



Avrupa Birliği tarafından  
finansey edilmiştir.

# IRKÇILIK KARŞITI PEDAGOJİ

Öğretmenler İçin  
Uygulama Kılavuzu



# BOMOVU



Sosyal Güçlendirme için Spor ve Beden Hareketi



İrkçılık Karşıtı Pedagoji kılavuzu, BoMoVu derneği çalışmasıdır.  
Bu kitap, BoMoVu tarafından Aralık 2019'da İstanbul'da basılmış ve yayımlanmıştır.

Bu Kılavuz, içeriği değiştirilmeksizin ve BoMoVu kaynak gösterilerek çoğaltılabilir.

**Metin:**

Ferhat Kılıç (*İrkçılık ve Beden*),

Selçuk Açıkgöz (*İrkçılık karşıtı pedagojide anahtar kavramlar*),

Nil Delahaye ve Ceren Doğan (*Çocuklar ile ırkçılık karşıtı etkinlikler*).

**Metin Düzeltme:**

Nur Yasemin Ural

**Resimleyen:**

Gülsün Öykü Doğan

Bu kitap, Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu Demokrasi ve İnsan Hakları İçin Avrupa Aracı (DİHAA) Fonu kapsamında maddi olarak desteklenen, Eşit Haklar İçin İzleme Derneği (ESHİD), Sosyal Kültürel Yaşamı Geliştirme Derneği (SKYD) ve Karadeniz Kadın Dayanışma Derneği (Karka-Der) tarafından yürütülmekte olan “İnsan Haklarına Eşit Erişim İçin Kampanya Projesi” alt hibe programı kapsamında finanse edilmektedir. Avrupa Birliği ve proje yürütücülerinin görüşlerini yansıtmak zorunda değildir.

## ÖNSÖZ

Türkiye’de okullarda ciddi bir ırkçılık sorunu var.

Kocaeli’de ailesiyle yaşayan 9 yaşındaki Suriyeli Wael Al Saud’u intihara sürükleyen olaylar, Türkiye’de “öteki” olan birçok çocuğun gündelik deneyimidir. Öğretmeni ve sınıf arkadaşlarının nefret objesi haline gelmek, dünyayı bir çocuk için yaşanmaz hale getirir.

Avcılar’da yaşayan Kays (14 yaşında), Wael’in ölümünden sonra artık tepki göstermeye karar verdiğini, ona yapılabilecek cevaben aynısını yapacağını anlatıyor. 11 yaşında iken ona karşı kullanmak üzere yanlarında bıçak taşıyan sınıf arkadaşlarını hatırlayan Kays, bu kararının ne denli zor olduğunu da farkında. “Bu yeni kararımı başka Suriyeli çocuklara anlatmalıyım, onların yanına gidip Wael gibi yapmamaları için uyarmalıyım” diyen Kays, gücünü nasıl topladığını sorduğumuzda “aslında korkuyorum” diyor. Eğitimin, toplumun parçası olmanın, devletin varlığının ve daha birçok şeyin hatırlatıcısı olan öğretmeni ona, Suriyeli olduğu için pis olduğunu gerekçe gösterip Türk öğrencilerin yanında oturmamasını tembihlemiş. Bu durumun gerçekten dehşet uyandıran bir toplumsal olgunun göstergesi olduğu kanaatindeyiz.

İrkçılığın çetrefilli hallerini kavramak zor da olsa, zorbalıktan farklılaşan biçimlerini tespit etmeli ve bu toplumsal olgunu çocukların bireysel psikolojilerine indirgenemez bir bütünsel ve yapısal yaklaşım ile ele almalıyız. İrkçılık, ırkçılığa maruz kalan çocuk ve ailesi, tam da onları boyunduruk altında tutmalarına ve bazılarının imtiyazlı hayatlar sürdürmeye devam etmesine araç olur. Bunu üretecek biçimde kurgulanmış görünmez ve devasa bir sistemde yaşadığımızı bilmek, çocuğun da bunun mağduru olduğunun farkına varmasını gerektirir. Büyük bir adaletsizlik, iktidar ilişkisindeki bu hiyerarşik zorunlu konumlandırılma, mağdur çocuğun kendinden nefret etmesi, kendini çirkin ve aptal bulması, ailesi ve onun gibilere öfke duyması, kendi kimliğini örtmeye/unutmaya yönelik davranışlarda bulunmasına sebep olabilir.

Her çocuğun iyi olma haline erişim hakkı olduğu gibi, ırkçılıktan korunma, kendini sevme hakkı da vardır.

Bu kılavuzun amacı bu çocukların yalnız olmadıklarını hatırlatarak farkındalık yaratmak ve onların değerli varlıkları sayesinde daha barışçıl bir dünya kurgulamaktır.

## İÇİNDEKİLER

Giriş .....	5
<b>I - IRKÇILIK VE BEDEN .....</b>	<b>6</b>
A- Irkçılığın türleri .....	8
B- Irkçılık, beden ve duygular .....	12
<b>II - IRKÇILIK KARŞITI PEDAGOJİDE ANAHTAR KAVRAMLAR .....</b>	<b>20</b>
A- Bir yöntem olarak deneyim paylaşımı .....	23
B- Eleştirel pedagoji .....	26
C- Uygulamalar sırasında dikkat edilmesi gerekenler .....	28
<b>III - ÇOCUKLAR İLE IRKÇILIK KARŞITI ETKİNLİKLER .....</b>	<b>32</b>
A- İlkokul çağındaki çocuklara yönelik etkinlikler .....	35
Bir varmış, bir yokmuş .....	35
Kazlarım içeriye .....	40
Kutsal mekan ziyareti .....	42
B- Ortaokul çağındaki çocuklara yönelik etkinlikler .....	44
Hastane .....	44
Ayş - Yaşa .....	48
Sözlü tarih .....	50
Daire körebe .....	53
C- Lise çağındaki çocuklara yönelik etkinlikler .....	54
İmgede hapis .....	54
Mekanikten çıkmak .....	56
Hikâyemiz .....	59
Önemli figürler .....	64
<b>Ek araçlar .....</b>	<b>66</b>
- Bilinçlenme aracı .....	66
- Irkçılık karşıtı okul aracı .....	67

## GİRİŞ

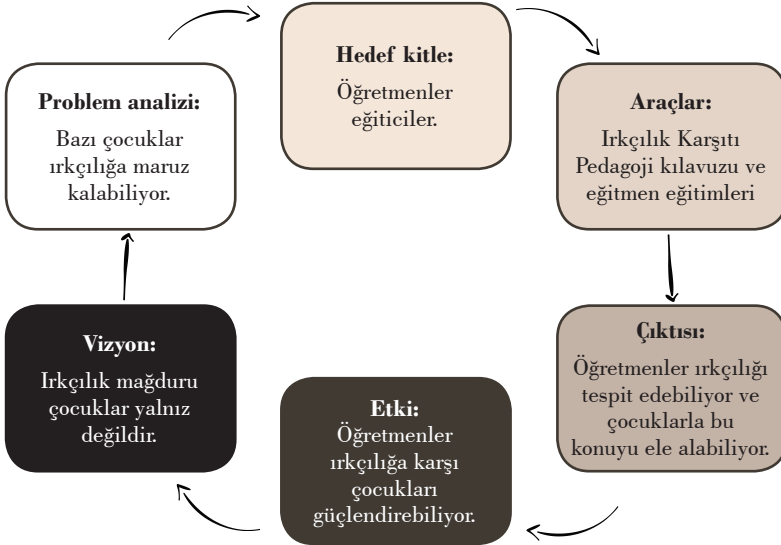
Dünyada ön yargılarla ve ırkçılıkla mücadele etmek için birçok araç geliştiriliyor.

BoMoVu olarak, ırkçılığın bedensel boyutları ve bedende bıraktığı kalıcı hasarlardan yola çıkarak bu projeyi geliştirdik.

İrkçılığın failini daha "hassas" hale getirmek bizim burada yapmaya çalıştığımız yöntemin bir yan etkisi olabilir. Ancak ırkçılığın mağduriyetinden acı çeken, etkilenen çocukları güçlendirmek bu kılavuzda öne sürülen araçların asıl amacıdır.

Bu kılavuzun birinci bölümünde, önce ırkçılığı ana hatlarıyla anlamaya yönelik, onun beden ile olan ilişkisini ve boyutlarını anlamaya çalışıyoruz. İkinci bölüm ise ırkçılık karşıtı pedagojik yöntemlerin çeşitliliği, bunlar içinde bu kılavuzun öne sürdüğü yöntem ve bu yöntemi kullanacak olan öğretmenlerin hazırlığı hakkında bilgiler içerir. Son bölümde ise ilkokul, ortaokul ve lise sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına göre ayrılmış uygulamalı etkinlikler bulunur.

BoMoVu'nun İrkçılık Karşıtı Pedagoji projesinin değişim teorisi:



I

IRKÇILIK VE BEDEN





## A- Irkçılığın Türleri

1970'li yıllara kadar ırkçılık konusundaki yaygın görüş, ırkçılığın 18. ve 19. yüzyıla ait bir olgu olduğu yönündedir. Özellikle ırkçılığı ırk kavramına bağlayan araştırmacılar, 20. yüzyılın başında genetik biliminin gelişmesiyle, ırkın bilimsel geçerliliğini yitirdiğini ve buna bağlı olarak da ırkçılığın ortadan kaybolacağını öne sürmüşlerdir. Bunda İkinci Dünya Savaşı'nda yaşananların tekrarlanmasını engellemek için ayrımcılığı yasaklayan, ırk ayrımlarını ortadan kaldıran, eşitleyici kararlar alınması ve insan hakları söyleminin ön plana çıkması etkili olmuştur. İşte bu dönemde ırkçılık tartışmaları kısa bir süreliğine de olsa kamusal alanda görünürlüğüne yitirmiştir.

Bu dönemlerde ırk kavramının toplumsal görünürlüğü ve bilimsel geçerliliği ortadan kalkmış olsa da aslında ırkçılık biçim değiştirerek varlığını sürdürmüştür.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı eşitlikçi kararların alınmasına rağmen yaşam koşullarında hiçbir değişiklik olmadığını gören siyahlar, uğradıkları ayrımcılıkları sorgulamış ve çeşitli isyan hareketleri başlatmıştır. Bu bağlamda, Afrika kökenli ABD vatandaşlarının içinde buldukları eşitsiz koşullara karşı yürüttükleri Black Power hareketi ırk bilincinin yeniden tartışma konusu olmasına yol açmıştır. Black Power hareketinin liderlerinden olan Stokely Carmichael ırkçılığı hem açık hem örtük ve birbirleriyle yakından ilişkili olarak iki biçimde tanımlar. Biri beyazların, siyahlara davranışları; diğeri de beyaz cemaatinin tamamının, siyah cemaatine karşı tutumu. Bunlardan ilkinde bireysel ırkçılık, ikincisine de kurumsal ırkçılık der. Carmichael beyaz çoğunluğun siyahlara karşı tutumunu Amerika'da sömürgeciliğin tarihsel kaynaklarına ve Amerikan Bağımsızlık Savaşı'na dayandırır.

Kurumsal ırkçılık, ırkçılık kasıtlı olsun olmasın, "madun bir grubun sürekli dışlanmasına yol açan tüm süreçler" ve "madun grubun eşitsiz, "aşağıdaki" konumu ile egemen grubun avantajlarını sürdürüp, genişletmek üzere yapılan, tüm pratikler" olarak tanımlanmaktadır (Somersan'dan akt. Keneş, 2015).

Söz konusu eşitsizlikleri süreklileştiren bütün toplumsal ve kurumsal ilişkiler tarihsel koşullarla toplumsal normlara dönüşmüştür. Geçmişte geçerli olan bazı ırkçı söylemler zamanla terk edilmiş olsa bile bu, söylemin etkisinin toplumsal düzlemde ortadan kalktığını göstermez. Robert Miles'in ifadeleriyle: "Kurumsal ırkçılık kavramı tek başına

dışlayıcı uygulamaları kast etmez, fakat bir dönem var olan ama şimdi olmayan bir söylemin, dışlayıcı uygulamaları harekete geçirmesi ya da aklamasi ve bu uygulamaların da söylemi kurumsallaştırmısından bahseder (Miles, 2000: 105)." Anayasal olarak eşitlik ilkesini benimsemiş görünmesine rağmen Amerika'nın eski ırkçı rejimi hala çeşitli şekillerde devam etmektedir. Amerika'da polislerin siyahları ve Hispanikleri trafikte durdurma, arabalarını veya üstlerini arama, tutuklama oranlarının beyazlara kıyasla çok yüksek olması günümüz ırkçılığının çeşitli tezahürlerinden sadece biridir.

Kurumsal ırkçılık ile bireysel ırkçılık birbirinden bağımsız formlar değildir, birbirini hem besler, hem de meşrulaştırma aracı olarak kullanır. Zira her dönemin öznellik biçimleri mevcut kurumsal yapı ve söylemlerden az ya da çok etkilenecek kurulur. Irkçılık sadece bireysel bir ön yargı sorunu değil, uzun bir geçmişe dayanan ayrımcılık pratiklerinin, toplumsal yapıyı oluşturması sorunudur. Kurumsal ırkçılıkta, egemen ulus aidiyetleri olan bireylerin "öteki"lere dair algı, tutum ve davranışlarını koşullayan yapılaşmış ve bütün toplumsal katmanlar ile öznellik biçimlerini şekillendirmiş bir ırkçılık söz konusudur. Dolayısıyla bu durumda kurumsal ırkçılıktan azade bir öznellik biçimi düşünülemez.

Michel Foucault'nun "Belirli bir zamanda, belirli bir ölçüde ve belirli koşullarda ırkçılıktan geçmemiş hiçbir modern devlet yoktur (Foucault'dan akt. Özbek, 2012: 8)." ifadesi aslında Carmichael'in kurumsal ırkçılığının sadece ABD'ye özgü olmadığını ve ırkçılığın çeşitli formlarda, açık veya örtük olarak, bütün modern devletlerin kurumsal yapılarının dayanağı kurucu bir momenti olduğunu göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ırkçılık karşıtı fikirler ve tartışmalar giderek Avrupa'da da yankı bulmaya başlamıştır. Avrupa'da sömürgecilik, kölelik ve ulus devlete dayanan "klasik", "eski", "bilimsel" ırkçılık tartışmaları yerini "yeni ırkçılık" kavramına bırakmıştır.

Frantz Fanon'un "kültürel ırkçılık", Martin Barker ve Etienne Balibar'ın "yeni ırkçılık", Pierre-André Taguieff ise "farkçı yeni ırkçılık" ve Anglosakson ülkelerde "ırksız ırkçılık" olarak tanımlanan ırkçılık biçimleri, ırkçılığın kesintisiz bir şekilde devam ettiğini ve tam da ırkçılığın yok sayıldığı bağlamlarda işlediğini çeşitli şekillerde ortaya koymuştur.

İrkçilik kaba bir tasnifle "biyolojik", "basit" ve "klasik" ırkçılık ile yukarıda bahsedilen "farkçı" ve "kültürel" ırkçılık biçimlerini de içine alacak şekilde "yeni ırkçılık" olarak ikiye ayrılabilir. Klasik ırkçılık biyolojik ve fizyolojik farklara dayalı olarak (kafatası boyutları, burun ve boyun ölçütleri, ten rengi, göz şekli gibi) kurulan hiyerarşik bir yapıya dayanırken yeni ırkçılık kültürü merkeze alarak kültürler arasında kurulan hiyerarşiye dayanır. Klasik ırkçılık Avrupalı devletlerin 15. ve 16. yüzyılda "keşfettikleri" yerlerdeki insanlarla ilişki kurmalarının bir ürünüdür. Sömürgeciliği ve köle ticaretini meşrulaştırma aracı olarak kullanılan ve sömürgecilik dönemine ait olan bir ırkçılık biçimidir. Eski ırkçılığı en teknolojik ve "bilimsel" olarak geliştiren rejimlerden birisi de İkinci Dünya Savaşı sırasında Yahudi Soykırımını gerçekleştiren Nazi Almanyasıdır. İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan bu

“yeni ırkçılık, “sömürgelikten kurtuluş” çağına, eski sömürgelerle metropoller arasındaki nüfus hareketlerinin tersine çevrilişi, insanlığın tek bir siyasal alan içinde parçalanışı çağına ait bir ırkçılıktır (Wallerstein & Balibar, 2017: 32).”

Frantz Fanon’un kendi gelenek ve kültürlerinin diğer grupların gelenek ve kültürlerinden üstün olduğu inancı, bunu temel alan tutum ve davranışlar olarak tanımladığı ve kültürel ırkçılık olarak kavramlaştırdığı bu yeni ırkçılık, çeşitli görünlere sahiptir.

Hatice Çoban Keneş’e göre kültürün odağa alınması iki tür “yeni” ırkçılığı ortaya çıkarmıştır. İlki ırk yerine kültürün hiyerarşik olarak sınıflandırılmasıdır. Gruplar arası eşitsizlikler “aşağılık” ve “alttaki” grupların çalışma ahlakı, kendine güven, kendini disipline etme ve bireysel başarı konularında küçümsenmesine dayandırılır. İlk olarak 1960’larda özellikle ABD’de “kültür yoksunluğu” olarak etiketlenen ve Amerika’ya uyarlanan kültürel ırkçılığın temeli “kurbanı suçlamak” azınlıkların konumunun daima aynı kalmasını onların “gayretlerinin yetersizliğinde görmek”, “aile yapılarının gevşekliği” ve “uygunsuz değerlere” sahip olduklarını ileri sürmek yoluyla atılmıştır (Silva’dan akt. Keneş, 2015: 19). Yeni ırkçılık, hem hiyerarşik olarak altta konumlandırılan kültürlerin mensuplarının “gayr-ı medeni” olarak hem de bu kültürden insanların hiçbir zaman bu konumu aşabilecek “güce” sahip olmadığı şeklinde tanımlanmasına yol açar. Aslında biyolojik farklılığa dayalı klasik ırkçılıktaki “ırk” kavramı yerine “kültür” kavramı yerleştirilerek yeni ırkçılık eski ayrımcı pratikleri yeniden üretir. Bu ırkçılık biçiminin çözümü “öteki” kültürlerin tam asimilasyonunda araması, paradoksal olarak kendi üstün kültürel konumlarını tehdit eder. Zira “öteki”nin kendisi gibi olması üst-kültürün ihtiyaç duyduğu ötekinin ortadan kalkması anlamına gelecektir. Eskisinde olduğu gibi yeni ırkçılıkta da “biz”i var eden, “öteki”nin daima öteki olarak kalmasıdır.

Keneş’in kültür odaklı ikinci yeni ırkçılık tanımı ise kültürel hiyerarşiyi reddetse de birbirine benzemeyen, birbirinden farklı olan grupların barış ve uyum içinde bir arada yaşamasının mümkün olmadığı savından hareket eder (Somersan’dan akt. Keneş, 2015: 20). Taguieff biyolojik üstünlükten kültürel ırkçılığa doğru olan bu dönüşümü “ırk” kavramı yerine, etnisite/kültür, “eşitsizlik” yerine “farkçılık” kavramlarıyla özetler (Taguieff’ten akt. Keneş, 2015: 21). Farkçı ırkçılık,ırka dayalı eşitsizlikleri eleştirir görünür ve bütün kültürlerin eşit ve aynı değerde olduğu söylemini ortaya koyarken, eşit kabul ettiği kültürler arasındaki farkları aşırı vurgularla, abartılı temsillerle bu farkları aşılabilir gösterir ve kültürleri de sabit özlere indirger. Kültürlerin eşitliğini savunurken insan hakları söylemini de kullanan bu görüş, ırkçılığın çağdaş formlarının ne denli gizli ve sinsi olduğunun kanıtıdır. Biyolojik ırkçılıkla mücadele eder görünürken eşitsizlik ve adaletsizlik kavramları yerine “farklılığı” öne çıkaran bu ırkçılık kültürler, gelenek ve hayat tarzlarını değişmez bir öz olarak kurar ve farklılıkların uyuşmazlığını savunur. Böylece her türlü melezleşmeyi kendi ulusunun kirlenmesi ve bozulması olarak görür. Eşitlik vurgusuyla ortaya çıkan farkçılık “ötekileri” belli sınırlar içerisine hapsedme, gettolaştırma işlevleri görür. İrkçılığın tarihini tamamiyle görmezden gelen farkçılık, kültürlerin günümüzdeki imtiyaz veya mahrumiyetlerinin

tarihselliğini de yok sayarak görünmez kılar.

Yeni ırkçılığın bir diğer önemli özelliği ise "klasik" ırkçılıkta olduğu gibi bir devlet ideolojisi olmamasıdır. Aydınkaya, özellikle gündelik pratiklerde görünürlük kazanan yeni faşizm gibi yeni ırkçılığın "devleti ele geçirmekten çok toplumu ele geçirmeyi" hedeflediğini savunur. Bu niteliğiyle yeni ırkçılık dilsel ve söylemsel pratiklere odaklanarak egemenin ideolojisinin değil, dilinin bir parçası olur (Aydınkaya, 2008). Söylemsel pratiklerde açığa çıkan yeni ırkçılık ötekilere dair "uzlaşmış" temsiller üreterek bu temsiller aracılığıyla söz konusu grubu irksallaştırır. Irksallaştırma, belli bir kültür aidiyeti olan münferit bireylerin özelliklerinin askıya alınarak homojen bir kategoriye indirgenmeleri anlamını taşır. Bir bireyin gerçekleştirdiği eylemi; o bireyin kültürel kimliğini öne çıkararak ifade etmek, günümüzde hem medyanın hem de egemen kimlik mensubu bireylerin gündelik hayatta çok sık yaptıkları bir irksallaştırma örneğidir. Irksallaştırma, yeni ırkçılığın farkçı yapısını meşrulaştıran bir araç işlevi taşır. Kültürlerin birbirinden tamamen farklı olduğu söylemini geçerli kılmanın bir yolu olarak kullanılan bu araç, yeni ırkçılığın değişmez kategoriler olarak öne sürdüğü kültürel kategorileri bir "hakikat" olarak ortaya koyar. Balibar'ın da ifade ettiği üzere: "Hiyerarşik bir modelin bırakılması pahasına -bu gerçek olmaktan çok görünüştedir- kültür de bir doğa gibi özellikle bireyleri ve grupları a priori olarak bir soy kütüğüne, dokunulmaz ve değişmez bir soy belirlenimine hapsedme yolu olarak iş görür (Balibar & Wallerstein, 2000: 33)."

Yeni ırkçılığın toplumda pek çok farklı tezahür biçimleri mevcut. Bunlar, yukarıda da belirtildiği üzere, kültürel ve farkçı olabildikleri gibi, örneğin kaçınmacı ya da renk körü ırkçılık olarak tanımlanan biçimler de olabilirler. Toplumda zaten var olan tarihsel koşullar, söylemler ve ön yargıların beslediği bu ırkçılık türleri her zaman birbirlerini dışlamasalar da farklı şekillerde ortaya çıkarlar. "Kaçınmacı ırkçılığın temel dayanak noktası, "bilinçli, açık ve içtenlikle eşitlikçi ilkeleri destekleyen ve kendilerinin ön yargısız olduklarına inanan baskın grubun üyelerinin tarihsel olarak baskın olmayan ya da dezavantajlı gruplar hakkında olumsuz duygular ve inançlar beslemesidir. Bu bilinçdışı olumsuz duygular ve inançlar normal, neredeyse kaçınılmaz ve sıklıkla işlevsel, bilişsel, motivasyonel ve sosyo-kültürel süreçlerin bir sonucu olarak gelişir" (Gaertner ve Dovidio, 2005: 618).

Renk körü bir toplumun idealini taşıyan Sivil Haklar Hareketinin bir mirası ise tam da tarihselliğinden koparılması mümkün olmayan renk körlüğünün yarattığı meritokrasiye dayanan toplumu Leslie G. Carr ise Renk Körü ırkçı olarak tanımlıyor. Eşit koşullara sahip olmak için göstermek zorunda kaldıkları çabaları görmezden gelen sistem bu sefer bireylerin irksal-tarihsel arkaplanını önemsizleştirip başarısızlıklarını tamamen kişiliklerine bağlar.

ırkçılık türleri çoğunlukla ırkçılık yapan ve ırkçılığa uğrayan bireye dair olarak zihinsel süreçleri anlatır ancak bedende ve duygularda kendini var eden ırkçılığın işleyişine de bakmak lazım.

## B- Irkçılık, Beden ve Duygular

Batı felsefe ve bilim tarihinde bedene; bazen ruhun, bazen de aklın karşıtı olarak ikincil bir rol biçildiği söylenebilir. Bir karşıtlık olarak kurulan ruh-beden veya akıl-beden ayrımı Batı felsefesinin uzunca bir dönem temel ön kabullerinden biri olmuştur. Ayrıca akıl ve ruh iyiliğin, hakikatin, ulvi olanın kaynağı olarak yüceltilirken, beden ulvi olana ulaşma yolunda engeller çıkaran düşkün, pislik ve değersizliğin kaynağı olarak görülmüştür. Biyolojik ve fiziksel bir varlık olarak görülen beden klasik sosyal bilimler tarafından yeterince ilgi görmemiştir. Bu anlamda sosyolojinin yeni bir alt dalı olarak ortaya çıkan beden sosyolojisi, sosyolojinin şimdiye kadar bedeni kendi ihmalkârlığının eleştirisi ile ele almaya başlamıştır. Özellikle post-yapısalcı eleştirilerle bedenin kültürel ve sosyal öğelerinin öne çıkmasıyla, beden günümüz düşünce dünyasında beden sosyolojisi, feminist ve queer teorinin temel konularından biri haline gelmiştir. Beden artık toplumsal ve tarihsel süreçler ile iktidar ilişkilerinin (yeniden) ürettiği bir uzam olarak görülür. Bu yeni eleştirel beden anlayışı da tarihsel süreç ve güç ilişkilerini yeniden sorunsallaştırıp farklı toplumsal ve bedensel varoluşlara imkân sağlar. Biz de bu tür çalışmalardan aldığımız ilhamla;

- Toplumsal varlık olarak beden ve duygular
  - Kamusal mekânlarda bedenlerin dolaylı karşılaşması ve 'Ötekî'nin temsili
  - Irkçılığa maruz kalan beden
- gibi başlıkları ele alacağız.

### • Toplumsal varlık olarak beden ve duygular

Beden, alışlagelmiş biyolojik, fizyolojik ve maddi tanımlarına indirgenemez, aynı zamanda tarihsel, söylemsel ve duygulanımsal bir varlıktır. Beden, bütün bilimsel, kültürel, siyasal, ekonomik vb. alanlarla karşılaşmalar dolayısıyla kurulan ve insan yavrusunun biyolojik varlıktan kültürel öznelliğe geçerken kendi içkin eğilimler çoğulluğunu bu karşılaşmalar dolayısıyla edimselleştiren bir çokluk uzamıdır. Sembolik evrene -toplumsal alana- geçiş yapan biyolojik varlık olarak beden, aslında bütün dünya tarihinin biçimlendirdiği bir zamansallığa geçiş yapmaktadır. Başka bir ifadeyle toplumun dünyasına giren özne veya toplumsallaşan özne kurulu bir düzene girmekte ve bu kurulu düzenin yapısal etmenleri tarafından şekillendirilerek kabul görmektedir. Sağduyunun örtük bir kabulü olan bedeni toplumsal olanın dışında varsayma ısrarı, bedeni belli bir öze indirgeme eğilimi ve bedenin salt biyolojikleştirilmesi; iktidar ilişkilerinin işlediği bir uzam olan bedeni dar bir çerçeveye hapsedmektedir. Oysa tarihsel olarak kurulmuş tahakküm ilişkilerinin, bedenler üzerinde belirgin izleri söz konusudur. Bu tarihsel kategoriler; bedenin, söylemin dışına çıkarılmasıyla sosyolojinin nesnesi olarak görülmeşiyle doğallaştırılır ve tarih dışı kategoriler olarak imlenir. Halbuki Sara Ahmed'in ifadesiyle

"Bedenler, nesnelere ve ötekilerle kurdukları ilişkinin ta kendisinin şeklini alır (Ahmed, 2017: 9)." Toplumsal ilişkiler ağı içerisindeki bedenler, bu ilişkilerdeki temaslarla biçim kazanır. Hatta bedenin sınırlarını ve bedenin algı(n)masını Sara Ahmed acıyı anlatırken şöyle aktarır:

Bedensel yüzeyler, nesnelere ve ötekilerin etkilerine karşılık olan duyumsamaların algılanması ya da yorumlanmasıyla şekillenir. (...) Her ne kadar bizi hemen etkiler gibi görünseler de duyumsamalar dolaylıdır (Ahmed, 2007).

Bu açıdan bedenler temasların bıraktığı etkilerle şekillenirken her temas bir sonraki karşılaşmayı da belirleyecektir. Dolayısıyla bedenin toplumsal uzama giriş ehliyeti alabilmesi, onun verili temasların sonucu olarak uygun biçimler kazanmasıyla şartlanmıştır. Bu noktada Spinoza'nın tanımıyla beden üzerindeki eyleme gücünün artması veya azalmasıyla bedende meydana gelen değişiklikler (Spinoza, 2013) olarak duygular, bedenlerin ötekilerle kurdukları ilişkilerle şekillenmesinde merkezi bir yere sahiptir. Duygular, bedenin eyleme gücünü belirlerken iktidar ilişkilerini de yeniden üretmede önemli araçlar olarak kullanılır. Bedenin nesnelere veya ötekilerle temasları sonucu edindiği izlenimlerle şekillenmesi ve duyguların da bu temasların gücüyle belirli formlar kazanması bizi duyguların bir şeyler "hakkında" olmaları açısından tesadüfi olmadığı sonucuna götürüyor. Yani duygular, kültürel içeriklere sahip olmaları sebebiyle ortaya çıktıkları bağlamlar ve formlar açısından tesadüfi değildir.

Duygular, belli tözlere dayanan ve tamamen kişisel etkilenimler olmaktan ziyade ilişki ve tarihseldir. Bu sebeple bir şeye veya birine hissettiğimiz duygular, bütün olası karşılaşmalarımızda önceden belirlenmiş içeriklerin etkisi altında oluşur. Bu anlamda her temas önceki temas ve dolaşımda olan toplumsal imgelerin bedendeki kayıtlarıyla belirlenirken her yeniden duygulanım da bu toplumsal imgelerin, kültürel tarihin ve elbette iktidar ilişkilerinin yeniden üretimini sağlar. İktidar ilişkilerinin bedenselleşmesi, bedensel performanslarla gündelik olanı kurucu unsurlara dönüşmesi zaten duyguların kişisel olduğu varsayımını çürütür. Gündelik yaşamın sıradan karşılaşmalarında ortaya çıkan duygularımız, bu karşılaşmaların taraflarının birbirlerine dair (kaynağı bazen kültürel bazen ideolojik olabilen) temsillere dayanmaktadır. Mesela bir göçmenle gerçek bir karşılaşma o göçmenin somut gerçekliğinden çok önce kurulmuş bir temsil rejiminin etkilerinin altında gerçekleşen bir karşılaşmadır. Bu açıdan bedenler dolaysız karşılaşmaların imkânına sahip değildir.

Ayrıca günlük yaşam içinde ötekileri duygularımızın nedenleri olarak düşünürüz. Bize benzeyenler olumlu duygularımızın nedeniyken bizden farklı olanlar çoğunlukla olumsuz duygularımızın nedeni olur. Bu işleyişin en belirgin göstergelerini ırkçılık konusunda bulmak mümkündür. İmtiyazlı olanın 'öteki'yle mutlak eşit bir zeminde ilişki kurmasının önündeki en büyük engellerden biri de 'öteki'yi olumsuz duygularının nedeni olarak

kodlamış olmasıdır. Birer his nesnesi olarak kurgulanan 'öteki'lerle ilişkide imtiyazlı beden, koşullanmış duygularının tesiri altındadır. Irkçılık, bir anlamıyla da 'öteki'ne atfedilmiş sabit duygulardan kurtulamama hâlidir. Ötekinin "kokusu", "temizlik anlayışı", "şivesi" gibi özelliklerine dair paranoya, söz konusu teması her defasında benzer duyguların etkisi altına sokar. 'Öteki'nin bedeninde gezinen saplantılı bakış ona karşı hissedilen olumsuz duyguları haklı çıkarma arayışındadır. Dolaşım sonucu üretilen tesir ekonomileri olarak hisler, bedenlerin kişisel tasarrufları değil, temaslarını belirleyen ve her temasla bedenleri yeniden biçimlendiren sosyokültürel içeriklerdir.

#### • Kamusal mekanlarda bedenlerin dolaylı karşılaşması ve 'Öteki'nin temsili

Sara Ahmed (2007) kamusal alanların bedenlerin alışlagelmiş davranışları ile şekillendiğini, öyle ki bu alanın sınırlarının alışlagelmiş olarak tanımlanabileceğini söyler. Kamusal alanın, bazı bedenleri kendi uzantıları olarak şekillendirirken bazı bedenleri de aşırı göstergelere dönüştürdüğünü de ekler. Yani kamusal alan imtiyazlı beden, içinde özgürce hareket edebildiği ve çeşitli göstergelerle de güçlendirildiği bir alandır. İmtiyazlı bedenler için pürüzsüz bir zemin olan ve üzerinde hiçbir engelleyici güçle karşılaşılmayan kamusal mekânlar, bu alanlarda aşırı göstergelere dönüşen bedenler için ise pürüzlü, engelleyici, yavaşlatıcı ve güçsüzleştiricidir.

Bu alanların da belli bir 'tarihsel-ırksal' tasarıya uygun biçimde şekillendiğini söylemek de yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla bedenlerin kamusal alanlardaki dolaysız eyleyebilirlikleri mekânlara gömülü 'tarihsel-ırksal' tasarımlarla uyumlulukları tarafından belirlenir. Kamusal alanlarla bu anlamda uyumsuz bedenler her an yavaşlatılabilir, durdurulabilir, kesintiye uğrayabilir veya üzerinde gezinen bir bakışın etkisine yakalanabilir (Ahmed, 2007).

Ayrıca belli bir kimliği egemen kimlik olarak merkeze alan toplumsal formasyonlarda; bedensel hareketler, jestler, davranış kalıpları ve hatta duygular bile bu kimliğe yatkın bedenlerin lehine hiyerarşiler oluşturur. 'Öteki' bedenlerin bazı özellikleri ise toplumsal olana dâhil olmanın önünde engeller oluşturur. Pierre Bourdieu'nün sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin temel sebeplerinden biri olarak gördüğü kültürel sermaye kavramı, farklı kimlikler arasındaki eşitsizliğin üretiminde de bir neden olarak düşünülebilir. Bourdieu'nün kültürel sermayenin bir parçası olarak kavramsallaştırdığı 'bedenselleşmiş/cisimleşmiş sermaye' hem bilinçli olarak kazanılmış hem de dili kullanma, düşünme ve yazma alışkanlıkları, iletişim ve davranış kalıpları, bedenin kullanım tarzı gibi "miras alınan" özelliklerden oluşur. Bunlar aile ve çevresindeki toplumsallaşma yoluyla zaman içinde kazanılır (Bourdieu, 2017). Bu bedenselleşmiş sermaye egemen ve diğer sınıf mensuplarının öznelliklerinin biçimlenmesinde çok önemli bir rol oynadığı gibi diğer



egemen ve madun kimliklerin hiyerarşik kuruluşları ve birbirleriyle ilişkilendirilmesinde de belirleyicidir. Bedenselleşmiş sermaye temel alınan kimlik mensubiyeti olanların (ırk, din, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim) doğdukları anda - sınıfsal aidiyetlerinden bağımsız olarak - az ya da çok edinmeye başladıkları bir sermaye türüdür. 'Ötekî' kimlikler için kendi bedenselleşmiş madun sermayelerinin farkındalığı ve egemen olanın bedenselleşmiş sermayesini elde etmek için sıfır mirasla bilinçli çaba göstermeleri gerekir. Burada toplumda kabul görmek ve varlık kazanmak amacıyla kendi bedenselleşmiş sermayesinden vazgeçen kişi, bedeninde bu iki sermaye türünün gerilimlerini taşır. Bu anlamda sınıfsal temellere dayanan bedenselleşmiş sermaye biçimi ile ırk ve etnik kökene dayalı bedenselleşmiş kültürel sermaye arasında hem nicelik, hem de nitelik açısından benzerlikler görülebilir.

Kamusal mekânlar; dayandığı kimlikleri güçlendirip anonimleştirirken diğer kimlikleri zayıflatır, tekinsizleştirir ve bazen de kriminalize eder. Dolayısıyla farklı bedenlerin bu tür mekânlardaki karşılaşmaları daima eşitsiz bir ilişkiye sebep olur. Çünkü mekânlar belli bedenlerin alışkanlıklarıyla şekillendiği için o bedenleri 'çağırır' o kimliğin araçlarıyla görselleşir ve 'ötekî' bedenler için zorlayıcıdır. Onlara daima oranın yabancı olduğu hatırlatılır, her an onları öznelliklerinden çıkarıp kültürel kimliklerine indirger ve daima kimliğin bilincinde davranmasına sebep olur. Hareketlerini, konuşmasını, bakışlarını bir ihtiyat içinde kontrol etmesine neden olur. Oysa kendini 'ev sahibi' olarak hisseden kişi için kimlik sadece toplumsal bir dekordur, akılda tutulması gereken ve her an hatırlanması gereken bir şey değil. Çünkü kendi kimliği kurumsallaşmış ve güvence altına alınmışken kimliği güvence altına alınmamış olanlar ise kurumsal yapıların üstlenmesi gereken bu yükü, birey olarak sırtlanmak zorunda kalmıştır. Ayrıca kamusal alanlarda bu kimliklerin ya gizlenmesi ya da daha silik ve tolere edilebilir seviyelerde gösterilebilir olması gerekmektedir.

Barış Ünlü Türklük Sözleşmesi kitabında bu konuya gayet açıklayıcı bir örnek vermiştir:

Bir Rum şöyle anlatıyor: "Biz otokontrolü çok uyguluyoruz kendimize. Hiçbir sorun yaratılabilecek, normal insan için doğal sayılabilecek istekte bulunmuyoruz. Mesela bir lokantaya gittik, çorba soğuk. Ben "bu çorba soğuk" demem. Bende alışkanlık oldu. Avrupa'ya gittiğim zaman da değişik davranmıyorum. Çünkü bu bizim içimize işlemiş. Hiç dikkati çekmeyecek, etrafı rahatsız etmeyecek, tedirginlik yaratmayacak bir şekilde davranmaya çalışırız. Bu benim karakterimdir (Ünlü, 2018: 251) .

- Irkçılığa maruz kalan beden

Barış Ünlü aynı kitabında, Türklüğü çoğu zaman farkında olmadan yaşanan belli görme, duyma, bilme, ilgilenme, duygulanma ve görmeme, duymama, bilmeme, ilgilenmeme, duygulanmama hâlleri olarak tarif eder (Ünlü, 2018). Burada dikkat çeken ifade bütün bunların farkında olunmadan yaşanmasıdır. Bu tam da Pierre Bourdieu'nün habitus kavramını açıklarken verdiği sudaki balığın suda olduğunun farkında olmadığı örneğine benzetilebilir. Zira kişinin birçok imtiyazının farkına varması ancak onları yitirmesiyle mümkündür.

Barış Ünlü'nün Türklüğün negatif halleri olarak tarif ettiği görmeme, duymama, bilmeme, ilgilenmeme, duygulanmama hâlleri birer eksiklik değil, aksine önemli imtiyazlardır (Ünlü, 2018). Çünkü asli bir parçası olunan ve fazlasıyla imtiyaz sağlayan bu sözleşmenin içinde olmak kişiyi, diğer kimlikler karşısında hiyerarşik olarak üste yerleştirir. Hiyerarşide üstte olan için alttakinin ne yaşadığı, ne hissettiği, neler düşündüğünü görmeye, duymaya, bilmeye, ve bunlarla ilgilenmeye, duygulanmaya gerek yoktur. Irkçılık bir anlamda bu hiyerarşik konumu ve bununla gelen imtiyazları kaybetmeme pahasına 'öteki'yle kurulan her türlü ilişkiye bulaşmıştır. Bundan yola çıkarak ısrarla vurgulamaya çalıştığımız; ırkçılığı üreten ve bedenlere duygular yoluyla aktaran salt kişisel bir tasarım değil yapılanmış, kurumsallaşmış ve son derece örgütlü bir sistemdir diyebiliriz. Dolayısıyla ırkçılık kişisel iyi niyetle aşılabilecek bireysel bir kararı değil, sistematik bir mücadeleyi gerektirir.

Claude Steele'in Stereotip Tehdidi (Stereotype Threat) ismini verdiği negatif bir stereotipe dayalı olarak birinin değerlendirilmesi ve kişinin bunun farkında olması sebebiyle kaygı yaşayarak bunu onaylaması (Self-confirming) (Stelle, 1997) bütün ayrımcılık biçimlerini olduğu kadar ırkçılığı anlama konusunda da önemli bir araçtır. Belli bir stereotip üzerinden değerlendirilen kişi her ne kadar bu stereotip olmadığı gerçeğinin farkında da olsa kendini sorgulamak zorunda kalır ve bedenini ötekinin bakışından algılaması yoğun bir kaygı yaşamasına sebep olur. Bu kaygı da kişiyi, bir anlamda söz konusu stereotipten beklenen davranışları göstermeye zorlayabilir. Yahudi Sorunu kitabında Jean-Paul Sartre şöyle yazıyor: "Yahudiler, başkalarının belirlediği bir 'Yahudi' imgesinin tutsağı olmaya razı olmuşlardır. Davranışlarıyla bu imgeyi doğrulamak korkusu içinde yaşarlar hep. Bu bakımdan diyebiliriz ki Yahudiler davranışlarıyla sürekli olarak yoğun biçimde içerden yönlenebilmektedir (Sartre, 2005: 76)." Bu içerden kontrol durumu bedeninin dolaysız eyleme kapasitesini daima kısıtlar. O 'şey' olmadığını kanıtlama hâli beden üzerinde çeşitli olumsuz duygular oluşturur.

Belli temsiller üzerinden algılanan özneler, bunun karşısında 'an'daki yerini kaybeder ve her defasında kişisel hafızası üzerinden mensubu olduğu kolektif hafızaya bağlanmaya zorlanır. Bu sürekli tekrar eden hatırlama biçimi, gönüllü olunmayan bir varoluş krizine

sebepler olur. Çünkü egemen bakışın belli sabit temsiller üzerinden kurulan görme biçimleri 'öteki'ni, söz konusu temsile indirgenmeyecek bir özelliğe sahip olduğunu gösterme telaşına sürükler. Bu eşitsiz ilişki beden gerilmesine, hareket kabiliyetinin kısıtlanmasına vb. zorlayıcı bedensel etkilenmeler yaşamasına sebep olur. Fanon'un Siyah Deri Beyaz Maske kitabındaki örneği bu durumu çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır. Fanon beyaz bir anne ve küçük yaşlardaki çocuğuyla aralarında gelişen olayı şöyle anlatır:

Aa, zenciye bak! Öyle geçerken kulağımı tırmalayan dışsal bir uyarıcıdan geliyor bu ünlem. Buna gülüyorum sadece. "Zenciye bak!" Evet, bu doğru. Hem de eğlenceli. "Aaa, Zenci!" Çember giderek daralıyor: Güldüğümü saklamıyorum artık "Anne, anne zenciye bak, korkuyorum!" Korku, evet korku! Beni kaygılandıran da bu işte. Katıla katıla gülmek istiyordum, ama buna imkân kalmadı artık. (...)Nereye saklanayım şimdi?

- Zenciye bak, anne, zenciye!

- Hişt, şimdi kızacak!

- Ah, kusura bakmayın bayım, sizin de bizim gibi uygar bir insan olduğunuzu bilmiyor...

Vücudum yayından boşalmış gibi gevşer, dağılır, renkten renge girer ve bu beyaz kış gününün ortasında bir yas anıtı gibi donup kalırım orada (Fanon, 2016: 140).

Fanon devamında ilk etapta soğuktan üşüyen bedeninin beyazın bakışından etkilenmesini şöyle açıklar: "Bu noktada artık hayati birçok noktadan vurulan bedensel şema yıkılıyor ve ırksal epidermik şemaya bırakıyor yerini (Fanon, 2016: 140)." Buradan, bedensel tasarının altında tarihsel-ırksal bir tasarının olduğu sonucuna ulaşır. Sara Ahmed, Fanon'un bu örneği ve örnekle ilişkili açıklamaları üzerinden Beyazlık Fenomenolojisi makalesinde şu açıklamayı yapar:

Fanon doğru öğelerden oluşmadığı için bedensel tasarıya odaklanmanın yetersiz olduğunu öne sürüyor. Fenomenoloji gerçekliğin dokunma, denge, temas ve görmeye dayalı somutlaşmış niteliklerini ele alırken, Fanon 'onun altındaki' 'tarihsel-ırksal' tasarımı irdelememizi istiyor. Diğer bir deyişle, ırksal ve tarihsel boyutlar, kendi yönelimiyle bedeni yüzey ısrarı ile düşünme biçimi haline gelen, fenomenolojinin betimlediği beden yüzeyinin altında yatıyor (Ahmed, 2007).

Buna dayanarak bedenlerin somutlaşmış niteliklerini daha altta bulunan 'tarihsel-ırksal' tasarılar biçimlendirir diyebiliriz. Irkçılığa maruz kalan beden, mekâna yayılma özgürlüğünü kaybeder ve egemenin bakışının tutsağı olarak hareket eder. Fanon'un bedeni beyazın bakışıyla karşılaşmadan önce soğuktan üşürken beyazın bakışı bedenini ele geçirdikten sonra bu dolaysız hissetme hâlini kaybeder. Artık onun bedeni; beyazın dünyasında, siyah bedene ayrılmış bir konumda var olma zorunluluğuna maruz kalmıştır. Bu konum, beden dolaysız etkilenme özerkliğini sonlandırmakla beraber bedeni tekilsiz bir varoluşa sürükler.

İrkçı bakışlara maruz kalan beden; egemenin şüpheli, sorgulayıcı ve kriminalize edici bakışını bir süre sonra benimseyerek kendini bu değersizleştirici perspektiflerle algılamaya başlar. Medya aracılığıyla da iyi, güzel, değerli olan egemenin sahip olduğu vasıflar olarak dolaşıma sokulduğu için 'öteki'nin kendine dair söz konusu olumsuz algısı pekişmektedir. Kendisi artık çirkin, kötü, yetersiz ve değersizdir. Bu olumsuz algılama biçimi 'öteki'nin toplumsal kökenli psikolojik sorunlar yaşamasına sebep olur.

İrkçılığa uğrayan bireyin yaşadığı sorunların kökeni bireyin kendisi olmaktan çok, içinde yaşadığı ırkçı toplumdur. Oysa, ırkçılık konusunda farkındalığı olmayan bireyler bu tip sorunların kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını zanneder. İrkçılığa uğrayıp bunu sorunsallaştırmayan bireyin yapabilirliği düşük olur ve birey özgüven eksikliği yaşar. İrkçılık mağdurları kendilerini aşağı görürken, üstte bahsettiğimiz renk körü toplum bakış açısıyla başarısızlığının tek kaynağını kendilerinde görür. Çocuklar, özellikle ergenlik çağında, önlem alınmadığında, kendini çirkin bularak özgüven eksiklikleri yaşayabilir ve hatta tehlikeli maddeler içeren beyazlatıcı kremler kullanarak kendilerine bilinçli veya bilinçsizce zarar verme eğilimleri sergileyebilirler. Dolayısıyla ırkçılığa maruz kalmış bireylerin yaşadıkları psikolojik sorunları semptomlara indirgeyerek konuşmak bu sorunların kaynağını görmezden gelmek anlamına gelir.

## Kaynaklar

- Ahmed, S. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149–168.
- Ahmed, S. (2017). *Duyguların Kültürel Tarihi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Aydinkaya, F. (2008). *Yeni Faşizmin Kökenleri: Ebedi Dönüş*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayırım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* (Çev. Ayşe Günce Berkurt, Derya Fırat Şannan). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Etienne, B. & Wallerstein, I. (2000). *İrk Ulus Sınıf*, (Çev. Nazlı Ökten). İstanbul: Metis Yayınları.
- Fanon, F. (2016). *Siyah Deri Beyaz Maskeler* (Çev. Cahit Koytak). İstanbul: Encore Yayınları.
- Gaertner, S. L. & Dovidio, J. F. (2005). Understanding and Addressing Contemporary Racism: From Aversive Racism to the Common Ingroup Identity Model. *Journal of Social Issues*, Vol. 61, No. 3, 2005, pp. 615--639
- Keneş, H. Ç. (2015). *Yeni İrkçılığın Kirli Ötekileri Kürtler, Aleviler, Ermeniler*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Miles, R. (2000). *İrkçilik* (Çev. Sibel Yaman). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Özbek, S. (2012). *İrkçilik*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Sartre, J. P. (2005). *Yahudi Sorunu* (Çev. Serap Yeşiltuna). İstanbul: İleri Yayınları.
- Spinoza, B. (2004). *Etika* (Çev. Hilmi Ziya Ülken). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Ünlü, B. (2018). *Türklük Sözleşmesi*. Ankara: Dipnot Yayınları.

II

IRKÇILIK KARŞITI PEDAGOJİDE  
ANAHTAR KAVRAMLAR\*



İrkçilik karşıtı mücadelenin okuldaki eğitimin bir parçası olması gerektiği İkinci Dünya Savaşı sonrası fark edilmiştir. İlk kez UNESCO'nun desteğiyle Eylül 1955'de ırkçılık karşıtı eğitim okul eğitiminin bir parçası haline gelmiş ve bu girişimle, okul içinde ırkçılığı üreten, ırkçılığın içselleşmesini sağlayan mekanizmalardan birinin de okul olduğu anlaşılmıştır (Debono, 2014).

İrkçilik karşıtı pedagojinin okullarda resmi olarak yer almaması ırkçılığın şekillerinin çeşitlenmesine; sinsi taktiklerini, yeni ırkçılık biçimlerini geliştirmesine neden olmaktadır. Özellikle sağlıklı bir diyalog ortamının olmadığı durumlarda ırkçı söylem ve davranışlar kolaylıkla normalleşmekte, çok erken yaştan itibaren öğrencilerin günlük hayatının bir parçası haline gelmektedir.

Bireylerin çok küçük yaştan itibaren, arkadaşlık kurarken, sohbet ederken ya da oynarken dolaylı yoldan da olsa karşısındaki arkadaşının etnik kimliğini bildiği ve buna göre davranış geliştirdiği ortaya koyulmuştur (Atkinson, 2009).

Bu sebeple, öğretmenler bu davranışları yalnızca büyüklerden gördüklerini tekrar eden çocukların 'naif' hareketleri olarak görmemeli, sorunun farkına varmak için farklı sosyal geçmişe sahip çocukların birbirlerinden uzaklaşmalarını ve yaşadıkları tartışmaları etnik kimlik üzerinden de düşünmelidir. İrk ve etnik kökene yönelik algılar çocukların topluma dahil oldukları andan itibaren oluşmaya başlamaktadır.

Bu bölümün de amacı ırkçılık karşıtı eğitimleri kolaylaştıracak, ırkçılık karşıtı anlayışın öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamada yardımcı olabilecek pedagojik yöntem ve anahtar kavramları ele almaktır.



## A. BİR YÖNTEM OLARAK DENEYİM PAYLAŞIMI

İrkçilik karşıtı eğitimin en önemli kaynaklarından biri yaşanan deneyimlerdir. Her gün ırkçılık olayları farklı seviyelerde gerçekleşmektedir. Bu deneyimleri bir kaynak olarak kullanabilmek için ilk adım belki maruz kalınan ırkçılığın konuşulmasını kolaylaştırmaktır.

Kendini ırkçılık mağduru olarak gören herkese düşüncelerini aktarabilecekleri bir ortam sağlanmalı ve karşılıklı dinleme ve saygı oluşturulabilecek bir iklim yaratılmalıdır.

İrkçilik karşıtı eğitim, mağdurların hassasiyetini unutmadan, onları eğitimin öznesi haline getirerek sorunu başladığı yerden çözmeye çalışır. Mağdurların bu sohbetleri etmesi pek kolay değildir, fakat yine de birçok durumda konuşmalarına engel olan durumu anlatmamaları yalnızca isteksizliklerinden değil, sessizliği bir hayatta kalma stratejisi (tekrar ırkçılığa maruz kalmamak için) olarak görmelerinden ya da maruz kaldıkları durumu tam tanımlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu engeli aşabilmek için, ırkçılığa maruz kalma deneyimlerini ırkçılık karşıtı eğitimin başlangıç noktası olarak görmek faydalı olacaktır.

Farklı gruplardan öğrencilerin birbiriyle yakınlık kurmasını sağlamak pek kolay değildir, özellikle öğrenciler belli önyargıları taşıyorlar ise. Bu ön yargıları yoğun bir şekilde yaşayan, inkar eden veya tahammülsüzlük gösteren öğrencilerle iletişim kurmak oldukça zordur. Bu durumlarda da, yaşanmış deneyimlere bağlı bir yol izlemek özellikle ön yargılı öğrencilerle çalışmayı kolaylaştırabilir. Çalışmalar, grup aktivitelerinde ırkçılığa maruz kalmış insanlarla iletişim kurmanın ve onların yaşanmış deneyimlerden faydalanmanın ırkçılığı anlatan dramatik filmlerden bile daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

İrkçilik karşıtı eğitimde tutumlar üç şekilde değişebilir:

i) doğrudan ikna ile; argümanlar kullanarak, yansıtarak

ii) çevresel desteklerle; karizmatik uzlaştırıcı (saygı duyulan bir mahalleli veya bir aile büyüğü gibi) veya sağlıklı bir grup iklimi yaratarak

iii) kişisel deneyim ve karşılaşmalarla

### • Kendinden gelişen, doğal sohbetler yaratabilmek

Öğrenme, çoğu durumda dolaylı yoldan gerçekleşen bir edimdir. İrkçilik karşıtı etkinlik düzenleyecek öğretmenin bu sebeple sadece kolaylaştırıcı rolünde kalması ve farklı grupların rahat hissetmesi sohbet/tartışmalarının spontane olduğunu düşünmeleri açısından çok önemlidir. Bu, etkinliğe doğallık kazandıracak ve özellikle öğrencilerin

baştan herhangi bir davranışa zorlanmasının önüne geçilmiş olacaktır. Yalnızca güçlü etkiler, somut deneyimler veya olumlu karşılaşmalar bireyleri düşüncelerini sorgulamaya itebilir. Bu tür karşılaşmalar için de sohbetin kendinden gelişmesine ihtiyaç vardır.

İrkçılık karşıtı bir etkinlikte öğretmenin takip edeceği tutumların bazıları şu şekilde ifade edilebilir (Davolio, 2017):

- Etkinliğin neden gerçekleştiğine yönelik şeffaf olmak
- Tüm katılımcılara olumlu yaklaşmak; sözel iletişim, beden dili ve mimiklerle bunu belirgin kılmak
- Duruma doğrudan etki etmemek; yerine, öğrencilerin birbiriyle iletişime geçmesini kolaylaştırmak ve izin vermek
- Aktif dinleme ikliminde derin sohbetler veya fiziksel etkileşimler meydana gelebilir, bunlara hazırlıklı olmak
- Öğretmenin temel işlevi öğrencileri bir araya getirmek olmalıdır. Etkinlik üzerine birkaç yorum, öğrencileri birbirleriyle tanıştırmak ve konuşmalarını sağlamak yeterli olacaktır.

Özetle, deneyim pedagojisi insanlar için özerk bir iletişim ağında kendi sonuçlarına varabilecekleri 'buluşma mekanları' yaratmayı vadeder. Bu süreç pek tabii sınırlı bir şekilde kontrol edilebilir ki yöntemin de avantajı bu özgürlüktedir!

#### • İrkçılık karşıtı eğitimde farklı aktör/grupları anlamak

İrkçılığın kişiler arası tartışmadan çıkmadığını, bu sebeple de kişisel olmadığını anlamak önemlidir. Tersine ırkçılık bireyin ait olduğu grup ve bu grubun eşit hakka sahip olma isteğinin inkârını içermektedir. Kişiler ırkçılığa, en temelde kim oldukları ya da yaptıkları şeyler için değil, ait oldukları grup sebebiyle maruz kalırlar (Eckmann, 2017).

İrkçılık devam ederken ırkçılıkla mücadeleye yönelik engeller, inkarlar da devam etmektedir. Örgütsel inkarları bir kenara alırsak, bireysel inkâr ve dirençleri anlamak ırkçılık karşıtı eğitimi gerçekleştirmekte oldukça önemlidir. Bu inkâr ve direnç mekanizmalarını anlayabilmek için eğitimlerin hangi aktörleri içerdiğini ve bu kişilerin hangi özellikler gösterdiklerini net bir şekilde anlamak gereklidir.

İrkçılık karşıtı eğitimin temelini bireylerin kimlikleri ve deneyimleri oluşturur. İrkçılık karşıtı eğitime yönelik ilk çalışmalar temel olarak iki tarafa yoğunlaşmaktadır: mağdur ve fail. Hilberg (1992), bu iki gruba, ırkçılığa 'seyirci kalanları' da eklemektedir (Eckmann,

2017). Gerçek (2016) ise, ırkçılığın gözardı edilen tarafına; ırkçılığa karşı duranları, ırkçılıktan kurtaranları gözler önüne sermektedir. Bu dört grup ırkçılık durumunun doğrudan aktörleridir ve hangi tarafta olurlarsa olsunlar, yaşadıkları ırkçılık durumu kimliklerini ve bilinçlerini şekillendirmede önemli rol oynar.

İrkçılığa maruz kalan grubun üyeleri, yalnızca bir güç kaybetmekle veya sosyo-ekonomik zorlukla uğraşmaz, aynı zamanda yaşadıkları ırkçılık anında kendi gerçeklerini yansıtmaktan, tartışma anında maruz kaldıkları durumları anlatmaktan imtina etmek zorunda kalırlar. Mağdurun bu konumu, ırkçılığın hem fail ve seyirci kalanlar tarafından, hem de ırkçılığa maruz kalanlar tarafından içselleştirilmesine sebep olmaktadır. Bu etkilenmeler ayrıca, bireyin mağdur ya da seyirci olarak parçası olduğu ırkçılığın sorgulamaktansa, kendi kimliğinden nefret etmesine ya da kimliğini inkâr etmesine yol açmaktadır.

Diğer yandan, failer, gerçekleştirdikleri ırkçı davranışı makul görmekte oldukça deneyimlidir. Çoğunlukla gerçek mağdurun kendileri olduklarına inanır, toplumun onların ait oldukları gruba hakettiklerini vermediğini düşünürler ve başkalarını suçlarlar. Çoğu zaman da kendilerini mağdur olarak görürler.

Seyirci kalanlar (ya da şahitler), doğrudan olmasalar da çatışmanın aktörlerinden biridir ve çatışmanın en kalabalık grubunu oluştururlar. İrkçılığa seyirci kalanlar çoğunlukla birbirinden farklı tepkiler gösterirler ve genelde sessizliklerinin sebebini diğerleri tarafından eleştirilme korkusu oluşturur. Bu grup da maruz kaldığı durum sebebiyle, kendini 'mağdur' olarak tanımlayabilir (Eckmann, 2017). Mağdurlara sempati duysalar da bu iyi niyete genelde harekete geçememenin getirdiği çaresizlik eşlik eder. İrkçılığa tepki göstermeyenler yaşanan ırkçı durumun ne şekilde sonuçlanacağı konusunda belirleyici rol oynamaktadır.

Kurtaranlar ise ırkçılık durumlarında kişisel yada grup olarak inisiyatif alan, kendi zararlarına da olsa ırkçılığa maruz kalan insanların zarar görmesini engellemeye yönelik çaba ya da tepki gösterenleri ifade etmektedir. İrkçılık karşıtı eğitimin temel amaçlarından biri seyirci kalanların birer kurtarıcıya dönüşmesini sağlamaktır. Her seyirci kalan potansiyel bir kurtarandır. Buradan yola çıkarak, özellikle yeni ırkçılığın ne olduğu ve etkileri ırkçılık deneyimleri ile aktarılmalıdır. Oyun ve etkinlikler içerisinde tartışmalar desteklenmeli, haksızlığa karşı gelmiş olmanın getirdiği olumlu duygular vurgulanarak öğrencilerin birer kurtarana dönüşümü teşvik edilmelidir (Bakınız 'ayış/yaşa oyunu'). Bu yolla, seyirci kalanların dönüşümü için çaba sarf edilirken, ırkçı söylem/tutumda bulunan öğrencilerin vicdanına hitap edilmelidir.

## B. ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Hem mağduriyeti önleme hem de faillerin önüne geçebilmede ırkçılık türlerinin farkına varmak, bunları teşhis edebilmek, toplumsal deneyimleri paylaşmak ve tartışmak oldukça önemlidir. Bu tür farkındalıklar sınıf ortamında özellikle ezilen, baskı gören kimliklerin bir parçası olan öğrencilerin güçlendirilmesi için kullanılmalıdır. Birçok okul ortamında ırkçı söyleme maruz kalma kaygısı taşıyan öğrenciler ırkçı söylemi içselleştirmekte ve o gruba ait değilmiş gibi davranabilmektedir. Bir taraftan ırkçılık karşıtı etkinlikleri uygularken diğer taraftan ırkçılığa maruz kalan öğrencilerin güçlenmesini sağlamak eleştirel pedagojinin önceliklerinden biridir.

Eleştirel bilinçlilik (Conscientizaçao): Bireyin maruz kaldığı eşitsizliklerin kendinden kaynaklanmadığını sosyal gerçekliklere dayandırarak anlatmaya çalışır (Freire, 2006). Bu durumda ırkçılığa maruz kalmanın, ırkçıların olumsuz ve sahip olduğu imtiyazları bırakmama davranışının bir sonucu olduğu ırkçılığa maruz kalan öğrencilere etkinliklere aktif katılım sağlanarak fark ettirmeye çalışılır. Eleştirel bilinçliliği sağlamanın temel yolu, problem odaklı sorular sorarak öğrencilerin kendi durumlarını sorgulamalarını sağlamaktır.

Sorularla ilerlemek: Etkinlik anında veya okul ortamında diyalog geliştirmek ve bilinçlilik sağlayabilmek için öğrencilerin sunduğu fırsatlar değerlendirilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencilerin belli ırkçı ifadelerden, kelimelerden ne anladıkları sorulmalıdır. Örneğin; bir arkadaşına hakaret eden, onun çirkin olduğunu söyleyen bir öğrenciye çirkinin onun için ne anlam ifade ettiği, çirkinliğe/güzelliğe nasıl karar verildiği, çirkin kelimesine benzer başka hangi kelimelerin onda çağrışım yaptığı sorulabilir. Öğrencilere soru yöneltirken yargılayıcı olunmamalı, tersine sorular tartışmaya katılmayı kolaylaştırmalıdır. Örneğin bir arkadaşına memleketi ya da şivesi ile ilgili hakaret eden öğrenciye, doğrudan 'Bunu neden yaptın' diye sormak yerine, 'Bu sözü söylemene sebep olan şey neydi?' şeklinde sorular yönelmeli, duygular ortaya çıkarılarak, öğrencilerin davranışlarını düşünmesi sağlanmalıdır (Chang ve Conrad, 2008).

Açılma (Abertura): Abertura kavramı, güvenli-sağlıklı bir sohbet, özgürleşme ortamı sağlanmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin, sınıf içinde de olsa güvende hissetmesini sağlamak ırkçılığa maruz kalan öğrencinin kendini rahat ifade etmesini sağlayacaktır. Diğer taraftan, güvenli bir ortam, ırkçı görüşlere sahip öğrencilerin ırka ve ötekiye dair ön yargılarının yol açtığı kaygıları ve bilinçsizliğini dönüştürmesini de kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin düşüncelerini sağlıklı bir şekilde dile getirebilmesi için öğretmenlerin etkinlikler için en uygun ortamı tasarlaması ve tartışmalarda risk almaktan çekinmemesi gerekir (Singleton, 2008).

Öğrencilerin kendi etnik kökenleri hakkındaki doğru bilgilere ulaşabilmeleri ve bunları rahat bir şekilde tartışabilmeleri adına, bazı etkinlikler aynı etnik kökenden öğrencileri bir araya getirerek de yapılabilir. Kendiyle aynı halktan arkadaşlarıyla bir arada bulunan öğrenciler kendini daha rahat hissedecek, öğrenmeye ve tartışmaya daha açık olacaktır. Bu tarz ortamlarda öğrenciler ayrıca birbirlerini güçlendirme davranışı da sergileyebilirler (Gandara, 2008).

Sessizliği dinlemek: Öğrencilerin sessizliği her zaman konuşmak istemedikleri ya da konuşacak herhangi bir konu olmadığı anlamına gelmemektedir. Tersine, çoğu zaman sessizlik de bir cevap niteliği taşıyabilmektedir. Oldukça rahatsız olunan bir konuda konuşulduğunda öğrenciler eğer azınlıkta olduklarını düşünüyorlarsa bu onları düşüncelerini ifade etmemeye götürecektir. Düşüncelerinin ırkçı tarafa meylettiğini bilen öğrenciler ise bu eğitimlerde fikirlerini müzakereden geçirebilirler. Bu durum onların tartışma ortamlarında 'sessizliğin mağarasında' güven içerisinde beklemesini sağlar (Schultz, 2008). Öğrencilerin büyük bir kısmının sessiz kaldığı ortamlarda ayrıca, neden sessiz oldukları doğrudan öğrencilere sorulmalı, basit sorularla geçiş kolaylaştırılmalıdır. Özellikle, hangi öğrencilerin hangi konularda sessizliği tercih ettiğine dikkat edilmelidir. Sessizliğin peşine düşmek anlaşmazlıkların üstesinden gelmeyi kolaylaştırabilir. Bu sorular ayrıca öğrencilere özel olarak sorulabilir. Bu örnekler dikkate alınarak, öğrencilerin sessizliği yalnızca çekingenlikle ilişkilendirilmemelidir.

Sessizliğin sağlıklı bir şekilde üstesinden gelebilmek için, canhıraş bir şekilde her soruya cevap veren veya vermek isteyen öğrenciler kadar, sessiz kalan öğrencilere de değer verilmeli, farklı katılım şekillerine saygı duyulmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilerin sessizliği konusunda şüpheli olmalı ve onları konuşmaya teşvik etmelidir.

İrkçı pratikleri ifşa etme ırkçılıkla mücadele etmek isteyen insanlar arasında faydalı olabilse de inkâr davranışını gösterenler arasında sadece etkisiz olmakla kalmayıp aynı zamanda karşı bir tezin ortaya çıkmasını da kolaylaştırabilir. Bu aşamada yapılabilecek, hareket adımlarını belirlemek ya da önerilen etkinliklerde tartışma, oyun ortamlarını mümkün olduğunca verimli geçirerek çoklu gerçeklikler olabileceği anlayışını yansıtmak ve tartışılmaya çalışılan toplumsal gerçekliklere yumuşak bir giriş yapmaktır.

## C. UYGULAMALAR SIRASINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

### • Önemsizleştirme ve inkârla baş etmek

İrkçilik karşıtı eğitimde de ırkçılığın failinin tahammülsüzlüğü devam eder. İrkçi tavır sergileyen birçok birey ırkçılığı kesinlikle kabul etmez hatta ırkçılık karşıtı olduklarını düşünürler. Bu ciddi bir kafa karışıklığı göstergesidir. Etkinlikler sırasında özellikle bu çelişkilerin üzerine giderek, bireyin aslında inkar ettiği konuların gerçekliği ve bununla birlikte nasıl farklı davranabileceği üzerine alternatifler sunulması ırkçi söylem/tutumların üstesinden gelebilmek için çok önemlidir.

Bu imkânlardan biri, farklı kimlikten öğrencilerin bir araya geleceği grup içi buluşmalar düzenlemektir. Bu tartışma ortamı, çoğu zaman karşılaşmalarda gizlenen ırkçi söylem ve tutumların grup içerisinde doğrudan konuşulmasını sağlayabilmektedir. Bu da, çoğunluğu oluşturan grubun kendi yorumlarının farkına varıp bilişsel rahatsızlık duymasını sağlayabilir.

### • Ahlaklıktan imtinâ etme

İrkçilik üzerine eğitimin risklerinden biri gerçekleri tartışmak yerine, çok fazla ahlaki yargılara ve değerlere değinmektir. Bunun yerine karşımızdaki bireyde zıtlık, şüphe uyandırmaya çalışmalı, onu eleştirel düşünmeye teşvik etmek gereklidir. Bunu kolaylaştıracak olan öğretmenler ya da bir büyükten alınacak nasihatlar değil, akranla yaşanacak tartışmalardır. Tutum değişikliği dışsal tartışmaların içsel ikilemlere dönüşmesi ile mümkün olabilmektedir (Maroshek-Klarman, 1997; Akt. Eckmann, 2017). İçsel ikilemler, ahlaki yargıların olmadığı, belirsizliklerin olduğu bir ortamda şekillenebilir.

Sınıf içi etkinliklerde, bu iç çatışmalar ancak ırkçi söylem/tutumda bulunan öğrencilerin kabul edildiği ve kendileri olabildiği ortamlarda gerçekleşebilir.

### • Kategorileştirme ve damgalama

Okul ortamında gerçekleşen yüzleşmelerde hatırlamamız gereken kimsenin ırkçi olarak doğmadığıdır. Yüzleşmelerde yapılabilecek hatalardan biri gerçekleşen ayrımcı söylem ya da tutumu sadece bireysel eğilim ve tercihlerin bir sonucu olarak yorumlamaktır. Halbuki davranışın oluşmasını sağlayan temel etkenlerden biri sosyal bağlam veya durumlardır. Açık şekilde görünen ırkçi davranışların üzerinden tartışma yürütmek risklidir çünkü bu aynı zamanda o davranışların ortaya çıkmasını sağlayan durumları görünmez kılar. Sınıf ortamında da ırkçi söz/tutumlar üzerinden tartışma yaratmak yerine ırkçi davranışın ortaya çıktığı durumları ele almak failin yüzleşmesini kolaylaştıracaktır.

## Özet

Mağdurlarla görüşürken önemli hususlar onların deneyimlerini anlatmalarına imkân yaratmak, ırkçılıkla mücadelede aktif bir rol almalarını sağlamak, itibarlarını yeniden kazanmalarına ve haklarını savunmalarına destek olmaktır.

Farklı gruplara ve etnik kökenlere yönelik önyargılı ve tahammülsüz öğrencilerle görüşürken, sahip olduğu sorumlulukların farkında oldukları bir ortam yaratılmalı, deneyim paylaşımı ile vicdanlara seslenilmelidir.

Seyirci kalanlar için atılabilecek en önemli adım, onları içinde oldukları acizyetten ya da fail grupla aynı görüşte oldukları düşüncesinden çıkarmak ve birer kurtarana dönüştürmek olmalıdır. Sınıf içi ırkçılık karşıtı etkinliklerin önceliği, seyirci kalanlara odaklanmak, onları içinde buldukları pasiflikten çıkarıp aktif bir pozisyona getirerek, seyircilerin ırkçılığa direnmelerini ve dayanışma ağlarına katılımlarını sağlamaktır.

İrkçilik karşıtı eğitimde deneyimleri tartışırken, ister fail ister mağdur olsun, öğrencilerin içinde buldukları sosyal ve tarihsel bağlamı dikkate almak çok önemlidir. Aynı zamanda, faillere yönelik pedagojik hedefler ikinci planda tutulabilir. Etkinlik sırasında en önemli hususlardan biri mağdurların korunması, tanınması ve güçlendirilmesidir. Daha sonra ise, seyirci kalanların aktif hale getirilerek insan haklarına saygı duyan bir toplum yaratmayı kolaylaştıracak ağlara dahil olmalarını sağlamak gelmektedir.

\* Bu yazının temelini Eckmann and Davolio'nun (2017) yazdığı 'Pédagogie de l'antiracisme: Aspects théoriques et supports pratiques' kitabı oluşturmaktadır. Yazının birçok yerinde bu kitaptan yararlanılmış, akışın bozulmaması için metin içi kaynaklara az yer verilmiştir.

## Kaynaklar

Atkinson, S. (2009). "Adults Constructing the Young Child, 'Race' and 'Racism'" içinde: "Race" and Early Childhood Education: An International Approach to Identity, Politics and Pedagogy (pp. 139–155), (Ed.) G. MacNaughton and K. Davis. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Chang, K. & Conrad, R. (2008). Following children's leads in conversations about race. İçinde: Everyday antiracism: Getting real about race in school (pp. 34–38), (Ed.) M. Pollock. New York, NY: The New Press.

Debono, E. (2014). Enseignement du racisme vs éducation antiraciste? Le Monde Diplomatique. <https://www.lemonde.fr/blog/antiracisme/2014/09/11/enseignement-du-racisme-vs-education-antiraciste/>. Erişim tarihi: 13 Eylül 2019.

Davolio, M. E. (2017). Sensibiliser par la pédagogie de l'expérience. İçinde: Pédagogie de l'antiracisme: Aspects théoriques et supports pratiques. Edité par Eckmann, M., & Davolio, M. E. Éditions ies.

Eckmann, M. (2017). Esquisse pour une autre éducation antiraciste. İçinde: Pédagogie de l'antiracisme: Aspects théoriques et supports pratiques. Edité par Eckmann, M., & Davolio, M. E. Éditions ies.

Freire, P. (2006). Ezilenlerin Pedagojisi (Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gándara, P. (2008). Strengthening student identity in school programs. İçinde: Everyday antiracism: Getting real about race in school (pp. 44–49), (Ed.) M. Pollock. New York, NY: The New Press.

Gerçek, B. (2016). Akıntıya Karşı: Ermeni Soykırımında Emirlere Karşı Gelenler, Kurtaranlar, Direnenler. İstanbul: İletişim Yayınları.

Helms, J. (Ed.). (1990). Black and White Racial Identity. London : Greenwood.

Schultz, K. (2008). Interrogating students' silences. İçinde: Everyday antiracism: Getting real about race in school (pp. 212–216), (Ed.) M. Pollock. New York: The New Press.

Singleton, G. E., & Hays, C. (2008). Beginning courageous conversations about race. İçinde: Everyday antiracism: Getting real about race in school (pp. 18–24), (Ed.) M. Pollock. New York, NY: The New Press.





III

ÇOCUKLAR İLE IRKÇILIK KARŞITI  
ETKİNLİKLER



Sınıf içinde, bahçede, spor salonunda veya gezi sırasında uygulanabilen bu etkinlikler, çocukların ırkçılığı bir norm olarak kabulünü reddeden duygusal ve zihinsel bir kavrama yetisi kazanmaları içindir.

İlkokul yaşı etkinlikleri; çocukların gündelik hayattaki ırkçı normların dışında farklı güzellik, iyilik, mutluluk standartları olabileceğini deneyimlemelerine ve bedenlerine işlemiş sezgileri tanımlamalarına yönelik tasarlanmıştır.

Ortaokul yaşı etkinlikleri; çocukların kendilerini muktedir kadar değerli görmeleri ve kendilerini ifade etmelerine yöneliktir.

Lise yaşı etkinlikleri; çocukların analiz kapasitelerini geliştirerek ırkçı tutum ve olaylar karşısında kendi ve başkalarını korumaya yönelik strateji geliştirmelerine yönelik tasarlanmıştır. Etkinliklerin bazıları uyarlanarak üst veya alt yaş grubuna uygun hale getirilebilir.

## A- İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN ETKİNLİKLER:

### BİR VARMİŞ, BİR YOKMUŞ

Amaç	Egemenin "çirkin" olarak tanımladığı esmerliğin "güzel" olarak yeniden kurulması ve güzel olarak nitelendirilme deneyimini esmer çocukların yaşamasına imkan sağlamak.
Yöntem	Drama yöntemini deneyimleyen çocuklar sezgilerini daha sonra resim sanatı üzerinden ifade ederler.

#### I- Hazırlık

Darren Chetty, İngiltere'de bir ilkokul öğretmeni, felsefeci, çocuk edebiyatı ve hip-hop uzmanıdır. Chetty'nin araştırmalarına göre, Siyah, Asyalı ve diğer etnik azınlıklardan çocuklar, çocuk edebiyatının tasvirleri içerisinde kendilerine benzeyen karakterleri sadece beyaz kahramanın yardımcısı rolünde veya ırkçılık hakkında beyazları duyarlılaştırma amaçlı kitaplarda görürler. Bundan dolayı kendileri hikayeler yazdıklarında veya bir kitap için çizim yaptıklarında karakterleri daima beyaz resmederler. Bu etkinliğin amacı, coğrafi ve dış görünüş konumlandırmaları açısından, esmer çocukların kendileriyle pozitif bir şekilde özdeşleşebilecekleri bir deneyim kurmaktır.

Sınıfta hep beraber bir masal okunur/anlatılır. Bu masal, aşağıdaki olabilir veya Orta Doğu'dan ve karakterleri esmer olan başka bir masal da olabilir. Esmer karakterlerin güzelliklerinin betimlendiği bir masal olması gerekir. Aşağıdaki masal, Fransızca dilinde 1986 yılında yayımlanan Kürt Masalları, Contes Kurdes, kitabından alınmıştır (Fleuve et Flamme, CIFL, 1986).

## II- Masal

## KRAL İÇİN BİR MESLEK

Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde Diyarbakır'da çok güzel bir kız varmış. Bu kızın kocaman kara gözleri, kıvrır kıvrır siyah saçları varmış. Bir gün, şehirde dolaşan kral bu kıızı görmüş. Sarayına dönünce vezirini çağırmış:

- Sana sokağını tarif edeceğim bir ev var, o evde çok güzel bir kız yaşıyor. Babasına git ve benim için onu babasından iste, demiş.

Vezir babanın evine gitmiş:

- Kral senin kıızı istiyor, demiş.  
- Ha çok memnun olurum, demiş baba, ama önce kızıma sormalıyım bunu.

Kızına sormuş.

- Kral bir meslek sahibi olmadığı sürece, demiş kıızı, onunla evlenmem.  
- Çocuğum, demiş vezir, o kraldır. Mesleği öğrenip ne yapsın?  
- Vezir bey, meslek öğrensın dedim. Yoksa onunla evlenmem.

Vezir saraya dönmüş ve krala:

- Durum budur, demiş.

Kral Diyarbakır'ı sokak sokak gezmeye çıkmış. Demirci ocağının önünde durmuş ve demircilerin çalışmasını seyretmiş. Ne kadar gürültülü ve tehlikeli bir meslek! demiş kendi kendine. Bu meslek bana göre değil. Bunu hayatta öğrenemem.

Yoluna devam etmiş ve keçecilerin yanında durmuş.

- İşte! demiş, keyifli ve kolay bir meslek buldum.

Keçecibaşına:

- Bu mesleği senden öğrenmek isterim, demiş.

Keçeci karşısındakinin kral olduğunu bilmiyormuş:

- Memnuniyetle. Gel bizimle çalış. Ama mesleği öğrenene kadar maaşın olmaz, demiş.

Kral mesleği o kadar güzel öğrenmiş ki sonunda işin ustadan bile daha ehli olmuş. Genç kıza bir mesaj göndermiş:

- Meslek öğrendim, güzel şapkalar yapabiliyorum, dedirtmiş.

- Artık onunla evlenebilirim, demiş genç kıızı.

Kral onu babasından istemiş ve onu sarayına götürmüş.

Aradan bir-iki yıl geçmiş. Bir gün kral şehirde ne var ne yok diye bakmak için dolaşmaya çıkmış. Bir oraya bir buraya bakayım derken bir mahzenin kapısına denk gelmiş. İçeride ne olduğuna bakacak iken tam o anda biri onun boğazına sarılarak yere atmış. Mahzende bir sürü insan daha varmış.

- Burada ne yapıyorsunuz, demiş kral.

- Biri bizi burada tutuyor. Arada geliyor ve teker teker bizi götürüp bizden sabun yapıyor.

Bir gün efendi mahzene girmiş. Kral ona kral olduğunu söylemekten çekinmiş.

- Efendim, demiş kral, buraya gel! Sana birşey söyleyeceğim demiş.
  - Konuş, demiş efendi.
  - Beni öldürürsen, demiş kral, benden sabun yapacaksın. Sabun ile ancak yüz kuruş kazanırsın. Git bana yün ve bir şapka kalıbı getir. Senin için şapka yapayım ve her biri sana bin kuruş getirsin, demiş.
  - Öyle olsun, demiş efendi.
- Gidip yün ve şapka kalıbı almış.
- Kral güzel bir şapka yapmış. Efendi şapkayı almış, çok güzel bulmuş ve bin kuruşa satmış. Sonra bir gün kral sahibi çağırmış:
- Efendim, krala götürmen için bir şapka yapacağım. Bin kuruş değil bunun için sana yedi bin kuruş verir, demiş.
  - Öyle olsun, demiş efendi.
- Kral şapkayı yapmış. Kenarına adını ve rehin tutulduğu evin adresini yazmış. Bir de mesaj eklemiş: "Mahzendeyim. Gelin beni kurtarın".

Aylardır kayıp olan kralın yerine karısı geçmiş ve devleti o yönetmiş.

Kral dediği gibi şapkayı yapmış ve efendiye:

- Git bana on metrelik en güzel ipek kumaşı getir, demiş.
- Kral şapkanın etrafını türban gibi sarmış ve sonra efendiyi çağırmış:
- Şimdi git bu şapkayı krala götür, demiş.
- Efendi bir halıyı atının sırtına atmış ve kralın sarayına gitmiş.
- İşte, size güzel bir hediye getirdim, demiş.
  - Çok teşekkür ederim, demiş kraliçe.

Efendiyi göndermiş:

- Yarın yine gel, demiş.

Genç kadın yardımcılarını çağırmış:

- Bu şapkayı açın, bakalım nasıl bir şapkaymış, demiş.

Açarken yardımcısı dikkatlice bakmış ve içinde yazanları bulmuş. Hemen haberini vermiş. Askerler adrese gidip evin etrafını sarmışlar. Mahzende kralı ve bir sürü insanı daha bulmuşlar. Rehineleri serbest bırakıp efendiyi ve gardiyanları tutuklamışlar.

Kraliçe, kralın yanına gitmiş:

- Kral, sana bir meslek öğrenmeni söylemiştim, hatırladın mı? demiş. Ne işime yarar! diye cevap vermiştin. Bu mesleği öğrenmeseydin nasıl kurtulacaktın?
- Allah yardımcım olsun!, demiş kral, nasıl kurtulurdum? Az daha benden sabun yapıyorlardı!
- Gördün mü, demiş kraliçe, şimdi otur, yemeğini ye, ve istediğin gibi yaşa! İşte bu kadar.

### III- Anlama

Çocuklar ile birlikte masal okunduktan sonra herkesin masalı anladığından emin olmak için aşağıdaki sorular kullanılabilir:

- Masal nerede geçer?
- Kral genç kıza neden aşık olur?
- Genç kızın kral ile evlenmesi için koşulu nedir? Neden?
- Kral hangi mesleği öğrenir?
- Kral Diyarbakır'da gezinirken başına ne gelir?
- Kral rehin tutulurken devletin yönetimini kim üstlenir?
- Kraliçeye gönderilen mesajı nasıl bulur?
- Kralı kim nasıl kurtarır?

### IV- Canlandırma

Masalı okuyup anladıktan sonra canlandırması yapılabilir. Bunun için masaldaki tasvirlere göre karakterler ve nesnelere belirlenir ve kısa masal oynanır.

### V- Değerlendirme

Çocuklar masalı okuyup, anlayıp, oynadıktan sonra masalın en sevdikleri sahnesinin veya karakterlerin resmini yapabilirler. Hazırlık kısmında verilen bilgiler ışığında bu resimler çocuklar ile birlikte yorumlanabilir.





## KAZLARIM İÇERİYE

Bu oyunu BoMoVu Derneğinin “Güney Kafkasya sınırlarında Barışa Oyna” kılavuzunda da bulabilirsiniz.

Amaç	Verili iktidar ilişkilerinin deneyimiyle farklılaşan tepki imkanlarını görmek.
Yöntem	Oyun oynama üzerine kurulu bu etkinlik, çocukların oynadıktan sonra eğitmenin yardımıyla yapacakları sohbetlerin ışığında yürütülür.

## I- Hazırlık

Oyunu oynamak için dikdörtgen geniş bir oyun alanı belirlenir (bu alan, örneğin futbol sahasının yarısı olabilir). Sahanın bir ucunda bir güvenlik bölgesi belirlenir.

Çocuklar istedikleri şekilde “kurt”, “kaz” ya da “kaz çobanı” olarak rollerini seçebilirler. Ancak tüm grubun %10’u kadar çoban, %20-30’u kadar kurt, %60-70’i kadar da kaz olacak şekilde roller dağıtılmalı. Ön bilgi olarak, kaz yetiştiriciliğinin çok olduğu Kars’ta ve Muş’taki çocukların bu oyunu köyde oynadığı söylenebilir.

## II- Oyun

Sahanın iki tarafındaki çizgilerin ardında duran kurtlar, kazların sahaya girmesini bekler. Kazlar, sahanın bir ucunda bekler. Çobanlar ise, diğer uçta olan güvenli bölgeden kazları çağırır. Kazları çağırarak için bir tekerleme mevcut, isteğe bağlı olarak bu tekerleme söylenebilir:

Çoban: Kazlarım içeriye!

Kaz: Korkuyoruz!

Çoban: Kimden?

Kaz: Kurttan.

Çoban: Kurt nerede?

Kaz: Ormanda.

Çoban: Ne yiyor?

Kaz: Hurma.

Çoban: Eeeeeee ... (bağırır)

Kazların çağrılma biçimi olan “eeeeee” sesi ağzın üzerine elle hafifçe vurarak çıkarılır.

Kazlar çobana doğru koşmaya başlar. Aynı anda, kurtlar ormandan çıkar ve sahaya dalarlar. Kurt tarafından yakalanan kaz, oyun dışı kalır. Çobanın yanındaki güvenli bölgeye kadar gelen kazlar kurtulmuş olurlar. Bu oyun bir kaç defa rol değiştirerek oynanır. Mümkünse çocuklar her bir rolü deneyimlemeli. Çoban rolünün sıkıcı görülmemesi için kazları yüreklendirmede ve onlara bu tekerleme dışında da çağrılarda bulunmalarında yardımcı olunabilir.

### III- Çözümleme

Oyun bir kaç kere oynandıktan sonra çocuklar ile sohbet etmek için bir ortam oluşturulur. Sohbet içerisinde çocukların birbirini dinlemesi, sohbeti domine edenlerin başkalarına konuşma fırsatı bırakmaya zorlanması ve birbirlerinin söylemleri üzerinden bir sohbet geliştirmeleri önemli olacaktır (yani her çocuğun “bence...” şeklinde konuşmak yerine, bir önceki konuşanın dediği bir şey üzerine yorum ve fikirlerini katması önemli olacaktır).

İktidar ilişkilerini irdelemek amacıyla aşağıdaki sorular kullanılabilir:

- Kaz olmayı kim sevdi? Neden?
- Kurt olmayı kim sevdi? Neden
- Çoban olmayı kim sevdi? Neden?
- Bunlar arasındaki farklar neydi?
- Gerçek hayatta da bu rolleri çeşitli görevleri yaparken görebiliyor muyuz? Hangi zamanlarda?
- Gerçek hayatta böyle rollerimiz olunca başka türlü davranabilir miyiz?

Baskı altında olan bazı çocuklar kurt olmayı çok etkileyici ve heyecanlandırıcı bulabilir, bu sohbetlerdeki amaç “güçlü” olanı kötülemek değil, bu 3 karakter arasındaki ilişkileri anlamaya çalışmak olacak.

## KUTSAL MEKAN ZİYARETİ

Amaç	Ötekinin kutsalını anlamak, ötekilerin dinleri hakkında temel bilgi edinmek, kendi dininden nasıl farklı olduğunu öğrenmek.
Yöntem	Mekan ziyareti gerçekleştirerek çocuklar deneyimlemeye dayalı ve bir rehberle sorular sorarak bilgi kazanırlar.

## I- Hazırlık

- Mekanın seçimi: Mümkünse ve kaldıysa, yereldeki kadim bir halkın tarihi bir mekanını gezmek çok daha anlamlı olacaktır. Bu bir Ermeni, Rum, Arap kilisesi olabilir, bir sinagog olabilir, bir cemevi olabilir...., kuruluş amacı misyonerlik faaliyeti olan ve Türkiye'deki herhangi bir halkla organik bağı ve temsiliyeti olmayan, kuruluşlar tercih edilmeyecektir. Ancak kendileri buna açıksa, göçmenlerin ibadet etmek için kendi cemaatlerine hizmet etmek üzere kullandıkları mekanları da ziyaret mekanı olarak seçebilirsiniz.
- Gidilecek olan kutsal mekanı öncesinde ziyaret edip 1) mekanda davranış kurallarını öğrenmek ve 2) çocukların sorularına cevap verebilecek rehberlik yapacak biri ile randevulaşmak gerekir. Bu rehber tarafından söylenen davranış kuralları çocuklara aktarılmalı (örn.: yüksek sesle konuşmamak, koşmamak, tek başına bir yerlere girmemek...), ve bunların genel anlamda camide geçerli kurallarla aşağı yukarı aynı olduğunu hatırlatmak gerekir. Çocukların sorularına cevap vermesi için mekan ziyareti bittikten sonra çocukların soru yöneltebileceği bir zamanın ayarlanması rica edilir.
- Çocukların merak ettiği sorular sınıfta eğitmenle birlikte hazırlanmalıdır. Bu soruların mekanı gezdirecek olan rehberin özeliyle alakalı olmaması, aşağılayıcı ve küçümseyici olmaması, o dinin tarihi ve pratik etme biçimleriyle alakalı olması gerekir. Rehberle sorulacak sorular tek bir kağıtta, birbirine tekrar etmeyecek şekilde çocuklarla birlikte hazırlanır.

## II- Ziyaret

Ziyaret boyunca çocuklara eşlik eden rehber açıklamalarını yapar ve mekanı gezdirir. Sonrasında sınıfta birlikte karar verilmiş soruların bazılarını gezide zaten cevap verildiyse ve bu cevaplar çocukların merakını giderdi ise bu soruların sorulmasına gerek olmadığına karar verilir, diğer sorular sorulur.

## III- Değerlendirme

Ziyareten sonra tekrar sınıfta buluşarak neler öğrenildiği, kimlerin dininin nasıl olduğunu, mekanlarını nasıl tasarladıkları ve sorulara verilen cevaplar tekrar edilerek her çocuğun anladığından emin olunabilir.

**Uyarı:** Ötekinin mekanının ziyaretinde, ötekiye karşı basmakalıp önyargıların çocuklar arasında nasıl ifade edilebileceğini öngörerek ve mekanın kutsallığı göz önünde bulundurularak bu düşüncelerini ziyarete çıkmadan evvel grupça konuşmak elzemdir.



## B- ORTAOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN ETKİNLİKLER:

## HASTANE

Amaç	Kurumsal ırkçılığın bireyler üzerinde nasıl bir biyopolitika kurduğunu sezmek.
Yöntem	Oyun oynayarak bilmeceye giren çocuklar oyunu bitirdikten sonra deneyimledikleri duyguları birbirine aktarırlar.

## I- Hazırlık

Etkinliğin başında sınıfta/alanda dokuz tane bölüm oluşturulur (mesela, 8 adet masa bir koridor yapacak şekilde dizilebilir ve en ucuna dokuzuncu masa konulabilir). Bu bölümlere anlamı olmayan harfler veya sembollerden oluşan (ŞLX6EĞ gibi) tabelalar asılır. Bölümlere birer çocuk yerleştirilir ve her birine aşağıdaki yönerge kağıtlarından biri verilir:

<b>Aile Hekimi:</b> Görevi: Hastaya yardımcı olabilmek için onu hastanedeki doğru doktora yönlendirir: Kaş doktoru, Serçe parmağı doktoru, Kulak arkası doktoru, Dirsek doktoru, Sol göz doktoru.	<b>Vezne:</b> Görevi: Hastanın her gelişinde ona bir adet makbuz verecek.	<b>Kan alma:</b> Görevi: Hastaların kendilerine vereceği makbuz karşılığında onlara kan tahlili yapar. Yaptığı tahlilden aşağıdaki kan renkleri çıkabilir, bir renk seçer ve rengi kağıda yazıp hastaya verir: Yeşil, Pembe, Turuncu, Mor, Sarı. Her rengi eşit sayıda dağıtmaya özen göstermelidir.
<b>Eczane:</b> Görevi: Reçetede yazan ilacı hastaya verir, ilaçtan hangi hastalık için kullanıldığını okur, hastaya almak isteyip istemediğini sorar.	<b>Dirsek doktoru:</b> Görevi: İlk kez gelen hastayı sadece makbuzu varsa kabul edebilir. Makbuzu olan hastayı kan almaya gönderir. Kan rengi kağıdıyla gelen hastaya sadece aşağıdaki iki renk için reçete yazabilir. Başka renk çıkarsa hastayı aile hekimine gönderir. Kan rengi mor ise havuç suyu yazar, yeşil ise zencefil ve bal yazar.	<b>Kaş doktoru:</b> İlk kez gelen hastayı sadece makbuzu varsa kabul edebilir. Makbuzu olan hastayı kan almaya gönderir. Kan rengi kağıdıyla gelen hastaya sadece aşağıdaki iki renk için reçete yazabilir. Başka renk çıkarsa hastayı aile hekimine gönderir. Kan rengi pembe ise pancar suyu yazar, sarı ise ıhlamur yazar.
<b>Sol göz doktoru:</b> İlk kez gelen hastayı sadece makbuzu varsa kabul edebilir. Makbuzu olan hastayı kan almaya gönderir. Kan rengi kağıdıyla gelen hastaya sadece aşağıdaki iki renk için reçete yazabilir. Başka renk çıkarsa hastayı aile hekimine gönderir. Kan rengi sarı ise ıhlamur yazar, yeşil ise zencefil ve bal yazar.	<b>Serçe parmağı tırnağı doktoru:</b> İlk kez gelen hastayı sadece makbuzu varsa kabul edebilir. Makbuzu olan hastayı kan almaya gönderir. Kan rengi kağıdıyla gelen hastaya sadece aşağıdaki iki renk için reçete yazabilir. Başka renk çıkarsa hastayı aile hekimine gönderir. Kan rengi mor ise havuç suyu yazar, turuncu ise adaçayı yazar.	<b>Kulak arkası doktoru:</b> İlk kez gelen hastayı sadece makbuzu varsa kabul edebilir. Makbuzu olan hastayı kan almaya gönderir. Kan rengi kağıdıyla gelen hastaya sadece aşağıdaki iki renk için reçete yazabilir. Başka renk çıkarsa hastayı aile hekimine gönderir. Kan rengi pembe ise pancar suyu yazar, turuncu ise adaçayı yazar.

Ayrıca Eczane'ye aşağıdaki "ilaç kağıtları" çoğaltılarak verilir (hasta sayısı kadar elinde ilaç olmalı):

<b>İlaç kağıdı: Havuç suyu</b> Serçe parmağı tırnağı ve dirsek içindir.	<b>İlaç kağıdı: Zencefil ve bal</b> Sol göz ve dirsek içindir.	<b>İlaç kağıdı: Pancar suyu</b> Kulak arkası ve kaş içindir.
<b>İlaç kağıdı: Ihlamur</b> Kaş ve sol göz içindir.	<b>İlaç kağıdı: Adaçayı</b> Serçe parmağı tırnağı ve kulak arkası içindir.	

Son olarak da Vezne'ye aşağıdaki "makbuz" kağıtları çoğaltılarak verilir (hasta sayısının en az 3 katı kadar):

MAKBUZ	MAKBUZ	MAKBUZ
MAKBUZ	MAKBUZ	MAKBUZ
MAKBUZ	MAKBUZ	MAKBUZ
MAKBUZ	MAKBUZ	MAKBUZ
MAKBUZ	MAKBUZ	MAKBUZ



## II- Oyun

Bu 9 kişi dışındaki herkes "hasta"dır. Çocukların hastalıkları ise "dirsek hastalığı", "kaş hastalığı", "sol göz hastalığı", "serçe parmağı tırnağı hastalığı" ve "kulak arkası hastalığı"dır. Her çocuğa kulağına söyleyerek birer hastalık verilir.

Kurallar: Hastalar hastalıklarını bilirler ancak hastalıklarını sözlü bir şekilde ifade edemezler, yani konuşmaları mümkün değil. Hastalar yolunu bulup hastaneden bir ilaç ile çıkmaya çalışmalıdır, ancak acaba hastalıklarına göre bir ilaç almayı başarabilirler mi? Hastalar öncelikle Aile Hekimi'ni bulmalı, dertlerini konuşmadan anlatmaya çalışmalı ve Aile Hekimi'nin yönlendirmeleriyle hastanede doğru yerlere gitmeye çalışmalıdır.

Oyun tüm hastalar doğru veya yanlış ilaçla hastaneden çıkana kadar devam eder.

## III- Değerlendirme

Oyun bittikten sonra çocuklarla değerlendirme yapmak için aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Doktorlar hastaları nasıl anladı? Onları nasıl yönlendirdi?
- Hastalar nereye gitmeleri gerektiğini nasıl çözdü?
- Kendi hastalığına uygun olan doğru ilacı kaç kişi bulabildi? Bunu nasıl başardınız?
- Konuşamamak ve anlaşılmamak zorlayıcı mıydı? Nasıl hissettirdi? Buna benzer bir durumla normal hayatta hiç karşılaştınız mı?
- Buna benzer bir durumu sizce kimler yaşıyor?
- Dilini bilmediğiniz bir yerde olduğunuzda kendinizi nasıl ifade edersiniz?
- Yakınıızda hastane, okul, belediye gibi kurumlarla iletişim kurmak için ortak bir dil bilmeyen tanıyor musunuz? Onlar sizce bu süreci nasıl yaşıyor?
- Yanlış ilacı almaya kimler razı oldu? Neden?
- Gerçek bir hastanede olsanız yanlış ilaçla çıkmaya razı olur muydunuz?

## عیش [‘ayş] - Yaşa

Bu oyunu BoMoVu Derneğinin Barışa Oyna programından “Trakya sınırlarında Barışa Oyna” kılavuzunda da bulabilirsiniz.

Amaç	Kurtarmak ve kurtarılmak duygularını konuşmak.
Yöntem	Oyun oynama üzerine kurulu bu etkinlik, çocukların oynadıktan sonra eğitmenin yardımıyla yapacakları sohbetlerin ışığında yürütülür.

### I- Hazırlık

Açık havada oynanan bu oyunda çocukların koşabileceği geniş bir alan ve bu alanın bir köşesi de “hapishane” olarak belirlenir. Ön bilgi olarak bu oyunu Suriye’deki çocukların oynadığı anlatılabilir. Mümkünse “üniforma” olarak ebeler belli olacak şekilde renkli yelekler giyilir.

### II- Oyun

Bir ebe seçilir. Ebein yakaladığı çocuklar “hapishane” olarak belirlenen alana giderler ve onlara biri dokunarak “ayş!”, yani “yaşa” diye bağırana kadar hapis kalırlar. Onlar kurtarılmaya devam edebilirler. Biraz zaman geçtikten sonra ve oyun devam ederken bir çocuk çağırılır ve onun da ebe olduğu söylenir, varsa yelek giydirilir ve oyuna girince ebe ile birlikte çocukları yakalamaya başlar. Biraz zaman geçtikten sonra üçüncü, sonra dördüncü, beşinci, altıncı... ebe seçilir ve oyuna katılır ta ki ebeler oyunculardan daha kalabalık olana kadar.

### III- Çözümleme

Oyun bir kaç kere oynandıktan sonra çocuklar ile sohbet etmek için bir ortam oluşturulur. Sohbet sırasında çocukların birbirini dinlemesi, sohbeti domine edenlerin başkalarına konuşma fırsatı bırakmaya zorlanması, ve birbirlerinin söylemleri üzerinden bir sohbet geliştirmeleri önemli olacaktır (yani her çocuğun "bence..." şeklinde konuşmak yerine, bir önceki konuşanın dediği bir şey üzerine yorum ve fikirlerini katması önemli olacaktır).

Aşağıdaki sorular tartışmayı tetikleme amaçlı kullanılabilir:

- İlk ebe tek başına iken kendini nasıl hissetti? / Yanına başka ebeler eklenince nasıl hissetti?
- İkinci ebe, ebe olduğunun haberini alınca nasıl tepki verdi? / Nasıl hissetti?
- Hapishanedekiler nasıl hissetti?
- Serbest kalanlar nasıl hissetti?
- Kurtarılmayı bekleyenler kaygılandı mı? Kurtarılmak için seçilmeyi nasıl bekledi?
- Kurtaranlar kimi kurtarmayı nasıl seçti? Neden?
- Normal hayatta da bir yerden çıkmak için birisinin sizi kurtarmasını beklediğiniz oluyor mu?
- Bir yerde tehlike olunca, mesela savaş olunca, oradan çıkmak için ne yapmak gerekebilir?
- Böyle bir durumu yaşamış olan var mı? Nasıl kaçtığını anlatmak ister mi?

## SÖZLÜ TARİH



Amaç

Çocukların kişisel tarihlerini bir ilgi odağı ve bilgi kaynağına dönüştürerek sınıfta bu konuda ilgi ve merak uyandırmak, kişisel tecrübelerine değer vermelerini desteklemek.

Yöntem

Sözlü tarih yöntemi, klasik ve belgeye dayalı tarih anlatımının karşısında, toplumsal tarihin ortaya çıkarılması; insanların, özellikle de görünmez kılınanların kişisel anlatımlarının ve deneyimlerinin kaydedilmesidir. Grup/çocuk, geçmiş hakkında öğrenmek isteyeceği konuları sorular halinde hazırlar ve aldığı cevapları kaydeder.

## I- Hazırlık

Grup belirleme: İster tüm sınıfla, ister sadece ırkçılığa sistemsel veya ilişkisel biçimde maruz kalma ihtimalinin daha yüksek olduğu düşünülen öğrenciler ile bu çalışma yapılabilir. İrkçılığa maruz kalan çocukların, toplumun geri kalanı gibi, kendi öykülerini küçümseme ve egemenin öyküsünü daima daha önemli ve değerli görme eğilimi vardır. Buna karşı, çocuğun kişisel öyküsünde ortaya çıkanlardan ziyade, araştırarak kendine değer atfetme sürecini bizzat yaşaması değerli olacaktır. Sınıf içi bir uygulama olarak planlandığında gruplara konu başlıklarının dağıtımında eğitmen bu hassasiyetle davranabilir.

Soruların hazırlığı: Çocukların kendi ve onlar gibi olanların geçmişine, birikimine merakı tetiklemek ve bu konuda yol gösterici olmak önerilir. Geçmişle ilgili merak edilen konularda başvurulacak kaynaklar belirtilerek, sözlü tarih yönteminin araştırma sorularına dikkat çekilir. Hazır sorular sunmaktan ziyade, çocuğun merak etme sürecini yaşamasının parçası bu sorulara karar vermesiyle şekillenecek. Sınıfta ele alınan bir konu başlığı yönlendirici olabilir. Çocuğun kendi yöresinin tarihi, yemekleri, adetleri, müzikleri, dansları, masalları gibi sanatsal ve kültürel üretimleri hakkında sorular oluşturulabilir. Aynı şekilde, konular aile büyüklerinin ne zamanda ne tür uğraşlarla meşgul oldukları, varsa geçmiş göç hikayeleri, aşk, ayrılık, kutlama gibi çeşitli hatıralar ve günlük hayat tecrübeleri arasından seçilebilir. Çocuklar soruların sayısı, diyalogun önemi, soruların biçimikonusunda bilgilendirilir. Evet/Hayır sorularından kaçınmak iletişimi ve tartışmaları verimli ve ilginç kılacaktır. Son aşamada eğitmen çocukların şekillendirdikleri soruları sınıf içinde geliştirmek üzere tartışmaya açabilir. Araştırmada kullanılacak araçlar konusunda bilgilendirme yapılır.

Görüşmecilerin planlanması: Çocukların bu soruların cevaplarını öğrenebilecekleri kişileri belirlemeleri gerekir. Bu kişiler, ailelerindeki büyükler, velileri, abla/ağabey olabilir. Aileye yakın olan akrabalar, uzak olup telefonla görüşecekleri insanlar da olabilir. Bu kişilere ulaşmak zor ise ve çocuğun merakı ve ilgisi kültürel geçmişine üzerine ise, benzer deneyimler ve yöresel/kültürel kökenlere sahip olan insanlarla buluşması önerilebilir. Çocuk kendi hatırlamadığı bir göç hikayesi var ise, ailesinin mahalleye taşınmasını hatırlayan başka mahallelilerle de konuşabilir.

## II- Uygulama

Teknik hazırlık: İmkanlara göre veya isteğe bağlı olarak görüşmelerin kaydı önceden kararlaştırılmalı. Çocuklar önemli bilgileri görüşmeler sırasında not edebilirler. Cep telefonu varsa onun ses kayıt cihazı veya kamerası ile kayıt yapılabilir. Görüşmenin yapıldığı ortam kayıt olacaksa biraz sessiz olmalı. Eğer kamera ile kayıt yapılacaksa önceden görüşmecinin yanı sıra mevcut kişilerin onayı da alınmalı. Görüşmenin yapıldığı yerin veya görüşmeci kamerada görünmek istemiyorsa sadece konuşanın ellerinin veya başka bir detayın fotoğrafı da çekilebilir. Çocuklar burada başkalarının hikayeleri üzerinde söz hakkı olduğu, buna saygılı olmanın önemi konusunda bilgilendirilmelidir.

## III- Değerlendirme

Bulguları sınıflandırma: Ortaya çıkan bulgular, çocuğun başta belirlediği ilgi alanları veya süreçte öğrendiği ve ilgisini çeken bilgiler üzerinden toparlanabilir. Bunları çocuklar kendi defterine kaydedebilecektir. Örneğin: Şarkılar ve müzik enstrümanları üzerine araştırma yapan bir çocuk karşılaştığı bir şarkıya eşlik eden bir dansı da gösteren olduysa ve bu dansa ilgisi artmışsa, dans konu başlığını ekleyebilir ve altına yeni öğrendiği şeyleri not edebilir.

**Sunum:** Eğer çocuk isterse, bulgularını sınıftaki diğer çocuklarla paylaşabilir. Bunun için yaptığı sınıflandırmayı da kullanarak arkadaşlarına çektiği fotoğraflar ve yaptığı ses kayıtlarından da kesitlerle bir sunum yapabilir. Çocuğun yeni öğrendiği bir dans ya da oyun eğitmen işbirliği ile dinlediği kişinin hikayesiyle birlikte arkadaşlarıyla paylaşması desteklenebilir. Sunumlar sırasında ırkçılık doğurabilecek bir sıralama, rekabet ve karşılaştırma içeren bir değerlendirme yapılmaması gerekir.

## DAİRE KÖREBE

Amaç	Hareket özgürlüğü ve sınırlar üzerine, farklılıklar hakkında konuşmak.
Yöntem	Oyun oynama üzerine kurulu bu etkinlik, çocukların oynadıktan sonra eğitmenin yardımıyla yapacakları sohbetlerin ışığında yürütülür.

### I- Hazırlık

Bu oyun iç veya dış mekanda boş bir alanda oynanır. Oyunda gözleri kapatmak için bir kumaş (şal gibi) ve iki ucu birbirine bağlanılacak 8-10 metrelik bir halat kullanılır. Bu oyunu en fazla 15 kişi ile oynamak güvenlik açısından önemlidir. Oyunun sonrasında yapılacak ırkçılık temalı sohbet asıl hedef olduğundan zaman yönetimini iyi yapmak elzemdir.

### II- Oyun

Çocuklar iki ucu birbirine bağlanmış halatın yarattığı alanın içine girer. Aralarından biri ebe olur, onun gözleri bağlanır. O da oyun alanı içinde kalarak diğer çocukları ebelemeye çalışır. Ebe dışındaki oyuncular halatı her daim iki eliyle tutmalıdır. Ebe yakaladıklarını görme dışındaki duyarları vasıtasıyla tanımaya çalışır, tanımayı başardıklarının ismini söylemelidir. Yakalanıp ismi bulunan katılımcı halattan çıkar ve oyun diğer oyuncularla devam eder. Bu oyun farklı ebelerle tekrarlanarak oynanabilir.

### III- Çözümleme

Oyun bir kaç kere oynandıktan sonra çocuklar ile sohbet etmek için bir ortam oluşturulur. Sohbet içerisinde çocukların birbirini dinlemesi, sohbeti domine edenlerin başkalarına konuşma fırsatı bırakmaya zorlanması, ve birbirlerinin söylemleri üzerinden bir sohbet geliştirmeleri önemli olacaktır (yani her çocuğun "bence..." şeklinde konuşmak yerine, bir önceki konuşanın dediği bir şey üzerine yorum ve fikirlerini katması önemli olacaktır).

Aşağıdaki sorular tartışmayı tetikleme amaçlı kullanılabilir:

- Bu oyunda neye dikkat etmemiz gerekiyordu?
- Ebeyi düşürmemek için nasıl hareket etmemiz gerekti?
- Aynı zamanda ebeye yakalanmamak için nasıl hareket etmemiz gerekti?
- Bu halat olmasaydı nasıl hareket edecektik?
- Halat özgürlüğümüzü kısıtladı mı?
- Hareket özgürlüğü sizce ne demek?
- Hareketlerimiz nasıl özgür veya kısıtlı olabilir?
- Kendi hayatınızdaki hareket özgürlüğünüzü tanımlayabilir misiniz?

(Hareket özgürlüğü, hem ülkelerin sınırları arasındaki hareket, hem de ülkenin içinde bir yerden başka bir yere, mesela İstanbul'da bir mahalleden başka mahalleye gitme imkanındır. Özgürlüğün tanımına göre bu imkanın araçları (ulaşım araçları, pasaport...) devlet tarafından temin edilir.

## C- LİSE ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN ETKİNLİKLER

## İMGEDE HAPİS



Amaç	Kimliklere yapııştırılan basma kalıpların hangi toplumsal imgelerden beslendiğini tanımak ve tartışmak.
Yöntem	İmge tiyatrosu yöntemi ile gençleri karşı karşıya getirerek imgeler üzerinden tartışmak.

## I- Hazırlık

Bu etkinlikte imge tiyatrosu yöntemi kullanılacaktır. İmge tiyatrosu, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun kurucusu Brezilyalı Augusto Boal'ın geliştirdiği bir yöntemdir. İmge tiyatrosunda söz ve ses kullanılmaz, bedenler heykel şeklinde formlara girerler ve bu formlar üzerinden konuşulur.



Bu etkinlik için küçük kimlik kartları hazırlanır. Bu kağıtlara toplumun basma kalıplarla tanımladığı kimlikler yazılır. Her kağıda birer kimlik verilir, sınıftaki genç sayısının yarısı kadar kimlik kartları oluşturulur. Bu kartlar, gençlerin alınlarına yapıştırılabilecek küçüklükte olmalı.

Örnek olarak kartlara şu kimlikler yazılabilir: Kürt, Ermeni, Rum, Yahudi, Roman, Suriyeli, Arap, Laz, Bulgar, Senegalli, Alevi, Etiyopyalı, Iraklı, Afgan, Ezidi, Alevi, Ukraynalı, Moldovalı, Özbek, Çerkez, Rus.

Bu kağıtlar sınıfın yarısını oluşturan her bir gencin alınına kendisi kağıtta ne yazdığını görmeyecek şekilde yapıştırılır. Kağıtların rastgele seçilmesine özen göstermek bir gence özellikle belli bir kimliğin "yakıştırdığı" düşüncesine kapılmasını önler.

Etkinliğin yapılacağı odada yürüyebilecek kadar açık bir alan sağlanmalı ve hiçbir yerde ayna bulunmamalıdır.

## II- İmgelemeler

Gençlere, sınıfın yarısının alınlarına rastgele bir kimliğin yapıştırılacağı ve buna karşı sınıfın "egemen kimliksiz" olan yarının onlara alınlarındaki kimlikleri anlatması gerektiği söylenir. Etkinlik sırasında kimliksizlerin yaptıklarının analiz edilmesi istenir.

Gençler alınlarında ne yazdığını bilmedikleri kimlik kartlarıyla alanda karışık bir şekilde yürürler. Sinyal verildiği zaman oldukları yerde dururlar ve karşılarındaki kişinin kartını sessizce okuyup o kimliği anlatan, bedenleriyle bir imge oluştururlar. Bu imge, heykel gibi hareketsiz ve sessiz olmalı. Sinyal verildiği zaman tekrar yürümeye devam ederler ve yeni sinyal geldiğinde yine karşılarındaki kişinin imgesini yaparlar. 3-4 turdan sonra sınıfa "karşısında iki kere aynı imgeyi gören oldu mu?" diye sorulur. Olmadıysa alanda yürümeye ve sinyal ile imgeler oluşturmaya devam ederler. İki kere aynı imgeyle karşılaşan olunca kendisine sorulur; "seni hangi imge ile tanımladılar?", öğrenci bedensel imgeyi gösterir. "Sence hangi kimliğin imgesidir?". Bilen oyundan çıkabilir, sırayla tüm gençlerin kimliklerini bulmalarını bekler. Sonlara doğru kimliğini bilmeyen varsa kendisine söylenebilir.

## III - Analiz

Belli bir imge ile tanımlanan gencin karşısına o imgeyi yapanlar getirilir, onlardan imgeyi tekrarlamaları istenir. Gençler bu imgeyi neden yaptıklarını aralarında tartışır. İmgenin hangi basma kalıptan dolayı ortaya çıktığını konuşurlar. Bu imge o halk hakkında pozitif (dans, coşku, güzellik...) basma kalıplardan olabileceği gibi negatif (kabalık, çirkinlik...) basma kalıplardan ibaret de olabilir. Her ikisinin de basma kalıplar olduğunu hatırlayarak, bu basma kalıpları neden ürettiğimiz ve bunun kimlik mensubu kişi ile kurduğumuz ilişkiyi nasıl etkilediği sınıfça tartışılır.

## MEKANİKİTEN ÇIKMAK

Amaç	Bir ırkçılık vakası karşısında olayı analize etmek ve tepki geliştirmeye yönelik deneyime dayalı yöntemler denemek.
Yöntem	Forum tiyatro yöntemi ile canlandırma ve karar mekanizmalarını çalıştırma.

## I- Hazırlık

İrkçi bir saldırı örneğine dayanan bu etkinlikte gençler tepki geliştirme stratejileri kurarlar. Forum tiyatro tekniği, yine Ezilenlerin Tiyatrosu'nun kurucusu Brezilyalı Augusto Boal'ın geliştirdiği bir yöntemdir. Forum tiyatro tekniği seyirciyi oyunun içinde aktif bir şekilde dahil olmasını sağlarken, gerçeğin diyalog ve tiyatro vasıtasıyla dönüştürülmesini hedefler. Forum tiyatrosuyla çalışmalar yapan oyuncular aynı zamanda kendi fiziksel ve entelektüel tepkilenmeleri ve pratiklerini mekaniklikten çıkarır, tartışmalı bir alana taşır. Bu etkinlikte gençler gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlar karşısında tepkilerini fark etmeye ve onları tartışmaya yönlendirilirler.

Gençler ırkçı saldırılar karşısında, saldırının ırkçılığa dayandığını anlamak, bunu anladıktan sonra da yoldan geçen kişiyi pasif izleyiciden aktif müdahaleciye çevirmek üzerine alternatif yol arayışlarına girecekler. Bu etkinlik için sahne işlevi görececek boş bir alan ve seyircilerin oturabileceği bir yer yeterlidir.

## II - Senaryo

Aşağıda verilen senaryo sosyal medya üzerinden her gün karşımıza çıkan örneklerden biridir. İsteğe bağlı olarak senaryo değiştirilebilir.

### Senaryo:

*İstanbul'da her hafta kurulan bir pazarda, YEŞİL renkli bir pazarcı, her hafta yaptığı gibi sebze tezgahını kurmak için bir yer kiralamıştır. O hafta tezgahını yine kurmuştur. Tezgah yerini tutmak için para biriktirememiş olan MAVİ renkli bir pazarcı telaşla nereye kurulacağına bakınırken YEŞİL renkli pazarcıyı görür ve onun yerini almaya karar verir. YEŞİL ve MAVİ renkli pazarcılar arasında tartışma başlar. Tartışma büyüyünce zabıta olay yerine gelir. MAVİ renkli pazarcı durumu lehine çevirmek için bir yalan uydurarak YEŞİL renkli pazarcıyı taşkınlık yaratmakla suçlar. YEŞİL pazarcı sadece tezgah yerini kaybetmekle kalmaz, taşkınlık suçlaması ile resmi makamların karşısında kendini savunmak zorunda kalır. Zabıta dahil, pazar müşterilerinin çoğu MAVİ renklidir, diğer pazarcılar ise yarı yarıya MAVİ ve YEŞİLdir.*

### Karakterler:

- YEŞİL pazarcı, oyunun baş kahramanıdır.
- MAVİ pazarcı, tezgahını kurmak için yer arayan, olayı tetikleyen karakterdir.
- Zabıta, olay hakkında muhakeme edecek karakterdir.
- Pazarcılar, yarı yarıya YEŞİL ve MAVİ olup olaya şahitlik eden karakterlerdir.
- Müşteriler, çoğunluğu MAVİ, bir kısmı YEŞİL olup olaya şahitlik eden başka bir grup karakterlerdir.

## III- Anlama ve oyuna hazırlık

Yukarıda verilen senaryo gençlerle birlikte okunduktan sonra bu senaryonun neden ırkçı bir saldırı vakası teşkil ettiği tartışılır. Genel toplumun hangi ön yargılarından beslenerek YEŞİL pazarcıyı tehlikeye attığı tartışılır. Bu suçlamanın esaslı olabileceğini tartışmak isteyenler var ise, bunun esaslarının hangi fiziksel ve sözlü davranışlara dayanacağını grupça konuşmalı.

Senaryoda yer alan tüm karakterleri oynamak için gönüllüler seçilir ve herkes sahnedeki yerini alır.

## IV- Forum tiyatrosu

Forum tiyatrosunun çalışma mantığı sınıfa anlatılır: amacımız, YEŞİL pazarcının içinde bulunduğu durumdan kurtulması. Amaç başına gelebilecekleri toplumun genel ön yargılarından dolayı tahmin edebilen YEŞİL pazarcının yapabileceklerini tartışmak

yerine, baş kahramanın yerini alarak seyirci konumundaki gençlerin oyuna aktif olarak katılmalarıdır. Baş kahramanın yerini almak isteyen seyirci sadece elini kaldırır ve eğitmenin onayını aldıktan sonra yapacaklarını anlatmadan hemen oynamaya başlar.

Zabitanın gelişinden önceki tüm karakterlerin pasif ya da aktif bir şekilde dahil olduğu sahne oynandığı anda eğitmen oyunu dondurur ve hangi karakterin kendini nasıl konumlandığını seyircilere yorumlatır.

YEŞİL pazarcının tezgah yerini ve sebzelerini kaybedip karakola götürülmesine neden olacak olaylar silsilesi karşısında sergileyebileceği çeşitli tepkiler arasında pazarda huzurlu bir ortam oluşturulana kadar oyun devam eder.



## HİKÂYEMİZ

Amaç	Siyah Amerikalıların 90'larda müzik vasıtasıyla öykülendirdikleri sorunlarını anlamak ve kendi hayatları üzerine düşünmek.
Yöntem	Bir rap şarkısının imge ve söylem analizini yapıp yenisini kurmak.

### I- Hazırlık

Rap şarkısının kullanılacağı bu etkinlik için müzik oyuncusu gerekir. Örnek verilen şarkının klipi olmadığı için video oyuncusuna gerek yoktur. Siyah hareketinin sesi haline gelmiş başka rap gruplarının şarkıları da kullanılabilir. Burada sunduğumuz örnek, Dead Prez adlı grubun Wolves şarkısının sözleridir. The Last Poets, Gill Scott-Heron, Public Enemy gibi diğer rap gruplarının şarkıları da kullanılabilir. Burada sözleri tercüme edilmiş olan şarkının edebi yapısı, gençlerin düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olacaktır. Bu sözler, Uhuru Hareketi (Uhuru, Swahili dilinde "özgürlük" anlamına gelir) başkanı Omali Yeshitela'ya ait. Yeshitela, 1998'de Philadelphia'da katıldığı "Siyah Güç Konferansı"nda Dead Prez tarafından şarkılaştırılan ve aşağıda sözleri bulunan konuşmayı yapmıştır. Bu etkinlikteki yazı aşaması ödev olarak verilerek iki derse bölünebilir.

### II - Etkinlik

Sınıfa öncelikle Rap müziği hakkında ne düşündükleri sorulur. Sevip sevmemelerinin yanı sıra, Rap müziğinin ortaya çıkışı, nerede, hangi bağlamda ve kimler tarafından yapıldığı sorulur. Rap müziği, Amerika'da, 1954'ten itibaren, yasallaştırılmış kurumsal ırkçılığı yıkmak amaçlı Siyahların kurduğu ve başarıyla sonuçlanan Sivil Haklar Hareketi'nin bir ürünüdür. Siyahların kendilerini ifade etmek için bu tarzı tercih etmelerinin nedeni, kölelik zamanında müzik yapmalarının yasak olması ve kendi bedenlerini kullanarak ritimler geliştirmeleridir. Sınıfta bu bilgiler verilip rapin bir isyan biçimi olarak ortaya çıkışı anlatılabilir. Biraz sohbet ettikten sonra, Dead Prez grubunun bu hareketin mirasçısı olan gruplardan biri olduğu ve Wolves - Kurtlar şarkısını Omali Yeshita'nın bir konuşması üzerine yaptığı gençlere anlatılır.

Şarkı sözleri gençlerin eline verilir. Şarkıyı dinlerken sözlerin tercümesini takip etmeleri gerekir.

Dead Prez – Wolves	Dead Prez – Kurtlar
<p>I'm not a hunter but I am told that, in places like in the Arctic where indigenous people sometimes might hunt a wolf.</p> <p>They'll take a double edged blade, and they'll put blood on the blade and they'll melt the ice and stick the handle in the ice. So that only the blade is protruding and that a wolf will smell the blood and wants to eat and it'll come and lick the blade, trying to eat</p> <p>And what happens is when the wolf licks the blade of course, he cuts his tongue, and he bleeds and he thinks he's really having a good meal and he drinks, and he licks, and he licks and of course, he is drinking his own blood and he kills himself.</p> <p>That's what the Imperialists did to us with crack cocaine you got these young brothers out there thinking that they're getting something</p> <p>That they're gonna make a living with. They is getting something so they can buy a car; Like the white people have cars, why can't I have a car?</p> <p>They getting something so they can get a piece of gold; White people have gold, why can't I have gold?</p>	<p>Kendim avcı değilim ama bana anlatılanlara göre, Kuzey Kutbu gibi yerlerde bazen yerliler kurt avlanır.</p> <p>Çift bıçaklı bir hançer kullanırlar, bıçağına kan sürerler ve hançeri kara saplayarak sadece kanlı ucu dışarıda bırakırlar. Bir kurt kan kokusunu duyup yemek zanneder. Gelir ve kanlı bıçağı yalar. O zaman da kurt gelip bıçağı yalamaya başlar, tabii dilini keser ve dili kanar, çok güzel bir öğün yediğini zanneder. İçer, yalar, yalar ve tabii kendi kanını içiyordur ve kendi kendini öldürür.</p> <p>Emperyalistlerin kokain ile bize yaptıkları şey tam da bu: Genç erkeklerimiz bir şeyleri elde ettiğini zannederler, bununla yaşayabileceklerini zannederler. Kendine bir araba satın alacak kadar kazandığını zanneder, Beyazların arabası varsa benim neden bir arabam olmasın? Diyorlar.</p> <p>Kendine bir parça altın alacak kadar kazandığını zanneder, Beyazların altınları varsa benim neden altınım olmasın? Diyorlar.</p> <p>Kendine bir ev satın alacak kadar kazandığını zannederler, Beyazların evleri varsa benim neden evim olmasın?</p>

They're getting something to get a house;  
White people have a house, why can't I  
have a house?

And they actually think that there's  
something that's bringing resources to  
them. But they're killing themselves just  
like the wolf was licking the blade  
And they're slowly dying without knowing  
it.

That's what's happening to the  
community, you with me on that? That's  
exactly and precisely what happens to  
the community.

And instead of blaming the hunter who  
put the damn handle and the blade in  
the ice for the wolf,  
what happens is the wolf gets blamed for  
trying to live.

That's what happens in our community,  
you don't blame the person, the victim.  
You blame the oppressor!  
Imperialism, white power is the enemy.  
Was the enemy when it first came to  
Africa, snatched up the first African;  
brought us here against our will,  
Is the enemy today.  
That's the thing that we have to  
understand

Diyorlar.

Ve kendilerine gerçekten kaynak yaratan  
bir şey olduğunu zannederler, ama  
aslında kendi kendilerini öldürürler, tam  
da bıçağı yalayan kurt gibi, farkında  
olmadan yavaş yavaş ölürler.

Cemaatimize de tam olarak bu oluyor,  
katılıyor musunuz? Cemaatimizin yaşadığı  
tam olarak aynı şeydir.

Ama bu bıçağı kurdun yalaması için kara  
saplayan avcı hiç suçlanmaz. Giderler  
hayatta kalmaya çalışan kurdu suçlu  
gösterirler.

Bizim cemaatte de bu oluyor; kişiyi yani  
mağduru gidip suçlayamazsın, ezeni  
suçlarsın!

Emperyalist Beyaz iktidar düşmandır.  
İlk Afrika'ya ayak bastığında, ilk  
Afrikalıyı kaçırdığında, bizi buraya zorla  
getirdiğinde düşmanımızdı. Bugün de  
düşmanımızdır.

Bizim bunu anlamamız gerekiyor.

### III- Anlama

Şarkıyı dinledikten sonra sınıf ile birlikte şarkı metninin yapısı incelenir:

a- Çok uzaklarda, çok farklı bağlamlarda birilerinin yaşadığı bir hikâyenin anlatımı:

*“Kendim avcı değilim ama bana anlatılanlara göre, Artık gibi yerlerde bazen yerliler kurt avlanır. Çift bıçaklı bir hançer kullanırlar; bıçağına kan sürerler ve hançeri kara saplayarak sadece kanlı ucu dışarıda bırakırlar. Bir kurt kan kokusunu duyup yemek zanneder. Gelir ve kanlı bıçağı yalar. O zaman da kurt gelip bıçağı yalamaya başlar, tabii dilini keser ve dili kanar, çok güzel bir öğün yediğini zanneder. İçer, yalar; yalar ve tabii kendi kanını içiyordur ve kendi kendini öldürür.”*

Bu hikâyedeki karakterler (avcı ve kurt), nesnelere (hançer ve kar), ve eylemlerin (tuzağın kurulması ve kurdun tuzağa düşmesi) herkes tarafından anlaşıldığından emin olunur. Bu hikâyedeki iki karakterin rolü, hangi dürtülerle hareket ettikleri incelenir.

b- Hikâyenin gerçek hayata tekabülü:

*“Emperyalistlerin kokain ile bize yaptıkları şey tam da bu: Genç erkeklerimiz bir şeyleri elde ettiğini zannederler; bununla yaşayabileceklerini zannederler. Kendine bir araba satın alacak kadar kazandığını zanneder; Beyazların arabası varsa benim neden bir arabam olmasın? Diyorlar. Kendine bir parça altın alacak kadar kazandığını zanneder; Beyazların altınları varsa benim neden altınım olmasın? Diyorlar. Kendine bir ev satın alacak kadar kazandığını zannederler; Beyazların evleri varsa benim neden evim olmasın? Diyorlar. Ve kendilerine gerçekten kaynak yaratan bir şey olduğunu zannederler, ama aslında kendi kendilerini öldürürler; tam da bıçağı yalayan kurt gibi, farkında olmadan yavaş yavaş ölürler.”*

Metinde ilk başta verilen hikâyenin metaforik kurgusu ortaya çıkar. Avcı ve Kurt karakterlerinin yerini gerçek hayattaki başka karakterler almıştır (Amerika'daki Siyahlar ve Beyazlar) ve yaşadıkları avlanma hikayesinde kurdun aynı şekilde tuzağa düşmesine sebep olan Siyahların motivasyonları anlatılır. Bu metafor sınıfta yine gözden geçirilir.

c- Çözüm önerisi:

*“Cemaatimize de tam olarak bu oluyor, katılıyor musunuz? Cemaatimizin yaşadığı tam olarak aynı şeydir. Ama bu bıçağı kurdun yalaması için kara saplayan avcı hiç suçlanmaz. Giderler hayatta kalmaya çalışan kurdu suçlu gösterirler. Bizim cemaatte de bu oluyor; kişiyi yani mağduru gidip suçlayamazsın, ezeni suçlarsın! Emperyalist Beyaz iktidar düşmandır. İlk Afrika'ya ayak bastığında, ilk Afrikalıyı kaçırdığında, bizi buraya zorla getirdiğinde düşmanımızdı. Bugün de düşmanımızdır. Bizim bunu anlamamız gerekiyor.”*

Anlatıcı, anlattığı hikâyeyi metaforik hale getirdikten sonra cemaatin toplumsal olarak yaşadığı bu olaya nasıl baktığını eleştirerek, nasıl farklı yaklaşması gerektiğini söyler. Metnin bu öneri kısmı da gençlerle tartışılabilir (Sizce ev, araba, altın peşinde olan Siyah gençler mi suçludur yoksa bunları arzu nesnesi haline getiren Beyaz sistem mi suçludur? Bunun tarihsel boyutu nasıldır?..)



#### IV- Üretim

Bu üçlü yapı üzerinden (hikâye, metafor ve çözüm) gençler kendi hayatlarına dair düşünürler. Kendi cemaatleri veya kişisel olarak yaşadıkları, kısa vadede zevk verdiğini düşünse de uzun vadede zararlı olduğunu düşündükleri bir olguyu seçerler ve aynı şema üzerinden rap şarkılarını yazarlar. Gençler, isterlerse grup halinde, isterlerse tek başına bu çalışmayı yürütebilirler. Grup halinde çalışanlar kendilerini aynı "cemaatten" (yani herhangi bir sosyo-kültürel grup; kadın olmak da buna örnek olabilir elbette) tanımlamıyorlarsa, aralarında mensubu olan bir cemaatin yaşadığı bir sorunsalı ele alabilirler. Yazdıkları metni isteyenler alkış, parmak şıklatma, dize vuruşlarla bir ritim uydurarak ritmik bir şekilde okumaya çalışabilirler.

#### V- Sunum ve değerlendirme

Metinler sınıf ortamında sunulur. Ritim geliştirmiş olan gençler, kendi yaptıkları bir ses kaydı da getirebilirler. Metni dinledikten sonra yazarına hangi sorunsalı ele almaya çalıştığı ve bunu yapmak için hangi hikâyeyi neden seçtiği üzerine sınıfça konuşulur.

## ÖNEMLİ FİGÜRLER



Amaç	Dünyanın farklı yerlerinde ırkçılıkla çeşitli araçlarla mücadele etmiş ve bu alanda önemli figürler haline gelmiş insanların hayatlarını ve geliştirdikleri stratejileri öğrenerek, mücadelenin mümkün olduğunu anlamak.
Yöntem	Çocuklar alternatif kaynaklar taramaya teşvik edilerek yaratıcı biçimlerde sunumlar yaparlar.

## I- Hazırlık

Bu etkinlik bir ödev olarak verilir daha sonra gençlerin sunumlarına vakit ayrılarak yapılır. Etkinliğin amacına uygun olarak gençlere öneriler sunulur, bunlara ek olarak kendi bildikleri ve başkalarıyla paylaşmak istedikleri figürler de seçebilirler.

Gençler, tarihsel bir araştırmayı internet üzerinden yapacakları için yakınlarda internet bağlantısı olan kaynak merkezleri ve kütüphanelere yönlendirilebilir. Türkçede daha az kaynak bulabilecek gençlerin ayrıca çevrimiçi çeviri araçlarını kullanmaları gerekebilir.

## II- Süreç

Sınıfın içinde birlikte çalışmaktan hoşlanan veya tersine birbiriyle fazla temas etmeyen çocuklar 4-5 kişilik gruplar haline getirilir. Her bir gruba ırkçılıkla mücadele etmiş bir figür verilir.

Aşağıdaki figürler örnek olarak verilmiştir, başka figürler de kullanılabilir: Rosa Parks, Steve Biko, Mahatma Ghandi, Martin Luther King Jr., Malcolm X, Toussaint Louverture, Miriam Makeba, Angela Davis, Harlem Desir, Nelson Mandela, Nina Simone, Frantz Fanon, Thomas Sankara, Aimé Césaire, Ousmane Sembène, Haile Selassie, Kwame Nkrumah, James Baldwin...

Gruplardan bu figürlerin neye karşı (hangi sistem, hangi yönetim) hangi araçlarla mücadele ettiklerini ve hayat hikayelerini araştırması istenir.

### III- Sunum

Gençler, sunumlarını yaratıcı bir poster ile yapmayı seçebilirler, büyük bir kağıt üzerinde kişinin portresini çizebilirler veya fotoğrafını yapıştırabilirler ve görsel simgelerle kişiyi tanıtabilirler. Bu şekilde yapılması durumunda poster daha sonra sınıfın duvarlarında asılı kalabilir.

Ek araçlar:

## BİLİNÇLENME ARACI

Aşağıdaki test çocukların ırkçılığa uğrayıp uğramadıklarını mikroayrıcılık örnekleri üzerinden anlamalarına yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Bu test, Paris Est-Créteil üniversitesinde felsefe ve sosyoloji profesörü Irène Pereira'nın çalışmasından uyarlanmıştır.

### Okulda hiç ırkçılığa uğradım mı?

Öğretmenlerim derslerimde zorluk çekmemin Türkçeden başka bir dil bilmem veya ailemle evde Türkçe dışında başka bir dil konuşmam ile alakalı olduğunu söyledikleri oldu.
Öğretmenlerim derslerimde zorluk çekmemi göç etmiş olmama, ailemin göç etmiş olmasına veya varsaydıkları kökenime bağlıyorlar.
Okul idaresi dini bir gösterge olduğunu söyleyerek bir kıyafetimi/süsümü yasal olmasına rağmen çıkarmamı söyledi.
Fakir/geri kalmış bir yer olduğunu anlatmak dışında kökenlerimin olduğu yer hakkında sınıfta asla konuşulmadı.
Öğretmenlerin ailemin göç geçmişi, ten rengim ya da farklı dini aidiyetim nedeniyle negatif klişelerine maruz kaldığım oldu.
Anne ve babamın Türkçe dilini ve/veya buradaki eğitim sistemini bilmemeleri, okul idaresi tarafından ciddiye alınmamalarına sebep oldu.
Öğretmenlerim annemin/babamın soyadları ya da memleketleri yüzünden öğrenimime katkıda bulunacak bir eğitim seviyesine sahip olamayacaklarını imâ ettiler.
Karne notlarım diğer öğrencilerle aynı olsa da, onlara yüksek eğitim imkanları önerilirken bana mesleki eğitim önerildiği oldu.
Yasalara uygun olduğu halde eğitim aldığım kuruluştaki yasal statümün tanınmasında zorluklarla karşılaştığım oldu.
Okuldaki başka arkadaşlarımla Türkçe dışında bir dilde konuştuğum için uyarıldığım oldu.

## Ek araçlar:

## IRKÇILIK KARŞITI OKUL ARACI

Öğretmenlerin doldurabileceği bu test, çalıştıkları okulun ırkçılık karşıtlığını ölçmek için geliştirilmiştir. Bu test bir örnektir, herhangi bir standarta dayanmamaktadır. İrkçilik karşıtı bir okul, ayrımcılıkları görmezden gelerek eşitçi bir ortam sunan değil, ayrımcılıklarla mücadele etmek için belli başlı araçlar kullanan, ırkçılığın nesnesi olan çocuklara imkanlar sunan bir ortamdır.

Pedagojik kadro:	Evet	Hayır
Okul personeli, ırkçılığa maruz kalan/kalabilme ihtimali olan çocukların okuldaki varlığından haberdar mı?		
Okul personeli okula gelen çocukların karşılaştığı sosyal ve kurumsal eşitsizlikler hakkında bilgi sahibi midir?		
Okul personeli çocukların maruz kalabileceği eşitsizlikler karşısında nasıl tepki göstereceğini biliyor mu?		
Okul personeli ırkçılığa maruz kalan/kalabilme ihtimali olan çocukları güçlendirmek için araçlara sahip mi ve onları uygulayabiliyor mu?		
Okul personeli, ırkçılığa maruz kalan çocukları dinleyebilecek, anlayabilecek ve yardımcı olabilecek kişiyi atadı ve yönlendiriyor mu?		
Okul ortamı:	Evet	Hayır
Okul bahçesinde, ırkçılığa maruz kalan/kalabilme ihtimali olan çocuklar diğer çocuklar kadar varlık gösterebiliyor mu?		
Okulun bilgilendirme tabelaları ya da sınıf içerisindeki duyurular, afişler ayrımcı bir mesaj içermediğinden emin olunuyor mu?		
Sınıf ortamı:	Evet	Hayır
Sınıfta, çocukların birbiriyle iletişimi konusunda ayrımcılıkların yeniden üretilmemesi konusunda önlemler alınıyor, sohbetler ediliyor mu?		
Özellikle dil sorunundan dolayı takip etmekte zorlanacak çocukların dersleri anlamasına özen gösteriliyor mu?		
Veliler ile iletişim	Evet	Hayır
Okulda kayıtlı çocukların velileri okulun ırkçılık konusundaki tavrını biliyor mu?		
Farklı etnik kimliğe sahip velilerin (Ör: Kürt, Arap, Roman) okula bildirdikleri şikayetler kayıt ve dikkate alınıyor mu?		
Dil farklılıkları yüzünden iletişim kurmakta zorlanan veliler ile iletişim kurabilmek için özel çaba sarf ediliyor mu?		

## Teşekkür

Bu kitapçık, küçük bir ekibin emeğiyle ortaya çıkmış bir üründür.

Okul yaşamında edinilen bazı alışkanlıklar hayatımızın geri kalanını derinden etkileyip şekillendirebiliyor. Kamusal yaşama ilk adımlardan olan okul sürecinde, ötekilerle yoğun ve doğrudan ilişki kurmaya başlarız. Bu dönemdeki temasların izleri yaşamımızın geri kalan kısmında da ötekilerle ilişkilerimizi etkiler. Bunun yanında maruz kaldığımız ayrımcılık biçimleri de yaşamda var olma konumumuzu ve gücümüzü etkiler. Dolayısıyla ırkçılıkla mücadele için okul ortamının son derece önemli olduğunu düşünüyoruz. ırkçılığa maruz kalan çocukların da güçlendirilmesi ve ırkçılığa karşı koyma kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği kanaatindeyiz. Geleceğin yetişkinleri olan bugünün çocukları; toplumsal dolaşımında olan ırkçılık biçimlerini kendileriyle beraber geleceğe taşımadıkları takdirde, hayal ettiğimiz ırkçılık karşıtı toplum mümkün olacaktır.

Bu çalışmamızın yanıtları, düzeltilmesi gereken, eksik tarafları elbette vardır. Bunun için çalışmamızı daha da geliştirmek, zenginleştirmek için bizimle iletişime geçmenizi isteriz.

Bu kitapçığın hazırlanmasında katkıda bulunan, fikir sunan Cansu Kılınçarslan, Samet Saygı, Emre Çetin Gürer, Savaş Arafat Kalkan, Dilan Akbayır ve Birte Neumann'a teşekkür ederiz.

**BoMoVu Ekibi**





# BoMoVu

Sosyal Güçlendirme için Spor ve Beden Hareketi



BoMoVu.org