

T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKLUK ÇALIŞMALARI ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR SORUŞTURMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ
NURCAN ORAK

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Umut Tümay Arslan Yeğen

HAZİRAN 2023

T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKLUK ÇALIŞMALARI ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR SORUŞTURMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURCAN ORAK

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Umut Tümay Arslan Yeğen

HAZİRAN 2023

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Anneme ve babama...

ÇOCUKLUK ÇALIŞMALARI ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR SORUŞTURMA

ÖZET

Bu çalışmada çocukluk çalışmalarının disiplinler-arası yapısı; yeni çocukluk sosyolojisi, çocuklarla felsefe, özgürlük pedagojileri ve çocuk edebiyatı alanları ile incelenmiştir. Çocukluğun temelde ne tür özelliklerinin olduğuna getirilen farklı görüşler, felsefi ve sosyolojik bir incelemeyle anlaşılması çalışılmıştır.

Birinci bölümde, çocukluk çalışmaları alanında öne çıkan Allison James ve Alan Prout'un yeni çocukluk sosyolojisi paradigması, geleneksel çocukluk anlayışının ve sosyalizasyon teorisinin çocukluğa bakışları ile karşılaştırılmıştır. Çocukluğun incelenmesinde önemli bir dönüşüm yaratan üç önemli öncül; çocukların yetkin aktörler olarak görülmesi, çocukluğun toplumsal bir kurgu olduğu ve çocukların sosyal hayatının kendi başına incelenmeye değer görülmesidir. Birinci bölüm, bu üç öncülün sorgulanmasını içermektedir. Yeni görüşlerin ne kadar yeni olduğu ve çağdaş çocukluk incelemelerinin geleneksel çocukluk anlayışlarını aşip aşamadığı üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde çocukluk, öğrenme ve merak ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Çocukların yetkin olarak görülmesi, eğitim olgusunu ve pedagojik yaklaşımları gündeme getirdiği için yetkinliğin özgürlük ve özerklik meseleleri ile düşünülmesini içermektedir. Bu hususta, çocuklarla felsefede öne çıkan Matthew Lipman ve Gerard Matthews'un görüşleri arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Jacques Rancière'nin "zekâların eşitliği" varsayımı, Freire'nin özgürleştirici pedagojik anlayışı ve bell hooks'un eğitimi bir özgürlük pratiği olarak ele aldığı çerçeveden hareketle, hem çocuklarla felsefe yeniden düşünülmüş hem de eğitimde heyecan ve zevk duygularının dönüştürücü işlevleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölüm, Catherine McCall'un, Matthew Lipman ile 1980'lerde yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu "çocuklarla felsefe" yaklaşımının uygulama yöntemi olan Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST) ile Jean-Luc Nancy'nin "küçük konferanslar" dizisi kapsamında çocuklara yönelik olarak verdiği konferansların bir dökümü olan *Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik* başlıklı metni karşılaştırarak tartışılmaktadır. Bu karşılaştırma, ilk iki bölümde tartışılan temel iddialara karşı itirazlar dile getirilerek yürütülmektedir.

Sonuç bölümünde ise, geleneksel çocukluk bakışlarını yerinden etmek isteyen herhangi bir çağdaş incelemenin başarılı olabilmesi için, çocukluğu belirli modeller aracılığıyla kavramasından ziyade ilk varsayımlarını sorgulanmasının kritik bir mesele olduğunun altı çizilmektedir. Hem çocukluk sosyolojisinde hem de çocuklarla felsefe etkinliklerinde öne çıkan çocukluk görüşlerinin kendileri sorgulanmadan girilen çalışmalarda yaratıcı olunamayacağı ve geleneksel çocukluk görüşlerinin aşılmasının mümkün olmadığı üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk, Yetkin Aktör, Merak, Öğrenme, İlişkisellik

A CRITICAL INQUIRY INTO CHILDHOOD STUDIES

ABSTRACT

In this study, the interdisciplinary nature of childhood studies is examined through the new sociology of childhood, philosophy with children, pedagogies of freedom and children's literature. The different views on the fundamental characteristics of childhood are tried to be understood through a philosophical and sociological analysis.

In the first chapter, Allison James and Alan Prout's new paradigm of the sociology of childhood, which is prominent in the field of childhood studies, is compared with the traditional understanding of childhood and the socialization theory's view of childhood. Three important premises that have transformed the study of childhood are the view of children as competent actors, childhood as a social construct, and the social life of children as worthy of study in its own right. The first section includes a questioning of these three premises. The focus on how new the views are and whether contemporary childhood studies have transcended traditional understandings of childhood.

In the second chapter, childhood is discussed in relation to learning and curiosity. Since the view of children as competent brings the phenomenon of education and pedagogical approaches to the agenda, it involves thinking about competence in terms of freedom and autonomy. In this regard, a comparison was made between the views of Matthew Lipman and Gerard Matthews, who are prominent in philosophy with children. Based on Jacques Rancière's assumption of the "equality of intelligences", Freire's emancipatory pedagogical understanding and bell hooks' framework of education as a practice of freedom, both philosophy with children is rethought and the transformative functions of feelings of excitement and pleasure in education are emphasized.

The third chapter discusses Catherine McCall's Philosophical Society for Inquiry (PSI), a method of implementing the "philosophy with children" approach that she and Matthew Lipman developed in the 1980s, by comparing it with the text *God, Justice, Love, Beauty*, a transcript of Jean-Luc Nancy's lectures to children as part of the "small lectures" series. This comparison is carried out by raising objections to the main claims discussed in the first two chapters.

In the concluding section, it is underlined that for any contemporary study that seeks to displace traditional views of childhood to be successful, it is critical to question its initial assumptions rather than understanding childhood through particular models. It is emphasized that without questioning the views of childhood themselves, which are prominent both in the sociology of childhood and in philosophical activities with children, it is not possible to be creative and to transcend traditional views of childhood.

Keywords: Childhood, Competent Actor, Curiosity, Learning, Pedagogy, Relationality



TEŞEKKÜR

Çocukluk hakkında çalışmaya başlamam için bana ilk yolu gösteren sevgili danışmanım Umut Tümay Arslan'dır. Onun rehberliği yoluyla girdiğim bu süreç ve bu sürece başlamadan önce de kendisiyle ilk karşılaşmam, hayatımda hiç unutmayacağım anılarla doludur. Kendimi tanıma yolculuğuna başlamam için bana cesaret veren, bu öğrenme süreci boyunca desteğini esirgemeyen Umut Tümay Arslan'a, kendi çocukluk anılarımı ve düşlerimi onunla paylaştığım, en kritik zamanlarımda bana rehberlik eden, hayatın tüm zorlu süreçlerini onun ustalığı ile atlatabildiğim sevgili Jülide Kenar'a, felsefe lisans hayatım boyunca verdiği derslerle başka şekillerde düşünebilmemi sağlayan, derslerini büyük bir ilgi ve sevgiyle takip ettiğim Kurtul Gülenç'e, sosyoloji bölümüne başvurmam için bana ilk tavsiyeyi veren, kendime güvensizlik duyduğum anlarda beni cesaretlendiren, en kritik zamanlarda analitik düşünme becerisiyle önemli hamlelerde bulunan Çağatay Özyürek'e, aileme ve eğer o olmasaydı bu çalışma için motivasyonumun büyük ölçüde eksik kalacağı dört yaşındaki Deniz'e sonsuz sevgilerimi, saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	xi
GİRİŞ.....	1
1. BİR ÇALIŞMA ALANI OLARAK ÇOCUKLUK	6
1.1. Çocukluk İncelemelerinin Doğuşu.....	7
1.2. Yeni Çocukluk Sosyolojisi ve Temel Öncüller	12
1.2.1. Aktif Bir Katılımcı Olarak Çocuk.....	18
1.2.2. Toplumsal Bir İnşa Olarak Çocukluk	23
1.2.3. Çocukların Sosyal İlişkileri Başlı Başına İncelenmeye Değerdir.....	26
2. ÇOCUKLUK, MERAK VE ÖĞRENME.....	29
2.1. Çocuklarla Felsefe.....	32
2.1.1 Gerard Matthews ve Çocuklarla Felsefe.....	39
2.1.2 Bir “Pratik Alan” Olarak Çocuklarla Felsefe.....	44
2.2 Pedagoji: Aptallaştırır mı Özgürleştirir mi?.....	49
3. İLİŞKİSELLİK, PRATİK VE DİYALOG.....	62
3.1. Bir Yöntem Olarak Felsefi Soruşturma Topluluğu	65
3.2. Felsefi Pratikte Rollerin Dağılımını Düşünmek	68
3.3. Çocuklarla Diyalogun İki Farklı Örneği.....	74
SONUÇ.....	82
KAYNAKÇA	89
ÖZGEÇMİŞ.....	93



GİRİŞ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan koşul bir sapma sonucunda meydana geldi. Genellikle bir çalışmaya başlamadan önce alanında hâkim olduğumu düşündüğümüz, ilgili olduğumuz ve bize güven veren meseleler hakkında araştırma yapmak isteriz. Uzun bir süre üzerinde çalıştığım, belirli bir noktaya kadar getirebildiğim ve bu noktayı geliştirebileceğim bir çalışma konusundan saparak, çocukluk incelemeleri ve çocuklarla felsefe alanı hakkında çalışmaya karar verdim. Bu iki alana dair öncesinde bir birikimim, belirli varsayımlarım yoktu. Çalışmaya başlamamı sağlayan en önemli etken bu iki alanın da “çocukluk” ve “çocuklar” ile ilgili olmasıydı. Tabii bir de çocuklarla felsefe hakkında daha öncesinde bir araştırmam olmadıysa da çocuklar ve felsefeyi ayrı ayrı düşündüğümde, ikisi de bana güven veren, hayatımda kritik dönemeçleri teşkil eden iki önemli duraktı. Dolayısıyla, çocukluk, çocuklar ve felsefe hakkında hiçbir şey bilmiyor değildim. Kendi deneyimlerime güvenerek bu çalışmayı başlatmak için yola çıktım. Ek olarak hem çocukluk incelemelerinin hem de çocuklarla felsefenin Türkiye’deki akademi tartışmalarında yeni olmaları beraberinde hem bir fırsatı getiriyordu hem de bir dezavantajı. Bu fırsat, çalışmayı yürüten ya da yürütecek olan kişiler özelinde düşünülebilir. Yeni alanlar olmaları araştırmacılar için merak duygusunu geliştirebilir. Araştırmacılar kendi çocukluk deneyimlerine bir yer açarak bu alanları hem kendileri için hem de çocuklar için yeniden inşa edebilir. Benim bu hususta ifade etmek istediğim ilk görüşüm; kendi çocukluk düşlerimize ve deneyimlerimize güvenerek, çocuklara olan bakışlarımızı gözden geçirerek ve sorumluluk alarak, çocukluk hakkında konuşmanın mümkün olabileceğidir. Çünkü bir şeyi bir çocuk hakkında dile getirdiğimizde aslında kendimiz hakkında da bir şeyi dile getiririz. Bu çalışmanın büyük bir bölümü de, çocukluk ve çocukluk hakkındaki varsayımlarımızın aslında bizim yetişkinler olarak kendimizi nasıl konumlandığımız hakkında da birtakım noktaları barındırdığını sürekli olarak yineliyor. Yani, çocuklara belirli başlı özellikler yüklemek, bu özellikleri ifade eden yetişkinler hakkında oldukça geniş bir yelpazede soruşturma alanları açıyor. O halde, çocukluk incelemeleri ve çocuklarla felsefe yalnızca çocuklar hakkında değil, aynı zamanda yetişkinler hakkındadır dersem burada bunu göstermekle yükümlü olduğumu da söylemiş olurum. Çocukluk incelemeleri ve çocuklarla felsefe alanının Türkiye’de yeni olmalarının getirdiği dezavantaj ise, literatür olarak alanın henüz zengin olmadığını söylemekle açıklanabilir. Bu nedenle, özellikle çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde bu alanlara dair ilk kaynakları belirleyerek daha çok onlar üzerinden bir soruşturma yapmam gerekti. Çeviri süreci

uzun bir zaman aldı ancak yine de elimde bulundurmak için yöneldiğim kaynaklara daha yakından bakma fırsatım da oldu.

Çalışmanın birinci bölümünde, çocukluk incelemelerinin genel yapısı ve bu inceleme alanında önemli bir yer tutan yeni çocukluk sosyolojisinin paradigması konu edinildi. Çocukluk incelemelerini çocukluk ve çocuklar hakkında yapılan araştırmalar olarak anlayabiliriz. Çocukluk incelemelerinin disiplinler-arası yapısı olduğunu ve içerisinde birçok farklı disiplini barındırdığını ifade edebiliriz. Psikoloji, tarih, sosyoloji, antropoloji, coğrafya bu disiplinlerden bazılarıdır. Elbette inceleme alanının disiplinler-arası yapısı, bu disiplinlerin birbirlerinden etkilenmelerine de olanak tanır. Çocukluk sosyolojisi ise, Berry Mayall'ın ifadesiyle; 20.yüzyılın ortasından itibaren ivme kazanmıştır.¹ Sosyoloji başta olmak üzere, çocukluk incelemeleri alanında yer alan disiplinler çocukluğu biyolojik bir kategori değil, toplumsal bir inşa olarak kavramış, ve bu kavrayış alanın en önemli görüşlerinden biri olarak öne çıkmıştır. Bu görüş, Philippe Aries'in 1962 yılında yayınlanan Çocukluğun Yüzyılları adlı çalışmasından sonra yaygınlaşmış ve çocukluk toplumsal bir inşa olarak anlaşılmuştur. Bu aşamada siz okuyuculara, belirli tanımlamalar yapmakta güçlük çekiyorum çünkü birinci bölüm de bunun güçlüğü üzerine işleyen bir bölümdür. Birinci bölümdeki problemleri, konunun sınırlarını ve soruları maddeler halinde ifade edebilirim.

1. Çocukluk incelemeleri nedir? Bir inceleme alanı olarak çocukluk, ne demektir?
2. Çocukluk incelemeleri Aries'in çalışması sonucunda hız kazandı ve çocukluğun toplumsal bir kurgu olduğu hususunda ortak bir anlaşma gelişti ise, çocukluğu toplumsal bir kurgu olmadan araştırmak mümkün müdür?
3. Eğer mümkün değilse, çocukluk, içerisinde bulunduğu yüzyılın toplumsal ve kültürel değerlerine göre anlaşılıyor, inşa ediliyor ise, sosyalizasyon teorisini ve çocukluğa geleneksel bakışı eleştirmek nasıl olabilir?
4. Yeni çocukluk sosyolojisinin “yeni” görüşleri çocukluğa geleneksel bakışı aşabiliyor mu?
5. Çocukluk incelemeleri; çocukların yetkin aktörler olduğu, çocukluğun toplumsal bir kurgu olduğu ve çocukların sosyal hayatının kendi başına incelenmeye değer olduğunu ifade eden üç temel öncül üzerinde anlaşılan bir alan ise², Rousseau'nun, Locke'un,

¹ Mayall, B. (2018). Çocukluk Sosyolojisi. (s.1). Çev. Türkan Fırıncı Orman. İstanbul: Beta Yayıncılık.

²James, A. (2001). 'Yeni' Çocuk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler. Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk. (s.28). 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Çev: Emine Gül Kapçı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Piaget'nin, Vyogotsky'nin, Montessori'nin çalışmaları çocukluk incelemeleri değil midir?

Bu soruların ve problemlerin her biri araştırma süreci içerisinde ortaya çıkmıştır ve birinci bölüm bunların soruşturmasını içeren bir bölüm olmuştur. Girişe başlarken, çocukluğu ve çocukları ne olarak gördüğümüz kendimiz hakkında da bize ipuçları sunar demiştim. Çocukluk hakkındaki çağdaş tartışmalar, çocukların yetkin aktörler olduklarını öncül olarak sunuyor³ fakat yetkin aktörün ne demek olduğu belirsizdir, diyebilirim. Çocukların kendilerine özgü dünyaları vardır diyorlar fakat aynı zamanda düalist bakışı aşmaya çalışıyorlar ve çocuğu çocuk-yetişkin ikiliği üzerinden ele almak istemiyorlar. Hem çocukların sosyal hayatı kendi başına incelenmeye değerdir, diyorlar, hem de sanki kendi disiplinlerinden azade olarak çocukları inceleme konusu ediniyorlar. Yani hem belli varsayımlar ve öncüllerle işe başlıyorlar hem de çocuklar yetişkinlerin bakışlarından ve kaygılarından ayrı olarak incelenmelidir diyorlar. Bu çelişkiler birinci bölümün hem ana hatlarıdır, hem temel problemleridir hem de her biri literatürdeki boşluklara işaret eder. Bu hususta benim çalışmam, çocuklar ve çocukluk üzerinde anlaşılan temel öncüllerin sorgulanmasını içeriyor.

Çocukluk sosyolojisinin 1980'lerden itibaren ivme kazanması, sosyoloji disiplini içerisinde alt dal olarak ortaya çıkması ve çocuklarla felsefenin de yine 1970'lerden itibaren kendi alanını oluşturması, araştırmaya başlarken dikkatimi çeken bir nokta oldu. Farklı disiplinlerin çocukları merkeze alarak geliştirdikleri metotlar, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri, diğer katılımcılarla ortak bir öğrenme sürecini inşa edebilecekleri alanlar da sunarlar. Bu alanların varlığı, çocukların yalnızca geleceğin yetişkinleri olmadıklarını, kendilerine özgü dünyaları ve bakış açıları olan varlıklar olduğunu idrak edebilmemizin imkânlarını sağlar. Waksler'e göre, yeni çocukluk araştırmalarında, çocuklar, toplumları etkileyebilen ve toplumdan anlam çıkarabilen sosyal aktörler olarak görülmektedir.⁴ Çocukların sosyal aktörler olarak görülmesinin elbette bazı dezavantajları da vardır ve bu konuda dikkatli olmak yetişkinlerin payına düşer. Özellikle de sosyal aktör meselesi, yetkin aktör olarak zihinlerde pekiştirildiğinde; çocuk işçiliği, pedofili gibi mevcut durumların tehlikeleri kendilerini hatırlatmak zorundadır. Bu nedenle, toplumsal inşacı bakışa karşı dikkatli olunmasında fayda olabileceğini söylemek gerekir. Martyn Hammersley şöyle demiştir:

³ Jenks, Prout, Mayall, James. Bu araştırmacıların her birinin çalışmaları yeni çocukluk sosyolojisinin görüşlerini genel olarak temsil ediyor. Yeni çocukluk sosyolojisi, çocukluk incelemeleri bu öncüller üzerine inşa edilmiştir.

⁴ Akt. Eraslan, L. (2019). Çocukluk Sosyolojisine Giriş. (s.89.) Çocuk ve Medeniyet Dergisi. Bu çalışma Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi, Vize Yayıncılık, Ankara adlı eserde yayımlanan halinin geliştirilmiş versiyonudur.

Bu bakış açısına göre, çocukluk çalışmaları, mevcut durumda çocuklara sıklıkla adaletsiz veya istismarcı bir biçimde yaklaşıldığını inşa eden bir toplumsal hareket gibi görülebilir. Hatta daha meydan okuyucu bir inşacı hamle de inşacılığın en erken sosyolojik formlarından biri olan sapmaya dair etiketleme teorisini sübyancılığa uyarlamak olurdu. İnşacılığı bu denli ileri götürmek konusundaki isteksizliği anlamak çok zor değil lâkin seçici uygulamanın hangi zeminde meşru görüleceği sorusuna işaret edilmesi de zorunlu görünmektedir.⁵

İkinci bölümün tanıtılmasına geçilmeden önce, ileride yapılacak ya da hâlihazırda yapılan çocukluk çalışmaları için bir uyarıda bulunmak gerekirse: Çocukluğun toplumsal bir kurgu olduğu ve biyolojik bir kategori olmadığı yönündeki iddialarda bulunurken dikkatli olmak zorundayız. Elbette bu, çocukluğun toplumsal kurgusunun hangi bileşenler tarafından nasıl dağıtıldığı ve kurgunun kendisinin de başka asimetric ilişkiler yaratıp yaratmadığıyla ilgili bir dikkattir.

Bu çalışmanın ikinci bölümü; çocukluk, merak ve öğrenme başlığı ile birlikte, çocukluğun belirli ilişkiler aracılığıyla anlaşılabilmesinin imkânlarını aradığım bir bölüm olmuştur. Çocuklarla felsefeyi bir yöntem ya da program aracılığıyla değil bir pratik alan olarak ele aldım. Çünkü yöntem ya da program aracılığıyla çocuklarla felsefeyi buluşturmak benzer biçimde sosyalizasyon teorisini tekrar çağıran bir uyum sürecini çağırıyor. Merakın öğrenme sürecindeki kilit rolü ise belirli yöntemleri askıya almayı gerektiriyor. Merak aynı zamanda hem çocuklarla felsefenin ortaya çıkmasına olanak sağlayan bir duygu hem de öğrenme sürecindeki ortak katılımcıların pratiğe katkı sağlayacağı dürtüdür. Elbette birinci bölümden kalan yetkinlik meselesi bu bölümde de uğraşmakta zorunlu olduğumuz bir mesele olarak öne çıkmıştır. Çocuklarla felsefeye, çocuklar merakları aracılığıyla katılırlar hatta daha doğru bir ifadeyle çocuklarla felsefeyi mümkün kılan nokta çocukların merak duygusudur. Bölümün gidiş hatları; öğrenme sürecinde merakın rolünü açığa çıkaran çizgiyle başlayarak, çocuklarla felsefenin belirli kazanımları aracılığıyla devam eden ve özgürlük pedagojilerine doğru yönelen bir yol almıştır. Bölümün öne çıkan temel soruşturma noktaları ise; merakın neden öğrenme sürecinde kilit bir rol oynadığı, çocuklarla felsefeyi bir model olarak sunulmasından kaynaklanan çelişkileri, felsefeye neden sadece çocukların değil yetişkinlerin de ihtiyaç duyduğunu araştırdığım bir bölüm üzerinde kendisini açmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise ilk iki bölümde ele aldığım önermelerden temel olduğunu düşündüğüm iki tanesine –“çocukların sosyal yaşamları kendi başına incelenebilir” ve

⁵ Hammersley, M. (2019). Çocukluk Sürdürülebilir Bir Paradigma mı? Çocuk ve Medeniyet Dergisi. Cilt 1, sayı 7, 61-80. Çev. Emrah Akbaş.

“çocukların sorularıyla filozofların soruları arasında bir paralellik kurulabilir” – itirazlarımı tartışacağım. Bu itirazlarımı hem geliştirmek hem de örneklemek için de Catherine McCall’un, “çocuklarla felsefe” yaklaşımının uygulama yöntemi olan Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST) ile Jean-Luc Nancy’nin “küçük konferanslar” dizisi kapsamında çocuklara yönelik olarak verdiği konferansların bir dökümü olan *Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik* başlıklı metnini ele alacağım. Bu sayede itirazlarımı hem somutlaştırmış hem de çocukluk çalışmalarının temel iddialarının sınırlarını göstermiş olacağım.



1. BİR ÇALIŞMA ALANI OLARAK ÇOCUKLUK

Bir çalışma alanı olarak çocukluk, kendi sahasını oluşturmaya başlamasıyla içerisinde birçok disiplin barındırır ve bu disiplinler birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu disiplinler arasında psikoloji, sosyoloji, tarih, antropoloji, felsefe vb. disiplinler gösterilebilir. Özellikle 20.yüzyılın ortalarından itibaren artan bir ivmeyle araştırılmaya başlanan çocukluk, farklı disiplinlerin bakışlarından farklı şekillerde yorumlansa da bu disiplinlerin birbirlerinden beslenmeleri ve disiplinlerin içerisinde alt dal olarak konum kazanmış olması önemlidir diyebiliriz. Her bir disiplinin kendi bakış açısından çocukluk gibi bir alana bakmak elbette çocukluğun psikolojisini, çocukluğun toplumsal yapılar tarafından nasıl şekillendirildiğini, tarihsel olarak nasıl dönüşerek anlam kazandığını, kültürel farklılıkların çocukluk bakışlarından nasıl değişime uğradığını anlamamız açısından kritik sayılsa da yetişkinler ya da araştırmacılar olarak bu alana dâhil olabilmek meselesi bir o kadar kritik ve zordur. Bir diğer önemli nokta ise, bize ilk bakışta çocukluğun kendi araştırma sahasını oluşturmaya başlaması olumlu bir durum gibi görünse de bu aynı zamanda çocukların daha fazla bakışlara, bir takım ön kabullere göre ele alınmasını da beraberinde getirir.

Bu bölümde ilk olarak çocukluk incelemelerinin nasıl ortaya çıktığını, çocukluğa bakışı şekillendirmiş olan iki farklı hat üzerinden yani çocukluğa geleneksel bakış ve yeni çocukluk incelemeleri olarak öne çıkan ayrım üzerinden ele alacağım. Bu çerçevede başından beri benim aklımı kurcalayan soruyu şöyle ortaya koymak isterim: Çocukluk incelemeleri alanı kendi sahasını 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra oluşturmaya başladıysa şayet 20.yüzyıldan önceki çalışmalara “çocukluk incelemeleri” dememizi engelleyen belirgin ayrımlar nelerdir? Daha sonra ise bu disiplinler arasında özellikle çocukluk sosyolojisinin çocukluk hakkındaki yeni paradigmasını yakın merceğe alarak bu paradigmadaki öncüllerin soruşturmasını gerçekleştireceğim. Bu noktaları ortaya koyma girişimimde bölümün ana tezinin şeması şu haliyledir; çocukluk kavramının bir kavram olarak araştırılmaya başlanması şayet çocukların yetişkinlerden ayrı olduğu inancıyla oluşmaya başladıysa –ki tarihsel olarak bu 17. ve 18. yüzyıla işaret ediyor- neden çocukluk incelemeleri alanında yapılan çalışmalarda bununla ilgili bir karmaşıklık var? Yani çocukluğun bir kavram olarak ele alınması esasen Ortaçağ’dan sonra mı ortaya çıktı yoksa çocukluk incelemelerinin ortaya çıkışına özgü bir kavram mı? Benim iddiam, çocukluk kavramının araştırılmaya başlanmasıyla birlikte çocukluk incelemeleri alanının ortaya çıkışını ifade eden “çocukluk kavramı en çok 20. yüzyılın ortalarından itibaren artan bir ivmeyle incelenmeye başladı” yönündeki temel argümanın hatalı olduğunu söylüyor.

Beni bu iddianın ortaya çıkmasına götüren neden-sonuç ilişkisi; Berry Mayall başta olmak üzere, araştırmacıların “çocukluğun neden 20.yüzyıldan sonra artan bir ivmeyle araştırılmaya başlandı” sorusuna cevap getirememeleridir. Ben bu durumda ilk argümanın hatalı olduğu düşünüyorum, yani çocukluk incelemeleri alanı ortaya çıkmadan önceki dönemlerde de mevcuttu. Bu bölümdeki esas mesele bu şekilde ortaya konabilir.

1.1. Çocukluk İncelemelerinin Doğuşu

Çocukluk incelemeleri alanının kendi sahasını oluşturmaya başlamasında, özellikle 16.yüzyıldan itibaren “çocukluk” kavramının ortaya çıkmış olmasının etkisi büyüktür. Modern bir kavram olarak “çocukluk” birçok farklı disiplinde araştırılmaya başlanmış ve bu araştırmalar çocukluğa bakışın yanı sıra çocukların yaşamını da büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu disiplinler arasında psikoloji, tarih, sosyoloji, antropoloji, felsefe, coğrafya gibi alanlar vardır. Ancak psikoloji diğer disiplinlere oranla çocukluk incelemelerinin oluşmaya başlamasında daha güçlü bir disiplin olmuştur. Bu kapsamda, psikolojinin bir alt dalı olan gelişim psikolojisi, çocukluğu ele alırken biyolojik bir olgu olarak ele almış ve aydınlanma önemine damgasını vuran pozitivist bakışla⁶ çocukluğu konu edinmiştir.⁷ Esra Işık’a göre, “özellikle Avrupa ve Amerika’da gelişim psikolojisi çalışmaları tek tipleştirilmiş çocuk anlayışının ortaya çıkmasında ihtiyaç duyulan kavramsal mantığı sağlayarak çocukların en iyi şekilde nasıl yetiştirileceğine dair yöntemleri oluşturmuştur.”⁸ Bilindiği gibi, Modern Çağ’ın pozitivist bakışı ikilikler üzerine kurulmuştur. Bu doğrultuda çocukluk çalışmalarının ortaya çıkışına zemin hazırlayan ikilik de çocuk-yetişkin ikiliği olmuştur. Alan Prout’a göre:

Çocukluğun yetişkinlikten ayrı olduğu inancının etkisiyle, çocukluk özel bir çalışma alanı olarak oluşturulmaya başlandı. Çocuk-yetişkin ikiliği, çocukluğu yetişkinlikten tamamen ayrı bir varlık olarak tanımlanabilen, keşfedilebilen, haritalandırılabilen ve açıklanabilen bir yetişkin olma süreci olarak oluşturdu.⁹

Gelişimsel psikolojisinin çocukluğa bakışı bu bakışla kurulmuştur ve bu bakışın sonucu olarak çocuklar; masum, cahil, yetersiz, bağımlı ve disipline edilmeye muhtaç olarak görülmüştür. Bu noktada, özellikle farklı disiplinleri içerisinde barındıran çocukluk çalışmalarının birbirleriyle

⁶ Pozitivist bakış; doğru bilginin yalnızca bilimsel bilgi olduğunu ve bu bilgiye deneycilik ile ulaşılabileceğini savunan felsefi görüş. Dünyayı bilimsel olarak kavramak ve dili tarihsel-kültürel öğelerden arındırmak en büyük arzuları.

⁸ Işık, E. (2019). Batı’da Çocukluk Sosyolojisi Tarihi. (s. 180). Çocuk ve Medeniyet Dergisi

⁹ Prout, A. (2005). *The Future of Childhood* (s.35). New York: RoutledgeFalmer

etkileşim halinde olduğu düşünülürken anılan bakış açısının yalnızca psikoloji disiplininin/biliminin çocukluğa bakışını imlediğini düşünmek makul olmayacaktır.

Çocukluk çalışmaları diye nitelendirilen alanı iki farklı döneme ayırabiliriz. Birincisi, modern çağda ortaya çıktığı haliyle “çocukluk” kavramının oluşması ve bu kavramın yetişkin karşısında konumlanması olarak çocukluğa geleneksel bakış, ikincisi ise 20.yüzyılın ortalarında itibaren modernitenin çocukluğa bakışını eleştiren ve çocukları merkeze alarak yöntem geliştiren çalışmalar olarak.

Çocukluğa yaklaşım tarzı olarak çocuğun yetişkin karşısında konumlandırılması aslında bakacak olursak sadece çocukluğa geleneksel bakışı da ifade etmez. Bu tutum halen günümüzde de devam eder fakat görece daha farklı bir biçimde. Geleneksel bakış çocuk ve çocukluğa nasıl düşünüyordu? Şüphesiz ilk olarak içinden doğduğu modern çağın dilsel ve düşünsel tarzından etkilenmesi bakımından çocukluk bilimsel ve evrensel olarak anlaşılmaya çalışılmıştı. Her ne kadar modern düşüncenin dil anlayışı evrensel dili kurmak için bağımsız ve tarafsız bir tutum aldığı söylese de dilin kendisini tarihsel ve kültürel öğelerden ayırmaya çalışmasıyla pekâla bir taraftar tutum sergiliyordu. Üstelik bu tutum en başta farklı çocukluk biçimlerini göz ardı etmesiyle, çevrenin birey karşısındaki etkisini görmezden gelmesiyle bir hayli baskıcı durumda dersek yanılmış olmayız. Çünkü evrensel ve ideal bir dil kurmanın kendisiyle ve bunu sıkı bir biçimde savunmasıyla, başka olanakları görmezden gelmesiyle onun totaliter olduğunu söylemek fazlaya kaçmayacaktır. Nitekim bir sonraki başlık altında yeni çocukluk çalışmalarının tam da kendisini bazı açılardan bu noktalardan kurduğunu ele alacağım. Fakat şimdi bu disiplinler-arası olan çocukluk çalışmalarının çocukluğa bakışını şekillendiren ve geleneksel bakış olarak nitelendirilen ilk dönemin etkilendiği bazı önemli eserlere ve çalışmalara bakmamızda yarar var.

Çocuk ve çocukluğa bakış tarzı elbette 16.yüzyıldan önceki dönemlerde de mevcuttu. Dahası 16.yüzyıl için konuşmak istediğimizde de çocukluğa bakışın her kültürde ve coğrafyada da aynı olduğunu söylemek makul olmayacaktır. Ek olarak, insanın tarihiyle eş biçimde çocukluğa farklı bakış tarzları olsa da çocukluğun yetişkinlikten ayrı olarak anlaşılmaya çalışılması çocukluk çalışmaları alanının başlangıç noktalarını oluşturuyor. Çocukluk tarihi de yani çocukluğa farklı bakışlar da insanın tarihi kadar eskidir. Her toplum, her çağ içerisinde yaşamış olduğu döneme özgü bir biçimde çocukluk anlayışları yaratmıştır. Özellikle 20.yüzyılda çocukluğa bakışı etkileyen çalışmalar nelerdi ve ne oldu da çocukluk 1960-70’lerden itibaren artan bir ilgiyle araştırılmaya başlandı ve kendi disiplinler-arası alanını oluşturdu? Aydınlanma düşünürlerinden John Locke ve Jean Jacques Rousseau, çocukluğun yetişkinlikten ayrı olarak

ele alınmasıyla yeni çocukluğun kurgulanmasında büyük etki yaratmış olan düşünürlerdir. Yetişkinlerden ayrıdır çocuklar, kendilerine özgü nitelikleri vardır fakat nelerdir bu nitelikler? John Locke, “Eğitim Üzerine Düşünceler” adlı eserinde zihnin boş bir levha olduğunu ve onu eğitim yoluyla şekillendirebileceğimizi söyler.

Yeni çocukluk çalışmalarında Locke’un görüşleri her ne kadar eleştirilse de ben bu eleştirilere mesafeli durmaya çabalayacağım çünkü Locke yetişkinlere, çocuğun eğitimi için önemli sorumluluklar yükler ve çocuğun kendi başına birey olması için yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini de söyler. Ancak Locke’a göre çocuğun zihni başlangıçta boş bir kaptır ve nasıl şekillendirilirse öyle olur. Nitekim Locke’un bu görüşünü şu pasajında bulabiliriz:

Çocukların zihinlerinin su gibi çok kolay bir şekilde bu tarafa ya da öbür tarafa çevrilebildiğini düşünüyorum: En temel kısım bu olsa da asıl önem verilmesi gereken zihinlerinin içerisi olmalıdır. Yine de kerpiç bir ev ihmale gelmez.¹⁰

Zihnin boş bir levha olduğu önermesi birkaç açıdan kritiktir. Bunlardan biri, Hristiyanlığın çocukluğa bakışının “ilk günah” etrafında biçimlenmesi ve çocuğun olumsuz-şeytani görülmesi ve Locke’un görüşlerinin bu bakışı sarması. İkincisi, yetişkinlere çocuğun eğitimi için önemli sorumluluklar yüklemesi. Üçüncüsü de, zihnin boş bir levha olduğu önermesinin psikolojide daha sonraları davranışçılık ekolünün temellerinden birini oluşturması.¹¹

Çocukluğa bakışta asıl kırılma noktası yaratan eser ise Rousseau’nun “Emile” adlı eseridir. Akademik dünyanın ilk pedagoji eseri de sayılan bu eserde Rousseau, çocuğu kendi başına konu edinir, onu bir yetişkin karşısında konumlandırmaz ve çocuğun içindeki yetişkini aramaz. “Çocukluğu hiç tanımıyoruz” der Rousseau; çocukluk hakkındaki yanlış düşüncelerle ne kadar ileriye gitsek o ölçüde yanılığya düşüyoruz.¹² Rousseau’nun en değerli bakışı çocuğu kendi başına ele almasıdır. Çocuğun yetişkin olmadan önce ne olduğuyla ilgilenir. Rousseau’ya göre çocuk doğuştan masumdur ve doğaya yakındır. Ancak insanlar kurumlar tarafından kuşatılmış ve bu kurumları yaratmış olarak doğadan uzaklaşmışlardır. Çocuğun eğitimi üzerine yoğunlaştığı bu eserde Rousseau, bireyin en iyi öğretmenin öncelikle kendi doğal çevresi olduğunu söyleyerek çocuğun kendine özgü niteliklerini de buralardan hareketle açıklar. Rousseau’ya göre:

¹⁰ Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler* (s.13). Çev. Aylin Uğur. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

¹¹ Öztan, G. G. (2019). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası* (s.24). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

¹² Rousseau, J.J (2021). *Emile* (s.2). Çev. Yaşar Avunç. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Yaşamaya başlayarak kendimizi eğitmeye başlıyoruz; eğitimimiz bizimle başlıyor; ilk eğitimcimiz sütannemizdir. Öyle ki eski zamanlarda bu eğitim sözcüğünün (education) sözcüğünün bizim ona verdiğimiz anlamdan başka bir anlamı vardı, beslenme demektir.¹³

Hem Locke hem de Rousseau temelde çocuğa bakışlarında farklılıklar yatsa da, çocuğun yetişkinden ayrı olduğu vurgularıyla modern çocukluk fikrinin gelişmesine katkı yapmışlardır. Levent Eraslan'ın vurgulamış olduğu gibi:

Kendi dönemlerinde ve sonraki süreçlerde çocuk; kendisine ait eğitim süreçleri, giysi koleksiyonları, oyunları ve oyuncakları olan, içindeki gizil güçlerinin ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi amaçlanan, bakımının önemsendiği korunması bir varlık konumundadır.¹⁴

Modern çocukluk fikrinin oluşmasında etkili olan bu düşüncelerin çocukluğa geleneksel bakış olduğunu iddia etmekte güçlük çekebiliriz. Çünkü bu düşünürlerin yazdıklarına baktığımızda, çocukluk fikrini temellendirdikleri yerin bugün anladığımız anlamda doğalcı bir bakış içermediği ortadadır. Örneğin Rousseau, bilimsel ya da biyolojik bir düsturla çocukluk dönemini ele almaz, felsefi bir dille temellendirir. Psikanalizin 19.yüzyılda ortaya çıktığı düşünülürse Rousseau'nun çocuğun içindeki yetişkini değil çocuğun yetişkin olmadan önce ne olduğunu araştırmasıyla psikanalizin ortaya çıkmasını da etkilemiş olabileceğini iddia edebiliriz. Dahası geleneksel bakış olarak nitelendirilen alanın yeni çocukluk çalışmalarında eleştirilerin odağı haline gelmesi şimdi daha karmaşık görünüyor. Çocukluğa geleneksel bakış çocukluk fikrinin ortaya çıkmaya başladığı ilk dönemlerde değil de 19.yüzyılda özellikle de psikoloji bilimiyle ve sosyolojiyle el ele yürümüş görünüyor. Dahası bir güçlük karşılıyor ki bu güçlük çocukluğa farklı yaklaşımların olmasından kaynaklanıyor. Yani aslında çocukluk çalışmalarında farklı yaklaşımlara dair tarihsel olarak dönemleştirme çabasına girdiğimizde bakıyoruz ki keskin bir dönemlendirme yapamıyoruz. Örneğin psikoloji ortaya çıktığı kendi döneminde kendi içerisinde de birçok farklı yaklaşım barındırıyor. Davranışçılık, gelişim psikolojisi, psikanaliz bunlardan birkaçı. Literatürdeki eleştiri okları özellikle de 20.yüzyılın ortalarından sonra oluşmaya başlamış çocukluk sosyolojisi tarafından gelişim psikolojisi ve gelişim psikolojisinin görüşlerinden etkilenen sosyalizasyon teorisyenlerine yönelmiş durumdadır. Gelişim psikolojinin önemli temsilcilerinden Jean Piaget, çocukların geçtiği entelektüel gelişim aşamalarını tanımlayan bilişsel gelişim teorisi ile ünlüdür. Çocukların aktif olarak çevrelerindeki dünyaya dair kendi anlayışlarını oluşturduklarını ve bilişsel gelişimin bir uyum ve organizasyon süreci olduğunu savunmuştur. Çocukların düşüncelerinin büyüdükçe ve

¹³ A.g.e, s. 12.

¹⁴ Eraslan, L. (2015). *Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi* (s. 4). Ankara: Vize Yayıncılık.

gelişikçe nasıl değıştiğini açıklayan bir bilişsel gelişim teorisi önermiştir.¹⁵ Çocukluğun biyolojik bir kategori olarak değerlendirilmesiyle gelişim psikolojisi toplumsal alanda etkili olmuştur. Eraslan’a göre gelişim psikolojisinde çocukluk, yetişkinlikten ayrı bir evre olarak olgunlaşmamışlığın ve yetersizliğin imgesi olarak görüldüğünden, sosyalleşme kuramları da çocuğu topluma sonradan dâhil olacak olan, geleceğin yetişkini olarak ele almışlardır. Sosyalleşme teorisinin bakışını yansıtan araştırmacılardan bir kaçının görüşlerini, Eraslan şu şekilde aktarır:

Ambert (1986), çocuğu sosyalleşme açısından grubun tam üyesi olarak değil, ‘tamamlanmamış’ veya ‘tamamlanma sürecinde’ olarak tanımlamıştır. Handel ve diğerlerinin (2007) belirttiği gibi: “Sosyolojide çocuklar öncelikli olarak sosyalleşme açısından anlaşılmalıdır. Bu düşünce altında, çocukluk, toplumda uyumlu birey olmak için gereken beceri ve bilgileri kazanma aşaması olarak görülmektedir.”¹⁶

Çocukluk incelemeleri alanında yapılan çalışmalara baktığımızda esas tartışma hatlarından birinin çocukluğun biyolojik bir olgu mu yoksa toplumsal bir kurgu mu olduğu arasında süregittiğini görüyoruz. Bu tartışma özellikle de 20.yüzyılın yarısından itibaren en çok üzerinde söz söylenen konu haline gelerek tartışmaların şekillendiği tema haline gelmiştir. Fransız tarihçi Philippe Ariés, 1962 yılında kaleme aldığı “*Çocukluğun Yüzyılları*” adlı çalışmasıyla bu tartışmayı başlatan isimlerden en önemlisidir. Ariés’in yankı uyandıran ve çocukluk çalışmaları alanını büyük ölçüde etkileyen temel tezi; Ortaçağ’da çocukluk kavramının olmadığı söylemesi ve bu nedenle çocukluğun biyolojik bir kategori değil toplumsal olarak kurgulandığını iddia etmesidir. Ariés, çocukluk fikrinin ortaya çıkmasının ne anlama geldiğini şöyle ifade eder:

Ortaçağ toplumunda çocukluk fikri yoktu; bu çocukların ihmal edildiğini, terk edildiğini ya da aşağılandığını ileri sürmek değildir. Çocukluk fikri, çocuklara yönelik duygusal yakınlık ile karıştırılmamalıdır: Çocukluk fikri çocukluğun özel bir doğası olduğunun farkındalığına tekabül eder, ki bu özel doğa; çocuğu yetişkinden, hatta genç yetişkinden dahi, ayırır. Ortaçağ toplumunda bu farkındalık yoktu.¹⁷

Bu pasaja bakacak olursak, Ariés, Ortaçağ’da çocukluk fikrinin olmamasını bir eksiklik ya da olumsuzluk olarak değerlendirmez. Demografik ve kültürel verilere bakarak, Ortaçağ’da çocukların “küçük yetişkinler” olarak görüldüğünü ortaya koyar. Ortaçağ’da çocukların kendilerine ait oyunları, oyuncakları, giysileri yoktur. İlginç bir nokta, Ariés bu durumu hem

¹⁵ Bkz. Piaget, J. (1963). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.

¹⁶ A.g.e, s. 88

¹⁷ Ariés, P. (1962) *Centuries of Childhood*, (s. 128). Paris: Librairie Plon

bir “çocukluk fikrinin yokluğu” olarak nitelendirmiş hem de bunun aslında modern çağa oranla daha avantajlı olduğunu eklemiştir. Bu noktayı Peter Stearns ortaya serer:

Ariés, çocuklara modern öncesi yaklaşımın modern yaklaşıma oranla pek çok avantajı olduğuna inanıyordu. Onun bu savı yine de dikkate değerdir: Geçmişte çocukluğa verilen daha düşük önemin, görünürde bir eksiklik de olsa, esasında çocuklara modern toplumlardaki dikkatli gözetim altında olduklarından daha özgür bir alan sunduğunu öne sürdü.¹⁸

Çocuğun ve çocukluğun ayrı bir çalışma haline gelmesi ve yetişkinlerden ayrı olarak kendilerine özgü niteliklerle ele alınmaları her ne kadar olumlu bir süreç gibi görünse de Ariés’in bu ayrılığı aslında çocuklar için dezavantajlı bir durum olarak görmesi gerçekten ilginçtir. Modern çocukluk çalışmalarında Ariés’in, çocukluğun toplumsal bir kurgu olduğu yönündeki argümanı büyük oranda kabul görse de eleştirilere de maruz kalmıştır. Ancak ne var ki, tarih alanında çocukluğa dair henüz Ariés’in görüşleri kadar etkili olmuş eser çıkmış görünmüyor. Ek olarak Ariés’in tarihsel analizinde çocukluğun kavram olarak ele alınmaya başlamış olması, çocukların daha fazla önemsendiğine işaret etmez, çocukluk kavramının bir kavram olarak araştırılmaya başlanmasının önünü açar.

1.2. Yeni Çocukluk Sosyolojisi ve Temel Öncüller

Geleneksel sosyolojik bakışın özellikle de gelişim psikolojisinin etkisiyle bireyi toplumun karşısında düşünmesi ve birey olmayı toplumsallaşmayla dolayısıyla sosyalleşmeyle birlikte düşünmesi çocukluğa bakışını da bununla paralel olarak etkilemişti. Birey karşısında toplum ikiliği, çocuk karşısında yetişkin ikiliğine giden yolun zeminini hazırlamıştı. İnsanı ve onun yaşadığı çevreyi, dünyayı bilimsel ve evrensel bir dille anlamayı arzulayan disiplinler çocuğun yetişkin karşısında eksik olarak görülmesine neden olmuştu. Geleneksel çocukluk sosyolojisi, çocukları "yetişkinlerin geleceği" olarak görerek, çocukların yetişkinlikleri için hazırlanması gerektiğine odaklanırken, yeni çocukluk sosyolojisi çocukların kendi başlarına bir varlık olarak ele alınmasını ve yetişkinlerden farklı bir sosyal konumda olduklarını vurgular. Yeni çocukluk sosyolojisi, çocukların kendilerine özgü bir dünya ve kültür yarattıklarını ve bu dünya ve kültürün yetişkinlerin dünyası ve kültüründen farklı olduğunu öne sürer. Sevinç Güçlü'nün ifade etmiş olduğu gibi:

¹⁸ Stearns, P. N. (2021). Çocukluğun Tarihi, (s.30). Çev. Hilal Dikmen & Büşra Uçar. İstanbul: İndie Kitap Liber Plus Yayınları.

Yeni çocukluk sosyolojisi, evrensel bir çocukluk anlayışının olmadığını; benzerliklerden çok farklılıkların çocukluğun sosyal ve tarihsel karakterini belirlediğini; çocukluğun zaman ve mekan bağımlı olarak inşa edildiğini, çocukluğun ve çocukların deneyimlerinin basit bir biçimde yaş ve gelişim aşamaları ile ifade edilen biyoloji ile belirlenemeyeceğini; çocukların yetişkinlere göre ilgileri, ihtiyaçları, çıkarları, beklentileri ile farklı olduklarını; çocukların sosyal gerçekliği inşa etme ve yorumlama pratiklerine sahip sosyal aktörler olduğunu vurgular.¹⁹

Bu yaklaşım, çocukların toplumsal yapıyı sadece yansıtmadıklarını, aynı zamanda toplumsal yapıyı da yeniden ürettiklerini vurgular. Bu nedenle, çocuklarla ilgili araştırmalar yaparken, çocukların kendi bakış açılarına ve deneyimlerine odaklanmak gerektiğini savunur.

Bu yaklaşımın ortaya çıkması, geleneksel çocukluk sosyolojisi ile tartışmalara neden olmuştur. Geleneksel çocukluk sosyolojisi, çocukların "yapılandırılmış pasif varlıklar" olduğunu ve sadece yetişkinlerin etkisiyle geliştiklerini öne sürerken, yeni çocukluk sosyolojisi, çocukların aktif, yaratıcı ve kendi başlarına düşünebilen bireyler olduğunu savunur. Ayrıca, yeni çocukluk sosyolojisi, çocukların sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarını önemserken, geleneksel çocukluk sosyolojisi daha çok çocukların psikolojik gelişimine odaklanır.

Çocukluk çalışmalarında uzun bir dönem psikoloji biliminin baskın olması nedeniyle geleneksel çocukluk sosyolojisi çalışmalarında psikolojik açıklamalar hâkim olmuştur.²⁰ Sosyoloji disiplini içerisinde çocukluğun araştırılması ve sosyolojinin bir alt dalı olarak ortaya çıkması görece geç bir döneme, 1980'lere denk gelir. İki farklı yaklaşımı içeren çocukluk sosyolojisinde, ilk paradigma gelişim psikolojisinin etkisiyle sosyalizasyon süreciyle anlaşılan geleneksel bakışken, yeni çocukluk sosyolojisi hem sosyalizasyon hem de psikolojinin görüşlerine eleştirel bir bakışla yeni paradigmlar ortaya atar. Çocukluk sosyolojisi de disiplinler-arası tartışmalardan beslenir. Çocukluğa geleneksel sosyolojik bakışın psikolojiden devrildiği ve çocukluğu düşündüğü temel görüş; çocukluğun biyolojik bir kategori olduğuydu. Çocukluğa sosyolojik bakış, toplumun nasıl çalıştığını gösterdiği için önemlidir. Ancak disiplinler eğer içerisinde buldukları toplumların sadece nasıl çalıştığıyla değil aynı zamanda toplumların belirli bir biçimde inşa edilmesinde de rol oynuyorsa diyebiliriz ki düşünce birikimlerinden sorumludurlar. Öyle ki çocukluk hakkındaki düşünceler araştırmacıların gündelik tutumlarından da azade değildir. Chris Jenks, çoğu zaman bilinçsiz de olsa bazen de bilinçli bir şekilde sosyalizasyon sürecinde çocukların düşünülme biçiminin araştırmacıların gündelik tutumlara bağlı olduğunu söyler.²¹ Yani çocukluğu kavramsallaştırırken sosyal

¹⁹ Güçlü, S. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosder/issue/40964/494723>

²⁰ Prout, A and James, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*, (s.5). London: Falmer Press.

²¹ Jenks, C. (2005) *Childhood*, (s. 8). New York: Roudledge.

bilimler, söylemlerini politik bir yarar eşliğinde sosyallik ve sosyal uyumun versiyonlarını vurgulamak ve bunu ön plana çıkarmak için kurmuşlardır.

Bu demektir ki bu söylemleri dile getirenler çocukluğu bir araç olarak kullanmışlardır. Jenks'e göre, farklı disiplinlerin bakış açılarından dile getirilen çocukluk, yapılandırılmış bir oluş süreci olarak karşımıza çıkar.²² Çocukluğun yapılandırılmış olması onu belirli bir yetişkin olma modeliyle düşünülmesidir. Bununla da kalmıyor, sanki bütünlüklü ve tam olarak işleyen, adına toplum denilen kadir-i mutlak bir varlık var ve yetişkinler kendi konumlarını eksiksiz bir şekilde almışlar da çocuklar henüz buna erişememişler gibidir. Jenks, bu kurguyu tanımlarken şöyle demiştir:

Bu tartışmalarda kolaylıkla benimsenen “büyüme” metaforlarının türü, henüz var olmayan fakat yine de önceden varsayılan bir alanın karakteriyle ilgilidir. Bunun sonucunda çocukluktan genel olarak şu şekillerde söz edilir: bir ‘oluş’, boş levha, temellerin atılması, bireyi şekillendirmek, üstlenmek, büyümek, hazırlık, yetersizlik, deneyimsizlik, olgunlaşmamışlık olarak.²³

Jenks'in ifade ettiği gibi, çocukluğu bu ve benzeri söylemlerle dile getirmek bir yapı, yapının içerisinde tamlanmış bir yetişkini varsaydığı için problemlidir ve dahası bu senaryolar açıklanmadan kalmıştır. Yapı uğruna feda edilen çocuklar olmuştur. Burada en önemli şey; çocukluğa bu bakışların türünün eksiksiz ve ulaşılabilir bir yetişkin dünyasını varsayması ve bu dünyanın arzu edilen olarak çocuklara sunulmasıdır. Hemen hemen tüm sosyologlar bunun sorunlu bir bakış olduğunu bilseler de yine de çocukluğu ele alırken bunu bir ölçüt olarak ele alırlar. Gerçekliğin bu varsayılan konsensüsüne karşı, çocuğun az ya da çok yetkin olduğu yargısına varılır ve sonuç olarak, belirli ve tutarlı bir anlam yapısına sahip bir çocuk olmanın sürekli yaşanan pratiği göz ardı edilir. Sosyalleşme teorileri içinde çocukların bu tek taraflı manipülasyonu, onları mevcudiyetin yokluğunun kalıcı kavramsal statüsüne mahkum eder. Çocuklar sosyalleşme teorileri içerisinde ironik olarak yetişkinin özlemi dolayısıyla güçsüzleştirilir; aktif bir boyut olmadan nominal şifreler haline gelirler. Jenks'in üzerinde durduğu nokta da sosyalleşme teorisi içerisinde çocukların bu güçsüzleştirme sonucunda aktif varlıklar olarak görülmemesi ve belli bir yetişkin dünyasını varsaymasıdır. Bu nedenle çoğu sosyal teori yetişkin dünyasına vurgu yapsa da bu dünyayı açıklamada ontolojik olarak başarısız olmuşlardır. Jenks'in ifadesiyle; “Çocukluk olarak ortaya çıkan toplumsal pratik, sosyalleşme teorileri içinde ansızdır, yalnızca henüz oluşmayacağı şeyin uzak bir yankısı olarak ses bulur.”²⁴

²² A.g.e., s.8.

²³ A.g.e., s.8.

²⁴ A.g.e., s. 10

Çocuk sanki içerisine doğduğu toplumu ve düzeni tehdit eden bir varlık gibi görülür. Onun topluma uyum sağlaması için öncelikle tedavi edilmesi gereklidir. En önemli ve mücadele edilmesi gereken bakış; çocukluğu ve çocuğun kendisini yetişkin karşısında eksik, pasif, uyum sağlaması gereken olarak ele almak ve onu öyle görmektir. Ariés'in çocukluğun biyolojik bir kategori değil, toplumsal bir kurgu olduğu yönündeki tezi sosyologlar tarafından büyük ilgi görmüştür. Çocukluk sosyolojisinin yeni bakışları, hem bu kurguyu ifşa etmekte hem de çocukluğun yeniden inşasında rol almaktadır. Sosyalizasyon teorisinin kurgusu, çocukların henüz sosyal olmayan varlıklar olarak görülmeleri nedeniyle ihmal edilmelerine yol açmakla kalmamış, aynı zamanda çocukların aktif sosyal katılımına, sosyal yaşamdaki failliklerine ve kolektif yaşamlarına da ilgisiz kalmıştır.

Bu tür eleştiriler, çocukların pasif sosyalleşme nesnelere olarak değil, çocukluğun sosyal bir inşa olarak incelendiği ve kendi başlarına sosyal aktörler olarak incelendiği araştırma faaliyetlerinde bir artışa yol açmıştır. Tam olarak nasıl bir ayırmadan hareketle ve nasıl bir bakıştaki değişimin etkisiyle yeni çocukluk sosyolojisi paradigmaları ortaya çıktı? Çocuklar gerçekten de sosyalleşme teorileri içinde neden pasif ve henüz tamamlanmamış, eksik varlıklar olarak görüldü? Sosyalleşme teorisi bizim elimizle işaret edebileceğimiz ve önümüze koyabileceğimiz yekpare görüşten mi ibaret? Aslında şunu sormak istiyorum; yeni çocukluk sosyolojisi gerçekten de “yeni” mi ve bu yeni olan tam olarak nereden geliyor? Çocuk ve çocukluk ile görüşlerimiz bugüne gelinceye dek pek çok psikolojik, sosyolojik, tarihsel, kültürel, felsefi olarak düşünceler ve pratikler eşliğinde değişime uğrasa da aslında bu değişimin bugün hala bu yüzyılda bile berrak ve işe yarar olmadığını düşünüyorum. Çünkü hem evrensel bir çocukluk bakışı ve bu temelde tüm dünya çocuklarının yaşamını garanti altına alacak çocuk haklarından bahsetmek istiyoruz hem de dünyamızı ‘gelişmiş’, ‘gelişmekte olan’ ve ‘gelişmemiş’ ülkeler olarak bölmüş durumdayız. Bu bölünen dünyada bizler hala hem belli özellikleri olan çocukluk döneminden bahsetmek istiyoruz hem de bir çocuğu kendisi olarak kendi özelliklerini göz ardı etmeden farklı çocukluk biçimlerinden bahsetmek istiyoruz. Çocukluğun içinde yaşadığı toplum düzeninden ve bu düzenin koşullarından etkilenen olarak önümüzde durması baş edilmesi zor görünen bir problem yaratıyor. Gelişmiş, gelişmekte olan, gelişmemiş diye sınıflandırılan ülkelerdeki çocuk anlayışlarını hangi temelle eleştirebiliriz?

Çocukluk sosyolojisi profesörü Allison James, 1970'lerin sonlarında çocukluk sosyolojisi/antropolojisi alanında çalışmaya başlamış ve şu anda çocukluk çalışmalarının merkezinde yer alan çocuklarla araştırmaya yönelik kuramsal ve metodolojik yaklaşımların öncülüğünü yapmıştır. Çocukluğun hem ortak hem de farklı yönleri olan bir deneyim olmasının

getireceği iki yönlü düşünme süreci James'e göre çocukluk sosyolojisinin ve çocukluk incelemelerinin merkeze aldığı ya da alması gereken bir düşünme sürecidir. Allison James başta olmak üzere çocukluk sosyolojisi alanında yeni paradigmlar ve görüşler sunan Chris Jenks ve Alan Prout da aslında önümüze esneyebilir ve katı olmayan bir dille kurulmuş temalar sunarlar. Bu araştırmacılar ne gelişim psikolojisi ne de sosyalizasyon teorisini dışarıda bırakmazlar. Gelişim psikolojisi ve sosyalizasyon teorilerinin toplumlarda nasıl işlediğini göstererek bu görüşlerin evrensel bir çocukluk anlayışı kurmada başarısız olduğunu dahası bu görüşlerin bizzat politik olduğunu ve kurgulandığını söylerler. Chris Jenks, psikoloji ve sosyalizasyon teorilerinin bilimsel ve evrensel temellerle kurulması amaçlanan çocukluk anlayışlarının bizzat politik olduğunu ve araştırmacıların gündelik kaygılarından azade fikirlerde bulunmadığını söylemiştir. Hem Prout hem Jenks, eleştirilerini modernitenin yarattığı düalist bakışa yöneltmiştir. Prout'a göre, modernite, kendi başına çocukluğun ortaya çıkışıyla değil, bizatihi yetişkinlikten bir ayrılığın damgasını vurduğu belirli bir biçimiyle ilişkilendirildi.²⁵ Bu belirli biçim çocukların yetişkin karşısında yetersiz, pasif ve uyum sağlaması gereken varlıklar olarak anlaşılmasında belirleyici olmuştur. Prout, modernitenin yarattığı ikiliklerin ötesinde düşünmeyi önerir ve çalışmalarında asıl olarak bunu yapmaya girişir. Eğer çocukluk sosyolojisi, çocuk, çocukluk gibi meselelerle uğraşıyorsak bu ikiliklerden kaçmak mümkün değildir. Problemin ikiliklerden ziyade ikiliklerin ilişkilendirme biçimini nasıl düşündüğümüzle ilgili olduğunu düşünüyorum. Çocukluk sosyolojisinin geleneksel bakışı, insanı toplum karşısında konumlandırarak belirli bir insan doğası olduğunu savunması ve bu insan doğasının toplum karşısında değişmez ve durağan olduğunu savunmasıyla çocuk-yetişkin ikiliğini buradan hareketle kurmasının sonucunda meydana gelmiştir. Ancak eğer böyle olsaydı insan yaşamı da dâhil olmak üzere tüm toplumlar aynı biçimde işlemekle kalmaz biz ne kültürden söz edebilirdik ne de tarihsel değişimlerden. Hatta sanıyorum anlayacak bir şeyimiz kalmadığından ve birey-toplum tam işleyen kusursuz bir mekanizmayla çalıştığından sosyal bilimlerin denendiği alan da varlığının bir noktasında dururdu.

Örneğin psikolojide davranış kuramının, çevrenin etkilerine göre insanın davranışlarının şekillendiğini söyledikten sonra eğer öyle olsaydı başka kuramlar ortaya atılmazdı. Sistem, Pavlov'un köpeği deneyindeki²⁶ gibi işlemiyor. İnsanlar aynı uyaranlara aynı tepkileri vermiyor. Dahası en büyük sorun, Jenks'in işaret ettiği gibi ne ortada belirli bir rasyonel toplum

²⁵ Prout, A. (2005) *The Future of Childhood*, (s.35). New York: RoutledgeFalmer.

²⁶ 1849-1936 yılları arasında yaşamış Rus fizyolog Ivan Pavlov fizyolojik araştırmalarının çoğunluğu köpeklerin koşullanmaları üzerine yapmıştır ve klasik koşullanma olarak öğrenme kuramı geliştirmiştir. Bu benzetme Jenks'in sosyalizasyon kuramına yapmış olduğu eleştiriyi pekiştirebilir.

var ne de yetişkin dediğimiz ve çocuğu karşısında konumlandırabileceğimiz ‘rasyonel yetişkin’. Bu yetişkin, rasyonel bir toplumda rasyonel olarak hareket eden üye olarak rasyonel yetişkindir. Yani bir temsildir. Buradan hareketle sosyalizasyon teorisinin çocukluğu düşünme biçiminin üstü örtük de olsa bir sosyal gerçeklik teorisi içerisinden hareket ettiğini söyleyebiliriz. Ancak çocuk sosyal gerçeklik içerisinde pasif olarak görüldüğünden onun sosyal olanı değiştirme ve dönüştürme kabiliyeti yoktur. Çocukluk sosyolojisi çocuk ve çocukluğu böyle düşünmez. Her ne kadar çocukluk sosyolojisi içerisinde farklı yaklaşımlar ve çocuğu merkeze alarak yapılan farklı metotlar da olsa çocuğun aktif bir fail olduğu konusunda uzlaşmışlardır. Prout ve James, “*çocukluk sosyolojisinde yeni paradigma*” için programatik bir ifadeye bir dizi farklı kritik unsuru sentezlediler. Bu yeni paradigmanın altında yatan teorik kaynaklar çocukluğun sosyal karakterini vurgulamakla ilgilenirler. Paradigmanın 6 noktasını bütünüyle alıntılıyorum:

1. Çocukluk, toplumsal bir inşa olarak anlaşılır. Bu haliyle, insan yaşamının ilk yıllarını bağlamsallaştırmak için yorumlayıcı bir çerçeve sağlar. Biyolojik olgunlaşmamışlıktan farklı olarak çocukluk, insan gruplarının ne doğal ne de evrensel bir özelliğidir, ancak birçok toplumun belirli bir yapısal ve kültürel bileşeni olarak ortaya çıkar.
2. Çocukluk, sosyal analizin bir değişkenidir. Sınıf, cinsiyet veya etnik köken gibi diğer değişkenlerden asla ayrılamaz. Karşılaştırmalı ve kültürler arası analiz, tek ve evrensel bir fenomenden ziyade çeşitli çocuklukları ortaya çıkarır.
3. Çocukların sosyal ilişkileri, yetişkinlerin bakış açısı ve endişelerinden bağımsız olarak, başlı başına incelenmeye değerdir.
4. Çocuklar, kendi sosyal hayatlarının, çevrelerindeki ve içinde yaşadıkları toplumların hayatlarının inşasında ve belirlenmesinde aktif olarak görülmelidir. Çocuklar sadece sosyal yapıların ve süreçlerin pasif özneleri değildir.
5. Etnografi, araştırma için özellikle yararlı bir metodolojidir. Çocuklara, genellikle deneysel veya anket araştırma tarzlarıyla mümkün olandan daha doğrudan bir ses ve sosyolojik veri üretimine katılım sağlar.
6. Çocukluk, sosyal bilimlerin ikili hermenötiğinin şiddetle mevcut olduğu bir olgudur. Bir başka deyişle, yeni bir çocukluk sosyolojisi paradigması ilan etmek, aynı zamanda çocukluğun toplumda yeniden yapılandırılması sürecine dâhil olmak ve buna yanıt vermektir.²⁷

Çocukluk sosyoloji alanında ortaya çıkan paradigmaya baktığımızda, çocukluk farklı bileşenlere göre çeşitlilik gösteren ve toplumsal olarak inşa edilen sosyal analizin bir değişkenidir. Şimdi karşımıza çıkan manzarada sosyalizasyon teorisinden farklı olarak çocuk aktif bir katılımcıdır, çocukluk toplumsal bir inşadır ve çocukluk tek başına incelenmeye

²⁷ Prout, A and James, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. (s.8). London: Falmer Press.

değerdir. O halde çocuğun aktif bir katılımcı olması, çocukluk sosyolojisinde neye işaret ediyor? Psikolojide çocukların gözlenmesi yoluyla elde edilen çocukluk görüşleri çocukları aktif katılımcılar olarak ele almıyor muydu? Çocukluk toplumsal bir inşaysa ve eğer bizler bu “kurgu” denilen inşadan kaçamıyorsak çocukluk sosyolojisi nasıl bir inşa öneriyor? Son olarak, çocukluk tek başına incelenmeye değerdir vurgusu; mümkün müdür değil midir?

1.2.1. Aktif Bir Katılımcı Olarak Çocuk

Aktif bir katılımcı olarak çocuk görüşleri, çocukların toplumsal düzeni etkileyebildiği ve toplumsal kararlarla ilgili görüşlerinin dikkate alınması gerektiği fikrine dayanır. Bu görüşler, çocukların haklarına, özerkliklerine ve söz haklarına saygı duyan perspektifleri içerir. Yeni çocukluk sosyolojisinin paradigma değişimine giden en önemli “yeni” bakışı; uzun süre sosyolojide çocukluğun ihmal edilmiş olması ve çocukluğun sosyal gerçeklik olarak ele alınmamasıyla ortaya çıkan bir dizi problemlerin varlığıdır. Yeni olan bakış, çocukluğun sosyal bir gerçeklik, toplumsal bir olgu olarak ele alınmasıdır. Yeni çocukluk sosyolojisinde çocukluğun bu haliyle incelenmesi Prout ve James’in ortaya attıkları yeni paradigma aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu yeni paradigmanın kendisini temellendirdiği kuram, Giddens’in yapı-fail kuramıdır. Böylece çocukluk toplumsal bir olgu, sosyal bir gerçeklik olması bakımından yalnızca yapı tarafından belirlenen bir gerçeklik değil, aynı zamanda bu gerçekliği dönüştürme gücüne sahip olan başka bir gerçekliği, bir failliği işaret eder. Yapı-fail ikiliği diyalektik bir anlayışın olduğu karşılıklı değişim ve dönüşüme işaret eder. Bu kuramsal yaklaşım yeni çocukluk sosyolojisinin çocukluğu ele alırken etkilendiği çerçevelerden birisidir. Nitekim Giddens’a göre; kuramsal bir yaklaşım olmadan, bir araştırmaya başlarken ya da araştırmanın sonuçlarını yorumlarken neye bakmamız gerektiğini bilemezdik.²⁸ Yeni paradigma da çocukluk anlayışını Giddens’in yapı-fail yaklaşımıyla düşünmüş ve çocukların failliğini ve toplumsal aktör olmalarını buradan hareketle yorumlamıştır. Çocukluk sosyolojisindeki yeni paradigmanın yapı ve faillik arasındaki ilişkiyi diyalektik bir şekilde anlama çabası olan çocukların failler olarak görülmesi yaklaşımının sosyal teorideki kuramsal arka planında Giddens’in yapılaşma kuramı yer almaktadır.²⁹ Düşünsel ve fail özneler olarak görülen çocuklar, hem toplumsal ortamları yorumlamakta hem de niyetleri temelinde eylemde

²⁸ Giddens, A. (2012), Sosyoloji, (s.44). Çev: Hüseyin Özel. İstanbul: Kırmızı Yayınları

²⁹ Dalfidan, F.(2019), Çocukların Yoksullukla Baş Etme Stratejilerinin Yeni Çocukluk Sosyolojisi Bağlamında İncelenmesi, (s. 37). İstanbul.

bulunmaktadırlar.³⁰ Faillik, çocukların kendi kültürlerini inşa etmelerine dahası toplumsal ilişkileri de etkilemelerine vurgu yapar. Ancak burada yukarıda değinmediğim bir ayrıma gitmek istiyorum. Çocuk mu çocukluk mu?

Yeni paradigma çocukluğu tıpkı Marx'ın "sınıf" kavramı gibi sosyal analizin bir değişkeni olarak ifade etmişti. Marx'ın sınıf kavramı, işçi sınıfını ifade eder. Kapitalizm karşısında, kapitalizmin vahşi koşullarını değiştirme gücü olan ve işçilerin oluşturduğu bir sınıf. Bu sınıfın tarihsel koşulları değiştirmesi ve devrim yapabilmesi bir sınıf bilincinin varlığını gerektirir. Ne var ki bu bilincin dışarıdan taşınıp taşınamayacağı büyük bir sorundur. Bir çocuk, kendi içerisinde yaşadığı koşulları etkileyebilir ve değiştirebilir mi yoksa içerisinde olduğu çocukluk değişkenine mi etkide bulunabilir? Örneğin, çocuk aktivist Greta'nın³¹ yaptığı çevre eylemleri bu minvalde düşünülebilir.

Greta örneğinde gördüğümüz, çocuklar pekala yaşadıkları dünya sorunları karşısında kendi akranlarına ulaşabilir, yalnızca değişimleri fark etmekle kalmazlar aynı zamanda küresel ölçekte etkili olurlar ve kendi akranlarından cevap alırlar. Çocukların failliğine vurgu yaparken yeni çocukluk sosyolojisinde başka bir yaklaşım, Corsaro'nun yorumlayıcı-yeniden üretim dediği modeldir. Yorumlayıcı yeniden üretim çocukların toplumu etkilediğini ve toplum tarafından etkilendiklerini ileri sürmektedir.³² Corsaro'ya göre çocukları yetkin olarak görürsek, onların sosyal dünyayı nasıl dönüşüme uğrattığını ve kendi sosyal dünyalarını nasıl inşa ettiklerini görebiliriz. Farklı yaklaşımların birbirlerinden hangi açılardan ayrıldıkları çocukluk sosyologlarının, çocukluğun ortak yönlerine mi yoksa yapısal yönlerine mi vurgu yaptıklarından ileri gelir. Allison James'e göre, sosyal bir aktör olarak çocukları ele alan yaklaşımlar her ne kadar aralarında bazı farklılıklar olsa da bu farklılıkların sadece vurgu farklılığından ileri gelir. Çocukların ortaklıklarının ya da farklılıklarının ne derece ele alınıp alınmadığıyla ilgilidir ve yapı, aracı, etken gibi ana bileşenlerin hangisini araştırmalarının çerçevesine yerleştirdikleriyle ilgilidir.³³

³⁰ A.g.e., s.37

³¹ "Greta Thunberg, 2018 yazında İsveç Parlamentosu önünde oturma eylemi yaparak, iklim değişimi/krizi ve buna yönelik aktivizm tartışmalarında yeni bir süreç başlattı. Uluslararası medyanın da konuyla ilgilenmesiyle beraber Thunberg bir iklim mücadelesi ikonuna dönüşürken, önerdiği İklim için Okul Grevleri, geçen bir yıl içerisinde lise ve altı derecedeki öğrencilerin katılımıyla dünyanın pek çok yerinde gerçekleşen bir eylem biçimi oldu." Yıldırım, Y, Politik Ekonomik Kuram 2020, Cilt 4(1), 45-71

³² Corsaro, W. (2005). The Sociology of Childhood, (s.32) California: Pine Forge Press.

³³ James, A. (2001). 'Yeni' Çocuk Sosyolojisinde Sorunlar, Bakış Açıları ve Uygulamalar, (s.27-36) Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Çev: Emine Gül Kapçı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Amerikalı çocuk psikoloğu David Elkind, 20.yüzyılın ortalarından itibaren çocukluğa bakışın değiştiğini ve bu değişimin çocukların eğitimi meselesinde nasıl etkili olduğunu sunduğu yazısında³⁴, değişimin nedenini modern aileden postmodern aileye geçiş olarak belirler. Çocukluğun modern yaratımı Rönesans ve Aydınlanmayı izleyen üç yüzyılın temel varsayımlarını ve inançlarını yansıtmıştır.³⁵ O halde şimdi bizler de çağımıza özgü olarak bakışlarımızı ve koşullarımızı yansıtmak için çocukluğu yeniden yaratıyoruz.

Çocukluğa bakışın –modern ve postmodern- karşılaştırılması kısaca şöyle ifade edilebilir; modern çağda çocukluk evrensel bir kategori olarak ele alınıyordu. Yani kültürel farklılıklar da dâhil olmak üzere farklılıklar meselesi üzerinde durulmamıştı. Fakat şimdi, çocukların bazı açılardan ortak bazı açılardan da birbirlerinden oldukça farklı bir takım özelliklerinin olduğunu kabul ettiğimiz bir çağdayız. Elkind’e göre çocukların postmodern çağda yetkin olarak kurgulanmasının nedeni postmodern ebeveynlerin yetkin çocuklara ihtiyacının olmasındandır.

Postmodern ebeveynlerin yetkin çocuklara gereksinimi olduğundan dolayı çocukların yetkin olduğuna dair görüş, yetişkinlerin tasaları ve kaygılarıyla baş edebilmek için yaratılmıştı. Çocukların yetkinliği görüşü yeni bir kuram ya da araştırmadan çıkarılmamıştı.³⁶

Son derece çarpıcı olan bu eleştiriye şöyle cevap verebiliriz; toplumsal olarak kurgulandığı Elkind de dâhil çocukluk incelemeleri alanındaki diğer araştırmacılar tarafından kabul ediliyor. Üstelik yeni çocukluk sosyolojisi paradigmasının öncüllerinden biri de buydu. Çocukluğun toplumsal olarak inşa ediliyor oluşu, yetişkinlerde kendi ihtiyaçlarını karşılamış olması bakımından bir kaçış ve konfor sağlayabilir. Çağın söylemi bu olduğu ve yaşam biçimi bunu dayattığı için yetişkin ‘aktif çocuk’ imgesine sığınabilir.

Ancak aktif olmaları demek, yaşamın tüm tehlikeleri ve zorluklarıyla yetişkinler olmadan da çocuklar tek başlarına bu tehlike ve zorluklarla baş edebilirler demek değildir. Çocukların yetkinliği görüşü, yetişkinlerin kaygılarından ziyade çocukların her canlı gibi, kendi dünyalarında yapabilme kudretine sahip olduğunu tanımaktır. Yeni çocukluk sosyolojisinde, çocukların yetkinliği görüşü bunu ifade eder, çocuklar yaşadıkları dünyadan bilgilenirler ama aynı zamanda bu dünyayı bilgilendirirler. Bu araştırmacılar bu yetkinliğin nasıl kazanıldığını ve ifade edildiğini, veya bunun çocukların günlük ilişkilerinde ve bu ilişkileri yoluyla -

³⁴ Elkind, D. (2001). Değişen Dünyada Çocuk Yetiştirme ve Eğitim. (s.17). Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk, 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Çev: Emine Gül Kapçı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

³⁵ A.g.e., s. 16.

³⁶ A.g.e., s. 19.

birbirleriyle, aileleriyle ve yetişkinlerle-nasıl kontrol edildiğini ve nasıl gizlendiğini sorarlar.³⁷ O halde diyebiliriz ki, yeni çocukluk sosyolojisinde, çocukların yetkin aktörler olarak görülmesi, basit bir biçimde “çocuklar yetkindir” demekle eşdeğer değildir, yetkinlik “tüm yetişkinler yetkindir” demek de değildir. Yapılan hamle, sosyalizasyon teorisinin yetişkin olmayı yetkinlikle eşdeğer tutmuş olmasından dolayı, çocukların yetişkinler karşısında pasif olarak konumlanmasını yıkmak içindir. Martyn Hammersley’e göre, çocukların “aktif” failer olarak toplumsal hayatta görülmesi çocukluk çalışmalarının uzun süredir gündemindedir fakat fail olmak genellikle olumlu bir özellik olarak görülse de bunun neyi içerdiği konusu büyük oranda açık değildir.³⁸

Çocuklarla ilgili araştırmacıların tamamı fâilliğe olan vurguyu pozitif bir ışık altında görmemektedir. Örneğin, Lancy’nin yorumu şöyledir: “çocuğun fâilliğine dair literatürü çocukları anlamayı başarmak ve nihai olarak çocukların hayatlarını geliştirmek bakımından hemen hemen faydasız buluyorum.”³⁹

Hammersley, fâilliğe yanıtıcı bir biçimde ikili yaklaşma tarzını tehlikeli bulur. Bu tehlike, basitçe edilgen çocuk modelinin karşına, tümüyle tehditsiz ve özerk iradelerini kullanabilen çocuk modeli koymaktan gelir. Çocukların veya yetişkinlerin özerk olup olmadığı hakkında yargıya varırken ne yapmaya özgür olduklarına ve/veya ne yapmakta özgür olmaları gerektiğine karar vermek zorundayız: Nazâri olarak özgürlük manasıdır.⁴⁰ Son derece karmaşık ve çözülmesi zor görünen çocukların fâilliği meselesi, yeni çocukluk sosyolojisi çalışmalarında- yeni paradigmada- özgürlük ile ilişkili olarak ele alınmamıştır. Ancak Hammersley’in eleştirileri son derece önemlidir. Çocukların fâilliği, yetişkinlerden bağımsız olarak ele alınamaz. Özgürlük meselesi ise bilhassa can alıcı bir meseledir. Ne var ki bizim de burada bu meselenin üstünü örtmemiz gerekiyor, ilerde yine kendisini gösterecektir. Çocukluk sosyolojisi çalışmalarında fâillik, daha önce belirtildiği gibi, her şeyi yapabilme kudretine sahiplik değildir. Araştırmacılar, toplum karşısında bireye sınırsız bir eyleme kudreti yüklememiştir. Giddens’in yapı-fail kavramsallaştırmasından hareketle, bireyin yapı karşısında tümüyle ‘maruz kalan’ konumda olmadığını, bu yapının şekillenmesinde aktif rol aldığını ifade eden yaklaşımlar, yetişkin ve toplum karşısında çocuğu yetkin olarak görür. Bu yetkinlik görüşü eğer ontolojik bir biçimde “yetkin çocuk” halini alıyorsa, işin içinden çıkmak zordur. Ancak yetkin çocuk, yetişkinlerin söylemlerinden ve çocukları görme biçimlerinden ziyade, bir hak olarak öne çıkıyorsa tabloyu sınırlandırmak mümkün: çocukların kendileri hakkında ve

³⁷ A.g.e., s: 31.

³⁸Hammersley, M. (2017), Çocukluk Sürdürülebilir Bir Paradigma mı? (s.70) Çev. Emrah Akbaş. Çocuk ve Medeniyet Dergisi.

³⁹ A.g.e., s. 70.

⁴⁰ A.g.e., s. 70.

içerisinde oldukları sosyal yaşam hakkında söz söyleme hakkı vardır. Her insan gibi düşüncelerinin önemsendiğini, bu düşüncelerin karşı tarafa iletilmiş olduğunu hissetmeye hakkı vardır. Çarpıcı bir biçimde, ilk defa 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocuğun kendisi hakkında karar verebilir olduğu fikri gündeme gelmiştir.

Sözleşmenin 12. maddesinde çocukların görüşlerini ifade edecek yetkinlikte olduğu ve kendilerini ilgilendiren kararların alınma süreçlerine katılım hakkına sahip oldukları yazılı olarak belirtilmiştir. Sözleşme aynı zamanda çocukların anadilinde konuşma, kendi kültürlerine sahip olma, iletişim araçlarını kullanma gibi özneleşme süreçlerini destekleyici konulara değinmesi açısından önemlidir; tarihsel olarak anlamıysa 1990'lı yıllar itibarıyla çocukluk sosyolojisinde yeni bir paradigma oluşturma tartışmalarının gündeme gelmiş olmasıdır.⁴¹

Geldiğimiz çağa bakılırsa, bir çocuğun söylediklerine kulak vermemiz, onu dinlememiz, iletişim kurmamız için 'sözleşme'ye ihtiyaç vardır. Çocukların yetkinliklerinin konu edilmesi kenara atılacak bir görüş olmasa da bu yetkinliklerin neler olduğu üzerinde daha fazla konuşulması önem arz ediyor. Üstelik bu yetkinliklerin ifade edilebileceği, gösterilebileceği toplum modellerinin varlığı da bir o kadar hale geliyor. Çocukların kendileri ve yaşadıkları topluma dair karar aldıkları ve bu kararları ilettikleri demokratik bir toplum modeli mevcut mu? Eğer bu sorular akla uygun gelmiyor ve üstelik cevap hayırsa o halde bizim çocukların yetkinliğinden ne anlamamız gerektiği gibi daha üst bir soru sorabiliriz. Berry Mayall, "çocukluk sosyolojisinin nasıl ve neden 1980'lerde ivme kazandığı sorusuna kesin bir cevap bulunmuyor"⁴² demişti. Çocukların yetkinliğinden ne anlamamız gerekiyor sorusu ile birlikte düşünüldüğünde, Elkind'in postmodern ebeveynlerin kaygılarıyla baş edebilmek için yetkin çocuk imgesi yaratıldı görüşü Mayall'in sorduğu soruya bir cevap olabilir.

Başka bir noktayı Mayall'in, "çocukluğun sosyolojik araştırması, dağıtıcı adalet haklarını da içeren, toplumda çocuk haklarına saygı duyulmasını amaçlayan politik bir girişimdir"⁴³ demesinde yakalayabiliriz.

Çocuk haklarının, insan haklarıyla sıkı bir biçimde bağlı olduğunu düşünüyorum. Dahası demokratik bir toplum modelinde işlemesi mümkün görünen haklar konusu, demokratik olmayan toplumlarda işlemediğinden çocuk haklarına gelebilmek için "öncelikle toplumların demokratik olması gerekir" gibi bir çıkarım sunabiliriz. Aksi halde talepler inandırıcılığını ve gerçekliğini ortaya koyamaz. Son olarak, çocukların faillikleri, yetkin sosyal aktörleri üzerinde

⁴¹Demiral, S. (2021). Çocuklarla Evrensel Öğrenme: Çevrimiçi Çocuklukta Özneleşme Mekanizmaları (s. 31). İstanbul: MSGSÜ Doktora Tezi

⁴² Mayall, B. (2018). Çocukluk Sosyolojisi (s. 1). Çev. Türkan Fırınacı Orman. İstanbul: Beta Yayıncılık

⁴³ A.g.e., s. 3

daha fazla durulması gerekir çünkü yetkin oluştan, potansiyel olarak mı bahsediyoruz yoksa halihazırda her zaman işleyen ve aktif bir süreçten mi bahsediyoruz? Yani kısacası yetkinlik kazanılır, edinilir mi yoksa her daim iş başında mıdır?

1.2.2. Toplumsal Bir İnşa Olarak Çocukluk

Çocukluğun toplumsal bir inşa olarak yeni çocukluk sosyolojisinde birkaç farklı biçimde anlaşılır. Ne var ki bu farkların birbirleriyle olan bağlarını çözümlmek gerekir. Öncelikle yeni çocukluk sosyolojisinde, sosyalizasyon teorisinin aksine çocuğun edilgen değil, aktif bir varlık olarak yeniden yapılandırılması. İkincisi, çocukluğun biyolojik bir kategori değil toplumsal bir kurgu olarak anlaşılması. Üçüncüsü, toplumların birbirlerinden farklı olduğunu vurgulaması ve buna göre farklı çocukluk biçimlerinin olduğunu iddia etmesi. Dördüncüsü, tek tek her bir çocuğun ortak bir “çocukluk” kategorisine üye olması üstelik bu üyelerin yapı denilen toplumu değiştirme ve yapıya etkide bulunabilme gücü kazandırması.

Çocukluk, toplumsal bir inşa olarak anlaşılır. Bu haliyle, insan yaşamının ilk yıllarını bağlamsallaştırmak için yorumlayıcı bir çerçeve sağlar. Biyolojik olgunlaşmamışlıktan farklı olarak çocukluk, insan gruplarının ne doğal ne de evrensel bir özelliğidir, ancak birçok toplumun belirli bir yapısal ve kültürel bileşeni olarak ortaya çıkar.⁴⁴

Burada da yine pek çok soru sorulması gerekiyor. Fakat sorular yerleri geldiğinde öne çıkarlarsa daha işlevsel olabilirler. Bu nedenle çocukluğun toplumsal inşasından ne kastedildiğine elimizden geldiğince yakın bakmamız gerekiyor. Yine de bunu yapabilmemin önünde bazı engeller var; benim bir konu hakkında araştırma yaparken sağlam kurulmuş argümanlarla ve düşünce sistemiyle karşılaşmam gerekir. Fakat çocukluğun toplumsal bir inşasını nasıl anlamamız gerekir diye hevesle atıldığım işten eli boş dönmek zorunda kalıyorum. En azından yeni çocukluk sosyolojisinin modern çocukluk, geleneksel çocuk bakışından farkını bulabilmem gerek.

Yine de çabalayacağım fakat Özlem Aydoğmuş Ördem şunu ifade ediyor; Rousseau’ya göre, çocuk deforme olarak nitelendirilen yetişkin olarak tanımlanmaktadır, birey sorunlu ve bozuk biçimli bir kişidir.⁴⁵ Ancak, Rousseau’ya göre çocuk deforme olarak nitelendirilen yetişkin değildir. Çocuk sorunlu ve bozuk biçimli kişi de değildir. Tam tersine çocuk, kendine özgü

⁴⁴ Prout ve James (1990/1997). The Future of Childhood-- Towards The Interdisciplinary Study Of Children. (s. 35). New York: RoutledgeFalmer.

⁴⁵ Ördem, Ö. A. (2020) , Çocukluk Sosyolojisi, Paradigmalar-Paradokslar-Eleştiriler (s. 23). Ankara: Çizgi Kitabevi

nitelikleri olan ve eğer çok istiyorsak önüne bir sıfat getirmeyi “henüz bozulmamış” olan varlıktır. İnsan eli değdiğinde bozular. Birey Rousseau için sorunlu ve bozuk biçimli bir kişi olabilse de çocuk Rousseau için böyledir diyemeyiz çünkü Rousseau’ya göre çocuk doğuştan masum ve doğaya yakındır.

Eğer çocuklar toplumsal olarak inşa edilir diyorsak bunun iki biçimi vardır; birincisi bu bir tespit olabilir -Ariés’in tezi gibi-, ikincisi bunu söyleyerek şimdiye kadar hiç üzerinde durulmamış bir meseleye parmak basmış olmayız, toplumsal olarak inşa edilir diyorsak bizler bu inşanın katılımcısıyızdır. Eğer çocukluğun disiplinler-arası bir alan olduğunu söylüyorsak, çalışmalarımızın da bu minvalde olması gerekir. Eğer bir görüşe karşı çıkıyorsak en azından ahlaki olarak karşı çıktığımız görüşü çarpıtıp emellerimize uygun hale getirmememiz gerekir. Doğa ve öz kavramları karşısında araştırmacılar mesafeli duruyorlar fakat hesaplaşmaktan kaçınıyorlar gibi duruyor.

Çocukluk sosyolojisi araştırmacılarında toplumsal bir inşa olarak çocukluk, nasıl anlaşılıyor? Berry Mayall, geleneksel psikolojinin biyolojik süreçler ve gelişmelere dayalı olarak “doğalcı” olduğunu; duygulanımları, çağrışımları, duyu-motor şemalarını araştırdığını söyler.⁴⁶ Çocukluk sosyolojisi ise çocukluğun biyolojik dolayısıyla evrensel kategori olmadığını, zihinsel süreçlerin kültür tarafından nasıl oluştuğunu dikkate almamız gerektiğini söyler. Patrick J. Ryan’a göre, çocukluk sosyologları tarafından ortaya atılan paradigma, çocukluğun yeni sosyal çalışmasının analizleri, tipik olarak, çocuk ve çocukluğun ne olduğu hakkında iddialarda bulunarak ve ardından konunun nasıl çalışılması gerektiğine dair programlı, disiplinlerarası çağrılar inşa ederek işe başlamıştır.⁴⁷

Çocukluk sosyolojisinde çocukluğa farklı yaklaşım tarzları da diyebiliriz ki çocuk, çocukluk, çocukluk kavramı hakkında ifadelerinde vurguyu nelere yaptıklarıyla ilgilidir. Çocukluğun toplumsal olarak inşası, yapısalcı bakışın uzantısı olarak toplumların çocukluğu nasıl yapılandırdıklarıyla ilgilendirir. Çocukluğun toplumsal inşası düşüncesinin ana unsuru da bu inşanın farklı kültürlerde farklı yapılanmış olduğunu söylemesi, dolayısıyla çocukluğun çeşitli biçimleri olduğunu söylemesidir. Çocukluğun toplumsal olarak inşa edildiğine dair yaklaşımların iki türlü olduğunu söyleyebiliriz. Birinci yaklaşım toplumsal olarak inşa edilen çocukluğu araştırırken bu inşada rol oynayan kültürel ve politik etmenlere ağırlık verir, ikinci

⁴⁶ Mayall, B. (2018). Çocukluk Sosyolojisi (s. 14). Çev. Türkan Fırıncı Orman. İstanbul: Beta Yayıncılık

⁴⁷ Patrick, J. R. (2008). How New Is the New Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. Journal of Interdisciplinary History. 553-576. Published: Massachusetts Institute of Technology Press.

yaklaşım ise, çocukların nasıl anlaşılacağı ve çocukların gündelik deneyimlerinde çocukluk pratiklerini nasıl şekillendirdiği üzerinde durur.⁴⁸

Çocukluğun toplumsal olarak inşa edildiğine dair çalışmalar, farklı kültürlerde farklı çocukluk biçimlerinin olduğunu vurgulaması yoluyla, çocukluğun çeşitli biçimleri olduğuna dair elde ettiği sonuç önemlidir. Çocukluğun biyolojik bir kategori, evrensel bir biçim olmasından ziyade toplumsal inşa olarak anlaşılması ne var ki biyolojik görüşlü bakışı yerinden etmiş görünmüyor. Ek olarak, modern çağın da içerisinde bulunduğu toplumsal ve kültürel değerlere göre çocukluk anlayışlarını şekillendirmeleri, toplumsal inşacı bakışın kendi mantığından da kaçan bir durum olarak ortaya çıkıyor. Eğer toplumsal olarak çocukluk inşa ediliyor diyorsak, modern çağdaki çocukluğa bakış da belirli koşullara göre şekillenmiştir. Aslında konuyu pek de fazla irdelemesek sorun yokmuş gibi görünüyor fakat madem bu sorumluluğu üzerimize alıp çocuklar hakkında konuşmak istiyor ve çocukluğu anlamak istiyoruz o halde elimizden geldiğince sorgulamamız gerekir. Çocukların fail aktörler olarak görülmesi, çocukların toplum karşısında -yapı- edilgen değil, aktif özneler olmalarına işaret ediyordu. Yapı-fail ikiliğini düşünürsek, toplumsal inşacı bakış sosyal etkileşimde failin yapı tarafından kurulmuş olduğunu söylüyorsa, faillik burada gölge oluyor. Yani eğer çocukluk yapı tarafından belirlenir üstelik bir de bu yapılar-toplumlar- çeşitlidir dersek iş bir hayli karışıyor. Giddens ve Sutton'a göre;

Nispeten güçlü sosyal grupların politik tartışmaları nasıl şekillendirdiğini ve tahakküm altına aldığını göstermek yararlı bir işlemdir, ancak inşacılığın daha çok mazlumdan yana olduğu görünmektedir. Bu anlamda onun bakış açısının politik açıdan ön yargılı olduğu ileri sürülmüştür.⁴⁹

O halde toplumsal inşacı bakışın yerini koruyabilmesinin yollarından biri mazlumdan yana olduğu bir konumlanmadır, diyebiliriz. Çocukluk çalışmaları özelinde bir kez daha düşünürsek yetkin aktör olarak çocuklar ve inşa edilen çocukluk görüşleri olmak üzere belirlenen, tanımlamaların daha fazla kendi üzerine düşünebileceği çalışmalara ihtiyacı vardır. Bu ikisi yan yana düşünüldüğünde üstelik ard arda geldiğinde çelişki barındırır.

⁴⁸ Dalfidan, F.(2019), Çocukların Yoksullukla Baş Etme Stratejilerinin Yeni Çocukluk Sosyolojisi Bağlamında İncelenmesi, (s. 32). İstanbul.

⁴⁹ Giddens, A. & Sutton, W.P. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar* (s.90). Çev. Ali Esgin. Ankara: Phoenix Yayınevi.

1.2.3. Çocukların Sosyal İlişkileri Başlı Başına İncelenmeye Değerdir

Çocukların sosyal ilişkileri, yetişkinlerin bakış açısı ve endişelerinden bağımsız olarak, başlı başına incelenmeye değerdir.⁵⁰

Yeni çocukluk sosyolojisi paradigmasının 3. öncülü olarak karşımıza çıkan bu tezin mümkün olup olmadığını soruşturmak istiyorum. Çocukların sosyal ilişkilerini yetişkinlerin bakış açılarından bağımsız olarak incelemek mümkün müdür değil midir? Sosyal ilişki tanımı gereği, etkileşimi içerir. Toplum karşısında bireyin aktif olması demek, toplumsal hayattaki ilişkiler ağından etkilenmekle kalmadığı aynı zamanda bu ilişki ağlarına etki edebilmesi anlamına geliyordu. Kişiliğimiz sosyal ilişkiler yoluyla, başkalarıyla şekillenir. Bu başka olanlar çocuk için, ebeveynleri, başka yetişkinler, kendi akranları, sosyal çevresidir. Eğer çocukların sosyal çevresinden kasıt, çocukların inşa ettiği kendi kültürleriyse, bu öneriye göre sosyolojik perspektiften bakacak olursak ortada incelenebilecek kültür ürünleri olması gerekir. Çocuklar kendi kültürlerini inşa edebilir argümanını sunan da yine aynı paradigmadır. Burada konumuz olan 3.öncül, çocukların sosyal ilişkilerini yetişkinlerin bakış açılarından bağımsız olarak kendi başına inceleme haline getirilmesine yönelik ancak bu mümkün değil. Çocukların sosyal ilişkilerini inceleyenler de son kertede yetişkinler olduğu için çocukların sosyal hayatlarında nelere ihtiyacı olduğu konusunda karar, yetişkinlere ayrılmış gibi duruyor. Yine de bu öncülü, toplumsal inşacı bakış yaklaşımında mikro olan yaklaşımla birlikte düşünülebiliriz. Çocukların gündelik deneyimlerindeki etkileşimler yoluyla kendi anlam dünyalarını yarattıklarına ilişkin yaklaşımla düşünüldüğünde bütün deneyimler aynı olmadığı için ve farklı çocukluk biçimleri olduğu için bu da mümkün görünmüyor. Çocukluk sosyal analizin bir değişkeni olduğundan sınıf, ırk, cinsiyet gibi faktörlerden ayrı düşünülemezdi.

Sorunun cevabının ortada olduğunu düşünüyorum; eğer çocukluk toplumsal bir inşaysa, birçok farklı çocukluk biçimi varsa, çocukluk sosyal analizin bir değişkeniyse, çocukların sosyal ilişkilerini kendi başına incelemek mümkün değildir. Bu noktada son bir ek; Prout'un yapmak istediği şey, modern ikilikleri aşmak ve bu ikiliklere düşmeden çocukluğu araştırmaktır. Yetişkinin bakış açısından ve endişelerinden bağımsız olarak çocukların sosyal ilişkilerini incelemek istemek, yetişkin-çocuk ikiliğinden kaçamıyor. Çocukluk sosyolojisinin görevi, çocukluğun hem ortak hem de farklı yönleri olan bir kategori olarak ele alınmasını içeriyordu.

⁵⁰ Prout ve James (1990/1997). The Future of Childhood-- Towards The Interdisciplinary Study Of Children. (s. 35). New York: RoutledgeFalmer.

Bu noktadan hareketle, çocukların yetişkinlerin bakışından bağımsız bir şekilde gözlenmesi ancak çocukluğun ortak yönlerini belirlemekle başarılacak bir görev olarak önümüzde duruyor. Bu görevin başarılı olabilmesi üzerinde anlaşmamız gereken bir nokta; çocuklar yetişkinlere oranla dış koşullara karşı daha duyarlı ve daha kırılğandır. Hangi topluma doğmuş olurlarsa olsunlar halihazırda belirli bir işleyiş biçimi olan yere doğarlar. Bu demek değildir ki, çocuklar doğdukları yere etkide bulunamazlar. Çocukların sosyal ilişkilerinde bağımsız ele alınması, yetişkinlerle ve çevreyle olan gündelik deneyimlerinde gözlenmeleriyle mümkündür. Çocuğun sosyal ilişkilerinin kendi başına incelenmesi eğer bu incelemeyi yapan bir çocuk gözü, çocuk değilse yetişkinin varlığını imler. Çocuğun daha kırılğın olduğunu kabul ettiğimizde çocuğa karşı tutumlarımızdan sorumlu olduğumuzu, onun ihtiyacına göre düzenlenmiş bir çevreyi sunmak için çaba sarf etmemiz gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Sarah Hannan'a göre; çocukların kendilerini içinde bulduğu talihsiz koşulları göz önüne aldığımız oranda, çocuklara karşı görevlerimiz çok daha önemli hale gelir.⁵¹ Kendi başına çocuğu incelemek, onun hareketlerini izlemek, çevresinde sarmalanmış ağıın öğelerinden nasıl etkilendiğini ve bunlara nasıl etkide bulunduğunu görebilmekle mümkündür. Eğer bizler, kültürel farklılıklar farklı çocukluk biçimleri yaratır argümanında gereğinden fazla ısrar eder ve bir noktada bunu sınırlandırmazsak, çocuk hakları gibi evrensel bir talepten bahsetmemiz akla uygun olmayacaktır. Ne tür bir kültüre doğmuş olursa olsun, çocuğun sevgi ihtiyacı, bakım ihtiyacı, saygı görme ihtiyacı evrenseldir. İçerisinde bulunduğumuz bu çağda ortaya çıkan problemler, çocukluk dönemlerinde ihtiyaçları karşılanamayan yetişkinlerin terapilerden medet ummasıyla kendisini açık ediyor. Bu bize iki şeyi gösterir, eğer çocukluk dönemimizde çevremizi değiştirebilecek yetkinlikte olsaydık, yetişkin hale geldiğimizde çocukluğumuzla uğraşmak zorunda olmazdık. Diğeri, eğer bugün terapi denen sağaltmalar rağbet görüyorsa, demek ki yetişkin olmak demek de yetkin olmak demek değıl. Bu yetkinlik konusu ikinci bölümde ele alınacak fakat ister çocuk olsun ister yetişkin, bireyin özgün varoluşunun kabul görmesi hayati bir meseledir. Çocuğun da kendi varoluşu hem kendine özgüdür hem de çocukluk döneminin ortak özelliklerini taşır. Her çocuk yürümeyi öğrenir, konuşmayı öğrenir ancak bunları her biri kendi tarzında gerçekleştirir.

Son olarak çocukların sosyal ilişkilerinin kendi başına incelenmeye değıer olduğu görüşü ile Rus psikolog Lev Vygotsky'in sosyo-kültürel gelişim kuramı arasında nasıl bir fark olduğunu sorabiliriz. Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı, çocukların sosyal etkileşimleri ve

⁵¹ Hannan, S. (2022). *Cogito, Çocuk Düşüncesi: Çocuk Olmak Çocuklar İçin Neden Kötü Bir Şeydir?* (s.27). Çev. Ece Durmuş. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

öğrenmeleri arasındaki ilişkiye odaklanır. Kurama göre, çocukların öğrenme süreci, sosyal ortamda etkileşimde buldukları insanlarla birlikte yürütülen bir süreçtir⁵². Bu nedenle, çocukların sosyal hayatının incelenmesi, Vygotsky'nin kuramına uygun bir yaklaşım olabilir. Ancak, "çocukların sosyal ilişkilerinin başlı başına incelenmeye değer olduğu" görüşü, Vygotsky'nin kuramından biraz farklıdır. Bu görüş, çocukların sosyal hayatlarının incelenmesinin, sadece çocukların öğrenme süreciyle ilgili değil, aynı zamanda çocukların duygusal, sosyal ve kişisel gelişimiyle de ilgili olduğunu vurgular. Bu nedenle, çocukların sosyal ilişkilerinin incelenmesi, çocukların tüm gelişim alanlarına etki eden faktörleri belirlemeye yardımcı olabilir.⁵³ Bu bağlamda, Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı, çocukların sosyal etkileşimlerinin öğrenme sürecindeki önemine odaklanırken, "çocukların sosyal ilişkilerinin başlı başına incelenmeye değer olduğu" görüşü, çocukların sosyal hayatının tüm yönlerinin incelenmesi gerektiğini vurgular diyebiliriz. Fakat yine de buradan bakıldığında da -çocukların sosyal hayatları başlı başına incelendiğinde- aile, eğitim, toplum yapısı, kültürel farklılıklar devreye gireceğinden bu "başlı başına" vurgusunun tam olarak neyi işaret ettiği açık değildir.

Eğer bu vurgu çocuk psikolojisi ve pedagojideki tartışmalar ile birlikte düşünülürse bir anlam kazanabilir ve çocukluk sosyolojisi ile gelişmeye açık olabilir. Çocukların başlı başına incelenmeye değer olduğunu söyleyen görüşler, çocukların kendi başlarına önemli birer birey olduğunu vurgulayarak bu görüşlerini temellendirirler. Bu görüşlere göre, çocuklar, yetişkinlerin çocuklara yüklediği roller ve beklentiler dışında, kendilerine özgü bir kimlik, kişilik ve özellikler taşıyan bireylerdir. Bu nedenle, çocukların düşünceleri, duyguları, ihtiyaçları ve hayatlarına etki eden faktörler, yetişkinler tarafından ciddiye alınmalı ve incelenmelidir⁵⁴. Özellikle, gelişimsel psikoloji çalışmaları, çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin kendi başlarına önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda hem çocuk psikolojisi ve pedagoji alanında yapılan çalışmalar hem de çocukluk sosyolojisi arasında bir işbirliği önemli hale gelir. Çünkü çocukların sosyal hayatlarının başlı başına incelenmeye değer oluşu, çocukların gelişim süreçlerini göz ardı etmeden, çevrenin rolüne ve burada yetişkinlerin rolüne dair konuşabilmeyi gerektirir. Bu nedenle hem çevre hem de yetişkinin rolü de hesaba katılabilmelidir.

52 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

53 Elbers, E., & Kickert, W. (2018). The importance of children's social relationships: An introduction to the special issue. *Children and Youth Services Review*, 94, 1-3.

54 Kagan, J. (1984). *The Nature of the Child*. Basic Books.

2. ÇOCUKLUK, MERAK VE ÖĞRENME

*Çocukluk tabut gibi uzun
ve dar, kendi kendine içinden çıkmak mümkün değil.⁵⁵*

Çocukluk incelemeleri olarak ortaya çıkan alanın farklı disiplinleri barındırdığını ve bu disiplinlerin birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını birinci bölümde tartışmıştım. Ancak bu inceleme alanının farklı disiplinleri bünyesinde barındırması, çocukluğa her ne kadar farklı perspektiflerin zenginliğini sunsa da her bir disiplinin kendisine özgü bakışı olması, her bir disiplinin de yine kendi içerisinde farklı bakışları sunması, çocukluğun temelde ne tür özellikleri olduğunu anlamamız için meseleyi bir o kadar zorlaştırıyor. Bu zorluğa rağmen hatta daha doğru bir ifadeyle bu zorlukla birlikte devam edebilmek yani soruşturmayı sürdürmeye çalışmak bizzat kendi başına önemli bir mesele haline geliyor. Yine de bu zorluğun kendisini ikinci plana atmak pahasına risk alarak, soruşturmayı daha genel bir forma dönüştürerek; tek başına çocukluk ya da çocuk olmak üzerine değil de, çocukluğu belirli ilişki biçimleri aracılığıyla düşünmeye çalışacağım. Çocuk-yetişkin ilişkisi; öğretmen-öğrenci, analist-analizan, yönetmen-seyirci, yazar-okur gibi ilişki biçimlerini de soruşturmamıza da imkân verir. Her ilişki biçiminin kendine özgü bazı dinamikleri olsa da, ilişki içerisinde olduğumuz diğerleriyle etkileşimimiz sosyal, duygusal ve bilişsel yaşamlarımızı dönüştürmede merkezi bir rol oynar. Ancak Charles Taylor'ın da belirttiği gibi; ilişkilere kendimizi tanımlamak için değil, kendimizi gerçekleştirmek için gereksinim duyarız.⁵⁶ Bu önemli ayrım, ilişkinin aynı zamanda sahici bir ilişki olup olmadığını da gösterir. Çünkü kendimizi gerçekleştirmemize olanak tanımayan ilişki biçimi, taraflardan birinin diğerini kendi bakışıyla kuşatması, çarpıtılmış bir varoluşa hapsedmesidir. Yine de tüm bu ilişki biçimleri arasında ebeveyn-çocuk ilişkisi özel bir yeri hak eder. Jean Luc Nancy'nin çocuklar hakkındaki şu tespiti her daim akılda tutulmalıdır:

O çocuk olan eşsiz kişiye seslenmek karmaşıktır, zira aynı zamanda onu belli kalıplara sokmak zorundayızdır ve ebeveynler kendi hayallerini çocuklarına yansıtırlar, onun şöyle ya da böyle olmasını isterler ve çoğu kez çocuklar tersini yapar. Bu kesinlikle normaldir, çocuklar kendilerini göstermelidirler (s'affirmer).⁵⁷

⁵⁵ Ditlevsen, T. (2021). *Çocukluk*, (s. 26). Çev. Leyla Tamer. İstanbul: Monokl Yayınları.

⁵⁶ Taylor, C. (2014). *Çokkültürcülük, Tanınma Politikası*, (s.54). Çev. Yurdanur Salman. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

⁵⁷ Nancy, J. L. (2018). *Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik. Dört Küçük Konferans*, (s.132). Çev. Murat Erşen. İstanbul: Monokl Yayınları.

Nancy'nin çocuklar hakkındaki bu tespiti bana göre aynı zamanda çocuklardan öğreneceğimiz tavrı sunar: Kalıplara ve diğerlerinin bizi görmek istediği kabullere göre şekillenmeyi reddetmek kendini göstermenin bir yoludur. Çocuklar, onları gördüğümüzden farklı olduklarını bizlere karşı gelerek gösterirler. Kendimizi gerçekleştirmemize imkân tanımayan ilişki biçimleri bir tuzak yaratır ve bu tuzağın temelinde öteki olanın mevcudiyetinde bizim gördüğümüzden farklı bir şey olmadığına, öğrenilecek bir şey olmadığına dair önyargılar iş başındadır.

Merak duygusu bizim bu tuzağa düşmememiz için katalizör işlevi görebilecek olan bir duygudur. “Merak ve bilme arzusu türe özgü olmanın yanı sıra çok büyük bir itkiyle tamamına ermeyi amaçlayan bir özelliktedir.”⁵⁸ Merakın bu çalışma temelinde birkaç yönü olduğunu söyleyebilirim; birincisi, girmiş bulunduğum öğrenme sürecinin güdüleyicisi olması bakımından. İkincisi ise aslında yine birincisini dışlamayan ama daha temelde insanın ötekiyle olan ilişkisini güdüleyen duygu olması bakımından. Üçüncüsü, çocuklardaki merak duygusunun, çocuklarla felsefe pratiklerini mümkün kılan hareket noktası olması bakımından. Dördüncüsü ise, pedagoji anlayışlarında eğitimin özgürlüğe olanak vermesi için yine merakın belirleyici bir öge olması bakımından.

Ancak her durumda merak, öğrenme süreciyle ilişkili olarak düşünülmelidir. Çünkü merak, Yavuz Erten'in de söylemiş olduğu gibi; öğrenme sürecinin en önemli güdüleyicisidir.⁵⁹ Çocukluk, merak ve öğrenme arasında kurulacak olan ilişkinin kilit noktası; öğrenme sürecinde sürecin ortak katılımcısı olan tarafların nasıl konumlandığı-konumlandırıldığı ve öğrenme sürecinin taraflarınca oluşan-oluşturulan ilişki biçimlerinin özerkleşme, özgürleşme imkânını barındırıp barındırmadığıdır. Çocuklarla ne tür bir ilişki kurmamız gerektiğine dair hazır reçetelerle mi donatılmak istiyoruz yoksa her ilişki biçiminin aynı zamanda kendine has, biricik bir yapısı olduğunu kabul ederek öğrenmeye dair farklı yaklaşımların yöntemlerini mi sorgulamak istiyoruz? Benim cevabım ikincisi yönünde olacak; çünkü öğrenme sürecinin başlayabilmesi ve sürecin özerkleşmeye (otonomiye), özgürlüğe imkân tanıyabilmesi için öncelikle ötekini olumsuzlamamız (mesafe almamız) ve kendi aklımızla yeniden kurmamız gerekir. Böylece kendi aklımızla kurduğumuz yasalara uymamız beklenir. Bu nedenle öğrenmeyle birlikte eğitim meselesi önemli bir hal alır. Çünkü nihayetinde öğrenme süreci hem ortak katılımcılarla hem belirli bir bağlamda hem de belirli araçların kullanımıyla gerçekleşen süreçtir. Burada artık söz konusu olan, geleneksel eğitim anlayışlarında öne çıkan öğren-

⁵⁸ Erten, Y. (2022). *Merak ve Öğrenme. Psikanaliz Defterleri*, Cilt Sayısı (3) s.86. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

⁵⁹ A.g.e., s.82.

öğrenen, bilen-bilmeyen ayırımına dayalı iktidar ilişkilerini kuran ve devam ettiren anlayışların yerine başka türlü düşünebilmemizi sağlayan eğitim biçimlerinin neler olabileceğini soruşturmalıdır. Eğitimden kastedilen, belirli bir çocuk düşüncesiyle, imgesiyle çocuğa dışarıdan bilgi aktarımı yapmak değildir. Ne var ki yine de çabamız hem birtakım evrensel ilkeleri aramak ve sırtımızı bu ilkelere yaslamak hem de aynı zamanda tekilliği de göz ardı etmeden özgürlüğe, özerkliğe imkân tanıyan ilişki biçimlerini aramak olacaktır. Bir süreç olarak öğrenme, tek taraflı bir süreç olmadığından, sürece katılan tarafların bilgiyi ortak bir şekilde inşa etmeleri en önemli noktalardan birisidir. Geleneksel eğitim anlayışının ve pedagojinin ‘zekâların-eşitsizliği’ miti zekâyı bir alt bir de üst zekâ olarak ikiye böler.⁶⁰ Burada söz konusu olan, Rancière’in ‘aptallaştırıcı’ dediği sistemdir ve bu sistem ‘açıklayanın düzeni’dir.⁶¹ Bu nedenle öğrenme süreci, tahakküm ilişkisi yaratan ve bu ilişkiyi pekiştiren bir süreç değil tam tersi her iki tarafın da eşit olarak konumlandığı, tarafların özerkliğini tanıyan sürece işaret eder. Tahakküm kuran bakışın yerini koruyabilmesinin tek yolu, baktığı yerde olanın kendi aklını kullanmasına izin vermemesinde, olabildiğince kendi bakışında zapt edebilmesindedir. Farklılığın eşitsizlik yaratmadan öğrenme sürecine nasıl dahil olabileceğini açan anahtar, merak duygusudur. Öğrenme aynı zamanda tek taraflı bir süreç olmadığından, merak duygusu bizi, ötekine bakmaya, ilgi duymaya, özen göstermeye, anlamaya yöneltir. Ancak, öğrenme sürecinde eğer katılımcı taraflardan birisi diğerini, eğitilmesi gereken boş bir kap, belirli ideallerle şekillendirilmesi gereken tamamlanmamış bir varlık olarak görüyorsa burada aynı zamanda merak duygusu da yoktur. Çünkü yöntem bellidir, ideal olan bellidir ve merak edilecek bir şey de yoktur. Krishnamurti, doğru bir eğitimin nasıl olması gerektiğini şöyle tarif eder:

Doğru eğitim, çocuğa ne olması gerektiği ile ilgili düşüncelerimizi dayatmadan, onu anlamayı içerir. Onu bir idealin çerçevesine hapsetmek uyum sağlamaya teşvik etmektir. Bu, korkuyu besleyerek sürekli olduğu kişi ile olması gerektiği kişi arasında çelişki yaşamasına neden olur. Tüm içsel çelişkilerin toplumda bir dışsal tezahürü vardır. İdealler bizim çocuğu anlamamızın ve çocuğun kendini anlamasının önüne geçen gerçek engellerdir. Çocuğunu gerçekten anlamayı arzu eden bir ebeveyn ona bir idealin ekranından bakmaz.⁶²

Krishnamurti’nin doğru eğitim hakkındaki bu pasajını, merak duygusu ve özgürlük arasındaki ilişkiyi düşünmek için ele alırsak; merak ve özgürlük birbiriyle bağlantılıdır çünkü merak,

⁶⁰ Rancière, J. (2016). *Cahil Hoca, Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, (s.20). Çev. Savaş Kılıç. İstanbul: Metis Yayıncılık.

⁶¹ A.g.e., s.20.

⁶² Krishnamurti, J. (2012). *Eğitim ve Yaşamın Anlamı*, (s:22). Çev. Aslı Açıkgöz. İstanbul: Omega Yayınları.

yargılama veya cezalandırılma korkusu olmadan keşfetme ve öğrenme özgürlüğünü gerektirir. Buna karşılık özgürlük, soru sormak, varsayımlara meydan okumak ve yeni bilgi ve deneyimler aramak için alan ve fırsat sağlayarak merakı mümkün kılar. Eğer çocukların öğrenme motivasyonunun merak duygusu aracılığıyla ortaya çıktığı ve yetişkinlikte merak duygusunun arka plana itildiği gerçeğini kabul edersek, öğrenme süreci sürecin katılımcıları için ortak bir girişim haline gelebilir. Ancak bunun tersi, eğitim ve öğrenme sürecinde eğer hiç merak yoksa orada öğrenilecek bir şey de yoktur ve kimseye yararı da yoktur. Cesaret ederek şunu söyleyebilirim; öğrenme sürecinde çocukların bizlere olduğundan daha çok bizlerin çocuklara ihtiyacı vardır.⁶³

2.1. Çocuklarla Felsefe

Birinci bölümde, çocukluk incelemelerinin 20.yüzyılın yarısından itibaren artan bir ivmeyle kendi araştırma sahasını oluşturmalarıyla bu incelemelerde yer alan farklı disiplinlerin çocukluğa bakışını ortaya koymaya çalışmışım. Özellikle çocukluk sosyolojisinde çocukluğa farklı bir bakışı öneren yeni paradigmaya eleştirel bir gözle bakmışım. Amacım her ne kadar başta eleştirel olmak olmasa da, paradigmanın sorgulanmasıyla beraber ‘eleştirelilik’ ön plana çıktı. Bu problemlerden biri, çocukların yetkin aktörler olarak kabul edilmesinin hangi durumları içerdiğiyle ilgili olarak kalmıştı. Yetkin oluş, geliştirilmesi gereken bir potansiyel mi yoksa hâlihazırda tüm çocuklar yetkindir mi diyoruz? Hatta bir üst basamağa çıkarsak, yetişkinler yetkin olan kişiler mi diye sorabiliriz. Çünkü eğer yetişkinler yetkindir diyorsak, bu ‘yetkinlik’ meselesi yine kaçınılmaz bir şekilde gelişime vurgu yapan bir özellik olarak karşımıza çıkıyor. Diyebiliriz ki çocuklarla felsefe etkinlikleri de tam burada devreye giriyor. Luc Ferry’ye göre, felsefe olmaksızın yaşadığımız dünyayla ilgili hiçbir şeyi anlayamayız.⁶⁴ O halde yapacağımız şey, yetkinlik meselesinin felsefede nasıl konu edinildiğini soruşturmakla birlikte, yetkin olmak için felsefeye ihtiyacımız olduğunu vurgulamaktır. Ancak yetkinlik, bir tamamlanmışlık, mükemmel olma derecesine işaret ettiğinden burada yetkinlikten ziyade ‘eyleyebilme’ gücünden söz etmenin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Çocuklarla felsefe

⁶³ Walter Benjamin, burjuva pedagojisinin bilinçdışı duyumsamasını şöyle tarif eder; “bizim onlara olduğundan daha çok çocukların bize ihtiyacı var” bu ifadeyi ters çevirip çocukluk, öğrenme ve merak arasındaki ilişkinin ağırlığını, merak duygusunu, çocuğa doğru çevirerek öğrenme sürecinde soru sormanın, çocukça düşünebilmenin önemini sanki sezebiliyoruz gibidir. Ek olarak Rousseau’nun şu meşhur ifadesine de katılırım: “insan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur.” Özgürlüğünü yitiren yetişkinin özgürleşme imkânı çocukta saklı gibidir. Ve Herakleitos yanılmış olamaz; “aion (zaman), dama oynayan bir çocuktur; krallık çocuğundur.”

⁶⁴ Ferry, L. (2007). *Gençler İçin Batı Felsefesi* (s.2). Çev. Devrim Çetinkasap. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

yönteminin ortaya çıkışı, bugün de sıklıkla üzerinde durulan çocukları nasıl ve neden eğitmemiz gerekir sorusunun Antik Yunan'dan beri devralınan düşünce mirasının izlerini taşır. Nitekim bu eğitim meselesinin bir şekilde süregiden bir biçimde önümüzde durması bireylerin ve toplumların kaderiymişçesine kendisini hatırlatıyor. Çocuk kendisi için mi eğitilmeli yoksa toplum için mi? Antiklerin dünyasında çocuğun eğitimi, toplumun iyisiyle paralel bir şekilde düşünülüyordu. Benzer bir şekilde sosyalizasyon teorisinin çocuğu düşünme biçimi de toplum dolayımıyla düşünülüyordu. Hem çocukluk incelemelerinin hem de çocuklarla felsefe girişimlerinin toplumu dışlamadığını fakat toplum dolayımından ziyade ilk olarak çocuğun kendisi için eğitilmesini ön plana çıkardığını söyleyebiliriz. Bugün artık eğitim tartışmalarının başında öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının yaygınlaştığını ifade edebiliriz. Ancak göreceğimiz gibi, farklı eğitim yaklaşımlarının öğrenci merkezli mi olması gerektiği yoksa ortak katılımcıların tümüne hitap eden bir çerçevede mi gerçekleştirilmesi gerektiği de bir o kadar önemlidir.

Felsefenin çocuklarla erken yaşta buluşmasını sağlamak amacıyla çocuklarla felsefe pratikleri, çocuğun aktif katılımı gözetilen bir çizgide konumlanmıştır. Felsefi etkinliklerin amacı çocukların 'eyleyebilme' gücünü artırma ve kendilerini ifade edebilmelerinin koşullarını yaratmaktır. Bu yüzden felsefenin bu gücü arttıran ve insanın kendi aklını kullanmasına imkân veren bir etkinlik, bir eyleme biçimi olarak öne çıktığını söyleyebiliriz. Çocuk ve felsefe ilişkisini yeni bir şekilde inşa eden filozoflar da, çocukların felsefeyle erken yaşta buluşması gerektiğini, bu erken buluşmanın yaşamımızı belirleyen "iyi düşünme ve çıkarım" için hayati olduğunu vurgularlar.⁶⁵ Çocuklarla felsefe etkinliklerinin kurucularından olan Matthew Lipman, çocukların felsefeyle buluşmasının iyi düşünme için hayati olduğunu, iyi düşünen çocukların kendisini ve çevresini etkileyeceğini ifade eder.⁶⁶ W. Kohan ise, bunun önemini kabul eder ancak, iyi düşünme kadar çocukça düşünebilmenin de korunması gerektiğini söyler.⁶⁷

Çünkü Kohan'a göre; çocukluk, yetişkinlikte unutulacak ve arkada bırakılacak bir dönem değildir. Aksine çocukluk, hayatımızı, etiği, dilimizi, toplumu etkileyen bir güce sahiptir.⁶⁸ Bu iki filozofun çocuk ve felsefe ilişkisini düşünme biçimleri, çocuklukta felsefe yapılabileceği

⁶⁵ Mutlu, B. (2017). *Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak* (s.19). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57210>

⁶⁶ A.g.e., s.24.

⁶⁷ A.g.e., s.19.

⁶⁸ A.g.e., s.19.

konusunda ortak bir bakışa sahiptir. Çocuklarla felsefeyi buluşturma girişimlerinde çocukların sorularının filozofların sorularıyla benzer olduğu yönündeki inancın etkisi büyüktür. Çocukların yaşadıkları dünya hakkında ve kendileri hakkında sordukları sorular, meraklı olmaları ve şaşkınlıkları onları filozoflara yakınlaştırır. Çocukların sordukları soruların yetişkin hale gelindiğinde artık sorulmaması ve merak duygusunun yitişi, çocukça düşünmenin de yitişidir. Merak etmek çoğu çocuk için hayatın bir parçasıdır. Merak, temelde dünyada hayatta olmanın hayretinden ilham alır. Öyle ki Platon, meraktan felsefenin kökeni olarak bahseder.⁶⁹ Filozofları başkalarından ayıran bir duygu olarak merak, felsefenin başlangıç noktası sayılmasıyla, çocuklarla felsefe girişimlerinin başlamasında ilham alınan bir referans noktası olmuştur diyebiliriz. Hareket ettirici bir öge olarak merak duygusuyla sorulan sorular, çocukların sorgulaması, felsefi etkinliklerin en temelini oluşturabilir. Bu sorgulama biçimi, anlamayı geliştirmek için en sıradan deneyimlerin ve kavramların anlamı hakkında düşündürmektir.

Eğer felsefenin karakteristik özelliklerinden biri, soru sormaya yönelik bir disiplin olmasıysa, çocukların merakları onları felsefenin müttefikleri yapar. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bu nedenle şu görüşü içerir; çocukların soruları kapsam olarak olağanüstü geniş ufuklu ve ihtişamlı olma eğilimdedir. “Dünya nasıl başladı?” veya “Her şeyi yapan nedir?” veya “Bir insan öldüğünde ne olur?” muazzam metafiziksel önemi olan soruları gündeme getirirler.⁷⁰ Çocuklarla felsefe yaklaşımının ortaya çıkmasında ön planda olan da çocukların küçük yaşlarda sordukları sorularla anlam bulmaya yönelik çabalarıdır. Lipman, Sharp, Oscanyan’a göre günümüzde eğitim pratiklerinin en büyük sorunlarından biri çocuğun eğitim deneyiminin birleştirilmesindeki eksikliklerdir. Çocuğun karşılaştığı şey, bir dizi bağlantısız, uzmanlaştırılmış sunumdur. Bu nedenle bu parçalanmış eğitim, insan bilgisinin bütünlüğü ile ilgili bağlantıların izini kaybetmesine neden olur. Okul müfredatında sürekliliği sağlamanın bir yolu olmalı ancak Lipman, Sharp, Oscanyan’a göre, bunu bir öğretmenden beklemek gerçekçi değildir. Çünkü insan bilgisinin diğer disiplinlerle bağlantılarını görebilmek ancak bu disiplinlerin her birini tanıma ile ilgilidir ve eğitim müfredatı uzmanlaşmış bölünmeler içerdiğinden bir öğretmenden bunu yapması eğer nadiren yetiştirilmiş bir öğretmen değilse beklenemez. Yine de sürekliliği sağlama konusunda umutsuz olmak için bir neden yoktur. Atılması gereken acil adım, sürekliliği sağlama yükünü öğretmenden devralıp en azından bir kısmını çocuğa aktarmaktır.⁷¹

⁶⁹ Platon, (1984). *Diyaloglar*, (s.468, 155d3). Çev. Teoman Aktürel. İstanbul: Remzi Kitabevi.

⁷⁰ Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1977). *Philosophy In The Classroom* (s.2). Printed in the United States of America By Universal Diversified Services, Inc. West Caldwell, N.J. 07006

⁷¹ A.g.e., s.3.

Bu süreklilik; çocukların doğal merakları, bütünlük için doğal arzuları, tatmin olana kadar sorgulamaya devam etme konusundaki doğal eğilimleri üzerine inşa edilerek yapılabilir. Çocuklar, anlayışlarının birleşmiş ve eksiksiz olması konusunda ısrar etme motivasyonuna ve ilgisine sahiptir. Hem öğretmenlerin hem de çocukların ihtiyaç duyduğu şey, aradıkları bağlantıları nasıl kuracaklarını onlara gösterecek müfredattan rehberlik etmektir. O halde çocuklarla felsefe kim için ve neden önemlidir sorusunun ilk cevabını verebiliriz; deneyimlerimizin ve insan bilgisinin birleştirilmesinde sürekliliği sağlayan disiplin felsefedir. Peki felsefe bu ihtiyacı nasıl karşılar? Neden önemlidir felsefe?

Bu soruların önemi şundandır; felsefenin neden önemli olduğu cevaplanmalı ki, ikinci bir adım olarak onun neden hem çocuklar hem de yetişkinler için önemli olduğu ortaya çıkabilsin. Birinci cevap; felsefe karakteristik olarak soru sormaya yönelik bir disiplinse ve çocukların eğitim sürecine en büyük katkıları meraklarıysa, felsefe ve çocuklar doğal müttefiklerdir. Felsefe, hem çocukların hem de öğretmenlerin mevcut deneyimin kopukluğuyla baş edebilecekleri entelektüel beceri ve esnekliği teşvik eder. Çocukların talep ettiği bütünlük duygusunu tanıyan öğretmen, çocukların bu ihtiyacını giderebilmek için onlara yardımcı olmaya çalışır. Çocuklar, sorularını ciddiye alan öğretmene saygı duyarlar. Lipman, Sharp, Oscanyan öğretmenin çocuğa yaklaşımına örnek olarak:

Çocuk, “Dünya maddeden mi oluşuyor?” diye sorarsa, öğretmen çocuğa “Sizce madde nedir?” diye sorabilir. Ya da çocuk, “Dünya nasıl başladı?” diye sorarsa, öğretmen “Onun bir başlangıcı olduğunu nasıl anlarsınız?” diye sorabilir. Bu, öğretmeni çocuğunki gibi sorgulayan veya araştıran bir role zorlar.⁷²

Şimdi, burada üzerinde durmamız gereken bir nokta açığa çıkar: Çocuklarla felsefe eğitimleri, belirli özellikleri olan bir öğretmen rolüne vurgu yaparlar. Yani bu etkinliği gerçekleştirebilmek için öğretmenin, rolünün ne olduğunu bilmesi ve iyi yetiştirilmiş olması gerekir. Çocuklarla felsefe etkinliğinde rol oynayan yetişkinin dikkat etmesi gereken hususlar: “Felsefi soruşturmayı kararlı bir şekilde yürütmek, belli fikirleri aşlamaktan uzak durmak, çocukların fikirlerine saygı göstermek ve çocukların güvenini kazanmaktır.”⁷³ Son yıllarda eğitim tartışmalarında öne çıkan öğrenci merkezli yaklaşım, çocuklarla felsefe eğitiminin amaçlarıyla düşünülecek olursa, öğretmenin öğrencilerin ilgi ve becerilerine göre kendini şekillendirebilmesi beklenir. Diyebiliriz ki çocuklarla felsefe eğitimi, bir etkinlik, bir yapma biçimi olduğu için öğretmenin yetkinliği onun ne kadar felsefe tarihi biliyor olmasıyla değil, felsefi bir tavır tutunup tutunmadığıyla ölçülebilir. Nitekim, çocuklarla felsefe yaklaşımında

⁷² A.g.e., s.5.

⁷³ A.g.e., s.61.

öne çıkan tartışmalardan biri çocukların felsefe yapıp yapamayacağıyla ilgili tartışmalardır. Bu nedenle “felsefe yapma”nın ne demek olduğu açıklanmalıdır. Bazı filozoflar ve eğitimciler çocukların felsefe yapamayacağını iddia etmektedirler.⁷⁴ Hayes, P4C için terapinin bir versiyonundan başka bir şey olmadığını, çocukların sadece kendilerini ifade ederek ve tartışarak felsefe yapabileceklerine ilişkin önermenin yanlış olduğunu savunur. Kitchener, felsefe yapmanın bazı felsefi meseleler hakkında eleştirel, yansıtıcı bir şekilde düşünmeyi gerektirdiğini ve felsefe öğrenmenin “bir yaşam biçimi” olduğunu belirtir. Şunu ifade etmek gerekir ki; çocukların felsefe yapabileceklerini düşünen araştırmacılar “felsefi benlik” diye adlandırılan yönün gelişebilme kapasitesine vurgu yaparak çocukların felsefe yapabileceğini iddia ederler. Örneğin Jona Mohr Lone, felsefi benliği tıpkı fiziksel, ahlaki, sosyal ve duygusal benliklerin gelişimi gibi bir yön olarak değerlendirir ve geliştirilmesi gereken olarak ele alır.⁷⁵ Lone’ye göre diğer sayılanların önemini kabul ediyoruz ancak felsefi benliği göz ardı ediyoruz. Aynı şekilde Lipman’a göre, felsefi düşünme için gerekli olan becerilerin geliştirilmesi zaman alır ve pratik gerektirir. Çocukların yeni başlayan olmaları bu becerileri geliştirmeyeceklerini göstermez. Lipman, 1990 yılında Kitchener’a şöyle cevap verir:

Çocuklar kum havuzunda beyzbol oynarken, ellerinden geldiğince maharetle oynarlar ve oyunun kurallarına uyarlar. Kurallara uymaları onları beyzbol oyuncusu yapmak için yeterlidir: Oyunu ustaca oynamak zorunda değiller... Çocukların “doğal filozoflar” olduğunu iddia etmiyorum; Kohlberg’in ifadesi buydu. Ben sadece, birçok yetişkinin felsefe yapma yeteneğine sahip olduğunu ve birçok çocuğun da öyle olduğunu, bazı yetişkinlerin bunu iyi yapabileceğini ve bazı çocukların da aynı şekilde olduğunu söylüyorum.⁷⁶

Kitchener’a göre yetişkinlerle çocuklar arasındaki önemli fark; yetişkinlerin felsefeyi yaşamlarına dahil etmeleri ve felsefenin bir yaşam biçimi sunmasıdır. Ancak bu her ne kadar gerekli olsa da felsefeyle uğraşan tüm yetişkinler felsefeyi yaşamlarının asli bir parçası yapmazlar. Matthews, yetişkinlerin “çocukların düşüncesindeki saf yansıma anları” olarak adlandırdığı şeyleri algılamada nasıl başarısız olduklarını dile getirir.⁷⁷ Çocukların ilk girişimleri aynı zamanda felsefi problemler hakkında düşünmede geniş bir yelpaze olasılıkları içerir ve hayal etmeye açıktırlar. Belirtmek gerekir ki, çoğu filozof için çocuğun gelişimi

⁷⁴ Lone, J. M. (2019). *Philosophical Thinking in Children, The Routledge Handbook Of The Philosophy Of Childhood And Children*. s.53. Edited by Anca Gheaus, Gideon Calder and Jurgen De Wispelaere. New York: Routledge

⁷⁵ A.g.e., s.53.

⁷⁶ A.g.e., s.56.

⁷⁷ Kohan, W.O & Cassidy, C. (1994). *Gareth B. Matthews: Philosophy Of Childhood Or Children? Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher*. 215-231. New York: Routledge

büyüme süreciyle eş bir biçimde düşünülür ancak Matthews, bilişsel gelişimin “evreler” kavramını sorgulayan pek az teorisyenden biridir.⁷⁸ Lipman ile ortak yönleri çok olmasına rağmen Matthews’un çocuklarla felsefe yaklaşımında öne sürdüğü metot sadece çocuklarla ilgili değildir. Çocuklar için felsefe sadece çocuklar için değil aynı zamanda yetişkinler içindir.

Bu demektir ki felsefenin kendisi bir yaşam tarzı sunsa da böyle olması felsefeyle uğraşan yetişkinlerin felsefeyi yaşamlarına dahil ettiğini mutlak anlamda içermez. Peki o halde “iyi bir biçimde felsefe yapmak” ne demektir? Felsefenin ahlaki eğitimi gözetmesi ne demektir ve neden bunun geliştirilmesi gerekir? Felsefenin yaşama içkin olması, bir yaşam felsefesi olması, felsefenin hem teorik hem de pratik alanının ortak bir paydada ortaya serilmesini içerir. Çocukluk sosyolojisi çalışmalarından farklı olarak çocukluk felsefesi, ahlaki yargıların, etiğin, iyi yaşamın gözetildiği belirli bir modeli teoriye dahil etmesiyle ortaya çıkar. Böyle düşündüğümüzde, çocukluk felsefesi sanki modern dönemde ortaya çıkan sosyalizasyon teorileriyle ortak bir paydadaymış gibi görünür: belirli bir toplum biçimi düşünmesi ve çocuğun gelişimini belirli ahlaki ilkelerle sınaması açısından. Ancak bu acele varılmış bir akıl yürütme olur; çünkü göreceğimiz gibi felsefi düşünmenin aynı zamanda eleştirel düşünme olması, belirli bir yapı, bir toplum biçiminin varlığını kabul etmek anlamına gelmez bilakis kabul edilen dış gerçekliğin sürekli bir biçimde sınanmasını, teorinin pratiği, pratiğin de teoriyi dönüştürme gücünü denkleme dahil ettiği anlamına gelir. Burada cevaplanması zor görünen soru: Çocuklarla felsefe etkinliklerinde, felsefenin ne olduğuna dair yapılan vurguların bir kökene dönüş- Antik Yunan- içerip içermediğiyle ilgilidir. Neden “felsefe nedir?” sorusunu cevaplamak zorundayız?

Bu sorunun cevaplarından biri; felsefenin ne olduğuna cevap verebildikten sonra doğal olarak onun neden iyi olduğuna, önemli olduğuna dair idrakin peşinden geleceğidir. Diğer cevaplar ise felsefe nedir sorusuna gelen cevaplarla yine kendisini gösterecektir. Deleuze ve Guattari için; felsefe bir edimdir, bir yaratma, kurma edimidir.⁷⁹ Kavramlar oluşturmak, keşfetmek ve üretmek sanatıdır felsefe. Luc Ferry’e göre, çağdaş dönemin başlıca kusurlarından biri, felsefeyi basit bir “eleştirel düşünce”ye veya “savlama kuramı”na indirgemesidir.⁸⁰ Bu özellikler kuşkusuz önemli olsalar ve kamu hayatına belli bir özerklik içerisinde katılmaya ehil iyi

⁷⁸ N. P. Boyacı, F. Karadağ, K. Gülenç, “Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe,” Kaygı, 31/2018: 145-173.

⁷⁹ Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *Felsefe Nedir?* (s.8). Çev: Turhan Ilgaz. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

⁸⁰ Ferry, L. (2007). *Gençler İçin Batı Felsefesi* (s.2). Çev. Devrim Çetinkasap. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

vatandaşların yetişmesi açısından vazgeçilmez olduğu doğru olsa da, felsefe ne bir siyasal araçtır ne de ahlakın koltuk değneği.⁸¹

Felsefenin ilk görevi, yaşadığımız dünyanın sorgulanmasıyla ilgili olan kısım, teoriyle ilgilenmektir. Teori, “oyun sahası” hakkında fikir edinmektir. Dünyanın yapısının nasıl olduğu ve insanların sahip olduğu bilme gerekçelerinin sorgulanması felsefenin teori ile ilgili kısımlarıdır. Luc Ferry, felsefenin teori ile pratik alanı arasındaki ilişkiyi güzel tarif etmiştir:

Tabii ki, oyun sahasından, dünyanın ve varoluşumuzun içinde yer alacağı tarihin bilgisinden başka, oyunu birlikte oynayacağımız diğer insanlarla da ilgilenmemiz gerekir. Zira yalnız olmadığımız gerçeği bir yana, eğitim olgusunun da tek başına gösterdiği gibi, başta anababalarımız olmak üzere, diğer insanların yardımı olmadan ne doğabilir ne de hayatta kalabiliriz. Başkalarıyla nasıl yaşamalı, hangi kuralları benimsemeliyiz? Başkalarıyla ilişkilerimizde nasıl “uyumlu”, yararlı, haysiyetli, kısaca “doğru” davranabiliriz? Bunlar felsefenin ikinci kısmına, teorik değil pratik olan kısmına ait olan, geniş anlamda etik alana dahil olan sorulardır.⁸²

Geldiğimiz bu noktada, felsefenin ne olduğu ve neden tanımlanmasının zorunlu olduğuna ilişkin cevapların yaşamımızla ne denli iç içe olduğunu görebiliriz. Şimdiye kadar; felsefenin kökeninde merak duygusu olduğunu, sistemli bir düşünme biçimi olduğunu, bu düşünme biçiminin yaşamdan ayrı olmadığını, parçalanmış yaşam deneyimlerine bütünlük kazandırdığını ve en önemlisi başkalarıyla ilişkilerimizde düzenleyici ilkeleri barındırdığını görmüş olduk. Buraya kadar sanki birbirinden kopuk görünen ortaya koymaları artık “çocuklarla felsefe yöntemi”yle birleştirmenin zamanı gelmiş görünüyor. Nedir bu “çocuklarla felsefe yöntemi?”

İlk olarak çocuklarla felsefe pratiklerinin bir yöntem olarak ne anlama geldiğiyle ilgilenmemiz gerekiyor. Bu pratiklerin aynı zamanda yöntem olması, gördüğümüz gibi felsefenin hem teorik hem de pratik bir yapma biçimi olmasıyla ilgilidir. Teori ile ilgili olan kısmı, yöntemin belli kurallarla pratiğe dökülmesiyle ilgilidir. Bu “oyun sahası”nda, belirli kurallar, görme biçimleri, kullanılan araç gereçler ve etkinlikte yer alan katılımcılar var. Çocuklarla felsefe etkinliklerinde farklı yaklaşımlar dolayısıyla farklı metotlar mevcuttur. Fakat bu farklı yaklaşımlar, felsefenin ne olduğu konusunda ortaklaşmışlardır. Ancak felsefe, Deleuze ve Guattari’nin dediği gibi kavram üretmekse, diyebiliriz ki çocuklarla felsefede bu yoktur. Hatta Luc Ferry’nin, felsefenin siyasal bir araç olmadığını, ahlakın koltuk değneği olmadığını söylemesi çocuklarla felsefe

⁸¹ A.g.e., s.2.

⁸² A.g.e., s.13.

yöntemine mesafeli durmamızı gerektirebilir. Çünkü bu yöntemde belirli bir toplum modeli ve vatandaş olma biçimi içerilir. Lipman, çocuklarla felsefe eğitiminde demokratik bir toplumun önemini şöyle tarif eder:

Lipman üzerinde durduğu düşünmenin “demokratik” bir işleyişi olan, “makul akıl yürütmeye” sahip bireylerden oluşan bir toplumda hayat bulacağını ve böyle bir düşünmenin felsefe aracılığıyla erkenden çocuklara öğretilmesi gerektiğini belirtir.⁸³

Bu ifadeye göre; felsefi düşünmenin-eleştirel düşünmeyle eş tutulan anlamda- hayat bulabilmesi için gerekli koşul, demokratik bir toplum biçiminin varlığını imliyor. O halde şunu sormamızda bir problem yok: Türkiye’de çocuklarla felsefe girişimleri başarısız olmaya mahkûm mu? Birkaç açıdan: felsefeye gösterilen ya da gösterilmeyen değerden dolayı, eğitim müfredatlarında felsefe dersinin zayıflığından dolayı, iyi yetiştirilmiş felsefe öğretmenlerinin eksikliğinden dolayı, demokratik olmayan bir toplum olmasından dolayı... Bir türlü konuda ilerlemekte güçlük çekiyoruz, çok fazla soru fakat çok az cevap var. Çocuklarla felsefe yöntemi esasen felsefi diyalog yoluyla eleştirel düşünme eğitimi olduğu için, diyebiliriz ki bu eğitim anlayışı her ne kadar iyi bir toplum modelini varsaysa da onun eleştirel özelliği pekâlâ toplumun kendisini de değiştirme gücü taşıdığından sadece iyi bir toplumda işlenmesini gerekli kılmaz. Bilakis, eğer okul müfredatımız parçalı, deneyimlerimiz birbirinden kopuk ve iyi bir eğitim sistemimiz yoksa o halde felsefe böyle toplumlarda politik bir nitelik kazanabilir. Tıpkı çocukluk sosyolojisinin politik bir girişim olması gibi çocuklarla felsefe de bu minvalde düşünölmeye açıktır. Her ne kadar çocuklarla felsefe, felsefenin bu politik gücüne vurgu yapmasa da eleştirel düşünme, politik düşünmedir aslında.

2.1.1 Gerard Matthews ve Çocuklarla Felsefe

Çocuklarla felsefe literatürü içerisinde bilişsel gelişim modelini eleştiren teorisyenlerden Matthews, çalışmalarıyla en dikkat çeken isimlerden biridir. Lipman ile ortak noktaları fazla olsa da Matthews, çocuklarla felsefeyi sadece “çocuklar için” olarak düşünmez. Ona göre çocuklarla felsefe aynı zamanlarda yetişkinler içindir ve aynı derecede yetişkinler için de iyidir. Matthews’un çocuklarla felsefe çalışmaları, büyük ölçüde çocuk edebiyatı üzerine olan analizlerine ve çocuklarla gerçekleştirdiği sohbetlerin transkriptlerine dayanır. Çocuk edebiyatındaki felsefi tuhaflık-kapris (whimsy) türünün ortaya konma biçimini çocukların

⁸³ Mutlu, B. (2017). *Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak* (s.26). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57210>

düşünme tarzında da bulunduğunu varsayar. Bu varsayım onun çalışmaları sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Örneğin, Frank Tashlin'in "Olmayan Ayı" adlı çocuk hikâyesi bir felsefe çalışması olmasa da onu okuyan çocukların sorguladığı temalardan birkaçı şunlardır: Genelde söylediğimiz ve bildiğimizi sandığımız şeyleri bilmek için herhangi birimizin ne kadar temeli var?⁸⁴ Rüya görme ve şüphecilik, olmak veya olmamak, görünüş ve gerçeklik, bilginin temelleri gibi temalar ışığında Matthews, çocukların düşünme becerilerinin genellikle takdir edilenden çok daha fazla filozoflara yakın olduğunu söylemiştir.⁸⁵ İncelediği çocuk edebiyatı kolu bu düşüncenin güzel bir şekilde yansımaları gösterir. Bunun üzerine Matthews'un diğer bir yorumu; kolejlerde öğretilen çoğu akademik konunun liselerde öğretilen konularla sürekli oluşudur.⁸⁶ Bu felsefe değildir. Tam tersine çocuk edebiyatındaki bazı öykülerin analizleri göstermiştir ki felsefi düşünceye sahip olmak çocuklar için müzik yapmak, oyun oynamak kadar doğal ve insan olmanın bir o kadar parçasıdır. Bu dürtü okulda engellenir ve üniversite dahil olmak üzere yeraltına itiliyorsa bu demektir ki bu gerçeğin toplumla bir ilgisi olabilir.⁸⁷ Felsefi sorular sorma, günlük hayatın en sıradan şeylerinde bile yüzeyin hemen altında yatan tuhaflığı gösterme gücüne sahiptir.⁸⁸ Felsefenin bir toplumda yer altına mahkûm edilmesi Matthews'e göre daha karanlık bir noktayı açık eder: Felsefi sorularda bazen rahatsız edici, hatta yıkıcı bir şeyler vardır. Çoğu yetişkin çocuğu, ne kendilerinin ne de tanıdıklarının kesin yanıtlar veremeyeceği soruların peşine düşmekten caydırırlar. Jana Mohr Lone de bu konuda şunu söylemiştir: Çocuklarda felsefi benliğin gelişmemesinin nedeni yetişkinlerin onlara ilettiği mesajlarla ilgilidir. Çocuklar somut hayatın soyutlamalardan daha önemli olduğunu ve felsefi düşünmeye zaman olmadığını, bu tür soruların önemsiz (veya çok zor) olduğunu ve bizi bir yere götürmeyeceğini veya bu soruların din tarafından cevaplandırıldığı mesajını özümserler.⁸⁹ Bu bir kayıptır.

Bu noktada çocuk edebiyatı önemlidir ve küçümsenmemelidir. Bazı çok iyi çocuk şiirleri ve öyküleri genç zihinlerde sadece bilgi aktararak giderilemeyecek şaşkınlıklar uyandırır. Bu kafa karışıklıkları, üzerinde durulmayı, derinlemesine çalışılmayı, tartışılmayı, akıl yürütmeyi, birbirleriyle ve yaşamla bağlantı kurmayı gerektirir. Çocuklarla felsefe alanında çocuk

⁸⁴ Matthews, G.B. (1994). *Philosophy And Children Literature*, Gareth B. Matthews: *Philosophy Of Childhood Or Children?* a.g.e., s.60. New York: Routledge

⁸⁵ A.g.e., s.61

⁸⁶ A.g.e., s.61

⁸⁷ A.g.e., s.65.

⁸⁸ A.g.e., s.66.

⁸⁹ Lone, J. M. (2019). *Philosophical Thinking in Children*, *The Routledge Handbook Of The Philosophy Of Childhood And Children*. s.265. Edited by Anca Gheaus, Gideon Calder and Jurgen De Wispelaere. New York: Routledge.

edebiyatının önemli bir yer tutması da bundandır. Felsefe, keskin bir muhakeme gücü, ahlaki netlik ve benzersiz entelektüel heyecan sağlayabilen bir düşünme biçimi sağlar. O halde çocuklarla felsefede öncelikli amaç, çocukların ilgisini çekebilecek ve içerisinde felsefi bir çıkmazı barındıran temalar hakkında çocukların felsefi düşünmesini sağlamaktır. Tipik olarak, felsefi açıdan hassas bir hikâye; bir kavram, bir hipotez veya bir tavırla ilgili sorunlu bir şeyi ortaya çıkaran düşünce deneyi sunar. Matthews, çocuk edebiyatında öykülerin önemi üzerinde gereken hassasiyetle eğilmiş ve bu pasajında da ifade etmiştir:

Bir çocuk edebiyatı yazarı için çocuklara tam anlamıyla saygı duyarak bir öykü yazmanın bir yolu, kesinlikle tek yolu olmasa da, felsefi hayal gücüyle yazmaktır. Felsefenin eskimeyen sorularını ele almanın kendisi, küçümsemeden vazgeçmek demektir; aynı zamanda çocuklarımızla paylaştığımız insanlığın bir kutlamasıdır.⁹⁰

Çocuklarla felsefe etkinliklerinde, çocukların doğal filozoflar olarak kabul edilmesi, felsefi geleneğin akademide değil yaşamın kendisinde olduğunu göstermesi bakımından ve bunu hatırlatması bakımından son derece önemlidir. Matthews'un çocukların felsefi diyaloglarını metinlerle analizi 5 amaca hizmet ediyor:

1. Çocukların konuşmasında felsefenin varlığını doğrulamak.
2. Yetişkinlerin, çocukların konuşmasındaki felsefi diyalogu duymalarına yardımcı olmak.
3. Yetişkinlerin, bu konuşmalardaki felsefi düşünceleri nasıl destekleyebileceğini göstermek.
4. Çocuklarla felsefe yapmanın bir yöntemini göstermek.
5. Çocukların bilişsel ve ahlaki psikolojisi çalışmaları için kaynaklar sağlamak.⁹¹

Çocuklarla felsefe etkinliklerinde çocuk edebiyatının bu denli önemli olmasında Matthews'un katkıları büyüktür. Böylece çocukların konuşmalarında felsefi düşünce takip edilmiştir ve başkalarına çocukların seslerindeki felsefeyi nasıl duyacaklarını, öğreteceklerini ve yeniden inceleyeceklerini göstermiştir. Matthews için en önemli nokta ise, çocukların nerede ya da ne zaman felsefe yaptıkları değil, neden felsefe yaptıklarıdır. Çocukların felsefe yapma fırsatına ihtiyaçları vardır çünkü bu bir insanlık iyiliği, bir insan hakkı ve bir insan kapasitesidir.⁹² S.

⁹⁰ Matthews, G.B. (1994). *Philosophy And Children Literature*, Gareth B. Matthews: *Philosophy Of Childhood Or Children?* a.g.e., s.67. New York: Routledge.

⁹¹ A.g.e., s.232.

⁹² A.g.e., s.88.

Burdick-Shepherd ve C. Cammarano, Matthews'un çocuklarla felsefe yaklaşımını nasıl radikalleştirdiğini şöyle ifade ederler:

Matthews, bu tür transkriptlere ilişkin analizlerine dayanarak, felsefi pratiğin en profesyonelleşmiş kısmında, yani yazma alanında, çocukları değerli işbirlikçiler olarak kabul ederek yaklaşımını radikalleştirdi.⁹³

Bizim için burada öne çıkan birkaç durum var: Matthews, Lipman'dan farklı olarak çocuklarla felsefede felsefeyi pragmatik bir araç olarak kullanmamıştır. Yani felsefe, çocukların felsefi düşünmesini geliştirmek amacıyla çocuklarla tanıştırılmaz. Çocukların felsefi oyuna yatkınlığı vardır, açık bir merakla ve bağlanmadan diyalojik sorgulamaya girerler, gereken ciddiyetle gerçek hayattaki sorularla konuşurlar. İkincisi, çocuklar Matthews'un "felsefi şaşkınlık" olarak adlandırdığı şeyi ifade ederler. Üçüncüsü, Matthews için çocuklarla ortak diyalog gerçekleştirmek demek onlara saygı göstermek demektir. Saygı, Matthews için son derecede önemlidir. Gerçekleştirdiği transkriptlerde çocukların tam olarak söylediği şeyleri dahil etmeye çalışır. Dördüncüsü, çocukların karşılaştıkları felsefi sorunlar hakkında kendilerinin düşünmesi için çerçeve sağlamaya çalışır. Çocukların "peki şimdi cevap ne?" demelerini tercih etmez. Sanki kitapta yazılanların arkasında bir gerçek var ve bu gerçeğe kendisi hakimmiş gibi. "Bir süre sonunda bana "Peki şimdi cevap ne?" demelerini istemedim - sanki onların değil de benim "kitabın arkasında" cevapları görmeme izin verilmiş gibi."⁹⁴ Buradan hareketle ortaya koyabileceğimiz genel durum: Felsefe, çocukların hayatını iyileştirdiği için geçerli kılınmış değildir, felsefi düşünme ihtiyacı erken çocukluktan yetişkinliğe insanların doğasında olduğu için bu durum felsefenin kendisini geçerli kılar. Bu nedenle Lipman'ın çocuklarla felsefe yönteminde felsefe pragmatik bir işlev görürken, Matthews'un yönteminde felsefi düşünme bir araçtan ziyade bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Çocuklarla felsefe etkinliğinde yetişkin ve çocuğun karşılaşmasında, yetişkin her ne kadar dile ve kavramlara daha hâkim ise de, uyumsuzluk için çocuğun gözleri ve kulakları daha keskindir. Her bir tarafın katkıda bulunacak önemli bir şeyi olduğundan, soruşturma kolayca gerçek bir ortak girişim haline gelebilir. Çocuklarla felsefi diyaloga girmenin verdiği zevk, onun yaratıcı hareketini güçlendiren ciddi bir oyunculuktan kaynaklanır. Tartışma, çocuğun sorusunu veya meydan okumasını ciddiye alarak çocuğu onurlandırır. Burada söz konusu edilebilecek iki tür farklı yaklaşımı sunabiliriz: Birincisi, çocuklarla felsefe yönteminde çocuk, aktif katılımcı olduğu ve sözünün dinlenilmeye değer olduğu "kurulan evrende" uyum sağlaması amaçlanan

⁹³ A.g.e., s.88.

⁹⁴ A.g.e., s.65.

bir yerde mi konumlanıyor? Yoksa ikincisi, çocuğa biçilen bu rol Rancière'in politik felsefesini düşündüğümüzde kendi içerisinde bir hiyerarşi mi barındırıyor? Ben şu problemden kaçamayacağımızı düşünüyorum: Her halükarda çocuğun eğitimi konusu gündeme geldiğinde çocuğun belli yeteneklerinin geliştirilmesi ya da köreltilmesi amaçlanabilir. Öyle görünüyor ki çocuklarla felsefe yönteminde esas amaç çocuğun özgürleşmesi meselesi olmasa da bu özgürlüğün felsefe yoluyla aşılma aşılana mayacağı büyük meseledir. Konu edilen meselelere baktığımızda hemen hepsinin felsefenin belli başlı özelliklerinden yola çıkarak, çocuklarla felsefe öğrenimi yoluyla bu özelliklerin çocuklara aktarılması gerektiğine dair inanç vardır. Ancak can alıcı nokta; bu aktarımın nasıl bir tarzda gerçekleştiğidir. Buraya kadar önümüze çıkan genel tablo için şunları söyleyebiliriz:

- Çocuklarla felsefe girişimlerinde çocuk, aktif bir katılımcıdır. Boş bir kap olarak görülmez.
- Çocuklar merak duygusu öne çıkarılmış olarak filozoflara yakın olarak görülürler.
- Çocuklarla felsefe girişiminde yetişkinler ve çocuklar sohbetin katılımcılarıdır ve amaç ortak bir deneyim alanında etkinliği gerçekleştirmektir.
- Felsefe, yaşamdan ayrı olarak konumlandırılmaz ve sadece akademide gerçekleştirilen uzmanlaşmış bir alan olarak görülmez.
- Çocuğa saygı ilkesi ön plandadır ve bu ilkenin ihlali “çocuklarla felsefe evrenini” tahrip eder.
- Felsefi benlik, insan doğasında bulunmasıyla felsefi diyalog için hem hareket ettirici hem de geliştirilmesi gereken bir benliktir.

Öncelikle şunu belirtmemde yarar var; felsefi benlik her ne kadar insanın doğal bir özelliği olarak potansiyel duruma işaret etse de, literatüre baktığımızda “bazı çocukların felsefe yapma”ya daha yatkın olduğuna dair vurguların olduğunu görüyoruz.⁹⁵ Bu vurgunun bir probleme işaret ettiğini düşünüyorum: Eğer bazı yetişkinler gibi bazı çocuklar da felsefe yapmaya daha yatkınsa, çocuklarla felsefe tüm çocuklar için değil “bazı çocuklar” için geçerli sayılmış olur. Bu vurgu için Matthews'un ifade ettiğine bakarsak;

Hemen çıkıp çocukların filozof olduğunu veya filozofların çocuk olduğunu söylemek istemiyorum- gerçi bunların her birini söylemenin bir anlamı olacaktır-. Bunun yerine şunu söylemek istiyorum: Filozofların yaptıkları (oldukça disiplinli ve sürekli yollarla), en azından bazı çocukların da oldukça doğal olarak yaptıklarına (ara sıra ve bilinçsiz de olsa) genellikle takdir

⁹⁵ Bkz. Yukarıda Lipman'nın Kitchener'e verdiği cevap.

edilenden çok daha yakındır. Bu tesadüf, incelediğimiz çocuk edebiyatı koluna güzel bir şekilde yansımıştır.⁹⁶

Açıkçası şu an bir karar vermek zorunda olduğumu hissetmem de bu noktanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu belirsizliğin kaynağı sadece literatürde görüş farklılığı olarak saptanacak bir mesele gibi görünmüyor. Bu belirsizlik ciddi derecede bir dönüşüme işaret edebilir. Çocuklar doğal olarak merak duyguları bakımından felsefe yapma etkinliğine ve dolayısıyla filozoflara yakınlarsa bunu şu şekilde revize etmek daha doğru geliyor: Bazı çocukların sordukları sorular, bazı filozofların sordukları sorulara benziyor. Ama bu sefer de bizim bu bazı çocukları sanki bulup getirmemiz gerekiyor çocuklarla felsefe yapabilmek için. Fakat şöyle de olabilir: Bazı çocuklarda felsefi benlik “daha” gelişmiştir, felsefe yapmaya “daha” yatkındırlar. Bazı çocukların bunu daha iyi yapabiliyor olması onu diğerlerinden ayıran bir özellik değildir de, bu özelliğin gelişmesinde çocukların yaşadığı aile, okul, toplum ilişkileri kısacası kültürel farklılıklar diyebileceğimiz farklılıklar belirleyicidir. Felsefi düşünme tarzı gelişmiş olan çocuk doğal olarak bu yeteneğe sahip değil de küçük yaşlardan itibaren sorduğu sorular ebeveynleri ve diğer yetişkinler tarafından özenle dinlendiği ve çocukla birlikte düşündükleri için gelişmiştir. Lipman, çocuklarla felsefe, demokratik bir işleyişi olan toplumda hayat bulur demişti. Bu, bazı çocukların felsefi düşünmeye daha yatkın olması da o halde Lipman’ın düşüncesinde anlaşılabilir olarak duruyor. Anlaşılabilir bir bakış ancak problemsiz bir bakış değil. Bu durum, çocuklarla felsefe etkinliğinde en çok kullanılan yöntemlerden olan sokratik düşünme tarzını akla getirdiğimizde tuhaf bir hal alıyor. Sokrates, demokratik Atina’da ölüme mahkûm edilmişti...

2.1.2 Bir “Pratik Alan” Olarak Çocuklarla Felsefe

Burada, çocuklarla felsefeyi bir yapma-etme, eyleme, ilişkide olma biçimi olarak ele almak istiyorum. Çocuklarla felsefe esasen bir ilişkide olma biçimidir. Bunun bir ilişki biçimi olmasında pratiğe yapılacak olan vurgular, aynı zamanda çocukları nasıl gördüğümüzle, yetişkinler olarak kendimizi nasıl gördüğümüzle, ilişkinin nasıl bir zeminde gerçekleştiğiyle ilgilenmektir. Böyle bir yerden hareket etmeye çalışmak, çocuklarla felsefenin bir teknik, bir yöntem olmasından ziyade daha canlı olan pratik alanla ilgilenmektir. Nitekim hem Matthews hem de Lipman, Sharp, Oscanyan’a göre, çocuklarla felsefe birçok yönden bir teknikten çok

⁹⁶ A.g.e., s. 65.

bir sanattır; bir orkestrayı yönetmeye veya bir oyunu yönetmeye benzer bir sanattır.⁹⁷ Her sanatta olduğu gibi çocuklarla felsefe de pratik yapmayı gerektirir. Çocukları felsefi düşünmeye teşvik edecek olan yetişkinin ustalaşması kolay bir iş değildir ve pratik yapmak onun ustalaşmasını sağlayacaktır. Lipman, Sharp, Oscanyan'a göre; felsefi öğrenme öncelikle çocuklar ve çevreleri arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleşir. Bu ortamın fiziksel sınıf, diğer çocuklar, ebeveynler, akrabalar, arkadaşlar, toplumdaki insanlar, medya ve öğretmenden oluştuğu varsayılmaktadır. Çocuklarla felsefe öğretmen için yapılandırılmış değildir.

Öğretmenin rolü, temaları ortaya çıkarabilmesi, öğrencilerin belirleyemediği temalara işaret edebilmesi, çocukların yapmaya zorlandıkları durumlarda temaları çocukların deneyimleriyle ilişkilendirebilmesidir.⁹⁸ Çocuklarla felsefe etkinliği, insanı oldukça zengin düşüncelere ve sorgulama biçimlerine götürebilecek potansiyeller taşıyor. Hem felsefenin teori alanının hem de pratik alanının ortaya konma biçimi önemli bir hal alıyor. Çocuklarla felsefenin teori alanında öne çıkan farklı yöntemler olsa da bu yöntemlerin aynı zamanda kurallar niteliği taşıması, pratik alana gelindiğinde bu pratikte yer alan aktörlerin eylemlerini gözleme fırsatı sunuyor. Bir yetişkin için bu durum, hem kendi eylemlerinin farkında olması hem de çocukların eylemlerini takip etmesi bakımından kilit bir rol oynuyor. Bu, yetişkini çocuktan daha üst mertebeye taşımak değil, fakat ona çocuklardan daha fazla sorumluluk yüklemek anlamına geliyor. Çünkü onun rolü, çocuklara kendi bildiklerini aktarması değil, çocukların kendi yerlerine düşünmesini sağlamaktır. Bu son derece kritik nokta felsefede belki de üzerinde en çok söz söylenen kavramlardan olan "özerklik" ile düşünülmelidir. Çocukların kendi yerlerine düşünmesine yardımcı olmak, onları özerk aktörler haline getirebilmekle mümkündür.

Lipman, Sharp, Oscanyan'a göre, felsefi düşünme öğretiminin şartları; felsefi araştırmaya bağlılık, telkinden kaçınma, çocukların görüşlerine saygı ve çocukların güvenini uyandırmadır. Bu önemli koşullar sağlanmadığı sürece çocuklardan üretken bir şekilde felsefi faaliyetlere katılmaları beklenemez. Başarılı olmak için, yetişkinin sadece felsefe bilmesi değil, aynı zamanda bu bilgiyi doğru zamanda, çocukları kendi anlama mücadelelerinde destekleyen, sorgulayan, merak eden bir şekilde nasıl sunacağını bilmesi gerekir. Doğal olarak, çocuklar için felsefe programına gömülü olarak zihnin doğası ve bir çocuğun nasıl öğrendiği hakkında temel varsayımlar vardır. Zihni 'eğitilmek' için bilgi veya içerikle doldurulması gereken boş, pasif bir kap olarak tasavvur etmek yerine, çocukların aktif bir şekilde keşfetmeye katılarak öğrendikleri

⁹⁷ Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1977). *Philosophy In The Classroom* (s.59). Printed in the United States of America By Universal Diversified Services, Inc. West Caldwell, N.J. 07006

⁹⁸ A.g.e., s.68.

varsayılr. Dahası, bilginin basitçe ezberlenerek öğrenilmediği, çevre ile etkileşime girerek ve çocuklar için önemli olan problemleri çözerek öğrenilen bir şey olduğu varsayılr.

Tartışmaları ve eylemleri aracılığıyla, ister bir tasım bulma, ister oyun alanında kişiler arası bir çatışmayla uğraşma olsun, yaptıkları şeye uygulayabileceklerini gösterebildiklerinde bilgi onlarıdır. Kelimeleri söyleyebiliyorlar ama kelimelerin ifade ettiği bilgiyi kullanamıyorlarsa bu onların değildir. Felsefe, "kimin neyi, ne zaman söylediğini" veya "bir felsefi görüşün diğeriyle nasıl karşılaştırıldığını" kendi içlerinde amaçlar olarak ezberlemeye indirgenirse boştur. Ancak çocuklar kendileri için düşünme ve hayatın önemli meseleleri hakkında kendi cevaplarını bulma kapasitelerini ortaya koymaya başladıklarında önem kazanır.⁹⁹

Bu nedenle özerklik, felsefi düşüncenin entelektüel ve yaratıcı güçleri aracılığıyla çocuklar tarafından özümsemiği anda ortaya çıkabilir. Çocukların kendilerine saygı duymaları, her birinin bu düşünme biçimini kendi tarzlarında, bakış açılarında dile getirmeleriyle mümkündür ki yetişkinin buna çabalaması önemlidir. Farklı çocukların farklı değerleri vardır. Ancak bu değerleri düşünceli bir şekilde sahiplenirlerse, neden böyle hissettiklerini ve düşündüklerini dikkate alırlarsa, kendi ihtiyaçları, ilgi alanları ve faaliyetleri hakkında düşünürlerse bu, felsefi tartışmaların onlar için yararlı olduğunun bir göstergesi olacaktır. Felsefenin gücü ve otoritesi beraberinde büyük bir sorumluluk da getirir. Eğer yetişkin kendi “doğru” bildiğini çocuklara aşlamaya çalışıyorsa bu, felsefeyi yok etmektir. Özerklik, kendini yönetme yeteneğidir.¹⁰⁰ Yetişkinin kendi değerlerini aşlaması o halde çocukların özerkliğine dair olan felsefi düşünmenin amacını yerle bir eder. Özerklik meselesi başlı başına zor bir meseledir ancak çocuklarla felsefi diyalogun gerçekleştirilmesinde son derece önemli olarak önümüzde durur.

Sarah Hannah’a göre, “Özerklik nedir?” normatif kavramla ilgili bir sorudur; “Çocuklar özerk midir?” sorusu ise büyük ölçüde ampiriktir.¹⁰¹ İkinci sorunun cevaplanması o halde birinci sorunun nasıl halledildiğiyle ilgilidir. Bizim karşımıza bu soruların ısrarla çıktığını gördüğümüzü kabul edersek meselenin önemi kendisini açık eder: Özerklik, eğer normatif olan pratik (etik) alanla ilgili bir kavrayışsa, çocukların özerk olarak görülüp görülmemesi, çocuklara yaklaşım tarzlarımız açısından son derece önemlidir. Entelektüel merakı doyurmanın ötesinde, çocukların özerk olup olmadığını anlamak, onlara nasıl davranılması gerektiğini

⁹⁹ A.g.e., s.70.

¹⁰⁰ Sarah, H. (2019). *Childhood And Autonomy, The Routledge Handbook Of The Philosophy Of Childhood And Children.* s.212. Edited by Anca Gheaus, Gideon Calder and Jurgen De Wispelaere. New York: Routledge.

¹⁰¹ A.g.e., s.216.

etkilediği için önemlidir. Çoğu görüşe göre özerklik, ahlaki statümüzü belirlemede çok önemli bir rol oynar ve bu da diğerlerinin bizimle nasıl etkileşime girebileceğini bildirir.¹⁰²

Ancak benim görüşüme göre özerkliğin bu rolünden ziyade, yani diğerlerinin bizimle nasıl etkileşime girebileceğini bildirmesinden çok bizimle ilgili bir etkileşim türüne işaret eder. Özerklik yalnızca bir yetişkinin ilişkide bulunduğu çocukları özerk olarak görmesinde yatmaz aynı zamanda kendisinin gerçekten özerk olup olmadığı hakkında da ipucu verir. Kant, özerkliği, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğu olmadan kullanabilmesi olarak tanımlar.¹⁰³ O halde kendi aklını bir başkasının kılavuzluğu olmadan kullanabilen özerk yetişkin, etkileşimde olduğu çocuklar için bunu gözetecektir.

Aksi takdirde onun bu durumu ihlal etmesi, kendisinin de özerk olmadığını gösterecektir. Yetişkinin gözettiği, kendine mal ettiği ve eylemleriyle tutarlı olan şey, çocukları kendi akıllarını kullanabilmeleri için cesaretlendirmesi olacaktır. İlkesi şu olacaktır; çocuklar kendi akıllarını kullanabilirler, onlarda bu vardır, ne var ki benim onlarla etkileşimimde onların bu kapasitesi ya körelecektir ya da gelişecektir. En basit bir örnek; eğer korkutucu ve baskıcı bir ebeveyn, yetişkinseniz çocuğunuzun kendi düşüncelerini size ifade edebilme kabiliyetini elinden almış olursunuz. Onun yerine siz düşünüyor, ne yapıp yapmayacağına dair her kararı siz veriyorsanız çocuk için “kendi aklını kullanabilme”ye dair olan her şey sizin için anlamdan yoksun, saçma, öfke uyandıran seslenmeler olacaktır. Peki, özerklik durumuna işaret eden özelliklerden biri olan “kendi aklını kullanabilme”, pratik alana gelindiğinde ne tür etkileşimiimler ve çocuklarla felsefenin hangi kazanımlarıyla bu özellik açığa çıkar?

Felsefî düşünme aynı zamanda eleştirel düşünmedir.¹⁰⁴ Çocuklarla felsefede bir uyarın aracılığıyla gerçekleşen düşünme biçimi, belirlenmiş olan temanın, kavramın sorgulanmasıyla ve günlük yaşam deneyimlerinin analizi aracılığıyla ortaya çıkar. Eleştirel düşünme denildiğinde akla ilk gelen filozoflardan biri Hegel'dir. Eleştirel düşünme Hegel için, düşünme üzerine düşünmedir. Bu tanımlı çocuklarla felsefe için düşünürsek; belirlenen temaya dair söylediklerimiz üzerine tekrar düşünme, onlara tekrar tekrar geri dönme ama aynı zamanda diğerlerinin de ne söylediğini akılda tutmak ve onlar üzerine de düşünme olarak ortaya koyabiliriz.

¹⁰² A.g.e., s.218.

¹⁰³ Kant, I. (2015). *Aydınlanma Nedir?* (s.1). Çev. Nejat Bozkurt. İstanbul: Remzi Yayınevi.

¹⁰⁴ Boyacı, N.P. & F. & Gülenç, K. “Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe,” *Kaygı*, 31/2018: 145-173.

Nitekim çocuklarla felsefe kurucularından olan Lipman için de “eleştirel düşünme, sağlam (good) yargıyı kolaylaştıran ustalıklı, güvenilir düşünmedir, çünkü (1) kriterlere dayanır, (2) kendini doğrulamadır ve (3) bağlama duyarlıdır.”¹⁰⁵ Eleştirel düşünmenin kriterlere dayanması, ortaya konan düşüncenin sağlam ve güvenilir olup olmadığını ölçmemize yarayan belli kuralları gözettiğimizi gösterir. Bir örnek vermem gerekirse, mantıktaki çıkarım kurallarından modus ponens¹⁰⁶; yağmur yağarsa yerler ıslanır, yağmur yağıyor, o halde yerler ıslak. Bu sağlam ve geçerli bir çıkarımdır. Peki, yağmur yağarsa yerler ıslanır, yerler ıslak, o halde yağmur yağıyor. Bu geçerli değil çünkü yerlerin ıslak olması sadece yağmur yağıyor diye gerçekleşmez. Belki de birileri su dökmüştür biz görmeden. Ancak bu iyi bir örnek olsa ve mantık kuralları önemli ve güçlü olsa da çocuklarla felsefe pratiğinin gerçekleşmesinde belirleyici olan kurallar mantık kurallarından ziyade etiğe dair pratiklerdir. Günlük deneyimlerimizde ya da konumuz olan çocuklarla felsefe pratiğinde önümüze çıkan çelişkiyi, problemi çözmek için aklımızı ve mantığımızı kullanmak bizi belirli bir yere belki götürür ama ne var ki çoğu zaman yetersiz kalır. Ancak şunu belirtmekte yarar var ki; bir problemin ya da çelişkinin illa ki ne çocuklarla felsefe pratiğinde, ne günlük yaşamdaki deneyimlerimizde ne de rüya pratiklerimizde çözülmesi şart değildir. Önemli olan şey; yapılan akıl yürütme biçimi, nelere yer ayırdığımız ya da ayırmadığımız, problemi çözmeyi gerçekten de isteyip istemediğimiz olabilir.

Çocuklarla felsefeyi bir yöntem, program, etkinlik gibi çeşitli yollarla ifade edebiliriz ancak bunlar yerine ‘pratik’ olarak ifade etmeyi seçmemin nedeni; Lipman, Sharp, Oscanyan ve Matthews’un çocuklarla felsefeyi pratikle anlamaları, sanat ve oyunla yakınlaştırmalarıdır. Program dersek, uyulacak kuralların, prosedürlerin olduğu bir plana vurgu yapmış oluruz.

Ancak pratik dersek, programın uygulandığı sürecin kendisine, gerçekleştirme eylemlerine vurgu yapmış oluruz. Pratik alandaki bu ilişki, eylemde bulunarak yaşadığı ilişki, etik ilişkidir. Etik, gücümüzün neye yettiğiyle, ne yapabileceğimizle ilgilidir.¹⁰⁷ Güç sorunu, kudret sorunu olan etik, ne yapmamız gerektiğini sormaz, her zaman nelere muktedir olduğumuzu, neyin gücümüz dahilinde olduğunu sorar.¹⁰⁸ O halde çocuklarla felsefede öğretmenin, yetişkinin çocuklarla ilişkisini düşünürsek, önemli olan ona bir reçete, nasıl yapması gerektiğine dair bir yol göstermek değildir. Bunun anlamı, yöntem önemsizdir demek değil fakat odaklanması gereken yerin eylemler olduğudur. Etik ilişkinin yapısını ve sorunlarını araştırmada tek

¹⁰⁵ A.g.e., s.148.

¹⁰⁶ P ise q, p, o halde sonuç: q

¹⁰⁷ Yücefer, H. (2017). *Teorik Bakış: Spinoza, Ahlak İçin Başka Bir Soykütük: Deleuze’e Göre Spinoza’nın Pratik Felsefesi*. (s.81). Sayı:9. İstanbul: Minör Yayınları.

¹⁰⁸ Deleuze, G.(2008). *Spinoza Üzerine Onbir Ders*, (s.319). Çev: Ulus Baker. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

ipucumuz, kişi eylemleridir.¹⁰⁹ Çocuklarla felsefede etik ilişki, bu noktalardan hareketle yetişkin ve çocuk arasında ortaya çıkan bir güç ilişkisidir. Yetişkinin ya da çocukların eylemlerini, çocuklarla felsefe içerisinde güçlerin dağılımını nasıl düşünebiliriz? Yetişkin nasıl yapmalıyım mı diye sormalı yoksa kendi gücünü ve kudretini mi sorun haline getirmeli? Nasıl yapmalı mıyım yoksa ne yapabilirim mi?

2.2 Pedagoji: Aptallaştırır mı Özgürleştirir mi?

Bu şekliyle sorulan bir soru şüphesiz öncelikle kendi sınırlarını sorgulamalı, kendi sınırlarını açmalı ve daha sonra kendisini yeniden ortaya koymalıdır. Mesele öncelikli olarak pedagojiden ne anladığımızla ilgilidir: Pedagoji nedir? Pedagojinin ne olduğuna ilk elden etimolojisine başvurarak cevap bulmak bir yol olabilir: Çocuk bilimi. Ancak şimdiye kadar zaten araştırmamız çocuğun ne olduğu konusunda ortaya çıkan görüşlerin karmaşıklığında yüzmüştü. Pedagojinin ne olduğu, çocuğu ne olarak gördüğüyle ilişkili olduğundan, pedagojinin aptallaştırıcı mı yoksa özgürleştirici mi olduğu çocuğu görme biçimiyle kendini açık eder. Pedagoji aynı zamanda eğitim meselesiyle, öğrenme süreciyle ilişkilidir. Çocuklarla ilişkide olan yetişkinin, ebeveynlerin, öğretmenlerin rolüyle ilgili olmakla birlikte bu rolün bir hiyerarşi kurup kurmadığıyla ilgilidir. Yetişkinler, ebeveynler, öğretmenler bilen konumunda ve çocuklar bunun karşısında bilmeyen konumundaysa aptallaştırıcı pedagoji iş başında demektir. Demek ki pedagojinin aptallaştırıcı olması sadece çocukları nasıl gördüğü değil aynı zamanda yetişkinin, pedagoğun kendisini nasıl gördüğüyle ilgilidir. Yetişkinin kendisini “bilen” olarak konumlandırması için, bir “bilmeyen”e ihtiyacı vardır. Bu formül aynı zamanda yetişkin-çocuk ikiliğinde kurulan asimetric ilişkinin köklerinde bulunur. Yetişkini eksiksiz ve tamamlanmış olarak, bunun karşısında çocuğu eksik ve tamamlanmamış olarak konumlandırmak asimetric ilişkinin varlık zeminidir. Burada ise hem bu asimetric ilişkinin zemininden ortaya çıkan pedagojik bakışın sorunlarını ele alacağız hem de bu zemini ortadan kaldırmanın bir yolu olarak daha eşit bir ilişki biçimini ve özgürlükçü pedagojik tavrın imkânını arayacağız. Rancière’e göre pedagojinin miti zekâyı ikiye böler.¹¹⁰ Buna göre bir aşağı zekâ vardır ve bir de üstün zekâ vardır. Yetişkini eksiksiz bir varlık olarak görmek o halde yetişkinin zekâsını çocuk zekâsı karşısında üstün görmektir ve bu da zekâların eşitsizliğini kuran perspektiftir diyebiliriz. Bu perspektif, hemen hemen tüm çocukluk tarihi araştırmalarında ve burada yer alan çeşitli

¹⁰⁹ Kuçuradi, İ. (1988). *Etik*. (s.12). Ankara: Meteksan A.Ş.

¹¹⁰ Rancière, J. (2016). *Cahil Hoca, Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, (s.14). Çev. Savaş Kılıç. İstanbul: Metis Yayıncılık.

disiplinlerce pekiştirilmiştir. Rancière'in "açıklayanın düzeni" dediği bu düzende iş başında olan şey açıklama ilkesidir ve bu ilke aptallaştırıcıdır. Bu ilkeye göre öğrencinin-çocuğun anlayıp anlamadığını ölçen pedagog, çocuğun anladığını doğrulamak ya da doğrulamamak için oradadır. Pedagogun görevi kendi konumunu korumak uğruna karşısındakini eşiti olarak görmeyip sahip olduğunu iddia ettiği bilgileri aktarmaktan geçer.

Oysa eşitliğin gücü ortaklığın gücüdür. İster çocuk-yetişkin, öğretmen-öğrenci, pedagog-çocuk hangi tür ikilik olursa olsun, bu ikilik sonucunda eğer bir zekâ diğerine bağlıysa burada özgürleşmeden söz edemeyiz. Rancière'in deyişiyle; uyumlandırmanın olduğu yerde zekâ olmaz: Her bireyin eylemde bulunduğu, ne yaptığını anlattığı ve eylemin gerçekliğini doğrulama olanaklarını sunduğu yerde zekâ olur.¹¹¹

Bizler acaba bir düşünürün, pedagogun, yönetmenin, analistin ya da öğretmenin zekâların eşitliğini savunan özgürlükçü yöntemini nerede aramalıyız? Böylesi bir yöntem mümkün mü? Eğer bakacak olursak bir zekânın başka bir zekâyâ tabi kılındığı zeminde özgürlük olmadığını söyleyen pek çok görüşlere rastlayabiliriz. Kant'ın aydınlanmayı tarif ettiği formülünde de esas mesele, insanın kendi aklını başkasının kılavuzluğu olmadan kullanabilmesinde yatıyordu. Bu düğüm nerede aranmalı? Bizim meselemiz esas olarak çocuklar üzerinde döndüğü için işin içerisine ilerleme fikri katılırsa, çocuk-yetişkin ikiliğinin kurduğu tuzağa düşme tehlikemiz var. Ancak gerçekten de ilerleme olmaksızın bir insan yetkinliğinden, özgürlüğünden bahsedebilir miyiz?

İnsanın sadece yetişkin olduğunu söylemek onun aynı zamanda özgür olduğunu söylemekle eşdeğer değildir. Çünkü özgürlük, yaşın niceliksel ölçütü değildir. Ya da bir çocuğun sırf çocuk olduğu için onun henüz özgür olmadığını söylemek de bir o kadar makul değildir. Özgürlüğü hangi tür ilişki biçimlerinde aramalıyız? Daha doğrusu ilişki biçimlerinde mi aramalıyız? Meselemiz pedagojinin özelinde kurulan ilişki biçiminin analizinde ilkelerin aptallaştırıcı mı yoksa özgürleştirici mi olduğu yönünde dert barındırdığından burada değerlerden bahsetmiş oluyoruz ki bunun sonucunda ilkelerin aptallaştırıcı ya da özgürleştirici olduğunu söyleyebilelim. İlkeler teoriyle kurulur ancak ilişki pratiktir. Bu nedenle ilkelerimizin bizi götürdüğü yer pratiklerimizdir ve aptallaştıran ya da özgürleştiren ilişki pratiklerimizde mevcuttur. Demek ki bir pedagog eğer kendisini ilkece daha üst konumda, zekâsını daha üstün görüyorsa, kendi bilgisini karşısındakine aktarılacak, açıklanacak olarak görüp öyle hareket ediyorsa pedagogun eylemi karşısındakini aptallaştırır. Belirtmek gerekir ki pedagoji

¹¹¹ A.g.e., s.38

dendiğinde asıl olarak ilgilendiğimiz şey eğitim, öğrenme, öğretme ekseninde dönen ilişki biçimi üzerinde durmaktır. Bu haliyle buradaki ilişki biçiminde konu edilen sadece pedagoğ değildir. Aynı zamanda genel olarak yetişkin, hoca, filozof, analist, yönetmen, yazar olabilir. Kendisiyle ya da başkalarıyla ilişkide olan bir kişi olabilir.

Platon, insanın eğitimi için vazgeçilmez olan üç tür başkalarıyla ilişkiden bahseder.¹¹² İlk olarak; örnek yoluyla hocalıktır. Bu ilişkide öteki(hoca), daha genç olanın eğitimi için davranış modeli teşkil eder. Gelenek yoluyla aktarılan destanlar, anlatılarda örnek yoluyla hocalık, itibarlı büyükler, şehrin şanlı yaşlılarının mevcudiyeti tarafından sağlanır.¹¹³ İkinci hocalık türü; yetkinlik hocalığıdır, yani daha genç olana bilgi, ilke, yetenek, beceri vb. aktaran hocalık.¹¹⁴ Üçüncü tür hocalık ise sokratik hocalıktır; yani uyandırma ve keşfettirme hocalığıdır.¹¹⁵ Foucault'a göre bu hocalık türlerinden her biri cehalet ile hafıza arasında bir tür oyuna dayanıyor. Sokratik hocalık çocuklarla felsefe etkinliğinde de en çok kullanılan tür olarak karşımıza çıkmıştı. Ancak Rancière'e göre sokratik yöntem aptallaştırmanın kusursuz bir biçimidir. Bunu şöyle ifade eder;

Her bilgin hoca gibi Sokrates de öğretmek için soru sorar. Oysa bir insanı özgürleştirmek isteyen kişinin ona bilginler gibi değil herhangi bir insan gibi soru sorması gerekir, yani öğretmek değil öğrenmek için.¹¹⁶

Rancière'in bu görüşünde ne kadar haklı olup olmadığı bizim meselemiz değil. Ortaya bir doğru ya da bir yanlış koymaya çalışmıyoruz. Platon'daki üç tür hocalığa baktığımızda hocaların asıl işlevinin diğerleriyle ilişkisinde öğretme konumunda olduğunu söyleyebiliriz. Oysa Rancière, hocayı öğretmek için soru soran değil öğrenmek için soru soran olarak kurgulamak ister. Bu bizim için kendi sorumluluğumuzu düşündüğümüzde nasıl bir görünüm taşıyor? Pedagoji aptallaştırır mı özgürleştirir mi diye soruyoruz. Sorduğumuz sorunun cevabını zaten bildiğimizi iddia edersek aptallaştırma bir etkinliğin içerisindeyiz demektir. En azından Rancière'in tarif ettiği sınırlar içerisinde. Sokrates de hiçbir şey bilmediğini söylüyor, cahil hoca Jacotot da. Bu noktada söyleyebileceğim şey; sorduğumuz soru için cevabını bulduğumuzu iddia edip; Rancière'in Sokrates'in yöntemine aptallaştırıcı dediği için sokratesçiliğin aptallaştırıcı olduğunu savunmak aptallaştırıcıdır. Çünkü bu benim değil Rancière'in görüşü. Bu tuzağa

¹¹² Foucault, M. (2015). *Öznenin Yorum Bilgisi* (s.19). Çev. Ferda Keskin. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

¹¹³ A.g.e., s.111.

¹¹⁴ A.g.e., s.111.

¹¹⁵ A.g.e., s.111.

¹¹⁶ Rancière, J. (2016). *Cahil Hoca, Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, (s.36). Çev. Savaş Kılıç. İstanbul: Metis Yayıncılık.

hiçbir zaman düşmek istemem. Ama kendime şu soruyu sorabilirim: Soruyu gerçekten de öğrenmek için mi sordum ve nasıl öğrenebilirim?

Bu noktada kimse bizden hiçbir şeyi bilmediğimizi duymak istemiyor, kendim de dahil. Peki fiziksel ya da psikolojik bir sorunumuz olsa ve bunun için bir doktora gitsek, doktordan bunu duysak (hiçbir şeyi bilmiyorum) ne olur? İtiraf edelim ki bir yerimiz ağrıya ve hasta olsak en çok bilene, o konuda yetkin olan hekime gitmek isteriz. Bize bir asistanın değil, profesörün bakmasını isteriz. Talat Parman'a göre, hekim tıbbi bilgi ve becerisiyle hastanın kendi bedeni ve hastalığı hakkında bilmediği bilgilere sahiptir ve bunları hastasına açıklar, hastasına öğretir.¹¹⁷ “Bu açıdan hekimin açıklayıcı bir öğretmen olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.”¹¹⁸

Peki eğitim, psikanaliz veya pedagoji mevzubahis olduğunda bizler tam olarak hocadan, analistten ya da pedagoğdan ne bekliyoruz? Fiziksel ya da psikolojik bir ağrımı anında dindiren bir doktor olsa ve doğru tedaviyi uygulasa neden bu beni memnun eder de eğitim, psikanaliz ya da pedagoji söz konusu olunca başka tür bir ilişki biçimi arıyorum? Demek ki bu konu biraz da insanın neyi aradığıyla, neyi istediği ve arzuladığıyla ilişkili olarak önümüzde duruyor. Problem gibi görünen durum; özgürlüğü pedagojinin temeline yerleştirmeye çalışırken ve pedagojinin özgürleştirici olması gerektiğini söylerken bunu kim için arzu ettiğimizden, kimin adına konuştuğumuzdan ileri geliyor. Bunu bir problem olarak görmemin nedeni şudur; diyelim birisi çıkıp da kendisi yerine düşünen ona açıklamalar yapan ve hayatını yönlendiren birisinin varlığından memnun olduğunu söylüyor. Bunun karşısında bizler şunu söylüyor gibiyiz; senin özgürlük korkun var ve bu seni ezilen biri haline getiriyor. Sonra biz dizi açıklama yapmaya girişmiş olmuyor muyuz? Bu ilişki biçimi seni aptallaştırıyor, ezen-ezilen ilişkisini pekiştiriyor, özgürlüğünü elinden alıyor vb. bir dizi açıklamalar... Yani temelde şu soruyu sormak istiyorum; açıklama yapmadan birini özgürleştirmek ya da kendimizi özgürleştirmek nasıl mümkün? Burada konu edilen “açıklama” ya da “bilgi aktarımı” bir kimsenin karşısındaki kişinin kendi aklını kullanmasına imkân vermeden ona bir dizi malumat vermesi ve karşısındaki kişiyi edilgen olarak konumlandırması sonucunda zekâların eşitsizliği ile ön plana çıkıyor. Zekâların eşitsizliğinde hoca, öğretmek için soru sorar ve öğrencisinin anlayıp anlamadığını sınar. Oysa eşitliğin olduğu yerde öğrenci veya bilgin olarak değil insan olarak hitap etme

¹¹⁷ Talat, P. (2022). *Psikanalitik Süreç Bir Öğrenme midir?. Psikanaliz Defterleri*. Cilt. (3). s.14. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

¹¹⁸ A.g.e., s.14.

vardır. Eşitlik sancağı altında, bizimle konuşan birine cevap veririz, sınavdan geçmek için değil.¹¹⁹

Rancière'in 'Cahil Hoca' kitabında Jacotot alışılmadık bir yöntem izleyerek özgürleştiren hoca rolüne bürünür. Onun varsayımı şudur; öğretmen bilmediğini öğretebilir ve bu yolla öğrencilerini özgürleştirebilir. Eşitlik yöntemi de olan bu yöntem, her şeyden önce bir irade yöntemidir. Rancière, eğer istiyorsak kendi arzumuzun gerilimiyle, açıklama yapan bir hoca olmaksızın kendi başımıza öğrenebileceğimizi söyler.¹²⁰ Rancière'in bu pedagojik deneyi bütün pedagojilerin mantığından bir kopuşa işaret ederek özgürleştiren hocaya dair bir perspektif sunuyor. Çünkü Rancière'e göre pedagogların pratiği ilim-cehalet karşıtlığı üzerine kurulmuştur ve bir zekâ başka bir zekâyı tabiidir. Aptallaştırıcı dediği tam da budur. Aptallaştırma, açıklayanın düzeninin eşitsiz bir ilişki biçimi barındırmasıyla, hocanın kendi ilmini öğrencisinin kendi zekâsını kullanmasına fırsat vermeden izlediği yöntemle açığa çıkar. Oysa Jacotot şunu söyler; bütün insanların zekâsı eşittir.¹²¹ Burada önemli olan, zekâların eşitliğini kanıtlamak değil, bu varsayımla ne yapabileceğimizi görmek.¹²² Bu son derece önemli nokta şimdiye kadar gelmiş geçmiş bütün pedagoji mantığını yerle bir eder. Çocuk yetişkin karşısında zekâsı daha alt konumda olan değildir. 'Biz çocukları, zekâların eşitliği kanısına göre yönetiyoruz.'¹²³ Yönetmek lafına burada ne kadar takılmamız gerekir bilmiyorum. Zaten Jacotot'un deneyinde hoca, öğrencilerini bir çembere kapatmış ve o çemberden kendi zekâlarıyla çıkmalarını gözetmişti. Bu probleme şimdilik girmeyebiliriz; sahneyi kuran ve yöneten bir hoca var. Açıklama yapmasa da öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini onaylayan bir 'öteki' olarak hocanın mevcudiyeti meselesi. Aslında tam da buradan ilerleyebiliriz. Bu nokta benim için oldukça ilginç bir hal aldı. Çünkü Rancière'in *Cahil Hoca* metnini okuduğumuzda Rancière'in temelde bize şunu dediğini iddia edebiliriz: Öğretmen olmadan da öğrenciler öğrenebilir. Böyle yorumlandığı takdirde öğretmenin mevcudiyeti kriz altına girer ve onun rolünü özgürleştiren bir öğretmen modeli olarak da ortaya koyamayız. Gest Biesta, *Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü* adlı makalesinde, bu makaleyi yazmasına onu iten bir neden olarak, son dönemlerde eğitim bilimi çalışmalarında araştırmacıların Rancière'in eserlerine yapmış oldukları bir yorumu işaret ediyor:

¹¹⁹ Rancière, J. (2016). *Cahil Hoca, Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, (s.18). Çev. Savaş Kılıç. İstanbul: Metis Yayıncılık.

¹²⁰ A.g.e., s.19.

¹²¹ A.g.e., s.25.

¹²² A.g.e., s.51.

¹²³ A.g.e., s.50.

Bu sorunlu yoruma göre, Rancière’in Cahil Hoca kitabının ana mesajı şudur: Herkes bir öğretmen olmadan da öğrenebilir ve bu sözümona “öğrenme özgürlüğü” bir özgürleşme “momenti”, hatta belki özgürleşme momentinin ta kendisi olabilir.¹²⁴

Özgürleştirici eğitim öğretmenin mevcudiyetini dışarıda bırakmaz, diyebiliriz ki öğrenme süreci için öğretmen hala vazgeçilmezdir fakat başka bir biçimde. Eğitimden kastedilen artık bir özgürleşme meselesidir. Öğretmenin rolü bu temele göre yeniden şekillenir, yerinden edilmez. Rancière, bize açıklayıcı hoca olmadan öğrenmenin mümkün olduğunu gösterir: “Jacotot onlara bir şey öğretmişti. Ama kendi ilminden bir şey aktarmamıştı.”¹²⁵ Öğrenciler, onlara açıklama yapan bir hoca olmadan da bilmedikleri bir dili öğrenmiş, kendi zekâlarıyla boğuşarak öğrenme edimini gerçekleştirmişlerdir. Burada bir kez daha vurgu; aptallaştırıcı pedagojinin öğrenciyi nesne olarak konumlandırması, zekâyı başka bir zekâyâ tabii kılması ile gerçekleşen tahakküm ilişkisinin pekiştirilmesidir. Rancière bize eşitlik sancağı altında, zekâların eşitliği varsayımından hareket edersek öğrenmenin nasıl özgürleştirici olabileceğine dair güzel bir örnek sunar.

Eğitim meselesini bir özgürleşme pratiği olarak ele alan iki önemli isme bakarak eğitimin nasıl özgürleştirici olabileceğine dair çerçeveyi biraz daha genişletebiliriz. Rancière’e bakarak geldiğimiz nokta, genel bir eğitim teorisi hakkında fikir edinmek değil de özgürleştirici eğitimde öğretmenin rolüyle ilgili bir takım olanaklara kapı aralayan fikirleri tanımak oldu. Şimdi ise özgürleştirici eğitim pratiğine dair Paulo Freire ve bell hooks’un bu alana yapmış oldukları katkılara bakarak eğitim pratiğini bir özgürleşme meselesi olarak nasıl kavrayabileceğimizin olanaklarını soruşturabiliriz.

Paulo Freire’ye göre eğitim, anlatım hastalığından mustarıptır. Freire bu eğitim anlayışını “bankacı eğitim” olarak nitelendirir. Bankacı eğitim anlayışında eğitim ilişkisi, özne olan bir öğretmen ve onun karşısında nesne konumunda olan öğrenciler ile yürütülür. Freire’ye göre:

Anlatı (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Daha beteri, onları, öğretmen tarafından doldurulması gereken “bidonlar”a, “kaplara” dönüştürmesidir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi

¹²⁴ Biesta, G. (2022). *Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü, Cogito. Çocuk Düşüncesi. Cilt Sayısı* (108). s.111. Çev. Münevver Çelik & Sinem Özer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

¹²⁵ A.g.e., s.126.

bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir.¹²⁶

Freire'nin bu saptaması çocukluk incelemeleri alanında çocuğun ne olduğuna dair getirmiş oldukları görüşlerin bir eleştirisi olarak da okunabilir. Çocuk-yetişkin ikiliğinde çocuk, yetişkin karşısında alt konumda düşünülmüş ve tamamlanmamış, eksik bir varlık olarak görülmüştü. Ancak yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için Freire'nin eğitimde özgürlüğün imkânını tartışırken 'eşitlik' idealiyle hareket etmediğini vurgulamak gerekir. Çocuk-yetişkin ikiliğini ve buradaki ilişki biçimini Freire'nin ezen-ezilen olarak adlandırdığı ilişki biçimiyle okumamız yönünde herhangi bir pürüz çıkmayacaktır. Peki böyle okumamıza imkân verecek çerçeveyi Freire'de bulabilir miyiz? Böylesi bir işe girişmek kolay olmayacaktır ve konumuzdan sapma riski taşıyacaktır. Fakat yine de bu noktayı aklımızda tutarak; Freire'nin eğitimde özgürlük meselesini tartışırken ezen-ezilen ilişkisini aynı zamanda çocuk-yetişkin ilişkisi olarak okuyup okuyamayacağımıza dair işaretleri arayabiliriz. Bu olası konunun zorluğu şurada yatıyor; Freire'ye ezme-ezilme ilişkisinin asıl nüvesi, ezenin ezilen üzerinde haksız güç kullanması değil, yabancılaşma durumuyla ilgilidir. Biesta bu noktayı işaret ederek: Freire ezilmeyi, daha ziyade, insanların insan olmalarını engelleyen yahut onun genellikle demeyi tercih ettiği gibi, "tam insan" olmalarını engelleyen bir durum olarak tanımlar.¹²⁷

Bir kez daha buradaki insanlaşma, değer yargısal bir bakış; etik, estetik ve dinsel yargıları içeren bir problemdir. Freire'ye göre insanlaşma kaygısı, hem insandışılışmanın ontolojik bir olasılığı hem de tarihsel bir gerçeklik olarak fark edilmesini sağlar. İnsandışılışma aynı zamanda yetkinleşmemişliğin ifadesidir. İnsanlaşmayı ise insanın yetisi olarak gören Freire, bu yetiyi engelleyen unsurların; adaletsizlik, sömürü, baskı ve ezenlerin şiddeti olduğunu dile getirir.¹²⁸ Burada çocuk-yetişkin ikiliğinin tarihsel sürecini düşündüğümüzde bizi büyük bir paradoks bekler: çocuk-yetişkin ikiliğinde özellikle çocukluk sosyolojisinin paradigmasını hatırlarsak, çocuk karşısında yetişkini yetkin olarak gören görüşe karşı, çocukluk sosyolojisi çocuğun da yetkin bir aktör olduğunu varsaymıştı. Çocuğun mücadelesi kime karşı olacaktır? Yetişkine mi, topluma mı, kapitalist düzene mi, bunların hepsine mi? Elbette oradaki tartışmalar özgürlük meselesi etrafında şekillenmiyordu fakat eğer özgürlük bir açıdan insanın insan olma yetisini gerçekleştirmesi ise çocuğun zaten yetkin olduğunu söylemek verilecek bir mücadelenin

¹²⁶ Freire, P. (2022). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (s.90). Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

¹²⁷ Biesta, G. (2022). *Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü, Cogito. Çocuk Düşüncesi. Cilt Sayısı* (108). s.118. Çev. Münevver Çelik & Sinem Özer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

¹²⁸ Freire, P. (2022). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (s.62). Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

olmayacağı anlamına da gelir. Freire'deki mücadele, yetkinleşmemişliğin bilincine varmak ve buna neden olan tarihsel-toplumsal unsurların analizini yapmakla mümkün. Bu işin içinden çıkmanın oldukça zor olduğunu bir kez daha vurgulamak isterim; üstelik modern özgürlük anlayışına bakarsak Biesta'nın da dediği gibi; neticede özgürleştirilecek olan, özgürlüğünü kazanmak için özgürleştirecek olanın “etkili müdahalesi”ne bağımlıdır.¹²⁹ Biesta'ya göre burada bir paradoks vardır:

Modern özgürleşme ‘mantığı’ özgürleştirilecek olanların deneyimlerine duyulan bir güvensizlikten yola çıkar, bu da kendi anladıklarımıza veya hissettiklerimize güvenemeyeceğimizi, neler olup bittiğini bize anlatacak birilerine ihtiyaç duyduğumuzu söylemeye varır.¹³⁰

Bir başka nokta; çocuk-yetişkin ikiliğini bir ezen-ezilen ilişkisi olarak okumanın zorluğu eğer çocuğu ezilen yetişkini de ezen olarak konumlandırarak Freire'nin ezilenlerin pedagojisindeki çubuğu çocuğa(ezilene) doğru büksek bir çocuğa kaldırmayacağından çok fazla yük bindirmiş oluruz ki bu tamamen saçma, haksız bir durum olur. Çünkü çocuk en nihayetinde belli bir aileye, bir topluma doğar. Yetkin olabilmesi eğer pedagojiyle, eğitimle mümkün olabiliyorsa, bu imkânların içine doğmuşsa zaten mücadele etmesine gerek yoktur. Yok eğer doğmamışsa ve yetkin olabilmesi engelleniyorsa çocuğun mücadelesi yetişkinle değil, yetişkinlerle, toplumla, tüm bir sistemle alakalıdır. Bu mücadeleye girişmesi için onu engelleyen unsurların bilincinde olması, özgürleşmiş olması gerekir vb. O halde Freire'deki ezen-ezilen ilişkisini çocuk-yetişkin ikiliği üzerinden okuyamıyoruz. En azından bu haliyle okuyamıyoruz peki başka imkânlar neler olabilir? Bir hamle yaparak; pedagojinin özgürlüğe açılan olanaklarını çocuk-yetişkin ikiliği üzerinden değil de bu ikiliği aşarak anlamaya çalışırsak karşımıza nasıl bir çerçeve çıkıyor?

Meseleyi daha fazla çetrefilli hale getirmeden Freire'nin ‘Ezilenlerin Pedagojisi’nde öğretmenin rolünü nasıl anladığına bakabiliriz. Bankacı modelin eğitim anlayışında öğretmen özne, öğrenciler onun karşısında nesnedirler. Freire'nin ‘problem tanımlayıcı yöntem’ olarak adlandırdığı pedagojik anlayışa göre ise öğretmen artık sadece öğreten değil öğrencilerle diyalogu içinde kendisine de öğretilen biridir. Freire, diyalog aracılığıyla öğretmenin öğrencileri ya da öğrencilerin öğretmenin ortadan kalktığını bunun yerine başka bir terimin ortaya çıktığını söyler; öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler.

¹²⁹ Biesta, G. (2022). *Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü, Cogito. Çocuk Düşüncesi. Cilt Sayısı* (108). s.116. Çev. Münevver Çelik & Sinem Özer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

¹³⁰ A.g.e., s.116.

Böylece iki taraf aynı anda hem öğreten hem de kendileri de öğrenen, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler.¹³¹ Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecinde ortak katılımcılar olması, birlikte bilgi üretmeleri ve keşfetmeleri, bankacı eğitim modelinde ezme-ezilmeye dayalı olan ilişki biçimini ortadan kaldırır. Freire, açıklamaya dayalı eğitim modeli karşısına diyalog olarak adlandırdığı ortak öğrenme sürecini yerleştirir. Biesta'ya göre, Freire'nin ellerinde öğretmen bir soruşturma-arkadaşına, öğrencileriyle birlikte dönüştürücü bir eylem-düşünceye yani birlikte praksise dahil olan birine dönüşür.¹³² Freire'nin modelinde öğretmen artık nesnelere bilgi aktaran özne değil, diğer öznelerle birlikte bir öznedir.¹³³ Böylece öğrenciler uysal dinleyiciler olmaktan çıkarlar ve öğretmenle diyalog içinde olan eleştirel ortak araştırmacılara dönüşürler.¹³⁴ Freire'ye göre bu durumda "hiç kimse başkasına ders vermez, hiç kimse de kendi kendine öğrenmez".¹³⁵ Freire'nin en etkili hamlesi, öğrenciler ve öğretmenin yalnızca gerçekliği deşifre etmeleri bakımından ortak katılımcılar olduğunu vurgulaması değildir. Öğretmen ve öğrenciler, gerçekliğe dair bilgiyi eleştirel olarak edinmekle kalmamalı, bu bilgiye yeniden yaratma görevinde, içerisinde özne oldukları ortak-amaçlı bir eğitim uygulamalıdır.¹³⁶ Bu noktada bir kez daha çocukluk sosyolojisindeki inşacı bakışı anacak olursak; demek ki gerçekliği deşifre etmek özgürlükçü bir eğitim, pedagoji için yeterli değildir. Çocukluğun toplumsal olarak inşa ediliyor olmasına dair görüşler, bize gerçekliğin yalnızca bir yüzünü gösterir. Gerçekliğin kısmi yönünü deşifre etmemizi sağlayan eleştirel bilinç, rahatlamamız için yeterli değildir. Bir kez daha sorumluluk meselesi bizi kavrar, kendi yöntemimizi bulmamız için zorlar. Kendi yöntemimizden kastedilen, elbette buraya kadar anlatılmış olan yöntemleri kenara atmak değil bilakis bu yöntemlerin ortak noktalarının nasıl bir arada düşünebileceğini ortaya koyabilmektir. Ancak bell hooks'un eğitimi bir özgürlük pratiği olarak ele aldığı yöntemine bakmadan girişilecek arayış şüphesiz eksik kalacaktır. Elimizde kalan bazı boşluklar var ki bu boşlukları kapatabilmek hooks'un çalışmasını denkleme katabilmeyi başarmakla mümkün görünüyor. hooks, katılımcı pedagoji yöntemine heyecanı da ekler ve Freire'den farklı olarak yalnızca diyalogun ya da eleştirel bilincin dönüştürücü gücünden bahsetmez. hooks'un çalışması duyguları pedagojik yöntemine dahil etmesiyle ve öğretmeyi performatif bir eylem olarak görmesiyle, çocuklarla felsefe yöntemini, Rancière'in

¹³¹ Freire, P. (2022). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (s.98). Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

¹³² Biesta, G. (2022). *Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü, Cogito. Çocuk Düşüncesi*. Cilt Sayısı (108). s.119. Çev. Münevver Çelik & Sinem Özer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

¹³³ A.g.e., s.119.

¹³⁴ A.g.e., s.119.

¹³⁵ Freire, P. (2022). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (s.54). Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

¹³⁶ A.g.e., s.45.

ve Freire'nin pedagoji anlayışlarını nasıl bir arada düşünebileceğimize dair ipucu verir. hooks'un çağrısı şudur: Öğrencilerimizin ihtiyaçlarını karşılamak istiyorsak meydan okumayı sürdürmeli, eğitimi, öğrenme coşkusu ve isteğiyle iyileştirmeliyiz.¹³⁷

hooks'un katılımcı pedagoji yönteminde öğretmenlerin sorumluluğu bellidir: Öğrencilerin ruhlarına saygı duymak, onları önemsemek, öğrenmenin derin ve samimi bir tutumla doğmasını istemek, bilgiyi paylaşmakla kalmamak aynı zamanda öğrencilerin ruhsal ve entelektüel gelişimine katkıda bulunmayı istemek. Bu nedenle sınıfın heyecan veren bir ortam olmasını sağlamak öğretmenin sorumluluğundadır diyebiliriz. Nitekim çocuklarla felsefe pratiğinde de ortamın, öğretmenler için değil çocuklar için yapılandırılmış olduğunu görmüştük. Burada hooks'un daha radikal bir şekilde hareket ettiğini söyleyebiliriz. Çünkü çocuklarla felsefeyi sadece bir yöntem değil aynı zamanda pratik bir edim olarak görmek istiyorsak, öğretmen de soruşturmaya katılmalı, kendi günlük deneyimlerinden kendisini de açabilmelidir. hooks bize katılımcı pedagojinin özgürleştirici olmasını istiyorsak, amacımızın yalnızca öğrencileri güçlendirmek olmadığını aynı zamanda öğretmenlerin de içerisinde olgunlaştığı bir sınıf ortamının elzem olduğundan söz eder. Öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşmasını istemek eğer öğretmenin kendisi de bunu yapmıyorsa hooks'a göre zorlayıcı haksız güç kullanımına girer. Bu nokta son derece önemlidir çünkü çocuklarla felsefeyi bir yöntem olarak ele alır ve felsefenin kendisini bir öğretmen aracılığıyla çocuklara sunulan, tek taraflı bir model olarak anlarsak, kendimizin dahil olduğu süreçte diyaloga katılmamak ve risk alıp kendi deneyimlerimizden bahsetmemek sahici bir diyalog, özgürleştirici bir pratik sunmaz.

Bir diğer nokta, öğrenme sürecinde merak duygusunun ne denli önemli olduğu hakkında edindiğimiz bakış açılarıydı. Burada meselenin bütünlüklü bir çerçeveye kazanabilmesi, eğitimin bir özgürlük pratiği olabilmesi için hooks'un heyecan duymaya yönelik vurgusunu merak duygusuyla birlikte düşünebilmek gerekir. Pratik denilen eğer aynı zamanda özgürlük pratiği ise bu pratikten heyecan duymak Spinoza'nın deyişiyle ifade edecek olursak; varolma kudretimizi arttıran ve bizde sevinç uyandıran heyecana yönelmek makul görünüyor gibidir. Katılımcı pedagojide sınıfın heyecan verici bir ortam olması gerektiğine yönelik öncül, aynı zamanda bir karşılaşma alanının katılımcılar tarafından ortak bir emekle inşa edilmesi olarak anlaşılmalıdır. Öğretmen tek başına böylesi bir ortamı inşa edemez fakat karşılaşmaları örgütleyebilir. hooks'un heyecan duygusuna yönelik vurgusu böylesi bir zeminden anlaşılmaya açıktır ve bu tür bir okumaya izin verecek izler taşır. hooks, pedagoji anlayışını şekillendiren

¹³⁷ hooks, b. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğrenmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*. (s.17) Çev. Arzu Eylem. İstanbul: Notabene Yayınları.

ilk paradigmayı tarif ettiği pasajda şöyle der: “Sınıf heyecan verici bir yer olmalıydı, sıkıcı bir yer değil. Eğer can sıkıntısı sınıfı ele geçirirse, o zaman atmosferi değiştirecek, hatta bozacak pedagojik yöntemler geliştirmek gerekirdi.”¹³⁸

Sınıfın hooks’un yönteminde böylesi bir ortamı işaret etmesi, bireyin eyleme gücünü arttıran bir duygu olarak heyecanın, neşenin, hazzın pedagojide dönüştürücü işlevi taşıyan rolü olarak anlaşılmalıdır. Steven Madler, Spinoza’nın duygu tanımı için şöyle der; insanlar bir duyguyu deneyimler ya da ona maruz kalırlar.¹³⁹ hooks’un özgürlük pratiği olarak eğitim anlayışını şekillendirmesini göz önüne alırsak; sınıf hem dışsal ama aynı zamanda da deneyim alanı olarak görülebilir. Çünkü Madler’in de ifade etmiş olduğu gibi, Spinoza’da edilgin duygu ve etkin duygu arasında bir fark vardır:

Eğer diğer insanlar ya da nesnelere olan etkileşimim yoluyla gelişir ya da incinirsem, maruz kaldığım şey bir tutkudur. Fakat uğradığım değişim ya da gelişme tamamen kendi kendimden kaynaklanıyorsa ve iyinin ne olduğuna ilişkin bilgimi takip ediyorsa o halde deneyimlediğim geçiş bir eylemdir.¹⁴⁰

Bu nokta son derece önemlidir çünkü Spinoza’da eylemler daima bireyin gücünü artırır. Diyebiliriz ki hooks’un katılımcı pedagojisinde öğretmen, sınıfın heyecan verici olması gerektiğine inanarak, inandığı şey için çabalar ve öğrenciler de isteyerek katıldığı takdirde sınıf öğrenci ve öğretmenlerin eyleme gücünü arttıran bir ortam, özgürlüğü deneyimledikleri yer olarak belirlenebilir. Heyecanın eşlik ettiği neşe ve haz, katılımcıların içerisinde bulunduğu ortamın da aracılığıyla iyileştirici bir işlev görür. Neşe, kurucu bir duygu olmasıyla dışsal nedenler tarafından artırılır, kişinin gücü desteklenir. Sıkıntının sınıfı ele geçirmesi ise katılımcıların eyleme gücünü azaltan duruma geçmesi olarak anlaşılabilir ve öğretmenin müdahalesi özgürlük pratiği olarak eğitim için zorunlu görünür. Böylesi bir yerden hooks’un pedagojik yöntemine baktığımızda neşenin, hazzın ve heyecanın dönüştürücü gücünü kavrayarak eğitimde duyguların işlevine gereken özeni gösterebiliriz, göstermeliyiz. Heyecanın, neşenin ya da hazzın, sınıf ortamının atmosferinde kendisini hissettirmesi, ortak katılımcıların eyleme gücünü artırır ve bu yolla sınıf ortamı özgürlük pratiğini dünyevileştirir. Hannah Arendt; özgürlüğün dünyevi bir gerçekliğe sahip olması için eylemde bulunabileceğimiz ve konuşabileceğimiz sahneler yaratmanın öneminden söz eder.¹⁴¹ Böylesi

¹³⁸ A.g.e., s.13.

¹³⁹ Madler, Steven. (2021). *Spinoza’nın Etikası*. (s.288). Çev. Özgür Şahin. İstanbul: Say Yayınları.

¹⁴⁰ A.g.e., s.290.

¹⁴¹ A.g.e., s.291.

bir sahne olarak sınıf aynı zamanda gerçekliklerin yeniden yaratılması için bir gücün varlığını gerektirir. Arendt gücü şöyle tanımlar:

Güç, söz ile edimin birbirinden ayrılmadığı, kelimelerin boş, edimlerinse zalimane olmadığı, kelimelerin niyetleri gizlemek için değil, gerçeği açığa çıkarmak için kullanıldıkları ve edimlerin de ilişkileri bozmak ve yıkmak için değil, kurmak ve yeni gerçeklikler yaratmak için kullandıkları yerde gerçekleşir.¹⁴²

Bu pasaj, eğitimin özgürlük pratiği olarak açığa çıktığı sınıf ortamını kurmanın ve bu ortamın varlığını koruyabilmenin bizzat güçle ilgili olduğunu bizlere gösterir. Şayet eğer aptallaştırıcı pedagoji varsa demek ki özgürleştirici pedagoji de vardır ve bir öğretmen özgürleştirici pedagojiyi sınıfında yürütmek istiyorsa aptallaştırıcı olana bir karşı güçle karşılık verir, çaba sarf eder. Aptallaştırıcı pedagojinin tahakkümüne karşı hooks'un anlayışında pedagoji bu tahakküme karşı bir mücadele alanı, mücadelede bir araçtır. Yani bir karşı güçtür. hooks, özgürlük pratiği olarak eğitim ile tahakkümü pekiştirmeye çabalayan eğitim arasında bir fark¹⁴³ görmüş olduğu için kendi pedagoji anlayışını geliştirmiş ve bu pedagojik anlayışı özgürlük pratiği için bir araç olarak sunmuştur. İmge Oranlı, hooks'un pedagoji anlayışının uygulanmasının kolay olmadığını şöyle ifade eder:

Kendi deneyimimden örnek verecek olursam, 2016-2019 yılları arasında İstanbul'un farklı üniversitelerinde, kendi anladığım ve kurguladığım kadarıyla, hooks'un katılımcı eğitim modelini verdiğim felsefe ve etik derslerinde uygulamaya çalışırken, Boğaziçi Üniversitesi dışında kendimi yeterince rahat ve güvende hissettiğim başka bir eğitim kurumu olmadı. Bu örneğin bize gösterdiği şey, katılımcı pedagojinin sınırları aşma hedefinin, içinde uygulandığı eğitim kurumlarının ve bu kurumların bulunduğu ülkenin siyasi ve etik atmosferinden bağımsız kurgulanamayacağı yönünde.¹⁴⁴

Nitekim hem Rancière hem de Freire ve hooks, eğitimi toplumdaki yerleşik hiyerarşileri ve güç yapılarını bozmayı amaçlayan bir özgürleşme süreci olarak ele alırlar. Eğitimin sadece öğretmenden öğrenciye bilgi aktarım süreci olmadığına daha çok bireylerin mevcut sosyal normlara ve güç ilişkilerine meydan okuma ve bunları dönüştürme konusunda yetkilendirildiği bir süreç olduğuna inanırlar. Eğitim bu düşünürler açısından bireylerin baskın güç yapılarına

¹⁴² Arendt, H. (1994). *İnsanlık Durumu*, (s.274). Çev. Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları.

¹⁴³ hooks, b. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğrenmek: Özgürlük pratiği olarak eğitim*. (s.10) . Çev. Arzu Eylem. İstanbul: Notabene Yayınları.

¹⁴⁴Oranlı, İ. (2022). bell hooks'un Eğitim Felsefesi Üzerine bir Deneme: Katılımcı Pedagoji ve Uygulanışı. <https://www.5harfililer.com/?s=bell+hooks>

meydan okudukları, daha adil ve eşit bir toplum yaratmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandıkları, politik ve sosyal değişim için bir araçtır. Öğretmenin rolü açısından ise aralarındaki fark, Ranciére'de öğretmen öğrencileri kendi zekâları ile baş başa bırakır. Yani Freire ve hooks'da anladığımız anlamda bir aktif katılımcı değildir, bunun anlamı eylemde bulunmaz demek değildir. Freire'de öğretmen, öğrencilerle beraber bir soruşturma arkadaşıdır. hooks'da ise; kendi deneyimlerini açan ve ilk riski alan, heyecan, haz duygularının sınıf ortamında iyileştirici olduğuna inanan ve bu inançla çaba sarf eden bir öğretmendir



3. İLİŞKİSELLİK, PRATİK VE DİYALOG

İlk iki bölümde çocukluk çalışmalarının bazı temel iddialarını tartıştım. Öne çıkan iddiaları tekrar hatırlatmak gerekirse:

- 1) Çocukların sosyal yaşamları *kendi başına* incelenebilir.
- 2) Çocukların sorularıyla filozofların soruları arasında bir paralellik kurulabilir.

Bu bölümde ise ilgili iddialara karşı, kendi iddialarımı öne sürerek tartışmamızı geliştirmeye çalışacağım. Dahası Catherine McCall'un, Matthew Lipman ile 1980'lerde yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu "çocuklarla felsefe" yaklaşımının uygulama yöntemi olan Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST) ile Jean-Luc Nancy'nin "küçük konferanslar" dizisi kapsamında çocuklara yönelik olarak verdiği konferansların bir dökümü olan *Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik* başlıklı metni karşılaştırarak tartışacağım. FST yöntemi ile Nancy'nin ilgili konferansta çocuklarla kurduğu ilişkiyi (onlara yaklaşım tarzını) birlikte ele almamın gerekçesi, birini diğeriyle yanışlamak değil, bilakis onların sınırlarını (açmazlarını) göstermek ve kendi iddialarımı örneklendirmek. Bu yüzden onları hem sınır gösteren hem de iddialarımı örnekleyen bir tutumla inceleyeceğim.

Çağdaş çocukluk incelemeleri, temelde çocukların *kendi başına* incelenebilir olduğunu iddia ediyor. Çocukları ister geleceğin yetişkinleri olarak ister oldukları haliyle yetkin özneler olarak ele alalım, çağdaş çocukluk incelemeleri onları esasen kendi araştırmalarının sabit nesnesi haline getiriyor. Başka deyişle onları tamamlanmış (yetkin aktör) yahut "henüz eksik" olarak tanımlayarak, çocukları (araştırma nesnelerini) önceden belirlemiş oluyorlar. Birinci itirazım tam da bu mesele etrafında şekilleniyor:

- 1) Çocukların sosyal yaşamları *ilişkisellik*le incelenebilir.

Burada "kendi başına" incelenen çocukluktan, "ilişkisellik"le incelenen çocukluğa geçiş yapıyorum. Öyleyse ilişkisellik derken, ne demek istiyorum? Çocuklar, her insan gibi, aslında içinde buldukları toplumun ve kültürün bir parçasıdır. Yani parçası olduğu bütünle ve bütünün diğer parçalarıyla her zaman ilişki içinde olmak mecburiyetindedir. İlişki içinde olmak, aynı zamanda ilişkinin taraflarının birbirini etkilemesi ve dolayısıyla etki almasıyla mümkün olabilir ancak. Bu yüzden sahici bir ilişkiden bahsetmek için, yetişkinlerin çocukları şekillendirdiği (etkilediği) iddiasının yanı sıra çocukların da yetişkinleri etkilediği iddiasını ıskalamamak gerekiyor. Çocukları yahut çocukluğu kendine nesne edinen araştırmacılar, şayet

ilişkiselliği göz önünde bulundurursak, hem kendi kaygı ve beklentilerini nesnelere (çocuklara) yansıtmak hem de araştırma nesnelere (çocuklardan) aldıkları etki bakımından kendilerini tekrar inşa etmek durumundadır. Böylece çocukluk, toplumsal ve kültürel olarak bir yeniden yaratma olarak ele alınmalıdır. Bu bakımdan sadece çocukluk değil, aynı zamanda yetişkinlik de bir yeniden yaratma olarak ele alınmalıdır, zira araştırmacının (öznenin) araştırmasına kendini dahil etmediği bir nesnenin söz edilemez. İlişkinin karşılıklı olması ise, nesnenin de özneyi etkileyebilme kuvvetine sahip olduğunu gösterir. Yani çocukluk, araştırmacılar için hem bir yeniden yaratmadır hem de araştırmacının kendini yeniden yaratmasıdır. Ne var ki yeniden yaratım sonucunda araştırmacı, nesnesine tekrar döndüğünde artık aynı nesneyle karşılaşmayacaktır. Bu da yaratımın bir son olmadığı, aksine kendini tekrar tekrar kuran diyalektik bir süreç olduğunu gösterir.

Çocukluk çalışmalarının temel iddialarından bir diğeri ise, çocukların sorularıyla filozofların soruları arasında bir paralellik kurulabileceği yönünde. Bu iddianın zemininde yatan fikir, çocukların ve filozofların “meraklı” olmasıdır. Yani çocuklar, tıpkı filozoflar gibi (tersi de pekâlâ savunulabilir) çevresinde olan bitene karşı bir merak taşır. Merak da onları, merak ettikleri şeye yönelik soru sormaya sevk eder. Bu sayede soru sorma faaliyeti içinde sorunun konusu olan her ne ise, onun hakkında düşünmeye başlarlar. Merak soru sormayı, soru sormak da düşünmeyi tetikler. İşte ikinci itirazım da merak ile düşünme arasında bir aracı rolü üstlenen soru sormaya ilişkin olacak.

2) Çocukların soruları filozofların sorularından *doğası bakımından* farklıdır.

Çocukluk çalışmaları merak, soru sormak ve düşünmek arasında sıralı bir ilişki kuruyor. Yani merakı başlangıç noktası kılarak soru sormaya, oradan da düşünmeye yükselen bir pratik kuruyor. Ayrıca bu pratiği hem çocuklara hem de filozoflara yükleyerek ikisi arasında bir benzerliğe işaret ediyor. Sahiden çocuklarla filozoflar böylesi bir pratikle mi çevresine karşı tutum alıyor? Bu sorunun yanıtını, merak ile düşünme arasında adeta aracı rolü üstlenen soru sorma eylemiyle tartışmaya çalışacağım.

Gerek çocuklar gerek filozoflar olsun, insanların çevresinde olan bitene karşı bir merak taşıdığını sağduyumuza dayanarak öne sürebiliriz. Ya da yine sağduyumuza dayanarak biz insanların düşünme becerisine –çoğu zaman bu beceriden neredeyse yoksun olduğumuzu gösteren örnekler olsa da– sahip olduğunu kabul edebiliriz. Ne var ki soru sormak, zaten aşına olunan bir şeye yönelik soru sormaktır. Yani bir şey hakkında soru soruyorsak, o şey hakkında henüz farkında olmasak bile bir tanışıklığımız vardır. Örneğin yazı yazdığımız bir bilgisayar

uygulamasında karşılaştığımız herhangi bir sorunu çözmek için, arama motorlarına ya da ilgili uygulamayı bizden daha iyi kullanmayı bilen bir arkadaşımıza sorunu nasıl çözebileceğimizi sorarız. Soru formuna dönüştürdüğümüz sorunumuz, aslında farkında olmasak bile bilgisayara ve ilgili uygulamaya yönelik bir ilgimiz, tanışıklığımız ve belirsiz de olsa bir kavrayışımızın olduğunu bize gösterir. Aksi takdirde karşılaştığımız soruna ilişkin bir soru soramazdık. Çocukların sorularıyla filozofların sorularını *doğa bakımından* ayırmak demek, bir bakıma bu tanışıklığı ayırmak anlamına geliyor. Aynı zamanda çocukluk çalışmalarının merak, soru sormak ve düşünmek arasında kurduğu sıralı ilişkinin izlediği yolu da tartışmak anlamına geliyor.

Filozofların sordukları sorular, onların merakının ürünleri değildir. Bilakis kendilerinden önce her zaman zaten sorulmuş olan soruları yeniden inşa etmektir. Yani filozoflar için soru sormak, felsefe tarihinde tartışılmış soruları kendi felsefelerine yerleştirmek ve konumlandırmaktır. Bu bakımdan merak, soru sormayı tetiklemeye değil, sorulan sorunun erimini genişletmeye yaramaktadır. Sorular, filozofların metinlerine rastgele yerleşmezler, aksine hedefe (yanıt) giden yolun es geçilemez basamaklarıdır. O halde çocukluk çalışmalarının merak, soru sormak ve düşünmekten meydana gelen pratiğini, filozoflar söz konusu olduğunda tersine çevirmek gerekiyor. Soru sormak ve dolayısıyla düşünmek, merakı önelemektedir. Çocukların soruları ise filozofların sorularının aksine, rastgele bir doğaya sahiptir. Çünkü onların sorularının yanıtı, soru sorulmadan önce, onlar tarafından verilmiş değildir. Dolayısıyla herhangi bir strateji gütmeyen soru sorarlar. Sorularının nesnesi/konusu gündelik hayatta sık kullandığımız basit bir nesne (örn. kalem) olabileceği gibi, filozofların yüzyıllardır tartıştığı bir mesele olan “Tanrı” da olabilir. Niyetim filozoflarla çocukların sorularının derinlik bakımından bir karşılaştırmasını yaparak çocukların sorularının basit ve alelade olduğunu öne sürmek değil, sadece çocukların sorularındaki rastgele doğayı öne çıkararak, çocukluk çalışmalarının çocuklara yaklaşımındaki olanca felsefi ağırlığı hafifletmek ve bakışımızı akademik olmayan bir düzeye taşımak.

3.1. Bir Yöntem Olarak Felsefi Soruşturma Topluluğu

İkinci bölümde, çocuklarla felsefenin ortaya çıkmasına olanak tanıyan bazı temel görüşlere ve özellikle Lipman ile Matthews'un çocuklarla felsefe metotlarına yer vermişim. Matthews ile Lipman'ın ortak noktaları olmasına rağmen, felsefe yapmayı doğal bir aktivite olarak görmek konusunda birbirlerinden ayrışırılar.¹⁴⁵ İkinci bölümde benim iddiam ise, hem Matthews hem de Lipman'da görülen "bazı çocukların felsefe yapmaya daha yatkın olması" yönündeki ifadenin bir belirsizlik hatta çelişki barındırdığı yönündeydi. Çünkü eğer birbirlerinden felsefe yapmanın doğal bir etkinlik olduğu konusunda ayrılıyorsa bu "bazı çocuklar" vurgusu aynı zamanda onları ortaklaştıran bir nokta oluyor. Elbette Matthews, gelişimsel psikolojinin evreler kuramını eleştirmiş ve okul öncesi dönemde de küçük çocukların felsefi pratiğe yatkınlıkları olduğunu çalışmalarında göstermişti. Burada belirsizlik ya da çözülmesi gereken problem ise, yine benim iddiama göre merak duygusuyla ilgili bir anlaşmazlıktır. Bu nedenle merak duygusunun felsefi pratikte neden önemli olduğunu ve bu "bazı çocukların" felsefe yapmaya daha yatkın olmasını felsefe yapmayı pratikle ilişkili olarak ele alan FST metoduyla ele alacağım. FST yaklaşımının metoduna yer ayırmak aynı zamanda kendi iddialarımı gözden geçirmemi, desteklememi ve eğer gerekiyorsa onların terk edilmesini değil fakat yeni biçimler almasını sağlayacak.

FST yaklaşımında, sorgulama ve diyalog için alan yaratmanın bu toplulukta öne çıkan en önemli amaç olduğu söylenebilir. Burada öncelikli girişimlerden biri felsefe alanı üzerine çalışmak değil, genç insanları felsefe pratiği ile etkileşime geçirmektir.¹⁴⁶ FST yaklaşımında, hayret, sorgulama ve refleksiyon felsefi pratiğin üç önemli ayağını teşkil eder. Bunlar hem öğrenci merkezli eğitimin öğelerindedir hem de pedagojik sorumlulukların sınırlarını belirlemede yardımcıdır. FST ise bu eğitimsel yaklaşım için kuvvetli bir model olarak kabul edilir. Şunu belirtmekte yarar var ki her ne kadar çocuklarla felsefe alanında farklı metotlar mevcut olsa da¹⁴⁷ soruşturan topluluklar olması bakımından ortak bir konuma da sahiplerdir. FST yaklaşımın ortaya çıkmasında hem Catherine C. McCall hem Lipman etkili olmuştur. Yani şunu ifade etmeye çalışıyorum; felsefi soruşturma topluluğu aslında diğer farklı metotların da hâlihazırda yaratmaya çalıştıkları bir felsefi pratik alanına gönderme yaparlar. Garrison, soruşturan topluluğu şöyle tanımlar: "Kişisel anlam inşa etmek ve ortak anlayışı kuvvetlendirmek için, iş birlikçi şekilde bir amaca yönelik eleştirel söylem ve refleksiyonda

¹⁴⁵Boyacı, N.P, Karadağ, F.& Gülenç, K. "Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe," Kaygı, 31/2018: s.160.

¹⁴⁶Lone, J. M. & Burroughs, M. D. (2023). Eğitimde Felsefe, (s.95). Çev. Ulaş Ersezen. İstanbul: Say Yayınları.

¹⁴⁷ Matthew Lipman Metodu, Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Metodu, Nelson'un Sokratik Metodu, Gareth B. Matthews Metodu, Thomas E. Jackson Metodu.

bulunan bir grup birey".¹⁴⁸ Soruşturan topluluk Lipman'a göre genellikle sınıf ortamına en uygun öğrenme modelidir. Paylaşılan bir deneyim olarak soruşturan topluluk, öğrencilerin ve öğretmen(ler)in birbirinden bir şeyler öğrenme fırsatını oluşturur. Lipman bu durumu şöyle ifade eder: "Öğrenme sürecinin tamamının tek başına öğrenmekten ibaret olduğunu düşünen öğrenciler, başkalarının deneyimlerinden fayda görebileceklerini ve onları kullanabileceklerini keşfederler".¹⁴⁹ Lone ve Burroughs'a göre, böylesi bir keşfin yaratacağı enerji ve heyecan gerçekten de dönüştürücü olabilir. Felsefi soruşturma topluluğunun kendine özgü yanı sıra onun içeriklerinin felsefi içerikler olmasıdır. Felsefi soruşturma topluluğu aynı zamanda bir felsefi pratik, felsefe yapma alanı olduğundan, alanda nelerin içerildiği buradaki çalışma için önemlidir. Felsefi etkinlik olarak görülen eylemler; hayret etme, sorgulama ve reflektif düşünmedir. Hayret etme, sorgulama ve refleksiyon öğrenci merkezli eğitimin önemli öğelerindedir ve FST bu eğitimsel yaklaşım için kuvvetli bir model olarak kabul edilmektedir.¹⁵⁰ Lipman, Haynes ve McCall, FST üzerine geniş çaplı düşünen ve kaynaklar sunan isimlerdir. Her birinin temelde FST'ye getirdikleri bakışlar da farklılıklar yatsa da FST'nin esas olarak dört temel özelliği vardır ve Lone ile Burroughs bunları şu şekilde aktarırlar:

1. FST'nin üyeleri, ilgilerini çeken felsefi soruların ve kavramların incelenmesi aracılığıyla anlam inşa etmeyi ve anlama yetisi kazanmayı hedefleyen belirli bir yapıya sahip işbirlikçi bir soruşturmaya etkileşime girerler. FST'nin odak noktası, argümanın mantıksal kuvvetini takip etmenin yanı sıra ele alınan soruların ve fikirlerin grup üyelerinin bireysel bakış açıları tarafından belirlenmesidir.
2. FST, "epistemolojik tevazu" üzerine bir uzlaşma gerektirir: Kolaylaştırıcı da dahil olmak üzere grubun tüm üyelerinin yanılabilir olduğunun ve dolayısıyla yanlış olabilecek görüşlere sahip olabileceklerinin bir tasdiki gerekir.
3. FST'deki katılımcılar felsefe jargonunu kullanmaktan ya da argümanlarını oluşturmak için profesyonel filozofların eserlerine doğrudan referans vermekten kaçınırlar.
4. FST'nin başarılı şekilde gelişmesinde esas bir rol oynayan dördüncü madde, entelektüel bağlamda güvenli hissettiren bir ortam oluşturmaktır; gruptaki diğer katılımcıların küçümsenmediği ya da değersizleştirmediği sürece herhangi bir soru ya da yorumun

¹⁴⁸ Lone, J. M. & Burroughs, M. D. (2023). Eğitimde Felsefe, (s.95). Çev. Ulaş Ersezen. İstanbul: Say Yayınları.

¹⁴⁹ Lipman, G. (2003). Thinking in Education. (s.95). Cambridge University Press.

¹⁵⁰ Lone, J. M. & Burroughs, M. D. (2023). Eğitimde Felsefe. (s.95). Çev. Ulaş Ersezen. İstanbul: Say Yayınları.

kabul edilebilir olduğu ve kişinin katılımcılara fikirlerini sunmak konusunda güven hissettiği bir ortamı tesis etmek elzemdir.¹⁵¹

FST'nin hem bir yöntem ama aynı zamanda bir pratik olması diyebiliriz ki oturumların sürece yayıldığı zaman zarfında nasıl geliştiğiyle ilgilidir. Yine de kendi yorum ve iddialarıma geçmeden önce Catherine McCall'un FST yaklaşımına getirdiği özelliklere bakabiliriz. Çünkü burada benim amacım FST'nin nasıl bir yaklaşım ve pratik alan yarattığını açık bir şekilde aktarmakla birlikte bu pratikleri öğrenme süreciyle birlikte aktörlerin konumlarını incelemekle ilgilidir. FST esasen öğrenci merkezli bir eğitimsel yaklaşım olduğu için benim savunduğum görüş, bunların yalnızca öğrenci merkezli değil aynı zamanda yürütücü, kolaylaştırıcı, başkan ya da öğretmenin de merkeze alınması gerektiğini ifade ediyor.

Catherine C. McCall, *Düşünmeyi Dönüştürmek* adlı kitabında, FST ile ilgili geniş çaplı bir kaynak sunar. Özellikle de kendi deneyimlerine yer açarak FST'nin kökenlerinden ve gelişiminden söz eder. Felsefi bir diyalog ortaya koymaya çalışmanın kendisi, McCall'e göre filozofların görüşlerini aktarmaya çalıştığımız ödevlerden daha zordur ve ikincisinin aksine merak tutkumuzu yeniden alevlendiren bir pratiğin de kendisidir.¹⁵² Çünkü bir diyalog tartışma değildir. McCall'e göre, tıpkı bir senaryo gibi diyalog da gelişmeli, diyalogun bir gerilimi ve çeşitliliği olmalı, diyalog arasında karakterlerin gelişimi ve felsefi fikirlerdeki gelişmeyi de göstermelidir. McCall, felsefi bir diyalogu doğaçlamaya götürecektir teatral bir teknik denemeye karar verir ve bu teknik FST yönteminin başlangıcını oluşturur. McCall'e göre diyalog oluşturma felsefi fikrin gelişimi en can alıcı özelliktir ve başta bunu yapabilmek için Hegelci diyalektiği kullandığını söyler. Ancak, McCall Hegelci üçlü yapının felsefi diyalog için imkân barındırdığını söylese de bunun tek başına yeterli olmadığını da söyler. Özellikle de küçük çocuklarla yapılan diyalog içerisinde ilerlemenin ya da gelişmenin nasıl ölçüleceği sorunuyla karşı karşıya kalır. Okul dışı eğitim sınıfında diyalogu odaklayabilmek için altta yatan felsefi varsayımları belirginleştirme yöntemini kullanır. Başkanın görevleri ise; diyalogun ilerlemesi gerektiğinde çocukları diyaloga katmak, onların yeni fikirler sunmalarını sağlamaktır. McCall tıpkı Matthews gibi tüm çocukların tıpkı sanattaki yetenek gibi kendiliklerinden felsefe yapma yeteneğine sahip olduğunu savunur.¹⁵³ Şöyle ekler; “Teorik açıdan tüm yaştan çocukların (ve

¹⁵¹ A.g.e., s.99.

¹⁵² McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek*, (s.5) Çev. Editörleri: Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

¹⁵³ A.g.e., s.16.

de yetişkinlerin) –nasıl yapacaklarını ‘öğreten’ verili bir çevre içinde- felsefe yapamamaları için bir neden görmüyordum!”¹⁵⁴

Öyleyse geldiğimiz noktada önemli olanın ne olduğunu belirlememizde yarar var. Yani burada iki ayırım ve bu ayırımın birbirlerine bağlanan ağlarını yakalayabilmemiz gerekiyor. FST yaklaşımıyla ilgili çıkarabileceğimiz çerçevelerden biri elbette onun yönteminin ne olduğuyla ilgili ve bu yöntemden bahsettim. Şimdi meselemiz için daha önemli olan nokta ve ikinci ayırım ise, küçük çocukların felsefe yapabilmelerinin önünü açan ve FST yaklaşımında içerilen pratik alanla ilişkilidir. Çünkü FST esasen felsefi pratiktir. Bu felsefi pratiğin ne demek olduğunu da açabildiğimizde, FST’nin yalnızca yöntemle ilgili olmadığını aynı zamanda esas meselenin pratikle ilişkili olduğunu ortaya serebiliriz. Ne var ki bu “tüm çocukların felsefe yapmaya kendiliklerinden yeteneğe sahip oldukları” hâlâ kritik bir mesele olsa da gelinen noktada bu meseleyi de irdelemeye devam etmek elzem görünüyor. Öyle düşünüyorum ki bu mesele literatür içerisinde oldukça karışıktır ve bir uzlaşmaya varılmış değildir. Neden böylesi bir yerden bu tür bir iddiada bulunduğumu FST’nin felsefi pratikle olan dirsek temasını göz önünde bulundurarak açmaya çalışacağım. Çünkü çalışmamın büyük bir bölümünde öğrenmeyi, öğrencileri ve öğretmeni de içerisine alarak kapsayan bir sürece işaret ederek, karşılıklı bir devinme, dönüşme ve bilgilenme-bilgilendirme olarak ele almıştım. FST’nin aynı zamanda bir yöntem olmasını, çocukluğa geleneksel bakış olarak adlandırılan bakışın yukarıdan aşağıya doğru olan aktarım sürecine düşmeden ele almak elzem görünüyor. Bu nedenle FST’nin felsefi pratik olarak öne çıkan sürecine yakından bakmamız gerekiyor ve bu pratiğin merak duygusu ile olan temasını da göz önünde bulundurmamız gerekiyor.

3.2. Felsefi Pratikte Rollerin Dağılımını Düşünmek

Jana Mohr Lone ve Michael Burroughs, felsefe sınıfları için öğrenci merkezli bir pedagoji ile ilgili tartışmalarına imkân verecek alanı açabilmek için iki temel noktaya değinirler: İlk olarak, geleneksel eğitim öğrenciye “tepeden” ya da “dışarıdan” dersler empoze ederken, ilerlemeci eğitimin öğrenme süreciyle sonuçlanacak olan başlangıç noktası öğrencinin “içindeki” ilgi, merak ve deneyimdir.¹⁵⁵ Lone ve Burroughs için, felsefi pratik; hayret etme, sorgulama ve refleksif düşünmeyi kapsar. Çocuklar yaşamlarının erken döneminde felsefi konularla ilgili spekülasyonlara başlarlar ve dünya hakkında kendilerine özgü soruları sorarlar. Böylece bu

¹⁵⁴ A.g.e.,s.16.

¹⁵⁵ Lone, J. M. & Burroughs, M. D. (2023). Eğitimde Felsefe. (s.60). Çev. Ulaş Ersezen. İstanbul: Say Yayınları.

soruları keşfetmeye ve ifade etmeye dair kapasitelerini tatbik ederler.¹⁵⁶ Bu sorulara örnek vermek gerekirse: Sayılar gerçek mi? Ölüm olmadan yaşamın bir anlamı olur muydu? Aynı anda hem düşünüp hem hissedebilir misin?

Lone ve Burroughs, bu soruların meraktan doğduğunu dile getirir. Şöyle söylerler: “Kendi yaşamımız hakkında düşünme ve dili kullanarak karmaşık ve anlaşılması güç konuları anlamlandırma kabiliyetimiz hayret etmeyi temel bir insan etkinliği haline getiriyor.”¹⁵⁷ Paul Martin Ophal ise hayret ve merak arasında ayırım yapılması gerektiğinden bahseder. Bu ayırım temelde şuna dayanır: Merak daha çok kabul görmüş bazı bilgi çerçeveleri içerisinde cevaplanabilecek soruları da içerecek şekilde bir şeyleri bulmaya yönelik ilgi duymaktır. Hayret ise, dünyanın kelimelerle ifade edilemez yapısı ve ona dair kavrayışımızın sınırlarından doğar. Hayret felsefi spekülasyonda merkezi bir konumda olsa da Lone ve Burroughs’a göre felsefe için ne yeterlidir ne de zorunludur. Ancak bu çalışma için önemli olan, çocukların felsefe yapmaya hayretle başladığına dair görüştür. Bu noktada belirtilmesi gereken nokta; çocuklar için felsefeyi mümkün kılan hareket noktası her ne kadar hayret etme olsa da bu, tek başına felsefi pratiği oluşturmaz. Lone ve Burrough’a göre felsefi pratik argümanların ve fikirlerin eleştirel incelemelerini de içerir.¹⁵⁸ Bu nokta tam da felsefi pratikte öğrencilerin, çocukların ve öğretmenin rollerini yeniden düşünebileceğimiz alanı açar. Şöyle ki; McCall, tüm yaştan çocuklara eğer verili bir çerçevede öğretilirse felsefe yapabilirler, demişti. McCall’e göre, FST birdenbire ya da kendi kendine oluşamaz ancak zaman içerisinde süregelen pratikle birlikte gelişir.¹⁵⁹ Üstelik bir FST’nin yaratılması, aylar süren bir pratiğin sonucunda oluşabilir. McCall’e göre:

FST ve çocuklarla felsefe yapmanın diğer yöntemleri arasındaki farkın bir sebebi de FST tarihinin bir sonucudur. Özellikle çocuklar ve yetişkinlerin, profesyonel filozofların (yazılı olmaktan çok) sözlü diyaloglarına benzer felsefi diyaloglarla meşgul olmalarına imkân sunmak amacıyla geliştirilmiştir.¹⁶⁰

O halde diyebiliriz ki FST’nin felsefi bir pratik olabilmesi için zaman içerisinde gelişmesi gerekir ve felsefi bir diyaloga varacak şekilde gelişmesi onun FST olabilmesini sağlayan koşuldur. Çocukların merak duygusu bu felsefi pratik için hareket ettirici bir öge olsa da tek başına felsefi pratik için yeterli değildir. Pratik içerisinde sorgulama ve refleksif düşünme becerilerinin gelişmesi de kilit noktadadır. McCall’e göre, herhangi bir etkinlik ya da beceride

¹⁵⁶ A.g.e., s.37.

¹⁵⁷ A.g.e., s.38.

¹⁵⁸ A.g.e., s.40.

¹⁵⁹ McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek*, (s.80). Çev. Editörleri: Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

¹⁶⁰ A.g.e., s.79.

yeterlilik göstermek için, kişinin bu etkinlik ile karşılaşması ve bunun pratiğini yapması gereklidir.¹⁶¹ Bu nokta son derece önemlidir ve McCall'un vermiş olduğu örnekle daha iyi anlaşılabilir:

Hiç suya girmemiş bir çocuk ya da yetişkin yüzmeye bilmez. Yüzmeye öğrenmek için yapılması gereken pek çok şey vardır ve pek çok kişi yüzmeye ama hepsinin yüzmeye *kapasitesi* vardır. Hatta birini suya sokmadan ona yüzmeye dair pek çok şey öğretilir, bazı yüzmeye öğretmenleri öğrencilerini suya sokmadan önce bunları yapar ama kişi bu konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olursa olsun, suya girip yüzmeye başladıktan sonra yüzmeye bildiği söylenemez.¹⁶²

Bu pasajı felsefi pratikle de düşünmek oldukça ufuk açıcudur. McCall'un yaptığı gibi felsefe yapmayı bir kapasite meselesi olarak ele aldığımızda, felsefe öğrenme ile felsefe yapmanın aynı şey olmadığını ve felsefe yapmanın pratikle ilgili olduğunu, felsefe öğrenmenin ise teorik bir arka plana yaslanan bir şey olduğunu düşünebiliriz. Yine de bu noktanın üzerinde durmak gerekiyor çünkü her ne kadar felsefe yapma burada bir kapasite meselesi ve zaman içerisinde gelişen bir kazanımlar ağına vurgu yapsa da ikinci bölümde üzerinde durduğum öğrenme sürecinin çerçevesinden farklı yönler taşıyor. Çünkü ben, felsefe öğrenmenin kendisini bir pratik alan olarak ele almıştım ve ulaşılacak nihai bir hedefe, sonlanan bir duruma işaret etmemiştim. Yani orada öğrenme, yapmadan ayrı bir şey olarak ele alınmamıştı. Öğrenme zaten pratikle eşdeğer olarak ele alınmıştı. Felsefenin kendisi, Luc Ferry'nin de dediği gibi, zaten teorik ve pratik alanı içerisinde taşıdığından bu anlatılarda yani FST anlatılarında sanki FST bunun taşıyıcı olarak konumlandırılıyor. Biraz abartarak betimlesem şu hâli alıyor: Sanki felsefeyi bir pratik alanı da kapsayan şey olarak, yaşantılarımızda zaten içerilen bir etkinlik olarak anlamamız ve onu bu şekliyle idrak edip fiil hale getirebilmemiz için FST'nin ortaya çıkmasını beklememiz gerekiyormuş gibidir. Bu yüzden ben dikkatli olunmasında fayda olabileceğini düşünüyorum.

FST'de katılımcıların rollerine ve burada özellikle sınırlanan haliyle çocukların ve kolaylaştırıcının rollerine bakmadan önce, FST ile geliştirilen kapasitelerin ne olduğuna bakabiliriz. Bu noktaya bakarak aynı zamanda felsefi pratiğin kazanımlarına da yer açmış olacağız. FST yaklaşımında çocuklar aktif katılımcılar ve öznelerdir fakat yetkinlik, kapasite meselesiyle birlikte düşündüğümüzde yine sürecin içerisinde zamanla gelişen bir yeterliliklerdir. Bunlardan bazıları; eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, sorgulama becerileri, iletişim ve sunum becerileri gibi kapasitelerin geliştirilmesidir. Katılımcılar zamanla

¹⁶¹ A.g.e., s. 2.

¹⁶² A.g.e., s. 2.

felsefi soru sormayı, düşüncelerini mantıksal bir şekilde form vermeyi, hem kendi yargılarını hem de diğer katılımcıların yargılarını yanlışlamayı öğrenirler. Burada bir kez daha çocukluk incelemelerinde iddia edilen “çocukların sosyal ilişkileri *kendi başına* incelenmeye değerdir” görüşü ilişkisellikle birlikte yetkinliğin arttırılabileceği yönündeki kendi iddiamızı güçlendiriyor. Burada yani FST yaklaşımındaki paradigmada son kertede felsefi pratik geliştikçe, yani felsefi sorular soruldukça, diyalog felsefi bir tarzda geliştikçe kapasiteler de buna bağlı olarak gelişir. Bu nokta son derece anlaşılır olmakla birlikte, yani pratik yaptıkça yetkinliklerin gelişeceği meselesi bu pratikte yer alan başkanın, hocanın, kolaylaştırıcının rolünü düşünmeyi gerektiriyor. FST her katılımcının eşit bir düzlemde karşılaştığı oturumları varsaysa da bu varsayım üzerinde durmak gerekiyor.

Öncelikle her bir katılımcının buna başkan da dâhil, kendi bakış açıları, sosyal ve kültürel arka planları ve dünyayı görme biçimleri vardır. Bunların dile getirildiği zemini düşünürsek, bazıları kendilerini daha iyi ifade edecektir, daha iyi çıkarım yapabilecektir, felsefi sorular sorabilecektir. Yine de bu kadarıyla sınırlanamamak gerekir çünkü FST topluluğunda katılımcılar aynı zamanda birbirlerini dinlemeyi, kendi fikirlerini ifade etmeyi, birbirlerine saygı göstermeyi, farklı bakışlarla bir arada bulunmayı da öğrenirler. Peki FST’de başkanın rolü nedir? FST’de gerçekleşen felsefi pratik süreci biliyoruz ki McCall’un söylediği gibi aylar sürebilir. Bu felsefi pratik belirli bir süre zarfı içerisinde ulaşılan nihai bir gösteren mi yoksa pratiğin kendisi mi felsefi pratik? Felsefi pratik olabilmesi için başkanın yönlendirme yapmadığını söyleyebilir miyiz ve bu pratik her bir katılımcının eşit bir düzlemde bulunduğu bir pratik midir?

McCall’e göre FST’ye başkanlık etmek için bilinmesi gerekenler şunlardır:

- Nasıl uygulayacağını bilmesi için uzman bir eğitime ihtiyacı vardır ve bunun için en uygun model “usta-çırak” modelidir. Nitelikli filozofların rehberliğine ihtiyaç duyar.
- Temel mantık ve felsefe eğitimi alması gerekir ne var ki bunlar gerekli olsa da tek başına yeterli değildir.
- İhtiyacı olan becerileri geliştirmesi gerekir. Bunlardan bazıları; günlük dili analiz etme becerisi ve ilişkilerin mantıksal analizini uygulayabilme becerisidir.
- Gruptaki katılımcıların katkılarını dengeleyebilmesi gerekir. Örneğin bir katılımcı çok konuşuyor diğerleri daha az konuşuyor ya da hiç konuşmuyorsa müdahale edebilmelidir.
- Başkan çoğunlukla seyirci karşısında görünmezdir.

- Tartışmayı felsefi bir diyaloga dönüştüren, FST başkanı tarafından kullanılan akıl yürütme yapısı içindeki yoldur.¹⁶³

McCall bir nokta üzerinde özellikle durur; FST akıl yürütme yapısı bir davranış kontrol şekli olarak kullanılmamalıdır ve felsefi konular hakkında argümanları yapılandırmak için tasarlanmıştır. Başkanın rolünü düşündüğümüzde öğrenme süreci ikinci bölümde ele aldığım anlamıyla işlemiyor gibidir. Çünkü, başkan nelerin felsefi soru nelerin felsefi soru olmadığını bilir, diyalogu felsefi sorular öne çıkacak şekilde yapılandırmaya çalışır, felsefe ve mantık bilgisine sahiptir ve sahip değilmiş gibi yapar, görünmemeye ve müdahale etmemeye çalışır ama gerektiğinde orada olduğunu hissettirir, kendi bilgisini paylaşmaz, kendi deneyimlerinden söz etmez, burada ikinci bölümde anladığım gibi bir karşılıklı ilişkisi yoktur. Ben şunu savunuyorum, FST uygulamaları yalnızca öğrenci merkezli değil aynı zamanda öğretmen merkezli hem öğrenci hem de öğretmen merkezli olmalıdır. Bu şu anlama geliyor, öğretmen elbette nasıl yapılacağını bilmeden yapmaya çalışırsa bunun ağır sonuçları olabilir ancak nasıl yapabileceğini bilmesi için bunu pratik içerisinde deneyimlemesi gerekir. Yapıyı kullanabilir fakat soruşturmaya da katılmalıdır. Ortak bir girişim haline gelebilmesi için kendisini de sahnede görebilsek, ben bunun daha sahici olacağını düşünüyorum. Gerektiğinde müdahale edip yönlendirmesinde bir sakınca görülmemelidir. Yönlendirmediği iddia edilmemelidir çünkü geleneksel anlamda olmasa da bir yönlendirme söz konusu. Basit anlamda bir anlatıcı ve dinleyenler yok, fakat diyalogun felsefi bir diyalog olması için çaba sarf ediyor. Gruptaki biri bir diğerine zorbalık yaparsa buna müdahale etmek zorunda, nitekim bunu McCall'un transkripsiyonlarında da görüyoruz. Demek ki başkanın da doğru bildiği, yapılması halinde yanlış olduğunu bildiği bazı davranış biçimleri var. Kendi değer yargıları da denkleme dâhil olabiliyor. Benim karşı çıktığım nokta şu; kolaylaştırıcı elbette mantık ve felsefe eğitime tabii tutulmalı, elbette bunları pratikte nasıl kullanacağını sezebilmeli ve becerilerini geliştirebilmeli. Ama aynı zamanda kendisi de soruşturmaya katılmalıdır. Yine de bu üzerinde düşünülme hak ediyor; yani kolaylaştırıcının da kendi deneyimlerinden ve bilgisinden yola çıkarak felsefi diyaloga katılması gerektiği yönündeki iddiamı felsefi diyalog ya da genel olarak çocuklarla felsefe pratikleri çerçevesini oyun alanıyla düşündüğümde Winnicott'un şu pasajıyla ilişki kurarsam:

Oyunun kendisinin bir terapi olduğunu her zaman akılda tutmakta fayda var. Çocukların oyun oynayabilecek hale gelmelerinin kendisi doğrudan ve evrensel geçerliliği olan bir psikoterapidir; oyun oynamaya karşı pozitif bir toplumsal tavır takınmak da buna dahildir. Bu

¹⁶³ McCall, Düşünmeyi Dönüştürmek, Bknz: 7. Bölüm.

tavır, oyun oynamanın her zaman korkutucu olma ihtimalini içinde taşıdığını hesaba katmalıdır. Kurallı oyunlara ve bunların örgütlenmesine, oyun oynamanın korkutucu yanına karşı alınmış önlemlerin bir parçası olarak bakılmalıdır. Çocuklar oynarken yanlarında onlardan sorumlu kişiler bulunmalıdır; ama bu kişinin çocukların oyununa girmesi gerektiği anlamına gelmez bu. Oyunu biri yönetmeye kalktığında, çocuk ya da çocuklar bu iletişimde benim kastettiğim yaratıcı anlamda oyun oynayamazlar.¹⁶⁴

Winnicott'un bu pasajı bizim konumuz açısından önemli duruyor. İki açıdan: Birincisi, çocuklarla felsefe de bir oyun alanı gibi işliyor ve kuramcılar bu etkinliğin kendisini oyun alanına benzetiyor. İkincisi, soruşturmaya kolaylaştırıcının da katılması, Winnicott'un aktardığı anlamda oyunu yönetme riski taşıyabilir ve çocukların yaratıcı olma potansiyeli risk altına girebilir. Benim sezdiğim kadarıyla gerçekten de psikoterapi ve çocuklarla felsefe pratiği yakın bağlara sahip görünüyor. Aktarmak istediğim ve soruşturduğum tema ise bir şekilde sabit kalıyor: Özellikle küçük yaştaki çocuklarla gerçekleştirilen felsefi pratik denemeleri, çocuk merkezli olduğu için alan çocuk için yapılandırılıyor. Bu alanı yapılandırabilmek ve çocuğun kapasitesini, yaratıcılık kuvvetini ortaya çıkarabilmek ise işinde uzman olanlara kalıyor. Fakat eğer kolaylaştırıcı, öğretmen, başkan vs. pratik yaptıkça ustalaşabiliyorsa oyuna katılmadan nasıl ustalaşabilir? Benim cevaplamakta güçlük çektiğim nokta bu. Kendisi oyuna katılmadan, yönlendirmeden süreç nasıl işleyebiliyor? Benim olası cevabım; yönlendirme olmadığı söylene de bir yönlendirme biçimi her halükarda söz konusu. Yöntemi paylaşır, kuralları söyler, malzemeleri seçer, ortamı yapılandırır, gerektiğinde müdahale eder. Yine de elbette bu, klasik anlamda anladığımız bir geleneksel pedagojik iletişim biçimi değildir. Hatırlayacağımız gibi Rancière, açıklayan hocaya ve karşısındakine kendi bildiğini açıklayan sisteme aptallaştırıcı demişti. Burada ise tam tersi yönde işleyen bir süreç olduğunu söyleyebiliriz: çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmak için çabalayan, kendi gücünü keşfetmesi için uğraşan, belirli kapasitelerini ve becerilerini geliştiren bir süreç. Yine de tartışılmaya açıktır.

Rancière, sokratik yöntemin de aptallaştırıcı olduğunu dile getirmişti. Yönlendirme yok gibi görünse de aslında bir yönlendirmenin söz konusu olduğunu, Sokrates'in sorduğu soruların cevabını zaten bildiğini, karşısındakini de o yola sürüklediğini iddia etmişti. FST'de ise başkan, mantık ve felsefe eğitime tabi tutulan, becerilerini geliştiren ve bu becerileriyle katılımcılara model teşkil eden bir yerde konumlanıyor. Bu nedenle Winnicott'un terapisti McCall'in başkanına daha yakın bir yerde konumlanıyor. Winnicott'a göre, "çok şey bilen bir terapist hastanın yaratıcılığını çok kolay çalabilir. Bilgisini gizleyebildiği ya da bildiklerinin reklamını

¹⁶⁴ Winnicott, D. W. (2017). *Oyun ve Gerçeklik*, (s.71). Çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları.

yapmaktan kaçınabildiği sürece terapistin çok şey bilmesinin bir sakıncası olmadığını söylemeye bile gerek yok”.¹⁶⁵ McCall’ın FST yaklaşımında başkan ise, benzer şekilde tartışılan konu, kavram vb. hakkında bilgiye sahiptir, ne var ki bilgiye sahip olması ya katılımcıların yaratıcılığını çalabilir, köreltebilir. Ya da katılımcıların yetkinliklerini arttırabilir. Fakat daha önemli bir mesele vardır ve McCall şöyle der:

FST akıl yürütme yapısını¹⁶⁶ suiistimal örneği ciddi bir olaydır çünkü bu yolla çocuklara başka şekillerde elde edemedikleri çok daha güçlü araçlar verilmiştir ve onlar bu araçları hâlihazırda dezavantajlı küçük bir kız çocuğu üzerinde aşağılama ve sataşma için kullandılar...Bu yapı güçlü bir araçtır ve onu nasıl kullanacağı konusunda öğrenim görmemiş ve eğitilmemiş birileri tarafından kullanılmamalıdır.¹⁶⁷

Gördüğümüz gibi, ister bu bir felsefi soruşturma topluluğunda görev alan bir başkan olsun, ister bir terapist olsun, alanı yönetemeyen ve bilgisine sahip olarak onu nasıl kullanacağını da becerebilen yürütücü olmazsa, bu pratiklerin suistimali söz konusu olabilir. İkinci bölümde bir soru sormuştum: Öğrenme sürecinde ortak katılım, her iki tarafın da kendi bilgisini paylaştığı, bilginin kolektif bir şekilde inşa edildiği çerçeveden hareketle düşünülmüştü. Demek ki ortak katılım demek, bilginin ve deneyimin hiyerarşik olmadığı bir zemin değil. İkinci bölümde eşit bir zeminde, katılımcıların eşit olduğu bir düzlemde gerçekleşen öğrenme süreci düşünülmüştü. Görüyorum ki en azından benim tartıştığım çerçevede, öğrenme sürecinde böylesi bir zemin söz konusu değil. Önemli olan şu gibi duruyor; bu hiyerarşinin kimin tarafında bir imkân olarak belirdiği ya da kimin tarafında bir dezavantaj olarak belirdiği meselesi.

Tüm bunları, McCall’ın sunduğu diyalog örneğinin bir kısmına bakarak, soruşturmada yönlendirme meselesini Jean-Luc Nancy’nin çocuklarla gerçekleştirdiği konferans dizisiyle birlikte düşünmek ve karşılaştırmak elverişli bir ortam sağlayabilir. Hem yetişkinlerin konumunu hem de çocukların konumunu, iki farklı diyalog biçimi üzerinden soruşturabiliriz.

3.3. Çocuklarla Diyalogun İki Farklı Örneği

Gördüğümüz gibi FST’nin amaçlarından biri, katılımcıların uzun seanslar boyunca ortaya felsefi bir diyalog (filozofların diyaloglarına benzer türde) çıkarabilmeleridir. Bu bölümün giriş

¹⁶⁵ A.g.e., s. 78.

¹⁶⁶ Bu yapı: “...katılıyorum çünkü...katılmıyorum çünkü...”

¹⁶⁷ McCall, C. C. (2017). Düşünmeyi Dönüştürmek, (s.130). Çev. Editörleri: Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

kısımında ise benim iki temel iddiam vardı: Birincisi, çocukların sosyal yaşamları ilişkisellikte incelenebilir. Yani yalnızca çocukluk incelemeleri alanında yer alan araştırmacı çocukluğu yeniden inşa etmekle kalmaz, kendisi de yeniden bu yaratıma dahildir. Kendisini de yeniden kurar. Bir diğeri ise çocukların merak duygusu bakımından filozoflarla benzerlik taşıdığı ve çocukların sorduğu soruların filozofların sorularına benzediği yönündeki iddia idi. Benim bu ikinci iddiaya karşı iddiam ise çocukların sorduğu soruların rastgele olduğu, yani çocukların herhangi bir strateji gütmeyen bu soruları sorduklarıydı. Gördüğümüz gibi, FST yaklaşımında da çocuklar felsefi pratik aracılığıyla belirli kapasitelerinin geliştiği bir düzlemde buluşurlar. İkinci bölümde de dile getirdiğim gibi hem bir taraftan merak, kökensel bir duygu olarak en çok çocukluk döneminde kendisini gösteren bir duygudur hem de çocuklarla felsefedeki araştırmacılara göre “bazı çocuklar bazı çocuklara oranla felsefe yapmaya daha yatkındır.” FST yaklaşımında başkanın rollerinden birisi diyalogu felsefi bir diyalog olarak yapılandırmak için çocukların felsefi sorular sormalarını öğrenmelerini sağlamaktır. Birincisi eğer çocuklarla felsefe çocukların merak duygusunu, sordukları soruları filozofların sorularına ve merak duygusuna yakınlaştırıyorlar ise bu durum halihazırda çocuklarda mevcuttur. İkincisi eğer bazı çocuklar bazı çocuklara oranla felsefe yapmaya daha yatkınlar ise bu yatkınlık nereden geliyor?

Burada FST yaklaşımındaki başkanın rolü ile Nancy'nin gerçekleştirdiği konferansı diyalog biçimi açısından karşılaştırmamın nedeni, çocukların sorduğu soruların strateji gütmeyen sorduklarını destekleyebilmek. Ek olarak iki farklı ilişkisellik biçimiyle de karşılaşıyoruz: Birisinde diyalogun felsefi diyalog olabilmesi için belirli bir zaman dilimine ihtiyaç vardır ve çocuklar felsefi soru sormayı öğrenirler. İkincisinde ise çocuklar tek seferlik gerçekleşen oturumda da sorular sorarlar. Burada kritik mesele bu soruları felsefenin sorularına neden yaklaştırmak istediğimiz olabilir. Örneğin, McCall'in beş yaşındaki çocuklarla gerçekleşen FST oturumunda başkan, çocuklar arasında iletişimi sağlayan kişidir ve kendi yorumlarını o an dile getirmez. Transkripsiyonunda yorumları McCall yapar ve onları bize aktarır. Şöyle ki:

...

Başkan: Bu bölümde kafa karıştırıcı veya ilginç olan ne?

Yorumlar: Neredeyse tüm sınıf elini kaldırır.

Başkan: Maggie?

Maggie: Eğer o gerçek bir insan değilse, o-var olamazdı-; eğer gerçek bir insan değilse, nasıl düşünebilir veya konuşabilirdi?

Yorumlar: Maggie'nin buradaki cevabı şüpheciliğin temelini sorgulamaktadır. Bu cevabın altında yatan kavram Kartezyen şüphedeki içkin tutarsızlıktır: yani, bir şeyin gerçek olup olmadığı ile ilgili şüphe ya da dış dünyanın varlığıyla ilgili şüphe saçmalığın içine düşülmeden ifade edilemez.¹⁶⁸

Bu örneğe bir ek daha yaparak devam edersek; McCall'e göre, "çocuklar bazı sofistike fikirlerini ortaya koyabilecek dil yetisine sahip olmadıklarından sıklıkla kendilerini zorlayıcı bir çaba içerisinde bulabilirler. Ve çocuklar konuşurken düşüncelerini değiştirdikleri için, onların hâlihazırda akıl yürütmelerini takip etmek zor olabilir."¹⁶⁹ Başkanın görevi de bu akıl yürütmeleri takip etmek ve mantıksal yapıyı ortaya çıkarabilmektir. Yorumların sonradan eklendiği unutmamalıyım. Yani McCall bir anlamda kendi iddiaları desteklemek için –beş yaşındaki çocukların soyut düşünme becerisine sahip olduğu- yorumunu da o yönde yapmıştır diyemez miyiz? Örneğin ben kendimi başkanın yerine koyarak sahneyi canlandırsam şöyle diyebilirdim: "O halde Maggie, gerçek bir insan olabilmenin koşulu sana göre düşünebilmek ve konuşabilmek midir?" Üçüncü adımda şöyle sorardım: "Peki konuşamayan insanlar da yok mudur?" Bu sorular benim de soruşturmaya katılabileceğim, benim de sorgulayabileceğim onlarla birlikte düşündüğümü gösterebileceğim sorular olabilirdi. Yukarıdaki örnekten yola çıkarak Maggie'nin söylediklerinden birden fazla felsefe tarihi tartışması çıkar. Ama bunu neden yapalım? Çocuk gerçekten kafası karıştığı için sormuş olabilir ya da sorusunda bir ironi saklıdır ve çevresindekileri sınıyor olabilir. Filozoflar bir kez daha vurgulamak gerekirse kendi düşünce sistemini sağlama alacak sorular sorarlar. Filozofları askıya alarak yetişkinlere geçiş yaparsak, çocuklardan öğreneceğimiz tavır tam da Maggie'nin yaptığı gibi yapmak olabilir. Çocuksu merakı koruyabilmek, yaşamın içinde karşılaştığımız tuhaflikleri sezebilmek, soru sorabilmek gibi. Çocuklar o soruların felsefi sorular mı yoksa başka türden sorular mı olduğunu bilmezler. Ama yetişkin başkan için soruların kendi başına bir önemi yok gibi görünüyor. McCall'in başkan rolü için malzeme gerekiyor, kafasındaki ajandaya uydurabileceği türden malzemeleri, felsefi diyalog yaratmak için yapılandıracağı malzemeler. Üstelik başkanın FST oturumunda gereken becerileri önceden kazanabilmesi için bir ustadan usta-çırak modeli bir rehberlik alması gerekiyordu. Peki başka bir pratikle karşılaşsak ve başka bir yapma biçimini düşünssek karşımıza neler çıkabilir? Jean-Luc Nancy'nin çocuklarla gerçekleştirdiği pratik için şunu soruyorum: Nancy'nin yaptığı gibi yapmak mümkün mü?

¹⁶⁸ A.g.e., s.36.

¹⁶⁹ A.g.e., s.33.

Jean Luc Nancy'nin elimizde bulunan ve "küçük konferanslar" adıyla sunulan iki metni, çocuklara yönelik olarak yapılmış bir konferans dizisinin transkripsiyonlarıdır. Bunlardan biri; *Gitmek-Yola Çıkış* diğeri ise; *Tanrı, Aşk, Adalet ve Güzellik* üzerinedir. Bu konferans dizisi Montreuil Drama Merkezi'nde, Merkez'in yöneticisi Bayan Gilberte Tsai'nin öncülüğünde "Küçük konferanslar" dizisi kapsamında çocuklara yönelik olarak verilen konferansların çevriyazımlarıdır [transkripsiyon].¹⁷⁰ Nancy, bu konferans dizisinde temaların sınırı yoktur fakat oyunun bir kuralı vardır diyor: konuşmacılar fiilen çocuklara hitap ederler ve bunu kuşakları kat eden bir dostluk hareketiyle bildik yolların dışında yaparlar.¹⁷¹ Ve devam eder: "Deney iyi sonuç verince, doğal olarak bu sözel maceraları küçük kitaplara dönüştürme fikri geldi akla. Bu dizinin var olma nedeni işte budur".¹⁷² Benim, Nancy'nin bu iki konferansının metinleriyle karşılaştığımda düşüncem şu oldu; neden böyle bir tavrın kendisi de çocuklarla felsefe olmasın? Nancy, "çocuklarla felsefe yapıyorum" demeden de aslında çocuklarla felsefe yapıyor. Daha önce düşünmediğim fakat şu an aklıma gelen bir soru ile devam etmek istiyorum: Nancy, filozof olduğu için mi ben onun doğal olarak çocuklarla iletişimine çocuklarla felsefe diyorum yoksa Nancy değil de başka biri olsaydı ve bu biri filozof olmasaydı yine de bunu söyler miydim? Bu soruya şöyle yanıt verebilirim; eğer Nancy'nin çocuklara yönelik olarak gerçekleştirdiği bu konferanslardaki dili kullanma biçimi ile Nancy'nin diğer metinleri arasında bir fark görmemiş olsaydım, böyle bir iddiada bulunmazdım çünkü böyle bir iddiada bulunmamın nedenlerinden birini, Nancy'nin dinleyici kitlesi olan çocuklar için, dilini ustaca dönüştürme kabiliyetinden buldum. Bu noktayı önemli buluyorum ve hooks'un söylemiş olduğu noktayı desteklediğini düşünüyorum. hooks'a göre öğretim performatif bir eylemdir ve öğrenme, daha fazla ilgilenmeye ve herkesi aktif katılımcı olmaya çağıran bir işlevi yerine getirir. Devam eder:

Performans şeklimiz kadar, "ifade" anlayışımız da değişmeli. Gündelik yaşamımızda farklı seyircilere farklı biçimlerde konuşuruz. Kişinin özgünlüğü ve biricikliği gözetilerek seçilmiş üslupla konuşma en iyi iletişim yolu... Sadece öğrenime ilişkin paradigmlar değil, düşünme, yazma ve konuşma tarzımız da değişmeli. İfadeye bağlı ses tonu asla sabit ve muğlak olmamalı, her zaman değişmeli ve kendi ötesindeki dünyayla diyaloga geçerek evrilmeli.¹⁷³

¹⁷⁰ Nancy, J. L. (2018). *Tanrı, Aşk, Adalet ve Güzellik: Küçük Konferanslar*, (s.9). Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

¹⁷¹ Nancy, J. L. (2012). *Gitmek- Yola Çıkış*, (s.12). Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

¹⁷² A.g.e., s.12.

¹⁷³ hooks, b. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğrenmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*. (s.17) Çev. Arzu Eylem. İstanbul: Notabene Yayınları.

Öyle sanıyorum ki hem hooks'un hem de Nancy'nin çabası bu yöndedir; kendi alışık oldukları dilin dünyasından sıyrılarak dinleyicilere, seyircilere ulaşmak isterler. Daha önce de üzerinde durduğum gibi bu nokta asla, dili basitleştirmek, çocukların düzeyine inmek gibi yüzeysel bir yerden anlaşılmalıdır. Nancy'nin kendisi de daha en baştan bizi bu konuda uyarır:

Bildiğim sadece şu ki benim için söz konusu olan, ne bir tür “canbazlık’a sığınma ne de “bayağılaştırmaydı Söz konusu olan, kendimi uyanmakta olan düşünce ile temas halinde bulmaktır. Fakat [düşünce] daima, gelişim biçimi ya da derecesi ne olursa olsun, özü itibarıyla bu hal ya da daha ziyade bu devinim içindedir. Burada küçüklerin düzeyine inen daha yaşlı bir düşünür yoktur: bu düşünürde, daha ziyade bu uyanışla bir temas aranmaktadır, ki bu uyanış olmadan düşünme de olmayacaktır (evet, fiilin mastarını -düşünme- yazdım).¹⁷⁴

Nancy'nin bu uyarısından da anlaşılıyor ki, çocuklarla konuşabilmek için gerekli olan şart; düşüncenin özü itibarıyla bir devinim içinde olduğunu unutmamak ve düşünmenin kendisini gelişim derecesi ne olursa olsun bir seviyeden daha alt seviyeye inen bir hal olarak anlamamak. Bu nokta son derece önemli çünkü; Nancy, hakkında konuştuğu temaları çocuklarla konuşabilmek için daha basit hale getirmiyor. Bana oldukça zihin açıcı gelen bir noktaya başvurarak açıklamak isterim. Nancy, Tanrı hakkında konuşmaya başlıyor:

Size Tanrı'dan bahsedeceğim, evet, ama size önce gökten bahsedeceğim, nedenini anlayacaksınız. Elbette, eğer Tanrı varsa o, göktedir. Gök, Fransız dilinde biraz tuhaf bir kelimedir, çünkü, aranızdan bazılarının belki de bildiği iki çoğulu vardır. Çocuklarla konuşuyorum, çocuk olmayanlarla ilgilenmiyorum. “Gök” kelimesinin iki çoğulu vardır, kuşkusuz “gökleri” biliyorsunuz ve kuşkusuz, her durumda çocuklar arasında, içinizden çoğu “gökyüzü tasvirleri”ni bilmiyor.¹⁷⁵

Nancy, başlangıçta iki cümle kuruyor ama hemen sonra bir ara veriyor; çocuklarla konuşuyorum, çocuk olmayanlarla ilgilenmiyorum, diyor. İşte bir çocuk düşüncesi: Elbette, eğer Tanrı varsa o, göktedir. Aynı zamanda Nancy'nin gerçekten kendi düşüncesi de. Bana öyle geliyor ki bu konferansta çocukların yanında gelen bazı yetişkinler de olduğu için Nancy bir an onların da varlığını hatırlıyor ve sanki onlara “eğer siz de öyle düşünmüyorsanız ya da çocukken böyle düşünmediyseniz dinlemeyin” diyor. Burada kritik gelen nokta; “çocuk olmayanlar” derken çocukça düşünmeyi beceremeyenler, düşüncenin kendisiyle temas halinde olmayanlar olarak anılıyor olmam. Gerçekten de bu evrensel sayılabilecek bir düşüncedir, hemen hemen her

¹⁷⁴ Nancy, J. L. (2018). Tanrı, Aşk, Adalet ve Güzellik: Küçük Konferanslar, (s.9). Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

¹⁷⁵ A.g.e., s.15.

çocuk Tanrı'yı gökyüzünde, gökle birlikte düşünür. Nancy'i takip edebilmek ve onun soruşturmasına katılabilmek için yaşımızın 6 ile 12 gibi bir sınırdan olması gerekmiyor, çocukken eğer biz de Tanrı'nın eğer varsa göklerde olduğunu düşündüysek ve üstelik bu hâlâ geçerliyse onun soruşturmasına katılabiliriz. Sadece bu da değil, Nancy şöyle diyor:

Daha önce altını çizdiğim gibi, bir yetişkin durumuna varmayız. Ben yetmiş yaşındayım, pek tabii bazı yönlerden ben bir yetişkinim, en azından öyle ümit ediyorum, ama başka yönlerden otuzlarımda hissediyorum, daha başka yönlerden ise sanki beş ya da altı yaşındaymışım gibi davranıyorum. Kapris yapıyorum, öfkeleniyorum, içimdeki çocuk gerçekten gitmedi, ya da daha ziyade varmadı.¹⁷⁶

Bu bölümde gidiş yolum benim için belli oldu bu yüzden neden Nancy'nin bu konferanslar dizisini seçtiğimi iddialar eşliğinde ortaya koyarak örneklerle desteklemeye devam edeceğim. Çocuklarla felsefe modellerinde esas olan kriterler: Öğretmenin kolaylaştırıcı olması; çocuklar hakkında konuştukları temalar ile kendi gündelik deneyimleriyle bağ kurmaya çalıştıklarında eğer zorlanıyorlarsa öğretmenin müdahalesi. Öğretmenin genellikle cevaplar değil, sorular sorması. Örneğin; çocuk "dünya maddeden mi oluşuyor?", öğretmen "sizce madde nedir?" diye sorabilir. Bu, öğretmeni çocuğunki gibi sorgulayan veya araştıran bir role zorlar.¹⁷⁷ Bana göre bu anlatı ve felsefe yapma biçimi pek de doğru değildir. Öğretmen neden rol yapmak için işe başlasın ki? Üstelik bir de neden bu rol için kendini zorlasın? Sanıyorum bu yanlışlık ya da yanlışlığı yine bir varsayımdan türüyor: Öğretmen biliyor eğer cevap verirse bildiğini söylediği için çocuğun merak duygusunu köreltiyor ve soruşturma bitiyor. Ama bu gerçekten hiç doğru değil. Çocuklar kendileriyle gerçekten iletişim kuran ve samimi cevaplar veren, kendi düşüncelerini paylaşan kişilere saygı duyarlar. Cevap, soruya soruyla karşılık vermek illaki değildir ve cevap vermek öğretmenin bilgisindeki hakikati ortaya sermez. Öğretmen dünyanın maddeden oluştuğunu "evet" diye yanıtlarsa iletişim kesilir. Bu bir cevap değildir, hakikat hiç değildir. Şimdi bir de Nancy'nin konferansında soru soran bir çocuğun sorusuna ve Nancy'nin vermiş olduğu cevaba bakalım:

-Yahudi dininde, tanrının doğru olduğunu söylediniz. Ama eğer tanrı adilse, neden sakat doğan çocuklar ya da böyle şeyler var?

- Evet, bu doğru. Tanrı konusundaki en büyük sorulardan birini sordunuz, ki bu soru modern zamanların başlangıcından beri sorulmuştur. Bu, özellikle de 18. yüzyıldan hatta öncesinden

¹⁷⁶ Nancy, J. L. (2012). Gitmek- Yola Çıkış, (s.30). Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

¹⁷⁷ Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1977). *Philosophy In The Classroom* (s.17). Printed in the United States of America By Universal Diversified Services, Inc. West Caldwell, N.J. 07006

beri çok görülen bir soru. Neden kötülük [var] ? Her halükârda üç büyük tek tanrılı dinde ortak ve tek bir yanıt var. Dini ifadelerle söylersek, çünkü tanrı insanı yarattıysa eğer, kendisini ne ise o yapması gereken özgür bir Tanrı Üstüne Küçük Konferans varlık yaratmak içindir bu. Sonuç olarak, eğer tanrı daha en başından ona mükemmel bir yaşamın koşullarının garantisini verseydi, açıktır ki, o zaman insan özgür olmayacaktı. Sen engelli doğanların durumundasın. İki şey var. Bazı insanlara tanrı ya da doğa tarafından adil/doğru olmayan biçimde davranılmasının gerçekten de mümkün olduğu olgusu var. Ama bu aynı zamanda, insanlarda, engellilerin, hastaların vs. tüm problemler(in)e yanıt vermekten çok çok uzak olan her türden çözümler üretmeye yetenekleri olması olgusuyla beraber gider. Ama insan aynı zamanda engelliye kendini insan olarak gerçekleştirme olanağı verendir de. Bu ister tıbbi yollarla, ister teknik yollarla vs. olsun. Tanrısal adalet anlamında adalet, tüm dünya için adalet, her şeyin en iyi şekilde paylaştırıldığı ve artık yapacak hiçbir şey olmadığı anlamına gelmez. O zaman bu dünyayı akılda bir çeşit Lego oyunu olarak canlandırmak olurdu ve artık yapacak hiçbir şey olmazdı.¹⁷⁸

Peki, Nancy'nin yaptığı gibi yapmak nasıl mümkün? Diyelim bir çocuk çıktı ve bana "Dünya maddeden mi oluşuyor?" diye sordu. Cevabım nasıl olurdu? Şöyle cevap verebilirdim: Sormuş olduğun bu soruyu İlkçağ filozofları da sormuştur ve felsefenin başlangıcında da bu soru vardır. Filozoflar buna yani bu maddeye arkhé demişlerdir. Arkhé, ilk hareket ettirici, ilk köken ve ilk kaynak gibi anlamlara gelir. Thales'e göre, ilk madde su'dur. Herakleitos'a göre ateş, Anaximes'e göre hava'dır. Yani bu konuda benim bu söylediklerimin de dışında daha birçok görüş de vardır...

Bu deneyi yapınca ne öğrendim? Dünya maddeden mi oluşuyor sorusunun ben de cevabını tam olarak bilmiyorum, sadece benim anladığım ve bildiğim kadarıyla konuşabilirim. Böyle bir deney yapmak, beni de sınıyor. Çünkü düşünüyorum ve ne kadar bildiğimi sınıyorum. Bunu nasıl ifade edebileceğimi problem haline getiriyorum, kendimi daha fazla araştırırken buluyorum. Nancy'nin yaptığı gibi yapmaktan kastım Nancy'nin kendisi olmak değil. Kendimi daha fazla düşünürken buldum. Eğer çocuğa "sence madde nedir" diye karşılık versem, düşünmüş ve soruşturmaya katılmış olmazdım. Hatta önce şöyle düşündüm ve bu sorudan kaçtım: Bu soru –dünya maddeden mi oluşuyor- felsefenin değil fiziğin sorusu. Bigbang teorisi gibi şeyler bilmek gerekir. Bu deney ne kadar da öğretici.

Nancy'nin yaptığı gibi yapabilmek için şüphesiz bazı varsayımlarımızı gözden geçirmemiz ve bu varsayımlar üzerine tekrar düşünmemiz gerekiyor. Nancy'nin yaptığı gibi yapabilmek

¹⁷⁸ Nancy, J. L. (2018). Tanrı, Aşk, Adalet ve Güzellik: Küçük Konferanslar, (s.9). Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

diyorum Nancy'nin yaptığı gibi yapmak demiyorum. Yaptığı gibi yapmak bir modeli, yaptığı gibi yapabilmek ise kendi gücümüzün sınırlarını ve yapabilme kudretimizi sınamaya yarıyor. Fakat sınamak derken de bunu bir yere, belli bir noktaya varmak olarak kullanmıyorum. Elimizde elbette bazı ölçütler mevcut, bu ölçütler olmasaydı ortalıkta başıboş dolaşan amaçsız varlıklar olurduk. Örneğin, Rancière'nin *Özgürleşen Seyirci* adlı metninden: “Yerinde oturan seyircinin etkin olmadığını söylememize izin veren şey, etkin ve edilgen arasında önceden kurulmuş radikal bir karşıtlıktan başka nedir ki?”¹⁷⁹ dediği noktayı ele alalım. Burada ölçüt olarak öne çıkan şey önceden kurulmuş radikal bir ayrıma dayanıyor ve biz elimizdeki ölçüte göre sahaya bakıyoruz. Oysa bunun tam tersinde, yani ölçütün önceden varsayımını değil varsayımın kendisini problem haline getirerek ölçütü de çözümdürmek bize başka görme imkânları tanır. Bir konferans salonunda, bir tiyatro oyununda ya da bir sinemada seyircileri, dinleyicileri pasif olarak konumlandırmak aynı zamanda şudur; dinlemek ve seyretmek pasif bir durumdur. Rancière'e göre; “seyirci de eylemde bulunur, tıpkı öğrenci veya bilgin gibi gözlemler, seçer, karşılaştırır ve yorumlar.”¹⁸⁰ Yukarıda Nancy'e bir çocuk dinleyicinin sorduğu soru bunu doğrulamaz mı? Elbette doğrudur. Burada yapılan, bir ölçütü ve varsayımı doğrulamak değil yapılan şey sürece bakarak, bilindik yolların dışına çıkarak varsayımları sorgulamak, karşılaştırmak ve sınamaktır. Şimdi bu noktayı yine çocuklarla felsefe etkinlikleriyle düşünersek karşımıza ne çıkıyor? Neden Nancy başka bir yapma tarzının imkânını barındırıyor diyorum? Çocuklarla felsefe genellikle sayısı 10'nu geçmeyecek şekilde planlanmış bir modelle gerçekleştirilmeye çalışılıyor. Çünkü konuşma şartı aranıyor, çocuğun kendisini göstermesi bekleniyor. Hatırlayacak olursak çocuklarla felsefenin amaçlarından biri, çocukların konuşmalarında felsefenin varlığını doğrulamaktır. Nancy'nin gerçekleştirdiği pratik ise bize dinlemenin de eylemde bulunmak olduğunu gösteriyor. Nancy, bildiklerini gizlemiyor, kendi gündelik deneyimlerinden de yer yer yola çıkarak çocuklarla diyalog kuruyor. Günümüzde diyalog sadece karşılıklı konuşma olarak anlaşılıyor hâlbuki neden öyle olsun ki? Üstelik durum böyleyken çocuklarla felsefede öğretmenin rolü kendi bildiklerini paylaşmaması olarak da önümüzde duruyor. Bu konu üzerine düşünmemiz gerekiyor, Nancy örneği bize bunu sağlıyor.

¹⁷⁹ Rancière, J. (2015). *Özgürleşen Seyirci*, (s.35). Çev. E. Burak Şaman. İstanbul: Metis Yayınları.

¹⁸⁰ A.g.e., s.18.

SONUÇ

Çalışmanın birinci bölümü, bir anlama girişimi olarak öne çıktı diyebilirim. Beni çocukluk incelemelerini araştırmaya ve anlamaya iten en önemli güdüleyicim çocukça sorular sorabilme yeteneğimi sınama merakı olduğunu söylemeliyim. Bu tür sorular sorabileceğime güvendim çünkü hem kendi çocukluk düşlerime güvendim, hem de felsefe, analitik psikoterapi ve sosyolojinin kazandırdığı bakış açılarına da güvendim. Bunların her biri ne belirli bir modelle konunun ele alınmasına müsaade etti ne de konuların kendisinde öne çıkan modelleri sorgulamadan ele alınmasına imkân verdi. Şunu demek istiyorum; ben ne çocukluk sosyolojisinin yeni paradigmasında ne de çocuklarla felsefe ve özgürlük pedagojilerine dair tartışmalarda belirli bir pozisyon alamadım. Bunun kendisi, tam da ikinci bölümün de konularından biri olan “öğrenme sürecini” bu tezde işletebilme kapısını araladı. Ama bunların hepsinden önce teker teker yol almakta fayda var. Sonuç yazmak tuhaf, yine de nasıl yapılmalı diye sorduğumda en iyi seçenek her bir bölümü temiz hale getirmek ve birbirlerine bağlanan noktaları ifade etmek olarak çınıyor. Yine de ben, her bir bölümde zorlandığım meseleleri de paylaşmak istiyorum.

Çocukluk incelemeleri ve yeni çocukluk sosyolojisi temelinde ele alınan birinci bölüm, önemli olduğunu düşündüğüm bir boşluk yarattı. Allison James, çocukluk incelemeleri için şunları ifade etmişti:

"Çocukluk incelemeleri" olarak hızla tanınan alanın üç temel öncülü vardır. Bunların kaynağı sosyal bilimlerdeki teorik ve ampirik araştırmalar olup çağdaş "çocukluk incelemeleri"nin temel taşlarını oluştururlar. İlk öncül, çocukluğun sosyal olarak yapılandırıldığıdır; ikinci öncül çocukların, kendileri için, incelenmeye değer olduklarıdır; üçüncü öncül ise çocukların yetkin (competent) sosyal aktörler oldukları, sosyal dünyaya ilişkin özgül bir bakış açısına sahip oldukları ve biz yetişkinler olarak onları dinlemeye değer bulabileceğimizeyizdir.¹⁸¹

Böylesi bir pasajla karşılaştığımda boşluğun kendisi kaçınılmaz olmuştur. Çocukluk sosyal olarak yapılandırılıyor ne demektir? Çocuklar kendileri için incelenmeye değerdir ne demektir? Çocuklar, yetkin aktörler (competent) ne demektir? Üstelik üç öncül de yoktur, beş öncül vardır burada: Sosyal dünyaya ilişkin özgül bir bakış açısına sahip olmaları ne demektir? Ve biz yetişkinlerin, çocukları dinlemeye değer bulabileceğimiz, ne demektir? Ya da şudur; çocuklar

¹⁸¹ Allison, J. (2001). 'Yeni' Çocuk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler. Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk. (s.28). 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. Çev: Emine Gül Kapçı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

yetkin aktörler oldukları, sosyal dünyaya ilişkin özgül bakış açısına sahip oldukları için biz yetişkinler onları dinlemeye değer bulabiliriz. İşte yine bir paralellik ortaya çıktı; çocukluk ve çocuklar teorik ve ampirik çalışmalar sonucunda belirli özelliklerle nitelendirilmiştir, bu niteliklere sahip oldukları için biz onları dinlemeye değer bulabiliriz. Tıpkı, çocuklarla felsefenin ortaya çıkışını mümkün kılan nokta gibi: Çocukların sorduğu sorular filozofların sorduğu sorulara benzerdir, merakları aracılığıyla soruşturmaya girerler, böylece çocuklarla felsefe yapılabilir. İşte esas boşluk ve benim gördüğüm kritik mesele tam da burada yatıyor: Çocukluk incelemelerinin ortaya çıkmasını hızlandıran olay, geleneksel çocukluk bakışlarının tam tersini söyleyerek ya da iddia ederek gerçekleşmiştir. Hatırlayacak olursak; bu öncüllerin her biri hem sosyalizasyon teorisine hem de gelişimsel psikolojiye yöneltilen eleştiriler sonucunda ortaya çıkmıştı. Birinci bölümde yukarıdaki öncüllerin sorgulanmasıyla ortaya çıkan tablo sonucunda, çocukların yetkin aktörler olmaları, kendi başlarına incelenmeye değer olmalarına dair görüşler belirsizlik içermiş, çocukluğun sosyal olarak yapılandırıldığına dair görüş, geleneksel bakışı aşmamıştı. Allison James'in pasajına bakarak toparlamak gerekirse: Çocuklar yetişkinler karşısında pasif, eksik ve tamamlanmamış olarak değil, yetkin aktörler olarak görülmüştür. O halde yetişkinler de yetkin olarak görülmüştür. Bir diğeri, çocuklar sosyal olarak yapılandırılır, o halde yeni görüşler çocukları yetkin aktörler olarak yapılandırır. Hem çocuk hem yetişkin yetkin aktörler ise sosyal yaşamda yetkinliği ifade eden belirli durumlar mevcuttur. Ne var ki çocukların kendileri için olduğunu iddia eden araştırmalar, aynı zamanda çocukları madun olarak, sesleri duyulmayanlar olarak ele aldığı için çocuk hareketi yetişkinlerin hareketidir.¹⁸² İşte çelişki buradadır; bu araştırma alanına göre, çocuk hem yetkin bir aktördür ama çocuk aynı zamanda sesi duyulmayandır.

Bütün bunların yanı sıra, çocukluk incelemeleri içerisinde yer alan disiplinler özel bir ilgiyi hak ederler. Özellikle de çocukluk sosyolojisi, çocukluk psikolojisi, pedagoji ve eğitim alanında yapılan çalışmalar, çocuklara yönelik olan bakışların geniş bir perspektifini sunarlar. Çocukluk sosyolojisi, bize toplumların nasıl çalıştığını gösterdiği için oldukça önemlidir. Ek olarak, çocukluk sosyolojisi Berry Mayall'in de söylediği gibi, dağıtıcı adalet haklarını da içeren, toplumda çocuk haklarına saygı duyulmasını amaçlayan politik bir girişimdir.¹⁸³ Bu nedenle son derece önemlidir. Çocukluk sosyolojisi, çocukluğun politik ve kültürel olarak inşa edildiğini fakat aynı zamanda çocukların da bu politik ve kültürel inşada aktif olarak rol aldıklarına vurgu yapar. Çocuklar yalnızca çevreden bilgilenen varlıklar değil, aynı zamanda

¹⁸² Akbaş, E. ve Topçuoğlu, R. A. (2009). Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu: Eleştirel Bir Değerlendirme. s.101. [modern çocukluk paradigması.pdf](#)

¹⁸³ Mayall, B. (2018). Çocukluk Sosyolojisi. (s.3). Çev. Türkan Fırıncı Orman. İstanbul: Beta Yayıncılık.

çevrenin kendisini de bilgilendiren öznelardir. Gayatri Spivak, madun sesler mefhumuna dair bir röportajda, buradaki sesin metaforik bir sözcük olduğunu söyler ve ekler:

Madun sınıflara kulak vermektan bahsederken, konuştuklarını ve direndiklerini, kolektifler oluşturduklarını, ama metafora geri dönecek olursak, söz eylemlerinin tamamlanması için gereken altyapının bulunmadığı kastediyoruz. Etraflarındaki iktidar sahiplerinin bu gibi şeylerle ilgilenmelerini sağlayacak altyapıdan mahrum olduklarını söylüyoruz. Kısacası, birinin susmuş sesleri cidden dinlemeye çalışması mevzubahis değil. Yukarıdan aşağıya yardım gibi bir şey değil.¹⁸⁴

Spivak'ın söylediklerini çocukluk sosyolojisi bağlamında düşünür ve çocukların da kendi kolektiflerini oluşturan bir sınıf gibi ele alırsak, çocukluk sosyolojisi susmuş olan sesleri dinlemeye çalışmaz diyebiliriz. Çocuklar, kendilerini ifade edecekleri, eylemlerinin sosyal hayatı dönüştüreceği bir çevreye ihtiyaç duyarlar ve çocukluk sosyolojisi alanında yapılan çalışmalar, toplumda bu altyapının sağlanması için gerekli olan düzenlemeler konusunda da emek gösterirler. Bu nedenle, özellikle de etnografik çalışmalar öne çıkarak bir imkân daha barındırırlar. Bu alanda yapılan etnografik çalışmalar, çocukların kendi kültürlerini nasıl yarattıklarını sahadan bizzat çocuk katılımlarıyla gerçekleştirirler. Bunun yararı, Seran Demiral'ın da söylediği gibi; çocuklar sahada doğrudan merakları aracılığıyla buldukları ve araştırmacıların aksine yargılardan arınmış oldukları için araştırmacılar da merak konusunda kendilerini öğrenmeye açabilirler: “Merak konusunun güçlü olmasının gereği; çocuklarla yapılan çalışmalarda çocuksu bir merakın söz konusu olması şeklinde yorumlanabilir.”¹⁸⁵ Diyebiliriz ki böylece, her iki tarafında aktif katılımcı, ortak soruşturmacı olduğu bir süreç açılarak, bilgi kolektif bir şekilde üretilir. Bu nedenle çocukluk sosyolojisi hem bu altyapının oluşumuna katkıda bulunur hem de bu alanda yer alan araştırmacılar da çocuklardan bilgilenirler. Bu nedenle çocukluk sosyolojisi; dağıtıcı adalet haklarını içermesiyle, çocuklar üzerindeki politik ve kültürel iktidar aygıtlarını ifşa etmesiyle, çocukların kendilerini ifade edebileceği altyapıların oluşumunda bizzat yer almasıyla oldukça önemli bir disiplin olarak öne çıkar.

İkinci bölümde; çocukluk, merak ve öğrenme ekseninde dönen bir yörüngeyle, çocuklarla felsefe ve özgürlük pedagojilerindeki farklı anlayışları konu edinmiştim. Birinci bölümde mevcut olduğunu ve sorgulanmasının zorunlu olduğunu düşündüğüm sorular, ikinci bölüme de

¹⁸⁴https://www.youtube.com/watch?v=ncdA-lxJFUM&t=1s&ab_channel=%C3%87eviriKonu%C5%9Fmalar

Çev. Müge Serin.

¹⁸⁵ Demiral, S. (2021). Çocukların Yoksullukla Baş Etme Stratejilerinin Yeni Çocukluk Sosyolojisi Bağlamında İncelenmesi. (s.72). MSGSÜ Doktora Tezi.

eşlik etti. Çünkü ne çocukluk tek başına bir kavram olarak ele alınmaya ne de belirli ilişkiler bağlamına oturtulmadan anlaşılmaya olanak vermedi. Beni ikinci bölüme yönelten ve birinci bölümden eşlik eden bir soru bir de düşünme biçimi vardı. Soru: Yetkinlik kazanılan, edinilen bir şey midir yoksa her daim iş başında mıdır? Düşünme biçimi: Eğer çocuklar yetişkinler tarafından eksik, edilgen olarak görülüyorsa bunun kendisi eşit olmayan bir konumlandırma, iktidara dayalı bir konumlandırma değildir. Ancak bu, sadece çocuklar özelinde değil de başka ilişki mekanizmalarında da görülebilir. İktidar ilişkilerinin olduğu her yerde çocukların konumuna benzer bir anlayış söz konusudur. Bu yüzden çocukluğu tek başına değil belirli ilişkiler aracılığıyla düşünmeye çalıştım. Ebeveyn-çocuk, öğretmen-öğrenci, yazar-okur vb. ilişkiler aracılığıyla. Ancak yine de bunların her birinde çocukluk arka plana atılmadı çünkü merak, çocukluğa özgü olarak öğrenme sürecinde kilit bir rol oynadı. Öğrenme sürecinin söz konusu olabileceği bir çerçeveden hareketle; sürecin ortak katılımcıları eğer bir diğerini kendi bakışında kuşatıyor, kendi ideallerini ona yansıtıyor ve çarpıtılmış bir varoluşa hapsediyorsa bunlar aynı zamanda sürece ket vuran durumlar olarak öne çıkmıştı. Ötekinde, bizim onu gördüğümüzden başka bir şey olmadığına dair bir yargı iş başındaysa burada merak olmadığı için öğrenme de söz konusu olamıyordu. Charles Taylor'ın, ilişkilere kendimizi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyarız dediği noktayı hatırlarsak aynı zamanda yetkinlik meselesini de gerçekleştirilmesi gereken bir hâl olarak anlayabiliriz. Ben, bu durumda hangi konuda zorlandığımı ifade edebilirim: Eğer yetkinlikten kastedilen özerk bir varlık, özgür bir varlık ise öğrenme sürecinin ortak katılımcılarının özerk ve özgür olduğu için sürece dâhil olduklarını söyleyebiliriz. Yani bu durumda özerklik ve özgürlük sürecin sonunda kazanılacak yetkinlikler değildir de onlar öyle olduğu için bu sürece öğrenme süreci diyebiliyoruzdur. Ya da tam tersi; özerk ve özgür olmadığımız için, iktidar mekanizmaları tarafından kuşatılmış olduğumuz için öğrenme sürecinde bu mekanizmaların işleyişi hakkında bir bilinç geliştiririz, böylece bunlarla başa çıkabilecek araçlar geliştirebiliriz.

Çocuklarla felsefede de çocukluk sosyolojisinde olduğu gibi çocuklar edilgen alıcılar olarak değil aktif katılımcılar olarak görülürler. Aynı zamanda bir soruşturma topluluğu olarak öne çıkan çocuklarla felsefe; çocukların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme konusundaki becerilerini geliştirmek için farklı modelleri bünyesinde barındırır. Çocuklarla felsefe esasen çocuklar için yapılandırılmış bir alandır ve felsefeyi çocuklarla tanıştıran öğretmenin rolü kolaylaştırıcı olmasıdır. Yine de Lipman ve Matthews başta olmak üzere, bu alanı bir oyun alanına benzetmişlerdi ve öğretmenin pratik yaptıkça ustalaşacağını belirtmişlerdi. Çocuklarla felsefe, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı çerçevesinde şekillense

de bugün bizler öğretmenin rolüne de daha fazla vurgu yapmalıyız. Merak ve öğrenme ekseninde düşündüğümüzde kolaylaştırıcı öğretmen, biliyor ama bilmiyormuş gibi davranan bir rolle önümüze çıkmıştı. Üstelik belirli modeller aracılığıyla sunulduğu için, öğrenme sanki burada bir süreçten ziyade belirli bir başı ve sonu olan, belirlenen niteliklerin kazanıldığına karar verildikten sonra bunu sayım döküm işiyle onayan bir yerde konumlanıyor olarak yorumlamıştım. Bu nedenle felsefeyi yaşamın kendisinden ayrı olarak, belirli bir süre bazı kazanımlar için araç olarak kullandığımız bir işleve indirgemiş oluruz. Ben, felsefeyi “çocuklarla felsefe” ya da “yetişkinler için felsefe” gibi modellerle ele almak yerine, felsefenin yaşama içkin olduğunu bu nedenle felsefenin aynı zamanda bir eyleme biçimi olduğunu vurgulamıştım. Çocuklarla felsefe bir program olarak tanıtılırsa, program bitince felsefe de ortadan kalkar. Çocuklarla felsefede problem olarak işaret ettiğim bir nokta da; felsefeyi konuşmanın varlığında, sözün sese dönüştüğü yerde arama girişimi olmasıydı. Çocuklarla felsefenin amaçlarından biri, çocukların konuşmalarında felsefenin varlığını arama girişimidir. Bana göre bu büyük bir yanılgıdır. Bu nedenle, literatürde bazı çocukların bazı çocuklardan felsefe yapmaya daha yatkın olduğuna dair söylemleri sorun haline getirmiştım.

Yine ikinci bölümün tartışmalarından biri olan pedagojinin aptallaştırıcı mı yoksa özgürleştirici mi olduğuna dair başlıkta, esas olarak öğretmenin rolü üzerinde durmuştum. Burada öğretmenin bakışı, pedagojinin özgürleştirici bir öğrenme sürecine dönüşebilmesi için önem teşkil ediyordu. Rancière, Freire ve hooks’un özgürlük pedagojilerine yaklaşımlarını karşılaştırmış, eğitimin her üç isimde de özgürlüğe eşlik eden bir süreç olarak anlaşıldığını dile getirmiştım. Rancière, aptallaştırıcı pedagojide iş başında olan esas mitte, bilen-bilmeyen ayırımına dayalı anlayışın olduğunu söylemiş, açıklayıcı öğretmen modelinin aptallaşmayı beraberinde getirdiğini eklemiştir. Cahil Hoca Jacotot deneyiyle Rancière, açıklayan hoca olmaksızın, öğrencilerin kendi zekâlarıyla boğuşarak özgürleştiklerine dair bir örneği sunmuştu. Jacotot örneğini çocuklarla felsefede kolaylaştırıcı öğretmen rolüyle düşünürsek, benzer biçimde ikisinde de öğretmen, sahnenin arkasında konumlanıyor gibidir. Çocuklar araçlarla baş başa kalır, kendi zekâları aracılığıyla soruşturur, gözlemler, seçer ve karşılaştırırlar. Çocuklarla felsefede kolaylaştırıcı öğretmen çemberin içindedir, fakat pek de müdahale etmemelidir. Kendi gündelik deneyimleriyle bağ kurup belirli kavramlar aracılığıyla soruşturmaya katılan asıl aktörler çocuklardır. Yine de bazı farklar mevcuttur; çocuklarla felsefede kolaylaştırıcı öğretmen bilmediğini değil bildiğini, Jacotot ise hiçbir şeyi bilmediğini iddia eder. Kolaylaştırıcı öğretmenin “kolaylaştırıcı” nitelmesini almasında da bunu görebiliriz. Soruşturulması için seçilen tema hakkında bilgi sahibidir ve bilmiyor-muş gibi yapar. Fakat

cahil hoca Jacotot, Hollanda’ca konuşan öğrencilerine Fransızca öğretmek için sahnededir. Fransızca’yı bilir, ne var ki Hollandaca bilmediği için zor bir durumla karşı karşıyadır ve onun aklına öğrencileri Telemak’ın iki dilli çevirisiyle öğrencileri baş başa bırakmak gelmiştir. Bu iki karşılaştırma ilginçtir çünkü sanki felsefeyi de özgürleşmenin aracı olarak düşünmekte zorlanırsanız ya da belirli yetkinliklerin –sorgulama, eleştirelilik, yaratıcılık- kazandırılmasının tek aracı olarak. Şunu belirtmek gerekir ki, özgürlük pedagojilerinde öne çıkan üç isimde de özgürleşme meselesi eğitim aracılığıyla ele alınır. Rancière’nin cahil hoca Jacotot’u, öğrencilerini kendi zekâlarıyla baş başa bırakarak, onlara açıklama yapmadan özgürleştirmiştir. Yine de şu konuda bana göre daha fazla düşünmek gerekiyor; Jacotot hiçbir şey bilmiyor değildir, öğretmesi için orda bulunduğu dili -Fransızca’yı- bilir. Deney sonunda öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini onaylayan bir hoca vardır, yani hocanın mevcudiyeti ortadan kalkmış değildir. Açıklayan bir hoca değildir Jacotot. Fakat istese de açıklayamaz çünkü Hollanda’ca bilmiyor. Freire’de ise öğretmen, öğrencilerle birlikte bir soruşturma arkadaşıdır. Freire, özgürleşme sürecini ortak bir çaba, emek alanı olarak tasvir eder. Her ne kadar ortak bir emek alanı olsa da, öğrenciler özgürleşmek için öğretmenin yani özgürleşmiş olanın etkili müdahalesine bağımlıdır. bell hooks ise, eğitimi bir özgürlük pratiği olarak ele almış, öğrenme sürecine heyecan ve zevk unsurlarını da eklemiştir. Öğretmenin rolü, hooks’da da ortak bir katılımcı olarak önümüze çıkar. Öğrencilerin ruhlarına saygı duyan, kendi deneyimlerini paylaşarak ilk riski alan bir öğretmendir. Freire ve hooks’un özgürlükçü pedagojilerinde öğretmenin rolünü çocuklarla felsefede kolaylaştırıcı öğretmenin rolüyle düşünürsek, işler biraz karışıyor. Freire ve hooks’un anlatılarında çocukların ve çocukluğun doğrudan kendi anlatılarında konu edilmediğini söylemekte yarar var. Çocuklarla felsefede ise çocuklar ön plandadır ve çocuklar için yapılandırılmıştır. Kolaylaştırıcı öğretmenin rolleri üzerine pek fazla konuşulduğu söylenemez. Kolaylaştırıcı öğretmen program için belirlediği materyalleri, uyarınları seçer ve çocukları daha çok Rancière’in örneğinde olduğu gibi bu uyarınlarla baş başa bırakır. Bu nedenle, çocuklarla felsefeyi, Freire ve hooks’un pedagojik anlayışları eşliğinde okumaya çalışmak başka bir çalışmanın konusu olabilir. Felsefeyi aynı zamanda pratikle ilişkili ele almaya çalışmışım fakat bu pratikte öğretmenin rolünü özgürleştiren bir rolle ele almak acelece olur ve bu, sonuç bölümünün içerisine ilâştirilemez.

Üçüncü bölümde ise, Catherine McCall’un, “çocuklarla felsefe” yaklaşımının uygulama yöntemi olan Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST) ile Jean-Luc Nancy’nin *Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik* başlıklı metni, çağdaş çocukluk çalışmalarının temel iddialarına karşı yönelttiğim itirazlar çerçevesinde karşılaştırılarak tartışıldı. “Çocukların sosyal yaşamları *ilişkisellik*

incelenebilir” ile “çocukların soruları filozofların sorularından *doğası bakımından* farklıdır” şeklindeki karşı iddialarım hem örneklenmiş hem de çağdaş çocukluk çalışmalarının kimi sınır durumlarına işaret etmiş oldu. FST örneğinde başkanın/hocanın rolü sorunsallaştırıldı, ayrıca çocukların sorularıyla filozofların soruları arasındaki *doğa bakımından* farklılık Nancy'nin ilgili metniyle belirgin hale getirildi. Böylece biri diğerini yanlışlayan bir karşılaştırmadansa, birbirlerini kimi yönlerden tamamlayan bir okuma yapıldı.



KAYNAKÇA

- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ariés, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Paris: Librairie Plon.
- Arendt, H. (1994). *İnsanlık Durumu*. Çev. Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Çörekçiöğlü, H. (2017). *Deleuze: Yaşamla İlişkisinde Edebiyat ve Felsefe*. İstanbul: Minör Yayınları.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *Felsefe Nedir?* Çev: Turhan Ilgaz. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Deleuze, G.(2008). *Spinoza Üzerine Onbir Ders*. Çev: Ulus Baker. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Ditlevsen, T. (2021). *Çocukluk*. Çev. Leyla Tamer. İstanbul: Monokl Yayınları.
- Eraslan, L. (2015). *Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. Çev. Demet Öngen. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ferry, L. (2007). *Gençler İçin Batı Felsefesi*. Çev. Devrim Çetinkasap. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Öznenin Yorumbilgisi*. Çev. Ferda Keskin. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (2022). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. Çev: Hüseyin Özel. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giddens, A. & Sutton, W.P. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar* Çev. Ali Esgin. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- hooks, b. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğrenmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*. Çev. Arzu Eylem. İstanbul: Notabene Yayınları.
- Jenks, C. (2005) *Childhood*, New York: Roudledge.
- Krishnamurti, J. (2012). *Eğitim ve Yaşamın Anlamı*. Çev. Aslı Açıkgöz. İstanbul: Omega Yayınları.
- Kohan, W. O. (2015). *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*. London: Routledge.
- Kant, I. (2015). *Aydınlanma Nedir?* Çev. Nejat Bozkurt. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Kuçuradi, İ. (1988). *Etik*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1977). *Philosophy In The Classroom*. Printed in the United States of America By Universal Diversified Services, Inc. West Caldwell, N.J. 07006.
- Lipman, G. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler*. Çev. Aylin Uğur. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Lone, J, M. & Burroughs, M. D. (2023). *Eğitimde Felsefe*. Çev. Ulaş Ersezen. İstanbul: Say Yayınları.
- Mayall, B. (2018). *Çocukluk Sosyolojisi*. Çev. Türkan Fırıncı Orman. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Matthews, G.B. (1994). *Philosophy And Children Literature, Gareth B. Matthews: Philosophy Of Childhood Or Children?* New York: Routledge.

Madler, Steven. (2021). *Spinoza'nın Etika'sı*. Çev. Özgür Şahin. İstanbul: Say Yayınları.

McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek*. Çev. Editörleri: Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Nancy, J. L. (2012). *Gitmek- Yola Çıkış*. Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

Nancy, L. (2018). *Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik: Dört Küçük Konferans*. Çev. Murat Erşen. İstanbul: MonoKL Yayınları.

Ördem, Ö. A. (2020). *Çocukluk Sosyolojisi, Paradigmalar-Paradokslar-Eleştiriler*. Ankara: Çizgi Kitabevi.

Öztan, G. G. (2019). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Platon. (2019). *Devlet*. Çev. S. Eyuboğlu ve M. A. Cimcoz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Platon, (1984). *Diyaloglar*. Çev. Teoman Aktürel. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Prout ve James (1990/1997). *The Future of Childhood-- Towards The Interdisciplinary Study Of Children*. New York: RoutledgeFalmer.

Prout, A and James, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

Piaget, J. (1963). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. New York: RoutledgeFalmer.

Ranci re, J. (2016). *Cahil Hoca, Zihinsel  zg rleşme üstüne Beş Ders*. Çev. Savaş Kılıç. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Ranci re, J. (2015). * zg rleşen Seyirci*. Çev. E. Burak Şaman. İstanbul: Metis Yayınları.

Rousseau, J.J (2021). *Emile*. Çev. Yaşar Avunç. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Stearns, P. N. (2021). *Çocukluğun Tarihi*. Çev. Hilal Dikmen & Büşra Uçar. İstanbul:  ndie Kitap Liber Plus Yayınları.

Taylor, C. (2014). *Çokkültürcülük, Tanınma Politikası*., Çev. Yurdanur Salman. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Walter, B. (2018). *Walter Benjamin Kitabı Seçme Yazılar*. Çev. Tunç Tayanç. Ankara: Dipnot Yayınları.

Winnicott, D. W. (2017). *Oyun ve Gerçeklik, (s.71)*. Çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Kitap ve Dergi Makaleleri

Biesta, G. (2022). *Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde  ğretmenin Rolü. Cogito. Çocuk Düşüncesi. Cilt 108, 111-141*. Çev. Münevver  elik & Sinem  zer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Demiral, S. (2022). *Çocukluk Konumunu Politik Bir Pratik Olarak Düşünmek. Cogito. Çocuk Düşüncesi. Cilt 108, 52-68*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Erten, Y. (2022). *Merak ve öğrenme.  ğrenme ve Bilinçdışı. Psikanaliz Defterleri: Çocuk ve Ergen  alışmaları. Cilt 3, 81-93*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Elbers, E., & Kickert, W. (2018). The Importance Of Children's Social Relationships: An Introduction To The Special Issue. *Children and Youth Services Review*, 94.

Hammersley, M. (2019). Çocukluk Sürdürülebilir Bir Paradigma mı? *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. Cilt 1, sayı 7, 61-80. Çev. Emrah Akbaş.

Hannan, S. (2022). *Çocuk Olmak Çocuklar İçin Neden Kötü Bir Şeydir?* Cogito. *Çocuk Düşüncesi*. Cilt 108, 25-52. Çev. Ece Durmuş. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hannan, S. (2019). *Childhood And Autonomy, The Routledge Handbook Of The Philosophy Of Childhood And Children*. 112-123. Edited: Anca Gheaus, Gideon Calder and Jurgen De Wispelaere. New York: Routledge.

James, A. (2001). 'Yeni' Çocuk Sosyolojisinde Sorunlar, Yaklaşımlar ve Pratikler. Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Çev: Emine Gül Kapçı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kohan, W.O & Cassidy, C. (2022). *Gareth B. Matthews: Philosophy Of Childhood Or Children? Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher*. 215-232. New York: Routledge.

Lone, J. M. (2019). *Philosophical Thinking in Children, The Routledge Handbook Of The Philosophy Of Childhood And Children*. 53-65. Edited: Anca Gheaus, Gideon Calder and Jurgen De Wispelaere. New York: Routledge.

Murris, K. (2022). Age-transgressive Philosophizing With Children's Literature. *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher*. 41-60. New York: Routledge.

N. P. Boyacı, F. Karadağ, K. Gülenç. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe. *Kaygı*. 31, 145-173.

Patrick, J. R. (2008). How New Is the New Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History*. 553-576. Published: Massachusetts Institute of Technology Press.

Talat, P. (2022). *Psikanalitik Süreç Bir Öğrenme midir? Öğrenme ve Bilinçdişi. Psikanaliz Defterleri*. Cilt 3, 13-27. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yıldırım, Y. (2020). Greta Thunberg ve İklim İçin Okul Grevleri: Küresel İklim Aktivizminde Yeni Süreç. *Politik Ekonomik Kuram*. Cilt 4(1), 45-71.

Yücefer, H. (2017). *Ahlak İçin Başka Bir Soykütük: Deleuze'e Göre Spinoza'nın Pratik Felsefesi*. Spinoza. Teorik Bakış. Sayı 9, 75-122. İstanbul: Minör Yayınları.

Online Kaynaklar ve Tezler

Akbaş, E. ve Topçuoğlu, R. A. (2009). Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu: Eleştirel Bir Değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. Cilt 20, Sayı 1, 95-103.
[modern çocukluk paradigması.pdf](#)

Demiral, S. (2021). Çocuklarla Evrensel Öğrenme: Çevrimiçi Çocuklukta Özneleşme Mekanizmaları. (Doktora Tezi). İstanbul: MSGSÜ
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Y-BarT61nLVbY9w0AU-W5A&no=7UV0fD68QUaE8sfDT4aNfg>

Dalfidan, F.(2019). Çocukların Yoksullukla Baş Etme Stratejilerinin Yeni Çocukluk Sosyolojisi Bağlamında İncelenmesi. İstanbul.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=KCVM0ZXC40IQaZtkiWVSgQ&no=191FbNngQoV6smq-0-IjVw>

Gayatri, S. (2019). Gayatri Spivak Madun Seslerden Bahsediyor. Çeviri Konuşmalar. Çev. Müge Serin.
https://www.youtube.com/watch?v=ncdA-lxJFUM&t=1s&ab_channel=%C3%87eviriKonu%C5%9Fmalar

Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve Çocukluk Sosyolojisi Bağlamında Çocuk Hakları. Sosyoloji Dergisi. Cilt 1, 1-22.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/592766>

Kılıç, E. (2016). Platon'un Devlet Diyalogu Bağlamında Eğitim Anlayışı. Felsefe Arkivi. Sayı 45, 67-84.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697039>

Mutlu, B. (2017). *Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak* . Çocuk ve Medeniyet Dergisi, Cilt 2, Sayı 4, 19-50.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57210/807864>

Oranlı, İ. (2022). bell hooks'un Eğitim Felsefesi Üzerine bir Deneme: Katılımcı Pedagoji ve Uygulanışı.
<https://www.5harfililer.com/?s=bell+hooks>



ÖZGEÇMİŞ

2015 yılında Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu'nda Radyoterapi programını tamamladı. 2019 yılında ise Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde lisans öğrenimini tamamladıktan sonra, yine aynı üniversitede Sosyoloji Yüksek Lisans Programına başladı.

