

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

cogito

Yapı Kredi Yayınları • Üç aylık düşünce dergisi • Sayı: 108 • Kış 2022

Çocuk Düşüncesi



YAPI KREDİ YAYINLARI

Ücretsiz PDF Kitap Arama: <https://ykitay.org>



Çocuk Düşüncesi
Sayı: 108 Kış 2022

Yapı Kredi Yayınları: 6102

Reklam ve Halkla İlişkiler:
DERYA SOĞUK

Yazışma Adresi:

COGITO
Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık A.Ş.
İstiklal Caddesi No: 161
Beyoğlu 34433 İstanbul
Tel.: (0212) 252 47 00 (pbx)
Faks: (0212) 293 07 23
E-posta: ykykultur@ykykultur.com.tr
E-posta: cogito@ykykultur.com.tr
İnternet adresi: <http://www.cogitoyky.com>
<http://alisveris.yapikredi.com.tr>

Yayın Türü:

Yerel süreli

Partner of "European Network of Cultural Journals – Eurozine"
"Avrupa Kültürel Yayınlar Ağı – Eurozine" Üyesi
www.eurozine.com

Cogito'da yayımlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarına aittir.
Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilmek kaydıyla yayımlanabilir.
Yayın Kurulu, dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.
Gönderilen yazılar iade edilmez.

Bu dergideki makalelerin süresiz olarak, tüm dünyada, baskı adet ve sayısı YKKS tarafından belirlenmek suretiyle istenilen sayıda çoğaltılması, basılması, satışı, dağıtımı, telli veya telsiz araçlarla satış ve teknolojinin geldiği nokta ya da yeni gelişmeler çerçevesinde elde edilecek tüm olanakları içeren şekilde, her türlü dijital format ya da ortamı kapsamak üzere veya diğer biçimlerde dağıtım veya sunum ve gerçek kişilerin seçtikleri yer ve zamanda esere erişimini sağlamak suretiyle umuma iletim haklarını yapılacak tüm baskıları kapsamak üzere yayımlanma hakkı Yapı Kredi Yayınları'na aittir.

Sertifika No: 44719

Cogito

Üç aylık düşünce dergisi
Sayı: 108 Kış, 2022
ISSN 1300-2880

Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık A.Ş.
adına sahibi:
LEVENT ALTUNBEK

Genel Müdür:
TÜLAY GÜNGEN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:
ASLIHAN DİNÇ

Dergi Editörü:
ŞEYDA ÖZTÜRK

Grafik Tasarım:
FARUK ULAY, AKGÜL YILDIZ

Renk Ayrımı / Baskı:
PROMAT BASIM YAYIM SAN. VE TİC. A.Ş.
Orhangazi Mahallesi, 1673 Sokak, No: 34
Esenyurt-İstanbul
Tel.: (0212) 622 63 63
Sertifika No: 44762

Bu Sayıda:

Cogito'dan

- 5 • Çocuk Düşüncesi

Yeni Perspektifler

- 7 • Nancy Fraser - Mine Yıldırım: Covid Krizi, İklim Krizi – Yamyam Kapitalizm Krizi

Dosya: Çocuk Düşüncesi

- 25 • Sarah Hannan: Çocuk Olmak Çocuklar İçin Neden Kötü Bir Şeydir
- 52 • Seran Demiral: Çocukluk Konumunu Politik Bir Pratik Olarak Düşünmek
- 68 • **Söyleşi:** Aksu Bora - Seval Binici - Seran Demiral - Aylın Dikmen - Zeynep Kılıç - Zeynep B. Erdiller Yatmaz: Çocuklardan Taraf Olmak: Çocuk Düşmanlığına Karşı Çocukizm
- 95 • David K. Kennedy: Çocuk ve Postmodern Öznellik
- 111 • Gert Biesta: Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü
- 141 • **Söyleşi:** Seran Demiral - Aren Haşar - Arzu İbişi Temelli - Gamze Keskin - Özge Özdemir: Eğitimdeki Kısıtları ve İmkânları “Çocuklar için Felsefe”yle Düşünmek
- 161 • Kevser Yıldırım: Çocuklarla Felsefe ve “Hikâye Anlatıcısı” Benjamin
- 170 • Claude Lévi-Strauss: Yaratıcı Çocuk Üzerine Gecikmiş Bir Kelam
- 181 • Mehmet Barış Albayrak: Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Üzerine Bir Deneme
- 193 • Caitlin Howlett: Neoliberalizm, Eleştirel Pedagoji ve Çocuk
- 204 • Edie Conekin-Tooze: Little Rock Olayı: Hannah Arendt'in Çocukluk ve Eğitim Siyaseti

Geçen Sayıdakiler

- 233 • Hınç
- 235 • Yazarlar Hakkında

Çocuk ve ergen psikanalizi alanına benzersiz bir katkı:

Çocuk psikanalizinin Freud'un ünlü Küçük Hans vakasını analiziyle başladığı kabul edilir, o günden bu yana birçok analist çocuk ve ergen analizinde uzmanlaşmış, yöntemler ve kuramlar geliştirmiş, bu uygulamaların kurumsallaşması için çaba göstermiştir. Katkıları zamanla çocuk ve ergen uygulamalarını aşarak tüm psikanaliz kuramınca benimsenmiştir. Alanında Türkiye'de hazırlanmış ilk başvuru kaynağı olan bu kitap izlediği kronolojik sırayla bir tarihçe gibi de okunuyor.

**Çocuk ve Ergen Psikanalizi:
Kuramcılar ve Kavramlar**
Editörler: Neslihan Zabcı, Şeyda Postacı
Cogito, 240 s.



Çocuk Düşüncesi

Çocuk düşüncesi dosyası, çocuğu ailede, toplumda, derslikte, özne olma sürecini tamamlamamış, yetişkinliğin iktidarına tabi olan bir nesne konumundan çıkarıp, bir özne ve bir fail, mümkün bir dünyanın, farklı bir aklın ve ilişkilenebiş biçiminin temsilcisi olarak kabul ederek güçlendirmenin yollarını ve yöntemlerini tartışan yazı ve söyleşilerden oluşuyor.

Sarah Hannan'ın "Çocuk Olmak Çocuklar İçin Neden Kötü Bir Şeydir" başlıklı makalesi, bir varoluş ve bilme biçimi olarak çocukluğun "iyi" mi "kötü" mü olduğu (dolayısıyla çocukluğun yaşanmaya değer bir yaşam evresi olup olmadığı) sorusunu, çocukluğa genel olarak atfedilen iyi yanları sorgulayarak ve kötü yanların bu iyiliklere ağır bastığını göstererek yanıtlıyor. Tekil çocuklukların nasıl ve hangi koşullarda yaşandığından bağımsız olarak bütün çocukların tabi olduğu bu kötülük hali, çocukluğa özgü bu kurucu nitelikler –yetişkin–çocuk ilişkisindeki madun konumlanışı ve kırılabilirliği– olasılık dahilindeki en iyi toplumda dahi baki kalacağından, yetişkinlere düşen, kendilerinden çok daha kötü durumda olan bu sınıfın çıkarlarını daha çok gözetmek, onlara karşı sorumluluklarının bağlayıcılığını görmek Hannan'a göre.

Seran Demiral'ın "Çocukluk Konumunu Politik Bir Pratik Olarak Düşünmek" başlıklı makalesinin ve "Çocuklardan Taraf Olmak: Çocuk Düşmanlığına Karşı Çocukizm" başlıklı söyleşinin odağında "çocukizm" var. Çocukluk çalışmalarında çocuğun, yetişkinlik perspektifinden ve yetişkinlik emelleri açısından ele alınan bir nesneden, kendi sözü, eyleme kapasitesi ve özneliliği olan hak sahibi bir yurttaş özneye dönüştüğü bir paradigma değişiminin meyvesi çocukizm. Tek bir çocuk olmadığı gibi, tek bir çocukluk da yok ama tekil yaşam koşullarından bağımsız olarak, bütün çocukların maruz kaldığı, yapısal ve iktisadi koşullarda kökenlenen ve kuşaklar boyunca aktarılan bir ayrımcılık ve düşmanlık var. Sesi ve sözü işitilmeyen, failliği teslim edilmeyen çocuğa dair sorumluluğumuzun kapsamını onun yetişkinlerin iktidar alanındaki yaralanabilirliğini, maruz kaldığı ayrımcılığı, şiddeti ve düşmanlığı görünür hale getirip, farklılığı ve ötekiliğini tanıyarak yeniden düşünme, özgür ve çoğulcu bir gelecek çocuklardan taraf olma, onları güçlendirme ödevleriyle genişletiyor çocukizm.

David F. Kennedy “Çocuk ve Postmodern Öznellik” başlıklı makalesinde Freud’un başlattığı çoğulcu öznel ekonomiye geçiş sürecinde öne çıkan ve Batı’nın patriyarkal geleneği tarafından normatif benlik yapısından dışlanan çocuğu, akılla başka türlü bir ilişkinin taşıyıcısı olarak belirliyor. Ötekileştirilen çocuğun öznelliğini kılavuz alan ve bir oluş süreci olarak özne fikrine, “tamamen bilinmeyen, bitmemiş olan dünya ve ötekiyle karşılaşmaya” açık bir yetişkin benliğinin, ancak bütün eğitim kurumlarının yeniden tasavvur edilmesiyle filizlenebileceğini savunuyor Kennedy.

Gert Biesta’nın eleştirel pedagojinin iki modelini –Freire’nin bankacı eğitim eleştirisi ve Rancière’in cahil hoca fikri– tartıştığı “Cahil Hocalara Aldanma” makalesinin ana izleği, bir eşitlik projesi ve bir özgürleşme meselesi olarak eğitimde öğretmen rolü. Özgürleşme sorununu bilgi ve hakikat meselesinden ayrı olarak ele alan Rancière’e göre özgür olmak eşitlik varsayımı altında kişinin kendi zekâsını kullanması ve böylece bir “siyasi eşitlik projesine” kaydolmasıdır. Özgürleştirici öğretmen, özgürleştirilecek bir nesne konumunda kalmakta direnen öğrenciyi kendi başına düşünmeye ve davranmaya sevk ederek onu özne konumuna yönlendiren öğretmendir.

Mehmet Barış Albayrak’ın “Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Üzerine Bir Deneme”si –Caitlin Howlett’in ve David K. Kennedy’nin eleştirilerinin hedefindeki– yeniden üretime odaklı, verimlilik, kârlılık ve işlevselliği ilke edinen neoliberal eğitim yaklaşımlarına karşı, dayanışma ilkesi temelinde ortaklaşarak toplumsallaşmayı hedef edinen kapsayıcı bir eğitim felsefesi modeli öneriyor.

Örgün eğitimde eşitlikçi bir diyalog içinde çocuklara doğru akıl yürütmeyi ve düşünmeyi öğreten bir yöntem olan ve Türkiye’de giderek yaygınlaşan “Çocuklar için Felsefe”nin özgürleştirici bir eğitim açısından önemi, yöntemi uygulayan felsefe öğretmenlerinin eğitim sisteminin kısıt ve imkânlarına dair deneyimlerini ve önerilerini paylaştığı “Eğitimdeki Kısıtları ve İmkânları ‘Çocuklar için Felsefe’yle Düşünmek” başlıklı söyleşide masaya yatırılıyor.

Kevser Yıldırım, daha çok özel okulların uygulama alanında kalan çocuklar için felsefe yaklaşımlarının, çocukları kendi başlarına felsefe öğrenmeye, felsefeye yakınlaşmaya sevk etmenin alternatif yollarından birini Walter Benjamin’in hikâye anlatıcısı kavramı, koleksiyoncu ve flaneur tiplerini ve kültür tarihi incelemeleriyle kesiştiriyor “Çocuklarla Felsefe ve ‘Hikâye Anlatıcısı’ Benjamin” başlıklı makalesinde.

Edie Conekin-Tooze, “Little Rock Olayı: Hannah Arendt’in Çocukluk ve Eğitim Siyaseti” başlıklı makalesinde, Arendt’in ABD’de okullarda ırk ayrımcılığının sonlandırıldığı entegrasyon yıllarında patlak veren Little Rock Olayı üzerine yazdığı makale ve bu makaleye gelen eleştirilere verdiği yanıtta yola çıkarak düşünürün eğitime dair görüşlerindeki sorunlara ve çocukların apolitikleştirilmesi talebindeki çelişkilere odaklanıyor.

Şeyda Öztürk

Covid Krizi, İklim Krizi – Yamyam Kapitalizm Krizi

NANCY FRASER – MİNE YILDIRIM

Nancy Fraser'ın Kadir Has Üniversitesi Çekirdek Program'ın konuğu olarak 5 Ekim 2022 tarihinde verdiği, "Crisis of Covid, Crisis of Climate: Crisis of Cannibal Capitalism" başlıklı seminerin Türkçesini sunuyoruz. Eylül 2022'de Verso tarafından yayımlanan çıkan Cannibal Capitalism: How Our System is Devouring Democracy, Care and the Planet- and What We Can Do About It başlıklı kitabı üzerine düzenlenen etkinlikte, konuşmanın ardından gerçekleşen soru, cevap ve tartışma bölümü de Çekirdek Program'da öğretim üyesi olan Mine Yıldırım tarafından yürütülmüştür. Nancy Fraser'ın izniyle ve katılımcıların sözlü onayıyla kaydedilen seminer ve tartışmanın orijinal kaydını paylaştığı için Kadir Has Üniversitesi Çekirdek Program'a teşekkür ederiz.

Mine Yıldırım: Herkese Merhaba, Merhaba Nancy.

Nancy Fraser: Merhaba.

Mine Yıldırım: Sizi görmek çok güzel. Kadir Has Üniversitesi Çekirdek Program tarafından düzenlenen Global Issues Talks'a hoş geldiniz. Ben Dr. Mine Yıldırım ve bugün feminist filozof, Marksist, radikal akademisyen ve günümüzün önce gelen eleştirel teorisyenlerinden biri olan Nancy Fraser'ın uzun süredir beklenen konuşmasını sunacağım. Hoş geldiniz Dr. Nancy Fraser. Şu anda çevrimiçi tam 500 kişi burada bizimle ve üstelik bir de bekleme listesi var. Bu etkileyici ve özel seyirciyi beklerken davetimizi kabul ettiği için Nancy Fraser'a teşekkür etmek istiyorum. Bugün konduğumuz olduğunuz, Çekirdek Program

adına en içten teşekkürlerimizi ve şükranlarımızı iletmek istiyorum. Uzun zamandır benim akıl hocam, entelektüel ve politik pusulam ve tez danışmanım olmakla kalmayıp, aynı zamanda birçok nesilden akademisyen, Marksist, sivil haklar aktivisti, işçi ve sendikal örgütler için de canlı bir siyasi angajman, cesaret ve ilham kaynağı olan siz Profesör Nancy Fraser'ı ağırlamaktan büyük bir zevk, ayrıcalık ve heyecan duyuyorum. Nancy Fraser New York'taki New School for Social Research'te Henry A. and Louise Loeb Professor siyaset ve felsefe profesörü ve Marksist, feminist teori ve politika, politik teori ve politik ekonomi alanlarında onlarca yıldır yaptığı çalışmalarıyla ünlü. Aynı zamanda, tek konulu aktivizm, kimlik kampanyaları, liberal adalet kavramları, cinsiyetçi emek rejimleri ve sermaye birikimi konusunda sorgulayıcı, esnek ve özverili bir eleştirmen. Yıllar boyunca Nancy Fraser, ekolojik Marksizm, Marksist feminist praksis, kriz teorileri, finansal kapitalizm, toplumsal üretim, emek sömürüsü ve doğanın kamulaştırılması konularına giderek daha fazla odaklandı. Aynı zamanda üretken bir yazar ve birçok kanonik kitabın da yazarı, birkaç örnek vermek gerekirse, *Unruly Practices*, *Scales of Justice*, *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, *The Old Is Dying and the New Cannot Be Born*, *Feminism for the 99%: A Manifesto* ve bugünkü konuşmanın başlığına da işaret eden yeni kitabı *Cannibal Capitalism: How our System is Devouring Democracy, Care, and the Planet—and What We Can Do About It*. Çekirdek Program adına size bir kez daha şükranlarımızı sunmak istiyorum Nancy, bu gerçek bir onur, bugün burada bizimle olmanız büyük bir zevk. Söz sizin.

Nancy Fraser: Davetiniz ve bu çok sıcak ve zarif giriş için ben teşekkür ederim Mine. Sizi tekrar görmek ve Zoom üzerinden buraya bağlanan tüm bu insanlarla birlikte olmak benim için bir zevk. Dediğiniz gibi, *Capital Cannibalism* adını taşıyan yeni kitabım henüz yayımlandı. Genel olarak kapitalizmin ve bizim deneyimlediğimiz spesifik kapitalizmin hesap vermesi gerektiğine dair bir argüman olan kitapta ana hatlarını çizdiğim bakış açısını takdim edeceğim. Hepimizin Covid-19 pandemisinden dolayı yaşadığı kendine has deneyimden bahsederek bu fikri detaylandırmaya çalışacağım. Bu yüzden, Covid'in tersten bir teşhis işlevi gördüğünü, yani toplumumuzdaki tüm fay hatlarını aydınlatarak cinsiyet ve renk, ulus ve sınıf gibi çatlakları görünür kıldığını çokça duyduğumuzu –eminim siz de duymuşsunuzdur– söyleyerek başlamak istiyorum. Kesinlikle doğru bir tespit olmakla birlikte yeterince konuşulmadığını ve mevcut krizin altında yatan bu fay hatlarına sebep olan sosyal sistem hakkında daha fazla şey duymamız gerektiğini düşünüyorum. Virüse

sebebi olan ve şu anda onunla başa çıkma çabalarımızı bile engelleyen bizzat aynı sosyal sistem olmasına rağmen onunla ilgili yeterince şey duymuyoruz. Bu yüzden lafı dolandırmayı bırakıp sadede gelmeyi, yani salgının gerçekte teşhis ettiği şeyin, kapitalizmin derinlere işlemiş işlevsizliğinin ve benim yamyam kapitalizm dediğim biçiminin peşine düşmeyi öneriyorum. Doğruyu söylemek gerekirse, Covid bir tür “kusursuz fırtına” veya tam bir yamyam kapitalist mantıksızlık ve adaletsizlik cümbüşüdür; ekolojik, politik, toplumsal ve ekonomik düzeyde, son zamanlarda yaşanan çoklu çelişkilerden çok daha fazlası. Tüm bu çelişkiler, kâra aç mal sahibi ve yatırımcılardan oluşan sınıflar kendi varoluşlarının ve daha da beteri bizim varoluşumuzun temel koşullarını yutmaya teşvik eden bir toplumsal düzen için bir araya getirilir.

Onları, doğayı yağmalamak için bakım emeğini hapur hupur mideye indirmeye, ırksallaştırılmış nüfusların servetini silip süpürmek için kamu gücünün içini boşaltmaya ve tüm çalışan insanların enerjisini ve yaratıcılığını emip kurutmaya teşvik eder. Bakım emeği, doğa, kamu gücü, yaratıcılık ve enerji gezegendeki yaşamın olduğu kadar, üretimin ve birikimin de temel ön koşullarıdır. Ancak kapitalist toplum kâr elde edenleri, aldıklarını yerine geri koyma veya zarar verdiklerini onarma yükümlülüğünden muaf tutarken, hisse fiyatlarını şişirmek adına bunları yalayıp yutmaları için adeta kâr elde edenlere yalvaracak şekilde yapılanmıştır. Bunun etkisi de yalnızca dünya çapında bir enkaz izi bırakmak değil, aynı zamanda kapitalist toplumun derme çatma inşa edilmiş tüm yapısını düzenli aralıklarla istikrarsızlaştırmak olarak kendini gösterir. Benim burada göstermeye çalıştığım şey de budur. Covid’in bu önermelerin tipik bir örneği olduğunu iddia ediyorum. Bu salgın kapitalizmin tüm çelişkilerinin bulunduğu, doğanın, bakım emeğinin, çevre nüfusların ve işçi sınıfının siyasi kapasitesinin yamyamca yenmek üzere ölümcül bir ziyafet masasında bir araya geldiği bir tıknama cümbüşüdür. Kapitalizmi doğru bir şekilde anlamadan pandemiye doğru bir şekilde anlayamayız ve bu da sermayenin bir yamyam olduğunun anlaşılması demektir.

Bu fikri açmaya çalışayım. Öncelikle yamyamlık kelimesinin birden fazla anlamı olduğunu belirterek başlayacağım. En tanıdık ve somut olanı, insan etinin başka bir insan tarafından törensel bir nitelikte yenmesidir. Bu kelimeyi duyduğunuzda sizin de aklınıza ilk gelen şeyin bu olduğuna eminim. Elbette bu ifade çok eski bir ırkçı tarihin yükünü taşır. Terim, tersten bir mantıkla, Avrupa’nın emperyalist yırtıcılığının alıcı tarafında duran Siyah Afrikalıları ima ediyordu. Bu yüzden, durumu tersine çevirerek yamyamlık terimini kapitalist

sınıfı, yani başkalarının sırtından beslenen bir grubu gösteren bir betimleyici olarak kullanmaktan belli bir zevk aldığımı itiraf etmeliyim. Ancak yamyamlık terimi, toplumumuz hakkında daha derin bir gerçeği yansıtan daha soyut bir anlama da sahiptir. Yamyamlık yapmak fiili şu anlama geliyor, ki sözlük tanımını aktarıyorum: Bir imkân veya yatırımı, başka bir imkân veya projenin yaratılması veya sürdürülmesi amacıyla işleyişinin önemli bir unsurundan mahrum bırakmak. Bu yamyamlık tanımı kapitalist ekonominin doymak için özünü tükettiği ekonomik olmayan bölgeler, aileler ve topluluklar, habitatlar ve ekosistemler, devlet kapasiteleri ve kamusal güçlerle olan ilişkisine epey benzetilmektedir. Ancak bu terimin özel bir astronomik anlamı da mevcut: Göksel bir nesnenin, yerçekimi yoluyla başka bir gök nesnesinin kütlesini içine çekmesine de yamyamlık deniyor; yani bir yıldız veya gezegen, başka bir yıldız, gezegen ya da asteroidi yamyamlık yaparak yemiş oluyor. Ben bu tanımlamanın sermayenin dünya sisteminin periferisine ait doğal ve toplumsal zenginliği kendi yörüngesine çektiği süreç için de kullanılabileceğini göstermek istiyorum. Ve elbette Ouroboros'un, kendi kuyruğunu yiyen, kendi kendinin yamyamı olan mitolojik yılanın, kitabımın kapağında da yer alan görüntüsü. Bunun, kendi varoluşunun ve daha önce de söylediğim gibi bizim de varoluşumuzun, sosyal, politik ve doğal temellerini yalayıp yutmaya programlanmış bir sistem için çok uygun bir görüntü olduğunu düşünüyorum. Her halükârda yamyam metaforunun kapitalist bir toplumun analizini yapmak adına umut vadeden birkaç yol sunduğunu öne sürüyorum. Sosyal sistemi, ana yemeğin bizzat biz olduğu bir tür kurumsallaşmış yemek çılgınlığı olarak görmeye davet ediyor. Bununla birlikte, kapitalizm kelimesi de açıklanmaya muhtaç görünüyor zira sisteme dair anlayışlarımız takıntılı bir şekilde sistemin resmi ekonomisine daha çok odaklanıyor. Kapitalist toplumun temel adaletsizliğini meta üretimi noktasında ücretsiz işçilerin sömürülmesi ile özdeşleştiriliyor ve sistemin tanımlayıcı irrasyonelliğinin ekonomik krizleri hızlandırma eğilimi olduğu düşünülüyor. Bu tanımlamalar yanlış değil ancak eksik. Kapitalist toplumlar gerçekten de yapısal dinamiklerinin sonucu olarak sınıf sömürüsü ve ekonomik kriz yaratırlar, ancak bunlar aynı zamanda, kabul görmüş anlayışların radarına giremeseler de aynı derecede yapısal ve aynı derecede ciddi olan ek adaletsizliklere ve mantıksızlıklara da yol açar. Kapitalist toplumun bu “ekonomi dışı” kusurları, mevcut krizle de derinden bağlantılıdır. Bu krizi doğru yorumlamayı ve nasıl üstesinden geleceğimizi anlamayı umuyorsak, sistemin salt ekonomisini değil, aynı zamanda ekonomisinin ekonomik olmayan, arka

plandaki koşullarıyla ilişkisini de öne çıkaran yeni, genişletilmiş bir kapitalizm anlayışı geliştirmemiz gerekiyor.

Kapitalist bir ekonomiyi mümkün kılan ancak ekonomik olmayan dört koşuldan bahsetmek istiyorum. Birincisi, toplumsal yeniden üretim veya artık birçok kişinin kullandığı isimle bakım emeğidir. Bu kavram, ekonomide konum işgal eden insanları yaratan, sosyalleştiren, besleyen, sürdüren ve yenileyen tüm faaliyetleri kapsar. Ne de olsa kâr amacı güden işletmelerin himayesi altında meta üreten işçiler olmadan kapitalist bir ekonomiye ve resmi ekonomi dışındaki ortamlarda insan üreten “bakıcılar” olmadan da bu işçilere sahip olamazsınız. Bakım emeği, gebelik, doğum, emzirme, beslenme, banyo yaptırma, sosyalleşme, eğitime, tedavi etme, koruma, yardım etme kısacası aynı zamanda hem biyolojik hem de sosyal varlıklar olan insanın yaşamını sürdürmesi için gerekli olan her şeyi kapsar. Tarihsel olarak, bu toplumsal yeniden üretim işinin çoğu, genellikle ev içinde, ancak aynı zamanda cemaatlerde, mahallelerde ve köylerde, sivil toplum derneklerinde, kamu sektörü kurumlarında ve günümüzde giderek artan bir şekilde özel okullar, huzurevleri ve özel sağlık tesisleri dahil olmak üzere kâr amacı güden şirketlerde ücretsiz olarak ve kadınlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ama nerede ve hangi koşullar altında gerçekleşirse gerçekleşsin, toplumsal yeniden üretim, meta üretmenin, kâr elde etmenin ve sermaye biriktirmenin vazgeçilmez bir önkoşuludur. Yine de sermaye bu iş karşılığında ödeme yapmaktan kaçınmak için çok büyük çaba sarf eder veya bunun için mümkün olduğunca az ücret ödemeyi bile başaramaz. Bu bir tuzaktır zira kapitalist toplumlar, iş dünyasını bakım emeğinden bedava yararlanmaya teşvik eder ve iş dünyasından aldığını yerine koyma yükümlülüğü talep etmez, böylelikle toplumsal yeniden üretim krizine yönelik köklü bir sosyal eğilimin yanı sıra kadınları ikinci plana atan bir toplumsal cinsiyet düzenini sağlamlaştırır. Bu, kapitalist bir ekonomiyi mümkün kılan ancak ekonomik olmayan ön koşullardan ilkidir.

İkinci ön koşul ekolojiktir. Kapitalist bir ekonomi bakım emeğine bağlı olduğu gibi, emeğin dönüştüreceği hammaddeler de dahil olmak üzere, malzeme alt katmanlarının üretimine güç sağlamak için gereken enerjinin mevcudiyetine bel bağlar, aynı zamanda üretim atıklarını emecek yutak alanlarına da. Kısacası sermaye birincisi doğrudan üretimle sağlanan belirli maddeler anlamında, ikincisi ise solunabilir hava, içilebilir su, verimli toprak, nispeten istikrarlı deniz seviyesi ve yaşanabilir bir iklim gibi genel çevresel koşullar anlamında doğaya muhtaçtır. Ancak sorun şudur ki, kapitalist toplum mal sahiplerini ve

yatırımcıları, doğayı ikmale veya onarılmaya ihtiyaç duymadan sonsuza kadar kendi kendini yenileyen ekonomi dışı, dipsiz bir hazine kaynağı olarak görmeye kasten teşvik eder. Tüm bu varsayımlar elbette tamamen yanlıştır, zira bunların aslında bir felaket reçetesi olduğunu biz de nihayet fark etmiş durumdayız.

Kapitalist toplumlar, ekolojik krize yönelik yapısal eğilimlerinin yanı sıra, kriz ardından gelecek düşüşe karşı savunmasız olan bazı çok derin eşitsizlikleri de kurumsallaştırır. Bu eşitsizlikler, sermaye birikimini mümkün kılacak üçüncü ön koşula işaret eder ki bu da tebaa nüfusların el konulan zenginliğidir. Neredeyse her zaman ırksallaştırılmış olan bu nüfuslar, sömürünün aksine kamulaştırma için tayin edilmiştir. Devlet korumasından ve dava edilebilir haklarından mahrum bırakıldıkları için karşılıksız bir şekilde el konulan toprakları ve emekleri karşılıksız birikim döngülerine akıtılabilmektedir. Kamulaştırma, fabrikalarda üç işçiyi sömürerek zenginlik biriktiren bir sistemin eski bir özelliği olarak görülmektedir ama bu bir hatadır. Ele geçirilmiş, köleleştirilmiş, eşitsiz mübadele görmüş, hapsedilmiş veya vahşi bir borca tabi tutulmuş ve bu nedenle mücadele edemeyen nüfusların el konulan doğal kaynakları ve esir alınmış veya bağımlı kılınmış emekleri dahil olmak üzere sürekli bir ucuz girdi akışı olmazsa kapitalist üretim de kârlı olmaz.

Manchester'ın arkasında Mississippi'nin durduğu, yani Manchester'daki sanayileşmenin başlangıcında ucuz ham pamuğu tekstil fabrikalarına Mississippi'deki köle emeğinin sağladığı söylenir ve bu kesinlikle doğrudur ve bugün de buna benzer şey yaşıyoruz: Cupertino'nun arkasında Kinshasa duruyor. Cupertino Apple'ın genel merkezi, Kinshasa ise, lityum veya Tesla pillerinin ve Apple iPhone'ların yapımında kullanılan koltan mineralinin zaman zaman köleleştirilmiş Kongolu çocuklar tarafından ucuza çıkarıldığı yer. Doğrusunu isterseniz kapitalist toplumun genelde ve bugün bile kamulaştırma için zorunlu olarak sürekli savunmasız nüfuslar yaratan kaçınılmaz bir şekilde emperyalist bir kurum olduğunu öne sürüyorum. Herkese yeniden üretimlerini kapsayan gerçek ve tam ücreti ödenirse ekonomisi işlemez, başka bir deyişle, "sonuna kadar" sömürülebilir olan ve yeniden üretim maliyetleri teoride sermaye tarafından ödenen nüfusları en azından düpedüz kamulaştırılabilir olanlardan ayıran küresel bir ırk çizgisi olmadan işe yaramaz. Kapitalizm, bu ayrımı kurumsallaştırmak suretiyle emperyalizmi ve ırklar arasındaki baskıyı da sağlamlaştıır.

Kapitalist bir ekonominin mümkünatı için gereken dördüncü ve son bir arka plan koşulu daha vardır ve bu da kamu gücüdür – pragmatik olarak ama salt o

da değil. Devlet gücü ne de olsa özel mülkiyeti ve sözleşmeye dayalı mübadeleyi güvence altına alan yasal sistemler olmadan veya muhalefeti yöneten, isyanları bastıran ve şirketlerin yurtiçinde ve yurtdışında irksallaştırılmış nüfusları kamulaştırmasına olanak tanıyan statü hiyerarşilerini uygulayan baskıcı güçler olmadan ilerleyemez. Ne de sistem, çeşitli altyapılar dahil olmak üzere kamu düzenlemeleri ve kamu malları olmadan veya istikrarlı bir para arzı olmadan işleyebilir. Bunların hepsi sermaye birikimi için olmazsa olmazdır ve piyasa üzerinden sağlanamaz; yalnızca, kamu gücünün kullanılması yoluyla edinelebilir. Kapitalin böyle bir güce ihtiyacı vardır. Ama aynı zamanda vergilerden kaçarak, düzenlemeleri zayıflatarak, açık deniz operasyonları yaparak ve kamu kurumlarını ele geçirerek bu gücü baltalamaya da hazırdır. Sonuç, bir yanda birikim mecburiyeti ile diğer yanda sağlam kamu gücünü sürdürme zorunluluğu arasındaki bir dizi yerleşik gerilim veya çelişkidir. Bu da sistemin, kemikleşmiş bir siyasi krizleri hızlandırma eğilimiyle kuşatıldığı anlamına gelir: Bir yanda, sistemin kendi ürettiği sorunları yönetme kapasitesinin içini boşalttığı veya yok ettiği idare krizi, diğer yanda halk kitlelerinin her zamanki gibi siyasetten kaçtığı hegemonya krizi.

İşte sermayenin kendi sürdürülebilirliği için varlığına güvendiği, aynı zamanda parçalayıp yutmak ve içini boşaltmak için hazır beklediği dört arka plan koşulu bunlardır. Genel olarak ve dört durumda da kapitalist toplumlar, ekonomileri ile ekonomi dışı olasılık koşulları arasında çelişkili ilişkiler tesis eder. Sonuç, bir yamyam kapitalist cümbüşünde birden fazla biçimdeki kriz eğiliminin birleşiminin oluşturduğu bir kördüğündür. O halde bu mevcut cümbüşe, bu mevcut krize bir de Covid-19 merceğinden, daha yakından bakalım.

İlk olarak, az önce söylediğim gibi sistemin ekolojik çelişkisinin mevzilendiği yer olan doğayı ele alalım. İnsanları SARS ve Covid virüsüne maruz bırakanın bizzat sermayenin doğaya karşı yamyamca muamelesi olduğu fikri benim için hiç de yeni değil. Uzun süredir ücra mağaralarda yarasalar tarafından saklanan ve Covid-19'a neden olan koronavirüs, 2019'da henüz tanımlanamayan köprü türler aracılığıyla bize doğru zoonotik bir sıçrama yaptı – bu aracı türün ne olduğuna dair ilk hipotezlerden biri pangolinlerdi, ancak bu hâlâ kesinlik kazanmış değil. Ancak kesin olan şey, yarasaları o aracıyla ve o aracıyı bizimle temasa geçiren şeyin ne olduğuydu: Bir yandan küresel ısınmanın ve diğer yandan tropikal ormansızlaşmanın ortak etkisi. Apaçık ortada olan bir diğer şey de bu süreçlerin her ikisine de yani küresel ısınmaya ve tropikal ormansızlaşmaya, doymak bilmez kâr iştahıyla hareket

eden sermayenin sebep olduğudur. İki birlikte, küresel ısınma ve tropikal ormansızlaştırma, sayısız türün yaşam alanlarının içini boşaltmış, kitlesel göçleri tetiklemiş, daha önce mesafeli yaşayan şimdi ise yıpranmış haldeki birbirinden farklı ve kadim organizmalar arasında yeni yakınlıklar yaratarak aralarında yeni patojen transferlerini teşvik etmiştir.

Bu dinamik, AIDS, NEPA, SARS, MERS, Ebola, şimdi de Monkeypox ve Covid-19 gibi bir dizi viral salgına zaten yol açtı. Küresel ısınma ve tropik ormansızlaşma nedeniyle bölgesel transferler yoluyla üretilen bu tür daha fazla salgın hastalığın geleceği kesindir. Bunlar, doğayı sermayenin insafına bırakan bir toplumsal düzenin tesadüfi olmayan yan ürünleridir. Onarım veya ikmal sorumluluğu olmaksızın mümkün olan en kısa sürede ve ucuza biyofiziksel zenginlik kazanmaya teşvik edilen, kâr elde etmeye adanmış taraflar yağmur ormanlarını yok eder ve atmosferi sera gazıyla bombalar. Her çağda birikim yapmaya kararlıydılar elbette ancak şimdi neoliberalleşmeyle birlikte çok güçlenmiş halde, giderek artan bir ölümcül veba çağlayanını serbest bırakmışlardır.

Covid'in insanlar üzerindeki etkileri her halükârda korkunç olurdu ancak bu etkiler kökleri kapitalist toplumun bir diğer yapısal çelişmesine dayanan mevcut krizin başka bir kolu tarafından hesaplanamayacak kadar daha kötü hale getirilmiştir; neoliberal çağda coşkuyla keskinleştirilmiş bir kriz. Ne de olsa sermayenin bu dönemde parça parça yediği sadece doğa değil, aynı zamanda kamu iktidarındır da. İddia ettiğim gibi bu da sistemin gelişiminin her aşamasında hevesle tüketilen, ancak son 40 yılda daha özel bir gaddarlıkla mideye indirilen diyetinin temel bir bileşenidir. İşin püf noktası da burada yatar. Finansallaşmış sermayenin tıka basa doldurduğu siyasi kapasiteler, tam olarak salgının etkilerini hafifletmek için kullanabileceğimiz kapasitelerdir, ancak Covid salgınından çok önce, çoğu eyalet zaten halk sağlığı altyapısı ve temel araştırmalar da dahil olmak üzere sosyal harcamaları kısarak “piyasaların”, yani büyük şirketlerin taleplerine boyun eğmişti. Başta Küba olmak üzere birkaç istisna dışında, hayat kurtarma ekipmanı stoklarını tüketti, teşhis ve takip kapasitelerini azalttı, koordinasyon ve tedavi kapasitelerini küçülttü.

Dahası, yöneticilerimiz halk sağlığı altyapısının içini boşalttıktan sonra hayati sağlık hizmeti fonksiyonlarını da kâr odaklı sağlayıcılara ve sigortacılara, eczanelere ve üreticilere yedirdiler. Anayasal olarak kamu yararı ile ilgilenmeyen ve kamu yararı ile sınırlandırılmayan bu firmalar, artık dünyanın sağlıkla ilgili kaynaklarında, işgücünde ve hammaddelerinde, makine ve üretim

tesislerinde, fikri mülkiyet tedarik zincirlerinde, araştırma kurumlarında ve personeline, kısacası bireysel ve kolektif kaderimizi belirleyen her yerde, aslan payını kontrol etmektedir. Kâr akışlarını ne pahasına olursa olsun korumaya kararlı bu kişiler artık insanlık adına ortak hareket etmeyi engelleyen özel bir mücbir sebep oluşturmaktadır. Etkileri trajik ama şaşırtıcı değil, ölüm kalım meselelerini sözde değer yasasına tabi tutan bir sosyal sistem, yapısal olarak zaten en başından beri milyonlarca insanı Covid-19'a terk etmeye çoktan hazırды.

Ama burada bitmiyor. Halihazırda zayıf olan kamusal sistemlerin çöküşü, kapitalist toplumun toplumsal yeniden üretim merkezli başka bir yapısal çelişkiyle yakınıyor. Her daim sermayenin temel tüketim kaynağı olmuş bakım emeği de son yıllarda daha da açgözlü bir şekilde yenilip yutuldu. Kamusal sağlık altyapısından mahrum bırakan aynı rejim, aynı zamanda sendikaları parçaladı ve birincil bakıcılar da dahil olmak üzere hane başına artan ücretli çalışma saatlerini zorunlu kılarak ücretleri düşürdü. Başka bir deyişle, neoliberalizm bakım emeğini, tam da bakım emeği vermek için ihtiyaç duyduğumuz toplumsal enerjiye el koyduğu anda ailelerin ve toplulukların omuzlarına yükledi ve bu da kapitalizmin toplumsal yeniden üretimi istikrarsızlaştırmaya yönelik doğal eğilimini akut bir bakım krizine dönüştürmesiyle sonuçlandı. Covid'in gelişyle krizin bu tarafı da kızıştı ve ailelere ve topluluklara, özellikle de ücretsiz bakım işinde hâlâ aslan payı emeği veren kadınların omuzlarına büyük miktarda yeni bakım işleri yüklendi. Karantina sırasında çocuk bakımı ve okul eğitimi evlere kaydırıldı ve ebeveynler, elbette bu amaçlara kesinlikle uygun olmayan kapalı evlerdeki mevcut yükün üzerine bir de bu yükü üstlenmek zorunda kaldı. Çalışan birçok kadın çocuklarına ve diğer akrabalarına bakmak için işlerini bırakırken, birçoğu da işverenler tarafından işten çıkarıldı. Her iki grup da işgücüne herhangi bir zamanda yeniden katılmaları durumunda pozisyon ve maaş açısından büyük kayıplarla karşı karşıya kaldılar ve kalmaya devam ediyorlar.

İşe devam etme ve uzaktan çalışma ayrıcalığına sahip üçüncü bir grup, aynı zamanda evden çıkamayan çocukların da bakım emeğini üstlenirken, çoklu görev çılgınlığını yeni doruklara taşımak zorunda kaldı. Onur verici “zaruri” işçi sınıfının cinsiyete göre kesin bir şekilde sınırlandırılmadan teslim edildiği, ancak küçük bir ücret karşılığında tek kullanımlık işçi muamelesi gören dördüncü bir grup da diğer insanların kendi evlerinde barınabilmesini sağlayan şeyleri üretmek ve dağıtmak için her gün enfeksiyon tehdidine ve enfeksiyonu eve taşıma korkusuna göğüs germek zorunda bırakılmıştır.

Bu vakaların her birinde, pandemiyle birlikte iyice şişmiş olan toplumsal yeniden üretim işi kapitalist tarihin her aşamasında olduğu gibi yine büyük ölçüde kadınlara düşmüştür ve düşmeye devam etmektedir ama hangi kadınların hangi grupta yer alacağı renk ve sınıflarına bağlıdır. Yapısal ırkçılık elbette mevcut krizin her yönünü etkilemektedir. Sermaye “ucuz” doğaya olan susuzluğunu büyük ölçüde, daha önce dediğim gibi korunma ve yasal haklardan yoksun bırakılmış, ırksallaştırılmış nüfusların toprak enerjisine ve maden zenginliğine el koyarak dindirirken, küresel düzeyde ekolojik çizgiyi de maskeler.

Halihazırda zapt etme ve köleleştirmeye, soykırıma ve borçlandırarak mülksüzleştirmeye çeşitli şekillerde maruz bırakılmış bu popülasyonlar artık küresel çevresel yükün de gereğinden fazlasını omuzlamaktadır. Zehirli atıklara, sözde “doğal” afetlere ve küresel ısınmanın birçok ölümcül etkisine karşı orantısız bir şekilde savunmasız olan bu insanlar, şimdi de kendilerini aşılar ve terapötikler için oluşturulan sıranın da sonunda bulmaktadır.

Bu arada, beyaz olmayan toplulukların uzaktan sağlık ve uygun fiyata yüksek kaliteli tıbbi bakım koşullarına, temiz suya, besleyici gıdaya, güvenli çalışma ve yaşam koşullarına vb. erişimi reddedildiğinden, ulusal düzeyde ABD’de adlandırdığımız şekliyle “ırk”, krizin siyasi ve sosyal yeniden üretim hatlarını etkilemektedir. O halde bu topluluk üyelerinin Covid tarafından orantısız bir şekilde enfekte olmasına ve öldürülmesine şaşmamak gerekir. Sebepler gizemli değildir: Yoksulluk ve yetersiz sağlık hizmetleri, önceden var olan stresle bağlantılı sağlık sorunları, yetersiz beslenme, toksinlere maruz kalma, bu grupların uzaktan gerçekleştirilemeyen ön saflardaki işlerde yoğun istihdamı, güvenli olmayan işi reddetmelerine izin verecek kaynak ve korumaları kazanmayı sağlayacak işçi haklarının eksikliği, bulaşımı kolaylaştıran, sosyal mesafeye izin vermeyen kalitesiz barınma ve yaşam koşulları ve aşı ve tedaviye erişimin azaltılması. Bu koşullarla birlikte, polis şiddetine yaptığı asıl göndermesiyle sinerji oluşturacak ve devam eden protestoları körüklemeye yardımcı olacak şekilde “Siyahların hayatı değerlidir” sloganının anlamı da genişlemiştir.

Üstelik şu ana kadar söylediklerimin de ima ettiği üzere, ırk (renk), sınıfla derin bir şekilde iç içe geçmiştir. Bu genel olarak kapitalist dünya sistemi için de spesifik olarak mevcut dönem için de geçerlidir. Aslında, “zaruri” çalışan kategorisinin gösterdiği gibi, ırk ve sınıf unsurları önemli ölçüde çakışmaktadır. Tıp uzmanlarını bir yana bırakırsak, bu “zaruri işçi” tanımlaması, göçmen çiftlik işçilerini, göçmen et paketleme ve mezbaha işçilerini, Amazon depo

toplayıcılarını, UPS veya diğer teslimat hizmeti şoförlerini, huzurevi yardımcılarını, hastane temizlikçilerini, süpermarket kasiyerlerini, bakkal malzemeleri ve paket yemek taşıyan bağımsız [gig] işçileri kapsar.

Covid zamanlarında daha da tehlikeli olan bu işler, neredeyse ezici bir çoğunlukla düşük ücretli, sendikasız, güvencesiz, sosyal haklardan ve işçi korumalarından yoksun, müdahaleci denetime ve amansız bir hıza tabidir. Bu iş kolları, aynı işi yapan diğerlerinin sayısına orantısız bir şekilde kadınlar ve renkli insanlar tarafından doldurulmaktadır. Bu işler ve bunları yapanlar birlikte finansallaşmış kapitalizmde işçi sınıfının çehresini temsil eder. Bugünün işçi sınıfı artık beyaz erkek fabrika işçisi, inşaat işçisi, madenci gibi ikonik figürler tarafından değil paradigmatik olarak bakım emekçileri, gig işçileri ve düşük ücretli hizmet işçilerinden oluşmaktadır. Aldıkları ücret yeniden üretim maliyetlerini karşılamamaktadır. Velhasıl hem sömürülür hem de kamulaştırılırlar. Covid salgını bu çirkin sırrı da açık etmektedir. Pandemi, bu sınıfın emeğinin temel özelliğini sermayenin bu emeği sistematik olarak değersizleştirilmesiyle yan yana getirerek, kapitalist toplumun bir başka büyük çelişkisine tanıklık etmiştir: Emek gücü piyasalarının işin gerçek değerini tam olarak hesaplayamaması.

Genel olarak Covid'in gerçek bir kapitalist mantıksızlık ve adaletsizlik cümbüşü olduğunu iddia ediyorum. Pandemi, sistemin doğasında var olan kusurları kırılma noktasına kadar hızlandırarak toplumumuzun tüm yapısal çelişkilerine delici bir ışık tutmaktadır. Bu çelişkileri gölgelerden gün ışığına sürükleyen Covid, sermayenin fitratındaki, doğayı gezegensel bir yangının eşiğine getirecek kadar yamyam gibi tüketmesine yönelik dürtüyü ortaya çıkarmıştır. Sistemin, kapasitelerimizi gerçekten gerekli olan toplumsal yeniden üretim çalışmasından uzaklaştırma dürtüsünü, kendi ürettiği sorunları çözemeyecek kadar kamu gücünün içini boşaltmaya yönelik doymak bilmez açlığını, ırksallaştırılmış insanların sürekli azalan zenginliğinden ve sağlığından beslenme ve işçi sınıfını sadece sömürmekle kalmayıp mülksüzleştirme ihtiyacını. Doğrusu sosyal teori içinde bundan daha iyi bir ders çıkarmak zor ama şimdi sıra zor olan kısımda: Bu dersi siyasi pratikte uygulamaya koymada. Şimdi, canavarı nasıl aç bırakacağımızı bulmanın ve yamyam kapitalizme kesin olarak son vermenin zamanı. Dinlediğiniz için çok teşekkür ederim.

Mine Yıldırım: Çok teşekkür ederiz Nancy. Harika bir sunumdu. Sorular gelmeye başladı, biraz bekleyelim, çok zamanımız yok, soru sormak isteyen

izleyicilerimizden sorularını yazarak, mikrofonu da verebiliriz, iletmelerini rica ediyorum. Hazır bekliyorken bıraktığınız yerden bir soru sormak istiyorum. Kitabınızda neoliberalizmi yamyam kapitalizmin steroid yutmuş hali olarak tanımlıyorsunuz. Canavar nasıl aç bırakılır diye sorarak bitirdiğiniz noktada, genişletilmiş kapitalizm kavramınızı düşünürsek, sizin de söylediğiniz gibi genişletilmiş bir sosyalizm kavramına da ihtiyacımız var. Bize sosyalizm veya anti-kapitalizmin, özellikle canavarı aç bırakmak ve onu steroidlerden mahrum bırakmak istiyorsak, 21. yüzyılda nasıl olması gerektiğiyle ilgili fikirlerinizden bahseder misiniz?

Nancy Fraser: Çok güzel bir soru Mine, sorduğun için teşekkürler. Evet, burada ana hatlarıyla bahsettiğim ve kitabımda daha ayrıntılı olarak çizdiğim şey tam olarak bu genişletilmiş kapitalizm fikridir, yani kapitalizmi anlamak için sadece ekonomiyi değil, açıkladığım bu dört arka plan koşuluyla olan ilişkisini de incelememiz gerektiği fikri. Bu ilişkinin her durumda sapkın, çelişkili ve krize yol açma eğilimiyle dolu olduğunu iddia ediyorum. Bu şu anda hepsinin aynı noktada birleştiğini düşündüğüm dönemsel krizler için de bir reçete oluşturmaktadır. Dolayısıyla, kapitalizme alternatif bir sistem, buna ister sosyalizm ister başka bir şey deyin, önerme konusundan anladığım şey, gelenekçi sosyalist fikrin düşündüğünün tersine üretimin yeniden örgütlenmesinden, üretim araçlarının mülkiyetinin toplumsallaştırılmasından bahsetmenin yeterli olmadığı. Üretim ve yeniden üretim arasındaki ilişkiyi, kapitalizmdeki ekonomik alan ve siyaset ya da kamu iktidarının örgütlenmesi olarak adlandıracağımız her şey arasındaki ilişkiyi gerçekten, derinden değiştirmek, ekonomi ve toplum ilişkisini daha geniş anlamda doğaya doğru genişletmek zorundayız. Bu nedenle bir alternatif oluşturma görevi sosyalistlerin ve anti-kapitalistlerin geleneksel olarak varsaydıklarından daha büyük bir görevdir. Ben başka örgütlenme biçimlerini, toplumsal yeniden üretimi ve bunun üretimle ilişkisini yeniden tasavvur etmeye çalışan feministlerden, başka yollarla düşünmeye çalışan eko-Marksistlerden, eko-feministlerden, toprak ve doğa ile ilişkimizi daha geniş bir şekilde düzenlemenin başka yollarını düşünmeye çalışan eko-sosyalistlerden ilham alabiliriz diye düşünüyorum. Ve bence nihayetinde yapmamız gereken, ki ben bunu yaptığımı iddia edemem bence bu hepimizin kolektif olarak yapması gereken bir şey, yeniden ama tamamen farklı bir kurumsal kompleksi tasavvur etmektir. Halletmemiz gereken en acil şey, bu yamyamlık eğilimlerini ortadan kaldırmak olmalıdır. Ancak üretimi nasıl örgütlersek örgütleyelim, bu yeni örgütlenmenin kesin olan halihazırda

yenilip yutulan belirli nüfus gruplarının bakımının, politik kapasitesinin, doğasının, maliyetinin bedavaya getirilmesine ve dışsallaştırılmasına dayanmaması elzemdir. Aklıma, “kullandıkça öde” [*pay as you go*] ilkesini değerlendirebileceğimiz gelmişti, ürettiğiniz dış maliyetler ne olursa olsun hemen ödemek gerekliliği; ertelemek yok, maliyeti başka coğrafyalardaki insanların veya gelecek nesillerin üzerine yığmak yok. Pek hoşlanmasam da *The Economist*’in dilini kullanacak olursam, tüm bu maliyetlerin tabiri caizse “içselleştirilmiş” olması gerektiği. Aynı zamanda krizin temel nedenlerini gerçekten ele almak ve bir alternatifi destekleyen güçlü, çok geniş bir koalisyon inşa etmek için ne tür siyasi hareketlere, mücadelelere ve örgütlenmeye ihtiyacımız olduğunu düşündüğümüzde, sermaye karşıtı mücadele sayılan şeylere dair daha geniş bir görüşe sahip olmamız gerekmektedir. Sadece sanayide üretim noktasında, kâr mücadelesinde çalışan işçilerin değil, aynı zamanda toplumsal yeniden üretim işinde, hizmet işinde, ücretli ya da ücretsiz bakım işinde, ekolojik beslenme faaliyetinde, sağlık, konut, temiz su ve iklim için çabalayan insanların mücadelelerini de işin içine katmalıyız. Tüm bunlar bir anlamda kapitalist irrasyonelliğin ve adaletsizliğin saldırı noktalarıdır ve hepsini anti-kapitalist bir hareketin parçası olarak görmemiz gerekir.

Mine Yıldırım: Çok teşekkürler Nancy. Kitabınızdaki bölümlerden birinin de belirttiği gibi ki bu aynı zamanda başka yazılarınızda da yer verdiğiniz ama bu yeni kitapta daha açık bir şekilde geliştirdiğiniz bir argüman, şöyle diyorsunuz. “Ekoloji politikası, trans-çevreci [trans-environmentalist] ve anti-kapitalist olmalıdır.” Bu noktada, kitabın okuyucuları ve izleyiciler olarak biz genişletilmiş bir anti-kapitalizmin neye benzediği konusunda bir fikre sahibiz, ancak trans-çevrecilik derken bununla ne kastettiğinizi de biraz daha açabilir misiniz?

Nancy Fraser: Bu aslında senin de giriş konuşmada bahsettiğin bir hususla ilgili: Tek konulu hareketler sorunu. Trans-çevrecilik derken bir yanda ekolojik yıkım ile diğer yanda ırksal baskı, bakım ve toplumsal yeniden üretim ve demokrasi krizi arasındaki noktaları birleştirme çabalarına son derece bilinçli bir şekilde dayanan eko-politika biçimlerini kastediyorum. Bunların hepsi bu krizden uzanan dallar ve benim görüşüme göre hiçbirisi diğerlerinden ayrı olarak ele alınamaz, hepsi birbirlerine bağlı olaylardır. Bir olayı diğerlerinden ayırıp at gözlükleriyle dar bir bakış açısından ele alırsanız, çevreciliğe tek konulu bir sorun olarak bakan en ayrıcalıklı insanlara yönelik bir yaklaşım geliştirmekten

öteye geçemezsiniz. Sadece geçim ve geçim güvenliği veya çocuk bakımı ya da ABD örneğinde ırkçı polis tarafından sokaklarda öldürülme konusunda, endişelenmesi gerekmeyen insanlara yönelik yani. Tarihsel olarak çevrecilik veya vahşi yaşamı koruma olarak adlandırdığımız bu çevrecilik zenginlerin çevreciliği idi. Ama örneğin Juan Martinex Alier'in *The Environmentalism of the Poor* adındaki harika kitabı her daim farklı bir çevrecilik anlayışının var olduğunu göstermiştir. Şimdilerde örneğin ırkçılığı da işin içine katan çevrecilikler var. Velhasıl, çevrecilik hakkında söyleyeceklerim diğer tüm sosyal hareket için de geçerlidir. Benzer bir noktaya değinen *Feminism for the 99%* adına bir kitabın ortak yazarlarından biriyim: Tek konulu toplumsal cinsiyet politikaları, önünde sonunda %1'lik kesimin feminizmi olarak kalmaya mahkûmdur. Keeanga-Yamahtta Taylor, tek konulu ırkçılık karşıtı hareketleri "Siyah suratları yüksek mevkilere taşıma siyaseti" olarak adlandırmıştır. Bunlar ırkçılık karşıtlığı ve feminizmin son derece belirli sınıflara özgü biçimleridir ve şu anda ihtiyacımız olan şey de bu değildir.

Daha önce genişlemiş bir anti-kapitalist harekete duyulan ihtiyaç hakkında söylediklerimi düşünürsek, alternatifin ne olduğuna dair genişletilmiş bir görüş, kesişimsellik olarak da bilinen kavramın politik bir dürtü olarak çok daha merkezi ve önemli hale gelmesi gerekliliğidir. Bu mücadeleler birbirleriyle örtüşmüş, birbirine kenetlenmiştir, birbiriyle bağlantılıdır ve hak taleplerine dar bir bakış açısıyla baktığınızda ittifak olasılığını kapatırsınız, dahası birbirleriyle uyum sağlamanın bir yolunu bulması gereken insanlar arasında çıkar çatışması yaratırsınız. Çevreciliğin iş güvenliğine ve/veya gelir ve geçim güvenliğine vs. karşı olduğu izlenimini yaratırsınız. Trans-çevrecilik tabirini kullandığımda demek istediğim buydu.

Mine Yıldırım: Çok teşekkür ederiz. Küçük bir devam sorum var. *Cannibal Capitalism* kitabınızda "iklim değişikliği konusundaki yüzeysel fikir birliğinin altında şiddetli bir fikir ayrılığı yatar" diyorsunuz. İklim krizi konusunda bilimsel bir fikir birliği var ama siyaset alanında görüşler ve aktörler arasında çok büyük bir görüş ayrılığı var. Küçülme [De-growth] teorileri, yeşil yeni anlaşma [Green New Deal] ve Just Transition hareketleri arasındaki, özellikle iklim adaleti konusundaki ayrım ve farklar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu paradigmlar sizin çerçevenizin neresine oturuyor?

Nancy Fraser: Buna tek bir perspektiften bakarsanız, yalnızca kocaman bir rekabet halindeki görüşler kitlesi görürsünüz, ancak buna, trans-çevreci ve

anti-kapitalist olabilecek bir tür hegemonik eko-politika yaratmanın ne anlama geldiğini düşünerek bakarsanız, mesele şu olur: Bu alanı nasıl basitleştirirsiniz? O muazzam kaotikteki farklı düşünme biçimleri kütesini nasıl sadeleştireceğiz? Nasıl sadeleştirebiliriz ve nasıl ve nerede net bir çizgi çizeriz? Bence çizmeyi öğrenmemiz gereken net çizgi işte bu, yeşil kapitalizmin olduğu taraf ile potansiyel antikapitalist güçlerin olduğu taraf arasındaki çizgidir. Küçülme, Green New Deal, Just Transition, ırkçılığa karşı çevrecilik gibi hareketlerin tümünün potansiyel olarak anti-kapitalist tarafta olduğunu düşünüyorum. Ekofeminizm için de potansiyel diyebiliriz. Potansiyel diyorum çünkü yeşil kapitalist iktidar yapısının, şirketlerin ve bunlarla bağlantılı tüm politikacıların bu hareketleri kendi bünyesine katmak için her türlü girişimde bulunacağından emin olabilirsiniz. Tüm bu hareketlere el koymak için çabalayacaklar. Ben bu ana fay hattının netleştirilmesini umuyorum. Bunu, yeşil kapitalizmin istediği gibi karbon dengelemesi ve emisyon izinlerinde pazarları çoğaltarak mı yapacağız yoksa yaşam biçimimizin tüm kurumsal yapısında çok daha köklü bir dönüşüme mi ihtiyacımız var? Bu dönüşümün kendi içinde küçülme, Green New Deal ve Just Transition gibi oluşumlar arasındaki farkların bir şekilde çözümleri gerekecektir ancak bu tür bir karşı-hegemonik, eko-politik ve trans-çevreci blok oluşturmaya başlamanın amacına uygun olarak, hepsinin aynı tarafta olduğunu düşünüyorum.

Mine Yıldırım: Çok teşekkürler Nancy. Son sorumuz birleşik bir soru. Kitabınızda ve ayrıca sunumunuzda da neoliberalizmi gelişmiş, finansallaşmış kriz eğilimli ve gelişmiş çağdaş bir kapitalizm durumu olarak ele aldınız. Ama neoliberalizm aynı zamanda öznelliklerimizi, arzularımızı mantıksızlıklarımızı veya güdülerimizi şekillendiren bir bakış açısı ve zamane ruhu olarak da ele alınabilir. Öznelliklerimizin bu irrasyonel ve hayatta kalma ve diğer insanların sırtından kazanmaya odaklı rekabet dürtüsüne derinden kazanmış uzun tarihi göz önüne alındığında alternatif yaşam dünyalarını ve kolektif aidiyetleri, kimlikleri ve mücadeleleri nasıl dönüştürebilir veya hayal edebiliriz? Bir sonraki soru da bununla alakalı. Bir meslektaşımız Covid 19 pandemisinin ortaya çıkardığı komplo teorilerinin gücünü soruyor. Sorusu şöyle: İnsanların bir şekilde dünya algılarında kök salmış olan bu tasavvurları ve mantıksızlıkları ne kadar kolayca takip etme eğiliminde oldukları. Bu durum çoğumuzun cesaretini kırıyor çünkü bu yalanlar insanları motive edebildi ve onları çevrecilerin ve feministlerin şimdiye kadar yapabileceğinden daha fazla harekete geçirdi.

Tuğba, bunun çok moral bozucu olduğunu söylüyor ve işimiz eskisinden daha da zor görünüyor. Bu sorun için herhangi bir öneriniz olur mu, zira bu durum bize kapitalizmin bir yamyam olduğunu göstermekle kalmıyor, aynı zamanda yamyam kapitalizmin ideolojik tarafının fark edilmesinin de ne kadar zor olduğuna işaret ediyor. Bu durumu siz nasıl detaylandırırsınız?

Nancy Fraser: Bence bu zaten üstü kapalı olarak biliniyor ama yine de neoliberalizm hakkında konuşurken bazı kavramları birbirinden ayırmamız gerektiğini açıkça belirtmem izin verin. Bu terimleri genellikle farklı düzeylerde çok farklı şekillerde kullanıyoruz. Bu nedenle ekonomi ve politikanın, üretim ve yeniden üretimi, toplum ve doğanın ilişkilendikleri yapıları göz önünde bulundurarak kapitalizmin neoliberal aşamasıyla ilgili bir ayırım yapmamız şart. Önce Bretton Woods kurumunun tasfiyesinin devletler ve şirketler arasındaki ilişkileri vb. nasıl değiştirdiğine dikkatli bir şekilde bakmamız gerekir. Buraya kadar dediklerimin hepsi çok nesnel ve çok yapısal. Ardından, devletlerin sosyal harcamalardan vazgeçerek bunun yerine çeşitli kurumsal hibe biçimlerine yatırım yapmak gibi daha geniş bir çerçevede, kısmen de şirket ve yatırımcı sınıflarının piyasa baskılarının itici gücü altında benimseydiği neoliberal politikalar hakkında konuşmamız gerekir. O zaman neoliberal ideolojiler hakkında konuşmaya gelebiliriz. Burada, alt sınıflar yayılan sözde serbest piyasa köktenciligi gibi şeylerden, devletin emeği yönetmenin çok kaba bir aracı olduğu, devlet güç piyasalarının esnek ve zayıf hali ve kamu sektörü aracılığıyla yapabileceklerimizi piyasa aracılığıyla çok daha fazlasını yapabileceğimiz fikri gibi şeylerden bahsediyorum. Ve son olarak, sanırım birinci soru da bunu kastediyordu, özne oluşumu meselesine gelebiliriz. İnsan sermayesi [*human capital*] teorisinin de Foucault'cu yönetimsellik [*governmentality*] teorisinin de kendi beşerî sermayemizin fayda maksimize eden yöneticileri olarak kurulduğumuza, neoliberalizm sadece piyasaya ilişkin bu inançlar düzeyinde bir kavram olmadığı ve psikolojinin değişen dilbilgisi düzeyinde de gerçekleştiğine dair pek çok ilginç betimlemesi mevcut.

Burada 4 seviyenin hepsinin yararlı olduğunu söylemek istiyorum, ancak sonuncunun erişiminin bazı analistler tarafından büyük ölçüde abartıldığını düşünüyorum. Profesyonel-yönetim sınıflarında bu kavramsallaştırma bir anlam ifade edebilir, bu insanlar gerçekten de 5 yaşındaki çocuklarını 20,000 dolar ödeyerek New York'ta bir anaokuluna gönderdiklerinde o çocuğun ilerde Harvard'a girmesi için yatırım yaptıklarını düşünüyor olabilir ve bu bir tür insan sermayesi yaklaşımıdır. Ama yoksullar ve işçi sınıfı, kırsal kesim ve köylüler

arasında bu tür bir düşüncenin yaygın olduğuna inanmıyorum. Ya da köylüler arasında böyle bir durum varsa bile, buna neoliberal diyemeyiz, çok daha eski bir şeydir, belki daha fazla çocuk sahibi olursunuz çünkü arazi üzerinde çalışacak daha fazla kişiye ihtiyacınız vardır vesaire. Bu açıdan Foucault ile hep bir derdim oldu. Bence kapitalist toplumlar pek çok içsel farklılaşma ve karmaşıklıkla var oluyor. Birbirleriyle çeliştikleri için çok fazla gerilim içinde bir arada var olan farklı normatif gramerler, farklı sosyal ontolojiler var ama bunların hepsi bir arada var. Yaşamın bir alanında bir zihniyetle, başka bir alanında başka bir zihniyetle hareket ediyoruz, kitapta da yapmaya çalıştığım şeylerden biri bu farklı normatiflik ve sosyallik gramerlerini ifade etmektir. Bunlardan ekonomik insan sermayesi gibi bir tanesinin her zaman herkes için belirleyici olduğunu söylemek bence yanlış olur. Buna karşı nasıl örgütlenilir sorunuzun cevabı da budur. Zira bütünüyle neoliberal özneler değiliz, karmaşık özneleriz. İddialarda bulunmak, durumlarımızı yorumlamak ve eyleme geçmek için elimizde çok sayıda farklı dilbilgisi mevcut. Ve alternatif dilbilgilerinden bazılarını buna karşı seferber ederek, ben buna kötü özneler olmak diyorum, kötü özneler olarak, topluluk yaşamında geçerli dilbilgilerini alıp ekonomik hayatta uygulamaya çalışarak yararlı sürtüşmeler, yararlı arızalar yaratırız.

Bana göre komplo teorilerinin çoğu neoliberal değil anti-neoliberaldir. Sağcı, otoriter bir kalabalıktan ibarettir. Piyasa ideolojisiyle ilgili değiller, bu başka bir şey ve daha önce öne sürmeye çalıştığım gibi, yaşam dünyasındaki gerçek bozulma ve hayali bir günah keçisi yapma pratiği karışımından doğan paranoyayla ilgiler. Asıl mesele bu ikisi arasında ayırım yapabilmek zira artık hepsi birbirine karışmış durumda.

Mine Yıldırım: Teşekkürler Nancy, büyük bir zevkti. Seyircilerden özür dile-rim, büyük bir soru bombardımanı var. Ve şimdiye kadar herkes minnettar. Hiçbir çirkin soru veya yorum gelmedi. Bu harika ve zihin açıcı konuşma için size teşekkür etmek isteriz. Bir dahaki sefere sizinle umuyoruz ki Covid'siz bir dünyada, İstanbul'da yüz yüze görüşmek isteriz. Tekrar teşekkürler.

Nancy Fraser: Çok teşekkürler Mine, herkese çok teşekkür ederim. Harika bir tartışmaydı.

İngilizceden çeviren: Pınar Üzeltüzenci



dosya

ÇOCUK DÜŞÜNCESİ

Çocuk Olmak Çocuklar İçin Neden Kötü Bir Şeydir

SARAH HANNAN

1. Giriş

Bu makale, tüm yönleriyle hesaba katıldığında, çocuk olmanın çocuklar için iyi mi yoksa kötü bir şey mi olduğunu soruyor. “Olumsuz yaklaşımlar” veya “çocukluk musibeti” görüşleri, çocukluğu onu yaşayanlar için üzüntü kaynağı olan bir durum olarak görür.¹ Çocukluk hakkındaki güncel felsefi literatürün geneli, kötü hal görüşleri yerine, çocukluğun yetişkinlerin kolayca erişemeyeceği –tabii, erişebileceklerini varsayarsak– kendine özgü iyi yönlerinin olduğunu öne süren “olumlu yaklaşımları” benimser.² Bu iyi yönlerin varlığı, bütün olarak alındığında, çocukluğun çocukların kendini içinde bulduğu iyi bir durum olduğu, hiç değilse olumsuz bir durum olmadığı görüşüne temel oluşturabilir. Bu makale işte bu olumlu yaklaşımlara itiraz ediyor ve çocukluğu bir musibet olarak ele alan bir görüşü savunuyor.

1 Tamar Schapiro’nun bir musibet olarak çocukluk görüşünü savunduğu makalesi, “What is a child?”, *Ethics* 109,4 (1999), s. 715-738.

2 Bkz. Colin Macleod, “Agency, authority, and the vulnerability of children”, A. Bagattini & C Macleod (yay. haz.) *The Nature of Children’s Well-Being* (New York: Springer, 2015), s. 53-64; Anca Gheaus, “The ‘intrinsic goods of childhood’ and the just society”, A. Bagattini & C Macleod (yay. haz.) *The Nature of Children’s Well-Being* (New York: Springer, 2015), s. 35-52; Anca Gheaus, “Unfinished adults and defective children: On the nature and value of childhood”, *Journal of Ethics & Social Philosophy* 9,1 (2015): 1-21; Harry Brighouse & Adam Swift, *Family Values: The Ethics of Parent-Child Relationships* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014); Samantha Brennan, “The goods of childhood and children’s rights”, F. Baylis & C. McLeod (yay. haz.) *Family Making: Contemporary Ethical Challenges* (Oxford: Oxford University Press, 2014), s. 29-48; Colin Macleod, “Primary goods, capabilities, and children”, H. Brighouse & I. Robeyns (yay. haz.) *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), s. 174-192.

Ne çocuk olmaktan kaçabiliriz ne de sonsuza kadar çocuk olarak kalabiliriz, böyle düşününce çocuk olmanın iyi mi yoksa kötü bir şey mi olduğu sorusu tuhaf gelebilir. Ancak çocukluğun değeri üzerine düşünmek kendi başına yeterince ilginçtir, ne de olsa bazı şeyleri kaçınılmaz şeyler olsa da iyi ya da kötü addedebiliriz. Daha da önemlisi, insanların çocuklukta kaldıkları süre, en azından bu sürenin sınırları üzerinde oynamak mümkündür. Çocukluk ne kadar kötü bir hal ise, çocukların yetişkinliğe geçişini hızlandırmak için o kadar çok sebep de bulunabilir; şayet bunun tersi doğru ise, o zaman da bu, çocukluk döneminin uzatılmasını teşvik edici bir sebep olacaktır. Başka bir deyişle, çocukluğa biçtiğimiz değer çocuklara karşı ahlaken borçlu olduklarımızla ilintilidir.

Başka bir bağlamdan bakarsak, çocuklar söz konusu olunca paternalist bir tavır benimsememiz, onların şimdi ve gelecekteki çıkarları arasında kâr-zarar hesabı yapmamız gerekir. Bu hesabı yaparken adaletli olmak ise, çocukluğun ve yetişkinliğin iyi ve kötü yönlerinin neler olduğuna dair bir anlayışı ve mukayese edildiklerinde bunlardan hangisinin yeğ olduğuna dair bir değerlendirmeyi gerektirir. Ayrıca çocuk olmanın bütün yönleriyle hesaba katıldığında çocuklar için iyi ya da kötü bir şey olduğuna hükmedilmesi, hangi eğitim ve ebeveynlik tarzlarının daha uygun olacağını da belirleyecektir. Hatta bu değerlendirme, çocuk doğurmanın ahlaki bir hak olup olmadığıyla bile ilişkilendirilebilir.³ Bu mühim meseleler bu makalenin konusunun dışında kalmakla birlikte, makalenin peşinden gittiği, çocuk olmak çocuklar için genel olarak iyi mi yoksa kötü bir durum mudur? sorusunun arkasında yine de bu meseleler yatıyor.

Bu soruya altı başlık altında yanıt veriyorum. İkinci başlıkta, çocuğun ne olduğuna dair belirli bir görüş sunduktan sonra, çocuk olmanın iyi bir şey olup olmadığını sormanın nasıl bir anlamı olduğunu açıklıyorum. Üçüncü başlıkta, çocuk olmanın çocuklar için iyi bir şey olduğu sonucunu destekleyebilecek iki iddiayı ele alıyorum ve bu iddiaların zayıf yanlarını gösteriyorum. Dördüncü başlıkta, çocukluğu ayırt eden özellikler çocuklar için iyiden ziyade kötü olduğu için, çocukluğun genel olarak bakıldığında çocuklar için kötü olduğunu öne sürüyorum. Beşinci başlıkta itirazlar üzerinde duruyorum. Altıncı başlıkta ise, sonuç olarak, çocukluğu bir musibet olarak ele alan görüşlerin çocuklara karşı

3 Çocuk olmanın kötülüğünün, doğurma hakkı konusunda başka bir durumda makul olabilecek bir gerekçenin temelini sarstığını öne sürüyorum, o gerekçe de şudur: Anne baba olmak isteyen ve buna uygun olan kişilerin çocuk büyötmeye gösterdiği ilgi, büyötmek için çocuk yapmanın bir aracı olarak doğurmanın hak olarak ortaya çıkmasına yol açtı. Bkz. Sarah Hannan & R.J. Leland, "Childhood bads, parenting goods, and the right to procreate", *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, yayına hazırlanıyor.

sorumluluklarımızı güçlendirdiğini öne sürüyorum, çocukların kendilerini içinde bulunduğu talihsiz koşulları göz önüne aldığımız oranda, çocuklara karşı görevlerimiz çok daha önemli hale gelir.

2. Çocuk nedir ve çocuk olmanın çocuklar için iyi bir şey olup olmadığını sormak nasıl bir anlam taşır?

Çocukluğun çocuklar için iyi mi yoksa kötü mü olduğunu tartışırken aynı şeyden bahsettiğimizden emin olmak için, çocukluğu ve onun değerini nasıl kavradığımız açık olmalı. Bunun için başlangıç olarak üç önermede bulunabiliriz.

Birincisi, çocukluk bahsinin kendisi muğlaklıklar içerir. Kimi zaman çocuk olma durumunu anlatmak için “çocukluk” deriz, kimi zaman da bununla bir insanın hayatında çocuk olduğu dönemi kastederiz. Bu makalede her “çocukluk” dediğimde ben de çocuk olma durumunu kastediyorum. Bu durumdaki insanları “yaşları nedeniyle normal yetişkinliği ayırt eden yetileri henüz gelişmemiş” olan insanlar olarak tanımlayan Brighouse ve Swift’in düşüncesinin izinden gidiyorum.⁴ Başka bir deyişle, çocuklar da tipik yetişkin insanlarınkine benzer gelişim evrelerinden geçer, ancak bu evreler daha az sayıdaki yahut sonuna kadar geliştirilmemiş olan yetilerle ayırt edilir.

Belirli bir zaman dilimine gönderme yapan bir mefhum olarak çocukluktan bahsederken ise, “insanın çocuk olduğu zaman dilimi” gibi ifadeler kullanıyorum. Buradan anlaşılacağı üzere, çocukluğun, genel olarak, çocuklar için kötü olduğunu öne sürdüğümde, çocuk olmayı yapılandıran gelişimsel koşullarla ilgili bir sav öne sürüyorum, insanın bu koşullara tabi olduğu zaman dilimine atıfta bulunmuyorum.⁵

Bu ayrımın önemini görmek için, “üşütüp hasta olduğunuzda hayatınız nasıl gitmeye başlamıştı?” sorusuyla düşünelim. Bu soruyu, geçirdiğiniz enfeksiyonu

4 Brighouse & Swift, *age*, s. 58. Bu tanım, tipik yetişkin yetilerini edinemeyecek olan veya bu yetilerini sonradan yitirmiş olan insanları tartışmadan bir kenara bırakıyor. Çocukları yetişkin olmayanlar olarak olumsuz bir şekilde tanımlamanın sorunlu olduğu şeklinde bir itiraz getirilebilir. Bkz. Barbara Arneil, “Becoming versus being: A critical analysis of the child in liberal theory”, D. Archard & C. Macleod (yay. haz.) *The Moral and Political Status of Children* (Oxford: Oxford University Press, 2002), s. 70-94. Bu itiraza kaynaklık eden bazı kaygıları ben de anlaşılır buluyorum. Ancak bu makale, bir insanı çocuk yapan *her şeyi* kavramaya çalışmıyor. Çocuklar kusurlu yetişkinlerden ibaret değildir. Oysa çocuk olmanın ne demek olduğunu düşünürken, muhtemelen hepimiz birçok açıdan tipik yetişkin insanlara benzeyen, fakat onlara nazaran daha az yetisi olan ya da yetileri daha az gelişmiş olan yaratıklar hayal ediyoruz. Bu makaleyi en çok ilgilendiren husus tam da budur, bunun çocuk olmanın ne demek olduğunu büyük ölçüde (ancak taraflı bir biçimde) kuran bir öge olduğunu görmeden, işe yarar bir çocukluk tanımı tasavvur etmek pek mümkün değildir.

5 Bu ayrımı daha iyi netleştirmeme yardımcı olan R. J. Leland’e müteşekkirim.

ve üzerinizdeki etkilerini anlatarak yanıtlayabilirsiniz. Bu durumda, büyük olasılıkla, soğuk algınlığını ayırt eden burun tıkanıklığı ve öksürüğün onun iyi taraflarına daha ağır bastığını, onu olumsuz bir duruma dönüştürdüğünü düşüneceksiniz. Ama aynı soruyu, soğuk algınlığınız sırasında, hastalığınızla ilgisi olmayanlar da dahil, başınıza gelenleri anlatarak da yanıtlayabilirdiniz. Düşünün ki hastayken hayatınızın partisine katılmışsınız ya da biriyle tanışıp dost olmuşsunuz. Böyle olmuşsa, hasta olmanız nereden bakarsanız bakın sizin için kötü olmuştur, ama o sırada hayatınız genel olarak harika geçmiştir. Burada konumuz çocuk olma durumu olduğundan, benim çocukluğun çocuklar için kötü olduğunu öne sürmem de, bazı insanların çocuk oldukları dönemin onlar için genel olarak iyi geçmiş olmasıyla bağdaşmaz değildir. Çocuklar çocukluklarında serpilip geliştilerse çocukluk durumunda oldukları için değil, bu duruma rağmen serpilip gelişmişlerdir.

İkincisi, çocukların hayatlarının büyük farklılıklar gösterdiğini unutmamak gerekir. Çocukların yetileri normal olarak zaman içerisinde gelişir ve bazı çocukların doğal ve toplumsal koşulları büyük farklılıklar gösterir. Sonuç olarak, bazı çocuklar diğerlerinden çok daha iyi durumdadır. Ama bir gelişim evresi dizisi olarak çocukluğun farklı derecelerde olmakla birlikte tüm çocuklar için geçerli olan özellikleri de vardır. Asıl mesele, çocukluğun bu genel ve tanımlayıcı özelliklerinin, her şey göz önüne alındığında, bir sınıf olarak çocuklar için iyi mi kötü mü olduğudur.

Son olarak, çocuklar için iyi veya kötü bir şey dediğimde bununla ne demek istediğimin açık olması da önemli. Bu makale, çocuk olma durumunun çocukların esenliğine katkıda bulunup bulunmadığını, yani çocuk olmanın, faydalarıyla ister bağlantılı ister bağlantısız olarak, sağduyuyla bakıldığında değerli olup olmadığını göz önünde bulunduruyor. Çocukların hayatlarının iyi ya da kötü oluşunun onların bu durumu fiilen nasıl yaşadıklarına indirgenemeyeceğini varsayıyorum. Sonuçta, bir durum çocuklar için onlar bunun bilincinde olmasa bile kötü olabilir, iyi olduklarını düşündükleri bir durum onlar için kötü de olabilir. Çocukların çocukluğu nasıl yaşadıkları, çocukluğun onlar için nesnel olarak iyi mi kötü mü olduğunun ispatı ya da sebeplerinden biri olsa da, bu deneyimler hikâyenin tamamını oluşturmaz.⁶

6 Filozoflar, esenliğin en iyi nasıl anlaşılabilirliği ve hangi şeylerin ona katkıda bulunup hangilerinin onu eksilttiği konusunda anlaşmazlık içindeler. Nesnel bir liste çıkararak açıklama getirmeyi uygun bulsam da, bu makalede esenliğin nasıl anlaşılması gerektiği tartışmasına girmekten kaçındım, ne de olsa burada ele aldığım, çocukluğun iyi ve kötü tarafı olarak öne sürülen özelliklerin birçoğuna birçok esenlik tanımlaması içinde de rastlıyoruz. Örneğin, en

3. Çocuk olmak çocuklar için iyi bir şey midir?

Yukarıda söylenenleri aklımızda tutarak şu sorumuza geri dönelim: Çocuk olmak, her şeyiyle birlikte, çocuklar için iyi bir şey midir kötü bir şey mi? Popüler kültürde hâkim olan cevap, çocuk olmanın çocuklar için iyi bir durum olduğudur. Çocukluğa ne kadar çok nostalji duyulduğunu, çocukların yetişkinlere nazaran her şeyi daha kolay kaldıracabildiğinin ne kadar da yaygın bir kanı olduğunu düşünsek yeter. Kimi filozoflar bu varsayımları sorguluyor ve bunlara kısmen itiraz ediyor olsa da, bu alandaki çoğu araştırmacı, görüldüğü kadarıyla, ister örtük isterse açık bir biçimde olumlu görüşü benimsiyor.

Çocuk olmanın kötüden ziyade iyi ya da iyiden ziyade kötü olması, çocukluğun iyi ve kötü yanlarının nasıl tartıldığına bağlıdır. İyi ya da kötü olduğu öne sürülen her özelliğin olumlu ve olumsuz yönleri dikkate alınmalı, çocukların esenliğini nasıl etkilediği konusunda bütünü gören bir yargıya varılmalıdır. Her özelliğin bir bütün olarak değeri böylece belirlendikten sonra, çocuk olmanın her şeyiyle birlikte iyi mi kötü olduğunu tayin edebilmek için, çocuklukla zorunlu olarak ilişkili olan bütün özelliklerin değerlerini toplamak gerekir. Bu denli kapsamlı bir işi burada yerine getiremeyeceğimiz açıktır. Bunun yerine, çocukluğun yaygın olarak atıfta bulunulan iyi taraflarının çocuklar için gerçekten iyi olup olmadığını sorgulayarak, büyük oranda göz ardı edilen bazı kötü taraflarının varlığına ve vahametine dikkat çekiyorum ve çocuk olmanın kötü taraflarının iyi taraflarına ağır bastığını öne sürüyorum.

Çocukluğun iyi olduğu iddia edilen bu tarafları genellikle “çocukluğun kendiliğinden barındırdığı iyi şeyler” olarak tanımlanır. Çocukluğun esasında bulunan iyilikler dili sorunlu bir dildir, çünkü bu oldukça farklı anlamlarda kullanılır.⁷ Ben, bunun yerine, *hususî* olarak çocuklar için iyi olan, *yalnızca* onların erişebildiği ya da onların *ayrıcalıklı* bir biçimde nasiplendiği iyi tarafların olup olmadığıyla ilgileniyorum. Bilhassa çocuklar için iyi olan şeyler, erişebilseler bile yetişkinler için iyi olmayan şeylerdir. Yalnızca çocuklukta erişilebilen iyi

nesnel liste olarak, hedonist teoriler ve arzu teorileri, oyunun iyi, tahakkümün ise gerçekten kötü olduğunu savunur. Bu makaledeki tüm ihtiyatlı değerlendirmeleri kabul etmeyen bir görüşü benimsiyor olsanız bile, üzerinde yine de hemfikir olabileceğimiz birçok şey olduğunu sanıyorum.

7 Bu bilhassa çocukluğun değeri konusundaki literatür ve daha genel olarak felsefe için geçerlidir. Çocuk olmanın kendiliğinden barındırdığı iyi şeyler konusundaki muğlaklıkları oldukça anlaşılır kılan bir açıklama için bkz. Patrick Tomlin, “Saplings or caterpillars? Trying to understand children’s wellbeing”, *Journal of Applied Philosophy*, yayına hazırlanıyor, doi:10.1111/japp.12204. İçsel değerler daha genel bir şekilde nasıl anlaşılabilirliğine dair bir görüş için bkz. Christine Korsgaard, “Two distinctions in goodness”, *The Philosophical Review* 92,2 (1983): 169-195.

şeyler, erişebildikleri takdirde yetişkinler için de iyi olabilir, ama onlar bu iyi şeylere zaten erişemezler. Çocukların ayrıcalıklı olarak nasıplendiği şeyler ise, çocuklar gibi yetişkinler için de iyi olsa da, çocuklar bunlardan daha fazla nasıplenişler. Bunların hepsi, literatürde farklı filozofların çocukluğun kendiliğinden barındırdığı iyi şeyler olduğunu söylerken öne sürmek istedikleri iddialardır.

Fakat hangi iyi şeylerin bu kriterleri karşıladığı konusunda bir anlaşmazlık da vardır. Ne olursa olsun iyi olarak tanımlanmaya aday kimi şeyler pek çok farklı anlatıda tekrar ettiği için, ben de bu şeylerin arasından özellikle şunlara odaklanacağım: Cinsellikte masumiyet, koşulsuz sevmeye ve güvenmeye yeteneği, hayata dair tasasız bir yaklaşım, amaçsızlık, gelecekteki olasılıklara ve oyuna açıklık.⁸

Bu bölümde, çocukluğun sözde iyi taraflarına dair iki iddiaya odaklanıyorum ve ikisinin de önemli zayıf noktalarının olduğunu ileri sürüyorum. İlk görüşe göre, çocuklar hususi olarak ve yalnızca çocukluğun barındırdığı iyi taraflardan nasıplenebilecek bir yapıya sahiptir. Bu iyi taraflar yeteri kadar ağır basıyorsa, bunlara erişebilmek çocukluğu genel olarak iyi bir duruma dönüştürebilir. İyi bir şey olarak en çok işaret edilen üç durum üzerinde duracağım ve bu üçünden hiçbirinin çocukluğun iyi bir tarafını oluşturmadığını öne süreceğim.

İkinci görüşe göre ise, çocuklar hem onlar hem yetişkinler için değerli olan iyi şeylerden faydalanmak konusunda yetişkinlere göre daha elverişli bir konumdadırlar. Bu tür iyi şeylere ayrıcalıklı erişimi mümkün kılması, çocukluğun iyi bir durum olduğu sonucunu destekleyebilir. Çocukların bu iyi şeylerden nasıplenebilmeye yetişkinlere nazaran doğal olarak daha yatkın olduğu görüşünü sorgulanabilir bulmamın sebeplerini sıralayacağım.

3.1. Hususi olarak ve yalnızca çocuklar için iyi olan şeyler iddiası⁹

Hususi olarak ve yalnızca çocuklar için iyi olduğu öne sürülen şeylerden birincisine, cinsellikte masumiyete bakalım. Pek çok filozof, çocukların cinsel açıdan

8 Bu listedeki her öğeyi herkes uygun bulmuyor, fakat aşağıdaki kaynaklara bakarsanız bu öğeler konusunda önemli bir örtüşme olduğunu görebilirsiniz: Macleod op. cit., Gheaus op. cit., Brighthouse & Swift op. cit., Brennan op. cit.; ve Norvin Richards, *The Ethics of Parenthood* (Oxford: Oxford University Press, 2010).

9 Pek çok kişi, bu bölümde ele aldığımız iyi şeylerin, yalnızca çocukların erişebileceği şeylerden ziyade, bilhassa çocuklar için iyi olan şeyler olduğunu düşünüyor. Buna karşılık, yetişkinlerin (en azından sıradan koşullar altında) tam da yapılarından dolayı, cinsel açıdan masum olamayacaklarını, tasasız bakamayacaklarını veya koşulsuz sevip güvenemeyeceklerini öne süren makul argümanlar da düşünülebilir. Argümanın hangi versiyonunun en geçerli olduğunu belirlemeyi okuyucuya bırakıyorum. Benim getirdiğim eleştiriler, hem “bilhassa çocuklar için iyi olan” yanından bakanlar hem de “yalnızca çocukların erişebildikleri” yanından bakanlar için aynı derecede geçerlidir.

masum olduğunu, bunun da onlar için iyi bir şey olduğunu iddia ediyor. Örneğin, Harry Brighouse ve Adam Swift'e göre, "cinsellik konusunda masumiyeti [...] çocukluğun iyi bir tarafıdır."¹⁰ Bu görüş bana kafa karıştırıcı geliyor ve savunucularının "cinsellikte masumiyet" ile neyi kastettiklerini, bunun neden değerli olduğunu daha net bir şekilde açıklamaları gerektiğini düşünüyorum. Ama böyle bir açıklama eksik bırakıldığı için, ne kastediyor olabileceklerine dair kendim bazı yorumlarda bulunacağım, bu olası yorumlardan hiçbirinin cinsel masumiyetlerinin çocukların hayatlarında genel olarak iyi bir şey olduğunu gerekçelendirmeye bence neden yetmediğini de açıklayacağım.

Çocukların aseksüel olduğu iddia edilemez. Çünkü çocuklar küçük yaşlarda bile cinselliklerini yaşarlar.¹¹ Bunu inkâr etmek, çocukları oldukları gibi tanımayıp onlara saygısızlık etmek anlamına gelir. Hatta böyle bir yaklaşım, çocukların bu güya ayrı ve masum doğalarını kendimizinkinden farklı, ama farklı olduğu için de çekici bir doğa olarak fetişleştirerek çocukları kırılgan bir duruma iter.¹²

Peki, çocukların genellikle cinselliklerini yetişkinler kadar kendilerine yük etmedikleri şeklindeki daha umut vaat eden fikre ne demeli? Çocukların bir ölçüde cinselliklerinin olduğunu, ama cinsel dürtülerinin daha zayıf olduğunu, bu dürtüleri daha az yaşadıklarını, onları tatmin etmeye daha az odaklandıklarını ya da bu dürtüleri tatmin edemediklerinde yetişkinler kadar üzülmediklerini varsayalım. Anca Gheaus, bu varsayımlar doğrultusunda, "cinsel varlıklar olduklarını unutabilseler" yetişkinlerin "dostluklar kurmak gibi değerli hedeflere daha iyi ulaşabilecekleri"ni ya da "insanın cinsel doğasının farkında olmadığına çok daha eğlenceli hale gelen (yastık kavgası yapmak veya çıplaklar plajına gitmek gibi) etkinliklere" katılabildiğini öne sürer.¹³ Cinsellikleri azaltılmış olduğu için çocukların unutmaları gereken daha az şeyleri vardır, bu da onların cinsel olarak daha güçlü bireylere kapatılmış olan merakların peşinden koşmalarını, benzer türdeki etkinliklere kendilerinin daha az farkın-

10 Brighouse & Swift *age*, s. 65.

11 Samantha Brennan ve Jennifer Epp'in işaret ettiği gibi, çocuklar "hem kendi bedenlerini hem başka bedenleri merak ederler, bebekler ve seks hakkında sorular sorarlar, cinsel organlarına dokunurlar, erken yaşta toplumsal cinsiyetlerinin farkına varırlar, ergenlik öncesi seks oyunlarına girerler, hatta daha epey küçükken 'abayı yakarlar': Samantha Brennan & Jennifer Epp "Children's rights, well-being, and sexual agency", A. Bagattini & C Macleod (yay. haz.) *The Nature of Children's Well-Being* (New York: Springer, 2015), s. 232.

12 David Archard gibi ben de "çocuklar için kullanıldığında masumiyetin kendisinin cinselleştirilmiş bir kavrama dönüşebilmesini endişe verici buluyorum": David Archard, *Children Rights and Childhood*, 2. baskı. (New York: Routledge, 2004), s. 49.

13 Gheaus, "The "intrinsic goods of childhood" *age*, s. 44-45.

da olarak dahil olmalarını mümkün kılar, hatta onlara hayatla genel olarak ilişkilenecek için daha fazla zaman ve enerji bahşeder.

Çocukların cinselliği yetişkinler kadar yük etmediği düşüncesinin, yetişkin cinselliğini kuşatan kötü normlardan ve pratiklerden de kaynaklanıyor olabilir. Pek çok yetişkin, dikkatlerini dağıtacak ve engellenme hissine kapılacak kadar cinselliğinin farkındadır. Hatta bazı insanlar cinselliği saflığın bozulması ya da şerle ilişkilendirir. Çocukların, bu tarz sorunlar yaşamadıkları sürece, daha iyi durumda olduğu kabul edilebilir, ancak bunlar yetişkinlerin de omuzlaması gereken yükler değildir. Çocukların cinsel olarak sözde daha zayıf olan doğalarına imrenmektense yetişkinlerin kendi cinsellikleriyle kurdukları kötü ilişkileri değiştirmeye çalışsak daha iyi olurdu.

Cinselliğe dair normlarımızı iyileştiresek bile, yetişkin cinselliğinin çocukların azade olduğu sıkıntı verici yönlerinin yine de olacağı öne sürülebilir. Bu doğru bile olsa, çocukların gelişmemiş cinselliklerinin onlar açısından iyi olduğunu söylemek için bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Seçme şansları olsa, cinselliğinin devre dışı kalmasını veya önemli ölçüde körelmesini isteyecek çok az yetişkin çıkacağını da unutmayalım. Çünkü çoğumuz kendi cinselliğimizi, yüklerimizi ve buna dair her şeyi bir net kazanç olarak görüyoruz. Böyle bir genel değerlendirme çocuklar için de gereklidir.

Çocukların sanıldığından daha sık cinsel etkinlikte bulunduğu, bunun da onlar için iyi bir şey olduğuna inanıyorum. Bu iddiayı reddetseniz ve yetişkin cinselliğinin kaçınılmaz bir yük olduğunda ısrarcı olsanız bile, çocukların cinselliğin hangi iyi taraflarını kaçırdığının yanı sıra cinsel masumiyetlerinin doğurduğu bedelleri de hesaba katmak zorundasınız. Bu hesabın cinsel masumiyetin, bütün olarak alındığında, çocuklar için iyi bir şey olduğu yargısını aklamaları bana pek mümkün görünmüyor.

Cinsel açıdan masum olmanın anlamına dair yaygın olan diğer bir yorum, bu söylediğimi daha da doğrular niteliktedir. Çocukların cinsel dürtüleri ve bir tür cinsel yaşamlarının olduğu doğru olabilir, onların cinsellik konusundaki masumiyetleri cinsel konularda bilgisiz olmalarından kaynaklanır. Bazı insanlar çocukların bu konuda bilgi sahibi olmayışının onları yukarıda bahsettiğimiz biçimlerde özgürleştirdiğini düşünüyor olabilir.¹⁴ Öyleyse ben buna da katılmıyorum. Bilgisizlik, fayda yönünden bakıldığında, bizim için genellikle kötü bir şeydir. Çocuklar kendilerini koruyabilmek için bellibaşlı cinsel bilgilere ihtiyaç duyarlar. Çocukların insan cinselliğine ilişkin bilgi sahibi olmaması –hele de

14 Gheaus, bu görüş üzerine düşünür ve görüldüğü kadarıyla onu reddeder, *age*, dn., s. 45.

psikolojilerindeki başka özellikler ve hayatlarına kaçınılmaz bir biçimde nüfuz eden güç dinamikleriyle birleştiğinde– onları asimetrik olarak aşırı kırılğan bir durumda bırakır. Aşağıda daha ayrıntılı olarak ele alacağımız üzere, bu ciddi anlamda kötü olan bir şeydir.

Bazen çocuklar belli cinsel gerçeklerin sadece farkında değildir, daha genel olan ise yanlış inançlara sahip olmalarıdır. Bunun yarar açısından doğurabileceği kötü durumlara ek olarak, yanlış inançlar beslemek, bana kalırsa, yararlı bağlantısı olmadığında bile, bizim için daima kötü bir şeydir. Bu, birçok insanın reddettiği tartışmalı bir görüştür. Bu görüşü kabul edenler bile, yanlış inançların onlara inananlar için, fayda yönünden bakıldığında, yine de iyi bir şey olabileceğinde ısrar ederler. Belki motivasyonumu güçlü tuttuğu için, projelerimin başarıya ulaşma ihtimalinin gerçekte olduğundan daha yüksek olduğuna, gerçekte olduğumdan daha zeki olduğuma ya da partnerimin beni gerçekte sevdiğinden daha çok sevdiğine inanmam benim için iyi bir şeydir. Ancak bazı yanlış inançların bizim için iyi olabileceğini kabul etsek bile, çocukların cinselliğe dair yanlış inançlarının onları nasıl kırılğanlaştırdığını düşünürsek, bu inançların bu türden iyi bir şey olması pek muhtemel değildir.

İncelediğimiz argümanların hiçbiri, cinsellik konusundaki masumiyetin çocuklar için genel olarak iyi bir şey olduğu sonucunu desteklememesine rağmen, bu kadar çok insanın bu görüşü benimsemiş olması nasıl açıklanabilir? Bazı insanların cinsellikte masumiyeti, muhtemelen diğer masumiyet biçimlerini de, değerli bulmaları, sanırım, dünyanın bir masum onun nasıl bir yer olduğuna inanıyorsa öyle bir yer olmasını arzulamalarından kaynaklanıyor. Gerçeğin birçok çocuğun dünyaya dair çizdiği pembe ya da naif tablo gibi olmasını istiyoruz. Ama ne olursa olsun bu bizi cinsellikte bilgisizliği veya yanlış inançları esas alan bir masumiyetin değerli olduğu sonucuna götürmemeli.

Macleod, “çocuklar, tam da masum olduklarından, yetişkinlerin dünyasının rahatsız edici ve sıkıntı yaratan boyutlarından etkilenmezler” der.¹⁵ Masum bakış açıları gerçekten doğru olsa ve rahatsız olunacak hiçbir şey olmasaydı bu elbette iyi bir şey olurdu, ama cinsel sömürtü, cinsel şiddet ve hatta karşılıksız cinsel isteğin varlığı ne yazık ki bunun böyle olmadığını gösteriyor. Kötü muameleden kaçınabilmek ve başa geldiğinde yardım isteyebilmek için bu gibi gerçekler hakkında bilgi sahibi olmak, fayda açısından bakılırsa, daha iyi bir şeydir.

15 Macleod, 2015 *age*, s. 59.

Peki ya çocukların iyi bir şey olduğu söylenen koşulsuz sevmeye ve güvenmeye yetenekleri, hayata tasasız bir şekilde yaklaşmaları? Bunlar da benzer bir şekilde eleştirilebilir. Bu özellikler, çocukların sevgi dolu, güvenen ve tasasız mizaçları gerçeklikle örtüştüğü sürece iyi şeyler olabilir. Gelin görün ki örtüşmüyorlar, bu yüzden iyi gibi görünen bir şey aslında yanlış bir inançtır ve bu yanlış inanç endişe verici bir kırılma kaynağı olduğu gibi, çocuklar için faydadan bağımsız olarak kötü bir şey olabilir.

Tasasız olmak özgürleştirici bir şeymiş gibi görünse de, insanlar eylemlerinin olası sonuçlarını kavrayamadığı vakit tehlikeli olur. Çocuklar, dünya hakkında bilgi sahibi olmadıkları için olumsuz sonuçlar karşısında bilhassa kırılmalıdır. Örneğin, çocuklar okulda başarısız olmanın sonraki sonuçlarını genellikle kavrayamazlar. Hayatın tasasından kaçmak değerli bir şeydir elbette, fakat yetişkinler bunu tehlikeli bir şekilde yaptıklarında veya örneğin sürekli sarhoş gezenler gibi, böyle yapmayı âdet haline getirdiklerinde bunu onlar için genel olarak iyi bir şey olarak görmüyoruz. Sarhoş insanlar nasıl kaygısız ise çocuklar da öyledir. Bu onlar için bazı açılardan iyi bir şey olabilir, ancak bilhassa, çocukların kendi eylemlerinin sonuçlarını uzunca bir süre fark etmedikleri göz önüne alındığında (tıpkı uzun süre sarhoş olmanın kötü olması gibi), bu durumda olmanın yol açtığı kötülükler sunduğu iyiliklere genellikle ağır basar.

Çocukların kendilerine bakanları kayıtsız şartsız sevmeye ve onlara güvenmeye yeteneğine gelince, bu bakıcılar bu sevgiye ve güvene layıkça bu durumun çocuklar için kötü olmadığı öne sürülebilir. Durum böyle olduğunda çocukların inançlarının yanlış olmadığını veya çocukların kırılma kaynağına dönüşmediğini söyleyebilirsiniz.¹⁶ Yaptığı işe uygun olmayan bir bakıcı yerine işinin ehli olan bir bakıcıyı kayıtsız şartsız sevmek ve ona güvenmek kesinlikle *daha iyi* olsa da, çocukların onları böyle ihtiyatsız duygulara yatkın hale getiren bir doğaya sahip olmasının iyi bir şey olduğunu düşünmüyorum (ebeveynlerin böyle bir sevgi ve güvene muhatap olması onlar için iyi bir şey olabilir ama bu başka bir konu).

Bakıcılarının besleyip büyüttüğü, istismar veya ihmalle sakatlanmamış bir çocukluk yaşayan çocuklar şanslıdır. Hayat onlar için çok farklı da gidebilirdi, böyle olsaydı buna karşı yapabilecekleri bir şey de pek olmazdı. İnsanın hayatının gerçekten başına gelen şeyler yüzünden değil de başka türlü olsa başına

¹⁶ Bu görüşü ilk kez ondan duyduğum için Carolyn McLeod'a müteşekkirim.

gelebilecek olanlar yüzünden kötüye gitmesi de önemli bir noktadır. Mesela, sistematik cinsiyetçiliğe rağmen başarılı olan kadınları düşünelim. Bir kadının CEO olma olasılığı erkek meslektaşına göre çok daha düşüktür. Kadının fırsatları çok daha kısıtlıdır, dolayısıyla kariyer hedeflerinin gerçekleşmeme ihtimali oldukça yüksektir. Bunu başarsa bile, kadının bu makamı benzer konumdaki bir erkeğinki kadar sağlam olmayacaktır. Mevcut cinsiyetçilik yüzünden dünya kolayca farklı bir yere de gidebilirdi; bu durumda, bugünkü dünyadaki başarısını mümkün kılan her şeyi yapmasına rağmen kariyerinde daha az başarılı olurdu. Bu gerçek yüzünden şimdiki hayatı, başarısı daha sağlam olsa sahip olacağı hayat kadar iyi olmayacaktır.¹⁷ Benzer şekilde, çocukların da özellikle onlara bakan yetişkinler karşısında son derece kırılgan olmaları, hayatlarının çok kötüye gidebileceği, onlarınsa bundan kaçınmak için yapabilecekleri neredeyse hiçbir şeyin olmadığı anlamına gelir. Hayatları iyi gitse bile, bunun olabilirliği yine de onlar açısından kötü bir şey olarak pekâlâ sayılabilir.

Çocukların kayıtsız şartsız sevmeye ve güvenme eğilimleri, bu eğilimleri sayesinde kurdukları özel ilişkiler düşünülürse, onlar için iyi bir şey sayılabilir. Belki de bu ilişkiler o kadar benzersiz ve değerlidir ki, böyle kurulmuş olmaları çocukları büyük bir zarar görme tehlikesine açık hale getirir de onlar için yine de iyi bir şey olabilir.¹⁸ Benzer şekilde, sevemeseydik ve güvenemeseydik yetişkin ilişkilerinden zevk alabilmeyi tasavvur edemezdik. Ama ne olursa olsun, sevdiğimizde ve güvendiğimizde sevdiklerimizden zarar görme ihtimaline açık hale geliriz.

Başkalarını sevmekten ve onlara güvenmekten kaynaklanan kırılganlığın o kadar da kötü bir şey olmadığı konusunda hemfikirim, fakat çocukların çocukluklarında yaşadıkları kırılganlığın onlar için hiç de iyi olmayan bir boyuta vardığı konusunda da ısrarcıyım. Çocukların kırılganlığı, çoğu yetişkin ilişkisinde yaşanan kırılganlıktan daha derin ve asimetriktir. Dahası, çocuklar kırılganlıklarının çoğunlukla farkında değildir, dünya ve ilişki içinde oldukları insanlar hakkındaki gerçekleri algılayamazlar. Arkadaşlarım –isteyerek ya da istemeyerek– bana zarar verebilir ama buradaki kırılganlık öyle ya da böyle karşılıklıdır. Yetişkin hayatımızda daha kırılgan olduğumuz, bilhassa da ba-

17 Sınıf ayrıcalığı konusunu birlikte tartışırken bu düşüncelerime açıklık getirmeme yardımcı olan Holly Lawford-Smith'e çok teşekkür ederim, ancak onun burada söylediklerime katılırmı emin değilim. Bkz. Holly Lawford-Smith, "Offsetting class privilege", *Journal of Practical Ethics*, yayına hazırlanıyor.

18 Macleod, *age*, s. 59-60.

kıma muhtaç olduğumuz dönemlerden geçiyoruz, ama olağan şartlarda bunun da bir döngüsü vardır, arkadaşlarımızın bize bizim onlara yaslandığımızdan bile daha çok yaslandığı zamanlar da gelir. Ayrıca arkadaşlıklar ne kadar sürüyorsa o kadar süren uyuşmazlıklar olduğunda bunlar genellikle çocuklar ile yetişkinler, özellikle de onlara bakan kişiler arasındaki asimetritler kadar derin değildir.

En önemlisi, yetişkinler genellikle sevgilerini ve güvenlerini geri çekebilir ve ihtiyaçlarıyla örtüşmeyen ilişkilerden çıkmayı seçebilirler. Çocuklar çoğu zaman sahip olmadıkları bu seçeneğe sahip olduklarında dahi kendilerine kötü davranıldığını fark etmeyebilirler, fark etseler bile ne yapacaklarını bilemeyebilirler. Bir çocuk ebeveynlerinin sevgiyi ve güveni hak ettiğini gösteren ampirik kanıtlar var diye onları koşulsuz olarak sevmez ve onlara güvenmez. Çocuklar, bazı yetişkinlerin yaptığı gibi, kötü biteceğini bildikleri halde körü körüne ilişkiye girip, bu ilişkiye sevgi ve güvenle bakacaklarına dair ilkeli bir söz de vermezler. Çocuklar, bir teminatı olup olmadığına bakmadan, böyle sevmeye ve güvenmeye meyillidirler. Normalde başkalarına böyle bir sevgi ve güven beslemek sıkıntı yaratan bir durumdur. Çocuklar söz konusu olduğunda bu durumun rahatsız edici olmadığını kim iddia ediyorsa, aradaki farkın ne olduğunu açıklamak da onlara düşüyor.

Buraya kadar, hususi olarak çocuklar için iyi olduğu ya da sadece onların erişebildiği düşünülen üç özelliğin –cinsellikte masumiyet, koşulsuz sevmeye ve güvenme yeteneği, hayata tasasız bir yaklaşım– çocuklar için iyi değil aslında kötü bir şey olduğunu savundum. Bu bakımdan bu üç özellik, çocuk olmanın, her şeyiyle düşünüldüğünde, çocuklar için iyi bir şey olduğu sonucunu destekleyemez.

3.2. Herkes için iyi olan şeylere ayrıcalıklı erişim iddiası

Gelecekteki olasılıklara ve oyuna açıklık için ne denebilir? Bunlar çocukluğun iyi olan tarafları mı? Oyunun ve gelecekteki deneyimlere açık olmanın hususi olarak çocuklar için iyi bir şey olduğunu, yalnızca onların erişebileceği özellikler olduğunu söylemek doğru olmaz. Oyun için zaman ayırdığımızda ve gelecekte olabileceklere açık olduğumuz sürece yetişkin hayatlarımız daha yolunda gider. Anca Gheaus'a göre, oyunu çocukluğun iyi yanı olarak tanımlamak, çocukların bu özelliğe erişmek ve ondan istifade etmek konusunda yetişkinlere göre daha elverişli bir konumda olduğunu belirtmeyi gerektirir.¹⁹ Dolayısıyla çocuk olmak, hususi olarak ve yalnızca çocuklar için iyi olan şeyleri barındırmıyor olsa bile,

19 Bkz. Gheaus, "The 'intrinsic goods of childhood' age. Gheaus'un bilhassa çocuklar için iyi olan şeylerden "özel iyi şeyler" olarak bahsettiğini hatırlatmak isterim. *Age*, s. 36.

çocuklara yetişkinlerin erişiminin sınırlı olduğu belli değerli ve iyi şeyleri yeterince sunuyorsa, her şeyiyle düşünüldüğünde, çocuklar için iyi bir şey olabilir.

Oyun ve geleceğe açıklık gibi, gerek yetişkinlerin gerekse çocukların gelişimlerinin bileşeni olan birçok iyi şey vardır. Ancak bu iyi özelliklerin çoğunun çocuklar için yetişkinler için olduğundan daha erişilebilir olduğuna ikna olmuş değilim. Çağdaş Batı kültürlerinde yetişkinler ve çocuklar genellikle farklı türden yaşamlar sürüyorlar. Çocuklar tipik olarak daha çok eğlenir. Fakat bizim buradaki amacımız açısından önemli olan mesele, bunun çocukluğun temel özelliklerinin mi yoksa toplumsal olarak olumsal pratiklerin bir ürünü mü olduğudur.²⁰ Ben yetişkinlerin ve çocukların, pek çok kişinin varsaydığının aksine, doğaları bakımından birbirlerine temelde çok daha benzediğini ve çoğunlukla teamüllerimiz yüzünden ayrı düştüğümüzü düşünüyorum.

Macleod, hayal gücünü tartışırken, yetişkinler için “karmaşık hayal ürünü dünyalar” yaratmanın çok daha zor olduğunu öne sürer, çünkü “bilişsel olgunluk eşliğine ulaşmak ve dünya hakkında doğru inançlar edinmek, masumiyetin yitirilmesini içerir ve hayal gücümüzle, tasasızca oyun oynama yetimizi geri dönüşü olmayan bir biçimde değiştirir.”²¹ Bu ampirik iddiaya karşı kesin bir argümanım olmamakla birlikte, gördüğüm kadarıyla birçok yetişkin hayal gücünün canlılığının ürünü olan eylemlere ve hayatın birçok yerine yaygınlaştırılan oyunlara güçlü bir ilgi duyuyor ve bunlara dahil olabiliyor. Yetişkinlere dönük fantastik romanların, televizyon programlarının, filmlerin ve oyunların nasıl rağbet gördüğünü düşünsek yeter. Akla hemen yetişkinlerin hayran-kurgularına, canlı çekimde rol yapmaya, Comic-con ve Cosplay’a gösterdikleri ilgi de geliyor. Cinsel fantezi de birçok yetişkin yaşamının sağlıklı olmasında büyük bir rol oynuyor. Ebeveynler, ellerini taşın altına sokup bir şeyler yaratmak için çocuklarına bilimsel deneylerde “yardım etmeye” genellikle çok hevesli oluyor. Bu dürtü yetişkinlere dönük zanaat grupları ve boyama kitaplarının başarısını da açıklıyor.

İster münasip görülsün ister görülmesin, “oyunlaştırma” stratejisi –günlük işleri yerine getirmemizde yardımcı olması veya bizi belirli ürünlere çekmek

20 Eğilim (en azından kısmen) toplumsal faktörlerin bir ürünüyse, o halde oyun, açıklık ve buna benzer başka iyi şeylerin yetişkinler açısından daha kolay erişilebilir olması için her şeyi yeniden düzenlemeliyiz. Bence yetişkinlerin daha “çocuksu hayatlar” sürmesine yardımcı olmak için beklentilerimizi, kurumlarımızı ve kişisel pratiklerimizi değiştirmemiz gerekiyor. Bu görüş, Gheaus’unkiyle de (*age*) uyumludur. Fakat Gheaus’dan farklı olarak benim görüşüm, çocukların daha “yetişkin hayatlar” sürebilmeleri ve kendilerini çocukluğun karakteristik koşullarından kurtarabilmeleri için dünyayı değiştirmekle daha fazla olmasa bile aynı derecede ilgilenmemiz gerektiği sonucuna varıyor.

21 Macleod, 2015 *age*, s. 60-61.

için oyun tasarımının kullanılması– tam da yetişkinler oyunlardan zevk aldığı ve oyunlardan motive olduğu için etkili bir stratejidir. Birçok yetişkin boş zamanlarında sporla ilgileniyor, daha büyük bir kısmı ise profesyonel atletizmi takip ediyor. Kısacası, yetişkinlerin genellikle iddia edildiğinden çok daha geniş bir hayal gücüne ve daha iyi bir oyun yeteneğine sahip olduğunu düşünüyorum. Üstelik oyunun ve hayal gücünün bizim için iyi bir şey olduğunu da düşünüyorum; yetişkinlerin hayal kurması, yaratması ve oynaması için daha fazla fırsat yaratmamızın iyi olacağına inanıyorum.

Çocuklar ile yetişkinler arasındaki farklılıkları abartmamak konusunda kararlı varsak bile, yetişkinler ile çocuklar arasındaki birtakım mühim biyolojik farklılıkların baki kalacağı öne sürülebilir. Ayrıca şayet iyi işleyen bir toplum olacaksak, oyun gibi iyi şeylere hem yetişkinlerin hem çocukların eşit olarak erişebilmesini sağlamak için inşa edeceğimiz toplumsal değişikliklerin bazı sınırları da olabilir. Sonuç olarak, yetişkinlere nazaran çocuklar için daha erişilebilir olan bazı iyi şeyler elbette vardır. Örneğin, Alison Gopnik küçük çocukların soyut akıl yürütme ve deney yapmaya müstesna bir yatkınlığı olduğunu öne sürüyor.²² Pek çok yetişkinin de soyut akıl yürütmeye ve deney yapmaya merakı olmasına ve bu alanlarda üst düzey yetenekler sergilemesine rağmen, belki de çocukların daha yüksek bir nöroplastisiteye sahip olması onları bu açılardan daha avantajlı kılıyor. Gelecekteki olasılıklara açıklık konusunda da aynı şey geçerli olabilir. Bunlara bakınca, makale çocuk olmanın, bütün olarak alındığında, çocuklar için kötü bir durum olduğu tezinden uzaklaşıyor gibi görünebilir. Çocukların oyun gibi iyi şeylere, çocuk olmanın bu durumu onlar için iyi bir şey haline getirmek için yeterli olan olmazsa olmaz özellikleri sayesinde erişebildiği konusunda ısrarcı olunabilir. Fakat böyle bir argümanın başarıya ulaşması için iyi şeyleri tanımlamak yetmez; bu iyi şeylerin çocuk olmanın kaçınılmaz olarak beraberinde getirdiği kötü şeylere ağır bastığını ortaya koymak da gerekir. Makalenin devamında bu yöndeki çabaların başarısız olduğunu öne sürüyorum.

4. Çocuk olmak çocuklar için kötü bir şey midir?

Şimdi de çocuk olmanın çocuklar için kötü olan birtakım özellikleri, yani pratik akıl yürütme kapasitesinin yetersizliği, oturmuş bir pratik kimliğin eksikliği, müdahale edilmeye ve hükmedilmeye ihtiyaç duyma, derin ve asi-

22 Alison Gopnik, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life* (New York: Farrar, Straus ve Giroux, 2009).

metrik kırılganlık üzerinde duracağım.²³ Çocukluğun temel yönlerinden olan bu özelliklerin, çocuk olmanın tartının diğer kefesine koyabileceğimiz bütün iyi yanlarına ağır basacak kadar kötü olduğunu öne sürüyorum. Bu da çocuk olmanın çocuklar için genel olarak kötü bir şey olduğu anlamına geliyor.

4. 1. *Pratik akıl yürütme yetersizliği*

Çok küçük yaştaki çocukların bile arzuları vardır. Yetişkinler gibi çocuklar da amaç belirleme yetisine ve bunları gerçekleştirme arzusuna sahiptir. Biz yetişkinler hedeflerimize ulaşmak istediğimizde bunu nasıl yapacağımıza dair akıl yürütür ve planlar yaparız. Çocukların bunda adı çıkacak kadar kötü olmasının sebebi ise araç-amaç mantığına göre akıl yürütmekle cebelleşmeleridir.

Riskleri değerlendirme ve olasılıkları hesaplama, pratik akıl yürütmenin çocukların akıl erdiremediği diğer boyutlarıdır. Çocuklara bazı eylemlerin belirli sonuçları olacağını kabul ettirmek yeterince zordur. Kesin değil de muhtemel olan sonuçların önemini takdir etmeleri ise bundan bile daha zordur. Hedeflerimize ulaşmak, hiç değilse, sadece kesinlikleri değil olasılıkları da değerlendirmek konusunda belli bir yetkinlik gerektirir.

Son olarak çocukluk, pratik akıl yürütmeyi de etkileyen duyguları düzenlemede yetersizlikle ayırt edilir. Duygularımızın akıl yürütmede olumlu bir rol oynayabileceğini yadsımak anlamına gelmez bu. Fakat çok güçlü duygular bizi yiyip bitirirken sağlıklı bir şekilde akıl yürütmemiz zorlaşır. Çocuklar tam da nasılsalar öyle oldukları için, bu durumla yetişkinlere nazaran daha düzenli olarak karşılaşır.

Pratik akıl yürütmede sürekli engellerle karşılaşmak kötü bir şeydir, çünkü bu, çocukların istedikleri şeyi elde etmelerini zorlaştırır. İçten içe bir engellenme hissi yaşayabilirler, hatta çocuklar hata yaptıklarını fark etmezlerse kendileri için iyi olanı elde etmede daha da az etkili olurlar. Bu da çocukların esenliği açısından nesnel olarak kötüdür.

4. 2. *Oturmuş bir pratik kimliğin eksikliği*

İstikrarlı bir pratik kimlikten yoksun olmaları çocukların fail olmasının önündeki başka bir engeldir.²⁴ Çocukların kim olmak istediklerine ve birçok önemli

23 Bu kötü özellikler Hannan ve Leland'ın adı geçen çalışmasında da ele alınır. Çocukların tam da nasıl varlıklarsa öyle varlıklar oldukları için yaşadıkları kötü şeylerin tam listesi elbette bunlardan ibaret olmasa da, burada sayılan özellikler, çocuk olmanın muhtemel iyi tarafları konusundaki bölüm gibi, bütünü iyi bir tasvirini sunmaktadır.

24 Bkz. Schapiro, *age*. Schapiro yetişkinlerle çocuklar arasındaki farkları bence abartıyor olsa da, makalesinin ana fikrine ben de katılıyorum.

meselede nerede durduklarına dair görüşleri yetişkinlere nazaran daha az gelişmiştir. Çocukların da amaçları vardır, ama bunlar çoğu zaman buyuru-cu ve iyice oturtulmuş tasarılar ve değerlerden kaynaklanmaz. Sonuç olarak çocukların amaçları genellikle tutarlılıktan yoksundur, birbiriyle çelişir ve sık sık değişirler.

Oysa yetişkinlerin, planlarına tutarlılık kazandırmalarına ve onları uyumlu kılmalarına yardımcı olan daha gelişkin kimlikleri vardır. Bu da onların, çocuklara nazaran, daha istikrarlı bağlılıklar içine girebildikleri, bu bağlılıkların da, daha doğru olduğu üzere, onlara ait olarak algılandığı anlamına gelir. Buna karşılık, çocuklar çok daha derin bir otoriter benlik duygusu oluşturmaya çalıştıkları için, planları, projeleri ve bağlılıkları sürekli değişir durur.

Bence oturmuş bir pratik kimliğin eksikliği, bizim gibi failler için, faydadan bağımsız olarak, kötü bir şeydir. Esenliğimize katkı sunmalarından ya da onu eksiltmelerinden bağımsız olarak, oturmuş ve tutarlı bağlılıkların arkasında durduğumuzda hayatlarımız önemli bir açıdan iyiye gider.²⁵ Bu reddedilse bile, çocukların otoriter bir benlikten yoksun olmanın faydadan bakıldığında yol açtığı bedeller, bu yoksunluğu çocukların hayatını kötü yapan bir özellik olarak tarif etmek için yeterlidir. Pratik akıl yürütme becerilerinin yeterince gelişmemesi gibi istikrarı olmayan kimlikleri de çocukların istedikleri şeyi elde etmelerini zorlaştırır, çünkü istekleri genellikle çok hızlı değişir ve bu istekler onlar için çoğu zaman açık seçik değildir. Üstelik çocuklar halen kim olmak istedikleriyle uğraştığı, planları ve bağlılıkları da sahici bir biçimde kendilerine ait olmadığı için, onları haklı olarak yetişkinler kadar ciddiye almayız. Aşağıda da bahsedeceğim üzere, çocukları onlar adına gözetmek yetişkinliklerin ahlaki yükümlülüğü olsa da çocukların emellerinin –ne kadar istikrarsız olursa olsunlar– bastırılması ya da göz ardı edilmesi çocuklar için yine de kötü bir şeydir. Kısacası, çocuklar onları failliklerini pekiştirmeye zorlayan hem içeriden hem

25 Bu iddiayı sorguladığı için *Journal of Applied Philosophy* dergisinin bir hakemine minnettarım. Bağlılıkların bizim için doğal olarak iyi olduğu fikrine bir itiraz için bkz. Cheshire Calhoun "What good is commitment?", *Ethics* 119, 4 (2009): 613-641. Bu makalede bu tartışmaya girme şansımız olmasa da, Calhoun'un temel argümanı, burada öne sürdüğümüz genel bakış açısıyla bir ayrıklık teşkil ediyor gibi görünmüyor. Calhoun'a göre "kişinin hayatını bağlılıkları etrafında şekillendirmesi, o kişinin artzamanlı varoluşunu idame ettirmesinin isteğe bağlı bir biçimi olarak [görülmalıdır]" *age*, s. 615. Diyelim ki bağlılığın içkin değeri konusunda ben hatalıyım, Calhoun ise haklı, böyle olsa bile çocukların tam da böyle bir seçim şansı olmadığı için kötü durumda olduğu konusunda ortaklaşabiliriz. Üstelik, görüldüğü kadarıyla, birçok çocuk Calhoun'un sağlam bir bağlılığa alternatif olarak sunduğu geçici planlama ve sadece niyet etme gibi seçeneklerden istifade edemiyor. İstedığınız kadar, insanların hayatlarını en iyi sağduyuyla örgütleyebileceğini düşünün, bir sınıf olarak çocuklar bunu yapabilmekte yetişkinlerin epey gerisinde kalacaktır, bu ise çocuklar için kötü bir şeydir.

dışarıdan baskılarla karşı karşıya kalırlar ve sabit bir pratik kimlikten yoksun olmaları durumu onlar için daha da kötüleştirir.

Çocukların oturmuş bir pratik kimlikten yoksun olmasının iyi tarafları da vardır belki. Çocukların bağılıklarının henüz oturmamış oluşu, görüldüğü kadarıyla, geleceğin önünün onlar açısından yetişkinlere nazaran daha açık olmasının sebeplerinden biridir, bunun çocuklar için iyi bir şey olabileceğini daha önce teslim etmiştik. Çocuk bir gün doktor olmak, ertesi gün profesyonel hokey oyuncusu olmak isteyebilir, bu çocuğun aynı şeyi söyleyen bir yetişkine göre *daha çok* ciddiye alınacak olması boşuna değildir.²⁶ Yine de geleceğin önünün açık olması, çocuğun oturmuş bir kimlikten yoksun olmasından değil, büyük oranda, çocuğun yaşamın çocukluk evresinde bulunmasından kaynaklanır. Çocukların önünde yetişkinlere nazaran genellikle daha uzun bir gelecek uzanmaktadır. İçinde bulundukları yaşam evresi (gelişim evrelerinden ziyade) onlara daha geniş bir fırsatlar yelpazesi sunar, farklı kimlikleri deneye deneye kim olmak istediklerini bulmaları için daha fazla zaman sunar. Yine de kabul etmeliyim ki çocuğun oturmuş bir kimlikten yoksun olmasıyla doğrudan alakalı olan iyi şeyler, burada incelediğim diğer kötü şeylerden muhtemelen daha fazladır. Bununla birlikte, çocuğun failliğinin olgunlaşmamasından kaynaklanan bu iyi şeylerin, bırakalım genel olarak çocukluğun kötü yanlarına, bu özelliğin beraberinde getirdiği kötü şeylere bile baskın gelebileceğini düşünmüyorum.

Çocuklar gençliklerinin sunduğu fırsatları tam olarak değerlendirme kapasitelerinden yoksundur. Makalenin devamında, bir çocuğun geleceğinin açık oluşunun başkaları tarafından büyük oranda sınırlandırıldığını öne sürüyorum. Fakat kontrol kendilerinde olduğunda bile çocuklar, bahsedilen anlamda kararlar almak için gereken bilgiden, gerek kendilerinin gerekse dünyanın bilgisinden genellikle yoksundur. Çocukluğumuza geri dönme ve zamanımızdan, enerjimizden, nöroplatisitemizden ve genç görüşümüzden daha iyi istifade etme arzusu hepimizde vardır. Şimdiki aklımla Fransızca ve piyano derslerini daha ciddiye alabileceğimi, daha az endişeli olabileceğimi, sevdiğim insanlara ve emellere daha fazla ilgi gösterebileceğimi tasavvur edebiliyorum, ama çocukken bunları yapmam yapım gereği mümkün değildi. Şimdiki aklımla ve pratik kimliğimin sunduğu diğer iyi şeyleri de yanıma alarak geçmişe dönmek gerçekten güzel olurdu, ama işte o zaman da çocuk olmazdım. Önümde daha az zaman kalmış olsa da ve yaşamım çocukken olduğundan daha sabit olsa

26 *Journal of Applied Philosophy* dergisinin bu itirazı getiren hakemine müteşekkirim.

da, büyük oranda, iyice oturmuş pratik kimliğim sayesinde, bir yetişkin olarak elimde artık daha *sağlam* imkânlar var.

Oturmuş bir pratik kimlikten yoksun olmanın çocuklar için genel olarak kötü bir şey olduğunu ileri sürdüm. Şayet ikna olmadıysanız ve çocukların oturmuş bir pratik kimlikten yoksun olmasının net kazançları olduğunu düşünüyorsanız, ben de diyorum ki bu bölümde üzerinde durduğumuz, çocukluğun diğer üç özelliğiyle ilişkili kötülükler bu kazançlara her şekilde ağır basacaktır.

4. 3. Yoğun bir şekilde müdahale edilmeye ve hükmedilmeye ihtiyaç duyma

Kısmen, pratik akıl yürütmedeki eksiklikleri ve oturmamış pratik kimlikleri yüzünden çocuklar, hayatta kalmak, gelişmek ve başarılı olmak için yoğun bir şekilde müdahale edilmeye ihtiyaç duyarlar. Çocuk çocukluktan çıktıkça böyle bir otoriteye daha az sıklıkla ve daha az alanda ihtiyaç duyar hale gelse de bu otorite ihtiyacı belli bir ölçüde varlığını hep koruyacaktır.

Çocuğun ne yiyeceğine, ne giyeceğine, neyi izleyeceğine, ne okuyacağına ve neyle oynayacağına yetişkinler, en başta da ebeveynler karar verirler. Çocuğun kiminle vakit geçireceğini, dolayısıyla diğer çocuklarla ve yetişkinlerle kurabileceği ilişkileri belirleyen de büyük oranda ebeveynlerdir. Çocuğun hangi okula gideceğine, (varsa) hangi dini inanca bağlı olacağına ve başka hangi kurumların üyesi olacağına normal olarak ebeveynler karar verir. Bu kurumlarda, örneğin –çocukların günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri– okulda, onları yoğun bir şekilde kontrol eden başka yetişkinler de vardır.

Çocuklar üzerinde kurulan bu kontrolün tamamı meşru değildir. Başka bir yerde, çocukların, genellikle olmalarına izin verildiğinden daha etkin failler olabileceklerini öne sürmüştüm.²⁷ Ama ne olursa olsun bütün çocuklar önemli ölçüde meşru otoriteye tabidirler. Çocukların hayatlarına karışmazsak, hatta müdahalelerimizi gerektiğinde zor kullanarak desteklemezsek onlara adil bir şekilde davranmamış oluruz. Çocuklar, genellikle, kendi esenliklerine mühim zararlar verebilecek, hatta ölümle sonuçlanabilecek çok kötü tercihler yaparlar. Bunun gibi kötü tercihler yapabilecek yetişkinlerin aksine, çocuklar faillik ehliyetine sahip değildirler, bu da demektir ki çocukların birçok tercihi tam olarak kendi tercihleri olarak görülemez, dolayısıyla bu tercihlere saygı gösterilmesi de beklenemez. Gelgelelim çocuklar yetişkinlerin otoritesine muhtaç olsa bile, bu yine de onların hayatlarının üzücü bir yanıdır. Çocuklara

27 Sarah Hannan “Are children autonomous?: Some normative and empirical considerations”, yayımlanmamış metin.

karışmanın bize göre iyi olduğu için haklı bir müdahale olmasından, bunun bizim için koşulsuz olarak iyi olduğu sonucu çıkarılamaz; aksine Tomlin'in ileri sürdüğü gibi, "diğer her şeyle birlikte düşünülünce bu bizim için iyi bir şey olabilir, ama sonuçta bu bir müdahale olduğu için bizim açımızdan yine de kötü bir şey olabilir."²⁸

Üstelik yetişkinler, çocuklara gerçekten karışıp karışmadıklarından bağımsız olarak, ne zaman isterlerse ve yanlış bir şey yaptıklarında hiçbir yaptırımı olmaksızın, karışma hakkına sahiptir – başka bir deyişle yetişkinler çocuklara hükmederler. Bu kısmen ailelere fazlasıyla mahremiyet, ebeveynlere ise çocuklarının hayatı konusunda geniş bir takdir hakkı tanınmış olmasından kaynaklanıyor.²⁹ Fakat bu kurumları değiştirmek bile, nasıl ki bir köle yüce gönüllü efendisinin keyfine ve isteklerine tabi ise, çocuklar da bakımlarını üstlenmiş olan kişilerin keyfine ve isteklerine öyle tabi olmaya devam edecektir. Bir kölenin üzerinde böyle bir iktidara sahip olmak gayrimeşrudur, oysa ebeveynin iktidarı, çocuğun çıkarları için kullanıldığı sürece meşrudur. Gelgelelim bu kontrol etme iktidarı hâlâ bir hükmetme biçimidir, bu yüzden de çocukların buna duyduğu ihtiyaç çocuk olmanın onu kötü yapan bir özelliğidir. Çocuklara karışılmasına gelince, çocuklar için hükmedilmeleri kendi kaderlerine terk edilmelerinden daha iyi olsa bile, hükmetmeye hiç ihtiyaç duyulmaması elbette daha iyidir.

Bence çocukların gelişimleri için yoğun bir şekilde müdahale edilmeye ve hükmedilmeye ihtiyaç duymasının, faydasından bağımsız olarak, üzücü olan bir yanı var. Ama bu argümanı bir kenara bıraksak bile, hayatlarına yapılan müdahaleler ve hükmedilmeleri çocuklar için genellikle baskıcı ve çok yaralayıcı bir deneyime dönüşüyor. Çocukların da istekleri vardır. Bu istekler tam olarak şekillenmemiş olsa da varlar, çocuklara müdahale edildiğinde ve hükmedildiğinde bu isteklere de ket vuruluyor. Çocuk olmak, bu tür yaşantıları sıklaştırdığı gibi kaçınılmaz hale de getiriyor. Bu da çocuklar için kötü bir şeydir.

²⁸ Tomlin, *age*, s. 10.

²⁹ Anca Gheaus –ve onun ardından birkaç kişi daha– çocuk istismarını ve çocukların ihmalini suç olarak tanımlayan yasalar olduğu için, çocuklar üzerinde kurulan hâkimiyeti sorunsallaştırırken aşırıya kaçtığını dile getirdiler. Ama şunu da belirtmek isterim ki yasa, normalde yetişkinlere yapmamıza izin vermediği şeyleri çocuklara yapmamıza (örneğin onlara vurmamıza) izin veriyor. Üstelik çocuklar resmi olarak yasalar tarafından korundukları zaman bile kırılganlıkları genellikle önemli ölçüde baki kalıyor. "Özel alan"da geçirdikleri süre yüzünden, devletin çocukların ne zaman kötü muameleye kaldığını izlemesi hayli zorlaşıyor, hatta bazen buna müsaade bile edilmiyor. Ayrıca, bir sınıf olarak çocuklar, yasal haklarının çok daha az bilincindedir ve ilkesel olarak hakları olan yasal korumalardan pek az yararlanabiliyorlar.

Çocukların müdahale edilmeye ve hükmedilmeye ihtiyaç duymasının onlar için kötü bir şey olduğu düşüncesi abartılı görünebilir, ama tamamen başkalarının kontrolüne tabi olmanın ne kadar korkunç hissettirebileceğini çoğu zaman unutuyoruz. Yetişkinlerin illa çocukların hayatının ne kadar iyi gittiğine karar verebilecek en iyi yargıçlar olmadığını kabul etmemiz gerekiyor. Örneğin yakın zamanda yapılmış bir araştırma, ebeveynlerin küçük çocuklarının ne kadar mutlu olduğu konusundaki tahminlerinin genellikle abartılı olduğunu gösteriyor.³⁰ İşin ilginç, aynı araştırma ebeveynlerin ergen çocuklarının gerçekte olduğundan daha az mutlu olduğunu düşündüğünü öne sürüyor. Bunun bir makul açıklaması, çocukların daha çok bağımsızlık kazandıkça ve daha küçükken maruz kaldıkları müdahalelerden ve otoriteden kaçmayı başardıkça daha mutlu biri haline gelmeleri olabilir.

4. 4. Derin ve asimetrik kırılgnalık

Çocuk olmanın yukarıda ele aldığımız üç kötü yönü, ayrıca bunlar dışındaki yönleri sebebiyle de, çocuklar aşırı derecede kırılgnandır. Çocukların kırılgnanlığını 3.1. numaralı bölümde zaten ele aldığımız için, burada kısaca değinmekle yetineceğiz. Kırılgnalığın her zaman kötü bir şey olduğu görüşünde olmadığını bir kez daha tekrar edeyim. Başkalarının gözünde kırılgn olmamız bize genellikle birtakım kazançlar sağlar. Ama bilhassa çocukların kırılgnanlığı derin ve asimetrik bir kırılgnalık olduğu için kötü bir şeydir.

Çocukluk çağının başlarında çocuklar zayıf ve çok küçüktürler. Bebekler kelimesi kelimesine kıt akıllıdır. Kendi hallerine bırakılırlarsa ölürler. Çocukluğun sonraki aşamalarında da, çocuklar kendi ihtiyaçlarını karşılama ve dünyayı idare etme konusunda genellikle gene çok kötüdürler. Derin bir kırılgnalık içinde olmalarının sebebi budur.

Çocuklar ayrıca (kendilerinden yaşça büyük olan diğer çocukların yanı sıra) sıradan yetişkinlere kıyasla asimetrik bir kırılgnalık içindedirler. Daha önce de söylediğimiz gibi, yetişkinlerin başkalarına açılıp açılmaması kendilerinin istemesine bağlıdır, oysa çocukların böyle bir seçim şansı yoktur. Yine, yetişkinler istemedikleri bir kırılgnalıktan kaçınmayı başaramadıklarında dahi kendilerini korumalarını sağlayacak daha çok kaynağa sahiptirler. Çocukların mutlak anlamda kırılgn olması ve onlar üzerinde geniş bir güce sahip olanlardan çok daha kırılgn olmaları, çocuklar için kötü bir şeydir.

30 Bkz. Belén López-Pérez ve Ellie Wilson "Parent-child discrepancies in the assessment of children's and adolescents' happiness", *Journal of Experimental Child Psychology* 139 (2015): 249-255.

Özetleyecek olursak, bu bölümde çocuk olmanın çocuklar için son derece kötü olan yanlarının olduğunu öne sürdük. Daha önce, çocuk olmanın iyi olduğu iddia edilen birçok yanının hususi olarak ve yalnızca çocuklar için iyi olan, hatta çocukların doğal olarak daha çok erişebildiği şeyler olduğu görüşüne neden şüpheyle yaklaştığımı açıklamıştım. Bu şüphelerimi paylaşmayanlar bile, az evvel ele aldığım dört kötü özelliğin en iyi çocuk olma hallerinin başına bile bela olduğunu görmek zorunda. Benim iddiam o ki, çocuk olmanın bu kötü tarafları, çocukların nasılsa öyle oldukları için istifade edebildiği iyilikler ne olursa olsun, bu iyiliklere daima ağır basmaktadır. Bu ise çocuk olmayı çocuklar için, her şey hesaba katılarak düşünüldüğünde kötü olan bir durum yapıyor.

Çocuk olmanın kötülüklerinin iyiliklerine göre harfiyen öncelikli olduğunu, öyle ki bu kötülüklerin, en asgari sayıda olduklarında bile, sayısı ne olursa olsun iyiliklere daima ağır basacağını varsayıyor değilim. Ama kötülüklerin iyiliklerden farklı bir ciddiyeti olduğunu gerçekten düşünüyorum. Mesela, çocuk olmayı niteleyen pratik kabiliyetsizliği, yoğun müdahaleleri, hükmedilmeyi ve kırılganlığı telafi etmek için geleceğe ne kadar açık olmak gerektiğini sorun kendinize. Bu kötülükler ciddi anlamda kötü olan şeylerdir. Bu kötülüklerle hayatın başka alanlarında karşılaştığımızda biz de onları böyle görüyoruz, bu kötülüklerin çocuklukta yaşanıyor olmasının bunların ne kadar kötü olduğu konusundaki yargımızı değiştirmesine izin vermemiz gerektiğini düşünmüyorum. Bu kötülüklerin çocuklukta nasıl da baskın olduğunu düşünürsek, bütün yönleriyle değerlendirildiğinde, çocuk olmanın çocuklar için sonuçta iyi bir şey olması hiç de muhtemel değildir.

5. İtirazlar

Şimdi daha önceki bir argümana geri dönelim. Hatırlarsanız, bazı kişiler cinsellikte masumiyetin hususi olarak çocuklar için iyi bir şey olduğunu öne sürüyordu. Başka bir deyişle, cinsellikte masumiyet yaşamın sonraki bir evresinde yaşansa dahi, yetişkinler için aynı ölçüde değerli olmayacaktır.³¹ Tomlin'in çocukların nasıl varlıklar olduğunu ve yetişkinlerden nasıl farklı olduğunu düşünmenin iki ayrı biçimine dikkat çekmesi, bu konumu daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Fidan görüşüne göre, fidan ağaca göre ne ise, çocuk da yetişkine göre odur; yani çocuklar yetişkinlerin daha az olgun bir

31 Bkz. Macleod 2015 *age*, s. 59-60 ve Brighouse & Swift, *age*, s. 65.

halidir.³² Olağan durumda her şey yolunda giderse çocuklar yetişkin olacaktır, bu dönüşümü aynı türden bir yaratıkta, yani aynı tür durumların bütün bir hayat boyunca iyi ve kötü olarak kaldığı bir yaratıkta meydana gelen bir dönüşüm olarak anlayabiliriz. Bunun aksine, tırtıl görüşünde tırtıl kelebeğe göre ne ise, çocuk da yetişkine göre odur. Tırtıl, aynı yaratığın olgunlaşmamış bir hali değildir, tamamen farklı bir yaratıktır, çünkü tırtıl ve kelebek farklı farklı koşullardan istifade eder.

Tırtıl görüşünü benimseyenler, bir önceki bölümde ele aldığımız durumların yetişkinler için kötü olduğunu kabul edecek, ama çocuklar için kötü olduğunu yadsıyacaktır. Çocuklar ile yetişkinlerin farklı türde varlıklar olduğunu, çünkü bu ikisinin esenliğinin farklı şeyleri içerdiğini vurgulayacaktır. Dolayısıyla, benim yaptığım gibi, yetişkinler için kötü olan bir şeyin çocuklar için de kötü olduğunu ya da bunun tersini varsayamayız.

Bu çürütmeyi ikna edici bulmuyorum, o yüzden onun yerine fidan görüşünü benimsiyorum. Bu konumu burada uzun uzadıya savunmam mümkün değilse de, çocukların yetişkinlerin istifade ettiği ve mustarip olduğu aynı şeylerden istifade eden ya da mustarip olan varlıklar olduğu görüşünü destekleyen bazı gerekçeler sıralayabilirim. Her şeyden önce, Tomlin'in verdiği örnekler sezgilerimizi kabul edilemez bir şekilde tırtıl görüşü için hazırlıyor olabilir. Tomlin, Thomas Nagel'in bir yarasa olmanın neye benzediği hakkındaki makalesini ve Roger Crisp'in esenliğimiz açısından Joseph Haydn mı yoksa istiridye olmanın mı daha iyi olacağı sorusunu yanıtlamamızı istediği düşünce deneyinden bahsediyor. Tomlin, elbette, bir kişiye göre istiridye ne ise, yetişkine göre de çocuğun o olduğunu ima ediyor olmasa da, bu örneklerin tırtıl görüşünü değerlendirebilmek için gereken zihin durumunu hazırlayan örnekler olması önemlidir.

Bir yarasanın, bir istiridyenin ya da Joseph Haydn'ın hayatlarını karşılaştırmak gerçekten de zordur, zira bunlar birbirinden çok farklı yaratıklardır. İnsanlar, istiridyeler ve yaratıkların esenliğine dair açıklamaların aralarındaki farklılıkların, bu hayatlardan hangisinin daha iyi olacağı konusunda bir sonuca varmamızı imkânsız kılmasa da ciddi derecede engelleyeceğini pekâlâ öne sürebiliriz. Ama aynı şeyi yetişkinler ve çocuklar için söyleyemeyiz. Sağduyuyla bakılırsa, yetişkinler ve çocuklar, esenlik bakımından çıkarları benzer olan

32 Tomlin *age*, s. 7. Tomlin fidan görüşünü ele alırken benim şu sunumumda atıfta bulunduğum bir metafora yaslanıyor: "What Sort of Rights Do Children Have?", Graduate Political Theory Workshop, University of Oxford, 12 Kasım 2009.

aynı türden yaratıklar gibidir. Aksini söylemek *ad hoc* bir iddia olur. Uzaylılar gelseydi de tırtıllar ve kelebeklerle karşılaşsaydı, tırtıl için iyi olanın kelebek için iyi olandan tamamen farklı olduğuna hükmetseler, dolayısıyla da bunların farklı yaratıklar olduğu sonucuna varsalardı bu hiç de şaşırtıcı olmazdı. Sonuçta bu ikisinin benzer hiçbir yanı yoktur – biri uçar, diğeri sürünür vb. İnsanı gerse de, aynı şeyi yetişkinler ve çocuklar için de söyleyebiliriz; birçok çocuk sürünür, çoğu yetişkin de yürür vs. Ama çocukluğun pek çok aşaması vardır ve sadece çok küçük çocuklar ortalama yetişkinlerinkinden çok uzak olan bir hayat sürer. Uzaylılar büyüklü küçüklü bir çocuk grubuyla karşılaşsa ve onları yetişkin insanlarla aynı türde varlıklar olarak görmeseydi buna epey şaşırdım.

Yaşlılığın kötü taraflarını nasıl düşündüğümüz de fidan görüşünü destekler. Tomlin, “düşük zihinsel ve fiziksel becerinin hayatın sonunda kişisel bir trajedi, ama başında bir lütuf olduğuna” neden inanalım ki diye sorar.³³ İnsanı küçük bir çocuğunkine çok benzer bir duruma sokan yaşlılık hastalıklarını yenmek için nasıl tonlarca para harcadığımıza dikkat çeker.³⁴ Bu davranış, yaşlıların esenlik konusunda orta yaştaki insanlarla aynı kaygıları paylaştığını, yaşlı ve orta yaştaki insanlar aynı türden varlıklar olduğu için becerilerde bir azalmanın kötü bir şey olduğunu kabul edersek daha anlaşılır hale gelir. Fakat tırtıl görüşüne göre, küçük çocuklar yetişkinlerden farklı bir doğaya sahipse, o zaman yaşlıların daha genç yetişkinlerle aynı tür varlıklar olduğunu neden düşünelim? Orta yaştaki insanlarla yaşlı insanlar farklı türden varlıklarsa, yaşlandıkça yetilerimizi kaybetmemizin bizim için kötü bir şey olduğu düşüncesini bu kadar kolay benimseyemezdik.³⁵ Bu mantığa aykırıdır ve fidan görüşünü destekler niteliktedir.

Bu makalenin fidan görüşü ile tırtıl görüşü arasında gidip geldiği şeklinde bir itiraz getirilebilir.³⁶ Sonuçta, çocuk olmanın yukarıda ele aldığımız kötü tarafları, tam da çocuklar birçok yönden yetişkinlerden farklı olduğu için ortaya çıkar. Şimdi de diyorum ki çocuklar ile yetişkinler aynı türden varlıklardır. İlk bakışta öyle görünmese de öne sürdüğüm bütün iddialar birbiriyle tutarlıdır. Çocuklar çok mühim bir yönden yetişkinler gibidir: Hepsinin esenliği su, yiyecek, barınma, doğaya erişim ve diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurma,

³³ Age, s. 8.

³⁴ Age, s. 8.

³⁵ Tomlin bu kaygıyı gidirmek için ikilemden çıkmanın bazı yollarını öneriyor, ama bunların işe yarayacağından kuşkuluyum (age, s. 14-15).

³⁶ Journal of Applied Philosophy dergisinin bu itirazı dile getiren hakemine müteşekkirim.

fiziksel ve psikolojik zarardan korunma, kendi hayatlarına yön verebilme becerisi gibi, aynı olmazsa olmazlara dayanır ya da aynı şeyleri gerektirir. Hayatlarımızın iyi de kötü de gitmesinin sebepleri aynı türden sebeplerdir. Fakat çocuklar esenlikleri açısından yetişkinlerin karşılaşmadığı engellerle –yani çocuk olmanın kötü taraflarıyla– karşılaşır, çocukları yetişkinlerden farklı kılan yan da budur.

Aynı şey fidanlar ve yetişkin ağaçlar için de geçerlidir. İkisinin de suya, güneş ışığına, toprağa vs. ihtiyacı vardır. İkisi de yangından, fırtınadan ve böceklerden zarar görebilir. Fidanlar, örneğin rüzgâr karşısında esneklik gibi bazı avantajlara sahip olsalar da, daha gelişmiş olan ağaçlara göre, kendi türlerinin başına bela olan musibetlerden etkilenmeye daha açıktır. Çocuk olmak çocuklar için kötü bir şeydir, çünkü çocuklar gelişimsel olarak olgunlaşmamış olmaları yüzünden, yetişkinlere nazaran, hem kötü şeylere daha açıktırlar hem de hayatın insanlara sunduğu iyi şeylerden daha az istifade edebilirler.

Bununla ilişkili başka bir mesele olarak, çocuk olmanın çocuklar için kötü bir şey olmasının iki farklı anlamından da bahsedebiliriz. Bunlardan kıyasa izin vermeyen birincisine göre, bizim gibi yaratıklar için aşırı kırılgan olmak, yoğun bir şekilde müdahaleye maruz kalmak ve hükmedilmek mutlak olarak kötüdür. Diğeri ise bir kıyasa dayanır: Mümkün olan başka bir durumda olmak –yani yetişkin olmak– daha iyi olduğundan dolayı, çocuk olmak çocuklar için kötü bir şeydir. Her iki iddiayı da destekleyen argümanlar sundum, ama kıyasa dayalı olan ikinci iddiayı tam olarak gerekçelendirmek o kadar da kolay değil. Bunu yapabilmek için, yetişkinliğin iyi ve kötü taraflarını toplayıp çıkarmak, yetişkin olmanın net değerinin çocuk olmanın net değerinden fazla olduğunu göstermek gerekir, ama tüm bu hesabı burada yapmamız mümkün değil. Benim öne sürdüğüm argümanlar, hususi olarak, yalnızca ve ağırlıklı olarak yetişkinlerin başına bela olan kaçınılmaz kötülüklerin var olduğunu yadsımıyor. Ama bu argümanların çoğu kıyasa dayanıyor; çoğu durumda çocuk olmanın iyi taraflarına yetişkinlerin de erişebildiğini; çocuk olmanın kötü taraflarının ise çocuklarla yetişkinleri farklı şekillerde kötü etkilediğini öne sürüyorum. Bu argümanlar, çocuk olmanın yetişkin olmaktan daha kötü bir şey olduğu şeklindeki kıyasa dayalı iddiamı da destekliyor. Okuyucular, yetişkinler için yetişkin olmanın, çocuklar için çocuk olmanın kötü olmasından daha kötü olduğunu göstererek bu kıyaslamalı iddiayı reddedebilirler (Bu karşı iddia-nın nereye kadar sürdürülebileceği benim için şüpheli). Fakat bu karşı iddia temellendirilse bile, kıyasa dayalı olmayan iddiam geçerliliğini koruyacaktır.

Son bir itiraz olarak, çocuk olmanın kötü taraflarının çocuklar için olumsuzsal olarak değil de (benim iddia ettiğim gibi) zorunlu olarak mı kötü olduğu sorulabilir.³⁷ Bu olumsuzluk meselesi daha önce, çocukların kırılğanlıklarının iyi bir şekilde bakılıyor olsalar bile onlar için kötü olup olmadığını tartışırken karşımıza çıkmıştı. Çocuklar için her şey iyi gidiyor olsa bile bunun hep böyle olacağının garantisinin olmadığını, çünkü işlerin onlar için kolayca kötüye gidebileceğini, sonucu değiştirmek içinse genellikle yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığını öne sürmüştüm. Çocukların hayatlarını onlar açısından iyileştirmek adına yapabileceğimiz ve ahlaken yapmamız gereken şeyler elbette vardır. Genellikle olduğu gibi bunları yapmazsak çocukları yüzüstü bırakmış oluruz. Aynı şey yetişkinler için de geçerlidir. Örneğin, toplumu yeniden yapılandırmamız ve normlarımızı değiştirmemiz gerektiğini, böylece yetişkinlerin, âdet olduğu üzere çocuk olmakla ilişkilendirilen, oyun ve geleceğe açıklık gibi iyiliklerden daha fazla istifade edebileceklerini ileri sürmüştüm.

Peki ama toplumu, gerek yetişkinler gerekse çocuklar için daha iyi ya da daha kötü olacak şekilde değiştirebilseydik, belli bir durumda olmanın, bizim için, başka bir durumda olmaktan doğası gereği daha kötü olacağı görüşünü sarsan bir şey olmaz mıydı bu? Bence olmazdı. Toplumu ne kadar çok yeniden inşa edersek edelim, çocuklara borçlu olduğumuz şeyleri onlara verirken ne kadar doğru ve dürüst olursak olalım, çocuk olmanın bir sınıf olarak çocuklar için iyi olacağını tasavvur etmek yine de o kadar kolay değil. Çocukların mustarip olduğu kötü şeylerin birçoğunu belki azaltabiliriz, ama burada saydığım kötülüklerin kökünü asla kurutamayız, çünkü bunlar çocuk olmanın olumsuzsal değil kurucu özellikleridir. Üstelik bu kötülükler, gerçekleştirmeyi hayal edebileceğimiz veya umabileceğimiz asgari olarak gerçekçi herhangi bir toplumsal dünyada da kötü olmayı sürdürecektir olan kötülüklerdir. Gelişimleri olağan bir seyir gösteren insanlar açısından, dış koşullar ne olursa olsun, çocuk olmak kötü bir şeydir. Çünkü çocuk olmak demek, yeterince akıl yürütememeye, açık bir benlik duygusundan yoksun olmaya, büyümek için müdahale edilmeye ve hükmedilmeye ihtiyaç duymaya, ciddi ölçüde ve asimetrik olarak kırılğan olmaya yol açan bir durumda olmak demektir.³⁸

37 *Journal of Applied Philosophy* dergisinin beni bu konuda daha çok şey söylemeye teşvik eden hakemine müteşekkirim.

38 Bunun sırf olağan bir gelişim seyri gösteren sıradan insanlar için kötü bir şey olmaktan ziyade yaşları nedeniyle yaşadıkları kötü bir son olduğunu düşünebilirsiniz. Böyle bir durumda olmanın engelli insanlar ya da insan olmayan hayvanlar için kötü bir şey olup olmadığıyla ilgili soruları parantez içine alıyorum.

6. Sonuç

Çocuk olmak çocuklar için bu kadar kötü bir şeyse, yetişkinliğe geçişlerini hızlandırarak çocuk olmaktan kurtulmalarına yardımcı olması koşuluyla, çocuklara türlü aşağılık biçimde muamele edilebileceği sonucuna pekâlâ varılabilir. Ben çocukların gelişimini hızlandırmak için bazı haklı nedenlerimizin olduğunu düşünüyorum. Buna karşılık, çocuk olmaya dair olumsuz görüşü benimseyenlerin çocukları çocuk olmaktan kurtarmanın ancak onları gelecekteki yetişkin benliklerine ulaşmalarının bir aracı olarak kullanmakla mümkün olabileceği fikrine direnmek için kullanabilecekleri iyi argümanlar da vardır.

Çocuk olmanın ayrılmaz bir parçası olan kötü taraflarına rağmen, insanın çocuk olarak geçirdiği zaman dilimi onun için iyi bir şey olabilir. Hususi olarak, yalnızca ve ayrıcalıklı bir biçimde çocukların erişebildiği iyi şeyler olmasa bile, çocuklar, dostluk ya da güneşli bir günde yürümek gibi, çocuk olmakla esasen ilgisi olmayan, sıradan birçok iyi şeyden istifade edebilir. Çocuklara çocuk olmanın kötü taraflarıyla baş etmelerinde ve bunların üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak gerektiği gibi, çocuklar gelecekte dönüşecekleri (dönüşmelerini umduğumuz) yetişkin sıfatıyla değil, tam da çocuk sıfatıyla, iyi şeylere erişme hakkına sahiptir. Bir bireyin çocuk olarak çıkarları ile yetişkin olarak çıkarları arasında çetin pazarlıklar yapmak gerekse de, çocukların olgunlaşması onları iyi bir çocukluktan mahrum bırakacak şekilde hızlandırılmamalıdır. Bir insanın hayatının bir dönemini onun rızası olmadan gelecekteki bir dönem için karartmak bana çok yanlış geliyor. Dolayısıyla çocukların çocuk oldukları dönemi kısaltmak ahlaken gerekli olsa bile, bunun hangi müsaade edilebilir yollardan yapılabileceğinin dikkatle düşünülmüş olması gerekir.

Çocuk olmayı bir musibet olarak değerlendiren görüş, çocuklara kötü muameleye arka çıkmak şöyle dursun, güçlü bir şekilde bunun tam zıddını teşvik eder. Çocuklara karşı sorumluluklarımız, tam da çocuklar çocuk olmanın kötü yanlarına tabi olduğu için, yetişkinlere karşı sorumluluklarımızdan çok daha bağlayıcıdır. Ahlaklılık, bilhassa sıkıntıda olan insanlarla karşılaştığımızda elimizden gelenin en fazlasını yapmamızı gerektirir. Bir sınıf olarak çocuklar yetişkinlerden çok daha kötü durumdadır, bilhassa da bu çocuklar ve yetişkinler iyi koşullar altında yaşıyorlarsa. Bu makalenin argümanları çocukların çıkarlarının daha az değil daha çok gözetilmesini savunuyor.

İngilizceden çeviren: Ece Durmuş

Teşekkür

Bu makalede konu edilen meseleler üzerine yürüttüğümüz tartışmalarda görüşlerinden çokça faydalandığım Jaime Ahlberg, Samantha Brennan, Mark Budolfson, Josef Holden, Joyce Jenkins, Derek Kornelsen, Ten-Herng Lai, Holly Lawford-Smith, Steve Lecce, Corey MacIver, Colin Macleod, Erik Magnusson, Neil McArthur, Carolyn McLeod, Ben Miller, Bryan Peeler, Rob Shaver, Liam Shields, Adam Swift, Patrick Tomlin, Lachlan Umbers ve ShangYeo'ya teşekkürlerimi sunarım. Yorumlarıyla makalenin gelişimine muazzam bir katkı sunan R. J. Leland, Anca Gheaus ve makaleyi gözden geçiren ama isimlerini bilmediğim iki kişiye ayrıca teşekkür ederim. Avustralya Ulusal Üniversitesi, Florida Üniversitesi, Manitoba Üniversitesi ve Stanford Üniversitesi'nde bu makaleden (ya da ona ait başka metinlerden) teveccühlerini esirgemeyen dinleyicilere de çok teşekkür ederim. Bu makaleye kaynaklık eden araştırmalarımın bir kısmını, Spencer Vakfı'nın sunduğu doktora sonrası araştırma bursuyla, Stanford Üniversitesi Toplumda Etik Merkezi'nde yürüttüm. Son olarak makaleyi bitirdiğim sırada konuk araştırmacı olarak bulunduğum Avustralya Ulusal Üniversitesi, Felsefe Okulu'na müteşekkirim.

Çocukluk Konumunu Politik Bir Pratik Olarak Düşünmek

SERAN DEMİRAL

Çocukluk sosyal bilimler alanında kendisine geç yer bulmuş konular arasında gelmektedir ve çocukluk sosyolojisi disiplininin temel çalışmalarına bakıldığında sıklıkla bunun altının çizildiği görülür. Bugün hâlâ sosyal bilimler alanında çocukluk söz konusu olduğunda, konunun eğitim bilimleri ya da psikolojiyle görece ilgisi olması beklenmekte, çocukluk kavramının sosyal bir inşa olduğu ve tarih boyunca çocukluğa bakış açısının değiştiği düşünülmedikçe çocukluğa sosyolojik ya da felsefi açıdan verilen değerin sınırlarının belirgin olduğu dikkat çekmektedir. Bunun başlıca sebebi çocukluğun geçici bir konum olmasıdır, çocukluk geçip gidip yerini daimî, kesin ve yetkin olan yetişkinlik konumuna bırakacağı için bir yandan çocuk-yetişkin ikiliğinin getirdiği sorunlar bu alandaki çalışmaların temel problematiğini oluşturmakta,¹ diğer yandansa çocuğun olmamış, tamamlanmamış bir varlık olduğu fikri çocuklara duyulan bir küçümsemeye yol açmakta ya da kimi zaman –olumlu ya da olumsuz– çeşitli önyargıları beraberinde getirmektedir.

Çocukluğa bakış açısına ilişkin tarihsel, coğrafi ve sosyal tartışmalar ülkemizde de dünyada olduğu gibi yaygınlaşırken, bilhassa gençlik ve kuşak çalışmaları, çocuk ve gençlerin hak arayışlarına ve politik eylemlilik biçimlerine dair alanların güncel konulara dönüşmesiyle beraber görece önem kazanmaktadır. Bu gibi konularda yapılan çalışmalarda ise kimi zaman, içeriği açısından olumlu olduğunu belirtebileceğimiz fakat halen çocukluk kategorisini belli-başlı yargılarla sınıflandıran, çocuklardan –en azından yeni kuşaklardan– bek-

1 Burman E., "A necessary struggle-in-relation?"

lentilerin ne olduğunun altını çizerek onlar üzerindeki yükümlülüğü artıran örneklerle rastlanır. Dolayısıyla, çocukluk konumunun tarif edilmesinde yaş, kuşak, zaman gibi faktörleri nasıl ele aldığımız konusu kadar, çocukların bakış açısından çocukluğun şimdiki zamanda nasıl deneyimlendiğine ilişkin örneklerin de çeşitlenmesi ve sayıca artmasında yarar vardır. Bu yazı kapsamında, çocukluk konumunun politik açıdan olanakları tarihten örnekler ve bugünün dünyasından çocukluk deneyimleri çerçevesinde tartışmaya açılmakta. Aynı zamanda, geçtiğimiz yüzyıldan bugüne feminizm ve kadın hareketlerinin çocuk ve gençlerin sosyal hareketlerine nasıl esin kaynağı olabileceği fikrinden, çocuk haklarının insan haklarının temelini kurma potansiyeli taşıdığı savına² çeşitli görüş ve kuramların disiplinler ötesi bir yorumlama ile gündeme getirilmesi amaçlanmaktadır.

Sosyolojide kuşak kavramını taşıdığı potansiyeller ve sınırlılıklarıyla ele alan ilk teorisyenlerden Mannheim'a atıfla Leena Alanen'in³ çocukluk çalışmalarında kuşak düzeni (*generational order*) yaklaşımıyla çocukluğa yapısalcı bir analitik araç önerdiği bilinmekte. Alanen, tıpkı toplumsal cinsiyet konumu gibi jenerasyonun da sosyolojik bir değişken olarak kullanılabileceğini, bireylerin ait oldukları kuşak birimi vasıtasıyla tanımlanarak aralarındaki (yapısal) ortaklıkların ve (bireysel) farklarının analiz edilebileceğini belirtir. Cinsiyet ve kuşak kavramları işlevsel metodolojik araçlar olmanın ötesinde, içerik açısından da benzerlik taşır: Kadınlık ancak 1970'lerde sosyolojik araştırmalarda sorgulanan bir mesele olurken çocuklar bundan 15-20 yıl sonra araştırma konusu olarak görünür hale gelmiştir.⁴ Tıpkı geçtiğimiz yüzyıl başlarında kadınların eşit vatandaşlık talepleri çerçevesinde oy hakkı (süfraj) mücadeleleri vermeleri gibi çocuk hareketlerinde de yirmi birinci yüzyıl gündemini meşgul eden konuların başında çocukların oy hakkı tartışmaları gelmektedir.

Öte yandan, çocuklar hakkında akademik ya da politik açıdan öncelikle akla gelenler, hak ihlallerine maruz kalan çocuk gruplarının korunmasına yönelik süregelen hak mücadelesi ve çocukların işgücü açısından sömürülmesi, aileden sosyal hayata farklı ölçeklerde suiistimal edilmeleri gibi dezavantajlı çocukluk deneyimleridir. Çocukların kendi hayatlarının öznelere olarak hakları ve özgürlük talepleri için mücadele etmeleri gibi konular önem sırasında temel yaşamsal meseleler sayılamayacak kadar gerilerde gelir. Halbuki, temel hak

2 Wall, J. (2014). "Why children and youth should have the right to vote: An argument for proxy-claim suffrage".

3 Alanen, L. (2009), "Generational order".

4 Alanen, L. (2005), "Women's studies/childhood studies: Parallels, links and perspectives".

mücadelesinin yaşamsal özgürlükler ve sosyal adalet ile doğrudan ilişkisi göz önüne alındığında, çocukların sosyal hareketleri, eğitim hakkından sağlıklı bir çevrede yaşamaya, sözleşmede garanti kapsamına alınmış her türlü ve her ölçekte olası mücadele alanları politik bir konum olarak çocukluk bağlamında değerlendirilmeyi hak eder. Burada öncelikle politik çocukluk ya da çocukluk konumunun ne olduğu tarihsel bir bağlamda ele alınacak, ardından çocukların bu konumu reddetme ya da sahiplenme potansiyellerine değinilerek özgürleştirici bir pedagojinin imkânları çerçevesinde kapsayıcı, çoğulcu, adil topluluk inşasının çocuklarla nasıl ilişkilendiği hem kavramsal bir boyutta hem somut deneyimlerden yola çıkıp örneklendirilerek soruşturulacaktır.

Çocukluk konumunun reddi ya da bir temsiliyet krizi

Politik özne ifadesi politik olarak söz hakkı olan ya da temsil edilen anlamına gelmekle birlikte, meclisin Latince karşılığı olan *parliamentum* kelimesinin konuşmak anlamındaki *parla*'dan türetilmiş olması temsiliyetin doğrudan söz sahibi olmakla yakın ilişkisini gözler önüne serer. Çocuklara ilişkin klasik bakış açılarının eleştirisinde de en çok dikkat çekilen konulardan birisidir bu. Çocuklar, sessiz kitleler, sözü olmayanlardır. Bu kimi zaman konuşma yetisine sahip olmayan ya da bir yetişkin kadar konuşmaya yetkin olmayan çocuğu çağrıştırdığı gibi, sadece çocuk değil gençleri de kapsayan bir düzlemde dilsel yetkinliği yüksek olsa dahi deneyim eksikliğinin bahane edilmesiyle sözü ciddiye alınmayan, göz ardı edilen geniş kitlelerden bahsedildiğini söylemek de mümkündür. Tartışmanın odağı oy hakkı gibi büyük ölçekli politik bir mesele olduğunda yaş ayrımcılığı (sadece çocuklar için değil, kimi zaman, aynı sebeple yaşlılar için de) etrafında akliselimliktir. Akliselim olma halinin bilimsel ölçütü bilişsel kapasite ile sınırlı kaldığından çoğunlukla bilişsel düzeye göre sınıflandırma çocuğun yetiştikine, daha genç olan çocuğun büyük çocuklara göre göz ardı edilmesi anlamına gelir. Sosyolojinin çocuklara gelişimsel psikoloji gibi alanlardan daha farklı yaklaşmasının temelini de oluşturan düşünceye göre, bilişsel yetkinliğin ne olduğu sorusu ancak bireysel hayatta değer taşıyabilir, oysaki vatandaşlık sosyal bir gruba üye olma kapasitesiyle ilgilidir.⁵

Çocuk nüfusuyla ilgili hem kadın çalışmalarıyla paralellik kuran hem de bu alanı özgün kılan meselelerden birisi de bu sosyal grubun sınırları ve çocukluk popülasyonunun çokluğudur. Tıpkı kadınlar gibi çocuklar da nüfusun ezici çoğunluğu olmalarına rağmen marjinalize edilen büyük bir kitle olarak

5 Munn, N. J. (2018), "Against the political exclusion of the incapable".

ezen değil ezilen konumuna görece yakındır. 1980'lerden bu yana çocukların vatandaşlık mücadelesi sürdürdüğü iddiası⁶ Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin (UNCRC) imzalandığı tarih olan 1989 ile ilişkilendirilebileceği gibi aynı zamanda eleştirel psikoloji alanında feminizmin çocuklarla ilişkisi yeniden ele alınarak çocukluk feminist teoride yapılandırılmış,⁷ bilhassa feminizm kelimesini dönüştürerek çocukizm (*childism*) kavramsal bir araç ve çocuk-taraflı bir eşitlik ideolojisi olarak da dile getirilmeye başlamıştır.⁸ Kadın ve çocuk konumlarının sosyal ve politik olarak stratejik bir hale getirilebilmesi, kadın ile çocuk özneler arasındaki ilişkilerin çocuğun iyi olma halinden ziyade feminist etik çerçevesinde eşitlikçi –feminist– ittifaklar üzerinden yeniden üretilmesi üzerine tartışmalar da bu alanda giderek yaygınlık kazanmaktadır.⁹

Çocuğun, korunması gereken, ailede duygusal değeri olan ve aile başta olmak üzere sosyal yaşamdaki bireylerin ve kişi olmayan devletin yaşatmakla ve bakım vermekle mükellef olduğu bir varlık olarak ele alındığı modern anlamda çocukluk kavrayışının tarihteki görece yeniliği ile kadınların mülk edinme ve oy verme hakkını çok yakın tarihte edinmiş olmaları arasındaki paralellğe dikkat yöneltmek, kadın ve çocuk hareketleri arasındaki ilişkiyi yorumlamak ve çocukizmin sınırlarını kavramak için yararlı gözükmemektedir. İlk toplumsal sözleşmeler soyluların haklarını korumaktayken, insanlar arası eşitlik fikri geçtiğimiz yüzyıllarda diğer sosyal sınıfların mülkiyet ve vatandaşlık haklarına sahip olmasını sağlayabildi, kadınlara oy hakkı tanınmasıysa ancak 19. yüzyıl sonlarında gündeme gelirken (Yeni Zelanda 1893), bir sonraki yüzyıl başında henüz sayılı ülkede (Avustralya 1902, Finlandiya 1906, Kanada 1917, Polonya 1918) bir kazanıma dönüşebildi.¹⁰ Çocukların oy hakkı alanında süren tartışmalara dahil olan yazarların çoğu bu örnekleri hatırlatıcı olması için paylaşırken çocukların oy vermesinin demokratik sisteme zarar verdiği mitine dikkat çekmektedir. Yetkin failin kim olduğunu tanımlayan sistemin yanlılığı, yeterli-yetersiz ayrımının belirsizliği, çocukların kendi hayatlarını doğrudan ilgilendiren eğitim, okul gibi konularda dahi yasal olarak söz hakkına sahip

6 Wall, J., "Why Children and Youth Should Have the Right to Vote: An Argument for Proxy-Claim Suffrage".

7 Burman, E. ve J. Stacey (2010), "The child and childhood in feminist theory".

8 Wall, J. (2019). "From childhood studies to childism: Reconstructing the scholarly and social imaginations". Wall, J. (2021). *Give Children the Vote: On Democratizing Democracy*.

9 Sözü edilen tartışmalara örnek olarak bkz. Cockburn, T. (2011). "Children, the feminist ethic of care and childhood studies: Is this the way to the good life?" ve Rosen, R. ve K. Twamley (2018). "Introduction: The woman-child question: A dialogue in the borderlands".

10 Wall, J. (2014). "Why children and youth should have the right to vote: An argument for proxy-claim suffrage".

olmayışı¹¹ demokratik işleyişin yetersizliğine işaret ederken, çocukların demokratik açıdan yetersizliği miti, onların yeterli politik bilgiye sahip olmaması gibi bir başka mite¹² dayanmaktadır.

Halbuki, tarih boyunca politik söze sahip olmuş çocuk, fabrikada ucuz işgücü olduğunda dahi ancak korunması gerektiği noktasında hatırlanmakta, mesele çocuğun karar alma süreçlerine katılımına geldiğinde çocuğun yetkin olmayışı savı kabul edilmektedir. Aynı şekilde, çocuğun kendi hayatının öznesi olduğu iddiasına yöneltilen eleştiriler de çocuk istismarına özellikle odaklanır. Konuşma hakkının, öznesi çocuk olduğunda, bir başkasının düşüncesinin değerlendirilmeden tekrar edilmesinden ibaret olduğu varsayılır. Öte yandan, tıpkı Wiland'ın¹³ hatırlattığı gibi, yeterli akliselimliğe sahip olmadıkları sorgusuz sualsiz kabul edilen kadınların oy kullanmasının ancak erkeklerin karılarına empoze ettikleri fikirlerle mümkün olduğu, böylece kadınların oy hakkının basitçe erkeğin ikinci oyu anlamına geleceği, bunun da yaratacağı adaletsiz sonuç nedeniyle demokrasiyi bozacağı gibi bir bakış açısı nasıl tuhaf geliyorsa; çocukların yetkinliği açısından da gelecekte bugünkü genelgeçer anlayışın akla yatkın olmayacağı düşüncesi akılda tutulmalıdır. Zira, ergenlik çağına gelmemiş çocuklar yetişkinlere yol gösterebildiği gibi, okuryazarlık evresini dahi tamamlamamış çocuk akıllı felsefi düşünce üretme potansiyelini barındırır. Biyolojiden felsefeye bilişsel psikolojiden sosyal bilimlere, pek çok farklı disiplinde kuramsallaştırılan çocuk aklı ve düşünme kapasitesi bu makalede, sosyolojik açıdan ve pratik bir bilgi üretme alanı olarak çocuklarla felsefe benzeri yöntemler çerçevesinde ele alınmaya çalışılmaktadır. Altı çizilmek istenen asıl mesele, tıpkı kadınların oy hakkı mücadelesinin temel yurttaşlık haklarının önemli bir göstergesi olması gibi çocukların oy hakkı tartışmasına da eş yurttaşlık talebi çerçevesinde bakılması gereğidir. Hatta çocukların kendi konumlarının farkında ve haklarına sahip çıkma motivasyonuna yönelik bir çocukluk bilincine sahip oldukları takdirde demokrasinin yeniden inşasına dair var olanın ötesinde öneriler ve yaklaşımlar getirebilecekleri olasılıkları göz önünde bulundurulabilir.

Çocukluk bilinci olarak ifade edilen bu kavram, tıpkı sınıf bilinci ya da feminist bilinç gibi içinde olunan konumun toplumsal açıdan problemlerinin saptanması için gerekli farkındalığı ve aynı doğrultuda, eşitlik için müca-

11 Munn, N. J. (2018). "Against the political exclusion of the incapable".

12 Olsson, S. (2008). "Children's suffrage: A critique of the importance of voters' knowledge for the well-being of democracy".

13 Wiland, E. (2018). "Should children have the right to vote?".

dele taktiklerini bu konumdan hareket ederek inşa etme olanağını imler. Alanen'in,¹⁴ Erik Olin Wright gibi neo-Marksist düşünürlerle atıfla kuşak konumunu sınıf konumundan hareketle tartışmaya açmasına benzer bir biçimde, burada çocukluk bilinci kavramı, Marksist anlamda sınıf bilincine işaret edecek biçimde kullanılmaktadır. Çocukların konumlarıyla ilgili farkındalığı bağlamında sınıf ya da toplumsal cinsiyet kavramları gibi yorumlanmakta olan çocukluk, özneleşme anlayışı çevresinde feminist çoğulculuk fikrinden beslenmeye de açıktır. Çünkü yapısal bir çocukluğun ötesinde bireyler olarak çocuklar arası farklar daima "Hangi çocuk?" sorusunu akla getirecektir. Burada çocuklar arası farklarla ilgili olası eleştirilere, kısaca insan sayısı kadar biricik insan olduğu gibi, çocukların da bugünün insanları ve dahi vatandaşları olarak sadece yaşları değil bireysellikleri itibarıyla birbirine benzemez oldukları gerçeğiyle karşılık vermek mümkün gözükmektedir. Öte yandan, ergenlik dönemindeki bir çocuğun politik özneliliği ile erken çocukluk dönemindeki çocuğun politik bilgisi arasındaki fark düşünüldüğünde, "Hangi çocuk?" sorusu, yaş ve gelişim basamakları açısından yanıtlanması güç olduğu kadar, çocuğun özneliliği tartışması açısından çelişkiler barındırmaktadır. Bir bebeğin özneliliği konusu kimi zaman insan olmayan varlıklara alan açan metodolojiler, kimi zamansa temsiliyete ilişkin halihazırda var olan sınırlılıklar çerçevesinde tartışılabilir.

Temsiliyet kavramının kendi içindeki ikiliğine dikkat çeken Runciman, kelimenin kökeni itibarıyla yeniden var olma/orada olma (*re-presentation*) anlamını tartışmaya açar. Kelimenin tam anlamıyla düşünüldüğünde, var olmanın yeniden inşası ile kastedilen aslında temsil edilen kişinin yokluğudur, çünkü temsil edilen kişi fiilen orada değildir. Runciman bu çelişik durumu temsiliyet eylemiyle "varlığın yapay bir inşasının sağlanmaya çalışılması"¹⁵ olarak açıklamaktadır. Politik temsiliyet söz konusu olduğunda, vatandaş yani temsil edilen ile temsil eden temsilci arasındaki mesafe artmakta, temsiliyet mekanizmasında sorumluluk oranı görece olarak azalmaktadır. Evin içinde reşit olmayı temsil eden ebeveynin temsil ettiğine uzaklığı daha kısadır ve bu mesafenin kısalığı çocuğun kendini ifade etme olanağının vatandaş bireye kıyasla artışı söz konusu olsa dahi burada ebeveynin artan sorumluluğu, çocuğun varlığından ve yaşamından sorumlu olması (her ne kadar kişi olmayan

14 Alanen, L. (2001), "Explorations in generational analysis" ve (2009). "Generational order".

15 Runciman, (2007). "The paradox of political representation", *Journal of Political Philosophy* C. 15, S. 1, s. 94.

devlet, mensubu olan vatandaşlara karşı aynı yükümlülüğü taşısa da buradaki hukuki ilişki, aile sınırlarındaki karşılıklı duygusal ilişkiyle kıyaslanamayacak düzeydeki bir yükümlülüğe işaret eder) çocuk üzerinde kimi zaman ezici bir güç haline gelmektedir. Çocuğun doğduğu andan itibaren vatandaş olması sözleşmeyle güvence altına alınmış olmakla birlikte insan haklarından bağımsız bir çocuk haklarından bahsetmenin gereği aslında çocuğun halen insan gündeminin dışında kalışının ispatı niteliğindedir. Her ne kadar çocuğun ifade özgürlüğü sözleşmede korunma kapsamına alınan bir konu olsa da yasal olarak kendi sözünün sahibi olma hali çocuğun bir eş vatandaş olarak temsil edilmediği durumlarda söz hakkının resmiyette yokluğuna eşdeğerdir, çünkü mevcut politik mekanizmalar çocuğun yetkinliği konusunda geleneksel savları reddetmez ya da eleştirmezler.

Küçük ölçekte, çocukların yaşam alanlarında da benzer bir ihmal edilmeyele karşılaştığını iddia etmek mümkündür. Türkiye’de çocukların çocukluk deneyimlerine odaklanan, çocuk katılımını esas alan ve çocuğun sesine alan açan saha araştırmalarında dikkat çeken ortak noktalardan birisi, çocukların seslerini duyuramadığı söylemidir. Kimi zaman genel olarak yetişkinler karşısında ciddiye alınmamaktan kimi zamansa ev gibi tamamen kişisel ya da okul gibi kamusal bir alana dönüşse de akranlarıyla bir arada çocukların aktif failler olmaları gereken mekânlarda dahi fikirlerinin dikkate alınmadığı ve söylemlerinin değer görmediğinden yakınmaktadırlar. Çocuğun ciddiye alınmayışının bir sonucu olarak, bu geçici dönemi bir an önce terk etmek istediği görülmektedir. Her ne kadar çocukluk algısı zaman kavramını nasıl yorumladığımızla ilgili olarak kavramsal açıdan değişiklik gösterse de yasal tanımlar çerçevesinde bir an önce reşit olmak, istenilen özgürlüğe sahip olunacağı tasavvurunu taşımakta, aynı zamanda ölçülebilir zaman itibarıyla yaşadığı sene sayısı arttıkça deneyimi arttığı varsayılan bireylerin her biri yetkin birer kişi haline gelmenin ancak çocukluk konumunun terkiyle mümkün olacağı düşüncesinde birleşmektedir. Katılım konusunda deneyim sahibi, kendi haklarının farkında olan çocukların eleştirisi, ciddiye alınmamak ve yetişkin gözünden kendi konumunu dönüştürmeye çalışırken, çocukların genelindeki bir an önce büyüme arzusu ya da çocuk olduğunu kabul etmeme eğiliminin arkasında yatan faktörlerden birinin haklarının farkında olmayışları, bugünün vatandaş özneleri olarak diğer insanlarla eşit konumlarından bihaber olmaları olduğu iddia edilebilir.

Düalizm eleştirisi ve çocukluk

Çocukluk konumunun yetkinliği ya da bu yetkinliğin çocukluk konumu içerisinde nasıl sağlanacağı sorusuna yanıt vermek, çocuğun eleştirel düşüncesiyle mümkün olduğu gibi kendisini bir çocukluk bilinciyle var etme potansiyeline somut bir karşılık vermeye eşdeğerdir. Burada yine çocukluk deneyimlerindeki farklılıkları hatırlamak elzemdir. Çocukluğun tekil değil çoğul, hatta bir başka ifadeyle monist ya da düalist değil, pluralist olması gerektiği savı önemlidir. Çocuğun kendisinden başka öznelerle mukayesesi, çocukluğa düalist bir çerçevede bakmanın sınırlılığını taşıdığı için düalizmin nasıl eleştirildiğine bu noktada kısaca değinmeli. Düalist bir kavrayışa göre, yetişkin nezdinde öteki olan çocuğun insanlıktan çıkarılması (*dehumanization*), cinsiyet, ırk ya da sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklanan farklı ayrımcılık biçimleri yaşamaları neticesinde tamamen “doğallaşmaktadır”.¹⁶ Marjinalizasyona yol açma ihtimalini baştan taşıyan bu gibi etkilere karşı Kartezyen düalizmini eleştiren yeni materyalist anlayışlardan çocukluk çalışmalarında yararlanıldığı görülmektedir. “Temsiliyetçilik içermeyen gerçekçilik” (*realism without representationism*) olarak tanımlanan anlayışıyla Barad’ın kuantum fizikini sosyal bilimlere uyarlaması çocuklarla çalışmalara esin olan yeni teori ve yöntemler arasında başı çekmektedir. Barad’a göre¹⁷ “sosyal” kategoriler, düalizmi yeniden üreten doğa bilimleri karşısında avantajlı bir konumdadır, sözgelimi feminist bilim ve teknoloji çalışmalarının öncül kuramları arasında yer alan “konumlu bilgiler” anlayışına göre, araştırmacılar belli bir konumdan bilgi üretirken mevcut ikiliklerin dışındaki potansiyelleri kapsayan bir anlayışa işaret eder. Fakat Barad, “konumlu” (*situated*) bilgi anlayışının üreticisi Haraway’den farklı olarak, değişken ve akışkan bir şekilde yeniden kavramsallaşan kimlikler ve değişen konumları açısından “farklılığın etkilerini ölçmek” üzere “kırınım” (*diffraction*) kavramını önerir.

Fizikteki karşılığıyla ışığı dalgalar, maddeyi ise parçacıklar yoluyla ayıran kuantum teorisine ait olan kırınım kavramı, sosyal bilimler için farklılıkları görmek ve çeşitliliği anlamaya yardımcı olmak amacıyla gündeme gelmektedir. Yansımanın yerine önerilen kırınım yöntemi, temsil etme yerine performe etmeyi merkeze alan bir yaklaşım anlamına gelmekte, farklı konumlandırılmış

16 Murris, K. (2018). “Posthumanism, de/colonising education and child(hoods) in South Africa”, K. Murris ve J. Haynes (ed.), *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently*. Londra ve New York: Routledge, s. 33.

17 Barad, K. (2007: 86). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham ve Londra: Duke University Press.

bilgilerin kesişimine, etkileşimine ve yeniden üretimine olanak tanıyarak farklı özneler arasında bütünleşmeyi, Batılı bireyciliğin yaklaşımına bir yenilik olarak sunmaktadır. Parçalayıp yeniden kurmayı, parçalardaki ayrımlara ve ortaklıklara eşzamanlı biçimde odaklanmayı öneren anlayış, son derece kavramsal bir tartışma alanı açsa da pratik açıdan uygulanmaktadır. Sınıf ortamında çocukların birbirlerinde yarattıkları zihinsel yansımalarından yola çıkıp bunların kırım noktalarını –ya da kesitlerini– bir araya getirerek her seferinde yeni düşünce üreten öğretmen buna dair bir uygulamaya işaret etmektedir.¹⁸

Doğa bilimlerinden esinlenen, parçalama, parçaları birleştirme ve bunu sadece katı maddesel düzeyde değil aynı zamanda akışkan ve kesişimsellikte bağlantılı olarak ele almayı önceleyen teorilerin ortaya çıkış noktasının düalizm eleştirisi olduğu belirtilmişti. Çocukluk deneyimindeki farklılıkları da karşıtlıklar değil kesişimler ve birleşimler üzerinden yorumlamayı öneren bir diğer yaklaşımdaysa farklılık-merkezli kavrayışların¹⁹ ön plana çıktığının altı çizilebilir. İkiliklerin ötesinde alternatifleri gündeme getiren, dışlama yerine kapsamayı koyan, çocuk öznenin özdüşünümsel pratiğiyle güçlenmesini ve sadece konuşmayla değil söz dışındaki bütün ifade yöntemleriyle de kendiliğini perforce ederek kurmasını sağlayan bütün bu anlayışlar bu açıdan değer taşımaktadır. Metodolojik açıdan çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaların neredeyse hiçbir zaman sadece geleneksel manada akademik bir düzlemle sınırlı kalmayıp daima yeni olanaklara açılma eğilimi göstermesi de anlaşılardır. Küçük çocuklarla yapılan çalışmalarda oyunun, hemen her yaş grubuyla sanat odaklı etkinliklerin, ergenlerle araştırmalarda bizzat onların deneyimlediği ortamların araştırma tasarım ve uygulama süreçlerine dahil edilmesi, araştırmaya konu olan öznelerin bakış açısının ve yetkinliklerinin daima farklı, geçişken, özerk ve birbiriyle kesişebilir konumlardan düşünülmesini mümkün hale getirir.

Çocuğun yetkinliğine alan açan pedagojik ihtimallere rağmen çocukluk konumunun reddi ise, bu konumun tanımlanmayışı ve dahi tanınmaması dolaısıyla çocuk özne tarafından sahiplenilmesinin imkânsız olduğu görüşü olarak açıklanabilir. Buna ek olarak, konumlandırılmış olmanın eleştirisi çerçevesinde, çocukların sadece bireyselliklerini değil kolektif öznelliklerini de inşa etmeye yetkin olduklarını belirtmekte yarar var. “Öznellik bir bireysellik meselesi de-

18 Bu alanda pratik uygulamaları içeren örnekler için bkz. Moxnes, A. R. ve J. Osgood (2018). “Sticky stories from the classroom: from reflection to diffraction in early childhood teacher education” ve Murris, K. (2018). “Posthumanism, de/colonising education and child(hoods) in South Africa”.

19 Örn. bkz. Wihstutz 2016; Moosa-Mitha 2005.

ğil, diğerine karşı bir sorumluluk ilişkisidir”²⁰ düşüncesinden hareket edilecek olursa, çocuklar bulundukları özel ve kamusal mecralarda bir başkasıyla ilişki halinde kendileri olmaya muktedirdir. Fakat bu muktedir olma halinin tanınması yine öteki olana dair tanımların ve çalışmaların yeniden değerlendirilmesi gereğini gündeme getirir. Spivak’ın “Madun konuşabilir mi?”²¹ başlıklı çağır açan yazısındaki öteki tanımını kendinin gölgesi şeklinde kurduğunu hatırlatan çocukist teorisyenler, yalnızca ötekinin tanınmasıyla, onun yetkinliğinin kabulüyle öznelğin imkânı olduğunun altını çizmektedir. Özne, öteki-kendi olma, otorite ve otonominin ilişkisi eksenindeki tartışmalar ise özgürlüğü eylem kapasitesi olarak ele alan yaklaşımları yeniden gündeme getirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Bu eyleme kapasitesi, bilişsel düzeydeki sınırlar ve yukarıda değinilen akılselilik hususundaki dışlayıcı unsurlar olmaksızın düşünülmeli, Grosz’un²² ifadesiyle, sadece feminizm için değil, “öteki” üzerine her türlü araştırma için de “politik bir proje” haline gelebileceği noktasında değerlendirilmelidir. Sözü edilen proje, çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar ve pedagojik karşılaşmalar açısından yöntem üzerine düşünmeyi olanaklı ve hatta gerekli bir noktaya taşıırken bir yandan da, politik pratiklerin araştırma alanına ve nihayetinde teoriye etkisinin soruşturulması, teori ile saha arasındaki ikiliğin ötesinde kapsayıcı bilimsel üretimin çocuk merkezli, hatta çocuk-bakışının merkeze alındığı metodolojik çerçevede nasıl uygulanacağı sorularına da yanıt aramaya kapı aralar. Temsiliyet meselesinin yarattığı çelişkiden ikilikler ekseninde düşünmenin sınırlılığına çocukluk etrafında farklı düşünsel alanlara eklektik bir biçimde değinilen yazının bir sonraki kısmında, bahsedilen olanakların çocuklarla çalışma yöntemleri doğrultusunda ele alınarak çocuk-bakış- açısı (*child standpoint*) kavramının pedagojik bir öneri şeklinde sunulması amaçlanmaktadır.

Çoğulcu ve adil bir topluluğun çocuklarla inşasının olanakları

Felsefe ediminin erken çocukluktan yetişkinliğe gündelik hayatta pedagojik bir işlevi olduğuna kesin gözüyle bakılabilir. Öte yandan, akademik olarak felsefe eğitimi tek yönlü bilginin aktarımına dayalı bir eğitim olmanın ötesine pek geçemez. Tıpkı Deleuze’ün²³ de ifade ettiği gibi, felsefe “yapmak” öncelikle ve uzunca bir süre felsefe tarihi öğrenmeyi gerektirir. Bu nedenle soruşturan bir

20 Barad, K. (2007: 391). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham ve Londra: Duke University Press.

21 Spivak, G. C. (1988). “Can the subaltern speak?”

22 Grosz, E. (2010: 140). “Feminism, materialism, and freedom”.

23 Deleuze, G. (1995). *Negotiations*, 1972-1990.

topluluk oluşturma fikri, Sokratik yöntemden esinlenen fakat zamanla farklı anlayışlarda daha esnekleşerek, bilgiye ulaşmanın değil soruşturma sürecinin önemsendiği, süreç odaklı, sorgulamaya dayalı, pratik felsefenin ya da diğer deyişle felsefeyi pratik hayatta uygulayabilmenin olanaklarını ortaya koyar. Çocuklar ya da topluluklar ile felsefe yönteminin bu açıdan, pedagojik olarak dönüştürücü işlevi, başka alanlarda bilgi üretiminde bir teknik olarak yararlanılmasına ilişkin girişimler ve deneyimlerin sayıca artması çocuk merkezli pedagojiler açısından da farklı eğitim anlayışları açısından da önemli örnekler olarak araştırılmaya ve gözlemlenmeye değer. Bu gibi yöntemsel yeniliklerin etkilerinin kısa, orta ve uzun vadede ölçümüne yönelik çalışmalar başka araştırma ve yazıların konuları olarak büyük önem taşımakla birlikte, burada sorgulanmaya devam edilecek olan, bahsedilen yöntem etrafında çocukluk konumundan “konuşma” ya da eyleme ihtimalleridir.

Yeni metodolojilerin arayışı, sosyal bilimlerin her alanında teori ile yöntemin bir araya getirilmesinin zorluklarını aşmak anlamına gelirken, bilhassa madun olanla biraradalık, bu kesişimi zorunlu kılmanın yanı sıra yeni ihtimaller ekseninde düşünmeyi belki başka alanlara kıyasla daha olanaklı kılmaktadır. Çocuklar ile özgürleştirici bir pedagojinin gerçekleştirilmesine yönelik her türlü katkı, çocukların kendi konumlarını sorgulamaları ve çocukluk bilinciyle, çocuk olma konumuyla eylemelerinin de önünü açabilmeyi hedefler. İkilikler, karşıtlıklar ve insan yapımı bütün sınırların ötesinde ihtimaller, farklılık merkezli bir perspektifte çocuğun bakışının öncelendiği yeni bir epistemolojik çerçeveden bakma potansiyeline işaret etmektedir. Öznellik teorilerine ve maduna dair söylemlere ek olarak, çocuk bakış açısı feminist bakış açısı teorisi üzerinde kavramsallaştırılmaktadır. Bilgi üretiminin güç ilişkileriyle bağı düşünüldüğünde, bakış açısı teorisinin potansiyelleri yeniden tasavvur edilebilir.²⁴ Çocukluk araştırmalarında yetiştikinci (*adultist*) yaklaşımın baskınlığına ilişkin kavrayışa değinen teorisyenler, daha önce yeni çocukluk sosyolojisinin epistemolojik olarak toplumsal ve kuşaksal bağlam açısından ortaya koyduklarını metodolojik bir anlayış olarak “çocuk bakış açısı” kavramıyla yorumlamaktadır.²⁵ Ezenzilen gibi temel bir karşıtlık bağlamında, çocukların geniş popülasyonuna

24 Longino, H. E. (1993). “Subjects, power, knowledge: description and prescription in feminist philosophies of science”.

25 Fattore, T., Mason, J. ve E. Watson (2012). “Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being” ile aynı yazarların derlediği 2016 tarihli *Children's Understandings of Well-Being: Towards a Child Standpoint* isimli eserler başlıca örnekler arasındadır.

rağmen ezilen konumuna yakınlığı üzerinde durulduğunda, çocuk bakış açısı teorisi için başlayan tartışmaların “çocukların kendi seviyelerinde anlaşılması gerektiği” fikriyle neticelendiğini belirtmek mümkün.²⁶

Bu nedenle, çocuk bakış açısı, aslında her türlü çocukluk deneyimine içkin, her yaştan çocuğun kendisini ifade etmesine alan açacak bir anlayışı beraberinde getirir. Sadece konuşmanın ya da sözün sınırlarının belirlediği bir alan yerine sessizliğin ve başka iletişim biçimlerinin etkisi olan bilinen anlamda “aklıselim olanın” ötesindeki ihtimalleri de buna dahil eder. Kimi zaman çocuğun sessizliği biyolojinin bir neticesi olmaktadır, yaşça küçük ya da konuşma yetisine sahip olmayan çocuk kesişimsel olarak madun pozisyonundadır. Çoğu kere ise çocuğun sessizliği sadece içinde bulunduğu konumun kendisinden kaynaklanır. Dile hâkim, konuşmaya yetkin olsa dahi çocuk “güçlendirilmemiş” kişidir. Öznelliğin inşası bu noktada önemlidir. Güçsüzlük söylemini temsil etmeyen bir teoriyi kurmak, güçlendirmeyi gücün bir yerden bir yere taşınması yerine karşılıklılık ilkesine dayanarak var etme çerçevesinde yorumlayan etik bir anlayış,²⁷ çocukluğun politikasının çocuğun bakışına ve bilgisine dayanmasını olanaklı kılacaktır.

Madun, konuşan bir özne olduğunda da sesi duyulmayandır, dolayısıyla çocuğun konuşmasına –geniş manada kendini ifade etmesine– olanak tanımak kadar düşünme aşamalarının yeterliliğine güvenmek, çocukların endişelerini ciddiye almak ve kısaca kendi kendilerine bilgi üretmelerini sağlamak çocuklar ile çalışmalarda ve onlar “için” bilgi üretiminde izlenmesi gereken stratejiler arasında sayılabilir. Çünkü nihayetinde kültürel, entelektüel, akademik dünya özneleri olarak yetişkinler, deneyimleri ve yaşadıkları sene sayısı bakımından daima kendilerinden genç olan bireylerin ilerisinde olacaktır. Deneyim fazlalığını bir tahakküm ilişkisi yerine rehberliğe dayalı ve yetişkin sorumluluğuyla çocuğun güçlenmesini sağlayacak bir çerçevede kurmak çocuklarla eşitlikçi bir pedagojik anlayış anlamına geldiği kadar, çocukluk konumunun sahiplenilmesini de yeniden mümkün hale getirecektir. Çocuklar tıpkı diğer bütün özneler kadar içinde bulundukları konumu pragmatik bir biçimde soruşturmakta ve kendi lehlerine kullanmayı bir taktik olarak benimsemektedir. Sözgelimi, sorumluluktan kaçan çocuk çocukluğuna sığınma eğiliminde olabilecekken bir konuda söz hakkına sahip olmaya çalışan çocuk elbette bu konumu terk

26 Medina-Minton, N. (2019). “Are children an oppressed group? Positing a child standpoint theory”.

27 Morrow, V. (2008). “Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments”.

edip yetişkin “gibi” ciddiye alınmayı arzu eder. Bu durumda, çocuğun çocuk olarak ciddiye alınması yetişkinin de özgürleşmesi anlamına gelmektedir. Çocukların sosyal hayata katılımı kadar bireysel olarak kendi haklarının farkında olmaları yetişkin sorumluluğundadır. Ancak ve ancak, çocuk sosyal hayatta yetişkin kadar değer –saygınlık– gördüğünde, yetişkin onun yerine de konuşma yükümlülüğünden azad olur.

Sözü edilen karşılıklı ilişki bir bakıma eşitlik kavramının da yeniden, pratik felsefe bağlamında soruşturulmasına yol açmaktadır. Bir yandan yeni sosyal hareketlerin eşitlik talebinin sembolüne dönüştüğünü düşündüğümüzde, bütün küçük ölçekli aktivizm pratiklerinin direniş pratikleri ve dayanışma deneyimleri olarak birbiriyle kesişip iç içe geçtiğini hatırlamakta yarar gözüktür. Diğer yandansa, sosyal mücadele alanlarının sosyal bilimler açısından öncül olduğunu göz önünde bulundurmak, sahadaki pratikten yola çıkarak inşa edilen yeni teorilerin varlığını olası hale getirmektedir. Yine çocukizm kavramının feminizmden esinlenmesini düşündüğümüzde, feminist mücadele alanlarının toplumsal cinsiyet temelli araştırmalara ve akademik üretime nasıl bir temel oluşturduğunu dikkate almak, çocukluk hareketlerinden beslenen bir çocukluk metodolojisi kurmanın ihtimalleri üzerinde durmayı gerektirecektir. Eleştirel psikoloji alanından feminizme yer açan Burman²⁸ son senelerde çocukizm alanında üretmenin yanı sıra, metodoloji ile kuramın kesişiminde farklı disiplinlerin entegrasyonlarına dayalı yaklaşımları ortaya koymaktadır. Çevre ve insan dışı canlılar konularındaki eylem pratiklerinde çocukların etkinliği düşünüldüğünde, çocukizmin çocukluk hareketleri vasıtasıyla yeniden inşa edilen ve dünyadaki krizlerin kesişimi karşısında birbirine geçen konumlar üreten potansiyeli çocukluk alanındaki çalışmalar açısından yol gösterici olma potansiyeli barındırır.

Çocukluk çalışmaları veya çocuk hakları üzerine devam eden tartışmaların demokrasi ve insan haklarının yeniden ele alınmasındaki ilhamı kadar, feminizm ve benzeri sosyal eşitlik taleplerinin bugünün koşullarında daha kapsamlı ve kapsayıcı bir biçimde yeniden tanımlanması²⁹ da böylece anlaşılır hale gelir. İkili karşıtlıklara dayalı bir direniş odağında adalet talebi yerine farklılık merkezli bir modelde hiçbir grubun diğerini dışlamadığı, bunun yerine insani ve hatta yaşamsal ortaklıkların merkeze alınarak ortak mücadele alanlarının kurgulandığı bir pratiğin deneyimlenmesi handiyse demokratik bir topluluğun

28 Burman, E. (2018). “A necessary struggle-in-relation?”.

29 Sundhall, J. (2017). “A political space for children? The age order and children’s right to participation”.

olanaklarını araştırmakla eşdeğerdir. Wall'a göre³⁰ demokrasi, çoğunluğun baskıcı ve ayrımcı bakış açısının üstesinden gelmek için farklılıklar odağında çoğulcu bir anlayışla yeniden inşa edilmelidir; çocukluğun politik bir konum olarak inşası da bu bağlamda feminizm, çevrecilik, hatta queer çalışmalar ile benzerlikler veya kesişmeler içinde çeşitli alternatif yollar önermektedir. Her ne kadar çocukların katılımı doğrudan karar alma süreçlerini etkilemese de eşit yurttaşlık talebinin tartışılması ve dikkate alınması katılımcı demokrasinin bir yöntem olarak yeniden tartışılmasını mümkün kılabilir. "Katılımcı araştırmanın birincil amacının marjinal grupların üyelerine bir ses vermek" veya "seslerinin duyulmasını sağlamak"³¹ olduğu düşünüldüğünde, çocuklar ile araştırma metotları aracılığıyla demokrasinin çoğulcu yapısı ve ezilenin sesinin duyurulmasına aracılık etme yükümlülüğü gündeme getirilebilir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın gündeminin çocukluğun politik bireyselliği ve çocuk hareketlerinin sosyal yapıdaki dönüştürücü gücü olması şaşırtıcı olmasa gerek. Gezegen üzerindeki çevresel krizlere karşı bütün diğer öznelerden daha fazla duyarlılık sahibi olan gençler sadece kendi yaşam haklarına ilişkin değil gelecek kuşakların ihtiyaçlarını da temel alacak bir düşünsel çerçevenin gerekliliğinin büyük oranda farkındalar. Kendilerinden önceki kuşaklarla sürdürdükleri zihinsel mücadele, gelecek jenerasyonlara karşı sorumluluklarını düşünmenin ötesinde, içinde bulundukları konumun diğer bütün yaşayanların konumlarıyla ilişkiselliğiyle anlamlı olduğuna da işaret etmekte. Çocukluğa dair geleneksel yargıların, onları yetişkin karşısında konumlandıran kavrayışların ötesinde, kapsayıcı ve çoğulcu bir topluluk inşasını temel aldığımız takdirde çocukluk konumunun politik açıdan nasıl yeniden tanımlanacağına ilişkin söylemleri yeniden değerlendirmek, bunu yaparken çocuğun ötekiliğinden ziyade diğer özneler karşısında nasıl özgürleşeceği, özerk ve kendi öznelliğine sahip bir birey halinde topluluğun aktif bir parçasına nasıl dönüşebileceğini çocuklar ile çocukluk deneyimini konuşarak yeniden düşünmek gerekmektedir.

Bunun için çocuğun aklına, kavrayışına, düşünme kapasitesinin yeterliğine güvenmek, çocuğun farklı çocukluk konumlarında yer alması ve çeşitli yaşam-sal deneyimleriyle kendine özgü bir özne olarak hayatını sürdürdüğü hakikati odağında onu tanımak ve karşılıklı tanınma ilişkisinde onun seçtiği yöntemler aracılığıyla, kendini ifade edebileceği alanları önünde açarak, çocuğun güçlen-

30 Wall, J. (2012). "Can democracy represent children? Toward a politics of difference".

31 Bergold, J. ve S. Thomas (2012). "Participatory research methods: a methodological approach in motion".

dirilmesinde gerekli sorumluluğu alarak, çocukluğa dair kavramsal dünyayı birlikte yeniden kurgulamak anlamlı ve hatta önemli gözükmektedir. Ancak bu sayede çocukların yaşadıkları dönemi hakiki manada sahiplenmeleri sağlanacağı gibi, bugünün yurttaşları olarak toplumda hak ettikleri konumda varlıklarını sürdürmeleri mümkün hale gelebilir. Çocukluğun geçici bir dönem olduğu muhakkak, fakat bu deneyimin içinden konuşan çocuklar, söz konusu çocukluk döneminin bugünün dünyasında ne manaya geldiğini anlatma kapasitesine sahip olan yegâne özneler. Halihazırda deneyimledikleri ve yaşamayı sürdürecekleri bu sınırlı dönem içerisinde oldukları an itibariyle yer aldıkları konumun farkında olmaları, onların politik bir öznellik kazanabilmeleri için gerekli koşul olmanın yanı sıra, çocukların ifade özgürlüğü hakkının uygulanabilirliğinin de koşulunu tanımlamakta. Politik özneler olarak tanınan çocukların çocukluk konumunu düşünmek, bizler açısından ise çoğulculuk kavramını yeniden tasavvur etmemizi olanaklı kılar. Böylece, çoğulculuk inşası, temsiliyetin açmazları karşısında katılımcı ve aktif bir politik bilincin imkânları gibi konuların gündeme gelmesi ve felsefi olarak yeni bir perspektif ile ele alınması mümkündür.

Kaynakça

- Alanen, L. (2001), "Explorations in generational analysis", L. Alanen ve B. Mayall (ed.), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Londra ve New York: Routledge/Falmer, s. 11-22.
- Alanen, L. (2005). "Women's studies/childhood studies: Parallels, links and perspectives", J. Mason ve T. Fattore (ed.) *Children Taken Seriously: In Theory, Policy and Practice (Children in Charge Vol. 12)*, Londra ve Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, s. 31-45.
- Alanen, L. (2009). "Generational order", J. Qvortrup, W. A. Corsaro ve M. Honig (ed.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave, s. 159-174.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham ve Londra: Duke University Press.
- Bergold, J. ve S. Thomas (2012). "Participatory research methods: a methodological approach in motion", *Historical Social Research* 13(1).
- Burman, E. (2018). "A necessary struggle-in-relation?", R. Rosen ve K. Twamley (ed.), *Feminism and the Politics of Childhood: Friends or Foes?* Londra: UCL Press, s. 23-39.
- Burman, E. ve J. Stacey (2010). "The child and childhood in feminist theory", *Feminist Theory*, 11(3), 227-240. <https://doi.org/10.1177/1464700110376288>
- Cockburn, T. (2011). "Children, the feminist ethic of care and childhood studies: Is this the way to the good life?" S. Andresen, I. Diehm, U. Sander ve H. Ziegler (ed.), *Children and the Good Life. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 4. Dordrecht: Springer, s. 29-39.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. Columbia University Press.
- Fattore, T., Mason, J. ve E. Watson (2012). "Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being", *Child Indicators Research*, 5 (3), 423-435.

- Fattore, T., Mason J. ve E. Watson (2016). (ed.). *Children's Understandings of Well-Being: Towards a Child Standpoint*. Dordrecht: Springer, Springer Nature.
- Grosz, E. (2010). "Feminism, materialism, and freedom", H. C. Diana ve S. Frost (ed.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*, Durham NC: Duke University, s. 139-157.
- Longino, H. E. (1993). "Subjects, power, knowledge: description and prescription in feminist philosophies of science", L. Alcoff ve E. Potter (ed.), *Feminist Epistemologies*. New York and Londra: Routledge, s. 101-120.
- Medina-Minton, N. (2019). "Are children an oppressed group? Positing a child standpoint theory", *Child Adolescent Social Work Journal* 36, 439-447.
- Moosa-Mitha, M. (2005). "A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights", *Citizenship Studies* 9(4), 369-388.
- Morrow, V. (2008). "Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments", *Children's Geographies*, 6:1, 49-61.
- Moxnes, A. R. ve J. Osgood (2018). "Sticky stories from the classroom: from reflection to diffraction in early childhood teacher education", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19 (3), s. 297-309.
- Munn, N. J. (2018). "Against the political exclusion of the incapable", *Journal of Applied Philosophy* 35(3), 601-616.
- Murris, K. (2018). "Posthumanism, de/colonising education and child(hoods) in South Africa", K. Murris ve J. Haynes (ed.), *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently*. Londra ve New York: Routledge, s. 25-49.
- Olsson, S. (2008). "Children's suffrage: A critique of the importance of voters' knowledge for the well-being of democracy", *The International Journal of Children's Rights* 16, 55-76.
- Rosen, R. ve K. Twamley (2018). "Introduction: The woman-child question: A dialogue in the borderlands", R. Rosen K. Twamley (ed.), *Feminism and the Politics of Childhood: Friends or Foes?* Londra: UCL Press, s. 1-20.
- Runciman, D. (2007). "The paradox of political representation", *Journal of Political Philosophy* 15, 1, s. 93-114.
- Spivak, G. C. (1988). "Can the subaltern speak?" *Die Philosophin* 14(27): 42-58.
- Sundhall, J. (2017). "A political space for children? The age order and children's right to participation", *Social Inclusion* 5(3): 164-171.
- Wall, J. (2012). "Can democracy represent children? Toward a politics of difference", *Childhood*, 19(1), 86-100.
- Wall, J. (2014). "Why children and youth should have the right to vote: An argument for proxy-claim suffrage", *Children, Youth and Environments*, Vol. 24, s. 108-123.
- Wall, J. (2019). "From childhood studies to childism: Reconstructing the scholarly and social imaginations", *Children's Geographies*. 1-14.
- Wall, J. (2021). *Give Children the Vote: On Democratizing Democracy*. New York: Bloomsbury.
- Wihstutz, A. (2016). "Children's agency: Contributions from feminist and ethics of care theories to sociology of childhood", F. Esser, M. S. Baader, T. Betz ve B. Hungerland (ed.), *Routledge Research in Education: Vol. 161. Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, Londra ve New York: Routledge, s. 61-74.
- Wiland, E. (2018). "Should children have the right to vote?" *The Palgrave Handbook of Philosophy and Public Policy*, Palgrave.

Çocuklardan Taraf Olmak: Çocuk Düşmanlığına Karşı Çocukizm

AKSU BORA – SEVAL BİNİCİ – SERAN DEMİRAL – AYLIN DİKMEN

ZEYNEP KILIÇ – ZEYNEP B. ERDİLLER YATMAZ

Seran Demiral: Çocukluk sosyolojisi alanı Türkiye’de çok yeni; konuşacak, tartışacak çok fazla şey var o nedenle. Genel bir giriş yapabiliriz, çocukluk sosyolojisinin temel kavramlarına da değinebiliriz diye düşündük ama Kasım 2022’de Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyoloji Bölümünün düzenlediği Çocukluk ve Çocuk Hakları Sempozyumunda “childism”, çocukizm güzel bir tartışma açmıştı. Dolayısıyla doğrudan bu kavrama odaklanacağımız bir çerçeve çizmeye çalıştık. Ben söz ettiğim sempozyumu da düzenlemiş olan Aylın Hoca’ya şunu sorarak başlamak istiyorum:

Çocukluk sosyolojisi literatüründe de artık aşına olmaya başladığımız, farklı anlamlarda kullanıldığını bildiğimiz “childism” diye bir kavram var, bunu çocukizm olarak Türkçeleştiriyoruz bir süredir. Aynı zamanda “çocukçuluk” olarak da karşımıza çıkıyor. Bu tam olarak ne manaya geliyor? Çocuk sosyolojisi açısından bu kavramı kullanmanın ne gibi artıları eksileri vardır?

Aylın Dikmen: Ben önce birazcık *childism*den bahsederek yani *childism*in literatürdeki kullanımlarından bahsederek bir miktar bilgi vermeye çalışayım. Oradan gitmeye çalışayım yani. Aslında uzun zamandır, literatüre baktığımızda ya da internet taraması falan yaptığınızda, uzun zamandır kullanılagelen bir kavram olduğunu görmek mümkün. Ama 2000’ler sonrasında terimi daha tanınır hale getiren ve daha çok kullanan birbirinden çok farklı iki kavram-sallaştırma var. Onlardan bahsedeceğim ama oraya gelinceye kadar *childism kavramı* ilk 1975’te çıkıyor karşımıza (ama 1965 falan civarında yani o 65-

75 yılları arasında da bir iki yerde kullanılmış). 1975'te psikiyatrist ve eğitim uzmanı olan Chester M. Pierce ile meslektaşı Gail B. Allen "Childism" başlıklı makalelerinde bu kavramı kullanıyorlar. Çok kısaca anlatıyorum sonra belki hani gerekirse açarız ama bu çalışmada kavram, herhangi bir yetişkinin herhangi bir çocuk üzerindeki üstünlüğünün otomatik olarak kabul edilmesi ya da bu üstünlüğü kabul eden varsayımı ifade ediyor ve yetişkinin ihtiyaçlarının, arzularının, umutlarının, korkularının çocuklarınkinden öncelikli görüldüğünü vurguluyor. Elisabeth Young-Bruehl, Pierce ve Allen'a referans veriyor zaten kendi *childism*ini açıklarken. Sonra 1990'larda edebiyat kuramcısı Peter Hunt geliyor. Ama çocuk edebiyatını incelemek için bir yöntem arayışı bağlamında kullanıyor kavramı John Wall'un söylediğine göre. Ve yetişkinlerin çocuklar gibi okumasını öneriyor. Burada çocuklarla yetişkinler arasındaki kişisel, deneyimsel, psikolojik farklılıkları dikkate alarak okuma yapmanın gerekliliğine işaret ediyor. Fakat bu çok eleştiriliyor, çünkü diyorlar ki çocukların tek bir okuma türü yok, çocukların tek bir tepkisi yok. Genellenebilir, tek bir çocukça tepki olmadığına göre çocukça okuma yapmanın da mümkün olmadığı yönünde eleştiriliyor. Ve sonrasında zaten Hunt da bu kavramı kullanmayı bırakıyor.

1999'a geldiğimizde eğitimci Gregory Mannion kendi tezinde "childism" kavramını çocukların katılımı bağlamında kullanıyor ve çok kabaca şunu yapmak istediğini söylüyor: Çocukların temsilini ve vatandaş olarak katılımını kısıtlayan –o gereksiz yere kısıtlayan diyor– güçler var. Nedir bu güçler? Yaşçılık, gelişimcilik, diğer özcülükler. Bunları teşhir etmek yoluyla çocuklara özgürleştirici bir alan yaratmak çabasında olduğunu söylüyor. Ve de burada *childism*i çocuğu aktif bir fail, vatandaş ve kültürel katılımcı olarak iyileştirme hamlesi olarak tanımlıyor. Ve buradan sonra 2000'lerin başlarında Elisabeth Young-Bruehl ve John Wall'a geliyoruz. Bugün bizim de üzerinde duracağımız bu iki düşünürün kavramsallaştırmaları aşağı yukarı aynı zamana denk geliyor. Ama birbirinden çok farklı yollardan gidiyorlar. Young-Bruehl'e baktığımızda, kendisi bir filozof ve psikiyatrist, çocuklara yönelik ayrımcılığı, önyargıyı ve adaletsizliği ifade etmek için bu *childism* kavramını kullanıyor; çocuk üzerindeki yetişkin otoritesinin mutlak olduğunu kabul eden bir görüşe işaret ediyor. Ve de bu, yetişkinin çocuktan daha üstün olduğu, mutlak olarak daha üstün olduğu fikrinin de çocuk karşıtı olduğunu savunuyor. Young-Bruehl'in bu kitabı Aksu Hoca tarafından "Çocuk Düşmanlığı" olarak çevriliyor. Dolayısıyla biz de artık Bruehl'in kullandığı anlamda çocuklara karşı yapısal bir önyargıyı ifade etmek anlamında çocuk düşmanlığı kavramını kullanabiliriz bundan sonra. Nitekim Pierce ve Allen da

asında bu anlamda kullanıyorlar *childism* kavramını. Öte yandan John Wall’a baktığımızda din, felsefe ve çocuk çalışmaları yapıyor, Rutgers Üniversitesi’nde Childism enstitüsünün kurucu direktörü kendisi. Wall’un *childism* kavramının özünü çok kısaca şöyle söyleyebiliriz belki: Bilimsel, sosyal ve politik yapıları ve normları dönüştürmek ve bu yolla çocukların tarihsel marjinalleşmesine meydan okuma çabası olarak ifade edebiliriz. “Feminizm gibi düşünebiliriz” diyor Wall bunu. Çünkü çocukların kendi deneyimlerinin toplumsal yaşamın her alanına egemen olan o yetiştikçiliğe meydan okuyabileceğine ve bunu değiştirebileceğine işaret etmek için kullanılıyor kavramı.

Şimdi çok uzatmadan ben buradan çocuk çalışmalarına geçeyim. Çünkü Wall şunu söylüyor: nasıl ki akademik feminizmin gelişmesinde, kısmen de olsa kadın çalışmaları etkili olduysa, 1980’lerde karşımıza çıkan yeni çocukluk çalışmalarının bu “childism”e temel oluşturduğunu söylüyor. Çünkü, çocuklar her zaman sosyal bilimlerin ajandasında, gündeminde hep varlar bir şekilde ama çocukluk halleri içinde değil de yetişkin olma süreçleri açısından sosyal bilimlerin ilgisini çekiyorlar. Sosyalizasyon, aile, eğitim gibi kavramlar bağlamında hep ele alınıyorlar. Ama 1980’lerden itibaren ciddi bir paradigma değişikliğinden söz etmek mümkün. Artık çocuklar toplumun etkin aktörleri olarak, toplumun kurucusu olarak, kültürün anlam üreticisi olarak görülmeye başlıyorlar. Kendi hakları çerçevesinde görülmeye başlanıyorlar. 80’lerdeki bu yeni çocukluk çalışmaları olarak adlandırdığımız yaklaşımın bu “childism” ya da “çocukizm” kavramına meydan açtığını söyleyebiliriz. Bu açıdan baktığımızda mesela “çocuk düşmanlığı” kavramının daha geleneksel ana akım sosyal bilimler içinde kaldığını söyleyebiliriz. Çünkü burada çocukların, dediğim gibi, nasıl makbul yetişkinler olacaklarına dair kaygılar ya da toplumsal sorunların üreticisi olarak veya toplumsal sorunların mağduru olarak çocuklar ancak sosyal bilimlerin ilgisini çekiyor. Dolayısıyla Young-Bruehl’in çocuk düşmanlığı kavramını toplumsal sorunların kurbanı olan çocuk bağlamında düşünebiliriz. Ama 80’ler sonrası Wall’un childism-çocukizm kavramına baktığımızda orada çocuğu, toplumun etkin bir aktörü, aktif bir fail olarak gören yaklaşımı görüyoruz. Bir yandan da tabii şey, *childism* kavramı her iki anlamda da aslında en temelde patriyarkal yapıyı eleştiren bir kavramsallaştırma, bir bakış. Ama Young-Bruehl, patriyarkal yapının çocuğu ötekileştirdiği tespitini yaparken Wall bu normları dönüştürerek çocukları güçlendirmekten söz etmeye başlıyor. Ve bunu yapmak için de aslında feminizmin dalga metaforunu kullanıyor ve çocukluk çalışmaları içinde de üç dalganın varlığından söz ediyor.

Mesela çocukluk çalışmalarının ilk dalgası 80'lerde çocukların kendi başlarına anlam üreticisi ve toplumun etkin aktörleri olarak kabul edildikleri, büyük oranda sosyolojinin içinden çıkan ve çocuğu fail olarak görmeye başlayan ilk dönem. Tabii bu, Batı'nın çocukluk normuna meydan okuyan bir şey. Çünkü çocukluk dönemini aslında pasif bir gelişim dönemi, yani olgunlaşmakta olan bir yetişkinlik ve toplumsal öncesi, ahlak öncesi bir dönem olarak algılayan Batı normuna bir meydan okuma olarak ifade ediliyor. Çünkü bu birinci dalgada çocuklar kendi sosyal yaşamlarını çevrelerindekiilerin, yani üyesi oldukları, içinde bulundukları toplumların yaşamlarının inşasında aktif olarak rol oynayan kişiler olarak görülüyorlar. Gene bu ilk dalganın savunularından biri, ki yeni çocukluk çalışmalarının temelini burada belki görebiliriz, çocukluğun bir inşa olduğunu ortaya koyuyor, dolayısıyla da toplumsal aktörler oldukları için de insan haklarının meşru taşıyıcıları olarak görülmeleri gerektiği ifade ediliyor. Sonra 90'larda ikinci dalga geliyor. Burada, çocukların kendilerinin aslında toplumsal süreçlere ve araştırmalara katılımının sağlanması çabaları var. Buradaki fikir ne? Buradaki fikir, geleneksel ana akım sosyal bilim pratiğine bakarsak burada çocuklar nasıl var oluyorlar? İşte daha çok yetişkinlerin sorunları, yetişkinlerin çocuklar konusundaki kaygıları bağlamında ele alınıyorlar. Ve de gene çocuklar konusundaki yetişkin kaygılarına göre birtakım politikalar üretiliyor. Çocuklar araştırmaların ve politikaların nesnesi oluyorlar. Ama doksanlardan itibaren çocukların kendi kaygıları ve gündemleri açısından incelenmesi gerektiği vurgusu var ikinci dalgada. Wall, çocukluk çalışmalarıyla feminizmin ilk iki dalgası arasındaki benzetmenin mükemmel olmadığını söylüyor fakat önce sosyal eylemlilik ve ardından ikinci olarak sosyal eşitlik elde etmek için ortak bir mücadele önermesi açısından bir benzerliği kuruyor. Burada feminizmin yani feminist aktivizmin amacının erkeklerle eşitlik sağlamakla sınırlı olmaması gerektiği tartışmalarına işaret ediyor. Çünkü eşitliğin kendisinin bir erkek gücü tarihi tarafından çevrelendiğini söylüyor. Ama, ne yapıyor? Sosyal normları yeniden yapılandırmak ve dışlanan kadın deneyimlerine yanıt olarak kadınları güçlendirmenin amaç olduğunu söylüyor. Aynı şey çocukizm için de geçerli. Yani yapmaya çalıştığı şeyin, çocukizmin de yapmaya çalıştığının bu olduğunu söylüyor. Çocukların failliğini anlamak ve katılım açısından çocukları güçlendirmek tek amaç olarak görülmemeli diyor. Yeni çocukluk sosyolojisinin temel argümanlarından bir tanesi gene o geleneksel çocukluk çalışmalarındaki çocuğu homojen bir yapı olarak gören algıyı yıkması ve çoğulluklardan bahsetmeye başlaması, yani çocukluk değil ama çocukluklardan bahsetmeye başlaması.

Dolayısıyla bu çocukların farklı yaşam deneyimlerinin akademik ve toplumsal normları nasıl değiştirebileceği üzerine düşünmek gerektiğini söylüyor. Ve çocukizmin de bu anlamda metodolojik bir yenilik sunmakta olduğunu söylüyor ve çocuk çalışmalarının üçüncü dalgası olarak çocukizmi öneriyor.

S.D.: Aylın Hocam siz bu kavramın tarihsel kullanımından bahsederken çocuklarla ilgili çalışan başka disiplinlere de atıfta bulundunuz esasında. Felsefeden psikiyatriye, eğitim alanına. Ben de şöyle bir soruyla devam etmeyi önereceğim. Eğitimde de hep bahsettiğimiz temel yaklaşımlar arasında çocuk merkezlilik vardır. İşte bir taraftan siz yeni çocukluk sosyolojisinin kavramlarından, fail çocuk, özne olarak, kendi hayatının öznesi olarak çocuğun öneminden bahsettiniz. Şöyle bir soruyla belki devam edebiliriz: Acaba fail çocuktan ya da çocuk merkezliliğe dair yaklaşımlardan daha farklı bir şey öneriyor mu çocukizm? Özellikle çocuk hakları ve katılım alanında çalışan insanlar olarak ne söylersiniz? Sözü Zeynep Hoca'ya bırakayım.

Zeynep B. Erdiller Yatmaz: Teşekkür ederim. Şöyle söyleyebilirim. Çocuk hakları konusunda çocukizm-*childism* dediğimiz zaman bana daha çok feminizm, hümanizm gibi bir yaklaşıma benzer şekilde, çocuğun tarafında olan, onun haklarını, varoluşunu savunan, onun toplumdaki güç dengelerine meydan okumak için ortaya konmuş olan bir yaklaşımı düşünmek yakın geliyor. Çocuk hakları açısından bakarsak Aylın hocanın bahsettiği yerden, John Wall tarafından ileri sürülmüş olan farklı bir sınıflandırmayla devam edeceğim. Endüstri Devrimi'yle birlikte çocukların haklarına dair daha yoğun bir farkındalık ortaya çıkıyor. Çünkü bu devrimden en çok mustarip olan kesim çocuklar olduğu için, 1800'lü yılların başında çok küçük çocukların işgücü olarak kullanılmasını engellemek üzere özellikle İngiltere'de fabrika kanunları gibi düzenlemeler getirilmeye çalışılıyor. Bu kanunlarla çok küçük yaştaki çocukların fabrikalarda uzun saatler çalışmasının önüne geçilmeye ya da en azından bir sınırlama getirilmeye çalışılıyor. Wall bu doğrultuda on dokuzuncu yüzyılı çocuk hakları açısından birinci dalga olarak nitelendiriyor ve bu nitelendirmesinde de 19. yüzyılın çocukları kurtarma yüzyılı olarak tarihe not düşüğünü ifade ediyor. Daha sonra 20. yüzyıla gelindiğinde, çocuğa karşı kötü muamele, şiddet gibi konuların gündeme gelmesiyle birlikte –ki bazı hukuk davalarının ve kamuya yansıyan vakaların bunda etkisi var– 20. yüzyılı çocuk haklarında ikinci dalga olarak adlandırıyor ve bu yüzyılı çocuğu koruma yüzyılı olarak nitelendiriyor.

Bu konuda ve çocukların yetişkinlerden korunmasını sağlayacak hakların oluşturulması çerçevesinde sivil toplum örgütlerinde bir artış da meydana geliyor. 21. yüzyılı ise Wall çocukların katılımının, güçlendirilmesinin yüzyılı olarak nitelendiriyor. 21. yüzyıl dediğimizde de aslında 1980'lerden itibaren Aylın Hoca'nın dediği gibi yeni çocuk sosyolojisi, çocuğun bir aktör olarak ele alınması işin içine giriyor ve çocuğun artık kurtarılması, korunmasından ziyade çocuğun güçlendirilerek, bir birey olarak, bir aktör olarak toplumda yer alması düşüncesi ortaya çıkıyor diyebilirim.

Şimdi, aslında tabii ki çocuk haklarının ve çocukluk sosyolojisinin 1980'lerde ortaya birdenbire çıkması söz konusu değil. Bir paradigma değişimi olarak nitelendiriliyor ama bunun çok öncesi tabii ki var. Çocukluk her daim ilgi odağı olmuş bir kavram ve çocuklar her daim yetişkinlerin dikkatini bir şekilde çekmiş. Ama Aylın Hoca'nın bahsettiği gibi bu çocuğun kendisinden, çocuğun çocuk olarak olan yaşamından ve deneyimlerinden kaynaklanan bir ilgi değil. Tam tersine, çocuğun yetişkin için olan öneminden, yani "Çocuk büyüdüğünde ne olacak?", "Çocukluk nasıl?", "Çocuğun özü iyi mi kötü mü?", "Çocuğun doğası saf mı yoksa daha şeytani mi; gelişmiş mi gelişmemiş mi, yeterli mi değil mi?" gibi unsurlardan kaynaklanan bir ilgi. Bu hep yetişkin hayatını güç odağı olarak var eden, yetişkin hayatını aydınlatmak üzere olan bir ilgi. Ve o yüzden de birçok açılardan çocuklar hep gelişmemiş, belirli yetkinlikleri kazanmamış, *olma sürecinde olan* bireyler olarak algılanıyor. Fakat 1962'de Ariès'in o meşhur çalışmasıyla yani Orta Çağ'da çocukların resimlerini analiz ederek ortaya koyduğu çalışmasıyla şu farkındalık ortaya çıkmaya başlıyor: Çocukluk her daim bizim anladığımız gibi bir şey olmamış, farklı dönemlerde farklı çocukluklar yaşanmış, o zaman bunu sorgulamamız lazım. John Wall'un aslında dillendirdiği şey de bu. Yani şöyle bir süreçten bahsediyor: birçok farklı felsefi düşünürün, farklı tek tanrılı dinin, birçok farklı bilim dalının –bunun içinde psikoloji var, gelişimsel psikoloji var, eğitim var, antropoloji var– farklı dinlerin, birçok farklı alanın çocukluğa bakışındaki ortak noktaları ele alıyor ve diyor ki, bunlar birbirlerinden son derece farklı, hatta birbirleriyle son derece çelişen, karışıklık içeren bakış açılarına sahip olsalar bile çocuk konusunda ilginç bir şekilde bir ortaklığa gidiyorlar. Ve farklı çocukluk algılarından bahsediyor. Ve bu algıların hâlâ günümüzde de geçerliliğini sürdürdüğünü söylüyor. Söylediği dördüncü çocukluk algısı 1980'lerden itibaren ortaya çıkmış olan aktör olarak çocuğa denk geliyor: Dairesel yaklaşım olarak nitelendiriyor bunu. Çocukların insan nüfusunun üçte birini oluşturduğunu ve insan nüfusun üçte

birini oluşturmalarına rağmen son derece ötekileştirilmiş bir grup olduğunu, haklar açısından olsun, yaşadıkları açısından olsun, olumsuz deneyimler olsun, yoksunluklar açısından olsun her anlamda eşitsizliğe maruz kalan bir grup olduğunu dile getiriyor ve bu grup az bir grup değil diyor – yani toplam nüfusun üçte biri olarak düşünüldüğünde. Bu grubun aslında farklı şekilde ele alınması gerektiğini, bugüne kadar hâkim olan birçok düşünceye, hatta varlığını hâlâ güçlü biçimde sürdürmekte olan birçok anlayışa rağmen bunun yetişkinler tarafından sorgulanması gerektiğini söylüyor. Dairesel yaklaşımda çocuğu sosyal aktör olarak, yani yaratıcı olarak nitelendiriyor Wall. Diğerlerinin de farklı tanımlamaları var. O başka bir oturumun konusu olabilir. Ve bu yaratıcılık ama tabii ki sanatsal anlamda bir yaratıcılık değil, toplumda toplumun işleyişine, insanların hayatına, sosyal hayata dair var olan olguları oluşturmaya, değiştirmeye, olguları yaratmak adına bir yaratıcılık. Bu nedenle 21. yüzyılın hedefinin çocuğun yaratıcı özelliğine odaklanarak, onu bu yaratıcı özelliğiyle ele alarak bu yaratıcılığını ortaya çıkarmasına imkân verecek şekilde farklı bakış açılarına yer açmak olduğunu dile getiriyor. Burada toplumların amacının birbirlerinin ötekiliklerine, birbirlerinin diğerliklerine cevap vermek olduğunu söylüyor. Diğer çocuk algılarının amaçları son derece farklı olabilir: ilahi bir güce ya da var olan iradeye bağlı kalma, var olanı sürdürme, daha'ya doğru gelişme, ilerleme gibi farklı toplumsal amaçlar olmasına rağmen dördüncü bakış açısı, yani *childism*in odağında olan bakış açısı olarak ele alırsak bunu, toplumların en önemli sorumluluğunu toplumda yaşayan insanların birbirlerinin diğerliklerine cevap vermesi, diğerliklerini ortaya çıkacak fırsatlar yaratması olduğunu ileri sürüyor. Böylece her bir bireyin ve dolayısıyla çocukların da bu yaratıcılıklarını ortaya koyarak toplumu şekillendiren birer aktörler olarak hayatlarına devam etmeleri ve katılım sağlayabilmeleri olarak tanımlayabiliriz bu anlamda.

Nasıl 21. yüzyıl çocuğun katılımının ve güçlendirilmesinin yüzyılıysa, *childism* kavramının da her bir savunucusunun, bir *childist* olarak 21. yüzyılda çocuğun artık aktör olarak ele alınmasının birer unsuru haline gelmesini ve herkesin geçmişte son derece baskın ve yaygın kabul görmüş inanışlara, algılara rağmen yaratıcı bir şekilde bu algıyı sarsarak yeniden çocuklarla birlikte baştan yaratılması gerektiğini söylüyor. John Wall ve çocuk hakları açısından bunu söyleyebilirim. Diğer taraftan diğer bilimler nasıl bakıyor dersek aslında çocuğun bu gelişmemişliği, yetişmesi gerektiği, olma sürecinde olması gibi unsurlarda gelişimsel psikoloji çok büyük bir yer tutuyor. Çünkü felsefe elbet çocuğu ahlaki yoksunluk içeren, ahlaki eksiklik içeren rasyonel düşünceden yoksun,

kendisinden başka birinin ihtiyaçlarını görebilecek olgunluktan yoksun bir birey olarak, bir varlık olarak tanımlıyor. Evet. Onun öyle bir yan etkisi var çocuklara. Öyle bir zararı var diyebilirim. Ama psikolojinin de şöyle bir durumu var ki, daha henüz basamakların başında, daha henüz gelişmemiş ve yetişkin olduğu zaman ancak belirli yetileri kazanabilecek bir birey olarak algılanmasına sebep oluyor. Şimdi, tabii ki gelişimsel psikoloji birazcık daha yön değiştirmesiyle, yani çocuğun psikolojinin tekeline çıkmasıyla ve sosyoloji, antropoloji, tarih gibi dalların çocuğu odağına almasıyla birlikte çocukluğun zamana ve mekâna göre göreceliliği, çocukların çocukluklarını nasıl yaşadıkları gibi konular dikkate geliyor. Mesela Piaget'nin evrensel çocuğu ile şu andaki psikolojide ele alınan çocuk birbirinden son derece büyük farklar taşıyor bu anlamda.

Son olarak şunu da söylemek istiyorum: Feminizm kadına karşı ve kadın düşmanlığı olarak değil de kadın haklarının savunulması olarak düşünülüyorsa, *childism* de böyle olmalı, aslında kadın ve çocuğun kaderi her daim birlikte olmuş. Her ne kadar feminizmin farklı yansımaları olsa da kadınların bir kısmının kendilerinin rahatlıkla ve sanki bir normmuş gibi kolaylıkla annelikle ilişkilendirilmesine tepki göstermesi söz konusu olsa da başta psikoloji olmak üzere birçok alanda kadın çocuğa hapsedilmiş, çocuk kadının eteğine yapııştırılmış ve bunlar birlikte ele alınan varlıklar olmuş. Mesela bağlanma kuramı denir: Son derece önemli ve çocukların gelişimi açısından, aileler açısından, toplum açısından çok büyük, çok ilerici ve çok etkili söylemleri olmasına rağmen bağlanma kuramı aslında bir şekilde kadını da tamamen hapseden, onun haklarını kısıtlayan, çocukla kadını birbirine endeksleyip güç odaklarından uzak tutan bir yaklaşıma da denk geliyor. Nitekim işte annelerin ilk yıllarda çocuklarıyla evinde kalması, çocuklara annelerin bakması ve ilgilenmesi, biri olmazsa diğeri olmaması; öte yandan baba-çocuk ilişkisine uzun yıllar çok fazla, hatta hiç yatırım yapılmamış olması ya da çok yıllar boyunca hiç incelenmemesi gibi konular. Bu anlamda kadınların “ses”sizliğinin çocukların “ses”sizliğiyle eşdeğer tutulması gibi. Tabii şurada şöyle bir unsur var. Buna da dikkat etmek gerekiyor. Kadınların haklarını kazanmasında kadınlar kendi kendilerini savunabilip, kendi seslerini yükseltebildiler ve kendi seslerini duyurdular, fakat çocuklar için böyle bir şey çok zor. Çocuğun kendi hakkını kendi elde etmesi, güç odaklarına karşı, otoriteye karşı kendi varlığını ortaya koymaya çalışması kolay bir şey değil. Z kuşağı ve şu andaki çocuklar 2000 sonrası çocuklar, hatta 2010 sonrası çocuklarla bunun yapılabildiğini görüyoruz tabii. O kadar da hafife almayalım. Fakat

yine de yetişkinin savunusu olmadan feminizm gibi *childism* bir hak mücadelesinde yaygın etkili sonuçlar vermesi çok olası değil.

Bu anlamda da John Wall aslında feminizmle *childism*i eşleştirirken, benzerlikleri gösterirken diğer taraftan da diyor ki, bu çocukların kendi haklarını kendileri elde edememe ihtimaline karşı yetişkinler olarak bizler bugüne kadarki bütün –bugüne kadarki dediği de yani yüzyıllar öncesinden felsefi düşüncelerden, varsayımlardan, tek tanrılı dinlerin öğretilerinden– içimize işlenmiş olan belli şeyleri ve daha sonrasında buna eklenen bilimsel bilginin de bize sunmuş olduğu belli başlı kalıpları önümüze koyup bunları tekrar bir değerlendirmek ihtiyacındayız eğer 21. yüzyılın çocukların yüzyılı olması gerektiğini düşünüyorsak. Çocuğun korunması ve kurtarılması da aslında bir anlamda çocuğun güçlendirilmesine bağlı. Çünkü bugüne kadar hep korunması gereken, kurtarılması gereken, zayıf, masum, saf çaresiz varlıklar olarak düşündükçe yetişkinlerin insafına bırakılan bir çocuk algısı destekleniyor. Fakat güçlendirilmiş çocuk gerektiği şekilde ele alınırsa ve çocuk sosyolojisinin işte James, Prout, diğer bütün bu konuda çalışan kişiler olsun, onların söylediklerine bakılırsa da zaten güçlendirilmiş bir çocuğun, gerçekten aktör olan bir çocuğun her türlü hakkını kullanarak kendini kurtarması ve koruması çok daha olası olarak nitelendirilebilir.

S.D: Ben bu noktada *childism* kavramının farklı kullanımlarından John Wall ile birlikte daha önce atıf verdiğimiz Elizabeth Bruehl'in *childismine* doğru uzanmaya çalışacağım. Zeynep hoca Wall'un yaratıcı çocuğundan bahsetti, Aylin Hoca ise Peter Hunt'a atıf yapmıştı. Aslında yaratıcı olan çocuktan bahsettiğimizde kendi kültürünün yaratıcısı çocuktan bahsediyoruz, ki Hunt'ın yazdığı metinlerinde kullandığı *childist* bakış açısı da yine çocuğun kendi kültürünü oluşturmaya olanak tanıyan bir bakış açısı. Dolayısıyla Wall'un yaklaşımından çok farklı değil. Bir diğer taraftan yine Zeynep Hoca Piaget'ye değindi, psikolojideki gelişimsel basamaklarına vesaire atıfta bulundu. Tam da bütün bu gelişimsel psikolojiyi eleştiren bir eleştirel psikoloji geleneği var zaten, 1980'lerde özellikle feminizmle başlayan. Onlar da *childism*i feminizmle birlikte okuyorlar ve bildiğim kadarıyla özellikle Erica Burman, Aylin Hoca'nın bahsettiği *childism* enstitüsünde aktif olarak yer alıyor mesela, bu alandaki uzmanlar da *childism* üzerine yazmaya devam ediyorlar. Ama bir taraftan da en baştan Aylin Hoca'nın atıfta bulunduğu diğer *childisme* dönecek olursak, Young-Bruehl'in kitabı öncelikle 2012'de yayınlanıyor ve hani diğer bütün

bu bahsettiğimiz John Wall metinleri Türkçede yokken, Bruehl'in bu kitabı Türkçeye Aksu Hoca tarafından kazandırıldığı için şu anda *childism* dediğimizde sanki bu kavram da çok aklımıza geliyormuş gibi düşünüyorum.

O nedenle daha fazla uzatmadan sözü Aksu hocaya bırakayım. Bir röportajınızda kavramı çocuk düşmanlığı olarak Türkçeleştirip Türkçeleştirmeme konusunda biraz çelişkiye düştüğünüzden söz ediyorsunuz, hatta kitabın ön-sözünde de bunu belirtmişsiniz. Ama nihayetinde bu ifadenin sertliğinin de önemli olduğunu vurguluyorsunuz. *Childism* genelinde siz neler söylersiniz, diğer *childism* kavramlarından haberdar mıydınız bu çalışmayla karşılaştığınızda? Daha spesifik olarak, çocuk düşmanlığı olarak *childism* hakkında bize neler söylersiniz?

Aksu Bora: Teşekkür ederim. Hayır, haberdar değildim, o yüzden büyük bir ilgiyle dinledim, Aylın Hoca'yı da Zeynep Hoca'yı da. Ben çocuk çalışmaları alanından biri değilim. Ama bu kitap çok ilgimi çekti. Bence kitabın neden ilgimi çektiğini birazcık anlatarak ancak katkıda bulunabilirim bu tartışmaya. Bruehl *childismi* "çocuk düşmanlığı" olarak kullanıyorsa feminizm gibi değil, seksizm gibi olduğu için. Yani ne demek istiyor? Tıpkı seksizm gibi, cinsiyetçilik gibi *childism* de sistematik bir şey diyor, kendisi çocuk düşmanlığını, çocuklara yönelik önyargıları daha doğrusu, birtakım hikayeler içinde anlamlandırıyor. Dolayısıyla da ideolojik bir boyutu var. Yani sadece çocuklara karşı birtakım tutumlar, düşmanlıklar, önyargılar değil, bütün bunları meşrulaştıran büyük birtakım hikayeler var, ideolojik bir temel var, diyor. O bakımdan seksizmle karşılaştırılabilir diyor. Ne gibi hikayeler? Yani mesela işte çocukların ehlileştirilmesi gereken vahşiler oldukları ya da her durumda yetişkinlere ait mülkler oldukları gibi, ki dildeki yansımalarını biliyoruz, "çocuk sahibi olmak" diye bir lafımız var değil mi? Çocukları dünyaya getirdiğiniz zaman çocuk sahibi olmuş oluyorsunuz. Tabii bunlar çok değişik biçimlerde devam ediyor. Hikayeler değişiyor zaman içinde. Fakat bu önyargı ve düşmanlık değişmiyor; aslında kendisi *misopediadan* farklı bir şeyden bahsettiğini söylüyor. O bakımdan ben çok zorluk çektim. Yani çocuk düşmanlığı diye çevirmek doğru mudur diye. Fakat başka bir çıkar yol bulamadım. Belki içinizden birisi olsaydı yanımda, daha iyi bir şey önerebilirdi. Hani biraz benimki cahil cüreti olmuş olabilir gerçekten.

Bu kavramsallaştırmada bana çok önemli görülen iki boyut var. Yani bu kitabı okuduğumda Türkçeye çevrilmesini çok istedim bu iki sebepten dolayı esasen: bir tanesi *childism*in bütün çocukları etkilediğini söylüyor. Feminizmle

benzer tarafı aslında böyle bir yerdi. Ben de sizler gibi hep feminizmle, cinsiyetçilikle paralel bir şeyde okumaya çalıştım. Benim esas çalışma alanım ve ilgi alanım oydu. Ama bir yandan da feminizmi, cinsiyetçiliği daha iyi anlamama sebep olacak ipuçları barındırıyordu. Dediğim gibi bir tanesi bütün çocukları etkileyen bir önyargıdan söz ediyor. Siz de bahsettiniz, tabii ki ben de o kadarını biliyorum. Çocukluklar birbirinden çok farklı. Çocuklar da birbirinden çok farklı. Tıpkı kadınlar gibi ama bütün bunları birden içeren bir sistem nasıl olabilir o halde? Hani cinsiyetçilik nasıl bütün kadınların ezilmesiyle ilgiliyse ama birbirinden farklı biçimlerde ezilmelerini meşrulaştırıyorsa burada da çok benzer bir şey var. Yani ister yoksul olsun ister aile dışında olsun, sahipsiz deniyor onlara, sahipsiz olsun, ister suçlu çocuk olsun, siyah olsun ya da işte istismara uğramış olsun ya da uğramamış olsun bütün çocukları ilgilendiren bir önyargı. Hepsinin maruz kaldığı bir önyargı. Bu demektir ki aslında tek bir önyargıdan söz etmiyoruz. İşte orada cinsiyetçiliğe çok benzeyen bir sistemden bahsetmeye başlıyor. Benim ilgimi çeken şey bu oldu. Yani devlet politikalarında da izini sürebiliyor, eğitim politikalarında da izini sürebiliyor. Çok maddi yapılarda. Ama aynı zamanda fantezilerde, arzulara, işte edebiyatta, sinemada bir sürü yerde, ailede tabii ki, izini sürebildiği bir şey. Ve tıpkı cinsiyetçiliğe benziyor, dediğim gibi.

Fakat şöyle bir şey benim ilgimi çekti. Buna bilmiyorum, siz ne dersiniz? Büyük ihtimalle tartışılmıştır benim bilmediğim bir şekilde ama, biz cinsiyetçilikten söz ederken hemen patriyarka diye bir sistemden de bahsediyoruz. Onu arkasında buluyoruz. Yani işte bütün kadınları farklı biçimlerde eziyor. Ona bunu diyor, buna bunu diyor, onu öyle yerleştiriyor, bunu başka türlü yerleştiriyor filan dediğimiz şeyi bir bütün olarak görmemizi sağlayan bir adı var onun: patriyarka. Çocuklara karşı önyargı diyor. Sistemden bahsetmiyor aslında. Bu bence tartışılmaya değer bir şey. Yani onu neden orada bıraktı? Aylin Hoca dedi ki hani bunu daha ana akım çocuk çalışmaları içinde değerlendirebiliriz. Belki bu sebeptendir. Onu ben çok değerlendiremiyorum. Böyle bir sistemden söz etmiyor ama bir yandan da söylediği her şey öyle bir sistemin varlığına bizi götürüyor. Bu bana çok ilginç geldi ve tartışılmaya değer bir şey gibi geldi.

İkinci bir nokta benim ufkumu açan cinsiyetçiliği de biraz daha farklı biçimde düşünmemi sağlayan şey de kuşak perspektifiyle bakıyor olması. Bence çok önemli ve ilginç bir şeydi o. Farklı kuşaklarda çocuk düşmanlığının nasıl farklı biçimler aldığını örnekleriyle ortaya koyuyor. Bir de kendisi terapist

olduğu için örnekler üzerinden, klinik deneyler üzerinden de gidebiliyor. Tabii yani çocuk düşmanlığının özgün tarafı çocuk düşmanlığı yapanların da bir zamanlar çocuk düşmanlığına maruz kalmış olanlar olması. Yani bütün yetişkinlerin de eskiden çocuk olmuş olması. Peki o zaman kendi maruz kaldıkları çocuk düşmanlığını ileriye, kendi yetişkinliklerine nasıl taşıyorlar? Nasıl dönüştürüyorlar? Buna ilişkin çok ilginç saptamaları var. Çok ilginç örneklerden bahsediyor. Mesela benim için çok etkileyici olan şey, Amerika'da bu *baby boom* denilen savaş sonrası kuşağından erkeklerin kendi çocukluklarında babalarıyla kurdukları ilişkiyi nasıl dönüştürerek kendi çocuklarına taşımış oldukları, yani kendi babalarının, çocukları kontrol etme ve onları disipline etme arzusunun bu adamlarda nasıl narsistik bir yarayı iyileştirme, ebeveynlik yoluyla çocuğunu istismar ederek kendi yaralarını iyileştirmeye dönüştüğü üzerine anlattıkları. Ama sadece aile boyutunda söylemiyor bunu; aynı zamanda bunlar diyor ekonomi tartışması sırasında büyümeye öncelik verdiler, gelecek kuşakların refahına yatırım yapmak yerine. Yani eğitim, sağlık vesaire gibi şeylere değil büyümeye önem verdiler ve orada “herkes başının çaresine baksın” yaklaşımını geliştirdiler. Bu demektir ki, ben çocuğumu özel okula gönderiyorum, ötekiler de ne yaparsa yapsın. Şimdi bunun nasıl bir dönüşüm olduğunu hayal edebiliriz; dolayısıyla sadece ailede babamdan gördüğümü çocuğuma bu şekilde aktarıyorum değil. Daha geniş olarak politika, politik kararların verilmesinde de etkili bir mekanizma olduğunu, hesaba katılması gereken bir bileşen olduğunu anlatıyor. Ve böylece bir toplumsal dönüşümü sosyal karakterler üzerinden okumamıza da fırsat veriyor. Bu kitabın bence çevrilmeye değer bir boyutu buydu. Kuşak perspektifi.

Biz patriyarkayı çok makro değişkenler üzerinden anlama eğilimindeyiz. Daha doğrusu şöyle söylemek daha doğru, patriyarkanın tarihine baktığımızda işte devlete bakarız, ekonomiye bakarız. Cinsiyete dayalı iş bölümüne bakarız. Emegın örgütlenmesine bakarız. Böyle şeyler. Hani o tarihi anlamaya çalışırken. Ama bu adamlar nasıl değişiyor da kadın düşmanlığını nasıl farklı biçimlerde yapıyor? Bunu kendi hayatlarımızda biliriz, değil mi? Bizim zamanımızdaki erkekler daha böyle öğreten adam gibiydiler. Şimdiki erkekler düşmanlıklarını daha açık ifade edebiliyorlar diyeyim. Daha kolay kadın düşmanlığını ifade edebiliyorlar tuhaf bir şekilde. Şimdi onlarla bunlar arasında ne oldu da böyle bir değişiklik oldu. Hani kuşak açısından bakarsak patriyarka nasıl değişiyor? Yani biz geleneksel patriyarka, modern patriyarka falan gibi büyük büyük laflarla anlıyoruz ama bu “erkekler nasıl değişiyor, kadınların değişmesiyle bunun nasıl

bir ilişkisi var?” gibi soruları sormamızı sağlıyor bu kuşak bakışı. Benim için o yüzden çok kafa açıcı olmuştu. Ve son bir şey daha söyleyeyim. Sizin de ifade ettiğiniz gibi eşitsizlik, adalet gibi ayrımcılık gibi politik kavramlarla yaklaştığımız zaman meseleye ister istemez bir interdisipliner alan açılıyor önümüzde. Kadın çalışmalarından söz etmişti Aylin Hoca, ona benzetti. Bence de çok benziyor. Yani hekimlerin olması lazım diyor, işin içinde çocuk gelişimcilerin olması lazım ama felsefecilerin de olması lazım, tabii ki hukukçuların, tabii ki sosyal çalışmacıların. Dolayısıyla da hani böyle bir bütüncül perspektiften bakarak çocuklara karşı ister buna önyargı diyelim ister çocuk düşmanı sistem diyelim, bilmiyorum ne denir; ama bununla mücadele ederken çocukların kendilerinin de dahil olduğu, çok geniş tarafların bir araya gelmesi gerekir. Bunu çok net bir şekilde gösteriyor kitap, o bakımdan da bence kıymetli, tartışılmaya değer birtakım noktalar olsa bile. Çok teşekkür ederim.

S.D. Biz çok teşekkür ederiz. Gerçekten ellerinize sağlık. Kitap bütün bu değerli şeyleri yeniden düşünmemizi sağladı. Ben özellikle çocuk çalışmaları, kadın çalışmaları arasındaki benzerlikleri yorumlarken hep şunu düşünüyorum: çocukluk konumu terk edildiği için göz ardı ediliyor. Ama kadın konumunu terk etmediğimiz zaman orada başka türlü bir şey oluyor. Çocukluk konumunu terk edince ise, o sistematik ayrımcılığı sürdürmek ve hatta onun bir parçası olmak hakikaten üzerine çok düşünülmesi gereken bir şey. Şimdiye kadar hep böyle bir kavramsal çerçeve üzerinden gittik ama hakikaten sahadaki çocukla kurduğumuz ilişki odağında, çocukların kendilerinin politik öznelliklerini kazanmalarında *childism* gibi bir kavram acaba nasıl bir işlev görür diye sorarak, burada Zeynep Kılıç’a sözü bıraksam? Bir de yine Aksu Hoca’ya minik bir referansla hani “feminizmin öznesi feministlerdir” derken acaba çocukizmin öznesi için ne deriz?

Zeynep Kılıç: Benim için feminizm çok deneyimle bağlantılı bir şey. Öznesi feministlerdir evet ve bu tanımlama deneyimle oluşur. O zaman çocukistler hangi deneyimlerle bağlantılı, o çocukluk bitince yerine gelen yetişkinlik deneyimiyle çocukluk üzerine konuşmak ne demek, gibi bir sürü başka konu açıyor aslında gerçekten. Hani bütün bu çocukizm kavramının kendisi bir kere yeni bir tartışma alanı açtı. Bizi hareketlendirdiği için çok memnunum ben. Ama bir sürü soru var kafamda, nasıl toparlanabilir ve nasıl daha anlamlı bir yere gelebilir diye. Şuradan yürüyeyim: Çocuklar bu kavramı kullanır mı mesela?

Hiç zannetmiyorum. Çünkü çocuklar kendilerine çocuk denmesinden bile hoşnut değiller, mümkün olduğu kadar hızlıca o tanımlamanın dışına çıkmaya çalışıyorlar. Bunun kendisi bile çok önemli bir gösterge aslında, hani Aylin Hoca'dan itibaren herkesin söylediği o değersizleşme hali. Dolayısıyla ben birazcık daha kendi baktığım yerden bütün meseleyi daha çok iktidarla ilgili bir yerden görüyorum. Kaçınılmaz olarak bir yandan. Aksu'nun altını çizdiği, o daha bireysel hayatlar yani Elisabeth Young-Bruehl'ün getirdiği kavram-sallaştırmaya bağlı olarak makro yapıları konuşmak değil de daha gündelik yaşam üzerinden, daha birebir ilişkiler üzerinden konuşmak çok açıcı olmakla beraber, çocuklar söz konusu olduğu zaman genellikle yapılan bu oluyor. Bir yandan da onun altını çizmek istiyorum. Yani çocuklukla ilgili olarak tartışmayı birazcık daha makro alana taşımanın gerekliliğini de düşünüyorum. Çok ekonomi politikla bağlantılı çünkü. Yani bütün o kuşaksal değişimin de elbette birebir ilişkiden beslendiği çok yer var. Ama aynı zamanda üretim sistemiyle doğrudan ilişkisi var. Yani bugün bahsettiğimiz çocukluk niye Orta Çağ'daki, Avrupa'dakinden farklı dersek, benim için yanıt çok net. Üretim sistemi farklılaştı çünkü. O yüzden hani hakikaten bütün bu kavramlar ve onun etrafında teoriyi ve politikayı örme imkanlarımızı sorgulamak ve buna devam etmek bitmeyen bir tartışma. Ben daha çok çocuk katılımı üzerinden belki Wall'un açtığı yerden de devam ediyor olabilirim. Aslında çok hâkim değilim onun teorik yapısına ama çocuk hakları savunuculuğu üzerinden ifade etmek istersem önyargılar ya da kalıp yargılar olarak tanımlayacağımız iki tane temel şey var çocuk yetişkin ilişkisinde modern zamanlarda. İlkinin herkes vurguladı. Yetersizlik ve eksiklik algısı. Yani aslında çok çocukluk halini genelleştiren bir şey bu. Zeynep Hoca söyledi. Nüfusun üçte birini oluşturuyor çocuklar ve sanki bir yekpare bir bütünmüşçesine bütün çocukların yetersiz, eksik, yetişkin olmayan, dolayısıyla kontrol edilmesi, bağımlı tutulması, düzenlenmesi vesaire gereken bir insan grubu olduğu algısı var. Bunun meşruluğunu sağlayan da aslında hem o çocukların hem bütün insanlığın geleceği için yapıyor olduğu iddiası. Büyük bir tartışma bu tabii.

İkincisi gene aslında Zeynep Hoca vurguladı onu: masumiyet atfı. Yani bir algı, aslında Elisabeth Young-Bruehl gibi vahşi hayvanlardır, işte ehli-leştirmeleri gerekir, derken bir algı da diyor ki, en güzel zaman bu, aman bozulmasın. Böyle cam fanusların içinde korunması gereken, hayatın kirli gerçekleriyle yetişkinliğe ait olan dünyaya, hiç bulaşmasınlar aman diyen bir yaklaşım da var. Fakat ilki daha genelleştirirken bütün çocukları, bu da

aslında çocuklar arasında büyük bir ayrımcılık yaratan bir bakış açısı olarak ortaya çıkıyor. Çünkü şöyle bir şey yaratıyor: Bazıları masum evet, bazıları şeytani –bütün bu tanımlar yetişkine ait– dolayısıyla, onu o zaman daha çok ehlileştireyim de bunu daha çok koruyayım ve giderek zaten her ikisi de aynı kapıya çıkıyor. Yetişkinin kontrolünde, yetişkinin iktidar alanının içinde ister mülk olarak görsün ister yetişkinlik sorumluluğu fark etmiyor. Her durumda bütün sistemi düzenleyen yetişkinin elinde oluşturulmaya hazır bir insan grubu oluyor çocuklar. Şimdi çocuk haklarının gelişimine baktığımız zaman çok net görüyoruz kurtarmacılıktan, korumacılığa şimdi biraz katılımcılığa geçiş var ama bütün bu süreçte hakikaten birçok hak tanınsa ve korunsa ve yaşama geçse bile temel olarak mahrum bırakıldığı çocukların aslında politik hakları. Bunun altını çizmek bana kıymetli geliyor. Çünkü eğer bir dönüşüm olacaksa gerçekten oradan olabilecek diye inanıyorum kişisel olarak ben. Bunun için de tabii yetişkinin gücünü paylaşmaya gönüllü olması gerekiyor. Dolayısıyla bu da şeyle çok bağlantılı, gene toplumsal düzenin kendisiyle, ekonomi politikle vesaireyle. Kritik soru şu: “Yetişkin olarak ben niye gücümü paylaşayım ki aslında? Yani üstelik de hayırlı bir şey yapıyorum, çünkü koruyorum çocuğu zaten.” Orada bir açmaz var, içinden çıkılması çok kolay olmayan bir açmaz var. Bununla birlikte gene de şeyin altını çizmekte yarar var, bunu her fırsatta söylemeyi seviyorum, bir çeşit ikiye bölünmüş hali aslında. Politik haklar, yetişkin haklarıysa eğer mahrum bırakılıyor çocuklar ama yetişkinlere tanınan birtakım düzenlemelerin de içinde tutuluyorlar; mesela evlilik, mesela çalışma ya da ceza sistemi. Buralarda istisnalar kendi içinde olabiliyor. Ama katılımla, hukuk öznesi olmakla ya da politik özne olmakla ilgili sınırlama çok katı. Bu bağlamda çocuk katılımı dediğimiz şeyin üzerine konuşmanın anlamlı olduğunu düşünüyorum ben. Belki tam Wall’un dediği, o 21. yüzyıl çocuğun bireyselleşmesi, katılımı, harika! Çok tartışıyoruz. Ama katılım derken acaba yetişkinler bundan ne anlıyorlar? Benim için önemli bir soru bu. Çünkü şundan çok emin değilim. Hakikaten mesela ifade özgürlüğü, örgütlenme hakkı, kendi yaşamına dair karar verme, bir politik özne olarak kabul görme, saygı görme hakkını içerecek biçimde bir katılım tanımlaması yapıyor mu insanlar? Yoksa orada hakikaten gene ister arkaik diyelim ister modern diyelim –ikisi arasında bir şekilde bağlantısı sürüyor– önyargılara saplanıp, kalıp yargılara takılıp sınırlar mı yaratıyorlar? Şuraya kadar yapar ama bundan sonrasını yapamaz gibi bir şey, yaş üzerinden tartışmalar mesele, hangi çocuk neyi ne kadar yapabilir tartışmaları... Dolayısıyla, burasının

önemli bir açmaz olduğunu ve orada da hem psikolojik hem sosyolojik hem politik olarak gücünü paylaşmak istememe olduğunu düşünüyorum ben. İki-yüzlülük de buradan besleniyor belki, bilmiyorum. Benim de böyle bir yetişkin düşmanlığım var galiba. Böyle ifade etmek doğru mu bilmiyorum yani. Hani buna bir kavramsallaştırma bulabilir miyiz acaba?

Aslında Aksu'nun "çocuk düşmanlığı" çevirisine baştan itibaren bir şekilde tepki gösterdim. Daha birebirde ilişkiyi tanımladığı için benim algıladığım yerden galiba. Daha işin sosyolojik boyutunu dışarıda bırakıyormuş gibi algıladım, öyle olduğunu asla söylemiyorum. Ama böyle bir şey tarafı var hikâyenin galiba, kavramlarla ilgili olarak demin gene Aksu konuşurken, patriyarkanın karşılığı var mı, derken aslında çocuk hakları alanında paternalizmi çok sık kullanıyoruz, yani paternalizm buraya karşılık geliyor mu, tam emin değilim. Biraz daha incelikli olarak bakmak lazım. Ama gerçekten o iktidar alanını ve hani baba olana, aslında gene karar verici olana alanı bırakmayı ve onu meşrulaştırmayı sağlayan bir kavram olarak üzerine düşünebiliriz. Herkesin hem bireysel olarak hem toplumsal olarak arayıp bulması, işte orada bir paternalist hareket var, burada bir davranış var, bir yaklaşım var demesi gereken bir şey olarak vurgulayabiliriz. Gene çok hepimiz söyledik, yani işte her çocuk yetişkin oluyor. Yetişkin olabilecek kadar yaşıyorsa diyeyim, belki daha doğru olur. Bununla birlikte aslında çocuğun üzerindeki baskıyı kuran da yetişkin, hakların yaşama geçmesi sorumluluğu da yetişkinde falan. Bir de hakikaten bu çocukların özgürleşmesi sürecindeki mevzu yetişkinin kendini nerede konumladığıyla bağlantılı. O yüzden şuraya takılıyorum ben. Yani çocuğu tanımlamaktan vazgeçip yetişkini tanımlamaya başlasak mı acaba? Oradan düşünsek, oradan konuşsak. Çünkü öbür tarafın çok işe yarayacağını düşünmüyorum dönüşüm açısından. O aynı ezberlerle devam etmek zorunda bırakıyor bizi mesela şöyle bir örnek verebilirim. Laura Lundy çocuk katılımı alanında çalışan bir hukukçu ve daha böyle daha sosyolojik bağlamda bakıyor. Sözleşmede çocuk katılımıyla ilgili maddede çocukların görüşlerini ifade etme özgürlüğünün "gereken önem verilmek suretiyle" gerçekleşmesi gerektiği gibi bir vurgu var. Şimdi, bu bir şekilde koşul, yani ifade özgürlüğü en temel haklardan bir tanesi, insan olarak hepimizin sahip olduğu. Çocuk grubu, bir sosyal kategori olarak çocuklar söz konusu olduğunda buraya böyle bir düzenleme gerekiyor. "Gereken önem verilmek suretiyle" tespiti, bu demin söylemeye çalıştığım iki alanı da tutan bir şey. Bir yetişkine şunu söylüyor: Sen orayı ihlal ediyorsun sürekli bunun bir farkına var. Ve ikinci olarak şunu söylüyor. "Önemi vermesi gereken sensin, alandan çekil." Bunu ben söylüyorum. Yani bu, o alanı

bir bırak. Çünkü aslında çocuk grubunun bir kültürü var, bir dili var. Bunun sınıfsal boyutu var, cinsiyet boyutu var, cinsel yönelim boyutu var. Kendi dili var çocukların, paylaşmaya alanları yok. Yetişkinler bunu duymuyor çoğu zaman. Nasıl özgürce, yetişkin müdahalesine maruz kalmadan çocuklar arasında yayılabilir? Bu gerçekten yetişkinin sorumluluğu. Çünkü bütün alanları tutmuş durumda. Bütün araçlar yetişkin. Dolayısıyla oradan nasıl çekebilirim ki ben kendimi, gücümü nasıl paylaşabilirim ki, çocuklar bu alanda kendi istedikleri kendi kültürlerini yaratabilsinler ve kendi mücadelelerini versinler.

Orada da şu soruya takılıyorum. Çok felsefi bir yerden takılıyorum, hani bir çocuk hakları savunucusu olarak çocukların zarar görmesine olur verme ihtimalim söz konusu değil. Ama kadınlar kendi mücadelelerin verebildi ya da feministler mücadelelerini verebildi ve feminizm hem akademik bir alan hem bir politik alan hem bir hareket alanı olabildi, “ama çocuklar bunu yapamaz”ları çok kolayca söyleyebiliyoruz. Neden acaba? Belki burayı düşünmemiz lazım. Veriyorlar çünkü, mücadele verdiklerini biliyoruz. Evin içinde de yapıyorlar, sokakta da yapıyorlar, politik olarak da yapıyorlar. Ama hani orada acayip bir, belki eskiden kalan o korumacı şey çıkıyor bence yetişkinlerin içinden. “Aman”, falan. Burası önemli görülüyor bana. Akademik olarak da, aslında oradan açtı Seran, belki oraya da bir şey söyleyeyim. Aylin Hoca’nın da bahsettiği gibi, çocuklar hem araştırmanın öznesi ama aynı zamanda araştırmacılar olarak var olabilir. Kendi sözünü üretmek için akademik alanı da açmak mümkün. Eğitim sistemi maalesef tabii Türkiye’de bunu destelemiyor şu an. Belki Seval biraz daha burayı daha detaylandırır. Ama biliyoruz ki merakla, ilgiyle, çocuklar bunu yapabilir ve o zaman dil de kavramlar da gelişir. Ve dönüp sorsak “Ne dersiniz *childism* yerine?” diye, bir grup çocukla bir süre çalışsak eminim bir şey bulurlar. Ve bunu yapabilecek alanımız da var aslında. Belki de buraya odaklanmak bizim gibi alanda çalışanların sorumluluğudur, deyip böyle bırakayım burada.

S.D.: Seval senin de bir tarafta çocukizm diye sahiplendiğimiz, çocukların hak mücadelesi açısından kullandığımız *childism*, diğer tarafta da çocuk düşmanlığı olarak önyargılar ve ayrımcılığı ele aldığımız *childism*; bu iki farklı kullanıma çok kafayı taktığını biliyorum. Sen neler söylersin? Aynı zamanda sürekli çocuklarla birlikte -hepimiz çocuklarla bir araya geliyoruz ama sen sanırım daha çok, daha uzun zaman geçiriyorsun çocuklarla. Hani onların bakış açıları nelerdir? Konuşuyor musun hiç bu meseleleri bir araya geldiğin çocuk gruplarıyla?

Seval Binici: Zeynep'in söylediği yerden alacağım. Ben de onu not almıştım aslında. Yetişkinin tahakküm yaratan gücünden vazgeçmesi ve iktidarı paylaşması gerekiyor en başta. Ama bütün bu alanları acaba yetiştinci bakış açıları mı kapladı? Buna ne kadar izin veriyoruz? Buna ne kadar zaman yaratıyoruz? Çünkü çocukların hayatı okulda geçiyor ve okulda bir müfredat var, okulda yetişkinler var, yetiştinci yapılar var. Bu yüzden bu çok sıkıntılı. Çocuklar yetiştinciliğin farkında bence ve şunu söylüyorlar: “Bana ayrımcılık yapıyor”, “Bu haksızlık, ben çocuk olduğum için bana böyle davrandılar”, ya da “o yetişkin olduğu için bütün haklara o mu sahip oluyor?” Mesela diyor ki, “Ben ona, bana hata yaptığımı anlatmak için ben dilini kullandım, sen dilini kullanmadım ve ben dilini kullanmayı bana o öğretti. Ama hiç bunu ciddiye almıyor”, diyor mesela. Çocuklar bunların farkındalar. Kız çocukları, oğlan çocukları olarak uğradıkları ayrımcılıkların da farkındalar. Yani bir kız çocuğu olmak farklı bir şey, oğlan çocuğu olmak farklı bir şey, yoksul olmak farklı bir şey, engelli olmak farklı bir şey. Çok farklı çocukluk deneyimlerinin olduğunun da farkında aslında çocuklar. Ama işte Zeynep dedi ya aslında çocuklar kendi failliklerini üretebilirler, yapıyı değiştirebilirler, söz üretebilirler, katılım haklarını kullanabilirler diye ama bunu kullanmaya başladığı anda çocuklar etiketleniyor. Tırnak içinde, “saygısız” olabiliyorlar. Ya da ne bileyim oyunbozan olabiliyorlar mesela. Bir şekilde okulun, ailenin kurallarını değiştirmeye çalışan, daha böyle işte bir uçta masum diğer uçta da daha böyle vahşi olan onları biz hemen vahşi olan bir yere yakıştırmaya başlıyoruz ve biz, masum olanı daha çok seviyoruz. Bizim kurallarımıza uyanı daha çok seviyoruz ve onları daha başarılı kabul ediyoruz. Onlar daha kabul edilir oluyor, bütün eğitim sistemi içinde. Yani bu okulda da böyle, dolmuşta da böyle, hastaneye gittiğinde de böyle; ilacını içiyorsan ve tedaviyi kabul ediyorsan muhteşem bir çocuksun ama eğer onu reddediyorsan doktorlara bile karşı çıkan ve çok şımarık ve yaramaz bir çocuksun. Biz etiketliyoruz çocukları ve çocuklar bunların farkında, içselleştiriyorlar bütün bunları.

Ben eril tahakküm kavramını duyduğumdan beri paternalist tahakküm diyorum. Biz onlar adına karar veriyoruz her şeye: müfredata karar veriyoruz, ne zaman uyanacaklarına karar veriyoruz, okuldan ne zaman çıkacaklarına karar veriyoruz ve hatta bütün bunların belki de onlar için zararlı olduğunu bildiğimiz halde “ama koşullar bunu gerektiriyor” diyoruz ve yapmaya devam ediyoruz. Ve koşullar bunu gerektirdiği için yedi buçukta derse başlıyorlar sabah ve akşam yediye kadar derste kalıyorlar. Ya da oyun oynama ihtiyaçla-

rını bildiğimiz halde biraz daha test çözmesini istiyoruz çocuklardan. Bunlar belki de çok fazla konuşmamız gereken ve aslında çocukların çok farkında olduğu durumlar... Şuna gelemiyoruz yani bence biz; şimdi burada üç şeyden bahsedildi, üç dalga çocuk çalışmalarından, “kurtarmak”tayız bence biz hâlâ, çocukizme gelemiyoruz. Bence biz çocuk düşmanlığını tanımlayıp çocukların uğradığı ayrımcılığı iyice anlayıp oradan belki de çocukların güçlenmesine gitmemiz gerekiyor. Çünkü, çok kolay damgalanması çocukların. Biz bir yetişkine davrandığımız gibi çocuğa davranmıyoruz. Ya da bir yetişkine yapamayacağımız bir şeyi çok rahatlıkla çocuklara yapabiliyoruz. Şöyle bir örnek vereceğim: Diyelim ki bir kahvaltı masasındayız, işte dışarıda kahvaltı ediyoruz. Bir çocuğa çok rahat bir şekilde “burası benim yerim, buradan kalk ve ben yetişkinlerle oturacağım” diyebiliriz. Ama bir yetişkin bizim yerimize geçtiği zaman yanlışlıkla, dönmüşsün, yerinde bir yetişkin var. “Burası benim yerim, buradan kalk” diyemezsin. “Aaa, tamam sen orada kal dersin” ve nezaketle öbür tarafa geçersin, boş bir yer ararsın; ama çocuğa bunu çok rahatlıkla söylüyoruz ve bunu defalarca yaşıyoruz.

Çok gelişimsel bakıyor okul gerçekten de. Hep böyle daha senin yaştın gelmedi, deniyor çocukların da çok büyük itirazı var “Ama ben anladım” diyor. “Bana sosyal medyayı neden yasakladılar? Ben kendimi koruyabilirim. “Siz beni cahil mi zannediyorsunuz?” diyorlar mesela. Çocuklar bence her şeyi gayet güzel anlatıyorlar. Ama biz acaba bu alanı gerçekten açıyor muyuz onlara? Kendilerini ifade etmelerine izin veriyor muyuz? Denemelerine, hata yapmalarına, risk almalarına, eğlenmelerine, yaşamın tadını çıkarmalarına alan açıyor muyuz? Çocukların hayatını hep gelecekte yaşanacak bir şey olarak kurguluyoruz şu anla ilgilenmiyoruz. Bunun pek de çocukist olduğunu düşünmüyorum. Yoksul olsun, suçla itilmiş olsun, mülteci, işçi, istismara uğramış olsun ya da uğramamış olsun bütün çocukları ilgilendiren bir önyargı. Çocuk olanı değil yetişkin gibi davrananı makul ve makbul görüyoruz. Geriye kalanları ise dışarıda bırakıyoruz. Etiketliyoruz. Normları sorgulamadan alışageldiğimiz gibi davranmasını istiyoruz. Hepimizin maruz kaldığı bir önyargı. İşte orada cinsiyetçiliğe çok benzeyen bir sistemden bahsetmeye başlıyor. Benim ilgimi çeken şey bu oldu, yani yaşçılık aslında böyle bütün alanları yani bütün yaşamımızı kaplamış durumda. Belki *childismi* çocuk düşmanlığı olarak çevirmeyecek olseydık yaşçılığı alırdık ama yaşçılık “yaşlı” insanların da uğradığı bir ayrımcılık biçimi. Çocukların yetişkinler tarafından uğradığı yetiştirenci ayrımcılık bence daha farklı bir olgu. İdeolojik bir boyut da var. Haliyle bütün kurumları, aileyi,

eğitimi sağlık kurumunu düşünmek gerekiyor. Bir de şuradan da başlamak gerekiyor: çocukluk bir buluş mu icat mı, meselesinden başlamak gerekiyor. Yani bir keşif olabilir gerçekten. Ve bu keşfin en verimli şekilde kullanılması için icatlar üretildiğini düşünüyorum. Birtakım icatlar çıkarılmış. Korunması gereken bir çocuk var, istismar edilmemesi için önlemler alınması gereken bir çocuk var ama biz bunları acaba neye kullanıyoruz ve ne için kullanıyoruz? Çocuklarla ilişkimizde o tahakküm yaratan yapıları neden yeniden üretiyoruz ve çocuklar da yetişkin olduklarında neden yeniden üretiyorlar?

S.D.: Bence çok güzel bir kapı açtı yaşçılıktan bahsetmen. Hakikaten yaş, cinsiyet gibi bir kategori üzerinden izm'i kullandığımızda o öznelere maruz kaldığı ayrımcılığa işaret ediyoruz. Ama feminizm gibi öznenin tarafı olarak, o tarafın izm'i diye düşündüğüm zaman onun maruz kaldığı ayrımcılıkları anlatan şey, aynı zamanda o grubun bizzat sahiplendiği bir hak mücadelesi, bir hareket alanı. Dolayısıyla *childismi*, çocukizmi, yani Wall'un kullandığı anlamdaki kavramı doğrudan çocukizm olarak çevirmek ve kullanmak bana mantıklı geliyor. Ama bir taraftan da geçenlerde yine bu konularla alakalı genç bir grupta konuşma yaparken şeyi fark ettim: izm'ler zaten çok korkutuyorlar da yeni kuşakları bir taraftan. Acaba hakikaten çocuklar buna ne derdi, sorusunu o nedenle tekrardan ortaya atmış olayım.

S.B.: Ben çocuklara böyle bir şeyden bahsettim, çocuklarla böyle bir şey konuştum. Yedinci sınıf öğrencileri, on bir yaşındalar. Böyle bir kavram var dedim ve daha ben tahtaya yazarken onu sahiplendiklerini fark ettim ve çok şaşırdım. Ben daha tahtaya yazıyordum, sözümü bitirmedim ve iki anlamı olduğunu söylemeye çalışıyordum. Çocukların ulaştığı şöyle bir sonuç var: Eğer çocuk düşmanlığı varsa, ki var diyorlar, "çünkü bizi diğerlerinden ayırıyorlar veya ayrımcılığa uğruyoruz biz çocuk olduğumuz için" diyorlar. Ama mutlaka ve mutlaka çocukları koruyan bir yapı da olması gerekiyor ve çocukizm de olmalı diyorlar. Çünkü çocuk düşmanlığı varsa diyor çocuklar "Dünya sadece çok kötü bir yer değil, e biz de varız ve iyiyi üretebiliriz" Herhalde öğretmenlik yapmaya devam etmemin sebebi budur, diye düşünüyorum. Çocukların iyi bir geleceğe inanması.

Z.E.Y.: Çok teşekkürler benim için çok ufuk açıcı hakikaten. Aslında bir yayınlımızda biz bunu kullandık. Hatta o zaman çok da hani bir çevirisini ben mi

görmedim şimdi onu da kendime soruyorum ama çocukist olarak kullandık, çünkü hatta en son Aylin Hocaların düzenlediği konferansta da bunu biraz konuşmuştuk. Hani üçüncü kez *childism* ve aynı şekilde çocuk haklarını savunan ve çocuğun tarafında olan olarak kullanmak bana daha yakın geliyor. Ama buna ekstra çok sevindim, yani Seval'in söylediğine. Çocukların bunu sahiplenmiş olması da çok güzel bir durum. Gerçekten hani çocukistiz, çocukist gibi belki de devam eder mi diye soruyorum.

Z.K.: Son zamanlarda herhalde yaşadığımız gerçeklikten hareketle daha çok örgütlenme ve politik değişiklik üzerine kafa yorduğumu fark ediyorum sizi dindedikçe. Akademik kısmı daha eksik kalıyor galiba bende şu ara. O yüzden gene aynı şey geldi aklıma. Çocukları bir arada olmaya, sosyal kolektiviteye teşvik edecek bir şey, bir kavramsallaştırma... Ben de sevindim Seval'i duyduğuma. O yaklaşımları çok destekleyici tabii, öyle bir kavramsallaştırma olarak algılanma ihtimali çok umut verici bu arada. Onun üzerine çalışmak mümkün olabilir. Çocukizm Türkçe açısından zor olsa da belki başka uzantılarla kullanılabilir. Bununla birlikte hakikaten akademik olarak analiz yapmak, yani toplumsal yapının içinde çocukluğun ne olduğunu, nasıl olduğunu hem yetişkinlerle ilişkisinde kuşaksal olarak hem de yatayda diyeceğim, farklı çocukluklar arasında. Dolayısıyla ben aslında "çocuk"la beraber "çocukluk" da dediğimi fark ediyorum. Yani asıl analiz kavramı çocuk mu yoksa çocukluk mu? Çocuk daha bireysel bir ilişkiye, çocukluk daha kolektif, toplumsal olana vurgu yaptığı için, kavramın içinde, çocuk yerine, çocukluğu duymak ya da öyle bir yere çevirmeye çalışmak analitik açıdan daha iyi olabilir mi acaba diye düşünüyorum açıkçası.

A.D.: Zeynep konuşurken aklıma gelmişti. Çocuklarla araştırma yapmanın önündeki temel sorunlardan biri de galiba çocukları yetersiz saymamız. Çünkü benim bazı tez yazan arkadaşlarımda şunu çok duydum, "Yani şimdi çocukla nasıl konuşacağım, çocuğun söylediğinin doğru olduğunu nereden bileceğim? Çocuğa nasıl güveneceğim?" dediklerini çok duydum. Dolayısıyla çocuğa ilişkin, bu irrasyonel olduğuna, yetersiz olduğuna ilişkin algımız hem akademik hem de toplumsal yaşamın her yerinde var. Bir de mesela ben Türkiye'de daha çocuğu bir eş araştırmacı olarak işe koşan bir araştırma hiç görmedim. Varsa biliyorsanız, çok sevinirim ama hiç daha o araştırmacı rolünü çocukla paylaşmayı daha galiba beceremedik, ama zaten Türkiye'de çocukluk çalışmaları çok yeni bir alan. Yani bunun için söyleyecektim, Zeynep konuşurken diye başladım...

Kadınlarla çocukların bağılılığı diye baktığımızda çocukluk çalışmalarında söz üreten insanların da aslında çok büyük bir kısmı kadın ve feminist duyarlılıkları olan kadınlar aslında. Yani erkekler orada çok fazla yoklar. Derslerde de bu net görülüyor, çocukluk sosyolojisi dersine gelen kadınların sayısı daha fazla. İki tane erkek varsa onlar da mutlaka ya dezavantajlı gruplar üzerine çalışan ya da o dezavantajı taşıyan erkeklerden çıkıyor. Çocukluk çalışmaları zaten kadınlık çalışmalarından çok şey öğreniyor; hem kavramsal olarak hem metodolojik olarak çok şey öğreniyor. Ama tarihsel olarak da kadınla çocuk birbirine bağlı, akademik olarak da çok bağılılar. O sırada söylemek istemiştım. Söyleyemedim. Şimdi onu ifade edeyim. Teşekkür ederim.

S.B.: Araştırmacıların çocuklarla nasıl çalışacağını bilmemesi konusu bence tam bir yetişkinci bakış, çünkü çocuğa güvenmeme söz konusu orada. Yani hâlâ çocuğu işte bir şey söyleyebilecek potansiyele sahip olmadığını görmek ya da belki de küçümsemekle, çocuk düşmanlığı bence orada başlıyor. Biz çocuklarla ilişkilendirilmiş ya da ilişkilendirdiğimiz şeyleri –yani bir toplum olarak, dünya toplumundan bahsediyorum– sevmiyoruz, bunu istemiyoruz. Yani az önce Zeynep de söyledi ya: Çocuklar, o çocuk olma statüsünü istemiyorlar, o statü onlar için çok düşük bir statü. Yani hemen büyümek istiyorlar. Orada olmak çok akıllıca bir şey değilmiş gibi geliyor, ama böyle bir tık daha iyi çocukluk yaşayan bir çocuğa baktığımız zaman biraz daha böyle katılım hakkı sağlanmış bir çocuğa baktığınız zaman işte, mesela şey de diyebilir: “Ben hiçbir zaman sınıfta bir öğretmen olmak istemiyorum. Ben hiçbir zaman anne baba olmak istemiyorum.” Bu çok zor bir şey. Tabii burada işte tam Aksu Hoca’nın çevirdiği kitaptaki gibi, roller de değişmiş olabilir. Yani o çocuk istismar da görmüş olabilir, anne babaya yük olduğu hissettirilmiş olabilir, öğretmene yük olduğu hissettirilmiş olabilir. Hani bunların hepsinin aslında tartışılması gerekiyor ama biz bu yetişkinci bakış açımızı iyice bence düşünmeliyiz. Bir de ben şeyi biraz söylemek istiyorum. Yani o *lookism*: Bu görünüşçülük çok önemli bence. Mesela bir çocuksan ama böyle yavaş yavaş ergenliğe geçtin mi işte, vücudun değişmeye başladıysa, sesin kalınlaşmaya başladıysa ya da işte vücudun değişiyorsa, senden daha çok nefret edebilir insanlar. Çünkü işte artık ne çocuksundur ne yetişkinsindir ve orada daha böyle o nefreti algılayabilirsin. Her an yetişkin gibi de davranabilirsin, çocuk gibi de davranabilirsin ve böyle davrandığın için de o yaşı, böyle belli bir düzeni yoktur. Bir tutarsızlığı vardır. Burada yine yetişkinlerin o normlar içinde davranması çok ciddi hasarlara sebep olabilir gibi geliyor bana.

S.D.: Ergenlik başlı başına bir tartışma konusu da ben şunu eklemek istedim burada. Yani zaten o yaş tanımlarının ülkede ülkeye değişmesi. Zeynep geçen yaptığı konuşmasında hatırlatmıştı ya: 12 yaşında ceza ehliyeti olurken çocuğun 16 yaşında evlenebilirken “kendi rızasıyla”, 18 yaşına kadar oy kullanamıyor. Hatta içki içemiyor, araba kullanamıyor olması. Yani bu yaş sınırlandırmalarının kendisi de müthiş hak ihlallerine yol açıyor. Bir taraftan da çocuklar hep en çok ayrımcılığa maruz kalan gruplar. Çocuklarla kadınların ortaklığı ne? İkisi de çok kalabalık olmasına rağmen, toplumun çoğunluğunu oluşturmasına rağmen, marjinalize edilen gruplar dedik. Yaşlılarda da başka bir ortaklığı var: işgücüne katılmıyor. Dolayısıyla zaten işe yaramaz, ama işe yarama potansiyeline sahip. O nedenle birazcık tolere ediliyorlar, yaşlılara nazaran. Yani her iki taraftan aslında bütün farklı biçimlerdeki ayrımcılıklara maruz kalan bir gruptan da bahsediyoruz.

Z.K.: Ya yaşla ilgili olarak şunu hatırlamak lazım. Bu kadar farklılık olmakla beraber aslında çok ortaklık da var insanlık tarihine bakınca. İşte Hipokrat’ta da, Müslüman tıbbında da, Freud’da da 15 yaş diye bir şey var. Bir yandan aslında belli ortaklıklar var. Sadece zamanla verilen değer değişiyor. Yani coğrafya ve tarihle bağlantılı olarak tanımlar değişiyor, atfedilen şey, beklenti, topluma katkı, vesaire değişiyor. Bugünün dünyasında ergenlik bir bela gerçekten, yaşayana da çevresine de. Öyle tanımlanıyor çünkü. Mesela biz şu ara dijital alanla ilgili bir çalışma yapıyoruz. En büyük mevzu şu: Ergenlik dönemi için içerik yok. Ve çocuklar ya çocuk diye tanımlanan, küçük yaş için olan içeriklere yönlendiriliyor, ki orada durmuyorlar, ya da kendi yaşlarına, ihtiyaçlarına uygun olmayan içeriklere doğru gidiyorlar. Bu yaş meselesinin kendisi hakikaten çok önemli ve politik bir mesele ama, aynı zamanda akademik de bir mesele. Bir yandan da işin akademik tarafını konuşuyor olduğumuz için kavramlar üzerinden düşünmeye çalışıyorum. Yani çocukluk nerede biter? Ergenlik nedir? Gençlik nerede başlar? Kim yetişkin oluyor? Böyle birtakım kavramlar aslında, bir insan kişisini diyeceğim, kullanmaya müsait hale getiriyor. Şu yaştaysan böyle bir işe yarıyorsun, bu yaştaysan şöyle oluyorsun; burada susman lazım, burada konuşabilirsin gibi sürekli tanınan ve hiyerarşiye dayanan bir yapı. İşte yaş ve cinsiyet bunun en temelini oluşturuyorsa, bana göre öyle, onun üzerinden kurulan akademik bilgide de öyle. Yani neyin bilgisi?

Mesela çocuklarla ortak araştırma niye yapılamıyor? Çünkü orada üretilen bilgi yeteri kadar değerli bir bilgi olarak da görünmüyor. Hani Seval’in dedi-

ği gibi çocuklara güvenilmiyor olması işin bir tarafı. “Bir dakika doğru mu söylüyorlar?” Ama öbür tarafta akademik alan da bir şeyi arıyor. Çok kolaycı konuşuyorum şu an farkındayım. Ama bilginin de hiyerarşisi var. Aslında bütün bunlar belli insan gruplarının –ki çocuk sosyal kategorisi bunun en başında geliyor– o iktidarın, o paylaşım alanının dışında tutulmasına yol açıyor. E, dışında olunca da ne yapıyorsun? Birinin işine yaraman lazım. Ya mülk olabilirsin zaman ya da fantezi nesnesi olabilirsin, falan. Çünkü bir işlevin olması lazım. Ya da yatırım öznesi oluyor. Yani, sen şimdi dur ama ileride olacaksın. Ben sana yatırım yapıyorum. Sonra da sen bana faydalı ol, gibi. Devlet de böyle bakıyor, ebeveyn de böyle bakıyor. Paternalizm derken de tam bundan bahsediyorum aslında. Kendi çıkarı, önceliği için başkasının yaşamını onun isteğini, tercihini gözetmeksizin düzenleme. Bu düzenleme ve dışarılma/içerilme hali sürekli devam ediyor. Sistem bunun üzerine kurulu yani aslında. Onu söylemeye çalışıyorum. Dolayısıyla sistem değişmeden de çocukluğu dönüştürmek ne kadar mümkün? Orası da benim için bir umutsuzluk alanıdır.

Z.E.Y.: Burada kısaca bir ek yapmak istiyorum, dediğim gibi hani böyle çocuklar hangi yaşta neyi yapar, çocukluk ne zaman başlıyor, ne zaman bitiyor? Aslında çocuk düşmanlığı deyince biraz daha çocukları ortaya atmışız gibi. Çünkü zaten sosyal medyada bile çocuklara karşı bir olumsuz tutum var, çocuksuz otel, çocuksuz restoran vesaire gibi istekler ve talepler hakim oluyor bir taraftan. Hani bunu biraz da meşrulaştırıyormuşuz diye düşünüyorum bazen. Bu çocukla alakalı bir şey değil... Yoksa bu tamamen güç mücadelesi, hani erkek egemen toplum gibi, o da fiziksel gücün yansımaları ve hâlâ ona çok önem veriliyor. Bunun önüne geçemeyiz güç, güçlü, süper kahramanlar. Çocuklarda da bu var. Yani bütün süper kahramanlar, kadın da olsa, erkek de olsa bir güce sahip. Yani o yüzden tamamen çocuk dışında, çocuk düşmanlığı dışında “güçsüz düşmanlığı”. Birazcık da o yüzden, o güçsüz tarafıyla insanın insanlığın temas etmesi çok önemli. Çünkü kadın da güçsüz olarak nitelendiriliyor çoğu zaman ve çoğu mecrada, fiziksel veya kas gücü söz konusu olduğunda, ama kadınlar bir şekilde elde edebiliyorlar, etmeye çalışıyorlar. Elde etme mücadelesini en azından verebiliyorlar. Çocuğunki yetişkine bağlı. Yetişkinin, gerek buna alan açması diyebiliriz, gerek izin vermesi, nasıl kullanırsak kullanalım, bir şekilde çocuk bunu yapmakta zorlanıyor... Çünkü güç olarak eşit değil. O yüzden çocuk düşmanlığı sanki bunu biraz daha meşrulaştırıyor gibi de bir düşünce hasıl oldu şimdi bende.

S.B.: Ben de şeyi düşünüyorum: biz buna ayrımcılık diyelim, hadi düşmanlık demeyelim. Ayrımcılık bir suç. Biz bunun bir suç olduğunu nasıl anlatırız? Nasıl kanıtlarız? Çünkü burada hukuki bir boyut başlıyor. Çünkü sistematik olarak birisini dışlıyorsan bir suç işliyorsundur. Onu damgalıyorsan ve sürekli birtakım kötü şeyleri atfediyorsan aslında, orada bir suç var. Bu okulda oluyorsa eğitim hakkını engellemiş oluyorsun, evde ise barınma hakkını engelliyorsun, ne bileyim sokakta oyun oynamasını engelliyorsun ve ayrımcılık yapıyorsun. Yani o zaman hukuki olarak bununla nasıl mücadele edebileceğimiz konusunda korkuyorum. Evet tabii ki düşmanlık deyince sanki bu meşru bir şeymiş gibi. Meşru olmayan ama var olan bir şey bu. Bunu nasıl anlatırız ben de bilmiyorum.

A.D.: Bir yandan da başka bir korkutucu tarafı hani bu hak ve sorumlulukların bir arada gitmesi. Çocukları hakları açısından konuşurken bu sefer birdenbire karşımıza küçüğün rızası çıkıyor. Nasıl koruyacağız hikayesi, yani öyle çözümsüz bir şey gibi geliyor.

Z.K.: İşte buna tam düşmanlık diyebiliriz bence. Belli yerlerde de kullanmaktan çekinmemekte yarar var belki. Gerçekten. Tamamen kendi yararına, çıkarına olma hali. Bilmiyorum Aksu sen ne dersin ama.

A.B.: Ben düşmanlık lafının kullanılmasının onu niye meşrulaştırdığını anlamadım ama bütün etrafımıza baktığımız zaman basbayağı çocuk düşmanlığı gördüğümüzü ben düşünüyorum. Yani çocuk emeğinin kullanılma biçimlerinden tutun cinsel istismardan aile içinde çocuğa değer verilmemesinden çıkın, yani bayağı bir düşmanlık, sistematik bir düşmanlık varmış gibi geliyor bana, üstelik de birçok zaman düşmanlık gibi görünmeyen, koruma gibi görünen bir düşmanlık. O yüzden ona düşmanlık demek bana doğru gibi geliyor. Birtakım sorunlar var bence de yani. Çocuk düşmanlığı lafını kullanmakla ilgili, çok kolay kullanamıyorum ben de ama bir yandan da çocuk düşmanlığı diye bir şey var. Çok yaygın ve gerçek bir şey gibi geliyor.

Z.E.Y.: Çocuk düşmanı kavramını meşrulaştırmak derken, aslında şöyle açayım: çocuk düşmanlığı amacıyla ortaya çıkan şeyler değil bunlar. Ama bir taraftan gerçekten düşmanlık yapanlar var. Artık insan düşmanlığı, hayat düşmanı, her şeyin düşmanlığı zaten onlarınki. Düşmanlık derken, yani bunlar

düşmanlık olsun diye çıkan şeyler değil. İçinde yaşadıkları bağlamda çünkü çocuğu yetişkine bağımlı görmek, çocuğu gelişmemiş görmek, güçsüz görmek, korunması gereken görmek, bunların hepsi düşmanlık değil, çocuk ve çocukluk çocuğun içinde yaşadığı toplumda bir inşa olduğu için o dönemde öyle. Kısaca bunlar düşmanlık amacıyla çıkan şeyler değil, ama hepsini düşmanlık addetmek yanlış olur. Şu anda biz 21. yüzyılda başka bir inşa yapmak durumundayız ama çocuk düşmanı dediğimizde, kişi kendini öyle algılasa o zaman tepki duyacak ve bizim istediğimiz şeyden uzaklaşacak. Yani *childist* ya da çocuk hakları savunucusu olmaktan uzaklaşacak. Çünkü kendini savunmakla mücadele edecek gibi düşündüğüm için meşrulaştırmak dedim. Yoksa yetişkinin gerçekten çocuk emeğini sömürmesi gibi davranışlar çocuğa son derece zarar veren ve yetişkinin kendini ihtiyaçları için yapılan şeyler ama çıkış noktası öyle değil aslında. Demek istediğim o şartlar doğrultusunda bir şekilde evrilerek o hale gelmiş.

S.B.: Ben çok Zeynep Hoca'ya katılmıyorum. Çünkü yani belki yapıların kendisi çocuk düşmanıdır. Yani bir sıraya oturuyorsunuz ve çocukluğa ne kadar aykırı bir şey ve aslında bütün insanlığa aykırı bir şey. Yani bir sıraya oturuyorsun. Yedi saat oturuyorsun o sıraya ve çok konforsuz bir sıra. Ve sürekli dinlemek zorundasın. Ve biz bunu çocuğun eğitim hakkı için yaptığımızı söylüyoruz mesela. Yani orada çocukluğu yok eden bir şey var. Çocuğa dair her şeyi yok eden bir şey. Kıpırdayamazsın, istediğin zaman tuvalete gidemezsin, şaka yapamazsın, sürekli dinlemek, not almak zorundasın, defterin tiril tiril olmak zorunda, üstün başın tiril tiril olmak zorunda. Bence zaten bunlar doğaya da aykırı şeyler. Biz hep çocuğu doğaya yakın ve böyle daha bir tahakküm altına alınabilecek bir şey gibi gördük modern çağdan bu yana. Belki daha önce de başka türleri olmuştur ama belki yapılar çocuk düşmanıdır diyeyim. Çok zor bir öğretmen için bunları söylemek. Çok zor yarın tekrar okula gideceğim çünkü.

A.D.: Hemen Seval'e bir şey söylemek istiyorum. Yapılar çocuk düşmanıdır cümlesi bence gerçekten çok doğru, ama çocukluğa aykırı ifadesi galiba çok doğru gelmedi bana. Çünkü zaten çocukluk böyle kurgulandığı için. Zaten çocukluk bu şekilde inşa edildiği için çünkü disipline edilmek zorunda, bir forma sokulmak zorunda. Dolayısıyla tam da istenen, beklenen çocukluk o: sırada oturacak, yedi saat oturacak, defterlerine tiril tiril bakacak. Ama çocuğun doğasına aykırı, evet. Onda hemfikirim ama çocukluğa ters olduğunu hiç düşünmüyorum aslında. Tam çocukluk.

Son olarak çok sevdiğim ve hep vurguladığım bir şeyle bitireyim, çocukluk çalışmaları çocuk hakkı savunuculuğudur diyor ya literatürde, yani tarafsız bir sosyoloji yapmak, sosyal bilim yapmak değil ama tam da çocuktan taraf olmak. Çocuğun sesini daha duyulur hale getirmek. Dolayısıyla çocukluk çalışmak çocuk hakları savunucusu olmak demek ve umarım ki öyle olur. Hani 20. yüzyıl nasıl kadın çalışmalarının zamanı olduysa 21. yüzyılda da çocuk çalışmalarına hâkim olacak. Henüz öyle gözüküyor ama umarım olur, daha başındayız.

Z.K.: Ben bu son geldiğimiz noktada şuraya davet ediyorum. Bütün sistem üzerine baktığımızda ben insan düşmanı bir yer görüyorum. Yani herhangi birimizin hangi yaşta olduğundan bağımsız! Diğer yandan, Zeynep'in de söylediği o yeni bir çocukluk kurgusu içinde aslında yapılanın benzerini yapmaya çalışıyoruz. Ne demek istiyorum? Daha özgür bir insanlık için çocukları özgürleştirmeye çalışıyoruz. Çünkü neden? İleride daha özgür bir toplum yaratacaklar. Yani oradan çıkamıyoruz aslında. Dolayısıyla bir yanıyla doğal akış bu muhtemelen. Oraya da çok direnmeden aslında çocuğa yaptığımızın sistemin çocuğa yaptığının bir versiyonu olduğunu fark etmek. Bunu insan olmanın ortaklığına kıymet verdiğim için söylüyorum. Yetişkin-çocuk ayrışmasının kendisi bir yanıyla çok yapay. O ayrışmayı dönüştürüp daha ortak ve belki de doğal olanı konuşabilir miyiz?

S.D.: Akademik olarak da buna işaret ediliyor bu arada. Galiba yine John Wall'un bir makalesindeydi. İnsan haklarını ancak çocuklar ve çocuk hakları kurtarabilir zaten, diyor. Yani o da çocuğa öyle bir anlam yüklüyor. Ben orada bir tek şey çekincesinde kalıyorum. Tıpkı bu çocukluk hareketlerindeki gibi, geçen konuşmada bahsetmiştim uzatmayacağım, sanki bu aktivist pratiklerde de hani dünyayı çocuklar kurtarsın diye bekleyen yetişkinler oluşmaya başladı. Orada da çocuğun üstüne yeni bir sorumluluk atfediliyor, sorumluluk demeyelim de altından kalkamayacağı bir yükü omzuna yükleme riski var. Ama herhalde bu meseleyi daha çok konuştukça ve çocuğu özne olarak kabul edip *çocukist* pratikler geliştirdikçe diğer konulara da sıra gelecek diye umuyorum.

Çocuk ve Postmodern Öznellik

DAVID K. KENNEDY

“Yetişkinler nasılsa çocukların da öyle olduğu, yetişkinler ne biliyorsa onların da bildiği ve yetişkinlerin layık olduğu her şeye onların da layık olduğu görüşü ile çocukların varlık, bilgi ve layık oldukları şeyler bakımından yetişkinlerin olumsuzlaması ya da karşıtı olduğu görüşü arasında, henüz anlaşılamamış ama keşfedilmeye ve haritalandırılmaya değer bir dizi olanak bulunmaktadır.”

Gareth Matthews, *The Philosopher's Child*¹

11 Batılı filozofun çocukluk hakkındaki görüşleri üstüne yazılmış makalelerden oluşan, yakın tarihte yayımlanmış bir derlemenin giriş bölümünden² alıntılanmış olan bu epigraf, bir araya getirdiği metaforları aynı zamanda nazik ama sarsıcı bir biçimde ayırıyor. Bunlardan ilki, açıkça kimlik ve olumsuzlamanın Aristotelesçi mantığı üstüne oturtulmuştur. Yetişkinler yetişkin, çocuklar da yetişkin-olmayanlardır (ya da tam tersi). İkincisi, tehlikeli suların keşfini akla getiriyor. Dalgıç, çelişki yasasının değişmez mantıksal belirteçleri arasında nereden soruna dahil olabilir? Etik, hukuk felsefesi, mülkiyet ve hukukla dahil olursa, Batı geleneğinin yüzyıllardır birike birike oluşturduğu sert ve sığ dibe –bilindik ayrımlar, çelişkiler, ikilemler ve aporaların uzun zamandır aşındırdığı ve pürtüklendirdiği bir yüzeyaltına– çakılıp kendini sığ suda güçlkle yürürken bulur. Bu söylemde “çocuk” ister gerçek isterse

1 Gareth Matthews, *The Philosopher's Child*, (Cambridge: Harvard University Press, 1999), s. 6.

2 Sokrates, Aristoteles, Stoacılar, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Mill, Wittgenstein, Rawls ve Shulamith Firestone.

beyaz, erkek ve Batılı bir akademik felsefecinin tasavvur ettiği herhangi bir alt-türün belirteci de olabilir – kadın, ilkel, deli, köle, fakir, hayvan: Öteki dirsek mesafesindedir.

Peki ya ikili Batı bilincinde inatla savunulmuş ve kurumsallaştırılmış çelişkiler diyalektik ilişkiye girerse? Bu çelişkileri bütün bir ilişkiler sisteminin kutupları olarak, dolayısıyla da diyalektik sürecin bütün dönüşümleri, deformasyonları, terse dönüşleri ve gerilimlerinin sorumlusu olarak kabul edersek? İşte tam burada eşikten kayıp düşeriz. “Çocuk” kelimesi “yetişkin” demeden, “yetişkin” kelimesi de “çocuk” demeden dile getirilebilir mi? Yetişkinlik gibi çocukluk da bir bilgi biçimi midir, dolayısıyla çocuk ya da yetişkin tarafından erişilebilir bir bilgi midir? Tüm filozofların çocukta eksik olduğunu söyledikleri yetişkin “aklı” ona şeklini veren irrasyonelden ayrı olarak tasavvur edilebilir mi? Çocuklar yetişkinlere nasıl benzerler? Yetişkinler çocuklara nasıl benzerler? Çocukluk ve yetişkinlik aralarındaki ilişkiden ayrı olarak bilinebilir mi? Bu sorular bizi psikolojiye doğru iterse itsin. Ne de olsa psikoloji öznellik felsefesinin bir biçimidir, felsefe ise birden fazla mantık biçimine muktedirdir.

“Kıymetli Yabancı” Olarak Çocuk ve Akılın İrrasyonel Çekirdeği

Bu soruları tuhaf ve çetin kılan yan, Batı’nın kendine dair yorumundaki iki mühim sorununun sınırlarını irdelemesidir. En azından Nietzsche’den ve muhtemelen Hegel ile Romantiklerden beri, öznellik ekonomisinde mantığın statüsü sorunu kimi sanatçıları, kimi psikologları, kimi filozofları ve kendilerini kendi hayatlarının sanatçısı olarak gören daha birçoklarını meşgul etmiş olan bir sorundur. Bu soruyla ilişkili –ve yüzyıllara yayılan radikal bireycilik sayesinde ısrarını sürdürebilmiş olan– diğer bir soru da, özneliliğin tarihsel karakteri ve gerek gelişimi gerek evriminin olanakları –böyle olanakların var olduğu kabul edilirse– sorusudur.

Batılı özne kendini akıl ile arzu arasındaki ilişkilere göre tanımlar. Platon’un üç kısımdan oluşan ruh anlayışı, *Devlet*’ten bin yıl değilse bile yüzyıllar önce ayakta olan Hint-Avrupa toplumsal, ekonomik ve politik yapısının bir kopyası olsa da, bu ilişkinin bize kadar ulaşan ilk ifadesidir. Bu üç kısımdan en küçüğü olan akıl, duygu ve isteğe hükmetmek zorundadır. Platon’un bu üçlü ilişkiyi anlatmak için başvurduğu imgeler müzikal bir armoni ve gerilmiş bir yayın gerilimini içerse de, nihai imgeleri yine de tahakküm ve kontrol imgeleridir. Akıl ve onun “astı ve müttefiki” olan “insanın içindeki coşkunluk,” der Platon,

“her insanın ruhunun büyük kısmını oluşturan ve tabiatı gereği doymak bilmeyen istekleri kumanda etmelidir.”³

Ruhun bu üç kısmı arasında doğru bir ilişki, kadınlar, köleler ve “türlü türlü istekler, zevkler ve acıların ... muazzam kalabalığıyla”⁴ kuşatılmış olan “aşağı halk yığını” gibi, çocuklar için de imkânsızdır – çünkü yetişkin olmak insanın öznel yapısının ayrı bir kısmına içsel bir boyun eğme kadar dışsal bir boyun eğmeyi de gerektirir. Aristoteles’in “yönetici”⁵ olarak adlandırdığı kısım bu kısımdır. Bu kısım, bir süreçten ya da hareketten ziyade hiyerarşik içsel iktidar ilişkilerine uygun olarak nihai bir yeniden düzenlemeyi gerektirir. Descartes’ın kendi üzerinde asılı duran ve *res extensa*’yı yabancı, bedensel bir mekanizma olarak gören *res cogitans*’ının kurucu metapsikolojik koşulu da budur. Bu öznellik biçiminde, yetişkinlik ile çocukluk arasındaki sınır büyük bir ayırım halini alır. Buna göre yetişkinlik, Gareth Mathews’un belirttiği gibi, “zıddı olan çocukluk aşıldıktan sonra mutlak biçimde ve ebediyen sürecek bir durumdur. Çocukluk, onu geri dönüşü olmayan bir biçimde ardında bırakacak olan [yetişkinlik] için bir hazırlıktan ibarettir.”⁶

Batılı patriyarkal geleneğe egemen olan ve çocuk, kadın, “yerli” ve “köle” – beden ve hissin, yani arzusun akılla farklı bir ilişki içinde etkin olduğu herhangi bir öznellik– biçimine bürünebilen Öteki’yi dışlamak zorunda olan normatif benlik-yapısı işte budur. Bu yapı, onu yerli yerinde tutacak olan akıl anlayışıyla birlikte, 19. ve 20. yüzyıllarda açığa çıkmaya başlar. Bir şey filizlenmeye başlar –hâlâ şüpheli olsa da filizlenmeye devam eden ve modernizmin giderek hız kazanan dönüşümlerinden– evrim teorisi, fizik ve kozmoloji, derinlik psikolojisi, teknolojik patlama, siyaset ve ekonomide ideolojik mücadele, post-kolonyalizm ve belki en önemlisi, kültürlerin dünya sathında karşılıklı olarak gitgide görünürlük kazanmasından hem etkilenen hem de bu dönüşümleri etkileyen henüz kesinlik kazanmamış bir öznellik.

Bu uzun geçiş momentinin peygamberlerinden biri –kadınlar, farklı renkten insanlar, sanatçı, deli, yerli olanın yanı sıra– çocuktur. İlk kez Rousseau’nun *Emile*’de ortaya koyduğu mükemmel ve çelişkili formülüyle, psikolojik bir durum ve bir bilgi biçimi olarak çocukluk, Akla karşı gelen ilk modern isyancılar olan Romantikler arasında ikonik bir önem kazanır. “Yabancı”, egzotik olanı

3 Plato, *The Republic*. çev. ve yay. haz. F.M. Comford (Londra: Oxford University Press), s. 140.

4 *Republic*. s. 125.

5 Aristotle, *Physics*. çev. W. Charlton. *A New Aristotle Reader*, yay. haz. J.L. Ackrill (Princeton NJ: Princeton University Press), s. 104.

6 *The Philosopher’s Child*, s. 96.

–başka kültürler, başka zamanlar, başka yaşam biçimlerini– ararken farkın en temsil edici örneğini onların arasında bulurlar. Çocuk –ve özellikle de küçük çocuk, namı-diğer “en iyi filozof”–⁷ sanatçıyla birlikte yeni bir öznel ekonominin, Platon’daki üç boyut konusunda bir yorum krizine yol açan bir ekonominin peygamberini temsil etmeye başlar. *Aufklärung* [Aydınlanma] Fransız Devrimi’nin aşırılıklarında karanlık alt yüzünü çoktan göstermiş ve ardından ortaya çıkan hiper-rasyonelleştirilmiş devlet bürokrasileri, *Aufklärung*’un içine gizlenmiş olan irrasyonel bir çekirdek olduğu, ortada uğursuz bir terse dönüş olduğu hissini pekiştirmiş ve bu his on dokuzuncu yüzyıl boyunca daha da büyümüştü. Nietzsche, Dostoyevski ve Freud, ruhun Platon’un yuvalanmış olan çizgisel hiyerarşisini ilerici bir biçimde bozan boyutlarını keşfe başlamış ve sağduyunun kavramlarına hükmeden çelişki yasasını yapısöküme uğratan başka psiko-mantıklara dair –örneğin Freud’da rüyaların mantığı– ipuçları vermişlerdi.

İşte bu kaymanın gerçekleştiği sırada, çocukluk durumu gitgide, henüz biçimlenmemiş bir yetişkin öznelliği değil, kendinde bir öznellik biçimi olarak görülür. Yetişkin öznelliğinin baskın normlarıyla bağıntılı olarak çocuk, feminist filozof Sandra Harding’in deyişiyle, kültürel “yerliler” arasında “kıymetli bir yabancı”, “epistemik bir ayrıcalığa” sahip “içerideki bir yabancı”⁸ haline gelir. Çocuk, artık eksik değil alternatif bir epistemolojiyi temsil eder. Ontogenetik açıdan çocuk dönüşümle ayırt edilen öznel bir yapıdır – Kristeva’nın doğmakta olan postmodern benliği tanımlarken “süreç-halinde-özne” olarak adlandırdığı benliğin ya da “dışlamalar ve hiyerarşiler yoluyla oluşturulmuş bir organizasyon”dan⁹ ziyade bir ilişkiler çoğulculuğu olarak benliğin paradigması da budur. Çocukluk “jouissance”ı, Oidipus öncesi “unutulmuş zamanın” tecrübesini, benlik ile dış dünya arasında toplumsal olarak inşa edilmiş sınır çizgisinin süregiden bir kendini yeniden inşa etme süreci lehine yapısöküme uğratıldığı esrik momentleri temsil eder.¹⁰ Çocuk hızlı ve kesintisiz bir biçimde yeniden organize olan deneysel bir varlıktır – benliğin öğelerinin hem kendi aralarında hem de dış dünyayla diyalog içinde olduğu

7 William Wordsworth, “Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood.” *Poems*, yay. haz. H.J. Hall (New York: Scott Foresman, 1924), s. 195.

8 Sandra Harding, *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women’s Lives* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991) s. 124, 131, 307.

9 Julia Kristeva, *Desire in Language* (New York: Columbia University Press, 1980), s. 135 ve *The Powers of Horror: An Essay on Abjection* (New York: Columbia University Press, 1987), s. 65.

10 Catherine Marchak, “The Joy of Transgression: Bataille and Kristeva,” *Philosophy Today*, 34, 4 (Kış) 1990: 354-363.

bir varlık. 20. yüzyıl boyunca gelişimsel psikolojinin ilerlemesiyle birlikte, yetişkin de kendini, yavaş yavaş, aynı bir çocuk gibi bitmemiş bir varlık olarak görmeye başlar.

Bitmemiş varlık, benliğin çeşitli boyutları arasındaki ilişkilerin sabit olmadığı, kesilmeyen bir yeniden organizasyon sürecinin amaçlarına uygun olarak diyalog içinde olduğu varlıktır. Bu yoruma göre, öz-gelişim hedefi terk edilmese bile sonsuza dek ertelenmiştir. Platoncu öznenin sabit hedefi, durağan bir metafiziği –aşkın bir modelin gelişimin varacağı nihai durum olarak sunulduğu bir düalizmi– yansıtır. Süreç-halinde-özne, büyümenin amaçlarına uygun olarak, Dewey’nin “büyüme” dediği şeye yönelmiştir, çünkü büyümeyi meşrulaştıran bütün değerler büyümenin kendisine içseldir. 20. yüzyılın başlarında, evrimsel biyolojiden doğmuş olan organizmal teori büyümenin gelişimsel dinamiklerini –en azından bir boyutu bakımından– tanımlar: Fonksiyonların merkezileşme, hiyerarşileşme ve bireysel eklemlenme yönündeki eşzamanlı bir hareketle ilerleyen entegrasyonu. “Aşağı” hayvanlar arasında bu süreç nispeten sabittir ve yaşam döngüsü boyunca öngörülebilir bir biçimde düzenlenmiştir. Kapalı bir sistemi açık hale getiren belirsizlik ögesi insanlar için hem bir lütuf hem de bir lanettir. Bu açıdan bir sistem olgusu olarak insanlar, yumuşakçalar ile hava koşulları arasında bir yerde bulunur.

Çocuk ve Batı Aklının Diyalektiği

“Çocuğun” alternatif bir öznellik ve tamamlanmamış varlığın peygamberi olarak keşfi Romantiklere aittir. Gerçi Romantiklerin bu keşfi, Tao Te Ching’den beri –Tao’yla uyum içinde olanları yeni doğmuş bir çocukla bir tutuyordu–¹¹ varlığını sürdüren ve İsa’nın “küçük çocuklar”¹² hakkındaki deyişlerinde rastladığımız Yahudi-Hıristiyan benlik anlayışının da içine işlemiş olan uzun soluklu bir karşı Bilgelik geleneğinin sadece bir tekrarıydı. Aydınlanma Aklının Fransız Devrimi’nin kan banyolarında uğradığı dramatik başarısızlıklar yüzünden çektikleri acılardan sonra, bir bakıma her şeye yeniden başlamaktaydılar. Hölderlin, “çocukluğun cennetvari öz-birliği”ni¹³ yetişkinin gelişim ideali olarak tanımlar, çocuk ise bu idealin peygambervari öncüsüdür. Coleridge,

11 *Tao Te Ching*, çev. Stephen Mitchell (New York: Harper & Row, 1988), s. 55.

12 Bu gelenek üzerine bir inceleme için bkz. David Kennedy, “Child and Fool in the Western Wisdom Tradition,” *Thinking* 11.1: 11-21 ve “The Hermeneutics of Childhood,” *Philosophy Today* 36,1 (Bahar 1992): 44-58.

13 Aktaran M.H. Abrams, *Natural Supernaturalism: Tradition and Revolution in Romantic Literature* (New York: Norton, 1971), s. 239.

“çocukluğun duygularını yetişkinliğin gücüne dönüştürecek”¹⁴ bir eğitim –ya da *Bildung*– arayışındadır. Platoncu özne için çocukluğun yok edilmesini ima eden birlik, Romantikler için çocukluğun yeniden kazanılmasını ima eder. Vaat edilen, yetişkinin çocuğun yaşam biçimini daha “yüksek” bir seviyede yeniden benimsemesine dayanan yeni bir toplumsal yaşamdır – Reinhard Kuhn’un deyişiyle, bu dünya “üzerinde ikamet edenlerin saydamlığı ve aralarındaki ilişkilerin bunu müteakip mükemmelleşmesiyle [ayrıt edilecektir]. Bu ideal uyum medeniyetin kurallarının ilga edilmesini mümkün kılacak, estetiğin ve toplumsal yasaların olmadığı bir insanlık yaratacaktır.”¹⁵ Bu yaklaşım, kamusal benlik ile özel benlik arasındaki ayrımın ortadan kalktığı, “şimdide ... birleşik ve bölünmemiş bir yaşam sürdüğümüz ve bu yaşamı hissedebildiğimiz” karşı-modern ve yetişkin-sonrası bir ütopayı yansıtır. “Bölünmüşlüğe, yabancılaşmaya ve modernitenin içsel cansızlığı”na yol açan –ruh ile madde, zihin ile doğa, arzu ile gereklilik arasındaki– kutuplaşmaların üstesinden gelinmiştir. Romantiklerin düşünce ile duygu arasında kurduğu bu yüksek dolayım, çocuk ve sanatçıyı kendi örnek sembolleri olarak kabul eder. Nietzsche’ye göre “çocuk”, “insan ruhu”nun¹⁶ (deve ve aslandan sonraki) nihai “başkalaşımı”dır.

Romantikler, Platon’un üç kısımlı benliğinin temsil ettiği kapalı öznellik sisteminden bir çıkış yolu arıyorlardı, fakat yeni özneyi de ancak peygambervari, ütöpik bir figür –ya da Lautreamont, De Sade veya Dostoyevski’de diğer bir Romantik figür olarak karşımıza çıkan, karanlık, yabancılaşmış bir yetişkin, bir anti-kahraman– şeklinde ortaya koyabilmişlerdi. Fakat Romantizm, çocukla yetişkin arasındaki Coleridge’in dile getirdiği sürekliliğin tam da kendisini –ayrıca gelişimin iniş çıkışlarında, bu süreklilikte meydana gelen ölümcül kesilmeyi– keşfetmiş olan gizli (ya da bastırılmış) Romantik Freud’la birlikte gerçek zamana geçer. Ashis Nandy’e göre Freud şunu göstermiştir: “Çocukluk ve yetişkinlik insanın yaşam döngüsünün (çocukluğun yerini yetişkinliğin almak [zorunda olduğu]) sabit iki aşaması değil, yaşam tarihi düzleminde artzamanlı bir biçimde açılabilir, her kişilikte daima eşzamanlı olarak

14 Aktaran Judith Plotz, “The Perpetual Messiah: Romanticism, Childhood, and the Paradoxes of Human Development.” B. Finkelstein, yay. haz., *Regulated Children/Liberated Children* (New York: Psychohistory Press, 1977), s. 81.

15 Reinhard Kuhn, *Corruption in Paradise: The Child in Western Literature* (Hanover NH: New England University Press, 1982), s. 229.

16 Friedrich Nietzsche, *Thus Spake Zarathustra*, W. Kaufman, çev., *The Portable Nietzsche* (New York: Viking Press, 1954), s. 137.

mevcut olan bir sürekliliktir.”¹⁷ Dolayısıyla Freud “yetişkin/çocuk” çelişisini parçalayıp bu iki bilgi ve varlık biçimini diyalektik bir ilişki içine oturtur ve böylece, öznelğin Romantiklerin Aydınlanma’nın yıkıntıları arasına yerleştirmek için uğraşıp durdukları “süreç halindeki” bir öznellik olarak yeniden tanımlamasının yolunu açar. Platon’un kapalı, hiyerarşik sistemine ilk gerçek darbeyi vuran Freud olur. Sonra Jung bunu bir adım ileri taşır.

Freud öznelği kapalı bir sistemden açık bir sisteme doğru taşırken Platon’la aşağı yukarı aynı öğelere başvurur; fakat onun sistemini açıklığa taşıyan şey, bu aynı öğelerin şimdi bölünmüş, ikizleştirilmiş olması, birbirlerini karşılıklı olarak yansıtmaları ve birey öznenin hem içinde hem dışında –yani benlik kadar ötekide de– bulunduklarından dolayı karmaşıklık arz etmeleridir. Psikanalitik teori, öznelarası alanın işlemleri olan “içe-yansıtma” ve “yansıtma”yı ortaya koyarak,¹⁸ öznel olanı öznelarasılığa doğru genişletir ve benlik ile ötekiye değişken sınırlara sahip tek bir sistemde bir araya getirir. Klasik modelin yapısökümü daha da ileriye taşınır, öyle ki Platon’un aklının temsilcisi olan ego karanlık irrasyonel gölgesini ve aynasını şimdi başka bir temsilcide, yani süperegoda bulur. Süperego aklın öğelerini alır ve bu öğelerin içini duyguyla yüklü sesler ve hislerle doldurur. İd de egoya itaat etmeyi kabul etmez, çünkü egonun kendisinin dış dünyayla temasa geçtiği o muğlak ve değişken dış bölgeden başka bir şey olmadığını bilir. İd, çelişki yasasını alaya alırcasına, sanat, önsezi ve fantezi oyunlarının mantığı uyarınca ifadesini rüyalar ve sezgilerde bulan daha derin, daha çatışmalı, daha diyalektik bir benlik anlatısında ısrar eder. İd Platon’daki iştahat ibaret değildir, en yüksek ve en derin ruhsal itkilerle iç içe geçmiş olan iştahattır. İşte bu çelişkilerden dolayı, hükmetme iddiasındaki ego tersine dönmeler ve yanlış anlamalarla mütemadiyen sarsılır, içe yansıtma ve yansıtma onu hep atlatır, ikizlerini yaratır, böler ve yansımalarını üretir.

Jung ise, Freud’un Platoncu hiyerarşiyi bu şekilde yapısöküme uğratmasının diyalektik ve gelişimsel sonuçlarını ortaya koyar. Yaşam döngüsü içinde, egonun –ya da aklın– Jung’un deyişiyle “tahttan indirildiği”¹⁹ bir an –Jung’a göre orta yaş dönemi– gelir. Egonun idare etme işlevi bir aracının, arabulucunun,

17 Ashis Nandy, “Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood”, *Traditions, Tyranny and Utopias* (Delhi: Oxford University Press, 1987), s. 71.

18 İlk kez Freud’un öne sürdüğü içe yansıtma ve yansıtma, İngiliz nesne ilişkileri teorisi içinde geliştirilmiştir. Başlıca teorisyenlerinin bir özeti için bkz. David E. Scharff, *Refinding the Object and Reclaiming the Self* (Northvale NJ: Jason Aronson, 1992), 3. Bölüm.

19 C.G. Jung, *The Structure and Dynamics of the Psyche*, yay. haz. ve çev. G. Adler & R.F. Hall (Princeton: Bollingen).

iletişimcinin ve –geçiş gerçekleşirse– bir diyalog ustasının yaptığı işe indirilir. Freud egonun bu merkezi konumunun bu şekilde elinden alınmasını, bunu insandaki nevrozun yapısal bir garantisi olarak görmek dışında, pek de anlamamıştır. Freud’un meşhur “İd neredeyse Ego orada olacaktır” sözü ondaki bu muğlaklığın bir ifadesidir, oysa Freud şunu eklemeyi unuttur: İd egonun temelidir, dolayısıyla Ego –nispeten sağlıklı bir ruhta– İd’in en derin özlemlerine, hatta duygularına yn vermesine izin verdiği oranda orada olmalıdır. Jung Freud’un yapısal analizini alıp bütün bir yaşam döngüsünün içine yerleştirir ve ona diyalektik bir devinim kazandırır. Jung’un bu müdahalesi, toptancı bir öznel ekonomiden, postmodernin alamet-i farikası haline gelmiş olan çoğulcu bir öznel ekonomiye geçişi işaret eder. Bu noktadan itibaren benliğin içsel yönetimi demokratikleşir. Ben, içerideki ötekinin farkına varmaya ve onu kendisi olarak kabul etmeye zorlanır. Bunu benliğin kendisi dışındaki ötekiyi tanınması ve kabul etmesinin içerimleri takip eder, bu içerimler 20. yüzyılın başında Buber’in başlatmış olduğu, gelişmekte olan bir diyalog teorisi içinde geliştirilir.²⁰

Freud’un soruşturmasının çocukluğa odaklanmış olması –zellikle de eğitim teorisi açısından– hiç de önemsiz değildir. ocukluğun soruşturulması, diyalojik benliğin temel temalarının soruşturulması demektir. Freud’un tarif ettiği haliyle çocukta ilk beden-benlik aşında İd’dir, hatta dış dünyayla düalist olmayan bir ilişki içindeki İd’dir – Neyi görüyorsam oyum. Süperego henüz ortaya çıkmamıştır ve Kant’taki anlama yetisinin kategorilerini andıran –daha iyi bir kavram bulamadığım için böyle diyorum– egonun nyapıları vardır sadece. ocuk bedeni bir bakıma mistik bir bedendir, en azından, okbiimli haz merkezinin üreme organlarına doğru gerileyip süreğen gerilimlere yol açtığı, süperegonun egoya ve onun denge için verdiği mücadeleye gölge ettiği –başına bir gözcü diktiği– (Freud’dan sonra) organize edilmiş yetişkin bedenine böyle görünür. N.O. Brown –post-Romantiklerin en kusursuz temsilcisi– şunu dile getirirken belki de abartmaktadır: “ocukluğa geri dönmeye duyduğumuz o yok edilemez bilindiş arzu, derinlerdeki çocukluk takıntımız, haz ilkesine geri dönüşe, kültür yüzünden yabancılaştığımız bedeni yeniden kazanmaya ve çalışmak yerine oyun oynamaya duyduğumuz arzudur.”²¹ Ne olursa olsun Freud’da ocuk öznelliği –gerek kendi içinde gerek dış dünyayla– birleşmenin

20 Martin Buber, *I and Thou*, ev. W. Kaufmann (New York: Scribners, 1974).

21 Norman O. Brown, *Life Against Death: The Psychoanalytic Meaning of History* (Middletown CT: Wesleyan University Press, 1959), s. 38.

olanaklarını ilk kez ve peygamber edasıyla dile getirir; yaşam döngüsünün çizgisel olmadığı düşünülürse, bu öznellik hem tamamen farklı bir yaşanmış deneyimin belli belirsiz bir anısı hem de gelecekteki benzer bir deneyim biçiminin önden bir kavranışı olarak yetiştikten hiçbir zaman ayrılmaz. Aslında Freud'un çocuğu, Jung'un kendi bilinçdışı arketipleri arasında saydığı, "en aşağı ile en yüksek paradoksal birliği"nin ve bilinç ile bilinçdışının –başlangıç ile sonun– hem ilk hem de nihai birliğinin bir temsili olarak tanımladığı Kutsal Çocuğun "bilimsel" bir ibaresidir.²²

Çocuk, daha sonra, (aşağı yukarı) üç ile altı yaşları arasında başka bir yaşanmış deneyim biçiminden geçer. Çocuk Elizabeth Jones'un deyişiyle bir "usta oyuncu"ya,²³ yetişkinlerin sanat, ruhanilik, cinselliğin yanı sıra derin duygu ve düşüncelerle ilişkilendirdiği –Winnicott'un "geçiş alanı"²⁴ olarak nitelendirdiği– psikolojik, söylemsel ve performatif alanın bir *bricoleur*'üne dönüşür. Bu geçiş alanı, yetişkinlerin genellikle mecburi bir pratiklik uğruna bastırdıkları, iç ile dış arasındaki oynak sınırla –onu aşmak uğruna– oynama deneyimini anlatır. Küçük çocukta bu deneyim kendini en açık biçimde, neyin mümkün olup olamayacağına oyuncunun kendisinin karar verdiği, tek başına oynanan fantezi oyununda açığa vurur. Bu geçiş alanında dünya benim yansıtma göre davranır, kaldı ki bu yansıtma aynı zamanda dünyanın içe yansıtmasıdır – yansıtma ile içe yansıtma birleşir. Dünya benim ondan istediğim gibi davranıyor olsa ve benim davranma biçimimi o da hoşnutlukla karşılıyor olsa tam olarak böyle davranırdı. Çocuğun "o yok edilemez bilinçdışı arzumuzu" –benlik-dünya birliğini– gerçekleştirmeye dönük son teşebbüsü budur.

Sonra, küçük çocuğun bir başkasıyla oynadığı oyunda, geçiş oyunu diyalog ve müzakere evrenine girer – ve ilişki bu sefer bir olanaklar tiyatrosuna dönüşür. Yetişkinlerin karşılıklı geçişliliğin bu biçimine muhtemelen en çok yaklaştıkları an, fantezinin güdümünde haz verme ve haz almanın bütün beden tarafından tecrübe edildiği, böylece çocukluktaki o ilk çokbiçimliliğin yeniden hatırlandığı erotik oyundur. Fakat bu karşılıklı geçişlilik, felsefi bir diyalogda, başkalarıyla müzik yaparken, akla gelebilecek bütün eğlenceler ve ritüellerde de –sözgelimi, yaşanmış bir spor deneyimi de dahil– yaşanabilir. Tüm bu durumlarda, benlik ile öteki, benlik ile dünya arasındaki katı sınırı yapısöküme

22 C.G. Jung ve Karl Kerenyi, *Essays on a Science of Mythology: The Divine Child and the Mysteries of Eleusis* (Princeton: Princeton University Press, 1969), s. 79 ve devamı.

23 Elizabeth Jones, *The Play's the Thing* (New York: Teacher's College Press, 1994).

24 D.W. Winnicott, *Playing and Reality* (New York: Basic Books, 1971).

uğratan ve insan kültürünün dönüştürücü ögesi olan yaratıcı belirsizliğe izin veren bir öznelarasılığı tecrübe edebiliriz.

Bu saydıklarımız, çocuğun farklılığının Freud'un soruşturmasından ortaya çıkan ve çocukluğun başında –yetişkinlere kıyasla– hızlı yaşanan gelişimin iki momentine karşılık gelen iki biçimdir sadece. 20. yüzyılın ilk yarısı boyunca gitgide genişleyen, farklı kültürlerle ait karşılaştırmalı antropolojik verilerden haberdar olan Batılı psikologlar –bunların en başında Piaget ve Werner gelir– küçük çocuğun alternatif özne-dünya sınırları ile “yerliler” ve akıl hastalarının öznellikleri arasındaki benzerlikleri araştırmıştır.²⁵ Cassirer, “mitsel düşünce” dediği şeyi şöyle tarif eder:

... “içeri” ile “dışarı”, “özel” ile “nesnel” arasındaki katı sınır olduğu gibi kalmaz, akışkanlaşmaya başlar. İç ve dış, ayrı ayrı sahalarıymış gibi yan yana duruyor değildir; aksine her biri diğerini yansıtır ve ikisi de kendi anlamını sadece bu karşılıklı ilişkide açığa vurur.²⁶

Fetih ve sömürgeleştirme kutuplarının tersine döndüğü 20. yüzyılın başı “bastırılmış olanın geri dönüşü”nün ilk momentidir. Batı medeniyetinin kapılarından bir Truva Atı içeri girer, atın karnında Jonathon Fineberg'in “bir tür soylu vahşi” olarak tanımladığı²⁷ bir çocuk vardır.

Psikoloji, Gestalt ve saha teorisini keşfe çıkar. Merleau-Ponty'nin hem kendisi olan hem de kendisi olmayan bir dünyayla şizmik bir ilişkisi olan fenomenal ya da yaşanmış beden anlayışı ise, ayrık öznellik tasavvurlarının yapısökümünü daha da ileri taşır. Benlik-dünya yapısındaki bu ontolojik zemin çalışması, sadece yüzyılın ilk yarısının orijinal “barbarlarını” ve “ilkellerini” değil, aynı zamanda kadınları, genel olarak “farklı renkten insanları” ve daha yakın tarihte “queer teori” içinde, alternatif cinsiyetleri de kapsayacak kadar genişlemiş olan, bir alternatif derin-epistemolojiler dizini sayesinde daha da pekişmiştir.

Özel ekonomi yorumlarımızda çoğulculuğun ortaya çıkışı, genel olarak epistemolojik çoğulculuğun ortaya çıkışı ve bunun beşeri bilimler, bilimler ve

25 Jean Piaget, *The Child's Conception of the World* (Londra: Routledge & Kegan Paul, 1929); Heinz Werner, *Comparative Psychology of Mental Development* (New York: International Universities Press, 1948). Her ikisi de antropolog Levy-Bruhl'ün çalışmalarından yoğun biçimde etkilenmiştir.

26 Ernst Cassirer, *The Philosophy of Symbolic Forms*, c. 2, *Mythical Thought*. çev. R. Mannheim (New York: Yale University Press, 1955), s. 99.

27 Jonathon Fineberg, *The Innocent Eye: Children's Art and the Modern Artist* (Princeton University Press, 1997).

sanatlardaki ifadelerine paralel bir seyir izlemiştir. Çocuk etkisini en açık ve en güçlü biçimde sanatlarda hissettirmiştir. 19. yüzyılın sonundan 1940'lara kadar, çocukların –özellikle de küçük çocukların– çizimlerinde ve boyamalarında dünyayı resmetme biçimleri –“ilkel” sanatın ve Doğu sanatının alternatif semiyolojileriyle birlikte– klasik temsil geleneğinin nihai çözülüşüne ve Bilinçdışının ortaya çıkmasına yön veren başlıca Avrupalı sanatçılarda güçlü bir yapısökümcü etki uyandırmıştır.²⁸ Bu etki muhtemelen en belirgin çağrışımını Sürrealizm ve Dada'da bulur, bu akımlarla birlikte edebiyata ve performans sanatına da taşınır. Sürrealizm bilinçdışının yeni keşfedilmiş olan dilini serbest bırakma arayışındaydı – özü itibariyle düşsel, çokanlamlı ve ihlal edici bir dil. Kimliğini özne ile dünya arasındaki belirgin ve resmileştirilmiş sınırlara bağlayan, rasyonel ve önermelerle düşünen benlik için bu dil yıkıcı ve tutarsızdır. Bu dilin çocuğun fantezi oyunundaki –Anna Freud'a göre, bu oyun psikanalitik süreçte²⁹ yetişkinlerde görülen serbest çağrışımın bir eşdeğeridir– konuşma diliyle benzerlikleri, dikkatleri yeniden, yetişkinlerin hermeneutik olarak karşılaşacakları alternatif bir öznellik, dolayısıyla da mümkün bir dünyanın temsilcisi olan çocuğa çekmiştir. Temsil alanına gelirsek, Klee, Miró, Kadinsky ve Picasso gibi ressamalar, klasik temsil geleneği için anlaşılabilir kalan bir mantığı ve sözdizimi olan bir sembol ve duygu diline alan açmak amacıyla, küçük çocuğun kendine has ifade ve temsil etme tarzının unsurlarını olduğu gibi benimsemiştir. Picasso şöyle demiştir: “Altı yaşımıdayken Raphael gibi çizebilirdim. Bir çocuk gibi çizmeyi öğrenmem otuz yılımı aldı.”³⁰

Tüm bu örneklerin işaret ettiği daha büyük kültürel olgu, Merleau-Ponty'nin dediği gibi, “yüzyılımızın önünde duran, irrasyoneli keşfetme ve onu genişletilmiş bir akılla bütünleştirme görevi”nin³¹ yerine getirilmesine çocuğun yaptığı katkıdır. Batı öznelliği bir akıl anlayışına ve aklın öznel ekonomi içindeki hâkim konumuna dayandığından, bu ekonomide bir değişimin temel ekseni de bu aklın yeniden yorumlanması –onun karanlık gölgesiyle hesaplaşmak– olacaktır. Nitekim Freud'un formülasyonunda keşfedilen akıl, tam da Platon'da ruhun akıldan yoksun olduğu düşünülen kısımlarının aklıdır. Psişğin bilinçdışı veçhelerinin de aklı olduğu teslim edilirse bu, klasik aklı zayıflatmayacak, aksine

28 Bkz. age ve David Kennedy, “Subversive Innocence,” *Childhood* 6: 3 (Ağustos 1999): 389-399.

29 Anna Freud, *The Ego and the Mechanisms of Defence*, çev. C. Baines (New York: International Universities Press, 1946), s. 40.

30 Bkz. “Subversive Innocence”, s. 392.

31 Maurice Merleau-Ponty, “Hegel's Existentialism,” *Sense and Non-Sense*, çev. H.L. & P.A. Dreyfus (Evanston IL: Northwestern University Press, 1964), s. 63.

onun genişletilerek yeniden inşa edilmesini sağlayacaktır – günümüzde Batı’nın kumarı işte budur.

Freud’un keşfi, sadece bilim ya da felsefenin değil, 20. yüzyılda yaşanan olayların bizi peşinden gitmek zorunda bıraktığı kötülük probleminin aydınlatılmasının da bir ürünüdür. 20. yüzyıl, Avrupa tarihinin –Kant’tan sonra Aydınlanma projesini de hâkimiyeti altına alan– en güçlü felsefi geleneğini üretmiş olan bir ulusun kendi rasyonalizmini sistematik soykırımın yeni teknikleriyle mükemmelleştirdiği yüzyıldı. Komünizmin derinlemesine düşünülmüş toplumsal ve ekonomik adalet idealinin Gulag’la sonuçlandığı, Deizmin Görünmeyen Eli’nin küresel kurumsal kapitalizmin zaferiyle sönümlendiği yüzyıldı bu. Diğer bir deyişle, aklın dipsiz gölgesini –Blake’in tasvir ettiğine benzer Hayaletini– açığa vurduğu yüzyıldı. Bu ise diyalektik olarak, karanlığın –ya da normatif öznel yapıyla bütünleştirilmesi gereğinin– olumlanması demektir.

Çocuk, Postmodern Özne ve Eğitim

Daha önce de işaret ettiğim gibi, Jung Freud’un öznelliğe dair ekonomik ve topografik formüllerinin ötesine geçerek, orta yaş evresinin bir yerinde bir değişikliğinin –egonun idareci pozisyonu gereği oturduğu “tahttan indirilmesi”yle birlikte bilinçdışı içeriklerin benliğin bilinçli yapısıyla bütünleşme sürecinin başladığı bir momentin– yaşandığı bir yetişkin gelişimi modeli önerir.³² Jung’un “gölge” dediği şey, egoyla tanımlı yapıdan bilinçdışının kümelenmelerine açılan kapıdır; görüldüğü kadarıyla, Jung gölge derken, aklın –başka bir deyişle, süperegonun rehberlik ettiği egonun– “iyi”, “dürüst” yahut “akılcı” benliğin nasıl bir şey olması gerektiğine dair inşa ettiği önerme yapılarının gölgesini kastetmektedir. Bilinç ile bilinçdışının bu yeni bütünleşmesinin psikolojik uzamına geçeceksek, hınçlarımızın, kıskançlıklarımızın, küçük kibirlerimizin, gizli gururumuzun, nefret ve haset etme kabiliyetimizin, zalimliklerimizin, sapkın ve daldan dala konan şehvetlerimizin, sefil yaralarımız ve parçalanmışlığımızın, muhtaçlıklarımızın kapısında bekleyen zebaniyle – cinsel ve saldırgan dürtüsel enerjilerimizin süperego idealleriyle huzursuz bir ortakyaşam sürdüğü o şekilsiz ve kasvetli sınır bölgesiyle yüzleşmek zorundayız.

Gölgenin üzerini örttüğü madde, sadece benim egom/süperegom ile bilinçdışı arasından değil, aynı zamanda kendimle öteki arasından geçen sınırdır, çünkü gölgede kalan maddenin bana ait olduğunu ikrar etmeden önce onu

32 C.G. Jung, *The Structure and Dynamics of the Psyche* (Princeton NJ: Bollingen, 1969).

başkalarına yansıtır ve bu başkalarını hasedimin, öfkemin, sapkınlığının, zalimliğimin vs. sebebi ya da cisimleşmesi olarak görürüm. Maddeyi bir kere sahiplendikten sonra ise, ötekiyle aramdaki benim yansıtmamın bir ürünü olan bu ilişkinin farkına varabilecek bir duruma gelirim. Bu ilişkinin farkına varmam, buna mukabil, çoklu bir benlik olduğumun –yani sadece kendi içimde değil aynı zamanda benliğin sınırları arasında ve ötekinin içinde yaşadığının– farkına varmanın önkoşuludur. Aslına bakılırsa net bir “içerisi” yoktur –bunun sınırları sürekli değişir, böylece ben de ben öznelliği ve öznelarasılığı bir saha olgusu olarak görmeye mecbur olurum. “Ben” yansıtma ve içe yansıtma yoluyla hem kendimde hem de ötekide bulunduğumdan dolayı, kendimin bir öznenen ziyade bir “ara-özne” olduğunun farkına varırım.

Gölge, kötülük dediğimiz şey olmasa bile, en azından, kötülük yapma olasılıklarımızın farkına varmamızı sağlar. İçimdeki kötülüğü ya da kötülük yapma olasılığını fark ettiğim anda kötülüğü başkalarına yansıtmayı bırakırım –ya da en azından, kötülüğü yansıtıp yansıtmadığımdan asla tamamen emin olamam. Gölgeyle bütünleştikçe tamamlanmamışlığımın ve sonluluğumun uçurumunu ve Levinas’ın dediği gibi, “egoist-Ben’deki kırılma”yı kabul ederim.³³ Gelişmesi ötekilerin gelişmesine bağlı bir varlığa dönüşürüm.

Yetişkinlerdeki psikolojik gelişmeyi ilk formüle eden Jung değildi belki de, fakat onun formülasyonunun en özgün yanı, birikimi ya da kâr-zararı, hatta ortalamayı bile değil, sürekli bir yeniden organizasyon sürecini varsaymasıydı. Freud’un normatif yetişkinliği statik bir durum, yetişkinin geçtiği herhangi bir süreci de baştan tamamlanmış olan bir yapının kendi kendini eğitime ve terbiye etme süreci olarak kabul eden modelinin aksine, Jung’un modeli diyalektik bir nitelik taşıyordu. Freud’un terapi kavramı, Foucault’nun “kendilik teknolojileri” olarak adlandırdığı, aklın benliğin diğer kısımlarını, denge, uyum ve aşağı kısımların yüksek kısma boyun eğmesi adına yönlendirdiği ve manipüle ettiği bir süreci anlatan Stoacı idealin bir başka örneğidir sadece.³⁴ Diğer taraftan, Freud’un ego ile benliğin diğer öğeleri arasındaki etkileşime dair tasvirleri belirsizliklerle, tersine dönüşlerle dolu ve kutuplaşma ya da bağ kuramama riski içeren bir ilişkiler sistemini akla getirir. Ego hâlâ kısırılmış, hatta trajik bir kahraman gibi tanımlanır. Jung’da ise kahraman tahttan çekilir. Demokratik benliğin şafağıdır bu. O andan itibaren, tüm dengeler –gerek benliğin kendi içindeki gerekse benlikle öteki arasındaki dengeler– yeniden görülecektir.

33 Emanuel Levinas, *Time and the Other*, çev. A. Lingis (Pittsburg: Duquesne University Press).

34 Michel Foucault, *The Care of the Self* (New York: Random House, 1986).

Çocuk başta bir arabulucudur, benliğin iç ve dış ilişkilerinin kültür ve tarih dolayımı modeli ona sonradan öğretilir. Bu eğitim, hangi düşüncelerin ve duyguların ne zaman ifade edilmeye uygun olduğunun ve olmadığının öğrenilmesi; erotik ve saldırgan hislerin ve davranışların sınırları ve kabul edilebilir biçimlerinin öğrenilmesi; ötekinin ve toplumsal kurumların hangi telepatik bilgisine dikkat edilmesi, güvenilmesi, hatta kabullenilmesi ve neyin görmezden gelinmesi, yadsınması, baskı altına alınması, bastırılması gerektiğinin öğrenilmesi yoluyla gerçekleşir. Mühim ötekilerle küçüklü büyüklü bin bir etkileşim yoluyla öğrenilen tüm bu eğilimler öznel bir repertuar oluşturur ve bir benlik kavramının donanımı içinde ya da bir başkasının gözünden çizilmiş bir benlik imgesinde bir arada tutulur. Benlik kavramı/imesi değişkendir, kâh açık kâh karanlık, kâh uzak kâh yakındır, süperegounun idealleri ve yasaklarıyla iç içedir, ötekilerle etkileşiminde ya onaylanır ya onaylanmaz. İçerikleri ve nasıl korunduğu, kültürel olduğu kadar kişisel de olan bir inşanın sonucudur.

Çocuk gelişimi, hem benlikte hem de ötekiyle sınırlar inşa etmekle ilgilidir ve bu sınırlar bedende ve beden *olarak* inşa edilir – bu sınırlar beden ve onun yaşadığı var olma hissinin ta kendisidir. Süren deneyimler ve inançlara dayanarak bu sınırları mütemadiyen yeniden inşa etme görevini üstlenmiş olan yetişkin, kendini bir kez daha çocuğun yerine koyar: Yeniden başlamayı, merkezdeki yerini yitirmiş bir egonun konumunu kabullenmeyi, tıpkı bir çocuk gibi her şeyi bilmemeyi üstlenir. Tamamen bilinmeyen, bitmemiş olan dünya ve ötekiyle karşılaşmayı. Sınırlara oyunbazlıkla yaklaşmayı. Sınırları sınamayı.

Çocuk öznelliğinin kılavuz alındığı bir yetişkin öznelliği biçiminin içerimleri, sadece süperegounun oluşumuna, kişisel ya da toplumsal ilişkilere değil, politik ve –daha zor olsa da– ekonomik ilişkilere de uygulanabilir. Böylece beliren çoğul benlik diyalojik, dolayısıyla da potansiyel olarak demokratik olan iç ve dış ilişkilerin benliğidir. Dış ilişkilerin hangi biçime bürüneceği kültürel ve politik geleneklere göre belirlenecek ve sınırlanacak olsa da kültürel, politik ve ekonomik geleneklerin öznelliği ve öznelerarasılığı şekillendirdiği de öne sürülebilir. Bu yoldan ilerlersek, çoğul benliğin Batı’da demokratik, sosyalist ve serbest girişimci arzuların, deneylerin ve filizlenen kurumların en az birkaç yüzyıllık tarihinin hâlâ filizlenmekte olan bir sonucu olduğunu varsayabiliriz. En azından Rousseau’nun *Emile*’inden bu yana, Batı’da çocukluğun, yetişkinin kendini idrak etme biçimindeki yeri ve öneminin yeniden değerlendirilmesi, bu arzuların, deneylerin ve filizlenen kurumların önemli bir boyutudur. Burada eksik kalan, bu yeniden değerlendirmeyi yansıtan bir eğitim geleneğidir. Eğitim

kurumu, tüm o dik kafalı ve iç karartan muhafazakârlığıyla, hem biçim hem de ruh olarak yetişkin-çocuk diyaloguna direnmeyi sürdürür, hem çocuk-yetişkin karşıtlığının tutsağı olmaktan kurtulamamıştır hem de klasik yetişkin öznenin yeniden üretimine hizmet etmektedir.

Okullar kendilerini oyun dürtüsünün insanın değişim dürtüsünü en iyi ifade eden etkinlik biçimi olarak anlaşıldığı geçici uzam-yerler için bir atölye ya da laboratuvarlar olarak görmeye başladığında, süreç-halindeki-öznenin kültürel filizlenişinin bir sonraki aşamasına yaklaşmakta olduğumuzu belki de bilebileceğiz. Oyun, der Schiller, “yasa ile zaruret arasındaki mutluluk verici bir orta noktada ... ne öznel ne nesnel olarak olumsal olan, buna karşın ne içe ne dışa dönük gereklilikler dayatan her şeydir.” “Duyumlar ve duyguların dinamik etkilerini azalttığı oranda, bunları rasyonel fikirlerle uyumlu hale getirecektir; aklın yasalarını ahlaki zorlamadan arındırdığı oranda da, bu yasaları duyuların çıkarlarıyla uzlaştıracaktır.”³⁵

Akla yatkındır bu, aslına bakılırsa “çocuğun yüzyılı” olduğu müjdelenen yüzyılın şafağında Freud çocukluk ile yetişkinlik arasında bir diyalog başlattığından beri, süreç-halindeki-öznenin geniş ölçekteki kültürel filizlenmesine kendisini adayacak olan kurumlarımızın başında eğitimin gelmesi gayet akla yatkındır. Bunun nedeni yalnızca çocukluk deneyiminin süreç-halindeki-öznenin paradigmatik modellerinden birini oluşturması değil, aynı zamanda bedende bir öznellik biçiminin öğrenilmesinin çocuklukta gerçekleşmesidir. Kendini süreç-halindeki-özneye vakfetmiş olan bir okul, kültür evreni haricinde, son teknoloji bir bilim laboratuvarı kadar ileridir. Bu okulda, bir kültür oyun ile çalışma, özerklik ile karşılıklı bağımlılık, haz ilkesi ile gerçeklik ilkesi arasında bir denge aramayı öğrenir. Bu okulda kültür ürünleri, geçici oyun alanına taşınarak yeniden incelenir, yeniden inşa edilir ve yeniden tasavvur edilir.

Bunu başarmak için okulların bütünüyle yeniden tasavvur edilmesi gerekir. Okulları yeniden tasavvur edebilmek içinse çocukluğun yeniden tasavvur edilmesi gerekir. Aslında bu süreç Batı’da son iki yüzyıldır yaşanıyor da. Rousseau’yla başladı, Romantizmle büyüdü, Freud’da dile geldi, Dewey ve Freire’yle de uygulanabilir hale geldi. Romantik Froebel ile başlayıp en modern biçimine Reggio Emilia’nın okul öncesi felsefesi ve pratiğinde ulaşan, çocukluğun ilk dönemindeki eğitim müfredatı ve pedagojisi konusundaki gelenek, Summerhill’in esin verdiği, gelecekte haber veren deneyler bir yana

35 Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*. çev. R. Snell (New York: Frederick Ungar, 1954), s. 78, 75.

bırakılırsa, yetişkin-çocuk diyalogunun ve geçici bir uzamın inşasının yegâne ifadesidir.

Bu geleneğin anaakım eğitimin içerlerine doğru ilerleyişi, kendini, en geniş anlamıyla, yani sadece hukuksal, politik ve ekonomik biçimler değil, toplumsal, kültürel ve ilişkisel biçimler –topluluğun biçiminden, aile biçimine, bireyin cinsel organizasyonu ve cinsel “ahlakın” biçimine kadar– ve bu biçimleri sürdürecektir olan bir öznenin üretimiyle birlikte düşünülmesi gereken “devletin” yeniden üretici bir kolundan başka bir şey olarak tasavvur edemeyen bir sistemin kendi gözünü kör eden buyruklarıyla köreltilmiş, çarpıtılmış ve etkisizleştirilmiştir. Freud’un eğitime katkısı yapılabilecek en derin katkıydı, üstelik en başta da yapısökümcü bir katkıydı: Freud, Platoncu öznedeki (devletin *par excellence* öznesi) fay hattını keşfetmişti. Jung, Freud’un çatışkılı, Viktoryen çağın son döneminin izlerini taşıyan formülünün yarattığı çıkışsızlığı cesurca kırdı ve özneliliği kesintisiz bir yeniden inşa süreci olarak anlamaya götürecektir olan içsel bir diyalogun önünü açtı.

İşte bu yeni öznelilik modeli, yeniden üretime dönük eğitimin “karanlık Şeytani mengeneleri”ne meydan okur ve yeni bir biçim –süreç-halindeki-özneyi tanıyan ve böylece, yeniden üretime değil dönüşüme adanmış bir kurum olarak kültürün ve toplumun içine yeniden işleyen bir biçimi– talep eder. Sonuç olarak, postmodern özne ilk formülasyonunu yetişkinin çocuğu –ama oyunu, geçişliliği, kendini yeniden icat etmeyi, sınır çalışmasını, kendiliğindenliği, yörgurulanabilirliği, kırılabilirliği, coşkuyu ve derin araştırmayı, kısacası Romantiklerin genel bir “deha” anlayışını temsil eden çocuğu– keşfinde bulur. Dolayısıyla, “okul” dediğimiz, belirli bir amaca hizmet eden bu yetişkin-çocuk topluluğu, potansiyel olarak, çocuk-yetişkin diyalogunun çocukluk kadar yetişkinliğin de yeniden tasavvur edilmesini sağlayabileceği bir uzamdır. Okul kurumu böyle bir dönüşümden geçmediği sürece, kültürel açıdan önemsizleşmeye devam etmesi ve yerini gitgide, yeniden üretim işini ondan çok daha verimli bir şekilde yapabilen ticari eğitim merkezleri gibi aktörlere bırakması çok muhtemeldir. Diğer taraftan, bizim tercih etmiş olmadığımız bir süreç olan yetişkinliğin yeniden tasavvur edilmesiyle sıkı sıkıya bağlantılı olduğundan, okulun yeniden tasavvur edilmesi kaçınılmaz görünüyor. Çağımız bunu gerektiriyor.

İngilizceden çeviren: Eyüp Eser

Cahil Hocalara Aldanma: Özgürleştirici Eğitimde Öğretmenin Rolü*

GERT BIESTA

Giriş: Öğretmenin izinde

Bu makalede, özgürleşmeyi teşvik etmeye dönük bir eğitimde öğretmenin rolünü nasıl anlayabileceğimiz sorusuna yanıt arıyorum. Bu soruyu ele alırken Almanya ve Kuzey Amerika’da geliştirilen eleştirel pedagoji yaklaşımlarından, Paulo Freire ve Jacques Rancière’in eserlerinden yararlanıyorum. Hangisine bakarsak bakalım, yalnızca kuvvetli bir özgürleştirici eğitim savunusuyla değil, öğretmenin rolüne ilişkin belirli bir bakış açısıyla da karşılaşırız. Buradaki amaçlarımdan biri, özgürleştirici eğitimde öğretmenin rolünün nasıl farklı şekillerde anlaşılabileceğini göstermek, bu rolün farklı özgürleşme anlayışları ve özgürleştirici eğitim dinamikleriyle nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklığa kavuşturmak. Beni bu makaleyi yazmaya iten diğer bir sebep ise, son dönemlerde yapılan eğitim bilimi çalışmalarında rastladığım, Rancière’in eserlerinin oldukça sorunlu bulduğum bir yorumu. Bu sorunlu yoruma göre, Rancière’in *Cahil Hoca*¹ kitabının ana mesajı şudur: Herkes bir öğretmen olmadan da *öğrenebilir* ve bu sözümona “öğrenme özgürlüğü” bir özgürleşme “momenti”, hatta belki özgürleşme momentinin ta kendisi olabilir.²

* Bu makalenin ilk hali, Birleşik Krallık, Liverpool Hope Üniversitesi’nde 2014 yılında düzenlenen Eleştirel Pedagojiler ve Eğitim Felsefeleri Konferansı’nın açılış sunuşuydu. Beni konferansta sunum yapmaya davet eden ve bu sunumu bir makaleye dönüştürmem konusunda bana destek olan Alex Guilherme’e çok teşekkür ederim. Ayrıca makaleye düştükleri faydalı şerhler için adlarını bilmediğim üç editöre müteşekkirim.

1 Rancière, *Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, çev. Savaş Kılıç, Metis Yayınları, 2014].

2 Bu konuyla ilgili bir tartışma için bkz. Biesta ve Bingham, “Response to Caroline Pelletier’s review of Jacques Rancière: Education, truth, emancipation”; Pelletier, C., “Review of Charles

Bu makalede Rancière'in çalışmasının böyle yorumlanmasına itiraz ederek, Cahil Hoca'nın ana mesajının, daha ziyade, özgürleştirici eğitimin, bilen öğretmenlerden (henüz) bilmeyen öğrenciye bir bilgi aktarımı meselesi olmamakla birlikte, öğretmenlerin ve onların verdikleri öğretmenin hâlâ vazgeçilmez olduğu bir süreç olduğunu ileri sürüyorum. Bununla birlikte, Rancière'in kendisinin de sonraki metinlerinde -burada bilhassa "Özgürleşen Seyirci"³ metni üzerinde duruyorum- bu mesajı "unutmuşçasına", özgürleştirici öğretme savunusunu sanki özgürleştirici öğrenme savunusuna çevirmesi, başka bir deyişle, öğrencilerin ve diğer "seyirciler" in kendi anlamlarını ve kavrayışlarını inşa etmesine odaklanması^{4,5} bu tartışmayı karmaşık bir hale getiriyor. Böyle bir inşacı yorumun, Rancière'in eğitimde özgürleşme tartışmasına yaptığı benzersiz katkıyla nasıl bir aykırılık oluşturduğunu gösterebilirim, öğretmenin özgürleştirici eğitimin neden ve nasıl ayrılmaz bir parçası olduğunu ve dolayısıyla, cahil hocaların sırf sunabilecekleri bir bilgileri yok diye öğretebilecekleri bir şeyleri de olmadığı, bu yüzden tasfiye edilebilecekleri fikrine neden aldanmamız gerektiğini de daha açık bir şekilde ortaya koyabilirim.

Bir özgürleşme meselesi olarak eğitim⁶

Eğitimin, sadece bireylerin kültür ve tarihle münasebetleri sayesinde yetkinleşmesiyle değil –bilhassa, Yunanlılara ait *paideia* düşüncesinde ve *Bildung* düşüncesinin kimi yorumlarında hâkim olan düşünce çizgisi budur–⁷ en nihayetinde bireylerin bağımsız özneler olarak var olmalarıyla, dolayısıyla özgürleşmeleriyle ilgili bir mesele olduğu görüşü, en azından Rousseau'dan

Bingham and Gert Biesta, Jacques Rancière: Education, truth, emancipation"; ayrıca bkz. Engels-Schwarzpaul, "The ignorant supervisor: About common worlds, epistemological modest and distributed knowledge"; Stamp, "Of slumdogs and schoolmasters: Jacotot, Rancière and Mitra on self-organized learning".

3 Rancière, *Özgürleşen Seyirci*, çev. E. Burak Şaman, Metis Yayınları, 2010, 1. Bölüm.

4 Rancière'in Althusser'in çalışmalarına yaklaşımında görülen benzer bir "sorun" için bkz. Lewis, *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, 2012, s. 31.

5 Rancière'in öğrenme kavramının da sorunlu yanları vardır (bkz. Citton, 2010; Hallward, 1995). Bu makalenin sınırlarını aşacağından dolayı, Rancière'in çalışmalarının bu yönü üzerinde duramıyoruz.

6 Bu ve bir sonraki bölümde, Biesta, "A new 'logic' of emancipation: The methodology of Jacques Rancière"da çok daha ayrıntılı biçimde ele aldığım temel bir düşünce çizgisinin sadece bir özetini sunuyorum.

7 Bu konuda eleştirel bir tartışma için bkz. Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* 1972; Klafki, "Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für eine zeitgemässes Konzept von allgemeiner Bildung", 1986.

bu yana, modern eğitim deneyiminin bir parçası olagelmıştır.⁸ *Paideia*, özgür insanların yurttaş olarak özgürlüklerini ileri taşımaya dönük bir eğitimdi ve bu bakımdan kol emekçileri ve zanaatkârlara, yani *banausoî*'ye dönük eğitimle bir zıtlık oluşturuyordu,⁹ modern deneyimde ise eğitim özgürlük getirmesi gereken bir süreç olarak görülür oldu. Bu yüzden de eğitim bir *kurtuluş* süreci olarak anlaşıldı.

Bazı yazarlar eğitimin böyle bir kurtuluşa hangi yollardan katkı *sunabileceğiyle* ilgilenirken, bazıları el yükselterek, eğitimin böyle bir kurtuluş için *zorunlu* olduğunu öne sürüyordu. Kant'ın aydınlanmayı "insanın kendi kendisini vesayete maruz bırakmaktan kurtulması" olarak tanımladığı ve vesayeti, daha doğrusu olgunlaşmamışlığı insanın "bir başka insanın nezareti olmaksızın kendi idrak kabiliyetini kullanamaması" olarak gördüğü, "Aydınlanma Nedir?" Sorusuna Bir Yanıt" başlıklı makalesinin¹⁰ sıklıkla alıntılanan açılış cümlesi, hele de Kant'ın eğitim hakkındaki metninde ortaya koyduğu, insanların *ancak* eğitim yoluyla insan haline gelebileceği ve insanların aldıkları eğitim onları neye dönüştürüyorsa o oldukları görüşüyle birlikte düşünülürse^{11,12} az evvel işaret ettiğimiz daha iddialı olan ikinci görüşün çarpıcı bir örneğini oluşturur.

Bu farklılığın bir devamı olarak, özgürleştirici eğilim, biri çocuk merkezli veya psikolojik diyebileceğimiz, diğeri de toplum merkezli veya sosyolojik diyebileceğimiz iki farklı doğrultuda ilerledi. Bunlardan birincisi, Rousseau'nun, çocuğun dışarıdaki toplumsal düzene uyum sağlamasının onu yozlaştırdığı görüşünün izinden giderek, çocuk *için* yapılacak bir tercihin ancak topluma *karşı* yapılmış bir tercih olabileceği sonucuna vardı. Bu düşünce çizgisi, eğitimin 19. yüzyılın sonu, 20. yüzyılın başında Almanya'da bağımsız bir akademik disiplin olarak inşasında önemli bir rol oynamakla kalmadı,¹³ aynı dönemde "ilerici eğitim", "Reformpädagogik" veya "éducation nouvelle" adıyla anılan çocuk merkezli eğitim biçimleri için de temel oluşturdu. Bu gelişmeler, çocuğu toplumsal, tarihsel veya siyasi açıdan anlaşılması gereken bir şey olarak değil de doğal, "verili" bir kategori olarak kabul eden teorilerle daha da pekiştirildi.

8 Løvlie, "Rousseau's insight", 2002.

9 Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, 1945.

10 Kant, "Aydınlanma Nedir?" [1784], 2005, s. 225-230.

11 Bkz. Kant, "Über Pädagogik", s. 701.

12 Almancası: "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht" (Kant, *age*, s. 701).

13 Bkz. Biesta, "Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field", 2011.

Almanya bağlamında, bu özgürleştirici eğitim anlayışının sınırlılıklarının neler olabileceği, yalnızca “çocuğa” odaklanan teoriler ve pratiklerin, Nazizm ve faşizm de dahil, bir dizi farklı ideolojik sisteme nasıl da kolayca yedirilebildiğinin meydana çıkmasıyla birlikte, acı deneyimlerle öğrenilmiş oldu.¹⁴ Tam da bu yüzden, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Almanya’da Herwig Blankertz ve Klaus Mollenhauer gibi eğitimciler ve eğitim uzmanları, “kritische Pädagogik” olarak anılan¹⁵ yeni bir pedagoji geliştirmek üzere yüzlerini, Habermas’ın ilk dönem çalışmaları da dahil olmak üzere, Marksist ve neo-Marksist düşünceye döndü. Bundan yaklaşık yirmi yıl sonra, George Counts gibi “toplumsal yeniden inşa yanlısı” eğitim uzmanlarının çalışmalarının öncülüğüyle,¹⁶ Kuzey Amerika’da Michael Apple, Henry Giroux ve Peter McLaren gibi yazarların çalışmalarıyla birlikte, “eleştirel pedagoji” adı altında benzer bir araştırma çizgisi ortaya çıktı. Hem eğitim için eleştirel bir teori hem de eleştirel bir eğitim teorisi sunan bu eleştirel pedagoji biçimlerinin özgürleşmeci ilgi alanlarının başında, “gizemden arındırma” ve “dogmatizmden kurtulma” (hem McLaren hem de Mollenhauer bu ifadeleri kullanır)¹⁷ arzusuyla baskıcı yapıların, pratiklerin ve teorilerin analizi gelir.

Modern özgürleşme mantığı ve çelişkileri

Bu düşünce çizgisinden doğan özgürleşme anlayışında, özgürleşme iktidarın baskıcı işleyişinden kurtuluş olarak kavranır. Bu nedenle özgürleşmeye giden yolda önemli bir adım, iktidarın işleyişini açığa çıkarmaktır –gizeminden arındırma– çünkü ancak iktidarın nasıl işlediğini ve bizim üzerimizde nasıl işlediğini bilirsek kendimizi ve başkalarını ondan kurtarmaya başlayabileceğimiz varsayılır. Marksist geleneğin bu anlayışa eklediği şey ise –daha sonra eleştirel ve özgürleştirici pedagojiler üzerinde önemli bir etkisi olacak olan– *ideoloji* mefhumudur. Bu kavramın anlamının tam olarak ne olduğu devam eden bir tartışma olsa da¹⁸ ideoloji kavramının sunduğu önemli katkılardan biri –Marx’ın “insanların varlığını belirleyen şey bilinçleri değildir, tam tersine onların bi-

14 Örneğin bkz. Klafki ve Brockmann, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus* 2003.

15 Örneğin bkz. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation (Education and Emancipation)* 1976 [1968].

16 Bkz. Stanley, *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era* 1992

17 Bkz. McLaren, *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, s. 218; Mollenhauer, *age*, s. 67.

18 Bkz. Eagleton, *İdeoloji*, çev. Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, 1996.

lincini belirleyen, toplumsal varlıklardır”¹⁹ görüşü uyarınca– yalnızca her düşüncenin daima toplumsal olarak belirlenmiş olduğunu değil, daha önemlisi, ideolojinin “bu belirlemeyi *yadsıyan*”²⁰ düşünce olduğunu anlaşılır kılmasıdır.

Bu ikinci sav, Friedrich Engels’in yanlış bilinç mefhumuyla, “[faili] devindiren gerçek dürtülerin [fail] için bilinmez kaldığı” düşüncesiyle bağlantılıdır.²¹ İdeolojinin açmazı, iktidarın bilincimiz üzerinde nasıl işlediğini tam da iktidar bilincimiz üzerinde böyle işlediği için göremiyor olmamızda yatar. Bu, iktidarın işleyişinden kurtulmak için iktidarın bilincimiz üzerinde nasıl işlediğini açığa çıkarmamız gerektiği anlamına gelmez yalnızca. Özgürlüğe ulaşmamız için, bilinci iktidarın işleyişine tabi olmayan *başka birinin* çıkıp bizim nesnel koşulumuzun bir açıklamasını sunması gerektiği anlamına da gelir.²² Bu düşünce çizgisine göre özgürleşme, en nihayetinde, bizim nesnel durumumuzun hakikatine, ancak ideolojinin etkisinin *dışında* konumlanan biri tarafından yaratılabilecek olan bir hakikate bağlıdır ve Marksist geleneğe göre ya bilim ya da felsefe böyle bir konumda olabilir.

Bu düşünce çizgisi, özgürleşmeyi baskıcı iktidar yapılarından ve süreçlerinden bir kurtuluş olarak gören belirli bir özgürleşme “mantığı” sunmakla kalmaz; daha önce bahsettiğimiz, “gizemden arındırma” ve “dogmatizmden kurtulma” edimleri yoluyla böyle bir kurtuluşu gerçekleştirmeye dönük belirli bir özgürleştirici eğitim “mantığı” da sunar. Özgürleşmenin, üstesinden gelinmesi gereken iktidara boyun eğmiş olmayan özgürleştiricilerin “dışarı”dan müdahalesini gerektirdiği fikri, modern özgürleşme “mantığı”nda kilit öneme sahiptir. Bu müdahale gizemden arındırma, yani özgürleştirilecek olanlara içinde bulundukları nesnel durumu gösterme biçimine bürünür. Bu durum, özgürleşmeyi yalnızca bir kimseye yapılan bir şeye çevirmekle kalmaz, aynı zamanda, özgürleşmenin özgürleştiren ile özgürleştirilen arasında bir eşitsizliğin, ancak özgürleşme gerçekleştiğinde ya da meydana getirildiğinde, yani gelecekte ortadan kalkabilecek olan bir eşitsizliğin varsayılmasına dayandığını açığa vurur.

Bu modern özgürleşme “mantığı”nda belirli bir pedagojinin izlerini görmek o kadar zor olmasa gerek. Bu pedagoji, bilenin öğretmen olduğu, daha doğrusu öğrencinin nesnel durumu hakkında bir şeyler bilen öğretmenin olduğu, dolayısıyla da öğretmenin görevinin bu durumu öğrenciye açıklamak olduğu, bu yolla

19 Marx, aktaran Eagleton, *age*, s. 122

20 *Age*, s. 133.

21 Engels, aktaran Eagleton, *age*, s. 132.

22 Bu konuyla ilgili olarak ayrıca bkz. Honig, *Democracy and the Foreigner*, 2003.

öğrencinin de sonunda öğretmene benzemesini, yani öğrencinin kendi nesnel durumuna dair bilgisizlikten kurtulup, öğretmenin baştan beri sahip olduğu bilgi ve anlayışa benzer bir bilgi ve anlayışa ulaşmasını amaç edinen bir pedagojidir. Varılacak olan bu son durum bir eşitlik durumu olarak tarif edilebilir.

Başka bir yerde daha ayrıntılı biçimde ele aldığım üzere,²³ modern özgürleşme “mantığı” hiç de sorunsuz ve çelişki içermeyen bir mantık değildir. Özgürleşme, özgürleştirilmesi gerekenin kurtuluşunu amaç edindiği halde, gerçekte, özgürleşme ediminin tam da kalbine bağımlılığı yerleştirmesi bu sorunlardan biridir. Neticede özgürleştirilecek olan, özgürlüğünü kazanmak için özgürleştirenin “etkili müdahalesi”ne bağımlıdır. Bu makalenin iddiası bakımından daha da önemlisi, böyle bir müdahale, özgürleştirenin özgürleştirilecek olanların nesnel durumu hakkında sahip olduğunu iddia ettiği bilgiye dayanmaktadır; öyle ki bu bilgi, özgürleşme “gelmeden” önce özgürleştirilecek olanlardan saklı kalan bir bilgidir. Demek ki modern özgürleşme “mantığı” özgürleştirilecek olanların deneyimlerine duyulan bir güvensizlikten yola çıkar, bu da kendi anladıklarımıza veya hissettiklerimize güvenemeyeceğimizi, neler olup bittiğini bize anlatacak birilerine ihtiyaç duyduğumuzu söylemeye varır.

Klasik Marksizm’de bu konumu Marksist filozofun doldurabileceği varsayılıyordu; günümüzde ise, kafamızın –ya da bugün daha sık kullanılan tabirle, beynimizin– içinde ve toplumsal yaşamımızda gerçekten neler olup bittiğini bize anlatabileceği ileri sürülen psikoloji ve sosyolojinin bu konuma oturtulduğunu görüyoruz. Rancière, “şeylerin üzerindeki anlaşılmazlık örtüsünü kaldıran”, “karanlık derinliği aydınlık yüzeye çıkaran ve tersten, yüzeyin yanlış görünüşünü aklın gizli derinliklerine geri götüren” birine ihtiyaç duyduğumuzu ima eden bu özgürleşme mantığına dikkat çekerek burada neler döndüğünü çok iyi yakalamıştır.²⁴

Modern özgürleşme “mantığı”nı bir kalemde reddetmemeliyiz elbette; hiç olmazsa, ele almayı amaçladığı belirli meseleleri, bunu yapmaya çalışırken yararlandığı “çerçeveyi” anlamaya çalışmalıyız. Bununla birlikte, özgürleştirme arzusu ile bunun kafanızın içinde gerçekte neler döndüğünü birinin size söylemesini gerektirmesi arasındaki aşikâr gerilim, modern özgürleşme “mantığı”yla yaşanan bir karşılaşmanın neden doğrudan doğruya “güçlendirici” bir şey olarak hissedilmeyebileceğini anlamamıza yardımcı olabilir.²⁵

23 Biesta, “A new ‘logic’ of emancipation: The methodology of Jacques Rancière”, 2010.

24 Rancière, “On ignorant schoolmasters”, 2010, s. 4.

25 Ellsworth, “Why doesn’t this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy”, 1989.

Paulo Freire, özgürleşme ve ezilenlerin pedagojisi

Modern özgürleşme “mantığı”nın çelişkileri, Paulo Freire’nin “bankacı eğitim” olarak nitelendirdiği, öğrencileri öğretmenlerce “doldurulacak” “kaplara” dönüştüren ve öğretmeyi “öğrencilerin yatırım nesneleri, öğretmenlerin de yatırımcı oldukları bir yatırım edimi”²⁶ haline getiren bir eğitim tarzında yankı bulur. Bankacı eğitimin, görüldüğü kadarıyla, modern özgürleşme ve özgürleştirici eğitim “mantığı”nda temel öneme sahip olması, Freire’nin kendi kavramsallaştırmasının bundan ne kadar farklı olduğu gibi ilginç olabilecek bir soruyu da beraberinde getiriyor – Freire’nin modern eleştirel pedagoji “kanonu” içindeki yerini düşünürsek bu soru daha da önemli hale geliyor.²⁷ Bence buradaki mühim fark, Freire’nin ezmeyi, yani özgürleştirilmeye ihtiyaç duyduğumuz şeyi nasıl anladığıyla ilintilidir.

Freire’ye göre ezme, bir kişi ya da grubun başka bir kişi ya da grup üzerinde (haksız) bir güç kullanımı değildir, daha ziyade bir *yabancılaşma* durumuyla ilgilidir. Yabancılaşma, elbette bir kişi ya da grubun başka bir kişi ya da grup üzerinde haksız bir güç kullanımının sonucu olabilirse de, Freire’nin üstesinden gelmek istediği ezme biçimi, kendi başına haksız güç kullanımı değildir. Freire ezilmeyi, daha ziyade, insanların *insan olmalarını engelleyen* yahut onun genellikle demeyi tercih ettiği gibi, “tam insan” olmalarını engelleyen bir durum olarak tanımlar.²⁸

Bu tanım, Freire’nin kurtuluşu neden bir *insanlaşma*, yani tam insana dönüşme süreci olarak tanımladığını açıklamıyor yalnızca. Onun neden sadece ezilenlerin ezenlerin iktidarından kurtarılmasının değil, *her ikisinin de*, birbirine bağlı olan ezen ve ezilen kimlikleri içinde sürdürdükleri sahici olmayan ve yabancılaşmış varoluş biçiminden kurtarılmasının ve böylelikle “sorumlu Özneler olarak tarihsel sürece dahil olmaları”nın peşinde olduğunu da açıklıyor.²⁹ Üstelik Freire’nin pedagojisinin neden ezilenlerin etkili bir müdahale yoluyla özgürleştirildiği, ezilenler *için* bir pedagoji değil de ezilenlerin bir pedagojisi olduğunu da buradan anlayabiliriz. Freire’nin defalarca vurguladığı gibi, “ezilenlerin büyük insani ve tarihsel görevi şudur: Kendilerini ve aynı zamanda da ezenlerini özgürleştirmek”.³⁰

26 Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 47.

27 Örneğin bkz. Lankshear ve McLaren, *The Politics of Liberation: Paths from Freire*, 1994.

28 Freire, *age*, s. 33.

29 *Age*, s. 16.

30 *Age*, s. 22. Lewis (*The Aesthetics of Education*, 2012), Freire üstüne detaylı okumasında, Freire’nin çalışmalarının bu özgün yönünü önemsememiş görünür ve onu ezmenin ezen(ler)in ezilenler üzerinde haksız bir güç kullanımı olarak tanımlandığı, dolayısıyla temel özgürleşme “edimi”nin de gizemden arındırma olduğu neo-Marksist anlayışa yaklaştırmış (örneğin bkz. Lewis, *age*, s. 104).

Freire'ye göre sahici varoluş, başka birinin eylemlerinin nesnesi olarak değil kendi eylemlerinin öznesi olarak var olmaktır. Sahici varoluş bu yüzden bir özgürlük meselesidir. Fakat Freire açısından özgürlük insanın istediği şeyi yapmasından ibaret değildir, özerklik ve sorumluluk da içermelidir.³¹ Üstelik nesne değil de özne olarak var olmak insanın yalnızca kendisi için ve kendi kendine var olması anlamına gelmez. Freire “dünyanın ve insanların birbirinden ayrı var olmadığını, sürekli etkileşim içinde olduğunu” vurgular.³² Freire'ye göre, insan özneler ile dünya arasındaki etkileşim, hem eylemi hem de düşünümü gerektirir. “Kadınların ve erkeklerin üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için eylemesi ve düşünmesi”ni Freire *praksis* olarak adlandırır.³³ Dolayısıyla praksis sahici varoluşu özne olarak nitelendirir, Freire bu yüzden praksi “ezilenlerin yeni *raison d'être*'i (varlık nedeni)”,³⁴ yani yabancılaşmış var olma biçimlerini aşmalarından *sonraki* varlık nedeni olarak görür.

Freire'nin yabancılaşmayı temel alarak oluşturduğu ezme anlayışı, aynı zamanda, onun bankacı eğitime yönelttiği eleştiriyi, bir öğrenme yetersizliği teorisinden beslenen eğitim aktarma anlayışına dair genel serzenişlerden farklı kılar. Freire bankacı eğitimin “kelimelerin somutluklarından sıyrıldığı, içi boş, yabancı ve yabancılaşmış laf kalabalığı haline geldiği” yüzeysel öğrenme biçimlerine, gerçek bir anlamaya değil de ezbere yol açtığını öne sürse de,³⁵ onun asıl eleştirisi, bankacı eğitimin, öğrencilerin edilgin alıcılar değil de etkin inşacılar olmasına izin versek bütün sorunların çözüleceğini varsayan yanlış bir öğrenme teorisini temel alması filan değildir. Freire, daha ziyade, dikkatlerimizi daha derindeki bir noktaya çekerek, bankacı eğitimde öğrencilerin kendi başına insan özneler olarak değil, ancak öğretmenin edimlerinin nesnesi olarak belireceğini ileri sürer. Bankacı eğitimde “öğretmen öğrenme sürecinin Öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnelerdir”.³⁶ Dolayısıyla, özgürleştirici eğitim işe “öğretmen-öğrenci çelişkisi”ni ele almaktan başlamalıdır, Freire'ye göre ise bunun tek yolu şudur: “Çelişkinin kutuplarını öyle uzlaştırmalıdır ki gerek öğretmenler gerekse öğrenciler aynı anda öğretmen ve öğrenci olsunlar.”³⁷

İleride tartışacağımız üzere, gizemden arındırma Freire'nin özgürleştirici eğitim anlayışının bütününde bir rol oynamasına rağmen, özgürleşmenin temel “mantığı”, ezen iktidarın değil yabancılaşmanın üstesinden gelinmesi açısından kavranır.

31 Freire, *age*, s. 25; ayrıca bkz. Lewis, *age*, s. 82-83.

32 Freire, *age*, s. 28.

33 *Age*, s. 53.

34 *Age*, s. 42.

35 *Age*, s. 46.

36 *Age*, s. 48.

37 *Age*, s. 47-48, vurgular Freire'ye ait.

Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde öğretmenin rolleri

Dolayısıyla görünen o ki Freire'nin modern özgürleşme “mantığı”nın sorunlarına verdiği bu “yanıt”, öğretmenin sonunu ilan ediyor. Neticede, bankacı eğitimin belirgin özelliği olan “öğretmen-öğrenci çelişkisi”nin üstesinden gelmek için, gerek öğretmen gerekse öğrencinin onları ezici ve insanlıktan çıkaran bir ilişkiye hapseden kimliğin tam da kendisinden vazgeçmeleri gerekiyor. Öğretmenler ve öğrenciler, bunun yerine, Freire'nin *diyalog* olarak adlandırdığı bir ilişki içinde olmalıdır.

Diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalker ve yeni bir terim ortaya çıkar: öğretmen-öğrenciler ve öğrenci-öğretmenler. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalogu içinde kendisi de öğrenen, öğrenciler ise öğrenirken öğreten kişidir. Böylece öğretmen ve öğrenciler içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelir.³⁸

Freire'nin böylece bankacı eğitimde (ezmeye dayalı) öğretmen-öğrenci ilişkisini onu bir birlikte öğrenme, birlikte keşfetme ve birlikte bilgi üretme sürecine dönüştürerek ortadan kaldırdığı söylenebilir, gerçi Freire'nin kendi diliyle söyleyecek olursak, bankacı eğitimin birlikte gerçekleştirilen bir *praksise*, yani hem (daha önceki) ezenler hem de (daha önceki) ezilenler için sahici bir insani varoluşa dönüştürüldüğünü söylememiz daha doğru olur. Bu artık bilginin sahibinin öğretmen olduğu, öğrencilerin ise öğretmenin anlattıklarını ezberlemekle yetindiği bir durum değildir. Aksine öğretmen de öğrenci de “insanlaşmaya yönelik” olarak, “ortaklaşa ve dayanışma” içinde yürütülen kolektif soruşturma edimlerine dahil olur.³⁹

Freire'nin ellerinde öğretmen bir soruşturma-arkadaşına, yani her zaman öğrencileriyle birlikte praksise, yani dönüştürücü eylem-düşünceye dahil olan birine dönüşür. Burada öğretmen, nesnelere bilgi yatan bir özne değil, diğer öznelere *birlikte* bir öznedir. Tek bir hamleyle öğrenciler hem “uysal birer dinleyici” olmaktan çıkar hem de “öğretmenle diyalog içinde eleştirel ortak araştırmacılara” dönüşürler.⁴⁰ Bu durumda, der Freire, “hiç kimse başkasına ders vermez, hiç kimse de kendi kendine öğrenmez”.⁴¹

38 Age, s. 54.

39 Age, s. 59.

40 Age, s. 55.

41 Age, s. 54.

Bu düzeye gelindiğinde “bankacı-öğretmen” yok olurken, bir soruşturma arkadaşı olarak öğretmen ortaya çıksa da, Freire’nin çalışmalarındaki tek öğretmen figürünün bu olmadığını görmemiz de önemlidir. Freire’nin yazılarında en az iki “öğretmen” daha vardır. Bu da, farklı öğretmen kimliklerinin nasıl ulaştırılabileceği gibi ilginç bir soruyu da beraberinde getiriyor. Burada önemli olan, diğer öznelerle praksise katılan bir özne olarak, soruşturma arkadaşı olan bir öğretmen imgesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin *çözümüne kavuşturulduğu* durumu betimler. Başka bir deyişle, bu imge yabancılaşma *sonrası* durumun bir betimlemesidir. Bununla birlikte, özgürleştirici eğitim açısından önemli olan, bu durumun neye benzediğinden de ziyade, ona nasıl ulaşabileceğimiz ve öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkisinin *çözümüne kavuşturulduğu* bir duruma ulaşmak için yapabileceği şeylerin olup olmadığıdır.

Freire’nin bu soruya ilişkin olarak sürekli tekrarladığı ilk nokta, ezmenin bankacı eğitimle aşılamayacağıdır. “Ezilenlerin pedagojisi, ezenler tarafından geliştirilemez veya uygulanamaz”,⁴² çünkü “sahte bir yüce gönüllülük” veya “paternalizm” biçimlerine bürünebilecek böyle bir “tavır, ezme durumunu bizzat sürdürür ve kendinde cisimleştirir”.⁴³ Freire’nin modern özgürleşme “mantığı”nı ayırt eden çelişkilerin ve bunların eğitim ortamlarında nasıl yürürlüğe sokulduğunun gayet farkında olduğunu; hem ezenlerin hem de ezilenlerin özgürleştirilmesini içeren “büyük insani ve tarihsel görevin” neden *ezilenlerin* sorumluluğunda olduğu ve olması gerektiğini söylediğini buradan da anlayabiliriz.⁴⁴

Fakat Freire bunun ardından hemen şunu da ekler: “Özgürleştirici bir eğitimin hayata geçirilmesi siyasi iktidar gerektiriyorsa ve bu da ezilenlerde yoksa”, ezilenlerin özgürleştirici bir pedagojiyi “devrimden önce” nasıl hayata geçirebileceği gibi bir sorun ortaya çıkacaktır.⁴⁵ Freire’nin bu açmaza yanıtı iki yönlüdür. Birincisi, Freire “özgürlükçü pedagoji” içindeki iki aşama arasında bir ayırım yapar: İlk aşamada “ezilenler içinde ezildikleri dünyayı deşifre ederler ve kendilerini praksis aracılığıyla bu dünyanın dönüştürülmesine adanlar,” ikinci aşamada “içinde ezildikleri gerçeklik zaten dönüştürülmüştür, [böylece] bu pedagoji ezilenlere ait olmaktan çıkar ve sürekli özgürleşme sürecinde tüm insanların pedagojisi haline gelir”.⁴⁶

42 Age, s. 31.

43 Age, s. 31.

44 Age, s. 22.

45 Age, s. 31.

46 Age, s. 31-32.

Ama –Freire’nin yanıtının ikinci yönü de budur– “ilk aşamadaki pedagoji” başka bir problemle, “ezilenlerin bilinci problemiyle”⁴⁷ yani tam da üstesinden gelinmesi gereken ezme ilişkisinin şekillendirmiş olduğu bir bilinç problemiyle uğraşmak zorundadır. Freire’ye göre “bu ille de ezilenlerin horlandıklarının farkında olmadıkları anlamına gelmez... fakat kendilerini ezilenler olarak algılamaları, ezildikleri gerçekliğe gömülmüşlükleriyle örselenmiştir”.⁴⁸ “Gerçekliğe gömülmüş haldeki ezilenler,” der Freire, “görüntüsünü içselleştirdikleri ezenlerin çıkarlarına hizmet eden ‘düzen’i açık seçik göremezler”.⁴⁹

Peki bu durumu değiştirmek nasıl mümkün olabilir? Freire’nin teorisinin belki de en kırılgan yönü budur, çünkü Freire, bir yandan, ezilenlere kendi tarihlerinin birer öznesi haline gelmeleri gerektiğinin söylenmesi fikrine direnmek ister, ama diğer yandan da “ezilenlerin bilinci” kendilerini kendi tarihlerinin birer öznesi olarak görmelerini engellediği için, ezilenlerin “tam insan olma yönündeki ontolojik ve tarihsel uğraşlarında” bir şekilde “teşvik edilmeye” ihtiyaçları vardır;⁵⁰ “düşünme –gerçek düşünme– eyleme yöneltir” kabulüne dayanarak, ezilenleri “kendi somut durumları üzerine düşünmeye” “teşvik etmek” gerekir, böylece bütün bunlar bir “masa başı devrimciliğe” de dönüşmeyecektir.⁵¹

Freire bununla ilgili iki hususa daha değinir. Birincisi, “eylemin sonuçları eleştirel düşünmenin konusu haline gelirse”, yani “eleştirel bilince” yol açarsa “gerçek bir praksis kurar”.⁵² İkincisi, Freire ezilenleri teşvik edecekleri belirli bir isim de verir –onları “devrimci önderler” olarak adlandırır–⁵³ ama bu önderlerin, ezilenleri ezilmişliklerinden çekip çıkaran önderler değil, aksine ezilenlerle birlikte, dönüştürücü eylem-düşünme sürecine, yani praksiye katılan önderler olduğunu vurgulamadan da geçmez. Freire, tam da bu yüzden, ezilenlerin kendilerini gerçekliği “sürekli yeniden yaratanlar” olarak, dolayısıyla da kendi tarihlerinin birer öznesi olarak keşfedebilecekleri bir sürecin ancak şu koşulda yaşanabileceğini söyler:

47 *Age*, s. 32.

48 *Age*, s. 23-24.

49 *Age*, s. 38.

50 *Age*, s. 42.

51 *Age*, s. 42. Freire burada yanlış bilinç düşüncesine, dolayısıyla da neo-Marksist eleştirel teorisine benzer bir ezme anlayışına yakınlığa da, bu noktada önerdiği “çözüm” açıklamaya değil, daha ziyade ortak eyleme (Freire’nin deyişiyle, ortak amaca sahip olma) geri dönmektir.

52 *Age*, s. 42.

53 Örneğin bkz. Freire, *age*, s. 43.

Devrimci önderlik ... öğretmen ve öğrencilerin (önderler ve halk) gerçekliğe dair ortak amaca sahip olduğu, her ikisinin de sadece gerçekliği deşifre etme ve böylelikle gerçekliğin eleştirel bilgisini edinme görevinde değil, bu bilgiyi yeniden yaratma görevinde de özne olduğu *ortak-amaçlı* bir eğitim uygula[malıdır].⁵⁴

“Devrimci önder” fikrinde, Freire’nin düşüncesinde etkin olan farklı bir öğretmen figürünü, yani ezilenleri kendi yanlısamalarından kurtaran etkili bir edim anlamında değil de, dünyada insanca var olmanın şartı olan dönüştürücü eylem-düşünmeyi, bir bakıma kendi başının çaresine kendi bakarcasına, başlatan bir edim anlamında *praksisi kıskırtan* öğretmeni görebiliriz. “Devrimci önder” devrimden *sonra* öğrenci-öğretmenlerle çalışan öğretmen-öğrenciye yakın bir figürdür, ama devrimden önce öğretmenin işi en azından yönelimi bakımından farklıdır, çünkü amacı ezilenleri dönüştürücü eylem-düşünme sürecine –ve kendisinin açtığı, problem ortaya koyan bir eğitim tartışmasına– *katmaktır*.⁵⁵ Freire ezilenlerin praksise nasıl dahil edilebileceğini ayrıntılarıyla açıklar.

Freire, böylelikle, bankacı eğitim anlayışının monoloğa dayalı tarzına geri düşmeyecek özgürleştirici bir öğretme biçimine dair oldukça ilginç gerekçeler sunmayı başaramış görünür, fakat Freire’nin çalışmalarında, bankacılık anlayışına dayanmayan özgürleştirici bir öğretmenin açmazlarını çözmeyi bu sefer yeterince başaramadığı başka bir düzey ve buna bağlı olarak da üçüncü bir öğretmen figürü daha vardır. Bunu Freire’nin, *Ezilenlerin Pedagojisi* gibi kitaplarında, sadece (başka) öğretmenlere ne yapıp yapmamaları gerektiğini söyleyen değil, aynı zamanda insanın sözümona gerçek doğası hakkında güçlü iddialarda bulunan bir öğretmen gibi davrandığını gördüğümüzde fark ederiz. Sonuçta, daha evvel de üzerinde durduğumuz üzere, Freire ezilme durumu, insanların “tam insan olmasını” engelleyen bir durum olarak tanımladığı anda, yabancılaşmayı aşmanın (daha) insanca olan bir varoluşa daha çok yaklaşmak anlamına geldiğini de ima etmiş olur. Freire’nin insan olmanın anlamına dair tanımı elbette tamamen nedensiz değildir, fakat bu yine de insan olmanın anlamına dair son derece hususi, bu yüzden de belki herkesin, bütün insanların uğruna çabalaması gereken bir şey olarak kabul etmeyeceği ya da tanımayacağı bir bakış açısıdır.

Freire’nin ezme mantığına yönelik eleştirisi özgün ve önemli bir eleştiri olmasına, bankacı eğitim metaforu, özellikle de Freire’nin kullandığı ve gelişt-

⁵⁴ Age, s. 45.

⁵⁵ Bkz. Freire, *age*, 4. Bölüm.

tirdiği şekliyle, öğrencilerin yalnızca birer nesne olarak belirebildiği monoloğa dayalı eğitim pratiklerinin eleştirisi için güçlü bir referans noktası sunmasına rağmen, Freire'nin kendisinin nasıl bir öğretmene dönüştüğüne bakınca, bankacılığa dayalı bir özgürleştirici eğitim tarzından kaçınmanın Freire'nin sandığından çok daha zor olabileceğini görüyoruz. İşte Rancière'in "cahil hoca" Joseph Jacotot'ya dair anlatısı, tam da bu açıdan, modern özgürleşme ve özgürleştirici eğitim "mantığı"nın çelişkilerine farklı bir yanıt vermeyi amaçlamaktadır.

Rancière, Jacotot ve cahil hoca

Rancière *Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*'te,⁵⁶ 19. yüzyılın başlarında Belçika'da sürgündeyken "evrensel eğitim" adını verdiği bir eğitim anlayışı geliştiren Fransız öğretmen Joseph Jacotot'nun (1770-1840) hikâyesini anlatıyor. Jacotot'nun yaklaşımının kaynağı, dillerini bilmediği Flaman öğrencilere Fransızca öğretmek üzere davet edildiğinde yaptığı bir keşiftir. Durumu olağandışı kılan yanı, "[öğrencilerinin] talip olduğu şeyleri öğretebileceği ortak bir dil"in olmamasıydı.⁵⁷ Buna rağmen öğrenciler, Fénelon'un *Telemak* romanının iki dilli basımı üstünde çalışarak Fransızca konuşmayı ve yazmayı öğrenmeyi başarmıştı.

Rancière'in Jacotot "vaka"sına dair incelemesi, Freire'nin tartışmasıyla da bağlantılı olan iki nedenden dolayı ilginçtir. Birincisi, Jacotot ve öğrencilerinin ortak bir dilinin olmamasıyla, dolayısıyla da Jacotot'nun öğrencilerin zihinlerini herhangi bir içerikle doldurma imkânının olmamasıyla ilgilidir. Başka bir deyişle, bankacı bir eğitimin uygulanmasının imkânı yoktur. Fakat bu bakımdan, yani bilgi aktarımı bakımından, Jacotot öğrencilerine hiçbir şey öğretmemiş olsa bile, Rancière bunun, Jacotot'nun öğrencilerinin bir öğretmen olmaksızın öğrendikleri anlamına gelmediğini ileri sürer. Bu ise, başka bir bakımdan, Jacotot'nun *öğrettiği* ve bir öğretmen gibi *davrandığı* anlamına gelir. İşte tam da bu nokta açısından Jacotot –yani en azından Rancière'in ellerinde–⁵⁸ Freire'deki "öğretmen-öğrenci çelişkisi"nin Freire'de olduğu gibi

⁵⁶ Rancière, *Cahil Hoca*, age.

⁵⁷ Age, s. 9.

⁵⁸ Bu önemli bir noktadır, zira *Cahil Hoca* okurlarının birçoğu, Rancière'in Jacotot'nun teorisini betimlemek ve onaylamakla yetindiğini kabul eder gibi görünür. Jacotot'nun nerede bitip, Rancière'in nerede başladığını anlamak bazen zor olsa da ben ikisi arasında köklü bir ayrım yapmak ve *Cahil Hoca*'nın Rancière'in Jacotot'nun hikâyesi "aracılığıyla" dile getirdiği iddiaya odaklanan bir okumasını sunmak istiyorum. Jacotot'nun kendi fikirlerine atıf yapmak elbette meşrudur, ama asıl istenen buysa, o zaman *Cahil Hoca*'nın bunun için güvenilir bir kaynak olmadığını, okurların Jacotot'nun kendi metinlerine başvurması gerektiğini söylemeliyim.

öğretmenin tasfiyesine *varmadan* da aşılabilmesinin bir yolunu sunar. Bunu nasıl başardığını kısaca anlatalım.

Freire'nin eleştirisi bir *bankacılık* süreci olarak eğitime odaklanırken, Rancière'in eleştirisinin hedefi, *açıklamanın* rolüne odaklanması nedeniyle, bundan biraz farklıdır. Rancière eğitim ortamlarında açıklamanın kendini "hiçbir şey bilmeyenlerle bilenler arasındaki eşitsiz durumu azaltmanın bir aracı olarak"⁵⁹ sunduğunu ileri sürer. Öğretmenler öğrencilerine bir şeyleri açıkladıklarında, bunu öğrencilere henüz sahip olmadıkları bir bilgi ve kavrayışı sunmak amacıyla yaparlar. Bu anlamda, açıklama yönteminin, bilen öğretmen ile *henüz* bilmeyen arasındaki eşitsizliğin aşılmasının bir yolu olarak düşünülmesi makul görünüyor.

Fakat Rancière diyor ki öğretmenden öğrenciye aktarılan içerik açısından baktığımızda bu doğru bile olsa, açıklama "edimi"nin gerçekleştirilme biçimi bize başka bir şeyi daha, yani açıklamanın öğrenme ve anlama açısından *olmazsa olmaz* olduğunu, öğrencilerin açıklama *olmadan* *anlayamayacağı*nın düşünülüğünü anlatmaktadır. Rancière "birine bir şeyi açıklamanın her şeyden önce ona kendi başına anlayamadığını göstermek olduğunu"⁶⁰ ileri sürerken kastettiği şey de budur, yani açıklama "bir kapasitesizliği *göstermek*" demektir.⁶¹ Açıklama böylece eğitimi bir *özgürleşme* sürecinden ziyade, Rancière'in *aptallaştırma* dediği, öğrencileri "oldukları yerde tutarak", kelimesi kelimesine aptallaştıran ve susturan bir sürece dönüştürür.

Dolayısıyla Rancière açıklamanın, öğretmen ile öğrenci arasındaki eşitsizliği fiilen yürürlüğe koyduğunu, bir bakıma başlattığını ve sonra da hep doğruladığını ileri sürer. Bu düzenekte mesele aslında öğrencinin açıklamaya *ihtiyaç duyması* değildir. Sorun daha ziyade açıklama ediminin, öğrenciyi açıklama *olmadan*, "açıklayan hoca"nın müdahalesi *olmadan* anlayamayacak biri olarak kurmasıdır. Bu durum Rancière'i böyle tasavvur edilen öğrencinin gerçekte "açıklayana dayalı düzen"i'nin koşulu değil *ürünü* olduğu sonucuna götürür.⁶² Açıklayana dayalı düzen, Rancière'in "bilgin zihinler ve cahil zihinler, olgun zihinler ve toy zihinler, anlayabilen ve anlayamayan, zeki ve aptal şeklinde ikiye bölünmüş bir dünya meseli" dediği "pedagoji miti" üzerine kuruludur.⁶³ "Açıklayana özgü hile", "ikili bir başlatma hareketi"ni içerir.⁶⁴

59 Rancière, "On ignorant schoolmasters", *age*, s. 3.

60 Rancière, *Cahil Hoca*, *age*, s. 14.

61 Rancière, "On ignorant schoolmasters", s. 3, (vurgu bana ait).

62 Rancière, *Cahil Hoca*, *age*, s. 12.

63 *Age*, s. 14.

64 *Age*, s. 14.

[Açıklayan] bir yandan başlangıca hükmeder: Öğrenme edimi ancak şimdi başlayabilecektir. Öte yandan öğrenilecek her şeyin üstüne, o kaldırmaya soyunduğu cehalet örtüsünü atar.⁶⁵

Bu öğretme yaklaşımının arkasındaki niyet genel olarak takdire layıktır, ne de olsa öğretmenin amacı “bildiklerini öğrencilerine aktarmak ve onları yavaş yavaş kendi bilgi seviyesine getirmek”tir.⁶⁶ “Yönteminde, öğrencinin tek başına anlayamayacağı şeyin üzerindeki örtüyü kaldırmayı benimseyen” hocanın “sanat”ı, “öğrenciye bir gün hocayla eşit seviyeye geleceğini vaat eden sanattır”.⁶⁷ Peki ama bu vaat hiç gerçekleşecek midir? Açıklama döngüsünden kaçmak mümkün müdür? Yoksa açıklamanın yörüngesine bir kez girildi mi, açıklayanın çoktan anlamış olduğu şeyi hep yakalamaya, anlamaya çalışırken, fakat anlamak için de açıklayanın açıklamasına hep ihtiyaç duyarken, bu yörüngeden çıkmak asla mümkün olmayacak mıdır?⁶⁸ Böyle görüldüğünde açıklama aslında “belli bir amaca ulaşmanın pratik bir aracından tamamen farklı bir şey”dir, açıklama daha ziyade kendinde bir amaca benzer. Açıklama, “temel bir aksiyomun, eşitsizlik aksiyomunun sonsuz doğrulamasıdır”.⁶⁹

Rancière’in özgürleştirici öğretmeni

Bu durum “öğrenciyi açıklayana bağlayan”⁷⁰ kudretsizlik döngüsünden kopmanın mümkün olup olmadığı sorusuna yol açıyor. Rancière, bu kopuşun aslında mümkün olduğunu, ama bunun asla daha “incelikli” veya daha “ilerici” açıklama biçimleri yoluyla sağlanamayacağını ileri sürer. Rancière, tam da burada, özgürleşmenin öğrencinin nesnel durumunun açıklanmasından kaynaklandığı fikrine karşı çıkarak, modern özgürleştirici eğitim “mantığı”nın gittiği yoldan açıkça sapar. Şöyle der:

“Aptallaştırma” ile “özgürleştirme” arasındaki ayrım öğretme yöntemleri arasındaki bir ayrım değildir. Bir yanda geleneksel veya otoriter yöntemler, diğer

⁶⁵ Age, s. 14.

⁶⁶ Age, s. 10.

⁶⁷ Rancière, “On ignorant schoolmasters”, s. 5.

⁶⁸ Burada öğretme hakkında bir dizi (retorik) soru gibi sunduğumuz şeyler, Bourdieu’nün, özellikle de onun kültürel (ve gitgide, toplumsal) sermayeye dair fikirlerinin eğitime uygulanmasının bir eleştirisi olarak da okunabilir – bkz. Kristin Ross’un Rancière’in kitabına (*Cahil Hoca*) yazdığı giriş.

⁶⁹ Rancière, “On ignorant schoolmasters”, age, s. 3.

⁷⁰ Rancière, *Cahil Hoca*, age, s. 22.

yanda yeni veya etkin yöntemler arasındaki bir ayrım da değildir. Aptallaştırma, bütün etkin ve modern yöntemlerde de görülebilecek ve görülen bir şeydir.⁷¹

Dolayısıyla bu tartışmadan ortaya çıkan daha temel soru, *açıklama olmadan* öğretmenin mümkün olup olmadığıdır; Jacotot vakası işte bu bakımından önemlidir, ne de olsa bize tam da bunun bir örneğini sunuyor.

Ancak Jacotot “vakasının” önemi –Rancière ile Freire’nin ayrıldığı yer de burasıdır– öğretmenin tümünden geri çekildiği, eğitimin de kolektif öğrenmeye veya birlikte soruşturmaya dönüştüğü bir örnek olmamasından ileri gelir. Bu vaka bize daha ziyade öğrencilerin “*açıklayan* bir hoca” olmadan öğrenebildiği bir eğitim “dinamiği”nin örneğini sunar.⁷² Rancière bunu şöyle özetler: “Jacotot onlara bir şey öğretmişti. Ama kendi ilminden bir şey aktarmamıştı.”⁷³ Rancière’in argümanında merkezi bir yeri olan, öğretme ediminin aktarma ediminden bu şekilde ayrılması cahil hoca fikrini anlamanın bir yolunu sunar, çünkü buradaki eğitim dinamiği, artık hocanın (üstün) bilgisine bağlı değildir. Peki ama o zaman cahil hoca öğretme edimine nasıl katılır?

Rancière burada meydana gelen değişikliği zekâ ile irade arasındaki ayırmadan yararlanarak tanımlar, şöyle ki Jacotot’un yaptığı şey öğrencilerin zekâsının yerine kendi zekâsını koymak değil, aksine öğrencilerini kendi zekâlarını kullanmaya *davet etmektir*. Dolayısıyla Jacotot ile öğrencileri arasındaki ilişki, zekâlar arası değil “*iradeler arası*” bir ilişkidir.⁷⁴ Rancière, buradan yola çıkarak, aptallaşma “bir zekânın bir başka zekâyı tabi kılındığı yerde” meydana gelirken, özgürleşmenin “irade başka bir iradeye itaat ederken bile” zekâ kendisinden başka bir şeye itaat etmediğinde gerçekleştiği sonucuna varır.⁷⁵ O halde, bunun doğurduğu özgürleştirici eğitim anlayışının kalbinde, Rancière’in “zekâyı kendisine ifşa etme” edimi olarak tanımladığı şey yatmaktadır.⁷⁶

Rancière, öğrencilerin kendi zekâlarını kullanmaya davet edildiklerinde hangi yolu tutacaklarının bilinemeyeceğini, ama öğrencinin “özgürlüğü icra

71 Rancière, “On ignorant schoolmasters”, *age*, s. 6.

72 Rancière, *Cahil Hoca*, *age*, s. 18 (vurgu bana ait).

73 *Age*, s. 19.

74 *Age*, s. 19.

75 *Age*, s. 20.

76 *Age*, s. 35..Buna bir ifşa edimi demek, Rancière’in özgürleştirici mantığını bir açıklama mantığına indirgeme tehlikesi barındırdığı için bir nebze yanıltıcıdır. İleride, özgürleştirici öğretmenin farklı ve benim daha doğru bulduğum bir formülasyonunu sunuyorum; buna göre, özgürleştirici öğretme edimi, öğrencinin bir öğretmen-açıklayanın yardımı olmadan öğrenemeyeceği ve bilemeyeceğini ileri sürerek görünüşte tatmin olmasını yasaklayan bir edimdir.

etmekten” asla kaçamayacağını vurgular.⁷⁷ Rancière bu yüzden hocanın sadece iki “temel edimi” olduğu sonucuna varır: “Hoca *soru sorar*, öğrenciden bir söz söylemesini ister, yani kendini bilmeyen ve ihmal eden zekâdan bir tezahür bekler” ve “bu zekâ çalışmasının dikkatle yapıldığını *doğrular*”.⁷⁸ Burada doğrulanan şey zekânın kullanılmasının *sonucu* değildir, böyle olsa süreç yine bir açıklama sürecine dönüşürdü; oysa burada sadece zekânın *kullanılması*, başka bir deyişle, zekânın “çalışması” dikkatle doğrulanmaktadır. Rancière bu soru sormanın, amacı sırf öğrenciyi hocanın zaten bildiği bir noktaya taşımakmış gibi görünen Sokratik bir yöntem olarak anlaşılmaması gerektiğini vurgular. Bu da “bilgiye giden bir yol olsa bile, kesinlikle özgürlüğün yolu değildir”.⁷⁹ O halde özgürlük açısından en mühim olan şey, “bir zekânın kendini başka her zekâyâ ve her zekâyı da kendine eşit gördüğü zaman ne yapabileceği”nin bilincidir.⁸⁰

Rancière, bütün konuşan varlıkların eşitliği varsayımından yola çıkmanın, naif bir biçimde, eşitliğin *var olduğunu* varsaymak anlamına gelmediğini de vurgular. Rancière’in eşitsizliğin nasıl var olduğu ve nasıl eşitliğe dönüştürülebileceğine dair belli bir öngörüsü olduğunu varsaymak da değildir bu. İşin doğrusu, Rancière eşitsizlik hakkında “bilinecek hiçbir şey olmadığını” yazar⁸¹ ve böylece cahil hoca fikrinin anlamına başka bir katman daha ekler.

Eşitsizlik artık bilgiyle dönüştürülebilecek verili bir durum olmadığı gibi, eşitlik de bilgi yoluyla aktarılacak bir amaç değildir. Eşitlik ve eşitsizlik iki durum değildir. Bunlar iki ayrı “kanaat”tir, yani eğitsel çalışmanın onlar yoluyla işlediği, ortak hiçbir yönü olmayan iki ayrı aksiyomdur. Yapılabilecek tek şey verili olan aksiyomun doğrulanmasıdır. Hocanın açıklayıcı mantığı eşitsizliği aksiyomatik olarak sunar ... Cahil hocanın mantığı, eşitliği doğrulanması gereken bir aksiyom

77 *Age*, s. 30. Lewis (*The Aesthetics of Education*), Freire ile Rancière’i karşılaştırarak, Freire’nin eşitlik meselesini pek dikkate almadan özgürlüğe odaklandığını, Rancière’in ise özgürlük meselesini pek dikkate almadan eşitliğe odaklandığını öne sürer. Rancière’in eşitsizlik varsayımından değil de eşitlik varsayımından yola çıkan bir özgürleşme mantığı geliştirmeye çalıştığı doğru olmakla birlikte, Rancière’in öğrencilerin kendi özgürlüklerini icra etmekten kaçamayacaklarını öne sürmüş olması, Lewis’in “evrensel öğretim özgürlük meselesinde sessiz kalır” (Lewis, *age*, s. 73) savının belki de bütünüyle doğru olmadığını gösterir. Sonuçta, ileride ele alacağım üzere, öğretmenin özgürlükçü “edim”inin merkezinde, öğrencilerin kendi özgürlüklerini yadsımlarının veya reddetmelerinin sekteye uğratılması vardır.

78 Rancière, *Cahil Hoca*, *age*, s. 35, (vurgular Rancière’e ait).

79 *Age*, s. 35.

80 *Age*, s. 45.

81 Rancière, “On ignorant schoolmasters”, *age*, s. 4.

olarak ortaya koyar. Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki eşitsizliği, asla gelmeyecek olan bir gelecek eşitlik vaadiyle değil, bir temel eşitlik gerçeğiyle ilişkilendirir.⁸²

Kısacası, Rancière'in meselesi zekâlar arası eşitliği *kanıtlamak* değil, "bu varsayımla neler yapabileceğimizi görmektir".⁸³

Rancière'in Jacotot üstüne tartışmasından doğan cahil hoca figürü –bu vesileyle, Jacotot'nun kendisine değil, Rancière'in Jacotot vakasından nasıl "yararlandığına" baktığımızı bir kez daha vurgulamak isterim– öğretme ediminin özgürleşmeyi amaç edinen bir eğitimde bir rolü var mı yok mu sorusu bağlamında önemlidir. Bunu aklımızda tutmak, yani cahil hoca figürünü, eğitimin bütün boyutları için geçerli olan bir paradigma olarak görmek yerine, özgürleştirici eğitim meselesiyle ilişkisi bakımından göz önünde bulundurmak önemlidir.

Rancière'in "müdahalesi", açıkça, eğitim ilişkilerinde ve ortamlarında öğrencilerin nasıl nesne değil de özne olarak belirebileceği ve var olabileceği, bunun için de öğretmenin neler yapması gerektiği sorularına yöneliktir. Dolayısıyla Rancière'in argümanı ne bilginin aktarılması olarak eğitime ya da açıklama olarak eğitime *karşı* bir argümandır –amaç bilgi aktarmak veya anlamayı sağlamaksa, bunların hepsi son derece kabul edilebilir eğitim "tarzları"dır– ne de öğretmenin sadece öğrenmeyi kolaylaştıran olarak bulunduğu, artık öğretecek hiçbir şeyinin olmadığı, bir şey öğretmesine artık imkân tanınmadığı bir nevi inşacı bir sınıf lehine bir argümandır.⁸⁴

Burada vurgulamak istediğim –ve bu makalede yapmaya çalıştığım şey açısından çok önemli olan– nokta şudur: *Rancière'in argümanı, eğitim, okul eğitimi yahut öğretme dinamikleri (öğretme sanatı) hakkında genel bir teori değil, özgürleşme ve özgürleştirici eğitimde öğretmenin rolüyle ilgili bir argümandır* (Jacotot'nun "evrensel öğretme" mefhumunun, Rancière'in Jacotot'dan yararlanma şekli dikkate alındığında yanıltıcı olmasının nedeni budur). Rancière'in argümanı, en temelinde, özgürleşmenin, özgürleştiriciden özgürleştirilene bir açıklama edimi yoluyla aktarılması gerekecek olan, gerçek insani varoluşumuza dair daha derin bir kavrayışa dayandığı düşüncesinin bir eleştirisidir. Bu bakımdan Rancière, Freire'nin bankacı eğitimin asla özgürleştirici bir yöntem olamayacağı yönündeki görüşüyle hemfikir görünür. Gerek Rancière

⁸² Age, s. 5.

⁸³ Rancière, *Cahil Hoca, age*, s. 51.

⁸⁴ İkincisi için bkz. Biesta, "Giving teaching back to education. Responding to the disappearance of the teacher", 2012.

gerekse Freire modern özgürleşme ve özgürleştirici eğitim “mantığı”nın temel düsturuna, yani özgürleşmenin özgürleştirilecek olanlara nesnel durumlarının bir açıklamasının sunulmasına bağlı olduğu düşüncesine katılmaz. Bununla birlikte Rancière’in yaklaşımı Freire’nin yaklaşımından üç noktada farklıdır.⁸⁵

Birincisi, Rancière’in yaklaşımı, öğretmene hâlâ çok açık ve belirli bir görev biçer, bu yüzden de, bilgi aktarımı değil ama iradeler düzeyindeki ilişki açısından, öğretmeni belirli bir kimlikle de tanımlar. Rancière özgürleştirici öğretmenin “mantığı”nı şöyle tarif eder: “Özgürleştirici öğretmenin çağrısı, cahil olduğu varsayılanın bildiği kadarıyla yetinmeyi, daha fazlasını bilmekten âciz biri olmayı kabullenerek rahatlamasını yasaklar.”⁸⁶ İkincisi, Rancière’e göre eşitlik, özgürleştirici öğretmeyi, Freire’de olduğu gibi, gerisingeri, özgürleştirilecek olanların gerçek ve nesnel durumuna dair bir hakikatin aktarılmasına döndürecek olan, insana dair daha derin bir hakikat filan değildir. Ona göre eşitlik, bir varsayım olarak, özgürleştirici öğretmeye yön veren bir şey olarak işlev görür; eşitlik böyle bir öğretmenin dayandırıldığı bir hakikat değil, Rancière’in doğrulama dediği şeyi talep eden bir olanaklılıktır; bu doğrulama ise, kendi doğruluğunun ispatını sunmak olarak değil, kelimesi kelimesine doğru yapmak olarak, yani sonuçlarının neler olacağını görmek için doğru kabul ederek ilerlemek olarak anlaşılmalıdır. Bu aynı zamanda eşitliğin, ancak “devrimden sonra”⁸⁷ gerçekleşebilecek olan bir durum gibi geleceğe yansıtılmadığı, aksine şimdi burada konumlandırıldığı anlamına gelir, işte Rancière’in yaklaşımının farklı olduğu üçüncü nokta da budur.

Üç özgürleştirici eğitim anlayışı: kurtuluş, hakikat ve öğretme

Modern özgürleşme “mantığı”nın Freire ve Rancière’in görüşleriyle kıyaslanması, özgürleşmenin nasıl tasavvur edildiği ve eğitimin rolünün –özellikle de öğretmenin rolünün– nasıl anlaşıldığına dair bir dizi önemli farklılığı gözler önüne seriyor. Modern “mantığa” göre özgürleşme *iktidardan kurtuluştur*. Ezme-ezilme, sırf maddi açıdan değil söylemsel diyebileceğimiz –ideoloji fikri– bir açıdan da anlaşıldığı için, kurtuluş özgürleştirilecek olanlara kendi nesnel durumlarının çarpıtılmamış hakikatini sunacak olan bir öğretmene bağlıdır.

85 Freire ile Rancière arasındaki farklılıklar ve benzerliklere dair daha kapsamlı bir tartışma için bkz. Galloway, “Reconsidering emancipator education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière”, 2012; ayrıca bkz. Lewis, *age*.

86 Rancière, “On ignorant schoolmasters”, *age*, s. 6.

87 Bkz. Thompson, “What to do while waiting for the revolution. Political pragmatism and performance pedagogy”, 1997.

Hem Freire hem de Rancière modern özgürleşme “mantığı”nı eleştirir, ama bu iki eleştiri farklı nedenlere dayandıklarından sonuçları bakımından da farklılık gösterir. Freire’ye göre, asıl problem öğretmenin güçlü konumu gibi görünür; Freire, bundan dolayı, özgürleştirici eğitimi, öğretmenin praksis denen eylem-düşünme sürecine hep birlikte katılan diğer tüm soruşturma arkadaşları gibi bir soruşturma arkadaşına dönüştüğü bir süreç olarak görür. Freire böylelikle öğretmeni denklemin dışına çıkarır (gerçi, devrimci öndere halen bir rol tanıdığı ve sonunda kendisi de sahici insanlık durumu hakkında iddialarda bulunan bir öğretmen olarak belirttiği için, daha ziyade, bunu yapmaya uğraştığını söylesek daha doğru olur). Freire’nin ezilmeyi bu sahici durumdan bir *yabancılaşma*, özgürleşmeyi ise bu duruma bir geri dönüş olarak tanımlamasının sebebi budur.

Bu zemine yerleştirilip bakıldığında Rancière’in bunun tam tersi yönde ilerlediğini görebiliriz, zira Rancière özgürleşmenin insanın nesnel veya sahici durumuna ilişkin bir hakikate dayandırılmasının mümkün veya zorunlu olduğu fikrini bir kenara bırakır. Freire’nin aksine, öğretmene hâlâ kilit bir rol tanır; fakat bu öğretmen, özgürleştirilecek olanlara kendi nesnel veya sahici durumları hakkında bilgi sunan değil –özgürleştirici hocanın *cahil* olmasının nedeni zaten budur– özgürleştirilecek olanlara, Rancière’in dediği gibi, kendi başına öğrenme, düşünme ve eylemde bulunmaktan âciz olduğunu ileri sürerek rahatlamasını *yasaklayacak* şekilde belirli bir müdahalede bulunan ya da “sekteye uğratan”⁸⁸ bir öğretmendir. Böylece ezilme, insanın kendi başına öğrenemeyeceği, düşüneyemeyeceği ve eylemde bulunamayacağı inancı –kişinin kendi özgürlüğünü reddi– olarak görünmeye başlar, özgürleştirme ise “zekâyı kendisine”⁸⁹ ifşa etme, daha doğru bir ifadeyle, öğrencinin kendi özgürlüğünü yadsımasını sekteye uğratma ve reddetmeyle ilgili hale gelir.

Demek ki, basitçe söylenirse, modern özgürleştirme mantığı bir öğretmene ve hakikate dayanır. Freire öğretmeni ortadan kaldırıp hakikatin rolünü elde tutarken, Rancière öğretmeni elde tutup hakikati ortadan kaldırır. Rancière’e göre özgürleşme, öğretmenden öğrenciye aktarılacak olan bir hakikatle işlemez, özgürleştirici öğretmen bu yüzden cahil görünür.

İnşacılık şevki: Rancière’in alımlanışı

Önceki kısımlarda, üç farklı özgürleşme anlayışını ve üç farklı özgürleştirici eğitim yaklaşımını yeniden ele aldım. Modern özgürleştirme “mantığı”nın

⁸⁸ Bkz. Biesta, “What is at stake in a pedagogy of interruption?”, 2009.

⁸⁹ Rancière, *Cahil Hoca*, age, s. 35.

barındırdığı çelişkilerden yola çıkarak, Freire ve Rancière'in düşüncesini bu çelişkilere getirilmiş iki farklı çözüm olarak ortaya koydum. Freire ve Rancière, modern özgürleşme mantığının açığa vurduğu ikilemi farklı "boynuz"larından tutar. Freire eğitim ilişkisinde öğrencilerin özneler olarak belirlenmesini engelleyen otoriter öğretmenden kurtulmaya çalışırken, Rancière'in, öğrencilerin kim olduğunu tanımlayan ve onların da kendilerini buna göre, yani *âciz* olarak tanımlamasını sağlayarak başka bir şey olmalarını engelleyen otoriter bilginin rolünden kurtulmaya çalıştığını söyleyebiliriz. Ayrıca Freire ve Rancière'in ezilmeyi farklı şekillerde anladığını, özgürleşme konusundaki görüşlerinin de bu farklı anlayışları yansıttığını vurguladım.

Fakat bu makalede asıl ilgilendiğim şey, özgürleştirici eğitimde öğretmenin rolü, konumu ve kimliği olduğundan dolayı, Rancière'in "üçüncü bir seçenek" sunmayı başararak bu tartışmaya yaptığı benzersiz katkıyı da buraya oturtmak istiyorum: *Bu üçüncü seçenekte, öğretmenlerin özgürleşme için yapabileceği önemli şeyler gerçekten vardır, böylece öğretmenler Freire'de olduğu gibi problemin bir parçası olarak görülmezler.* Fakat öğretmenlerin öğrencilerin yanlış bilincinin yerine doğru bilinci geçirmeleri gerektiği düşüncesinin –Freire'nin haklı olarak itiraz ettiği bir manevra– aksine, Rancière özgürleşme sorununu bilgi ve hakikat meselelerinden kopararak ele alır. Onun özgürleştirici hocanın rolüne dair iki formülasyonunda bunu görebiliriz. İlk formülasyon, özgürleştirici öğretmenin ne yapması gerektiğine, yani "zekâyı kendisine ifşa etme"ye işaret etmesi bakımından "olumlu"dur. Diğeri ise, cahil olduğu varsayılanların "daha fazlasını bilmekten âciz biri olmayı kabullenerek rahatlamasını" yasaklamakla ilgili olması bakımından "olumsuz"dur.⁹⁰

Rancière'in eğitim alanında nasıl alımlandığına bakınca en dikkat çekici olan şey, birçoklarının Rancière'in argümanının asıl üstünlüğünü –yani bunun özgürleştirici eğitimde bilginin rolüyle (daha doğrusu, özgürleşmenin gizemden arındırıcı bir bilgiyle "işlediği" fikrinin reddiyle) ilgili bir argüman

90 Her iki formülasyon da bir anlamda belirgin Kantçı tınılar taşır, ne de olsa özgürleştirici öğretmenin bunu uygulayabilmesinin yollarından biri olarak, öğrencilere kendi zekâlarını kullanma cesaretini göstermeleri gerektiğini söylemeyi düşünebiliriz, bu ise Kant'ın Aydınlanma'nın "motto"sı olarak öne sürdüğü, *Sapere aude!* –aklımı kullanmaya cesaretin olsun!– deyişile uyumludur. Cesaret verme konusuyla ilgili olarak ayrıca bkz. Sonderegger ("Do we need others to emancipate ourselves? Remarks on Jacques Rancière", 2014). Dolayısıyla Rancière'in eserlerinde kuvvetli bir Kantçı "damar" olduğu konusunda Lewis'le hemfikir olsam da, ben bunu özgürleştirici öğretmenin öğrencilere kendi belirledikleri yoldan gitmeleri gerektiğini buyurmasının sözümona merkezi bir yeri oluşuyla değil (bkz. Lewis, *age*, s. 78-79), öğrencinin kendi aklını kullanma yetisini yadsımasının, yani özgürlüğünü yadsımasının sekteye uğratılmasıyla ilişkilendiriyorum.

olduğunu– gözden kaçırıp bu argümanı “özgürleşme olarak eğitime” dair spesifik bir tartışmadan ziyade “öğretim olarak eğitime” dair genel bir tartışma gibi okumalarıdır. Üstelik cahil hoca fikri, eğitimde her şeyin öğrencinin öğrenmesi –onların anlamlandırma edimleri– etrafında döndüğü ve öğretmenin yapabileceği tek şeyin bu anlamlandırmayı kolaylaştırmak olabileceği, kendi bilgisinden öğrencilere bir şeyler aktarmaya çalışamayacağını –hatta kimilerine göre çalışmaması da gerektiğini– öne sürmenin “aklıselim” haline gelmiş görüldüğü çağdaş bir inşacılık doğrultusunda okunmaktadır.

Örneğin Pelletier,⁹¹ “iyi ve ilerici bütün öğretmenlerin bildiği gibi, öğretmek bilgi aktarmakla değil, bir başkasının öğrenmesini sağlamakla ilgili bir meseledir” dediğinde bu görüşe atıf yapar. Engels-Schwarzpaul⁹² Rancière’den söz ederken benzer bir iddiada bulunarak şöyle der: “Öğrenmenin öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı olmadığı”, aksine “öğrenciler bilginin inşasında etkin bir rol üstlendiklerinde öğrenmenin daha etkili” olduğu “artık genel kabul gören bir düşüncedir.” Engels-Schwarzpaul,⁹³ bu zeminden bakarak, Rancière’in *Cahil Hoca* kitabının ana mesajının “kişinin kendi zekâsı, deneyleri ve deneyimlerini, dikkatini ve sebatını kullanarak öğrenmesini [teşvik etmek]” olduğunu öne sürer.

Chambers’ın⁹⁴ Rancière’in eğitim teorisine dair açıklamasında da benzer bir eğilim göze çarpar. Chambers, siyasi meselelere fazlasıyla odaklansa da, iş eğitimiyle ilgili meselelere geldiğinde, o da Rancière’in inşacı bir okumasına epey yaklaşarak, onun “her şeyi bilen ve bu bilgiyi öğrencilerine aktaran hocanın ... üstünlüğünün reddi”ni odağına alan “tamamen radikal bir pedagojiyi savunduğu”nu ileri sürer.⁹⁵ Chambers böylece Rancière’in “yeni pedagojisini, açıklayana dayalı düzenin ilk varsayımının bir terse çevrilisi [olarak]” sunarak, bu “yeni pedagoji”nin merkezinde, öğrencilerin (örneğin bir metni) “bir hocanın açıklamaları olmadan” kendi kendilerine anlayabilme “yeti”nin yattığını öne sürer⁹⁶ ve şunu der:

Bir öğrenci eline bir kitabı alıp kendi okuduğunda (Jacotot’nun öğretme deneylerinde olduğu gibi bu kitap o öğrencinin anadilinde yazılmış olmasa bile) eşitlik yöntemini kullanmaktadır. Kitabı bir başkasının o kitapta yazarların ne anlama

91 Pelletier C., “Review of Charles Bingham and Gert Biesta, Jacques Rancière: Education, truth, emancipation”, 2012, s. 615.

92 Engels-Schwarzpaul A-C, “The ignorant supervisor: About common worlds, epistemological modest and distributed knowledge”, 2015, s. 1253-1254

93 Age, s. 1255.

94 Chambers, “Jacques Rancière’s lesson on the lesson”, 2013.

95 Age, s. 639.

96 Age, s. 644.

geldiğini söylemesine ihtiyaç duymadan okuma becerisi, işte eşitliğin gücü budur ve eşitliğin bundan ötesi yoktur.⁹⁷

Tam bir inşacılığı teşvik etmek yerine, Rancière'in argümanını öğrencinin öğrenmesi ve anlam oluşturmalarını merkeze koyması gereken genel bir eğitim teorisi gibi ele alan böyle okumalara karşı, Rancière'in çalışmalarının *öğrenme* ediminden ziyade öğretmeyle ilgili bir argüman sunduğunu, bu argümanın "bulunduğu yerin" de *eğitimde özgürleşme* tartışması olduğunu ileri sürüyorum.

Birinci hususla ilgili olarak, yani Rancière'in öğrenme değil de öğretme lehine bir argüman sunduğu düşünülürse, onun *Cahil Hoca*'da öne sürdüğü iddia, herkesin bir öğretmen olmadan da öğrenebileceği *değildir*. Bunun nedeni ise, Rancière'in bu iddiaya katılmayacak olması değil –çünkü bu şekliyle, gerçekten doğrudur– tartışılan meselenin bu olmamasıdır. Rancière'in iddiası daha ziyade (onun hem modern özgürleşme "mantığı"ndan hem Freire'den ayrıldığı yer de burasıdır) *özgürleşmenin bilgiyle "işlemediğidir"* (argüman tam da bu yüzden eğitimde özgürleşme tartışmasının sınırları içinde okunmalıdır). Özgürleşme ne insan doğasına dair bir hakikatle ne de özgürleştirileceklerin nesnel durumuna dair bir hakikatle işler. Bu yüzden özgürleştirici bir öğretmen, *böyle* bir bilgiye sahip olan bir öğretmen olarak anlaşılmamalıdır, özgürleştirici öğretmenin "cahil" olarak nitelendirilmesinin sebebi de budur.⁹⁸

Ama bir kez daha vurgulamak gerekirse, burada mesele özgürleştirici öğretmenin bilgisiz olması değil, *özgürleşmeye giden "yolun" bilgidен geçmemesidir*. Rancière'in bir *varsayım* olarak eşitlik savının önemi de burada yatar. Freire'nin aksine, Rancière insanın sahici varoluşuna dair güçlü bir iddia öne sürmez –bu açıdan Kantçı çizginin açıkça dışında kalır– bunun yerine açıkça siyasi bir "ilgi"yi dile getirir ve açıkça siyasi bir "proje" ortaya koyar.⁹⁹

Dolayısıyla Rancière "aptallaştıranların okulunda da bir şeyler öğrenilir" dediğinde,¹⁰⁰ tam da özgürleşmenin öğrenmekle alakalı olmadığını göstermiş olur. Buradaki işaret edilen, yalnızca, bir öğretmen olsun olmasının öğrenmenin her yerde mümkün olduğu değil, aynı zamanda özgür-"leş"-menin –daha doğ-

97 Age, s. 644.

98 Ayrıca bkz. Rancière, "On ignorant schoolmasters", age.

99 Rancière'in eserlerinin eğitim alanında "alımlanışı" açısından, Rancière'in argümanının her şeyden önce belirli bir okul düzenini hedef almıyor olabileceğini, bu argümanın her şeyden önce, belirli bir okul eğitimi mantığına göre işlediği oranda toplumun bir eleştirisi olduğunu söylememiz de önemli olabilir – bu tez *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*'da (Bingham ve Biesta, 2010), özellikle "Dünya bir okul değildir" başlığını taşıyan son bölümde etraflıca tartışılır.

100 Rancière, *Cahil Hoca*, s. 102.

rusu, özgür *olmanın*– öğrenmeyi gerektiren bir şey olmayıp, eşitlik varsayımı altında kişinin kendi zekâsını kullanmasıyla ilgili olduğudur. Bunu yapabilmek bir kabiliyet, bilhassa da öğrenme, yorumlama veya anlamlandırma kabiliyeti göstermek anlamına gelmez, *daha ziyade bir siyasi eşitlik projesine kaydolmak* demektir.¹⁰¹ İnsanın kendi zekâsını bu şekilde kullanmak için öğretmene ihtiyacı elbette yoktur; *kendi zekâsını kullanmasının* tüm anlamı zaten budur. Özgürleştirici öğretmenin rolü, öğrenciler –hangi yaştan olursa olsun diye eklemek isterim– ya kendi başlarına düşünemedikleri ve davranamadıklarını ileri sürerek ya da kendi başlarına düşünmeyi ve davranmayı istemediklerini ifade ederek bu seçenekten imtina ettiklerinde, bu seçeneği reddettiklerinde başlar. Dolayısıyla özgürleştirici öğretmen, öğrencilerin bir özne olma imkânından imtina edip ya da bu imkânı reddedip bir nesne olmayı ya da nesne olarak kalmayı tercih ettikleri durumlarda bir rol oynar. Özgürleştirici öğretmenin bu müdahalesi tam da, deyim yerindeyse, bu “tutumu” hedef alır.¹⁰²

Rancière Rancière’i okuyor

Bu tartışmaya eklemek istediğim iki husus daha var; bu iki husus da Rancière’in kendi eserleri üzerine, başkalarının bu eserleri ele alma biçimlerine bir cevap olarak da öne sürdüğü düşünceleriyle ilgilidir. Bunlardan ilki, Rancière’in eserlerinin yorumlarında, açıklama mantığını epeyce eleştirir görünen bir eserin ne hakkında olduğunu açıklamaya uğraşmanın ironisini vurgulama yönünde bir eğilim olduğu için, açıklama meselesi ve açıklamanın statüsüyle ilgilidir. Ama daha evvel de işaret ettiğim üzere, Rancière’in argümanını açıklamayı tümünden yasaklıymuş gibi okumamak gerekir.¹⁰³ Neyse ki Rancière “bilgimizi başkalarının hizmetine sunmak için, meşru ‘aktarıcılar’ olarak sahip olduğumuz statüden elbette istifade edebiliriz” dediğinde kendini açıkça ortaya koyar, bizzat Rancière’in “sürekli yaptığı” şey de zaten budur.¹⁰⁴ Burada söylenen tek

101 Ayrıca bkz. Biesta, “Learner, student, speaker. Why it matters how we call those we teach”, 2010.

102 Daha önce de gösterdiğim gibi, bu müdahaleyi gerçekleştirmenin yollarından biri “olumsuzdur”, yani öğrenciyi kendi başına düşünemeyeceği ve bilemeyeceğini öne sürerek rahatlamayı yasaklamaktır. Öte yandan bu özgürleştirici tavrı göstermenin bir de “olumlu” yolu vardır, bu sefer öğretmenler öğrencilere, bütün “kanıtlar” aksini işaret etse de, özne olarak muamele eder. Bu dinamik için bkz. Biesta, “A° kreve det umulige”, 2015.

103 Bunun için ayrıca bkz. Stamp, “Of slumdogs and schoolmasters: Jacotot, Rancière and Mitra on self-organized learning”, 2013.

104 Rancière, “On ignorant schoolmasters”, s. 245. Ayrıca bkz. Lewis’in kitabının, Rancière ile Althusser arasındaki farklılıklar ve benzerliklere dair ikna edici bir açıklama sunduğu 1. Bölümü.

şey, açıklamanın –özellikle de başka birinin zihninde ve yaşamında neler olup bittiğini açıklamaya kalkmanın– özgürleşmenin bir yolu olmadığıdır.

İkinci husus ise, benim bakış açımına göre çok daha problemlidir, çünkü Rancière daha sonraki metinlerinde sanki dümeni kendi eserlerinin daha inşacı bir okumasına doğru kırar ve böylece özgürleşme, öğrenme özgürlüğü olarak, daha doğrusu, yorumlama ve anlam oluşturma özgürlüğü olarak anlaşılmaya başlar. Rancière meşru aktarıcılara dair az evvel alıntılıdığımız cümlesine şöyle devam eder: “Jacototcu bir perspektiften bakıldığında ‘aptallaştırıcı’ görünen şey, başkalarının onların hizmetine sunduğumuz şeyi nasıl kavrayacaklarını öngörme isteğidir.”¹⁰⁵ Bu fikir, Rancière’in ilk kez 2004’te bir konferansta sunduğu, daha sonra aynı adı taşıyan kitabı içinde bir bölüm olarak yayımlanan *Özgürleşen Seyirci* metninde daha kapsamlı bir tema haline gelir.¹⁰⁶ Bu metnin asıl konusu tiyatroya dair meseleler ve seyircilerin konumu olmakla birlikte, Rancière tüm bu meseleleri *Cahil Hoca*’ya açıkça atıfta bulunarak, bir eğitim sorunsalı olarak ele alır.¹⁰⁷

Rancière bu tartışmada eğitimin dinamiklerini yorumlarken, odağını özgürleştirici bir öğretmeden ziyade bir öğretme-öğrenme durumu olarak eğitime dair çok daha genel bir açıklamaya –ya da yukarıda dediğim gibi, genel bir öğretim teorisine– kaydırmış görünür. Ayrıca Rancière’in burada sunduğu açıklama, eğitim dinamiklerinin öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımının dinamiklerine karşılık gelmediği, öğrencilerin “deneme yanılma” diyebileceğimiz yöntemle –Rancière’in deyişiyle, “[öğrencinin] bildiğinden bilmediğine doğru giden, fakat geri kalanını nasıl öğrenmişse işte öyle öğrenebileceği bir yolla– öğrendiği inşacı bir okumaya epey yaklaşıp.¹⁰⁸ Rancière bunu “her öğrenme çabasının merkezinde” bulunan “şiişel tercüme” olarak adlandırır.¹⁰⁹ Öğrencinin bildiklerinden henüz bilmediklerine doğru ilerlediği bir süreç olduğu için bu bir tercümedir; öğrenci zaten olanı tekrarlamayıp bu işe kendi anlama yetisini de vakfetmesi bakımından da şiişeldir. Rancière’in dediği gibi:

105 Rancière, *age*.

106 Rancière, *Özgürleşen Seyirci*, çev. E. Burak Şaman, Metis Yayınları, 2010.

107 Bu makaleyi gözden geçirenlerden birinin şerh düştüğü gibi, eğitimde özgürleşme sorununun sanatta özgürleşme sorunundan ayırt edilmesi gerektiğine ben de katılıyorum. Neticede sanatın eğitsel ya da eğitimin “sanatsal” olduğunu gözü kapalı varsaymamalıyız. “Sanatsal” sözcüğünü buradaki argümanı, Lewis’in bir hayli özgün ve büyük ölçüde ikna edici bir biçimde tartıştığı, eğitimin estetiği argümanından ayırt etmek için kullanıyorum. Sanat ile eğitim arasındaki ilişki sorununu burada gündeme getirmemin sebebi, bizzat Rancière’in bu ikisini *Özgürleşen Seyirci*’de birbirine oldukça yaklaştırmış olması.

108 Rancière, *Özgürleşen Seyirci*, *age*, s. 16).

109 *Age*, s. 16.

İşaretleri heceleyen bir cahilden hipotezler kuran bir bilgine varıncaya kadar iş başında olan zekâ hep aynı zekâdır – entelektüel macerasını aktarmak ve başka bir zekânın kendi macerasını ona aktarmak için neyle uğraştığını anlayabilmek üzere, bir göstergeyi başka bir göstergeye tercüme ederek karşılaştırmalar ve tahminlerle işleyen, ilerleyen bir zekâ.¹¹⁰

Bu açıklamada öğretmen de, benim daha evvel ele aldığımından farklı bir şekilde, yani bir kolaylaştırıcı olarak belirir.

[Öğretmen] öğrencilere kendi bildiğini öğretmez; onlardan şeyler ve göstergeler ormanında maceraya atılmalarını, gördüklerini ve gördüklerinden ne anladıklarını söylemelerini, bunu teyit etmelerini ve teyit ettirmelerini ister.¹¹¹

Dolayısıyla Rancière bu satırlarda öğretmeye değil, daha ziyade öğrenmeye dair bir açıklama sunmaktadır. Hatta bu, genel olarak anlam oluşturmak bakımından öğrenmeye dair bir açıklamadır. Bu açıklama, her bireyin –hatta tek tek her öğrenenin de diyebiliriz– kendi “hikâyesini” inşa etmesi veya Rancière’in deyişiyle, her bireyin “kendi şiirini oluşturması”¹¹² bakımından inşacı bir yaklaşımla da okunabilir. Bu dinamiğe dair açıklamasında Rancière’in vurguladığı şeylerden biri, öğretmen-icracı ile öğrenci-seyirci arasında doğrudan bir ilişki olmadığı, dolayısıyla da “tekdüze iletim”¹¹³ isteği olmadığı gibi¹¹⁴ bunun olasılığının da olmadığıdır. Aksine “her ikisine de yabancı” olmakla birlikte, “öğrencinin gördüğü, o gördüğü şey hakkında ne söylediği ve düşündüğünü ortak biçimde doğrulamak üzere”¹¹⁵ ikisinin de atıf yapabilecekleri “üçüncü bir şey” –bir sanat yapıtı, bir tiyatro gösterisi, bir kitap ya da “bambaşka türden bir yazı”–¹¹⁶ hep vardır. Dolayısıyla bu “şey” yoruma radikal bir biçimde açıktır, nitekim Rancière “tıpkı bir müzede, okulda veya sokakta olduğu gibi, tiyatro sahnesindeki bir icra karşısında da karşılarına çıkan veya etraflarını saran şeylerin, edimler ve göstergelerin ormanında kendi yollarını çizebilen bireylerden başkasının bulunmadığı”¹¹⁷ bunun da “yeni bir şey öğrenmemize imkân veren başlangıç noktaları, dört yol ağızları ve kavşaklar”¹¹⁸ sunduğunu ileri sürer.

110 *Age*, s. 16.

111 *Age*, s. 16.

112 *Age*, s. 19.

113 *Age*, s. 21.

114 *Age*, s. 20.

115 *Age*, s. 20.

116 *Age*, s. 20.

117 *Age*, s. 21.

118 *Age*, s. 22.

Özgürleşen Seyirci'nin en çarpıcı yönü, en azından benim daha önceki bölümlerde izlediğim yaklaşım açısından, Rancière'in özgürleşme "momentini" tam da seyircilerin yorumlama edimlerine –ve dolayısıyla da öğrencilerin yorumlama edimlerine– konumlandırmasıdır. Sanatçılar "yeteneklerinin tezahür ve etkilerinin sergilendiği sahneler inşa ettiğinde" ortaya çıkan "yeni dil" ile ilgili olarak, Rancière "dil etkisinin önceden kestirilemeyeceğini" ve bu dilin "hikâyeyi" sahiplenmek ve onu kendi hikâyesi yapmak üzere, kendi tercümesini geliştiren, etkin yorumcu rolünü oynayan seyirciler istediğini" ileri sürer, buradan da "özgürleşmiş bir topluluğun, bir hikâyeciler ve tercümanlar topluluğu" olduğu sonucuna varır.¹¹⁹

Rancière'in buraya varmasının sorunlu olmasının iki nedeni vardır; bunlardan biri öğretmenin rolüyle, diğeri ise özgürleşmenin statüsüyle ilgilidir. Rancière'in eserlerinin –ironik ama bizzat Rancière tarafından da– inşacı bir tarzda ele alınışıyla ilgili ilk sorun, Rancière'in özgürleştirici eğitimde öğretmene biçtiği biricik rolün tekrar kayboluyor gibi görünmesidir. Rancière, daha ziyade, Freire'nin zaten olduğu yere, yani öğrenmenin kolaylaştırıcısı, öğrencilerin kendi hikâyelerini inşa etmesinin kolaylaştırıcısı olan bir öğretmen fikrine "geri dönmüş" gibidir. İkinci sorun ise, herkesin kendi hikâyesini inşa etme özgürlüğü, yani başka bir yerde "anlamlandırma özgürlüğü"¹²⁰ olarak atıf yaptığım bir özgürlüğe sahip olmasının anlamlı bir özgürlük mefhumu, dolayısıyla da anlamlı bir özgürleşme mefhumu olup olmadığı sorusuyla ilgilidir.

Böyle olduğundan şüpheliyim,¹²¹ zira bu hemen akla, insanların ortaya atabileceği farklı yorumları, anlamlandırmaları veya şiirleri hangi ölçütlere göre değerlendireceğimiz sorusunu getiriyor. Bu yüzden de bu anlamlandırma özgürlüğü, farklı "şiirlerin", her birimizin kendi hikâyemizin içine kapanmak yerine yaşamlarımızı *eşitlik-içinde-birlikte* sürdürebilmemizin yollarını nasıl etkileyebileceği sorusunu asla ortadan kaldırmayacak olan, demokratik olmak bir yana asıl siyasi olan bir özgürlük olarak değil, herkesin kendi "hikâyesini" anlatmakta özgür olduğu neoliberal bir özgürlük gibi görünür. Bu durum, Rancière'in yazılarında eşitlik fikri bu denli kilit bir rol oynadığı için çarpıcı değildir yalnızca. Az evvel ele aldığımız yeniden yorumlamadan ortaya çıkan özgürleştirici öğretmen figürü, özgürleştirici öğretmeyi, öğrencilerin kendi

119 Age, s. 26.

120 Bkz. Biesta, "The rediscovery of teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education, and the limits of the hermeneutical world-view", 2016.

121 Ayrıntılı bir tartışma için bkz. Biesta, age.

evrenlerinde kendi etraflarında dönüp durdukları bu denli göreci bir düzeneğin *sekteye uğratılması* olarak, özne olarak var olmayı reddetmenin sekteye uğratılması olarak tanımladığı için de çarpıcıdır.

Sonuçlar: Cahil hocalara aldanmayın

Bu makalede Rancière'in özgürleştirici eğitim tartışmasına yaptığı eşsiz katkıyı aydınlatmaya çalışırken, onun düşüncesinde, Freire'nin özgürleştirici eğitime dair görüşünün asıl gayesinden farklı olarak, öğretmenin açık bir rolü, görevi ve kimliği olduğunu gösterdim. Eleştirel pedagojide olduğunun aksine, bu görev, yanlış bilincin yerine doğru bilinci koymak olarak anlaşılmamalıdır. Rancière, Freire'nin yaptığı gibi, bundan öğretmeni tasfiye etmemiz gerektiği sonucunu çıkarmaz. Daha ziyade özgürleşmenin bilgiyle "işlediği" düşüncesinin sorunlu yanlarına dikkat çeker. Özgürleştirici öğretmene cahil denebilecek olmasının bir sebebi budur. Diğer sebep ise, bu öğretmenin, öğrencinin sözümona kabiliyetsizliğinin bilgisinden değil, daha önce gösterdiğim üzere ne bilgi ne de hakikat meselesi olan, zekâlar arası eşitlik varsayımından yola çıkmasıdır (Rancière bu hususta da Freire'ninkinden tamamen farklı bir yaklaşım benimser).

Daha önce de öne sürdüğüm gibi, bu yaklaşımın, Rancière'in eserlerinin, eğitimde her şeyin öğrencinin anlam oluşturmaya bağlı olduğu ve öğretmenlerin bu anlamlandırma sürecinin yalnızca birer kolaylaştırıcısı olabileceği, aslında verecek veya ekleyecek hiçbir şeylerinin olmadığı fikrinden hareket eden yorumlarıyla hiçbir alakası yoktur.¹²² Dolayısıyla cahil hoca figürüne aldanıp, aktaracak bilgisi olmayan hocaların öğretemeyeceğini, öğretemeyecekleri için de sınıfın yanına geçip öğrenmeyi kolaylaştırmaları gerektiğini düşünmemeliyiz. Rancière'e göre özgürleştirici hoca tam da öğretme edimine dahil olan bir hocadır. Benzer şekilde, siyasi eşitlik projesine kaydolmamızın yolunun öğrenme özgürlüğü, daha özel olarak, yorumlama ve anlamlandırma özgürlüğünden geçtiği düşüncesine de aldanmamalıyız.

İngilizceden çeviren: Münevver Çelik&Sinem Özer

122 Bu düşünce çizgisinin en "daha kuvvetli" versiyonu, öğretmenlerin öğrencilerine hiçbir şey vermemeleri gerektiğini, çünkü verirlerse onların özgürlüğünü kısıtlayacaklarını ileri sürer; çocuk merkezli eğitimin en uç biçimleri bu yanlışın üzerine bina edilmiştir.

Kaynakça

- Biesta GJJ (2009), "What is at stake in a pedagogy of interruption?", Lewis TE, Grinberg JGA ve Lavery M (der.) *Philosophy of Education: Modern and Contemporary Ideas at Play*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, s. 785-807.
- (2010a), "A new 'logic' of emancipation: The methodology of Jacques Rancière", *Educational Theory* 60 (1): 39-59.
- Biesta GJJ (2010b), "Learner, student, speaker. Why it matters how we call those we teach", *Educational Philosophy and Theory* 42(4): 540-552.
- Biesta GJJ (2011), "Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field", *Pedagogy, Culture and Society* 19 (2): 175-192.
- Biesta GJJ (2012), "Giving teaching back to education. Responding to the disappearance of the teacher", *Phenomenology and Practice* 6 (2): 35-49.
- Biesta GJJ (2015) "A° kreve det umulige' – a° arbeid med det unforutsette I utdanningen", ("Asking the impossible' – Working with the unforeseen in education"). Torgersen Glenn-Egil (der.) *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen, Norveç: Fagbokforlaget, s. 271-280.
- Biesta GJJ (2016), "The rediscovery of teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education, and the limits of the hermeneutical world-view", *Educational Philosophy and Theory* 48 (4): 374-392.
- Biesta GJJ ve Bingham C (2012), "Response to Caroline Pelletier's review of Jacques Rancière: Education, truth, emancipation", *Studies in Philosophy and Education* 31 (6): 621-623.
- Chambers SA (2013), "Jacques Rancière's lesson on the lesson", *Educational Philosophy and Theory* 45 (6): 637-646.
- Citton Y (2010), "The ignorant schoolmaster: Knowledge and authority", Deranty J.-P. (yay. haz.) *Jacques Rancière: Key Concepts*. Durham, UK: Acumen, s. 25-37.
- Drerup J (2015), "Autonomy, perfectionism and the justification of education", *Studies in Philosophy and Education* 34 (1): 63-87.
- Eagleton T (2007), *Ideology: An introduction. New and Updated Edition*, Londra/New York: Verso [İdeoloji, çev. Muttalip Özcan, Ayrıntı Yayınları, 1996].
- Ellsworth E (1989), "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", *Harvard Educational Review* 59 (3): 297-325.
- Engels-Schwarzpaul A-C (2015), "The ignorant supervisor: About common worlds, epistemological modest and distributed knowledge", *Educational Philosophy and Theory* 47 (12): 1250-1264.
- Freire P (1993), *Pedagogy of the Oppressed. New, Revised 20th Anniversary Edition*. New York: Continuum [Ezilenlerin Pedagojisi, çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 1991].
- Galloway S (2012), "Reconsidering emancipator education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière", *Educational Theory* 62 (2): 163-184.
- Hallward P (1995), "Jacques Rancière and the subversion of mastery", *Paragraph* 28 (1): 26-45.
- Heydorn HJ (1972), *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs ('Bildung' Kavramının Bir Yenisine Doğru)*, Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp.
- Honig B (2003), *Democracy and the Foreigner*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jaeger W (1945), *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, New York: Oxford University Press.
- Kant I (1982), "Über Pädagogik", Kant I *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (Antropoloji, Tarih, Siyaset ve Eğitim Felsefesi Üstüne Yazılar)*. Frankfurt am

- Main, Almanya: InselVerlag, s. 691–761 [*Eğitim Üzerine*, çev. S. Emre Bekman, İz Yayıncılık, 2020].
- Kant I (1992 [1784]), “An answer to the question “What is Enlightenment?”, Waugh P. (yay. haz.) *Post-Modernism: A Reader*. Londra: Edward Arnold, 1992, s. 90 [“Aydınlanma Nedir?”, çev. Atilla Yayla, *Liberal Düşünce*, C. 10, S. 38-39, Bahar 2005, s. 225-230].
- Klafki W (1986), “Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für eine zeitgemässes Konzept von allgemeiner Bildung” (The significance of classical theories of ‘Bildung’ for a contemporary conception of general ‘Bildung’). *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4): 455-476.
- Klafki W ve Brockmann J-L (2003), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine ‘Goëttinger Schule’, 1932–1937*, Weinheim, Germany: Beltz.
- Lankshear C ve McLaren P (1994), *The Politics of Liberation: Paths from Freire*, New York: Routledge.
- Lewis T (2012), *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, Londra/New York: Bloomsbury.
- Løvlie L (2002), “Rousseau’s insight”, *Studies in Philosophy and Education* 21 (4-5): 335-341.
- McLaren P (1997), *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Boulder, CO: Westview Press.
- Mollenhauer K (1976 [1968]), *Erziehung und Emanzipation (Education and Emancipation)*, 6. Baskı, Münih, Almanya: Juventa.
- Pelletier C (2012), “Review of Charles Bingham and Gert Biesta, Jacques Rancière: Education, truth, emancipation”, *Studies in Philosophy and Education* 31 (6): 613-619.
- Rancière J (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Kristin Ross’un çevirisi ve önsözüyle. Stanford, CA: Stanford University Press [*Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*, çev. Savaş Kılıç, Metis Yayınları, 2014].
- Rancière J (2009), *The Emancipated Spectator*, Londra: Verso [*Özgürleşen Seyirci*, çev. E. Burak Şaman, Metis Yayınları, 2010].
- Rancière J (2010), “On ignorant schoolmasters”, Bingham C ve Biesta GJJ *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. Londra/New York: Continuum, s.1-24.
- Sonderegger R (2014), “Do we need others to emancipate ourselves? Remarks on Jacques Rancière”, *Krisis. Journal for Contemporary Philosophy*, 34 (1): 53-67.
- Stamp R (2013), “Of slumdogs and schoolmasters: Jacotot, Rancière and Mitra on self-organized learning”, *Educational Philosophy and Theory* 45 (6): 647-662.
- Stanley WB (1992), *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*, Albany, NY: SUNY Press.
- Thompson A (1997), “What to do while waiting for the revolution. Political pragmatism and performance pedagogy”, Laird S (yay. haz.) *Philosophy of Education 1997*. Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society, s.189-197.

Eğitimdeki Kısıtları ve İmkânları “Çocuklar için Felsefe”yle Düşünmek

SERAN DEMİRAL – AREN HAŞAR – ARZU İBİŞİ TEMELLİ
GAMZE KESKİN – ÖZGE ÖZDEMİR

Şeyda Öztürk: Çocuklar İçin Felsefe (P4C) pratiğinde “çocuk” ve “felsefe” nasıl tanımlanıyor?

Özge Özdemir: Alanda yapılan toplantılarda sıklıkla bu soru gündeme geliyor. Mesela 1998 yılında yapılan uzmanlar toplantısında tartışılmış. Çocuğun kim olduğu sorusuna, BM’nin çocuk haklarına dair sözleşmesindeki gibi çok pratik bir yerden, yaş sınırıyla cevap vermişler. 4-14 yaş arasındaki bireyler olarak tanımlamışlar, yani okul öncesiyle başlayıp ortaokulun sonuna varan çocukları düşünebiliriz. Bu tabii ki Çocuklar ve Topluluklar için Felsefe pratiğinin üst yaş sınırı 14’tür anlamına gelmiyor. Çocuk ile kastedilen yaş grubunun bu olduğunu söylüyorlar. Sonrasında gençlerle, yetişkinlerle, kısacası her yaştan insan grubuyla bu uygulamayı yapabilirsiniz. Ama çocuk kim sorusuna böyle cevap vermek mümkün sanırım: “4-14 yaş arasındaki bireyler.”

Benim için kim olduğuna gelirsek, ben 4-8 yaş arasını ayrı bir kategori olarak, 8 yaştan sonrasını ise neredeyse aynı grup olarak görüyorum. Yani felsefi tartışmayı yürütürken 8 yaş ve üstüne yetişkinlerden çok farklı davranmıyorum. Ama 4-8 yaş, çocukların henüz okuma yazma becerisine sahip olmadığı, dilsel ve bilişsel becerilerinin görece farklı olduğu bir dönem. Onlarla felsefi tartışma yürütürken biraz daha farklı teknikler kullanıyorum. Hatta seçtiğim konu ve kavramlar da farklı oluyor. Aren uzun yıllardır okulda çocuklarla çalışıyor, belki o bir şeyler ekler bu soruya.

Aren Haşar: Çocuk kavramı hakkındaki düşüncelerimle başlayayım. Felsefi açıdan bakarsak, çocukluğun yaş almayla doğrudan alakalı olmadığını görüyoruz. Kant, “Aydınlanma Nedir? adlı makalesinde, aydınlanmayı, insanın kendi suçuyla düştüğü bir ergin olamama hali olarak tanımlıyor. Bunun sebebi, aklımızı, “bildiklerimiz” hususunda otorite saydıklarımızın kılavuzluğuna bırakmamız oluyor. Olgunlaşabilme, bağımsız düşünüp akla uygun yargılar üretebilme ve akla uygun bir hayat yaşayabilme olarak görülüyor. Arzularla ilişkisinde ise olgunlaşma, her arzu ettiğimizi iyi saymamak ve bazı arzuları yer-zaman-durum açısından değerlendirebilmekle ilgili.

Ben lise grubuyla çalışıyorum. Lise grubunda pratik alanlarda çalışırken daha çok verim alıyorum, bilmiyorum genel olarak da böyle midir, ama... Felsefenin daha çok pratik alanlarında çalışırken, ahlâk olsun, siyaset olsun, bu alanlarda daha verimli tartışmalar yapabiliyoruz. Daha ziyade, ontolojiyle ilgili ve sair tartışmalar yaptığımızda çocukların uzak kaldığını, tartışmaların görece kısır geçtiğini görüyorum. Lise grubunda tartışma yaparken kendi deneyimleriyle çok ilişkilendirme oluyor. Gerçi akıl yürütme sürecinde bireysel deneyimlerine mesafe koyamama da görülebiliyor. Bireysel deneyimden faydalanmak başka, o deneyimin aracılığıyla olup bitene bakmak başka şey. İkinci olarak dikkatimi çeken şey, tepkisellikle cevap vermeleri, lise grubunun verdiği cevaplarda çok tepkisellik var. Kendi verdiği cevaba belli bir mesafeden bakamıyor, onu görebiliyorum ben. Tepkisellik her yaşta var ancak küçük yaşla kıyaslarsam lisede daha fazla var, nedenleri üzerinde düşünmek gerek.

Ş. Ö.: Yani genel olarak kavramsallaştırma, soyutlama konusunda bir sorun var diyorsunuz lisede?

Ö. Ö.: Ben daha çok şöyle anladım, yanılıyorsam düzeltin. Büyüdükçe değerler sistemimiz oluşuyor, bir “ben” tanımlamaya başlıyoruz. Ben şöyle bir insanım, bu durumda şöyle yaparım şöyle yapmam, gibi. Yetişkinler olarak, felsefi tartışmaya katıldığımızda da tartışılan konuya değerler sistemimizden bağımsız bakamıyoruz çoğu zaman. Catherine McCall da söylüyor bunu, çocuklarda böyle güçlü sistemler henüz kurulmadığı için tartışmaya daha doğrudan dahil olabiliyorlar. Örnek üzerinden gidelim, öyle daha kolay anlatabilirim. Mesela, “Heinz’ın İnkilemi” dediğimiz düşünce deneyi. Kabaca şöyle bir soru, “Heinz hasta olan yakınının iyileşmesi için gerekli ilacı alamıyor, çalsın mı?” Yetişkin katılımcı şöyle diyebiliyor: “Ben asla çalmam... Hatta bu durum bir kez başıma geldi, annem hastaydı...” diye devam ediyor. Orada

bir düşünce tartışılıyor, iki etik değer çatışması durumunda ne yapacağız, gibi bir soru var. Fakat o kişi, kişisel değerler sistemine sıkı sıkı tutunduğu için tartışmaya giremiyor. Hatta belki anlattıklarıyla diğerlerinin tartışmaya girmesini de engelliyor, çünkü artık odada annesi hastalık geçirmiş biri var ve diğerleri ona karşı fikir söylerlerse kırıcı olabilir diye düşünerek çekiniyorlar. Aslında biz topluluk olarak o kişinin çalıp çalmamasıyla ilgilenmiyoruz. Bir duruma çepeçevre bakmak için oradayız. Çaldığında ne olur, çalmadığında ne olur, yakını ölürse ne olur, eczacı batarsa ne olur, vs. Kısacası biz kişilerin değerlerini konuşmuyoruz, hatta bununla ilgilenmiyoruz da. Tabii burada bir çeşit yumurta-tavuk problemi var. Yani bazı yetişkinler değerler sistemi katı olduğu için mi tartışamıyor, yoksa tartışmadıkları için mi değerler sistemleri katılaşmış; bunu ayırt etmek kolay değil. Ben daha çok ikinci görüşteyim. Felsefi tartışmaya katıldıkça, yapa yapa, biraz kaba bir tabirle hafif tokatlanarak, kişinin değerler sistemi esneyebilir, ben bunu zihinsel dönüşüm olarak görüyorum.

Gamze Keskin: Ben de Heinz’ın İkilemi tartışmasını yetişkinlerle çalıştım, 20 yaş üzeriyle. Orada tam tersi bir tepki vardı. Anarşist bir toplum yapısı ortaya çıktı. Heinz’ın kesinlikle çalması gerektiğini söyleyerek diretiyorlardı. Kendilerini tutamıyorlardı ve orada konuyu canlandırmaya teşvik etmiştim. “Tamam hadi bakalım, sen şimdi Heinz ol, planını yap, akşam eczaneye gireceksin, nasıl çalışıyorsun ilacı, bize bunu anlat” dediğimde, orada bir duraksama oluyor. Bunu lafta söylemek kolay ama uygula bakalım. Plan yapacaksın, gerekirse eczacıyı vuracaksın, belki bir çatışma olacak. Söylenen cengaverlik iş uygulamaya geldiğinde değişiyor. Ben bunu gerçekten nasıl yaparım düşüncesi ile teoriden pratiğe tekrar dönmeye çalıştığında bir cereyan oluyor. Bu uygulamada ben de mesela tersini düşündürmekte zorlanmışım. Mutlaka o anarşist toplum ortaya çıkacak, kesinlikle bunu yapması lazım, hakkı olan o, sistem onu buraya sürüklemiş ve böyle bir toplumda yaşanması mümkün değil gibi bir sonuç ortaya çıkmıştı.

Ö. Ö.: Anlıyorum dediğini. Ama benim söylemek istediğim daha çok şu: İnsanların “Asla çalmam” ya da anarşist bir tavırla “Kesinlikle çalarım” gibi kişisel değer sistemlerinin olması değil, tartışmada bundan bağımsız düşünmemeleri ve diğerlerine bunu dayatmaları. Hatta abartayım, bu kişiler çoğu zaman hem kendilerini hem tartışmayı sabote ediyorlar. “Annem ölüyordu ve biz yapmadık” demek aslında tartışmaya kapalıyım demek. Ben düşüncemi değiştirmiyorum, topluluk da nezaketen susmak zorunda kalıyor ve böylece

tartışmıyoruz. İlk kolaylaştırıcılık dönemimde böyle davranışları yönlendirmekte zorlanıyordum, utanıyordum falan. Ama şimdi o kişinin yaptığını daha haksız görüyorum, çünkü düşünmüyor, sadece konuşuyor ve bilmeden de olsa herkesi susturuyor. Bugün şöyle düşünüyorum; o kişi topluluğa değil ama topluluk ona çarpabilir ve direnci çok yüksek değilse bu çarpışma en çok onun için iyi olacaktır.

Arzu İbişi Temelli: Özge ve Aren'in deneyimlerini dinlerken benim aklıma şöyle bir soru geldi. Acaba "Ben tartışmak istemiyorum, düşünmeye niyetim yok" şeklindeki tepkilerin yaş dönemleriyle bir ilgisi var mı? Benim soruşturma konusundaki deneyimim de Gamze ile benzer şekilde. 20 yaş üstüyle soruşturma yürütüyoruz ve bazen düşünmeye yönelik dirençle karşılaşabiliyoruz. Düşünmek istememe hali erken çocukluk döneminde daha az görülüyor olabilir mi, diye merak ediyorum. Çocuklar, yetişkinlere nazaran daha rahat bir tavır sergiliyorlar sanki. Bu durum çocukların hayal gücüyle ilgili olabilir belki. Acaba yaş aldıkça hayal gücünün köreldiğini ve bunun da kişide bir tutukluk yarattığını söyleyebilir miyiz? Böyle bir körelme üzerinde eğitim sisteminin, değerler sisteminin, toplum tarafından baskılanmanın etkisi olabilir diye düşünüyorum. Yani yaş büyüdükçe düşünmeye üşenme durumu gelişiyor olabilir mi, diye sormak istiyorum.

Ö. Ö.: Bana da daha çok benliğin kurulmasıyla ilgili gibi geliyor. İnsan benliğini kurduktan sonra onu bir daha bozmak işine gelmiyor. Ya da acı verici geldiği için kaçınıyor. O kırılmaya izin vermek belki ilk etapta çok kolay değil. Çocuklarda henüz böyle bir yapı kurulmamış. Catherine McCall'un dediği, çocuklarda tartışılan konu ile kişinin değerler sistemi diye belirgin bir ikilik henüz ortada yok.

Ş. Ö.: O yüzden direnç çok daha az çocuklarda.

Ö. Ö.: Evet, çocuklar daha serbestler. Geçen hafta radyoda "duymak ile dinlemek arasındaki fark" üzerine tartıştık mesela. Çocuklar tam orada konuştukları sırada düşünceleri oluşuyor ve açığa çıkıyordu. Duyma ve dinlemeyle ilgili yaşadıkları bir olayı hatırlıyorlar, onun üzerine bir düşünce açığa çıkıyor, sonra bir diğeri, bir diğeri... Ortalama bir yetişkinde ise şöyle olabilir, "Dinlemek çok önemli, herkes birbirini dinlemeli, ben çok dikkatli dinlerim..." vesaire. Böyle bir değerler, ilkeler manzumesi duyabilirsiniz. Tabii ki hep böyle olur demiyorum, iki grubu kıyaslarsak yetişkinlerde böyle olma olasılığı daha yüksek diyorum sadece.

G. K.: Ben de belki şunu ekleyebilirim. Az önce Şeyda’nın da dediği gibi çocuklarla yetişkinlere nazaran daha dirençsiz bir diyalog kurabildiğimi düşünüyorum. Hakikaten o serbest çağrışımla belki de o an aklına ne gelirse çok açıklıkla söylüyor. Ama eğitim sisteminin içerisinde bir şeylerin sürekli çocuğun kafasına yerleştirilmesinden dolayı, özellikle lise dönemindekilerle çalışırken şu tepkilerle çok karşılaştım: “E peki o zaman cevabı ne bunun?” Gençler bir etkinliğin sonunda, soruşturmayı tamamladık dediğimde net bir cevap istiyorlar. Yani elleri titriyor neredeyse ve o cevabı paket olarak vermem lazım, çünkü şimdiye dek ona alışmış. Bir kavram var ortada, onun içinin doldurulması lazım. Kim dolduracak? Orada otorite olarak gördüğü birisi var, sorular sordu, bana bunun cevabını söylesin diye düşünüyor. Çünkü şimdiye kadar hep söylendi. Buradan yola çıkarak, Aren’in söylediği noktaya şöyle bağlayabilirim: Bu şekilde bir otorite ile diyaloga girmek çok konforlu, ergin olmama durumuna doğru itiyor bizi. Sürekli bana bir şeyleri söyleyen birisi oldu şimdiye kadar, bunu sorgulamaya başladığım anda belki de çorap söküğü gibi gidecek ve konfor alanımdan çıkmaya başlayacağım. Çocukların elleri titrercesine “Bunun cevabı ne?” diyerek etkinliğin sonunda net bir tanım beklemlerine bakınca, soruşturma yapmanın ve bu minvalde bir düşünme tarzının erken yaşta kazanımı ne olacak, diye soruyoruz ya; işte bu el titremesi olacak lise çağına geldiklerinde.

A. İ. T.: Sana katılıyorum Gamze, bu benim de karşılaştığım bir durum. Tartışma yürütüldükten sonra çoğunlukla bir taraf olma beklentisi de oluşuyor. “Ee hocam, sizin fikriniz ne?” sorusuyla sıklıkla karşılaşıyoruz. Tartışmanın içinde olmak bir deneyim olarak görülemiyor. Belki alışkanlık gereği ortaya çıkan ve aşılamayan bir “cevap bekleme” hali var gençlerde.

Ş. Ö.: Türkiye’nin eğitim sisteminde “çocuklar için felsefe” yöntemi nasıl işliyor, nasıl uygulanıyor? Pratikte pedagojik yaklaşım nedir, belki oradan başlamak lazım bir bağlama oturtmak için.

Ö. Ö.: Aslında Türkiye’de eğitim diye sınırlandırsak da dünyadan bağımsız bir şey söylememiz zor. Tarihe bakınca da onlarca eğitim felsefesi yok aslında. Temelde beş altı yaklaşım konuşuluyor ya da uygulanıyor tarih boyunca. Türkiye dünyaya entegre bir ülke ve ana akımlardan etkileniyor. Yani şu anda dünyada ilerlemeci yaklaşım ön plandaysa Türkiye’de de öyle. MEB stratejileri de buna göre yazılıyor, öğretim programları da buna göre hazırlanıyor. Ama pratikte işler karışıyor mu? Evet, karışıyor. Çünkü eğitim bir yandan da

siyasetin konusu. Belki Türkiye’yi o bağlamda ayrıştırabiliriz, burada eğitim fazlasıyla siyasetin konusu.

Onun dışında, şu anda eğitim tüm dünyada büyük bir dönüşüm içerisinde ve Türkiye de bundan payını alıyor. Dijitalleşme, eğitim teknolojileri, hibrit eğitim, geleceğin meslekleri gibi konular her yerde tartışılıyor. Bilginin bu kadar çok ve kolay erişilebilir olması, bunun sonucunda çocukların okula anlam yükleme zorluğu yaşamaması dünyanın her yerinde konuşuluyor. O yüzden bunu Türkiye’de eğitim diye mi tartışmalıyız emin değilim, ne dersiniz?

Seran Demiral: Belki biraz geriye gidip eğitimin amacının ne olduğu sorusuyla başlayabiliriz. Eğitim her zaman bilgiye ulaşmayı zorunlu kılan bir şey mi? Eğer eğitim sadece bilgiye ulaşmamız için gerekliyse burada felsefenin yeri neresi? Felsefe benim bilgi üretimime katkı sağlayan şey mi? Çocuklar için Felsefe yöntemi alıştığımız eğitim içerisinde eleştirel bir bakış sağlar mı? Belki Çocuklar için Felsefe uygulamasının eğitimdeki işlevselliği üzerinden bir kanal açabiliriz.

Ö. Ö.: Olur, öyle yapalım. Çocuklar için Felsefe’nin bir öğretim yöntemi olduğunu söyleyerek başlayalım o halde. Bu bir ders içeriğinden çok, bir ders işleme yöntemi. Dersinizi bu yöntemle tasarlayabilirsiniz. Şöyle bir soruyla başlayacağım, şöyle bir tartışma açığa çıkabilir ve şöyle sonlandırabilirim gibi. Çok keskin bir yapısı yok ama hiçbir yapısı yoktur diyemeyiz. Tasarlar-ken şunu biliyorsunuz: tartışma, yeni sorular ve varsayımlarla tam o anda, oradaki insanlarla beraber ortaya çıkacak. O yüzden esnek ve kimi zaman da öngörülemez bir yapısı var. Evet, baştan bir kavramsal çerçeve kuruyoruz ama şunu da biliyoruz ki, bir yanıla hareketli, esnek ve öngörülemez bir yapının içindeyiz. Katı olursa tartışamayız, hiç yapılandırmazsak dağılırız; hatta bütün süreç, dikkat dağınıklığı, uğultu, yorgunlukla sonlanır.

Bu ders işleme yöntemini pek çok derse entegre edebiliriz. Felsefe disiplininin kendi sorularına da, gündelik hayatın sorularına da... Bilgiye ihtiyaç yok mu? Var tabii. Ben “bilgi çöptür” ekolünden değilim. Soruşturma yapmak ve anlamak için bilgiye ihtiyacımız var. Sadece bugün bilgi çok daha fazla ve ulaşması daha kolay. Bilginin çok ve kolay ulaşılabilir olması, bilgiye ulaşma, onu ayıklama, kullanma, değerlendirme, bağlantılar kurma konusunda bize sorumluluk yüklüyor. Bu nedenle düşünme becerilerine daha çok ihtiyacımız var. Beceri kazandıran eğitim o yüzden önemli, bilgi önemsiz olduğu için değil ama... Çocuklar İçin Felsefe, bu becerilerin gelişimini destekliyor.

S. D.: Doğru ve ihtiyaca uygun bilgiye erişmek gerekiyor aslında.

Ö. Ö.: Tam olarak öyle. İhtiyacın olanı nasıl bilip nasıl seçeceksin? Bilgi o kadar çok ki, sürekli her kanaldan akıyor; eskiden böyle bir şey yoktu. Bu ayrıca yorucu bir şey, duygusal dayanıklılık gerektiriyor. Çünkü beraberinde hep eksik kaldım, geride kaldım, kaçırdım duygusunu da yaratıyor. O yüzden düşünme becerisi seti kadar duygusal dayanıklılığa da ihtiyacımız var. Bunun sebebi bilginin çok olması ve üzerimize yağması aslında, bilginin çöp olması değil.

S. D.: Özge’nin söylediklerinden toplamak gerekirse, acaba bilginin bu kadar çok olduğu bir yerde eleştirel düşünmek her zamankinden daha fazla önem kazanıyor diyebilir miyiz?

Ö. Ö.: Tam da bunu söylemek istedim aslında.

S. D.: Çünkü ayıklamak, elemek gerekiyor ki, yönümü bulayım. Dolayısıyla belki eleştirel düşünmeyi çok erken yaştan itibaren öğrenerek yeni hayatın koşullarına daha uygun bireylerin yetişmesi için bir araç olabilir bu yöntem. Sen ne dersin Aren?

A. H.: Ben öğretim yöntemi deyince, hangi derste olursa olsun, bir becerinin geliştirilmesini veya bir kazanımın verilmesini sağlayan bir şey anlıyorum. Kavramsal olarak aynı noktada buluşalım diye söylüyorum. Sadece soruşturma yapılsın dersek, bilgi nesnesiz bir şey haline gelebilir, öyle bir tehlike var. Çünkü farklı alanlar var, onların farklı olanları var, bunların farklı özellikleri, farklı verilmişlikleri var. Felsefenin de kendine has var olanları ve kendine has bir yöntemi var. Eleştirel düşünme bağlamında baktığınızda, Çocuklar İçin Felsefe yöntemini, bazı derslerde ve hatta her felsefe dersinde tek başına yöntem olarak kullanmak mümkün değil. Dolayısıyla, “Çocuklar İçin Felsefe”nin tek öğretim yöntemi olarak kavramlaştırılmasına katılmıyorum. Bazı şeylerde mesela bir araştırma yapmak gerekebilir. Ampirik yöntemlerle cevabı verilmesi gereken bir şey olabilir. Onun cevabını vermeden istediğiniz kadar akıl yürütün, felsefi düşünmenin imkânlarından yararlanın, bir sonuca varamazsınız. Ya da veri vardır, bilgi yoktur, verinin yorumlanması gerekir. Bunlarda felsefi düşünmenin imkânlarından irili ufaklı faydalandığımız şeyler var mı, tabii ki var, ama temel bir yöntem olarak, tüm dersleri günün sonunda ona dayandırdığımız bir yöntem olarak düşünürsek, daha önce söylediğim gibi, sadece felsefeyi bile bu şekilde yapmak mümkün değil.

Ö. Ö.: Buna belli ölçüde katılıyorum. Tüm dersler tek bir yöntemle işlenemez. Ancak her disiplinin felsefi soruları var ve tam orada bu yöntemi devreye sokabiliriz diyorum. Hayat Bilgisi ya da Coğrafya dersinin bazı bölümlerinde felsefi soruşturma yapma imkânımız var, hatta yapmalıyız. Matthew Lipman

diyor ya, “disiplinin içinden düşünmek.” Sanatın bilgisini öğrenmek değil de sanatsal düşünebilmek, matematik bilgisini öğrenmek değil de matematiksel düşünebilmek... Bunun gerçekleşmesi için o disiplinin temel felsefi sorularını sormuş, düşünmüş olmak gerekir. Ben onu söylemek istedim. Şu dediğine kesinlikle katılıyorum, “her disiplinde sadece felsefi tartışma yapacağız, başka da bir şey yapmayacağız” diyemeyiz, hatta bunu demek yanlış olur.

A. İ. T.: Buradan şöyle bir soru ile devam etmek istiyorum ben: Acaba çocuklar için felsefe, eğitim sistemi içinde daha fazla yer edinse, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dair kazanımlar artsa, bazı derslerdeki başarısızlık azalır mı? Örneğin, Türkiye’de liselere ve üniversitelere geçiş için uygulanan büyük sınavlardan sonra adayların durumu değerlendirilirken sözel ve sayısal alanlardaki başarıları ya da başarısızlıkları üzerine haberler yapılır ve özellikle belli derslerdeki başarısızlık oranına dikkat çekilir. Çocuklar için Felsefe, bu durumu aşmayı sağlar mı diye düşündüğümüzde, eğer bu yöntem bir ucundan sisteme dahil edilirse, sanki fizik, matematik gibi alanlardaki başarısızlığın da azalması sağlanabilir. Bu noktada yeni bir problem olarak öğretmenin rolü de devreye giriyor tabii. O yüzden, öğretmenin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemini kullanma yeterliliği nasıl sağlanabilir gibi bir yan soru da doğuyor. Herhalde bu soruları aşabilmek için genel olarak sistem üzerinde düşünmek gerekir.

G. K.: Ben de bir şeyler ekleyebilir miyim? Özellikle bilgiye ihtiyaç olduğu konusunda, Özge ve Aren’in söylediklerine katılıyorum. Öğrenme bir süreç ve bu sürecin gerçekleşmesinde bir yöntem olarak P4C’nin değerlendirilmesi gerekir diye düşünüyorum. Arzu’nun da belirttikleriyle bu hususu şöyle birleştirebilirim: Özellikle üniversitedeki öğrencilerde fark ettiğim bir olgu var. Biz bir ders işliyoruz diyelim; Aristoteles’e göre böyle, Platon’a göre şöyle, Kant’a göre böyle, vesaire derken, “Ee siz ne düşünüyorsunuz?” sorusuyla karşılaşınca, o içselleştirme meselesinde bence, tam da bu yöntem çok etkili oluyor. Çünkü, bu yöntem aracılığıyla kişi kendi düşüncesini duyabiliyor. Hangi filozofa yakın olduğunun farkına varmasını sağlayacak bir yöntem olarak bence P4C orada duruyor. Yoksa mutlulukla ilgili bir şey konuşuyoruz, ona göre öyle, buna göre böyle, şuna göre şöyle, “Peki, sana göre nasıl, sen ne düşünüyorsun bu konuda?” sorusu sorulduğunda bir karşılaşma anı yaşanıyor. Benim üniversite öğrencilerinde en çok eksikliğini gördüğüm şey tam da bu. Yani filozofların neler söylediklerini bir şekilde alıyorlar –bazen ite kaka da olsa– ama kendilerine ne katıyorlar gerçekten ya da kendileri ne düşünüyorlar; bunu çok fazla içselleştirmeden ya da üzerine düşünmeden mezun olup gidiyorlar. Bütün

öğrenilenler de orada dışsal bir bilgi olarak kalıyor. Sana ne geldi, sana ne katıldı... İşte bu yöntem bence tam orada işe yarıyor diye düşünüyorum.

Ö. Ö.: Disiplinin içinden düşünmek dediğim şey tam da bununla ilgili. Öğrenci hangi derste olursa olsun, orada konuşulan konunun içine girsin, sadece dışarıdan duyan ve ezberleyen olmasın. Sartre mutluluk için şunu dedi, Russell bunu dedi, birer veri gibi tüm bunları ezberle, hiç aktif olarak düşünme, derse aktif olarak katılma, sınavda çıkarsa bu bilgileri kullan, sonra işin bitince büyük ihtimal unut. Boşa uğraşmak değil mi bu? Bu olmasın işte. Mesela mutluluk örneği, gündelik hayatı da ilgilendiren bir konu ve insanlar buna aktif olarak katılma eğilimi gösterir diyebiliriz. Ama bir yandan da felsefe disiplininin konusu. İnsanlar o kadar korkuyor ki felsefe denince, otomatik olarak “Ben anlayamam” diye düşünerek zihinlerini kapatabiliyorlar. Başta sormuştuk ya, “Çocuk kim? Felsefe ne?” O sorunun ikinci kısmına cevap vermemiştim, böylece vermiş olayım: Felsefe insanların gözlerinde büyüttüğü, “anlayamam ki” yargısıyla yaklaştığı ve bu yüzden çoğu zaman anlayamadığı bir alan. Çocuklar İçin Felsefe yöntemi bu zihinsel blokajı kırmak için de etkili olabilir. İnsanları aktif düşünmeye davet ediyorsunuz ve düşünebildiklerini görünce o “anlayamam ki” halinin etkisi azalıyor. Suya alıştırarak sokmak gibi...

A. İ. T.: Şu soru geldi aklıma. Bu aktif olma hali açısından felsefe bölümlerinin müfredatları ne kadar etkili oluyor acaba? Müfredattaki eğilimlerden biri felsefe tarihine odaklanırken, diğeri problem ekseninde geliştirilir. Bunun öğrenciler üzerinde doğal bir etkisi oluyor. Bazen bir soruşturma esnasında, felsefe tarihi odaklı bir müfredat programının etkisini taşıyan öğrencilerle karşılaşıyoruz. Felsefe tarihi bilgisinin devreye girmesi de kişideki sorgulama sürecini tutuklayabiliyor. Ya da probleme odaklanan ama felsefe tarihi bilgisini biraz daha dışta bırakan bir tutumla karşılaşabiliyoruz. Bu tutum da öğrencinin bazı şeyleri ilk kez kendisinin düşündüğünü zannetmesine sebep oluyor. Yani, soruşturma ve tartışma sürecinde her iki grup da zorlayıcı olabiliyor. Bu nedenle felsefe öğrencileri ile çalışırken müfredat etkisinin de belirleyici olduğunu düşünüyorum zaman zaman. Bence bu konu da P4C tartışmalarından bağımsız değil.

S. D.: Öyleyse şöyle büyük bir soru atayım mı ortaya: Bunu birlikte yapmak, dengesini kurmak nasıl mümkündür acaba? Çünkü tam da şunu soracaktım, üniversitedeki felsefe eğitimi nasıl bir eğitimidir? Aren en başta demişti ya, pratik alanda P4C’nin uygulanması daha kolay ama lisede onto-

loji anlatırken bunu yapamıyorum. Yanlış ifade etmiyorum, değil mi? Etik alanındaki tartışmalarda ya da gündelik yaşantımızla ilgili konularda daha yaygın kullanıyoruz sanki bu yöntemi. O nedenle şunu merak ediyorum: ontoloji, epistemoloji gibi alanlarda siz kendi üniversite eğitmenliği deneyiminizde P4C'yi bir yöntem olarak nasıl kullanıyorsunuz? Hatta, kullanıyor musunuz? Hem bilgiyi edinmeyi hem birlikte aktif tartışmayı kesiştiren bir alan bulmak mümkün mü?

Ö. Ö.: En aktif Arzu ve Gamze üniversitede çalışıyor, ben kısa bir şey söyleyip çekileyim. Farklı ekoller var, analitik gelenek ya da Kıta Avrupası geleneği gibi. Ya da Arzu'nun dediği gibi, problem odaklı felsefe, felsefe tarihi odaklı felsefe gibi. Benim kanaatim, felsefenin bilgisinin en yoğun olduğu alt alanlar epistemoloji, ontoloji ve mantık. Bu üçüne inmeden hiçbir sorudan çıkamıyorsunuz. Yani etik tartışırken ya da eğitim felsefesi tartışırken, bir şekilde en aşağıdaki epistemoloji, ontoloji ve mantığın sorularına iniyorsunuz. O yüzden üniversitede felsefe bölümündeki epistemoloji, ontoloji gibi derslerde Çocuklar için Felsefe yöntemi belli tartışmalarda kullanılabilir. Ama orada temel bilgiler var, onları okumak, dinlemek de gerekir, sadece tartışarak ilerleyemezsiniz. Ne dersiniz?

A. İ. T.: Aynen öyle oluyor aslında. Tümüyle derse ve dersi alan gruba bağlı gelişiyor durum. Ben özellikle son dönemde, Özge Özdemir hocamdan aldığım P4C eğitiminde öğrendiklerimi derslerde uygulamaya çaba gösteriyorum. Bu uygulama az sayıda öğrenciyle yürütülen seçmeli derslerde çok daha kolayken kalabalık olan zorunlu derslerde, özellikle ders teorik ise, zorlayıcı olabiliyor. Teorik derslerde kullanmaya çalıştığım yöntem, anlatım esnasında büyük kavramları ve soruları sunarak ilerlemek. Felsefe tarihi bilgisinin de önemli olduğunu düşündüğüm için, teorik ve kalabalık derslerde kavramsal şema yapmak, çeşitli sorunları tanıtırken karşılaştırmayı kullanmak gibi bir yol izlemeye çalışıyorum. Hem dersin yapısı nedeniyle hem de yaklaşık 90 kişilik bir grupla soruşturma yürütmek zor olacağı için bu tip derslerde çeşitli yöntemleri birleştirmek gerekiyor. Metinlerle de desteklediğim bir ders içeriği kuruyorum çoğunlukla. Metinler içerisinden problemi çekerek tanıtip sonra tartışmaya açmak çoğu zaman uygun bir yol sunuyor. Ama Aren'in de dediği gibi pratik meselelerde soruşturma yapmak açısından daha verimli bir süreç işleyebiliyor. Burada tabii durum biraz da karşıımızdaki grubun özelliklerine bağlı. Tartışmaya ve birlikte soruşturmaya hevesli bir grupla karşılaştığımız zaman ders de karşılıklı olarak keyif veriyor.

G. K.: Ben genelde sentez yapıyorum ve bunun faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir veri vermem lazım tartışmamız için, tabii sonrasında tartışmayı alevlendirmek için “Hadi şimdi P4C yöntemine geçiyoruz” gibi suni bir şekilde değil ama bir yandan kendimce kolaylaştırıcı rolüne bürünüyorum. Bir tam dersi, atölye kıvamında, bir kavramın etrafında tartışmak şeklinde olmasa bile, eğer derste tartışacak havayı yakalarsam, buradan bir şey çıkacak ve burada bir soruşturma havası var dediğimde, kolaylaştırıcı rolüne bürünerek tartışma açıp biraz onları yönetime çağırıyorum. Benim çok işime yarıyor. Çünkü Özge’nin söylediği o blokaj, felsefe bölümü öğrencilerinde bile, yani bu bölüme gelmiş, felsefe yapmaya hevesli, bir tercihle orada bulunan bireylerde bile var. Öte yandan o engeli kırmaya çalışırken hâlâ başka yerden o blokaj pompalanmaya devam ediyor. “Siz kimsiniz ki felsefe yapacaksınız?” dercesine, yüksek mertebeden bir tavırla “Bu kavramları daha ağızınıza alamazsınız, öğrencisiniz siz” –öyle ayrı bir yaşam türü varmış gibi– tonlamasıyla bir hiyerarşik engelle karşılaşabiliyor, bu tarz muamelelere maruz kalabiliyorlar mesela. Madem açıkça konuşuyoruz, o blokajı kırmak için de açıkçası ben bu yöntemin daha demokratik ve samimi bir ders ortamı yarattığını düşünüyorum. Hep birlikte düşünüyoruz çünkü o anda. Üstten bakmayan, birlikte düşünen, ben de sizinle şimdi bunu düşündüm, benim de aklıma şu anda bu geldi deyip P4C’nin o özen gösteren tarafını parlatmayı seviyorum. Ben zaten bu konuların hepsine hakimim, ben size bunları buyuracağım gibi bir pozisyonda bulunmak o blokajı büyütüyor. “Biz burada birlikte felsefe yapıyoruz” fikrini o engeli kırmak için de kullanıyorum. Dolayısıyla benim derslerimde bir sentez var diyebilirim.

Ö. Ö.: Ben şunu düşündüm Gamze konuşurken: Üniversite hocalarının vasatlaştırılması ve sıradanlaştırılması da bir problem değil mi? Sınıfa girip kendine özgü sözleri ve davranışlarıyla bizi etkileyen, gündelik hayatın sıkıcı ifadelerinin dışında konuşan, ilham veren hocalara ihtiyacımız var. Dersini çok düzgün hazırlamış, sunumları eksiksiz ama herkes gibi konuşarak bizi yavan anlatıların içine sokan insanlara değil. Ders dediğin şey, gündelik hayatın biraz dışına çıkmalı, insana bir deneyim sunmalı. İyi bir film izlemişsin, iyi bir roman okumuşsun gibi tesir etmeli. Neden bir derse mutlulukla ilgili bir felsefi iddiayla başlayıp iki saat boyunca tartışmayalım ki? Yani ders denilen şey bu kadar vasat olmamalı, hoca da bir teknisyen gibi iş yapmamalı. Çocuklar İçin Felsefe tartışmalarının bu açıdan da yaratıcı deneyime imkân sağladığını düşünüyorum.

Ş. Ö.: Herhalde hocalar üzerindeki performans baskısı, iş yükü vb. yapısal nedenleri de vardır bu durumun.

A. İ. T.: Ders içeriği konusunda yine de serbestiz bence. Tabii akreditasyon gibi bazı süreçler açısından bir biçim geliştirilip bu da denetlenmeye çalışılıyor. Bu süreçler hoca üzerinde bir iş yükü oluşturuyor ve hocanın o ders için bir amaç ile beraber kendine bir rol belirlemesi gerekebiliyor. Bu da bazen hoca ile öğrenci arasındaki ilişkinin mekanikleşmesine yol açıyor. O yüzden ara sıra dersler için belirlenen amaçların dışına çıkıp konuyu renklendirmek, tartışmaların başka yerlere kaymasına izin vermek lazım bence. Hoca da derste belirlediği konunun izini kaybetmemek için kendini tutuklanmış bir halin içine düşürmemeli.

Ö. Ö.: Konuyu biraz üniversite eğitiminden alıp tekrar K12 eğitime getirelim, yani ilkokuldan lise sona kadar olan eğitime. Hatta biraz da olumlu şeyler söyleyelim. Ülkemizde K12 seviyesinde çok iyi eğitim veriliyor bazı okullarda. Şaşırtıcı derecede yatırım yapılıyor. Hep ülkede çok kötü şeyler oluyor diyoruz ama böyle sıradışı iyilikte işler de yapılıyor. Bunu da atlamayalım istedim.

S. D.: Bununla alakalı örneklerle belki biraz daha somutlaştırsak iyi olur Özge, şaşırtıcı derecede iyi eğitim derken kastettiğin teknikleri, okulları tahmin edebiliyorum da...

Ö. Ö.: İlk aklıma gelen benim radyoda birlikte program yaptığım 10-12 yaş aralığındaki çocuklar mesela. Hemen hepsi bugün dört yıllık üniversiteden mezun pek çok insandan daha entelektüeller galiba. Bilgi açısından, beceriler ya da yaşantılar açısından...

S. D.: Bunun kaynağı ne? O okulların bu işe bu kadar kafayı takması, buna yatırım yapması mı daha etkili, yoksa bu çocukların farkı sosyokültürel arka planları ya da mesela daha entelektüel bir ortamda yetişmeleri gibi sahip oldukları başka avantajlardan mı kaynaklanıyor?

Ö. Ö.: Tabii bir dolu değişkenin etkisi var. Finansal sermaye, kültürel sermaye, eğitim sermayesi gibi aileden kuşaklar boyunca gelenlerin etkisi var öncelikle. Ama bunun yanında okullar da ciddi emek harcıyor bu gelişime ve kaynak ayırıyor. Çocukların dil becerileri, müzik becerileri, felsefi tartışmaları, bilgileri, spor becerileri... Valla pek çok konuda benden iyiler, öyle bakınca onları izlemek hoşuma gidiyor.

Ş. Ö.: Belli okullarda bu alana özellikle yatırım yapılıyor diyorsunuz... Peki, “çocuklar için felsefe” uygulamaları genel olarak yaygınlaşıyor mu Türkiye’de?

Ö. Ö.: Evet, yaygınlaşıyor. 90’lı yıllarda Nuran Direk hocamızın yaptığı çalışmalar var. Etki yaratan çok iyi çalışmalar ama yaygınlaştırma hedefi taşıyor. Sonra 2014’te ben çalışmaya başladım bu alanda ve Türkiye’de yaygınlaşmasını da hedefledim. Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi’nde başlayan eğitmen eğitimi programıyla birlikte, Çocuklar İçin Felsefe önce 30 kişinin, sonra 300 kişinin, sonra 3000 kişinin bildiği ve konuştuğu bir şeye dönüştü. Sonuçta artık kişilerden bağımsız, kendi iletişimini kuran bir şey oldu. Yaygınlaşmasının güzel yanı bu. Olumsuz yanıysa, yaygınlaşmayla birlikte kötü ya da vasat işlerin de ortaya çıkması... Ama bu yaygınlaşmanın kaçınılmaz sonucu, şikayetçi değilim. Ülkenin kültür hayatı açısından iyi bir şey oluyor sonuçta. Birilerinin bir dönem belli bir alanda çalışmasını, geliştirmesini, etki yaratmasını değerli buluyorum.

S. D.: Yaygınlaştırma demişken, P4C yöntemi, eğitimin demokratikleşmesine katkı sunuyor mu dersiniz? Ya da şöyle sorayım: devlet okullarında, daha az bütçeye sahip okullarda eğitim kalitesinin yükselmesine faydası var mıdır bu yöntemin, buna verebileceğiniz örnekler var mı?

Ö. Ö.: Devlet okullarına ulaşmamız her zaman daha zor. Özel okullar öğretmen eğitimi alıyorlar, devlet okulunda böyle bir uygulama olmadığı için oradaki öğretmenler kendi bütçesinden ve zamanından bu işe bir pay ayırmak durumunda kalıyor. Bunun yanı sıra, özel okullar, MEB’e bağlı olmakla birlikte biraz daha serbest hareket edebiliyor, bu tarz yeni uygulamaları programlarına ekleyebiliyorlar.

G. K.: Sanıyorum MEB’in tüm öğretmenler için açtığı seminerlere Çocuklar İçin Felsefe de eklendi, Aren daha iyi bilebilir. Ama ne kadar uygulamaya dayalı bir seminer, oradan alınan verim ne kadar yeterli, emin olamıyorum; bizim Boğaziçi Üniversitesi’ndeki eğitime benzediğini düşünmüyorum. Yani uygulamalı bir alandan bahsediyoruz ama şu anda tamamen teorik olarak anlatılan bir şey olarak gözüküyor. Dolayısıyla böyle bir şey teoride tik atmak için, evet var; ama ne kadar hakkı verilerek yapılıyor, tartışmalı.

A. H.: 7. ve 8. sınıflarda Düşünme Eğitimi dersi var, ama bu ders şu an yapılıyor mu, yapılıyorsa nasıl yapılıyor bilmiyorum. Dersin öğretim programına bakarsanız amaçladığı şeyler bizim P4C programında amaçladıklarımızla örtüşüyor. Liselerdeki felsefe dersinin durumuna bakarsak sizin de dediğiniz gibi orada öyle bir imkân yaratmak çok mümkün değil. Devlet okulları açısından söylersek, öğretmenin müfredat içerisinde bireysel olarak imkânlar yaratması gerekecektir. Bu da zor; çünkü felsefe dersi için yılda 72 saatlik

dersimiz var, hiç eksik olmadı, her şey yolunda gitti diyelim ki, 11. sınıf için konuşuyorum, bu kadar süre içinde 90-100 filozoftan bahsetmemiz bekleniyor. Bunu yapmak mümkün değil ki, bırakın felsefi tartışmayı... O yüzden birtakım seçimler yapmanız gerekiyor. Çoğu zaman felsefe dersinin saati diğer derslere ayrılıyor, üniversite sınavı düşünülerek, bu da var. Bir de toplumsal kanılar var iyi öğretmenin ne olduğuna dair, üniversite sınavında en çok net çıkartan öğretmen iyi öğretmen oldu son günlerde. Özge Hoca'nın dediği okulları bir kenara koyuyorum, bugün pek çok lise dershaneye dönüştü maalesef. Böyle bir ortamda öğretmen ne yapacak, kendisine neyi amaç edinecek? Bazı özel okullarda bu iş daha yürütülebilir, çünkü alternatif dersler var, o derslerden biri P4C olabilir ya da bazı derslere bu yöntem yedirilebilir.

Özetle, liselerde müfredat çok yoğun ve zaman çok sınırlı. O yüzden siz ancak bir filozofun bir düşüncesinin sonucunu söyleyebiliyorsunuz, gökten inmiş gibi bir sonuç çıkıyor ortaya. Dolayısıyla o düşünce öğrencide, nedenini bilmediğiniz her şeyde olduğu gibi bir anlamsızlık duygusu yaratıyor. Lisede bir felsefe öğretmeni çocuklara felsefeyi sevdirebilmişse gerçekten çok büyük bir iş başarmış demektir. Öğretmenin çok önemli bir rolü oluyor lisede. Çünkü çocuklar felsefeyle ilk defa lisede karşılaşıyorlar ve karşılaştıkları şeyin felsefi düşünmeyi geliştiren hiçbir yanı yok. Diyorum ya sadece 11. sınıfta 100 filozof, her filozof hakkında konuşsanız yarım saat konuşamazsınız. Böyle bir durumda siz ne öğrenebilirsiniz, neyi sevebilirsiniz. O yüzden öğretmenlerin, nasıl diyeyim, kendilerinden beklenenin biraz dışına çıkması gerekiyor. Bir filozof ya da filozof grubu hakkında öğrenciyle beraber çalışması gerekiyor. Müfredatı bazen kenara koyması, kafayı kırması gerekiyor. O zaman kalıcı öğrenme oluyor, öğrenci bilginin hayatla bağı kurabiliyor.

Geçen sene böyle kafayı kırdığım zamanlardan biriydi. Haftalarca Çehov'un *Altıncı Koğuş'u* üzerinden Stoacılar hakkında tartışmıştık. Normalde öğrenciler, anlatılanın hayatla bağı kuramadıkları için dün ne anlattığınızı unutturlar. Düşünce özgürlüğünün sınırları hakkında konuşuyorduk, "Bir kişiyi inciten düşüncelere sınır çekilmeli mi?" tarzında bir soruyu ele alıyorduk. Bir öğrencim, Stoacılık açısından bakarsak kişi akla uygun bir yargı üretip kayıtsız kalabilir ve incinmeyebilir; ilgili düşünce objektif açıdan bir zarar vermez, yani kişinin değerlendirme kabiliyetine göre bu durum değişkenlik gösterebilir, dedi. Gördüğümüz gibi öğrendiğiyle kendi hayatı açısından, bir meseleyi değerlendirirken bağlantı kuruyor. Bunun olabilmesi için ise bazı ödünler vermek gerekiyor, "iyi öğretmen" olmaya ilişkin toplumsal kanılara

karşı direnmek lazım imkân el verdikçe. Sizden beklenen değil de aslında beklenmeyen şeyler yapmanız gerekiyor. Lisede durum bu...

Ö. Ö.: Çehov’un Altıncı Koğuş’u ha! Ne güzel iş yapmışsın Aren; yaşasın entelektüel olmak, demek istiyorum. Öğretmenlik, hocalık, bunlar entelektüel işler. Neden teknisyen gibi, görevini yapan memur gibi, performansı ölçülen beyaz yakalı çalışan gibi konumlandırılıyor son zamanlarda? Bütün gün okulda, kitaplar, defterler arasında nasıl oluyor da entelektüel bir iklim oluşmuyor? Ben daha çok buna taktım son zamanlarda. Çok nadir o ruhu yakalayabiliyorum sanırım.

A. İ. T.: Bence öğretmenler için durumun zor görünmesinin bir nedeni de ülkedeki yaşam koşulları. Örneğin geçen sene Boğaziçi Üniversitesi’ndeki eğitmen eğitimi grubumuzda çok sayıda öğretmen vardı ve çoğu da devlet okullarındandı. Bence bu oldukça güzel bir şey, çünkü öğretmenin bir amaç koyduğunu, hem kendisi hem öğrencisi için iyi bir şey yapmayı hedeflediğini gösteriyor. O öğretmenlerin bu konuda emek vermeleri, geç saatlere kadar tartışmaları, yeni bir alanı tanımaya, yeni şeyler öğrenmeye gayretleri çok hoştu. Fakat dikkat çeken bir detay, bu kişilerin çoğunun genç öğretmenler olmasıydı. Yaşça daha büyük ve aile sorumluluğu daha fazla olan öğretmenlerin, yaşam şartları sebebiyle böyle bir eğitime vakit ve bütçe ayırması daha mı zor acaba diye düşündüm. Bugün öğretmenlerin pek çoğu belki de böyle bir şey için vakit ve bütçe ayırma potansiyeline sahip olmayabilir.

Ö. Ö.: Tabii ki yaşam koşullarının da etkisi var ama koşullar iyi olsa da o entelektüel insanların sayısı artar mı emin değilim.

A. İ. T.: Koşullar etkiliyor. Mesleki bıkkınlık da olabiliyor mesela. Bir okulda görev yapan bir rehber öğretmenin sorumluluğunda 300-400 çocuk varsa, bu öğretmen işi dışında o çocuklar için bir şey yapma enerjisine sahip olabilir mi? O iş yükünün içinden sıyrılıp entelektüel uğraşlarını çeşitlendirmesi ne kadar mümkün olabilir? Tabii ki kişisel ilgiler de çok belirleyici, ama bunlar uyarınca eyleme geçebilmek biraz da sistemin dönüştürülmesini gerektiriyor sanki.

Ö. Ö.: Haklısın. Belki benim “Neden entelektüellerle karşılaşamıyoruz eğitim dünyasında?” sorumun cevabı da sistemle ilgili. Bu kadar çok öğretmen mezun ediyoruz ve hâlâ neden bir okul istediği öğretmeni aradığında bulamıyor? Bu da sistemdeki bir hatadan kaynaklanıyor olsa gerek.

G. K.: Ben de tersinden bakalım diyecektim şimdi. Hevesle sınıfa giriyorum, ders vereceğim, aklımda bir şey var, onu yapmak istiyorum; ama öğrencilerin

zaman zaman gözleri o kadar donuk, bir şey almamaya o kadar niyetliler ki, hevesim kırılıyor. Yani istediğim kadar o sentezi yapayım, istediğim kadar kolaylaştırıcı rolüne bürüneyim, yeni bir şey yapmak isteyeyim, olmuyorsa olmuyor. Benim öğrenciyken de deneyimim böyleydi bu arada... Felsefe bölümlerine gerçekten felsefe yapma niyetiyle, isteyerek gelenlerin sayısı çok azdır. Ben bunu genelde öğrencilerime birinci sınıfta soruyorum. “Kimler gerçekten isteyerek geldi, kimler hasbelkader burada?” diye. Bir keresinde bu soruyu sormuştum ve kimse elini kaldırmamıştı. Meğer “hasbelkader” ne demek onu bilmiyorlarmış. Bu seviyede bakınca hakikaten öğrenmeye karşı bir direnç var. Bu şey bana gelmesin, dokunmasın, almak istemiyorum diye bir direnç var. Arkadaşların örneklerine bir yenisini ekleyeyim, ben de şundan çok mustaribim: Beni zorlayan öğrencim yok. Yani gün içinde öğrencim beni zorlasın, ben eve geleyim onu araştırayım, ertesi gün gideyim, öğrencimle tartışayım istiyorum. Şimdiye kadar böyle bir tecrübem olmadı. 10 yıla yakındır ders veriyorum böyle bir öğrenciyle karşılaşmadım. Belki şu konuya geçiş yapabilirim buradan: Post-üniversite ya da post-akademiye doğru gidiyor işler artık. Üniversiteye bir şekilde diploma almaya geliyor insanlar. Dört yıllık diplomayı alan farklı ilgilere sahip olsa da iş, memuriyet, vesaire için kullanıyor diplomayı. Nesin Köyü’nde de ders veriyorum birkaç yıldır yaz okullarında. Mesela ben orada yaptığım dersleri üniversitede hiç yapamadım. Çünkü orada isteyerek, bir şeyler almak için gelen insanlarla birlikte çalışıyorum ve genelde daha keyifli, daha verimli geçiyor. Ya da dışarıda bağımsız dernekler, topluluklar etkinlik düzenlediğinde, daha verimli sorularla ve tartışmalarla karşılaşıyorum. Bence üniversite ve eğitim sisteminin içi bu şekilde boşaldıkça ve dışarıda eğitim talebini karşılayacak yerler oluştuğça, insanlar o tarafa yönelmeye başladı. Bence bu, eğitimin problemlerinden bir diğeri şu anda...

Konuşacağımız konular arasında değil ama şu eleştiremi de dile getirmek istiyorum. Ben akademinin içerisinde P4C ile ilgilenen bir akademisyenim. Ancak akademisyenlerin, özellikle felsefe bölümündeki akademisyenlerin, P4C konusundaki algılarının dirençli olması, felsefenin yalnızca sırça köşkten ve belli yaşta insanlarla yapılacağı önyargısıyla ve P4C’nin ne demek olduğunu bilmeden eleştirmeleri beni rahatsız ediyor. Çocuklarla felsefe diye bir şey olur mu? Tamam bir soru işareti olarak bu söylenebilir, ama bu soru işaretinin arkasında boş bir eleştiri olduğunu düşünüyorum. Çünkü yapıcı bir yaklaşım olsa “Bu yöntem ne işe yarar?” sorusuyla daha sık karşılaşmamız gerekirdi. Oysaki, çoğu akademisyen yöntemin ne olduğuna dair en ufak bir araştırma yapmadan,

çocuk ve felsefe kavramlarını yan yana getirip önyargılı konuşuyorlar. Sanki biz 5 yaşındaki çocuklarla oturup metafizik kavramını eleştiriyormuşuz ya da töz kavramının ne olduğunu tartışıyormuşuz gibi bir algı var. Bu böyle bir şey değil, diye anlatıp açıklamaya başladığınızda da dinlemiyorlar. Konunun bu kadar katı bir şekilde rafa kaldırılması beni rahatsız ediyor. Eleştirel düşünmeyi öğreten bir bölüm olarak felsefenin reklamını yapıyorlar, ama bunun uygulamasını öne süren bir yöntemi reddediyorlar. Ve bunu felsefeciler yapıyorlar; tuhaf, değil mi? Bu konuda Arzu ne der, merak ediyorum.

A. İ. T.: Tam aklımdan geçeni söyledin Gamze. Bu meseleyle ilgilenmeye başladığımdan beri beni rahatsız eden iki şey var. Birincisi, P4C alanındaki eğitimleri verme konusunda kimlerin yetkin olduğu sorusu. Yani sadece felsefeci olmanın bu alanda eğitim vermek için yeterli olup olmayacağı konusu. Kişinin çok iyi bir felsefe hocası olması mümkün, ama bu alana dair yeterince araştırma yapmadan, bu konuda çalışan kişilerle irtibata geçmeden, alanı yeterince tanımadan P4C eğitimi vermesi bana biraz sorunlu geliyor. Öte yandan, hiçbir uygulama olmadan verilen sertifikalar da ayrı bir problem yaratıyor bence. Bütün bunlar, popüler hale gelen her şeyde olduğu gibi, P4C alanı için de bir tehlike olarak değerlendirilebilir. Bahsetmek istediğim ikinci nokta ise, senin de sözünü ettiğin gibi, alana yönelik küçümseyici bakış açısı. Bunun da yine P4C alanını ve çocukluğu tanımamaktan ve meseleye üstten bakmaktan kaynaklandığını düşünüyorum.

Ö. Ö.: Hem akademiye hem sahada çalışmalar yürüten biri olarak ben de bu durumlara ilişkin görüşlerimi söyleyeyim. Felsefeciler galiba şundan yana dertliler. Yöntem çok yaygınlaştı ve çok sayıda insan “Çocuklar için Felsefe yapıyorum” diyor ya, felsefe iyice ayağa düştü diye kaygılanıyor olabilirler. Yani entelektüel açıdan değeri olan bir şeyin değersizleştirilmesi gibi görüyor olabilirler. Bunun dışında, “Çocukları böyle zor konulara dahil edip çocukluklarını çalılıyorsunuz” gibi sözler duyuyorum. Bu sözleri fazla romantik bulmakla beraber, yöntemi bilmemekten kaynaklı bir cehalet olarak da görüyorum. O kişilere en son ne zaman çocuk gördüklerini, çocukluk sorusunu hiç düşünüp düşünmediklerini sormak geliyor içimden. Birinci eleştiriye anlayabiliyorum, bu eleştiriye yalnızca felsefe değil pek çok disipline yöneltmek mümkün. Akademiyi dış dünyayla buluşturma çabasının amacı bu değil ama sonucunda boş ve yetersiz işler de açığa çıkıyor tabi. Ama yapılan işlerin tamamı çöptür diyemeyiz, ya da böyle diyerek bilimlerin itibarını koruma mücadelesi yürütemeyiz. Demek ki şu anda dünyada böyle bir şeye ihtiyaç var. Özellikle yüksek

değişim dönemlerinde insanların kendilerini anlama ve yaşamı anlamlandırma ihtiyacı artıyor ve bunun için bazı araçlara ihtiyaç duyuyorlar. Akademiyi dış dünyayla birleştirmek bu ihtiyaca cevap veriyor. Yalnızca felsefe değil, psikoloji, tarih, sanat gibi pek çok disiplin yöntemler geliştirerek bu ihtiyaca cevap arıyor. Bunun ne sakıncası var ki? Akademideki disiplinlerin gündelik hayatla böyle ilişkileneceğinin kime ne zararı var? Bana bunun aksinin söylenmesi tuhaf geliyor artık. Akademiyi dış dünyayla birleştirme çabasında olan insanlar bunu bilimlerin itibarını düşürmek için yapmıyor, bu bir yan etki olarak açığa çıkıyor. Bilimlerin itibarını dünyadan kopararak korumaya çalışmanın da dezavantajları var. Hatta böyle yaptığınızda itibarı korumanın garantisi yok, çünkü insanlar iş yapıyor ve insanlar her an her yerde itibar düşüren şeyler yapabilirler. Kısacası bilimlerin bilgisini kullanarak -çünkü orası ayağı yere basan, sağlam bir yer- yeni yöntemler geliştirip dünyayla bağ kurma çabasını ben olumlu karşılıyorum. Küçümseyenlere şunu da söylemek isterim, bu bağ kurmak sandıkları gibi kolay da değil. Ciddi iletişim becerisi gerektiriyor, hem kişinin çalıştığı disiplinle ilişkisini yeniden kurması hem de bunu paylaşacağı insanlarla iletişimi doğru yönetmesi gerekiyor. Bunların hepsini yeniden kurmak bir beceri işi. Ben felsefe dışında başka disiplinlerin bu tip etkinlik ve eğitimlerine katılıyorum. Son zamanlarda tarih, sanat ve tiyatro alanlarında bu tarz eğitimlere katıldım, bazılarına hâlâ devam ediyorum. Bu etkinlik ve eğitimlerde her zaman uygulayıcı/kolaylaştırıcı, eğitimin niteliğini belirliyor bence. Palavra bir insansa yapılan iş de palavra oluyor. Ama herhalde kapitalist dünyada her alanda palavra icracılar var, bu tarihsel bir durum, herkesi alaşağı ederek bu durumla mücadele etmek gerçekçi değil, anlamlı da değil, hatta biraz gerici bir tavır.

Çocuklar ve Topluluklar için Felsefe yönteminde, felsefeyi pratik hayata taşıyoruz. İnsanları düşünmeye ve diyaloga davet ediyoruz. Bu güzel bir şey. Eğitimlerimin sonunda genellikle şu geri bildirimi alıyorum. “Böyle bir eğitim ortamı mümkünmüş, bunu görmek güzeldi” diyorlar. Herkese alan açan, sahici bir diyalogun yaşandığı, en bildiğimizi sandığımız konuda bile zihnimizde yeni kapılar aralayan, katmanlı sorularla karşılaşılacak bir deneyim. Kendimizle ve dünyayla karşılaşmak için var bu eğitimler, böyle böyle büyüyoruz, olgunlaşıyoruz. Ben bu aralar bir tiyatro grubuyla çalışıyorum mesela, yani öğrenciyim o grupta. Tiyatro oyuncusu olmayacağım ama kendimle başka biçimde karşılaşmak hoşuma gidiyor. Ben hemen her eğitimde böyle bir öğrenci oluyorum. Bir sertifika, iş, unvan kazanacağım diye değil. Kendimle ve

dünyayla bir de böyle karşılaşacağım, bakalım ne olacak diyorum. Sonra bu küçük değişimlerden mutlaka yeni işler ya da olaylar çıkıyor zaten. Bir kitap yazarak “yazarım”, bir sertifika alıp “sertifikalı hocayım” diyen insanlar hep olacak. Ama onlar olacak diye biz akademi ile gerçek dünyayı ayırmak ve iletişimsiz bırakmak durumunda değiliz. Çağın ruhuyla ilgili sorunlar bunlar.

“Çocukların çocukluğunu çalma” konusunda da birkaç şey söyleyeyim. Geçen Twitter’da döndü bu mevzu, bırakınız çocuklar çocuk kalsın gibi bir eleştiri. Sanırım tüm gün neşeyle oyun oynayan, parklarda bahçelerde koşan, plajda minik ayak izleri bırakan bir romantik çocuk algısı var bu iddianın altında. Çocuk böyle biri mi? Neden terapi koltuklarında çocukluğumuzu konuşuyoruz o halde? Bir sınıfa girdiğinizde orada dertsiz tasasız, neşeli ve minik canlılar mı var? Hayır, yok. Ne bileyim, annesini kaybetmiş çocuk var, zorlu bir boşanmanın içinde olan çocuk var, zorbalık gören var, şişmanım diye üzülen çocuk var. Dramatize etmek istemiyorum ama böyle bir romantik çocukluk algısı varsa ona karşı hatırlansın istedim. Benim bu yaşımda yaşadığımdan daha zorlu deneyim yaşamış çocuklar olabilir sınıfta. Öte yandan benden çok daha farklı yaşam tarzı ve becerileri olan çocuklar da var. Ben hangi yetkiyle çocuğu konumlandırıyorum, sadece büyük olduğum için mi? Şuraya bağlamak istiyorum, biz Çocuklar İçin Felsefe uygulamasında çocukların çocukluğunu falan çalmıyoruz, aksine olabilecek en gerçek ve sahici yerden çocukla ilişki kuruyoruz. Çocuğa saygı duyan, ona ifade alanı açan, onu anlayan, çocuğun kendisiyle ve dünyayla karşılaşmasına eşlik eden, onu bir özne olarak gören kişileriz. Bana çocukken böyle davranılmasını isterdim.

G. K.: Bu son konuştuğumuz mevzuyla ilgili olarak belki şunları ekleyebilirim: Bir yanıla toplumda olgun, eleştirel düşünebilen, mantıksal kararlar alabilen bireyler olsun, etrafımız bu insanlarla çevrilsin istiyoruz. Ama bir yandan da, bu becerileri kazandıracak bir yöntem var dendiğinde “İşe yaramaz”, “Çocuklarla felsefe yapılmaz” diye kestirip atıyoruz. Böyle bireylerin toplum içerisinde olmasını istiyor ama bir yandan da bu yöntemin işe yaramadığına dair önyargılarımızı da savunuyoruz. Dolayısıyla bu tutum bana ikiye bölünmüş geliyor. Bu yöntemin ya da yöntemin kazandırdığı becerilerin daha fazla konuşulması lazım belki de. Bu yöntemle çocuğa bir birey olarak davranılıyor. “Sus, sen anlamazsın, konuşmazsın, buna bir şey söyleme” gibi bir tavırla yaklaştığımız bireyin yetişkinliği nasıl olacak, bir buna bakalım. Bir yandan da düşüncesine değer verdiğimiz bir bireyin yetişkinliğinin nasıl olacağını düşünelim. Bu ayrım çok net ve ideal olanın ne olduğunu içten içe

biliyoruz. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe'nin kıymetli bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Umarım hakikaten içselleştirilerek daha da yaygınlaşır ve bir sonraki kuşakta meyvelerini görürüz.

A. H.: Özge Hocam yıllar önce eğitimde, Çocuklar İçin Felsefe, sosyal medyada paylaşılan özdeyişleri felsefe yapmak sayan sıradanlık ile felsefeyi insana hiç dokunmayan, fildişi kulelerde yapılan bir etkinlik olarak gören anlayış arasında bir orta yol tuturmaya çalışıyor, gibi bir şey söylemiştin. Bu söylediğine katılıyorum. Benim anlayışıma göre felsefe, yalnızca iyi düşünme ve bilişsel becerileri geliştirmekle alakalı değil. Ben felsefi düşünmeyi, değerli amaçlar için doğru düşünme olarak tanımlıyorum. Amaçların değerliliğini bir kenara koyarsak, başta ele aldığım çocukluk hali kalıyor geriye. Çocuk arzu ettiği her şeyi iyi sayıyor; iyinin ölçüsü haline geliyor arzularımız. Bu açıdan bakarsak, hayat boyu çocuk olma olgusuyla karşı karşıya kalıyoruz. Çocuklarla Felsefe, öyleyse, bilişsel becerileri geliştirmenin yanında değer içerikli bir alan olmalı. İyi düşünme hali, iyi insan olma haline katkıda bulunmalı. Bu iddiam, bazılarına göre, yaptığımız işten beklenemeyecek kadar büyük, farklı bir projenin parçası olarak görülüyor. Bence tam tersi, felsefi düşünme, günün sonunda, “iyi yaşam”ı amaç ediniyor. Bir başka problem ise, “felsefede doğru ve yanlış, değerli olan ve değerli olmayan yoktur” gibi bir iddia. Böyle olunca, yaptığımız iş, Çocuklarla Felsefe de herkesin düşüncelerini ifade edip geri çekildiği bir sohbet haline indirgeniyor. Felsefede, sırf tutarlılığı ön plana çıkarmak da önemli sorunlardan biri; felsefeyi, bilgi üretmeyen bir alan olarak gören bir düşüncedir bu. Buna dikkat etmek gerekir.

A. İ. T.: Ben de söylenenlere katılıyorum. Çocuklar İçin Felsefe yöntemi, çocuğu dinleyen ve itaat eden olarak değil, aktif olarak deneyime katılan kişi olarak görüyor. Çocukta sorgulayıcı tutumun gelişmesini sağlayan ama bunu sıkıcı olmadan yapan bir etkinlik. Çocuk burada özgürlüğünü hissedecek şekilde etkin bir var oluş sergilediğinde, dolaylı olarak birey ile toplum arasındaki ilişki de canlanıyor diye düşünüyorum. Nitekim, sorgulamaya yatkın, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyler toplumun da beslenmesini sağlayacaktır.

Çocuklarla Felsefe ve “Hikâye Anlatıcısı” Benjamin

KEVSER YILDIRIM

*“Çocuklar her şeyi öğrenmek isterler doğal olarak.
Eğer siz onlara dünyayı daima terbiyeli ve uslu tarafın-
dan gösterirseniz, onlar da diğer tarafı bizzat görmek
için harekete geçerler.”*

Walter Benjamin

Eğitimciler ve ebeveynler için çocuklara ne öğrettikleri kadar neyi ne zaman öğrettikleri de önemlidir. Daha yeni eğitim söylemlerinde ifade edildiği gibi çocukların kendi kendine öğrenmesi mevzubahis olduğunda da durum değişmez. Çünkü pedagoğlara göre çocuklar için *gelişim görevleri*,¹ yaşlara göre değişkenlik gösterir. Gelişim görevleri dışında öğretilecek konuların öğrenciye göre olması, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa doğru gitmesi/sıralanması gerektiği gibi maddeler öneren *genel öğretim ilkeleri* de eğitimcilerin bu konudaki yaklaşımını etkilemektedir.² Bir konu alanı olarak bu yaklaşımlardan en çok etkilenenin felsefe eğitimi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, çocuklara felsefe öğretmek isteyenler veya çocuklarla felsefe yapmak isteyenlerin önündeki başat engel, pedagojinin ürettiği çocuk

- 1 Gelişim görevleri ve benzer bir kavram olan kritik dönem hakkında detaylı bilgi için bkz. Bacanlı, H., *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara, 2006, Nobel Yayıncılık, s. 43-54.
- 2 Çoğunlukla genel öğretim ilkeleri olarak adlandırılan ilkelerin bir kısmı bağımsız olarak Dewey, Pestalozzi, Piaget, Thorndike gibi araştırmacılara dayandırılabilir olsaydı da esasen genel geçer kabul görmüş ve araştırma-geliştirmeye ihtiyaç duyulmadan yaygınlaşmış yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

fikridir, diyebiliriz. Buna ek olarak; bazı kültürlerde felsefeye yönelik dini kaygılar veya felsefenin din öğretimiyle karşıtlık içeren bir yaklaşım gerektirdiğinin düşünülmesi de çocuklarla/gençlerle felsefe eğitimi veya öğrenme sürecini sancılı hale getirmektedir. Bütün bunlara rağmen, düşünme veya düşünme becerileri eğitime duyulan ilginin artmasıyla bağlantılı olarak³ çocuklara/gençlere felsefe eğitimi verilmesi konusunda da gelişmeler olmaktadır. Bunda, çocuklar için felsefe ekolünün yaratıcısı Lipman'ın ve takipçilerinin de etkili olduğu söylenebilir. Fakat artan ilgiye rağmen erken yaşlarda felsefe eğitimi kitlesel eğitim açısından gündeme gelmemekte, Türkiye bağlamında söylersek daha çok özel okulların uygulama alanında kalmaktadır. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitiminin temellerine veya uygulama biçimlerine farklı eleştiriler de gelmektedir.⁴ Konuya felsefe açısından baktığınızda ise felsefenin örgün eğitimin konusu değil, olsa olsa kendi kendine ve gelişigüzel bir şekilde öğrenmenin veya yapmanın alanında olduğu şeklinde bir eleştiri de dile getirilebilir. Yani, felsefe eğitiminin felsefe yapmayla çelişki içerdiği öne sürülebilir.

Bu çalışmanın amacı, yukarıda özetlenen sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açıları geliştirmek ve çocuklara/gençlere felsefe eğitimi vermenin veya onları kendi kendilerine yapmayı öğrenmeleri için felsefeye maruz bırakmanın alternatif yollarını aramaktır. Bu kapsamda, Walter Benjamin'in metinleri, özellikle de çocuklara yönelik veya pedagoji ve çocukluk üzerine metinleri incelenmiştir. İncelemeye göre; Walter Benjamin'in bazı yaklaşım ve kavramlarının araştırılan alternatif yollara örnek olabileceği düşünülmektedir. Bunlar arasında hikâye anlatıcısı ve ona bağlı olarak deneyim aktarımı kavramı, kültür tarihi incelemeleri ve bununla ilişkili olan koleksiyoner-flanör tiplerini sayılabilir.

Çocuklarla Benjamin

Walter Benjamin 1912'den 1940'a kadar pedagoji ve aynı zamanda pedagoji ile iç içe düşündüğü oyun kavramı üzerine çeşitli yazılar yazmıştır.⁵ Bunların dışında, "Hikâye Anlatıcısı", "Tarih Üzerine Tezler", "Eduard Fuchs: Koleksi-

3 Biesta, G. "Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education", *Journal of Philosophy of Education*, C. 45, S. 2, 2011, s. 305.

4 Vansieleghem, N., "Philosophy for Children as the Wind of Thinking", *Journal of Philosophy of Education*, C. 39, S. 1, 2005, s. 19. Ayrıca Gregory'nin çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik eleştirileri bir Mendham diyalogu şeklinde sunduğu çalışmaya bkz. Gregory, M., *Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue*, *Journal of Philosophy of Education*, C. 45, S. 2, 2011, s. 199-219.

5 Dolbear, S., Leslie, E. ve Truskolaski, S., "Giriş: Walter Benjamin ve Kelimelerin Çekici Oyunu", *Hikâye Anlatıcısı Yalnızlıktan Doğan Masallar*, ed. S. Dolbear, E. Leslie ve S. Truskolaski, çev. E. Arıcan, Ankara, 2019, Heretik Yayıncılık, s. 13 ve s. 28.

yoncu ve Tarihçi”, “Franz Kafka –Ölümünün Onuncu Yıl Dönümü İçin–” gibi iyi bilinen yazılarında da pedagojiyle ilgili çeşitli düşüncelerini ortaya koymuştur. 1928’de yayımlanan *Tek Yön* kitabındaki bazı bölümlerin yine kendisinin pedagojik düşüncesini yansıttığı söylenebilir. Benjamin’in çocukluk üzerine deneme tarzındaki yazıları, hikâyeleri ve çocuklara yönelik radyo programları⁶ da teorileştirdiği pedagojik düşüncesinin izlerini taşımaktadır.

Walter Benjamin 1929-1933 yılları arasında Berlin ve Frankfurt radyolarında çocuklara yönelik radyo programları yapmıştır. Rosenthal “Benjamin’in en önemli gördüğü yazılı yapıtlarının bazıları bir noktada, şu veya bu biçimde, radyoda yayımlanmıştır. Radyo eserleri, geniş bir yelpazeye yayılan Benjamin’ci temalara dair kavrayışımızı derinleştirir” demektedir ve yine Rosenthal’a göre, *Pasajlar*’a dönüşen malzemenin işaretlerini radyo program metinlerinden birisi olan “Tay Halici’ndeki Demiryolu Faciası”nda bulabiliriz. Rosenthal, Benjamin’in 29 Ocak 1933’te yaptığı son radyo yayınının daha sonra yayımlanacak olan *Bin Dokuz Yüzlerin Başında Berlin’de Çocukluk* kitabından seçkiler içerdiğini belirtmektedir.⁷ Buna göre, Witte’nin ifadesiyle bir yazar olarak Benjamin’in “kendi uğraşının kökeninin çocuklukta yattığını”⁸ ve Adorno’nun Benjamin’in felsefi yapıtı saydığı *Pasajlar*’ın bile esasen çocuklar için ürettiği metinlerden türediğini söyleyebiliriz. Bu durum, araştırmada çocuklarla felsefe yapmaya alternatif yollar aramak amacıyla incelemek için Benjamin’in metinlerinin seçilmesinin temel nedenidir. Çünkü öncelikle, Benjamin, çocuklar ile yetişkinlere anlatılacak konular arasında ayırım yapmamaktadır.⁹ Geleneksel pedagojinin çocuk fikrinden uzaktadır. İkincisi, çocuklara yönelik metinlerinde özellikle radyo programlarında teorik fikirlerini uygulamaya dökerek “pedagojide kendi deneylerini yapmaya girişmiştir.”¹⁰ Bu durumda radyo programlarıyla icra ettiği pedagoji pratiğinin daha sonra *Pasajlar*’ın ve diğer eserlerinin teorisine ve Benjamin’in felsefi yapılanmasına katkı yaptığını iddia etmek yanlış olmayacaktır. Ki bu da onun felsefesini çocuklarla felsefe açısından önemli hale getirmektedir. Üçüncüsü ise bir hikâye anlatıcısı olarak Benjamin’in metinlerinin felsefi *deneyimin aktarımı* açısından kullanışlı olmasıdır.

6 Türkçede yayımlanan *Bin Dokuz Yüzlerin Başında Berlin’de Çocukluk* kitabının tamamı, *Parltilar ve Hikâye Anlatıcısı -Yalnızlıktan Doğan Masallar* kitaplarında geçen bazı yazılar ve *Radyo Benjamin* kitabının ilk bölümünde yer alan “Çocuklar İçin Radyo Hikâyeleri” bu kapsamda sayılabilir.

7 Rosenthal, L., “Giriş: Walter Benjamin Radyoda”, *Radyo Benjamin*, çev. C. Ener ve E. Okan Gezmiş, İstanbul, 2018, Metis Yayıncılık, s. 25.

8 Witte, B., *Walter Benjamin*, çev. M. Tüzel, İstanbul, 2018, Yapı Kredi Yayınları, s. 13.

9 Buck-Morss’tan aktaran Rosenthal, *age*, s. 30.

10 Dolbear, Leslie ve Truskolaski, *age*, s. 28.

“Hikâye Anlatıcısı” Modeli ve “Yakınsal Gelişim Alanı”nda Deneyimin Aktarımı

Radyo Benjamin’de yayımlanan çocuklara yönelik metinlerinde Benjamin radyoda çocuklara hikâyeler anlatmaktadır.¹¹ Çocuklara yönelik diğer metinlerinde de benzer bir yol izleyen Benjamin, bu metinlerde kendisinin 1936’da betimlediği Hikâye Anlatıcısı gibi davranmaktadır: “Olağanüstü ve mucizevi şeyleri bütün ayrıntılarıyla anlatır, ama okuru hiçbir zaman olayların arkasındaki psikolojik bağı kabul etmeye zorlamaz. Olayları kendi anladığı biçimde yorumlamak okura kalmıştır; böylece anlatı, enformasyonun yoksun olduğu genişliğe ulaşır.”¹² Benjamin, Hikâye Anlatıcısı’nda ağızdan ağıza aktarılan deneyimin hikâyede gizli olduğunu, hikâyenin bir açıklamayla¹³ bize gelmediği için ne anlayacağımız yönündeki seçimi de bize bıraktığını ve her hikâyenin sonra ne oldu sorusunu beraberinde getirdiği için hiç bitmediğini belirtir ki kendisinin radyoda ve diğer metinlerinde anlattığı hikâyeler de buna uymaktadır.

Vygotsky “bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde veya rehberlik altında problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafeyi” yakınsal gelişim alanı olarak kavramlaştırmıştır.¹⁴ Vygotsky’ye göre, çocuklar daha yetenekli akranlarının veya yetişkinlerin desteğiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gelişim görevlerinin üstünde bir seviyede ilerleyebilir. Vygotsky’nin bu düşüncesini Benjamin’in hikâye anlatıcısı yaklaşımı ve deneyim aktarımı kavramıyla birlikte düşünmek çocuklarla felsefe için alternatif bir yol sağlayabilir. Buna göre; çocuklarla felsefe için hazır, seçilmiş ve hafifletilmiş metinler veya felsefe tarihinden örnek kişiliklerin seçilmesi yerine daha üst seviyede metinlerle hikâye anlatıcılığı yaklaşımını kullanmak düşünülebilir. Çünkü

11 Kang’ın tasnifine göre Benjamin’in çocuklara yönelik radyo programlarındaki ana temalar şöyle sıralanabilir: “Maceralar ya da tuhaf karakterler, Üçkağıtçılar ve kaçakçılar, Antik dönemlerden çağdaş güne uzanan felaketler, Seyahat izlenimleri, İlaçla sağlanan trans hali, Peri masalları, Hayvan öyküleri ve Edebiyat konuşmaları.” Kang, J., *Walter Benjamin ve Medya*, çev. D. Gedizlioğlu, İstanbul, 2015, Kafka Yayıncılık, s. 84.

12 Benjamin, W., *Son Bakışta Aşk*, çev. A. Doğukan, H. Barışcan, N. Gürbilek, S. Yücesoy, O. Koçak, İ. Savaşır, yay. haz. Nurdan Gürbilek, İstanbul, 1995, Metis Yayıncılık, s. 82.

13 Kang, age, 2015, s. 80’de bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Hikâye anlatımının doğası açıklamaya değil karşılıklı konuşmaya dayanır; böylece hikâyenin, dinleyicinin günlük yaşamına uyum sağlayacak şekilde asimile olması mümkün olmaktadır.”

14 Vygotsky, L. S., *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, ed. M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman, Cambridge - Massachusetts, 1978, Harvard University Press, s. 87.

çocuklar, düşünülenin aksine kendilerine geleneksel pedagoglar tarafından çizilen çerçevenin dışında ve üstünde farklı yolları izleyebilir ve beklenenden hızlı gelişebilirler. Ayrıca hikâye anlatıcılığı yoluyla kurulan sosyal etkileşimin varlığı onları kendi sınırları dışında gelişmeye zorlayabilir. Son olarak ne anlayacağı yönündeki seçimi çocuğa bırakmak, hikâye anlatıcılığının, çocukla eşit bir ilişki kurmak yönünde önemli bir yönüdür.¹⁵ Nihayetinde hikâyeden ne anlayacağını seçen çocuk olduğu için bu uygulama ile özgürleştirici bir pedagoji pratiği geliştirilebilir.

Benjamin, “Sonra ne oldu?” sorusunun her hikâyede olduğunu ve bu yüzden hikâyenin hiç bitmediğini belirtmektedir. Sıkı sıkıya tanımlanmış, kazanımları net olarak belirlenmiş ve nasıl işleneceği parça parça programlanmış ders müfredatları, aynı Benjamin’in romanlardan bahsederken belirttiği gibi konular tamamlanınca sona ermektedir. Fakat proje tabanlı eğitim gibi daha yeni eğitim yaklaşımları *tam öğrenme* veya *programlı öğretim* düşüncesine pek uymamakta, öğrencilerin bir konunun tanımlanmış sınırları içerisinde kalmadan farklı disiplinler arasında gezinerek başta planlanmayan yeni şeyler öğrenmesine, kendini farklı alanlarda geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Hikâye anlatıcısı modelinin çocuklarla felsefe için böyle bir çerçeve sunacağı düşünülebilir. Hikâye anlatıcısından¹⁶ dinlediği bir hikâyede çocuk, büyük sorulardan, kültür tarihine, antropolojiye, arkeolojiye, fen bilimlerine, bilim felsefesine kadar pek çok alandan isterse takip edebileceği izlerle karşılaşabilir. Bir anlatıcının ve sesinin¹⁷ varlığı yönüyle de hikâye anlatımının hem bilişsel hem de duyuşsal olarak deneyimi aktarmak amacıyla etkili bir yöntem olacağı düşünülebilir.

15 Kang, *age*, 2015, s. 83’te şöyle demektedir: “Hikâye anlatım tekniğini kullanan, direkt söylemden uzak ve aynı zamanda dolambaçsız bir üslup, genç dinleyicilerine yetişkinler gibi iletişimin eşit partnerleri olarak yaklaştığını görmemizi sağlamaktadır.”

16 Burada bir yetişkinin hikâye anlatması yerine çocukların birbirine hikâye anlatıcılığı yapması da düşünülebilir. Buna örnek olabilecek öğretmenler arasında mesleki gelişime yönelik olarak yapılan hikâye anlatıcılığı çalışması için bkz. Pereira, I. S. P., & Doecke, B., “Storytelling for ordinary, practical purposes (Walter Benjamin’s ‘The Storyteller’)”, *Pedagogy, Culture & Society*, C. 24, S. 4, 2016, s. 537-549.

17 Kang, *age*, 2015, s. 83’te şöyle demektedir: “Benjamin’in, çocuklar için sesin avutucu rolüne yaptığı vurgu, uyku öncesi hikâye anlatımının bir biçimi olmasından ileri gelir.” Benjamin’in çocuklara yönelik radyo programlarında hikâye anlatıcılığı ve sesin konumuyla ilgili farklı bir değerlendirme için bkz. Lewis, T. E., “Walter Benjamin’s Radio Pedagogy”, *Thesis Eleven*, 2017, C. 142, S. 1, s. 1-16.

Kültür Tarihi İncelemeleri ve “Tarihten Hareketle Felsefe İnşa Etme” Yaklaşımı

“Geleneksel olarak, okul temelli bilginin büyük bir kısmı bize asırlık türlerin versiyonları aracılığıyla gelir: anlatım, örnekleme, tartışma, sonuç, uygun otorite alıntılarıyla. Pasajlar Projesi bunun yerine, öğrenmenin bazen fikirleri, gerçekleri, atasözlerini, alıntıları ve gözlemleri yan yana koyarak ilerleyebileceğini ve okuyucuya bağlantı kurma görevi bırakabileceğini öne sürüyor. Gerçekten de okuyucu istediği bağlantıları kurmakta özgürdür; yardım sunmak için yol gösterici bir anlatı yoktur.”¹⁸

Adorno’ya göre *Pasajlar*, Benjamin’in felsefi başyapıtıdır fakat gerçekte *Pasajlar*’ı oluşturan metinlerin başlıklarına ve içeriğine baktığınızda temel felsefi meselelere dair konuları açıkça görmek mümkün değildir. Buck-Morss’un vurguladığı gibi Benjamin, bu çalışmasında felsefi kanondan ayrılmış “tarihten hareketle felsefe inşa etmeye” koyulmuştur.¹⁹ Benzer bir şekilde çocuklara yönelik radyo metinleri neredeyse tamamen kültür tarihine yönelik detaylarla doludur. “Berlin’de Çocukluk” gibi çocukluk üzerine metinlerinde de bu yönde detaylı bir anlatım görülür. Çocuklarla felsefe için kullanılabilecek felsefi konu veya metinlerin nasıl seçileceği üzerine düşünenler için Benjamin’in bu yaklaşımı örnek olabilir. Buna göre; felsefi bir konu veya metin seçimi zorunlu değildir. Görünürde felsefeyle bağı olmasa da çocuğu ne öğreneceği ve ne yönde ilerleyeceği konusunda serbest bırakan, özellikle kültür tarihi açısından zengin metinler tercih edilebilir. Çocukların böyle metinler üretmeye teşvik edilmesi de farklı ve daha etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Koleksiyoner Araştırmacı, Flanör Gözlemci Olarak Çocuklar

Benjamin’in daha çok *Pasajlar* yapıtı çerçevesinde görünür olan koleksiyoner ve flanör kavramlarının pek çok işareti daha önceki tarihlerde yazdığı çocuklara yönelik radyo metinlerinde ve çocukluk üzerine yazılarında bulunabilir. Örneğin; *Radyo Benjamin*’de yer alan Berlin’le ilgili programların metinleri çocuklara pek çok fragman sunmakta ve onlara kenti bambaşka yönlerinden göstermektedir. Hem Benjamin bu metinleri yazarken koleksiyoner gibi dav-

¹⁸ Paechter, C., Rosen, M. & Bibby, T. “Introduction: Walter Benjamin, childhood and pedagogy”, *Pedagogy, Culture & Society*, C. 24, S. 4, 2016, s. 482.

¹⁹ Buck-Morss, S., *Görmenin Diyalektiği Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi*, (F. B. Aydar, çev.), İstanbul, 2015, Metis Yayıncılık, s. 242 ve s. 72.

ranmıştır hem de çocuklara koleksiyoner gibi farklı alanlardan buldukları parçaları bir araya getirebileceklerini öğretmektedir. “Berlin’de Çocukluk” ise tam bir gözlemcilik hikâyesidir. Okuru olan bir çocuğun bir flanör gibi kendi kentini veya odasındaki eşyaları gözlemlemeyi iş edinmesi için burada yazılanlardan etkilenmemesi mümkün değil gibidir. Benjamin, koleksiyon yapmanın, “incelemenin bir kök-olgusu” olduğunu belirtir ve “öğrenci bilgilerin koleksiyonunu yapar”²⁰ der. Benjamin’in flanör’ü ise modern entelektüelin kök-biçimi olarak görülür.²¹ Onun yazdıklarını okuyan çocuklar da aynı bir flanör gibi kitabın sayfaları arasında gezinir, ilgilerini çeken malzemeleri bir koleksiyoncu gibi toplarlar.²²

Koleksiyoner ve flanör kavramları, çocukların, kendilerinin üretici veya okuyucu olması fark etmeksizin felsefi metin ya da konularla ilişkilenebilecek biçimlerinde esas alınabilir. Örneğin; çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenlerin *kolaylaştırıcı*²³ rolünde olması gibi çocuklara da koleksiyoner ve flanör gibi roller tanımlamak faydalı olabilir. Böylece toplumsal-tarihi konulara yönelik araştırmaları için kendilerine verilen rollere uygun çalışmalar yaparak kendi felsefi anlayışlarını inşa etmelerine alan açılabilir. Bunun yanında koleksiyoner ve flanör kavramlarını, dijital alanda ele almak ve geliştirmek hem çocuklarla felsefe hem de pedagoji açısından farklı bakış açıları sunabilir. Aynı Benjamin’in Paris’in alışveriş pasajları veya Moskova’nın bitpazarlarında gezinip garip, değersiz görülen veya unutulmuş nesneleri toplaması, onları tasnif edip listelemesi gibi dijital alanda gezinen çocuklar da biçimsiz, tuhaf, adı konulmamış pek çok şeyle uğraşır. Gözünü telefondan ayıramayan çocuklara dijital yerliler demek yerine onları dijital koleksiyoncular veya flanörler olarak görmek farklı sonuçlar verebilir. Çünkü kavramlar ve metaforlar, işaret ettikleri şeyi anlamayı sağladıkları gibi anlayışımızı sınırlayabilirler de. Dijital yerliler, yetişkinlerin taktığı bir isimdir. Görünüşte nötr gibidir veya çocukların dijital becerilerini olumlamaktadır fakat esasen çocukluğa karşı yetişkinin belirleyici

20 Aktaran Buck-Morss, *age*, s. 380.

21 *Age*, s. 332.

22 Tribunella, Baudelaire’in flâneurü kısmen çocuk üzerinde modellediğini belirterek “Benjamin’e göre çocuk ve flâneur, araçsallığın dizginlerinden arınmış ve bir merak duygusu, yol ya da amaç yokluğu ve önemsizliğe ve saçmalığa karşı keskin bir ilgi ile karakterize edilen özel bir görme biçimini paylaşırlar” demektedir. Buna göre flanörlüğün çocuk için oldukça doğal bir hareket tarzı olduğu da söylenebilir. Tribunella, E. L., “Benjamin, Benson, and the child’s gaze: childhood desire and pleasure in the David Blaize books”, *Pedagogy, Culture & Society*, C. 24, S. 4, 2016, s. 505.

23 Çocuklar için felsefe yaklaşımında kolaylaştırıcılık rolü için bkz. Worley, P., *Felsefe Makinesi*, (T. E. Büyükuşurlu, çev.), İstanbul, 2019, Paraşüt Kitap, s. 36-39.

bakış açısını içerir. Dijital alanda çocuklar yerliler olarak kabul edildiklerinde, konformizme yatkın, tehlikeden/riskten uzak duran kişilikler olarak belirlenmiş olurlar. Bunun yerine koleksiyoner veya flanör olarak anılmak çocuklara “on beşindeyken evden kaçma”²⁴ şansını ve yaşadıkları anın modernleri olarak kendi felsefi anlayışlarını kendi kendilerine geliştirme fırsatını verebilir.

Son Söz: Çocuklar ve Benjamin

Radyoda, çocuklara; Kiracı Kışları, Cadı Davaları, Eski Almanya’da Haydut Çeteleri, Çingeneler, Bastille, Eski Fransız Hapishanesi, Kaspar Hauser, Posta Pulu Sahteciliği, Kaçakçılar, Herculanum ve Pompeii’nin Yıkılışı, Lizbon Depremi, Kanton’daki Tiyatro Yangını, Tay Halici’ndeki Demiryolu Faciası, 1927 Mississippi Seli gibi farklı ve geleneksel pedagojiye göre çocuklara pek de uygun olmayan konular²⁵ hakkında program yapan Benjamin, Kaçakçılar adlı programında çocuklara şöyle sormaktadır: “Çocuklar bu tür hikâyeleri dinlemeli mi sahiden?”²⁶ Theodor Hosemann adlı programında ise yine çocuklara bu sorunun cevabını şöyle vermektedir Benjamin: “Çocuklar her şeyi öğrenmek isterler doğal olarak. Eğer siz onlara dünyayı daima terbiyeli ve uslu tarafından gösterirseniz, onlar da diğer tarafı bizzat görmek için harekete geçerler.”²⁷ Sonuç olarak şunlar söylenebilir: Öğrenme itkisiyle harekete geçen çocuklara konu veya seviyeye uygunluk açısından sınırlamalara gitmeden yukarıda sunulan alternatif yolları kullanarak alan açmak onların felsefeyle kendiliğinden buluşmasını sağlayabilir. Bu buluşmada çocuğun eylemleri; oyun oynamak, gözlemlemek, dinlemek, okumak, araştırmak ve yazmaktır. Bu buluşmaya katkı yapmak isteyen yetişkinin görevi ise iyi bir hikâye anlatıcısı olmak olabilir çünkü böylece “... kendi deneyiminden ya da ona aktarılanlardan” çekip aldığı hikâyesini anlatarak “bunu kendisini dinleyenlerin deneyimi haline getirebilir.”²⁸

24 Benjamin, *age*, 1995, s. 52-53’te “Geri Dön! Her Şey Affedildi!” fragmanın ilgili bölümü şöyledir: “Dolayısıyla hiçbir zaman telafi edemeyeceğimiz bir şey vardır: On beşimizdeyken evden kaçmamış olmak. Sonradan anlarız: Sokakta geçirilen kırk sekiz saat, tıpkı alkalik çözeltide olduğu gibi, mutluluğun kristalini yaratır.”

25 Benjamin’in çocuklara yönelik metinlerinde felaketlerin anlatımı özel bir yer tutar. Lewis’e göre Benjamin, felaketleri doğal ve tarihsel ayrımını aşabilecek olaylar olması nedeniyle hikâye anlatıcılığı yaklaşımıyla bağlantılı görmektedir çünkü felaketler “(kendisi büyük ölçüde zamanın dışında olan) çocuğa tarihsel olanı tanıtmak için güçlü bir pedagojik araç görevi görür.” Lewis, *age*, 2017, s. 8.

26 Benjamin, W., *Radyo Benjamin*, *age*, İstanbul, 2018, Metis Yayıncılık, s. 183.

27 *Age*, s. 103.

28 Benjamin, *age*, 1995, s. 81.

Kaynakça

- Bacanlı, H., *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2006.
- Benjamin, W., *Radio Benjamin*, yay. haz. Lecia Rosenthal, çev. C. Ener ve E. Okan Gezmiş, İstanbul, Metis Yayıncılık, 2018.
- Benjamin, W., *Son Bakışta Aşk*, yay. haz. Nurdan Gürbilek, çev. A. Doğukan, H. Barışcan, N. Gürbilek, S. Yücesoy, O. Koçak, İ. Savaşır, İstanbul, Metis Yayıncılık, 1995.
- Biesta, G. “Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education”, *Journal of Philosophy of Education*, C. 45, S. 2, 2011, s. 305-319.
- Buck-Morss, S., *Görmenin Diyalektiği Walter Benjamin ve Pasajlar Projesi*, (F. B. Aydar, çev.), İstanbul, Metis Yayıncılık, 2015.
- Dolbear, S., Leslie, E. ve Truskolaski, S., “Giriş: Walter Benjamin ve Kelimelerin Çekici Oyunu”, *Hikâye Anlatıcısı Yalnızlıktan Doğan Masallar*, yay. haz. S. Dolbear, E. Leslie ve S. Truskolaski, çev. E. Arica., Ankara, Heretik Yayıncılık, 2019, s. 9-31.
- Gregory, M., “Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue”, *Journal of Philosophy of Education*, C. 45, S. 2, 2011, s. 199-219.
- Kang, J., *Walter Benjamin ve Medya*, çev. D. Gedizlioğlu, İstanbul, Kafka Yayıncılık, 2015.
- Lewis, T. E., “Walter Benjamin’s Radio Pedagogy”, *Thesis Eleven*, C. 142, S. 1, 2017, s. 1-16.
- Paechter, C., Rosen, M. & Bibby, T., “Introduction: Walter Benjamin, childhood and pedagogy”, *Pedagogy, Culture & Society*, C. 24, S. 4, 2016, s. 481-483.
- Pereira, I. S. P., & Doecke, B., “Storytelling for ordinary, practical purposes (Walter Benjamin’s ‘The Storyteller’)”, *Pedagogy, Culture & Society*, C. 24, S. 4, 2016, s. 537-549.
- Rosenthal, L., “Giriş: Walter Benjamin Radyoda”, yay. haz. Lecia Rosenthal, çev. C. Ener ve E. Okan Gezmiş, İstanbul, Metis Yayıncılık, 2018, s. 11-33.
- Tribunella, E. L., “Benjamin, Benson, and the child’s gaze: childhood desire and pleasure in the David Blaize boks”, *Pedagogy, Culture & Society*, C. 24, S. 4, 2016, s. 505-515.
- Vansieleghem, N. “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”, *Journal of Philosophy of Education*, C. 39, S. 1, 2005, s. 19-35.
- Vygotsky, L. S., *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, yay. haz. M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman, Cambridge-Massachusetts, Harvard University Press, 1978.
- Witte, B. *Walter Benjamin*, çev. M. Tüzel, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2018.
- Worley, P., *Felsefe Makinesi*, çev. T. E. Büyükuğurlu, İstanbul: Paraşüt Kitap, 2019.

Yaratıcı Çocuk Üzerine Gecikmiş Bir Kelam

CLAUDE LÉVI-STRAUSS

1974'te L'Ecole Alsacienne'in yüzüncü yıl dönümü kutlaması kapsamında Théâtre de l'Odéon'da "Okul ve Yaratıcı Çocuk" konulu bir panel tartışması düzenlendi. Panel, yavaş başladı; çok farklı geçmişlere sahip katılımcılar arasında ortak bir dil yoktu ve izleyici tartışması kısa tutulmuştu; tüm bu etmenler her iki tarafta da hissedilen memnuniyetsizliği açıklayacaktır. Konuşmacılara fikirlerini herhangi bir incelikle ifade etmek için yeterli alan tanınmamıştı, dinleyiciler de mekândan adeta eli boş ayrıldılar. Yine de konunun gündeme getirdiği sorun gerçektir ve şimdi geriye dönüp bakıldığında dahi yeniden ele alınmayı hak eder.

Belirli bir soru hemen ortaya çıkar: Bu konuyu bizim dışımızda hangi toplum merak etmiştir? Bildiğimiz kadarıyla neredeyse hiçbiri. Ve bizde bile çocukta yaratıcılığın teşvik edilmesi yakın zamana ait bir fenomendir: en fazla birkaç on yıl öncesine uzanır. O halde aniden geleneksel eğitim sisteminin kusurlarını mı keşfettik? Fransa'da eğitim sistemimizin tarihi Cizvitlere kadar uzanır ve 17. yüzyılda şekillenmiştir. Tabii ne o yüzyılda ne de sonraki yüzyıllarda yaratıcı insanlardan yana bir eksiklik söz konusuymuş ve belirgin bir şekilde erken gelişmiş olduğunu gösteren insanların sayısı şimdikinden nispeten çok daha fazlaydı. 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın başlarında, orta öğretim doruk noktasındayken, çok az sayıda öğrenci lise eğitimi tarafından kısıtlanmış veya boğulmuş hissettiğini iddia etmiştir. Bilakis birçok öğrenci, modern lise öğrencilerimizde bulunması güç bir olgunluk ve yaratıcı yetenek sergilemiştir. Jaurds, Bergson ve Proust gibileri, bildiğimiz kadarıyla, lisede son derece rahat hissetmişlerdi. 17 yaşındakiler henüz ilk felsefe derslerinde bile halihazırda olgun bir zihne, tam güçlü kişiliklere sahipti. Şu sıralar Montherlant'ın 18 yaşında yazdığı *Sürgün* oyunu sahneleniyor: Yedi sekiz yıl boyunca, bugüne

kadar korunmuş defterlerine küçük edebi eserler yazmasaydı, bu oyunu da yazamazdı. Bu istisnai durum benzersiz değildir. Kendilerinden umut edilen her şeyi eksiksiz yerine getirdiklerini söyleyemem ama hem ilkokul hem de ortaokuldayken, kendi kuşağımdan yaratıcı çocuklar tanıdım.

Kuşkusuz, bu hem resmi hem de özel orta öğretimin belirli bir azınlığa mahsus olduğu bir dönemdi. Lakin “yaratıcılık” kavramını –olması gerektiği gibi– bilimsel ve edebi etkinliğin ötesine genişletirsek, o zaman eski loncaların titiz kurallarıyla yönetilen teknik veya sanatsal çıraklığın yaratıcı yetenekleri kısırlaştırdığını söylemek mümkün olmaz. Sadece atölyenin zorlu okulunda yetişmiş eski ustaları ve 18. yüzyılda ince marangozluğun göz kamaştırıcı bir şekilde geliştiğini, her biri sanatına ve zamanına damgasını vurmuş eski ustaları hatırlamamız yeterlidir. Zanaat teknikleri yüzyıllar boyu her bir nesle otoriteler tarafından aktarılmış olsa da yaratıcılığa da oldukça elverişliydi. İsimleri belirli bir buluş, tarz veya üslupla anılmayan zanaatkârlar bile işlerinden zevk alır ve bu hazzı doğanın onlara bahsettiği uyum ve yeteneğe katarlardı. Mesele ikna etmekse, Musee des Arts et Traditions Populaires’de hayran kaldığımız en mütevazı nesneler bile bizi ikna etmeye yeterdi.

Panel tartışmasının başlığının ima ettiğinin aksine, yaratıcı çocuk sorunu, eski bir eğitim sisteminin kusurlarından kaynaklanmaz. Teorik olarak hâlâ bizim olan sistem, uzun bir süre sorunu tatmin edici bir şekilde çözmüştü. Bugün bir sorun olduğunu keşfediyorsak, bunun nedeni sistemin kötü olması değildir. Sistem, kolektif bir sistemin olabileceği kadar iyiydi; ancak kötüleşmiş ve kapsamı dışındaki nedenler yüzünden şimdi de çökmüştür. Yaratıcı çocuk bir eğitim sorunu değil, her şeyden evvel bir uygarlık sorunudur.

Bazı zanaat tekniklerinin hatırasının (yakın zamanda ortaya çıkan ve bireysel inisiyatife çok az yer bırakan bir tanesini kasten seçtim) hâlâ taze olduğu bir zamanda eski telefon hattı işçileri, direkleri doğrudan insan müdahalesine gerek olmadan kuran mekanik aletler yerine kazma kullandıklarında daha mutlu olduklarını açıkça kabul etmişlerdi. Eski yöntem çok fazla güç gerektiriyordu ama işe kendilerinden bir şey katabilir, her işlem sonrası biraz soluklanabilir ve o zamanlar huzurlu ve sessiz sakin olan yollarda ilerlerken başka işçilerle sohbet edebiliydiniz. Bu tür gözlemler saçma görünebilir ancak montaj hattıyla birlikte düşünüldüğünde anlam kazanırlar, zira montaj hattı işçinin kişiliği ile, yapmak zorunda kaldığı monoton hareketler arasına mesafe koyar.

Böylece, okula kaydolanların sayısının sürekli artmasına rağmen, orta öğretim kalitesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından neden düştüğünü

anlarız. Dahası, bunun sebebi yalnızca daha büyük sınıflar ve aşırı yüklü programlar değildir. Kitle iletişimi dediğimiz şeyin doğuşu ve gelişimi, bilgi aktarımını derinden değiştirmiştir. Artık bilgi, bir aile veya profesyonel bir çevre içinde bir nesilden diğerine yavaş yavaş aktarılmaz, tersine yatay bir düzlemde, şaşırtıcı bir hızda ve birbirinden kopuk seviyelerde yayılır. Bundan böyle her kuşak kendi üyeleriyle, kendisinden önceki veya sonraki kuşakla olduğundan daha kolayca iletişim kuracaktır. Hâlâ eski sisteme sadık olan okul dört bir yandan işgal edilmektedir ve temel işlevlerinden birini kaybeden aile bu işlevi de üstlenemez ve genişletemez haldedir. Okul artık ne geçmiş ile bugün arasında dikey ne de aile ve toplum arasında yatay bir aktarma istasyonu olarak hizmet vermeye hazırdır.

Panelistlerden birçoğu haklı olarak okulu bu yeni duruma uyarlamak için bir reforma ihtiyaç olduğunu vurgulamıştı. Lakin önce bunun sebepleri üzerinde anlaşılmamız gerekir. Reformun tam zamanı olmasının nedeni geleneksel yöntemlerin kötü olması değil, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamın değişmiş olmasıdır. Biz burada, kendimizi geliştirmekte olan toplumlardaki çocukları eğitmeye çalışan Avrupalı eğitimcilerle aynı durumda buluyoruz. Orada elde edilen sonuçlar hayal kırıklığı yaratıyor ve eğitimciler bu halkların ya doğuştan daha az zeki oldukları ya da zihinsel gelişimlerinin günlük yaşam koşulları tarafından engellendiği sonucuna varıyor. Her iki durumda da daha değersiz oldukları sabit. Ama biz artık bunun saçmalık olduğunu biliyoruz. Bu toplumlarda okul çocukları sadece ezberleyerek öğreniyor, çabuk unutup ve çok az ilerleme kaydediyorsa, bunun sebebi yeni bilgilerini medeniyetlerinin zihinsel normlarına göre düzenleme ve yapılandırma araçlarının kendilerine verilmemiş olmasıdır. Bu yönde bir çaba gösterilir gösterilmez ortaya çıkan gelişme olağanüstüdür.

Dolayısıyla artık eğitimcilerimiz, bir zamanlar öğrendiği yöntemleri uyguladığı toplumdan daha farklı bir toplumun amatör antropologları olmak zorundadır. Gelgelelim, bu yeni yöntemler çocukta yaptığı şeye yönelik ilgi uyandırır ve kendisine öğretilenleri ezberlemek yerine anlamasına ve zevk almasına yardımcı olsa bile, okulun geleneksel amacı aynı kalır. Çocuk öğrenmek zorundadır – hiç şüphesiz eskisinden daha etkili ve zeki bir yolla, ancak yine de geçmişin bilgilerini ve diğer kazanımlarını özümsemeyi öğrenmek zorundadır.

İlkeler üzerinde bir anlaşmaya varıldığını varsayarsak da sorun devam eder ancak sonuçları karşılaştırılabilen test edilmiş eğitim yöntemlerine başvuran uzmanların işi haline gelir. Panelistlerden bazıları bu tanıma uyuyor. Bu konuda tecrübesiz olan ben de dahil birçok kişi, tanıdık olmayan bu alanda onları takip

edemedik. Aldığımız eğitim ve meşguliyetlerimiz, bizi faydalı bir tartışmaya içerik sağlayabilecek teknik sorularla ilgisi olmayan teorik görüşlerle sınırlıyordu.

Ancak en büyük zorluk bu değildi. Panelistlerden ve dinleyicilerden bazılarının, okulun geleneksel misyonuna açıkça veya sinsice meydan okuma niyeti sıklıkla hissettirdi kendini. Sanki bir çocuğun öğrenmesini istemek hem faydasızdı hem de çocuğun özgürlüğüne yapılan bir saldırıydı ve sanki bir çocuğun doğal hali ve entelektüel kaynakları tek başına yeterliymiş, her türlü kısıtlamadan azadeymiş ve okula, yalnızca özgür gelişimlerini engellememe işleviyle bırakılmışlar gibiydi. Hatta bir kişi bu tezi desteklemek için Jean Piaget'nin meşhur eserine bile başvurdu. Cenevreli usta orada olsa çok şaşırırdı zira o bir çocuğun gelişiminin birbirini takip eden aşamalarında ortaya çıkan, kendisine göre giderek daha karmaşık hale gelen zihinsel yapıların, herhangi bir dış disiplin olmadan düzenlenebileceğini ve organize edilebileceğini asla iddia etmemiştir. Üstelik bu yapılar biçimsel niteliktedir ve okulun sağlamayı amaçladığı edinilmiş bilgiler deposunda temellendirilmedikçe boş ve işlevsiz kalırlar.

Bugün, Piaget'nin kimsenin önemini küçümsemeyi aklından bile geçiremeyeceği hükümlerinin kökleri nöropsikolojiye dayanan çok farklı bir dizi sorun açısından yorumlanması gerektiğinin farkındayız. En azından üst omurgalıların doğumdan sonra ve yaşamın ilk yıllarının büyük bölümünde beyin yapıları son derece esnek kalır. Yeni doğan farelerden bir bölümü boş kafeslerde bir kısmı da oyuncaklarla (ya da farelerde bu işlevi yerine getirdiği düşünülen şeyle) dolu kafeslerde izole edildiğinde, daha sonra yapılan bir beyin otopsis, nöronları birbirine bağlayan sinir projeksiyonlarının ikinci grupta birinci gruptakinden daha zengin ve daha karmaşık hale geldiğini ortaya koymuştur. Bu deney şüphe yok ki insanlar üzerinde gerçekleştirilemez ama her şey, aynı olgunun bir insan çocuğu için de geçerli olduğu varsayımına işaret etmektedir. Lakin tek sonucun bilişsel zenginleşme olacağını düşünmek yanlış olur: Zira bazı bağlantılar kurulurken, diğerleri yok edilir. Bu eşzamanlı yapım ve yıkım süreçleri uzun bir süre devam eder. Bu nedenle, bazı psikolojik deneylerin bizi ikna ettiğinin aksine, çok küçük yaştaki çocuklar, iki veya üç yıl sonra tekrarlayamayacakları ve daha sonra yalnızca başka yollarla gerçekleştirecekleri mantıksal işlemleri gerçekleştirebilir.

Çok küçük bir çocuğun yaratıcılığına hayran kaldığımızda, bir dereceye kadar bir illüzyonun kurbanı oluruz. Böyle yetenekler var olmakla birlikte böylesi bir erken yaşta, hâlâ açık olan ve eğitim ve organik olgunlaşma vasıtasıyla ortadan kalkacak birçok olasılığa bağlıdır. Tüm bu olasılıklar gerçekleşse, birbirleriyle rekabete girse, seçim çok çeşitli kökenlere sahip bir genetik prog-

ram içinde işlemese, belirli nörolojik yollar gelişmeyip stabilize olmak adına diğerlerini yok etmeseydi, beyin ve dolayısıyla zihin asla olgunluğa ulaşamazdı. Bu araştırmanın bir tecellisi, yakın zamanda Royaumont'da düzenlenen bir kolokyum sonrası yayımlanan *L'Unite de l'homme* (Morin ve Piattelli-Palmarini 1974) adlı sürükleyici kitapta bulunabilir. Bu araştırma, zihinsel etkinliği, içsel bir determinizm tarafından yönlendirilen, gelişimi değiştirilmemesi veya durdurulmaması gereken ve giderek karmaşıklaştan bir düzende kademeli olarak birbirinin üzerine inşa edilen yapıların bir ürünü olarak görmez. Zihinsel işlevler, her türlü örtük kapasiteyi bastıran bir seçimden kaynaklanır. Var oldukları sürece bu kapasiteler bizi haklı olarak şaşırtır; ama okuldakiler de dahil bütün öğrenme süreçlerine bir körelmenin eşlik etmesinin kaçınılmaz olarak zorunlu olduğuyla yüzleşmemek de saflık olur. Olan şudur: Çok küçük yaştaki çocuğun dayanıksız ve dengesiz olan yeteneklerinden bazıları diğerlerinin pekişebilmesi için geriler.

Bu yeteneklerin bazı imtiyazlı vakalarda –örneğin, bize söylendiği gibi bazı şair ve sanatçılarda– korunduğunu varsayalım. Bu insanların bile her şeyi kendi kaynaklarından sağladığına gerçekten inanan var mıdır? Seyirci tartışması sırasında birinin, sanki bu akıl almaz fikir Racine'e atfedilebilirmiş gibi, bu iddiayı desteklemek adına *Berenice*'nin önsözünden alıntı yaptığını duydum. Buluş, der Racine, bir hiçten bir şey yaratmaktır – hiçbir şekilde, bir hiçten yola çıkarak bir şey yaratmak değildir. Racine, derslikteki sırasında Sofokles ve Euripides'i ezberlemeseydi, Yunan tragedya ve Roma dönemi şairleriyle uzun süre haşır neşir olmasaydı ve kendisinin de vurguladığı gibi, ona önemsiz bir konuyu dramatik bir kuvvetle ele almayı öğreten oyun yazarları olmasaydı ne *Berenice*'i ne de diğer eserlerini yazabilirdi. İnsan ancak iyice bildiği bir şeyden yola çıkarak yaratır – ona itiraz etmek yahut onun ilerisine geçmek için.

Bununla birlikte, bir çocuğun boya, kâğıt, fırça, kil, kalas ve blok gibi maddi nesnelerle uğraşarak becerilerini kullanmasını olağanüstü gören bazı eğitimciler, çocuğun Fransızca dersinde ölmüş veya hayatta olan bir yazarın çalışmasını yorumlamasını isteme fikri karşısında dehşete düşer “çünkü” derler, “çocuk bunu kendi başına düşünüp bulmamıştır!” Bu iki durumun tamamen aynı şey olduğunu nasıl olur da kimse göremez? Her durumda da çocuktan, maddi veya manevi, bir veya daha fazla yabancı bir gerçeklikle uğraşması istenmektedir. Çocuktan bu gerçekliklerin karakteristik özelliklerini algılaması ve sonra özümsemesi; son olarak bunları manipüle etme veya anlama girişimlerine karşı dirençlerini aşarak, tüm unsurların orijinal bir sentezini üretmesi beklenmektedir.

Okulun eleştirilerin hedefindeki kısıtlayıcılığı, her gerçekliğin –ki toplum da bu gerçekliklerden biridir– normalde kendisine dahil olan herkese dayattığı kısıtlamaların sadece bir yönü veya ifadesidir. Toplumsal çevrenin yeni işler karşısındaki direncini alaya almak ya da damgalamak günümüzde moda oldu. Bu gibi eleştiriler, bu yeni eserlerin varlıklarını toplumsal ortama olduğu kadar, geleneksel kuralları tersine çeviren ve hatta onları çiğneyen yaratıcı dürtülere de borçlu olduğunu göremezler. Bu nedenle, her unutulmaz eser, doğumunu engelleyen –ve çiğnenmesi gereken– kurallardan ve bir kez kabul edildiğinde, sırayla dayatacağı kendi yeni kurallarından oluşur. Bu konuya dair büyük bir yaratıcının, yaratıcılığa adanmış bir eserde verdiği dersi dinleyelim: Richard Wagner ve *Die Meistersinger* [Usta Şarkıcılar]:

Ustaların kurallarını öğren
Ki korumaya yardımcı olsunlar
Gençlikte sana açıklanan şeyi
İlkbahar ve aşk tarafından.

Ve devamında:

Kendi kurallarını oluştur, sonra da uy onlara.

Karşı konulacak bir şey olmadığında bir yarışmanın da mümkün olmadığı herkesçe biliniyor – ama bu bilinen gerçeğin bir meziyeti de, direncin ve onun üstesinden gelme çabasının da eşit derecede gerekli olduğunu vurgulaması. *Kötülük Çiçekleri*'nin ve *Madame Bovary*'nin varlığı, yalnızca Baudelaire ve Flaubert'i değil, aynı zamanda 'şimdi ve burada'ya, hayal gücünün yollarında dolambaçlı gezintiler yapmayı gerektiren bir kısıtlama getirilmesini de gerektiriyordu. Aksi takdirde bu yollar asla açılmayabilirdi yahut açılırsalar bile aynı olmazdı. Yaratıcı çalışma, yaratıcının orijinal –ve bu aşamada hâlâ formüle edilemeyecek haldeki– niyeti ile bu niyeti ifade etmek için üstesinden gelmesi gereken dirençler arasında yapılan arabuluculuğun ve uzlaşmanın bir sonucudur. Sanatçıya teknik, araç ve gereç direnir; yazara ise kelime bilgisi, gramer ve sözdizimi; ve her ikisine de kamuoyu ve yasalar direnir. Her sanat eseri devrimci kabul edilse de, ancak altüst ettiği şey doğrultusunda devrimci olabilir. Kendinden önce bir şeyin olmasına bağlı olan yenilikçi karakteri, önüne çıkan engeli kemirerek aşındırmasından ileri gelir – ama bu ona boyun eğmediği

ve kendisini az da olsa ona göre şekillendirmediği anlamına gelmez. Nitekim bir başyapıt hem olduğu hem de reddettiği şeyden, fethettiği zeminden ve karşılaştığı direnişten oluşur. Uzlaştırdığı, ama aralarındaki itme ve ters-itme ilişkisiyle bizi şaşırtan o titreşimi ve gerilimi yaratan şiddetli antagonizmaların bir sonucudur.

Ne eğitilmiş ne de dizginlenmiş yaratıcı özgürlüğün ürünlerini kırsal bölgelerde insanların inşa ettiği evlerde, villalarda ve ötekilerden daha çirkin kulübelerde görürüz. Bu özgürlüğün uzlaşmaz savunucuları bile, üslupların birbirine karıştırılması ve bozulmasının yasaklanmasının gerekli olduğu ve her bölgede geleneksel malzemelerin kullanılması ve saygı gösterilmesi gerektiği konusunda hemfikir görünür. Bu sansür olabilir; ama akli başında ve yetkin uzmanlar tarafından uygulandığında sansürün bile belli erdemleri olabilir. Hazır kırsaldan söz etmişten, şehirlere ve günümüzde onlara yapılanlara bakalım. Bu yeni gelişmelerin nedeni, şehir manzarasında güzel olan her şeyin kendisini (Paris'in Place des Vosges, Place Vendôme ve Rue de Rivoli gibi güzellikleri borçlu olduğu) bir hükümdarın aydınlanmış iradesine borçlu olduğu gerçeği değil midir? Öte yandan, bir şehir gelişigüzel inşa edilmişse ama yine de güzelliğini koruyorsa, bunun için bin yıllık bir süreç gerekli değil midir? Her ikisi de günümüze uygun olmayan bu iki uç çözüm arasında, belirli ölçüde bir kısıtlama gerekli ve zaten herkes de bunun için dua ediyor.

Antropologlar, yaratıcı çocuk diye bir sorunu olmayan toplumları inceler; bu toplumların okulları da yoktur. Benim aşına olduğum toplumlarda çocuklar nadiren oyun oynar veya hiç oynamazlardı. Daha doğrusu oyunları yetişkinleri taklit etmekten ibaretti. Bu taklit süreci nihayetinde çocukları hiç sezdirmeden, yiyecek bulmaya ellerinden geldiği kadar yardımcı olma, küçük kardeşleriyle ilgilenip onları eğlendirme veya nesneler üretme gibi üretken görevlere katılmaya yöneltiyordu. Bununla birlikte, "sözde" ilkel toplumların çoğunda, bu odaklanmamış eğitim biçimi yeterli olmaz. Çocukluk veya ergenlik döneminde belirli bir noktada, birkaç haftadan birkaç aya kadar değişen bir süre içinde travmatik bir deneyim yaşanmalıdır. Çok çetin sınavlar içeren bu inisiyasyon, antropologların dediği gibi, çocuğun zihnine kendi sosyal grubunun kutsal saydığı bilgileri kaydeder. Bunun yanı sıra, yıllardır sürmekte olan seyreltilmiş eğitimi acımasız ve kati bir şekilde pekiştirmek adına, güçlü duyguların –kaygı, korku ve gururun– erdemi adını verdiği şeyi kıskırtır.

Çoğu insan gibi ben de her dersin belli standartlara göre başlayıp bittiği, en ufak bir disiplin ihlalinin ciddi şekilde cezalandırıldığı, kompozisyonların ıstırap içinde yazıldığı ve müdür ve asistanı tarafından ciddiyetle duyurulan sonuçların bizi umutsuzluğa sürüklediği veya sevinçten havalara uçurduğu bir lisede eğitim

gördüm. Çoğumuzun bu sistemi nefret verici veya iğrenç bulduğunu düşünmüyorum. Bugün, bir yetişkin ve üstelik bir antropolog olarak, bu âdetlerde, her neslin sorumluluğunu kendinden sonraki nesille paylaşmaya hazırlandığı basamaklara kutsal bir özellik kazandıran evrensel ayinlerin –kesinlikle yumuşatılmış ama her zaman tanıdık– bir yansımasını görüyorum. Herhangi bir yanlış anlamayı önlemek için, kolektif yaşamın sadece bireyin derinden bağlı olduğunu hissettiği dışavurumlarını kutsal kabul edelim. Bu tezahürler, çeşitli toplumalarda, özellikle de çocuklarını erken yaşta okul disiplinine tabi tutan bizim toplumlarımızda olduğu gibi, yanlış değerlendirilebilir ve tehlikeli hale gelebilir. Sözde ilkel toplumlar genellikle çok küçük çocukların akli ve entelektüel zaaflarına daha fazla saygı duyar. Ancak ölçülü hareket ettiği ve yöntemlerini mevcut ahlak durumuna göre ayarladığı sürece hiçbir toplum bu alanı görmezden gelemeyiz, ihmal edemez.

Son olarak kişinin kendisi veya başkaları için belirlediği hedeflere, içeriği tanımlamadan güvenmemek akıllıca olur. Yaratıcı insan tam olarak nedir? Yaratıcı kişi mutlak bir yenilikçi midir yoksa başkaları onun yaptığını zaten yapmış veya aynı derecede iyi yapmış olsa bile, sırf kendisi için yaratmaktan zevk alan biri midir?

Antropologlar tarafından incelenen toplumlar yeniliğe çok düşkün değildir: Geleneklerini ne kadar eski olduğuna inanıldığı oranda meşrulaştırırlar. En fazla birkaç bin üyesi olan ve bazen yüz kişiyi bile bulmayan toplumlar için ideal ve elbette imkânsız olan, mitlerine göre tanrıların zamanın şafağında onları yarattığı gibi kalmak olurdu. Yine de bu endüstriyel olmayan toplumlarda, her üye kullanması gereken tüm nesneleri kendi başına nasıl oluşturacağını bilir. Burada kimse içgüdüsel taklitten bahsetmesin. Sözde ilkel denen bu insanların en düşük becerileri, anlaşılması ve ustalaşılması gereken ve her seferinde belli bir zevk, zekâ ve inisiyatif gerektiren oldukça karmaşık, kol gücü ve zihinsel güç içeren işlemler gerektirir. Ahşap bir yay için herhangi bir ağaç yahut özel bir ağacın bir parçasını kullanmak yetmez, gövdenin ne kadar açıkta olduğu, ağacın kesileceği ay ve gün bile önemlidir. Ahşabı yontma, biçimlendirme ve cilalama, elyafı bağlama ve kiriş için hazırlama ve bunları bükme ve tutturma işlemlerinin tümü deneyim, muhakeme ve yetenek gerektirir. İnsan, bilgisini, becerisini, kişiliğini bu görevlere bahşeder ve bedenini ve ruhunu bu görevlere adar. Aynı şey çömlekçi ve dokumacı için de geçerlidir. İki farklı zanaatkârın yaptığı iş arasındaki fark belki asgari ve deneyimsiz göz için ayırt edilemez görünebilir. Ancak zanaatkâr farkı görür ve bu da onda haklı bir gurur uyandırır.

Çocuklarımızı yaratıcı kılmak isterken, onların vahşiler veya sanayi dönemi öncesi köylüler gibi olmalarını ve bir yandan kati bir şekilde belirlenmiş normlara saygı gösterirken komşularının yaptığı şeyin aynısını kendi başlarına yapmalarını mı istiyoruz sadece? Yoksa daha fazlasını mı? İkinci durumda, *yaratma* terimini gerçek bir maddi veya manevi yenilikle sınırlamamız gerekir. Büyük öncüler, toplumların yaşamı ve evrimi için elbette gereklidir: Böyle bir yeteneğin –ki hakkında hiçbir şey bilmiyoruz– kökleri (her insanda örtük olarak var olmak yerine) genetiğe dayanmadığı sürece, tüm üyelerinin yenilikçi olmasını isteyen bir toplumun gelişebilme kapasitesi de sorgulanmalıdır. Böyle bir toplumun kendini yeniden üretmeye, hatta ilerlemeye devam edip edemeyeceği oldukça şüphelidir zira elde ettiği her şeyi sürekli çarçur etmekle meşgul olacaktır.

Kendi kültürümüzün belirli bölümlerinde, özellikle plastik sanatlarda böyle bir olguya tanık olmuş olabiliriz. Resimdeki iki büyük yeniliğe, birkaç yıl gibi kısa bir süre içinde birbirini hızla takip eden izlenimcilik ve kübizme takıntılı haldeyken, bunları ilk başta anlamamış olmanın pişmanlığıyla yeni bir ideal belirledik: Verimli bir yenilikle hâlâ üretebilecek şeyleri değil, kendi başına yenilik idealini. Onu neredeyse tanrılaştırmakla yetinmedik şimdi de bize her gün mutlak kudretine dair yeni işaretler vermesi için ona yalvarıyoruz. Sonuç ortada: Tek bir sanatçının çalışmalarında bile kendini gösteren çılgın ve gösterişli bir stil ve üslup silsilesi. Nihayetinde, bir tür olarak resim, kendisini sonsuza kadar yenilemesi yönündeki tutarsız baskılardan kurtulamamıştır. Ve diğer yaratıcı alanlar da aynı kaderi paylaşmaktadır: Tüm çağdaş sanat baskı altındadır. Resmin son zamanlardaki evriminin, çocuğu özgürleştirdiği ve onun yaratıcı yetilerini harekete geçirdiği varsayılan pedagojik yöntemlere bu kadar yük olduğu gerçeği, bu yöntemlere güvenmememiz için yeterlidir.

Şimdi de öznel anlama dönelim: Ama uygarlığımızda, bu anlamın ima ettiği mütevazı hırs ile bu hırsı pratiğe dönüştürme şansımız arasındaki uçurumun genişliğini de ölçelim. Amerikalı iki genç kadının Fransız kırsalını ziyaretlerinde vanilyanın bir çubuk olduğunu ve yumurtadan mayonez yapılabildiğini keşfettiklerinde yaşadığı heyecanı hatırlıyorum. Bu ziyaretçiler için, bu malzemeler ve tatları daha önce içerikleri aşağı yukarı aynı kökene sahip anonim bir kese ve kutu repertuarından gelmişlerdi. Birdenbire, zihinsel evrenlerinde beklenmedik bağlantılar kuruldu ve kendilerini tarihsel bir süreçle yeniden bütünleşmiş hissettiler. Elleriyle birkaç basit şey yaparak bir esere katkıda bulunmuşlardı.

Bu önemsiz örnek uygarlığımızın, pedagojik bir krizle karşı karşıya kalmadan çok önceleri, ancak üstünkörü okuyabildiğimiz bir sorunun kökeninde yer alan

dramını net bir şekilde göstermektedir. Çocuklarımız, bizim yarattığımız bir dünyada doğup büyüyor; ihtiyaçlarını önceden tahmin eden, sorularını önleyen ve onları çözümlere boğan bir dünyada. Bu bakımdan, bizi istila eden endüstriyel ürünler ile tadı azaltan, çabayı körelten, bilgileri kapıştıran (karton kapaklı kitaplar, büyük boy reproduksiyon kitaplar ve sonu gelmeyen geçici sergiler şeklinde karşımıza çıkan) “hayali müzeler” arasında hiçbir fark görmüyorum. Bunlar, insanlığın tüm tinsel faaliyeti üzerine boca edilen bir halkın doyumsuz iştahını tatmin etmeye yönelik boş çabalardır. Gerçek şu ki, bu rahatlık ve israf dünyasında, okul, insanın acı çekmesi, disipline boyun eğmesi, hayal kırıklıklarına katlanması ve (dedikleri gibi) “zor bir hayat”a doğru adım adım ilerlemesi gereken tek yer olmayı sürdürmektedir ve çocuklar bunu artık anlayamadıkları için bu durumu kabullenmiyor. Bu da, ne toplumun ne de ailenin onları hazırladığı her türlü kısıtlamaya maruz kaldıklarında, bunaltan bir moral bozukluğunu ve doğal alanlarından uzaklaşmanın bazen trajik sonuçlarını beraberinde getirmektedir.

Hatanın okulda mı yoksa kendi işlevine dair bilincini her geçen gün daha fazla yitiren toplumda mı olduğu kararlaştırmak kalıyor geriye. Yaratıcı çocuk sorununu gündeme getirerek aslında asıl noktayı kaçırıyoruz: Zira yaratma kapasitesini giderek yitiren bizler, çılgın tüketicileriz. Eksikliğimizin eziyetini çekerek, yaratıcı insanın gelişini endişeyle bekliyoruz. Ve onu hiçbir yerde göremediğimiz için de çaresizlik içinde çocuklarımıza dönüyoruz.

Yine de eğitimin katı gerekliliklerini benmerkezci fantezilerimize feda ederek, temsil ettiği her şeyle birlikte okuldan vazgeçmemeye ve gelecek nesilleri onlara bırakabileceğimiz mirasın birkaç sağlam ve önemli parçasından mahrum etmeye gayret edelim. Çocuklarımızı sanat yoluyla yaratıcılığa teşvik etmek istiyorsak, kısırlığımızın yanıltıcı meyvelerinden ilham alan pedagojik yöntemlere başvurmak bir hata olur. En azından teselli aradığımızı fark edelim: Çocuğu yaratıcı insanın standardı yaparak, sanatın çocuk oyuncuğu düzeyine gerilemesine izin verdiğimiz için kendimizi mazur görüyoruz – ama bu oyun ile hayatın diğer ciddi yönleri arasında çok daha kritik bir kafa karışıklığına açık kapı bıraktığımızın farkına varmadan. Yazık! Hayatta her şey oyun değildir. Hâlâ sanat adı verilen şeyi haklı çıkarmak adına pedagojik reform kisvesi altında çocuklara çekici alıştırmalar yaptırmanın saf tatmini için bastırmamız istenen şey, şekillendirmekle yükümlü olduğumuz genç beyinlere borçlu olduğumuz, bu temel derstir. Bu alıştırmalarda yetişkinler de heyecanlı bir tatmin bulabilir – ama daha fazlasını bulamazlar.

İngilizceden çeviren: Pınar Üzeltüzenci

Kapsayıcı Eğitim Felsefesi Üzerine Bir Deneme

MEHMET BARIŞ ALBAYRAK

Giriş: Çocukluğun Kolonileştirilmesi

Çocukluk, tarih içinde gelişmiş bir kavram. Ne antik dönemde ne de Ortaçağ'da bugünkü masum çocukluk algısı bulunabilir.¹ Ancak 19. yüzyılda biyolojide ve psikolojide gelişimsellik kavramı egemen olduktan sonra bugünkü çocukluk kavramı yerleşmiştir.

Gelişimsellik, çocuğu hem doğal hem de toplumsal bir sürecin öznesi olarak ele alır. Çocuğu bir birey olarak görür, ona özgürleşme alanı açar. Ama diğer yandan sabitlenmiş çocukluk evreleri, birey olarak her çocuğun içine dahil edilmesi gereken yapay alanlar da yaratır. Ölçme ve değerlendirme olarak eğitim, bu alanlarda çocuk üzerinde egemenlik kurmanın önemli bir aracıdır. Eğitim ne kadar dayanışmadan uzak, rekabetçi ve bireyci olursa, ebeveynlerin çocuklarının “geri kalmasından” endişelenme düzeyi de o kadar artar. Bu endişeyi çok iyi kullanan kâr odaklı sistem ise çocukluğu sömürebileceği bir alan olarak keşfeder. Pedagoglar, psikologlar, eğitimciler ve kariyer planlamacılarıyla çocukluk deyim yerindeyse *kolonileştirilir*.²

Gelişimsel biyoloji ve psikolojinin, aşağıda Dünya Bankası analizinde açıkça göreceğimiz üzere ekonomik *verimlilik* ve *işlevsellik* ile örtüştürülerek okul çağı dönemindeki çocuklar üzerinde bir baskı aracı haline gelmesi akranlar arası

1 Çocukluk algısı ve kavramının tarihi ve inşası bu makalenin çok ötesinde bir konu. Ama özel olarak ilgilenenler için, Philip Ariès'in klasikleşmiş araştırmalarına bakılabilir.

2 “Çocukluğun kolonileştirilmesi” ifadesini, Klaus Holzkamp'ın “Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen” başlıklı makalesinden esinlenerek kullanıyorum. Bkz. https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_35_Klaus_Holzkamp_Kindheit.pdf.

rekabeti ve zorbalığı körüklüyor; ebeveyn yalnızlaştırıyor ve yalnızca kendi çocuğunun esenliği peşinden gitmek zorunda bırakılıyor. Bu kolonileştirme sürecine, ailesinin ekonomik durumuna ya da çocuğun “normal yetişkin” olma potansiyeline göre doğrudan dahil olanların yanı sıra yoksulluk, engellilik, dil ve kültür farklılığı vb. nedeniyle bu süreçten tamamen dışlananlar ya da ona ancak kenardan köşeden katılanlar vardır.

Sonuç olarak eğitimdeki eşitlik ve adalet hakkının kuyusu kazılır. Bugün özellikle ülkemizde tanık olduğumuz üzere, “herkesin herkesle okuma hakkı” ortadan kalkarak, “herkesin kendi ekonomik-kültürel sınıfında” okumak zorunda olduğu, çocuklar için adaletsiz ve haksız bir durum ortaya çıkar. Bu adaletsizlik ve haksızlık yalnızca yoksul, dışlanan ya da genel olarak dezavantajlı çocukları değil, yalnızca kendisi gibi olanlarla eğitim görmek ve dahası onlarla rekabet etmek zorunda kalan tüm çocukları etkiliyor.

Bu makalede dile getirilen kapsayıcı eğitim anlayışını, çocukluğu ayrımcılık temelinde kolonileştiren bugünkü sisteme bir alternatif önerisi olarak öne sürüyorum.

Bu kolonileştirme sürecinin sorumlusu olarak gelişimsel biyoloji ya da psikolojiyi değil, onların *verimlilik* ve *işlevsellik* kısılacında dogmatikleştirilmesinden kâr sağlayanları sorumlu tutuyorum. Aşağıda, bugün dünyada ve Türkiye’deki durumu bu bağlamda ele alarak, kendimce bu durumdan sorumlu tuttuklarımı göstermeye çalışacağım. Daha sonra, aslında bu duruma yıllardır itiraz eden eleştirel ya da özgürlükçü pedagojinin, bana göre en büyük eksikliğini dile getirdikten sonra bu eksikliği gidermek adına yeni bir kapsayıcı eğitim felsefesinin neler önerebileceğini tartışacağım.

Dünyada Durum

Günümüzde ülkelerin eğitim durumu, öğrencilerin PISA’nın (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) standart testlerinden aldıkları puana göre karşılaştırılıyor. Sonuçlar açıklandıktan sonra gazete manşetleri ilk sıradaki ülkelere imrendirirken, Türkiye gibi genelde düşük puan alan ülkelere bir panik havası oluşuyor. Covid nedeniyle bir yıl ertelenen PISA 2021 de geçen aylarda yapıldı ve sonuçlar gelecek yıl açıklanacak.

Diğer taraftan OECD’nin bir uzantısı olan PISA’nın standart ölçme değerlendirmesi, her sınav gibi fazla ciddiye alınacak bir şey değil. Her şeyden önce insan zihninin yalnızca belirli işleyiş mekanizmasını ölçen, standart olmanın getirdiği zorunlulukla farklı zihinsel işleyişleri ve düşünce biçimlerini yok sayan

bir sınav.³ PISA'nın ölçümü, önceden belirli ve dar çerçeveli, insan zihninin yaratıcı, ahlaki, sanatsal ve pek çok başka spontane özelliğini devre dışı bırakan bir değerlendirme. OECD programı olarak PISA'nın önceliği elbette ekonomik *gelişme* ve *verimlilikle* ilgili.

PISA'da en üst sıralara yerleşen ülkelere baktığımızda (Çin, Güney Kore, Singapur...) buraların kapitalizmin en verimli işlediği yerler olduğunu söyleyebiliriz. Ama aynı zamanda çocukların ve gençlerin eğitim sistemi nedeniyle en mutsuz olduğu yerler bu ülkeler. Güney Kore'ye üç kere gitmiş ve orada yeterince kalmış biri olarak, yalnızca çocukları gözlemleyerek diyebilirim ki, oğlumun Güney Kore ve benzeri ülkelerde eğitim almasındansa, bu ölçütlere göre başarısız olmasını kesinlikle tercih ederim.

Bu bağlamda PISA'nın bütün dünyayı test sistemiyle nasıl domine ettiği üzerine düşünmemizde yarar var. PISA'nın bu hegemonik gücünün, çocuklar, öğrenciler, öğretmenler ve idareciler üzerinde yeni endişeler, kaygılar üretmek dışında başka neyi ifade ettiğini daha iyi anlamak için, PISA'nın önemli destekçisi Dünya Bankası'nın 2018 yılında ilk defa bütünüyle eğitime ayırdığı 216 sayfalık rapora göz atılabilir.⁴

Dünya Bankası'nın 2018 tarihli raporu, gelişmekte olan ülkelerdeki eğitimin bir kriz içinde olduğunu ve bunun merkezinde de bir *öğrenme krizi* bulunduğunu iddia ediyor. Pek çok farklı veriyle iddiasını destekleyen rapor, okullaşmanın son yıllarda büyük oranda artmasına rağmen, bunun verimli olmadığını, özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerin ve öğretmenlerin PISA'da çok gerilerde olduğunu vurguluyor.

Rapor, eğitimin temel bir hak olduğunu savunarak bir iyi niyet gösterisinde bulunuyor gibi gözükse de, öğretmenleri suçlayıcı dili, sosyo-ekonomik hiyerarşileri göz ardı edişi ve 216 sayfanın tek bir satırında bile bugün eğitimin en önemli gündem maddelerinden biri olan eğitimde eşitliğe ve aşağıda ayrıntılandıracağım kapsayıcı eğitim tartışmalarına hiç vurgu yapmaması okurda raporun sahici niyetiyle ilgili şüphe uyandırıyor. Raporun şüpheli bir başka yönü, henüz sinirbilimcilerin bile temkinli yaklaştığı deneylerden yola çıkarak, sinirbilimin öğrenmede verimliliği artırdığına ilişkin "çok sayıda veri" sunduğundan söz etmesi. Bu iddiayla birlikte rapor, ilgili bakanlıklara ve okullara, eğitimde si-

3 2014 yılında bazı akademisyen ve eğitimciler PISA'nın yürütücüsü Dr. Andreas Schleicher'e mektup yazarak PISA'nın etkisinin bu kadar artmasından duydukları endişeyi dile getirdiler. Burada o eleştirilerden bazılarını da yer veriyorum. Bkz. <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>.

4 Rapora göz atmak için bkz. <https://www.sdg4education2030.org/world-development-report-2018-world-bank-2018>.

nirbilimin yakın gelecekte çok önemli olacağını işaret ederken, aynı zamanda eğitim üzerinden yeni gelir kapılarının açılacağını da “müjdeliyor”. Rapor, öğrenme krizini aşmak için sinirbilim gibi alanlardaki gelişmelerin yanı sıra, öğrenmenin sayıca *daha çok* ölçme değerlendirmeye denetlenmesi gerektiğini öne sürerken, insan zihninin en karmaşık yapılarından biri olan öğrenmenin, motor becerilerden eleştirel düşünme becerilerine kadar çok geniş bir yelpazeye sahip olduğu görmezden geliniyor.

Dünya Bankası’nın raporu, eğitimi hemen her sayfada *verimlilik-verimsizlik* karşıtlığına indiriyor. Bunu yaparken aslında PISA’da başarısız olan ülkelerin kapitalizme yeterince işgücü sağlayamamasından yakınıyor ve aynı zamanda eğitimi PISA türü ölçme değerlendirmeyle tektipleştirmenin yollarını arıyor. Dünya Bankası, OECD gibi kurumlar ve onların PISA gibi araçları, eğitimi küresel ekonominin *verimlilik-yeterlilik-işlevsellik* ölçütlerine göre yorumlayarak eğitimin bu ölçütlere göre değerlendirilip yorumlanması gerektiğini dayatıyor. Esenlik, mutluluk, dayanışma, arkadaşlık, becerilerini özgürce geliştirme özgürlüğü, dahası hangi becerilerini geliştirip geliştirmeyeceğini seçme özgürlüğü gibi meseleler göz ardı ediliyor.

Burada, naif gibi görünen şu meşru soruları sorabiliriz: PISA’nın standart ölçme ve değerlendirme ya da Dünya Bankası’nın araştırma ve yorumlama süreçlerinde bir kere olsun, eğitimin gerçek öznelere, çocuklara ya da gençlere fikirleri soruldu mu? Onlar kendilerinin bu şekilde sürekli mercek altında olmasından, sürekli ölçüp değerlendirilmekten, kendileri üzerinden yeni ekonomik politikalar geliştirilmesinden hoşnutlar mı? Ve son olarak: Eğitim dediğimiz şey, gerçekten PISA’nın ya da Dünya Bankası’nın kastettiği ve bize dayattığı şey mi?

Burada eğitim kavramının unutulmaya yüz tutmuş en temel niteliğinden, yani hem özgürleşmeyi hem de dayanışmacı toplumsallaşmayı aynı anda sunabilme potansiyelinin yeniden hatırlanması gerektiğini düşünüyorum. Kapsayıcı eğitim modelinin de bu konuda önemli bir zemin sağlayabileceğini düşünüyorum. Kapsayıcı eğitim modeli, aşağıda değineceğim üzere, yalnızca halihazırdaki statükocu eğitime değil, “eleştirel pedagoji” ya da “özgürleştirici pedagoji” başlığı altında sunulan modelleri de sarsacak bir potansiyel taşıyor.

Türkiye’de Durum

Bugün ülkemizde de eğitim kavramının özgürlük ve dayanışma gibi kavramlarla yan yana anıldığı pek söylenemez. Eğitim ve özgürlük ilişkisi daha çok bir diploma edinip beyaz yaka statüsünde ekonomik özgürlüğü kazanmaya, deyim

yerindeyse “kendini kurtarmaya” indirgenmiş gibi görünüyor. Eğitimde özgürlük ya da özgürleşme gibi ifadeler bugün kulağa verimsiz, köhnemiş ve modası geçmiş gibi geliyor. Sanki işe yaramaz bir ideolojinin kalıntılarıymış, küresel dünyanın baş döndürücü hızında insana ayakbağı olan fikirlermiş gibi duruyor.

Oysa eğitim, diploma ve salt ekonomik özgürlüğe indirgendiğinde, eğitimin kurucu ilkelerinden biri olan *dayanışma ilkesi temelinde ortaklaşarak toplum-sallaşma* ilkesi ortadan kalkar. Bugün hepimizin tanık olduğu üzere eğitim kurumları artık herkesin “kendi sınıfında” okumak zorunda olduğu kurumlar. Zenginlerin ve yoksulların sınıfları doğuştan ayrı; aralarındaki uçurum kapatılacak gibi değil. Orta sınıf aileler ise çevrenin de baskısı altında tüm şartlarını zorlayarak özel okullara “kapağı atmak” derdinde. Çevre baskısı diyorum çünkü çocuğu devlet okuluna göndermek orta ve üst sınıf için neredeyse gizliden gizliye “çocuğu ihmal etmek”le eş anlamlı hale gelmiş durumda.

Ayrımcılık yalnızca ekonomik olarak değil, yeterlilik ve yapabilirliklere göre de artıyor. Zihinsel ya da fiziksel engelli olarak nitelenen farklı gereksinimli ya da farklı gelişen bireyler, ancak devletin zorunlu kota uygulamaları sayesinde okullara girebilirken, özel okulların çoğuna, okulun “düzenini” bozabilecekleri gerekçesiyle kayıt bile yaptıramıyorlar. Yaptırsalar da en fazla birer “maskot” görevi görüyorlar. Dayanışma için gerekli olan farklılık algısı, ötekini tanıma, kavrama ve anlama yetileri bu nedenle yeterince gelişemiyor. Hatta bir ampirik araştırmaya dayanmadan, sezgisel olarak iddia edebilirim ki, ülkemizde insanların birbirine karşı kültürel ve sınıfsal temelde tahammülsüzlüğün altında, çocukluktan itibaren yaşanan bu ayrışmalar yatıyor.

Bu bakımdan eğitimin toplumu nasıl yeniden ürettiğini görmek için ülkemiz oldukça iyi bir laboratuvar. Oldukça uzun süredir eğitimin her türlü ideolojinin bir aracı haline geldiğini görmek için sosyal bilimci olmaya gerek yok. Bunun yanında, “eğitime aç” bir ülke oluşumuz, eğitimi kâr amaçlı kullanan kurumların da iştahını kabartıyor. Çocuklar ve gençler, Dünya Bankası’nın verimlilik planlarının, standart ölçme modelini dayatan PISA’nın, tek bir dünya görüşü ve ideolojiye sahip olup çocukları buna göre yetiştirmek isteyenlerin, alternatif eğitime salt bireyci açıdan yaklaşan özel okulların ve eğitim pazarlamacılığının kurbanı olan ebeveynlerin boyunduruğu altında.

Eğitimle ilgili her yerde *çok fazla* söz, vaat, plan, reklam ve saklı niyet var. Devlet, özel okul sahipleri, hatta çocukları için en iyisini isteyen anne babalar bile çocukların tepesinde, onlardan bir şeyler talep ediyor. “Eğitim Şart!” gibi sloganlara tam da bu nedenlerle çekinceyle yaklaşmak gerek. Tersine öncelik,

halihazırdaki bütün eğitim modellerinin ve pratiklerinin bir adım geri çekilmesi, öğrencilere yüklenen beklentilerin yeniden gözden geçirilmesi olmalı. Eğitim söz konusu olunca biraz geri çekilmeyi, eğitimin önemi üzerine yeni nutuklar çekmeden, eğitimin özünün *ne* olduğu üzerine düşünmeyi, tüm eğitim idealleri hakkında yeni bir değerlendirme talep eden kapsayıcı eğitim üzerine beraberce *meditasyon* yapmayı öneriyorum. Ancak bu meditasyona, belki haddimi aşarak bir önkoşul eklemek istiyorum: Eğer kapsayıcı, yani her türlü ayrımcı, dışlayıcı, hiyerarşik eğitime karşı (*alternatif değil karşı*) bir model düşüneceksek, çıkış noktamız ne olursa olsun, her şeyden önce amacımız bir ya da birkaç okulun değil, tüm devlet okullarının nitelikli ve herkes tarafından erişilebilir hale getirilmesi olmalı. Bu amacı talep ederken, iyi örnekleri olabildiğince artırmak ara hedefler olmalı. İdealleri ileriye koyarken, şimdi yapılması gerekenlerden vazgeçilmemeli. Bu nedenle önce eğitim ideali kavramına bir eleştiri getirmek ve ardından kapsayıcı eğitim modelinin içeriğinden ve yapılabilirliğinden söz etmek istiyorum.

Eğitim İdealinin Eleştirisi

Eğitime, resmî veya Dünya Bankası gibi kurumlar ya da eleştirel ve alternatif pedagoji tarafından konulmuş her türlü ideal, eğitimin kapsayıcı olmasını engelleme ve ona daha baştan sınırlar koyarak özgürleştirici potansiyelini yok etme tehlikesini taşır. Burada ortaklaşılan nokta, çocuğun *henüz gerçekleşmemiş* bir potansiyel olarak görülmesidir. Böyle bir durumda baştan kendilerini “bilen” olarak konumlandırabilir, kafalarında geleceğe dair “biçimlenmiş”, ideal ve standart bir insan figürü yaratabilirler. *Çocuğun ideal bir insan olarak geleceğe yansıtılması, her şeyden önce onun bugün bir nesneye dönüşmesine neden olur.* Bu nesneleşme, eğitimde bilen ve bilmeyen hiyerarşisinin kurulmasının ilk koşullarından biridir.⁵

Standart örgün eğitim, planlı biçimde, *belirli* zaman dilimleri içinde, *belirli* bir mekânda ve *belirli* bir müfredata göre yapılır. Bu *belirlenmişlik* içinde farklı potansiyelleri ortaya çıkarmak mümkün değildir; ancak “belirli” potansiyeller hedeflenmiş, insanların birbirinden farklı özellikleri ve durumları elenmiştir. İnsanı yoğurulmaya hazır bir hamur olarak gören, onu başta pasif bir potansiyel olarak kurgulayan bu görüşün özünde *işlevsellik* ve Dünya Bankası’nın ifadesiyle *verimlilik* yatar. İşlevselliğe indirgenen her türlü model ister özgürlükçü ister muhafazakâr bir kılıkta olsun, ayrımcıdır.

5 Jacques Rancière’in ülkemizde sevindirici biçimde çok satan *Cahil Hoca* kitabını bu hiyerarşiyi derinlemesine sorgulayan bir çalışma olarak önermek isterim. Bkz. Jacques Rancière *Cahil Hoca*, çev. Savaş Kılıç, Metis 2020.

İdealleştirme, çoğunluğu ilerideki tek bir ideal noktaya yönlendirdiği için zorunlu olarak *normalleştiricidir*. Bu nedenle çıkış noktasını ve hedefini, herhangi bir ekonomik, kültürel ve ideolojik niyet temelinde tasarlayan her türlü eğitim yaklaşımını ayrımcı olarak niteliyorum. Dünya Bankası raporları bir kenara, alternatif ya da radikal pedagoji modelleri ya da felsefelerinde bile farklı gereksinimleri olan, engelli ya da genel olarak yoksul kesim dışında dezavantajlı bireylerin eğitime dahil oluşuyla ilgili bir modele ya da öneriye rastlanmamasını bu ayrımcılığın bir kanıtı olarak görüyorum.

Tam da bu nedenle, yoksul, engelli, özel ve farklı gereksinimli, mülteci vb. olarak nitelenen tüm dezavantajlı bireylerin, *herkesle beraber* resmî ve özel eğitim kurumlarında öğrenim görmesini öngören *kapsayıcı eğitim modelinin* bugün tek sahici eğitim felsefesi olduğunu öne sürüyorum.

Dünyada en az yüz milyon engelli ve farklı gelişen çocuğun⁶ eğitimden tamamen dışlanması, kendilerine ait “özel okullarda” ya da en iyi ihtimalle “normallerin” okulunda ayrı bir sınıfta okumaları kadar şaşkınlık verici olan, bu sorunun yaygın hiçbir eleştirel eğitim felsefesinde ya da pedagojisinde ele alınmamasıdır. Oysa sahici bir kapsayıcı eğitim olmadan, özgürlükçü bir eğitimin mümkün olmayacağını, çünkü kapsayıcı olmayan her türlü eğitim-öğretim sürecinin daha en baştan ayrımcı olduğunu kabul etmek gerekiyor. Hatta okulların iyileştirilip yasaların yeniden düzenlenerek kapsayıcı eğitimin devletçe tüm okullarda zorunlu hale getirilmesinin, köleliğin kaldırılması kadar özgürleştirici bir karar olacağını iddia ediyorum. Nasıl 20. yüzyılın başında bile köleliğin serbest olmasına ya da kadınların oy hakkı olmamasına bugün şaşıyorsak, yakın bir gelecekte, bugün tüm dezavantajlı çocukların farklı farklı okullarda okumak zorunda olmasını o kadar tuhaf karşılayacağız. Bu nedenle, yeni eğitim felsefelerinin laf kalabalıklarını bırakıp geleceğin kapsayıcı eğitiminin teorisi ve pratiği üzerinde düşünmesi gerekiyor.

Kapsayıcı eğitim modelinin Dünya Bankası, OECD gibi kapitalist kurumların ideolojisine uymadığı açık. Kapitalizmi ve salt ilerlemeyi temel alan devletlerin de böyle bir modele sıcak bakmayacağını öngörebiliriz. Peki ama bugüne kadarki özgürleştirici eğitim modellerinde neden kapsayıcı eğitime ilişkin çok az öneriye rastlıyoruz?

Kapsayıcı modelin, özgürleşmeyi temel alan alternatif ya da ilerici eğitim modellerinde çok az yer almasının temel nedeni olarak, bu modellerin tarih boyunca hep *belirli, ideal ve normal* bir insan görüşünü ele almasını gösterebilirim.

6 Bu konudaki son istatistikler için bkz. <https://www.unesco.org/en/education/inclusion/need-know#:~:text=Children%20with%20disabilities%20are%20over,whom%20live%20in%20developing%20countries>.

Aslında oldukça kapsayıcı bir model öneren ve bugün yeniden değerlendirilmesinin faydalı olacağını düşündüğüm SSCB'nin ilk eğitim bakanı Lunaçarski'nin başarısızlığının belki de en önemli nedeni, SSCB'nin posterlerinden aşına olduğumuz, kaslı ve sağlıklı bedenleriyle hep geleceğe işaret eden erkek, kadın ve çocuk figürlerinin temsil ettiği katı ilerlemeciliğin farklılıkları dışlayıcı ideolojisiydi. Oysa Lunaçarski'nin önerdiği Birleşik Emek Okulları projesi, bugünkü alternatif pedagojinin temellerini taşır.⁷ SSCB'nin ideolojisinin özünde özgürleşme kavramı vardı. Ancak bu özgürleşme, farklılıkları, normal olmayanı göz ardı edip propaganda posterlerinde tanık olduğumuz üzere tek bir “insanlık idealini” temel aldığı ölçüde tam tersi yöne gidebiliyor.

Aslında özgürlük ya da özgürleşme teması, Platon'dan Rousseau'ya, Freire'den Mollenhauer'e kadar karşılaştığımız farklı alternatif eğitim felsefelerinde her zaman bulunur. Ancak bu eğitim felsefeleri neredeyse her zaman eğitimi geleceğe dönük bir ülkü olarak kurgulayarak, özgürleşmeyi hemen şimdi gerçekleştirecek bir olgu olmaktan çıkarıp bir ütopya haline getirmişlerdir. Dahası, bu felsefelerin kapsayıcı eğitim modelini merkeze alma, yani herkesin herkesle eğitim görme olanağı ve hakkı gibi temel bir amaçları yoktur. Eğitimi geleceğe dönük bir ülkü olarak ele aldıkları ve çocukları genel olarak belirli bir potansiyele ulaştırılması-yükseltilmesi gereken bireyler olarak gördükleri için, her ne kadar çıkış noktalarına ters olsa da tektipleştirici olarak bile nitelendirilebilirler.

İnsanlara geliştirmeleri gereken potansiyeller atfetmenin bağlayıcılığı başlangıçtaki özgürleşme ülküsünü zaman içinde tüketir, hatta amacından da saptırabilir. Dahası, gelecekteki ideal bir âna odaklanan bütün pedagojik modeller, en başından bilen-bilmeyen, öğretene-öğrenen hiyerarşisi içinde kurulmak zorundadır. Oysa burada büyük bir çelişki var: Bilen-öğreten olarak konumlandırılan kişilerin hiçbiri, özgürlüğü deneyimlememiştir, çünkü kendileri halihazırdaki dogmatik ve hiyerarşik eğitim sisteminin bir ürünüdür. Burada Marx'ın, *Feuerbach Üzerine Tezler*'in üçüncü şikkında eğitim ve özgürlük arasındaki çelişkiyi vurgulayışını özetlersem: Olumsuz koşulları insanlar değiştirir. Peki ama bu olumsuz koşullarda yetişen öğretmenin kendisi eğitilmeden koşullar nasıl değişecektir? Marx uyarı şudur: Koşulların insanlar tarafından değiştirildiğini ve eğitimcinin kendisinin eğitilmesi gerektiğini unutan öğreti zorunlu olarak toplumu, birini diğerinden üstün olacak şekilde ikiye ayırır. Böylece teori ve pratik, bilen ve bilmeyen, aydın ve cahil gibi ayrımlar daha baştan belirlenmiş

7 Birleşik Emek Okulları ilkeleri için bkz. <https://soviethistory.msu.edu/1917-2/raising-socialist-youth/raising-socialist-youth-texts/unified-labor-school/>

olur. (Bu kısır döngüye aşağıda kapsayıcı eğitim bağlamında bir çözüm önerisi getirmeye çalışacağım).

Yunanların *paideia*, Romalıların *humanitas*, Almanların *Bildung* olarak adlandırdıkları eğitim ideali hem kamusal hem özel alanda yeteneklerini geliştirmiş, bilgisiyle, görgüsüyle mükemmelleşmiş, bizim de *kâmil insan* olarak adlandırabileceğimiz ideal bir insan prototipine dayanır. Ancak yukarıda da vurguladığım gibi, eğitimi bir ideale dönüştürmek, onun şimdi ve buradaki tüm özgürleştirici potansiyelini yok ediyor. Bu nedenle eğitimi idealleştirmek yerine, eğitim-öğretim ortamının bizzat kendisini özgürleştirici bir alan olarak yaratmamız gerekiyor. Bu da ancak, eğitimin ideal insan mitinden kurtulduğu, bunun yerine bütün bireylerin birbirini zihinsel ve fiziksel olarak selamladığı, tanıdığı, saydığı bir ortama dönüşmesiyle mümkün olabilir. Bunun da biricik koşulu, aynı zamanda eğitimde özgürleşmenin de biricik koşuludur, yani: *Fiziksel, zihinsel ve ekonomik durumu ne olursa olsun, herkesin herkesle eğitim görme hakkının sağlanması*.

Kapsayıcı Eğitim Felsefesi

Son yıllarda Avrupa’da olduğu gibi ülkemizde de gündemde olan kapsayıcı eğitim, bütün demokratik, ilerici pedagoji modellerinin ve elbette okulların samimiyeti ve geçerliliği için bir turnusol kâğıdı rolünü üstleniyor.

Özgürleşme, yalnızca bireyin değil, var olan gerçekliğin de dönüştürülmesiyle ilgili. Bu bakımdan özgürlüğü *şimdiki* zamanda konumlandırmaya cesaret eden, her insan bireyinin, yalnızca farklı potansiyellerini değil bizzat somut ve halihazırdaki farklılıklarını baştan kabul edip, eğitimi salt bireysel bir gelişim değil, bu farklılıklar üzerinden öznelerarası yaratıcı bir süreç olarak ele alan bir eğitim felsefesi üzerinde düşünmemiz gerekiyor.

Kapsayıcı bir eğitim süreci, farklı özelliklere sahip, farklı gelişen, özel gereksinimli, anadili farklı bireyleri ve azınlıklıkları işaretlemek yerine, bu bireylerin karşılaştığı *engellere* odaklanarak bunları kaldırmaya çalışır. Bu engeller aslında ortak toplumsal yaşama konulmuş engellerdir ve bu engelleri aşmak için gösterilen çaba aynı zamanda “normal” yaşam koşullarının kendi çelişkilerini de açığa çıkartır. Örneğin tekerlekli sandalyeli birinin giremediği, otizmlili birinin barınmadığı, anadili Türkçe olmayan birinin dışlandığı bir sınıf en hafif tabirle sıkıcı, yansıttığı toplum da boğucudur. (Yoksulluk ve sınıfsal fark nedeniyle dışlanmadan söz etme gereği bile duymuyorum).

Diğer taraftan kapsayıcı eğitim modelini ahlaki bir pedagojik yükümlülük değil, temel hak ve özgürlüklerin karşılıklı olarak tanınması, farklılıkların ve

çeşitliliklerin, –bu farklılık ve çeşitliliklerin ortak noktalarını vurgulamayı ihmal etmeden– bir arada yaşamasını amaçlayan bir sosyal hareket ve bir eğitim felsefesi olarak görmek gerekir.⁸

Kapsayıcılık, entegrasyon ya da entegre etmek demek değildir. Entegrasyonda mesele bir azınlık grubunu, halihazırdaki egemen çoğunluğa eklemlenektir. Eğitimde entegrasyon, engelli bireylerin, mültecilerin vb. halihazırdaki sisteme uydurulması anlamına gelir. Ancak entegrasyon kavramı tek başına yetersiz ve eksiktir; karşılıklılık ilkesi bulunmaz. Entegrasyonda, birey sisteme entegre edilir. Halihazırdaki yapıda herhangi bir düzenleme, değişiklik olmaz, olacaksa bile minimum düzeyde kalır. Entegrasyon daha çok tek yanlı bir faaliyettir; genel bir değişim ve dönüşümü değil, var olan düzenin kendi düzeneklerini en az düzeyde değiştirerek her şeyi kapsamasını amaçlar.

Diğer yandan en geniş kavramsal yaklaşım olarak *kapsayıcılık*, tek yanlı değil diyalektik bir süreci ifade eder. Gerçi bu bağlamda iki tarafta da temel bir dönüşümü varsayan kaynaştırma ifadesi de simgesel olarak kullanılabilir: Burada Alman filozof Gadamer’in “ufukların kaynaşması” ifadesi güzel bir örnektir: Bireyin ufku, öteki bireylerle karşılaştığında kendini yeniden düzenlemek mecburiyetini duyar. Geçmiş deneyimlerini, sınırlarını gözden geçirir, yeni deneyimiyle karşılaştırır ve ötekinin ufkunu dikkate alarak kendini yeniden düzenler.

Kapsayıcı eğitimde farklılıklar, okulun ya da idarenin ideali ya da çıkarı için tektipleştirilerek yok edilmez. Her bireyin farklılığının kabulü ve bu farklılığın bir hak olarak korunması kapsayıcılığın ön koşuludur. Kapsayıcı eğitimde sistemin tutarlılığı önemlidir, ancak okulun yapısı, tıpkı müfredat gibi plastik olmalıdır, yani değişen koşullara kendini uyarlama yetisi ve bilincine sahip olmalıdır.

Homojenlik, bireyler ya da müfredat bağlamında kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biri olamaz. Entegrasyonda, var olan sisteme “kabul” söz konusuysa, kapsayıcı sistem, bir organizma gibi bütün ve parçaların birbirini dönüştürdüğü bir dinamizm içermelidir.

Kapsayıcı eğitim, bireysel pedagojik bir strateji değil, toplumsal bir dönüşüm hareketidir. Bu eğitim felsefesi, bütün çocukların-gençlerin içsel yaşamlarını, zihinsel ve davranışsal etkileşimlerini destekleyen; okul ve çevresinin tüm bileşenlerini ve farklı koşullarını dikkate alan bütünsel bir sistem yaratmayı hedefler. Böyle bir eğitim felsefesine dayanan kapsayıcı eğitim, genel olarak yalnızca var olan eğitim sistemine değil, toplumsal önyargılara da bir meydan okumadır. Bu bakımdan yalnızca yapısal değişiklikler değil, Platon’un mağara

8 Kulaksızoğlu, A. (yay. haz.), *Farklı Gelişen Çocuklar*, Nobel Akademik Yayıncılık, 2016, s. 53-54.

alegorisinde sözünü ettiği zorlu ve büyük zihniyet değişikliği de gereklidir. 1994 yılında Salamanca'daki UNESCO toplantısında dile getirildiği gibi, “okullar, bütün çocukları –fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ya da diğer özelliklerine bakmaksızın– kabul etmek zorundadır.”⁹

Bu bakımdan kapsayıcılık herhangi bir eğitim modeli değildir. Gerçek bir kapsayıcı eğitim, yalnızca “herkes için eğitim” demek değil, aynı zamanda “herkesin herkesle eğitimi”, yani gereksinimi ne olursa olsun her çocuğun-gencin diğer bütün çocuklarla-gençlerle beraber eğitim görme hakkının olması demektir.

Diğer taraftan bazı okurlar bu satırları okurken bile burun kıvrımadan edemeyecektir. Kapsayıcı eğitim yalnızca okul iradesini ve öğretmenleri değil, aileleri de tedirgin eder: Ebeveynin iç sesi, “Çocuğumu ‘böyle ya da şöyle’ çocuklarla aynı sınıfta okutamam” der. Zihinsel bariyerler ve dirençler hemen yükselmeye başlar.

Bu bariyerlerin en güçlüsünü, kapitalizmin insanı kendi menfaati peşinde koşturmak zorunda bırakması inşa ediyor. Eğitim, bir dayanışma, yan yana öğrenme ortamı olmak yerine, ekonomik özgürlük için diploma edinme sürecine indirildiği ölçüde öğrenciler de dayanışmak yerine birbirleriyle rekabet etmek zorunda kalıyor. Bunun da en büyük destekçisi, ister istemez aileler oluyor. Okul idaresi, çevresi ve ebeveynler, normalleştirilmiş kapitalist yapının üyeleri olarak, bu rekabetçi yapıya uymayan her türlü duruma itiraz ediyor. Örneğin birbirleriyle rekabet halinde olan bireylerden oluşan bir sınıfa yeni gelen özel gereksinimli ya da engelli bir öğrenci, halihazırdaki rekabetçi “düzeni” bozacağı korkusu ve endişesiyle karşılanıyor.

Burada bir haklılık payı var çünkü kapsayıcı eğitim, yazının başında da dile getirdiğim hiyerarşik işlevsellik ve verimlilik ideolojilerini sarsma gücüne sahip. Kapsayıcı eğitimde, tolerans gibi hiyerarşik bir güç ilişkisine dayanmayan, gerçek bir karşılaşma olanağı bulunur ki böyle bir karşılaşma, sınıfsal-kültürel ayrımlardan kaynaklanan alışkanlıkların yeniden değerlendirilmesini talep eder. İşte bu nedenle kapsayıcı eğitim, genel olarak eğitim sistemindeki temel alışkanlıkların kökten değişimi demektir. Kapsayıcı eğitimde, her şeyden önce bireyci ve rekabetçi tutumu körükleyen yöntemlerin ve müfredatın ortadan kalkması zorunludur. Kapsayıcı eğitimde öğretmen, bilgi aktaran ve aktarılan bilginin alınıp alınmadığını test eden biri değildir, artık o yeni bir sınıfın, yeni öğrenme ve dayanışma modellerinin aracısıdır. Elbette bu durum öğretmenlere büyük bir yük ve sorumluluk yükleyecektir; kapsayıcı bir eğitimde okul idaresi,

9 UNESCO Salamanca bildirisi için bkz. <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml#:~:text=In%20June%201994%20representatives%20of,inclusion%20to%20be%20the%20norm.>

ebeveynler ve okul çevresi öğretmenlere, öğretmenlerin işlerine karışmadan her türlü kolaylığı sağlamalıdır.

Kapsayıcı eğitiminin felsefesi, tıpkı Kopernik Devrimi gibi bir paradigma değişimini öngörür: Mesele dezavantajlı bireylerin, normale adaptasyonu ya da entegrasyonu değil, beden ve zihnin derinliklerine yerleşmiş alışkanlıkların ve yapıların dönüşümünü, her türlü kültürel, sosyal ve ekonomik *habitus*'un sarsılmasını gerektirir. İddia ve vaat şudur: Kurumları ve yapıları bireylerin alışkanlıkları aracılığıyla yaptıkları seçimler ile eylemler belirliyor ve sağlamlaştırıyorsa, bu alışkanlık ve eylemlerin dönüşümü, zorunlu olarak hepimizin bağlı olduğu kurumları ve yapıları da değiştirecektir. Böylece, yalnızca dezavantajlılar değil tüm bireyler kendilerini daha önce deneyimledikleri yeni bir özgürlük alanında bulabileceklerdir.

Kapsayıcı Eğitimin Praksisi

Buraya kadar okuyan biri, özellikle de pratik deneyime sahip bir öğretmense, en hafifinden romantik bir bakış açısına sahip olduğumu, biraz daha dürüstse laf kalabalığı yaptığımı iddia edebilir. Bir yere kadar kesinlikle katılıyorum. Özellikle eğitim söz konusu olduğunda teori ve pratiğin arasındaki uçurumun kanlı canlı tanıklarından biriyim.

Uzun yıllar eğitim felsefesi ve alternatif eğitimle teorik olarak ilgilendikten sonra, kendimi yetkin hissetmenin verdiği gururla bildiklerimi pratikte “uygulamaya” karar vermiştim. Karşıma olağanüstü bir fırsat çıkmıştı ve alternatif bir okulda eğitim koordinatörü olma şansı bulmuştum. Ama sonuçta hayatımın en zor dönemlerinden birini yaşadım, gerçekliğin ağırlığı teorinin tüm ihtişamını yerle bir etmişti.

Yine de kendi yaşadığım deneyimden bazı dersler çıkardığımı düşünüyorum. Öncelikle, girişte söz ettiğim gibi, zorunlu olan, bir ya da iki okulun değil tüm devlet okullarının iyileştirilmesi, herkes için erişilebilir olması. Devletin kendi eliyle okullar arasında uçurumun bu kadar açılmasına göz yummasını anlamak olanaklı değil. Diğer taraftan bu ideale ulaşana kadar yapabileceğimiz şeyler var.

İkincisi, öğretmenlerin her şekilde, her koşulda ve konuda desteklenmesi gerekiyor çünkü esas yük her zaman onların omuzlarında oluyor. Mutsuz bir öğretmen, dünyanın en iyi okulunda (o ne demekse) bile olsa, iyi bir öğretmen olamaz.

Üçüncüsü, tüm eğitim fakültelerinde kapsayıcı eğitimle ilgili teorik derslerin yanında pratik uygulama yapılabilir. Teorik derslerde yalnızca kapsayıcı

modelin içeriği değil, temel insan hakları, eşitlik ve önyargılar, daha özgür, bilinçli ve sorumluluk sahibi bir toplum olmanın koşulları gibi konular programa dahil edilebilir; okulların tüm mimarisinin yenilenmesi gerekli olabilir; merdivenlerin, ışıkların, beton zeminin, giriş çıkışların yeniden yapılması, herkes için elverişli hale getirilmesi gerekebilir. Pratik içinde ortaya çıkacak daha başka sorunlara yerel ve genel çözümler üretmek amacıyla mahalli ve kentsel örgütlenmeler oluşturulabilir.

Ebeveynlere, çocukları birbirinden izole ederek onları farklı dayanışma biçimlerinden mahrum bırakmanın zararlarından, herkesin herkesle eğitiminin zenginleştirici gücünün faydalarından söz edebiliriz. Bu bağlamda çocuklarının “farklı” çocuklarla beraber eğitim görmesinin sorumluluk almaktan dayanışmaya pek çok temel karakter erdeminin gelişiminde nasıl yardımcı olacağı anlatılabilir. Yalnızca “çocuklarla felsefe” değil, “ebeveynlerle felsefe” de yapılabilir. Ailelerin dertlerini yalnızca whatsapp gruplarında değil, farklı ortamlarda paylaşmasının zeminleri hazırlanabilir.

Şurası açık ki kapsayıcı eğitim, hem maddi anlamda hem de fiziksel ve zihinsel emek açısından “masraflı” bir süreç. Yalnızca yasaları yürürlüğe koymakla, hatta çevreyi fiziksel anlamda elverişli hale getirmekle bitecek bir iş değil.

Diğer taraftan kapsayıcı eğitim, Marx’ın sorusuna bir yanıt olanağı taşıyor. Şöyle diyordu Marx kabaca Feuerbach tezlerinde: İnsan toplumsal koşulların bir ürünüyse ve o koşullar bozuk olduğu için değiştirilmeliyse, onu kim ve nasıl değiştirecek? Yani toplumu dönüştürecek öğretmenleri en başta kim eğitecek? Burada teori tek başına bir çözüm üretmez çünkü dönüştürücü bir teorinin beslenebileceği, ilham alabileceği bir gerçeklik yaşanmamıştır. Yalnızca pratik bir dönüşüm de olamaz çünkü pratik gerçeklik halihazırda bozulmuştur. O halde geriye her ikisinin *kaynaşması* olarak *praksis* kalır: Kapsayıcı eğitimin pedagojik praksi, teorisin pratiği, pratiğin de teoriyi besleyip geliştireceği somut bir süreç işaret eder. Başka bir deyişle *herkesin herkesle eğitim hakkı* ilkesinden yola çıkan kapsayıcı eğitimin uygulanma sürecinde, idareden öğretmene, ebeveyn-den çocuğa, herkes süreç içinde yaşananlardan öğrenecek ve kapsayıcı eğitime katkıda bulunacaktır. Praksisin sahici anlamı böylece yeşerebilir.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim, tolerans ya da sempati temelinde öngörülen bir hayırseverlik pedagojisi değil. Kapsayıcı eğitim, eğitimde temel insan haklarının uygulanmasını, *herkes* için eğitimde adalet ve eşitlik sağlanmadan *kim* *senin* özgür olamayacağını savunan bir özgürlük pedagojisinin temeli olmalı.

Neoliberalizm, Eleştirel Pedagoji ve Çocuk

CAITLIN HOWLETT

Pek çok kişi gibi benim hayatım da çocukların içinde geçiyor. Bana ortalama yetişkinden çok daha meraklı ve açık görüşlü geldikleri için çocuklara hep bir yakınlık duydum ve bu yüzden de önlerine büyük fikirleri fırlatıp ne çıktığını görmeyi severim. Örneğin kısa süre önce yedi yaşında bir çocukla kapitalizm üzerine yirmi dakika boyunca sohbet ettim. Sohbeta nasıl başlayıp devam ettiğimi sorgulamak isteyen çıkabilir muhakkak, fakat bu makalenin amacı açısından bunlar, yedi yaşındaki bir çocuğun yirmi dakika boyunca böyle bir sohbeti devam ettirmesini sağlamış, hatta bu süreçte kendim de bir şeyler öğrenmiş olmam kadar önemli değil. Öğrendiğim şey şuydu: Bu birinci sınıf öğrencisi bir cevabı bulmak ile cevabın hazır halde verilmesi arasındaki farkı, öğrenmek için öğrenmek ile haklı olmak uğruna öğrenmek arasındaki farkı çok iyi biliyor ve hissediyor, üstelik para yüzünden eğitim olanaklarının sınırlandırılmasının getirdiği adaletsizlik duygusunu da anlıyor (bu insan farklı sınıflar, okullar ve evler arasındaki eşitsizliklerin genellikle derinden farkındaydı örneğin). Ayrıca bu çocuğun haklı olmayı ve parayı sevdiğini de eklemek gerek – kesinliğin yokluğu çok rahatsızlık verdiği için sorduğu pek çok sorunun cevabını bilmediğim için sürekli küçümsendiğimi hissettim. Üstelik birden fazla kez kazançlarını takip edebilmesi için domuzcuk kumbarasındaki her kuruşu saymasına yardım ettim; şu aralar en sevdiği kitap da huysuz Donald Duck ve para kazanıp biriktirme girişimi hakkındaki bir hikâyeye. Bu yüzden para ile eğitim arasındaki ilişkiye dair, üniversitedeki öğrencilerimden bekleyeceğim türden soruları pekâlâ ortaya atabiliyor. Bu çocuğun eğitim ile kapitalizm arasındaki ilişkiye dair anlayışı ve bilgisi açısından özel olduğunu

düşündüğüm için değil, tam aksini düşündüğüm için bu konuyu gündeme getiriyorum.

Bu anekdot Jack Rancière ve Paulo Freire'nin özgürleştirici eserlerinde yer alan çocuk figürü üzerine Charles Bingham ve Gert Biesta'nın çalışmalarını akla getiriyor. Bingham ve Biesta burada çocuk figürünün bu iki araştırmacı arasında önemli bir görüş ayrılığı alanına işaret ettiğini öne sürüyor. Rancière çocuğun daima zaten siyasal olduğunu öne sürerken, yazarlara göre Freire'nin yöntemi çocuğun henüz siyasal ya da psikolojik bir figür olmadığı görüşüne yakın.¹ Pedagojik açıdan bu önemli, çünkü Rancière'in herhangi bir siyasal anda çocuğu halihazırda daima bir aktör olarak konumlandırabileceği, Freire'nin ise mecburen çocuğu henüz aktörlük niteliği taşımayan, gelecekte siyasete katılabilmesi için öncelikle psikolojik değişiklik yaratacak bir yöntemle ihtiyaç duyan bir kişi olarak konumlandıracağı anlamına geliyor. Bu Freire eleştirisini temel alıp yukarıda anlattığım hikâyenin yanına koyarak, çocukların siyasallığı hakkındaki bu ikili karışıklığın aynı zamanda çocuğun bilgililiğine ilişkin anlayışa dayalı olmasına odaklanacağım: Çocuğun siyasal olduğunu savunmak çocukları bilgi üretebilir saymaktır, çocuğun siyasal olmadığını savunmak ise henüz meşru bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektir. Dolayısıyla, bu makale Bingham ve Biesta'nın savının epistemolojik bir uzantısı gibi düşünülebilir. Üstelik bu eleştiriyi eleştirel pedagogların, özellikle de Henry Giroux'nun çalışmalarına da genişleterek, çocuğun henüz bilgi sahibi olmadığını farz eden eleştirel pedagogların tam da müdahale ettiklerini düşündükleri neoliberal mantıklara çocukları maruz bıraktığını ileri sürüyorum. Bu yüzden, neoliberalizmin çocukların gerçekliğinin merkezinde durmasına dayanarak, neoliberalizme dair konuşmalara onları siyasal ve bilgili bireyler olarak katmak gerektiğine, bunu başaramamanın ise eleştirel pedagogların neoliberalizm karşısındaki genel zayıflığına işaret ettiğine dair bir teorik sav ortaya atıyorum.

Neoliberalizm, Eleştirel Pedagoji ve Çocuk

Eleştirel pedagoji ile neoliberalizm arasında temelden bir bağlantı var, çünkü eleştirel pedagoji neoliberalizmi bir baskı alanı olarak tanımlıyor ve neoliberalizmin okullarda tatmin edici bir şekilde faaliyet gösterebilmek için eleştirel pedagojileri ya ele geçirmesi ya da silip atması gerekiyor. Henry Giroux neoliberalizmin kapitalizm ile liberal değerlerin evlenmesine dayalı bir mantık oldu-

1 Charles Bingham and Gert Biesta, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (Londra ve New York: Continuum, 2010), s. 69.

ğunu; özgürlük, değer ve eşitliğin bu evlilikte büyük ölçüde piyasa değerine göre belirlendiğini ileri sürer. Eğitimde, der, bu tip mantıklar öğrencileri “tüketen ve pazarlanabilir öznelere”² indirger. Üstelik, diye hatırlatır, bunun bir etkisi de neoliberalizm mantığının dayattığı normlardan sapan öğrencilerin marjinal ve sömürülebilir konumlara itilmesidir. Neoliberalizm ayrıca yaratıcılığın, hayal gücünün, hatta eğitimin ta kendisinin yerine piyasa güdümlü reformların, standartlaşmanın, araçsal akılcılığın ve “kâr peşinde koşmanın” geçirilmesini temsil eder. Bu yüzden Giroux eleştirel pedagojilerin amacının kısmen neoliberal mantıklara insanlıkdışılık yaftasını yapıştırmak ve eğitimi vicdanlı, eleştirel bilince sahip bireyler yaratmaya doğru yönlendirmek olduğunu söyler. Öğrencilerin kendi gerçekliklerinin adının konmasına; farklı geleceklerin hayal edilmesine; ayrıca özgürleşme, insanileşme, esenlik ya da kendini gerçekleştirme olanaklarına katılım gösterebilecek aktif ortak-araştırmacı failer olduğu görüşünü ortaya koyan eleştirel pedagoglar neoliberalizme meydan okunmasında merkezi bir rol oynamıştır. Bu fikirler büyük ölçüde Paulo Freire’nin görüşlerine dayanıyor ve bell hooks gibi düşünürlerin eserlerinde temsil ediliyor.

Freire’ye göre eğitim baskı rejimine hizmet etmeye de yarayabilir, özgürleşmeye de, fakat hakiki eğitim sadece özgürleştirici amaçlar güdendir. Eğitimin bu amacının temelinde her şeyden önce kişinin insanlığını önemseme kaygısı vardır, zira var olmak için belli insan gruplarının insanlıktan çıkarılmasına bağımlı olan güçlü küresel ve yerel baskı sistemleri tam da bu insanlığı baltalar. Bu baltalayıcı eğitim modeli düşünmeyi engeller, öğrencilere eşya muamelesi yapar, onların sadece ezenlerin çıkarlarını ve baskıcı sistemleri kayıran türden bilgileri hak ettiğini varsayar.³ O halde eğitim bu insanlıktan çıkarma suçundaki işbirliğinin hesabını vermelidir, zira bu işbirliğine mecbur değildir, onun yerine özgürleşme alanı olabilir ve olmalıdır.⁴ Özgürleştirici pedagoji ve öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim ve diyaloga dayalı sorun çözme yöntemleri sayesinde eğitim Freire’nin ifadesiyle “insanların dünyayla ilişkilerindeki sorunların ortaya atılmasını” öne çıkarabilir, insanileştirmenin yeni yollarını dile getirme ve hayata geçirme umudunu koruyabilir.⁵

2 Henry Giroux, “When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto”, *Policy Futures in Education* 12, S. 4 (2014), s. 497.

3 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*, çev. Myra Bergman Ramos (New York: Bloomsburg, 2000), s. 76-77.

4 *Age*. s. 72.

5 *Age*. s. 79.

bell hooks'u Freire'ye ve eleştirel pedagojiye ilgi göstermeye iten şey tam da bu direniş alanı olarak eğitim anlayışıdır. Örneğin hooks *Teaching to Transgress*'te Freire'nin eğitim eleştirisinden ve bu eleştirinin Amerika'nın Güney'inde siyah bir kız olarak büyürken yaşadığı eğitim deneyimiyle rezonansından nasıl esinlendiğini anlatır. Böylece okuldaki derslikte ırk, cinsellik, duygu ve haz meseleleriyle daha doğrudan ilgilenmek için Freire'nin eserini kullanmaya girişmesiyle ün kazanmıştır.⁶ Okullardaki bankacılık modelinin ürettiği soğuk, ciddi, bayatlamış eğitim atmosferini düşününce, heyecanlanmak ve özgürleştirici bilgiyi arzulamak başlı başına bir direniş eylemidir.⁷ hooks böyle bir heyecan yaratmak için dersliğin komünal bir alan olarak anlaşılması ve böyle bir alana dönüştürülmesi gerektiğini savunur: Öğretmenler ile öğrenciler birbirleriyle şahsen ilişkilenebilmeli, bireyler ile gruplar arasındaki sınırlara meydan okunmalı, baskıcı bilgi sistemlerinin ve varoluş mantıklarının ihlali cesaretlendirilmeli ve insan etkileşimine dair yeni hayaller kurulabilmelidir.⁸ Fakat Freire'den farklı olarak hooks baskıyı kesişimli bir yaklaşımla ele alır. Ona göre ırk, cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve sınıf birlikte çalışan sistemlerdir ve her bireyi eşsiz bir biçimde tahakküm ve marjinalleştirme sistemlerine yerleştirirler.⁹ Bu yaklaşımın eğitim açısından anlamı, eğitimin özellikle müfredatta en eksik kalan –ayrıca, diye ekler, kasten eksik bırakılan– konuların (ırk, toplumsal cinsiyet, cinsellik, sınıf, kapitalizm, heteronormatiflik, neoliberalizm ve emperyalizm) eleştirel olarak sorgulanmasına ve sorunsallaştırılmasına adanmasının gerekmesidir. Aksi takdirde beyaz, Batılı, kapitalist mantıklar insanları ve insanların özgürlüğünü sürekli farklılık karşıtı bir yerden ve sadece homojenleşmeye uyacak şekilde tanımlayacaktır.¹⁰ Bu standartlara ve bilgi biçimlerine ayrıcalık tanıyan bir eğitime karşı hooks, angaje bir pedagoji ihtiyacını ortaya koyar. Öğrenci ve öğretmenin sınıfta bütünlüklü insanlar olmasını mümkün kılan; kendini gerçekleştirme, risk ve incinebilirlik yoluyla esenliğin artırılmasına dayalı, özgürlüğün hayata geçirilmesi olarak eğitime hooks angaje pedagoji adını vermiştir.¹¹

Fakat çocuk figürünün değerlendirilmesine geri döndüğümüzde bu eleştirel pedagojik yaklaşımlar o kadar cazip görünmeyebilir. Buradaki kaygımı şöyle

6 bell hooks, *Teaching to Transgress* (Londra: Routledge, 1994), s. 7.

7 Age., s. 7.

8 Age., s. 8-12.

9 Age., s. 27.

10 Age., s. 28-29.

11 Age., s. 21.

ifade etmeyi deneyeyim: Freire milliyet, etnisite ve sınıf temelinde marjinalleşmeyi ciddiye alıyor, hooks da baskıya kesişimsel olarak yaklaşma ihtiyacını onun kaygılarına ekliyor, ama yine de insanın kimliğinin farklı bir veçhesini ele alma ihtiyacı atlanıyor: Yaş. Fakat yaş derken aslında yaştan bahsetmiyorum –insanların bu gezegen üzerinde geçirecekleri zaman miktarına meydan okuyabileceğini ya da okuması gerektiğini düşündüğümünden değil; gerçi günün birinde bunu da yapabilirler– onun yerine, bireylerin mahut gelişim safhaları bakımından kendisinin ve başkalarının gözünde nerede durduğundan, daha da basiti çocuk mu, ergen mi, “genç” mi yoksa yetişkin mi sayıldığından bahsediyorum. Özellikle öğrenciler konusunda bu terimler sıklıkla birbirinin yerine kullanılır: Farklı durumlarda aynı öğrenci çocuk, “genç”, ergen, hatta yetişkin sayılabilir. Freire açısından, çalışmalarının büyük bir kısmının yetişkinlere, yaşça büyük öğrencilere, en iyi durumda da ergenlere odaklanması önemlidir. hooks da *Teaching to Transgress*’teki pedagoji teorisini aslında öncelikle yüksek eğitim bağlamında ortaya atar. Üstelik her ikisi de çocuklardan bahsetmesine, çocuklarla kendi deneyimlerini paylaşmasına, hatta teorisinin ortaya çıkışının merkezine kendi çocukluğunu koymasına rağmen, önerdikleri pratikler hayata geçirilirken akıllarındaki öğrenciler nadiren on iki yaşından küçüktür. Her halükârda, çocukların özgürlük sürecinin bir parçası olmasını gerektirecek şekilde bilgili ya da siyasal olarak anlaşıldığına dair bir kanıt yoktur: Çocuk eksiktir ve insanlaşma süreçlerinden edilgence geçmeye bırakılmıştır. Bingham ve Biesta da tam da bunu söyler.

Giroux’un çalışmalarına dönersek, ne tür bir çocuk figüründen bahsedildiğini anlamak için biraz daha fazla çaba gerekir. En son kitaplarından ikisinin adlarını düşünürsek (“Eğitim Eksikliği ve Gençlikle Savaş” – 2013 ve “Karanlık Yürekler: Terörle Savaşta Çocuklara İşkence Etmek” – 2010), Giroux’un eserlerinin tam da özel olarak çocuğa ses olduğu için Freire ve hooks’un eserlerinden farklı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat Giroux açısından çocuklar sadece neoliberalizm probleminin dile getirilmesinde merkezi noktadadır ve eleştirel pedagojideki rolleri söz konusu olunca kaybolurlar. Bu kitapların her ikisinde de Giroux, neoliberalizmin çocuklara özellikle sert davrandığı konusunda nettir,¹² zira neoliberalizm çocukları “ahlaki ve siyasal bir bozukluk olarak görülebilecek güçsüzleştirici alışkanlıklar edinmeye” iter,

12 Henry Giroux, *Hearts of Darkness: Torturing Children in the War on Terror* (New York: Routledge, 2010), xxxiv; Giroux, *America’s Education Deficit and the War on Youth* (New York: Monthly Review Press, 2013), 16.

böylece çocuklar “muazzam güç, zenginlik ve gelir eşitsizliklerine dayalı bir toplum karşısında edilgen ve itaatkâr hale gelirler.”¹³ Ne var ki, her iki vaka da da, özellikle ikisini bir arada düşündüğümüzde, çocukların neoliberalizm sebebiyle kullanılmasına, korkutulmasına, tehdit edilmesine, insanlıktan çıkarılmasına, hatta susturulmasına ya da öldürülmesine ilişkin Giroux’nun dile getirdiği kaygılar, onun çocuklara ve çocukları bu koşullardan kurtaracak, eleştirel pedagojilerin de dahil olduğu pratiklerde çocukların rollerine ilişkin kendi varsayımları tarafından sarsılır.

Giroux ilgi ve kaygıyla ilgili kendi sözlerine ve beyanlarına rağmen, önerdiği çözümlerde çocukların kendisine neredeyse hiç önem vermez. *Karanlık Yüreklere*’de çocuklar sorunun tarifinde önemlidir, ama ilk dört bölümde toplam iki paragraftan daha fazla yer tutmazlar. Ancak “Düşünülemeyen” başlıklı beşinci bölümde Giroux terörle savaşın çocuklardaki etkisine dair sorunları çocukların görüşlerini öne çıkaracak şekilde ele alır. Ne var ki, neoliberalizm, savaş ve küresellik sorunlarını irdeleme konusunda çocuğun rolüne dair görüşleri çocukların sesini duyurmaya başladığında açığa çıkar. Burada sadece erkek çocuklara konuşma hakkı verir ve bunların da yaşları on üç ya da üstüdür. Ayrıca bu çocukların konuşmalarında vurgulanan noktalar sorunların çözümü konusundaki siyasal ya da epistemolojik içgörülerini göstermez, daha ziyade bu vakada Guantanamo Körfezi’nin yarattığı yıkımın derinliğini gösterir. Kitabın sonuç bölümünde çocuklar yine siyasetleştirilmiş ve bilgilerinden mahrum bırakılmıştır, çünkü çocukların “yok yere acı çekmekten” korunmaya ihtiyaç duyduğu öne sürülür ve sondan önceki çözüm o sırada başkan olan Obama’ya bir dilekçe yollayarak kendi üzerinde düşünmeyi ve Amerika’da demokratik yaşamın diriltilmesini teşvik etmektir.¹⁴ Çocuklar konusundaki kaygıya rağmen, çocuklara çok az konuşma hakkı tanınmış, neoliberalizmi kaldırmak gibi kritik bir görevi yerine getiren bilgili ve siyasal aktörler olarak katılım gösterebilecekleri bir alan verilmemiştir.

Aynı olgu Amerika’nın Eğitim Eksikliği’nde de meydana gelir. Giroux’nun eğitim konusundaki ve neoliberalizm karşısında gençlerin umutsuzca eğitime ihtiyaç duyması konusundaki savları benzer bir şekilde çocukları siyasal eylem âleminde dışlayarak son bulur. Kitap ilericilere yönelik çeşitli hareketlere katılması istenen ilericiler ve “eğitim aktivistleri” için yazılmıştır.¹⁵ Bu yüz-

13 Henry Giroux, “When Schools Become Deadzones”, *age.*, s. 493.

14 Henry Giroux, *Hearts of Darkness*, *age.*, s. 101.

15 Henry Giroux, *America’s Education Deficit*, *age.*, s. 22.

den neoliberal müdahalenin asıl öznelere yetişkinler ve eğitimin kendisi gibi görünüyor. Çocukların seslerinin ilgi göreceği ya da temsil edileceği, veya müdahaleye dair önemli içgörüler üretme yetisine kendi koşullarında sahip olduklarının düşünülebileceği çok az yer var burada. Reform süreci kurumsal düzeyde siyaset ve yasa değişiklikleri âlemine gönderiliyor ki bu âlem öteden beri kasten çocukların ulaşamayacağı bir yerde tutuluyor. Demek ki bu metinlerin hiçbirinde çocuklar aslında siyasal ya da bilgili görülüyor, ayrıca neoliberalizm sorununun çözümü açısından da önemli sayılmıyorlar. Bir başka deyişle Giroux çocuklara bünyesi gereği henüz siyasal olmayan ve henüz bilgili olmayan bireyler muamelesi yapıyor ve eleştirel pedagojinin rolü ancak çocukların siyasal ya da bilgili görülebilmeleri yahut tam manasıyla insan görülebilmeleri için geçmeleri gereken bir test olmakla sınırlanıyor.

Eleştirel pedagoji neoliberalizmi sarsmanın gerekli ya da önemli bir parçası olarak anlaşılabilecekse, çocuğun ya da sahici çocukların dünyaya dair bilgisinin dışlanması bu sarsma olasılığını ne ölçüde etkileyecektir? Bir başka deyişle, bu söylemlerde çocuğun siyasal bir aktör ve bilgili bir birey olarak bulunmaması eğitimde neoliberalizme direnme ya da müdahale etme açısından önemli mi? Şayet önemliyse, ne açıdan?

Boşluğu Doldurmak

Kısaca belirtmek istiyorum: Evet, elbette bulunmaması önemlidir ve büyük bir fark yaratacaktır. Bir kere, çocuğun bulunmaması önemlidir, çünkü çocuklar neoliberalizmin başarısında merkezi bir yer tutar, üstelik dikkat göstermemiz gereken şekillerde zaten direnmektedirler; bu yüzden de neoliberalizmle ilişkisi bulunan her ergen, üniversite öğrencisi ya da yetişkinin neoliberalizme direnişe katkısını nasıl görüyorsak, çocuklarını da öyle görmeliyiz. Daniel Thomas Cook'un çocukluk ve çocukların metalaştırılmasıyla ilgili çalışması ilk savı destekliyor. Cook'a göre yirminci yüzyıl başı Amerikan tarihine yakından bakarsak, bireyliğin hukuk, siyaset ve kesinlikle eğitim yoluyla resmen ve ailenin çocukları kapsadığını görürüz. Bunun en başta gelen nedeni psikiyatrların ve akademisyenlerin de dahil olduğu işletme ya da meslek sahibi sınıfın mal ve hizmetler piyasasında çocukların oynayabileceği benzersiz rolün farkına varmalarıydı.¹⁶ Tam da çocukların failliğinin kabul edilmesi sebebiyle mal ve hizmetlerin piyasaya yetişkinlerin katılımını teşvik edecek şekilde özellikle ço-

16 Daniel Thomas Cook, *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing History and the Rise of the Child Consumer* (Durham ve Londra: Duke University Press, 2004).

cuklara ulaştırılabilmesi oyuncak, giyim, çocuk psikolojisi, eczacılık ve eğitim gibi sektörlerini ve dolayısıyla bireyliğin çocukları da kapsamasını tetikleyen unsurlardan biriydi. O halde Cook'un savına göre Amerika'da kişi olarak çocuk kavramımızın ta kendisi her zaman kapitalist ve neoliberal çerçevede anlaşılmıştır ve neoliberalizm büyümesi ve güçlenmesi açısından çocuğu her zaman merkezde görmüştür. Bu yüzden Cook, neoliberalizmin etkilerini dile getirme ve zayıflıklarını tespit etme aracı olarak çocuklarla daha yakından ilgilenmesi gerektiğini öne sürer.

Diğer yandan, neoliberalizm insan hayatının sadece kapitalist hatlar üzerinden değil, belli *ırksal ve cinsel hatlar* üzerinden müzakere edilmesine bağlı olduğuna göre, inşa edilmiş bu tür hatlar doğrultusunda yetişkinleri nasıl tasavvur ettiğimizi anlamanın merkezinde çocuğun bulunduğu fikrini inandırıcı biçimde öne süren önemli bir akademik çalışma kümesi vardır. Bu çalışmalar aynı zamanda yetişkinlerin çocuklara davranışını, dolayısıyla yetişkinlerin kendilerini nasıl anladıklarını da kapsıyor. Burada öncelikle aklıma queer teorisyenler Kathryn Bond Stockton ve Lee Edelman'ın yanı sıra siyahi-queer eleştirmen Sara Ahmed geliyor. Bu yazarlar çocuk fikrinin ve gerçek çocukların neoliberalizm dahil baskıcı sistemlere hizmet etmeye nasıl teşvik edildiği konusunda farklı ve zaman zaman da karşıt konumlar benimsemiş olsa da, masumiyet ve incinebilirlik temelinde bir çocuk anlayışını koruma girişimlerinin böyle tanımları halihazırda marazlandıran ve zora sokan çocukları silip attığı konusunda hemfikirdirler. Stockton'a göre çocuk öncelikle yetişkinlerin ihtiyaç ve taleplerine hizmet etmek için var olan bir kavramdır ve bu yazarların hepsi de, çocuk tanımlarının –ister masumiyet, ister gelişim, isterse doğa ya da ihtiyaç söylemleri yoluyla olsun– hemen her zaman o yetişkinlerin arzu ve ihtiyaçlarını yansıttığını ileri sürerler.¹⁷ Bu yüzden yetişkin hayatının büyük bir kısmında merkezi yer tutan istikrarsızlık, tutarsızlık ve eşitsizlikleri ele almaktan kaçınmak için çocuklar ırk, toplumsal cinsiyet, milliyet, sınıf, sağlık ve cinsellik söylemlerinden korunması gereken özneler olarak görülüp tanımlanır ve yetişkinler, “çocuklara uygun” bilgiyi –sanki mümkünmüş gibi– ırktan, toplumsal cinsiyetten, cinsellikten arındırılmış bilgi olarak tanımlamaya devam eder, çocukların güvenilir bir bilen, bilgi üreten, dünyanın içinden ve dünya hakkında eleştiri yapan kişi rolünü reddeder.

17 Kathryn Bond Stockton, *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth Century*. (Durham, NC: Duke University Press, 2009), 5.

Ahmed bir adım daha atarak çocukların bu şekilde tanımlanmasını ve onlara yönelik muameleyi haklı çıkarmak için bizatihi mutluluğun sıklıkla kullanıldığını öne sürer, zira çocuklar “hem bir mutluluk mitini, mutluluğun nerede ve nasıl gerçekleştiğini hem de güçlü bir yasama aracını, yani zaman, enerji ve kaynakları bölüştürmenin bir yolunu”¹⁸ mümkün kılarlar. Lee Edelman’ın sadece sorunlu değil, aynı zamanda *herkes* için şiddet dolu olduğunu öne sürdüğü şey tam da budur. Edelman bu ve benzeri süreçler yoluyla çocuğun bir tür evrensel normlar yığını haline geldiğini gösterir. Siyaset bu yığının çevresinde dönmekte ve bu da siyasetin ta kendisini queerliğin ve queer yaşam olanağının karşısına konumlandırmaktadır.¹⁹ Ayrıca genel çocuk kavramının çeşitli beyaz üstünlüğü ve imtiyazı biçimlerini desteklemekte kullanıldığını da neredeyse her gün görebiliriz: Gerek aileleriyle yaşama ve kendi mahallelerinde okula gitme, gerekse muhtelif kurumsal korunma (en başta da polis koruması) olanaklarına erişme yeteneklerinin yadsınması yoluyla.

Bu tarz araştırmacılık, çocuğa dair anlayışın idealleştirilmesinin (çoğu durumda masumiyet, korunma, büyüme ve gelişmeye kök salmıştır) eleştirel bir açıdan irdelenmemesi yoluyla beyazların üstünlüğü, etnosantrizm ve heteronormativitenin nasıl yerli yerinde bırakıldığının ve haklı çıkarıldığının da altını çizmiştir. Bu niteliklerin her biri, diye öne sürer bu iki yazar, çocukları sonsuz çeşitlilikte yaşam tarzı, arzu, kendini tanımlama yolundan koparır; hem de böyle şeylerin onların “doğal iyiliğini” koruduğu söylenmesine rağmen. Bu aynı zamanda hem Stockton hem Ahmed açısından kapitalizm ve neoliberalizm için de geçerlidir, zira bu tanımların her birinin piyasaya katılım normlarına kök saldıığını ve bu normlar üzerinden müzakere edildiğini öne sürerler. O halde bunun tutarsızlığı bu tanımlara direnen, meydan okuyan ya da doğrudan reddeden çocukların dışlanması ve silinmesinin sonucudur büyük ölçüde. Böyle çocukların neoliberalizmin tepe tepe kullandığı her bir idealleştirme konusunda sistemin istikrarına yönelttikleri tehdit yüzünden, neoliberalizm okulların da dahil olduğu kurumlarında ve mahallerinde bu çocukların susturulması ve cahil bırakılması için sürekli enerji sarf edecektir ve etmek zorundadır. Eleştirel pedagojilerde çocukların değişmez sessizliği, bu tip çalışmaların çocuklar için ve çocuklar tarafından yapıldığını söyleme

18 Sara Ahmed, *The Promise of Happiness* (Durham ve Londra: Duke University Press, 2010), s. 45.

19 Lee Edelman, “The Future is Kid Stuff: Queer Theory, Disidentification, and the Death Drive,” *Narrative* 6, S. 1 (Ocak 1998), s. 18-30.

girişimlerine rağmen son derece şüphelidir o halde: Eleştirel pedagojiyi temel aldığı iddia edilen bir sınıfa giren küçük bir çocuk mesela yirmi yaşındaki, hatta on beş yaşındaki biriyle eşit epistemolojik ve siyasal yetkiyle donatılmıyorsa, eleştirel olmayan bir mekâna giriyordur.

Yeniden Yerleştirme ve Direniş

Bu bilgiler ışığında, eleştirel pedagoji *sürecinde ve uygulamasında* çocuğun can sıkıcı yokluğunu ciddiye alırsak, eleştirel pedagojinin belki farkında olmadan, belki tesadüfen, belki de kasten en az iki açıdan neoliberalizme katkı yaptığını söyleyebiliriz. Birincisi, demin bahsettiğimiz üzere neoliberalizm çocuğun sessizliğini ve edilgenliğini gerektiriyorsa, eleştirel pedagojinin siyasal ve bilgilenen bir birey olarak çocuğu silmesinin aslında en azından neoliberalizme karşı hiçbir koruma sağlamadığı için neoliberalizmi desteklediğini düşünmek zorundayız. İkincisi, eleştirel pedagojinin insanileştirme hedefine giden süreçte çocuğun varlığı kabul edilse bile, yukarıdaki queer eleştirmenleri ciddiye alırsak, çocuğa daima sınıflı, ırk sahibi, cinsel, cinselleştirilmiş ve toplumsal cinsiyetli bir varlık muamelesi yapmak, böyle deneyimlere dair kendi iletilerini anlayışları olduğunu düşünmek zorunda kalırız. Eleştirel pedagojiler çocukla ilgilenir ama çocuğun varoluşunun bu veçhelerini kabul etmezse, neoliberalizmi besleyen mantıklara direnmekte bana göre başarısız olmuşlar demektir. Bir başka deyişle, çocukların henüz siyasal olmadığını ve henüz bilgili olmadığını varsaymak onları tam da neoliberalizmin başarılı olmasına uygun konumda bırakır: Edilgen, her kalıba sokulabilir, tam olarak insan olmayan özneler.

Bence cevap çocuklara daima halihazırda siyasal ve bilgili muamelesi yapmakta yatıyor. Bu yüzden çocukların siyasal eylemlerinin ve bilgilerinin neoliberalizme yönelttiği tehditleri sevinçle karşılamamız gerek. J. Jack Halberstam'ın benzersiz iddiasına göre bilhassa cinsellik, ırk ve elbette neoliberalizm gibi konularda tahakkümcü ve baskıcı sistemleri sorgulama ve bu sistemlere direnme büyük ölçüde çocuklar tarafından gerçekleştirilir, böylece yetişkinlerin direnişi için modeller ortaya çıkar. Bu uygulamalar, ona göre, "gaga feminizmin" ya da "gagalaşma sanatının: sekiz yaşının altındaki çocukların, kırk beş yaşının üstündeki kadınların ve marjinalleşmişlerden, terk edilmişlerden, randımsızlardan oluşan büyük orduların en iyi örneklerini verdiği bir serbest düşüş, sıradışı düşünme, yaratıcı yeniden icat etme siyasetinin"²⁰

20 J. Jack Halberstam, *Gaga Feminism: Sex, Gender, and the End of Normal* (Boston: Beacon Press, 2012), xv.

ibret vesikalarıdır. Çocukların hem toplumsal cinsiyet ve cinsellik için yeni ihtimaller hayal etme olanağının yeri hem de böyle normlara uymaya zorlanmaya –ırksallaştırılma olarak anlayabileceğimiz bir sürece– en duyarlı özneler olarak rol oynamasının çeşitli yollarını özellikle vurgulayan Halberstam’ın eseri, queer teoriyle ilgilenen meslektaşlarının çalışmalarını, neoliberalizmi sarsacak mekânlar ve deneyimler yaratma peşindeyse, çocuğu bilen bir kişi ve güvenilir bir bilgi ve eleştiri kaynağı olarak ciddiye almaya başlamamız gerektiği konusunda açıkça tamamlıyor.

Fakat açık konuşmak gerekirse bu bir kapsama çağrısı *değil*, içinde hareket ettiğimiz epistemolojik çerçevenin ta kendisini hayal gücünün istikrarsız ve belirsiz mekânına yeniden yerleştirme çağrısı. Belki daha tanıdık bir yerden bunu Chris Mayo’nun eğitimde nezaketsizliğin değeri konusunda ortaya çıkardığı olanaklarla ilişkilendirebiliriz. Mayo’ya göre bu nezaketsizlik “mevzunun zaten bilindiğini, medeni etkileşimleri bulandırmaktan ya da imtiyaz sorumluluğu almaktan kaçınmak için bilginin baskılandığını hatırlatarak cehaletin aktif biçimine sekte vurur.”²¹ Madem toplumumuzda ve okullarımızda egemen örgütleyici güç neoliberalizmdir, o halde siyasal olanaklarımızı yeniden hayal etmeye başlayabileceğimizi umuyorum: Bir birlik ve aynılık çağrısından değil, kökten farklılığın işlenmesine bağlılık hissedilen bir yerden; belli bir yetişkin grubunu koruma ya da bu gruba zulmetme kaygısından değil, böyle gruplaşmaların ta kendisini yeniden tasavvur etme uğruna. Bunun için de saygı ve güvenimizi en azından bazen çocuklara yöneltmekten daha iyi bir başlangıç noktası olabilir mi?

İngilizceden çeviren: Bülent O. Doğan

21 Chris Mayo, “Civility and Its Discontents: Sexuality, Race, and the Lure of Beautiful Manners”, *Philosophy of Education* (2001), s. 85.

Little Rock Olayı: Hannah Arendt'in Çocukluk ve Eğitim Siyaseti

EDIE CONEKIN-TOOZE*

Giriş

Hannah Arendt, 1957 güzıyla 1959 baharı arasında üç yazı kaleme alır: “Reflections on Little Rock” (1957’de yazılsa da ilk yayımlanışı 1959), ardından gelen “A Reply to Critics” [Eleştirilere Yanıt] (1959) ile eğitim ve çocuk yetiştirme meseleleri üstüne yazdığı, yine konuyla bağlantılı inceleme “The Crisis in Education” [Eğitimdeki Kriz]. Arendt’in okul entegrasyonunun hem sivil haklar hareketinin önceliği olmaması hem de devlet müdahalesi oluşu sebebiyle gayrimeşru olduğu yönündeki ihtilaflı duruşu nedeniyle bu eserler hakkında çokça yazıldı. Arendt’in konu üzerine Ralph Ellison’la giriştiği, Arendt’in Afrikalı-Amerikalı ebeveynlere dair kavrayışına Ellison’ın getirdiği eleştirilerin Arendt tarafından da teslim edildiği fikir alışverişi de geniş bir akademik ilgiye mazhar oldu. Esas soruysa ortada duruyor: Bu makalelere gelen yığınla eleştiriye başka türlü teslim olmayacak Arendt’i Ellison’ın eleştirisini kabul etmeye iten neydi?

Ellison, Arendt’in yazılarına cevaben entegrasyon öğrencilerinin Afrikalı-Amerikalı ailelerini, çocuklarını Afrikalı-Amerikalılara özgü bir kurban ayiniyle inisiye eden insanlar olarak resmederek savunur. Ben Arendt’in ailelerin saikleri hakkındaki bu alternatif izahatı ikna edici bulma sebebinin, “Eğitimdeki Kriz”de ebeveynlere çocuklarına statükoyu –dünyayı arzu edilen haliyle değil de olduğu haliyle– öğretmeleri yönünde yaptığı çağrıyla uyuşması olduğunu

* “The Battle of Little Rock: Hannah Arendt’s Politics of Childhood and Education”, *Arendt Studies*, 10 Kasım 2022. Yazarın izniyle *cogito*’nun bu sayısı için Türkçeye çevrilmiştir.

varsayıyorum. Ama Arendt, Ellison'ın görüşünü kabullenerek çocuk entegrasyoncuların ebeveynleri hakkındaki kendi görüşünün altını oymakla kalmamıştır. Buradan bakıldığında, Arendt'in Ellison'ın eleştirisini kabul edişi, Arendt'in çocukların sorumluluk duygusuyla eğitilmesi için zorunlu gördüğü, statükonun öğretilmesinin çocuklukta siyasete girme gerekliliğinin de zımnen yolunu açar. Böylesi bir kabullenme, Arendt'in çocukluğun apolitik kalma süresine getirdiği keyfi on sekiz yaş sınırı için daha genel çağrısının altını da temelden oymaktadır. Arendt'in eserindeki bu potansiyel soruna dair yapılacak bir soruşturma verimli olmakla birlikte, ergen yaştaki entegrasyoncuların siyasal failliğine dair bir tartışmanın da fitilini ateşler. Sonuç olarak, Arendt'in çocukların siyasal statüleri hakkındaki görüşlerinin bir kısmı reddedilmeyi hak ederken diğerleri kullanışlı biçimde yeniden formüle edildiği takdirde bütünlüğünü koruyabilir.

Bu makale, Hannah Arendt yazınına ek olarak, Library of Congress'in Hannah Arendt Makaleleri bölümünden elde edilen arşiv belgeleri ve bizatihi entegrasyoncuların biyografik bilgileri de dahil olmak üzere muhtelif materyale dayanmaktadır. Öncelikle Arendt'in Ellison'ın eleştirisini neden kolayca kabul ettiğine dair kendi özgün cevabımı ilk kez sunacağım ve bu kabullenmenin Arendt'in "Eğitimdeki Kriz"de çocukların apolitik statüsüne dair aldığı konum için yarattığı güçlüğü açıklığa kavuşturacağım. İkinci olarak Arendt'in, siyasal eylem hak ve kabiliyetinden yoksun olarak tariflediği ergen entegrasyoncuların yetkinliklerini büyük ölçüde hafife aldığını ileri süreceğim. Son olarak çağrım mutlakçılığa değil de nüansa olacak. Arendt'in korunaklı bir çocukluk için yaptığı çağrıyı daha küçük çocuklar için ben de savunsam da, yetişkinliğin kıyısındaki ergenler için siyasal katılımın uygun olduğunu öne sürüyorum. Bu noktada Arendt'in çocukluğu bir oluş süreci olarak kavrayışı, siyaseti de bir oluş süreci olarak kavramamıza mahal veren değerli bir çerçeve sunacaktır.

Greta Thunberg, Malala Yousafzai, David Hogg ve Little Miss Flint'i düşündüğümüzde, bu eser ve Arendt'in bu mesele hakkındaki düşüncelerinin, genç insanların bir dizi güncel siyasal harekette öne çıkışının uygunluğuna dair yaptığımız değerlendirmeler üstünde daha geniş etkileri olacaktır. Dahası, oy vermek için yaşı yetmeyenlerin siyasal dünyayla tanıştırılmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolü gibi, eski bir çocuk, ortak demokrasinin yurttaşları, mevcut ya da belki de müstakbel ebeveynler olarak ucu hepimize dokunan bir meseleyle cebelleşmemizde de bize faydası dokunabilir.

Üç Sene, Üç Yazı

Ekim 1957’de Little Rock Olayı patlak verdi. Yüksek Mahkemenin okullarda segregasyonun anayasaya aykırı olduğu yönündeki kararından üç sene sonra Başkan Eisenhower, sadece beyazların kabul edildiği Little Rock Central Lisesi’nde eğitime hak kazanmış dokuz siyah öğrenciyi koruması için bölgeye bir tümen göndermiş ve Arkansas Ulusal Muhafızlarını federal hükümete bağlamıştı. Yahudi cemaatinin aylık dergisi *Commentary Magazine*, tartışmalı mesele üzerine Hannah Arendt’e bir yazı ısmarladı. Arendt yazısında, okullarda entegrasyonun hem sivil haklar hareketinin önceliği olmaması hem de devlet müdahalesi oluşu sebebiyle gayrimeşru olduğu yönünde tutum aldı. Bu yazı Arendt’in en çok tartışma yaratan işlerinden biri olacaktı.

Yazının içeriğine yönelik açık itirazlar ve New York’un entelektüel çevrelerini saran dedikodu dalgası, makale için yapılan ödemeye ve yayımlanmasının zamanlamasına dair tartışmalarla birleşmişti. Sonuç olarak Arendt, Şubat 1958’de yazısını *Commentary*’den çekme kararı aldı.¹ Hikâyenin burada kapanmadığını söylemeye hacet yok. Eylül 1958’de bölge mukimleri okulları entegre etmektense bir yıl boyunca kapatma kararı aldığı Little Rock tekrar haber oldu. Bu olay da *Dissent*’in editörü Irving Howe’u Arendt’in 1957’de yazdığı yazının yayın telifini almaya teşvik etti.² 1959’un Ocak ayında Arendt’in “Reflections on Little Rock” makalesi *Dissent*’te yayımlandı.

Yazı Amerika nüfusundaki heterojenliğin siyaseti karmaşıktırdığını iddia ederek başlıyor. Arendt, bir göçmenin aksanındaki eğretiliğin geçiciliğinin aksine, siyahlığın daimiliğinin ırkçılığı çok daha kalımlı bir sorun haline getirdiği varsayımında bulunur. Yeni göçmenler için eşitlik sağlanırken ırk meselesinin daha da önem kazanacağından endişe duyduğunu dile getirir. Bu sebeple de, ırksal eşitliğin sağlanması için girişilen devlet müdahalelerinde ihtiyatlı ve mutedil olunması çağrısında bulunur. Arendt bunun ardından, kendi teorisindeki özel, siyasal ve toplumsal kategorilerini okul entegrasyonu meselesine uygular. Okulların bütün bu alanlara temas ettiği ama özellikle, ayrımcılığın bir ölçüde kabul edilebilir olduğu toplumsal alana ait olduğu sonucuna varır. Bu da onun görüşünce, eğitim alanını eşitlik hareketinin odaklanacağı uygun bir seçenek haline getirmez. Arendt, ırklar arası evliliği yasaklayan yasaların daha yerinde bir hedef olacağını ileri sürer çünkü “kişinin istediği kişiyle evlenmesi temel bir insan hakkıyken, ‘entegre edilmiş bir okula gitme hakkı’ buna kıyasla

1 Arendt, Hannah, Arendt Papers: Correspondence, Commentary file.

2 Howe, Hannah Arendt Papers: Correspondence, Dissent file.

daha önemsizdir.”³ Üçüncü bir endişe daha öne çıkar yazıda. Arendt, okullarda entegrasyon başlatılmasının henüz yetişkinlerin bile çözemediği sorunların yükünü isabetsiz biçimde çocuklara yüklediğini öne sürer. Bu nokta, *Dissent*'in bir sonraki sayısında çıkan, ilk makalenin devamı niteliğindeki “A Reply to Critics”te daha açık şekilde ifade edilirken, Arendt hedefine çocuklarına okullarda entegrasyoncu olma izni veren ebeveynleri koymaktadır.

Bu makaleler üstüne çokça yazıldı. Odak bariz sebeplerle ırk meselelerine ve Arendt'in kendi siyasal, özel ve toplumsal kategorilerine başvurmadaki sıkıntıya yöneldi çoğunlukla. Arendt'in yazılarının altında yatan, çocukluk ve çocuk yetiştirmeye dair varsayımlarınaysa pek az alaka gösterildi. Bu varsayımlar Arendt tarafından daha sonra, ilk kez 1958'de *The Partisan Review*'da İngilizce yayımlanan ve Arendt'in 1961 tarihli makale derlemesi *Between Past and Future*'a giren “The Crisis in Education” başlıklı makalesinde açıklığa kavuşturuldu. Arendt'in çocukların esenliğine dair aşık kaygısı, toplumsal entegrasyon üzerine yazdığı aksi halde sıkıntılı hale girecek çalışma için bir ölçüde sempati yaratıyor olsa da, bunlar yine de eleştiriyi hak eden varsayımlar. Ralph Ellison'ın 1965 yılında Güneyli şair ve romancı Robert Penn Warren'la yaptığı teatide getirdiği eleştiriye cevaben yazdığı mektupta Arendt'in kendisinin de ikrar ettiği bir zafiyet de denebilir. Başka zamanlarda eleştiri karşısında hiç bükülmeyen Arendt için bu türden bir taviz pek görülür şey olmamakla birlikte, Arendt'in ebeveynlik ve çocukların eğitimi hakkında aldığı önceki tutumların çoğunu da sarsmaktadır.

İnsanlık Durumu ve Hook: Müphem Kategoriler

Arendt'in argümanı, 1958 tarihli kitabı *İnsanlık Durumu*'nda okura sunduğu özel, toplumsal ve kamusal/siyasal kategorilerine dayanır. Arendt'in bu eserine dair mevcut çalışmaların ekseriyeti bu kategorileri konu edinmiştir. Arendt'e göre klasik dünyada yalnızca özel ve kamusal/siyasal alanlar vardır. Özel alan kişinin temel ihtiyaçlarını gidermeye odaklandığı yerdir. Arendt buna “emek” der. Kamusal/siyasal alansa, kendini emekten kurtarabilenler içindir. Dolayısıyla, klasik dünyada kamusal/siyasal alan köle olmayan, yaşamını sürdürmek için emeğe ihtiyaç duymayan erkekler içindi.⁴ Bu alanda, özel alandaki ev içi hiyerarşinin aksine herkes eşittir. Kişi akranlarıyla bir arada yaşayabilir ve

3 Arendt, “Reflections on Little Rock”, s. 49.

4 Arendt, *İnsanlık Durumu*, çev. Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s. 50.

sadece onlarla düşüp kalkabilir.⁵ Bu alan farklı bakış açıları olan insanlarla münasebete girilebilmesine olanak sağlar, kişi orada “görülür ve duyulur.”⁶ Dahası, kişi kamusal/siyasal alanda ölümsüzlük kazanabilir, anısı yaşar. Özel alanda, hepimiz gelip geçici hayatlar yaşayan fanilerden başka bir şey değilken, kamusal/siyasal alan kişinin üstünlüğüyle “ölümsüz bir ad’ bırakma” fırsatı sunar, insanların faniliklerini ilga etmelerine olanak verir.⁷

Arendt kamusal ve özel arasındaki bu kalımlı ve kadim ayırım üzerine, modernitenin koşullarında inşa edilen yeni bir alanın üstünde durur: Toplumsal. Bu alan ne özel ne de kamusaldır.⁸ Hayatta kalmak için gereken faaliyetler öncesinde yalnızca özel alanda vuku bulurken, modern topluluklar “bütünüyle hayatta kalmayla alakalı faaliyetlerin kamusal alanda görülmesine izin verilen”, “emekçilerden ve iş sahiplerinden oluşma toplumlar”dır.⁹ Ortaya çıkan bu toplumsal alanı “doğal olmayan gelişim” diyerek mücrimleştirir Arendt.¹⁰ Toplumsal alanın, kamusal ve özel alanları istila edip birbirine karıştırdığını ileri sürer. Biyolojik ihtiyaçların karşılanması evi terk etmiş, devlet katına çıkmışken klasik özel alanı ihlal etmektedir. Toplumsalın hâkim olduğu yerde kamusal alan faaliyetleri de yitip gider: Modern insan “başkalarını görmek ve duymak ve onlar tarafından görülüp duyulmak olanağını yitirmiştir. Hepsi de kendi tekil deneyimlerinin öznelliğine hapsolmuşlardır.”¹¹ *İnsanlık Durumu* 1958’de yayımlandığına göre bunların, Arendt 1957 güzünde “Reflections on Little Rock”ı ilk yazdığında zihninde dönen fikirler olduğunu varsaymak mantıksız olmaz.

Arendt, “Reflections on Little Rock”ta okullardaki ırk ayrımının kaldırılmasının sivil haklar mücadelesi için kötü seçilmiş bir öncelik olduğunu, bunun da sebebinin alanlardan hiçbirine tam oturmayan, üçünü de kesen bir mesele olması olduğunu ileri sürer. “Ebeveynlerin çocukların munasip gördükleri şekilde yetiştirme hakkı”nın özel alanda geçerli bir hak olduğunu belirtir.¹² Kamusal alandaysa “devletin müstakbel yurttaşlar için gereken asgari gereklilikleri bildirme gibi itiraz edilemez bir hakkı vardır.”¹³ Gelgelelim okullar

5 Bkz. *age*, s. 52.

6 *Age*, s. 102.

7 *Age*, s. 265.

8 *Age*, s. 47.

9 *Age*, s. 69.

10 *Age*, s. 70.

11 *Age*, s. 85.

12 Arendt, “Reflections on Little Rock”, s. 55.

13 *Age*.

toplumsaldır da. Sınıfın kimle paylaşıldığı, çocuk için “bir aradalığın bağlamı” toplumsal bir meseledir, okul entegrasyonuna dair çekişmedeki mesele tam da budur.¹⁴ Arendt’in iddiası haklarımız ve eşitlik ihtiyacımız her alanda farklılık gösterdiği için tedrisata yapılan yasal müdahalenin sorunlu olduğu yönündedir. Ona bakılırsa, okullarda ırk ayrımının kalkmasını, entegrasyona itiraz eden beyaz ebeveynlerin arzuları hilafına zorunlu kılmak, “[bu ebeveynleri] bütün özgür toplumlarda açıkça sahip olunan haklardan; çocukları üstündeki özel haktan ve toplumsal biraradalık serbestisinden [*free association*] mahrum kılmaktadır.”¹⁵ Arendt’e göre kamusal alanda, tıpkı klasik kamusal/siyasal alanda olduğu gibi hepimiz eşitken; toplumsal alanda biraradalık serbestisi eşitliğe ağır basar. Bu önermeyi getirirken, Yahudilere mahsus tatil köylerini toplumsal alanda vuku bulan meşru ayrımcılığa örnek gösterir.¹⁶ Onun görüşünce, sosyalleşme söz konusu olduğunda yurttaşların insanlar arasında ayırım yapma hakları vardır. Pratikteyse, muhtelif şeylerin hangi alana oturduğunu, ayrımcılığa ne zaman izin verilip verilmeyeceğini tayin etmek maharet ister ve Arendt’in kategorilerinin elverişliliğini sorgulamaya açar. Ayrımcılığın meşru olduğu tatil köylerini tartıştığı sayfada Arendt, “otobüs, tren vagonu yahut istasyon söz konusu olduğunda, mesele iş bölgelerindeki otellere ve restoranlara girmeye geldiğinde durum tümünden değişir” diye belirtir.¹⁷ Arendt, okulları iş bölgelerindeki otellerden çok tatil köylerine benzetir. Yakından bakıldığında bu örnekler, Arendt’in ayrımlarının keyfiliğini gözler önüne sermektedir.

Arendt’in *İnsanlık Durumu*’nda belirlediği alanları ırk ayrımı sorununa uygulayışını temelden çürütmeye çalışan yazarlar da oldu. Sidney Hook, “Reflections on Little Rock”a cevaben Arendt’in *Commentary*’de çıkan yazısıyla birlikte yayımlanmak üzere bir yazı kaleme aldı. Hook, Arendt’in ayrımcılığın toplu taşımada müsaade edilebilir olmaması ile eğitimde müsaade edilebilir olması arasında koyduğu ayrımın “alakasız olmanın yanı sıra bütünüyle keyfi”¹⁸ olduğunu ileri sürer. Bir kamusal faaliyeti bir başkasından ayrı tutmak için ne sebep vardır? Hook isabetli bir şekilde daha da kritik bir soru sorar: “Yaşam, özgürlük ve mutluluk arayışı’ gibi vazgeçilemez insan hakları hangi sahaya aittir?”¹⁹ Hook Amerikalılar olarak yasa karşısındaki eşitlik hakkımızın siyasal

14 Age.

15 Age.

16 Age, s. 52.

17 Age.

18 Hook, “Democracy and Desegregation”, s. 10.

19 Age, s. 11.

alanla sınırlandırılmayacağını, toplumsal alanın ayrımcılık serbestisinin ve eşitsizliğin alanı olmasına cevaz vermenin onu “adaletsizliğin”²⁰ alanı yaptığını iddia eder ikna edici biçimde. Arendt’i “toplumsal dünyayı... bir züppeye görüldüğü şekliyle [tanımlayarak]... *başkalarına karşı* ayrımcılık yapmakla özdeşleştirmek”le²¹ itham eder. Hook’a göre eğitimde ahlaken kabul edilebilir tek ayrımcılık, “akla uygun ve adilane biçimde yürürlüğe koyulan”²² meritokratik ayırmadır. Böylece Arendt’in sahalar ayırımının ve bu ayırımın segregasyon sorununa hatalı tatbikinin kritik bir eleştirisini vermiş olur.

“Reflections on Little Rock” hakkındaki daha geleneksel çalışmalar da Arendt’in sahalar ayırımının zayıflığını hedef alır. Robert Bernasconi’nin Arendt’te tespit ettiği bir tutarsızlık vardır. Şöyle der, “kendi analizinde toplumsal ve siyasal ayrılmaz biçimde iç içe geçmişken ... kamu politikasının bunlar birbirinden ayrılabilirmiş gibi ele alınması gerektiği konusunda ısrarcıdır.”²³ Şeyla Benhabib’e göre Arendt “kamusal bir adalet meselesini –eğitime erişimde eşitlik– bir sosyal tercih meselesiyle, kimle arkadaş olacağım, akşam yemeğine kimi çağıracağım meselesiyle karıştırmaktadır.”²⁴ Daha yakın tarihli bir makalede Jill Locke gayet güçlü bir şekilde, Arendt’in okullarda ırk ayırımının kaldırılmasına muhalefetinin, siyahların toplumsal statülerini yükseltme çabası olarak gördüğü şeyi mahkûm ederken, Little Rock Central Lisesi gibi elit bir devlet lisesinde vuku bulan beyazların toplumsal statülerini yükseltme çabasına arka çıktığına dikkat çeker.²⁵

Gelgelelim, Hook, Bernasconi, Benhabib ve Locke, Arendt’in argümanındaki bir başka veçheye pek dokunmazlar: Okul entegrasyonunun başkahramanları ve bunların ebeveynlerine getirdiği eleştiri. Arendt’in saikinin temelini oluşturur aslında bu eleştiri. “A Reply to Critics”te açıklığa kavuşturduğu üzere, onu yazıyı yazmaya iten, bir okula entegre olmaya çalışırken beyaz protestocuların saldırısına maruz kalan siyah bir çocuğun görüntüsüydü. Arendt’i harekete geçiren *İnsanlık Durumu*’ndaki sahalara değil ebeveynliğe dair sorulardı: “Zenci bir anne olsaydım ben ne yapardım?... [ya da] Güneyli bir anne olsaydım ne yapardım?”²⁶ Arendt için olduğu gibi, beni de bu makalenin yazılmasına sevk eden şey çocuk yetiştirme ve çocukluğa dair sorular oldu.

20 Age, s. 12.

21 Age.

22 Age.

23 Bernasconi, “The Double Face of the Political and the Social”, s. 16.

24 Benhabib, “Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative”, s. 195.

25 Locke, “Reading Arendt on School Desegregation and Social Climbing”, s. 544.

26 Arendt, “A Reply to Critics,” s. 179-180.

Gines ve Ellison: Yanlış Anlaşılmış Ebeveynler

Arendt'in siyah ya da beyaz bir ebeveyn olması halinde ne yapacağı sorusuna odaklanışını göz önüne aldığımızda epistemik zorluklar baş gösterir. Beyaz, çocuksuz, Amerika'nın güneyinde yaşamamış biri olarak Arendt'in bu sorulara verdiği cevaplar ne değer ifade eder? Almanya'dan kaçmak zorunda bırakılan bir Yahudi olarak Alman antisemitizmine dair anılarından yararlanabileceğine şüphe olmasa da, bunun onu beyaz ya da siyah Güneyli ailelerin nasıl davranması gerektiği konusunda yetkili kılacak bir bakış açısı sağlayıp sağlamadığı tartışmalıdır. Bu epistemik meseleleri bir kenara bıraksak dahi, çocuklarının beyaz okullarına entegre olmasına müsaade eden Afrikalı-Amerikalı ailelere getirdiği sert eleştiriler yakından incelendiğinde çöker. Arendt'in siyah ebeveynler hakkındaki varsayımları ve yanlış anlamaları hakkında diyalog açan iki yazarın çalışmalarını ele alalım. Filozof Kathryn Gines'nin 2014 tarihli *Hannah Arendt and the Negro Question* [Hannah Arendt ve Zenci Sorunu], Arendt'in "Zenci Sorunu" ile girdiği sorunlu ilişkiyi aydınlığa kavuşturuyor.²⁷ Daha önce de bahsedildiği üzere, yirminci yüzyıl siyah romancı ve yazarı Ralph Ellison da bu meselede Arendt'le doğrudan çarpışıyor.

Arendt'in "çıkış noktası", *New York Times*'in baş sayfasında gördüğü, "yuhalayan ve yüz ekşiten gençlerden oluşan bir gürhün ... gadrine uğramış biçimde, babasının beyaz bir arkadaşının eşliğinde okuldan ayrılan" Afrikalı-Amerikalı bir kızın fotoğrafıdır.²⁸ Arendt "kızdan besbelli kahraman olması istenmişti... ortalıkta görünmeyen babası ise... kendisinden böyle bir şey talep edildiğini [hissetmemiştir]" diye farz eder.²⁹ Gines bu sert tanımlamayı, Arendt'in çocukların ebeveynleri tarafından terk edildiğine dair iddialarını, bunun düpedüz yanlış olduğunu gösteren kanıtlar sunarak sağlam bir şekilde çürütür. Fotoğrafta görülen kız çocuğu Dorothy Counts, Charlotte, Kuzey Carolina'daki (Little Rock değil) Harding Lisesi'ndeki entegrasyonunun ilk gününde okula babasının siyah bir arkadaşı tarafından götürülmektedir. Babası Dr. Herbert Counts, Dorothy'ye okul yolunda eşlik etmiş olsa da fotoğrafın çekildiği anda arabasını park ediyordu.³⁰ Dahası, kızının dört gün boyunca beyaz akranları tarafından taciz edilmesi, öğretmenlerininse ıstırap verici bir sessizliğe gömülmesi üzerine Dr. Counts, kızını okuldan alacağını duyurmuştur. Yazılı demecinde durumu

27 Yazarın şimdiki adı: Kathryn Sophia Belle.

28 Arendt, "A Reply to Critics", 179. Arendt, "Reflections on Little Rock", 50.

29 Arendt, "Reflections on Little Rock", 50.

30 Gines, *Hannah Arendt and the Negro Question*, 17.

şöyle açıklamıştır: “Vergilerle işleyen bu okulun ona [Dorothy], kendisi gibi genç bir Amerikalıya sunması gereken en kaliteli eğitimi sunmasını istiyorduk. Ne var ki, bitmek bilmeyen istismar dalgaları bu gayenin altını oyunca bütün niyetlerimiz hükümsüzleştirdi ve bu etik ve dinî eğitime de hasar verdi.”³¹ Gines bunun, Arendt’in tasvir ettiği ilgisiz ebeveynlerin düşüncesiz davranışının yanından yöresinden geçmediğini gösterir.

“A Reply to Critics”te Arendt, Dorothy’nin annesinin yerinde olsaydı hissedeceklerini “hiçbir koşulda onu istenmediği bir grubun içine girmeye çalışıyormuş gibi gösteren koşullara maruz bırakmazdım...[çünkü] toplumsal statüyü yükseltme amaçlı bir eylemde bulunuyor gibi hissederdim”³² diye yazar. Toplumsal statüyü yükseltmeye dair kaygının kökeni, özellikle Yahudilik deneyimi üzerine çalışmalarında yaptığı toplumsal sonradan görme [*parvenu*] ile toplumsal parya ayrımında yatar. Sonradan görme Yahudi, hoş karşılanmadığı yerlere girmeye ve toplumsal olarak asimile olmaya çalışırken, bilinçli parya dışarıklık statüsünü kabullenip siyasal haklarını geliştirmek ve böylece haysiyetini korumak için çalışır. Arendt’in sonradan görmeliği reddedişi kendi annesinden geliyor olabilir. Savaş öncesi Almanya’sındaki Yahudi bir çocuk olan Arendt’e annesi, öğretmenleri antisemitik bir şeyler söylediği anda “hemen yerinden kalkıp sınıftan çıkarak eve gelmesini ve her şeyi tam tamına raporlamasını”³³ salık vermişti. Arendt bunların “haysiyetini korumamı sağlayan davranış kuralları”³⁴ olduğunu belirtir.

Arendt’in Dorothy’nin anne babası gibi siyah ebeveynleri toplumsal statü meraklısı sonradan görmeler olarak tasviri incitici olmasının yanında kusurludur da. Gines’in işaret ettiği üzere, Dr. Counts’un Dorothy’yi Harding’den alacağını belirttiği beyanında, onu okula beyazlarla sosyalleşsin diye gönderdiğine dair bir ibare yoktur. Aksine, kendi vergileriyle finanse edilen ve beyaz öğrencilerin erişimine açık olan eğitim fırsatlarına erişerek kızının “tam tekmil yurttaşlık” kazanması girişiminde bulunduğunu anlatır.³⁵ Dorothy Counts’un çabası da, potansiyel olarak bilinçli paryanıninkine daha yakın olan, siyasal haklar için verilen şerefli bir kavga olarak görülmelidir.

Ralph Ellison, Dr. Counts gibi Afrikalı-Amerikan ebeveynler üzerine düşünmek için farklı bir yol sunar. Dr. Kenneth Clark’ın Martin Luther King’e

31 Count’un yazılı beyanı 12 Eylül akt. Gaillard, *The Dream Long Deferred*, s. 6-7.

32 Arendt, “A Reply to Critics”, s. 179-180.

33 Arendt, *Essays in Understanding*, s. 8.

34 Age.

35 Gines, *Hannah Arendt*, s. 21.

dair düşüncesine dair bir sorudan yola çıkarak yazar arkadaşı Robert Penn Warren'la yaptığı 1965 tarihli bir söyleşide Ellison, siyah deneyiminin “kahramanca yönü”nü tartışır.³⁶ Linç rejiminin hüküm sürdüğü ve siyahların rastgele öldürüldüğü bir zamanda hayatta kalmayı konu edinir; “bireysel cesaret gösterilerinden geri durulmalıydı çünkü [siyah adamın] bir beyaz adam üzerinde zor kullanarak kişisel tatmin sağlaması başka masum zencilerin mahvına götürmekle kalmayabilir... herhangi bir sonucu olmayan en etkisiz jest bile yaşam ve ölüm üzerindeki tahakkümle yüklü hale gelebilirdi.”³⁷ Daimi taciz ve şiddet karşısında sakın kalma ve öç alma güdüsüne direnme gerekliliği Afrikalı-Amerikalılara daha doğuştan dayatılır. Ellison buna “kurban ideali” der ve “ortak yarar için kişisel öcün hazzını dün ettiğimiz gibi bugün de feda ediyoruz” diye yazar.³⁸ Afrikalı-Amerikalılar, beyazların elinden zarar görmekten, hatta onların elinde ölmekten korunmak için tepkilerini baskılamayı öğrenmek zorundadır.

Ellison sonrasında bilerek Arendt bahsini açar. “Reflections on Little Rock”ta entegrasyoncuların ailelerini “istismar”la suçlarken Arendt'in “kavramayı” beceremediği bu kurban idealidir, der ve ebeveynlerin kararına alternatif bir açıklama getirir. Şöyle ifade eder:

Çocuklar için aslında bir tür inisiyasyon töreni olan bu türden olayların, toplumsal yaşamın dehşetlerinin bütün gizeminin sökülüp atıldığı bir yüzleştirme iması taşıdığının farkındadırlar. Bu ebeveynlerin (böyle bir problemin hiç olmamasını dileyen) pek çoğunun bakışına göre çocuğun *tam da* zenci bir Amerikalı olduğu için bu dehşetle yüzleşmesi ve korkusunu ve öfkesini içinde tutması beklenir³⁹... canı yanarsa da, bir fedakârlıkta daha bulunmuş olacaktır. Sert bir gerekliliktir bu ama bu temel imtihandan geçemezse hayatı daha da sert geçecek demektir.⁴⁰

Arendt'in entegrasyon konusundaki görüşlerine gelen eleştirilerden bir tek ebeveynlerin saiklerine dair bu etkileyici tasviri kabul etmiş olması önem arz

36 Robert Penn Warren, *Who Speaks for the Negro?*, s. 341.

37 *Age*.

38 *Age*.

39 [Bu dipnot, alıntıda İngilizcede erkekler için kullanılan “his” zamirinin kullanılmasına binaen yazılmıştır (ç.n.)] Tarihsel dilbilgisi uzlaşımları bir yana, Arendt'in ele aldığı entegrasyoncu öğrenci, ilk entegrasyoncu öğrencilerin pek çoğu gibi bir kız çocuğuyken Ellison'ın ondan “his” diye bahsetmesi dikkate değer. Entegrasyoncuların cinsiyeti, beyaz saflığına erkek akranları gibi cinsel bir tehdit olarak algılanmamaları sebebiyle taktik bir seçimdi. Gines, *Hannah Arendt and the Negro Question*, s. 41.

40 Warren, *Who Speaks for the Negro?* 343-344.

eder. Arendt'in elinde Warren'in söyleşi kitabının bir kopyası vardı.⁴¹ Ellison'a Temmuz 1965'te yazdığı mektupta şöyle der: "Baştan sona haklısınız: Benim anlamadığım tam da bu 'kurban ideali'ydi... anlamamış olmam da bütünüyle hatalı bir yöne sapmama neden oldu."⁴² Arendt'in kolay kolay taviz verecek biri olmadığı malum. Bakış açısına gelen eleştirilerin pek çoğunu "önemsemediğini" mektupta açık da etmiştir. İnsan Ellison'ın eleştirisinin neden farklı olduğunu merak ediyor.

Arendt ve Ellison: Statükoyu Öğretmek

Ellison'ın Arendt'in göremediği noktaya getirdiği açıklamanın Arendt'e neden makul geldiği sorusunun yanıtı için, Arendt'in "The Crisis in Education"da ortaya koyduğu önermelerden birine bakmak lazım. Arendt burada çocukların yeniliğinin ya da Arendt'in sıkça kullandığı şekliyle "doğarlık"ının [*natality*] önemine vurgu yapar. Heidegger'e verdiği yanıtın elzem bir parçası, ölüme doğru varoluş olarak yaşam tanımının tersine çevrilmesidir. Arendt'e göre çocukların bu dünyada yeni olmaları, onları nasıl yetiştirmemiz gerektiği meselesinde kritik önemdedir. Bu körpelik, yetişkinlerin dünyada neyin yanlış olduğuna dair görüşleriyle lekelenmemiş bir eğitimi zorunlu kılar, çünkü Arendt'e göre "yetişkin dünyanın çocuklara yeni olarak sunduğu her şey zorunlu olarak çocukların kendisinden daha yaşlı olacaktır."⁴³ Çocukların doğarlığı, kendilerinden önce gelenlerin dünyaya dair en yeni tasavvurlarının bile gerçekte yeni olmadığı anlamına gelir. Arendt'in kanısı, yeniliğin eski bir versiyonunun hakiki yeni gelmişlere dayatılmasının gerçekten hasar verici olduğudur. Şöyle yazar: "Her yeni neslin eski bir dünyanın içinde büyümesi insanlık durumunun doğasında vardır, bu sebeple yeni nesli yeni bir dünyaya hazırlamak *sadece* yeni gelenin yeni bir şey yapma şansının elinden alınmasının arzu edildiği anlamına gelebilir."⁴⁴

Arendt'in görüşünce eğitim ve öğretimin kati surette apolitik olması gerekir. Siyasetin öğretilmesi Arendt için "zor kullanmak"tır ve kişinin kendi görüşlerinin haksız biçimde dayatılmasıdır.⁴⁵ Şöyle yazar: "Eğitimin siyasette hiçbir yeri yoktur, çünkü siyasette her daim zaten eğitilmiş olanlarla muha-

41 *Who Speaks for the Negro*, Hannah Arendt'in Bard'daki 4000 kitaplık kişisel kütüphanesinde bulunan kitaplardan biridir.

42 Arendt, *Arendt Papers: Correspondence*, "E".

43 Arendt, "The Crisis in Education", s. 177.

44 *Age*, Vurgu bana ait.

45 *Age*.

tap olmak zorunda kalırız.”⁴⁶ Arendt, siyasal zordan kaçınmak için, eğitimin yeni gelenlere yalnızca dünyanın mevcut halini takdim etmeye odaklanması gerektiğini ileri sürer.⁴⁷ Böyle yapan ebeveynler ve eğitimciler “kendileri bir şey yapmış olmasalar ve gizliden gizliye ya da açıktan açığa her şeyin farklı olmasını dileseler de, [dünyanın] sorumluluğunu üstlenmiş olurlar.”⁴⁸ Arendt, öğretmenin “otoritesi”nin üstlendiği sorumluluktan geldiğini söyler – geleneğin otoriter bir şekilde aktarılması olarak tasvir eder.⁴⁹ Bu otoritenin yitiminin modern yaşamın bir başka semptomu olmasından yakındır. Şöyle yazar: “Modern insanın dünyadan memnuniyetsizliği, en açık ifadesini ... çocukları için bütün bunların sorumluluğunu almayı reddetmesinde bulur.”⁵⁰ Arendt daha da ileri gidip “dünya için müşterek sorumluluk almayı reddeden kişi, çocuk sahibi olmamalı ve çocukların eğitiminde pay sahibi olmasına da izin verilmemelidir” der.⁵¹

Arendt öğretmenlerin ve ebeveynlerin sorumluluklarına dair kurallar koyan bir resim çizer. Çocukların körpeliğine ve müstakbel yetişkinler olarak dünyayı şekillendirme kapasitelerine saygı duyularak dünya onlara gerçekte olduğu haliyle gösterilmelidir. Dünyayla tanışıklıkları, ebeveynlerinin ya da öğretmenlerinin statükonun değişmesinin gerekliliğine dair düşünceleriyle bozulmamalıdır. Arendt’e göre diğer türlü, müstakbel yetişkinlerin siyasal tahayyüllerinin enginliğini kısıtlamak, çocukların içine doğduğu dünyanın sorumluluğunu alamamak anlamına gelecektir.

Arendt kurban idealini yanlış anlamasına Ellison’ın getirdiği açıklamayı kabul etmeye açtı çünkü Ellison’ın entegrasyoncuların ebeveynlerinin saiklerine dair izahatı, kendisinin ebeveynlerin çocuklarına statükoyu öğretmesi çağrısıyla uyumluydu. Ellison Afrikalı-Amerikalı ebeveynleri ne toplumsal statü peşinde koşanlar ne de görmek istedikleri dünyayı yürürlüğe sokmak için çocuklarını siyasal piyon olarak kullanan kişiler olarak tasvir eder, ona göre bu ebeveynler çocuklarını, bir Afrikalı-Amerikalı olarak dünyanın mevcut durumunda sağ kalabilmek için ödenmesi gereken bedellerle tanıştırmaya çalışmaktadırlar. Ellison’ın çocuklarını “toplumsal yaşamın dehşetlerinin bütün gizeminin sökülüp atıldığı bir yüzleştirme”ye yollayan ebeveynler tasvirini

46 *Age*.

47 *Age*, s. 193.

48 *Age*, s. 189.

49 *Age*.

50 *Age*, s. 191.

51 *Age*.

hatırlayalım.⁵² Ellison’a göre ebeveynlerin yaptığı çocuklarına dünyayı, başka şekilde olmasını isteseler de, olduğu haliyle göstermekti. Dünyadaki ırkçılığın saklandığı ya da yumuşatıldığı ütöpik bir mikrokozmos içinde çocuklarını koruyup kollamaktansa bunun sorumluluğunu alıyorlardı. Bu nedenle Ellison’ın entegrasyoncuların ebeveynlerinin rolünü oturttuğu yeni bağlamda, çocukların idealize edilmiş yeni bir dünyayla değil de eski dünyayla tanıştırılmasının önemiyle benzer bir vurgu buluruz. Bu haliyle Arendt’in Ellison’ın argümanını ikna edici bulmasına şaşmamalı, ne de olsa onun sorumluluk sahibi ebeveynlik kavrayışıyla sıkı sıkıya bağdaşır.

Ellison’ın Arendt’in muhafazakâr eğitim görüşünü paylaştığı anlamına gelmiyor aslında bu. 1963’te öğretmenler için düzenlenen bir seminerde verdiği “What These Children Are Like” başlıklı derste Ellison, Arendt’le uyuşmayan bir görüşü benimser: “Amerikalı çocukların pek çoğu, toplumumuzun üstlerine boca ettiği negatif değerleri yeterince reddedebilecek şekilde eğitilmemişlerdir. Ne de atalarını hayatta tutan ve miraslarının önemli bir parçasını teşkil eden değerleri koruma yeterliliğine erişecek kadar eğitim görmüşlerdir.”⁵³ Ellison’ın bu konumunu Arendt kesinlikle aforoz ederdi. Ellison çocuklara, birer yetişkin gibi, statükodan neyin korunmaya değer olup olmadığına kendilerinin hükmedebileceği tarafsız bir takdim sunmaktansa, bilhassa neyin korunup neyin reddedilmesi gerektiğinin öğretilmesinin elzem olduğunu öne sürer. Arendt’e göre böyle yapmak çocukları “siyasi bünyedeki kendi geleceklerinden” mahrum etmek olurdu.⁵⁴

Bu durumda bile, bu ayrışma önceki yakınlaşmaya halel getirmez. Arendt’in bu dersi ya da Ellison’ın eğitim üzerine düşüncelerinin çoğunu okumuş olması pek muhtemel değildir. Ellison eğitim üzerine görece az yazmıştır ve Warren’la olan mülakatı dışında hiçbir çalışması Arendt’in Bard College’daki 4000 kitaplık kütüphanesinde bulunmaz. Dahası, 1963 tarihli dersi de, Arendt’in ölümünden 20 sene sonra, 1995’te basılan *The Collected Essays of Ralph Ellison*’ın içinde kendine yer bulana kadar pek fazla dolaşıma girmemiştir. Kurban ideali üzerine iddiaları yalnız başına okunduğunda –ki Arendt bunları şüphesiz böyle okumuştur– Ellison’ın Arendt’in eğitimin dünyayı tarafsız biçimde, olduğu haliyle takdim etmesi gerektiği görüşüyle uyum içinde görünür.

Arendt ile Ellison arasındaki bu alışveriş, *Talking to Strangers* isimli kitabında siyaset teorisyeni Danielle Allen tarafından da ele alınır. Allen’in ça-

52 Warren, *Who Speaks for the Negro?* s. 342.

53 Ellison ve Callahan, *The Collected Essays of Ralph Ellison*, s. 549.

54 Arendt, “The Crisis in Education”, s. 177.

lışması, Arendt'in Ellison'ın eleştirisini kabul etmesinin, hem "The Crisis in Education" da hem de entegrasyon üstüne yazdıklarında bulunan daha geniş apolitik eğitim çağrısı açısından bir problem teşkil ettiğini ortaya çıkarır. Allen, Ellison'ı entegrasyoncuların ebeveynlerinin "çocuğu semboller dünyasıyla ve yetişkinlerin idealleriyle, dolayısıyla da yetişkinlerin siyasetiyle tanıştıran ritüellerin çocukluk için ne denli gerekli olduğunu kavramış"⁵⁵ olduğunu ileri sürüyormuş gibi tarif eder. Allen'a göre Arendt "siyaseti yalnızca tam yetişkin savaşıların çıktığı epik bir arenaya dönüştürerek çocukları siyasetten koruyabilecek bir siyaset teorisi geliştirmiştir."⁵⁶ Ellison ise "daha trajik bir tasavvur" öne sürmüştür, "toplumsal düzeni pekiştirmek üzere yapılan ritüeller kaçınılmaz olarak çocukları da kapsar."⁵⁷ Çocuğunuzu yaşamın zorunlu ritüelleriyle tanıştırmak statükoyu öğretmeniz, kaçınılmaz olarak çocuklarınızı siyasetle tanıştırmayı da içeriyorsa, bunun Arendt'in apolitik eğitim çağrısı için ciddi bir sorun yaratacağı açıktır. Arendt'in statükoyu öğretme talebi, çocukları siyasetten korumaktansa onları siyasetin içine çekiyor olabilir.

Arendt bu çelişkili sarmaldan, ritüellerde tecessüm etmiş değerler olarak siyaset ile eylem olarak siyaseti birbirinden ayırt ederek kurtarılabilir belki de. Siyaseti şekillendiren ritüeller, çocuğa onu bizzat bu ritüellerin içine sokmadan da öğretilir. Ne var ki Ellison'ın Afrikalı-Amerikalı ebeveynlerin çocuklarını aktif, hatta tehlikeli siyasal katılımı –öfkeli bir kalabalığın karşısında bir okula entegre olarak– inisiye ettikleri yönündeki açıklamasını kabul eden de Arendt'tir. Kendisinin bu yoldan dönmesi bu nedenle zor olacaktır.

Arendt, Ellison'ın eleştirisini kabullenerek çocukların siyasetle tanıştırılmasına zımnen de olsa müsaade etmiş olur. Allen'in ortaya koyduğu üzere müstakbel yurttaşlığa kurban da dahildir: "yetişkin olsun çocuk olsun hiçbir demokratik yurttaş, bir noktada kamunun verdiği kararda kaybeden olma zorunluluğundan kaçamaz ... müşterek kararlar bazı yurttaşlara kaçınılmaz olarak diğerleri pahasına fayda sağlar."⁵⁸ Amerikan demokrasisindeki marjinalize edilmiş bir azınlık olan Afrikalı-Amerikalılar, demokrasinin kaybedenleri olarak diğer pek çok gruptan daha fazla acı çekmişler, çekmeye de devam ederler. Arendt'in terminolojisiyle konuşursak bu siyasal kurban, Afrikalı-Amerikalı ebeveynlerin çocuklarına belletecekleri eski dünyanın da hayati su-

55 Allen, *Talking to Strangers*, s. 28.

56 *Age*.

57 *Age*.

58 *Age*.

retlerinden biridir. Bununla da kalmaz; Allen’a göre Ellison, “bu ebeveynler çocuklarına hem demokratik siyasal araçları kullanabilmek için toplumsal bir bedel ödemeleri gerektiğini ... hem de demokratik siyasal aracın kullanımının ve korunmasının da bu bedele değeceğini öğretmişlerdir”⁵⁹ diye açıklar. Arendt, çocuklara dünyayı olduğu haliyle öğretme gibi görünüşte apolitik bir temelde de olsa Ellison’ın bu iddiasını kabul ederek “eğitimin siyasette hiçbir yeri yoktur”⁶⁰ şeklindeki önermesi için bir sorun yaratmış olur. Çocuklar eğer siyasetin dünyasıyla hiç tanıştırılmazsa, o dünyada yetişkinler gibi ayakta kalmayı nasıl öğrenebilirler ki? Ellison böylece Arendt’i, siyaseti öğrenmenin dünyayı olduğu haliyle öğrenmenin bir parçası olduğu, bunun da çocukların siyasal müdahilliklerini gerekli kılabileceği gerçeğiyle yüzleşmek zorunda bırakır.

Arendt ve Entegrasyoncular: Siyasal Failler Olarak Little Rock Dokuzlusu ve Dorothy Counts

Gelgelelim, ebeveynler bu hikâyenin tek aktörü değildir. Arendt’in çocukluğa özgü düşüncesi, entegrasyoncuları ve akranlarını siyasal failler olarak hesaba katmamamızı icap ettirse de, böyle yapmak hatalı olacaktır. “Reflections on Little Rock” ile “A Reply to Critics” yazılarında Arendt, on beş yaşındaki Dorothy Counts’u “çocuk” olarak tasvir eder ve kendi başına bir fail olarak Dorothy’ye değil de Dorothy’nin ebeveynlerine odaklanmakla yetinir. Arendt böylece, “çocukluk” fikrinin ergenlik yaşlarına kadar uzadığını ve bu genç insanın bağımsız siyasal faillikten yoksun olduğuna inandığını beyan etmiş olur. Çocuk diye kime denir? Arendt’in Dorothy Counts’ı çaresiz bir çocuk olarak tasviri, en bilinen entegrasyoncu olan altı yaşındaki Ruby Bridges’inkine benzer bir kız çocuğu imgesi ortaya koyar. Ne var ki Dorothy’nin de Little Rock Dokuzlusu’nun da Ruby Bridges’le alakası yoktur. Bunlar, Arendt’in gayet keyfi bir biçimde kendilerinden esirgediği özerk, akılcı siyasal kararları alma gücüne sahip, ergen lise öğrencileridir.

Çocukluk meselesinin derinlerine inmeden evvel yapılması gereken, ırkın bu konuyu çetrefil hale getirdiğini teslim etmektir. Araştırmalar Afrikalı-Amerikalı çocukların, özellikle de kızların “yetişkinleştirildiğini” göstermektedir.⁶¹ Bu fenomenin 60’larda daha yaygın olduğunu varsaymak akla yatkındır. Eşzamanlı olarak siyah yetişkinler de, kölelikten kalan miras sebebiyle tarih boyunca

⁵⁹ Age, s. 30.

⁶⁰ Arendt, “The Crisis in Education”, s. 177.

⁶¹ Epstein, Blake, González, “Girlhood Interrupted”.

çocuklaştırılmışlardır, özellikle de 50'lerin sonunda, köleliğin anısının hâlâ canlı olduğu, Jim Crow yasalarının geçerli olduğu Güney'de. Kimin çocuk sayılacağına ırksallaştırılmış bir mesele olduğuna şüphe yok.

Arendt, ergen yaştakilerin siyasal katılımına katı biçimde karşıydı. Yalnızca ırk ayrımının kaldırılması örneğine uyguladığı bir ilke de değildi bu. 1970 yılında Student Mobilization Committee to End the War'a [Savaşı Durdurmak için Öğrenci Hareketi Komitesi] yaptığı bağışı, bunun bir kısmının yaklaşan savaş karşıtı konferansa lise öğrencilerinin katılımı için kullanılacağını öğrendikten sonra geri çekmişti.⁶² Kararına açıklık getiren mektupta şöyle yazıyordu: "Lise öğrencilerini işin içine katmaya niyetli olduğunuzun farkında değildim, bu amaç için bir kuruş bile vermeyeceğimi üzüntüyle belirtiyorum çünkü çocukların siyasal meselelerde harekete geçirilmesinin uygun olduğunu düşünmüyorum."⁶³ Arendt, "Reflections on Little Rock"ta da benzer bir düşünceyi benimser: "çocukların", ergen entegrasyoncuların "kendi başlarına kamuoyu oluşturmaya ne ehliyetleri ne de hakları vardır."⁶⁴ Eğitimi lise üzerinden ele aldığı "The Crisis in Education"da çocukları "oluş halindeki" insanlar olarak tarif ediyor olsa da onların "akıl yürütemeyeceği"ni ilave eder.⁶⁵ Arendt kişinin siyasal angajman için rasyonel kapasitesinin ve yeteneğinin gelişimini, altı yaşındaki Ruby Bridges'in on beş yaşındaki Dorothy Counts'tan çok daha apolitik bir noktaya denk düşeceği bir spektrum üzerinde gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirmiyor gibidir.

Arendt on sekiz yaşın altındakilerin siyasal katılımını reddetme konusunda kararlıydı. Biyografisini yazan eski öğrencisi Elisabeth Young-Bruehl şöyle der: "[siyasal katılım] için getirdiği pratik kural, 'on sekizden seksene'dir ve yalnızca üst sınırı esneyebilir."⁶⁶ Arendt'e göre ergenler için siyasallaşma süreci denen bir şey yoktur. Siyasete açılan kapı, gayet keyfi olan on sekiz yaşına kadar sıkı sıkıya kapalı kalmalıdır. Arendt'in Sivil Haklar Hareketi'nin Dorothy Counts ve Little Rock Dokuzlusu gibi ergen entegrasyoncuları kullanmasının meşruiyetini reddedişinin altında yatan varsayım budur. Karşı çıkılmayı da hak eden bir varsayımdır aynı zamanda.

Dorothy Counts'ın hikâyesinin derinine inince onu irrasyonel ya da apolitik biri olarak görmek zorlaşır. *The Charlotte Observer*'dan Frye Gaillard'a verdi-

62 Arendt, *Arendt Papers: 1949-1975*, Vietnam War.

63 *Age*.

64 Arendt, "Reflections on Little Rock", s. 56.

65 Arendt, "The Crisis in Education", s. 181, 185.

66 Young-Bruehl, *Hannah Arendt, for Love of the World*, s. 317.

ği mülakatta, Harding Lisesi'ne girdiğinde nefret dolu hakaretler sıralayan, tüküren, buz fırlatan dört yüz kişilik grupla karşılaştığında onda oluşan en güçlü duyguyu tarif eder. Counts kuvvetli biçimde "onlara acıyordu... daha iyi yetiştirilmiş olsalardı, kendisinininki gibi sevgi dolu bir ailede büyümüş olsalardı bunları yapmazlardı."⁶⁷ Counts'ın durum karşısındaki çarpıcı olgunluğunun kanıtıdır bu da.

Katherine Gines *Hannah Arendt and the Negro Question*'da Arendt'in "Reflections on Little Rock"taki asli hatalarından birinin "Zenci Sorunu"nu Afrikalı-Amerikalılara özgü bir sorun olarak görmesi olduğunu ileri sürer. Gines bunu Richard Wright'ın radikal şiarıyla karşılaştırır: "Zenci sorunu yoktur; yalnızca beyaz sorunu vardır."⁶⁸ Wright'ın formülasyonu daha isabetli biçimde "beyazları, daha özelde beyazların siyah karşıtı ırkçılığını bir sorun olarak" tanımlar.⁶⁹ Arendt'in "Reflections on Little Rock"ta, okulları entegre etmek üzere çocuklarını gönderen siyah ebeveynleri eleştirirken bunu bu denli zararlı bir deneyim haline getiren beyazları eleştirmemesinin onu "Zenci Sorunu" çerçevesine sıkıştırdığına dikkat çeker.⁷⁰ On beş yaşındaki Dorothy'nin beyaz ırk ayrımcılarına gösterdiği sempati ve merhamet ise, "Zenci Sorunu"nun bir "beyaz sorunu" olarak kavradığının göstergesidir. Dorothy'nin meselelere dair Arendt'in kendisinden daha derin bir kavrayış geliştirdiğini söylemek yerinde olur. Arendt'e göre "çocuklar akıl yürütemez" ise,⁷¹ ya Dorothy'ye çocuk demekle yanlış olur ya da iddiası en iyi ihtimalle abartılı, en kötü ihtimalle temelsizdir.

Babası Dr. Herman Counts'ın kişisel, politik ajandasının Dorothy'nin Harding Lisesi'ne gidişinde oynadığı rolü teslim etmek gerekir. Yerel NAACP şubesinin başındaki kişi ilahiyatçı Dr. Counts'la iletişime geçerek çocuklarından birini "entegrasyon öncüsü"⁷² yapmasını istemişti. Dr. Counts'ın bu öncülerin karşılaşılabileceği zorluklar konusunda "kendini kandırdığı yoktu".⁷³ Yine de Dorothy'yi öne sürmesinin sebebi "çocuklarına sıkça söylediği üzere... önyargı zincirlerinin insanın elini kolunu bağlamak zorunda olmadığına inanmasıydı."⁷⁴ Bunun "siyasal sonuçları olan bir görüş" olduğunu biliyordu

67 Gaillard, *The Dream Long Deferred*, s. 5.

68 Wright, akt. Gines, *Hannah Arendt*, s. 2.

69 Age.

70 Age.

71 Arendt, "The Crisis in Education", s. 181.

72 Gaillard, *Dream Deferred*, s. 3.

73 Age.

74 Age.

ama “birilerinin ilk olması gerekiyordu”.⁷⁵ Arendt'in ebeveyn ihmalkârlığı ithamlarına karşın Dr. Counts, Dorothy'nin entegrasyon çabalarının içindeydi. Hatta Dorothy'nin siyasal otonomisine dair görüşümüzü göreceleştirecek kadar göbeğindeydi. Ancak bunu bir aracı vasıtasıyla yapmış olsa bile, Dorothy'nin siyasete angaje olacak kadar rasyonel ve olgun olduğuna şüphe yoktur.

Dorothy'nin işgal ettiği uzam apolitik olmadığı gibi, tümünden bağımsız da değildi; ebeveyn nasihati altında yaşıyordu hâlâ. Böylesi bir deneyime sahip olan Dorothy on sekizine girip de reşit olunca daha önce ortada olmayan bir siyasal bağımsızlığı birden geliştirmede. Siyasal kimliğini öncesinde olgunlaştırma fırsatı yakalamıştı. Dorothy on beşindeyken, mevzubahis meseleye dair genç bir çocukta bulunmayabilecek raddede bir özerklik ve kavrayış göstermişti. Siyasal fail haline gelme sürecinin bu aşamasında en uygun olan da bu orta seviyeli angajmandır belki de.

Arendt'i “Reflections on Little Rock”ı yazmaya iten nedenlerden bir diğeri olan (makalenin başlığının da açık ettiği üzere) Little Rock Dokuzlusu görünüşe bakılırsa siyasal olarak Kuzey Carolina'lı Dorothy Counts'tan da daha faildi. Little Rock Merkez Lisesi'nde ırk ayrımının kaldıracağı açıklandığında, seksen siyah öğrenci, bunun müfredat dışı faaliyetlerinden feragat etme ve ırk ayrımcılarının gazabını üzerlerine çekme anlamına geldiğini bile bile liseye nakledilmek için başvurdu.⁷⁶ Seçilen dokuz çocuğun çoğu, çocuklarının kendilerini böyle tehlikeli bir duruma atmasını tercih etmeyecek ebeveynlerine kafa tutmuş, nakil kararını bağımsız olarak vermişti. Eylemleri, özellikle de aileleriyle girdikleri münasebetler açıkça, Arendt'in ergenlerin “kendi başlarına kamuoyu oluşturmaya ne ehliyetleri ne de hakları”⁷⁷ olduğu iddiasının doğruluğunu sorgular cinstendi.

Bunun en iyi örneklerinden biri on beş yaşındaki Gloria Ray'dir. Mayıs 1957'de, Little Rock'a yapılacak okul kaydının son gününde Merkez Lisesi'ne kaydolmayı planladığını annesine haber verdi. Gloria kaydolma bahsini ilk kez üç ay önce açtığında onu vazgeçirmeye çalışan annesi perişan olmuştu. Gloria'yı durdurmadı bu. Liseye kayıt olup akşam Gloria ve annesi havadisi “evladının' yeni fikirlerini her zaman idrak edemeyen” babasına duyurmamaya karar verdi. “Neden ‘haçlı’ olmak istediğini anlayamayacaktı.”⁷⁸

⁷⁵ Age.

⁷⁶ Bates, vd., *The Long Shadow of Little Rock*, s. 123.

⁷⁷ Arendt, “Reflections on Little Rock”, s. 56.

⁷⁸ Bates, vd., *Long Shadow*, s. 139.

“Little Rock Olayı”nın ilk günlerinde, ergen öğrenciler okula girdiğinde federal birlikler asayişi sağlamak üzere oraya gelirken, NAACP’den Daisy Bates kapı kapı dolaşarak ailelere öğrencilerin ertesi gün liseye gitmesi gerektiğini söylüyordu. Kapıyı elinde çiftyle açan Gloria Ray’in babası, Bates’e “Gloria’yı göndermem!”⁷⁹ demişti. Ne var ki ertesi sabah Gloria’yı, öğrencilerin okula gitmek üzere bulunduğu Bates’in evine götürürken “Al, Daisy, senindir. Kararını vermiş”⁸⁰ diyen de oydu. Lisedeki o ilk çalkantılı yıl boyunca devam eden bir dinamik oldu bu. Bay Ray, Gloria’yı istediği bir özel okula göndermeyi de teklif etmişti ama Gloria’nın tavrı açtı: “Babama onu çok sevdiğimi söyledim... Ama Central’ı bırakmak mı? Hayır. İşte bunu yapamazdım.”⁸¹

Bu durumun ne kendi siyasal ajandasını çocuğu vasıtasıyla hayata geçirme arayışındaki ısrarcı bir ebeveynin ne de Ellison’ın tarif ettiği türden, kızına bir Afrikalı-Amerikalı olarak yaşamanın zorluğuna dair bir ders vermeye çalışan ebeveynin durumuyla bir benzerliği olduğu açıktır. Gloria kendi siyasal iradesi olan bir ergendi ve babasının itirazlarına rağmen de eyleme geçmekte kararlıydı. Little Rock Dokuzlusunun pek çoğunun benzer hikâyeleri vardır.⁸² Arendt’in aksi yöndeki iddialarına rağmen, kendi başlarına kamusal, siyasal bir ajanda oluşturmaya kadir olduklarını kanıtlamış bir avuç sağlam iradeli ergendi bunlar.

Dahası Little Rock’ta ergen yaşta net siyasal duruşlar sergileyenler de yalnızca siyah öğrenciler değildi. Little Rock Dokuzlusunun okula gelmesine yakın günlerde Central Lisesi gazetesi editörlerinden Jane Emery’nin imzasını taşıyan bir makale yayımladı. Şöyle yazıyordu:

Bugün dünyanın gözü sizin üstünüzde ... Amerikan gençliğinin beklediği fırsat bu. Açık bir zihin, engin bir bakış, mahir bir kavrayış ve dikkatli bir seçimle Amerikan gençliğinin ‘kötüye gitmediğini’ kanıtlayabilirsiniz ... Amerika’nın müstakbel yetişkinleri olarak olgunluğunuzu, istidadınızı ve bu ihtilafli meselede nasıl tepki göstereceğinizi, davranacağınızı, tavır alacağınızı belirleyen kararları alma becerinizi göstermek gibi zorlu bir görev var önünüzde. Sizin bu göreve cevabınız nedir?⁸³

79 *Age*, s. 102.

80 *Age*, s. 103.

81 *Age*, s. 141.

82 *Age*, s. 133-134, 145.

83 Emery, akt. Bates vd., *Long Shadow*, s. 114.

Ergen yaştaki öğrencilerin siyasette meşru ve değerli bir rol oynayabileceği gerçeğini kanıtlayan ve ifade eden kuvvetli bir argüman bu. Jane'in makalesi işe yaradı da: Little Rock Dokuzlularının Central'daki ilk günlerinde görece sıcak karşılanmasının (tacizler sonra başlamıştı) müsebbibi olarak anılır.⁸⁴ Dorothy Counts gibi Jane Emery de rasyonalitesini kanıtlamış, Gloria Ray gibi özerk bir siyasal projeye bağlanma ve ileriye taşıma dirayetini göstermiştir.

Arendt'e bakılırsa ergenler tam tekmil insan olma sürecinin sonuna yaklaşıyor olsalar da, özerk siyasal failler olma süreci içinde değildirler. Arendt aksine, on sekiz yaşın altındaki herkesi irrasyonel olarak görür. Olması mümkün olmayan bir yerde matematiksel bir kesinlik umması hasebiyle bu görüşün kendisi irrasyonel, hatta hiperrasyoneldir. Genç insanların kapasitelerini de fena halde hafife alır. Entegrasyoncular ile Jane Emery gibi müttefikleri, kendi ehliyetlerini ziyadesiyle kanıtlamışlardır ve siyasal failler olarak kendilerini gösterdikleri ölçüde siyasete müdahil olmak için her türden hakka sahiptirler.

Arendt'in, siyasetin on sekiz yaşından önce başlayamayacağına yönelik keyfi ve dogmatik tespiti, yine Arendt'in siyasal eşitliğin doğal bir temeli olmadığı, bunun ancak yasanın tayin ettiği siyasal haklar temelinde inşa edilebilecek bir fikir olduğu düşüncesine dayanarak bir ölçüde savunulabilir. Arendt'in on sekiz yaşa bağlılığının, on sekiz yaşındakilerin bellibaşlı yeterliliklerine dair bir karardan ziyade Amerika'nın oy kullanma yasalarından geldiği söylenebilir. Arendt'e entegrasyoncuların yeterliliklerine dair kanıtlar sunulmuş olsaydı, belki de bunların yalnızca liyakat temelinde bir siyasal statü edinmiş, zamanından önce gelişmiş vakalar olduğundan endişe duyacaktı. Bu akıl yürütmenin birtakım olağanüstü genç insana siyasal haklar bahşedip onların vasat akranlarına bahşetmemesi halinde, işin ucunun siyasal hakların ehliyete bağlı olmasını dayatacak seçmen testlerine gideceğini öne sürebilirdi. Arendt bu suretle mutlak bir yaş sınırının daha adil ve demokratik olduğunu düşünmüş olabilir.

Ne var ki burada mesele edilen siyasal hak, oy kullanma hakkı değildir. Little Rock Dokuzluları sandıklara gelip erken olgunlaşmalarına istinaden oy kullanma hakkı talep etmiş değildi. Sorgulanacak olan, Arendt'in Little Rock Dokuzlusunun "kendi başlarına kamuoyu oluşturmaya ne ehliyetleri ne de hakları" olduğu iddiasıdır.⁸⁵ Arendt'in onlar hakkında çizdiği resme rağmen Little Rock Dokuzluları, yetişkinlerin ellerine tutuşturduğu siyasal sembolleri

84 Bates vd., *Long Shadow*, s. 114.

85 Arendt, "Reflections on Little Rock", s. 56.

taşıyan, bir şeyden habersiz çocuklar değildi. Siyasal faillik ve eylem için ehliyet sahibi olduklarını kanıtlamışlardır.

Üstelik genç insanların oy kullanma hakkından evvel devletle yurttaş olarak münasebete girdikleri, onlara bazı siyasal haklar tanıyan pek çok uğrak vardır. On dört yaşından büyükler federal olarak çalışabilirken ve vergi ödemek zorundayken, bazı eyaletlerde on üç yaşındakiler mahkemelerde yetişkin muamelesi görür. Entegrasyoncuların pek çoğu meşru evlilikler yapabilecek yaşıydı. Gerçekten de, Dorothy Counts’a arkadaşça davranan sınıf arkadaşlarından biri olan Jean King on altı yaşındaydı ve yeni evlenmişti.⁸⁶ Öncesinde gördüğümüz üzere, Little Rock’taki öğrenciler bir ebeveynin refakatine gerek kalmadan Central Lisesi’ne yasal olarak kayıt olabiliyordu; okulu entegre etmek için kaydolunanlar da bunlara dahildi. Belki de en önemlisi, Birinci Anayasa Değişikliğinde yaşla ilgili bir koşul olmamasıdır. Siyasal eylem ehliyeti olan Amerikalıların, yaşları kaç olursa olsun siyasal söz söyleme, yazma ve toplanma hakları yasal olarak güvence altındadır. Dolayısıyla, liyakate göre değil de bütünüyle yasal haklar üzerinde kurgulanan “on sekiz yaş sınırı” da savunulabilir değildir. Ergen yaştaki herkesin siyasallaşması gerekmezken (yetişkinlerde de durum budur), siyasetin içine çekilmiş ve siyasal eylem için ehliyet kazanmış olanların, sırf yaşlarından dolayı önlerine taş koyulmamalıdır.

Arendt’in biyografisine dair bir husus göz önüne alındığında önermesi daha da tuhaf bir hal alır. Arendt’in kendisi de zamanından önce siyasallaşmıştır. On beş yaşında Königsberg’deki Luiseschule’ye giderken genç bir hoca onu rencide eden bir ifade kullanmıştı.⁸⁷ Bunun üzerine Arendt hocanın derslerinin boykot edilmesine öncülük etti.⁸⁸ Bu hareketi okuldan atılmasına neden olacaktı.⁸⁹ Bu olay ve Arendt’in sonradan bu olay hakkında ne düşündüğü hakkında çok az şey biliyor olsak da, Arendt’in on beş yaşındaki birinin siyasal eylemde bulunma yeterliliği olmadığı iddiası için sorun oluşturacak bir şey daha var elimizde. Arendt, on beş yaşında bir okul boykotuna önyak olma dirayetine sahip olduğunu basbayağı unutmuş muydu? Yoksa okulların entegre edilmesinin ölçeği ve kötü şöhreti onu, Dorothy Counts gibi biri ile kendi gençliği arasındaki paralelliklere körleştirmiş miydi? Her halükârda gençlerin siyasal katılımına dair bu empati yoksunluğu, bu biyografik ayrıntıyla ele alındığında iyice problematik hale gelir.

⁸⁶ Gaillard, *Dreamd Deferred*, s. 5.

⁸⁷ Bu ifadenin tam olarak ne zaman kullanıldığı bilinmemektedir.

⁸⁸ Young-Bruehl, *Hannah Arendt*, s. 33-34.

⁸⁹ Age.

“A Reply to Critics”te ırk ayrımına karşı tartışmasını çocukların korunması temelinde sürdürürken, kişinin istenmediği bir yerde bulunmasının sakıncalı psikolojik etkilerine dair endişelerini dile getirir ve bunun doğrudan zulüm görmekten bile kötü olduğunu ileri sürer.⁹⁰ Ne var ki Arendt, ne bir psikolog ne de çocuk gelişimi uzmanıdır. NAACP’nin Little Rock şubesi tarafından getirilen profesyonel psikolog Dr. Kenneth Clark, çocuklar ve ırk üzerine kapsamlı çalışmalar yürütmüştü.⁹¹ Irksal olarak bölünmüş okullara giden siyah çocukların kendilerini daha aşağı gördüğüne dair yaptığı bilimsel tanıklık, Yüksek Mahkemenin *Brown v. Eğitim Kurulu* kararında bile etkili olmuştu. Clark, Little Rock Dokuzlusunun lisede geçirdiği zamanı gözlemlemiş ve “bu genç insanlar krizle alakalı hiçbir kişilik örselenmesi belirtisi göstermemiştir” sonucuna varmıştır.⁹² Bu uzman görüşü, Arendt’in ehliyetsiz psikolojik tefekkürleri karşısında çok daha ağır basmalıdır. Ayrıca Arendt’in ergenlerin olgunluk ve siyasal eylem potansiyellerini ne ölçüde küçümsediğini de ortaya koymaktadır.

Arendt, Bridges ve Du Bois: “Eğitimdeki Kriz”in Krizi

Arendt, Dorothy Counts ve akranlarını çocuk diye tarif ederek el çabukluğuyla, genç çocuklara duyduğumuz doğal sempatiyle manipülatif biçimde oynayan bir imge çıkarıyor ortaya. “Çocuk, dünyada hiçbir yıkıcı tahribata maruz kalmamak için özel korunmaya ve bakıma ihtiyaç duyar” önermesine katılmamak elde değil.⁹³ Devlet okullarında ırk ayrımının kaldırılmasına dair verilen federal karar kulağa hiç adilane gelmez çünkü “siyah ya da beyaz bütün çocukların sırtına, yetişkinlerin nesiller boyunca çözememiş olduklarını itiraf ettikleri bir sorunla başa çıkma yükünü yükler.”⁹⁴ Oysa Arendt’in “çocukluk” tabirini ayırım yapmadan kullanması da akla yatkın değildir. Ergen yaştakilerin özerk siyasal kararlar alabilecek olması ve ebeveynlerinin onları siyasetle tanıştırmayı seçebilecek olması da, bunların birinci sınıf öğrencileri için uygun olmadığı da aynı anda doğrudur.

“The Crisis in Education”da Arendt, çocukların özel alanda korunup kullanılması gerektiğini iddia eder. Çocuklar “büyüyecekleri güvenli bir alana” ihtiyaç duyar diye yazar.⁹⁵ Arendt çocukların korunup kollarlanması çağrısında,

90 Arendt, “Reply to Critics”, s. 179.

91 Ellison’ın kahramanlık meselesinde ayrı düşüğü kişi.

92 Bates vd., *Long Shadow*, s. 215.

93 Arendt, “The Crisis in Education”, s. 186.

94 Arendt, “Reflections on Little Rock”, s. 56.

95 Arendt, “The Crisis in Education”, s. 186.

öncü Afrikalı-Amerikan düşünür ve NAACP'nin kurucularından W. E. B. Du Bois'i bir müttefik olarak görür. Du Bois 1935 tarihli "Does the Negro Need Seperate Schools?" [Zencilerin Ayrı Okula İhtiyacı Var mı?] makalesinde çocukların korunmasından yola çıkarak ırk ayrımı lehine ilginç bir önerme koyar ortaya. "Zenci ırkının layıkıyla eğitilmesinin" can alıcı bileşenlerinden birinin "öğretmen ile öğrenci arasındaki sempatik temas" olduğu varsayımında bulunur.⁹⁶ Geniş çaplı ırksal ayrımın olduğu bir ülkede bunun entegre edilmiş okullarda mümkün olmayacağını savunur. Irka göre ayrılmış bir okulda siyah öğrenciler, onlara benzeyen ve kültürel olarak geldikleri yere aşına insanlar ya da siyah çocukları eğitmek üzere bilinçli bir tercih yapmış, bu nedenle de açıktan ırkçı olma ihtimali düşük beyazlar tarafından eğitilir. Entegre edilmiş okullardaysa siyah çocukların öğretmenleri ve akranları, tenlerinin rengi nedeniyle onları hakir görebilir. Du Bois'e göre ikinci durumda çocuklar "eğitilmiş değil, çarmıha gerilmiş olurlar."⁹⁷ Du Bois'in endişeleri Arendt'inkilerle benzerdir. Şöyle yazar: "Nice mahir ve müşfik siyah ebeveynin, çocuklarını beyaz çocuklar, beyaz öğretmenler ve beyaz ebeveynlerin kara çocuğu hakir görüp ona hınçlandığı... bu dünyada cehennemi yaşattığı okullara göndermeye zorlarken çektiği sonsuz ıstırapı gördüm... bu deneyin sonucu karakter, kabiliyet ve yeteneğin tümünden mahvolmasından, okullarda ve insanlarda nefretin kökleşmesinden başka bir şey olmayabilir."⁹⁸ Bu pratiği güçlü bir şekilde "küçük bir çocuğu koçbaşı olarak kullanmak" diye tarif eder.⁹⁹

Arendt'in Afrikalı-Amerikalı ailelere yaptığı eleştiri de, kişinin küçük yaşta hoş karşılanmadığı yerlere itilmesinin getirdiği hasar verici etkiler bakımından Du Bois'in önermesiyle benzerlik gösteriyor. William Frantz İlkokulu'na entegrasyon için gittiğinde henüz altı yaşında olan Ruby Bridges gibi daha küçük yaştaki entegrasyoncu çocuklar için haklı bir eleştiri olabilir bu. Bridges geriye dönüp baktığında okuldaki o ilk korkunç günler boyunca yaşadığı şaşkınlığı tarif eder her şeyden önce.¹⁰⁰ Hem kendisinin hem de kendisiyle oynamaması gerektiği tembihlenmiş beyaz akranlarının faillikten yana yoksunluğunun korunduğunu ifade eder.¹⁰¹

Harvard'dan çocuk psikiyatristi Robert Coles, Ruby Bridges'le William Frantz İlkokulu'nda geçirdiği ilk sene boyunca düzenli olarak görüştü. Okulun dışındaki

96 W. E. Burghardt Du Bois, "Does the Negro Need Separate Schools?", s. 328.

97 *Age*, s. 329.

98 *Age*, s. 330-331.

99 *Age*.

100 Bridges, "Freedoms's Legacy: A Conversation with Ruby Bridges Hall".

101 *Age*.

beyaz protestocu kalabalığının kendisinden neden bu kadar nefret ettiğine şaşırarak Bridges bir gün Coles'a "Sırf benim yüzünden mi?" diye sorar.¹⁰² Coles ayrıca, her sabah "seni geberip gidene kadar zehirleyeceğiz" diyen bir kadın yüzünden Ruby'nin yemek yemeyi bıraktığını kaydeder.¹⁰³ Bridges'in gösterdiği çarpıcı dirence rağmen olmuştu bu; yoksa ona okulun dışında korkunç şeyler söyleyen kalabalığı yok saymayı becermişti.¹⁰⁴ Coles on yaşındaki Bridges'in ilginç biçimde William Frantz İlkokulu'nu entegre etme deneyimi üstüne düşündüğünü de kaydeder, "halkım hakkında daha çok şey öğrenmiştim. Ama bunları belki de zaten öğrenecektim."¹⁰⁵ Ruby'nin içgörüsü, Ellison'ın Afrikalı-Amerikalı bir çocuk olarak öğrenmenin zorunlu olduğu derslere dair düşüncesiyle uyum içinde olabilir. Ruby cezbedici bir örnek olsa da, yaşadığı şeyler için psikolojik olarak hazırlıklı olup olmadığı ya da onu okul entegrasyonu amacı için bir araç olarak kullanmanın meşru olup olmadığı gibi sorular, bu makalenin kapsamını aşar.

Şüphesiz Bridges, bağımsız bir siyasal özne olarak kendi siyasal projesi için eyleme hakkını tatbik eden biri olmadığı için Little Rock Dokuzlusundan ayrılıyordu. Arendt'in çocukların bağımsız bir kamuoyu oluşturma ehliyetleri olmadığı iddiası, Little Rock Dokuzlusu örneğinde geçersizken, Ruby Bridges örneği için makul biçimde savunulabilir olur.¹⁰⁶ Bridges hiçbir yerde William Frantz İlkokulu'na entegre olma yönünde bağımsız bir siyasal irade sahibi olduğunu iddia etmemiştir. Entegrasyondaki rolü bilakis ebeveynlerinin verdiği, muazzam bir dava için kızlarının soylu biçimde feda edilmesi kararının bir sonucudur; ne var ki kızları bu fedayı tam anlamıyla kavramak ve bu sebeple rıza göstermek ya da kendi siyasal iradesi olarak üstlenmek için çok küçüktür. Dolayısıyla, Bridges kadar küçük çocuklar için Arendt'in iddiası, en azından ehliyet söz konusu olduğunda geçerlidir; hak meselesi ise daha belirsizdir.

Daha önce de dile getirildiği üzere Arendt de çocuklara statükonun öğretilmesi gerekliliğini benimsemiş ve Ellison'ın siyasal tanıştırma mantığını kabul etmiştir. Bir çıkmaza geliyoruz gibi görünüyor: "Eğitimdeki Krizi"nin krizine. Makalede, hem genç çocukları siyasal dünyanın tahribatından koruma ihtiyacına dair ikna edici bir argümana hem çocukları siyasete dahil etmeyi gerektiren, statükoyu öğretme gerekliliğine şahit oluyoruz. Tabii bu ancak, Arendt'in çocukluğa dair keyfi katılımını kabul ettiğimiz takdirde bir çıkmaz halini alır.

102 Coles, *Children of Crisis*, s. 77.

103 *Age*, s. 77-79.

104 Coles, *Crisis*, s. 77-79.

105 *Age*, s. 51.

106 Arendt, "Reflections on Little Rock", s. 56.

Çocukluk ne tek bir şeydir ne de salt “yenilik”tir. Daha genç, “daha yeni” çocukların, yetişkinliğe yaklaşmış ergenlerden farklı eğitim ve psikolojik ihtiyaçları olabilir. Siyaset bir oluş süreci olarak görüldüğü takdirde, altı yaşında bir çocuğun okulunda siyasetin kiri pası ile yüzleşmeye hazır olmadığını ve sınıflarında “çarmıha gerilmemeleri” (Du Bois’in yakıcı dilini kullanırsak) gerektiğini söyleyebilir; bir yandan da ebeveynlerin çocuklarını siyasetle tanıştırmalarının meşru olduğunu ve ergenlerin kendi siyasal kanaatlerini oluşturup buna göre eyleme geçebileceklerini ileri sürebiliriz.

Sonuç

Hannah Arendt’in okulların entegrasyonu hakkında yazdığı yazılarda ulaştığı sonuçlara itiraz edilebilir; ama bunlar yalnızca özel, siyasal ve toplumsal alanlar arasında yaptığı ayrımı katı ve potansiyel olarak inatçı biçimde uygulamasından değil eğitim, çocuk yetiştirme ve çocukluk hakkındaki siyasal teorisinden –belki de apolitik teorisinden demeli– kaynaklanmaktadır. Arendt yazılarında ebeveynlere çocuklarını siyasetin dünyasına atma izni vermezken, Ellison’ın entegrasyoncuların ebeveynlerinin çocuklarını Afrikalı-Amerikalı kurban idealiyle tanıştırmasına yönelik açıklamasını kabul ettiği zaman, bu durum daha önce ortaya koymuş olduğu görüşü çürütmüş ve siyasetin eğitimdeki rolüne dair geniş bir olasılığı açmış oldu. Arendt’in on sekiz yaşın altındaki herkesi apolitik çocuklar olarak gördüğü katı kategorizasyonu, siyasetin tedrici bir oluş hali olmasının önünü kapatıyordu, hem de Arendt’in çocukların tam tekmil insan olma yolunda oldukları iddiasına rağmen. Ne var ki çocukluktaki siyasal aktiviteleri yeniden kavramsallaştırarak ve siyaseti de bir oluş hali olarak görerek Arendt’in “The Crisis in Education”da eğitime dair koyduğu koşullar tutarlı hale getirilebilir. Aynı anda hem daha küçük yaştaki çocukları koruyup kollarken, dünyanın acımasızlığına daha iyi karşı koyabilecek ve özerk siyasal eylemde bulunabilecek daha büyük çocukları ya da ergenleri siyasal alanla tanıştırmak mümkündür.

Arendt’in klasik dönemdeki köklerine döndüğümüzde bile, siyasal angajmanın bir oluş hali olduğu görüşüne destek bulabiliriz. Aristoteles’e göre erdemleri pratikle geliştiririz, bu erdemlerin de en önemlisi “siyaset sanatı”dır.¹⁰⁷ Aristoteles, bunun gençlikte geliştirilemeyeceği konusunda Arendt’le hemfikir olurdu, çünkü genç insanlar “hayatta vuku bulan faaliyetler konusunda

107 Aristoteles, Roch ve Brown, *The Nicomachean Ethics*, 1141a.

tecrübesiz” di.¹⁰⁸ Gelgelelim, kişinin on sekiz yaşına gelindiğinde basılacak bir aç kapa düğmesi gibi olmak yerine, hayatının sonraki yıllarında kotaracağı pratik erdemi geliştirmek için ömrünün çoğunu harcaması gerektiğini söylerdi. Aristoteles bu suretle siyaseti, kuvvetlenmek için daima çalıştırılması gereken bir kas gibi tasvir eder. Çocuklukta her türden siyasal alıştırma ve pratiğin, yetişkinlikte birdenbire ortaya çıkacak bir siyaset adına reddedilmesinin, Arendt'in klasik siyaset görüşüne bağlılığına rağmen anti klasik olduğu söylenebilir. “Eğitimdeki Kriz”in çözülebilmesi için, kişinin zaman içinde siyasallaştığını kabul eden ve altı yaşındaki birinin eğitime dair ihtiyaçlarının on altı yaşındaki birinden farklı olduğunu gören, daha akla yatkın bir çocukluk anlayışını sahiplenmemiz lazım.

Arendt'in aklında takılı kalan belki de haklı olarak, Hitler Gençliğinde olduğu gibi gençlerin totaliter hareketlere angajmanının tarihiydi. Ne var ki Hitler Gençliğindeki sorun, on sekiz yaş altındakilerin sırf orada bulunuyor oluşu değildi, Nazizm'in karakteri ve genç çocukların endoktrinasyonuydu. Little Rock Dokuzlusu ve Dorothy Counts ise Amerika'daki genç aktivizminin uzun ve meşhur tarihinin birer parçasıdır. Bu çabaların Arendtçi biçimde ıskartaya çıkarılışını bertaraf etmek ve onlara hak ettikleri ciddiyet ve saygıyla yaklaşmak zorundayız. Bu da siyasal bir hareket içindeki genç bir insanın öne çıkışının ne ölçüde uygun olduğunun değerlendirilmesini dışarıda bırakmaz, ancak bunu yaparken yaşla beraber, psikolojik esenlik, olayların kavrandığının ispatlanması ve siyasal bağımsızlık gibi muhtelif etmenin de göz önünde bulundurulması şarttır.

İngilizceden çeviren: Fahrettin Biçici

108 Age, 1095a.

Kaynakça

- Aavitsland, Vilde Lid., "The Failure of Judgment: Disgust in Arendt's Theory of Political Judgment", *Journal of Speculative Philosophy*, 33.3 (2019), s 537-50. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.33.3.0537>
- Allen, Danielle S., *Talking to Strangers: Anxieties of Citizenship since Brown v. Board of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004. <http://www.columbia.edu/cgi-bin/cul/resolve?clio14185106>.
- Arendt, Hannah, "A Reply to Critics", *Dissent Magazine* 6.2 (1959), s. 179-181.
- , *Essays in Understanding, 1930–1954*. 1st ed. New York: 1994. <http://hdl.handle.net/202w7/mdp.39015032971858>.
- , Hannah Arendt Papers: Correspondence, –1976; General, –1976; "E" miscellaneous, 1963 to 1975, image 7. 29 Temmuz 1965. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/mss1105600169/>.
- , Hannah Arendt Papers: Correspondence, –1976; Publishers, 1944 to 1975; Commentary; 1958 to 1975, Image 1. 1 Şubat 1958. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/mss1105600451/>.
- , Hannah Arendt Papers: Correspondence, –1976; Publishers, 1944 to 1975; Dissent, 1958 to 1972, Image 10–11. 30 Mart 1959. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/mss1105600457/>.
- , Hannah Arendt Papers: Correspondence, –1976; Publishers, 1944 to 1975; Partisan Review; 1944 to 1964. –1964, 1944, Image 13. 7 Kasım 1958. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/mss1105600542/>.
- , Hannah Arendt Papers: Subject File, –1975; Vietnam War; 1969, Apr. –1971, Image 41–2. Ocak 1969. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/mss1105601051/>.
- , "Reflections on Little Rock", *Dissent Magazine* 6.1 (1959): 45-56.
- , "The Crisis in Education." In *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 173-96. New York: Viking Press, 1961.
- , *The Human Condition*, Second edition. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1998 [*İnsanlık Durumu*, çev. Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları, 1994].
- Aristotle, W. D. Ross ve Lesley Brown. *The Nicomachean Ethics*. Oxford ve New York: Oxford University Press, 2009.
- Bates, Daisy, Eleanor Roosevelt, Williard B. Gatewood ve Clayborne Carson, *The Long Shadow of Little Rock: A Memoir*. Fayetteville: The University of Arkansas Press, 1986.
- Benhabib, Seyla, "Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative", *Social Research* 57.1 (1990): 167-96.
- Bernasconi, Robert, "The Double Face of the Political and the Social: Hannah Arendt and America's Racial Divisions." *Research in Phenomenology* 26 (1996): 3-24.
- Burroughs, Michael D., "Hannah Arendt, 'Reflections on Little Rock,' and White Ignorance." *Critical Philosophy of Race* 3.1 (2015): 52-78. <https://doi.org/10.5325/critphilrace.3.1.0052>
- Coles, Robert, *Children of Crisis: A Study of Courage and Fear*. 1st ed. Boston: Little, Brown, 1967.
- Du Bois, W. E. Burghardt. "Does the Negro Need Separate Schools?" *The Journal of Negro Education* 4.3 (1935): 328-35. <https://doi.org/10.2307/2291871>
- Ellison, Ralph ve John F. Callahan. *The Collected Essays of Ralph Ellison*. Modern Library edition. New York: Modern Library, 1995.

- Epstein, Rebecca, Jamilia Blake ve Thalia González. 2017. "Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls' Childhood." *Available at SSRN 3000695*.
- Gaillard, Frye. *The Dream Long Deferred: The Landmark Struggle for Desegregation in Charlotte, North Carolina*. 3rd ed. Columbia: University of South Carolina Press, 2006.
- Gines, Kathryn T. *Hannah Arendt and the Negro Question*. Bloomington: Indiana University Press, 2014.
- Gordon, Mordechai, ed. "What and How We Learned from Hannah Arendt: An Exchange of Letter." *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World*, 225-56. Boulder, CO: Westview Press, 2001. <http://www.columbia.edu/cgi-bin/cul/resolve?clio13131963>.
- Hook, Sidney. "Democracy and Desegregation." *The New Leader*, 21 Nisan 1958.
- Howe, Irving. Hannah Arendt Papers: Correspondence, -1976; Publishers, 1944 to 1975; Dissent, 1958 to 1972, undated. - 1972, 1958, Image 10-11. 7 Eylül 1958. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/mss1105600457/>.
- Locke, Jill. "Little Rock's Social Question: Reading Arendt on School Desegregation and Social Climbing." *Political Theory* 41 (4): 544. <https://doi.org/10.1177/0090591713497316>
- Locke, Jill. 2013. "Little Rock's Social Question: Reading Arendt on School Desegregation and Social Climbing." *Political Theory* 41 (4): 533-61. <https://doi.org/10.1177/0090591713497316>
- Bridges, Ruby. "Freedom's Legacy: A Conversation with Ruby Bridges Hall." Norman Rockwell Museum. February 20, 2019. YouTube Video, 11:02. <https://www.youtube.com/watch?v=BvnxYDZ4ymY>.
- Warren, Robert Penn. *Who Speaks for the Negro?* New Haven: Yale University Press, 2014.
- Young-Bruehl, Elisabeth. *Hannah Arendt, for Love of the World*. New Haven: Yale University Press, 1982.

“İki yaşındaki kızımız Gabriel’i görmek için zaman ayırabilir misiniz?”

Piggle, psikanalist Donald W. Winnicott’ın iki yaşından beş yaşına kadar gördüğü çocuk danışanı Gabrielle’in takma adı. Nesne ilişkileri kuramının ve çocuk psikanalizinin önde gelen temsilcisiyle, kız kardeşi doğduktan sonra kâbuslar görmeye başlayan küçük hastası arasındaki aktarım ilişkisinin kuruluşu, özgül oyun tekniğinin uygulanışı ve hastanın iç dünyasının gelişimi üzerinden psikanalitik sürecin işleyişini “içeriden” gösteren benzersiz bir olgu çalışması *Piggle*.

Piggle
Küçük Bir Kız Çocuğunun
Psikanalizle Tedavisinin Öyküsü
D. W. Winnicott
Çeviren: Özlem Yüksel
Cogito, 160 s.



Hınç

Cogito / Sayı: 107

Cogito'dan / Hınç ve Özgürlük • İbrahim Eylem Doğan: Nietzsche, Hınç ve Tinsel Yazgı • Michael Ure: Hınç/*Ressentiment* • Hüseyin Deniz Özcan: Hıncın Tarihi: Nietzsche İsa'ya Karşı • Wendy Brown: İncinmiş Bağlılıklar • Sjoerd van Tuinen: Hınç-*Ressentiment* Kompleksi: Liberal Söylemin Eleştirisi • Saul Newman: Hınç Siyaseti ve Gönüllü Kölelik Sorunu • Rachel Jaeggi: Gerileme Tarzları: *Hınç* Vakası • Marguerite La Caze: Haset ve Hınç • Selen Erdoğan: Gölgeler Çekildiğinde Aynaların Serinliğinde **Odak: Sakatlık Söylemleri** / **Söyleşi:** Doris Arztmann ve Eva Egermann: Sınıfta Siborglar Var: Beden *Heteroglossia*'sı ve Sanat Eğitimindeki Kirli Bilgi için Sakat Materyaller • Shelly L. Tremain: Felsefe ve Sakatlık Dispozitifi • Leonard Davis: Pandemi Zamanında Biyoiktidarın Derin Yapısı Gözler Önüne Serilir **Söyleşi:** Pelin Tan, Aly Patsavas ve Eva Egermann: Zihnim Yerde Durmuyor: Arşivleme, ağrı, toplumsal hareketler ve sakat tanıklığı üzerine bir sohbet • Jonah Garde: Oluş Zamansallıkları Trans(krono)normativite ve Hayali Hormon Zaman **Geçen Sayıdakiler** / Yoksulluk • Yazarlar Hakkında

Çocuk ve ergenin bedeni ile ruhsallığını psikanalitik düşüncelerle birbirine bağlayan kapsayıcı bir çalışma:

Psikanaliz Defterleri: Çocuk ve Ergen Çalışmaları'nın dokuzuncu sayısı çocuk ve ergen bedenini psikanalitik kuram içinde derinlemesine inceliyor, çocuk ve ergenin sadece bedenini ve ruhsallığını merkeze alarak değil, bedeni ile bağlantılı spor, moda, hiperaktivite ve dikkat bozukluğu konularından ve çok az ele alınmış olan ergen ve çocuk psikosomatiği alanından çalışmalara yer veriyor.

Psikanaliz Defterleri 9: Çocuk ve Ergen Çalışmaları
Çocuk, Ergen ve Bedeni
Hazırlayan: Alper Şahin
Cogito, 184 s.

DİZİNİN DİĞER KİTAPLARI

Psikanaliz Defterleri 1: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Çocuk ve Ergenle Çalışmak - Hazırlayan: Talat Parman - Cogito, 188 s.

Psikanaliz Defterleri 2: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Çocuk, Ergen ve Ailesi - Hazırlayan: Şeyda Postacı - Cogito, 168 s.

Psikanaliz Defterleri 3: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Öğrenme ve Bilinçdişi - Hazırlayan: Alper Şahin - Cogito, 176 s.

Psikanaliz Defterleri 4: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Çocuk ve Ergen Cinselliği - Hazırlayan: Sezai Halifeoğlu - Cogito, 132 s.

Psikanaliz Defterleri 5: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Eksiklik, Ayrılık ve Ötesi - Hazırlayan: Neslihan Zabcı - Cogito, 224 s.

Psikanaliz Defterleri 6: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Şiddet ve Yıkıcılık - Hazırlayan: Tijen Demirörs - Cogito, 208 s.

Psikanaliz Defterleri 7: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Kıskançlık ve Haset - Hazırlayan: Talat Parman - Cogito, 204 s.

Psikanaliz Defterleri 8: Çocuk ve Ergen Çalışmaları:
Utanç ve Suçluluk - Hazırlayan: Şeyda Postacı - Cogito, 256 s.



Yazarlar Hakkında

Mehmet Barış Albayrak: Almanya'nın Tübingen Üniversitesi'nde felsefe okudu. Schelling, Hölderlin, Novalis gibi düşünürlerin metinlerini Türkçeye çevirdi. Bunun dışında *Kırmızı Top* adlı kısa bilim kurgu öykülerinden oluşan bir kitabı bulunuyor.

Gert Biesta: Birleşik Krallık, Londra'da Brunel Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim üyesi ve araştırma yöneticisidir. Ayrıca Hollanda, İnsan Bilimleri Araştırmaları Üniversitesi Eğitim Bilimleri NIVOZ bölüm başkanı (yarı zamanlı) ve Norveç, Bergen'de NLA University College'da misafir öğretim üyesidir. *Educational Theory* dergisinin yardımcı editörlerinden olan Biesta, çalışmalarında eğitim teorisi ve felsefesi, eğitim ve toplum araştırmaları teorisi ve felsefesine odaklanıyor.

Seval Binici: 2008 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünden, 2022'de Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nden mezun oldu. Öğretmen Ağı Değişim Elçisi. Çocukların dünyasını anlamak, onlara daha çok alan açmak; çocuklarla çalışan insanların ve toplumun çocukları algılayış biçimini anlamak hayatında önemli bir yer tutuyor.

Aksu Bora: Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesinden emekli, antropoloji doktoru. Toplumsal cinsiyet ve cinsiyete dayalı ayrımcılık üzerine çalışmaları var. Elisabeth Young-Bruehl'in *Confronting Prejudice Against Children* isimli kitabını *Çocuk Düşmanlığı* adıyla Türkçeye çevirdi.

Edie Conekin-Tooze: Columbia Üniversitesi Felsefe Bölümü öğrencisi ve Columbia Policy Institute başkan yardımcısı. Felsefede çocuk imgesi ve çocukluk çalışıyor.

Seran Demiral: Mimarlık mezuniyeti ardından yüksek lisans ve doktora derecesini sosyoloji alanında aldı. Doktorada çocukların dijital teknolojilerle etkileşimine odaklandı. Şimdi ise, çocuk ve gençlerin dijital ortamlar ve çeşitli kamusal mekânlardaki deneyimleri ile kolektif kültürel üretimleri üzerine çalışmaya devam ediyor. On seneyi aşkın süredir ilk gençlik çağına hitap eden romanlar ve bilimkurgu türünde eserler kaleme alıyor. Kurgusal eserleri ekseninde çocuklarla buluşmanın yanında, çocuklarla felsefe ve sanat-odaklı yöntemlerle ilgileniyor, çocuklardan öğrendiklerini lisans ve master düzeyinde çocukluk ve eğitim alanında çalışmaya istekli gençlerle paylaşarak derinleştirmeye çalıştığını söylüyor.

Nancy Fraser: New School for Social Research'te (New York, ABD) felsefe ve siyaset bilimi profesörü. Kimlik ve adalet düşüncesinin liberal yorumlarının politik ekonomi üzerinden eleştirisi, Marksizm, çağdaş Fransız ve Alman düşüncesi, toplumsal adalet, feminist teori, duygusal emek ve ihtimam politikaları üzerine araştırmalarıyla tanınıyor. Son yıllarda Marksizm, çoklu kriz ve kriz teorileri, ekolojik kriz ve finans kapital üzerine yoğunlaşan yazarın kitapları arasında *Capitalism: A Conversation in Critical Theory* (Rahel Jaeggi ile birlikte, 2018); *The Old is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond* (2019), *%99 İçin Feminizm: Bir Manifesto* (2019, Cinzia Aruzza ve Tithi Bhattacharya ile birlikte) ve *Cannibal Capitalism: How our System is Devouring Democracy, Care, and the Planet and What We Can Do About It* (2022) yer almaktadır. Pek çok üniversitede kürsüsü bulunan ve uluslararası araştırmacı ve akademisyen olarak çalışmalarını sürdüren Fraser, 2018'de Fransa Onur Ödülü'nü ve Cenevre Üniversitesi Nessim Habif Dünya Ödülü'nü, 2019'da Wisconsin-Madison Üniversitesi Havens Wright Center Eleştirel Bilime Yaşam Boyu Katkı Ödülü'nü, son olarak 2022'de İtalya El Nonino Çağımızın Üstadı Ödülü'nü almıştır.

Sarah Hannan: Manitoba Üniversitesi Siyaset Çalışmaları bölümünde yardımcı doçent. Çağdaş siyaset felsefesi alanında uzmanlaştı, çocuk hakları, eğitim felsefesi ve eğitimde eşitlik konularında çalışıyor.

Aren Haşar: Lisans eğitimini felsefe bölümünde tamamladıktan sonra, "İnsan Haklarının Temellendirilmesinde ve Korunmasında Aklın Rolü: Locke ve Kant" başlıklı teziyle yüksek lisans derecesini aldı. Felsefe grubu öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Caitlin Howlett: Depauw Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yardımcı doçent. Toplumsal adalet, cinsellik eğitimi ve eleştirel pedagoji konularında araştırmalar yürütüyor.

Gamze Keskin: 2008 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nden mezun oldu. 2011 yılında aynı üniversiteden Felsefe Yüksek Lisans derecesi ve 2015 yılında Felsefe Doktora derecesini aldı. 2018 yılında Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi'nde P4C eğitmen eğitimi programını tamamladı. 2020 yılında kurulan Türkiye Kant Topluluğu'nun başkanı, *Kant Çalışmaları Dergisi*'nin editörüdür. Çalışmalarını Kant felsefesi, estetik, çocuklar için felsefe, sanat felsefesi ve romantik dönem ekseninde sürdürmektedir. Bu alanlarda çeşitli makale, çeviri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. *Baumgarten'dan Postmodernizme Estetik Üzerine Yazılar* (Alfa Yayınları) derlemesinin editörü, *Kant Estetiği ve Romantisizm* (Alfa Yayınları) kitabının yazarıdır. Kırklareli Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Atike Zeynep Kılıç: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden Siyaset Bilimi doktoru olarak çıktı. İkinci okulu olarak gördüğü İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nde çocukluk sosyolojisi, çocuk hakları eğitimi ve çocuk katılımı alanlarında öğrendi, öğrendiklerini paylaştı. Çocukların bulunduğu tüm kurumsal yapılarda çocuk haklarının yaşama geçtiği, çocuk katılımının gerçekleştiği alanlar yaratmak için çalışıyor.

Claude Lévi-Strauss: (1908, Brüksel-2009, Paris). Paris Üniversitesi 'nde hukuk ve felsefe eğitimi gördükten sonra, bir süre lise öğretmenliği yaptı. 1934-1937 yılları arasında Brezilya'da São Paulo Üniversitesi'nde toplumbilim dersleri verdi. 1939'a değin bulunduğu Brezilya'da yaptığı alan çalışmaları doğrultusunda, ilk antropoloji çalışmasını 1936'da yayımladı. Daha sonra bir süre Fransa'da bulundu. 1941-1945 arası New York'ta The New School For Social Research'te ders verdi. Aynı dönemde burada ders veren ünlü dilbilimci Roman Jakobson'la dostluk kurdu, onun dilbilim derslerini izledi. 1950-1979 yılları arasında Paris Üniversitesi Uygulamalı Yüksek Araştırmalar Okulu'nda toplumsal antropoloji çalışmaları yöneticisi olarak görev aldı. 1959'da Collège de France'ta toplumsal antropoloji kürsüsü profesörlüğüne getirildi.

Yapısalcılığın kurucularından biri olan Lévi-Strauss, Brezilya'nın yanı sıra, bugünkü Bangladeş'te de alan çalışmaları yaptı. 1973'te Académie Française üyeliğine seçildi.

Aylin Dikmen Özarslan: MSGSÜ Sosyoloji Bölümü öğretim üyesidir. Çocukluk Sosyolojisi ve Sağlık/Tıp Sosyolojisi alanlarında çalışmaktadır.

Özge Özdemir: Boğaziçi Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden mezun olduktan sonra, İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamladı. Çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde öğretim görevlisi olarak çalıştı. 2015 yılında Montclair State University / Institute for the Advancement of Philosophy for Children merkezinde Çocuklar İçin Felsefe eğitimini tamamladı. Little Thinkers Society'nin kurucusudur. Aynı zamanda Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yarı-zamanlı öğretim görevlisi olarak Eğitim Felsefesi dersi vermektedir. Redhouse Kidz Yayınları'nın Çocuklar İçin Felsefe kitapları serisinin ve Küçük Düşünürler serisinin yazarıdır. Eğitimlik, öğretmen eğitimi, eğitim içeriği hazırlama konularında bilgi ve deneyim sahibidir. 2009 doğumlu Ferhan'ın annesidir.

Arzu İbişi Temelli: İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İstanbul Üniversitesi Felsefe (Anadal) ve Tarih (Çift Anadal) Bölümlerinden mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini "Giambattista Vico'da Tarih Sorunu" ve doktora eğitimini "Tarih Metafiziğinde Anlam Sorunu" başlıklı tezlerle İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Tarih felsefesi, tarih yazımı, kültür bilimleri felsefesi, ütopyalar/distopyalar, kimlik sorunu gibi konularda dersler vermektedir. Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi'nde düzenlenen "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi" programını tamamlayarak uzmanlık sertifikası almıştır. Çocuklar için felsefe konusunda yazılmakta olan bir yüksek lisans tezinin danışmanlığını yürütmekte ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapmaktadır.

Zeynep B. Erdiller Yatmaz: 1997 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nden lisans derecesini almış, 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Yüksek Lisans Eğitim Bursu ile gitmiş olduğu Indiana Üniversitesi, Bloomington'dan Erken Çocukluk Eğitimi alanında doktora derecesini alarak 2003 yılında Türkiye'ye dönmüştür. 2003-2009 yılları arasında Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde, 2009-2011 yılları arasında Maltepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. 2011 yılından itibaren de Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

Başlıca çalışma ve araştırma alanları arasında öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, çocukluğun tarihçesi ve toplumsal görünümleri, çocukluk sosyolojisi ve çocuk hakları yer almaktadır.

Kevser Yıldırım: Atatürk Üniversitesi Tarih Bölümünden 1997 yılında mezun oldu. Yüksek lisansını Yeditepe Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 2013 yılında tamamladı. Doktorasını Bahçeşehir Üniversitesi'nde Eğitim Teknolojisi alanında 2018 yılında tamamladı. Çalışma hayatına 1997 yılında öğretmenlikle başladı. Sonraki yıllarda eğitim yayıncılığı alanında editörlük ve özel okullarda eğitim yöneticiliği, akademik danışmanlık gibi görevler yaptı. 2016-2018 yılları arasında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İstanbul Öğretmen Akademilerinde Sosyal Bilimler Enstitüsünü yönetti. Şu anda Özel Birikim Okullarında eğitim ve program geliştirmeden sorumlu genel müdür yardımcısı olarak çalışıyor. Araştırmacı öğretmenlik, çocuklarla araştırma, eğitim araştırmaları felsefesi, eğitimde program geliştirme, eğitim bilimleri felsefesi, eğitim teknolojisinde teorik, yöntemsel ve felsefi konular gibi alanlarda çalışmalarına devam ediyor.

Mine Yıldırım: Akademisyen, hayvan hakları savunucusu. Lisans ve yüksek lisans derecesini Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden aldı. Doktorasını 2021 yılında The New School for Social Research'te (New York, ABD) "İhtimam ile Şiddet Arasında: İstanbul'un Sokak Köpekleri" başlıklı teziyle siyaset bilimi alanında aldı. The New School Üniversitesi Siyaset Bilimi, Şehir Araştırmaları Bölümü ve Parsons School of Design Fakültesi'nde iklim krizi, kentsel politik ekoloji, hayvan hakları, kamusal alanı şekillendiren mekan politikaları, altyapı siyaseti ve kentsel tasarım alanlarında dersler verdi ve araştırmalar yürüttü. İstanbul Planlama Ajansı'nda iklim krizi, ekoloji ve çevre politikaları uzman araştırmacısı olarak çalıştı. Şu anda Kadir Has Üniversitesi'nde iklim krizi siyaseti, hayvan hakları, yaban hayatı, kentsel politik ekoloji, iklim kırılganlığı, kentsel dayanıklılık, türler arası ilişkiler ve etnografik yöntem üzerine dersler veriyor, araştırmalar yürütüyor. Aralık 2022'de Tellekt Yayınlarından çıkan *Ekoloji: Bir Arada Yaşamın Geleceği* başlıklı bir derlemenin de, Didem Bayındır ile birlikte, editörlüğünü üstlendi.

Ana babalar ve uzmanlar için değerli bir rehber: *Sevgi Neden Önemlidir?*

Sevgi Neden Önemlidir?, bebeğin ilk yıllarında sevgi dolu bir ilişkinin beynin gelişimi açısından neden zorunlu olduğunu ve erken dönemdeki etkileşimlerin, gelecekteki duygusal ve fiziksel sağlık açısından nasıl kalıcı sonuçlar doğurabileceğini açıklıyor. Bu kitabın ilk basımının elde ettiği başarının hemen ardından gelen ikinci basımda, bilimsel araştırmalar güncellenmiş ve genetik ile zihin/beden ilişkisi konusundaki son buluşlar da bu basımın kapsamına alınmıştır. Yeni basıma, hamileliğin bebeğin gelecekteki duygusal ve fiziksel esenliğini biçimlemekte oynadığı rolü ele alan yeni bir bölüm dahil edilmiştir.

Sevgi Neden Önemlidir?
Şefkat Bir Bebeğin Beynini
Nasıl Biçimlendirir?
Sue Gerhardt
Çeviren: Bahar Tırnakçı
XXI. Yüzyıl Kitapları, 328 s.

