

Sessizlikte Ne Var? Sabahattin Ali'nin Ses Hikâyesi Üzerinden Çocukların Sessizliğini ve Sessiz Failliğini Yeniden Düşünmek

Müge Olgun Baytaş¹

“Mesela Meryem var. O hiç konuşmaz. Yani konuşmayı mı sevmiyor yoksa dil konusunda kendini yeterli hissetmediği için mi konuşmuyor, tam olarak bilmiyorum. Bazen kendini ifade etmekte de zorlandığını düşünüyorum, belki de zihinsel. Ona bir soru sorduğumda bütün sınıf dönüp ona bakıyor. O zaman daha da sessizleşiyor. Bu yüzden artık çok zorlamıyorum, sessiz olmasını kabul ediyorum... Ailesi evde konuştuğunu söylüyor. Hatta evde çok konuştuğunu söylüyorlar. Ama açıkçası ben çok inanamıyorum. Çünkü burada neredeyse hiç konuşmuyor.”

Havva Öğretmen
Osmaniye, 2024

Ailesi 2012 yılında Suriye'den Türkiye'ye göç eden Meryem'i, Osmaniye'de ilkokul öğretmenliği yapan Havva Öğretmen böyle anlatmaktadır. Peki Meryem gerçekten “sessiz” bir çocuk mudur? Öğretmenin anlatısına bakıldığında, sınıfta gözlemlendiği sessizliğin giderek Meryem'in bireysel bir özelliği olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Öğretmen, bu sessizliği Meryem'in konuşmayı sevmemesiyle, kendisini dilsel olarak yeterli hissetmemesiyle ya da kendini ifade etmekte zorlanmasıyla açıklamaya çalışmakta; hatta olası bir bilişsel güçlükle ilişkilendirmektedir. Ailesinin Meryem'in evde çok konuştuğuna ilişkin anlatısı ise sınıfta gözlemlendiği sessizlik karşısında öğretmeni ikna etmemektedir. Böylece yalnızca belirli bir bağlamda ortaya çıkan konuşmama hâli, önce dilsel ve bilişsel bir yetersizliğin olası göstergesi olarak okunmakta, ardından giderek

¹ mugeolgun@iyte.edu.tr

çocuğun kimliğini tanımlayan bir özelliğe dönüşmektedir. Meryem artık sınıfta sessiz kalan bir çocuktan öte “sessiz bir çocuk” olarak görülmektedir.

Ancak öğretmenin anlatısındaki küçük bir ayrıntı bu yorumu karmaşıktırmaktadır: *“Ona bir soru sorduğumda bütün sınıf dönüp ona bakıyor. O zaman daha da sessizleşiyor.”* Bu ayrıntı, Meryem’in sessizliğini yalnızca çocuğun kendisinde aranacak bireysel bir özellik olmaktan çıkararak sınıf içindeki sosyal ilişkilerin bir parçası hâline getirmektedir. Meryem’in sessizliği yalnızca öğretmenin sorusuna yanıt vermemesiyle kalmaz, kendisine yönelen akran bakışları, öğretmenin beklentileri ve sınıfın dilsel normları içinde şekillenmektedir. Meryem de bu ilişkiler içerisinde ne zaman ve nasıl konuşacağını müzakere etmektedir. Dolayısıyla burada sorulması gereken soru yalnızca “Meryem neden konuşmamaktadır?” değildir. Belki de daha önemli olan şudur: Meryem’in sessizliği bu sınıfta nasıl üretilmektedir ve Meryem bu sessizlik içinde ne yapmaktadır?

Tam da bu noktada, Yasemin Tezgiden Cakcak ile bu yazı üzerine konuşurken gündeme gelen başka bir hikâye, sessizliğin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız düşünölemeyeceğini hatırlatmaktadır: Sabahattin Ali’nin *Ses* hikâyesi. Meryem’in sınıfta kendisine yönelen bakışlar altında daha da sessizleşmesi gibi, *Ses*’te de Sivaslı Ali’nin kendisini ifade etme biçimi, içinde bulunduğu ortam ve o ortamın beklentileriyle birlikte değişmektedir.

Sabahattin Ali, *Ses*’te Anadolu’da bir yolculuk sırasında karşılaşılan yol işçisi Sivaslı Ali’yi anlatır. Ali, saziyla söylediği türküyü orada bulunanları etkiler. Bu karşılaşmanın ardından güçlü sesi fark edilen Ali, sesinin değerlendirilmesi ve eğitim alması umuduyla Ankara’ya götürölür. Ancak Ali’yi o ilk karşılaşmada böylesine etkileyici kılan ses, yeni ortamında aynı biçimde ortaya çıkmaz. Ankara’da Ali artık kendi bildiği ortamda değildir. Kendisinden ne beklendiğini tam olarak anlamadığı bir sınavın ortasındadır. Sahnenin ortasında yalnız bırakılır, çevresindeki insanların bakışları ona yönelir. Sabahattin Ali’nin ifadesiyle,

“Herkes bir köşeye yaslandı veya bulabildiği bir iskemleye oturdu, gözlerini sahnenin ortasında tek başına kalıveren Ali’ye dikti. Genç adam iki dizini sımsıkı birbirine yapıştırmış, dişlerini sıkmişti. Sazi kucağına aldı. Fakat bir türlü yerleştiremedi ve şaşırıp etrafına bakındı. Üzerine dikilen gözleri görünce büsbütün şaşırdı. Terler sarı mintanına arka arkaya damlamağa başlamıştı.”

Vadide saziyla türkü söyleyen Ali ile bu odadaki Ali aynı kişidir. Değişen onun “sesi” değil, sesinin ortaya çıkmasının beklendiği koşullardır. Sınavdan sonra Ali, yaşadığını bir cümleyle anlatır:

“Ben o odada bir türlü sesimi bulamadım!”

Bu cümle, çocukların sınıftaki sessizliklerini düşünmek için beklenmedik ama güçlü bir soru işareti bırakır. Çünkü Ali’nin “sesini bulamaması”, onun bir sese

sahip olmadığını göstermez. Buradaki sorun Ali'nin bir sese sahip olup olmaması değildir. Sesin hangi ilişkisel ve kurumsal koşullar altında ortaya çıkabildiğidir. Okur onun sesinin varlığını zaten bilmektedir. Vadide kendisine tanıdık olan saziyla, bildiği biçimde ve kendi repertuarı içerisinde güçlü biçimde var olan Ali, sınav salonunda beyaz bir sandalyeye oturtulur, yabancı bir piyanonun seslerini tekrar etmesi beklenir ve ne yapması gerektiğini anlamadığında çevresindekilerin gülüşmeleriyle karşılaşır. Sorun, o sesin o odada ortaya çıkamamasıdır. Başka bir deyişle, ses yalnızca bireyin sahip olduğu sabit bir özellik değildir; mekânla, ilişkilerle, bakışlarla, beklentilerle, değerlendirilme biçimleriyle ve iktidarla birlikte ortaya çıkar.

Meryem elbette Sivaslı Ali değildir ve iki anlatıyı birbirine eşitlemek mümkün değildir. Ancak aralarında düşünmeye değer bir yankı vardır. Sivaslı Ali için herkes “gözlerini” ona çevirdiğinde sesini bulmak zorlaşırken Meryem'in öğretmeni de neredeyse aynı ilişkisel ayrıntıya dikkat çekmektedir: *“Ona bir soru sorduğumda bütün sınıf dönüp ona bakıyor. O zaman daha da sessizleşiyor.”*

Bu benzerlik, sessizliğin bireysel bir özellik olarak okunmasına ilişkin temel bir sorunu görünür kılar. Bir insanın bir ortamda konuşmaması, onun konuşma kapasitesi hakkında bize ne kadar şey söyleyebilir? Daha önemlisi, “sessiz çocuk” dediğimizde çocuğu mu tarif ediyoruz yoksa çocuğun belirli bir ortamla kurduğu ilişkiyi mi?

Bu soru özellikle çocukluk ve eğitim araştırmaları açısından önemlidir. Çocukların failliği uzun süre ses, seçim, görüş bildirme ve görünür katılım üzerinden düşünülerek çocukların pasif alıcılardan çok, toplumsal dünyalarını yorumlayan, müzakere eden ve şekillendiren aktörler olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu durumda sessizlik kolaylıkla pasiflik, çekingenlik, ilgisizlik ya da yetersizlik olarak okunabilmektedir. Meryem'in hikâyesi tam da bu konuşma merkezli faillik anlayışının sınırlarını görünür kılmaktadır: Bir çocuk konuşmadığında, gerçekten eylemiyor mudur? Bu makale bu sorudan hareketle çocukların sessizliğini failliğin yokluğu olarak kabul etmek yerine sessizlik, sessiz faillik ve sessizleştirme arasındaki ilişkileri sorgulamaktadır. Böyle bir sorgulama, dikkatimizi yalnızca çocuğun söylemedikleri üzerinden değerlendirme yapmak yerine konuşmadığı anlarda ne yaptığa ve anlamın söz dışında hangi yollarla üretildiğine de çevirmeyi gerektirir.

Sessizliği yalnızca konuşmanın yokluğu üzerinden değerlendirmek, beden aracılığıyla gerçekleşen anlam üretimini de görünmez kılabilir. Sabahattin Ali'nin *Ses* öyküsündeki Sivaslı Ali bunun çarpıcı bir edebî örneğini sunar. Kendisine yabancı ölçütlerle değerlendirildiği sınavın ardından Ali sözlü olarak ne öfkesini ne de hayal kırıklığını dile getirir. Anlatıcı, sınavdan sonra Ali'nin yüzünde *“en ufak bir teessür”* ya da *“en küçük bir hiddet”* görmediğini belirtirken, onun kırılan umutlarının yalnızca ayağının küçük ve sinirli hareketinde görünür hâle geldiğini fark eder. Böylece sözel olarak ifade edilmeyen şey ortadan kaybolmaz; bedende başka bir ifade biçimi kazanır. Sessizlik bu açıdan iletişimin sona erdiği bir

boşluktan öte anlamın sözden bedene kayabildiği bir alan olarak düşünülebilir (Hao, 2011; Sulzer, 2022).

Diğer bir taraftan baktığımızda ise sessizliğin anlamının yorumlama yoluyla üretildiği görülmektedir. Bir çocuğun sessizliği sınıfa kendiliğinden, açık ve değişmez bir anlam taşıyarak gelmez. Sessizliğe anlam yükleyenler yetişkinlerdir. Öğretmenler, araştırmacılar, akranlar ve eğitim kurumları belirli bir sessizliğin çekingenlik, ilgisizlik, direnç, düşünme, belirsizlik, saygısızlık, yetersizlik ya da başka bir durum olarak yorumlanıp yorumlanmayacağına ilişkin anlam üretirler. Dolayısıyla çocukların sessizliğine ilişkin sorular aynı zamanda iktidara ilişkin sorulardır: Bir çocuğun sessizliğinin ne anlama geldiğini kim belirler? Hangi koşullar altında? Ve hangi yetkiye dayanarak?

Amerika'da İngilizce öğretmenleri ile yaptığı araştırmada Sulzer (2022), sınıf içindeki sessizliğe ilişkin analizinde tam da bu yorumlama sorununu merkeze almaktadır. Sosyodilbilimsel ve postyapısalcı söylem analizi geleneklerinden yararlanarak sessizliği, sınıf yaşamının belirli yönleri hakkında anlam üretmeye olanak sağlayan bir kaynak ve yerel sınıf deneyimlerini daha geniş toplumsal, kültürel ve tarihsel süreçlerle ilişkilendiren bir arayüz olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu doğrultuda sessizliği yalnızca sesin ya da konuşmanın yokluğu olarak ele almak yerine, öğretmenlerin öğrenci sessizliğini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektedir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sessizliği iki temel söylem üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir: sözel katılımın yokluğu olarak sessizlik ve dinamik yorumlamanın varlığı olarak sessizlik (Sulzer, 2022).

Sulzer'e (2022) göre sözel katılımın yokluğu olarak sessizlik söyleminde katılım, büyük ölçüde konuşma ve söz alma üzerinden tanımlanmakta; konuşmayan çocuk pasif, çekingen, ilgisiz ya da katılmayan bir öğrenci olarak okunabilmektedir. Buna karşılık dinamik yorumlamanın varlığı olarak sessizlik söylemi, çocuğun konuşmadığı anları bir boşluk ya da eylemsizlik olarak değil; sınıftaki etkileşimleri gözlemlediği, anlamlandırdığı, değerlendirdiği ve bunlar karşısında kendi konumunu müzakere ettiği aktif bir süreç olarak ele alır.

Daha da ilginç olan, Sulzer'in (2022) çalışmasındaki öğretmenlerin sessizliği dinamik bir yorumlama süreci olarak gören söyleme diğerinden yaklaşık üç kat daha fazla başvurmuş olmasıdır. Bu bulgu, öğrencinin konuşmadığı anlarda da sınıfta olup biteni aktif biçimde anlamlandırıyor olabileceğini göstermektedir. Bu açıdan sessizlik, konuşmanın yokluğundan çok, paralel bir yorumlama alanı olarak düşünülebilir (Sulzer, 2022).

Benzer bir tartışmayı Hao (2011) da yürütmektedir. Filipinler ve ABD'deki kendi eğitim deneyimlerinden de yola çıkan Hao, Batılı eğitim anlayışlarında sözlü katılıma tanınan ayrıcalıklı konumu sorgulamaktadır. Hao (2011), sessizliğin yalnızca sesin yokluğu olmadığını; kişinin kendisini konumlandırmasının, eylemesinin ve hatta sesini ortaya koymasının bir yolu olabileceğini ileri

sürmektedir. Başka bir deyişle, konuşmamak her zaman söyleyecek bir şeyi olmamak anlamına gelmez; bazen sessiz kalmanın kendisi de bir şey söyleyebilir.

Feminist pedagoji alanındaki çalışmalar da tam olarak bu noktadan hareketle sessizliği retorik bir pratik ve kimi durumlarda bir direnme biçimi olarak ele almaktadır (Glenn, 2002; Royster, 1996; Royster ve Kirsch, 2012). Marjinalleştirilmiş öğrencilerle yürütülen araştırmalar ise bilinçli olarak tercih edilen sessizliğin kendini korumanın, reddetmenin ve eleştirel bir konum almanın yolu olabileceğini göstermektedir (Haddix, 2012; San Pedro, 2015). Bütün bu çalışmalar bizi sessizliğe biraz farklı bakmaya davet etmektedir: Bir çocuk sessiz kaldığında yalnızca ne söylemediğine bakmak sessizliğiyle ne yaptığına ve hangi koşullar içinde sessiz kalmayı seçtiğine de dikkat etmeyi gerektirir.

Bu nedenle konuşmamayı doğrudan katılmamakla eşitlemek yerine sessizliğin hangi ilişkiler ve koşullar içinde ortaya çıktığına bakmak gerekmektedir. Bu bakış, dikkatimizi çocuğun sessizliğinin yanı sıra sessizliği üreten toplumsal ve pedagojik koşullara da çevirmektedir. Shor, *Global Thursday Talks* kapsamında gerçekleştirilen söyleşide (Global Thursday Talks, 2020, 19:59–20:19), Freire'nin "sessizlik kültürü" (*culture of silence*) kavramını açıklarken sessizliğin burada utangaçlık ya da mahcubiyet anlamına gelmediğini özellikle vurgulamaktadır. Aksine "sessizlik kültürü", insanların iktidar hakkında konuşma hakkından tarihsel olarak mahrum bırakıldığı bir yaşam biçimine işaret etmektedir. Bu ayırım, sessizliğin yalnızca bireysel bir özellik ya da tercih olarak ele alınmaması gerektiğini içinde bulunan iktidar ilişkileri içerisinde üretilen bir durum olarak da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu tartışma, Şahin'in (2025) *Eleştirel Pedagoji* dergisinin 78. sayısında yayımlanan *Dersin Dışında Kalanlar: Sessizlikteki Öğrencilerin Eğitimi ve Özgürleşme* başlıklı yazısında da önemli bir yer tutmaktadır. Şahin, sessizliği yalnızca edilgenlik olarak görmeyerek düşünme, bastırılma ve direniş gibi farklı biçimlerine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte özgürleşmeyi nihayetinde öğrencinin konuşması ve diyaloga katılması üzerinden kurmaktadır. Bu yazıda ise bu çalışmadan yola çıkarak tartışmayı çocukların failliği açısından bir adım daha ileri taşımak istiyorum: Ya sessizlik her zaman bozulması gereken bir durum değilse?

Bu soru, elbette "sessiz çocuk" etiketini olduğu gibi kabul etmek anlamına gelmemektedir. Meryem'in öğretmeninin "artık çok zorlamıyorum, sessiz olmasını kabul ediyorum" sözü tam da bu gerilimi göstermektedir: Meryem'in sessizliğine saygı mı gösterilmektedir, yoksa Meryem sessizliği içinde yalnız mı bırakılmaktadır? Shor'un öğretmeninin sesine ilişkin tartışması da bu noktada önem kazanmaktadır. Shor, öğretmenin açıklayan ve bilgiyi aktaran sesini sınırlandırarak soru soran ve öğrencinin düşünmesine alan açan bir konuma geçmesini önermektedir (Global Thursday Talks, 2020, 52:05–55:49). Ancak Meryem'in hikâyesi, soru sormanın tek başına öğrencinin sesine alan açmaya yetmediğini göstermektedir. Öğretmenin sorusu Meryem'i yalnızca konuşmaya

davet etmemekte; aynı zamanda onu bütün sınıfın dikkatinin yöneldiği görünür bir konuma yerleştirmektedir. Dolayısıyla bir soru, bir çocuk için konuşmaya davet olurken başka bir çocuk için yanıt verme ve görünür olma baskısına dönüşebilir. Pedagojik olarak söz hakkı vermek ile çocuğun kendisini söz alabilecek durumda hissetmesi aynı şey değildir.

Dolayısıyla özgürleştirici bir pedagojinin görevi çocuğu mutlaka konuşturmanın ötesinde konuşmanın da konuşmamanın da korku, dışlanma, dilsel hiyerarşi, akran bakışı ya da yetişkin beklentileri tarafından belirlenmediği koşulları öğrencilerle birlikte yaratmaktır. Ancak böyle koşulların yaratılması da çocuğun sonunda mutlaka konuşacağı anlamına gelmemektedir. Çocuk kendisini güvende hissettiğinde ve bütün dilsel repertuvarıyla tanındığında da sessiz kalabilir. Tam da burada sessiz faillik kavramı önem kazanmaktadır: Failliği yalnızca sözlü katılımı ölçmek yerine, çocuğun ne zaman konuşacağına ne zaman bekleyeceğine, dinleyeceğine ya da sessiz kalacağına ilişkin hareket alanını da görmemizi sağlamaktadır.

Burada sessiz faillik (*silent agency*) kavramını, tam da bu daha az görünür anları yakalayabilmek için kullanıyorum. Bir çocuk yanıtını geciktirebilir, söyleyeceğini kendine saklayabilir, dinlemeyi tercih edebilir, bedenini geri çekebilir ya da katılmamayı seçebilir. Araştırmalar sessizliğin aktif dinleme ve düşünme biçimi olarak işleyebileceğini (Hao, 2011), konuşmayı bilinçli biçimde geri tutmanın seçim, güç ve sahiplik içerebileceğini (Haddix, 2012) ve kendini koruma ve baskın anlatılarla ilişkiyi müzakere etmenin bir yolu olabileceğini göstermektedir (San Pedro, 2015). Sulzer (2022) ise sessizliğin öğrencilerin sınıftaki beklentileri ve sosyal riskleri değerlendirdikleri dinamik bir yorumlama alanı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu pratikler yetişkinlerin gözünden kolaylıkla kaçabilir ve çocuğun hareket alanının sınırlı olduğu koşullarda da ortaya çıkabilir. Dolayısıyla sessiz faillik, sessizliği başlı başına faillik olarak adlandırmaktan çok, çocuğun sessizliğin içinde ne yaptığını görmeye yarayan analitik bir kavramdır (Haddix, 2012; San Pedro, 2015; Sulzer, 2022).

Belki de tam bu yüzden bu anları fark etmek önemlidir. Çünkü çocuğu ancak konuştuğunda, fikrini açıkça dile getirdiğinde ya da kendisini görünür ve duyulur hâle getirdiğinde fail olarak tanıyorsak, failliği yalnızca yetişkinlerin kolayca fark edebildiği biçimlerle sınırlandırmış oluruz.

Konuşma Merkezli Failliğin Sınırları

Eleştirel ve demokratik eğitim yaklaşımları, çocukların görüşlerinin görmezden gelinmesine önemli eleştiriler getirmiş; “öğrenci sesi” ve “çocukların sesi” kavramlarını katılım, haklar ve demokratik eğitim tartışmalarının merkezine taşımıştır. Ancak sese yapılan bu güçlü vurgu, istemeden başka bir beklenti de yaratabilmektedir: Failliğin konuşarak görünür hâle gelmesi gerektiği düşüncesi. Böyle bakıldığında el kaldıran, soru soran, fikrini açıklayan ya da bir görüşe karşı

çıkan çocuk kolaylıkla fail olarak görülürken sessiz kalan çocuk pasif olarak okunabilmektedir.

Hao (2011) ve Sulzer'in (2022) sessizliğe ilişkin tartışmaları, bu konuşma merkezli faillik anlayışını sorgulamayı mümkün kılmaktadır. Eğer sessizlik aktif dinleme, yorumlama, konumlanma ve sınıftaki sosyal riskleri değerlendirme süreçlerini içerebiliyorsa konuşmanın yokluğu da failliğin yokluğu olarak kabul edilemez. Aynı şekilde konuşmanın varlığı da tek başına failliğin kanıtı değildir. Bir çocuk konuşabilir; ancak ne zaman, nasıl ve ne söyleyebileceğinin sınırları yetişkinler tarafından çizilmiş olabilir.

Benzer biçimde, konuşmak da her zaman özgürleştirici değildir. Sınıfta soruyu çoğu zaman öğretmen sormakta; kimin konuşacağını, ne kadar konuşacağını ve hangi yanıtın kabul edilebilir olduğunu da büyük ölçüde öğretmen belirlemektedir. Sulzer'in (2022) tartıştığı başlatma-yanıtlama-değerlendirme (*initiation-response-evaluation*, IRE) örüntüsü bunu açıkça göstermektedir: Öğretmen sormakta, öğrenci yanıtlamakta ve öğretmen değerlendirmektedir. Çocuk konuşmaktadır; ancak aynı zamanda öğretmenin aradığı yanıtı bulmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla konuşmanın varlığı da tek başına failliğin kanıtı değildir. Açık uçlu görünen bir sorunun ardından sessiz kalan bir çocuk ise "Öğretmenin gerçekten istediği cevap ne?", "Bunu söylersem kabul edilecek mi?" ya da "Konuşmak benim için ne kadar güvenli?" gibi sorularla sınıftaki konumunu değerlendiriyor olabilir. Bunu kesin olarak bilemeyiz; ancak tam da bu nedenle sessizliği doğrudan pasiflik olarak da okuyamayız.

Bu noktada öğretmenin kendi sesi de tartışmanın bir parçası hâline gelmektedir. Shor (Global Thursday Talks, 2020, 52:05-55:49), öğretmenin akademik söyleminin öğrenciler için yabancılaştırıcı olabileceğine dikkat çekmekte; açıklayan, bildiren ve sonuçlandıran *declarative* sesini sınırlandırarak daha fazla soru soran *interrogative* bir konuma yönelmesini ve kendi akademik sesini "demokratik biçimde disipline etmesini" önermektedir. Ancak soru sormak da kendi başına demokratik bir sınıf ilişkisi yaratmamaktadır. Meryem'in öğretmeni ona soru sorduğunda bütün sınıfın bakışları Meryem'e yönelmekte ve Meryem daha da sessizleşmektedir. Böylece öğretmenin konuşmaya davet olarak düşündüğü bir soru, çocuk açısından görünür olma ve yanıt verme baskısının yoğunlaştığı bir ana dönüşebilmektedir. Bu durum dikkatimizi "Meryem neden konuşmuyor?" sorusundan, "Meryem'in konuşması ya da konuşmaması hangi sınıf ilişkileri içerisinde mümkün hâle gelmektedir?" sorusuna çevirmektedir.

Shor'un farklı katılım biçimlerine ilişkin önerileri bu açıdan önemlidir. Söyleşinin ilerleyen bölümünde Shor (Global Thursday Talks, 2020, 1:27:39-1:31:39), özellikle sınıf önünde konuşmak konusunda çekingenlik yaşayan, farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler için katılımı aşamalı olarak yapılandırmaktadır: Öğrenciler önce düşüncelerini yazmakta, ardından bunları küçük gruplarda paylaşmakta ve sonrasında isterlerse daha geniş sınıf tartışmasına taşımaktadır. Böylece katılım, yalnızca bütün sınıfın önünde söz

almakla sınırlandırılmamaktadır. Meryem açısından da küçük grup ve ikili çalışmalar, daha uzun bekleme süreleri, farklı ifade biçimleri ve diller arası geçişlilik (*translanguaging*) pratikleri, konuşmanın taşıdığı sosyal ve dilsel riski azaltabilecek alanlar yaratabilir. Ancak burada Shor'un önerisini bir adım daha ileri götürmek gerekmektedir: Bu pedagojik düzenlemelerin başarısı Meryem'in sonunda ne kadar konuştuğuyla ölçülmemelidir.

Sessiz failliği tanımak, bu nedenle eleştirel pedagojinin diyalogdan vazgeçmesi anlamına gelmemektedir. Aksine, daha zor bir pedagojik sorumluluk ortaya çıkarmaktadır: Öğretmen çocuğu konuşmaya zorlamadan, ancak onu sessizliği içinde de yalnız bırakmadan nasıl ilişki kuracaktır? Faillığe saygı pedagojik geri çekilme değildir. Eleştirel pedagojinin müdahale etmesi gereken yer, çocuğun sessizliğinin kendisinden çok, konuşmayı ya da konuşmamayı korku, dışlanma, dilsel hiyerarşi, akran bakışı ve yetişkin beklentileriyle çevreleyen koşullardır. Dolayısıyla amaç sessizliği kutsamak ya da diyalogun yerine sessizliği koymaktan ziyade çocuğun konuşma, konuşmama, dinleme, bekleme ve farklı yollarla kendini ifade etme imkânlarının genişlediği bir pedagojik alan yaratmaktır.

Sessiz Faillik: Çocuklar Sessizlikle Ne Yapar?

Buraya kadar yapılan tartışma bizi daha doğrudan bir soruya getirmektedir: Çocuk sessiz kaldığında, bu sessizlik içinde ne yapmaktadır? Bu soru, sessizliği çocuğun sabit bir özelliği olmaktan çıkararak o anda gerçekleştirdiği daha az görünür eylemlere bakmamızı sağlamaktadır.

Bu çalışmaların açtığı alan, sessizliği yalnızca konuşmanın yokluğu olarak değil, çocuğun dinlediği, beklediği, yorumladığı, yanıtını geciktirdiği, geri çekildiği ya da sözünü geri tuttuğu bir hareket alanı olarak düşünmeyi mümkün kılmaktadır. Bu makalede bu daha az görünür eylemleri sessiz faillik kavramıyla ele almaktayım. Sessiz faillik, çocuğun mutlaka bilinçli biçimde sessizliği "seçtiği" anlamına gelmemektedir; daha çok, sessizliğin içinde de yorumlama, konumlanma, kendini koruma ve hareket etme biçimlerinin bulunabileceğini görmeye yarayan analitik bir mercek sunmaktadır.

Bu faillik yalnızca zihinsel süreçlerle de sınırlı değildir. Bakış, duruş, hareket, hareketsizlik, mesafe ya da bedensel olarak geri çekilme de anlam taşıyabilmektedir (Hawhee, 2004; Silwal, 2026). Özellikle küçük çocuklar açısından bu önemlidir; çünkü istek, sınır ve itiraz her zaman sözcüklerle ifade edilmemektedir.

Sessizlik aynı zamanda kendini korumanın ya da sınır çizmenin bir yolu olabilmektedir. Haddix'in (2012) "kasıtlı sessizlik" (*deliberate silence*) kavramsallaştırması, konuşmayı geri tutmanın seçim, sahiplik ve sınır koyma içerebileceğini göstermektedir. San Pedro (2015) ise sessizliğin marjinalleştirilmiş öğrenciler açısından kendini koruma ve baskın ilişkiler içerisinde hareket alanı yaratma biçimine dönüşebildiğini ortaya koymaktadır. Bu

çalışmalar çocukların deneyimlerine doğrudan aktarılamasa da önemli bir soru ortaya çıkarmaktadır: Çocuğun konuşma hakkını önemişiyorsak, konuşmama hakkını da önemsememiz gerekmez mi? Çocuğun sesine değeri vermek, o sesi ne zaman, nasıl ve kiminle paylaşacağı konusunda ona alan açmayı da gerektirmektedir.

Ancak burada önemli bir kavramsal ayrım bulunmaktadır: Sessizlik ile sessiz faillik aynı şey değildir; sessiz faillik ile sessiz direniş de birbirinin yerine kullanılamaz. Sessiz direniş, sessiz failliğin daha özgül bir biçimine işaret etmektedir: Çocuğun sessizliği aracılığıyla kendisinden beklenen yanıtı, açıklamayı ya da katılım biçimini reddettiği veya kesintiye uğrattığı anlar. Dolayısıyla her sessiz direniş sessiz failliğin bir biçimi olabilir; ancak her sessiz faillik direniş değildir.

Sessiz Direniş: Geri Tutma, Reddetme ve Yetişkin Otoritesi

Bazı durumlarda çocuk, kendisinden beklenen yanıtı vermeyerek, açıklamayı geri tutarak ya da katılmayarak yetişkinin kurduğu etkileşimi kesintiye uğratabilir. Özellikle yetişkin-çocuk ilişkisindeki güç eşitsizliği düşünüldüğünde, yanıt vermemek ya da yanıtı geciktirmek çocuğun sahip olduğu sınırlı hareket alanlarından biri olabilir.

Haddix'in (2012) çalışmasındaki Siyahi kadın öğrencilerin kendilerini Beyaz akranlarına açıklamamayı tercih etmeleri, sessizliğin seçim, güç ve sahiplikle ilişkili olabileceğini göstermektedir. San Pedro'nun (2015) Amerikan Yerlisi öğrencilerle yaptığı çalışma ise sessizliğin hem bir "kalkan" hem de bir "silah" olarak işleyebileceğini ortaya koymaktadır. Sessizlik kişinin kendisini yanlış anlaşılmaktan ya da deneyimini başkalarına açıklamak zorunda kalmaktan korumasına hizmet edebileceği gibi, kendisinden beklenen iletişimsel tepkiyi vermeyerek etkileşimin akışını da bozabilir.

Sessiz faillik ile sessizleştirme ise birbirinin karşıtı olmak zorunda değildir. Kişi tam da konuşmanın sosyal, akademik ya da politik bir bedel taşıdığını düşündüğü koşullarda sözünü geri tutabilir. Böyle bir durumda sözünü geri tutmak, kişinin ortamı okuduğu, olası sonuçları değerlendirdiği ve kendisini korumaya çalıştığı bir hareket alanı yaratırken; böyle bir hareket alanına ihtiyaç duyulması da içinde bulunulan güç ilişkileri hakkında önemli bir şey söylemektedir. Bu nedenle çocuğun sessizlik içinde ne yaptığını sormak kadar, onu böyle bir hareket alanına yönelten koşulları sorgulamak da gerekmektedir.

Sessizliğin Okuldaki Hafızası

Bu "oda" yalnızca tek bir sınıftan ibaret değildir; okulun söz ve sessizlikle kurduğu daha geniş tarihsel ilişki içerisinde şekillenmektedir. Türkiye'de birçoğumuzun okul hafızasında tanıdık bir pratik vardır: Öğretmen sınıftan çıktığında "konuşanların" tahtaya yazılması. Bu örneği bütün Türkiye okullarına ilişkin ampirik bir genelleme olarak ele almak yerine okul kültüründe konuşma ile

disiplin arasındaki ilişkiyi düşünmeye açan tanıdık bir pedagojik pratik olarak düşünmek mümkündür. Konuşmanın cezalandırılabilirdi böyle bir düzende sessizlik; uslu, uyumlu ve söz dinleyen “iyi öğrenci” imgesiyle ilişkilendirilmektedir.

Ancak okulun talep ettiği şey her zaman sessizlik değildir. Çocuktan kimi zaman susması, kimi zaman ise tam yetişkin istediği anda ve onun belirlediği biçimde konuşması beklenmektedir. Dolayısıyla okulun talep ettiği şey çoğu zaman kontrollü sestir: Çocuk konuşabilir, ama söz verildiğinde; soru sorabilir, ama meşru kabul edilen sınırlar içerisinde; fikrini söyleyebilir, ama sözün düzenini belirleyen otoriteyi aşmadan. Böyle bakıldığında mesele ses ya da sessizlikten sözün kontrolünün kimde olduğuna dönüşür.

Sessizlik Eşit Dağılmaz

Çocukların sessizliğini faillik üzerinden yeniden düşünürken konuşabilme imkânının toplumsal olarak eşit dağılmadığını da gözden kaçırmamak gerekmektedir. Çocuklar sınıfa yetişkinlerle konuşmanın, soru sormanın ve görüş belirtmenin aynı ölçüde teşvik edildiği toplumsal deneyimlerden gelmemektedir. Sınıfsal konum, toplumsal cinsiyet, dil, yaşanan yer ve okulun kendisi, çocuğun hangi konuşma biçimlerine aşina olduğunu ve hangi durumlarda söz almaktan çekindiğini şekillendirebilir.

Barbiana Öğrencilerinden Mektup’un okulun dili ile toplumsal eşitsizlik arasındaki ilişkiye yönelik eleştirisi burada önemli bir hat sunmaktadır (Milani, 2012). Mesele yoksul ya da kırsal çocukları özsel olarak “sessiz”, kentli ve ayrıcalıklı çocukları ise doğal olarak “konuşkan” kabul etmek değildir. Asıl mesele, bazı çocukların kullandıkları dilin, konuşma biçimlerinin ve yetişkinlerle ilişki kurma yollarının okul tarafından daha baştan tanıdık ve meşru kabul edilmesidir. Böyle bakıldığında konuşabilmek de toplumsal olarak farklı biçimlerde desteklenen bir imkân hâline gelmektedir.

Bu eşitsizlikler Meryem’in sessizliğini açıklamamaktadır; ancak ona yönelttiğimiz soruları değiştirmektedir. Meryem’in sessizliğini yalnızca Türkçe yeterliği ya da kişiliği üzerinden okumak yerine sınıftaki dilsel normlar, akran bakışları, öğretmen-çocuk ilişkisi ve hangi katılım biçimlerinin değerli kabul edildiği içerisinde düşünmek gerekmektedir. Böylece soru “Meryem’in nesi var?” olmaktan çıkarak “Meryem’in bu sınıfta konuşması, konuşmaması ve farklı biçimlerde katılması hangi koşullarda mümkün hâle gelmektedir?” sorusuna dönüşmektedir. Dışarıdan benzer görünen sessizliklerin farklı deneyimler ve sınıf ilişkileri içerisinde farklı anlamlar kazanabilmesi de bu nedenle önemlidir (Sulzer, 2022). Sessizlik, anlamı dışarıdan kesin olarak belirlenebilecek bir sonuçtan çok, anlamı bağlam içerisinde araştırılması gereken bir soru olarak kalmalıdır.

Sessizliği Dinlemek: Pedagojik ve Araştırmasal Çıkarımlar

Peki öğretmen ya da araştırmacı olarak sessizlik karşısında ne yapılabilir? İlk adımlardan biri sessizliği hemen doldurmamak olabilir. Çocuk yanıt vermediğinde soruyu tekrarlamak, ipucu vermek ya da “Hadi, söyle” demek yerine beklemek, ona düşünmesi ve kendi katılım biçimini belirlemesi için alan sağlayabilir (Hao, 2011). Ancak sessizliği dinlemek yalnızca beklemek değildir. Ratcliffe’in (1999) retorik dinleme yaklaşımının da düşündürdüğü gibi sözcüklerin yanında ilişkilere, konumlara ve söylenmeyenlere dikkat etmek gerekmektedir. Bedenin konumu, bakış, hareketsizlik, geciktirilmiş katılım ve konuşmayı geri tutma da iletişimsel anlam taşıyabilir (Silwal, 2026).

Bu bakış pedagojik soruyu da değiştirmektedir. “Bu çocuğu nasıl konuşturabiliriz?” yerine “Bu çocuğun hangi biçimlerde katılması mümkün?” diye sorabiliriz. Shor’un sınıf önünde konuşmakta zorlanan öğrenciler için önerdiği aşamalı katılım buna somut bir örnek sunmaktadır: Öğrenciler önce yazabilir, ardından düşüncelerini küçük gruplarda paylaşabilir ve isterlerse daha sonra bütün sınıfa taşıyabilirler (Global Thursday Talks, 2020, 1:27:39–1:31:39). Küçük grup ve ikili çalışmaların yanı sıra resim, şiir, müzik, beden, jest, görsel anlatım ve çok dilli ifade biçimleri de katılımın yalnızca bütün sınıf önünde konuşmakla sınırlandırılmasını engelleyebilir. Meryem gibi çok dilli çocuklar açısından *translanguaging* pratikleri ise çocuğun bütün dilsel repertuarını anlam üretme ve ilişki kurma kaynağı olarak tanımaya imkân vermektedir (García ve Wei, 2015; García ve ark., 2017). Ancak burada kritik bir sınır bulunmaktadır: Açılan bu olanakların başarısı, çocuğun sonunda ne kadar konuştuğuyla ölçülmemelidir.

Aynı dikkat araştırma sürecinde de gereklidir. Tek bir sessiz ana bakarak çocuğun ne düşündüğüne karar vermek yerine gözlemleri, akran ve öğretmen ilişkilerini, bedensel ifadeleri ve mümkün olduğunda çocuğun kendi perspektifini birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Yine de daha fazla veri, sessizliğin “gerçek” anlamını mutlaka bulacağımız anlamına gelmemektedir. Bazen bilmiyoruzdur. Bu belirsizliği kabul etmek, çocuk adına kesin bir anlam üretmekten daha etik olabilir.

Burada küçük bir dil değişikliği bile önemlidir: “Bu çocuk sessizdir” yerine “Bu çocuk bu bağlamda sessiz kaldı.” İlki sessizliği çocuğun özelliğine dönüştürürken, ikincisi dikkatimizi sessizliğin ortaya çıktığı ilişkilere ve koşullara çevirmektedir. Sivaslı Ali’nin “o odada” sesini bulamaması da belki tam olarak bunu hatırlatmaktadır: Bazen sessizliği anlamak, çocuğun içinde bulunduğu “oda”ya, o odadaki ilişkilere ve sessizliği mümkün kılan koşullara bakmayı gerektirmektedir.

Kaynakça

- Anzaldúa, G. (2021). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing Libros.
- Carter, S. M. P. (2001). *The possibilities of silence: African-American female cultural identity and secondary English classrooms* (Publication No. 3038965) [Doctoral dissertation, Vanderbilt University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning* (Vol. 19). Philadelphia, PA: Caslon.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240.
- Glenn, C. (2002). Silence: A Rhetorical Art for Resisting Discipline(s). *JAC*, 22(2), 261-291. <http://www.jstor.org/stable/20866487>
- Global Thursday Talks. (2020, November 12). *Global Thursday Talks: Ira Shor on empowering education—Freire—Critical education during COVID* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AsELmwwg8Rc>
- Haddix, M. M. (2012). Talkin' in the company of my sistas: The counterlanguages and deliberate silences of Black female students in teacher education. *Linguistics and Education*, 23(2), 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.01.003>
- Hao, R. N. (2011). Rethinking critical pedagogy: Implications on silence and silent bodies. *Text and Performance Quarterly*, 31(3), 267-284. <https://doi.org/10.1080/10462937.2011.573185>
- Hawhee, D. (2004). *Bodily arts: Rhetoric and athletics in ancient Greece*. University of Texas Press.
- Milani, D. L. (2012). *Barbiana öğrencilerinden mektup* (Z. Yıldırım, Çev.). Kaldıraç Yayınevi.
- Ratcliffe, K. (1999). Rhetorical listening: A trope for interpretive invention and a "code of cross-cultural conduct." *College Composition & Communication*, 51(2), 195-224. <https://doi.org/10.58680/cc19991373>
- Royster, J. J. (1996). When the first voice you hear is not your own. *College Composition & Communication*, 47(1), 29-40. <https://doi.org/10.58680/cc19968709>
- Royster, J. J., & Kirsch, G. E. (2012). *Feminist rhetorical practices: New horizons for rhetoric, composition, and literacy studies*. SIU Press.

- Şahin, M. (2025). Dersin dışında kalanlar: Sessizlikteki öğrencilerin eğitimi ve özgürleşme. *Eleştirel Pedagoji*, (78), 259–271.
<https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/10/78-kunye-icindekiler-3.pdf>
- San Pedro, T. J. (2015). Silence as shields: Agency and resistances among Native American students in the urban Southwest. *Research in the Teaching of English*, 50(2), 132–153. <https://doi.org/10.58680/rte201527599>
- Silwal, D. (2026, April 24). *Silent persuasion in the classroom: Rethinking student silence as rhetorical agency* [Conference presentation]. Frontera Retórica Symposium 2026, El Paso, TX, United States.
- Sulzer, M. A. (2022). Silence as absence, silence as presence: A discourse analysis of English language arts teachers' descriptions of classroom silences. *Linguistics and Education*, 68, 100961.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100961>