

“Truffula Tohumlarının Yükümlülüğü”: Çocuk Edebiyatı, Rasyonalite ve Felsefede Çocuk Sesi

VICTOR JOHANSSON*

Ceviren **: VEFA TAŞDELEN***

Özet

Bu makalede felsefenin çocuklar adına nasıl konuşabileceğini, çocuğun felsefede nasıl bir sese sahip olabileceğini ve felsefe ile nasıl konuşabileceğini araştıracağım. Çocuğu, kendi felsefi soruşturmalarını yürüten sorumlu rasyonel varlıklar olarak görmemiz gerektiğini iddia edeceğim; ama sadece rasyonel kabiliyetlerinden ötürü değil, fakat aynı zamanda biz onları konuşma ortaklarımız olarak kabul ettiğimiz, onların akıllarını akıl olarak tanıdığımız, hem de onlarla konuştuğumuz ve onların da bizimle ve rasyonel topluluğumuzla iletişim kurmalarına imkân tanıdığımız için. Bunu iddia edebilmek için ilk önce Gareth Matthews’ın çocukluk felsefesini tersine çevirdim ve onun bazı kavramlarını Stanley Cavell’in felsefesi çizgisinde yeniden yapılandırdım. İkinci olarak kendi rasyonalite kavramımızı ve çocuk resmimizi daha yakından tecrübe edebilmek için, çocuk kitaplarını, *Loraks’ı*, *Kız Kardeşim Nerede’yi* ve Henrik Ibsens’in oyununu, *Vahşi Ördek’i*, ele aldım.

Abstract

In this paper I investigate how philosophy can speak for children and how children can have a voice in philosophy and speak for philosophy. I argue

143

Çocuk ve
Medeniyet
2017/2

* Victor Johansson, Journal of Philosophy of Education adlı derginin 2011 yılı 45/2 sayısında 359-377 sayfaları arasında yayınlanan “In Charge of the Truffula Seeds’: On Children’s Literature, Rationality and Children’s Voices in Philosophy” isimli makalesi için 8 Mart 2018 tarihinde kendi adına çeviri izni verdiğini, 19 Nisan tarihinde de dergiden yayın izni alındığını yazılı olarak bildirmiştir.

that we should understand children as responsible rational individuals who are involved in their own philosophical inquiries and who can be involved in our own philosophical investigations—not because of their rational abilities, but because we acknowledge them as conversational partners, acknowledge their reasons as reasons, and speak for them as well as let them speak for us and our rational community. In order to argue this I turn, first, to Gareth Matthews’ philosophy of childhood and suggest a reconstruction of some of his concepts in line with the philosophy of Stanley Cavell. Second, in order to examine more closely our conceptions of rationality and our pictures of children, I consider the children’s books, *The Lorax* and *Where is My Sister?* and Henrik Ibsen’s play, *The Wild Duck*.

Giriş

Nasıl olur da felsefe karmaşık ifadeleri ve rasyonel formu ile çocuklar adına konuşabilir ya da çocuklara felsefi bir ses kazandırabilir? Çocuklar felsefede seslerini nasıl duyurabilirler? Gareth Matthews’in metni bu sorulara bir cevap ima ediyor. Onun çocuklarla konuşması; felsefenin çocuklar, çocukların da felsefe adına nasıl konuşabileceğini gösteriyor. Bu makale bu sorular ışığında Matthews’in çocuklar için felsefesini yeniden kurma denemesi olarak okunabilir. Bu makalede çocukları hem felsefeciler tarafından eğitilmek suretiyle felsefeye katkı sağlayabilecek rasyonel varlıklar olarak kabul edebileceğimizi, hem de filozofların ifade tarzı kendilerine ulaşılabilir okuyucular olarak kendilerini tanıyabileceğimizi önereğim. Bir adım daha ileri gidip felsefe kendi araştırma alanı olarak çocuk edebiyatına dönerse hem filozoflar hem de çocuklar için bir eğitim olarak felsefedeki çocuk sesini araştırmanın mümkün olabileceğini iddia edeceğim. Bu durum, çocuklarla filozofça konuşmak için önemli bir teşebbüstür ve kimi sıradan durumlarda bile çocuğu, bizim kendilerini rasyonel bir varlık olarak görmemizi sağlayan rasyonel bir konuşmanın ortağı olarak görebileceğimizi gösterir. Başka ifadeyle, çocuk edebiyatı, sadece bizim çocuklarla olan ilişkimizi değil, aynı zamanda çocuklar ve yetişkinlerle felsefi eğitimin nasıl olabileceğini de açığa çıkarır. Bu durum hem felsefi düşüncenin çocuk ve yetişkinlerden teşekkül eden rasyonel bir toplum oluşturmadaki rolüne, hem de çocuk rasyonalitesinin tanınmasıyla bunun nasıl mümkün olabileceğine işaret eder. Çocuklarla felsefe yapmak, en azından felsefe yapabilen bir toplumun oluşmasında rol oynar.

The Lorax ve Sorumlu Çocuk

Dr. Seuss'nün *The Lorax* (1971)'ında Once-ler, Truffula ağaçlarının son tohumunu bir çocuğa verir. Öyle bir tohum ki, çocuk onunla, bir zamanlar Once-lerin hırsı tarafından tahrip edilen cennetimsi dünyayı yeniden inşa edebilecektir. Once-ler şöyle der:

Sen Truffula ağaçlarının tohumlarından sorumlusun
Ve Truffula ağaçları herkesin gereksinim duyduğu bir şeydir
İşte yeni bir Truffula fidanı. Ona özenle bak.
Temiz su ver. Ve taze hava ile besle.
Bir orman yetiştir. Onu keskin baltalardan koru.
İşte o zaman Loraks ve onun bütün arkadaşları geri dönebilecek.

Bu talep çocuğun böyle bir görevi üslenebilecek bir özne konumunda olduğunu gösterir. Çocuk edebiyatında böyle bir yaklaşıma en az iki şekilde cevap verebiliriz: (1) Onu bir imkanın (uygulanabilir bir imkanın) örneklenmesi olarak görebiliriz. (2) Buna bağlı olarak bunun gerçek bir olasılık olup olmadığını araştırma eğilimi içine girebiliriz. Peki, çocuğun böyle bir sorumluluğu alma yeteneği var mıdır? (3) Bu hikâyeyi çocuğu sorumlu ve rasyonel bir özne olarak düşünmenin çağrısı olarak görebiliriz; bu da bizim çocuğu, rasyonel olduğu kadar rasyonel kapasiteyi yansıtabilecek bir özne olarak görmemizin önemli olduğu görüşünü güçlendirir. Bu aynı zamanda çocuk ve Once-ler'in aynı yazgıyı paylaştıkları anlamına gelir; hem sorumluluk taşırlar, hem de başkalarının hayat ve eylemlerin cezasını çekerler.¹ Once-ler'in tohumu muhafaza altına almaya yönelik talimatı, sonunda tohumu çocuğa bırakması, paylaşılan bir yazgının ifadesi olarak görülebilir; bunu şu şekilde açıklayabilirim: Çocuk adına konuşmak ve çocuğa kendi adına konuşma fırsatı vermek.

Benim fikrime göre *The Lorax*'da bu ikinci tür cevabı öne çıkaracak çeşitli unsurlar vardır. Once-ler figürünün yetişkin biri olduğu açıktır. Sözelimi o başarılı bir dükkân açar; bir şirket kurar ve pek çok işçisi olan bir fabrika tesis eder. Once-ler, Truffula Ağaçlarının yurduna ilk defa geldiğinde tabiatan mest olmuş halde orayı içinde fantastik hayvanların oynadığı bir cennet olarak tasvir eder. Yeni çevresinden esinlenerek ve bir Truffula ağacı kullanarak ilk *Thneed*'ini (Truffula ağaçlarının kesilmesiyle üretilen bir eşya) yapar ve giderek güzel bölgeler boyunca Truffula kaynaklarını yağmalar. *The Lorax*'tan çıkarılacak derslerden biri, yetişkinlerin sorumsuzluklarının bir sonucu olarak sorumluluk almak zorunda kalan

1 Cora Diamonds'un Dickens'in *Bir Noel İlahisi (A Christmas Carol)* okuması ile krş. (Diamond, 1991, s. 29-51).

çocuktur. Bu mesaj gösteriyor ki, tek umudumuz olan çocuklarımıza dürüst davranmak zorundayız. Başka ne düşünebiliriz ki? İnsanlığın geleceği konusunda başka kim sorumluluk alabilir ki? Ancak burada çocuğa verilen bu sorumluluğu haklılaştırabilir miyiz? O, çocukların alabileceği bir sorumluluk mudur? Hangi anlamda çocukları rasyonel ve sorumlu varlıklar olarak görebiliriz ve çocuklarla hangi anlamda yazgımızın paylaşımcıları olarak konuşabiliriz?²

Bu sorularda ortaya çıkan umutlar ve kuşklar, rasyonel varlıklar ve ahlaki özneler (*moral agents*) olarak çocuklarla nasıl yaşayacağımız ve onların yaşama biçimimizdeki yerlerine ilişkindir. Çocuklarımız insanlığın geleceği ve biraz da rasyonalitenin geleceğidir. Önerdiğim gibi, çocuk edebiyatına yönelik bakışımız, paylaşılmış sorumluluğun tanınması ya da aklın müşterekliği olarak düşünülürse, o zaman çocuk edebiyatı bize, akıl toplumumuzun ortak temsilcileri, bizim Truffula ormanımızın, restore edilmiş gelecek dünyamızın ortak kurucuları olarak çocuklarla birlikte yaşayabileceğimiz yaşama tarzını tanımda yardımcı olabilir. Eğer verdiğimiz karşılık, tanımamızı/kabul etmemizi de sağlıyorsa, o zaman çocuk edebiyatı bize, çocuklarla yaşayabileceğimiz yaşama stilleri ve yaşadığımız hayatta dürüst olmamız gerektiği konusunda yardımcı olabilir.

Gareth Matthews'in Çocukluk Felsefesinin Yeniden Düşünülmesi

Çocukluk felsefesi hakkındaki çığır açıcı eserinden önce, erken dönem makalesi “Felsefe ve Çocuk Edebiyatı”nda Gareth Matthews, “felsefi hayal/çekicilik” (*philosophical whimsy*) olarak adlandırdığı felsefi düşüncenin çocuk edebiyatında nasıl sunulduğunu araştırır. Matthews, çocuk edebiyatında bulduğu aynı felsefi soruları soran ve aynı felsefi iddialarda bulunan bazı empirik çocuk örneklerine atıfta bulunarak filozofların yaptığı şeyin (daha çok disipline edilmiş ve süreklilik kazanmış) çocukların doğal yollardan (gelişigüzel ve sofistike tekniklerden yoksun, yarar gözetmeden) yaptıklarından daha değerli görüldüğünü iddia eder (Matthews, 1976, ss. 14–15). Çocukluk felsefesi ve çocuklar için felsefe üzerine yazdığı eserlerde ortaya çıktığı üzere, Matthews, çocukların felsefi muhakemelerine (*reasoning*) ilişkin örnekleri genişletir. Bu da onun,

2 *The Lorax*, daha çok çevre sorunları ile ilgili bir metindir. Çocuklarla moral yaşantımız çerçevesinde benim önerdiğim okuma, söz konusu eserin çevreciliğinden ayrı düşünülemez. Çevre konusu daha çok benim çocuklarla aynı kaderi paylaştığımız, geleceğin dünyasına ilişkin, müşterek geleceğimizi şekillendiren eylem ve ifadelere ilişkin bir sorumluluk paylaştığımız görüşünü pekiştirir.

çocuğun gelişimi konusunda, çocuklarla olan karşılıklı ilişkilerimizin rasyonel ve moral varlıklarla ilişki olarak anlaşılması gerektiği konusunda Piagetci araştırmalara karşı güçlü iddialarda bulunmasına izin verir (Matthews, 1996, s. 27). Matthews, iddialarını çocukların felsefi yeterliliklerini sergileyen gözlemsel verilerle gerekçelendirir. Matthews'in, çocukların düşüncelerinin filozofların ürettikleri düşüncelere daha yakın olabileceği, çocukları rasyonel varlıklar ve moral şahıslar olarak tanımamız gerektiği yönündeki düşüncelerine katılmakla birlikte, çocuk edebiyatı okumalarımızda farklı bir yol izlememiz durumunda onun bu iddialarının güçlendirilebileceğine inanıyorum. Bu yöntem sadece çocuğun varsayılan ya da inkâr edilen rasyonalitesini gözden geçirmekle kalmaz, aynı zamanda bu rasyonalitenin nasıl tasvir edileceğini de yeniden ifade eder. O, çocukların edebiyat okumalarını sadece çocukları düşünmeye sevk eden felsefi konuların örneklenmesi ve sunulması olarak görmez, aynı zamanda çocuklarla ilişkilerimizde örtük olan varoluşsal problemlerin ifadesi olarak da görür: bu durum gerçekte onlarla nasıl yaşadığımızı ve nasıl yaşayabileceğimizi de gösterir. Bunun ışığında Matthews'in çocuklarla konuşmalarını yeniden değerlendirmek mümkündür. Bu konuşmaların öncelikle çocukların felsefi yeterlilikleri konusunda deneye dayalı bulgular olarak anlaşılması gerekir, daha çok çocuklarla felsefi konuşmanın nasıl olacağını örneklenmesi olarak çocuk sesinin akıl toplumumuza katılım hakkının tanınması olarak görülebilir. Farklı çocuklar için felsefe programları bu bir arada yaşamanın koşulları (*communalty*) üzerinde vurgu yapabilir.

Bu makalede çocuk edebiyatının bizi çocuğu rasyonel ve sorumlu varlıklar olarak tanımaya davet edebileceği görüşünü öne çıkaracağım. Çocuğun muhakeme kapasitesinin temelini bizim onu rasyonel bir varlık olarak kabul etme durumumuzda olduğu kadar onun bizimle olan rasyonel ilişkilerinde de bulunduğunu iddia edeceğim. Böyle bir kabul çocuklarla rasyonel varlıklar olarak konuşmak anlamına gelir. Çocuklarla rasyonel varlıklar olarak konuşmak, çocuğun, aklın ampirik kanıtını göstermesine dayanmayız. Bunun yerine böyle bir tanıma çocuklarla bir toplum oluşturma iddiasıdır ve böyle bir iddia rasyonaliteyi paylaşmaktır. Çocuk edebiyatını felsefi olarak okumak, akıl topluluğumuzda çocuğa bir ses kazandırma konusundaki rolümüzü daha iyi görmemiz konusunda bize yardımcı olabilir. Eğer çocuklarla bir akıl toplumu oluşturma konusundaki rolümüzü görmezden gelirse aynı toplum içinde çocukların rolüne ilişkin de duyarsız kalırız. “Kendimize ilişkin bazı şeyleri ya da daha doğrusu bu insanlarla [çocuklarla] olan bağlantımıza, onlarla olan içsel ilişkilerimize dair bazı şeyleri gözden geçiriyoruz (Cavell, 1979, s. 376).

Hayal Gücü, Toplum ve Edebiyat: Hayvanlarla Birlikte Yaşamak

Hikâyeler tarafından çağrılan hayal gücü, çocukların seslerini tanımak açısından önemlidir. J. M. Coetzee'nin, Ted Huges'ün "Jaguar" isimli şiiri³ hakkında konuşan karakteri Elizabeth Costello'nun, kendisine sorulan 'bir hayvanın içsel yaşamını ne kadar hayal edebiliriz', sorusuna verdiği cevap şu şekildedir:

"Soruyu yazarların bize kendilerinin farkında olduklarından daha fazla şey öğrettiklerini söyleyerek cevaplayabilirim. Jaguarın cisimleşmesiyle, Hughes bize gösteriyor ki, -hiç kimsenin açıklayamadığı ve açıklayamayacağı, nefesin ve anlamın birbirine karıştığı poetik süreçte- biz de hayvanları kendimizde cisimleştirebiliriz. Söz konusu şiir bize yaşayan bir beden bizimde nasıl hayata geleceğini gösteriyor. "Jaguar" şiirini okuduğumuzda, ardından bir müddet sonra onu hatırladığımızda kısa bir süreliğine de olsa jaguar oluruz. O, içimizde gezinir, bedenimizi ele geçirir; o bizdir" (Coetzee, 1999, s. 53).

Castello'nun muhakemesindeki başlıca sorun onun hemen derhal kuşkucu bir tepkiyi tetiklemesidir: Bir "Jaguar" okuyucusu hangi anlamda Jaguar'ın içinde olabilir? Jaguar'ın his ve ifadeleri bizimkilerden çok farklı olduğu için hayvanları kendinde hissetmenin mümkün olup olmayacağını sorabiliriz. Şiir, bizim Jaguar'ın yaşantısına aşına olduğumuz yönünde bir illüzyon ortaya koyar; fakat biz bu yakınlığa sahip olup olmadığımızı söyleyebilir miyiz?

Bununla birlikte Costello'nun Huges'ün şiirini okuması bize farklı bir cevap verebilir. O bize insanın hayal yetisinin (*imagination*) gücünü ve önemini gösterir. Castello'nun filozofça ve bilgince olan cevabında, hayvanların fiili (*actual*) cisimleşmesi sorununa ulaşırız (see Diamond, 2006, s. 103–105). Hem Castello'nun muhakeme örneği, hem de "Jaguar", edebiyat eserleridir. Biliyoruz ki, Castello'nun muhakemesi tahayyül edilmiştir ve biz Huges'nin

3 Şiirin ikinci bölümü Castello'nun dikkat çektiği şeyi açıklıyor görünür. O, okur;

Fakat kim koşarsa geride kalanlar gibi, varır
İçinde kalabalığın bulunduğu kafese; büyülenmiş gözlerle bakar
Düş gören bir çocuk gibi şaşkın, bir jaguarın öfkeli telaşında,
Bir zindanın karanlığına doğru
Ardından delici bakışlarının; kısa vahşi bir birleşimde. Sıkıntı değil:
Göz ateşte görmediğinden memnun
Kanın beyindeki çarpmalarıyla kulak işitmediğinden.
O demir parmaklıklar içinde döner dolaşır, fakat onun için
Hücrelerine tanıklık edecek bir kafes değildir burası:
Onun adımı özgürlüğün vahşi doğasıdır
Dünya yuvarlanır onun cehenneminin uzun saldırıları altında.
Kafesin döşemesine ufuklar gelir.

hayal ürünü/imesel şiirini okuduğumuzda Jaguar'ın içimizde gezindiğini hissediyoruz. Kendi dışımızda ve Coetzee'nin hayal gücü dışında Costello hakkında ve Hughes'nin bizi tahayyül etmeye daveti yanında Jaguar'ın deneyimi hakkında hiçbir şey bilmeyiz.

Jaguar'ı anlamadaki belirgin yanılgı (*illusion*), artık bütünüyle bir illüzyon değildir. Ötekinin bu tahayyülü, ister hayvan ister insan olsun, eğer ötekiyi anlamak istiyorsak, sürdürmek zorunda olduğumuz bir şeydir. Bazı filozoflar başka zihin (*mind*) konusundaki kuşkucu delillerin üstesinden geldiklerini iddia etseler de (çoğumuz bu filozofların kim ve görüşlerin ne olduğunu bilmeyiz), diğerleriyle bağlantı içine girdiğimizde genellikle onları [bu görüşleri] düşünmeyiz bile. Ötekilerle karşılıklı etkileşimde, açık şekilde ötekinin anlaşılması ya da öteki tarafından anlaşılma içinde hareket etmeyiz. Bu karşılıklı ilişki daha çok onların söz ve davranışlarını kendi söz ve davranışlarımız gibi bilerek kendimizi başkasına uydurma meselesidir; bu paylaşımcı bir toplum iddiasında bulunmaktır. Ötekini anlama, bu kişilerle nasıl yaşadığımız ve nasıl yaşayabileceğimiz konusunda açık bir görüşe sahip olma adına ikna edici olabilir: bir jaguarla nasıl yaşayabiliriz, bir çocukla nasıl yaşayabiliriz, hatta kendi kendimizle nasıl yaşayabiliriz?

Costello, Hughes'ün Jaguar adına konuştuğunu gösterir; o Jaguar'a insan lisanında bir ses verir; tıpkı Coetzee'ün Costello'ya ve aynı şekilde onun vahşi doğasına ses verdiği gibi. Bu "Jaguar" gibi şiirler için dikkat çekicidir. Hughes bizi yalnız Jaguar'ı tahayyül etmeye davet etmez, aynı zamanda bir jaguarın varlığını tahayyül edebileceğimiz tarzda sözcükler kullanarak bunu mümkün de kılar. Başka bir ifade tarzı bunu başaramayabilir. Gerçekten de Hughes'nün sözcükleri ya da Costello'nun onları kullanımı bizim hepimize mal edilemeyebilir. Bu, Costello hakkında olan hikâyede bile ortaya çıkmaz: o hayvanlara olan yaklaşımında tümüyle yalnızdır. Bununla birlikte Jaguarla konuşulurken, Jaguar'ın deneyimlerini sözcüklerin içine yerleştirmeye çalışırken, Hughes, Jaguarla onu anlamak için, onun yaşantılarını sözcüklere katabilmek için yeterli müştereklere sahip olduğumuzu da söyler. Bu, burada "adına konuşma"nın ne demek olduğunu da ifade eder; o, paylaşılan toplum iddiasında bulunur" (Cavell, 1979, s. 20). O, adına konuşma, ötekini tanımadır.

"Jaguar"ı okumada her ne kadar muhayyile bize bir hayvanla neyi paylaştığımız ve onunla müştereklerimiz konusunda yardımcı oluyor gözüksün ve aramızda onunla bazı ortak şeyler bulsa da, bizim çocuklarla paylaştığımız şeyin rasyonel bir toplum olduğu söylenebilir mi? Kesinlikle her zaman böyle düşünme eğilimi içinde olmayız, çocuğun yüzündeki disonans (ahensizlik)'ta aklımızın bize yardımcı olmadığını gibi (bkz.

Johansson, 2010). Çocuk edebiyatı, aklımızın dengesine ve çocuğu belirli şekillerde cevaplamamıza karşı meydan okuyabilir. Çocuk edebiyatı bizi, merkezî çocuk karakterlerle hayali olarak özdeşleşmeye ya da onlarla cisimleşmeye sevk edebilir. Castello nasıl ki Hughes'nin şiirini okuduğunda etkileniyorsa, aynı şekilde biz de Castello hakkında okuduğumuzda etkileniriz.

Bazı çocukları düşünen ve kendilerini açık şekilde ifade eden kişiler olarak tanısak da onları kendileriyle yetişkinler olarak aynı konular üzerinde durup düşünebildiğimiz kişiler olarak tanımak daha zor görünür. Eğer bir zamanlar çocuk olmuş kişiler gibi yaşarsak, o zaman genç insanlar hakkındaki bu hususu dikkate alırız. Burada bazı kişileri çocuk olarak görmek konusunda yanlış olan hiçbir şey yoktur; fakat bizim bazen çocukları resmediş tarzımız çocuklarla olan hayatımızın kimi yönlerini görmezden gelmemize neden olabilir. Örneğin, Dewey'nin belirttiği gibi (1916, s. 46), çocukları olgunlaşmamış kişiler olarak görmemiz, onların sahip oldukları kapasiteden çok yoksun oldukları kapasite üzerine odaklanmamıza neden olabilir. Bizim, en azından bazılarımızın çocukları yanlış anlamamız hayvanları yanlış anla(ma)mıza benzer. Çünkü onlar bizden farklıdır ve kuşkusuz çocuklar yetişkinlerden hayvanlardan oldukları kadar farklı değildir ve biz her zaman akıl topluluğunu inşa edebilecek olan paylaşımcı geleceği görmeyiz/anlamayız. Ve biz genellikle çocuklarla nasıl yaşadığımızı anlamayız. Bazı yönlerden çocuklarla sanki yetişkin insanlarmış gibi yaşasak da, başka yönlerden çocukları rasyonel toplumun üyeleri olarak kabul etme konusunda başarısız olabiliriz. Çocuklarla olan yaşantılarımız konusunda açık bir görüşten yoksunuzdur (Wittgenstein, 1953, §122). Çocuklara kendi muhakeme biçimimizi öğretmeye çalışıyoruz, fakat çocukların kendi muhakeme yollarını görmüyoruz. Böylece özel konulara ilişkin yetişkin ve çocuklar arasındaki düşünme yeterliliği konusundaki asimetrimin bize sınırlı bir çocuk portresi sunduğunu farz etmek uygun görünüyor; öyle bir resim ki çocuklarla birlikte yaşamak ve düşünmek konusunda öteki olası yollardan daha muğlak olabilir. Bu tür asimetri resimleri, eğer sadece çocukluğumuza ait sahip olduğumuz fotoğraflarsa, çocukluğu sadece tamamlanmamış yetişkinler ya da henüz rasyonel olmayan varlıklar olarak düşünme eğilimimizi besler.

Rasyonalite ve Çocukların Yasal Hakları

Rasyonel yetileri öne çıkarmanın, bizi çocuklarla birlikte yaşadığımız toplumun diğer yönlerine karşı nasıl duyarsız hale getirebileceğinin bir örneği –bu benim durumumla Matthews'in konumunu da birbirinden

ayırır- onun (Matthews'in) çocuğun yasal haklarını tartışması konusunda bulunabilir. Matthews bu meseleyi, aydınlatıcı bir örnek olan Gregory Kinsley Hadisesi üzerinden ele alır: Bir çocuk (Gregory), 1922 yılında, Florida Eyalet mahkemesine biyolojik anne babasının, kendisi üzerinde sahip oldukları yasal haklarının kaldırılması talebinde bulunur; dava Gregory ve biyolojik-anne babasının ayrılmasıyla sonuçlanır. Peki, bu makul bir şey midir? Çocuklara yasal olarak kendileri hakkında talepte bulunma hakkı vermeli miyiz? Matthews ve ben soruyu “evet” diyerek cevaplıyoruz.

Matthews bu durumu iki temel soru sorarak sürdürür: (1) Çocuk kendini yönetebilmesi (*self-determining*) için yeterince ya da uygun şekilde rasyonel midir? (2) Çocuğun kendi kendini yönetebilme becerisini sınırlandırmak çocuğun yararına mıdır (Matthews, 1996, s. 70). O, soruya her iki açıdan da cevap verir: “Çocuk bağımlıdır.” Bazı çocuklar rasyonel olma açısından etkin olabilirler ve o zaman onların kendilerini yönetme yeterliliğini sınırlamanın bir yararı olabilir mi (Matthews, 1996, s. 70)? O, çocukların rasyonel yeterliliklerinin olgunlaşmasına paralel olarak aşamalı şekilde kendilerini yönetebileceklerini düşünür; bu örnekte Gregory'nin kendini yönetebilmek için gerekli olan rasyonel yeterliliği gösterdiği gibi (Matthews, 1996, s. 79).

Sanırım Matthews'ün kanıtlama girişimi yanıltıcıdır. Sorun yalnız çocuğun rasyonel yeterliliği ya da sahip olduğu bu yeterliliği gösterme gücü değildir. Gerçekte rasyonalite konusunda konuşmak sadece kafa karıştırıcı bir yeti hakkında konuşmaktır. Öncelikle çocuğu bir insan ve konuşma ortağımız (muhatabımız) olarak görmemiz gerekir. Stanley Cavell, “onun temelinin bizde olduğu görünüyor” der (Cavell, 1979, s. 433). Ben bu ifadeyi Wittgenstein'in şu sözünün ahlâkî boyutunun devamı olarak görüyorum: “Ona doğru olan yönelimim, bir ruha doğru olan yönelimimdir. Onun bir ruha sahip olup olmadığı konusunda bir fikrim yoktur (Wittgenstein, 1953, Part II §22).

Fakat o hala rasyonel midir? Gerçekten küçük bir çocuğu *rasyonel* olarak görebilir miyiz? Huges bize bir jaguar olmayı tahayyül ettirecek denli bir jaguarla aynı toplumda var olduğumuzu hayal edebiliyorsa, biz de çocukları bizimle aynı rasyonel toplumun paydaşları olarak hayal edemez miyiz? Bütün bunlar bizim çocukları muhatap alıp onları içinde yaşadığımız toplumda kendi seslerinin sahibi bireyler olarak kabul edip etmeyeceğimize bağlıdır. Bu sadece çocuğun kendi becerilerine bağlı bir şey de değildir. Tanımanın temeli bizde olsa bile akıl ve sağduyumuzu (*sanity*) riske atmadan insani bir yaşam formunu paylaşamayız. Şayet ben moral kişiler gibi tedavi edici taşlar konusu üzerinde ısrar etsem ve onları rasyonel bir müzakere (*deliberation*) içine soksam, bu benim akıl ve ruh dünyam içinde, en azından

benim dil-oyunlarım içinde anlaşılabilir bir şeydir. Akıl ve sağduyumun sanki çocuklarla aynıymışım gibi benzer bir şekilde sorgulanabilecek olmasını trajik bulurum. Çocukların seslerini ve çocuklarla olası gelecek hayatı gerçek anlamda tanıyabilmemizin boyutlarını anlamak için çocuklarla hayatımıza ilişkin açık bir görüşe ihtiyacımızın olduğu görünüyor; yani içinde çocukların ifadelerine rasyonel ya da olmayan şeyler olarak karşılıklar vereğimiz farklı yollar üzerinde açık bir görüş.

Dr. Seuss'ün tutumu bize geleceğin dünya ve toplumunda kendileriyle aynı yazgıyı paylaşacağımız çocuklarla birlikte yaşarken ne yapmamız gerektiğini hatırlatabilir; onun aynı tutumu, bir zamanlar Once-ler' in dünyayı ne hale getirdiklerini de çocuklara göstermiştir. Bu işaret aynı zamanda bize yeni bir yaşam biçimi resmini çizmenin imkânını da sunar: içinde hayvanların neşeli oyunlar oynadığı ve yaşantıların değerli görüldüğü Truffula Ağaçlarından oluşan mitolojik bir cennetimsi ormanın resmini çizmemize imkân tanır. Çocukluk fantezisinin renkli dünyasına geri dönüş olarak olanaklı bir hayatı tasavvur edebiliriz. Bir muhakeme biçimi olarak çocukluk fantezisine bu dönüş, aynı zamanda çocuk edebiyatına dönüş olarak da anlaşılabilir.

Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Aklı: Ablam Nerede?

Costello'nun, Hughes'un şiirini okurken 'Yazarlar, bize farkında olduklarından daha fazla şey öğretirler' diyerek yaptığı açıklamayı hatırlayalım. Bu açıklama, bizi sürekli olarak metnin ötesine bakmaya, onu okuduğumuzda bizde nasıl bir dönüşüm gerçekleştireceğini hayal etmeye sevk eder; bununla edebiyatın muhayyilemize nasıl meydan okuduğunu örnekleyerek Costello'nun, şiiri, metinden daha fazla bir şey, [hatta] hayvanlarla müştereklik oluşturan bir şey olarak okuduğunu gösterir. Çocuk edebiyatı benzer meydan okumaları tetikleyebilir. Huges'in hayvanlarla ortak yazgımızı hatırlatan şiirinde olduğu gibi, çocuk edebiyatı okumak dikkatimizi çocuk muhakemesinin özel bir boyutuna çeker. Bu da bizim rasyonalite anlayışımıza meydan okuyabilir; öyle bir meydan okuma ki, büyüklerin oturmuş muhakeme biçimi ile çocukların oyun ve hayal ifadeleri arasındaki uyumsuzluk tarafından bize tanıtılır. (Çocukların 'hayali' ve büyüklerin 'yapmacık' ifadeleri rasyonalizmin farklı biçimleri olarak kabul edilebilir mi?).

Var är min syster? (Ablam Nerede?) resimli kitabında İsveçli yazar ve ressam Sven Nordqvist (2007) bizi bir, daha doğrusu iki çocuğun dünyasına davet eder. Bu, Coetzee'de olduğu gibi, başka birisinin muhakemesini yapan hayali bir kişiliğinin örneğidir. Bu hikâyedeki çocuk-kahraman bir hayvan olmasına rağmen, kitap insan olarak başkalarına hissettiğimiz onay, kabul ve cevaplarımızın kavramsal araştırması olarak okunabilir. Küçük bir

hayvan, büyük olasılıkla bir fare, büyük bir hayvandan, muhtemelen bir köstebekten, ablasını bulması konusunda yardımcı olmasını ister. Daha sonra armut şeklindeki bir balonun içinde olağanüstü yerlere doğru seyahat etmek üzere havalanırlar. Hikâyenin büyük kısmında karışık perspektiflerin, değişen hacimlerin, mekânla uygunluk göstermeyen nesnelerin seri fantastik hikâyeleri anlatılır. Bana çocukken oynadığım oyunları ve şimdi çocuklarla oynarken aldığım zevki hatırlatan bu resimlemeler, çocuklar oyunda bir rolü icra ederken ya da dünyayı keşifleri esnasında kullandıkları hayal yetilerinin akışını yansıtır: ladin ağacından yapılan koniyi kaldırmak için lazım olan bir kamyon, ortaçağ düellosunda salyangoza binen bir şovalye, havuç hasadı için balta kullanan çok küçük birisi. Resimler aracılığıyla anlatılan hikâyeye eşlik eden kelimeler bu tür özellikleri paylaşırlar/taşırırlar. Resimli kitabı okumak sadece bir metni okumak değil, aynı zamanda çocukla (beraber kitap okuduğumuz ya da kendimiz, kendimizde saklı olan çocuk) konuşurken, resimlerle ve çocuklarla olan konuşmalarımızda kullandığımız dil ile oynamak da demektir. Bu kitap, çocuk oyununu hem betimler hem canlandırır.

Ablasının kendisine söylediklerini düşünerek küçük kardeş şöyle der:

‘Eğer bulutların arasındaysak,
demek ki uçabiliriz, diyor ablam
eğer insan bunu yapamazsa, düşer
düşerse ölür
ama biz ölemeyiz
çünkü büyüyeceğiz önce
büyüyeceğiz ki
bulutların arasında
uçabilelim.⁴

Bu tartışmanın öncüllerinden bazıları yanlıştır ve büyüklerin oturmuş muhakeme tarzlarına uymaz. Hikâyede büyükler ve çocuklar, Wittgenstein’in da belirttiği gibi mantığın bittiği noktaya gelmiş gibi görünürler (bkz. Wittgenstein, 1953, §211). Burada büyüklerin ve çocukların muhakeme tarzlarının arasında bir uyumsuzluk vardır. Büyük bir hayvanın kuşkucu cevabı şaşırtıcı değildir. Şöyle der:

Ablanın kendine göre bir muhakeme tarzı vardır.
Onun her söylediğine inanma.
Bir metreden fazla olmayan bir yükseklikte
toprağın üzerinde pratik yaparak
uçmaya başlamak senin için daha uygundur.
Uçma işi yolunda gitmezse
Hiç olmazsa düştüğünde seni kaldıracak birileri bulunur (Nordqvist, 2007).

4 *Var är min syster?*’dan yapılan bu ve izleyen alıntılar benim kendi çevrimdir (Johannson).

Aslında çocuğun düşünme tarzı karşısında verilen bu cevap, çocuğun muhakemesinin güvenilir olmamasına, uygulanması halinde tehlikeli bile olabilecek olmasına karşın, sonuçta yine de bir muhakeme tarzı olduğunu kabul eder. Çocuğun muhakemesi (eğer onu böyle adlandırabilirsek), Wilfred Sellers’in terimiyle, “mantık alanı”na girebilmesi için bizim yetişkin ölçütlerimize göre geçerli bir kanıt gereksinim duymaz (1963, s. 169). Elbette büyükler, hatta filozoflar bile sık sık zayıf bir şekilde mantık yürütürler. Bundan dolayı çocuğun muhakemesine iyi ya da kötü bir muhakeme olarak karşılık verirken çocuğu rasyonel toplumumuzun içinde bir yer iştiğal ettiğini kabul ederiz. İyi muhakeme standartlarımız bulunmasına karşın o standartlarda mantığın kendisinin bulunması zorunlu değildir (Wittgenstein, 1953, §§477-85). Böylece, çocuğun muhakeme tarzını kabul eder gördüğümüz anda bizim muhakeme tarzımız sona erer; zira çocuğu rasyonel toplumumuza dahil eden şey muhakeme/akıldır. Böylece bizim rasyonel toplumumuz doğar ve yeniden doğar (Cavell, 1979, s. 125)⁵. Böyle toplumlarda iyi ya da kötü muhakeme ile ilgili soruları ortaya koyabiliriz, çocuğun muhakeme tarzını düzeltebiliriz, hatta bazen bunu yapmaya hakkımız bile vardır, ama çocuk da bizim muhakeme tarzımızı sorgulayabilir. Ancak, çocuğun veya kendimizin yaptığı şeyi muhakeme yapmak olarak kabul etmediğimiz takdirde, çocuğun ya da kendimizin muhakeme tarzının iyi ya da kötü olduğunu düşünmek anlamsızdır.

Bununla beraber rasyonel toplumumuzun üyeleri olarak çocuğun yerine konuşmak ya da onun bizim yerimize konuşmasına izin vermek yeterli değildir, çünkü çocuğun görüşlerinin rasyonel olup olmadığına ilişkin kuşkularımız vardır. Bunun böyle olduğunu kabul edersek çocuğun akıl yürütme yollarını görebilmek bizim için zor olabilir. Nordqvist’in kitabındaki resim ve sözcüklerin bileşimi, bu güçlüğü üstesinden gelip çocuğun bu resim ve sözcüklerde görülür hale gelen dünyasına girmemiz konusunda bize yardımcı olabilir. Hikâyedeki karakterler değişik manzaralar içinde yola devam ederlerken genç hayvanın bize ablası ile ilgili yeni şeyler anlatması onu nerede bulunabileceğine dair ipuçları verebilir. Faremiz şöyle der:

Ablam bütün gün evde yoktu
Hava karardığında geldi
Bir yol gördüğünü söyledi
Afrika’ya götürebilirmiş
ya da Çin’e ya da Grönland’a
ya da gezdirebilirmiş çevresine bütün dünyanın.
Oraya başka bir zaman giderim, dedi.

5 Bu paragraf, kısmen Michael Peters’le yapılan bir söyleşide dile gelen endişelere cevaptır.

Yol bir kanepenin arkasındaydı.
Mavi bir yoldu. Ya da sarı bir yol.
Ardında yeşil bir sandalyenin
Ya da büyük bir okyanus olabilirdi.
Tam olarak hatırlamıyorum
-bilmek güzel olurdu
bakabilseydik
ardından bir okyanusun ya da kanepenin.

Kitaptaki resimler bu şaşkıncu düşüncelerin kaynağıdır. Daha önce de işaret edildiği gibi o resimler çocukların betimlemeleridir. Ya da tam tersi: çocukların sözleri bizim resimlerde bulduklarımızı tanımlar (resimler hikâyeyi anlatır, sözcükler resimleri betimler). Resimlerde ölçü ve perspektif, hayal ve gerçek iç içe geçmiştir. Çocuğun hayalindeki manzaralar üzerinde ve onun dünyasında uçtukten sonra büyük hayvanın daha mütevazı olmasını fark edebilmemiz önemlidir. O (büyük hayvan), çocuğun hayali dünya görüşünü kabul eder ve aramanın bir oyun, bir rol yapma olduğu kadar gerçekten ablayı aramak olduğunu da anlamış görünür. O (büyük hayvan), çocuğun hayali cümlelerinde bir mantık ya da fikir görebilir; nasıl olsa her ikisi de oyuna adapte olmuştur; araştırmamanın kanepenin ardında mı, okyanusun ötesinde mi olması gerektiği sorusu, ciddidir.

Hikâyeyi resimlerden ve sözcüklerden izleyebilmemiz için, çocuğun ne gördüğünü hayal edebilmemiz ve onun hayal âlemine girebilmemiz gerekir. Bunları yapmamız çocuğu kendi tarzımıza uyumlu hale getirme sorunu değil, fakat daha çok kendimizi çocuğun tarzına uyumlu hale getirme sorunudur. Bu şekilde, çocuk edebiyatını çocuklarla beraber okumamız ve birlikte kitapların hayali dünyasına girmemiz bir toplum iddiasında bulunur. Çocuklarla birlikte çocuk edebiyatı okumak böyle bir topluluğa doğru bir adım atmaktır; bununla birlikte biz elbette kendi başımıza da çocuk edebiyatı eserleri okumaktan hoşlanırsınız ve bu kendi başına okuma aynı zamanda çocuklarla olan hayatımızı keşfetmenin de bir yoludur.

Bana öyle geliyor ki, bu tür felsefe ya da felsefe yapma biçimi, özellikle hem çocuklarla felsefe, hem de bizim çocuklarla olan ilişkilerimiz konusunda bir şeyler söylemeye çalışan her tür felsefi çaba açısından verimli olacaktır. Çocuk edebiyatı, çocuğun hayali düşüncelerini özerk (*autonomous*) düşünce olarak anlama konusunda ihtiyaç duyulan hayal gücünü harekete geçirebilir; çocuklarla konuşmamızda gereksinim duyduğumuz düşünce gücünü uyandırabilir. Böyle bir yaklaşım, sadece çocukların sesine duyarlı olmamızı sağlamayacak, aynı zamanda onlarla karşılıklı uyumumuzu ve akıl topluluğumuzu iyileştirerek otonom varlıklar haline gelme konusunda ihtiyaç duyduğumuz hayal gücünü de canlandıracaktır. Çocuklar için felsefe

ve çocukluk felsefesi, bu nedenle, çocuklarla yaşadığımız hayat ve bu hayat içinde paylaştığımız kader konusunda olduğu kadar onlarla yaşamayı istediğimiz hayat konusuna da açıklık kazandırmanın bir yoludur.

Felsefe ve Çocuk Sesleri: Bir Akıl Toplumunun Oluşturulması

Rasyonel toplum adına konuşmak ve o topluluğun katılımcılarının bizim adımıza konuşmalarına izin vermek önemlidir; peki felsefenin bunda oynayabileceği bir rol var mıdır? Felsefe çocukların adına konuşabilir mi? Okuyucularım olarak kendileri için yazmaksızın çocuklar adına, onların temsilcisi olarak felsefi bir değerlendirmede bulunabilir miyim? Felsefe, çocuklar adına konuşabilir mi? Cavell'in önerdiği gibi, eğer felsefe 'büyüklerin eğitimi' (1979, s. 125) olabiliyorsa, aynı şekilde çocukların eğitimi de olamaz mı? Felsefenin çocuklar için de eğitim olabilmesi için ne yapması gerekir?

Çocuklarla büyükler arasında bir ayrıma gitmeden bu sorularla başa çıkmanın mümkün olduğunu sanmıyorum. Şöyle söyleyeyim: Cavell, *The Claim of Reason (Aklın Talebi)* isimli kitabını, Shakespear'in, çarşaf lar üzerinde ölü halde yatan Othello ve Desdemona'nın, kuşkunun hakikatinin amblemi olduklarını söyleyerek bitirir. Onlar kabul edilebilir, onaylanabilir ya da onaylanamaz olan insan ayrışmasının bir amblem formudur (Cavell, 1979, s. 496). Belki şiir ya da edebiyat, Cavell'in dediği gibi, 'daha adil bir dünyada', onlar için bir oda yaptırarak kefarete olabilir' (a.g.e.); ayrımlar için bir oda. Fakat o zaman böyle bir kefarete, eğer felsefe hala diğer zihinlerin kuşkusunun üstesinden gelmeyi, başka deyişle, kabul etmekten çok insan farklılaşmasının üstesinden gelmeyi umut ediyorsa, bu felsefe için kabul edilebilir bir şey midir? Bunun anlamı felsefenin edebiyat olması gerektiği midir? Cavell, kitabını sonlandırırken şöyle bir soruyu sorar: 'Felsefe, kendini kaybetmeden edebiyat olabilir mi?' (Cavell, 1979, s. 496).

Çocuklarla olan ilişkilerimiz ve onlarla olan yaşantılarımız konusunda Carvell'in felsefesine (büyüklerin eğitimi olarak) dönüyorum ve aynı zamanda felsefenin nasıl olup da çocuklar için de eğitim haline gelebileceğini anlamaya çalışıyorum.

Bu ilgi, Castell'in vurguladığı, büyüklerin evlilik ilişkilerindeki ayrılmayı onaylamanın eğitimsel yönüne karşılık gelir. Cavell'in okumalarındaki bu kabul Othello ve Desdemona ya da Ibsen'in *Bebek Evi*'ndeki Nora ve Teoval'ın durumunda olduğu gibi başarısız, onun yeniden evlenme komedileri olarak adlandırdığı konularda ise başarılı olur (Cavell, 2005, s. 122). Bu film ve oyunların, eşlerin birbirlerine sağladıkları eğitim ve

eğitim yoksunluğu açısından seyredilmesi ve okunması büyükler için felsefe olabilir; peki bu durumda çocuk edebiyatı büyüklerin eğitimi için felsefe olarak okunamaz mı? Felsefe, kendini kaybetmeden edebiyat olabilir mi?

Cavell, felsefenin büyükler için eğitim olabileceğini öne sürer. Ben felsefenin çocuklar için de eğitim olabileceğini iddia ediyorum. Bu (felsefenin çocuklar için eğitim olması), sadece okullarda çocuklarla yapılan felsefi sohbetleri içeren felsefi bir aktivite olduğu anlamına gelmez. Felsefe, aynı zamanda çocuklara kendi görüşlerini söyleme hakkını da verir ve onları eğitir. Çocukların neden felsefi çalışmalara dâhil edilmesini istediğimiz ve okullarda felsefeye neden ihtiyaç duyduğumuz konusunu yeniden düşünmemiz için Wittgenstein ve Cavell'in felsefesinin geliştirilmesi ve genişletilmesinin bir yolu olarak bu öneriyi ortaya atıyorum.

Cavell, Wittgenstein'in *Araştırmaları*'ndan bahsederken dil öğrenmenin bazı yönlerine dikkatimizi çeker. Orada, hepimizin bildiği gibi, Wittgenstein, Augustinus'un İtirafı'na atıf yaparak dilin felsefi resminin bizi yanlış yönlendirebileceği görüşünü ileri sürer. Augustinus ve Wittgenstein'in itiraf tarzını devam ettiren Cavell şöyle soru sorar: "Benim büyüklerim, (Augustine'in görüşüne göre, kendilerinden kelimeleri öğrendiğim o büyük insanlar), benim söylediklerimi ve yaptıklarımı, kendilerinin söyledikleri ve yaptıkları gibi kabul etmeyecek olurlarsa, ne olacak? Kabul etmeleri gerekir mi? Bu onlar için normal bir şey midir? Bu onların sorumluluğu mudur? (Cavell, 1979, s. 28). Cavell'in kullandığı kelimelere ve ifade tarzındaki sese dikkat ediniz. Sanki bunları bir çocuk söylüyor gibi. Cavell bir çocuğun sözcüklerini kullanıyor: "Benim büyüklerim" diyor (aslında bu Augustinus'un sözcükleridir), "bu büyük insanlar" diyor ve böylece bu kişilerin kendisinden daha büyük oldukları üzerinde vurgu yapıyor. Cavell'in Augustinus'un itiraflarda kullandığı birinci şahıs zamiriyle devam etmesine de dikkat ediniz. Cavell, bir dil toplumuna katılan bir çocuğun kuşkularını dile getirmek için kendi çocukluğuna ait endişelerden söz ederek (bkz. Cavell, 2010, ss. 19–21, 30–31, 100, 110) çocukları temsil edici şekilde konuşur.

Cavell, trajedinin kuşkuculuk ve temsilcilik probleminin birbiriyle bağlı olduğunu vurgulayarak sözüne şöyle devam eder:

Söylemek istiyorum ki: eğer bir ana dile sahipsem netice itibariyle "büyüklerim"ın söylediklerini ve yaptıklarını kabul etmek zorundayım; onlar da benim söylediklerimi ve yaptıklarımı kabul etmek, hatta alkışlamak zorundalar. Karşılıklı kabulün içeriğinin ne olduğunu daha önceden bilemeyiz ve nereye kadar uyum içinde olabileceğimizi öngöremeyiz. Benim kendimle anlaşmamın derinlik derecesini ve dile karşı sorumluluğumun

nereye kadar sürebileceğini öngöremem. Ama eğer onun içinde benim kendi fikrimi açıklamam gerekirse başkalarının yerine konuşmam, başkalarının da benim yerime konuşmamaları gerekir. Temsilen (başkasının rızası için) kendi adıma konuşmanın alternatifi, kendim için özel olarak konuşmak değildir. Alternatif şudur ki, söyleyecek bir şeyin olmaması, ses sahibi olamamak ve hatta sessiz olmaktır' (Çavela, 1979, s. 28).

Bu görüşte söylenmesi gereken birçok şey vardır. Ama ben amacıma uygun olan birkaç husustan söz edeceğim. Konuşan küçük, hala Stenle Cebel'dir. Çavela, felsefede nadiren konuşabilme şansı yakalayanlar adına konur. O, 'Söylemek istiyorum' diyerek çocuğun adına konuşurken, çocuğun büyüklerinin yanında konuşup konuşamayacağı konusunda bir endişesini dile getiriyor gibidir. Ancak çocuk Çavela, büyüklerle çocukların anlaşabilmesinin mümkün olup olmaması ile ilgili endişe ya da belirsizliğin yalnızca kendisine değil, aynı zamanda büyüklerine de ait olduğunun farkındadır. Çocuğun ifade ettiği ve bir şekilde keşfettiği şey, kendisiyle ve büyükleri arasındaki farklılıktır.

Henrik Ibsen'in *Vahşi Ördek* tiyatro oyununda kız çocuğu ile büyükleri arasındaki ilişkide böyle bir ayrım ortaya çıkar. Oyunun son kısmında Hevdik, 14 yaşındaki kız, şüpheli babası Hjalmar'a olan sevgisini ispatlamak için kendini vurur. Hjalmar, Hevdik'in gerçekten kendi kızı olup olmadığından şüphelenir. Bir gün Hedik babasının, "Ah, o bana ne gibi bir kanıt sunabilir ki? Böyle yarı buçuk bir tutumla güvenimi tazelemeye cesaret bile edemem" dediğini işitir (Ibsen, 1884, s. 211). Bunu duyan Hevdik sevgisinin kabul edilmesi için aşırı bir girişimde bulunur. Oysaki Hjalmar'ın şüphelenmesinin sebebi Hevdik ile ilgili değil, karısı Gina'nın önceki ilişkileriyle alakalıdır. Bu durum Hjalmar için ailesindeki bölünmüşlüğü doğrularak onun şüphelerini ön plana çıkarır. Bu duygu Hjalmar ile kızı arasında bir mesafe ve ayrışma oluşturur ve bu onun (Hjalmar'ın) aklındaki kalıplaşmış aile tablosuna uygun değildir.

Hedvik, sadece sesinin duyulması ve kendisinin büyükler, özellikle de babası tarafından kabul edilmesi için çaba göstermekle kalmaz, aynı zamanda büyüklerinin idealist moral görüşlerine ilişkin anlaşılması zor metaforları kullanma eğilimleri ve onların günlük hayatta kullanılmayan bir dil üzerinden konuşma alışkanlıkları ile de mücadele etmek zorunda da kalır. Büyüklerinin kafa karıştırıcı konuşmaları onun basit sorularının bile cevapsız bırakılmasına neden olur. Aynı şekilde o, Hjalmar'ın söylediği ile söylediği şeyi kastetmemesi ile de mücadele eder. Bu da büyüklerinin kaprislerini çekmesine ve onlara güvenmemesine neden olur (Moi, 2006, s. 263-64). Her iki durumda da büyükleri kendi sözlerinin sorumluluğunu

alma konusunda isteksizdirler ve bu hiç kimsenin Hedvik'in yerine konuşmadığı, bu da hiç kimsenin onun yerine konuşamayacağı anlamına gelir.

Hjalmar, karısı ile Hevdik'in kendisinin ilişkilerinin kendi ideal aile tablosuna uymadığını fark edince kızının sorularına cevap veremeyecek ve aralarındaki aile ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda hiç bir şey söyleyemeyecek hale gelir. Neden onun yerine konuşmalı: Onlar ayrı ve o (Hevdik) başka biridir. Hjalmar hatalı bir şekilde kendini 'evin erkeği' ve ailenin geçimini temin eden ve de onlara konuşma hakkı veren bir kişi olarak gördüğünde Hevdik sessizleşir. Hjalmar'ın baba ve kızın bir olduğu dünyasında, Hevdik'in sözleri anlam kaybına uğramaz, ancak ne bir yere, ne de bir öneme sahip olabilirler. Eğer biz birbirimizden farklı değilsek, konuşmanın ne anlamı olabilir? Dahası, eğer başkası bizden tümüyle farklı ya da bizi anlama yetisinden yoksunsa konuşmanın ne anlamı olabilir? Bu, Cavell'in çocuk olarak konuşma çabalarını içeren bölümdür. Bu, bizim büyüklerimizin dili ile olan bir mücadelemizdir. Bu, toplum içinde konuşma ve kendi pozisyonumuzu belirleme imkânını sağlayan bir dildir. Bu dil, bize ses kazandırır; ancak büyüklerimizin konuşmayı uygun görmeleri, üzerinde uzlaşmaları ve nelerin konuşulmaya değer olduğuna hükmetmeleri şartıyla; yani bu uzlaşmalar aynı zamanda konumumuz, sesimiz ve insanlığımızın sınırını açıklamak için bir sınır da olabilir.

Hjalmar'ın aksine (daha çok Hevdik gibi) çoğu çocuklar gibi çocuk Cavell de kendisinin büyüklerinin dil toplumuna girmeyi ve o toplumda kendi sesini bulmayı isterse, bu farklılık tarafından istenilenleri kabul eder. (Bu, onun yapmak istediği, yapmak zorunda olduğu ya da bizzat yapması gerektiğini düşündüğü şey olmak zorunda değildir. Çocukları kendi doğal toplumlarından (*native community*) ayıran birçok neden vardır). Cavell'in metnindeki çocuk, konuşurken aynı zamanda kendi cemiyeti adına, sanki onlar onun yaptığını/istediğini yapıyorlarmış gibi temsili olarak konuştuğunun farkındadır. Ama o da kendisi büyüklerin söylediklerini yapıyormuş gibi büyüklerin kendisinin adına konuşmalarına izin verir. Bu nedenle, çocuk konuşmayı öğrenirken ve dil toplumuna girerken ortaya çıkan eğitim süreci hem çocuklar için hem de büyükler içindir. Onların her ikisi de birbirlerinin sözlerini kabul etmeleri nedeniyle kendilerinin toplumu olmaya başlayan topluluk içerisinde kendi seslerini kazanmak için gayret gösterirler. Bundan dolayı çocukların mantığının ve sözlerinin bizim sözlerimiz olarak kabul edilmesi, iki ayrı dilde konuşuyormuşuz gibi onların dilini kendi dilimize, onların mantığını kendi mantığımıza uygun olarak çevirmek anlamına gelmez. Daha çok, Jaguar'ın tecrübesini kendi tecrübemiz olarak kabul ettiğimiz gibi, onların mantığının kendi başına bir

mantık, onların dilinin kendi başına bir dil olarak kabul edilmesi demektir. Elbette bizim de kendi dil ya da tecrübemiz olarak kabul edebileceğimiz bir sınırı vardır; Jaguar'ın deneyimlerinin olsa olsa birkaçı bir dilin ifadesi olarak görülebilir. Fakat böyle bir sınır *a priori* değildir. O, daha çok başkalarıyla konuşmalarımızda sahip olmamız gereken bir tecrübedir.

Bununla beraber Cavell bu yazıda, çocuk ve onun büyükleri arasındaki karşılıklı ilişkilerin kuşkulu sonuç verme olasılığını, onların kabul etmedikleri ya da edemeyecekleri sonuçlar olabileceğini göz ardı etmez. Cavell, “eğer bir ana dile sahipsem”, “eğer kendi yerime konuşabiliyorsam (kendi sesime sahipsem)”, “önceden göremiyorsak” ve “önceden göremiyorsam” gibi ifadeler kullanarak sürekli mücadele etmek zorunda olduğu ve büyükleri ile birlikte yürüyebilecekleri bir belirsizliğe işaret eder (Cavell, 2005, s. 203). Cavell bizi, kendisinin Wittgenstein'ı okuduğu gibi kendi metnini okumaya davet eder: “Şimdi daha açık hale geliyor ki, *Soruşturmalar*'ın ses ve suskusunun her biri ... bize çocuk ve öğretmen durumlarının, başkalarının arasında ve bizim kendi içimizde hiçbir zaman kendimi bulamayabileceğim bir ortam olduğunu söylemek istiyor” (Cavell, 1990, s. 83). Kuşkucu ifadeler yalnız filozoflar tarafından dillendirilmez ve dinlenmez, aynı zamanda edebiyatta ve gündelik hayatta da söylenir ve dinlenir. Burada kuşkucu ifadelerin bir ana dili edinme çabası içinde çocuklar tarafından işitildiğini ve kullanıldığını görebiliriz. Cavell'i okurken öğretmenler'in, büyükler'in ve çocukların sesi, bizim sesimizdir. Onların septisizmle olan boğuşmaları, bizim boğuşmalarımızdır. Bu nedenle çocuklarla felsefe yapmak, yalnız çocukların felsefi kapasitelerini artırmakla ilgili değildir, aynı zamanda felsefede, edebiyatta, gündelik yaşamda diğerleriyle karşılıklı ilişkilerde yüz yüze geldiğimiz kuşkular karşısında birlikte uğraş vermektir de; bu, insan yaşamının doğal olarak septisizme eğilimli olmasıyla ilgilidir.

Böyle bir çocuk felsefesinde filozof çocuğu, çocuk da filozofu temsil edici şekilde konuşur. Bu felsefenin hem çocuklar, hem de büyükler için nasıl eğitim olabileceğini gösterir. Bir bakıma çocukları temsil edici şekilde konuşurken, eğitim filozofları, tıpkı Costello'nun Huges'ün şiiirinde kendisini Jaguarın içinde hissetmesi etmesi gibi (Diamond, 1991, s. 42-48), çocuk olmaya ya da içlerindeki çocuk sesinin ortay acıkmasına izin verirler (kendilerinin çocuğa dönüşmesine izin verirler ya da çocuk seslerini kendilerinde bulurlar). Onlar, kendi içlerinde bir çocuğun var olduğunu ve çocukların diğerleri karşısındaki farklılığı keşfetmek için verdikleri uğraşmayı kabul ederler. Felsefeci başkalarının gizemli ve anlaşılması zor olduğu ve bizim başkaları tarafından anlaşılmadığımız duygusu ile mücadele eder (Cavell 2002, s. 263; 1990, s. 23). Felsefeci ile çocuğun eğitimi akıl, düşünce

ve dil toplumunu oluşturan seslerden ve bu tür toplumlara katılırken birbirleriyle değiştikleri seslerden oluşur. *Var är min syster?*'i ya da *The Lorax*'ı okurken ve onların bizim çocuklarla muhtemel rasyonel toplumumuz adına konuşmalarına izin verirken yalnızca kendimizi eğitmeyiz. Çünkü okumalarımız çocuklarla olan konuşmalarımızı ve çocukların toplumumuzdaki konuşma koşullarını dönüştürebilir; çocuk edebiyatını çocuklar olmaksızın okuduğumuz durumlarda bile kitaptaki karakterler çocuk eğitime dönüşebilir. Bu, belirli bir çocuk veya belirli bir felsefecinin eğitimi değildir. Bu, bizim ortak toplumumuzun kabul edilmesi ve böyle bir toplumun birbirimizin yerine konuştuğumuz zaman konuşmalarımızda kendini dönüştürebilmesidir. Bu demek oluyor ki, çocukluk felsefecileri, tıpkı çocuk edebiyatçıları gibi (her çocuk edebiyatında böyle okumalar sunulmuyor olsa bile), sadece çocuklarla ve çocuklar hakkında konuşmaz, aynı *zamanla çocuklar için* ve çocuklar olarak akıl toplumumuzun bir parçası olabilmek için konuşur.

Çocuklarla İlgili Hikâyelerin Anlatımı Ve Felsefe: Matthews Ve Cavell

Çocuğun rasyonalitesini savunmak için mücadele eden Matthews'a haksızlık yapıyormuş gibi görünebilirim. O kendi görüşlerini temellendirmeye çalışan bir felsefeci olarak konuştuğunda onun iddiaları konusunda acele ediyor görünebilirim. Benim görüşüm Matthews'un görüşünden oldukça farklıdır. Çocuğun rasyonalitesi ile ilgili mesele görüşlerimizi zayıflattığı için ciddi bir endişe yaratmaya başladı. Bizim standartlarımıza göre ne kadar iyi düşündükleri konusundaki endişelerimize rağmen çocukların ifadelerini rasyonel olarak kabul edemezsek, demek ki ortak temelimiz yoktur, düşünme gücümüz sona ermiş ve onlarla tartışmamızın hiçbir anlamı kalmamış demektir. Biz çocukları bizimle muhakeme yapan kişiler olarak kabul ediyoruz, bunu yaparken içinde kendimizin ve başkalarının görüşleri konusunda kuşkularımızı ekebileceğimiz bir konuşma ortamı olan ortak bir temel oluşturuyoruz ("Ablan kendi kafasına göre akıl yürütür. Onun her söylediğine inanma"). Bu, rasyonalizm meselesinin Matthews'un düşündüğünden farklı bir mesele olduğu anlamına gelir. Oysa Matthews, bazı çocukların felsefi açıdan mantık yürütebildiklerine göre, onları felsefi konuşmalara dâhil etmemiz gerektiğini savunur. Ben ise çocukları felsefi sohbetlere dâhil etmemizin asıl amacının akıl toplumunu *oluşturmak*, akıl iddiasını savunmak olduğunu düşünüyorum.

Bununla beraber, Matthews çocuklar adına konuşurken veya çocuklara seslenirken farklı bir manzara oluşur. Onun yaklaşımı çocukların

düşüncelerini ciddi olarak kabul eden bir yaklaşıma dönüşür. O, kitaplarında hem yazarak, hem de konuşarak çocuklar adına gerçek bir konuşma tarzı sergiler ve çocuklarla olan gerçek konuşmaları onu yazmaya motive eder. Benim endişem, onun felsefi tarzının bize söyledikleri ile bir felsefeci olarak savduklarının birbiriyle tam olarak örtüşmemesidir.

Dialogues with Children (Çocuklarla Diyalog)'da Matthews, çocuklarla İskoçya'da müzik okulunda yaptığı felsefi sohbetleri içeren çok katmanlı hikâyeyi anlatır. Hikâyeler açıkça çocukların gerçek yaşantılarına dayalı olmakla birlikte Matthews bu çalışmanın sonuçlarını geleneksel ampirik araştırma (sözgelimi, gelişim psikologlarının yapabilecekleri gibi) olarak ortaya koymaz. Bunun yerine hikâyeleme tarzını tercih ederek okuyucularıyla olan bağını edebî tarz üzerinden kurar. Nesirlerindeki ton, her ne kadar “yetişkin” felsefi terminolojisi ile ortaya çıksa da, çocuklarla yaptığı sohbetlere uygun şekilde sanki okuyucusu çocuklarmış gibi açık seçiktir. Böylece Matthews bizi çocukların muhakeme tarzını, aynı şekilde onların konuşma ve felsefi dil-oyunlarını (*language-games*) kabul etmeye çağırır.

Ancak bu derin düşünme tekniklerinin avantajlarından yoksun olsalar da, bizim için onların yapmacık (*sophisticated*) tekniklerinin yararı sınırlı olsa da, hem Matthews'un hem de çocukların mülahazalarını ciddiye aldığımızda duyulur hale gelir. Bunun anlamı, açıklamayı, felsefi bir açıklama olarak görerek kendileriyle aynı toplumu paylaştığımız toplum adına olduğu kadar çocuklarla ve bir çocuk olarak Matthews'le tartışmaya girmek için bir çağrıdır.

Diğer taraftan, Matthews'un endişesi, sadece çocukların karmaşık ve sempatik olan felsefi düşüncelerinin kabul edilmemesi ile ilgili değildir. O, aynı zamanda, büyüklerin, psikologların (ve belki de öğretmenlerin) çocukların düşüncelerindeki felsefi yönü tanımaları/kabul etmeleri konusunda başarısızlığa uğramalarına neden olabilecek büyüklerin hayatlarındaki felsefe yoksunluğundan da endişelidir (Matthews, 1992, ss. 116–19). Çocukların felsefi düşünceleri ile karşılaştığımızda onları her zaman kabul etmeyebiliriz; bu sadece bu düşüncelerin kapalılık durumunda olmaz, aynı zamanda bizim felsefeye yabancı olmamız durumunda da gerçekleşir. Matthews şöyle der: ‘Çocuklarla konuşurken büyükler olarak yapmadığımız şey; kendimizce zor ya da sorunlu bulduğumuz meseleleri konuşmamamızdır’ (ss. 1–2). Biz -en azından bizim batı kültüründeki yerleşik yetişkinlik anlayışımızda- sanki kendi hayatımızın felsefi sorgusundan kaçınıyormuşuz gibi görünüyoruz.

Cavell, aynı fikri farklı şekilde açıklar. O, Wittgenstein'in, öğretmenlerine geleneksel ve uygun olmayan tarzda cevap veren çocuklarla yaptığı

tartışmalara göndermede bulunarak şöyle yazar (şimdi de sanki bir öğretmen ve yetişkinmiş gibi konuşur):

Sorgulamalarımın son bulup kendime, kendi doğama geri döndüğümde, tartışmanın zeminini değiştiremeyeceğimi varsayarak iki şey yapabilirim: ya öğrenciyi görüş alanımın dışına çıkarırım –zihinsel tepkileri bana bıktırıcı geldiği için-, ya da daha önceden düşünmüş olduğum şekilde konuyu yeniden gözden geçirmek için vesileler ararım. Konu zincirleme devam ediyorsa yapmam gereken şeyi anlamak için yeterince öğrenebilirim, kendime kendi kurmuş olduğum bir yapı olarak dayanabilirim. Fakat küçük ya da büyük bir çocuk bana, “Neden hayvanları yiyoruz”, “İnsanların bazıları neden zengin bazıları neden fakir”, “Tanrı kimdir”, “Neden okula gitmeliyim”, “Zencileri de beyazlar kadar seviyor musun”, “Yeryüzünün sahibi kimdir”, “Bu olan her şey niçin var”, “Tanrı buraya nasıl geldi”, diye sorsa cevaplarımın zayıf kaldığını ve isteksiz bir şekilde, ‘Bu benim yaptığım (söylediğim, hissettiğim, bildiğim) bir şeydir’, demenin dışında nedenlerin tükendiğini fark edeceğim (Cavell, 1979, s. 124-125).

Burada çocuğun soruları ve direnci varoluşsal olmaya başlar. Matthews çocukların sorularını felsefi derinlikte ve önemde olduğunu kabul etmenin anlamı nedir sorusunu sorarak çocuk gerçeğini kabul etmemiz konusunda bize yardımcı olur. Buna rağmen birçoğumuzun bu sorulara doğrudan verilecek tatmin edici bir cevabı yoktur. Böyle bir memnuniyetsizlik çocuklar açısından sadece bizim yaşam ve düşünme şeklimize karşı bir nefreti doğurmaz, aynı zamanda felsefeye karşı nefrete de yol açabilir.

Böyle bir memnuniyetsizlik sadece çocukların bizim yaşam ve düşünce tarzımızla ilgili soruşturmalarına karşı olan nefret değil, aynı zamanda felsefeye olan nefrete yol açabilir. Bunun bizim yaşam pratiklerimiz konusundaki temelsizliğimiz üzerine bir endişe olduğunu düşünme eğilimi içine giriyorum. Eğer biz çocukların felsefi sorgulamalarına ciddi şekilde müdahale ediyorsak, o zaman yetişkinlerin alışıldık otorite biçimleri de bir sorgu konusudur.

Çocukların felsefi sorgulamalara karşı olan gönülsüzlüğü ile başa çıkmanın en azından iki yolu varmış gibi görünüyor: (1) Birinci yol, felsefe karşı direnmeye devam etmek olabilir. Çocukların felsefi düşüncelerinin anlamsız, yersiz ve esasen karışık olduğunu düşünebiliriz. Bu nedenle çocukların, felsefeyi kendi halinde bırakıp, felsefi karışıklıklar dışında eğitilmesi ve çocukların (ve kendimizin) bunun gibi karışık sorulara cevap vermektense başka şeylerle ilgilenmesini sağlamamız gerektiğini savunabiliriz. (2) İkinci yol ise, benim sevdiğim yol olarak, hem çocukların hem de büyüklerin felsefi kaygılarını insanlık hali olarak kabul edebilmektir. Cavell ve Matthews’un

dediği gibi biz, kendimizi çocukların felsefi sorularının karşısında kaybetmiş gibi hissedebiliriz. Yine de böyle bir kayıp, bizi toplumumuzu yeniden bulabileceğimiz ve kurabileceğimiz konusunda bir pozisyona getirebilir. Demek oluyor ki, biz çocuklarla yalnızca onların sorularına (sabit cevapları verebilmek, yeni moral ve metafizik sistemleri kurmak) için değil, Cavell'in dediği gibi "yolda, yolla" yürürken belli bir yol bulmak için konuşuyoruz (Cavell, 1981, s. 137). Cavell'e ilgili olarak Naoko Saito'dan ödünç alarak ve kendi ifadelerimizle söyleyecek olursak: Çocuklarla felsefi bir konuşma bir toplum oluşturma ödevini içerir" (see Saito, 2005, s. 134)⁶. Sonra çocuklar gerçekten felsefe için konuşurlar. Böylece Matthews'un çocuklarla felsefeyi geliştirme çabasını, bizimle en derin insani kaygıları paylaşan çocukların felsefi sorularını onaylaması anlamında paylaşılan bir yazgının kabul edilmesi olarak okuyabiliriz.

Çocuklar bilim, skeptisizm, gerçeklik, ontoloji, güzellik, ahlak, hayatın anlamı ile ilgili soruları sorunca onların mantığı ile karşılaştırılınca karışık olmayan bizim yetişkin mantığımızı göre, bu soruları insanlık durumuna uygun olarak kabul etmiş oluruz ve toplumumuzun temellerini yeniden şekillendiren ya da onu kökten değiştiren bir sohbet içine gireriz. Böyle bir sohbette, içinde çocuklara konuşma, düşünme ve yaşama yollarımızı kurmak için çağrıda bulunulduğu dönüşmüş bir toplum adına konuşuruz. Çocuklarla birlikte felsefe ile uğraşmak, "siz Truffula tohumundan sorumlusunuz" ya da "sen ve ben geleceğimizin söz ve akıl topluluğundan sorumluyuz" demektir. Bence bu, felsefenin çocuklar için onların tarzına göre programladığı şeydir (belki birileri 'program' demenin doğruluğundan şüphe edebilir). Ve aynı zamanda bu, eğer çocukların sorularını ve görüşlerini ciddiye alırsak, çocuklarla yaptığımız pek ve belki de daha basit konuşmalar aracılığıyla yapabileceğimiz bir şeydir.

Çocuklukla ilgili felsefeyi, yetişkinler adına konuşma ve onların eğitimi olabileceği kadar çocuk adına bir konuşma, bizim paylaşılan kader ve topluluğumuzun yeniden biçimlenmesi suretiyle çocukların eğitimi olarak öneriyorum. Bu şekilde okunan ve yazılan çocuk edebiyatı, çocukların ve büyüklerin rasyonelitesini tanıma ve her ikisine felsefi eğitim hizmeti konusunda bir çağrıdır. Çocuk edebiyatı çocuk felsefesi düşüncesine doğru gözlerimizi açar ve bizi çocuklarla felsefe yapmaya davet eder. Çocuklar için felsefeye ilgi göstermek, akıl topluluğumuza ilgi göstermek olacaktır.

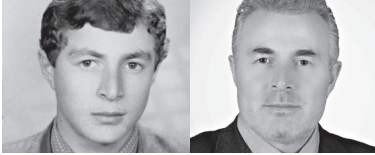
Belki kişi bu metni çocukları eğittiğimiz ve kendileri tarafından eğitildiğimiz rasyonel varlıklar olarak nasıl kabul edebileceğimiz konusunu göstermek

6 Orijinali şu şekilde: "Felsefi yazı o zaman 'bir ulusun inşası' ödevini içerir" (Saito, 2005, s. 134).

için bir girişim olarak özetleyebilir. Onlar, insan olarak hem ortak geleceğimize, rasyonel varlığımıza tabii hem de sorumludurlar. Zira felsefi olarak gördüğümüz sorular (bilgi sorunu, ahlak sorunu, adalet sorunu, varlık ve anlam sorunu) nasıl yaşayacağımız ve topluluğumuzu nasıl biçimlendireceğimiz konularında önemlidir. Çocuklar için felsefe programları çocukları hayatımızın hem katılımcıları hem de hayatımızdan ve toplumumuzdan sorumlu kişiler olarak tanımanın yolu olabilir.⁷



* Victor Johansson
Södertörn Üniversitesi, Stokholm
vikt.johansson@sh.se



*** Çeviren: Vefa Taşdelen
Kırgızistan-Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü
vefatasdelen1@gmail.com

Kaynakça

- Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason*. Oxford: Oxford University Press.
Cavell, S. (1981). *Senses of Walden*. Chicago, IL: Chicago University Press.
Cavell, S. (1990). *Conditions, Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
Cavell, S. (2002). *Must we mean what we say?*, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
Cavell, S. (2005). *Philosophy the Day after Tomorrow*. Cambridge MA: Belknap Press of Harvard University Press.
Cavell, S. (2010). *Little Did I Know: Excerpts from Memory*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Coetzee, J. M. (1999). *The Lives of Animals*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, in: *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, Vol. 9 J. A. Boydston ed. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
Diamond, C. (1991). *The Importance of Being Human*, in: D. Cockburn (ed.) *Human Beings*. Cambridge: Cambridge University Press.
Diamond, C. (2006). *The Difficulty of Reality and the Difficulty of Philosophy*. in: A. Cray and S. Shie (eds) *Reading Cavell*. London: Routledge.

- 7 Bu makalenin büyük kısmı Illinois Üniversitesi Eğitim Politikaları, Organizasyonu ve Liderliği Bölümündeki görevim esnasında yazıldı ve Fulbright Komisyonu tarafından finanse edildi. Nicholas C. Burbules, Michael A. Peters, Pradeep A. Dhillion, Klas Roth, Martin Gustafsson, Adrian Thomasson, Paul Standish ve bu sayının editörlerinin görüşlerinden faydalandım.

- Hughes, T. (1972). *The Jaguar*, Selected Poems. New York: Harper and Row.
- Ibsen, H. (1884). The Wild Duck, in: Ibsen: Four Major Plays, Vol. 1, R. Fjelde, trans.; J. Templeton, ed. New York: Signet Classics.
- Johansson, V. (2010). The Philosophy of Dissonant Children: Stanley Cavell's Wittgensteinian Philosophical Therapies as an Educational Foundation. *Educational Theory*, 60.4, 469-486.
- Matthews, G. (1976). *Philosophy and Children's Literature*. *Metaphilosophy*, 7.1, 7-16.
- Matthews, G. (1992). *Dialogues With Children*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Matthews, G. (1996). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Moi, T. (2006). *Henrik Ibsen and the Birth of Modernism: Art, Theater, Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Nordqvist, S. (2007). *Var är min syster?* Stockholm: Opal.
- Saito, N. (2005). *The Gleam of Light: Moral Perfectionism and Education in Dewey and Emerson*. New York: Fordham University Press.
- Sellars, W. (1963). *Science, Perception and Reality*. New York: Humanities Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*, 4th edn. Oxford: Blackwell Publishing.