

Çocuklar İçin Felsefe ve Nussbaum'un Yapabilirlikler Yaklaşımı: Eğitim Üzerine Yeniden Düşünmek

Philosophy for Children and Nussbaum's Capabilities Approach: Rethinking Education

N. Petek BOYACI*

Öne Çıkanlar:

- Refleksif düşünmenin bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede kilit bir rol oynar.
- Nussbaum'un yapabilirlikler yaklaşımı, eğitimin ahlaki ve entelektüel süreçlerle iç içe olması gerektiğini vurgular.
- Merak ve hayret duygusunun kaybedilmemesi çocuk yaştan itibaren felsefe eğitiminin müfredatta yer almasıyla gerçekleşebilir.
- Yapabilirlikler yaklaşımı felsefe veya *Çocuklar için Felsefenin* (ÇİF) eğitim müfredatında yer almasıyla mümkün hâle gelebilir.
- ÇİF uygulamalarının müfredatla bütünleşmiş şekilde yer alması, bireylerin merak duygusunu canlı tutarken, eleştirel düşünme becerilerini güçlendirir.
- ÇİF uygulamalarının herkese ulaşamamasındaki zorluklar arasında Türkiye'deki eğitim politikalarının bu tür programları destekleyecek şekilde yapılandırılmamış olması yer alır.

Öz: Bu makalede Nussbaum'un yapabilirlikler yaklaşımının hayata geçirilmesinde *Çocuklar için Felsefe* (ÇİF) uygulamasının önemi gösterilmeye çalışılacaktır. İnsanın doğuştan itibaren kendisinde bulunan merak ve hayret duygusunun yetişkinliğe doğru yitirildiği ve bilgi aktarımından öteye gitmeyen bir eğitimin demokratik bir yurttaş ortaya çıkmasında yetersiz kalmaktadır. Doğası gereği bilme eğiliminde olan insan, bu merakını bırakarak, olanı olduğu gibi kabul etmekte olup eleştirel bir bakış açısında sahip olmayı bırakmaktadır. Çocukluktan itibaren gerçekleşen felsefeyle ve refleksif düşünmeyle tanışma bu merakı canlı tutacaktır. ÇİF ve dolayısıyla felsefi bir düşünüşe sahip olma olumlu anlamda toplumsal dönüşümün önemli bir parçasıdır. Bireylerin eleştirel bakabilme, empati, akılcı karar verebilme, tüm canlılarla bağ kurabilme gibi pek çok açıdan gelişmesini sağlar. Bu yüzden ÇİF Nussbaum'un yaklaşımını açıklarken sıraladığı on maddeli merkezi yapabilirliklerden altısının aktüel hâle dönüşümünde kilit bir rol oynamaktadır. Bu makalede de öncelikle eğitimin ne olduğu ele alınarak, günümüz eğitim sistemindeki temel problemlere odaklanılacaktır. Merak, hayret, düşünme ve refleksif düşünme çerçevesinde çocukluktan yetişkinliğe ne türden bir değişim olduğu ve ÇİF uygulamalarıyla neler yapılabileceği ele alınacaktır. Sonrasında Nussbaum'un yapabilirlikler yaklaşımı, ÇİF eğitiminin bu yaklaşım ile olan ilişkisi ve bireylerin potansiyellerinin bu uygulamayla ne şekilde hayata geçirilebileceği üzerinde durulacaktır. Son kısımda ise ÇİF'in öğretmen/eğitmen, çocuk ve ebeveyn/bakım veren olan üç saç ayağı kritik edilerek yapabilirlikler yaklaşımıyla olan bağlantısı, bu yaklaşımdaki altı maddenin hayata geçirilmesinde eğitimin ve dolayısıyla ÇİF'in önemine vurgu yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Refleksif Düşünme, Eğitim, Yapabilirlikler, Potansiyel, Çocuklar için Felsefe, Merak, Öğrenme, Müfredat.

* Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, İstanbul, npetekb@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0247-8679

Highlights:

- Reflective thinking plays a crucial role in developing individuals' critical thinking skills.
- Nussbaum's capabilities approach emphasizes that education should be intertwined with moral and intellectual processes.
- Preserving the sense of curiosity and wonder can be achieved by incorporating philosophy education into the curriculum from a young age.
- The capabilities approach can be actualized by including philosophy or Philosophy for Children (P4C) in curriculum.
- Integrating P4C practices into the curriculum not only strengthens individuals' critical thinking skills but also keeps their sense of curiosity alive.
- In Türkiye, one of the major challenges to making P4C widely accessible is the absence of supportive educational policies for its implementation.

Abstract: In this article, the importance of the *Philosophy for Children* (P4C) practice in the implementation of Nussbaum's capabilities approach will be demonstrated. It is observed that the sense of curiosity and wonder, inherent in humans from birth, diminishes as one grows into adulthood, and an education system that merely focuses on knowledge transfer fails to cultivate democratic citizens equipped with critical thinking skills. By nature, humans tend to seek knowledge, but as they abandon this curiosity, they accept things as they are and lose their critical perspective. Introducing philosophy and reflective thinking from childhood will keep this curiosity alive. Philosophy for Children, and thus philosophical thinking, is a significant part of positive social transformation. It contributes to the development of individuals in many aspects, such as critical thinking, empathy, rational decision-making, and establishing connections with all living beings. Therefore, P4C plays a crucial role in actualizing six of the ten central capabilities listed by Nussbaum in her approach. In this article, the concept of education will first be examined, focusing on the fundamental problems in today's educational system. The changes that occur from childhood to adulthood within the framework of curiosity, wonder, thinking, and reflective thinking, and what can be achieved through P4C practices, will be discussed. Following this, the capabilities approach of Nussbaum, the relationship of P4C education with this approach, and how the potential of individuals can be realized through this practice will be explored. In the final section, the connection between the capabilities approach and the three key stakeholders—teachers/educators, children, and parents/caregivers—will be critically evaluated, emphasizing the importance of education, and consequently P4C, in actualizing the six capabilities.

Keywords: Reflective Thinking, Education, Capabilities, Potential, Philosophy for Children, Curiosity, Learning, Curriculum

Summary: From childhood, humans perceive, wonder, and experience, and they take these in as information in one form or another. They try to make sense of what they experience sensually. The interpretation of perceived things depends on exploration. This desire to explore works alongside the curiosity that exists within each of them. As they transition from childhood to adulthood, the sense of curiosity diminishes, and with the influence of traditional education, it is replaced by the transmission of knowledge. All these processes involve thinking. Thinking is a natural process, like breathing. They think while dreaming and during daily life practices. However, merely thinking is not sufficient to realize own potential. Reflective thinking takes them one step further and replaces unproductive thinking in daily life with reasoning. Reflective thinking, which Dewey also refers to as a reliable thinking skill, requires reasoning abilities. Thus, individuals become conscious people who can move away from acting on impulse, habit, or memorized information, and focus on immediate solutions; instead, they can foresee different paths, understand that different actions are possible, and calculate the future. They expand their perception of the world, moving away from prejudices and biased opinions, and leaving behind the comfort zone provided by conforming to the general. In this way, the sense of curiosity that starts in childhood is prevented from diminishing as one moves towards adulthood. According to Lipman, thinking is a natural process and can be made 'better'. It can be improved through education. In order to raise children as individuals who can think deeply, rather than merely equipping them with information, it is essential to

teach them how to use this information and how to evaluate it with a critical perspective. Education reveals the potentials of individuals and enables their positive development. Therefore, the curriculum is crucial. In the traditional education model, knowledge flows from the adult to the child, which hinders the development of intellectual abilities. Lipman's emphasis on the development of reflective thinking and the inclusion of philosophy in the curriculum reinforces the role of education in bringing out the potential of individuals and increasing cognitive capacity.

Humans are beings of potential, and the realization of these potentials is important for human development. The view of reflective thinking discussed in the article aligns with Nussbaum's perspective that human development is not merely an economic process but also a moral and intellectual one. This approach supports the profound impact of reflective thinking education on individual and social development. Democratic citizenship and education are crucial for individuals to develop critical thinking skills, which are important for being conscious and responsible members of society. Nussbaum sees education as a key for human development. Nussbaum's capabilities approach is a threshold for the realization of human development. She proposes ten capabilities, and while some involve material factors, six of them significantly depend on education. Nussbaum also touches on the importance of Socratic questioning in education, though she does not provide a detailed explanation of the details of curriculum. It can be said that Nussbaum shares the idea of Dewey and Lipman about the inclusion of philosophy in the curriculum. From this perspective, Philosophy for Children (P4C) practices are effective in helping individuals develop empathy, critical analysis, and ethical responsibility. These are also effective in the realization of capabilities. The development of the intellectual world leads individuals to gain awareness and provides them with opportunities to realize their potential. When looking at the content and practices of elective thinking education in middle school and philosophy courses in high school in Türkiye, it can be said that philosophy is given without being integrated into the curriculum, which is insufficient considering the loss of curiosity and wonder as children transition to adulthood. When looking specifically at Türkiye, P4C practices face challenges in implementation, and they are not integrated into the curriculum as an educational policy across all subjects. This means that adults or children who wish to engage with P4C must make extra efforts and allocate financial resources for this purpose. All of these implies that individuals cannot access this education equally, which is crucial for raising democratic citizens and recognizing their capabilities for social development.

In this article, the difference between thinking and reflective thinking will first be addressed, focusing on what reflective thinking is and how it shapes individuals in education. Then, the importance of education in the realization of the capabilities that Nussbaum posits as a threshold for human development will be discussed, emphasizing the need to enrich the curriculum with P4C. In the last section, the challenges of implementing P4C in Türkiye and its impact on the intellectual development of both adults and children will be discussed. In conclusion, this article will examine the need for contemporary education models to be restructured to support reflective thinking, which plays a key role in creating a better society and enabling individuals to realize their potential, ensuring that the sense of curiosity from childhood is not lost.

Giriş

Refleksif Düşünme

Aristoteles'e göre, "insan doğası gereği bilme eğilimindedir" (1933, 980a 21). Bu eğilim doğduğumuz andan itibaren duyularımızla başlar. Bebekler ilk andan itibaren duyular yoluyla pratik birtakım bilgiler edinmeye başlar. Deneyimler, hisseder, görür, duyar, tadar, koklar ve bunları bir biçimiyle kendine bilgi olarak alır. Bunlar aktarımla gerçekleşmez. Yani ebeveynler bebekliklerinde çocuklarına 'süt şöyle kokar' diye bir bilgi vermez, bunlar keşfedilir. Tüm bu duyusal deneyim Lipman'ın da dile getirdiği gibi anlamlandırılmaya çalışılır. Oysa bilgi, genel olarak insanın bizatihi anlamlandırdığı değil, başkaları tarafından kendisine aktarılan bir şey olarak görülür. Elbette bilgi aktarılabilir ancak duyumsananların anlamlandırılması keşfetmeye

bağlıdır (Lipman, Sharp & Oscanyan 2023, 26). Bu keşif, deneyimlediğimiz pek çok şey üzerine düşünmemize olanak tanır. Düşünme, tıpkı dünyaya geldiği andan itibaren etrafı duyumsamamız gibi, uyanırken ve uyurken gerçekleştirdiğimiz bir etkinliktir. Dewey'e göre nasıl ki nefes almak öğrenilen bir şey değilse, düşünme de sonradan öğrenilen bir şey değildir (Dewey 2023, 15). Buna duyumsama da katılabilir. Tüm canlılar hayata geldikleri andan hatta anne karnında dahi bir biçimiyle duyumsar. İnsan da duyumsayan sonrasında bunu anlamlandırmaya çalışan ve dolayısıyla da düşünen bir varlıktır.

Dewey'in düşünme ile refleksif düşünme arasında yapmış olduğu ayırım, bireylerin her zaman sahip olduğu düşünme ile nedensel düşünme arasındaki farkı gösterir. Düşünme öğrenilmez ancak refleksif düşünme pratik yapılarak öğrenilir. Dolayısıyla, rüyada, gündelik hayatta pek çok kez düşünebiliriz ancak bunların hepsi nedenlerle düşünmek anlamına gelmez. Dürtülerimizle veya alışkanlıklarımızla yaptıklarımız da bir düşünüş sürecinden geçer. Bunların rasyonel bir eyleme dönüşmesi ise refleksif düşünme ile gerçekleşir. Ezberlediğimiz herhangi bir bilgiyi kullanabiliriz ancak onu nedenleriyle beraber sorgulamadan ele almamız düşündüğümüzü fakat bu düşünüşün refleksif olmadığını gösterir. Refleksif düşünme, felsefi düşünme veya eleştirel düşünme bir biçimiyle nedenleri de ele alarak silsile biçiminde düşünme olarak adlandırılabilir. Refleksif düşünme, temelinde duyumsama, merak, birtakım önyargılar, inançlar gibi pek çok şeyi barındırmakla beraber onun ötesine geçerek bizi araştırmaya zorlar. Bu yüzden rastgele düşünme değildir. Birbirini izleyen parçalar birbirinden doğar ve birbirini destekler (Dewey 2023, 16). Böylesi bir ardışık düşünmede, düşüncelerin birbirinden sonuç çıkararak takip etmesi önemlidir. Bu yüzden her ardışık düşünme, refleksif düşünme değildir. O silsilede her biri diğerinin sonucu üzerinden ilerlemelidir. Dewey'e göre,

Herhangi bir inanç ya da varsayılan bir bilgi biçimi üzerine, onu ve onun yol açtığı daha ileri sonuçları destekleyen kanıtlar ışığında etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünmek, refleksif düşünmeyi oluşturur (Dewey 2023, 21).

Her refleksif düşünme, belli bir hedefe doğru giderken kesintisiz ve birbirine bağlı belirli birimlerden oluşmalıdır (Dewey 2023, 17). Dewey'in de belirttiği üzere her bir aşama düşüncenin bir uğrağıdır. Bu yüzden bu parçalar aynı zamanda birbirini desteklemek durumundadır.

Lipman düşünmenin doğal bir süreç olduğuna dair Dewey'in görüşlerine katılır. Ona göre düşünmenin nefes alma, sindirim gibi doğal bir süreç olduğunun göz önünde bulundurulması onun geliştirilebilecek bir şey olmadığı sonucuna varılmasına neden olabilir (Lipman, Sharp, & Oscanyan 2023, 39). Ancak düşünme doğal olmasına karşın, 'daha iyi' hâle getirilebilir. Bu verimlilik çocuklara salt mantık öğretmek değildir. Gündelik hayatta birtakım çıkarımlar elbette yapılabilir ancak bunlar verimsiz düşünceler olarak görülmelidir. Güvenilir bir düşünme becerisi, çocukların çözülmesi gereken sorunlar veya alınacak kararlar gibi anlık bilişsel görevlerde baş etmekten fazlasını yapmaları manasına gelir. Bu da Lipman'a göre derinlemesine düşünen, akıl yürütebilir bireyler olmak demektir (2023, 41).

Refleksif düşünmenin bir bireyin gelişiminde, hayata karşı duruşunda ve toplumla olan ilişkisini kurmada önemli bir yeri olduğu aşıkardır. Çünkü refleksif düşünme,

Bizi dürtülere ve alışkanlıklara mahkûm olmaktan kurtarır. (...) Düşünme ön görüşle hareket etmemize, davranışlarımızı gözettiğimiz hedeflere ve bilinçli amaçlarımıza göre planlamamıza izin verir; gelecekteki nesnelere ya da şimdi bize uzak ve bizde eksik olan şeylere bilinçli ve kasıtlı bir şekilde ulaşmamızı sağlar. İzlenebilecek farklı

yolların vardıracağı farklı sonuçları ve farklı eylem yollarını telkin etmemize izin vererek, bir işe kalkıştığımızda ne yapmak üzere olduğumuzu baştan bilmemizi sağlar. İhtiyaç gidermeye yönelik, kör itkilerin kölesi davranışı, akıllı eyleme dönüştürür (Dewey 2023, 29).

O hâlde bilinçli bireyler olmak refleksif düşünmenin edinilmesini gerektirir. Dewey'in alıntılanan paragrafta da belirtildiği gibi sadece anlık çözümlere odaklanan bireyi ileriye hesaplayabilen hâle dönüştürmesi refleksif düşünmeyle gerçekleşir. Bir biçimiyle refleksif düşünme insanın özenli düşünmesidir. Özenli düşünme, belli birtakım kabullerle, önyargıları sorgulamadan kabul etmemek anlamına gelir. Kimi zaman inançla yaşamak, bir şeyin öyle olduğunu sanarak ve kabul ederek hayata devam etmek kolay görünebilir. Toplumun çoğunluğunun fikrine uymak bireyi daha konforlu kılabilir. Ancak hayatı anlamlandırmada ve atılacak adımları planlamada bunlar çoğu zaman yetersizdir. İnsanların aksi yadsınamaz bir kanıt olmadıkça kendilerine telkin edilen şeye inanmaları veya hatalı bir teori bir kez kabul gördüğünde ondan vazgeçmemeleri ve yeni yollar bulmak yerine hata yapmaya devam etmeleri yönünde bir eğilimleri vardır (Dewey 2023, 36). Dewey bunu 'ilkel bölülük' olarak adlandırır. Genel kabullerin peşinde olmak ve vazgeçmemek bir tür konfor alanı yaratır. Yeni yollar aramak veya inançlarını/sanırlarını sorgulamak bu açıdan daha zorlu bir yoldur. Başkalarının izinden gitme, akıl yerine tutkularla hareket etme veya aklını kullanmak isteyen ama yeterince geniş, esnek bir zihni olmadığı için farklı bakış açısıyla bakamayanlar, bu kabuller hatalı da olsa vazgeçmek istemezler (Dewey 2023, 39). Felsefeyi "insanları zihinlerindeki önyargı ve yanlılıktan kurtarmak ve kendileri hakkındaki dünyaya dair algılarını genişletmek" (Dewey 2021, 55) olarak görüldüğünde refleksif düşünmenin önemi ortaya çıkar. Refleksif düşünen birey, eylemin sonunu öngörür, kapasitelerini gözlemler, seçer, düzenler. Gelecekteki olasılıkları görür, bunları mevcut duruma bağlayabilir. Dewey'e göre böyle olmayan biri, aptal, kör ya da akılsız olup, herhangi bir aktivitede ne yaptığını bilmez ve eylemlerinin olası sonuçlarını göremez (Dewey 2001, 107).

Refleksif veya derinlemesine düşünme kazanımının en kolay yolu eğitim ile gerçekleşir. Bu, çocukların okumaya yönelmesini sağlamaya, örgün eğitimde veya dışarıdan çalışmalarla mümkün olabilir. Eğitim sözcüğü yetiştirme, büyütme, biçimlendirme gibi anlamlara gelebildiği gibi, "insan olarak doğamızı geliştirmek ve yetkinleştirmek için yaptığımız ve başkaları tarafında bize yapılan her şeyi kapsar" (Günay 2021, 22). Günay'a göre eğitim olumlu içerikli bir kelimedir ve engel olma, çarpıtma veya bozma eğitime karşı olan kelimelerdir" (2021, 22). Cevizci'ye göre ise, eğitim "öğretmek, terbiye etmek, okula gitmek, araştırma yapmak değildir (...) bütün bunlar yapıldıktan sonra ortaya çıkan zihinsel durumda veya kendini gösteren vizyonda karşılık bulur ve zuhur eden ahlaki karakterde tecessüm eder" (2023, 192). Dolayısıyla eğitim iyi bir meslek sahibi olmanın aracı değil, kendi içinde değerli olup, kendi için istenendir (Cevizci 2023, 193). Bu yüzden eğitim bireylerin içlerindeki potansiyelleri ortaya çıkarmaya yarayan ve bunu olumlu yönde yapma çabası içinde olan bir etkinlik ve bu etkinlik sonucunda potansiyellerin aktüel hâle dönüşmesine olanak tanıyan durum olarak görülebilir. Eğitim bir anlatma veya anlatılma işi değildir, aktif ve yapıcı bir süreç olmalıdır (Dewey 2001, 44).

Eğitim ile ilgili en temel yapılan problemlerden biri 'aktarma yoluyla istenilen bilgi ve davranışları kazandırma' hedefinin felsefi içerikten yoksun olmasıdır. Keza bu, eğitimin, gerçekleştirmek istediklerine vurgu yapmakla beraber bireyi hayata hazırlamadan, 'doğru' ve dolayısıyla refleksif düşünme ve değerlendirmeden uzaklaştırma gibi bir yönünü gözler önüne serer. O hâlde eğitimin neyi amaçladığına dair bir tartışma burada yerinde olacaktır. Eğitim bizi hayata hazırlayan bir süreç olarak görüldüğünde, onun iyi olan amaçları hedeflemesi hem etik hem de bilgi kazanımı açısından önemli olacaktır. Bunu için de artık aktarıma dayalı olan

geleneksel eğitim modeli dışında başka bir modele ihtiyaç olduğu aşikârdır.

Dewey'e göre düzen ve disiplini sağlamak adına okullar tek tip ve tekdüzedir. Okulun ve sınıfların düzenlenmesinden tutun da ders materyallerinin kullanımına kadar pek çok şey belli bir nizamdadır (2023, 11).

Hatta ders kitabında anlatılan konular dışında tüm konuların okunması ezberlenmesi yasaklanıyor, ezberin yürütülmesinde 'sistem' o kadar fazla vurgulanıyor ki hem doğaçlama hem de yenilik ve çeşitlilik dışlanıyor (...) başlıca amacın mekanik alışkanlıklar edindirmek ve tek tip eylemi teşvik etmek olduğu okullarda, hayreti uyandıran ve onu dinç ve canlı tutan koşullar ortadan kaldırılırlar (Dewey 2023, 65).

Lipman'a göre ise genel kanı olarak "eğitimin temel amacı cahil çocukları almak ve yetişkinlerin elindeki bilgiyi aktararak onları bilgili yapmaktır" (Lipman 2023, 59). Bu, değişmeyen çevre şartlarına uyum için uygun olabilir. Ancak Lipman bunun sonraki yıllarda kültürel değişimle birlikte işe yaramayacağını açık bir biçimde görmüştür. Dünyayı her zaman aynı veya belirli bir yer gibi gören, her şeyin tanıdık, sorunsuz, pürüzsüz olduğunu düşünen böylesi bir yaklaşım hayreti ortadan kaldıracaktır. Felsefi açıdan hayret yeni olanı, farklı olanı, ters gideni, açık olmayı görmeyi, bunlara karşı duyarlı olmayı, dünyaya bir alışkanlıkla davranmamayı içerir. Hayret sarsıcı ve itici bir güçtür. Nedenleri sorgulama, merakı körüklemeyi ve keşfetme isteğini beraberinde getirmektedir (Akkocaoğlu Çayır 2021, 18).

Eğitim ile ilgili en temel sorunsallardan biri, sanayi devrimiyle birlikte modernleşme sürecinin bir parçası olarak gelişim göstermesi ve esasen disipline sahip çalışanlar yetiştirmeyi hedeflemesidir. Günümüzde eğitimde pek çok alternatif model olmakla beraber, Türkiye özelinde bakıldığında özellikle devlet okullarında geleneksel eğitim modelinin büyük oranda yaygın olduğu görülür. Her ne kadar öğrenciyi etkin kılmaya yönelik proje odaklı çalışmalar yapılmaya çalışılsa da son noktada sınav odaklı sistem, geleneksel eğitim uygulamalarından vazgeçmenin önündeki engeldir. Eğitim sisteminde müfredat yetiştirme, belli bilgilerin belirli sürelerde edindirilmeye çalışılması test odaklı, doğru ya da yanlış yanıtı bulma uygulamaları nedeniyle çocukların sorgulama ve soru sormalarını azaltacak bir düşünme biçimine evrilmelerine neden olur (Fischer 2018, Ch 3).

Birtakım yerleşmiş alışkanlıkların farkına varmak, bunlarla yüzleşmek ve bunları dönüştürmek elbette güçlükler içerir. Bu yüzden de öğrenme ve öğretme anlayışının değiştirilmesi veya eğitimin dönüştürülmesi demokratik, çoğulcu ve süreçlere katılımı artan yurttaşlar yetiştirmek için önemlidir. Öğrenme sadece bilgi edinmeyle sınırlandırılmamalıdır (Akkocaoğlu Çayır 2021, 37). Bu alışıl gelmiş model, öğrencinin bir biçimiyle bilgileri ezberlediği ancak bu bilgilerle ne yapacağını bilmediği ya da karşılaştığı bilgileri kritik edemediği, dolayısıyla onları yalnızca aldığı ancak içselleştiremediği modeldir. Bu türden bir eğitim süreci insanların doğuştan itibaren var olan merak duygusunu da köreltmektedir. Çocukları ile yetişkinlerin merak etme arzuları arasında önemli farklar olduğu söylenebilir. Yetişkinlik döneminde böylesi bir eğitimle beraber, merak yerini ezbere bilgiler, kabuller ve önyargılarla ya da olan bitene dair bir kritik yapamama ve derinlemesine düşünememeye bırakır. Bu da yapabilirliklerin/potansiyellerin ortaya çıkışını bir biçimiyle engeller. Yaş ilerledikçe yeni fikirler öne sürebilme, konuyla ilgili merak ettikleri şeyler sorabilme gibi yetiler geriler. Buldukları topluluk içinde diğer insanlarla aynı olmanın daha konforlu olduğunu düşünmek, ilginç soru veya fikirlerin ortaya çıkışına engel olur. Bireyler kendilerinden hangi cevabın beklendiği ya da 'doğru' soruyu sorup soramayacakları hususunda endişeli oldukları için çoğu zaman sessiz kalırlar (McCall 2017, 156-57). Tüm bu

süreçte tam da yapılması gereken refleksif veya eleştirel düşünmeyi geliştirecek, felsefi düşünme biçimini edindirebilecek bir yöntemin eğitime dâhil edilmesidir. Bilginin yanı sıra öğrenilenlere nasıl yaklaşılacağını, onların nasıl kritik edilebileceğini öğrenmek yetişkinliğe giden süreçte refleksif düşünme potansiyellerini geliştirecektir. Bir diğer deyişle, yetişkinlikle birlikte bırakılan sorgulama, bir soruna ya da duruma farklı açılardan yaklaşma, yeni bir şeyle karşılaştığımızda duyduğumuz hayreti (Aristotle 1933: 982b 12-13; Plato 1921: 1921: 155d) kaybetmemize yol açacaktır. *Çocuklar için Felsefe* (ÇİF) uygulamaları bu açıdan değerlidir. Çocukluktaki merak ve hayret duygumuzu kaybetmeden, bu dünyaya alışkanlıkla bakmadan, yapabilirliklerimizin farkına varmak veya düşünsel potansiyellerimizi geliştirmek ÇİF uygulamalarıyla mümkün olabilir.

Eğitime bu yöntemi katmak, müfredatın içine yedirmek için birtakım farklı yollar bulunmaktadır. Bunlar çoğu zaman bu konuda çaba gösteren eğitimcilerin eğitim alma çabaları veya konuyla ilgilenen ebeveynlerin çocuklarını bu topluluklarla tanıştırmaları gibi girişimleri içerir. Bugün MEB müfredatı içindeki derslere yedirilmiş bir ÇİF uygulaması bulunmuyor. Literatüre bakıldığında ilkokullarda Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler dersinde ÇİF uygulamasının nasıl yapılacağını gösteren Türkçe yazılmış bir kitap bulunmaktadır (bknz. Özdemir, 2021). Bunun gibi yine sayısal derslerde de aynı uygulamayı yapabilmek mümkündür. Bu sorgulamalar konuların daha net anlaşılmasını ve kavramların kullanımının oturması için de önemlidir. Felsefe dersi ortaokulda ise 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak 'Düşünce Eğitimi' ile başlamakta (MEB 2023a), liselerde ise zorunlu ders olarak 10. ve 11. sınıflarda verilmektedir (MEB 2023b). İlkokul ve hatta anaokulu düzeyinde *felsefe* veya ÇİF ile ilgili uygulamalar özel okulların inisiyatifi dışında bulunmamaktadır. Devlet okullarında verilen her iki düzeydeki dersler ise müfredata uygun bir biçimde ilerlemelidir. Müfredat dışı materyaller, kitaplar veya uygulamalar kullanılamamaktadır. Derslerin içeriğinin ÇİF uygulamalarıyla paralellikleri de söz konusu değildir. İlginç olan bir diğer durum ortaokul düzeyinde verilen 'Düşünme Eğitimi' dersini verebilecek nitelikte bir öğretmenin olmamasıdır. Felsefe branşından atamaların ortaokul düzeyine yapılamıyor olması bir başka sorun olarak karşımıza çıkar. Bu durum da çocukların ve gençlerin felsefeyle tanışmalarını, etkin bir düşünme eğitimi almalarını etkin bir ders yapılamadığından dolayı engellemektedir.

ÇİF ile ilgili devlet okullarındaki durum özel okullarda farklılaşabiliyor. Özel kurumlar kendi ders yelpazeleri içine ilkokul hatta anaokulu düzeyinde ÇİF uygulamalarını ekleyebilir. İçerikte ne türden uygulamalar olduğu tartışmaya açık olsa da son noktada bu yönde bir çabanın olduğu, eleştirel, refleksif, sorgulayıcı düşünme becerilerini kendi öğrencilerine edinmeye çalıştıkları söylenebilir. Ancak bu durum eğitimde fırsat eşitliğine de bir biçimiyle olumsuz etki ediyor. Bu durumun iki ayağı bulunuyor: Eğitim sürecindeki çocukların ve eğitimcilerin eğitimi.

ÇİF uygulamalarının özellikle demokratik yurttaş yetiştirmede rolü olduğu bilinmektedir. Bir biçimiyle kendi fikirlerini öne sürme, farklı fikirlere karşı hoşgörülü olma, tartışma kültürünün gelişmesinde ve insanın düşünsel kapasitesini artırmasında bu uygulamanın önemli bir yeri vardır. Çocukluktaki hayret, merak ve sorgulama yetilerimizi zamanla kaybetmemek adına eğitim içeriğinde bu uygulamanın yer alması, refleksif düşünen yetişkinlerin olduğu bir toplumda ise otoriterliğin, alışkanlıklarla hareket etmenin, sanılarla iş görmemenin, bir biçimiyle kişinin kendisinin farkına vararak geliştirebilmesinin en temel yollarından biridir.

Lipman ile başlayan ÇİF uygulamaları çocukluktan itibaren akıl yürütme sanatını teşvik eden ve onlarla birlikte akıl yürütmeyi olanaklı kılmaya çalışır (Stanley 2012, 4). Stanley'nin de belirttiği gibi "P4C, dünyayla başa çıkmanın rasyonel ve insancıl bir yoludur ve çocuklarımıza

karmaşık bir dünyada rasyonel düşünmeye nasıl başlayabileceklerini anlamaları için güçlü bir arzu vermeliyiz” (2012, 5). Bu güçlü arzu bir temel inşa etmektir. Hayatı anlama, problemler karşısında çözüm üretebilme, sorgulama becerilerinin ilerletilmesi için merak ve hayret duygularını yitirmemeleri ve daha demokratik bir toplumda yaşayabilmenin yapıtaşı bu potansiyeli ortaya çıkarmayı gerektirir.

Yapabilirlikler Yaklaşımı ve ÇİF

İnsan potansiyeller varlığıdır. Bir kimsenin bir şey yapmıyor oluşu, onun bunu yapma potansiyelinin olmadığı manasına gelmez. “Hiç suya girmemiş bir çocuk veya yetişkin yüzme bilmez. Yüzme öğrenmek için yapılması gereken pek çok şey vardır ve pek çok kişi yüzemez ama hepsinin yüzme kapasitesi vardır” (McCall 2017, 1-2). Burada elbette bunu engelleyecek fiziki bir engelinin olmaması önemlidir. Nussbaum’un yapabilirlikler yaklaşımı tam da insanın potansiyeller varlığı olduğuna dayanmakta olup, Sen’in geliştirdiği yaklaşımla paralel ancak aralarında farklılıklar arz eden alternatif bir bakış açısıdır. Sen’in bakış açısı daha ziyade ekonomik temeli de göze alırken, Nussbaum’un düşüncesi Eski Yunan Felsefesine kadar uzanan etik bir temele sahip olup, insanın neler yapabileceğini ve onun potansiyellerini gerçekleştirebilmesi üzerine odaklanır (Gluchman 2018, 328) ve bizlere bununla ilgili liste sunar. “İnsanların yaşam kalitesini iyileştirmek, akılcı politik seçimlerde bulunmayı ve bireylerin kararlı eylemliliğini gerektirir” (Nussbaum 2018, 13). Bir diğer deyişle, Nussbaum’a göre gitgide etkisi artan yapabilirlikler yaklaşım kilit bir noktada durmaktadır (2018, 13). Gayri safi yurt içi hasılanın artıyor olması, ekonomik büyüme eğitim ve sağlık gibi önemli alanlarda iyileşmeyi sağlamamakta, bu alanların gelişimine doğrudan etki etmemektedir. Nussbaum’un verdiği Güney Afrika örneğine bakılacak olursa, varlıklarının fazla olmasından kaynaklı olarak ülkenin zenginliği nüfusa bölündüğünde iyi bir oranda karşımıza çıkmasına karşın ülkenin sağlık, eğitim, özgürlükler veya politika haklar açısından aynı oranda gelişmişlik göstermediği görülebilir. (Nussbaum 2018, 66-67). Ekonomik gelişimler önemli olmakla beraber, yaşam kalitesinin tek ölçütü de değildir (Nussbaum 2018, 64-65). Felsefi temelleri Aristoteles’e kadar götürülebilecek yapabilirlikler yaklaşımı, verimli bir insan hayatı için uygulamaya konacak politikaların neyi hedeflediği konusunda Aristoteles’in bazı düşünceleriyle benzer hedeflere sahiptir. Keza toplumsal bir canlı olan insanın verili olanla değil de kendi seçimleri doğrultusunda yaşaması, kendi onuruna yakışan bir hayattır. Nussbaum’a göre Aristoteles de ahlaklı ve ‘doğru’ bir toplumun zenginlik ya da sermaye elde etmek peşinde olmaması gerektiği konusunda katıydı (Nussbaum 2018, 144). Her bir yurttaşın yapabileceklerinin (*dynamei*) farkına varabilmesi, bir biçimiyle düşünsel gelişimini sağlayabilen bir eğitimle ortaya çıkabilir. Eğitim, bu nedenle Nussbaum’un yaklaşımında merkezi bir öneme sahiptir (2018, 170).

Nussbaum kişilik özellikleri, entelektüel ve duygusal kapasitesi, bedensel form ve sağlık durumu, içselleştirilmiş öğrenme, algı ve hareket becerileri olarak sıralanabilecek içsel yapabilirliklerle, belirli politik, sosyal ve ekonomik durumunda seçim ve eylem için sahip olduğu fırsatlar olarak adlandırılacak birleşik yapabilirlikler arasında ayırım yapmaktadır (2018, 36-37). Nussbaum, Sen’in temel özgürlükler olarak adlandırdığı birleşik yapabilirlikler, içsel yapabilirliklerle ilişkilidir. Ancak her ikisi birbirinin benzeri değildir.

İçsel yapabilirlikler doğuştan gelen özelliklerden ayrıdır; öğrenilmiş, toplumsal, ekonomik, ailesel ve siyasi çevreyle etkileşim sonucu geliştirilmiş donanım ve yetenekler içsel yapabilirliklerdir (...) Bireyin yapabilirliklerini yaygınlaştırmak isteyen bir toplumun başlıca görevi, kaynaklarını eğitim yoluyla fiziksel ve duygusal sağlığını, aile içindeki

ilgi ve şefkatin, eğitim sisteminin ve çok daha fazlasının iyileştirilmesine yönelik kullanmak, böylece içsel yapabilirliklerin gelişmesini desteklemektir (Nussbaum 2018, 37).

Nussbaum'un içsel ve birleşik yapabilirlikler ayırımına gitmesi, her ikisinin farklı bir sorumluluğa hizmet etmesidir. Ona göre bir toplumda insanlar içsel olarak siyasi konularda özgürce söz söyleyebilecek bir eğitim almış olabilir ancak özgürce ifade etmeleri engellenmiş olabilir. Bir diğer deyişle, içsel yapabilirlik kazanıldığı hâlde, insanların bunları hayata geçirme fırsatı olmadığında yapabilirlikler tam manasıyla gerçekleşemez (Nussbaum 2018, 39). Bunun tersi bir durum da söz konusu olabilir. Birçok alanda özgürlük sahibi olan, toplumda herhangi bir engellemeyle karşılaşmayan insanlar, eğitim almaları mümkün olmadığında da yine yapabilirliklerin gerçekleşmediği görülür. Örneğin özgürce konuşmak, eleştirmek ile ilgili toplumsal açıdan bir engel olmaması durumunda eleştirel düşünme veya özgürce konuşma yetisi gelişmemiş birinin içsel yapabilirlik açısından kendini gerçekleştirmiş olduğu söylenemez (Nussbaum 2018, 38). Bu hususta Nussbaum yapabilirlikler arasında bir ayırım yapıyor gibi görünse de son noktada içsel yapabilirliklerin gelişimi olmadan birleşik yapabilirliklerin üretilemeyeceğini öne sürer (2018, 38). O hâlde içsel yapabilirliklerin gelişimi, birleşik yapabilirliklerin kurulması için önem arz eder. Bu durumda ise ÇİF uygulamasıyla elde edilecek kazanımlar bireylerin içsel yapabilirliklerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Nussbaum, öncelikle bireylerin gelişiminin sosyal ve etik boyutuyla ve insani gelişim için birtakım koşulların belirlenmesiyle ilgilenir. Bir diğer deyişle, herkesin, eğitim alması için benzer koşul ve fırsatlara sahip olması gerekir (Gluchman 2018, 333). Bu elbette ülkelerin yöneticilerinin sorumluluğudur. Eğitim insani gelişimin, yani yapabilirliklerin anahtarıdır.

Eğitimin tüm insan yeteneklerinin ve insan gelişiminin anahtarı olduğu iddiası yalnızca bir potansiyel olarak mevcuttur ve bu potansiyel, bireylerin bu seçenekleri ve fırsatları değerlendirme ve yeteneklerini kendi yararları ve arkadaşları ve aileleri, topluluk, toplum, ülke ve nihayetinde insanlık yararına geliştirme çabaları ve eylemleri yoluyla kullanılabilir, ancak kullanılması gerekmez (Gluchman 2018, 333).

Gluchman'a göre eğitim potansiyelleri geliştirebilir. Ancak bireylerin bunu toplum faydasına kullanması veya geliştirmesi bir zorunluluk değildir. Yine de devletlerin görevi tüm bu imkânı sağlamaktır. Bu yüzden insani gelişmişlik için ilk temelini yani eğitimin niteliği önem arz eder. Bir toplumdaki demokratik değerlerin korunması için eğitimin içeriğinin ne olduğunun belirlenmesi gerekir. Çocukların veya gençlerin ne türden eğitim aldıkları önemlidir. Nussbaum, *Cultivating Humanity* adlı kitabında geleneksel ile buna karşı olan Sokratik sorgulamanın hâkim olduğu eğitim anlayışı arasındaki çekişmeye dikkat çeker (1997, 15-16). Amerika üzerinden verdiği örnekte tıpkı Sokrates ve ona karşı olanlar arasındaki tartışmada olduğu gibi günümüzde de sosyal muhafazakarların, gençlerin eğitim yoluyla kazandıklarının geleneksel düşünceye karşı bir tehdit olduğunu ve bunların toplumsal yapıyı bozduğunu düşündüğünü dile getirir. Öğrencilerin soru sorması gelenek otoritesini sarsmaktadır. Burada elbette bir ikilik görülebilir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, demokratik toplumlarda, 'daha iyi'ye gidişat için yurttaşların karar alma mekanizmalarında yer alması, aynı zamanda eleştirel bakabilmeleri, olanı olduğu gibi kabul etmeyip yeni fikirlere açık olmalarını gerektirir. Ancak bu 'iyi'leşme geleneksel köklere tamamen bağlı kalarak sağlanamaz. Burada, derinlemesine eleştiriye maruz kalan ve bir tür çürüme içinde oldukları düşünülen gençlerin hem yaratıcı düşünceye sahip olmaları ve yozlaşmışlıktan kurtulmaları istenirken aynı zamanda eleştirel düşünmeden de uzak durmaları

arzulanmaktadır. Bu yüzden de eğitimin içeriğinin değiştirilmesi, Sokratik temelli bir uygulamanın ortaya konması otorite sarsıcı durumlarda istenmeyen bir durum olarak ortaya çıkar. Nussbaum'un düşünür Philip Quinn'in Notre Dame'da verdiği dersler esnasında yaşadığı bir durum üzerinden verdiği örnek tam da bunu göstermektedir. Anlatının sonunda bir öğrencinin vardığı sonucun "Sizden felsefi sorular sormanızı istiyorlar ve sonra da otoriteye uymanızı ve soru sormamanızı istiyorlar" (Nussbaum 1997, 16) olması bu ikilemi en iyi şekilde ortaya koymaktadır. Yine bir başka örnekle, Prof. Ginger Justus'un felsefe eğitimi gören öğrencilerinin aldıkları eğitimden memnun olduklarını ancak kendilerinin 'seküler hümanizm' ile lekelendikleri için arkadaşlarının bir tür ebeveyn baskısı altında kendilerinden uzaklaştıklarını anlatmaktadır (Nussbaum 1997, 16). Toplumsal bir 'iyi'leşme isteniyorsa, ister istemez toplumun veya otoritelerin felsefeye (veya ÇİF ile) olan mesafeli bakışının tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu noktadan bakıldığında eğitim almak toplumu başlı başına 'daha iyi' hâle getirmez. Eğitimin içeriği ve çocukların veya gençlerin neyi öğrendikleri önem arz eder. Geleneksel köklerine sıkı sıkıya bağlı bir eğitimle toplum yalnızca kendini tekrarlar. Bu da Nussbaum'un belirlediği insani gelişmişliği sağlayacak olan on yapabilirliğin bazılarının aktüel hâle dönüşmemesi anlamına gelir. ÇİF uygulamaları yalnızca sorgulamayı değil, hayal kurabilmeyi, başkalarına saygı duymayı, hoşgörüyü, empatiyi, bireylerin duygularının farkına vararak başkalarıyla bağ kurabilmesini, 'iyi' olanı kavrayabilmesini veya rasyonel düşünebilmeyi de sağlar. Bunlar, geliştirebilir de olduğu dile getirilen Nussbaum'un merkezi yapabilirlikler listesindeki on maddenin (yaşam, beden sağlığı, bedensel bütünlük, duyular, hayal gücü ve düşünce, duygular, pratik akıl, bağlanma, öteki türler, oyun ve kişinin çevresine yönelik denetimi) (2018, 49-51) bazılarının aktüel hâle dönüşmesine olanak tanıyabilir.

Yapabilirlikler yaklaşımı içinde *duyular*, *hayal gücü* ve *düşünce* maddesi, "insanın hayal kurabilmesi, düşünebilmesi, karar verebilmesi ve aklını kullanabilmesi (...) eğitimle bilgilenmiş, donanmış bir şekilde yapabilmesi" (Nussbaum 2018, 49-50) dir. Burada düşünme akşam ne yemek yapacağımızı düşünmeye benzer şekilde herhangi bir şeyi düşünme değildir, aklını kullanarak düşünmedir. Dewey'in dile getirdiği refleksif düşünmedir. Gündelik hayat içindeki anlık düşüncülerden ziyade nedenlerle beraber, niçini ortaya koyan gerekçelendirmeyi içeren bir düşünmedir. Bu, ifade özgürlüğünün olduğu bir toplumda kendi aklını kullanarak fikirlerini söylemek veya yeni fikirler üretmeyi içerir. Fikirleri olduğu gibi kabul etmek veya başkalarının izinden gitmek veya başkalarının fikirlerini tartışmasız savunmak değildir. Bireyin böylesi bir potansiyeli aktüel hâle geçirmesi kendi aklını, hayal gücünü kullanarak üretimde bulunmasına olanak tanır. Ayrıca hayal gücünü kullanmak dünyayı başkalarının açısından da anlayabilmeyi sağlar. ÇİF uygulamalarıyla da elde edilen empati Nussbaum'un bu yapabilirliğinin önünü açar (Friedman 2000, 587). O hâlde bu yapabilirliğin aktüel hâle geçmesi için bireyin önyargı, inanç/sanlarının ötesinde nedensel veya refleksif düşünmeye sahip olması gerekir. Felsefe ve ÇİF uygulamalarıyla elde edilen beceriler nedensel veya eleştirel düşünmeyi içerdiğinden dolayı Nussbaum'un bu maddesiyle doğrudan ilişkilidir.

Yapabilirlikler yaklaşımındaki *duygular* maddesi "insanın kendi dışındaki şeylerle ve insanlarla bağ kurabilmesi"ni (Nussbaum 2018, 50) içerir. Bu bağ yas tutabilmekten sevmeye, haklı öfkeye kadar uzanan bir listeyi içerir. Bu madde insani birliktelik biçimlerinin her birini destekler Bu yüzden buna empati kurma da eklenebilir. ÇİF uygulamaları, çocukların kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu için, başka insanlarla bağ kurmayı kolaylaştırır. Bu uygulama sayesinde başkalarıyla empati kurmak kolaylaşır. Sosyal becerilere katkıda bulunur, başkalarıyla işbirliği yapma, bireyler arası sorun çözme için (Akkocaoğlu Çayır 2021, 48) gerekli empati

gücünü edinmelerini (Akkocaoğlu Çayır 2021, 49) sağlar. Bu açıdan da ÇİF *duygular* maddesindeki yapabilirliğin ortaya çıkışında önemli bir rol oynar. Birey böylece kendi içinde olmadığı her bir duygu durumunu anlamaya ve tanımaya eğilimli olur.

Nussbaum'un merkezi yapabilirlikler listesinde insanın iyi olanı kavrayabilmesi, kendi hayatını eleştirel bir bakış açısıyla kurabilmesi olarak açıklanan *pratik akıl*, ÇİF uygulaması sonu elde edilen becerilerle kesişir. Oturumlarda doğru, adalet, hak ve özgürlük gibi kavramları tartışarak çocuklar kendi etik değerlerini oluşturur ve ahlaki durumlar karşısında farklı seçenek ve olasılıklara açık hâle gelir (Akkocaoğlu Çayır 2021, 48). Neye yönelip neyden kaçınabileceğini, bulunduğu her eylemi yeniden gözden geçirerek değer yargılarıyla değil değerlerle düşünebilmeyi öğrenir. ÇİF ile yapılan değerler tartışması onu yargılar bağlamında yaşama yaklaşımdan ziyade değerlerin kendileri üzerinden bir bakış geliştirmesini sağlar. *Bağlanma* maddesine bakıldığında ise çeşitli toplumsal ilişki biçimleri içinde yer alması başkasının içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi yine ÇİF uygulamalarıyla kazandırılabilir. Bu madde ÇİF ile edinilen hoşgörü, empati, farklı görüşlü kimselerle bir arada bulunarak yaşayabilme, kişilerin toplumda kim oldukları değil de onların öne sürdükleri fikirler üzerinde konuşma gibi hususlarla benzerlik gösterir. Bir diğer deyişle hem ÇİF'in bu kazandırdıkları hem de bağlanma maddesi demokrasi kültüründe değerlerin oluşmasına katkıda bulunur. Bu maddede kendi gibi olmayana veya kendine benzemeyen kimselere saygıyı, onlara karşı ayrımcılık yapmamayı içermektedir. ÇİF oturumları doğası gereği birbiriyle aynı fikirde olmayan insanların bir arada olmalarını ve fikirler üzerine konuşmalarını sağlar. Bu oturumlar homojen içerikte çocuk veya yetişkinleri içermek durumunda değildir. Farklı kültürler veya farklı inanışlardan insanların aynı çember etrafında olmalarına olanak tanıyarak bir yandan da demokrasi kültürüne önemli katkılar sunar. Dolayısıyla *bağlanma* maddesi tam da bir arada yaşamanın olanağını açığa çıkarmada ÇİF uygulamaları tarafından desteklenebilir.

Yine, Nussbaum'un *öteki türler* maddesi insanların yalnızca insanlarla değil, diğer tüm canlılarla, doğayla birlikte yaşayabilmesine odaklanır. ÇİF ile edinilen düşünme biçimi insanı hiyerarşik konumdan çıkararak tüm canlılarla birlikte yaşamanın yollarını bulmamıza yardımcı olur. Yapılan oturumlarda insanın ve canlının ne olduğuna ilişkin tartışmalar, insanı bu dünya üzerinde ne şekilde konumlandırabileceğimize dair kritiği de beraberinde getirir. Bu yüzden insanın tüm diğer canlılarla beraber nasıl yaşaması gerektiği, birlikte yaşama kültürünün edinilmesinde ÇİF uygulamaları önemlidir. Bu şekilde de tüm canlılarla bir arada yaşama olanağı aktüel hâle dönüşebilir.

Son olarak *kişinin çevresine yönelik denetimi* (Nussbaum 2018, 51) başlığında bahsi geçen hakların korunması, ifade özgürlüğü, seçimlere etkin biçimde katılabilme gibi *politik* veya mülkiyet hakkı, herkesle eşit iş arama, iş hayatında kararlar alarak çalışabilme veya iş arkadaşlıklarındaki karşılıklı saygı gibi *maddi* yapabilirliklerin ÇİF oturumlarındaki soruşturmalarda edinilebileceği veya ÇİF uygulamalarıyla bireylerin çocukluktan itibaren yaşama pratiklerine dair farkındalık geliştirilebileceği söylenebilir.

Nussbaum'un yapabilirliklerinin olanağı bu açıdan bakıldığında, felsefeyle harmanlanmış bir eğitimi çocuk yaşlardan itibaren gerektirmektedir. Nussbaum için önem arz eden Sokratik sorgulama temelli bir eğitim ÇİF uygulamalarıyla sağlanabilir. Ayrıca toplumsal adaletin inşası için, "belirlenmiş on yapabilirlik alanının her birinde bütün yurttaşlara başlangıç olabilecek bir eşliğin üzerinde imkân sağlanması insan onuruna saygı gereğidir" (Nussbaum 2018, 52). Örneğin eğitim alanındaki eşik en azından ilkökul ve ortaokul düzeyinde zorunlu bir eğitim sağlamaktır (Nussbaum, 2018, 172). Bu eğitim ise geleneksel eğitimin dışında bir içerikle gerçekleştiğinde

yaşamaya değer bir hayata açılacak kapıların ilk adımlarını atmaya olanak tanır. Çocuklar geleneksel sistemin dışına çıkarak kendi düşünme yollarının sorumluluğunu felsefe (ÇİF) ile gerçekleştirebilir (Whalley 1987, 280). O hâlde geleneksel eğitimden farklı olarak sorgulayan, refleksif düşünen bir eğitim içeriğinin oluşturulması kaçınılmazdır. ÇİF, eğitim sisteminin sorunlarına yönelik çözümün etkili bir parçası olabilir. Çocukların hem eleştirel hem de duyuşsal gelişimini sağlayarak bütünlüklü gelişimlerine katkıda bulunabilir (Akkocaoğlu Çayır 2021, 50). ÇİF problemlere odaklanarak idealizm, bir aradalık, makûllük, özerklik, açık fikirli olma, yanılabilirlik ve anlam arayışına vurgu yapar (Bleazby 2012, 108).

ÇİF Eğitimi ve Uygulama Zorlukları

Nussbaum, küresel bir eğitim krizinden bahsettiği yazısında, demokrasinin hayatta kalabilmesi için gençlerin eğitiminin yeniden gözden geçirilmesini önermektedir (2010). Keza Lipman'ın eleştirisi, matematik, tarih, fizik, sanat vs. temel alanların bilgisine sahip olanların gelişmiş bir birey olarak kabul edilmesi üzerinedir. Bu türden bir bilgi mirası benzer kazanımlara sahip nesillerle geleceğe aktarılır. Ancak böylesi bir bilgi birikimi öğrencilere eleştirel bir bakış kazandırmamakla beraber, soruşturmaların sadece çıktılarını öğrenmelerine neden olur (Lipman 2023, 63-64). Öğrendiklerini soruşturamaz olan bireyler toplumun dönüşümüne ve Nussbaum'un da belirttiği üzere demokrasinin hayatta kalabilmesine katkı sunamaz. Düşünür, eğitim krizinin çözümünü Sokratik temelli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde görür. Ekonomik büyümeye odaklanmak yerine eğitim sisteminde yapılacak temel bir değişim toplumsal gelişimin de önünü açacaktır. "Standartlaştırılmış testler, okulların değerlendirildiği ölçüt haline geldikçe, müfredat ve pedagojinin Sokratik yönleri terk edilecektir" (Nussbaum 2010). Nussbaum'un burada dile getirdiği önemli bir kritiktir. Bu aynı zamanda eğitimde nitelikten ziyade niceliğe de yapılan bir vurgudur. Nitelikten yoksun diye adlandırılan eğitim, aldığı derslerde başarılı olmuş ancak sorgulama yapamayan, Dewey'in vurguladığı biçimiyle refleksif düşünemeyen kimseler olduğu için Nussbaum'un söylemiyle, manipüle edilebilecek nesnelere hâline gelirler (Nussbaum 2010). Nussbaum yazısında bunun yolunun beşerî bilim ve sanat gibi derslerin müfredata eklenmesiyle gerçekleştirilebileceğini düşünür (2010). Bu konuda Nussbaum'u daha net anlayabilmek için önceden de belirtilen, *Cultivating Humanity*'de Sokratik metodun ne denli önemli olduğu ve eğitimde yer verilmesi gerektiği düşüncesini yeniden hatırlamak gerekir. O hâlde beşerî bilim ve sanat gibi dersler aracılığıyla Sokratik temelli bir uygulamanın gerçekleştirilebilmesi çocukların ve gençlerin potansiyellerini ve merkezi yapılabirliklerden bazılarının aktüel hâle geçirilebilmesinin bir yolu olarak görülebilir. Burada Nussbaum'un eğitime dair fikirlerinin daha kapsamlı biçimde önceden Dewey ve Lipman tarafından da dile getirildiği söylenebilir. Etkin bir eğitim için *felsefe* ve dolayısıyla ÇİF uygulamalarının müfredata eklenmesi ve diğer derslerin içinde yer alması gerektiği düşüncesi bu açıdan da önemlidir. Böylesi bir eğitim eşitlik, ifade özgürlüğü, farklı bakış açılarına saygı gibi değerleri de beraberinde getireceği için demokrasinin pratikte kurulmasına katkıda bulunacaktır (Çevik 2023, 173-205).

Eleştirel düşünme dersleri veya felsefe derslerinin içeriklerinin ne olduğu, ne şekilde verildiği veya uygulandığı çocukların ve gençlerin birer soruşturmacı hâle gelip gelemeyeceğine göre ölçülebilir. Hâlihazırdaki ortaokul düzeyindeki düşünme eğitimi dersinin ve lise düzeyindeki felsefe derslerinin içeriği burada önemli hâle gelir. Tüm bunların dışında ilkökul düzeyinde böylesi bir felsefe eğitimi olmadığı gibi temel derslerin içinde soruşturmalar yapılabilmesi de mümkün görülmemektedir. Unutmamak gerekir ki, bu oturumlarda cevapları bilinen şeyler ve öğretmenin sizden doğru yanıtları beklediği soruşturmalar yapılmaz. Lipman'a göre felsefe eğitimi önemlidir, çünkü

Geçmişin ideallerinin ve değerlerinin bugün ve gelecekle olan bağlantısı açısından tekrar ele alınması felsefeyle mümkündür (...) felsefe başka hiçbir disiplinin sağlamayı ümit edemeyeceği eleştirel bir akıl yürütebilirlik ve sağduyu ruhunu eğitimin içine zerk eder (...) Felsefe bizi disiplinler altında düşünmeye hazırlayan bir disiplindir (Lipman 2023, 65).

Lipman'ın bu düşünceleri çerçevesinde bakıldığında, bir felsefi düşünme eğitimi olan ÇİF, soruşturmacılar ortaya çıkaracağı için Nussbaum'un yapabilirliklerinin bir kısmının hayata geçirilmesi için elzemdir. Keza Lipman demokrasinin seçim sandığına yılda bir oy atmakla sınırlı olmaksızın farklı tabanlarda katılım ve yayılımın gerçekleşmesinin yolunun ve aşırı bireysellik ve kolektizmin zararlarından uzaklaşmak için felsefenin eğitimin bir bileşeni olarak ortaya çıkmasını gerektiğini ön görmektedir (Lipman 2023, 67). Akıl elbette vazgeçilmezdir, ancak eğitimin hedefi akıl değil, akıl yürütmek olmalıdır. Lipman'a göre ordu, fabrika veya bilgisayarlar için akıl önemli olabilir. Ancak "felsefi pratik, akıl yürütebilir olmanın vücut bulmuş hâliyse hem anlık haz hem de gelecekteki bireysel ve toplumsal deneyimlere sağladığı hazırlık açısından çocukluğun her evresinde bu deneyime erişilmesi gerekir" (Lipman 2023, 68). Lipman'ın bu sözleri Nussbaum'un insani gelişmişlik düşünceleriyle örtüşür. Bu nedenle bir toplum, felsefenin eğitime dâhil edilmesiyle gelişebilir. Daha etkin ve sorgulayan yurttaşların ortaya çıkmasını sağlayarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur.

Okullarda ÇİF uygulamalarının etkin olabilmesi için üç saç ayağı üzerinde durması gerekmektedir. Öğretmen/egitici/uygulayıcı, öğrenci ve ebeveyn/bakım veren olan bu ayaklar birbirini destekler niteliktedir. Etkin bir uygulayıcı olmadığı durumda akıl yürütmenin çocuklar tarafından edinilmesi, ÇİF'in tam manasıyla kazandırılması mümkün olmamaktadır. Şayet ebeveynler veya bakım verenler bu uygulamadan tamamen uzak kalırlarsa çocukların felsefeye olan bakışları da yine olumsuz yönde etkilenebilir, bu da yapabilirliklerin edinilmesinde potansiyellerin ortaya çıkışında problem yaratabilir.

Öğretmenler veya eğitmenler ÇİF'in nasıl uygulanacağına dair eğitimi alabileceği yerler sınırlıdır. Kimi bazı üniversitelerin felsefe bölümlerinde ders olarak müfredatta yer alıyor olsa da öğretmen yetiştiren okulların büyük çoğunluğunda bu uygulamanın öğretildiği dersler maalesef ki yer almıyor. O hâlde bu eğitimin alınmasının yolu, konuyla ilgilenen öğretmenlerin kendi maddi imkânlarıyla almalarıyla (P4C Türkiye veya Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İbn Haldun Üniversitesi gibi üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde belli bir ücret karşılığı verilen eğitimler örnek olarak verilebilir), bu konuda proje bazlı çalışma (örnek için bkz. Avcı vd. 2021) yapan uygulayıcıların eğitimlerine katılmalarıyla ya da bir özel okulda çalışıyorsa o okulun eğitim müfredatı nedeniyle onların maddiyat kısmının ancak işveren tarafından karşılanmasıyla mümkün olabilmektedir. Konuyla ilgili Türkçe veya yabancı dilde yazılmış kitaplardan faydalanarak öğrenmeye çalışma da bir başka yol olarak karşımıza çıksa da uygulamanın nasıl olacağını bir eğitici eğitimi alabilmenin etkin bir ÇİF oturumu yapmanın önemli bir yolu olduğu akıllardan çıkarılmamalıdır.

Nussbaum'un yapabilirliklerinin bir kısmının hayata geçirilmesiyle paralellik taşıyan ÇİF uygulamasının öğrenilmesinin topluma katkısı olduğu açıktır. Bir uygulayıcının bu eğitimi alabilmesi öncelikle maddi koşulların (gelir düzeylerinin) sağlanmasıyla olanaklı hâle gelir. Bu türden uygulamalara öğretmenlerin bireysel olarak ulaşabilmeleri, kendi potansiyellerini geliştirebilmeleri, düşünsel gelişim ile beraber öğrencilere faydalı olabilmeleri için önlerindeki engellerin kaldırılması gerekir (Walker & Unterhalter 2007, 2). Bu engellerden ilki maddidir.

Yeteneklerin gelişimi için eşitlikçi bir yaklaşım gerekmektedir. Nasıl bir hayat yaşamak istiyorsak buna göre seçim yapma özgürlüğünün olması bireyin yeteneklerini geliştirmede önemli bir adımdır. Bu seçim yapma özgürlüğü ilk aşamada sadece gelirinin yeterliliğini gerektirir. Sadece yaşamsal temel ihtiyaçlarını karşılayan bir gelire sahip öğretmenin kendi imkânlarıyla böylesi bir eğitimi alması oldukça zordur. Bu yüzden bu uygulamanın öğrenilebilmesi için gerekli eğitim politikalarının oluşturulması gerekmektedir.

Bu durum, Sen ve Nussbaum'un *trajik seçim* dediği kavram ile açıklanabilir. Trajik durumlarda standart ekonomik yaklaşımlar bir seçeneği diğerinin üstünde görür. Ancak özellikle Sen için bir önem sıralaması yapmak, birinden vazgeçme durumunda bırakacağı ve çoğu zaman tercih edilmeyene bir çözüm getirilemeyeceği için kabul edilemezdir. Ancak Nussbaum için iki trajik durum arasında seçim yapılması gerekiyorsa, bir eşik seviyesi belirlenmesi gerekir. Burada 'nelerin feda edilebilir' olacağı bir başka sorunsal olarak karşımıza çıkar. Nussbaum merkezi yapabilirliklerin on tanesinin de vazgeçilmez olduğunu düşünür. Biri diğerini önceleyemez ve herhangi biri vazgeçilebilir değildir. Bu yüzden vazgeçilmez iki durum arasındaki çarpışma böylesi trajik sonuçlar çıkarabilir (Nussbaum 2018, 52-53). Elbette ilk elden seçimimiz temel ihtiyaçların, maddi koşulların karşılanmasından yana olacaktır. Ancak eğitim politikalarının ayrıntılı düşünülerek oluşturulması, böylesi bir ikileme yer bırakmayacaktır. Çünkü bir öğretmenin kendindeki potansiyelini gerçekleştirmek adına, toplumsal açıdan fayda sağlayacak bu eğitimi alamaması, yalnızca kendisiyle ilgili değil, öğrencileri ve gelecek nesillere sirayet edecek bir olumsuzluğa yol açacağı için herkesle ilgili olur. Dolayısıyla felsefe veya eleştirel/refleksif düşünme eğitimi, ÇİF uygulamaları daha demokratik bir toplum için gerekliyse, devletin bu imkânı her bir eğitimciye eşit biçimde sağlaması da o denli gereklidir.

Bir toplumda trajik bir seçimle karşılaşılıyorsa şöyle düşünülmelidir: "Yapabilirlik kalemlerinin hepsinin sağlandığı bir gelecek için neler yapmalıyız?" (Nussbaum 2018, 54) Bu durumda başka bir düzenleme getirilmesi çözüme katkı sunacaktır. Bu çözümler farklılaştırılabilir. Devletin öğretmenlere bu eğitimi alma imkânı sağlaması bekleniyor olsa da proje bazlı maddi beklentili olmayan eğitimlerin artırılması mümkün kılınmalıdır. Bu açıdan tartışılacak husus eşik seviyesinin belirlenmesidir. Keza temel ihtiyaçların karşılanması insanların çoğu tarafından öncelenecektir. Hatta öğretmenlerin/eğitmenlerin böylesi bir eğitim almaları lüks olarak bile görülebilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi hem yapabilirliklerinin hiçbirinin bir diğerini öncelememesinden (Nussbaum 2018, 61) hem de bireylerin ve toplumun gelişiminin sağlanması gerektiğinden öğretmenlerin felsefeyle tanışmalarını, bu uygulamanın eğitimini almaları önemlidir.

Yapabilirlikler yaklaşımı üzerinden bu duruma bir de öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler açısından bakılabilir. Böylesi bir eğitim yüz yüze olduğu takdirde gelir düzeyi iyi bile olsa, buna ulaşma durumları imkân dahilinde olmayabilir. Günümüzde bu eğitimin çevrim içi şekilde verildiği merkezler elbette ki bulunmaktadır. Ancak bölgesel internete erişim problemleri olduğunda buna da ayrıca çözüm bulunması gerekmektedir. Burada ekonomik açıdan bir problem görülmezken, hizmete ulaşma açısından bir eksiklik vardır. Bu durum yine öğretmenlerin yapabilirlikler içinde *duyular, hayal gücü ve düşünce* başlığını gerçekleştirememesi anlamına gelir. Nussbaum bu maddede, insanın bir eğitimle bilgilenmiş, donanmış bir şekilde hayal kurup, düşünebilmesi, karar verebilmesi ve aklını kullanabilmesine vurgu yapmaktadır (Nussbaum 2018, 47-48). Bu uygulamanın öğrenme aşamasının aynı zamanda öğretmenlerin de düşünme biçimini değiştireceği düşünüldüğünde onların da potansiyellerini aktüele dönüştürecekleri göz ardı edilmemelidir. O hâlde değişim sadece çocuklarla sınırlı değildir. Bu uygulamayı yapmak için eğitim alan öğretmenler de düşünme değişimi içinde olacaklardır. Bu değişime paralel olarak,

öğretmenler aktarıma dayalı olan eğitim anlayışlarını sorguladıkları gibi, soru sorma ve düşünme becerilerini geliştirmek durumundadırlar (Akkocaoğlu Çayır 2021, 49-50). Tüm bunların yanı sıra şunu unutmamak gerekir ki bir eğitmen (bu felsefe eğitimi görmüş biri de olabilir) felsefe ve mantık biliyor olsa dahi, bu disiplinleri somut analizlerde uygulayabilme becerilerine zorunlu olarak sahip değildir (McCall 2017, 113). Uygulamanın öğrenilmesi ve bu becerinin geliştirilmesi için konuya özel bir eğitimin alınmış olması şarttır.

ÇİF'in etkin olması için bir diğer ayak çocuklardır. Çocukların bu oturumlara katılabilmeleri eğitim alan öğretmenlerin kendi çabalarıyla bunu derslerinde uygulamasıyla, belirli bir ücret karşılığında bazı merkezlerde yüz yüze ya da çevrim içi oturumlara katılabilmeleriyle veya bazı özel okulların kendi inisiyatifiyle bu uygulamayı yapmasıyla mümkündür. Elbette bir eğitim politikası olarak devlet veya özel okullarda bu uygulamanın yaygınlaşması tam da Nussbaum'un yapabilirliklerinin hayata geçirilmesine eşitlik düzleminde olanak tanıyacaktır. Maddi açıdan sorun yaşamayan aileler çocuklarının böylesi bir müfredatın olduğu bir özel okula gönderebilir veya bu uygulamanın yapıldığı merkezlerdeki belirli ücret karşılığında oturumlara katılmalarına olanak tanıyabilirler. Ancak bu uygulama yaygınlaşmadığı durumda maddi geliri olmaya ailelerin çocukları böylesi bir düşünme eğitimi almaktan mahrum kalacaktır. Bu durum felsefe ve ÇİF eğitimiyle elde edilecek kazanımların yaygınlaşamayacağı manasına gelmektedir. Akkocaoğlu'nun öğretmenlerle yapmış olduğu bir çalışmadan birincil ağızdan aktardığı şu sözler bu maddi imkânsızlıkların etkisini anlamak açısından dikkat çekicidir.

(...) sosyal medyada bu konuda çalışmalar yapan P4C uzmanlarının, belli düzeyde bir bilince sahip, sosyo-ekonomik açıdan iyi olan ailelerin çocuklarıyla ve ortamın iyi bir şekilde yapılandırıldığı sınıflarda çalışmalar yürüttüklerini görüyorum. P4C'nin yaygınlaşması ve programların bir parçası olması açısından bu oldukça olumlu bir şey. Ancak bu hizmete ulaşamayan milyonlarca çocuk varken, hâlihazırda eğitim dediğimiz şey bir meta gibi alınıp satılırken P4C'nin de ulaşılması zor, parası olanın bundan faydalandığı bir eğitim haline dönüşüyor olması hakikaten üzücü. K62 (Akkocaoğlu Çayır 2023, 318-319).

Tüm okullarda aynı biçimde eğitim müfredatının felsefi düşünmeyi geliştirecek biçimde değiştirilmesinin insani gelişmişlik ve demokratik bir toplum için gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda bir eğitim politikası oluşturulmasının önemi bir kez daha ortaya çıkar.

Bireyin sorumlu ve demokrat bir yurttaş olmanın yanı sıra hayatın ileriki aşamalarında yapmak isteyeceği çeşitli şeyler için gerek duyacağı bilgi ve becerileri beşeri bilimlerle edebiyatta bulması mümkündür. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, başkasının içinde bulunduğu durumu fark etme ve anlama yetisi ile dünya tarihi ve günümüzün küresel ekonomi düzeni hakkında bilgi sahibi olma gibi konular sayılabilir (Nussbaum 2018, 173-74).

Nussbaum'un bu alıntıda da görüldüğü üzere, sorumlu ve demokrat yurttaş olabilme becerilerinin içerisine eleştirel düşünmeyi de alması bir tesadüf değildir. Daha önce de belirtildiği üzere eleştirel düşünmenin okullardaki eğitimin temelinde olması gerekir. Bu tam da Lipman'ın da belirttiği gibi müfredatta mutlaka bulunması hatta diğer derslerin içerisinde de yer almasının ne denli önemli olduğunu gösterir. Türkiye'de konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında da kısıtlı sürede yapılan uygulamaların çocukların düşünsel, duygusal ve akademik gelişimlerine katkı

sunduğu söylenebilir (Konuyla ilgili bazı çalışmalar için belirtilen şu makalelere bakılabilir: Kefeli İ. Üçüncü D. & Yaman Z. 202; Avcı F. Özdağ S. Akdeniz E. C. Öncü E. & Öner E. 2021; Karadağ F. 2023; Özcan S. Sallabaş M. E. & Akgül A. 2022). Küçük yaşlardan itibaren alınan felsefe eğitimi, düşünsel değişimin içselleştirilmesinde büyük bir önem arz edecektir.

Son ayak olan ebeveynlerin bilinçlenmeleri, çocuklarının ve genel olarak toplumun bakış açısını değiştirmek açısından önem arz eder. ÇİF uygulamalarının veya felsefenin gerekli bulunmaması ve önemsenmemesi uygulamayı gerçekleştirmede ve fayda sağlamakta bir engel olarak görülebilir. Yine öğretmenlerle yapılan bir çalışmada katılımcılardan birinin şu sözleri bunu açıkça ortaya koymaktadır. “Yaşadığım bir diğer sorun okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin çocuklarla felsefe yapmayı önemli ve gerekli bulmamaları. Bu durumun hem kolaylaştırıcının motivasyonunu düşürdüğünü hem de öğrencilere olumsuz yansıdığı düşünüyorum. K18” (Akkocaoğlu Çayır 2023, 317).

ÇİF’in aynı zamanda yetişkinlere de uygulanabilen bir yöntem olduğu, yapılan topluluklar için felsefe uygulamalarıyla görülebilir. Çocuklara ve gençlere uygulanan yöntemle aralarında birtakım nüanslar olsa da yetişkinlerin de felsefeyle tanışmaları ve refleksif düşünmeyi öğrenmeler mümkündür. Keza felsefi bilgiye sahip olmanın refleksif düşünmeye doğrudan sahip olduğu anlamına gelmediği de ayrıca dikkat çekilmesi gereken konudur. McCall’un daha önce makalede bahsi geçen yüzme örneğinin devamı tam da bu hususu açıklamaktadır.

Hatta birini suya sokmadan ona yüzmeye dair pek çok şey öğretilir, bazı yüzme eğitmenleri öğrencilerini suya sokmadan önce bunları yapar ama bir kişi bu konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olursa olsun, suya girip yüzedikten sonra yüzme bildiği söylenemez (McCall 2017, 2).

O hâlde felsefe tarihi bilgisine sahip olmak ile felsefe yapmak arasında bir fark vardır ve refleksif düşünme kapasitesinin aktüel hâle geçmesi için böylesi bir felsefe pratiğine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durumda yetişkinleri doğrudan rasyonel ve refleksif düşünen kimseler olarak kabul etmek eksik bir düşünme olacaktır. Ebeveynler veya bakım verenler felsefe tarihi bilgisine sahip olsalar dahi bu pratiğe bir biçimiyle dâhil olmaları gerekmektedir. Ebeveynlerden başlayarak diğer yetişkinlerin katılımı okullarda yapılacak bilgilendirme veya öğrencilerle yapılan uygulamaların evde ebeveyn veya bakım verenlerle de yapılmasını isteyerek başlayabilir. İlgi çekici olması bakımında çocuklarla kullanılan uyarıcılar ebeveynlerle paylaşılabilir veya okulda birtakım bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Yetişkinler veya ebeveynlerle ÇİF uygulamaları bazı özel merkezlerde yapılıyor olsa da devlet desteği ile proje bazlı bir biçimde planlanması katılımı arttıracaktır. Bu da yetişkinlerin değişen düşünme biçimleriyle demokratik yurttaş olma yolunda empati, fikirlerini ifade etme, karşısındakini anlama ve argüman üretme potansiyellerini geliştirecektir. Hem çocuklarla hem de ebeveyn veya bakım verenlerle bu oturumlar gerçekleştirildiğinde daha büyük bir fark yaratmak mümkün hâle gelir. McCall’un kitabında anlattığı, 1994-1995 yılları arasında bir yıl boyunca üç yetişkin ve dört çocuk grubuna uygulanan ‘Felsefe Eğlencelidir’ projesinin (2017, 196) sonuçları çarpıcıdır. Bu oturumlarla ebeveynlerle çocuklar arasındaki ilişkilerde düzelme olmuş, öğrenciler arası şiddet azalmış, uygulanan bölgede daha önce olan mezhepsel ayrışmalar yerini mezhepler arası arkadaşlıklar oluşturmaya bırakmıştır. Yine 1992 yılında Kuzey Glasgow’da uygulanan ‘Felsefi Diyalog aracılığıyla Yetkinleştirme’ projesi (McCall 2017, 192) hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmıştır. Yetişkinler arasında bakıcılar ve çocuklardan sorumlu olan anne, baba, babaanne veya anneanneler bulunmaktadır. McCall, proje sonunda çocukları ‘sorunlu’ olarak etiketlenen

bu ailelerin kendi içlerindeki iletişim ve etkileşimlerinde olumlu yönde değişme olduğunu kitabında ayrıntılı bir biçimde ele anlatmıştır (McCall 2017, 193).

Sonuç

Merak ve düşünme insanda nefes almak gibi kendinde bulunan iki unsurdur. Algıladığımız şeyleri merak ederiz, onlarla ilgili düşünüş gerçekleştiririz, hatta karşılaştığımız bazı şeyler karşısında hayrete düşeriz. Platon ve Aristoteles'in de dile getirdiği gibi hayret, felsefe yapmaya başlamanın ilk adımıdır. Çocukluktan itibaren sorduğumuz sorular, çevremizi anlamlandırma çabası merak ve duyduğumuz hayret ile ilişkilidir. Geleneksel eğitim modeli bu merak ve hayret duygumuzun bir şekilde körelmesine, ezber bilgileri ve soruların belli yanıtlarının beklentisiyle kaybedilmesine yol açmaktadır. Bu durumda düşünmeden refleksif düşünmeye geçişe, potansiyellerimizin aktüele dönüşmesine izin vermemektedir. Bu durum aynı zamanda Nussbaum'un insani gelişmişlik üzerine yaptığı tartışmalarla da örtüşmektedir. İnsani gelişmişlik insanın yapabilirliklerinin hayata geçirilmesi manasına gelir. Bu açıdan Nussbaum'un on tane olarak belirlediği merkezi yapabilirlikler, insan onuruna yakışır biçimde asgari gelişimi sağlayacak 'daha iyi' bir hayat sürmek için gereklidir. Bu yapabilirliklerin imkânının kilit noktası eğitimidir. Eğitim yapabilirliklerin bir kısmının hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynar. Ancak eğitimin içeriği, çocukluktan bizde bulunan merak duygusunun kaybedilmeden refleksif düşünmeyi öğrenmeye olanak tanıyacak şekilde olmasını gerektirir. Geleneksel eğitim modeli, yetişkinden çocuğa doğru aktarılan bilgiler silsilesi olduğu için felsefi veya refleksif düşünüş alan açmazlar. Bu da kendi aklını kullanarak derin düşünme, karar verme, hayal gücünün gelişimi, başka insanlarla bağ kurma, empati, hayatı planlamada eleştirel bir bakış açısına sahip olma tüm canlılara saygı gösterme ve fikirlerini ifade etme noktasında problemlere yol açar. Eğitimin amacı Nussbaum'un da ileri sürdüğü üzere içsel yaşamı zenginleştirmek olmalıdır (Kılınç 2023, 502). Eğitim müfredatına felsefi düşünüşün eklenmesi ve geleneksel eğitim müfredatı dışında alternatif bir içerik geliştirilmesi, bireyin bu kazanımları elde etmesi yoluyla yapabilirliklerin bir kısmının da hayata geçirilmesi anlamına gelir. Bu da içsel bir zenginlik elde edilmesidir. Bu içsel zenginlik felsefeyle aktüel hâle geçirilebilir. Dewey ve Lipman'ın özellikle belirttiği üzere, küçük yaşlardan itibaren çocuklara felsefi düşünüşün içselleştirilerek verildiği bir eğitim, onları tek tip yurttaş olmaktan çıkarıp, demokrasinin sürdürülmesinde etkin rol oynayacak unsurlarla bezenmiş bireylere dönüşmelerine neden olacaktır. Bir diğer deyişle, böylesi bir eğitim küçük yaşlardan itibaren bizlerde olan merak duygumuzun sürmesini ve bunun felsefi bir düşünüşe evrilmesine olanak tanıyacaktır. Bu açıdan bakıldığında Nussbaum'un onurlu bir insan yaşamı ve 'iyi' bir yurttaş olma yolunda alınması gereken eğitimin içeriği felsefe yoluyla zenginleştildiğinde, bireyler yapabilirlikleri hayata geçirebilir. O hâlde, Nussbaum'un yapabilirlikleri özerk bireylerin ortaya çıkmasına olanak tanıyacak ÇİF eğitimiyle birlikte düşünülmelidir.

Nussbaum'un yapabilirlikler yaklaşımının ÇİF ile ilişkisi iki yönlüdür. Makalede gösterilmeye çalışıldığı üzere yapabilirliklerin altı tanesinin imkânı ÇİF'in eğitim müfredatına eklenmesiyle desteklenebilir. ÇİF oturumlarıyla çocuklar veya yetişkinler, demokratik birer yurttaş olma nitelikleri edinmenin yanı sıra yapabilirlikler yaklaşımındaki altı maddeyi de olanaklı hâle getirebilirler. Yaklaşımın ÇİF ile bağı bu açıdan olumludur. Ancak ÇİF uygulamalarındaki zorluklar yine Nussbaum'un yapabilirlikler yaklaşımında gösterilen ve bazı potansiyellerin aktüele dönüşmesinde engel olarak tartışılan, özellikle maddi yöne vurgu yapan maddelerle de ilişkilidir. Bir toplumun büyüme veya gelişmişlik ölçümlerinin maddi ya da GSYİH artışı ile değil de her bir bireyin potansiyellerini ortaya çıkarabilme olanaklarının sağlanmasıyla ölçüldüğünde mümkün olabileceği düşüncesi eğitim içeriğinin farklılaştırılması gerektiğini gösterecektir. Dewey ve Lipman'ın müfredata ilkokuldan itibaren felsefe veya eleştirel düşünme gibi derslerin

konulması gerektiği fikri bunu destekler. ÇİF'in bireysel ve dolayısıyla toplumsal gelişimi hedeflemesi, Nussbaum'un bireye odaklanmanın politik açıdan bir fark yaratacağı düşüncesini (Nussbaum 2018, 51) desteklemektedir. Öncelikli olan bireyin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasıdır, bu da toplumun dönüşümünün anahtarı olacaktır.

Yapabilirliklerin hayata geçirilmesinde etken olabilecek ÇİF uygulamaları yaygın bir eğitim programı olmamasından dolayı dileyen herkesin ulaşabileceği bir aşamada değildir. Genel bir müfredat içine alınması ve ÇİF uygulamalarının belli maddiyat ayrılarak ulaşılabilir olması hem kolaylaştırıcı olmak hem de bu oturumlara katılmak isteyenlerin potansiyellerini geliştirmelerinin önündeki engeldir. Bu tür bir durumda Dewey ve Lipman'ın fikirleriyle Nussbaum'un önerisi benzer bir noktada durmaktadır. Bu ÇİF uygulamalarının bireyden topluma uzanan getirilerine bakıldığında bunların kamusal olarak uygulanabilir (Nussbaum 2018, 55) olmasının önemi açıkça görülebilir. Bir diğer deyişle uygulamanın eğitim müfredatının içine alınarak kamusal olarak yaygınlaştırılması, ÇİF uygulamalarını maddi olanaklara sahip olan belli bir kesime özgü olmaktan kurtaracaktır. Bu da Nussbaum'un insan onuruna yakışır bir hayata sahip olmak için ihtiyaç duyulan yapabilirliklerin imkânını eğitim ile destekleyerek, ne türden bir planlamayla ÇİF uygulamalarının tüm müfredatta yer almasının sağlanabileceğiyle çözülebilir.

ÇİF'in uygulama zorluklarına ilişkin yapılan belirlemelerin bir kısmının maddi kaynaklı olduğu açıktır. Bu maddi zorluklar ülkenin GSYİH oranı ile doğrudan ilişkili değildir. Gelir dağılımı eşitsizliği nedeniyle bireylerin yalnızca bir kısmı kaynaklara ulaşabilir. Oysa genel bir kamu politikası olarak yapılacak bir eğitim reformu, demokratik bir yurttaş olarak bireyin merkezi yapabilirlikleri edinmesine katkı sunacaktır. Bu makalede de dile getirildiği ve ayrıntılarıyla anlatıldığı üzere ÇİF uygulamalarının hedefleri ve kazanımları Nussbaum'un merkezi yapabilirliklerinin bir kısmını mümkün hâle getirmede önemli bir rol oynamaktadır. Uygulamanın zorluklarının aşılması bireyin ve dolayısıyla toplumun gelişimine katkı sunacaktır.

BİBLİYOGRAFYA

- Akkocaoğlu Çayır A. 2021, *İlkokul için Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler için Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*. 2.b. Pegem Akademi, Ankara.
- Aristotle. 1933, *Metaphysics Volume I: Books I-9*. Çev. H. Tredennick. Harvard University Press, Cambridge.
- Avcı F., Özdağ S., Akdeniz E., C. Öncü E. & Öner E. 2021, “P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler’ eTwinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri”. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 7 (1), 214-228.
- Cevizci A. 2023, *Eğitim Felsefesi*. Say Yay. İstanbul.
- Dewey J. 2001, *Democracy and Education*, The Pennsylvania State University
- Dewey J. 2021, *Felsefenin Yeniden İnşası*. Çev. S. Aydın, Fol Kitap, Ankara.
- Dewey J. 2023, *Nasıl Düşünürüz?* Fol Kitap. Çev. H. Kayıkçı. Ankara.
- Gluchman V. 2018. “Nussbaum’s Philosophy of Education as the Foundation for Human Development”. *Human Affairs* 28 (3), 328-38. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0026>.
- Günay M. 2021, *Eğitim Felsefesi*. 2.b. Çizgi Kitabevi yay., Konya.
- Karadağ F. 2023, “The Effect of Philosophy for Children (P4C) Curriculum on Formulating Question Skills of Children with Special Learning Disabilities”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (3), 570-87. doi: <https://doi.org/10.34056/aujef.1258728>.
- Kefeli İ., Üçüncü D. & Yaman Z. 2021, “Üstün Yetenekli/Zekâlı Öğrencilerle ‘Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik’ Uygulaması: Nitel Bir Çalışma Örneği”. *Turkish Journal of Primary Education* 6 (1), 51-65. doi: <https://doi.org/10.52797/tujped.850057>.
- Lipman M. 2023, *Felsefe Okulda*. Çev. M. Kerem, Usturlab, İstanbul.
- Lipman M. Sharp A. M. & Oscanyan F. S. 2023, *Felsefe Sınıfta*. Çev. M. Kerem, Usturlab, İstanbul.
- McCall C. 2017, *Düşünmeyi Dönüştürmek*, Çeviren K. Gülenç, N. P. Boyacı, B. Karabey & F. Karadağ, Nobel yay., Ankara.
- MEB. 2023a, *İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*, web sitesi: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf Erişim Tarihi: 01.07.2024.
- MEB. 2023b, *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri*, web sitesi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104459_202337_Ortaogretim_Kurumlari.pdf Erişim Tarihi: 01.07.2024
- Nussbaum M. C. 1997, *Cultivating Humanity*, Harvard University Press, Cambridge.
- Nussbaum M. C. 2010, “Une crise planétaire de l’éducation”. <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education>.
- Nussbaum M. C. 2018, *Yapabilirlikler Yaratmak - İnsani Gelişmişlik Yaklaşımı*. Çev. S. Somuncuoğlu. İletişim, İstanbul.
- Özcan S. Sallabaş M. E. & Akgül A. 2022, “Okuma Eğitiminde P4C Temelli Soru Sorma Eğitiminin İşbirlikli Öğrenmeye Etkisi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 10 (2), 327-346.
- Özdemir Ö. 2021, *Felsefe Sınıfı İlkokul Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları*. Nobel yay., Ankara.
- Plato 1921, “Theatetus”. *Theatetus, Sophist*, Çev. H. N. Fowler, Harvard University Press, Cambridge, 1-257.
- Stanley S. 2012, *Why Think? Philosophical Play from 3 to 11*. Continuum, London.
- Walker M. & Unterhalter E. 2007, “The Capability Approach: Its Potential for Work in Education”. İçinde *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*, editör Melanie Walker ve Elaine Unterhalter, Palgrave MacMillan, 1-18.