

Erken çocukluk döneminde felsefe aracılığıyla yeni pedagoji

Seran Demiral^{1*}

¹ Dr., Yarı zamanlı öğretim görevlisi | Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul - Türkiye

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author:

Seran Demiral

Boğaziçi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Kuzey Kampüs, ETA-B Rumeli Hisarı

Hisar Üstü, Nispetiye Cad. No:7

34342 Sarıyer, İstanbul/Türkiye

E-posta: seran.demiral@boun.edu.tr

Alındı/Received: 22 Kasım / November 2021 | Düzeltildi/Revised: 7 Mayıs / May 2022 | Kabul/Accepted: 16 Mayıs / May 2022 | Yayınlandı/Published: 30 Haziran / June 2022

Öz

Çocukların düşünce ve dil gelişimleri konusundaki geleneksel teorilere genel bir değerlendirme niteliğini taşıyan bu yazıda çocuk-merkezli eğitim konusu çocuklar ile felsefe pratiği çerçevesinde tartışmaya açılmaktadır. Gelişim basamaklarına göre çocukların zihinsel işlevlerini aşamalandıran Piaget'nin dil ve düşünme arasındaki ilişkiye dair görüşlerine Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımı ile bakmayı öneren metnin ilerleyen kısımlarında, Bjorklund ve Burman gibi çağdaş düşünürlerin kuramları uyarınca çocuğun bireyselliğini ve bireysel farklılıkları önceleyen yaklaşımlar dikkate alınmakta, buna bağlı olarak, eğitimdeki alternatif anlayışlara değinilerek çocuk-bireyselliğinin yeni pedagoji yaratımına etkisi sorunsallaştırılmaya çalışılmaktadır. Bireyselleşme ile sosyalleşmenin eşzamanlı olarak gerçekleştiği erken çocukluk döneminin düşünsel açıdan taşıdığı potansiyeller konusunda çocuklar ile felsefe/çocuklar için felsefe metodolojisine dair görüşlerin aktarılmasının ardından, son olarak felsefi soruşturma topluluğu oluşturma amacıyla erken çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalardan örnekler aktararak yeni pedagojinin olanaklarına "felsefe hakkı" etrafında değinilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çocuklar ile felsefe, erken çocukluk, çocukluk antropolojisi, yeni pedagoji, eleştirel pedagoji, felsefe hakkı

Giriş

Çocuklara duyulan ilginin kökeninde insanın kendi zamanına, tarihine bakması olduğu söylenebilir. Çocuk, bir bakıma insanın tarihidir. Bu düşünme şekli aynı zamanda insanın o anki haline gelene kadar geçirdiği dönüşüm üzerine düşünmesiyle eşdeğerdir. Çocukluk üzerine yapılan felsefi çalışmalar arasında çocukluğu yaş yerine zaman ve deneyim üzerinden ele alan eserlere rastlanmaktadır (Kohan, 2018). Çocukların zamanı nasıl kavradığına odaklanan araştırmaların yanı sıra, çocukluk çalışmalarının yaş ve yaşlılık konusunda gelişen teorilere nasıl katkı sunabileceği de yeni tartışmaları gündeme getirmektedir (Settersten, 2005). Yaşlılık ile çocukluk arasındaki ilişki bu yazının kapsamını aşmakta olsa da düşünsel olarak yetkin olmadığı düşünülen, bu nedenle öznelliği teslim edilmeyen bireyler olarak küçük çocukların ve yaşlıların toplumun ötekileri olarak kesişen deneyimlere sahip

New pedagogy through philosophy in early childhood

Abstract

This paper discusses child-centred education in the frame of philosophy with children's principles by approaching traditional theories about thought and language development in early childhood from a critical perspective. Firstly, the article suggests reframing the developmental stages of the child's mind functions of Piaget regarding Vygotsky's sociocultural approaches. In the following phases, alternative educational understandings are discussed according to brand-new works of contemporary philosophers like Bjorklund and Burman by touching upon individualism and individual differences of children in order to inquiry the effects of child-individuality in the creation of a new pedagogy. Philosophy for/with children methodology carries potentials in the ways of rethinking of early childhood period when individualism and socialization proceed simultaneously. In the pursuit of this linkage, this paper lastly underlines the possibilities of a new pedagogy around "a right to philosophy" by illustrating several practical experiences of a community of inquiry in the early childhood process.

Key words: Philosophy with children, early childhood, anthropology of childhood, new pedagogy, critical pedagogy, right to philosophy

olduğunu belirtmekte yarar vardır. Felsefe ile soyut düşünme kadar rasyonalite ve eleştirel kavrayış konuları da insanın yetkinliği tanımına dahil olduğu gibi, çocukları bunun dışında bırakmaktadır. Bu yazıda, çocukların düşünsel alanın dışında bırakılmasına getirilen eleştiriler çocukluğa bakışın farklı disiplinlerde nasıl ve neden değiştiği konusunu birlikte ele alınacak, ardından eleştirel pedagoji deneyimlerinden örnekler verilerek çocuklar için/ile felsefe metodolojisinin olanakları etrafında yeni bir pedagojinin kurulmasına dair örnekler aktarılacaktır.

Bebeklikten yaşlılığa insan gelişiminin farklı yönleri düşünüldüğünde, çocukluk çalışmalarının gelişim psikolojisi alanında filizlenmesini anlaşılır hale gelmektedir. Çocuğun fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimi çeşitli bilim alanlarında incelenirken, zihinsel süreçlerin nasıl işlediği meselesi bilişsel psikolojinin de temelini oluşturmaktadır. Her ne kadar bugün

Atf için / Cite as:

Demiral, S. (2022). Erken çocukluk döneminde felsefe aracılığıyla yeni pedagoji. *Antropoloji*, (43), 50-62.

<https://doi.org/10.33613/antropolojidergisi.1027047>

çocuklarla ilgili yapılan araştırma ve yöntemler gelişip çeşitlense de çocuk zihninin düşünme kapasitesi, çocuk ve yetişkin zekâlarının farklılıkları konuları hâlâ güncelliğini korumaktadır. Dahası, günümüz teknolojilerinin yeni kuşaklar üzerindeki etkilerinin tartışıldığı yeni araştırma ve yazılarda gelişim psikolojisinin klasik teorisyenlerine yapılan atıflar dikkat çeker. Bu nedenle, bu yazı kapsamında öncelikle gelişim psikolojisi konusunda yazdığı eserlerin üzerinden onyıllar geçmesine rağmen güncelliğinden pek şey kaybetmemiş, en fazla atıf yapılan teorisyenlerden birisi olan Piaget'nin çocukların dil ve düşünce ilişkisini kurması konusunda görüşlerine ve Sovyet psikolog Vygotsky'nin bunları nasıl değerlendirdiğine değinilmekte, ardından gelişim psikolojisinin bugünün dünyasında nasıl okunacağı konusunda görüşler paylaşılmaktadır. İnsan gelişiminin, çocuğa/bireye, yani *insan olacak kişiye* yön vermenin bilimi olarak pedagoji (*paidagogos*) ile ilişkisine felsefenin pratik alanlarının bir imkân yaratıp yaratamayacağı üzerinden “yeni pedagoji” ifadesi böylelikle tartışmaya açılmaktadır.

Çocukların düşünce gelişimi konusundaki alanyazına eleştirel bir bakış

Çocukların dünyayı nasıl algıladığı konusunda yaptığı araştırmalarıyla tanınan Piaget (1971), çocuğun düşünme şekliyle ilgili ilk üzerinde durulması gerekenin gerçeklikle kurulan ilişki, ikincisininse çocuğun nedensellik kurma becerisi olduğunu belirtmektedir. Çocukların yetişkin karşısındaki *yetersizliği*, eksik yönleri aracılığıyla tanımlanmasının ilk olarak psikoloji alanında gerçekleştiğinden söz etmek bu sebeple mümkündür. Bu bakış açısına göre, çocuklar, kelimeler ve şeyler arasındaki diyalektik ilişkiyi kavrayamaz, imajlar, kavramlar ve nesnelere arasında nedensellik kuramazlar. Piaget'nin (1971, s. 68) gelişim aşamaları¹ uyarınca verdiği örneklere bakılırsa, 5-6 yaşındaki çocuklar bir nesneye baktıklarında onun isminin nesneye içkin olduğunu düşünürler; bir şeye baktıkları anda onu ismiyle görür, kelime ve şey arasındaki ayrımı kavrayamazlar. İkinci aşama olan 7-8 yaşta nesnelere neden o kelimelerle adlandırıldığı üzerine bir sorgulama döneminin başladığı söylenebilir. Fakat buna yanıt aramakla fazla ilgilenmeyen çocuk, bu ismi Tanrı'nın koyduğunu, yetişkin bir kimsenin

bu isimle o şeye seslendiği için, o şeyin adlandırıldığını düşünecektir. 9-10 yaşa gelindiğinde ise, nesnelere icat edildikçe isimlendirildiğini kavrayan çocuk, nihayet imgeler, şeyler ve kelimeler arasındaki karşılıklılığı keşfeder.

Bu aşamalandırmayı değerlendiren Vygotsky (1934/1986), öncelikle Piaget'nin kuramıyla Rousseau'nun çocuklara bakış açısı arasındaki ilişkiyi gündeme getirir. Bugün çocukluk çalışmalarının genelinde çocukluk kavramının tarihsel ve toplumsal olarak inşa edilmiş bir kavram olduğu görüşü hâkim olmakla birlikte, bu düşünceyle ilk defa Aries'in *Çocukluğun Yüzyılları* eserinde karşılaştığı söylenebilir. Aries (1962), Orta Çağ'daki fotoğraflardan hareketle toplumsal yaşamın analizini yaptığı eserinde, çocukların yetişkinlerin minyatürleri olarak görüldüğüne değinir ve modern hayatta çocukların yetişkinden farklı bir konuma evrilmesini sosyal değişikliklerle, çekirdek ailenin varlığı ve kurumsallaşan eğitim mekânları olan okullarla açıklar. Çocukların küçük boyutta yetişkinler olduğu, zihinlerininse sadece fiziksel olarak küçük olduğu gibi görüşlerin reddedildiği bilinen öncül eserler, çocuğun eğitimi üzerine kafa yormuş olan aydınlanmacı düşünürler Locke ve Rousseau'ya ait çalışmalardır.

Locke (1979), insanın anlaması üzerine kaleme aldığı notlarında, yeni doğmuş çocuğun etrafındaki çok çeşitli şeyleri kavrama gücünden söz etmenin yanı sıra, hafızanın dikkat ve tekrarla ilişkisine dikkat çekerken çocuk aklının yetişkine nazaran hatırlama ve gerekçelendirmede hızlı olduğunu belirtir. Söz konusu düşünceye göre, çocuk zihninin farkı, işlenmemişliğinden, bir başka deyişle deneyim eksikliğinden ileri gelmektedir. Aydınlanmacı düşünürler aynı zamanda insanın doğuştan günahkâr olduğu savını ve içinde buldukları toplumun vaftiz geleneğini reddeden kimseler olarak, çocuğun doğuştan saf ve masum olmasından söz ederler. Çocuğu insan olandan ayırması nedeniyle bugün son derece ilksel kabul edilen bu gibi görüşlerin önemli yanı, Vygotsky'nin de değindiği üzere Rousseau'nun tıpkı Locke gibi çocuk zekâsına yüklediği manadır. Çocuğun nasıl eğitilmesi gerektiğine dair kurgusal Emile karakterinin bebeklikten yetişkinliğe gelişim aşamalarını konu eden eserinde Rousseau (1921), çocukların düşünme şeklinin ve davranışlarının tamamen nasıl bir çevre içinde yetiştiklerine bağlı olarak geliştiğini, farklılaştığını iddia eder. Çevresel faktörlerin etkisi, Vygotsky'nin Piaget'ye getirdiği asıl eleştiri olması nedeniyle önemli olduğu kadar, günümüz çocukluğunun değişen dünya koşullarıyla başka bir çocukluk deneyimine dönüşmesi gerçeği, aynı zamanda ufuk açıcı tartışmalar üretme potansiyeli taşır.

Sözgelimi, animizm konusuna hatırı sayılır hacimde yer veren Piaget, çocuğun erken çocuklukta şeylerin tamamına canlılık atfetmesi, zaman içerisinde, yaklaşık

¹ Burada “aşama” kelimesinin seçimi Piaget'nin bilişsel gelişim basamakları kuramıyla karıştırılmaması nedeniyle. Bilişsel gelişim basamakları (*stages*) 0-2 yaş (*infancy*) duyuşsal motor, 2-7 yaş somut işlem, 7-11 yaş soyut işlem dönemlerine işaret eder. Bunlara daha sonra kısaca değinilecek olsa da yukarıda sözü edilen *aşamalar* çocukların nesnelere ve kelimelere özelinde algılama, dünyayı kavramalarına dairdir. Piaget, bu sınıflandırmasında ilk aşama ile ikincisi arasındaki ayrıma özel olarak vurgu yapar, kendi gelişim basamakları tezini doğrulamak üzere örnekler verir.

6-7 yaşa gelene dek hareket eden nesnelere canlı olarak görmesi ve nihayet gelişim aşamasının ileri safhalarında “kendi iradesiyle hareket eden” şeylerin canlı olduğunu öğrenmesi gibi bir sınıflandırmayı gündeme getirmektedir. Araştırmalarında dijital teknolojilerin insan ilişkileri üzerine etkilerine odaklanan çağdaş psikolog Turkle ise (1995), çocukluğu merkeze aldığı erken dönem eserlerinde, 6-8 yaşlarındaki çocuklarla makinelerin, bilgisayarların canlılığı konusu üzerinde durmuştur. Altı yaşındaki çocuklar bilgisayarın hile yapma becerisinden yola çıkarak onun “zeki” olduğu sonucuna varıp bunu canlılıkla bağdaştırmakta, Turkle’in tabiriyle “küçük filozoflar” olarak akıl yürütme gerçekleştirmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, önce yaşayan şeylerin ölmesi gerektiğinden yola çıkarak bilgisayarın ölümünün olanağından söz ederken, nihayetinde canlılık tanımını üreme (çocuk sahibi olma) üzerinden yapar. Yeryüzünde ölüm ve doğum gibi kesin olan gerçeklikler dışında değişmeyen yegâne şeyin kuşaklararası farklılıklar olması savı bir yana, yapay zekâ teknolojilerinin ilerlediği, insanların gündelik hayatlarının büyük bölümünü dijital dünyada sürdürdükleri bir çağın ortasına doğan çocukların çocukluk döneminin farklılıkları göz ardı edilemeyecek düzeydedir.

Piaget (1971, s. 86) çocukların düşünmesini “kelimelerle meşgul olmak” olarak tanımlarken düşünmeyi çeşitli yönleriyle ele alır: imgeler ve şeyler arasındaki çelişki düşüncenin nesnesinden ayrılıp ayrılmama sorunudur. Bir diğer ayrım içsel olan ile dışsal olan arasındadır, çocuğun düşüncesi hem havadaki hem ağzının içindeki kelimedir çünkü; ikisini birbirinden ayırt etmeye başladıkça çocuğun gelişimi ilerler. Son olarak maddî olanla düşünsel olan arasındaki ayrım, aklındaki kelimenin sese dönüşmesi çelişkisidir. Bu konu, aynı zamanda Vygotsky’nin (1934/1986) düşünme ile konuşma arasındaki ilişkiye dair yaptığı çalışmalara ilham vermiştir. Vygotsky, çocukların okul öncesi dönemde daha fazla yüksek sesle düşünme eğilimindeyken, okul çağındaki çocukların sessiz içsel konuşmaya geçtiği gözlemini aktardıktan sonra düşünme ve konuşma arasındaki genetik kökenin farklılığı üzerine teori geliştirir. Buna göre (1934/1986, s. 79) konuşma ve düşünme işlevlerinin beynin farklı yönlerinde birbirinden bağımsız olarak geliştiği, soy gelişimi noktasında (filojenez) aralarında sabit bir korelasyon bulunmayışı, antropoitlerin insana benzer akıl yürütmelerine karşılık kullandıkları dillerin tamamen farklı olması, düşünme ve konuşma arasındaki yakın benzerlik ve konuşma karakteristiğinin antropoitlerde olmaması gibi bulgulara rastlandığını belirtmek mümkündür. Kelimeler ve düşünme arasındaki ilişkinin doğrudan genetik kökenle ilişkili olmadığını ortaya koyan çalışmalardan hareketle Vygotsky (1934/1986, s. 95), düşünce ve dil konularının

doğa bilimlerinden ziyade tarihsel ve sosyal bilimlerle ilişkili olduğu savını ortaya atar: tarihsel insan psikolojisi ve sosyal psikoloji, çocuğun entelektüel gelişimine dil konusu üzerinden bakmalıdır.

Çocukların yaşa göre sınıflandırılması konusu hatırlanacak olursa Piaget, 2-7 yaş dilin gelişmemesi nedeniyle dünyanın farklı algılandığı bir dönem olarak sınıflandırmaktadır. On iki yaşa kadar halen iki eylem arasındaki eşzamanlılık ya da peş peşe gerçekleşen olguların birbirini etkilemesi gibi nedensellik benzeri konularda, çocuk zihninin tam olarak gelişmediğini vurgulayan Piaget’in aksine Vygotsky, yaş ayrımını sadece sosyal mekân üzerinden kurmaktadır. Okuryazarlıkla ilişkilendirebileceğimiz bu durum, Vygotsky için daha çok çocukların aile ortamından çıkıp başka bir yerde insanlarla fikirlerini daha fazla paylaşmalarıyla ilişkilidir. Yani konuşma düşünmeyle doğrudan bağından ziyade, çocuk sosyalleşmesi açısından değer taşır. Bu nedenle okula giden çocuk artık içinden düşünme alışkanlığı kazanırken, düşüncelerini paylaştığı konuşma durumunda sosyal temasta bulunur, yetişkin ya da başka çocuklarla iletişime girer. Piaget’in 7 yaşa kadarki çocukların düşüncelerinde “egosantrizm/benmerkezcilik” hakimiyeti iddiasını tartışmaya açan Vygotsky (1934/1986, s. 27), sosyal ve kültürel gelişimi asıl kaynak olarak belirtirken dil kullanımı noktasındaki nüanslara da dikkat çeker: mesela 7 yaş öncesi egosantrizmin kökeninde düşünce paylaşımının az olmasıyla birlikte hayal gücü ve düşüncenin iç içe geçmişliği yatmaktadır –bunu, Piaget gibi “gerçeklikle ilişki kuramama” yerine, çocuğun zihninin dış dünyayla yeterince temas etmemekten kaynaklandığına dayandırmaktadır.

Çocukların bir şeyin gerçek olup olmadığını düşünmesi hususunu tartışırken Piaget (1972, s. 33), önce gerçekliğin tanımını “realizm kendi varlığını bilmemeyi içerir” ifadesiyle yapmaktadır. Ona göre tarafsız ve kesin olarak kendi bakış açısının dışına çıkabilmek gerçekliğin koşuludur. Süregelen evrim basamaklarını dört safhada açıklayan Piaget (1971, s. 126), *mutlak realizm* olan ilk safhada düşüncenin araçları ile nesnelere tek başına var olduğu yerlerin birbirinden ayrılması için bir çabanın söz konusu olmayacağını belirtir. *Doğrudan gerçeklik* aşamasında düşünce araçları nesnelere ayrı olmayı sürdürürken, şeylerin içinde konumlanır; yani düşünce ile şey bir bütünün parçaları gibidir. Üçüncüsü, düşünce araçlarının hâlâ bir çeşit şey olduğu fakat aynı anda hem havanın etrafında hem bedeninin içinde yer aldığı *aracsal gerçeklik*; son safhada ise, düşüncenin araçlarının kendimizde konumlandığı *öznel* ya da *görelilik* aşamasına geçilir. Böylece çocuk kendisini ya da ona ait olan düşünceyi dünya ile karıştırırken, bu iki kavramı birbirinden ayırt etmeye başlar. Örneklere bakılacak olursa, 6 yaşındaki çocuk hafızayı “Bir şeyi hatırlamak”

olarak tanımladıktan sonra “o şey aklıma gelir ve gider,” dediğinde “Nereye gider?” sorusunun cevabı bellidir: “Havaya.” Bu noktada çocuk henüz düşüncelerini nesnelere ayırt etme aşamasına gelmemiş, içsel olan ve dışsal olanı karıştırmaktadır. Aynı yaşta bir başkası düşüncenin ne olduğunu tanımlarken “Düşünce benim aklım” dedikten sonra, “Zihnine dokunamazsın çünkü o hava, havaya da dokunamazsın” benzerliğini kurar.

İlk safhalarındaki (5-7 yaş) çocuklara göre, düşüncenin cansız, havada, dışarıda, insanın kendisinden ayrı bir şey olduğu sonucuna varılmaktadır. Öte yandan, Piaget’ye gelen eleştirilerin başında çalışmalarının rastgeleliği vardır. Birkaç çocuktan yola çıkarak doğa bilimleri kesinliğinde yargılara varması kadar, ortaya koyduğu kurallar arasındaki geçişler de eleştirilir. 5-6 yaşındaki çocuklar, ikinci aşamadaki doğrudan gerçeklik algısına sahip olabilecekleri gibi, 12 yaşında egosantrik düşünmeyi sürdüren kimselere rastlanabileceğini kendisi de belirtir. Bu rastlantısallık, Vygotsky’nin sosyo-kültürel bir perspektif inşa etmesinde tetikleyici olmuştur. Vygotsky’ye (1934/1986) göre gerçekliğin keşfinin sosyal temastan geçtiğine yukarıda değinilmişti; bunun anlamı şöyle açıklanabilir: Çocuğun bilişsel gelişiminden ziyade çevresiyle ilişkisinin azlığı ya da zihninin az şekillenmişliği, onun öznel fantazyaya dünyasına bağlılığıyla ilişkilidir. Dolayısıyla bugün hâlâ çokça övdüğümüz ve çocukların da kendilerini yetişkinlerden ayırırken vurguladıkları “yüksek hayal gücü”, gerçek dünyayla temas eksikliği kadar sosyalleşmenin azlığının bir sonucu olarak görülebilir. Hayal gücü ile düşünce arasındaki dengenin kurulumu içinse akıl yürütme ve/ya soruşturma becerisinin gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Akl yürütme becerisi gibi bir tabir kullanmasa dahi Vygotsky’nin çocukların beceri ve davranışlarını maymunlarla kıyaslar, problem çözme becerisine dikkat çekmesi, araştırmasının özgün taraflarından birini oluşturmaktadır. Çocuğun “yetişmesi” konusunun literatürde bitki “yetişmesi” ile ilişkilenebilmesi, erken çocukluk dönemi için “bahçe”, çocuğu yetiştiren kişi için “bahçıvan” benzetmelerinin yapılmasına değinen Vygotsky (1999), çocukluk çalışmalarının botanik biliminden temellenmesini eleştirir. Söz konusu bitkiye benzeme halini evrimsel olarak insana yakın maymuna benzerlik üzerinden yeniden kurduğunda ise, dil gelişiminin ve sosyalleşmenin önemine dikkat çekmeye başlar. “Çocuğu dil” dediği dilin kurulumunda kelimedenden çok hareket vardır mesela; çocuk bir maymun gibi fiziksel hareketleri, jest ve mimikleriyle iletişim kurma eğilimindedir. Vygotsky (1999, s. 15) alet kullanma, problem çözümü gibi durumlarda da maymun ve çocuk arasında belirgin ayrımlar olmadığını belirtir. Farkın başladığı nokta düşünmenin konuşmaya dönüşmesi, eşzamanlı olarak dilin düşünceleri şekillendirmesidir. Agamben’in (2010) dilbilimcilere

referansla sözünü ettiği dil ve söylem arasındaki farkı çocukluk ve insanın tarihselliğiyle yorumlaması insana özgü olanın keşfi açısından anlamlı gözükmektedir. Agamben (2010, s. 57), insanı insan olarak tanımlayan şeyin dil olduğunu hatırlatırken, çocukluğun dilden önce ve dilden bağımsız oluşuna dikkat çeker. Bir yanı sıra çocukluğun dilin, dilinse çocukluğun kökeni olduğu bir döngüden bahsederken, çocukluk tanımını aydınlatmaçılar gibi ele almak yerine, çocukluğun “konuşmak için terk edilen bir cennet” değil, bireyin özne olarak üretilmesini sağlayan süreç olduğunu iddia eder. Agamben’e göre deneyim, söz ya da öyküde var olan, özneyi dönüştüren –ve dahi var olanı özneleştirir; dünyanın varlığı karşısında hayranlık duyan canlı olarak ayrılan insanın bu hayranlığı dile getirmesi ise onun ayırıcı ifade kurma biçimidir.

Vygotsky’nin yaş hususunda Piaget kadar keskin ayırım yapmamasının bir diğer sebebi, insanın diğer canlılardan sahip olduğu dil ve tarihselliğiyle ayrılmasına benzer şekilde, çocuğun maymundan konuşmasıyla ayrılması savıdır. Çocuk 4-5 yaşındayken etrafındaki değişiklikleri anlar ve çevresinde olan hareketleri kontrol etme olanağına erişir. Davranış yapısındaki değişiklikler ihtiyaçları ve güdülerinin yansıması, konuşmasıyla ilgilidir. Vygotsky’nin (1999) doğal ve kültürel etkilerle şekillendiğini belirttiği davranışları kontrol altına almasını sağlayan tek başına konuşmadan çok, konuşma ve eylem arasındaki ilişkidir. Kelimeler ve nesnelere birbirinden ayrıldığı dönemde, çocuk artık amaçlı eylemin sembolik temsillerini anlamaya başlar. Erken çocuklukta oyun ve konuşma sırasında işaret ve anlamları birleştirmek konusunda motivasyonu olmayan çocuk, oyun sırasında eylem ve anlamlar arasında bağlantı kurarak deneyim elde eder. Vygotsky’nin (1979, s. 89) deyişiyle “kendi kapasitelerinin sınırları ötesindeki çeşitli eylemleri taklit etme” yoluyla kolektif deneyim kazanan çocuk, özneleşir. Var olduğu ilk günden itibaren gözlem, dikkat, hafıza ve yargıda bulunma aşamalarında ayrı ayrı gelişim kat eden insan, bireysel ve sosyal olan arasındaki çizgide kök salmaktadır; Vygotsky’yi genel itibarıyla Piaget’nin bireyseli ve olgunlaşmacı düşüncesinden ayıran nokta budur.

Piaget’nin yaşlara dair örneklerine baktığımızda ise, “güneşin hareketini sağlayan şeyin ne olduğu” sorusuna 7 yaş öncesi verilen cevaplar “Tanrı’nın/riizgârın itmesi” olurken, sorulan soru “güneşin nasıl hareket ettiği” olduğunda, “güneşin nefes alması, sıcaklığı, yuvarlanması” gibi yanıtların ortaya çıkması, çocuğun sosyal bir biçimde rasyonel düşünceye varması noktasında bir anekdot olarak ilginç gözükmektedir. Her ne kadar Piaget’nin burada dikkat çektiği konu, bu yaş grubunda çocukların cansız nesnelere canlılık atfetmesi, nefes aldığı ya da “canlı olduğu için” hareket ettiği gibi meseleler olsa da sorulan sorunun sorulma şekline

göre düşüncenin biçim değiştirmesi, çocuklar için/ile felsefe üzerine tartışma açabilmek açısından önem taşır. Verilen diğer örneklerde de sıklıkla doğa bilimiyle ilgili çocuk kavrayışının irdelenmesi dikkati çekmektedir: Piaget (1972), 6-8 yaşlarındaki çocukların güneş ve ayın kendilerini takip ettiğini, onlar hareket edince hareket edip, durduklarında durduklarını düşünmelerini; 9 yaşındaki çocuklarınsa, taşın sudan daha ağır olduğu için suyun üzerinde durduğunu ifade etmelerini çocukların benmerkezci düşünceleri ekseninde yorumlamaktadır. Düşüncenin içsel doğasında nesne ile özne arasında bir ayrım olmadığı fikrine dayanan bu iddia, çocuğun kendini dış dünyadan ayıramamasıyla eşdeğerdir. Halbuki, beden-zihin ayrımını yapmak için çocuklarla sadece robotların düşünmelerinin konuşulması dahi yeterli olacaktır.

Buraya kadar gelişim psikolojisinin ana hatlarından teorik arka plan ve çeşitli örneklerle çocukların dil ve düşünme konusundaki “yetkinlik kazanma” süreçleri aktarılmaya çalışıldı. Piaget özelinde gelişim psikolojisine gelen eleştirilerin yanı sıra, ilerlemeci eğitim modellerine esin kaynağı olan yaklaşımların ele alınacağı bir sonraki kısımda, aynı zamanda Vygotsky ile birlikte Kohlberg gibi teorisyenlerin çocuk öğrenmesi ve erken çocukluk çalışmalarında nasıl yol gösterici olabileceğine değinilmektedir. Son olarak çocuk-merkezli eğitim modellerini alternatif pedagoji dahilinde yorumlarken, erken çocuklukta yeni pedagoji arayışının eğitim ile felsefe arasındaki karşılıklı yapıyla mümkün olup olmadığı sorusunu tartışmaya açılmaktadır.

Çocuk-merkezli eğitim, eleştirel pedagoji

Bjorklund (2012), çocukların düşünme şeklinin nasıl olduğunu analiz ettiği yakın dönem eserinde tıpkı klasik dönem teorisyenleri gibi bir çocukla diyalogdan alıntı yaparak tartışma açar. Bu diyalogda baba çocuğa yaptığı bir eylem üzerine düşünmesini salık verir; çocuk ise şaşırır ve “nasıl düşüneceğini bilmediğini” söyler. Bjorklund, 4 yaşındaki bu çocuğun elbette düşünmeyi bildiğini fakat yaptığı eylemin farkındalığına sahip olmadığını belirtir; bunun sebebi düşünme aşamalarının karmaşıklığıdır. Bu karmaşık yapının analizi için, Bjorklund, değinilmesi gereken bileşenleri şu şekilde sıralandırır: zihnin yansıması olarak *biliş (cognition)*, beyindeki kas olarak tahayyül edebileceğimiz mental bilmeyi sağlayan *yapı (structure)*, deneyimle uyarılan *işlevler (function)*, karşılıklı olarak çalışan yapı ve işlevin değişimi olarak *gelişim (development)*, gelişimsel işlevler ve aynı yaşta farklı entelektüel aşamalarda bulunan çocukların tanımlanması için *kişisel farklılıklar*.

Klasik gelişim psikologları gibi dışsal ile içsel arasındaki ayrım, sosyal bağlam içerisindeki durum, gelişimin eşzamanlı olarak sabit ve esnek olması gereği konularına eklenen bileşen, esasında *kişisel farklılıklardır*.

Şimdiye kadar sözü edilse dahi Piaget'nin yaşa dayalı sınıflandırmalarındaki açmazın ve Vygotsky'nin okullaşma/sosyalleşme ile açıklamakla yetindiği farklılıkların temelinde yatan bu ölçülemez değişken, çocukların düşünme yapısıyla ilgili teorilerin tersyüz edilmesinin gereğine işaret eder. Davranış ve biliş/bilme arasındaki ilişkinin kurulması ve kontrolü de öznelliğe bağlı olarak değişkenlik göstereceğinden, *pedagoji* çocuğa özel, çocuk-merkezli hale gelme zorunluluğu taşımaktadır. Etimolojik kökeni itibariyle de *paidogogos*, çocuğa liderlik etme pratiği anlamına gelmektedir. Bugünün dünyasında kitlesel eğitim içinde özne olan çocuğun öncelenmesi konusu, bu bölüm dahilinde alternatif eğitim yaklaşımlarının değerlendirilmesini de haliyle gerekli kılmaktadır.

Gelişim-evrim-ilerleme yaklaşımlarını yapı-söküme uğratmayı öneren Burman (2008a, s. 68), çocukların yapılan şeyler mi yoksa büyüyen şeyler mi olduğu gibi kökten bir soruyla, doğal ve kaçınılmaz olan gelişimi *doğal-olarak büyüyen (nature)* ile *yetiştirilen (nurture)* karşıtlığı açısından ele almayı önerir. Bu tartışma bir yanı sıra Piaget'nin çocuk düşünmesinin yetişkinden farklılığını ortaya koymasını “gelişim basamaklarıyla” açıklaması doğrultusunda ilerlerken; bir diğer yandan Vygotsky'nin dil-düşünce-davranış arasındaki ilişkiyi genetik olarak sorgulaması ekseninde yansıması açısından önemlidir. Burman (2008a, s. 190), bireysel (doğal gelişime dair) büyümenin, sosyalleştirilmiş (çevresel faktörlerden beslenen) modelinin hâlâ gelişim psikolojisi teorilerinde yeterince yer bulmayışını eleştirmektedir. Bjorklund'un yapı-işlev karşıtlığıyla benzerlik taşıyan bir anlayış, eylemlerin kelimelerin önüne geçmesinde kendine yer bulurken; çocukların amaçlı davranışlarıyla doğal yetilerini entegre etmelerinin nedensellik ilişkisi kurmalarını sağlamaları anlamına gelmesine dikkat çeken Burman (2008a), sadece sembolik bir sistem olmanın ötesinde paylaşılması ve anlaşılması gereken dilin bu açıdan işlevsel değerine dikkat çeker. Vygotsky'nin dilin düşüncüyü tamamlamasına yönelik yaklaşımı, bu açıdan gelişim psikolojisinin yapı-sökümü hususunda bir başlangıç noktası oluşturma potansiyeline sahiptir.

Öte yandan, Bjorklund'un bireysel farklılıklar olarak sınıflandırdığı konuların da derinlemesine bir analizine kalkışan Burman (2008a, s. 244), çocuğu “epistemik özne” olarak görmeyi önerir. Gelişim, bir bakıma “düşüncenin büyümesi” anlamına gelmektedir ve bu durum, bireyselliğin ötesinde sosyal teknolojilerin, zamansal farklılıkların ve her bir bireyin sosyal uyum aşamalarının önemli hale gelmesine yol açmaktadır. Bireyselliğe yapılan vurgu aynı zamanda liberal bir eğitim modeli önerisidir; çocukların mevcut yetişkinlerin zorluk ve başarısızlıklarına açıklama bulacağı inancındaki Piaget gibi ilerlemeciler, yeni kuşaklardan “gelişim düzeyimizi aşmalarını” bekler. Burman, Piaget'nin çocuk-merkezlilik

yaklaşımının bugün hâlâ uygulamalarına sıklıkla rastladığımız “ilerlemeci eğitim” modelleri bakımından esin kaynağı olduğu görüşündedir; bu nedenle Rousseau, Froebel, Montessori gibi birey olarak çocuğu merkeze alan pedagojik anlayışları, otonomi ve bireysellik vurgusu nedeniyle aynı açıdan değerlendirmektedir. Bütün bu eğitim yaklaşımlarının kökeninde yatan şey çocuğun seçimiyle, onun ihtiyaçlarına göre, oyun ve keşfe dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi düşüncesidir. Düşünce ve eylem serbestliği açısından olumlu yankı yaratan bu tip uygulamaların çocuğun entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimini eşzamanlı olarak gözetmesi beklenir; bu uygulamaların ayırıcı yanlarından biriye öğretmenin rehberlik eden konumunda olmasıdır. Öte yandan sınıfsal farklılıklar, farklı çocukluk deneyimleri, çocuklar arası eşitsizliklerin göz ardı edildiği ilerlemecilik; hedeflediği gibi “özgür düşünür” çocuk “inşası” gerçekleştirilmemektedir.

Eğitimde alternatif uygulamalar, günümüzde eğitim alanında en çok tartışılan ve ilgi duyulan konuların başında gelmektedir. Althusser’in (2014) altyapının şekillendirdiği bir üstyapı kurumundan fazlası olduğunu, bizatihi toplumu şekillendiren temeli oluşturduğunu iddia ettiği eğitim; Bourdieu ve Passeron’un (1992) iddiasına göre toplum içerisindeki mevcut eşitsizliklerin yeniden üreticisidir. Marksist teorisyenlerden çağdaş sosyologlara, pedagoğlardan dilbilimcilere, pek çok düşünürün hemfikir olduğu eğitimin toplumu şekillendirdiği ve dahi toplumsal hayatın değişmez belirleyici kurumlarının başında gelen okulun ve okullaşmanın, mevcut sistemin devamlılığını sağladığı görüşü, eleştirel pedagojinin de başat konusunu oluşturmaktadır. Eleştirel pedagoji alanında akla gelen ilk isimlerden Freire (2014), eğitimin bilgi aracılığıyla tahakküm kurma amacıyla kullanılmasını, ezilenlerin pedagojisi ifadesiyle kavramsallaştırmış, ezen-ezilen karşıtlığını bankacı eğitim modeli uygulaması üzerinden eleştirmiştir. Buna göre, bilgi sorgulanan ve dönüşüme açık bir yapıya sahip değildir; tıpkı bir meta gibi alınıp satılabilen, sahip olunan, sermaye edinilen bir yapıdadır. Başlangıçta boş olan hesaplarına bilgi yatırdıkları varsayılan geleneksel eğitim modellerinde, öğrenciler pasiftir ve hatta pasifize edilir; böylece bilen otoritesi sürdürülerek, bilginin üst sınıfın alt sınıfları ezmekte kullandıkları araç olma işlevi devam eder. İlerlemeci modelde demokrasi anlayışına dayanmakta ve “kendini yöneten çocuk” yetiştirmeyi hedeflemektedir (Burman, 2008a, s. 267); bunun gerçekleşmesi ise öğrenmenin öğretmenin önüne geçmesiyle olanaklı görülmektedir.

Kendini-yönetme konusu, neoliberal dünyanın özne ve deneyime dayalı politik kavrayışları bağlamında farklı eleştirileri beraberinde getirmekte olsa da burada konunun sınırları ve kapsamı nedeniyle, yalnızca demokratik eğitim modellerine ilişkin genel bir çerçeve

sunulacaktır. Buna göre, ancak öğrenciden yola çıkan ve bizzat özne olan öğrencinin deneyimine dayanan bir eğitim programı, çocukların kimliklerinin oluşumunu sağlayabilir, öğrenme deneyimini özgünleştirir ve eğitimin özgürleştirici potansiyelinin varlığına olanak tanıyabilir. Freire’in eğitimi özgürleşmenin aracı olarak kurma arzusuyla ürettiği bilgi ve deneyimi, Ranciere’in (1991) zekâların eşitliği savından hareketle kavramsallaştırdığı *evrensel öğretim (universal teaching)* ile birlikte aktaran Lewis’e göre (2012); demokratik eğitimin gerçekleşmesi ancak öğrencilerin merak ve niyetleriyle mümkündür. Okulun demokratik bir alana dönüşmesi için, öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller –veya kültür işçileri- haline gelmeleri (McLaren, 2011, s. 373); öğrencilerin başarılarını iyileştirmeye dönük araştırmaların ise öğrencilerin etnik, kültürel, ekonomik durumları etrafında dilsel ve düşünsel sermayeleri gözetilerek gerçekleştirilmesi elzemdir (Cole, 2008).

Bjorklund (2012, s. 81), Piaget’in bireyden yola çıkarak evrenselleştirdiği kuramların sınırlılığını, insan bilişinin sosyo-kültürel mirasla harmanlanması zorunluluğuyla anlatırken hafızanın da bağlamdan bağımsız düşünülemediğinin altını çizer. İçinde bulunulan toplumun inanç ve değerlerinin yanı sıra, aile ve toplulukla kurulan ilişkiye, kişinin kendi tarihini ve yaşadığı yerin tarihini bilmesinin eğitim açısından önemine değinirken, esasında sözünü ettiği okul çağı öncesi çocukların eğitimidir. 2-3 yaşındaki çocuklarla yapılan konuşmaların, dil becerisini henüz kazanmış olan çocuklarla interaktif okumanın dil becerisi kadar yaşamsal, davranışsal beceri kazandırdığını da belirtmektedir. Bjorklund’un (2012, s. 88) aktarımıyla, 2-3 yaşlarında çocuklarla yapılan okumalar sırasında açık uçlu sorular sorularak hikâyelerin geliştirilmesi çocukların sözel ifadelerinde ciddi aşamalar kaydetmelerini sağlamıştır: bir aylık okumanın sonunda çocuklar arasındaki sözlü anlatım ile dil kullanımı becerisi sekiz buçuk ay ileride bir aşamaya gelmiştir. Yine bu yaş grubuyla iş birliğine dayanan sosyal oyunlar, çocukların diğerlerinin duygularını anlama, inançlarına değer verme gibi konularda kendilerini geliştirdikleri, sadece bilişsel değil, sosyal ve ahlaki açıdan da ilerleme kaydettiklerini göstermiştir.

Lewis (2012), Ranciere’in aptallaştıran eğitim yerine özgürleştirilen eğitim savıyla, Freire’in pasif öğrenenden aktif özgürleşene ezilen-ezen karşıtlığını aşmanın imkânına ilişkin savını bir arada tartışarak; pedagojiyi öğretim için gerçekleştirilen “güzel eylem” olarak tanımlar. Eğitimin oyun gibi kurgulanarak çocuğun kendisini gerçekleştirmesine olanak tanıdığı bu yaklaşım, günümüz demokratik/katılımcı eğitim modellerinin odağını oluşturmaktadır. Yine Lewis (2012, s. 17), öğrenme eylemini “epistemolojik merak” olarak tanımlaması gereği, felsefe eğitimindeki Sokrates’çi

geleneğe yakın bir metodolojiye işaret ederken; siyasetin “özgürleştirme olarak bilinç akışı” olduğunu iddia eder. Ranciere’in (1991) evrensel öğretmenin olanağıyla entelektüel eşitsizliğin aşılabacağı savı tam da bu noktada eğitim ve siyaset arasındaki ilişkinin odağında yer almaktadır. *Cabil Hoca’nın (The Ignorant Schoolmaster)* girişinde Ranciere, zihinsel özgürleşme konusunu, Joseph Jacotot’un 1800’lerde yaşadığı rastlantısal olay üzerinden aktarır. Jacotot, hiç Hollandaca bilmeyerek tek kelime Fransızca konuşmayan Hollandalı çocuklara Fransızca öğretmiştir ve bu deneyim öğrenmenin öğretenden tarafından gerçekleştirilmediği, bilginin didaktik biçimde verilerek değil, sorgulanarak keşfedildiğinin bir nevi ispatı olan örnek haline gelmiştir. Buradan hareketle çocuğun okuryazar olmadığı, dünyaya dair deneyiminin asgari düzeyde olduğu bir durumda sadece merak dürtüsüyle öğrenmesinin gerçekleşeceği olanaklar üzerinde düşünmek, alternatif pedagoji inşası için bir çıkış noktası kurulması niteliğindedir.

Eğitim kurumlarında yaşa bağlı hiyerarşik bir düzenin kurulması alıştığımız bir olgu olduğu halde, sınıf, cinsiyet ve kültüre bağlı ayrışmalara ihtiyaç duyulsa dahi bunlar genellikle olumsuz olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarının farklı sosyo-ekonomik düzeyden bireylere hitap etmesi yahut kız ya da oğlan çocuklarının ayrı mekânlarda eğitim görmesi ayrıştırmacıdır; yaşa bağlı olarak sınıflandırmaysa çocukların zihinsel gelişim süreçleri uyarınca gerekli görülen durumdur. Burman ise (2008a, s. 273), çocukların gelişimlerinin yaştan ziyade, sınıf, cinsiyet ve kültüre bağlı olduğunun altını çizerek toplumsal yeniden düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtir; bunu Kohlberg’in ahlaki gelişim basamaklarına bağlı kalarak temellendirir. Bu basamaklar öncelikle *gelenek öncesi*, *geleneksel* ve *gelenek ötesi* olarak üçe ayrılmaktadır; ardından her basamak kendi içerisinde ikiye bölümlendirilir. Gelenek öncesi ahlaki gelişim evresinde *itaat ve cezaya bağlı* olan aşamadan *çıkara dayalı* ahlaka geçilirken; geleneksel ahlakta uyum sağlama ve yasalara uyma aşamaları söz konusudur; son olarak gelenek ötesi evreye gelindiğinde ilk aşama maksimum fayda sağlamaya dayalı ahlakken, en gelişmiş son basamak *deontolojik* etikdir, bu safhada artık kişi bir eylemde bulunurken sadece evrensel etik prensibini benimser, kendisinin ya da toplumun faydasından ziyade, genel ahlaki fayda daha değerli görülmeye başlanır. Burman (2008a, s. 290) bu basamakların basitten karmaşığa hiyerarşisini, her topluluğun karmaşıklık düzeyinin de birbirinden farklı olacağı gözetildiğinde yeterli tanımlayıcılığa sahip olmayışı düşüncesiyle eleştirmektedir. Tahmine dayalı (*predictive*) ve genellenebilir olmaktan ziyade, tanımlayıcı (*descriptive*) olmayı önceleyen etkinlik teorisi (*activity theory*), bu hususta Burman’ın altını çizdiği bir yaklaşım olmaktadır.

Vygotsky’nin düşüncesinden yola çıkılarak geliştirilen ve çeşitli kaynaklarda sosyo-kültürel etkinlik teorisi olarak geçen bu yaklaşıma göre, öğrenme ve gelişim birbirinden ayrılmıştır. İnsan etkinliğini harekete geçiren yapıntılar (*artefacts*), yani öğrenme için kullanılabilir araçlar, metinler ya da belgeler sürecin belirleyicileri olarak işlev görürler. Öğrenmenin amacı, grubun neyi öğrenmeyi hedeflediği ve bireylerin motivasyonunu sağlayan faktörler ile etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğinin planlanmasıyla bir eğitim modeline dönüşen bu teorinin prensipleri ise; nesnel olma gereği, içsel ve dışsal olanın ayrılarak öğrenmenin gerçekleşmesi, araçsallık ve gelişimin bağlamsal olarak ele alınması şeklinde sıralanabilir. Burman’ın (2008b, s. 25) Vygotsky’nin dilin gerekçelendirme yetisini sağlaması savına eklediği nokta, Kohlberg’e referansla ahlaki ve duygusal gelişim olurken; Piaget’nin bilişsel kuramını yine ahlaki ve kültürel bağlamı ilave ederek yapı sökümü uğratması dikkat çekicidir. Öğrenme etkinliği çocuğun gelişiminin bir sonucu değil parçası olarak işlemeli; çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine, ahlaki ve duygusal durumu, hatta sınıf ve cinsiyet konumunun ne olduğu gibi değişkenlerin hesaba katılarak her çocuğun özgünlüğü noktasında hassasiyet gösterilmelidir.

Gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar ilerlemeci eğitim anlayışına esin kaynağı olduğu gibi, sosyo-kültürel eleştiriler alternatif eğitim uygulamaları ve çocuk-merkezli pedagojik yaklaşımlar noktasında önemli düşünsel kaynaklar olma vasfını taşımaktadır. Eleştirel pedagojiye, daha çok öğretmenin konumu ve öğrenme eyleminin gelişimden ayrılması, çocuğun bizzat öğrenmeye hazır özneler olarak görülmesi fikrine dayanmaktadır. Çocukların gelişimsel farklılıkları bir yana, cinsiyet ve sınıfsal farklılıklarının değerlendirilmeye alınması gibi yeni anlayışlara gelişim psikolojisi eleştirilerinin yanı sıra, genel olarak eleştirel psikoloji teorilerinde karşımıza çıkmaktadır. Wilkinson (1997, s. 254), Kohlberg’in klasik teorilerini eleştiren, çocukluğun bizi sınırladığı görüşüne karşı çıkan kuramcılardan birisi olarak, cinsiyet farklılıklarının yerinden edilmesi ve yeniden kurulması gereğine değinirken, Burman’ın marjinalize olmak konusundaki uyarılarının da altını çizmektedir. Burman (2008b, s. 289), psikolojideki yaklaşımların toplumsal cinsiyet hususundaki sınırlılıklarını eleştirirken, Kohlberg’in gelenekçi tutumuna karşı çıkar; ona göre, kadının yakınlık kuran, şefkatli ve özen gösteren olduğu yönündeki iddiaların her biri ahlaki gelişim konusunda çifte standartlı bir tutum taşıma anlamına gelmektedir. Ahlaki gelişim dışında egosantrik düşüncenin aşılması noktasında da toplumsal cinsiyete bağlı çifte standart son derece belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır: kadın özneler kendi ihtiyaçlarını gözettiğinde “bencil” damgası yerken,

erkekler için bu özne olmakla, bireyselleşmekle ilgili bir durumdur. Cinsiyet farkları noktasındaki bu gibi eşitsiz bakış açılarının aşılmasının yolu da erken çocuklukta söz konusu meselelerin öğrenmenin bir parçası olmasından geçmektedir.

Çocuklar için felsefe, Metacognition ya da yeni pedagojinin olanakları

“Felsefe öğretme ve felsefileştirmenin öğretilmesi” alt başlığını taşıyan *Özgürleşmenin Okulu Felsefe* raporu (UNESCO, 2007) yaş gruplarına göre sınıflandırma yaparak, felsefenin okul öncesi, ilkökul, orta öğretim ve yüksek öğretim seviyelerinde öğrenilmesine ilişkin teorik varsayımlar sunmakta, farklı ülkelerden uygulama örnekleri aktarmaktadır. Okul öncesi ve ilkökul düzeyinde felsefenin yöntemleştirilmesinde felsefi alanlardan hareketle üretilen sorular şöyle sıralanabilir: *etik* alanda çocuklar için felsefi düşünmenin arzu edilebilirliği; *politik* olarak “felsefe hakkında” söz etmenin mümkün olup olmadığı; *psikolojik* açıdan çocukların felsefe yapma kapasiteleri; son olarak *irade* açısından ise, felsefenin diğer alanlarda öğrenmeyi kolaylaştırıcı olanakları tartışma konusudur. Çocukların felsefe yapmasının koşullarının biyolojik ve kronolojik etkilerle ilişkili olduğuna dikkat çeken rapor, aynı zamanda, psikolojik olgunluk, çocukların sınıfsal, sosyal ve kültürel açılardan hangi konumda yer aldıkları meselelerine değinmekte, felsefe yapmayı “zihnin psikolojik bir durumu” olarak yorumlamaktadır.

Çocukluk döneminin hangi yaş ya da zaman dilimini kapsadığı, ne zaman başlayıp bittiği gibi soruların çocukluk konusunda zamana dair felsefi bir sorgulama başlatma potansiyeli bir yana, erken çocukluk döneminde sorulan sorular çocukların epistemolojik merak taşıdığını açıkça göstermekte ve çocukların felsefi düşünmeye uygun olduklarına işaret etmektedir. Örneğin, yetişkin dünyasında konuşulması güç konulardan birisi olan ölüm ile ilgili sorular 3 yaşta rahatlıkla sorulabilmektedir. Buna göre, çocukların bilişsel düzeylerinin geliştirilmeye açık olduğu kadar, sanıldığından daha geniş olma ihtimalinden de söz etmek mümkündür. Dolayısıyla bu noktada, klasik gelişim teorilerinin eleştirisinin yanı sıra, çocukların eleştirel (*critical*) ve yansıtıcı (*reflective*) düşünme potansiyellerini göz önünde bulundurmak, özellikle dil ve konuşma becerisi olan çocuklar açısından felsefenin olanağını kabul etmek önemli gözükmektedir. Felsefenin uygulamalı alanlarından birisi olarak çocuklarla felsefe, diyaloga dayalı yapısı nedeniyle dil konusunda belli bir yetkinliğe ulaşmayı gerektirse dahi uygulanabilirlik açısından çocuğun sahip olduğu kavram setinin kapsamına bağlı olarak farklı düzeylerde gerçekleşme potansiyeli taşır. Çocukların kendileri için düşünmeleri, gündelik hayatları ile ilişkili tanımlı bir problemi çözebilmeleri, somut olgulardan yola çıkarak

genellenebilir bilimsel bilgiye ulaşmaları ve gerektiğinde karşılaştıkları sorunları kavramsallaştırabilmeleri bu pratik eylemin aşamaları arasında sayılabilir.

UNESCO raporu (2007, s. 15), felsefi düşüncenin aynı zamanda vatandaşlık prensibi ve kişisel gelişimle bağlantısından söz eder: düşünceli olma, empati kurma ve başkasının düşüncesine özen gösterme demokratik vatandaşlıkla örtüşmekteyken, egosantrik düşüncenin aşılması anlamına gelir. Düşünen bir varlık olduğunun farkına varma ise çocuğun kişisel gelişiminin başat noktası olarak görülebilir. Düşündüğünü düşünen özne, başkasını dinler, kendi fikrini savunur ve insana değer gösteren bir tutum kazanır. Konuşma aracılığıyla düşünen ve dili düşünmenin aracı haline getiren çocuk, felsefe yapmaya yetkin hale gelmektedir. Felsefenin gerekçesini merak etme ve sorgulama, sürecini düşünme ve konuşma, sonuçlarını ise değerlendirme ve eyleme olarak özetleyen raporda aynı zamanda *etkinliğe-dayalı yaklaşım*, eğitimin bir parçası olarak felsefi soruşturma için önerilmektedir. Etkinliğe-dayalı yaklaşıma göre, bilimsel süreçlerde ortaya konan bulguların hatırlanması için felsefe araçsallaştırılabilir. Deneyime dayalı öğrenmeye nazaran felsefenin eğitimin bir parçası haline getirilmesinin gereğiye, çocuktaki varoluşsal, metafizik ve ontolojik merakla açıklanmaktadır.

Eleştirel pedagoji ve özgürleştirici eğitim kavramlarıyla paralelliği kurulabilecek yaygın teorilerden birisi olarak “Çocuklar/topluluklar için Felsefe” (Lipman, 1992), kısaca P4C (*Philosophy for Children/Communities*) yaklaşımına göre, çocukların bilgiye ulaşmalarını, hatta bizzat bilgiyi üretmelerini sağlayan şey, gerekçelendirme yöntemidir. Felsefenin merakla başladığı düşüncesiyle hareket eden Lipman, Lewis’in öğrenme eylemini “epistemolojik merak” etme şeklinde tanımlamasına benzer şekilde, çocukların felsefi diyalog aracılığıyla bilgiyi keşfedeceklerini iddia etmektedir. İlk defa 1970-1971 senelerinde düşük gelir grubundan (beyaz) öğrenciler ile orta sınıf olarak addedilebilecek siyah öğrencilerin bulunduğu Rand School’daki 5. sınıf gruplarıyla uyguladıkları çalışmalarda P4C yaklaşımını bir yöntem olarak deneyimlemişlerdir. Rastgele belirlenen yirmişer kişilik iki ayrı grupla yapılan çalışmalarda, insan yaşamını düzenleyen çeşitli fikirler çocuklarla tartışılmış, neticede çocukların ahlaki bir karşılıklılık çerçevesinde, muhakeme (gerekçelendirme/*reasoning*) kapasitelerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Lipman’ın John Dewey temelli pragmatik felsefeye dayanan ve eğitim amaçlı geliştirilen modelinin yanı sıra, Nelson’un Sokratik metodu ile McCall’un “Felsefi soruşturma topluluğu” [Community of Philosophical Inquiry - CoPI] bu alandaki bilinen diğer tekniklerdir. UNESCO (2007) raporunda bunlara ilaveten Sokratik temelli yaklaşımda Oscar Brenifier’in geliştirdiği araçlardan ve Jacques Levine’den söz edilir. Levine’nin

1996 tarihli çalışmasının özgün yanı (akt. UNESCO, 2007, s. 35), 3-4 yaşındaki okul-öncesi çocuklardan 16 yaş orta öğretim sonuna kadar farklı yaş gruplarını ele almış olmasıdır. Lipman felsefi bilimsel gerçekliği temel alıp akıl aracılığıyla dış dünyanın algılanmasını öncelerken; Levine'nin yaklaşımı yaratıcı ve eleştirel düşüncenin merkeze alınmasını, bilişsel ve sosyal psikolojideki anlayışın dil ve eğitimle harmanlanmasını öne çıkarmaktadır. Bu bölümün ilerleyen kısımlarında 5 yaş grubuyla gerçekleştirilen bir çalışmadan örnekler *Felsefi Soruşturma Topluluğu* deneyimi ekseninde aktarılmaktadır. Yapılandırılmış bir saha çalışmasına dayanmasa dahi farklı çocuk gruplarıyla gerçekleştirilen P4C uygulamalarından örnekler de ilgili kısımlarda paylaşılacaktır. Farklı yaş gruplarıyla aynı konular ekseninde tartışma açarken kullanılan yöntem ve yaklaşımların çeşitlendirilmesi gereği, bu tip çalışmaların aslında en çok Levine'in anlayışına uygun olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Fakat bu konuda kesin bir yargıya varmak, en azından karşılaştırmalı bir tartışma açabilmek için sistematik bir saha kurgusunun oluşturulması gerekli gözükmektedir.

Alternatif ve katılımcı eğitim modellerine dair tartışmaların arttığı günümüzde, çocuklar ile felsefe alanında yapılan uygulamalara her geçen gün yenileri eklenmektedir. Özellikle İngiltere ve ABD'de güncel uygulamalara rastlandığı gibi, ülkemizde de uygulayıcılar drama ve sanat ağırlıklı başka pratiklerle felsefi soruşturma topluluğu modelini disiplinler arası bir hale getirmeye çalışmaktadır. Sadece yaklaşım açısından değil, diyaloglara dahil olan içeriğin kapsamı açısından da çeşitliliğin temel alındığı görülmektedir. 2003 senesinde Wisconsin, Madison'da, Marquette (Georgia O'Keefe) Ortaokulundaki bir uygulamada, 10-11 yaşlarında, farklı etnik kökenlerden, ağırlıklı düşük sosyo-ekonomik düzeylerden yaklaşık 600 öğrenciyle yapılan çalışma örneğinde öğrenciler kısa biyografilerle kendi kimliklerini inceleyerek, kişisel farklılıklarını merkeze almış, kendilerine ve dünyaya dair sorular üretmişlerdir. Sorular arasında öldükten sonra ne olacağı, fiziksel özelliklerinin sınırlılıkları, ailelerini seçememeleri durumu, ten renklerinin farklılığı, bazı insanların neden daha iyi/kötü olduğu, âşık olmanın sebebi, politikacıların dürüst olmaması, evrenin yaratılması, ırkçılığın nasıl başladığı, dinlerin nasıl geliştiği, çift cinsiyetliliğin imkânı gibi pek çok konu yer almıştır. Felsefi sorgulama pratiğinin belki en önemli yanı, her konuda çeşitli soruya olanak tanınması ve temel amacında soruya cevap üretmektense, sorgulama yöntemi aracılığıyla düşünce olanaklarının artırılarak, zihinsel özgürleşmenin gerçekleştirilmesi, bilginin birlikte, karşılıklı ve yaratıcılığı sürdürerek var edilmesini sağlayabilmesidir.

Mohr Lone ve Israeloff (2012), Levine (1996'dan akt. UNESCO, 2007) gibi, felsefenin K-12 düzeyinde, okul öncesinden ortaokul sonuna dek uygulanmasının

öneminden söz ederken, etik, epistemoloji, metafizik (ontoloji) ve estetik alanlarını ayırarak her alan için uygun araçların neler olabileceğine örnekler çerçevesinde değinir. Özellikle okul-öncesi ve ilkokul düzeyinde epistemolojiyle hedeflenen aşamalar kendinin-farkında-olma, kavram biçimlendirme, tanımlama, bilginin kaynağını soruşturma ve yeni bakış açıları kazanma olarak sıralanabilir. McCall da (2009) çocuklar ile felsefenin başlangıcında nasıl araçlarla konuya girileceği üzerinde durur. Tartışma başlatıcı olarak tanışma/karşılaşma sırasında bir metin okunabileceği gibi, çocuklara bir görsel materyal verilebilir, birlikte video izlenebilir; bir şarkı söylenebileceği ya da şiir okunabileceği gibi doğrudan soru sorulabilir. McCall, tıpkı Piaget ve Vygotsky gibi felsefe kuramını geliştirirken, belirli çocuklarla deneyimlerinden yola çıkmış, John, Christine, Laura ve Paul ismini verdiği çocukların hikâyelerinden hareketle teori inşa etmiştir. Çocuklara yöneltilen sorular; eylem ile yalan arasındaki ilişki, güvenin ne anlama geldiği, neyin doğru olduğunun nasıl bilineceği gibi etik ve epistemolojik konulara da dahil olabilir; davranışı değişen kişinin kendisinin değişip değişmediği, kişiyi olduğu kişi yapanın ne olduğu gibi ontolojik alanlarda da üretilebilir.

“Haklı gerekçeleri bulunan eşitsizlikler var mıdır?” ya da “Birini korumak için yalan söylenebilir mi?” gibi etik açıdan sorgulanması zor konuları, faydacılık ilkesi ile deontolojik etik arasındaki ikilikte konumlandırılan McCall, çocukların başkasının faydasını gözetme durumlarını, yahut Kant'ın deontolojik etik prensibine yakın bir biçimde bir şeyi “doğru olduğu için yapma”, sözelimi hiçbir koşulda yalan söylememe ilkesini korumak kaydıyla akıl yürütebilme becerilerini Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarına göre yorumlayarak, erken çocuklukta en üst basamağa gelmenin olanaklı olduğuna dikkat çekmiştir. Etik konusunda çok küçük yaşta çocuklarla tartışma yapma olanakları, belki felsefenin diğer alanlarından daha fazladır. Sözelimi, İstanbul'da bir okul öncesi kurumda gerçekleştirdiğimiz uygulamalarda, çocukların eylemlerinin sonuçları üzerine düşünmeleri, kendi hayatlarından verdikleri örneklerle farklı çıkarımlarda bulunmaları sıklıkla gözlenmiştir. Erken çocukluk döneminde ahlaki değer ve yargılarla karşılaşan ve yetişkinlerden neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda direktifler duymaya başlayan çocuk, öğrenmeyle eşzamanlı olarak sorgulama sürecine de başlar. Bilhassa yalan söylemenin her koşulda yanlış olduğu savı, 4 yaşta çocukların hemen dile getirdiği, ardından eylemin sonucuna bağlı olarak, birisinin iyiliği için, birini mutlu etmek ya da üzmemek için yalan söylemenin yanlış olmayabileceği gibi çıkarımlarla tartışmaya açılabilir. Bu gibi oturumlarda özel olarak dikkat çeken bir başka şey, küçük çocukların soyut kavramları daha çok duygular ya da hissettikleri,

hissettirdikleri üzerinden yorumlamasıdır. Bu durumsa, benmerkezci düşüncenin terk edilmesinin, aslında okul öncesi kurumda ilksel sosyalleşmeler aracılığıyla gerçekleştiğini gösterir niteliktedir.

Düşünmenin Değişimi isimli kitabında felsefi tartışmaları güncelleştiren McCall (2009), Laura ve Paul olarak adlandırdığı çocuklarla bir resmi güzel yapan şeyin ne olduğu ile estetik alanına sivrarken, sayıların gerçek olup olmadığının tartışıldığı bilim felsefesine temas etmekle kalmaz, hayvanları kafese koymanın adil olup olmadığının tartışılmasıyla güncel bir hayvan etiği konusunu gündeme getirir ve ekolojik denge arayışından söz eder. İnsan ile robotları karşılaştırarak ontolojik bir soruşturmayı robot varlıklar üzerinden bir “soruşturma topluluğu” kurarak gerçekleştiren McCall (2009), 5 yaşındaki çocuklara düşünen bir insanlar ilgili sorular yöneltirken “Karşıdakinin gerçek bir insan olup olmadığını nasıl anlarsın?” diye sorduğunda, çocuklardan birisi önce “Gerçek olmasaydı düşünemezdi. Ve yapamazdı, vücudunun hiçbir bölümünü hareket ettiremezdi ve işe yaramazdı,” karşılığını vererek hareket etme ile gerçeklik arasında bir ilişki kurar. Burada her ne kadar var olmak, gerçeklik, canlılık, insan olmak gibi kavramlar birbiriyle karışsa da –McCall tartışmanın felsefi bir düzlemde olgusal bir düzleme kaymasına bir süre karışmaz, uzun soluklu bir tartışma yürütüldüğü için çocukların serbest konuşmalarına müsaade eder- çocukların “canlılık” hususunda akıl yürütmeleri ilgi çekicidir. Çünkü “Gerçek olmasaydı düşünemezdi” yorumuna karşılık olarak robot örneği çocuklardan gelir, içlerinden birisi “Robot tüm vücudunu hareket ettirebilir ama o gerçek değildir,” diyerek robotu insandan ayırır.

Robotun dış görünüşüyle ilgili konuşulduğu sırada robotun dışına “deri gibi görünmesi için benzer maddeler koyabileceğini” söyleyen bir çocuk “onu insana benzetebilirsin. Böylece okula gidebilir ve her şeyi yapabilir. O zaman robot beyni o kadar çok şey öğrenir ki muhtemelen bir robot olabilir” diyerek robotların öğrenebilecekleri düşüncesini gündeme getirir. Robot ile insan arasındaki ayrımın ne olduğu konusuna geldiklerindeyse, robota iğne batırmayı deneyerek onun canlı olup olmadığını keşfedebileceği fikrinden söz edilir; buna göre canı acıyan, bedeni kanayan varlık insandır, aksi halde o “şey” bir robottur. Tartışma bu eksende ilerlerken, bir başka çocuk insanın bütün olmasını bir koşul olarak ortaya atar ve şu cümleyi kurar: “iki metal bacağına sahip olsan da, hâlâ insansındır [...] hâlâ insan beynine sahibisindir.” Fakat “beyin” hususu bir başkasını ikna etmez ve tartışma “kalp” organına evrilir: “biliyorsun ki kalbin vücudunda kan dolaştırır. Eğer vücudun metalse ve sadece kafan kaldıysa, o zaman hemen orada kopar. Kalbin beynine kan göndermek için orada olmayacak. Bu durumda gerçek bir insan olmazdın, hatta canlı bile olmazdın.”

Ölümün tanımlanması konusunda tıp alanında hâlâ kalp ölümü ile beyin ölümü arasındaki ayrım üzerine

ontolojik tartışmaların yapıldığı, tıp ontolojisi gibi bir alanla birlikte pozitif bilimlerle felsefe arasında köprüünün kurulduğu günümüzde, 5 yaşındaki çocukların robotun insan olup-olmaması, robotun canlı-cansızlığı gibi bir tartışma ekseninde yaptıkları bu akıl yürütmenin düzeyi önemli gözükmektedir. İstanbul’da okul öncesi bir kurumda 4 yaş grubuyla gerçekleştirdiğimiz bir etkinlik sırasında çocuklarla bir animasyon izleyerek tartışma yürüttüğümüz örneğe de burada kısaca değinmeli: İnsanların çeşitli nesnelere dönüştüğü kısa filmde, çocuklar “insan görünümlü robotlar” olduğundan söz ettikten sonra gerçek olamayacak hemen her şeyi “robot-ev”, “robot-ağız” gibi ifadelerle adlandırdılar. İnsanların “içine mekanizma yerleştirilerek” onların insanın yapamadığı şeyleri yapabilmesi ihtimalinden söz eden çocuklar, insan-makine birleşimiyle insandan-üstün varlıkların yapılabileceği düşüncesini ortaya attılar. 5 yaş grubunun yaratıcı fikirleriyle felsefi düzeyden çok kurgusal bir eksende sürdürülen bu tartışma aslında hayal gücüyle analitik düşünme arasındaki köprüünün kurulmasının önemine işaret etmesi bakımından önemliydi.

Yöntemsel olarak felsefi soruşturmanın sanat odaklı başka etkinliklerle beslenmesi ya da kurgusal alandaki örnekler üzerinden şekillendirilmesi, burada değerli bir tartışma konusu. Özellikle küçük yaş grubuyla gerçekleştirilen çalışmalarda çocukların hareket ihtiyacı, konsantrasyonlarının görece kısa süreli olup gerçekleştirilen etkinliklerin yarım saati aşmayacak şekilde planlanması gibi sınırlılıklar da göz önünde bulundurulduğunda, esasında bu gibi kısa film, animasyon ya da resimli kitaplar bütün bir tartışma süresince arka planda kolaylaştırıcı bir materyal olarak kullanılmaya devam edilebilmekte. Kimi zaman deneyim aracılığıyla ve dolayısıyla süreç içerisinde, daima çocuk grubunun özelliğine, çocukların kendi aralarındaki dinamizmine, olası çelişki ve ortaklıklarına bağlı olarak, yöntemlerin çeşitlendirilebileceği muhakkak. İnsanın diğer türlerle ilişkisi gibi kavramsal açıdan zorlayıcı konular, sadece deneyim ve dil kullanımları noktasında değil, çocukların ebeveynlerine bağlılığı açısından da yaş grubu üzerine özel olarak düşünmeyi zorunlu kılmakta. Erken çocuklukta, ebeveynlerine son derece bağlı oldukları aşamada, bireyselliklerinin gelişmekte olduğu süreçte çocuklar, kimi zaman ebeveynlerinin görüşlerini tartışma ortamına taşıırken -alıntılarla ya da kendi cümlesi gibi tekrar ederek- kimi zaman uygulayıcı yetişkin, ebeveynlerden gelecek muhtemel tepkileri gözetererek konu sınırlarını çizmektedir. Çocukluk dönemiyle ilgili toplumsal olarak kabul edilmiş normların zorlanması ya da dönüştürülmesi de aslında tam olarak pratik felsefe alanındaki karşıt fikirlerin bir aradalığıyla mümkün gözükmektedir. Bu açıdan çocuklarla felsefe metodunun aynı zamanda topluluklarla felsefe anlamını

taşınması da yeniden düşünmeye değerdir.

Belli bir yaş grubunun gelişimiyle ilgili sınırlılıklar nedeniyle ilk bakışta fark edilmeyen olanakları açığa çıkaran felsefi soruşturma topluluğu fikri, sadece yetişkin uygulayıcının varlığıyla bile kuşaklararası bir etkileşim aracılığıyla birlikte düşünmeye kapı aralamaktadır. Çocuklarla felsefe metodolojisinin eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen yanlarının yanı sıra, bireyler arası iş birliği ve özeni ilkesel olarak benimsediğini düşünecek olursak, bu uygulamaların kuşaklararası bir köprü kurma işlevini ve hatta yeni jenerasyonların değişen dünya karşısında değişen biliş düzeylerini anlama ve yorumlama olanaklarını gündeme getirdiklerini tasavvur etmek mümkün hale gelmektedir. İnsansız araçların, akıllı cihazların evreninde yaşayan yeni jenerasyonların bu gibi tartışmaları erken çocuklukta felsefi soruşturmaya ele alma becerileri, soyut kavramlar üzerine düşünerek akılcı bir perspektif geliştirmelerini sağlayacak ve karmaşık argümanlar üzerine akıl yürütmeleri mutlaka onlar açısından kazanıma dönüşecektir. McCall'un (2009) alıntılıdığı ilgili tartışmanın ilerleyen aşamalarında, çocuklar robotların insanlardan *"farklı düşündüğü"* sonucuna varırlar; *"insanlar onları yapar, içine ne koyduklarını bilir."* Tartışmanın daha sonraki safhasında ise, robotların her şeyi yapıp yapamayacağı sorusuna verilen cevap, insan ve robot arasındaki ayrımın ortaya konmasını sağlamaktadır: *"...şey dışında – çünkü onu yapan insan komuta sahipti. Robotu yaptı, serbest bıraktı, robotun her ne istediye onu yapması dışında."* Yani 5 yaşındaki çocuklar bir felsefi soruşturma sırasında robotun ancak insanın bildiği kadarını yapabileceği, "kendi her isteğini" yapamayacağı gibi bir mantıksal çıkarımda bulduklarında insan ve insan-ürünü-robotun iradelerini karşılaştırabilmektedir.

Önceki bölümlerde, Piaget'nin animizm konusundaki varsayımlarına robot-varlıkların canlılığı üzerine tartışma açarak güncel bilgiler ekleyen Turkle'a değinilmişti. McCall'un yukarıda sözü edilen felsefi soruşturma oturumunda ise, çocukların *cogito* keşfi merkeze alınmakta, robot-canlılık konusu tartışmayı ontolojik bir düzeye taşısa da temel olarak düşünme ile rüya görme arasındaki ilişki vurgulanır. Buradaki çocuklardan birinin *"düşünmeden rüya göremezsin"* iddiası, Piaget'nin (1971, s. 109) aynı konuyu gündeme getirdiği 6 yaşındaki çocuğun *"rüya düşüncelerden yapılmıştır"* ifadesini akla getirmektedir. *"Düşünmediğinde ama rüya gördüğünde hayal gücün düşünmektedir"* deyişi ise hayal ile düşünce arasındaki çizgide, çocuğun düşünmesi üzerine düşünmeyi gerekli kılarak gelişimsel kuramların etkisini yeniden düşünmeyi sağlama potansiyeli taşımaktadır. Çocuklarla felsefe programlarında farklı bakış açılarının hoşgörüle karşılanması, başkasını anlama ve diyalog kurma, sosyal-entelektüel ilişkiler geliştirme, diyalog kurma, düşünce paylaşmayı öğrenme, başkalarıyla iş birliği içinde olma ve başkalarının fikirlerine

değer verme gibi kazanımlar, konunun eğitimle ilgili boyutunu göstermektedir. Bunların yanı sıra McCall, 5 yaşla felsefe etkinliklerinde soyut felsefi kavramları tartışma konusundaki yetkinlikleri; faydacı etik, erdem etiği ve deontolojik etiği dönüşümlü olarak kullanma becerilerine sahip olmalarını dikkate değer bulmaktadır. Erken çocuklukta bu gibi tartışmalar sayesinde eleştirel düşünme, yaratıcı gerekçelendirme, ahlaki gerekçelendirme becerilerinin kazanılacağına; dinleme, konuşma, iletişim, muhakeme, kavram oluşturma ve üst bilişsel (meta-cognitive) becerilerin artırılacağına da dikkat çekmektedir.

Tıpkı McCall gibi felsefe için araçlar geliştiren, bunun için Lipman'ın yaklaşımından yola çıkan Worley (2018) *metacognition* kavramı üzerine yazısında "düşünmenin kendisi üzerine düşünme" olarak tanımladığı "üst-biliş" olarak Türkçeleştirebileceğimiz yaklaşımın çocukların "amaç-odaklılığını, kendilerinin bilincinde olmaları ve kendilik-farkındalığına sahip olmaları" aşamalarına yarar sağlamasına değinmektedir. Çocukların düşünmesini merkeze alan Bjorklund (2012, s. 281) ise, çocukların sayı saymak gibi basit bir bilişsel işlem gerçekleştirmeleri sırasında kendi bilişsel yetenekleri üzerine bildiklerinde daha büyük sayıları kavrama ve işlem yapma yetilerinin kolaylaşacağına dikkat çekerken, meta-hafıza, meta-dikkat, meta-kavrayış gibi safhalarla birlikte öğrenme modellerinin düşündüğünün farkında olan çocuklar açısından daha farklı biçimlerde yeniden ele alınabilirliği üzerinde durur. Bjorklund'ın düşüncesine göre, çocuğun kendinin farkında olması ve gelişim konusunun sanıldığından daha hızlı ve geniş kapsamlılığı konusu, dikkat ve hafızanın bilincinde olmakla olanaklıdır. "Düşünme-üzerine-düşünme" çocukların felsefi soruşturma potansiyeliyle doğrudan bağlantılı görünmesi gereği, felsefenin kullanımıyla gerçekleştirilen bir yeni eğitim arayışında kendinin farkında olan-kendini düzenleyen ve yeniden kuran çocuk-özneyi merkeze alan yeni pedagojik modellerin oluşumu açısından potansiyel taşır. Bu noktada, çocuklar için/ile felsefe uygulamaları hem çocuğu özne olarak tanımlaması, böylece yetişkinden özerk hale gelerek özgürleşmesine olanak vermesi, hem de eğitimin bütün süreçlerinde araçsallaştırılması sayesinde karşılıklı öğrenmeyi güçlendirici etki yaratması açısından değerlendirilmelidir.

Sınırlı bir süre belli bir felsefi alanda karşılıklı diyalog içerisinde öğrenme bütün yaş gruplarında geçerli bir durumken, erken çocukluğun ayırıcı yanı, gelişmekte olan zihnin bütün eylemleri sırasında öğrenmeye devam etmesidir. Bu öğrenmenin kendisi üzerine düşünme ya da düşünmeyi düşünme ise, ancak uygulamaların mekân ve zaman sınırlarının dışına taşıldığında daha etkili olacaktır. Sosyalleşme aşamasında olan çocukların ev sınırlarının dışında ikinci

mekânları olarak okulda ve bilhassa sınıf ortamında olmaları bu grup etkinlikleri sırasında belirleyicidir. Sınıf ortamının ötesinde insan ve insan olmayanlarla ilişkilerin başkalaşması çocukların canlılığa bakışına dair yeni çalışmalarda dikkat çekmektedir. Deneysel, bilişsel, etkisel, iletişimsel ve hepsinden öte dinamik yöntemlerin gerekliliğini vurgulayan çalışmaların birinde, bütün bu yöntemlerin ancak sınıf ortamının sınırlarının ötesinde olanaklı olduğunu belirtilmektedir (Bodenhorn ve Lee, 2022). Mekân ve zaman faktörünün etkisi küçük yaş gruplarıyla gerçekleştirilen etkinlikler açısından oldukça önem taşımakta, çünkü erken çocukluk döneminde ilgisi hızla değişen çocuklar, öğrenmeyi günün her anı farklı alanlarda sürdürmekte. Kapalı bir sınıf ortamında ve sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde, ancak süreklilik sağlandığı takdirde bütün zaman içerisinde çocuklarda belli bir değişime tanıklık etmek mümkünken, okul duvarlarını dışına taşan, oyun alanlarında farklı etkinliklerle bütünleşen ve günün her saatine yayılan uygulamalarda ise çok daha kısa süre içerisinde çocukların düşünce süreçleri ve birbirleriyle ilişkilerinde felsefi uygulamanın yansımalarına tanık olmak mümkün.

Sonuç

Dünyanın pek çok ülkesinde eğitim programına girmese dahi, atölye çalışmaları düzeyinde P4C teknikleri çeşitli seviyelerde uygulanmaktayken bu gibi olanakların yeniden değerlendirilmeye açılması ve farklı alanlar özelinde tartışılması pek çok açıdan anlamlı gözükmektedir. Lyotard'ın postmodernlik üzerine yazısına referansla, çocukluğun tıpkı postmodernizm gibi "anlatılamaz, elle tutulamaz, anlaşılabilir ve temsil edilemez" olduğunu belirten Burman (2008b), aynı zamanda modern psikolojinin yeniden ürettiği tekil ve akılcı öznenin yerini alan liberal, hümanist, tarihin yeni devinimleriyle dönüşen "postmodern özne olarak çocuk" ifadesiyle yeni bir çocuk tipinden söz eder. Hızlı politik değişimlerin, yeni sosyal hareketlerin ortasında, epistemolojik, ekonomik ve ekolojik belirsizlikler çağında yaşayan bu çocuk, aynı zamanda iklim değişikliği konusunun "iklim krizi" olarak okunmasını sağlayan, dijital teknolojiler aracılığıyla örgütlenen öznelere evrilmekte olan çocuktur. Bugünün krizlerinin ortasında yetişmekte olan bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünceleri belki her zamankinden daha fazla önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, çocukluk deneyiminde, yine büyük oranda teknolojik gelişmeler nedeniyle yaşanan dönüşümler, erken yaşta çok fazla bilgiye maruz kalan çocuğun hakiki bilgiye ulaşması, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi konularda erken yaşta yetkinleşmesini zorunlu kılmaktadır.

Her ne kadar büyüme kavramının kendisi ve çocuk öznenin hayatının hangi evresinde nasıl bir

sorumluluk yükleneceği konularının her biri başka felsefi soruşturmalara kapı açacak öneme sahip tali konular olarak önümüzde dursa da burada erken çocukluk döneminde eleştirel düşünce ile düşünmenin kendisini düşünmenin öneminin altı her halükârda çizilmelidir. Özne işlevini kuran tarihsel koşullardan etkilenmesi gereği, organik ile sibernetiğin iç içe geçtiği oluş olarak *cyborg*dan ayrıldığı iddia edilen (Burman, 2008b, s. 54) yeni-çağın-çocuğu, *cyborg*ün özne olup olmadığı sorusunu gündeme getirecek donanıma sahip olduğu takdirde, bir "şey"ın kendi tarihinin eksikliğini yaşamaması, tarihselliğin deneyimiyle özneleşmesinin olanağını tartışır hale gelecektir. Böyle bir noktada kişinin kendi özneliğini, zamanın etkilerine bağlı ve tarihsel bilince sahip bir şekilde sorgulayabilmesi mümkün olabilir, haliyle bu biliş düzeyinde tartışma yürütme yetkinliğine sahip özne çocuklar, geleceğe dair olanaklar ve olasılıklar üzerine daha radikal akıl yürütme becerisi geliştirme potansiyeli taşırlar.

Bugünün belirsizlikler çağında, hızlı değişimlerin ortasındaki çocuk öznelerin seslerinin duyulur olmasına imkân tanımak, onların düşünme becerilerinin erken çocuklukta evrilmesini olanaklı kılmak onların soruşturan özneler olmasından geçmektedir. Politik öznelere dönüşen çocuklar için yeni bir pedagojinin inşasının nasıl gerçekleşeceği, bu pedagojide aktif öznelerin bizzat çocuklar olmasının olanağı, çocukların güçlendirilmesinden geçmektedir. Erken çocuklukta felsefenin araçsallığı, en azından bu anlayışta kurucu rol üstlenmemizi sağlayabilir. Böylece Piaget'nin "gelişim düzeyimizi aşacağını" belirttiği çocukların kendi tarihselliklerini yeniden üretmeleri mümkün hale gelebilir. Bir başka deyişle *yeni* erken çocuklukta "felsefe hakkı"nın varlığından söz etmek anlamlı ve hatta gereklidir. Felsefe uygulamalarının yaygınlaşmasının yanı sıra, bu uygulamaların çeşitlenmesi ve metodolojik açıdan farklı disiplinlerle iç içe geçmesi ise çocukluk antropolojisi ile çocuk kültürü alanları açısından araştırmaya değer konular olarak gözükmektedir. Farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilen felsefe çalışmalarında nasıl çeşitli yollar izleneceği, hangi araştırma tekniklerinden yararlanılacağı ve nihayetinde yeni pedagojinin prensiplerinin çocuklar ile birlikte nasıl kurgulanacağı konularının her biri ilerleyen çalışmalar için başlangıç noktası yaratmakta, olası saha süreçleri ise kuşaklararası evrensel bir öğrenmenin temelleri üzerine düşünmeye zemin oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Agamben, G. (2010). *Çocukluk ve tarih: Deneyimin yıkımı üzerine bir deneme* (B. Parlak, Çev.). Kanat Kitap.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. A. Tümertekin (Çev.). İthaki Yayınları.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R.

- Baldick, Çev.). Vintage Books.
- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*, 5th edition. Wadsworth.
- Bodenhorn, B., ve Lee, E. (2022). What animates place for children? A comparative analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, 53(2), 112-129. <https://doi.org/10.1111/aeq.12409>
- Bourdieu, P., ve Passeron, J. C. (1992). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Çev.). Sage Publishing.
- Burman, E. (2008a). *Deconstructing developmental psychology*, 2nd ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946169>
- Burman, E. (2008b). *Developments: Child, image, nation*. Routledge.
- Cole, R. W. (Ed.). (2008). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*, 2nd edition. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed*, 3rd edition (D. Macedo, Çev.). Bloomsbury Academic.
- Kohan, W. O. (2018). A conversation with children about children *Journal of Philosophy in Schools*, 5(2), 95-126. <http://doi.org/10.21913/jps.v5i2.1528>
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of education: Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Ranciere and Paulo Freire*. Continuum Press. <https://doi.org/10.5040/9781472581358>
- Lipman, M. (1992). On writing a philosophical novel. A. M. Sharp and R. F. Reed (Ed.) içinde, *Studies in Philosophy for Children* (s. 3-7). Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, 2nd edition. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Locke, J., ve Nidditch, P. H. (1979). *An essay concerning human understanding*. Clarendon Press.
- McCall, C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*, 1st edition. Routledge.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Mohr Lone, J., ve Israeloff, R. (2012). *Philosophy and education: Introducing philosophy to young people*. Cambridge Scholar Publishing.
- Piaget, J. (1971). *The child conception of the world*, 6th edition (J. Tomlinson ve A. Tomlinson, Çev.). Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Ranciere, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation* (K. Ross, Çev.). Stanford University.
- Rousseau, J. (1921). *Emile, or education* (B. Foxley, Çev.). J. M. Dent and Sons.
- Settersten, R. A. (2005). Linking the two ends of life: What gerontology can learn from childhood studies. *The Journals of Gerontology: Series B*, 60(4), 173-180. <https://doi.org/10.1093/geronb/60.4.S173>
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. Simon and Schuster.
- UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects* (UNESCO, Çev.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman (Ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Çev.). The MIT Press. (Özgün eserin basımı 1934).
- Vygotsky, L. S. (1999). *The Collected Works, Vol. 6: Scientific Legacy*. R. W. Rieber (Ed.). Kluwer Academic – Plenum Press.
- Wilkinson, S. (1997). Feminist psychology. D. Fox ve I. Prilleltensky (Ed.) içinde, *Critical psychology: An introduction* (s. 247-264). Sage.
- Worley, P. (2018). Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1), 76-91. <https://doi.org/10.21913/JPS.v5i1.1486>



2022. Telif hakları yazar(lar)a aittir.

Bu makale Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansının hüküm ve şartları altında yayımlanan açık erişimli bir makaledir.