

Sayılan, F. (2012) *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlılıklar*, Dipnot Yayınları, Ankara: 13-21.

TOPLUMSAL CİNSİYET VE EĞİTİM İLİŞKİSİ KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

1970'lerde okulu mercek altına alan ilk eleştiriler, okulu asıl olarak bir rol toplumsallaşma alanı olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımlar;

-Okuldaki cinsiyete dayalı toplumsallaşma süreçlerinde okulun, öğretim programlarının, öğretmenin ve eğitim materyallerinin rolüne odaklanmıştır (Weiler, 1988; Acker, 1987).

-Okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yapısal bir sorun olmaktan çok cehalet ve önyargı sorunu olarak görme eğilimdedir.

-Eğitim ve okul sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayarak daha geniş toplumda da toplumsal değişimi uyaracağı varsayımı ile hareket eder. Aynı zamanda bu eşitsizliğin eşitlikçi eğitim programları ve olumlayıcı eylem gibi düzeltici politikalarla giderilebileceğini iddiasındadır (Thompson, 2003).

Bu yaklaşım, okulun çelişik işlevlerini ve daha geniş bağlamdaki cinsiyete dayalı güç ilişkilerinin okuldaki eşitsizlikle ilişkisini göz ardı ettiği eleştirileriyle karşılaşsa da, kızlara eşit fırsatlar sağlanması, her iki cinse eşit muamele, cinsiyetçilik karşıtı ders materyalleri, geleneksel olmayan alanlara (matematik, fen ve teknoloji gibi) kızların erişimi, toplumsal cinsiyete duyarlı öğretmen yetiştirme gibi eşitlikçi okul pratiklerinin örgütlenmesine yol göstermiştir (Acker, 1982; Arnot, 1982; Weiler, 1988; Thompson, 2003).

Liberal varsayımlara dayanan diğer bir yaklaşım ise literatürde daha çok farklılık teorileri olarak anılan cinsler arasındaki farklılığa odaklanan analizlerdir. Bu yaklaşımlar da, cinsiyet rolü teorileri/toplumsallaşma teorileri gibi okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yapısal iktidar ilişkileriyle etkileşimini dikkate

almamaktadır. Cinsiyet rolü ya da toplumsallaşma teorisyenleri olan ilk feminist eğitimciler, eşit eğitim fırsatlarının sunumu ile hedeflenen işlere erişimde cinsiyet eşitliğinin sağlanabileceğine inanıyorlardı. Çünkü onlar kadınlarla erkekler arasındaki benzerliklere vurgu yapıyordu. Farklılık teorisyenleri ise farklılığı tanımakta ve olumlamaktadırlar. Çünkü onlar hem bireysel gelişim hem de daha adil bir toplum için özel alanla ilgili ilişkisel ve kadınsı değerleri vazgeçilmez olarak görmektedirler. Buna bağlı olarak toplumsallaştırma yaklaşımları, eğitim alanının toplumsal cinsiyet açısından nötr/yansız politikalarla düzenlenmesini önerirken farklılık kuramcıları toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitimsel müdahaleyi öngörmüşlerdir. Bu müdahalenin merkezinde ise ev içi emek ve bakım işini sarmalayan kadınsı değerler bulunmaktadır. Farklılık analizleri asıl olarak kadınlarla ilgili ilişkisel özellikleri ele alarak kuramlaştırmışlardır. Hatta Gilligan (1990) gibi bazı kuramcılar cinsiyetlendirilen eğitimi savunmaktadır. Kadınların bilme ve öğrenme yollarının tanınmasının ve kadınsı değerlerinin eğitimsel uygulama ve pratiğe içerilmesinin yolunun buradan geçtiğini düşünmektedir. Okulların asıl olarak evrensellik adı altında kamusal alana ait akılcılık, rekabet, tüketicilik, bireycilik, özerklik gibi eril değerlerin yeniden üretiminde kritik bir rol oynadığı; buna bağlı olarak kızlar için asıl sorunun bu değerlere uyum sağlama sorunu olduğu ve bu değerlerin kızların dünyayı anlamalarına engel olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla telafi edici önlemlerin merkezinde kızların ihtiyaç duyduğu, ancak okullarda reddedilen ya da marjinalleştirilen kadınsı bakım değerleri ve ilişkisel bilgi bulunmaktadır. Farklılıkçı yaklaşımlar kadın işi ve bakım işini kuşatan yapısal eşitsizlikleri dikkate almadan yücelttikleri için özcülük eleştirisiyle karşılaşmışlardır (Thompson, 2003). Buna karşın bu yaklaşım toplumsallaşma yaklaşımı gibi eğitimin somut gerçekliği üzerine pratik sonuçları olan müdahaleleri güçlendirmiştir.

Daha çok teorik düzeyde analize odaklanan yapısalcı ve ardından gelen post yapısalcı analiz ve eleştiriler ise okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini bir iktidar sorunu olarak ele alma konusunda ortaklaşırken iktidar analizi konusunda farklılaşmaktadırlar. Yapısalcı yaklaşımlar, sorunu egemen ve bağımlı gruplar arasında yapısal güç ilişkileri matrisinde ele almışlar; okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliğini sınıf, ırk, etnisite, dinsel ve cinsel yönelimler gibi diğer yapısal eşitsizlik yapıları ile ilişkisini ve nasıl birbirlerini beslediklerini incelemişlerdir. Post yapısalcı yaklaşımlar ise bu kategorilerin kendisini kuşku ile karşılamaktadırlar.

Yeniden üretim yaklaşımından beslenen yapısalcı feminist teoriler (radikal feminizm, Marksist feminizm, sosyalist feminizm), asıl olarak okuldaki yeniden üretimin işlevini açığa çıkarmaya odaklanmışlardır. Feminist yeniden üretim teorisine göre okul, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretir; bazen de sınırlandırır. Emegın cinsiyetçi işbölümü okulda da sürer. Okuldaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimi sınıfların ideolojik ve kültürel yeniden üretimiyle iç içe geçmiştir. Zira yeniden üretim basitçe 'kadın' ve 'erkek' olmaktan daha fazlasını, işçi/emekçi ya da burjuva kadın ve erkek olmayı içerir; okulda toplumsal cinsiyet kadar sınıf yapısı da yeniden üretilir. "Okul hem sınıflandırılmış hem de cinsiyetlendirilmiş özneler üretir." Arnot (2002: 24-40). Bu yaklaşımı benimseyen öncü araştırmalar, bu sürecin okulda nasıl örgütlendiğini analiz etmiştir. Böylece müfredatın sınıfsal konuma uygun toplumsal cinsiyet kalıplarını nasıl ürettiğini, bunun sonucunda işçi sınıfından kız öğrencileri ev içi rollere hazırlarken orta sınıftan kızları profesyonel mesleklere yönlendirdiğini (Wolpe, 1978); okulun ideolojik bir araç olarak kadınların ücretli ve ücretsiz işteki konumu ile özel ve kamusal alandaki eşitsiz toplumsal ilişkileri nasıl meşrulaştırdığını (Barret, 1995); kadınları emegın cinsel işbölümüne uygun biçimde nasıl yönlendirdiğini (Kelly and Nihlen, 1982) açığa çıkarmışlardır. Aynı zamanda eğitimin her düzeyindeki kızların nicel durumu ile hangi alanlarda

yoğunlaştıklarına ve yönetimde kadın öğretmenlerin temsil düzeyine bakarak okulda kızlara ve erkeklere farklı otorite kalıpları ve beklentiler iletildiğini, kadınların besleyici-bakıcı rolünün kadın doğası olarak doğallaştırıldığını ve normalleştirildiğini (Deem, 1978); kadınların annelik gibi bakıcı ve besleyici rolü ile istihdamda kadınlara öğretmen, sekreterlik, hemşirelik gibi roller arasındaki sürekliliği okulda nasıl sağladığını göstermişlerdir. Böylece okulun egemen toplumsal cinsiyet ve sınıf sisteminin sürmesine nasıl katkıda bulunduğu ve sınıfsal yeniden üretimin de eğitimsel ayrışmayı nasıl cinsiyetlendirdiğini göstererek okuldaki toplumsal farklılaşmanın boyutlarını aydınlatmışlardır. Eğitime yapısalcı feminist yaklaşımlar, alternatif eleştirel, metinler ve müfredat programları ile öğrencilere egemen ideolojiyi bozma gücünün farkındalığını kazandırmayı hedeflemişlerdir (Thompson, 2003).

Yapısalcı feminist yaklaşımlar, ayrımcılık ve kalıpyargısal beklentilerin sadece toplumsal cinsiyetle ilgili olmadığını, sınıfla da ilgili olduğunu açığa çıkarmaya yönelik teorik araçlar sunmalarına rağmen yapı-özne ilişkisini belirlemci tarzda ele aldıkları için kızların, kadın öğretmenlerin ve okulda marjinalleştirilen diğer toplumsal grupların bu durum ile nasıl baş ettikleri sorusuna yanıt veremedikleri eleştirisiyle karşılaşmışlardır (Dillabough, 2003). Bu sorular, okulu kültürel üretim alanı olarak ele alan yaklaşımlar tara tarafından yanıtlanmıştır ¹. Yeniden üretim teorisiyle kültürel üretim arasında köprü kuran feminist bir analiz Arnot'dan gelmiştir. Farklı toplumsal gruplardan öğrencilerin bu yapısal belirlenme altında

¹ Okuldaki kültürel üretimin doğasını analiz eden çalışmalar; okulun egemen kültürel değerleri olumlayıp meşrulaştırdığını, bu yolla bağımlı toplumsal grupların marjinalleştirildiğini ancak okulda farklı bilgi ve toplumsal ilişki formlarının varlığını sürdürdüğünü gösterdi (Bkz McLaren, *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş*, Anı Yay, Ankara: 2011; Kanpoll, B. *Critical Pedagogy: An Introduction*. Greenwood Publishing Group, USA:1999). Okul bu kültürel farklılıkları ortadan kaldırmıyor. Farklı toplumsal güçlerin (sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet) karşılaşma alanı olarak okul, bunlar arasında kültürel alana has bir iktidar mücadelesine sahne olur ve bunun sonucunda her sosyal grup gibi kızlar da okulu farklı deneyimler (Weiler, K., *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power* New York: Bergin and Garvey. 1988: 39-52). Bu yaklaşımlar, “yeniden-üretim” ile “direniş” ve “yapı” ile “özne” arasındaki diyalektik ilişkiyi dikkate alarak eğitimin dönüştürücü potansiyeline dikkat çekmiştir.

sadece kendilerine dayatılanları alımlamaktan daha fazlasını yaptıklarına dikkat çekmiştir. Genel olarak yeniden üretimin karmaşık ve çelişkili yanlarına dikkat çeken kültürel üretim yaklaşımı kapitalist toplumlarda bizatihi okulun bir kültürel mekanizma olarak nasıl işlediğine odaklanmış ve toplumsal eşitsizliklerinin okuldaki kültürel pratiklerle nasıl üretildiğini açığa çıkardı (Lather, 1991; Weiler, 1988).

Post yapısalcı yaklaşımlar ise yapısalcıların kullandığı sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet gibi kategorilerin eğitim süreçlerinde nasıl doğallaştırılıp, normalleştirildiğini deşifre etmek ve bu kategorilerin nasıl toplumsal olarak inşa edildiğini açığa çıkarmaya odaklanmışlardır. Toplumsal cinsiyetten başlayarak sınıf, ırk, etnisite, din ve konumsallıkların her türünün yapısökümünü ya da söylemsel olarak nasıl kurulduğunu deşifre etmeye dönük eğitim etkinlikleri önermişlerdir. Post modern müdahalenin belki de en özgün yanı, baskı ve iktidar ilişkilerinin belirli yapısallıkları aşan çok sayıda türevinin bulunduğu yaptıkları vurguyla, bu iktidar eleştirisinin merkezine okul ve derslik ölçeğinde bunların nasıl açığa çıktığı konusunu yerleştirmeleridir. Bu bağlamda öğreten öğrenen arasındaki asimetric ilişkiyi merkeze alan ve konumsallığa vurgu yapan bir yaklaşım görüyoruz.

İlk feminist eleştiriden bu yana yaklaşık otuz yıl geçmesine rağmen eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından çarpıcı tablo ne yazık ki fazla değişmedi. Bugün bulunduğumuz noktada, eğitimle ilgili bu geniş feminist literatür, eğitim sisteminin her düzeyinin erkek merkezli çıkarları nasıl yansıttığı ve sürdürdüğünü ortaya çıkardı. Cinsiyete dayalı kalıpyargıları destekleyen politika ve pratiklerin müfredat, pedagoji, okul kültürü ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisini gösterdi. Aynı zamanda eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sadece temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamlarının cinsler arasındaki

asimetrik paylaşımını değil, toplumsal eşitsizliklerin sürmesine okulların ve eğitim sisteminin nasıl katkıda bulunduğunu da açığa çıkardı.

Yararlanılan Kaynaklar

Arnot, M.1982. "Male Hegemony, Social Class and Women's Education," *Journal of Education*. 164 (1), pp. 64-89.

Arnot, M. 2002. *Reproducing Gender: Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London: Routledge-Falmer.

Acker, S. 1987 "Feminist theory and the study of gender and education," *International Review of Education*. Volume 33, Number 4, 419-435, <http://ehis.ebscohost.com/ehost/publication?sid> (2.6.2016)

Deem, R. 1978. *Women and Schooling*. Routledge and Kegan Paul. London and Boston.

Dillabough, Jo-Anne. 2003. "Gender, Education, and Society: The Limits and Possibilities of Feminist Reproduction Theory," *Sociology of Education* Vol. 76, No. 4, October: 376-379

Gilligan, C. 1990. *Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*, Harvard University Press.

Kelly, G. and Nihlen A. 1982. "Schooling and the Reproduction of Patriarchy: Unequal Workloads, Unequal Rewards," In *Cultural and Economic Reproduction in Education*. M.Apple (ed) Routledge and Kegan Paul. London and Boston. 162-180.

Lather, P. 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern* (Critical Social Thought). Routledge. NY.

Thompson, A. 2003. "Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education," *Curriculum Inquiry* 33 (1). 9-65.

Weiler, K. 1988. *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power* New York: Bergin and Garvey.

Wolpe, A.M. 1978. "Education and The Sexual Division of Labour," In *Feminism and Materialism: Women and Mode of Production*. A.Kuhn & A. Wolpe (Eds), Routledge and Kegan Paul. London: 291-328.