim alırsa bundan sonrası da öyle şekillenecektir. Çocukluk yıllarının kişilik gelişiminde nasıl önemli olduğu bilgisine, bilim, iki yüz-üç yüz yıl önce ulaşmışken, kadınların bunu binyıllar öncesinden gözlemlemiş olması muhtemeldir.

Devletli Toplum ve Çocuk

Bakım
işinin sadece biyolojik
anne ile sınırlı kalmaması, çocu-
ğun güven ve bütünlük duygusunu ge-
liştirmiş olmalıdır. Patolojilerin ve ruh
hastalıklarının daha az olması muhtemeldir.
Çocuğun üzerinde otorite bulunmamaktadır.
Yavru, mülkiyet değildir. Bunda, erkeğin üre-
medeki rolünün farkında olmaması ol-
dukça etkilidir. Eğitim; hayatta kalma,
dil ve kültür-yaşayış üzerine birikti-
rilen bilgilerin yaşam içinde
aktarılmasıdır.

Tarım devrimi insan toplumsallığında çığır açmakla bir-
likte özel mülkiyetin, sınıfların, patriyarkanın ve erkek
egemenliğinin de ortaya çıktığı dönemdir. Baba,
merkez ve otoritedir. Çocuğun yaşamıyla ilgili
her türlü kararda baba söz sahibi olmaya baş-
lamıştır. Önceden içinde bulunduğu toplulu-
ğun şekillendirdiği ve 'sahip'siz olan çocuğun
artık bir sahibi ve kurallarına uymak zo-
runda kaldığı bir otorite vardır.

Erkek egemenliğinin kurumsallaşması ile
birlikte hız kazanan kadını köleleştirme gi-
rişimi, kadın emeği ve üretimiyle kurulan
toplumsal değerlere yöneltilen saldırı, çocuk-
ları da etkilemiştir. Çocuk, babanın mülkiye-
tindedir ve onun söylediklerine uymak
durumundadır. İtaat, kanunlarla güvence altına
alınmış, itaate uymayan çocukların cezalandırılması
söylenmiş, hatta Yahudi kanunlarıyla itaat etmeyen

çocukların infaz edilebilmesi de bu cezalara dahil edilmişti. Mezopotamya'daki kil tabletlerden, öğrencilerin aldıkları dersleri, ebeveynlerin bu konudaki telkinlerini ve çocuğun babasını memnun etmek için korku ve kaygı içinde 'başarılı evlat' olma çabasını anlıyoruz. Günümüzle oldukça benzerlik içeren bu durumun, çocuğun babanın otoritesine verilmesiyle başladığını görüyoruz. Klan ve kabile içinde o toplumun bir parçası olarak yaşamını, bazen zor koşullar altında da olsa sürdüren çocuk, devletli toplumla birlikte artık babasına itaat etmesi gereken, 'özgürlüğü' elinden alınmış bir varlığa dönüştürülüyor, diyebiliriz.

Klasik Medeniyetlerde Çocuk

İmparatorluklar dönemi diye adlandırabileceğimiz Klasik medeniyetlere baktığımızda Çin, Akdeniz ve Hindistan gözümüze çarpıyor. Çin bu dönemde hanedanlıkla yönetiliyor ve yaşam Konfüçyüsçülük öğretisiyle düzenleniyor. Bu öğretinin, cinsiyetçi ve katı özellikleri sebebiyle sınıfların belirgin bir ayrım yarattığını, üst tabakadan çocukların okullara, alt tabakadan çocukların ise işe/çalışmaya gönderildiğini görüyoruz. Ebeveynlere bağlılık devam ediyor ve bu bağlılık kutsanıyor, baba istediği zaman çocuğunu dövebiliyor. Mahkemeler genellikle ebeveynlerden yana tutum alıyor. Qin Hanedanı, yetiştirilmeleri oldukça 'masraflı olan deforme' çocukların öldürülmesine izin veriyor. Zorlu durumlarda özellikle kız çocuklar ölüme terk edilebiliyor. Kız çocuklarının bedenleri üzerinde kurulan bir otorite olarak ayak bağlama uygulaması karşımıza çıkıyor fakat bunun yanında kız çocuklarıyla ilgili Konfüçyüsçülüktan daha az katı bir günlük yaşam da varlığını koruyor. Babaların kız çocuklarına daha çok özen gösterdiklerini anlattıkları anı kayıtları da gözümüze çarpıyor. Bu bilgi ile gündelik yaşamda, otoritenin emrettiklerinin dışına çıkılabildiğini anlıyoruz.

Akdeniz'de klasik döneme baktığımızda gençlik döneminde sahip olunan fiziksel ve zihinsel kapasitenin idealleştirilmesiyle karşılaşyoruz. Ama bu durumun erkeğin gençlik dönemine duyulan bir hayranlık olduğunun altını çizmek gerekiyor. Kız bebeklerin çeşitli sebeplerle öldürülmesi, özellikle Atina'da oldukça yaygın. Erkek çocuklar için eğitim daha erişilebilir fakat üst sınıftan kız çocuklar da eğitim alabiliyor. Disiplin ve itaat bu dönemde de büyük önem taşıyor. Aile rejimini terk eden çocuklar devletlerin gündemini epey meşgul ediyor ve büyük bir sorun olarak görülüyor. Bu dönemdeki ünlü düşünürlerden Platon ve Aristo, oyuna dikkat çekiyor; oyunun yetişkinliğe hazırlık olarak görülüp yapılandırılması gerektiğini savunuyorlar.

Hindistan’da hâkim olan Hinduizm’e baktığımızda bebeklik dönemine dair özel bir merhametin salık verildiği biliniyor. Topaç ve bilye gibi hala kullanılan oyuncaklara burada rastlıyoruz. Çocukluk dönemi açısından bu oldukça önemli bir durumdur. Çocuğun yetişkin gerçekliğiyle temasının sınırlandırılmış olduğu göze çarpmaktadır. İtaat konusu diğer devletlerle benzer özellikler taşıyor. Bebek katli göze çarpmıyor fakat bu konuda da kız çocukları için belirgin bir ayırım söz konusu. Çalışma, işgücüne katılım erken yaşlardan itibaren başlıyor. Klasik dönem çocukları kuşkusuz kendileri için bazı alanlar yaratmıştı ama klasik dönemde de çocuk olmak ciddi bir işti.²

Tek Tanrılı Dinler ve Çocuk

Tek tanrılı dinlerin ortaya çıkışıyla birlikte çocuklar artık sadece babanın değil devletin ve kilisenin de otoritesi altına girmektedir. Ebeveyne itaatin yanında, kiliseye, tanrıya, devlete itaat de kutsanmıştır. Bebek katline kesin bir karşı çıkış bulunmadır. M.S. 374 yılında bir Hristiyan imparator ‘Eğer birisi, kadın ya da erkek, bir bebeği öldürme günahını işlediyse o suç ölüm ile cezalandırılmalıdır.’ diye bir ferman çıkarmıştır. Çocuk ticaretini yasaklama çabaları gibi çocukları koruyan yasalar artıyordu. Benzer şekilde İslam da hızlıca korumacı nasihatler geliştirdi. Muhammed, özellikle Arapların bebek katli geleneğini reddetmişti ve çocuk ticaretini yasaklama girişimleri olmuştu. Çocuklar, doğuştan itibaren dini cemaatin bir parçasıydı ve bunun mevcut davranışlar üzerinde kesin bir etkisi vardı.³ Hristiyanlıkta, insan doğuştan günahkâr bir varlıktı dolayısıyla bebeklerin vaftiz edilmesi gerekirdi. Bebekler günahlarından ancak böyle arınabilirdi. Onları günahlarından arındıracak olansa din adamıydı, erkekti. İtaat edilmesi gereken baba nezdinde tanrı, kilise ve kuşkusuz devletti. Bunların koyduğu yasalar, kurallar ve telkinlere kesinlikle uyulması gerekiyordu. Tek tanrılı dinlerin gelişmesiyle birlikte eğitim de oldukça yaygınlaşmaya başladı. Eğitimin içeriği öncelikli olarak dini konular idi ama özellikle İslam’ın ilk yaygınlaştığı yıllarda bilimsel eğitim de göze çarpıyordu. Bu eğitim olanağından yararlanan kuşkusuz daha çok erkek çocuklardı. İslam ve Hristiyanlığın yanı sıra, tek bir kitaba değil pek çok metne bağlı olan Budizme baktığımızda çocukluk konusunda kesin kurallar olmadığını, çocuklar üzerindeki etkisinin dağınık olduğunu görüyoruz. Stearns bu durumun, tek bir kaynağa bağlı olmamakla ilgili olduğunu altını çiziyor. Dolayısıyla Budizmde, çocukluğun söz konusu olduğu durumlarda da daha fazla serbestlik vardı. Budistler, erken yaşlardaki bazı uygulamalara

² Peter N. Stearns, *Çocukluğun Tarihi*, Dedalus Kitap, İstanbul, 2018

³ Age.

kesin bir karşı çıkış göstermişti, bunlardan en önemlisi de erken yaşta evlilikti. Buzizm, Hristiyanlık ya da İslamiyet; tüm dünya dinleri, hem kendi içlerinde hem de coğrafyaya göre farklılık gösterecekler de çocukların otorite altına alınması, bir cemaatin üyesi olarak görülmesi ve ‘tanrının çocukları’ olması bakımından ortaklaşıyordu. İtaat etmek, dünya dinlerinin ortak özelliği idi. Ebeveyn, yani babaya itaatsizlik, tanrıya itaatsizlik sayılıyordu.

Tarihçi Aries, Çocukluğun Çağları adlı eserinde (1960), çocukluğun tarihini orta çağdan başlatır ve bu dönemde özel bir çocukluk kavramı olmadığını söyler. Ancak bunun çocukların sevilmediği ve onlara ilgi gösterilmediği anlamına gelmediğini belirtir. Çocukluk çağının kendine has özellikleriyle ilgili bir bilinçten yoksun olmak anlamına geldiğini iddia eder ve çocukların minyatür yetişkinler olarak görüldüğünü belirtir. Ortaçağ’a dair tablolarda çocuklar küçük bedene sahip ama yetişkin bir yüzle tasvir edilmiştir. Mesela bebek İsa’nın sakalları bulunmaktadır. Çocukların 5-7 yaşları arasında çıraklık için evden ayrıldığı da bildirilmektedir. Katı bir disiplin anlayışı ile karşı karşıya oldukları, savunma amacı için kalelere hapsedildikleri belirtilmektedir. Ancak İngiltere’de Kraliçe Bess döneminde olduğu gibi dönemsel bazı rahatlamalar ve olumlu örneklerin de olduğu bildirilmektedir.⁴ Ortaçağ’da İslam toplumunun Avrupa’dan farklılaştığı, çocuklara buluş çağına kadar özel bir önem verildiği ve eğitilmeleri gerektiği fikrinin ön planda olduğu, ilk yedi yaşta masumiyetlerinin öne çıktığı ve bu dönemde her türlü kötü muameleden korunmaları gerektiği, çocuklara değer verilerek onlarla olumlu ilişki kurulması gerektiği, bunun yanında çocuk üzerinde ailenin özellikle babanın belirgin otoritesinin de bulunduğu ifade edilmektedir.⁵ Farabi’nin 10. yüzyılda çocuklardaki bireysel farklara işaret etmesi, zihinsel eğitimin önemini vurgulaması ve gelişimde dengeye işaret etmesi dönemin çocukluk anlayışı üzerinde etkili olmuştur. Aynı dönemde İbn-i Sina’nın çocukta ruh ve beden sağlığına dikkat çekmesi ve çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda onlara yaklaşarak bu sayede sevgisinin kazanılması gerektiğini vurgulaması çocuk ve çocukluk anlayışı açısından bugünkü anlayışa benzer bir anlayış ortaya koymaktadır.

Sanayileşme, Reform-Rönesans, Aydınlanma ve Çocuk

16. ve 17. yüzyıllarda, sanayinin gelişmesi, Reform-Rönesans hareketleri, aydınlanma dönemi gibi önemli değişiklikler çocukların hayatını da değiştirmiş, çocukluğa bakış farklılaşmaya başlamıştır. Örneğin Rönesans tablolarında çocuklar

⁴ David Elkind, *Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1999

⁵ Mehmet Sağlam ve Neriman Aral, “*Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları*”, Medeniyet Dergisi, 2016

kucağında oyuncaklarla tasvir edilmeye başlanmıştır, minyatür yetişkin algısı değişmeye başlamıştır. Çocukluk algısında sevgi ve anlayış, bireyselleşme, benlik bilinci, kutsayıcı faktörlerin azalması, eğitime verilen önemin artması gözlenmektedir. Sanayileşme ilk olarak Birleşik Krallık'ta ortaya çıkmış ardından Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya'ya sıçramış ve en nihayetinde bütün dünyaya yayılmıştır. Sanayileşme ve burjuvazinin ortaya çıkması, beraberinde çekirdek aile yapısının da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tarımdaki gelişmeler köyden kente göçü hızlandırmış ve böylelikle sanayide istihdam edilecek bir iş gücü oluşmuştur. Maki-neleşme ile birlikte kalifiye eleman ihtiyacının ortadan kalkması, fabrikalarda erkeklerle birlikte kadınların ve çocukların günde 20 saate varan çalışma koşullarına maruz kalmasına sebep olmuştur. Sanayileşmenin özellikle ilk dönemlerinde geç tarım toplumlarında görülen durumdan daha vahim diyebileceğimiz bir tablonun ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere gelişmekte olan sanayi ülkelerinde yoksul aile çocuklarının fabrikalar için gerekli iş gücünü sağlamak amacıyla kullanıldıkları ve küçük yaşta çalışmaya başlamalarıyla bu çocukların çocukluklarının elinden alındığı ifade edilmektedir.⁶

Sonraki süreçte bilim ve teknolojinin gelişmesi ve aydınlanma dönemi ile birlikte yaşam değişmeye başlamış ve çocuklar artık birer yurttaş olarak ele alınmaya başlamıştır. 19. ve 20. yüzyıllardan itibaren çocuğun masum bir varlık olarak korunması gerektiğinin düşünüldüğü ve babanın mutlak otoritesinin kırılmaya başlandığı bilinmektedir. Eğitim ile ilgili tartışmalar çoğalmıştır. Çocukların nasıl ve ne şekilde eğitilmesi gerektiği önemli bir gündem olmuştur. Çocukluğa bu atıflar yapılırken sanayileşme sonrası ağır çalışma koşulları ve kapitalist üretim biçimlerinin hayata geçmesi ile çocukların sömürüsü de devam etmiştir. Çocuk, kabile ve klanın bir parçası olduğu ve bakımının pek çok kişi tarafından üstlenildiği bir yaşamdan sadece tek bir kişinin bakımına bırakıldığı bir yaşama sürüklenmekte, ailenin gelecek umuduna, soy sürdürme aracına dönüştürülmekte ve gelecek nesil denilen, devletin eğiteceği yeni kuşağa doğru evrilmektedir.

Çocuğa Dair Psikolojik ve Gelişimsel Bakış Açısı

John Lock'un Ortaçağ'daki anlayışa itiraz ederek çocuk zihnini boş bir levhaya benzetmesi ve bu boş levhanın aileler, öğretmenler ve devlet tarafından şekillendirilmesi gerektiği yönündeki ifadeleri, çocukluğa ilişkin anlayışın

⁶ Mehmet Sağlam ve Neriman Aral, "Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları", Medeniyet Dergisi, 2016

değişmesinde önemli bir adım olmuştur.⁷ Aynı dönemde Jean Jacques Rousseau'nun kendi kendine kararlar alabilen ve bunları uygulayan, öz saygısı yüksek, kendini ifade etme konusunda sorun yaşamayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, davranışlarını kontrol eden, barışçıl ve kendi doğaları ile uyumlu çocuklar yetiştirilmesi yönündeki görüşleri, çocuğa ilişkin bakış açısında temel bir değişime neden olmuştur.⁸ Pastollazi ve Froebel'in eğitime ilişkin görüşlerinde çocukları öne çıkaran bir anlayış ortaya koymaları Vygotsky ve Piaget gibi bilim inşalarının çocuğun gelişimsel yönünü ön plana çıkarmaları çocuklar konusunda bir anlayış değişikliğinin oluşmasına zemin hazırlamıştır.⁹ Yirminci yüzyılda artık çocuk psikolojisinin varlığından söz edebiliriz. Pek çok bilim insanının yaptığı çalışmalar arasında Piaget'nin gelişimsel bakış açısı oldukça önemli bir yer tutar. Çocukların küçük yetişkinler olmadığını savunarak gelenek-

sel görüşe karşı çıkar. Onların kendilerine özgü bir dünya görüşü olduğunu savunur. Piaget, çocukların farklı yaşlarda farklı şeyleri yapmaya başladıklarını gözlemler. Bilişsel gelişim diye adlandırılan bu görüşte, çocuğun zihinsel gelişim süreci sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur. Her yaşta ve hatta ayda, çocuktan beklenenler farklıdır. Öğrenme, gelişim, zekâ ve çocuk psikolojisi ile ilgili bu görüşler çocuk psikolojisinin temellerini atmıştır, diyebiliriz.

1900'lü yılların başında Freud ile ilk defa çocuk cinselliği konuşulmaya başlamıştır. Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı ile birlikte çocuklara dair ihtiyaçlar, dürtüler ve haz ilkesi konuşulmaya başlar. İlk altı yaşta kişilik gelişimin temellerinin atıldığını iddia etmiştir

Pek
çok bilim insanının
yaptığı çalışmalar arasında
Piaget'nin gelişimsel bakış açısı
oldukça önemli bir yer tutar. Ço-
cukların küçük yetişkinler olmadığını
savunarak geleneksel görüşe karşı
çıkarmışlar. Onların kendilerine özgü bir
dünya görüşü olduğunu savunur.
Piaget, çocukların farklı yaşlarda
farklı şeyleri yapmaya başla-
dıklarını gözlemler.

⁷ Emrah Akbaş, Reyhan Atasü Topçuoğlu, "Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu- Eleştirel Bir Değerlendirme", <https://docplayer.biz.tr/44100934-Modern-cocukluk-paradigmasinini-oluşumu-elestirel-bir-degerlendirme-formation-of-the-modern-childhood-paradigm-a-critical-evaluation.html> (son erişim: 9 Nisan 2019)

⁸ Mehmet Sağlam ve Neriman Aral, "Tarıhsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları", Medeniyet Dergisi, 2016

⁹ Age.

ki bu görüş pek çok bilim insanı tarafından temellendirilmiş ve geliştirilmiştir, çocukluk dönemine dair bu ciddi atıf, psikoloji biliminde dönüm noktası olmuştur. Oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere beş dönemde çocukluk evresi tamamlanır. Hiç karşılanmayan ya da fazlasıyla doyurulan ihtiyaçlar yetişkinlik döneminde çeşitli ruhsal rahatsızlıklara neden olur. Başka bir analist olan Erikson, çocuk gelişimine, çevrenin etkisi ve kişinin kendini gerçekleştirme üzerinden bakarak psiko-sosyal gelişim kuramını geliştirmiştir: Yaşlara göre içinde olduğumuz gelişim dönemlerinin sıralamasını yapan Erikson, her evrede başarmamız gereken bir görev olduğunu söyler. Analitik bakış açısının yanı sıra insan davranışlarına ve çocukluk dönemine dair davranışçı yaklaşımlar da mevcuttur. Watson, Torndike ve Skinner, davranışçı yaklaşımın öncüleridir. Gelişim, ödül ve cezaların ortaya çıkardığı davranış örüntülerinden ibarettir. Bazı rahatsızlıkların tedavisinde ya da olumsuz davranışların değiştirilmesinde hala başvurulmuş bir yöntemdir.

Sanayileşme, aydınlanma, Rönesans gibi 16. yüzyıldan itibaren başlayan toplumsal dönüşümlerin çocukluk kavramına bakışı değiştirmesi kaçınılmazdı. Çocuk artık pozitifizmin konusuydu, bilimin gündemindeydi. İhtiyaçlar, zekâ, gelişim; bunlar bilim açısından büyük önem taşıyordu ve bu çok değerliydi. Ama bu görüş ve bilme hali de içinde iktidar çekirdeğini taşıyordu. Hükmediş ve otorite, mülkiyet gibi kavramlar, çocuklar üzerinden kendini yeniden üretecekti. Çocuk yeni mülkiyet ve yeni iktidar alanıydı. Devletin kendi varlığını sürdürmek için yetiştireceği ‘ideal vatandaşlar’ için bilime ihtiyacı vardı. Devletin ailedeki temsilcisi olan baba için ise aynı bilim ‘iyi evlat’ yetiştirecekti. Psikoloji biliminin, çok değerli bilgilere erişmiş ve bizimle paylaşmış olmasının yanında, ikinci dünya savaşı yıllarındaki hızlı gelişimi ile sadece insan davranışlarını anlamakla yetinmediğini, bu davranışları devletler ve iktidarlar lehine yönlendirdiğini de unutmamak gerekiyor.

Hakları Olan Bir Varlık Olarak Çocuk

Çocuğa yönelik bakış açısında meydana gelen değişimin hukuki metinlere de girmeye başladığı ve hukuksal alanda çocuklara yönelik ilk toplumsal politika belgesinin İsviçre’de, 1779 yılında, bir emirname olarak ortaya çıktığı bildirilmektedir. Bu bağlamda ilk ciddi adımların ise Birinci Dünya Savaşı sonrası çocukların acil gereksinimlerini gidermek için kurulan Çocuklar İçin Uluslararası Yardım Örgütü sayesinde atıldığı belirtilmektedir. Bu örgüt daha sonra Uluslararası Çocuk Refahı Birliği adını almış ve örgütün çabaları ile 26 Eylül 1924 tarihinde Milletler Cemiyeti Genel Kurulu’nda çocuklarla ilgili ilk uluslararası belge olan ‘Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi’ kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletlerin kurulmasından sonra 10

Aralık 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi kabul edilmiş ancak bu belge içinde çocuklarla ilgili özel düzenlemelere yer verilmemiştir. Buna karşın, insan hakları, çocuk hakları olarak da ilan edilmiştir. İnsan haklarının çocuk hakları olarak da kabul görmesinin uygulamada sorunlar yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda çocuklara yönelik bir farkındalık uyandırabilmek için 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir. Bu bildirgede, çocukların eğitim, sağlık ve korunma gibi haklarına yer verilmiş, 1979 yılı bütün dünyada Uluslararası Çocuk Yılı ilan edilmiştir. Bu çabaların en önemli adımı olarak ortaya çıkan Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Somali ve Güney Sudan'ın 2015 yılında onaylaması ile ABD dışında bütün ülkeler yani 195 ülke tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuklar açısından en önemli belgelerden biri haline gelmiştir.¹⁰

Sonuç ve Tartışma

Bilim, çocukluğun önemini kavramış, yetişkinlik döneminde karşılaşılan ruhsal sorunları çocukluk dönemindeki yaşantılarla ilişkilendirmiştir. İlk üç yılda bakım veren kişi ile (genellikle anne) kurulan ilişki büyük önem taşır. Bakım veren kişinin, eksiklikler varlığı olan insan yavrusunu doyurması, ısıtması, altını temizlemesi, ısıtması; insanın temel güven duygusunu ve varoluşunu şekillendirir. Eksiklikler varlığı insanın ihtiyaçları bunlarla sınırlı değildir; bu dönemde iyi 'aynalanmak' çok önemlidir. Annenin çocuğun gülümsemesine tepki vermesi, yüz ifadelerini ve duygularını aynalaması, yani yansıtması, çocuğun ileride kuracağı ilişkileri şekillendirir. Yeterince aynalanmayan çocuk, güvensizlik yaşayabilir. İhtiyaçlar giderilirken bakım verenin hissettiği duygular çocuğa geçer. Anne, farkında olmadan duygularını çocuğa geçirir. Örneğin emzirme; beslenme ihtiyacının yanı sıra; temas etme, sevilme, sıcaklık, güvende olma, kabul görme ihtiyaçlarını da giderir. 1944 yılında ABD'de yapılan korkunç bir deneyde sadece fizyolojik ihtiyaçları giderilen ama hiç dokunulmayan 20 yeni doğmuş bebekten yarısının, hiçbir sağlık problemi olmaksızın, birkaç ay sonra hayatını kaybettiği bildirilmiştir. Temas, ilişki, sevgi, kabul; eksiklikler varlığı insan yavrusunun olmasa olmazlarıdır, temel besin kaynakları kadar önemlidir.

Tarihsel süreçte insan yavrusu ile bakım veren arasındaki ilişkinin nasıl geliştiğine, ilerlediğine dair tahminlerimiz ve öngörülerimiz var, kesin ve net bilgilere sahip

¹⁰ Mehmet Sağlam ve Neriman Aral, "Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları", Medeniyet Dergisi, 2016

değiliz. Erkek egemenliği baba egemenliği ile paralel bir şekilde ilerlemiş olabilir. Kadının; dünyaya bir yavru getirmesi tanrısal bir durumdu ve kadının bunu kendi kendine yapabildiği sanılıyordu. Ana kadın kutsaldı. Onun kutsal sayılmasında etkili olan sadece bu değildi, yavru, kadının ürettiği nice değerden sadece biriydi. Hayvanı evcilleştirmesi/yetiştirmesi, tohumu ekmesi, buğdayı ezip un haline getirmesi, hamuru yoğurması yavru yetiştirmek ile aynıydı. Bunların hepsini aynı nezaket ve bütünlük duygusuyla yaptığına şüphe yoktu. Her varlığın hikmetine inanmış ve her varlığın onurunu korumuştur. Çocuk 'herkesin' yani hiç kimsenindi. Buğday kadar yaşamın içinde, onun kadar canlı ve onurluydu. Bütüne ait olmanın sınırı ve güveni içinde yaşama katılıyor ve büyüyordu. Ne kadınlar, ne çocuklar ne de bu ikisinin arasındaki ilişki doğa dışında hiç kimsenin/ hiç bir şeyin/ hiçbir aklın yasalarıyla düzenlenmiyor, doğanın sınırlarıyla işliyordu. Sıkıştırılmamıştı. Aynı şekilde; bu denli fazla şeye ihtiyaç duyan bir varlık da muhtaç olduğu 'sütü' tek bir 'öteki'nden beklemek zorunda değildi. İnsanın varoluşu tek bir kişinin 'merhametine' bırakılmayacak kadar mühimdi. Çocuk merkez değildi, merkez yoktu. Cennet annenin ayağının altında değildi, cennet yaşamın kendisiydi, yaşama katılmaktı. Böyle bir yaşamda patolojiden, takıntılardan, ruhsal hastalıklardan bahsedilmesi mümkün değildi. Bu patolojileri, takıntıları, ruhsal hastalıkları iktidar ve mülkiyet ilişkileri peyda etmişti. Çünkü; eksik bir varlık olan insanın bakımının tek bir kişiye bırakılması, patolojik sonuçlar doğurmaktadır. Günlük yaşantının aile hayatına sıkıştırılması, insan yavrusunu tabiatından ve toplumsallığından koparmıştır.

Çocuk
'herkesin' yani hiç
kimsenindi. Buğday kadar
yaşamın içinde, onun kadar
canlı ve onurluydu. Bütüne ait ol-
manın sınırı ve güveni içinde yaşama
katılıyor ve büyüyordu. Ne kadınlar,
ne çocuklar ne de bu ikisinin arasın-
daki ilişki doğa dışında hiç kimse-
nin/ hiç bir şeyin/ hiçbir aklın
yasalarıyla düzenlenmiyor, do-
ğanın sınırlarıyla işliyordu.
Sıkıştırılmamıştı.

Anne-bebek ilişkisi; sıkıştırılmış, baskılanmış, patolojik olmaya çok elverişli bir ilişkidir. Bir de bu ilişkinin ve çekirdek ailenin kutsanması; bireyi, ne yaşanırsa yaşansın kabul etmeye zorlamakta ve aileye kurban etmektedir. Doğal toplumlarda ilişkilerin sıkıştırılmış, mülkiyetçi ve kutsalmahrem olmadığını düşündüğümüzde, bebek ölüm oranları daha yüksek olsa da, insan yavrusunun yaşamını daha bağımsız, sağlıklı, bütünlüklü sürdürdüğünü söyleyebiliriz. Erkeğin üremedeki rolünü fark etmesinin insan yavrusunun hayatında neleri değiştirdiğine dair derinlikli bir araştırma yapmak, çocukluğun tarihi açısından önemlidir. Çünkü bu mülkiyet ve iktidar duygusunun gelip dayandığı nokta ensest mağduru ama ailesinin dağılmasından korktuğu için susan çocuklardır. Araştır-

macılar ve alan çalışanı uzmanlar, istismarın; iktidarın ve hiyerarşinin olduğu her yerde gerçekleşebileceğini bildirmektedir. İçine doğduğumuz çekirdek aile neredeyse tüm kişiliğimizi, benliğimizi şekillendirmekte; birikerek, makro düzeyde bir siyasal atmosfere dönüşebilmektedir. Çocuk işçiliği, çocuk ticareti, cinayetler, istismar, göç etmek zorunda bırakılan çocuklar, suça itilen çocuklar; aile olgusundan bağımsız gelişen sorunlar değildir.

Klan toplumlarından günümüz modern dünyasına kadar, çocukluk pozitif yönde, gittikçe değer ve önem kazanan bir kavram olmamıştır. Bazı dönemlerde ciddi baskı ve sömürüye uğramış, bazı dönemlerde daha özgür olabilmıştır. Çocuk işçiliği en vahşi haliyle sanayileşme ile yaşanmıştır. Çocuk istismarı, çocuk fuhuşu ve ticareti günümüzün en ciddi sorunlarıdır. Bu sorunlar sanayileşme, yapılandırılmış eğitim, kapitalizm, neo-liberal politikalar, çekirdek aile yapısından bağımsız ele alınamaz. Toplumdaki efendinin devlet, evdeki efendinin devlet zihniyetiyle hareket eden baba olması, çekirdek ailedeki sorunların başında gelmektedir. Aile içinde yaşanan çocuğa yönelik her türlü şiddet, zorbalık, baskı bu iktidar anlayışının, kapitalist yapılanmanın, erkek egemenliğinin sonucudur. Ve çocuklar en çok hane içinde şiddete maruz bırakılmakta ve tanık olmaktadır. Çocuk; hakları ve iradesi olan bir varlık olarak, bütünün bir parçası olarak yeni yeni kabul görüyor. Çocukları; masum, savunmasız, korunmasız, varlıklar olarak görmek onlara zarar veriyor. Bütünün bir parçası olmaktan çıkıp, ailenin yaşam sebebi, biricik hazinesi olması çocuğun iradesini yok saymak anlamına geliyor. Oysa tuvalet eğitimi almış bir çocuk, altını her ıslattığında doğasına aykırı gelmiş bir şeye direnmekte olduğundan bahsediyor. Bir şeylerin yolunda gitmediğini söylemeye çalışıyor, çocuğun doğası, doğal olmayan bir şeye direniyor. Çocuk, sesini bu şekilde duyurup dışavurum yaşıyor, bir anlamda kendini savunuyor. Tıpkı gülün dikenlerini var etmesi ve 'batırması' gibi...

Psikoloji bilimi, çocukluğun tabiatını anlamamızı sağlaması bakımından hayati önem taşır. Bunun yanında, çocuğun çekirdek aileye sıkıştırılması ve çözümün çekirdek aile içindeki kanallar aracılığıyla aranmasının ötesine geçen bir bakış ve çözüme ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan yavrusu, evren zekasının kendini üst düzeyde gösterdiği bir potansiyel ile doğar. Ama bu onu efendi yapmaz, evrenin parçası yapar ki; insan her yanıyla eksiktir. Hem tek bir insan yavrusunun hem de tüm insanlığın kendi doğasını, kendi tarihini, kendi hakikatini arayışı; çocukluğu ve insanı bambaşka yerlere taşıyacaktır. Her iki mücadele de son derece politik ve çetindir.

Jineolojî Fen Bilimleri Birimi ile Söyleşi

JİNEOLOJÎ DERGİSİ: Bize biraz Fen Bilimleri Birimi'nden bahseder misiniz?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Biz yaklaşık 3 yıl önce jineolojînin Fen Bilimleri Birimi'ni oluşturma kararı aldık. Çünkü jineolojî çalışmaları daha çok sosyal bilimlere ağırlıklı devam ediyordu ama fen bilimlerine de dönüş yapmak gerekiyordu, nihayetinde bir şekilde sosyal bilimlere besleyen ana kaynaklardan biri de fen bilimleriydi. Veriler fen bilimlerinden alınıyordu ve atölyelerde yaptığımız tartışmalar da dikkate alındığında bu verilerin çoğu dogmatikti. Eril dille yazılmış, yorumlanmış fen bilimleri verileri, bu halleriyle sosyal bilimlere de benzer bir dil ve yoruma sürüklenmişti. Fen bilimlerinden çıkan bütün bilgilerin koşulsuz doğru, gerçek olduğuna dair bir yaklaşım söz konusuydu.

Özellikle fen bilimleri içerisindeki biyoloji dalı hem özel çalışma alanımız olması sebebiyle hem de bahsettiğimiz verilerin ilk dayanaklarını incelediği için çok daha büyük önem arz ediyordu. Bunun üzerine çeşitli okumalara, çalışmalara, kendi yaptığımız araştırmalardan edindiğimiz bilgilere dayalı

Sanki sadece
belli gruplar
bunun hak-
kında konuşa-
bilirmiş gibi
bir izlenim ya-
ratılıyor; fizik,
kimya, astro-
loji gibi birçok
alanda tabana
ulaşmayan,
bu alanlarda-
kilerin kendi
aralarında
yürüttüğü bir
tartışmaymış
gibi, laboratu-
vardan çıkan
sonuçlar da
sanki gerçeği
yansıtıyormuş
gibi...

narak bu alanda yoğunlaşmaya başladık. Daha sonra bir grup haline geldik ve bu grupta da yaklaşık üç yıldır çalışmalara devam ediyoruz.

Her okuma başka bir okuma ihtiyacını doğuruyor, bu okumalar sonucunda da çeşitli dosyalar oluşturmuyoruz. Olgunlaştırdığımız tartışmaları jineoloji atölyelerinde yeniden tartışmaya açıyoruz. Zaten atölyelerdeki tartışmalar da arayışımızın yersiz olmadığını, bu alanda yapılan çalışmaların önemli bir ihtiyaç olduğunu gösteriyor. Bu tarz düşünme modelleri bize ait değil, dünyada da birçok feminist grup benzer araştırmalar ve tartışmalar yürütüyor. Bu gruplar da alternatif modeller, alternatif yorumlar üzerine önemli işler yapıyor. Ama bu bilgiler ve tartışmalar maalesef toplumda, o genel verili bilim ve sistematik içinde kendine yer bulamıyor. Bulamadığı için de kitlelere ulaşmıyor. Bu eksik yönü giderme iddiasında ve arayışındayız. Gerçi iddia çok büyük bir ifade olabilir ama bunun arayışı içinde olduğumuzu söyleyebiliriz. Bir de şöyle bir algı olduğunu fark ediyoruz. Sanki sadece belli gruplar bunun hakkında konuşabilirmiş, belli bir eğitim düzeyinden sonra ifade edilebilirmiş gibi bir izlenim yaratılıyor; fizik gibi kimya gibi astroloji gibi birçok alanda çok da tabana ulaşmayan, bu alanlardakilerin kendi aralarında yürüttüğü bir tartışmaymış gibi, laboratuvarıdan çıkan bütün sonuçlar da sanki gerçeği yansıtıyormuş gibi... Tam da bu tarz algılar sebebiyle insanlar bu konular hakkında tartışırken biraz çekiniyor. İşte bizlerin bir amacı da bu tartışmaları konuşulabilir hale getirmek, günlük yaşamın parçası kılmak. Örneğin biyoloji kapsamındaki kadın biyolojisi konusu kadınlarca çok konuşulması gereken, bilinmesi gereken bir alandır; bizler için de başlangıç böyle oldu yani arayışımız, merakımız

bizi bu noktaya kadar getirdi. Fen bilimleri alanında yoğunlaştıkça sosyal bilimlere dair bilgi ve yorumların nasıl da kurnazca açığa çıkarıldığını görüyoruz.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Sizler aynı zamanda eğitimcisiniz. Bildiğiniz gibi bu sayımızda eğitim politikaları üzerine çalışıyoruz. Fen bilimleri alanında çalışanlar olarak eğitim kavramını nasıl ele alıyorsunuz? Sosyolojinin öne sürdüğü eğitim kavramından farklı bir yerde misiniz, yöntem olarak içerik olarak vb.?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Bilim ve eğitim kavramları yan yana geldiğinde bilim, bilginin verili hali, depo edilmiş hali; eğitim ise bunu kitlelerle buluşturma hali belki de istendik bir yönde buluşturma hali. Aslında biz yola eğitmekten ziyade; bilmek, merak etmek üzerine çıktık. Bildiklerimizi paylaşmak, bilmediklerimizi de öğrenmek temelli bir metot izliyoruz. İlk atölyelerde başlayan arayış bizi bu noktalara kadar taşıdı. Şu an dünyadaki akademik çevrelerce de beklenen, istenen; belli bir çizginin dışına çıkılmayan, başka tartışmaların yapılmadığı standartlar üzerinden hareket etmek. Yani mutlak doğrular var ve bunların dışına çıkılması istenmiyor. Oysa ki bilimin içine girdikçe koşullar ve ortamlar değiştikçe, yaşamın nasıl değiştiğini gözlemliyoruz. Biz de bu değişim ve dönüşümün an be an kitlelere yansıtılması gerektiğine inanıyoruz. Dünya sistemlerinde bu ayak kopuk. Kitleler, toplumlar, insanlar, topluluklar arasında ciddi uçurumlar var. Bir bilgiye erişebilmeniz, bir bilgiyi alabilmeniz, kullanabilmeniz için ciddi miktarlarda para ödemeniz gerekiyor. Hatta bazen paranız olsa bile bazı bilgilere ulaşmanızın imkânı yok, bazı üniversitelere gidip çalışma imkânınız yok. Yani bilgi o kadar iktidarlaşmış ki buna ulaşabilme imkânınız yok. Var olan eğitim sistemleri de ülkeleri yönetenlerin, sistemleri var edenlerin istemleri doğrultusunda şekilleniyor. Ve bu sistemler içerisinde kadının adı, tanımlayışı söz konusu değil. İçinde, üretiminde olmadığınız bir sistemin verilerini de dogmatik bir şekilde alıyorsunuz yani üçüncü şahısların anlatımlarıyla öğreniyorsunuz. Biz de şunu dedik; biz kendi bedenimizi, kendi varlığımızı neden kendimiz konuşmayalım, kendi hücrelerimizi ya da kendi moleküllerimizi neden biz tanımlamayalım. Bu, işte alternatif bir model oluşturuyor, bu model içerisinde öğreten ve öğrenen ilişkisi içine girmiyoruz. Bulduğumuz bilgiyi, hep birlikte tartışıp, hep birlikte yorumlayıp hep birlikte anlamaya çalışıyoruz. Halbuki var olan eğitim sistemlerinde bir öğreten bir de öğrenen kitleler var. Haliyle öğreten ve öğrenen kitleler arasında hiyerarşik bir ilişki ortaya çıkıyor. Bu hiyerarşik yapılanmada da bilginin iktidarını görüyorsunuz. Biz atölyelerimizde ya da çalışmalarımızda bilginin iktidarını olabildiğince kırmaya, kendimizden uzak tutmaya çalışıyoruz.

Bir yerde
ağaçtan
başka bir
yerde kuştan,
kediden
bahsederken
bunlar
arasında çok
keskin
sınırlar
çizerken
bunlar
arasında
herhangi bir
ilişkinin
olmadığını
söylüyor.
Gerçekten de
bir kediyle bu
kadar keskin
ayrılabilir
miyim?

Sistemlerin bilgiyi tekelleştirmesi ve eğitim kurumlarında bunu bazen bir tehdit, bazen hiyerarşik bir statü olarak kullanması karşısında kendi alternatif yöntemimizi oluşturuyoruz.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Yaptığınız sunumları dinleme, atölyelerde yürüttüğünüz tartışmalara katılma fırsatı bulan arkadaşlarımızın heyecan içinde günlerce bunlardan bahsettiğine şahit olduk. Bilhassa evrenin oluşumu tartışmalarını molekülden başlatıp doğaya, insana ve bugüne getirmeniz bütünlüklü bir bilgiyle beraber bütünlüklü bir yaklaşım sorumluluğuna işaret ediyor. Evrenin, doğanın oluşumuna dair sistem okullarında anlatılanlarla sizlerin tartışmaları arasındaki farklılığın sebebi nedir?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Var olan sistem bilgiyi verirken parçalama yöntemini çok fazla kullanıyor. Ekosistemin bir parçasını anlatırken çok keskin çizgiler çiziyor. Bir yerde ağaçtan başka bir yerde kuştan, kediden bahsederken bunlar arasında çok keskin sınırlar çizerken bunlar arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını söylüyor. Gerçekten de bir kediyle bu kadar keskin ayrılabilir miyim? Ya da bir ağaçla... Ekosistemin içine girdiğimizde bütün bunların birbiriyle önemli bağları olduğunu görüyorsunuz. O anda da bunu görebiliyorsunuz, hissedebiliyorsunuz. Hafiften esen bir rüzgârın hepimizde yarattığı tepkimeyi görebiliyorsunuz, hissedebiliyorsunuz. Etki-tepki ilişkisinin sadece canlı-cansız arasında değil bütün varlıklar üzerinde sürdüğünü gözlemliyoruz. İşte bu gözlemler ve beraberinde getirdiği sorular bizi evrenin oluşumuna kadar götürdü. On dört buçuk milyar yıllık bir mazinin üzerinde oturuyor yapı. Tabi burada otururken de birbirinden kopuk olmayan, birbiriyle ilintili olan, bağdaşık

Bu yüzyılın
insanının en
büyük
sancılarından
bir tanesi de
parçası
olduğu
ekosistemden
kopuk olması.
Üstelik hala o
ekosisteme
bağlıyken
kendisini kate-
gori olarak o
sistemden
daha
üst/üstün
hissetmesi.

olan bir yapıyı hissedebiliyoruz. Bu çalışmayı yaparken özellikle Big Bang Teorisi, kara delikler üzerine çok yoğun okumalar yaptığımızda on dört buçuk milyar yılın farklı farklı tekrarlarını halen yaşadığımızı fark edebiliriz. Bu gözlemler sonucunda insandan yola çıkarsak hücreden moleküle, molekülden atoma, atom altı parçacığa kadar gittiğimizde aslında bir nötronun, bir protonun, bir elektronun da hikayesi var, sadece insanın hikayesi değil bu ya da sadece uzayın hikayesi değil bu. Yeryüzünde var olan, bütün uzayda var olan bütün maddelerin kendi içerisinde bir hikayesi var. Ve bu hikayeler birbirinden kopuk değil üstelik ortak bir hafızaları var. Bu hafıza da günümüze kadar geliyor. Bu yüzyılın insanının en büyük sancılarında bir tanesi de parçası olduğu ekosistemden kopuk olması. Üstelik hala o ekosisteme bağlıyken kendisini kategori olarak o sistemden daha üst/üstün hissetmesi. Halbuki bu histen öte bir şey değil. Böyle düşünmeye başladığınızda aidiyet duygunuz, varoluşunuz, kökenleriniz çok daha anlaşılır oluyor, güçleniyor. Bulunduğunuz ortamla bağınızı çok daha güçlü bir şekilde kuruyorsunuz. İnsanlık tarihine bakınca evrenin tarihi içerisinde çok küçük bir zamana karşılık gelir. Bu küçücük zamanın bir anda göklere çıkarılması ve geri kalanın yok sayılması aslında bir haksızlığa işaret ediyor.

Big Bang Teorisi üzerinden düşünürsek hidrojenle başlayıp bugünkü evrene dönüşüm hikayesine kulak vermenin insanlığın acılarını azaltacağını düşünüyoruz çünkü hidrojenin çevresel etkilerle ve ihtiyaçlarla bazen kendisinin aynısına, bazen bir benzerine, bazen bambaşka bir formata, bazen de hiçbir şeye dönüşmediğini görüyoruz. Einstein'ın madde ve enerji/İzafiyet Teorisi'nden de yola çıkarsak enerji ve maddenin nasıl şekil değiştirdiğini, her şeyin, her molekülün nasıl birbiriyle bağlantılı olduğunu gözlemleyebiliriz.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Peki okullarda neden böyle anlatılmıyor?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Eril sistemin, iktidarların eğitim sisteminde olan, biyologların sunduğu bir besin piramidi vardır. En altta ototrof canlılar vardır, en üste de insan yerleştirilmiştir. Bu aslında hiyerarşik bir yapılanmanın sistemidir. Oysa ki canlılar arasında asla kopuk bir sistem yoktur. Hatta daha ileri gidebiliriz, canlılar ve cansızlar arasında da çok ciddi bir ayrılık yok. Dünya bunu tartışıyor artık; canlılık nerede başlıyor, cansızlık nerede bitiyor. Şu an bulunduğumuz ortam için bile düşünersek, beton ile tahta arasındaki ilişkinin gerçekten böyle keskin sınırları var mı? Siz ne kadar çok bir şeyleri parçalarsanız, ne kadar çok iyonlar arasında hiyerarşik bir ilişki kurarsanız toplumları, insanları daha rahat koordine edebiliyorsunuz. Canlı ve cansız ne kadar keskin bir ayrımdır. Dünya atom altı parçacığı tartışıyor. Siz bir elektronun bakterideki farklı yapılanmasını ya da bir demirdeki farklı yapılanmasını keskin ayrımlar olarak ifade edemezsiniz. Ettiğiniz zaman, hücreyi farklı bir yere, demir atomunu farklı bir yere koyarak onları birbirinden ayıştırmış oluyorsunuz, kategorizasyon yaratmış oluyorsunuz. Başlangıçta insanlar bir merak ve bilgi edinme ile bilim yoluna girmiş olabilir ama bugün bilim, tam anlamıyla iktidarların aracı haline getirilmiş durumda. İktidarların okullarda kendi istedikleri tipte insanları yaratmaları da benzer yöntemlerle yapılıyor. Seçici bilgilerle, eskiyi aratacak şekilde müfredat düzenlemeleriyle var olan kısıtlı bilgilere bile erişimi ortadan kaldıran yöntemler izleniyor. Varlığın korunması, anlaşılması üzerine değil de insanların sürekli bir yarış içinde birinci olurken, bencilleşirken kim olduklarını unutacakları bir sistemi sürdürüyorlar.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Sizin yaptığınız çalışmalarla verili kadın ve erkek biyolojisi bilgilerini karşılaştırdığınızda nasıl bir tablo açığa çıkıyor? Değerlendirmeleriniz, eleştirileriniz nelerdir?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Kadın biyolojisini tartışırken tam da sizin sorduğunuz soruyu biz atölyelerde birbirimize sorduk. Bu yolculukta insanı ve diğer canlılarla ilişkisini düşünelim, dedik. Önce dokular, organlar açısından ele aldık. “Üreme ve üreme organları ilk kez nasıl gelişti, bu süreç insanda yansımaları nasıl buldu?” konuşalım istedik. Testosteron hormonu gerçekten de şiddet üreten bir hormon mudur diye sorguladık. Bu sorgulamalar neticesinde yaptığımız araştırmalar bizi bunların alt birimlerine götürdü. Canlıları incelemeye başladık, dünya üzerindeki hâkim görüşler ne demiş, mitoloji ve dinlerin bu sorunlara dair görüşleri neler, evrim ne diyor diye yola devam ettik. Bu bağlantılı sorular ve cevaplar bizi on dört buçuk milyar yıl kadar geriye canlıları da oluşturan atomlara kadar götürdü. Nasıl bir insan ortalama 70 yıl yaşıyorsa, ortalama bir hafıza,

yaşam ve tarih ortaya koyuyorsa ve bu insanlardan oluşan toplumların da benzer bir tarihi ve hafızası varsa evrenin de hafızası var, ortak akli var ve bu geçmişten günümüze kendini taşımış durumda. Yöntem ve taktığımız bu çıkarım ile şekillendi. Mesela demiri bulunduğu her farklı ortam için ayrı ayrı değerlendirilmek gerekiyor ya da hidrojen neden bazen oksijenle bağlantı kurup suya dönüşürken başka bir ortamda peroksite dönüşme gereği duyuyor? Bunların tesadüfi şeyler olmadığını, yaşamın etkilerinin, enerji ağının buna kısmen sebep olduğunu düşünüyoruz. Kadın biyolojisi ve erkek biyolojisi açısından baktığımızda mesele insana geldiğinde neden bu kadar keskin ayrımlar yapıldığı yine sollarımız arasındaydı. Evet insan evreni keşfetti, evrenin içerisindeki ilişki ağlarını keşfetti, atom altı parçacıklarına kadar gitti ama onu yorumlarken kendi payına yorumladı, evrenin hakkını evrene teslim etmedi, oradaki bakterinin hakkını bakteriye teslim etmedi. Belki orada kendini onunla eşdeğer görmedi. Oysa ki biz şöyle diyoruz; bizi bakteriyle ayıran koşullarımız, ortamlarımız ve ihtiyaçlarımızdır. Ne bir bakteri bizim gibi yaşamak zorunda ne de biz bir bakteri gibi yaşamak zorundayız. Ama birlikteyiz ve bu yaşamı birlikte sürdürüyoruz. Hatta kendimizin sandığımız vücudumuzda bile yalnız değiliz. Buyurun, kalın bağırsağımızda binlerce bakteri var, birlikte yaşıyoruz ve onlarsız yaşayamayız. Diğer taraftan yabancı bir bakteri geldiğinde onunla organizmamızdaki her şey ile birlikte savaşıyoruz. Organizmaya bu bakış açısıyla bakmaya karar verdiğimizde üreme meselesini de bu minvalde inceleme ihtiyacı duyduk. Gerçekten de üreme bize anlatılan gibi midir, bu spermeler yumurtaya ulaşıyor, yumurta olduğu yerde duruyor, bu şekilde gerçekleşen döllenme ile yeni bir canlı meydana geliyor; yumurta pasiftir, sperm aktiftir bilgileri ne kadar doğrudur? Bu doğanın kendisine aykırı. Doğada hiçbir molekül böyle sabit, durağan değildir, sürekli aktif haldedir. O halde yumurta neden bundan etkilenmiyor? Yapılan çalışmalar, bizlerin araştırmaları sonucunda gördük ki aslında böyle değil, gerçek döllenmenin hem spermin hem yumurtanın aktif hale gelerek birleşmesiyle gerçekleştiğini anladık. Hücreleri, organelleri, vajinayı, hymeni bu sorgulamalarla yeniden incelemeye çalıştık. Beyne geldiğimizde çeşitli düşünce yöntemlerinin neden bu hale geldiğini, analitik zekanın, duygusal zekanın gerçekten var olup olmadığını, bunların cinsiyetle bir ilişkisi olup olmadığını tek tek gündemimize aldık. Bağlantısız tek bir değerlendirme yapmamaya çalışarak devam ediyoruz. İnsanların beyin hücrelerine nöron deniyor, nöronların tarihine inmeyi doğru buluyoruz. Bir nöronun gelişim süreci binlerce, milyonlarca yıl sürüyor. Bu bir tarihe işaret ediyor ve bu tarihi ancak nöronların peşinden giderek anlayabiliriz. Bir organizma hem birlikte olduğu diğer organizmalarla hem de geçmişten getirdikleriyle anlam buluyor. Bu bakış açısı eşdeğer olmayı getiriyor.

Evet insan
evreni
keşfetti,
evrenin
içerisindeki
ilişki ağlarını
keşfetti, atom
altı
parçacıklarına
kadar gitti
ama onu
yorumlarken
kendi payına
yorumladı,
evrenin
hakkını
evrene teslim
etmedi,
oradaki
bakterinin
hakkını
bakteriye
teslim etmedi.

Yani insan kendini evrenin bir parçası olarak görmediği için -ki bu eleştiriye kendimize de yapıyoruz çünkü biz de öyle görmeyebiliyoruz. Önce dünyayı izole etmeye çalıştı, canlıları cansızlardan ayırdı sonra canlı kavramı oluşturdu, hücreye çok büyük bir anlam verdi, sonra o hücreden farklı canlı grupları oluştuğça kendisini, insanları diğer canlılardan ayırdı. İnsanları da kadın ve erkek olarak ayırdı, kadını geri plana itti, erkeği ön plana çıkardı ardından erkekler arasında kategoriler oluşturdu; daha hızlı, daha atik, daha analitik düşünebilenlerin daha iyi olduklarını öne sürdü. Yapay zekâ tartışmalarıyla bazı insanların kültürel sebeplerle aynı düzeyde gelişim gösteremediklerini iddia etti. İşte bunların tamamı iktidar örüntülerinin sonuçları oldu. Parça parça kendi topluluklarınızdan koparıyorsunuz, bir zümre oluşturuyorsunuz, iktidarı elinizde bulunduruyorsunuz, bu zümre diğerlerinin yaşam hakkı yokmuş gibi başkaları hakkında karar veriyor vb. İnsanlık tarihinde evcilleştirme diye bir kavram var. Bu çok önemli görülüyor, anlam atfediliyor. Evet, hayvanlarla beraber yaşayabilirsiniz ama şu an onlar adına karar da veriyoruz. Verimli bir ekosistemi bozup orada şehirleşmeye giriştiğiniz zaman o ekosistemi bozduğunuzu değil kendinize yaşam alanı açtığınızı söylersiniz ama yaşam alanı açarken de evrenden kopan, kendini mutlak güç olarak gören zihniyete göre davranmış olursunuz. Yaşadığımız şu ortamda bile görmediğimiz organizmalar var, görmüyoruz diye, sınırlı görme yetisine sahibiz diye onların olmadığını söyleyebilir miyiz? Orta çağ bu bilgilerle dolu. 1970'ler itibarıyla mikroskoplar geliştirilmeye başladı ama yine de her şeyin merkezinde hala biz varız, her şey bize biat etmek zorunda ve istediğimiz zaman, istediğimiz yere müdahale hakkını gö-

1970'ler
itibarıyla
mikroskoplar
geliştirilmeye
başladı ama
yine de her
şeyin
merkezinde
hala biz varız,
her şey bize
biat etmek
zorunda ve
istediğimiz
zaman,
istediğimiz
yere
müdahale
hakkını
görüyoruz.
İşte böyle bir
fen
bilimleriyle
karşı
karşıyayız

rüyoruz. İşte böyle bir fen bilimleriyle karşı karşıyayız ve buradan beslenen sosyal bilimler var. Sosyal bilimlere geldiğiniz zaman bunu çok daha net bir şekilde görüyorsunuz. Fen bilimlerinin iyi bir okumasını yaptığınız zaman sosyal bilimlerin aslında sizin hayatınıza nasıl müdahale ettiğini, kendini her şeyden soyutlayan ve iktidarlaştıran insanın diğerlerini nasıl kategorize ettiğini anlıyorsunuz.

JİNEOLOJÎ DERGİSİ: Aslında şöyle diyebilir miyiz? Erkeklik dediğimiz kodları besleyen, ataerkiyi besleyen evren içerisinde canlıyı, canlılar içerisinde insan erkeği merkeze koyan aklın arka planında fen bilimlerinin ortaya çıkardığı bilgiler var.

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Hatta biraz daha ileri gidebiliriz. Şu döllenme hikayelerine ilişkin okul kitaplarında da hala kullanılan bilgi, yumurtanın pasif olduğu bilgisi kadınla da bağdaştırılıyor, toplumdaki rolü de bunun üzerinden veriliyor. Spermini bekleyen yumurta... Oysa ki bunu gözardı ettiğiniz zaman gerçeklikten kopuyorsunuz, sorun ortadan kalkmıyor. Yumurta yine aktif. Siz sadece bunu anlatırken farklı anlatıyorsunuz. Siz bunu farklı anlattığınızda sosyal bilimler de bundan faydalıyor ve yeni bir kadını ifade ediyorsunuz. Sonra bizim aklımıza şu soru geliyor, hidrojen her yerde hidrojen, neden kadın vücuduna girince farklı davranmaya sebep olsun da erkek vücuduna girdiğinde farklı davranmaya sebep olsun? Bizlerin nasıl 70 yılda karakteristik özellikleri varsa onların da on dört buçuk milyar yıldır taşıdıkları karakteristik özellikleri var. Hidrojen de böyledir. İnsan koşullar sabitse sıcakta terler, soğukta üşür, ateşe dair korunma refleksi gös-

terir. Neden hidrojeni de bu akış açısıyla göremiyoruz ya da neden atom altı parçacıkları ya da molekülleri soyutluyoruz ki? Suya neden sadece kendi çerçevemizden bakıyoruz? Evet su bizler için yaşam kaynağı, yapımızın ana kaynaklarından bir tanesi. Ama neden hidrojen ve oksijen tesadüfen buluşmuş gibi bakıyoruz? Toplumsal insanın kökenlerinin de burada, bu ilişkilerde olduğunu düşünüyoruz.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Bütün bu sorgulamalarla aslında “Ben Kimim?” sorusunu mu soruyorsunuz? Bilhassa eğitimde bu sorunun sizler için ne ifade ettiğini merak ediyoruz? Bir şeyleri yeniden yorumlarken, yeniden üretirken ben kimim sorusu neden bu kadar önemli?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Ben kimim sorusu bir arayış ifadesi olarak da görülebilir. Bu kadar kendini önemseyen, bu kadar kendini merkeze koyan bir yapı içerisinde bile özünüze döndüğünüz zaman, toprakla, orada yaşayan canlı gruplarıyla ve cansız gruplarıyla aranızdaki bağın kopmadığını fark edebiliyorsunuz, bu etkileşimi hissedebiliyorsunuz. Hücrelerinizle, yapılarınızla sürekli tepki veriyorsunuz, doğaya. Bu sizde bir arayış oluşturuyor. Kopuk olduğunuzu anladıkça, birbirinize böyle öğretilerde bulundukça, bu kopukluğu hissettikçe bir arayış içine giriyorsunuz, sürekli soru sormaya başlıyorsunuz, ikna etmeye çalışıyorsunuz, nedenleri izah etmeye çalışıyorsunuz. Çünkü arka fonda ters giden bir şeyler olduğunu siz de fark ediyorsunuz. Değişken olan, farklı olan şeyler olduğunu görüyorsunuz. Mesela bahara girmiş durumdayız. Yeryüzünde canlı-cansız bu enerji akışına tepki koyamayan hiçbir şey yok. Moleküllerin hareketleri hızlandı, canlıların hareketleri hızlandı, buna engel olamıyorsunuz. Bu akış ve var olan öğretiler çeliştiği için arayış başlıyor, ben kimim sorusu biraz da buradan geliyor. Kadınların jineolojî atölyelerindeki sorularının ana teması da budur, karanlık bir yolda yürüyorsunuz ve bir ışık bulmaya çalışıyorsunuz.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Size bir soru sormak istiyorum, tıp öğrencisisiniz ve aslında zamanınızın büyük bir kısmında tam da bu bilgilerle iç içesiniz. Jineolojî atölyelerine katıldıktan sonra bu bilgilere yaklaşımınızda bir değişiklik oldu mu, nasıl değişiklikler oldu?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Eğitim hayatıma devam edip etmeme konusunda sorgulamalarım başladı (gülüşmeler). O kadar çok cinsiyetçi ifadeler, aşağılayıcı ifadeler var ki bazen baş etmek gerçekten de zorlaşıyor. Bilim anlatılırken bile kadın cinsiyetine dair içeriklerin erkekten türediğini söylemekte bir sorun görmüyorlar. Hocalar belli bir yaşta, kemikleşmiş anlayışlar söz konusu, bu da sizi

tatmin etmeyen bir eğitim sürecine maruz bırakıyor. Bilginin ezberlendiği, sorgulanmadığı bir sistem dayatılıyor. Bilhassa tıp alanı parayla özdeşleşmiş bir durumda. Jineoloji ile beraber ben nasıl bir doktor olacağım üzerine kendimi ve aldığım eğitimi sorgulamaya başladım. Şunu biliyorum, onlar gibi olmaya-
cağım. Para odaklı, sistemin ürünü, ötekileştiren, cinsiyetçi bir yerde durmaya-
cağım. Ayrıca kadın hocaların azlığı da başka bir soruna işaret ediyor. Bizlere de hep cildiyei tercih edin, cerrah olup da ne yapacaksınız, çocuklarınıza nasıl bakacaksınız der dururlar, üstelik bunu bizlere ders verenler söyler.

JİNEOLOJİ DERGİSİ: Son olarak yönteme değinelim istiyorum. Birimlerde, atölyelerde, tek tek yürüttüğünüz çalışmalarda genel olarak izlediğiniz yöntemden biraz bahseder misiniz?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Atölyelerdeki çalışmalar sonrasında fen bilimleri alanında bir birim kurduk. Atölyelerde daha genel yürütülen tartışmaları, birimlerle daha özgün tartışmalara ve çalışmalara dönüştürmeyi hem bir ihtiyaç hem de sistemsal bir gelişim olarak ele aldık. Çevirilerin yapıldığı, makalelerin yazıldığı, dosyaların oluşturulduğu bir çalışma biçimi içindeyiz. Ama bunu yaparken klasik yöntemlere takılıp kalmamaya çalışıyoruz. Yani dünyada makale yazımının bir standardı vardır. İlgili konuda araştırma yaparsınız, bir soru ortaya koyarsınız ve yeni bir deneysel çalışmayla veri açığa çıkarırsınız. Aslında var olan bilgiyi yeniden paketersiniz ve sunarınız. Elbette biz bir kere daha Amerika'yı keşfetmiyoruz. Hiçbirimizin hücreleri, hücre zarını, sitoplazmayı baştan keşfedelim gibi bir iddiası yok. Keşfedilmiştir. Kaldı ki bunun için koşullarımız da yok. Ama zaten bu keşiflerle ilgili bir sıkıntımız yok, bu keşiflerin yorumlanmasıyla ilgili, toplumlarla buluşturulmasıyla ilgili bir derdimiz var. Yeni jenerasyonlara evrenin oluşumu, evrenle olan bağımız neden anlatılmıyor, neden gizleniyor?

Bugün helyumdan hidrojenin meydana geldiğini bütün dünya biliyor. Ama neden okullarda anlatılırken bu bilgiler verilmiyor? Neden bir bilgi bütün gerçekliğiyle verilmiyor? Sistemin yapmak istediği kendi doğrultusunda devam edecek insanlar yetiştirmek. Mesela cep telefonlarına baktığımızda bundan 20 yıl önce insanlarla iletişim kurmak için onlara ihtiyacımız yoktu. Görüşmek istediğimiz insana ulaşabiliyorduk ama şimdi biriyle görüşmek için bunları kullanmamız gerekiyor çünkü iletişim tarzımız buna sıkıştırılmış durumda, başka türlü ulaşmanın yolları unutturulmuş. İletişime geçmek istediğim kişiyle bağımı ben bu şekle getirmedim, ben kendimi akıllı telefonlara göre şekillendirdim. Var olan verili bilim bunu yapıyor, o bilgilere göre kendimizi şekillendirmemizi istiyor. Biyologsanız biyoloji üzerine dü-

Mesela cep
telefonlarına
baktığımızda
20 yıl önce
iletişim kur-
mak için
onlara
ihtiyacımız
yoktu.
Görüşmek
istediğimiz
insana
ulaşabiliyor-
duk ama
şimdi biriyle
görüşmek için
bunları
kullanmamız
gerekiyor
çünkü
iletişimimiz
buna
sıkıştırılmış
durumda.

şünmenizi istiyor, daha özel bir alandıysanız o konuya göre düşünmenizi istiyor. Doktorsanız sadece belli bir alanda iş yapmanız istenir, cinsiyetinize göre bu alan da sınırlandırılır. Yani daha genel daha bütünlüklü bilgiler üzerinde durmanız istenmez. İşte biz de jineolojide diyoruz ki çok yönlü düşünebilme, hakikate ulaşabilme için sınırlı bakış açılarından kurtulmak gerekiyor. Sadece korkmamak gerekiyor.

Bir de fen bilimleriyle ilgili şöyle bir yaklaşım var; bizim etimiz ne budumuz ne, nasıl çıktık da dünyayı değiştireceğiz! Ama siz mesela DNA ile ilgili sıfırdan bir şey yapmıyorsunuz, var olan bilgiyi biraz daha açıp üzerine tartışıyorsunuz, yorumunuzu katıyorsunuz. Bir de şu var benim rahmimi benden iyi kim değerlendirebilir ya da sizin menstrüasyon döngüsüyle ilgili hissettikleriniz hakkında sizden daha iyi kim konuşabilir? Ama açın jinekoloji kaynaklarını, genel geçer bütün bilgiler, yazılar erkekler tarafından hazırlanmış. Erkekler yazmasın, hepsini kadınlar yazsın demiyorum ama bu döngüyü yaşayanlar neden bu işin mutfağında olmasın? Düşünmüyor musunuz, ben neden acı çekiyorum, neden ağlıyorum diye sorgulamıyor musunuz? Hepimiz sorguluyoruz ama diyelim ki sorgulamıyoruz, üçüncü bir şahıs kalkıyor bu konuyla ilgili destanlar, makaleler yazıyor. Bana da menstrüasyon döngünde östrojen nedeniyle ağlayabilirsin ya da kızgın olabilirsin. O hiç yaşamadığı halde bunları biliyor ama ben yaşadığım halde bilmiyorum ve o bunları söylediği için öyle davranıyorum. Biz bunu atölyelerde çok tartışıyoruz. Mesela biri kızgın olduğunda şunu soruyorlar, menstrüasyon döneminiz yakın mı? Hayır diyorsun

İşte en büyük
mesele
kendimizi ikna
edebilmek.
Bizlerin de
dünyadaki
feminist bilim
üzerine
çalışan birçok
kadının da
öncelikli
çabasının bu
olduğunu
düşünüyorum. Söz
sözleme
hakkına sahip
olabilmek.

dönüp yok yakındır, sen bilmiyorsundur diyebiliyorlar. Ağlıyorsunuz, kadındır ağlar diyebiliyorlar. İşte bu yaklaşımlar sizi toplumdan izole ediyor, ciddiye almayan bir durum oluşturuyor. Eğer siz kendi bedeninizi yorumlayıp savunamıyorsanız bu sistemin oluşturduğu akıllar zaten size böyle yaklaşmak dışında bir eğilimi tercih etmiyor. Medyada vs. görüyoruz, bir kadın oto sanayiye bir dükkân açmışsa bu sansasyonel bir haber olarak sunuluyor. Araba parçalarını bilmek, araba kullanmak kadınlar tarafından gerçekleştirilmiş edimler olunca erkekler tarafından ya şüpheykle yaklaşıyor ya da çok büyük takdirler atfediliyor ve bizler de şunu düşünüyoruz ondaki nöron ile bendeki nöron arasında bu kadar ciddi bir fark mı var? Hayır yok, işte bu yüzden bilginin yenisinden yorumlanmasına ihtiyaç var. Acı anında ağlamak neden bir zayıflık olsun ya da bir matematik sorusu çözmek neden bir gurunun özelliği olsun? Bir grup, hayatınızın tamamında söz sahibi oluyor; nasıl hamile kalacağınıza, hamileyken ne yiyeceğinize, bebeğinizi nasıl emzireceğinize değin her şeye dair bilgi sunuyor. Bir kadın kendi gebelik sürecine dair bir makale yazmıyor da neden bir başkası bunu onun yerine yapıyor? Bu süreci ben yaşıyorum ama ne yaşadığımı bilmiyorum ve bana verili bilgileri doğru kabul edip uyguluyorum. İşte en büyük mesele kendimizi ikna edebilmek. Bizlerin de dünyadaki feminist bilim üzerine çalışan birçok kadının da öncelikli çabasının bu olduğunu düşünüyorum. Söz sözleme hakkına sahip olabilmek. Çünkü bizim bedenimiz hakkında konuşuluyor.

JİNEOLOJÎ DERGİSİ: Yine tıp alanında okuyan arkadaşımıza dönüyorum. Jineolojî fen bilimleri biriminin yöntemi üzerine konuştuk. Sen kendi alanınla karşılaştırdınca ne görüyorsun?

FEN BİLİMLERİ BİRİMİ: Fakültede hocanın verdiği bilgileri alıp sınavda bunu nasıl kullanırımla sınırlı kalarak eğitimimi sürdürüyorum. Atölye ve birim çalışmalarında ise daha fazlasını nasıl öğrenirim, nasıl kendime katarım ve bunları uygulamam kaygısı taşıyorum. Evet fakültede de mens dönemi, gebelik dönemi vb. anlatılıyor ama teknik bilgilerin ötesinde, kadın bedeninin özgünlüğüne değinen bir sistem yürütülüyor. Örneğin değerlerin aralıkları var ama her insan bedeni için bu değerlerin farklı yorumlanması gerekir. Yani bilimi de sırf değerler ve matematik üzerinden değerlendirmeyi öğretiyorlar, insanın ortak duygularından ya da kendine has organizmasından bağımsız ele alıyorlar. Örneğin histerik kelimesi, uterustan geliyor, rahmimiz yani. Duygusal olanla, kadınlarla ilişkilendirerek bir hastalık ismi belirlenmiş tıpta.

14. Sayı için Yazı Çağrısı

Bu sayıda, varoluşsal bir hak olan eğitimin kadından, toplumdan ve doğadan nasıl gasp edildiğini, erkek egemenliğinin, ulus-devletçiliğin ve kapitalist modernitenin dünyayı algılama biçimlerimize eğitim aracılığıyla nasıl müdahale ettiğini ortaya koymaya çalıştık. Eğitim alanını incelerken bir kez daha gördük ki din, hukuk, ekonomi gibi alanların tamamı yine iktidarın siyasetiyle çiziliyordu. Diğer taraftan karşı direniş ve örgütlenme, toplum ve devlet arasındaki ilişki siyaset ile kuruluyor, bu ilişkiyi siyasetin kendisi belirliyordu. Bu yönüyle, jineolojinin eğitim kurumu gibi siyaset kurumunu da tarihsel olarak tartışmaya açması gerektiğine inanıyoruz.

Kadın odaklı siyasetin gündelik hayatla ilişkisini, kazanımlarımızı, örgütlenme modellerimizi, demokratik yerel yönetimler deneyimlerini Jineolojî Dergisi'nin "Demokratik Siyaset" konusu içinde tartışmaya açıyoruz.

Bu dosya konusu içinde tartışmayı umduğumuz bazı başlıkları şöyle belirtebiliriz;

- Siyaset nedir ne değildir?
- Demokratik, ekolojik, kadın özgürlükçü siyaseti nasıl inşa ediyoruz?
- Demokratik siyasetin öznelere-alanları-zeminleri
- Gelecek inşası; mevcut durumu değiştirme yol ve yöntemleri, inşa zorlukları
- Kadın belediyeçiliği
- Siyasetin demokratikleştirilmesinde örgütlü kadın öncülüğü
- Politikleşme kavramı
- Tarihten günümüze alternatif politika üreten örgütlenmeler
- Demokratik siyasette Rojava deneyimi
- Kadın meclisleri deneyimleri
- Kadın özgürlüğü ve ekoloji mücadeleleri ilişkisi
- Söylemler; siyaset alanında cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimi
- Demokratik siyasetin politik kazanımları

* Ortadoğu'da Siyaset Yöntemleri

* CEDAW, Pekin, İstanbul Sözleşmeleri

Ulaşabileceğiniz Noktalar

Adana: Kitapsan

Adıyaman: AKM Kitapevi

Amed: Lilav Kitapevi

Kafka Kitapevi

Don Kişot Kitap Sahaf

Pirtuka Kurdi

Ankara: İmge Kitapevi

Turhan Kitapevi

Aydın: Red Kitabevi

Aydın Nazilli: Ada Kitapevi

Dersim: Baran Kitapevi

Minerva Kitapkafe

Etnik Kitapevi

İstanbul:

Beşiktaş Mephisto Kitapevi

Beyoğlu Mephisto Kitapevi

Beyoğlu Pandora Kitapevi

Boğaziçi Üniversitesi Pandora Kitapevi

Emek Kitap Dağıtım

Kadıköy Aram Sahaf

Kadıköy İmge Kitapevi

Kadıköy Mephisto Kitapevi

Kırmızı Kedi Kitapevi

Medya Kitapevi

Nişantaşı Pandora Kitapevi

Robinson Crouse 389 Kitapevi

Scala Kitapevi

Semerkant Kitapevi

İzmir: Alsancak Kitapsan

Alsancak Yakın Kitapevi

Alsancak Z KitapKafe

Alsancak Kabuk Kitapevi

Karşıyaka Pan Kitapevi

Karşıyaka Kül Kitapevi

Karşıyaka Adres Kitapevi

Kitapsan (Alsancak-Konak)

Mersin: Kitapsan

Sokak Kitap ve Kahve Evi

Konya: Kitapsan

Mardin Kızıltepe: Ekin Kitapevi

Leylan Kitapkafe

Van: Omedya Kitapevi

KKTC: Işık Kitapevi

Almanya: Mezopotamya Kitapevi

JİNEOLOJİ

ABONELİK BİLGİ FORMU

Adı Soyadı:

Adresi:

E-mail:

Tel:

Teslim Adresi:

Abone Olacak Dergi: **JİNEOLOJİ**

Abonelik Koşulları:

Yıllık Abonelik Bedeli: 60 TL / Yurtdışı Abonelik Bedeli: 70 Euro

Türkiye Ziraat Bankası Diclekent Şubesi

JİNGEH Basın Yayın LTD. ŞTİ

Hesap No: 74457524-5002

IBAN: TR 66 0001 0020 0074 4575 2450 02