

SINIFTA BİR YARGIÇ OLARAK OKUL

Burak Şahin & Neriman Açıklalın

Mersin Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi

Öz

Laurent Cantet'nin yönetmenliğini yaptığı 2008 tarihli *Entre les murs* (Sınıf), günümüzün birçok toplumsal problemini seyircilere aktarmaktadır. François Marin'in Fransızca dersleri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılaşmayı ele almaktadır. Öğretmenler dersin yürütülmesi ile ilgili sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Öğrenciler ise bir otorite ögesi olarak görülen öğretmene meydan okurlar. Öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılaşma ötekilik, adalet, eşitlik, direniş vb. birçok konuyu ortaya çıkarmıştır. Bu makalede, *Sınıfta* yer alan birtakım sosyolojik konular tartışılmıştır. Okul, doğru ile yanlış ve bilen ile bilmeyen arasındaki karşıtlığı gayet eşitlikçi gözükken bir yerde bile hukuku hiçe sayarak kurmaktadır. Zira okul, kimin "başarılı" olduğunu belirleyen bir kurum olarak karşıtlıkları sürekli canlı tutmakta ve karar verme tekeli elinde bulundurmaktadır. Öğrenciler okulun "kuşatıcılığına" çeşitli direniş taktikleri ile yanıt vermeye çalışırlar. Böylece okul her zaman "duvarlar arasında" bulunmanın gerginliğini yaşar. *Sınıf*, okulun öğrencilerin geleceğini tayin eden bir yargıç olduğunu ve öğrencilerin bu hukuku kesintiye uğratmaya çalıştığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: *Sınıf*, okul, liberal çokkültürcülük, ideoloji, taktik.

School as a Judge in *The Class*

Abstract

Entre les murs (*The Class*) (2008), directed by Laurent Cantet, portrays many of today's social problems. It dramatizes the interactions between the students and the teacher in François Maris's French lessons. The teacher must fulfill the responsibilities of a teacher; the students defy the teacher, who is seen as an authority figure. The resulting interactions embody social issues such as otherness, justice, equality, and resistance. This article discusses some of these sociological themes. The school constitutes a polarity between the true and the false, the knowledgeable and the ignorant in defiance of law, even in an "egalitarian" environment. Because the school as an institution determines who is "successful," it keeps the polarities alive and has a monopoly on decisions. The students respond the school "siege" with various resistance tactics. In *The Class*, the school as a judge determines the future of the students, and the students endeavour to suspend this law.

Keywords: *The Class*, school, liberal multiculturalism, ideology, tactics.

Giriş

Bir toplumsal anlatının keşfine çıktığımızda serüvenimizin meşakkatli geçeceği açıktır. Anlatılar çoğu zaman saklanmayı sever; kelimelerin, zaman tasavvurunun, kariyer planlarının, yanımızdan ayırmadığımız aksesuarların içerisine telaşla yayılırlar. Panoya asılan bir afiş, mağazadan satın alınan bir kıyafet, gönül okşayıcı iltifatlar, yani gündelik hayatın karmaşası içine yuvalanan her şey yalın sıradanlıklar olmanın ötesindedir. Sosyolojinin “tasa” ettiği bütün tartışmalar rutinlik coğrafyasında bulanıklaşan bu öğelerin berrak kılınmasına yönelik olarak yürütülmektedir.

Örgün eğitimin güzergâhı üzerine tasalanmak toplumsal olguların “olağan” karşılanmasını tahlil etmeye de yardımcı olacaktır; çünkü okul merkezli eğitim hâlihazırdaki egemen “ethos”un kitlesel aktarımını üstlenmektedir. Elbette İslami itikatları merkeze alan bir devletin örgün eğitim kıstasları, Orta Amerika ülkelerinin bu konudaki yaklaşımlarından farklı olacaktır. Ancak kimin “başarılı” olduğuna karar veren, sahil bilginin kaidelerini çizen, öğrenmeyi ve öğretmeyi ipoteği altına alan bir kurum bütün yerel farklılıklara karşın evrensel bir “ülkü”ye sahiptir. Bu ülkü eğitimi bir tasarruf yatırımı haline getirir (Freire, 2010, s. 51). Öğrenciler, toplumun saadeti ülküsüyle geliştirilen örnek/makul vatandaş tipolojisine sığdırılmaya çalışılmaktadır. Bazıları “bahtsız” doğmuştur, bazıları “harika çocuk” nişanesine sahiptir; lakin her biri, her şeyin “kendiliğinden” sürdüğüne dair inanç hususunda bezginlik yayan okulun tabiiyeti altına girmiştir

Bu bakımdan okul, toplumsal ilişkilerin mikrokozmosunu görmek açısından bize çeşitli imkânlar sunmaktadır. Bilgi-iktidar, rıza-isyân, hukuk, toplumsal kutuplaşma vb. birçok konu bir okulun uzamı içinde yayılmaktadır. Erkin yarattığı efsunun elementlerini çözümlenmeye girişmek amacıyla okulun koridorlarındaki yankıya kulak asmak her daim elzem olacaktır.

Laurent Cantet’in yönetmenliğini yaptığı 2008 tarihli *Sınıf*, toplumsal tartışmalara kulak asma isteğimize yanıt vermektedir. *Sınıf*, eğitim öğretim yılının yeknesak bir müfredatın uygulanmasından çok daha karmaşık olgulara malik olduğunu göstermektedir. François Marin’in Fransızca dersinde dil bir müsabakanın ve münakaşanın aparatıdır. Öğretmenler Odası takım ar-

kadaşlarına “rehabilitasyon” hizmeti sağlar. Toplantı odası pekâlâ bir savaş mahkemesi salonuna dönüşebilir. Öğrenciler birtakım mağduriyet mısralarını “ezberden” okuyarak öğretmenler ile restleşirler. En önemlisi çağcıl eşitlik ilkelerini vazgeçilmez addeden bir medeniyetin “istikrarı” korumak adına peşin hükümlere dayanan bir yargılamayı gerçekleştirmekten sakınmayacağı ortaya çıkmaktadır. Film, çoğulculuk şiarını farklı aktörlerin yüz yüze gelmesi aracılığıyla sınırlar; şiarı sınava tabi tutarak ülkülerin hakikat ile sağlanmasını yapar. Bu çalışmanın amacı, *Sınıf*’ın işaret ettiği sağlamaları analiz etmektir. Çalışmada, belirli tartışmalar ve kavramlar aracılığıyla, *Sınıf*’ın okulun karar verme mekanizmalarını hangi temalar etrafında sunduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda, *Sınıf*’ın bilgi ve iktidar bağına yaklaşımları analiz edilecektir. Çalışmanın ilk bölümünde çokkültürcü liberalizmin efsunları ve okul merkezli eğitimin karar verme monopolü tartışılmaktadır. İkinci bölümde ise filmde, okulun karar mekanizmasına ayak sürüyen pasif direniş taktikleri üzerinde durulacaktır.

Sınıf’ın senaryosu filmin başrol oyuncusu olan François Bégaudeau’nun öğretmenlik tecrübelerini anlattığı yarı-otobiyografik romanına dayanmaktadır. Bununla birlikte, filmdeki birçok oyuncu gerçek adlarıyla filme dâhil olmaktadır. Bu durum filmi belgesel yapım sahiciliğine yaklaştırmaktadır. Oyuncuların set dışı varlıkları set içindeki performanslarıyla birleşmekte ve yeni bir anlatım tarzı ortaya çıkmaktadır. Oyuncular da son kertede filmin muhakeme ettiği temaları hem “teşhir” etmekte hem de bilfiil yaşamaktadırlar. Maske ile hakikat filmde birbirini besler, takas eder veya yağmalar. *Sınıf*, oyuncularını için sonlanmıştır; çünkü oyuncular kendilerinden beklenen görevi yerine getirmişlerdir. *Sınıf*, oyuncularını için sonlanmamıştır; zira oyuncuların gerçek adlarıyla var oldukları bir yerden “sıvışmaları” kolay değildir.

Kuşatıcı Mekânın Duvarları ve Aktörleri

Öğretmen François Marin yeni eğitim-öğretim yılının ilk gününde bir kafede içeceğini yudumlamaktadır. Filmin bu ilk sahnesi hararetle geçecek bir yılın “nefes egzersizleri” olarak karşımıza çıkmaktadır. Marin, soyunma odasında rakiplerinin manevralarına hazırlanmaktadır.

Konuk olduğumuz öğretmenler odası, toplantı salonu, okul bahçesi ve müdür odası dışında tek bir mekânda geçen *Sınıf*, teatral ve klostrofobik bir atmosfer sunmaktadır (Strand, 2009, s. 265). Marin’in meslektaşlarıyla ve okul çalışanlarıyla, yani takım arkadaşlarıyla, yeni eğitim-öğretim yılının açılış/tanışma konuşmalarını yapacağı yere giderken hazırlıkları yapılan bir sınıfa attığı bakış, filmin “kapalı mekân” mitolojisini de temin etmektedir.

Bu hazırlıklar, oyunun sahneye konulmasından ve seyircilerin salona iştirak etmelerinden önceki işbölümünü andırmasından dolayı filmdeki dramaturji ögesi sağlamlaşmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları “sürtüşmeleri” püskürtme çabaları, öğrencilerin okul merkezli formel eğitim nizamını sekteye uğratma girişimleri ve bu girişimleri alt etmek için birbirlerine tüyolar paylaşan öğretmenler, “kapalı mekân” içindeki bir performans mücadelesini ortaya koymaktadır. Erving Goffman’a göre performans, bir kimsenin belli bir gözlemci kümesi önünde sürekli bir süre boyunca gerçekleştirdiği ve gözlemciler üzerinde etkisi olan bütün faaliyetlerdir. Performansın gerçekleşmesi, standart ifade donanımının gözlemcilere sergilendiği ortam ve sahne sunan mobilya, dekor, fiziksel tasarım ve diğer arka plan düzenlemelerini içeren “setin” mevcudiyetine doğrudan bağlıdır (2009, s. 33-34). Film sınıfı; bilgi, iktidar, ötekilik, hukuk, etik vb. konuların müzakere edildiği bir “sihirli daire” ve üs olarak tasarlanmaktadır.

Açılış merasiminde öğretmenler, set hakkındaki yorumlarını ve daha önceki setlerdeki tecrübelerini tedavüle sokarlar. Takım arkadaşlarının ilk konuşmalarının içeriğini daha önceki görev yerleri, okuldaki kıdemli öğretmenlerin yeni üyelere teşvik ve teselli sözleri, derslerin müfredat kıstaslarına uygun yürütülemiyor oluşunun tiye alınması oluşturmaktadır. Aşinalık devşirilebilecek sıcaklık içermeyen samimiyet bağı ile bağlanan takım arkadaşlarının, setteki performanslarının dağarcığını tesis eden “sahne arkası” (Goffman, 2009, s. 112), bu karede karşımıza çıkmaktadır. Koridorlar, toplantı salonu, müdür odası ve öğretmenler odası setin replik dünyasına uzanan santrallerdir. Ayrıca bu bölgeler, kararların resmi ve gayri resmi olarak muhakeme edilmesini ve kesinleştirilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler hakkında mütalaada bulunma, öğrencileri yargılama, zor durumda kalan öğrenciler için yardım tertipleme, öfkenin meslektaşlara teşhiri, kutlamalar vb. bu “kabin”lerde meydana gelmektedir. Goffman, sahne arkasının performansın gerçekleştiği setten bir tür “paravan” ile ayrılmasının manidar olduğunu ifade etmektedir. Çam devirmemek ve foyanın meydana çıkmaması için azami dikkat ile donatılan performans, set içinde çarpıştığı “dünyevi gerilimi” sahne arkasında telafi ve teselli etmeye çalışmaktadır; sahne arkası, set için yaratılan esrarengiz mesafenin kutsiyet algısının yorgunluğunu askıya alan bir istirahat merkezidir (Goffman, 2009, s. 112-113).

Goffman’ın daha çok tasvir etme düzeyinde bıraktığı sahne arkası, *Sınıf*’ta eğitim kurumunun sır ve dayanışma mabedi olarak karşımıza çıkmakta ve filmin paradigması bizi sahne arkasının “ontolojisi”ne ilişkin sorular sormaya sevk etmektedir: Söz konusu sır ve dayanışma ahdi hangi sebeple yapıl-

maktadır? Sınıftaki performansın kusursuz olması neden amaçlanmaktadır? Harcanan eforun ve hummalı hazırlıkların hedefi nedir?

Liberal çokkültürcülük, örgün eğitimin “vitrinini” pitoresk hale getirmiş olsa dahi okul merkezli eğitim anlayışı birçok açıdan şiddeti içinde taşımaya devam etmektedir; nitekim *Sınıf*’ın temel gerilim unsuru da inkar edilen şiddetin gün yüzüne çıkmasından kaynaklanmaktadır. Zoom yapılan François Marin’in Fransızca dersleri, birçok bakımdan “otonom” ve kişisel yaratıcılığı temel alacak bir şekilde yürütülmektedir. Marin, öğrencilerin cezalandırılarak ıslah edilebilecekleri şeklindeki denkleme kuşkuyla yaklaşır; katılımcı bir eğitime inancı diğer öğretmenler ile bu konuda husumet yaşayacak kadar tamdır. Öğrencilerinin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak maksadıyla “otoportre” tekniğini kullanmakta, herkesin görüşünü sınıf önünde sunmasına olanak yaratmaktadır. Öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda müfredat menşeli alışkanlıklarını değiştirmeye özen göstermektedir. Sorulan soruları, sorular öğretmenin otoritesini aşındırmaya çalışmadığı müddetçe sabırla ve titiz bir şekilde yanıtlamaya çalışmaktadır.

Marin’in tüm pedagojik prensipleri takdire şayandır. Fakat tüm “revizyon” çabalarına karşın asla göz ardı edilemeyecek bir konu vardır; ölçme ve değerlendirme tekeli olan, toplumsal ayrımcılıkların normatif çehresini çizen, öğretmen ile öğrenci arasında bilen-bilmeyen kültü inşa eden okul, liberal çokkültürcülüğün kampanyaları ile revizyona uğratılamayacak kadar şedit bir müktedirdir. Bu bakımdan, okul bir “eleme istasyonu” olma özelliğini koruduğu için, mükâfat-ceza temelli eğitime eleştirel yaklaşan yazarların değerlendirmeleri asla irtifa kaybetmemiştir. Bilakis ehliyet, CV, referans, sertifika, diploma vb. okul tarafından dağıtılan “protezler”, toplumsal hareketliliğin ölçütleri açısından daha fazla ehemmiyet kazanmaktadır.

Eğitim, toplumsal tahayyülün odağında yer alan bir kartvizittir. Ivan Illich’e (1971) göre, okul yanılısamalar ve mitler mabedidir. Bu mabedin duvarlarında öğretme fiilinin öğrenmeyi eksiksiz olarak sağladığı ve öğrencilerin “bilgi düzeylerinin” vaiz, kılavuz, muhafız ve terapist olma vasıflarına haiz bir öğretmen tarafından saptanabileceği düsturu yazmaktadır. Okul, bedenleri günün büyük bir bölümünde, nizami bir mekân içinde alıkoymaktadır; bu nizami mekân diğer kapalı mekânların ahlâki-ritüelistik unsurları ile ortaklık taşımaktadır. Kural çiğneyen (sözgelimi; kopya çeken, derse geç gelen, küfreden) bir öğrenciye ahlaki bir çöküntü yaşadığı ve birçok şeyden “yoksun” olduğu durmadan tekrarlanmaktadır. *Sınıf*, Illich’in betimlediği “duvarlar arasındaki” dünyayı seyircilere aktarmaktadır. François Marin, Anne Frank’ın

günlüğünün okunması ardından öğrencilerden otoportrelerini hazırlamalarını ister. Öğrenciler otoportre kaleme alacak kadar yaşlı olmadıklarını, hiç ilginç şeyler yaşamadıklarını vurgularlar. Angelica bütün günlerinin okula gelmekten, eve gitmekten, yemekten ve uyumaktan ibaret olduğunu söyler. Nas-sim'in babasının veli görüşmesindeki sözlerinden yola çıkarsak; çocuklarının yaşındayken yeteri kadar şanslı olmadıklarını düşünen ebeveynlerin çocuklarına desteklerinin tezahürü okul eğitiminin aksamamasıdır. Ebeveynlerin düşleri çocuklarına aksettirilir; filmde sınıf, tüm zorluklara göğüs geren göçmen kökenli ve/veya alt gelir grubuna ait olan ebeveynlerin kültürel sermaye elde etmek amacıyla çocuklarını kurban verdikleri bir sunak gibi gözükür. Öğretmenler böylece, toplumsal hareketlilik ve statü “vizesini” tasarrufunda bulunduran yargıç konumuna yerleşir. Film boyunca sınıfın üzerine çöken “asabi” iklim, bu yetkiden ve okul merkezli eğitimin nirengi noktası olan cahiller-aydınlatanlar düalizminden doğmaktadır. Vincent, sınıfta yaşadığı bir münakaşa sonrasında sınırlı bir şekilde öğretmenler odasına girip öğrencilere artık yardım etmeyeceğini, hepsinin kendi bataklıklarında sıkışıp kalacağını söyler. Sözlerine öğrencilerin bahçede çiftleşme dönemine girmiş hayvanlar gibi davrandıklarını düşündüğünü de ekler. Frederic, François Marin ile eğitimin cezalandırma-mükâfatlandırma ideolojisi üzerine münakaşaya girdiğinde toplumsal uyumluluğun sağlanmasına atıfta bulunur.

Okul, normların nöbetini tutan öğretmenler ve not/diploma temelli başarıya erişebilmek amacıyla bu normlara itaat eden öğrenciler olmak üzere iki temel ideolojik aktör istihdam etmektedir. Louis Althusser'in “devletin öğrenimsel ideolojik aygıtı”na atfettiği önem, bu iki aktörün periyodik ve pedagojik olarak baş başa kalmalarında (veya baş başa bırakılmalarında) yatmaktadır. Çocuklar, “etkiye en açık” oldukları zamanda, yıllar boyunca egemen ideoloji ile kaplanmış becerilere (resmi dil eğitimi, doğa tarihi, fen bilgisi, edebiyat...) ve katıksız ideolojiye (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) maruz kalmaktadırlar (2010, s. 179-180).

Sınıf'ta devletin öğrenimsel ideolojik aygıtının “beceri düzeyindeki” sağlanmasını Marin'in Fransızca derslerinde görmekteyiz. Okulda eğitimi verilen Fransızcanın; grameri, fonetiği, telaffuzu ve deyimleri, başa çıkılması gereken bir hükümlerlik olarak belirlemektedir. Öğrenciler, Marin'in öğretmeye çalıştığı Fransızcanın eskidiğinden ve artık kullanılmadığından yakınır. Khoumba, bu Fransızcanın burjuvalar tarafından kullanıldığını söyler. Marin ise bu dilin “snop” bir yanının bulunduğunu kabul eder. “Snop nedir?” diye sorulduğunda snobu, beden dilini de kullanarak, hava atmaya eğilimli yapmacık insanlar olarak tarif eder. Sınıfın “arka sıra” öğrencisi Souleymane, Ma-

rin'in snobu tanımlarken yaptığı müsamere üzerine dolaylı bir şekilde Marin'e eşcinsel olup olmadığını sorar. Fransızcanın ağır kuralları etrafında başlayan tartışmanın böyle bir soru ile sonlanması anlamlıdır. "Snop Fransızca"nın öğrencilerin kaderini tayin eden egemenliğine gayriresmi dil kullanımları (argo, küfür, gramer ihlalleri vb.) ile rest çeken göçmen kökenli Fransız öğrenciler, erkin muadili sayılan öğretmen "erkekliği"ni şüpheye düşürme yoluna gitmişlerdir. Bu "dikiş ideolojisinin" zemini *Sınıf*'ın gerilim elementlerinin karmaşıklığını da tekrar vurgulamaktadır. Öğrencilerin cephesinden Marin, itilmeyi, hor görülme, haksızlığa uğramayı, kısacası muktedir olana dair bütün çağrışımları mezcetmektedir (Açıkel, 1996). Mağdurun bir "müntekim özne" olarak aksesuarı egemeni itibarsızlaştırmaya çalışmasında işlev kazanmaktadır. Nitekim Rabah, katıldığı bir partideki *jambon beurre* görünümü, peynir gibi kokan, takım elbiseli, "Bu Arap neden burada?" diye bakışlar atan kimselerin Marin'e benzediğini belirtir. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki bu "hizipleşme" öğrenimsel ideolojik aygıtın panoramasını çizmektedir. Okulun talep ettiği becerileri çeşitli dezavantajlı durumları dolayısıyla yerine getiremeyen öğrenciler, mağduriyetlerini "talihli doğanların" tecessümü olarak gördükleri öğretmen ile telafi etmeye yönelmektedirler.

Bu meyanda, "talihli doğan" yerliler ile "çeperde kalan" yabancılar ikiliği göçmen kökenli öğrencilerin sınıf içerisindeki performans müzakerelerinin belirgin bir fonudur. Bu öğrenciler sosyal devlet projeleri ile hafifletilemediği belli olan bir dışlanmışlık jargonu ile konuşmaktadır. Zygmunt Bauman'ın asayiş politikaları çerçevesinde "karar verilemezler" için oluşturduğu değerlendirmelerin yansımalarını hem Rabah'ın gittiği partideki "katılamama" durumunda hem de birçok "melez" öğrencinin kızgınlıklarında görmektedir. Bauman'a göre, karar verilemezler, güvenlik kordonunu gevşetir ve sise boğarlar. Davetsiz gelirler, dost ve düşman zıtlığının tarif edilebilir ve öngörülebilir güvencesini bozarlar. Yaşam dünyanın sınırları içinde bitiverir ve gitmeyi reddederler. Fakat yerliler bunların eninde sonunda gideceği umudunu hiç yitirmez (Bauman, 2003, s. 77-78). Yerli kimliğinin saflığının "lekelenmesini" önlemenin yolu, Erving Goffman'dan yola çıkılacak olursa bu "müphem" varlıkları "stigma"ya uğratmaktan geçmektedir. Stigma, kötülüğün, özrün, hastalığın ya da ahlaki düşkünlüğün bir işareti ve ispatı olarak yorumlanır. Leke; onarılması, kopuklukları gövdeye lehimlenmesi, "soylulaştırılması" imkânsız; dolayısıyla da daimi bir dışlanmayı haklı çıkardığı varsayılan bir farklılıktır (Bauman, 2003, s. 92-93). *Sınıf*, göçmen kökenli öğrencilerin bastırıldığı bir sınıf yönetimi sunmamaktadır. François Marin, dışlama politikasının militan bir aktörü değildir. Fakat etnik farklılıklar Marin tarafın-

dan pek dile de dökülmemektedir. Fransızca eğitiminin “teknik tarafsızlığı” altında etnik farklılıklar dersin müfredatına katkı yapan folklorik, turistik ya da egzotik ünitelere dönüşmüştür. Kısacası, göçmen kökenli öğrencilerin mağduriyet halleri, dersin konusunun dışındadır.

Mağduriyet hallerinin esas izleri öğrencilerin konuşmalarında ve davranışlarında ortaya çıkmaktadır. Farklı etnik kökenlerden gelen bazı öğrencilerin öfkelerine tanık olmaktadır. Bauman’ın “karar verilemeyenler” için söyledikleri birçok yerde dile dökülmektedir; birçok öğrenci “stigma” ile kuşatılmanın “peşin hükmü” etrafında konuşmaktadır. Marin’in cümle kurarken hep “beyaz” isimlerini kullandığını söyleyen Esmeralda, Marin ile diyalogunu, “Fransızım, ama bundan gurur duymuyorum.” sözü ile sürdürür. Khoumba ile Esmeralda, “Galleries Lafayette”e gitmelerini aktarmaları üzerine Marin’in yaşadığı şaşkınlığa sert bir biçimde köylü olmadıklarını belirterek yanıt verirler. Görüldüğü gibi, bu iki örnekte göçmen kökenli öğrencilerin ülkelerindeki mevcudiyeti hep bir noksanlık duygusu, tereddüt ve “sağlama” yapma altındadır; ülkeleriyle kurdukları temas sükûnet içinde değildir. Yerliliğin saflığını bulandıran kenardaki “ecnebler” olduklarına ilişkin duygularını sürekli ilan etmektedirler. Sınıf öncesi geçmişini bilemediğimiz Carl, okul bahçesindeki tartışmada Marin’in “Buraya geldiğinden beri sen sakinleştin, değil mi?” demesi üzerine “Beni evcilleştirdiğinizi mi düşünüyorsunuz?” diye karşılık vermiştir. Uyum miti bu yanıt ile sarsıntı yaşamıştır; şatafatlı uzlaşma uygulamaları, “uyum” ile “dizginleme” arasındaki yakınlaşmayı sorgulamaya sevk etmektedir.

Okulun “ahlaki ideolojik” dağarcığının ve uyum mitinin irtifa kaybetmesinin seyirciye kusursuz bir şekilde nakledildiği sahnelerden biri Marin’in Esmeralda’ya ve Louise’e yönelttiği *pétasse* sözcüğüdür; diğer önemli kısım ise Souleymane’in yargılanması ve yargılanma sonucunda okuldan uzaklaştırılmasıdır. Marin, öğrencilerin sınıf içi durumlarının tartışıldığı toplantıdaki konuşulanları sınıf arkadaşlarına “ispiyonlayan” öğrenci temsilcileri Esmeralda ve Louise ile “arbede” yaşar; öğrencilerin toplantıdaki davranışlarını ve sınıfa bilgi sızdırmalarını bir *pétasse* (ahlaki tarafı zayıf kadın, sokak kadını) davranışı olarak gördüğünü belirtir. Bu söz sınıfta infial yaratır. O ana değin, hoşgörünün esnetici sihri ile süren piyes birden büyük bir kırılma yaşar. Marin’in muazzam bir özveriyle oynadığı çoğulcu liberal eğitim anlayışı büyük bir gürültüyle zelzeleye uğrar. Kullanımına değin kat ettiği güzergâhtan yola çıkarsak *pétasse* şu sözcüklerle de tercüme edilebilir: Hainler, ikiyüzlüler, nankörler! Marin, diğer öğretmenlerin katı tutumlarına rağmen yürürlükte ve ayakta tuttuğu hoşgörü ilkesinin öğrenciler tarafından bu kadar kolay harcan-

masından dolayı öfkelenmiştir. Böylece Marin, liberal çokkültürcülüğün kro-kisini çizmemize de yardımcı olmaktadır. Slavoj Zizek'in belirttiği gibi;

Öteki'ne gösterilen böyle bir saygı kendi zıddının, yani büyüklük taslayarak saygısızlık etmenin tezahürüdür aslında. Buradaki “hoşgörü” terimi manidardır: İnsan onaylamadığı, ama ortadan da kaldıramadığı bir şeyi “hoş görür”; zira ya onu yok etmeye gücü yetmiyordur, ya da Öteki'nin kendi yanılsamalarını sürdürmesine izin verecek kadar müşfikdir. Böylelikle, seküler bir liberal dini “hoş görür”, müsamahakâr bir ebeveyn çocuklarının aşırılıklarını “hoş görür”, vb. (Zizek, 2011, s. 75).

Marin, “eğitim aristokrasisi” içinde birçok açıdan dezavantajlı konum-da bulunan öğrencilerin sarsılan adalet duygularını iyileştirmeye dair siyasi-e-tik tefekkürü (Zizek, 2011) temsil etmez. Bir makbul vatandaş gereği, takdire şayan bir “eşitlik” performansı sergiler. Ancak görüldüğü gibi, eşitlik ilkesinin herhangi bir etik sorgulamadan geçirilmeyen, sadece yürütülen/uygulamaya sokulan bir “vazife” olması; eşitlikçiliğin narin fizyolojisini de ifşa etmiştir. Neticede Marin, kız öğrencilerinin “gayrinizami” davranışlarını –makbul va-tandaş rolü gereğince dizginlediği ataerkillikten de feyiz alarak- hafif meşrep ve ahlaki olarak düşük olmakla suçlamıştır.

Esas demokrasi oyunu ise Souleymane'in okuldan uzaklaştırılması sürecinde yaşanmıştır. Marin'in “çam devirmesi” ile patlak veren sürtüşme, Souleymane'in tasfiye edilmesine kadar varmıştır. Sınıfın en “uyumsuz” öğ-rencisinin ihracı, sahte çoğulculuğu tahrip olan okulun ortadaki laneti defe-debilmesi için kullandığı “deus ex machina” (makinadan Tanrı) görevini üst-lenmiştir. Okulun ahlaki kıstasları, sınıfın en “düşkün” öğrencisinin kaderini tayin etmiştir. Souleymane'in Koumba'nın kazaen yaralanmasına sebebiyet veren taşkınlığındaki “azmettirici” neden yani “pétasse”, Marin'in sunduğu ilk raporda yer almamıştır. Ardından prosedürlere riayet edilmeden yargılama gerçekleştirilmiştir. Souleymane'in annesi ile disiplin kurulu üyeleri arasın-daki dilsel bariyer yargılamayı bir sessiz sinemaya dönüştürür (Strand, 2009, s. 268). Nitekim üyelerin oylarını şeffaf bir seçim sandığına atmaları, hükmü çok önceden belli olan bir yargılamayı bir sihirbazlık gösterisi haline getir-miştir. Tüm yasal zemini askıya alarak gerçekleşen yargılama, Carl Schmitt (2010) ile yaygınlık kazanan bir tanımlamayı, egemenin olağanüstü hale karar verme yetkisini çağrıştırmaktadır. Schmitt'e göre, egemen, normal veya olağanüstü bir durumun gerçekten hüküm sürüp sürmediğine karar verendir. Hukuki durumu yaratma ve garanti altına alma kararı egemenin tekelindedir.

Olağanüstü halden bahsedebilmek için prensip olarak sınırsız yetkinin söz konusu olması, yani mevcut düzenin bütünüyle askıya alınması

gereklidir. Böyle bir durumda hukuk geri adım atarken devletin baki kalacağı aşikârdır. Olağanüstü hal, anarşi ve kaostan farklı bir şey olduğu için hukuk düzeni değilse de, hukuki anlamda bir düzen hâlâ mevcuttur. Burada devletin varlığı, hukuki normun geçerliliği karşısında tartışmasız üstünlüğünü kanıtlar. Karar, kendini tüm normatif bağlardan kurtarır ve gerçek anlamda mutlak hale gelir. Olağanüstü halde devlet, hukuku kendini koruma hakkına dayanarak askıya alır (Schmitt, 2010, s. 19).

Egemen, “belirgin” bir durum yaratmakta ve bu durumun gerçekten hüküm sürüp sürmediğine karar vermektedir. Olağanüstü hal, devlet otoritesinin özünü en net bir şekilde ortaya koymaktadır. Burada karar, hukuki normdan ayrılmakta ve otorite, hukuk üretmek için haklı olmak gerekmediğini kanıtlamaktadır. Disiplin kurulunun “nizami olmayan” bir yoldan giderek yargılamaya başlaması, egemenin ayrıcalığıdır. Yargılamanın gerçekleştiği mekânın koltukları disiplin kurulu tarafından döşenmiştir; prosedürlere riayet etme ve neyin hukuki olduğuna karar verme tekeli kurulun elindedir (Schmitt, 2010, s. 20).

Giorgio Agamben de Schmitt'in egemenlik üzerine değerlendirmelerinden yola çıkarak, egemenin hukukun geçerliliğini askıya alma konusunda yasal yetkiye sahip olmakla, kendini yasal olarak hukukun dışında tuttuğunu belirtmektedir. Agamben'e (2001) göre egemen, hukukun dışında kalarak hiçbir şeyin hukukun dışında olmadığını ilan etme gücüne sahiptir. Egemenin bu “salvosu” egemenliğin yasaklama ile irtibatını gerçekleştirmektedir. “Yasaklı kimse gerçekte, tam anlamıyla hukukun dışına atılan ve hukukla ilgisi koparılan birisi değil, hukuk tarafından *terk edilen*, yani hayat ile hukukun, dışarıdaki ile içeridekinin birbirinden ayırt edilemediği eşik alanına bırakılan ve burada tehdit edilen bir kişidir” (Agamben, 2001, s. 44). Agamben, “yasaklı olmak” kelimesinin hem “-in merhametine kalmak” hem de “herkese açık ve serbest olmak” anlamına geldiğini ifade etmektedir. *Sınıf*'ta Souleymane hiç vakit kaybedilmeden, “savaş mahkemesi” çabukluğunda ve ödün vermez bir dik başlılık içinde yargılanmıştır. Karar okunduktan sonra Souleymane çantasını alır, annesini takip eder. Bahçeden dışarı çıkışlarını bir röntgenci üslubunda binanın içinden ve soğukkanlı bir bakışla seyrederek. Böylece Souleymane, okuldaki mevcudiyeti lağvedilerek akıbeti belirsiz bir yasaklamaya terk edilmiştir. Seyirciyi de suç ortağı haline getiren bu röntgencilik filmin bir kafede başlayan hararetinin de kapanış jeneriği olur. Bununla beraber, Henriette'in tedirgin bir halde Marin'e eğitim yılı boyunca bir şey öğrenmediğini ve geleceği için kaygılandığını söylediği sahne, okulun “ayıklama işlemi”nin yarattığı karabasanların “sürgün cezaları” ile arındırılmayacağını ortaya koymaktadır.

Egemenin Gücünü Askıya/Alaya Almak

Sınıf, karar verici mekanizmanın krokisini bir demokrasi gösterisi ile tanzim etmektedir. Hüküm yetkisini tekelinde bulunduranlar, projeksiyonun yönünü de çizmektedir. Hüküm mekanizmasının işletilmesi sırasında kaydedilen malumatlar dışında öğrenciler filmde neredeyse birer esrarengizlik abideleridir; öğrencilerin duvarların dışındaki hayatları hakkında kısıntı düzeyinde bilgi toplamaktayız. Bu sebeple göz boyayan idealler ile nakşedilmiş acuna daha dirençli bir mukavemet gösteririz. Öğrenciler sınıfta “süreç içinde” değildirlir, “yerleştirilmiş” durumdadırlar; zapt edilmiş bir mekânda fail olmaya çalışırlar.

Film bu kutuplaşmayı irdelemesi açısından bizi bir tartışmaya doğru çekmektedir: Önceden tasarlanmış ve tahsis edilmiş bir mekânın kuşatıcılığına ne tür misillemelerde bulunulmaktadır? Michel de Certeau’nun ve James C. Scott’un tabi grupların pratik zekâları/alt politikaları hakkında yaptığı çözümlmeleri *Sınıf*’ın tek mekân mizanseni ile kaynaştırmak mümkündür. Öğrenciler mikro direniş taktikleri ile yerleştirdikleri yönetmeliklerin ve müfredatın içerisinde “kıvıldamaya” çalışmaktadır; taktikler, düzeni terk etmeden düzene ait stratejilerden kaçmanın formülleridir. Certeau’yu (2009) takip edecek olursak, ahlaki ve hukuki normlar ile donatılmış “öğrencilik”, filmde kurnaz, dağınık, her yere sızmaya müsait bir aşındırmaya maruz bırakılmaktadır. Öğrenciler ritüelleri, tasavvurları ve kanunları farklı biçimlere sokarak onları yeniden imal etmeye yönelmektedirler. Ancak imal faaliyetleri düzeni reddetme ya da değiştirme imkânı ile bağdaştırılmaz. İmalat, tüm nüveleri tanımlamaya girişen yapıya karşı “taşı gediğine koyarak” kafa tutmaya çabalamaktadır. Reddetme imkânlarından ve araçlarından yoksundur, bu sebeple erke nanik yaparak, erki terk etmeden düzenden kaçıp kurtulmayı denemektedir. Özgün “oturma tarzlarını” sınıfın sıralarına nüfuz ettirmek suretiyle dayatılan içtima düzeni dönüşüme uğratılmaktadır. Göçmen kökenli olmanın ikonografisi sınıf içi performansa iletilmektedir. Göçmenlik merkezi dile yönelir, o dili zapt eder, parçalar ve ardından beklenmedik bir tarzda hikâyenin akışında yeniden toparlanır. Fransızca dersinin inatçı temaları – ulus, edebiyat, bağlam, kimlik, psişik ve kültürel homojenlik- kervana dâhil edilmek üzere “dilden” geçirilmektedir (Chambers, 2005). Bu minvalde, Certeau’nun “strateji” ve “taktik” kategorilerini *Sınıf*’a uyarlamak mümkündür. Strateji, belirli bir aidiyet olarak çerçevesi çizilen bir alanın varlığını gerektirmektedir. Bu alan herhangi bir idareyi koordine eden zemini oluşturmaktadır.

Benim *stratejiden* kastım, güçler arasındaki ilişkilerin ancak bir istek ya da

erk öznesinin (işletme, ordu, kent, bilimsel kurum) yalıtılabilir olduğu anda gerçekleştirilebileceği oyun ya da hesaplaşmadır (ya da manipülasyondur). Strateji, bir *mülkiyet* olarak çerçevesi çizilebilecek bir *mekânın* varlığını ön kabul olarak benimser. Bu *mekân*, hedeflerden ya da tehditlerden (müşteriler ya da rakipler, düşmanlar, kent etrafındaki taşra bölgesi, araştırmanın amaçları ve konuları vb.) oluşan *dışarıdakiler* kümesiyle kurmuş olduğu ilişkileri yönlendirebileceği bir üstür. İşletme kavramında olduğu gibi “stratejik” her türlü usallık öncelikle bir “çevre”, “özel bir yer” yani özel bir erk ve istek mekânı ayırt etmekle başlar işe. İsterseniz bunun Kartezyen bir tutum olduğunu söyleyebilirsiniz: Ötekinin görünmez güçleriyle etki altına aldığı bir dünyada kendine özel bir mülkiyetin sınırlarını çizmektir söz konusu olan. Bilimsel, politik ya da askeri anlamda modern bir tutum (Certeau, 2009, s. 112).

Stratejik göz, kuşbaşı bakabildiği mekânlar üzerinde panoptik bir gözetleme gerçekleştirilmektedir. Yabancı güçlerin gözlemlenebilir, ölçülebilir, denetlenebilir ve görüş açısına dâhil edilebilir nesnelere dönüştürülmesi stratejinin elindedir. Strateji, mekânın “tarafsızlık”, “bağımsızlık”, “ilişkisizlik” ideolojisine dayanır. Taktik ise mekân olarak hep sürgündedir. Dış bir gücün yasalarıyla düzenlediği alanda kokusunu sirayet ettirmek zorundadır. Kazandıklarını saklayamaz, stok yapacak deposu bulunmaz; zira stratejinin görüş açısı denetleme kordonu içinde kimıldar.

Bu “mekânsızlık” ona hareketlilik de sağlar. Ancak bu hareketlilik, bu anın ona sunduğu olasılıkları kuşbakışı kavrayabilmek için, zamanın iniş çıkışlarını uysallıkla karşılayan bir hareketliliktir. Özel konjonktürlerin, belli bir mülkiyete sahip erkin gözetiminde açtığı çatlakları, son derece hassas ve özenli bir biçimde kullanması gerekmektedir. İşte bu çatlaklar kaçak avlandığı yerlerdir. Buralarda yaratır sürprizlerini. En beklenmedik yerde ortaya çıkıverme olanağına sahiptir. Kısacası kurnazlıktır (Certeau, 2009, s. 113-114).

Ödünç alınmış bir söylem olan taktik (Erdoğan, 2007) çevik bedeni ve atletik kıvraklıklarını erk ile baş etme antrenmanlarına borçludur. Dolap, oyun, dümen çevirme sanatı, avcılara özel hileler, tuzaklar, el çabukluğu ve çok biçimli simülasyonlar antrenmanların ürünleridir. Taktik, bir protesto veya kamusal ve kolektif bir direniş siyaseti olmaktan çok sistematik olmayan idare etme/başa çıkma siyasetidir (Erdoğan, 2000, s. 8-9).

Filmde sınıf, dolaşım sorununa çözüm getirmeye gayret eden, sızmaya ve sızmanın hız kazanmasına karşı fren etkisi yapan müstahkem alanıdır (Virilio, 1998, s. 13). Tüm eşitlikçi ilkelere karşın okul müfredat, yönetmelik ve normlar ile kaynaşmıştır ve bu bakımdan denetleme ve düzenleme stratejilerinden ayrı düşünülemez. Öğrenciler okulun duvarları arasında mikro direniş

örnekleri sergilerler. Stratejik kuşatmaya kıvrılarak, sürünerek ve dili tahriş ederek karşılık vermektedirler. Stratejinin abluka altına aldığı mekânda gerçekleşen misillemeleri şu örnekler ile görünür kılabiliriz:

> François Marin eğitim-öğretim yılının ilk dersinde öğrencilerin “uyusukluğunun” saatte 15 dakikanın boşa harcanmasına neden olduğunu belirtir. Khoumba derslerin bir tam saat sürmediği, 55 dakika olduğu itirazında bulunur.

> François Marin öğrencilerden isimlerini bir kâğıda yazmalarını, isimlerini yazdıkları kâğıdı katlayıp sıralarının üzerine koymalarını ister. Esmeralda, eğer François Marin adını tahtaya yazıp kendini tanıtmazsa bu isteği yerine getirmeyeceğini söyler. Boubacar öğretmeni adını söylediğinde “Denizci (*marin*) misiniz?” diye sorar. Cherif isimliğine Cezayir bayrağı ekler. Marin isimliğin hazırlanmasının uzun sürmesine serzenişte bulunur.

> François Marin tahtaya öğrencilerin anlamını bilmediklerini söylediği kelimeleri yazar. Sıra “succulent” (lezzetli) kelimesine gelir. Boubacar’ın bu kelime ile ilgili tahmini “sucer”dir (oral seks yapmak).

> François Marin “succulent” kelimesini cümle içinde kullanırken özne olarak “Bill” ismini seçer. Khoumba Marin’in hep “tuhaf” isimler seçtiğini söyler. Esmeralda ise Marin’in “babtou” ve “céfran” isimler kullandığını belirtir. Bunlar “yerli” Fransızlar için kullanılan “verlan argosu” terimleridir. Verlan argosu, kelimelerin hecelerinin yeri değiştirilerek oluşturulmaktadır.

> Esmeralda otoportresini okurken “tiéquar” kelimesini kullanır. Marin resmi kullanımı tercih etmesi konusunda uyarır. Tiéquar, “quartier”nin (semt, mahalle) verlan argosu halidir.

> François Marin Souleymane’dan otoportresinin okumasını ister. Souleymane eline bir kâğıt alır ve “Adım Souleymane... Kendim hakkında söyleyecek bir şeyim yok. Beni benden başkası tanımaz.” der. Sınıftan tezahürat yükselir.

> François Marin öğrencilere geride bırakılan eğitim-öğretim yılı boyunca neyi öğrenmekten zevk aldıklarını sormuştur. Esmeralda hiçbir şey öğrenmediğini, yine “verlan” kullanarak Marin’in okuttuğu kitapları değersiz bulduğunu belirtir. Okuduğu kitaba örnek olarak Platon’un *Devlet*’ini verir. Kitabın başkarakteri Sokrates’in başta aşk, din, Tanrı ve insanlar olmak üzere her konu hakkında sorular sorarak bildiğimize

emin olduğumuz şeyleri tereddüde sürüklediğini söyler. Marin, şaşkınlık içinde Esmeralda'nın değerli bir kitap okuduğunu belirtir. Esmeralda muzipçe, okuduğu kitabın gerçi “petasse” a göre bir kitap olmadığını söyler.

Verilen örnekler, sınıftaki stratejik “tarifeye” yönelik olarak gerçekleştirilen köşe kapmaca oyunudur. İkazın rotası değiştirilir. Resmi eğitim dilinin içi istihza, müstehcenlik, argo ve küfür ile kazılır. Otantiklik vurgusu ile ödevin amacı saptırılır. Nihayet öğretmenin peşin hükümlerinden kopya çekilerek rövanş alınır; Esmeralda hazırcıvaplığı ile taşı gedğine koyar. Birbirlerine dış bileyen öğrenciler –ki Souleymane’in etnik kökenlere dayanan hakaretlerinin ve sınıfta Fransızlık aidiyeti üzerine yapılan tartışmaların altını çizmek gerekir- sınıf yönetiminin bütünlüğünü makaraya almada gizli bir mutabakata varmaktadır. *Schadenfreude* -başkasının zarar görmesine sevinme- sınıftaki tüm taktiklerin özünde bulunur; alt edilemeyen idarenin böylece sarsıntı yaşayabileceği umudu taşınmaktadır. Öğrenciler, bir “céfran” telaffuz ettiğinde öfke nöbetine sokabilecek etnik köken referanslı hakaretleri sakınmadan birbirlerine savururlar. Ancak sınıfın “kürsüsü” söz konusu olduğunda dayanışma kurulmaktadır. James C. Scott’a (1995) göre, bu, bir negatif karşılıklılık arzusunu, yukarıdakinin aşağıya indiği ve en sonuncunun birinci olduğu bir hesaplaşma arzusunun temsil eder. Yönlendirici arzudan mahrum bırakılan, ikincil arzular ile yetinen grupların alt politikaları, “kamusal senaryoyu” sabote etmek istemektedir. Kamusal senaryo, hâkim grupların kendilerini görünmek istedikleri gibi gösteren tablolarıdır.

Hâkim elitlerin başkalarını gösteri yapmaya zorlama iktidarına sahip oldukları düşünülürse, kamusal senaryonun söylemi kesinlikle bir tarafa meyilli bir tartışmadır. Yalnızca bir yalanlar ve aldatmacalar yumağı olma olasılığı yoksa da son derece taraflı ve kısmi bir öyküdür. Kamusal senaryo etkileyici olmak, hâkim elitlerin iktidarını olumlamak ve doğallaştırmak, hâkimiyetlerinin kirli çarşaflarını gizlemek ya da örtmece sözlerle bulanıklaştırmak için tasarlanır (Scott, 1995, s. 43).

Kamusal senaryo retoriği iyi kullanan bir metin yazarlığıdır. Senaryoda yer bulan dilin tonu, grameri, lehçesi ve muhteviyatı bütün ilişkiyi işgal etmektedir. Öğrenciler bu dile kendi mesajlarını sokabilmek için çeşitli yollar ararlar. Öğrencilerin mesajları memnuniyetsizlik taşıyor ve zoraki hürmetin def edilmesini amaçlar. Mesajlar alt politika tanımı gereğince, işgalci dilin satır aralarında sürünerek ilerler; kılık değiştirir, anonimleşir ya da mecazlarla sarılır. Görüldüğü üzere dil esas “hesaplaşma” sahasıdır. Öğrenciler dilin olanaklarını sonuna kadar zorlar. Örneğin Marin’in, küstahça davranışları do-

layısıyla inandırıcı bir özür dilemesi hususundaki talebine Koumba nihayet yanıt verir. Koumba sınıftan çıktıktan sonra Marin'e döner ve özür dilerken samimi olmadığını söyler. Koumba'nın arkadaşları kıkırdar ve alaycı sesler çıkartırlar. Marin önündeki sandalyeye tekme atar, ardından düşen sandalyeyi düzeltir. Koumba "sahtekârlık" ile Marin'i kızdırmıştır; talimata ve cezaya direnmemiş, ancak talimat ve ceza bağlamının dilini lehine çevirmiştir. Marin'i kızdıran da "terbiyeli" olduğunu düşündüğü bir öğrencisinin inanarak özür dileyebileceğine inanmasıydı. Koumba, Marin'in bu açığını yakalayarak onu kendi mühimmatları ve mesajları ile aldatmıştır. Fakat kamusal senaryo mesajları belirli bir hızda tutar. Mesajın ortalığı "velveleye" vermesine müsaade etmez, mesaj belirli bir oyun alanına konumlandırılır. Söz konusu mesafe silikleştiğinde senaryo da karanlık yüzünü gösterir. Örneğin, *Sınıfta* "pétasse" tam bir domino etkisi yaratmıştır. Dilin (ve gizlenen fikirlerin) beraklaşması sonucunda Souleymane'in okuldan uzaklaştırılması ile "yeniden bulanıklaştırma" operasyonu yapılır. Nitekim *pétasse*, okulun performansı ile öğrenciler/seyirciler arasındaki paravanı yerinden oynatmıştır. Zira Goffman'ın dediği gibi; "Sayısız halk masalı ve kabul törenlerinden de görebileceğimiz gibi genelde gizemin ardındaki gerçek sır aslında ortada bir gizem olmamasıdır. Asıl sorun bunun seyircinin de öğrenmesini önlemektir" (2009, s. 75-76).

Sonuç: Okulun Koridorlarında Dolaşan Cin

Afrika Uluslar Kupası'nın arifesinde sınıfta bir tartışma başlar. Fas kökenli Nassim'e göre sınıfın siyahi Afrikalıları Mali turnuvaya katılmadığında Afrikalı değilmiş gibi davranmaktadırlar. Nassim'in meydan okuması üzerine hararetle bir müsabaka peyda olur. Souleymane; daha "beyaz" bir Afrikalı olan Nassim, kadrosundaki Karayipler kökenli futbolcular sebebiyle Fransız milli takımını destekleyen Carl ve öğretmen François Marin ile münakaşaya girer, saldırgan tutumu dolayısıyla sınıftan atılır; zira Marin'e "siz" diye hitap etmeyi de bırakmıştır. Marin, sınıfında saygısızlık eden bir "baş belasını" müdürün odasına götürür.

Bu sahnenin ardından bir "ölçme-değerlendirme" ayinine uzanırız. Öğretmenler, okul müdürünün liderliğinde öğrencilerin artan ya da azalan, durağan kalan, açığa çıkarılmayan ya da hiç var olmayan "kapasitelerini" tartışırlar. Takdirname almasına karar verilen öğrencinin evrakına kaşe basılır, imza atılır. *Sınıfta*, bu sahnenin bize çizdiği krokiden de anlaşılacağı üzere, çokkültürcü liberal değerlere yaslanan bir okulun da klasik "yargılamadan" bağımsız olmadığını vurgulamaktadır. Bu krokide, Pierre Bourdieu'nun "aka-

demik tarafsızlık” heyulası hakkındaki tahlillerinin emarelerine dokunuruz. Bourdieu’ya göre, geleneksel pedagoji, istisnasız bütün öğrencilerinden kendisinin vermediği bir şeye, yani sadece hâkim sınıf ailelerinde edinilebilecek dil ve kültürle ilgili pratik ve informel bir hâkimiyete sahip olmalarını talep etmektedir (aktaran Swartz, 2011, s. 277). Bu talebe senkronize bir biçimde okulun koridorlarında, Bourdieu’nun uyarlamasıyla, “Maxwell’in Cini” adlı bir kudret dolanmaya başlamaktadır. Bu cin, ayıklama işlemi için gereken enerji pahasına eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan öğrenciler arasındaki farkı korumaktadır.

Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayıramayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar (Bourdieu, 2006, s. 36-37).

Sınıf’ın en baştan beri yüzeyde salınan, kimi zaman sönükleşen, bazen kızışan gerginliğinin isnadı tam da burada yer almaktadır. Misafiri olduğumuz okul, çeşitliliğe olanak tanıdığı konusunda bizi neredeyse ikna etmektedir; ancak hüküm verme yetkisi bakımından oldukça buyurgandır. Zira hüküm verme, okulun toplumsal ayıklama işlemi ile flörtüne dayanmaktadır. Öğrencilerin sınıf dışı varlıkları yabana atılır. Bu minvalde, çoğulculuk ve diğer tüm liberal parolalar “ihtiyatlı” olarak yürütülür. Öğrenciler bunun farkındadır, öğretmenler öğrencilerin bir şeylerin farkında olduklarını bilmektedir; nitelik öğretmenlerin sahne önünde bir şeylerin farkında değilmiş gibi rol kesmeleri beklenir. Tüm efor, herkes tarafından bilinen sırrın ifşa olmaması için harcanmaktadır. François Marin çam devirdiğinde ise saklanan hakikat fişkirarak açığa çıkar.

Sınıf, öğrenimsel ideolojik aygıtın atadığı iki başat aktörün, öğretmenin ve öğrencilerin tekinsiz dramaturjisini seyircilere paylaşmaktadır. Tarafsızca işletildiği düşünülen dilin “yandaş”lığına ışık tutmaktadır. François Marin, öğrencilerini “sakinleştirmeye” çaba harcamaktadır; öğrenciler ise bu çabaya “evcilleştirilmeyeceklerini” deklare ederek karşılık vermektedir.

Sınıf’ın özgün yanlarından biri öğrencilerin “sınıf yönetimi”nin işgal ettiği mekânın içerisindeki sızma girişimlerini betimlemeye ağırlık vermesidir. Akademik tarafsızlık taşıdığı öne sürülen resmi dil eğilip bükülür, dönüşüme uğrattılır, kapana kısırılır, punduna getirilir. Fakat öğrencilerin mikro direniş hamleleri, mekânın esas “müdavimleri”nin ellerinde bulundukları nihai karar verme yetkisi tarafından geri püskürtülür. Öğrencilerin kendi öz-

günlüklerini müfredatın içine yerleştirdikleri görülür; lakin rotayı belirleyen stratejik gözetim, olağanüstü hal ilan ederek son sözü söylemektedir.

Kaynakça

- Açıkel, F. (1996). Kutsal Mazlumluğun Psikopatolojisi. *Toplum ve Bilim*, 70, 153-198.
- Agamben, G. (2001). *Kutsal İnsan* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (A. Tümerekin, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve Müphemlik* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler* (H. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil.
- Chambers, I. (2005). *Göç, Kültür, Kimlik* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- De Certeau, M. (2009). *Gündelik Hayatın Keşfi-1 Eylem, Uygulama, Üretim Sanatları* (L. Özcan, Çev.). Ankara: Dost.
- Erdoğan, N. (2007). Yok-sanma: Yoksulluk-Maduniyet ve Fark Yaraları. N. Erdoğan (Ed.), *Yoksulluk Halleri* (s. 47-97). İstanbul: İletişim.
- Erdoğan, N. (2000). Devleti İdare Etmek: Maduniyet ve Düzenbazlık. *Toplum ve Bilim*, 83, 8-31.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi* (E. Özbek & D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Goffman, E. (2009). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* (B. Cezar, Çev.). İstanbul: Metis.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Schmitt, C. (2010). *Siyasi İlahiyat* (E. Zeybekoğlu, Çev.). Ankara: Dost.
- Scott, J.C. (1995). *Tahakküm ve Direniş Sanatları* (A. Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Strand, D. (2009). Being and Speaking French in Abdellatif Kechiche's *L'Esquive* (2004) and Laurent Cantet's *Entre les murs* (2008). *Studies in French Cinema*, 9(3), 259-272.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar* (E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Virilio, P. (1998). *Hız ve Politika* (M. Cansever, Çev.). İstanbul: Metis.
- Zizek, S. (2011). *Ahir Zamanlarda Yaşarken* (E. Ünal, Çev.). İstanbul: Metis.