

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

**MAKBUL ANNELER
MÜSTAKBEL VATANDAŞLAR**
★
Sevi Bayraktar

MAKBUL ANNELER MÜSTAKBEL VATANDAŞLAR

Neoliberal Beden Politikalarında Annelik

Sevi Bayraktar



ayizi
kitap

MAKBUL ANNELER
MÜSTAKBEL VATANDAŞLAR
Neoliberal Beden Politikalarında Annelik
Sevi Bayraktar

Ayizi Yayınları I
Araştırma İnceleme Dizisi I

Yayına Hazırlayan: Aksu Bora, Simten Coşar
Düzelti: İlknur Üstün

Kapak Tasarımı ve Sayfa Düzeni: Tennur Baş
Kapak Fotoğrafı: Ümit Bektaş

Baskı ve Cilt: Sena Ofset
Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi B Blok 6. Kat No. 4NB 7-9-11
Topkapı 34010 İstanbul Tel: 2126130321

ISBN: 978-605-61895-0-0
2011 Ayizi Yayıncılık Ltd. Şti.
1. Baskı 2011, Ankara

Ayizi Yayınları
A: Bükreş Sokak No:17/3 06680 Çankaya/Ankara Türkiye
T: +90.312.467 16 18 F: +90.312.467 16 19
W: www.ayizi.com.tr E: bilgi@ayizi.com.tr

MAKBUL ANNELER MÜSTAKBEL VATANDAŞLAR

Neoliberal Beden Politikalarında Annelik

Sevi Bayraktar



ayizi
kitap

İçindekiler

I.	Saha Çalışmasına Giriş: “Devlet-Sivil Toplum Elele”	11
	Mahalleye Girerken: Saha Çalışması Üzerine Notlar	13
	Araştırma Süreci	18
	Annelik Sorunsalı ve Sivil Toplumun Alana Girişi	24
II.	Anne Çocuk Eğitimi Programında	31
	Hakim Söylemler ve Teknolojiler	
	Anne-Çocuk Eğitimi Programının Söylem Temaları	33
	Gerçeklik ve Olması Gereken Uyuşmazlığı:	49
	Hakikatin İki Yüzü	
	Annelik Eğitimi Derslerinde Uygulanan Teknolojiler	56
	Sahadaki Uzmanlar: Bilimsel Hakikat(ler)in Meşruluğu	58
	Bedenleri Disiplin Altına Almak	64
	Performatif Etki:	74
	Psikodrama, Rol Canlandırma ve Oyunlar	
III.	“Annelerin” Öznelliklerini Okuyabilmek	81
	“Anne” Olarak Kadın ve Çocuk	83
	“Gelin” Olarak Kadın ve Kaynana	98
	“Karı” Olarak Kadın ve Koca	108
IV.	Öznellik ve Mekansallık: Şehrin Kenarlarında	115
	Gazi Mahallesinde Yaşamının	117
	Anlamları ve Çağrıştırdıkları	
	Gazi Mahallesinden Uzakta:	122
	Yeni Kimliklerle Oynamak	
	Evin Sınırlarında: “Öteki” Kadınlarla İlişkiler	128
	Sonuç	151
	Ekler	157
	Kaynakça	161

Teşekkür

Bu çalışmada pek çok insanın emeği geçti. 2009 yılında tamamlanan bir yüksek lisans tezi çalışmasına dayanan kitap pek çok insanın süreç içinde tartıştığı, konuştuğu, fikir alışverişinde bulunduğu bir ortak hafıza da barındırıyor. Başta tez danışmanım Meltem Ahıska olmak üzere, her başım sıkıştığında imdadıma yetişen Nükhet Sirman ve son derece yol gösterici notlarıyla teze son halini verebilmem için beni yüreklendiren Zeynep Gambetti hem jüri danışmanlarım hem de önemli ilham kaynaklarımdılar. Herşeyin birden anlamını yitirdiği saha çalışmasının o ilk başlarında, anlamın değil bir bahanenin peşinden gitmemi fısıldayan Nazan Üstündağ olmuştu, bunu unutmadım.

Çalışmanın hemen her aşamasını paylaştığım ve tartıştığım, fikirleriyle bu metnin ortaya çıkmasına çok büyük katkıda bulunmuş yüksek lisans arkadaşlarım Burcu Mutlu, Hazal Halavut ve Derya Nizam başta olmak üzere bu süreci paylaştığımız, birlikte düşündüğümüz diğer herkes yeni bakış açıları geliştirmemi sağladılar. Tom Keily ve Balkan Talu dildeki yetkinlikleriyle, Jale Karabekir ise paylaştığı mahalle deneyimleriyle anlatılarda yeni anlamlar aramamı mümkün kılanlardan oldular.

Hiç bilmediğim bir alanın kapılarını açıp bana psikodramayı ilk kez tanıtan ve beni makalelerle besleyen sevgili Mine Görgün'dü. Çalışma sürecinin buhranını püskürdüğüm canlarım Elif Günbey Vural, Reşit Berker Enhoş ve Ahsem Kaya sabırla benimle arkadaşlık etmeye ve dinlemeye devam ettiler; onlara minnettarım.

Elinize aldığınız bu çalışmanın bir kitap olarak hayata geçmesi Aksu Bora'nın inancı ve kararlılığı olmaksızın gerçekleşmezdi. Bana yalnız yaptığım işin değerli olduğunu hissettirmekle kalmadı, tezin kitaplaşma sürecindeki güçlükleri de öğretti.

Ve elbette, tüm devlet kurumlarından bambaşka bir kuruma tanıklık etmemi sağlayan, dostluklarıyla, içtenlikleriyle, paylaşımlarıyla haklarını ödeyemeyeceğim başta Deniz Hayat Han, Sadık Geçer, Dilek, Suna ve Nuran Hanımlar olmak üzere bütün Gazi Toplum Merkezi çalışanları ile bana kapılarını açmış, yemeklerini yedirmiş, arkadaşlık etmiş, kelimelerini ve dünyalarını paylaşmış bütün Gazi Mahalleli kadınlara çok ama çok teşekkür ederim.

“Eğer çocuk itaat etmeyi öğrenmek zorundaysa anne de nasıl emredeceğini bilmek zorunda... Eğer bir çocuğu taammüden itaatsiz, pis, dağınık, pasaklı, veya dik başlı bulduysanız ve bu akıbeti nihai kaynağına kadar izlemeyi istiyorsanız, cherchez la femme –anneyi çalışın.”

(Pritchard, Infant Education, Davin 1997:137 içinde)

1. BÖLÜM

SAHA ÇALIŞMASINA GİRİŞ: “DEVLET-SİVİL TOPLUM EL ELE”¹

Bu çalışma, kırsaldan kente göç etmiş aile gruplarından oluşan “kenar” mahallelerde kadınların devletin gözünde “makbul anneler” olma macerasını incelemektedir. Bu bağlamda, “doğru annelik” etmenin “bilimsel” yollarının öğretildiği eğitim programlarına katılan kadınların bu süreçteki öznellik inşalarını sorunsallaştırmak benim için çalışmanın ana eksenlerinden birini oluşturacak. Diğer bir eksen ise, devlet ve sivil toplum’un “el ele” kurguladıkları anneliğin ve orta sınıf çekirdek aile fantezisinin şimdiye kadar o fantezinin dışında tutulmuş bu kenar mahalle evlerinden içeriye nasıl nüfuz ettiğini, burada yerel politikaların hakikatler üreten iktidarın diline ve uygulamalarına nasıl eklemlendiğini anlamaya çalışmak olacak.

Çalışma boyunca, bir yandan, gözleyen, değerlendiren, disiplin altına alan modern eğitimin kendi söylem ve pratiklerini, diğer yandan kamusal ve özel alanda kurulu hiyerarşik toplumsal cinsiyet ilişkilerini meşrulaştırmaya yarayan haliyle, bir kategori olarak “anneliği” birlikte ele alarak incelemeye çalıştım. Bu paralel okumada annelik ve modern eğitimin ilişkilenebilecek biçimlerini ve nasıl birlikte işlediklerini mercek

1. 1990larla yaygınlaşan “Devlet-Sivil Toplum El Ele” söylemi bir elinden devletin tuttuğu mağdur kesimlerin (ama özellikle çocukların) diğer elinden bireylerin ve STKların tuttuğu resimlerle görsellik kazanıyordu. 2006 yılında SHÇEK web sitesinin açılışında sayfa başında gördüğümüz anlamlı bir fotoğraf vardı: Devleti temsilen Atatürk, yanında yürüdüğü çocuğun bir elini tuttuğu halde “öteki elini de siz tutun” diyerek çocuğun diğer elini sivil toplumun tutmasını istiyordu. Bugün SHÇEK’in giriş sayfasında bir benzeri kullanılan bu fotoğraf www.benimyuvar.org adresinde görülebilir.

altına alabilmek benim için önemliydi. Mercek, resmin ayrıntılarını aydınlattıkça, her ikisinin kesiştiği noktada devletin toplumlara ve bireylere yönelik kendine müdahale alanları açabilmesinin imkânlarını sorgulamak da mümkün ve gerekli hale geldi.

Öncelikli olarak, “Anne-Çocuk Eğitimi Programı” bağlamında, modern şehrin en çok marjinalleştirilmiş mahallelerinden birinde devlet ve sivil toplumun birlikte çalışma gayretleri dikkate değerdi. Bu noktada “annelerin”, çekirdek aileyle modern ulus-devlet arasında kurulan analogik sürece aktif olarak dahil olmaya çağırılması ve kadınların bu çağrıya nasıl yanıt verdikleri, karşılıklı, diyalojik bir sürece işaret ettiğinden çok ilgimi çekmişti. Üstelik söz konusu analogi ekseninde bir kadınlık vurgusu AKP hükümetinin de ısrarla üzerinde durduğu bir mesele olması bakımından sürekli gündemdeydi². Kadınlar üzerinden aile politikaları yapmanın, bunun da bir aile-ulus analogisi içinde kutsal doğruluklar rejimince belirlenmiş bir takım değiştirilemez, bozulamaz pratiklerle gündeme getirilmesinin sıkıntılarını bu ülkede kadınlar nereden baksanız yüz elli yıldır deneyimliyor. Kadına dair her konu aileye ve oradan da topluma/ulusa bağlandıkça kadının “anne” olarak aile içindeki pozisyonu onun genel toplumsal pozisyonu oluyor. Bunu bir defa teslim edince, sorular birbirinin peşi sıra diziliveriyordu: Kadınlar “anneler” olarak çağırıldıklarında ne değişiyordu? Kadınlar için “annelik”ten başka ve anneliğin dışında kadınlık halleri mümkün müydü? Devlet neden ve hangi yollarla kenar mahallelerdeki kadınları makbul olmayan, belki de geçersiz anneler olarak kabul edip bir “iyileştirme” çabasını gerekli görüyordu ve burada modern eğitimin bütün söylem ve pratikleriyle sürece nasıl bir katkısı olabilirdi? Orta sınıf çekirdek ev içi düzende “makbul annelik” imajı Gazi mahallesinde yaşayan kadınların gündelik yaşamlarıyla nasıl bir uyum/uyumsuzluk içinde olabilirdi? Bu bağlamda, hem hanelerde ve akrabalık ağları içinde hem de mahallede ve komşularıyla kurdukları cemaat ağları içinde modern eğitimin kadınların ilişkilenebilecek biçimlerine nasıl etkileri olduğu merakımı uyandırmıştı.

2. AKP kadın kolları başkanı ve Gaziantep milletvekili Fatma Şahin’in Turan Yılmaz’la yaptığı görüşme kadınların sürece dahiliyetini ifade etmesi bakımından dikkate değer: “...Kadınlar adam adama markajda, modern dünyanın da çok önem verdiği face to face’te çok başarılı. En önemli avantajları eve girebiliyorlar. Erkek tek başına eve giremiyor. Kadın bire bir kadına, çocuğa, dolayısıyla aileye ulaşabiliyor. Kadını ikna ettiğinizde de aileye ve topluma ulaşıyorsunuz...” (Hürriyet, 5.9.2010).

Bu sorular, benim için çalışma boyunca göz önünde tutulacak öncelikli sorulardı. Elbette ki anneliğin ve eğitimin bu kurgulanışı modern ulus kurgusunun önemli bileşenleri olarak düşünüldüğünde, bu meselenin, “kadınların eğitimi” başlığıyla Osmanlı’nın son yüz-yılına dek uzanan izdüşümü incelenebilir. Benim burada böyle bir tarihsel analiz kaygım yok, ayrıca söz konusu bir analizin bu çalışmanın sınırlarını aşacağını da düşünüyorum. Bu bağlamda “Anne Eğitimleri”ni³ hali hazırda yüz yılı aşkın süredir devam eden bir sürecin devamı olarak görüyor, kadınlara ve ailelere neden bu kadar süredir bitmeyen bir yatırım yapıldığını merak eder halde sorularımın peşinden mahallede gezinmeye başlıyorum...

Mahalleye Girerken: Saha Çalışması Üzerine Notlar

Gazi 75. Yıl Toplum Merkezi’ndeki⁴ çalışmam boyunca, her çarşamba ortalama 30 kadın sabahları 09:00’da toplanıp öğlen 12:30’a kadar Anne-Çocuk Eğitim Vakfı tarafından (AÇEV) hazırlanan Anne-Çocuk Eğitim Programı’nı (AÇEP) tamamlardı. Bu sürede oyunlar oynar, “iyi” annelik etme yöntemleri üzerine derslere katılır ve günün ders konusuna ilişkin deneyimlerini paylaşırlardı⁵. Bu, “anneler” için hazırlanmış bir eğitim programıydı ve kadınlar da Gazi Mahallesinin “anneleri” olarak modern ve “makbul” annelik etme ve ev kadınlığı

3. Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)’nin hazırladığı programın resmi adı. Fakat, program, 1982 yılında, ilk olarak “Çocuğun Çok Yönlü Gelişimi ve Anne Eğitimi Programı” adıyla başlayıp geliştirildiği için ve pratik olması bakımından ben de metinde ağırlıklı olarak Anne Eğitimleri tabirini kullandım. Annelik etme bilgisinin verildiği bu eğitimler, yer yer annelik eğitimi şeklinde de anıldı. Dolayısıyla aynı olguya işaret eden bu farklı tanımlamalar okuru şaşırtmamalı.

4. Mahallede başka toplum merkezi olmadığından bundan sonra yalnız Gazi Toplum Merkezi olarak kullanılacaktır.

5. Anne-Çocuk Eğitimi çalışmaları için “ders” terimini kullandım. Burada aslında Milli Eğitim ve Sosyal Hizmetler alanlarının çakışan terminolojisinden bahsetmek gerekiyor. Bu eğitim çalışmaları sosyal hizmetler literatüründe “grup çalışmaları” olarak adlandırılırken milli eğitimin dilinde “ders” olarak karşılık bulmakta. Aynı sırayla “grup lideri” ve “öğretmen” tanımlamaları da bu karşılıklık içinde görülmeli. Sosyal hizmetler alanında ve literatüründe “öğretmen”ler, belli bir hiyerarşi dizilimini kırması öngörülen “grup liderleri”ne yerlerini bırakmış olmalarına karşın metinde bu iki dilin birden kullanılması karışıklığa yol açacağından, milli eğitim esaslı bütün bir modern cumhuriyet tarihini ve onun merkezinde yer alan eğitim-öğrenim ilişkisini gündeme getirerek “ders” ve “öğretmen” terimlerini kullanmayı tercih ettim. Bu terminolojiyi sosyal hizmetler diline çevirecek okurun hassasiyetimi ve tercihim anlamasını umut ediyorum.

yollarını öğrenmekle yükümlüydüler. Programın bir parçası olarak bazen pikniğe gidilir, sınıf ortamının dışına çıkılırdı; bazen konferanslara, konserlere, bazen de müzelere gidilirdi. Sınıf dışında yapılan bu etkinlikler İstanbul'un bilinmedik yerlerine yapılan meraklı seyahatlerdi de aynı zamanda. Bu yerler yalnız fiziksel olarak değil, sosyal ve ekonomik olarak da Gazi Mahallesinden hayli uzaktaydılar.

Bu çalışmanın yapıldığı mahalle Gaziosmanpaşa ilçesinin tepelerinde yer alan, halen sol örgütlenmelerin ve devrimci hareketlerin politik mirasıyla tanımlanan, Kürt ve Alevilerin ağırlıkta olduğu, ancak bununla birlikte hayli büyük bir Roman mahallesiyle de komşu olan genişçe bir alana yayılmaktaydı. Bu mirasla beraber Gazi Mahallesi sakinleri bambaşka bir yoksunluk içindeydiler: Mahalleliler, ulus-devlet içinde yalnız marjinalleştirilmiş etnik ve dini kimlikleriyle damgalanmamış, aynı zamanda bu marjinalleşmeyle beraber gelen işsizlik ve yoksulluk tarafından da mahallenin sınırlarına tutsak edilmişlerdi. Çok sonraları bir arkadaşımın konuşma arasında söyleyiverdiği gibi, Gazi Mahallesi aslında şehir içindeydi fakat şehir dışı gibi bir türlü ulaşılıyordu. Bu ulaşılama hali mahalleye varmak için katedilmesi gereken kilometreden değil mahallenin marjinalleştirilmesinden ve “şehir dışına” atılmasından kaynaklanıyordu. O halde şehrin hem içinde hem dışında olmak nasıl bir şeydi?

Bu bağlamda, “Anne Eğitimleri”nin verildiği Gazi Toplum Merkezi ayrıca bir önem taşımaktaydı, çünkü şehrin kenarında gelişmiş bu mahalledeki belli başlı devlet kurumlarından biriydi. Her ne kadar Mahallenin en tepesinde adeta bir kale gibi heybetli duran karakolun yanında bu ufak tefek prefabrik bina kimsenin ilgisini çekmese de, yok sayılamazdı. Aslında toplum merkezleri, doğrudan başbakana veya başbakan tarafından görevlendirilen bir devlet bakanına bağlı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun (SHÇEK) pek çok kuruluşundan sadece biri⁶. Bundan başka, yardıma muhtaç çocuklar için çocuk yuvaları, kimsesiz çocuklar için yetimhaneler, yaşlılar için huzurevleri, bakım ve rehabilitasyon merkezleri, çocuk ve genç merkezleri, psikolojik ve cinsel anlamda istismara uğramış

6. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının bir parçası olarak çalışmak üzere 1983’te kuruldu. Ancak, 1991’deki bir kanun hükmünde kararnameyle, 2828 sayılı kanun uyarınca doğrudan Başbakana bağlandı.

kimseler için kadın ve erkek misafirhaneleri, engelli çocukları olan aileler için aile bilgilendirme ve rehabilitasyon merkezleri de SHÇEK'in sorumluluk alanı dahilindeki kuruluşlar. Bütün bu kurum ve kuruluşların işlevleri ve çalışma şekilleri, kanunlarla belirlenmiş.

2828 sayılı kanunun 8. maddesinde toplum merkezleri, "toplumun ve ailenin ilerlemesi için katılımcı, üretken, kendi kendine yeterli bireyler yetiştiren gündüzlü sosyal hizmet kuruluşları" olarak tanımlanıyorlar. Kanuna göre, yalnız gündüz vaktinde işlevlenen bu merkezler diğer kuruluşlarla ve gönüllülerle de işbirliği halinde çalışabilirler (SHÇEK 2008)⁷. Toplum merkezleri, "göçmenleri topluma entegre etmek amacıyla" bilhassa yüksek göç oranına sahip yoksul geçekundu bölgelerinde kuruluyor. SHÇEK'in yetkili memurları, toplum merkezinin diğer çalışmalarının yürütülmesi kadar bu "entegrasyonu" kontrol etmek ve denetlemekle de yükümlüler. Dolayısıyla diğer her şey bir yana, Gazi Mahallesi sakinleri için Toplum Merkezine gitmek yalnız devletle bir ilişkiye girmeyi değil aynı zamanda bu ilişki içinde "görünür" olmayı beraberinde getiriyordu.

Bu görünürlük, mahallelinin başta biraz çekinceli durmasına neden olmuştu, buranın sosyal hizmet veren bir toplum merkezi olduğunu

7. Çalışmaya ilk başladığım sene 2006 idi, ama bitirdiğim seneyi veremem, çünkü bitemedi, asla da bitemeyecek, çünkü ne aile ve kadına dair üretilen söylemler bir tutarlılık içinde ilerliyor, ne eğitim programları aynı kalıyor ne de toplum merkezleri yerinde duruyor! Her an her şeyin yerinden oynayabildiği bir alan bu. Söylemler aynı kalsa bile söylenişi değişiyor, kurumlar arası görev ve yetki paylaşımı yeniden ve yeniden düzenleniyor, binalar aynı olsa da adları değişiyor. Kısacası, gördüklerinizi, duyduklarınızı, deneyimlerinizi hemen aktarmazsanız her şeyin her an değişebildiği bu dinamik alanda birden zeminiz de kalabilirsiniz. 2008'den bu yana yalnız yasalar değişmemiş, Anne-Çocuk Eğitimi Programının adı da değişerek Aile Eğitimi olmuş ve AÇEV, programın sorumluluğunu tamamen Milli Eğitim Bakanlığına bırakmış, kendisi bu alandan çekilmişti. Bunun yanında metinde alıntıladığım kanun maddesiyle düzenlenen toplum merkezleri, Bakım ve Rehabilitasyon Merkezine dönüşmekte, toplum merkezleri ortadan kalkmaktaydı. Dolayısıyla benim henüz iki sene önce verdiğim referansların altı boşalırken, çalışma şu anda mevcut olmayan programlarla şu anda mevcut olmayan mekanlarda yapıldığından hayali bir dünyaya aitmiş gibi görünmeye başlamıştı bile. Bu yüzden gördüklerimi, duyduklarımı, deneyimlediklerimi bir an önce paylaşma arzusuyla kısa sürede Türkçeleştirilmeye çalışılmış bu metin aynı zamanda şu an başka isimler ve yasalar altında mevcudiyetini koruyan bir takım süreçlerin tanıklığıdır.

bir türlü kabullenemiyor, onunla yeterince ilişkilenemiyor, sık sık da toplum dispanseriyle karıştırıyorlardı. Taziye'nin dile getirdiği gibi, onlar Toplum Merkezinde de diğer devlet kuruluşlarında olduğu gibi ayrımcılığa uğrayacaklarını düşünmüşler, bu nedenle başta kuruma soğuk durmuşlardı. Ancak, prefabrik binadan girdiklerinde duyulan bir müzik sesi buranın tipik bir devlet kurumu olmadığını söylüyordu⁸. Zamanla ilişki kurdular ve alıştılar.

Gazi Toplum Merkezi 1998'de İstanbul'un dördüncü toplum merkezi olarak kuruldu⁹. Merkezin hemen her türlü sorumluluğu 2002'den beri kuruluşta hem müdür, hem eğitimci, hem de bir sosyal hizmet uzmanı olarak görev yapan *Deniz Hanım*'a ait. Kadınların Merkezde karşılarına çıkan ikinci figür ise, kurumun çocuk işçiliğini önleme programının yürütücüsü sosyolog *Sadık Bey*'di. İçerden gelen müziğin yumuşattığı yüzler, kurum çalışanlarının tavırlarıyla güven kazanıyor, Mahallenin eteklerindeki bu küçücük prefabrik binayı kadınların gözünde bütün diğer devlet kurumlarından bambaşka bir yer yapıyordu.

Saha çalışmam boyunca aralıklı olarak iki senelik zaman diliminde Gazi Mahallesinin Toplum Merkezinde yalnız bu iki kişi vardı. Düzenli çalışmayı gerektiren ağır bir tempo altında, sosyal hizmetler çalışanı olarak yalnız iki kişiydiler ve bütün süreçlerde tek başlarıydılar. Ancak, yalnız Toplum Merkezinin içinde çalışmıyorlardı, ihtiyaç altındaki evlere gidip aileleri ziyaret ederek bu ihtiyaçların boyutlarını tespit ediyor, bunları SHÇEK'e rapor ederek ailelere aynî destek talep ediyorlardı. SHÇEK'in kurumlarından maddi ve/veya psikolojik sosyal yardım alması gerekenleri tespit edebilmek için 35 bin kişilik mahallede bu iki sosyal hizmet çalışanı, ordan oraya koşturuyordu.

8. Bu yorum Taziye'yle mülakattan alıntılanmakla beraber mülakat yapılan kadınların hiçbirinin gerçek ismi kullanılmamıştır.

9. SHÇEK altında işleyen toplam sekiz toplum merkezi bulunuyor(du), ve bunların tamamı 'varoş' mahalleler olarak anılan sosyal ekonomik yoksunluğun ağır yaşandığı, göç nüfusunun çoğunlukta olduğu bölgelerde yer almakta(ydı)lar: Gazi Mahallesi, Bağcılar, Samandıra, Kocamustafa Paşa, Mustafa Kemal Mahallesi, Sultanbeyli, Yakacık ve Zeytinburnu Toplum Merkezleri.

2010'da çıkarılan bir yasa ile tüm toplum merkezleri bakım ve rehabilitasyon merkezlerine dönüşmekte ve toplum merkezleri kaldırılmakta. Gazi Toplum Merkezi pilot uygulama yapılan merkezlerden biri olduğundan henüz tabelasında Toplum Merkezi yazsa da kurumsal açıdan bakım ve rehabilitasyon merkezi olmuş.

İnsanları evlerinde ziyaret ediyorlar, toplantılar yaparak özellikle yoksulluk yüzünden yaygınlaşan çocuk işçiliğini önlemeye yönelik sokak gösterileri örgütüyorlardı. Bu ziyaretlerde, *Deniz Hanım* toplantıları koordine eder, ağır bürokratik kağıt yükünün idaresini üstlenirken, *Sadık Bey*, Kürtçe konuşan mahalleliyle Kürtçe konuşuyor, onların sözlerini devletin sosyal yardım dili olan Türkçe'ye çeviriyordu. Dolayısıyla, iki sosyal hizmet çalışanı yalnız SHÇEK memurlarının düzenli kontrollerine tabi Toplum Merkezinin pre-fabrik binasının içinde değil, devletin sosyal yardımının aracıları oldukları binanın dışındaki mahalle alanında da faildiler.

Bu aracı konumun önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü uygulanan eğitim programlarının yanı sıra devletin aynî yardımı için yoksul ailelerin tespiti de, her ne kadar bu yardım ile alınan para onları yoksulluktan kurtarmasa da, toplum merkezinin çalışma alanları dahilinde¹⁰. Bu nedenle, yoksulluğun tespiti ile gelecek bir paranın ümidi bir kısım mahalleli için “görünür” olmayı gerekli kılmaktaydı. Ancak, resmî olarak toplum merkezinin temel amacı, “göç edenlerin modern şehre entegrasyonunu sağlamak”tı. Böylece, eğitim projeleri merkezin faaliyetlerinde kaçınılmaz oluyordu. Gazi Toplum Merkezi'nde birbirinden farklı pek çok eğitim programı uygulanmakta: Anne-Çocuk Eğitimleri, Kadının İnsan Hakları, Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Seminerleri, Kreşler için Anne Eğitimleri bu çalışmanın yapıldığı dönemde kurumda aktif olarak yürütülen eğitim programlarındandı. Gündüz bakım hizmetlerinin yanı sıra çocuklar ve gençler için çeşitli programlar da bulunuyordu; örneğin, “İnsanım, Bireyim, Vatandaşım” bu programlardan çarpıcı bir tanesiydi. Toplum Merkeziyle iş birliği içinde çalışmaya gönüllü kurum veya bireylere bağlı olarak bu programlar yıldan yıla farklılık göstermekteydi ve o anlamda devlet kurumuna bir esneklik sağladığı gözleniyordu. Kurslar da eğitimci kadrosuna ve katılımcılara göre çeşitlilik gösteriyordu: Okur-yazarlık kursu, folklor kursu, bilgisayar kursu, resim ve İngilizce kursları toplum merkezi bünyesindeki imkânlar ölçüsünde zaman zaman açılan kurslardandı. Belli za-

10. 2008 istatistikleri 68 kişinin toplum merkezinden maddi yardım aldığını gösteriyor. Bu 68 kişi içinde 59'u kadinken bunların yalnız 9'u erkek. Bu rakamlar, yoksullaşan ailelerde erkeklerin maddi destek almaktan çekinirken kadınların bu tarz yardımlara başvurmada kendilerini daha rahat hissettikleri tespitini (Bora, 2002) de destekler nitelikte.

man aralıklarıyla, psikologlarla ve/veya avukatlarla kadınların görüşmeleri de sağlanmaktaydı. Burada Toplum Merkezinin belli bir takım sivil toplum kuruluşlarıyla (ör. Kadının Yurttaş Ağı - KAYA), üniversitelerle (ör. Yıldız Teknik Üniversitesi), şirketlerle ilişkili kurumlar/ortaklıklarla (ör. AÇEV) ve diğer profesyonellerle yaptığı anlaşmalar belirleyiciydi. Üniversite öğrencileri de Merkezin etkinliklerinde ve çeşitli programlarında gönüllü çalışabiliyorlardı. Çalışmanın ağırlıklı yapıldığı 2007 yılı eğitim döneminde, bu iki sosyal hizmet çalışanına ek olarak, gündüz bakım merkezi/kreş için iki stajyer, tüm sekreterlik, yemek ve temizlik işlerinden sorumlu üç kadın daha Merkezin daimi emekçileri arasındaydılar.

Araştırma Süreci

2006 yılı benim için Gazi Toplum Merkeziyle tanıştığım ve Annelik Eğitimleri derslerine başladığım yıl oldu. Bu dönemde düzenli olarak derslere katılamasam da ön gözlem yapabilme ve tam katılımın nasıl olabileceği üzerine düşünebilme şansı bulabildim. 2006'nın son çeyreğinde başlayan öğretim yılı süresince, Eylül 2006 ile Haziran 2007 tarihleri arasında, "anneler"le birlikte ben de Gazi Mahallesi Toplum Merkezinin "Anne Eğitimlerine" başlamış oldum.

İlk beş ayda yalnız sınıftaki ortamı gözlemleyip, derslere, ısınma oyunlarına, bana ilginç gelen bazı meselelere dair notlar tutuyordum. Verdiğim üç haftalık araya rağmen geçirdiğim bu ilk beş ayın kadınlarla birbirimizi tanıyabilmemiz için gerekli olduğu ortadaydı. Bir defa sınıfta 30 kişilik bir kadın grubu vardı, dolayısıyla birbirimizi anlamamız, ortaklıklar kurabilmemiz, belli ortak hafızalarımızın oluşmasıyla mümkün oluyordu ve bu da zaman alıyordu. Bilhassa benim durumum bir parça şüpheliydi; yabancı bir genç kız, modern giyimli, Anne Eğitimlerine katılıyor, hatta bir de şehrin merkeze yakın orta sınıf mahallelerinden, Beşiktaş'tan, bir buçuk saat yol tepip sırf bu eğitim için Gazi Mahallesine geliyordu; üstelik bu kızın bir çocuğu bile yoktu ki anne olsun! Dahası, derslerde not tutan tek kadın olmam da bu şüpheyi tuz biber ekiyordu ya da ben öyle hissediyordum.

Elbette benim sınıftaki rolümle ilgili kadınların tam karar verememiş olması anlaşılabilirdi. Öyle ki ben bile kendi pozisyonumla ilgili yer yer şüpheyi düşünüyordum. Annelik hikayelerini anlatıp üstüne

tartıştıklarında, benim bir hikayem olmamasından utandığımı hatırlıyorum, hatta çocuksuz bir yabancı genç kız olarak dışlanmış hissettiğimi de. Ben de bir iki ay sonra kız kardeşimin çocukluğuyla ilgili hatırladığım hikayeleri anlatmaya başlayıvermiştim. Kız kardeşimle aramızda büyük bir yaş farkı olduğundan pek çok bebeklik ve çocukluk hatırası aklımdaydı. İşin ilginç, annemin bunları nasıl tecrübe ettiği de meğer ben fark etmeden hafızama yazılıvermiş. Dolayısıyla “anneler” arasında çocuksuz bir yabancı genç kız olup dışlanmış hissetmektense, bildiğim her türlü annelik deneyimini anlatıp arkadaş edinmeye çalıştığım bir dönemdi benim için ilk aylar. Üçüncü ayda fark ettim ki sohbetlerimize yavaş yavaş farklı konular da dahil olmaya başlamış. Aslında, anneliğin dışındaki konularla ilgili benimle konuşup konuşmamaya karar veren, sohbetlere farklı konuları nereye kadar dahil edeceklerini belirleyen buradaki kadınların kendileriydi. Ben ne kadar yönlendirmeye çalışsam da her seferinde pat diye bir sessizlikle bitiveren anlatıyla afalliyordum. Ne zaman ki ders çıkışlarında birbirimizi beklemeye başlar olduk, kadınlar bir takım bahanelerle aynı yöne giden diğer kadınları kapının önünde oyalanıp bekler oldular, o zaman ben de “diğer türlü” sohbetlere dahil olmaya başladım. Bunlar da, temelde, aile meseleleri, kaynanalar, kocalar, hastalıklar ve nadiren cinsellik üzerineydi.

Bunlardan başka, davranışlarımda kararsızlığımın bir nedeni daha vardı. Diğer kadınlar gibi annelik eğitimlerine katılsam da orada çalışan insanlarla, bilhassa sosyal hizmet çalışanlarıyla, farklı türden bir ilişkim olduğu ortadaydı. Deniz Hanım’ın odasında sıklıkla onunla konuşurken görülüyor ve hatta odada epey bir oturuyordum. “anneler” etrafta olmadan onunla konuşabilmek her zaman mümkün olamıyordu. Üstelik dökümanlara erişimim pek çok insandan kolaydı. Aynı binada, fakat sınıfın içinde ve dışında benimsediğim bu iki rol benim davranışlarımda da bir takım kararsızlıklara yol açıyordu: Görüp de görmezden mi gelmeli, hanım mı demeli abla mı demeli, çalışanlarla mı yemek yemeli, kadınların peşine mi takılmalı...

Ancak beşinci ayda, kendimdeki bu güvensizliğin nihayet azaldığını sevinerek fark ettim. Bununla birlikte, orada bulunduğum süre içinde ne kadar az şeyi anlayabildiğimi de yine bu dönemde gördüm. Sınıf arkadaşlarımin, belli isimleri, kokuları, dokunuşları, gülme ve

ağlama tarzları olan, tek tek kadınlar haline gelmeleri benim için bu beşinci aya rastlar. Epistemolojik zeminin kayganlığıyla yüzleştiğim, dokundukça dokunulur olduğum, ilişkilerimin, arkadaşlıklarımın geliştiği bu beşinci aydan itibaren artık bir mesafeyle “o Kadınlar”ın analizini yapmak mümkün olmayacaktı.

Dolayısıyla bu beşinci ayın sonunda mülakatlara başlayabildim. Tam bu dönemde kadınlar da kendi aralarında gün yapmaya girişmişlerdi. Dolayısıyla, hem mülakatlar hem de günler için kadınların evleri arasında gidip gelmeye başladım. Bu, aslında Gazi Mahallesi özelinde o kadar da kolay değildi, çünkü 1995’teki acılı olaylardan sonra ana caddelerin dışında bütün cadde ve sokak isimleri numaralardan oluşuyordu, buna bir türlü alışamıyor, numaraları karıştırıp unutuyordum¹¹.

Günlere katılımım bana çok yönlü gözlem yapabilme şansı verdi. Sınıfın dışında kadınlar arasında nasıl ilişkiler kurulduğunu anlamaya çalıştım. Bazı oturmalarla kadınlar arkadaşlarıyla, akrabalarıyla (kız kardeşler, küçük gelinler, eltiler gibi) geliyorlardı. Bu şekilde daha geniş bir akrabalık ağı içerisinde geliştirilen homo-sosyal ilişkileri de gözlemleyebilme şansım oldu.

Özetle, Anne-Çocuk Eğitimi Programına katılan “anneler”le evlerine gidip mülakatlarımı yaparken, bir yandan günlerde sınıf dışından kadınlarla ilişkileri, bir yandan eğitimlerde sınıfın “anneleri”yle kurulan ilişkileri anlamaya çalıştım. Altıncı aydan itibaren başlayan sınıf dışı etkinlikler bu incelemeye bir yeni boyut daha kazandırdı. AÇEV ve SHÇEK tarafından organize edilen piknikler, konferanslar, müze ziyaretleri, konserler ve tiyatro oyunları ile şehrin farklı mekânlarında gezindikçe ister istemez ortak hafızamızda yeni patikalar açılıyordu.

Bütün bu süreçler benim için hem sürprizlerle doluydu hem de yeni temsil sorunları doğuruyordu. Sohbetlerde aktarılan bilgi ve deneyimi o kanlı canlı haliyle akademinin mesafeli dili içine nasıl aktarabilirdim? Kadınların kendi dillerinde serbestçe konuşabilecekleri farklı ifade biçimleri kullanılmalıydı ama akademik yazının sınırları bunun için nasıl geçişken hale getirilebilirdi? Kadınların her birinin kendi özgün var olma biçimleri, bu soruları yeniden düşünmeyi ve yeni biçimler

11. EK 1’de Gazi Mahallesi haritası görülebilir.

bulmayı gerekli kılıyordu. Mülakat yapıldığı sırada demlenen çayın kokusu, jestlerin gizli anlamları, “annelerin” bozup bozup yeniden kurdukları kelimeleri, konuşma tarzları, bahsettikleri konuyla alakalı değişen vurgu tonları, sesleri, evin içi, çocuklar, gelen giden komşu kadınlarla ilişki, bazen yalnızlık... her biri tek başına yeni ifade biçimleri aramayı zorunlu kılıyordu. Bunlar aynı zamanda, her bir kadının kendi tekilliğiyle (jestleri, “dokunuşu”, benimle paylaştığı bir anısı, çocukları, komşu kadınlar ve sınıftakilerle ilişkisi, (geniş) aile ağı içindeki konumu); mülakat yapılan o anın koşullarıyla (sabah erken veya akşam geç bir saat mi, kocanın eve geleceği saate yakın mı, tam evden çıktığı zaman mı, o sırada çocuklar nerde); ve o anda kadının “olma hali”yle (çocukları mı doyuruyor, akşam için yemek mi yapıyor, bulaşık mı yıkıyor –kaldı ki pek çok durumda, o günün özel misafiri değilsem, bir yandan benimle konuşurken diğer yandan bunların hepsi birden “yapılıveriyordu”) birleşiyor ve temsil sorunu benim için gittikçe büyüyen bir mesele halini alıyordu.

Bununla birlikte, söylemem gerekir ki, mülakatların çoğu mutfaklarda geçti. Neden böyle olduğu sorusuna net bir cevabım yok. Hem görüştüğüm kadın hem de ben oturma odasından ziyade mutfakta kendimizi daha rahat hissediyorduk. Acaba kadın-erkek, kamusal-özel, kültür-doğa gibi modern ikiliklerin bir uzantısı olarak mutfakın kadın alanı farz edilmesinden mi, kadının ev içinde iktidar kurabileceği yegâne alan olmasından mı, yoksa mekânda fazla vakit geçirmesinden mi mutfaklar daha güvenli ve daha rahat geliyordu? Cevabı her ne olursa olsun, mutfaklar bir çeşit kadın alanıydı ve burada kelimeler daha bir güvenle paylaşılabilirdi. Böylece, o anda ocakta pişen yemeğin kokusuyla tanıdıklaşan mekân bana, halinden memnun, açık ve güvende bir hisle sorularımı sorma imkânı veriyordu.

Bir kez kadınları kendi tekillikleri içinde düşündükten sonra ortaklıklar, paylaşılan ortak deneyimler ve ifadeler hakkında düşünmek kolaylaşıyordu. Ancak bütün bunlardan sonra kadınların “eğitilmiş anneler” olarak kendilerini nasıl inşa ettiklerini ve buna ilişkin söylemleri incelemek mümkün olabilecekti.

Dolayısıyla, bu çalışma yalnız programın uygulandığı Gazi Mahallesi Toplum Merkezinde değil, “anneler”in dünyayı deneyimlediği

alanlarda; evde, sokakta, büyük çocuğun okulunda, bir komşu ziyaretinde “sınıftan bir anne”, “üniversiteden bir öğrenci”, bir arkadaş veya sadece bir kadın olarak benim varlığımı kabul ettikleri pek çok yerde yürütüldü. Otuz kadının her biriyle benzer ilişkiler içine girmek benim için pek mümkün değildi, çünkü her ilişki kendine özgü nitelikler taşıyordu. Dolayısıyla, kimi kadınla derinlemesine görüşmeler yaparken, kimi kadınla sınıfta kurduğumuz ilişkiden öteye gidemiyorduk. Sınıftaki katılımcı gözlemci konumumun günlere ve sınıf dışı faaliyetlere de taşınması bana meseleye başka türlü bakma imkânı verdi ve kadınlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamamı sağladı. Açık uçlu sorularla konuşmanın akışını serbest bırakmaya çalıştım. Bu şekilde, kadınların gündelik yaşamlarının işleyişini düşünerek, Marcus ve Fisher’in de önerdiği gibi, süreçlere “mikroskopik seviyede” bakmayı denedim (1986).

Böyle bir çerçeve içinde, izleyen bölümlerde, ilk olarak, Anne-Çocuk Eğitimi Programının (AÇEP) söylemsel düzeyde uygulamalarına ve işleyişine odaklandım. Söylemeliyim ki, bu çalışmada herhangi bir pedagojik doğruluk/yanlışlık iddiası yok, kaldı ki böyle bir iddia benim bilgimin sınırlarını aşan bir yargılama olur. Benim amacım, eğitimlerin toplumsal yanını irdelemek ve sosyal, siyasal sonuçları üzerine kafa yormaktı. Dolayısıyla, bütün bir çalışma sürecinde yol gösterici olması bakımından annelik eğitimlerinin söylemsel alanını ayrıntılı tahlil etmek istedim. Bunun için tüm bir söylemsel alanı ikiye ayırarak, söylem temaları ve sahada kullanılan teknolojileri ayrı ayrı ele aldım. Bu bağlamda, uzmanların konumlanışı, derslere katılan kadınların mekânsal ve uzamsal örgütlenişi, paylaşım pratikleri, sınıfta oynanan oyunlar ve performanslar gibi teknolojiler tartışmaya açıldı. Farklı kurumlarda programı uygulayan “uzman”ların bilgi ve deneyimi doğrultusunda işleyişte farklılıklar meydana geldiğinden farklı uzmanlıklar ve farklı “hakikat rejimleri” ilgili karşılaştırmalı tartışmalar açmak da bu süreçte mümkün ve gerekli hale geldi¹². Sonuçta, takip eden bölüm, bir yandan “anneliğin” modern

12. Burada belirtmeliyim ki farklı dönemlere ait uzmanları aynı metin içinde ele almam karşılaştırma yapma imkanımı arttırdığı gibi eğitim programının kendisini analiz edebilmem için de verimli bir alan açtı. Amacım bütün bir eğitim programını incelemek olduğundan tek bir eğitim dönemini baz almadım, onun yerine her iki eğitim döneminde edindiğim izlenimleri harmanlayarak notlarımı oluşturdum. Burada, aralarındaki teknik farklılıklar belirtilmekle beraber, farklı

eğitim söylemleriyle ilişkilendirilme biçimleri üzerinde dururken diğer yandan uzmanların bu ilişkilendirmedeki rollerini anlamaya ve yorumlamaya çalıştığım bir bölüm oldu.

Üçüncü ve dördüncü bölümlerde öznellik meselesini masaya yatırdım. Kadınların, annelik eğitimleriyle beraber kendilerine nasıl öznellikler biçtiklerini, değişen/değişmeyen rollerini, aile, akrabalar ve komşular arasında aldıkları konumları anlamaya çalıştım. Bütün bu eğitim sürecinin günlük hayattaki yansımalarını okurken, nasıl “benlik”lerin ortaya çıktığını, kadınların “anneler” olarak kendilerini ne şekillerde anlamlandırdıklarını görmeyi hedefledim. Yeni öznellik biçimlerini eskileriyle nasıl ilişkilendirdiklerini, birini diğerine nasıl eklemlediklerini, bu çerçevede hem ev içinde hem de mahallede değişen/değişmeyen ilişkilerini sorguladım.

Bu bağlamda üçüncü bölüm, geniş ailelerde akrabalık ağları çerçevesinde hane içindeki ilişkilerin sorgulandığı bölüm oldu. Ev içinin ataerkil yapısı içinde çocukları, kocaları, kaynanaları başta olmak üzere geniş aile üyeleriyle karşı karşıya geldiklerinde kadınlar kendilerini nasıl “kuruyorlar”? Bu noktada, pedagojinin bilimsel dilinin açtığı yolu takip ederek faillik (agency) imkânlarının izini sürebilmeyi umdum. Bir taraftan bu failliği izlerken diğer taraftan eğitimlerin “pedagojik dili” ile gündelik yaşamın “performatif dili” arasındaki yarılmayı/ayrışmayı deşifre ederek kadınların bu ikisi arasındaki “manevralarını” tartışmaya açmayı istedim.

Yine öznellik meselesinin, bu kez başka bir açıdan, yerellik ve mekânsallık açısından tartışıldığı dördüncü ve son bölümde, “şehir duvarlarının ötesinde” (Downing 1988), modern şehrin “kenarlarında” yer alan bu mahalle mekânını sorunsallaştırmakla işe başladım. Güçlü cemaat bağları, siyasal çağrışımları, göç ve yoksulluk sorunlarıyla beliren mahalle mekânı özel olarak üzerinde durmayı gerektiriyordu. Konferanslara, konserlere, tiyatrolara ve müzelere

dönemlerde eğitim veren uzmanlar, koordinatörler ve diğer eğitimciler bu metnin bütünündeki analiz yapısının oluşmasına katkıda bulunmuş kişiler olarak görülmeli. Derdim tek bir uzmanı veya eğitimciyi ele alarak eleştirmek değil, genel itibarıyla programı sorunsallaştırmak olduğundan 2006 ve 2007 yıllarına uzanan bir süreçte edindiğim izlenimler farklı uzmanlıklar ve hakikat rejimleri üzerine konuşabilmemi mümkün kıldı.

giderek şehrin burjuva mekânlarında ve mahallelerinde dolaşma imkânı bulan Gazi Mahalleli “annelik” öğrencilerinin kendilerini bu süreçte nasıl yeniden tanımladıkları, mahalledeki kadınlarla karşılaşma anlarında nasıl konumlar aldıkları benim için önemliydi. Bütün bunları yaparken, mahallenin numaralı sokaklarında kendimi kaybetmemek için, kadınlara yatırım yapmaya devam eden, bunu yaparken evlerden önce mahallelere giren, yerelliğe oynayan şimdiki devlet aygıtının diğerlerinden nasıl farklı olduğunu, nasıl işlediğini ve ne gibi etkileri olduğunu temel sorunlarım olarak hep aklımda tuttum.

Annelik Sorunsalı ve Sivil Toplumun Alana Girişi

Kadınların eğitimi ve “makbul anne” olma yolları yirminci yüzyıl başında ulus-devletlerin ortaya çıkış süreciyle ilişkili olarak post-kolonyel bağlamda çokça tartışılan meselelerden biri haline geldi (Abu-Lughod 1998; Burton 1999; Cooper & Stoler 1997; Kandiyoti 1996; Lewis & Mills 2003; Williams & Chrisman 1994). İmparatorluklardan modern ulus devletlere geçişin yaşandığı bu süreçte kadınların bu projeye katılımının nasıl olabileceği/olması gerektiği hayli önem atfedilen bir meseleydi. Bu dönemde, bilimin ve teknolojinin ilerlemesiyle paralel olarak yalnız milliyetçi söylemler değil yeni “bilimsel” söylemlerin de sürece eklenmesi kadınlığın ve anneliğin modern anlamlarını şekillendirdi. Annelik kavramının altı belirli ahlak kodları ve davranış biçimleriyle doldurulurken buna psikolojinin ve pedagojinin bilgisi eklendi; bilhassa bakım ve besleme kadının kişiliğinin bir parçası haline geldi (Chodorow 1978). Kadınlar, yirminci yüzyıl başında, çocukların fiziksel, ahlaki ve entellektüel gelişiminden sorumlu kişiler olarak atanırlarken (Sharky 1998) doğal, evrensel ve değişmez bir kavram olarak “annelik” yeniden üretildi.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında feministler buna itiraz ederek anneliğe dair yeni bakış açıları ortaya koymaya giriştiler. Annie Ruddick’in “annelik pratiği” (maternal practice) olarak adlandırdığı “hayatı koruma ve kollama, büyümeyi teşvik etme, kabul edilebilir bir kişi yoğurma” annelikle uğraşan herhangi biri tarafından pekâlâ pratik edilebilirdi (1989). Bu dönemde feministler anneliğin yeniden üretimini, toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üreten ve toplumsal örgütlenmede merkezi rol oynayan bir mesele olarak

ortaya koyuyorlardı (Glenn 1994; Luker 1984; Ruddick 1989). Kadının kamusal alanda nasıl var olduğu/olacağı pek çok feminist akademisyen açısından merkezi önemdeydi (Landes 1989, 1998, 2001; Davin 1976; Goodman 1992).

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunu takip eden yıllarda da söz konusu modernleşme projesi dahilinde kadınların kamusal alanda var olma biçimleri hayli önem atfedilen ve bu yüzden de çokça tartışılan meselelerdendi. “Kadınların eğitimi” söylem ve uygulamaları ile kadınlar bir yandan devrimin sosyalleşmesinden sorumlu baş aktörler olarak görülürken (Akşit 2009) diğer yandan öngörülen yeni var olma biçimleriyle kamusal hayata çıkıyorlardı. Bu, özellikle iki şekilde oluyordu: Gelecek nesilleri yetiştiren “ulusun anneleri” ve erkeklerle omuz omuza mücadele veren vatansever bacılar. Tam da bu noktada, eğitim, kadınları yeni cumhuriyetin vatansever vatandaşları yapmak için gerekiyordu (Sirman 1989). Kadın, henüz-modernleşmemiş, fakat eğitim yoluyla modern ve milli(yetçi) öznelere modern ulus-devlete katılabilecek bir yanı “eksik” vatandaştı.

Bu dönemde muasır medeniyetler arasına katılmanın sembolleri haline gelen orta sınıflaşmış, meslek sahibi, Batının bilimsel bilgisiyle donanımlı, Avrupalı görünümlü kadınlar, Doğunun “üstün” ahlaki değerlerini temsil eden namuslu ve fedakâr anneleri olarak anıldıkça iki yönlü bir söylemin nesneleri olmaya itiliyorlardı. Aile, babaların hâkim olduğu büyük hane yapılarından oğulların idaresindeki çekirdek ailelere evrilirken, ebeveynlerden ve çocuklardan oluşan bu yeni ailenin içindeki iktidar ilişkileri ve dengeler de yeniden tanımlanmaktaydı. Bu durumun radikal bir biçimde geniş aileden çekirdek ailelere dönüşüme ne kadar işaret ettiği tartışmalı bir konu olmakla birlikte (Doumani 2003; Duben ve Behar 1991) Pan-Türk hareketinin tek eşliliğe dayalı ve devlet müdahalesini meşru kılan bir çekirdek aileyi imleyen “milli aile” düşüncesi Cumhuriyetle birlikte ayakta kalmayı başaran bir söylem olmuştu (Kandiyoti 2003).

Bu dönemde, ulusu “çağdaş batı medeniyeti seviyesine yükseltmek” amacıyla, anneliğin ve ev içi alanın modern, hijyenik, rasyonel ve üretkenlik temelli bilimsel bir çizgiye itildiğinin de altını çizmek gerekiyor. Kadınlar, devletin yürüttüğü eğitim projeleriyle ev işinin ve çocuk bakımının “en iyi bilimsel bilgisini” öğrenirlerken

bu bilgiyi yalnız ev içi alanda uygulamakla yükümlüydüler. Kısacası, onlar, kendilerini hanelerdeki “uzmanlar” yapacak “ev yönetiminin bilimini” öğreniyorlardı (Najmabadi 1998; Navaro-Yaşın 2000).

Bu bağlamda, Cumhuriyetin ilk yıllarında ev işinin ve çocuk yetiştirmenin “uzmanları” olarak devlet kurumlarında yetiştirilen kız çocukları devletin hanelerdeki temsilcileri olmaya adaydılar (Akşit 2005). Devletin yeni neo-liberal dünya konjonktüründe eğitim alanlarından uzaklaşmaya başladığı son yirmi yıllık süreç ise sivil toplumun yükselmeye başladığı yeni bir döneme işaret etmeyi gerektiriyor. Toplumsal yeniden yapılanma projelerinin mimarları haline gelen sivil toplum kuruluşları bilhassa alt sınıfların yoğunlukta olduğu şehrin marjinalleştirilmiş alanlarında kadınlara ve kız çocuklarına yönelik yeni eğitim projelerinin baş aktörleri oldular. Ancak burada da devletten, kurumlarından ve ideolojisinden bağımsız değil, tam tersine onlarla “el ele” ve “iş birliği içinde” olma mottosuyla yola çıktılar.

Küreselleşmenin etkilerinin arttığı ve neo-liberal politikaların yaygınlık kazandığı 1980 darbesinin ardından gelen ekonomik ve politik liberalleşme sürecinde devlet ve sivil toplum ilişkileri gelişirken, sivil toplum adeta devlet kaynaklarının yetersiz olduğu alanlara nüfuz ederek “devletin yükünü paylaşma” misyonu üstlenmişti (İpek 2006). 1990’larla birlikte sivil toplum, Kürtler, Aleviler, İslamcılar ve feministler gibi grupların sosyal ve siyasal hayatta görünürleşmesiyle toplumsal meselelere yoğunlaştı; ancak bunu yaparken kitlelerin ideolojik yeniden üretimi yine devlet merkezliydi. 2000’lerde ise devletin bu iş birliği çerçevesinde sivil topluma “yardımı”ndan bahsetmek söz konusu olabilir. Devlet kurumlarının binaları, eğitimci kadrosu gibi maddi olanakları sivil toplum kuruluşlarının, ideolojik yeniden üretimi devlet merkezli tuttuğu sürece, farklı çalışma alanlarında kullanılmak üzere alt yapıya katkıda bulunabiliyordu. Bu çalışmada incelenen Anne-Çocuk Eğitim Vakfı’nın (AÇEV) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) ile iş birliği içinde yürüttüğü Anne-Çocuk Eğitimi Programını (AÇEP) böyle bir perspektiften okumak yerinde olacaktır.

AÇEV yalnız SHÇEK gibi devlet kuruluşlarıyla değil, aynı zamanda, özel şirketler ile ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli sivil toplum

kuruluşlarıyla da işbirliği içinde çalışıyordu. Bu sayede AÇEV, bir yandan devlete ait binaları diğer yandan bu binalarda çalışan vasıflı iş gücünü kullanıyor (sosyal hizmet uzmanları, farklı dallardan öğretmenler, sekretery personeli, yemek ve temizlikten sorumlu çalışanlar), karşılığında kendi bünyesinde geliştirdiği eğitim programlarıyla bu programlar için gerekli araç gereci temin ediyordu. Bu işbirliği çerçevesinde, devlet kuruluşlarında çalışan sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve diğer eğitimcilerin AÇEV'in eğitim programlarını uygulamadan önce onun eğitim seminerlerine katılması gerekiyordu. Dolayısıyla, devlet kurumlarının alt yapı ve iş gücü kaynakları, AÇEV'in hazırladığı programın uygulanışı ve araç gereçlerinin temini ile bir değişim ilişkisi içinde kullanılıyordu. Öyleyse, "devlet-sivil toplum işbirliğinin en iyi örneği" olarak gösterilen AÇEV'in (Bekman 1999) bu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, bu işbirliğinin maddi temelleri de yukarıda altını çizdiğimiz değişim ilişkisi çerçevesinde ifade edilebilir.

1993 senesinde kurulan Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, erken "çocukluk ve yetişkin eğitimlerini araştırmak, geliştirmek, uygulamak ve savunmak" için kurulmuş bir sivil toplum örgütü olarak kendini ifade ediyor. Hem ulusal (Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve televizyon kanalları –TRT, NTV, Kanal D) hem de uluslararası düzeyde (UNESCO, UNICEF, UNDP, Avrupa Komisyonu ve Dünya Bankası) farklı kuruluşlarla işbirliği içinde. Ekonomik anlamda ise AÇEV "ulusal ve çok uluslu şirketlerden, bireylerden, çok uluslu yardım kuruluşlarından, ulusal ve yerel yönetimlerden" destek sağlayan bir sivil toplum kuruluşu (AÇEV 2008).

AÇEV'in uyguladığı Anne-Çocuk Eğitimlerinin kökeni, 1982'de birkaç akademisyenin Boğaziçi Üniversitesinde başlattıkları araştırma çalışmalarına dayanıyor. Bu araştırma, kırsal topluluklarda, marjinal gruplarda, en yoksul kesimler arasında ve şehrin toplumsal ve ekonomik olarak mahrumiyet alanlarında yaşayan "anneler" için hazırlanan bir eğitim programı modeli öngörmesi için hazırlanmış (Bekman 1999). Bu dönemde programın orijinal adı, *Çocuğun Çok Yönlü Gelişimi ve Anne Eğitimi Programı*. Araştırma Zeytinburnu, Cibali, Gültepe, Üsküdar ve Maltepe'de başlamış ve 1982-1986 yılları arasında dört seneye yayılarak tamamlanmış (Çulha 1986).

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın (AÇEP) esas amacı "sekiz yıllık örgün eğitime destek vermek" olarak belirlenmiş. Altı yaşında çocuğu olan her kadın bu programa katılabiliyor çünkü burada amaç, çocuk bir sonraki yıl okula başladığında ona nasıl yardımcı olunacağını öğretmek. "Sekiz yıllık eğitimin başarısı kaliteli ve yaygın okul öncesi eğitimine bağlı" olarak görüldüğünden (AÇEV 2007a), AÇEP öncelikli olarak anneleri eğitmeyi hedefliyor. Tüm program Eylül-Ekim gibi başlayıp örgün eğitimin bitimine denk gelen Haziran ayında bitecek şekilde toplam 25 haftaya ayrılmış. Haftalık derslerin, "annelerin gündelik pratiklerini denetleme ve destekleme amacıyla" yapılan düzenli "ev ziyaretleriyle" desteklenmesi hedeflenmiş (Bekman 1999: 16)¹³.

Bu noktada, devletle işbirliği çerçevesinde sivil toplumun evlere nasıl daha kolay nüfuz edebildiğini görmek ilginç. Toplum Merkezi nasıl görece esnek bir yapı içine girmiş olursa olsun, hala devleti temsil eden ve devlet kontrolüne tabi bir kurum olarak karşımıza çıktığı ölçüde mahalleye bir devlet müdahalesini yansıtıyor. Bu bağlamda, gözleyen, yargılayan, ayıran ve cezalandıran fakat aynı zamanda da onaylayan, takdir eden ve ödüllendiren bir kurum olarak beliriyor. Dolayısıyla, bir devlet kurumunun hem güçlendiren hem de sindiren karakteri bu sivil toplum-devlet işbirliğinde sivil toplumun mekâna nüfuz etmesini kolaylaştırıyor.

Peki, devletin tekel olduğu orta sınıftan kızların eğitiminden, sivil toplumun devlet-sivil toplum işbirliği söylemi altında başrolde sahneye çıktığı, şehrin kenar mahallelerinde yaşayan alt sınıftan kadınların eğitimi projelerine kadar geçen yetmiş yıllık süreçte ne değişti? Modern ulusun yeniden inşasında kadına yatırım yaparak aileleri dönüştürmeyi ve yönetmeyi mümkün kılmaya odaklanan iktidarın bugün izlediği yolu nasıl okumalıyız? Orta sınıflar modernleşmiş kabul edildiği için mi bu projeye alt sınıflar dahil oldu, yoksa bunu başka türlü bir hükümet etme şekli olarak

13. Bir erkek eğitimciyle akşamları yürütölen Baba Eğitimleri de mevcut; fakat erkek katılımının azlığı ve yeterli erkek eğitimci olmayışı nedeniyle Anne Eğitimleri kadar yaygın değiller. AÇEV'e göre, AÇEP, "çocukların okul öncesi eğitimine yönelik bilinçlendirmek amacıyla doğrudan annelere verilen... bilimsel temelli, ev merkezli eğitim programı" (AÇEV, 2007b). Bu yüzden, program yalnız ev merkezli eğitimin baş aktörleri olarak kadınları ev içine yönlendirmekle kalmıyor aynı zamanda çocuklardan çok "annelerin" eğitimine odaklanıyor.

mı yorumlamalıyız? Toplumun orta sınıflaşıymış, modernleşmiş var-sayılan üyeleri şimdi alt sınıfları aynı sürece sokmaya çalışırlarken şehrin kenarlarında yaşayan, toplumun “müstakbel” (Yeğen 2009) vatandaşları bu süreçle kendilerini nasıl ilişkilendiriyorlar? Aradan geçen yetmiş yıllık süreçte devlet halen kadına yatırım yaparak bir toplumu dönüştürmeyi hayal ederken bu ilişkisel alanda değişen güç dengeleri bu hayali nasıl etkiliyor?

Gazi Mahallesi Toplum Merkezinde başlayan, ancak daha sonra sokaklara, parklara, hastanelere doğru taşınan bu çalışma süresince temel kaygım hep mahalleden yola çıkıp bugün içinde yaşadığım dünyayı anlayabilmek, anlamlandırabilmek oldu. Kadınlara “anne” diyerek nasıl bir sürecin işletildiğini, bireyselleşen ailelerden oluşan bir topluma hükümet etmenin yeni biçimlerini anlamaya çalıştım. Ancak, bunu yaparken bütün bu sorunsallaştırmanın çok ötesinde, şehrin duvarlarından içeriye giden bir otobüse her binişimde bu çabanın sırf bir bahane olup olmadığını defalarca düşündüm durdum. Burada belki de, bahanemi paylaşacağım.

2. BÖLÜM

ANNE ÇOCUK EĞİTİMİ PROGRAMINDA HÂKİM SÖYLEMLER VE TEKNOLOJİLER

AÇEV ve SHÇEK uzmanlarınca yürütölen Anne-Çocuk Eğitimi Programı, eğitim ve annelik söylemlerini bir arada tartışabilmek için verimli bir zemin sunuyor. Program, modern ataerkil söylemlerin dilinden düşmeyen “annelik” etme meselesi ile modern liberal devletin merkezi önem atfettiğı eğitim konusunu kesiştirdiğı için ayrıca dikkate değer. Eğitimin mukaddes bir gelecek için şart olduğı düsturunun ardındayatanlar uzun zamandır sosyal bilimlerin merceğı altında. Eğitimin, bir yandan insanları biçimlendirmenin araçlarını sunarken öte yandan onların kendi davranışlarını düzenlemelerini sağladığı eleştirisi bu merceğın ortaya çıkardığı önemli iddialardan. Eğitimin son otuz yılda bu denli sorunsallaştırılmasına istinaden, Anne-Çocuk Eğitimi alanındaki söylemsel temaları ve teknolojileri ayrı ayrı tartışarak bütün bir eğitim paketini analiz etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla, “Anne Eğitimleri”ne bütünlüklü bir söylemsel alan olarak bakıyorum ve ancak bu şekilde, gerek sınıf içinde gerekse sınıfın dışında yürütölen etkinlikleri anlamlandırmaya yarayan bir bakış açısını yakalayabileceğimizi düşünüyorum. Dahası, bu alandaki mevcut söylemlerin kurduğı gerçeklikle kadınların kendi gerçekliğı arasındaki mesafeden bakmanın buradaki iktidar ilişkilerini okuyabilmemiz için son derece gerekli olduğı kanısındayım. O halde gerçekliğın bu her iki yüzünü de tartışmamız oldukça önemli. Gerçekliğın iki yüzünü tartışmak ve kurcalamaktaki amacım bir soruda vücut buluyor: Acaba bütün bu tekniklere ve programlara “hükümet

etmenin yeni yolları” olarak yaklaşabilir miyiz?¹⁴ Baştan söylemeliyim ki, program boyunca uygulanan bir takım söylem teknikleri sadece ‘annelik’ kurslarına katılan kadınları bireyselleştirmekle kalmıyor, aynı zamanda özneleri ayırıyor ve bir “makbul” aile modeli içinde belli bir “makbul annelik” arzusu yaratıyor. Dolayısıyla, bu ilk bölümde, devlet ve sivil toplumun uzmanları tarafından teşvik edilen söz konusu “makbullüğün” bileşenlerini ve bu sürecin nasıl işlediğini anlamaya çalışacağım; ardından, sürecin hükümet etme meseleleriyle ilişkisini sorgulayacağım.

İlkin, “anne eğitimleri”nin söylemsel temaları çerçevesinde, “makbul” annelik etme şekli olarak ne tür bir anneliğin öne çıkarıldığını sorgulamak benim ana eksenimi oluşturacak. Bu tür bir anneliğin bileşenlerini ortaya koymaya çalışırken özellikle neo-liberalizmin açtığı hakikat söylemleri alanında anneliğe yapılan vurgunun nereye vardığını anlamayı amaçlıyorum. Program dahilinde uygulanan teknikler ve teknolojiler içinse “uzmanlık” meselesinin üzerinde iki şekilde duracağım: Uzmanların “makbul” anneliğin “doğru bilgisi”ni üretme yolları ve karar alma süreçlerinde toplumun marjinal katmanlarını dışlamadan ziyade içermeye dayalı yeni hükümet etme teknikleri. Bu bağlamda, kurumlarda çalışan pedagoji ve psikoloji uzmanlarınca uygulanan yeni, neo-liberal hükümet etme teknikleriyle eskisi arasındaki farkı işaret etmeye çalışacağım. Kurumlarda çalışan ve devletin temsilcileri olarak görülen “uzmanlar”ın belli davranış biçimlerini onaylamaları, onaylamamaları veya kınamaları ve bunu nasıl yaptıkları bize bu yeni hükümet etme tekniklerine dair ipuçları verecek.

Bunu daha incelikli görebilmek için bütün söylemsel süreci iki bölüme ayırdım: Derslerde ele alınan “söylem temaları” ve bu söylemlerin içselleştirilmesinin alt yapısını oluşturan ve uzman otoritesini sağ-

14. Son yıllarda Türkiye’de de çok yaygınlık kazanan Michel Foucault’nun hükümet etme (governmentality) üzerine olan çalışmalarının sosyal bilimler teorilerine özellikle 1990larda yeni açılımlar getirdiği söylenmeli. Hükümet etme olarak Türkçeye tercüme edilen ‘governmentality’ farklı ‘hakikat rejimlerinin’ ortaya çıkışlarıyla ilgileniyor ve iktidarın bir ilişkisellik, eylem üzerine bir eylem olduğu temeline dayanıyor. Bu bağlamda, kendimizin, başkalarının ve devletin yönetimi arasındaki ilişkiyi anlamak nasıl yönettiğimiz ve yönetildiğimize dair soruları cevaplamada son derece önemli.

lamlaştıran, programın aktörlerince uygulanan “teknolojiler”. Söylemsel temalar üzerine tartışmamda hem derslere hem de eğitimlerde kullanılan program kitapçığına odaklanacağım. Burada, eğitmenin/uzmanın bu kitapçıktaki bölümleri ve içerisindeki yönergeleri takip etmekten sorumlu olduğunu belirtmek gerekiyor. Kitapçıktaki yirmi beş bölümün her birinden burada bahsetmek ne mümkün ne de gerekli. Benim burada dikkati çekeceğim temalar hem kitapçık hem de eğitimciler tarafından sıklıkla bahsedilenler olacak.

Anne-Çocuk Eğitimi Programının Söylem Temaları

“İyi”/ “Kötü” Annelik: İkilikleri Meşrulaştırmak

Annelik etmenin farklı anlamları ve çağrışımları olduğu açık. Temelde annelerden beklenen, bir takım kurulu ahlaki kodların ve davranış biçimlerinin içini doldurmaları. “Hayatı koruyan ve esirgeyen olma, büyümeyi teşvik etme ve kabul edilebilir bir kişilik yoğurma”, “annelik pratikleri”nin bileşenleri olarak kadınlara atfedilmekte (Ruddick 1980). Ancak, yine de, bu “annelik pratiği”nin anlamları ve tanımlamaları her zaman karmaşık oldu, çünkü bütün bu söylemler kurulu iktidar ilişkilerinin çapraşık yapısını gölgelerken “modern ataerkil” söylemlere de zemin oluşturuyorlar (Pateman 1988).

Anne Eğitimleri boyunca belirli bir modern annelik etme söylemi yeniden üretilmekte: Bireyi yücelten, çalışkan, kendi kendini eleştiren, yöneten, ev işinin ve çocuk yetiştirmenin bilimsel bilgisiyle donanmış, “tutarlı” ve “sorumlu” anne. Bu anlamlar “iyi anne”ye atfedilirken aynı zamanda “öteki”sini “kötü anne” olarak yaratmakta: Çocuklarının bakımına kendini adamayan, bu yüzden “tembel” olan, “sorumsuz” ve “tutarsız” olan, bu şekilde de anneliğinde “kolaya kaçan”, “rahat” kadın¹⁵. Anneliğin bu iki birbirine zıt kavramı Anne Eğitimleri dersleri boyunca bir “başarı” söylemi üzerinden, “başarılı”

15. ‘Kötü anneler’ aynı zamanda çocuklarını mutsuz bırakanlardır. Jane Swigart (1992) kötü annelik ‘mitini’, “çocuklarından çabuk sıkılan, onların iyiliğine karşı ilgisiz olan kadın; narsist ve bencil anne, çocuğunun üstün yararının farkına varamayan, (çocuklarının) ihtiyaçlarına duyarız, onlarla empati kuramayan ve onları kendi memnuniyeti için kullanan” olarak tanımlar. Bu kadın, “çocuklarına bilmeden zarar verir. Neden olduğu acıyı öğrenmeye vakıf değildir, değişmekten acizdir” (1992: 6-7).

ve “başarısız” annelik ikiliği çerçevesinde tartışıldı. Bu kitap boyunca benim de bir yandan tartışacağım şey bu ikilik olacak.

Anne-Çocuk Eğitimi Programının söylem analizini yapabilmek için, öncelikle bu ikiliklerin ortalığa serilmesi gerektiğini düşünüyorum. Burada üretilen, “iyi karşıtı kötü annelik” ikiliğini oluşturan bir dizi başka ikilikleri gözlemlerime, katılımıma, notlarıma ve çeşitli akademik kaynaklara bakarak incelemenin bu analizde bir yol açacağına inanıyorum. Bu bağlamda, ahlaklı karşıtı ahlaksız, yöneten karşıtı tâbi, sorumlu karşıtı sorumsuz ve tutarlı karşıtı tutarsız gibi ikiliklerin sonunda vardığı başarılı/başarısız annelik söylemini görmek önemliydi. Arzu edilmesi beklenen “başarılı anne”, yeni öznellik modellerine yönelik başka arzuları da tetikliyordu. Bu, aynı zamanda bir “model-anne”ydi ve modelden herhangi bir sapma olmuşsa kadınlar özeleştirilerini vererek tekrar o arzu çemberine katılmaya davet ediliyorlardı. Arzu edilen bu model-anne, beyaz, orta sınıf kadından başkası değildi (Glenn 1994).

Bu anlamda, “iyi annelik” ilerleme ve uyumda toplumu “aydınlatan” belirli pratiklerin tamamı olarak varsayılırken, “kötü annelik” toplumdaki bu uyumu ve ahengi bozan pratikler bütünü olarak algılanmaya devam etmekte. Daha önce sınıfta da söylendiği gibi eğer “toplumlar ailelerden oluşmuş ve aileler de anneler tarafından oluşturulmuş” ise, o zaman “makbul” annelik, bütün bir toplum için hayati öneme sahip görülüyor demektir. Bu “makbullüğün” arkasında gizli ilişkiler bütününe bakmak, “makbul annelik” kavramını diğer kavramlar ve söylemlerle ilişkisi içinde incelemek gerekir ki, Pateman’ın önerdiği gibi, annelik üzerinden yürütülen bu ikiliklerin meşrulaştırılmasıyla iktidar ilişkilerinin nasıl gölgelendiği açığa çıkabilsin.

Ahlak ve “Faziletli Anne”

Belli bir annelik ideolojisiyle el ele giden “iyi anneler”in yeniden üretimi konusu ABD’deki erken kapitalist dönemle sivrildi. Bu, “hem çocuklarına bir fazilet modeli ve destekçi, hem de dışarıdaki ahlaksız, rekabetçi iş dünyasında varlık mücadelesi veren kocası için bir fazilet rehberi olarak hareket eden burjuva kadın”a işaret eden “ahlaklı anne” ideolojisiydi (Chodorow 1978: 5). Diğer bir deyişle, kadın, evde oturduğu, çocuklara ve kocaya baktığı, onlara ahlaki

olarak rehberlik ettiği ve dışardaki dünyanın mücadele alanları için motive ettiği sürece; aile bireylerini sağlıklı ve besleyici besinlerle büyüttüğü, aile üyelerini mikroplardan ve virüslerden korumak için en mükemmel şekilde temizlik yaptığı koşulda “faziletli anne” modeli olarak görülebilmekteydi.

Yukarıda sözü edilen, “iyi anne”nin “faziletli anne” olarak temsili, “anne eğitimleri” süresince de yeniden üretilen bir temsil olarak karşımıza çıkıyor. Örneğin, “çocuğun ders çalışma alışkanlıkları”nın konu alındığı derslerde, çocuk okuldan eve geldiğinde ve o gün olanları paylaşmak istediğinde “annelerin” çocuğu dinlemesi ve ahlaki olarak yönlendirmesi tavsiye ediliyor. Bunu yaparken “anne”, bir yandan çocuk geldiğinde “doğal olarak” evde bulunan kişiyi temsil ederken, aynı zamanda çocuğun davranışlarına sinirlenmekten kaçınan, ehlileştirilmiş bir kendini kontrol mekânizmasına sahip ve “sabırlı” kadın olarak beliriyor. Bu “ahlaklı anne” ve onun öteki’si –ahlaksız, ilgisiz anne- Program Kitapçığında (2003) canlandırma örneklerle açıklanmakta:

Sinem okuldan gelir.

Anne: Sinem’ciğim hoşgeldin, ben de şimdi dışarı çıkıyordum.

Sinem: Anne nereye gidiyorsun?

Anne: Kızım alışveriş yapacağım, sonra da Melek teyzenlere gideceğim.

Sinem: Anne çok yorgunum ve karnım aç.

Anne: Kızım yemeğini hazırladım yemeğini yersin, sonra da dersini çalışırsın. Artık kocaman kız oldun. Şimdi ben dışarı çıkıyorum, akşamüstü geldiğimde görüşürüz.

[...Sinem yeterince ders çalışmaz, onun yerine çizgi film izler...]

...

Bir de Alilerin evinin düzenini görelim...

Anne: Ali’ciğim hoşgeldin.

Ali: Anne çok yorgunum, yarın matematik sınavım var.

Anne: Ben de sen geleceksin diye yemekleri hazırlamıştım.

İstersen üstünü değiştir, birlikte yemek yiyelim.

...

Ali: Anne şimdi ders çalışmaya başlamam lazım.

Anne: Peki canım sen ders çalışmaya başla. Sen ders çalışırken

ben yan odada gazete okuyor olacağım. Anlamadığın konuları bana sorabilirsin.
(bölüm 21, s. 5)

Annelerin sınıf içi bir performansla canlandırmaları beklenen bu hikayeler kitapçıktan okunduğunda, eğitimciye “yardımcı” olmak üzere sınıfta bulunan koordinatör¹⁶, örnekleri yorumlamaya devam etmekteydi:

Hangi anne daha iyi burda? Çocuklar okuldan geldiğinde anne avde olmalı. Yemeklerini hazırlamalı; çocuk yemeğini yerken çocukla konuşacak bir fırsat oluyor ve bu şekilde çocuğu yönlendirmek anne için mümkün oluyor. Çocuklarınıza yakın olduğunuzda onları daha kolay yönlendirebilirsiniz. Ali besleyici şeyler yiyor, bu yüzden daha sağlıklı. Annesi o gün yaşadıklarıyla ve ev ödeviyle ilgilendikçe o da çalışmak için motive oluyor. Bu yüzden okulda başarılı olacak. Fakat Sinem’in annesi çocuğuna ilgi göstermiyor. Problemlerini ve deneyimlerini paylaşmıyor. Buna ilaveten, olumsuz bir şey olduğunda anne çocuğuna kızıyor. Ama çocuğunu bilmiyorsun! Onu bir kere dinlememişin! Tabii ki annesi orda durmadan Sinem besleyici şeyler yemeyecek, ders de çalışmayacak. Annesi gibi tembel olacak! Sonra kocası eve gelince anneye çocuk arasında kavga! Zavallı adam, zaten bütün gün çalışmaktan yorulmuş, kendi evinde huzur içinde oturamayacak bile...

Bu hikayede, iki çeşit anne hem program kitapçığının yazarları tarafından hem de sınıftaki eğitimci(ler) tarafından değerlendiriliyor. Daha sonra annelerden ‘uzmanların’ bu çifte değerlendirmesine tabi durumu değerlendirmeleri isteniyor. “anneler”, uzman/öğretmen tarafından yapılan yorumları kendi yorumları olarak tekrar ederlerken tembel, bencil, sorumsuz ve bu yüzden “anne olmaya yetersiz” görülen Sinem’in annesine karşı taraf alıyorlar.

Başarılı Ali’nin çalışkan annesi ve tembel Sinem’in tembel annesini tesadüfi olduğu düşünülemez şekilde gündeme getiren başarılı

16. Belirtmeliyim ki, koordinatör, toplum merkeziyle ilişkisi olmayan, ancak başka mahallelerde aynı konu üzerine eğitim veren ve kendi eğitim sınıfları olan bir kişi. Bu derste bulunması, söz konusu dönemde kendi sorumluluğu altında olan bölgelerde verilen dersleri ziyaret etmekte oluşundan kaynaklanmaktaydı.

ve tembel çocukların cinsiyetleri bir yana, hem canlandırmalı örnekte hem de koordinatörün yorumlarında anne ile çocuğun özdeşleştirilmesi oldukça dikkate değer. Koordinatör, Sinem'den annesi gibi tembel olacağı varsayımıyla bahsettiğinde sadece anneyi çocukla özdeşleştirmiyor aynı zamanda “tembel anne” olmak dışında kıza herhangi bir geleceği öngörülemez kılıyor. Bu şekilde tembelliği anneden kıza aktarılan kalıtsal bir karakter özelliği olarak varsayıyor. Benzer şekilde, ancak çalışkan bir kadının doğurabileceği çalışkan erkek evlat tasavvuruyla Ali ile annesi de özdeşleştirilmiş oluyor. Bu yolla, uzman/öğretmen için “ders çalışma alışkanlıkları” dersinde şu soruyu sormak mümkün hale geliyor: “Çekingen bir anneden enerjik bir çocuğun olmasını nasıl bekleyebiliriz?” Anne ile çocuk arasında kurulan bu özdeşleştirme ile kadınlara, çocuklarının da öyle olması için, enerjik ve güler yüzlü olmaları öğütleniyor. Aynı söylem, “eğer anne tembel, sorumsuz ve umursamazsa” çocuğun da aynı karaktere sahip olacağı konusunda anneleri uyarıyor.

Bu örneklerde dikkati çeken bir başka nokta, annelerin değişmez yemek yapma pratikleri. Evde olsun olmasın annenin aile bireyleri için “besleyici” bir yemek yaptığı öngörülüyor. Komşuya giden “tembel anne” bile evden yemek yapmadan çıkmış değil. Bu şekilde, hikayenin hisselerinden biri, “ister ‘iyi’ ister ‘kötü’ anne olsun, ister ‘çalışkan’, ister ‘tembel’ olsun, bir “anne” her zaman aile fertleri için hazır bir yemek pişirmiştir”, diye okunabilir. Böylece, annenin yemek yapma ve besleme “görevi” normalleştirilmiş ve doğallaştırılmış oluyor. “Tembel” de “umursamaz” da olsa yemek yapmak doğal bir annelik pratiği olarak kodlanıyor.

Her ne kadar yemek pişirme pratiği annenin normal ve doğal bir görevi olarak görülse de “faziletli anne”yi diğerinden ayıran -veya “iyi/çalışkan” anneyi “kötü/tembel” olandan- önemli bir mesele de, birincisinin aile bireylerine yemek yiyecekleri zevkli bir ortam vaat etmesi. Ali'nin zorlandığı matematik konularını sorduğu modern matematik bilgisine vakıf annesi, elbette, içinde mutlu koca ve çocukların hayal edildiği “modern-ve-zevkli” haneleri ve neşeli yemek saatlerini vaadedebilecek yegane kişi. Buna daha sonra döneceğiz.

Bu zevkli ev ortamlarına ilişkin, altı sıkça çizilen konu, “iyi anne”nin sadece çocuğuna annelik yapması değil aynı zamanda “ahlaksız

ve rekabetçi iş dünyasından” eve dönen ve ertesi gün tekrar aynı dünyaya çıkacak olan kocasının da biricik destekçisi ve asistanı olması. Böylece, “faziletli/iyi anne” bir yandan “ahlaksız” dış dünyanın bir başka günü için kocasını yeniden hazırlar, ona ahlaki rehber olurken, kendini de dış dünyanın ahlaksızlığından uzakta, *içeriyle ilgili* “ahlaklı” kadın olarak yeniden kurar. Bu bağlamda, bağırma, kavga, sinirlenme dış dünyaya atfedilirken, kendine hâkim olma, ılımlılık, sükûnet ve düşüncelilik *içerideki* dünyanın özellikleri olarak kalır, ki bunları da “anne” tüm bedeninde taşımak durumundadır.

Bununla birlikte, “faziletli anne” dış dünyanın zorluklarının ve sertliğinin de farkında olmalıdır. Bu yüzden anlayışla ve iyi niyetle kocasını eve buyur etmelidir. Program Kitapçığında yazıldığı gibi (2003):

Eşimiz haber vermeden eve geç geldiğinde ilk duygumuz kızgınlık olur. Ancak neden bu kadar öfkeli olduğumuzu kendimize sorduğumuzda asıl nedenin endişe, merak olduğunu görürüz... (Bölüm 4:6)

Böylece diyebiliriz ki “faziletli anne” aynı zamanda “hanenin idarecisidir” (Najmabadi, 1998). Aileyi mutlu ve uyumlu kılabilmek için koca yönetimini çok iyi bilmelidir. Kendini evin içinde konumlayarak dış dünyanın zorlu koşullarıyla mücadele eden kocası için “endişe ve merak” hisseder. Yukarıdaki örnekte, kadından öfke hissetmesi için bir neden olmadığını “fark etmesi” beklenir. Muhtemelen kadın kendi duygularını yorumlamada bir yanlışlık yapmış olmalıdır. Bu şekilde yalnız kocanın yönetimi değil, kendi duygularının da yönetimi kadın için önem kazanır. Bu son derece neo-liberal bir bakış açısına kişiyi iter, çünkü biline geldiği üzere neo-liberal düşüncede duygular (onların yorumlanması ve idaresi) kişisel başarıdaki temel öğelerdendir (İpek 2006). Böylece, duygularının “doğru” bir analizini yapan anne, kocasına öfkeyle değil “endişe ve merakla” yaklaşması gerektiğini bilecektir. Ancak böyle bir bilgi kadını anneliğinde ve ev kadınlığında “başarılı” kılar.

Bu bakış açısına göre, “çatışma çözme”, ailelerini koruma ve yeniden inşa etmede kadınların ana görevlerinden biri olarak teşvik edilir. Bunu başarmak için “anneler” kendi kendilerine sessiz sorular yöneltebilirler: “Neden bu adam bu şekilde (öfkeyle, kıskançlıkla

vs.) konuşuyor?” ve “neden böyle söylüyor?” Bu soruların sonucunda sınıftaki annelere “eğer kendimizi biraz durdurabilirsek çatışmayı olumlu bir şeye çevirebiliriz” tavsiyesinde bulunuyor koordinatör. Böylece anlıyoruz ki kadının ailede doğabilecek çatışmaları çözmesindeki temel motivasyonu ani sinirlenmelerden kendini uzaklaştırıp sabrını ve şefkatini sürekli kılması olmalı.

Dahası, yukarıdaki örneklerden hareketle, “faziletli anne”nin kocası ve çocukları için ahlaki rehber olmakla yetinmeyip aile üyelerinin sağlığından ve fiziksel gelişiminden sorumlu “besin uzmanı” da olması gerektiği vurgulanmalı¹⁷. Eğer koca, karısının hazırladığı besleyici yemeklerin hepsini değil de birazını yiyorsa, o zaman kadına, özenle hazırlanmış bir yemek masasıyla kocasının dikkatini çekmesi tavsiye edilir. Böylece kadın yalnız aile üyelerinin sağlıklı beslenmesinden sorumlu addedilen kişi değil aynı zamanda yemek yeme etkinliğinin sosyal işlevinin de sorumlusu olur:

Sabah, öğle ve akşam olarak günlük yemek programınızı planlayın. Masada en az iki-üç kişi bir arada olmalı. Televizyon kapalı olacak. Özenli bir masa örtüsü olacak. “Bütün bunları senin için hazırladım” hissi vermek gerekiyor. Eğer böyle yaparsanız başarıya ulaşacaksınız.

Böylece, “çalışkan anne”, yemek saatlerini ve etkinliğini planlayarak, ailenin yemesi için hoş bir atmosfer yaratarak, sonunda başarıyı elde edecek görünüyor. Burada aynı zamanda çizilen resim, etrafında neşeli aile üyelerinin oturduğu, sohbet ettiği, büyük bir zevkle yemek yediği, dikkatle hazırlanmış akşam yemeği masası. Bu masa, programın uzmanları/öğretmenleri tarafından çizilen bir modern, orta-sınıf aile söylemine işaret ediyor. İlerleyen sayfalarda “uzman fantezisi” olarak tartışacağım bu söylemin içinde, kadın, özenle hazırlanmış ve çekici akşam yemeği masasıyla aile bireylerini motive ederken, ailesinin sosyal ve ahlaki yeniden üretiminde bireysel sorumluluk üstleniyor.

Buraya kadar, “iyi/makbul anneler”in kocalarıyla ve çocuklarıyla kurdukları ilişkiler içinde sadece “faziletli anneler” olarak değil, aynı

17. Annelerin besin tablosu eklerde görülebilir.

zamanda evin ve kocanın çalışkan idarecileri olarak da çizildiğini görmüş oluyoruz. Bu bağlamda, bütün bu sorumlulukları yerine getirebilmek için kadının, çocukları ve kocası geldiğinde evde bulunması ve ayrıntılı olarak ev içini organize etmesi bekleniyor. Bu şekilde kariyer yapmak da anne için adeta imkânsız hale geliyor. Oysa eğitimlerin vaadettiği olanaklardan biri, kadınların anaokullarında ve kreşlerde “anneler” olarak çalışabilmeleriydi¹⁸.

Bireysel Sorumluluk ve “Sorumlu Anne”:

Bir önceki başlıkta ele alındığı gibi anneleri “hanenin yöneticileri” olarak tanımlamak onları büyük ve bireyselleşmiş bir sorumluluk alanına itiyor. Bunun nedeni, yalnız kendi davranışları için değil, aile üyelerinin “yanlış” davranışları için de hesap sorulabilir hale gelmeleri. Aslında, “sorumluluk”, bireyleri kendi kapasitelerini ve hayat koşullarını iyileştirmede tek sorumlu olarak gören neo-liberal söylemler açısından son derece önemli bir nokta. “Birey” den kendi hareketlerinin tek sorumlusu olarak bahseden neo-liberal söylemlerde kişiyi mevcut siyasi ve yapısal bağlantılarından soyutlayarak normları yerine getirmede eksik kaldığı için suçlama eğilimi yüksek; geride kalanlarsa “sorumluz bireyler” olarak addediliyor. Bu bağlamda, toplumsal, siyasi ve ekonomik koşulları ne olursa olsun normlara uydukları ve ailelerine ve cemaatlerine karşı sorumluluk aldıkları ölçüde kadınlar “iyi/makbul anneler” olmaya yaklaşıyorlar. Bu şekilde, neo-liberal söylemin kurucu değerlerinden bireysel-sorumluluk söylemi bu kez “kadının/annenin sorumluluğu” olarak bir başka katmanda karşımıza çıkıyor¹⁹.

18. İlerleyen bölümlerde tartışacağım gibi, “anne eğitimleri”ne katılan kadınlar, burjuva mahallelerinde yaşayan ve işlerinde kariyer sahibi üst-orta sınıf kadınlardan kendilerini ayırırlarken diğerlerini “rahat anneler” olarak adlandırıyorlar. Profesyonel hayata odaklanmış gördükleri bu kadınları, çocuklarından uzak ve aile bireylerinin ihtiyaçlarını tatmin edecek çabayı göstermeye muktedir olmayan “kolaycı anneler” olarak ötekileştiriyorlar. Bu da, “evinde oturan çalışkan anne”ye karşılık dış dünyaya ve iş hayatına odaklı “rahat anne”, veya “tembel/kolaycı anne”, ikiliğinin nasıl çok katmanlı bir söylem zemini üzerinde yeniden üretilebildiğini gösteriyor.

19. Feminist teorisyenler, “annelik sorumluluğu” söylemlerinin eleştirel analizlerini yaparak bu konuda yeni yaklaşımlar ortaya koydular. Örneğin, Adrienne Rich’e (1995) göre, ‘annelik’ kurumsal ve deneyimsel olmak üzere iki farklı anlamı ihtiva ediyordu. Anneliği bir kurum olarak anlayan yaklaşım anneliğin kadınlara içkin

“Annelik sorumluluğu”, sınıfta kullanıldığı üzere ikili bir karakter kazanıyor: İlkine sorumluluğun “kapsayan” karakteri diyeceğim; bu, sorumluluğun anneden bütün bir topluma yönelik bir tutum olarak anlam kazanması. Burada “anne”nin bütün bir topluma karşı sorumlu olduğu varsayımı yapılıyor. Yani, sadece annenin yetiştirdiği çocukların toplumun geleceğini oluşturacak kimseler olmasından değil, aynı zamanda “anne”nin kocasına ve toplumun diğer üyelerine annelik etmekten de sorumlu hale gelmesinden söz edebiliriz. İkincisi, sorumluluğun ‘dışlayan’ karakteri olarak adlandırdığım, annenin çocuklarının tek sorumlusu ilan edilmesiyle diğer bütün “çekirdek aile dışı unsurların” çocuk bakımı alanından dışlanması.

Kadınların bütün bir toplumdan sorumlu “anneler” olmalarıyla, sadece ulus-devletlerin “milli varlığı” kabul edilen çocukları doğurmaları yetmiyor, hem kendi biyolojik çocuklarına hem de kocalarına, hane içinde birlikte yaşanan “büyükler”e, kayınbiraderlere ve görümcelere, yeğenlere, kuzenlere... “annelik etmeleri” bekleniyor. Bu bağlamda, eğitmek, aydınlatmak ve yeniden üretmekle sorumlu olan “anne”nin (geniş) aile üyelerinin hal ve hareketlerinden sorumlu olduğu varsayılıyor. Buradan bakıldığında, sınıfta gelişigüzel ve sıklıkla sorulan herhangi bir “bu kimin sorumluluğu?” sorusuna “anneler”in bir biçimde içselleştirilmiş toplu cevabı pek şaşırtmıyor: “Annenin!”

Programın uygulandığı sınıfta, derslerde verilen bilginin aktarımıyla “anneler”in toplumun diğer üyelerini “aydınlatma” konusunda sorumluluk almaları da bekleniyor. Kadınlara, derslerde dağıtılan kağıtları ve broşürleri eve götürmeleri ve mahallede dolaşıma sokmaları tavsiye ediliyor. Bu, elbette bir strateji gerektirmekte: Broşürler ve bilgilendirici kağıtlar evdeki bazı kilit noktalara bırakılmalı; örneğin yemek masasına konarak, buzdolabının kapağına asılarak veya kocanın ve diğer aile üyelerinin kolayca görebileceği ve okuyabileceği diğer yerlere iliştiler. Aynı mantıkla, “anne” ev

olduğunu ve her kadının anne olarak doğduğunu varsayıyordu. Bu iddia, kadının en önemli sorumluluğunu çocuk yetiştirmek olarak görüyordu. Sevgi, annenin çocuğuna karşı hissedebileceği tek şeydi. Bütün bunlardan hareketle annelik sorumluluğunun kadına hanede herhangi bir iktidar alanı tanımadığı, bu yüzden kadının sorumluluğuna “iktidarsız sorumluluk” demek gerektiğini öne sürüyordu. Kadına nasıl annelik edeceğini söyleyen bir otorite (uzmanlar, akrabalar, komşular vs.) her zaman söz konusuydu.

oturmalarına, günlere gittiğinde veya onun evine gelindiğinde, bunları komşu kadınlara da göstermeli. Bu şekilde “annelere” “Annelik Eğitimi” almamış diğerlerinin “aydınlatılmasında” gönüllü aktörler olarak belirli bir eyleycilik atfedilmiş oluyor. Eklemek gerekir ki, bütün bu süreçte kadınların anlayışlı, sakin, fedakâr, çalışkan ve diğer insanlara karşı ikna edici olmaları beklentisi var. Diğer bir deyişle kadınlar, çocuklarını ve kocalarını değiştirdikleri gibi çevrelerindeki insanları da değiştirmeye ve dönüştürmeye davet ediliyorlar.

Sorumluluk söyleminin “dışlayıcı” karakteri bağlamında ise, annenin çocuk yetiştirmede tek sorumlu kişi olarak görüldüğünü vurgulamak önemli. Sıklıkla tekrar edilen bir konu olarak diğer bütün (geniş) aile üyeleri, “büyükler”, eltiler, kız kardeşler ve komşular bu alandan dışlanıyorlar. Bu anlamda kimse ‘annenin’ çocuk yetiştirme işine müdahale etmemeli ve sekteye uğratmamalı. Bunun tek istisnası anne tarafından kendisine “yardım etmesi” üzere “eğitilen” kocalar. Burada anne, yine, çocuklarını münasip bir şekilde eğitebilecek tek kişi olarak karşımıza çıkıyor. Bu amaca ulaşmak için çekirdek aile dışı faktörleri çocuk yetiştirme işinden ihraç etmesi gerekiyor; çünkü çekirdek ailenin teşvik edildiği durumlarda, çocuğu “annenin dışında herhangi birinin yetiştirmesinin otomatik olarak kirli, yetersiz ve güvenilmez olarak algılanması” devam ediyor (Davin 1997: 92). Bana göre bu yaklaşım, geniş ailelerin içinde kadınlar arasındaki kurulu ataerkil ilişkilere karşı “anneleri” belli bir çeşit “eyleycilik”le donatıyor. Burada, bahsedilmeye değer ki “anneler” (geniş ailelerde daha az otoriteye sahip “gelinler” olarak) çocuk yetiştirme biliminin anneye yaptığı vurguyu ve “tek sorumlu anne” söylemini kullanarak hane içindeki yaşlı kadınların, özellikle kayınvalidelerin, otoritesinden kaçabiliyorlar. Kadın, kayınvalidenin bu alandaki ataerkil otoritesini sarsacak bir fırsat yakalıyor ve böylece, akrabalık ilişkileri ağı içinde kendini farklı konumlara yerleştirebiliyor.

Fakat, elbette, diğer yandan, “anne”nin katmerli sorumluluklarına konsantre olan aynı söylem, bu süreçte kadını ev içi alanda yalnızlaştırarak hem hane içindeki hem de dışındaki kadınlar arası homo-sosyal bağların zarar görmesine de neden olabiliyor. Böylece komşu kadınların, büyümüş çocukların, yaşlıların ve diğer akrabaların haneden çıkarılmasıyla “anne” evde kendini yalnızlaştırıyor; buna mukabil, “bebek ve çocuk bakımı biyolojik annelerin dışlayıcı alanı

oldukça diğerk akrabalarından, az sayıdaki toplumsal ilişkilerinden ve küçük rutin yardımlardan ebeveynlikleri süresince artarak tecrit ediliyorlar” (Chodorow 1978: 5). “Bireyselleşmiş” bir annelik söylemi kadını önceden bu alanlarda kurmuş olduğu ağlardan koparıyor.

Bunların yanı sıra, daha önce sözünü ettiğim üzere, “bireysel sorumluluk” söylemi kadını toplumsal ve ekonomik koşullarından soyutlayarak haneyi idare etmedeki herhangi bir “hatası” dolayısıyla suçlanabilecek tek kişi ilan ediyor. Ailenin “mükemmel” olamayışı, “annenin” hatası veya beceri eksikliği olarak görülüyor; o zaman da “sorumlu”nun karşıtı olarak ‘sorumsuz anne’ nitelendirmesiyle karşılaşırız:

Bu programın amacı vicdanlara seslenmek. Önce vicdanlarını sızlattırırız, o sızlattırınca iç denetimleriyle doğru ahlakı buluyorlar... Bu ahlak bu kadınlarda olmayan sorumluluktan geliyor...

Burada “iç denetim”in veya kendini kontrol etmenin, “kendini disiplin altına alma” ile aynı kavramsal temele dayandığını düşünürsek, o zaman koordinatörün bu sözlerini, kadınların kendilerini disiplin altına aldıkları takdirde “doğru ahlakı” *bulabildikleri* şeklinde yorumlamak mümkün olur. Dahası, bu söylemde, “doğru ahlak”ın sorumluluktan geldiği varsayıldığına göre, kadınlar disiplin altına alıcı bir “sorumluluk” sahibi olurlarsa ahlak sahibi de olurlar, denebilir. Ancak, bu görüşe göre “disiplinsiz” olan bu kadınlar ne sorumluluk ne de ahlak sahibidirler. Bu şekilde, “sorumsuz” anne, onun tamamlayıcı özellikleri olduğunu artık bildiğimiz “tembellik”, “umursamazlık”, “disiplinsizlik” ile ve “ahlaksız” olanla güçlü bir ilişkilendirilme içine sokulmuş olur. Bu bileşenler tek bir düzlemde “kötü anneliğin” söylemsel içeriğini bizlere gösterirler.

Ve koordinatör devam eder:

Annelerde sorumluluk duygusu hiç yok. Anneler bir kere sabah kahvaltısı için uyanma zahmetine katlanmıyorlar. Ne kadar acı bir şey. Ne kadar kötü bir şey. Çocuk kendi kendine kalkıyor, ilk yaptığı iş varsa çişini yapmak, elini yüzünü bile yıkamadan televizyonun tuşuna basmak. Karnı acıkınca mutfığa gidip ne

bulursa onu yemek. Ondan sonra annesi saat 9-10 gibi kalkınca kendine göre kahvaltı hazırlıyor, çocuğunu çağırıyor, e çocuğun karnı zaten tok çünkü kendine göre yedi. Sofraya gelmeyince çatışma, kavga dövüş bağırtı, ağlama, iki taraflı sinir bozukluğu. Çocuğun temel ihtiyacı anne tarafından giderilmedi, kendi kendine giderdi beslenme ihtiyacını. Saat 10-11 gibi bir telefon, Ayşe hanım bunu öğleden sonra çaya davet ediyor. Öğle yemeği yok. Çocuk üstünü başını eh işte giyiniyor, çocuğa sorulmuyor gidelim mi gitmeyelim mi, kişi yerine konmuyor çocuk evde zaten. Belki çocuk Ayşe hanımın çocuğuyla kavgalı ya da orda hiç çocuk yok. Bu da göz önünde bulundurulmuyor. Ayşe hanım orda ne yapmış o gün? Kısır, kek, pasta. Çocuğa öğlen yemeği diye bu dayatılıyor. Saat 3 filan oluyor şöyle diyor: “ay” diyor “eve gideyim de bizimki gelir, akşam yemeği yapcam!” Koca gelmese onu da yapmayacak. Ciddi söylüyorum. Kocanın zoruyla eve geliniyor, akşam yemeği hazırlanıyor. Akşam yemeğinde eş erken geliyorsa ailece yenen yegâne ve tek yemek. Hâlbuki sabah kahvaltısı ailece yenebilir. Hanım erken kalksa...”

Böylece kadına zamanın örgütlenmesi ve ailenin beslenme organizasyonundan oluşan hane yönetimi için tam sorumluluk verilirken, kadınlar yalnız “anneliğin” içkin anlamlarını yeniden üretmeye yarayan “bakım ve beslenme” ile aynı söylemsel alana itilmekle kalmıyor, aile bireylerinin “münasebetsiz” ve “ahlaksız” davranışları kadar ev içinin muhtemel nahoş havası için de hesap sorulabilir hale geliyorlar. Bu şekilde, hayali ideal-evin “mükemmel olamayışı” “özdisiplin” yoksunu “anne”nin “sorumluluğu”yla doğrudan ilişkilendirilebiliyor. Mevcut siyasi ve ekonomik koşullarına yabancılaştırılan kadınların orta-sınıf ideal-evin fantezisini kurdukları varsayılırken, “anne”, kendini disiplin etmesi koşuluyla bu fanteziyi gerçekleştirmede sorumlu addediliyor. Fakat bir yandan evlerin “muhtemel” nahoş havası bilinirken diğer yandan ideal-ev bu gerçeklik alanında nasıl kurgulanabiliyor? Buna geçmeden önce, gerçekliğin görünen/söylem içine oturtulan tarafında kurgulandığı aşikar bu fantezinin izini biraz daha sürmek istiyorum.

Tutarlılık ve “Tutarlı Anne” - Disiplin İçin Yeni Bir Kavram

“Tutarlılık”, Anne Eğitimlerinde en çok tekrar eden kelimelerden biri. “Tutarlılık”, buradaki anlamıyla, “anne”nin benzer koşullarla

karşılaştığında benzer tarzda hareketler göstermesiyle açıklanabilir. Örneğin, eğer “anne” çocuğunu bir gece tuvalete kaldırıyorsa diğer gece de aynen çocuğu kaldırmalıdır. Benzer şekilde, eğer “anne” çocuğuna bir şey yemesi için izin vermiyorsa, çocuk ağlasa da bu tavrını korumalıdır. “anne”den beklenen belli bir kararın ardından, diğer günlerde de o kararın arkasındaki sağlam duruşunu göstermesidir. Yalnız, belirli bir nihai amaca hizmet ettiği sürece -örneğin, çocuğun bir konudaki başarısının ardından verilen bir ödül olarak- “anne” o yasağı kaldırabilir. Bu yaklaşım, annenin çocuklarına uyguladığı bir disiplin altına alma yöntemidir, fakat aynı zamanda ve bundan daha da öte, annenin kendini disiplin altına almasına işaret eder.

Eğitimler boyunca “tutarlılık”, çeşitli söylemleri desteklemek için kullanılan bir kavram olarak belirdi: Anneliğe özgü sevgi, otorite, bilimsellik, hanenin toplumsal cinsiyet ekseninde kurulmuş hiyerarşik yapısı, sorumluluk, anne ilgisi vb. söylemler “tutarlılık”la birleşerek anlam kazandılar. Hanede veya bizzat çocuğun hayatında herhangi bir şey ters gittiğinde ve bu durum eğer bir “bozukluğa” işaret ediyorsa, o zaman annenin hareketlerindeki “tutarsızlığı düzeltme” eğilimi, belirgin bir yaklaşım tarzı olarak dikkat çekiciydi. Normdan sapma ise “tutarsızlık” söylemiyle bir bütünlük içinde işliyordu:

Annelik duygusu ilk emzirmeyle beraber olur. Emzirmeyle ‘duygusal-bağ’ kurulur. Emzirmeyen annelerde bu bağ emziren annelere göre daha geç kurulur... Kocasıyla kavga ettikten sonra bebeğini emziren anne sinirli bir şekilde emzirir. Ancak, tartışmadan önce onu [bebeğini] sevgiyle emziriyordu. Bu, annenin davranışlarında bir “tutarsızlığa” neden olur ve çocukta güven kaybına yol açar.

Bu örnekte, “tutarsızlık” yalnız bilimsel söylemi desteklemez, bu bağlamda, kocanın temsil ettiği ataerkil otoriteye itaati de meşrulaştırır. Diğer bir deyişle, yukarıdaki alıntı şunu demeye çalışır: “Kocalarınızla tartışmak iyi değildir. Aksi halde çocuğunuz ‘güvensiz’ -kusurlu ve eksik- olur.” Böylece, “tutarsızlık” ifadesi aracılığıyla bilimsel söylem ataerkil söyleme eklenir ve onu yeniden üretir.

Eğitimlerin ilk birkaç ayından sonra çocuğun veya ailenin hayatında herhangi bir “bozukluk”la karşılaştıkları zaman kadınların neredeyse

otomatikleşmiş tepkileri dikkat çekiciydi. Kelimenin ısrarlı tekrarlanması problemlerin çoğunun “anne”nin “tutarsızlığı”ndan kaynaklandığını düşündürüyordu. Çocuğunun belirli bir davranışını düzeltmede “hata”ya düşüyorsa, evdeki ilişkileri yönetmede “yetersiz” kalıyorsa, ilk tepki, annenin tutarlılığını ve tutarsızlığını sorgulamak halini almıştı²⁰. Bu gözlemim mülakatlarda kadınların takındığı tutumla da destekleniyordu.

Bu süreçte, “tutarsız anneler” durmadan eleştirilir ve yalnız eğitimci tarafından değil sorunlara belli bakış açısı kazanan sınıftaki diğer annelerce de uyarılır olmuştu. Örneğin, annelerden biri konuyla ilgili ilk dersin üzerinden iki hafta geçmesine karşın çocuğunun çış problemini çözemiyordu. Derslerden birinde, “anne”, sınıftaki diğer annelerce sorgulandıktan sonra sorunun “annenin tutarsızlığı”ndan kaynaklandığına karar verilmişti:

Annenin hatası... Anne tutarlı davranmamış... Önce çocuğu kaldırmış, sonra misafirleriyle konuşurken tekrar kaldırmayı unutmuş. Eğer anne kendini verirse karşılığını da alır... Anneler sabırlı ve tutarlı olmalı...

Bu tarz cümleler sınıfta konuyla ilgili ortaya atılan cümlelerden yalnızca birkaçı. Diğer kadınlar “anne”yi anneliğinde “başarısız” olarak eleştirirlerken kadının “başarısızlığını” anne olarak kadının disiplin dışı hareketlerini imleyen “annenin tutarsızlığı” olarak adlandırıyorlardı.

Bu noktada, “disiplin” kelimesinin modern Türkiye bağlamında kullanımının altını çizmek istiyorum. Terbiye ifadesinin Türkiye’de Cumhuriyet döneminin başlarında “disiplin” kelimesine nazaran yaygınlıkla kullanıldığını söylemek, sanırım yanlış olmaz. Bu dönemde Cumhuriyet’in “yeni kadın”ına ve modern cumhuriyetin yeni ailesine vurgu yapan kadın dergileri ve kitaplar basıldı. Bu yayımlarda terbiye sıklıkla bahsedilen bir konuydu. Bunun altında modernliğin ancak “disiplin” yoluyla muvaffak olunabilecek bir düzenlemeler bütünü

20. Eğitimlerinin bu döneminde, sorular tekrar ededursun, cevaplar tekseslileşmişti: Eğitimci: “Davranışlarını değiştirmek için ne yapmalıyız?” “Anneler” (hep bir ağızdan): “Tutarlı olmalıyız!” (07.03.2007)

olması muhakkak etkiliydi²¹. Disiplinin yeni, modern ve rasyonel yöntemleri takdirle karşılanırken eski biçimler gelişigüzel ve iç-güdüsel bulunarak eleştirilir olmuştur. Hasip Aytuna'nın yazdığı gibi (1939) “çocuk yetiştirmek, çocuğu terbiye etmek, ideallere uygun yeni nesiller yetiştirmek çok karmaşık bir iş” idi. “İç güdülerimiz aracılığıyla, daha önceden bildiğimiz yöntemler aracılığıyla modern hayatın gereklilikleriyle mücadele edemez”dik (1939: 21). Bu nedenle, yeni ve modern yöntemler çocuğun terbiye edilmesinde elzem görülüyordu. O yıllarda, devletin kendisi de bütün bir milleti terbiye etmenin uygulayıcısı olarak görülmekteydi. “Devletin, aileye ve muhite de kayıtsız kalmamak şartıyla, bütün milletin topyekün terbiyesine ehemmiyet vermesi lazımdır. Başka türlü milleti yenileştirmek ve ıslah etmek mümkün değildir” denmekteydi (Kanat 1941:8 (Şerifsoy 2004:168)). Bu dönemdeki iddialara göre terbiye bireylere karşı toplumun kendisi tarafından da uygulanabilmeliydi. Bireyin gelişmesinin bir ön şartı olarak terbiye anneler, babalar, öğretmenler ve idareciler tarafından uygulanmalıydı ki bu kişiler çocuğun ehlileştirilmesinden sorumluydular (Baltacıoğlu 1930).

Bunların ışığında, terbiyeyi, etimolojik bağlamda, diğerlerine yönelik bir hareket/jest olarak düşünüyorum. Fiil haliyle, terbiye etmek, bir özne tarafından başkalarına karşı uygulanabilen bir disiplin edici hareketi imlerken, çocuk yetiştirmenin pedagojik dili içinde kullanıldığında, tutarlı olmak, dönüşlü bir kelime olması bakımından kendi kendini disiplin etmeyi ve bireysel bir davranışı vurguluyor. Bu anlamda “terbiye”ye “tutarlılık” dediğimizde onu hiç de masum olmayan bir şekilde başka bir şeye çevirmiş oluyoruz. Hatırlatmak gerekirse, “tutarlılık” ifadesinin altında yatan fikir, disiplinli annenin disiplinli çocuklar yetiştireceği varsayımıydı. Bu nedenle, Anne Eğitimleri örneğinde, kadınlara kendilerini disiplin altına alarak çocuklarına ve diğerlerine karşı “tutarlı” olmaları tavsiye ediliyordu. Her ne kadar terbiye ve tutarlılık birini disiplin altına almaya dair benzer çağrışımları gündeme getirirler de burada disiplin altına alıcı eylemlerin öznesi ve nesnesi farklılaşıyor: Terbiye hareketinin

21. 19. Yüzyıl sonlarındaki Mısır örneğinde, örgütleme, disiplin, kural, düzenleme, tanzim anlamlarına gelen tartib kelimesi ve kavramı gelişmek ve yetiştirmek (breed and cultivate) anlamlarına gelen terbiya ile yer değiştirildi. O zamandan beri terbiya, ‘eğitim’ terimi için kullanılır oldu ve yeni bir pratikler topluluğu haline geldi (Mitchell 2000).

nesnesi diğerk kişi iken (terbiye etmek), tutarlılık hareketinde, “anne”nin kendisi bu disiplin altına alıcı hareketinin hem öznesi hem de nesnesi oluyor (tutarlı olmak).

Bu süreçte “anneler”den yalnız kendilerini disiplin altına almaları değil, ev içinde de katı kural koyucular olmaları bekleniyor. Dolayısıyla, “tutarlılık” söylemi hem çocuğun kişiliğini şekillendirmek için hem de ev içi alanda doğabilecek problemleri ve çatışmaları çözmek için kullanılıyor. Annelere kural koyma sorumluluklarını evdeki çatışmaları çözmede kullanmaları tavsiye ediliyor. “anne”nin, kocasını ve (geniş) aile üyelerini kendisine benzer hareketler içinde bulunmaları için yönlendirmesi bekleniyor. Bu bağlamda anne “hayır” derken, koca çocuğa “evet” dememeli. Aksi takdirde, bunun çocuğun kişiliğinde bir “bozukluğa” yol açacağı varsayılıyor. Uzman/öğretmenin tavsiye ederek söylediğı gibi:

Aile de bir grup. Anne ve baba diğerklerinin kalbini kırmadan bu işi halletmeli. Tabii kolay değil, sonuçta biz hala geleneksel özellikleri olan bir toplumuz. Annenin ve babanın “tutarlı ilişkisi” çok önemli; aile ne yaşarsa çocuk da aynısını yaşar.

Dolayısıyla, bu gerçeğı bilen anne, çocuğun kişiliğini iyi yönde yöğurabilmek için kendisi ve kocası arasında “tutarlı ilişkiler” kurmakla sorumlu. Eğer bunu başaramazsa sınıftaki diğerk “anneler” tarafından eleştiriliyor. Ancak, bu tarz bir yaklaşım ev içi alandaki ataerkinin iktidarını göz ardı ediyor. Kadın, ataerkinin iktidarı hakkında konuşmadan “tutarsızlığının” nedenlerini açıklayacak araçlardan yoksun kalıyor. Başka şekilde ifade etmek gerekirse, çocuğuna karşı “tutarlı anne” olmak için bir kadın kocasının ailesiyle karşı karşıya kalabilir; ancak koca büyük bir olasılıkla söz konusu kişiler anne ve babası olduğunda karısına öfkelenecektir. Benzer şekilde, kadın ısrarla “hayır” dediğı halde koca, çocuğa “evet” diyorsa, muhtemel bir tartışmanın ardından ev içi şiddetin de doğması gayet muhtemeldir ki bu da belki kadına “tutarlılığında” geri adım attıracaktır. Bu ev içi şiddeti dillendiremeyen ve dolayısıyla bunu, “tutarsızlığının” nedeni olarak gösteremeyen kadın orta-sınıf aile fantezisini gerçekleştiremeyecek ve “annenin sorumluluğı” söylemi çerçevesinde sorumsuz, dolayısıyla başarısız addedilecektir. Böylece, ataerki tartışmanın dışında dört başı mamur dururken,

kadın, hem “tutarlı” olmaya çalışırken şiddet görmüş, hem de sınıfta “tutarsız” ve disiplinsiz annelikle eleştirilmiş olarak dilsiz kalır.

Gerçeklik ve Olması Gereken Uyuşmazlığı: Hakikatin İki Yüzü

Aile için “Faydalı”yı Tüketmek

Derslerde kurulan söylemin bir başka bileşeni “anneler”in tüketim pratikleri. Tüketim her zaman eğitimlerin doğrudan konusu olmuyor; aksine bundan bilhassa satır aralarında bahsedildiğini görüyoruz. İlerleyen sayfalarda, ne tür ürünlerin, nasıl ve hangi yollarla bir takım tüketim pratiklerinin içine dahil edilerek vurgulandığını incelemeye çalışacağım. Bu şekilde, hayali bir hayat tarzının tüketimine dayalı belli bir çeşit hayata dair ipuçları bulmayı umut ediyorum.

Eğitimler boyunca, “anneler”in kendileri için değil, ancak ailelerinin yararı için belli tüketim pratiklerine sahip olmaları bekleniyor. Aile için yararlı kabul edilen ürünler uzman/öğretmen tarafından tavsiye olunuyor ve bu sayede, ailelere belli bir hayat tarzı öneriliyor. Dahası, “anneler”in, önerilen ürünleri tüketerek ailelerinde öngörülen bu hayat tarzını inşa etmeleri bekleniyor. Peki uzman/öğretmenlerce ne tür bir hayat tarzı ve ne tür bir sınıf formasyonu önerilmekte?

Düdüklü tencere, başlamak için güzel bir örnek olacak. Aile üyelerine daha sağlıklı besinler pişirebilmek için, pişirme süresince sebzelerin vitaminini ve proteinini muhafaza edebilmek amacıyla bir düdüklü tencere şiddetle “annelere” tavsiye ediliyor. Sağlık, dış dünya için zeki çocuklar ve güçlü kocalar yetiştirmenin bir yolu olarak teşvik görüyor. Bu anlamda, yemek pişirmenin düdüklü tencerede cisim bulan modern ve bilimsel yöntemleri, bu amacı gerçekleştirmede “anneler” için son derece gerekli hale geliyor. Dahası, “anneler”in aile üyelerinin sağlığı ve iyiliği için gerekli olduğu düşünülen bu çeşit bilimsel yöntemleri kolaylıkla uygulayabildikleri varsayılıyor; çünkü, uzman/öğretmenin de söylediği gibi bir düdüklü tencere “taksitle kolaylıkla alınabilmekte”. Bu şekilde, “makbul anneler” olmayı arzulayan katılımcı kadınlar arzu nesnelerini öğreniyorlar: Düdüklü tencere.

Diğer bir örnek, “fedakârlığın”, kendini fazladan alınacak bir televizyonda cisimleştirmesine dair verilebilir. Derslerden birinde

tavsiye edildiği gibi, eğer çocuklar televizyonun sürekli açık olduğu oturma odasında ders çalışmak zorunda kaldıkları için derslerine yoğunlaşmakta zorluk çekiyorlarsa, o zaman “anne”, yatak odasında izlemek üzere fazladan bir küçük televizyon almalı. Bu şekilde “anne”nin çocuğunu rahatsız etmeden televizyon izleyebilmesi mümkün hale getirilmiş oluyor. Her ne kadar sınıftaki bazı kadınlar önceki derslerde tüm bir aile olarak aynı odada yaşıyor olduklarından bahsetmiş olsalar da ekonomik yoksunluğun bu tüketim reçetesini etkilediğini söylemek mümkün değil. Burada da yine taksitli alışveriş, önerilen bir tüketim yöntemi olarak tavsiye edilebiliyor.

Fazladan bir televizyon satın almak, bir çeşit kendini feda etme jesti olarak değerlendirilmeli; çünkü kadın, yalnızca çocuğu konsantrasyonu bozulmadan ders çalışabilsin diye televizyonu satın almakla kalmıyor bir de kendini odasında yalnızlaştırıyor. Ancak bunu yaparken, “anne”ye bir çeşit “özgürlük” deneyimlediği imajı da veriyor, çünkü fazladan bir televizyon aile bireylerinin program tercihleriyle rahatsız edilmeksizin ona istediğini izleyebilme şansı verecektir. Böylece tüketim, “özgürleştirici” yanıyla kadının hayal ettiği yaşam tarzında bir temel bulmuş oluyor. Kendisi için fazladan bir televizyon alarak yakaladığı “özgürlük” bir yandan, çocuğunu nasıl her şeyin üstünde tuttuğunu kanıtlamış olmanın iç ferahlığı diğer yandan, tüketim, kadına çok katmanlı problemleri çözebileceği bir alan açyormuş gibi görünüyor.

Satır aralarında, “anneler”in tüketim pratiklerine dair başka ufak bilgiler de okunuyor. Tavsiyelerden biri, sokakta satılan yiyecekleri almamak. Ürünleri kirli (hijyenik olmayan) ve sağlıksız farz edilen sokak satıcılarından bir şeyler almak yerine ihtiyaçları için kadının süpermarketlere gitmesi öneriliyor. Gazi Mahallesinde büyük süpermarketlerin tarihinin pek eskiye dayanmaması gerçeği bir yana, “süpermarketlerden alışveriş etmek” buradaki “annelerin” günlük eylemlerinden biri değil. Açık ki, uzman/öğretmen ‘süpermarket’ kelimesini kullanırken kendi orta sınıf tüketim pratiklerini düşünüyor ve bu pratikler arasında eve gitmeden önce yolda bir süpermarkete uğrayıvermek oldukça yaygın bir etkinlik. Gazi Mahallesinde yaşayan kadınlar içinse, süpermarket kelimesi, daha çok paketlenmiş, markalı ürünlerin bulunduğu bakkala karşılık geliyor. Ancak süpermarket kelimesi kullanılarak bir orta-sınıf profesyonel kadın fantezisi açığa

çıkmiş oluyor ki bu fantezide “anneler”, kendilerini, süpermarket raflarında tüketilmeyi bekleyen bir dolu farklı ürün arasında alışveriş yapan tüketiciler olarak hayal ediyorlar.

Bu tüketim pratiklerinin küresel pazar ekonomisine eklemlenişini de unutmamak gerek. Paketlenmiş, markalı ürünlerin steril ve hijyenik şartlarda yapıldığı varsayımı ile bu ürünler sokakta satılan ev yapımı ürünlerden daha sağlıklı olarak değerlendiriliyor. Bu yolla, kadınların tüketim pratikleri küresel ekonominin çarkına eklemlenmiş oluyor. Örneğin sokakta satılan dondurmaya değil, süpermarketteki “kapalı”, yani paketlenmiş ve markalı olanı almamız tavsiye olunuyor. Benzer şekilde, kanlı önlüğü ve bir et kütlesinden diğerine uçuşan sinekleriyle “pis” bir resmin içinde hayal edilen kasaptan et almanın düşüncesi bile insanı ürkütüyor. Geleneksel bir satıcı kimliğindeki kasap, üretimin ve tüketimin hijyenik olmayan, kirli, pis ve sağlıksız tarafını imliyor. Bunun yerine, önerildiği gibi, son kullanma tarihlerine baktıktan sonra süpermarketlerden eti alıyoruz.

Yerli üretici kirli ve hijyenik-olmayan diye değerlendirilirken, kadınlar, eş zamanlı olarak yerli ürünleri üretmeye ve tüketmeye teşvik ediliyorlar. Sınıfta Yerli Malı Haftası’nı kutladığımız gün “anneler” evde yaptıkları birbirinden farklı yiyecekleri masanın üzerine dizmiş, yorumları bekliyorlardı. Buradaki çelişki, bir yandan, süpermarketlerde satılan markalı ürünlerin zıttı yerel sokak satıcılarının ürünleri ve hatta bizzat satıcıların kendileri, kirli, hijyenik-olmayan ve sağlıksız olarak işaret edilirken, “anneler”in hazırladığı ev-yapımı ürünlerin aile için en iyisi -en temiz ve en sağlıklı- varsayılmasıydı. Bu şekilde, kadın bir yandan tüketici olarak küresel ekonomiye eklemlenirken, diğer yandan, ailenin en mükemmel hijyenik koşullara sahip olabilmesi ve en sağlıklı besinleri tüketebilmesi için kendi emeğini ev içine hapsediyor, evde ve yalnız ev için üretmeye teşvik ediliyordu.

Kadınlar, aile adına yaptıkları sürece gönül rahatlığıyla tüketmeye çağırılıyorlar. Belli ürünleri belli biçimlerde tüketerek ve tüketmeyi arzulararak, “anneler”, kendilerini orta sınıf bir hane içinde hayal etmeye davet ediliyor. Bu tüketim pratikleri “bireylerin ve grupların tercihleri, arzuları, beklentileri, ihtiyaçları, istekleri ve yaşam tarzları aracılığıyla şekillendirmeye, yontmaya, mobilize etmeye

ve iş yapmaya çalışırken” (Dean 1999: 12), kadın, tükettiği şeyi seçebildiğini düşünüyor. Ancak kadın kendi hayat tazını ve tüketim pratiklerini seçmede özgür olduğunu düşünmesine rağmen, bu seçme özgürlüğü otonom ve katılımcı bir benlik öngören hem liberal hem de neo-liberal hükümet etme sanatları tarafından kullanılıyor aslında (İpek 2006).

Gazi Mahallesinde yaşayan kadınların tüketim pratikleri üzerine bütün bu örnekleri göz önünde bulundurduğumuzda, eğitimlerde, tüketim bağı içerisinde, belli bir hayat tarzının özendirildiği iddia edilebilir. Bu, “annelerin”, tüketim pratikleri aracılığıyla katılmaya çağırıldığı, uzman/educitmcilerin orta-sınıf aile fantezisi olarak okunabilir. Ancak, bu hayat tarzı pratikleri, tüketim pratikleri, hizmetler ve deneyimler Gazi Mahallesindeki ailelerin değil, uzman/öğretmenlerin orta sınıf hayatlarına ait olan belli bir ‘hayatı’ tüketmeyi işaret ederler.

Bu bağlamda, hijyenik olarak paketlenmiş, markalı ürünleri almak için süpermarkete giderek, çocukların “başarıları” için fazladan bir televizyon edinerek, aile üyelerine daha sağlıklı yemekler yedirebilmek için taksitle düdüklü tencere alarak, sokak satıcılarının ve yerel üreticinin “kirli” ürünlerine burun kıvrıp, aynı anda ev-yapımı ürünlerin kullanımına ve tüketimine gayret göstererek, kadınlar, tüketim pratikleri aracılığıyla orta sınıf aile hayatı fantezisi kurmaya çağırılırlar. Aslında bu, iş gününün ardından bir süpermarkete uğrayıveren, modern-profesyonel-kadın ayakkabılarını kapı eşiğinde çıkarır çıkarmaz düdüklü tencereyle yemeğe girişen orta sınıf uzman/educitmcinin hayat tarzıdır. Sınıftaki kadınlarsa, görmezden gelinen hakikatler alanında, kendilerinde bir “eksiklik” aramaya koyulurlar.

Mükemmel Annelik Fantezisi

Annelik pratiğini “mükemmel” şekilde icra ettiğı varsayılan “anne”nin Gazi Mahallesindeki kadınların gündelik koşullarıyla uymayan belli bir kadın modeliyle özdeşleştirilmesine şimdiye kadar dikkat çektiğimi umuyorum. Bu “hayali” kadın, romantik bir akşam yemeğı sofrasını çiçeklerle ve mumlarla süsleyerek kuran, her yemeğı ayrı kaselere ayrı kaşıkla sunan ve her bir aile üyesine güler yüzle ikram eden, belirli bir “anne” modeli idi. Bu kadın, kocasıyla ilişkisinin “özel hayat” olduğunu biliyor ve çocuklarına ona saygı göstermeyi öğretiyordu. Bu “anne”, çocuklarına, çocuk odasında uyumalarını yumuşaklıkla

öğütüyordu. Kadınların evinde çocuk odası olup olmadığı bir yana, “anne” yine de yumuşaklıkla öğütleyecekti. Bu “anne”, daha sağlıklı ve besleyici yemekler sunabilmek için gerektiğinde taksitle düdüklü tenceresini de satın alıyordu. Kadın, “iyi anneliğe” atfedilen ahlak, kendini adama, çalışkanlık, özeleştirelilik, sorumluluk ve tutarlılık kavramlarıyla açıklanan davranışları, annelik etmenin “çağdaş” yollarını döşeyen orta-sınıf tüketim alışkanlıklarıyla desteklediğinde “mükemmel anne”yi bulacaktı.

“Mükemmel annelik fantezisi” (Chodorow&Contratto 1982) anneyi hem kendi mükemmel olamayışıyla hem de ailesinin mükemmel olamayışıyla suçlama eğilimine yol açmakta. Bu bağlamda, kişi her gün karşı karşıya geldiği maddi koşullarından soyutlandığı ölçüde, annenin kusurları (model-anne’den sapmalar) onun kendi kişisel hatalarıymış gibi görülürler. Böyle bir proje, “ideal anne”yi orta-sınıflıkla birleştirerek sınıf farklılıklarını silmeye ve yeniden şekillendirmeye eğilimlidir (Shakry 1998). Oysa kadının gündelik deneyiminde içinde yaşadığı sınıf koşullarının ne kadar belirleyici olduğu ortada. Böylece, annelik kadınların rasyonel, bilimsel ve hijyenik işleri olurken kadınlar orta sınıf bir ailenin “anneleri” olarak yeniden bir kendini inşa süreci içine girerler. Dahası, bu sürecin akabinde, sınıf pozisyonlarından -bir o kadar da kültürel olarak göçmen, etnik olarak “öteki”, dini olarak “sekte” ve ekonomik açıdan yoksul olarak marjinalleştirilmiş kimliklerinden- soyutlanan “anneler”, “mükemmel” veya “kusurlu” anneliğin kendi kişisel potansiyellerine ve arzularına bağlı olduğunu varsayan bir fantezinin nesneleri olmaya adaydırlar. Bu anlamda, bu fantezi bireyselleşmiş aile birimlerinin içinde kadının bireyselleşmesine de hizmet eder. Üstelik kadının bireyselleşmesi yüzünden ailede ne zaman bir sorun olsa bu “anne”nin “eksikliği”, “kusuru” veya “yetersizliği” olarak anlaşılır; o zaman da kadın “başarısız anne” olarak etiketlenir.

Özel koşulları ve sınıf pozisyonlarını göz ardı ederek bütün kadınların aynı seviyede düzlendiği bu fanteziyi nasıl okumak lazım? Mükemmel annelik fantezisi neye hizmet ediyor? Denebilir ki, dersler, bu derslerdeki anlatılar ve sınıfta oynanan oyunların tamamı birlikte bir arzu edilen aile mizansenini (*mise-en-scene*) yaratmakta. Bütün bu toplu ve neşeli yemek saatleri, yardımsever kocalar, çalışkan, enerjik, güzel çocuklar, çatışma çözücü aile toplantıları ile kurgulanan

bu mizansende kadın, mizansenin seyircilerinin aldığı zevk aracılığıyla belli bir “anne” kimliğini sahipleniyor. Buradaki seyirciler ise, sahadaki uzman/öğretmenler olarak karşımıza çıkmakta. Sahnelenen mizansen Diğeri’nin arzusu olduğu sürece (Zizek 1997) bu “mükemmel annelik” fantezisi de eğitimcilere, devletin uzmanlarına ve profesyonel uzman yazar kadrolarına ait oluyor²². Bu bağlamda, “anneler”, “arzu eden özneler” olarak konum alıyorlar. Peki, “anneler”, etrafında çocukların ve kocanın, annenin pişirdiği lezzetli yemekleri iştahla yedikleri hoş bir şekilde düzenlenmiş bir yemek masası hayal etmeye çağrıldıklarında ne oluyor? Örneğin, koordinatörün anlatısına göre, eğer “anneler” yemek masasını her zamankinden farklı bir şekilde düzenlerlerse o zaman kocalar “vay, bugün ne var?” diye soracaklar, kadına ilgi göstereceklerdir. Kadın pişirdiği pilavı bir kase içinde düzgünleyip tabaklara ters çevirerek koyduğunda, bu tepenin üstüne bir de maydonoz yaprağı kondurduğunda çocukları bunu iştahları olmasa bile büyük bir zevkle yiyeceklerdir. Böyle bir fantezi kadınları yalnız “arzu eden özneler” olarak çağırarak kalmaz, bu sahnede başka türlü doldurulabilecek hiçbir boşluk bırakmamakta da ısrar eder. Anlatıdaki pilavın üstüne konulan maydonoz, başka bir hayalin mümkün kılınamayacağı bir çizgi çeker adeta. Fakat aynı zamanda, uzman fantezisiyle onun içinde olmayı arzulayan kadının gerçekliği arasında belirgin bir yarık da meydana getirmektedir. Meltem Ahıska, bu yarıkla hakikatin iki yüzünün birbirinden ayrıldığından bahseder (2009). Bir yanda söylemsel olan, fantezi diyebileceğimiz, ideal bir gerçeklik ile diğer yanda, gündeliğin koşulları içinde oluşan, görmezden gelinen ve söylemin dışına itilen, adeta gerçek üstü olan bir gerçeklik hakikatin iki yüzünü oluştururlar. Bu şekilde, hakikat rasyonelitenin dışında bir yerlere itilirken farklı iktidar odaklarının bu görmezden gelinen, rasyonel alanda işleyebilmesi olanaklı hale gelir. Diğer bir deyişle, hakikatin iki yüzü arasındaki bu yarıktan devlet iktidarının işleyebileceği yeni alanlar açılır:

Sabah yedide kalkar, sekize kadar kahvaltıyı hazırlar. Sekiz otuza kadar herkesin kahvaltısını bitirmesini sağlar. On bire kadar

22. Bu, fantezinin öznelerarası karakteri nedeniyle gündeme gelir. Fantezi, öznenin fantezisi değil, Diğeri’nin arzusudur. Burada, soru “ne istiyorum” değildir artık, “‘diğerleri’ benden ne istiyor?”dur. Ve tabii, “bana bakınca ne görüyorlar” ve “diğerleri için ben neyim?” (Zizek 1997:9). Eylemlerinin izleyicisi olan diğer kişilerin aldığı haz ve tatmin, öznenin kurulması sürecinde temel önemdedir.

o günün yemeği pişer, böylece günün geri kalanında kendine ayıracak vakti olur...

Ancak, diğer bir “anne”,

Gece geç yatar, sabah da tabii geç kalkar. Televizyon seyrederken, arkadaşına gidip otururken, lak lak ederken çocukların öğünlerini atlar. Kendine ayıracak vakti bile olmaz.

Hayali orta sınıf aile mizanseni içinde “bilinçli” (çalışkan-sorumlu-ahlaklı-tutarlı) ve “bilinçsiz” (tembel-sorumsuz-rahat-tutarsız) anneler birbirinden ayrılırken, ‘anneleri’ ideal bir orta sınıf aile içinde eşitlemek hakikatin iki yüzü arasındaki bu yarığı görmezden gelmek demek. Örneğin “anne” neden geç yatmış, sorgulanmaz. Ailenin mutluluğunun ve sıkıntısının nedenini bütün koşullardan bağımsız bir şekilde annenin omuzlarına yükleyen bu yaklaşım hali hazırdaki iyi/kötü, okumuş/cahil, zor/kolay, çalışkan/tembel anne ikiliklerini de yeniden üretmiş olur. İyi/kötü gibi yerleşik ikilikler anneliğin tek bir modelini pekiştirirken, modelden sapmalara bireysel hatalar olarak yaklaşılar (Schepher-Hughes 1992). Gerçekte, ebeveyn pratikleri ve yatkınlıklar kendine has ve kültürel bağlamlarda oluşurlar. Conolly’nin iddia ettiği gibi annelik idealinin kültürel olarak üretildiğini varsayarsak, o halde, “iyi ve kötü gibi ikilikler zor koşullar altındaki çok sayıda anneyi disiplin etmede kullanılır” demek de mümkündür (2000: 280)²³.

Dolayısıyla, mevcut sınıf yapılarından ve ailelerinin toplumsal cinsiyete dayalı örgütlenmelerinden soyutlandığı sürece, sadece orta sınıf aile içinde perforce edilebilen ideal annelik arzusu aracılığıyla kadınları disiplin altına almanın mümkün olduğu iddia edilebilir. Başka

23. Bu ikilikler annelik pratiklerini iyi ve kötü olarak etiketleyerek yoksulluk içinde yaşayan ya da çocukları yaşamının merkezinde olmayan kadınların annelikleri gibi farklı pratikleri dışlar. Örneğin, Conolly’nin örneğindeki (2000) ABD’de yaşayan evsiz anneler ya da Schepher-Hughes’un örneğindeki (1992), annelik pratikleri, içinde yaşadıkları aşırı yoksulluk ve siyasal ve ekonomik koşullarıyla yakından ilişkili Kuzey Brezilyalı annelerinki gibi farklı pratikleri. Üstelik, anneliğin “doğallığı”, bu kimlikten herhangi bir sapmayı iğrenç hale getirir; bu nedenle, Conolly’nin dediği gibi, anti-annelerin, canavar annelerin ve “öteki” annelerin temsilleri, anneleri izleyen kültürel yönlendirmelerin bir boyutu olarak anlaşılabilir; onları yoğun biçimde biçimlendirir, normallliğin kurgusal modellerine doğru iter.

bir gerçeklik söylemi içinde kendi sınıf koşullarından soyutlanan kadın yalnızlaşarak bireyselleştikçe, ailesini uzmanların arzuladığı şekilde yeniden inşa etmeyi arzulamaktan başka bir seçeneği de kalmaz: Hijyenik şekilde paketlenmiş ürünleri tüketmek için süpermarkete uğrayan, taksitin kolaylıklarıyla yeni televizyonlar ve düdüklü tencereler satın alan, her birinin ayrı kaşığı olan servis tabaklarına koyduğu yemeklerle yemek masasını “hoş” bir şekilde hazırlayacak bilgiye ve beceriye sahip, Anne. Bu orta sınıf aile fantezisinin görmezden gelinen, söylemin dışına itilen alana taşınıp orada yeniden kurulması elbette tesadüfle açıklanamaz. Burada gizliden gizliye bilinen, söylem dışına itilen hakikat yoksul evlerin “nahos ev ortamı” ise, iktidarın bu alana müdahale etme sürecine, ev içi ilişkilerin kurgusal orta sınıf değerler/normlar ölçüsünde yeniden inşa edilmesi sorumluluğu verilen kadınları dahil etmiş olduğunu söyleyebiliriz artık.

Peki, annelik söylemlerinde kullanılan ahlak, sorumluluk, tutarlılık ve bilimsellik gibi diğer söylem temaları iyi/kötü, başarılı/başarısız annelik gibi ayrımları yeniden üreterek mükemmel annelik fantezisini destekleyip derinleştirdikçe kadınlar, orta sınıflık hayaline uyum göstermeyen diğer hane bireylerini “eksik” görüp dönüştürmeye emek harcayarak iktidarların yeni aile, yeni millet projelerinin varoş evlerdeki yeni bekçileri mi olacaklardır?

Buradan itibaren, söylem temalarının ayrılmaz bir tarafı olan Anne Eğitimlerinde kullanılan teknolojileri inceleyerek tartışmama devam edeceğim. Bundan sonraki sayfalarda, yukarıda bahsettiğim söylem temalarının farklı teknikler ve teknolojilerle bütünleşerek nasıl uygulandığını tartışacağım.

Annelik Eğitimi Derslerinde Uygulanan Teknolojiler

Bir yandan kadınları özeleştiril, kendilerini disiplin altına alan öznel olarak kuran diğer yandan düzenleyen, gözlemleyen, programlayan, kontrol eden ve eleştiren bu teknikler ve teknolojiler neler? Bu teknikler kadınların gündelik pratiklerinde ve deneyimlerinde bilimin otoritesini ve ahlakını nasıl yeniden üretiyorlar? Kadınlar bu bilimin hem öznesi hem de nesnesi haline nasıl geliyorlar?

İncelemenin bu kısmında, soruların açtığı yolu takip ederek bilimselliğin nesnelleştirici ve öznelleştirici karakterleri üzerinde du-

racağım. Bu yüzden, yalnızca bilimlere ve bilimsel pedagojik 'doğrular'a dayanan hakikat rejimlerinin yeniden üretimine değil, uzman bilgisinin de bu çerçevede nasıl etkileri olduğuna odaklanacağım. Dolayısıyla, uzmanların raporları nasıl yazdığı, katılımcı bilgilerini nasıl topladıkları, bunları devletin (SHÇEK) ve sivil toplumun (AÇEV) diğer uzmanlarıyla nasıl paylaştıkları, hesap sorulabilirlikleri, bu uzmanlar arasındaki ihtilaflı ilişkiler merakımı çeken noktalardan bir kısmıydı. Uzman bilgisine ilişkin olarak, uzmanların program dahilinde yapmaları gereken 'ev ziyaretleri' üzerinden tartışılabilir "gözetim teknikleri" de yine ilerleyen sayfaların konusunu oluşturacak.

Disiplin tekniklerinden eğitim ve gözetimin itiraf pratikleriyle tamamlanması bence son derece dikkat çekiciydi. Kadınların, öz-gözetimle yaşadıkları hayatın hesabını vermeye ve diğer kadınlarla uzman otoritelere özeleştirilerini yapmaya hazır oluşları beni şaşırtıyordu. Bu yüzden derslerin başında gündeme alınan "deneyim paylaşımı" bölümünü de bir itiraf pratiği olarak incelemek istiyorum.

Dahası, kadınların sınıf içindeki inzibati yerleşimi ile gündelik hayatlarının belli bir zaman planlaması çerçevesinde ele alınması disiplin edici teknikleri destekleyen etkinliklerdi. Bu tür bir mekân ve zaman düzenlemesiyle kadınlar kendilerini gönüllü olarak disiplin altına almaktaydılar. Dolayısıyla, bedenlerin mekân içinde nasıl yerleştiği, bunun ne gibi etkileri olduğu ve gündeliğin zamansal planlamasının nasıl gerçekteleştiği yine burada tartışılacak meseleler arasında olacak.

Son olarak, sınıfta yapılan rol alma, canlandırma performansları ve oynanan oyunlarla kadınların psikolojikleştirilme süreçlerini sorunsallaştırmayı istiyorum. Oynanan oyunlarla ve doğaçlanan sahnelerle belli karakterleri performans olarak sergileyen kadınlar bu sahnelerin hem aktörü/öznesi hem de tanığıydılar. Hemen hepsi kendi hayatlarındaki hikayelerden devşirilen bu performanslarda, tanıdıkları bir takım karakterleri canlandırıyorlar, hayatlarına bir de onların gözünden bakmayı deniyorlardı. Önümüzdeki sayfalarda, bütün bu teknikleri tartışarak ve bunların söylem temalarıyla ilişkilerini kurmaya çalışarak programın eleştirel söylem analizini tamamlamaya çalışacağım.

Sahadaki Uzmanlar: “Bilimsel Hakikat(ler)”in Meşruluğu

Yeni Bir Hükümet Etme Şekli

18. ve 19. yüzyıl Avrupasında normallik kavramının ortaya çıkışı ve normların icat edilmesiyle, uzmanlar kilit bir noktaya yerleştirildiler. Birisine bu normlara göre kendini nasıl idare etmesi gerektiğini söyleyebilecek tartışmasız otorite konumunda olan uzmanlar medeniyetin ve modern gelişmenin de işaretleri olarak görüldüler. Uzmanların ilişkili olduğu “pratik rejimleri” ise, bakım, yönetim, danışma, iyileştirme, cezalandırma ve eğitime yollarının örgütlü biçimi olarak tanımlanmakta. Bunlar da genelde pratikleri dönüştürmeye yönelik belli bir takım *programların* nesneleri olurlar (Foucault, 1991c). Bu süreçte, pratikler hem bilgi yüklenir hem de tıp, pedagoji, kriminoloji, sosyal hizmet uzmanlığı gibi bilginin ve uzmanlığın farklı formlarıyla yeniden şekillendirilirler. Dolayısıyla, eğitimler boyunca “anne”lerin pratiklerdeki “yanlış/eksik bilgisi” uzman tarafından açığa çıkarılırken eşzamanlı olarak “düzeltir” de. Bu halde kadınların, ev işlerindeki bilgilerini tıbbi bilimselliğe, çocuk yetiştirmedekileriye bilimsel pedagojiye yönlendirerek, yeniden şekillenen pratik bilgileri dolayısıyla yeni bir öznellik kazanmaları mümkün olur.

Buna ek olarak, uzmanlar kadınları derslere kayıt ederek, onların derslere katılımlarını kontrol ederek, “yok yazarak”, “annelerin gelişimi”yle ilgili notlar alarak kadınların örgütlenme, düzenlenme ve bireyselleşmesine katkıda bulunmaktadır. Uzmanlar bu hizaya sokucu ölçümleri kullanarak, “anneleri” hesaplanabilir ve kontrol edilebilir nesneler olarak bir yerlere yerleştirirler. Diğer bir deyişle, uzman bu ölçüm tekniklerini kullanarak, yalnız belli bir bilimsel bilgiyi nesnelleştirmez, aynı zamanda kadınları da kendi bilimsel bilgisinin nesneleri haline getirir (Foucault 2006).

Bu bağlamda Anne Eğitimlerine baktığımızda, bilimin otoritesinin yanı sıra işleyen uzman otoritesinin, uzmanların hiyerarşik örgütlenişi içinde çeşitlilik gösterebildiğini görürüz. Alanda çalışan uzman sosyal hizmet görevlileri, (emekli) öğretmenler, profesörler, memurlar belli bir uzmanlık hiyerarşisi içinde kadınlara verilen annelik eğitiminin bir parçası oluyorlar. Bu noktada akla takılan bir takım sorular gün yüzüne çıkartılabilir: Bütün bu uzmanlar sınıfta nasıl yoklama yapıyorlar, anneleri nasıl denetliyorlar, kadınlara ilişkin

bilgiyi nasıl topluyor ve nasıl raporlaştırıyorlar, bütün bunları diğer uzmanlar ve uzmanlıklarla nasıl ilişkiler içinde yapıyorlar? Bu sayede, bilimsel bilginin kadınlar üzerinden nasıl yeniden üretildiğini mercek altına alma şansı doğuyor.

Burada, uzmanların birbirlerinden nasıl ayrıldığına bakmak, sonraki adımlarda yol gösterecek iyi bir başlangıç olabilir. Saha çalışmam süresince karşılaştığım uzmanlar ya sosyal hizmet uzmanları ya da kız meslek liselerinin emekli öğretmenleri arasından çıkıyordu. Bu eğitimci ya SHÇEK'e bağlı toplum merkezlerinde ya da milli eğitim müdürlüklerine bağlı halk eğitim merkezlerinde çalışıyorlardı. Bazı durumlardaysa devlet kurumlarındaki “uzman yetersizliği” dolayısıyla her iki kurumda birden görev almaktaydılar. İlki, sosyal hizmet uzmanları olarak üniversitelerin belirli bölümlerinden mezun iken kız meslek liselerinin (emekli) öğretmenleri bu alanda eğitim görmediklerinden sosyal hizmet uzmanları değillerdi, fakat üretim temelli iş sahalarında kalifiye personel veya usta konumundaydılar.

Bu iki eğitimci türü arasındaki ilişkiyi anlamak eğitimde kullanılan teknolojileri daha iyi kavramamızı sağlayacak. Bu ilişkide, uzman sosyal hizmet çalışanları emekli öğretmenleri geleneksel öğretme teknikleri ve öğrettikleri konulardaki bilgi yetersizlikleri ile geleneksel eğitim yöntemlerinde kalmış ve modern eğitim tekniklerine vakıf olamamış eski kuşak olarak görürlerken, meslek lisesi öğretmenleri ise üniversite mezunu uzmanlara, hayatın gerçek eğitim koşullarıyla henüz yüzleşmemiş, ülke koşullarından çıkan doğru eğitim yöntemlerini henüz anlayamamış “okullular” olarak bakıyorlardı. Uzmanlar arasında içten içe süregiden bu doğruluk iddiası Anne Eğitimleri alanında da kendini gösteriyordu.

Pek çok meselede bu iki uzman türü arasında yaklaşım farklılığı vardı, bu farklılıklar onların eğitim tekniklerinde cisimleşiyor ve farklılıkları belirginleştiriyordu. Sosyal hizmet uzmanları “modern” eğitim tekniklerini kullanıyordu: Psikodrama, sınıfta çember şeklinde oturma düzeni, çoğunlukla anneleri dinleme ve problemleri onlarla tartışma ve bu şekilde anneleri sınıftaki bilgi üretim sürecine dahil etme gibi. Diğer yandan kız meslek liselerinden emekli öğretmenler sınıftaki her kadından daha çok konuşuyor, yargılıyor, deneyimleriyle ilgili konuşmaya başladıklarında kadınları sürekli olarak düzeltiyor,

U şeklinde oturma düzenini koruyor ve masasından karşısındaki bu U'ya belli bir takım bilgiler veriyordu.

Emekli öğretmende sınıf klasik bir okul sınıfı şeklinde organize edilebiliyor: Burada, öğretmenin masası önde, diğerleri arkada oturacak şekilde ikişerden dört sıra oluşturulur. Veya, oturma düzeni U-şekline de dönüştürülebilir. Ancak, sosyal hizmet uzmanları sınıfı kitapçıkta da yazıldığı gibi çember şeklinde organize ederler. Bu oturma düzeninde sandalyelerin yerleştirilişi kadınlar arasındaki dayanışma olasılığını artırır ve hiyerarşik mekânsal örgütlenmeyi kırarken aynı zamanda bu her bir hareketin görülebilir ve diğerlerince kontrol edilebilir olduğu çemberden kaçabilme olanağını azaltmaktadır.

Uzmanların farklı yaklaşımlarına işaret eden bu oturma pratikleri farklı “hakikat rejimleri” tarafından harekete geçiriliyordu. Çember şeklinde oturma düzeniyle temsil edilen yeni iktidar, çemberin sınıftaki her kadın tarafından hem oluşturulması hem de onları kapsaması gibi, kendisini oluşturan tek tek bireyleri kapsıyordu. Tıpkı bu çemberdeki kadınların kendilerini iktidarın bir parçası hissetmeleri gibi yeni iktidar düzeni insanlardan katılım istiyordu. Ancak, emekli öğretmenler bu kadınları iktidarı paylaşacak aktörler olarak görmekten uzaktı. Tam tersine, kendi çevrelerinde oturarak onları iktidar araçlarından dışlamaktaydılar. Emekli öğretmen, Gazi Mahallesinde yaşayan kadınlara daha yüksek ve otoriter bir ses tonuyla konuşurken onları herhangi bir iktidar paylaşımının dışarısında bırakmış oluyordu. İsteddiği şeyi dikte ediyor ve tatmin olmadığı noktada cezalandırabilir olduğunu hissettiriyordu. Ancak sosyal hizmet uzmanı, kadınları kendi yerelliklerinde iktidar sahipleri olarak görüp onlara iktidarın bir parçası olduklarını hissettiriyor, kadınlar ile konuşurken onları bir yandan “içeriyordu”. Bu iki farklı pratiğin devletin farklı hükümet etme biçimlerini yansıttığına inanıyorum²⁴.

24. Foucault (1991a) modern iktidarın ortaya çıkışı ve uyguladığı stratejileri çözümlerken, iktidarın çoklu bir tanımını yapar. Bunlar arasında, yöneticinin (çoban) topluluğun hem modeli ve rehberi hem de hizaya sokucu iktidar olduğu Hristiyan geleneğinde temellenen pastoral iktidardan farklı olarak disipline edici iktidarın bireyin kendi kendini yönetmesini sağlamak üzere çeşitli disiplin teknikleri ve kurumları geliştirdiğini söyler. Bu nedenle, daha önce sözü edildiği gibi farklı uzmanların farklı teknikleri ile ayırdedilebilen iktidarın bu iki biçimi, modern iktidar başlığı altında iktidarın çoklu biçimlerine de işaret eder.

Uzmanlar Arasında Hesap Verebilirlik

Anne-Çocuk Eğitimi Programında ders veren bütün eğitimciler AÇEV'in uzmanları ve denetçileri tarafından eğitim görmek zorundalar. Bu eğitim, programın başında ve program süresince de yer yer uygulanıyor, belirli zaman dilimlerinde toplantılara çağırılıyorlar. Bu toplantılarda, sınıflarda neler olduğu, eğitimin nasıl işlediği ve ne tür problemlerin ortaya çıktığı programların yürütücüleri ve program kitapçığını hazırlayan uzmanlar tarafından tartışılıyor.

Bu alanda aynı zamanda birkaç mahalleden oluşan bölgelerde sürdürülen Anne-Çocuk Eğitimi Programlarını gözlemleyen koordinatörler bulunmakta. Örneğin Gazi Mahallesiindeki Toplum Merkezinin koordinatörü dört mahalleden ve dört eğitimciden sorumlu bir kadındı ve bunun dışında kendi gruplarını da eğitimci kimliği ile idare etmekteydi.

Az önce bahsettiğim iki farklı uzman tarzı AÇEV uzmanlarına ve koordinatörlere karşı da farklı tutum izleyebiliyor. Sosyal hizmet uzmanları hiyerarşik bir ast-üst ilişkisi içine girmekten kaçınırken kız meslek lisesinin emekli öğretmenleri uzmanların hiyerarşik örgütlenmesi içinde "üst" konumlardaki diğer uzmanların görüşleriyle yakından ilgileniyorlar. Bu durumda, koordinatör sınıfa davet edildiğinde de, "oyun sahası" tamamen ona bırakılabilir. Her ne kadar koordinatör görevinin kontrol etmek olmadığını, sadece öğretmene yardımcı olduğunu söylese de o gün sınıf adeta onun oluyor. Benzer şekilde koordinatör de kendisinden daha "yukarıda" görünen AÇEV'in uzmanlarına karşı son derece saygılı. Mülakatımızda da bundan bahsediyor: "AÇEV yetiştirdi bizi... Çiğdem Hanım zaten bu işin "ana"sı..."

Bunu söyleyen koordinatörün kurduğu analogi dikkatimi çekiyor; kendisini "çocuk" olarak gören uzman, programın uzman yazarı Çiğdem Hanım'ı "annesi" olarak hayal ediyor. Bu şekilde, uzmanlık ilişkisinin ötesine geçerek kendisi ve programın kurucusu arasında mahrem bir ilişki hayal ediyor. Bu ebeveynle ilişkide saygı kadar haddini bilen bir sevgi de söz konusu. Benzer bir analogi tarzının sınıfta da hakim olduğunu söylemeliyim. Bu bölümde daha sonra tartışacağım gibi "çocuk-anne" ve "anne-öğretmen" arasında kurulan analogilerin annelerin en önemli performansı olduğunu düşünüyorum.

Eğitimcilerin farklı yaklaşımları annelerin bilgisinin yeniden üretim sürecini de etkiliyor. Bir yandan bu kadınlarla ilgili ayrı dosyalar açan öğretmen, diğer yanda devlet görevlilerine göstermekle yükümlü olduğu temel belgeler dışında bu tarz bilgiler toplamaktan imtina eden sosyal hizmet uzmanı. Buradaki temel belgelerden kasıt, kadınların dersler başlamadan önce kayıt olmaları için gerekli belgeler: Fotoğraf, ikametgâh, aileleriyle ilgili bazı temel bilgiler içeren başvuru formu (bu form hangi yaşta ve kaç çocukları olduğu, hanede kaç kişinin yaşadığı, aile üyelerinin meslekleri ve hanenin toplam geliri gibi bilgileri içeriyor). Bu belgelerin dışında, yoklama kağıtları ve gelişim raporları bir müfettiş geldiğinde hazır olmak durumunda. Diğer türlü bilgi, belge ve kadınların yazılarını biriktirmek eğitimcinin inisiyatifine bağlı. Örneğin, koordinatör bana, içinde kadınların kendi geçirdikleri “değişim” anlatıları olan bir dolu yazının olduğu koca bir dosya gösterdi. Burada her bir kadına ait bölüm, içine yaptıkları küçük el işleri de konarak ayrı ayrı dosyalanmıştı. Bu sayede koordinatör, kadınların yazılarından ve el işlerinden ne kadar çok kadını “değiştirdiğine” dair bir kanıt yaratmış, adeta tüm bunlarla değişimi belgelemişti. Kendi başarısının kanıtını bu belgelerde görüyordu.

Eğitimin sonunda kadınlar Başbakanlığa bağlı SHÇEK Genel Müdürlüğünce imzalı bir sertifikayı almaya hak kazanıyorlar²⁵. Bu yolla eğitime katılan kadınlar “annelik etme yeterliliklerini” resmi olarak belgelemiş oluyorlar. Devlet tarafından tasdikli annelere kreşlerde ve okullarda çalışabilecekleri söylense de pratikte mümkün olmuyor. Eğer eğitimci program sonunda bir sınav yapmak isterse, (emekli) öğretmenin yaptığı gibi sınav sonunda “anneler”e not verebilir. Bunun dışında annelik etme belgesini alabilmek için aranan en önemli şart, katılım. Bir kadın, uzman/öğretmene nedenini haber vermeden üçten fazla derse devamsızlık yaparsa eğitime katılma hakkı ortadan kalkabilir. Uzmanlar kadının o derse katılmayıp sebebiyle ilgili kadın tarafından önceden bilgilendirilmeliler. Böylece uzmanın kadınların hayatına dair bilgi edinme şekli, uzmanlığı ve sorumluluğu dolayısıyla meşrulaşır. Bilgi edinmenin meşrulaştığı yerde ona müdahaleler de normal ve doğal kabul edilebilir.

25. Eklerde görülebilir.

Bilimsel Bilgi ve Ahlak

Kendi açıklamalarını nesnelleştiren bilimsel bilginin kurduğu otorite, uzman görüşlerini tartışmasız geçerli ve doğru kılıyor. Diğer bir deyişle, bilimsel söylemin hegemonyası “uzman” tarafından söylenenlerin tek bir hakikat olarak değerlendirilmesini beraberinde getiriyor. Bu bağlamda, yalnız tıp biliminin uzmanı olan doktorlar değil diğer uzmanlar da pek çok sorunun çözümünde farazi bir “hastalığın” şifa vereni olarak görülüyorlar. Derman arayan anneler, olası “hastalıkları”nın reçetesini uzman öğretmenin vereceğine inançlılar. Bu bağlamda sınıftaki annelerin peşi sıra gelen soruları bana anlamlı görünüyor: “Ne yapmalıyım?”; “Yaptığım şey doğru mu?”; “...çocuğumun seçmesine izin vermedim, yanlış mı yaptım?”; “Hemen sinirleniyorum, bunu nasıl engelleyebilirim?” Bazen de sorular daha pratik bilgiler içeriyor: “Makarna yaparken suyunu süzdüm, yanlış mı yaptım?”; “Çocuğum sütüne biraz kakao koymamı istedi, koyayım mı?” Anneler her yaptıkları hareketin bilimsel doğrulamasına ihtiyaç duyuyorlarmış gibi konuşuyorlardı. Yanlış pratikler suçluluk duygusuyla yüzlerdeki ifadeleri düşürüyordu. Yalnız modern bilimsel bilginin değil devletin de otoritesini temsil eden “uzman” tarafından tanınmak ve takdir edilmek önemliydi. Belki de bu takdir ve tanınma Gazi Mahalleli kadınları “makbul anneler” olarak vatandaş yapabilecekti²⁶.

Ancak, uzman onayı öyle kolayca kazanılmıyordu. Kuşaktan kuşağa aktararak gelmiş, kadının anneliğinde ve ev kadınlığında kemikleşmiş bazı teknik bilgileri yenileriyle değiştirmek gerekiyordu. Bu durumlarda uzmanların da kesin ve net konuşma üslubu benim için dikkat çekici oldu. Örneğin, yiyeceklerin besin değerlerinin tartışıldığı derslerden birinde şu diyalog geçiyordu:

Uzman: “Yemek yaparken ne yağı kullanıyorsunuz?”

1. Anne: “Margarin”

2. Anne: “Ayçiçek yağı”

26. Derslerdeki bu tutuma karşı, kişisel mülakatlarda kadınların bilimsel bilgiyi o kadar da umursamadıklarını gördüm. Mülakatlarımdan hemen hepsinde kadınlar hala makamanın suyunu süzdüklerini söylüyorlardı. Dahası, bazı kadınlar, öğretmenin/uzmanın beslenme konusundaki bilgisini ‘yetersiz’ ve hatta ‘yanlış’ buluyordu. Dolayısıyla, kadınların sınıfta sorduğu sorular bilimsel ev kadınlığı konusunda gündelik endişelerini yansıtmaktan çok, bana göre, derslere olan ilgilerini göstermek ve bu alanda, devleti temsil eden uzman/öğretmenden takdir almaktı.

Uzman: “Margarin plastik gibi, kimyasallar ve katkı maddeleri içerir. Sıvı yağ kullanın. Kullandıkça alışacaksınız. Yemekte Riviera kullanılmalı. Ama zeytinyağı yandığı zaman kanser yapıcı maddeye dönüşüyor. O yüzden yemek yaparken ayçiçek yağı kullanılmalı”.

Buradaki gibi, “bekleyen tehlike”, bilimsel bilginin ayrılmaz bir parçası. Başka örneklerde de, “kanseri yapıcı etki” bilginin bilimselliğini ve varsayılan doğruluğunu pekiştirmeye yarayan bir etki yaratıyor:

Uzman: “Tiroit yetersizliğini önlemek için iyotlu tuz kullanmalıyız... Güneşte kurutulan yiyecekler aslında gölgede kurutulmalı; doğrudan güneş altında kurutulanlar kansere yol açar...”

Anne (telaşlı, uğultuyla): “Ay, aman yarabbim!”... “ben artık bi şey yemiyorum”... “Ne yapamaz?”

Bu derslerin sonunda kadınların kafası bütünüyle karışmış görünüyor, yüzleri endişeli bakıyordu. Dersten sonra pek çoğu, uzman/öğretmeni alıkoyup ev işleri ve çocuk yetiştirme pratikleriyle ilgili daha detaylı sorular sormaya başladılar. Sınıfta anlatılmayan/anlatılamayan kişisel deneyimler bilimsel otoritenin görüşüne sunulmak isteniyordu –ya da öyleymiş gibi yapıyordu.

Kısacası, bilimsel cümlelerin ispata dayalı kesinliği ve kararlılığı “tehlike altındayız” duygusuyla birleştiğinde yalnız normal ve doğal olarak değil, acil olarak da bilimsel direktiflere itaat etmeye çağırıyordu. Bu şekilde, kadınların “eğitilmesinde” farklı hükümet etme teknikleriyle ilişkili farklı hakikat rejimleri, birbirinden ayrı pratikler sergileyen uzmanlar tarafından temsil edilirken, her koşulda, üretilen uzman bilgisi “nesnelleştirilmiş” ve “nesneleştirilmiş” bir dizi davranış ve inanç oluşturmuyordu.

Bedenleri Disiplin Altına Almak

Derslerin Uzamsal Yapısı

Kadınların sınıf içindeki yerleşimlerini, günlük hayatlarının ev işi ve çocuk bakımı merkezli zamansal planlamasını ve ev içi alanda

gözlenebilir oluşlarını birlikte düşündüğümüzde, disiplinlerin nasıl günlük hayat pratikleri içinde bedenlere nüfuz ettiğini ve onları yeniden yapılandırıldığını görmemiz biraz daha mümkün oluyor. Ben de burada, temelde bu üçü üzerinden tartışmamı sürdüreceğim.

Kadınların mekândaki dağılımına dair dikkati çeken en önemli nokta, daha önce de bahsettiğim gibi, oturma düzeni. Bu düzende, kadınlar bir çemberin içinde, aralarında boşluk kalmayacak şekilde her biri birbirinin yanına oturmalılar. Bu çemberde kadınların her biri bir diğeriyle temasta olduğundan kimseyi rahatsız etmeden oturup kalkmak pek mümkün olmaz. Bu durumlarda, yalnız kişinin her iki yanındakiler değil, onlara bağlı bir grup daha hareket etmek durumunda kalır. Çemberden çıkmak öyle kolay olmaz, öncelikle uzman/öğretmenin, ardından diğer herkesin soru dolu meraklı bakışları altında çıkabilir kadın.

Kadınlar konuşmaya başlayacaklarında, dairedaki tek açık noktada oturan eğitimcinin “bakışı”ndan izin alırlar. Özellikle bir izin almak gerekli değildir aslında ama öğretmenin ufacık bir jesti beklenir. Bu çemberde kimse birbirinin onaylayan ve yeren bakışından kaçamaz. Kadınların sınıfta anlatmaya başladığı “alakasız konular” ve “özel sohbetler” olursa, bunları ders arasında veya bitiminde sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmaları beklenir. Sürekli olarak onaylayan ve yeren bakışlarla karşılaşan, çemberde kimsenin bakışından bir türlü kaçamayan kadın, olumsuz eleştiri almak istemez çünkü bu, onun diğer kadınlarla beraber “başarı mücadelesi” içinde olduğu “iyi anneliği”ne gölge düşürür. Eğitimler başladıktan birkaç ay sonra sınıf içinde kadınların fazla dikkat çekici konuşmaktan kaçınmaları gözlemleniyordu. Bunun yerine, çoğunlukla takdir edilmek ve onaylanmak için annelik deneyimleriyle ilgili konuşur olmuşlardı.

AÇEV uzmanları tarafından tavsiye edilen bu oturma biçimi kitapçıkta da yazılmış. Bunun amacı “grup bilincini ve dayanışmasını geliştirmek”. Ancak, burada ilgi çekici olan, bir süre sonra birbirinin yanına oturan kadınların sabitlenmesi ve kadınların dairede oturdukları yeri korumalarıydı. Korudukları bu yerde, çevrelerindeki diğer kadınlarla birbirlerine yansıttıkları bakışların benzerliği belirleyiciydi: Yaş, giyim-kıyafet, Türkçeyi düzgün konuşmak gibi dil yetkinlikleri birbirine yakın olan kadınlar bir arada oturmaya başlamıştı. Üç

haftalık bir aradan sonra sınıfa tekrar gittiğimde orta sınıf gözükten, modern, genç, tarz sahibi ve düzgün Türkçe konuşabilen kadınların bir arada, çemberin yarısını oluşturacak şekilde oturmaları dikkatimi çekti. “Diğer anneler” ise çemberin öbür yarısındaydı. Dolayısıyla, serbest oturma düzeni olduğu halde kadınlar aynı yerdeki aynı sandalyelere, aynı “anneler” arasında oturmaya eğilimliydiler.

Özetle, çember şekli oturma düzeni bütün katılımcıları kapsar ve grubu karar alma süreçlerine dahil eder görünüyorken bir yandan da her bir katılımcıyı gözlenebilir ve kontrol edilebilir kılıyor. Bir yandan, öğretmeni öğrenci/annenin yanına oturarak klasik öğretmen-öğrenci hiyerarşisini kırar görünüyorken, diğer yandan kadınlar her daim öğretmenin “bakış”ından izin alma ihtiyacı hissediyor. Denilebilir ki, sınıftaki bu yeni oturma düzeni, hükümet etmenin yalnız farklı bir biçimini gösteriyordu, yokluğunu değil.

Derslerin Zamansal Yapısı

Sınıftaki Zamanlama:

Dersler boyunca verilen, çocuk bakımı, yemek pişirme ve ev işleri gibi konulardaki tavsiyelerin kendisi kadar bunların nasıl ve ne zaman uygulanması gerektiği de önemli bir konu. İşlerin hepsini yapabilmek için kadının iyi bir zaman planlamasına ihtiyacı olduğu muhakkak. Kadınların sahip olması gereken sıkı zaman planlaması ilk önce sınıfta başlıyor. Zamanında gerçekleştirilmesi gereken her etkinlik, “anneler”in evde uygulamaları beklenen zamanlamanın olması gereken kesinliğine örnek teşkil ediyor.

Bu bağlamda, zamanın iyi örgütlenmesi son derece önemli bir konu. Her hafta dersler dokuzda başlar, on iki buçuk civarında biter ve iki bölümden oluşurdu. Bir buçuk saat süren birinci bölümde, bir önceki haftanın “deneyim paylaşımı” yapılır, ilgili bir oyun oynanarak o haftanın dersine ısınılırdı. Daha sonra, o haftanın konusu tartışılmaya başlanırdı. Son olarak, çemberdeki her kadının bir cümlesini okuduğu, konunun özetinin bulunduğu kağıtlar dağıtılırdı. 15 dakikalık bir aradan sonra derslerin ikinci bölümü başlardı. Sosyalleşme alanımın önemli bir parçasını oluşturduğundan, bu 15 dakika benim için pek kıymetliydi. Bu, çay içmek ve diğer kadınlarla ayaküstü sohbet etmek için verilen bir araydı. Fakat her ikisini

yapabilmek bir türlü mümkün olmuyordu. Çayın başındaki ve tuvaletin önündeki uzun kuyruklardan sıranın sohbete gelmesi hayli zordu. Bir bardak çay kapmayı becerseniz de bitirmek her zaman nasip olmazdı. Annelerin derse konsantrasyonunu bozmamak için sınıfta yemek içmek tamamen yasak olduğundan on beş dakikalık aranın önemi artıyordu. Bazen kadınlar ellerinde bir bardak çayla sınıfa girer, bardağı kağıtların, broşürlerin, yanlarında getirdikleri poşetlerin arkasına saklardı, ancak çoğu dışarda bırakırdı.

Saat on bir civarında başlayan derslerin ikinci bölümünde anneler ZEP'lerini (Zihinsel Eğitim Programı) yaparlardı. ZEP, annelerin evde çocuklarıyla her gün yapmaları gereken performatif oyunlara, el becerilerine, zeka geliştirici aktivitelere dayanıyordu. Bununla birlikte kadınların evdeki günlük hayatının zamansal planlamasını organize eden başka şeyler de vardı. Benim burada ele alacağlarım ZEP, çocuk bakımı ve ev işinin planlaması ile sınırlı olacak.

Gündelik Hayatın Zamansal Planlaması:

ZEP, Ev İşi ve Diğerleri

ZEP egzersizlerinin işleyişini anlayabilmek için performatif karakterlerini analiz etmek gerektiğini düşünüyorum. Gerçekte, yalnız egzersizlerin ve oyunların uygulanışı değil, fakat programın kendisi belli bir annelik rolünün yerine getirilmesini gerektiriyor. Burada, “anneler”le çocuklar arasında bir analogi kurulduğunu düşünüyorum. Bu analogi, bütün bir eğitim sürecinde “anneler” çocuk olurken, öğretmenin ise “anne”yi temsil ediyor oluşuna dayanıyor. Bu, elbette herhangi bir “anne” değil, bugün çocuk olan geleceğin annelerine yol gösterecek bir “model-anne”. Hataları olgunlukla kabul edip düzelten, dinleyen ve herkesi tek tek anlamak için çaba sarf eden fakat aynı zamanda prensipleri ve sınırları da olan “anne-öğretmen”in rehberliği altında hatalarının farkına varan, doğrusunu öğrenen ve bu şekilde kendini geliştiren “çocuk-anneler” aşama aşama daha “iyi anne” oluyorlar. Bütün diğer performanslar bir yana, bunun sınıfta canlandırılan en temel ve önemli performatif etkinlik olduğunu düşünüyorum.

ZEP bu bağlamda düşünülmeli ve anlaşılmalı. Haftalık dağıtılan ZEP kitapçıkları “anne”nin yönlendirmesi altında çocuk tarafından

yapılacak bir dizi alıştırmaya içeriyor. Anne-çocuk arasında yapılacak bu etkinlikler kadınların aşinalık kazanması ve nasıl yapacaklarını anlamaları için bir kez sınıfta yapılıyor. Anneler, beş-altı kişilik gruplar halinde masalara oturuyorlar. Programın egzersizleri annelerle çocuk arasında geçtiğinden, sınıfta bunlar yapılırken kadın, sırasıyla hem “çocuk-anne”yi hem de “anne-öğretmen”i oynuyor. Çiftler halinde, biri anne diğeri çocuk olacak şekilde alıştırmalar başlıyor. Çocuk olan çocuk gibi yanıt verip çocuğu anlamaya çalışırken, sırasıyla anne olan kadın çocuğu, çocuk olan kadın anneyi oynuyor ve alıştırmalar bu şekilde sürüyor. Anne ve çocuk alıştırmalarını yaparken masadaki diğerkadınlar onları izliyor. Bu rol oynamalar, alıştırmalar bitene kadar devam ediyor.

Aynı zamanda her masada bir de yardımcı-anne bulunuyor. Yardımcı-anneler, ZEP alıştırmalarının yürütölmesini kolaylaştırıyor, doğru yapıp yapılmadığını denetliyor ve anneleri yönlendiriyorlar. Programın başında gönüllölük esasına göre seçilen bu annelerin diğerkilerinden daha çok çalışmaları gerektiğinden zaman içinde sayıları azalıyor. Yardımcı anneler ders bitimininden sonra iki saat daha sınıfta kalarak bir sonraki haftanın ZEP alıştırmalarını uzman/öğretmenle birlikte çalışmalılar ki sonraki hafta kendi gruplarında “anneler”i yönlendirebilsinler. Aslında, bir yandan “iyi annelik etme” adına daha uzun saatler harcayıp daha çok iş almanın bir yardımcı-annelik sıfatıyla ve diğerkannelere liderlik etme pratiğıyle ödüllendirildiğı söylenebilir. Bu kadınların, yönlendirdikleri gruplarda, annelerin kafa karışıklıklarını gidermeleri ve alıştırmaların doğru uygulanması için anneleri gözlemlemeleri bekleniyor. Ancak eklemek gerekir ki, bütün bunları eksiksiz de yapsalar, esas “anne” uzman/öğretmenin kendisi olduğı sürece diğerkleri en fazla “yardımcı” olabiliyorlar.

ZEP alıştırmaları boyunca, yardımcı-anneler gözlemler, denetler ve müdahale ederler. Bunu yapmada sıkıntı yaşayan yardımcı-annelerin grubuna öğretmen müdahale eder ve yardımcı-anneyi yönlendirir. Dolayısıyla, bu alandaki aktörleri bir düzene sokan karşılıklı ve hiyerarşik bir gözlem ve denetimin süregeldiğini söyleyebiliriz.

ZEP’ler annenin çocuğunu eğitmek için uygulaması beklenen bir dizi performanstan oluşuyor. Örneğinin, orantılı çizim ve resim yapmayı

öğretme, hikaye anlatımı ve resimleri doğru yerlerine yerleştirme aracılığıyla çocuğun yaratıcılığını arttırma gibi alıştırmalar ağırlıkta. Annelerin kitapçıktaki alıştırmaları her gün aynı yerde ve aynı saatte yapmaları bekleniyor. Anne, çocuğun tam odaklanması için odayı ve masayı dikkatli bir şekilde hazırlamalı ve bu zaman dilimi içerisinde sadece çocuğun çalışmasına odaklanmalı. Kayınvalide, komşu veya bir misafir kapıyı da çalsa anne, “Kusura bakma komşu, çocuğuma ders çalıştırıyorum, çok önemli. Lütfen sonra gel” diyebilmeli ve çocuğu rahatsız etmeden kapıyı kapatmalı. Bu şekilde kadın, mahallelerde ve geniş ailelerde diğer kadınlarla kurduğu homo-sosyal bağlarını zayıflatma ve koparma eğilimine giriyor. Fakat öte yandan, diğer bölümde tartışılacağı üzere, kadınlar uzman tavsiyesini ev içindeki ataerkil ilişkilerin hakimiyetine karşı kendilerine yeni hareket alanları açmak için de kullanabiliyorlar.

Anne, evde çocuğun ve aile bireylerinin zamanının planlamasından sorumlu olan kişi. Hane içinde cereyan eden olayları ve etkinlikleri bir sıraya sokması beklenen annenin bu şekilde evin en iyi ve etkin zamansal yönetimini gerçekleştirmesi bekleniyor.

Nasıl ZEP’lerde kendimize bir saat koyuyorsak seneye de hem sabah hem de çocuk okuldan gelince birer ders çalışma saati belirlemeliyiz. Altıda geldi, dinlenme saati verdiniz, altı buçuk. Yedide baba geldi, yemek yediniz. Sekizde de Avrupa Yakası başladı. Ne olacak? Siz güle güle onu izlerken o nasıl gidip ders çalışacak? Onun için her gün ayrı ders çalışma programı yapılmalı. Onun yerine, altıda geldi, altı otuza kadar dinlendi, sonra yemek yediniz. Siz mutfakta bulaşık yıkarken baba da gazetesini okur. Yarım saat-bir saat çocuğa ders çalışma saati ayırmalıyız. Bunu babayla ve kardeşlerle de konuşup ayarlamalıyız. Eğer anlaşılamayacağımız bir baba varsa o zaman biz onu ona göre ayarlayacağız. Gerekirse sabah okula gitmeden çalışır. O ayarlamayı siz yapacaksınız.

Dakikaların önem kazandığı bu zamanlama pratiği ile en etkin yoldan başarıya ulaşılabileceği varsayılabilir. Gündelik hayatın zamansal planı ile “başarıya” ulaşacak annelerden “evin idarecileri” olmaları beklenir. Bu idarecilik sayesinde çocuğu okulda, kocası işte başarılı olan “anne” kendi başarısını imzalar, nasıl etkin bir zaman

planlaması yapabildiğini, yalnız kendinin değil, herkesin gündeliğini planlayabilmedeki yetkinliğini göstermiş olur. Sınıfta da sıklıkla tekrar edildiği gibi “çocuğun başarısı, annenin başarısı” oldukça, çocuğun derslerinden iyi not alması annenin gündeliği zamansal açıdan iyi planladığının kanıtı olur. Kadın bunun için her tür ev içi etkinliğin düzenlemesini ve idareciliğini üstüne alır.

Burada zamansal planlamayı başarmış “etkin annelerin” günlük yemek ve temizlik pratiklerinde hedef belirlemiş kadınlar olduğunu görüyoruz. “Kadının Zamanını Etkin Kullanabilmesi ve El Emegini Değerlendirmesi” konulu derste, işlerimizi hedef koyarak ve planlı bir şekilde, “önce temizlik işlerini yapacağım, daha sonra yemek alışverişine çıkacağım” diye planlarsak bir sonraki adımı bileceğimiz, dolayısıyla bütün günü ev işleriyle geçirmek yerine çalışan kadınlar gibi bir kaç saate ev işlerini sığdırabileceğimiz söyleniyor (Bölüm 23: 3). Gündeliğin planlamasında elbette aile bireylerinin kişisel zevk ve ihtiyaçlarına hitap etmek bu gündelik zaman planlamasını yaparken aklımızda tutmamız gereken hususlar. Eğer kocalar yemek seçiyorsa, öğlen sebze ağırlıklı, akşam da proteğin ağırlıklı yemek yapmak tavsiye edilirken, öğlen pirinç, akşam bulgur pilavı pişirebilmek için nasıl bir etkin zaman kullanımı yapmalı, pratik yemek pişirirken besin tablosunu nasıl kullanmalı gibi meseleler haliyle insanı biraz düşünmeye zorluyor. Bütün gün zamanını iyi ayarlayarak en kısa zamanda en cazip ve aynı zamanda sağlıklı yemeği yapabilmeyi başarmış kadın, kocanın işten, çocukların okuldan geldiği zamanlara göre vaktini etkin kullanabilmişse el emegini de değerlendirerek bütün gününü verimli bir şekilde organize edebiliyor!

Annelerin gündüzü böyleyken gecesinin de hakkını vermek gerek. Küçük çocuklarını gece tuvalete kaldıracak anneleri de bir başka zorlu zamanlama eğitimi bekliyor. Çocuk uyuduktan bir saat ve dört saat sonra olmak üzere iki kez çocuğu kaldırması gereken anne, çocuğun ihtiyacı olduğunu hissederse bu işi daha sık yapmalı. Gün içinde çocuğunu gözlemleyerek, akşamsa belirli saatlerde kaldırmayı unutmuyarak daima “uyanık” olmalı. Sınıftaki anneler arasından çocuğunu bu konuda eğitecek olanlar ise yanlarında haftalık bir çizelge taşıyorlar. Bu çizelgelerde, eğer çocuk altını ıslatmışsa, o günün altına yağmurlu bir bulut çiziyor, ıslatmamışsa güneş. Çocuğun “başarısının sorumlusu olan anneler, üzeri bulutlarla, yağmurlarla, güneşlerle

dolu kağıtları beraberlerinde sınıfa getiriyorlar. Çemberin içinde herkes birbirinin güneşlerine bulutlarına bakarken, anneler bunların nedenini açıklıyor. “Başarılı anneler” sınıf arkadaşları tarafından takdir edilirken, diğerleri bir sonraki haftanın zaman planlaması için “başarılı” anneden tavsiyeler alıyor ve ellerinde çizelgelerle eve dönüyorlar. Annenin zamanını etkin ve üretken kullandığı takdirde başarıya ulaşması için ona ne engel olabilir ki?

Gözetim: Ev Ziyaretleri

Disiplin teknikleri arasında yer alan gözetim tekniklerinden bahsetmeksizin bu bölümü bitirmek istemem. Programın tavsiye ettiği “ev ziyaretleri”ni bu anlamda önemli buluyorum. Zorunluluk olarak gösterilmeseler de evleri ziyaret etmek kimi uzmanlar/öğretmenlerce son derece gerekli görülüyor. Kişisel olarak bu ziyaretlere katılmam mümkün olmadı, çünkü sahada düzenli çalışmaya başlamamdan önce bu ziyaretleri uygulayan eğitimci/öğretmen, benim kendisine eşlik etmeme olumlu baksa da pratikte buna bir türlü yanaşmamıştı. Ne zaman bir tarih kararlaştırmaya çalışsak, eğitimci/uzman toplantısı olduğu gerekçesiyle o hafta evlere gitmeyeceğini söyleyerek beni bertaraf ediyordu. Dolayısıyla bu ev ziyaretleriyle ilgili izlenimlerim yalnızca eğitimciyle yaptığım görüşmeden ibaret.

Ev ziyaretleri boyunca öğretmen/uzman, sınıftaki annelerden birinin evine gider ve annenin günlük pratiklerine bakarak sınıfta öğretilen teknikleri kullanıp kullanmadığını inceler. Öğretmenin söylediği gibi, “çocukları onunla uyuyor mu, buzdolabında günler öncesinden yapılmış yemek hala duruyor mu -veya günlük tazeyemek yapmış mı, evi temiz mi değil mi” diye bakılır. Bir devlet kurumunun öğretmeni olarak eğitimcinin mahalledeki herhangi bir eve girebilmesini sağlayan otoritesi, onun mahalleli karşısında sahip olduğu iktidarı gösteriyor. Dahası, sözlerinin o sırada evde olan diğerleri tarafından da dikkate alındığından bahsetmesi –kayınvalideler, aynı apartmanda yaşayan diğer akrabalar, hatta o sırada evde olan kocalar- devletin bir çalışanı ve annelerin öğretmeni olarak bu kabul görmüş otoritenin hane içindeki uzantılarına da işaret ediyor.

Kadınlar ev ziyaretlerinden önce çoğunlukla bilgilendirilseler de, öğretmenin deyişiyle, zaman zaman “eve baskın” da yapılabiliyordu. Elbette ki bütün bu ziyaretler annelerin pedagojik sürecinin bir

parçası olarak görölmektedir. Aslında bu çeşit bir gözetim etkinliği pedagoji söyleminin “bilimselliği” ardında gölgelenmektedir. Gözetim teknikleri pedagojiyle iş birliği içinde yürütüldükçe gözetimin pedagojik bir rol üstlenmesi kaçınılmaz oluyor. Bunun sonucunda kimse bu gözetimi yadırgamıyor, eğitimin bir parçası olarak bütün “baskınlar” ve ziyaretler doğallaşılıyor. Bu şekilde, annelerin pedagojik sürecinin bir parçası olarak işleyen gözetim, gözlem ve kontrol ile ailelere ve ev içine, fiziksel bir yaptırımı olsa da olmasa da, müdahale mümkün olabiliyordu²⁷.

İtiraf: Deneyim Paylaşımı

Uzman/öğretmen o haftanın ders konusunu anlatmaya başlamadan önceki on beş dakika ile yarım saat arasında değişen aralık, “deneyim paylaşımı” zamanıdır. Oyunlar/ performanslarla ders konusunun anlatılmaya başlanması arasında geçen bu süre içinde anneler, geçen haftanın derslerinde işlenen konu çerçevesinde bir önceki haftanın deneyimlerini “paylaşmaya” davet edilirler. Bir önceki derste aldıkları bilgileri bu bir hafta süresince nasıl kullanmışlardır? Yanlış davranışlarını ve alışkanlıklarını nasıl düzeltmeye çalışmış, ne tür güçlüklerle karşılaşmışlardır? Eğer düzeltememişlerse, bunun nedenleri nelerdir? Derste öğrendiklerini evde uyguladıklarında ne tür değişiklikler meydana gelmiştir? “Deneyim paylaşımı” oturumu boyunca yanıtlanması gereken temel sorulardan anlaşılacağı üzere, anneler, eğer evde herhangi bir şeyi değiştirememişlerse, bunun nedenlerinin de farkında olmalı ve açıklamalıdır. Bu noktada bütün bir “deneyim paylaşımı” oturumu sürecinin bir çeşit “itiraf” oturumuna dönüştüğünü düşünüyorum.

Bu oturumlar süresince yalnız annelerin sahip olduğu “yanlış bilgiler” açığa çıkarılmakla kalmıyor, onların yerine “yeni doğru bilgilerin” gelmesine de özen gösteriliyor. “anneler” bir önceki hafta ne yaptıklarını anlatırlarken, buradaki problem uzman/eği-

27. Foucault (1995) tek bir mekânizma içinde birlikte bulunan üç sürücü tartışır: Gerçekleştirilen eğitim, pedagojik etkinliğin uygulanması yoluyla bilgi edinilmesi ve karşılıklı ve hiyerarşik gözetim. Tanımlı ve düzenlenmiş gözetim ilişkisi, eğitim uygulamasının merkezinde durur (s. 263). Benzer şekilde Davin de (1997) gözetim, gözleme ve denetlemenin yirminci yüzyıl başında İngiltere’de uygulanan “Anneler Okulu” bağlamında annelerin eğitimi söylemi içinde nasıl gerçekleştirildiğini tartışır.

timci tarafından tanımlanıyor ve problemle mücadele etmede kullanılabilecek bazı yollar öneriliyor. Son iki ayda, sınıftaki kadınların diğerinin deneyimindeki “problem”i bulmayı, “suçlu” tarafı eleştirmeyi ve durumu düzeltecek ve “suçluyu ıslah edecek” çözüm önerileri getirmeyi öğrendikleri dikkatimi çekti. Bu bağlamda, yalnız sorunun çözümünde ilerleme kaydedemeyen anneleri eleştirmekle kalmıyorlardı, aynı zamanda diğer annelere karşı kendileri de özeleştirel hale gelmişlerdi: “Benim hatam. Kaldırabilseydim çok güzel olacaktı, ihmal ettim...”

Yukarıdaki cümle, çocuğunun tuvalet alışkanlığını değiştirememiş bir kadının “paylaşımı”ydı. Üzgün ve mahçuptu. Eğitimci ve sınıf arkadaşları kadını dinlediler ve nedenlerini eleştirel gözle değerlendirdiler: “Sorumsuz anne” miydi yoksa ihmalde mantıklı nedenleri mi vardı? Kadın içinse özeleştirel olmak yapılabilecek tek şeydi; diğer türlü, kendi hatasının farkına bile varmayan “umursamaz anne” olarak görülebilirdi. Bu noktada, diğerlerinin bir “anne”de görmek istediği şeyler kadının itiraf pratiklerinde belirleyici oluyordu. Bu pratikler içinde özeleştirelilik “değişim” hikayeleriyle el ele gidiyordu: “Ben sabırsız bir anneyim, ama kendimde gelişme hissediyorum bu konuda... Çocuğumla ilişkim artık daha düzeldi...” Kadınlar hareketlerindeki “sorun”u “itiraf” ettikleri sürece, hatalarının farkına vardıkları ve açığa çıkardıkları sürece ve kendilerini ilerletmeye çalıştıkları ölçüde ideal anneye yaklaştıklarını düşünüyorlardı.

Buna ek olarak, oturumlar süresince kadınlardan “ben yaptım” cümleleri kurmaları bekleniyordu. Eğer bir kadın “biz şöyle yaparız” veya “böyle yapılır” gibi cümleler kuruyorsa öğretmen/uzman tarafından “ben böyle yaparım” demesi için uyarılıyordu. Bu şekilde kadınlar, bireysel sorumluluk söyleminin içinde kendi hareketlerinin tek eyleyicileri olarak konumlanıyorlardı.

Buraya kadar disiplin altına alıcı teknolojiler olarak okumaya çalıştığım bedenlerin mekânda örgütlenişi ile etkin ve üretken zaman kullanımı görülüyor ki gözetim ve itiraf pratikleriyle de birleşiyor. Tam bu birleşmeyle bireylerin hakikatleri belirleyen iktidar ilişkilerine eklemelenmeleri ve hatta onlara tâbi hale gelmeleri de mümkün oluyor (Ball 1990).

Performatif Etki: Psikodrama, Rol Canlandırma ve Oyunlar

Annelik Eğitimleri, pek çok farklı performatif teknik içeren bir pedagojik süreç öngörmekte. Bu alanda, derslerde oynanan oyunlar, oyun bazlı aktiviteler, episod doğaçlamaları program kitapçığının uzman yazarlarınca da öneriliyor. Aktivitelerin uygulanması ise uzmanın konuyla ilgili bilgisine ve ilgisine göre çeşitlilik gösterebiliyor. Bu anlamda kimi uzmanlar konuyla ilgili geçmiş çalışmaları ve deneyimleri dolayısıyla farklı psikodrama tekniklerini uygulayabiliyorken kimileriye yalnız program kitapçığında yazan performans temelli alıştırmaları yaptırıyordu.

Bu noktada, biraz psikodramadan ve uygulanış biçimlerinden bahsetmenin gerekli olacağını düşünüyorum. Yaygın bir düşünce olarak, psikodrama teknikleri doğaçlama tiyatrosu şeklinde başlıyor. Yansıtma, rol oynama ve kendi kendine konuşma gibi bu tiyatronun tekniklerini oluşturan çalışmalar, zamanla ortaya çıkmış. Psikodramanın çerçevesi ve grup psikoterapisi bu yolla oluşturulmuş ve teknikler gruplarda uygulanmaya başlanmış (Moreno 1960). Psikodramada oyunlar ve doğaçlamalarla katılımcıların dikkati belli bir konuya çekilmek istenir, aynı zamanda grubu duygusal olarak konuya hazırlamak ve her bir grup üyesinde farklı duyguları harekete geçirmek de amaçlar arasındadır (Blatner 2002). Bu şekilde, psikodrama teknikleri grubun ele alacağı belli konular üzerinde yapılacak çalışmalara katkı sağlamayı hedefler.

Bu teknikler her gruba (çocuklar, yetişkinler, aileler, hamile kadınlar veya anneler gibi), her durumda (çatışma, sevgi, baskı, sindirme gibi) ve her kurumda (okullar, iş yerleri, işletmeler) uygulanabilir. Psikodramaya en iyi başlama yolu, grup içinde oynanacak ısınma oyunları olarak görülüyor. Bu oyunlar, oyunları ve psikoterapi tekniklerini uygulayarak grubu idare eden ve “lider” terimiyle anılan kişinin eğilimine göre bireyleri ya da grubu ısındırmaya yarıyorlar.

Isınma oyunları, hem “katılımcıların grubun gücünü keşfetmelerini, hem de grup üyelerinin direncini kırmayı” sağlar²⁸. Bir kişi öğrenilmiş

28. Çocuk belli becerileri oyun yoluyla geliştirmektedir: temel becerilerini kullanarak nesne ve insanlar hakkında bilgi edinir, rol oynamayla toplumsal roller öğrenir ve son olarak da hayal gücünü kullanarak duygularını geliştirir (Pehlivan 2005).

kimliğinin dışına çıktığında ve bir başka kişi olduğunda, o kişinin kendi problemlerini belli bir mesafeden görebilmesi beklenir (Altınay 2001). Bu sürecin sonunda, kişinin kendi sorununu bulması ve çözümlemesi hedeflenir. Bu yolla, kişinin, diğerinin karakterinde kendi sorununu göstererek rahatlaması gerçekleştirilir (Pehlivan 2005).

Anne Eğitimleri bağlamında, daha önce bahsettiğim ZEP haftalık alıştırmalarının dışında da pek çok farklı performatif teknik uygulanmakta: Psikodrama, rol canlandırma, doğaçlama ve ısınma oyunları. Derslerden hemen önce uygulanan bu tekniklerle, grup üyelerinin konuya hazırlanması sağlanıyor. Bu performanslar aracılığıyla kadınların kendi problemlerini bulmaları ve çözüm yolları aramaları bekleniyor. Dolayısıyla, “çocuk-anneler”, henüz oynarken veya sahnelerken o haftanın ders konusunu öğreniyorlar. Benim için ilginç olan, bu oyunlarda ve performanslarda kurulan hikayelerden her zaman bir ders çıkarabilmenin mümkün oluşuydu. Birkaç örnekle ne demek istediğimi açıklamaya çalışayım:

Derslerin birine başlarken eğitmen/uzman, Nur’dan izlediği dizinin son bölümünü anlatmasını istedi. Ancak Nur diziyi anlatırken eğitmen başka şeylerle ilgileniyordu. Bir yandan “anlat anlat, seni dinliyorum” derken diğer yandan başka kadınlarla konuşuyor, ayağa kalkıp tahtayı temizliyor ve bir takım işler yapıyordu. Nur ise çökmüş, baştaki hevesini kaybetmiş, neredeyse ağlamaklıydı. Bunun bir şaka olduğunu anlamamıştı; öfkeyle ve kırılganlıkla, “hem beni çağırdınız hem dinlemediniz!” diyordu. Fakat bunun örnekleme için kullanılan bir oyun olduğunu anlayınca benzer hareketi kendisinin de çocuklarına ve kocasına yaptığını söyleyiverdi.

Bu küçük performanstan çıkarılacak ders, “eğer anne çocuğu konuşurken ilgi göstermezse çocuk çok kötü hisseder” idi –en az Nur’un o anda hissettiği kadar kötü. Bu yolla, bu performansın “çocuk-annesi” olarak Nur, kocasını ve çocuklarını her dinlemeyişinde o an kendisini ne kadar kötü hissettiğini hatırlayacaktı. Bu sahnenin yalnız katılımcıları değil tanıkları da olan diğer “anneler” ise benzer durumlarla karşılaştıklarında yine bu olayı hatırlayacaklardı.

Bu tarz küçük performansların yanı sıra bazı basit ısınma oyunları da yine derslerin ilk bölümünde oynanabiliyor. Örneğin, “postacı” denilen

bir kadın daire olmuş grubun ortasına gelip “siyah ayakkabılılara mektup getirdim” der. O zaman bütün siyah ayakkabılılar ayağa kalkıp yerlerini değiştirirler ve bu esnada postacı ayağa kalkmış bu kadınlardan herhangi birinin yerine oturmaya çalışır. Amaç, mümkün olduğu kadar hızlı yer değiştirip aynı anda grup enerjisini yükseltmektir. Kadınların her biri başına buyruk olduğunda ortaya çıkan koordinasyonsuzluk yer değiştirme etkinliğini de yavaşlatır, bu nedenle kadınların birbirini iyi gözlemesi gerekir. “anneler”i rahatlatan, grubu birbiriyle ilişkiye geçiren ve ısındıran bu tarz bir oyunla da dersler başlayabilir.

Bazen de 5-10 dakikalık doğaçlamalara dayalı daha uzun oyunlar oynanabilir. Bunlar, zaman kısıtlaması nedeniyle kısa oyunlara nazaran çok daha az oynansalar da önemli tartışmalar açarlar. Birini örnek vermek istiyorum.

“Çatışma çözme” dersiyle ilgili olarak bir aile mizansenini doğaçlanacaktı. Her birini dört kadının oluşturduğu yedi grup oluştu. Bu dört kadın, annenin, babanın, yedi yaşındaki erkek çocuğun ve 18 yaşındaki kız çocuğun rollerini oynayarak evdeki bir çatışmayı çözeceklerdi. Çatışma konusu problem, 18 yaşındaki kız Hindistan’a gitmek isterken, yedi yaşındaki oğlanın baleye merak sarması ve bir bale kursuna gitmek istemesiydi. Bu durum babaya açıklanacaktı. Annelerden bu durumda ortaya çıkabilecek herhangi bir “çatışmayı” çözmeleri bekleniyordu. Anne, herkes için tatmin edici çözümü nasıl bulacaktı?

Onbeş dakikalık bir aranın ardından her grup diğer kadınlar önünde kendi bölümünü doğaçlamaya başladı. Performanslarda, genellikle çocuklar önce anneye konuşuyor; anne de sonra kocasına bunu anlatmanın yollarını bulmaya çalışıyordu. Bütün gruplarda çıkan doğaçlamalarda, aile bireyleri çatışmanın çözülmesi gereken o anda, bir masa etrafında meseleyi birbirleriyle kibarca konuşarak çözmeye çalışırken görülüyordu. Bir başka ilginç nokta, bütün annelerin kocalarına kızlarının Hindistan’a gitmek *zorunda* olmasının nedeni olarak “eğitimi için şart” olduğunu söyleyivermeleriydi. Aslında bu neden annelerin toplum merkezine gelme nedenleriyle de örtüşüyordu; çünkü pek çoğu, toplum merkezine gitmelerinin “çocuklarının eğitimleri için şart” olduğu gerekçesiyle kocalarından ve aile büyüklerinden izin koparabilmişlerdi. Kadınlar, sahnedeki

kız çocuklarının Hindistan macerasını, kendilerinin evin sınırlarının dışına çıkma macerasıyla üst üste oturtmuşlardı.

Hali hazırdaki durum farklı da olsa, neredeyse bütün gruplar çok demokratik aile toplantıları çizdiler. Bu toplantıların sonunda ya koca ikna oldu ya da katı ve net hareketlerinde bir kırılma sağlandı. Performanslar boyunca kadınlar birbirlerine arzu edilen aileyi çizdiler. Bütün o masabaşı toplantıları, kocanın sertliğini kırmayı başaran annenin kısmi de olsa galibiyetiyle sonlanıyordu. Yalnız bir grupta durum farklıydı: Baba, yalnız kızın Hindistan niyetine her koşulda ve kesin olarak karşı durmakla kalmamış, anneyi de kızı şımartmakla suçlamıştı. Birden ve şiddetli şekilde öfkelenen babayı bastırmaya çalışan anne başta olmak üzere tüm aile bireyleri, sonu fiziksel şiddete dayanacak sert bir kavganın ortasında buldular kendilerini. Bu sahnede baleye gitmek isteyen küçük oğlandan bu aile toplantısında bahsedilemedi bile. Sahnenin sonunda erkek çocuğu oynayan kadının dalgın ve sus pus hali koskoca bir demokratik, modern, orta sınıf aile fantezinin yıkılışının resmiydi adeta.

Bu performansların ardından, annelerin aileleri “demokratik”, “toleranslı” veya “baskıcı” olarak değerlendirmeleri istendi. Her bir grup, sahnedeki aile performansları için bu tanımlamalardan birini seçti. Kadınlar, çocuğuna yapmak istediği şeyle ilgili olarak izin vermeyen anneleri “tutucu anne” olarak değerlendirmeye ne zaman başlamışlardı, hatırlayamadım.

Dolayısıyla, oyunlar oynayarak, psikodrama teknikleri uygulayarak ve sahneler doğaçlayarak kadınlar, ev içi alandaki diğer aktörlerin rolünü alabiliyorlardı. Bu yolla anneler kendilerini, hayatlarında yer alan diğer karakterlerle özdeşleştirmeye çağırılıyor, onların iç dünyalarını ve duygularını anlayarak problemleri çözmeleri bekleniyordu. Annelik, belki de böyle geliştirilebilecekti. Bu şekilde kadın, anne olarak her türlü problemin çözümünü kendinde arıyordu. Kadınlar sınıfta, kendi hayatlarının adeta bir provasını yapıyor, gerçeğinde düzeltilecek noktaları saptıyorlardı. Ancak, provası yapılan bu hayatın mizanseni, ağır sosyal ekonomik yoksunlukla ve şiddetle bezeli gerçeğinden hayli farklıydı.

Özetle, devlet görevlilerini, uzmanları ve anneleri içeren bütün bir süreç “iktidar” üreten bir makine gibi işlemekte. Yeniden Foucault’ya

döndüğümüzde, her yerde ve her zaman uyanık kalan disiplin altına alıcı iktidar, hem bir açıklık içinde hem de sessizce ve gizliden gizliye işliyor. Burada ise buna eklenebilecek olan, aynı zamanda, neo-liberal hükümet etme teknikleriyle de beraber işlemesi. Gönüllü itiraf, gözetleme, karar alma mekânizmalarına demokratik katılım söylemi, uzman onayından geçme arzusu, gündeliğin uzamsal ve zamansal örgütleniş biçimleri ve psikolojikleştirme bu yeni teknikler arasında görülmeli. Bu bağlamda, kadınlarla uzmanlar arasındaki hiyerarşik dizilimleri kırıyor görünse de bu tekniklerin bir başka yolla düzenleyici ve disiplin altına alıcı olduğu ortaya çıkıyor. Oturma düzeninin farklı uzmanların farklı hükümet etme pratiklerini yansıtmaması gibi, program boyunca uygulanan farklı hükümet etme biçimleri olduğunu gördük. Bu biçimlerden bazıları diğerinden daha az görünür olsa da, bu onların yokluğu anlamına gelmiyor.

Anne Eğitimlerinin söylemsel alanı, neo-liberal bir benlik yönetimini de teşvik ediyor. Öz-kontrol, öz-eleştiri, öz-disiplin yaklaşımlarıyla beslenen “benlik teknolojileri”nin kullanımı normdan herhangi bir sapma durumunda annelerin “kendi kendini düzeltmesini” gerektiriyor. “Ben yaptım” cümleleri bireysel sorumluluk alanlarının sınırlarını belirginleştirir ve genişletirken, sürekli bir öz-denetim içerisindeki kadınlar sınıf arkadaşlarıncı “sorumluz” olarak işa-retlenmekten kaçınmaya çalışıyorlar.

Ev ve koca yönetimi ile çocuk büyütmenin, kadınların “bireysel sorumluluk” alanında görülmesi de yukarıdaki söylem alanını genişletir nitelikte. “Annelik sorumluluğu” denen şeyin kadının bireysel sorumluluğu olduğu bu söylem içinde, hoş bir aile ortamı ve belli tüketim alışkanlıklarıyla beliren orta sınıf aile fantezisinin gündelik hayatın gerçekliğiyle uyuşması veya uyuşmazlığı annenin başarısı veya başarısızlığı söylemi içinde eriyor, toplumsal ve ekonomik arka plan görmezden gelinmeye devam ediliyor.

Bu durumda, “ideal form”dan sapmalarda kadını suçlamak ve kadının “eksikliği”nden dem vurmak olağanlaşırken kadınlar görmezden gelinen bu söylem dışı alanın düzenlenmesinde rol almaya davet ediliyorlar. Bu yaklaşım, neo-liberal “duygu yönetimi” ile de birleşerek, kadınları öfke ve asabiyet gibi “olumsuz” duygularını kontrol altına alarak bunu yapmaya çağırıyor. Hoşgörü, kadın için

norm olurken, öfke ve asabiyet normdan uzaklaştırıyor. Vahşi dış dünyaya atfedilen bu özellikler bir anne için yine, yeniden, kabul edilemez addediliyor.

Görülüyor ki, Anne Eğitimlerinin söylemsel alanı çoklu teknolojilerin açığa çıkarılabileceği bir alan. Kadınlara yatırım yaparak, onları hakikatin görülmek istenen yüzünü oluşturan bir fantezi ekseninde, ailelerini yeniden kuracak özneler olarak çağırmak aslında çoktandır yaygın bir yöntem. Ancak, eğitim programının söylem alanını okumaya çalıştığım bu bölümde, varoş mahallelerde hükümet etmenin neo-liberal perspektifle çizilmiş yeni yoluna işaret etmeye ve bu yolla alt sınıftan kadınlara söz konusu çağrının yöneltilmesinin yeni bir durum olduğunu ifade etmeye çalıştım. Bundan sonraki iki bölümde, bu kez “annelerin” bu yeni hükümet etme tekniklerine nasıl cevap verdikleri üzerinde duracağım. Söylemlerin edilgen alıcıları olmayan kadınların bu söylemleri gündelik hayatlarında nasıl yorumladıklarını anlamaya çalışacağım. Annelik eğitimleri programının yorumcuları olarak kadınların üstlendikleri değişken öznellikler, bu çok yönlü süreci anlamamızda yardımcı olacaktır diye umuyorum.

3. BÖLÜM

“ANNELERİN” ÖZNELLİKLERİNİ OKUYABİLMEK”

Bir mahalle örneğinden yola çıkarak anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığım annelik sorunsalı ve devletin/iktidarların bu meselenin ısrarlı takipçileri olmalarının dayandığı politikalar, elbette kadınların bu süreci nasıl deneyimlediklerine yer vermeksizin tartışılmaz. Bu yüzden, Anne-Çocuk Eğitimi Programı'nın daha önce sözünü ettiğim söylem ve teknolojilerinin sınırlılığının farkına vararak kadınların kendilerini nasıl öznellikler içinde kurguladıklarını anlamaya çalışmak, ev içinde ve dışındaki mücadele alanlarını, annelik eğitimlerinin bu noktada nasıl deneyimlendiğini görebilmek benim için bu çalışmanın çok önemli bir parçasını oluşturuyor. Şimdiye kadar sözünü ettiğim eğitimin söylemsel alanının daha başka hangi iktidar ilişkilerini içerdiğini, görünür olmayan alanlarda nasıl etkileri olduğunu ve kadınların bütün bir eğitim sürecine nasıl cevap verdiğini anlayabilmenin önemli olduğunu, bunun da ancak kadınların kendi deneyimlerine ve gündelik yaşamlarına bakarak mümkün olabileceğini düşünüyorum. Bütünlüklü bir bakış yakalayabilmek için bu süreci ikiye ayırdım: kadın öznelliğinin tartışıldığı ilk bölümde çocukla, kayınvalideyle ve kocayla kurulan ev içi alandaki ilişkileri incelerken, ikinci bölümde bu kez evin dışındaki alanda, mahallede ve ilişkilenen burjuva mahallelerinde, kadınlarla karşılaşma anlarında kurulan yeni öznellikleri açığa çıkarmaya çalıştım.

Öncelikle şunu söylemek gerekir ki, önümüzdeki iki bölüm boyunca yol haritamı oluşturmamdaki belirleyici fikir, “özneleştirme” sürecinin aynı zamanda bir “nesneleştirme” sürecine de işaret ettiği olacak. Michael Foucault'nun öznellik analizlerine dayanarak sahip

çıkıttığım bu iddiaya göre, günlük hayatların belli bir takım “olması gerekenler” yönünde düzenlenmesiyle ve gündelik pratiklerin “doğru yapılma biçimlerinin” telkin edilişiyile insanlar bir yandan kendi bilgileri ve bu doğrultuda kararları olan birey-özneler olurlarken, o doğruların temsil ettiği bir takım iktidarlara tabi olmaları bakımından aynı zamanda nesnedirler de (2002).

Bu çerçeveden bakıldığında, kadınların “bir-özne-olarak-anne” olma süreçleri önemli görünüyor. Bu durum tek başına “anne” olmaktan, tabii öyle bir şey mümkünse, farklıdır; çünkü “bir-özne-olarak-anne”den kendisine atfedilen öznenin gerektirdiği pratikleri yapması beklenir. Ancak bu şekilde anneliğinde “makbul/iyi” veya “geçersiz/kötü” olarak nitelendirilecektir; bu bilginin sınırları dahilinde annelik etme pratiğiyle ilgili kararlar aldıkça aynı öznenin yeniden ve yeniden kurmaya meyledecektir. “Makbul anne” olmak için uyguladığı bu doğrular bütünü bazen kadının kendi annesinden veya çevredeki başka kadınlardan öğrendiği için zaten bildiği, bazen de “Anne Eğitimleri” aracılığıyla yeni öğrendiği ve uygulamaya başladığı doğrular olabilir, ancak önemli olan, bu doğruların belli bir annelik formu önermesi, kadınları belli söylemlerin nesneleri yapmaya meyletmesidir. Bu şekilde, o doğruları pratik eden eğitilmiş ve bilgili annelerle diğerleri arasında bir ayrışma da sağlanır.

Ancak bu süreç genellikle böyle tekdüze işlemez; sürekli değişen, yer değiştiren, kayan söylemlerin içinde kurulan öznellikler farklı bilgilerin bir arada tutulduğu, çarpıştığı, uzlaştığı yeni alanlar açmaya taliptirler. Benim bundan sonraki sayfalarda takip edeceğim şey, kadınların kendilerine açmaya uğraştıkları bu alanlarda nasıl oyunlar oynandığı olacak. Diğer öznelerle ve öznelliklerle mücadele halindeki bu alanın çok katmanlılığının nasıl okunabileceği, buradaki temel sorum. Eskilerin üstüne binen yeni annelik söylemlerinin kadınların hayatında nasıl bir yer bulduğunu kurcalamayı, belki bu konuda yeni soru işaretleri ortaya koymayı arzuluyorum.

Kadınlar nesnesi olmaya itildikleri belli bir takım söylemlerle (bu bağlamda annelik söylemleriyle) nasıl bir ilişki içindeler? Kendi anneliklerini diğer/başka türlü anneliklerden nasıl ayırıyorlar ve bunu niye yapıyorlar? Tutarlılık, çatışma, göz kontağı gibi teknik-pedagojik kavramları kendi söylemlerinin içine nasıl oturtuyor,

bu kavramlarla nasıl ilişkileniyorlar? Diğer bir deyişle, eğitimlerin teknik-pedagojik dili mahalleli “annelerin” gündelik ilişkilerinde nasıl bir yerde duruyor, ona nasıl bağlanıyor? Bilginin diliyle deneyimin dili arasındaki açıklıkta kadınların nasıl bir hareket alanı buldukları sorusunun izini sürmek istiyorum.

En çok merak ettiğimse bu açıklıkta oynanan oyunlar, yer değiştirmeler, pazarlıklar, ani konum alışlar. Bir başka deyişle, kadınların bu alanda uyguladıkları “taktikler” neler?²⁹ İktidar odaklarıyla her günkü karşılaşmalarında bu açıklıktan nasıl yararlanıyorlar? Mary Wollstonecraft’ın (1992) “kurnazlık gerektiren günün küçük vukuatları” olarak gördüğü “taktikler”in ileriye dönük belirli hedefleri öngören planlamalardan oluşan “stratejiler”den farklılığının altını da elbette ki çizmek gerekiyor. Hayatları çevreleyen “disiplin”den yine bir disiplin söylemiyle kaçmanın yollarını bulan bu kadınlar, söylemleri birbirine çarpıtarak kendilerine nasıl bir hareket imkânı yaratıyorlarsa, ben de, yakalayabildiğim ölçüde bu hareketlerin peşine düşmeyi, uzun vadede “stratejiler” üzerine yapılabilecek tartışmalarda temel oluşturabilmesi amacıyla ve umuduyla, çok gerekli görüyorum.

“Anne” Olarak Kadın ve Çocuk

Bağlılık Söylemi

Ev içine bakarken, ele alabileceğimiz ilk ilişki anneyle çocuk ilişkisi olabilir; kaldı ki anneliğin temelinde de böyle bir ilişki belirleyici. Kadının doğal ve öncelikli işi olarak görülen annelik, bütün maddeselliği bir kenara bırakılarak bir ‘his’ olarak görülme eğilimindedir. Ailenin dışında başka arzu alanları olması beklenmeyen kadın bir de anne olunca 24 saat kendini adamaya, öfkesini, hayal kırıklığını ve kinini bastırmaya hazır olmalıdır; çünkü bu tarz negatif duyguların kadını

29. Michel de Certeau (1984) “taktik”leri şöyle ortaya koyuyor: ...amaç, gündelik hayatın ayrıntılarına eklenilen bir yığın taktik aracılığıyla faaliyetleri savuşturan ve teknokratik yapıların içinde tomurcuklanan mikropvari faaliyetleri anlamak ve analiz etmektir. Yoksa ki amaç disiplin altına alıcı teknolojilerle şiddet düzeninin nasıl dönüştürüldüğünü açıklamak değil, bunun yerine, halihazırda ‘disiplin’ ağına yakalanmış olan dağınık, taktiksel, ve eğreti gruplar ve bireyler tarafından kullanılan gizil yöntemlere ışık tutmaktır (s. xiv).

daha az anne yaptığı varsayılır (Rich 1976). Böylelikle anneliğin dışında başka bir kadınlık ihtimali de reddedilmiş olur ya da söz konusu annelik mesaisi ile bu ihtimale imkân tanınmaz.

Peki kadınlar buna nasıl yaklaşıyorlar? Kabul etmeseler de alenen reddetmek ve içinde bulunulan bütün bir ataerkil örüntüye başkaldırmak pek o kadar kolay olmasa gerek. Özellikle kadınların çocuk-merkezli yaşamlarının bir gerçeklik kabul edildiği mevcut söylemler, kadını “anne” olunca, adeta çocuğa yapışık kabul etmekte. Ancak kadınlar, bir yandan da çocuklarından bağımsız bireyler olmak isterler, “anne”den başka bir kadınlık kimliği ararlar. Çocuklar, sanki bedensel bir organmışçasına anneye iliştilerikçe onu bedeninden kopartıp atamayan anne duyduğu kini belki de çocuğuna şiddet uygulayarak çıkartmaya çalışır. Anneyle çocuğun oluşturması beklenen aynı ve yekpare bütün korundukça sanki toplum da bütün kötülüklerden ve tehlikelerden arınacaktır. Bu şekilde ev içi ilişkilerdeki en yaygın söylemlerden biri meşruiyet kazanır: Anne, en önemli bir parçası olan çocukla bağlıdır ve hatta onunla özdeşir; böyle bir bağın varlığını inkâr etmek “anne olamamışlık” demektir.

Dolayısıyla çocuğun her hangi bir jesti –bilhassa kusuru, başarısızlığı- annenin hareketini yansıtan bir ayna kabul edilir. “Anne Eğitimleri”nde de olduğu gibi, “çocuğun başarısı annenin başarısı” olarak görülür. Dolayısıyla, çocuğunu başarıya ulaştıracak kadının önce kendisi çocuk yetiştirmede başarılı olmalıdır. Bu tarz genelleştirilmiş annelik söylemleri eğitimlerde sıkça tekrarlanır, fakat birçoğu da kadınların gündelik yaşamlarında tam karşılıklarını bulamaz veya farklı anlamlara gelirler. Örneğin, az önce sözünü ettiğim başarı söyleminin zaman zaman kadınlar tarafından çocuklarıyla girdikleri bir rekabet ilişkisi içinde algılanması benim için dikkat çekici olmuştu. Bu söylemin, kadının çocuğuna karşı yürüttüğü bir ‘başarı yarışına’ dönüşebildiğini görmek de bir o kadar beklenmedikti. Bu yarışın, Anne Eğitimleri sınıfındaki “anneler” arasında, daha iyi çocuk yetiştirme üzerine olması beklenirdi de, bizzat “anne”nin çocuğuyla girdiği bir rekabet halini alabileceği pek akla gelmezdi sanırım:

Çocuğum altını ıslatıyordu. Deniz Hanım’ın söylediği şeyleri uyguladım; bir süre gece düzenli olarak kaldırdım. Şimdi o alışkanlığını bıraktı. Nerdeyse yüzde yüz bıraktı yani. Fakat

geçenlerde bir deneyeyim dedim, kaldırmadım. Bakalım benim başarım mı yoksa onun başarısı mı göreyim dedim. Gene altını ıslattı. Benim başarımmış yani, annenin başarısıymış!

Güldane deneyim paylaşımı bölümünde verdiği bu örnekte, kendi başarısını kanıtlamaktan çok mutluydu -ki bu başarı çocuğun "hata"sıyla görünürlük kazanıyordu. Bu, kendi başarısıydı çünkü kendi yönlendirmesi olmadan çocuğunun "başaramaması", varsaydığı anne-çocuk bağının ona göre iyi kurulduğunu kanıtlıyordu. Bir yandan altını ıslatmayı bırakan çocuğundan gurur duyuyor, bu durum onu sınıf arkadaşlarının arasında "başarılı anne" yapıyordu, diğer yandan da çocuğundan çok kendisinden gurur duyuyordu çünkü bu durumun çocuktan bağımsız şekilde kendi bireysel başarısına dayandığını göstermişti. Lafı tersine çevirip, "annenin başarısını çocuğun başarısı" yapmıştı. Bu şekilde, çocuğun başarısıyla kendi bireysel başarı söylemini iç içe sokarken, çocuğun olası "başarısızlığının" sorumluluğundan kaçabiliyordu.

Başarısız anne olarak görülmekten kaçınmak, gerek sınıf ortamında diğer kadınlarla kurulan ilişkilerde, gerekse kadınların birebir uzman/öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde onlar için önemli. Bu kaçışın en güzel görüldüğü yerlerden biri "benim çocuğuma uymuyor... " söyleminin kullanıldığı alanlar. Çocuğun başarısızlığından bahsedildiği her noktada "benim çocuğum benim gibi değil... bu benim çocuğuma uymuyor" veya "bu çok faydalı ama benim çocuğum farklı. Dersteki bilgiler benim çocuğuma uymuyor... " ya da "bu genetik bir şey, babası da aynı bunun gibi... " diyerek, çocuğun 'hatası'nı ya babayla paylaşıyor veya çocuğun kendisine yüklüyorlardı. Piraye'nin dediği gibi

Duygu, biraz genetik gibi geliyor bana, babasına çekmiş; kıskançlık huyları var. Beni bağirtmak zorunda bırakıyor. Çok bağıriyorum... Ben faydasını gördüm, zararını görmedim [eğitimlerin] ama çok da değiştiremedim [çocuğu]. Ben de bunu huya bağıliyorum... Yapma dediğim zaman benim dediklerimi ters anlıyor ama babası söylediği zaman yapıyor. O yüzden ben çok fazla bir değişiklik görmedim. Ömrüm boyunca ben her zaman kendi kişiliğimi çok beğenmişimdir. Bir başkasının söylediği şeyi ben yapmam. Ama Duygu'nun yanlış şeyler çok kafasına yatıyor: Bu bunu alıp atıyorsa o da atıyor...

Burada ikisinin anne ve çocuk olarak süreçlerini tanımlayarak, Piraye kendisiyle kızı arasında bir karşılaştırmaya da gitmiş oluyor. Eğitim çok 'faydalı' olmasına karşın çocuğunun kendisinden farklı olan (belki daha 'kötü' olan demek yanlış olmaz) karakteri bunları ona uygulamasını engelliyor. Kızının doğasının, doğuştan gelen karakter özelliklerinin, "hata"nın nedeni olduğunu varsayıyor. Dolayısıyla annenin yapıp ettiklerinden çok çocuğun karakterine içkin bir "hata" söz konusu. Suçu biraz da genlere atarak hatanın kaynağını kocanın genlerinde bulabiliyor. Kendine yarattığı bireysel bir öznel alanında, daha önce çalıştığı işler, ordaki kötü şeylerden uzak kalmayı becerişi, babası evi terk ettiğinde içine girdiği hayat mücadelesi ile kızından bağımsız bir başarı hikayesi anlatıyor. Dolayısıyla sınıfta annelikleriyle birbirine rakip olan kadınlar, çocuğun 'başarısı' halinde "bağlılık" söylemini sahiplenirlerken, başarısızlık karşısında durumu kocanın genlerinin etkili olduğu, çocuğun doğasıyla alakalı ve ona içkin bir hal olarak algılıyor, kendi bireysel alanlarını koruyup bu bağlılıktan kurtulmanın yollarını arıyorlar.

Bu da kadınlara belli bir eyleyicilik (faillik) sağlıyor. Makbul anneliğin temel söylemlerinden biri olan çocukla bağlılık söylemini bir alıp bir bırakıp kendi bireysel başarı alanlarını tanımlamak istiyorlar. Bütün bu süreçte, doğrudan kendi bireyselliklerinden bahsetmeleri uygun kaçmayacağından bunu yine aynı söylemler aracılığıyla çocuk üstünden yürütüyorlar. Başka bir deyişle, anne-çocuk özdeşliğinin kabulüne mukabil "bağlılık" ve "özdeşlik" söylemlerini kullanarak, çocuklarını anlattıkları her anda kendilerini anlatmaya girişebiliyor, böylelikle kendi bireysel başarı hikayelerini dillendirmenin yollarını arıyorlar. Özdeşlik dolayısıyla tam da annenin ve çocuğun arasındaki sınırların bulanıklaştığı noktada bir bakıyorum, kimbilir ne zamandır, kadın kendisini anlatıyor.

Kadın ataerkil söylemlerin kendisine tanıdığı olanak dahilinde aile içindeki meseleleri "dışarıya" açmamakla sorumlu, çünkü hem evin içiyle hem de dışıyla alakalı görünen mahallelinin temsil ettiği bu "dışarısı" ailenin olası "başarısızlığının" görünür olması demek. Bu yüzden hiç kimse ev içindeki problemleri açıkça ifade etmeye yanaşmıyor. Fakat bir yandan da bütün bunları dillendirmeden duramıyor kadınlar. Sınıfta "konunun dışına çıkan" kadınlar uyarılırken, en meşru konuşma alanlarının çocukla ilgili olanlar olduğunu biliyorlar.

Dolayısıyla, çocukla alakalı konuşmak her zaman “konuyla ilgili” bir mesele oluyorsa madem, kadınlar da kendi bireysel hikayelerini çocukla ilişkilendirip anlatmaya koyuluyorlar. Sanki çocuklarından konuşuyormuş gibi yapıp aslında kendi tercihleri, arzuları ve hayat akışlarını kapsayan bireysel ve anneliğin dışındaki kadınlık halleriyle ilgili hikayelerinden bahsetmeye koyuluyorlar. Bu şekilde kadın kendi duygularını, amaçlarını, umutlarını ve umutsuzluklarını sanki çocuğa aitlermiş gibi ifade edebiliyor. Karşılıklı konuşmalarımızda mutlaka çocuktan söz edilerek konuşma başlıyor, kadının kendi hayatına dair ani geçişlerle anlatı sürüyordu:

Kaydımızı yaptırdık. Sırf Gonca’yı eğitmek için diyim artık... Televizyonda bir reklam var ya, yedi çok geç, başlayın beş yaşından itibaren diye. O yüzden eğitelim. Biz yedi yaşında başladık ve çok zor öğrendik... Orda en azından arkadaş çevresi gelişti, sosyalleşti. Belli kavramlar öğretiyorlar, onları öğrendi... Benim ilk önce arkadaş çevrem genişledi diyeyim. Ferideyle dedik ki her şey aynı, en azından gidelim, arkadaş çevremiz genişler, en azından sosyalleşiriz, belki bir şeyler değişir hayatta. Ve çok şeyler öğrendik...

Atık anlatısında, “Anne Eğitimleri”ne başlama nedenlerini ifade ederken kendisi ve çocuğu için aynı cümleleri kuruyor. Anne-çocuk özdeşliğinden hareketle kendi amaçlarını ve geliş nedenini çocuğa aitmiş gibi gösteriyor. Kendisi öncelikli olarak ‘sosyalleşmek’ istese de iyi bir anne olarak önce çocuğunun ihtiyacını düşünmesi gerektiğinden, bu nedeni çocuğuna atfediyor. Oysa aslında kendi “maceracı benliği” hayatını değiştirmek için yabancılarla buluşmayı gerektiriyor. Kız arkadaşları ve neşeli sohbetleri olan bir maceracı genç kadın ile çocuğunun ihtiyaçlarını her şeyin önünde gören, çocuğuna bağımlı bir “anne” arasında gidip geliyor. Bunların arasında dolanırken başka benlikler arıyor. Anlatının devamında da özgürlük ve yenilik arayışındaki bu “maceracı ben” görülebilir. Çocuğunun eğitimi için çok çaba sarf ettiğinden dem vuran “anne”nin arkasından hep gözü kara bir genç kız el sallıyor:

Her şeyi göze aldım, ortaokula gittim. İki sene aradan sonra orta sonu okudum. Baktım o çocuk liseye gitti, ben de peşinden gittim. On altı yaşında hiçbir şey görmüyorsun, ama iyi ki aşık

olmuşum da gitmişim. O bir ateşleme gibi bir şey oldu. Ama baktım okulun içinde çocuk başka bir kızla dolaşıyor. Orda bitmişti zaten!

“Her şeyi göze aldım” derken bir bireysel başarının nasıl olabileceğini, olması gerektiğini söylüyor aslında. Bu kez çocukla özdeşliği bir yana bırakıp, “ben yaptım” diyor ve başarısının bütün sorumluluğunu üstüne alıyor Atik. Derslerin deneyim paylaşımı bölümlerinde yapmaya alışkın olduğumuz gibi “ben yaptım” cümleleri kurarak, kişisel başarısını çocuğu da dahil olmak üzere bu kez kimseyle paylaşmaya yanaşmıyor. Ancak bu tip örneklerin çok yaygın olduğunu söylemek mümkün değil. Kadınlar daha çok, özdeşlik ve bağlılık söylemlerinden yola çıkıp çocuk üzerinden kendi (başarı) hikayelerini anlatma eğilimindedir. Bu hikayeler elbette sadece başarıyla sınırlı kalmıyor. Anne-çocuk özdeşliğinin söylemsel alanında kurulan anlatılarda, sıklıkla kendi hayat hikayelerini, kişisel başarılarını veya arzularını, hayallerini veya hayal kırıklıklarını anlatan kadınlar dillendiremedikleri bazı şeyleri de yine bu söylemsel alanı kullanarak ifade etme imkânı bulabiliyorlar. Mesela, Güldane’nin örneğinde, ev içinde kendisine uygulanan şiddetin ifadesi ancak çocuğuyla bir özdeşleşme kurduğunda dillendirilebilir oluyor. Onu duygulandıran durumları doğrudan ifade edemese de, bu şekilde kendine şiddetin kısmen de olsa söze dökülebileceği bir hareket alanı açmış oluyor:

Çocuğum bir şey sorduğu zaman dinleyemiyordum. Bir isteği oluyordu alamıyordum. Çocuğa söz hakkı bile vermiyordum. Hiç. Sus, hiçbir şey isteme, bak kızacak, bak bağırarak. Şimdi çocuk mesela bir bakkala istese gönderirim. Kızarsa kızsın ne yapayım yani. Söz hakkı alıp kendimi savunamıyordum bile, konuşmuyordum hiç. Bak dikkat edersen orda da hiç konuşmam, çünkü hiç konuşturmadılar. Devamlı sus, hep dinle. Şimdi en azından mesela çocuğum istiyor, “anne parka gidelim mi?” Götürürüm. Beş-on dakika gezdirir getiririm. Bunları öğrendim en azından yani...

Bu şekilde Güldane kendisiyle çocuğu arasında ani ve derinlikli geçişlerle anlatısına devam ediyor. Çocuğundan bahsederken birden kendisi hakkında konuşmaya dönüveriyor, üstelik bunu yaparken ne

bir anlık durgunluk ne bir sessizlik yaşıyor, sanki hepsi tek ve aynı bir bütün sürece işaret ediyor gibi. Annelik eğitimlerine gelmeden önce çocuğuna vermediği “söz hakkı”, ev içinde verilmeyen kendi “söz hakkı”na işaret ediyor. Sınıflara gelip gittikçe evdeki büyüklere, kocasına, yakın akrabalara ve komşulara karşı bir “söz hakkı” iddia etmeye başlıyor. Dinlemenin, üstün/aşağı ilişkisi tarafından düzenlenen, bu yüzden kesinlikle bir eşit değişim ilişkisine işaret etmeyen, aşağı olanın diğerinin zevki için itaatini gerekli kılan bir aktivite olduğunu varsayarsak (Tual 1986) Güldane’nin söz hakkı talebi daha da anlaşılanacaktır. Ancak bütün bunlarla birlikte, Güldane’nin tüm konuşmamız boyunca araya girdikçe susturulan utangaç kızının bu hakkı elde ettiğini söylemek biraz zor görünüyordu. Bizimle kalmak istiyorsa koltukta sessizce oturması gerektiğini bilen kızıdan ziyade, “söz hakkı”, Güldane’nin kendisi için biçtiği ve karar verdiği bir haktı. O, ev içinde, uzman ağzıyla: “Çocuğa söz hakkı vermek gerekir. Çocukların evde aile adına konuşmasını, kararlara katılmasını teşvik etmemiz gerekir, onları bu konularda serbest bırakmalıyız...” dedikçe kendi söz hakkını ev içinde gündeme almış oluyordu. Söz hakkı, daha önce olmayan bir başka hakkın alınmasında da kapı açabilecek bir anahtardı aynı zamanda: Güldane’nin bakkala gitme hakkı. Kocasının ailesinden ayrılıp kendi çekirdek ailelerini bir üst kata taşımadan önce ne söz hakkı ne de bakkala gitmek hakkı olan Güldane, kendisini çocuğuyla özdeşleştiren söylemlerin içinden konuştukça ev içinde ve dışında yeni haklar iddia etmeye devam edebiliyordu.

Bütün bunlarla birlikte ve diğer bir yandan, bağlılık ve özdeşlik söylemlerinin kadının tekilliğini görünmez kılmayı kolaylaştırdığını da hatırlatmak gerektiğini düşünüyorum. Ataerkinin sözsüzleştirdiği, sessizleştirdiği kadınlar kendi arzularından, hislerinden, amaçlarından, hayallerinden ve hayal kırıklıklarından bahsedebilmek için bütün bunlar sanki çocuğa aitmiş gibi yapıyorlar. Ancak bu şekilde ataerkin ilişkilerdeki iktidar sahibi aktörlere karşı bir faillik geliştirebiliyorlar. Hataya yer olmayan rekabetçi annelik dünyasında çocuğun başarısızlığını (kocanın) karakterine içkin olarak dışlarken, başarıya sahip çıkmaya koşullanıyorlar. Böylece katılımcı “anneler”, bağlılık ve özdeşlik söylemlerini bir tutup bir bırakarak kendilerine yeni ifade alanları açabilecek şekilde onlarla adeta oyun oynuyorlar.

Sorumluluk Söylemi

Çamaşır giydiremiyordum ben buna. Ne yaptım ettim, bir türlü başaramadım. Giymek istemiyordu; rahatsız oluyorum diyordu. Ne atlet giyiyor, ne çamaşır giyiyor... Oraya gide gele, yok arkadaşların güler sana, şöyle olur böyle olur diye diye alıştırmayı başardık biz buna.

Çocuk yetiştirmede yaygın ‘analık sorumluluğu’ söylemi “Anne Eğitimleri”nde de sıkça tekrarlanan bir vurgu olması bakımından benim için önemli bir diğer söylem alanı. Bu sorumluluk söylemiyle beraber, bir yandan bütün geniş aile bireyleri ve komşular çocuk yetiştirme işinden uzaklaştırılırken, diğer yandan “anne” bu süreçte yalnızlaşmaktaydı. Daha önce sözünü ettiğim gibi çocuğun ders çalışma saatinde gelen komşu kadının içeri alınmaması eylemiyle kadın, gündelik ilişki örüntülerinden soyutlanıyordu. Ama çocuğun başarısı için her şey mübahtı, gereken her türlü fedakârlık yapılmalıydı!

Çocuğun “iyi” ve “kötü” hareketleri karşısında hesap sorulabilir tek kişi haline gelen “anne”yle beraber büyükler, teyzeler, halalar, kız kardeşler ve diğer akrabalar “gereği gibi” çocuk yetiştirecek donanımına sahip olamadıkları varsayımıyla çocuk yetiştirme işinden dışlanıyorlardı. Dolayısıyla, Neşe’nin yukarıda alıntıladığım “başarısı” hem çocukla hem de ev içindeki diğer akrabalarla kurduğu ilişki bakımından son derece önemli. Çocuğu başarıdan uzaklaştıracak birçok bahane bulunabilirdi; yakın-uzak akraba ziyaretleri, komşular, büyüklerin şımartması vb. Fakat bütün bu olumsuz faktörleri ortadan kaldırmak ve ‘başarıya’ giden yolu açmak yine “anne”nin başlıca görevleri arasındaydı:

Eğitici konular oluyor ya... Ben çoğunu buna uygulayamıyorum ama bazılarını uyguluyor. Mesela büyük kızımınla çatışmamız azaldı. Onun okuldaki hocalarından da yardım aldım. Ama buna uygulanmıyor, bunu çözemedim bir türlü. Bu aksi. Bu da neden oldu? Bu da babaanne-dede bakıyordu ya ondan. İlk başta okula bile gelmek istemiyordu, onlar da “ağlatma, niye okula götürüyorsun” diyorlar. Bunu çok şımarttılar. Şimdi bıraktılar.

Dolayısıyla aile büyüklerinin, bilhassa kayınvalide ve kayınpederlerin çocuğu “yanlış/uygunsuz” yöntemlerle yetiştirmesi problemlere

yol açıyordu. Neşe'nin söylediği gibi "neden bu çocuk aksi oldu? Çünkü babaanne-dede bakıyordu" meselesi, üstesinden gelinmesi gereken bir sorundu. Çocuğun aksiliği, normun dışına çıkması ve dolayısıyla başarısızlığının bir işareti olarak görülürken, çocuk acilen anne tarafından doğru yola getirilmeliydi; adeta kurtarılmalıydı.

Ancak Neşe'nin kurduğu bu söylem burada bırakılmamalı, aksine çok katmanlılığı içinde yeniden gözden geçirilmeli. Hayatın pek çok badiresini atlatmış, pek çok yokluk, pek çok acı görmüş, ziyadesiyle aile trajedisi yaşamış bu kadınların kimseye kolay pabuç bırakmayacakları ortadayken, nasıl kadının anne ve eş olarak büyük sorumluluk üstlendiği modern çekirdek aile kurgusunun bu kadar etki alanına girmişler, güçlü savunucuları olmuşlardı?

Bu sorunun yanıtı belki biraz da "ağlatma, niye okula götürüyorsun?" gibi bir aile içi kontrol ve baskı cümlesinde aranmalı. Kadını ev içinde tutmaya yönelik hamlelerde bulunan ve otoritesini sorgulanamaz şekilde norm olmuş yanlarıyla ataerkil düzenin kendisinden alan kayınvalide ve kayınpedere karşı kadın "sorumluluk" söylemiyle kendine bir manevra alanı açmak istiyordu. Her ikisinin ortak talebine karşı çıkabilmenin bir yolunu bulmuş, 'büyüklerin' çocuk yetiştirme alanındaki bilgisini modern bilimin bilgisiyle etkisiz bırakabileceğini görmüştü. Böylece, kendini çocuk yetiştirmede tek sorumlu ilan eden modern pedagojik dili bir güzel sahiplenmişti ki, diğerlerinin bu alanda herhangi bir müdahalesinin meşruluğu kalmasın. Anneler, kendilerine başka alanlarda çok yük bindiren ve kadınlarla kurdukları gündelik ilişkilerinden belli oranda onları soyutlayan "sorumluluğu" arzuluyor ve kendilerini "tek sorumlu" addetmekten mutlu oluyorlardı. Aile büyüklerinin çocuğu bahane edip kadına müdahale etmesinde bir boşluk yakalanmıştı ve kadınlar oraya oynamayı denemekten memnundular.

Mülakatlar boyunca kadınların tekrarladığı, pedagojinin teknik dilinin parçaları olan çocukla (sevgi, zaman, iş, konuşma) paylaşımı, çatışma, çocuğun söz hakkı, göz teması, çocuğun "başarısı"nda akrabaların uygun ve uygunsuz davranışları gibi konuların her biri kayınvalidenin ve kayınpederin çocuğun üstündeki zararlı etkisinin kanıtları olarak kullanılıyordu. Sanki bütün bu laflar, aile büyüklerinin bulaştırdığı virütik hastalıkların latince isimleriymiş gibi alçak sesle ve

büyük bir dikkatle dile geliyordu. Devlet tarafından sertifika verilerek ödüllendirilen “anneler” artık çocuk yetiştirmede meşru otoriteye sahip oluyorlardı ve “sorumlu anneler” olarak, kim ne derse desin, evden dışarı çıkıp çocuklarını okula götürmek zorundaydılar!

Pedagojik ve Performatif Diller Arasında Kurulan Bir ‘Ben’

Yukarıda sözünü ettiğim pedagojik dilin üzerinde biraz daha durmanın gerekli olabileceğini düşünüyorum. Neşe’nin anlatısında, kızıyla ilgili sorunlarını ifade etmek için kullandığı “çatışma” kelimesi, bu yolda adım atmaya sağlayabilecek ilk taş olabilir. Bilimsel-pedagojik dilin teknik terminolojisinin “anneler”in günlük diline nasıl yerleştiğini gösteren önemli bir örnek olarak bir başka açıdan da altı çizilebilir bu cümlelerin. Kadınlar, çocuklarıyla kurdukları ilişkiyi anlatırlarken bu ilişkiyi, içinde çatışma olmasıyla veya olmamasıyla tanımlama eğilimindedir; böylece başarı, söz konusu çatışmanın “anne” tarafından çözüme ulaştırılmasıyla katmerlenebiliyor ve o dilin kurulduğu çevrelere ait uzmanlarca daha görünür oluyor. Bu şekilde kadınlar, çocuğu için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan “anneler” olmanın yanında çocuk yetiştirme bilimine vakıf pedagoji uzmanları da oluyor ve çoğu zaman bu ikisi arasında yer değiştiriyorlar. Bu yer değiştirme sürecinde dile tam oturmayan pedagojik terimler bazen derslerden doğrudan alıntılar şeklinde gündelik dilin içinde yer bulmaya çalışıyor. Ancak bunu yapmak her zaman o kadar da kolay bir şey değil kadınlar için, çünkü yaşanan gerçeklik derslerde o cümleyle ifade edilmek istenen gerçeklikle her zaman örtüşmüyor. Örneğin Selen, oğluyla aralarındaki iktidar çekişmesinden bahsederken her “bilinçli-eğitilmiş anne” gibi bunu pedagojinin bilimsel zeminine oturtmak istiyor, fakat terimler bir türlü dilde dönmüyordu:

Babalar sabah gider, akşam gelir. Diyor ki seni babama söyleyeceğim. Bütün gün sizinle kim uğraşılıyor? Ben. Baban bütün gün dışarıda, müdahale edebiliyor mu? Edemiyor. Akşam bir saat görüyorsa görüyor sizi, para veriyor, evin giderlerini karşılıyor. Hadi söyle babana dedim! Saatinde gel dediğim zaman saatinde gelmezse bir daha göndermiyorum, o da biliyor. Gerçekten annenin *tutumlu* olması lazım. Ay, *tutumlu* değil, *tutarlı* olması lazım.

Tutumlu ve tutarlı kelimelerini birbirinin yerine kullanması ikimizi de çok güldürüyor. Derslerde sıklıkla kullanılan bir kelime olarak “tutarlı”, “annenin tutarlılığı” anlamında kadının ‘aydın-bilimsel-anne’ olma sürecini o sırada kanıtlayacak bir kelime. Daha önce tartışmaya çalıştığım gibi her türlü sorunun çözümü öncelikli olarak annenin tutarlılığında aranıyor, dolayısıyla “tutarlı anne” olabilmek kadınların öncelikli amaçları arasında. Ancak diğer yandan “tutumluluk”, doğrudan Selen’in gündelik pratiklerine işaret ediyor. Mahallede yaşayan pek çok kadın gibi onun için de, atlattıkları bir dolu badireyle birlikte yoksullaşan bir aileyi idare etmek öncelikli olarak “tutumluluktan” geçiyor. Ancak orta sınıf kadınlık fantezisinde “tutumluluk” pek bahsedilen bir konu olamıyor, resmi bozuyor. Belki bu yanlışlıktan sonra ikimizin karşılıklı kıkırdamasını ve anlatının kesilmesini beraberinde getiren şey, pedagojik dille desteklenen bu fanteziyle zor hayat koşullarının gerçekliği arasında mevcut bir yarığın pat diye görünür oluvermesiydi. Bu görünürlük, üstünü gülüşmeyle kapatmaya çalıştığımız, anlatıyı yarıda kesen bir suçluluk duygusunu da beraberinde getirmişti.

Bu yarılma pek çok kadında “derslerde öğretilenlerin faydalı, ama pek uygulanabilir olmadığı” iddiasıyla ifade buluyordu. Altını burada tekrar çizmek gerekir ki bunların uygulanabilir olmayışı, pedagojinin bir yanlışından değil, çocuklarının akıl ermez doğasından ve kişiliklerinden kaynaklı görülüyordu. Mülakatlar boyunca sıkça karşılaştığım bir durum, kadınların bir yandan pedagoji dilini kendi dillerine ekleme çabasıyla diğer yandan çocuğu azarlamaların, iteklemelerin, zorla ağzına bir parça yemek koymak için denenen türlü çeşitli yolların, “bak bu abla doktor, uyumazsan sana iğne yapacak” tehditlerinin bir arada gitmesiydi. Üstesinden geline çatışmalar, çocukla diyalog oluşturmalar, göz kontağı kurmalar, söz hakkı vermelerin yanında bütün bunların o dilden bağımsız, gündelik hayatın olağanlığı içinde hiçbir çelişki oluşturmadan devam ediyor oluşu kadınları değil ama nedense beni geriyordu. Kadınların çocuklarla kurdukları ilişkide şiddet çok yerleşikti, ama dil başka bir şeyler söylüyordu. Kızıyla arasında kurmaya çalıştığı sevgi bağından bahsederken kadın, bir yandan saçını taratmayan kızını çektiştiriyordu ve kimse bunda bir sorun hissetmiyordu. Bir başkası, gündelik işleri çocukla paylaşmak, çocuğu da bir şekilde ev içindeki iş bölümüne dahil etmek gerektiğinden bahsederken bu uyumayan

hıncı bir şaplak indirmekte beis görmüyordu. Bu ikisi birbirinden ayrı şeylerdi ve gerektiğinde iki söylem birbiriyle uzlaştırılabilir, her ikisi de meşruluk kazanabiliyordu. Bu meşruluğun temeli, öğretmenlerin “faydalı ama uygulanabilir olmayışında”ydı:

Sen dokuzda uyumadın mı? Seni öğretmenlerine söyleyeceğim, diyorum. Bunun yanlış olduğunu biliyorum, ama o ondan anlıyor işte. Ama ne kadar uygulayamıyorsan da mantık olarak onun bilincine varman çok önemli. (...) Mesela Duygu bir şey anlatırken Adem’e söyledim, göz teması kurmak gerek, televizyon izlememek falan lazım diye. Ona dikkat ettik. Ama ben Duygu’da fazla bir şey değiştiremedim... Sen yaptığın zaman neden yaptığını biliyorsun da, çocuk babadan şiddet görse... o zaman o çok zor işte...

Piraye, kendisinin neden şiddet uyguladığını bildiğini söylüyor örneğin, başka bazı kadınlarsa nedenin psikolojik sorunlar olduğunu düşünüyordu. Taziye, zaman içinde biriken stres ve problemler nedeniyle bundan kaçınamadığından bahsederken genelde hemen hepsi “çocuğa patladıklarından” yakınıyorlardı. Bazı kadınlar artık günlük sorunlarla baş edebilmek için bir psikoloğa ihtiyaçları olduğunu söylüyorlardı. Çocuğuna yönelik öfkesinden bahsederken Bahar’ın geldiği nokta “en çok kadınlar acı çekiyor” oluyordu. Yani kadın olarak gündelik hayatın başedilmesi gereken ağır koşullarıyla çocuğa uygulanan şiddet arasında bir geçişlilik vardı:

Sinir sinir artık. Hayatta her şeyi yaşıyorsun da insan sinir stres sahibi oluyor. İlk çocuk çok ezildi. O kadar sıkıntıyı yaşayınca insanda bir üzüntü kalıyor. Sinirleniyordun, çocuklara bağıryordun... Ablam “git” dedi [toplum merkezine]; “bayağı iyi olur, ben gittim”, dedi. Çocukların bir hakkı olduğunu yani... Çocuklara “sen sus, biz konuşcaz!” Çocukların bir varlık olduğunu unutmuşuz. Onun da iki tane oğlu vardı; çok dövüyordu çocukları. Biz öyle gördük, eğitim döverek olur diye. Ama gerçekten de öyle değilmiş. Gerçekten ben dayak yemeseydim, ben evlenmezdim, kaçmazdım yani. Dayak yüzünden ben kaçtım... Konuları işledikçe ben çok değişiyorum... Ayşegül’ün dersleriyle uğraşırım. Oğluma da ders çalıştırıyorum. Ayşegül’le ZEP yaparken daha çok kıskandı. Her

gün ZEP yapıyorum Ayşegül'le. Başarıyorum. Ama akşam olunca yatağa yorgun düşünüyorum. Çocuğu emzirirken uyuyorum.

Bunları söylerken Selen yalnız kadınlığın zorlu koşullarıyla çocuğa yönelik şiddet arasındaki geçişi ifade etmekle kalmıyor, aynı zamanda pedagojik dilin içinden konuştuğu halde kendi deneyimlerine başvurarak şiddetin kötülüğünü anlatıyordu. Bu anlamda belki kadınların kurduğu ve sahiplendiği bir ikili dilden bahsetmek mümkün olabilir: Bir yandan çocukların ayrı bir varlık olması, (söz) haklarının olması gibi teknik-pedagojik ifadeler sözün bir yerlerine yerleştirilirken diğer yandan bu dilin ifade ettiği meselenin 'doğruluğunu' kendi hayat deneyimleriyle kanıtlamak istiyor kadın. Ancak aynı anlatıda, bir de sanki başka bir zamansallıkta ilerliyormuş gibi sözü edilen "sinir", "sorunların birikimi" ve yıllar içinde geriye kalan "üzüntü" var.

Belki de bu 'üzüntü' ve 'sinir' etrafında ilerleyen başka bir deneyimler bütünü, pedagojik dilin kötülediği ve 'makbul anneliği' engellediği bilinen şiddetin "istenmeden" uygulanmasına yol açıyor:

Önceden pat diye kızırıyordum. Şimdi düşünüyorum kızmadan önce. En azından düşünüyorum. Benim kendi annemle de sürekli çatışırdık. Karman çorman bir aileydik biz: kaynana, kaynata, eltiler, çoluk çocuk hep beraber otururduk, ilgilenmiyorlardı bizimle... Ben anneme karşı hiç kendimi ifade edemem. Ama ben en azından kendimi ifade edeyim (çocuğuma karşı), sevgimizi paylaşalım, ben ona sarılayım, o bana sarılsın... Annemle benim aramdaki ilişki gibi olsun istememiştim onunla. Ama ister istemez bağırıyorsun, çocuk yani. Deniz Hanım bize kağıtlar verdi, broşürler verdi, onlardan okuyup... eşler de okusa... Eskisi kadar sinirli olmamaya çalışıyorum... Bazen mümkün oluyor. Çok aksidir, saçlarını taratmaz gördüğün gibi. Kızmamaya çalışıyorum, bağırmmamaya çalışıyorum ama oluyor ya.

Burada bir "itiraf" da söz konusuydu. Yaşanan hayatın zorlukları, psikolojik yaralanmalara yol açan geçmiş deneyimler, ev içinde kadına yönelik şiddet, çocuğu disiplin altına alma aracı olarak aile büyüklerinden aktarılan bir bilgi gibi çeşitlendirilebilecek pek çok nedene dayandırılabilirdi şiddet. Pedagojik bilginin

sahiplenilmesiyle şiddetin yanlışlığı ortaya konuyor, fakat aynı zamanda nedenlere dair açıklamalar ve “itiraflar” yoluyla, “yanlışlığın mantık olarak bilincindeki” “anneler”, şiddeti bir parça nahifleştiriyorlardı sanki. Modern annelik biliminin çokça kötölenen, ama gerçekliğin yadsınamaz bir parçası oluşuyla da bir türlü bir yere koyulamayan şiddet söylemi belki de tam bu ikisinin arasındaki yarıktaki oluştan dilde kendine daha nahif ve meşru bir zemin bulabiliyor, anneleri uyguladıkları şiddet nedeniyle hepten “sorumsuz” ve “canavar” olmaktan kurtarıyordu.

Buna ek olarak, bir “hatanın” bilincinde olmak da kadınları “geçersiz anneler” olmaktan kurtaran bir yoldu. Her cümlede çocuğunun deneyimiyle kendi deneyimi arasında gidip gelen Fatoş, kendi duygularının bilincinde ve dolayısıyla özeleştirir verebildiği ölçüde değişime hazır bir “anne” olarak, ‘yetersiz/geçersiz anne’ addedilmeyi bertaraf ediyordu:

Benim kızım çok huysuzdu, aksiydi. Ben de gerçekten isyan ediyordum, baş edemiyordum... Paylaşmayı hiç bilmiyordu. Arkadaşları gelsin istiyor ama yiyecek bile vermiyordu. Bana bile vermiyor, düşünebiliyor musun? Ben, bir de, sabırsız bir anneyim. Biraz faydasını gördüm, en azından hırçınlığı biraz gitti... Bende de değişiklik yarattı. Ben kendim çocuk olduğumu unutmuşum; onun her hareketi bana batıyordu... Ama artık Simge de artık anladı; daha iyiyiz, şimdi ilişkimiz daha iyi. Anne-çocuk olarak ilişkimiz çok fazla değildi, ama artık bazı şeyleri oturup konuşabiliyoruz.

Fatoş “sabırsız bir anne” olduğunun farkına vardıkça, bunun özeleştirisini verebildiğini hissettirdikçe, öğretileri uygulayamayan başarısız anne değil, öğretiler çocuğuna uygulanamayan ama çaba gösteren anne kategorisine dahil olabiliyordu. Bu anlamda, kadının kendisi ve çocuğu hakkında sürekli uyanık olması, annelik hanesine artık bir özellik olarak yazılacaktı. Fakat bence burada dikkati çeken bir başka nokta, Fatoş’un çocuk olduğunu “hatırladıkça” çocuğuyla konuşması gerektiğini düşünmesiydi. Fatoş’un kendi çocukluk deneyimleri ona eğitimlerden edindiği bir başka bilgiyi, çocukla oturup konuşmak gerektiği bilgisini gerçekten hatırlatıyor muydu? Kendi çocukluk deneyimi pedagojik dilin geçerliliğini kanıtlayan

bir hafıza olarak dilleniyor, fakat bunun hangi noktada nasıl bir davranışın altını doldurduğu belli olmuyordu.

Pedagojik ve performatif dillerin uzlaştırılmaya çalışıldığı, ama bu sırada arasının iyiden iyiye açıldığı bütün bu anlatılarda kadınların hafızası adeta bir tutkal gibi her ikisini birbirine ilıştirecek bir araştı. Daha önce de söylediğim gibi, kadınlar bu yarığa yaklaşırken kendi deneyimlerini ve bu deneyimlerin oluşturduğu hafızalarını pedagojik söylemlerin doğruluğunun kanıtı gibi gösterme eğilimindeydiler. Tıpkı Fatoş'un çocukluğunu "unuttuğunu" söylemesi, Atik'in çocukken annesiyle kurduğu (veya kuramadığı) ilişkiyi örnek vermesi veya Selen'in dayak yüzünden evden kaçmasıyla çocuğa dayak atmanın kötülüğü söylemini birbirine ilıştırması gibi kadınlar bilimsel bilginin doğruluğunu kendi deneyimlerinin anlamlandığı bir dilde arıyorlardı. İlginç olan, deneyimden gelen bu hafızanın, derslerde uzman/öğretmenlerin anlattıkları arasından bazı şeyleri daha kolay "hatırlanır" yaparken, deneyimin hafızasıyla örtüşmeyenleri "unutturmasıydı":

Ben en çok Buğra için ve kendim de Buğra'ya faydalı olmak için başladım. Faydasını da gördüm... Buğrayla aramızdaki diyalog daha iyi oldu. Zaten çok olumsuz değil de, daha olumlu oluyor... Mesela, daha çok kuralcı olmaya başladım. Zaten çok kural tanımaz bir insan değilim, çok kurallı bir insanım da daha çok kurala uysun diye Buğra'nın üstünde çok duruyorum mesela. Kendim de uygulamaya çalışıyorum bunu, bayağı bir etkisi oluyor... faydası oluyor ama onu uygulamak da insanı bayağı zorluyor. Öyle hızlı geçiyor ki hayat, o yüzden tam uygulayamıyorsun, dönem dönem patlıyorsun, parlıyorsun... Birçok şeyi öğrendim. Bildiğimizi iddia ediyoruz ama o kadar çok şey öğreniyorsun ki, gerçekten bayağı oldu. Mesela... Dur bir aklıma gelsin... Özellikle sağlık bölümünde falan... Hafızam çok zayıfladı...

Çiçek hatırlayamamıştı. Çok şeyler öğrenmiş, çocuğuyla arasındaki diyalog daha iyi olmuştu. Derslerde öğrenilen bilgiler de çok faydalı ve çok etkiliydi. Ama bir şey eksikti. Faydalı olan şeyi unutmuştu. Anlatının başı ve sonu belliydi, olması gerektiği gibiydi; ama bir yerlerde bazı adımlar atlanmıştı sanki. Bu boşluk doldurulamadıkça

'hata'nın kaynağı farklı yerlerde aranıyordu: Önce, uygulamayı mümkün kılmayan, çok hızlı geçen hayatta, sonra, tam da "sorumlu" bir annenin yapması gereken şey gibi kendinde, her geçen gün zayıflayan kendi kötü hafızasında.

Hatırlama ve unutma arasındaki geçişler bir türlü birbiriyle örtüştürülemeyen, ama ancak iliştilerilebilen pedagojik ve performatif diller arasındaki geçişlere benziyor. Çiçek'in örneğinde bu durum, çocuğuyla arasındaki ilişkide tam olarak neyin değiştiğini ifade etmesini de güçleştiriyordu. Önce diyaloglarının iyileştiğini söylüyor, sonra zaten çok olumsuz bir diyalogları olmadığına karar veriyordu. Ardından kural koyuculuğu deniyor, ama bu kez de zaten çok kural tanımaz bir insan olmadığını teslim ediyordu. Bir şeyler değişmeliydi elbette, ama ne değişmişti gerçekten, ona bir türlü karar verememişti. O gün uzun bir zaman geçti, başka hikayeler paylaşıldı, acılar dillendi, akşam oldu... Çiçek tam neyin değiştiğini hatırlayamadı.

Güldane ise, sürekli kitapçıkları, broşürleri biriktiren, çek-yatın altında istifleyen, arada çıkarıp okuduğunu söyleyen bir kadındı, fakat benzer şekilde onun da hatırlamakta zorlandığını söylemesi ilginçti. "Sınıfta öğrendiğim şeyi hemen unutuyorum, ama hatırlarsam hemen uyguluyorum..." derken neyin unutulup neyin hatırlandığı pedagojik ve performatif dillerin farklılığına ve pedagojik dilin bir türlü eklemlenemediği kadınların gündelik hayatının diliyle arasındaki boşluğa, bir çeşit karşılıksızlığa işaret ediyordu. Bu boşlukta kadınlar bazen onu istedikleri bir başka söylemle yan yana diziyor, bazen birini diğerini meşrulaştırmada kullanıyor veya kendi deneyimlerini ifade etmede bir yerlerinden tutup pedagojik dili araçsallaştırıyorlardı. Deneyimin hafızasıyla örtüşmeyen bilişsel hafıza hep bir şeylerin unutulup bir şeylerin hatırlanmasına yol açıyorken kadınlar bu unuttukları ve hatırladıkları yerinden oynamış hafızalar ve diller arasında kendilerine farklı 'benlikler' biçiyorlardı.

'Gelin' Olarak Kadın ve Kaynana

Gelinin Acısı

Kaynanalar ve gelinlerin bitmez "acı" kadınların olduğu her ortamın başlıca konusuydu. Büyüklerin kadınlar üzerinde kurduğu baskı ve

şiddete dair her kadını içine çeken hararetli tartışmalar yaşıyordu. Kadınların kimisi kocalarına kaçmışlardı, kimisi aile zoruyla evlendirilmişti, kimisi uzun süre iyi bir koca beklemiş, bulamayınca birine razı olmuştu, kimisi ise talipten hoşlanmıştı. Evlilik hikayeleri her ne olursa olsun bu hikayelerin akışında değişmeyen yegâne mesele kayıinvalidelerle kurulan ilişkinin adeta kaçınılmaz bir sonucu olarak yaşanan “acı” söylemiydi.

İkisi hariç mülakat yaptığım bütün kadınların kocanın ailesi tarafından mâdur edilme halleriyle ilişkili bir “acı deneyimi”nden dem vurmaları ilginç gelmişti³⁰. Evdeki büyüklerden, fakat bilhassa hane içindeki büyük kadınlardan kaynaklandığı iddia edilen “acı dolu hayat” anlatıları zaman zaman fazlasıyla dramatik bir hal alabiliyordu. Neden kayıinvalidenin kötülükleriyle ilişkilendirilen bir acıya bu kadar vurgu vardı? Kadınların sözünü ettiği acı yalnız ve tamamen kocanın annesinden mi kaynaklanıyordu? Bu acının hiç mi etnik, dini, sosyal politik yanları yoktu? Varsa eğer, bu acının kaynananın çektiği acıdan nasıl bir farkı olabilirdi? Kayıinvalidelerin ve diğer büyüklerin çocuk bakım işinden ve çekirdek aileden dışlandığı bir orta-sınıf ideal aile söyleminde kadınlar her şeyin çözümünü “ayrı eve çıkmak” olarak görmeye başlarken acılarının da bu şekilde son bulacağını düşünüyorlardı. Mesele, ah bir ayrı eve çıkılıp da kaynanadan kurtulunabilse, sanki şıp diye halloluvorecekti. Kaynanalar oğullarını yönlendirerek gelini dövdürüyor, ev işine koşturuyor, üstüne üstlük yapılanları da beğenmiyor, türlü eziyetler ediyordu. Gelinin ailesi yoksulluğa düştüğünde yardım etmeyen de oydu, çocuklarını/torunlarını şımartan da. Çekirdek ailede kadının nasıl olsa kocayı ve çocukları kendi idaresine alacağı öngörülüyordu, o zaman hanelerdeki kaynanalardan kurtulmak gerekliydi! Bu

30. Dışarda tuttuğum bu iki örnekten ilki, Taziye, ağlamayı sevdiğini söyleyerek acı söylemini diğerlerinden farklı bir yere yönleltiyordu: “Biz ailecek ağlamayı çok severiz... Arabesk bir şarkı dinlediğim zaman hemen ağlamaya başlarım... Bu yüzden memlekete gittiğim zaman annem benim arkamdan çok ağlar, ben de ağlarım. Kocam beni güldürmeye çalışır...” Sevdigi, hoşuna gittiği için ağlayarak, ‘acı’sı belki de bir ifade özgürlüğü kazanıyordu. Diğer bir farklı acı söylemi kuran kadın ise Çiçek’ti. Çiçek, politik bir kadındı. Kendi babası da kocası da köylerinin yeri itibarıyla Türkçe konuşuyorlar ve Kürtçe bilmiyorlardı, oysa o da kayıinvalidesi de Kürttü ve Zazaca konuşuyorlardı. Dolayısıyla kayıinvalidesiyle kendisi arasında gördüğü benzerlikler ve kurduğu ortaklık onu başka bir gelin-kaynana ilişkisi içine yöneltmişti.

şekilde, acı dolu hayat anlatıları kayınvalideleriyle kurdukları ilişkiye odaklanan, çoğu Kürt ve Alevi ailelere mensup bu kadınlar, acıyı ve acıdan kurtulmayı evin içinde görüyorlardı.

Kayınvalidenin Hanedeki İktidarı

Kayınvalideler neden hep hanede tam bir iktidara ve hakimiyete sahip baş baskıcılar olarak ifade edilir? Neden hep sert ve otoriter bir figür olurlar? “Şeytanlık” kaynanalara içkin bir şey midir? Eğer değilse, iktidarlara nereden gelir? Bu noktada biraz dönüp ataerkillik üzerine yapılan çalışmalara bakmak yerinde olacaktır ve bu sayede belki, kadınların acı söylemlerine giden başka patika yollar açılır.

Ataerki, özünde belli bir değişim ilişkisi barındırması bakımından evrensel bir ideoloji olarak ifade buluyor. Bu değişim ilişkisinde, kadınlar yeniden-üreticiler olarak akrabalık yapılarının içinde tanımlanmaya devam ederken, erkekler tarihin sınıf temelli yapılarına dahil görülüyorlar (Mitchell 1974). Ataerki ilişkisinin temelinde egemenlik ve itaate dayalı eşitsiz bir ilişkinin yattığı artık ortada. Kate Millet’in (1970) Cinsel Politika’sından itibaren söylenegeldiği gibi erilin dışıya ve büyük erilin küçüğe hükmetmesi ataerki yapıda çok temel bir ilişkilendirme biçimidir. Fakat belki daha da önemlisi, bütün bu ilişkilerin var olabildiği bir alan olarak ailenin, ataerkinin en temel birimi oluşudur. Millet’in deyişiyle, “ataerki bütünü içinde bir ataerki birimdir” aile (s. 68).

Millet’in işaret ettiği ataerki yapıyı Deniz Kandiyoti “klasik ataerki” olarak tanımlıyor (1988). Ataerkinin bu klasik halinde daha yaşlı erkekler genç olanlara ve genel olarak tüm kadınlara hükmederlerken yaşlı kadınların da daha gençlere müdahale edebilme hakları var. Buna göre, genç kızlar, kocanın babası tarafından yönetilen bir haneye evlilik yoluyla erken yaşta girerlerken yalnız bütün erkeklere değil, yaşlı kadınlara da tâbiler, bilhassa kayınvalidelerine. Bu bağlamda, kadınların “ataerki yapıyla pazarlık” yapma ihtiyacında olduklarını dile getiriyor Kandiyoti (1988), çünkü ataerkiyle pazarlık ederek kadınların baskı karşısında farklı direniş biçimleri deneyebildiklerini gösteriyor. Büyük ataerki yapıyı değiştirmek gibi bir gündemi olmayan ama bireysel güçlenme taktiklerine dayanan bu günlük hareketlerle kadınlar ataerki sistemin içindeki yaşam şanslarını

arttırıyorlar. Bu pazarlık sürecinde kadınlar, korunma karşılığında erkeğin ailesine karşı itaat ve edeplilik vaatlemekteler (1988)³¹.

Ancak bu güvenlik ve korunma ihtiyacının son yirmi yılda yeni bir pazar ekonomisi, kırsal bölgelere sermaye girişi ve kronik fakirleşme ile değişmesi (Kandiyoti 1984) bu yeni ekonomik düzende babaların hâkim olduğu büyük hanelerden oğulların ayrılarak kendi aile birimlerini kurmalarıyla paralel gitti (Kandiyoti 1988; Sirman 2005). Bu da kadınların erken yaşta kayınvalidenin kontrolünden kurtularak kendi hanelerinin başına geçmelerini beraberinde getirdi (Kandiyoti 1988). Bu bağlamda, genç kadınların/gelinlerin daha yaşlı kadınlara/kaynanalara hizmet etmeleri hayaline dayalı bir gelecek çökmüş oldu. Bilhassa, eğer yaşlı kadın kendisi daha önce hizmet etmiş ve pazarlıkta hakkını isteyecek yeterli ‘acıyı’ çekmişse, çok olası ki bu eski/klasik ataerki yapının değişmesine karşı direnç gösterecektir. Çok benzer bir durum bugünden, Anne Eğitimlerine katılan kadınların aile yapıları için de geçerli olabilir. Ödediği bedelin ardından tam hakkını almak üzere olan kayınvalide büyük şehirde çocuklarının evden ayrılmaları tehlikesini görmüş ve iktidarı tümünden kaybetmemek için baskının şiddetini arttırmış olabilir.

Bu resimde, elinizdeki çalışmayı yaptığımız kadınlar bir yandan kayınvalidelerin egemenliği altındaki geniş ailelerden koparmaya çalıştıkları kocalarıyla bir çekirdek aile içinde kendilerini hayal ederlerken diğer taraftan bunun çok da kolay olmadığını biliyorlar. Çoğu “yeni gelin”ler olarak bu kadınlar bir yandan kendi hane birimlerinin yöneticileri olmayı diğer yandan kayınvalidenin otoritesinden uzak olmayı düşünüyorlar. Ancak bu hayalin gerçekleşmemesi halinde, kayınvalidenin neden olduğu “acılı bir hayat” söylemi ile bir zamanlar itaatkâr ve edepli davranarak acısını çekmiş, çilesini doldurmuş gelinler olarak ataerkiden paylarına düşeni isteyebileceklerdir. Bütün bunlar göz önüne alınırsa, “acı

31. Sirman’a göre bu bir “pazarlık” değil, eşitsiz ve birbirine zıt güçlerin bir “müzakeresi”dir ve burada kadın, müzakerede avantajlı konuma geçebilmek için çeşitli güçlenme yolları dener. Buna bağlı olarak, ben de burada, Annelik Eğitimlerine katılan kadınların kullandığı taktikleri bu güçlenme araçları arasında görüyorum. Kocanın ailesinde kendini her daim tehlikede hisseden “yeni gelin”in pazarlığa oturabileceği koşullar dahi henüz oluşmamışken uyguladığı anlık manevralar, gündelik yer değiştirmelerin bir bütünüdür bana kalırsa “anneler”in hanede ataerkiyle ilişkilene biçimi.

çekme” söyleminin önemli bir taktik hareket olduğunu düşünmeden edemiyorum. Bu öyle bir “acı” ki kadınların/gelinlerin deneyimini kaynanaların deneyimine yakınlştırıyor, her ikisini de hayatlarının belli dönemlerinde, benzer ataerkil aile ve akrabalık örüntüleri içinde itaatkâr kılmış oluyor. Genç “anneler”/gelinler, hayalini kurdukları “orta-sınıf uzman-anneler”, “ev içinin yöneticileri” ve “modern bireyler” olamasalar da deneyimlenen “acı” onlara bir araç sunuyor: Kendi çekirdek ailelerini kurarak kayınvalidenin otoritesinden uzaklaşmayı “başarmaları”nın veya bunu yapamadıkları durumda ise “pazarlıktan”, veya “müzakereden”, paylarına düşeni istemelerinin her halükarda geçerli bir aracı, bu “acı” söylemi oluyor. Bu şekilde kadınlar/gelinler/genç anneler hem varsayılan klasik anlamda bir ataerkil sistemde hem de oğulların her birinin baba, gelinlerin her birinin “anne” ve “ev içinin idarecisi” haline geldiği çekirdek ailelerden oluşan yeni ataerkil aile yapısında kendi konumlarını garantiye almış oluyorlar. Her ikisindeki pozisyonlarını da riske atmak istemiyor, onları bu riskten kurtarabilecek olan “acı”ya odaklanıyorlar. Bu şekilde, Sirman’ın iddiasını haklılaştıracak şekilde büyük evin bağımlı öznesi modernitenin bağımsız öznesinin yanı sıra yeniden üretiliyor (2005).

Yeni Hanenin İdarecileri

Bu bağlamda kadınların kocaları ve çocuklarından oluşan kendi “ailelerini” kayınvalidelerinin “ailelerinden” ayırmaları “lafın geliş”inden öte anlamlar taşıyor. Kocanın ailesinden bahsedilirken sıkça kullanılan “kaynanamlar” ifadesi kadınların bir eğilimini gös-teriyor; kendi çekirdek ailelerini kurma eğilimini. Selen’in anlatısı buna iyi bir örnek olabilir:

On beş yaşında evlendim. Kaynanamla kedi köpek gibi kavga ediyorduk. Benim beyim en küçüktü... Dedi benimle kaçarmısın? Kaçarım dedim. Cahillik işte. Kaynanamın evine bir geldim, “Ahmet, senin Allah belanı versin, sen niye kaçırдың?” Ben başladım ağlamaya, bizim adam diyor ki “ağlama, sus!” Beni bu evden götür diyorum, daha askerliğini yapmamış nereye götüreceksin? Bizim adam çalışıyor, kayınlarım yiyip içip yatıyorlar. Kaynanamlar bir eşya bile almadı bize... Ev yandı, ortalıkta kaldık, gene kaynanamlar hiç yardım etmediler... Hem beyime baktım, hem kendime baktım. Hiç kimse yardım etmiyordu. Çalıştım.

Şimdilerde kocası ve üç çocuğuyla ayrı bir evde yaşayan Selen'in bu anlatısı bireysel bir başarı hikayesi; kayınvalideye (ve onun ailesine) karşı kazanılan bir bireysel başarı bu. Kocasına kaçarak bir hata yaptığını düşünüyor, ancak bu hatada gençliğinin, deneyimsizliğinin ve "cehaletinin" payını da teslim ediyordu. Şu andan kendine bakarak, bugününü, yaşlanmış, deneyim kazanmış ve "bilgilenmiş" görerek kendi benliğini yeniden anlamlandırıyor. Birlikte yaşadıkları yıllarda kayınvalidesi pek çok felakete neden olmuş fakat Selen, onun kendisi ve kendi çekirdek ailesi üzerindeki "kötü etkisini" ortadan kaldırmayı "başarmıştı". Kayınvalidesinin baskısına karşı bir yenilgiyi kabullenmemiş, çalışmıştı. Bu bireysel başarı hikayesi çekirdek ailenin birleşmesi ve çekirdek aile dışı faktörlerin dışarıda bırakılmasıyla sonuçlanıyordu.

Selen, anlatısında kocasını ve onun erkek kardeşlerini (kayınlarını) kayınvalidesinin baskısı altında resmettikçe bu erkeklerin davranışlarını doğallaştırmaktaydı çünkü sorunların ana kaynağını kayınvalidenin kendisi olarak işaret ediyordu. Dolayısıyla hanedeki ataerkil ilişkiler bir anlamda doğallaşırken aynı zamanda kabul edilebilir hale de gelmekteydi. Bu şekilde mevcut sorunlar, kayınvalidenin kişiliğinde bir "başarısızlıktan", hane yönetimini idarede bir eşitsizlikten ve dengesizlikten kaynaklı görülebiliyordu. Buna paralel olarak, kayınvalidesinin ailesinden ayrı bir eve çıkmayı "becerebilmesi", "gelinin/annenin" kendi evinin yöneticisi olabilme gücünü de kanıtıyor, ona bu anlamda iktidara talip olabileceği bir meşruiyet zemini yaratıyordu. Bu zeminde genç kadın, kendi orta sınıf çekirdek ailesini oluşturmada verdiği mücadeleyi haklı kılacak bir bireysel başarı hikayesiyle durumunu anlamlandırıyor.

Bu bireysel başarı hikayesi bir bireysel sorumluluğu da beraberinde getirmekteydi. Kadınlar kendi çekirdek ailelerinin idaresinden ve akıbetinden mesul yegâne kişiler olarak görüldükçe "kocanın yönetimi altında teba olmak yerine artık onun yardımcısı ve hanenin idarecisi oluyorlardı" (Najmabadi 1998:102). Bu noktada, tekrar Anne Eğitimlerine dönersek, sınıfta verilen tavsiye yeniden anlam kazanıyor: "Kocanız eve geç geldiğinde hemen ona kızmayın. Önce düşünün. Bir kere düşününce, hissettiğiniz duygunun öfke değil, endişe ve merak olduğunu fark edeceksiniz". Bu tavsiye bize, kadının kocasına öfkelenmek yerine endişe duyması gerektiğini söylüyor.

Kocaya duyulması gereken sevginin, “öfke” gibi negatif bir duygu yerine “endişe ve merak” gibi pasifleştirilmiş duygusal yönelimleri getirmesi bekleniyor. Kadının gönüllü olarak görev edindiği bir “koca yönetimi” ve ailenin bir arada tutulması sorumluluğu burada her zamankinden daha hoşgörölü bir “anne”yi ve eşi gündeme getiriyor. Yeni hane biriminin yeni kadını bu söylemle hayat buluyor.

Ancak kadınların buna dair bir şikayeti yok. Tam tersine, onlar bütün bu modern ev kadınlığı, bilimsel çocuk bakımı ve koca idaresini kavradıkça evdeki diğer kadınlardan, özellikle kayınvalidelerden, ‘farklılıklarını’ ortaya koyuyorlar. Najmabadi (1988:111) bu yeni kadının bir haneyi idare edebilmesi için ihtiyaç duyulan üç özelliğinden bahsetmekte: Bilimsel hane yönetimi, öğrenilmiş annelik ve eğitimle kocayı idare etme. Mahallede yaşayan ‘annelik talebeleri’ de zamanla bu konularda donanım kazandıkça “kayınvalidelerinin ailesinden” ayrı bir yerde kendi çekirdek ailelerini kurmaları daha fazla meşruiyet kazanıyor. Madem o kadar dersler görülüyor, kağıtlar taşıyor, emek harcıyor, o halde kadın neden hala kendi yuvasını idare edemesin? Tam tersine onlar, bir haneyi idare etmek için gerekli varsayılan her konunun en iyi bilimsel yolunu kavlıyor, çocuğa ve kocaya nasıl davranılacağını herkesten iyi biliyorlar! Kimse yardım etmese de bunu yapabilir, gerektiğinde dışarıda da çalışır, çocuklarına ve kocalarına bakabilirler!

Hanenin idarecisi olma söylemi kadınlara başarı odaklı modern bireysel benlikler kurmada yardım ediyor. Kayınvalideyi bir adım geriye çekilmeye zorlayan bu kararlılık ve başarı arzusu genellikle bilimsel bilginin iktidarıyla da el ele işliyor. Bilimsel çocuk yetiştirmenin gereklilikleri çekirdek aile dışı faktörleri çocuk yetiştirme işinden dışlarken kadınlar geniş aile üyelerinin çocuk aracılığıyla hayatlarına müdahil olmasından bir nebze yakayı kurtarabiliyorlar. Böylece günlük karşılaşma alanlarından hiç olmazsa birinde manevra imkânı doğuyor. Bilimin ve pedagojinin dili yeni kavramların kapılarını açtıkça kadınlar da mücadelelerinde bu kavramları araçsallaştırmaktan ve yeni araçlarıyla oynadıkları alanlarda yaratıcılıklarını ortaya koymaktan geri durmuyorlar.

Anlaşılamama Sorunu

Pedagojinin, bütün bu modern annelik ve kadınlık söylemi içinde, kadınlara ev içinde mücadeleye girdikleri ataerkil baskılanmalar

karşısında yeni araçlar sağladığını düşünüyorum. Bunlar en çok, baş iktidar temsilcisi kayıvalide üzerinden anlamlandırılırken, genç kadınlar/gelinler, onun müdahale edemeyeceği yeni alanlar bulmaya/yaratmaya çalışıyorlar. Bu alanlardan biri de kayıvalidenin “anlamaması” veya kayıvalide tarafından “anlaşılamama” iddiasıyla gündeme getiriliyor.

Konuştüğüm pek çok kadın derslerde öğrendikleri şeyleri büyüklerin (özellikle de kayıvalidelerin) anlayamamasından yakınıyordu. Bu nedenle, dertlerini yaşlı kadınlara anlatamamaları söz konusuydu:

Ben getirip kağıtları okuyordum. Kayıvalidemde çok tepki oluyordu. Evden çıkıyorum ya ondan problem oldu. Kayıvalidem “vay, sen evden çıkıyorsun...” falan filan bayağı bir tepkisi oldu. **Anlatamıyorsun** ki onlara... Aile zaten baskıcı. Kayınlarım baskıcı; en azından buraya gidip gelirken dışarı çıkabiliyorsun. Yani ben bir annelere giderim başka da bir yere gidemem. Büyük eltimin de çok tepkisini alıyordum. Şimdi ama mesafeliyim onlara ve çok pişmanım. Keşke daha önce koyabilseydim o mesafeyi.

Neşe devam ediyor:

Kayıvalidem bir şey dediğinde “bizim kendi kafamıza göre öğrendiğimizle oranı farklı” diyorum; ama **anlamıyorlar** ki. Biz orda en azından annelik öğreniyoruz, çocuklar eğitim alıyor, biz eğitim alıyoruz; nasıl davranacağımızı en azından biliyoruz, okuyoruz. Eskiden nasıldı öğrenmek? Dayakla, baskıyla.

Neşe, evdeki “büyük kadınların”, pedagojinin yeni ve modern annelik etme yollarına dair öğretilerini anlamadıklarını varsayıyor. Anne Eğitimlerine katılarak *en azından* “annelik” öğrendiğini söylüyor. Bu şekilde, kayıvalidenin ve büyük eltinin anneliklerini bir anlamda geçersiz kılmış oluyor. Ancak onların “eski tarz” annelik pratikleri olarak adlandırılacak çocuk üzerinde şiddet uygulama, fazla yemek yedirme, çocuğu uyutmak, yedirmek veya susturmak için türlü numaralar yapma gibi pratikler daha önce ayrıntılandığı gibi buradaki “eğitilmiş anneler” tarafından da uygulanmaya devam ediyor. Dolayısıyla, derslerde öğretilenlerin

içeriğinden çok eğitimli anne olmanın kendisi buradaki kadınlar için kayınvalidenin müdahalesinden kaçabilmelerini mümkün kılacak bir araç olmuştı. Evdeki yaşça büyük kadınların, annelik etmenin modern-bilimsel dilini “anlayamamaları” vurgulandıkça ve derslere katılan kadınlar verilen broşürleri anlayarak okuma kapasitesine sahip kişiler olarak ortaya çıktıkça, “anneler” hanedeki otorite ve iktidarın ataerkil köklerine “mesafe alabildiklerini” hissediyorlardı. Alınan bu mesafe, ataerkil akrabalık ağları içerisinde bir hareket imkânına işaret ediyordu.

Hareket, yalnız içerde, ataerkil örüntülerden oluşan akrabalık ağları içinde değil, aynı zamanda evden dışarıya doğruydı da. Evdeki diğer kadınların çocuk yetiştirmenin “doğru-bilimsel” bilgisinden yoksun addedilmeleri ve modern eğitimin tartışmasız bir gereklilik oluşu bir yana, bu eğitimin bir devlet kurumunda verilmesi kadının sokağa çıkmasını sağlayan böyle bir hareketliliği mümkün kılıyordu. Özellikle devletin ön ayak olduğu bir eğitim, şehir hayatının kenarlarında yaşayanlar için “yoksullara hizmet götürmek” anlamına da geliyorsa³², bu noktada kocalar müdahil olmaktan bir parça çekiniyorlardı, çünkü bir anda hem devletin eğitim merkezli modernlik söylemleriyle hem de getirdiği “hizmet”le ters düşmek pek hoş bir durum yaratmayacaktı.

Bu bağlamda, Güldane’nin örneği oldukça anlamlı. Evlendiği ilk yıllardan bu yana evden dışarı çıkmasına kolaylıkla izin verilmeyen Güldane, son bir-iki yıldır daha rahat sokağa çıkmaya başlamış. Önce manava gitmiş, sonra da veli toplantısı için çocuklarının okuluna. Bu kişisel tarihi nedeniyle Güldane sınıftaki herkesten daha mutlu görünüyordu. Sınıfta pek arkadaşı yoktu, sessizdi, konuşmazdı da; fakat sürekli gülümser ve kıkırdardı. O bir sene boyunca, programın annelere önerdiği her türlü etkinliğe katılmıştı: Pikniklere, müze

32. Mülakatlarda neden SHÇEK’in bir toplum merkezinin burada, Gazi Mahallesi’nde kurulduğunu düşündüklerini sorduğumda, kadınların çoğu bana bunun “devletin Gazi Mahallesi gibi yerlerde yaşayan insanlara hizmet götürmesi” olduğu cevabını verdi. Bunu yazarken bu yorumları dikkate aldım. Bir sonraki bölümde ele alacağım gibi Gazi mahallesinde yaşayan ailelerin yoksulluğuyla ilgili yapılmış bir takım araştırmalar var, ancak mahalle, yoksulluktan çok “muhalif”liği ile biliniyor. Devletin hizmeti bu muhalifliği denetlemek anlamına da gelse, “yoksul yerlere/geride kalmışlara hizmet götürmek” söylemi burada ağır basıyor.

ziyaretlerine, konferanslara, toplantılara, tiyatrolara... Diğer toplum merkezlerinden bir grup kadınla Bursa'ya bile gitmişti. Bütün bunlar olurken ben, kocasının ona nasıl izin verdiğiyle ilgili merak içindeydim, çünkü kocasının ve kayınvalidesinin "çok sıkı" olduğunu biliyordum. Evinde oturduğumuz bir sırada bunu sorduğumda, önce kıkırdadı, ardından anlatmaya başladı:

Çocuğun eğitimi için gereklidir dedim. Oraya bir kere çocuk için kaydolunca bunları yapmak zorundayım şimdi, yoksa çocuğu atarlar dedim. Böylece kaynanamla ikisi izin verdiler... Kaynanam çıkarmazdı beni. Onların yüzünden çok çektim ben. Çocukların okuluna veli toplantısına bile göndermezlerdi. Yolda birisi gelir seni kandırır; sanki yoldan adam kaçırıyolar! Şimdi çıkıyorum da, başka bir şey olsa gene göndermez. Başta haftada bir benim gideceğimi bilmiyordu. Sırf çocuğu götürcem dedim. Sonra, annelerin de gitmesi mecburiymiş dedim. Sonra ben de gitmeye başladım. Haftada bir gün çocuk için, bir gün de ben gidiyorum... Sonra bir de gezmeler başladı üstüne... (Gülüşme)

Güldane, kocasıyla ve kayınvalidesiyle kurduğu ilişkide pozisyon alırken eğitimi kullanıyor, bu sayede onların ataerkil otoritesiyle karşılaşma anlarında kendine kaçabileceği bir alan açıyordu. Evde yalnız kendisinin vakıf olduğu "pedagojinin bilimsel bilgisi", bir araç olarak ona yeni bir taktik alanı yaratıyordu. Bu dilin içinde, (ideal/ eğitilmiş) anne, çocuklarının veli toplantısına gitmeliydi, ancak bu, aynı zamanda ona ev dışı alanın da kapılarını açan bir gereklilik idi.

Evin dışına çıkmak bu genç kadınların birçoğu için önemli ve mücadele gerektiren bir durum. Kadın ne yaparsa yapsın, zaman zaman kayınvalide bu mücadeleyi boşa çıkarırcasına, kadının açtığı alanları peşinden gelip kapıyor, bu da yeni taktikler gerektiriyordu. Aile Haftası etkinlikleri kapsamında gittiğimiz Anadolu Kavağı yolunda buna dair bir olay yaşanmıştı: Bilgen, geziye kayınvalidesiyle gelmek zorunda kalmış, çünkü kocası onun tek başına gelmesine izin vermemişti. Bilgen bu izin vermeme işinin kayınvalidesinin başının altından çıktığını, çünkü onunla gelmek istediğini, bu yüzden de oğlunu ikna ettiğini düşünüyordu. Bu nedenle, normalde olduğundan veya olması gerektiğinden bir parça daha fazla öfkeliydi kayınvalidesine karşı. Bir yandan da kayınvalidesine hizmette ve kibarlıkta kusur etmiyordu; ona çay getiriyor, ihtiyaçlarını soruyor,

onun rahatını düşünüyormuş gibi hareketler içine giriyor, fakat dış güverteye diğer kadınların yanına gelip gittikçe de sürekli ondan şikayet ediyordu. Aceleyle dışarı geldiği bir seferinde mutluydu:

Onu içerde bıraktım. Karnı ağrıyormuş. Sen burda otur, daha iyi dedim. Yoksa miden daha kötü olur dedim. Hem gelmek istedi, şimdi de karnı ağrıyor işte. Dışarı gidiyorum, sınıftan arkadaşlar var, konuşucaz biraz dedim. Onu orda bıraktım. Hadi şarkı söyleyelim!

Ve birlikte şarkı söylenmeye başlandı... Bilgen kayınvalidesini cezalandırmış, onu içerde bırakmıştı. Bir yandan “iyi gelin” gibi davranmaya gayret ederken diğer yandan midesinin daha kötü olacağı gerekçesiyle onu içeriye oturtmuştu. Aslında bir yandan da onu, diğer “eğitilmiş annelerle” dışarıda konuşacağı şeyler olduğu üzere uyarmıştı. Onların konuşması gereken şeyler vardı, bu meseleleri kayınvalideler anlayamazlardı! Dış güverteye geldiğinde şarkılar söylemeye başlayan Bilgen, kız arkadaşlarıyla kaçamak ve neşeli bir zamanı paylaşan genç bir kız oluverdi orada. Kayınvalidelerle karşılaşmada sürekli değiştirilen konular, hep bir hareketlilik içindeki pozisyon alışlar aslında kadınların öznelliklerinin çok önemli belirleyenleri. Bir yandan kibar ve saygılı “iyi gelinler”, diğer yandan hınzırca ceza veren genç kızlar olmaları; bir tarafta pedagojinin dilini ev içinin ataerkil baskısı karşısında araçsallaştırarak kullanmaları ve bu şekilde “eğitilmiş, modern anneler” olmaları, diğer tarafta evin sınırlarının dışına çıkmanın türlü çeşitli yollarını bulan maceraperest bireylere dönüşmeleri, kadınların farklı öznellikleri bir arada nasıl var ettiklerini gösteriyor. Bu farklı öznellikleri kullanarak iktidar güçleri arasında manevralar yapabilen, bu şekilde sıyrılmanın yollarını arayan kadınlar, ataerki ipliğiyle örülen akrabalık ağlarının boşluklarından faydalanıyorlar.

“Karı” Olarak Kadın ve Koca:

“Aslında Benim Kocam Çok İyidir...”

Buraya kadar belki dikkati çekmiştir; kadınlar kocalarının kötü yanlarıyla ilgili konuşmaktan imtina ediyorlardı. Tersine, “aslında” eşlerinin iyi insanlar oldukları, birlikte iyi geçindikleri vurgulanıyordu. Kocalar “çok anlayışlı”ydı ve “çocuklara karşı çok sabırlı”ydılar.

“Abartmıyorum, benim kocam çok iyidir”; “bir şey yapacağım zaman haber veriyorum, hiçbir şey söylemiyor”; “kocam çok çalışkan bir insan... kimseyi incitmez, kimse hakkında kötü bir şey düşünmez” veya “kocam çocuklara karşı çok yumuşak, hiç bağırılmaz” tarzındaki kocaya methiye cümleleri mülakatlarda düzenli olarak duyduğum sözlerdi. Kadınlar, “aslında” kocalarının çok yumuşak, duygusal ve mantıklı olduğunu açıklama çabasıındaydılar. Fakat ben kocaların “aslında” o kadar da iyi olmadığını düşünüyordum, çünkü evde kadınlar üzerine birebir kocaların uyguladığı şiddet hikayeleri çok sıra dışı vakalar arasında yer almamaktaydı. Kadınlara ev içinde fiziksel ve duygusal bir şiddet söz konusu olabiliyorsa ve kocalar da bu kadar iyi ise, o zaman bu kadınlara şiddeti kim uyguluyordu?

Bir gün televizyon izlerken bir kadın muhtar haberi çıktı. Kaynanam da “kadından muhtar mı olurmuş!” dedi. Ben de başladım: “Niye öyle diyorsun anne?” dedim. “Sen de kadın değil misin? Destek olacağına, niye böyle söylüyorsun? Sen de onunla aynı şeyleri yaşıyorsun. Niye destek olmuyorsun?” Bayağı çıkıştım; ama ne yapayım, tutamadım kendimi. Sonra da kocam bana kızdı “sen anneme nasıl böyle söylersin?” diye. “Size orda büyüklere karşı gelmeyi mi öğretiyorlar?” dedi. Ondan sonra hepsi birden karşılar benim buraya gelmeme, ama ben inadına geliyorum.

Kocası çok sinirlendiği halde Pırıl yine de onun hakkında kötü bir şey söylemekten kaçınıyordu. Tam tersi şekilde, yine aynı konuşmanın içinde, “daha önce hiçbir şey konuşup tartışmadan direk kavgaya girerdik. Şu anda ben onu sakinleştirmeye çalışıyorum. Gerçi benim eşim çok sakin” diyordu. Bu kadar sakin bir eşin bir anda parlamasını sağlayan faktör ise burda yine kayınvalide olarak ortaya çıkıyordu. Kendisiyle kadın muhtar arasındaki ortaklıkları kavrayamayan kayınvalide, oğlunu Pırıl’a karşı doldurmuştu. Ancak, o, eğitime devam ederek hem kayınvalidesine hem de evdeki diğer aktörlere karşı tavrı alıyordu: “Şu anda kaynanam, kız kardeşim, kocam hepsi bana cephe aldı buraya gittiğim için; ama ben inadına geldim. Onlara inat”.

Bu hikayeden hemen önce Pırıl, kocası ve kayınvalidesiyle ilişkilerine dair pek çok başka hikaye daha anlatmıştı. Kocasına ve çocuğuna karşı da öfkeliydi bir yandan. Kendi babasının, annesinin yüzüne

kezzap attıp terk ettiği o genç kızlık yıllarından bu yana annesine bakmış, bütün erkeklerden nefret etmişti. Uzun bir zaman evlenmemiş, çünkü korkmuştu. şimdiyse, pek de iyi gitmeyen bir evliliği idareye çalışıyordu. Böyle bir kişisel tarihle birlikte Pırıl, belki de o evi paylaştığı herkesten  almak istemekteydi. Öfkesini ve nefretini görünür kılmak istiyordu. Bu şekilde, “anlaşılamama” taktiğiyle kayınvalidesinin iktidarından kaçmak yerine doğrudan ona meydan okumayı seğmişti.

Neşe de “aslında” çok iyi olan kocasına karşı kayınvalidesinin zehirli etkilerinden dem vuruyordu. Kayınvalide burada da ciddi bir tehlikeydi; kocayı kışkırtıp ev i şiddeti tetikleyebilecek kadar ciddi:

Eşime bile beni dvmyor diye tepki yaptılar. Ben ocuklarımı dvmyorum diye bana tepki gösteriyorlar... Mesela benim kaynım benim yanımda çok dvmştr eltimi. Kayınvalidem de kendisi dayak yediği için benim de yememi istediler... Kayınvalidem kocama beni dvdrmeye çalıştı, ama ben taşın kimden geldiğini biliyorum: Büyük elimden!... Korkuyordum yani. Emin olamıyordum. Diyorum parlar, bir şey olur, annesi de fiştekler iyice, ya dverse.

Kadınlar sorunların asıl kaynağını kayınvalideleri başta olmak üzere diğer aktörler olarak görüyorlardı. Örneğin Güldane, kocası ailesiyle aynıyolu tuttuğu için kendisine söz hakkı vermediğinden dertleniyordu. Veya Neşe, kocasının ev işlerinde ona yardım ettiği zamanlar annesinin ve erkek kardeşinin tepki gösterdiğinden yakınıyordu. Dolayısıyla, anneleri oğullarını gelinlere karşı kışkırtıyordu.

Kadınlar, kocalarına sanki bütün bu akrabalık ilişkilerinin içinde fiğranlarmış gibi yaklaşıyorlardı. Kocalar bireysel aktörler olarak değil de, bu ilişkiler ağının içindeki başka diğer glerin etki-siymişesine gündeme geliyorlardı. Bu genç kadınların ev içinde her gün karşılaştıkları iktidar ilişkilerinin bir sonucu gibi anılıyordu kocalar; aktör olamamışlardı. Bu anlamda, kadını ataerkil hane yapısının içine hapseden ve orada ona şiddet uygulayan baskın gler arasına dahil değildiler; o glerin sonucuydular.

Ancak, eğer kocaları evdeki iktidar ilişkilerinin sadece bir sonucu olarak düşünürsek, o zaman kadına koca tarafından uygulanan ev

içi şiddete ne demeliyiz? Bu da akrabalık ilişkilerinin bir sonucu olabilir mi? Ya da bunu kendi hayali çekirdek ailelerinin “sırlarını” açığa çıkarmamak için gizli tuttukları bir bilgi olarak mı okumalıyız? Kadınlar neden kocalarının kötü taraflarından bahsetmekten bu kadar kaçınıyorlar?

Bana göre bütün bunlar, kadınların fantezisini kurmaya çağırıldıkları orta sınıf çekirdek ailede var olması beklenen yumuşak, anlayışlı ve mantıklı koca prototipinden kaynaklanıyor. Kaynanaların dahil edilmediği bu aile birimlerinin baba-anne-ve-çocuktan oluşması gerekirken, bu birimin uyum içinde korunabilmesi için bir takım “sırları”nın açığa çıkarılmaması gerekiyor (Sirman 2005). Bu sırlar, adeta küçük aile biriminin mahremiyetini çevreleyen duvarlarıymışçasına bu birimi kamusal alandan ayırarak, çekirdek ailenin üyeleri dışında herhangi birinin oraya müdahalesinin önüne geçiyorlar.

Dolayısıyla, buradaki anneler kocalarının kötü hal ve hareketlerinden bahsetmemeyi tercih ederken kayınvalidelerinin “kötü” ve “eski tarzda” tavırlarıyla ilgili herhangi bir çekince yaşamaksızın konuşabiliyorlar. Anne-baba-ve-çocuktan oluşan orta sınıf çekirdek aile fantezisini yaşatabilmek adına ev içinde yaşadıkları baskı ve ezilmenin kaynağını kayınvalideleri olarak görürken kocalarını bütün bu ataerkil ilişkiler yumağından azat ediyorlar; ne de olsa onlar bu yumağın bir aktörü değil, aktörlerin ilişkilerinin sadece bir yansımasıdır. Bu yüzden sırlarını saklıyor, mevcut problemlerden çekirdek aile dışı unsurları sorumlu tutarak koca ve çocuklardan oluşan ailelerinin saflık, uyum ve mutluluklarına hanel getirmemeye çalışıyor anneler. Ancak, tam da bunu yaparken kadınlar seslerini yitirmek zorundadırlar, çünkü kocanın ataerkil iktidarıyla ilgili bir söz söylenmemelidir. Bu fantezide mevcudiyeti bir zorunluluk olan koca, şiddet veya baskı yaptığı gerekçesiyle suçlanamaz oldukça, bunun yerine kayınvalide bütün “acıların” kaynağı olur. Bu şekilde, kadınlar toplumsal cinsiyet koşullarına yabancılaşırken kocaların ataerkil iktidarı sessizliğin içinde gömülü kalır. Koca şiddet göstermeye devam etse de, ideal orta sınıf ailesi kadını sözsüz, kelimesiz bırakmıştır.

Koca Yönetimi Sanatı

Yukarıda sözünü ettiğim fantezinin bir parçası olarak, kocaların, kadının çabası ve iyi niyetiyle değişebileceğine dair bir inançsa

her zaman baki. Eğitimli ve modern bir eş ve anne olarak kadın, hayalini kurduğu orta-sınıf çekirdek ailesini de mutlu edebilecek en önemli figür olarak beliriyor burada. Üstelik kadının bir özelliği de ailesindekileri mutlu ederek mutlu olabilmesi! Bu tabloda, kadın, yalnız “ev iinin yöneticisi” değil, aynı zamanda “koca yönetimi sanatı”nın da uzmanı olarak karşımıza çıkıyor (Najmabadi 1998). Dolayısıyla, eşler/gelinler/anneler olarak kadınlar, yöneterek ve düzenleyerek çekirdek aile içindeki iktidar ilişkilerinin bir parçası olmaya talipler, denilebilir. Ev ve koca yönetiminin gönüllü bayraktarlarıdır onlar.

Ben hasta olsam kocam yapar zaten, ama normalde işleri biz yapıyoruz, onlar zaten yapmıyor... Kendimin bir hakkı olduğunu öğrendim, zaten biliyordum.

Selen kocasıyla ilişkisinde neyin değiştiğine karar veremiyor. “Eğitimli” olmadan önce de haklarını bilip bilmediği konusunda kararsız. şimdi, eğitimli, modern bir kadın olarak zaten haklarını bildiğini söylüyor ve kocasının da zaten ev işlerini yaptığını. Fakat normalde kocası -ve bütün kocalar- zaten yapmıyor. Bu “zaten” cümlelerinin, çekirdek ailesinin modern karakterini ortaya koymada yaşadığı kararsızlığa işaret ettiğini düşünüyorum. Modern, orta sınıf bir çekirdek aile söyleminde erkek ev içinde kadına yardım ederken ev içindeki emek dağılımı toplumsal cinsiyet temelli eğitsiz bir dağılımdır: Kadın ev içinde aile bireylerine bakarken koca rekabetçi dış dünyada ekmeğini kazanır, ailesinin maddi geçim koşullarını sağlar, vakti oldukça da karısına ev işlerinde yardım eder. Bu çeşit bir ailede herkesin kendi geevleri, sorumlulukları ve hakları vardır ve iş bölümü bu çerçevede yapılır. Neşe’nin de ifade ettiği gibi:

Biz kocamla iyiydik yani, biz daha hiç küsmedik eşimle... O kızınca ben susuyorum, ben kızınca o susuyor. Benim ağızımdan hafif küfür de çıkar ama ben eşimin ağzından hiç küfür duymadım. Biz eşimle beraber halı da yıkarız. Ama kardeşlerim öyle değil mesela, kayınlarımız da öyle değil. Gerçi biz beraber iş yapınca kızıyorlar ama kızsınlar...

Kadınlar ev içinde kocalarını yardımcı, anlayışlı ve kibar görme eğilimindeler. Bu özellikler de kocalara, yine eşleri tarafından öğretilenler aslında. “Neşeli” ve “modern” çekirdek ailenin inşasında

kocaya ve çocuklara doğru davranış yollarını öğretmek annenin görevi addedildiğinden pek çok kadın derslerde dağıtılan broşürleri ve notları kocalarına, daha iyi davranmaları için okuduklarını söylüyor. Ancak, kadınların cümleleri genellikle şöyle bitiyor: “kocalar da bunları bir okusa.. “

Anneler her ne kadar broşürleri ve notları kocaların okumasını arzu ettiklerini söyleseler de ilişkilerini değiştirmek ve geliştirmek için farklı yollar deniyorlar. Pek çok kadın derslerden aldıkları ilhamla, “koca yönetimi”nde fedakârlıktan kaçınmıyor:

Hadi ben bağırır çağırırım da eşim hiç yapmaz... Biraz daha eşime karşı anlayışlı olmaya çalıştım. Biraz daha verici oluyorsun; değişiyor insan. Zaten kadın hep vericidir ama biraz daha bu eğitimle birlikte daha verici oluyorsun. Eşine karşı daha anlayışlı olmaya çalışıyorsun.

Çiçek, kendisini değiştirerek kocasına karşı daha “verici” ve “anlayışlı” oluyordu. Başka pek çok kadın da kocalarının olumlu yönde değiştiğini, ama “zaten önceden de çok iyi” olduklarını anlatıyorlardı. Bu olumlu değişimlerin nedeni genellikle, “anneler değişince kocalar da değişiyor demek ki” ile açıklanıyordu. Dolayısıyla, kocaların değişmesi kadınların (kocalarına ve çocuklarına karşı) değişen hareketlerine bağlı görülüyordu. Bu bağlamda, “daha anlayışlı, daha fedakâr, daha düşünceli” olmak yönetmeyi kolaylaştırıyor, değiştirmeyi olanaklı kılıyordu -veya buna inanılıyordu. Tüm bunları yaparken aile içindeki “eksiklikleri” başkalarına göstermemek bu idareci kişiliğin önemli bir parçasını oluşturmaktaydı.

Buraya kadar görünen o ki, “Anne Eğitimleri” dersleri bir orta sınıf çekirdek aile arzusu yaratmakta. Uzman/öğretmenler aracılığıyla programın sunduğu bu fanteziyi katılımcı “anneler” gönüllü olarak paylaşıyorlar ve mahallede ilişki kurdukları diğer “anneler”e aktarıyorlar. Böylece yerel bağlamda yayılan bir arzu zincirinden bahsetmek mümkün. Bu fantezi içinde, sağlıklı çocuklara ve güler yüzlü kocalara sahip bir kadınlık deneyimi arzulanırken, kadınlar aynı zamanda buradaki çekirdek ailenin idareciliğine aday oluyorlar. Ancak, bu fanteziyi gerçekleştirme arzusu, kadınlar için ataerkiden ve gündelik deneyimlerindeki ataerkinin iktidarından konuşmayı mümkün kılmıyor. Orta sınıf çekirdek aile ideali kadınları kocalarının

ataerkil iktidarı karşısında sessiz ve kelimesiz bırakıyor. Sürekli sözü edilen bir “acı”nın temel nedeni ve ev içi alandaki sorunların baş teşvikçisi olarak suçlanan kişiler, çekirdek aile dışı bir unsur olarak kayıncilideler oluyor.

Bu çerçevede, kadınlar, çeşitli “taktikler” aracılığıyla kendilerine faillik imkânı tanıyorlar. Bunu gerek çocuğun anneye “bağılılığı”, çocuk yetiştirmede “analık sorumluluğu”, ev yönetiminde “bireysel sorumluluk” gibi beylik bir takım söylemleri yeniden üreterek, gerekse ev içinin ataerkil düzeninde güçlü aktörler olarak karşılarna çıkan kayıncilideleriyle girdikleri ilişkilerde pratik ettikleri “sadık gelinler” olarak yapıyorlar. Bazen ise eğitimlerde edindikleri belli bir takım bilimsel-pedagojik dilin kendisi, kadınlar için taktiksel mücadelelerinde önemli bir araç haline geliyor. Kendini (çekirdek) ailesinin tek sorumlusu addeden ve ev içi ataerkil düzenin iktidar sahibi aktörlerine karşı, hareketlerinin bilimsel temellerinin anlaşılmadığı söylemini kuran kadın, vur-kaç taktiklerini uygulayarak yeni faillikler içine giriyor.

Bütün bu süreçte, taktiksel amaçlı da olsa kullanılan pedagojik dilin gerçek hayat koşullarıyla uyumsuzluğu kadınları unutma ve hatırlama arasında bir yerlere hapsediyor. Benzer şekilde, öğretilenlerin başarıyla uygulanamaması ya çocukta var olduğu var sayılan genetik bir yanlışlığa ya da ona içkin karakter bozukluğuna atfediliyor. Bu yolla kadınlar “hata”nın sorumluluğunu kocalarıyla paylaşma eğilimindeyken, yalnız başarı durumunda sorumluluğu tek başlarına üstlenmek istiyorlar. Buna bağılı olarak, en çok anlatılan hikayeler, kadınların başarı hikayeleri oluyor. Arzulanan orta sınıf kadınlığının bir işareti olan bu başarı hikayeleri, kadınları bir devlet kurumunun uzman/öğretmenlerince verilen başarılı anneler unvanıyla onurlandırıyor.

Bu bölümde, eğitimlere katılan anneler üzerinden, kadınların ailelerindeki bazı kilit aktörlerle kurdukları ilişkileri “faillik” ve “öznellik pozisyonları” bağlamında tartışmaya çalıştım. Bundan sonra ise, mahalle bağlamında bu ilişkilerin nasıl şekillendiğini anlamaya çalışacağım. Mahalle mekânına öznelliklerin nasıl eklemlendiğini kavramaya çalışarak kamusal alanda kadınlara bir faillik sağlayabilecek yeni kadın ağlarının imkânını sorgulamak istiyorum. Bunu yaparken bir yandan, varsa bu yerelliğinin sosyal yapısındaki değişim olanaklarının da göz önüne serilebileceğini tahmin ediyorum.

4. BÖLÜM

ÖZNELLİK VE MEKÂNSALLIK: ŞEHRİN KENARLARINDA

Bu bölümde, kadınları evin alanıyla ilişkilendiren modern ataerkil söylemlerden hareketle mahalleli kadınların ev mekânıyla ve mahallenin kamusalılığıyla kurdukları ilişkilere odaklanacağım. Kadınların akrabalık ağlarındaki dinamik ilişkileri, geniş aileleri saran iktidar ilişkilerinden kaçmak için kullandıkları taktikleri, hakim söylemlerin etrafından dolanmalarına olanak sağlayan manevraları Gazi Mahallesinde yaşayan annelerin öznelliklerini bütünüyle anlamaya yine de yetmiyor, çünkü bütün bu öznellik inşası süreçlerinde, kadınların yaşadıkları mekânın da büyük bir etkisi var. Mahalleliler etnik ve dini kimlikleriyle olduğu kadar siyasi yönelimleriyle de marjinalleştirildiklerinden, Gazi Mahallesi, sakinlerini belirli bir kimlikle donatır, bu öyle bir kimliktir ki 'mahallelilik' şehrin hangi noktasına giderlerse gitsinler onlarla birlikte gelir, adeta insanların bedenine yapışır. Mahalleden çıkmaları ve şehrin başka mekânlarına gidişleri bu insanların "Gazi Mahalleli" olarak damgalanmasının önüne geçmez, geçemez. Mahalleyi her daim adeta yanlarında taşırlar. Dahası, etnik, dini veya siyasi görüşü her ne olursa olsun bir kişinin Gazi Mahallesinde yaşıyor olması, onun mahallede ağırlığını koruyan Kürt ve Alevi kimliğiyle damgalanmasına ve ulus söylemi içinde "bölücü", "hizipçi" ve dolayısıyla, "tehlikeli" addedilmesine yeter³³. Böylece, çoğu göçlerle geldikleri şehir mekânında sürekli

33. Hem Kürtlüğün hem de Aleviliğin kamusal alandaki temsilleri Türk ulusunun milli birlik ve beraberlik kurgusuna bir tehdit oluşturmaktadır. 1970lerde 3K korkusu olarak ifade edilen bu tehdit algısı ve korkunun üç temel unsuru Komünistler, Kürtler ve Kızılbaşlar (Aleviler) olarak tanımlanıyordu. Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal ve siyasal tarihi açısından bakıldığında Kürtler ve Aleviler kamusal alana ancak Kürt ve Alevi olarak kendi kimliklerini reddetmeleri veya görünmez kılınmaları koşuluyla dahil olabilmişlerdi. Türkiye Cumhuriyeti'nde "vatandaş" olabilmenin yolu her türlü kimlik siyasetinden uzak durmaktan geçiyordu. Bu konuyla ilgili detaylı çalışmalar için bkz. Aslan 2007; Es 2006; Yeğen 2006.

bir ötekileştirmeye tabi tutulan mahalle sakinleri, Gazi Mahallesi'nin mekânsallığı içinde marjinalleştirilmişlerdir; bu durumun tüm mahallelinin kendi öznelliklerini oluşturmalarında çok önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda, mahalleli kadınların bu mekânın içinde ve dışında yer alma şekilleri ve kamusal bir alan olarak şehri kullanma kapasiteleri, kendilerine biçtikleri öznelliklere ve vatandaşlık tahayyüllerine dair önemli ipuçları veriyor.

Bu bölümde, kadınları evin alanıyla ilişkilendiren modern ataerkil söylemlerden hareketle mahalleli kadınların ev mekânıyla ve mahallenin kamusallığıyla kurdukları ilişkilere odaklanacağım. Diğer bir deyişle, kadınların her gün kullandıkları mekânlar olarak ev ve mahalleyle nasıl ilişkilendiklerini tartışmaya açmak istiyorum.

Bunun için, öncelikle, mahalleyle ilişkilerine odaklanıp Gazi Mahalleli olmanın buradaki kadınlar için ne gibi anlamları ve çağrışımları olduğu üzerinde duracağım, ardından bu mahalle mekânında kendilerini nasıl konumlandıklarını anlamaya çalışacağım. Daha önce sözünü ettiğim gibi politik, etnik, dini ve sınıf temelli kimlikleri ve bu kimliklerle artık geriye döndürülemez şekilde görünür olmaları dolayısıyla marjinalleştirilmiş bir mahallede kadınlar kendilerini o cemaatin neresinde görüyorlar? Ve Anne Eğitimleri kadınlara Gazi Mahallesi'nin komünal kimliğinin dışında farklı kimlikler sunabilir mi?

Bunları anlayabilmek için Anne Eğitimlerine katılan mahalleli kadınların diğer kadınlarla kurdukları ilişkilere bakmayı gerekli görüyorum. Bu "diğer kadınlar"ı yalnız mahallede yaşayan "eğitim almamış" kadınlar olarak değil, aynı zamanda varsıl mahallelerde yaşayan orta ve üst orta sınıftan kadınlar olarak da okumak gerekiyor, zira kadınların geçmiş kişisel deneyimleri bir yana, annelik eğitimi programı dolayısıyla farklı mahallelere girip çıkma, kısmen de olsa buradaki kadınlarla karşılaşma anları bulunuyor. Program, konferanslar, konserler, piknikler, tiyatrolar ve müze gezileri gibi sınıf-dışı faaliyetler organize ederek Gazi Mahalleli kadınlar için varsıl muhitleri keşfetmeye açık mekânlar haline getiriyor. Peki bütün bu sınıf-dışı faaliyetlerle dokunulur olan şehrin 'diğer' (burjuva) mekânlarında Gazi Mahalleli kadınlar kendilerini nasıl konumlandırıyorlar? Bir başka ifadeyle, varsıl mahallelerde deneyimlenen burjuva faaliyetlerinin kamusal alanında Gazi Mahalleli anneler kendilerini nasıl bir yere koyuyorlar?

İkinci olarak, ev mekânıyla kurdukları ilişki bağlamında annelerin öznellik biçimlerini tartışmak istiyorum. Çoğu yalnız gerekli durumlarda evden ayrılabilen buradaki kadınlar için evin sınırlarından “dışarıya çıkmak” ne demek? Bu noktada, mahallenin kamusal alanından geçip bütün o yolları, kaldırımları, dükkanları yürüyerek toplum merkezine gitmenin nasıl anlamları var? (Evden) dışarıda kurulmuş kamusal alanda bu kadınlar için farklı kimliklerin ve aidiyetlerin imkânları neler? Toplum merkezine giderken aynı caddelerden geçen kadınların birbirleriyle kurdukları ilişkinin bir farkı var mı? Varsa, o zaman sınıf dışında da eskilerin yanında yeni tür toplumsal ağlar ve aidiyetler kurmalarının imkânı nedir?

Tüm bu sorulardan hareketle, bu son bölümde anlamaya çalışacağım şey, mahalleye ve sakinlerine atfedilen anlamların gölgesinde, evin ve mahallenin uzamsal sınırlarıyla ve bu sınırların içinde faaliyet gösteren aktörlerle kurdukları ilişkilere göre kadınlar için kadınlık ve anneliğin nasıl kavrandığı olacak. Bu sayede, farklı aktörlerle gündelik karşılaşma mekânları olan mahallenin ve evin kıyılarında kadınların nasıl öznellikler yüklediklerini sorunsallaştırabileceğimi düşünüyorum.

Gazi Mahallesinde Yaşamının Anlamları ve Çağrıştırdıkları

Şehir mekânında yaşamak ve belli bir takım görev ve sorumlulukları yerine getirmek kaydıyla bu mekânları kullanma hakkına sahip olmak “hem bir statü hem de bir pratik olarak vatandaşlık” kavramıyla açıklanmakta (Işın & Wood 1999). “Vatandaş” uzun bir süredir şehirle ilişkiden türeyen bir kavram olarak karşımıza çıkıyor. On sekizinci yüzyılda, vatandaş, “şehrin özgür bireyi”ne verilen bir addi örneğin. Dolayısıyla, bu dönemde “şehir sakinleri vatandaş olarak adlandırılırken, şehrin duvarlarının dışında yaşayanlar tebaa oluyorlardı” (Downing 1988:9). Buradan hareketle Gazi Mahallesine geri döndüğümüzde, mahallelilerin vatandaştan ziyade şehir duvarlarının dışında yaşayan “tebaa” olarak görülmeye daha yakın olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Şehrin çeperlerinde yaşayan halk, ağır yoksulluk koşullarına maruz kalmış göçmen ve alt sınıftan birey ve gruplardan oluşur³⁴. Vatandaş tebaadan

34. Bir emlak şirketinin yaptığı araştırmaya göre İstanbul’un en fakir semti, haneye düşen aylık 920 tl gelirle Gazi Mahallesi. Aynı araştırmanın çıkardığı sonuçlara göre Etiler’de bir hanenin aylık geliri, Gazi mahallesinde bir hanenin yıllık gelirine eşit (Evran, 2008).

ayıran duvar, şehrin içinden geçen, bazı mekânları kimileri için ulaşılmaz kılan, burjuva kamusal alanıyla alt sınıfların yaşam alanlarını birbirinden ayıran bir hayali duvardır.

Dolayısıyla, vatandaşlardan oluşan şehir mekânında olması muhtemel dışlanma ve ayrışma pratiklerini anlayabilmek için mahalleye biraz daha yakından bakmak ve kadınların mahalle mekânına eklemlenişini incelemek gerekiyor. Burjuva kamusal alanında Gazi Mahallesinde yaşıyor olmanın anlamları ve çağrıştırdıkları bu insanları marjinalleştirmeye devam etmekte. Örneğin, bazı kadınlar işe başvururken veya çocuklarını başka mahallede bir okula kaydederlerken Gazi Mahallesinden olduklarını söyleyemediklerini ifade ediyorlar. Bu anlamda, Gazi Mahallesinin sakinlerinden olmak şehrin sosyal ve ekonomik olanaklarından yararlanabilmenin önünde ciddi bir engel olabiliyor. Bir kadının anlattığı gibi, kocasının mesleği özel bir iş gücü gerektiren kebab ustalığı olsa bile Gazi Mahallesinden olduğunu söyleyince aylarca iş bulamayabiliyor. Peki, mekândan dışarılamaya yol açan bu marjinalleştirmenin sebepleri neler?

1995, Gazi Mahallesi olaylarının olduğu yıldır. Hatırlatmak gerekirse, 12-15 Mart arasında cereyan eden olaylarda Gazi Mahallesinde 12, Ümraniye’de ise 5 kişi ölmüş, bunlardan yedisinin polis kurşunuyla öldüğü tespit edilse de, mahalle halkı bir kamplaşmanın tarafı haline getirilmiş ve ardından da mahalle mekânı küçük bir takım mahalleciklere bölünerek “kontrol altına” alınmıştı. 12 Mart’ta, Gazi Mahallesinde bir kahveye kimliği bilinmeyen kimselerce bir arabadan ateş açılması ile başlayan kavga ve bölünme İstanbul’un Kürt ve Alevi nüfusunun ağırlıkta olduğu Ümraniye ve Okmeydanı gibi diğer bölgelerine de sıçramıştı. Gazi Mahallesinde yaşayan halkın ekseriyetle siyasi ve/veya ekonomik koşulların dayatması altında göçle şehre gelmiş Kürt ve Alevi gruplardan oluştuğu düşünüldüğünde böyle bir ateş açmanın kitleyi nasıl bir provakasyonun içine sürükleyeceği ve başka olayları tetikleyeceği çok açıktı. Kaldı ki bu semtlerde kendine zemin bulan sol örgütlenmeler mahalle sakinlerini ulusal düzeyde aktif eyleyiciler olmaya davet ediyordu.

Bu provakatif olayla birlikte Mahalle militerleştirildi, sokaklar asker kontrolüne alındı ve üç gün sokağa çıkma yasağı uygulandı. Her ne kadar yakın zaman önce bu olayın devlet bağlantıları açığa

çıkarılmış ise de Gazi Mahallelilere atfedilen ‘asilik’, ‘anarşistlik’³⁵ gibi yakıştırmalarla üzerlerine bulaşan “kötü ün” baki kaldı. Mahalle sakinleri, bu tarihi kötü ünle ve atfedilen negatif anlamlarla sıkıştırıldıkça gerek devlet kurumlarında gerekse kamusal alan içinde itaatkâr, “makbul vatandaş”lardan (Üstel 2005) oluşan toplumun ön yargılı bakışı tarafından ayrımcılığa uğradılar veya dışlandılar. Bütün bu nedenlerle, Gazi Mahallesi sakinleri şehrin başka mekânlarına yaptıkları seyahatlerde kendi kimliklerini bir sır gibi sakladılar çoğu zaman. Son dönemde her ne kadar Kürtlük ve Alevilik, bu konularda yayımlanan çok sayıda kitap, araştırma, sivil toplum kuruluşu projesi enflasyonuyla beraber, tartışılabilir meseleler haline gelmişse de, Gazi Mahallesi sakinlerinden biriyle karşılaşmak, şehrin orta sınıf sakinlerine hâlâ bir adım geriye çekilip duvarın öte yanından bakmayı koşulluyor.

Mahallenin Yerleşimi

Yakın zamana kadar Gaziosmanpaşa semtinin, şimdilerdeyse Sarıgazi adı verilen bölgenin tepelerinde yer alan Gazi Mahallesi, Kürtlerin, bir kısım Romanların ve Doğu Anadoludan göçmenlerin yanı sıra devrimci sol örgütlenmelerin ve politik olarak aktif bir Alevi cemaatin etkin olduğu özel bir alanı kapsar. Mahallenin en heybetli yapısı olan beş katlı Gazi Mahallesi Cem Evi, Atatürk Çiftliği İlköğretim okulunun yukarısında, Zübeyde Hanım Mahallesine gelmeden uzanan İsmet Paşa Caddesinde yer alır. Mahalleyi devlet kurumlarıyla, sokak ve caddeleriyle saran cumhuriyetin kurucuları ve milli disiplinin bekçisi olarak ünlenmiş askerler mahalle sakinlerine, sayesinde varoldukları milli devletlerini hatırlatır, her yandan bir nefes verip onları itaate çağırırlar.

Mahallede cadde ve okullara verilen bu isimler, tıpkı sokak numaraları gibi oldukça yakın bir döneme ait. Gaziosmanpaşa semtinden başlayarak her cadde alışlageldiği gibi isimlendirilmek yerine numaralandırılıyor burada. Koordinatları belirlemeyi kolaylaştıran bu yöntemle, biri adresini tarif edeceğinde, örneğin 2056. Sokak, 11/7 numara deyiveriyor. Bu ise, içinde bulunan bedenlerle birlikte mahallenin mekânsal düzenlenişi ve disiplinli intizamını ifade

35. “Anarşist”i burada Türkiye siyasi tarihi içerisinde kullanıldığı gibi itaatsiz, düzen bozucu, ve dolayısıyla, sosyal düzen için tehlikeli ve zararlı olan anlamlarıyla kullanıyorum.

etmeye yarıyor³⁶. Bu mekânsal düzenleme önceki sayfalarda sözünü ettiğim Gazi Mahallesi olaylarına dayanmakta. Bu dönemde tüm mahalle Gazi, Zübeyde Hanım, Yetmiş Beşinci Yıl ve Yunus Emre Mahalleleri olmak üzere dört bölüme ayrılır. Yolların ve caddelerin yeniden düzenlenmesiyle hemen her sokak birbirini kesecek şekilde adeta yeniden inşa edilir. Yolun ve yol yapımının önemini mahalleye ziyaretlerim sırasında anlamaya başladığımı bir parantez içinde söylemem gerkiyor. Çalışmayı yaptığım süre boyunca, düzen ve intizamı sağlayacak yollar hiç bitmemecesine sürekli olarak bir yeniden inşa halindeydi. Hatta yer yer geçen aylarda yapılan aynı yolların yeniden inşasına tanık oluyordum. Romanların yaşadığı alanlar gibi mahallenin arkabahçeleri sayılabilecek yerlerse kirli ve çamurlu kalmaya devam etmekteydi.

Bilhassa kış aylarında artan kir ve çamur sosyal değerlere ve sosyal düzensizliğe dair bir ilişkiye işaret ettiği ölçüde (McClintock 2003: 648) belediyelerin sürekli bir temizleme ve yeniden onarım/inşa müdahalesi anlaşılır oluyordu. Kış ayları boyunca Toplum Merkezinin önünden geçen yol yeniden inşa edilirken, buradan yürümek ve caddeyi geçmek çamur dolayısıyla zorlaşmaktaydı. Ders arasında kadınlar aynı yolun daha önce iki kere daha yapıldığından dem vuruyorlardı. Dahası bu nokta, kalabalık nüfusuyla, ulaşım imkanlarıyla ve iş yerlerinin yoğunluğuyla şehrin merkezi sayılabilecek Şişli ve Taksim semtlerine giden ana yolun Mahalleye açıldığı noktaydı. Dolayısıyla bu yol tadilatı olduğunda şehrin merkezi bölgelerine seyahat etmek güçleşiyordu. Otobüslerse yalnız Topkapı, Yenikapı, Beyazıt, Eminönü, Vezneciler, Şişli ve Taksim'e gidiyor, son durakları olan Yunus Emre Mahallesi'ne geri geliyorlardı. Bu istikametlerin ilk beşi ucuz ürünlerin ve semt pazarlarının bulunabileceği eski şehrin alt sınıftan mahallelerine açılıyordu. Son ikisiyse orta sınıf mekânlara ulaşılabilen istikametler olarak değerlendirilebilirdi. Buralardan şehrin farklı noktalarına ulaşım da kolaydı. Ancak pek

36. Burada benim tartışmamın sınırlarını aşsa da bu konunun, gelecekte detaylı olarak incelenirse, Foucault'nun bio-iktidar (bio-power) teorileri üzerinden incelenip tartışılabileceğini düşünüyorum (1980). Bedenler üzerinde bir iktidar olan ve insanları bir grup olarak yönetmeyi amaçlayan bio-iktidar, bedenleri zaptetmek ve toplumları kontrol etmeyi başarmak için çeşitli tekniklere başvurur. Bu bağlamda, mahallenin mekansal intizamı, içinde yaşayan bedenleri yönetmeye yarayan iktidarın bir teknolojisi olarak değerlendirilmeli.

çok mahalleye girip çıkan otobüsler, çok sayıda durağa tabi olan bir güzergâhla bir buçuk saat süren seyahat, merkezi semtlere ulaşmayı güçleştiriyordu. Hele bir de trafik saatine denk geldiğinizde iki-iki buçuk saati yolda gözden çıkarmanız gerekiyordu. Bununla beraber, özellikle Pazar günleri, sadece birkaç otobüsü kullanımda görmek mümkündü (örneğin Taksim’e günde üç IETT otobüsü kalkıyordu), bu yüzden, sözünü ettiğim bu merkezi semtlere gitmek mahalleli için sabır işiydi. Ancak sabrı bulsanız da otobüsü bulamayabiliyordunuz, çünkü muhalif siyasal örgütler tarafından düzenlenecek bir saldırı ihtimali endişesiyle bir takım ihtiyari tedbirler alınıp otobüslerin Mahalleye girişi devlet yetkililerince engellenebiliyordu (Türk 2007).

Bütün bu nedenlerle, eğer insanlar sinemaların, alışveriş merkezlerinin, kafelerin, restaurantların yer aldığı kamusal alanlara çıkmak istiyorlarsa Taksim veya Şişli yerine görece büyük bir semt olan ve tek bir dolmuşla gidilebilen Gaziosmanpaşa merkezine gitmeyi tercih ediyorlardı. Bunun yanı sıra Gazi Mahallesi ne outlet alışveriş imkânlarıyla, ne ucuz tüketim mamülleriyle, ne de başka bir özelliğiyle diğer semtlerden insanları çekecek yatırımlara sahipti. Dolayısıyla, ulaşımı da hayli meşakkatli olan Gazi Mahallesine gitmek için insanların bir nedeni olmalıydı. Böylece, ulaşım güçlükleri insanları yalnız iş günlerinde çalıştıkları işlerde değil, haftasonları boş zamanlarında da diğer muhitlerde yaşayanlardan ayırıyor, onları şehrin belirli mekânlarından dışlıyordu.

Bu şekilde, Mahallenin olumsuz çağrışımları sonucu kocalar kebab ustası olsa da başka semtlerde iş bulamıyor, anneler müdürün yargılayan bakışından utandıkları için çocuklarını istedikleri okula kaydedemiyor ve çocuklar neden konforlu ve havalandırılmalı yeşil otobüslerin mahallelerine gelmediğini sorduklarında kadınlar söyleyecek söz bulamıyordu. “Güvenlik nedeniyle” mahalleye getirilmediğini düşündükleri yeşil otobüslere ancak başka semtlerden binilebiliyordu.

Özetle, mahallenin siyasi ve toplumsal tarihi, sosyal yapısı ve mekânsal konumlanışı bir Gazi Mahallesi sakini olmanın dışlayıcı anlamlarına ve çağrışımlarına katkıda bulunuyor, bütün bu anlamlarla “mahallelilik” burada yaşayanların bedenine yapışıyor, her yere onlarla birlikte gidiyordu. Bu bağlamda sosyal sınıf, etnisite,

toplumsal cinsiyet ve vatandaşlık statülerinin toplumsal eşitsizliğin keşif boyutları olarak işlediğini düşündüğümüzde (Collins 1999) kadınlar mahalle mekânıyla özdeşleştirilen marjinalleştirilmiş bir toplumun parçası olmayı nasıl deneyimliyorlar?

“Anne Eğitimleri” kadınlara mahallenin sınırlarından dışarı çıkmanın ve şehrin başka mekânlarına seyahat etmenin imkânını sağlıyordu. Özellikle kocaları yanlarında olmadan şehirde dolaştıkları düşünüldüğünde mahalleden dışarı çıkmak, yeni benlikler ve yeni aidiyet biçimleri yaratabilirdi. Çoğu kadın için evden dışarı çıkmak bile ‘geçerli’ nedenlere bağlıyken, şimdi uzmanlar onları pikniklere, konferanslara, tiyatrolara, müzelere davet ediyordu ve bütün bu yerler mahalleden uzaktaydılar³⁷. Pek çok kadın bir konferansa gitmek veya bir müze ziyaret etmek gibi burjuva etkinlikler içine girmemişti daha önce; kafeleri, lüks dükkanları, boş zamanı değerlendirmeye yönelik mekânlarıyla burjuva kamusal alanlarını da pek kullandıkları söylenemezdi. Konferanslara giderek, orada başka uzmanlarla tanışarak, avukatları ve psikologları dinleyerek, Topkapı Sarayı’nın bahçesinde yürüyerek veya lüks bir semtte bir tiyatro oyunu izleyerek kadınlar mahallenin sınırlarının ötesinde, ve şehrin duvarlarının içinde, başka türlü bir varoluşu deneyimliyorlardı.

Gazi Mahallesinden Uzakta: Yeni Kimliklerle Oynamak

Sınıf-dışı etkinlikler Anne-Çocuk Eğitimi Programı’nın önemli bir ayağını oluşturuyor, çünkü kadınların şehrin farklı kamusal alanlarıyla ve buraları kullanan aktörlerle tanışmalarına vesile oluyor. Pikniklere, tiyatrolara, konferanslara, konserlere ve müzelere giderek kadınlar kendilerini yeni mekânlarda ve yeni tür sosyal çevrelerde buluyorlar. Buradaki etkinlikler SHÇEK ve/veya AÇEV tarafından başka sivil toplum kuruluşlarıyla, uzmanlarla ve belediyelerle iş birliği içinde düzenleniyor. Hem programla işlevsellik kazanan teknolojilere yeni bir açı eklenebilmesi hem de annelik eğitimleri alanında iş yapan

37. Timothy Mitchell, Questions of Modernity adlı kitabında modernlik ve mekansallık ilişkisinin altını çizer. “Modernite yalnız mekan üretiminin belli bir tarzını değil aynı zamanda mekansal düzenin belli bir hayalini temsil eder”, der (2000:27). Bu anlamda, kafeleriyle, tiyatrolarıyla ve müzeleriyle bir düzen içindeki burjuva mekanlar, şehrin içiyle dışının birbirine karıştığı noktada, hayali bir duvarın hemen ötesinde bulunan Gazi Mahallesi gibi düzensiz mahallelerden farklı (ve uzakta) kurgulanmışlardır.

aktörlerin görünürlük kazanması için bu sınıf-dışı etkinliklerden bir kısmını burada incelemek istiyorum.

Piknik...

Aile Haftası için SHÇEK'in organize ettiği bir piknik etkinliğiyle vapura binip Anadolu Kavağı'na gidiyorduk. Zar zor yetiştiğimiz vapurda diğer toplum merkezlerinden kadınlar da vardı, bazılarıysa otobüslerle doğrudan piknik alanına gitmişlerdi. Bir önceki bölümde bahsettiğim Bilgen'in durumunda olduğu gibi, bu gezilerde, bilimsel çocuk yetiştirme üzerine gelinin konuşmalarını "anlayamayan" kayınvalideleri bırakmak mümkün oluyordu. Toplum merkezlerinden kadınların bulunduğu vapurun güvertesi, kadınlara genç ve marifetli bireyler olarak sosyalleşmeleri için bir kamusal alan açıyordu. Kadınlar Pırıl'ın ne de güzel bir sesi olduğunu şarkı söyleyince anladılar; insanları taklit ederken Nur'un ne kadar matrak olduğunu, Zeyno'nun fotoğraflarda manken gibi çekici çıktığını ve başka nice şeyi o vapur yolculuğunda keşfettiler. Aylardır aynı sınıfa gelip giden iki kadın güvertede aynı Kürtçe diyalektini kullandıklarını şaşırarak gördüler. Sınıfta her biri "anne" olan kadınlar ne etnik kimliklerinden ne de bununla ilintili yapısal baskılardan konuşmaya gerek duymuştu; şimdi yalnız başka bir benlik içinde bütün bunlar ortaya çıkıyordu.

Benim de ilişkilerimi değiştiren bir etkisi olmuştu bu pikniğin. Örneğin, Taziye güvertede yanıma gelip sudaki deniz analarını gösterirken çekinerek ve alçak sesle denizdeki şeylerin ne olduğunu sorduğunda veya Bahar bana ve kendine bir örnek bileklik aldığı anda, çılgın pozlarda fotoğraflar çektiirdiğimizde, kısacası her ufak jestte ve harekette bir şeyler değişiyor, ilişkiler evriliyordu. Kadınlar şarkı söylerken, dans ederken, konuşurken, sadece seyahat etmenin neşesi içindeyken sınıftaki ve ev oturumlarındaki hallerinden farklıydılar. Ne başarı rekabeti içindeki anneler ne de her şeyin hesabını yapıp sevgiyle hizmet eden evin idarecileriydiler. Yalnız, arkadaşlarının yeteneklerini keşfetmenin keyfini çıkaran ve kendi yeteneklerinin de keşfedilmesini bekleyen genç kızlardı.

Konferans...

Konferanslar kadınlar arasında pek kimseninkine benzemeyen ortak bir geçmiş yaratıyordu. Örneğin, uzman sosyal hizmet çalışanlarının aralarında oluşturdukları bir iletişimle hazırlanan, SHÇEK'in

sponsorluğundaki ev içi şiddet ve namus cinayetlerine yönelik konferans akılda kalıcı olanlardan. Bir takım hukukçular, psikologlar ve sivil toplum çalışanları kimsesiz çocuklar için kurulan Tarlabası Rotary Çocuk Evi'nde düzenlenen bu konferansta hazırıldılar. Konferansın sonunda kadınlar uzmanlara giderek doğrudan sorular soruyorlardı ve pek çoğu da kalabalıktan ve diğer kadınların hücumundan manevralarla sıyrılıp uzmanın yanına yaklaşmanın yollarını arıyordu. Her ne kadar birçoğu uzmanlarla doğrudan kendi sorunları üzerine konuşma fırsatı bulamamış olsa da mülakatlarda bu konferanslara ve oradaki profesyonel kadronun söylediklerine referans pek çoktu.

Konser ve Tiyatro...

Bir başka sınıf-dışı etkinlik olarak konserler örnek verilebilir. AÇEV'in Şişli Belediyesi'yle işbirliği içinde yaptığı 8 Mart konseri anlamlı olanlardandı. Belediye başkanı bu kutlu gün için kadınların alkışları arasında sahneye çıkıp etrafa sarı güller dağıtmaya başlamış ama bizim kanattan fazlaca ilgileneni çıkmamıştı. Kadınlar daha çok bütün gün süren konuşmaların ne zaman bitip de konserin başlayacağını merakı içindeydiler. Ne yazık ki başından beri endişe ettikleri şey olmuş, konser bitmeden salondan ayrılmamız gerekmişti, çünkü gitme zamanı gelmişti: Otobüsümüz dışarda, kocalar evlerde bekliyordu.

Tiyatro oyunu da konserle benzer bir kaderi paylaşmıştı. Salon dolu olduğu için bizim sınıf içeri girememişti. Oyun Akatlar'da, üst-orta sınıf yapısıyla, Amerikan tarzı müstakil ev ve iş yerleriyle ünlü Etiler semtinin arka sokaklarındaydı. Gazi Mahallesinden bu yana kadınları taşıyan otobüs şoförü salonu ararken yolda kaybolmuş, kadınlar oyuna geç kalmış, AÇEV'in çeşitli kurslarına katılan kadınlar Vatan Yahut Silistre'nin oynandığı salonu tamamen doldurmuştu. Yapılacak en iyi şey, o bölgeye yakın bir başka üst sınıftan semte, boğaz kenarındaki Bebek'e gitmek ve çay içmektir.

Elbette, kadınlar bütün bu sınıf-dışı etkinlikler için özel otobüslerle hareket ediyorlardı. Bütün faaliyetleri ve zamanlamaları önceden planlanmıştı ve bu planlamaya saygı gösterilmesi bekleniyordu. Otobüse binilir, etkinlik mekânına gidilir, etkinlik bitince de otobüste toplanılıp yine mahalleye dönülürdü. Mahallenin sınırlarının ötesine uzanan bir seyahat, programlanma, örgütlenme ve düzenlenme demektir.

Müzeler...

“Kurumsallaşmış hafıza alanları” (Özyürek 2001) olarak müze ziyaretleri kadınlar için ilginç bir deneyim olmuştur. Güldane’nin dile getirdiği gibi boş vakitte müzeye değil, genelde ailecek pikniğe gidilir. Dolayısıyla, müze ziyaretleri kadınlar için oldukça yeni bir deneyimdi.

Arzu Özyürek’le devam edersek, diyebiliriz ki, “burjuva alanları, ziyaretçilerin hem kendilerini birbirinden farklı olmayan insanlardan oluşan bir kamunun parçası olarak gördüğü hem de nesneleri ve medeniyetleri sıraya koyan müze bakışını içselleştirerek bu iktidarın hem nesnesi hem öznesi oldukları müzelerden oluşur” (2001:187). Bu bağlamda, ziyaret edilen Topkapı ve Dolmabahçe saray müzeleriyle ilgili olarak, buralarda ne tür nesnelerin ve medeniyetlerin hizaya sokulduğunu düşünmek ilginç olabilir. Bunu anlamaya çalışmak, neden özellikle bu iki müzeye geldiğini kavramada bize bir yol da açabilir.

Topkapı Sarayı’nda, Osmanlı İmparatorluğu’nun en ihtişamlı dönemi gözler önüne serilidir. Her ne kadar Osmanlı Sultanları 1856’ya dek sarayı kullanmış olsalar da sergilenen nesneler on altıncı, on yedinci ve az sayıda olmak kaydıyla da on sekizinci yüzyıldandır. Sarayın hazine bölümü için ayrılan odalarında sergilenen birbirinden değerli ve göz kamaştırıcı eserler arasında sultanın elmas koleksiyonundan parçalar da bulunur. Örneğin, Yıldız Sarayı’nda yaşamış olmasına karşın son sultanlardan II. Abdülhamit’in değerli gümüşleri ve mücevherleri de burada sergilenir. Bu şekilde Topkapı Sarayı Müzesi, Türk milletinin ataları olduğu kabul edilen Osmanlıların şanını ve ihtişamını sergiler. Dahası, saraydaki duvar haritalarına baktığımızda, bunların Osmanlı İmparatorluğunun genişleme döneminin teorik olarak sonuna denk gelen 1699’a uzandığını görürüz ki bu şekilde İmparatorluğun en geniş sınırlara ulaşmış hali hafızamızda kalır. Türk milletinin ataları tüm cihana yayılmış büyük Osmanlı İmparatorluğudur, kendimizle gurur duyarız.

Dolmabahçe Sarayı’nda ise Avrupa modernitesinin yoğun bir etkisi vardır. Burada hem modern Batı’ya yakınlığımız, hem köklü Osmanlılığımız, hem de yeni Cumhuriyet’in çağdaşlığı birlikte hissedilir. Mustafa Kemal hayatının sonunu bu sarayda geçirip, burada vefat ettiğinden Dolmabahçe’de bütün saatler ölüm anını gösteren 09:05’e ayarlıdır. Dolmabahçe Sarayı Müzesi’nde Atatürk’ün odası

ve eşyaları muhafaza edilmiş şekilde ziyaretçileri beklerken, 19. yüzyılda sultanlara dış ülke elçilerince getirilen değerli hediyeler de aynı anda diğer odalarda sergilenmektedir. Böylece, 19. yüzyılın ünlü Avrupa yapılarını taklit eden sarayın bir harman (eklektik demiyelim) niteliğindeki özgün mimarisi ve şıklığı adeta son dönem Osmanlı ve ilk dönem Cumhuriyet rejimlerinin harman ideolojilerini temsil etmektedir. Aslında saray, şanlı Osmanlı İmparatorluğunun hala ayakta olduğunu Batı'ya göstermek için yapıldığından pek de mutevazı olduğu söylenemez; ancak saray inşa edildikten 64 yıl sonra kurulan cumhuriyete büyük gelen bu imparatorluk yapısının ihtişamı bir parça hüznün bırakır ziyaretçisinde.

Dolayısıyla, bu müzelerin ziyaretçilerinin tanık olduğu tarih Osmanlı İmparatorluğunun ihtişamından Türkiye Cumhuriyeti'nin şık modernliğine gönüllü ve onurlu bir geçiştir. Topkapı Sarayı'ndan Dolmabahçe'ye geçiş modernite yönünde politik ve sosyal bir geçişi de temsil eder. Bu şekilde müze ziyaretçileri imparatorluktan ulus-devletliğe uzanan süreçte kendi tarihlerine bakar, devletin evrimine tanık olurlar; bugünkü cumhuriyetin arkasında güçlü ve heybetli, otoriter ve ölümcül Osmanlı İmparatorluğunun gölgesi belirir. Bu müzeleri ziyaret eden ve uzun marjinalleşme süreçlerinin öznelere olan Gazi Mahallesinden kadınlar ise bu (milli) tarihi paylaşmaya ve onun bir parçası olmaya çağırılırlar.

Düzenlenmiş tarihin ve sıraya sokulmuş nesnelerin arasında müzelerde dolaşmak yalnız bir tarihe tanıklık etmek değil aynı zamanda belirli bir zevki ve kültürü de tüketmek anlamına geliyor. Bu bağlamda Gazi Mahallesinden kadınlar, varıl mahallelerin sokaklarında gezinerek, deniz kenarında çay içip, bir kafede oturarak, yalnız burjuva kamusal alanını tüketmezler aynı zamanda belli bir burjuva kültürünü de tüketirler ki kadınlara bir tür orta sınıflık hayali kurduran da budur. 'Eşitler' arasında hissetmek, bu yeni kamusal alanda yeni bir takım sınıf pratiklerini yeniden üretmekten ve başka bir kimlik hayal etmekten geçiyor; çünkü ancak orta sınıfın kültürel tüketim pratiklerinden türeyen bu kimliği üstüne geçirdiği sürece "müstakbel" vatandaşlar (Yeğen, 2006) daha kabul edilebilir oluyor.

Kadınların kendi mahallelerinin kamusal alanıyla kurdukları ilişki bir komşuya gitmek, çocuğu okula götürmek, ailecek pikniğe

gitmek kadar. Ancak, şehrin başka mekânlarına seyahat ederek, konferanslara, tiyatrolara giderek, müzeleri ziyaret ederek, burjuva kamusal alanları olarak varıl muhitlerin caddelerinde yürüyerek şehrin duvarları içinde vatandaş olduklarını hayal edebiliyorlar. Vatandaşlık, belli bir takım kültürel tüketim davranışları, burjuva kamusal alanlarının kullanımı ve bireyler arasında yeni ağların inşası aracılığıyla oluşturulan bir kimlik tasavvuruyla da birlikte yaratılıyor. Orta ve üst orta sınıfların yaşam alanları kabul edilen Taksim'e, Sultanahmet'e, Nişantaşı ve Etiler'e seyahatler yaparak kadınlar şehirli ve "medeni" orta sınıf bireyler ve vatandaşlar olarak şehir mekânını yeniden inşa ediyor, burjuva kamusal alanına dahil olmuş görünüyorlardı.

Ancak, bu elbette resmin tümünü bize göstermiyor. Esasında kadınların burjuva kamusal alanıyla ilişkileri çok sınırlıydı, çünkü bu alanlarla kurulan ilişki ziyaret edilen yerden ibaretti. Evet, Topkapı Sarayı Sultanahmet ilçesinde, tiyatro oyunu Etiler'de, konser Şişli'de, konferans Taksim'deydi; fakat etkinlik için belirlenen yerler kadınların bu muhitlerde özgürce dolaşmaları, kafelere girip çıkmaları veya o alanları yeterince kullanmaları için öngörülmemişti. Örneğin Tarlabası Rotary Çocuk Evi Taksim'in ana meydanından uzaktı; veya Topkapı'ya Gülhane bahçesinden girdiğinizde eski şehrin ana caddelerinde dolaşmış sayılmazdınız. Benzer şekilde tiyatronun sergilendiği Akatlar, Etiler'deki mağazaların ve kafelerin olduğu ana caddenin arka taraflarında kalıyordu. Buna ilave olarak, daha önce de sözünü ettiğim üzere aktivitelere toplum merkezinin organize ettiği özel otobüslerle gelip ardından kocalar gelmeden zamanında evde olabilmek için koşturan kadınların bu muhitlerin sokaklarında ve meydanlarında şehirli burjuva kadın gibi özgürceymişçesine yürüyecek ne zamanı ne de fırsatı oluyordu. Neşe'nin yakındığı gibi "Gazi Mahallesinde ne bir çaycı ne de bir kafe vardı ki tek başına çay içmeye veya sadece oturmaya gidebilesin". Kadınlar, kafeye yalnız giden bir şehirli birey olmayı arzuluyorlardı, şehrin mekânlarına her açılışın ardından telaşla eve yetişilse bile, kadının kendine dair kurduğu bu hayali tetikleyen başka orta sınıf hayaller de vardı. Kadınlar, annelikleriyle bağlı olandan başka bir vatandaşlık statüsü arzu ediyor, bunu da belli zevkleri ve kültürel tüketim pratikleri olan, şehir mekânının zevklerinden istifade edebilen, şehirli birey ve burjuva kadın olarak kendilerini tahayyül ederek destekliyorlardı.

Kamusal alana, ortak ilgileri ve paylaştıkları burjuva pratikleri olan eşitler olarak bağlanmayı arzuluyorlardı³⁸.

Bunun sonucunda, burjuva kamusal alanının kıyılarında yükselen “şehrin duvarları”nın bir ilerisinde bir gerisinde dolaşan mahalleli kadınların yeni tarzda aidiyetler yaratmaları ne kadar mümkün? Yeni aidiyetler varsa elbette bir takım yeni ayrıştırma ve dışlama biçimleri de olacaktı. Bu anlamda kadınlar annelik kategorisinin ötesinde bir kamusal rolü arzularlarken kendilerini “öteki” kadınlardan nasıl ayırıyorlardı? Öznellik oluşumunu anlayabilmede oldukça belirleyici olabilecek bu soruyu yanıtlayabilmek için annelik eğitimlerine katılan kadınların hem Gazi Mahallesindeki diğer kadınlara hem de varsıl mahallelerden kadınlara nasıl yaklaşıtlarını anlamaya çalışmalıyız.

Evin Sınırlarında: ‘Öteki’ Kadınlarla İlişkiler

Öznelliğin kendini açığa çıkarmasında “öteki”yle ilişkisinin önemi biliniyor. Ancak, kimdir bu “öteki”? Aksu Bora’ya göre (2005) toplumsal cinsiyetin inşa sürecinde bu “öteki” kadın için erkeğin ötesinde hemcinsleri olan “öteki kadınlar”dır. Buna göre kadınlar arasındaki farklar tıpkı diğer farklılıklar gibi eşitsizlikleri ve iktidar ilişkilerini işaret eder. Bilhassa hegemonik olan orta sınıf kadınlık deneyimiyle kurulan ilişki ve bunun çevresindeki konum alışlar bu iktidar ilişkilerini açığa çıkarmada önemli. Dolayısıyla, mahalleli annelik eğitimi katılımcısı kadınların “öteki” kadınlarla kurdukları ilişkiyi de bu bağlamda ele almak gerekiyor.

Burjuva kamusal alanlarında gezinerek, orta sınıfın zevklerini ve değerlerini deneyimleyerek ve yeni tür temaslar içine girerek

38. Carole Pateman, kadınların siyasal düzene katılımının asla tamamen bir dışlanma olarak hissedilmediğini, tam tersine kamusal düzene dahil edildiklerini iddia eder. Ancak, kadınların bu dahiliyeti “onların erkeklerden farklılığından türeyen siyasi görevleri, bilhassa annelik kapasiteleri” üzerinden (1992:19). Bu farklılık aynı zamanda onların vatandaşlıktan dışlanmalarının da nedenidir, çünkü erkeklere bağlı olarak sivil topluma dahil edilirler. Bu şekilde kadının ekonomi ve vatandaşlığın kamusal alanına katılımı ve dahiliyeti annelikleri aracılığıyla olmaktadır. Shah da “ev içi alanda bakım ve yetiştirmenin cinsiyetlendirilmiş programları bireyleri kamusal alanda vatandaşlar olarak hayati rollerine de hazırlar” (1999:20) diyerek Pateman’ın bu iddiasını destekler. Dolayısıyla kadının kamusal alandaki rolünün bakım ve yetiştirmeyle odaklı annelik pozisyonundan türetildiği güçlü bir argüman olarak karşımıza çıkar ve ben de başka bir kamusal öznellik arzusuna vurgu yapan mahalleli kadınların bu iddiaları desteklediğini düşünüyorum.

“öteki kadınla” nasıl bir ilişki kuruluyor? Bunu önceleyebilecek bir soru, Gazi Mahallesinde annelik eğitimlerine giden annelerin “ötekisi” kim olabilir? Bu kadınlar kendi mahallelerindeki ve varsıl muhitlerdeki anneleri nasıl görüyor, kendilerini hegemonik olan orta-sınıf kadınlık deneyiminin neresine koyuyorlar? Ya sınıftaki annelerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler; burada yeni ilişki biçimlerinden bahsedilebilir mi? İlerleyen sayfalarda bu yeni kadın ağlarına dair ihtimalleri tartışacağım.

“Kolay” karşıtı “Zor” Annelik

Toplum Merkezi ve AÇEV’in organizasyonlarıyla orta sınıf mahallelere kadar gitmelerine karşın kadınların birçoğunun varsıl mahallelerde yaşayan başka kadınlarla doğrudan bir ilişkilerinin olmadığını altını çizmek gerekiyor. Yalnız Çiçek, üst orta sınıfların yaşam alanı tabir ettikleri site-kentlerden birinde oturan bir akrabaya sahipti. Çiçeğin anlattığına göre derslerde verilen kağıtları bu akrabasına götürdüğünde, çocuğunu koleje gönderdiği halde o *bile* derslere katılmak istiyor, ancak uzak olduğu için gelemiyordu. Bundan bahsederek üst sınıftan hemcinsi tarafından arzulanan bir şeyi kendisi yapıyor olmaktan gurur duyduğu belli oluyordu. Kocasının kız kardeşinin olanaklarına sahip olmasa da iyi anne olabilmek için gösterdiği çabaya dikkat çekmekteydi. Verilen bilgiyi okuyarak, dolaşıma sokarak ve uygulayarak ortaya serdiği “çalışkan anneliği” varsıl olanla arasındaki yaralayıcı farklılıkları yok ederek modern özne olmasının yolunu açacak bir araç haline gelmişti (Yenal & Ahıska 2005). Makbul çocuk yetiştirmesinin önündeki engelleri teşkil eden zor hayat koşullarına işaret ederek kendi anneliğini yalnız orta sınıf akrabasının anneliğiyle karşılaştırıp ayrıştırmıyor aynı zamanda ondan üstün de görüyordu.

Kadınların çoğunun üst sınıftan kadınlarla doğrudan ilişkileri olmamasına rağmen onların kadınlığıyla ilgili rahatlıkla konuşabiliyorlardı. Bu anlamda üst sınıfların kadınlığına ve anneliğine dair bütün bu temsiller, yansımalar ve tahayyüller onların kendi kadınlıklarını ve anneliklerini değerlendirmelerinin araçlarıydılar. Mademki öznellik kendini tanımlarken ötekinden ayrıştırma sürecini de içeriyor, o halde mahalleli kadınlar kendilerini nerelerde üst sınıf kadınlardan ayrıştırıyorlar? Bu ayrıştırma noktalardan biri Neşe’nin de ifade ettiği gibi “sosyal hayat” meselesi:

Okula gitmemişsin, çalışmamışsin, yani bir sosyal hayatın yok. Burası benim için bir sosyal hayat. Etiler’de oturanın bir sosyal hayatı vardır.

Neşe, onun evde kalmasını isteyen ailesine karşın kendisine bir sosyal hayat verdiğini düşündüğü Merkeze gidiyor. Toplum Merkezinin fiziksel mekânıyla nesnelleşen sosyal hayata sahip olmak onu üst sınıftan bir kadına yaklaştırırken buna sahip olma şekli ise bu ikisini ayrıştırıyor. Neşe, mekâna gidip sosyalleşebilmek için belli bir mücadeleyi göze alırken Etiler’deki bir kadın için bu zaten var, dolayısıyla onun herhangi bir mücadeleye girmesine gerek yok. Bu kullanıma hazır sosyal hayattan faydalanmak ise çok kolay ve Gazili kadınların daimi bir mücadele içinde elde etmeye çalıştıkları fırsatlara zaten sahipler diye görülüyor.

Bu bakışı destekleyecek başka pek çok örnek vermek mümkün. Bunlardan bir diğerinin yoksulluk ve mahrumiyetle ilişkilendirilen psikolojik problemlere yapılan vurgu olduğunu düşünüyorum. Kadınların, mevcut fiziksel ve ekonomik koşullar altında, iyi ahlaklarını koruyarak “makbul anneler” olabilmek için mücadele etmek zorunda kalışlarını ifade etme arzuları var. Bu anlamda, varıl mahallelerde yaşayan annelerden farklı olarak, fedakârlık, adanmışlık ve ızdırıp Gazi Mahalleli kadının özellikleri arasında sayılıyor:

Bebek’tekilerin ihtiyacı yok ki... Aslında oradakileri anne yapacaksın. Biz zaten hepimiz anneyiz. Zaten bunlar neyin ne olduğunu biliyorlar, bunlar fedakâr insanlar, çile çekmiş insanlar. Psikolojik olarak bozulmuş durumdayız ama...

Kendini de komşularıyla ve mahalleli diğer kadınlarla aynı alana yerleştiren Bahar, bu şekilde varıl mahallelerin kadınlarını Gazi’nin fedakâr ve çile çekmiş kadınlarından ayrıştırıyordu. Çilekeşlik iyi anneliğin bir koşulu olarak görüldükçe kendileri kadar çile çekmediği varsayılan üst sınıftan kadınlar annelik için ehil sayılmıyor. Burada çilekeşlik annenin ahlakî erdeminin altını çiziyor, kendini adanmışlık ve karşılıksız vericilikle birleştiriyor. Dahası, çekilen bu çileyle açığa çıkan psikolojik bozulma, deneyimlenen acının çıktısını gösteren bir vitrine dönüşüyor. Bu psikolojik bozulmanın en büyük nedenlerinden biri ise Taziye’ye göre yoksulluktu:

Bu toplum merkezleri daha çok durumu iyi olmayan, Gazi Mahallesi gibi, taşra dedikleri yerlerde oluyor. Çünkü burada mesela bizim çocuğu anaokuluna gönderme imkânımız yok... Etiler'de falan çoğu insanın maddi durumu iyi. Onlar çocuklarına eğitim de verebiliyorlar istedikleri gibi... [kendileri eğitilmiyorlar ama] onlar da istedikleri zaman psikoloğa gidebiliyorlar en azından.

Üst sınıflardan kadınlarla karşılaştırıldığında, iddia edilen psikolojik bozulma kadınların acısının bir işareti/kanıtı oluyor. Dahası, varıl mahallelerin kadınları söz konusu acının ve fedakârlığın işaretlerine sahip olsalar da bir psikoloğa giderek bu işaretleri silebiliyorlar. Ancak acının işareti psikoloğa gitme şansı olmayan Taziye için kalıcı.

Böylece, zorlu ekonomik ve toplumsal koşullar, araçlardan ve kaynaklardan mahrumiyet, aile bireylerinin baskısı gibi etkenlerin karşısında makbul anneliğin yollarını arama mücadelesi Gazi Mahalleli kadınların ortak özelliği olarak gündeme getiriliyor. Kadınlar kendileriyle mahalleli kadınlar arasında bir bağa işaret ediyorlar: Mücadele ve adanmışlıkla yüceltilen “zor annelik” koşullarının birleştirici bağına.

Diğer yandan, ayrımlar pek çok yerde oldukça net çizilse de bazen kimin anneliği zor kiminki kolay birbirine karışabiliyordu, bilhassa işin içine ev kadınlığı girerse:

Annelik eğitimleri yok mu oralarda? Yok mu? İnsanlar bilgilensin, faydalansın diye herhalde... Bilmiyorum ki... Yani... Her yerde var zannediyordum ben. Yok de mi? Lüks yerlerde yok de mi? [Gazi'dekiler] Bilgisizler, kıyıda kenarda kalmışlar diye mi acaba? Bilmiyorum ki, ondan hiçbir bilgi vermedi Deniz Hanım bize. Belki zenginlere gerek duymamışlar, onlar eğitilmiş... Aslında ev hanımı daha zor meslek bence. [Kadın çalışınca] Çocuk anneden, anne çocuktan uzak oluyor, akşamdan akşama görebiliyor. Ev hanımlığı bence en zor meslek. Mesela onlar oturup o halıyı yıkayamaz. Yıkattır mesela. Ama görüldüğü zaman dışarda çalışan kadının değeri daha farklı. Ev işini bence onlar yapamaz. Gerçi biz de onların yaptığını yapamayız belki de... Ben çok pişman oldum Eğitimci Anne Programı'na katılmadığıma. Ordakiler stajlara başladı; okullarda falan çalışabiliyorlar.

Güldane, kendisini çocuk yetiştirmenin bilgisine haiz makbul anne adayı ve ev işinin bilgisine sahip iyi ev kadını olarak görüyor. Ancak, annelik eğitimi kurslarının neden varsıl mahallelerde değil de Gazi Mahallesi'nde olduğunu düşünürken yaptığı karşılaştırmada kendini fakir ve eğitimsiz buluyor. Fakir, eğitimsiz ben ile eğitilmiş ve bilgili ben arasındaki boşluğu kapatabilmek için önce çocuk yetiştirmenin pedagojik dilini kullanıp anne ve çocuğun birbirinden uzak olmaması gerektiğini söylüyor; sonra da çalışkan ev kadını olarak ev işindeki üstünlüğünü dillendirmeye koyuluyor. Bu yaklaşımıyla karşısındakinin yalnız anneliğini değil ev kadınlığını da boşa çıkarırken varsıl kadının 'kadınlığını' küçümsüyor. Ancak, diğer bir yandan çalışmak da istiyor Güldane, öyle ki çalışan bir kadının ev kadınından daha değerli görünmesine bir içeriyor, bir ona özeniyor. Kendini profesyonel meslek sahibi bir kadından daha değersiz gördükçe ona çalışma imkânı sağlayabilecek başka bir programa kayıt olmadığı için pişmanlık duyuyor.

Esasında, ev kadınının ev içi emeği pazar ekonomisinin kamusal alanında görünür olmadığından Güldane'ye değersiz geliyor. Oysaki onun emeği değersiz değil ama hem görünmez hem ücretlendirilmez bir emek. Örneğin, Malos (1995) kadının emeğinin karşılığının, kendisini ve ailesini desteklemeye yetecek kadar kazanması beklenen koca tarafından ödendiğini iddia etmekte. Bu tarz bir "doğruluk oyunu"nda ev kadını, işi "haneyi koruyup düzenlemek, kocasına ve çocuklarına bakmak –çamaşır, yemek, temizlik ve okul öncesi çocukların tüm gün bakımı" olan kişi olarak tanımlanır (1995:34). Ancak unutulmamalı ki, bu kadının işi tüm bunları yaparak "yalnız temiz ve üretken bir aile yaratmak değil aynı zamanda işinin her bir işaretini maharetle sildiğine emin olmaktır" (McClintock 2003:651). Bu yüzden de kadının ev içindeki emeği hem görünmez hem de ücretlendirilmez bir emek olarak değerlendirilir. Diğer yandan, çalışan kadın refah ekonomisine katkıda bulunan olarak tanımlanır, kendisine atfedilen "yüksek değer" de bundandır. Kamusal alanla tanımlanan pazar ekonomisine yaptığı katkıya göre değerlendirilen emek, kadının evin hem içinde hem dışında çalıştığı koşullarda bile ev içindekiyle özdeşleştirilmez, dolayısıyla bu iki tür emekten yalnız biri tanınır. Modern kapitalist iş bölümünün ev işini kadının "görevi" olarak gören ataerkil yaklaşımı da bu görmezden gelmeye büyük katkı sağlar.

Güldane kendisini gözlemleyip analiz ederken anneliği ve ev kadınlığı bilgisi çerçevesinde bu gözlemini yorumlayarak kendini yeniden tanımlıyor. Bunun sonucunda, bilgili/öğrenmiş anne ve çalışkan ev kadını olarak kendini ortaya koyuyor. Diğer taraftan, profesyonel meslek sahibi varsıl kadın hem çocuğundan uzak olması hem de halı yıkayamamasına referansla ne makbul anne olabilmış ne de makbul ev kadını. Her iki durumda da bu kadın anneliğinde ve ev kadınlığında yetersiz addedilmekte. Halı yıkatmak veya çocuğa baktırmak varsıl bir kadının “kolay anneliğine” işaret ederken, bu söylem içinden, onu makbul anne olabilmek için yeterli çabayı göstermemekle eleştiriyor.

Tüm bunlardan hareketle, Gazi Mahalleli kadınların kendi aralarında bir bağ kurduklarını söylemek yanlış olmayacak. Fedakârlığa, çilekeşliğe, adanmışlığa ve çalışkanlığa dayalı bu bağ onların varsıl ötekiyle aralarındaki ayrımı ahlakî olarak meşrulaştıran ve derinleştiren bir rol üstleniyor. Ancak, bu bağın kırılabilirliği de dikkate değer. Kurslara katılan kadınlar, söz konusu varsıl muhitler değil de kendi mahallelerinden diğer kadınlar olunca bu kez bir başka ayrıma gitme eğilimindeler. Biz ve öteki ikiliğine dayanan bu ayrım da yine ilginç şekilde “kolay ve zor annelik” meselesini gündeme getirmekte.

Anneler, komşu kadınlarla kurdukları ilişkilerde onları cahil, eğitimsiz, gayrı medeni ve tembel olarak tanımlıyorlardı. Komşu kadınlar yalnız eğitimsiz değil, aynı zamanda yeni ve modern bir hayata alışmak için köylerinin kültürünü ve alışkanlıklarını bırakmayacak kadar da tembeldiler. Bu şekilde, mahalleli diğer kadınlardan farklı olarak “eğitimli anneler” yine çalışkanlık ve mücadelecilik üzerinden kendilerini kuruyorlardı.

Direk köyden buraya geliyorlar ya... eğitimsizlik falan Gazi’de daha çok... okula fazla gitmeyen insanlar. Direk köyden gelen insanlar. Kendilerini geliştirememişler, o kadar görüyorum yani. Hep burası aynı köylüdür yani hep baksan Sivaslıdır. Köyleri ortak, kültürleri ortak, köydeki şeylerini bırakamamışlar. Hareketleri, düşünce tarzları hiç değişmemiş yani hep aynı o yüzden belki Gazi gelişmemiştir ama burdaki o olaylara bu insanların karıştığını zannetmiyorum yani o daha farklı bir şey. Bu insanlar yapmaz; dedikodu yaparlar onlar...³⁹

Atik, kendisi de Sivaslı olmasına karşın burada yaşayanların tümünü Sivaslı köylü, bir başka deyişle cahil ve eğitimsiz, olarak görürken kendisiyle onlar arasına bir çizgi çeker. Bu çizgiden bakıp kendini şehirli, modern ve eğitimli görür. Genç kızlığında İzmir'in bir ilçesinde halk kütüphanesine gidişlerini anlatırken, okumayı o zamanlar da çok sevdiğini söyler Atik. Evlendiğinde ise büyük kütüphaneleriyle bir büyük şehre geliyor olmanın heyecanı vardır içinde. Ancak, ne zaman sonra ısrarlarına dayanamayan kocasının onu götürdüğü Gaziosmanpaşa Kütüphanesi, ilçedekinden bile beter bir görüntü içindedir. Kitaplar yıpranmış, raflarda yalnız kötünün kötüsü kalmıştır. İlçenin "küçük kütüphanesi bile Gazi'dekinden iyidir" diye hayalkırıklığını ifade eder. Bu sırada kitapları ve okumayı önemseyen modern, eğitilmiş ve şehirli bir birey olarak medenileşmenin önemli bir işareti olan kütüphaneden yoksun ve okumanın önemsenmediği bir şehir alanı olarak Gazi'yi kendi kimliğinden dışlar.

"Köylü" kelimesi genellikle eğitimsiz, henüz modernleşmemiş ve medenileşmemiş bir kesimi işaret eder. Şehirli-kırsal ikiliğini yeniden üreten bu modern söylemle medeni, aydınlanmış, eğitilmiş ve bilinçli olanlar ikiliğin şehirli kısmını oluştururken medenileşmemiş/barbar, aydınlanmaya ihtiyacı olan, eğitimsiz/cahil ve bilinçsiz addedilen kesim ikiliğin kırsal kesiminin altını doldurur. Bu ikilikte kırsal/köylü olmak yoksul olmanın da bir ön koşuludur aynı zamanda. Eğitim yoluyla, köylü olan şehirliye dönüştükçe yoksulun da zenginleşeceği varsayılır. Çiçek, başlarda toplum merkezine gitmeye çekinmiş, çünkü bu tarz merkezlerin "Zeytinburnu, Ümraniye ve Gazi gibi varoş yerlerde solcu insanları pasifleştirmek için kurulduğunu" düşünmüş. Ancak, eğitime başlayınca bu önyargısı değişmiş: "Bence buralar fakir yerler olduğu için; yani köyden gelen pek çok insan var, bunun için bence [toplum merkezleri buralarda kuruluyor]". Çiçek, Gazi Mahallesinde yaşayanlar ekonomik bir yoksunluk içinde olduklarından ekonomik kapasitelerini geliştirmek için eğitime ihtiyaçları olduğunu iddia ediyor ve eğitimleri de buna bağlıyor. Dolayısıyla eğitimlerin özellikle burada verilmesini devletin bir pasifleştirme arzusu değil ekonomik koşullarını, dolayısıyla hayat

39. İnsanın, bedenine yapışık bir kimlikle yaşamak mecburiyetinde kalmasının ne demek olduğunu Atik'in herhangi bir şeyden bahsederken anlatısına "olayları" dahil etmesinde görürüz. Kendinde başkalarının gözüyle gördüğü bu yapışık kimlik, Atik'in ve tüm mahallelinin hayatıdır; tüm hayat anlatılarına sirayet eden bir açıklama ihtiyacı olarak görünürlük kazanır.

standartlarını yükseltmek için insanları eğitime çabası olarak görüyor. Piraye de benzer bir fikre sahip: “Bence varoştaki insanların buna daha çok ihtiyacı var... Bence sebep gelir seviyesi düşük insanlara hizmet vermektir... ama birçoğu bunun bilincinde bile değil”.

Piraye’nin mahalledeki ötekisi yalnız fakir değil aynı zamanda “bilinçsiz” olan. Onun sözlerinde eğitime ihtiyacı olmak, fakir olmak ve bilinçsiz olmak birbirinin tamamlayıcısı gibi beliriyor ve her üçü de yukarıda sözünü ettiğim ikiliğin köylü/kırsal tarafında yer alıyorlar. Atık’ın görüşüne benzer şekilde, o da mahallede yaşayanları eğitimsiz ve bilinçsiz görüyor.

Modern kapitalist söylemlerde eğitim insanları yoksulluktan ve mahrumiyetten kurtaracak bir yol olarak görülür. Bu yüzden eğitim ‘eksikliğini’ tamamlamamak yoksulluğa mahkûm olmayı meşrulaştırır. Kişisel sorumlulukla desteklenen bu ideoloji çerçevesinde zenginlik ve fakirlik tamamen kişinin kendi motivasyonuna bağlıymış gibi görülür. Bu motivasyonun en görünür yüzeyi de eğitim almaya yönelik çaba ve açıklıktır. Eğitimli olmanın hem varlık hem de kamusal alanda varsılla bir tür eşitlik getireceği inancı yaygındır. Dolayısıyla, eğitimsiz kadın yalnız yoksul değil aynı zamanda şehirleşmemiş ve bilinçsiz olarak addedilir ki bu da eşit vatandaşlık anlamında bir aşağılığı/ikinci sınıflığı meşru kılar. Onlar ikiliğin modern ve şehirli tarafında değil kırsal tarafında kalmayı “seçmişlerdir”.

Bu bağlamda, köylülük, medenileşmemişlik, henüz şehirli olamamışlık ve fakirlik gibi kavramlarla cehalet tanımlanırken Anne Eğitimlerine katılan kadınlar öteki kadınları eğitmek ve medenileştirmek için bir sorumluluk üstlenirler:

Ben onları hep oturma odasındaki masanın üstüne koyuyorum. Deniz Hanım demişti ya, diğer kadınlara da bunları okutun; ben o yüzden hep buraya koyuyorum... Mesela ben birine anlattım, Cuma güncü gruba katıldı. Onu yönlendirmiş oldum.

Veya

Derste aldığım şeyleri [kağıtları, broşürleri] dosyaya koyup eve gelen kadınlara gösteriyorum. Dosya halindeler, arada açıp okuyorum.

Dolayısıyla, kadınlardan Anne Eğitimlerinde aldıkları bilgilerle öteki kadınları aydınlatmaları konusunda bir beklenti var. Derste dağıtılan kağıtları eve götürmeleri ve onları mahallede dolaşıma sokmaları bekleniyor. Onlar bu bilgilendirici kağıtları evde bir takım kilit noktalara koyuyorlar: Yemek masası, buzdolabının üstü, kocanın ve evin diğer bireylerinin kolaylıkla görüp okuyabileceği yerler. Aynı şekilde, kadın da günlere gittiğinde veya kendisine gelindiğinde komşularına bunları göstermekle sorumlu. Bu şekilde “eğitilmiş anneler” modern aydınlanmanın aktörleri haline geliyorlar. Üstelik bu yolla, tıpkı dolaşıma sokulan kağıtlar ve broşürler gibi, eğitilmiş anne olma arzusu diğer kadınlar arasında serpilip yayılıyor. Kızkardeşleriyle, komşularıyla, yakın akrabalarıyla karşılaşan kadınlar pedagoji ve bilimsel ev kadınlığı bilgilerini ortaya seriyor, derslerden ve derslerde paylaşılan kadın deneyimlerinden verdikleri örneklerle bu bilgiyi teşvik ediyorlar. Bu teşvik karşısında geleneksel ev kadınlığı ve annelik etme yöntemlerini savunamaz olan kadınlar arasında da orta sınıf kadınlıkla örtüşen eğitilmiş anneliğin fantezisi dolaşıma girmiş oluyor.

Ancak yalnız eğitimsiz değil aynı zamanda tembel bulunan komşular için bu kadarı da yetmeyebilir. Mahalleli kadın eski alışkanlıklarını değiştirmede tembel bulundukça düzenin iyileşmemesinin önünde bir engel olarak görülüyor. Örneğin Selen diyor ki, “Gazi’deki çocuklar çok özgür, [çünkü] anneleri onlara bakmıyor, çocuklarını serbestçe sokakta bırakıyorlar”, dolayısıyla makbul annelik etmiyor, tutarlı, mücadeleci ve bilinçli olacakları yere “tembellik” ediyorlar.

Takdir eden de oldu, gitme bildiğin şeyler diyen de oldu. Aslında değil. Tane tane anlatıyor ya Deniz Hanım... Kas gelişimi mesela çocuğun... Hiç bilmiyorduk onları. Şimdi söyledikleri zaman “gidip görün, çocuk büyüttük diyorsunuz ama görün bakalım çocuk büyüttmüş müsünüz?” diyorum. Kardeşime de gösteriyorum, konuştuklarımızı anlatıyorum.

Güldane öteki annelerin anneliğini kabul etmiyor, çünkü onların çocuk yetiştirmek için gerekli gerçek/bilimsel bilgilere sahip olmadıklarını düşünüyor. Anneler gibi, yetiştirdikleri çocukları da geçersiz farzediyor. “Çocuğun kas gelişimini dahi bilmedikten sonra, nasıl anne olunabilir ki” diye soruyor. Böylece, eğitimsiz, cahil, köylü, medenileşmemiş/şehirleşmemiş ve tembel olan mahalleli

öteki kadın ile kendisi arasında bir ayırım yapan annelik öğrencileri mahalledeki eski ağlarından ve varıl mahalle kadınları karşısında kurdukları komünel kimliklerinden kopuyorlar.

Sonuç olarak annelik eğitimlerinin katılımcıları olan kadınlar fedakârlık, çalışkanlık, adanmışlık, çilekeşlik ve mücadelecilik üzerinden kendilerini tanımlıyorlar. Böyle bir benlik, hem varıl mahallelerde yaşayan kadınları ev içi alanlarında ücretli emek kiralayan, acının izlerini bir psikoloğa giderek silebilen, annelik ve ev kadınlığı pratiklerinde tembel kadınlar olarak ötekilerken kendi mahallelerinden kadınlarla da bir bütünlük kurmayı engelliyor. Bir başka deyişle, üst sınıflardan kadınlarla karşılaşma anlarında Gazi mahallesinin fedakâr, çalışkan, kendini adanmış ve çilekeş anneleri olurlarken aynı mahalleden kadınlarla girdikleri yeni ilişkilerde köylü, eğitimsiz, henüz şehirleşmemiş/medenileşmemiş ve tembel nitelermeleriyle böyle bir ortak bağı kırıyorlar. Ne eski mahalleli kadın çağrışımlarını yüklenebiliyor ne de varıl mahalle kadınlarının deneyimine yaklaşabiliyorlar. Öteki kadınla farkı üzerinden kendini kurdukça bu kadın ağlarının hiçbirini üzerine yakıştıramıyor ve bağlarından kopuyor 'eğitimli anne'. Bireyselleşen ve eski ilişkilerinden kendini ayırıştıran kadın toplumsal cinsiyetinden, sınıfından, etnik kimliğinden bağımsızmışçasına şehirli orta sınıf bir çekirdek ailenin eğitimli-modern-kadını olarak kendini hayal ediyor.

Sosyalleşme Arzusu

Mahalleli kadınlar için ev içinin kökleşmiş ataerkil örüntülerinden yakayı kurtarıp kamusal alana çıkmak her zaman kolay olmuyor, ardında bin bir manevrayı, kaçamağı, bahaneyi getiriyordu. Toplum Merkezinde başlayan Anne Eğitimleriyle bu bahanelerin en büyüğü oluşmuş, kadınlar eğitim almak ve daha iyi anneler ve ev kadınları olmak için evden dışarı çıkmalarını ve mahallenin kamusal alanında salınmalarını meşru kılabilir olmuşlardı. Buraya gelen kadınları fiziksel olarak birbirine bağlayan bütün o caddeler, sokaklar ve yollar daha derin bir bağlılığa yol açabilir mi? Diğer bir deyişle, ortak toplumsal koşullara sahip bu eğitimli kadınlar her hafta geldikleri Toplum Merkezinde başlayan bir birlikteliği başka türlü bir ilişki biçimine, yeni tür bir kadınlar arası bağa evriltebilirler mi?

Anne Eğitimlerine katılan kadınların çoğu için Toplum Merkezinin anlamı sosyalleştikleri bir alandan ibaretti. Başka insanlarla tanışmak,

yeni yüzler görmek olarak ifade edilen sosyalleşme arzusu hemen her mülakatta karşıma çıkan bir ifadeydi. “Oraya yeni insanlarla tanışmak ve sosyalleşmek için gittim”; “her gün aynıydı, bu yolla sosyalleşeceğimi düşündüm”; “farklı insanlar göreceğimi düşündüm”; “hayatımda bir değişiklik olsun, stresimle başedebileyim diye gittim”, gibi cümleler sıklıkla tekrarlanıyordu. Bakıldığında, “anneler”in Merkeze gitmesindeki temel neden evin sınırlarının dışına çıkma, yeni arkadaşlar edinip yeni sosyal ağlara dahil olma ve bütün bunlarla kendi hayatlarında değişiklik yaratma arzusu olarak okunabilir.

Toplum merkezlerinde farklı programlara katılan kadınlar üzerinde yapılan bir çalışma kadınların bu merkezleri içerisi ve dışarısı arasında bir alan olarak gördüklerini ortaya koymuştu (Karabekir 2004). Bir başka deyişle, kadınlar merkezleri, modern ataerkil söylemlere referansla, ev içi alan ile kamusal alan arasında görüyorlardı. Ancak, burada bahsedilen evin dışına çıkma ve sosyalleşme arzusu bu durumu biraz bozuyor. Daha iyi anlayabilmek için kadınların gözünde “dışarısı”nın anlamlarına ve çağrışımlarına bakmak yerinde olabilir. Fas’ta yaptığı bir çalışmada kadınların kamusal alana eklemelenme süreçlerini inceleyen Fatima Mernissi (2003), kadınların cinsellik, eşitsizlik ve itaatle işaretlenen ev içi evrenden dışarı çıktıklarında eşitlik, birlik ve karşılıklılıkla işaretlenen erkeklerin kamusal alanı olan ummaya girdiklerini söylüyor. Bu kamusal alanda kadının karşılaştığı erkek bakışı onu cinsel yönden müsait olarak işaretliyor. Bu bağlamda annelik, kadına erkeğin kamusal alanında bir tür cinsiyetsizlik vaadediyor ve bununla kadın o alanın sınırlarını daha kolay ihlal edebiliyor.

Anne olarak evden dışarı çıkmanın kolaylaştığı bu durumda, kadınlar için yabancılarla bir takım ilişkiler içine girmek arzu edilen sosyalleşmenin önemli bir parçası. Pek çok kadın Neşe gibi “sırf evden uzaklaşayım, en azından bir şeyler öğreneyim diye...” gidiyor toplum merkezine. Bu anlamda evden uzaklaşmak birinci nedenken, “en azından bir şeyler öğrenmek” yan etki gibi düşünülebilir. Evin dışında kurulan bu alanda, ortak bir kimlik, etnisite, sınıf veya toplumsal cinsiyet bağı olmasa da sadece daha önce bilinmedik birileriyle tanışmak, konuşmak, kendi hikâyelerini bilmedik birilerine anlatmak, bilmedik birilerinin anlattığı hikâyeleri dinlemek kadınların sosyalleşme arzusunu tatmin edebiliyor.

Anne Eğitimlerine katılan kadınlar kendi aralarında haftalık buluşmalar, yaygın adıyla günler, düzenlemeye başlamış, bu şekilde en bilinen kadınlar arası ağ oluşturma şekillerinden birini hayata geçirmişlerdi. Yeni kurdukları arkadaşlıklarda bu tarz eski yöntem kadın birlikteliklerine başvurmaları başta soru işareti yaratsa da günlerin içeriğinin diğerlerinden farklı olduğunu görmek bende hem bir iç rahatlığı hem de bir huzursuzluk yaratıyordu. Bir kere, diğer günlerden farklı olarak burada yok denecek kadar azdı dedikodu. Dedikoducu kadın olmanın derslerde de değinilen olumsuz çağrışımları dolayısıyla kimse bu ünvanın kendine yakıştırılmasını istemiyor, özellikle dedikodudan kaçınıyorlardı. İkinci olarak, kadınlar bir aradayken sıkça derslerden bahsediyor, çocuk yetiştirme biliminin ipuçlarını paylaşıyorlardı. Gerek derslerde öğretilenlerle ilgili yorumları gerekse model-anneleri olarak eğitmeni/uzmana methiye cümleleri bu gün ortamında eğitilmiş, orta sınıf, modern kadınlık arzusu yaratıyor ve bu arzu bazı kadınların misafirleri olarak gelmiş 'henüz-eğitilmiş-olmayan' diğer kadınlar arasında yayılıyordu. Dolayısıyla, gün düzenleme pratiği klasik bir kadın ağ kurma yöntemi olarak baki kalsa da, kadınların yeni hal ve tavırları bu klasik pratiğin içeriğini farklı bir noktaya taşıyordu.

Dahası, birliktelik kurma yollarını günlerle de sınırlamamak gerekiyor. Kadınlar bir yandan haftalık günler düzenliyorlardı, evet, ama diğer yandan simir testi için Anne-Çocuk Sağlık Ocağına birlikte gidiyor, bunun için Ocağın test yaptığı günleri birileri bulup paylaşıyor ve diğerleriyle randevu gününü kararlaştırıyordu. Böylece, daha profesyonel ve bireyselleşmiş bir ilişki ağını tercih ettikleri gözlenebiliyordu.

Orda bana uyan bir program olursa Banu'yu okula gönderdikten sonra gitmeyi düşünüyorum. Banu'yla ilgileneceksin, ders çalıştıracaksın... Eğer bana uyarsa giderim, uymazsa, Banu'nun okulundaki diğer annelerle görüşürüm; onlarla diyalogta olurum.

Neşe'nin de söylediği gibi artık kiminle, nerede diyalog kurulduğunun pek bir önemi yoktu. Kadınlar bir şekilde sosyalleşmek arzusu içindeydiler ve bunun için de sadece yeni insanlarla yeni tür ilişkiler kurmak yetebilecek görünüyordu. Pek çoğu da çocukları bir daha-ki sene okula başladığında diğer annelerle girecekleri ilişkilerin şim-

diden hayalini kurmaktaydı. Bireysel olarak kurulan bu ilişkilerde kadınları birleştirecek ortak nokta, çocuktur. Bu nedenle kadınlar yalnız önümüzdeki yıl okula başlayacak çocukları için değil, bunun kendileri için yaratacağı yeni ilişki ağları ve yeni sosyalleşme alanları sebebiyle de heyecanlıydılar. Orada başka annelerle tanışacak, belki de kendi annelikleri onlardan üstün gelecek, gurur duyacaklardı. “Sınıf annesi” olma arzusunu böyle bir noktadan okumak çok da yanlış olmasa gerek.

Güldane’nin en büyük arzularından biri kızının okulunda sınıf annesi olmak. Sınıf annesinin ne yaptığını, görev ve sorumluluklarının neler olduğunu ona sorduğumda bir sınıf annesinin sınıftaki her şeyle ilgilendiğini söylemişti gururla: Sınıfın düzeni ve görünüşüyle ilgilenir, perdelerin temizliği için öğrencileri yönlendirir ve sınıfın maddi ihtiyaçları için kermesler düzenler. Söylediği gibi zor bir iş olmasına rağmen, Güldane kendini bunun için son derece uygun görüyordu, çünkü yeteri kadar sabrı vardı. Gönüllü annelik işine başvurmak için olmazsa olmaz bir şarttı ona göre sabırlı olmak. Sınıf anneliğinde sabırla gelen başarısı ona bir prestij de sağlayacak, başka annelerle ilişkilenesinin yeni yollarını açacaktı.

Kelimelerin bir yabancıyla paylaşıldığı noktada oluşan ‘sosyalleşme’ kadınlar için kendilerini ifade etme, daha da doğrusu, kendilerinden konuşma arzusunu da içeriyor. Sınıfta ağırlıklı olarak çocuklardan konuşma gerekliliği kadınlara kendi hikâyelerini paylaşabilecekleri pek fazla alan bırakmıyor. Ancak, onlar çocuktan da çok kendilerini anlatmak istiyorlar. Görüştüğümüz kadınların çoğu annelerin başka şeyler konuşmak istediğini (çocuktan başka), ama konuşamadıklarını, çünkü bunun bir annelik programı olduğunu söylüyordu.

Bahar, örneğin, “en çok konuşma kısmını seviyorum; ZEP’lerde sıkılıyorum. Keşke daha çok konuşabilseydik, ama konuşamıyorduk...” diye yakınıyordu. Taziye de bu durumdan muzdaripti,

...Konumuz değil deniliyor. Ama annelerin konuşmaya ihtiyacı var. En azından benim yani. Çünkü o kadar çok şey yaşadım ki birikti. Bir ara psikoloğa gitmek istedim. Ama nereye gideceksin? Elimde imkân olsaydı giderdim... Tam bir bunalım. Anlatamıyorsun da. Kendimizi anlatmasak bile derste

konuştığımız zaman bir terapi gibi geliyor bana. Bütün hafta birikiyor birikiyor, oradan çıktığımız zaman çok rahatlamış hissediyorum kendimi.

On anneden üçü, anneler konuşmak istiyorsa, bunu yapabilecekleri başkaprogramlarolduğunu,örneğinKadınınİnsanHaklarıProgramına gidip orada deneyimlerini paylaşabileceklerini söylüyorlardı. Ancak, annelik eğitimlerine gelen pek çok kadın için bu isimde bir programa gitmek için evdekilerden (bilhassa evdeki büyüklerden) izin almak pek o kadar kolay bir iş değildi. Örneğin, Pırıl, Güldane ve Bahar çocuk eğitiminden başka bir programa katılmaya niyetlenseler Merkeze gitmelerine kesinlikle izin verilmeyeceğini söylüyorlardı. Oysa kadınlar, nedeni ne olursa olsun, bir şekilde tanımadıkları insanlarla ilişkilenecek, konuşmak, anlatmak istiyorlardı. Anlatarak rahatlamak ve geçmiş deneyimlerin psikolojik yükünden kurtulmak hemen hepsinin sosyalleşme arzusunun temelinde yatan nedenlerdi. Metaforik olarak, bu dünyada kelimesiz kalışlarından yakınıyordu Gazi Mahalleli anneler; evde büyüklerin önünde konuşamadıkça konuşmayı nasıl da unuttuklarından dem vuruyorlardı. Ne de olsa kadının sessizliği itaatin ve rızanın bir işareti sayılıyordu (Tual 1986). Ancak, diğer yandan, tüm bunları söyleyen kadınların sınıftaki diğer kadınlarla tam bir dayanışma ilişkisi içine girememesi, sürekli birbirlerini öteki yaparak ayrıştırmaları, rekabetçilik, güvensizlik aklımı kurcalıyordu. Konuşmayı bu kadar çok isteyen kadınlar neden yine de birbirleriyle kurdukları ilişkide bir adım öteye gidemiyorlar-gitmiyorlar? İlerleyen sayfalarda bu karmaşıklığın nedenlerini sorgulamaya çalışacağım.

Konuşmak: “Bir Şey Söylemesen de Yüz Kendini Belli Ediyor...”

“Konuşma”, kadınların ifadelerinde sıkça kullanılan çok katmanlı bir kavram. “Birisine konuşma”nın kadınların hayatında ne kadar önemli olduğunu gördükçe bu konuşmanın anlamlarını düşünmeye başladım:

Tek sorun bende var diye görüyordum. O da bir yere çıkmadığımızdan. Beni annemi görmeye köye göndermezlerdi. Bir komşuya gitmezdik biz; bir arkadaş yok. Öyle öyle biz bir evin içinde köreldik. Köreldik! Ben bekârlığımda öyle değildim. Köreldik; konuşacağım kelimeyi unuttum.

“Körelmek” dokunma duygusuyla ilişkili bir his. İşlevsiz hale gelmek gibi de yorumlamak mümkün, çünkü körelmiş bir şeye, örneğin bir bıçağa, dokunduğumuzda bizi daha fazla acıtmayacak bir nesneye dönmüştür o; işlevinden uzaklaşmış, bir şey kesemez olmuştur; nesneler dünyasındaki amacını yitirmiştir. Tekrar işlevli hale gelebilmesi için dışarıdan bir etkiyle yeniden keskinleştirilmesi, örneğin bileylenmesi gerekir. Benzer şekilde, Neşe de evin içinde köreltiğini düşünmekte. Konuşmamak onu işlevsizleştirmiş. Konuşmasını sağlayacak kelimelerini unutmasını evden çıkamaya başlar. Ne akrabalık ağları içinde kendisine en yakın figür olan annesine ne de mahallenin fiziksel alanı içinde kendisine en yakın kişi olan komşusuna gidemediğinden yakınır. Evde kaldıkça konuşmayı unuttuğunu hırslanarak tekrar eder. Neşe bütün bunları söylerken, biz aynı zamanda, Toplum Merkezinde annelik eğitimlerine katılmak üzere evden çıkmaya başladıkça kelimelerini geri alıp konuşmayı hatırladığını da görürüz. Kaldı ki Neşe de zaten bunu söylemektedir, “...ama buraya gide gele gide gele, yeri geldi sustum, yeri geldi konuştum. Şimdi orda konuşmayanların sorunu yok mu? Var...” Konuşma jesti tekrar keskin/işlevsel olmayı ima eder. Unuttuğunu iddia ettiği kelimeleri yeniden kullanmasıyla konuşmayı yavaş yavaş hatırlamaya başlar. Neşe’nin körelmesine neden olan, evde sessizlik içinde geçen onca seneden sonra konuşmaya başlaması onun içeriden dışarıya hareketiyle ilişkilendirilebilir. Bir başka deyişle, kadının özelden kamusal alana hareketi sessizlikten konuşmaya geçişle paralel bir şekilde okunabilir. Konuşmaya başladığını iddia ettiği evin sınırlarının ötesindeki alan aynı zamanda kadının görünürlüğe ulaştığı kamusal alandır da. Sesini çıkararak, konuşarak evin sınırlarının dışında bir görünürlük kazanan kadın kendini yeniden işlev kazanmış, metaforik anlamda, “bileylenmiş” hissedebilir.

Çok benzer şekilde Güldane de Toplum Merkezine gitmeyi bırakırsa kelimelerini tekrar unutacağından endişeliydi. Uzun yıllar evde kocasına ve kayınvalidesine karşı sesini çıkaramadığından yakınıyor, her daim bu sessizlik içinde hizmet ettiğini söylüyordu. Şimdiyse kayınvalidesinin sözlerine yorum yapmaya başlamasını konuşmaya başlamak olarak yorumluyordu. Ancak yine de arkadaşları onu eski zamanların geleneksel hizmetkâr gelinleri gibi olmakla eleştiriyorlardı. Güldane buna gülüp geçiyordu, çünkü kendisini görece tatmin eden bir başarıya ulaşmıştı, ancak bu kez,

dersler bittiğinde konuşmayı yine unutacağından endişeliydi. Bütün bu dersler bittiğinde acaba yine sessizliği mi mecbur kalacaktı?

Kendime bakıyorum, ben ne kadar aptalmışım; niye kendimi bu kadar ezdirmişim. Şimdi ortamı da görüyorum ya, çevreyi... Tanıştık, arkadaş edindik; bakıyorum, herkes gayet özgür. Kendi kendime düşünüyorum... Hep evin içine kapanmışım ya, daha doğrusu, bildiğimi de unutmuşum kısacası. Bakalım seneye değişir miyim; okul bittikten sonra başlar mıyım eski halime? Başlamam herhalde, bilmiyorum...

Sessizliğini ve bildiklerini unutmasını o da evde kalışına bağlıyor. Ev içinde kaldığı sürece kendini ve deneyimlerini ifade etmeyi unuttuğuna işaret ediyor. Dışarı çıktığı noktada etrafta başka kadınların olduğunu fark ediyor, sokakta, kamusal alanda bir takım kadınların dolaştığını ve onların özgür olduklarını hayal ediyor. O da görünür oldukça hatırlamaya ve daha çok konuşmaya başlıyor.

Konuşmak, kadınların evi terk edip kamusal alana çıkarak görünür olmalarıyla çok paralel anlamlar içermekte. Ergenlik yaşlarında pratik ettikleri sokağa çıkma, belki sokakta oyun oynama, burada başkalarıyla eyleme gibi etkinlikler kadınların unuttuklarını iddia ettikleri bir geçmişe işaret ediyor. Konuşmayı unutmaları, belki de bütün bu sokağa dair etkinlikleri unutmaları anlamında. Olgun kadınlar, eşler ve anneler olarak çevrelerini saran görev ve sorumluluklar altında ev içinde kalışları kelimesiz ve sessiz kalışlarıyla bir oluyor. Bu süreçte seslerini geri kazandıklarını hissetmeleri evin sınırlarının dışında cereyan eden bir görünürlükle mümkün oluyor⁴⁰.

Kadının görünmezliği onun ev içiyle özdeşliğinden kaynaklanmakta. Öznelerin göz önünde olduğu kamusal alanın tersine, ev içi kadın mekânı olarak kurgulandıkça kadının kamusal alana katılımı ya

40. Esasında, kadının cinsel gücü bütün bir ataerkil düzen için tehlikeli addedildiğinden kadının kamusal alandaki görünürlüğünü kontrol altına almaya yönelik bir gayretten söz etmek gerekir (Graham & Brown 2003; Mernissi 2003; Kandiyoti 2003). Dolayısıyla, kamusal alana girmek doğrudan kadının görünür olduğu anlamına gelmiyor, ancak bu örneklerde görünen o ki kadınlar böyle olduğunu hayal ediyorlar. Yalnız evin dışına çıkmanın kendisi bile görünür olduklarını farz etmeleri ve konuştuklarında duyulabilir olduklarını hissetmeleri için yeterli.

bir istisna olarak görülecek veya kadın bulunduğu bu mekânda işaretlenecek (Mills 2003). Ailenin doğal alanı ile sivil toplumun politik alanı arasında yapılan kurgusal ayırım kamusal alanda kadının konumunu bir istisna olarak tanımlama eğiliminde, bu istisnai durumun kabulüyle modern ataerkil sistemin ekmek kazanıcıları olarak erkek vatandaşlara kadının 'doğal olarak' bir bağıllığını ve bağımlılığını getiriyor (Pateman 1992). Pateman'a göre liberal teorisyenler evlilik ilişkilerini *doğal* alanın içinde tanımlar, ailenin ve ev içinin olduğu alanın. Ancak bu alanda kanun altında yapılmış bir anlaşmaya dayalı siyasi statü bulunmaz. Bu doğal alan anlaşma ötesi tutulduğundan kadının üstünde kocanın egemenliği ve kadının tahakkümcü bireysellikten dışlanması meşrulaştırılır, çünkü her ikisi de aynı doğal kanunların alanına dahil farz edilir. Bunun sonucunda evlilik anlaşmasıyla kadınlar kocalarına bağımlı hale gelirken kamusal alana da ancak 'özel' kategorisinin içinde görünmez kılınan bu bağımlılık aracılığıyla girerler (1988). Bu bağlamda, yalnız bağımlılığı değil, kadının kendisi de -gerek kelimelerini kaybederek, gerekse konuşmayı unutarak- bu 'özel' kategorisinin içinde görünmez olur (Armstrong 1987; Saul 2003).

Kadınların görünmezliğinin ataerkil düzen içindeki bağımlılıklarının görünmezliğinden kaynaklandığını böylece teslim edebiliriz. Dola-yısıyla, kadının bir sese sahip olması ve onu duyulur yapabilmesi bu doğal addedilen bağımlılığa karşı durabilmesi için önemli. Güldane'nin yeniden kelimelerini unutmaktan endişelenmesi de böyle bir kaygıdan kaynaklanıyor; evin içinin o 'görünmez' alanına tekrar tüm mesaisiyle dahil olduğunda ya sesini yitirir ve görünürlüğüne kaybederse?

Konuşmakla ilgili bir diğer vurgu kadınların kendilerini diğerlerinden ayırttıkları noktada başlıyordu. Konuşmaya çok ihtiyaçları olduğunu söyleyen bu kadınlar neden sınıfın içinde ve dışında birbirleriyle daha sık konuşmuyorlar? Sınıfta ağırlıklı olarak çocuklarıyla ilgili konuşma gerekliliğinden kadınlar arası başka tür konuşmaların eksik kalması anlaşılabilir de sınıfın dışında niye bu ihtiyacı gidermeye çalışmazlar? Bir yandan benzer deneyimler yaşadıklarını biliyorken bir başkasının acı veya depresyon hikayesiyle şaşkırmaları bir arada ve karşılıklı konuşmamalarına bağlanabilir mi? Öyleyse onları deneyimlerinden konuşmaktan alıkoyan ne?

Mesela Atik... Hiç konuşmuyor, ama çok da sorunu vardır; hiçbir programa katılmadı; boğaz turuna, konsere gelmedi, hiçbir şeye gelmedi... Eminim onun çok sorunu vardır. Ben öyle tahmin ediyorum. Ne kadar bir şey söylemesen de yüz kendini [acısını] belli ediyor.

Her ne kadar Pırıl, Atik'in bu kederini görmüşse de konuşmaya ve bir başkasının derdiyle ilgili soru sormaya çekinmiş. Diğer anneler de benzer çekinceler içinde hareket ettiklerini anlatıyorlar,

Mesela, bir gün ben çok sıkıntılıydim, çok kötüydüm. Sınıfa bir geldim, baktım ki Zeyno da o gün çok kötü. Ben bir bakışta anladım, dokunsan ağlayacaktı. Gülüyordu, yine şen şakraklı ama çok kötüydü o da. Valla öyle içimden geçti ki “senin ne derdin var kardeş, gel biz senle gidelim, bir güzel birbirimize ağlayalım” demeyi öyle çok isterdim ki, ama işte diyemedim.

Bahar o gün Zeyno'yla konuşamamış, fakat bu olayın etkisini kalbinde hissetmişti. Nasıl oluyor da kadınlar birbirinin acısını gördüğü, hatta sıkıntıyı ve stresi “bir bakışta” anladığı halde “gel gidelim kardeş, birbirimize ağlayalım” diyemiyordu? Her şeyden çok konuşmaya ihtiyaçları olduğunu söyleyen bu kadınlar neden birbirleriyle konuşup sorunları paylaşmıyorlardı?

Bunun nedenleri muhakkak çok katmanlı ve çetrefilli, ancak ben burada belli başlı birkaçını gözden geçirmek istiyorum. Bir tanesi, “annelik yarışı”nın içinde kadınların kendilerini birbirlerine rakip hissetmeleri olabilir. Bireysel başarı için mücadele verdikleri annelik alanında kimseye açık vermek istemiyorlar. Makbul annelik için yarıştıkları bu kulvarda ailelerinin geleneksel ve henüz-modernleşmemiş addedilen ‘eksik’ yanlarını açığa çıkarmaktan çekinmeleri mümkün. Buna paralel, çocuğun başarısı ve ailenin mutluluğu hedefine doğru koşarken hiçbir tatsızlığın annelik ve ev kadınlığı performanslarına etki etmemesi gerektiğini düşünerek belli bir takım problemleri görmezden geliyor olabilirler. Orta sınıf arzusunu koruyabilmenin bir bedeli de mevcut ataerkil aile düzenindeki daha temel problemleri görmezden gelmek olduğuna göre başarılı anneliğin bir koşulu bu problemleri göz ardı etmekten geçiyor. Kadınlar, orta sınıf aile fantezilerini koruyabilmek adına

ataerkiden konuşacak kelimelerinden olurken yine döngüsel şekilde sessizleşiyorlar.

Önceki sayfalarda değindiğim gibi, kadınlar evin dışına çıkarak sosyalleştiklerini, yeni çevre edindiklerini, kamusal alanda ya-bancılarla iletişim kurarak görünür ve duyulur olduklarını doğrudan ve dolaylı olarak ifade ediyorlardı. Ancak şimdi görülüyor ki ataerkiden ve ilgili deneyimlerinden konuşamaması kadını kamusal alandaki performansından tatminsiz bırakıyor. “Konuşmak” derken kastedilen aslında sadece konuşmak değil, ataerkiden konuşmak. Bunu yapamadığı sürece de kadın tam konuşmuş sayılmıyor.

Konuşmanın önündeki bir diğer engel, pek tabii mahremiyet meselesi ve kadın ağlarının bu konudaki kaygan zemini olabilir. Pek çok kişinin birbirini tanıdığı bir mahallede aile problemlerinin kulaktan kulağa yayılması ihtimali çekince nedenlerinden bir başkası olmalı. Bunu sınıfta bir egzersizle de örneklendirmiştik. Ders öncesi bir ısınma oyunu olarak öğretmen kulaktan kulağa oynamaya başlar: Yanındaki kadının kulağına bir şey fısıldar, sonra her kadın yanındakine bunu fısıldamaya devam eder, bu bir zincir şeklinde devam eder. Sıranın en sonundaki kadın duyduğu şeyi yüksek sesle söylediğinde o cümle ilkinden bambaşka bir hale gelmiştir. Bu oyundan çıkarılabilecek derslerden biri, eğer iyi tanımadığınız birine (mahrem) bir şey söylerseniz, söylediğiniz bu laf yayılır ve en sonunda bambaşka bir laf olarak size geri döner. Güldane bana bana bu örneği hatırlattı ve ekledi: “... o yüzden her şeyi başkalarıyla paylaşmak iyi bir şey değil”.

Bu başkalarını herhangi birileri olarak değil, özellikle diğer kadınlar olarak düşünmek gerektiği kanısındayım. Çünkü bir türlü kalkışılamayan, kalkışıl-sa da adlandırılmayan, uzak durmak tercih edilen şey, bu diğer kadınlarla konuşmada düğümleniyor. Kadınlar diğer kadınlarla sözlerini, deneyimlerini paylaştığında olumsuz bir hareket olarak dedikodu çağrışımı yapıyor. Capp’ın da iddia ettiği gibi (2003) zaten kadınlar ne zaman bir araya gelip konuşsa, erkeğin konuşmasından farklı şekilde onların dedikodu olarak damgalanıyor. Fakat arkadaşlık ve informel alışverişin yarattığı sosyal ve ekonomik bağ erkek bilgisinin ve kontrolünün dışında kaldığından, bu eylem tâbi olanın yıkıcı davranışları olarak da görülmekte. Tâbi addedilen kadınların, evde ve mahallede sürdürdükleri bu yıkıcı davranışlarla

ataerkinin keskin kenarlarını törpüleyerek o kenarlardan kendilerine alan açabilecek yollar aradıklarını varsayıp (Capp 2003) dedikoduyu bu yollardan biri olarak görmek daha anlamlı olabilir. Bunun yanı sıra, dedikodunun kadınları gündelik hayat ekseninde biraraya getirip kadınlararası bir tür etkileşime ve bilgi aktarımına imkân tanıdığını da eklemek gerekiyor. Ancak modern şehir hayatında, çekirdek ailenin sınırlarını ele vereceği, aile bireylerinin profesyonel uyumunu koruyan mahremiyet duvarını yıkacağı için, bunun evlere giremeden kapı eşiklerinde kalması gerekiyor.

Sınıftaki Anneler Arası Diğer Ayrışmalar

Ataerkiden ve yarattığı baskıdan konuşamayan annelik öğrencisi kadınlar konuşamamanın bahanesi olarak kendilerini diğerlerinden ayrıştırıyorlar. Bu ayrıştırma aynı zamanda anneler arasında başarılı ve başarısız da işaret ediyor. “Geride kalanlar” kullanımı bu işaretlerden biri:

Biliyorsun grupta zaten çoğu bize uymuyor. Biz on kişi falanız her şeye katılan. Grupta biliyorsun her şeye katılanları, diğerleri de hep geride kalınca insan şey yapamıyor... İnsan birden kaynaşmıyor...

Fatoş bir grup kadınla arkadaştı; bunlar iyi Türkçe konuşan, genç ve bilgili kadınlardı. Ona göre etkinliklere katılım söz konusu farklılığı yaratmış, katılımcı kadınlar aralarında ayrı bir bağ oluşturmuştu. Ancak söylemeli ki, kocasından binbir yaratıcı manevrayla izin koparıp her etkinliğe katılan Güldane bu on kişilik gruba dahil değildi. Fatoş devam ettikçe “geride kalanların” kimler olduğu daha iyi anlaşılıyor:

Onları ezik olarak görüyorum. Çoğunda ben mesela, ezik olarak görüyorum. Ben o ortamda çoğunda hissettim eşlere karşı boynu bükük, ezik. Ben de mi öyleyimdir bilmiyorum, ama ben kendimi kesinlikle zannetmiyorum.

Öteki annelerin kocası (ve akrabaları) tarafından bastırıldığını düşünüyor. Sınıftan verdiği örneklerle, çoğunlukla geniş ailelerde yaşayan, bir yere giderken kocasından izin alan kadınları “ezik” görüyor. Kendisi izin almak yerine yalnız nereye gideceğini haber vermekle yetindiğini söylediğine göre, belki de diğerleri izin alırken

“geride kalıyorlar”. Bu şekilde, kendini bağımlı ve ezilmiş görmeyen bir grup kadın, diğerlerinden ayrışıyor⁴¹.

Bir başka ayrıştırma ise deneyim üzerinden kuruluyor. Kadınlar, çocuklarının sayısına veya evlilikte geçirdikleri yıllara paralel bir “acı” ve deneyim hesabı yapıp bu ölçüde sınırlarını çizmeye meyilliler:

Şimdi orda konuşmayanların sorunu yok mu? Var. Ama konuşmak istemiyorlar, çünkü daha yeniler; o konuşmayanların hepsi birer çocuklu... Ben kendim yaşadığım için öyle tahmin ediyorum. Artık yaş mı desem, tecrübe mi desem, ama ben şimdi bakınca kimin nasıl olduğunu seziyorum. Kimin nasıl dertli olduğunu biliyorsun. Tabii ki her dert ayrıdır da, biraz biraz biliyorsun... Mesela Firdevs hanımla biz hemen hemen aynı konuları yaşamışız. Bize geldikleri gün kaç saat konuştuk, zaman olsa daha da konuşacağız.

Neşe’ye göre çocuk sayısı kadının deneyimini göstermesi açısından yerinde bir ölçüt. Üç çocuğa sahip olmak ona ‘yeni anneler’ karşısında belli bir deneyim üstünlüğü veriyor. Sınıftan bir yeni anneyle yaşadığı sorunu anlatırken “...bir tanesiyle problem oldu; ben de cahilliğine, çocukluğuna verdim [bu yüzden fazla tepki vermedim]... “ dediğinde sınıftaki kadınları (“çocuk-anneleri”) deneyimsiz ve bu yüzden cahil; kendiniyse onların büyük kız kardeşi gibi görmekteydi. Bunun için ancak Firdevs Hanım gibi deneyimini ortaklaştırdığı birine açılabilceğini hissediyordu. Kendisiyle onun arasında ortak deneyeime dayalı benzerlikler kurmuş, bu da iki kadının ilişkisini kolaylaştırmıştı. Ancak yine de, buradaki “hanım” kelimesinin altını çizmek gerektiğini düşünüyorum. Toplumda ilişkiler mecazi akrabalık sıfatlarıyla yürürken (Duben 1982) abla, kardeş gibi bir hitabet yerine ‘hanım’ın kullanılması kadınlar arası başka tür bir ilişki biçimine işaret ediyor. Bu bireyselleşmiş, profesyonelleşmiş

41. Ezilmişlik söylemi tüm mülakatlar boyunca sıkça karşıma çıkan söylemlerdendi. Örneğin Selen, toplum merkezine gelmesini açıklarken çocuğunun ezik olmasını istememesine bağlamıştı. Önceki bölümlerde gündeme aldığım anne-çocuk özdeşliği tartışmalarının ardından eğitime katılarak Selen’in kendi ezilmişliğine bir çözüm getirme derdi olduğunu söylemek de mümkün olabilir. Benzer şekilde Güldane de, hatırlayacağımız gibi, “kendime bakıyorum da, neden kendimi bu kadar ezdirmişim” diye yakınıyordu. Eski ezilen ben ile şimdiki ben arasında bir ayrım vurgulanmaktaydı.

ilişki tarzı, Firdevs hanımı ötekileştirmese de belli bir mesafede tutmaya devam ediyor. Bana göre bu mesafe, şehrin bir mekânında karşılaşmış birbirine tanıdık iki yüzün gülümsemesi kadar kaçamak katediliyor. Anlık acısını paylaşırsa da bu yabancı hanımla tam bir bağ kuramıyor.

Bazen de deneyimin kanıtı çocuk değil de kocayla (ve ailesiyle) bir evin içinde geçen yıllar olarak kurgulanıyor. Selen'e göre bir kadın ne kadar evli kalırsa o kadar kendine güveni ve evin içinde otoritesi olur:

Yeniler daha çok problem yaşıyor, çünkü evlilikleri daha oturmamış. Bir gün derste konuştuk. Beş senelikler biz hep kavga ediyoruz diyor. On senelikler de diyor ki, bizim evliliğimiz artık iyice oturmuş, diyor. Zaten boşanmalar yedi seneden önce oluyormuş, ondan sonra olmuyormuş. Erkek de alışıyor; dönüp dolaşıp geleceğim yer benim evim diyor. Mesela benim beyimi beş sene önce bir hafta sonu evde tut tatabilirsen; dışarıda arkadaş ortamını bırakamıyordu. Ama artık evde. Pazar günleri mesela bir o odada, bir bu odada dolaşıyor. Diyorum, otur şurda biraz! Yani bizim evliliğimiz oturmuş artık.

Kadınlar kendilerini sınıftaki diğer annelerden ayırıştırırken bunu bazen ezilme-ezilmeme ikiliği içinde ifade ediyorlar, bazense çocuklarının sayısına ve evlilikte geçirdikleri zamana bakarak bir acı hesabı yapıyor, toplam deneyimin getirdiği ortaklıklar çerçevesinde ilişki kurmak istedikleri kadınları belirliyorlardı. Acılarını paylaşmak isteyecekleri ortaklıklar yakalasalar bile ataerkiden konuşamamaları kadınların sürekli olarak bir takım sözleri ve sesleri unutma iddialarıyla birlikte gündeme geliyordu. Orta sınıf aile içinde modern kadınlık fantezisinin gerçekleşebilmesi için gerekli sessizlik, mahremiyet adı altında sorgulanamaz kılınıyordu. Dedikodu yapan makbul annelik yolunda puan kaybetmekten endişeliyken, kadınların birbirini şehirdeki yabancılar gibi dinlemesinden başka bir yol var mıydı ki?

SONUÇ

2006 ve 2007 yıllarını kapsayan bu çalışma yalnız Anne-Çocuk Eğitimi Programının yürütüldüğü sınıflarda değil, kadınların olduğu pek çok farklı mekânda gerçekleşti; bir süreci işaret etmesi ve bir süreç içinde yaşanması hedeflenmişti. Bunu burada ne kadar sergileyebildim bilmiyorum ama kendi içimde yarattığı çalkantıların tanığı olarak, benim için önemli olan, bir annelik eğitimi programının göz önüne serilmesi ve analiz edilmesi kadar söz konusu sürecin bu çalkantılarla beni götüreceği yerdı de.

Mahalleye girdiğim andan itibaren kadınlarla ilişkiye geçtikçe kendi mahalli habitusumu görüyor, orta sınıflık fantezisi diyebildikçe kendi fantezilerimle yüzleşiyordum. Bu anlamda, benim için heyecan verici olduğu kadar sıkıntılı da bir süreç olmuştu. Bir araştırmacı mıydım, tez yazmanın telaşında yardım edilecek bir öğrenci mi, çocuğu bile olmadığı halde mahalle mahalle gezip eğitim alan saf bir burjuva genç kadın mıydım, şehrin merkezinden gelen bir arkadaş mı, kendi başına yollar tepen maceracı bir özgür kız mı? Belki hepsi, belki de hiçbirisi. Başta da söylediğim gibi, kendi yolumu ararken çıktığım bu yol bir bahaneden ibaretti belki, buna bir ad koymaktan vazgeçtim.

Okuduğunuz çalışmanın amacı, devletin marjinalleştirilmiş yerel topluluklara kadınların eğitimi aracılığıyla nasıl hükûmet ettiğini so-runsallaştırmak, bu alanda yeni bir olgu olan STKların asimilasyonist devlet ideolojisine eklemelenişini anlayabilecek ipuçları elde etmektir. Marjinalleştirilmiş ve bununla birlikte yalnızlaştırılarak izole edilmiş bir şehir alanı olarak Gazi Mahallesinde, annelik eğitimlerinin söylemsel

alanına dahil edilen tematik konular ve başvuru alan teknolojiler aracılığıyla, modern annelik bilgisinin yüceltilme sürecine, buna mukabil, sınıflarından ve etnik kimliklerinden koparılan kadınların kendi mahalli aidiyetlerine yabancılaşarak her şeyin kurtuluşunu bir orta sınıf çekirdek aile fantezisinin içinde arar olmalarına dikkati çekmeye çalıştım. Bu bağlamda “makbul annelik” söylemini ve eğitimlerin hedef kitlesi olan çoğu Kürt ve Alevi olan mahalleli kadınların bu söylemin neresinde durduklarını, anneliklerinin nereye kadar ve nasıl “makbul” olabileceğini çok katmanlılığı içinde tartışmaya çalıştım. Sürecin faileri olarak bu eğitimlerden geçmiş kadınların kendileri için biçtikleri öznellikleri anlamaya çalışarak bu öznellikleri iktidarın söylemsel alanıyla konuşturabilmek temel bir derdimdi.

Bu, yalnız annelik üzerine bir çalışma değil. Yaşadığımız coğrafyanın ve dünyanın sahiplendiği ataerkil toplum yapısında kadına biçilen rol ve görevleri sorgulamayı ve annelik politikalarının örtüsünü bir kenarından tutup çekmeyi, bu şekilde örtünün altındakilerin açığa çıkmasına katkıda bulunmayı hedeflemiş olsam da, bunun bir eğitim programı olması mevcut siyasal söyleme başka bir boyut daha kattı. Böylece, modern eğitimin bireyleri inceleyen, değerlendiren ve disiplin altına alan söylemleri de bu çalışmada yer bulabildiler. Annelik ile eğitimin kesiştiği noktada iktidarın nasıl işlediği, işlerlik kazandığı görünür hale geldi. Şehrin kenarında yaşayan ve şehirli olmanın olanaklarından mahrum edilmiş ve edilmeye devam eden bir toplumda “makbul anneler” olabilecekleri vaad edilen kadınların liberal eğitim yöntemlerinin rekabetçi yapısına nasıl çekildiklerini anlamaya ve anladıkça da anlatmaya gayret ettim. Kadına yapılan bitmez tükenmez bir eğitim yatırımının nedenlerini ve etkilerini sorguladım.

Temel arzu ve motivasyonun bir orta sınıf çekirdek aile kurmak olduğu durumda kadınların yalnız toplumsal cinsiyet koşullarına değil sınıfsal, etnik ve kültürel kimliklerine de yabancılaştıklarını savundum. Anne Eğitimleri programlarının tasarımcısı uzmanların hayalini/arzusunu yansıtan orta sınıf aile fantezisi içindeki bireyselleşme süreçlerine işaret ederek kadının akrabalık ve mahalle düzeyinde çeşitli kadın ağlarından koptuğunu ifade ettim. Bu şekilde, çekirdek aile birimleri bireyselleşip geniş aileden koptukça mahallenin toplumsal yapısının değişmesi mümkün oluyordu. Bu değişimin incelenmesini mahalleye dair yürütülecek başka çalışmalara bırakmak yerinde olacaktır.

Hükûmet etmenin işleyişini açığa çıkarmak için kadınların bu fanteziye nasıl yanıt verdiklerini anlamak önemliydi. Bu, neo-liberal yol ve yöntemlerin kullanıldığı yeni bir hükûmet etme modeliydi: Kadınların “anneler” olarak evlerde, koca ve çocuk bakımında bireysel sorumluluğuna vurgu yapan, anneyi başarılı ve başarısız olarak iki kategoride değerlendiren ve bütün bunlarla birlikte, ekonomik, politik ve toplumsal koşulları yok sayarak Anne diye bütün kadınları bir zeminde düzleyen bu söylem içinde ideal orta sınıf aile formundan herhangi bir sapma kadının ‘kusuru’ addediliyordu. Kadınlara, öz-kontrol, öz-eleştiri, öz-disiplin ile bir öz-yönetime sahip olmaları önerilirken normun dışına çıkıldığı durumlarda onlardan bir öz-düzeltilme bekleniyordu. Bu şekilde kadınlar sürekli bir kendi kendini gözetlemeye çağırılıyorlardı. Sürecin tamamlayıcısı olarak görülebilecek neo-liberal hükûmet etme teknikleri ise peş peşe dizildiğinde bütünlüklü bir tablo ortaya çıkıyordu: Sahadaki uzman çokluğu ve uzman bilgisinin teşviki, herkesin bir küçük uzman olabileceğine inancın yaygınlaştırılması, gönüllü itiraf, karar alma mekanizmalarına katılım, grup üyelerinin hesap verebilirliği ve eğitimde psiko-terapatik yöntemlerin kullanılışı gibi teknikler “anneler”i bu bilimlerin hem özneli hem de nesneli yapıyordu.

Kadınlarsa tüm bu süreçte pedagojiyi araçsallaştırmış, ataerkil ilişkilerle bezeli bir toplumsal hayatta, iktidar sahibi aktörlerle gündelik karşılaşmalarında kendilerine kalkan yapmışlardı. Modern eğitimin başkaları tarafından kolay “anlaşılamayan” pedagojik dili kadınlara ev içi ilişkilerde manevra imkânı tanıdığı sürece onlar için bireysel sorumluluk üstlenmek mevzu bahis değildi. Ancak bütün bu süreçte, çekirdek aile içinde orta sınıf annelik fantezisini bozmamak adına ataerkiden konuşmak imkânsızlaşıyordu. Bu bağlamda kocaların davranışları, akrabalararası iktidar ilişkilerinin bir etkisi/sonucu olarak nahifleştirilir ve mahrem olan “sır” addedilirken “acı”nın asıl kaynağı geniş aile yapısı ve onun içindeki kayınvalide olarak görülmekteydi. Ataerki ve kocanın tahakkümcü iktidarı bu kez de orta sınıf çekirdek aile fantezisini kuş misali elden kaçırmamak uğruna sorgulanamaz oluyordu.

Ailede hal böyleyken eğitilmiş anneliğin mahalleye tezahürleri nasıldı? Programın yarattığı olanaklarla burjuva kamusal alanına açılan mahalleli “anneler”, ekonomik ve sosyal olduğu kadar fiziksel

açından da uzakları deneyimlemekteydiler. Burjuva kamusal alanının kenarlarında yürüyerek, belli bir kültürü tüketmek aracılığıyla muteber vatandaşlar olduklarını hayal eden kadınlar mahallenin içinde ve dışında başka tür aidiyetlere sahip olabilir, başka tür ağlar kurabilirler miydi? Buna yönelik kesin bir yargıda bulunmak zor olsa da, görünen, bu başka türlü ağların bir aidiyetten ziyade bireyselleşme ve ilişkilerde bir çeşit profesyonelleşme yaratmasıydı. Ortak ilgileri olan (çocuk), ortak mekânlarda karşılaşmış (çocuğun okulu) kadınların “sosyalleşme” arzusu bu yeni tür ilişki biçimini ifade ediyordu. Eski ilişkilerse artık “eskisi gibi” olamayacaktı. Eğitimli anneler, varsıl muhitlerde yaşayan kadınlara kıyasla kendilerini ve mahalleli kadınları bir ortaklık içinde fedakâr, kendini adanmış, çalışkan, acı çekmiş ama ahlakını da korumayı bilen anneler olarak görüyorlardı. Fakat bu bağ, cahil, eğitimsiz, henüz medenileşmemiş ve tembel addedilen mahalleli annelerle karşılaşma anlarında kopuveriyordu. Kurgulanan bu ikilik içinde eğitime katılan kadınlar kendilerini hep “zor annelik” tarafında konumlanan mücadeleci ve çalışkan anneler olarak yüceltirken diğer bütün anneleri “kolay(cı)” görüyorlardı. Bu şekilde, bireyselleşir ve diğer kadınlarla kurdukları ve kurabilecekleri ilişkilerden uzaklaşırken yalnız etnik ve siyasi kimliklerinden çekilmiyor aynı zamanda toplumsal cinsiyet ve sınıf koşullarına da yabancılaşıyorlardı. Bunun sonucunda, anlatılarda önemli bir yere oturtulan ‘acı’nın yapısal nedenlerini ulus-devlet bağlamında ataerki, yoksulluk, etnik-politik marjinalite eksenlerinde sorunsallaştırmak yerine kayıinvalidelerin acının müsebbibi görüldüğü geniş aile yapısını suçlama eğilimindeydiler. Bu eğilim, orta sınıf bireysel bir aile arzusu içinde acıdan bağımsızlaşmaya olan inancı besliyor, kadınlar, idarecisi oldukları anne baba ve çocuklardan oluşan bir ailede her-şeyin-uzmanı-anne olmayı hayal ediyorlardı. Ancak, çoğu Kürt ve Alevi olan mahalleli kadınların gündelik pratikleriyle ve maddi koşullarıyla bu hayal bir türlü birbirine uyum sağlamıyordu. Modern ve eğitimli ideal anneye yaklaştıkları her noktada ideal-anne sanki kaçıyor, bir türlü yakalanmıyordu. Onun ait olduğu yer orta sınıf muhitlerken Gazi Mahallesine gelmiş sureti nasıl yakalanabilirdi ki? Bu süreçte mahalleli kadınların annelikleri Mesut Yeğen’in vatandaşlık kavramsallaştırmalarından alacağım bir yakıştırmayla “müstakbel-annelik”ten öteye gidemezdi. Onlar, devletin biçtiği annelik kalıbının hem içinde hem kıyısında konumlanan, bir türlü “makbul” kabul edilmeyecek annelerdiler. Yapmaları gerekenleri

gereği gibi yaparlar, uyum sağlarlar, ailelerinin yönetiminde etkin rol oynarlarsa bir gün hakiki anneler olabilecekleri vaadiyle, ama görmezden gelinen etnik, politik ve ekonomik koşulların yarattığı gerçeklik alanının dışına çıkmalarına da izin verilmeden “müstakbel-anneler” olarak çalışmaya, idare etmeye, tutumlu ve tutarlı olmaya, mücadele etmeye, moral vermeye, üretmeye, yemeyip yedirmeye ve daha nicesine devam etmeleri beklenmekteydi. Ancak unu-tulan kelimeler yeniden dillenir, krelen diller açılır, ataerkinin tahakkümcü iktidarının adı konulabilirse ve kocaların “aslında hiç de iyi olmadığı”ndan bahsedilebilirse, ancak o zaman biz kadınların da ikilikler içine hapsolmaktan kurtulup daha özgürce var olmanın yollarını arayacağımızı umuyorum.

EKLER

EK 1 Gazi Mahallesi Haritası



EK 2-1

Annelerin Besin Tablosu

Sağlıklı / Dengeli Beslenme

EK 2

Sevgili Anne babalar,

GÜNLÜK YEMEK PLANLAMA REHBERİ	
Yiyecek Grubu	Asgari Günlük miktar
SÜT VE SÜTLÜ BESİNLER	
Süt	Günde 1 bardak (su bardağı) 250gr.
Yoğurt, Peynir, Ayran, Muhallebi	40 gr. Peynir, 250 gr. Yoğurt
HAYVANSAL BESİNLER (Kurubaklagiller, et, yumurta)	
Et, balık, tavuk, ciğer	Haftada 1 kere 80-100 gram (3 köfte, 1 parçatavuk, ciğer gibi...)
Yumurta veya "Nebati et" mercimek, kurufasulye, nohut benzeri...	Et verilmeyen günlerde haftada 2 veya 3 tane, Haftada 3 kere, birer tabak tahıllarla birlikte
MEYVE VE SEBZELER	
Kışın: C vitamini bir meyve, portakal, mandalina, limon	Günde bir ufak portakal veya mandalina veya bir ufak bardak portakal suyu veya limonata
Yazın: Domates, Yeşil Biber	Günde 1-2 tane sebze ve meyveler havuç, elma ve benzeri
Diğer pişmiş sebzeler (ispanak, lahan, pırasa, pazı gibi yeşil ve havuç, balkabağı gibi sarı sebzeler)	Günde 2-3 tabak
TAHILLAR	
Pilav, makarna, börek, bulgur, buğday, ekmek veya patates	Günde 2 tabak
NIŞASTA / ŞEKERLİ YİYECEKLER VE YAĞLAR	
Bal / pekmez	1 çay kaşığı bal / pekmez yemeklerdeki sıvı yağ

**ÇOCUĞUN SAĞLIKLI VE DENGELİ BESLENMESİ GELİŞİMİNİ
OLUMLU YÖNDE ETKİLER**

EK 2-2

Annelerin Besin Tablosu

Sağlık / Dengeli Beslenme

EK 3

Sevgili Anne-Babalar.

OKULÖNCESİ ÇOCUĞUN DENGELİ BESLENMESİ İÇİN HAFTALIK YEMEK LİSTESİ ÖRNEĞİ			
GÜNLER	SABAH	ÖĞLEN YA DA AKŞAM	İKİNDİ YA DA ARASI
PAZARTESİ	süt, yağ, zeytin, ekmek, bal veya pekmez	patates yemeği, köfte, sülü çorba, Havuç salatası, Meyve	Süt, bisküvi, kuruyemiş
SALI	sütlü çay, yağ, peynir, ekmek	Peynirli tepsi böreği, Pirinçli ispanak, Yoğurt	Meyve, ayran
ÇARŞAMBA	Süt, yağ, zeytin, ekmek, bal	Nohut, Pirinç Pilavı, Salata, Hoşaf	Muhallebi
PERŞEMBE	sütlü çay, yağ, ekmek, peynir, yumurta	Mercimek Çorbası, Kıymalı Pirasa yemeği, ekmek, Meyve	Süt, bisküvi
CUMA	süt, yağ, ekmek, pekmez	Manti, yoğurt, havuç salatası, meyve	Limonata, kurabiye
II. HAFTA			
PAZARTESİ	Sütlü çay, yağ, peynir, ekmek	Mercimek yemeği, makarna, salata, hoşaf	Şekerti yoğurt veya ayran
SALI	Süt, yağ, ekmek, zeytin, bal	Ekşili köfte, patates yemeği, meyve	Süt, pekmezli ekmek
ÇARŞAMBA	Sütlü çay, yağ, yumurta, ekmek	Kıymalı fasulye, şehriyeli pilav, yeşil salata, şekerli yoğurt	Meyve
PERŞEMBE	Süt, yağ, ekmek, zeytin, bal	Köfte, patates püre, karışık salata, meyve	Helva/tatlı
CUMA	Sütlü çay, ekmek, peynir, zeytin	Tarhana çorbası, ispanak veya semizotu yemeği, bulgur pilavı, meyve	Kuru üzüm, fındık veya leblebi

Sudan 2017 yemek yapılabilir!

EK 3

Anne-Çocuk Eğitimi Programı Sertifikam

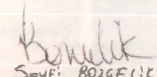


T.C.
BAŞBAKANLIK
SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

Sayın SEVİ BAYRAKTAR

*Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve
Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın işbirliği ile Gazi Mahallesi Toplum
Merkezi'nde gerçekleşen ANNE ÇOCUK EĞİTİM PROGRAMI'NA
katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.*


Gazi Mahallesi Toplum Merkezi Müdürü


Soyfi BOZGEÇİK
İl Sosyal Hizmetler Müdürü

KAYNAKÇA

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (2007a) Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Anne-Çocuk Eğitimi Programı. 15 Ekim 2007 tarihinde <http://www.acev.org/egitim/ace.asp> sitesinden alındı.

(2007b) Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Anne-Çocuk Eğitimi Programı. 3Aralık 2007 tarihinde <http://www.acev.org/egitim/ace.asp> sitesinden alındı.

(2008) Mother-Child Education Foundation Collaboration Partners. 16 Mart 2008 tarihinde <http://www.acev.org/content.php?id=6&lang=en> sitesinden alındı.

Ahiska, M. ve Yenal, Z. (2005) *Poverty and Citizenship between "Bare-life" and the "Political": The Case of Kavakpınar in Istanbul*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Akşit, E. E. (2005) *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

----- (2009) "Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi ve Kamusal Alan", *Toplum ve Bilim* (114).

Altınay, D. (2001) *Psikodrama 300 Isınma Oyunu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Armstrong, N. (1987) "The Rise of the Domestic Woman" (Eds) N. Armstrong & L. Tennenhouse, *The Ideology of Conduct: Essays in Literature and the History of Sexuality*. Londra: Methuen.

Aslan, Ö. (2007) *Politics of Motherhood and the Experience of the Mothers of Peace in Turkey*. Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Aytuna, H. (1939) *Yeni Mektep Sistemleri: Dekroli Usulü*. İnkılap Kitapevi: İstanbul.

Baba Beni Okula Gönder (BBOG) (2008) Baba Beni Okula Gönder Kampanyası. 14 Mart 2009 tarihinde <http://www.bbog.org/sss.html> sitesinden alındı.

- Bakhtin, M. M. (1981) *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, S. J. (1990) *Foucault and Education*. London, New York: Routledge.
- Balta-Paker E. (2009) "Anne ya da Değil? Annelik Etme Meselesi Üzerine", *Mesele* (25).
- Baltacıoğlu, İ. (1930) *Umumi Pedagoji*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Baron, B. (2005) *Egypt As a Woman: Nationalism, Gender and Politics*. Berkeley: University of California Press.
- Bayrakçıken Tüzel, G. (2009) "Kemalizm, Profesyonelizm ve Ataerkil Tezahürler", *Toplum ve Bilim* (114).
- Beechey, V. (1979) "On Patriarchy", *Feminist Review* (3).
- Bekman, S. (1999) *7 Çok Geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı.
- (1998) *Eşit Fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirmesi*. İstanbul: AÇEV.
- Bennett, T. (1995) *The Birth of the Museum*. Londra, New York: Routledge.
- Bhanbha, H. (1990) *Nation and Narration*. Londra, New York: Routledge.
- Birns, B. ve D. F. Hay (1988) *The Different Faces of Motherhood*. New York, Londra: Plenum Press.
- Blatner, A. (2002) *Psikodramanın Temelleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bora, A. (2002) "Olmayanın Nesini İdare Edeceksin Yoksulluk, Kadınlar ve Hane" (der) N. Erdoğan, *Yoksulluk Halleri: Türkiye'de Kent Yoksulluğunun Toplumsal Görünümleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- (2008) *Kadınların Sınıfı: Ücretli Ev Emeli ve Kadın Öznelliğinin İnşası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, T. (1990) "Yeni Toplumsal Hareketlere Dair Notlar", *Birikim* (13).
- Bulut, İ. (1996) *Genç Anne ve Çocuk İstismarı*. Ankara: Bizim Büro.
- Capp, B. (2003) *When Gossips Meet: Women, Family, and Neighborhood in Early Modern England*. New York: Oxford University Press.
- Chodorow, N. (1978) *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley, Los Angeles ve Londra: University of California Press.

Chodorow, N. ve Contratto, S. (1982) *The Fantasy of the Perfect Mother*. New York: Longman.

Chakrabarty, D. (2000) "Witness to Suffering: Domestic Cruelty and the Birth of the Modern Subject in Bengal" (ed) T. Mitchell, *Questions of Modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Chatterjee, P. (1993) *The Nation and Its Fragments*. Princeton: Princeton University Press.

----- (2002) *Ulus ve Parçaları: Kolonyal ve Post-kolonyal Tarihler*. (Çev. İsmail Çekem) İstanbul: İletişim Yayınları.

Cohen, J. L. (1999) "American Civil Society Talk" (der) R. K. Fullinwider, *Civil Society, Democracy and Civic Renewal*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Collins, P. H. (1999) "Producing the Mothers of the Nation: Race, Class, and Contemporary US Population Policies" (der) N. Yuval-Davis ve P. Werbner, *Women, Citizenship and Difference*. Londra ve New York: Zed Books.

Connolly, D. (2000) "Mythical Mothers and Dichotomies of Good and Evil: Homeless Mothers in the US" (der) H. Ragone, *Ideologies and Technologies of Motherhood: Race, Class, Sexuality, Nationalism*. New York: Routledge.

Çulha, M. (1986) YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Dale, R., Esland, G., Fergusson, R. ve MacDonald, M. (1981) *Education and the State. Volume I: Schooling and the National Interest*. Sussex: The Falmer Press.

Davaz-Mardin, A. (1998) *Hanımlar Alemi'nden Rosa'ya: Kadın Süreli Yayınları Bibliyografyası: 1928-1996*. İstanbul: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı and Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Davidoff, L (2002) "Ev İşinin Rasyonelleşmesi" (der) L. Davidoff, *Feminist Tarih Yazımında Sınıf ve Cinsiyet*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Davin, A. (1997) "Imperialism and Motherhood" (ed) F. Cooper ve A. L. Stoler, *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley: University of California Press.

De Certeau, M. (1984) *The Practice of Everyday Life*. Berkeley. Los Angeles, Londra: University of California Press.

Dean, M. (1999) *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Londra: SAGE Publications.

Doumani, B. (2003) *Family History in the Middle East: Household, Property, and Gender*. Albany: State University of New York Press.

Downing, B. M. (1988) "Constitutionalism, Warfare and Political Change in Early Modern Europe", *Theory and Society* (17).

Duncan, C. (1995) *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. Londra, New York: Routledge.

Durakbaşı, A. (1998) "Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu" (ed) A. Berktaş-Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Dyson, T. ve M. Moore (1983) "On Kinship Structures, Female Autonomy and Demographic Behavior in India", *Population and Development Review* (9).

Erdem, İ. (2007) *New workers confronting the old rules of industrial vocational education in a new era: working class experience in Alibeyköy school*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Erdoğan, N. (2007) *Yoksulluk Halleri: Türkiye'de Kent Yoksulluğunun Toplumsal Görünümleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Es, M. (2006) *Alevist Politics of Peace and the Construction of Cemevis in Turkey*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Esping-Andersen, G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Eyer, D. (1995) *Motherguilt: How Our Culture Blames Mother's for What is Wrong with the Society*. New York: Random.

Evrar, E. (2008) "Gazi'nin Bir Yıllık Gelirini Etiler Bir Ayda Kazanıyor!" *Sabah Gazetesi*. 7 Aralık 2008 tarihinde <http://www.sabah.com.tr/haber,B8812932418C4EC4924BCA05298AED2F.html> sitesinden alındı.

Foucault, M. (1980) *The History of Sexuality*. New York: Vintage Books.

----- (1990) "Right of Death and Power over Life", *History of Sexuality, Volume I: An Introduction*. London: Penguin Books.

----- (1991a) "Governmentality" (ed) G. Burchell, C. Gordon ve P. Miller, *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.

----- (1991b) "Politics and the Study of Discourse" (ed) G. Burchell, C. Gordon ve Peter Miller, *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.

----- (1991c) "Questions of Method" (ed) G. Burchell, C. Gordon ve P. Miller, *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.

----- (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

----- (1998). Foucault. In J. D. Faubion (Ed.), *Aesthetics, Method, and Epistemology, Essential Works of Foucault, 1954-1984: Volume 2*. New York: The New Press.

----- (2000) *Özne ve İktidar* (der) I. Ergüden ve T. Birkan. (Çev. Osman Akinhay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

----- (2000a) "The Subject and Power" (ed) J. D. Faubion, *Power, Essential Works of Foucault, 1954- 1984: Volume 3*. New York: The New Press.

----- (2006) *Deliliğin Tarihi*. (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay) İstanbul: İmge Kitabevi.

----- (2006a) *Hapishanenin Doğuşu*. (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay) İstanbul: İmge Kitabevi.

Glenn, E. N., Chang G. ve L. R. Forcey (1994) *Mothering: Ideology, Experience, and Agency*. New York and Londra: Routledge.

Hall, D. E. (2004) *Subjectivity*. New York, Londra: Routledge.

Huseby-Darvas, E. V. (1996) "Feminism, the Murderer of Mothers: The Rise and Fall of Neo-Nationalist Reconstruction of Gender in Hungary" (ed) B. F. Williams, *Women Out of Place: The Gender of Agency and The Race of Nationality*. New York, Londra: Routledge.

İşin E. ve P. K. Wood (1999) *Citizenship and Identity*. Londra: Sage Publications.

İpek, Y. (2006) *Volunteers or Governors? Rethinking Civil Society in Turkey Beyond the Problematic of Democratization: The Case of TEGV*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., ve Sunar D. (1991) *Anne Eğitim Programı Kılavuzu*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Unicef.

Kandiyoti, D. (1984) "Rural Transformation in Turkey and its Implications for Women's Studies", *Women on the Move: Contemporary Transformations in Family and Society*. Paris: UNESCO.

----- (1988) *Bargaining with Patriarchy. Gender and Society- Special Issue to Honor Jessie Bernard*, 2(3). 3 Aralık 2008 tarihinde aşağıdaki siteden alındı: <http://links.jstor.org/sici?sici=08912432%28198809%292%3A3%3C274%3ABWP%3E2.0.CO%3B2-W>.

----- (2003) "End of Empire: Islam, Nationalism and Women in Turkey" (ed) R. Lewis ve S. Mills, *Feminist Postcolonial Theory: A Reader*. New York: Routledge.

Kaplan, İ. (1998) *The Ideology of National Education in Turkey and Its Implications for Political Socialization*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Karabekir, J. (2004) *Performance as a strategy for women's liberation: practices of the theatre of the oppressed in Okmeydanı Social Center*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Keyman, E. F. ve A. İçduygu (2003) Globalization, Civil Society and Citizenship in Turkey: Actors, Boundries and Discourses. *Citizenship Studies*, 7(2). 21 Kasım 2008 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/1362102032000065982> sitesinden alındı.

Lloyd, G. (1996) *Erkek Akıl: Batı Felsefesinde Erkek ve Kadın*. (Çev. Muttalip Özcan) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Luker, K. (1984) *Abortion and the Politics of Motherhood*. Berkeley: University of California Press.

Malos, E. (1995) *The Politics of Housework*. Cheltenham: New Clarion Press.

Marcus, G. E. ve M. J. Fischer (1986) *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in Human Sciences*. Chicago: University Chicago Press.

Matthews, G. (1987) *Just A Housewife: The Rise and Fall of Domesticity in America*. Oxford: Oxford University Press.

Millelt, K. (1970) *Sexual Politics*. Londra: Rupert Hart-Davis.

Mills, S. (1988) *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity with Basil Blackwell.

----- (2003) "Gender and Colonial Space" (ed) R. Lewis ve S. Mills, *Feminist Postcolonial Theory: A Reader*. New York: Routledge.

Mitchell, T. (2000) *Questions of Modernity*. Londra: University of Minnesota Press.

Mitchell, J. (1974) *Psychoanalysis and Feminism*. New York: Pantheon Books.

Moreno, J.L. (1960) *The Sociometry Reader*. New York: Noble Offset Printers.

Najmabadi, A. (1998) "Crafting an Educated Housewife in Iran" (ed) L. Abu-Lughod, *Remaking Women: Feminism and Modernity in Middle East*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Navaro-Yaşın, Y. (2000) "Evde Taylorizm: Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında ev işinin rasyonelleşmesi (1928-1940)", *Toplum ve Bilim* (84).

Pateman, C. (1992) "Equality, Difference, Subordination: the Politics of Motherhood and Women's Citizenship" (ed) G. Bock ve S. James, *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity*. New York: Routledge.

Pehlivan, H. (2005) *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramazanoğlu, C. ve J. Holland (2002) *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. Londra: Sage Publications.

Rich, A. C. (1995) *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. New York: Norton.

Rose, N. ve P. Miller (1992) "Political Power Beyond the State: Problematics of Government", *British Journal of Sociology*, 43(2).

Ruddick, S. (1989) *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.

Saul, J. M. (2003). *Feminism: Issues and Arguments*. New York: Oxford University Press.

Schepher-Hughes, N. (1992) *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley: University of California Press.

Secor, A. (2004) "There Is An Istanbul That Belongs to Me: Citizenship, Space, and Identity in the City", *Annals of the Association of American Geographers*, 94(2).

SHÇEK (2008) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu. 27 Mayıs 2008 tarihinde http://www.shcek.gov.tr/Kurumsal_Bilgi/Mevzuat/Kanunlar/2828. asp sitesinden alındı.

Shah, N. (1999) "Cleansing Motherhood: Hygiene and the culture of domesticity in San Fransisco's China Town, 1875-1900" (ed) A. Burton, *Gender, Sexuality and Colonial Modernities*. Londra, New York: Routledge.

Shakry, O. (1998) "Schooled Mothers and Structured Play: Child Rearing in Turn-of-the-Century Egypt" (ed) L. Abu-Lughod, *Remaking Women: Feminism and Modernity in Middle East*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Sirman, N. (1989) "Feminism in Turkey: A Short History", *New Perspectives on Turkey* 3(1).

----- (1990) "Köy Kadınının Aile ve Evlilikte Güçlenme Mücadelesi" (ed) Ş. Tekeli, *Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadınlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

----- (2005) "The Making of Familial Citizenship" (ed) A. İçduygu ve E. F. Keyman, *Citizenship in a Global World: European Questions and Turkish Experiences*. New York & London: Routledge.

----- (2007) "Constituting the Modern Family as the Social in the Transition from Empire to Nation-State" (ed) Ç. Keyder ve A. Frangoudaki, *Ways to Modernity in Turkey and Greece*. New York ve Londra: I.B. Tauris.

Strozier, R. M. (2002) *Foucault, Subjectivity, and Identity*. Detroit: Wayne State University Press.

Şerifsoy, S. (2000) "Aile ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950" (ed) A. Altınay, *Vatan, Millet Kadınlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Thurer, S. L. (1995) *The Myths of Motherhood: How Culture Reinvents the Good Mother*. New York: Penguin Books.

Tual A. (1986) "Speech and Silence: Women in Iran" (ed) L. Dube, E. Leacock ve S. Ardener, *Visibility and Power: Essays on Women in Society and Development*. Delhi: Oxford University Press.

Türk, Ü. (2007) "Gazi Mahallesine Belediye Otobüsü Seferleri Kaldırıldı", *Milliyet Gazetesi*. 12 Aralık 2008 tarihinde aşağıdaki siteden alındı: <http://www.milliyet.com.tr/2007/03/08/son/sontur09.asp>.

Uno, K. S. (1999) *Passages to Modernity: Motherhood, Childhood, and Social Reform in Early Twentieth Century Japan*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Vahip, I. ve Ö. Doğanavşargil (2006) "Aile İçi Fiziksel Şiddet ve Kadın Hastalarımız", *Türk Psikiatri Dergisi*, 17(2). 10 Şubat 2009 tarihinde <http://www.turkpsikiyatri.com/C17S2/ailcelci.pdf> sitesinden alındı.

Ward, G. (2004) *The Certeau Reader*. Massachussets: Blackwell Publishers.

Walby, S. (1997) *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Blackwell Publishers.

Wiktorowicz, Q. (2000) "Civil Society as Social Control: State Power in Jordan", *Comparative Politics*, 33(1).

Williams, B. F. (1996) *Women Out of Place: The Gender of Agency and The Race of Nationality*. New York, Londra: Routledge.

Wollstonecraft, M. (1992) *A Vindication of the Rights of Woman*. New York, USA: Penguin Books.

Yenal, Z. (2000) *The Culture and The Political Economy of Food Consumption Practices in Turkey*. Yayımlanmamış doktora tezi, State University of New York, Binghamton, New York.

Yuval-Davis, N. (2003) *Cinsiyet ve Millet*. (Çev. Ayşin Bektaş) İstanbul: İletişim Yayınları.

Zizek, S. (1997) "Seven Veils of Fantasy", *The Plague of Fantasies*. New York: Verso.

MAKBUL ANNELER MÜSTAKBEL VATANDAŞLAR

Neoliberal Beden Politikalarında Annelik

Sevi Bayraktar

"Anne Eğitimleri dersleri bir orta sınıf çekirdek aile arzusu yaratmakta. Uzman/öğretmenler aracılığıyla programın sunduğu bu fanteziyi katılımcı anneler gönüllü olarak paylaşıyorlar ve mahallede ilişki kurdukları diğer annelere aktarıyorlar. Böylece yerel bağlamda yayılan bir arzu zincirinden bahsetmek mümkün. Bu fantezi içinde, sağlıklı çocuklara ve güler yüzlü kocalara sahip bir kadınlık deneyimi arzulanırken, kadınlar aynı zamanda buradaki çekirdek ailenin idareciliğine aday oluyorlar. Ancak, bu fanteziyi gerçekleştirme arzusu, kadınlar için ataerkiden ve gündelik deneyimlerindeki ataerkinin iktidarından konuşmayı mümkün kılmıyor. Orta sınıf çekirdek aile ideali kadınları kocalarının ataerkil iktidarı karşısında sessiz ve kelimesiz bırakıyor."

Annelik, her zaman siyasetin konusu olmuştur. "Makbul anneliğin" ne demek olduğu zaman içinde değişse de, modern zamanların en önemli siyasal araçlarından biri olan "makbul annelik" kavramı, varlığını sürdürmüştür. Elinizdeki kitap, iki binler Türkiye'sinde makbul anneliğin nasıl bir şey olduğunu anlatıyor. Gazi Mahalleli bir grup kadının "annelik eğitimleri" deneyimine odaklanarak bu kadınların "sessiz ve kelimesiz bırakılma" karşısında ne türden güçlenme stratejileri izlediklerini gösteriyor.

Beden ve mekân, iktidar ve direniş, gündelik hayat ve siyaset üzerine düşünmek için Gazi Mahallesinde annelik eğitimleri ve "eğitilmiş" kadınların deneyiminden daha uygun bir bağlam olabilir miydi?

ISBN: 978-605-61895-0-0



9 786056 189500

