

# Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak

BARIŞ MUTLU\*

## Özet

“Çocukları neden ve nasıl eğitmemiz gerekir?” sorusu, yanıtlar bulmak istediğimiz kadim bir soru olarak karşımıza çıkar. Tarih içerisinde, bu soruya cevap verme girişiminde bulunan özellikle felsefe ve psikoloji alanında birçok isim olmuştur. Örneğin Platon çocukları “iyi” yetiştirmenin; toplumun, devletin iyisini etkileyeceğini belirtir ve bu nedenle çocukları nasıl eğitmemiz gerektiği konusunda felsefi değerlendirmeler yapar. Platon’un diyalogundaki açıklamalarını ütopyik bulup katılmasak bile, aşk/sevgi gibi onu yönlendiren motivasyon bugün de varlığını sürdürmekte ve bizleri yönlendirmektedir. Yani Platon’u yönlendiren motivasyon ve söz ettiğimiz soruya cevap arayışları hala mevcuttur. Bu arayış yeni gelişmekte olan, “çocuklar için felsefe” projesine hayat veren M. Lipman ve Lipman’ı çok farklı bir çizgide takip eden W. Kohan için de geçerlidir. Bu iki filozof çocuk ve felsefe ilişkisini yeni bir şekilde inşa etmeye çalışır. M. Lipman’a göre çocukların felsefeyle erken buluşması, yaşamımızı belirleyen “iyi düşünme ve çıkarım” için hayattır. İyi düşünen çocuklar, kendisini, çevresini ve yaşadığı toplumu doğrudan etkiler. Kohan ise, bu düşünme kadar, çocukça düşünmeyi de korumamız gerektiğine inanır, çocukluğun yetişkinlikle unutulacak, arkada bırakılacak bir dönem olmadığını, aksine hayatımızı, dilimizi, etiği, toplumu belirleyen bir güce sahip olduğunu vurgular. Bu filozoflar şuna dikkatimizi çeker: Çocuklukta felsefe yapabilir, çocukça düşünmeye ve felsefe yapmaya devam edebiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Felsefe, Eğitim, Ahlak

## Abstract

The question, “why and how should we educate children?” confronts us as an ancient question which we want to have answers for it. Throughout the history, many attempts have been made to answer this question, especially by scholars in the fields of philosophy and psychology. For example, Plato states

that raising children “good” will affect society’s, state’s good, and therefore he makes philosophical assessments on how we should educate children. Even if we find Plato’s explanations utopic and don’t agree with them, still the motivation which directs him, such as love, survives and guides us today. So, the motivation which directs Plato and the quest for an answer to the question we are talking about, still exist. This quest is also valid for M. Lipman who lead the newly developing “philosophy for children” project and for W. Kohan, who follows M. Lipman on a very different line. These two philosophers try to construct a new relation between children and philosophy. According to M. Lipman, children’s early encounter with philosophy is vital for “good thinking and inference” that determine our life. The lives of children thinking good affect directly themselves, their environment and the society they live in. What Lipman understands from good thinking is that it is nurturing, enriching, and preserving thinking in an interrelated, critical, creative, caring relation. Lipman believes that we should be curious, critical, sensitive, integral, innovative, astonishing, respectful, loving, friendly, empathetic individuals with these thoughts. A philosophical education that will take place in the early education of children, will add unique contributions to this process. However, this education of philosophy, as we see in high schools and universities, does not make progress, that is to say, in a way to convey the views and ideas of certain philosophers; it is not possible to give such education at a very early age anyway. This process will be carried out with appropriate philosophical novels for children; because with such fictional novels, it can be possible to reach children who are interested in stories, narratives at a very early age. In addition, novels may be effective in the emotional and rational development of children. This development is important; because Lipman believes that we need to improve our ability to connect theory and practice, knowing and doing, and which we can demonstrate moral knowledge in practice. In other words, philosophy education for children which involved moral education, aims not only thinking, thought, certain abstract rules and knowledge, but also aims cultivating the feelings and emotions which support children’s individual well-being and communal well-being. In a sense, it tries to make desires more rational, and reason more emotional; does not think that desires are the forces have to be tamed and reformed by putting them against reason. Kohan, like Lipman, believes that early philosophical education is very important for children. However, he believes that we should respect childhood and protect the virtues of childish thought. He says that childhood is not a period which has been forgotten and left behind with adulthood, on the contrary, it has a power to determine our life, our language, moral, and society. As a result, these philosophers point that we can do philosophy in childhood, we can continue to think childishly and philosophize.

Key Words: Children, Philosophy, Education, Morality

## Giriş

Düşünce tarihi içerisinde temel olarak felsefe ve psikoloji alanında çocukların ahlakidünyasına ilişkin kimi önemli değerlendirmeler ve açıklamalar ile karşılaşırız. Psikolojinin “sosyal bilim otonomisi”ni kazanmasıyla birlikte, çocuklara dair teorik ve pratik araştırmalar da doğal olarak önem kazanmıştır. Özellikle S. Freud, E. Erikson, J. B. Watson, B. F. Skinner, J. Piaget, L. Kohlberg, J. Bowlby, A. Bandura, L. Vygotsky, D. Winnicott gibi psikologlar, çocukluk konusunda çok önemli teorik ve pratik çalışmalar ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar diğer birçok disiplini, eğitim çalışmalarını hatta felsefeyi güçlü bir şekilde etkilemeye başlamıştır. Psikoloji her ne kadar felsefeden kopmuş olsa da kimi filozofların çalışmalarına ve değerlendirmelerine katkı sağlamıştır. Disiplinler arası bu etkileşim, modernlikle birlikte ortaya çıkan birçok disiplinin düşünüldüğü kadar otonom olmadığını görürüz.

Disiplinlerin birbirleriyle olan güçlü etkileşimini görebileceğimiz alanların başında ise eğitim gelir. Özellikle şu basit ve kadim soru eğitimin farklı disiplinlerini bir araya getirir niteliktedir: “Çocukları neden ve nasıl eğitmemiz gerekir?” Felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok disiplin birbirleriyle etkileşim içerisinde bu soruya dair cevap arayışlarımıza katkılarda bulunur. Çünkü bu soruyu ve ona dair cevaplarımızı önemli kılan hayati husus -Platon’un bir eğitim kitabı olarak görülebilecek *Devlet*’te tartıştığı gibi- çocukları eğitmenin tüm toplumun “iyi”sini (*agathon*) belirleyecek olmasıdır. Platon şuna inanır: Toplumları hayatta tutan bireylerin uyumu, ahengidir ve bu uyumu, ahengi kuracak ve toplumların adil bir biçimde yönetilmesini sağlayacak şey ise erdemler (*virtues/aretai*) ya da üstünlüklerdir (*excellences/aretai*) (Platon, 2000).

Platon’un öğrencisi Aristoteles de Platon’u izleyerek kendi döneminin bu temel meselesine, yani “erdemler” ve “iyi yaşam” ilişkisine dair tartışmalara önemli katkılarda bulunur. Aristoteles etiğe dair yürüttüğü bu tartışmalarda erdemleri, “karakter erdemleri” ve “entelektüel erdemler” olarak ikiye ayırır. Etik kararlarımız, etik sorumluluklarımız gibi konuları “karakter erdemler”i (‘alışkanlıklar’ ile kazanılır) ve “*phronesis*” ya da “pratik bilgelik” (entelektüel erdemlerden biridir) ilişkisi içerisinde anlamaya çalışır. Çünkü Aristoteles’e göre erdemli bir yaşam sürmek ve bu erdemlere bağlı adil kararlar almak için, erdemleri alışkanlık haline getirmek kadar ilgili erdemleri belli koşullarda, kime ve nasıl uygulayacağımızı da “bilmemiz” gerekir. Bu bilme süreci ise “düşünmemiz”i gerektiren bir süreçtir. İşte eğitim, toplumun doğrudan iyisini de ilgilendiren bu süreçte failerin

“hassas”, “adil yargılamalar”da bulunmasına yardımcı olmaya çalışır (MacIntyre, 2001, s. 219-245, 268-v.d.; MacIntyre, 1988, s.88-v.d.).

Eski zamanlarda Greklerde etkileyici bir derinlikle karşımıza çıkan ve eğitime uzanan bu tartışmalar, bugün de bize rehberlik etmekte ve araştırmalarımızın konusu olmaktadır. “Çocukları neden ve nasıl eğitmemiz gerekir?” sorusu ile “çocukluk”un ne olduğu, “çocuk-felsefe ilişkisi” bugün de önemlidir. Platon, Aristoteles gibi klasiklerin dışında, J.J. Rousseau, I. Kant, J. Dewey, J. F. Lyotard, M. Merleau-Ponty, G. Agamben gibi filozoflar ve psikolog-filozoflar bu soruşturmayı sürdürmüş, en azından bu konuda önemli değerlendirmeler yapmışlardır. Rousseau’nun *Emile*’i, Dewey’nin *Moral Principles in Education* ve diğer birçok çalışması, Merleau-Ponty’nin *Child Psychology and Pedagogy*, Agamben’in *Infancy and History: The Destruction of Experience* başlıklı eserleri bu çalışmaların başlıca örnekleridir.

Ancak bugün felsefenin, Greklerdeki gibi bir yaşam bütünlüğü tecrübesi içerisinde deneyimlenmediği ve çok az sayıda insana ulaştığı bir gerçektir. Felsefe, “iyi yaşam” kavramı etrafındaki bitimsiz tartışmalar, ayrılıklar, ciddi çatışmalar içerisinde giderek yaşamdan itilmektedir<sup>1</sup>. Şu kanaat giderek yaygınlaşmaktadır: Felsefe bitimsiz tartışmalarımızı körüklemekte, bize bir çıkış yolu verememektedir. Elbette bu kanaatin birçok nedeni vardır. Ama en azından unutmamamız ve hatırlamamız gereken şey, sorunlarımızın takibini yapacağımız şeylerin kavramlar olmasıdır ve felsefe kavramların izini sürer, onların muhafızlığını, taşıyıcılığını sürdürür; hayati kırılmalara, dönüşümlere ışık tutar. Felsefenin, kavramların izini sürmek gibi eşsiz rolü ile birlikte, gündelik sorunlarımız karşısında öz-farkındalığımızı arttırmak ve daha bilinçli, sorumlu, dikkatli, hassas bireyler olmamız yolunda katkıları olduğu da açıktır. Felsefi düşünmenin hayatımızı anlamlı kılmadaki bu gibi birçok katkısını kabul ettiğimizde, şu soruyu sormamız önemlidir: ‘İyi düşünme’yi niye çocukluktan itibaren öğretmeliyiz? Şayet öğreteceksek bunu nasıl yapabiliriz?

Çağdaş filozoflardan M. Lipman bu gibi sorularımızı aydınlatacak bir şekilde, felsefi düşünmenin küçük yaşlardan başlayarak çocuklarla buluşturulması gerektiğine inanır. Lipman bu inanç ile çocuk ve felsefe ilişkisini daha önce göremeyeceğim bir şekilde yakınlaştırır. Onun çalışmaları çocuk ve felsefe ilişkisine dair yeni düşünme yolları ortaya koyarak, çocuk felsefesi literatürünün hayat bulmasına yol açar. M. Lipman’ın öncüsü olduğu bu literatür, G. B. Matthews, A. Kennedy, W. O. Kohan gibi filozofların çalışmalarıyla büyümeye devam etmektedir. Bu filozofların açıklamalarına kimi itirazlarımız olacak olsa da amaçları gerçekten önemlidir: Felsefeyi

1 İyi yaşam etrafındaki bitimsiz tartışmalar ve nedenleri için bkz. (MacIntyre, 2001).

çocuklarla buluşturmak. Onlar, bu buluşmanın hayatı ve toplumu “iyi” bir yönde dönüştüreceğine inanırlar<sup>2</sup>.

Bu çalışmamızda amacımız ise, söz konusu literatürün öncüsü olan Lipman ve çalışma arkadaşları M. Sharp. ve F. S. Oscanyan ile bu literatürde önemli yeri olan ve Lipman’ı, çalışmalarının esin kaynağı olarak gören Kohan’ın felsefelerini incelemektir. İki bölümde ele alacağımız bu çalışmamızda, ilgili filozofların “çocukları neden, nasıl eğitmek gerekir?” sorusuna verdiklerini düşündüğümüz yanıt girişimlerini göstermeye çalışacağız.

## **Çocuk Felsefeyle Güzeldir: M. Lipman ve Arkadaşları**

Belirttiğimiz gibi, çağdaş felsefe literatürü içerisinde “çocuk ve felsefe” ilişkisini sistemli bir teorik ve pratik proje olarak gündeme getirip hayat veren ilk isim Lipman olmuştur. Lipman bu projesi için kimi önemli akademik çalışmalar yapmakla birlikte, projesinin özsel bileşenleri durumunda olan *Harry Stottlemeier’s Discovery*, *Lisa* gibi felsefi çocuk romanları da yazmıştır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 26-27)<sup>3</sup>. Lipman “çocuklar için felsefe” projesini kurumsal bir şekilde yürüteceği bir başarı da göstermiştir. Meslektaşı A. M. Sharp ile Montclair State Üniversitesi’ne geçerek 27 yıl görev yapacağı Institute for the Advancement of Philosophy for Children’ı kurmuştur (Cogito, 1999, s. 160). Böylece Lipman bu projeyi kurumsal olarak hayata geçiren ilk kişi de olmuştur.

Pekala, Lipman’ın inandığı ve önemli bulduğu, “çocuklar için felsefe projesi” nedir ve bu proje tam olarak neyi amaçlar? Lipman şuna inanır:

- 2 İlgili filozofların başlıca eserleri şunlardır: (Lipman, Sharp&Oscanyan, 1977); (Lipman, 1988); (Lipman, 2003); Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press; Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Mass.: Harvard University; Kennedy, A. (2006). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity and Education*. New York: State University of New York University Press; Kennedy, A. (2010). *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. NY: Edwin Mellen Press; (Kohan, 2014); (Kohan, 2015). Türkçede çocuklar için felsefe literatürü gelişmeyi bekleyen, üzerinde teorik ve pratik çalışmaların hız kazanması gereken bir literatürdür. Bu alanda Türk felsefesinde öncü isim ise Nuran Direk’tir. Kendisinin *Filozof Çocuk: Çocuklarla Felsefe Konuşmaları* başlıklı eseri, Türkçe ilk telif çalışmadır. Bkz. (Direk, 2006). Bu alanda diğer bir önemli çalışma ise kimi felsefecilerimizin ve yazarlarımızın katkısıyla yayımlanmış şu eserdir: (Çotuksöken & Tepe, 2013). Çalışmamızda bu eserlerin hepsini işlemek ve kullanmasak da literatür bilgilendirmesi açısından ilgili isimlerin bu konu üzerine olan önemli eserlerini burada belirtiyoruz.
- 3 Lipman çocuklar için felsefe amacıyla Mark, Kio and Gus, Elfie, Pixie, Suki gibi çocuk romanları yazmıştır.

Eğitim müfredatı içerisinde felsefe çocuklara erkenden; örneğin beşinci sınıftan başlayarak öğretilmelidir. Erken yaşlarda başlayan felsefe eğitiminin çocukların gelecek bireysel yaşamları ve toplum için de eşsiz kazanımları olacaktır. Çünkü felsefe “düşünce”mizi, dolayısıyla yaşamımızı iyi yönde değiştirecek, dönüştürecek, geliştirecek bir güce sahiptir. Bizler düşüncemizle hayatımızı, yaşamımızı şekillendirir ve anlamlı kılarız. Dolayısıyla düşünceyi iyi bir şekilde beslememiz, desteklememiz ve zenginleştirmemiz toplumsal yaşamda yansımaları bulacak bir şekilde bireyin yaşamını da dönüştürecektir. Özellikle felsefi düşünme, çocukların yaşamlarına bütünlüklü, derin düşünmeye dayanan, eleştirel, entelektüel olarak esnek ve açık, soruşturmaya istekli, daha zengin bir perspektifle, daha derin bir farkındalıkla bakmalarına yardım edecektir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 6-12)<sup>4</sup>. Çocuk düşünmeyi öğrenme sürecinde, meraklılığı ile “bir soru sorma disiplini olan” felsefenin aslında “doğal bir müttefiki” durumundadır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 7). Bu doğal müttefikliğin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, çocuğun iyi bir şekilde akıl yürütebilmesini, kendi cevapları peşinde koşacağı bir duygusal olgunluğa adım adım ulaşabilmesini sağlayacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 12).

Lipman, *Thinking in Education* başlıklı eserinde, felsefenin çocuklarda besleyeceği bu düşüncenin eleştirel, yaratıcı, ilgi gösteren (caring) düşünceler olmak üzere üç boyutu olduğuna inanır (Lipman, 2003, s. 197) ve bu üç tür düşünmeden şunları anlar:

-Eleştirel düşünme (critical thinking): Bağlama duyarlı (belli istisnai ve sıra dışı durumları gözeten), derin düşünmeye dayanan (reflective) bir dengeyi bulup sürdüreceği bir şekilde kendi kendini düzelten (birinin kendi prosedürlerini ve metotlarını soruşturduğu, zayıflıklarını keşfedip düzelttiği), güvenli kriterler ve standartlar ile (yani ilkeler, kurallar, yasalar, uzlaşılar, tanımlamalar, olgular, değerler v.s. ile tutarlı, ilgili, kesin, kabul edilebilir ve uygun) yol alıp yargulamalar yapabilen düşünmedir (Lipman, 2003, s. 62, 197, 242; Cogito, 1999, s. 161-163).

4 Bu noktada şunu da belirtelim: Lipman çocuk ve felsefe ilişkisinde düşünmeyi merkeze almakla Deweyci bir yol alır; çünkü Dewey de eğitimi düşünme temelinde yürütür ve eğitimin düşünmeyi geliştirmesi, demokratikleştirmesi, eleştirel kılması v.s. üzerinde durur. Dewey'nin bir çalışmasının adı bile *How We Think*'tir. Yine bir başka çalışması, *Democracy and Education*'in 12. bölümünün adı da Lipman'ın son kitabının adıyla aynıdır, yani “Thinking in Education”dır. Bkz. (Dewey, 1910); (Dewey, 1916). Zaten Lipman da mülakatında, bir dönemler kararlı ve sadık bir Deweyci olduğunu söyler (Cogito, 1999, s. 159). Lipman'a göre Dewey'nin eğitime en önemli katkılarından biri eğitimi [kendisi gibi] bir bilgi transferi olarak değil düşünmeyi besleme/büyütme süreci olarak görmesidir (Lipman, 1998, s. 4).

-Yaratıcı düşünme (creative thinking): İmgelemsel (canlı, tutkulu, önsüz, düşsel ve açık), bütünsel, (kendini-aşan, birleşik, uyumlu, bütünlüklü ve düzenli), yenilikçi (deneysel, şaşırtıcı, orijinal, hayat dolu, meraklı, bağımsız ve dogmatik olmayan), üretken (*maieutik*/doğurgan, verimli, ürün veren, zengin ve ufuk açıcı) düşünmedir (Lipman, 2003, s. 259).

-İlgi gösteren düşünme (caring thinking): Kıymet bilen (“takdir eden, değer veren, anan, el üstünde tutan, saygı duyan, öven” v.s.), aktif (“organize eden, dahil olan, düzenleyen, uygulayan, katkıda bulunan” v.s.), normatif (“şart koşan, zorunda bırakan, mecbur eden, talep eden” v.s.), duygu uyandıran (“beğenen, seven, teşvik eden, onurlandıran, uzlaştıran, dostça, yüreklendiren” v.s.), empatik (“düşünceli, merhametli, düzenleyici, sevecen, sempatik, özen gösteren, düşünceli” v.s.) düşünmedir. (Lipman, 2003, s. 271).

Şimdi Lipman düşünceyi bu şekilde üç boyutta ele alsa da düşünmenin çok boyutlu, birbiriyle ilişkili ve uyumlu gelişmesi gerektiğine inanır; yani düşünceyi bir bütün olarak beslemek, zenginleştirmek ve dönüştürmek gerekir.

Ancak bu noktada dikkat çekeceğimiz önemli husus, Lipman’ın kastettiği bu düşünmenin (üzerinde durduğu düşünme içeriklerinden fark edeceğimiz gibi) makul, safsatalardan, uygun olmayan akıl yürütmelerden uzak, ayağı yere basan diyebileceğimiz bir düşünme olduğudur. Lipman’ın belirttiği gibi, antik bilgelik anlayışının mirası olan<sup>5</sup> ve gelenekle inşa olmuş şu kriterler, düşünmeyi salt akıl yürütmeden ayırarak makul kılarlar: hassasiyet/dakiklik (precision), bağlam/ilişkisel (relevance), tutarlılık (consistency), uygunluk (sufficiency) ve kabul edilebilirlik (acceptability). Bu kriterler özellikle “eleştirel düşünme”nin ve “yargılarımız”ın makullüğünü güvenceye alarak onların iyi ve bilgece olmalarını sağlarlar (Lipman, 2003, s. 210-211, 238)<sup>6</sup>. Aksi takdirde Greklerdeki Şüpheliler (Skeptikler) gibi hiçbir

5 Lipman, çocuklar için felsefe yapmanın taslağını çizerken, modern teoriler ile Grek geleneği, özellikle de Aristotelesçi erdemler öğretisini ilişkilendirir görünür. Çocuklar için felsefe öğretisi, Deweyci bir çizgide ilerlese de, Grek ve çağdaş erdem etiğiyle çok güçlü bağlara sahiptir. Lipman, daha önce ele aldığımız söyleyişinde buna işaret eder; güven, sadakat, saygı, acıma/merhamet gibi ahlaki duygular, erdemler üzerinde durur (Cogito, 1999, s. 163).

6 Eleştirel düşünmeyi, iyi ve bilgece kılan ve onu kötü düşünmeden ayıran diğer kimi nitelikler ise şunlardır: “Kişiye değil argümana saldırmak”, “bağlamsal uyum”, “uygun otoriteye, uygun pratiğe başvurmak” “cesaret göstermek”, “tanımlanan kurallara bağlı olarak uygun parça-bütün ilişkisi içerisinde akıl yürütmek”, “dolambaçlı akıl yürütmemek”, “kabul edilebilir varsayımlarla akıl yürütmek”, “yönelinen doğrultuda ilgili sebeplere bağlı kalmak”, “karşı tarafın gerçek pozisyonuna odaklanmak”, “nedensel ilişkilerin açıklığında ısrar etmek”, “haklı delillere dayalı yargulamalar talep etmek” (Lipman, 2003, s. 240).

toplumsal etkilenimin, iynin, dilin toplumsal ilişkiler içerisinde bir anlamı olduğunu göz önüne almadan düşünür ve bu düşünmeyle de diğerlerinin düşüncelerine amansızca saldırabiliriz. Bu düşünme kesinlikle eleştirel düşünme değildir ve onunla karıştırılmamalıdır.

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 (Lipman, 2003, s. 203-204). *Philosophy in the Classroom*’da dikkat çektiği gibi, çocuklar zaten böyle bir düşünmeyi doğaları gereği kazanabilirler; çünkü onlarda “düşünme-okuma-merak” arasında kurulan güçlü bir bağ vardır. Çocuklar ufaklıktan itibaren birçok şeyi merak ederler. Onların neden kurallara ve geleneklere uymaları gerektiğine, neden okula gitmek istediklerine, dünyanın başı ve sonuna, iştahları ve duygularına dair kimi merakları vardır. Bu merakları yanında kimi sorunlar da yaşarlar; kardeşleriyle anlaşamayabilirler, bu anlaşmazlıkları anlatma konusunda isteksiz olabilirler ve karşılaştıkları çatışmaları tartışmayı becerememe gibi sıkıntılarla boğuşurlar.

Öte yandan çocuklar bu merak ve sorunları içerisinde yaşamlarını aydınlatacak, anlamlı kılacak şeyler ararlar, sürekli akıl yürütürler ve çıkarımda bulunurlar. Bu yollarla nasıl hayatta kalacaklarını, nasıl yaşama uyum sağlayacaklarını öğrenirler. Örneğin çocuk, zamanla yolun karşısına geçerken korna sesi duyduğu anda arabanın gelmekte olduğu çıkarımını yapacak deneyimlerle hayata tutunur. Yine kimi basit çıkarımları da öğrenir; biri, Norveçli bir çocuğa “Norveçlisin, kar yağışını sevmelisin” dediğinde, ilgili çocuk bu ifadede tüm Norveçlilerin kar yağışını sevmeleri gerektiği çıkarımını yapar. Bu çıkarımlar çocuğun kimi genellemelere ulaşmasına, yaşamına anlam vermesine neden olur ve böylece yaşamını daha hoşnut bir biçimde sürdürmesini sağlarlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 1-3). Gerçekten de insan anladıkça daha fazla bilmeyi ister, kimi sorunlar, çıkmazlar, bilmece karışısındaki isteği, merakı insani diyebileceğimiz bir bilmeye, anlamaya ulaşmak, kavuşmak ve uzanmak ister.

Bu bağlamda Lipman’ın haklı olarak vurguladığı üzere, bizler çocukluktan başlayarak adım adım belli düşünme örüntüleri içerisinde davranışlarda bulunmayı öğreniriz. Hepimiz çocukluktan itibaren farkında olmadığımız süreçler üzerinden; örneğin bazen otoriteyi izleyerek, bazen mantıksal alternatifleri düşünerek, bazen analogilerde bulunarak genellemeler yapabileceğimiz kimi kurallara ulaşırız (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s.108-110). Gerçekten de çocuklar belki de kaçınılmaz ve doğal olarak babaları gibi saygı duydukları ve otorite durumunda



olan kişilerin söylediklerini sebep göstererek hareket edebilmekte ve düşünebilmektedirler<sup>7</sup>. İşte düşünme bu türde deneyimlerle birlikte giderek karmaşık bir örüntü içerisinde gerçekleşmeye başlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 112). Kimi durumlarda analogik, açıklayıcı, otoriter, eyleme yol gösteren [belli pratik sistemleri destekleyen, belli koşulların bizi yönlendirmesindeki] çıkarımlar gibi formel olmayan mantık süreçleriyle, kimi durumlarda ise formel mantığın yapısına uyacak bir düşünme ile tündengelimsel ilerlerken, kimi durumlarda dolaysız bir tümevarımla, sezgiyle yol alırız (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 113-116).

Lipman ve arkadaşları düşünmenin bu işleyişi içerisinde formel mantığın yapısal kurallarını bilmenin bile önemli olduğunu düşünürler; çünkü bu düşünme, felsefi düşünmenin gelişimini destekleyen eleştirel düşünmeyi besler ve gündelik yaşamın daha rasyonel bir biçimde sürdürülmesine katkıda bulunur (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 116-118). Bu bağlamda söz konusu filozoflar mantığın rolünü ve önemini şu sözlerle vurgularlar:

“Çocuklar için felsefede formel bir mantık olarak tasımın (syllogistic) kurallarını kullanmanın diğer sebebi, onun kurallarının alışkanlık haline gelen zihinsel süreçlere ışık tutabilmesidir. Örneğin çocukların erken yaşlarda sınıflandırma becerisi gelişse de sınıflandırmanın yaptıkları şeylere bütünüyle neden uygun geldiğini nadiren anlarlar. Sınıflandırma örüntüsünün çok önemli sıralanışları mantıksal kurallara uyar; mesela “tüm köpekler memelidir ve tüm tazılar köpektir, dolayısıyla tüm tazılar memelidir.” sıralanışı, çıkarımın tasım kuralına uygun düşer. Böylece tasım mantığın kurallarını öğrenme, çocukların sınıflandırmayı anlamasına, anlamlı olacak yolda sınıflandırmaları kullanmalarına cesaretlendirici etki yapar. Tasımın son ama en önemli sebebi ise kurallarının basit olmasıdır. İfade etmesi ve hatırlaması oldukça basittir, mantık ya da felsefenin üstün bir bilgisini gerektirmez. Bu ve öncesinde bahsedilen sebepler, çocuklar için felsefeye tasımsal mantık ile başlamak için bir neden sunar ve bunlar *Harry* ve *Lisa*’nın yazımını da güçlü bir şekilde etkilemiştir” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 119-120).

- 7 Açıkçası çocukların bu tür formel olmayan mantığın kurallarını öğrenmeleri ve onlara göre hareket etmeleri, topluluk içerisinde müşterek diyalogları sürdürmelerine ve bu diyalogların prosedürleri ve değerlerini keşfedecek tartışmaları yürütmelerine bağlıdır. Söz konusu bu süreci sağlıklı ilerletmeleri ise diğerlerinin önerilerini görmezden gelecek önyargılardan uzak durmalarına, tarafsız olabilmelerine, koşullu hareket etmeyip nesnel ilerleyebilmelerine, soruşturmayı sorunla ilgili biçimde yürütebilmelerine, kişilere saygı göstermelerine, daha ileri nedenler için araştırma yapmalarına dayanır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 122-123, 125-131).

Demek ki mantık formel de olsa çocukların gündelik yaşamda çelişkilerden uzak durmalarını, tutarlılık içerisinde sözel iletişim kurmalarını sağlar. Çocuklar tasımsal çıkarımda “bazı/kimi”, “tüm/bütün/hepsi” gibi kullanımların, sınıflamaların açıklığına vardıkça yanlış akıl yürütmelerden uzak dururlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 118-120). Lipman’ın romanı *Harry*’den bir örnekle söz konusu sağlıklı iyi akıl yürütme, çıkarımda bulunma sürecini vurgulayabiliriz:

“Cebinden neredeyse tamamen dolu olan şeker paketlerini çıkararak dedi ki “Bak”. “Bu pakette hangi şekerin olduğunu bilmediğini düşün. Sonrasında üç parça, hepsi de kahverengi olan şekerleri açtığımı görmüş ol. Bu durum, cebimde hala kahverengi olmayan başka parça şekerlerin olduğu sonucunu izler mi?”

“Yani onları görmeden diğerlerinin hangi renkte olduğunu bileceğimi mi kastediyorsun? Muhtemelen bilemeyecektim.”

“Doğru!” diye haykırdı Harry. Eğer senin bildiğin şey paketteki *kimi* (*some*) şekerlerin kahverengi olduğuyorsa onların *hepsinin* (*all*) hangi renk olduğunu söyleyemezsin, evet kesinlikle söyleyemezsin; çünkü bazıları kahverengi iken bazıları olmayabilirler!” (*Harry Stottleimar’s Discovery*’den akt. (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 122).

Görülebileceği gibi romanda Harry mantıksal kurallara bağlı olarak, “bazı” doğru durumlar üzerinden “hepsi” gibi bir ifadeyi kullanacak bir geçişi yapmamaktadır. Çocuk bu felsefe tarzında mantık kurallarını kullanmaya alıştıktan sonra dikkatsiz ve yanıltıcı iddialardan uzak durmaya çalışacaktır. Bu formel mantık “tutarlılık hassasiyeti”, “hakikate/doğruya ilgi” ve “diğerlerinin görüşlerine saygı” için önemlidir. Kısaca Lipman ve arkadaşları bunu bilmemizi ister:

“Yaşamlarımızın her anında çıkarımlar yaparız. Çıkarımlar sayesinde düşündüğümüz şeylerden, gördüğümüz, işittiğimiz, tattığımız, dokunduğumuz ve kokladığımız şeylerden sayısız anlamlar çıkarabiliriz.

Doğal olarak çocuklar da daha gönülden çıkarımlar yapabildikçe okudukları şeylerden daha fazla anlamlar alıp çıkarabileceklerdir. Sonrasında ise bu, onların okumalarını daha tatmin edici kılacaktır. Okudukları şeylerden daha fazla tatmin oldukça eğlence, rahatlama ya da anlama için olsun olmasın okumaları daha olası olacaktır” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 3).

O halde Lipman ve arkadaşları için çocuklarda düşünme etkinliğini geliştirmek, onların yaşamlarını daha tatmin edici, zengin ve hoşnut bir

biçimde deneyimlemelerini sağlayacaktır. Bir düşünme etkinliği olarak felsefe de bu yolda en iyi ev sahibi olacaktır.

Gelgelelim Lipman ve arkadaşlarının belirttikleri gibi, bu felsefe derslerinde öncelikli amaç, çocukların felsefeyi değil “felsefi olarak düşünmeyi” öğrenmeleridir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 30). Dolayısıyla öğretmenler felsefi diyaloglarda bu doğrultuda hareket etmelidirler. Öğretmenler, “teknik bir iş” olarak değil de bir “orkestrayı yönetme sanatı” gibi algılamaları gereken bu diyaloglarda, ele aldıkları ve diyaloga açtıkları konuları, farklı derinliklerde ve sofistike bir yapı içerisinde tekrar tekrar işleyecek, felsefi kavramların daha derin anlamlarına ulaşmaya çalışacaklardır. Öğretmenlerin söz konusu bu diyaloglarda dikkat edecekleri en önemli hususlardan biri, çocukların zihnini eğitecek “boş pasif bir kap” olarak değil, aktif ve çevreleriyle karşılıklı bir etkileşim içerisinde ele almaktır. Felsefe salt kimin ne söylediğini, ne gibi farklı görüşler ortaya koyduğunu aktarmak ve bu tür hatırlatmalarda bulunmak demek değildir. Bu felsefeyi verimsiz/boş/değersiz kılar; değerli olan çocukların yaşamlarındaki önemli sorunlar hakkında kendi cevaplarını verecek düşünme kapasitelerine katkıda bulunmaktır. Dolayısıyla çocuklara filozofların adlarından ziyade fikirlerle yönelmek gerekir; derslerde filozofların adlarını anmamak ve çocukların bu fikirlerin nereden geldiğini keşfetmelerini beklemek daha doğru olacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 59-60)<sup>8</sup>.

Lipman ve arkadaşları için, çocuklara felsefi düşünmeyi sevdirecek ve öğretecek diyaloglarda, her öğretmenin dikkat edeceği olmazsa olmaz koşullar vardır. Bunlar; 1- felsefi soruşturmayı kararlı bir şekilde sürdürmek, 2- belli fikirleri aşılardan (indoctrination) uzak durmak, 3- çocukların fikirlerine saygı duymak ve 4- çocukların güvenini kazanmaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 61).

Kısaca bu koşullardan bahsedecek olursak:

1-Felsefi soruşturmaya bağlılık: Felsefi sorunlara duyarlı, gündelik sorunları felsefi soruşturmalar içerisinde ele alabilen, anlam için bitimsiz bir araştırma içerisinde olan, niteliksel olarak daha iyi bir yaşam yolunda, yaşamın önemli sorunları karşısında kapsamlı cevaplara yönelen, yaptığı ve söylediği şeyler arasında tutarlılık olan bir öğretmen modelinin varlığıdır. Böyle bir öğretmen, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmelerine,

8 Lipman’ın belirttiği gibi, çocukların romanlar üzerinden yürüttüğü felsefi soruşturmalar, adım adım bu fikirlerin kökenlerini araştırmaya, onları Platon ve Aristoteles gibi filozoflarla tanışacakları bir çekim alanına sevk edecektir (Lipman, 1988, s. 27-28).

düşüncelerini iyi bir şekilde yansıtmalarına, derin düşünmeye dayanan yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 61-62).

2-Belli fikirleri aşılaktan uzak durma: Eğitimin ana amaçlarından biri, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecekleri, dünyaya yönelik kendi yönelimlerini keşfederek inandıkları şeyleri düzenleyebilecekleri entelektüel ve yaratıcı güçlere saygı duymak, öğrencilere belli alışkanlıkları aşılaktan uzak durmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı değerlere, kırılabilir/savunmasız zihinlere sahip olduklarını göz önüne almalı ve onlara kendi görüşlerini aşılaktan uzak durma yerine, düşündükleri şeyleri daha iyi anlamaları konusunda yardımcı olmalıdırlar. Elbette öğretmenler ve eğitim süreci “değerden bağımsız” değildir. Öğretmenler söyledikleri şeylerde, mimiklerinde ve yüz ifadelerinde bile duruşlarını belli ederler. Ayrıca felsefi tartışmaları belli kararlılık, tutarlılık ve kuşatıcılık ile yürütürler. Değerlerle ilgili bu hususlarda Lipman ve arkadaşları iki şeye dikkatimizi çeker: A- Kararlılık, tutarlılık, kuşatıcılık gibi değerler bir insanın düşündüğü şeyle, özsel değerlerle değil *yolla*, *prosedürel* değerlerle ilgilidirler. B- Sorumlu öğretmenler, insanlar arasındaki farklılıkları göz önüne alarak ve bu durumu anlayışla karşılayarak çocukların iyi bir şekilde düşünmelerine odaklanırlar; öğrencilerine belli düşünceleri, değerleri aşılama çalışmazlar. Yine çocuğa mantık öğretmek de bir fikri aşılaktan anlamına gelmez; çünkü mantık daha iyi akıl yürütmek, iyi çıkarımda bulunmak ve konuşmak için rasyonel diyalogların temeli olarak işlev görür. Mantığın dil bilimsel ve mantıksal olarak konuşma ve düşünmemizde önemli kazanımları vardır. Kısacası çocuklar için felsefe programını içeren bir eğitim sürecinin amacı, felsefenin yıkımı anlamına gelen belli bir düşünceyi dayatmak değil özgür soruşturmayı desteklemektir. Öğretmenlerin kendi değerlerinin doğruluğu konusunda katı tutumları ve ısrarları felsefeyi yıkıma götürecektir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 62-65).

3-Çocukların fikirlerine saygı duyma: Öğretmenler, çocuklar dahil tüm insanları dinleme eğilimi duymalı, onların fikirlerine dikkat etmeli, çocukların problemlere farklı yollarla sokulma konusundaki etkileyici kapasiteleri ve iç görülerine önem vermelidirler. Öğretmenler tüm felsefi bilgilerine rağmen, kapsayıcı cevaplar yolunda bitimsiz şeylerin olduğunu bilirler. Bu bilgileri ve çocukların fikirlerine gösterdikleri dikkat ile birlikte, çocukların dünyayı karmaşık olarak algıladıkları bir durum içerisinde, onların kendileri gibi tüm cevapları bilemeyeceklerini, farklı seçenekler olabileceklerini görmelerine yardımcı olmaya çalışırlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 65-66).

4-Çocukların güvenini kazanma: Çocukların felsefi olarak düşünmelerini cesaretlendirme konusunda öğretmen-öğrenci ilişkisinin güvene dayalı olması çok önemlidir. Öğretmenin çocuğu küçümsemesi, küçük düşürmesi/aşağılaması güven ilişkisinde kötü bir iz bırakacak ve bu iz de öğrenme sürecindeki güvenin önüne geçecektir. Kendine güveni olmayan, fikirleri konusunda savunmacı/koruyucu olan bir öğretmenin, çocukların fikirlerine saygı duyması ve onları felsefi olarak cesaretlendirmesi pek de mümkün değildir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 66-67). Tüm bu koşullar içerisinde çocuklarda bir sanat olarak iyi düşünmeyi geliştirmeye çalışan felsefe öğretmenin amacı; çocukları tektipleştirmek, onların benzer amaçlar peşinde koşmalarını sağlamak değil, bundan ziyade düşünmeyi daha etkili kılmanın yolları üzerinde durmaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 69-70). Felsefe öğretmenin rolü, çocukların inançlarını değiştirmek değil, seçtikleri ve inandıkları şeyleri daha derin düşünmeye dayalı, daha güçlü bir anlamıyla ele almalarına yardımcı olmaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 88). Çocuklar için felsefe belli bir tartışma sürecine odaklanır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 83); “anamlara açıklık getirmeyi”, “kavramları analiz etmeyi”, “akıl yürütme sürecini sorgulamayı”, “belli fikirlerin insan yaşamındaki sonuçlarını soruşturmayı”, “verimli yeni fikirler” üzerinde durmayı amaçlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 88-89). Sürecin böylesine önemli olduğu bir eğitimde, “her şeyi bilen” bir öğretmen olarak gözükmek yerine; “entelektüel olarak açık, meraklı, kendine-eleştirel, bilgisizliğini ya da kararsızlığını kabul etmeye istekli” bir öğretmen olmak, anlamlı ve önemlidir. Böyle bir öğretmen, süreci daha yaratıcı götürmesi yanında çocuklar için de iyi bir modeldir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 75).

Lipman ve arkadaşlarının belirttiği gibi, bu felsefi eğitim süreci belli bir etik ve ahlaki uzama sahiptir; çünkü buraya kadar sözünü ettiğimiz hususlar düşünmeyi teşvik eden belli pratikleri ve değerleri gerektirirler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 133). Bu noktada dikkatli bir şekilde düşünmemiz gereken mesele şudur: Yaratıcı, eleştirel ve ilgi gösteren düşünmeyi destekleyen belli bir “ortak iyimiz”in olmasının bireysel yaşamlarımıza ve ortak yaşamlarımıza yapacağı katkı. Böyle bir yaşamın anlamını Greklere giderek anlayabiliriz. MacIntyre’ın dikkat çektiği üzere Grek kültürü içerisinde Sofistler, tragedya yazarları, Platon ve Aristoteles çok farklı düşünceler ileri sürmüş olsalar da kaygıları yaşadıkları toplumun, şehrin iyisi olmuştur (MacIntyre, 2001, s. 198-218). Bu ortak iyi, onların yargılamalarına ve düşüncelerine yön vermiştir. Öte yandan onlar da bu ortak iyiyi değerlendirerek, ona dair kimi soruşturmalara girişmekten uzak durmamışlardır. Farklılıklar içerisinde bu tartışmalar, bireyin ve

şehrin iyisini zengin, derin ve mutluluk verici kılmıştır. Açıkçası Lipman ve arkadaşları farklılıklarımız içerisinde bulmakta zorlandığımız ortaklığı, önerdikleri eğitim müfredatını destekleyecekleri pratiklerde bulurlar. Onlara göre böyle bir ortaklığın olduğu iyi yaşam çocuğun eleştirel, yaratıcı ve ilgi gösteren düşüncesini engellemeyecek, çoklu fikirleri koruyacak, etik ve politik olarak prosedürel akli besleyecek bir yaşamdır.

Lipman ve arkadaşları için böyle bir prosedürel akli ve ahlaki beslemek, bizzat felsefe eğitiminin bir parçasıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 170-172). Ancak söz konusu ahlaki eğitim, düşünme eğitimi sürecine benzer bir şekilde komplekstir. Çünkü ahlaki seçimleri, basitçe kuralları takip ederek değil, belli eleştirel derin düşünmeye dayanarak gerçekleştirmemiz gerekir. Girişte Aristoteles üzerinden dikkat çektiğimiz gibi, ahlaki failer olarak iyi seçimlerde bulunmamız, ahlaki kuralları bireysel durumlarda uygulayabileceğimiz hassas ve ince düşünmeye bağlıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 144-146). Çocuklar için böyle bir ahlaki gelişim hedeflenmelidir; yani çocuklar belli ahlaki ortaklıklar ile hareket ederlerken, kimi biricik durumların farklılığını idrak edebilmeli, benzer durumlarla benzer olmayan durumları ayırt edebilecek hassasiyetleri kazanabilmeli, hatta durumların ahlaki boyutu yanında metafizik, estetik ve epistemolojik yönlerine dikkat edebilmelidirler. Zaten çocuklar da zaman içerisinde “ahlaki durumların biricikliğini/emsalsizliğini fark ettikçe”, ahlaki kuralların eylemlerini yönlendirmede ve belirlemede tek başına yeterli olmadığını göreceklardır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 149-150).

Anlaşılabileceği üzere, Lipman ve arkadaşları (Aristotelesçi bir temelde) ahlaki *bilgiyi pratikte* gösterebileceğimiz, ahlaki teori ve pratik, bilme ve yapma arasında bağ kurabileceğimiz beceriyi geliştirmemiz gerektiğine inanırlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 144-145). Yani ahlaki eğitimi kapsayan çocuklar için felsefe eğitimi, salt düşünmeye bağlı belli soyut kurallar ve bilgiler üzerinde durmaz, çocukların bireysel iyisini ve toplumsal ortak iyiyi destekleyen hisleri ve duyguları da ekip büyütmeyi hedefler. Bu eğitim, arzuları daha rasyonel, akli ise daha duygusal kılmaya çalışır; arzuları aklın karşısında yer alan güçler olarak ele almaz. Söz konusu filozoflar için “ahlaki eğitimde, duyusal ve bilişsel ayırmak aldatıcıdır ve öğrenmenin doğasını yanlış anlamaktır.” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 146). Eğitimde duygu-zeka, olgu-değer gibi ikililikler aldatıcıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 146-147)<sup>9</sup>.

9 Bu noktada hatırlatmamız gereken önemli husus, ahlaki gelişimin bütünsel, çok boyutlu düşüncenin bir parçası olduğudur. Özellikle ilgi gösteren düşünce, örneğin saygı, sevgi, dostluk, merhamet v.s. ile ilgili olmasıdır (Lipman, 2003, s. 261- 271). Çünkü çocuklar

Bu noktada şunu gözden kaçırmamız gerekir: Lipman ve arkadaşları için felsefe aracılığıyla düşüncenin bu gelişimi, modern yaşamın en büyük sorunlarından biri olan parçalı yaşamı aşacak bir şekilde, çok boyutlu ilerlemelidir. Eğitim müfredatı bile, “çocuğun eğitim deneyimindeki birliğini sağlayacak şekilde oluşturulmalı, dersler arasında bir birlik, uyum ve bütünlük kurulmalıdır.” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 8). Felsefe öğretmenleri de çocuğun böyle bir bütünlüğe dair doğal merakını, doğal arzusunu ve eğilimlerini teşvik etmelidirler. Öğretmenlerin yürütecekleri felsefi diyaloglar, çocuklar için çok önemli olan bütünlük duygusunu tanımalarına, entelektüel esnekliği ve beceriyi geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Örneğin bir öğretmen çocuğa, “ölüm nedir?” diye sorduğunda, çocuk yaşamın ne olduğunu merak ederek ve bu merakını takip ederek yaşama dair daha geniş perspektifler edinebilir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 8). Lipman ve arkadaşları için çocuklar adına bu bütünlüğü kuracak, formel ve formel olmayan düşünme gelişimine yardım edecek felsefi diyalogları, çocuklara uygun felsefi romanlarla yürütülmelidir. Onların haklı olarak belirttikleri gibi, bugün felsefenin çok az kişiye ulaşabildiği olgusu karşısında felsefi deneyimi canlandıracak başlangıç, felsefi metinler değil felsefe romanları gibi kurgusal formlar olmalıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 25). Çünkü bu tür romanlar; yaşam deneyimlerinin belirsizlikleri karşısında çocukların daha güçlü duyarlılıklar kazanmalarını sağlarlar (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 26). Lipman yazdığı felsefi çocuk romanlarının; örneğin *Harry Stottlemeier’s Discovery*’nin 5.-6. sınıflardaki (11 ve 12 yaşlarındaki) öğrenciler için, *Lisa*’nın ise 7. ve/ya 8. sınıflar için bu rolü oynayacağını düşünür (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 27)<sup>10</sup>:

diğerlerinin hislerine, ilgilerine sempati ve hassasiyet göstermedikçe hem diğerlerini umursamayacak hem de (yine ilgi gösteren düşünce içerisinde yer alan) ahlaki normları takip etmeyeceklerdir. Çocuklarda bu hisleri, duyguları beslemek ve böylece onların kafa karışıklığı yaşamamalarını, ahlaki problemlerle daha iyi yüzleşebilmelerini, “araç-amaç”, “parça-bütün” ilişkisini iyi kurabilmelerini sağlamak için yapılacak şey ise, onların “imgeler”ini/“tahayyüller”ini ve “yaratıcılıklar”ını kimi “egzersizler ve oyunlar” ile beslemektir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 146-152).

- 10 Lipman ve arkadaşları çocuklar için felsefenin öğretmen ve çocuk için nasıl yürütülebileceği üzerine, burada ayrıntısına giremeyeceğimiz faydalı ve sağduyulu birçok pedagojik stratejiden söz ederler (Lipman, & Sharp & Oscanyan, 1977, s.82-107). Örneğin tutarlılığı v.s. ele aldıkları mantık öğretiminin çocuklara ne gibi eşsiz faydaları olabileceklerini gösterirler. Bkz. (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 109-136). Lipman daha önce bahsettiğimiz felsefi çocuk romanı *Harry Stottlemeier’s Discovery*’yi bu amaçla yazar, kurgusal yollarla çocuğun felsefi düşünme gücünü geliştirmeye çalışır, hatta öğretmenlerin bu kitabı nasıl kullanacağı konusunda yardımcı bir manuel kitap da hazırlar. İlgili kitap için bkz. Lipman, M & Sharp, A. M & Oscanyan, F. S. (eds.). (1984). *Philosophical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier’s Discovery*. Lanham, New York: University Press of America).

“Çocukların eğitim müfredatlarında felsefenin erdemlerinden biri, *Harry* ve *Lisa* gibi çocuk romanlarının, çocuklar için geçerli model toplulukları olmalarıdır. Bu romanlar; çocuklar ve yetişkinler arasında olduğu kadar, çocuklar için kendi aralarında da zeki tartışma modelleri, soruşturma modelleri, işbirliği modelleri, ilgi gösteren ve hassas birey modelleri sağlarlar. Öğrenciler için bunu gerçekleştiren şey, katılımcıların entelektüel ve duygusal olarak sıhhatli, canlı ve aktif bir ilgi göstermeleridir... Çocukların sıklıkla suskun ya da ağzı kapalı, hatta içe kapanık bir halde olmalarının bir nedeni, yapıcı bir tarzda kendi güçlerini kullanma imkanlarını görememeleridir. Çocuklar sıklıkla korku, endişe ve kötümserlik içerisindeki canlılar durumundadırlar. [İşte] model bir topluluk, kurgusal olsa bile böylesi korkuları umuda çevirir ve çocuğun, her bireyin yaratıcı olasılıklarını harekete geçiren bir yolda, insanların birbirleriyle ilişki kurduğu bir dünyanın imgelemsel olasılığını bilmelerini sağlar. Böylece ilgili model, çocukların ahlaki imgelemine dürter/uyarır. Çocuklar bildikleri ya da peşinde oldukları şeyleri hiçbir şekilde bilemiyor olabilirler. Model, onların kendi ihtiyaçlarını ve arzularını anlamalarına yardım eder. Böylece onlar, şeylerin nasıl olabileceğini görmeye başlarlar. Şimdi, gözlerine ilıştirdikleri ideal bir şeye ulaşmak için gayret ile keşifler ve soruşturmalar yapabilecekleri alternatif yolları ciddi bir şekilde düşünmeye başlayabilirler” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 154-155).

Romanların çocuklar için felsefe eğitimine olan diğer önemli katkısı ise, çocukların ailevi ve kişisel yaşamlarından uzak durmalarına imkan vererek tartışmaları daha özgür ve cesur yürütmelerini, romanların karakterlerini daha rahat değerlendirmelerini sağlamalarıdır. Bu süreçte etkilenime açık ve bilişsel kapasiteleri bir arada gelişen çocuk; kendi deneyimlerini anlamlı kılmaya, kendi görüşlerini keşfetmeye başlayacaktır. Hisleri entelektüel anlamasına destek çıktıkça, daha güçlü arzular duyacak, daha güzel şeyler isteyecek, entelektüel arzular ile hareket edecek ve bu yolda romanın karakterlerine yönelik değerlendirmelerinden kişisel yorumlara ve uygulamalara yönelecektir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 159-160). Bu süreç, çocuğun iyi bir akıl yürütme temelinde ahlaki değerlendirmeler

Ayrıca Lipman ve arkadaşlarının şu konuda haklı olduklarını belirtelim: Lipman’ın romanlar üzerinden yürütmeye çalıştığı felsefi diyaloglar Grekler için sorun değildi; çünkü Grekler felsefi düşünmeyi edebi vasıtalarla sürdürürlerdi. Homeros bir filozof olmasa da filozoflar ona gönderimde bulunmakta, doğa filozofları poetik/şiiresel tarzda yazmaktaydılar. Sokrates ve Platon ise Homeros ve tragedya ozanları/şairleri gibi şiiresel bir felsefeye sahiptiler. Bu şairler sayesinde filozoflar fikirlerini dramatik bir tarzda ortaya koyabildiler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 22-27.) Oysa bugünün felsefesi böyle bir poetik tarzdan yoksundur. Neredeyse hiç kimse Platon’un diyaloglarına benzer bir yöntemle felsefe kitapları yazmamaktadır.



yapmasına ve daha bütünlüklü, tutarlı ve parçalanmamış bir benliğe sahip olmasına destek olacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 164-166)<sup>11</sup>.

Lipman ve arkadaşları bu bütünlüklü benlik anlayışının önemini, gerekliliğini ve zorluğunu şu şekilde vurgular:

“Alışkanlıkları ve inançları tutarlı olarak iç içe geçmiş bir bütünlükte olan çocuklar, kendi erdemlerinin en iyi muhafızlarıdır. Dolayısıyla çocuklarda erdeme değer vereceksek benliklerinin iç içe geçmiş bütünlüğünün gelişimi için her şeyi yapmalıyız.

Örneğin dürüstlük pratiğini gerçekleştiren çocuğa, yalan söylemekten uzak durması gerektiğini vurgulamamız; yalanın salt dürüstlük pratiğine olan zıtlığı ile sınırlı kalmamalı, yalanın yaşamının bütünü ya da iç içe geçmiş bütünlüğü için de uyumsuzluk yaratacağına uzanmalıdır. Bu anlamda parça-bütün ilişkilerinin farkındalığı mantıksal tutarlılıkta olduğu gibi ahlaki eğitimde de hakiki anlamda disipline edilecek bir kural olarak takip ettirilmelidir... Dolayısıyla birinin benliğinin iç içe geçmiş bütünlüğü praksisin iç içe geçmiş bütünlüğüne -birinin düşüncelerinin, düşünceler ve eylemlerle tutarlılığına, bireysel edimlerin birinin yaptıklarının bütün karakteri ile aynı çizgide ya da bağdaşır olmasına- dayanır. Böyle bir praksis gün be gün, parça parça, ders ders, an ve an sağlam, sıkı-bir şekilde örülen oluşum olarak kurulmadıkça, birey güçlü bir ahlaki temelden yoksun olacaktır. Bu şekildeki bir pratik hakikati dile getirmek, diğerlerine zarar vermemek gibi “iyi bir sebep”e indirgenemez. İyi nedenlerin böylesi bir pratiğin gücünü taşımaları fazlasıyla yetersizdir... Böyle bir pratiğin çocuktaki gelişimi çok önemlidir. Bunu gerçekleştirmenin ne denli zor olduğunu fark ettiğimizde ahlaki eğitim adına her yerde sunulan -‘hadi çocukları bir şey yapmamaları konusunda ikna edelim’, ‘çocukların gerçekte sadece bir ahlaki değer- adaletin- olduğunu görmelerini sağlayalım’, ‘çocuklara bunu açık ve net olarak söyleyelim, kuralları onlara anlatalım ve eğer itaatsizlik ederlerse onları mahvedeceğimizi söyleyelim’ v.b. gibi- yapay sloganlara pek de sabır gösteremeyebiliriz.

Etkili ve etik eğitim büyük bir sabır, devamlılık ve titizlik gerektirir; ikircikli olmaktan ziyade hakiki ilgi, yardımseverlik/yüce gönüllülük ve tutarlılık içerisinde çocukların kendileri için düşünmeleri, hissetmeleri,

- 11 Felsefe tarihinde selfe/benliğe/kendiliğe yönelik empirist, Kantçı ve anlatısal olmak üzere üç hakim anlayış vardır. Lipman ve arkadaşlarının benimsediği anlatısal benlik anlayışdır ve çocuklar için felsefe eğitimini bu anlayış içerisinde inşa ederler. Kendimizi yakın hissettiğimiz bu anlatısal benlik anlayışını savunan diğer filozoflar şunlardır: A. MacIntyre, C. Taylor, P. Ricouer, M. Schechtman, J. Davenport, A. Rudd (Schechtman, 2015, s. 12).

edimde bulunmaları ve yaratmalarına yardım edecek bir ilgi içerisinde sürdürülmelidir” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 165).

Öğretmenler tam da böyle bir eğitim sürecine destek çıkar; çocukların mantıksal ve eleştirel düşünme alışkanlıkları kazanmaları, değerleriyle olan felsefi diyaloglarında kendi fikirleri ve hislerini tartışmalarına yardım ederler (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s.156). Öğretmenlerin çocuklara sınıf içerisinde, topluluğun bir parçası gibi hissedecekleri; böylece parça-bütün ilişkisini fark edecekleri oyun, egzersizler gibi yollarla destek olmaları önemlidir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s.153-154). Çünkü bu sayede çocuk sadece ahlaki bilgiye sahip olmayıp onu iradi olarak yerine getireceği bir deneyimi de yaşayacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 156), sadece bilişsel güçleri ya da aklı değil tutkuları da güçlenecektir; teori-pratik, zeka-duygu bir arada işleyecektir. Böylece felsefe tutkuları daha rasyonel, rasyonaliteyi ise daha duyarlı kılacaktır (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 145-147, s. 169-170). Bu felsefe eğitiminde öğretmenin üstleneceği rol, değer biçme sürecinin ve çocuğun ahlaki gelişiminin “berraklaştırıcısı” olmaktır”; “belli değerlerin, ahlakın tedarikçisi” değil (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 149-150).

Son olarak Lipman’ı takip ettiğimiz tüm bu açıklamalardan sonra şunu söyleyelim: Çocuklar için felsefe kolay bir proje değildir. Çünkü bugünün eğitiminde felsefeye çocukluktan başlayabileceğimiz bir müfredattan çok uzağız. Günümüz müfredatında dersler felsefi ilgiden, bütünlükten ve eleştirellikten çok uzaklar. Dersler eşsiz merakla sahip olan çocuğun felsefeyle doğal ittifakını ortadan kaldıracak denli ilişkisiz, fragmantatif, parçalı, önyargılı ve piyasaya yöneliktirler. Çocuklar böyle bir eğitimde ister istemez merakını, ilgisini adım adım eleştirellikten uzaklaşacak bir şekilde kaybetmektedirler<sup>12</sup>. Yetişkinlerde bu eğitimin yansımalarını ve sonuçlarını rahatlıkla görebiliriz; örneğin birçok yetişkin gündelik deneyimlerin karışıklıklarını ve muammalarını olduğu gibi kabul etmekte, yaşamlarında fark yaratacak merak, derin düşünme ve soruşturmalarından uzak durmaktadırlar. Bu karakter yapısıyla çocuklara model oldukları için de “meraka karşı yasaklama kuşaktan kuşağa taşınmaktadır” (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977, s. 13-14). Oysa Lipman ve arkadaşları şu konuda haklıdır: Çocuklar doğumlarıyla birlikte engin bir merak, hayret ve şaşkınlıkla hareket ederler, etraflarında olup biten birçok şey onlara gizemli gelir (Belki de Aristoteles’in *Metafizik* başlıklı eserinin ilk cümlesi

12 “Merak” a dair ilk felsefi inceleme durumunda olan ve farklı felsefi disiplinler içerisindeki okumalarımızda yeni yollar açabilecek şu etkileyici çalışma, merak ve çocukluk ilişkisine dair önemli argümanlar ortaya koymamızı sağlayabilir (Inan, 2011).

olan; “tüm insanlar doğaları gereği bilmeyi ister” ile işaret ettiği böyle bir çocukluktur<sup>13</sup>).

## Felsefe Çocukça Güzeldir: W. O. Kohan

Çocuk ve felsefe literatüründe diğer bir önemli isim Kohan’dır. Kohan, Lipman’ı esin kaynağı olarak kabul etmekle birlikte, ondan daha farklı argümanlar ile ilerler. Çocuklukta felsefe kadar çocukça felsefe yapmanın yollarını, çocukluğun hayatımızda ne denli belirleyici olabildiğini göstermeye çalışır. Bu amaç doğrultusunda Kohan, öncelikli olarak, J. Ranciere’nin “School, Production, Equality” makalesi üzerinden okul kelimesinin Grekçe *schole*’den geldiğini ve bu kelimenin de iki anlamı olduğunu belirtir. Birinci anlamı boş zamana sahip olan, okul için öğrenme ve araştırma/ inceleme yapan kişilerin deneyimleridir. İkinci anlamı ise kişinin okulun dışında üretim ile ilgili (productive) zamanını geçirdiği deneyimleridir. Yani okul, bugünkü okullar gibi bizi iş piyasasına hazırlayan, okul dışı üretim ile ilgili değildir. D. Kennedy’nin Winnicott üzerinden ifade ettiği, “öznesne ilişkisi”nin, “real” ve “imgelemsel”in (imagined) kültürel olarak kodlanmadığı “geçiş uzamı” (“transitional space”) ya da Grekçe *khronos* ve *kairos*tan farklı bir zamanı işaret eden, “*aion*” anlamında çocukça bir zamanla ilgiliydi. *Schole* bu *aion* anlamında çocukça yönü ile hayatta kalma ve verimliliğe dayanmayan deneyimi beslemesi nedeniyle, yeni anlam ilişkileri ve merkezleri için gerek duyduğumuz boş zamana bağlı “beyin-sığınağı” (“brain-shelter”) olarak görülebilir (Kohan, 2015, s. XXI-XXII).

Kennedy bu *schole* açıklamasıyla, piyasanın işleyişine ve değerlerine mahkum olmayacak bir insani deneyimin önemine ve gerekliliğine dikkat çeker. Günümüz eğitiminin ve genel insani sorunlarımızın nedeninin büyük ölçüde -Kennedy’nin işaret etmiş olduğu- araçsallaştırıcı piyasa ekonomisi olduğunu söyleyebiliriz. Modern kültürün temel değerleri durumunda olan “tüketim”, “verimlilik” ve “iktidar”ın ilişkilerimizi baştan sona, ama özellikle “insani olmayan” bir yönde dönüştürdüğü açıktır<sup>14</sup>. Modern uygarlık, bu değerleri canlı tutarak özsel insani ilişkilerin büyümesine engel olacak, insanın hoşnutsuzluğunu büyütecek ve bu hoşnutsuzluğu tekrar edecek, insanı tek boyutlu kılacak bir ilişkiler ağını yaratmış görünür<sup>15</sup>. Ancak bu kasvetli ve boğucu iletişim ağı her yerimizi

13 Burada ele alamadığımız, Aristoteles’in Metafizik’in ilk cümlesiyle ilgili bir değerlendirmesi için bkz. (Lear, 1988).

14 Kapitalizmin başat değerleri olan “tüketim” ve “iktidar” için bkz. (Poole, 1993, s. 52-v.d.).

15 Bkz. (Marcuse, 1997); (Marcuse, 2016).

sarmış olsa da hoşnutluk veren çocukluk dönemlerine geri dönmek ister gibi, Kennedy'nin vurguladığı *aionik* zamana bağlı deneyim alanları açmak için çabalarız. Bu türde deneyim alanları ile tüketici ilişkilerin “tek boyutluluk”unu kırmaya çalışırız. Kierkegaard'ın varoluşçuluğunu<sup>16</sup> ve diğer varoluşçuları, Adorno'nun pratiğe karşı mesafe alışımı ve estetik teorisini<sup>17</sup>, MacIntyre'in klasik Aristotelesçi insan yaşamına dikkat çeken erdemler teorisini<sup>18</sup>, Bergson'un kronolojik zamana direnen felsefesini<sup>19</sup> ve modern kültürün sorunlarına eleştirel yaklaşan birçok filozofu bu gerilim içerisinde okuyabiliriz.

Açıkçası, Kohan'ın çocukça felsefe yapma arayışında bahsettiğimiz gerilim ile ilerlediğini söyleyebiliriz. Kendisi “araçsal akıl”ın gücü altında hüküm süren modern kültürün çocukluğu, düşünmeyi ve eğitimi kendi değerleri ölçüsünde araçsallaştıracağı bir anlayışa karşı yeni düşünme biçimleri üzerinde durur. Kohan'ın bu amaç doğrultusunda, Kennedy ile diyalogu içerisinde ve onun açıklamalarına paralel olarak dikkatimizi çektiği ilk nokta, zamanın *khronos* ve *aionik* iki anlamı olmasıdır. Greklerde felsefe kronolojik zamandan farklı olarak *aion*'da, *aionik* zamanda, çocukça bir deneyim olarak görülmüştür<sup>20</sup>. Örneğin *Devlet*'te Platon'un çocukla ilgili değerlendirmeleri bu zamansal ayrıma dayanır. Platon bu diyalogunda, eğitimi çocuklara belli amaçlar doğrultusunda belli formların verilmesini gerektiren bir süreç olarak ele alır ve çocuklar bu süreçte felsefi bilgi gibi kompleks bir bilgiyi öğrenemezler. Bu anlayış ile çocukluk, doğal olarak zamanın kronolojik bir dilimi dahilinde, insan aşamasının belli bir dilimi içerisinde ele alınmakta, “sayılara göre hareket eden sonsuzluğun hareket eden imajı” anlamına gelen *khronos* ile ilişkili bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Burada *khronos*, ideaların anakronik, sabit ve *aionik* mükemmelliklerine karşıt olarak insan için doğumdan ölüme kadar devam eden, mükemmel olmayan çürümeyle ilgili bir zamandır.

*Aion* ise *khronos*tan farkı bir anlama sahiptir. Bu kelime Herakleitos'un 52. fragmanında şöyle kullanılır: “Zaman [*aion*] çocukça bir çocukluk (oyunu) (dur); onun alanı bir çocuğun alanıdır.” [Time (*aion*) (is) a child childish (playing); its realm is one of a child.” (DK 22 B52)]. Kohan'ın belirttiğine göre, antik kullanımlarında *aion*“ ardışık değil ama yoğun olan yazgı,

16 Kierkegaard için bkz. (Taşdelen, 2004).

17 Adorno için bkz. (Adorno, 2012); (Altuğ, 2012).

18 MacIntyre için bkz. (Hünler, 1997).

19 Bergson için bkz. (Gündoğan, 2007).

20 Bu filozofların ilgili kitaptaki diyaloglarına paralel diğer bir diyalog şudur: (Kennedy & Kohan, 2008, s. 5-22).

süreklilik (duration) anı, sayılmayan (un-numbered) bir andır (moment). Herakleitos'un fragmanını *aion*'un bu anlamlarıyla düşündüğümüzde, onun yaşamı ve insan deneyimini, ardışık bir zaman ile ele almayı bunları "olasılık, potansiyel, hayati bir güç" ile ele aldığını söyleyebiliriz. İşte böyle bir zamansallık bağlamı içerisinde çocukluğa bakarsak, çocukluk ve yaşam, çocukluk ve eğitim, çocukluk ve felsefe ilişkisi farklı görünmeye başlar. Öncelikle çocukluk bir yaş sorunu olmaktan çıktığı için arkada bırakılıp unutulacak, terk edilecek bir deneyim alanı olarak ele alınmaz. Kohan'ın ifadesi ile bu dönemi, Deleuzecü bir akış (flux) içerisinde ele alabiliriz; kronolojik bir zaman içerisinde ele alınmayan, tarihi yeni bir başlangıçla ele alacağımız bir şekilde sekteye uğratan oluşu (*devenir*), yaratıcılık, farklı bir deneyim, farklı bir dünya, coğrafya, bölge ve düzlem ile birlikte düşünebiliriz. Çünkü tarihin, deneyimi kuşatmadığı bir noktada, zamanın iki farklı boyutu olan kronolojik ve ainoik boyutlarıyla karşılaşırız (Kohan, 2015 s. 56-57; Kohan, 2014, s. 16-18)<sup>21</sup>. Nietzsche'nin terimleriyle söylersek; çocukluğu, zamanı "aynılığın ebedi döngüsü" içerisinde arkada bırakılacak bir deneyim olarak ele almayabiliriz (Kennedy & Kohan, 2017, s. 49).

Kohan, Deleuze'ün felsefesi üzerinden çocukluk deneyimini kronolojik zamanın tek boyutlu ontolojisinden çıkarmak ister ve bu amaçla zamanın tektipleştirici olmayan diyebileceğimiz bir ontolojisini, F. Lyotard ve G. Agamben ile derinleştirmeye çalışır. Kohan, Lyotard'a dair okumasında sunları söyler:

"Lyotard'a göre çocukluk söylenebilir ve söylenemeyen *-infantia* (düz anlamıyla 'konuşma yokluğu')- arasındaki farkı temsil eder ve onun için söylenemeyen ya da onun ortaya koyduğu şekliyle söylenmeyen şeydir... Bu çocukluk bir yaşam aşamasıyla yapılacak hiçbir şeye de sahip değildir; öte yandan bir yaşam gidişatı içerisinde biçim verilecek, doğrulanacak ya da üstesinden gelinecek bir şey de değildir. Bundan ziyade söylenebilir, onun koşulu, gölgesi ya da tortusu olarak belirsiz bir şekilde ikamet eder. Bilinç ve söylem *infantiayı* reddetmeye, yok etmeye çalışır, ancak bu anda onu, gözden kaçırdığı/anlamını ıskaladığı bir şey olarak kurar. Bu şekilde ele alınırsa çocukluk, dilin kazanıldığı bir aşama değil telaffuz edilen her kelimeyi ikame eden gizil bir koşul olarak -sadece çocukların kelimeleri olarak değil her insanın kelimeleri olarak- anlaşılır. Lyotard'ın başka bir imajını kullanarak çocukluğun bir hayatta kalma, ölmesi gereken ama hala

21 Kohan, Arjantinli şair J. L. Borges'in zaman anlayışına dikkat çeker; onun, tarihin modern kölesi olmak, "çağımızın en büyük günahlarından (sins) biri" sözünü hatırlar. Kohan'a göre Borges "geçmiş, şimdi ve geleceğin birbirine eklemlediği, ölçülemeyen bir yoğunlukta" 'Zaman-sız' (Destiempto/ 'Un-time'), Platon'un zaman dışı bir zamanı gibi seyahat peşindedir (Kohan, 2014, s. 17).

canlı olan bir mevcudiyet olduğu söylenebilir; çocukluk emeklemeyi geçip gider ama *infantia* olarak hayatta kalır. *Infantia* ‘bir karşılığın kendisine hiçbir şekilde verilemeyeceği bir şey tarafından ikamet edilen’ ruh durumudur... Bu bir şey, doğum olgusunun kendi tarafından sahip olunan bir borç, diğerine yeni doğumla ödenmesi gereken bir borç, doğumun gerçekleşebilmesiyle maruz kalınan, var-olmayandan, varlığın diğerinden doğan bir borçtur, doğumdan sonra unutulmuş olarak kalan şeydir. İşte çocukluk her insanın taşıdığı asli ve kurucu bir borcun unutulmasını canlı olarak sürdürür” (Kohan, 2015, s. 58-59).

Kohan’ın alıntılıadığımız bu Lyotard okumasında dikkatimizi çekmek istediği olgu, çocukluğun bizi ilk harekete geçiren ontolojik yönüdür. Çünkü çocukluk söz ile beden, konuşulan ile konuşulamayan, emeklilik devresindeki bebeklik ile yetişkinlik arasında bir yerdir. Lyotard’a göre *infantia* dönemi ise konuşulamayan, insan olunmayan (inhuman) (çünkü dünyaya sorulmadan, yani insani olmayan bir şekilde geliriz, doğmaya zorlanırız) bir yerdir, formdur ve bu yer dil ile yakalanamaz, temsilden ve söylemden öncedir, yaşam-aşamısına (life-stage) karşılık gelmez. Çocukluğun bir parçası olan *infantia* aslında insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Bizler çocukluğun sadece bu dile gelen tarafı ile çocukluğu unutsak da, *infantia* ile ona olan borcumuz devam eder. Yazmanın, düşünmenin, sanatın, edebiyatın hatta politikanın görevi her ruhun doğuştan gelen bu perişan, hayranlık verici ilişkisini ve asla ödenmeyeceği borcunu unutmaması, ona adaletsiz davranmamayı hatırlamasıdır (Kennedy & Kohan, 2016, s. 140-144, s. 149-152). Kısaca çocukluk dil teorisinden kaçan bir olgu, gerçektir; söylenemeyen şeyin işitilmesini talep eden bir gerçekliği, değeri vardır ve bizim ona hiçbir zaman ödeyemeyeceğimiz bir borcumuz vardır.

Kohan’ın Agamben okumasına geldiğimizde ise, onun Agamben’e yine Lyotard’a benzer bir ortak nokta ile yöneldiğini görürüz. Agamben’e göre çocukluk dilden yoksunluktur, çünkü bizler için dil “doğası gereği” verili değildir; bizler doğduğumuz andan itibaren konuşmaya başlamayız, tarih içerisinde ve tarihsel insanlar olacak bir şekilde adım adım konuşmayı öğreniriz. Çocukluk sürecinde konuşmayı öğrenen insan, “Ben’im” dediği noktada dilin öznesi olmaya başlar, dili anlamlı bir söylem haline getirir. İnsan konuşmaya başladığı bu çocukluk deneyimi ile kendini tarihselleştirir; dili, tarihi ve insanlığı oluşturur (Kohan, 2015, s. 59-60). Agamben’e göre bu tarihselleşmeden önce insan, yani çocukluk olarak kelimesiz (wordless), öznellikten uzak bir ilksel deneyim ya da dilbilgisi öncesi bir özne ya da özne-öncesi “fiziksel töz” olarak görülebilir. İnsanın bu deneyimi, konuşmayan insan ile dilsel arasındaki basit bir farklılığa işaret eder, öznellikten ve psikolojik dayanaktan muaf, saf bir aşkınsallıktadır.

Söz konusu deneyim Wittgenstein'in *Tractatus*'unun sonunda dilin mistik sınırlarına yönelik işaret ettiği tarzda, dilin dışında ya da ötesinde değil dilin aşkınsal kökeni durumundadır. Bu "deneyim, bir çocukluğa sahip olma olgusu bakımından her bireyin sezeceği *mysterion*'dur." (Agamben, 1993, s. 47-51). Ancak:

"Bu gizem sessiz bir yemin ya da gizemli bir tanımlanamazlık değil, aksine bireyi konuşmaya, hakikate sevk eden bir anttır. *Infancy* dili hakikate yazgılı kıldığı gibi dil de hakikati deneyimin yazgısı olarak kurar. Dolayısıyla hakikat, bu (this) ve dil arasında, verili bir olgu ya da bir "denklik/eşitlik" olarak dil içerisinde tanımlanabilecek bir şey değildir, dilin dışında da hiç bir şekilde tanımlanamaz: *Infancy*, hakikat ve dil daha önce bahsettiğimiz anlamda sırasıyla ilksel ve tarihi-aşkınsal (historico-transcendental) bir ilişki içerisinde sınırlanır ve kurulurlar" (Agamben, 1993, s. 51).

Açıkçası Kohan'ın çok yetersiz işlediği, Agamben'in bu gibi kapalı açıklamalarıyla ele aldığı çocukluğu daha iyi anlayabilmemiz için, dikkat edeceğimiz önemli ve kilit noktalar vardır. Öncelikle Agamben'e göre Batı Metafizik geleneğinde insan *zoon logon ekhon*, yani konuşmanın bahsedildiği bir hayvan olarak görülmüştür ve bu özellik insanı, hayvandan ayıran bir nitelik sayılmıştır. Oysa insanı, hayvandan ayıran neden bu değil insanın bir çocukluk olarak dilin içerisine girmesi ve kendini dilin öznesi yani Ben olarak kurmasıdır. Dilin insanın doğası olması, insanın her zaman dilin içerisinde olması bir yanılgıdır; çünkü çocukluk Saussure'ün dil ve söylem, Benveniste'nin belirttiği anlamda semiotik ve semantik arasında bir ayrım ve süreksizlik yaratarak insanın doğasını böler<sup>22</sup>, insanın tarihselleşmesine, tarihsel uzamın açılmasına sebep olur. İnsanı hayvandan ayıran ve tarihselleştiren, çocukluğa dayalı bu ayrımdır; yani insan konuşması ile değil bu ayrım ile hayvandan ayrılır (Agamben, 1993, s. 6-8, 51-52; Murray & Whyte, 2011, s. 92).

Agamben'e göre insana özgü olan dil ve konuşma arasındaki bu ayrım, tarihin aşkınsal kökenine karşılık gelen aşkınsal bir deneyimdir (Agamben,

22 Agamben'i en çok etkilemiş olan Fransız dil bilimci Benveniste'nin dil teorisi, semiotik ve semantiğin birlikte işleyişine dayanır. Bu teoride, semiotik işaretler, kelimeler, gösterenler, dilin eşyaları, dilin realitesini kuran ve kendinde var olanlara ve sadece fark edilebilir olanlara; semantik ise söylem, anlam, konuşanın cümlelerle kelimeleri belli bir anlamda kullanmasına ve sadece anlaşılabilir olanlara karşılık gelir. Bu dil teorisinde dilin aktif hale gelmesi, o kelimeleri söyleme döken kişi ile gerçekleşir; dil, belli bir özne ile aktif hale gelir. Dili kullanmaya başlayan kişi, belki de onu diğerlerinden ayıran sesle konuşmaya başladığında kendi dışında gerçekliği olan dilin kendine ait olan metafiziksel yönünü görmeye başlar, dilin kendine ait yönünü fark eder (Agamben, 1993, s. 45-48, 53-56).

1993, s. 52-53). Tarihin koşulu olan çocukluk deneyiminde kişi seslerle ve kelimelerle dili anlamlı biçimde kullanmaya başladığında “Ben ve konuşmaya başlıyorum” dediğinde, o dilin kendine ait dili kendinde aktif hale getiren ve dil içerisinde anlaşılmalı fark edilebilecek öznel yönünü görmeye başlar (Agamben, 1993, s. 4, 7-10; Durantaye, 2009, s. 91-92; Attell, 2015, s. 54-58). Örneğin gündelik deneyim, etkinlik ve alışkanlıklar içerisinde bir boşluğa işaret edecek kimi şok durumlar, ani ve beklenmeyen duraksamalar, telaşlar, ses ve anlam arasında uzun süreli takılmalar gibi deneyimi işlemez kılan anlar konuştuğumuz dildeki metafiziksel kökeni fark ettirir (Murray & Whyte, 2011, s. 105-106, 178). İşte *infanciada* çocukluk, bir kişinin konuşmayla dilin doğasını kendi özneliği içerisinde sezmesidir; özellikle seste ve salt fark edilebilir bir karakterde olan ve dilin anlamı içerisinde ele alınamayacak farklı bir yön vardır.

Agamben ilk defa bir eşik durumda olan çocuklukta fark edeceğimiz bu ilişkiyi, söyleyemeyeceğimiz bir şekilde dilde deneyimlediğimizi belirtir. Bu deneyim sesi dilde yazamadığımız gibidir, dil ve konuşma, dil ve ses, dil ve söylem, olanak ve etkinlik arasındaki fark gibidir de, yani dil içerisinde söylenemeyen ama deneyimlenen bir şeydir (Agamben, 1993, s. 4-9; Murray & Whyte, 2011, s. 105-106). Bu deneyim ise -vurguladığımız ve Kohan’ın dikkat çektiği gibi- Saussure’ün “*langue ve parole*”, Benveniste’nin “*semiyotikten semantiğe ya da işaretler sisteminden söyleme*” geçişinde olduğu gibi belli bir süreksizlik ile gerçekleşir. Bu ilişkinin bir benzeri, bebeklik ile dil arasında yaşanır ve bu temas çocuklukta bizzat canlı bir şekilde deneyimlenir (Kohan, 2015, s. 59).

Gelgelelim kronolojik anlayış içerisinde ilerleyen Batı Metafiziği, çocukluğun yaş ya da psikosomatik bir durumla ilgili olmadığına, deneyimimizin özünü ve çekirdek parçasını oluşturduğuna dikkat etmez, deneyimi yoksul bir şekilde ele alır (Durantaye, 2009, s. 86, 91-94)<sup>23</sup>.

23 Agamben’in Batı Metafiziğine dair bu eleştirileri önemlidir. Batı felsefesi birçok şeyi unuttuğu görünür. Bunun bir nedeni, MacIntyre’in *Dependent Rational Animals*’da dikkat çektiği gibi dil ve düşünce arasında kurulan güçlü bağıdır. Birçok çağdaş filozofa göreğimiz bu hakim anlayış, Ben’i *Beden*’den uzak ele alan bir eğilim ile şekillenir. Örneğin Wittgenstein, Austin, Quine, Davidson, Husserl, Heidegger ve Gadamer gibi filozofların argümanları ortak olarak şu şekilde ilerler: İnsan belli bir düşünme kapasitesine sahip olduğu için akıl yürütür, kavramlar kurar ve onları kullanır ve insan olmayan hayvanlar da dile sahip olmadıkları için soruşturma kapasitesi ya da becerisi ya da gücünden yoksundurlar. Bu yoksunluk nedeniyle de düşüncelere sahip olamazlar, inançlardan yoksundurlar, nedenlerle edimde bulunamazlar. MacIntyre tam da bu gibi argümanlar nedeniyle Ben’in bedenselliğine, hayvansallığına yeterince yer verilmediğini, bu argümanların insanın diğer cinslerinden farklılığını aşırı abartan bir kültürel eğilimi pekiştirdiğini belirtir. Oysa MacIntyre’in Aristoteles’e giderek hatırlattığı gibi, insan



“Özne-öncesi ‘ruhsal bir töz’ olarak çocukluk fikri; çocukluğun dilin kökeninde, dilin çocukluğun kökeninde olduğu ve birbirlerine döngüsel geri dönüşlerde bulunuyor görünen dil-öncesi özne olarak mitik görülebilir. Gelgelelim muhtemel olarak insanın çocukluk deneyimine yer açma arayışında olma gerekliliğimiz tam da bu döngüdendir. Deneyim, burada söz konusu olan çocukluk, salt kronolojik olarak dili önceleyen ve belli bir noktada konuşmaya yayılması için var olmaktan kesilen bir şey olamaz. Bu deneyim [yani çocukluk] belli bir noktada konuşmak için sonsuza dek terk edeceğimiz bir cennet değildir; bundan ziyade dille kökensel bir birliktelik içerisinde var olur.” (Agamben, 1993, s. 48).

Açıkçası Kohan’ın Agamben’in felsefesinde bulduğu tam da çocukluğun söz konusu insan yaşamı içerisindeki özsel yönüdür; çocukluk, insan yaşamının düz kronolojik bir tarih anlayışı içerisinde değersiz görebileceğimiz bir

düşünen bir hayvandır; insan bedenselliği içerisinde düşünür ve belli bedenselliği ile birlikte dünyayı anlar; acizliğini, bağımlılığını ve toplumsallığını deneyimler (MacIntyre, 1996, s. 11-12 v.d.).

Aristoteles, İbn-i Rüşet ve Aquinalı Thomas gibi Aristoteles yorumcuları hayvan-insan-düşünce ilişkisini bu şekilde güçlü bir şekilde yorumlar. MacIntyre’in etkileyici sözleriyle aktaralım:

“İnsan olmayan hayvanlar, diye yazmıştır Aristoteles, “algıları ve hafızaları ile yaşarlar ve onların çok az deneyimleri vardır, ama insan türü sanat ve akıl yürütmeleriyle de yaşar” (Metafizik A, 970b25-28). Aristoteles’in ayırt edici rasyonelliğe sahip insan açıklaması, ara sıra rasyonelliğin kendisinin hayvani bir vasıf değil de insanları hayvansılıklarından ayıran bir vasfı kastetmiş gibi yorumlanabilmektedir. Aristoteles elbette bu yorumlama hatasını yapmadı. Pratik rasyonelite kapasitesi olan phronesis (Nikomakhos’a Etik VI 1140b4-6, 20-21), onun -ve ondan sonra Aquinas’ın- öngörülerinden dolayı insanlar kadar kimi insan olmayan hayvanlara da yüklediği bir kapasitedir. Bu elbette kimi insan olmayan hayvanların phronesislerinin spesifik ve ayırt edici insan rasyonelitesi ile nasıl ilişkili olduğu sorusunu gündeme getirir. Gelgelelim kimi yorumcular bu problemi görmezden geldikleri için bizim rasyonelliğimiz ve hayvanlığımız arasında ki ilişkiye dair ilgili soruları sormakta başarısız olmuşlardır. Onlar bedenlerimizin hayvani bedenler ile özdeş ve bağılıklar içerisinde hayvani bedenler oldukları olgusunu hafife almışlar ve bu mevcut yaşamda bizlerin sadece bedenlere sahip olmayıp bedenler de olduğumuz hakikatini uygun bir şekilde fark edip kabul etmekte başarısız olmuşlardır. Diğer yorumcular bunu anlamıştır. Aristoteles de İbn-i Rüşet de Aquinas’ı şunu ileri sürmeye sevk etmiştir: “Ruh bir insanın bedeninin parçası olduğu için tümüyle insani değildir, benim ruhum Ben değildir.” (Commentary on Paul’s First Letter to the Corinthians XV, 1. 11). Şuna da dikkat edelim: Aquinas, çoğu modernden farklı olarak sıklıkla insan olmayan hayvanlara “diğer hayvanlar” der. Bu kendimizi çağdaş Aristotelesçiler olarak tanımlayan kimilerimizin yeniden öğrenmesi gerekli olan bir derstir ve muhtemelen bu fenomenolojik araştırmalar, Merleau-Ponty’yi de Ben bedenim sonucuna götürmüştür.” (MacIntyre, 1996, s. 5-6).

dönemi değildir (Kohan, 2015, s. 59-60) insan deneyiminin bizzat özü, çekirdeğidir; tarihi, hakikati, kısaca insanlığı belirler. Kohan, Agamben'in çocuklukla ilgili tüm bu tespitlerine katılır ve artık şunları söyler:

“Çocuk ve (doğum) olduğu için insan tarihi devamlı, düz ve doğal olamaz. İnsan tarihinin doğup büyüdüğü bir yer olarak bir çocukluğunun olması, kendisinden köken bulduğu anlamına gelir, o olmadan insan tarihi hiçtir. Çocukluk (ve deneyim) olmadan insan tarihi yoktur; ne deneyim, ne dil ne de insanlık vardır. Çocukluk (ve deneyimle) insan tarihi, dil ve insanlık olası olurlar... Onlar temel bir pedagojik proje olarak, çocukluktan yetişkinliğe dönüştürme fikri ile ilerlemeye karşıdırlar, çocukluk ve eğitim arasında başka bir ilişkiyi düşünme ihtiyacını gösterirler. Çocuk-formasyonu idealinin ötesinde eğitim, bizzat çocukluk deneyimini besleyen, büyüten ve ona ilgi gösteren şey- çocukluğu unutmamamıza yardım eden ama bundan çok Lyotard'ın kelimeleriyle bebeklikteki *infantiayı* korumaya ya da Deleuzecü ifade ile çocuk-olmakla karşılaşmaya ya da Agamben'in terimleriyle deneyim olarak çocukluk ile ilişki kurmaya yardım eden şey- olabilir” (Kohan, 2015, s. 60-61).

Kohan bu filozoflara dair ilgi çekici okuması ile çocukluğu kronolojik değil, insan deneyiminin olasılıklarının kurucu ve temel bir koşulu olarak görmemizi ister; dolayısıyla çocukluk üstesinden gelinecek, yetişkinlik için kendisiyle dövüσεeceğimiz, “yetişkinin oklarını” atacağı bir şey değildir. W. Benjamin'in ifadesini kullanarak söylersek; çocukluk deneyimi yetişkinliği aynılıktan, yaşanmamış bir yaşamın simülasyonu olmaktan çıkaracak, insan deneyimini farklı olasılıklara açacak bir alandır. Felsefenin çocuk eğitim programlarındaki yeri de bu farkındalığı görmemize yardımcı olacaktır. Sınıflarda felsefi düşünme deneyimine yer vermedeki amaç, hakim kültürel güçler ile manipüle edilmeyecek bir şekilde kendimiz ve diğerleriyle farklı ilişkiler kurabilmenin yolları, olasılıkları üzerinde durmaktır. Çocuklukta bu tarz felsefi düşünme dünyada var olma yollarımızı güçlü bir şekilde ekip besleyerek, varoluşumuzun bütünüyle daha iyi buluşmamızı sağlayabilir (Kohan, 2015, s. 61-62, s. 65-66).

Kohan'a göre böyle bir eğitim anlayışı, “eğitimi çocukça gerçekleştirme”, Sokrates'te gördüğümüz tarzda “öğretmeyi değil öğrenmeyi kışkırtma”yı amaçlar. Sokrates bize yaşamaya değer bir yaşamın sorgulanmış bir yaşam olacağını, [hiçbir şey bilmediğimi biliyorum sözü ile işaret ettiği gibi] farklı bir şekilde bilme isteğini göstermeye çalışır<sup>24</sup>. O böyle bir eğitici, yani

24 Kohan, Kant ile ilgili şuna da dikkat çeker: “Kusursuz bir disiplin olarak felsefeyi öğretmek imkansızdır”, sadece felsefe yapmak öğretilir.” (Saf Akılın Eleştirisi, B865-9) (akt. Kohan, 2014, s. 4).

çocukça bir eğitici olarak hareket eder ve eğitimin çocukluğunu öldürmez. Kohan'ın Derrida'nın *Platon'un Eczanesi* başlıklı çalışmasına dikkat ile işaret ettiği gibi, Sokrates kendini durduğu yerin bir yabancı olarak niteler, aynı dili konuşsa da hakimlerle ortak dili yoktur, çocukluğun dünyası ile konuşur (Kohan, 2015, s. 86-88). Gerçekten de bugün yetişkinler için çocukluk gizemli, olumlu ve olumsuz şaşkınlık uyandırıcı bir deneyim dünyasıdır. Onların dünyasında anlamlandıramadığımız, kavramsal, aslında yetişkinliğin durağan sınır çizgisi içerisinde ele alamadığımız birçok şey olmaktadır.

Buraya kadar Lipman ve Kohan'ı takip ederek ele aldığımız anlatımlarımız temelinde, şu tür ikiliklerin olduğunu söyleyebiliriz:

- Çocukluk fazlasıyla oluş alanına dahildir, yetişkinlik ise durağandır. Lipman ile gördüğümüz bir şekilde yetişkinlik, daha durağan ve yaratıcılık anlamında ciddi düşüşlerin olduğu bir dönemdir.
- Çocukluk oyunla içli dışlıdır, etrafında olup bitenlere daha fazla ilgi gösterir, çocuklar yetişkinleri yıldırarak denli meraklıdır ve çok sık sorular sorarlar. Yetişkinler ise etraflarında olup bitenlere yönelik pek bir merak duymazlar, şaşkınlık ve hayret kabiliyetleri, çocuklukta yaratıcılıkları ciddi ölçüde azalmıştır. Yaşamı insani kılan arzuların, hislerin, duyguların tükenişini kabul etmişlerdir. Boş zamanlarını çocuklar gibi yaratıcı bir şekilde sürdürmeyi başaramazlar, televizyon karşısında pasif bir şekilde eğlenirler, herhangi bir şenlikli ortamları yoktur, dostları ile buluşmalarında konuşmalarını iş, güç v.s. içerisinde sürdürürler. Açıkçası modern uygarlığın bu bileşenleri içerisinde yetişkinlerin çocukça uğraşları olduğunu ya da kendi başlarına haz alacakları uğraşlarının pek de hayat bulmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz.
- Lipman ve Kohan'ın dikkat çekmediği ama Aristoteles'in *Retorik*'te bize söylediği gibi gençler, olgunluk çağında olan yetişkinlere göre terslikler, bahtsızlıklar ve aldıkları yaralar nedeniyle karakterce önemli farklılıklar gösterirler. Bir defa gençler "kötü (*kakotheis*), hilekar, habis/kötü kalpli olmaktan ziyade *eutheis* (samimi/içten) ya da hesapsızdırlar", "soylu bir basitlikler" i vardır, çok fazla kötülük, kalleşlik görmemeleri bu şekilde davranmalarına yol açmaktadır. Ayrıca diğer kişilere karşı güven duymaları ve kimi durumlar karşısında sahip oldukları büyük ümitleri, cesur ve güvenli davranmalarına izin vermektedir (*Retorik* 1389a17-18, 1389a18-19, 1389a26-27). Yaşam onları aciz kılmadığı/sıradanlaştırmadığı için, Aristoteles'in "erdemlerin başta" olarak nitelendirdiği *megalopsykha*, yani yüce gönüllülüğe sahip olabilirler, eksik oldukları tek şey deneyimdir (*Retorik* 1389a31-3; *NE* 1124a20 - v.d.). Ayrıca ihtiyaçlarıyla ilgili deneyimleri pek olmadığı için paraya çok da ilgi göstermezler (*Retorik*

1389a14-15), hesap yapmazlar, diğer kişilerle bir arada olmaktan haz alırlar ve bu nedenlerle de doğal olarak çabuk dost edinirler (*Retorik* 1389a35-b2). “Diğer kişilere yönelik iyi kanaat besledikleri için kolaylıkla acıma duyarlar, diğerlerinin adaletsiz bir şekilde acı çekiyor olduklarına kolaylıkla inanırlar”; “gülmeye düşkünlükler”, “*eurrapelia*, hazır cevaptırlar” (*Retorik* 1389a35-b2, b10-11). Tutkulara düşkünlükleri ve deneyimsizlikleri nedeniyle aşırılıklar gösterirler. Kötü deneyimler yaşamadıkları için iyi ve güzel şeyler yapabilirler, güven ve ümit doludurlar. Yetişkinler, yaşlılar ise gerçekten de böyle değildirlere; yaptıkları hatalar ve yaşadıkları başarısızlıklar nedeniyle güvenle bir şeyi yapamazlar; “düşünürler ama hiç bilmezler, fikirlerine her zaman, ‘muhtemel’, ‘olası’ gibi eklemeler yaparak sorunun her iki tarafına bakan açıklamalar yaparlar, kesin bir şekilde hiçbir şeyi dile getirmezler”; her şeyi kötü tarafından yoracak bir şekilde “kötü yüreklidirler (*kakortheis*)”, “güvenden yoksun (*apistia*) oldukları için aşırı şüphecidirler.” (*Retorik* 1389b13-20) (Nussbaum, 2001, s. 337-338).

Nihai olarak Lipman ve Kohan’ın belirttiği ama onlardan önce Nussbaum’un Aristoteles üzerinden işaret ettiği çocukça düşüncüyü korumanın yollarını bulmamız gerekir. Aristoteles’in *Metafizik*’teki ilk cümlesi olan, “insanlar doğası gereği bilmeyi ister” de belirttiği “bilme isteği” doğumla, çocukluk ontolojisi ile başlar. Aristoteles’in yaşamı da felsefesi de bu çocukça yollarla örülüdür<sup>25</sup>; belki de felsefesinin özsel, tözsel, ontolojik yönlerinden biri çocukluktur. Çünkü Kohan’ın Jasper üzerinden vurguladığı gibi felsefenin kökenlerinde merak, kuşku ve patırtı/karışıklık (*commotion*) vardır (Kohan, 2014, s. 6)<sup>26</sup>. Çocukluk tam da böyle bir dönemdir; kuşkusu, merakı, koşturması Aristoteles’in dikkat çektiği temizlikte, basitlikte ve felsefi yolun erdemlerini hazırlayacak türdedir. Günümüz tüketim, iktidar ilişkileri tam da böyle bir dünyayı hedef alır. Benjamin’in dikkat çektiği üzere bizi yeniden üretiminin bir parçası kılacak dahice yollarla hareket ederek (Benjamin, 1993) çocukluk erdemlerini elimizden alır.

25 Elbette Aristoteles yetişkinlik ile çocukluk arasında önemli farkları ortaya koyar; örneğin çocukların erken yaşlarda etiğin talebesi olamayacaklarını, öncelikle tecrübe, deneyim kazanmaları gerektiğini belirtir (Aristoteles, 1998, 1142a10- v.d.). Ancak Aristoteles’in *Retorik*’teki değerlendirmelerine dikkat ettiğimizde şu konuda ısrar etmemiz gerekir: N.E.’teki değerlendirmeler insanın çocukça varoluşunu arkada bırakmak değildir; çocukluğu, hatta hayvanlığı insanın ontolojik bütünlüğü içerisinde, iyi yaşamın özsel, değerli bir parçası olarak ele alır.

26 Kohan’ın referans verdiği Jaspers’in eseri şudur: Jaspers, K. (1959). “Way to Wisdom.” in Jaspers. *Introduction to Philosophy*. (engl. transl. R. Manheim). New Haven: Yale University Press.

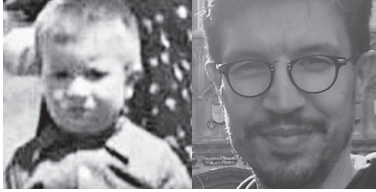
## Sonuç

Buraya kadar anlattıklarımız ile birlikte şuna inanıyoruz: Felsefeyi ve genel olarak yaşam dünyamızı çocukça, genç yüreklilikle sürdürmemizin yollarını bulmamız gerekir. Lipman ve Kohan'ın çocuklar için felsefe arayışı böyle bir töze sahiptir, çocuğu felsefeye, felsefeyi çocukla buluşturmak isterler. Çünkü hepimizin deneyimlediği gibi çocukluk, yaşamımızın ayrılmaz ontolojik bir parçası olarak bizi belirler; karşılıksız sevgi, dostluklar ve çıkara dayanmayan ilişkiler hep bu dönemde ekilip serpilir. Bu dönemin Nussbaum üzerinden Aristoteles ile vurguladığımız daha birçok erdemi vardır. Aristoteles'in *Retorik*'teki etkileyici tespitleri bunu destekler; çocukluğun sahip çıkmamız gereken bir erdemi vardır. Örneğin çocukluk, yaşamımızı daha hesapsız sürdürmemiz için bize güç verir ve yaptığımız işten, diğerleriyle kurduğumuz ilişkiye kadar eylemlerimizi, ilişkilerimizi kendinde bir amaç içerisinde sürdürmemiz için bize baskı yapar. Özellikle tüketim ve iktidar ilişkilerinin hakim olduğu dönemimizde bu baskı anlamlıdır, bizi yaptıklarımızdan "utandıracak" hatırlatmalarda bulunur. Açıkçası bu hatırlatmalar, günümüz etik ve politik sorunları ve krizleri karşısında daha yapıcı ve insani bir yolda ilerlememiz için bize yardım eder.

Felsefenin böylesine etkili ve önemli olan çocukluğumuzu iyi bir şekilde beslemesi ise bireysel ve toplumsal olarak hepimizin isteyeceği bir şeydir. Lipman ile Kohan bu inanç ile hareket ederler; felsefenin daha derin düşünceye dayalı, akli başında, rasyonel, sorumlu, dayanışmacı ve hesapsız ilişkiler kurmamız için çocuk yaşta hayatımıza girmesi gerektiğini düşünürler. Lipman bunun mümkün olduğunu, çocuk romanları ile çocuklara felsefi düşünmenin yollarını erkenden açabileceğimizi belirtir. Lipman'ın bu öngörüsüne katılmamak zor görünüyor. Çünkü çocuklar ufak yaşlarda hikayeler, masallar dinlemeye bayılırlar, büyüklerinden eğlenceli, merak uyandırıcı hikayeler dinlemek için can atarlar. Hikayeyi anlatırken merakları, ilgileri hızlı geçişler ile baş döndürür, insanı yorarlar; yetişkinleri "bir an önce büyüseler de böyle gereksiz sorular sormasalar, artık oyunlarıyla bizi bıktırmasalar" beklentisine iterler. Gelgelelim çocuk böyle kompleks ilişkiler içerisinde benliğini adım adım inşa eder; diğerleriyle, gerçeklikle ilişkini kurar, sevgiyi, acıyı ve daha birçok duyguyu deneyimler.

Pekala, yetişkinlikle Lipman'ın bahsettiği çocukça merakı, toplum içerisinde diğerlerine neşe ve sevgiyle sokulmamızı, hesapsız ilişkiler kurmamızı, kısaca çocukluğumuzun bir parçası olan bu deneyimleri sağlıklı bir şekilde nasıl sürdürebiliriz? Bu zor bir sorudur. Ancak bu soruya cevap olarak düşünebileceğimiz iki konuya dikkat çekebiliriz. 1. Öncelikle çocukluk erdemlerini korumamız, sürdürmemiz ve zenginleştirmemiz,

çocukça diyebileceğimiz deneyimlerle; yani sanat, oyunlar ve festivaller ile mümkündür. Çünkü bu deneyimler, yaşamın yer yer boğucu belirlenimleri ve sorumlulukları içerisinde kendi çocukluğumuzu en çok hissettiğimiz, yakaladığımız anlardır. 2. Ayrıca Aristoteles'in etik çalışmalarında dikkatimizi çektiği gibi, yıllar içerisinde karşılaşılabileceğimiz ve yaşamın bir parçası olan “acılar”ın, üzerimizde yıkıcı olmayacağı “mutlu bir yaşamı/ iyi bir yaşamı” inşa etmek ve korumak için çabalamalıyız. Yaşamımızda karşılaştığımız kimi yıkımların, badirelerin ve talihsizliklerin üstesinden gelebilmemiz ya da onları mümkün olduğunca iyi bir şekilde ele alabilmemiz için, kimi başka güzellikleri, iyileri, erdemleri inşa edebilmeliyiz. Bu amaçlar doğrultusunda maddi, toplumsal ve metafizik iyilerimizin dengesini başarılı bir şekilde kurabilmemiz önemlidir<sup>27</sup>. Yaşamımızın özsel iyileri arasında kuracağımız bu denge, kuşkusuz çocukluğun kimi güzelliklerini korumamıza, sürdürmemize hatta zenginleştirmemize yardım edebilecektir.



\* Barış Mutlu  
Van YYÜ Güzel Sanatlar Fakültesi  
barismutlu.79@yahoo.com

#### Kaynakça

- Adorno, T.W. (2012). *Ahlak Felsefesinin Sorunları*. (çev.: T. Birkan). İstanbul: Metis Yay.
- Altuğ, T. (2012). *Son Bakışta Sanat*. İstanbul: YKY.
- Aristoteles. (1998). *Nikomakhos'a Etik*. (çev.: S. Babür). Ankara: Ayraç Yay.
- Benjamin, W. (1993). “Mekanik Yeniden-Üretim Çağında Sanat Eseri”. (çev.: H. Hünler). *Edebiyat & Eleştiri*, 2/3, s. 77-97.
- Çotuksöken, B. & Tepe, H. (2013). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Cogito. (1999). “An Interview with Matthew Lipman”. *COGITO*. V. 13, N. 3.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath&Co. Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Direk, N. (2006). *Filozof Çocuk: Çocuklarla Felsefe Konuşmaları*. İstanbul: Pan Yay.
- Gündoğan, A. O. (2007). *Bergson*. İstanbul: Say Yay.
- Hünler, S.Z. (1997). *İki Adalet Arasında: Liberal ve Komüniteryan Düşüncelerin Çatışma Alanı*. İstanbul: Vadi Yay.

27 Bu yorumları MacIntyre'in Erdem Peşinde ve Nussbaum'un Fragility of Goodness eserlerinden faydalanarak yapıyoruz.

- İnan, İ. (2011). *The Philosophy of Curiosity*. New York & London: Routledge.
- Kennedy, D.,Kohan, W. O. (2017). "Childhood, Education and Philosophy: a Matter of Time". M.R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss (yay. haz.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children icinde*. London: Routledge.
- Kennedy, D. and Kohan, W. (2008). "Ai n, Kair s and Chr nos. Fragments of An Endless Conversation On Childhood. Philosophy and Education", v. 4, n. 8, jul. Rio de Janeiro: *Childhood & Philosophy*.
- Kohan, W. O. (2015). *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*. London: Routledge.
- Kohan, W. O.(2014). *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lear, J. (1988). *Aristotle: Desire to Understand*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1996). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtue*. Illinois: Open Court.
- MacIntyre, A. (2006). *Ethics and Politics; Selected Essays. Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, A (1988). *Whose Justice Which Rationality*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem Peşinde: Ahlak Teorisi Üzerine Bir İnceleme*. (çev.: M. Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Marcuse, H (1997). *Tek Boyutlu İnsan: İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler*. (çev.: A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yay.
- Marcuse, H. (2016). *Eros ve Uygarlık: Freud Üzerine Felsefi Bir İnceleme*. (çev.: A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yay.
- Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Platon (2000). *Devlet*. (çev.: S. Eyüboğlu&M.A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yay.
- Poole, R. (1993). *Ahlak ve Modernlik*. (çev.: M. Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Schechtman, M. (2015). "The Moments of a Life: On Some Similarities Between Life and Literature". J. Lippitt, J.& P. Stokes (yay. haz.). *Narrative, Identity and the Kierkegaardian Self*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tasdelen, V. (2004). *Kierkegaard'da Benlik ve Varoluş*. İstanbul: Hece Yay.

## **Eşitlik**

O kadar büyük  
O kadar büyük ki  
İnsanların doğuştan  
Eşit haklara  
Sahip olduğunu  
Açıklayan felsefe

İtiraz edenleri  
Boyamalı  
Bir gün  
Siyaha  
Bir gün  
Laciverde

*Mustafa Ruhi Şirin*