



Makale Geliş | Received: 10.07.2023
Makale Kabul | Accepted: 26.08.2023
Yayın Tarihi | Publication Date: 20.10.2023
DOI: 10.20981/kaygi.1325312

Rabia DİRİCAN

Dr. Öğr. Üyesi | Assist. Prof. Dr.
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, TR
Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Basic Education, Ankara, TR
Dr. | PhD
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe, Ankara, TR
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy, Ankara, TR
ORCID: 0000-0002-3851-5726
rabiadirican@gazi.edu.tr

Bir Bilgelik Eğitimi Olarak Çocuklarla Felsefe

Öz: Amacı ve nihayetinde bir felsefe etkinliği olan çocuklarla felsefe, bilgelik anlayışından uzak tutulmaması, kadim kökleri ile daim bir irtibat üzere kurulması gereken bir eğitim çeşididir. Ancak mevcut duruma bakıldığında çocuklarla felsefenin çoğunlukla pozitivist bir bilim anlayışı ile çalışıldığı görülmektedir. Felsefenin kavram olarak içinde barındırdığı bilgelik sevgisi anlayışını amaç edinen, felsefe tarihinden ve kültürel temellerden güç alan bir çocuklarla felsefe algısının inşasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan da önce -felsefe tarihinde Platon'un akademisi, Pithagoras okulu ya da Farabi'nin eserleri- gibi muhtelif metinlerde rastlandığı üzere, felsefe yapmanın bazı ön koşullarının olduğu fikri model alınarak çocuk seviyesinden beklenebilecek güçlükte ön koşulların oluşturulması elzemdir. Modern çağın helikopter anne babaları tarafından yetiştirilen kırılgan çocukların önce felsefeye hazırlanması gerektiği, bunun da konfor alanından çıkarak varoluşsal sorumluluklarını çocuğa tekrar vermekle mümkün olacağı düşünülmektedir. Çocuklara 'aklını kullanma cesareti' ve kendi kararlarını alarak kendi düşüncelerini üretebilme sorumluluğunu vermek, ebeveynlerin zihnindeki 'bakıma her zaman muhtaç' çocuk algısını tekrar irdeleyerek çocukların özerk olabileceği bir zemin inşa etmek, çocuklarla felsefenin en verimli şekilde amacına ulaşabilmesi için neredeyse bir zorunluluktur. Öte yandan teorik yapı çalışmalarında çocuklarla felsefenin çocukların yaratıcılığına etkisi, duygusal zekayı, problem çözme becerilerini geliştirmeye etkisi vb. dar kalıplardan çıkılarak bilgelik sevgisi ve arayışının içinde barındırdığı 'kendini bilmek', 'erdemli olmak' gibi derin amaçların peşine düşmek, felsefeyi eğitimde araçsallaştırmayı engelleyebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe, Felsefe, Eğitim, Bilgelik

Philosophy with Children as an Education of Wisdom

Abstract: Philosophy with children, whose purpose and ultimately is a philosophy activity, is a kind of education that should not be kept away from the understanding of wisdom and should be established in order to have a constant connection with its ancient roots. However, when we look at the current situation, it is seen that philosophy with children is mostly studied with a positivist understanding. There is a need to build a perception of philosophy with children that aims at the love of wisdom contained in philosophy as a concept, draws strength from the history of philosophy and cultural foundations. Before that, -such as Plato's academy, the Pythagorean school or Farabi's works have some prerequisites- it is essential to create prerequisites for the difficulties that can be expected from the child level. It is thought that fragile children raised by helicopter parents of the modern era should be prepared for philosophy first. It is thought that this will be possible by stepping out of the comfort zone and giving existential responsibilities to the child again. Giving children the 'courage to use their minds' and the responsibility to have their own thoughts by making their own decisions, building a ground where children can be autonomous by re-examining the perception of children 'always in need of care' in the minds of parents, is almost a necessity for philosophy with children to achieve its goal in the most efficient way. On the other hand, in theoretical structure studies, the effect of philosophy with children on children's creativity, the effect on improving emotional intelligence, problem solving skills, etc. getting out of narrow patterns and pursuing deep goals such as 'self-knowledge', 'being virtuous', which are contained in the love and search for wisdom, will prevent the instrumentalization of philosophy in education.

Keywords: Philosophy with children, philosophy for children, philosophy, education, wisdom

Benim sokaklarda yürürken genç, yaşlı hepinizi, bedeninize ya da zenginliğinize değil, her şeyden önce ruhunuzu yetiştirmenize önem vermeniz gerektiğine inandırmaktan başka bir amacım yok (Platon 2016b: 67).

Çocuklarla felsefe, son yıllarda eğitimcilerin oldukça ilgilendiği bir konudur. Ancak felsefe, muhatabı çocuk olsa dahi bir takım ön koşulları gerekli kılan, bir geleneği ve varlık koşulları olan disiplinli bir etkinliktir. Bu koşullar, çocuğun önceden felsefe kitapları okuması, temel felsefi akımları bilmesi ya da bilişsel ve dil gelişiminin yeterli olması değil daha çok eğitim ortamı ve çocuğa bakış açısıyla ilgili bir durumdur. Bu nedenle çocuk eğitiminde felsefeye yer açmak ve çocuklarla felsefe yapabilmek için her şeyden önce mevcut zeminin tahlil edilmesinde fayda vardır. Bu zemin, birincisi, çağın koşulları ve çocuğa bakış açısıyla; ikincisi ise hem akademik hem de pratik anlamda eğitim anlayışıyla ilgilidir.

Son yılların çocuk anlayışına, çağın ve ebeveynlerin çocuğa sunduğu yaşam ortamına bakıldığında, ekonomik durumdan bağımsız olarak çocuklara çoğu durumda aşırı bir konfor sunulduğu fark edilecektir. Hemen her işi hassasiyetle

ebeveyni tarafından karşılanan çocuklar, düşünmekten menedilmekte, başkaları onlar adına karar verebilmektedir. Öyle ki çocuğun kendi bedeninin dahi sesini kısıp ne zaman acıktığı ne zaman uykusu geldiği ne zaman üşüdüğü gibi konulara anneleri çocuk adına cevap verebilmekte ve böylece çocuğu düşünme zahmetinden kurtarmaktadır. Üstelik anneler bunu büyük bir fedakarlıkla yaptıklarına inanmakta, çocuğa hiçbir karar, dinleme ve düşünme hakkı bırakmadan, ihtiyaçlarını anında karşılayabilmek adına çocuğu göz hapsine alabilmektedirler. Bu durumda, felsefenin olgunlaştırıcı eğitim tarzı, helikopter anne-babaların¹ hazıra alıştırılmış çocuklarına uygulanabilecek midir? Kant'ın "aklını kullanma cesareti göster" dediği yerde, 'incinmesin' diyerek sorumluluk verilmeyen çocuklar, aklını kullanma sorumluluğunu almaya hazır mıdır? Eğitimin bütün gayesi özerk insan yetiştirmek iken daha çok oyuncağa sahip olmak, abur cubur yemek, 'eğlenirken öğrenmek' gibi mottolarla bazen eğitimin dahi haz ve eğlence üzerine kurulduğu bir ortamda, düşünmenin sancılı doğasına alışkın olmayan çocuklarla felsefe yapabilmek mümkün müdür? Kimlik ve kişilik gelişimini olumsuz etkileyen bu durum, sorumluluk verilmeyen, fazla müdahale ile yetiştirilen çocukların özerk düşünerek felsefe yapmaya hazır olup olamayacağını ve bu şartlarda çocuklarla felsefe çalışmalarının ne derece amacına ulaşabileceğini de sorgulatmaktadır.

Hayatın gerçek akışına karşı korumacı bir şekilde yetiştirilen çocuklar çoğunlukla bir 'alma' hali üzerine koşullanmakta, 'vermenin' imkân ve mutluluğunu tadamamaktadır. Alma-verme dengesi kurulamayan çocuklar, tüm dünyayı kendi mutluluklarına hizmet eden ya da etmesi gereken bir egosantrizm içinde algılayabilmekte, bu da mutsuzluğu ve kırılabilirliği beraberinde getirebilmektedir. Özellikle çocuklar üzerinden açılan pazar, çocukların egosantrizmini ve alma hazzını destekleyerek onları çocuksu bir dünyaya

¹ Çocuğun kendi yaşantısına dair her türlü sorumluluğu üzerine alıp onun aşırı rahat etmesini sağlayan, özerklik, özyeterlilik, kişilik vb. açılardan zarar verici tarzda bir ebeveynlik için kullanılan terim. Daha fazla bilgi için bkz. (Dursun Çirci ve Zeybekoğlu Akbaş 2023), (Güçlü ve Çok 2021), (Okan Yaşın ve Özcan Demir 2020).

hapsetme riski taşır. Eğitimin gayesi, çocukları adım adım yetişkin olgunluğuna yaklaştırmak olduğu halde onlar bazen büyüdüklerinde de ‘çocuksu yetişkinler’ olabilmektedirler. Buradaki çocuksuluk, ne yazık ki saflık ve masumluk anlamında değil akıl olgunluğu ve beklentiler açısından dır. UNESCO tanımına göre çocukluk çağı 0-18 yaş aralığını kapsar, ancak eğitim olanaklarındaki artışa rağmen bazı çocuklar 18 yaş bitiminde beklenen olgunluğu karşılamamakta, belki daha sonraki yaşlarda dahi çocuk olarak kalabilmektedirler.

Kılıç’a göre, modern insanın en büyük problemi, tatmin problemidir. Neyle ilgilenirse ilgilensin o şeyden bıkmaya ve bir an önce uzaklaşma isteği söz konusudur. İnsan, bu bozulan ve her gün değişen şeylere kendini bağladığı müddetçe psikolojik sıkıntılar gelmeye başlar; zira sahip olduğunu zannettiği şeyler sürekli dönüşmekte ve kaybolmaktadır (Kılıç 2020: 282). Bu tespit çocuk açısından yorumlandığında, modern çocuğun en büyük probleminin ‘can sıkıntısı’ olduğunu söylemek mümkündür. Her neye sahip olursa olsun tatmin olmaktan güçlük çeken çocuk, anaokulunda ilgisini çekmeyen, tabir caizse onu eğlendirmeyen etkinliğe katılmamakta, evde lezzetli bulmadığı yemeği yememekte, bir çocuk olarak da kendine uygun görev ve sorumluluklarının bulunabileceği ona öğretilmemektedir. Bir taraftan görsel medyanın sınırsızca sunduğu hazır imgeler ise hayal gücünü körelterek bir çeşit düş tembelliğine yol açabilmekte ve bu da düşünmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Hazır olarak sunulan kalıp imgeler, zihin olarak birbirinin tekrarı kişiler yaratarak özgün varoluşun çocuğun kendisi tarafından kurulmasını engelleyebilir. Çocuğa hazır bir varoluş sunulması, varoluşun ve dahi insanın doğasına ne kadar ters ise düş gücünün kalıplara dökülerek hazır gıda tüketir gibi hazır düşünceler ya da hazır imgeler sunulması da çağın getirdiği güçlüklerden gibi görünmektedir.

Konfora alışmak, zihnen özgürlüğün önünü tıkayan ve öğrenme sorumluluğunu çocuktan alıp öğretmene, ebeveyne ve dahi topluma yükleyebilen tehlikeli bir yoldur. Şüphesiz, insan gibi karmaşık ve yüksek donanımlı bir canlının

eğitimi ne kadar eğlenceli olursa olsun rahat olmayan, çocuğun bizzat sorumluluk almasını gerekli kılan zahmetli bir süreçtir ve tüm zahmetlere, onun özerk bir kişi olabilmesi için katlanılır. Özdenetimin ve öz gelişimin, bir insanı insan yapan en önemli yetilerden olduğu, çocuklarla felsefede de geçerli bir husustur. İnsan potansiyelinin ve aklının nereye kadar gidebileceğini, yetişkinin ona çizdiği sınırdan dolayı çocuklar keşfedemeyebilirler. Bu bağlamda çocuklarla felsefenin önündeki en büyük engellerden birinin yetişkin korkuları ve yetişkinlerin zihnindeki 'çocuk' algısı olduğunu söylemek mümkündür. 'Onun yapamayacağı, henüz çocuk olduğu' düşüncesiyle çocukları fazla hafife almak, acıdan soyutlanmış toz pembe bir dünyada çocuğu düşündürmekten yoksun bir hayat sunmak, onun kuvvet sınırını düşük tutarak insanın varlık olarak geniş bir potansiyele sahip olduğu gerçeğini örtebilmektedir.

Düşünmeye alışmamış, yetişkin olduğunda dahi anne babasının ezberlettiği doğruları tekrarlayan bir zihin için düşünmek zor ve yorucudur. Bu nedenle eğitimde mümkün olduğunca erken bir safhada düşünmeye yer açmak, çocuğu düşünmenin sancılı ve bir o kadar da yaratıcı ve özgürleştirici doğasıyla tanıştırmak gerekir. İnsan olmak, bu potansiyelle dünyaya gelen çocuk için aynı zamanda bir varoluş ödevidir ve varoluş, kimsenin bir başkası adına kurabileceği bir yapı değildir. Her birey, çocuk olsa dahi- kendi varoluş sorumluluğunu üzerine almak, kendi varoluşunu kendisi adına kurmakla yükümlüdür ki bu yükümlülük, başkaları tarafından düşünülen fikirler ve tekrarlarla oluşabilecek değildir. Felsefe ile karşılaşan çocuk, aslında insan olmanın da çarpıcı hakikatiyle karşılaşacak ve kendi gerçekliğiyle yüzleşecektir. Varoluşun çağrısına kulak vermek, tamamlanmayı bekleyen her insan adayı için bir etik proje ve yükümlülüktür.

Nurettin Topçu (2012), *Conformisme Revolt (İsyan Ahlakı)* adlı eserinde düşünmenin aslında zihin konforunu bozan yapısından bahseder. Ona göre düşünmek, zamana ve zemine uyuculuk, uysallık değildir, hür bir eylem olması gerekir. Bazı durumlarda kişinin kendi iradesiyle hür olarak seçtiğini zannettiği

tercihler, mevcut, sınırlı, popüler kültürün sunduğu hazır düşünce kalıpları olabilir. Gerçek bir varoluşun ise kişiye özgü, biricik olması beklenir, zira her insan benzersizdir. Topçu'nun düşünce konforuna itiraz etme anlamında kullandığı *conformisme* kavramının temeli çocukluk çağında atılabilmekte, başkalarının düşüncelerini tekrarlayarak başkalarının doğrularını benimseme şeklinde bir düşünce konforuna çocuklar küçük yaşta alıştılabilmektedir. Kendi düşüncelerini üretmek için cesaretlendirilmeyen çocuklar yetişkin olduklarında da başkalarının onayını almaya, daha önce denenmiş yolları denemeye, bir işe başlarken kararsızlık yaşamaya ve endişe duymaya yatkın olabilmektedirler. Topçu'nun da belirttiği gibi düşünmek, zihin konforunu bozan ve Kant'ın ifade ettiği gibi cesaret isteyen, sancılı bir süreçtir. Bu sürece modern çağın kırılğan çocuklarıyla varmak güç olup öncelikle zihnen dayanıklı olmaları için eğitim ortamını sorumluluk verici hale getirmek düşünülebilir. Acıdan ve gerçek hayattan kopuşun yarattığı hassaslık, çocuğu hayata karşı savunmasız hale getirip güçsüz bırakabilmekte ve trajik durumlara karşı fanus içine alınması, ileride karşılaşması muhtemel bir zorluğa karşı onu şaşkına çevirebilmektedir. Buna karşı felsefenin, acıya karşı gerçek bir dayanıklılık vermesi, onu eğitime dahil etmek için bir başka geçerli nedendir.

Rousseau, Emile (1941)'de şöyle söyler:

Eğer insanlar bir ülkenin toprağına bağlı olarak doğsalardı, eğer aynı mevsim tüm yıl boyunca sürseydi, herkes değiştiremeyeceği biçimde yazgısına bağlansaydı, yerleşik uygulama kimi bakımlardan iyi olurdu; kendi durumuna uygun yetiştirilmiş çocuk, bu durumdan hiçbir zaman çıkmayacağı için başka bir durumun terslikleriyle karşı karşıya kalmazdı. Ama insanlarla ilgili olayların değişkenliğine, her şeyi her kuşak için altüst eden bu yüzyılın kaygılı ve kıpır kıpır anlayışına bakıp da bir çocuğun hiçbir zaman odasından çıkmaması ve her zaman yakınlarıyla birlikte olması gerekirmiş gibi yetiştirmekten daha çılgınca bir yöntem düşünülebilir mi? Zavallı dünyada tek bir adım atsa, tek bir basamak inse mahvolur. Ona acıya katlanmayı öğretmek değil, onu acıyı hissetmeye alıştırtmak gerekir (Rousseau 1941: 22).

Bir anlamda çocuğu konfor alanından çıkarmayı ve onu zihinsel olarak koruyup gözetecek, onun adına karar alacak bireylerin güdümünden uzaklaştırmayı isteyen Rousseau, dış denetimli değil iç referanslı kişiler yetiştirmeyi amaç edinmiş gibi görünmektedir. *Emile*'de her fırsatta çocuğun kendisi olarak eğitilmesi gerektiğini vurgulayan düşünürün özgün fikirler üretebilen, hür iradesiyle tercihlerde bulunabilen ve hak edilmiş bilgiğe doğru yürüyebilen bir çocuk yetiştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır.

Boethius, *Felsefenin Tesellisi* adlı eserinde acılara gark olmuş bir insanın karşısına felsefeyi, bir zamanlar onun dadılığını yapmış tecrübeli bir kişi olarak çıkarır. Eserde, insanın mutsuzluk nedenleri ve –bir kadın olarak tasvir edilen-felsefenin verdiği teselliler anlatılır. Kendisi tarafından zihinsel bir sürgüne mahkûm edilen insan, bir zamanlar sahip olduğu doğru, rasyonel düşünme kabiliyetini şu anda kullanamamaktadır. Akıl ışığı sönmüş ve başına gelen şeyleri doğru değerlendiremediğinden mutsuzluğa kapılmıştır. O mahkûmun tedavisi ise ancak felsefe ile mümkün olacaktır (Boethius 2006: 53). Sınırlılıklarının ve yapabileceği şeylerin farkında bir varlık olarak yaşayabilmek, acıyı kabullenebilmek ve trajik olanı göğüsleyebilmek için felsefenin kılavuzluğuna ihtiyaç vardır (Coşkun Özüaydın 2019: 85). Burada elbette çocuğu acılarla karşılaştırmayı dilemek anlaşılmalıdır; ancak yaşamın doğal akışı içerisinde insanın başına gelmesi muhtemel güçlüklerle, üzüntü verici olaylara ve trajik durumlara karşı psikolojik dayanıklılığın yolu da düşünme eğitiminden, doğru düşünme ile disipline edilmiş zihnin yaratacağı irade gücünden geçmektedir.

Molacı'ya göre, yaşamın içine sirayet eden haliyle felsefe, nasıl davranılacağını bilmeyi, gerektiğinde kendini teselli edebilmeyi, bir acı ile karşılaşıldığında doğru düşünmeyi ve uygun eylemi içerir. Romalı stoacıların kendini incelemeyi ve yargıları düzenlemeyi içeren özel talimleri, sıklıkla özel bir duruma ilişkin görünse de filozofların asli amacı, bir varoluş tarzının inşasıdır (Molacı 2021: 14). Kadim öğretilerde karşılaşılan bu tutumun çocuklarla felsefe

söz konusu olduğunda da asli bir amaç olarak göz önünde tutulması, bir yandan felsefeyi esas amaçlarına yaklaştırırken bir yandan da onun soyut havasını çocuklara daha uygun, somut ve tecrübe edilesi bir hale getirebilir. Böyle bir varoluş sorumluluğunun çocuğun seviyesine ve anlayışına uygun, yapabileceği bir düzeyde olması da önemlidir. Çocuklarla felsefe üzerine yazılan pek çok eser ya da makalede, çocuklarla felsefenin salt felsefe tarihi bilgisi aktarmak olmadığı ve çocukların seviyesine uygun olması gerektiği altı çizilen bir konudur. Öte yandan çocuk seviyesine uygun olmak, felsefeyi minimize ederek çocuksulaştırılmış bir jargon içinde sunmak da değildir. Aksi takdirde bu durumda çocuk seviyesinin çok altında kalan -felsefe dışı- bir söylem oluşturulabilir.

İkinci olarak, eğitim anlayışını hem akademide geliştirilen bilim hem de uygulama sahası anlamında tahlil etmekte yarar vardır. Son yıllarda çocuklarla felsefede hermönetik, diyalektik, analitik, Sokratik, soruşturma topluluğu, felsefi tartışma vb. yöntem ve yaklaşımlar üzerine çeşitli yayınlar üretilmiş² ve dünyanın farklı ülkelerinde, çocuklarla felsefenin herhangi bir değişken üzerine etkisini inceleyen, pozitivist paradigmaya dayalı pek çok araştırma yapılmıştır.³ Striano'ya göre felsefi soruşturma, her şeyden önce kültürel bir zeminde temellenen sosyal pratikleri içerir ve aynı dili, aynı kodları, aynı problemleri ve anlayışı paylaşan insanlar için sadece entelektüel değil sosyal ve duygusal materyaller de gereklidir (Striano 2010: 63). Direk ise, Lipman'ın⁴ çocuklarla felsefe yapmak için hazırladığı hikâye kitaplarını çevirirken dil ve kültür ile ilgili pek çok sorunun karşına çıktığı ve kitapları neredeyse yeniden yazmak zorunda kaldığını belirtir (Direk 2013: 98). Çocuklar için felsefe (P4C)'yi üreten Lipman'ın ya da diğer teorisyenlerin kendi ülkesinin eğitim ve bilim anlayışı üzerine bir program geliştirmeleri olağandır; ancak bu programları birebir uygulamak, her ülke için işlevsel olmayabilir. Bu

² Bknz. (Calvert 2007), (Kienstra vd. 2014), (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980), (MEB 2016), (Schertz 2007), (Taşdelen 2015).

³ Bknz. (Abaspour, Nowrozi & Latifi 2015), (Arabzadeh, Abdolahi & Lory 2016), (Badri & Vahedi 2017), (Erfani & Rezaei 2016), (Jahani, Nodehi & Akbari 2016), (Pourtaghi, Hosseini & Hejazi 2014), (Sönmez 2016), (Taş 2017).

⁴ 1970'lerde Çocuklar için Felsefe (P4C) adıyla bir program geliştirmiş Amerikalı profesör.

bakımdan her ülkenin kendi kültürü ve bilgi birikimi içerisinde doğan bir çocuklarla felsefe anlayışının olması beklenir.

Uygulama çalışmalarına geçmeden önce teorik yapının kültürel temelli kurulması ve –eğitime ilişkin diğer konularda da olması gerektiği gibi çocuklarla felsefede de- önce insanın ve dolayısıyla çocuğun ne olduğuna dair kavramların açılması elzemdir. Teknoloji çağının getirdiği yenilikler, insanın tanımı ve doğasında bir takım anlam kaymalarını da beraberinde getirmiştir. Her zaman ‘daha yeni’ ve ‘daha orijinal’ olanın geçerli olduğu teknoloji sahası insandan ayrı bir maddi gerçeklik taşır, ancak insan, zemini sağlam bir düşünce alanına ihtiyaç duyar. Bu bağlamda kadim olana yaslanan, gelenekten güç alan ve onu güncel koşullara uygun hale getirerek kullanılabilir kılan bir çocuklarla felsefe anlayışına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Tarihin, eğitimin; insanı konu edinen hemen her disiplinin devamlı olarak ileriye gittiğini/gitmesi gerektiğini⁵ ve bunun da –tıpkı teknoloji sahasında olduğu gibi- ancak ‘farklı’ olanı yaratmakla mümkün olacağını düşünen bir bilim zihniyetinin varlığı, kadim öğretilere sırt çevirme riskini de beraberinde getirebilmiştir. Devamlı olarak basamaklı bir şekilde ileriye giden progresif seyir, bazı yönlerden beklenen ve arzu edilen bir gelişme olmakla birlikte, ilerleyişin/gelişmenin yalnızca farklı olanı yaratmak ve orijinaliteyi yakalamakla ilgili olmadığını, bazen kadim öğretiler, bazen de felsefe tarihi göstermektedir. Felsefenin refleksiyonlu doğası, gittikçe artan bir hızla devamlı olarak ileri atılmak yerine durup soluklanmayı, kendi üzerine dönüp düşünmeyi gerekli kılar -ki bu durumda maddesel ilerlemeyi de içine alıp aşan döngüsel bir gelişim söz konusu olur.

Döngüsel gelişim, kişinin içe bakışıyla da ilgilidir. Bir felsefe etkinliğinin nihayetinde “Ben kimim, nereden geldim, dünyada ne için varım” vb. sorulara cevap ara/t/ması ve kişiyi/çocuğu kendi iç yolculuğuna yönlendirmesi umulur. Sokrates’in ‘kendini bil’ sözü, 2500 yıllık felsefenin vazgeçilmez parolası iken

⁵ İnsanlık tarihinin devamlı olarak ileriye giden, yükselen bir seyir izlemek yerine bazen inişli çıkışlı olduğu anlaşılmaktadır. Daha fazla bilgi için bkz. (McNeill 2002).

çocuklarla felsefenin sosyal zekayı, problem çözme becerisini, yaratıcılığı ilerletme gibi nispeten yüzeysel gayelerin peşine düşmesi, onu, aslından uzaklaştırma riskiyle karşı karşıya getirebilmiştir ve aslından uzaklaşan her şey yozlaşma, hatta kaybolma riskiyle karşılaşır. Aristoteles, bir şeyin nedenini kavrayamadığı sürece insanın o şeyin bilgisine sahip olmadığını söyler ve dört neden öğretisini⁶ bu ön kabul üzerine kurar (Aristoteles 2001:61-65). Çocuklarla felsefe, Aristoteles'in dört neden öğretisine göre tahlil edildiğinde, amaç (gai) nedenin daha sağlam bir temel üzere oturtulma ihtiyacı doğmaktadır. Çocuklarla felsefenin amaç nedeni olarak bilişsel gelişimin, yaratıcılığın, sosyal zekanın vb. desteklenmesi gibi eğitim bilimleri jargonunda yakın bir zamanda yer bulan ifadeler değil felsefenin kendi içinden kadim amaçlara gitmek, felsefenin varlık gayesine daha uygun ve daha kapsayıcı bir yol gibi görünmektedir.

Felsefenin nihayetinde bilgelik sevgisi ve arayışı olduğu fikrinden hareketle bir amaç belirlemek, çocuklarla felsefe için iyi bir başlangıç olabilir. Aksi takdirde çocuklarla felsefe adı altında felsefeden kopuk, tamamen metot üzerine bir alan inşa etmek, felsefeyi bir nevi araçsallaştırma riski taşıyabilmektedir. Sokrates'in agoraya çıkıp felsefe yapmaktaki gayesi, insanların doğuştan zihinlerinde bilgi ile dünyaya geldikleri varsayımından hareketle o bilgileri gün yüzüne çıkarmaktır. Bu bağlamda, modern çağın çocukluk ve eğitim anlayışlarında yerini alan yeni bir kavram denebilecek 'gelişim'⁷ ise -çocuk gelişimi alanyazınındaki anlamıyla- felsefenin tarih içerisinde herhangi bir şekilde gayesi olmamıştır. Tarih içerisinde böyle bir gayenin olmaması, felsefenin bu amaçla kullanılamayacağı anlamı taşımaz; ancak 'bilişsel' 'dil', 'sosyal', 'duygusal' gibi belli kategorilere ayrılan gelişim kavramı, kadim bilgelik anlayışına göre oldukça yüzeysel durmaktadır. Amaç bilgeliği aramak olduğunda gelişimsel amaçların da zaten beraberinde geleceği umulur; ancak amaç gelişimi, zekayı ya da yaratıcılığı ilerletmek gibi bir ya

⁶ Maddi neden, formel neden, fail neden, amaç nedeni

⁷ Burada 'gelişim'in yalnızca çocuk gelişimi alanyazınındaki anlamı kastedilmiştir. İlgili bilim dalı, çocuğu temelde fiziksel, psikomotor, bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve cinsel gelişim olmak üzere yedi temel alana ayrılarak inceler.

da birkaç alanla sınırlandırıldığında diğer eğitim hedeflerinin beraberinde gelmesi güçtür.

Bilgelik ise salt bir bilme halini değil o bilgiyle ne yapılacağı ve o bilginin hangi amaçlarla kullanılacağı ile de ilgilidir; böylece felsefenin ya da bilgelik arayışının bir yüzünün pratiğe -dolayısıyla erdemler alanına- dönük olduğunu söylemek mümkündür. Bu tarif, büyük oranda aydınlanma felsefesinin ürettiği entelektüel kavramı için de geçerlidir -ki entelektüel insan yetiştirmek de eğitimin amaçlarından biri haline getirilebilir. Taşdelen(2015)'e göre entelektüel çaba, bilmeyi ve eylemeyi içeren bir tutumdur ve bunlardan biri eksik olduğunda entelektüel ortaya çıkmaz. Entelektüelin öne çıkan özelliklerinden biri, ürettiği ve sahip çıktığı değerler adına gerektiğinde eylemde bulunabilme cesaretidir (199). Platon'un ahlak anlayışında bilgelik, adalet, ölçülülük ve cesaret olmak üzere dört erdem esastır (Platon 2016a). Buna göre dört erdemden birinin cesaret olması aslında bir eylem sahasını da işaret eder; cesaret, insanın bildikleri ile eyleme geçeceği zaman gerekli olur. Böylece, hayata dokunan felsefenin fildişi kulede, insanlardan uzak, inzivalarda yapılan bir etkinlik olmaması gerektiği de -felsefe tarihinin çeşitli dönemlerinde böyle algılsa dahi- beklenen bir gerçekliktir.

Felsefe, insanca bir tanışıklık ve biliş olma durumu için en etkin yollardan biridir ve Sokrates'ten itibaren felsefenin dikkati, doğadan insana çevrilmiştir. Kant'tan sonra felsefi antropoloji ile insanın kendini araştırma konusu yapması daha da belirginleşmiş, insanın kendini tanıması felsefeden beklenen bir varlık koşulu haline gelmiştir. Dolayısıyla, felsefenin gayesi, aslında çocuklarla felsefenin de gayesi olmalıdır. Çocukların ilk planda bedensel anlamda sorduğu 'ben nasıl dünyaya geldim?' sorusu zamanla metafizik bir arayış olarak "neden dünyada varım?" sorusuna evrilebilir. Çocuklarla felsefenin gai nedeni olarak 'kendini bilme' ve varoluşçu felsefenin düşündürdüğü 'kendini inşa etme' birlikte alınabilir. Varoluşun bir başkasına devredilemez ve bir başkası adına kurulamaz oluşu, çocuğu, anne babasının yerine getiremeyeceği ontolojik bir sorumlulukla baş başa

biraktırmaktadır. İnsan olarak dünyaya gelmiş olmak; aklını kullanma, doğru düşünme, erdemli olma gibi insana özgü sorumlulukları da beraberinde getirir ve insan olma şuurunun yaşamın erken yıllarında verilmeye başlanması çocuklarla felsefenin de gayelerinden biri olabilir. Öte yandan, insanın somut yaşantılarını felsefi söyleme dahil eden varoluşçuluk da belli ölçüde bir yaşam tarzı, bir bakış açısı ve tavır sunmaktadır. Varoluşçu filozof Karl Jaspers'in "Felsefe yolda olmaktır" sözü, bir dinamizmi ve tekâmül hamlesini içerisinde barındırır. Yolda olmak, arayışın devam etmesi ya da ilerleyiş sürecini ifade eder. Yolda olmanın da bir yöntemi vardır; yol üzerinde durulmaz, yoldan çıkılmaz ve yoldaki engeller aşmaya çalışılır. Varoluşçu filozof Marcel'e göre felsefenin ilk yordamı, insan, uyan! Çağrısıdır (Mounier 1986: 57). Bir farkındalık daveti olan bu çağrı, dış dünyaya karşı uyanık olmanın yanında insanın kendine uyanmasını da ifade eder.

Platon, Devlet'in yedinci kitabında meşhur mağara alegorisini anlattıktan sonra eğitim için şu tespitte bulunur: her ruhta bir öğrenme gücü vardır; eğitim ise ruhun bu gücünü 'iyi'den yana çevirme sanatıdır (Platon 2016a: 236). Platon, mağara alegorisinde yalnızca bir uyanışı ya da iyi ideasını betimlemekle kalmaz, başlı başına bir eğitim modeli sunar. Mağara metaforunu gözün görebileceği, kulağın işitebileceği; kısacası insanın duyu verilerinin yetebileceği yer olarak okumak mümkündür ve duyu verilerinin yanıltıcı sınırlarını aşp mağaranın dışına çıkmak için onları derin uykusundan uyandıracak bir ilk uyanana ve ilk cesareti gösterene ihtiyaç vardır. Rasyonel bir yaklaşımla öğrenme gücünün ruhta mevcut olduğunu söyleyen Platon, eğitimin aslında doğruya yönlendirme, iyi olana çevirme sanatı olduğunu ifade eder; zira mağaradakiler yanlış yöne bakmaktadırlar. Ardından, 'gerçek felsefe' denilen şeyin ruhu karanlıktan aydınlığa çevirme, yani gerçek varlığa yükselme işi olduğunu söyler (239). Bunun gibi pek çok yerde felsefenin neliğine değinen Platon, onun, ruhun gözünü açma etkinliği, ruhu doğruya yönlendirme etkinliği, ruhu ışıklandırma etkinliği vb. olduğunu söyler (248). Bu bağlamda insanları iyiye yönlendiren kişi muhtemel bir eğitimci, uyanış eğitimi ise felsefedir. Mağara alegorisindeki eğitimin, bilinmeyen bir şeyi

sıfırdan öğretmek gibi bilişsel bir süreç olmadığı; sadece doğru yöne bakmak ve var olana ışık tutmak olduğu açıktır. Zihnin konumunu değiştirip gerçeğe yönelmesi ve o zamana kadar bildiği tüm doğruların aslında gerçek olmadığını fark etmesi, elbette ki sancılı ve hatta rahatsız edici bir süreçtir.

Öte yanda Sokrates'in felsefenin dikkatini dış dünyadan insana çevirmesi, belli bir yaşam tarzını ve felsefi tutum meselesini örtük olarak gündeme getirmiş ve kendini bilmenin yalnızca soyut bir bilgi değil uygulanabilir bir erdem olarak beklendiği anlaşılmıştır. Bu durum, felsefenin yalnızca bir *theoria* olmadığı, onun pratik hayatta bir karşılığının olduğu/olması gerektiğini düşündürür ki bu düşünce; tutum, alışkanlık, bilgelik, hatta güncel bir ifadeyle 'yaşam tarzı' kavramlarına kapı aralar. Felsefenin bir yaşam biçimi olarak uygulanmasının bir ilk olmadığı, Sokrates'ten önce Pisagor, Stoa, Epikür gibi pek çok ekolün ve filozofun felsefeyi aynı zamanda bir yaşam tarzı olarak kabul ettikleri anlaşılır. Hint, Çin gibi Doğu felsefeleri ise ahlak kurallarıyla uyumlu bir şekilde, ortak yaşam ilişkisi içerisinde gelişmiş ve böylece daha felsefi bir nitelik kazanmış durumdadırlar (Magee 2000: 146). Hatta kimi zaman onlarda yazıya geçmiş bir bilgelik söz konusu olmayıp tamamen azla yetinme, varlığa saygılı davranma, acıya tahammül etme, perhiz gibi pratiklerle hakikate ulaşmak arzu edilmiştir. Bu tarz bir bilgelik için kimi zaman akli bilginin yanı sıra sezgi de gereklidir.

Çilingir'e göre felsefe, yaşam şeklinde köklü bir değişim ve dönüşüm talep eden bir yöntem önermektedir. Böylece yaşam tarzı, 'düşünce talimi' olarak adlandırılabilir olan felsefenin hem aracı, yani bilgeliğe erişmek için girilen her tür deneme ve uğraş, hem de amacı, yani bizzat bilgeliktir (Çilingir 2012: 25). Felsefi yaşam tarzı ezber bir şekilde öğrenilmiş soyut ilkelerin şimdiki anın canlı hissiyatına aktarılıp varoluşsal bir bilince nasıl eriştirebileceğini ve hayatta insanın karşısına çıkan sorunları nasıl çözebileceğini gösteren bir pratiktir (Çilingir 2012: 27). Dolayısıyla felsefenin işlevi, yalnızca gerçeği aslına en uygun şekilde tasvir etmeye çalışmaktan öte yaşama hizmet etmek, hayat karşısında kişinin belli bir

tavır ve tutum kazanmasını sağlamak, doğrudan, iyiden ve güzelden yana eylemlerde bulunabilmesini kolaylaştırmaktır. Bu açıdan felsefenin, içerden bir dönüşümü tetikleyici, içsel bilgilerin erdem olarak dışa aktarılmasını sağlayıcı ve kişiyi doğru bilgiyi aramak ve eylemek konusunda harekete getirici bir fonksiyonunun olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm bunlardan hareketle felsefenin getireceği bir yaşam tarzından söz etmek ve buna genel anlamda felsefi tutum demek mümkündür. Ancak bu tutumun, elbette ki bir felsefi bilgi zemininin üzerinde yükselmesi beklenir. Bu açıdan çocuklarla felsefenin gaye olarak bilgeliğe ulaşmayı ya da bilgeliği aramayı hedeflemesi, bunu yaparken de bir tarz felsefi bilgi ve bakış açısı ile felsefi tutum ve dahi yaşam tarzı edindirmeyi önemsemesi gerektiği söylenebilir.

Felsefe, kimi zaman salt rasyonel bir etkinlik olmayıp içindeki philo kelimesinin ifade ettiği gibi belli ölçüde sevgiyi ve tutkuyu, philosophia perennis'te olduğu gibi bir aktarımı ve sürekliliği, Sokratik metotta olduğu gibi kişiler arası diyalogu, bazı noktalarda sezgiyi, tecrübeyi ve nihayet bir yaşam tarzını da içinde barındıran bir kavram olagelmıştır. Ancak çocuklarla felsefe söz konusu olduğunda felsefenin mantıksal yönü ağır basmakta; spiritüel ve yaşama dair yönü ise ihmal edilebilmektedir. Bu durum, çocuklarla felsefede mantıksal akıl yürütmelerin ağır bastığı diyalogları, bir formüle oturtur gibi hazırlanmış metinleri akla getirmekte; felsefenin kavram olarak içinde taşıdığı 'sevgi' kısmı göz ardı edilebilmekte, dolayısıyla felsefe sevgisi kazandırma gibi bir amaç çoğunlukla gündeme getirilmemektedir. Çocuğun antropolojik anlamı ile felsefi antropolojinin insan tasvirlerine bakıldığında, insanın 'sadece' bir akıl varlığı oluşu onu kısıtlayabilmektedir. İnsan merkezli ve insanı tüm yönleriyle kuşatıcı bir çocuklarla felsefe anlayışına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda çocuklarla felsefenin, mevcut 'yapılış tarzı' olarak bazen matematiğe yaklaştığı⁸, ancak bir de edebiyat gibi yapılabileceği ileri sürülebilir.

⁸ Uygulamalarda edebi metinlerin sıklıkla kullanıldığı görülür. Ancak özellikle Lipman'ın hikayelerinde olduğu gibi bu metinler önceden yapılandırılmış akıl yürütmeleri içerebilmektedir.

Pascal, *Düşünceler* adlı kitabında insan zihninin tek tip olmadığını; matematiğin izafi başarısının bilgelige açılma imkanı veremediğini savunur. İnsan, kalbi hislerle hakikatleri algılayabilir ve bu bakımdan ona göre matematiksel ve sezgisel olmak üzere en az iki akıl vardır (Kılıç 2020: 16). Felsefe tarihine bakıldığında onun bir bilim olmadığı gibi tek tip bir yapılış tarzının da olmadığı anlaşılır. Walther Kranz, *Antik Felsefe* adlı kitabına; “Homeros’un ilk filozof olduğunu söyleyen Aristoteles bu savında haklıdır; çünkü Homeros bir dünya görüşünün habercisi, dünya ve hayatın bir yorumcusudur.” (Kranz 1984: 1) diye başlar. Bu cümlede açılması gereken iki noktadan birincisi, felsefenin soyut, hayat dışı bir etkinlik olmaktansa bir dünya görüşü olarak nitelendirilmesi; ikincisi ise Homeros’un bir şair oluşudur. Aristoteles’in felsefe tarihini bir şair ile başlatması, tek tip bir felsefe yapılış tarzı olmadığına açık bir delildir. Nitekim gerek Türk felsefesi içinde Nurettin Topçu, Hilmi Ziya Ülken gibi düşünürlerin, gerekse dünya felsefesinde Sartre, Camus gibi varoluşçuların bir felsefi mecra olarak edebiyatı özgürce kullandığı görülür.⁹ Düşünce, edebiyatın içerisinde gizli halde bulunur. Onu keşfedip ortaya çıkarmak felsefi düşünme sürecini tetikler. Doğu medeniyetlerinde düşüncenin mesellerle, hikâyeye ve mesnevilerle açıklanması yaygın bir durumdur.

Felsefi tutumun hayat hikayelerinde belirgin şekilde yer bulduğu Sokrates, Diyojen, Epiktetos, Spinoza gibi filozofların yaşamlarından örnekler, anekdotlar ve hikayeler hem felsefeye karşı ilgi uyandırmada hem de bu örnekler üzerinden bir felsefi diyalog açmada etkili olabilir. Nitekim yetişkinler için yapılan felsefe eğitimlerinde ve felsefe tarihi kitaplarında çoğunlukla filozofun biyografisi ile işe başlanır. Bu durum meseleyi bir yandan daha çekici kılarken bir yandan da o filozofun yetiştiği iklim, coğrafya, yaşadığı belli başlı olaylar, içinde bulunduğu dönemin şartlarının düşüncelerini etkilemiş olabileceği ihtimalini de göz ardı etmemek anlamına gelir. Öte yandan küçük yaş gruplarında hikâyeye, şiir, daha genel

⁹ Bknz. (Topçu 2016), (Topçu 2017), (Ülken 2012), (Ülken 2014), (Sartre 2017), (Sartre 2019), (Camus 2021a), (Camus 2021b).

anlamda edebiyata sıkça başvurulur ki bu bağlamda çocukların aşına oldukları edebi metinlere felsefi açıdan bakmaları, eğitimlerine yeni dahil edilmeye çalışılan felsefenin işini kolaylaştırır. Özellikle edebiyattaki klasik eserlerden, insan sorunu başta olmak üzere derin ve evrensel bir felsefe anlayışının izleri sürülebilir.

Uygulama konusunda çeşitli yöntemler ve fikirler olmakla birlikte çocuklarla felsefenin 'eğitimcilerin eğitimi' konusunda da bir zemin etüdüne ihtiyacı vardır. Türk eğitimci Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı nazariyesine¹⁰ göre: eğer bir ülkede üniversite eğitimi düzelirse, bu, diğer kademelere de yansır ve bu yolla yükseköğrenimi, öğretmen okullarını öncelemekle aslında ilköğretime yatırım yaptığı kanaatindedir (Türkan 2020: 78). Bu fikre felsefenin bütüncül gözlükleriyle bakıldığında, çocuklarla felsefenin aslında üniversitede, onu eğitecek olan öğretmenin felsefe eğitimi almasıyla doğrudan ilişkili olduğu, kolay ulaşılabilecek bir sonuçtur. Felsefenin her şeyden önce bir tavır ve tutum eğitimi olduğu, bunun da eğitimci ile çocuk arasındaki ilişkide, 'insandan insana', diyalog ve rol model olma yolu ile verilebileceği düşünülebilir. Çocuklarla felsefe yapacak öğretmenin felsefi tutum kazanmış, felsefi düşünebilen ve hatta belli ölçülerde felsefe tarihi malumatına sahip bir kişi olması çocuklarla felsefedeki insan faktörünü destekler.

Felsefe, en temelde bir diyalog işidir, iki kişinin varlığını gerekli kılar ve dolayısıyla diyalog, felsefenin sosyal yönüne de vurgu yaparak onun bir yaşamın içinde olduğunun tekrar altını çizer. Sokrates'le birlikte agoraya inen felsefe, felsefenin yalnızca bir söylem alanı olmaktan çıkarak yaşayan ve halk arasında dolaşan bir disiplin haline gelmesini sağlar, çocuğun da bir muhatap olarak alınmasını ve onun iç bilgisine karşı saygı duyulduğunu açığa vurur. Bu bakımdan felsefe, yalnızca varlık üzerine bilgi üretme etkinliği değil içsel bir dönüşümün de

¹⁰ Cennette bulunduğu inanılan Tuba Ağacı, kökü yukarıda dalları ve meyveleri aşağıya dönük olup eğitimi Tuba Ağacı'na benzeterek Emrullah Efendi, köklerin yükseköğretimde olduğunu ima eder. Buna göre de ıslaha yükseköğretimden başlamak gereklidir. Tuba Ağacı nazariyesini Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi isimler desteklediği halde gibi başta Satı Bey olmak üzere bu görüşe karşı çıkanlar da olmuştur.

tetikleyicisidir. Her zaman iyiye, doğruya ve güzele yönelen/yönelten yapısıyla felsefe, hayatın bazen yozlaşmış alışkanlıkları ve acımasız kuralları arasında insana bir kılavuz olabilir.

Bu bakımdan çocuklarla felsefenin iki yönlü bir eğitim olduğu; bir yönü çocuklara eğitim vermek iken bundan önce -felsefi tutumda rol model olmak adına- eğitimcinin kendini eğitmesi gerektiği söylenebilir. Baltacıoğlu (1998: 10)'nun dediği gibi "İyi bir eğitim büyük bilginlerin değil, kuvvetli kişiliklerin eseridir." İbn-i Haldun ise, "Çocuklarınızı terbiye etmeye çalışmayın. Zira zaten size benzeyeceklerdir. Kendinizi terbiye edin yeter" demektedir. Bu bakımdan bir eğitimcinin kendinde olmayan bir niteliği çocuğa kazandırması çok güç, neredeyse olanaksızdır. Nitekim Sokrates, kalabalıklara seslenmek yerine, Platon başta olmak üzere öğrenci yetiştirmiştir; Platon da -şahit olduğu diyalogları yazıya geçirmek dışında- ciltler dolusu kitap kaleme almak yerine akademi açarak yine öğrenci yetiştirme yoluna gitmiştir.

Sonuç olarak, çocuklarla felsefe için genel bir altyapı olarak çağın getirileri, eğitim anlayışı ve çocuk algısı bakımından bazı koşullar aranırken özel olarak bu eğitime başlarken de bir takım ön koşulların olmasının gerekliliği, daha nitelikli bir felsefe eğitimi için söylenebilir. Pithagoras ekolü gibi tarihteki bazı felsefe okullarına bakıldığında onların aynı zamanda yatılı mektep gibi olduğu, nelerin yenip içileceğinden hangi saatte uyanılacağına kadar sıkı kuralların olduğu ya da Platon'un Akademia'sına 'geometri bilmeyenin içeri giremeyeceği' gibi koşulların bulunduğu bilinmektedir. Pithagorasçıların istedikleri 'doğuş çarkını kırmak', insanın ruhunu bedeninin tesirlerinden kurtarmaktır. Platon ise insanın iyi ideası ile birleşmesini ister. İyi ideası ile birleşmek için bir hazırlık gerekir ve hazırlık, -özellikle matematik olmak üzere- bilimle uğraşarak mağaradaki bağlardan kurtulmaktır (Türker Küyel 1976: 23). Bunun gibi felsefe eğitimine başlamadan önce çocukları, modern çağın, ebeveynlerin ve dahi kimi zaman tabi oldukları yanlış eğitim alışkanlıklarının getirdiği bağlardan özgürleştirici bir zemin inşa

etmek teklif edilebilir. Nitekim Farabi, felsefe öğrenmeye talip olabilmek için “felsefe öğrenmekten amacın ne olduğunu bilmek, felsefe yapmak isteyen takip etmesi gereken metodun ne olduğunu bilmek, felsefe yapmış olan kimsenin tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini bilmek” gibi birtakım önkoşullar olduğundan bahseder (Kaya 2013: 109). Aynı maddelerin çocuklarla felsefe için bir önkoşul olması gerekemeyebilir ya da bunlar çocuk seviyesinin çok üstünde kalabilir. Ancak çocuklarla felsefenin de bir bilgelik eğitimi olarak felsefenin izinden gitmesi gerektiği önerildiğinde, çocukların felsefeye uyumunu hızlandırıcı ve zihnini felsefi düşünmeye hazırlayıcı ön etkinlikler yapmanın ve genel bir zemin olarak felsefeye hazırlamanın gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç

Eğitimin ve felsefenin yüzyıllardır kenarda kalmış bir konusu olarak çocuklarla felsefe, son yıllarda yeni bir ivme kazanmıştır. Çocukların, bilişsel gelişimlerinin henüz yetersiz olması, egosantrik olmaları, felsefenin olgun doğasına hazır olmamaları vb. gerekçelerle felsefe yapamayacağı algısı kısmen aşılmış durumdadır. Ancak, çocuklarla felsefeyi bekleyen bir başka tehlike, felsefenin gerçekten bir zihin olgunluğu ve disiplini gerektiren doğasının hafife alınması, herhangi bir çocuksu söyleme indirgenmesi riskidir. Bu riskin, her şeyden önce felsefenin kadim amaçlarına sadık kalmakla, sürekli bir ‘yeni’ ve ‘farklı’ olanı yakalama kaygısıyla değil köklerle irtibata geçmekle ve ‘bilgelik sevgisini’ esas amaç olarak belirlemekle önlenebileceği söylenebilir. Çocuklarla felsefe ya da genel olarak felsefe, teknoloji ya da endüstri sahası gibi yenilik kaygısı gütmez. Öte yandan çocuklara felsefe tarihi ezberletmek gibi bir amaç mevcut durumda söz konusu olmayıp bunlar, eğitimcinin eğitiminde gündeme gelen hususlardır. Nitekim ne felsefe ne de eğitim tarihinde felsefe bilmeden felsefe yaptırmaya çalışan birine rastlanır. Pithagoras okuluna, Stoa okuluna, Platon’un akademisine ya da -sofistler dahil- diğer eğitimci-eğitilen arasındaki ilişkilere bakıldığında bilgeliğin aynı zamanda bir tavır olduğu ve bunun da kitabi bir aktarım olmaktan

ziyade eğitimcinin ruhi atmosferinde örnek alınabilecek erdemler, düşünme stilleri ya da genel bir hayat öğretisi olduğu söylenebilir. Her ne kadar kalabalık sınıflar diyalojik ilerlemeye çok fazla imkân vermese de eğitimcinin diyalektik bir tutum sergilemesi ve çocukluğun tabiatına uygun bir felsefi söylem alanı oluşturabilmesi elzemdir. Bu durum, felsefi bilincin yanı sıra pedagojik bir duyarlılığı da gerekli kılar. Pedagojik duyarlılık, eğitimcinin kendisinin bilmesi gereken bilgileri çocuğa aktarması değil çocuğu tam anlamıyla zihnen ve ruhen felsefeye açması demektir. Belki de çocuklarla felsefe adına verilebilecek en gerekli eğitim, çocukta felsefe sevgisi oluşturabilmek ve pek çok şeyin 'fayda' ile değerlendirildiği, somut karşılığı üzerinden değer biçildiği çağda felsefenin gerekliliğine yürekten inandırabilmektir. Bunun da -her ne kadar romantik bir gereklilik gibi görünse de- felsefeyi sevmek ve iyi bir rol model olmakla sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan -bir bilgelik eğitimi olarak çocuklarla felsefenin- müfredatta bir ders saati olmaktan öte bütünsel bir faaliyet olarak görülmesi, okula, oradan da hayata yayılan bir tutum olarak algılanması isabetli olacaktır.

Sonuç olarak çocuklarla felsefe yapabilmek için öncelikle mevcut genel eğitim zemininin uygun hale getirilmesi, anne babaların çocuklarına sorumluluk ve karar hakkı verme konusunda bilinçlendirilmesi, çocukların iç referanslı olmaya teşvik edilmesi ve toplumun zihnindeki çocuk algısının yeniden betimlenerek yanlışların düzeltilmesi gereklidir. Özel olarak çocuklarla felsefe eğitimi içerisinde ise öncelikle eğitimcilerin felsefe bilgisi ve felsefi tutum sahibi olma konusunda eğitilmesi; ikinci olarak kadim köklere yaslanan bir amacın belirlenmesi ve felsefenin doğasına sadık kalınması önemli görünmektedir. Akademi ayağında ise varlığı parçalara ayırarak, yalnızca maddi nedenler açısından inceleyen pozitivist bilim anlayışının değil felsefenin bütüncül ve refleksiyonlu bakış açısının esas alınması bir gereklilik gibi görünmektedir. Ayrıca her toplumun kendi içinden çıkaracağı eğitim anlayışına paralel olarak çocuklarla felsefenin de yerel bir zeminde, o bölgedeki çocukların yaşantı ve kültürleriyle uyumlu bir programın geliştirilmesinin daha faydalı olacağı söylenebilir.

Philosophy with Children as an Education of Wisdom

Summary

Rabia DİRİCAN

Assist. Prof. Dr.

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Preschool Education, Ankara, TR

PhD.

Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy, Ankara, TR

0000-0002-3851-5726

rabiadirican@gazi.edu.tr

Introduction

Philosophy with children is a topic that educators have been very interested in recent years. However, philosophy is a disciplinary activity with a tradition and conditions of existence that require certain preconditions, even if the target is a child. These prerequisites are not the child's prior reading of philosophy books, knowledge of basic philosophical movements, or adequate cognitive and linguistic development, but rather the educational environment and the child's perspective. Therefore, in order to make room for philosophy in children's education and to do philosophy with children, first of all, it is useful to analyze the existing ground. This ground is, firstly, related to the conditions of the age and the perspective of the child, and secondly, to the understanding of education in both academic and practical terms.

If one looks at the understanding of children in recent years, and the living environment offered to children by the times and parents, one will notice that children, regardless of their economic situation, are in most cases offered excessive comfort. Children, whose almost everything is meticulously taken care of by their parents, are prevented from thinking and others make decisions for them. Is it possible to philosophize with children who are not used to the painful nature of thinking in an environment where sometimes even education is based on pleasure and entertainment, with mottoes such as having more toys, eating junk food, 'learning while having fun', when the whole purpose of education is to raise autonomous people? This situation, which negatively affects the development of identity and personality, makes us question whether children who are not given responsibility and who are raised with too much supervision can be ready to think autonomously and philosophize, and to what extent philosophy studies with children under these conditions can achieve their goals. Undoubtedly, the education of a complex and highly endowed creature such as a human being, no matter how enjoyable, is a laborious process that requires the child to take responsibility himself/herself. This process is difficult to achieve with the fragile children of the modern age, and it is worth considering making the educational environment more accountable in order to make

them mentally resilient.

Secondly, it is useful to analyze the understanding of education in terms of both the science developed in academia and the field of practice. In recent years, various publications have been produced on methods and approaches such as hermeneutics, dialectics, analytics, Socratic, community of inquiry, philosophical debate, etc. in philosophy with children¹¹, and many studies based on the positivist paradigm have been conducted in different countries of the world, examining the effect of philosophy with children on any variable¹². According to Striano, philosophical inquiry involves, above all, social practices grounded on a cultural basis, and not only intellectual but also social and emotional materials are necessary for people who share the same language, the same codes, the same problems and understanding (Striano 2010: 63). Direk, on the other hand, states that when Lipman¹³ was translating the storybooks he prepared for philosophizing with children, he encountered many problems related to language and culture and had to almost rewrite the books (Direk 2013: 98). It is usual for Lipman or other theorists who produce philosophy for children (P4C) to develop a program based on their own country's understanding of education and science; however, implementing these programs one-to-one may not be functional for every country. In this respect, each country is expected to have a conception of philosophy with children that emerges from its own culture and knowledge.

Philosophy has sometimes - or even mostly in retrospect - been a concept that is not a purely rational activity, but one that involves a certain degree of love and passion as the word philo implies, a transmission and continuity as in *philosophia perennis*, interpersonal dialogue as in the Socratic method, intuition and experience at some points, and finally a way of life. However, when it comes to philosophy with children, philosophy is mostly perceived as logical and rational, and its spiritual and life-related aspects may be neglected. This situation brings to mind dialogues and investigations in which logical reasoning predominates in philosophy with children; the 'love' part of philosophy as a concept can be ignored, and therefore the aim of gaining a love for philosophy is often not brought to the agenda. When we look at the anthropological meaning of the child and philosophical anthropology's depictions of human beings, the fact that the human being is 'only' a being of reason can limit it. There is a need for a human-centered and all-encompassing understanding of philosophy with children. In this context, it can be argued that philosophy with children approaches 'mathematics' in the way it is currently done, but it can also be done like 'literature'. Especially from the classical works of literature, traces of a deep and universal understanding of philosophy, especially the human problem, can be traced.

¹¹ See (Calvert 2007), (Kienstra vd. 2014), (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980), (MEB 2016), (Schertz 2007), (Taşdelen 2015).

¹² See (Abaspour, Nowrozi & Latifi 2015), (Arabzadeh, Abdolahi & Lory 2016), (Badri & Vahedi 2017), (Erfani & Rezaei 2016), (Jahani, Nodehi & Akbari 2016), (Pourtaghi, Hosseini & Hejazi 2014), (Sönmez 2016), (Taş 2017).

¹³ American professor who developed a program called Philosophy for Children (P4C) in the 1970s.

While there are various methods and ideas on implementation, philosophy with children also needs a ground study on the 'education of educators'. According to Turkish educator Emrullah Efendi's Tuba Tree theorem¹⁴: If university education improves in a country, this will be reflected in other levels, and in this way, he believes that by prioritizing higher education and teacher training schools, he is actually investing in primary education (Türkan, 2020: 78). Looking at this idea through the holistic glasses of philosophy, it is an easy conclusion that philosophy with children is actually directly related to the philosophical education of the teacher who will educate them at the university. It can be thought that philosophy is first and foremost an education of attitude and behavior, and that this can be given in the relationship between the educator and the child, 'person to person', through dialogue and role modeling. The human factor in philosophy with children is supported by the fact that the teacher who will do philosophy with children should be a person who has acquired a philosophical attitude, who can think philosophically, and who even has some knowledge of the history of philosophy.

Conclusion

Philosophy with children, a subject that has remained on the sidelines of education and philosophy for centuries, has gained new momentum in recent years. The perception that children cannot do philosophy because their cognitive development is still inadequate, they are egocentric, they are not ready for the mature nature of philosophy, etc. has been partially overcome. However, another danger that awaits philosophy with children is the risk of underestimating the nature of philosophy, which requires maturity of mind and discipline, and reducing it to childish discourse. It can be argued that this risk can be avoided, first and foremost, by remaining faithful to the ancient aims of philosophy, by getting in touch with the roots rather than constantly seeking what is 'new' and 'different', and by setting the 'love of wisdom' as the main goal. Philosophy with children, or philosophy in general, is not concerned with novelty like the field of technology or industry. On the other hand, there is no return to a goal such as making children memorize the history of philosophy; these are issues that come up in the education of the educator. As a matter of fact, neither in the history of philosophy nor in the history of education is there anyone who tries to teach philosophy without knowing philosophy. Looking at the school of Pythagoras, the school of Stoa, Plato's academy, or other educator-educatee relationships, including the sophists, it can be said that wisdom is also an attitude, and that it is not a bookish transmission, but rather virtues, thinking styles, or a general teaching of life that can be exemplified in the spiritual atmosphere of the educator. Although crowded classrooms do not allow for much dialogical progress, it is essential for the educator to adopt a dialectical attitude and to create a space for philosophical discourse appropriate to the nature of childhood. This requires a pedagogical sensitivity as well as philosophical awareness. Pedagogical sensitivity does not mean that the educator

¹⁴ By likening education to the Tuba Tree, which is believed to be found in paradise, with its roots above and its branches and fruits pointing downwards, Emrullah Efendi implies that the roots are in higher education. Accordingly, reform should start from higher education. Although the Tuba Tree theory was supported by names such as Ziya Gökalp and İsmail Hakkı Baltacıoğlu, there were also those who opposed this view, notably Satı Bey.

conveys to the child the knowledge that he or she should know, but that he or she opens the child to philosophy in mind and spirit. Perhaps the most necessary education that can be given to children in the name of philosophy is to create in them a love of philosophy and to make them believe wholeheartedly in the necessity of philosophy in an age when many things are evaluated by their 'utility' and valued on their tangible equivalent. It is thought that this can be achieved by loving philosophy and being a good role model, even though this may seem like a romantic necessity. In this respect, it would be appropriate to perceive philosophy with children as an education of wisdom, as a holistic activity rather than a lesson in the curriculum, and as an attitude that spreads to school and then to life.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Abaspour, N., Nowrozi, R. A. & Latifi, Z. (2015). Investigating the effect of educating philosophy in the children on the spiritual development of female students with 12-14 years old in the city of Isfahan. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 162-166.

Arabzadeh, Z., ABDOLAHİ, S. & Lory, S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Scineces (IJBPAS)*, 5(1), 40-46.

Aristoteles (2001). *Fizik* (çev. Saffet Babür), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Badri, R.& Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of "the philosophy for children program" on the spiritual intelligence of the student. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, XX(XX), 1-7.

Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *Hayatım*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.

Boethius (2006). *Felsefenin Tesellisi*, (çev. Çiğdem Dürüşken), Kabcacı Yayınları, İstanbul.

Calvert, K. (2007). Creative philosophizing with children. *Theory and Research in Education*, 5(3), 309-328.

Camus, A. (2021a). *Yabancı* (çev. Ayça Sezen), Can Yayınları, İstanbul.

Camus, A. (2021b). *Veba* (çev. Nedret T. Öztokat), İstanbul: Can Yayınları.

Coşkun Özüaydın, B. (2019). Felsefenin trajik iyimserliği. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, Güz/28, 73-86.

Çilingir, L. (2012). Bilgelik uğraşı olarak felsefe. *Felsefe Dünyası*, 55, 7-38.

Direk, N. (2013). Çocuklar için felsefe kitapları üzerine. *Çocuklar için Felsefe Eğitimi* (ed. Betül Çotuksöken, Harun Tepe, ss. 97-99). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.

Dursun Çirci, C. ve Zeybekoğlu Akbaş, Ö. (2023). Türkiye'nin değişen aile yapısında ebeveynliğe ilişkin yeni bir eğilim: helikopter ebeveynlik. 3. *International Antalya Scientific Research and Innovatives Studies Congress*, 728-737.

Erfani, N. & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Science*, 5(2), 484-491.

Güçlü, C.H.ve Çok, F. (2021). Helikopter anababalık ve gençler üzerindeki gelişimsel etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7),134-150.

Jahani, R., Nodehi, H. & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (philosophy for children as a content approach) on moral gudgment of sixth grade students (case study: jolgeh rokh area). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.

Kaya, M. (2013). *İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri*, Klasik Yayınları, İstanbul.

Kılıç, M. E. (2020). *Tasavvufa Giriş*, Sufi Kitap, İstanbul.

Kienstra, N., Karskens, M. & Imants, J. (2014). Three approaches to doing philosophy: a proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45(2), 288-318.

Kranz, W. (1984). *Antik Felsefe* (çev. Suad Y. Baydur), Sosyal Yayınları, İstanbul.

Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University, Philadelphia.

Magee, B. (2000). *Felsefenin Öyküsü* (çev. Bahadır S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.

McNaill, W. H. (2002). *Dünya Tarihi* (çev. Alaeddin Şenel), İmge Kitabevi, Ankara.

MEB. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Molacı, M. (2021). Sevme sanatı olarak felsefe. *Vira Verita e-Dergi*, 13, 12-33.

Mounier, E. (1986). *Varoluş Felsefelerine Giriş* (çev. Serdar R. Kırkoğlu), Alan Yayıncılık, İstanbul.

Okan Y., Ç. ve Ö. Demir, Nilüfer (2020). Türkiye’de helikopter ebeveyn sahibi olan Y neslinin aidiyet, yaşam becerisi ve özgüven problemleri. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 450-470.

Platon (2016a). *Devlet* (çev. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Platon (2016b). *Sokrates’in Savunması* (çev. Nejat Bozkurt), Sentez Yayıncılık, İstanbul.

Pourtaghi, V., & Hejazi, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375-380.

Rousseau, J. (1941). *Emile* (çev. Yaşar Avunç), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Sartre, J. P. (2017). *Bulantı* (çev. Selahattin Hilav), Can Yayınları, İstanbul.

Sartre, J. P. (2019). *Özgürlük Yolları 1, 2, 3* (çev. Gülseren Devrim), Can Yayınları, İstanbul.

Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with philosophy for children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Striano, M. (2010). Philosophical Inquiry as a practice for social development. *Childhood and Philosophy*, 6(11), 55-66.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

Taşdelen, V. (2015). *Felsefe Kültürü*, Hece Yayınları, Ankara.

Topçu, N. (2012). *İsyân Ahlakı* (8. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.

Topçu, N. (2016). *Reha* (4. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.

Topçu, N. (2017). *Taşralı* (9. Baskı), Dergâh Yayınları, İstanbul.

Türkan, E. V. (2020). *Bir Osmanlı Maarif Nazırının Portresi: Emrullah Efendi*, VakıfBank Kültür Yayınları, İstanbul.

Türker Küyel, M. (1976). *Felsefeye Başlangıç*, M.E.B. Devlet Kitapları, Ankara.

Ülken, H. Z. (2012). *Yarım Adam*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Ülken, H. Z. (2014). *Posta Yolu*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.