

Dersin Dışında Kalanlar: Sessizlikteki Öğrencilerin Eğitimi ve Özgürleşme

Muhittin Şahin¹

Derslikler, yalnızca bilgi aktarılan bir mekân değildir. Bilgi aktarımının yanı sıra kimliklerin, aidiyetlerin ve dışlanmaların yeniden üretildiği toplumsal bir alandır (Bourdieu, 1990). Dersliklerde tüm öğrencilerin aynı yükseklikte ve performansta seslerinin çıkmadığı sıklıkla görülür; bazılarının ders sürecine fiziksel katılım sergilemelerine rağmen, düşünsel ve iletişimsel katılım sergilemedikleri ileri sürülebilir. Bazıları katılmazlar, bazıları ise katılamazlar; katılma cesareti gösterenlerin bazıları ise duyulmazlar. Sessizlikteki öğrenciler, ilgisiz, tembel, yetersiz gibi etiketlere maruz kalırlar; hatta sessizlikteki öğrenciler, “arka sıradakiler” (2007) gibi televizyon dizilerine yansımıştır. Bu görsel yapıtlarda sessizlik içinde kalan öğrencilere yönelik olumsuz etiketlerin görünürlüğü ağırlık kazansa da, onların seslerinin yükselebileceğine yönelik umutların da yer aldığı dikkat çeker. Olumsuz etiketleme sürecinde sessizliğin suçu bizzat öğrencilerde aranırken, onlara yönelik umut besleyenlerin, sessizliğin kaynağını, toplumsal eşitsizliklerde aradığı ve sessizliğin pedagojik dile yansımaları olduğuna inandıkları çıkarımı yapılabilmektedir.

Sessizlik çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir; onun çeşitli şekillerde tanımlanabilmesi, öğrenci sessizliğinin tek boyutlu olmayışı ve tek sebeple açıklanamamasından kaynaklanmaktadır; o halde denilebilir ki, birçok sessizlik biçiminden bahsedilebilir. Nitekim sessizliğin en temel biçimlerinden biri yanıt vermeden önce öğrencinin bilgiyi işlediği süreçlerde gerçekleşir ki, bu sessizlik biçimine düşünme sessizliği adı verilebilmektedir ya da öğrencinin konuya karşı ilgisiz olma durumuna yönelik kayıtsızlık sessizliğine sıkça rastlanmaktadır. Bazen sessizlik bir tür direniş kaynaklı olabilmektedir ki, sessizlik pedagojik beklentilere, otoriteye ya da belli bir konuya yönelik öğrencinin karşı çıkma dili

¹ muhittin.sahin@ufuk.edu.tr

haline gelebilmektedir. Bazı durumlarda ise sessizlik kültürel boyutta, saygı ve alçakgönüllülük gibi temel değerler arasında yer alır; ancak bir de öğrencinin kimliği nedeniyle kendini ifade etmekten çekinmesi durumu söz konusudur ki, bu sessizlik durumuna bastırılmış sessizlik adı verilebilmektedir.

Bastırılmış sessizliğin sıklıkla farklı kültürel altyapılara mensup katılımcıların olduğu öğrenme ortamlarında deneyimlendiği ve bu yolla bir tür sessizlik kültürünün inşa edildiği ileri sürülebilir (Nicholas, 1989; Searle, 1992). Nitekim farklı sosyo-kültürel yapılardan gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlarda önyargı sonucu öteki algısı belirgin bir hal alabilmektedir (Bruneau, 1973; Jaworski & Sachdev, 1998; Gilmore, 1985; Dumont, 1972; Philips, 1983; Biggs & Edwards, 1993; Loosey, 1997). Böylesine bir öğrenme ortamında sessizleşmeye yüksek kaygı düzeyi de eşlik edebilmektedir (Lehtonen vd., 1985). Bu doğrultuda Mazzei'nin (2008), yaptığı bir araştırma dikkat çeker; Mazzei'nin araştırmasında öğrencilere sessiz olmalarının sebepleri sorulduğunda "korku" sözcüğü ön plana çıkmıştır: Yanlış yanıt vermeye yönelik korku, başkalarını incitmeye yönelik korku, kıyaslanma korkusu ve yanıtlarının anlaşılmayacağından dolayı kendilerine saygı duyulmayacağına yönelik korku dikkat çeken yanıtlar arasında yer almaktadır (Mazzei, 2008, 1132). Başka bir araştırmada da benzer sebeplere rastlanmaktadır; "anlaşılmadığınızda konuşmak istemiyorsunuz" diyen bir öğrenci, sessizliğin arkasına saklanarak sınıfta dikkat çekmemeyi tercih edebilmektedir (Hanna, 2021, 1167). Aynı çalışmada başka bir öğrencinin sessizliği "akıntısı durmuş bir nehre" benzetmesi dikkat çekicidir; nitekim benzetmesini detaylandırması istenildiğinde akıntısı duran nehrin, düşünceler nehri olduğunu belirtmektedir. O halde denilebilir ki, nehrin durması, düşüncelerin de durması anlamına gelebilmektedir.

Bu doğrultuda bu yazının temel varsayımını "kendini sözlü olarak ifade etmek önemlidir ve arzu edilen bir şeydir" oluşturmaktadır. Günümüzde dezavantajlı ve kırılgan gruplar olarak betimlenebilen sessiz ve duyulmayan öğrencilerin sessizliklerinin kaynağının kısa bir anlatısını yapmak, daha sonra ise onların sessizliklerini bozarak özgürleşme yolunda yürütülebilecek mücadelenin yalnızca ana hususlarını betimlemek bu yazının amacını taşımaktadır.

Sessizliğin İnşasının Kısa Bir Anlatısı

Sessizliğin inşa süreci bu yazıda iki aşamada ele alınmıştır. Birincisi Marx, Althusser ve Bauman'ın makro perspektiften ele aldıkları yapısal açıklamalardan oluşmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, öğrenciler itaatkar, pasif özneler olarak kabul görmektedir; oysa bu açıklama biçimlerinin günümüzün eğitim ortamlarının anlamlandırılmasında yetersiz olduğu unutulmamalıdır. Nitekim eğitim süreçlerinin, egemen sınıfın kontrolü altında olduğunu kabul etmek, özneyi pasifleştiren ve eğitimi tek yönlü bir yeniden üretim mekanizması olarak tanımlayan indirgemeci bir açıklama niteliğindedir. Bu sebeple ikinci aşamada

eğitim yalnızca ideolojik bir dayatmanın değil, bunun yanı sıra müzakere, direniş ve farklı anlam üretimlerinin de yer aldığı çelişkili bir alan olarak ele alınmaktadır.

Sessizliğin inşasının kökleri modern toplumun inşa edilmesine dayandırılabilir; nitekim modern toplumun ürettiği bilim yalnızca doğayı değil, aynı zamanda insan davranışını da kontrol altına almayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda davranış mühendisliğine soyunan psikoloji “ihtiyacımız olan şey, fiziki ve biyolojik teknolojinin gücü ve keskinliğine sahip bir davranış teknolojisidir” diyen Skinner’ın da (Aktaran: Capra, 2018, s. 207) çalışmalarıyla insan davranışının bilimsel yoldan denetiminin de yolunu açmıştır.

İnsan davranışının dışarıdan kontrol edilebileceği nosyonunun eğitime temel yansımaları ise, öncelikle eğitimin tanımına yerleşmiştir. Günümüzde şüpheyi yaklaşıyor olsa da, erken modern toplumun eğitim tanımlarında yer alan “istendik davranış oluşturma süreci” ifadesindeki istendik davranışın kimin istediği davranış olduğu tartışmalıdır; ancak Marx ve Engels (1970), Althusser (1971), Bauman (2014), Freire (2016) gibi birçok düşünürün ortaya attığı görüşler üzerinden eğitim tanımları ele alındığında, tanımlarda yer alan “istendik davranış” ifadesi, eğitimin politik boyutunu da görünür kılmaktadır. Nitekim sessizleşen öğrencilerin, söz konusu edilen eğitimin politik boyutunun ürünleri olduğu çıkarımı yapılabilir.

Bauman (2014), modern toplumu bahçeci devlet düzeni olarak betimlemektedir; tıpkı bir evin bahçesinde istenmeyen otların, ya ehlileştirilmesi ya da sökülüp atılmasına benzer şekilde, modern toplumun da mensubu olan üyelerinin, yöneten sınıf tarafından istenildiği şekilde şekillendirildiğini, şekillendirilemeyenlerin ise toplumun dışına itildiğini belirtir. Şekillendirme sürecini ise dengeleyici araçlar ile sürdürdüğü temel iddiaları arasında yer alır. Söz konusu şekillendirme sürecini, modern toplumun yönetimini elinde tutan egemen sınıf yürütmektedir. Söz konusu şekillendirme süreci egemen sınıfın ideolojisi ile belirlenmektedir ve Marx ve Engels (1970) bu ideolojinin topyekun gerçekleştirilmesinin egemen sınıfın amacı olduğunu belirterek, kendi doğruları ve çıkarlarının tüm toplumun doğruları ve çıkarları olduğuna toplumu ikna etmesi gerektiğini ileri sürerler; söz konusu ikna sürecinde mevzu bahis ettiği doğruların ve çıkarların aynı zamanda rasyonel ve evrensel olarak sunulması gerektiğini de belirtirler. Bu doğrultuda Marx ve Engels’ göre (1970, s. 64), “toplumun egemen materyal gücünü yöneten sınıf, onun aynı zamanda egemen düşünsel, kültürel gücünü de yöneten sınıftır”.

Söz konusu düşünsel ve kültürel gücü yönetmek, tam da Bauman’ın (2014) ileri sürdüğü bahçeci toplumsal düzeni inşa etmekle aynı nosyona işaret etmektedir. Ona göre bu devlet düzeni rasyoneldir – rasyonel olmasa bile rasyonel olduğu iddiasına dayanır; nitekim “rasyonel bir şekilde tasarımılanan toplum, modern devletin causa finalis’i (nihai amaç – ç.n.)” haline gelmektedir (Bauman, 2014, s. 37). Unutmamak gerekir ki, rasyonel olan hesaplama ve tasarımılamaya dayanır. Tasarımlanan bir toplumun ise müdahale edilen, doğal olmaktan

uzaklaştırılmış ve yapaylaştırılmış olduğunu ileri sürebiliriz; bu toplum dolayısıyla, kendi olmaktan uzaklaşmış, özgürlüğünü başkalarının ellerine teslim etmiş bireylerden oluşan bir kitle toplumdur.

Kültürel ve düşünsel gücü yöneten iktidarın, kendi egemen ideolojisini topluma benimsetebilmek ve kabul ettirebilmek amacıyla –ikna ya da baskı yoluyla- bazı unsurları geliştirdiği görülmektedir; bu unsurlara Bauman (2015) dengeleyici araçlar, Althusser (1971) ise devletin ideolojik ve baskı aygıtları adını vermektedir. Her ne isim verilirse verilsin amaç, seçilen sistem modelinden herhangi bir sapmayı zorlaştırmak hatta onu imkansızlaştırmaktır (Bauman, 2015, s. 39). Öznel gerçekliklere ve yaşantılara işaret ederek Bauman (2016), belirlenmiş amaçlara hizmet etmek için kullanılan tekniklerle mahremiyetin zorla engellendiğini belirtir. Söz konusu engelleme sürecinde başta eğitim olmak üzere, din, medya gibi araçların kullanıldığı ve bu araçların görevlerinin halkın düşünme şekillerini, hayata dair kabullerini ve reddiyelerini şekillendirmek olduğu ileri sürülmektedir (Althusser, 1971; Bauman, 2015). Söz konusu araçlara maruz kalan ve egemen ideolojinin sınırları dışında kalıp sessizleştirilmesi gereken ezilenler ise, Freire’ye göre “ezenlerini kendilerinden ayrı var olan birisi olarak görememeleri sonucu kendilerini ezenlerine bağlı” hissettiği bir duruma hapsolurlar (Mayo, 2012, s. 87). Bu bağlı hissetmenin temelinde yatan düşüncenin ise, iktidarın hesaplamalara dayalı belli bir insan olma durumunu tasvir etmesi, bu insan olma durumunun ise ideolojik aygıtlar yoluyla topluma nüfuz ettirilmesi sonucu, farklı olanın kendini zorunlu, direktiflere bağlı, yapay bir insanlaştırma sürecine dahil etmesidir. Zorunluluk ve direktiflere dayalılık farklı olanın, kendilik bilincini geliştirmesinin önündeki en büyük engeldir, nihayetinde farklı olan sessizleşecektir ve özgürlüğünü kaybedecektir.

Dengeleyici araçlar ya da bir diğer ifadeyle devletin ideolojik aygıtlarının etkisiyle, bireylerin sessizleşmesini Freire (Aktaran: Spring, 2010, s. 65) şöyle anlatmaktadır: “İnsanlar dünya ile diyalektik ilişkilerine yanıt olarak değil, kitle iletişim araçlarından günlük olarak aldıkları talimatlara göre düşünmeye ve hareket etmeye başlarlar. ... en küçük şey için bile düşünmek zorunda değiller; her zaman ‘a’ ya da ‘b’ durumunda ne yapılması gerektiğini söyleyen talimatnameler vardır”. Tam da bu aşamada bireydeki benlik bilinci kaybolmaktadır; benlik bilincinin kaybolduğu yerde ise bireysel düzlemde insanın dünya ile diyalektik ilişkisi yok olur ve sessizleşme başlar.

İktidarın sahip olduğu ideolojinin benimsetildiği toplumda yeşeren bilinç, bireyin yaşadığı olumsuz koşulların suçlusunun bizzat bireyin kendisinin olduğunu kabul ettirir; nitekim bu yazının giriş kısmında bahsedilen sessizleşen ve konuşamayan öğrenciler farklı olmanın suçluluğunu hissederler. Bu doğrultuda benlik bilincinin gelişmesi Freire için merkezi konumdadır; nitekim dünyanın insanileşmesi söz konusu bilincin gelişmesine bağlıdır. Çünkü benlik bilinci ile her bir birey kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine varır, üzerinde düşünür ve bu yolla dünyayı dönüştürme gücüne sahip olur. İnsan olabilmek de işte tam bu noktada yatar; “insan olmak, seçimler yapan ve kendi kaderini yönlendirmeye

çalışan bir eyleyen olmaktır" (Spring, 2010, s. 52). İnsan olmak ile özgür olabilmek arasındaki paralellik de bu şekilde kurulabilmektedir: özgür olan kim olduğunu ve toplumsal dünya tarafından nasıl şekillendirildiğini bilendir. Bu bağlantıyı Rogers kişiliğin ahengi kavramıyla verir ve bu ahengin "kişinin kişiliği biçimlendiren toplumsal güçlerin farkında olduğu ve bu güçleri denetleyebileceği ve yönlendirebileceği anlamına geldiğini" belirtir (Spring, 2010, s. 61). O halde, iktidarın kontrol altına aldığı bir sistemde ne insan olabilmenin ne de özgür olabilmenin mümkün olmadığı ileri sürülebilir; nitekim iktidarın kontrolü altındaki dengeleyici araçlar (Bauman, 2015, 2016) ya da diğer bir adıyla ideolojik aygıtları (Althusser, 1971) bahçeci bir toplumsal düzenin (Bauman, 2014) inşa edilebilmesi uğruna toplumu oluşturan her bir bireyi gözetlemekte (Foucault, 2012, Orwell, 2013) ve onu kontrol altına alarak düşüncelerini şekillendirebilmektedir.

Sessizlik kültürünün inşa edilmesinde makro açıklamalardan ziyade, mikro açıklamalara da değinmek gerekmektedir; nitekim makro açıklamalar eğitim süreçlerini, yalnızca baskının yeniden üretildiği süreçler olarak görmektedir, oysa eğitim ortamları, içinde çelişkiler, çatışmalar ve karşı-hegomonik pratikler de barındırır (Williams, 1977). Bu bağlamda Hall (1980), iktidar tarafından üretilen mesajların alıcılar tarafından kodlandığını ve bu kodlanan mesajları farklı şekillerde çözümlediklerini belirtmektedir. Bu çözümleme bazen mesajın olduğu şekilde kabul edilmesi şeklinde olabileceği gibi, alıcıların kendi koşullarına uyarladığı ya da tamamen reddettiği ve tersine çevirdiği şeklinde de olabilmektedir. Hall'un görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin sessizliği, bir tür kabul olarak okunmamalıdır, sessizlik güçlü bir yorum pratiğine de işaret edebilmektedir. Benzer şekilde Giroux (1983) öğrencilerin sessizleşmesinin çift yönlü doğasını vurgular ve sessizliğin eleştirel bir direniş biçimi olabileceğini de belirtir. Bu doğrultuda Apple'ın (2004) görüşleri bağlamında, sessizliğin gizli bir protesto olduğu da ileri sürülebilir; o, sermaye ve iktidar ilişkilerinin müfredat üzerindeki etkisini yok saymaz, ancak öğretmenlerin de öğrencilerin de tamamen edilgen olmadığını savunarak, bir yeniden yorumlama sürecine vurgu yapmaktadır. Butler'ın (1997) görüşlerinden yola çıkarak ise, sessizleşmenin bir özneleşme biçimi olabileceği çıkarımında bulunabiliriz; nitekim performatif eylemlere vurgu yapan Butler'a göre konuşmamak da bir performanstır ve bir karşı-duruştur. Sessizleşmenin, ayrıca sessiz bir direniş, hatta bir hayatta kalma taktiği olarak kullanıldığı, çeşitli kuir pedagoji yazınında ayrıca yer almaktadır (Kumashiro, 2002); söz konusu durumlarda öğrencinin dışlanma ve yalnızlaşma durumundan kendini korumak amacıyla sessizleştiği ileri sürülebilmektedir.

Yapısal makro ve sembolik mikro açıklamaların her ikisi de, öğrencilerin sessizleşmesinin sorunsallaştırılmasında temel çerçeve sunmaktadır; aralarındaki temel fark, ilki öğrenciyi tamamen edilgen bir boyutta ele alarak onu pasifleştirirken, ikincisi sessizleşmenin de bir eylem süreci olduğunu ve öğrencinin aktif bir eyleyen olduğunu vurgulamasındadır. Dolayısıyla, sessizlik

yalnızca tek yönlü bir itaat anlamına gelmemelidir; aksine çok katmanlı bir pratik olarak anlaşılmalıdır.

Sınıfta Sessizlikle Mücadele ve Özgürleşme

20. yüzyıl itibarıyla davranışçılık ve davranışçılığın öngördüğü eğitim yöntem ve tekniklerine yönelik ortaya çıkan tepkiler sonucunda, öğrenciyi özgürleştiren sosyo-politik bazı eğitim yaklaşımlarının görünür olduğu dikkat çeker; öğrenci davranışlarının dışarıdan çok fazla kontrol edilmesi ve öğrencilerin dışarıdan yapılacak etkiyle şekillendirilebilecek nesne olarak algılanmaları tepkilerin merkezinde yer almıştır. John Dewey'in deneyim temelli eğitim anlayışıyla başlayan bu düşünsel süreç, George Counts'un "okullar toplumu yeniden kurmalı" (Counts, 1932) çağrısıyla devam etmiştir.

John Dewey (2014), davranış mühendisliğine soyunan geleneksel eğitimi ve onun ilke teknikleri ile uygulamalarını eleştirerek, bilginin sabitliğine ve bu bilginin yalnızca uzmanların elinde toplanmasına; öğrencilerin ise uslu, almaya eğilimli ve itaatkar olmasına karşı çıkmıştır. Eleştiri oklarını yönelttiği geleneksel eğitim modelinde öğrenci nesne konumuna indirgenmekte ve yukarıdan zorlamalı, dışarıdan yoğun müdahaleli, durağan amaçlı bir süreç işletilmektedir (Dewey, 2014; Şahin, 2020); böylesine bir eğitim öğrenciyi ve öğrencinin deneyimlerini etkisiz bırakmaktadır ve öğrencinin sessizleşmesinin hem bir amaç hem de sonuç olduğu ileri sürülebilir. Freire de benzer bir şekilde öğrencilerin yatırım nesnelere indirgendiği, öğretmenin öğrettiği, her şeyi bildiği, düşündüğü, konuştuğu, disipline edip kararlarını uyguladığı sistemde öğrencinin ise hiçbir şey bilmeyen, öğrenmeye muhtaç biri olduğu kabulünü reddetmiştir.

Eğitimin misyonunu sorgulayan Counts (1932) ise eğitimin toplumsal düzeni yeniden üretmek yerine, onun sorgulanıp dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir; o halde eğitim toplumsal dönüşümün bir aracı olmak durumundadır. Toplumsal dönüşümün ana aktörleri geleceğin yetişkinleri olduğuna göre öğrencilerin, dönüşümü gerçekleştirecek bir doğrultuda eğitim almaları önem arz etmektedir; nitekim hareketsizliğe karşı hareketliliğin dikkat çeken bir unsur olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Hareketsizlik, durağanlığa ve kontrol altına alınmaya işaret ederken, hareketlilik değişim ve dönüşüme işaret eder. Bauman, egemen ideolojilerin hareketsizliği teşvik eden bir eğitim inşa ettiğini ima etmektedir; Dewey ise ilerlemeci eğitim felsefesinde hareket özgürlüğünün öz-düzenleme ve öz-yeterliliği sağlayacak bireylerin yetişmesindeki önemine vurgu yapmaktadır. Öz-düzenleme ve öz-yeterliliği sağlayan bireylerin ise özgürlüğe hiç olmadığı kadar yaklaşmış olacağını ileri sürebiliriz; nitekim böyle bir birey kendi yaşamının iplerini kendi eline alabilecektir.

Bu doğrultuda çalışmalarını sürdürmüş olan en güçlü temsilcilerden biri Freire'dir. Ona göre, eğitimde esas olan, öğrencilerin ezilmenin pedagojik bir işareti olan "sessizleştirilmiş" konumlarından çıkıp, eleştirel bilinç geliştirerek öğrenen-özneye dönüşmeleridir (Freire, 2016). Bell hooks ise, Freire'nin

görüşleri üzerinden pedagojiyi tam bir özgürleşme pratiğine dönüştürmüştür; o, derslikleri korkmadan konuşulacak toplumsal bir alan olarak tasvir eder ve Sınırları Aşmayı Öğretmek adlı eserinde, sınırların ötesine geçebilmeyi, sınıf içi hiyerarşilerin, normların ve susturma biçimlerinin önüne geçebilmeyi umut etmektedir.

Burada söz konusu edilen tüm düşünceler toplumu yeniden yapılandırmanın ön koşulunun eğitimin politik bir mesele olduğu kabulüne işaret eder. Bu politik meselede hiç kuşkusuz ki, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin içerisinde yatan öğrenme arzusunu harekete geçirmek önemli bir başlangıç noktasını teşkil edecektir. Öğrenme arzusunun harekete geçirilmesi ise özellikle öğrencilerin sessizlikleri ile ilişki kurarak etraflarında olup bitenleri anlamlandırabilmeleri ile mümkün görünmektedir. Bunun için öğretmenin önce kendi beklentilerini ve sınıfa taşıdığı normatif arzuları sorgulaması önemlidir. Öğrenciden sürekli cevap bekleyen bir öğretim pratiği yerine, öğrencinin ne zaman, nasıl ve neden konuştuğuna ya da konuşmadığına dikkat kesilen bir yaklaşım, sessizliğe daha adil ve üretken bir yanıt olabilir. O halde, öncelikli sorun nasıl diyalog kuracağımızla ilgilidir.

Diyalog: Sınırları Aşmanın Yolu Diyalogdan Geçer

Günümüzde algıladığımız şekliyle özgürleştirici ve çoklu gerçekliklere dayanmasa da, diyalogun kuramsal temellerine Sokratik diyalog yerleştirilebilir. Bu diyalog iki aşamalı bir süreçten oluşur; sürecin ilk basamağı diyalogda yer alan muhatabın bildiğini sandığı şeyleri aslında bilmediğidir, bu aşama bir nevi uyandırma fonksiyonu içerir. Diyalogun ikinci aşaması olan anımsama ise bireyin bildiğini sandığı şeyleri aslında bilmediğinin farkına varmasını takiben, içinde olan ve unutmuş olduğu bilgiyi diyalogla hatırlamasıdır. Sokratik diyalogun söz konusu ikinci aşaması doğuştan getirilen ve değişmez bilgiye dayanır; bu yüzden haliyle, çoklu gerçeklikleri temel alan özgürleştirici felsefeyle ters düşmektedir. Sokratik diyalogun, bu yazı için önemli olan kısmı ve onu diyalogun kuramsal temeli olarak kabul etme sebebim, birinci aşamanın bireylerin dogmatik bilgiyle hareket ettiğini ve bu bilginin öğrenmeyi engelleyici olduğunu kabul etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden öncelikli yapılması gereken, “insanlara bilgisizliklerini ve yanlış bir yolda olduklarını göstermektir” (Cevizci 2015, s. 72). Nitekim Freire de öğretme eyleminin bilgi aktarmak olmadığını, aksine bilginin üretimi ve inşası için imkan yaratmak olduğunu söylerken, bunun epistemolojik bir merakla sağlanacağını belirtir; epistemolojik merak ise doğru düşünebilmeyle paralel çalışır. Doğru düşünebilmenin şartlarından biri olarak “insanın, bildiğini sandığı şeylerden çok emin olmamayı başarabilmesini” gösterir (Freire, 2019, s. 73). İşte bu noktada özgürleştirici bir diyalog sürecinin temelini Sokratik diyalogun birinci aşamasına dayandırmaktayım.

Sokrates’in kastettiği dogmatik bilgi, çağdaş sosyoloji ve felsefede “bilgi stokları”, “sağduyusal/doğal tutum” gibi ifadelerle karşılık bulur. Bilgi stokları “günlük hayatta farkında olmadan veya üzerinde hiç düşünmeden çok sık kullandığımız

hurafeler, batıl inançlar, idefikslere, metafiziksel çıkarım ve teamüllerden kuramsal uygulamalara; damgalama ve ötekileştirmeden önyargı ve algı çeşitlerine kadar uzanmakta ya da bunları kapsamaktadır” (Şentürk, 2018, s. 255). Bilgi stoklarının kullanılması ise sağduyusal tutumla yani doğallaştırılmış tutumla kendini gösterir. Sağduyusal tutum, hazır bilginin kullanılması ve onun işlevsel görünmesidir. Hazır bilginin kullanımı bireyi sorgulamaktan alıkoyar; bu tutum ayrıca bireyin yaratıcı ve keşfedici olmasına da bir engeldir. O halde, özgürleştirici diyalogla yapılması gereken, bilgi stoklarının ve bunların davranış ve tutuma dönüşen sağduyusal tutumun ayraç içerisine alınmasıdır. Husserl’in (1998) epokhe olarak adlandırdığı ayraç içerisine alma eylemi önceden verili ve öğrenilmiş olan bilgi stoklarını askıya alma sürecidir; bu sürecin pedagojide kullanılmasına ben “sınıfa çıplak gelinmesi” adını vermekteyim. Ayraç içerisine alma ya da benim ifadelerimle sınıfa çıplak gelinmesi, öğrencinin sağduyusal tutumla elde ettiği bilginin topyekun yok sayılması anlamına gelmemelidir; doğru düşünebilmek her ne kadar sağduyu bilgisini aşma anlamına gelse de, onu yok saymak öğrencinin bildiklerine saygı duymamak anlamına gelebilir; bu da, öğrencinin diyalog sürecine henüz başlamadan ket vurmaktır. Önemli olan “öğrencilerle bu bilgi türlerinin mantığını tartışabilmektir” (Freire, 2019, s. 75).

Ayraç içerisine almanın önemini bir başka açıdan şu şekilde ele alabiliriz: Shutz’un (2011) bilgi stokları, bir diğer adıyla sağduyu bilgisi dediği şeyin din, siyaset, aile, yaşanan çevre gibi bireyi sosyalleştiren ve ona kültür kazandıran toplumsal kurum ve olgulardan beslendiği söylenebilir. Tam da bu noktada, bireyin kimliğiyle var olarak özgürleşmesini sağlayan bir pedagoji ile öğrenenin kendi kimliği ve kültürünü ayraç içerisine alması bir çelişki gibi görünebilmektedir; ancak unutulmamalıdır ki, özgürleştirici bir diyalog sürecinde diyalogun tüm katılımcılarının kendi toplumsal konumlarını da eleştirebilme cesaretini gösterebilmeleri gerekmektedir. Ayraç içerisine almanın özgürleşme yolunda bir çelişki olmamasının bir diğer sebebi ise, kültürün ürettiği bilgi stoklarının göreceli oluşundadır; nitekim göreceli olması çoklu gerçekliklerin bir işaretidir; her gerçekliğin ise ötekileştirdiği gerçeklikler vardır. Bu noktada özgürleştirici bir eğitim pratiği örneği olan kuir pedagoji (Britzman, 1995; Şahin, 2018) de anlam bulmaktadır. Kuir pedagojide her bir gerçekliğin kendine göre bir gerçeklik payı vardır; bu gerçeklikler ideolojik olarak inşa edilir ve kısmen bazı bilgiler saklı tutulur, üzeri örtülür. Birey kendine sunulan gerçeklikle bir kimlik edinir; ancak bu kimlik, kendi gibi olmayan bir ötekini inşa ettiği için toplumsal çatışmayı da beraberinde getirir. Bu temel gerekçeyle kuir pedagoji üstü örtülü bilgiyi deşifre ederek bilginin ideolojik yanını ortaya koymayı ve çoklu-gerçeklikleri görünür kılmayı amaçlar.

Diyalog o halde, dönüştürücü olma durumundadır; bu durum onun aynı zamanda praksis özelliği taşıması anlamına da gelmektedir. Freire’nin (2013) sözün praksis özelliği taşıması için diyalogun sahip olması gerektiğini belirttiği özellikler, aynı zamanda epokhenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için de gereklidir. Bunlar sırasıyla sevgi, alçakgönüllülük, inanç ve güvendir; nitekim

dünya ve insan sevgisine sahip olmayan diyalog kuramaz, kurduğu diyalog boş bir laftan öteye geçemez; diyaloğun muhataplarından biri diğerini ötekileştiriyor ve sözlerini değersizleştiriyor ise orada yine diyalogdan bahsedilemez, ancak tüm bunların yapılabilmesi salt diyalog aracılığıyla dünyanın dönüştürülebileceğine olan inançtır. İlk üç özellik başlangıçta diyalogu mümkün kılar ama güven olmadığı takdirde diyaloğun eksik kısımları olacaktır; bu yüzden diyalog muhatapları, karşılıklı olarak birbirine güvenmeli ve sözünü sakınmamalıdır. Güven epokheyi mümkün kılacak en önemli unsurdur.

Diyaloğun Olmazsa Olmazı: Empati

Sessizleştirilerek kimlikleri baskılananların özgürleştirilmesi söz konusu olduğunda, onların kırılğan deneyimlere sahip olma olasılıkları dikkate alınmalıdır; bu durum, empatinin sınıftaki varlığını zorunlu kılar (hooks, 1994; Freire, 2016; Kumashiro, 2002). Empatiyi zorunlu kılan durum ise dersliklerdeki diyaloğun dayanışma ve dönüşüm hedefinden kaynaklanmaktadır.

Toplumu yeniden yapılandırmaya yönelik bir eğitim felsefesinin benimsendiği dersliklerde, bastırılmış kimliklerle ve görünmez kılınmış öğrencilerle yüzleşmenin, aynı zamanda bir etik yükümlük olduğu ileri sürülebilir. Ancak empati, gündelik hayatta sıklıkla ifade bulan “onun yerinde olsam ne hissederdim” sorusundan çok daha ötesidir; empatinin doğru kullanımı öğretmenin ve derslikteki diğer öğrencilerin toplumsal konumlarını sorunsallaştırarak yerinden etme cesaretini gösterebilmektir (Freire, 2016). Bir diğer açıdan empati çoğu zaman anlamak ve anlaşılacak olarak kabul edilir; ancak empati, dersliklerdeki sessizleştirilmiş öğrencilerin varlıklarının tanınmasıdır (Kumashiro, 2002). Tanınma olmadan, sessizleştirilmişin konuşma cesaretini gösterebilmesi beklenemez. Bu durum aynı zamanda bell hooks’un bütüncül yaklaşımını da anlamlı kılmaktadır; nitekim bell hooks (1994) kendini gerçekleştirme süreci olarak ele aldığı öğrenmenin, öğrencinin yalnızca aklını değil, yüreğini ve kimliğini de tanıyan bir yapıda olmasını vurgular. Bu bağlamda bell hooks, öğrencinin korkularının, arayışlarının, yaralarının da pedagojik bilgi olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtir.

Sonuç Yerine

Bu yazı sessizliğin konuşarak bozulmasının öğretmenlerin ve öğrencilerin arzu ettiği bir eylem olduğu varsayımına dayanmakta ve öğrencilerin ders sürecindeki sessizlikleri ile bu sessizliğin kırılmasına odaklanılmaktadır.

Sessizlik çok boyutlu ve çok nedenli bir olgudur; bu sebeple birçok biçimi de bulunmaktadır. Doğrudan anlamıyla sınıflarda sessizlik, hiçbir sesin olmayışına işaret ederken, bu yazıdaki temel anlamıyla sessizlik sözlü iletişimin yokluğu durumudur. Sözlü iletişimin yokluğu anlamında, öğrencilerin sessizleşmesinin çeşitli nedenleri vardır ve bu nedenler sessizlik biçimlerini de belirgin hale getirmektedir. Bazen sessizlik, sınıf içi tartışmalara verilecek bir yanıtın

olmamasından ya da derse, dersin konusuna yönelik ilgisizlik ve kayıtsızlıktan kaynaklanırken, bazen de kültürel bir performans temelli olabilmektedir; ancak bu yazıda söz konusu edilen sessizleşme, iktidar ilişkileri sonucu susturulma biçiminde ya da normlara bir tepki, başkaldırı biçiminde oluşan bastırılmış ve direniş sessizlikleridir. Bu sebeple her bir öğrencinin sınıf tartışmalarına sözlü katılımları talep edilen bir durum olsa da, Loosey'in (1997) vurguladığı gibi sessizlikleri duyabilmenin de önemli olduğu aşıkardır; çünkü bazı sessizlikler mikro ve makro düzeyde seyir eden birtakım sorunlara da işaret edebilmektedir.

Sessizliğin inşa edilmesi sürecinde, yapısal açıklamalar her ne kadar günümüzde etkisini ve geçerliliğini kısmen kaybetmiş olsa da, güncel tartışmalar ve yanıtlara temel oluşturması sebebiyle halen önemini korumaktadır. Yapısal açıklamalarda, iktidar ve yönetilenler arasındaki ilişkinin kukla ve kuklacı arasındaki ilişkiye indirgenerek öğrencilerin iktidarın talepleri doğrultusunda pasif alıcılar halinde betimlenmesi, onların sessizleşmesindeki temel neden olarak kabul edilmektedir; oysa güncel tartışmalar kukla ve kuklacı arasındaki tek yönlü ilişkiyi reddederek, öğrencilerin yalnızca pasif alıcılar olmaktan ziyade, onların aynı zamanda üretken aktif özneler olduğu üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda, sessizleşme yalnızca iktidar mekanizmalarının topyekun kontrolü altına girmiş bir öğrenci kitlesine işaret etmemekte, aynı zamanda iktidar mekanizmalarına ve onların normlarına bir tepki, direniş sergileyen öğrenci performansına da işaret etmektedir. Bu yönüyle, öğrencilerin kendi tercihleriyle sessizleşmesi, aynı zamanda onların özgürlükleriyle de yakından ilgilidir; ancak bu çalışmada toplumsal yaşamın dönüştürülmesi ve bu yolla özgürleşmenin sağlanmasının sözlü iletişimden, yani diyalogdan geçtiği temel kabul edilmektedir. Bu sebeple hangi sessizlik biçimi benimsenmiş olursa olsun, öğrencilerin diyalog yoluyla sessizliklerinden çıkmaları ve özgürleşmeleri yönündeki bazı önemli hususlar ele alınmıştır.

Sessizliğin bozulmasında ve özgürleşme yolunda birincil öneme sahip olan strateji, sınıf içinde diyalogun gerçekleştirilebilmesidir. Ancak bu diyalogun dikey değil, yatay ilişkiler ağına dayanması önem arz etmektedir. Bu sayede öğretmen de öğrenciler de hem öğreten hem de öğrenen konumlarıyla, mevcut konumlarını sorgulayabileceklerdir; mevcut konumların sorgulanabilmesinin yolunun ise, gerçeklik olarak kabul edilen tüm durumların ayraç içerisine alınabilmesiyle mümkün olduğu temel iddialarım arasında yer almaktadır; nitekim bu sayede tüm gerçekliklere eşit mesafeden bakılabilmesi ve sorgulanması daha muhtemel görünmektedir. Bana göre önemli olan ikinci strateji ise, sınıf içinde empati kültürünün yerleşebilmesidir; diyalog sürecinin ayraç içerisine alınmasının başarılabilmesi, empati kültürünün de sınıfta benimsenebilmesinin yolunu açacaktır. Empati, sessizleşen öğrencilerin tanınmasıyla yakından ilgilidir; tanınma durumu ise güvenli alan yaratılmasını sağlayarak özellikle bastırılmış sessizlikler ile direniş sessizliğindeki öğrenciler için diyalog alanının açılmasında önemli olmakta, öğrencilere konuşma cesareti verebilmektedir.

Unutulmamalıdır ki, sessizlikteki öğrencilerin özgürleşebilmesi adına başka stratejiler de üretilebilir ve her bir strateji, uygulama alanının dinamikleri

doğrultusunda kendine münhasır bir şekillenme sürecine girecektir; ancak kendi sınıflarımda uyguladığım bu iki temel stratejinin sessiz kalan öğrencilerimin özgürleşmesinde büyük oranda etkin bir rol oynadığı inancındayım.

Kaynakça

- Alkan, H. (Yönetmen). (2007). Arka Sıradakiler. MinT Prodüksiyon.
- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatus (Notes Towards an Investigation), içinde Lenin and philosophy and other essays (s.79-87). Monthly Review Press.
- Apple, M.W. (2004). Ideology and curriculum. Routledge.
- Bauman, Z. (2014). Modernlik ve Müphemlik. (İ. Türkmen, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2015). Akışkan Modern Dünyada Kültür. (İ. Çapçioğlu ve F. Örnek, Çev.), Atıf Yayınları.
- Bauman, Z. (2016). Özgürlük. (K. Eren, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Biggs, A.P.; Edwards, V. (1991). "I Treat Them All the Same": Teacher-pupil Talk in Multiethnic Classrooms, Language and Education, 5/3, 161-176.
- Britzman, D.P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight, Educational Theory, 45/2, 151-165.
- Bruneau, T.J. (1973). Communicative silences: forms and functions, Journal of Communication, 23, 17-46.
- Butler, J. (1997). Excitable speech: A politics of the performative. Routledge.
- Capra, F. (2018). Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası. (M. Armağan, Çev.), İnsan Yayınları.
- Cevizci, A. (2015). Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a, Say Yayınları.
- Counts, G.S. (1932). Dare the School Build a New Social Order?, John Day Co.
- Dewey, J. (2014). Deneyim ve Eğitim (S. Akıllı, Çev.), ODTÜ Yayınları.
- Dumont, R.V.J. (1972). Learning English and How to be Silent: Studies in Sioux and Cherokee Classrooms. içinde Functions of Language in the Classroom (s.344-369). Waveland Press.
- Freire, P. (2016). Ezilenlerin Pedagojisi. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.), Ayrıntı Yayınları.

- Freire, P. (2019). Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret. (G. Kurt Gevinç, Çev.), Yordam Kitap.
- Foucault, M. (2012). İktidarın Gözü, Ayrıntı Yayınları.
- Gilmore, P. (1985). Silence and Sulking: Emotional Displays in the Classroom. *İçinde Perspectives on Silence* (s.139-162). Ablex.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education*. Heinemann.
- Hall, S.W. (1980). Encoding/decoding. *İçinde Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies* (s.63-87). Hutchinson.
- Hanna, A. (2021). Silence at school: Uses and experiences of silence in pedagogy at a secondary school, *British Educational Reserach Journal*, 47/5, 1158-1176.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge
- Jaworski, A.; Sachdev, I. (1998). Beliefs about silence in the classroom, *Language and Education*, 12/4, 273-292.
- Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Anti-oppressive Pedagogy*, Routledge Falmer.
- Lehtonen, J.; Sajavaara, K.; Mannien, S. (1985). Communication apprehension and attitudes toward a foreign language, *Working Papers on Bilingualism*, 5, 53-62.
- Loosey, K.M. (1997). *Listen to the Silences: Mexican American Interaction in the Composition Classroom and the Community*, Ablex.
- Marx, K.; Engels, F. (1970). *The German Ideology*. (C.J. Arthur, Ed.), Lawrence and Wishart.
- Mazzei, L. (2008). Silence speaks: Whiteness revealed in the absence of voice, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1125-1136.
- Mayo, P. (2012). Özgürleştiren Praksis: Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası. (H.H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.), Dipnot Yayınları.
- Nicholas, J. (1989). Breaking the spiral of silence: An examination of the after effects of language diversity surveying in a British college of further education, *Language and Education*, 3/3, 183-208.
- Philips, S.U. (1983). *The Invisible Culture*, Waveland Press.
- Schutz, A. (2011). *Collected paper V. Phenomenology and social sciences*, Springer.
- Orwell, G. (2013). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*. (C. Üster, Çev.), Can Yayınları.
- Searle, C. (1992). Proud to speak: Languages, racism and unity, *Language and Education*, 6, 259-269.

- Spring, J. (2010). Özgür Eğitim. (A. Ekmekçi, Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, M. (2018). Türkiye’de Erkekliğin Dönüşümü: Eğitim, Kültür, Etkileşim, Siyasal Kitabevi.
- Şahin, M. (2020). Dijitalleşen Toplumda Eğitimin Dönüşümü: Bağlantıcı Öğrenme Sorunları ve Okuryazarlıkları, içinde Dijital Çağda Kitle Kültürü, Eğlence ve Sanat (s.427-461). Ütopya Yayınevi.
- Şentürk, Ü. (2018). Husserl ve Schutz: Fenomenolojik Perspektif, içinde Gündelik Hayat Sosyolojisi: Temalar, Sorunlar ve Güzergahlar, (s. 235-268). Phoenix Yayınları.
- Williams, R. (1977). Marxisim and literature. Oxford University Press.