

NORMALLIĞIN TAHAKKÜMÜ: HETERONORMATİF EĞİTİM KISKACINDA LGBTİ'LER

Remzi ALTUNPOLAT*

Özet: Tarihsel ve sosyo-kültürel bir iktidar sistemi olan heteronormavitenin yeniden üretimini ve sürekliliğini sağlayan eğitim, hâkim cinsel kimlik dışındaki cinsel kimliklerin, alternatif cinselliklerin ve farklı yaşam biçimlerinin marjinalleştirilerek toplumun kısıyna itilmesinde merkezi bir işleve sahiptir. Bu yazıda okulun ve eğitimsel süreçlerin, cinsiyetler ve cinsel kimlikler arasında hiyerarşik bir farklılık modeli kurarak çocukluktan itibaren cinsiyetli bedenlerin toplumsal olarak üretilmesinde nasıl bir rol oynadığı; Lezbiyen/Gey/Biseksüel/Trans/İnterseks (LGBTİ)'lerin eğitim sistemi içerisinde nasıl ötekileştirildiği, dışarıda bırakıldığı ve madunlaştırıldığı üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Heteronormativite, Eğitim, LGBTİ, Cinsel kimlik, Cinsel yönelim, Beden

Dominance of Normality:

LGBTI People Within The Grip of Heteronormative Education

Abstract: Education as a historical and socio-cultural power system ensures reproduction and sustainability of heteronormativity. It has a central function in pushing gender/sexual identities other than the hegemonic one, alternative sexualities and different life styles aside of the society by marginalizing them. This article will focus on what kind of a role the school and educational processes play in social production of gendered bodies as from childhood by constructing a hierarchical difference model between sexes and sexual identities. It will also dwell on how Lesbian/Gay/Transgender/Intersex (LGBTI) people are otherized, excluded and how they are made into subordinated in education system.

Key words: Heteronormativity, Education, LGBTI, Sexual/gender identity, Sexual orientation, Body

"Norm" ve "normal" kavramları modern toplumsal hayata hâkim olan temel kavramlardır. Birbiriyle yakından ilintili olan bu iki kavram çerçevesinde tanımlanmamış ve yapılandırılmamış hiçbir alan yok gibidir. Norm olan bir şey sıklıkla normal adedilir, zaten normal olduğu için norm hüviyetini kazanmıştır. Toplumsal yaşam üzerine odaklanan biyo-iktidar bir normalizasyon toplumu oluşturur yani insanları normlara uymaya zorlayan, onları normalleştiren bir toplumu örgütler (**Foucault, 2011**). Toplumu oluşturanların büyük çoğunluğu da normal olmaya ve belirli normallik ölçütlerinin dışına çıkmamaya çalışır. Normal insanın, toplum/topluluk normlarına uygun davranan insan demek olduğu fikri gündelik hayatın ve pratiklerin bütününe kuşatır. Norm ve normal olarak tanımlanan üzerinden "istisnai" ve "anormal" olan kurumsallaştırılır. Norm(al) olmayan sapkın, günahkâr, hasta yahut suçlu olarak damgalanır. Ancak "damga" sabitlenmiş bir vasıf olmaktan ziyade toplumsal bir ilişkidir. Damga; damgalayana, normal varsayılan,

normal rolünü oynayana ihtiyaç duyar. Engelliler, akıl hastaları, uzuvlarını kaybetmiş olanlar, uyuşturucu bağımlıları, alkolikler, eski hükümlüler, işsizler, yoksullar, belli etnik, dinî veya sınıfsal aidiyetlere mensup olanlar ve elbette (!) egemen cinsel kimliğe dâhil olmayan eşcinsel, biseksüel, trans, interseks ve aseksüeller "anormal damgası" nı yemekten kaçamayacaklardır (**Goffman, 2014**). Söz konusu figürler ya farklı tertibatlarla rehabilite edilerek normalleştirilmeli yahut ikincil olmaya, aşağıda kalmaya razı olmalıdır.

Heteronormativite; bütün bir toplumun ve kültürün "doğallaştırılmış", "idealleştirilmiş" ve "normal" varsayılan heteroseksüel cinsel yönelim doğrultusundaki yaşam tarzı ve değerlere göre tariflendiği, heteroseksüellik dışında kalan cinselliklerin/cinsel hallerin marjinalleştirildiği, sapkın kategorisine sokulduğu, görmezden gelindiği, baskı ve şiddete maruz bırakıldığı yahut uysallaştırılarak hizaya sokulduğu bir iktidar sistemini ifade etmektedir.

*Kaos GL

Söz konusu sistem, biyolojik ve toplumsal olarak birbirlerinden tamamen ayrı oldukları, birbirlerini aile ve üreme vasıtası ile tamamladıkları düşünülen kadın ve erkek kategorilerini içeren ikili cinsiyet rejimi üzerinde yükselir (**Çakırlar, 2012**). Bu anlamda heteronormativite, salt heteroseksüellik dışındaki yönelim ve kimliklerin yok sayılmasını, bastırılmasını ve dışlanmasını işaretlemeyi, aynı zamanda kadın-erkek dikotomisine dayalı toplumsal cinsiyet matrisini yeniden üreterek, bireyleri "kadın" ve "erkek" olarak yaratır. Heteronormatif kültür kendisini sadece "normal" olarak değil, aynı zamanda insanlık, toplum, ilişkisellik, üreme konularında da anlaşılabilirlik sağlayan yegâne model olarak dayatmakta diğer bütün cinsel ve cinsiyete dayalı formları en iyi ihtimalle yan rollere hapsederek kıyıya itmiş, çoğunlukla da ortadan kaldırılması gereken birer tehdit olarak kodlamıştır (**Luhmann, 2014**).

Heteronormalleştirme süreçleri bireylerin toplumsal düzen içinde hareketlerini kontrol etmeye yönelik baskı ve disiplin mekanizmaları vasıtasıyla işler. Bunların başında eğitim gelmektedir. Verili toplumda eğitim, kurulu toplumsal düzenin ve egemen ideolojinin yeniden üretimini sağlama gayesine hizmet eder. Eğitim, mevcut düzenin yarattığı ve derinleştirdiği asimetrik farklılaşmaların yeniden tesisini ve onların görünmezliğinin sürdürülmesini sağlayacak bir amaç, yapı ve işleyişe sahiptir. Eğitim, yapı ve işleyiş olarak ayrıcalıklı konumları pekiştirip bunların "normalleştirilmesini" sağlarken; içerik olarak, iktidar ilişkilerinin içselleştirilmesini sağlayan, bu nedenle de toplumdaki egemen olmayan toplumsal kesimler açısından bir tahakküm aracı olma niteliği gösterir (**Ünal, 2010**). Eğitim sistemi verili konumları, kimlikleri, değerleri, tercih edilen görüntüleri ve sesleri destekler nitelikte bir yeniden üretim merkezidir. Egemen olmayan kesimlerin seslerini duyurabilecekleri ve bir yer edinebilecekleri biçimde eğitim sisteminin parçası olmaları mümkün değildir. Eğitim sadece sesi ve görüntüsü "değerli" addettiklerini içermekte ötekileri sisteme dâhil etse bile eşitsiz başlangıçların figüranı haline getirmektedir (**Komşuoğlu, 2014**). Michel Foucault; okulun toplumsal normalizasyon için biyo-iktidarı gerçekleştirmeye çalıştığına vurgu yapar. Bedene bir makine olarak yaklaşan disiplinci biyo-iktidarın amacı; insan bedenini disipline etmek, daha verimli ve uysal kılmak ve ekonomik denetim sistemleriyle bütünleştirmektir. Okullar toplumları normalleştiren, gözetleyen ve nesneleştiren kurumlar olarak toplumun disipline edilmesi için üretilmiş ve biçimlendirilmişlerdir (**Foucault, 2011**).

Okul toplumsallaşmayı dolayısıyla (hetero)normalleştirmeyi üç temel araçla gerçekleştirmektedir. Bunlardan birincisi ders kitapları ve müfredattır¹. Özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, vatandaşlık gibi dersler doğrudan doğruya egemen değerlere uygun insan tipinin yetiştirilmesi amacına hizmet eder. İkincisi; gizli müfredat ve okul iklimi olarak adlandırılabilir. Bu kapsamda okulun eğitim ve sosyal pratikleri örneğin öğrenci etkileşimi devreye girmektedir. Öğretmenler ise üçüncü toplumsallaşma ajandır. Öğretmenler hâkim değerlerin öğretilmesini sağlayarak ve sınıfın atmosferini belirleyerek düzene uygun kafaların yetiştirilmesinde başat rol oynar (**Beşirli, 2013**). Bu anlamda okulun, toplumsal normların çocuğa kabul ettirilmesi amacıyla okul idaresi ile öğretmenin denetiminde ve gözetiminde müfredatla ve gizli müfredatla hegemonik söylemin dayatıldığı önemli bir merkez olduğunun altını çizmek gerekir (**Çankaya, 2014**). Heteronormativitenin belkemiğini oluşturan kurumlardan biri olarak eğitim, toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin sürekli kılınmasını ve alternatif cinselliklerin marjinalleştirilerek çemberin dışında bırakılmasında başat rol oynar. Eğitim süreçleri, cinsiyetler ve cinsel kimlikler arasında hiyerarşik bir farklılık modeli kurarak çocukluktan itibaren cinsiyetli bedenlerin toplumsal olarak üretilmesine yol açar. Yani eğitim tam anlamıyla bir heteroseksüellik fabrikası² olarak işlev görür. Okulda heteroseksüellik "doğal"dır, dolayısıyla üzerine konuşulmasına gerek dahi yoktur.

Eğitimin zorunlu heteroseksüelliği imal eden bir heteroseksüellik fabrikası olması onun egemen olandan farklı cinsel kimlikler ve yönelimler (lezbiyen, gey, biseksüel, trans, interseks/LGBTİ) için bir şiddet biçimi olmasını da beraberinde getirir. Mevcut eğitimi bir "şiddet", hatta bir "tecavüz" olarak niteleyen André Gorz, eğitimin, kendimizi içsel deneyimimizle tamamen uyuşmayan, önceden belirlenmiş düşünsel ve davranışsal kalıplara uydurmamız için yapılan bir zorlama olduğuna işaret eder. Bir toplumsallaşma süreci olarak eğitim, tamamıyla kendimize ait olmamızı engeller. Eğitim süreci içinde, hem kendimiz olmaya mahkûm olduğumuzu, hem de kendimiz olmanın imkânsızlığını öğreniriz. Simgesel şiddetin bize meşru varoluş zemini bırakmayan pratiklerine maruz kalırız. Farklılıkları bastıran/dışlayan değerlerin içselleştirilmiş olması, eğitim süreci içinde dayatılan hâkim kültürün şiddet olarak algılanmasını engeller (**Ünal, 2010**).

Paulo Freire'nin aslında tüm ezilenleri kapsayan şu tespiti eğitim sürecindeki LGBTİ'lerin konumları ile

birebir örtüşür: “Ezilenlere (LGBTİ'lere), tekil vakalar gibi, iyi, örgütlü ve adil toplumun genel dış görünüşünden sapan marjinal kişiler muamelesi edilir. Ezilenler (LGBTİ'ler) sağlıklı toplumun patolojisi olarak değerlendirilir; bu nedenle de bu yetersiz ve tembel kişilerin zihniyetleri değiştirilerek toplumun kalıplarına uygun hale getirilmelidir. Bu marjinallerin (LGBTİ'lerin), terk etmiş oldukları sağlıklı topluma entegre edilmeleri kazandırılmaları” gerekir (Freire, 2006).

Bu çerçevede Türk eğitim sistemine bakıldığında; cinselliğin, toplumsal cinsiyet sorununun ve cinsel kimliklerin okulun resmi söyleminden dışlandığı görülmektedir. Ancak bu durum Türkiye’de eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretiminde rol oynamadığı anlamına gelmez. Türkiye’de eğitim sistemi, bir yandan bu olguların mevcudiyetini görünmez kılarken bir yandan da verili cinsiyetçi pratikleri ve kimlik rollerini kullanmakta ve yeniden üretmektedir (Özkazanç, 2009). İlköğretimden yükseköğretime, temel eğitiminden yetişkin eğitime, genel liselerden mesleki ve teknik eğitime, devlet okullarından özel okullara ve dersanelere kadar tüm tür ve düzeyler açısından Türkiye eğitim sisteminde heteroseksüellik dışındaki bütün cinsel kimlikler vatandaş kurgusunun dışında bırakılmıştır.

Ancak cinsel kimlik ayrımcılığını ve heteroseksüel kimliğin inşasını salt farklı cinsel kimliklerin açıkça olumsuzlanmasına bakarak kavramak mümkün değildir. Queer³ teorisinin önde gelen isimlerinden Eve Kosofsky Sedgwick’in *kültürün herhangi bir veçhesini, modern homoseksüel/heteroseksüel tanımının eleştirel bir çözümlemesini kapsamadan anlama girişimlerinin tümünün sadece eksik değil, özünde hasarlı kalmaya mahkûm olacağı* önermesinden hareketle verili eğitimin heteronormatif yapısını ifşa etmek gerekmektedir (Öztürk, 2011). Eğitim sisteminin her düzeyinin heteroseksist ideolojiyi nasıl yansıttığı ve sürdürdüğü, toplumsal cinsiyet, cinsel kimlik, cinsellik ve cinsel davranış ile ilişkili kalıp yargı ve stereotipleri destekleyen politika ve edimlerin müfredat, eğitim ortamları ve okul kültürü içerisinde nasıl şekillendiğini açığa çıkarılmalıdır (Sayılan, 2012). Okullara hangi bilginin neden girdiğine, neyin meşru bilgi ve değer olarak görüldüğüne, müfredatta anlatılan ve öğretilenler kadar anlatılmayıp öğretilmeyenlere de projektör tutmak gerekir. Zira “ideoloji metinde, zarif sessizlikler biçiminde yer almaktadır. Öğretmenler ne söyledikleriyle olduğu kadar ne söylemedikleriyle de öğrencilerinin düşüncelerinin, değerlerinin ve tercihlerinin şekillenmesine yardımcı olur (Ergün, 2013). Tarihsel ve

toplumsal kökleri olan okul bilgisi kesinlikle yansız ve nesnel değildir. Belirli yollarla düzenlenir ve yapılandırılır. Bilgi iktidar-tahakküm ilişkilerinde çok derin kökleri olan bir toplumsal yorumdur ve yapıdır (Tezcan, 2005).

Eğitim müfredatı, bilgi ve değerler seti olarak bir toplumun okul vasıtasıyla kendini yeniden üretiminin ideolojik ve kültürel aracıdır. Meşru addedilen bilgi formları ve değerlerin ders kitaplarına girerek toplumsal yeniden üretimin gerçekleştirilmesi müfredatın ideolojik yönünü imler. Bu anlamda öğretmenin açısından izlenmesi gereken eğitim programının hem tamamlayıcısı hem de uygulamalarda sınıf içi çalışmalara eşlik eden temel kaynak olması yönünden önem arz eden ders kitapları; toplumsal anlamların, kimliklerin ve öznelliklerin inşasında vazgeçilmez bir rol oynar. Bu haliyle ders kitapları zorunlu heteroseksüelliğe dayalı sosyalizasyonun merkezinde yer heteronormatif sistemin yeniden üretiminde doğrudan ve dolaylı katkıda bulunmaktadır (Esen, 2002; Sayılan, 2012).

Türkiye’de ders kitapları, toplumsal güç ilişkileri içerisindeki yerleşik ayrımcı ideolojilerin tahkim edilmesini sağlayarak çoğunluğa dâhil olmanın yahut benzemenin erdem olarak sunulduğu ve onaylandığı sayısız örneklerle doludur. Egemen olandan farklı cinsellikler ve cinsel kimlikler ders kitaplarında ya hiç zikredilmemekte ya da olumsuz ifadelerle anılmaktadır. Örneğin Türkçe ya da Edebiyat derslerinde Divan Edebiyatı’ndaki aşkın soyut aşk olduğu, buradaki sevgili imgesinin soyut bir sevgili olduğu anlatılmakta; ders kitaplarında şiirlerine yer verilen Divan Edebiyatı şairlerinin cinsel kimliğinin üstü özellikle örtülmektedir. Yine ders kitaplarında yapıtlarından parçalar yer alan Hüseyin Rahmi Gürpınar, Abdülhak Şinasi Hisar, Nahit Sırrı Örik, Sait Faik gibi yazarların eşcinsel eğilimleri gizlenmekte, Mehmet Rauf’un, Reşat Ekrem Koçu’nun, Atilla İlhan’ın, Kemal Tahir’in ya da Selim İleri’nin kimi eserlerinde eşcinsel ve transseksüellik temasını işlediğine değinilmemektedir. Bilge Karasu, Murathan Mungan, küçük İskender, Birhan Keskin gibi günümüz yazarlarının eserlerine ise hiç yer verilmemektedir (Altunpolat, 2013).

Çocuk bedeninin pedagojikleştirilerek egemen toplumsal cinsiyet algısının şekillenmesinde, adeta bireylerin bedenine ve zihnine kazınmasında en önemli uğraklardan biri olan ilköğretimde okutulan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları bütünüyle heteroseksüel hegemonyayı güçlendirecek niteliktedir. Heteropatriarkanın çekirdeğini

oluşturan anne-baba ve çocuklara dayalı aile kavramı öne çıkarılmakta ve olumlanmakta, aile bağlarının sıkı olmasına ve bu tip bir yuvaya sahip olmanın önemine vurgu yapılmaktadır. "Eşsiz yuvam", "benim ailem", "ailem bana özel", "evimdeyim güvendeyim", "bizim değerlerimiz", "mutlu bir aileyiz", "sıcacık yuvamız", "kurallar olmazsa" gibi başlıklar altında heteroseksüellik normlaştırılmakta, kadınlara ve erkeklere biçilen rol ve görevler ile özcü hakikat rejiminin çerçevelediği cinsiyet kalıpları mutlaklaştırılmaktadır. Söz konusu ders kitaplarında kadınlar; evde çocuğun problemleriyle ilgilenir, bunun yanı sıra evin düzenli tutulması ve tertibi, babanın aldığı kararları çocuklara bildirme, evin ihtiyaçlarını listeleme gibi görevleri yerine getirir şekilde resmedilmiştir. Çalışma yaşamındaki kadınlar genelde öğretmen ya da hemşire olarak gösterilmiştir. Erkekler ise gün içinde hep iş yerinde olan yani para kazanan, tamirat işleri ile uğraşan figürlerdir. Trafik polisliği yahut şoförlük gibi meslekler erkeklere hasredilmiştir. Çocukların eve kaçta girip çıkacağı gibi sorunlarla anne değil babanın ilgilendiği görülmektedir. Bu kitaplarda kız çocukları genel olarak bebeklerle oynar, annelerinin etrafında ev aletlerinin kullanımına ilgi duyar ve ev işlerine yardım eder; bale ve jimnastik ile uğraşır şekilde yer almaktadır. Metinlerde, bakımlı olmalarına dair vurgular bulunmaktadır. Erkek çocukları futbol ve buna benzer aktivitelerde görülmekte; tamirat işleri ile de ilgilenmektedir. Bu kitaplarda "Farklılıklarımız-Benzerliklerimiz" başlığı altında dahi farklı oluş ya da varoluşlara yer verilememektedir (**Kaos GL, 2014**).

Öğrencilerin cinsel gelişimlerinin en önemli devrelerinden biri olan cinsel kimliğin bütünüyle belirginleştiği ergenlik dönemine tekabül eden ortaöğretim/lise çağlarında verilen Sağlık Bilgisi derslerinde de ne yazık ki cinsel yönelim ve egemen olanın dışındaki cinsel kimlikler hakkında yeterli ve sağlıklı bilgilere rastlamak mümkün değildir. Çok yakın bir döneme kadar liselerde ders kitabı olarak okutulan Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarından çıkmış *Lise Sağlık Bilgisi Ders Kitabı* (2009)'nda egemen olan dışındaki cinsel kimlikleri ve cinsel yönelimleri yok farz etmenin ötesinde eşcinsellik hakkında doğrudan olumsuzlayıcı ifadelerle yer vermektedir. Kitabın "Büyüme Gelişme ve Ruh Sağlığı" başlığını taşıyan Üçüncü ünitesinde otuz birinci sayfada; "*Cinsel kimliğini bulmakta zorlanan gençler, kendi cinsine yönelerek karşı cinsten olanlara ilgi duymamak gibi eğilimlere kapılabilirler. Bu eğilimler kalıcı cinsel sorunlara dönüşmeden karşı cinsle dengeli arkadaşlıklar kurulabilmelidir.*" şeklinde homofobik ifadeler yer almaktadır. Otuzuncu sayfada, "Tam Ergenlik"

başlığı altında "... bu dönemde gençler karşı cinsle ilgi duymaya başlar." Otuz üçüncü sayfada, "Ruh Sağlığını Etkileyen Kişisel Faktörler" başlığı altında "*Cinsiyet: Kadın veya erkek olmanın sosyal hayatta getirdiği yükümlülükler farklı olduğundan cinsiyetin ruh sağlığına dolaylı bir etkisi vardır... Medeni durum: Düzenli ve mutlu bir hayatı olan evli kişilerin, bekâr veya boşanmış kişilere göre ruh sağlıkları daha yerinde olmaktadır.*" ifadelerine yer verilmektedir. Kitabın "Aile Hayatı" başlıklı kısmında kırk dokuzuncu sayfasında; "*Toplumun kabul ettiği davranışları, diğer sosyal gruplarla iş birliği içinde yeni nesillere benimsetmek ailenin görevidir. ...Gençlere doğru ve yanlışın öğretilmesi, örneklerle açıklanması, ahlaka uygun davranışların benimsetilmesi aile ortamında başarılabilir.*", ellinci sayfada; "*Aile üyeleri, birbirlerini sevip saymalı ve hak ve görevlerinin bilincinde davranmalıdır. Baba ailenin birliğini, aile içi düzeni ve geçimi sağlayan kişidir. Anne ise babanın yardımcısı olarak ailenin beslenmesini, çocukların bakımını, aile içinde sevgi ortamını sağlayan kişidir.*" denilmektedir. Kitaba göre mutlu bir aile; anne, baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Baba ve anne belirtilen görevlerini yerine getirdiği sürece çocuklar da mutlu yetişmekte ve sağlıklı olmaktadır. Boşanmış ailelerin çocukları mutsuz ve başarısız olmaktadır. Kitabın seksen üçüncü sayfasında "Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar" başlığı altında- HIV + bireylere yönelik ayrımcı dil bir yana- AIDS bulaşma riskinin en fazla olduğu gruplar listesinde "Eşcinsel ilişkide bulunanlar" sayıldıktan sonra AIDS hastalığından korunma yollarından biri olarak "eşcinsel ilişkilerden kaçınmak" gösterilmiştir. Sağlık Bilgisi kitabı gençlere cinsellik konusunda sağlıklı bilgiler vermek yerine heteroseksüel ilişkiye dayalı aileyi yücelterek açıkça eşcinsellere yönelik nefret ve önyargıyı demek olan homofobiyi körükleyecek bir dile sarılmaktadır (**Altunpolat, 2013**).

Yükseköğretim düzeyinde müfredatta egemen cinsiyet rejiminin dışında bıraktığı cinselliklere ve cinsel kimliklere ne ölçüde, ne şekilde yer verildiği başlı başına ayrı bir yazının konusu olabilecek niteliktedir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Eğitim Fakültelerinin; eşcinselliği tedavi edilmesi ve düzeltilmesi gereken bir patoloji olarak gören tıp anlayışının hâkim olduğu Tıp Fakülteleri, Sağlık Bilimleri Fakülteleri ve Hemşirelik Okullarının; Psikoloji ve Sosyal Hizmet Bölümlerinin müfredatlarının gözden geçirilmesi elzemdir. Sadece bir örnek vermek gerekirse kitlesel-yaygın kamu eğitimi için kurulmuş Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde yakın zamanlara kadar okutulan *Psikoloji* ders kitabında şu ifadelerle yer verilebilmektedir.

"Anal Dönem: Bir buçuk ile üç yaş arasındaki döneme anal dönem denir. Çocuk bu dönemde emmekten daha fazla dışkılamadan, anal uyarılmadan zevk alır. Önceleri kendiliğinden yapılan dışkılama, annenin ve çevrenin uyarması ve eğitim yoluyla denetim altına girer. Bu durum çocukta bir çatışma yaratır. Çatışma, çocuğun kendi eğilimleriyle anne babanın eğitimi arasındadır. Bu aşamada ailenin tuvalet eğitimi üzerinde hassaslıkla durması gerekir. Çünkü bu konudaki tabular ileride anal saplantılara yol açabilir. Bu dönemin saplantılarının sonucunda bireyde inatçılık, cimrilik ve başkalarına acı vermek, eşcinsellik, düşünce bozuklukları gibi ruhsal bozukluklar görülebilir.

Fallik Dönem: Dört ile altı yaş arası cinsel gelişim fallik dönem olarak adlandırılır. Bu dönem süper egonun gelişmesinin son aşamasıdır. Çocukların dikkati tamamen cinsel organlarına yöneliktir.

Büyükler için bu durum bir sorun olarak kabul edilip çocuklara aşırı baskı yapılırsa bu durum çocuklarda kaygı yaratır. Bu durumda erkekte Oedipus, kız çocukta Elektra karmaşası ortaya çıkar. Yani cinsel sapmalar ortaya çıkar. Oedipus karmaşası, ruhsal gelişmenin bir parçasıdır, toplum ve çevre tarafından büyük ölçüde etki söz konusudur. Süper ego gelişmediği takdirde, bireyde cinsel rahatsızlıklar, otorite sorunu veya alışagelmış kadın ve erkek rollerinin reddi gibi saplantılara yol açabilir." (Ünlü, 2001).

Yine Açıköğretim Fakültesi yayınlarından yakın bir tarihte çıkan *Aile Psikolojisi ve Eğitimi* adlı kitapta tüm cinsel bozukların üç ana grupta olduğu ifade edilmekte ve bunlar arasında "transeksüalite" sayılmaktadır (Aksaray, 2013).

Sadece eğitim müfredatı değil disiplin mevzuatı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, kılık-kıyafet, gözetim-denetim gibi birçok uygulama, okuldaki ritüeller ve hatta okulun fizik mekânı mesela tuvaletler⁴ toplumsal cinsiyet farklılaşmasını belirginleştirerek heteronormatif yapının devamlılığını sağlarlar.

Bununla birlikte eğitim, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği bir alan olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği bir sahadır. Ötekilere/madûnlara yönelik dışlama, dışarıda bırakma, talileştirme, yok sayma pratiklerini, kötü muameleye, küçük düşürmeye, nefrete dayalı şiddet edimlerini ve bütün bunlara bağlı olarak bir kısım hayatları ve bedenleri yaşamaya değmeyecek dolayısıyla yası tutulmayacak hayatlar/bedenler⁵ olarak kodlayan yapıları tersyüz edecek bir dünyayı tahayyül etmemize aracılık eder (İnal,2009). Bu bağlamda

politika ve temsil, bilgi ve iktidar, öznel konular ve değerler, öğrenme ve sosyal değişim arasındaki ilişkilere odaklanan, okulları ve diğer eğitim kurumlarını kamusal alan olarak yeniden örgütleyebilen politik bir pedagojiye ihtiyaç vardır (Giroux, 2007; İnal, 2009). Böyle bir pedagoji, LGBTİ'lerin kendi deneyimlerini ve kültürel kaynaklarını merkeze çekmesine; kendi seslerinin, deneyimlerinin, umutlarının ve hayallerinin müfredata ve okul sistemine yansımaya ve eğitim süreci içerisinde özneleşmelerine olanak tanıyan, ötekileştirme, sessizleştirme, görünmez kılma politikalarına karşı yaşamsal deneyimlere dayanan bedensel bir pedagojidir (Banks, 2013; McLaren, 2007). Norm dışı kabul edilen bu kimliklere dair hâkim bakış açılarını sarsmak; cinselliğin tek bir biçimi olmadığını, kişinin tarihiyle ve içinde yaşadığı kültürle ilişkisini sorgulanmasını sağlamak bu pedagojinin asli amacıdır. Okulda, sınıfta, sokakta cinsiyet kimliğini, cinselliği, hazı ve cinsiyetlendirilmiş bedeni sorgulatacak; LGBTİ öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, yalnız ve yanlış hissetmeyecekleri ortamları sağlayacak tüm çabalar bu sürecin birer ayağını oluşturur (Çankaya, 2014).

Türkiye'de LGBTİ Hareketi 20 yıllık geçmişinde alternatif bir toplumsal gerçekliğin mümkün olduğundan hareketle, Jacques Rancière'nin deyimiyile "yapmanın ve olmanın yeni biçimlerini ortaya çıkaran", tüm ihtimallerin yolunu açan ve tüm sınırlara direnen eşitlikçi bir eğitimin birlikte inşası için çaba göstermektedir (Komşuoğlu, 2014). 1990'ların başında kendileri de üniversite öğrencisi olan bir grup eşcinsel tarafından kurulan Kaos GL başta olmak üzere LGBTİ hareketi, o dönemden beri cinsel yönelimi/kimliği ne olursa olsun anti-heteroseksizm paydasında buluşan öğrenciler ve öğretmenlerle/eğitmcilerle Türkiye'deki eğitim sisteminin heteronormatif yapısını ve ayrımcı pratikleri gözler önüne sermeye çalışmakta, eleştiriye tabi tutmakta, Eğitim-Sen gibi demokratik eğitim mücadelesi veren güçlerle çeşitli zeminlerde bir araya gelerek normalleştirme-ihtidarına karşı politik dayanışma birliği kurmaya çalışmaktadır.⁶

Teşekkür

Bu yazıyı kaleme almamdaki ısrarı, sabrı ve dostluğu için sevgili hocam Onur Hamzaoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Dipnotlar

1. Müfredat; eğitim sistemi içerisinde biçim ve içeriği ege-men tarafından tanımlanan; eğitim materyallerinin ve eğitim süreçlerinin üzerine kurulduğu; konu, bilgi ve değerlerin dil, söylem, ideoloji ve bilim anlayışı çerçevesinde tarif ve tasnif

edildiği resmi pedagojik şablon olarak tanımlanabilir. Müfredat, içerik, amaçlar, yetiştirme ve kültür kavramlarına işaret eder. Müfredat önemli ve meşru olarak görülen belli bilgileri ve bir dünya görüşünü temsil eder. Bir toplumsal kontrol aracı olarak işlenen müfredatta sunulan bilgiler ve değerlerin dışında alternatif bilginin olmadığı zımnî olarak kabul edilir. İktidar tanımladığı müfredatla eğitim sisteminden belirli bir insan tipini yetiştirmesini bekler. Ancak belli bir insan tipinin yetiştirilmesi sadece müfredatın konusu değildir; bu noktada gizli müfredat devreye girer. Gizli müfredat açık müfredatta eksik ve belirsiz kalan bilgileri ve değerleri daha ayrıntılı biçimde tanımlayarak egemen siyasal sisteme ve kültüre uygun biçimde sosyalizasyonu derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde kristalize etmeye çalışan, yazılı-formel olmayan müfredattır. Öğrencilere okulda eğitsel rutinler içinde empoze edilen toplumsal, kültürel ve etik davranış gizli müfredatın konusunu oluşturur (İnal, 2014). Bu bağlamda hem müfredat hem gizli müfredat idealizasyon ve normalizasyon süreci olarak işlevi görür.

2. Okulu bir fabrika olarak değerlendiren görüşleri doğrular nitelikte Türkiye’den verilecek şu örnek oldukça çarpıcıdır: Eserleri yıllarca özellikle ilköğretim kitaplarında okullarında tavsiye edilen, şiirlerine, öykülerine, denemelerine ders kitaplarında yer verilen, bir bakıma resmi ideolojinin çocuklara zerk edilmesi görevini üstülmüş Rakım Çalapa’nın kendisi de öğretmen olan eşi Nimet Çalapa ile birlikte kaleme aldığı 87 Oğuz adlı kitabında şu ifadeler yer almaktadır: “Biz burada çocukları sadece okutmuyoruz. İnsan yapıyoruz. Okul bir insan fabrikasıdır.” (Yıldırım Kaya, 2012).

3. *Queer*, kelime anlamı itibariyle garip, “tuhaf”, “acayip”, “sıra dışı”, “eksantirik”, “şüpheli”, “dengesiz”, “normal olmayan”, “yamuk” gibi anlamlara gelmektedir. Bunun yanında önceleri İngilizce argoda aşağılayıcı/dışlayıcı biçimde Türkçe’deki “ibne” ya da “top” kelimelerinin karşılığı olarak kullanılan *Queer*, ABD’de ana akım LGBT hareketi dışında kalan gruplar – *Queer Nation*- tarafından bilinçli ve politik bir stratejinin parçası olarak sahiplenilmiş; olumsuz/negatif içeriğinden sıyrılarak kullanılmaya başlanmıştır.

Kendisi de bir eşcinsel olan ünlü Fransız filozof Michel Foucault ile diğer Postyapısalcı düşünürlerden, Feminizm’den, Gey-Lezbiyen Çalışmaları’ndan ilham alan *Queer Teori*, “normal”i inşa eden normların kuruluş ve işleyiş yapısını (normativite) sorgular. Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsel pratiklerle ilgili her tür stigmatizasyona, dolayısıyla da cinsel kimliklerin üzerine kurulduğu her tür kategoriye karşı durur. Kadınlık/erkeklik, eşcinsellik/heteroseksüellik gibi taksonomilere, bu yapıların beraberinde getirdiği uyumluluklara karşı, cinsiyet/toplumsal cinsiyet/cinsel yönelim kimliklerinin hiçbirinin “doğal” ve “normal” olmadığını, tarihsel, kültürel ve toplumsal olarak inşa edildiğini ve dolayısıyla da iktidar ilişkilerinden bağımsız düşünümeyeceğini savunur; hakikat rejiminin cinsel kimlikleri nasıl düzenlendiği ve bu kimliklerle özdeşleşmelerin bireyleri nasıl mümkün kıldığı ve kısıtlandığı etrafında yoğunlaşarak yıkıcı bir politika önerir. Özellikle egemen olandan farklı cinsel oluşlar üzerine odaklanarak, hâkim cinsiyet tarafından belirlenen ‘normal’ ve ‘sapkın’ kategorilerinin cinsel davranışlara/eylemlere ve kimliklere yaptığı atıfların politik eleştirisini ortaya koyar (Yardımcı, 2013)

Patrick S. Cheng, *Queer* hakkında üçlü bir tasnif yapmaktadır: a. Ötekileşmiş cinselliklere ve/veya cinsel kimliklere sahip bireyleri altında toplayan “şemsiye/çatı” bir terim olarak b. Özellikle cinsellik ve cinsiyet kimliği konsepti içerisinde sosyal normların sorgulanmasına ve bu normlara karşı saldırgan bir tutum sergilenmesine tekabül eden “saldırgan” bir eylem olarak c. Sınırları silen bir teori ve akademik bir disiplin olarak (Boef, 2014).

4. Bir başka önde gelen *Queer* teorisyeni olan Judith Halberstam, *Female Masculinity* (1998) adlı kitabında “tuvalet sorunu”nun gündelik hayatta toplumsal cinsiyet ikiliğinin nasıl yeniden üretildiğinin göstergelerinden biri olduğunu söyler. Tuvaletler, insanlara açıkça kadın mı erkek mi olduklarının sorulduğu yerlerden biridir. Tuvalet sorununun karmaşıklığı cinsiyetleri muğlak olan, açıkça kadın veya erkek olarak gözükmeyen insanların sıklıkla yaşadıkları bir deneyimdir. Bu insanlar tuvalete girdiklerinde genelde sorguya ve kötü davranışa maruz kalır. Tuvalet sorunu, hâkim toplumsal cinsiyet temelli varoluşun en önemli kurallarından birinin, cinsiyetin diğerleri tarafından anlaşılması gerektiğini gösterir. Herhangi bir muğlaklık ve belirsizlik korkuya, öfkeye ve bazen şiddete yol açar. Bu sorun ayrıca gündelik hayatta egemen olandan farklı cinsel kimliklere sahip insanların yaşadığı endişelerin de altını çizer. Bu sorunla karşılaşmak istemeyen LGBTİ bireyler umumi tuvaletleri kullanmaktan kaçınabilirler. Bu durum bize heteroseksüel hayatın doğal karşılanan ayrıcalıklarının gösterir. Heteroseksüeller kamusal alanda rahattır. Heteroseksüel olmayan bireyler ise kamusal alanı kendi varoluşlarına direnen ve burun kıvrıran bir yer olarak tecrübe eder (Ritzer, 2013).

5. Yaşı tutulamayacak bedenler kavramsallaştırması Judith Butler’a aittir (Butler, 2013).

6. Çeşitli Eğitim Sen Şubeleri ile farkındalık eğitimleri yapılması, Eğitim Sen Merkez Kadın Sekreterliği’nin Kaos GL ile birlikte LGBTİ Öğrencilerin Eğitim Hakkı ile ilgili panel düzenlemesi, Eğitim Sen İstanbul 3 No’lu Şube ve 6 No’lu Şubeleri ile İzmir 2 No’lu Şube’de LGBTİ Komisyonlarının kurulması, homofobi, transfobi ve heteroseksizm başlıklarının kadın eğitimcilere yönelik olsa da sendikalaşım eğitimine girmesi vb.

Kaynaklar

Altunpolat, R. (2013) *Kamusal Eğitimi İnşa Ederken LGBTİlerin Sesini Fark Etmek, Nejla Kurul, Tuğba Öztürk ve İhsan Metinnam (Der.), Kamusal Eğitim - Eleştirel Yazılar Ankara: Siyasal Kitabevi.*

Aksaray, G. (Ed.) (2013) *Aile Psikolojisi ve Eğitimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yay. No: 1701*

Banks, J. A. (2013) *Çokkültürlü Eğitime Giriş, Hasan Aydın (çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.*

Beşirli, H. (2013) *Gençlik Sosyolojisi (Politik Toplumsallaşma ve Gençlik), Ankara: Siyasal Kitabevi.*

Boef, I.C. (2014) *Eğitimdeki Sınırlara Meydan Okumak: Hollanda’daki Cinsel Çeşitliliğe Queer Pedagojik Yaklaşım, Kaos GL Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı), 135: 20-24.*

Butler, J. (2013) *Kırılğan Hayat: Yasın ve Şiddetin Gücü, 2. Basım, Başak Ertür (çev.), İstanbul: Metis Yayınları.*

Çakırlar, C., Delice, S. (Der.), (2012) *Cinsellik Muamması: Türkiye’de Queer Kültür ve Muhalefet, İstanbul: Metis Yayınları.*

- Çankaya, D.** (2014) Eleştirel Pedagojiden Queer Pedagojiye: Queer Pedagoji Ne Kadar Mümkün?, *Kaos GL Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135: 26-27.
- Ergün, M.** (2013) Eğitim Felsefesi: Eleştirel Pedagoji, *Son Erişim Tarihi: 1 Ekim 2014*, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ef.htm>.
- Esen, Y., Bağlı M. T.** (2002) İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2): 143-154.
- Foucault, M.** (2011) Özne ve İktidar- Seçme Yazılar 2, 3. Basım, *Işık Ergüden & Osman Akınhay (çev.)*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P.** (2006) *Ezilenlerin Pedagojisi*, 5. Basım, *Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek (çev.)*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. A.** (2007) *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, Barış Baysal (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Goffman, E.** (2014) *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare edilişi Üzerine Notlar*, Levent Ünsaldı - Şerife Geniş - S. N. Ağırnash (çev.), Ankara: Heretik Yayınları.
- İnal, K.** (2009), *Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim, Eleştirel Pedagoji*, 1: 2-10.
- İnal, K., Kaymak, M.** (2014), *Eğitim Sosyolojisi, Çağatay Özdemir (Ed.) Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KAOS GL** (2014) *Kaos GL Eğitim Çalışma Grubu İlköğretim Ders Kitaplarının Görünmeyen LGBTİ'leri Raporu*, <http://www.kaosgl.com/sayfa.php?id=17535>, *Son Erişim Tarihi: 1 Ekim 2014*.
- Komşuoğlu, A.** (2014) *Birlikte Yaşamayı Öğrenmek (Politik Dostluk ve Eğitim)*, İstanbul: h2o Kitap.
- Luhmann, S.** (2014) *Sochi (Queer) Pedagojileri*, *Kaos GL Dergisi (Queer Pedagoji Sayısı)*, 135: 48-49.
- McLaren, P.** (2007) *Kapitalistler ve İşgalciler: İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir Pedagoji*, Barış Baysal (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Özkazanç, A., Sayılan, F.** (2009) *İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi*, *Toplum ve Bilim*, 114: 51-73
- Öztürk, Ş.** (2011) *Sunuş Yazısı*, *Cogito (Cinsel Yönelimler ve Queer Kuram Sayısı)*, 65-66: 1-2.
- Ritzer, G., Stepnisky, J.** (2013) *Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri*, Irmak Ertuna Howison (çev.), Ankara: De Ki Yayınları, Ankara.
- Sayılan, F.** (Der.) (2012) *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanak ve Sınırlar*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tezcan, M.** (2005) *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, L. I.** (2010) *Çokkültürlülüğü Hak Temelinde Anla(mlandır)mak: Eğitimde Çokkültürlülük İçin Bir Çerçeve*, *Uluslararası Katılımlı Ana Dili Sempozyumu 2 Bildiriler Kitabı*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Ünlü, S.** (2001), *Psikoloji*, 3. Basım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yay. No: 561.
- Yardımcı, S., Güçlü, Ö.** (Der.) (2013) , *Queer Tahayyül*, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Yıldırım Kaya A.** (2012), *Ders Materyalleri: Bir Fasit Daire olarak Rakım Çalapa, Birikim*, 280-281: 133-138.