



Makale Geliş | Received: 20.08.2023
Makale Kabul | Accepted: 08.10.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1346994

Eylem YENİSOY ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bursa, TR
Bursa Uludağ University, Faculty of Science and Letters, Department of Philosophy, Bursa, TR
ORCID: 0000-0001-8362-7682
eylemsahin@uludag.edu.tr

Feminist Epistemoloji Aracılığıyla “Çocuklar İçin Felsefe”nin Gerekçelenirilmesi

Öz: Bu makalede Çocuklar için Felsefe (P4C) Programı için feminist epistemologların sunduğu dayanaklar ve öneriler tartışılacaktır. P4C programı ile çocukların özgür, eleştirel ve bağımsız düşünebilme, kendi fikirlerini ifade edebilme becerileri geliştirilerek, başkalarına ve onların fikirlerine saygı duymayı ve topluluk olarak düşünebilmeyi öğrenmeleri hedeflenir. Feminist epistemoloji, geleneksel epistemolojinin soyut, bireysel farklılıklarından arınmış, tarafsız öznesini ayrıca bu öznenin tam da bu tarafsızlığı nedeniyle gerçekliği olduğu gibi temsil edebileceği yani tek başına nesnel ve genel geçer bilgi ortaya koyabileceği yönündeki iddialarını eleştirir. Feminist epistemolojiye göre geleneksel epistemoloji bu iddialarıyla özünde eril ya da taraflı olan bilgi anlayışını maskeler. Aslında bilgi faili taraflıdır, konumludur; bilgisi tarihseldir, perspektiftir; nesnel bilginin temeli bireysel bilenlerin temsil yetenekleri değildir; nesnellik olsa olsa bilginin toplumsal niteliği nedeniyle çoğul bakış açılarının diyalogu ile elde edilebilir. Bu türden bir nesnel bilgi ise hala tarihsel ve toplumsaldır, evrensellik ve genel geçerlik iddiası taşımaz. Feminist epistemoloji bu anlayışıyla geleneksel epistemolojilerin ürettiği “entelektüel otorite” anlayışını da yıkar. Buna göre hiçbir bilgi sorgulanmadan kabul edilebilir nitelikte değildir. Bu bilgi anlayışı tam da P4C'nin özgür ve eleştirel düşünen birey yetiştirme ilkesi ve bilgi iddialarının topluluk üyelerinin perspektiflerinin karşılaştırılmasıyla test edilmesi şeklindeki uygulaması için önemli bir dayanak sunar. Bunun dışında uygulama esnasında kolaylaştırıcının bilgiyi aktaran, tartışmayı belirli bir hakikat hedefine yönlendiren bir figür olmamasının önemini hatırlatır.

Anahtar Kelimeler: Feminist Epistemoloji, Çocuklar için Felsefe, Entelektüel Otorite, Eleştirel ve Özgür Düşünme, Diyalog.

Justification for “Philosophy for Children” Through Feminist Epistemology

Abstract: This article discusses the foundations and suggestions submitted by feminist epistemologists for the Philosophy for Children (P4C) Program. The P4C program aims to help children learn to think freely, critically, and independently, express their own ideas, respect others and their ideas, and think as a community. Feminist epistemology criticizes the claims of traditional epistemologies that there is an impartial subject abstract, free from individual differences, and that this subject can represent reality as it is owing to his neutrality, that is, it can reveal objective and universal knowledge on his own. According to feminist epistemology, traditional epistemology with these claims masks the understanding of knowledge that is essentially masculine or biased. In fact, the knower is partial, positioned; knowledge is historical, perspective; the basis of objective knowledge is not the representational abilities of individual knower; objective knowledge can only be achieved through the dialogue of multiple perspectives due to the social nature of knowledge. This type of objective knowledge is still historical and social; and does not claim universality or general validity. This understanding of feminist epistemology also destroys the understanding of “intellectual authority” produced by traditional epistemologies. Accordingly, no knowledge is acceptable without questioning. This understanding of knowledge provides an important foundation for the very application of P4C’s principle of raising free and critical thinkers and testing claims by comparing the perspectives of community members. Apart from this, it reminds us of the importance of the facilitator not being a figure conveying the knowledge and directing the discussion toward a certain truth ideal during the implementation.

Keywords: Feminist Epistemology, Philosophy for Children, Intellectual Authority, Critical and Free Thinking, Dialogue.

Giriş

Matthew Lipman eleştirel ve yaratıcı düşünmenin erken yaşlarda edinilmesi gereken beceriler olduğunu saptayarak Çocuklar için Felsefe (P4C) programını geliştirmiştir. Lipman’a göre okul öncesi ve çocukluk döneminde çocuklar öğrenmeye daha açık ve hevesliyen, ilerleyen yıllarda bu özellikleri yavaş yavaş kaybolur (2013: 12). Bunun en önemli nedeni ise okulların belirli dil ve iletişim kurallarına dayalı olarak bilginin öğrenciye tek taraflı aktarıldığı merkezler olmasıdır (2013: 13). Lipman bu engelin alternatif bir eğitim programı ile aşılabileceği kanısındadır. John Dewey’in eğitimin yalnızca bilgi alınan, belirli davranış kalıplarının geliştirildiği bir şey olmadığı ve yaşamsal deneyimin bir parçası olması gerektiği (1987: 54) fikrinden esinlenen Lipman’a göre P4C programının temel amacı çocuklara kendine özgü yargılarda bulunabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaktır. Ayrıca çocuklara iletişim becerisi ve özgüven kazandırmak da eğitimin amaçları arasındadır. Bunlar dışında P4C uygun

sorular sorma ve akıl yürütme becerisi kazandırma misyonu taşır. P4C eğitimi ile amaçlanan, çocukların kendi düşüncelerini kurgulama ve ifade etme becerileri kazanması ve sınıf ortamının tek tipleşmemiş, sorgulayan bir topluluk olarak kurgulanmasıdır. Dolayısıyla çocuklar bu ortamda yaşam pratikleriyle doğrudan ilişkili arkadaşlık, adalet, kimlik, özgürlük gibi konular üzerinde kendisi *düşünür* ve başkalarının ne düşündüğünü *dinler* ve bunlar üzerine *yeniden düşünür* (2013: 162). Başka bir deyişle P4C çocukların günlük yaşamla ilgili soru sormalarını, bu soruları birlikte düşünmelerini ve sorunla ilişkili tüm kavramları birlikte sorgulamalarını teşvik eder. Belirtmekte fayda var ki yalnızca teşvik eder ya da yalnızca bu eleştirel ve özgür düşünme etkinliği için çocuklara imkân sunar. Bunu yapmak dışında, program dahilinde, çocuklara aktarılacak en küçük bir kabul dahi olmamalıdır.

Amacımız P4C programının feminist epistemolojinin ortaya koyduğu argümanlar ile temellendirilmesidir. Başka bir ifade ile P4C'nin önemini ve gerekliliğini feminist epistemologların bilgi süreci, unsurları ve ürünü hakkında ortaya koydukları iddiaları kullanarak göstermektir. Bunun için Luce Irigaray, Donna Haraway, Lorraine Code, Helen Longino gibi önemli feminist filozof ve epistemologların görüşleri P4C programının amaçları ve hedefleri ile birlikte değerlendirilecektir.

Feminist Epistemolojinin P4C'yi Destekleyen Argümanları

Feminist epistemoloji geleneksel epistemolojiye karşı gelişmiştir. Geleneksel epistemoloji derken rasyonalistlerden deneyimcilere, Platon'dan Kant'a kadar tüm bir epistemoloji tarihi kastedilmektedir ancak daha merkezi olarak Descartes'ın bilgi kuramının hedef alındığı belirtilmelidir. Ayrımlarını göz ardı edersek geleneksel epistemolojinin kabullerini şöyle sıralamak yanlış olmayacaktır: İnançlar arasında hiyerarşik bir düzen vardır; değişmez şeylerin, öncesiz sonrasız varlıkların bilgisi ya da kavramsal bilgi bu hiyerarşide en değerli olandır ya da temeldir; bilen cinsiyet, ırk, sosyal sınıf gibi tüm bireysel farklılıklarından bağımsız bilir; bilen bedenli değildir, bilen bedenden ve tüm diğer

öznel yanlarından bağımsız tinsel ya da soyut bireydir; değişmez, evrensel şeyler ya da hakikatler vardır ve bunlar bedensiz, konumsuz, perspektifsiz soyut bilen tarafından kesin olarak bilinebilir; böyle bir kesin ya da nesnel bilgiye erişmek için *ilk felsefe* olan epistemolojinin ortaya koyduğu kural ve ilkeleri takip etmek gerekir. Feminist epistemolojinin tüm bu kabullere itirazı vardır. Ama bu itirazlara geçmeden önce geleneksel bir epistemolojinin kabul edeceği eğitim anlayışını vurgulamak önemli. Buna göre sınıf ortamında bilen olarak bulunan öğretmen öğrencilerine muhtemelen ilk olarak bilmenin kural ve ilkelerini öğretmelidir. Sonra da tarihte bu kurallara uyarak elde edilmiş bilgileri, başka deyişle bilgi iddiaları arasındaki hiyerarşik yapılanmayı kabul eden otoriteler, kurumlar tarafından bilgi olarak onaylanmış “inançları”, en iyi ihtimalle bu kurallara nasıl uyarak ulaşıldığını delil göstererek öğrenciye aktarabilir. Öğretmen zaten bilen olduğu için otoritedir, öğrenci öğretmenin verdiği bilgiyi sorgulama yeterliliğine sahip olmadığından sorgulamamalıdır zaten bunu yapmayacaktır. Yerleşik eğitim anlayışında öğrenilen ilk şey otoritenin ki sınıfta öğretmendir bu otorite figürü, hep “haklı” olduğudur.¹

Öte yandan feminist epistemoloji saydığımız tüm bu geleneksel epistemoloji varsayımlarını reddeder. Feminist epistemolojiye göre geleneksel epistemolojinin *bileni* erkektir, ortaya koyduğu ya da değerli saydığı bilgiler erkeğin daha doğrusu patriyarkanın ilgi ve çıkarlarına uygun olan kabullerdir (Code 1990: 20-25). Bilenin tüm beden, ilgi ve çıkarlarından bağımsız yani tarafsız ve soyut olduğu iddiası yalnızca bu durumu gizleme işlevi gören ikiyüzlü bir söylemdir. Geleneksel epistemologlar bilginin, gerekçelendirmenin ya da delillendirmenin a priori

¹ Bir deneyimimden kısaca bahsetmek istiyorum. Derslerde hiçbir teoriyi, hiçbir filozofu hakikate ulaşmış olarak anlatmıyorum. Hatta tam tersine her birini eleştirel bir gözle anlatmaya çalışıyorum. Ama bu durumda öğrencilerin tepkisinin seni otorite olarak görmemek olduğunu deneyimime dayanarak söyleyebilirim. Bana kalırsa üniversiteye kadar gelen bir öğrenci çoktan otoriter bir bilenden, hiyerarşik bir üslupla, kesin bilgi almaya hazır halde geliyor. Bu hazır halde gelişin, eğitim sistemimizde gözden geçirilmesi gereken bir sorun olduğu, P4C programının ise buna panzehir olma potansiyeli taşıdığı kanısındayım. Bilimsel bir araştırma bulgusu olmasa da bir şerh olarak bu deneyimimi paylaşmayı uygun buldum.

standartlarını belirlediklerini ileri sürüp böylece bu standartlara uygun bilgiyi a priori yani bağlam dışı, tarih dışı, tüm tikel belirlenimlerden bağımsız olarak ilan ederler. Oysa Code tikellerden, bağlamdan bağımsız genel geçer bilgi olmadığını tespit ederek (Code 1990: 1), geleneksel epistemolojinin bu türden iddialarla yalnızca erkek entelektüel hegemonyasını inşa ettiğini bildirir (Code 1990: 28). Böylece de kadının bilmesi erkeğinkine bağımlı kılınmış olur (Code 1990: X). Örneğin, Platon kadınların da erkekler gibi bilme kabiliyetine sahip olduğunu söylemiş ancak doğal doğum ve bakım zorunlulukları gereği bu kabiliyeti pratiğe geçirmede eksik kaldıklarını eklemiştir.² Kant ise bir kadının “*felsefeyle ilgilenmesinin*” ancak bir erkek refakatçi eşliğinde anlamlı olduğu görüşündedir.³ Belki yaşadıkları toplumsal dönem ve durum nedeniyle bu tespitleri maruz görülebilir –ki bunun için ortaya koydukları teori ve bu pratik sonuç arasında bir paralellik olduğunu görmezden gelmek gerekir. Ancak bugün bu duruş noktasında değişen görünüşte şeyler dışında hiçbir şey yoktur. Bilgi sahibinin cinsiyeti ortaya koyulan bilginin değerini belirleyecek olan akademisyenler ve hatta sıradan tüm alıcılar açısından hala kadın aleyhine dikkate alınan bir kriterdir. Bedensiz ve tarafsız soyut özne ve onun ulaşacağı nesnel hakikat söylemi ikiye bölünmüş biçimde tek bir cinsiyet yani erkek lehine iş görmeye devam etmektedir.

Sınıf ortamında da öğretmenin cinsiyeti onun bilgi iddiaları bakımından öğrencilerin davranışını, öğrencinin cinsiyeti ise aynı bakımdan hem öğretmenin hem de arkadaşlarının davranışını belirleyen bir faktördür. Bilim alanından en yeni ve yaygın bilinen örnekle Covid-19 virüsü için üretilen Biontech aşısının başarısı Özlem Türeci'nin değil, daha çok Uğur Şahin'in hesabına yazılmıştır. Aşıyla ilgili açıklamaları daha ziyade Şahin'in yapmış olması bunda etkili olsa da, asıl sorun bu açıklamaları neden onun yaptığıdır. Başka deyişle açıklamaları kadın

² Platon'un cinsiyet farklılığı konusundaki tutumuna ilişkin ayrıntılı bir analiz için bkz. Smith 2013, 85-96.

³ Kant'ın cinsiyet farklılığı konusundaki tutumu, kadının eksikliği ve üstünlüğü konusundaki tespitlerine ilişkin ayrıntılı bir inceleme için bkz. Kovanlıkaya 2014: 9-24, konuyla ilgili özellikle bkz. s.12, 16 ve 21.

yerine neden erkeğin yaptığıdır. Bunun yerine bilgi iddiasında bulunanın cinsiyetine bakılmaksızın, yani cinsiyete dair yerleşik önyargıların olmadığı bir şekilde fikirlerin dinlendiği bir anlayışa erişmek ancak otoriteler yaratan ve bu otoritelere dayanan epistemoloji anlayışlarını terk etmekle mümkün gibi görünmektedir. Sınıf, tıpkı P4C uygulamalarında vaat edildiği gibi, öğretmenin yerleşik bilgi aktarmadığı, yalnızca öğrencileri bir problemle karşı karşıya bırakıp, bunun üzerine düşüncelerini istediği ve en temel ilkenin de herkesin birbirini dinlemesi olan bir ortam olsa, yukarıda vurgulamaya çalıştığım otoriter ya da daha doğrusu hiyerarşik bilgi anlayışı çocukluk yıllarından itibaren kırılabilir.

Feminist epistemoloji toplumsal cinsiyet normlarının ve kavramlarının ayrıca toplumsal cinsiyete dayalı ilgi ve deneyimlerin bilgi üretim sürecindeki çeşitli etkilerini inceler (örneğin bkz. Code 2011: 32-33, Anderson 1995: 57-58 ve Nelson 1993: 179). Cinsiyet, ırk ve sınıf gibi sosyal faktörlerin bilgi anlayışımızı şekillendirdiği, başka bir deyişle bilgi anlayışımızın tüm bu sosyal faktörlerden bağımsız olmadığını iddia eder. Feminist epistemoloji bilginin ne olduğu, bilen kim olduğu, bilgi süreci sonunda elde edilen ürünün nesnelliği gibi problemlere verdiği yanıtlar bakımından yukarıda bahsettiğimiz gibi geleneksel epistemolojiye karşı bir girişimdir. Geleneksel epistemoloji soyut ve tarafsız bir özneye ayrıca nesnel ve evrensel bilgiye odaklanma eğilimindeyken, feminist epistemoloji tüm bu soyut ve evrensellik iddialarını reddederek bilgi sürecinde farklı bakış açılarının ve deneyimlerin önemini vurgular (örneğin bkz. Anderson 1995: 50, Nelson 1993: 179). Kısaca feminist epistemoloji, yerleşik toplumsal cinsiyet ve diğer ideolojilerden miras aldığımız izleri açığa çıkararak ve bunları bilgi sürecinden eleyerek bilgi ve hakikat anlayışımızı değiştirme çabasıdır. Böylece sosyal faktörlerin bilgi üretimini etkilemediğini varsayan geleneksel epistemolojilerin aksine, bu etki ilişkisini kabul eder ve bu kabulün ardından gerçekliğe dair daha incelikli ve makul bilgi anlayışları geliştirme imkânı yaratır. Dolayısıyla bireysel farklılıkların, bakış açısı farklılıklarının ve bu farklılıklar arasındaki diyalogun bilgi

üretimindeki önemini ortaya çıkaran feminist epistemoloji, çocukların bu türden bir bilgiye ulaşma alışkanlığı edinmesini hedefleyen P4C programı için uygun teorik dayanakları sunar.

Toparlayıcı olması bakımından Alessandra Tanesini'nin şu tespiti önemlidir: Feministler geleneksel epistemolojinin ilk olarak “ilk felsefe” iddiasını, ikinci olarak “bilginin kesin temellere dayandığı” inancını ve son olarak “öznenin” temsil yeteneği varsayımını reddederler (Tanesini 2012: 20). Bunun yerine pratik ve toplumsal bir bilgi anlayışı ayrıca değerli olabilmesi ya da nesnel bilgi sayılabilmesi için tarafsız ya da değerden bağımsız olmak zorunda olmayan bir bilgi anlayışı geliştirirler (Tanesini 2012: 24). İlk feminist epistemologlar teorik bilgiye tanınan ayrıcalığı reddederek teorik bilgiyi de içine alan alternatif bir pratik bilgi anlayışı geliştirir. Teorik ya da kavramsal düzeydeki bilgi adaylarının dahi yaşamsal pratiklerde, uygulamalarda kaynağını bulduğunu iddia ederler. Bu, bilgi pratiklerinden bağımsız, onu önceleyen bir bilgi anlayışının reddi anlamına gelir. Ayrıca “ilk felsefe” olma iddiasının taşıdığı görkemli otoriteden vazgeçildiği, daha doğrusu bu otoritenin anlamdan ve dayanaktan yoksun olduğunun kabulü anlamına gelir. İkinci olarak, hiçbir bilginin kesin ve değişmez temel statüsünde olamayacağı, tüm bilginin toplumsal nitelik taşıdığı kabul edilir. Feminist epistemologlar genelde bireysel bilgi faili fikrini korur ama bunun soyut ve tüm toplumsal faktörlerden bağımsız bir bilen olamayacağını, konumlu ve taraflı olduğunu savunurlar. Ama bazıları bilgi failinin doğrudan topluluklar olduğunu, bireylerin ancak bunlardan türetilen bilgiler ortaya koyabileceğini savunur (Nelson 1990: 256, 1993: 185).

Konuyu hem öznenin kim olduğu hem de bilgi iddialarındaki nesnelliğin imkânı bağlamında tartışan Donna Haraway nesnelliğin bir “efsane” olduğunu ve tüm bilginin belirli sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda konumlandığını iddia eder. Ayrıca Haraway nesnesini olduğu gibi yansıtabilme ya da öznenin tüm bireysel ilgi ve çıkarlarından bağımsız bilebilme yeteneği olarak görülen

geleneksel nesnellik anlayışı yerine “kolektif tarihsel öznellik” vurgusu yapar (Haraway 1988: 578). Feminist teorilerin taraflı [*partial*] bakış açılarını benimsemesi ve evrensel, nesnel bir hakikat fikrini reddetmesi gerektiğini savunur. Dolayısıyla ona göre her bilgi konumlanmış olduğundan diğerlerinden daha önemli veya başarılı olan tek bir bakış açısı yoktur. Bu, farklı bakış açılarının karmaşık konulara benzersiz katkılar sunduğu ve tek bir bakış açısının dünyanın tam veya nesnel bir şekilde anlaşılmasını sağlayamayacağı anlamına gelir. Ayrıca “feminist nesnellik oldukça basit şekilde *konumlanmış bilgiler* anlamına gelir.” (Haraway 1988: 581, vurgu orijinal). Haraway tikel bakış açılarını benimseyerek ve evrensel, nesnel bilgi fikrini reddederek, tüm bireylerin katkısına değer veren bir bilgi üretim sürecine ayrıca daha kapsayıcı ve çoğulcu bir bilgi anlayışına erişilebileceği görüşündedir. Bu hamlesiyle geleneksel epistemolojinin bireyin uygun prosedürleri takip ettiğinde “sonsuz görme kabiliyeti” sayesinde dünyaya ilişkin tam ve kesin bilgiye ulaşabileceği fikrine itiraz eder (Haraway 1988: 582). Bedensizleştirilmiş ve teleskop, mikroskop gibi teknolojik gelişmelerle doğuştan görme kabiliyetinin gelişmesine odaklanan bu anlayış ona göre her yerde olan ve her şeyi gören Tanrı fikrine imrenmedir (Haraway 1988: 580-2). Haraway yalnızca geleneksel nesnelcilik anlayışına değil, görelilik anlayışına da itiraz eder. Görelilik ona göre tüm “konumlanmaları eşitlemek” suretiyle bilme etkinliğindeki “sorumluluğun ve eleştirel araştırmanın reddi”ne yol açar (Haraway 1988: 584). Oysa gerçekte bir bilme sürecindeki tikel bir bilgi faili bedenli, konumlu bireylerdir ve bu failer bilgi sürecinin doğası gereği kendi konumluluklarını, bakış açıları arasındaki doğal farklılıkları gözetmeli ne otoriter bilgi iddiasında olmalı ne de sorumluluk ve eleştirellikten kaçmalıdır. Bu sayede, dünya anlayışımızı şekillendirmede çoklu bakış açılarının ve deneyimlerin önemini görebilir ve kendi düşüncemizdeki önyargıları ya da yanlışları belirleyebiliriz.⁴

⁴ Haraway çoğul bakış açıları arasında “baskı altına alınmış olanların [olan biteni en doğru biçimde görme bakımından] avantajlı” durumda olduğu tespitini yapar (Haraway 1988: 583). Çünkü görme kabiliyeti görme araçlarına ihtiyaç duyar ki bunlar beden ve konumdur. Oysa “tahakküm edenler”

Bununla birlikte Benzer biçimde Lorraine Code’a göre de bilginin ne olduğuna ve standartlarına dair “tek bir şemanın mutlak açıklayıcı güce sahip olmadığı iddiası ... tüm şemaların eşit derece geçerli olduğunu” göstermez (Code 1990: 3-4). Bu şekilde feminist bilgi iddialarının görelilik sorunu ile karşılaşmayacağını iddia eder. Ayrıca Code’a göre geleneksel epistemolojiler bilgi iddialarının nesnel olabileceğini, yani bilenin kimliğinden, ilgilerinden ve koşullarından bağımsız olarak gerekçelendirilebileceğini varsayar. Ancak bu varsayım bilginin inşasında öznelliğin, konumluluğun ve bedenliliğin vs. rolünü göz ardı ettiği için sorunludur (Code 1995: 31). Oysa bilenin öznelliği ve bilginin inşa edildiği bağlam göz ardı edilemez. Bu, bilgi iddialarında mutlak anlamda bir nesnellüğün mümkün olmadığını ve dünyanın daha doğru ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması için öznelliğin kabul edilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

“Konumlanmış bilgi” ya da bağlamsal, perspektifli bilgi kavramı öğretme ve öğrenmeye yönelik geleneksel yaklaşımlara meydan okumak için eğitim alanında da uygulanabilir ki P4C’nin bana göre en temel motivasyonlarından biri budur. P4C programı, bilginin özellikle yaşama dair bilginin öğretmenden öğrenciye tarafsız ve tek yönlü bir şekilde aktarılacak bir şey olmadığını, bunun yerine her zaman belirli sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar içinde konumlandığını, dolayısıyla eleştiriye tabi, revize edilebilir olduğunu görür. Zaten öğretmenlerin ya da kolaylaştırıcıların P4C uygulamalarındaki en temel görevi çoğul bakış açılarının ve deneyimlerinin sınıf ortamına taşınmasını, bunların özgürce ifade edilebilmesini ve tüm çocukların bunları dinleyip bunlar üzerine birlikte düşünmelerini sağlamaktır. Böylece yaşamsal kavramlar üzerine örneğin özgürlük hakkında ya da cinsiyet ve ırk ayrımcılığı gibi konularda çocukların farklı görüşleri dinlemesi, bunlar üzerine düşünebilmesi, kolektif bir şekilde değerlendirme yapabilmesi hedeflenir. Tabi bu

kendi görme araçlarına sahip değildir, herkesin gözünden görme iddiasındadır, yani “bedensiz ve konumsuzdur” (586).

hedeflere ve amaçlara ulaşılması için kolaylaştırıcının gerçekten bilgi dayatmayan ve sorgulayıcı olmayı teşvik eden tutumlar sergilemesi gerekir.⁵

Yine önemli bir feminist bilim felsefecisi ve feminist epistemolog olan Helen Longino, bilimsel yöntemin çağdaş uygulamalarının iki veya daha fazla kişinin katılımını gerektirdiğini savunur (Longino 1990, 6). Bilgi üretim sürecindeki kolektif edimselliğe vurgu yapar. Edrie Sobstyl’a göre de “[b]ilimsel araştırmanın karmaşıklığı, araştırmanın her bölümden sorumlu farklı kişiler veya gruplarla birlikte bölümlere ayrılması gerektiği anlamına gelir.” (Sobstyl 2004: 121). Dolayısıyla hem Longino’ya hem de Sobstyl’a göre bilimsel araştırmanın ve bilginin bu etkileşimli niteliği görmezden gelinemez. Ayrıca bilimin dışındaki gündelik bilgi dahil tüm bilgi üretme süreçleri de işbirlikçi doğası açısından kolektiftir. Çocukluktan itibaren ana dilin ve göstergelerinin öğrenilmesi, doğru ve yanlış davranış biçimlerinin öğrenilmesi, hatta neye inanılıp neye inanılmayacağını öğrenilmesi tüm bu kolektif bilme sürecinin zeminidir. Bu *toplumsal iş birliği niteliği* bilgiye topluluk içindeki ortak kültür, dil ve standartlar sayesinde mutlak olmayan/revize edilebilir bir nesnellik sunar. Böylece toplumsal, tarihsel, bedenleşmiş olanın kendisi epistemolojiye yeniden dahil edilmiş olur ki bu sayede bilgide otorite figürü zedelenir ve sesi duyulmayan dezavantajlıların ortaya koyduğu bilgi iddiaları görünür hale gelir. P4C programının da ilkelerinden biri

⁵ Sokratik yöntem, diyalogu barındırması bakımından P4C için ilham kaynağı olmuştur. Ancak bunun kabul edilebilmesi, diyalog esnasında kolaylaştırıcının gerçekten bilgiyi dayatan ya da düşünmeyi belirli bir “hakikate” yönlendiren bir tutum almaması durumunda kabul edilebilir. *Menon* diyalogunda tam da bilginin doğuştan ruhta bulunduğunu ama ancak doğru ustanın rehberliği ve doğru yöntemle açığa çıkarılabileceğini gösteren, Sokrates’in köleye geometri problemi çözdürdüğü örneği düşünelim. Hiç geometri bilmeyen köle Sokrates’in yönlendirmeleri makul geldikçe ve bunları onayladıkça çözüme doğru ilerlemiştir. Platon diyalog yöntemiyle ulaşılabilecek rasyonel ve kavramsal bilginin kesinliğini onun ruhumuzda ya da bir yerlerdeki –idealar dünyası– ontolojik varlığı ile temellendirir. Bu yöntemle feminist epistemolojilerin bahsettiği türden eleştirel, revize edilebilir, toplumsal, kolektif bilgi anlayışı arasında önemli bir fark vardır. Feminist epistemologlar bahsettiğimiz gibi Platoncu genel geçer rasyonel hakikatlere itiraz eder. Onlara göre Sokratik yöntemde uygulayıcı sayet böyle bir ontolojik kabule dayanıyorsa otoriter ve dayatmacı yaklaşımından vazgeçmesi mümkün değildir. Kaldı ki kendisi açısından yaptığı şey dayatma değil, hakikatin açığa çıkarılması olacaktır.

otorite kabul edilenler dahil hiçbir bilginin sorgulanmadan kabul edilmemesi, eleştirel düşünmenin çocuklara kazandırılmasıdır.

Daha önce de bahsettiğimiz gibi entelektüel otorite figürü geleneksel epistemolojinin hiyerarşik bilgi anlayışının bir ürünüdür. Rasyonel bilgi ya da mantıksal akıl yürütmelerle temel ve rasyonel bilgilerden türetilen bilgiler piramidin en tepesindedir. Hatta böyle bir bilgiye erişme yeterliliğini ispatlamış bireylerin ortaya koyduğu bilgi iddialarına ikinci bir kişinin elinde hiçbir delil olmadan inanması da rasyonel görülür ve entelektüelin otoritesi anlamına gelir. Çiğdem Dürüşken bize Pythagorasçılarının “usta dedi ki” ifadesini kendi bilgi iddiaları için delil niteliğinde kullandıklarını hatırlatır (Dürüşken 2011: 2).

John Hardwig, söz konusu “entelektüel otorite” kavramını irdeleyerek “entelektüel otoriteye başvurmanın ‘mantığını’ veya epistemik yapısını ve böyle bir başvurunun inanmak ve bilmek için nasıl gerekçe oluşturduğunu” göstermeyi amaçlar (Hardwig 1985: 336). Ona göre: “Uzmanların otoritesine yapılan başvurular, genellikle rasyonel inancı temellendirmenin yanı sıra bilme iddiaları için gerekçe sağlar.” (Hardwig 1985: 336). Bununla birlikte, uzmanın uzman olmayana karşı bu epistemik üstünlüğü, uzman olmayanlar üzerinde *rasyonel otorite* anlamına gelir. Böyle bir otorite ise bireyin entelektüel özerkliğini baltalar. Geleneksel epistemolojinin ürettiği entelektüel otorite bu türdendir, öğrenci ustasını eleştirecekse dahi onun çizdiği sınırlar içinde kalarak bunu yapmalıdır. Hardwig’in entelektüel otoritenin anlamını açıkladığı ve sorguladığı argümanlardan biri şöyledir:

A kişinin p'ye inanmak için iyi nedenleri-kanıtları olduğunu, ancak ikinci bir kişi olan B'nin p'ye inanmadığını varsayalım. Bu anlamda B'nin p'ye inanmak için hiçbir (veya yeterli) nedeni yoktur. Bununla birlikte, B'nin A'nın p'ye inanmak için iyi nedenleri olduğuna inanmak için iyi nedenleri olduğunu varsayalım. O halde B'nin *ipso facto* p'ye inanmak için iyi nedenleri var mı? Eğer öyleyse, B'nin inancı epistemik olarak A'nın ve A'nın inancının otoritesine yapılan bir çağrıya dayandırılır. Ve bunu kabul edersek, B'nin inancının nasıl salt inançtan fazlası olduğunu, bunun gerçekten de nasıl rasyonel bir inanç olduğunu ve B'nin p'ye inanmada nasıl rasyonel olduğunu açıklayabileceğiz (Hardwig 1985: 336-7).

Hardwig bu sorunu tespit ettikten sonra epistemolojide bazı temel değişiklikler yapılması gerektiğini iddia eder. Ona göre inançların ve kişilerin rasyonel olmasının anlamına dair anlayışımızı yeniden şekillendirmeliyiz. Ayrıca ya “destekleyici delillere sahip olmadan kişinin bilebileceği konusunda hemfikir olmalıyız” ya da “herhangi bir bireysel bilen tarafından değil topluluk tarafından bilinen bilgi” fikrini kabul etmeliyiz (Hardwig 1985: 349). Bireysel bilgi depolarımızı gözden geçirirsek doğrudan destekleyici delillere sahip olmadığımız halde, güçlü biçimde inandığımız pek çok, en iyi ihtimalle bazı inançlarımız olduğunu görürüz. Bunlara bilgi diyeceksek delilsiz inançların bilgi statüsünde olduğunu kabul etmemiz ya da delil anlayışımızı mitsel anlatıları dahi kapsayacak şekilde genişletmemiz gerekir. İkinci seçenek ise bireysel delil yerine delilin dolayısıyla bilginin de toplumsal olduğunun kabulüdür. Bana göre her iki seçenek de feminist epistemolojiler, yani hiyerarşik bilgi anlayışını sorgulayan epistemolojiler açısından uygundur. Ancak mitsel anlatılardaki iddialar ile bilimsel örneğin parçacık fiziğinin iddiaları arasındaki farkı korumak gerekir. Daha önce de hem Code hem de Haraway’ın görüşleri olarak aktardığım gibi, feminist epistemologlar bizi mutlak, evrensel, genel geçer bilgilere ulaştıracak tek bir şema ya da bilgi standardı olmadığını iddia eder ama bu her şema ya da bilgi standardını eşdeğer gördükleri anlamına gelmez. Haraway bu düğümü bastırılmışların perspektifinin bedenli ve konumlu olmaları nedeniyle olan biteni daha iyi resmedeceğini söyleyerek çözer; Code ise çoğulcu, eleştirel tartışma süreçleri sonunda daha iyi resmin tespit edebileceğini bildirir. Şurası bana kalırsa çok önemli: Feminist epistemolojiler paket halinde değişmez bir bilgi şeması sunmazlar. Böyle yapmış olsalar geleneksel epistemolojiye yönelttikleri eleştirilere kendileri de maruz kalırlardı. Başka bir deyişle logosa dayalı ve eril entelektüel otorite anlayışını yıkmak isterken aynı hataya düşüp dişil ve deneyime/duyguya dayalı bir entelektüel otorite anlayışı üretmekten kaçınırlar.

Feminist epistemologların entelektüel otorite anlayışını eleştirirken kullandıkları ortak dayanak bu otoritenin iddia ettiği gibi herkes için, genel geçer ve evrensel bilgi ortaya koymadığıdır. Aksine oldukça taraflı olduğudur. Bunu ve bu vurgunun önemini cinsiyetçi bir araştırma üzerinden göstermeyi hedefleyen Sharyn Clough, 1900'lerin başında bazı araştırmacıların kızların orta öğretime devam etmemesi gerektiği iddiasını inceler.⁶ Kızlara yönelik kısıtlamanın gerekçesi her iki cinsiyetin çıkarları açısından en iyi olanın bu olduğudur. Sonuçta erkekler ve kadınlar doğuştan gelen farklılıklarla evrimleşmiştir ve onlara bu farklılıklar gözetilerek muamele edilmelidir. Kadının asli farklılığı doğum ve bakım görevleridir; dolayısıyla onun örgün eğitime dahil olması onun farklılığını beslemekten uzaktır. Clough'a göre bu iddiaya karşı yalnızca yanlış demek ya da yeterli ve uygun delillerinin olmadığını söylemek yeterli değildir. Bunun yerine bu iddianın çürütülebilmesi için bilgi üretiminde toplumsal faktörlerin rolünün kabulü ve bu iddiadaki toplumsal, dilsel, ideolojik bağlam gösterilmelidir (Clough 2004: 115). Araştırmacının cinsiyet farklılıklarını gözetererek “olması gerekene dair” bir sonuca varmış olması, hali hazırdaki cinsiyet farklılıkları, cinsiyetlere atanan roller düşünüldüğünde çürütülemez bir hakikat barındırıyor gibi görünmektedir. Ancak söz konusu farklılıkların ve bunlara atanmış rollerin genel geçer, evrensel, değiştirilemez olmadığına aksine toplumsal kurgular olduğuna odaklanıldığında, araştırma sonucunun eril ideoloji taraflılığı hemen görünür olacaktır.

Son olarak, bilginin bu tarihsel ve toplumsal bağlamına ayrıca bilgi failinin konumluluğuna, perspektifli bakışına ek olarak, bahsi geçen “entelektüel otorite”ye karşı en önemli eleştirilerden biri Luce Irigaray'dan gelmiştir. Ona göre felsefe ilk ortaya çıkışından beri kaynağına (Tanrıça'ya, doğaya, kadına) onun şahitliğini delil göstererek⁷ sırtını dönmüştür. Başka deyişle yaşamla, oluşla hakiki bağlarını

⁶ İlgili araştırma şudur: Hall, Granville S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Cilt 2. New York: D. Appleton & Co.

⁷ Örneğin, Platon'un *erosun* anlamını öğrendiği Diotima, Parmenides'in *Güneşin Kızları* tarafından götürülerek, hakikatin ne olduğunu öğrendiği Adalet Tanrıçası Dike.

koparıp, kendi eril dili ile kendi söylemini yaratmıştır. Bu söylem doğal ikiliklerin ya da farklılıkların *karşılıklılığını unutturup*, yaşamı, kadını, doğayı dışarıda bırakıp, üreticisi ve aktarıcısı olan erkek/*logos* lehine saf tutmuştur (Irigaray 2022: 36-39). Öğretim (özellikle felsefe öğretimi) bu *logos* söylemine sahip usta ve onun öğrencisi arasındadır. Erkeğin söyleminin başat unsuru olan “*logos* susturulmuş varlık [doğumu da ölüm kadar içine alan dinamik oluş içindeki varlık] üzerine kurulmuştur.” (Irigaray 2022: 48). Dolayısıyla erkeğin usta-öğrenci ilişkisindeki aktarımı söz konusu kadın/doğa dışlanmasını ya da unutuluşunu taşıyan bir “belleğin” korunmasını sağlar (Irigaray 2022: 40). Burada şöyle bir itiraz yükselir. “Felsefe tarihi Platon-Aristoteles, Husserl-Heidegger gibi ustasını eleştirerek yeni felsefeler ortaya koyan filozof örnekleri ile doludur.” Evet, bu doğru ancak Irigaray’ın itirazı tüm bu *görünüşte* farklı yeni felsefelerin de bahsi geçen *unutuş belliğini* taşıyor olmasıdır. Usta-öğrenci arasındaki ilişkinin işlevi bu *unutuşu unutmadan* farklı biçimde, farklı kavramlarla da olsa aynı “hakikatin” resmedilmeye devam etmesidir. Irigaray bu ilişkiyi şu sözlerle sorgular:

Öğrencinin söylemde, uzmana karşı direnişi basit bir aptallık değildir belki de. Yaşamın yanında bir ölümü de veren bir yiyecek için yaşamsal öz suyunu bırakmak niye? Ustanın talep ettiği itaat, kelimelerinin ve jestlerinin muğlaklığı göz önünde bulundurulduğunda –ustanın bildiği varsayılan– neye yol açar? Bir şeyin iyi, ötekinin kötü; birinin doğru, diğerinin yanlış olduğunu; bir başkasına ‘evet’ ya da ‘hayır’ demeyi a priori olarak kabul etmek neden? Öğrenciyi dünyayı henüz tecrübe etmeden ona inanmaya zorlayarak bu şekilde, onu hayatın köklerinden kopararak ikiye bölen sebep ne? (Irigaray 2022: 45)

Irigaray’ın eril söylem, *logos*, ötekinin [kadın/doğa/Tanrıça] unutuluşu çerçevesinde ifade ettiği bu sözler eğitim anlayışları bakımında oldukça önemli görünüyor. Geleneksel eğitimde öğretmen ustanın yerindedir. P4C programı ise tam olarak böyle bir usta-öğrenci ilişkisine karşı geliştirilmiştir. Daha önce de bahsettiğim gibi sınıftaki kolaylaştırıcı asla usta rolü yapmamalı, bellek nakline yeltenmemelidir. Aksi takdirde geleneksel eğitim modellerinden bir farklı kalmayacak, yeni ustacıklar yetiştirmeye aracı olacaktır sadece. Bu türden bir kolaylaştırıcılığın mümkün olup olmadığı ise oldukça derin başka bir tartışmanın

konusudur ki bu, dile ya da söyleme yerleşmiş örtük gönderimler meselesidir. Bu yazı kapsamında kolaylaştırıcılar için en azından şu öneride bulunulabilir: Kullanılan dilin ırka, cinsiyete ve inançlara dair hiçbir ayrımcı, ötekileştirici unsur taşımamasına özen gösterilmelidir.

Sonuç

Feminist epistemologların –özellikle Haraway, Longino, Code, Irigaray gibi önemli figürlerin– ortaya koyduğu ve geleneksel, tek tipleştirici ve hiyerarşik bilgi anlayışlarına alternatif olan yeni türden bir bilgi anlayışından bahsettik. Buna göre bilen tarafsız olduğu iddiası yersizdir. Bilen taraflıdır, konumludur, bedenlidir. Ancak bilenlerin bu çok perspektifliliği tüm bilgi iddialarının eşit değerinde olduğu anlamına değil, yalnızca bir tek bireyin her şeye dair tek başına evrensel ve genel geçer bir bilgi ortaya koyamayacağı anlamına gelir. Mutlak kesinlik iddiası barındırmayan nesnel bilgi imkânı vardır, o da perspektifli, konumlu, taraflı bilenlerin fikirlerini başkalarıyla özgürce ve demokratik biçimde tartışarak, başkalarının fikirlerini dinleyerek ulaşılabilecek bir niteliktir. Feminist epistemologların bilgi ve bilgi sürecine dair ortaya koydukları bu anlayış geleneksel epistemolojinin yarattığı entelektüel otorite anlayışını, bilgiler arasındaki hiyerarşik yapıyı da zedeler. Bu sayede entelektüel otoriteye bağımlılıktan kurtulan bireyler özerk, bağımsız biçimde bilme sürecine dahil olabilirler. Geleneksel epistemolojiye yönelttikleri tüm bu eleştiriler ve bilgi anlayışına getirdikleri yeniliklerle feminist epistemologlar P4C programı için de önemli bir dayanak oluştururlar. Çünkü P4C programı geleneksel bilgi ve bilen anlayışının ürünü olan eğitim anlayışına bir itirazdır. Geleneksel, tek yönlü bilgi veren ve öğretmenin sınıfta bilen yani otorite olduğu geleneksel eğitim anlayışına itiraz eder. Tam da feminist epistemologların ortaya koyduğu bilme sürecine uyum sağlayacak, yani düşünme becerileri belirli şemalarla kodlanmamış çocuklar yetiştirmeyi amaçlar.

P4C yaklaşımı çocukları özgür ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları için aktif bir şekilde düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder. Bu yaklaşım, çocukların

ona bilgi olarak sunulana ezberlemekten ziyade pratik yaşam deneyimlerini ve bunlar hakkındaki fikirlerini diğer çocuklarla birlikte değerlendirmeye sevk eder. Dolayısıyla P4C çocuklarda düşünsel yeterliliği artırmak ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu amaçla çocukların eleştirel düşünme, soru sorma, empati kurma, kendi fikrini ifade etme, başkalarıyla işbirliği ve tartışma yapma yeteneklerini geliştirir. Çocukların öğrenmeye ilgilerinin artmasını ve onlarda özgür ve yaratıcı düşünmenin yeşermesini sağlar. Bu yönüyle çocuklar P4C programıyla gelişen hızlı değerlendirme ve karar alma yetenekleri sayesinde günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarla daha kolay baş edebilirler. Başka bir deyişle yaşam becerileri gelişir. *Başkalarına karşı*, kendi topluluğundaki bireylere benzemeyenlere karşı ötekileştirici bir tutum ve davranış içinde olmaması beklenir. Elbette "bu yalnızca P4C programı ile sağlanabilir" iddiası yersizdir ancak P4C uygulamaları böyle bireylerin yetişme olasılığını artıracak bir potansiyel taşımaktadır. Bu potansiyelin gerçekleşebilmesi bireyin etkileşimde olduğu aile, toplumsal, ekonomik, psikolojik ve sosyolojik durum gibi diğer tüm unsurların da hazır bulunuşuna bağlıdır.

Justification for “Philosophy for Children” Through Feminist Epistemology

Summary

Eylem YENİSOY ŞAHİN

Assist. Prof. Dr.

Bursa Uludağ University, Faculty of Science and Letters, Department of Philosophy, Bursa, TR

ORCID: 0000-0001-8362-7682

eylemsahin@uludag.edu.tr

Introduction

Matthew Lipman developed the Philosophy for Children (P4C) program to teach critical and creative thinking skills to children at an early age. According to Lipman (2013: 12), children's openness and eagerness to learn decline with age after preschool and childhood. The most important reason for this is schools' being centers where information is transferred to students one-sidedly, based on certain language and communication rules (2013: 13). Lipman believes that this obstacle can be overcome with an alternative education program. According to Lipman, who was inspired by John Dewey's idea that education is not just something in which information is obtained and certain behavioral patterns are developed, but should be a part of life experience (1987: 54), the main purpose of the P4C program is to provide children with the ability to make their own judgments and to think critically and creatively. In addition, providing children with communication skills and self-confidence is among the aims of this education program. The P4C training also aims to provide children with the skills to construct and express their own thoughts and to create the classroom environment as a non-standard, questioning community. Therefore, in this environment, children *think* about issues such as friendship, justice, identity, and freedom that are directly related to their life practices, and they *listen* to what others think and *rethink* them (2013: 162). In other words, the P4C training encourages children to ask questions about daily life and think about these questions together. It provides children with the opportunity for this critical and free-thinking activity.

Our aim in this article is to provide an important basis for the P4C program with the arguments put forward by feminist epistemology. In other words, the importance and necessity of P4C training will be revealed by making use of the feminist epistemologists' claim about the process of obtaining knowledge. For this, the opinions of important feminist philosophers and epistemologists such as Luce Irigaray, Donna Haraway, Lorraine Code, and Helen Longino will be evaluated together with the aims and objectives of the P4C program.

The Arguments of Feminist Epistemology in Support of the P4C Program

According to feminist epistemology, the knower of traditional epistemology is man, and the valuable information is in line with the interests of men, or more precisely, the patriarchy (Code 1990: 20-25). The claim of the knower being independent of his/her body and interests, namely, impartial and abstract, is a hypocritical discourse that only serves to hide this situation of knowledge. Traditional epistemologists think that it is possible to determine a priori standards of knowledge, justification, or evidence out of context, out of history, and independent of all particular determinations. However, Code asserts that there is no universal knowledge independent of particulars and context (Code 1990: 1), and traditional epistemology only builds male intellectual hegemony with such claims (Code 1990: 28). Thus, women's knowledge is made dependent on men's (Code 1990: X).

Feminist epistemologists examine the various effects of gender norms and concepts, as well as gendered interests and experiences, on the knowledge production process (see, for example, Code 2011: 32-33, Anderson 1995: 57-58, and Nelson 1993: 179). They argue that social factors such as gender, race, and class shape our understanding of knowledge; in other words, our understanding of knowledge is not independent of all these social factors. While traditional epistemology tends to focus on an abstract and neutral subject and objective and universal knowledge, feminist epistemology rejects all these claims and emphasizes the importance of different perspectives and experiences in the knowledge process (see, for example, Anderson 1995: 50, Nelson 1993: 179).

Feminists also reject the claim of traditional epistemology to be the “first philosophy”, and its assumption about the representation ability of “subject” (Tanesini 2012: 20). Feminist epistemologists reject the idea that theoretical knowledge is the only valid form of knowledge and propose an alternative view that incorporates practical knowledge. This means that the authority of theoretical knowledge lacks meaning and basis. Secondly, it is accepted that no knowledge can have a definitive and unchangeable fundamental status and that all knowledge has a social nature. Feminist epistemologists generally preserve the idea of the individual agent of knowledge but argue that this cannot be an abstract knower independent of all social factors and that it is situated and biased.

Donna Haraway claims that objectivity is a “myth” and that all knowledge is located in specific social, cultural, and historical contexts. In addition, Haraway emphasizes “collective historical subjectivity” instead of the traditional understanding of objectivity, which is seen as the ability to reflect the object as it is or to know it independently of all the individual interests and interests of the subject (Haraway 1988: 578). She argues that feminist theories should embrace partial perspectives and reject the idea of the universal, objective truth. Haraway objects to the idea of traditional epistemology that the individual can reach complete and precise knowledge of the world thanks to his “infinite ability to see” when he follows appropriate procedures (Haraway 1988: 582). According to Haraway, this idea of a disembodied knower is the envy of the idea of God who is everywhere and sees everything (Haraway 1988: 580-2). Haraway objects not only to the traditional understanding of objectivism but also to the understanding of relativism. Relativism, for her, leads to equalizing all positions and ignoring the responsibility of the knower (Haraway 1988: 584).

Similarly, according to Lorraine Code, the fact that there is no single schema with absolute explanatory power does not mean that all schemas are equally valid (Code 1990: 3-4). In this way, she claims that the claims of knowledge of feminists will not face the problem of relativity.

The P4C program sees that knowledge, especially knowledge about life, is not something that can be transferred impartially and in a single direction from teacher to student. The most basic task of instructors or facilitators in P4C training is to ensure that multiple perspectives and experiences are brought to the classroom environment, that they can be expressed freely, and that all children listen to them and think about them together. In this way, it is aimed at children to listen to different opinions on vital concepts such as freedom or gender and racial discrimination, to think about them, and to make a collective evaluation. Of course, to achieve these goals and objectives, the facilitator must avoid imposing any knowledge and encourage questioning.

Helen Longino, also an important feminist epistemologist, argues that contemporary applications of the scientific method require the participation of two or more people (Longino 1990, 6). It emphasizes collective performativity in the knowledge production process. According to Edrie Sobstyl, because of the complexity of scientific research, the research must be divided into sections, with different individuals or groups responsible for each section (Sobstyl 2004: 121). Therefore, according to both Longino and Sobstyl, this interactive nature of scientific research and knowledge cannot be ignored. In addition, all knowledge production processes, including everyday knowledge, are collective in their collaborative nature. Learning the native language and its signs since childhood, learning the right and wrong ways to behave, and even learning what to believe and what not to believe is the basis of this entire process of collective knowing. Thus, the social, and historical factors are reintroduced into epistemology, thus damaging the authority figure in knowledge and making the knowledge claims made by the voiceless disadvantaged people visible. One of the principles of the P4C program is that no knowledge, including that of authority, is accepted without questioning, and critical thinking is taught to children.

The figure of intellectual authority is a product of traditional epistemology's hierarchical understanding of knowledge. Çiğdem Dürüşken reminds us that the Pythagoreans used the phrase “the master said” as evidence for their own knowledge claims (Dürüşken 2011: 2). By examining the concept of “intellectual authority” in question, John Hardwig asserts that the appealing to the authority of experts provide justification for knowledge claims (Hardwig 1985: 336). However, this epistemic superiority of the expert over the non-expert implies rational authority over the non-expert. Such authority undermines the intellectual autonomy of the individual. The intellectual authority produced by traditional epistemology is of this type. If the student wishes to criticize his master, s/he must do so within the boundaries drawn by the authority. After identifying this problem, Hardwig claims that some fundamental changes need to be made in epistemology. (Hardwig 1985: 349).

As I have previously cited as the views of both Code and Haraway, feminist epistemologists claim that no single scheme or knowledge standard will lead us to absolute, universal, generally valid knowledge, but this does not mean that they see every scheme or knowledge standard as equivalent. Haraway solves this knot by saying that the perspective of the subordinated persons will better portray what is happening because they are embodied and situated; Code, on the other hand, states that a better picture can be determined as a result of pluralistic, critical discussion processes. In my opinion, this is very important: Feminist epistemologies do not offer a fixed set of knowledge standards.

Finally, one of the most important criticisms against the mentioned “intellectual authority” comes from Luce Irigaray. According to her, philosophers broke their true ties with life and existence and created their own discourse with their own masculine language. This

discourse makes one forget the reciprocity of natural dualities or differences, leaves out life, women, and nature, and takes sides in favor of man/logos, which is the producer and transmitter (Irigaray 2022: 36-39). Teaching (especially philosophy teaching) is between the master with this logos discourse and his student. The logos, which is the dominant element of the man's discourse, is based on a silenced being (Irigaray 2022: 48). Therefore, the man's transference in the master-student relationship ensures the preservation of a “memory” that carries the exclusion or forgetting of the woman/nature in question (Irigaray 2022: 40).

These words, expressed by Irigaray within the framework of masculine discourse, logos, and the forgetting of the other [woman/nature/Goddess], seem very important in terms of educational understanding. In traditional education, the teacher is in the place of the master. The P4C program was developed precisely for such a master-student relationship. As I mentioned before, the facilitator in the classroom should never play the role of master or attempt to transfer memory. Otherwise, it will not be any different from traditional education models and will only be a tool for training new masters. Within the scope of this article, at least the following suggestion can be made for facilitators: Care should be taken to ensure that the language used does not contain any discriminatory or alienating elements regarding race, gender or beliefs.

Conclusion

We talked about a new kind of understanding of knowledge put forward by feminist epistemologists, especially important figures such as Haraway, Longino, Code, and Irigaray. For them, the claim that the knower is impartial is unfounded. The knower is biased, positioned, and embodied. However, this multi-perspective of the knowers does not mean that all knowledge claims have equal value, but rather that a single individual cannot reveal universal and universal knowledge about everything. This understanding of knowledge and the knowledge process put forward by feminist epistemologists also damages the understanding of intellectual authority and the hierarchical structure of knowledge created by traditional epistemology. In this way, individuals who know and are freed from dependence on intellectual authority can participate in the process of knowing autonomously and independently. Feminist epistemologists, with all the innovations they bring to the understanding of knowledge, provide an important basis for the P4C program. Because the P4C program is an objection to the understanding of education, which is the product of traditional knowledge and knowledge. It objects to the traditional understanding of education.

The P4C approach encourages children to think and discuss actively to gain free and critical thinking skills. This approach encourages children to evaluate their practical life experiences and their ideas about them together with other children, rather than memorizing what is presented to them as information. Therefore, P4C is an educational approach used to increase intellectual competence and develop critical thinking in children. For this purpose, it develops children's ability to think critically, ask questions, empathize, express their own ideas, cooperate, and discuss with others. It increases children's interest in learning and fosters free and creative thinking. In this respect, they can cope more easily with the problems they encounter in daily life, thanks to their rapid evaluation and decision-making skills developed with the P4C program.

KAYNAKÇA | REFERENCES

- Anderson, E. (1995). Feminist Epistemology: An Interpretation and a Defense. *Hypatia*, 10 (3), 50-84.
- Clough, S. (2004). Having It All: Naturalized Normativity in Feminist Science Studies. *Hypatia*, 19 (1), 102-118.
- Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Code, L. (1995). Taking Subjectivity into Account. *Feminist Epistemologies*, ed. L. M. Alcoff ve E. Potter (ss. 15-48). New York: Routledge.
- Code, L. (2011). An Ecology of Epistemic Authority. *Episteme* 8 (1), 24–37.
- Dürüşken, Ç. (2011). İpse Dıxıd. *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 22 (1), 1-18.
- Haraway, D. (1988). The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Hardwig, H. (1985). Epistemic Dependence. *The Journal of Philosophy*, 82 (7), 335-349.
- Irigaray, L. (2022). *Başlangıçta Kadın Vardı* (Çev. İ. Özallı ve M. Odabaş). Ankara: FOL.
- Kovanlıkaya, A (2014). Kant'ta Cinsiyet Farklılığı. *Cinsiyetli Olmak: Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar* (ed. Z. Direk, ss. 9-24). İstanbul: Cogito.
- Lipman, M. (2003). *Education for Thinking*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2010). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Nelson, L. H. (1990). *Who Knows: From Quine to a Feminist Empiricism*. Philadelphia: Temple University Press.
- Smith, N. D. (2013). Kadınların Doğası Hakkında: Platon ve Aristoteles. *Özne* (18. Kitap *Feminizm ve Felsefe*), çev. A. Çankaya, 85-96.
- Sobstyl, E. (2004). Re-Radicalizing Nelson's Feminist Empiricism. *Hypatia*, 19 (1), 119-141.
- Tanesini, A. (2012). *Feminist Epistemolojilere Giriş* (çev. G. Demiriz, B. Binay, Ü. Tatlıcan). Bursa: Sentez Yayıncılık.