

“Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi ve Kamusal Alan Tartışmaları” *Toplum ve Bilim* 114, 2009, 7-26.*

Elif Ekin Akşit

Van'dayken bir gece rüya bir gördüm.

Bir arkadaşımın yolda yürüyorduk,

kocaman bir aslan geldi, beni yedi.

Ayla¹

Kızların eğitiminin kadınlararası ilişkilerle bağlantısı hala çok az çalışılan ve eğitimin içine oturduğu kamusal alan tanımları bağlamlarıyla beraber pek az düşünülen bir konu. Burada, daha önce üzerine çalıştığım Kız Enstitüleri tecrübesinden yola çıkarak kızların eğitimi ve söz konusu eğitimde kadınların bilgisi olarak tanımlayabileceğimiz bir bilgi türüne ilişkin tartışmaları, günümüzün kızları kamu hayatına davet etmekten çok devletle ilişkilendiren kızların eğitimi kampanyalarına bağlamak istiyorum. Devlet ile kadınlar arasındaki günümüzde tekrar yoğunlaştırılmaya çalıştırılan ilişkinin zaten öteden beri zedelenmiş olması ve bunun yaratmış olduğu baba-kız ilişkisi tarzının “devlet” ve “kamu” kelimelerinin kadınların da dahil olduğu bir çokluğun birleştiricisi değil kendi başlarına bir heyula olmaları problemiyle yakından ilişkisi olduğunu düşünüyorum.

Kadınların bilgisi diyebileceğimiz her şeyin kamu tanımlarının dışında kalmasını bu çerçevede peşinden gidilecek bir problem olarak ortaya koyuyorum. Bu minvalde kadınların kamusal alan deneyimlerini tartışma çağrısının kamusal alan kavramını sadece tepetaklak değil aynı zamanda tersyüz de ederek yapılabileceğini öneriyorum (Bora, 2004: 537). Kadınların canlarını acıtan sorunların

* Yıldız Ecevit'e dördümüzü bu şekilde biraraya getirdiği ve Türkiye'de ataerkilliğin kurumsal görüngülerini takip etme kaygısını paylaştığı için ve Ayça Kurtoğlu'na yorumları, uyarıları ve eklemeleri için teşekkürlerimle.

¹ Bu rüyayı gördükten sonra İstanbul'a eğitime giden Ayla, Kulin'in söyleşi yaptığı öğrencilerden birisi. (2004: 32).

çözümünde devlet üzerine düşen sorumluluğu üstlenirse bunun bedelinin ne olacağını hesaplamak bunun bir parçası olacaktır. Ataerkilliğin modern devletle kazandığı düzenleme takıntısı zaten kadınların üzerinden yürümekte ve bu acıların bir kısmını da yeniden üretmektedir (Sirman, 2007). Feminizmden esin alan fikirler dahi devlet ekseninde kurumsallaşma arttıkça bu tuhaf döngüde tanınmaz hale gelebilmektedir. Halbuki kurumsallaşmanın tek alternatifi bu değildir.

Bu yazıyı bunlar göz önünde bulundurulduğunda kızların eğitimi meselesinin tam da böyle bir problemin ilacı olabileceken müsebbibi olması sorununu aydınlatmaya yönelik minör bir müdahale olarak yazıyorum. Özellikle alt sınıf kadınların, Kürtlerin, modern meslekler dışında kalan ebelik gibi kadın mesleklerinin başına geldiği gibi modernleşme sürecinde yüzyıllardır tekrarlanan, muallak bir “gelenek” alanına geri itilme sürecinin bir kez daha ve her seferinde yeni bir fars olarak yaşanmasının bir gün son bulacağını ümit ediyorum.

Kızların Eğitimi

“Eğitim” başlığı altındaki yegane referans haline gelen kamusal eğitim, özellikle kızların eğitimi, tarihsel olarak eviçi eğitimden beslendi. Kadınlardan sorulan tüm ev-eksensiz işler gibi eviçi eğitim de 19. yüzyıldan itibaren esamisi okunmayan bir pratiğe, kadınların cehaletinin ilanının araçlarından biri haline dönüştü. Eğitim politikalarının ancak yukarıdan düzenlenen bir alanda mümkün olması ve bu paralelde ev-içi eğitimin ancak kamusal eğitim pratiklerine destek olduğu ölçüde muteber olması bu sürecin önemli bir sonucu oldu. Kızların eğitimi temel alındığıdaysa, söz konusu tarihsel süreçler, yine kadınların eviçi emeğini değerlendirirken olduğu gibi, daha da önem kazanıyor.

Kadınların yeri olarak “içeri” ya da “dışarı” kurgularken, kızların kamusal eğitimi ikincisi lehinde okunageliyor. Bu yazıda, anlatılan tarihsel süreçler bağlamında, bu kurgunun ve bu kurguyu veri olarak kabul ederek varılan sonuçların temel hatalarına vurgu yapılarak, kadınların aile kurumu ve eğitim kurumları bir arada düşünüldüğünde, eğitim süreçlerinde ataerkil örüntülerin yerine ilişkin ne gibi yeni algılamaların mümkün olduğu da tartışılıyor.

“Kadınların kamusal alana dahil olması,” tarihe ve günümüze bakan feministlerin önemli çıkış noktalarından biridir (Landes, 1989, 1998, 2001; Davin, 1976, Goodman, 1992). Ama günümüzde kadınların değişen rollerine ilişkin olarak “içeri” ve “dışarı” kavramları muğlaklaşmış durumdadır. Yani, tarih boyunca evi kadınların, sokaklarıysa erkeklerin yeri olarak gören ayırımın sorunlu boyutları ortaya çıkmış; kamusal alan da, halihazırda kadınların varlığıyla oluşmuş bir fikir olarak yeniden tanımlanmıştır.

Bir kaç sene önce gazete sayfalarını meşgul eden “kamusal alan ne demektir” tartışmalarında, daha çok üniversite üzerinden konumlandırılan –örtülü, genç-

kadınların öncelikle devlet kurumlarında aldıkları aktif veya yarı-aktif yerler bir yandan tanınırken, bir yandan da üzerleri çizilmişti. 2004 senesinin YÖK Başkanı Erdoğan Teziç'in verdiği 'kamusal örnek' şöyle idi: "Kamusal alan işlevseldir. Bir parkta polis kimlik kontrolü yaparken tesettürlü bir kişiyi giysisinden ötürü tanıyamazsa artık orada kamusal alan oluşmaya başlar" (Radikal). Bu alıntı gazete ve dergileri uzun süre meşgul etti. Bu tanıma göre kamusal alan merkezi güç örüntülerinin tezahür ettiği yerlerdi ve herhalde literatürde kamusal alan kavramı hayatında hiçbir zaman modern devletin panoptik bakışıyla bu kadar örtüşmemişti. Buradaki öznenin polis nesnenin de bir kadın olması ise pek şaşırtıcı değildi. Bu tanımlamanın üzerinde durmak istediğim boyutu ise eğitimin tanımının saf kurumsallık, hatta devlet kurumları üzerinden yapılması eğilimi ile kadınların ikircikli yerini vurgulayan kavramsal, tarihi ve linguistik eğilim arasında aynı türden bir hatanın mevcut olduğunu düşünmem.

Bu düşünce üzerinden, 2001 yılının 8 Martı için ODTÜden üniversitede yaşayan, çalışan, öğrenim gören bir grup kadın olarak amatör olanaklarla kısa bir film yapmıştık. Film, bizim Türkiye'nin en iyi üniversitelerinden biri olan bir devlet üniversitesinde, babalar kızlarını okula göndermedikleri için değil, okuldaki karar alma mercileri fark etmedikleri ya da önemsemedikleri ya da durumu öylece kabul ettikleri için tüm kampüsün ne kadar da kadınlar temsil edilmeksizin düzenlendiği ile ilgiliydi. Biz üniversitede kadınları ararken karşımıza sürekli erkek bilim adamlarının heykelleri, erkeklerin fiziksel ve ailevi özelliklerinden hiç söz etmezken Emmy Noether'in şişko ve babası matematikçi olduğu için matematikçi olmuş bir kadın olarak tarif edildiği "Men of Mathematics" (Matematikçi Erkekler) tabloları, kadınların tacizinin farklı farklı boyutlarından söz eden kadın öğrenciler, türbanlı kızlar çıkıyordu (Eylem Grubu, 2001). Kadınların bilimde dolaylı yollardan temsil edilmeleri elbette üniversiteli erkeklerin suçu değildi ama bu problemle nasıl başa çıkılacağı sadece kadınların değil erkeklerin de sorumluluğuydu. Üstelik daha fazla kadının katılmasını sağlayacak şekilde, belki de toplumsal sorumluluğu daha yüksek bir yöne evrilmesi gereken bilim tarihinde, her ne kadar kendilerini hatırlamanın yolları hep baltalandıysa da hiç de az sayıda kadın yoktu (Schiebinger, 1987: 307-308). Dahası Plutark'tan bu yana pek ala da kadın tarihi olarak değerlendirilebilecek tarihçeler de yazılmıştı (Davis, 1976: 83). Filmi yaparken yalnızlıklarını ve sessizliklerini bizimle paylaşmış olan diğer ODTÜlü kadınların yanında, tarihteki o kadınları bulabildiğimiz kütüphane bizim için az sayıda kitapta da olsa bu eksikliği giderebileceğimiz adeta tek mekan olmuştu. Zaten 8 Mart günü bir döngü halinde kurgulandığı için bittiği yerde başlayan filmimizi de kütüphanenin duvarlarına yansıtık gün boyunca.

Kadınların çeşitli kurumsal ortamlardaki farklı varoluş ve ataerkillikle mücadele (ve kimi zaman ataerkilliğe katkı) biçimlerinin tartışıldığı bu dosyada, eğitim bağlamında, önce aile kurumunda, sonra da devlet kurumlarında

kadınlardan söz ederken; kamusal alana tezat oluşturacak şekilde kurgulanan eviçini devlet ile aynı hikayenin parçası ve benzeri öznesi yapmak çabası, sosyal düşünceyi üstlenmesi gereken toplumsal sorumlulukla beraber düşünmeye benziyor. Kadınların, sosyal bilimin dışında bırakılmaya çok hevesli olunan üretimleri ve eğitimleri sorusu bu şekilde daha genel anlamıyla eğitim kavramının içine giriyor. Böylece bir yandan, örneğin eviçi işler gibi kamusal hak ve tanınma çemberlerinin dışında tutulan bir alan olan eviçi eğitimin önemi tanınmış olurken; öte yandan, eviçi eğitime önem atfederek eğitim alışageldiğimiz ataerkil örüntülerinden yabancılaştırılarak algılanabiliyor. Böylece, sadece şimdiye kadar hep “kamusal olan”ın klasik tanımı, yani örneğin devletin baş rolünü oynadığı eğitim hikayesinde değil bu hikayedeki diğer roller de tartışılabilir hale gelebiliyor. Bu rollerin tarihsel gelişimini ortaya koyarken, eviçindeki yaşça büyük kadınların rolü gibi rollerde, hep erkek ve kadın ilişkisi bağlamında hayal edegeldiğimiz ataerkilliğin farklı tezahürleri de ortaya çıkabiliyor. Yani, kadınların yeniden üretimine katkıda buldukları ataerkillik örüntüleri de, kadın merkezli dünyalar düşünüldüğünde ortaya çıkarılabiliyor. Ancak bu tarafları da görüldüğünde “kadınlar dünyası” ve “kadınların bilgisi”, hem kızların yaşamlarına olan katkıları, hem de başka hiyerarşik ilişki biçimleri yaratmaları açısından günlük hayatı dönüştürücü bir değer olarak görünürlük kazanıyor. Böylece iki farklı eğitim ortamında kazanılan ve kaybedilenleri tartışmak mümkün olabiliyor.

Kadınların erkeklerle girdiği ilişkilerden ziyade kadınların kadınlarla girdiği ilişkileri temel alan eviçi eğitimi konusuna izleyen bölümde değineceğim. Ama şimdiden kızların eğitiminin, tarihsel olarak nasıl sadece devlet veya özel okullar tarafından ama mutlaka “dışarıda” verilen bir eğitime tekabül etmeye başladığının altını çizmeliyim. Çünkü bu tarihsel süreç, bu coğrafyada kızların eğitiminin modernleşmenin olumlu yüzü olarak görülmesinin tarihçesiyle örtüşen bir süreçtir. Bu makalenin ilerleyen sayfalarında, 19. yüzyılda modernleşme yoluna girmiş bir imparatorluktan cumhuriyete gelene kadar, modernliğin türlü yüzlerinin kızların eğitiminin devletçe üstlenilmesi sürecinde nasıl görüldüğü üzerinde durulacak. İkinci Abdülhamit dönemi tüm modernlik göstergelerine rağmen tam da bu baskıcılık sebebiyle “gerici” bir dönem olarak değerlendirilir. Hâlbuki bu dönem pekala da bir sosyal devlet dönemi olarak değerlendirilebilir (Özbek, 2002). Kızların devlet eliyle eğitimi ilk zamanlar tepki duyulmuş bir modernleşme çabası olsa da, modernliğin karanlık yüzünün post-modern teori tarafından afişe edildiği günümüzde modernliğin iyi yüzü olarak tekrar tekrar lanse edilmektedir.

Burada, bu post-modern çabayı ellenmemiş bir alanda tekrarlamak, tüm silahlarından, mesela tekçizgisel zamanından arındırılmış ve neredeyse ilerlemeye dair naif bir inanç olarak kalakalmış olan modernlik projelerine haksızlık olacaktır. Ne de olsa kadınların eğitimi onları yeni ve doğrudan bir baskı alanına

soktuğu gibi, her zaman sürekli vurgulanarak içi boşaltılmış da olsa, özgürleştirici alanlara sevk olmaları ihtimalini de taşır. Zaten bu iki ihtimal; tam da modernliğin düzenleyici, disiplinci, plancı ve baskıcı yönleriyle değişime açık, irtibat arttırıcı, özenli ve dikkatli yönlerinin bir alt evreninde vücut buluş şeklidir. Bu minvalde, Haydi Kızlar Okula, ya da Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları projeleri haklı olarak kızların eğitimini Türkiye'nin gelişen modernliğinin bir parçası olarak kurgulamaktadır.

Ama bu sloganların içerdiği tavır neyi dışlamakta, neyi göz ardı etmekte ve bu yüzden ne kaybetmektedir? Yukarıda açıklamaya çalıştığım, yazının geri kalanında da geliştireceğim tez, kızların eğitiminin sadece “dışarıda” ve “dışarıdan” algılanmasının kızların bu çeşit bir eğitim olmadan değerlerinin hep çok azmış gibi takdir edilmesine yol açtığıdır. Modernliğin iyi yüzünü eğitim üzerinden tasvir etmek, istenmeyen baskıcı mirası bir kenara bırakıp edinilen birikimle hareket etmeyi gerektiren bir pragmatizm ifade eder. Böylece, bir yandan klasikleşmiş “modern” ve “geleneksel” tanımları eğitim bağlamında yeniden üretilir; öte yandan da, tam da baskıcılığın, planlamacı zihniyetin, toplumsal mühendisliğin alanı olan eğitime söz söylenmez. Bu durum, bizi varolan birikimleri de görmekten alı koymaktadır.

“Eğitim” diyerek akan suları durdurmak yerine, eğitimin ne gibi amaçlarla kullanıldığına bakmakta, mesela “haydi kızlar okula” sloganının, halen asimile etmekte başarılı olamadığımız Kürt kızlara yönelik boyutunu bir kez daha hatırlamakta yarar var. Ya da, zamanında Elazığ Kız Enstitüsü Müdürü Sıdıka Avar'ın (1901-1979) Dağ Çiçeklerim olarak adlandırdığı köylü Kürt kızlarının (1986), bugün Ayşe Kulin'in çok satan ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin faaliyetlerinin kızlardaki yansımalarını anlatan Kardelenler kitabında Binbir Renkli Kır Çiçekleri olarak tanımlanmasının bu kızları fail mi edilgen mi gördüğümüze ilişkin ipuçları olup olmadığını düşünmekte (2004)²... Bu şekilde, biraz mesafe alarak düşünmek, kadınların faaliyetlerine ve kadınların bilgisinin kamusal alanla birleşmesine odaklanmak belki de kadınların farklı kurumsal bağlamlarda varoluşlarını anlamak açısından da bizlere bir şeyler katabilir.

Kadınların Bilgisi

Kadınların kadınları “hatırlamasının” ya da “kadın bilgisini korumanın” araçları olarak benim aklıma ilk olarak otobiyografiler geliyor (Bunch, 1976; Enderwitz, 2002). Carolyn Steedman'ın feminist bir bakış açısıyla, birbirleriyle rekabet halinde olan İngiliz ve Fransız eğitim kurumlarının içinden anlattığı ve eğitim üzerine belli bir kafa yorma sistematığı üzerine bina ettiği otobiyografi

2 Bu kitap birinci baskısının yayımlandığı Haziran ayından Aralık ayına kadar yirmi iki baskı yapmış.

ve otobiyografik incelemeler ise bu konunun en zihin açıcı örnekleri (Steedman, 1990, 1992a, 1992b, 1997). Kız kardeşlerin, annelerin hikayelerini anlatmaya fırsat veren; 19. yüzyıldan 20. yüzyıla dönüştürme Avrupa'da ve hatta İstanbul'da da patlama yapan ve kadınların da yer aldığı otobiyografi geleneği gençlik, eğitim ve kadınların bilgisi olarak anılmaya meyyal bilgi birikimlerini kendi içinde birleştiriyor (Sertel, 1995; Gerstenberger, 2000).

Kızların eğitimi ve kadınların bilgisi konularını beraber ele almak ve kızların kamusal alandaki eğitimine giden yolda kadınların bilgisinin hırpalanmasını gözümde canlandırabilmek için “kadın öğretmen” ve “kadınlardan öğrenmek” sözdizimlerini düşünüyorum. Bir yandan öğretmenlik bir kadın mesleği haline gelme sürecinde statüsünü hızla yitirirken diğer yandan “kadınlardan öğrenmek” gibi hayatımızda çok temel bir yere oturan bir mefhumu ne kadar yabancılaşmış olduğumuzu fark ediyorum. Yani öğretmenlik kadın mesleği oluyor ama kadın bilgisini korumuyor (Cortina ve San Roman, 2006). Kadınların bilgisini düşünürken pratiğin ne kadar merkezi bir yerde durduğunu fark ediyorum bir de, bilginin biçimlenmesinde pratiğin rolü, tanıdığım ilk kadın tarihçisi olan İsenbike Togan'ın üniversite üçüncü sınıfta ben post-modernizmin sularında debelenmekteyken bilimsel araştırma edevatımı sormasıyla aşikar olmuştu bana. Dil öğrenmek, etnografik çalışmalar yapmak, arşivlerle dost olmak, öznel bilgimin öznelliğinden taviz vermeden onu çoğaltmak, çeşitlendirmek, çok bakış açılı hale getirmek hayatımda devrim yaratmıştı.

O aralar ilk gömüldüğüm konu türbeler ve özellikle kadınların türbeleri oldu. Bu bir rastlantı değildi: Kadınların tarihteki kadınlarla sürdürdükleri ilişkilerden benim için o anda en kolay yakalanabilecek olanı bu bedensel, ziyarete dayalı, kentsel faaliyetti. Kadın mesleklerinden ilk akla geleni olan ebelik ve şifacı kadınların dağıttığı şifa, türbelerde adeta sembolik davranışlara dönüşmüştü Bizzat İsenbike hocayla olan ilişkimizin böyle bir kadınların bilgisi alanı oluşturacağı ise o zamanlar hayalimden bile geçmiyordu. Özellikle kadınların birbirlerine şifa vermesi ile bilgi aktarmasının örtüşmesi manidardı. Zira hala, kadınların epistemolojisi konusundaki araştırmaların en çok yoğunlaştığı alanlardan birisi kız okulları ise, bir diğeri de ebeliğin modernlikle beraber yaşadığı dönüşümdür. Burada kısaca bu konudan bahsetmek istiyorum, çünkü kız okulları konusu tartışılırken pek değinilemeyen bazı dönüşümler ile kadınların “doğa”, erkeklerin ise “kültür” ile özdeşleştirilmesi meselesi arasında doğrudan ilişki kurabileceğim bir alan bu.

Kadınların Bilgisi

Kadınların kadınları hatırlaması ya da kadın bilgisini korumanın araçları olarak benim aklıma ilk olarak otobiyografiler geliyor (Bunch, 1976; Enderwitz, 2002). Carolyn Steedman'ın birbirleriyle rekabet halinde olan İngiliz ve Fransız eğitim kurumlarının içinden, feminist bir bakış açısıyla ve etkileyici bir şekilde anlattığı eğitim üzerine belli bir kafa yoruş geliştirme sistematığı üzerine bina ettiği otobiyografi ve otobiyografik incelemeler ise bu konunun en zihin açıcı örnekleri (Steedman, 1990, 1992a, 1992b, 1997). Kız kardeşlerin, annelerin hikayelerini anlatmaya fırsat veren; 19. yüzyıldan 20. yüzyıla dönüştürme patlama yapan ve kadınların da yer aldığı otobiyografi geleneği gençlik, eğitim ve kadınların bilgisi olarak anılmaya meyyal bilgi birikimlerini kendi içinde birleştiriyor (Sertel, 1995; Gerstenberger, 2000).

Kızların eğitimi ve kadınların bilgisi konularını beraber ele almak ve kızların kamusal alandaki eğitimine giden yolda kadınların bilgisinin hırpalanmasını gözümde canlandırabilmek için kadın öğretmen ve kadınlardan öğrenmek sözdizimlerini düşünüyorum. Bir yandan öğretmenlik bir kadın mesleği haline geldiğinden maaşı ve kendisine verilen değer düşerken diğer yandan “kadınlardan öğrenmek” gibi hayatımızda çok temel bir yere oturan bir mefhumu ne kadar yabancılaşmış olduğumuzu fark ediyorum. Yani öğretmenlik kadın mesleği oluyor ama kadın bilgisini korumuyor (Cortina ve San Roman, 2006). Kadınların bilgisini düşünürken pratiğin ne kadar merkezi bir yerde durduğunu fark ediyorum bir de, bilgi biçimlenmesinde pratiğin rolü, tanıdığım ilk kadın tarihçisi olan İsenbike Togan'ın üniversite üçüncü sınıfta post-modernizmin sularında debelenmekteyken bilimsel araştırma edevatımı sormasıyla aşikar olmuştu bana. Dil öğrenmek, etnografik çalışmalar yapmak, arşivlerle dost olmak, öznel bilgimin öznelliğinden taviz vermeden onu çoğaltmak, çeşitlendirmek, çok bakış açılı hale getirmek hayatımda devrim yaratmıştı.

O aralar ilk gömüldüğüm konu türbeler ve özellikle kadınların türbeleri oldu. Bu bir rastlantı değildi: Kadınların tarihteki kadınlarla sürdürdükleri ilişkilerden benim için o anda en kolay yakalanabilecek olanı bu bedensel, ziyarete dayalı, şehri faaliyetti. Adeta kadınların mesleklerinden ilk akla geleni olan ebelik ve dağıttığı şifa türbelerde sembolik davranışlara dönüşmüştü. Bizzat İsenbike hocayla olan ilişkimizin böyle bir kadınların bilgisi alanı oluşturacağı ise o zamanlar hayalimden bile geçmiyordu. Bu keşiflerin anne ve kızı arasındaki problemleri dönüştürücü bir tarafı vardı. Özellikle kadınların birbirlerine şifa ve bilgi aktarmasının örtüşmesi manidardı. Zira hala, kadınların epistemolojisi meselesi konusundaki araştırmaların en çok yoğunlaştığı alan kız okullarıyla beraber ebeliğin modernlikle beraber dönüşümü. Burada da kısaca bu konudan bahsetmek istiyorum çünkü kız okulları konusu tartışılırken pek değinilemeyen çiraklıktan eğitime dönüşümler ve kadınlarla özdeşleştirilen doğa ve erkeklerle özdeşleştirilen ekin meselelerinin konumuzla ilgisini doğrudan kurabileceğim bir alan bu.

Bilgi ve Cehalet

Hem anne hem bebek için hayat memmat meselesi olan doğum konusunda yüzyıllar boyunca en önemli yetkiler ve beceriler kadınların elindeydi (Bogdan, 1990). 20. yüzyıla gelindiğinde, artık ebeler bu alanı tamamen hastalıklara ve

aletlere garip garip isimler koyarak ele geçiren tıbbi teslim etmişlerdi (Foucault, 2003: 71). Modern kurumlar tarafından cahil cühela addedilmeleri ve esas karar veren konumundaki erkek doktorların yanında bir aksesuara dönüşmeleri öyle bir anda gerçekleşmemişti tabii (Bogdan, 1990: 83, 93-96). 17. yüzyıldan itibaren başlayan bu süreç, Avrupa'da salon sahibelerinin fink attığı 18. yüzyıl sonunda uterus ve beynin ters orantılı çalışan organlar olduklarının “bilimsel” ispatıyla perçinlenmiş, 18. yüzyılda yeni eğitim mecraları açılırken ebelerin eğitim yollarının tıkanması ile de kaçınılmaz sonuna yaklaşmıştı (Bakos, 1999: 225). Okuma yazma bilgisi konusu artık kaçınılmaz olarak işleri karıştırıyordu: Ebelerin birçoğu okuma yazma bilmiyor, okur yazarlara bir şeyler yazmaya niyetlenen doktorlar ise buradan öğrendikleriyle ebelerin yine kendi başlarına hareket etmeye başlayıp “problemlere yol açabileceklerinden” korkuyordu. Öte yandan ebeler de eğer kitap yazmaya ve kitaplardan öğrenmeye başlarsa çiraklığa dayanan otonomilerinin tehlikeye düşeceğini düşünüyorlardı (Bakos, 1999: 226, 229, 232). Yine de her iki taraf da doğumla ilgili el kitapları üretmeye devam ediyordu (Bakos, 1999: 232). Aynı zamanda bu dönemde kadınların iş üzerinden biraraya gelmelerinin yerini mesela beraber çay içmek için biraraya gelmenin almasıyla, gündelik hayatın çetrefilli işlerinin birbirine öğretilmesine yer kalmıyordu (Bogdan, 1990: 89-90). Orta-üst sınıflardan kızların elişi öğrenebilecekleri okullara gönderilmesi ise onları doğuma dair bir şeyler öğrenebilecekleri kadınlar çokluğu ortamından koparıyordu (Bogdan, 1990: 90). Bu arada, örneğin Almanya'da, üst sınıf kadınlar ebeleri sadece doğum konusunda değil, vaftiz işlemleri ve tecavüzlerde ilk müdahale gibi konulardaki bilgilerini de kontrol ve test etmeye ve onları yoksul kadınların işlerine koşmaya başlıyor, tehlikelerle dolu bir mevzu olan çocuk doğumu konusunda ebeler güvenilirliklerini yitirip sadece başka türlü yardım alamayacak olan yoksul kadınlara yönlendiriliyorlardı (Bakos, 1999: 234). 19. yüzyılın sonunda başlayan nüfus kontrolü çalışmaları da yine erkek doktorun egemen olduğu tıp kurumuna ve devlete katkıda bulunurken ne doğum yapan kadın ve ne de ebe güçleniyordu.³

Bu süreçte kadınların bilgisinin kolektif tarafları törpüledi ve dönüştü. Tecavüz olaylarında kadınların birbirlerinin yaralarını sarması, üstelik bunu sadece bir “iyilik” uğruna değil bir meslek kapsamında ve yardımlaşma temelinde yapması, üstelik bunun alt sınıflarda yaygınlaşması aslında ebeliğin “düştüğü” değil “yükseldiği” bir konum olabilecekken ne yazık ki bu olmadı.⁴ Cinsel tecavüz, bu dosyada Ayça Kurtoğlu'nun yazısında da ele alındığı gibi, asıl olarak erkekler dünyasını esas alan hukukta hoyratça ele alınan bir konu olmaya devam etti. tıpta profesyonelleşme ve özelleşme yeni ve

3 Devlet, sermaye ve profesyonellerin işbirliği için bakınız devlet, sermaye ve profesyonellerin işbirliği için bakınız bu sayıda Bayrakçeken-Tüzel ve Illich, 1994.

4 “İyiliğin” aşılmasına dair bakınız Beasley ve Bacchi, 2007: 279-298.

karmaşık isimlendirmeleri, onlar da yeni mesafeleri ve en önemlisi yabancılaşmayı beraberlerinde getirdi. Kamusal eğitimin kadınlarla mesafe alması bağlamında kurulan devlet baba – öğrenci kız ilişkisinin kızlara hiçbir avantaj sağlamaması da bu yabancılaşmadan nasibini alacaktı: Ebelerin zaten kadınlara atfedilen doğal bilgi durumuna daha yakın görülmeleri ve “rasyonel” değil de “sezgisel” bilgi edinmeleri onları modernliğin kuruluşu süreçlerinden ve dolayısıyla hastane, üniversite gibi mekanlardan adım adım dışlamıştı (Ortner, 1974, 68-87; Bakos, 1999: 239, 244-245). Avrupa'da ta 1616'da bir ebe koleji kurulması ve böylece bu problemin de dönüştürülmesi amaçlanmıştı ama doktorlar bu işe taş koymuşlardı (Bakos, 1999: 236). Ebeler de kendilerini erkek doktorlarda eksik olan pratik bilgi alanında güçlendirip, alanlarını daha geleneksel, daha sezgisel hatta siritüel bir yönde geliştirdiklerinde de cadılık suçlamasıyla karşılaşmaya başladılar (Bakos, 1999: 239, 242). Bu da Elizabeth Cellier gibi ebeleri M.Ö 400'lerde erkek kılığına girerek meslek icra ederken kadınların güvenini kazanan ve erkek doktorlar tarafından zinayla suçlanarak mesleği elinden alınan Athena'lı Agnodicea'nın hikayesini anımsamaya yöneltti (Bakos, 1999: 240). Kendilerini haklı olarak tehlikede hisseden kadınlar Antik Yunanda olup bitenleri tekrar hatırlarlarken, Osmanlı imparatorluğu'nda Galenci tıpla aşılmış olan Aristocu tez Avrupa'da da aşıyor, yumurta ve sperm bilimsel olarak fark ediliyordu. Ne var ki tam da kadınların cahil ilan edilmesiyle beraber gerçekleşen bu atılım kadınların erkeklerin gelişmemiş versiyonları olduğu tezini bertaraf etse de, kadınların daha itibarlı kılıyordu (Bakos, 1999: 226; Ze'evi. 2006: 9, 18, 31).

Osmanlı İmparatorluğu'nda da 19. yüzyıla kadar Avrupa'nın ilerisinde olan bu çeşit anlayışlar bu dönemden itibaren, kendisini dünyanın yeni merkezi ilan eden Avrupa'nın etkisiyle çetrefil bir hal almaya başlıyordu. Bu durum da kadınları pek çok farklı yönden etkiliyordu: Ebelik gibi konularda hala kadınların egemenliği söz konusuysa da, 1789'dan itibaren kurulan önce askeri daha sonra idari ve tıbbi okullar üzerinden yeni bir eğitim anlayışı yerleşirken, kadınların eğitimi de çok sınırlı bir çevreyle sınırlanmış ve profesyonellik dışı alanlarda yoğunlaşmış olsa da 1850'lerden itibaren hız kazanacaktı. Avrupa'dakinin aksine, sadece çocuk doğurtan kadınları değil ailedeki büyük kadınları da ifade etmekte kullanılan “ebe” kelimesi modern tıp yapılaşmasının da içine giriyordu. Bu anlamda her ne kadar ebelerin otoritelerinde Avrupa'dakine benzer bir azalma gerçekleşse de, ebelerin cadı ilan edilişi gibi süreçler Osmanlı imparatorluğunda yaşanmadı. Tıbbiye mektebinde 1843'te ebelik kursları açıldı, kadınlar kadınlara ilk kez devlet bünyesinde sağlık kursu vermeye başladılar (Delice, 2006: 47). İlk mezunlarının on tanesi Müslüman yirmi altısı Hıristiyan olan bu kurs ancak 1905'te okula dönüştürüldü. Kadırga'da Tıbbiye okullarının boşalttığı binalarda hizmete açılan bu mektep artık eğitime gelecek olan ebelerin daha önceden eğitim görmüş olmasını zorunlu saymaktaydı (Oktar, 1998: 35). Daha önce ebelik mesleğini yaygın olarak uygulayan Yahudi kadınlarsa bu tip eğitimlere hiç itibar etmiyorlardı (Oktar,

1998: 33-34). “Kabile mektebi” olarak anılmaya başlanan ebelik okulu Kadınlar Dünyası dergisinde de ifade bulacaktı. “Eğer kızlarımızdan kabile yetiştirmeyi (ayıp) kabul ederek bu mühim sanatı bunakların eline bırakırsak emin olalım ki unsurumuzu tamir kabul etmez derecede ziyana sevk etmiş ve kalem ederim ki felaket deryasında sukut etmiş oluruz” (Oktar, 1998: 37; Periha Arif, 1329: 5-6). Böylece *Kadınlar Dünyası*, yeni eğitim mekanizmalarına dahil olmayarak özerkliklerini korumaya çalışan Yahudi kadınları “bunak” ilan ederek eğitimsiz kadınların “cehalet” ile damgalanmasına çok önemli bir katkıda bulunuyordu. *Kadınlar Dünyası*’nın temsil ettiği “yeni kadınlık” bu tip ayırımların kesinleşmesiyle prim yapacaktı. Aynı yıllarda “ebe” yerine kullanılmaya başlanan” inas, “hademe” sözcüğü yerine Almanya’dan gelen rahibe anlamında kızkardeş sözcüğünün etkisiyle “hemşire” sözcüğü kullanılmaya başlandı (Delice, 2006: 47).

Ebeler kurumlarda yer almaya başlarken otoritelerinden yitiriyor, okula gidemeyenleriye tüm annelerle beraber, üstelik kadın dergilerinin de katkısıyla cahil ilan ediliyorlardı. Okuma-yazma öğrenebilen kadınların sayısının erkeklerle karşılaştırıldığında hep daha az olmasının da etkisiyle, okuma yazma bilmeyen kadınların bilgisi 20. yüzyıl başında cehaletle eş tutulmaya başlanıyordu. İlk çocuk dergisi olan Çocuklara Mahsus Gazete daha ilk sayısının giriş makalesinde babasıyla beraber kahvehaneye kitap ve gazete okumaya çalışan yedi-sekiz yaşlarında bir oğlan çocuğunun çektiği çileye tanık olurken ona ihtiyacı olan eğitimi annesinin değil okulların ve bu çeşit dergilerin verebileceğini ifade ediyordu (1312: 1). Yazıya göre bu çocukların cahil annelerce eğitilmesi, yani ev-içi eğitim mekanizmalarının tümü, cinayetti. Bu “uygunsuzluk,” Çocuklara Mahsus Gazete çıkmadan on sene önce yani daha 1880’lerde, okumaya ilişkin sorunun esas kaynağının ev-içi eğitimde olduğunu ve okulun erkeklerin de kızların da eğitimi için vazgeçilmez bir merci olması gerektiği şeklinde ifade edilmeye başlamıştı (Fortna, 2001). Böylece bu tip dergiler eleştiri oklarını annelere yöneltmek suretiyle kadınların yeni rollerini dolaylı yoldan da olsa destekliyor, tamamen devlet eğitimine odaklanıyordu.

Geçmişle bağlarını kopararak yaptıklarının değerini arttırma güdüsü, sadece çocuk dergileri veya yeni okulların tekelinde değildi. Osmanlı imparatorluğu’ndaki Müslüman kadın yazar ve gazeteciler arasında da birbirinden el alma şeklinde gerçekleşen bilgi aktarımı oldukça problemliydi. Her ne kadar Nezihe Muhittin bu çeşit bir bilgi aktarımı sürecinden söz etse de, bu sürecin halkaları olan Fatma Aliye ve daha sonra Halide Edip gibi figürlerin erkeklerle olan ilişkileri daha fazla ön plana çıktı (Baykan ve Ötüş-Baskett, 1999). Öte yandan beş Lerna Ekmekçioğlu’nun Ermeni feministi anlatan Bir Adalet Feryadı kitabı, söz konusu feministlerin nasıl kendilerini birbirleri üzerinden tanımlayarak ayakta kaldığını tarif ediyor (2006).

Kendileri bile birbirlerini yazın dünyasında mirengi noktası olarak almayı

bir yana koymuş olsa da Müslüman feministlerin birbirleriyle ilişkileri tamamen birbirinden kopuk değildi. Çocukken haremi değil selamlığı tercih etse de Fatma Aliye'nin kendisine orta çağdan bir öncül bularak başlattığı ve her zaman itiraf etmese de Refet gibi eserleriyle devam ettirdiği bu türden bir ilişkiyi takip etmek mümkün (Ahmet Mithat, 1998: 41-42; Fatma Aliye, 1895; 2007). Bunun için de, daha önce de önemine işaret ettiğim ekberiyet kavramını hatırlamakta yarar var.

Ekberiyet

Eviçi eğitim son zamanlarda sadece “dışardan” okul bitirmeye indirgense de kadınlar arası hiyerarşiler ve ekberiyet gibi kavramları tartışabileceğimiz nadir alanlardan birisi olarak kadınların bilgisi meselesinin takibinde büyük önem taşımakla birlikte aile çalışmaları ve kızların eğitimi konuları şimdiye dek hep ayrı konular olarak işlendiği için incelemesi zor bir konu olmaya devam ediyor.

Aile ve hane, Osmanlı ticaret ve fikir hayatının ve dolayısıyla, kısmen de olsa, Osmanlı tarihçiliğinin önemli bir parçası. Ne var ki, kadınların, bilhassa alt sınıftan kadınların buradaki yeri halen büyük oranda çalışılmamış durumda (Akşit, 2005: 74). Nasıl aileler ekonomik ve siyasi tarih için alternatif bir odaklanma oluşturuyorlarsa, kadınların eğitiminin fikri temellerine aileler yoluyla ulaşmak da, Osmanlı eğitim tarihine bir alternatiftir. Ancak bu yolla, kadınların oluşturduğu kolektiflerin devletin modernleşme projelerine ilham kaynağı olduğunu görmek mümkün olur. Ne yazık ki bu konuda, ancak başlangıç için ufak adımlar teşkil eden ve çok az sayıda çalışma var.⁵

Kan bağları üzerinden ve çoğu zaman da muhafazakar bir çerçeveye belirlenen aile çalışmaları, Orta Doğuda eğitim tarihinin bir parçası olarak düşünüldüğünde, ekberiyet'e dair tartışmalar, bu coğrafyanın aile çalışmalarına katkısı olarak ön plana çıkıyor. Yaş hiyerarşisine işaret eden ekberiyet kavramı, son yıllarda kadınlar arası ilişkilere referansla da kullanılmaya başlamıştır (Peirce, 1993, 1997, 1998). Bu ilişki biçimi, kızların eğitimi konusunda sağlam bir bakış açısı sağlamasının yanı sıra, kadınların erkeklerle ya da devletle ilişkileri gibi çok daha fazla üzerinde durulan konulardan farklı olarak kadınların kadınlarla ilişkileri üzerinde durur.

Ekberiyet kavramı sarayda yaşça ve kademece büyük olan kadınların, yeni gelenleri eğitmesi bağlamında ifade bulur.⁶ Demek ki, Osmanlı

⁵ Avrupa açısından Leonore Davidoff ve arkadaşlarının Aile Hikayesi, (1999) Türkiye açısından Ahmet Murat Aytaç'ın Ailenin Serencamı (2007) gibi çalışmalar bu resmi biraz olsun değiştirmektedir. Ayrıca bakınız Duben, 2006; Fargues, 2003.

imparatorluğunda sadece ev-içlerinde değil devlet tarafından da kızlar, kız okulları açılmadan önce de eğitiliyordu. Üstelik saraydaki cariyeler sadece saray hizmetlerini görmeye kalmıyor, İslam hukuku, diller, dikiş, nakış, arp çalmak, şarkı söylemek, edebiyat gibi konuların yer aldığı eğitim süreçlerinden geçiyor, evlendiklerinde ise sarayda aldıkları eğitimi kendi evlerine ve kendi cariyelerine taşıyorlardı (Peirce, 1993: 5, 139-143; 1998: 188). Böylece, sarayda uygulanan eğitim biçimleri saray ile sınırlı kalmıyor, seçkinlerin evlerinde de uygulanıyordu. Kızlar için devlet okullarının kurulmasından önce, bu haneler de, kızların düzenli, sistematik eğitimi için yaygın ve yaş hiyerarşilerinin egemen olduğu zeminler oluşturmuşlardı (Peirce, 1993: 140). 18. yüzyılda sarayla alakası olmayan yeni seçkinlerin konakları da sarayın eğitim biçimlerini örnek almaya ve uygulamaya başlamıştı ve artık saraya meydan okuma sürecinin bir parçası idi (Akşit, 2005: 78-80). Bu yeni sınıfa karşı, saray ve yerleşik seçkinler, eskiden nerede idiyse halen oradaymışlar gibi bir tutum aldılar. Onlar da buna bir tepki olarak, kendilerini ve yeni kıyafetlerini, evlerini ve kudretlerini sergilemenin yollarını aramaya başladılar. Ama saray, bu ifade yolunu bir meydan okuma olarak gördü ve onları hadlerini bilmeye davet etti. Artık davranışları gerçek bir meydan okumaya dönüşmüştü ve alt sınıflar tarafından da sahip çıkılıp yaygınlaştırılmaya aday olmuştu (Ergin, 1995: 851).

Saray sembollerini devralmanın sadece bir taklit olmadığı ve provokatif bir niteliği olduğu göz önünde bulundurulmalı. Sarayın seçkinciliğine karşı çıkan Mithat Paşanın başlattığı Kız Sanayi Mektepleri de sarayın eğitim biçimlerini devralarak bu meydan okumanın niteliğini değiştirmiş ve sosyal devletin temellerini oluşturacak bir seçkinler zümresi oluşturmaya girişmişti. Önce Kız Rüştüyeleri, daha sonra da Mithat Paşanın 1865'te Rusçuk'ta kurduğu ve 1869 senesinden sonra İstanbul'da yaygınlaşan Kız Sanayi Mektepleri, kızların kamusal eğitiminin alt sınıflara da yayılmasını sağladı. Amerikan Koleji gibi okullar her sene bir avuç kızı mezun ederken Kız Sanayi Mektepleri, yılda en az beş yüz öğrenciyi eğitmeye başlamıştı (Alkan, 2000: 51). Bu okullara gelen kızlar, aynı saray ve büyük hanelerin eğitim planlarında olduğu gibi, çalışmanın yanı sıra dikiş-nakışı, okumayı-yazmayı, müziği, Kuran'ı, Arapça, Farsça gibi çeşitli dilleri öğreniyorlar; aynı zamanda da Rüştüyelerle ortak bir program paylaşıyorlar, fizik, matematik gibi dersleri Kız Rüştüyeleri öğrencileriyle beraber alıyorlardı (Akşit, 2005: 95). Demek oluyor ki, kız eğitiminin kamusallaşması ve yaygınlaşması, dikiş-nakış, okuma-yazma, müzik, Kuran ve dil öğrenimi gibi bazı ev-içi eğitim pratiklerini korurken, bazılarını da değiştirmişti. Matematik gibi önceden programda olmayan derslerin eklenmesi bu değişime katkıda bulunmuştu, ama daha da önemlisi, kadınların kızları eğittiği bir atmosferden erkek hocaların da kızları eğittiği denkleme resmi bir giriş yapmasıydı. Eğitim Bakanlığı'nın saraya yazdığı 1858 tarihli mektupta da belirtildiği gibi, kızları eğitecek kadın hocalar henüz ilk kız okullarından mezun olmamışlardı ve

6 Togan farklı Türk ve Moğol hanedanlarında ekberiyet ilişkileri, Peirce ise, Osmanlı sarayında bilhassa hanedana mensup kadınlar arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur (Togan, 1999: 172; 2003; Peirce, 1993, 1997).

gayrimüslim okullarından transfer edilen kadın hocalar Kur'an ve dil dersleri gibi kimi dersleri veremiyordu (Akşit, 2005: 90).

Bu esnada, hala, farklı sınıflardan ve ailelerden insanları bir araya getiren istisnai büyük hanelerde, hane içindeki kadınların kendisine özgü hiyerarşilerin belirlediği eğitim biçimleri de devam ediyordu (Duben, 2006: 111; Fargues, 2003: 32, 39). Mesela, Fatma Aliye'den, bu konularda bilgisi olmayan Avrupalı ziyaretçileri tarafından evin hanımı sanılan varlık, şıklık ve otorite sahibi kadının en tecrübeli cariyeye olduğunu ve yeni gelen cariyeleri en başta onun eğittiğini öğreniyoruz (Fatma Aliye, 1993: 68). Ayrıca, küçük yaşta cariyeye alanların bir kısmının onları kendilerine evlat edinmek için aldıklarını -İslam'da akrabaların çocuklarını alıp onlara bakmak, ya da köle alıp evladı gibi davranmak mümkün olsa da evlat edinme kurumu bugün bildiğimiz anlamda yoktur- "güzel küçüklerin" alınıp hanım olmak için eğitildiğini ve kibar familyalara gelin edildiğini, bir kısmının ise evin kız çocuklarına okurken, yazarken eşlik etmek için alındığını ve evlendiklerinde azat olduğunu anlıyoruz (Fatma Aliye, 1993: 74). Fatma Aliye'nin romanlarının da esas konularını burada kısaca özetlenen ilişki biçimleri oluşturuyor. Hem farklı kademelerden hanımlarla farklı kademelerden cariyeler arasındaki ilikleri hem de cariyeye olan hanımlar gibi konulardan besleniyor.

Müfide Ferit (Tek)se evinde Arapça ve Farsça dersleri almış, Trablusgarp'taki İtalyan ve Fransız Katolik okullarına devam etmişti (Esin, 1973: 11). 19. yüzyılın ikinci yarısında Amerikan Koleji mezunu olan tutkulu Halide Edip Adıvar ise, Sinekli Bakkal'da hanelerin eğitimle ilişkilerini dindar anneanne ve dedesi ve İttihatçı babası arasında kalan Rabia'nın müzik eğitimini anlatırken tarif etmişti (1936). Samiha Ayverdi de, İnas Mektebi'nde eğitim görecekti, ama varolan eğitim sisteminin öğrencilerin kişiliklerine yeterli manevi derinlik katmadığını belirtecek ve evde kendini eğitmeyi tercih edecekti (Ayverdi, 1996: 179; 1998: 73-94).

Evde eğitimden söz eden ve kadınların kadınlarla ilişkilerine değer veren tüm kadın yazarların muhafazakar addedilmesi bizi yine dönüp dolaşıp ayrı alanlar tartışmalarına getiriyor. Kadınlarla erkeklerin ayrı dünyalarının olabilmesi meselesi hala muhafazakarlıkla feminizm arasında asılı duruyor. Bu iki arada bir derede duruş ise üzerinde doğrudan pek az düşünülmüş olan kadınların bilgisi konusuna katabileceklerinden alıp götürüyor (Wollons, 1990: 51). Amerika'da, 19. ve 20. yüzyıllarda birbirini eğiten kadınlardan oluşan bazı feminist kadın kulüpleri bile yaygın olarak ayrı bir dişil dünya oluşturdukları için muhafazakar olarak düşünülebiliyorlar (Wollons, 1990: 51). Halbuki kadınların dünyasının bir olasılık olması kimi zaman popülerliği sağlıyor ve bir anlamda kadınları özgürleştiriyor (Wollons, 1990: 52). Bu çeşit organizasyonların, ya da kadınların biraradalığına yol açan düzenlemelerin proto-feminist oldukları gibi karşı bir argüman da üretilmiş olsa da, bu sadece onların feminist olmaları veya olmamaları

meselesini kanıtlamaya çalışmanın boş olduğuna ilişkin bir ipucu oldu (Kerber, 1988: 15). Daha çok, çok-fonksiyonlu oldukları, kadınların dini ve siyasi örgütlenmelerini sağladıkları ve birbirleriyle benzeşmeler de paralel topluluklar oldukları söylenebilir. Kooperatif kreşleri de olan bu kulüplerde çocukları kreşteyken kadınlar sırayla birbirlerini eğitiyorlardı (Wollons, 1990: 55).

Kadınlara ait ayrı dünyalara dair yapılan tartışmalarda bu tür alanların baskıcı oldukları ya da bir nevi proto-feminist imkanlar tanıdıkları, yani özgürleştirici oldukları yönündeki vurgular artık iki uç argüman olmaktan çıkmış görünüyor (Kerber, 1988: 18, 23; Rosenberg, 1983). 'Bir kimse' olmak, zenginlik, hükmetme, ya da insanları etkileme yoluyla birey olarak görülme peşindeki orta sınıf erkeklerin kadınların desteği ile kamusal alanda itibar sahibi olduğunun fark edilmesi buna yardımcı oldu (Davidoff ve Hall, 1991). Kadınların kadınlardan müteşekkil ve özellikle de çocuk doğururken karşılaşılan ölümlerde çocuğunu emanet etmek üzerinden kurulan destek ağlarıyla örülü imiş gibi görülen dünyalarının duvarlarının erkekler tarafından örülmesi de bu tezin bir varyasyonuydu (Mutz, 1983). Kısacası, özel alanlar kamusal alan varolabilsin diye yaratılıyordu ve sanıldığı gibi geleneksel olmaları devamlı oldukları anlamına gelmiyordu. Carol Smith-Rosenberg Viktoryan ethosu kadınların dünyalarını feminist bir bakış açısıyla yeniden yorumlayarak ters çeviriyordu (1975). Freedman'ın kadınların kamusal alanı kavramı ise benim burada üzerinde düşünmek istediğim dışlamalara hala en iyi çözüm yolu gibi duruyor (1979: 513). 19. yüzyılın Hull House gibi kadınlar şehri denemeleri bunun üzerine tekrar gündeme geldi ama ekberiyet ve yarattığı hiyerarşiler bu deneyimler içinde Osmanlı imparatorluğu için konuşulduğu gibi tartışılmadı (Kerber, 1988: 32-37). Kadınların dünyası ve erkeklerin dünyası meselesinde sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiği sorusu üzerine gittikçe adeta daha da muallaklaşıyor. Bu mesele, bir analiz kategorisinden çok kimi meselelerin üzerinde düşünmek için kullanabileceğimiz bir hermenötik alanı haline geliyor. Kadınların kamusal alanı devlet ile ilişkiye geçildiğinde ortadan kayboluyor. Daha doğrusu devlet kamusal alanın önemli bir aktörü haline geldiğinde kadınların kamusal alanı hiçbir zaman hiçbir yerde varolamazmış gibi görünüyor (Kerber, 1988: 39; Landes, 1998; 1995, 2003:36). Takip eden bölümde tartışacağım üzere, bu görünmezlik ekberiyet ilişkileri bahsinde ortadan kalkıyor.

Kadınların Kamusal Alanı

Kadınların kendi içlerindeki ilişkilerinin erkekler dünyasıyla bağları daha kuvvetli olan kadınlar tarafından domine edilmesi, Osmanlı örneğinde yaş hiyerarşileri ile ifade buluyor. Üzerinde daha çok mücevher bulunan daha yaşlı cariyenin diğer cariyeler üzerindeki egemenliği, ya da efendiler ile köleler arasında bile yaş karışıklığının fazla olmaması buna ilişkin ipuçları. Genç kızlara eşlik

eden köleler hep onların yaşında ve yaşlı kölelerle genç hanımların ilişkilerinden Aliye neredeyse hiç söz etmiyor. Bu formülasyon aynı sıralar değişiyor: 1870lere gelindiğinde Kız Sanayi Mektepleri için yaşları daha büyük -ama çok yaşlı olmayan- kadın öğretmenlerin yokluğunda yetkin ve halim selim, ama daha da önemlisi yaşlı erkek hocalar bulunmak amaçlanıyor. Nitekim bulunuyor da. Maarif Nezaretinin, Kız Rüştüleriyle Kız Sanayi Mekteplerini bir arada planlayan yazısıyla, ev-içi eğitim pratikleri orta yaşlı kadınları yaşını başını almış erkeklerle ikame ederek kamusal eğitim alanına taşınıyordu (Ergin, 1941: 382).

Bu transfer, Müfide Ferit gibi Trablusgarp'tan Paris'e, Versailles Lisesine gitmesi İstanbul'a ulaşmasından daha kolay olmuş kadınların hayal gücünü de ateşliyordu. "Hayat Hanım" adlı öyküsünde, babası da kocası da İttihatçı, kendisi ise yazar olan Ferit, bir kısa hikayesinde kadınlar için yemek pişirmeyi, temizlik yapmayı ve çocuk yetiştirmeyi yani, ona göre hayatı öğreten bir okul hayal ediyordu (Süyüm Bike, 1913; Esin, 1971, 1973; Tek, 1973: 7). Ferit'in "Hayat Hanım" karakterine "Evhanımı Okulu" adında bir okul açtıran hayali ilerde Kız Enstitüleriyle gerçekleşiyordu. 1928'den itibaren, yeni kurulan cumhuriyet, yeni bir "hayat"ı yeşertmek için, Kız Sanayi Mekteplerini Kız Enstitüleri olarak yeniden düzenliyordu. Tam da Müfide Ferit'in düşündüğü gibi, bu yeni mektepler tüm ev işlerini mükemmelen yerine getiren kadınlar yetiştirmeyi amaçlıyordu. Bu kadınlar çok güzel Avrupa yemekleri pişirmeyi bilmeli, yeni, Avrupai kıyafetleri hatasız dikmeli ve en önemlisi çocuklarını yeni hayata uygun olarak yetiştirmeliydi. Bu okulların ilk mezunları, her erkeğin evlenmek isteyeceği kadınlar oldular. Böylece de hem kocaları ve çocuklarından müteşekkil ailelerini -kendi annelerini, ablalarını ya da kaynanalarını eğitmeleri gibi kadınlar dünyasında radikal bir değişiklik hiç bir zaman hayal edilmemişti-hatta komşularını ve mahallelerini de eğittiler.

Bir yandan, bu dosyada Gökçe Bayrakçeken Tüzell'in de sözünü ettiği gibi, Cumhuriyetin kuruluşunda erkeklerin dünyası olarak düşünülen mesleklerde kadınlar ihmal edilirken ve profesyonel alanların bir parçası olarak görülmezken, öbür yandan kadınların en merkezi aktörleri olduğu devrimin toplumsallaşması sorumluluğu kadınlar için yeni kamusal alanlar yaratmayı vaat ediyordu. Yani bir dönüşüm oluyor ve kadınlar yeniden hocalık mertebesine kavuşuyordu. Osmanlı çocuk dergilerinin yaygınlaştırdığı kötü anne figürünün yerini çocuklarını yerine göre sadece milli değil iktisadi misaka göre de yetiştirecek anneler alıyordu.⁷

Ne var ki kadınların birbirlerini eğitmelerine dair yeni bir alan açılrsa da bu alana dair pek az iz kalacaktı cumhuriyetin ilk yıllarında. Zira ekberiyet ilişkilerinin egemen olduğu kadınlar dünyasının bu büyük dönüşümünde devlet kadınlardan daha önde giden bir aktör olmuş, devrimlerin toplumsallaşması ve geçmişle

7 Birinci İzmir İktisat Kongresi ilk oturumda alınan genel kararlar, Madde 12.

imparatorluğun son dönemlerinde, örneğin cahil anne figürüyle sağlanmaya çalışılan kopuşun büyük ölçüde başarılı olması, tanımını giderek daha da muğlaklaşan ve kendisini oluşturan çokluktan kopan devlet kavramına katkıda bulunurken kadınların birbirlerine kattıklarından alıp götürmüştü. Geçmiş set çekilmişti ama gelecektekiler bu dönemin kavramlarıyla cebelleşmeye devam edeceklerdi. Halen Türkiye toplumunu derinden etkileyen muhafazakarlık-ilericilik gerilimleri de, ürkütücü ve çoğu zaman yanıltıcı derinliklerini enstitülerle edindiler. Kızların kamusal eğitiminin ilericilik, eviçi eğitimin ise muhafazakarlık bağlamında ele alınması bu gerilimlerin iyi bir örneğidir. Fizik-matematik dersleri ve dikiş-nakış eğitimi arasındaki farklar ve bu iki farklı alanın zorunlu sentezinin kızların eğitiminde oynadığı dönüştürücü etkiyi eviçi eğitimin değerinin verilmemesi takip etti ama bu değersizleştirmeyi takip eden yeni bir dönem olmadı, en azından olup olmadığı tartışılmadı. Eviçi eğitime muhafazakarlık atfetmenin, aile kurumlarının kişiselleştirilmiş eğitime yönelik politikalarından modern devletin bu dosyada yer alan Alev Özkazanç ve Fevziye Sayılan'ın yazısında güncel uygulamaları hakkında fikir sahibi olunabilecek standartlaştırılmış ve her alanı düzenleyen tavrına geçişin temel prensiplerinden biri olması teslim edildiğinde bu sessizliğe şaşırılmamak gerek herhalde.

Özkazanç ve Sayılan'ın söz ettiği kadınların kişisel güçlenmeleri için neredeyse tek seçenek olarak sunulan eğitime yönelik beklentilerinin artması ama karşılığını ancak Kardelenlerde temsil edilen sınıfçı yaklaşımlarla bulması, yani bulamaması ise yeni bir tahlili ve her şeyden önemlisi kamu kavramıyla feminist bir hesaplaşmayı gerektirmektedir. Bu yazı böyle bir düşünce başlangıcı olmayı amaçlamakla beraber bu beraber gerçekleştirebileceğimiz bir hesaplaşmadır.

Bu bölümü kadınların kamusal alanına bence katkı yapan ve umut veren iki örnekle bitirerek bu hesaplaşmaya hız vermek istiyorum. Birincisi Kardelenlerin alternatifi olarak Ankara'nın İstiklal Mahallesindeki Sakalar İlköğretim Okulu öğrencisi kızlar. Ulus'un göbeğinde sıkışmış ve çürümeye bırakılmış eski mahallelerden biri olan bu mahallede yoksulluğu ve yıkıntılar üzerinde yaşamaya mahkum edilmiş kız çocuklarının kendi aralarında geliştirdikleri mahalleyi ve birbirini sahiplenme yöntemleri gerçekten kayda değer. Eskiden bir aile için yapılan evlerde on bir aile yaşayışların getirdiği kızlar arası yeni ilişkiler bu çeşit sahiplenmelere zemin hazırlıyor. Ev sahibi durumunda bulunan ama ev sahibinin bir akrabası olan on iki yaşındaki Büşra'nın evde her biri ailesiyle tek göz odada, kimisi ise bahçede yaşayan kendisinden daha küçük kızlardan kurmuş olduğu gruba öğretmenlik etmesi bu çeşit bir ilişkiler ağı oluşturuyor. Büşra "öğrencilerim" dediği çocuklarla bir yandan büyük kız çocuklarının bakıcı rollerini devam ettiriyor, ama öbür yandan kadın mesleği haline gelen öğretmenciliği bir çeşit evciliğe dönüştürüyor (Hunt, 1987;

Oram, 1996). Böylece eski yöntemleri, bu tekinsiz mahallede ayakta kalmanın yolları gibi yeni bilgilerin aktarımı bir aracı olarak kullanıyor. Okulda kurduğu ilişkileri eve, evde kurduklarını okula taşıyan bu ekip çok yaratıcı bir süreci böylece biçimliyor.⁸

Bunu ikinci örneğime konu olan feminist annelerden öğreniyorken fark ettim.⁹ Bebeğim olup da yakınımnda eşimden başka bebeği bırakabileceğim, küçük bir mola vermek istediğimde danışabileceğim kimse olmayan uzun günlerde telefonda ikinci çocuğunu bir kaç ay önce doğurmuş arkadaşlarımla konuşurken kendisinin dahil olduğu feminist anneler oluşumundan söz etti bana. Ben de aralarına beni de alıp almayacaklarını sordum. Yardım etmek isteyip de çekindikleri için hayatıma giremeyenlerin yanında sokakta bebek ağlarken aynı zamanda bu gibi işler asla düşünülmeyle yapılmış olan kaldırımlardan bebek arabasını sürüklerken etraftan gelen kınayan bakışlar, bebeğimin fazla küçük, fazla çılgılıkçı ya da fazla üşüyor olduğuna dair yabancı yorumlar; ya da eve gelince hep kendisini misafir hisseden yakınların yanında fikir danışmanın hayatıma müdahale anlamına gelmediği, bir yandan çocukları büyütürken bir yandan bu konuda ve daha başka bin bir konuda konuşabildiğim bu grup ve gruba dahil olmasa da benimle bu minvalde ilişki kuran bebekli arkadaşlarım bana çoktan yanlışlanmış bebekli kadınların akademik kariyer yapamayacağı tezini bir kez daha bir kenara itmek, kucağında bebekle ders vermek, öğrencilerimle tezlerinden söz etmek ve yazı yazmak için de güç verdi (Hamovitch ve Morgenstern, 1977: 633-645; Knox ve McGovern, 1988: 39-41). Bu elbette köleliğin tahammül edilemez bağlarından ayrı, hatta akrabalık ilişkilerinden de bağımsız, kadınların kendilerinden daha tecrübeli kadınlardan öğrendiği, muhafazakar atıflarından sadece teorik olarak değil kadınların bilgi aktarımının gayet elle tutulur gözle görülür taraflarıyla da sıyrılmış bir kadınlar dünyası idi.

Sonuç

Bu yazıda, kadınların kamusal varlığının desteklenmesinin onları devlete eklemekten daha ince yollarla gerçekleştirebileceğini önerdim. Ayla'nın rüyasındaki aslan olup kızları yemeden, yani önceki hayatlarından koparmadan, geçmişiyle ve ailesiyle bütünleşmiş, ama eğitim de gören kızlar hayal etmenin; görmenin, fark etmenin, tanımanın, saygı duymanın eylemek kadar önemli olduğunu ve eylemi öncelemesi gerektiğini de eklemeliyim.

Böyle bir başlangıç önerirken, kamusal alanda kurumsallaşmanın bir kamu kurumuna dahil olmak demek olmadığını gösteren bir eğitim alternatifine odaklanarak, tarihsel süreçleri görme ve aktarma biçimlerimizin bugüne yönelik algımızı da belirlediğini vurguladım. *Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları* projesinden bahsetmekteki amacım da, günümüzde eviçi eğitime dair kızlar

8 Hammam projesi için 2006-2008 yılları arasında bölgede yaptığımız alan araştırması.

9 <http://www.feministanneler.blogspot.com>

üzerinden kurulan “modern” ve “geleneksel,” hatta daha üzücü “çağdaş” ve “çağdışı” dikotomilerinin; tam da kızlar temel alınarak bakıldığında tarihsel olarak birbirlerini tamamladıklarını göstermek idi.

Eviçi eğitim pratiklerinin varlıklı aileler ve saray tarafından okulvari bir genişlikte uygulandığını söylemişim. Bu eğitim biçimlerini sarayın mı günlük hayattan, yoksa varsılıyla yoksulluyla ailelerin mi saraydan devraldığı sorusunun da muhtemelen bir döngüyü içeren bir cevaba muhtaç olduğunu da burada ekleyeyim. Bu eğitim döngüsünün modernliğin modası geçmiş tek-çizgisel ilerleme okuyla kırılması illa olumsuz bir gelişme olmayabilir: Ama modernlik ideolojisinin revaçta olduğu 1930'larda modernlik inancına hala bütünleştirilmiş eğitimler eşlik ederken 2004'te Kulin'in tahayyül ettiği gibi yoksul kızları “dar ufuklu”lukla, “hayat diye bildikleri”ni “gocunmadan yaşamakta oldukları”yla özdeşleştirmek neresinden bakarsanız bakın problemlidir (Kulin, 2004: 12-13)... Bu “taşralı küçük kızlar”ın “çağdaş dünyaya ayarlanmak” ihtiyacında olan pasif birer kır çiçeği değil, kendi geçmişiyle, annelerinin verdiği eğitimle saygıdeğer bireyler olduğunu hiçbir zaman unutmamak gerekir.

Bu saygının köklendiği eviçi eğitim pratiklerini yabana atmamak, cumhuriyetin kuruluşunda, ve ondan önce Osmanlı modernleşmesi sırasında yapıldığı gibi kamusal eğitimin diğer eğitim pratiklerinden beslenen ve ayakları yere basan bir nitelik kazanması anlamına gelecektir. Ne de olsa, bu yazının başında söz ettiğim ev-eksenli üretim pratikleri, ne kadar ortadan kaldırılmaya çalışırsa çalışılsın, modern üretim mekanizmaların yürümesini sağlayan en önemli ayaktır (Castells, 1996). Evinde oturup dışarı iş yapan kadınlar, ya da ilk Kız Enstitüsü mezunları gibi evinde oturup tezgahında yeni bir toplum üreten kadınlar da ekberiyet ilişkileriyle ayakta duran kadınlar dünyalarında olduğu gibi kadınların bilgisini dönüştürür ve bir ölçüde de korurken aynı zamanda ataerkil örüntülerin ayakta kalmalarını sağladılar ve sağlıyorlar (Akşit, 2006). Bu iki anlama geliyor: Birincisi kadınların dünyaları olmadan erkeklerin güçlerinin bir anlama gelmediği gerçeği. İkincisi de kadınların bilgisini fark etmek, analiz etmek, kimi zaman tekrar icat etmek ve ona dair umut beslemek için kadınların tarihinin süttten çıkmış ak kaşık olması gerekmediği. Bu minvalde kadınların kamusal alanının ona yer yer en çok sekte vurmuş ve vuran eğitim alanında yeniden keşfedilmesi için algıları biraz açmak, verili çerçevelerden taşmayı göze almak ve herhalde en önemlisi beraber çalışmak icap ediyor.

Kaynaklar

Adivar, Halide Edip. (1936) *Sinekli Bakkal*, Ahmet Halit Kitap Evi, İstanbul.

Ahmet Mithat Efendi. (1998) *Fatma Aliye Hanım: Yahut, Bir Muharrire-i Osmaniye'nin Neşeti*. Müge Galin (der.) İsis, İstanbul.

Akşit, Elif Ekin. (2006) “Ankara’nın kılık-ları 1930: Bir kıyafetname denemesi,” *Sanki Viran Ankara*, Funda Şenol Cantek (der.), İletişim Yayınları, İstanbul.

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

Alkan, Mehmet Ö. (2000) *Education Statistics in Modernization from the Tanzimat to the Republic*, Historical Statistic Series No 6 of Prime Ministerial State Institute of Statistics, Ankara.

Avar, Sıdıka. (1986) *Dağ Çiçeklerim*, Öğretmen Yayınları, Ankara.

Aytaç, Ahmet Murat. (2007) *Ailenin Serencamı: Türkiye’de Modern Aile Fikrinin Oluşumu*, Dipnot Yayınları, Ankara.

Ayverdi, Samiha. (1998) *Hatıralarla Başbaşa*, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.

Ayverdi, Samiha. (1996) *Ah Tuna Vah Tuna*, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.

Bakos, Adrianna E. (1999) “A knowledge speculative and practical’ the dilemma of midwives’ education in early modern Europe.” *Women’s Education in Early Modern Europe: A History, 1500-1800*. Barbara Whitehead (der.) Routledge, Londra.

Baykan, Ayşegül ve Belma Ötüş-Baskett. (1999) *Nezihe Muhittin ve “Türk Kadını” 1931*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Beasley, Chris ve Carol Bacchi. (2007) “Envisaging a new politics for an ethical future: beyond trust, care and generosity towards an ethic of `social flesh,” *Feminist Theory* 8, s. 279-298.

Bogdan, Janet Carlisle. (1990) “Losing birth: the erosion of women’s control over and knowledge about birth, 1650-1900,” *Changing Education: Women As Radicals and Conservators*, Joyce Antler and

Sari Knopp Biklen (der.), State University of New York Press, Albany, s. 83-101.

Bora, Aksu. (2004) "Kamusal alan sahiden "kamusal" mı?" *Kamusal Alan*. Meral Özbek (der.), Hil Yayın, İstanbul, s. 529-538.

Bunch, Charlotte. (1976) *Passionate Politics*, St. Martin's Press, New York.

Castells, Manuel. (1996) *The Rise of the Network Society*, Blackwell Cambridge, Massachusetts.

Cortina, Regina ve Sonsoles San Roman. (2006) *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. Palgrave Macmillan, New York.

Davidoff, Leonore, Megan Doolittle, Janet Fink, Katherine Holden. (1999) *The Family Story: Family, Contract and Intimacy*. Longman, Londra.

Davidoff, Leonore ve Catherine Hall. (1991) *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*, University of Chicago Press, Chicago.

Davin, Anna. (1976) 'Imperialism and motherhood,' *History Workshop Journal*, 5; *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Frederick Cooper (Ed), Ann Laura Stoler, University of California Press.

Davis, Natalie Zemon. (1976) "Women's history" in transition: the european case," *Feminist Studies* 3 3/4, s. 83-103.

Delice, Selime Tarihci. (2006) *Hemşirelik Mesleği ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Mesleğe Etkilerinin Betimlenmesi*, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesine sunulmuş Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Duben, Alan. (2006) *Kent, Aile, Tarih*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Ekmekçioğlu, Lerna. (2006) *Bir Adalet Feryadı 'Osmanlı'dan Türkiye'ye Beş Ermeni Feminist*

Yazar' Melissa Bilal (çev.) Aras Yayıncılık, İstanbul.

Enderwitz, Susanne. (2002) "Palestinian autobiographies: A source for women's history" *Writing the Feminine: Women in Arab Sources*, Randi Deguilhem (ed.) I. B. Tauris, Londra, s. 49-74.

Ergin, Osman Nuri. (1995) *Mecelle-i Umur-i Belediyye*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İstanbul.

Ergin, Osman Nuri. (1941) *Türkiye Maarif Tarihi*, Osmanbey Matbaası, İstanbul.

Esin, Emel (1973) "Annem Müfide Ferit Tek," *Türk Kadını* 7/81-82, s. 11.

Esin, Emel (1971) "Müfide Ferit Tek," *Türk Kültürü* 9/103, s.640.

Eylem Grubu. (2001) (Elif Ekin Akşit, Tümay Arslan, İrem İnceoğlu, Ufuk Mahmutyazıcı, Hacer Sunay, Eylem Temurtekin, Berna Zengin), *Duvarların Dili*. ODTÜ, Ankara.

Fargues, Philippe. (2003) "Family and household in mid-nineteenth-century Cairo," *Family History in the Middle East: Household, Property and Gender*, Beshara Doumani (der.) State University of New York Press, Albany.

Fatma Aliye. (2007) *Refet*, L Yayıncılık, İstanbul.

Fatma Aliye. (1993) *Yaşamı, Sanatı, Yapıtları ve Nisvan-ı İslam*. Mübeccel Kızıllıtan (der.), Mutlu Yayıncılık, İstanbul.

Fatma Aliye. (1895) "Meşâhîr-i nisvân-ı İslâmiyyeden biri: Fatma Bint-i Abbas" *Hanımlara Mahsus Gazete* 8.

Fortna, Benjamin C. (2001) "Learning to read in the Late Ottoman empire and early Turkish Republic," *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 11/1-2, s. 34-41.

Foucault, Michel. (2003) *The Birth of the Clinic*. A.M. Sheridan (çev.) Routledge, Londra.

Freedman, Estelle. (1979) "Separatism as strategy: Female institution building and american

feminism, 1870-1930,” *Feminist Studies* 5/3, s. 512-529.

Gerstenberger, Katharina. (2000) *Truth to Tell: German Women's Autobiographies and Turn-of-the-Century Culture*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Goodman, Dena. (1992) “Public sphere and private life: towards a synthesis of current historiographical approaches to the old regime,” *History and Theory* 31/1, s. 1-20.

HAMMAM – Hammam, Aspects and Multidisciplinary Methods of Analysis for the Mediterranean Region, FP6-2003-INCO-MPC-2, Kontrat Numarası: 517704.

Hamovitch, William ve Richard D. Morgenstern. (1977) “Children and the Productivity of Academic Women,” *The Journal of Higher Education* 48/6, s. 633-645.

Hunt, Felicity. (1987) (der.) *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850-1950*, Basil Blackwell, Oxford.

Illich, Ivan. (1994) *Profesyoneller İktidarı*. İstanbul: Pınar Yayınları, İstanbul.

Kerber, Linda K. (1988) “Separate spheres, female worlds, woman's place: the rhetoric of women's history,” *The Journal of American History* 75/ 1, s. 9-39.

Knox Pamela L. ve Thomas V. McGovern. (1988) “Mentoring women in academia,” *Teaching of Psychology* 15/1, s. 39 – 41.

Kulin, Ayşe. (2004) *Kardelenler: Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Landes, Joan. (2001) *Visualizing the Nation: Gender, Representation and Revolution in Eighteenth-Century France*, Cornell University Press, Ithaca.

Landes, Joan. (1998) (ed.) *Feminism, the Public and the Private*. Oxford University Press, Oxford.

Landes, Joan. (1989) *Women and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*, Cornell University Press, Ithaca.

Landes, Joan B. (2003) “Further thoughts on the public/private distinction,” *Journal of Women's History*, 15/2, s. 28-39.

Landes, Joan B. (1998) (der.) *Feminism, the Public and the Private*, Oxford University Press, Oxford.

Landes, Joan B. (1995) "The public and the private sphere: a feminist reconsideration," *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse*. Johanna Meehan (der.), Routledge, New York, s. 91-116.

Motz, Marilyn Ferris. (1983) *True Sisterhood: Michigan Women and their Kin, 1820-1920*, State University of New York, Albany .

Oram, Alison. (1996) *Women Teachers and Feminist Politics 1900-1939*, Manchester University Press, Manchester.

Ortner, Sherry B. (1974) "Is female to male as nature is to culture?" M. Z. Rosaldo and L. Lamphere (der.), *Woman, Culture, and Society*, Stanford University Press, Stanford, s. 68-87.

Özbek, Nadir. (2002) "Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de sosyal devlet," *Toplum ve Bilim* 92, s. 7-33.

Özkipper Oktar, Tıgıncı. (1998) *Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı: Osmanlı Kadınları Çalıştırma Cemiyeti*. Bilim Teknik Yayınevi, İstanbul.

Peirce, Leslie. (1998) *Harem-i Hümayun*, (çev. Ayşe Berktaş) Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Peirce, Leslie. (1997) "Vocabulary of gender in early modern Ottoman society," *Women in the Ottoman Empire: Middle Eastern Women in the Early Modern Era*. Madeline Zilfi (der.), Brill Academic Publishers, Leiden.

Peirce, Leslie. (1993) *The Imperial Harem: Women and Sovereignty in the Ottoman Empire*. Oxford University Press, Oxford.

Periha Arif. (1329) "Kabilelik." *Kadınlar Dünyası* 108, 7 Eylül, s. 5-6.

Radikal. (2004) "Erdoğan İsrar Ediyor," 11 Temmuz, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=121844>.

Rosenberg, Rosalind. (1983) *Beyond Separate Spheres: Intellectual Roots of Modern Feminism*. Yale University Press, New Haven.

Schiebinger, Londa. (1987: 307-308.) "The history and philosophy of women in science: a review essay," *Signs*, 12/2, s. 305-332.

Sertel, Yıldız. (1995) *Annem: Sabiha Sertel Kimdi ve Neler Yazdı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Sirman, Nükhet. (2007) "Kürtlerle dans," *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar 2*, <http://www.feministyaklasimlar.org/magazine.php?act=viewall&cid=79>

Smith-Rosenberg, Carol. (1975) "The Female World of Love and Ritual: Relations between Women in Nineteenth-Century America." *Signs* 1, s. 1- 29.

Steedman, Carolyn. (1997) "Writing the Self: The End of the Scholarship Girl" *Cultural Methodologies*, Sage, Londra.

Steedman, Carolyn. (1992a) "La Theorie qui n'en est pas une, or, why Clio doesn't care," *History and Theory* 31/4, s. 33-50.

Steedman, Carolyn. (1992b) *Past Tenses: Essays on Writing, Autobiography and History*, Rivers Oram Press, Londra.

Steedman, Carolyn. (1990) *Childhood, Culture and Class in Britain: Margaret McMillan, 1860-1931*, Rutgers University Press, New Brunswick.

Süyüm Bike. (1913) "Hayat Hanım", *Türk Yurdu* 4/2.

Tek, Müfide Ferid. (1973) "Hayat Hikâyem," *Türk Kadını* 7/81-82, s. 7.

Togan, İsenbike. (2003) "Turkic dynasties," *Encyclopedia of Women and Islamic Cultures: Methodologies, Paradigms and Sources*, Powell Books, Boston, s. 22-28.

Togan, İsenbike. (1999) "In search for an approach to the history of women in Central Asia," Korkut Ertürk (ed.) *Rethinking Central Asia*. Ithaca University Press, Reading, s. 163-195.

Wollons, Roberta. (1990) "Women educating women: the child study association as women's culture." Joyce Antler (ed.). *Changing Education*, State University of New York Press, Albany.

Ze'evi, Dror. (2006) *Producing Desire: Changing Sexual Discourse in the Ottoman Middle East*. University of California Press, Berkeley.

(1312), "Bir Çocuğun İnsaniyetperveranesi," *Çocuklara Mahsus Gazete*, 13 Şubat: 1.

Girls Education and Women's Public Spheres

This paper aims to evaluate present girls' education campaigns from a historical point of view. Many different forms of household education of girls by women is rarely a part of histories of public education. By taking this unacknowledged form of history into consideration, girls education can be imagined in wider spheres than pre-determined national education patterns that reproduce the existing gender regime while promising to transform it. Thinking of girls education in a context where women's knowledge is acknowledged and women's public spheres are affirmed, will also require rethinking patriarchy in its old and new forms.