T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI
SİSTEMATİK FELSEFE BİLİM DALI

PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ ZEMİNİNDE ÇOCUKLARLA FELSEFE

YÜKSEK LİSANS

Aslı ŞAHİNKAYA

BURSA - 2022

T. C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI
SİSTEMATİK FELSEFE BİLİM DALI

PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ ZEMİNİNDE ÇOCUKLARLA FELSEFE

YÜKSEK LİSANS

Aslı ŞAHİNKAYA

Danışman:
Prof. Dr. Muhsin Yılmaz

BURSA – 2022

Yemin Metni

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Paulo Freire'nin Eleştirel Eğitim Felsefesi Zemininde Çocuklarla Felsefe" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Aslı Şahinkaya
Öğrenci No: 701843004
Anabilim Dalı: Felsefe Ana Bilim Dalı
Programı: Sistematik Felsefe Bilim Dalı
Statüsü: Yüksek Lisans

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı : Aslı Şahinkaya

Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Anabilim Dalı : Felsefe Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Sistematik Felsefe Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Mezuniyet Tarihi : …. / …. / 2022

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Muhsin Yılmaz

PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ ZEMİNİNDE

ÇOCUKLARLA FELSEFE

Bu çalışmada Paulo Freire'nin eleştirel eğitim felsefesinden hareketle çocuklarla felsefe pratiği ele alınmıştır. Bir eğitim programı ve yöntemi olarak çocuklarla felsefenin, eğitimin politik olduğu varsayımından yola çıkan eleştirel eğitim felsefesi perspektifiyle kavramsallaştırılması ve uygulanmasına katkı sunması amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisindeki başat kavramlar incelenmiş, çocuklarla felsefenin süreç içinde farklı bakış açılarıyla odaklandığı problemlere yer verilmiştir. İlk ortaya çıktığı hâliyle Lipman'ın "Çocuklar İçin Felsefe" (Philosophy for Children, P4C) anlayışı, kopuş ve süreklilikleriyle "Çocuklarla Felsefe" (Philosophy with Children) dönüşümü araştırılmıştır. Sonuçta çocuklarla felsefe teorilerinde ve uygulamalarında yer alan faillerin politik potansiyeline, Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi bağlamında vurgu yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Eğitim Felsefesi, Çocuklarla Felsefe, PwC, P4C, , Eleştirel Pedagoji, Paulo Freire

ABSTRACT

Name and Surname	: Aslı Şahinkaya
University	: Bursa Uludag University
Institution	: Social Science Institution
Field	: Philosophy
Branch	: Systematic Philosophy
Degree Awarded	: Master
Degree Date	: …. / …. / 2022
Supervisor	: Prof. Dr. Muhsin Yılmaz

PHILOSOPHY WITH CHILDREN ON THE BASIS OF PAULO FREIRE'S CRITICAL EDUCATIONAL PHILOSOPHY

In this study practices of philosophy with children in context of Paulo Freire's philosophy of critical education has been examined. It is aimed that philosophy with children, as an educational program and method, is conceptualized from perspective of critical education, which assumes education is political, makes contributions to its applications.

Descriptive analysis as one of the qualitative research methods has been preferred. Major concepts of Paulo Freire's critical pedagogy have been reviewed and problems which philosophy with children is focused in different aspects within the process were included. Transformation of original version of Lipman's understanding about Philosophy for Children (P4C) to Philosophy with Children with its breakings and continuities has been searched. In conclusion, political potential of agents in theories and practices of Philosophy With Children is highlighted in context of Freire's Critical Education Philosophy.

Key words: Critical Education Philosophy, Philosophy With Children, PwC, P4C, Critical Pedagogy, Paulo Freire

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda beni destekleyen danışman hocam Muhsin Yılmaz'a, tezin son hâline gelmesinde katkıları olan Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nden kıymetli hocam Sibel Kır'a, kendi tezini yazarken benim tez sürecime de eşlik eden dostum Umut Yamantelli'ye, her süreçte olduğu gibi bu süreçte de koşulları iyileştirmeye çalışan eşim Görkem Şahinkaya'ya teşekkür ederim.

Tezimi, çalışmak zorunda bırakıldığı için eğitim hakkı elinden alınan anneme ve onun çocukluğuna adıyorum.

iÇiNDEKiLER

YEMİN METNİ.....IV
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU.....V
ÖZET.....IX
ABSTRACT.....X
ÖNSÖZ.....XI
İÇİNDEKİLER.....XII
GİRİŞ.....1

I.EĞİTİM VE FELSEFE
A. EĞİTİM KAVRAMI.....4
B. FELSEFE TARİHİNDE EĞİTİM ANLAYIŞLARI.....5
C. EĞİTİM FELSEFESİ.....9

II. FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ
A.ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESi VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ.....10
B.PAULO FREIRE'NİN YAŞAMI.....14
C.PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ.....13

III. ÇOCUKLARLA FELSEFE
A.ÇOCUKLARLA FELSEFENİN GELİŞİMİ.....26

IV. PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL PEDAGOJİSİ ZEMİNİNDE ÇOCUKLARLA FELSEFE
A. ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE ÇOCUKLARLA FELSEFE.....35
B. ÇOCUKLARLA FELSEFE VE PAULO FREIRE.....37
C. ÖRNEKLER.....43

SONUÇ.....51
KAYNAKÇA.....54

GİRİŞ

Paulo Reglus Neves Freire, içinde bulunduğumuz yüzyılın en büyük eğitim düşünürlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitime ilişkin düşünceleri pek çok kitap, makale ve ses kayıtları ile açıklanmış, dünyanın pek çok yerinde etkili olmuş ve uygulamaya geçirilmiştir. 30 yıllık bir dönemde üretilen bu çalışmalar, yetişkin eğitimi başta olmak üzere genel olarak eğitim, ilköğretim ve yükseköğretimle ilgilidir (Mayo, 2011: 25). Freire, cahil olarak nitelendirilen insanların ve genel olarak her insanın, uygun araçlar sağlandığında, ötekilerle diyalog içinde, dünyaya eleştirel bakma ve onu kavrama yeteneği olduğunu varsaymıştır. Bu varsayım, hem onun eğitim pratiklerinde hem de Freire'nin eğitim anlayışından hareketle dünyanın farklı yerlerinde pek çok deneyim birikimiyle desteklenmektedir. Diyalog halinde dünyaya eleştirel bakış Freire'ye göre bir yüzleşme biçimidir ve bu yüzleşme, kişinin, kişisel ve sosyal gerçekliği, gerçekliğin çelişkilerini algılamasını; bu çelişkilere ve kendi algılayışına dair bilinçlenmesini, bütün bunları eleştirel biçimde ele almasını sağlayabilmektedir. Kendi sözünü söyleyebilen, dünyayı adlandırabilen insan, kendisini ve potansiyelini keşfetmektedir. Bu bağlamda eğitim Freire'de, insanların dünya aracılığıyla birbirlerini eğittikleri bir özgürleşme sürecidir (Freire, 2013: 13).

Eğitim, Freire için dünyaya müdahale etmenin bir biçimidir. Diyalektik doğası nedeniyle eğitim, hem egemen ideolojiyi yeniden üretme hem de ona karşı çıkma olanaklarını bünyesinde taşımaktadır. Bu nedenle eğitimin tarafsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Freire tarafsız olduğunu iddia eden bir eğitimcinin ve eğitim anlayışlarının, seçim yapmaktan kaçındığını, adaletsizliği mahkûm etmekten çekindiğini, baskı karşısında eylemsiz kaldığını düşünmektedir. Ona göre tarafsız olduğunu iddia etmek statükonun tarafında olmaktır. Diğer yandan Freire açıkça belirtir ki: *ne sırf ben öyle arzu ediyorum diye eğitim toplumsal dönüşümün tartışmasız aracı haline gelebilir, ne de iktidardakiler sırf öyle buyurdu diye statükonun devamlılığının bir aracı olur.* Eleştirel eğitim düşünürlerine göre eğitim, toplumsal dönüşümün anahtarlarından yalnızca biridir (Freire, 2019: 140-162) .

Freire'nin adını dünyaya duyuran eseri *Ezilenlerin Pedagojisi* ile bütün diğer çalışmaları klasik eğitim yöntemlerinin eleştirisini içermektedir. O, ezbere ve bilgi aktarmaya dayalı yöntemlerin, dünyayı anlama ve onu yeniden oluşturmada başarısız sonuçlar verdiğini

ileri sürmüştür. Diyalog yoluyla öğrenenlerin de öğreten, öğretenlerin de öğrenen olabildiği eğitim ise bilginin ve yöntemlerin birlikte oluşturulan ve dönüştürülebilen doğasını ortaya çıkarmaktadır. Freire eğitim felsefesini, insanın tamamlanmamışlığı ve bu tamamlanmamışlıkla birlikte dünyayı, kendisini, çevresini yeniden ve yeniden dönüştürülebilmesi üzerine inşa etmiştir. Öyleyse öğretmenlerin sabit verici, öğrencilerin sabit alıcı konumu değişebilir. Sabit ve değişmez olduğu varsayılan diğer bütün konumların hiyerarşisi de böylece tartışmaya açılmaktadır.

Freire ile aynı dönemlerde, Amerika'da, çocuklar için felsefe[1] adlı bir eğitim programı ve yöntemi oluşturulmuştur. Freire ile paralel bir biçimde, öğretmenlerin ve öğrencilerin sabit ve değişmez hiyerarşisine eleştirel bir bakışla yola çıkan çocuklar için felsefe diyalog etrafında şekillenir. Matthew Lipman ve meslektaşlarının çalışmaları 1970'lerde başlamıştır. Dünyanın farklı yerlerinde pek çok düşünür ve eğitimci tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe Türkiye'de de alternatif bir yöntem olarak kendine yer edinmiştir.

Çocuklar için felsefe, bir metinden, öyküden, gazete haberinden ya da günlük yaşam deneyimlerinden hareketle, çocukların diyalog kurma ve tartışma yoluyla, var olan hakkında kavramları inşa etmesi ve okuduklarıyla yaşadıkları arasında, kendi deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirmeler yapabilme çabası olarak tanımlanabilir. Böylece çocuklara, dünyada yaşanan olaylar, toplumların gelenekleri veya kişilerin tavırları ve düşünceleri hakkında tartışma yaparken; benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilecekleri kavramsal düşünme alışkanlığı kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu da yaşamda karşılaştıkları ve seçim yapmaları gereken durumlarda etik açıdan değerlendirme yapabilmelerine olanak vermektedir (Direk, 2018: 11-12). Lipman, bütün disiplinler içinde felsefe ve eğitimin uzun tarihleri olması nedeniyle ikisinin de kendi gelenekleriyle gurur duyduğundan bahsederken bir zorluğa dikkat çekmiştir. Felsefenin tamamen bir teori, eğitimin ise tamamen bir uygulama meselesi olduğuna dair kabuller, ikisinin birbirine eklemlenmesini zorlaştırmıştır. Oysa ona göre teori ve pratik tam bir karşılıklılık içinde olmalıdır ve uyum içinde çalışabilmeleri için değişikliklerin yapılması gereklidir (Lipman, 2011: 5). Bu ihtiyaçtan hareketle oluşturulan çocuklar için felsefe, elli yıllık gelişimi içinde pek çok eğitim müfredatına dahil edilmiştir. Dünyanın pek çok yerinden farklı düşünürler ve eğitimciler, çocuklar için felsefeyi daha çok sesin ve sözün

[1] Çalışma boyunca "çocuklar için felsefe" ve "çocuklarla felsefe" ifadeleri kullanılacaktır. Vansieleghem ve Kennedy (2011)'nin çocuklar için felsefeyi kendi içinde iki kuşak olarak belirlemesi esas alınmıştır. Çocuklar için felsefe ilk kuşağa, çocuklarla felsefe ikinci kuşağa atıfla kullanılmaktadır. Üçüncü bölümde bu ayrımın nedenlerine yer verilecektir.

birlikteliğini içeren yaklaşımlarla güncellemişlerdir. Çocuklar için felsefenin demokratik ve işbirlikçi doğasını ön plana çıkararak yalnızca çocuklar *için* değil, çocuklar *ile* birlikte felsefe yapma olanaklarını araştırmışlardır. Dünyada ve opluluk içindeki güç ilişkilerini sorgulayan, birlikte yaşamının anlamları üzerine düşünürken failliğe vurgu yapan bu yaklaşımlar *çocuklarla felsefe* ya da ikinci kuşak P4C topluluklarıdır.

Bu çalışmada, Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi temelinde çocuklarla felsefe pratiğinin olanaklarını göstermek amaçlanmıştır. Eğitim süreçlerinin politik süreçlerden ayrı olmadığını, bilginin birlikte inşa edilen bir şey ve dünyayı dönüştürmenin yollarından biri olduğunu düşünen araştırmacılara katkı sunması da çalışmanın amaçları arasındadır. Bu açıdan, Türkçe kaynaklarda eğitim bilimleri ve felsefe alanlarında eleştirel eğitim felsefesiyle çocuklarla felsefenin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle alana yenilik getirmesi umulmaktadır.

Yazılı kaynaklarla sınırlı olan bu çalışma, Paulo Freire'nin eserlerini, onun düşüncesi hakkında yazılan makalelerle birlikte ve çocuklarla felsefe alanındaki kitap ve makaleleri içermektedir. Örnekler bölümünde bir heykelin ve çizimin görseliyle birlikte, Yeni Zelanda'dan bir öğrencinin çocuklarla felsefe uygulamasında kullandığı defterinden bir sayfanın görüntüsü yer almaktadır.

Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle birlikte genel bir çerçeve ortaya konacaktır. Alanın problemleri ile kavramları serimlenecek ve aralarındaki ilişkiler gösterilerek tezin problemi açısından belirli bir sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.

Giriş ve Sonuç bölümleri dışında üç bölümden oluşan çalışmanın Giriş bölümünde problemin sunumu, çalışmanın amacı ve önemi, sınırlılıkları ve yöntemi ortaya konulmaktadır. Birinci bölümde eğitim tanımları ile birlikte eğitim felsefesi tarihi çerçevesinde filozofların eğitime dair görüşlerine ve eğitim felsefesi alanına yer verilecektir. Bu bölümde şu sorulara yanıtlar aranmıştır: Eğitim nedir? Hakkında uzlaşıma varılmış bir eğitim kavramı var mıdır yoksa eğitimin anlamları, yöntemleri ve amaçlarına dair farklı yaklaşımlar mı mevcuttur? İkinci bölümde eleştirel eğitim felsefesi kuramı ortaya konulacak ve Paulo Freire'nin yaşamı ve düşüncesi çerçevesinde incelenecektir. Eleştirel eğitim felsefesi eğitimin doğasına dair neler öne sürer? Freire hangi yaşam koşullarından etkilenerek ve ne tür amaçlarla eğitim felsefesini oluşturmuştur? Onun eğitim felsefesinin temel kavramları ve yöntemleri nelerdir? İkinci bölümün çerçevesi bu soruların yanıtlarıyla çizildikten sonra üçüncü bölümde Lipman'ın öncülüğünde çocuklar için felsefenin (P4C) gelişimi ve P4C hakkındaki tartışmalar ile

çocuklarla felsefenin (PwC) hangi farklılıklarla süreç içinde kendine farklı bir zemin inşa ettiği belirlenecektir. Dördüncü bölümde eleştirel pedagoji ve çocuklarla felsefe ilişkisi incelenecek, çocuklarla felsefe anlayışı, Freire'nin eğitim felsefesiyle temellendirilecektir. Çalışmanın temel sorusu Paulo Freire'nin eleştirel eğitim felsefesinden hareketle çocuklarla felsefe yapılabilir mi sorusudur. Dördüncü bölümün sonunda uygulamada örnek olabilecek dört uyaranla birlikte topluluktaki diyaloğa ek olarak kullanılabilecek "düşünme günlüğü" alternatifine yer verilecektir. Sonuç bölümünde, araştırmaya dair bütünsel bir bakış sunulmaya çalışılacaktır.

I. EĞİTİM VE FELSEFE

Bu bölümde eğitim kavramına, felsefe tarihinden kimi filozofların ve düşünürlerin eğitimle ilgili fikirlerine ve eğitim felsefesi literatürüne yer verilecektir.

I. A. EĞİTİM KAVRAMI

Bütün kavramların tarihi olduğu gibi eğitim kavramının da tarihi vardır. Hayvanları ve bitkileri yetiştirmek; yaygın olarak çocukların bakımını üstlenmek anlamındaki Latince *educare*, yetiştirmek, öğretmek, biçimlendirmek anlamlarına gelmektedir (Günay, 2018: 21). Sözcüğün geniş anlamı kaybolmamakla birlikte, 17. yüzyılın başından itibaren çocukların nesne hâline geldiği örgün eğitim ve öğretimi kapsayacak biçimde özelleşmiştir (Williams, 2012: 134). Bununla birlikte eğitim, bütün alanlarda, doğumdan ölüme kadar, tüm yaşam boyunca devam eden insani öğrenme süreci olarak da tanımlanabilmektedir. Eğitim yalnızca okulda başlayıp bitmez (Günay, 2018: 22). K*urumsal ve sosyolojik kullanım*ı çoğu zaman okullaşmayı öne çıkarsa da eğitim, formel eğitim kurumları olmayan topluluklarda, farklı yöntemlerle, bakımverenler yahut kabile büyükleri aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Eğitimin *aydınlanmaya dayalı kullanım*ı ise kurumsal ve sosyolojik anlamını dışlamaksızın; formel olsun olmasın, kişinin eğitimle dönüşmesini, dünyaya dair vizyonunu ve değer bilgisini vurgulamaktadır (Cevizci, 2021: 183-186). Aydınlanmaya dayalı kullanımda eğitim kişilere, doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin ve doğru eylemenin ne olduğu konusunda bilinç kazandırabilmektir (Günay, 2018: 29) .

1935 yılında yayımlanan *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu*'nda "eğitim" , "terbiye" kelimesinin karşılığı olarak ilk kez Türkçe bir sözlükte yer almıştır. Dîvânu Ligâti't-Türk'te "igi", igid", "igid-mek" köklerine dayanan eğitim, hayvan veya köle beslemek, yetiştirmek anlamlarına gelmektedir (Gündüz, 2022; 361). Türk Dil Kurumunun, Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde yer alan anlamlarına göre eğitim terimi şu anlamlarıyla tanımlanmaktadır:

> 1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği.
>
> 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranımlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi.

3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme.

4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi.

5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim ' ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad.

6. Eğitbilim.

I. B. FELSEFE TARİHİNDE EĞİTİM ANLAYIŞLARI

Platon'a göre, akıl yoluyla kavranabilen idealar dünyası ve duyumlar aracılığıyla kavranan maddi dünya farklı türden bilgilerin alanıdır. Görünüşler dünyasının sanıları gelip geçici; ideaların bilgisi ise kalıcıdır. Eğitim anlayışının temelinde bilgi vardır ve bu İdeaların bilgisi olan gerçek bilgidir (Cevizci, 2021: 37-38). Ona göre eğitim yoksun ruhları bilgiyle doldurmak değil; her ruhta olan gücü "İyi"den yana çevirmektir. *Devlet* kitabında beden ve kafa eğitiminin ayrıntıları açıklanmış, eğitim ve öğretim tek başına her şeye yeten kural olarak belirlenmiştir (Platon, 1980: 43e-518e).

Doğrudan eğitim ile ilgili görüşleri Platon gibi kapsamlı olmamasına karşın Aristoteles'in eğitim anlayışı, realist yaklaşımın önemli bir örneğidir. Ona göre ruhun temel niteliği etkinliktir ve bitkilerde, hayvanlarda ve insanlarda farklı düzeylerdedir. Bitki ve hayvanlardan farklı olarak insanlarda bulunan akıl düzeyinin "uygulamalı" ve "kuramsal" yönleri mevcuttur (Büyükdüvenci, 2019, 160). Aristoteles, eğitimin öğrencinin pasif bir alıcı olduğu bir şey ve maruz kaldığı bir etki olmadığını belirterek uygulama, araştırma ve eyleme önem vermektedir Alışkanlık yoluyla eğitim *taklit, deneyim ve belleği* içerir ve akla dayalı eğitimle tamamlanmaktadır. Gerçek bilgi nedenlerin bilgisidir ve akıl yoluyla eğitim tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle gerçekleşir; deneyimden bilgiye ya da ilkelerden bilgiye ulaşılmaktadır. Kent devletinde kadınlara, kölelere ve meteklere eğitim verilmesi gerekmediğini düşünen Aristoteles'e göre eğitimin amacı insanın amacıyla kesişir ve bu amaç, kendini gerçekleştirmek ve böylece *en yüksek iyi*ye, mutluluğa varmak olarak belirlenmektedir (Cevizci, 2021: 55-61).

Hristiyanlaştırılmış Aristotelesçilik olarak görülen Aquinalı Thomas'ın eğitim felsefesi doğaüstü bir anlayışa sahiptir. Merkezinde Tanrı olan Skolastik eğitim felsefi otoriter ve dogmatiktir. Ruh kavramı etkin bir ilkedir, çocuk eğitim sürecine olumlu nitelikler getirebilir fakat bu nitelikler doğal ideleri içermez (Büyükdüvenci, 2019: 161).

18. yüzyılın yalnızca akla dayalı anlayışına karşı Rousseau; akılcılığa karşı duyguculuğu, toplumculuğa karşı bireyciliği ve baskıcılığa karşı özgürlüğü savunmaktadır. Eğitim kuramının temelinde doğuştan insan doğasının saf ve temiz olduğu; toplum ve kurumlarının bu doğayı bozduğu anlayışı yer almaktadır (Akdağ, 2006: 1-2). Ona göre gerçek eğitim derslerden ve ilkelerden çok uygulamadır. Anne baba eğitiminden önce doğa insanı yaşamaya davet eder ve Rousseau'nun öğrencilerine öğretmek istediği meslek yaşamaktır Rousseau, 2009: 114-115). Bireyselliği ön plana çıkarırken *toplumsal sorunları önemsemesi eleştirel pedagoji anlayışına ve ilerlemeci eğitim yaklaşımına* zemin oluşturmuştur. Rousseau'ya göre eğitimde geleneksel baskı yöntemi terk edilmeli, yalnızca akla değil; deneyim ve yaşantılara da yer açan, insanı duygusal, zihinsel ve sosyal yönleriyle ele alan bir bütün olarak eğitim, insanın doğuştan iyi olan doğasını korumalıdır (Güçlü, 2019: 115-117). Rousseau insan doğası kavramıyla onun özünü işaret etmektedir. İnsanı yaşamaya davet eden doğa ise insanın içinde bulunduğu çevre, tabiattır.

Kant'ın eğitim anlayışında insanlık eğitimi ve bireysel eğitim birbirine bağlı olarak geliştirilmelidir. Bireysel eğitimiyle insan disiplinleştirilmeli, kültürleştirilmeli ve ahlâkileştirilmelidir. İnsanlık eğitimi bütün insanlık göz önüne alınarak geliştirilmelidir. Ona göre eğitimde yalnızca çocuktan hareket etmek ütopiktir (Aytaç, 2018 :238-239) Çocukların kişilikleri oluşturulmak amacıyla belli planlara ve kurallara sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır. Çocuklardan onlar için hazırlanan ödevleri yetişkin gibi kavramaları beklenmemelidir fakat yurttaş oldukları zaman yasanın gereğini yerine getirmeleri için zorunluluk yasasına itaat etmeleri zorunludur. Eğitimle ödev ve görev duygusu oluşturulmalıdır ki hayatları boyunca hoşnut olmadıklarında dahi zorunlu vazifelerini yerine getirebilsinler. (Kant, 2007: 47-50)

Sosyal demokrat toplum düzenini ve sosyalist bir okul idealini eğitim anlayışının merkezine yerleştiren Heinrich Schulz, Karl Marx'ın düşüncelerinden etkilenmiştir. Burjuva-kapitalist düzene karşı sosyalist eğitim için ilkeler belirlemiştir. Bunlar; eğitimin kamusal oluşu, öğretimin parasız ve laik oluşu, karma eğitim, ders plan ve programlarının sosyal demokratik biçimi ve birlik okulu ilkesidir (Aytaç, 2019: 119-121).

Maria Montessori, İtalya'da tıp öğrenimi yapmasına izin verilen ilk kadındır ve çağdaş eğitim reformcuları arasında kabul edilmektedir. Onun eğitim anlayışına göre çocuk kendi kendini eğitme gücüne sahiptir. Öğretmenin görevi, çocuğun ihtiyaçlarını anlamak ve buna göre uygun öğretim araçları ve ortamı yaratmaktır. Böylece çocuk kendi kendine etkinlik yapabilecek ve yetişkinlerin etkisine gerek kalmadan etkinliğinde süreklilik gösterebilecektir (Aytaç, 2019: 50-51).

Amerika'da 19. yüzyıl sonunda ve 20. yüzyılın başında William James (1842-1910) ve Charles Sanders Peirce (1839-1914) gibi düşünürlerin fikirleriyle ortaya çıkan Pragmatizm, John Dewey'in çalışmalarıyla eğitim alanında etkili olmaya başlamıştır. Ona göre eğitim ve kişisel deneyim arasındaki organik bağ diğer bir deyişle eğitim felsefesi deneysel felsefeye bağlıdır. Yetiştirilmeye çalışılan birey, toplumun değerlerini ve sorunlarını iyi bilmekte, eleştirel yaklaşımlar geliştirmekte ve sorunları çözmeye çalışmaktadır. Tecrübe ve duyuların öncelikli olduğu, mutlak ve değişmez değerlerin olmadığı pragmatist anlayıştan hareketle eğitim de yaşam gibi sürekli bir oluş halindedir. Dewey'e göre eğitim kişiyi hayata hazırlayan bir dönem değil; yaşama sürecinin bir parçasıdır ve okullar da bu niteliğe göre insana faydalı olacak biçimde düzenlenmelidir (Güçlü, 2019: 103- 105). Fakat eğitimin ağırlık merkezi çocuğun isteklerinin, arzularının ve faaliyetlerinin dışında, öğretmende ve kitapta olduğunda ancak çocuğu araştırmak ve incelemekten bahsedilebilir. Okul çocuğun yaşadığı yer olmaz, onları neredeyse makine haline getiren okul böylece programlar ve yöntemlerin tekdüzeliğinden ibaret olmaktadır. Dewey'in benzetmesiyle Kopernik'in dünya merkezli bilim anlayışından merkezi güneşe nakletmesi gibi eğitimde merkezin çocuk olması; eğitimin araçlarının ve yöntemlerinin bu merkez etrafında belirlenmesi büyük bir ilerlemedir (Dewey, 2012: 41-42).

İnsan varoluşunun temel yapısını betimleme girişimini temsil eden Varoluşçu düşünce, klasik anlamda okula ve eğitime dair genellemeler bulabileceğimiz bir alan olmamakla birlikte insanın yaşam boyu eğitilme sürecini anlamak için değerli kaynaklara sahiptir. "Ben-sen" diyaloğunun filozofu olarak bilinen Martin Buber'e göre eğitim, her birimizde var olduğu kabul edilen ışığın açılması değil, *etkili bir dünyanın insan tarafından seçilmesidir.* Buber açısından, öğretmen ve eğitimci arasındaki fark, öğretmenin belirli bilgi ve becerileri düzenleyen biri; eğitimcinin ise tüm benliğini işin içine katarak öğrenenle bağlantı halinde olan kişi olmasıdır (Büyükdüvenci, 2019: 240-261).

I.C. EĞİTİM FELSEFESİ

Eğitim felsefesi özerk bir disiplin olarak Sanayi Devrimi'nden sonra modernleşme süreçleriyle, eğitimin evrensel bir karakter kazanması ve hemen herkesin kurumsal anlamda katıldığı bir etkinlik olmasıyla ortaya çıkmıştır. Böylece sosyal ve politik unsurlar eğitime fazlaca etki etmiş ve eğitim felsefesi üniversitelerde eğitim fakültelerinde kendine yer edinmiştir (Cevizci, 2021: 11). Eğitim felsefesi, eğitimin dayandığı ilke ve kavramları açığa çıkarmak, amaç ve araçlarını irdelemek, temel sorunlarını tartışmak gibi hedefleri bünyesinde barındırır. Eleştirel bir yaklaşımla eğitimin, egemen anlayışların üstü örtük amaç ve varsayımlarını tartışmakta ve yorumlamaktadır. Eğitim bilimlerinden daha kapsamlı ve bütüncül bir biçimde eğitim felsefesi eğitimin dünü, bugünü ve yarını ile ilgilenmektedir. Bugüne kadar eğitimin hangi amaçlarla yol aldığını çözümlerken, geleceğe dönük olarak eğitimin nasıl olması gerektiğine, öğretilmeye değer olanın ne olduğuna dair sorgulayıcı ve eleştirel bakışı onu eğitim bilimlerinden ayırmaktadır (Günay, 2018: 43-58).

Günümüzde eğitim felsefesinde üç tür yönelimden bahsedilebilir. Bunlar "normatif /preskriptif", "analitik" ve "eleştirel" yönelimlerdir. İlk yönelim olan normatif eğitim anlayışı, klasik eğitim felsefesi ve onu meydana getiren -izmler'de somutlaşmaktadır. Örneğin realizmden hareketle eğitimden ne anlaşılması gerektiği ve eğitimin nasıl olması gerektiğine dair eğitim kuramı ortaya koymak normatif eğitim felsefesine örnektir. Analitik yönelimli eğitim anlayışı ise temel kavramları açığa kavuşturmak ve eğitim etkinliğinin tüm süreçlerindeki akıl yürütmeleri aydınlatmaya çalışmaktadır. Analitik eğitim felsefesi düşünürlerine göre, toplumların ve insanların eğitim tercihlerinin ne olması gerektiğine dair fikirler belirtmek doğru ve etik değildir (Cevizci, 2021: 15-17). Üçüncü yönelim olan kritik ya da eleştirel eğilim bu çalışmanın dayandığı eğitim felsefesidir ve ikinci bölümde ayrıntılarına yer verilecektir.

Anlaşılıyor ki eğitimin tek bir tanımı yoktur. Zamana, ihtiyaca ve amaca göre eğitimin içeriği, yöntemleri ve anlamları değişmiştir. Eleştirel eğitim felsefesi de bu yaklaşımlardan biridir. Paulo Freire eleştirel eğitim felsefesi literatüründe önemli bir yere sahiptir.

II. PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ

Bu bölümde eleştirel eğitim felsefesine ve eleştirel pedagojiye dair genel bir bakış sunulduktan sonra Paulo Freire'nin yaşamı ve eğitim anlayışı açıklanacaktır.

II. A. ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Eleştirel yönelimli felsefeciler felsefeyi, kişisel angajmanların, politik taahhütlerinin cisimleşme şekli olarak görmektedir ve bu nedenle felsefeyi bastırılmış sosyal sınıfların, dezavantajlı toplumsal grupların çıkarlarını korumak için entelektüel bir araç haline getirmektedirler. Eğitim felsefeleri bu şekilde karakterize olsa da bu felsefe anlayışı yalnızca basit bir araç, yöntemler stoğu, salt teori ya da sistem değil; baskıcı topluma meydan okumanın, bireyleri bilinçlendirip özgürleştirme talebinin, iktidar eleştirisinin, hegemonya karşıtlığının ve farklılıklara vurgu yapmanın bir yoludur. Bu özellikleri, eleştirel eğitim felsefesini klasik eğitim felsefesi anlayışlarından ayırmaktadır. Frankfurt okulunun eleştirel kuramı, Neo-Marksist düşünürlerin eleştirel pedagojisi, feminist eğitim anlayışı ve postmodern yaklaşımlar eleştirel eğitim felsefesinin kuramsal kaynaklarıdır (Cevizci, 2021: 18).

Eleştirel eğitim felsefesibir açıdan, daha çok Anglosakson dünyada etkili olan ve bilim ağırlıklı, pozitivist ve mantıksal yönelimleri olan *Analitik Felsefe*'ye karşıt, metafizik ve etik yönelimleriyle Almanya ve Fransa'da güçlü olan *Kıta Felsefesi'*nin eğitime dair düşüncelerinin toplamıdır. Avrupa Marksizmi, feminizm, fenomenoloji, hermeneutik, postyapısalcılık ve postmodern yaklaşımlarda yer alan eğitime dair görüşlerin kendilerine özgü ayrıca eğitim felsefesi ve kuramı yoktur (Cevizci, 2021: 202).

Eğitime eleştirel perspektiften bakan bir diğer literatür de "*Eleştirel Pedagoji"* adıyla bilinmektedir. Genel anlamda pedagoji kısaca "öğretme bilimi ve sanatı" demektir. *Pedagoji disiplini, öğretme pratiklerinin öğrenenin psikolojik, sosyal ve politik gelişimini nasıl etkilediği ve bunlardan nasıl etkilendiği üzerine* çalışmaktadır (Özdemir, 2021: 6). Pedagoji kavramı, öğrenci etkileşimiyle öğretmenlerin uygulamalarını, ders kitaplarını ve müfredatı, ritüelleri ve kutlamaları, eğitsel politika savunucularının söylemleriyle eğitim yöneticilerini bir araya

getiren; sınıfı ve okulu içeren bir kavramdır. Pratikleri kavramın içeriğini aşma eğilimindedir çünkü rekabet halindeki birçok aktörün farklı anlamlar verdiği bir mekan olarak okullar, "otantik" kültür özelinde mücadelelerin alanı olmaktadır. Okul pratiklerinin betimlenmesi ve okulda nelerin olması gerektiğine ilişkin kurallarla karmaşık bir ilişki içinde bulunan pedagoji, merkezi devlet kurumlarıyla yerel otoritelerin karşılaşma alanlarından birisini de oluşturmaktadır. Kurum olarak okulların ve süreç olarak eğitimin belli ölçüde evrenselliği vardır ve eğitimin içeriği, özgül deneyimler, dolaylı sonuçlarıyla ortam, temsil ve pratiğe göre anlam kazanmaktadır. Teori ve pratiğin iç içeliğindeki pedagoji hareketlerindeki kendini çevreleyen sınırları aşma ve dönüştürme çabası, statükoya karşı çıkış, baskının yeniden kurulan biçimleri toplumsal gerçeklik üzerine inşa edilmektedir. *Gündelik pratikleri* ve *dili* eğitsel sürecin merkezine yerleştiren bu pedagojiler sürekli bir diyaloğun parçası olmaktadır (Ewing, 2010: 24-33). Eleştirel Pedagoji, kendi eğitim felsefesini de kapsayacak biçimde gelişmiştir bu çalışmanın temelinde yer almaktadır.

Eleştirel Pedagoji'nin *somut ve önemli sonuçları bulunan bir eğitim felsefesine sahip olması, dolayısıyla kendine özgü bir eğitim anlayışı ve kuramı* olması, onu avantajlı kılmaktadır. *Antonio Gramsci, Paolo Freire, Henri Giroux ve Ivan Illıch* gibi, yalnızca eğitimle meşgul olan eğitim felsefecileri tarafından temellendirilen ve geliştirilen eleştirel pedagojinin (Cevizci, 2021: 202) felsefi kökleri, öğrenmenin failliğe bağlı olduğu fikriyle, Platon'un mağara alegorisine kadar uzanabileceği iddia edilmektedir (Lamons, 2016: 2-3). Rousseau'nun ortaya koyduğu temel sorunsallar ekseninde, eleştirel pedagoji Varoluşçuluk, Hegelcilik, Marksizm, Anarşizm, Sosyalizmden etkilenmiştir. Frankfurt Okulu'na atfedilerek anılan Eleştirel Kuram'ın eleştirel dili ve tutumu; önde gelen isimleri Adorno, Horkheimer ve Habermas'ın otorite, bireysel psikoloji, profesyonellerin egemenliği, iletişim süreçleri ve tahakküm unsurları problemlerine yaklaşımları, bugün de eleştirel eğitim düşünürlerinin kuramlarına kaynaklık etmektedir (Yıldırım, 2011: 5-6) .

Eleştirel pedagoji, "daha iyi bir dünya"yı inşa edebilmek amacıyla, eleştirel yönelimle hareket eden kurumlar dahil bütün eğitim kurumlarını eleştirmektedir. Toplumdaki baskın grupların kültüre verilen anlamları belirleme eğilimde olduğunu ve okulların müfredatlarında yaygın olarak bu baskın anlamların yer aldığını öne süren eleştirel pedagoji, hakim toplumsal düzene ve söylem biçimlerine meydan okumaktadır (Haynes, Murris, 2011: 300). Örneğin, Freire'ye göre eğitim ya sistemin mantığına entegrasyonu kolaylaştıran, sisteme uyumlanma sürecinde kullanılan araçtır ya da insanların eleştirel ve yaratıcı bir biçimde ele aldıkları

dünyayı dönüştürmelerine nasıl katılacaklarını sağlayan bir araç, bir özgürleşme pratiğidir (Freire, 2013: 15).

Giroux'a göre eleştirel pedagoji, *öğretmenlerin ve öğrencilerin kuramla pratik, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin bir şekilde sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma hedefiyle eğitsel pratiği dönüştürmektir;* ayrıca bilgi ve iktidarın tartışılabilir, hesap sorulabilir ve eleştirilebilir olduğunun kabul edilmesi demektir. Eleştirel pedagoji bir taraftan öğrencilere eleştirel düşünme yollarını ve toplumsal alanda özne olarak davranmayı öğretirken aynı zamanda toplumu biçimlendiren arkaik ve tutucu toplumsal pratikleri meşrulaştırmaya yarayan mitleri ve kökleşmiş varsayımları sorgulama becerisi kazandırmanın yanında, dünyaya yön verme sorumluluğunu da alacak öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekle ilgilidir (Giroux, 2009: 15).

Günümüzde eğitimden neredeyse sadece meslek eğitiminin anlaşılmasının kaynağında Aydınlanma'nın teknik ve araçsal akıl anlayışının olduğunu düşünen eleştirel pedagojiye göre nasıl yaşayıp nasıl davranmamız gerektiğine dair tek karar verici akıl değildir. Yöntem ve araçlara dönük takıntı eğitim alanında sadece pozitivist ve mekanist anlayışa odaklanarak eğitimin hümanist yönünü ortadan kaldırmaktadır (Cevizci, 2021: 203-214).

Joe L. Kincheloe, okul eğitimi, insana yönelik hizmetler ve toplumun kalkınmasının bir parçası olarak ele alınan eleştirel pedagojinin sosyal, kültürel, bilişsel, ekonomik ve siyasal bağlamlar üzerinde temellendiğini öne sürmektedir. Yeniden kavramsallaştırma ve kökten bir yeniden düşünmede eleştirel pedagojinin uğrakları şöyle sıralamıştır: insanların neyi başarabilecekleri; insan kimliğini biçimlendiren sosyal, kültürel ve siyasal etmenlerin rolü; okula giden çocukların ille de ilgilerine hitap etmeyebilecek olan okul eğitiminin amaçlarını oluşturmada iktidarın iş görme yolları; öğretmen ve öğrencilerin bilgiyle bağlantı kurma biçimleri; okul eğitiminin dışlanmış gruplara mensup öğrencilerin yaşamlarını etkileme biçimleri; okul eğitiminin organizasyonu ve öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki (Kincheloe, 2018: 46) .

Özgürleştiren Praksis, Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası'na yazdığı önsözde Giroux, geleneksel kategorilerden kaçınan kuramcı ve eğitimcilerin, kent yaşamı ve okullaşma söylemine özgü hale gelen kötümserlik ve umutsuzluğun siyasal ve etik sonuçlarını gösterdiklerini; eğitim ve kültürel çalışmayı Freireci bir yaklaşımla ele alanların, sosyal ve kültürel tehlikeleri anlarken onları dönüştürebilmek için umudun ve eleştirinin dilini

ilişkilendirdiklerini belirtmektedir. Kimi yazarlar, eğitim için eğitimcilerin, yeni görev tanımlamalarında demokrasi mirasına yönelen ve tartışan çoklu anlatılara anlam veren bir dil, onur verici deneyimler, ilgiler ve farklı tarihleri ilişkilendirmektir. Geniş kapsamlı eleştirel pedagojide ise okullar ve yetişkin öğrenme ortamlarını da içeren çokdillli ve çok kültürlü topluluklarda anlamın politiği ile yurttaşlık, eğitim ve ekonomi arasındaki önemli ilişkiler, somut stratejiler ve farklılık politikaları yer almaktadır (Mayo, 2011: 15).

Eleştirel eğitim felsefesi açısından eğitim özü itibariyle politiktir. Herhangi bir sınıf, eğitim programı, eğitim amacıyla oluşturulmuş bir yapı nötr olamaz ve onlar tarihsel bağlamlarda kendilerine özgü kültürel kabuller veya ideolojiler tarafından şekillendirilmiş politik yapılar ve mekânlardır. Eğitim pratikleri farklı çıkar gruplarının değer dünyaları ve ideolojileriyle şekillenmektedir. Demokrasi ve adalet adına yapıldığında bile, totaliter ve baskıcı bir biçimde adaletsiz bir şekilde işleyen statükoyu devam ettirme işlevi görebilmektedir (Cevizci, 2021: 204).

Eğitimi politik bir faaliyet olarak kabul eden eleştirel pedagoji *mevcut yapıyı ve adaletsiz hâkimiyet ilişkilerini bütün çıplaklığıyla gözler önüne* sermek için kültürel formasyonlara yoğunlaşırken "*eleştiri dili"* kullanmaktadır. Eleştiri dilini "*imkân dili*"ne dönüştürerek eğitim aracılığıyla, iktidarın etkilerini tanımlamalı ve onlara karşı koymak için eleştirel kapasite kazandırmayı amaçlamaktadır (Cevizci, 2021: 204). Pek çok eleştirel düşünür açısından eleştirel pedagojinin imkan dili, Freire'nin umut ve olasılık unsurlarıyla örülmüş eğitim felsefesinde mevcuttur. O, okulları yalnızca toplumsal kontrol ve yeniden üretim mekanizması olarak görmemiş; en sınırlayıcı koşullarda bile eğitimin özgürleştirici olabileceğini savunmuştur (Cho, 2016: 3). Çok kültürlü toplumlarda eğitimciler, dil ve deneyim, insan öznelliği ve pedagoji, sosyal sorumluluk ve etik ilişkilerini incelemişlerdir. Freire'den ilhamla demokratik eğitim umudunu güçlendiren ve derinleştiren daha büyük bir projenin parçası olarak kültüre odaklanırlar. Kültürü, modern yaşamın başkılayıcı sorunlarını üretici toplumsal değişme için bir alan ve aynı zamanda güç olarak kullanmaktadırlar (Mayo, 2011: 17) .

Çalışmada Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi ve pedagojisi, pratiğin ve teorinin birbiri içinde ve birbirini yeniden oluşturmaları nedeniyle birbiri yerine de kullanılmaktadır. Çünkü Freire yalnızca bir eğitim teorisi ya da bir teorinin uygulamasını hayata geçirmemiştir. Onun yaşamı hem eleştirel eğitim felsefesinin hem de eleştirel eğitim pratiklerinin bir arada olduğu bir yaşamdır.

II. B. PAULO FREIRE'NİN YAŞAMI

"Çocuk Paulo ne olduğunu çıkaramadığı sesleri araştırır,
nereden geldiklerini arar
ve onların ne olduklarını anlamaya çalışır.
Çocuk gölgeyi derinlemesine yaşar,
dikkatli bir biçimde cesaretini toplar,
dünyayı yeniden okur,
zamanla yüzleşir ve zamanı yeniden bulur"

Vittoria (2017)

Paulo Reglus Reves Freire, 1921 yılında Brezilya'nın Recife kentinde dünyaya gelmiştir. 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı döneminde, orta sınıf gelir düzeyinde olan ailesi yoksullaşmış ve gecekondu bölgesine taşınmak zorunda kalmıştır. Çocukluk döneminin zorlu koşulları eğitim hayatını sekteye uğratmış ve dünya görüşünün alacağı biçime zemin hazırlamıştır. Okuma-yazmayı okul öncesinde anne ve babasının eşliğinde öğrenmiş, içinde büyüdüğü bahçe ve oradaki ağaçların dünyayı anlama ve yorumlamasına nasıl etkilerde bulunduğunu pek çok metninde dile getirmiştir. Portekizce öğretmeninin geleneksel olmayan eğitimi onun sözcükleri ve dünyayı okumasında farklılık yaratmıştır. Hukuk eğitimi de alan Freire, Recife Üniversitesi'nde Portekizce öğretmenliği yapmış ve 1944 yılında tanıştığı eşi Eliza ile "Katolik Eylem" hareketine katılmışlardır. Freire, küçük burjuva hayatı ile hristiyan inancı arasındaki çatışmayı açıklama çabası olarak nitelendirdiği bu deneyimi düş kırıklığı olarak anlatır çünkü gelinen noktada hizmetçilere insan olarak davranılması fikrinin tartışılması, sahipler tarafından dirençle karşılanmıştır (Vittoria, 2017: 7-8; Ayhan, 1995: 194-195, Freire, 2014: 32).

1947 yılında başladığı bir sosyal hizmet kurumunda eğitim ve kültür alanında sorumlu olarak on yıl çalışmıştır. Yoksul aileler ve çocuklarıyla çalışan Freire, buradaki deneyimlerinden yola çıkarak doktora tezini tamamlamış, eğitim felsefesi ve tarihi alanında görevlendirilmiştir. 1962'de Recife belediye başkanı önerisiyle yetişkin okuma-yazma izlenceleri ve öğretmenlerin eğitimiyle ilgilenmiştir. Okuma-yazma bilmeyenlerin oy

kullanamadığı Brezilya'da Freire'nin yönteminin *bir şeyleri değiştirme fikri aşıladığı ve ülkeyi Bolşevikleştirme niyeti güttüğü* ileri sürülmüş ve 1964'te askeri darbeyle faaliyetleri sonlandırılmıştır. Freire tutuklanmış, üniversitedeki görevinden atılmış, *Tanrının ve Amerikalıların düşmanı* ilan edilmiş ve sürgüne gönderilmiştir. Bolivya, Şili, Meksika, Amerika ve İsviçre'de eğitim projelerine devam eden Freire, 1980'de çıkan afla birlikte Brezilya'ya dönmüştür. Pontificia Katolik Üniversitesi'nde profesör olarak görev almış, Sao Paulo belediye başkanının davetini kabul ederek eğitim bakanlığı yapmış ve 1997'de ölmüştür (Ayhan, 1995: 196, Gadotti, 2019: 33). Freire'nin hayatı ezilenlerin eğitimine adanmış hayattır. Bir öğretmen olarak kendisini şöyle tanımlamaktadır:

> *"Ben, adaletsizlik karşısında haklının ve otoriterlik karşısında özgürlüğün yanında dururum; sınırsız özgürlük karşısında otoriteyi desteklerim ve sağın veya solun diktatörlüğüne karşı demokrasiyi savunurum. Bağnazlığın her türü ve kişilerin ve toplumsal sınıfların ekonomik tahakkümü karşısında sürekli mücadeleyi destekleyen bir öğretmenim. Bolluğun yanı başındaki sefalet çarpıklığının sorumlusu olan mevcut kapitalist sistemi reddeden bir öğretmenim. Aksi yöndeki tüm emarelere rağmen, umut dolu bir öğretmenim. İnsanı tüketen ve hareketsizleştiren yanılsamaları reddeden bir öğretmenim. Öğretmenliğin, mücadeleyi ve öğretmekle yükümlü olduğum bilgilleri önemsediğimde kaybolacak olan kırılgan güzelliğinden gurur duyan bir öğretmenim. Eksikliği durumunda bedenimin ihmal yüzünden acı çekeceği maddi koşullar için mücadele etmezsem, yani yılmış ve verimsiz olma riskini alırsam, olmam gerektiği gibi, yorulsa da vazgeçmeyen inatçı bir savaşçı olmaya devam edemem. Öğretmenliğin güzelliği gıpta edilecek bir şey, ama kibir ve hüçümseme yüzünden kolayca ellerimden uçup gidebilir de" (Freire, 2019a: 144).*

Bir insanın yaşamı, onun düşüncelerini şekillendiren en önemli faktördür. İnsanın yaşamında problem olarak gördüğü noktalar aslında yaşamının problemlerine yönelmesine yol açar. Bu anlamda Freire'in eğitim felsefesi ve pedagojisi, yaşamında etkili olan olayların yansıması olarak ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2011: 96).

II. C. PAULO FREIRE'NİN ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİ

İnsan; çalışan, düşünce dili olan, eyleyen ve kendi eylemleri hakkında düşünme yeteneği olan bir varlıktır. Dünyayla sürekli yüzleşme içinde, *birlikte-olma* varlığı olarak insanlar yalnızca çevrelerine uyum sağlamazlar, onu dönüştürürler de. Dünyayla birlikte varolurken onu dönüştürmeleri, insanları *karar* varlıkları haline getirmektedir. Böylece hem

dünyayla sürekli/kalıcı bir ilişki içinde olarak hem de dünya üzerinde eyleyerek, insanlar kendilerini doğa dünyasından ayırmakta, kültürün ve tarihin dünyasını yaratmakta ve onunla yaşamaktadırlar (Freire, 2021a: 136-137).

Freire, insan varoluşundan bahsederken, onun, toplumsal ve kültürel olarak inşa edilmiş olduğunu, önsel olarak belirlenmiş olmadığını vurgulamaktadır. Tarihin ürünü olan ve oluş sürecindeki varlık olarak insan, yalnızca var değildir aynı zamanda dünya ile ve öteki/ler ile ilişki içinde bir *mevcudiyet*'tir. Ötekini "*ben olmayan*" olarak tanımlayabilen ve kendinin farkına varabilen bu mevcudiyet; *kendi üzerine düşünen, varolduğunu bilen, yaptıklarına müdahale edebilen, onları dönüştürebilen, onlar üzerinde konuşabilen ama aynı zamanda akıl yürütebilen, kıyaslayabilen, değer biçebilen, karar alabilen, vazgeçebilen, hayal edebilen,* kısacası yaşayan bir *kişi*dir. Değerlendirme olanaklarına sahip insan, kendi dışına çıkma ve kendini aşmaya yönelik varoluşsal eğilimiyle hareket edebilmektedir. Freire'ye göre kültürel ve sınıfsal olarak koşullanmış olmamız, tümden belirlenmiş oluğumuz anlamına gelmemektedir. "Gelecek bütünüyle belirlenmiştir" varsayıyımıyla hareket edildiğinde, insanın mevcudiyetinin inşasında bir rolü ve eylemlerinin sorumluluğuyla ilgili bir seçeneği olmamaktadır. İçinde ve onunla birlikte olduğumuz insan dünyası koşullanmıştır fakat belirlenmiş değildir; ona ayak uydurmak ya da özneler olarak değişiminde yer almak, dünyayla kurduğumuz ilişkiyi belirlemektedir (Freire, 2019: 64-65; 2021b: 11-110). Bir filozofun, bir düşünürün insan doğasına ilişkin görüşleri onun eğitim anlayışıyla paraleldir. Çünkü daha temel görüş olarak insan doğası görüşü, eğitim görüşünü önceler. Freire'nin Marksizmin etkisiyle insanı toplumsal, tarihsel bir varlık olarak kavrayışı ve varoluşçuluk etkisiyle insanın tamamlanmamışlığına dair kuvvetli vurgusu, onun eğitim felsefesinin tamamında görülmektedir.

Freire, insanın dünyayla farklı ilişki, eylem ve idrak dereceleri olduğunu; derecesi ne olursa olsun dünya üzerindeki her eylemin teori içerdiğini ve teoriyle yönetildiğini belirtir. Eylemlerimizin net ve berrak kavranışına sahip olmaya çalışmak; eylemin *doksa*sı yerine *logos*una doğru bir hareket içerir ve Freire'ye göre felsefi düşünümün özgül görevi budur. Bu düşünüm, eylem teorisidir ve eyleme verilen tepkiyi, eylemin hedeflerini, araçlarını, etkililiğini ortaya çıkarmaktadır (Freire, 2021a: 137-138). Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi, eylemin ve teorinin ilişkisinde, praksis kavramıyla iç içedir ve bir başlangıç için praksis uygun kavramlardan biridir

Antik Yunan siyaset felsefesinde *praksis* sözcüğü kamuyla ilgili sorunların tartışılması

ve çözülmesinde, kamunun aklını kullanmak anlamına gelmektedir. Karşılıklı etkileşime dayalı bir tartışma olarak görülen *praksis*, hiçbir zaman tek başına yapılacak bir etkinlik olarak görülmemiştir (Vittoria, 2017: 121).

Karl Marx'ın erken dönem yazılarında *praksis*, günlük yaşam ve pratik etkinliklerle ilgiliyken, eleştirel düşüncenin odak noktası olan emek faaliyeti alanına önem verildiğinde üretim yönelimli bir kavram haline gelmiştir. Gramschi *praksis*i felsefesinin merkezi kavramı hâline getirmiş, sosyal teoride benimsenen kavram Freire'nin pedagojisinde de başat öneme sahip olmuştur. Ona göre bilinç ile dünya arasındaki diyalektik ilişkiyi kavrarken, dünyayı dönüştürmek için düşünme ve eylemde bulunma yeteneğine sahip tek varlık insandır, onlar praksis varlıklarıdır, onlar *praksistir* (Mayo, 2016: 1-6, Freire, 2013:34; 2021a: 137).

Freire açısından insani varoluş suskunluk içinde kalamaz, sahte sözlerle değil ancak gerçek sözlerle *adlandırma* yaparak dünyayı dönüştürebilmektedir. Gerçek söz, *praksis*le eş anlamlıdır ve dünya adlandırıldığında, onu adlandıranlar tarafından dünya, eylem-düşünce içinde sözle ve çalışmayla meydana gelmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken tek başına sözün yahut tek başına eylemin vurgulanmasının yanlışlığıdır. Söz özgün olmadığında, gerçekliği dönüştürmediğinde ve kurucu öğelerinden koparıldığında düşünme zarar görmektedir. Eylem boyutundan yoksun söz yabancılaşmıştır ve yabancılaştırıcıdır. Diğer yandan düşünce yok sayılıp tek yönlü bir biçimde eylem öne çıkarıldığında bu tavır aktivizm olarak kendini gösterir, ki -eylem için eylem- doğru praksisi inkar etmektedir (Freire, 2013: 74).

Praksis kavramının *teoriden pratiğe* gibi yaygın ve sorunlu kulanımının aksine[2] teori pratiğe gömülüdür ve kişi, tarihin gelişimine katkı sağlamak, onu dönüştürmek için eylemde bulunmaktadır. *"Eleştirel eğitim, "yapmak" ve "yapmak üzerine düşünmek" arasında dinamik ve diyalektik bir hareket içerir."* Praksise dayalı eleştirel eğitim, insanların maddi çevreleri üzerinde hareket etmelerini ve onları dönüştürmek amacıyla onun hakkında düşünmelerini sağlayan eğitimdir. (Freire, 2019: 83; Mayo, 2016: 3) Bu eğitim, varoluşsal durumların sorgulanma sürecini, "Soru sormanın pedagojisini" içeren ve gerektiren praksis olarak; var olan gerçekliği, inanışları ve gelenekleri krize sokan bir yoldur. *"Şiirsel bir eylemdir, zorlayıcı ve*

[2] "praksisin sırasıyla düşünce ve onu izleyen eylem olmak üzere iki aşamaya bölünebileceği anlamında bir bölünmeyi öngörmediğini vurgulama gereği duyuyorum. Eylem ve düşünme eş zamanlı gerçekleşir. Bununla birlikte gerçekliğin eleştirel bir analizi, eylemin belirli bir biçiminin şimdiki zamanda imkânsız veya uygunsuz olduğunu ortaya koyabilir. Dolayısıyla düşünme yoluyla eylemin bir veya bir başka biçiminin geçersizliğini veya uygunsuzluğunu idrak edenler eylemsizlikle suçlanamazlar. Eleştirel düşünme de eylemdir." (Freire, 2013)

düşünseldir, eylemler ve eylemlerin yaratıcı ve dönüştürücü olasılıklarına ilişkin olarak bilinç uyandırır." (Vittoria, 2017: 123).

Freire'nin eleştirel eğitim felsefesinde praksis kavramı ile yakından ilgili bir başka kavram olan *Conscientization* ya da Portekizce "*Conscientização*", aynı zamanda onun, öğrenme ve öğretme teorisinin önemli kavramlarından biridir. Türkçeye *bilinçlenme* olarak çevrilen "conscientization", *vicdan, bilinç, bilinçlilik* ve *süreç* terimlerini çağrıştırmaktadır. Belirli bir zamanla sınırlı bir bilgi anlayışla kısıtlanamayan, zihinsel tutuma indirgenemeyen ve yalnızca teorik sistematikleştirme ile açıklanamayan bilinçlenme; eylem ve düşünce arasındaki diyalektik süreçlerde olgunlaşmakta, eleştirel bir tutum olarak sona ermemektedir. Freire'ye göre *Conscientizaçao* bir yanıyla bilince diğer yanıyla dünyaya bağlı değildir; bilinç-dünya ilişkisine dayalıdır ve bilinçle dünya arasında ayrım gözetmemektedir (Kirylo, Boyd, 2017: 77-86; Vittoria, 2017: 117; Mayo, 2016:2-4).

1964 yılında ilk kez bu kavramla karşılaşan Freire, onun, *eğitimin öğrenciyi gerçekliği anlamak için eleştirel bir yaklaşım benimsemeye davet eden bir özgürlük eylemi olduğu fikrini temsil ettiğini* anladığını belirtmiştir.[3] Bilinçlenme, tarihsel ve toplumsal kökenlerinden koparıldığında yalnızca evrimci ve idealist uygulamaya indergenmekte; gerçekliği betimlemek, hikâyeleştirmek ve gerçeklik üzerine düşünmek için yararlı bir tekniğe dönüşmektedir. Piagetçi anlamda farkındalıktan farklı olarak Freire'de bilinçlenme, yalnızca eğitsel bir biliş sürecine indirgenmez, etik ve politik boyutlarıyla da ele alınmaktadır. "Eğer *prise de conscience* (farkındalık) sadece bir olgunun varlığının fark edilmesinin ötesine geçer ve olguyu içinde var olduğu bütünlük içindeki ilişkiler sistemine eleştirel olarak yerleştirirse, kendini aşar, derinleşir ve bilinçlenme haline gelir. Sosyal alanda gerçekleşen bilinçlenme tek başına bireysel yaklaşımla kavranamaz çünkü o, praksis içinde mümkün olmaktadır. Freire, sürgünde olduğu dönemde Avrupa ve Amerika'da toplumun çelişkileri üzerine sorgulama yapılmayan sınıflarda bu terimin belli ölçülerde yanlış anlaşıldığını, salt bilinç anlamıyla praksisten yoksun bir biçimde kullanıldığını anlamıştır. Terimi kullanmayı bırakan Freire sonraları onu, bilincin gelişi (the coming of consciousness) olarak tanımlayıp yeniden kullanmaya başlamıştır (Kirylo, Boyd, 2017: 78-79; Freire, 2021b:173; Vittoria, 2017: 120-164; Mayo, 2016: 3).

[3] "İnsanlar genelde bu "bilinçlenme" adlı tuhaf terimi benim ortaya attığımı düşünüyor çünkü bu kavram benim eğitimle ilgili düşüncelerimin temel kavramı. Ama aslında bu kavramı Brezilya araştırmaları Yüksek Enstitüsü 1964 yılında ortaya atmıştı. Onlar arasında örneğin felsefeci Alvaro Pinto ve Profesör Guerrerio vardı." (Vittoria, 2017: 163)

Freire'nin bilinçlenme anlayışı dünyayı *bilinçlendirenler* ve *bilinçlenenler* olarak ikiye ayırmaz; ona göre insanlar gerçeklik üzerinde birlikte eleştirel düşünmekte, gerçekliği sorunsallaştırmakta ve ortaklaşa bir araştırma sürecinde kendilerini bilginin öznesi olarak kabul etmektedirler (Vittoria, 2017: 119). Bu bakış açısı klasik eğitim felsefelerinin kavrayışlarıyla ters düşer çünkü Freire'nin *Bankacı/Yığmacı* eğitim modeli adını verdiği uygulamaların temelinde olan varsayım insan ve dünya arasında bir kutupsallığın olduğudur. İnsan dünya *üzerinde*dir ve seyircidir; dünya *ile*, öteki/ler *ile* değildir. Yaratıcı ve bilinçli bir varlık değildir; dış dünya gerçekliğini yığma bilgilerle edilgen bir biçimde almaya açık boş bir zihnin sahibidir (Freire, 2013: 57-61).

Dikey ilişkilenme ve iletişim biçimini dayatan bankacı/yığmacı eğitim modelinde idrak edimi yerine bilgi aktarımı gerçekleşmektedir. İnsanlar uyarlanan, etki altına alınan varlıklar olarak görülür ve bundan dolayı öğrenciler yığma malzemeyi istiflemekle meşgulken [eğitilirken] kendilerinin dünyaya müdahale eden dünyanın dönüştürücüleri olduklarına dair eleştirel bilinçleri *güdük* kalmaktadırlar. Freire'ye göre insanları otomatlara çeviren bu eğitim modeli, insanların doğaları gereği daha yetkin insan olmasını içeren varoluşsal yetisini inkâr etmektedir. İnsanların dünyaya ve kendilerine yönelmiş bilinç olarak problemleri tanımladıkları eğitim pratiği Freire açısından özgürleştirici bir eğitim çalışması olmaktadır. Bu eğitim insanın soyut, yalıtılmış, dünyadan bağımsız olduğunu reddederken diğer yandan insanlardan ayrı var olan bir gerçeklik olduğunu da reddetmektedir. Onun için bilinç ve dünya eş zamanlı var olmaktadır (Freire, 2013: 58-67).

Eğitim sürecini var eden öğretmen ve öğrenci ilişkisi Freire'nin eğitim felsefesinde kritik önemdedir. Ona göre öğretmenin yalnızca verme, öğrencinin yalnızca alma konumunda olduğu eğitim, ezen ve ezilen ayrımına ayna tutan davranış ve uygulamalarıyla çelişkiyi sürdürmektedir. Bu çelişkiyi çözümlemek, öğretmen öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, Freire'de, eğitim çalışmasının temel problemlerinden kabul edilmektedir. Anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinlemek zorunda olan nesne/lerden (öğrenci/ler) oluşan eğitim *anlatım hastalığından muzdariptir* ve *taşlaşma ve cansızlaşma eğilimindedir*. Öğretmen gerçeklikten ayrı bölümlerden oluşan öngörülebilir, kıpırtısız, durağan bir şey gibi bahsetmektedir ve bu, aktarılan gerçeğin ampirik boyutları da olsa değerler de olsa değişmemektedir. Bu modelde öğretmen öğretir, her şeyi bilir, düşünür, konuşur, disipline eder, seçer ve seçimini uygular, yapar, müfredatı seçer, bilginin otoritesini, mesleki otoritesiyle karıştırarak öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak kendi otoritesini öne sürer, dolayısıyla öğrenme sürecinin öznesidir. Diğer yandan öğrenci ders alır, hiçbir şey bilmez, dinler, disipline sokulur, hakkında

verilen kararlara uyar ve tüm bu süreçte nesneleşir (Freire, 2013: 55-56).

Öğrencileri, doldurulması gereken kaplar/bidonlar olarak gören yığmacı eğitim anlayışına göre bilgi, kendini bilen sayanlar tarafından, hiçbir şey bilmez sayılanlara *verilen* bir armağandır. Bilgiyi alan kişi/ler edilgen bir nesneymiş gibi, bilgi onlara aktarılır, yerleştirilir, sunulur ya da bağışlanır. Öğrencilere aktarılan ve biriktirilen bir şey olarak ele alındığında bilgi, statik olarak kavranır ve farklı düzey ve aşamalarda bilginin hakiki kaynağı olarak dünyayla yüzleşmeyi sağlayamamaktadır (Freire, 2013: 56-57, 2019: 83-125).

Eleştirel Bilinç İçin Eğitim çalışmasının ikinci kısmında Freire, "verme" (extension) teriminin semantik analizini yapmıştır. Yığmacı eğitim modelinde bilginin öğretmenden öğrenciye, öğretenden öğrenene *verilen/aktarılan* bir şey olduğu anlayışı, öğretmen-öğrenci ilişkisini çözümlemek için bu terimin araştırılmasını gerekli kılmıştır. Semantik bakış açısıyla kelimeler kavramsal alanda *dilsel* ve *ilişkisel* alanlar oluşturmaktadır. İlişkisel alanda kavramların bağlamlarına göre anlam değişimleri görülmektedir (Feire, 2021a: 119-120).

> Verme ---- aktarım
> Verme ---- aktif Özne (aktaran)
> Verme ---- içerik (aktaran tarafından seçilen)
> Verme ---- alıcı (içeriği alan)
> Verme ---- teslim etme (yani okul dışındaki –ekstramural- faaliyetlerde; "duvarın iç tarafında"olan bir özne tarafından "duvarın ötesinde" ya da "duvarın dışında" olanlara, getirilen bir şeyin teslim edilmesi).
> Verme ---- mesihçilik (verme eyleyicisinin mesihçiliği)
> Verme ---- üstünlük (veren kişinin verdiği şeyin üstünlüğü)
> Verme ---- alt konumda olma (verileni alanların alt konumda oluşu)
> Verme ---- mekanik aktarım (verme eyleyicisinin edimi)
> Verme ---- kültürel istila (getirilen şey üzerinden; bu, getirenlerin dünya bakışını yansıtır ve onun edilgen alıcılarına dayatılır.

Listelenen anlamlarına bakıldığında Freire, verme ediminin gerçekleştiği alanda onu gerçekleştiren tarafından, gerçekliği, kendi görüş tarzlarına göre *normalleştirmek* için kendi dünyalarına benzetmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu bağlamlarda verme edimi insanları *şeylere* dönüştürmektedir. İnsanların dünyayı dönüştüren varlıklar olarak, onların varoluşunu, gerçek bilginin oluşumunu ve gelişimini, hakiki eylemi ve düşünümü reddeden bu edimler Freire'nin *özgürleştirici eğitim* anlayışıyla ters düşmektedir. Bilmek/öğrenmek, bir Öznenin, kendisine verilen/dayatılan içeriği uysal ve edilgen bir biçimde alan bir nesneye aktarma edimi değildir. Öğrencilere aktarılan ve onlarda biriktirilen bir şey olarak dünya bilgisi ve buna dayanan eğitim, dünyayla yüzleşmeyi reddeden, statik bir yoldur. Verme/aktarım kavramı, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrenmeye çalıştıkları bilinebilir nesneyle dolayım

oluşturduğu bilinçli Özneler olma olasılığına izin vermemektedir (Freire, 2021a: 119-125). Bilinçli özne olmak, bireyin tarihsel ve kültürel olarak eyleyen rolünde olmasıyla; eleştirel eğitim pratiği açısından öğrenenlerin ve öğretenlerin, düşünen, iletişime geçen, yaratıcı ve dönüştürücü yetileri olanaklı kılması demektir (Yıldırım, 2011: 109).

Öğretmek bilgi aktarmak değil, bilginin üretimi veya inşası için imkan yaratmak olduğunda öğrenenin ve öğretenin merakını hareket ettirici bir güç halini almaktadır. *Bitmek bilmez bir sorgulama, gizlenmiş bir şeyin ortaya çıkarılması yolunda bir hareket, söze dökülen veya dökülmeyen bir soru, bir açıklığa kavuşturma arayışı ve bir dikkat, fikir yürütme ve ihtiyat ânı olarak merak* yaşam deneyiminin tamamında mevcut olan bir olgudur ve tarihsel-toplumsal olarak inşa ve yeniden inşa edilmektedir. Hayatta olmanın ayrılmaz parçası olan merak, Freire tarafından *doğal* ve *epistemolojik* adlandırmasıyla ikiye ayrılmaktadır. Sağduyuya ve yaşam deneyimlerine dayalı bilgiden ortaya çıkan doğal meraktır ve o, metodolojik titizlik ve eleştirel bilinçle epistemolojik meraka dönüşmektedir. Bu açıdan bilme sürecinin farklı aşamaları olmaktan ziyade doğal merak, öğrenen ve öğreten özne tarafından eleştiriye tabi tutularak, yöntemli bir biçimde epistemolojik merakla bilme sürecinin nesnesi olarak içselleştirilmektedir. İkisi özleri bakımından aynı fakat nitelikleri farklı olan merak türleri olmaktadır.[4] Freire, ilerici eğitim praksisinin en önemli işlevlerinden biri olarak tanımladığı eleştirel epistemolojik merakı bir gereklilik olarak görmektedir (Freire, 2019: 68-78).

Öznenin tamamlanmamış olmasına dair bilinci öğrenme ve eğitilme imkânını ortaya çıkarmaktadır. Arayış, merak, sorgulama, yalnızca dünyaya dair salt farkındalık değil, dünyanın kapsamlı bilgisi, ona müdahale edip onu yeniden yaratmak ve dünyayı dönüştürmek amacıyla öğrenme becerisi sağlamaktadır. Freire'ye göre öğretme becerisinin kaynağı olan öğrenme becerisi, bilginin nesnesinin özünü kavrama yetisine sahip olduğumuzu göstermektedir. Nesnenin yüzeysel yönlerinin mekanik ezberi, bilginin transfer edilen bir şeye ya da öğrenenin edilgen bir şeye dönüşmesi, *sözde öğrenme*dir. Freire, bu olumsuz öğrenme deneyiminin yerine *eleştirel epistemolojik merak*ı koymayı önermektedir (Freire, 2019: 111). Tamamlanmamışlığının farkında olan insan, yaşam fenomenine özgü sınırları aşan bir merakla -ki Freire'de merak başlı başına bir bilgi türüdür- harekete geçmekte ve aşama aşama bilgi üretimi için zemin ve temel oluşturan arayış süreci içinde olmaktadır (Freire, 2019: 98). Bu

[4] [sıradan köylülerin adaletsizliğin şiddeti karşısında ölümcül ve isyankâr merakı ile bilim insanlarının veya filozofların dünyayı gözlemlerken duyduğu merak özünde aynıdır: "ben olmayan" karşısında duyulan bir tür şaşkınlık. Bilim insanlarının ve filozoflarının yaptığı, sıradan insandaki doğal merakı aşarak "epistemolojik" bir merak geliştirmektir.]

arayış sürecinde eğitim, salt bir aktarım ve sözde öğrenme değil; öğrenenin ve öğretenin sözde öğrenmenin ve doğal merakının, epistemolojik meraka ve eleştirel bilince dönüştürülmesi sürecinin kendisidir. Sözde öğrenme reddedildiğinde ve doğal merak epistemolojik meraka dönüşebildiğinde; deneyimler, tutumlar ve bunların altında yatan nedenler kavranır ve öznelere dönüşen öğretenler ve öğrenenler arasında iletişim kabiliyeti gelişmektedir (Freire, 2019: 84-85).

İnsan varlığının dünyası aynı zamanda iletişimin de dünyasıdır ve bilinçli varlık olarak insan gerçeklik içinde ve gerçeklik hakkında eylemekte, düşünmekte ve konuşmaktadır. Düşünen özne tek başına düşünemez, ancak ve ancak bilinebilir bir nesne hakkında diğer öznelerin ortak katılımıyla düşünebilmektedir. Öznelerin düşünme edimine ortak katılımı iletişimdir. Bilmenin ve düşünmenin özgül nesnesinin içeriğinin verilmesi ise iletişim değildir; bankacı/yığmacı eğitim modeli verme edimiyle şekillenir ve onda iletişim yoktur. Öğretmen, öğrencileri bildirimlerin alıcısına dönüşmüş depolar olarak kullanmaktadır ve bu, aktarma edimidir. Oysa bilinebilir nesnenin içeriği hakkında düşünen özne ve açıklamayı biçimlendiren diğer düşünen özneler, dilsel göstergelerle dışa vurulan, dolayımlanan nesne iletişimi oluşturur. Dil, öğrenenin ve öğretenin yaşam süreçlerine bağlıdır ve hem kendini hem dünyayı anlamanın bir kaynağıdır. Öğrenenlerin ve öğretenlerin sözcükleri ve dünyayı birlikte okumaları, dünya hakkında düşünmek için gerekli araçları vermektedir. Freire'de tematik temsiller çerçevesindeki diyalog düşünceye yönelik bir araç ve öz bilinç için bir temeldir. İletişim diyalog olgusuyla karakterize edilir ve öznelerin farklılıklarıyla yüzleşerek geliştirdikleri diyalog imkânı, kendisini etik olarak açığa vuran, varsayılan tamamlanmamışlığın gerektirdiği tutarlı bir talep haline gelmektedir (Freire, 2021b: 162-164; 2019: 103; Spring, 1991:49).

Freire'ye göre eğitim iletişim ve diyalogtur. Özgürleşme süreci olan bu eğitimde öğretmen-öğrenciler ve öğrenci-öğretmenler bilme ve düşünme nesnelerinin özgüllüğü arayışında karşılaşan bilişsel, etik ve politik öznelerdir. Diyalog problemleri sunar, eleştirir ve eleştirirken de insanlara gerçeğin hakiki dönüştürücü Özneleri olarak kendi gerçeklikleri içindeki yerlerini vermektedir (Freire, 2019: 148-165). Burada eğitimcinin/öğretenin rolü, malzemeyi öğrencilere eleştirel düşünmeyi teşvik edecek tarzda sunarken, diyalog halinde, onların yorumlarına alan açmaktır. Teknik ya da bilgiyle doldurma yöntemi yerine öğretenle öğrenen arasındaki diyalog ilişkileri, her iki yönde akışla birlikte, onları, yeni bir düşünme tarzına yöneltmektedir (Freire, 2021: 150-151). Bankacı/yığmacı modelde öğrenenlerin cehaletini mutlak sayarak onların zorunlu karşıtı olan öğreten/öğrenen kutuplaşması yerine her iki taraf da aynı anda öğretmenler ve öğrenciler olabilmektedir (Freire, 2013: 57). Bu öğretimin

ortadan kalktığı anlamına gelmez, tersine, öğretmen sabit bir özne olarak ve öğrencide eksik olan bilgiyi sağlayan kişi değildir. Öğretmen ve öğrenci, hem öğrenen hem de öğreten olarak diyalektik katılımla sözcüklerle birlikte dünyayı okur ve bilgiyi birlikte oluştururlar. Öğrenciler ve öğretmenler diyalojik süreçle birbirlerinden öğrenmektedirler ve bu yukarıdan aşağıya bir öğrenme değildir. Kendileriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle eşit ilişki kurmayı öğrenmeleri; eğitimi eşit, işbirliğine dayalı ve demokratik bir sosyal yaşam biçimi olarak deneyimlemelerini sağlamaktadır (Kohan, 2017: 615-629).

Diyalog, Freire'nin eğitim anlayışında karşılıklı ilgi, saygı ve çatışmaların kabulünü içerir. Yorumbilime dayalı diyalog sayesinde gerçeği farklı bakış açılarıyla görme yetisi gelişmektedir. Böylece hiç kimsenin mutlak doğruya sahip olmadığı ve her şeyi bilemeyeceği sonucuna ulaşılır. Ayrıca diyalog merak duygusunu etkin kılarak, Freire'nin doğal merak dediği merakı epistemolojik meraka taşır ve merak duygusu araştırma deneyimi olarak somutlaştırır (Vittoria, 2017: 131-132)

Freire'ye göre özgürleşme pratiklerinden biri olma olanağına sahip eğitim, bankacı/yığmacı eğitim kavramı yerine *problem tanımlayıcı eğitim*dir ve insanın hem nesneye yönelik hem de kendine yönelik bir bilinç olarak kavranmasını içermelidir.[5] Öğrenenler, dünya üzerinde kendileriyle ve dünyayla birlikte kendileriyle algıladıkları problemleri, yalnızca teorik bir sorun değil genel bağlamlar içinde ve başka problemlerle ilgili olarak algıladıklarında daha az yabancılaşmış ve daha eleştirel olma eğiliminde olmaktadırlar (Freire, 2013: 65- 67).

Diyalog, problem tanımlayıcı eğitimin önemli bir unsurudur. Diyaloğa dayalı eğitimin temel dayanakları insan, insanın dünyayla ilişkisi, belirli bir zamanda ve yerde olması, bilgi ve değişimle aşma sürecidir. İşlevselci ve mekanik eğitim sistemini yapısöküme uğratma arayışında olan bu eğitim, *insan olmanın gereği olan gerçekliğe müdahil olma, onu değiştirme ve üzerine eleştirel olarak eylemde bulunma*nın yollarından biridir (Vittoria, 2017: 137).

Freire, bilginin tarihsel boyutunun zaman içinde yerleştirilmesinin ve araçsallığının tartışılmasından, araştırma ve diyalog gerektiren bilimsel görev olarak bahsetmektedir. Öğretenin/eğitimcinin rolü, malzemeyi öğrencilere eleştirel düşünmeye teşvik edecek tarzda sunarken diyalog halinde, onların yorumlarına alan açmaktır. Teknikle ya da bilgiyle doldurmak yerine eğitimciyle eğitilen arasındaki diyalog ilişkileri, her iki yönde olan akışla

[5] [bilincin özel doğasına yönelik olarak nesnelere dönük amaçlılığın yanında Jasperci anlamda bir *sıçrama* ile kendine dönük, *bilincin bilinci olarak bilinç]* (Freire, 2013: 65)

birlikte onları, yeni bir düşünme tarzına yöneltmektedir (2021b: 150-151). Bankacı eğitim modelinde öğrenenlerin cehaletini mutlak sayarak onların zorunlu karşıtı olan öğretmen kutuplaşması yerine *her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler* olabilmektedir (Freire, 2013: 57). Böylece Freire, geleneksel eğitimi karakterize eden öğreten öğrenen zıtlığının üstesinden gelmeye çalışmıştır. Burada öğretmenin yetkileri konusu gündeme gelir. Fireire açısından, karmaşık bir süreç olan eğitim sürecinde öğrenenler ve öğretenler kimi noktalarda tam bir eşitlik içinde değildir, farklıdır. Bu nedenle öğretmenin basit bir şekilde moderatör ya da kolaylaştırıcı rolüne indirgenmesi, Freireci eğitim anlayışında olanaklı değildir. Burada otorite ve otoriteryenlik ayrımına giden Freire, öğretenin ve öğrenenin özgürlüğü için otoritenin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Fakat bu otoritenin gereksiz kullanımı ya da otoriteryenliğe dönüşmesi anlamına gelmez. (Mayo, 2011: 91)

Umudun Pedagojisi çalışmasının açılış sözlerinde Freire, UNESCO'nun bir toplantısında, Latin Amerika temsilcilerinin ona "saygın eğitimci" sıfatının atfedilmesini reddettiklerini çünkü onu "fazla siyasi" bulduklarını yazmıştır (Freire, 2021b: 11). Freire açıkça belirtir ki: *eğitim, asla egemen ideolojinin yeniden üretilmesinde ve sorgulanmasında tarafsız olmamış ve buna kayıtsız kalmamıştır.* İnsani bir eylem olarak eğitim, yönlendirici eğilimleri barındırmaktadır. Hayaller, amaçlar, idealler ve ütopyalar eğitimin "siyasi" doğasını oluşturur, *siyasi olmak eğitimin özünde vardır ve eğitimde tarafızlık imkânsızdır* (Freire, 2019: 140-152).

> *"Eğitim tarafsız olsaydı, insanın bireysel durumu ile toplumsal bağlamdaki durumu arasında, ne politika tarzı ne de değerler sistemleri açısından bir fark olurdu. ... Eğer eğitim özünde siyasi bir şey olmasaydı, bu dünya gerçek anlamda bir insan dünyası olamazdı. Çünkü bir yanda konuşma, algılama, anlaşılabilme, ifade edebilme, eylem, gözlem, kıyas, doğrulama, arayış, seçim, karar, kopuş, etik ve ihlal olasılığından müteşekkil bir insan dünyası ve diğer yanda tarafsızlık arasında tam bir uyumsuzluk var" (Freire, 2019:151-152).*

Tarafsız olmayan mekânlar olarak okullar illa ki iktidarın "arka bahçesi" olmayabilir fakat *iktidardaki siyasi partinin, siyasi seçenekleri, ideolojik özellikleri ve hükümet politikalarıyla tutarlı bir pedagojik konumlanışa* sahip olduğu su götürmez bir gerçektir. Eğitim ne egemen ideolojinin var olmasının ve yeniden üretilmesinin ne de onu sorgulamanın tek aracıdır. Öğretenlerin de öğrenenlerin de dünya görüşleri vardır ve bu, *sürekli bir kültürel ve toplumsal inşa konusu olan dünyanın anlaşılabilirliğini*; tekil öznelerin, dünyanın anlaşılabilirliğine dair kendi özümseme süreçlerinde sarf ettiği çabayı göstermektedir (Freire,

2019: 140- 161; 2022: 58-59). Freire'nin yaşamı ve düşüncesi, bu çabanın apaçık bir sonucudur. O, tüm yaşamı ve eğitimi, özellikle ezilenlerin eğitimini bir mücadele alanı olarak görmüştür. Bu mücadele insanların en temel haklarıyla ilgilidir. Yaşama, barınma, sağlık ve eğitim hakları bugün de dünyanın büyük çoğunluğu tarafından ancak mücadele edilerek kazanılan haklar olmaktadır. Bu nedenle eğitim Freire açısından politiktir.

III.ÇOCUKLARLA FELSEFE

Bu bölümde ilk olarak Çocuklar İçin / İle Felsefe eğitim programı ve yönteminin ortaya çıkışına yer verilecek ardından bu yeniliğe gelen eleştiriler incelenecektir. Çocuklar İçin Felsefenin süreç içinde gelişimi, teorisyenlerin ve uygulayıcıların katkıları araştırılacaktır.

III. A. ÇOCUKLARLA FELSEFENİN GELİŞİMİ

Çocuklar İçin Felsefe, 1970'li yıllarda Amerika'da Mathew Lipman tarafından bir eğitim programı olarak geliştirilmiştir. Literatürde P4C kısaltmasıyla yer almaktadır. Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children) açılımıyla birlikte her yaştan kişi ve toplulukla uygulanmasını ifade eden *Topluluklar İçin Felsefe* (Philosophy for Community) anlamı da mevcuttur. Ayrıca düşünme ve topluluk becerilerinin *eleştirel olma, yaratıcı olma, birlikte çalışma ve özen gösterme* özelliklerini de işaret etmektedir, (critical, creative, collabrative, caring). Dünya çapında yayılan program, çocuklar ve topluluklar için ve onlarla birlikte felsefe yapma teorisi ve pratiği olarak günden güne artan bir ilgiye sahiptir (Vansieleghem, Kennedy, 2011: 171; Özdemir, 2021: 4-5).

1960 ve 1970 yılları arasında üniversitede mantık eğitimi veren Lipman, öğrencilerinin gerekçelendirme başta olmak üzere pek çok konuda eksik olduklarını, diğer yandan 10-11 yaşlarındaki çocukların da okulda aldıkları eğitimde akıl yürütmeye kendisinin gerekli gördüğü düzeyde önem verilmediğini fark etmiştir. Ona göre okulların öğrencilere öğrettikleri, içinde bulundukları dünyaya uygun değildir ve öğretilen bilgiler zamanla güncelliğini yitirmektedir. Üniversiteye geldiklerinde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve muhakeme yetenekleri gelişmediği için eğitimde gelişme mümkün olmamaktadır. Lipman açısından eğitim alanında yapılması gereken, erken yaşlardan başlayarak çocuklara düşünme becerisini, felsefe yoluyla etkili bir şekilde kazandırmaktadır (Brandt, 1988: 34-35; Lipman, 1984: 321).

Mathew Lipman, 1972 yılında Montclair State Üniversitesi'nde Ann Margaret Sharp'la birlikte "*Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü*" 'nü kurmuştur. Burada, meslektaşlarıyla işbirliği içinde yürüttüğü çalışmalar sonucunda "*Çocuklar İçin" Felsefe* yönteminin teorik temelleri, öğretim programı, öğretmenlerin eğitimi ve eğitim materyalleri geliştirilmiştir. Özel olarak hazırlanmış bir müfredatla, çocukların doğal merakını, şaşkınlık ve heyecan duygusunu harekete geçirmek; böylece entelektüel sorgulama ve felsefi düşünme becerilerini kuvvetlendirmek amaçlanmıştır (Özdemir, 2021: 5-6; Haynes, Murris, 2011: 299-300).

Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe'ye ilişkin çalışmalar, Nuran Direk'in Yunanistan'da yapılan *Balkan Ülkeleri Felsefe Semineri*'ne ve aynı yıl Varna'da *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Çalıştayı*'nda edindiği izlenimler sonucu ve kendisinin öncülüğünde, Türkiye Felsefe Kurumu Başkanı Ionna Kuçuradi'nin desteğiyle başlamıştır. 1993 yılında Türkiye Felsefe Kurumu'nda "*Çocuklar İçin Felsefe Birimi*" kurulmuştur (Direk, 2002: 14-15).

Lipman'ın P4C uygulamasında öncelik, *anlamın yapılandırılması*ndadır ve çocuklar *anlamın ortak yaratıcıları* olarak *fikirleri ile kendi deneyimleri arasındaki ilişkiyi müzakere ederler*. Deneyimin ve düşünmenin eşit değere sahip olduğu uygulamada *Dewey'in pragmatik felsefesi*nin etkisi vardır. İnsanlar hakikati, dünyaya ilişkin deneyimleri üzerinden anlamlandırıp yapılandırmaktadır (McCall, 2017: 104). Buradan hareketle çocuklar için felsefe, genel geçer olan bilgi aktarımı ve öğretmenin ön planda olduğu eğitim sisteminin aksine; çocuğun (öğrenenin) merkezde olduğu, keşfederek, deneyerek bilginin birlikte inşa edilen bir şey olduğunun vurgulandığı bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu da onu bir bilgi paketi olmaktan çıkarıp bilginin elde edilmesini kolaylaştıran, katılımcıların bağımsız karar vermelerini sağlamaya yönelik bir uygulama ve teknikler bütünü hâline getirmektedir. "Soruşturma Topluluğu" üyeleri; özerk, eleştirel ve makul düşünmeyi amaçlayan, eleştirel düşünme ve diyaloğun mümkün olabileceği bir ortamda demokrasi pratiğini gerçekleştirmektedirler (Vansieleghem, 2005: 19-20). *Topluluk* ile *sorgulama* terimlerini bilimsel araştırma alanında ilk birleştiren kişi *Charles Sanders Peirce*'tır. Lipman ise, okullardaki felsefe öğretimi için pedagojiyi tanımlarken *soruşturma topluluğu* ifadesini kullanmıştır (Haynes, Murris, 2011: 300). Felsefi soruşturma topluluğu (Community of Philosophy Inquiry), felsefi kavramlar hakkında birbirleriyle diyalog kurmak için bir araya gelen, düzenli katılım gösteren bir grup biçimindeki amaçlı konuşma topluluğudur. Soruşturmalarda hakikat, adalet, dostluk, ekonomi, kişi, eğitim, cinsiyet gibi ortak, merkezi ve tartışmalı kavramlara yer verilmektedir (Kennedy, 2011: 265).

Soruşturma topluluğunun özelliklerinden biri *kapsayıcı*lıktır. Topluluk içinde çeşitli dinlerden, milliyetlerden ve yaşlardan katılımcı olabilir ve yeterli gerekçe olmadığı sürece hiç kimse dışlanmamalıdır. Topluluktaki kişilerin aktif ve eşit *katılım*ı teşvik edilir fakat bu zorunlu tutulmamaktadır. Merak etme, sorgulama, çıkarımda bulunma, tanımlama, kıyaslama, varsayımda bulunma, hayal etme ve ayrımlar yapma, topluluğun farklı üyelerince *paylaştırılmış* bir şekilde tartışmaya sunulmaktadır. Soruşturmanın *yüz yüze* yapılması önerilmektedir. Yüzler, karmaşık anlamların okunabildiği ve yorumlanabildiği kaynaklardan biridir. Çocuklar anlamaya heveslidirler; her cümleden, nesneden, deneyimden anlam

çıkarmaya çalıştıkları bilinir. Lipman'a göre hastanelerdeki yoğun bakım ünitelerine benzer biçimde soruşturma toplulukları da çocukların *anlam arayışı*nda hayat kurtarıcıdır. Soruşturmalarda yoğun bir şekilde birbirlerine meydan okuyabilirler, bunun nedeni genellikle başka yol bilmemeleridir. Soruşturma topluluğunun amaçları arasında fikirlerini daha kolay ifade etmek ve aynı zamanda anlayışlı bir biçimde diğerlerini dinlemek de vardır. Süreç içinde topluluk üyeleri tartışmayı çözüm aracı olarak kullanma, birbirine yardım etme ve birbirlerinin fikirlerini geliştirme, kafa karışıklıklarını soru olarak formüle etme ve argümanları organize etme becerilerini geliştirmektedirler (Lipman, 2011:).

Lipman, bu pratik için "*Harry Stottleimer'ın Keşfi"* (*Harry Stottleimer's Discovery*) adlı bir felsefi hikaye kitabı yazmıştır. Hikayedeki her olayda felsefe tarihinden fikirlerin yankılarını; örneğin Platon'un *Menon*'undaki bir yorumu ya da Leibniz'in mektubundaki bir açıklamayı çağrışımlarla bir araya getiren Lipman bunu sistematik bir şekilde yapmadığını ifade etmiştir. Bunlar felsefi arka planla yazılmış fakat tarihsel ya da başka bir sıraya göre oluşturulmamıştır. Hikayenin bir toplulukta, sınıfta, çocukların kendilerini ilgilendiren şeyleri diğerleriyle birlikte tartışmak ve felsefeyle karşılaşmak için bir olanak yaratması amaçlanmıştır. Lipman'a göre felsefe ve çocukluk arasında derin bir simetri vardır ve bu simetri, varlığının köklerini bulmaya çalışan ve onu çocuklukta bulan kişiyle, çocukların varlıklarının anlamını keşfederken bunu, felsefenin araçlarıyla yapmasına dayanmaktadır (Lipman, 2011: 3-4).

P4C uygulamalarında öğretmenler el kitaplarından yardım alır ve genelde onlardaki prosedür takip edilmektedir. Bu kitaplarda kısa hikâyeler, tartışma takvimleri, alıştırmalar, hikâyelerdeki "önde gelen fikirlerin" tarifleri ve bazı felsefi fikirleri açıklayan bölümler bulunmaktadır. Öğretmenin alıştırmayı nasıl ve ne zaman seçeceği beceri ister; öğretmenlerin eğitimlerde edindiği bu beceriler pratik yaparak geliştirilmektedir. Öğrenciler daire ya da at nalı şeklinde otururlar böylece herkes birbirini görebilir ve duyabilir. Eşitliğin somut olarak algılanması için de bu oturma biçimi tercih edilmektedir. Çocuklar hikayeleri sesli okurlar ve öğretmen soruları tahtaya/panoya yazar. Soruyu soranın adı eklenir ve konulara göre sorular gruplandırılır. Sorulardan biriyle başlanır, konuşmak isteyen el kaldırır ya da konuşma kartı isteyen kişiye verilir. Katılımcılar tartışmanın herhangi bir yerinde sorular sorabilir. P4C'de amaç çocukların filozofa dönüşmesi değil, soruşturma topluluğuyla birlikte *eleştirel, yaratıcı* ve *ilgili* düşünmeyi pratik ederek öğrenmesidir. Öğretmenlerin uygulamadan önce felsefe ve mantık çalışması zorunlu değildir fakat tartışma esnasında bu bilgilerin faydalı olduğu bilinmektedir. P4C ilk tanıtılmaya başlandığı zamanlarda öğretmenler uygulamayı 60 saatlik

bir eğitimle öğrenirlerdi ve bu eğitim yalnızca felsefede doktora yapmış kişiler tarafından verilmekteydi. Zamanla P4C'nin farklı uygulamalarında bunun değiştiği gözlemlenmiştir (McCall, 2017: 103-106).

Okul çağındaki çocuklar için ve onlarla birlikte felsefe yapma hem ilgi görmüş hem de endişeyle karşılanmıştır (Vansieleghem, Kennedy, 2011: 171). Çocuklar için felsefe yaklaşımı çocukların doğal filozoflar oldukları varsayımıyla hareket etmektedir. Çocukların felsefe yapıp yapamayacakları, felsefeye dair önyargılar, kaç yaşında başlayabilecekleri, çocukluğun ne olduğu, okul müfredatıyla bütünleştirilip bütünleştirilemeyeceği, öğretmenlerin felsefe eğitimleri, öğretmenin veya literatürdeki adıyla *kolaylaştırıcı*nın rolü ve çocuklar için felsefenin kendi içindeki değişimi tartışma konularını oluşturmaktadır.

David A. White, "*Çocuklar İçin Felsefe"* çalışmasında, Antik Yunan döneminde felsefenin merak etmekle başladığına olan inançtan ve bu inancın doğru olması durumunda genç insanların arasında pek çok filozofun olabileceğinden bahseder çünkü onlar doğal olarak merak etmektedir (David, 2014: 1). *Merak* ve *soru sorma*, insanın ve felsefenin temelinde kabul edildiğinde, kimilerince çocukların doğal filozoflar olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Doğuştan sahip olduğu varsayılan merak ve soru sorma özelliklerini kaybeden insan felsefeden uzaklaşmaya başlamaktadır. Okul ve müfredat çocuğu, kendi özüne ters bir şekilde, sorgulamaya uzak bir dünyaya uyumlamaktadır (Kefeli, 2011: 200). Bu yüzden çocuğu bilgi sahibi olmayan varlık olarak düşünmek yerine felsefi akıl yürütme kapasitesine sahip rasyonel bir fail olarak yeniden düşünmenin gerekliliği Lipman tarafından vurgulanmıştır (Vansieleghem, Kennedy, 2011: 172). Gareth B. Matthews, "*Çocukluk Felsefesi*" kitabında felsefe yapmaya kendiliğinden yönelmenin üç ile yedi yaş arasındaki çocuklarda daha sık ortaya çıktığını, okul hayatıyla birlikte sorgulamaların geri plana itildiğini ifade etmiştir. Ona göre *felsefe, çocuğun karmaşık sorularına yetişkince yanıtlar arama çabasıdır* (Matthews, 2000: 12-21). Diğer yandan felsefenin okullara girmesinin gerekliliğini tartıştığı çalışmasında Worley, *çocukların "doğal filozof" olarak nitelendirilmesini doğru bulmakla birlikte çocukların felsefeye eğilimi olduğunu ifade etmiştir* (Erdoğan, 2018: 17). Nermi Uygur, "*Felsefe'nin Çağrısı*" adlı çalışmasında, çocuklardaki merakın "*gelgeç*" bir merak olduğunu ve filozoflarla çocukları bir tutmanın doğru olmayacağını ifade etmiştir. Çocuk günlük yaşamın *ünlü bir sorucusu* olsa da sorularının kuruluşu bakımından filozoflardan farklıdır. Çocuk, gereksinmeler ve bunların engele uğramasıyla sorularını bir başkasına yönlendirir fakat filozof bir başkasına değil fakat kendisine soru soran kişidir. Filozof ilkin kendisine sorar ve sorunun yanıtı sorulana bağlı olmamaktadır (Uygur, 2012: 22-23).

Lipman, 1984 yılında yayımladığı "*Çocukların Felsefi Tarzı Üzerine*" çalışmasında çocukların felsefe yapamayacakları konusundaki argümanları, *çocuklar felsefe yapamazlar; çocuklar pedagojik açıdan teşvik edilse de felsefe yapamazlar; çocuklar yetenekli olsalar bile felsefi düşünmeye teşvik edilmemelilerdir çünkü çocukluklarını yaşayamazlar* şeklinde sıralamıştır. Bunlara karşıt olarak filozofların ve çocukların tartışmalarına ve tartışmalarında kullandıkları mantıksal ve diyalektik hamlelere aşina olan kişilerin, filozofların ve çocukların benzerliği konusunda emin olduğunu belirtmiştir. Lipman'a göre hümanist bir disiplin olan felsefe, hümanist olması nedeniyle sanatsaldır da. İfadeler birbirinin yerine geçmediği için de zamansız olmaktadır. *Aristoteles, sonraki tüm felsefeleri geçersiz kılmaz, Russell da önceki tüm felsefeleri geçersiz kılmaz; felsefe gelişimsel değildir.* Diğer yandan felsefenin yaşı yoktur, yetişkinler gibi çocuklara da hitap etmektedir; buradaki farklılık sanat eserindeki üslup farklılığına benzemektedir (Lipman, 1984: 318).

Felsefeye dair önyargılar, onun boş zaman işi olduğuna ve insanları yaşamdan uzaklaştırdığına dair inançlar felsefe eğitimini zorlaştırırken, felsefe eğitiminin de filozofların görüşlerinin kısa bir müfredat içinde ezberletilmesi olarak anlaşılması önyargıları beslemektedir (Kefeli, 2011: 200). Kimi filozofların felsefeyi her şeyin üstünde görmeleri ya da felsefenin yalnızca akademik açıdan yetenekli ve entelektüel açıdan olgun kişilere uygun bir disiplin olduğu biçimindeki görüşleri, felsefe yapabilmek için illa ki belli terimlerin ve bilgilerin kullanılması gerektiğini bir norm olarak sunmaları, felsefe eğitimi almamış ya da henüz almamış kişilerin felsefeyle ilişki kurmasını zorlaştırabilmektedir (Cam, 2014: 1206; Akkocaoğlu Çayır, 2021: 1). "*Felsefe Nedir*?" adlı çalışmasında Karl Jaspers felsefeden ya olağanüstü düşünceler beklendiğini ya da boş düşüncelerle bir tutularak bir yana atıldığını, bir yandan ona *alışılmamış anlamlı bir insan emeği olarak* korkuyla bakılırken diğer yandan onun düş kurmakla, can sıkıcı konuşmalarla bir tutulduğunu ifade etmiştir. Felsefe her insanı ingilendirdiği için yalın ve anlaşılır bir dille mi yapılmalıdır yoksa umutsuz insanların işi sayılarak anlaşılmaz bir dille mi oluşturulmalıdır soruları felsefe adı altında ortaya çıkan karşıt yargıları gündeme getirmektedir (Jaspers, 2001: 53).

Aslında filozofların ele aldıkları sorunlar doğrudan ya da dolaylı biçimde günlük yaşamla bağlantılıdır. Felsefe yapma etkinliği yaşamın olağan akışında kimi sorular ortaya atmakla, farkına varılmayan, olağan görülen şeylerde sorunlar görmekle, *olan biteni sorunsallaştırmakla başlayan bir etkinliktir* (İyi, 2014: 291). Aristoteles, felsefenin insanlar için kaçınılmaz bir etkinlik olduğunu ileri sürmüştür. Bir şeyin doğru ya da gerçek olduğunu iddia ettiğimizde desteklemek için kanıtlar aramak ve göstermek, ahlaki bir ikilemi ya da

yargıyı savunmak ya da bir politik tutumu desteklemek için gerekçeler göstermek de felsefe yapmaktır. Filozof ya da felsefe bilgisi içinden konuşan kişilerin soyut ve teknik dilinden farklı olarak basit ve günlük dil kullanarak gerçekleştirilen de felsefedir fakat bunlar felsefe yapmanın *farklı dereceleridir*. Filozofların sistematik ve tutarlı çabasının yanında öğrencilerin ya da henüz yeni başlayanların bölük pörçük bir meraka sahip olması olasıdır. Filozof düşünce süreçlerinin yapısını dikkatle inceleyerek bir bütünlük kurarken diğerleri bunu ima, eylem ve tutumlarıyla ifade edebilmektedir (Honer, Hunt, 1996: 12-13).

Kimi eğitimciler, P4C'nin hedefleri arasında olan sorgulamanın okulun işi olmadığını ve topluluk içinde huzursuzluk çıkaracağını belirtmişlerdir. Lipman kişisel fikirleri öğrencilere aşılamanın telkin olacağını fakat öğretmenlerin tamamen tarafsız olmasının ve göreceliliği telkin etmesinin de tehlikeleri olduğunu ve yapılacak olanın rasyonel sorgulamayı öğrencilere öğretmek olduğunu ifade etmiştir. Ona göre öğrenciler topluluk olarak ahlaki problemleri sorgulayabilmeli, topluluktaki farklı perspektiflerin varlığını deneyimleyebilmelidir. Düşünceli bir araştırma topluluğunun parçası olduklarında daha düşünceli olacaklarını ve kendilerini de dikkate alacaklarını vurgulamıştır (Brand, 98: 37).

Dönemindeki pek çok eğitimcinin aksine Lipman'a göre eleştirel düşünme eğitimi çocuklara erken yaşlarda verilmelidir. Kriterlere dayanması, kendini doğruluyor olması ve bağlama duyarlı olması özellikleri nedeniyle, Lipman açısından eleştirel düşünme felsefe ile mümkündür. Çocuklar için felsefe, filozofların düşüncelerinin ya da herhangi bir bilginin çocuklara aktarıldığı bir sistem değildir; *felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi yöntemidir* (Boyacı, Karadağ, Gülenç, 2018: 149-150).

Çocuklar için Felsefe'de amaçlardan biri, topluluğun her üyesinin sesinin veya fikrinin dahil edildiği bir ortamda, temsili de olsa fikir birliğine varma olasılıklarının araştırılması; soru sorma yeteneğini kaybeden yetişkinlerden farklı olarak çocukların bu özelliklerini geliştirerek katılım ve sorgulama, diyalog ve eleştirel düşünme ile demokratik ve özgür vatandaşlara dönüşmesine zemin hazırlamaktır (Vansieleghem, 2005: 20).

Çocuklar süreç içinde felsefe yapmayı onlara rehberlik eden bir kolaylaştırıcı (facilitator) ile birlikte öğrenmektedir. Çocuklar için felsefede öğretmen bilgiyi aktaran kişi değil, *yöntemin çalışması için yöntem yoluyla zihniyeti dönüşmüş, çocuklarla felsefe oturumunu yürütme yetkinliği kazanmış* kişidir (Özdemir, 2021: 5). Lipman'a göre öğretmenler, çocuklar için felsefe yöntemini kullanıyorlarsa, sınıfta rahat bir ortam olması için güven uyandırmalı, düşünceli ve yansıtıcı olabilmeli, öğrencilerin mantıksal akıl yürütmelerini

eleştirirken eleştirinin kriterlerine atıfta bulunabilmelidir. Bu sorumlu bir eleştiri türü anlamına gelmektedir (Brandt, 1988: 37-37).

Çocuklar için felsefe çalışmalarında bir diğer tartışma, kaç yaşındaki çocuklarla felsefe yapılıp kaç yaşındakilerle yapılamayacağı üzerinedir. Catherine McCall, öğretmen yetiştiren yüksekokullarda Piaget ve onun bilişsel evre gelişiminin aşamaları temel alınarak eğitim verildiğini belirtmiştir. Okullarda izlenen eğitim müfredatlarının kendisine göre tasarlandığı kabul edilen *olgu*ya göre küçük çocuklar soyut akıl yürütmeleri kullanamamaktadır. Örneğin "*eğer karda eldivenlerini giymeden dışarı çıkarsan, parmakların donar*!" cümlesi söylendiği anda bu var olmayan bir duruma dair koşullu bir akıl yürütmedir ve soyuttur. Piagetçi teori yalnızca 11 yaşın üstündeki çocukların bunu gerçekleştirebileceğini söylerken McCall 3 yaşındaki çocukların da bu tarz ifadeleri anlayabildiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan Gareth Matthews, Piagetçi teori ve çocuklar için felsefedeki kabullerin aksine soyut düşüncelerle akıl yürütme yeteneğinin 11 yaşından sonra kaybedildiğini savunmuştur. Matthews bunu 1982 yılında Almanya'da küçük çocuklarla felsefe yaptığı araştırma projesiyle doğrulamıştır. Çocukların yaşı konusunda Matthews gibi düşünen McCall, Piaget'nin evre teorisine karşı çıktığını ve küçük çocukların da akıl yürütüp, soyut fikirler kullanabileceğini iddia etmiştir. "*Düşünmeyi Dönüştürmek"* kitabında bunun nasıl gerçekleştiğinin teorik bilgisi ve pratik verileri yer almaktadır (McCall, 2017: 11-20).

1980 yılında bir sempozyumda Lipman, üniversite müfredatında bilim felsefesi, sanat felsefesi, X felsefesi nasıl ele alınıyorsa *çocukluk felsefesi*nin de bu şekilde ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Matthews ise önce buna karşı çıkmış fakat sonra kabullendiğini ifade etmiştir. Ona göre çocuk ve yetişkin arasında ne tür farkların olduğu yönündeki sorular felsefi sorunları ortaya çıkarmaktadır. *Bir çocuk olmak ne demektir? Çocukların gerçekten özgecil olabilme kapasiteleri var mıdır?* Yetişkinler tarafından çocuklar için yazılmış kitaplar otantik midir? (Matthews, 2000: 14-15) *Çocuk doğuştan filozof mudur?* Yoksa şekillendirilmesi gereken hamur mudur? Terbiye edilmesi gereken midir? Potansiyel yetişkin midir? *Çocukça davranmak kötü bir şey midir? Çocuk bir birey midir? Çocuk kimdir?* (Akkocaoğlu Çayır, 2021: 11).

Matthews, çocukların felsefi kapasitelerinin nadir olarak ortaya çıksa dahi dikkate alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bu kapasite gelişim psikolojisi uzmanlarının sunduğu çocukluk kavramında yer almamış, dışarıda bırakılmıştır. Biyolojik, psikolojik ve sosyal bir süreç olarak çocukluk, olgunlaşma sürecinin bir parçasıdır ve kabul edilmiş evreleriyle pek çok

alanda işlemektedir. Bu işlevsellik algısıyla felsefeye yaklaşıldığında, çocukların yorum ve sorgulamadaki *tazeliği ve yaratıcılığı*, geçiştirilmesi gereken bir fazlalık olarak değerlendirebilmektedir. Oysa Matthews açısından, çocukların en karmaşık sorunlar hakkında sorabildiği sorular, felsefi anlama çabasında onları, ortak olabilen bireyler haline getirmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara yol göstermeye, onları eğitmeye ve yönlendirmeye odaklandıklarında, çocukların sunduğu bakış açılarını görmezden gelmekte ya da görememektedirler (Matthews, 2000: 20-25).

Çocuklar için felsefe lüteratürünün gelişiminde, ortaya çıkan farklı metodolojiler, çocukluğun ne olduğuna dair farklı yaklaşımlar ve çocuklar için felsefenin eğitimdeki rolüne dair çeşitli anlayışlardan hareketle, Nancy Vansieleghem ve David Kennedy birinci ve ikinci kuşak ayrımına gitmiştir. John Dewey ve Jean Piaget gibi düşünürlerin etkisiyle demokratik vatandaşlığı hedefleyen liberal bir eğitim çerçevesinde Lipman ilk kuşağın öncüsüdür. (Funston, 2017: 5). İkinci kuşağın felsefe anlayışı, mevcut güç ilişkileri üzerinde eleştirel düşünmeyi teşvik eden toplumsal bir müzakere biçimidir ve bu ilişkiler yeniden inşaya açık tarihsel yapılar olarak tasavvur edilmektedir (Vansieleghem, Kennedy, 2011: 177).

Pratik, felsefi ve pedagojik nedenlerle ortaya çıkan farklı P4C yaklaşımlarından birisi Murris'in resimli kitaplarıyla geliştirmiş olduğu yaklaşımdır. 1992'de, aralarındaki ayrımın anlaşılması adına Lipman'ın Murris'ten P4C ifadesini kullanmamasını istediğinden beri, P4C pratiğinin demokratik ve işbirlikçi doğasını vurgulayan ve pek çok kişi tarafından benimsenen *PwC* (*Philosophy with Community / Children*) kullanımı tercih edilmektedir (Haynes, Murris, 2011: 299-300). Böylece kimi düşünürler açısından çocuklar için felsefe çocuklarla felsefeye dönüşmüştür. Edattaki değişiklik önemli bir farklılığın göstergesidir (Vansieleghem, Kennedy, 2011: 178). Bu yalnızca adlandırmaya dair bir tartışma değil *temelde çocuklarla felsefe yapmayla, neyin ya da hangi davranışların kazandırılmasının amaçlandığı ve bunların hangi yöntem ve materyallerin kullanılarak yapılacağı, bu arada öğreticinin rolünün ne olacağıyla ilgilidir* (Tepe, 2015: 78). Çocuklar ya da topluluklar *için* yapılan değil; onlarla *birlikte* yapılan felsefe, kaynak ve materyal seçimlerinde farklılık göstermekle birlikte iki dönem düşünürleri de "*sorgulama topluluğu*" (community of enquiry) hakkında fikir birliği içindedir. Sorgulama topluluğu artık tüm konularda, farklı yaş gruplarında, yaygın eğitimi de içerecek biçimde kullanılmaktadır (Haynes, Murris, 2011: 300). Fakat ikinci kuşak P4C düşünürleri sorgulama topluluğu konusunda hem fikir olmakla birlikte, felsefe pedagojisi için temel olan diyaloğa ve işbirliğine daha fazla vurgu yapmaktadırlar. Ann Margeret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Joanna Haynes ve Catherine McCall çocuklarla felsefe yaklaşımının

düşünürlerindendir. Onlara göre çocuklarla felsefe yalnızca çözümler için bir araç değildir. Belli deneyimler ve koşullar içinde, çeşitli teorilerle uygulamaların kesiştiği yerlerde ortaya çıkan çocuklarla felsefe bu düşünürlere göre verili de değildir. Onlar açısıdan bilgi, birlikte yeniden ve yeniden oluşturulan, düşüncenin ve eylemin birlikteliğinden meydana gelmektedir. Öyleyse çocuklarla felsefe yeni ve farklı anlamları, sosyal ifade biçimlerini, kolektif yaşama dair süregelen kabullerden farklı olanı ve tüm bunların bilgisini tartışabilmek ve düşünebilmek için topluluklara alan açmaktadır (Vansieleghem, Kennedy, 2011: 180).

Çocuklarla felsefenin daha demokratik topluluklar için çabası onu, Paulo Freire'nin eğitim felsefesiyle birlikte ele almak için elverişli bir zemin yaratmıştır. Dördüncü bölümde eleştirel pedagoji ve çocuklarla felsefe ilişkisi incelenecek, Freire'nin eğitim düşüncesinden hareket ederek çocuklarla felsefe pratiklerinin ve düşüncesinin olanakları araştırılacaktır.

IV. ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE ÇOCUKLARLA FELSEFE

IV. A. ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE ÇOCUKLARLA FELSEFE

Çocuklarla felsefe lüteratüründe kullanılan materyaller, yöntemler ve felsefenin çocuklarla nasıl çalışılıp uygulanacağı, nasıl kavramsallaştırılacağı hakkında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Analitik felsefe, pragmatik felsefe ve kıta felsefesi, Sokratik gelenek ve sosyal adalet teorileri, insan sonrası (post-human) düşünceler ve bunlara bağlı pedagoji anlayışları, farklı bakış açılarının geniş tartışmalarını içermektedir. Çocuklarla felsefe, müfredatın, pedagojinin ve eğitimin ne olduğuna dair çalışmalarda; ahlaki, sosyal ve politik felsefede; söylem çalışmalarında ve edebiyat teorisinde etkili olmuş; "Çocukluk Felsefesi" adı altında yeni bir akademik alan ortaya çıkarmıştır. Bu tartışmalar, çözüm/ler ya da fikir birliği amacından ziyade; felsefenin, eğitimin ve çocukluğun doğasına dair farklı yaklaşımların, alanı nasıl derinleştirip canlandırdığına dair alınan yolları işaret etmek amacıyla sunulmuştur (Gregory, Laverty, 2022: 17-18).

Bu tartışmaların bir kanadı eleştirel pedagoji alanında gerçekleşmektedir. Eleştirel pedagoji açısından çocuklarla felsefe, 'çocuk' ve 'felsefe' anlayışlarının baskın yapılarına meydan okuyan, çocuklar ve eğitimciler için dönüştürücü düşünme ve diyalog deneyimleri içeren, eğitimcinin rolünde epistemolojik değişimi varsayan bir uygulama olarak görülmektedir. Bu uygulama, bilginin hiyerarşik yapılanmasının aksine, başlangıçları ve bitişleri olmayan, her yöne ve zamana doğru kavramsallaştırmasıyla, klasik gelişim, ilerleme, derslerin organizasyonu ve planlamasındaki düşünce alışkanlıklarını derinden sorgulamaktadır. Birçok coğrafyada müfredat hazırdır, dersler onun sınırları içinde gerçekleşir; öğretim, değerlendirme ve hızlı tempoyla sınav sonuçlarına vurgu yapar ve başarı ölçütlerini bunlar üzerinden belirler. Çocuklarla felsefe, hangi derste uygulanırsa uygulansın öğrenenlerin sorgulamaya katılımını ve doğru kararlar vermeyle ilgili sorumluluğu paylaşmalarının pratiğini gerektirir. Bu, kendi başlarına düşünmelerini sağlarken içinde bulundukları toplulukla iş birliği içinde, katılımcı bir pozisyonda gerçekleşmektedir (Haynes, Murris, 2011: 286).

Diğer yandan P4C, yalnızca bu amaçlarla iş görmez; kimi eğitmenler ve yönetimler tarafından, ders ve sınav başarısını arttıran bir araç olarak da kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlarda sınavlarla ilgili yaygın kabuller vardır. Bunlar, sınavların; eğitimin zorunlu bir parçası olduğu, tarafsız olduğu, tarafsız bir biçimde değerlenidirilip notlandırıldığı, öğrencinin bilgisini ölçmede ve ne kadar zeki olduğunu tespit etmede genel kanıt olduğuna dairdir.

Öğrencilerin sınavlarda eşit başarı şansına sahip olduğu ve sınavlara dair korkuların öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmek için bir motivasyon olduğu varsayımlarına dayanan bu kabuller eleştirel yaklaşımlar tarafından sorgulanmaktadır. "*Diyalektik Soruşturmalar*" kitabının "*Bu Kadar Sınav Neden? Marksist Bir Yanıt*" bölümünde Bertel Ollman şöyle sorar: "*bu kadar çok sınava girmek, bu sınavlara hazırlanmak için harcanan onca saat ve duyulan onca kaygı ve sonra da sonuçta elde edilen yetersiz notlar karşısında hissedilen utanç duygusu öğrencilere ne "öğretmektedir"?* Eğer öğrenci çalışarak her şeyi elde edebileceğine, başarının belirlenme ölçütlerinin nesnel ve adil olduğuna, herkesin hak ettiğini aldığına dair inançla hareket ederse; başarısız olduğunda kendisini ya da başarısız olan kişileri suçlayacak ve bu suçluluk duygusuyla birlikte yeterince çalışmış olsaydı yapabileceğine dair varsayıma sahip olacaktır. Öğrenciler sınavlara hazırlanırken kendilerini disipline etmek zorundadır ve belli zamanlarda belli biçimlerde onlardan beklenen katı disiplin, onları ileride iş dünyasına hazırlamaktadır. Daha hızlı yazmaya ve düşünmeye zorlanırlar ve böylece iş yerlerindeki tempoya zihnen, duygusal açılardan ve ahlaken hazır olarak biçimlendirilirler. Sınavlar çeşitli emirlerden oluşur; "bunu tartış", "şunu çöz" dendiğinde sorgusuz bir biçimde bunu yapmak zorunda olan öğrenci, müdürü ya da patronu, hiyerarşik olarak üstte bulunan kişiler ona emrettiğinde bunu kabul etmeye de hazır hale getirilmektedir. Otoriteler tarafından değerlendirilmeye tabii tutulmak bitmeyen bir süreçtir ve bir sınavın bir sonraki sınava hazırlık olması bunun minyatürü gibidir. İnsanların ve şeylerin tektipleştirilip kimliksizleştirilmesiyle uzun yıllar şıklardaki yanıtlarda doğru olanı bulmak zorunda olan öğrenciler belirli kategorilere alıştırılırlar. Burada, tek bir kişinin yaratıcılığına ve özgünlüğüne yer yoktur. Sınavlarda öğretmen öğrenciden, iş dünyasında üstte olan alttakinden her zaman daha bilgilidir şeklindeki varsayım sorgulanabilir konumda değildir (Ollman, 2008: 274-280). Sınavlardan başarılı notlar almak için P4C'nin araçsallaştırılması, eleştirel eğitim felsefesi açısından kabul edilemez fakat bu öğrencilerin kötü not almalarını desteklediği anlamına da gelmez. Burada karşı çıkılan, P4C aracılığıyla ya da herhangi bir biçimde arttırılan başarının yalnızca buna hizmet etmeyi amaçlamasıdır. Örneğin ilk dönem Lipman'a getirilen eleştirilerden biri okulun işi olmayan konuların bu yöntemle müfredata dahil edilerek topluluğun huzurunu kaçıracağına dairdir. Okulla işi olmayan konulardan biri hiç şüphe yok ki sosyal adalet ve eşitsizliktir. Öğrencilerden başarılı olması beklenir fakat hiç bitmeyen sınavların neyin hazırlığı olduğuna, sınava hazırlanan öğrencilerin koşullarına dair sorgulamalara girmesi ve bunu başkalarıyla paylaşması istenmemektedir.

Eleştirel pedagoglar, iktidarı hesap verebilir hale getirerek demokratik süreci sürdürmeye ve genişletmeye çalışırken eğitimi ve okulları bir mücadele ve sosyal değişim alanı olarak görmektedir. Eleştirel pedagoji açısından çocuklarla felsefe, haftada bir verilen bir ders ve başarıyı arttıran bir araç olmak yerine öğrenenleri ve öğretenleri katılımcı bir demokrasiye çağırmaktadır. Eleştirel pedagoji ayrıca pedagojik perspektiften, demokrasinin katılımcı doğası, çocukların muhakeme becerilerini güçlendirerek demokratik süreçlere müzakere yoluyla katılmalarında gerekli olan öz düzenleme ve makullüğü içeren, otoriter olmayan tutumu önermektedir. Öğrenenlerin sesine, sözüne, fikirlerine yer açmak, ahlaki ve politik bir duruşu gerektirir ve katılımcı demokrasiyle, öğrenenlerin ve öğretenlerin açık bir söylemin parçası olarak sorgulanmasını ima etmektedir (Haynes, Murris, 2011: 5-6).

IV. B. ÇOCUKLARLA FELSEFE VE PAULO FREIRE

Lipman, otobiyografisinde, Latin Amerika'daki eğitimcilerin Freire'nin eğitim anlayışıyla P4C arasındaki benzerlikleri fark ettiklerini ve hangisinin bir diğeri üzerinde birincil etkisi olduğunu merak ettiklerini belirtmiştir. Brezilya'da bir kez bir araya geldiklerini, başarılarının paralel olduğunu ve aralarında keskin göze batan bir ayrım fark etmediklerini yazmıştır. Lipman, örneğin Freire'nin okuryazarlığa ulaşmak için çalışma topluluklarının oluşumuna olan ilgisini, kendisinin çocukların eğitimlerini geliştirmek ve sosyal dayanışmaya ulaşmak için sorgulama topluluklarıyla çalışmaya olan ilgisini kendisine çok yakın bulmuştur. Lipman ve Freire'nin eğitim felsefelerini karşılaştırdığı makalesinde Kohan ise Dewey, Buber ve Merleau-Ponty ortak okumalarının etkisi açıkça görülse bile Freire'nin fikirleri üzerinde Lipman'ın etkisi olmadığını öne sürmüştür. Lipman'a yalnızca bir kez *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde referans vardır fakat somut atıf yoktur. Lipman, Freire'nin kitaplarının bibliyografyasında yer almamaktadır (Kohan, 2017: 615-629).

René José Trentin Silveira'ya göre Lipman ve Freire'nin geleneksel eğitime ilişkin eleştirileri, diyalog kavramları, müfredat ve düşünme anlayışları, projelerinin politik işlevi, kültürel değerleri, öğretmenin rolü ve pedagojik senaryoları tamamen karşıttır. Freire'nin görüşleri ile P4C uygulamalarının karşıt olduğunu düşünen bir diğer isim Marines Barbosa de Oliveria, Lipman'ın asıl programını takip eden uygulamalarda öğretmenlere pratik bir rol biçilirken, Freire'de teori ve pratiğin birbirinden ayrılamayacak olmasını net bir ayrışma olarak ortaya koymuştur. Ona göre filozofun programı düşünüp tasarlaması ve öğretmenin uygulaması, iş bölümündeki baskıcı ve yabancılaşmış anlayışı göstermektedir. İkisi arasındaki

bağlantılarla birlikte farklılıklara dikkat çeken Moacir Gadotti açısından, Freire ideolojik problemleri Lipman'dan daha fazla vurgular, belirli bir yönteme Lipman kadar önem vermez ve P4C'de rasyonalite Freire'nin eğitim felsefesine oranla fazlaca vurgulanmaktadır. Diğer yandan Gadotti'ye göre Freire öğretmenler ve eğitmen-öğretmenler ayrımını kabul etmez, çünkü bu ayrım işlevselci bir öğretim perspektifini ima etmektedir. Juarez Gomes Sofiste ise demokrasi ve eleştirel olma anlayışlarının farklı olduğunu; Freire'de politik olana vurgunun her zaman daha net olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerin aksi yönünde, ortak diyalog fikri ve bilginin sosyal inşasına dair teorik ve pratik yakınlıklar bulan Marcos Lorieri, Brezilya Çocuklar İçin Felsefe Merkezi'nin eski direktörüdür ve Freire'nin ders verdiği Sao Paulo Üniversitesi'nde profesör olarak çalışmıştır. Freire ve Lipman'ın fikirlerinden hareketle öğretmen geliştirme programı hazırlayan Mabel Weimer; diyalojik öğretim kavramlarında ortaklıklar bulan *Silvio Wonsowicz* ve *Rejane Giacomassi* diğer isimlerdir. Özerklik, özgürlük ve çok boyutlu düşünme fikirlerinde *Stella Accorinti*; vatandaş değerlerinin oluşturulması ve buna bağlı pedagojide *Parra Contreras* ve *Medina Fuenmayor*, çocuklar için/ile felsefe ve Freire pedagojisi arasında bağlantılar kurmaktadır. Jose Barrientos, 2013'te *Çocuklar için Felsefe ve Freiran Demokratik Eğitim* adında bir kitap yayımlamıştır. Freire ve çocuklar için/ile felsefeyi birlikte okuma, ortaklıklar kurma eğilimi genellikle Latin Amerika ülkelerinde ortaya çıkmaktadır. ABD'den *Patrick Costello* ve *Richard Morehouse* Freire'nin problem tanımlayıcı eğitimiyle sorgulama ve felsefi düşünce geliştirme toplulukları arasında yakınlık görüp '*özgürleştirici pedagoji*'nin öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Kohan, 2017: 615-629).

P4C, yalnızca Lipman'ın fikirleri ve yöntemiyle sınırlı olmamakla birlikte, yöntemin öncelikli olarak Lipman'ın eğitim düşüncesiyle Freire'nin eğitim anlayışını karşılaştırmak, çocuklarla felsefe ile Freire'nin eğitim felsefesini birlikte ele almak için de gereklidir. Paulo Freire ve Matthew Lipman aynı dönemlerde farklı coğrafyalarda yaşamış eğitim düşünürleridir. Her iki düşünür de sınıfın geleneksel hiyerarşik yapısına ve bilginin aktarım yoluyla öğretmenden öğrencilere verilen bir şey olduğu anlayışına karşı kendi yöntemlerini geliştirmişlerdir. Onlara göre geleneksel öğretim, tek yönlü bir başarı anlayışı için, sosyal ve politik problemlere kapalı, çocukların akranlarıyla diyaloğuna yer vermeyen biçimde işlemektedir. Ayrıca geleneksel eğitimde, teknik ve mesleki öğretim ön plandayken müzik, sanat, edebiyat arka plana itilmiş; beşeri bilimlerin başka dilleri, kültürleri, tarihleri gösterme potansiyeli ve insanların dünyayı farklı biçimde anlamlandırdığına dair açacağı ufuklar belli sınırlar içinde tutulmuştur. Bilginin meşru kaynağı ve her şeyin karar vericisi olarak

öğretmenler ile pasif biçimde bilgiyi ezberlemek durumunda kalan ve beceriler ve değerler deposu olarak öğrenciler, Lipman ve Freire açısından toplumun normlarına göre şekillendirilmek için böyle bir eğitim sistemi içine sokulmaktadır. Oysa onlara göre bilgi statik değildir ve eğitim diyalog yoluyla iş görmelidir. İki düşünür de, çocuklara, uygun koşullar ve araçlar sağlandığında onların merak, muhakeme, sorgulama, anlama ve yorumlama kapasitelerinin gelişeceğini varsaymışlar; kendi yöntemleri ve uygulamalarıyla varsayımlarının gerçek dünyadaki karşılığını göstermişlerdir (Funston, 2017: 1-6). Diyalog, eleştirellik, yurttaşlık ve demokrasi hem Freire'nin hem de Lipman'ın eğitim anlayışlarında önemli bir yere sahiptir.

Arka planda iki düşünürü etkileyen pek çok etken bulunmakla birlikte, Lipman'ın P4C programının temelinde John Dewey'in pragmatik felsefesi etkili olurken, Freire'nin eleştirel pedagojisinin temelinde Karl Marx'tan hareketle ezilenler için daha yaşanabilir bir dünya fikri yer almaktadır.

Lipman, Batılı eleştirel düşünme geleneği içinden eğitim düşüncesinin temeline akıl yürütme becerisini yerleştirmektedir. Öğrenciler rasyonel bireylerdir ve sürekli olarak kanıtların izlerini sürerek muhakeme yeteneklerini geliştirmektedir. Burada amaç yanlış inançları en aza indirmektir. Amaç, demokratik toplumun oluşumuna katkı sağlamak ve erdemli bireyler yetiştirmektir. İyi işleyen bir demokrasinin soruşturma yapabilmek için özgürlük ortamına ihtiyacı vardır ve P4C, erken yaşlardan itibaren çocukları bu türden bir atmosferle karşılaştırmaktadır. Bir sorgulama olarak demokrasi tarafsız ilerlemelidir ve Lipman bunun bir demokrasi ideali olduğunu belirtmiştir (Funston, 2017: 3; Lipman, 2011: 9; Kohan, 2017: 615-629).

Lipman'ın doktora öğrencisi olan Walter Kohan, *Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue* adlı makalesinde Lipman'a demokrasiyle ilgili sorular yöneltmiştir. Amerika'da demokrasi kavramına ve idealine saygı duyduklarını belirten Lipman, bu demokrasi anlayışının kapitalizmle yüzleşmesinden korktuklarını, ikisinin uyumsuz olabileceği hakkında konuşmak istemediklerini ifade etmiştir. Ona göre teorik olarak kapitalizmle demokrasi arasında uyum yoktur çünkü kapitalizm kendi yararına olmayan her şeyi ve herkesi yıkıp geçmektedir. Bazı insanlar savunmasızdır ve sistemin acımasızlığına maruz kalır ama bazıları daha fazlasına sahiptir ve korunmaktadırlar. Başka ekonomik alternatifler düşünemeyişinin sebebini şirketlerle çevrili insan dünyası olarak gösteren Lipman kapitalizmin belli zamanlarda gerekçeleri olabileceğini ve demokrasiden de zaman zaman kötü

deneyimler ortaya çıktığını belirtir ve bahsettiği demokrasinin bir ideal olduğunu söylemektedir. Tüm bunların ortasında eğitim, insanı ayakta kalmaya, dayanmaya ve iyi yaşamaya hazırlayan bir kurumdur. Lipman, eğitim olmadan iyi yaşam olmayacağını ve ideal toplumda eğitim kurumunun ekonomik kurumlardan daha güçlü olacağını, tam da bu sebeple herkesin eğitim kurumunu kontrol etmek istediğini belirtmiştir. Ona göre P4C bir çatlak açmıştır. 1973 yılında Amerikan Felsefe Derneği toplantısında P4C'yi kastederek "*bununla ne olacağını düşünüyorsun?"* diye sorulduğunda "*bizi öldürecekler"* cevabını vermiştir. Fakat der Lipman bu olmadı ve P4C hayatta kaldı. Bu yüzden kötü şeyler içinden de iyi şeyler çıkabilir ve Lipman'a göre kötüleri atarken iyileri de atmamak gerekir. (Kohan, 2017: 615-629)

Freire'nin eğitim anlayışına geçiş için Lipman'ın kötü şeyler içinde iyi şeylerin olabileceğini, onları atmamak gerektiğini anlatırken kullandığı deyimi incelemek yerinde olacaktır. Orta çağda su kıtlığı yaşanırken aile bireyleri babadan başlayarak bir leğen suda yıkanırlar ve en son bebek yıkandığında su o kadar kirlidir ki bebek görülmezse kirli suyla dışarı atılabilir. Buradan "*throw the baby out with the bathwater*" deyimi türemiştir.[6] Freire, kaynaklarla dolu bir doğal dünyayı eşitsizliklerle inşa eden insan dünyasında, eğitim anlayışının temeline bu çelişkiyi ve onu aşma çabasını yerleştirmiştir. Sorguladığı eşitsizlik, neden birilerinin temiz suya her zaman ulaşımı varken diğerlerinin bir leğende yıkanmak zorunda kaldığıdır. Dünyadaki çocukların bir kısmının rahat koşullarda eğitim hakkı varken diğerlerinin eğitim, beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarından yoksun olması Freire'nin kaygıları arasındadır. Bu nedenle onun eğitim anlayışı, Lipman'ın tarafsız eğitim ve tarafsız öğretmen görüşünün aksidir. Freire açısından hiçbir eğitim sistemi veya faaliyeti, eğitim içinde yer alan hiçbir fail nötr, objektif ve tarafsız olamaz.

Freire, ayrımcılığa uğrayanların ve ezilenlerin haklarını genişleten bir demokrasi anlayışından hareket etmektedir. Ona göre, bilhassa otoriter ve ayrımcı geleneklere sahip toplumlarda demokrasi, uğruna sürekli mücadele edilmesi gereken bir inşadır. (Freire, 2022: 176)

> *"Örneğin kamu okulları ve özel okullarda, üniversitelerde, yaz okullarında, sendikalarda demokrasi çalışmaları aracılığıyla kampanyalar düzenlenmesine ihtiyacımız var. Kentlerimizi demokrasiyle dolduracak kampanyalara ihtiyacımız var. Bu kampanyalar, demokrasinin tarihini sunmalı ve demokrasi ve etik; demokrasi ve halk sınıfları; demokrasi ve*

[6] https://www.theidioms.com/throw-the-baby-out-with-the-bathwater/

ekonomi arasındaki ilişkiler üzerine tartışmalara izin vermelidir. Aynı zamanda seçimler ve bunların getirdiği hak ve yükümlülüklere de odaklanmalıdır" (Freire, 2014: 90-91).

Diğer yandan Lipman ve Sharp, P4C'nin demokratik toplumları beslemek ve güçlendirmek için eğitici bir yol olabileceğini vurgulamışlardır fakat diğer taraftan da "demokrasi" kavramının tartışmalı doğası nedeniyle güçlü ve popüler bir kaynak olan P4C'nin sosyal dönüşümde eğitimin bir aracı olmasının mümkün olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Eleştirel eğitim görüşü dünyadaki baskıcı yapıları incelemekte ve bu yapıları değiştirmenin yollarını aramaktadır. P4C gerçekten özgürleştirici bir eğitimin parçası olmak istiyorsa, uygulayıcıları ve teorisyenleri eleştirel pedagojiyi dikkate almalıdır. Bu, ilk kuşak P4C'nin rasyonaliteye aşırı vurgusu ve tarafsız eğitim anlayışıyla mümkün görünmemektedir. İkinci kuşak P4C uygulayıcıları, Lipman ve Matthew'in çalışmalarını, içinde bulundukları dünya için güncellemektedir. Eğitim onlar için sınıfla sınırlandırılamaz ve bilgi açısından giderek daha karmaşık hale gelen dünyada, yaşamın pek çok yönüne dair makul müzakereler gereklidir. Eğitim felsefesinin iyi yaşama katkısı olacaksa bu, kapitalizmin yıkıcı güçlerine karşı tarafsız kalarak mümkün olmamaktadır. P4C'nin politik potansiyeli, sosyal adaletle ve eşitsizlikle ilgilenen öğretmenler ve kolaylaştırıcılar için bir olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin ve kendilerinin daha özgür olmasını isteyen eğitimciler, bazen istemeden de olsa tahakküm ve baskıyı pekiştirebilecekleri durumlara düşebilmektedir. Freire'nin eleştirel pedagojisi bu türden durumlarda uyanık olmayı sağlayabilmektedir (Kohan, 2017: 615-629; Funston, 2017: 2-12).

Çocuklarla felsefenin ve eleştirel pedagojinin üniversite öncesi eğitimdeki rolünü araştıran James Funston (2017) eleştirel pedagojinin merkezinde yer alan faillik ve özgürlük sorularını, sorgulama topluluklarıyla birleştirerek "*eleştirel P4C"* adını verdiği sentezi öne sürmüştür. Freirian bir okuma, P4C'deki görülmeyen çelişkileri eleştirel bir süzgeçle yeniden ele alma olanağı vermektedir. Ona göre ikinci kuşak P4C uygulayıcılarının ve düşünürlerinin bilgiyi somut, durağan ve kesin olarak gören epistemolojiye karşı direnciyle, genel olarak eleştirel pedagoji ile Freire'nin eleştirel pedagojisi arasında benzer noktalar vardır. Herkesin paylaştığı ortak gerçekliği kavramsallaştırmanın farklı yolları hakkında felsefe yapan çocuklarla felsefe, hiçbir bakış açısının 'mutlak hakikat' olmadığı konusunda da eleştirel pedagojiyle kesişmektedir. Freire'de problem hakkında tek bir yöntem öğretilmek yerine, kendi fikirleri üzerinde düşünme ve onları başkalarıyla paylaşma ve başka durumlarla ilişkilendirme ön plandadır. Çocuklarla felsefeyi eleştirel pedagoji çerçevesine yerleştirmek,

yöntemin potansiyellerini arttırırken okullarda eleştirel pedagojiyle iş görmenin bir yolu olabilmektedir (Funston, 2017: 11).

Eğer eleştirel pedagojiye dayalı çocuklarla elsefe uygulaması yapılacaksa, bunun için Funston'un önerileri bulunmaktadır. Portland Eyalet Üniversitesi felsefe bölümünde, 12-15 yaş arasındaki öğrencilerle birlikte, bir şehirdeki yaşam merkezli felsefe dersleri yürütmüşlerdir. Funston'un *Eleştirel P4C* adını verdiği sentezle hareket eden çalışma bu önerilerin ortaya çıktığı pratikleri içermektedir. Kolaylaştırıcılar/öğretmenler topluluğun günlük deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları, sosyal ortamları ve dinamiklerini, içinde yer aldıkları toplumu, kültürel bağlamı, bunları belirleyen sınıf dinamiklerini araştırmalıdır (Funston, 2017: 9). Çünkü Freire'ye göre pratik-teorik bağlam olarak okul, öğrencilerin somut bağlamlarında neler olduğuna dair bilgileri görmezden gelmemelidir. Çocuklar öğrenirken zorlukla karşılaştıklarında bu, evlerindeki ya da mahallelerindeki sosyo-kültürel ortamla bağlantılandırılabilir ve tek başına çocuğun bireysel gelişimindeki başarısızlık olarak görülmeyebilir. Eğitimcinin amacı, olabildiğince kendisinin ve öğrencilerinin epistemolojik merakını diri tutmaktır (Freire, 2022: 166). Uygulamada bir daire düzeninde oturarak, metinden okuma, sanat eseri ya da herhangi başka bir uyaran katalizör olarak kullanılabilmektedir. Sorular genel olarak topluluğa ve motivasyona ihtiyacı olan katılımcılara yöneltilir ve tartışma sorularla cevaplar üzerine inşa edilmelidir. Amaç diyaloğun sürmesi ve kolaylaştırıcının birincil konumundan çıkıp topluluğun üyesi olmasıdır. Fakat tam eşitlik ideal bir durum olsa da katılımcıların üstünde çalıştığı söylemsel hedef eşitlik olmalıdır. Öğretmenin amacı öğrencilerle birlikte öğrenen olmaktır (Funston, 2017: 8).

Çocuklarla felsefe diyaloğunda kimi zaman amaç ırk, cinsiyet, sınıf ve statüye dayalı hiyerarşileri sorgulamaktır. Bilgi, sosyal olarak birlikte inşa edilir ve meşrulaştırılır. Topluluktakilerle birlikte zaman zaman kolaylaştırıcının konumu da bir sorgulama konusu haline gelebilmektedir (Funston, 2017: 12). Freire açısından demokrasiyi demokrasi pratiği ile öğrenmek, katılımı, farklılıklara saygıyı ile çatışmayı ve zıtlaşmayı da bünyesinde barındıran zorlu bir süreçtir. Eğitim demokrasiyi tek başına inşa edemez fakat eğitim sistemi demokratik değilse bir ülkenin tam olarak demokratik olması da mümkün değildir (Vittoria, 2019: 134).

IV.C. ÖRNEKLER

I) Bu öykü, sorular ve sınıf içi grup etkinliği *Çocuklar İçin Felsefi Öyküler* kitabının *Sosyal Adalet ve Eşitlik* temasına ayrılan kısımında yer almaktadır. Filiz Karadağ ve Kurtul Gülenç, çocuklarla felsefe uygulamalarında uyaranın önemine dikkat çekmiş ve bu ihtiyaçla kitabı hazırladıklarını belirtmişlerdir (Gülenç, Karadağ, 2019: 8). Sosyal adalet ve eşitlik temalarına sorgulama topluluğunda uyaran olarak yer vermek çocukların insan dünyasındaki eşitsizliği birlikte fark edebilmeleri ve sorgulayabilmeleri için uygundur.

Kitap Bağışı

Gülay ve Sevgi çok yakın iki arkadaşmış. İkisi de maddi durumu yetersiz olan, yardıma muhtaç insanlar için çalışmayı çok seviyorlarmış. Çeşitli yardım kampanyaları düzenliyor, ihtiyacı olanlar için kitap ve kırtasiye malzemesi topluyor, evsiz insanlar için yemek yapıp dağıtıyorlarmış. Günlerden bir gün Gülay ve Sevgi ünlü bir iş insanıyla görüşüp yaptıkları kampanyalardan söz etmişler. Bunun üzerine iş insanı "On bin kitaplık bir kütüphanem var, ihtiyacı olanlara verilmek üzere bağış yapabilirim," demiş. İki arkadaş bunu sevinçle karşılamış. "Harika olur!" demiş Gülay. Sevgi de Gülay'ı onaylamak için kafasını sallamış. İş insanı "Anlaştık o zaman, bir hafta sonra kitapları size teslim edeceğim. Ama az önce de belirttiğim gibi tek bir şartım var: Sizden ricam kitapları gerçekten ihtiyacı olan kişilere vereceksiniz," demiş. "Bundan emin olabilirsiniz, kitapları istediğiniz şekilde dağıtacağız," diye yanıt vermiş Sevgi.

Bir hafta sonra kitaplar Gülay ve Sevgi'ye ulaşmış. İki arkadaş iş insanına teşekkür ettikten sonra on bin kitabı tuttukları depoya yerleştirmişler ve sıra gelmiş dağıtıma... İlk kez bu kadar çok kitap varmış depolarında. Çok mutlulularmış, biraz da endişeli. Kitapları ne yapacaklarını, nasıl dağıtacaklarını konuşmaya başlamışlar. "Haritadan rastgele on köy seçip, her birine biner kitap gönderelim," demiş Gülay. "Bu şekilde olmaz," demiş Sevgi, "iş insanına söz verdik, kitapları gerçekten ihtiyacı olanlara vereceğiz." "Bunu neye göre belirleyeceğiz peki?" diye sormuş Gülay. "Çok basit, kütüphanesi olan yerlere kitap göndermeyeceğiz," diye yanıt vermiş Sevgi. "Ama bu da olmaz," demiş Gülay; "ya kütüphanesi olan yerlerin kütüphanelerinde çok az kitap varsa, o zaman ne olacak? Çünkü birinde yüz kitap olabilir, diğerinde bin kitap

olabilir." "Hımm, galiba haklısın," demiş Sevgi, "Peki ne yapacağız? Kitapları nasıl dağıtacağız? Hiç bu kadar zorlanmamıştık!"

SORULAR

1. Gülay ve Sevgi insanlara neden yardım ediyorlar?

2. Gülay ve Sevgi kitapları nasıl dağıtmalılar?

3. Adil dağıtım ile ihtiyaç arasındaki ilişki nedir?

4. Herkese eşit şekilde davranmak adaleti sağlar mı?

5. Zenginlerin yoksullara yardım etmesi gerekir mi? Neden?

6. Size göre sosyal adaletin ilkesi ne olabilir?

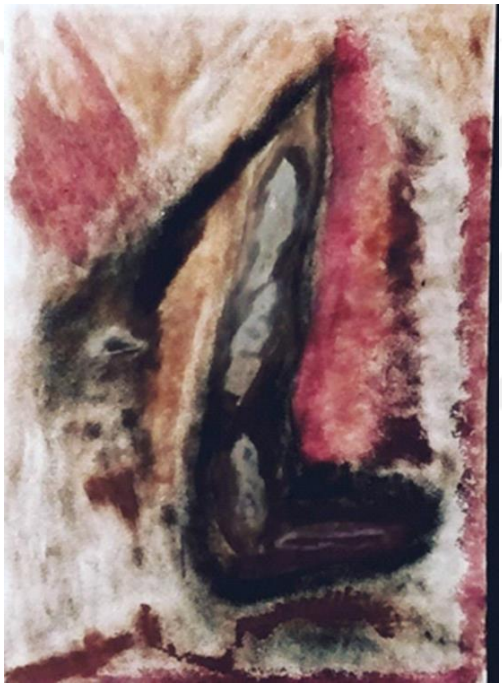
7. Eğitim hakkı, sağlık hakkı vb. gibi sosyal haklar neden önemlidir?

SINIF İÇİ GRUP ETKİNLİĞİ

Bir yardım kuruluşu, şehirde maddi durumu yetersiz olan ailelere giysi ve ayakkabı yardımı yapmaya karar verir. Bunun üzerine eşitliğin sağlanması için her aileye üçer takım kıyafet üçer ayakkabı yollanır. Barış ve ailesi, 10 kişi aynı evde yaşamaktadır. Haliyle gelen yardım Barış'ın ailesi için yetersiz kalır ve evde kısa bir tartışma yaşanır. Melis'se yalnız yaşamaktadır ve gönderilen kıyafetler açık ki Melis'e fazladır. Yardım kuruluşu eşitliği sağlamaya çalışırken aynı sayıda yollayarak doğru bir karar mı almıştır? Öğrencilere bu örnek durum anlatılır. Sonrasında, "Eğer dağıtıcı siz olsaydınız ne yapardınız?" sorusu sorulur. Öğrencilere ufak kartlar dağıtılır ve onlardan bu soruyu yanıtlamaları istenir. Öğrenciler soruya ilişkin yanıtlarını isimleriyle birlikte dağıtılan kartlara yazarlar. Kartlar toplanır ve teker teker okunur. Son olarak verilen yanıtlar çerçevesinde ufak bir tartışma yapılır.

II) P4C'de ikinci kuşak çocuklarla felsefe uygulamalarında kısa öykülerin yanı sıra, resim, şiir ve çeşitli nesneler gibi farklı materyaller de kullanılmıştır (Gülenç, Karadağ, 2019: 8). Kendi çizimim olan aşağıdaki örnek uyaran, Uludağ

Üniversitesi'nde P4C eğitimi sırasında, uygulamada kolaylaştırıcı olduğum esnada kullanılmıştır. P4C uygulamalarında kullanılan hikayelerden farklı olan bu uyaranın da soruşturma topluluğunda etkili olduğu görülmüştür. Toplulukların ihtiyaçlarına ve ilgisine göre materyaller çeşitlendirilmelidir. Hikayeler verimli uyaranlar olmakla birlikte her zaman ve her topluluğa uygun olmayabilir. Sorgulamanın sınırlarını genişletmek ve toplulukta farklı düşünme, algılama ve duyumsama biçimlerine yer açmak için çeşitli sanat eserleriyle birlikte çalışmak gereklidir.



Resim 1: "Kaygı" adlı çizim

III) "Utanç" isimli aşağıdaki heykeller, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Heykel bölümü öğrencisi Naz Şakar'ın lisans bitirme çalışmalarından biridir. Almanya'ya giden Türkiyeli işçilerin sağlık kontrollerinden geçerken yaşadığı insanlık-dışı muameleyi konu alan bu sanat çalışması bir uyaran olarak kullanılabilir. Kolaylaştırıcının ya da öğretmenin, arka plan öyküsünü uygun

bulduğu şekilde anlatabileceği, insanlara hangi amaçlarla nelerin yapılıp nelerin yapılamayacağına dair bir tartışma için seçtiğinde, topluluk yaşamla sanat arasında nasıl bağlar olduğunu da sorgulayabilmektedir.

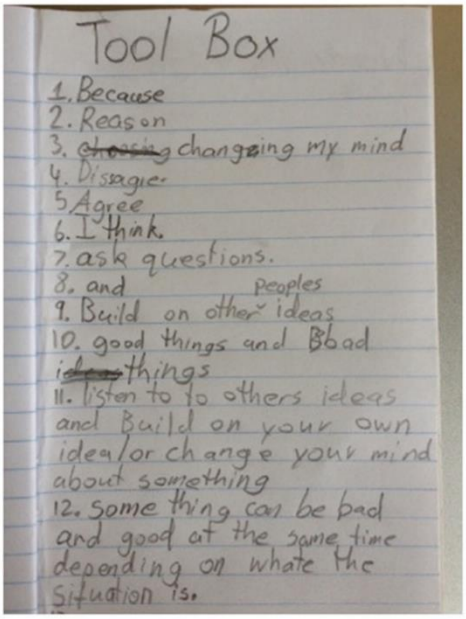


Resim 2: "Utanç" adlı heykeller

IV) "*Bütün Çocuklar İçin Felsefe*" adlı doktora tez çalışmasında Amy Maria Austin, Yeni Zelanda'da 8-11 yaş aralığındaki 104 öğrenciyle yapılan çocuklarla felsefe uygulamalarından hareketle, her öğrencinin diyaloğa aynı biçimde katılım göstermediğini belirtir. Felsefi diyaloğun içeriği ve süreciyle açıkça ilgilenen fakat daha sessiz olan öğrencilerin motivasyonları ve düşünme gelişimleri hakkında sınırlı çıkarım yapabilen öğretmenler, demokratik kültürü teşvik eden çocuklarla felsefenin daha demokratik olabilmesi için farklı yöntemler denemişlerdir. Sınıf diyaloğuna açık bir biçimde katkı yapmayan öğrencilerin, yazarak, çizerek ya da daha küçük gruplarda daha etkin oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenci düşünme günlükleri bunlardan biridir ve öğrencilerin düşüncelerini anlamanın ve onların

diyalağo dahil olmasının araçlarından biridir. Tartışma esnasında ya da sonrasında öğrenciler yazmaya ya da çizmeye teşvik edilmişlerdir (Austin, 2018, 176).

Akranlarını dikkatle dinleyen Groucho sessiz öğrencilerden biridir. Okulu çok kültürlü bir yapıdadır. Yeni Zelanda yerlileri olan Maoriler ve Pasifik kıyılarından pek çok öğrenci bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı bir diyaloğa farklı bir şekilde katkı sunan Groucho düşünme günlüklerini kullanmış ve tartışmaları not etmiştir. Aşağıda görülen araç kutusu listesi düşünme günlüklerinden bir kesittir. Çocuklarla felsefeyi başlangıçta yalnızca bir tartışma grubu sandığını söyleyen Groucho süreç ilerledikçe daha fazlası olduğunu anladığını; insanların aynı fikirde olmasalar da anlaşabileceğini ve birbirlerinin düşüncelerine katkı sağlayabileceklerini belirtmiştir (Austin, 2018, 144-145).


Tool Box
1. Because
2. Reason
3. ~~chasing~~ changing my mind
4. Dissagree
5. Agree
6. I think.
7. ask questions.
8. and peoples
9. Build on other ideas
10. good things and Bbad ~~ideas~~ things
11. listen to to others ideas and Build on your own idea/or change your mind about something
12. some thing can be bad and good at the same time depending on whate the Situation is.

Resim 3: (Austin, 2018)

Austin doktora tezinde sosyal adalet ve çocuklarla felsefe arasında kurulacak bağlantılar üzerinde durmuştur. Groucho'nun diyaloğa dahil olma tarzı, demokratik bir ortamın aynılıklar değil farklılıklar üzerinden de kurulabileceğini göstermektedir. Tartışma, yalnızca konuşmayı içerdiğinde pek çok öğrenci yaratıcı bir biçimde topluluk içinde var olamayabilir. Toplulukta daha demokratik bir ortamın olabilmesi için tek yöntem yeterli değildir. Örneğin Freire'ye göre çocukların tartışmayı anlama şansına kavuşmaları, yeniden anlatma, hayal güçlerini, duygularını, hayallerini ve arzularını yaratmak için özgür olmaları gerekir. Bu,

yazma sürecine dönebilen ve merakın canlı tutulduğu, tartışma üzerinde bilinçli bir eleştirellikle düşünmelerini sağlamak için bir yoldur (Freire, 2022: 90). İster yetişkin eğitiminde olsun ister çocukların eğitiminde, Freire için yazmak, düşünme süreçlerinin, doğal merakın eleştirel epistemolojik meraka dönüşmesinin önemli bir parçasıdır. Çocuklarla felsefede de amaç, çocuklardaki doğal merakın daha sistemli bir düşünme ve yaşama etkinliği haline getirilmesidir.

V) Freire öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmenin, onların hayal ettiklerini tasarlamasına yardım edebileceğini vurgular. Ona göre çocuklar özgür ve mutlu okullar hayal ediyorlarsa bunun sebebi okullarının onlara özgürlük ve mutluluk sunmamasıdır. Düşleme ve o düş için mücadele etme hakkını, çocukların eğitimlerinde de vurgulamak önemlidir. Freire şairlerin, yoksun olunan şeyleri çarpıcı bir biçimde okurlarına gösterebildiklerini örneklemek için kalabalık bir insan topluluğunun dev bir mısır ekmeğini doya doya yediğini tasvir eden bir şiiri örnek verir. Bu vahşi bir hayal gücünün örneği değil; açlık çeken insanların cinnetinin, somut bir ihtiyacın ifadesidir (Freire, 2022, 120-121).

Bir uyaran olarak seçilen Turgut Uyar şiiri, sonluluk ve sonsuzluk, okulda öğretilmesine karar verilen bilgilerin, örneklenen yaşantıların ayrımına bir başlangıç oluşturabilmektedir. Şiirin, örneğin lise çağındaki gençlerle, soruşturma topluluğu ya da edebiyat dersi içindeki soruşturmaya dahil edilmesi baskı, açlık ve çaresizlik temalarına uygun düşmektedir (Uyar, 2014: 598).

SONSUZ VE ÖBÜRÜ

en değerli vakitlerinizi bana ayırdınız
sağolunuz efendim
gökyüzünün sonsuz olduğunu bana öğrettiniz
öğrendim

yeryüzünün sonsuz olduğunu öğrettiniz
öğrendim
hayatın sonsuz olduğunu öğrettiniz
öğrendim
zamanın boyutlarının sonsuzluğunu
ve havanın bazan kuşa döndüğünü öğrettiniz
öğrendim efendim

ama sonsuz olmayan şeyleri öğretmediniz
efendim
baskının zulmun kıyımın açlığın

bir yerlere kıstırılıp kalmanın susturulmanın
aşk mutluluğunun ve eski hesapların
aritmetiğin bile

bunları bulmayı bana bıraktınız
size teşekkür ederim.

Çocuklarla felsefe uygulayıcıları örneklerdeki gibi pek çok uyarandan yararlanabilmektedir. Bu, farklı noktalarda kolaylaştırıcının yaratıcılığıyla gelişmektedir. Hem tartışmaya açılacak konu ve kavramın seçilmesi hem de bunun topluluktaki herkesi kapsaması kolaylaştırıcının görevi olmaktadır. Freire'nin eğitim anlayışı, onunla benzer kaygılara ve amaçlara sahip kolaylaştırıcılara/öğretmenlere ilham ve destek olabilir. Öyküler çocuklarla felsefenin ayrılmaz bir parçasıdır. "Hangi içeriğin öğretileceği, bu içeriğin ne adına, kimin adına, neye karşı ve kime karşı öğretileceği" (Freire, 2020: 160) Freire açısından eğitimin temel sorularındandır. Bu nedenle öykülerde seçilecek temalar çocuklarda hangi farkındalık oluşturmak isteniyorsa bu yönde olmalıdır. Birinci örnekteki sosyal adalet ve eşitlik temaları bu amaçla seçilmiştir.

İkinci örnekte gerçeküstü bir çizim kullanılmıştır. Freire'nin *Umudun Pedagojisi* kitabında yer verdiği şu olayla birlikte düşünülebilir: Bir gün öğretmen öğrencilerinden sınıfa getirdiği heykeli çizmelerini istemiştir. Flavio adlı öğrencinin çizdiği resim arkadaşlarının çizimlerinden farklıdır. Herkes birbirine benzeyen kediler çizmişken öğretmeni Flavio'nun kedisini babasına şöyle anlatır: "*Mevcut olmayan bir kedi çizmişti. Gerçekte bir kedide var olması mümkün olmayan her rengi kullandığı bir çizim. Onun çizimini kabul edemezdim. Bu sadece ona değil diğerlerine de zarar verirdi, hatta diğerlerine ona vereceğinden daha fazla*." Flavio'nun babası öğretmene, çocuklara kediyi kendi algıladıkları biçimde yaratmakla ilgili önerilerde bulunmuştur. "*Yaratmakta, icat etmekte, yeniden icat etmekte özgür*" olmalarıyla ilgili bu önerileri öğretmen hoş karşılamamıştır. Kendi çocukluğunu hatırladığından ve seçmek, karar vermek, yaratmak durumunda olduğunda dehşete düştüğünden bahsetmiştir. Bu yüzden canlı, zeki ve özgür ruhuyla Flavio için işe yarayacak çizimin diğer çocuklara zarar vereceğini düşünmüştür. Çizimini öğrencisinin elinden alıp yırtmıştır. Flavio öğretmeninin bunu neden yaptığını anlayamamıştır. Çizimini yok etmesi onu rencide etmiştir ve kendisinden bir parça koparılmış gibi hissettiğini belirtmiştir. Flavio, çizimi kendi yarattığı bir şeyse tıpkı hikâyeler ve şiirler kadar saygıyı hak ettiğini düşünmektedir. Freire bu olayla ilgili şunları yazmıştır: "*Özgürlükten, yaratmaktan, maceradan, riskten söz edildiği anda korkudan titreyen*

sadece bu eğitimci değildi. O öğretmen için olduğu gibi bütün okul için de dünya değişmemeliydi." (Freire, 2020: 168-170) Çocuklarla felsefe bu türden olaylar, farklı yaklaşımlar hakkında birlikte düşünmek için çocuklara imkanlar sunmaktadır. İkinci örnekteki uyaran bu bağlamda seçilmiştir.

Paolo Vittoria, *Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol* çalışmasında diyaloğun estetik doğasına dair şöyle demiştir: estetik, yalnızca zihnin diyaloğa dayalı eylemi olmakla kalmaz, bedeni ve vücudun parçalarını da içerir, sembolik ve hassas biçimiyle beden ile birlikte düşünür (Vittorai, 2017: 133). Üçüncü örnekteki heykeller ve arka plan öyküsü, diyaloğun araştırmaya ve sorgulamaya teşvik eden yönünü, düşüncelerimiz kadar bedenimize de çevirebilir. Bedenin ihmali ya da istismarıyla ilgili konular hem kendi bedenleri hem de başkalarının bedenleri hakkında düşünmeleri için çocukların gündeminde olmalıdır. Freire eğitim anlayışında sık sık öğrencilerin ve öğretmelerin yaşam koşullarından bahsetmektedir. Bedenlerinin nasıl ortamlarda bulunduğu, yoksulluk ve kötü muameleler onun eleştirel pedagojisi açısından kişilerin en az düşünce dünyaları kadar önemlidir. Üçüncü örnekte işçilerin bedenlerinin sanatla ifadesi çarpıcı bir uyarandır ve öğrencilerin kendi ifade yolları için teşvik edici olabilir. "Utanç" heykelleri bu amaçla örnek olarak sunulmuştur.

Groucho örneğinde olduğu gibi çocuklarla felsefede farklı yollarla kendini ifade eden topluluk üyelerini de kapsayan çalışmalar Freire'nin eğitim anlayışıyla ortaklaşmaktadır. Çünkü o, diyaloğun illa ki bir tek biçimde işlemesi fikrini onaylamayacaktır. Gerçekten dinlemeyi bilen bir öğretmenin sessiz öğrencilerle de iletişim kurabileceğini fakat bunun farklı yolları olduğunu söyleyen Freire'nin düşünceleriyle dördüncü örnek bir arada düşünülebilir. "*Sağduyum, bana, sessiz sakin bir öğrencimin ... sessizliğinden çıkarılacak bir sonuç olduğunu ... bilmek istediğim şeyi tam olarak söyleyemeyebilir ama bilmem gereken bir şey olduğunu söyleyecektir.*" (Freire, 2019a: 105-106)

Freire metinlerinde zaman zaman şiirsel bir dil kullanmaktadır. Şiirin, kendi eğitim düşüncesinde ayrı bir yeri vardır. Örneğin ona göre merak şiirseldir. *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim Kitabı*'nda *Bomba*[7] dlı şiirin bir toplulukta tartışıldığını örneklemiştir. Tartışma içinde eleştirel bakımdan şiirsel ifadenin farklı ihtiyaçlara yanıt verdiğinin idraki söz konusudur. (Freire, 2021: 105) Son örnek olan Turgut Uyar şiiri bu amaçla seçilmiştir.

[7] "Bomba: Korkunç atom bombası / Ve radyoaktiflik / Terör demektir, / Yıkım ve felaket. / Eğer savaş bitseydi / Ve her şey birleşseydi / Dünyamız yok olmazdı."

SONUÇ

Bu çalışma iki eğitim anlayışı ve onların karşılaşmasından hareketle yazılmıştır. Birisi Paulo Freire'nin eleştirel pedagojiye öncülük eden eğitim anlayışıdır. Diğeri pek çok düşünür ve eğitimcinin geliştirdiği çocuklarla felsefe yaklaşımıdır.

Birinci bölümde eğitim kavramının çeşitli anlamları ve düşünürlerin, filozofların eğitime dair fikirlerine ve eğitim felsefesine kısaca yer verilmiştir. İkinci bölümde, çalışmanın bel kemiğini oluşturan eleştirel eğitim felsefesinin ne amaçla ve hangi kaygılarla ortaya çıktığı ve geliştiği açıklanmıştır. Freire'nin yaşamındaki gerçekliğin onun düşüncesini nasıl etkilediğini yansıtması için, hayatı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Bölümün son kısmında eğitim felsefesine dair kavramlar çocuklarla felsefe anlayışıyla karşılaştırılmasına zemin oluşturacak biçimde seçilmiş ve açıklanmıştır. Üçüncü bölümde çocuklarla felsefe tartışmalarına yer verilmiş, felsefenin ne'liği üzerine farklı anlayışlarda çocuklarla felsefe yapılabileceği ileri sürülmüştür. İkinci kuşakta çocuklarla felsefenin güç ilişkilerini ve politik failliği dikkate alması, Freire'nin eleştirel pedagoji anlayışıyla diyaloğuna verimli bir zemin oluşturmuştur. Bu nedenle dördüncü bölümde Lipman ve Freire'nin hangi noktalarda ayrıştıklarına yer verilmiş ve P4C'nin, Lipman'dan sonra da değiştiği, yöntemleri ve materyalleri açısından farklılaştığı açıklanmıştır.

Nuran Direk, kendi deneyimlerinden yola çıkarak yöntemin çocuklara kazandırdığı yetenekleri çocukların kimliğini bulmada bilinç kazanması, kültürel çevresi hakkında bilgisini genişletmesi, kavramsal düşünme becerisini ve yargılama gücünü geliştirmesi, felsefi bakış açısını gündelik problemlerin çözümünde kullanması, okuduklarıyla gündelik hayatı ilişkilendirmesi, okuduklarından hareketle konuşabilmesi ve yazabilmesi şeklinde ifade etmiştir (Direk, 2018: 13). Çünkü çocuklar duyumlarını, duygularını, izlenimlerini, algılarını, düşüncelerini ifade ederken zorlanmakta eleştirel ve özenli düşünme noktasında sıkıntılar yaşamaktadır (Çotuksöken, 2015: 37). Ezbere ve aktarıma dayalı eğitim sistemi çocukların ve gençlerin, kendi dünyalarını fark etme, anlama, kavrama, dünyalarıyla ve başkalarıyla var olma ve eyleme potansiyellerini yok saymakta ve yok etmektedir. Bu, eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi felsefe eğitiminde de yaşanmaktadır. Roger Scruton, *Akıllı Kişiler İçin Felsefe Rehberi* kitabında şöyle söyler: "*Kelime anlamı bilgeliğe duyulan sevgi olan felsefe ile iki farklı biçimde tanışılabilir: Yaparak ve tarih boyunca nasıl yapılmış olduğunu inceleyerek. Üniversiteye başladıklarında herhangi bir konuda yazılmış olabilecek en geniş literatür ile*

karşı karşıya gelen felsefe öğrencileri, ikinci yolu gayet iyi bilirler" (Scruton, 2019: 17). İki yolun ilki olan yaparak öğrenme, çocuklar için doğru bir karşılaşma olmaktadır. Bilim insanları, sanatçılar ve filozoflar da deneyimlere ve etkilere tabi, ön yargılara sahip yetişkinlere dönüşmüş çocuklardır (Cohen, 2019: 12). Felsefe, çocukların ve yetişkinlerin dünyada daha adaletli bir şekilde nasıl yaşayacağına dair geniş kaynaklar ve ufuklar sunmaktadır.

Freire'nin eleştirel eğitim felsefesi ve çocuklarla felsefede pek çok ortaklık bulunmaktadır. Teori ve pratiğin birlikte ele alınması ve uygulanması, diyaloğun yeri ve önemi, öğretmenin sorgulamaya açılan konumu ve gücü bu ortaklıklar arasındadır. Çocuğun kendisinin ve merakının iki eğitim anlayışında da merkezde olduğu görülmektedir ve benzer biçimlerde doğal olan merakın yaratıcı bir biçimde sistemli hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Freire'de bu eleştirel epistemolojik merak adını alır. Eleştirel tutum ve demokratik katılım hem Freire hem de P4C açısından vazgeçilmezdir. Tüm bu ortaklıkları Freireci bağlamda ifade etmek gerekirse çocuklarla felsefede çocuklar, hem bildiklerini hem de yaşadıklarını bir araya getirerek bir tür *praksis* varlığı haline gelmektedirler. Kendilerine ve başkalarına dair *diyalog* aracılığıyla farkındalık ve *bilinç* kazanmaktadırlar. Bankacı modeldeki bilginin aktarılması ve bilenin bilmeyene doğru yukarıdan aşağıya verme ediminin aksine çocuklar, eğitim sürecinde aktif rol alarak özneleşirler. Merakları, demokratik bir katılımla perçinlenerek çeşitli biçimlerde yoğunlaşır ve kişiler arası bir nitelik kazanır. Öğretenler, varolan konumları hakkında yeniden düşünebilir ve çocuklarla birlikte eğitim sürecinin ortakları olabilirler. Görülüyor ki çocuklarla felsefe, Freireci eleştirel eğitim felsefesinin pek çok kavramıyla temellendirilebilir.

P4C'nin ilk ortaya çıktığı zamanki liberal demokrasi anlayışı ve rasyonel akla dayalı eleştirel tutumu ikinci kuşak P4C uygulayıcıları tarafından sorgulanmıştır. Eğitimde radikal demokratik tutumlarla daha dezavantajlı grupların seslerine alan açmak ve görünürlüğünü sağlamak amacıyla uygulamayı güncellemeye devam etmektedirler. Böylece çocuklarla felsefe, eleştirel diyalog, ezilenlerin eğitimi, bilginin ve dünyanın birlikte inşâsı, insanın tamamlanmamış bir varlık olarak gelecek tahayyülü gibi Freireci yaklaşımları ilk dönem P4C'de olduğundan daha fazla dikkate almaktadır.

Sonuç olarak çocuklarla felsefenin sosyal adalet, eşitsizlik, ötekileştirme, insan-dışılaştırmaya dair tartışmalara daha çok yer vermesinin gerekliliği, özgürleştirici bir eğitim pratiğini gerçekleştirmesi için eleştirel pedagojiyle dirsek teması kurarakı iş görmesi fikri bu tezin temel savıdır. Bu doğrultuda Paulo Freire'nin eğitim anlayışının zemin olabileceği

gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun için çocuklarla felsefe pratiklerinde sosyal adalet ve eşitlik temalarına daha çok yer verilebilir. Çocukların kendi yaşam koşullarından hareket edilmesi önemlidir. Kolaylaştırıcının ve/veya öğretmenin aynı zamanda öğrencilerle birlikte öğrenen olması, böylece kendisine ve dünyaya yönelik eleştirel bakışı her zaman diri tutması gereklidir. Çocuklarla felsefe uygulamalarında, topluluktaki demokratik ortamın geliştirilmesi için düşünme günlükleri örneğinde olduğu gibi alternatif katılım yöntemleri de oluşturulmalı ve kulllanılmalıdır. Bu çalışma dahil her metin, uygulamaya dair el kitapları, alanla ilgili her şey eleştirel bir bakışla ele alınmalı ve yerel ihtiyaçlara göre düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

AKDAĞ Bülent, "Alternatif Eğitim Modelleri", ***Zil ve Teneffüs Dergisi***, Sayı 6, 2006, ss.34-44.

AYHAN Serap, "Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine", ***Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi***, 1995, ss.193-205

AYTAÇ Kemal, ***Çağdaş Eğitim Akımları***, Ankara: DoğuBatı, 2019.

AYTAÇ Kemal , ***Avrupa Eğitim Tarihi***, Ankara: DoğuBatı, 2018.

BOYACI Petek, GÜLENÇ Kurtul, KARADAĞ Filiz, "Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar", ***Kaygı***, 2018, ss. 145-173.

BOYD Drick, KIRYLO James D., "Consecientization: Inner and Outher Transformation for Liberation, Black Lives Matter", ***Paulo Freire: His Faith, Spirituality and Theology***, ss.77-86, 2017 SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-056-1_1

BRANDT Ron, "On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman", ***Educational Leadership***, 1988, 34-37. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_brandt3.pdf (9.11.2021)

BÜYÜKDÜVENCİ Sabri, ***Eğitim Felsefesine Giriş***, Ankara: Fol Yayıncılık, 2019.

CAM Philip, "Philosophy for Children, Values Education and Inquiring Society", ***Educational Philosophy and Theory,*** 2014, Vol. 46, No.11 ss.1203-1211 DOI:10.1080/00131857.2013.771443

CEVİZCİ Ahmet, ***Eğitim Felsefesi,*** İstanbul: Say Yayınları, 2021.

COHEN Martin, **Felsefi Masallar**, Çev. Selin Aktuyun, Mustafa Yalçınkaya, İstanbul: Ayrıntı, 2019.

CHO Seehwa , "Critical Pedagogoy, Historical Origins Of" ***Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory***, 2016, Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_228-1

ÇAYIR AKKOCAOĞLU Nihan, ***Öğretmenler için Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi***, Ankara: Pegem, 2021.

ÇOTUKSÖKEN Betül, "Düşünme ve Eğitimin Güncel Durumu ve Sorunları", ***Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi***, der., Betül Çotuksöken, Harun Tepe, TFK, Ankara, 2015, ss. 35-18.

DEWEY John, ***Okul ve Toplum***, Çev. H. Avni Başman, Ankara: Pegem, 2012.

DİREK Nuran, ***Küçük Prens Üzerine Düşünmek,*** İstanbul: Pan, 2002.

DİREK Nuran, ***Filozof Çocuk***, İstanbul: Pan Yayıncılık, 2018.

ERDOĞAN Pınar, ***Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme***, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

EWING Thomas, ***Pedagoji ve Devrim***, Çev. Armağan Öztürk, Onur Orhangazi, Ankara: Dipnot, 2010.

FREIRE Paulo, ***Eleştirel Bilinç İçin Eğitim***, çev. Dilek Hattaoğlu, İstanbul: Ayrıntı, 2021

FREIRE Paulo, ***Özgürlüğün Pedagojisi***, Çev. Gülden Kurt Gevinç, İstanbul: Yordam, 2019

FREIRE Paulo, ***Ezilenlerin Pedagojisi***, çev. Dilek Hattaoğlu, Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.

FREIRE Paulo, ***Yüreğin Pedagojisi***, çev. Özgür Orhangazi, Ankara: Ütopya, 2014.

FREIRE Paulo, ***Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar***, Çev. Çağdaş Sümer, İstanbul: Ayrıntı, 2022.

FREIRE Paulo, ***Umudun Pedagojisi***, Çev. Çağdaş Sümer, İstanbul: Ayrıntı, 2021.

FUNSTON James, "Toward a Critical Philosophy for Children", ***PSU McNair Scholars Online Journel***, Vol. 11, Iss. 1, 2017, https://doi.org/10.15760/mcnair.2017.05

GADOTTI M , "Freire's Intellectual and Political Journey", ***The Wiley Handbook of Paulo Freire***, 2019, ss.31–49. doi:10.1002/9781119236788.ch1

Gadotti, M. (2019). Freire's Intellectual and Political Journey. The Wiley Handbook of Paulo Freire, 31–49. doi:10.1002/9781119236788.ch1

GIROUX Henry A., "Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var Mıdır?", çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, ***Eleştirel Pedagoji Söyleşileri,*** İstanbul: Kalkedon, 2009, ss. 7-28.

GREGORY Maughn, LAVERTY Meghan Jane, "Introduction", ***Gareth B. Matthews: The Child's Philosopher***, 2021, Routlege, ss.14-19. https://doi.org/10.4324/9780429439599 (20.3.2022)

GÜÇLÜ Mustafa, ***Eğitim Felsefesi,*** Ankara: Pegem Yayınları, 2019.

GÜNAY Mustafa, ***Eğitim Felsefesi***, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları, 2018.

GÜNDÜZ Mustafa, "Eğitim", Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim (20.6.2022)

GÜLENÇ Kurtul, KARADAĞ Filiz, ***Çocuklar İçin Felsefi Öyküler***, İstanbul: Ayrıntı, 2019.

HAYNES Joanna, MURRIS Karin, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education throuh Philosophy with Children", ***Journal of Philosophy of Education***, Vo.45, No.2, 2011 ss.285-303. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x

HONER Stanley M., HUNT Thomas C., ***Felsefeye Çağrı***, çev. Hasan Ünder, Ankara: İmge, 1996.

KANT Immanuel, ***Eğitim Üzerine***, Çev. Ahmet Aydoğan, İstanbul:Say, 2007.

İYİ Sevgi, "Aristoteles ve Uygulamalı Felsefe", ***Cogito***, ed. Kaan Ökten, 77, İstanbul: YKY, 2014, 291-301.

JASPERS Karl, ***Felsefe Nedir?***, çev. İsmet Zeki Eyüboğlu, İstanbul: Say Yayınları, 2001.

SPRING Joel, ***Özgür Eğitim***, çev. Aysen Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı, 1991.

KEFELİ İdil, "Felsefe Öğretiminde Yeni Bir Model Arayışı: Ayşe Teyze'nin Çantası", ***Özne***, ed. Oğuz Adanır, 14. Kitap, Adana: Karahan Kitabevi, 2011, 199-210.

KENNEDY Naida, KENNEDY David, "Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design" , ***Journal of Philosophy of Education***, Vol. 45, No. 2, 2011. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00793.x (17.3.2021)

KINCHELOE Joe L., ***Eleştirel Pedagoji***, İstanbul:Yeni İnsan Yayınevi, 2018.

KOHAN Walter Oman, "Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue", ***Studies in Philosophy and Education***, Vol.38, Iss.18 ss. 615-629 https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9613-8

LAMONS Brent, "Dewey and Critical Pedagogy", ***Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory***, 2016 1–6. doi:10.1007/978-981-287-532-7_230-1

LIPMAN Matthew, "On Children Philosophical Style, ***Metaphilosophy***, Vol. 15, 1984. https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1984.tb00666.x

LIPMAN Matthew, "Philosophy For Children: Some Assumptions and Implications", ***Ethics in Progress***, Vol. 2, No. 1, 2011, ss.3-16. (ISSN 2084-9257)

MATTHEWS Gareth B., ***Çocukluk Felsefesi***, Çev. Emrah Çakmak, İstanbul: Gendaş, 2000.

MAYO Peter, ***Gramschi, Freire ve Yetişkin Eğitimi***, Çev. Ahmet Duman, Ankara: Ütopya, 2011.

MAYO Peter, "Praxis", ***Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory***, 2016, ss.(1-6) doi:10.1007/978-981-287-532-7_100-1

MCCALL Catherine C., ***Düşünmeyi Dönüştürmek***, çev. Kurtul Gülenç, Nihal Petek Boyacı, Istanbul: Nobel Yayıncılık, 2017.

OLLMAN Bertell, ***Diyalektik Soruşturmalar***, Çev. Cenk Saraçoğlu, İstanbul: Yordam, 2008.

ÖZDEMİR Özge, ***Felsefe Sınıfı***, İstanbul: Nobel Yayıncılık, 2021.

PLATON, ***Devlet***, çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcöz, Ankara: Remzi, 1980.

ROUSSEAU Jean-Jacques, ***Emile ya da Eğitim Üzerine***, Çev. İsmail Yerguz, İstanbul: Say, 2009.

SCRUTON Roger, ***Akıllı Kişiler İçin Felsefe Rehberi***, Çev. Eşref Armağan Eşkinat, İstanbul: Ayrıntı, 2017.

TEPE Harun, "UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe", ***Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi***, ed. Betül Çotuksöken, Harun Tepe, Ankara: TFK, 2015.

UYAR Turgut, "Sonsuz ve Öbürü", ***Büyük Saat***, İstanbul: YKY, 2014.

UYGUR Nermi, ***Felsefenin Çağrısı***, İstanbul: YKY, 2012.

VITTORIA Paolo, ***Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol"***, Çev. Yasemin Tezgiden Cakcak, Erdal Cakcak, İstanbul: Kalkedon, 2017.

VANSILIGHEM Nancy, "Philosophy for Children as the Wind of Thinking", ***Journal of Philosophy of Education***, 2005, Vol.39, No.1, s.19-35. doi:10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x (5.1.2021)

VANSIELEGHEM Nancy, KENNEDY David, "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?", ***Journal of Philosophy of Education***, Vol. 45, No. 2, 2011. s.171-182.

WHITE David A., ***Çocuklar İçin Felsefe***, Çev. Umut Uğur, Ankara: ODTÜ, 2014.

WILLIAMS Raymond, ***Anahtar Sözcükler***, çev. Savaş Kılıç, İstanbul: İletişim, 2012.

YILDIRIM Adem, ***Eleştirel Pedagoji***, Ankara: Anı Yayıncılık, 2011.

İNTERNET KAYNAKLARI

Türk Dil Kurumu Felsefe Terimleri Sözlüğü: https://sozluk.gov.tr/ (12.4.2022)

https://www.theidioms.com/throw-the-baby-out-with-the-bathwater/

EKLER

Resim 1: Aslı Şahinkaya, "Kaygı", çizim

Resim 2: Yağmur Naz Şakar, "Utanç" heykel

Resim 3: Öğrenci defterinden bir sayfa (Austin, 2018: 145)