



GAZİANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Journal homepage: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/jss>



Araştırma Makalesi • Research Article

Demokrasiyi Uygulayarak Öğrenme: Müzakere, Katılım ve Toplumsal Cinsiyet

Learning Democracy Through Practice: Gender, Deliberation and Participation

Zeynep Gülru GÖKER^{a*}

^aDr. Öğr. Üyesi, Sabancı Üniversitesi, Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Mükemmeliyet Merkezi, İstanbul / TÜRKİYE
ORCID: 0000-0003-4324-7292

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 12 Ocak 2021

Kabul tarihi: 5 Mart 2021

Anahtar Kelimeler:

Eğitim,
Katılımcı Demokrasi,
Müzakereci Demokrasi,
Toplumsal Cinsiyet,
Vatandaşlık Eğitimi

ARTICLE INFO

Article History:

Received January 12, 2021

Accepted March 5, 2021

Keywords:

Citizenship Education,
Deliberative Democracy,
Education,
Gender,
Participatory Democracy

ÖZ

Günümüzde müzakereci demokrasiye ilgi gerek kuram gerek uygulama düzeyinde artmıştır. Çeşitli boyut ve ölçekte vatandaş katılımı ve müzakereleri tasarlanmakta ve uygulanmakta, bu süreçler ampirik araştırmalara tabi tutulmaktadır. Normatif temelleri sabit kalmakla birlikte, müzakereci demokrasi kendisine yöneltilen eleştirileri ciddiye alarak gelişmiş ve disiplinlerarası çalışmalara yön vermiştir. Ancak siyaset felsefesi içerisinde müzakereci demokrasiye uygun bir karakter gelişiminin nerede ve ne şekilde gerçekleşeceğine, yani siyasal sosyalizasyonun pedagojik boyutuna dair yeterince çalışma yapılmamıştır. Müzakereci karakterin en önemli gelişim alanlarından biri olan eğitimle müzakerecinin ilişkisini ele alan bu makale, müzakereci demokrasinin öğrenilmesini toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele almaktadır. Makalede, müzakerecinin şekli, kapsamı, öznesi, mekânı gibi konulara dair tartışmalar incelenmekte ve toplumsal cinsiyet uçurumunu aşmanın yolları öne sürülmektedir. Makale, müzakereci vatandaşlığın uygulanarak öğrenebileceği yerler olarak eğitim kurumlarının rolünün altını çizmekte, ancak öğrenme sürecinin eğitim kurumları ile sınırlı olmadığı, yetişkin katılımı ve müzakeresini de içerdiği görüşünü savunmaktadır. Makalede ayrıca daha demokratik bir demokrasi için hayatın her alanında karar alma süreçlerinde yer almanın önemini savunan katılımcı demokrasi kuramı ve feminist yaklaşımların günümüz siyasetine ve vatandaşlık eğitimine katkısı vurgulanmaktadır.

ABSTRACT

Interest in the theory and practice of deliberative democracy is on the rise today. Citizen participation and deliberation in various forms and scales are designed and implemented as well as subjected to empirical research. While its normative basis stays the same, deliberative democracy has developed a great deal by taking its critiques seriously and has given way to new interdisciplinary research. However, within political theory, the question of where and how the development of a democratic character suitable for deliberative democracy takes place remains unanswered. In other words, the pedagogical aspects of political socialization for deliberative democracy are largely understudied. Given the role of education as the prominent space for the development of a deliberative democratic character, the article studies the relationship between education and deliberative democracy and takes up the issue of learning deliberative democracy from a gender perspective. It investigates debates regarding the type, scope and agent of deliberation and suggests ways for transcending the gender gap. The article emphasizes the significance of educational institutions as places where deliberative citizenship can be learned through practice, but also defends the view that learning democracy does not only take place in schools, and that adult deliberation/participation is a learning process in itself. The article emphasizes the contribution of feminist perspectives to citizenship education and that of participatory democracy, which promotes participation to decision making in all realms of life as part of the democratization of democracy.

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: gulru.goker@sabanciuniv.edu

EXTENDED ABSTRACT

Interest in the theory and practice of deliberative democracy is on the rise today. Citizen participation and deliberation in various forms and scales are designed and implemented as well as subjected to empirical research. While its normative basis stays the same, deliberative democracy has developed a great deal by taking its critiques seriously and has given way to new interdisciplinary research. Among the most important criticism raised to deliberative democracy was that it remained too idealized a theory and did not test its assumptions. In the last ten to fifteen years, empirical works in deliberative democracy have filled in an important gap by simultaneously designing deliberative platforms for public decision-making, the so-called democratic innovations in deliberative mini-publics, and using them as data to test the developmental assumptions of deliberative democracy. However, within political theory, the question of where and how the development of a democratic character suitable for deliberative democracy takes place remains unanswered. In addition, research shows that women are disadvantaged in deliberative platforms and they are facing a problem of authority. In other words, even when they speak as much as men, what they say is not taken into consideration in the same way, in other words, their voice lacks authority. So, a gender perspective is definitively required for the amelioration of deliberative platforms. The pedagogical aspects of political socialization for deliberative democracy are largely understudied. Given the role of education as the prominent space for the development of a deliberative democratic character, the article studies the relationship between education and deliberative democracy and takes up the issue of learning deliberative democracy from a gender perspective through a theoretical discussion of the major debates and research conducted in the field of democracy, deliberation and education. It investigates debates regarding the type, scope and agent of deliberation and suggests ways for transcending the gender gap. Learning how to deliberate entails students' grasp of the concept of public reason and the idea that people's views are diverse, they are constructed in interaction in with one another and that democracy requires the expression, articulation and deliberation of arguments backed by reasons that can be publicly shared by others. With reference to relevant literature and research, the article points to a gender gap in engaging and accessing political or nonpolitical deliberations. Hence it is imperative that girls are given an opportunity to engage in deliberations in the classroom especially because traditionally silence on political and public issues is expected more from girls when compared to boys. To enable the construction of an inclusive climate in the classroom so that boys and girls engage in deliberations, it is important to have an expansive notion of deliberation that takes into consideration its different styles such as narrative, storytelling, gestures, passionate speech. Moreover, a gender perspective also invites a questioning of what constitutes the subject matter of public deliberations. Given the gendered nature of the public / private distinction, many issues that are considered private do not find place in public and political deliberations. Allowing concrete experiences and issues to be voiced and articulated in the classroom is an important step for students to observe and practice the porous nature of private and public issues. The article also directs attention to pedagogies of learning by doing and their role in democracy education. Particularly inspired by the democracy and education philosophies of John Dewey, experiential learning environments are crucial for the cultivation of a deliberative democratic character, hence institutions of education shall create opportunities for various stakeholders of the institution to practice collaborative decision-making and deliberate on issues that affect themselves. The article emphasizes the significance of educational institutions as places where deliberative citizenship can be learned through practice, but also defends the view that learning democracy does not only take place in schools, and that adult deliberation/participation is a learning process in itself. The article emphasizes the contribution of feminist perspectives to citizenship education and that of participatory democracy, which promotes participation to decision making in all realms of life as part of the democratization of democracy. As much as the level of women's participation in politics increases, there is also an increasing tendency of political decision-making and policy making outside the realm of formal political institutions, and these informal policy-making networks such as business, lobbying, technocratic circles are highly male dominated places with overarching male norms of behavior and solidarity. Hence a gender perspective in decision-making requires the democratization of all spheres of decision-making including gender relations in the home, the school, the workplace and the society at large. Thus, the article invites the reader to re-visit theories of participatory democracy, and specifically Carole Pateman's works in order to have a broader understanding of democratic participation in line with the ideals of gender equality

Giriş

Çoğunlukla normatif tartışmaların yön verdiği 1990'lı yılların ardından, 2000'lerden bu yana ampirik çalışmaların sayısının artmasıyla birlikte müzakereci demokrasi kuramının birçok yönde geliştiğini söylemek mümkün. Müzakereci demokrasi literatürünün kuramsal ortak paydası, alınacak kararlardan etkilenecek herkesin karar alınırken müzakereye eşit ve özgür katılımının demokrasinin meşruiyetini sağladığıdır (Benhabib, 1996a, 1996b; Bohman, 1998). Literatüre 1990'lı yıllarda çoğunlukla normatif tartışmalar yön vermiştir. 1990'lı yılların sonundan itibaren müzakereci demokrasinin müzakere eden gruplar üzerine etkisini inceleyen sosyal psikoloji ve kamuoyu araştırmaları, tasarlanmış müzakereci alanlarda müzakerenin etki ve sonuçlarını inceleyen deneye dayalı araştırmalar ve formel siyasetin müzakereci alanlarında, örneğin meclislerdeki müzakereleri katılımcı gözlem ve söylem analizi yöntemleriyle inceleyen çeşitli ampirik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Chambers, 2003). Sosyal psikoloji alanında yapılan araştırmaların bir kısmı müzakereci ortamların farklı görüşlere sahip gruplar arasındaki uçurumu daha da derinleştirebildiğini, insanların zıt görüşlere sahip kişiler ile karşılaştıklarında kendilerini ait hissettikleri grubun görüşlerine daha sorgusuz sualsiz tutunabildiğini göstermiştir (Mutz, 2006; Sunstein, 2002) Bu gibi eleştirilerin müzakereci demokrasi çalışmalarına olumlu etkisi olmuştur. Zira deneye dayalı araştırmalar, belirli kurallar etrafında tasarlanan müzakereci süreçlerde, örneğin katılımcıların rastgele örneklem yoluyla seçildiği, müzakerenin sonunda oylama yapılmadığı gibi durumlarda, grup polarizasyonun azaltılabildiğini göstermiştir (Chambers, 2003). Siyasal müzakere platformlarında müzakerenin içeriği ve işleyişine dair yapılan araştırmalar da dezavantajlı grupların müzakerelere katılmasının, kararların çok boyutlu düşünceyle alınmasını sağladığını göstermiştir (Carpini, Cook, Jacobs, 2004; Mendelberg, 2002). Ancak müzakerenin işleyişine dair araştırmalar, kadınların müzakereci ortamlarda erkeklere nazaran daha sessiz olduğunu ve dile getirdikleri görüşlerin daha az dikkate alındığını da göstermiştir (Karpowitz ve Mendelberg, 2014).

Müzakereci demokrasinin gelişiminde kuramı içeriden dönüştüren eleştiriler, kuramın temel savlarını onaylayan ancak kamusal müzakereye dayalı bu demokrasi anlayışını çok idealize edilmiş bulan, bu ideale yaklaşabilmenin yanında, ondan bahsedebilmek için dahi yapısal eşitsizliklerin dikkate alınması ve giderilmesinin (Anderson, 2001; Young, 2002), politik güçten yoksun grupların müzakerelere dahil edilmesi için yollar düşünülmesinin (Karpowitz, Raphael ve Hammond, 2009), müzakere tanımının duyguları, retorik ve farklı ifade biçimlerini içerecek şekilde genişletilmesinin (Young, 2002) gerekliliğini dile getiren eleştiriler olarak özetlenebilir. Kuramın gelişiminde ve müzakere tanımının bugünkü nüanslı hâlini almasında feminist eleştirilerin katkısı da büyüktür. Feminist siyaset felsefecilerinin müzakerenin öznesi, stili ve içeriğine dair yapılan bazı varsayımları eril tahayyüller olmakla suçlaması (Sanders, 1997; Young, 1987, 2002), bugün kamusal ve özel alan arasındaki cinsiyetçi ayrımı sorgulayan, duyguları, bedeni ve gündelik dili dışlamayan ve müzakerenin farklı seviyelerini göz önünde bulunduran daha demokratik bir müzakereci demokrasi anlayışına doğru evrimi sağladı (Beauvais, 2020; Mansbridge, 1999). Nitekim müzakereci demokrasi hakkında düşünce üreten öncü isimlerin "sistemik dönüşüm" olarak adlandırdığı süreçte, kuram, kamusal müzakerenin farklı tiplerini ve seviyelerini içerecek ve müzakere ile temsil arasındaki çok boyutlu ilişkiyi de göz önünde bulunduracak şekilde dönüştü ve daha kapsayıcı bir hâl aldı (Mansbridge vd., 2012).

Müzakereci demokrasi kuramının normatif temellerine yöneltilen en önemli eleştirilerden bir diğeri de kendi gelişimsel varsayımlarını test etmemesiydi (Chambers, 2003). Müzakereci demokrasi alanında son on ila on beş yıl içerisinde yapılan ampirik çalışmalar, müzakerenin katılımcılar ve katılımcıların görüşleri üzerine etkilerini inceledi (Fung, 2007; Neblo, Esterling, Kennedy, Lazer, 2010; Niemeyer, 2011; Rosenberg, 2010). Örneğin, Fung'un

(2007) küçük kamular (*mini publics*) ismini verdiği, belli bir kamusal meselesinin müzakere edilmesi için tasarlanan uygulamalara dair çalışmaları, bu gibi uygulamaların, vatandaşları bilgilendirmek yoluyla aydınlatılmış görüşle karar verilmesini sağladığı, bu vesileyle kamuoyuna hâkim görüşü iyileştirdiği, insanların müzakere yoluyla müzakere sonrasında da devam eden demokratik ilişkiler kurmalarına yol açtığını gösterdi. Neblo vd.'nin (2010) Amerikan toplumu bağlamında yaptıkları araştırma, siyasal partiler ve geleneksel siyasete ilgi duymayan vatandaşların dahi müzakereci ortamlara katılmaya ilgili olduğunu gösterdi. Niemeyer'in (2011) küçük kamular üzerine araştırmaları, müzakere yoluyla kamusal meseleler hakkındaki yanlışların düzeltildiğini, katılımcıların kamuoyundaki genel tartışmalara hâkim olan sembolik değerlerden ziyade müzakere yoluyla ortaya sunulan herkes tarafından paylaşılabılır gerekçeleri göz önünde bulundurarak karar verdiklerini gösterdi.

Katılımcı yönetim düşüncesinin yaygınlaşması ile birlikte tüm dünyada çeşitli tip ve ölçekte küçük-kamularda uygulanmaya başlanan müzakereci denemeler ya da bir diğer ismiyle demokratik yenilikler (*democratic innovations*), örneğin, müzakereci tarama (*deliberative polling*), vatandaş jürileri (*citizen juries*), katılımcı bütçeleme (*participatory budgeting*) gibi karar alma yöntemleri, sıradan vatandaşın yerel siyaset, kent yönetimi, çevre, sağlık gibi konularda görüş bildirmesini, siyasi kararları etkilemesini ya da siyasa yapımı süreçlerinde doğrudan rol oynamasını amaçlıyor. Özellikle son iki yılda yayımlanan İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) açık hükümet tavsiye kararları ve Avrupa Birliği öncelikleri, kentsel politika, çevre ve iklim gibi meselelerle ilgili karar süreçlerine vatandaş katılımının daha fazla teşvik edilmesini öneriyor. Yerel ve ulusal düzeyde katılımcı karar almaya yönelik yapılan bu demokratik müdahaleler, müzakere yoluyla görüşlerin değişip değişmediği (Fishkin ve Farrar, 2006), katılımcıların akıl yürütürken ne gibi gerekçeler sunduğu, katılımcıların arasındaki güç dinamikleri, kadınların müzakereci platformlara katılımının nasıl artırılabilirliği gibi konuların da irdelenmesini sağlıyor (Karpowitz ve Mendelberg, 2014) ve müzakerecinin kalitesi söylem kalite endeksi (DQI) yoluyla ölçülebiliyor (Steenbergen, Bachtiger, Spörndli ve Steiner, 2003).

Bu makalenin konusunu oluşturan ve henüz yeterince ele alınmayan bir soru ise müzakereci demokrasinin öznesi olan müzakereci vatandaşın ihtiyacı olan görüş çeşitliliğini anlama, görüşlerini gerekçelendirerek konuşma, müzakere sırasında başkalarını aktif olarak dinleme, bir meseleyi farklı açılardan ele alabilme gibi, bazı yeti ve pratiklerinin hangi kurumlarda ve nasıl geliştiğidir. Makale, müzakereci karakterin en önemli gelişim alanlarından biri olan eğitimle müzakerecinin ilişkisine bakmakta, bunu yaparken de müzakereci demokrasiyi öğrenmede toplumsal cinsiyet boyutunun etkisini vurgulamaktadır. Demokrasi ve öğrenme arasındaki ilişkiyi geniş bir şekilde ele alan makalede, müzakereci vatandaşlığın uygulanarak öğrenilebileceği yerler olarak eğitim kurumlarının rolünün altı çizilmekte, ancak öğrenmenin eğitim kurumları ile sınırlı olmadığı görüşü de savunulmaktadır. Demokrasiyi uygulayarak öğrenme, demokrasinin sadece müzakere etme yoluyla değil yaşayarak öğrenildiği başka mecraları da içermektedir. Gerek müzakere eğitiminde gerek katılımcı pratiklerde, toplumsal cinsiyet uçurumlarının aşılması ve müzakereci demokratik bir karakterin gelişmesi için feminist bir müzakereci demokratik pedagoji anlayışının katkısı vurgulanmaktadır. Makale son olarak, Carole Pateman'ın (1970) katılımcı demokrasi teorisine referansla, müzakere ve katılımcı karar almanın ev, işyeri gibi birçok alanda pratik yoluyla öğrenilmesinin önemini altını çizmektedir. Günümüz siyasetinde siyasa yapımı ile karar alma süreçlerinin giderek temsili alanların dışına itilmesi ve bu durumun cinsiyetli sonuçları düşünüldüğünde, feminist siyaset teorisinin katılımın alanlarını genişletmesine dair vurgusunun, demokrasinin tekrar tekrar demokratikleşmesindeki katkısı göz ardı edilemez.

“Bir Yaşam Biçimi Olarak Demokrasiyi” Müzakere Yoluyla Öğrenmek

Müzakereci demokrasinin temel ilkelerinden biri özgür ve eşit vatandaşlar arasında karşılıklılık ilkesidir (*reciprocity*); yani vatandaşlar ve onlara hesap vermekten sorumlu temsilciler, herkesi ortak olarak bağlayan yasalar hakkında birbirlerine meşru sebepler sunmalıdır (Gutmann, 1987, s. xii). Demokrasi, bu kişiler birbirlerine ahlaken savunulabilir sebepler gösterdikleri ve bunu devam eden bir süreç içerisinde yaptıkları ölçüde müzakereci bir karaktere sahip olur (Gutmann, 1987). Vatandaşları yasamanın nesnesi ve yönetilmesi gereken pasif özneler gibi gören bir demokrasi anlayışı müzakereci değildir. Müzakereci demokrasi savunucuları, müzakerenin gelişimsel bir yanı da olduğunu düşünmektedir. Müzakereye katılmanın, herkes tarafından paylaşılacak iddialarda bulunmayı, görüşleri gerekçelendirmeyi, farklı bakış açılarını dinlemeyi öğreten bir süreç olduğu düşünülmekte, bu pratiğin genişletilmiş bir zihniyete kavuşmaya yol açacağı (Benhabib, 1996b) ve vatandaşları daha iyi demokratlar olma yolunda eğiteceğine inanılmaktadır (Manin, 1987). Ayrıca kamusal müzakerenin topluluk geliştirici ve güçlendirici rol oynadığı da düşünülmektedir (Cooke, 2000). Gutmann ve Thompson (1996), müzakerenin karşılıklılık ve yansıma (*reflexivity*) gibi ilkelerinin hem ahlaki öğrenmeyi teşvik ettiğini hem de vatandaşları – onların ahlaki prensiplerini değiştirme amacı gütmeyen – görüş ve inançlarının altındaki ilkeleri keşfetmeye ve bunların hangilerinin başka vatandaşlar tarafından kabul edilebilir olduğu üzerine sorgulama yapmaya ittiğini düşünmektedir.¹ Müzakere, karşılıklı olarak gerekçelendirilebilir (*mutually justifiable*) siyasalar üretme yolunda birçok yurttaşlık erdemini geliştirdiği düşünülen bir süreçtir (Guttmann ve Thompson, 1996, s. 93-4). Görüşleri kamusal olarak paylaşılabilir gerekçeler ile desteklemeyi tecrübe etmek yoluyla siyasi sorunların müzakereci çözümüne dair bağlılık ve inancın geliştireceği düşünülmektedir (Cohen, 1989, s. 76).

Demokrasinin gelişmesi için vatandaşlara demokrat olmanın öğretilmesi (Enslin, Pendlebury, Tjiattas, 2001) ve müzakereci bir karakter yapısının geliştirilmesi gereklidir (Gutmann, 1987, s. 52). O halde yanıtlanması gereken soru bu vatandaşların nerede ve nasıl yetişeceği. Müzakereci demokrasi eğitimi hangi idealler üzerine kurulmalıdır? İnsanlar gelişimleri boyunca kamusal konularda müzakereye hangi kamusal ya da özel alanlarda dahil olabilmektedir? Öğrenmenin başlıca mekânı olan eğitim kurumlarında müzakereci vatandaşlar nasıl ve ne şekillerde yetişmekte; hangi konular, kimler arasında müzakere edilmektedir ya da edilmelidir? Bu ve bunun gibi sorulara, müzakereci demokrasi alanındaki literatür yeterince cevap vermemiştir. Zira her ne kadar müzakereye katılımın müzakere etme ilgisini, beceri ve karakter özelliklerini geliştireceği düşünülse de müzakereci demokrasinin temelinde baştan belli bir şekilde konuşan, dinleyebilen ve bu yönde isteği ve arzusu olan bir özne anlayışı yatmaktadır (Göker, 2011). Bu öznenin duygusal, psikolojik ve sosyal gelişiminin nasıl ve nerede gerçekleşmesi gerektiğine dair soruyu cevaplamak ise disiplinlerarası bir yaklaşım gerektirmektedir. Eğitim felsefesi ve demokrasi teorisini kesiştiren ve özellikle de vatandaşlık eğitimine değinen literatürde bu sorulara verilen cevapların araştırılması bu doğrultuda faydalı olacaktır. Müzakereci demokrasiyi öğrenmenin toplumsal cinsiyet boyutu da bu konuda dikkat çekici bir öge olarak kendini göstermektedir.

Dewey'e göre eğitim toplumsal bir süreçtir ve demokratik eğitim bir yaşam biçimi olarak demokrasi anlayışını yansıtmalıdır (Şişman vd. 2010). Dewey'nin (1916, 1939) eğitim

¹ Kuramın bazı savunucuları, müzakereci demokrasinin usule dair gerekçelendirmesinin yanında, epistemik bir gerekçelendirmesinin de yapılabileceğini yani müzakere ile kararların iyiliği ve doğruluğu arasındaki ilişkinin de araştırılabileceğini düşünmektedir (Chappell, 2011; Estlund, 1997; Marti, 2006).

ve demokrasiye dair görüşleri çocuk merkezli, deneye dayalı eğitim yaklaşımlarına ışık tutmaktadır. Örneğin, demokratik erken çocukluk eğitimi modeli, çocukların demokrasiye gelecekte karşılaşacakları bir sistem olarak değil uyguladıkları bir pratik olarak öğrenmelerini amaçlamaktadır (Moss, 2007, s. 44). Demokratik erken çocukluk eğitimi ve bakımı modelini benimseyen ve teşvik eden akademik yazın, bu modelin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin açıkça belirttiği, çocukların görüşlerini ifade etme ve görüşlerinin dinlenmesi haklarını hayata geçirmeyi mümkün kılan bir model olduğunu savunmaktadır. Demokrasi ve eğitim ilişkisi üzerine yazan önde gelen siyaset kuramcılarında Gutmann (1987), Dewey'nin eğitim felsefesinden hareketle, kamu tarafından desteklenen eğitim kurumlarının, geleceğin özgür ve eşit vatandaşları olacak çocukların müzakere kapasitelerini geliştirmesi gerektiğini iddia eder (s. xii). Bir toplumdaki müzakereci karar alma ve hesap verebilirlik süreçlerinin ancak vatandaşları müzakereye hazırlayan bir eğitim sistemiyle mümkün olduğunu söyler. Bu çerçevede, devlet okullarının en önemli hedeflerinden biri bu becerileri ve müzakere ile ilgili erdemleri geliştirmesi olmalıdır (Gutmann, 1987, s. xiii). Gutmann'a göre müzakere şiddetsiz iletişim, pratik yargı, tutarlılık gibi birçok başka erdemi de barındırır. Dolayısıyla müzakereye yönelik yetilerin geliştirildiği bir eğitim aynı zamanda bireylerin kolektif olarak adalet peşinde gitme kapasitesini geliştiren bir eğitimidir (xii).

Müzakereyi öğrenmek

Müzakereci vatandaşlar biraz öğrenme, biraz yetiştirilme biraz da alışkanlık yoluyla demokratik bir hayatın taleplerine karşılık verebilir hale gelir. Demokratik egemenliğin temel prensiplerini tehdit eden talepleri sorgulayabilmeleri beklenir (Gutmann, 1987, s. 52). Müzakere etmeyi öğrenmek ilk olarak ahlaki ve toplumsal konularda akıl yürütmeyi öğrenmektir. Müzakereyi öğrenmek, muhakeme etmeyi, karar vermek üzere bir konuyu derinlemesine dinleyerek özenle ele almayı gerektirir; müzakere, ihtilafli meseleleri farklı perspektiflerden ele alarak tartışmak ve bazen karara bağlamak edimidir.

Hanson ve Howe (2011) öğrencilerin sınıf içerisinde bir konuda müzakere etme yoluyla kamusal gerekçelendirme yapmayı öğreneceklerini ve bu süreçte insanların görüş çeşitliliğine aşına olacaklarını söyler. Müzakere yoluyla uygulanan bir vatandaşlık eğitimi, bir iddiayı öne sürerken onu herkesin paylaşabileceği gerekçelerle savunma, aktif dinleme gibi becerileri geliştirir (Hanson ve Howe, 2011). Müzakereci demokrasiye uygun bir vatandaşlık eğitimi, öğrencilere ahlaki ikilemler hakkında tartışırken doğru pozisyonu almayı öğretmekten ziyade, kişilerin görüşlerinin arkasında gerekçeler yattığı olgusunu ve gerekçe kavramının kendisini öğretmeyi hedeflemelidir; yöntemsel olarak da öğrencilerin iddialarını savunacak gerekçeleri tespit etmelerini sağlamalıdır (ibid). Öğrenciler, müzakere yoluyla, insanların görüşlerinin çeşitli olduğunu ve ortak bir karar alınacakken başkaları tarafından da paylaşılacak, yani kamusal akla hitap eden gerekçeler vermek gerektiğini öğrenirler. Müzakereci bir eğitimin geliştirmesi gereken bir diğer yeti de dinlemektir. Zira kişinin kendi görüş ve düşüncesinin de başkalarınınkilerle etkileşim içinde gelişeceğini öğrenmek müzakereci bir demokrasi anlayışının merkezindedir. İletişime dayalı bu süreçler, konuşmak kadar aktif dinlemeyi de öğretmeyi hedeflemelidir zira "iyi dinleme" (Kleinberg-Levin, 1989), "aktif dinleme" ve karşındakini dinlemek amacıyla ona dikkatini verme, demokrasi için en az konuşmak kadar önemlidir (Bickford, 1996).

Müzakereyi odağına alan bir vatandaşlık eğitiminin siyasi gelişmeyi de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Etkileşimli müfredatın geliştirdiği becerilerin ve söylemsel yetkinliklerin akran grupları ve ailelere yayılacağına dair hipotezden hareketle yaptıkları çalışmada, McDewitt ve Kioussis (2006), etkileşimsel müfredat uygulanmasının öğrencilerin yetişkinlikteki öğrenme, dikkat verme, siyasi konulara ilgi duyma, haberleri dinleme, kavrama

gibi becerilerini artıracığını düşünmektedir. Test ettikleri model çerçevesinde, sınıfta geliştirilen eğilimlerin aile ve sosyal ağlarda yayılması beklenmektedir.

Feminist siyaset felsefecilerinin müzakereci demokrasi kuramına yönelttikleri eleştiriler, müzakereyi öğrenme süreçlerinde toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlik ve uçurumları aşmanın yollarına işaret etmektedir. Feminist siyaset felsefecilerinin gerek siyaset felsefesi gerek müzakereci demokrasi kuramına en büyük katkısı, kamusal ya da ahlaki meseleler hakkında akıl yürüten öznenin tarafsız olduğu varsayımına yöneltilen eleştirileri doğrultusunda olmuştur (Benhabib, 1987; Young, 2002). Benhabib (1987), evrensel ahlak teorilerinin bağımsız ve tarafsız olarak varsaydığı öznenin, aslında eril tahayyüller üzerine inşa edilmiş bir özne anlayışı olduğunu ve kamusal ile özel, evrensel ve yerel, arasında yaratılan ikiliğin aslında kadınların deneyimlerini ve akıl yürütme biçimlerini dışarıda bıraktığını söylemiştir. Daha içerici bir müzakere anlayışı, Young'ın (1990, 2002) öne sürdüğü gibi salt akılçılıkla açıklanamayacak, metaforik, retorik boyutları da içermektedir. Feminist müzakereci demokrasi kuramcıları, iletişimin sadece konuşmaya dayalı olmayan boyutlarının da altını çizmiş, müzakerecinin beden dili, sessizlik, dinleme gibi boyutlarıyla da ele alınmasını sağlamıştır (Coole, 2013). Feminist siyaset felsefecilerinin bu alana en önemli katkılarından biri de müzakereci eğitimin en önemli boyutlarından birinin aktif dinleme ve dikkatini verme olduğunu göstermek olmuştur (Bickford, 1996).

Müzakereci demokrasinin öğrenilmesi salt politik konuşmalar yapmayı gerektirmez. Beauvais'nin (2020) tipolojisine göre, *müzakereci politik konuşma*, bir kolektifi ilgilendiren konularda gerekçelendirme yapma; *müzakereci olmayan politik konuşma*, gerekçelendirme yapma özelliğiyle tarif edilmeyecek ama yine bir kolektifi ilgilendiren meseleleri konuşmaya yönelik iletişim; *politik olmayan konuşma* ise kamusal meselelerle ilgili olmayan gerekçeli ya da gerekçesiz iletişimdir (s. 6). Young (2002) gibi, müzakereci toplumsal cinsiyet boyutuyla ele alan bir diğer siyaset bilimci Beauvais de (2020) politik olsun olmasın, iletişimin hukuki argümantasyon, retorik, karşılama, tanıklık etme, hikâye anlatımı, pazarlık gibi farklı stilleri içerebileceğini düşünmektedir; ayrıca kolektif iletişim kamusal olduğu gibi özel alanda da gerçekleşebilmektedir. Müzakereci demokrasi için politik olan kadar politik olmayan konuşma da önemlidir, zira özellikle politik olmayan konuşma, insanların kendilerini ve birbirlerini farklı ve çatışan çıkar ya da kimlik gruplarının üyeleri olarak değil de konuşan özneler olarak düşünmesi sağlayabilir ve daha fazla müzakereye girme konusunda cesaretlendirebilir (Beauvais, 2020). Ayrıca, gruplar arasındaki sınırları aşma ve özellikle de karşılıklı saygı ve tolerans inşa etmek için de önemlidir (Beauvais, 2020). Politik olmayan konuşma insanları grup temelli tehditlerden öteye bağlayan bir şeydir, o yüzden de toplumsal uçurumları aşmada işlevseldir. Bu sebeple yapılandırılmış müzakereler kadar yapılandırılmamış diyaloglar içinde yer almak da karşılıklı saygı geliştirilmesi için son derece önemlidir. Zira John Dryzek tam da bu sebeple müzakere öncesinde yapılan ritüellerin, örneğin Young'ın (2002) selamlama diye tarif ettiği karşındakini tanımaya dair sözlü ya da sözsüz jestlerin öneminden bahseder (akt. Beauvais, 2020).

Müzakereci politik konuşma kadar politik olmayan konuşmanın da müzakereci demokratik ideallerin ilerletilmesine katkısı düşünülürse, etkileşimsel iletişimin, bireyin gelişiminde en çok rol oynayan mecralardan eğitim kurumlarında teşvik edilmesi çok önemlidir. Ergen müzakeresinin daha çok enformel alanlarda olduğu ve otoriter ebeveynliğin birçok ailede tartışmalı konular hakkında konuşmaya pek olanak sağlamadığı düşünüldüğünde (McLeod ve Chaffee, 1972), toplumsal cinsiyet uçurumu gibi, etkileşimsel iletişime katılımın önündeki engelleri aşmak için eğitim kurumlarına daha da çok iş düşmektedir. Ancak klasik eğitim sistemlerinde ihtilafli kamusal konuların tartışılmasına çok da izin verilmemektedir. Özellikle düşük gelir ve eğitim seviyesi düşük gruplar, göçmenler, kadınlar gibi toplumsal

diyaloga katılımda ikinci planda kalan gruplara ait öğrencilerin, gündelik kamusal diyaloglara ne ölçüde katılabildikleri sorgulanmalıdır. Araştırmalar, birçok eğitim sisteminde sınıf içi tartışmaların daha çok ezberden aktarım şeklinde olduğunu göstermektedir, oysaki salt görüş bildirmek ile müzakere etmek aynı şey değildir (Avery, Levy, Simmons, 2013). Siyasi ve kamusal meseleler hakkında müzakere etme isteği ve becerisi pratikle gelişmektedir ancak toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ataerkil toplumsal yapılar ve aile içi dinamikler, etkileşimsel iletişime ve özellikle de kamusal meseleler hakkında diyaloglara kadınların ve kız çocuklarının sistematik olarak daha az dahil edilmesine yol açmaktadır. Örneğin, Ersoy (2014) Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin cinsiyetinin siyasi meselelere ilgilerine etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmada yer alan bir öğretmen, yedinci sınıfa giden bir kız öğrencinin “anneme milletvekili olmak istediğimi söylersem bana kızar, öğretmen ya da doktor ol der,” dediğini, siyasi meseleler konuşulduğunda oğlan öğrencilerin daha çok söz aldığını ve görüş bildirdiğini belirtmektedir (Ersoy, 2014, s. 9). Araştırmalar, kız öğrencilerin oğlanlara göre daha depolitize olduğunu (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007) ve kadınlar ile erkeklerin siyasete dair bilgi sahipliği oranları arasında büyük farklar bulunduğunu göstermektedir (Mendes ve Osborne, 2010).

Dolayısıyla cinsiyet uçurumunu aşmaya yönelik sınıf içi çaba hem kız çocuklarının hem de oğlan çocuklarının müzakereci karakterinin gelişimi için önemlidir. Kız çocuklarını müzakerelere katılmaya teşvik edecek tutumlar benimsenmesi ve yöntemler uygulanması, oğlan çocuklarını da cinsiyet fark etmeksizin sınıf arkadaşlarına kulak vermeye, onları aktif olarak dinlemeye teşvik etmek anlamına gelmektedir. Yetişkin müzakerelerine dair toplumsal cinsiyet perspektifiyle yapılan araştırmalar, konuşma sıralarına dikkat etme, konuşma sürelerini herkes için eşit tutma, herkesin gündeme katkıda bulunmasını sağlama gibi belirli müzakere prensipleri benimsendiğinde, karma müzakere ortamlarında kadınların daha çok söz aldığını, sözlerinin daha çok dikkate alındığını göstermektedir (Karpowitz ve Mendelberg, 2014). Bochel ve Briggs’in (2000) araştırması, müzakereci ortamlarda kadınların karşıt görüşten insanları dinlemeye daha yatkın olduğunu göstermektedir. Dikkat verme ve dinlemenin öneminin küçük yaştan itibaren vurgulanması ve pratik yoluyla öğrenilerek pekiştirilmesi, bu gibi cinsiyet uçurumlarının aşılmasını sağlamaktadır. Zira McDewitt ve Kioussis (2006)’in gösterdiği gibi sınıf içinde etkileşimsel iletişimin yetişkin siyasi ilgisi ve kamusalına olumlu yansımaları vardır ve kamusal meselelerde gündelik müzakerelerin daha içerici kılınması için müfredat kadar öğretmene de önemli bir rol düşmektedir.

Ergenlik çağındaki öğrencilerden bahsedildiğinde akran baskısının ve akranlar tarafından kabul görme arzusunun da sınıf içi tartışmalara katılım isteğine etkisinin unutulmaması gerekir. Özellikle kız öğrencilerin ve azınlık etnik gruplardan öğrencilerin ihtilafli konularda görüş bildirirken daha rahatsız olabildiği gözlemlenmektedir (Avery vd., 2013, s. 108). Devlet okulları, farklı kesimlerden, sınıflardan veya farklı görüşlere sahip aile ve topluluklardan gelen öğrencilerin karşılaşmalar yaşayabileceği, birlikte konuşmayı, birbirini dinlemeyi öğrenebileceği en önemli yerlerdir. 2017-2010 yılları arasında on ülkede, 12-19 yaş arası yirmi bin çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen “Expanding Deliberating in a Democracy” (*Müzakereyi Genişletmek*) projesi, sınıfta müzakerenin hem öğrenmeyi sağladığını hem de öğrencilerin farklı perspektifleri tespit etme becerisini artırdığını göstermiştir (Avery vd., 2013). Aynı araştırmanın sonuçlarına göre, müzakerenin faydalarının görülebilmesi için en gerekli koşullardan biri, öğrencilerin sınıf içerisinde konuşmaya ve görüşlerin ifade edilmesine elverişli bir iklim olduğunu hissetmeleridir (Avery vd., 2013, s. 112).

Sınıf içerisinde daha açık ve içerici bir iklim yaratmanın bir yolu, müzakerenin söylemsel zorunluluklarının ortadan kaldırılmasıdır. Hanson ve Howe (2011), Young’ın müzakereci demokrasi kuramına yönelttiği eleştiriden hareketle, müzakerenin dar bir rasyonel

gerekçelendirmeye hapsolmeması gerektiğini, özgürce tartışabilen öğrencilerin daha geniş anlamda eşitsizliklerin ötesine geçebileceğini düşünürler. Young (1987) başta olmak üzere müzakereci demokrasiye yöneltilen feminist eleştirilerinden en önemlisi, müzakere eden öznenin tahayyülü altında yatan eril varsayımlardır. Modern evrensel ahlak teorilerinin varsaydığı gibi belirli bir şekilde konuşan, duygularını aklından ayırıştıran, evrensel ve soyut biçimde akıl yürütebilen politik özne anlayışı, feminist düşünürler tarafından, özel alanı ve özel alana ait olduğu düşünülen ve dışil olarak cinsiyetlendirilen iletişim biçimlerini, duyguları, arzuları ve somut olandan hareket eden ve ilişkisel akıl yürütme biçimlerini dışlamakla eleştirilmektedir (Benhabib, 1987; Young, 1987, 2002). Formel kurullarla yapılandırılmış meclis ya da mahkeme salonu stili müzakere biçimlerinin birçok grup için dışlayıcı olduğu düşünülmektedir (Sanders, 1997; Young, 2002). Sanders (1997) sadece formel argümantasyona dayalı müzakere anlayışlarının geleneksel cinsiyet rollerinden dolayı, karma ortamlarda konuşmalara katılma ve dikkatle dinlenme hususlarında halihazırda dezavantajlı konumda olan kadınların daha da aleyhine olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Young, rasyonalist iletişim teorilerini eril bir yaklaşıma sahip olmakla itham eder ve deontolojik geleneğe ait normatif akıl yürütme anlayışının akıl ve arzu arasında hiyerarşik ve dikotomik bir ilişki yaratmasını eleştirir (Göker, 2020). Young'a (2002) göre karşılama, retorik, hikâye anlatma gibi nosyonları içeren ve gündelik hayatın konuşma pratiklerinden beslenen daha geniş bir iletişim anlayışı, kadınların da müzakereye aktif olarak katıldığı daha kapsayıcı bir demokrasi için elzemdir. Sınıf içerisindeki müzakereler, formel argüman ve münazara diliyle sınırlı kalmayıp dil oyunları, enformel jestler, beden dili kullanımı, hikâye anlatımı gibi pratikleri de içerecek şekilde yapılandırıldığında, öğrencilerin kamusal meseleleri tartışmaya katılması için daha içerici ve teşvik edici bir ortam oluşmaktadır.

İçerici bir müzakerenin bir diğer koşulu da müzakerenin konusunun gündelik hayat, öğrencilerin paylaşmak istedikleri özel hayat deneyimleri, ihtiyaçları ve deneyimlerinden kopuk olmamasıdır. Müzakere soyut bir kamusal anlayışına bağlı kalmamalı, öğrencilerin özel hayatlarında, aile ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde, buldukları toplumsal konuma göre şekillenen deneyimlerine referansla konuşabilmelerine, örnekler verebilmelerine izin vermelidir. Young'a göre (1990) yapısal eşitsizlikler toplumsal grupların belirli meselelerdeki görüşlerini farklılaştırmaktadır, bu nedenle de deneyimden kaynaklanan bilgi ve görüşlerin ifade edilmesi bir meselenin farklı boyutlarıyla ele alınabilmesini sağlamaktadır. Müzakereci öğrenme sürecinde deneyime dayalı bilginin vurgulanması, kamusal gerekçelendirme yapmak ile öznel deneyim arasındaki ilişkiyi kurabilmek şüphesiz önemli bir müzakere tecrübesi ve toplumsal cinsiyet uçurumunu aşma yönünde bir adımdır.

Aktif dinleme, demokratik değerlere yönelme, genel bilişsel becerileri geliştirme ve farklı argüman pozisyonlarının farkına varma, müzakerenin gelişimsel hedefleri arasındadır (Reich, 2007). Ancak, Reich'a göre eğitimde müzakere bir çelişkiyi ortaya koymaktadır. Bu becerileri kazanmak için pratik gereklidir ancak eğitim kurumları bağlamları dolayısıyla asimetrik yerlerdir, öğrenci ve öğretmen arasında yatay bir ilişki olmadığı gibi kurum içerisinde başka asimetriler de mevcuttur, müzakere ise simetrik bir tartışma ortamı gerektirmektedir. Öte yandan kamusal müzakereler hiçbir zaman güç asimetrisinden muaf değildir. Bu sebeple, sınıf içi müzakerede de öğrencilerin asimetrilerin varlığını tespit edebilir hâle gelmesi önemli bir deneyimdir. Müzakereci eğitim kendi koyduğumuz kurallara uyduğumuz fikrini aşılması açısından önemliyse, bu süreçteki eşitsizlikleri, sorunları pratik yoluyla öğrenmek ve değerlendirebilmek, idealize edilmiş ve hiçbir sorun, hiyerarşi yokmuş gibi tahayyül edilen bir demokrasi sürecinden hem daha gerçekçi hem de müzakereci karakteri geliştirmesi açısından daha faydalıdır. Yani Reich'ın bahsettiği çelişkiyi aşmanın yolu müzakere sürecinin kendisine dair deneyimin de konuşulabilir ve incelenebilir, üzerine yansıtma yapılabilir olmasını

sağlamaktan geçer (Reich, 2007). Demokrasinin hayal kırıklığıyla baş edebilmeyi gerektirdiği (Ranciere, 1999) düşüncesine erken yaşta vakıf olmak önemlidir.

Tam da bu noktada, feminist teorinin demokrasi düşüncesine bir diğer katkısının altı çizilmelidir. Anderson (2011) kamusal kararların müzakeresinde kadınlar, alt sınıflar gibi sürekli olarak temel insani kapasitelerin yoksunluğunu çeken gruplarının ciddiye alınması ve duyulmasının öneminden bahseder ve farklı toplumsal perspektiflerin kamusal müzakereye katılması yoluyla demokrasinin iyileştirilebileceğini savunur. Sistematik olarak yok sayılma, dinlenmeme, ciddiye alınmama, Amartya Sen'in "yapabilirlik yoksunluğu" ismini verdiği duruma neden olmaktadır. Bu yüzden, Anderson (2011) dezavantajlı konumda olan grupların kamusal müzakerelere dahil edilmesi ve dinlenmesi için özel tedbirler alınması gerektiğini düşünür (Anderson, 2011). Feminist müzakereci demokrasi, katılımcıların müzakereye birbirinden farksız vatandaşlar olarak ya da buldukları konum, farklılık ya da koşullardan soyutlama yaparak katılabileceği gibi yanılgılara kapılmaz ve kimlik siyasetinin aksine, özcülüğe kaçmadan yapısal eşitsizlikleri ve ilişkiselliği vurgular; eşit katılım için bu anlayışla çözüm üretir. Müzakereci bir sistem de belli grupları görmezden geldiğinde şikâyet edilebilmeli, sorgulanabilmelidir (Anderson, 2011). Müzakereci eğitim, eşitsizlikler yokmuş gibi davranarak onları yeniden üretmeyi değil, sorgulama hâlinin içselleştirilmesini hedeflemektedir. Kısacası, yapısal eşitsizliklerin farkına vararak, kız çocuklarının dezavantajlı konumun iyileştirilmesi ve kız ve oğlan tüm öğrencilerin birbirini dinlemeye ve eşit söz alma ve vermeye yönelik teşvik edilmesi gibi vurguları ile feminist siyaset felsefesi müzakereci öğrenme süreçlerine ışık tutmaktadır.

Müzakerenin konusu

Özellikle öğrencilerin kimliklerini doğrudan etkileyen ya da tabu farz edilen bazı ihtilafli kamusal konularda müzakere öğrencilere zor gelebilmektedir (Avery vd., 2013). Ancak toplumsal ve siyasal meselelerin genç insanların ilgisini uyandırdığı da görülmektedir; McDevitt ve Kioussis'in (2006) araştırması orta okul ve lise seviyesindeki öğrencilerin sınıf içinde toplumsal konuları tartışmalarının siyasete duydukları ilgiyi doğrudan artırdığını göstermiştir. Sınıf içinde toplumsal konuların müzakere edilmesi aktif vatandaşlık kimliğini de güçlendirmektedir (Rubin'den akt. Avery vd., 2013). Toplumsal ve kamusal meselelerin tartışılması, ahlaki meselelerin ele alınması, değer yargılarının ifade edilerek diyalojik bir düzlemde çarpıştırılmasını gerektirir. Eğitim kurumları ve özellikle de öğretmenlerin, görüş ayrılıkları ve farklı ahlaki değerlerin çatışması durumunda kendini nasıl konumlandıracağı konusunda literatürde ortaklık yoktur. Liberal tarafsızlık pozisyonuna göre eğitimin amacı belli değerleri aşılacak değil, öğrencilerin değerleri anlamasını ve kendininkilerini geliştirmesini sağlamaktır, ancak Gutmann'a (1987) göre bu pozisyon ahlaki göreceliliğe yön verebileceği için tehlikelidir. Zira, tarafsızlık, dile getirilen ayrımcı, insanları aşağılayıcı görüşlerin düzeltilmemesi anlamına gelmemelidir. Eğitim, öğrencileri başkalarının değer sahibi varlıklar olmasına saygı duymaya yönlendirmelidir. Ahlaki göreceliliğin önüne geçmek düşüncelere değil düşüncelere sahip insanlara, düşünce sahibi insanlar oldukları için saygı duymanın, yani insan onuru düşüncesinin aşılmasını gerektirir (Kuçuradi, 2011, s. 75).

Öte yandan ahlakçı pozisyonlar, eğitimin o toplum tarafından benimsemesi gerektiği düşünülen belli başlı ahlaki değerlerin gelişmesine yön vermesi gerektiğini savunurlar (Gutmann, 1987, s. 56). Muhafazakâr ahlakçı pozisyon, eğitimin geleneksel değerleri aşılması gerektiğini savunurken, liberal ahlakçı pozisyon, eğitimin temel amacının ahlaki özerkliği öğretmek olduğunu savunur (s. 59). Yani ahlaki eğitimin hedefi ahlaki özerkliğin ta kendisi olmalıdır; eğitim, öğrencilere ahlaki muhakeme yaparken genelgeçerleşebilir gerekçeler sunmayı öğretmelidir. Ancak Gutmann'a göre, okulun sadece bilişsel kapasite geliştirmeyi ve ahlaki açıdan tarafsız kalmayı hedefleyerek, toplumlardaki görüş çeşitliliği nedeniyle ahlaki

çatışmalara ev sahipliği yapan konuların ele alınmasını, aile ya da başka kurumlara bırakması düşüncesi gerçekçi değildir zira ne çocuklar okula giderken ruhlarını arkada bırakabilir ne de okulun belli bir karakter gelişimine neden olmaması beklenebilir. Öğrenciler okulda gizli müfredat yoluyla da yani belirli şekillerde konuşarak, susarak, sıraya girerek, oturarak, söz alarak, kaçınılmaz olarak belli bir ahlaki karakter gelişimi yoluna girerler (Gutmann, 1987, s. 53). Dolayısıyla liberal ahlakçılar özel bir ikileme karşı karşıyadır: “okullar ya da herhangi biri, çocuklara kurulu otorite yerine ahlaki ilkelere saygı duymayı nasıl öğretir?” (Gutmann, 1987, s. 59).

John Rawls (1999) *Bir Adalet Teorisi'nde* üç aşamalı bir liberal ahlak eğitimi teorisi sunar. İlk aşamada çocuklar kurallara uymayı, yani otorite ahlakını öğrenirler; bu aşamada kurallara uyma, anarşi ve itki yerine geçer. İkinci aşamada, “topluluk ahlakı” öğrenilir, yani çocuklar ortak yaşam için bazı kuralların kabul edilmesi gerektiğini öğrenirler çünkü arkadaşlar ve öğretmenlerle ilişki belli kurallar çerçevesinde kurulur. Bu aşamada empati ve hakkaniyet öğrenilir. Son aşamada ise “ilkeler ahlakı” yani ahlaki ilkelere doğrudan bağlılık gelir. Demokrasilerde topluluk ahlakının, otorite ahlakı yerine geçmesi büyük bir ahlaki gelişime sebebiyet verir çünkü salt otorite ahlakını öğrenmiş çocuklar adil olan ve olmayan, güvenilir olan ve olmayan otorite gibi ayrımları yapma kapasite ve isteğinden uzak olurlar (Gutmann, 1987, s. 61). Bu sebeple toplumsal kurumların amaçlarını da anlamazlar. O yüzden okulların çocuklara iş birliği ve birlikte koyulan kurallar çerçevesinde yaşamayı öğretmesi önemlidir. Gutmann'a göre bu muhafazakâr ahlakçı eğitim anlayışları ile çelişebilir çünkü birinci aşamadan ikinci aşamaya geçen çocukların, otorite kabul ettikleri kişileri, örneğin ebeveynleri de sorgulamayı öğrenir; kısacası bu bir bağımsızlaşma sürecidir. Öğrencilere tam olarak ahlaki özerklik öğretmek kolay değildir, zira ahlaki özerkliği öğretmek, adil bulmadıkları durumda sorgulamayı ve karşı çıkmayı da teşvik etmeyi gerektirir. Okul, yapısı gereği öğretmenin otoritesi ve sınıfın kurallarına uymayı gerektirdiği için, Gutmann (1987) çocuklara ahlaki özerkliğin, öğretmenlerin bireysel çabasından ziyade ders planı yoluyla aşılması gerektiğini söyler.

Guttmann'a (1987) göre okulların vazifesi bireyleri özelden kamusal dünyaya taşımak, katılım ve müzakere arasında denge kurmak ve sorumluluk ve eylemlerinin sonuçları olduğu gerçeğinin altını çizmektir, aynı zamanda makul anlaşmazlık fikrinin öğrenileceği yer de okuldur. Öte yandan neyin kamusalın konusu olduğu, neyin özel ve konuşulamaz olduğuna dair tarih içerisinde yapılagelen ayırım, tarafsızlık kisvesi altında son derece cinsiyetli olmuştur. Feminist düşünürler, evrensel ahlaki akıl yürütme kuramlarının eril önyargılarını göstermektedir. Örneğin, Benhabib'e göre evrenselci ahlak teorisi sadece “genelleştirilmiş ötekinin” bakış açısını içermekte, evrenselleştirme ve tersinirlik savlarını tehlikeye atarak epistemik tutarsızlığa düşmektedir (Benhabib, 1987, s. 81). Gilligan (1982), Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramını, sadece erkek çocuklara dair gözlemlere dayandırıldığı için eksik bulur ve bağlamsal ahlaki akıl yürütme şekillerini dışarıda bıraktığını söyler. Gilligan kendi çalışmalarında kız çocuklarının etik ikilemler karşısında farklı yargı yürütme biçimlerine başvurduklarını, daha ilişkisel ve bağlamsal bir akıl yürütmenin de mümkün olduğunu söyler. Gilligan'a göre ilişkisel ve somut akıl yürütme biçimleri, yani koruyucu etik ya da özen etiği, adaleti tamamlayıcıdır ve formel ve soyut düşüncenin aksine bağlam içinde ve anlatı formunda düşünmeyi gerektirir (Göker, 2020). Bakım/özen etiğine dayalı bir yaklaşımın eğitime entegre edilmesi duygusal süreçlerin de ahlak eğitiminin odağında olduğu, deneyime ve ilişkiselliğe odaklanan bir eğitim anlayışını gerektirir (Çelik, 2016). Güney Afrika'da toplumsal ayrışmaların önüne geçme ve affetmenin önemine dair düşünen Waghid (2005), Nussbaum'dan hareketle, şefkat gibi duyguların öğrenciler arasında müzakereyi yönlendirmede pozitif etkisi olabileceğini ve bu şekilde toplumsal ayrışmaların da önüne geçilebileceğini söyler (s. 334).

Özetle, müzakereci demokraside eğitimin içerici kılınması ve toplumsal cinsiyet ve başka eşitsizliklere dayalı ötekileştirme ve dışlamanın önüne geçebilmesi için, neyin kamusal neyin özel alana dair bir mesele olduğunun da sorgulanması gerekir. Bu anlamda, bağlamsal ve ilişkisel düşünmeyi teşvik etmesi, bakımın insan hayatındaki merkezi rolünün altını çizmesi ve dinleme odaklı feminist pedagojileri vurgulaması açısından özen perspektifinin müzakereci demokratik vatandaşlık eğitimine olumlu katkıları olmaktadır (Bath, 2013; Bevington, Kurian, Cremin, 2019). Bu perspektif deneyimden, ihtiyaç ve arzudan yola çıkan, bağlamsal ve ilişkisel düşünmeyi teşvik eden akıl yürütme biçimlerinin, evrensel ahlak ve adaletin zıttı ve ötekisi gibi kurgulanmamasına işaret etmektedir (Göker, 2020).

Müzakerenin amacı

Englund'a (2000) göre müzakereci iletişimin merkezinde üç gereksinim vardır: Bunlar gerekçelendirme, yansıtma ve uzlaşdır. Öğrencilerin derste tartışmalara katılarak bu kriterleri içselleştirmesi, gerekçelendirilebilir iddialar yapmayı, başkalarını dinlemeyi öğrenmeleri beklenir, böylece kolektif irade oluşturma sürecinin parçası olurlar. Ancak, müzakereci demokrasinin en temel kriterlerinin ne olacağı üzerine uzlaşmaya varılmamıştır. Dolayısıyla kuramın farklı yorumları farklı eğitim anlayışlarına yol açabilir. Örneğin öğrenciler, müzakereden derin uzlaşma mı beklemelidir yoksa müzakerenin sonucu olarak daha esnek bir uzlaşma yeterli midir? Müzakereci gerekçeler karşılıklı mı olmalıdır, yoksa makul olmaları (*reasonableness*) yeterli midir (Samuelsson, 2016, s. 3)? Rawlsçu yaklaşımda olduğu gibi, vatandaşlık eğitimi birçokları için sadece makullük erdemini geliştirir. Ancak Mouffe'un (1999, 2000) önünü çektiği çatışmacı demokrasi (*agonistic democracy*) yaklaşımının da demokrasi eğitimine farklı katkıları olabileceği düşünülmektedir (Ruitenberg, 2009, s. 276-8).

Çatışmacı demokrasi yaklaşımına göre, iktidar ve arzuların yönlendirdiği siyasette, herhangi bir uzlaşma aynı zamanda birilerinin dışlanması demektir, bu nedenle herhangi bir demokratik sürecin ya da idealin nihai hedefi uzlaşma olmamalıdır. Mouffe'un çatışmacı demokrasi anlayışına göre, demokratik sürecin demokratik olmayan süreçlerden farkı çatışma, anlaşmazlık ve iktidarı dışarıda bırakmaya çalışması değil, etik-politik ilkeler çerçevesine taşınmasıdır; yani demokrasi, düşman değil muhalif olmaktadır (Mouffe, 1999, 2000). Bu anlayışa dayalı bir eğitim sınıf içerisindeki müzakerelerde de duyguların ve arzuların ve de iktidar ilişkilerinin varlığının kabulü anlamına gelir (Ruitenberg, 2009). Burada şunu da belirtmek gerekir, son yıllarda müzakerenin nihai hedefinin uzlaşma olmadığı, aslında zıt gibi görünen müzakereci demokrasi ve çatışmacı demokrasi kuramlarının birbirini dışlayan yaklaşımlar olmadığına dair görüşlerin sayısı artmıştır (Ercan, 2017). Örneğin White, Honig'in çatışmacı siyaset anlayışından hareketle, uzlaşma ve çatışmanın zıt kutuplar olmadığını, her diyalogun ve siyasi sürecin içerisinde yer alan ve zaman zaman aralarında pazarlık yapılması gereken pozisyonlar olduğunu söyler (Maxwell vd., 2019). Buradan yola çıkarak, öğrencilere demokrasinin nihai hedefinin uzlaşma olmadığını hatta demokratik bir karakterin uzlaşmamayı da kabul etmeyi ve anlaşmazlık ile yaşayabilmeyi gerektirdiğinin de tecrübe ettirilerek öğretilmesi çok değerlidir (Lefrançois ve Ethier, 2010, s. 281).

Müzakerenin öznesi olmak

Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitim Şartı Tavsiye Kararı (2010), demokratik vatandaşlık eğitimi demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkesini yaygınlaştırmak ve korumak amacıyla, öğrencileri demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde yetkinleştirmeyi ve toplumsal ve siyasal hayatta aktif rol oynamalarını teşvik etmeyi amaçlayan faaliyetler olarak tanımlar. Demokrasinin öznelere olmaları için öğrencilerin sınıf içi müzakerenin de öznelere olmaları önemlidir. Demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimi kendi kendini yönetmenin eğitimidir (Merey, Karatekin, Kuş,

2012). Türkiye’de modern vatandaşlık eğitimine geçiş 1995’te MEB’in Birleşmiş Milletler’in “İnsan Hakları Eğitiminin On Yılı” projesine katılması, vatandaşlık bilgileri dersini vatandaşlık ve insan hakları eğitimi olarak isimlendirmesi ve ders içeriğini revize etmesiyle olmuş, 2010-11 öğretim yılıyla tekrar zorunlu bir ders olan “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi”, 2012’de gerçekleştirilen eğitim reformu ile müfredattan kaldırılmış, 2018’de tekrar sosyal bilgiler eğitimine dahil edilmiştir (Şen, 2019). Araştırmalar önceleri daha pasif ve görev odaklı bir geleneksel yaklaşım içeren vatandaşlık eğitiminin, Avrupa Birliği üyeliği ve Kopenhag kriterleri sürecinde biraz daha aktif ve demokratik bir vatandaşlığı teşvik edecek şekilde dönüştürüldüğünü göstermektedir (Ersoy, 2014). Ersoy’un (2014) araştırması, öğretmenlerin vatandaşlıkla ilgili algısının, öğrencilerin algılarının şekillenmesi ve dersin işleyişinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin büyük kısmı vatandaşlığa daha toplulukçu yaklaşmakta, vatandaşlığı bir devlette yaşayan ya da bir topluluğa mensup insanlar olarak algıladıklarını söylemektedir (Ersoy, 2014, s. 7). Yani aktif demokratik, bireyin ve hakların öne çıktığı bir vatandaşlıktan ziyade daha çok görev odaklı bir vatandaşlık algısının hâkim olduğu görülmektedir (Ersoy, 2014).

Merey vd. (2012), Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimini karşılaştırdıkları çalışmada, Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki vatandaşlık eğitiminde, temel hak ve özgürlükler, demokrasi, yönetim, görev ve sorumluluklar gibi konuların bilgi düzeyinde kazandırılmaya çalışıldığını, ABD’de ise daha çok beceriler ve demokratik değerlere odaklanıldığını, katılım, iş birliği, eleştirel düşünmenin daha merkezde olduğunu göstermektedir. Vatandaşlık eğitimi Türkiye’de daha çok toplumsal değerlere ve iyi insan ve iyi vatandaş olmaya, ABD’de ise demokratik değerlere ve ideal demokratik ABD toplumunu oluşturmaya vurgu yapmaktadır (Karaman Kepenekçi, 2005; Merey vd., 2012). Şen’e (2019) göre, Türkiye’deki vatandaşlık eğitimi neoliberal politik ekonominin yoğun etkilerini barındırmaktadır ve varsayılan öğrenci öznesi, aktif değil edilgen bir öznedir. Yazar, öğrencilere demokratik katılımdan ziyade toplumsal hizmet fikrinin aşılandığını düşünmekte ve vatandaşlık eğitiminin depolitik olduğunu düşünmektedir (13). Vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin kendilerini politik özneler olarak algılamalarını sağlamadığına yönelik eleştiriler AB çerçevesindeki vatandaşlık eğitimi müfredatına da yöneltilmektedir (McCowan ve Unterhalter, 2013).

Gürkaynak vd. (2003), eleştirel düşünme üzerine yaptıkları çalışmada, Türkiye’de öğretmenlerin güncel olayları yeterince tartışmadığını, yalnızca eski tarihsel olayları tartıştığını, klasik öğretmenlik anlayışlarına dair beklentilerin öğretmenlerin sınıf içi tartışmalardan çekinmesine yol açtığını düşünmektedirler (24-25). Öğretmenlerin, gürültü olur, müfredat yetişmez, konu uzayabilir, tartışmanın düzeyi bilgi birikimini aşabilir gibi sebeplerle tartışmayı riskli bulduğunu, tüm bu endişelerin geleneksel bir öğretmenlikten beklentilerle bağlantılı olduğunu söylerler. Yazarlara göre, usul ve sessizliğin meziyet sayılmaması ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edilmesi için öğretmenlerin de profesyonelleşmeleri, özerkleşmeleri, entelektüelleşmeleri ve zihniyet dönüşümüne uğramaları gerekmektedir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde uslu, itaatkâr ve sessiz olmanın özellikle de kız çocuklarından beklenen özellikler olduğu düşünüldüğünde, bu gibi anlayışların ötesine geçmek için öğretmen ve müfredatçı önemli bir rol düşmektedir. Zira, Lefrançois ve Ethier’in (2010) de dediği gibi, kendileri tecrübe etmedikleri sürece müzakereci demokrasi, geleceğin vatandaşları için hiçbir zaman ilgi çekici olmaz (281). Öğrencilerin demokratik karar alma süreçlerini tecrübe edebilmeleri için okullarda çocukların sorunları birlikte tartışıp çözebileceği iş birliği konseyleri gibi yenilikçi yapılar kurulmalı, öğretmenler otorite delegasyonu yapabilmelidir. Öğrenciler ancak bu şekilde demokrasinin tarihsel olarak kendini düzelteren bir öğrenme süreci olduğunu algılayabilir (Lefrançois ve Ethier, 2010, s. 284). Buna ek olarak

Gürkaynak vd. (2003) okulun mekânsal düzenlemesinin, örneğin sınıfın oturma düzeninin de demokratik biçimde tasarlanabileceğini söyler.

Demokrasiyi Demokratikleştirmek

Demokratik bir okul kültürü için okul-aile iş birliği de önemlidir (Som ve Karataş, 2015). Gutmann'a göre (1987, s. 14), demokratik bir eğitim teorisi "bilinçli bir sosyal yeniden üretimdir," vatandaşların eğitimi etkileyecek gücü olmalıdır ki geleceğin vatandaşları siyasi değerleri, bakışları, davranış biçimlerini şekillendirebilsin. Üstelik öğrenmenin gerçekleştiği tek yer okul değildir. Okulun demokrasi eğitimindeki merkezi rolünün ciddiye alınması gerekir ama demokratların yetişmesi için daha fazlası gerekir (Gutmann, 1987, s. 16). Aristoteles'e göre yetişkinler, ancak demokratik müzakerelere katıldıklarında aktif vatandaşlık konusunda eğitilirler. Aynı çocuklar gibi, yetişkinler de demokrasiyi uygulayarak öğrenirler. Dolayısıyla, "yaparak öğrenme" felsefesi sadece çocukları değil, okulun yönetim ve idaresinde yer alan tüm yetişkinleri, yani velileri, idarecileri, eğitimcileri ve diğer bakım verenleri de içerir. Güçlü demokrasi (Barber, 1984), katılımcı demokrasi (Pateman, 1970) ve müzakereci demokrasinin ortak paydası, vatandaşların hayatlarını etkileyen konularda karar almaya etkin katılımını ve ortak akıl yolunda kamusal müzakerenin önceliğini benimseyen derin demokrasi anlayışları olmalarıdır. Barber'a (1984) göre güçlü demokrasi, yurttaşlık eğitimi yolu ile ortak amaçlar doğrultusunda ortak hareket etme yetisi geliştiren vatandaşların kendi kendilerini yönettiği bir topluluğu barındırır. Ortak amaç doğrultusunda hareket edebilme yetisi ise içten ya da doğadan gelen bir iyilik ya da diğerkâmlık özelliği değil, yurttaşlık tutumlarının gelişmesini sağlayan kurumlar ve katılımcı karar alma mekanizmaları sayesinde gelişen bir yetidir (Barber, 2003, s. 117). Barber'ın demokrasi anlayışı, demokrasiyi gündelik hayat kültürü ve toplumsal ilişkiler içerisine yerleşik bir ilişkili yaşama şekli olarak gören Dewey'nin düşüncelerinden etkilenmiştir (Dewey, 1939).

Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak tahayyül edildiği derin demokrasi anlayışı, dinlemeyi, katılmayı, görüş farklılıkları ve anlaşmazlığın vazgeçilmezliğini kabul etmeyi, çoğulculuğa saygı göstermeyi teşvik eden, vatandaşların hayatlarını ilgilendiren konularda kamusal ya da özel olmak üzere farklı alanlarda karar alma mekanizmalarına etkin ve anlamlı şekillerde katıldıkları bir sistemi gerektirmektedir (Moss, 2009, s. 20). Derin demokrasi anlayışı, demokrasinin oy vermekten öte olduğu ve hayatın farklı alanlarında karar almaya katılmayı sağlayan birçok pratiği içerdiği görüşüne dayanmaktadır. Bu anlayış, insanların kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumları geliştirme ve ileri götürme kapasiteleri olduğu ve aktif vatandaşlığın bir demokrasi okulu olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Jean Jacques Rousseau'nun siyaset felsefesinin temelinde yer alan bu anlayışa göre vatandaşlar, katılım yolu ile ortak fayda hakkında düşünmeyi, birbirleriyle iş birliği yapmayı, özel ve kamusal istençleri arasında bağlantı kurmayı ve adalet temelli müzakere etmeyi öğrenirler (Pateman, 1970). Benzer şekilde, John Stuart Mill de katılımcı kurumların vatandaşların aktif ve kamusal açıdan güçlü karakter özelliklerini geliştirdiğini ve bu özelliklerin ancak pratikle güçlendiğini düşünmüştür (Pateman, 1970). Bu görüşler ışığında, demokrasinin uygulanmasıyla elde edilen vatandaşlık ve ortak akıl yürütme becerisinin, aileden iş yerine toplumun hemen her alanındaki ilişkilere nüfuz etmesi beklenmektedir. Pateman'a göre demokratik bir devletin var olması katılımcı bir toplumla mümkün olabilir, öyle ki Pateman bunun için en temel unsurlardan birinin demokratik ev içi ve işyeri ilişkileri olduğunu savunur (Pateman, 1988).

Günümüzde her ne kadar katılım ve müzakere odaklı siyaset yapımları süreçleri teşvik edilse de siyasi karar süreçleri giderek temsili forumların dışına çıkmaktadır (Crouch, 2004). Crouch'a göre (2004) post-demokrasi, formel demokratik ilkeler doğrultusunda karar almanın bir görüntüden ibaret olduğu, siyasetin giderek daha fazla lobiciler, uzmanlar, ekonomik girişimciler gibi meşruluğu olmayan aktörler tarafından şekillendiği sistemdir. Post-

demokraside özel ilişkiler ve enformel ağlar, kamusal ilişkilendirme biçimlerinin yerine geçmektedir. Ludwig (2018, s. 30), post-demokrasinin liberal demokrasinin cinsiyetçi dışlamalarını devam ettirdiğini ve yenilerine de yol açtığını iddia eder. Lobcilik, uzmanlık, ekonomik girişimcilik gibi faaliyetlere ve bunlarla örülü enformel ağlara kadınların daha az erişebildiğini ve bu süreçlere eril dayanışma yapılarının hâkim olduğunu ekler. Bu gibi karar alma süreçleri, hesap verebilirlik ve meşruiyet açısından sorunlu olduğu gibi, kadınların formel temsiliyette sayısının artırılması gibi bazı feminist talepleri yerine getirdiği halde, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri siyasetin dışında bırakmaktadır (Ludwig, 2019, s. 39). Bu nedenle Ludwig, gündelik hayat pratiklerinin feminist perspektifle radikal bir şekilde demokratikleştirilmesi gerektiğini savunur (s. 42).

Müzakerenin giderek temsili alanın dışına çıktığı ve toplumsal cinsiyete dayalı yeni dışlamaların gözlemlendiği bir dönemde, Pateman'ın katılımcı demokrasi kuramını ziyaret etmek ve buradan hareketle yeni araştırmalar yapmak değerli bir çaba olacaktır. Pateman'ın 2012'de Amerikan Siyaset Bilimi Derneği yıllık kongresi açış konuşmasında değindiği gibi müzakereci demokrasi vatandaş katılımını önceleyen biçimlerden yalnızca bir tanesidir. 1960'larda, katılımcı ve radikal demokrasi kuramlarının ilk popüler olduğu zamanlarda bahsedilen, temelinde sadece yapılandırılmış kamulara katılım yer almayan, aynı zamanda tabandan hareketlerin önemini ve hayatın her alanında daha fazla demokrasi fikrinin altını çizen bir katılım düşüncesidir. Ludwig'in (2019) eski tip feminist paradigmaya ihtiyaç duyulduğunu söylerken kastettiği de budur. Pateman'a göre katılımcı demokrasi, müzakereci demokrasiden farklıdır; katılımcı demokraside de müzakere, atışma, diyalog önemlidir ama müzakere, demokrasi için gerekli olsa dahi yeterli değildir. Pateman'ın katılımcı demokrasi düşüncesi işyeri, ev içi, eğitim kurumları gibi mekânsal ve bağlamsal ilişkilerin demokratikleştirilmesinin de önemini vurgular (Pateman, 2012, s. 10). Pateman, insanların demokratik otorite yapıları ile ilişkilenebilir tecrübe ederek öğrenmesinin önemli olduğunu düşünür. Katılımcı demokrasi, demokrasiyi demokratikleştirme projesidir yani hayatın farklı alanlarında karar almaya katılımı ve müzakereyi teşvik eder. Eğitim kurumları katılım ve müzakereci demokrasinin geliştirici rolünün gözlemlenebileceği başlıca kurumlardandır. Demokrasinin uygulanarak öğrenilmesi eğitim kurumları ile sınırlı değildir. Ortak konularda karar verme süreçlerine katılımın evden işyerine birçok alanda uygulanması, demokratik karakter gelişimi ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin demokratikleşmesinin önünü açar.

Sonuç

Günümüzde, kamusal meselelere dair karar alma süreçlerinde ve siyasa yapımında müzakereci demokrasi uygulamaları yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Müzakereci demokrasi alanında yapılan ampirik ve uygulamaya yönelik çalışmalar, hem vatandaşların siyasa yapımına katılabileceği yeni platformlar geliştirilmesini hem de bu platformların demokratik süreçlerdeki rolünün araştırılmasını sağlamıştır. Kuramın normatif temelleri altında yatan, müzakereye katılımın daha iyi müzakere etmeyi öğrenmeyi sağladığı ve uygulama yoluyla hem alınan kararların hem de müzakereye katılan vatandaşların yetilerinin geliştiği varsayımları, ampirik araştırmalar ile de desteklenmiştir. Müzakereci demokrasi kuramını içeriden eleştirilerle geliştiren en önemli bakış açılarından biri feminist siyaset kuramı olmuştur. Müzakereci demokrasi kuramına yöneltilen feminist eleştiriler ve toplumsal cinsiyet bakış açısıyla yapılan ampirik araştırmalar, müzakereye katılımında cinsiyet uçurumu olduğunu göstermiştir. Çalışmalar, katılımı destekleyen ve müzakereci demokrasinin işleyişini düzenleyen belirli önlemler alınmadığı takdirde yetişkin siyasal ve kamusal müzakerelerine kadınların erkeklere nazaran daha az katıldığını, katıldıklarında da karma ortamlarda daha az söz aldıklarını, söz aldıklarında dahi görüşlerinin daha az otorite sahibi olduğunu göstermektedir. Kuramsal düzlemde ise, feminist siyaset felsefecileri, müzakereci demokrasi kuramının erken döneminde

varsaydığı öznenin eril tahayyüller barındırdığını, deneyimden, bedenden, konumdan soyutlanmış bir müzakerenin mümkün olmadığını göstermiştir. Feminist siyaset felsefesinin müzakereci demokrasi düşüncesine bir diğer çok önemli katkısı, müzakerenin konusunu oluşturan kamusal meseleler ele alınırken, özel alana ait olduğu düşünülen ancak kamuyu ilgilendiren, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilgili pek çok meselenin de demokratik müzakerenin konusu olduğunu göstermesi olmuştur. Ayrıca, müzakereye biçimsel kısıtlamalar getirilmemesi düşüncesi ve demokratik bir müzakerenin merkezinde sadece konuşmanın değil, başkasına kulak vermenin, dikkat kesilmenin ve dinlemenin de yer alması gerektiğini göstermişlerdir. Şüphesiz bunların hepsi öğrenilerek kazanılacak yetilerdir ve etkileşimsel iletişime dayalı demokratik sosyalizasyonun en temel mekanlarından biri eğitim kurumlarıdır.

Müzakereci demokrasi çalışmaları ve eğitim felsefesi literatürleri müzakereyi öğrenmenin ne anlama geldiği ve sınıf içerisinde kamusal meselelerin müzakeresinin nasıl yapılabileceği gibi konulara odaklanmaktadır. Makale, müzakereci demokrasi öğreniminde, kız çocuklarının kamusal tartışmalara daha az katılması, sınıf içerisinde daha az söz alması gibi hem eğitim sırasında var olan hem yetişkinlikte oluşabilecek toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayalı uçurumları aşmak yönünde feminist siyaset felsefesinin katkılarını incelemiştir. Makalede, müzakereci demokrasiye uygun bir karakter gelişimi sağlayabilmenin başlıca yolunun demokrasi uygulayarak öğrenmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışı olduğu görüşü savunulmuştur. Müzakereyi öğrenmek, kamusal gerekçe kavramını öğrenmek ve herkes tarafından paylaşılabilir gerekçeler göstermeyi uygulayarak ve tekrarlayarak alışkanlık haline getirmek ile ilintilidir. Bunun da kapsayıcı ve içerici olmasını sağlayan, feminist müzakereci demokrasi yaklaşımıdır. Özetle, müzakerenin biçiminin salt konuşmaktan ibaret olarak düşünülmediği, argüman ve münazara dili ile sınırlı kalmayan, anlatı ve öznel deneyime dayalı ifade biçimlerine de olanak veren, soyut bir kamusal anlayışından ziyade neyin kamusal alana ait bir tartışma olduğunun kendisini de tartışmaya açan müzakere anlayışları daha içerici bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. İnsanların görüşlerinin ve akıl yürütme biçimlerinin yaş, cinsiyet, sosyal statü, gelir düzeyi gibi buldukları belirli konulardan hareketle şekillendiği düşüncesi, feminist siyaset felsefesinin literatüre en önemli katkılarında biridir. Müzakerenin öğrenilmesi sürecinde ilişkisel ve bağlamsal düşünmenin teşviki ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği gibi yapısal eşitsizliklerin ele alındığı bir öğrenme süreci bu yaklaşımın müzakereci demokrasi eğitimi anlayışlarına diğer bir katkısıdır.

Günümüzde, kadınların siyasete ve kamusal alana katılımı artmış olsa dahi, kamuyu ilgilendiren önemli konularda karar almaya yönelik müzakerelerin giderek temsili alanların dışına çıktığı araştırmalar tarafından gösterilmektedir. Medya, iş dünyası, lobicilik faaliyetleri gibi alanlarda karar alma seviyelerine kadınların erişiminin kısıtlı olması, son yıllarda katılımcı ve müzakereci demokrasinin önemini tekrardan kavranmasına yol açmıştır. Her ne kadar demokrasi eğitimi için eğitim kurumlarına önemli bir rol düşse de demokrasiyi öğrenmek eğitim kurumları ile sınırlı kalmamaktadır. Makalede, feminist siyaset felsefesinin önde gelen isimlerinden Carole Pateman'ın katılımcı demokrasi teorisinin ışığında, demokrasiyi uygulayarak öğrenmenin ev, okul, iş yeri gibi birçok ortamda mümkün ve gerekli olduğu da vurgulanmıştır.

Kaynakça

- Anderson, E. (2011). Sen, ethics, and democracy. *Feminist Economics*, 9(2-3), 239-261.
<https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652211>
- Avery, P.G., Levy, S.A., Simmons, A.M.M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Council of Europe (2010). *Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları*

- Eğitim Şartı Tavsiye Kararı* (2010). Erişim tarihi: 9 Aralık 2020, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884d1>
- Bath, C. (2013). Conceptualising listening to young children as an ethic of care in early childhood education and care. *Children & Society*, 27, 361-371. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00407.x>
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Benhabib, S. (1987). The generalized and the concrete other: the Kohlberg-Gilligan controversy and feminist theory. S. Benhabib ve D. Cornell (Der.), *Feminism as critique: on the politics of gender in late-capitalist societies* (s. 77-95). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Benhabib, S. (1996a). *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Benhabib, S. (1996b). Toward a deliberative model of democratic legitimacy. S. Benhabib (Der.), *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political* (s. 67-95), Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bevington, T., Kurian, N., Cremin, H. (2019). Peace education and citizenship education: shared critiques. A. Peterson vd. (Der.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (s. 1-13). Springer.
- Bickford, S. (1996). *The dissonance of democracy: listening, conflict and citizenship*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bohman, J. (1998). Survey article: the coming of age of deliberative democracy. *Journal of Political Philosophy*, 6(4), 400-425. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00061>
- Beauvais, E. (2020). Deliberation and non-deliberative communication. *Journal of Deliberative Democracy*, 16(1), 4-13. <http://doi.org/10.16997/jdd.387>
- Carpini, M.X.D., Cook, F.L., Jacobs, L.R. (2004). Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: A review of empirical literature. *Annual Review of Political Science* 7, 315-344. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630>
- Chambers, S. (2003). Deliberative democratic theory. *Annual Review of Political Science* 6, 307-26. doi: 10.1146/annurev.polisci.6.121901.085538
- Chappell, Z. (2011). Justifying deliberative democracy: are two heads always wiser than one?. *Contemporary Political Theory*, 10(1), 78-101. <http://doi:10.1057/cpt.2010.8>
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. A. Hamlin and P. Petit (Der.), *The good polity: normative analysis of the state*. New York: Blackwell.
- Cooke, M. (2000). Five arguments for deliberative democracy, *Political Studies*, 48, 947-969. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00289>
- Coole, D. (2013). Gender, gesture and garments: encountering embodied interlocutors. J. Brown (Der.), *Dialogue, politics and gender*, (s. 173-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crouch, C. (2004). *Post-democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Çelik, R. (2016). Bakım/özen etiği ve eğitim felsefesinde feminizm temelli bir yaklaşım. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 8(2), 73-85. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000166
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan Company.
- Dewey, J. (1939). *Creative democracy – the task before us. Address given at a dinner in honour of John Dewey, New York, October 20 1939*. Erişim tarihi: 9 Aralık 2020., [http://www.philosophie.uni-](http://www.philosophie.uni-muenchen.de)

- muenchen.de/studium/das_fach/warum_phil_ueberhaupt/dewey_creative_democracy.pdf.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., Sarı, M. (2007). Examining of the effects of some variables on political participation level of prospective teachers in the context of democratic citizenship education. *Educational Administration–Theory*, 13, 213–246.
- Englund, T. (2000) Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313. <https://doi.org/10.1080/002202700182772>
- Enslin, P., Pendlebury, S., ve M. Tjiattas. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1): 115-130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Ercan, S. (2017). From polarization to pluralization: a deliberative approach to illiberal cultures. *International Political Science Review*, 38(1), 114-127. <https://doi.org/10.1177/0192512115619465>
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Estlund, D. (1997). Beyond fairness and deliberation. J. Bohman ve W. Rehg (Der.), *Deliberative Democracy*, Boston: MIT Press.
- Fishkin, J., ve Farrar, C. (2006). Deliberative polling: from experiment to community resource. J. Gastil ve P. Levine (Der.), *Deliberative democracy handbook: strategies for effective civic engagement in the 21st century* (s. 68–79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fung A. (2007) Minipublics: deliberative designs and their consequences. S.W. Rosenberg (Der.), *Deliberation, participation and democracy* (s. 159-183). Palgrave Macmillan, London.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Göker, Z. (2011). Presence in silence: feminist and democratic implications of the Saturday vigils in Turkey. J. Beinlin ve F. Vairel (Der.), *Social movements, mobilization, and contestation in the Middle East and North Africa*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Göker, Z.G. (2020). Özenli vatandaşlık: feminist bakım etiğini yeniden politikleştirmek. *Kadın/Woman 2000*, 21(1), 89-106. <https://doi.org/10.33831/jws.v21i1.142>.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gutmann, A. and D. F. (1996). Thompson. *Democracy and disagreement*. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Hanson, J. S. ve K. R. Howe. (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy & Education*, 19(2), 1-9.
- McCowan, T. ve E. Unterhalter. (2013). Education, citizenship and deliberative democracy. R. Hedtke ve T. Zimenkova (Der.), *Education for civic and political participation: A Critical Approach* (ss. 135-154). New York: Routledge.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/1740020042000334091>
- Karpowitz, C. F., Raphael, C. ve A. Hammond. (2009). Deliberative democracy and inequality: two cheers for enclave deliberation among the disempowered, *Politics & Society*, 37(4), 576-615. <http://doi.org/10.1177/0032329209349226>

- Karpowitz, C. ve T. Mendelberg. (2014). *The Silent sex: gender, deliberation and institutions*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kleinberg-Levin, D.M. (1989). *The listening self: personal growth, social change, and the closure of metaphysics*. London: New York: Routledge.
- Kuçuradi, I. 2011. *İnsan hakları: kavramları ve sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Lefrançois, D. ve M.A. Ethier. (2010). Translating the ideal of deliberative democracy into democratic education: pure utopia?. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 271-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00385.x>
- Ludwig, G. (2018). Post-democracy and gender: new paradoxes and old tensions. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 19(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2018.1461669>
- Manin, B. (1987). On legitimacy and political deliberation. *Political Theory*, 15(3), 338-368. <https://doi.org/10.1177/0090591787015003005>
- Mansbridge, J. (1999). Everyday talk in the deliberative system. S. Macedo (Der.), *Deliberative politics: essays on democracy and disagreement* (s. 211–239). Oxford: Oxford University Press.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Christiano, T., Fung, A., Parkinson, J., Thompson, D. F., & Warren, M. E. (2012). A systemic approach to deliberative democracy. J. Parkinson ve J. Mansbridge (Der.), *Deliberative systems* (s. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marti, J. (2006). The epistemic conception of deliberative democracy defended: reasons, rightness, and equal political autonomy. S. Besson ve J. Marti (Der.), *Deliberative democracy and its discontent* (s. 27–56). Burlington, VT: Ashgate.
- McDevitt, M., Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: an evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/03634520600748557>
- McLeod, J. M. ve S.H. Chaffee, S. H. (1972). The construction of social reality. J. Tedeschi (Der.), *The social influence processes* (s. 50-99). Chicago: Aldine-Atherton.
- Mendelberg, T. (2002). The deliberative citizen: theory and evidence. M.X.D. Carpini, L. Huddy, R. Shapiro (Der.), *Research in Micropolitics Vol. 6: Political decision making, deliberation and participation* (s.151-93). Greenwich, CT: JAI Press
- Mendes, J. M. ve T. Osborne. (2010). Gender and the perception of knowledge in political discussion. *Political Research Quarterly*, 63(2), 269-279. <https://doi.org/10.1177/1065912908328860>
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 795-821.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- Moss, P. (2009). There are alternatives!: markets and democratic experimentalism in early childhood education and care. *Volume 53 of Working papers in Early Childhood Development*, Bernard van Leer Foundation.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London New York: Verso.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: deliberative versus participatory democracy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Neblo, M.A., Esterling, K.M., Kennedy R., ve Lazer D. (2010). Who wants to deliberate?

- and why?. *American Political Science Review*, 104(3), 566-83. <https://doi.org/10.1017/S0003055410000298>
- Niemeyer, S. (2011). The emancipatory effect of deliberation: empirical lesions from mini-publics. *Politics & Society*, 39(1), 103-40. <https://doi.org/10.1177/0032329210395000>
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Cambridge: Polity Press.
- Pateman, C. (2012). APSA presidential address: participatory democracy revisited. *Perspectives on Politics*, 10(1), 7-19. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004877>
- Ranciere, J. (1999). *Disagreement: politics and philosophy*, çev. Julie Rose (Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of justice*, revised edition, The Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge.
- Reich, W. (2007). Deliberative Democracy in the classroom: a sociological view. *Educational Theory*, 57(2), 187-197. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00251.x>
- Rosenberg, S.W. (2007). *Deliberation, Participation and Democracy: Can the People Govern?* Basingstoke, England; New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ruitenber, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>.
- Sanders, L. (1997). Against deliberation. *Political Theory*, 25(3), 347-376. <https://doi.org/10.1177/0090591797025003002>
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy a typology of classroom discussions. *Democracy & Education*, 24(1), 1-9.
- Som, İ., Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50. <https://doi.org/10.29065/usakead.232402>
- Sunstein, C. R. (2002). The law of group polarization. *The Journal of Political Philosophy*, 10(2), 175-195. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00148>
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.504886>
- Şişman, M. Güleş, H., Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182. <https://doi.org/10.12780/UUSB68>
- Steenbergen, M. R., Bachtiger, A., Spörndli, M. And J. Steiner. (2003). Measuring political deliberation: a discourse quality index. *Comparative European Politics*, 1, 21-48. <https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110002>
- Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55(3), 323-342. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.00006.x>
- Maxwell, L., Beltran, C, Threadcraft, S., White, S. K., Leonard, M., ve B. Honig. (2019). The ‘agonistic turn’: political theory and the displacement of politics in new contexts. *Contemporary Political Theory*, 18(4), 640-672. <https://doi.org/10.1057/s41296-019-00346->
- Young, I. M. (1987). Impartiality and the civic public: some implications of feminist critiques of moral and political theory. S. Benhabib ve D. Cornell (Der.), *Feminism as critique: on the politics of gender in late-capitalist societies* (s. 57-76). Cambridge: Polity Press.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Young, I.M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
