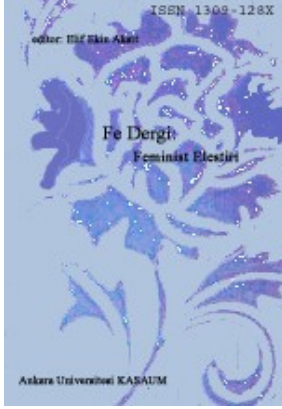


Yayınlayan: Ankara Üniversitesi KASAUM  
Adres: Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Cebeci 06590 Ankara



Fe Dergi: Feminist Eleştiri Cilt 4 Sayı 2  
Erişim bilgileri, makale sunumu ve ayrıntılar için:  
<http://cins.ankara.edu.tr/>

**Sınıfta ırk ve ırkçılık- Öteden öfkeyle bakmak**  
*Audrey Kobayashi*

Çevrimiçi yayına başlama tarihi: 28 Aralık 2012

Bu makaleyi alıntılanmak için: Audrey Kobayashi, “Sınıfta Irk ve Irkçılık – Öteden Öfkeyle Bakmak” *Fe Dergi* 4, no. 2 (2012), 1-10.

URL: [http://cins.ankara.edu.tr/8\\_1.html](http://cins.ankara.edu.tr/8_1.html)

Bu eser akademik faaliyetlerde ve referans verilerek kullanılabilir. Hiçbir şekilde izin alınmaksızın çoğaltılamaz.

## Sınıfta ırk ve ırkçılık- Öteden öfkeyle bakmak<sup>1</sup>

Audrey Kobayashi, Türkçesi: Eda Acara

*Bu forum, 'coğrafyacılar olarak yaptığımız herşey, toplum meseleleri ile alakalıdır' diyen önermeyi ciddiye almaktadır. Forumumuz, 'pedagoji' ve 'politika' kavramlarının açılımlarını kullanarak, toplumun daha geniş kesimlerinin, her daim içerisinde -bilerek veya bilmeyerek ve kasten ya da değil bulunduğumuz yönlendirme ve şekillendirme süreçlerimizin nasıl ve hangi sebeplerle olduğu üzerine fikir yürütmektedir. Birçoğumuza göre, bu tür şekillendirme ve yönlendirmeler sadece (veya genellikle) etkileme veya niyet açısından anlamlı bulduğumuz etkinlikler- örneğin politika üretmeye dönük araştırmalar gibi üzerinden ilerler. Halbuki, bu forum sadece belli bir grup etkinliği içtimai sonuçlar üreten bir yere kaldırmanın yanıltıcılığını iddia eder. 'Katılımcı', 'aktivist' ve 'kamusal alan' coğrafyalarına dair son dönemlerdeki tartışmaları biraraya getirerek Forumumuz, okuyuculara mesleğimiz dahilinde gerçekleştirdiğimiz birçok farklı çeşitlilikteki etkinliğin bu tür coğrafyalarla olası ilişkilerine dair tartışmalar ve örnekler sunmaktadır. Giriş ve müteakip beş yazı, meslekteki coğrafyacılar olarak bizlerin daha geniş toplum kesimleri ile olan ilişkilerimiz açısından kendimizin ve etkinliklerimizin ortak bir kavrayışını hedeflemektedir. Böylelikle bu forum, büyük C ile betimlenen akademik coğrafya ve küçük c ile imlenen sıradan- dünyamızı dolduran, düşü kurulan ve gerçek coğrafyalar arasındaki ilişkiler hakkında süregiden tartışmalara önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.*

*Anahtar sözcükler: katılımcı coğrafya, pedagoji, halk coğrafyası, kamusal alan coğrafyası, içtimai ilişkiler.*

### 'Race' and Racism in the classroom: Loking back on anger

*This Forum takes seriously the proposition that everything we do as geographers is potentially 'relevant' to the affairs of the wider society. Using expanded conceptions of 'pedagogy' and 'politics', the Forum suggests why and how we are always engaged in processes of shaping and steering this wider society, wittingly or not, and intentionally or not. In the minds of many of us, this shaping and steering only (or mostly) occurs through activities we assume to be self-evidently 'relevant' in intention or effect – like undertaking policy-relevant research. However, this Forum argues that it is misplaced to regard only a select group of our activities as socially consequential. Pulling together recent debates on 'participatory', 'activist' and 'public' geographies, the Forum offers arguments and examples that show readers the potential relevance of the whole range of diverse practices in which we professionally engage. The introduction and five subsequent contributions together suggest that we aim for a 'joined-up' conception of ourselves and our activities as professional geographers embedded in a wider society. As such, the Forum aims to make a distinctive contribution to ongoing discussions of how big-G academic geography relates to the plethora of small-g quotidian geographies – imagined and real – that are the stuff of our world.*

*Key words: participatory geography, pedagogy, popular geography, public geography, social relevance.*

### Giriş

On iki yıldır, disiplinler arası bir ders olan “İrk ve İrkçılık” dersini veriyorum. Bu ders, üçüncü sınıf dersidir ve sınıf mevcudu 75-100 arasındır. Beyaz olmayan öğrencilerin nüfusunun %20 olduğu bir üniversitede bu dersin çeşitliliği göze çarpar. Genellikle, beyaz olmayan öğrenciler<sup>2</sup> sınıfın yaklaşık üçte birini oluşturur. Bu dersin, entellektüel ve duygusal açıdan zorlayıcılığı aşikardır. Zira, ırklaştırıldıklarını daha önce hiç düşünmemiş öğrencilerin kendileri ile, diğer öğrenciler ve daha geniş sosyal çevreleri ile hesaplaştıkları duygusal açıdan sıkıntılı bir sınıf ortamıyla baş ederiz (Kobayashi, 1999). Ötedekinin (Other)<sup>3</sup> karmaşık tarihselliğini kuramlaştırma pedagojisi ile gündelik hayatı etkileyen ırklaştırma deneyimi ve bilinci arasında sıkı bir dialektik kuruludur.

İrklaş(tır)ma (racialization)<sup>4</sup> süreci ile hesaplaşmanın sonuçlarından biri öfke duymaktır. Öfke bazen sosyal bir süreç olarak ırkçılığı anlama girişimi ile ırkçılıkla kişisel deneyimleri örtüşen beyaz öğrenciler tarafından hissedilir; bu öğrencilerde kendi kontrolleri dışında birşey olan beyaz deri sahibi olmanın ‘kabahati’ ve kızgınlığı ortaya çıkar. Öte yandan, beyaz olmayan öğrencilerin öfkesi ise, kampüs deneyimlerini görmekte ve ırkçılık karşıtı programları yürürlüğe koymak konusunda pek hantal üniversite yönetimi ile bütün bunları bilmeyen sınıftaki beyaz öğrencilere yönelir. Aynı zamanda, beyaz olmayan öğrencilerin kendi ırkları adına konuştuklarını öngören bu sessiz mutabakata da öfkelenirler. Becerikli asistanlar tarafından yürütülen etüdler gerilimli geçebilmektedir.

Bu bağlamda, ırklaş(tır)maya dair öfkenin üretilişinin kuram ve duygu diyalektiğini, Jean-Paul Sartre’ın Ötekilerin kuruluşu hakkındaki fikirlerini kullanarak sınıfta ele alırım. Sartre ve Franz Fanon arasındaki ünlü tartışmayı düşünürsek, onların fikirlerini derslerimde kullanırken dolaylı ve mizahi bir anlatım sergilerim. Franz Fanon, Sartre’ın felsefe yazılarını 1950lerde büyük bir istekle tekrardan ele alarak, sömürgeadaki ötekinin üretilişini ve Batı’nın sömürgeleştirileni insansızlaştırmasını ve boyun eğdirmesini sağlayan nesneleştirme sürecini anlamının temeline koymuştur. Sonuçta Fanon Sartre’ı, zenciliği bir çeşit bilinç tarihi olarak sahiplenmesi yüzünden suçlar.<sup>5</sup> Bütün bu olayların Sartre’ın konum etiği (situated ethics) meselesini geliştirdiği veya insan ilişkilerini şekillendiren ve pozisyonlandıran tarihsel koşullar üzerine çalıştığı bir sırada cereyan ettiğini söylemek dışında, benim bu yazıda Sartre ve Fanon’un arasındaki tartışmaya gereğince hakkını vermem mümkün değil. Sartre’ın bu konudaki düşüncüsü temelde coğrafidir ve sınıftaki öfke durumunu anlamak için kuramsal bir temel oluşturur. Yine de, Fanon’un öfkesini tetikleyen Sartre’ın siyah derili olma deneyimini anlamadaki başarısızlığıdır. O zaman, buradaki çelişki en temel kuramsal anlayışların bile pozisyonlandırıldıklarında dönüşüme maruz kalmalarındadır. Bu çelişki, beyaz ve beyaz olmayan öğrenciler arasındaki ilişkiye dek uzanır.

### Ötedekileri Sınıfa Yerleştirmek

Derse, katılımcılara sınıfa bakmalarını ve sınıfta, fiziksel özelliklerin sosyal kurgulanışları sebebiyle gündelik anlamda ırkçılık deneyimleyen ve deneyimlemeyen kişilerin olduğunu farketmelerini isteyerek başlarım (Essed, 1991). Öğrencilerin hepsi, bu kişilerin kimler olduğunu iyi bilir, ancak Öteki ne bilir? Bu ilk, Ötekine ‘bakmak’ alıştırmaları, ırklaştırma sürecini tartışmak için başlangıç noktası sağlar. Öğrencilerden, Ötekinin derisini giymenin ne anlama gelebileceğini düşünmelerini ve bu düşüncelerini kullanarak saygı kültürünün ve farkındalıklı bir diyalogun (informed dialogue) temelini atarım. Onlardan, bakmak eylemini düşünmelerini ve bu eylemin hem Ötekinin nesneleştirilmesi, hem de insan ilişkilerine ön ayak olması açısından anlamını düşünmelerini isterim. Böylece, Öteki’nin ‘sıradan görünüşü’ (Sartre, 1956: 228), dönem boyunca kolektif bir çabaya dönüşen bir insan ilişkisi olarak ırklaştırmayı anlamının temeli olur.

Bakmak eylemi ile harekete geçen sınıf coğrafyası ‘insan gerçekliğindeki durumun’ (human reality in situation)<sup>6</sup> bir tezahürüdür (Sartre, 1956: 544). Sartre, bu deyişi Varlık ve Hiçlik kitabının sonlarında kullanarak bence şunu açıklığa kavuşturur ki onun bu etkili çalışmasının en önemli ve en fazla gözden kaçırılan kısmıdır: ontoloji veya varlığı anlamak, kendi başına etik için bir temel oluşturamaz; etik, durumlar içerisinde geliştirilmeli ve yaşanmalıdır.

Kendilerini diğerleri ile ilişki içerisinde konumlandırmalarına yardımcı olsun diye öğrencileri, pedagojik bir ‘oyuna’ sürüklerim. Onlardan gözlerini kapamalarını ve sonra, hızlıca ‘tipik bir Amerikalı’yı düşünmelerini ve hemen gözlerini açmalarını isterim. Bu oyun, yıllardır işe yarar, sınıfın büyük çoğunluğu akıllara gelen imajın, herhangi bir bedensel engeli olmayan beyaz bir adama ait olduğunu görür.

Neredeyse sınıftaki hiçkimsenin siyah bir kadını, Asyalı bir erkeği veya başka marjinal bir stereotipi düşünmemesinin sebebi üzerine yapılan müteakip tartışma, kişinin diğerleri ile ilişki içerisinde kendini sosyal olarak kurgulanmış bu dünyada düşlemeye dönük, içgözlem ve düşünmeye dayalı bir alıştırmayı dürtükler. Öğrencilerin, ırklaştırılmış stereotipleri kuran, halihazırdaki toplumsal söylemlerin (discourse) bir parçası olduklarını görmelerini sağlar ve bu, dikkatlerini bakmak eyleminin söylemsel bir eylem olduğu meselesine çevirir.

Birçok başka başlangıç tekniği kullanarak, kendi söylemsel eylemlerindeki sorumluluklarını farketmelerini sağlamaya çalışırım. Ortak ve ortak olmayan deneyimleri keşfetmek için, iki veya üç kişilik küçük gruplara ayrılır; etüt gruplarında ‘İrk(çılık) Karşıtı Tehlike (Anti-Racist Jeopardy)’ oynarız; ve, gündelik ırkçılığı gösteren skeçler canlandırırız. Bunlar sayesinde, kişiler yalnızca Ötekinin derisini giymenin değil, aynı zamanda kendi derileri içerisinde yaşamının da anlamını düşünmeye başlarlar. Ötekinin derisini giymenin imkansızlığı,

kendi derisinin içinde yaşamın varoluşsal bir değerlendirmesine iteler. Böylece, ciddiyetsizmiş gibi görünen bu alıştırmalar öğrencilerin kendilerini Ötekilerden ve Ötekiler hakkında öğrenme ihtimaline açtıkları bir atmosfer yaratır.

Bu tür basit alıştırmalar mükemmel pedagojik araçlardır ancak, bunlar kendiliğinden ırkçılık karşıtlığına temel oluşturmazlar. Tek başlarına alındıklarında, ‘çeşitlilik’ alıştırmaları olarak algılanma riskini taşırlar. Çeşitlilik söylemi tehlikelidir çünkü ırklaş(tır)ma deneyimini sanki herkes boynunda bir kimlik kartı taşırmışçasına, evrensel ve normalleştirilmiş bir farklılık görüşü altında sınıflandırmaya eğilimlidir. Herkes farklıdır, ve dolayısıyla hepimiz basitçe (deri altında) aynıyızdır. Çeşitlilik miti, günümüz toplumsal ve kurumsal ortamlarında o kadar yaygın hale gelmiştir ki, ırkçılık karşıtlığının gerilemesinin en inatçı biçimidir. Alıştırmalar yardımcı bir rol oynasalar da, demek ki, ırkçılık karşıtlığının bütün sınıf faaliyetlerinin, okumalarının ve derslerinin temelinde olması son derece önemlidir.

Bu faaliyetler, insan ilişkilerini mekanlaştırma veya konumlandırma coğrafyasını içerir. Öğrenciler, öğrenmelerini sağlayan birbirleri ile ve okumalarla olan etkin ilişkileri sayesinde kendilerini Sartre’ın da dediği gibi ‘başkaları için varoluşlarda’ (being-for-others) pozisyonlandırır. Irklaş(tır)ma sürecini tarihten koparılmış bir takım fikirler veya önyargılar olarak düşünmekten daha çok, aktif ve toplumsal bir ilişki olarak görmeye itelenirler. Uygun okumalarla yönlendirildiklerinde ve umalım ki bu okumalardan ilham aldıklarında, öğrenciler ırklaş(tır)mayı sömürgecilik, milliyetçilik ve savaş gibi pratiklerin vücuda gelmeleri ile birlikte bir de gündelik pozisyon alma, Ötekileştirme ve hükmetme eylemleri yoluyla var olan, mekansal ve zamansal bir süreç olarak anlamaya teşvik edilirler. Öğrencilerin birbirlerine ilişkin davranışları böylelikle, sınıfın neresinde oturduklarından tutun da kendi bedenlerini ırklaş(tır)ma söyleminin bir parçası olarak ne şekillerde kullandıklarına kadar, gerçek mekansal ifadelerle; hem de daha büyük tarihsel ve coğrafik bir projenin parçası olarak kurulur.

Sartre’ın başkaları için varlık temekkün etme<sup>7</sup> (situated being for others) tasviri, ancak bir beşeri ilişkiler coğrafya ilişkisi kurularak daha da derinleştirilebilir. Her ne kadar Sartre ‘coğrafya’ kelimesini hiçbir zaman kullanmamış olsa da, verdiği örnekler her zaman bir mekanda, mesela bir sokakta, koridorda, duvarın üstünde vukuu bulur. Sartre her insan eylemini, bir mekana yerleştirir ki böylece insanlar birbirleriyle ilişkilendirir, özellikle de faal bir eylem olan yüz yüze gelerek, başkasının gözlerinin içine bakarak Ötedekini cisimleştirirler (Özellikle bakınız Bakış (1956): 228–79). Böyle olağan, gündelik karşılaşmalar her zaman kendi(m) hakkındadır (self-referential) ve bir dünya tertip etme eylemidir, ya da coğrafi bir kavram kullanırsak, ilişkili şeylerden bir manzara kurmaktadır. Sartre için ilişki kurma eylemi, uzakları (veya mesafeleri) aşar ve aşarken, mekansallaşmayı (spatiality) gözler önüne serer (sayfa 230- İngilizcesinde), böylece ötekiler “ uzaklarıma (mesafelerime)... ait olur” (İngilizcesinde syf 231). Bu uzaklığın, belli bir kipi vardır- ve bu kip, kıskançlık, arzu, ilgisizlik gibi Ötekinin içinden geçerek buluşturulduğu duygulanışlarla doludur. Daha önemlisi üstelik de, bu süreç tekrarlanır ve karşılıklı vücuda getirilir ki, farklı farklı insanlar etraflarındakileri kurarken, özne hem mekanlaştırır hem de mekanlaştırılır (spatializing-spatialized) (syf. 242). Bu tür eylemlerde, öteki ya nesne olarak kalmaya devam eder , ya da özne olarak kurulur.

Sartre’ın beşeri ilişkilerde duygulu mekan(laşma)ları kavramak üzerine yaptığı çalışmaların etkileri geniş kapsamlı olur. Ancak, bunların çok az bir kısmı coğrafyacılar tarafından keşfedilmiştir.<sup>8</sup> Bu düşünceleri burada daha fazla derinleştirmeyeceğim. Ancak, şu noktayı vurgulamakta yarar görüyorum: Sartre’ın mekanlaş(tır)ma kavramının coğrafya ile birlikte okunuşu, herhangi bir sosyal sürecin mekanlaşmasını veya temekkün etmesini, yarattığı duygulanışları ve dönüştürücülüğünü anlamamızı sağlar. Sınıf ortamında, böyle bir bakışın pedagojik değeri, özne/bilginin dönüşmesinin kendine özgüllükleri dahilinde öğrenciler arasında kurulan ilişkilerle olduğunun ayırdına varmakta yarar.

Elbette, bahsettiklerim sırf ontoloji, yani beşeri ilişkilerin nitelikleri hakkında bir iddia. Halbuki, asıl önemli olan ontolojiden etiğe doğru geçiş yapabilmemizdir ve bu, üslup ve duygulanışların – ki ikisi de olumsuzdur- insanların birbirlerinin gözlerine baktıkları andaki belli bir manzara içinde vücuda gelme biçimlerine bağlıdır. Ayrıca, Sartre ontolojinin ötesine geçmemiz gerektiğinde ısrarcı olsa da, kendisi hiçbir zaman bunu başaramaz. Daha sonraki yazıları (özellikle 1991’deki) her ne kadar tarihin toplumsal inşasına ve sosyal tasarımların kurulumuna dair pek çok şey söylese de, bu yazılar kişisel ilişkilerin etiği ile ilgilenmez. Halbuki, Fanon ve Said gibi (örneğin bakınız Said 1978) ırkçılık karşıtları ırkçı bakışın yarattığı epistemik şiddet üzerine net açıklamalar getirirler ve üstelik de, sömürgeci tarih her yeni tesadüfi karşılaşmada yeniden düzenlendikçe, bu sürecin kaçınılmazlığını anlatırlar (Fanon’un ırklaştırıcı bakışının mekansallığı üzerine mükemmel okumalar için bakınız: Bhabha, 1994: 41–43; Razack, 1998: 1–22). Dolayısıyla, sınıftaki amaç,

Ötekinin oluşturulmasının herkese mal olduğu bu bakışı bozmak, üzerinde oturan mevkileri<sup>9</sup> dönüştürmek olmalıdır, ve bunu öyle yapmalıdır ki, ortaya çıkan gerginliklerin olumlu sonuçları olmalıdır. Ancak, ırkçılık karşıtlığına varmak, dolambaçsız bir süreç değildir.

### Çeşitlilikten İrk(çılık) Karşıtlığına: Öfkeyle Baş Etmek

İrkçılık karşıtı olma sürecini Kübler-Ross (1969)'un yaşla baş etminin beş hali tasviri, ki bunlar, reddetme, öfke, müzakere, bunalım ve kabullenmedir- ile beraber düşünmeyi her zaman yararlı bulurum. Kübler-Ross'un modeli, elbette farklı birçok başka durum için yeniden yorumlanmıştır ancak, öğrencilerin ırkçılık karşıtlığı ile ilişkilendirirken sergiledikleri mücadelelerden gözlemlediklerim ışığında, bu model sınıfın yolculuğunu betimlemede kullanışlı bir buluştur. Her ne kadar, herkes aynı basamaklardan ve aynı sıra ile geçmese de. Bu makalede sadece ilk ikisini konu edeceğim: reddetme ve öfke.

Çeşitlilik tartışmalarından ırk(çılık) karşıtlığına giden kolektif yolculuk rahatsız edicidir ve sıkıntılı geçer. Öğrencilerin hepsi, bu yolculuğun sonuna varmak istemezler. İrkçilikle mücadele etmenin önündeki en dikkate değer engelin çeşitlilik miti olduğuna inanan ve bu konuda da haklı görülen bir ırk(çılık) karşıtı olarak, genellikle öğrencilerin, reddetme aşamasında kendi çevrelerine çeşitlilik kavramını da bir zırh olarak kullanarak, ördükleri duvarlarla yüzleşmelerini sağlamayı çok zor ve moral bozucu buluyorum.

Beyaz öğrenciler için, reddetmek çoğunlukla iki tür mantık üzerinden dile gelir: 1. Kanada çokkültürlüğün ve çeşitliliğin değer verildiği liberal bir ülkedir. Dolayısıyla, ırkçılık ya geçmişte olmuş birşeydir ya da çok az sayıdaki muhtelif kişilerce uygulanır (bazı çürük elmalar iddiası) ; 2. Çevrenize şöyle bir göz gezdirip, üniversitedeki çeşitliliğe baksanıza; bu, toplumumuzun ne kadar da açık olduğunun bir göstergesi. Eğer insanlar, bu üniversitede ırkçılığa maruz kaldıysa, o zaman onlar ya, birkaç çürük elmeden birine tesadüf ettikleri için şanssızdırlar, ya da birşey yapmışlardır- mesela kanadalı değerlere uyum sağlamamışlardır veya aşırı hassaslaşıp onlara farklıymış gibi davranılmasını istemektedirler.

Reddetme dönemindeki öğrenciler, geçmiş uygulamaları belli bir zamansal uzaklıktan tetkik edip yargılayabildikleri için ırkçılığın tarihine dair okumalara iyi tepki verirler. Aynı zamanda, radikal beyaz üstünlükçülerin (supremacists) yaptıkları radikal ırkçılıklarla ilgili okumalara da duyarlıdırlar, zira bu tür okumalar açıkça çürük elma örneğine uyar. Öğrenciler, ırkçı nefretin ürünlerini, sessizce internette dolaşarak gözlemleyebilirler, her ne kadar bu da gündelik karşılaşmaların uzağında güvenli bir mesafeden gerçekleşse de.

Dahası öğrenciler, kendi ayrıcalıklarını farkedip, reddedebilecekleri haklılaştırabilirler. Peggy McIntosh (1989)'un, beyazların ayrıcalıklarını, içi dolu bir sırt çantasına benzeten hüsnükabul görmüş ünlü makalesi hem ayrıcalığın ötekini kurmadaki rolüne ilişkin öznel bir analiz iteler ve fakat hem de, bu ayrıcalığı doğrular. Öğrenciler, ırklaştırma süreci içerisinde kendi suç ortaklıklarını reddedebilecekleri için ayrıcalıklı olduklarının farkına varabilirler, ancak ayrıcalıklılıklarını söyleme gücü hala kendilerindedir. Farkındalığın bu paradoksu, böylece başka bir tür ayrıcalıktır. Lisans eğitiminde en çok okunan metinlerden biri olan bu okumanın yarattığı sıkıntılı sonucu bilsem de, yine de ırk(çılık) karşıtlığına giden yolda önemli bir basamak olarak mutlaka derslerimde kullanırım.

Sınıfta gündelik ırkçılığı konuşabileceğimiz materyallere başvurduğumuz zaman, reddetmek öfkeye dönüşebilir. Bu bölümde genellikle Philomena Essed (1991)'in gündelik ırkçılık kavramını kullanırız. Zira, Essed'in de dediği gibi, gündelik ırkçılık ırklaştırılmış azınlıkların, ırklaştırma içeren anlamlarla dolu, dışlayan, aşağılayan ve ötekileştiren eylemlerin yaygınlığı ve sinsiliğinde nasıl deneyimlediklerini anlamada kullanışlıdır. Essed'deki en önemli ana fikir şudur: ırklaştırılanlar, ırklaştırıldıklarını bilirler. Her ne kadar, ırklaş(tır)mayı deneyimlememişler için bu sürecin kendisi görünür olmasa da. Bu mevzuları derste öğrencilere, kendi hayatlarında da bir anlam ifade eden, farklı farklı örnekler (bazı örnekler için bakınız: Kobayashi, 1999) sunarak ele aldığımızda, sonuçlar oldukça çarpıcıdır.

Sınıfın önüne geçtiğimde, kendi pozisyonumun etkisini, bana bakan gözlerde görürüm. Bazı öğrencilerin kafaları karışır, zira tarihin veya aşırı sağın ırkçılığı onların analiz edip mahkum edebilecekleri birşey midir ki? Başka öğrenciler aşına oldukları olayları duyarlar ve bu aşinalık karşısında kendilerinin de ırklaştırılmış bir dünya kurulumunun suç ortağı olduklarını farkedip, dehşete düşerler. Gözler açılır, eller çenelerde birleştirilir ve eğer, ben ve asistanlarım tarafından hızla duruma el konmazsa, beyaz olmanın kabahatliliğinin (white guilt) yıpratıcılığı ortalığı kasıp kavurur. Yine de bazı başka öğrenciler yüzlerini yana çevirir, koltuklarına gömülürler. Çok azı öfkenin cüretiyle geçmişe bakarlar, bu yüzler muhaliftir. Birkaç öğrenci Essed'in bilimsel analizini sadece basit bir akademik alıştırma olarak anlar. Sonra durum onları gözlerin

buluştuğu yerde alıkoyar. Öğrenciler, gündelik ırkçılığı anlarken yaşadıkları kişisel sırlara karşı direndikçe, bu durum onları öfkeye hazır ırklaştırılmış toplumsal bir sahaya yerleştirir.

Bir keresinde, bir öğrenci dersin yapıldığı odanın kapısında sessizce önümü kesip bana, ‘Neden orada durup, kendimi devamlı kabahatliymişim gibi hissettiriyorsun?’ demişti. Vay be, pedagojik şu ana bakar mısınız! Bu olay birkaç yıl önce gerçekleştiğinde, daha farklı bir yaklaşım geliştirmem gerektiğini farketmişim. Yaklaşımımın, bu yeni ırkçılık anlayışını kabul etmedeki gönülsüzlüğü gözleriyle anlatan ama dillendirmeyen öfkeyi dengelemesi gerekirdi. İrkçılıktan internetin ve ders kitaplarının dışında yaşanan birşey olarak bahsedince artık otorite sahibi bir profesör değil, sınırları ihlal eden bir suçlu olmuşum. Onların kişiselliklerine izinsiz girmiştim ve sınıfı yeniden düzenlemeliydim. Ben hem mekanlaştırmıştım (spatializing) hem de mekanlaştırılmıştım (spatialized).

Bir profesörün bakışındaki seyr gücünü hafife almamalıyız, ama aynı zamanda yıkıcı biçimlerde de kullanmamalıyız. Yukarıda anlattığım gibi, endişenin yarattığı karmaşık anlarda, işler kolaylıkla çığrından çıkabilir. Bu tür anlar, kişisel deneyimlerle öğrencilerin daha basit bir etikle gördükleri akademik başarı taleplerinin -ki öğrenciler derste başarılı olmak isterler- üst üste bindiği anlardır. Öğrenciler öfkelenirler zira gündelik ırkçılıktan bahsederek sadece onların özeline girmiş olmam, aynı zamanda kişiselliklerini akademik değerlendirmenin bir nesnesi olarak kullanabileceğimden korktukları bir güce sahip de olurum. ‘Hata yapma’ korkusu ile karışık öfke, herhangi bir hapishane tecriti gibi sınıfın kendi arasındaki bilgi alışverişinin önünü kesebilir.

Dolayısıyla, asıl tartışma öfkeyi geçmişte bırakıp yol alabilmektedir. Tüm cevapları bildiğimi iddia etmesem de, yıllar içerisinde işe yarayan bir dizi davranışı öğrendiğimi düşünüyorum. Mesela hiçbir neden yokken, kışkırtıcı olmaya çabalamamaya çalışırım, ama aynı zamanda eğer sözcüklerim öğrenciler arasında kayda değer tepkileri kışkırtmıyorsa o zaman da öğrencilerin kendilerini daha farklı görmek için zorlamayacaklarını da bilirim. Rahatsız edici ırkçı görüşler dile getirselere bile hiçbir zaman o kişileri isimleri ile yanıma çağırmam. Onun yerine meseleyi başka bir zaman birebirde veya analizin kendisinin kişiselleşmeyeceği bir biçimde dile getiririm. Saygı, farkındalık ve değişime dair açık olmakla ilgili muhabbetlerin önünü açarım. Sonra, eğer durum el veriyorsa, McIntosh’a geri döner ve şu düşünceyi ifade ederim: Ayrıcalığı düşünebilmek, kabahatli hissetmek, hatta öfkeli hissetmek aslında bunların tümü ayrıcalıklı bir varoluşa işaret eder ve bu varoluş, farklılığı vurgulayarak insanlar arasındaki mesafeleri yaratır. Öğrenciler duymaya hazır olduklarında, bu konuşma çok etkili olabilmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerimi ırklaştırmanın çok yönlü biçimlerinde kurulan iktidarı düşünmeye sevkederim ki, bu durum aynı anda hem ekonomik, politik, tarihsel, kültürel, duygusal ve elbette hem de coğrafiktir. Aslında, tekrerrür eden mekansallıklar meselesi, öfkeyi aşmada etkin olabilmektedir.

Bütün bu çabalara rağmen, yine de geçen yıl sınıfta yepyeni bir durumla karşılaştım. İrk(cılık) karşıtı aktivist bir öğrenciyi sınıfıma, kampüsteki meseleleri anlatması için çağırılmıştım ve bu konuşma sınıftaki gerginliği arttırdı. Bilhassa, ‘beyazırk kültürünü’ (culture of whiteness) (Henry 2004) alıntılan bir rapor yılın daha erken vakitlerinde sunulmuştu ve bu rapor, bazı öğretim üyeleri ve mezunlardan olumsuz tepkiler almıştı. Tepkiler o kadar yoğun ki, raporu hazırlayan kişiler nefret mektupları almışlardı. Başkaları sonuçları önemsizleştirmişlerdi ya da beyazırk (whiteness) kavramını, karşı ırkçılık (reverse racism) olarak tasvir etmişlerdi. Çok fazla sayıdaki kişi gündelik ırkçılığın bu tasvirinin, geçmişte kalmış ve birtakım çürük elmalarından oluşan yerleşik ırkçılık anlayışından nasıl farklı olduğunu anlamak için samimi girişimlerde bulunmuştu. Ve, daha az sayıda ama sayılarından daha çok ses çıkartan bir grup öğrenci, çalışan ve öğretim üyesi kampüsteki ırkçılığı hedef alan programların uygulanması için biraraya geliyordu.

Sınıftaki sunum, geçmiş yüzyıldaki bir dizi olayı anlatarak, kampüsteki beyazırk kültürünün oluşumunu belgelemişti. Öğrenciler ilgili görünmüşlerdi ve bu merakları powerpoint sunuşunda anlatılan olayların günümüze kadar uzanmasıyla artmış gibiydi. Ardısıra yapılan tartışma canlıydı. O kadar ki, ders bitiş zili çalmasına rağmen sadece birkaç öğrenci yerinden kalkmıştı. Sınıfın çoğunluğu tartışmayı dinlemeye devam etti. Bütün taraflar için açıkça önem arz etmiş bir diyalog olması sebebiyle, tartışmayı bölmek istemedim ve yaklaşık bir saat daha devam etmesine izin verdim. Ta ki, aktivist öğrenci ile sınıftaki beyaz öğrenciler arasındaki tartışmanın tonu kızışınca, hızla oturumu kapadım. Ancak yeterince hızlı olamamışım ki, ilgili ve yapıcı olduğunu düşündüğüm bu tartışma aslında çok daha üzücü yerlere gitti. Sınıfın büyük bir çoğunluğu, beyaz veya değil, hepsi etütlere kızgın geldiler. Asistanlarıma sunumun ne kadar yersiz olduğundan dem vurmular. Kendilerinin sıkı duyularla bağlı oldukları toplumun ırklaş(tırıl)mış tasvirini görmek onları açıkça incitmişti. Öğrenciler, ırkçılığın üstesinden gelebilecekleri iddiasında bulunmakta da, sunumdaki bakış açısını fazla aşırı bulup kınamakta da hızlı davranmışlardı.

Bu olay başka bir pedagojik anı yaratmıştı ve ben, sınıftaki rolümü bir kez daha düşünmeye yönelmiştim. Bu beni öfkeye dair başka bir yaklaşımı geliştirmeye iteledi. Bu olayın -ki olan olay Kanada'daki veya başka bir ülkedeki herhangi bir üniversitesinin kampüsünde cereyan edebilecek tipik senaryolardan sadece bir tanesiydi- farklılığı neydi? Neden duyulan öfke daha önceki deneyimlerime oranla daha güçlüydü? Sartre'ın mekanlaş(tırıl)ma (spatialization), iktidar ve konum etiği (situated ethics) bu soruları cevaplandırabilir.

Mekanlaş(tırıl)manın kurduğu ilişkilerin tekerrürü sırasında, öznenin kim olduğu önemlidir. Öğrenciler arasındaki bu fikir değiş tokuşu esnasında ben, devredışı bırakılmış, bir gözlemci olmuştum ve bakımının gücü eksilmişti. Her ne kadar ortada dönen konuşmayı yönlendirebilme gücünü ellerimde tutmuş olsam da, geri çekilmiştim. Sonuç olarak, muhtemelen bir öğretim üyesinin otoritesi çerçevesinde asla gerçekleşmeyecek derecede dürüst ve kızıymış bir tartışmaya izin verdiğimden, öğrenciler arasındaki iktidar ilişkileri daha eşit bir düzlemde tatbik edilmişti. Daha da önemlisi, sunumu yapan öğrenci bir strateji olarak sınıftaki diğer öğrencilerin tasarladıkları ırkçılık anlayışının kurduğu mesafeyi aşmış ve onların ilgisini çekmişti. Sunumu yapan öğrenci, diğer öğrencilerin kişiselliklerine benden veya asistanlarımdan daha sıkı(fazla ya da siki dan sadece biri olacak sanki) sokulmuştu. Sınıfın coğrafyası, birçok öğrencinin herhangi bir sınıfta pek de yaşamadığı bir mesele olarak kişisel [burada, kişilik kelimesi de uygun- personal] etiği kenara bırakılmaz hale getirdiğinden mühürlenmişti.

İkilemler derindir. Daha fazla mı yoksa daha az mı eğitmen (profesör) otoritesi kullanılmalı? Bu tartışma sayesinde, bazı meselerin çözümünde ilerleme sağlanmış mıydı yoksa sadece mevkiler mi sağlamıştı? Sınıftaki rahatsızlık hissinin etik bağlayıcılığı nedir? Ve bu bağlayıcılık, öğrenmek eylemine götüren öfke ile inciten öfke arasındaki ayırmadan nasıl etkilenir? Sınıfta öfkeye yer var mıdır? Öğrencilerin, öfkelerinin tahrik edilmemesi konusunda hakları var mıdır?

Geri dönüp geçmişe baktığımda, her ne kadar birçok öğrenci daha sonrasında o gün yaşanan olaylar hakkında yapıcı analizler yapmış olsalar da, ben olayları pek de yapıcı bulmuyorum. Bir eğitmen daha fazla ne yapabilir veya yapmalıydı? Tartışmanın devam etmesine izin vermemeliydim. Onun yerine, mesela küçük ütüt gruplarında olduğu gibi özne/kişilik mevzilerinin muhtemelen daha büyük ve ders amfisindeki kavgacı atmosfere göre daha az meydan okumayla karşılaşacağı daha başka bir ortam yaratmalıydım. Mümkün olsa bile, öfkeyi bastırmak asla istemem. Onun yerine, daha çok özeleştiri yapan, Sartre'ın 'başkaları için varolma' olarak adlandırdığı şeyin içerisindeki anlam ve etiğin kurulumuna dair sıkı tartışmalarla ilgilenen bir öfke biçimini itelemeyi tercih ederim. Bu yıl, daha dönemin başında öğrencilere ırk(çılık) karşıtı pedagojinin getirdiği kaçınılmaz görünen uygulamalar hakkında düşünmelerini sağlayarak ama bu uygulamaların ötesine yapıcı biçimlerde geçmeye çalışmaları gerektiğini de belirterek ırklaş(tır)manın etkili biçimleri hakkında daha açık olmayı planlıyorum.

Ne var ki, hikayenin önemli bir kısmını meseleye henüz dahil etmedim. O günkü derste, bir de sunuşu kendi deneyimlerinin yalnızca hatasız bir yansıması olarak, hiç de aşırı bulmamış beyaz olmayan (students of color) bir öğrenci grubu da vardı. Onlar da başka başka sebeplerden öfkeliydiler.

### Öteden Öfkeyle Bakmak: Beyaz Olmayan Öğrenciler Sınıfta

Makalenin şimdiye kadar olan kısmında artık Sartre-Fanon üzerinden beyaz olan ve olmayan öğrencilerin geliştirdikleri ilişkiler arasındaki paralellikler aşık hale gelmiştir. Beyaz öğrencilerin çoğunluğu ötedekilerle (ötekiler) olan mesafelerinin üstesinden gelebilmek için samimi çabalar sarf ederler, ancak yine de hiç bir zaman bunu beceremezler. Elbette, farklı olmak hali, külli aşkınlığı mümkünatsız kılar ve bunun için atılan her adımı, Sartre'ın da dediği gibi 'kötü niyetin' in bir örneğine dönüştürür. Aslında, öğrenciler ırkçılığın üstesinden gelebilecekleri konusunda yardımcı olabileceklerine inandıkça, farklılığı yeniden inşa ederler, kendilerini ayrıcalıklandırır. Böylece zalim karşıtı (anti-oppressor) olurlar. Beyaz olmayan öğrenciler bu hali yemezler.

Umalım ki, dönem sonunda tüm öğrenciler, ırklaş(tır)manın ötedekilerle 'birlikte varolmanın'(being-with others) (Sartre, 1956: 337-408) bir biçimi oluşu üzerine derinlikli olarak düşünmüş olsunlar. Ancak, beyaz olmayan öğrenciler de reddetme ve öfkelenme aşamalarından geçerler. Bu dönemler, onların ötedekiler için varolma güçlerini de etkiler ve sınıf mekanını başkalaştırır. Reddetme dönemi, tipik olarak çeşitlilik üzerine konuşmalarda dile getirilir. Bu konuşmalar, ırkçılığın nasıl da aile bireyleri veya büyük anne ve büyük babalar tarafından deneyimlendikleri ve bunları aşarak kendilerinin de birey olarak deneyimledikleri üzerinedir.

Bir seferinde, ticaret bölümünden bir öğrenci, ticaret icrasındaki 'çeşitlilik' uygulamaları sayesinde ırkçılıkla mücadele edilebilir gibi genel geçer bir iddya karşı çıkmıştı. Dönem projesi olarak, ticaret bölümünde geçen bir dizi olayı ırklaştırma olarak teşhis etmişti. Bu olaylara, öğrenci derneğinin akademik yılın başında gerçekleştirilen öğrenci oryantasyonunun geleneksel bir parçası olan ırk(çılık) karşıtlığı eğitimine katılmayı

reddetmesini de dahil etmişti. Ticaret bölümüne uygun ırk(çılık) karşıtı bir eğitim geliştirerek, bu programı kamuya sunmuştu. Ters tepki kaydadeğerdi ve işin ilginç yanı, bu tepkilerin bir çoğu diğer beyaz olmayan öğrencilerden gelmişti. Zira, eğitimi geliştiren öğrencinin durup dururken sorun yaratarak, varolmayan bir durum yaratmaya çalıştığını iddia ediyorlardı. Irklaştırmaya dair bu reddediş, eğitimi hazırlayan öğrencinin üzerine çullanmaya varmıştı. Halbuki, bu öğrenci aslında en başta kendi çabalarının tüm fakülte tarafından bir katkı olarak görüleceğini ve bu yüzden de hoş karşılanacağını düşünmüştü. Öğrenci gazetesinde mektuplaşmaları içeren bu ihtilaf esnasında, eğitimi hazırlayan bu öğrenci dersimde meseleden bahsetti ve sınıftakilerden desteklerini istedi. Ticaret bölümünde okuyan birçok beyaz olmayan öğrenci, dersliğin en gerisinden bu öğrenciye aşağılayıcı laflar savurmaya başladılar. Elbette, onları hemen susturdum ama yine o kadar hızlı olamadım ki, öğrenci gözyaşları içerisinde sınıfımı terketti. Böyle bir durumda, asistanlarım ve ben fiilen ara buluculuk yapar, sınıfdaşları tarafından dışlanan öğrenciye destek oluruz. Ayrıca, saldırdı bulunan öğrencilerle de birebir özel görüşmeler yaparız. Ancak, beyaz olmayan öğrencilerin bu tepkisi yaygın direniş ve reddetme söylemlerini gösterir ve birçok akademisyen tarafından tipik ‘yeni ırkçılık’ (Henry and Tator, 2006: 22–29) olarak tanımlanır. Bu olaydan sonraki yıllarda da benzer ihtilaflar oluştu ancak her dönemin başında kişilerin tecritinin kabul edilemez olduğunu derslerimde vurguladım.

Ne yazık ki, en zoru beyaz olmayan öğrencilerin beyaz olan öğrencilere ifade ettikleri öfke. Özellikle de dönem başlarında, ırk(çılık) karşıtlığına yakın duran beyaz öğrenciler öylesi yorumlar yaparlar ki, en iyi ihtimalle bu yorumlar öğrencilerin cahillikleriyle anlaşılabilir ya da en kötüsünden görülerek peşin peşin ırkçılık olarak çözümlenebilir. Bu tür yorumlar, özellikle islamfobi ifade edilirken yaygındır ve konuşma genellikle, ırkçılığı reddedişle birlikte ‘kültür’e veya ‘değerler’e ‘onların’ ‘bizim’ değerlerimize karşı anlayışlı olmaları gerekir şeklinde) döner. Müslüman öğrenciler genellikle dersten sonra bana öfkeyle gelirler zira, bu tür yorumları ders sırasında ırkçı diyip ayıplamak yerine, yorumu yapan öğrenciye ‘bizim [değerlerimiz]’ derken ne ifade etmek istediğini sorarım. Böyle bir tutumun daha fazla pedagojik değeri olduğuna inanıyorum çünkü bu tutum yukarıda bahsettiğim yapıcı olmayan öfkenin, içerlemenin veya kabahatli hissedişlerin önünü keser. Yine de, tartışma yüzünden ötelenen ve susturulan Müslüman kadını bunlar tatmin edemez. Bu tür bir durumdaki stratejim ise, öfkeli öğrenciye neden böyle bir tutum takındığını açıklamaktır. Sonra, birkaç hafta bekler, meseleyi o ilk yorumu yapan kişi üzerine odaklanmayacak şekilde, aradaki okumaların ve tartışmaların tüm sınıfı başka türlü düşünüşlere sevk etmiş olacağı ümidiyle, yeniden açarım. Böylece, beşeri ilişkilerin sınıf içerisinde mekansallaşmaları etkin söylemsel bir strateji olarak zamansal mesafeyi de içerir.

Ancak yine de, yukarıda bahsettiğim öğrenci aktivist olayında cereyan eden çeşitli tepkilere karşı herhangi bir söylemsel strateji hazırlığım yoktu. Sınıfta, öğrenci aktivistin radikal politikasına kızanlar yalnızca beyaz öğrenciler değil, aynı zamanda bazı beyaz olmayan öğrencilerdi ama bir de, sınıfın hemen önünde oturan ve sınıftaki diğer arkadaşlarına aynı derecede öfkelenen beyaz olmayan başka bir öğrenci grubu daha vardı. Bir öğrenci, bu dersin oldukça ırkçı, cahil ve politik duyarsızlığa sahip, diğer beyaz öğrencilerle birlikte bir zaman kaybı olduğunu söyleyerek dersi bıraktı. Diğerleri, benimle ve asistanlarımla yaptıkları uzun konuşmalar ile birlikte kendi aralarında yürüttükleri stratejik tartışmaların ardından dersi almaya karar verdiler ama öfkelerini de muhafaza ettiler. Bu öğrenciler, sınıfın çoğunluğu meseleye bir türlü ‘gark edemediğinden’(get it), kendi ırk(çılık) karşıtlıklarını yeterince besleyemeyeceklerini düşündüler. Ne zaman etütte Essed’in gündelik ırkçılık kavramı tartışılmaya başlandı, o zaman beyaz sınıfdaşlarının onları benimsemelerinin tek yolunun yine kendi kişisel hikayelerini anlatmaktan geçtiğini gördüler; üstelik de anlattıkları hikayelerin ırkçılıktan farklı birşey olduğunu söyleyen karşı çıkışlarla karşılaştılar ve öfkeleniler. Başka bir deyişle, Essedçi bir anlayış olan, ırklaş(tırıl)mış insanların ırklaştırıldıklarını bilmeleri hali, kendileri ırkçılığa maruz kalmadıkları halde, Ötedekiler tarafından deneyimlenen ırkçılığı yargılama iddiasındaki beyaz öğrenciler tarafından sorgulanmıştı. Beyaz öğrenciler, kendilerinin anladığı ırkçılığı görememişlerdi dolayısıyla böyle birşey yoktu. Dolayısıyla, reddediş üzerinden ırklaştırılan beyaz olmayan öğrenciler öfkelenmişti.

Sınıftaki hiçbir vaziyet, yüzyıllık sömürge ilişkilerinin gündelikliğinde ötekileşen beyaz olmayan öğrencilerin durumuna dair duydukları öfkeyi aşındıramaz. Öğrenciler, ya ilk örnekte olduğu gibi, reddedişlerini diğer beyaz olmayan öğrencilere yönelttikleri öfkeyle aşındırırlar, ya da ikinci örnekteki gibi reddedişlerini beyaz öğrencilere yönelen öfkeyle aşındırırlar. Mesele, bu tür öğrencilerin öfkeyi etkin bir ırk(çılık) karşıtlığı aktivizmi uğraşısına ne kadar dönüştürebildiklerini sorgulamaktan geçer. Bazı öğrenciler, alternatif geleceklere kurabilecekleri yaratıcı sınıf projeleri kullanırlar. Bu projeler, geleneksel makale yazımı dışında, sanat projeleri, müzik, dans, şiir ve katılımcı eğitim uygulamalarının oluşturulmasını kapsar. Yine de, daha başka öğrenciler, Irkçı ve Etnik Ayrımcılığa karşı Queen’s Koalisyonu (Queen’s Coalition against Racial and Ethnic



Discrimination (QCRED)) aracılığıyla politik lobcılık veya tüm kampüsü içeren programlar geliştirerek, sınıf ortamı dışındaki yerlerde daha çok faaliyet gösterirler.<sup>10</sup> Peki, bu projeler öfkeyi yatıştırır mı? Illa ki yatıştırılmaz, ancak öfkeden peyda olmuşlardır ve ırk(çılık) karşıtlığına duyulan ihtiyaca dikkat çekmek için türemişlerdir.

### Öfkenin Ötesi: Yeni İstikametler

Bunları yazarken düşüncelerim yeni sorgulanmalarla karşılaşılıyor ve yeni akademik dönem yaklaşıyor. Geçen yıl sınıfta oluşan öfkeyi teşvik etmek en son istediğim şey. Bunu yapmak sadece etik dışı olmaz, zira öfke dönüştürücü öğrenmeyi itelemez. Hinç duymaya yönelterek sadece ırkçı davranışları pekiştirir. Öfke, beşeri ilişkileri tüketir. Dolayısıyla, öfkeyle ve diğer yapıcı olmayan his biçimleriyle cebelleşmek ve bu arada da, ırk(çılık) karşıtı eğitimin, ırklaş(tır)manın etkilerini anlamak ve iyileştirmenin teori, icra ve kişisel deneyimler üçgeninde temellenen bir politik eylemliliğe dayandığını söyleyen (Bakınız Dei, 1996) o mevziyi muhafaza etmeyi sürdürmek amacıyla geçmiş deneyimlerimde faydalandığım bazı dersleri güçlendirmeyi hedefliyorum.

Birincil mesele, sınıfın içerisinde mekanlaşan beşeri ilişkilere hitaben Anne Bishop'un bahsettiği 'ittifak kurmak' (becoming an ally) kavramına daha da güçlü vurgu yapmak. QCRED'in internet sayfası Lila Watson'a atfen şu alıntıyı yapıyor: 'Eğer bana yardım etmek için geldiyse, zamanını boşa harcıyorsun. Ama eğer, senin özgürlüğün benimkine bağlı olduğu için geldiyse, beraber uğraşalım'.<sup>11</sup> Irk(çılık) karşıtlığı üzerine olan bir derse birçok Kanadalı öğrencinin getirdiği yardım etme isteğini, aşmalarını sağlamak zordur. Orta sınıfın çocuklarının yardımsever yetiştirilmeleri liberal demokrasimize özgüdür. Bu çocuklar rahatlıklarını çeşitlilik hakkında konuşarak kendi ayrıcalıklarını yerleşikleştirildikçe sürdürürler (bu neden çizili?). Ümidim, onları bu konumdan öfkelenirerek değil ama dost olmaya teşvik ederek uzaklaştırmak. Bu riskli bir pedagojik stratejidir ancak öfke daha da risklidir.

Nihayetinde, kendi fail konumumu (subject position) da teslim etmem gerekir. Bunu, kendi ayrıcalığımı belirterek öğrencilerde gördüğüm ve Peggy McIntosh'un bahsettiği [ayrıcalıklarla dolu] sırt çantası tuzağına düşmeden yapabilmeliyim. Bunu da ancak, beyaz veya değil tüm öğrencilerle müteffik olmayı öğrenme mecburiyetimi fark ederek ve profesörlük konumumun çifte anlamlılığını görerek yapabilirim. Zira bu konum mekanlaştırılır, hem de mekanlaştırır (spatializing-spatialized).

<sup>1</sup> Yayınlamakta olduğumuz bu makale, Audrey Kobayashi'nin aşağıda referansı verilen foruma verdiği katkı yazısıdır. Çevirisini sunduğumuz kısım 696-704 sayfaları arasının çevirisidir. Duncan Fuller, Andrew Kent, Audrey Kobayashi, Christopher D. Merrett, Laura Pulido, Laura Barraclough, and Noel Castree, *Geography, pedagogy and politics. Progress in Human Geography* 32, no. 5 (2008): 680-718.

<sup>2</sup> Çevirmen Notu: Bu kelime, orijinal İngilizce metinde, "students of color" olarak geçmekte. Bazı çevirilerde bu İngilizce tamlama renkli öğrenciler olarak çevrilmekte. Ancak, Kuzey Amerika'daki köleliğin sözcükleri düşünüldüğünde ki renkli bunlardan bir tanesidir, söz konusu tamlamayı beyaz olmayan olarak çevirmeyi daha uygun buldum.

<sup>3</sup> Çevirmen Notu: "Other" kelimesi genellikle Öteki olarak çevriliyor. Her ne kadar bu çevirisiyle ilgili bir sorunum olmasa da, makalenin coğrafik amaçları, yani ötekinin mekanlaşması meselesi açısından yer yer ötedeki kelimesini daha uygun buldum. Böylece, makalede de bahsedildiği gibi Ötekinin aslında ötede olduğu, hem mekansal hem de zamansal uzaklığına vurgu yapmış oluyorum.

<sup>4</sup> Çevirmen Notu: Irklaş(tır)ma kavramı, ırkçılıkla bağlantılı olarak özellikle son dönem literatüründe oldukça fazla kullanılır olmuştur. Makalede bahsedilen ırk ve ırkçılık dersinde kullanılan kitaplardan birinin yazarları, F. Henry ve C. Tator *The colour of democracy: racism in Canadian society* (Toronto: Thomson Nelson, 2006), ırklaş(tır)mayı iki türlü kavramsallaştırıyorlar: Birincisi, birtakım toplumsal adet ve söylemlerin belli bir ırka atfedilmesi (örneğin, suçun ırklaştırılmasındaki gibi veya türkiyeden olabilecek bir örnek için, namus cinayetlerinin Kürtlerin adetlerinden olması gibi, daha fazlası için bakınız: Koğacıoğlu <http://www.amargidergi.com/node/71> ). Irklaş(tır)manın ikinci anlamı ise, etnik ve ırk gruplarının sınıflandırılması, damgalanması, aşağılanması ve öteki olarak tecrit edilmeleri süreci. (Henry & Tator, *The colour of democracy*, s. 383). Makale içerisinde, ırklaş(tır)ma olarak yazılmasının sebebi ise, ötedekinin hem ırklaştırıldığını (tarih, kurum ve diğer kişilerce) hem de ırklaş(tır)masını anlatabilmek için kullanılmıştır. Buradaki ırklaşma meselesi, Fanon'un *Siyah Deri Beyaz Maskeler* (*Black skin, white masks*). Translated by Charles Lam Markmann. New York: Grove Press, 1967) kitabında anlattığı siyah adamın beyaz adama öykünmesi üzerinden düşündüğüm ve ırklaş(tır)ma kavramına katmak istediğim bir anlam.

<sup>5</sup> Bakınız J.-P. Sartre, *Being and nothingness*. Translated by Hazel Barnes (Secaucus, NJ: Citadel Press, 1956 [1943]); *Search for a method* (New York: Vintage, 1963 [1948]); *Critique of dialectical reason I: theory of practical ensembles* (London: Verso, 1976 [1960]); *Critique of dialectical reason II: the intelligibility of history* (London: Verso, 1991 [1985]). Sartre, Fanon'un Yeryüzünün Lanetlileri (*The wretched of the earth*. Preface by Jean Paul Sartre. Translated by Constance Farrington (New York: Grove Press, 1963) kitabına önsöz yazmıştır, ve Fanon'un temel eleştirisi daha sonra yayınlanan *Siyah Deri, Beyaz Maskeler* kitabında yer almıştır. Bu meseleye dair tartışmaların bir kısmı, H. Bhabha, *The location of culture*. (New York: Routledge, 1994): 181-201; L.R. Gordon, *Bad faith and antiblack racism* (Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1995); R.A.T. Judy, "Fanon's body of black experience," *Fanon: a critical reader*; L.R. Gordon, T. Denean Sharpley-Whiting and R.T. White eds, (Oxford: Blackwell, 1996), 53-73; S. Kruks, "Fanon, Sartre, and identity politics," *Fanon: a critical reader*; L.R. Gordon, T. Denean Sharpley-Whiting and R.T. White eds, (Oxford: Blackwell, 1996), 122-33 tarafından kapsanmıştır. Fanon'un felsefe açısından derdi, bilinçten temsiliyete doğru düşünürken verilen özgürlük savaşıydı; etik açısından ise, temsil etme sürecini kontrol etme hükümlerinin 'efendi' varsaydığı, beyaz Avrupalılara ait olmasıydı. Ayrıca, bu makalede atıfta bulunulan Sartre ve Fanon kitaplarının hepsi Fransızcadan İngilizceye tercümedir.

<sup>6</sup> Varlık ve Hiçlik kitabının Türkçe çevirisinde human reality in situation, durum halinde insane gerçekliği olarak çevrilmiştir. Türkçe çevirisi içerisinde, s. 770.

<sup>7</sup> Temekkün etmek, mekanlanmak, yerleşmek anlamına geliyor. (Bkz: <http://www.osmanlicaturkce.com/?k=temekk%FCn&t=%40%40%40>)

<sup>8</sup> Sartre'in coğrafya disiplinine potansiyel katkıları, Mark Boyle ve Audrey Kobayashi'nin gelecek makalesinde ele alınacaktır. Ayrıca bakınız Boyle (2005) ve Kobayashi (2004).

<sup>9</sup> Metinde geçen positionalitenin bir anlamı olan iktidardan doğru pozisyonlanmayı, kendiliğinden bir coğrafi kelime olan mevki ile anlatmayı uygun buldum. Başka bir kelime popüler kullanımları ile birlikte koltuk kelimesi (koltuk kavgası gibi örneğin) olabilirdi. Ancak koltuk, positionalitenin feminist yazındaki başka bir anlamı olan değişebilir, dönüştürülebilir mevkileri tam olarak anlatmadığından kullanılmadı. Onun yerine, üzerinde oturan mevkiler olarak çevirmeyi uygun buldum.

<sup>10</sup> Irkçı ve Etnik Ayrımcılığa karşı Queen's Koalisyonu, Henry Raporuna (Henry Report) karşı örgütlenmiştir ve bir akran destek programı, rehberlik hizmeti ve 'Kapsayıcı Mekan' (Inclusive space) eğitim programına ön ayak olmuştur. Bakınız <http://www.qcred.org> .

<sup>11</sup> Bu söz, hem Blog aleminde hem de genel olarak sanal alemde geniş yer verilerek alıntılanır. Halbuki aslında, muhtemelen Avustralya yerlisi bir aktivist olan Lila Watson'un lafları da değildir: <http://northlandposter.com/blog/2006/12/18/lila-watson-if-you-have-come-to-help-me-you-are-wasting-your-time-but-if-you-have-come-because-your-liberation-is-bound-up-with-mine-then-let-us-work-together/>

## Kaynaklar

Bhabha, H. *The location of culture* (New York: Routledge, 1994).

Boyle, M. "Sartre's circular dialectic and the empires of abstract space: a history of space and place in Ballymun, Dublin," *Annals of the Association of American Geographers* 95, (2004): 181-201.

Bishop, A. *Becoming an ally: breaking the cycle of oppression in people* (second edition) (London: Zed Books, 2002).

Dei, G.J.S. *Anti-racism education theory and practice* (Halifax: Fernwood, 1996).

Essed, P. *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory* (London: Sage, 1991).

Fanon, F. *The wretched of the earth*, çev. Constance Farrington (New York: Grove Press, 1963 [1961]).

Fanon, F. *Black skin, white masks*, çev. Charles Lam Markmann (New York: Grove Press, 1967 [1965]).

- Gordon, L.R., *Bad faith and antiblack racism*, Atlantic Highlands (New Jersey: Humanities Press, 1995).
- Henry, F., *Systematic racism toward Aboriginal faculty and faculty of colour at Queen's University report on the 2003 study 'Understanding the experiences of visible minority Aboriginal faculty members at Queen's University'*, Report to the Queen's Educational Equity Committee and Suzanne Fortier, Vice-Principal Academic (2004).
- Henry, F. and Tator, C., *The colour of democracy: racism in Canadian society* (Toronto: Thomson Nelson, 2006).
- Judy, R.A.T. "Fanon's body of black experience", içinde *Fanon: a critical reader*, ed. Gordon, L.R., Denean Sharpley-Whiting, T. & White, R.T. (Oxford: Blackwell, 1996), 53–73.
- Kobayashi, A. "'Race' and racism in the classroom: some thoughts on unexpected moments", *The Journal of Geography* 98 (1999) 179–82.
- Kobayashi, A. "Geography, spatiality, and racialization: the contribution of Edward Said", *The Arab World Geographer/Le Géographe du monde arabe* 7(1–2) (2004) 79–90.
- Kruks, S. "Fanon, Sartre, and identity politics" içinde *Fanon: a critical reader*, ed. Gordon, L.R., Denean Sharpley-Whiting, T. and White, R.T. (Oxford: Blackwell, 1996), 122–33.
- Kübler-Ross, E. *On death and dying* (New York: Macmillan, 1969).
- McIntosh, P. "White privilege: unpacking the invisible knapsack", *Peace and Freedom* July–August (1989), 10–12.
- Razack, S. *Looking white people in the eye: gender, race, and culture in courtrooms and classrooms* (Toronto: University of Toronto Press, 1998).
- Said, E., *Orientalism* (New York: Vintage, 1978).
- Sartre, J.-P., *Being and nothingness*, çev. Hazel Barnes (NJ: Citadel Press, 1956 [1943]).
- Sartre, J.-P., *Search for a method* (New York: Vintage, 1963 [1948]).
- Sartre, J.-P., *Critique of dialectical reason I: theory of practical ensembles* (Londra: Verso, 1976 [1960]).
- Sartre, J.-P., *Critique of dialectical reason II: the intelligibility of history* (Londra: Verso, 1991 [1985]).