

SÖZELTİ



ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI DERGİSİ

İNCELEME ARAŞTIRMA ELEŞTİRİ



İstanbul -2024/11 (Nisan/Mayıs)

KÜNYE

Kurucu ve Yayın Yönetmeni:

Necdet Neydim

Dergi Editörleri:

Enise Eryılmaz, Semanur Ağca, Tuğçe Ören

Web Tasarımı:

Gökalp Koçak

Logo Tasarımı:

Gökçe Akgül

Dergi ve Kapak Tasarımı:

Burak Özkaracahisar

Metin Danışmanları:

Asalet Erten, Alev Bulut, Filiz Şan, Yeşim Tükel

Düzeltili Ekibi:

İrem Tunay, Semanur Öztürk, Şehnaz Helvacılar

Yayın Kurulu:

Asalet Erten, Göksenin Abdal, Fatih İkiz, Hikmet Asutay, Şirin Yener, Mümtaz Kaya,
Erkan Çer

Yazı ve Araştırma Kurulu:

Büşra Yaman, Ensa Filazi, Melisa Ayşegül Çal, Meltem Kılıç, Neslihan Demez,
Nurcan Demir, Rüya Tunçel

Makale, Araştırma ve Çevirisi Yayınlananlar:

Alper Akbay, Betül Çotuksöken, Derya Oğuz, Dilara Pınarbaşı, İlayda Gündoğan,
İlkiz Tülek, İpek Ortaer, Necdet Neydim, Nisanur Pişkin, Nüseybe Hilal Zorlu,
Sara Bokaie, Yusuf Çotuksöken, Zeynep Erbay

Sözelti

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Dergisi

İnceleme Araştırma Eleştirisi

ISSN: 2718-0573

www.sozelti.com

Önsöz.....I

Bu Sayımızda.....III

Özgün Yazılar

Antropontolojinin Işığında Çocuklar İçin Felsefe - Betül Çotuksöken...2

Çocuklar İçin Felsefe- P4C (Philosophy for children) Nedir? Çocuklarla Felsefe Yapılır Mı? - Derya Oğuz.....12

Efe Nasreddin Hoca Ve Felsefe'nin Oluşum Yolculuğu- Necdet Neydim.....18

Gençlerin Yazından Beslenmeleri Üzerine Düşünceler- Yusuf Çotuksöken30

Makale Çevirileri

Çocuk, Edebiyat ve Felsefe - Dilara Pınarbaşı.....44

Çocuk Hikâyelerinde Trenlerin ve Seyahatin Büyüsü- İlkiz Tülek.....68

Çocuklara Yönelik Geliştirilen Felsefe Programlarında Çocuk Edebiyatı ve Felsefenin Birleşimi Üzerinde Bir Düşünce- Sara Bokaie.....88

Nicoletta Costa Edebiyatında Yolculuk: Fantazya ve Gerçeklik Arasında- İpek Ortaer.....104

İki Kültürden Üç Orta Derece Romanın Yolculuk Motifini Okumak- İlayda Gündoğan.....118

Film Listesi

Çocuk ve Felsefe Konulu Filmler- Nüseybe Hilal Zorlu.....138

Çeviri ve Telif Öyküler

Veda Vakti- Zeyne Erbay.....146

Üst Raftaki Kitap- Nisanur Pişkin.....150

Güneş Hayatı Güzelleştirir- Alper Akbay.....154

Üzgün Kral Güldüğünde- Nüseybe Hilal Zorlu.....156

Özgeçmişler

Sevgili Okurlarımız Merhaba,

Baharın gelişiyle yüreğimize umutla doluyor, güneşin tebessümüyle içimiz ısınıyor, doğanın uyanışıyla birlikte hayatın döngüsünün ne kadar kusursuz olduğunu bir kez daha hatırlıyoruz. Baharın tazeliğıyle birlikte umutlar yeşeriyor, yeni başlangıçlar için birer fırsat doğuyor önümüze. Bu güzel bahar gününde siz sevgili okurlarımıza on birinci sayımızı sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz ve üç yıl öncenin ilk gün heyecanıyla yolculuğumuza devam etmenin sevincini paylaşıyoruz.

Bu sayımızla, çocuklar için felsefenin kapılarını aralayarak, çocuk edebiyatındaki önemini vurgulamaya amaçlıyoruz. Öncelikle çocuklar için felsefenin ne kadar önemli olduğuna dair birkaç düşünce paylaşmak istiyoruz. Felsefe, sorularla yüzleşmemizi sağlar. Kim olduğumuz, nereden geldiğimiz, neden burada olduğumuz gibi temel sorular, her yaştan insanın kafasını kurcalar. Ancak, özellikle çocuklar ve gençler için bu sorular daha büyük bir anlam ve önem taşır. Bu yaşlar, tam da dünyanın karmaşıklığının keşfedildiğı yaşlardır. Çocuklarla felsefe yapmak, onların düşünsel meraklarını ve keşfetme isteklerini desteklemenin iyi bir yoludur. Bu süreçte, basit ama derin sorular sormak ve onları düşüncelerini ifade etme yolunda cesaretlendirmek açısından önemlidir. Bu, çocukların farklılık ve çeşitlilik kavramlarını anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda bilimsel meraklarını da uyandırabilir.

Dolayısıyla, çocuk ve gençlerle felsefe yapmak, onların zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir süreçtir. Basit sorularla başlayarak, düşünsel meraklarını ve keşfetme isteklerini desteklemek, onları daha bilinçli, meraklı ve empati becerileri gelişmiş bireyler haline getirebilir. Edebiyat ise felsefi düşünceleri ve insanın içsel derinliklerini keşfetmek için güçlü bir araçtır. Bu nedenle edebiyat aracılığıyla çocuklara derin düşünme becerileri kazandırılabilir. Çocukluk, edebiyat ve felsefe arasında ortak bir bağ bulunmaktadır: kavrama, anlama ve bilme isteğı. Kurmaca dünyalara

dalmak, sadece gerçeklikten kaçış anlamına gelmez; aksine, çocuklar da yetişkinler gibi temel sorularının cevaplarını hikayelerde ararlar. Felsefe ve edebiyat, insanlığın karmaşıklıklarını ve kültürün değerlerini ele alırken, içimizde ve dünyada var olan imgeleri ve düşünceleri ifade etmek ve sorgulamak için bir araçtır. Sonuç olarak Edebiyat felsefeyle aynı varoluş nedenine sahiptir: anlatmak, yapılandırmak, anlamak, aydınlatmak.

“Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Felsefe” başlıklı dosyamızda düşünme-bilme-yaşama yolu olarak felsefenin yeni bir yapılanışı ve yöntemi olarak antropoloji, Çocuklar için Felsefe (P4C), Nasreddin Hoca'nın hikayeleriyle felsefi düşüncelerin geliştirilmesi gibi özgün yazılar yer alıyor. Ayrıca çocuk edebiyatında felsefenin önemi, çocuk hikayelerinde buharlı trenlerin temsili, çocuk edebiyatı ve felsefenin birleşimi üzerine düşünceler, felsefe öğretiminin önemi gibi konular üzerine İngilizce, Fransızca, İtalyanca ve Farsça dillerinden çeviriler bulunuyor. Elbette Sözeltili'nin içeriği bu konularla sınırlı değildir. Çocuk ve gençlik edebiyatında yolculuk, film listesi, özgün ve çeviri öykülerine de bu sayımızda yine çokça yer verilmiştir.

Yeni sayımıza katkı sağlayan yazarlarımıza, çevirmenlerimize, editörlerimize ve teknik ekibimize teşekkürlerimizi sunuyor, on birinci sayıyla sizleri baş başa bırakıyoruz.



Sevgi ve Saygılarımızla,

Semanur Ağca

11. Sayımızda ...

Sözelti'nin on birinci sayısı yayında ve siz okurlarımızla buluşmaya hazır!

Dergimiz Sözelti; çocuk ve gençlik edebiyatı çerçevesinde inceleme, araştırma, röportaj, tanıtım ve eleştiri yazılarını; çocuk ve gençlik öykülerini odağına alıyor. Bunu yaparken çocuk ve gençlik edebiyatını bütün eyleyenleriyle değerlendirmeyi hedefliyor ve yazarların, akademisyenlerin, alan uzmanlarının, araştırmacıların, çevirmenlerin, editörlerin, çizerlerin ve bu alana gönül veren kişilerin çalışmalarını sizler için bir araya getiriyor.

On birinci sayımızın dosya konusu, *Çocuk ve gençlik edebiyatında felsefe* olarak karşımıza çıkıyor. Dosya konumuzun kapsamında en genel anlamıyla felsefenin yöntemi olarak antropontoloji, çocuklar için felsefe, hikayelerde felsefi düşüncelerin geliştirilmesi gibi konular mercek altına alınıyor. Bu bağlamda toplamda 4 özgün çalışma, 5 makale çevirisi, film listesi, 1 özgün öykü ve 3 çeviri öykü yer alıyor.

Bölümlerimizin içeriklerine göz attığımızda, ilk bölümde bu alanda çalışmalar yürüten akademisyenlerin, alan uzmanlarının ve araştırmacıların hazırladıkları inceleme ve araştırma yazıları karşımıza çıkıyor. Ardından gelen ikinci bölümde çeviri ekibimizin katkılarıyla İngilizceden, Fransızcadan, İtalyancadan ve Farsçadan Türkçeye çevrilmiş makaleler yer alıyor. Bu sayımızda yine çocuk ve felsefe temalı filmlerin yer aldığı bir liste de bulunuyor. Son bölümde ise bir özgün öykü ve yine çeviri ekibimizin katkılarıyla Almandan ve İngilizceye çevrilmiş öyküler dergimizde yerini alıyor.

İnceleme, araştırma yazılarımızı ve bunları kaleme alan yazarları ve araştırmacıları, “Antropontolojinin Işığında Çocuklar İçin Felsefe” Betül Çotuksöken; “Çocuklar İçin Felsefe- P4C (Philosophy for children) Nedir? Çocuklarla Felsefe Yapılır Mı?” Derya Oğuz; “Efe Nasreddin Hoca ve Felsefe'nin Oluşum Yolculuğu” Necdet Neydim; “Gençlerin

Yazından Beslenmeleri Üzerine Düşünceler” Yusuf Çotuksöken şeklinde sıralayabiliriz. Bu bölümdeki özgün yazıları hazırlayan yazarlarımızın ve araştırmacılarımızın özgeçmişlerini dergimizin en sonunda bulabiliyoruz. İngilizceden, Fransızcadan, İtalyancadan ve Farsçadan Türkçeye aktarılan makaleler ve çevirmenlerimiz ise; “Çocuk, Edebiyat ve Felsefe” Dilara Pınarbaşı; “Çocuk Hikâyelerinde Trenlerin ve Seyahatin Büyüsü” İlkiz Tülek; “Çocuklara yönelik geliştirilen felsefe programlarında çocuk edebiyatı ve felsefenin birleşimi üzerinde bir düşünce” Sara Bokai, “Nicoletta Costa Edebiyatında Yolculuk: Fantazya ve Gerçeklik Arasında” İpek Ortaer ve “İki Kültürden Üç Orta Derece Romanın Yolculuk Motifini Okumak” İlayda Gündoğan adlarıyla karşımıza çıkıyor.

Sonraki bölümde Nüseybe Hilal Zorlu'nun “Çocuk ve Felsefe Konulu Filmler” listesi yer alıyor. Son olarak dördüncü bölümde Zeynep Erbay'ın “Veda Vakti” başlıklı özgün öyküsü ile Nisanur Pişkin'in “Üst Raftaki Kitap”, Alper Akbay'ın “Güneş Hayatı Güzelleştirir” ve Nüseybe Hilal Zorlu'nun “Üzgün Kral Güldüğünde” başlıklı Almandan ve İngilizceden Türkçeye çevrilen öyküleri bulunuyor. Bu sayımızda emeği geçen ve katkı sağlayan herkese teşekkür ediyor ve bütün okuyucularımıza onları sürükleyen, keyifli ve bilgilendirici bir okuma süreci diliyoruz.



Dergi Editörleri



ÖZGÜN YAZILAR



Antropontolojinin Işığında Çocuklar İçin Felsefe^{1*}

Betül Çotuksöken

Düşünme-bilme-yaşama yolu olarak felsefenin yeni bir yapılanışı ve yöntemi olarak antropontoloji ya da insan-varlıkbilgisi çocuklar için ya da çocuklarla felsefenin de yolunu açmaktadır.² Ne türden olursa olsun, tüm varolanlar içinde kendine özgü yerini alan; şimdi ve burada olana bağlı olmaksızın varolanı duyumsayan, algılayan, düşünen, kendisini ve kendisi olmayanı, tüm bağlantılarını, aradalıklarını sözlü ve yazılı olarak dile getiren insan-öznenin ürünü ya da yaratısı olan felsefe antropontolojik yapılanışıyla, dayandığı kavramlarıyla, dışdünya-düşünme-dil arasındaki ilişkilere ya da insan-dünya-bilgi/bilgi olmayan arasındaki ilişkilere yönelir. Bu konumlanmasıyla felsefe tıpkı insan gibi arada olandır. İnsanın arada oluşu en iyi, en yetkin yansımasını felsefi düşünmede, felsefi bilmede, felsefi yaşamada bulur.

Antropontolojik nitelikli felsefenin beş kavramı burada ileri sürdüklerimizi somut olarak gösterir. Bu kavramlar sırasıyla durum-duruş-karşılaşma-karşılama-karşılaştırma terimleridir/kavramlarıdır ve bu terimler/kavramlar antropontolojinin tümelleridir. Söz konusu tümeller tekil bir varolanı, herhangi bir durumu, nesneyi anlamayı, yorumlamayı, değerlendirmeyi sağlayanlardır. Tekil ile tümel arasındaki ilişkiden, çoğun da gerilimli ilişkiden doğan felsefe durum-duruş birlikteliğini, insan-insan, insan-insan olmayan karşılaşmalarını-karşılama-karşılaştırmalarını büyüteç altına alır. İnsan davranışlarından, eylemlerinden, ilişkilerinden oluşan insan dünyasına katılan, bu dünyada yer alan her bir birey-kişi-yurttaş-ağdaş olarak insan hangi yaş ve konumda olursa olsun, durum ya da durumlar içindedir; durum ya da durumlara tanıktır; durum ya da durumlara ilişkin duruş ya da duruşlar sergiler, geliştirir; durumlarla karşılaşır, durumları karşılar ve durumları karşılaştırır.

1 * *Sözelti* için hazırlanmıştır.

2 Antropontoloji hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.: Betül Çotuksöken, *Antropontoloji ya da İnsan-Varlıkbilgisi. Felsefenin Gör Dediği I* (ilk baskı: 2018), İstanbul: Alfa Yayınları, 2023; Betül Çotuksöken, *Antropontolojinin Işığında Etik ya da Ahlak Felsefesi. Felsefenin Gör Dediği II*, İstanbul: Notos Kitap Yayınevi, 2021.

İnsan, özellikle günümüzün teknolojik yapısını içinde doğallığı neredeyse en az düzeye inmiş, toplumsal-tarihsel-kültürel bir özne ya da eyleyen olarak; aynı zamanda özel-toplumsal ve kamusal alanda yaşayan özne olarak tüm karşılaşmalarını-karşılamlarını-karşılaştırmalarını çoklu ve çeşitli ilişkiler ortamında gerçekleştirir. Bu saptamalara ek olarak şu saptamada da bulunabiliriz: İnsanlar tüm eylemlerini/edimlerini yüz yüze ve/veya sanal ortamda gerçekleştirir. Günümüzde her yaşta ağdaş olarak insan-öznenin içinde yer aldığı sosyal medyayı da göz önünde bulundurmaya ihmal etmeyelim.

İster yetişkinler ortamında ister çocukların kendi aralarında ya da ister farklı yaş ve konumda olan insan karşılaşmaları arasında olsun, felsefenin gör dediklerinin eşliğinde ortaya çıkan felsefe düşünme ve felsefe bilmenin ana dayanakları buraya kadar sıraladıklarımızda kendine yer bulur. Felsefe düşünmenin sonunda felsefi düşünceler; felsefe bilmenin sonucunda felsefi bilgiler, felsefe yaşamının eşliğinde de felsefi ilkeler ortaya çıkar. Felsefenin gör dedikleri işte burada sıralananların eşliğinde düşünene-bilene-yaşayana rehberlik eder; bu, felsefi nitelikli tamfarkındalığı (*mindfulness*) da imler. Hangi yaş ve konumda olursa olsun, felsefeyle buluşmanın öndayanakları bunlardır. Özellikle çocuklar söz konusu olduğunda da çocuğu karşılaşan-karşılaman-karşılaştıran bir özne olarak görmek, çocuklar için felsefenin ya da çocuklarla felsefenin başlangıç noktasını oluşturacaktır. Çocuk da içinde bulunduğu ortamdan aldığı etkilerle, tüm hazırbulunuşluğuyla karşılaştıklarını karşılar. Çocuğun duyumsayan, algılayan, düşünen, dile getiren bir özne olarak tüm yetişkinler gibi arada olmayı yaşayan bir özne olarak değerlendirilmesi tam da burada son derece önemlidir. Ancak çocuk henüz arada olduğu üzerinde herhangi bir özbükülüm (*self reflection*) edimini gerçekleştirmez. Çocuk henüz salt isteyen olarak tüm davranışlarını düzenler; fakat henüz isteme ediminin, isteme nesnelere üzerinde düşün(e)mez. Çocuk ben-ben olmayan ilişkisini yaşar ancak onun üzerinde ayrıntılı olarak düşünemez; o, henüz tamfarkındalık içinde değildir. O zaman da çocuğun durum-duruş birlikteliğinde karşılaşmalarında-karşılamlarında-karşılaştırmalarında –

özenli düşünmenin rehberliğiyle tanıştırmak üzere– yetişkinlerin felsefeye kolaylaştırıcılığına gereksinim olduğunu ileri sürüyorum.

Çocuklar için ya da çocuklarla felsefe yapmaya çabalayan felsefecilerin yukarıda sıraladıklarımızın eşliğinde çocuğu öncelikli olarak ben-ben olmayan ilişkisi üzerinde düşünmeye yöneltmesi verimli bir başlangıç noktasını oluşturabilir. Burada çocuklara bu sözcüklerin kendileri için ne ifade ettiği öncelikli olarak sorulabilir:

Ben ve B a ş k a l a r ı :

.....
.....

Ben-B e n o l m a y a n :

.....
.....

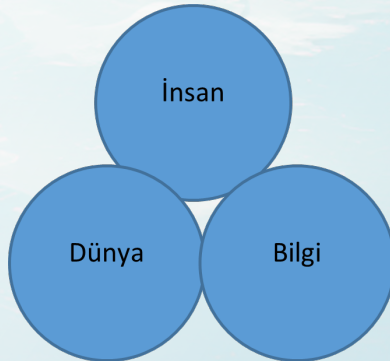
Ben ve Ö t e k i l e r :

.....
.....

Ben-D ü n y a :

.....
.....

İ n s a n - D ü n y a - B i l g i



Düşünelim: Karşılıklarına neler yazabiliriz? Bunlar sana neleri çağrıştırıyor?:

İnsan:

.....

Dünya:

.....

Bilgi:

.....

Bunlar arasında bir bağlantı var mı?

İnsan sözcüğüne nerelerde rastlıyorsunuz?

Dünya sözcüğüne nerelerde rastlıyorsunuz?

Bilgi sözcüğüne nerelerde rastlıyorsunuz?

İnsan-dünya-bilgi ilişkisi üzerine hiç düşündünüz mü?

İnsan.....yönelir.

İnsan.....merak eder.

İnsan.....dolaşır.

İnsan.....keşfeder.

İnsan.....yaşar.

Dünya.....kaynağıdır.

Dünya.....evdir.

Dünya.....barındırır.

Dünya.....değişir.

Dünya.....genişler.



Bilgi.....zenginleştirir.

Bilgi.....farklılaştırır.

Bilgi.....değiştirir.

Bilgi.....değiştirir.

Bilgi.....geliştirir.

“İnsan dünyası” sana göre ne demek?

“Bilgi dünyası” sana göre ne demek?

“Dünya” bizim evimiz mi?

“Dünya” sözcüğü sana daha başka hangi sözcükleri çağırıyor? Yazabilir misin?

.....

Senin günlük dünyanda kimler var?

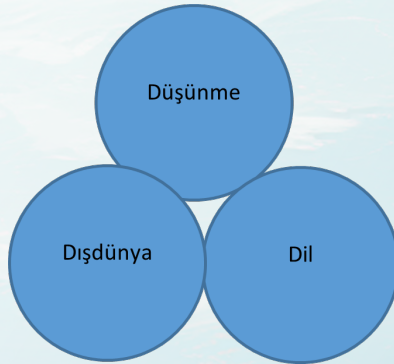
.....

Senin günlük dünyanda neler var?

.....

Senin dünyanda okulun yeri ne?

.....



“Düşünme” dendiğinde aklınıza neler geliyor?

.....

“Dışdünya” senin için ne ifade ediyor?

.....

“Dil” kimin dili, neyin dili?

.....

Nasıl düşünüyorsun?

.....

Neyle düşünüyorsun?

.....

Neyi düşünüyorsun?

.....

Kimi düşünüyorsun?

.....

Ne zaman düşünüyorsun?

.....

Kendini düşünmek, kendisi hakkında düşünmek ne demek?

.....

Hepimizin bildiği gibi, her varolanın çok çeşitli özellikleri vardır. Bu saptamadan yola çıkılarak, çocukların varolandaki özellikleri “Nesi var?” oyunuyla anlamalarına yardımcı olunabilir; o zaman da şu sorular sorulabilir:

- o BAĞLANTI
- o DURUM
- o YER
- o ZAMAN
- o SAHİPLİK
- o ETKİ
- o EDİLGİ³

ELİMİZDE BİR KALEM OLSUN:

KALEMİN NİTELİĞİ: KALEM NASIL? KALEMİN RENGİ

KALEMİN NİTELİĞİ: KALEM NASIL? KALEMİN ŞEKLİ

KALEMİN NİCELİĞİ, ÖLÇÜSÜ: UZUNLUĞU

KALEMİN BAĞLANTILARI: KALEM NEYLE NE ARASIN-
DA?

KALEMİN DURUMU: NE DURUMDA OLDUĞU?

KALEMİN NEREDE OLDUĞU: KALEMİN YERİ

KALEMİN NE ZAMAN YAPILDIĞI: KALEMİN ZAMANLA
İLİŞKİSİ

KALEMİN KİME AİT OLDUĞU: KİMİN KALEMİ?

KALEMİN NE YAPTIĞI: KALEMİN ETKİSİ, İŞLEVİ

KALEME NE YAPILDIĞI: KALEMİN HANGİ ETKİ ALTINDA
KALDIĞI

³ Aristoteles, *Kategoriler*, Çeviren: Saffet Babür, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1996.

OKUMAK KAVRAMIYLA İLGİLİ BİR ÇALIŞMA ÖNERİSİ:

- Okumak neyi/neleri çağrıştırıyor?
- Biz neyi/neleri okuruz?
- Dünyayı okumak ne anlama gelir?
- İnsanları okumak ne demektir?
- Davranışları okumak nasıl bir şeydir?
- Geleceği okumak mümkün müdür?
- Geçmişini okumak neyi gerektirir?
- Eylemleri okumak ne anlama gelir?
- Olup bitenleri okumak nasıl bir şeydir?
- İçinde “okuma”, “okumak” sözcüklerinin geçtiği deyimleri yazabilir misin?

-
-
- “Okumak”la “anlamak” arasındaki ilişki nedir?
 - “Okumak”la “değerlendirmek” arasındaki ilişki nedir?
 - “Okumak”la “yorumlamak” arasındaki ilişki nedir?
 - “Okumak”-“dinlemek” arasındaki ilişki nasıl bir ilişkidir?
 - İyi bir “okuma”nın gerekli ve yeterli koşulları sana göre nelerdir?

Burada çocuklarla birlikte yapılan felsefe çalışması için üç örnek verilmiştir; bu vb. örnekler çok farklı yaş grupları için de düzenlenebilir. Bu yolla, çocukların kendileri, başkaları (ben-ben-olmayan ilişkisi), kısacası karşılaştıkları (“Nesi var?” oyunu) üzerinde ve çokanlamlılık üzerinde (okuma örneği) düşünceleri sağlanabilir; örnekler elbette çeşitlendirilebilir.

Sonuç olarak, buradaki temel doğrultu antropolojiktir; başka bir deyişle:

- İnsanın bedensel-düşünsel-dilsel bir özne olduğuna dikkat çekilmektedir.
- İnsanın özne olarak arada oluşuna dikkat çekilmektedir.

- İnsanın durum-duruş birlikte varoluşunda karşılaşma-karşılama-karşılaştırma ilişkisine dikkat çekilmektedir.
- Sözcüklerin çokanlamlılığına dikkat çekilmektedir.



Çocuklar İçin Felsefe- P4C (Philosophy for children)

Nedir? Çocuklarla Felsefe Yapılır Mı?

Derya Oğuz

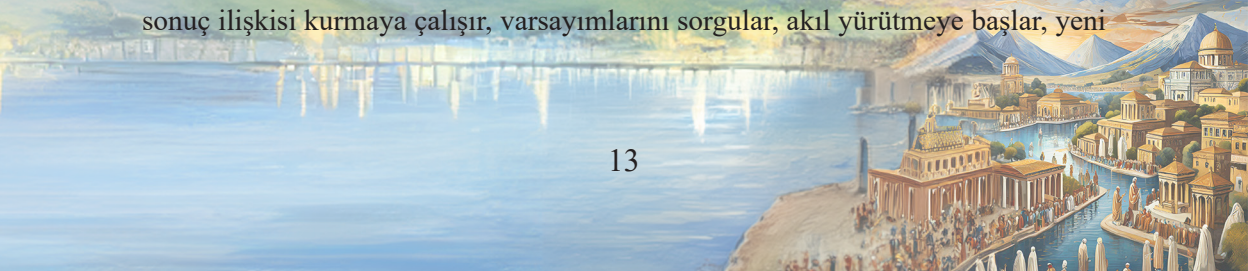
Felsefe, düşünsel düzeyde soyutlama ve kavramsal düşünme edimi ile karakterize olduğu için, genellikle çocukların dünyası için uygun değilmiş gibi düşünüyoruz. Ancak bu ilk bakışın aksine, çocukların zihinsel ve duygusal kapasiteleri oldukça geniştir. Merakları ve keşfetme istekleriyle yaşama dair sordukları ilginç sorular, çocukların zihinsel düzenekleri ile ilgili önemli bir veri sunar. Çoğu zaman sahip oldukları saf bakış açısı, yetişkinlerin gözünden kaçan ya da sorgulamayı bıraktıkları konuları gündeme getirir ve yetişkinlerin de bazı konuları yeniden gözden geçirmelerine sebep olur. Bu nedenle çocuklarla felsefe yapmak, sadece onların bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda yetişkinlerin de felsefi düşünme biçimini yeniden değerlendirmesine ve derinlemesine anlamasına yardımcı olabilir.

Öncelikle felsefeyi hangi anlamda kullandığımızdan ve çocuklar söz konusu olduğunda nasıl tanımladığımızdan söz edelim. Felsefeyi çok genel anlamda çocuklar için bir düşünce etkinliği olarak kabul edebiliriz. Yetişkinlerin dünyasında felsefe, görece az sayıda insanın uğraştığı bir alandır. Genellikle lise hayatımızda anlamadığımız bir ders olmaktan öteye gitmemiştir. Hatta biraz indirgemeci bir tavırda kullanılan “felsefe yapmak” deyiimiyle karşılaşırız hayatta kimi zaman. Önemini biraz anlamış olanlar için ise, hayatın koşuşturması içinde öncelikler yerini aldıkça sorgulamalar ve felsefi bakış açısı alt sıralara düşer. Varsayımlarımızı sorgulamaz oluruz ve içinde bulunduğumuz bağlamın bir ürünü olduğumuzu unuturuz. Otomatik pilota yaşar gideriz. Ne zaman ki hayatın normal akışı içinde rutinlerimizden sıyrılmamıza sebep olan bir durum ortaya çıkar, o zaman durup düşünmeye ve bazı şeyleri sorgulamaya başlarız. Yüzeysel yaşam biçimimiz bizi daha derinlere dalmaya iter. Çocuklara dönecek olursak, onlarda durum farklıdır, süreç pek böyle işlemez. Çocuklar, içine doğdukları dünyada kendilerine sunulan hazır anlam paketlerini kabul etmeden önce bazı sorular sorarlar ve anlamın peşine düşerler. Her şeyi anlamak isterler ve aslında aldıkları cevaplara göre bir bakıma zihinlerini inşa ederler.

İşte bu noktada P4C, diğer bir deyişle ‘Çocuklar için felsefe’ devreye girer. Çocuklar için felsefe, çocukları bildiğimiz anlamda felsefe konuları ve kişileriyle tanıştırmak anlamına gelmez. Somut algılama döneminde olan çocuklar zaten soyutlama yapamaz ve kavramsal düzeyde düşünemez. Çocuklar için felsefenin amacı, duygusal zekalarını beslemek, başkalarının farklı düşünebileceğini öğrenmek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve etraflarında gördükleri dünya hakkında daha derin bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda çocukların sorduğu sorulara verilen yanıtlar çok önemlidir. Soruların muhatabı olan anne, baba, öğretmen ya da yetişkin her kimse, verdiği cevaplarla ya çocuğun merak duygusuna zarar verecek ya da merakını gidermeye çalışarak daha çok soru sormasını teşvik edecek ve düşünme etkinliğini yeni bağlamlara taşıyacaktır. Böylelikle çocuk, giderek genişleyen algılama kapasitesini ve zihnini fark edecek, kendisi ve dış dünya arasında güçlü bir bağ kurmaya başlayacaktır.

Çocuklar için felsefe (P4C), 1960’lı yıllarda Amerikalı felsefe profesörü olan Matthew Lipman’ın ilkököl düzeyindeki çocuklara yönelik çeşitli çalışmalarla başlattığı ve daha sonra Ann Margeret Sharp ile birlikte kurumsallaştırdığı bir konsepttir. Lipman ve Sharp, 1974 yılında New Jersey’de kurdukları enstitü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children- IAPC) ile çocukların düşünce becerilerini geliştirmek ve onları felsefi düşünce ile tanıştırmak amacıyla çalışmışlardır. Kurdukları konsept, dünyanın birçok yerinde yankı bulmuş, kendileriyle işbirliği halinde çalışan arkadaşlarının da yardımıyla kapsamlı, sistematik bir müfredatı ve sınıf metodolojisi olan ampirik olarak doğrulanmış pedagojik bir yaklaşım haline gelmiştir. Çocuklar için felsefe konseptinin teorik altyapısı, sosyal etkileşimi bir öğrenme aracı olarak kullanan sosyal yapılandırmacı öğrenme modellerine dayanır (Oyler, 2006, s.2). Sosyal etkileşim, diğer bir deyişle çocukla başlatılan birebir diyalog, çocuğa eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmenin kapılarını açar.

Buna göre uygulayıcı yetişkin ile çocuk arasında bir eser ya da bir konu üzerinden bir diyalog başlatılır. Yetişkin ile çocuk arasında var olan ya da sonradan kurulan bağ, diyalogun gelişmesine katkıda bulunur. Böylelikle karşılıklı bir biçimde düşünme edimi gerçekleştirilir ve hem çocuğun hem de yetişkinin duyu düşünce dünyası gelişir. Çocuklar için felsefe uygulamasında çocuklar yaratıcı analitik ve eleştirel düşünmeyi öğrenmeye başlar, çeşitli fikirlerini sorgular, neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışır, varsayımlarını sorgular, akıl yürütmeye başlar, yeni



bağlantılar kurar, örnekler geliştirir, problem çözme becerisi geliştirir ve dünya ile ilgili sınırlarını oluşturmaya başlar. Bunu yaparken özenlidir, başkalarının fikirlerini dinler, kendi fikirleriyle karşılaştırır. Diğer taraftan dayanışmacıdır, tartışmalara katılır, birlikte hareket eder, fikir üretmeye ve çalışmaya açıktır (Yılmaz ve Bilican, 2019, s. 15).

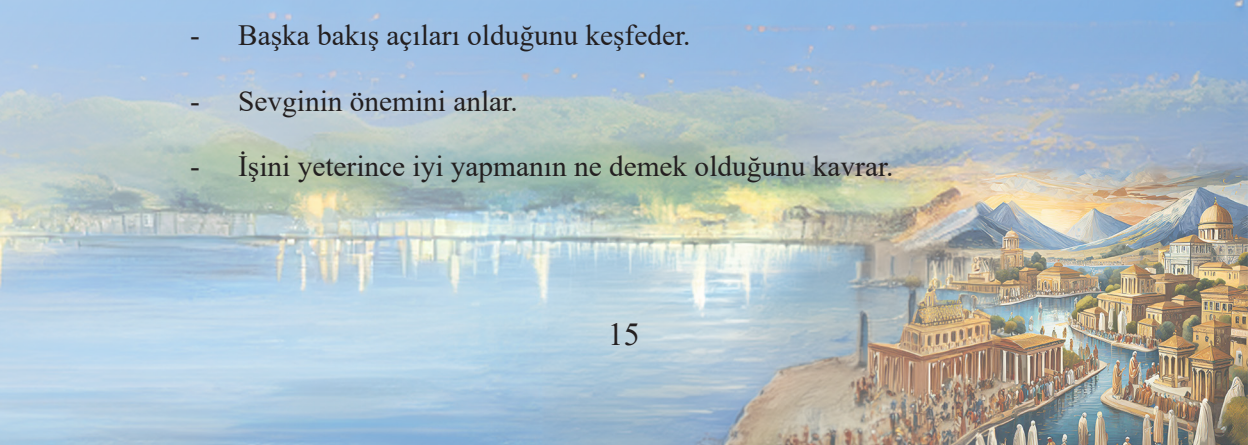
Çocuk ve yetişkin arasında gerçekleşen iletişimde çocuk edebiyatı ürünleri önemli bir araç niteliği taşır. Çocuk edebiyatı ilkeleri doğrultusunda çocuklar için yazılmış masal, öykü, kitap gibi her türlü çocuk edebiyatı ürünü, çocuklarla felsefe yapmak için kullanılabilir. Yeter ki ilgili ürün, çocuğun düşünsel dünyasını harekete geçirecek nitelikte olsun. Bu kriteri karşılayan bir ürün seçilir. Uygulayıcı yetişkin, ürünü gözden geçirir ve öncelikle kendine sorular sorar. Bunlar, ürünün hangi ana fikri ya da sorunu işlediği, bunun için hangi kavramlara başvurulabileceği ve nelerin gündeme getirilebileceği gibi sorulardır (a.g.e., s.22). Çocuk edebiyatı ürününü önceden okuyan yetişkin, ürünle ilgili bir taslak belirler ve bir soru kadranı (a.g.e., s. 25-26) oluşturur. Bu doğrultuda metne dayalı doğrudan metinle ilgili sorular ve kavramsal düzeye taşınabilecek metin dışı sorular oluşturmaya çalışır. Metinle ilgili metinden çıkarılabilecek soruların yanı sıra bu kısımda çocuğun hayal dünyasını yoklayan ve harekete geçiren sorular da eklenebilir. Sözelimi “Alice Harikalar diyarında”¹ eserini örnek verelim. “Alice nasıl bir yerdedir?” ya da “Alice uyandıığında kendini nasıl hisseder?” soruları metne dair soru örnekleridir. Bunun yanı sıra “Sizce merak nasıl bir şeydir?” ya da “Rüya nasıl görülür?” gibi sorular çocukların kendi hayatlarından yola çıkarak fikir yürütebilecekleri sorulardır. Metin dışı sorulara gelirse “Beyaz tavşanlar nerede yaşar?” ya da “Kraliçe ne demektir?” gibi metindeki olgular üzerinde düşünmeyi gerektiren sorular hazırlanabilirken aynı zamanda konuyu kavramsal düzeye taşıyan “Nasıl mutlu olunur?”, “Rüyalar gerçek midir?”, “Zaman nasıl geçer?”, “Sonsuzluk nedir?” gibi sorular da hazırlanır. Böylelikle çocukların kavramlar üzerinde düşünmeye başlaması amaçlanır. Bu uygulama aynı zamanda yetişkin uygulayıcının da çıkarım yapmasını ve kavramlarla ilgili düşünmesini ve bir çerçeve belirlemesini sağlar.

1 “Alice Harikalar Diyarında” eserinin P4C çalışması bağlamında ele alınması ile ilgili kapsamlı bir çalışma için bkz. “Lewis Carroll’ın “Alice Harikalar Diyarında” Eserinin P4C Çalışmaları Bağlamında Kullanım Olanığının Değerlendirilmesi”, Alper Elvan Polat, 2023, Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, Kaygı 22/3, 654-680. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3334587>.

Çocuklar için felsefe uygulamasında bir kitap, öykü, masal okuma etkinliği düzenlenebilir ve hep birlikte kitap okunabilir. Öncesinde konuyla ilgili ısınma etkinlikleri yapılabilir. Bunun yanı sıra boyama, drama, haritalama gibi hazırlayıcı, tamamlayıcı etkinlikler de hazırlanabilir (a.g.e., s. 27). Örneğin herkesin birkaç dakika gözlerini kapatması ve uyuyor gibi yapması istenebilir. Arkasından gözler kapalıyken ne olduğu, ne hissedildiği, ne düşünüldüğü ya da ne görüldüğü sorulabilir. Her ne kadar birkaç dakika da olsa rüya görüp görmedikleri konuşulabilir. Ardından hep birlikte kitap okumaya geçilebilir ve arkasından soru-cevaplarla ilerlenebilir. Hazır bulunuşluk düzeylerine göre oluşturulmuş bir kavram haritası, çocukların düşünme ve bağlantı kurma biçimleri ile ilgili oldukça zengin veri sunabilir.

Bu uygulamayı gerçekleştirme sırasında oluşabilecek zorluklar ve sorunları da hesaba katmak gerekebilir. Sözelimi çekinen çocukları cesaretlendirmek, çocukların fikirlerini tartışmasına izin vermek, örnek oluşturmak, karşıt fikirlerin tartışılmasına zemin hazırlamak, uygulayıcı olarak çocukları etkileyecek biçimde kendi fikrini belirtmekten kaçınmak gibi konular uygulama sırasında rehber olabilir (a.g.e., s. 31). Hazırlanan sorular ve alınan cevaplar sonrasında değerlendirilir. Uygulama sonucunda elde edilen kazanımlarla ilgili bir liste hazırlanabilir. “Alice Harikalar Diyarında” eseri özelinde sözelimi:

- Hayal dünyası genişler.
- Rüya konusunda bilgi sahibi olur.
- Hayvanlara yönelik olumlu duygular geliştirir.
- Amaç odaklı olmayı öğrenir.
- Dün ve bugün arasındaki fark üzerine düşünür.
- Zaman olgusunu düşünür.
- Başkalarının kendisini nasıl gördüğü üzerine düşünür.
- Başka bakış açıları olduğunu keşfeder.
- Sevginin önemini anlar.
- İşini yeterince iyi yapmanın ne demek olduğunu kavrar.



- Yalnız kalmak üzerine düşünür.
- Ağlama ve duygularını fark etme üzerinde düşünür.
- Her günün yeni bir gün olduğunu anlar.
- Herhangi bir konuda elinden geleni yapmak ve hemen vazgeçmemek gerektiğini kavrar.

Yukarıdaki kazanımlar belki yeni konulara kapı açacak ve yeni sorgulamalarla çocukların düşünsel dünyasının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Uygulama sırasında çıkabilecek olası sorunlar ve konuyla ilgili zorluklar ne olabilir diye düşündüğümüzde, çocukların zaman olgusunu algılama biçimlerindeki farklılıklar dikkati çekebilir. Bu konuda tartışma başlatılabilir. Tartışmayı yönetmek oldukça önemlidir. Çocukların birbiriyle etkileşiminde zıt fikirlerin birbiriyle çelişmesi durumu ortaya çıkabilir. Uygulayıcının bu noktadaki tavrı belirleyicidir. Herkesin fikrini dinlediğinden ve herkesin birbirini dinlediğinden emin olmalıdır. Bunun dışında konuyla ilgili zamanı etkili kullanmaktan söz edilebilir. “Alice Harikalar Diyarında” eseri özelinde rüyaların gerçeğe ilişkisi irdelenebilir. Merak duygusunun insan hayatındaki yerinden söz edilebilir. Hayvan sevgisi üzerinde durulabilir. Duruma göre yaşamda bir amaç edinmenin önemi konuşulabilir. Burada önemli olan çocukların düşüncelerini ve fikirlerini belli bir doğrultuda yönetmek değildir. Düşünceleri ve sorgulayabilmeleri için zihinlerine birer tohum atmak ve onları cesaretlendirmek, sonraki yaşamlarında kendilerini inşa etmelerine yardımcı olacaktır.

Çocuklar için felsefe, belirli eğitim kurumlarından eğitimi alınan ve uygulayıcı sertifikası ile uygulanabilen bir yaklaşımdır. Bu ve bunun gibi sistematik bir biçimde eğitimi alınarak gerçekleştirilen özenli çalışmalarla çocuklar, muhakeme becerilerini geliştirebilir, farklı bakış açıları edinebilir, düşünmenin çeşitli biçimleriyle tanışır, hayata karşı duyarlı ve özenli bireyler olarak toplumsal düzeni yeniden inşa edebilir. Lipman’a göre düşünme biçimlerinin geliştirilmesi ile uzun vadede toplumsal ölçekte olumlu gelişmeler yaşanacaktır. Bu sayede toplum bilinci ile yetişen, sorgulayan, özenli düşünebilen, sorun çözme becerisi gelişmiş bireyler yetişecek, toplumda olumsuzluklar daha az yer edinecektir (Lipman, 2001; 2003).

Kaynakça

Lipman, Matthew. (2001). *Philosophy for children: Some assumptions and implications*. https://www.researchgate.net/publication/337291946_Philosophy_for_Children_Some_Assumptions_and_Implications#fullTextFileContent

Lipman, Matthew. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Oyler, Joe. (2016). *Philosophy with children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children*. *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (2016): 1-7.

Yılmaz, Nurşah ve Bilican, Murat Yılmaz (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe: Öğretmen ve Veliler için Uygulama Örnekleri, 40 Kitap 45 Soruşturma*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.



Efe Nasreddin Hoca ve Felsefe'nin Oluşum Yolculuğu

Necdet Neydim

Nasreddin Hoca kitaplarım ilk başta Düsseldorf'ta bulunan Anadolu Verlag yayınevince yayımlanmıştı. Türkiye'de ise önce İş Kültür Yayınları, sonra Keliem Yayınları ve şimdi de Bilgiyolu Kültür Yayınları yayımladı.

Öncelikle Nasreddin Hoca'nın ne kendisinin ne de fıkralarının salt bir gülmece olduğu düşüncesinde hiç olmadım. Okullarda öğretmenlerin Nasreddin Hoca fıkrası anlatıp “Hadi çocuklar gülün!” komutu aslında işin gülmece olan yanını yansıtıyor; ancak metinlerin içinde mizahın varlığını yadsıyamayız. Mizah ise gülmece olarak çevirisi yapılamayacak bir kavram. Gülmece salt gülme eylemine dönük bir anlamı daha yoğun içerirken; mizah bundan çok daha farklı anlam(lar) içerebilmekte. Mizahın içinde zeka, düşünce, ironi yoğun olarak barınırken gülmece (o amaçla türetilmemiş olsa bile) yoğunluktan yoksunluğu içeriyor.

Çalışmaya başlarken hedef kitlesi olarak Almanya'daki Türk çocuklarını belirlemiştik ama Alman çocukları da kültürel bir karşılaşma yaşayabilirlerdi çünkü kitaplar iki dilli (Almanca-Türkçe) olarak yayımlanacaktı.

Ben öncelikle Almanya'daki Türk çocuklarının Nasreddin Hoca ile karşılaşırken farklı bakış açısını görmelerini ve ondan yola çıkarak felsefi düşüncelerini geliştirebilecekleri düşüncesini öne çıkarmaya çalıştım. İki dilli olduğu için yazdığım altı metin altı ayrı kitap olarak yayımlanmış oldu.

Kitaplardaki metinler ve her metnin kendi oluşum düşüncesi

Efe ve Nasreddin Hoca ilişkisini Efe'nin dedesinin ona armağan ettiği baykuşun canlanıp Efe'yi fantastik bir yolculukla Nasreddin Hoca'nın zamanına götürmesi ve Efe'nin yaşadığı tanıklılar sonrası akıl yürütüp,

yaşamında yeni yönlendirmeler oluşturması belirliyordu. Yolculuk aynı zamanda sorunlardan uzaklaşma olarak gerçekleşirken aynı zamanda dönüş de bir yeniden sorgulama, eleştiri olarak ortaya çıkıyordu.

Elli Altın Eden Padişah

Efe'nin okulda yaşadığı temel sorun marka giyim ve buna dönük eşitsizlik ya da dışlanmışlık duygusuydu. Bu onu huzursuz ediyor ve başa çıkamadığı zamanlarda oldukça üzülüyordu.

“- Senin sorunun buydu değil mi? diye sordu baykuş.

- Evet. dedi Efe. Metin hep bütün ilgiyi üzerinde topluyor. Herkes ona çok değer veriyor. Benim marka giysilerim yok. Bu yüzden hiç arkadaşım olmayacak diye korkuyorum.

- Anlıyorum, dedi baykuş. Benimle bir yolcuğa var mısın? diye sordu ardından.

Efe bir kez daha şaşırmişti.

- Seninle yolculuğa çıkmak mı? Nasıl olacak bu? Hem okul var bir yere gidemem ki. Ya annem babam ne der?

Guguklu saatin baykuşu yerinden uçup Efe'nin omzuna kondu.

- Öyle çabuk gidip geleceğiz ki kimse farkına bile varmayacak, dedi kafasıyla Efe'nin kulağını okşarken.

- Tamam öyleyse ben hazırım, dedi Efe.

- Kapa gözlerini, dedi guguklu saatin baykuşu.

Efe gözlerini kapadı.

- Aç gözlerini dedi guguklu saatin baykuşu.

Efe gözlerini açtı. O da ne? Burası odası değildi. Efe başka bir yerdedi. Buldukları yer bir hamamdı ve hamamda iki kişi yıkanıyordu. Biri ak sakallı sevimli bir adamdı. Diğeri bir ayağı aksak yanındaki ihtiyara tepeden bakan biriydi. Hamamın kapısında askerler ve hizmetçiler bekliyordu.

- Tanıdın mı bu iki adamı? Diye sordu baykuş.

- Hayır tanıyamadım. Hem biz neredeyiz kuzum? Bu zaman hangi zamandır? Kıyafetler, askerler, hizmetçiler bizim zamanda böyle şeyler yok.



Biz nereye geldik?

- *Seninle yüzyıllar öncesine bir yolculuk yaptık, dedi baykuş. Karşında duran iki insandan biri, senin adını çok duyduğun Nasreddin Hoca, diğeri ise Padişah Timur. Şimdi neler olacak seyret.*

Efe olanları izlemeye başladı. Nasreddin Hoca ve Timur banyolarını yaptıktan sonra hizmetçiler yanlarına geldi ve yumuşak havlularla onları bir güzel kuruladı. Ardından güzel kokular sürdüler. Giyinirlerken Timur, Nasreddin Hoca'ya döndü ve sordu.

- *Hoca, dedi, sence ben kaç para ederim?*

Nasreddin Hoca Timur'a baktı, durdu, sakalını kaşdı, bir daha baktı, düşündü, düşündü ve

- *Haşmetlim, dedi, bence siz elli altın edersiniz.*

Hamam Timur'un öfkeli sesiyle inledi.

- *Sen ne dedin be adam? Benim belimdeki kemer elli altın eder.*

Nasreddin Hoca gayet sakin bir şekilde

- *Ben de zaten ona fiyat biçmiştim, haşmetlim, dedi.*

Tam o sırada yine garip bir şey oldu. Timur'un görüntüsü silindi ve geriye sadece kemer kaldı. Ardından her şey dondu ve tüm görüntü yavaş yavaş yok oldu. Efe yine odasındaıydı. Omzundaki guguklu saatin baykuşu onun kulağını okşuyordu.

- *Timur, koca bir padişah biliyorsun, dedi. Baykuş; ama kötü bir padişah. Kimse onu sevmiyor.*

- *Pek sevilmediğini biliyorum, dedi Efe. Onun yerinde olmak istemezdim.*

- *Çok şık ve pahalı giysiler giyerdi Timur. Muhteşem görünürdü, bu giysilerin içinde.*

- *Ama Nasreddin Hoca ona elli altın fiyat biçti, diye ekledi Efe. Bunu söyler söylemez yerinden fırladı ve anladım, anladım diye bağırmaya başladı. Hem baykuşun gagasından öpüyor hem de anladım diye dans ediyordu."*

Efe'nin ne anladığını söylemeden metin bitiyor. Buradaki amaç okurun (çocuğun) düşünmesini sağlamak ve onun kendi kararını verebilme becerisini güçlendirmek olmuştur. Değerli olmak, değer kazanmak ve bunlara sahip olmak için kendinde olması gerekenler elbette maddi özellikler değildir. Yine de toplumda bu ölçütlerin varlığı öncelenmeye başlarsa bu durumda ilişkilerdeki öncelikli gerekenler önemsizleşmeye başlar ve toplumsal denge daha çocukluktan bozulmaya başlar.

Geleceği Gören Çocuk

Gözleme değerlendirme ve sonuca varma. Kişi yaşamında tanık olduğu olaylarla ilgili hemen bir yargıya varamaz, varırsa anlamlı olmaz. Kimi zaman gözlem ve sorgulama yeteneği iyi olan kişi olacaklarla ilgili bir yorum yaparsa bunun bir kehanet olduğu söylenir. Oysa asıl mesele verileri doğru toplamak ve bunları bir araya getirip sonuca varmaktır. Bunu yaparken hızlı olmak değil ilkeli ve sistematığe uygun davranmak önemlidir. Bakmak, gözlemek, ayrıntıları elde etmek, sorgulamak ve sonuca varmak.

“Efe son günlerde dersleriyle ilgilenmez olmuştur. Eve geldiğinde çantasını bir kenara atıyor; ya televizyonun karşısına geçip film seyrediyor; ya da bilgisayarda oyunlar oynuyordu. Film seyrederken, oyun oynarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmıyor; sonunda yorgun düşüp uykuya dalyordu. Ödevlerini yetiştiremiyor, bu nedenle son sınavlarından kötü notlar alıyordu. Bu durum öğretmenin dikkatini çekmiş, anne ve babasına yazdığı uyarı mektubunda Efe'nin durumunu anlatmıştı. Mektupta böyle giderse Efe'nin başarısız olacağı söyleniyordu. Bugüne kadar elde ettiği başarılar da yitirilmiş olacaktı.

Anne ve babası duruma üzülmüş ve Efe okuldan geldiğinde onunla konuşmaya karar vermişlerdi. Efe kapıdan girdiğinde anne ve babasının yüzünü görmüş ve bir şeylerin yolunda gitmediğini anlamıştı.

Akşam yemeğinde sofraya oturduklarında kimse bir şey söylemedi. Yemeğin bitmesinin ardından babası Efe'ye yanına oturmasını, onunla bir



şey konuşmak istediğini söyledi. Efe tedirgin olmuştu. Önemli bir şey olmasa böyle yapmazdı. Durum ciddi demekti.

Babası öğretmenin gönderdiği mektubu çıkardı ve okudu. Efe önce itiraz edecek oldu ama mektup çok açık yazılmıştı. Efe'nin durumu kötüye gidiyordu.

- Öğretmen nereden biliyor durumun kötü gideceğini. Daha üç ay var okulun bitmesine, çalışır düzeltirim. Hem de kısa zamanda bunu yapabilirim. Ben akıllı bir çocuğum, diye direndi Efe.

- Bak Efe, dedi babası, televizyon seyretmek de bilgisayarında oyun oynamak da senin en doğal hakkın; ancak sen bütün zamanını bunlarla geçiriyorsun ve derslerine yeterli zaman ayırmıyorsun. Böyle giderse, sonunda başarısız olman kaçınılmaz. Bir program yapman gerekiyor. Buna da sen karar vereceksin. Hadi bakalım artık kendini toparla, dedi.

Efe durumu içine sindiremese de odasına doru yola koyuldu. İçinden

- Nereden biliyorlar durumun kötü olacağını, ben akıllıyım, ben yaparım diye düşünüyordu.

Odasına girdi ve yatağına uzandı. Gözlerini tavana dikti ve düşünmeye başladı. Omzuna konan guguklu saatin baykuşu yine kulağını okşamaya başlamıştı.

- Niye her şeyin kötü gideceğini düşünüyorlar, sana güvenmiyorlar mı, diye düşünüyorsun, dedi guguklu saatin baykuşu.

- Evet ben kendime güveniyorum. Doğru yaptığıma eminim. Durum kesinlikle kötüye gitmeyecek, dedi Efe.

- Bize yine bir yolculuk görüldü, dedi, guguklu saatin baykuşu.

Gidelim öyleyse, dedi Efe isteksizce.

- Kapa gözlerini! dedi guguklu saatin baykuşu.

Efe gözlerini kapadı

-Aç gözlerini! dedi guguklu saatin baykuşu.

Efe gözlerini açtı.

Bir bahçedeydiler. Kocaman bir ağacın üstünde Nasreddin Hoca oturuyordu. Elinde testere kalın bir dalı kesiyordu.

- Hey! dedi Efe, Nasreddin Hoca oturduğu dalı kesiyor. Biraz sonra düşecek.

- Nerden biliyorsun belki düşmez, dedi guguklu saatin baykuşu.

Tam o sırada oradan geçmekte olan bir köylü Nasreddin Hoca'yı gördü ve

- Hocam bindiğin dalı kesiyorsun biraz sonra düşeceksin, dedi.

- Bir şey olmaz ben ne yaptığımı biliyorum, diye yanıtladı Nasreddin Hoca.

Ama çok geçmeden kalın dal büyük bir çatırtıyla kırıldı ve Nasreddin Hoca yere düştü.

- Böyle olacağı belliydi, dedi Efe.

O sırada Nasreddin Hoca yerinden kalktı ve oflaya puflaya biraz önce onu uyaran adamın peşinden koştu. Seslendi.

- Hey arkadaş! dedi sen uzağı gören bir adamsın düşeceğimi bildin, şimdi ne zaman hasta olacağımı söyle de ona göre tedbirimi alayım.

-Çok saçma dedi Efe. Nasreddin Hoca'nın düşeceğini herkes söyleyebilirdi. Her şey o kadar belli ki. İnsan bindiği dalı keser mi? Keserse düşer.

Görüntü burada dondu ve yavaşça yok oldu. Efe yine odasında ve guguklu saatin baykuşu kulağını okşuyordu.

Efe düşünmeye başladı. Düşündü, düşündü ve

- Anladım, anladım, nerde hata yaptığımı anladım diye dans etmeye başladı.”

Hayatın içinde öyle anlar vardır ki neler olup bittiğini görmek için sadece dikkatli bakmak, gözlemek ve sorgulamak yeter. Sonuçta olacakları görmüşsünüzdür ve doğru olanı yaparsınız ve uyarırsınız. Uyarılan kendini kaptırdığı sürece teslim olmuşsa, yaptığını, sonucunu sorgulamak, gözlemek yeteneğinden yoksunsa ya da düşünme becerisini bir anlığına yitirmişse olanların ve olacakların varlığını izlemek gözlemek ve sonuca varmak onun için imkansıza yakındır, bu durumda sonucu yaşaması onun kendine gelmesi için zorunluluk olabilir ama yine de onun uyarılması en gerekli durumlardan biridir.



Aklını Kullan, Geleceğe Bak!

Hayatımızı etkileyen olaylar vardır. Çoğu zaman bu yaşadıklarımızı, ya da bize yaşatılanları belleğimizden çıkarma konusunda oldukça zorlanırız. Bu aile içinde yaşananlar, söylenenler, davranışlar olabilirken, aynı zamanda sosyal çevremizde yaşadıklarımız da unutulmazlar arasına girebilir. Bunları unutmak elbette zordur; ama onları geçmişimizde yaşanmışlıklar arsında bir yere yerleştirip hayata devam etmek sanırım daha anlamlı olacaktır yoksa onları sürekli yeniden yeniden yaşamak, anımsamak, hesaplaşmayı sürdürmek kişiyi olduğu zamanda patinaj yaptırır. İşte bu kaybettiği bir şeyi sürekli aramak demektir. Bulunur mu? Hayır! O zaman yitirilen ne olur. Zamanda takılı kalmak geleceği kurmayı, hayatı yaşamayı engeller.

“Efe'nin son günlerde akli bir şeye takılı. Okulda, evde hep kendi kendine konuşuyor. Ne söylediği tam anlaşılmasa da arada bir “keşke” dediği duyuluyor.

Evde anne ve babası; okulda arkadaşları onun niye “keşke dediğini çok merak ediyorlar.

İşte bu keşke sözcüklerinin çoğaldığı bir gün Efe yine odasına geldi, çantasını bir kenara attı ve yatağa uzandı. Gözlerini tavana dikti ve düşünmeye başladı.

Guguklu saatin baykuşu bir süre Efe'yi seyrettikten sonra dayanamadı ve uçup Efe'nin omzuna kondu. Başıyla kulağını okşamaya başladı.

- Biliyor musun dostum, dedi Efe; ama sözünü tamamlamadan guguklu saatin baykuşu

- Evet, biliyorum, hayatında keşkeler öylesine çoğaldı ki ne yapacağını bilemiyorsun, dedi.

- Nasıl da bildin, dedi Efe. Öyle çok yanlışlar yaptım ki, geriye dönüp onları düzeltmek istiyorum; ama dönemiyorum. Keşke bu yanlışları yapmasaydım, diye düşünüyorum. Üzülüyorum.

- Üzülme, dedi guguklu saatin baykuşu, herkes hata yapabilir.

- Peki bunları düzeltmenin bir yolu yok mu? Diye sordu Efe.

- Sanırım seninle bir yolculuğa daha çıkmamız gerekiyor, dedi

guguklu saatin baykuşu. Ancak bu kez çok dikkatli olmalısın, çünkü düşündüğün sorun oldukça çok düşünmeyi gerektiriyor. Düşüneceksin ve soru soracaksın!

- Denerim, dedi Efe.

*- Hadi öyleyse kapa gözlerini! dedi guguklu saatin baykuşu
Efe gözlerini kapadı*

*- Aç gözlerini, dedi guguklu saatin baykuşu
Efe gözlerini açtı.*

O da ne Nasreddin Hoca'nın evinin önünde duruyorlar. Nasreddin Hoca kapının önünde bir şeyler arar gibi her yere bakınıp duruyor.

- Ne arıyor? Diye sordu Efe.

- Bilmem, dedi guguklu saatin baykuşu

Tam o sırada yoldan geçmekte olan bir adam Hocayı gördü ve yanına geldi.

- Hocam, ne arıyorsun? diye sordu.

- Yüziğümü kaybettim onu arıyorum, diye yanıtladı Nasreddin Hoca kafasını kaldırmadan.

- Peki yüziğü nerde kaybettin? diye sordu adam.

- İçerde, diye yanıtladı, Nasreddin Hoca yine kafasını kaldırmadan.

- İyi de Hocam madem içerde kaybettin niye orada aramıyorsun? diye sordu adam.

- Ama orası karanlık, diye yanıtladı Nasreddin Hoca kafasını kaldırarak

Sahne burada dondu ve yavaşça kayboldu.

Efe düşünüyordu. Nasreddin Hoca yüziğünü içerde kaybetmişti. Ama dışarda arıyordu. Dışarıda bulması imkansızdı çünkü yüzük içerdeydi. İçerde bulması yine imkansızdı çünkü içerisi karanlıktı. Keşke bir el feneri olsaydı diye düşündü. Ama bu kez yüzük belki de bir şeyin altına kaçmış olabilirirdi. Yine de bulamazdı. Peki o zaman Nasreddin Hoca niye yüziğünü aramaya devam ediyordu ki. Bulamayacağı bir şeyi aramak boşuna vakit kaybetmek değil miydi?



Efe kendini düşündü. Kaybettiklerini düşündü. Kaybettikleri için üzülüyordu. Onları arıyor ama bulamıyordu.

- Kaybettiklerim geçmişte kaldı, dedi Efe. Geçmiş geri getirmem mümkün değil.

- Kaybettiklerini aradıkça neler oluyor biliyor musun? Diye sordu guguklu saatin baykuşu

- Biliyorum, bu sefer de yine zaman kaybediyorum, çünkü hep onları düşünüyorum, dedi Efe.

- Nasreddin Hoca yüzüğünü bulabilecek mi? diye sordu guguklu saatin baykuşu.

- Hayır bu imkansız, diye yanıtladı Efe.

- O zaman Hoca'nın ne yapması gerekiyor, diye sordu guguklu saatin baykuşu.

- Bence kendine yeni bir yüzük almalı; ama bu yüzüğünü çok iyi korumalı, kaybetmemeli, diye yanıtladı Efe.

Verdiği cevaba kendisi de şaşırmişti. Şaşkınlığı geçince gözleri parladı. Yerinden fırladı ve

- Buldum, buldum, ne yapacağımı buldum, diye dans etmeye başladı.”

Bu metinde belleksizlikten söz edilmiyor, aksine unutmaktan daha çok, yaşananları hayatın içinde bir yere koyup yoluna devam etmekten söz ediyor. Bir soruna takılıp yaşanan zamanı elden kaçırmak değil, önemli olan elden kaçacak olanı yakalamak ve bu güçle yola devama yeniden anlam vermek, bunu başardıktan sonra hayata daha güçlü tutunmak kişiye yola devam duygusunu daha güçlü verecektir.

Hiç Hiç midir?

Varlık ve hiçlik. Bu konunun çocuklarla konuşulması elbette çok zordur; ama bir giriş yapmak ve çocuklarla bu konu eğlenerek konuşmak yeni çıkarımlar yapabilme teşvikini yapmak bu metnin önemini ortaya koyuyor.

“- Biliyor musun dostum, dedi Efe; ama sözünü tamamlamadan guguklu saatin baykuşu

-Evet, biliyorum, hayatında sorular öylesine çoğaldı ki ne yapacağını bilemiyorsun, dedi.

- Nasıl da bildin, dedi Efe. Öyle sorular geliyor ki aklıma. Yanıtını bulamayınca üzülüyorum.

- Peki şimdi ne yapıyorsun? diye sordu Baykuş

- Hiiiiç! Diye yanıtladı Efe.

- Hah! dedi Efe. Şimdi de bu takıldı aklıma.

- Ne takıldı?

- Hiç takıldı. Hiç ne demek? Arkadaşlarım da çok kullanıyor bunu.

- Nasıl kullanıyorlar?

- Aynı benim gibi. Sen soruyorsun, ben hiiiç diyorum.

- Anlamadım.

- Arkadaşıma “ne yapıyorsun? diye soruyorum. Hiiiç! diyor.

- Ne düşünüyorsun? diye soruyorum, hiiiç, diye yanıtlıyor.

- Çantanda ne var? diye soruyorum, hiiiç, diyor. Söylesen nedir hiç? Arkadaşlarıma sordum hepsi de hiç hiçtir, dediler. Sence de öyle mi?

Anlaşıldı, dedi Baykuş seninle bir yolculuğa çıkmanın zamanı gelmiş.

Efe'nin omzuna konup kulağını hafifçe okşadı ve hadi! dedi.

Uçtular. Nereye demeyin Nasreddin Hoca'nın zamanına.

Nasreddin Hoca yolda yürüyordu. Ayağına bir anda bir sarmaşık takıldı ve Nasreddin Hoca kendini kurtarmaya çalışırken yuvarlandı, yuvarlandı ve bir bataklığın içinde buldu kendini.

- İmdat, imdaaat! Kurtarın Beniii! diye bağırmaya başladı.

Bağırarak bataklığa batıyordu. Çaresizce bağırmaya devam etti.



Sonunda sesi kısılmaya başladı. Sadece kendisi duyuyordu artık sesini. Son bir kez yine seslendi. Çamurlar boğazına kadar dayanmıştı. Kimse gelemese kısa bir süre sonra bataklığın derinlerine doğru bir yolculuğa çıkabilirdi.

Bataklığın kenarına çöken bir adamın ayaklarını gördü ilk önce ardından onun sesini duydu. Bu sadece bir ses değil aynı zamanda çarpıcı bir soruydu:

- Seni kurtarırsam bana ne verirsin?

- Hiç! diye yanıtladı Nasreddin Hoca.

- Peki! dedi adam.

Yerinden doğruldu bir ağaca tırmanıp kuru ve uzun bir dalı kırdı. Aşağı inip Hoca'ya yaklaşıp dalı uzattı. Hoca son bir gayretle dalı tuttu ve adam Hoca'yı bataklığın kıyısına çekti. Hoca derin bir nefes aldı, Üstünü başını temizledi. Sakinleştiğine inandıktan sonra yerinden kalktı ve adama teşekkür edip yürümeye başladı. Bir süre yürüdü. Sonra bir ardına baktı. Bakar bakmaz çok şaşırıldı. Adam Nasreddin Hoca'nın arkasından geliyordu. Hoca şaşkın bir şekilde durdu

- Be adam niye geliyorsun arkamdan? diye sordu.

- Sen bana bir şey verecektin. dedi adam sakın bir şekilde.

- Ama ben sana hiç dedim, diye karşılık verdi Hoca.

- Tamam işte ver hiçimi! dedi adam.

- Peki o zaman gel benimle! dedi Nasreddin Hoca.

Yürüdüler. Hiç konuşmadan yürüdüler. Sonunda Hoca'nın evine vardılar. Hoca adama

- Beni burada bekle! dedi.

- Peki! dedi adam ve beklemeye başladı.

Hoca içeri girdi ve çok geçmeden kapıda belirdi. Elinde bir çömlek vardı.

- Gel! dedi adama.

Adam geldi. Nasreddin Hoca çömleği adama doğru uzatarak

- Sok elini içeri! dedi. Adam elini çömleğin içine soktu.

- Sık elini! dedi Nasreddin Hoca. Adam elini sıktı

- *Çıkar elini! dedi Nasreddin Hoca. Adam elini çıkardı*
- *Aç avucunu! dedi Nasreddin Hoca. Adam elini açtı*
- *Ne var elinde? diye sordu Nasreddin Hoca.*
- *Hiç! dedi adam*
- *Tamam o zaman al hiçini ve git! dedi Hoca.*

Sahne yine burada durdu ve Efe kendini yatağında buldu. Düşünüyordu. Düşündü, düşündü v sonunda yerinden fırlayıp
- Buldum buldum! diye dans etmeye başladı.”

Çocuklarla yaptığım uygulamalarda “Hiç nedir?” diye sorduğumda hep yokluktan söz ediyorlardı. Oysa “Hiç”in kendi içinde varlık ve yokluk arasında anlamlar içerdiği ama bunu çocuklara anlatmanın henüz erken olduğunu biliyorduk. O nedenle hiçi sorgularken onlara cevap vermek istemediğiniz, örneğin ne düşünürsün? Sorusuna çocuklar “hiiiiç” diye cevapladılar ve bu başka sorulara götürdü bizi. Soruları çocuklar buldular ve bundan çok keyif aldılar. Bu hem düşünme hem de daha derin konulara yönelik sorular sorma isteğini tetikledi ve sonuçta sormanın arayışı en iyi destekleyen eylem olduğunu keşfettiler.

Sonuç olarak şu aşama çalışmanın önemini gösteriyor.

Nasreddin Hoca sadece bir fıkra ve sonuçta bir gülmece değil.

Nasreddin Hoca çocuğun da hayatına dokunan konular içerebilir

Bu metinler çocuğu kendi hayatından yola çıkarak düşünmeye ve sorgulama yönlendirebilir.

Kaynakça

Neydim, Necdet. *Efe Nasreddin Hoca ve Felsefe1*, Çizen Belen Siproğlu, Bilgiyolu Kültür Yayınları, İstanbul 2022

Neydim, Necdet. *Efe Nasreddin Hoca ve Felsefe2*, Çizen Belen Siproğlu, Bilgiyolu Kültür Yayınları, İstanbul 2022



Gençlerin Yazından Beslenmeleri Üzerine Düşünceler

Yusuf Çotuksöken

Öz

Bu yazıda gençlerin yazından beslenmeleri üzerinde edindiğimiz bilgileri ve ürettiğimiz düşünceleri tartışmaya açıyoruz. Buradaki bilgi ve düşünceler, büyük bir olasılıkla yazınla yakından ilgilenenlere hiç yabancı gelmeyecektir. Çünkü ortak kaynaklardan beslendik, ortak görüşleri dile getirdik, yeni arayışlar içine girdik. Bu yazıda, önce yazın ve yazınsallık üzerinde görüşlerimizi kısaca belirtip tartışacak; ardından yazın'ın temel işlevlerini, gençlerin okuma edimleri ve dilsel, toplumsal, kültürel, yazınsal vb kazanımları bağlamında, genel çizgileriyle değerlendireceğiz...

Ana sözcükler

yazın, yazın dili, yazınsallık, gençler/gençlik, yazın'ın işlevleri

Giriş

Yazın ve yazınsallık nedir?

Yazın (edebiyat), dille kurulan bir iletişim yoludur; toplumun üstyapıdaki sanat kurumlarından biridir; belirleyici ögesi, insan dilidir. Kısaca, yazın “insan dili adlı olağanüstü kurumun yaratıcı ve özgün kullanımıyla oluşturulan anlatıların tümünü kapsayan bir sanat dalı”dır. İçinde roman, öykü, şiir, oyun, deneme, anı, gezi yazısı gibi yazın türleri yer alır. Bu yer alışı bir olgunun gerçekleşmesi gerekir: O da bu türlerdeki ürünlerin “yazınsallık” değeri taşıması. İşte bu yazınsallık da işin püf noktasıdır, belkemiğidir, olmazsa olmazıdır.

Nedir yazınsallık dediğimiz bu olgu? Genel çizgileriyle şöyle açıklayabiliriz: Yazınsallık; yazın yapıtlarında, dilin yaratıcı, üretken,

sanatlı, yetkin, sınırları zorlayan, çokyönlü kullanımıyla sağlanan “özgün” bir özelliktir. Çoğunlukla, şiir, roman, öykü, deneme, oyun vb türler için aranan bir özelliktir; bir tür tadıdır, rengidir de yazın yapıtlarının denebilir. Şu yargıyı kanımca birçok okuryazar onaylayacaktır: Dünyada ve Türkiye’de üretilen yazın yapıtlarının daha sonraki yıllara kalması, daha çok beğenilerek (ve değişik zaman dilimlerinde defalarca) okunması, “klasik” niteliğini kazanması büyük ölçüde, (belki de sadece) yazınsal oluşuna bağlıdır.

Yazınsal türlerde aranan bu yazınsallık, tekboyutlu değil, çokboyutludur; kimi ortak yönleri olmasına karşın, hemen her türün belirleyici kimi özellikleri, yazınsallığını oluşturur. Örneğin romanın yazınsallığından ne anlıyoruz? Her bir romanın söylemi, öncelikle yazınsal söylemdir. Neleri kapsar bu söylem? Şöyle bir açıklama bilgilendirici olabilir: Romanın biçimsel özelliklerinden (kapak tasarımı, dizildiği harf karakteri/karakterleri ve boyutları, görsel araç-gereçleri, sayfa boyutları vb) içeriğine (işlenen konu/sorun(lar), kahramanlar, bakış açısı-anlatıcı, yer, zaman, sunulan örtük/açık iletiler, türsel özellikler, akımlar vb) kadar hemen her yönünü kapsayan bu söylemin çeşitliliği, daha doğrusu biricikliği, romanı sanat yapıtı yapan özelliklerdendir.

Uzmanlar yazınsallık konusunda da tam bir uzlaşma içinde değillerdir; bunu da doğal karşılamak gerekir, çünkü biçim ve içerikleri değişiktir. Sözgelimi, roman, öykü gibi kurmaca metinler ile şiir metinlerinin yazınsallık özellikleri birbirinden çok farklıdır. Kurmaca metinlerde yazınsallığın ölçütleri kurgu öğeleri çerçevesinde ele alınır; imgesel dilin işleme girdiği şiirdeyse imge, müzikalite, ses, ritim, simge, bağdaştırma, sapma, benzetme ve anıştırma, aktarma/alıntılama gibi öğeler şiirdeki yazınsallığın ölçütleri olarak değerlendirilir.

Makale, köşeyazısı, bilimsel bildiri, reklam metni, gibi bilgilendirici ve kullanmalık metinleri, metinsellik (dilbilgisel uygunluk, mantıksal doğruluk, bağlama uygunluk, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik, göndermeler vb) açısından incelemek bir bakıma oldukça kolaydır. Fakat yazınsal yapıtları metinsellik ölçütlerinin yanısıra, ayrıca özel yöntemlerle



(eleştirici kuramları işimizi kolaylaştırır bu bağlama) de incelemek gerekir. Çünkü yazınsal bir yapıtın aynı zamanda sanatsal yönünü yansıtan ve metinsel özellikleriyle de ilişkili olan yazınsallık özelliği, bu bağlamda öne çıkar. Özetle, yazınsal bir metni metinsellik özellikleri yanında, yazınsallık özelliğinin de ortaya konulması gerekmektedir. Burada metnin dil-anlatım-yaklaşım vb yönlerden özgün, yeni, büyüleyici, derinden etkileyici olması belirleyici olmaktadır. Yazınsal yapıt, her yönüyle biriciktir; kopyası yapılabilir, ama aslı asla yeniden oluşturulamaz. Yazınsallığı da yazarın yeteneğine, yazınsal türün özelliklerine, bağlı olduğu çağa ve sanat akımına vb göre değişkenlik gösterir. Özetle yazınsallık, her şeyden önce yazınsal bir yapıtta özgün, yaratıcı, üretken dil kullanımı ve kurgunun bir ürünüdür.

Son söz: Yazınsal metinler çok-yönlü ve çok-anlamlı, hemen her okura göre farklı anlamlar oluşturabilecek bir yapı, görünüm, dil kullanımı, zengin ve değişik sezgi, sezdirim, bilgi ve yorum seçenekleri sunar okurlara...

Yazın'ın işlevleri nelerdir?

Yazın bir sanat dalıdır, dedik biraz önce. Bütün sanat dallarının ortak özellikleri ve işlevleri yanında, yalnızca o sanat dalına özgü belirleyici özellikleri de vardır. Şimdi de, yazın'ın okura yönelik işlevlerine de genel anlamda bir göz atabiliriz:

-Yazın, dille yapılan bir kurgulamadır; kişileri ve yaşamları bambaşka biçimlerde algılar, kurgular ve yorumlayarak yansıtır.

Farkında olsun ya da olmasın hemen her okur-yazar kişi, yaşamını kendince, kendi amaç, beklenti ve ilkelerine göre kurgular, ayrıca da buna göre gerçekleştirmenin olanaklarını araştırır, sağlamaya çalışır. Yazıncı ise; kendi yaşadığı ya da yakından tanık olduğu yaşamların içinde önce insanı, duygu ve düşüncelerini, kendince yarattığı dünyasını, bu dünya içinde gelişen ilişkileri odağına alır. Bu odaklama, yaşananları ve yaşayanları birebir

yansıtma biçiminde olamaz kesinlikle. Yazıncı yeniden kurgulama, yeniden yaratma süreçleri sonunda, okurlarına değişik, özgün bilgi, duyarlık, sezgi, düşgücü, yaratıcılık vb yönünden bambaşka bir dünya tasarımı sunar, bu dünyanın değerlerini sergiler ve okur farkında olsa da, olmasa da, tartışmaya açar. Her yazın yapıtı, içinde çok sayıda soru ve sorunu barındırır. Yazıncı, okuru bu yolla da okuma/yorumlama sürecinin içine sokmaya çalışmaktadır.

Yazıncı için “çağın en yetkin tanığıdır”, betimlemesi yapılır. Bu, bir bakıma doğrudur; ancak bu tanıklık, bir tarihçinin, toplumbilimcinin, siyasalbilimcinin, ruhbilimcinin vb tanıklığından çok başka biçimlerde ortaya çıkar. Yazıncının kendine özgü yazınsal/yorumsal doğruları ile bilimcinin/bilimin doğrularınının, her zaman, her bağlamda pek de örtüşmediği gözlenir. Aslına bakarsanız, örtüşmesi de gerekmiyor; beklenmiyor da zaten... O nedenle, yazıncının doğrularıyla bilimcinin doğrularını karşılaştırıp, biri lehine, öbürü aleyhine yorumlar yapmak yanıltıcı olacaktır. Açık seçik söylenmesi, farklılıkların bulunması beklentisi ağır basar bilimcinin söyleminde. Yazıncı, bir bakıma bilimin betimlediği dünya, kişi, ilişkiler vb dışında da farklı bir dünya olabileceğini, değişik kişilerin ilginç özellikler taşıyabileceğini, şaşırtıcı, sevindirici, ürkütücü ilişkiler geliştirebileceğini göstermeye çalışır. Okur, bilimsel doğrularla bilgilenir, kimi zaman bunlara hayran kalır; ancak bağnazlar, inançsal sapkınlar gibi, bilimsel doğruları amaçsız biçimde tartışmaya girişmez. Ancak yazın yapıtları, işte bu bağlamda ilgili okura yeni bir tartışma ve yorum alanı açmaktadır...

Yazın insanla insanları buluşturur.

Yazın yapıtları, yaşarken bir türlü buluşma olanağı bulamayan insanları yan yana, karşı karşıya getirir; tanıtır, ilişki içine sokar, sonuçları üzerinde sorgulamaya yöneltir. Yaşam size bu fırsatı tanımakta çok da cömert davranmaz. Ama bir yazın yapıtı, sizi başkalarıyla buluştururken, sizin kendi üzerinize dönüp, kendinizi yeniden düşünme fırsatı da yaratmaktadır. İşte bu değişik yaşama tanıklık, hem okur için seçenek oluşturur, hem de önüne açılan yeni fırsatları değerlendirmesini önerir. İş bu kadar iyimser olmanızla



sınırlı değildir; yazıncı sizin aykırı, sevimsiz, yoz insanlarla buluşmanız için de ortamlar yaratır. Kısacası yazın, doğru ile yanlışın denektaşı işlevini de yüklenebilir... Her buluşma, iyi, olumlu olacak diye de bir düşünülemez yaşamda da, yazınsal yapıtlarda da...

- Yazın, bireyin toplumsallaşmasının ana kaynaklarından biridir.

Yazın yapıtları konuları, yazarlarının yaklaşımları, ortaya koydukları açısından, çok kesin olmasa da, “özel” ve “toplumsal” olarak sınıflandırılabilir. Yazın yapıtlarında bu özelliğin ağırlığı, yazarına, çağına, bağlı olduğu akıma göre değişebilir. Ne olursa olsun, kanımca yazın toplumsallaşma sürecinde de okuru yakından etkilemektedir. Öncelikle kişilere değişik iletişim kurma becerisinin örneklerini sunar. Okurun o güne değin hiç denemediği bir iletişim yolu ilgisini çekebilir, öyle bir ilişki içinde kendisinin neler yapabileceğini düşündürür ve tartışır. Bu bile, birey-toplum ilişkilerinin gelişmesinde önemli adımlardan biri sayılır. “Bir kitap okudum hayatım değişti” sözü, daha çok yazın yapıtları için kanımca daha geçerli sayılabilir...

- Yazın, ilgili okurlarda her zaman gerçekçi bir farkındalık yaratır.

Yaşamın kısalığı, sınırlılığı birçok ayrıntıyı görmemizi, yaşamamızı, özümsememizi olanaksız kılıyor doğallıkla. Bu konuda da yardımımıza yazın, yazın yapıtları yetişiyor. İlgili okur, eksiklerini bildiği için, hem yazın türü seçiminde, hem de (yerli ve yabancı) yazar seçiminde, biraz da eleştirmenlerin ve yazılanların yönlendirmesiyle, okuma eylemine yön verir; kurgusal metinlerde tanık olduğu kişi, olay, ilişki, etki ve tepki, olumlu ve/veya olumsuz sonuçlardan farkındalığı konusunda eksiklerini giderecek, boşluklarını dolduracak yardımları alabilir. Okur farkındalık yüzdesini artırıncı duygusal ve düşünsel tepkiler verme konusunda ikircikli durumlar yaşamamaya başlar... Yaşasa bile, bu da onun farkındalığının bir yan ürünü olarak kabul edilmeli...

- Yazın okurlara karşılaştığı şu ya da bu durumlarda belli duyarlılıkları kazandırır.

Normalde hemen herkes, yaşadıkları, karşılaştıkları, duydukları olaylar karşısında belirli duygusal bir tepki gösterir. Hemen her yazın yapıtı da, bir yönüyle okurlarının duyarlılığını harekete geçirmek ister, bunu ya doğrudan ya da dolaylı tepkilerle somutlaştırır. Gerçi günlük yaşamın hızı ve değişkenliği, değişik duyarlıkların oluşmasını da beraberinde getirmektedir. Ancak bu, günlük yaşamın hızı karşısında hemen her zaman yetersiz kalır. Özellikle yazınsal yapıtlar karşısında uyanık kalmaya çalışan okurlar, değişik duyarlıklara da kapılarını açarlar. Bunlar çoğu kez tepki biçiminde ortaya çıkar; bunu da, “sevme, beğenme, hoşlanma, ilginç bulma; hoşlanmama, sevmeme, farkında olma, nefret etme, öç alma isteği duyma, kötü olanlara karşı tutum takınma, iyilerle yakın ilişki kurma, onlarla yardımlaşma, muhtaçların yanında yer alma” gibi çok değişik biçimlerde dışa vurmaktadır. Yazınsal yapıtların çekici, büyüleyici yönüne, yazarın yönlendirici tutumuna kendini kaptıranlarda daha da belirginleşir bu tepkiler...

- Yazın, okurların düşünme yetisini de kışkırtır.

İlgili okur hemen her okuduğu kitap üzerine kendi düşüncesine katkısı olduğunu bilir ve bunu görmek ister; ayrıca kendisinin de bu konuda neler düşündüğünü kendine sorar. Çünkü dünya sorunlarını (savaşlar, çevre kirliliği, uzay çalışmaları, salgın hastalıklar, iklim bunalımı, ahlaksal çöküşler vb), yanlış gelişen işleri/ilişkileri vb işleyen yazıncı, özel bir kurgu eşliğinde okurlara sunduğu yapıtlarıyla, okuru da harekete geçirmek ister, okurdan da düşünmesini, çözümler üretmesini bekler. Yazın, özünde düşünmeye bir tür çağrıdır; bu çağrı evrensel bir değer de taşımaktadır; çünkü amaç ortaktır: “Bütün sorunları birlikte tartışarak, olası çözümler üretmek ve yaşamı insancıl bir çizgiye getirmek.” Bu da ancak derin düşünmekle gerçekleştirilebilecek bir durumdur.



- Yazın yapıtları bireyin düşgücünü harekete geçirir, zenginleştirir.

Yazın yapıtları doğası gereği kurmacadır; burada oluşturulan kurmaca dünya, düşgücünün ürünüdür. Bundan dolayı olaylar, kişiler, yerler, yaşanan zamanlar, gerçek dünyadakilere benzer, ancak onlarla birebir örtüşmez. Doğallıkla gerçek dünyadan/yaşamdan birtakım etkiler, izler, esintiler, benzerlikler taşır. Yazıncı okurda gerçeklik duygusu uyandırmak için bunları sanki gerçekmiş gibi anlatma yolunu seçmiştir. Okur, yazın yapıtlarıyla kurgulanan bu dünyaya benzer dünyalar olabileceğini düşlemeye başlar. Bununla da kalmaz, okurun da kendi düşgücünü harekete geçirip, onun da kendi dünyasında birtakım düşler kurup bunları yaşama geçirmeye yönlendirir bir bakıma; okur, bu süreçte yazın yapıtını bir bakıma yeniden kurgulayıp kendince yazar da...

- Yazın ürünleri okurlara doğa, toplum, insanla vb ile ilgili bilgiler de verebilir.

“Yazın yapıtlarında, ne anlatıldığı değil, nasıl anlatıldığı önemlidir”, derler. Ayrıca yazın yapıtlarının bilgi vermek üzere yazılmadığını, bu nedenle belli bir alanda bilgi edinmek isteyenlerin yazın ürünlerine değil de, ilgili alandaki düşünsel ve bilimsel kitaplara başvurması gerektiğini ileri sürerler. Bu görüşte büyük bir doğruluk payı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, yazında nasıl anlatıldığı kadar, ne/neler anlatıldığı da gerçekten önemlidir; eğer böyle olmasaydı, yazın yapıtlarını okumak boş bir çaba olarak değerlendirilebilirdi. Uygulamadan biliyoruz ki, ilgili okur, yazın ürünlerinden de, doğrudan ya da dolaylı, birtakım bilgiler devşirmesini bilir. Özellikle insan bilimleri alanında çalışanların, kimi toplumsal olgu ve olayların yorumlarında, aynı konuyu işleyen yazın yapıtlarından amaçlarına uygun biçimde yararlandıklarını biliyoruz. Yazar örtük ya da açık, kimi bilgileri, yorumları okura sunarken, ondan yapıtındaki kimi durum, karakter özelliği ya dönem eğilimlerin bu bilgiler aracılığıyla değerlendirmesini istemektedir sanki...

- Yazın, okurlarda öbür sanat dalları gibi estetik hazlar oluşturur.

Sanatın temelinde haz vardır; bu nedenle her sanat dalının ve yapıtlarının alıcılarında/ tüketicilerinde estetik hazlar uyandırmak amacı taşıdığı herkesçe kabul gören görüşlerdendir. Yazın ürünleri de bu bağlamda okurlarda estetik hazların oluşmasına büyük ölçüde yardım eder. Yazın yapıtları aracılığıyla okurda yalnızca güzel olanlarla ilgili izlenimler/ çağrışımlar yaratılmasıyla yetinilmez; iyi/kötü, güzel/çirkin, doğru/yanlış, olgun/ham, yetkin/yetersiz gibi pek çok kategorilerde de örnekler sunularak okurların, onlar üzerinde değişik değerlendirmeler yapıp haz alma, beğenme, beğenmeme, tikslenme, nefret etme gibi duygu durumları geliştirmeleri amaçlanır. Yazın ürünlerinden alınan hazlarla, okur yaşama daha anlamlı, daha gerçekçi bakmayı, insanları daha değerli görmeyi, kötü olanlara karşı daha uyanık, sevecen, dürüst olmayı, vb alışkanlık durumuna getirebilme olanağını bulur...

- Yazın yapıtları yazıldıkları dile yeni anlatım olanakları, incelikleri kazandırır.

Dilin en çok değişip dönüştüğü, devindiği, yeni söz (deyiş, deyim, atasözü vb) ve sözcükler (gündelik sözcükler, terimler vb) türettiği ve anlatım biçimlerinin denendiği alan gerçekten de yazın yapıtlarıdır. O nedenle yazın dili, dilbilimcilerce “üstdil” olarak değerlendirilir. Her yazıncı, dil içinde kendine özgü apayrı bir dil yaratma kaygısıyla, farklı söylem biçimleri geliştirmeye çalışır. Bu süreçte yeri gelir, dile yeni sözcükler, deyişler katar, çok zor olsa da deyimsel öbekler ekler, daha da ileri gidip dilin sınırlarını zorlar, dilin anlatım olanaklarını zenginleştirir. Özetle, yazın yapıtları aracılığıyla dil, sürekli dönüşür, devinir. Yazıncının özel dil kullanımındaki değişiklikler, ilginçlikler genel dile yansidikça, genel dil de hem sözvarlığı, hem de deyiş (biçem, üslup) bakımlarından varsıllaşmaktadır. Bu süreç okura da, yazın diliyle daha ayrıntılı ilgilenme gereğini duyurur...



- *Yazın yapıtları, okurlarda dil sevgisi ve bilinci oluşturur, geliştirir.*

Yazın'ın dille yapılan bir sanat olduğunu bir kez daha vurgulayalım ve yazın ürünlerinin okurlarda sağlam bir dil bilgisi, sevgisi ve bilinci oluşturma işlevi gördüğünü de belirtelim. Evet, yazıncı, dille plastik bir araç-gereç gibi oynar; yeni sözcükler türetir, yeni sözler (deyimse sözler, özsözler vb) üretir; yerine göre alışılmamış bağdaştırmalar yapar, dilsel ve toplumsal sapmalara başvurur; bütün bunları söz ve anlam üzerinde kimi oyunlarla (benzetme, karşılaştırma, aktarmalar, eğretilmeler, vd) gerçekleştirir. İlgili, bilgili ve dikkatli okur, bunları çözümlemekte çok da zorlanmaz. Böylelikle o da anlatılması en zor durumları bile tıpkı yazıncılar gibi dille anlatma/yansıtma konusunda benzer tutumlar takınır; dille varoluşunun bilincine varır, böylelikle dille, dilde yaratıcı yönlerini geliştirmeye başlar...

- *Yazın ürünleri, okuma alışkanlığı edinilmesine anlamlı katkılar sağlar.*

Yazın yapıtlarında kullanılan özgün, değişken, renkli ve canlı dilin yanında, ilgi çekici konusu ve içeriğiyle, okurla yapıt arasında sıkı ilişkiler kurulduğuna da tanık oluruz. İlgili okurun kendini okumaya kaptırması, bu bağlamda doğal bir sonuç olarak görülmelidir. Bununla da yetinmez okur, kitap okumayı düşünsel/duygusal beslenme olarak algılamaktadır. Şu gerçeğin altını bir kez daha şöyle çizebiliriz: Yazın yapıtını okutan, her şeyden önce yazarının özene bezene oluşturduğu, bir bakıma çekici/büyülü dili ve anlatımıdır. Bu dil ve anlatım da, yazardan yazara, çağdan çağa, türden türe değişkenlik gösterir doğallıkla...

Sonuç

Türk ve yabancı, kaliteli gençlik yazını ürünleri (şiir, öykü, roman, oyun vd) genç okurlarda okuma sevgisinin ve alışkanlığının gelişmesinde kilometre taşı görevini üstlenmiştir. Küçük yaşta okuma zevkine varan çocuklar, gençlik çağında artık yazını, yaşamın vazgeçilmez öğelerinden biri olarak kabul etmektedirler.

Gençler, yaşlarına, algılama ve kültür düzeylerine seslenen yazın ürünlerini okuyarak toplumsallaşmanın aşamalarını geçip olgunlaşırlar. Günlük yaşamda karşılaştıkları/ yaşadıkları, yazın yapıtlarında okudukları kimi olaylar, bu olaylarda öne çıkan aktörler, genç okurlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilir. İşte bu etkiler, gencin düşünme ve hayal etme gücünün, sorgulama ve yargılama yetisinin gelişimine yarar; bu sürecin iyi yaşanması durumunda da, genç, toplumla ilişkilerinde bunun verimlerini yaşamına geçirmeyi öğrenir.

Gençler, çevrelerindeki insanlar ile yazın yapıtlarında karşılaştığı insanlar arasında birtakım karşılaştırmalar yapıp onlar hakkında belirli bir karara varabiliyorlar. İnsanların tek tip olmadıklarını, aynı olay, durum karşısında bütün insanların her zaman aynı tepkiyi vermediklerini öğreniyorlar. Ayrıca tepkilerin hangi bağlamlarda olumlu, hangi bağlamlarda olumsuz olabildiğinin bilgisine varıyorlar. Bunun için anababalar ve eğitimciler de, gençlerin kitap seçiminde çok ama çok özenli, titiz davranmalıdır.

Gençlerin kimliklerini oluşturma sürecinde en büyük yardımcıları arasında yazın ürünleri de yer alır. Gençlik romanlarındaki “baskıcı baba, koruyucu anne, hırçın üvey anne, kıskanç kardeş, başarılı akran, sevecen babaanne, hoşgörülü komşu” gibi iyi ve kötü kahramanlar, kimlik oluşturma süreçlerinde gençlere seçenekler sunar. Çocukken belirginleşmeye başlayan kimliksel özellikler, gençlik evresinde yeni yaşama ve okumalarla biçimlenerek olgunlaşma sürecine girer...

Gençlerin yazınla buluşmasında, başta ailenin ve öğreticilerin, bu arada kütüphanecilerin ve özellikle yayıncıların çok büyük etkisi ve rolü vardır; gençlik yazını türünde ürünler veren yazarların da, gençlerin her yönüyle, özellikle duygu ve düşünce evrenlerini, gereksinmelerini çok iyi kavramış olmaları beklenir. Konu seçimi, konuya yaklaşım, olay örgüsü, doğrudan ya da dolaylı verilecek iletiler (ve alt iletiler), kendini sürekli ve kolay okutturan, yetkin bir dil kullanımı; bir yandan gençlik yazını ürünlerinin niteliğini (sanatsal değerini) yükseltecek, öbür yandan gençler üzerindeki



dönüştürücü etkisini (yazınsal işlevini) daha da yaygınlaştıracaktır...

Yazından kopmuş bir yaşama biçimi, yaşamdan da kopmuş sayılır...

Okuma Kaynakçası

- Akşit Göktürk, *Okuma Uğraşı*, İnkılap Yay., İstanbul, 1988.
- Berna Moran, *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, İletişim Yay., İstanbul, 1999.
- Doğan Aksan, *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Engin Yayınları, Ankara, 2006.
- E.M. Forster, *Roman Sanatı* (çev: Ünal Aytür), Milenyum Yayınları, İstanbul, 2019.
- Emel Kefeli, *Batı Edebiyatında Akımlar*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2013.
- Erdoğan Alkan, *Şiir Sanatı*, İnkılâp Yay., İstanbul, 2006.
- Fethi Naci, *Yüz Soruda Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme*, Gerçek Yay., İstanbul, 1981.
- , *Yüz Yılın 100 Romanı*, Gerçek Yay., İstanbul, 1999.
- Gerard Genette, *Anlatının Söylemi-Yöntem Hakkında Bir Deneme*, çev. Ferit Burak Aydar, Ayrıntı Yay., İstanbul 2020.
- İlhan Berk, *Şiirin Çizdiği - Edebiyat ve Şiir Üzerine Yazılar*, YapıKredi Yay., İstanbul, 2019.
- İsmail Çetişli, *Türk Edebiyatında Batılı Akımlar*, Akçağ, Ankara 2019.
- Jale Parla, *Don Kişottan Bugüne Roman*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.
- Jean Paul Sartre, *Edebiyat Nedir?* (çev. Bertan Onaran), Payel Yay., İstanbul 1995.
- Kemal Bek, *Şiirden Eleştiriye*, Donkişot Yay., İstanbul, 2001.
- Mahir Ünlü, *Türkçede Yazınsal Eleştirisi: Eleştirisi-Eleştirmenler-Eleştiriler*, İnkılap Yay., İstanbul, 2018.
- Mehmet Kaplan, *Şiir Tahlilleri I, II*, İÜEF Yay., İstanbul, 1954-1965.
- Mehmet Rifat Güzelşen, *Yazınsal Metin Üstüne Araştırmalar*, Sel Yay., İstanbul, 2021.
- Mehmet Tekin, *Roman Sanatı*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2000.

Mehmet Yalçın, *Şiirin Ortak Paydası 1- Şiirbilime Giriş*, İkaros Yay, İstanbul, 2010.

-----, *Şiirin Ortak Paydası 2 – Kuram ve Çözümlemeler*, İkaros Yay., İstanbul, 2010.

Milan Kundera, *Roman Sanatı*, çev. İsmail Yerguz, Afa, İstanbul, 1989.

Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi (çalıştay bildirileri, yay.haz. Oya Adalı, ÇYDD Yay. İstanbul, 2002),

Nermi Uygur, *İnsan Açısından Edebiyat*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1985.

Nurullah Çetin, *Şiir İncelemeleri*, Akçağ Yay., Ankara, 2015.

Oktay Taftalı, *Edebi Söylem ve Varoluş*, Mühür Kitaplığı, İstanbul, 2015.

Oya Adalı, *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, 2010.

Özdemir İnce, *Yazınsal Söylem Üzerine*, Can Yayınları, İstanbul 1993.

Şerif Aktaş, *Edebiyatta Üslup ve Problemleri*, Ankara, 1986.

-----, *Şiir Tahlili Teori-Uygulama*, Akçağ Yay., Ankara 2010.

Şükran Kurdakul, *Çağdaş Türk Edebiyatı*, 2 c., Broy Yay., İstanbul, 1986.

Tahir Alangu, *Cumhuriyetten Sonra Hikâye ve Roman*, 3 c., İstanbul Matbaası, İstanbul, 1968.

Türk Romanı Özel Sayısı, Hece, nr. 65-67, Mayıs-Temmuz 2002.

Yıldız Ecevit, *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*, İstanbul, 2001.





MAKALE ÇEVİRİLERİ



Çocuk, Edebiyat ve Felsefe

Edwige Chirouter¹

Nantes Üniversitesi Öğretim Görevlisi

UNESCO Kürsü Başkanı, Fransa

Özet

Felsefi sorular sormanın yaşı yoktur ve çok erken yaşlardan itibaren, dünya karşısında şaşkınlık içerisinde kalan çocuklar yaşam, ölüm ve insan ilişkileri hakkında sorular sorarlar. Çocuklar, tüm saflıkları ve duygu yoğunluklarıyla olayların nedenine ve özüne dair sorular soran, G. Deleuze'ün deyiimiyle mükemmel “safı oynayan” olarak anılırlar. “Çocuklarla felsefe” uygulaması son yirmi yıldır Avrupa’da gelişmektedir. Bu uygulama, çoğu zaman kapalı ve seçici olarak görülen bir disiplini evrenselleştirme ihtiyacına bir yanıt niteliğindedir. Aynı zamanda, çocuk edebiyatı da bu varlığa ilişkin genel ve rasyonel soruşturmayı benimsemiş görünmektedir. İlkokul edebiyat müfredatı, eserlerin bu boyutunu vurgulamakta ve yansıtıcı tartışmayı teşvik etmektedir. Bu tavsiyelerin verdiği cesaretle, çocukların erken yaşta felsefeyle tanışmasını destekleyen öğretmenler, sınıflarında felsefe oturumları düzenlemeye

1 Ç.N. Chirouter, Edwige; UNESCO Çocuklarla Felsefe Uygulamaları Kürsü Başkanı, Nantes Üniversitesi Felsefe ve Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi - Chirouter, Fransa’da bulunan Nantes Üniversitesi’nde ve Nantes Eğitim Araştırma Merkezi’nde (Centre de Recherche en Éducation de Nantes-CREN) felsefe ve eğitim bilimleri alanında öğretim üyesidir. UNESCO ve Nantes Üniversitesi Çocuklarla Felsefe Uygulamaları Kürsü Başkanı olan Chirouter, dünya çapında çocuklarla felsefenin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapmaktadır. “À quoi pense la littérature de jeunesse [Çocuk edebiyatı ne düşünüyor?]” başlıklı tezinde; albümler, masallar, mitler, fabllar, öyküler gibi anlatıların okunmasıyla erken yaşta felsefe öğrenmeyi mümkün kılan koşulları incelemiştir. Araştırmaları, çocuk edebiyatının varoluş ve dünya hakkında düşünmek için kurduğu aracılık süreçlerine odaklanmaktadır. Hachette Éducation tarafından 2011 yılında yayımlanan *Aborder la philosophie à partir d’albums de jeunesse* [Gençlik albümlerinden yola çıkarak felsefe yapmak] adlı kitabın da aralarında bulunduğu, konuyla ilgili çok sayıda makale ve kitabın yazarıdır. Chirouter 2018 yılında ülkemizde, Fransız Kültür Merkezi ve Metis Yayınları desteğiyle Sainte Pulchérie Lisesi’nde “Gençlik Edebiyatı Aracılığıyla Çocuklarla Felsefe” konulu bir konferans gerçekleştirmiştir. Chirouter’ nin yayımlanan kitapları arasında şunlar yer almaktadır: *Moi, Jean-Jacques Rousseau* (Les Petits Platons, 2012); *Bendeniz Jean-Jacques Rousseau* (Metis Yayınları, 2017), *L’Enfant, la littérature et la philosophie* (L’Harmattan, 2015), *Ateliers de philosophie en classe à partir d’albums de jeunesse* (Hachette, 2016). E-mail: edwige.chirouter@wanadoo.fr

başlamaktadır. Çocukluk dünyası şimdi, geçmişleri uzun süre karşılıklı rekabet ve güvensizlikle damgalanmış iki disiplini; edebiyatı ve felsefeyi uzlaştıran bir köprü olabilir. Böylece bu iki disiplin, asıl ittifaklarını yeniden keşfedebilir: dil ile aldıkları özel biçimlerin ötesinde, her ikisi de varoluşumuza anlam ve anlaşılabilirlik kazandırmayı amaçlayan “söylemler”dir. Edebiyat ve felsefe, uzun süredir birbiriyle kavgalı olan disiplinler olarak çocuklarla birlikte geliştirdikleri didaktik yaklaşım sayesinde yeni bir bütünlük bulamazlar mı?

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Edebi çalışmalar, Disiplinlerarası yaklaşım, Didaktik, Müfredat geliştirme

Giriş

“Çocuklarla felsefe” uygulaması Fransa’da yaklaşık otuz yıldır gelişmektedir. Filozof M. Lipman’ın çalışma ve deneylerinin ardından Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkan “Felsefi Amaçlı Tartışmalar”², çeşitli biçimler almakta, bir dizi konuya yanıt vermekte ve büyük tartışmalara yol açmaktadır. Bu kadar küçük yaştaki öğrencilerle yapılan bu uygulamalar nasıl gerçekten felsefi olabilir? Bu uygulamalarda hangi yöntemler kullanılmalıdır? Hangi materyaller yer almalıdır? Gereklilikler nelerdir? Ne tür bir öğretmen eğitime ihtiyaç vardır? şeklindeki araştırma soruları bağlamında bu makale, çocuklarla felsefe ve çocuk edebiyatının felsefi önemi üzerine üç yıl üst üste yürütülen araştırmanın temel sonuçlarını ortaya koymaktadır.³ Bu araştırma aşağıdaki hipoteze dayanmaktadır: Kendinizi konudan uzaklaştırmanıza ve onu sorunsallaştırmanıza olanak tanıyan materyaller ve metinler olmadan felsefe yapmayı öğrenemezsiniz. Klasik felsefe metinleri ilkökul öğrencileri için çok zorlu ve karmaşıktır, bu nedenle

2 “Felsefi Amaçlı Tartışmalar [Discussion à Visée Philosophique-DVP]”; çocuklarla felsefe pratiğini tanımlamak için yaygın olarak kullanılan bir terimdir.

3 CHIROUTER Edwige. (2008). « *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire* » Doctorat Sciences de l'éducation. Direction de M. TOZZI. U. Montpellier III. 485 p. [Çocuk edebiyatı ne düşünüyor? Edebiyatın felsefi kapsamı ve ilkökul 3. sınıflarda felsefi yönelimli uygulamalar. Eğitim Bilimleri Doktorası. Danışman: M.TOZZI]

edebiyat aracılığıyla onların derinlemesine düşünmeleri sağlanabilir ve belki de çocukluk sayesinde edebiyat ve felsefe asıl bağlarını yeniden keşfedebilir. Çocukluk, kesinlikle birbirine karıştırılmaması gereken ama ortak temelleri de bulunan bu iki kelimenin kardeşliğini yeniden keşfetmemizi sağlayacak köprüdür: Edebiyat ve felsefe, varoluşumuza anlam ve mantık kazandıran *söylemlerdir*⁴. Her ikisi de çocukluğun bize gücünü her gün hatırlattığı kurucu bir deneyim olan dünya karşısındaki şaşkınlıktan doğmuştur ve her ikisi de durumumuza ışık tutmaya çalışmaktadır. Eğitim sistemlerinde çok sık ve haksız bir şekilde bölümlere ayrılan disiplinler olarak edebiyat ve felsefe, felsefenin çocuklarla birlikte geliştirilmesi aracılığıyla yeniden birbirlerini tamamlayamazlar mı?

Metodolojik açıdan bakıldığında, haftada bir felsefe atölyesi oturumu olacak şekilde, bir felsefe öğretmeni⁵ tarafından yönetilerek ve ele alınan felsefi konularla ilgili albümlerin internet üzerinden okunmasını içeren aynı sistemi izleyerek aynı öğrenciler üç yıl boyunca takip edildi ve gözlemlendi. Tüm oturumlar kayda alınmış, yazıya dökülmüş ve bu öğrencilerin özellikle tartışma, kavramsallaştırma, sorunsallaştırma gibi felsefi becerilerindeki gelişimi ölçmeyi sağlayan ve hepsinden önemlisi, edebiyatın çok küçük yaştaki öğrencilerin bu karmaşık öğrenme sürecine girmelerini nasıl sağladığını gösteren bir analiz tablosu kullanılarak analiz edilmiştir. Bu derlemin analizi, 8 ila 11 yaş arasındaki öğrencilerin, öğretmenin yaklaşımı ve desteği sayesinde özel olarak felsefi bir okuma yapabildiklerini göstermiştir. Dolayısıyla ilkokul öğrencileri, mutluluk, özgürlük, sevgi, arkadaşlık gibi bir kavram üzerine kendi düşüncelerini inşa etmek için bir hikâyenin ardındaki düşünceyi kavrayabilirler.

4 Ç.N. Kaynak Metinde metiniçi bazı sözcüklere, vurgulama yapmak amacıyla makalenin yazarı Chirouter tarafından italik olarak yer verilmiştir. Bu italik olarak geçen sözcükler erek metinde makale yazarının anlatım ve vurgulama biçimine uygun olarak italik halde bulunmaktadır. İtalik olarak geçen ilk sözcüklerden biri olan “discours” sözcüğünün Türkçeye aktarımında “söylem” kavramı kullanılmıştır. Sözlük karşılığı dışında *discours [söylem]* kavramı özellikle dilbilim, edebiyat ve felsefe alanlarında da sıklıkla kullanılmaktadır. Chirouter burada *discours [söylem]* kavramını; uzamsal, zamansal ve kişiye bağlı değişkenler bağlamında oluşturulan dilsel ve dildışı yapılar; tümceötesi anlamlı bütünler verilen kavram şeklinde kullanmakta ve vurgulamaktadır.

5 Ç.N. Söz konusu atölyelerdeki felsefe öğretmeni, bu makalenin yazarı Edwige Chirouter’dir.

Çocukluk, Edebiyat ve Felsefenin Kapsamlı İş Birliği

Çocukluk büyülü düşünce biçimleriyle yakından bağlantılı olduğu için, kendini bedenen ve ruhen kurmaca dünyasına teslim eden insan kapasitesinin en parlak çağıdır. Kendini hayali olana bırakmaya yönelik bu deha, taklit ve rol yapma oyunlarında da bulunabilmektedir. Kurmacanın bu *cazibesi* Platon ve Rousseau gibi filozofların da hedefi olmuştur. Bu cazibenin baştan çıkarma ve kontrol etme gücü öylesine yüksektir ki, tutkuları ve dürtüleri harekete geçiren tehlikeli bir yanılsamaya dönüşebilir. “Kurmacaya duyulan bu coşkulu beğeni”⁶, insanlık durumumuzun bir parçası olduğu için asla tamamen yok olamaz. Bir hikâyenin içine her daldığımızda, onun tarafından sarmalandığımızda ve edebi bir *karşılaşmanın* başlangıcını her yeniden deneyimlediğimizde onu neredeyse bozulmadan yeniden buluruz ve her yoğun okumada içimizdeki çocuk uyanır. Vincent Jouve’un etkileyici bir şekilde ifade ettiği gibi “okumak her şeyden önce çocukluğun intikamıdır”⁷.

Çocukluk, edebiyat ve felsefe; kavrama, anlama ve bilme şeklinde aynı bağlamda bir araya gelmektedir. Kurmaca dünyalara bu dalış sadece gerçeklikten kaçma arzusu değildir. Aksine, yetişkinler gibi çocuklar da temel sorularına cevapları hikâyelerde ararlar. Anlam bulma umuduyla kaçarlar ve kendilerini terk ederler. Okumak, kendilerini ve başkalarını arayan bir arayıştır. Fabre, genellikle eğitici ahlakçılıkla eş tutulan bir tür olan masalların pedagojik ve yansıtıcı değerini yeniden değerlendirerek, edebiyatın bu sezgisel boyutunu açıkça özetlemektedir: “Kendinden uzaklaşma, kimlik tanımlamalarını yeniden işleme, benmerkezciliğin üstesinden gelme, okurun değerleri ile metnin değerleri arasında sıklıkla yaşanan polemik, okuma ve eleştiri arasındaki zor ayrım kişinin kendi üzerinde çalışmasını gerektirir. Bu nedenle de anlama tüm kişiliği ilgilendiren bir süreçtir. Metni anlamak aynı zamanda onun aracılığıyla kendini anlamaya çalışmaktır.”⁸

6 JOUVE Vincent. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette, (coll. « Contours littéraires »), s. 86

7 JOUVE Vincent. (1993). *La lecture*, s. 87

8 FABRE Michel. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF, (coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »), s. 234

Felsefe ve edebiyat; bize insanlık durumunun zorlukları ve kültürün değerleri hakkında gerçek düşünceler sunmakta, kendimize ve dünyaya dair sahip olduğumuz temsilleri dışavurmakta ve sorgulamaktadır. P. Ricoeur'un çalışmalarında vurguladığı gibi, tıpkı daha kavramsal ve rasyonel olan felsefi söylem gibi, hikâyeler de sorgulamamıza ve düşünmemize olanak tanır⁹. Soyut düşünme kapasitesi henüz gelişmekte olan çocuklar için hikâyeler, etik veya varoluşsal meselelere şekil vererek gerekli bir arabulucu rolü oynar. Ayrıca olası dünyaları deneyimlemelerine de olanak tanır. Bu şekilde, problemleri gerçeklikten “güvenli bir mesafeye” yerleştirerek felsefi düşünüşe nitelikli bir geçit sunarlar.

Aynı zamanda dünya ve varoluş üzerine bir *düşünüş* olmayan hiçbir gerçek edebiyat *eseri* yoktur. J. Crinon'un belirttiği gibi: “Edebiyat bize kendimizden, diğer insanlardan ve etrafımızdaki dünyadan bahseder. Dünya hakkında konuşarak, onu üstü kapalı kategoriler halinde düzenler ve bu şüphesiz onun temel işlevlerinden biridir.”¹⁰ Dolayısıyla, ilkokuldan itibaren sanat eserlerinin bu temel boyutu üzerinde çalışmak, aynı zamanda felsefi düşünme alanında bir başlangıç olabilir. Bu iki disiplin arasında gerçekten de gerekli bir bağlantı vardır. Kuşkusuz bu durum müfredatta açıkça formüle edilmemiştir, ancak bu teknik yaklaşımdan kaçınmak için edebiyat öğretimi öykülerin varoluş nedenini yeniden keşfetmelidir: Edebiyat neden vardır? Çünkü insanların dünya hakkında konuşmaya ve düşünmeye ihtiyacı vardır. Neden kendimize hikâyeler anlatmamız gerekiyor? Dünyanın gizemlerine, “rahatsız edici tuhafılığına” bir biçim ve anlam vermek için. Edebiyat felsefeyle aynı varoluş nedenine sahiptir: anlatmak, yapılandırmak, anlamak, aydınlatmak.

Döngü 3¹¹ öğrencileriyle yürütülen felsefi tartışma oturumlarının

9 RICOEUR Paul (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil

10 CRINON Jacques. (2008) “Une première culture littéraire”. *Cahiers pédagogiques*. n°462, s. 32-33 [numéro : La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?]

11 Ç.N. Fransa eğitim sisteminde “École Élémentaire” [ilköğretim] 6-11 yaşları arasında çocukların devam ettiği ve zorunlu olan okuldur. 5 yıl süren bu eğitim 2 döngüye ayrılmıştır: “Cycle 2” [Döngü 2] veya temel öğrenme becerileri döngüsü, ilkokulun hazırlık sınıfını (Cours Préparatoire - CP), ilk yılını (Cours Élémentaire 1ère année - CE1) ve ikinci yılını (Cours Élémentaire 2ème année - CE2) kapsar. “Cycle 3” [Döngü 3] veya

metinleri analiz edilirken, bu tamamlayıcılığın işlemekte olduğu gözlemlenmiştir. Çeşitli çocuk araştırma toplulukları, etkileşimlerinde edebiyat ve felsefe arasındaki bu temel ittifaka; metinlerde örtük olan üzerine düşünme, konular ve bunların ardındaki düşünce üzerine felsefi tipte düşünmenin yolunu açarak hayat vermiştir. Böylece, “yorumlayıcı” olarak adlandırılan tartışma ile “yansıtıcı”¹² olarak adlandırılan tartışma arasında kesin sınırlar koymanın ne kadar zor olduğu gösterilmiştir. Esasen, eserlerin *edebi niteliğini* keşfederek, karmaşıklıklarını, “boşluklarını” ve gizemlerini araştırarak, felsefi düşünce kendini göstermiş, titizlik ve derinlik kazanabilmiştir.

Bir edebi metnin yorumlanmasının nasıl felsefi bir tartışmaya yol açtığını görmenin biraz farklı iki yolu vardır:

- Yorumlama genel bir düşünceyi *tetikleyebilmektedir*. Örneğin Virginie Jamin’in *Dans les yeux d’Henriette* [Henriette’in Gözünden] albümünde¹³ : Henriette’in “kayboluşunun” olası yorumlarından biri onun ölümüdür (metinde açık değildir, ancak sembolize edilmiştir). Ancak arkadaşı Armand üzgün değildir, hatta albümün sonunda “mutludur” (bu sözcük

Becerileri geliştirme döngüsü; ilk yıl ara sınıfını (Cours Moyen 1ère année - CM1) ve ikinci yıl ara sınıfını (Cours Moyen 2ème année - CM2) kapsar. Temel öğrenme becerileri döngüsünde konuşma, yazma ve hesap yapma becerileri geliştirilir. Becerileri geliştirme döngüsünde de bu beceriler entelektüel araçlara dönüştürülür. İlkokulun sonunda ortak bir temel oluşturulur.

12 Ç.N. Yansıtıcı tartışma; bir dinleme ve fikir alışverişi kültürü oluşturmanın temel unsurudur. Öğrenciler bu pratikleri kendilerini somut olarak, günlük rutinde etkileyen durumlara dayanarak inşa edebilme yetisi kazanacaklardır. Böylece, gerçek yaşam deneyimi, paralel ve tamamlayıcı bir şekilde düşündürücü tartışma girişimlerinde bulunmaya yönelmektedir. Günlük okul hayatında somut konular üzerinde nasıl tartışılacağını ve karar verileceğini bilmek, karmaşık konular üzerinde felsefi amaçlarla tartışmalar başlatabilme üzerine odaklanmaktadır.

13 JAMIN Virginie. *Dans les yeux d’Henriette* (2002). Paris: Casterman, (coll. “Les albums Duculot”). Bu kitap, yaşlılık, ölüm, hatırlama ve aktarım üzerine bir albümdür. 118 yaşında yalnız bir kadın olan Henriette ile aynı yalnızlık duygusunu paylaşan küçük bir çocuk olan Armand arasındaki şiirsel karşılaşma anlatılır. Henriette, Armand’a dünya ve hayat hakkında hikâyeler anlattıkça yaşlı kadın küçülür ve küçük çocuk büyür. Ta ki artık bir karıncadan bile küçük olan Henriette tamamen ortadan kaybolup (“ölüm” kelimesi metinde hiç geçmez) Armand’a hikâyelerini diğer çocuklara anlatmaya devam etmesi için bırakana kadar. Ölüm, Başarılı ve tamamlanmış bir yolculuğun sonuna geldiğinde ve bizi sevenlerin anısında var olmaya devam ettiğimizde bir skandal değildir.

metinde nesnel, açık bir unsurdur ve bir *anlayış* meselesidir). Yani hikâye bize, Henriette gibi hayatımızı dolu dolu yaşayabildiysek, ölümün her zaman trajik bir olay olmadığını söylüyor. Bu bizi soyut felsefi düşünme alanına götürür. Aşağıda, metnin yorumlanması ile ölüm sorusuna ilişkin olarak metafizik genellemeler arasındaki bu geçişi gördüğümüz öğrencilerden birkaç yansıma yer almaktadır:

- Amélie: “Henriette ölümü düşünmez. Hayatından zevk alıyor... Ama yine de ölüm üzücü çünkü... yani sizin için değil ama başkaları için, sizi tanıyanlar için üzücü. Başkaları için zor.” Bu sözdeki Epiküryen bakış açısına dikkat edin: Korkmamalıyız çünkü kendimiz için hiçbir şey değildir. Biz hayattayken, o orada değildir ve o oradayken, artık ondan korkacak durumda değilizdir.. Dolayısıyla ölüm her şeyden önce geride kalanlar için bir acıdır. Ayrıca başka bir öğrencinin de belirttiği gibi:
- Timothée: “Her halükarda Henriette, onu seven kişinin kalbinde, anısında var olmaya devam ediyor”. Öğrenciler tartışmayı şu fikirle sonlandırdılar: “Sevdiğiniz kişinin anısını saklamak ölümü daha az zorlaştırır.” Bu Döngü 3 öğrencileri, edebi metnin felsefi bir okumasını gerçekleştirmiş ve metinde örtük olanlara dayanarak ölüm ve hatıra konularında genel kavramsal düşünceler geliştirebilmişlerdir.
- Yorumlayıcı tartışma ile yansıtıcı tartışma arasındaki bağlantıyı gözlemlemenin bir başka yolu da, öğrenciler tarafından yapılan yorumun felsefi çıkarımlarla *desteklenmesi* ve bu çıkarımların açıklığa kavuşturulmasının onlara bırakılmasıdır. Örneğin, T. Dedieu'nun *Yakouba*'sı¹⁴ : bir çocuk kahramanın, yerinde olsa aslanı

14 DEDIEU Thierry (2004). *Yakouba*. Paris: Seuil Jeunesse. Albüm eski bir ahlaki ikilemi anlatıyor: Savaşçı kabileye katılmak için genç Yakouba yaralı aslanı öldürmeli mi yoksa yaşamasına izin mi vermeli? Yakouba bir erkek olmak için ne yapacaktır? Edebiyat müfredatı bu metnin felsefi kullanımını teşvik etmektedir: “Öğrenciler, kahramanın bir seçimle karşı karşıya kaldığı noktaya kadar albümle tanıştırlacak ve benzer durumlarda nasıl bir yol izleneceği konusunda bir tartışma düzenlenecektir. Bu tartışma, öğrenciler üstü kapalı sonu keşfettiklerinde yeniden açılacaktır: Yakouba'nın seçiminden köy faydalanır, ancak bunu ondan başka kimse bilmez.” (Programlara ilişkin belgeler. Literatür döngüsü 3. s.12)

öldürmeyeceğini çünkü ancak hayvanı başıslayarak insan olabileceğini söylediğinde, öğrencinin eylemsel seçimi “Görev, Haysiyet, Cesaret ve İnsanlık” kavramlarının belirli bir *önsel* (a priori) ve açıklanmamış tanımıyla desteklenmektedir. Daha sonra bu felsefi ön kabulleri açıklığa kavuşturmak, özel sorgulama yoluyla öğretmene düşer. Çünkü öğretmenin rolü, öğrencilerin metni tüm zenginliğiyle benimsemek için bu farklı duruşlara girmelerini sağlamak ve metinde işleyen kavramlar üzerine düşünmelerini başlatmaktır.¹⁵

Ancak felsefe ve edebiyat arasındaki sınırları belirlemek zor olsa da, yine de edebi yaklaşım ile felsefi yaklaşım arasında net bir ayırım yapmak gerekir: ilki, hem etki yarattığı ölçüde dil ve üslup üzerine çalışmaya hem de olası yorumların çoğulluğuna dayanır. Öncelikle metinle, onun yapısıyla, tarih ve tür içindeki yeriyle, anlamlarıyla ve estetik, etik ve metafizik etkileriyle ilgilenir. Metin hakkında düşünmek, yazma deneyiminden ve yazarın onu okuyucuya ulaştırmak için seçtiği biçimden ayrılamaz. Metne yönelik bu özel yaklaşımın geliştirilmesi ve diğer eserlerle birlikte bir bakış açısına oturtulması, okuldaki edebiyat öğretiminin öncelikli hedefidir.

Felsefi yaklaşım daha öznedir ve okuyucunun eseri tüm zenginliğiyle benimsemesinin yanı sıra, her şeyden önce nihai amacını kavramasını sağlayacak şekilde metne ışık tutar. Bir eser öncelikle bir türün tarihinin bir parçası olmak ya da hatta dille ilişkimizi değiştirmek için var olmaz (salt biçimsel ya da teknik bir deney sonuçta anlamsız olacaktır), ama yazar kurgu metaforu aracılığıyla bize dünya hakkında konuştuğu için vardır. Metne felsefi yaklaşım sadece edebi yaklaşımın tamamlayıcısı olmakla kalmaz, anlatının derin varlık nedenine ışık tutmak için kesinlikle gereklidir. T. Todorov, eserlerin anlamını, sezgisel ve başlatıcı amaçlarını sadece unutmayan değil, aynı zamanda vurgulayan bir edebiyat öğretimi için

15 Aynı eserin edebi bir okumasından felsefi bir okumasına geçiş üzerine bkz: CHIROUTER Edwige. “L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre”. (2008) *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*. No. 24, ss. 43-63

yaptığı savunmada bunu açıkça belirtiyor: “Edebiyat bilgisi kendi başına bir amaç değil, bireyin kendini gerçekleştirmesine giden asil yollardan biridir. Bu ufka sırtını dönen (“ilgili haftada aralarında nitelik açısından bağ olan iki şeyin birbirinin yerine kullanılması anlamındaki metonimi çalıştık, haftaya kişileştirmeye geçilecek”) bugünkü edebiyat eğitiminin izlediği yol, bizi çıkmaz bir sokağa götürme riskini taşır - edebiyat sevgisiyle sonuçlanmayacağı gerçeğinden bahsetmiyorum bile.”¹⁶

Ve bu iki yaklaşım birbirini tamamlamaktadır. Dolayısıyla bu iki disiplin arasında bir hiyerarşi ya da alt-üst ilişkisi olmamalıdır. Edebiyat öğretimi bu felsefi yaklaşımı gerektiriyorsa, felsefe öğretimi de bu duyarlılığa başvurmayı ve söylemine ruh ve canlılık kazandırmak için edebi metne doğru mesafeyi koymayı gerektirir. Felsefenin nihai amacı özneyi harekete geçirmek ve yaşamasına yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, felsefi yaklaşım edebi metinden beslenir, onun indirgenemezliğini ve anlamlarının çoğulluğunu koruyarak ona derinlemesine saygı duyar, ancak daha sonra ondan uzaklaşarak kavramların soyut alanına geçer. Hakikat, nesnellik ve evrensellelikle belirli bir ilişkiye doğru ilerlemek için tekil deneyimlerin özgünlüklerinin ve dilin muğlaklıklarının ötesine geçmeyi amaçlar.

Derlemin Analizi: Döngü 3'te Üç Yıllık Felsefe Atölyeleri

Üç yıldır Coulans-sur-Gee (Sarthe) ilkokulunda çalışmaktayız ve burada her cumartesi sabahı belirli bir tema üzerine albümlerin paylaşımına dayalı felsefe oturumları düzenlemekteyiz. Coulans, çok çeşitli sosyal çevrelerden gelen çocukların bulunduğu yarı kırsal bir okul. Bu nedenle bir felsefe öğretmeni Döngü 3 boyunca öğrencileri gözlemledi. Tüm oturumlar kayda alındı ve yazıya dökülerek derlemimiz oluşturuldu.

16 TODOROV Tzvetan (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion, (coll. «Café Voltaire»), s. 25 *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 11, n. 22, jul.-dec. 2015, ss. 377-393

Bu metinlerin analizi, 8 ila 11 yaş arasındaki öğrencilerin, sistem ve öğretmen desteği izin verdiği takdirde, edebi metinle ilişkili olarak yansıtıcı bir duruş inşa edebilecekleri ve böylece titiz düşünmeyi öğrenmeye başlayacakları hipotezimizi doğrulamıştır.

Derlemin analizinden iki ana sonuç çıkarılabilir:

1) Edebiyat ve felsefe arasında ayrılmaz bir bağ vardır ve bu bağ özellikle “yorumlayıcı tartışma” ile “yansıtıcı tartışma” arasında kesin sınırlar koymanın imkansızlığında açıkça görülebilir. Bir metin ne kadar edebi olursa, ne kadar örtük olursa, öğrencilerin felsefi düşünceleri de o kadar derin olabilir.

2) Edebi metinlerin kullanımı değişimlerin felsefi açıdan titizliğe olanak tanır ve edebiyat, öğrencilerin felsefi düşünce geliştirmelerini kolaylaştırır, çünkü onlara şunları sağlar:

- Öznenin derinlemesine düşünmeye yaptığı katkı (karakterlerle özdeşleşmek, düşüncede herhangi bir otantik katılımın doğasında bulunan “içsel gerekliliği” sağlar);
- Tartışma (kurgu ve hayali dünya ile olan ilişkileri göz önüne alındığında çocuklara açıkça görünen “referans işlevi” sayesinde);
- Sorunsallaştırma (iletişim ağı oluşturma ve metnin bir karşı örnek olarak rolü aracılığıyla);
- Kavramsallaştırma (kurgu, üzerinde çalışılan kavramın belirli nitelikleri hakkında düşündüğünde ve bunları gösterdiğinde);
- Bu anlamda, edebiyatın kişisel deneyim ile kavram arasında kurduğu “iyi mesafe”, genç öznelerin düşünmenin zor ve tehlikeli macerasına atılmalarını sağlar.

Birinci çıkarım: “Yorumlayıcı tartışma” ile “yansıtıcı tartışma” arasındaki ayrılmaz bağ.

Analiz edilen metinlerin hiçbirinde, çocukların *önce* metnin örtük anlamını tartıştığı ve *ardından* felsefi bir düşünce geliştirdiği özenli bir kronoloji yoktur ve bu kronolojinin, dizinin hazırlanmasında bu şekilde planlandığı bir sistemde bile bu doğrudur. Metinde neyin örtük olduğu üzerine düşünmek aynı zamanda ilgili *felsefi meseleler hakkında düşünmemizi* ve metinden genel fikirler çıkarmamızı sağlar. Elbette, öğretmenin talimatları ve sorgulamasının doğası öğrencinin daha özel duruşlar sergilemesine yol açar, ancak kurgusal metaforun okuru varoluşsal ve metafiziksel sorgulama alanına çekmesi de özü gereğidir.

Metin ne kadar zenginse, ne kadar örtük, muğlak ve gizemliyse, ortaya çıkardığı etik meseleler ne kadar incelikli ve karmaşık, felsefi tartışmaların da o kadar zengin ve derin olacağı metinlerden görülebilmektedir. Bu durum, V. Jamin'in *Dans les yeux d'Henriette*, K. Crowther'in *Moi et Rien*¹⁷ ya da T. Dedieu'nun *Yakouba*'sı gibi son derece metaforik albümlerin ele alındığı oturularda gözlemlenmiştir. P. Ricœur'ün edebiyat hakkındaki düşünceleri (genel olarak) çocuk edebiyatının bazı eserleri için de geçerlidir. Zenginlikleri, incelikleri, güzellikleri ve zekâları genç okurları hayal gücünün ve düşüncenin mekânında bir ilk macerayla tanıştıır. Edebi metafor, varoluş ve dünya üzerine bir söylem olarak doğası gereği, okuyucuyu bir düşünce deneyine yönlendirir - bu deney, öğretmen tarafından doğru bir şekilde yönlendirilirse, özellikle en genç okuyucular için, felsefe yapmada gerçek bir eğitim haline gelebilir.

Bu metinlerde, felsefi düşünmenin başlamasını sağlayan esas olarak eserlerdeki boşluklar ve örtük anlamlar üzerine yapılan tartışmalardı. V. Jamin'in albümüne dayanan bir oturumda, Henriette'in "kayboluşunun" gizemi, araştırma grubunu ölümün anlamı ve başarılı bir yaşamın başarısı üzerine düşünmeye yöneltti. Quentin, Armand'ın (arkadaşının "kaybolmasına" rağmen) üzüntü duymamasını anlamaya çalışarak, kaybolan 17 Ç.N. *Moi et Rien [Ben ve Hiç]* adlı albümde K. Crowther, hayali bir arkadaşı olan küçük bir çocuğun hikayesini resimlerle anlatmaktadır. Albümde konu, çocuğun yaşadığı travmayı nasıl atlattığı ve bu travmadan nasıl çıktığı üzerinedir. Yazar ve çizer Crowther, çocuğun yaşadığı zorlukların farkına vararak sesinin duyulmadığı kendi çocukluğuyla bir paralellik kurmaktadır.

sevdiklerimize dair sahip olduğumuz anıların ölümün trajedisini azalttığı fikrini ortaya atacaktır:

123	Quentin	Neden çok üzgün olmadığını biliyorum çünkü kadın... kadın ona bir sürü hikâye anlattı ve bu hoşuna gitti... Ve sonra, şey, yeni bir arkadaş buldu ve sonra... şimdi daha çok düşünüyor... onu düşünüyor.	Felsefi bir fikir içeren yorumlama. Tamamlanma fikri
-----	---------	--	--

İletişimin ve hatıranın önemine ilişkin bu temel ve evrensel fikir, metindeki boşluklardan biri üzerine düşünme yoluyla ifade edilmektedir.

Ancak edebiyatla kurulan bu yansıtıcı ilişki devam eden bir çalışmadır: Coulans-sur-Gée okulundaki Döngü 2'nin ilk oturumlarında öğrenciler *albümlerle değil, onların kontrolünde* düşünüyorlardı. “Doğru cevap” kültürüne sahiptiler ve öğretmene söylemeleri gerekenleri siyah beyaz olarak bulmak için metinleri belgesel ya da sözlük gibi okuyorlardı. Dolayısıyla bu öğrenciler, edebi bir eserin ne olduğu ve *yorumlamanın* nelerden oluştuğu üzerine çalışmak zorunda kaldılar. Üzerinde düşünmek için kendiliğinden albümlerden alıntı yapmadılar. Ancak bir yıl sonra öğrenciler edebiyatla olan ilişkilerini önemli ölçüde değiştirdiler. Sorulan soruyu yanıtlamak için *kendiliğinden* bir C. Ponti albümünden felsefi dersler çıkaran Chloé'nin gösterdiği gibi, belirli alışkanlıklar edinmeye başladılar:

188	Chloé	Hikâyelerle yaşayan büyükannesidir... Hippolène bir yetişkin oluyor. Hikâyeler sayesinde büyüyor. Artık üzgün değil. Ölüm daha az üzücü hale geldi. Hikâyeler sayesinde yaşamaya devam ediyor.	Felsefi bir fikir içeren yorumlama. Ölen sevilen kişi anılar sayesinde var olmaya devam ediyor.
-----	-------	--	---

Chloé bu oturumlara nasıl yaklaşılması gerektiğini anlamıştır. Metni, değeri hakkında estetik bir görüş bildirmek ya da (hangi türe ait olduğu gibi)

salt edebi analiz sorularını yanıtlamak için değil, sorulan soru (bu durumda yas tutma işi ve hafızanın önemi gibi) hakkında bize ne söylediğini belirtmek için ele alıyor. Amaç, metnin *söylemini* ve felsefi önemini tespit etmek ve bunu entelektüel yolculuğumuzda *bize rehberlik etmesi* için kullanmaktır.

Ayrıca, araştırma topluluğu tarafından başlatılan felsefi düşüncenin de öğrencileri hikâyeyi daha iyi anlamaya yönlendirebildiğini gözlemledik. Yorumlayıcı tartışma genellikle soyut kavramlar üzerinde felsefi düşünmeye yol açarken, kavramsallaştırma çalışması da okuyucunun yorumunu besleyebilir ve tersine çevirebilir. Bu şekilde, yorumlayıcı tartışma ile yansıtıcı tartışma arasında bir karşılıklı gidiş geliş söz konusudur. Örneğin, kavramların incelenmesi öğrencilerin karakterler arasındaki ilişkileri yeniden düşünmelerine yol açabilir. Örneğin Quentin'in A. Browne'un *Marcel ve Hugo*'su¹⁸ üzerine yaptığı konuşmada durum böyleydi:

155	Quentin	Marcel ve Hugo'da da var. Marcel'e vuran Hugo'dur, sonra özür diler ve arkadaş olurlar.	Albümlerden birine spontane bir gönderme. Hikâyenin yorumlanmasında kavramsal ayrımın uygulanması.
-----	---------	---	--

Quentin, albüm okumasını yeniden gözden geçirmek için araştırma topluluğu tarafından henüz düşünülmüş olan “arkadaş” ve “dost” arasındaki kavramsal ayrımı kendine uyarladı. Metnin yeni bir yorumunu mümkün kılan, arkadaşlık ve dostluk kavramları arasındaki fark üzerine yapılan

18 *Ç.N. Marcel ve Hugo* adlı albüm, gorillerle dolu bir dünyada yaşayan bir şempanze olan Marcel'in, bir gün bir parkta devasa ama nazik bir goril olan Hugo ile tanışmasını anlatmaktadır. Birbirinden çok farklı iki karakter arasındaki dostluğun hikâyesi olan bu albüm, farklılık ve karşılıklı yardımlaşma gibi iki temayı barındırmaktadır. Bu albüm, öğrencilerin karakterin maceralarını yaşayarak ve duygularını deneyimleyerek onunla özdeşleşmelerini sağlarken, aynı zamanda onları başkalarına karşı duyarlılıklarını, karşılıklı yardımlaşma ve dayanışmayı geliştirmeye teşvik etmektedir.

yansıtıcı tartışmadır. Bu kavramlar üzerine düşünmek, karakterler arasındaki ilişkilerin doğasının daha iyi anlaşılmasını sağlar. Felsefi düşünme, hikâyeyi ve neyin tehlikede olduğunu okumanın yeni yollarını sunar. Bu, yorumlayıcı tartışmaya yardımcı olan düşünsel tartışmadır.

İkinci çıkarım: Edebi referanslar düşüncenin gerekliliklerini yerine getirmeye yardımcı olur.

Kurgu, tekil deneyim ile saf soyutlama arasında “iyi bir mesafe” oluşturarak gençlerin titiz bir yansıtıcı düşünceye girmelerini sağlar.

- Karakterlerle özdeşleşmek öğrencilerin tartışmaya dahil olmalarına yardımcı olur. Her zaman rastlantısal olan *karşılaşma* gerçekleştiğinde, özdeşleşme felsefi sorunu sahiplenmelerini sağlar. Neyin tehlikede olduğunu kavramalarını sağlar. Edebiyat, öğrencilerin tüm gerçek felsefi düşüncelerin doğasında var olan “içsel gerekliliği” deneyimlemelerini sağlar. *Yakouba* oturumlarında olduğu gibi sadece tek bir albüm üzerinde çalışılan bir sistemde, bu özdeşleşme süreci tüm öğrenciler için ağ bağlantılı sistemden kesinlikle çok daha güçlüdür. Ancak, her durumda, zorlu ve titiz düşünmeye doğru ilerlemek için bunun üstesinden gelinmesi gerekir.
- Edebiyat, örnek teşkil eden bir değere sahip olduğu için tartışma konusunda da yardımcı olur. Çocuklar edebiyatın örnek değeri konusunda hiçbir zorluk çekmezler ve eğer bu göndergesel işlevin gücünü tam olarak kavırıyorsa, bunun nedeni Vincent Jouve'un da belirttiği gibi, çocukluk dünyası ile kurgu ve hayal dünyası arasında derin ve samimi bir ilişki olmasıdır.

Öğrenciler argümanlarını desteklemek için edebi referanslar kullanabilirler. Örneğin Florian, “büyümek her zaman iyidir” fikrini çürütmek için Peter Pan figürünü kullanır:

92	Florian	Bazı insanlar da büyümek istemez. Çünkü... <i>Peter Pan</i> gibi, büyümek istemezler. Büyümek istemeyenler de var çünkü büyüdüğünde çok fazla sorumluluk aldığını söylüyorlar.	Büyümenin psikolojik zorluğu fikrini açıklamak için edebi bir referansın spontane kullanımı.
----	---------	--	--

Büyüme korkusunun bu evrensel temsili, tartışmada karşı argüman oluşturmasını sağlar. Bir itiraz değerine sahiptir. Örneğin hayali olması fikri daha az geçerli kılmaz. Evrensel insanlık durumunun bir parçası olan bir arzuyu *somutlaştıran* bu simgesel mitik figüre yapılan atıf, hakikat değerine sahiptir. P. Ricœur ve J. Bruner’in bir hakikat deneyimi olarak edebiyat üzerine düşünceleri, öğrencilerin düşüncelerini doğruluk ve tutarlılıkla desteklemek için edebi referansları kullanma biçimlerinde dikkate değer bir karşılık bulmaktadır.

- Edebi referanslar, birbirleriyle olan bağlantıları ve karşı örnekler olarak oynadıkları rol sayesinde sorunsallaştırmaya da yardımcı olur.

Kavramafarklıaçılardan yaklaşılan eserleri bir araya getirmek karmaşıklığın ortaya çıkmasına yardımcı olur ve sorgulamanın sorunsallaştırılmasını kesinlikle kolaylaştırır. Rolü bazen konunun inceliklerini ve zorluklarını aktarmak için şeytanın avukatını oynamak olan öğretmen için, edebi referanslar tartışmayı başlatmaya yardımcı olurken, kendisini mesafeli tutar. Kendi fikrini belirtmez ya da kişisel deneyimlerinden bahsetmez, sadece sorulan soruyla ilgili tüm felsefi meseleleri gündeme getirecek bir çelişkiye işaret etmek için metni kullanır. İşte “büyümek” üzerine bir

oturumdan alınmış, felsefe öğretmeninin (M) karakterin günahını (kendini özgürleştirmesini ve bir yetişkin olmasını sağlayacak bir günah) vurguladığı bir örnek:

12	M	Ama annesine itaatsizlik mi etti?	Sorunsallaştırma. Karmaşıklığa giriş
----	---	-----------------------------------	---

Soru biçiminde bir karşı argüman olan bu soruyla, öğrencilerin ifadelerinde neyin tehlikede olduğunu anlamalarını sağlamaya çalışır: “Laurent’in yaptığı şeyi kabul ediyorsanız, az önce bize söylediğiniz gibi, o zaman itaatsizliğin büyümek için gerekli olduğu fikrini kabul etmeniz gerekir”. Büyümek ve kendi olmak için sınırı aşmak gerekli midir? Ne tür bir ihlalden bahsediyoruz? Meşruiyet kriterlerini belirleyebilir miyiz? Gerekli olan iyi ve kötü günahlar var mıdır?

- Kurgu, kavramın belirli niteliklerini düşünerek ve göstererek küçük çocukların kavramsallaştırmaya başlamasına yardımcı olur.

Bu farklı metinlerde birçok kez, metinde örtük olarak bulunanlar üzerinde çalışmanın öğrencilerin genel fikirler ortaya koymasını sağladığını gözlemledik. Bu durum özellikle “Büyümek” konulu oturumda açıkça görülmektedir. Örneğin Valentin, oturumun hemen başında A. Vaugelade’nin albümünü kullanarak kendiliğinden genel bir tanım çıkarıyor:

3	Valentin	<i>Laurent kendi başınayken</i> , ilk başta mutfaktaydı. Sonra annesini dinlemedi. Çiti aşır kestane ağacının yanından geçti ve sonra uzun bir yolculuğa çıktı. Ve bence büyüdüğümüzde sorumluluk alabiliriz.	Edebi duruş: hikâyedeki bir bölümün özeti ve hemen ardından kavramın genelleştirilmesi ve atfedilmesi yoluyla yansıtıcı bir duruş. Varoluşsal tepkiler
---	----------	---	--

Akıl yürütmesi, kavramın bir niteliğini (büyük olmak sorumlu olmaktır gibi) belirlemek için kurgusal örnekten başlar. Kurgusal bir karakter olan Laurent örneğinden yola çıkarak “(biz) büyüdüğümüzde” kelimesinin kullanımına ulaşıyor ki bu da açıkça bir kavramsallaştırma çabasına işaret etmektedir.

Aynı oturumda Inès de bakış açısını geliştirmek ve genelleme yapmak için metaforu açıkça kullanmaktadır:

184	Ines	Laurent ayrıca evden dışarı çıkma örneğini de kullanıyor çünkü evde kalırsanız asla bir şey keşfedemezsiniz. Dünyayı asla keşfedemeyecek.	Metne geri dönüş. Kökensele düşünme. İhlal sorununa geri dönüş. Genelleme yapmak için metafor kullanımı.
-----	------	---	--

Hikâyenin metaforunu (“Evden ayrılmak” = keşfetmek ve keşfetmek büyüme demektir.) kendine mal eder ve cümlesinde karaktere (“Laurent”/“o”) ve genellemeye (“biz”) atıfta bulunur.

“Cycle 3” [Döngü 3] veya becerileri geliştirme döngüsü; ikinci yıl ara sınıfı “Cours Moyen 2ème année - CM2”de öğrenciler, bir metnin felsefi önemi temelinde kavramsallaştırma becerisini giderek daha düzenli bir şekilde sergilemektedir. Örneğin, Sanat ve Güzellik oturumları sırasında, kavramları tanımlamak için birçok kez kendiliğinden ağıdaki albümlere atıfta bulunacaklardır:

7	Eloïse	Evet, hatta... kötü çizsek bile, yine de sanat eseridirler.	Ontolojik tepki. Bir albümün felsefi öğretisini özetlemek ve genellemek. Fikir: sanat gerçekliğin mükemmel taklidiyle sınırlı değildir
---	--------	---	--

Eloïse, M. Piquemal'in *Le manège de petit Pierre*¹⁹ [Küçük Pierre'in atlıkarıncası] adlı albümünü kullanarak sanatın, teknik açıdan mükemmel olsa bile, gerçekliğin taklidiyle sınırlı olmadığı fikrini ortaya koymuştur. Bu gözlem, araştırma camiasının otantik bir sanat eserinin özünün *sonuçtan* çok *süreçte* yattığı fikrini ortaya atmasına yol açmıştır.

Örneğin Victor, *Yakouba* üzerine bir oturumda aynı türden düşünümsel bir duruş benimsedi.²⁰

25	Victor	Eğer onu öldürmezse, büyüyecek.	Ontolojik tepki (metnin düşüncesi)
----	--------	---------------------------------	------------------------------------

Victor burada *Yakouba*'nın seçimini (aslanı öldürmemesini) haklı çıkarır ve bu haklı çıkarma belirli bir sorumluluk ve görev tanımına dayanır: *Yakouba* ancak yaralı hayvanı kurtararak “büyük” olacaktır, çünkü bu merhamet eylemi onun onurunu ve gerçek cesaretini yerine getirecektir.

Bu oturumlarda, öğrencilerde “varoluşsal tepkiler” olarak adlandırdığımız şeyi görebiliyoruz: genel bir felsefi fikir formüle etmek için metindeki “öğreti”lerden biri olduğunu düşündükleri şeyin yorumundan yola çıkıyorlar. Düşüncelerini evrensel değeri olan bir “örnek” üzerine temellendirerek gerçek bir titizlik kazanıyorlar.

19 Ç.N. M. Piquemal'in *Le manège de petit Pierre* [Küçük Pierre'in atlıkarıncası] adlı kitabı, 1909 yılında Fransa'nın Yonne bölgesinde doğan ve Küçük Pierre olarak bilinen Pierre Avezard'ın hikâyesini anlatmaktadır. Neredeyse sağır ve dilsiz olan Küçük Pierre, doğuştan gelen bir deformasyona sahiptir ve bu durum okul arkadaşlarının ve çiftlik çalışanlarının alaylarına neden olur. Ancak Pierre hayvanları sever, onlarla konuşur ve hurda metal parçalarından kendi çiftliğini icat eder. Tamir eder, yapıştırır, boyar ve monte eder ve çok geçmeden büyülü bir atlıkarınca doğar. Dönen ve canlanan atlıkarınca yerel bir cazibe merkezi haline gelir. Bu kitap 6 yaş ve üzeri için tavsiye edilmekte ve La Fabuloserie'de keşfedilecek bir müze olarak yer almaktadır.

20 Ç.N. Kaynak metinde “il sera grand dans sa tête” olarak ifade edilen bu sözcük; öğrenmeyle ilgili olarak analiz konumundan eylem tutumuna geçmenin bireyi, deneyimlerin çeşitliliğini, deneyim dönüşümlerini, deneyim yoluyla ve deneyim içinde benlik dönüşümlerini ve bunların insanın kendi kendisinin projelerinin ve eylem projelerinin dönüşümleriyle sürekliliğini tanımaya götürebileceği şeklinde felsefi bir anlam da taşımaktadır.

- Son olarak, edebiyatın kişisel deneyim ve kavram arasında kurduğu 'iyi mesafe', aşırı genel ve mahrem arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olur. Kurgu, genel ve gerçeklik arasında verimli bir ileri-geri gidiş geliş sağlar. Bu şekilde felsefi düşünceye derin bir anlam kazandırır. Edebiyat, hala sıklıkla kişisel olmayan ve gerçek insani kaygılardan kopuk olarak görülen entelektüel bir egzersize içerik kazandırır.

Bu durum özellikle K. Crowther'ın *Moi et Rien* ("Cycle 3" [Döngü 3] veya Becerileri geliştirme döngüsü; ilk yıl ara sınıfını Cours Moyen 1ère année – CM1) albümüne dayanan oturumda belirgindi. Bunun nedeni muhtemelen ele alınan temanın, yani ölümün, bu mesafeyi diğerlerinden daha fazla gerektirmesidir. Bir oturum özellikle önemliydi: Eloïse'in karakterin anlamı üzerine yorumlayıcı bir tartışmayı ("Rien" [Hiç kimse], küçük kızın annesini kaybetmenin acısının üstesinden gelmek için albümün başında kendisi için kurduğu hayali arkadaş), yas tutma işinde hafızanın önemi üzerine daha genel bir düşünceyi ve bu öğretiyi kendi kişisel deneyimine uygulamayı birleştirdiği oturum:

28	Eloïse	Ölüm bazen başkalarının kalbinde yeniden yaşanabilir çünkü Rien... Rien, belki de annesinin hatırasındır. Benim hamsterımı hayal ettiği gibi. Çok üzücü, bu yüzden bazen orada olduğunu hayal ediyorum.	Metnin yorumlanması yoluyla genelleme. Varoluşsal tepki. Hayali canlandırma.
----	--------	---	--

Metnin yorumlanması, genelleştirilmesi ve kişisel hayata uygulanması bu tek müdahalede düzgün bir şekilde sıralanmıştır. Burada, edebiyatın "uygun mesafesi" olarak adlandırdığımız şey, öznenin insanlık durumunun trajedisi üzerine düşünmenin riskli alanına etkili bir şekilde girmesini sağlar. P. Meirieu'nun *Des enfants et des hommes*'da [Çocuklar ve İnsanlar] belirttiği gibi, "edebi anlatının erdemi budur: her şeyi söylemez ve boşluklarında ve belirsizliklerinde okuyucunun kendisi hakkında

konuşmasına, hatta kendisinin en gizli parçasını çağrıştırmasına izin verir. Ama hayal gücümüzün bizi tamamen ele geçirmesine direnecek kadar çok şey söyler ve bizi bir tür evrensellik öneren bir nesneleştirme hareketi içinde diğer insanlarla ilişkilendirir. (...) Kendimizi içimize kapatmadan kendimiz hakkında konuşmamızı sağlar. Dolayısıyla, kişisel ve mesleki inşamızın temel sürecini oluşturan kimlik ve ötekilik diyalektiğinin kalbinde yer alır.”²¹

Bu çalışmada, felsefenin çocuklarla sadece edebi materyaller kullanılarak uygulanabileceği ifade edilmemektedir.

- Esasen öğrencilerin kişisel deneyimlerine, güncel olaylara veya diğer kültürel materyallere dayanan başka ilginç yaklaşımlar da vardır - ancak edebiyat, yansıtıcı doğası ve evrensel çekiciliği ile eleştirel düşünmeyi öğrenmeyi hassas ve güzel bir şekilde kolaylaştırır. Mantıklı ve rasyonel olanı uzlaştırır. Konulara anlam katarken titizlikle düşünmemizi sağlar. Felsefi düşünceye hayat, beden ve ruh verir.

Ancak öğrencilerin edebiyatın bu yansıtıcı boyutunu tam olarak benimseyebilmeleri için, titiz ve yardımsever bir öğretmen desteği (burada ayrıntılı olarak anlatmaya vaktimizin olmadığı bir destek) tarafından yönlendirilmeleri gerekmektedir. Araçsallaştırma ve metne saygı arasındaki sınırlar çok kırılgan olsa bile - tıpkı çocuğun özgürlüğüne saygılı öğretmen rehberliği ile aşırı kuralcı rehberlik arasındaki sınırlar gibi - bu uyanıklık ve metne gösterilen yardımsever ilgi, ancak *edebi karşılaşma deneyimini* kendiniz yaşadıysanız ve edebiyata dayalı bu felsefi çalışmada neyin tehlikede olduğunun tam olarak farkındaysanız elde edilebilir. O halde, *açık fikirli* olmak için, bu iki disiplin arasındaki karmaşık bağlantılar üzerinde bizzat düşünmüş olmanız gerekmektedir.

21 MEIRIEU P. (1999). *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie 1, la promesse de grandir*, Paris, ESF, s. 16.

Bu oturumlarda ve bu oturumlar aracılığıyla öğrenciler hem edebiyatla ilişkilerini güçlendirebilmiş (güzel bir metinle karşılaşarak kendimi ve dünyayı daha iyi anlayabilirim) hem de felsefeyle ilk ilişkilerini başlatabilmişlerdir (örnek olarak; “şimdi bu büyük soruları ele alabilir ve varlığıma nasıl anlam vereceğim üzerine düşünmeye başlayabilirim”). Ayrıca öğrenciler bu yansıtıcı duruşu hem eserlerin kendi içsel gücü hem de araçların ve yetişkin müdahalelerinin doğası sayesinde edinebildiler. Bu nedenle albüm seçiminin, atölye çalışmalarının sıklığının ve öğretmenlerin eğitiminin önemi vurgulanmalıdır. Dolayısıyla, tüm bu oturumlar sırasında, elbette farklı derecelerde, hayali dünya bu öğrenciler için muazzam bir laboratuvarı ve insanlık durumları, başkalarıyla ve dünyayla ilişkileri hakkında düşünmeye başlamalarını sağladı.

Sonuç

Araştırmamız, (çocuklarla) felsefe ve (gençler için) edebiyat arasındaki bağlantıyı vurgulamakta ve Paul Ricœur’ün genel olarak edebiyat üzerine söylemini “çocuk edebiyatı” olarak adlandırılan alana aktarmanın mümkün olduğunu ve bu nedenle felsefe öğretiminin mümkün ve gerekli olduğunu göstermektedir. “Çocuklarla Felsefe”, bu disiplinin öğretimini demokratikleştirme zorluğunun üstesinden gelebilmenin yollarından biridir. Okullar, Montaigne’in belirttiği gibi, öğrencilere felsefenin sadece bir okul dersi değil, aynı zamanda ve hepsinden önemlisi, varoluşlarına anlam kazandırmak için bir davet olduğunu göstermelidir. Çocukların bu temel metafizik sorulara duydukları kendiliğinden merakı yakalamalı ve her şeyden önce onlara rasyonel ve titiz bir düşünme biçimi inşa etmelerini sağlayacak kültürel ve entelektüel araçları vermeliyiz. Bu, kompozisyon ya da metin yorumunun sorgulanması anlamına gelmemekte, aksine tüm öğrencilere bu gereklilikleri yerine getirme fırsatı vermek anlamına gelmektedir. Bu, felsefe öğretiminin gerçek anlamda demokratikleştirilmesi için gerekli araçları sağlamakla ilgilidir; seviyeyi düşürerek değil, herkese bu düşünce titizliğini elde etmek için zaman ve araç sağlayarak.

Felsefe öğretiminin demokratikleştirilmesi, karmaşıklık ve çoklu krizlerle (değerler, demokrasi ve ekonomi) karakterize edilen günümüz dünyasında bir gerekliliktir. Bunu yaparken, filozof Martha Nussbaum'un, bölümlerinden biri çocuklarla felsefeye ayrılmış olan *Les émotions démocratiques* [Demokratik duygular] (2011) adlı kitabındaki endişelerini yinelemekteyiz. M. Nussbaum'a göre küresel eğitim sistemi, salt teknolojik bilgi lehine beşeri bilimleri bir kenara itme eğilimindedir ve bu da ciddi bir demokrasi krizine zemin hazırlamaktadır. Oysa geleceğin yurttaşları eleştirel yetilerini ve empatilerini ancak edebiyat, felsefe, tarih ve sanat yoluyla geliştirebilirler.

Kaynakça

Bruner J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz

Bucheton D., Soule Y., Tozzi M. (2006), *La littérature en débats*, Paris, SCEREN

Chirouter E. (2015), *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan

Chirouter E. (2011), *Aborder la philosophie en classe à partir d'album de jeunesse*. Paris, Hachette-Éducation

Chirouter E. (2008), "L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre", *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, N° 24, p. 43-63

Chirouter E. (2008), "A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'École élémentaire", Doctorat Sciences de l'éducation, Direction de M. TOZZI, U. Montpellier III, 485 p.

Crinon J. (2008), “Une première culture littéraire”, *Cahiers pédagogiques*, n°462, p. 32-33 [numéro : La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?]

Fabre M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, PUF, (coll. “Pédagogie d'aujourd'hui »)

Jouve V. (1993), *La lecture*, Paris, Hachette, (coll. “Contours littéraires”).

Lalanne A (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF

Leleux C. (dir.) (2005), *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck

Macherey P. (1990), *A quoi pense la littérature ?*, Paris : PUF

Meirieu P. (1999), *Des enfants et des hommes, littérature et pédagogie 1, la promesse de grandir*, Paris, ESF

Nussbaum M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats

Ricœur P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil

Sabot P. (2002), *Philosophie et littérature, approches et enjeux d'une question*, Paris, PUF

Todorov T. (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, (coll. “Café Voltaire”),

Tozzi M. (1995), *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique Sociale.

Tozzi M. (2006), *Débattre à partir des mythes. A l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique Sociale, p. 201 (coll. “pédagogie/formation”)

Fransızcadan Türkçeye Çeviren: Dilara Pınarbaşı

Çeviri Editörü: Mümtaz Kaya

Kaynak Metin: Chirouter, E. (2015, Julio-diciembre). L'Enfant, La Littérature et La Philosophie. *Childhood & Philosophy*, 11(22), 377-393, E-ISSN: 1984-5987.

Çocuk Hikâyelerinde Trenlerin ve Yolculuğun Büyüsü

Warwick Frost and Jennifer Laing

Giriş

*“Bahçeyi boş ver şimdi! Hadi demiryoluna gidelim” diye seslendi Peter.
E. Nesbit, Demiryolu Çocukları (1906)*

Trenler birçok çocuk hikâyesinde önemli bir rol oynar. Bazen lokomotifler Reverend Awdry'nin Tren Thomas serisindeki gibi ana karakterlerdir, bazen de J.K. Rowling'in Harry Potter serisinde öğrencilerin Hogwarts Okulu'na gitmek için bindikleri tren gibi önemli bir olay örgüsü araçlarıdır. Çocuk hikâyelerinde buharlı trenlerin kullanımı buharlı tren yolculuğunun, duman halkaları, gizemli küçük kompartımanlar ve tehlike uyarısı veren yüksek sesli düdük ile gizemli ve romantik olduğu fikrinden yararlanır. Çocuk hikâyelerindeki çoğu trenin buhar gücüyle çalıştığı, ancak artık kimsenin buharlı trenle yolculuk etmediği ilginç bir paradoks vardır. Ama turistler istisnadır. Onlar buharlı trenlerde yolculuk ederek çocukluk dünyasına geri dönerler.

Buharlı trenlere duyulan bu sevgi, destinasyonlar tarafından tarihi demiryollarına olan ilgiyi ve ziyareti artırmak için giderek daha fazla kullanır hale gelmektedir. Buharlı trenler ile ilgili çocuk hikâyeleri ister kitaplarda ister filmlerde ya da televizyonda olsun, turizmin *medyalaştırılmasına* ilişkin ilgi çekici örnekler sunmaktadır. Bu medyatikleşme, potansiyel turistlerin ilgisini çekmek ve farkındalığını artırmak için birlikte çalışan medya kaynakları ve turizmin birleştiği yerde karşımıza çıkmaktadır (Mansson, 2010). Bu, ilk olarak 1906'da yayınlanan *Demiryolu Çocukları* kitabında iyi bir şekilde örneklendirilmiştir. Eser, 1950'lerde ve 1960'larda BBC Televizyonu için dört kez filme alınmış ve ardından 1970'te uzun

metrajlı bir film olarak çekilmiştir (Shipley, 2010). York'taki Demiryolu Müzesi'nde *Demiryolu Çocukları* tiyatro oyunu sahnelenmiş ve o kadar başarılı olmuştur ki Londra'daki Waterloo İstasyonu'ndaki eski Eurostar terminaline taşınmıştır. 2011 yılında izleme fırsatı bulduğumuz bu oyunda set, modern bir demiryolu platformunun üzerine inşa edilmiş, Edward dönemine ait bir tren istasyonunun yeniden yaratılmış bir platformuydu. Gerçek raylar, yük vagonlarının ileri geri hareket etmesine ve ilk perdenin finalinde gerçek bir buharlı trenin sahneye çıkabilmesine olanak sağladı. Yorkshire Turizm oyunun ana sponsoruydu. Etkinlik alanını süsleyen reklam broşürleri, izleyicileri iki demiryolu müzesi ve altı tarihi buharlı demiryolu için Yorkshire'ı ziyaret etmeye teşvik etti. Keighley ve Worth Valley Demiryolu ile bağlantı özellikle vurgulandı.

Medyadan esinlenen buharlı tren turizmi faaliyetlerine bir başka örnek de Jamestown, Kaliforniya'daki Sierra Nevada Demiryolu'dur. *Batıya Hücum (Go West)*, *Kahraman Şerif (High Noon)* ve *Geleceğe Dönüş 3 (Back to the Future III)* filmleri ile Casey Jones ve Petticoat Junction televizyon dizileri de dâhil olmak üzere 130'dan fazla Hollywood yapımına ev sahipliği yapmıştır. Çekilen filmlerden elde edilen gelir, buharlı trenlerin bakımı için demiryoluna destek vermiştir ve burası artık buharlı tren gezileri ile tarihi demiryolu atölyesi ve makine atölyelerine turlar düzenleyen bir Tarihi Eyalet Parkı'dır (Frost, 2009).

Medyanın turistleri belirli yerleri ziyaret etmeye teşvik etmedeki rolü iyi bilinmektedir. Amacımız bunun daha da ötesine geçerek, kurgusal medyanın genel olarak yolculuğun heyecan ve ilham verici, hatta büyülü ve dönüştürücü olacağına dair fikirleri nasıl aşıladığını bulmaktır (Laing & Frost, 2012). Bu bölümde çocuklara buharlı trenlerle ilgili yolculuk imgeleri ve yolculuk deneyimleri anlatan altı çocuk öyküsü incelenmektedir. Altı öykü geniş çaplı üç döneme ayrılmıştır:



- 1 19. yüzyıldan ve 20. yüzyılın başlarından hikâyeler. Bu hikâyeler, buharlı trenin çekici ve göz alıcı bir modeli oluşturmaktadır. Trenler yeni ve macera dolu yolculuk fırsatları sunmaktadır. Edith Nesbit'in 1906 yılında kaleme aldığı *Demiryolu Çocukları* ve Jules Verne'in 1873'te yayımlanan *Seksen Günde Devrî-i Âlem* eserleridir.
- 2 20. yüzyılın ortalarından hikâyeler. Hızla yok olan bir altın çağa baktığımızda tren nostaljinin, hatta muhafazakârlığın bir sembolü haline gelmiştir. Hikâyeler, turistlerin artık eğlence amaçlı günübirlik geziler için buharlı trenleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bu tür yolculuklarda gezginler otantikliği, özellikle de geçmişin o kayıp dünyasını aramaktadırlar. İnsan varlığının başka bir varlığa aktarılması olan antropomorfizmi ve trenleri tanıtan *Tren Thomas* ve *Titfield Thunderbolt* bu türe örnek olarak gösterilebilir.
- 3 Yeni yüzyılda buharlı trenler. Öz dönüşümü mümkün kılan fantastik yolculuklara izin veren buharlı tren sihirli bir donamına sahiptir. Bu bağlamda *Kutup Ekspresi* ve *Harry Potter* incelenecektir.

Seçtiğimiz eserler kendi seçimlerimiz olmasına rağmen, bu eserleri birçok nesil tarafından beğenilen klasikler olarak nitelendirmek mümkündür. Altı eserden beşinin hem kitap hem de film veya televizyon programı olması popülerliklerini kanıtlamaktadır. Dahası, dört tanesi 21. yüzyılda filme çekilmiştir. *Seksen Günde Devrî-i Âlem* ve *Titfield Thunderbolt*'un hedef okuyucu kitlesi yetişkinlerdir, bununla birlikte buharlı trenler ve çocuklar arasındaki bağlantıyı göstermesi açısından her iki eserde de çocuklara fazlasıyla hitap etmektedir, bu yüzden de çocuk hikâyeleri olarak sunulmaktadır.

Macera Olarak Demiryolları

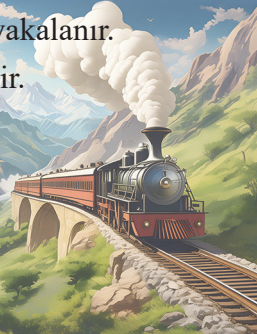
Hem 19. yüzyılın sonlarına hem de 20. yüzyılın başlarındaki kitaplar tren yolculuklarını heyecan verici, tehlikeli ve sürprizlerle dolu olarak tanımlamaktadır. Buharlı tren, zamanının en ileri teknolojisiydi ve bu nedenle bugün gördüğümüzün aksine modernitenin zirvesini temsil ediyordu (Smith, 2001).

Seksen Günde Devr-i Âlem

İngiliz Phileas Fogg üyesi olduğu Londra Kulübü'nde, kâğıt oynarken bir tartışmaya girer. *Morning Chronicle* gazetesinde çıkan bir haberde Büyük Hint Yarımadası Demiryolu'nun açılmasıyla birlikte dünyanın çevresini 80 günde dolaşmanın mümkün olduğu yazmaktadır. Arkadaşları buna itiraz edince, Fogg bu süre içinde yolculuğu gerçekleştireceğine dair 20.000 sterlinlik bahse girer.

Bu klasik Jules Verne macerası zamana karşı bir yarışın hikâyesidir. Fogg bu iddiayı kazanabilir fakat beklenmedik engeller onu beklemektedir. Çarpıcı olan şey ise yolculuğun sadece %15'inin trenle yapılmasıdır ancak sorunların büyük bir kısmını bu modern teknoloji oluşturur. Bu iddia, Hindistan'ın demiryoluyla döşendiğini duyuran bir gazete haberine dayanmaktadır. Ancak Fogg trene bindiğinde tren hattın tamamlanmadığını öğrenir. Bu, programın gerisinde kaldığı ilk seferdir, çünkü yolculuğunun bu bölümünü tamamlamak için bir fil kiralamak zorunda kalır.

Fogg, Birleşik Devletler'i geçerken başka maceralar da yaşar. Union-Pasific Demiryolu ancak 1869'da tamamlanmıştır ve pek çok engel barındırmaktadır. Bir sığır sürüsü onu planlanmamış bir mola vermek zorunda bırakır. Dengesiz bir köprü onları yollarından alıkoymakla tehdit eder. Dikkatsiz sürücü karşıya geçmenin tek yolunun son sürat gitmek olduğuna karar verir ve onlar geçtikten hemen sonra köprü çöker. Kızılderililer trene saldırır ve şiddetli bir kavga yaşanır. Fogg'un uşağı Passepartout yakalanır. Fogg süvarileri kurtarmaya götürür, ancak bu onu daha da geciktirir.



Demiryolu Çocukları

Edith Nesbit çocuklar için bir dizi kalıcı klasik eserler yazmıştır fakat *Demiryolu Çocukları* tartışmasız en ünlü eseridir. İlk yayımlandığı 1906 yılından itibaren kitap pek çok baskı yapmıştır. Nesbit'in başarılı kitabının ilham kaynağı demiryolu kenarında geçen kendi çocukluğudur. Hikâye, Londra'da ayrıcalıklı koşullarda büyüyen ve Bobbie olarak da bilinen Roberta, Peter ve Phyllis adlı üç çocukla ilgilidir. Bu çocuklar trenleri sadece keyif aldıkları etkinliklere gitmek üzere yolculuk aracı olarak kullanırlar. Bunların arasında hayvanat bahçesi ve Madame Tussauds Müzesi ziyaretleri ile piyesler de yer almaktadır. Bu sebepten trenler eğlenceyle ilişkilendirilir ve büyükleri tarafından onlara istasyonların sadece “kaçıp gidilecek” yerler olduğu öğretilir. Babaları casusluktan hapse atılınca taşraya taşınırlar. Çocuklar taşınmanın asıl nedenini bilmezler; sadece artık yoksul olduklarının, annelerinin tacize uğradığının, bundan dolayı da babalarının sık sık gelmediğinin farkındadırlar. Bu koşullar altında yakındaki bir tren istasyonu onlar için bir nevi sığınak yani “yeni hayatlarının merkezi” haline gelir. Kendilerini “demiryolu çocukları” olarak görmeye başlarlar ve olay örgüsünün çoğunda trenler ön sıralarda yer alır.

Tren, çocuklar için kayıp babalarını ve parasızlıklarıyla ilgili endişelerini unutmalarına yardımcı olan sihirli bir nesneye dönüşür. Çocuklar treni, “ininden” duman çıkaran “büyük bir ejderhaya” benzetirler. Peter için istasyon, azalan stoklarını yenilemek için çaldığı kömürlerden oluşan gizli hazineyi temsil eder. Bir seferinde Peter yakalanır ama istasyon şefi onu bir ihtarla serbest bırakır. Demiryolu aynı zamanda kargaşa dolu bir dünyada istikrarlı ve güvenilir bir yerdir (Anderson, 2007). İstasyondaki çalışanlar onların arkadaşı olur, özellikle de kondüktör Bay Perks.

Tren bu çocukların hayatla olan son bağlantılarıdır. Londra sokaklarındaki taksiler ve at arabaları gibi ülkenin sessizliğini rahatlatıcı bir şekilde bozan tren aynı zamanda babalarının kaldığına inandıkları yere de gider. Çocuklar, babalarına sevgilerini göndermek için her sabah Yeşil

Ejderha adını verdikleri 9.15 trenine el sallarlar. Düzenli olarak o trene binen yaşlı bir beyefendi de çocuklara el sallar ve o beyefendi çocukların hayatlarında çok önemli bir kişi haline gelir. Bir sabah tren istasyona geldiğinde çocuklar ona bir not iletirler, annelerinin ciddi bir hastalık geçirdiğini yazarak iyileşebilmesi için gerekli olan malzemelerin temininde ondan yardım isterler. Tren aynı zamanda karısını ve çocuğunu arayan bir Rus muhalifi de kasabalarına getirir. Daha geniş dünyaya ulaşan bir haberci ve kanal görevi gören demiryolu, “bağlantının sembolü” haline gelmiştir (Anderson, 2007: 308).

Ancak çocuklar trenlerin tehlikeli olabileceğini çabuk öğrenirler. Anneleri, yaralanma ihtimallerine karşı çocuklarını rayların üzerinde yürümelerini konusunda uyarır. Bunu yapmalarına izin vermesi için annelerini ikna ederler, ancak demiryolunun yarattığı riskleri ilk elden öğrenirler. Başkalarının hayatını kurtarmak için cansiperane bir şekilde hareket etmeleri gerektiğinde, çocukların başlarına trenle ilgili çeşitli maceralar gelir. Bunlardan ilki demiryolu raylarının üzerine oluşan heyelan ile ilgilidir. Çocuklar yaklaşan treni kızların kırmızı pazen eteklerinden yaptıkları bayraklarla uyarırlar ve sergiledikleri cesaret karşılığında kol saati ile ödüllendirirler. Bir başka örnekte ise okul kros koşusu sırasında bacağını kıran ve bir demiryolu tüneline çaresizce yatan yaşlı bir beyefendinin torununu kurtarırlar. Çocuklardan ikisi yakındaki bir sinyal kutusuna koşar ve sinyalciyi uyur halde bulurlar. Sinyalleri çalıştırmak ve bir felaketi önlemek için onu tam zamanında uyandırmayı başarırlar. Çocukların babasının dönüşü de trenle olur. Bir gün çocuklar 9.15 trenine el salladıklarında, *tüm* yolcular da onlara el sallar. Çocuklar, o anda trenin canlı olduğunu düşünürler, ona duydukları uzun süreli sevgiye ve gösterdikleri özene bir canlı gibi karşılık veriyormuş gibi görüldüğünü gözlemlerler. Bobbie istasyona geri döner ve nedenini bilmeden beklemeye başlar. Önemli bir şey olmak üzeredir. Babası trenden inip onun kollarına atılır ve “Babacığım, canım babacığım!” çığlığı “trendeki herkesin kalbine bir bıçak gibi saplanır”. Yolcular Bobbie’nin ve babasının bu samimi anılarını



paylaşırlar, çünkü onların ve çocukların hayatları, ortak dramları nedeniyle ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlanmıştır. Filmde, babası bir tren dumanı bulutunun içinden çıkarak çocuğuna kavuşur. Tren, her şeyi açığa çıkmadan önce anlık bir gizem duygusunun oluşmasına neden olur.

Modernitenin Sembolü Olarak Buharlı Trenler

Tren yolculuğu, Jules Verne'nin macera romanlarında sınırları aşarak ve imparatorlukları birbirine bağlayarak sanayi çağının harikalarını özetlemektedir. Kuzey Amerika'yı boydan boya geçen demiryolunun 1869'da, yani kitabın yayımlanmasından dört yıl önce tamamlandığı göz önüne alındığında, *Seksen Günde Devri-i Âlem* bu gelişmeyi belgelemede ön sıralarda yer almaktadır. *Seksen Günde Devri-i Âlem*, basit bir yolculuk günlüğü veya hikâyeden çok daha fazlasıdır. Bu, Fogg'un kişisel yolculuğu hakkındadır. Fogg, düzen takıntısı olan, saat gibi işleyen bir programı takip eden bir adam olarak tanıtılır. Passepartout'nun onu "gerçek bir makine" olarak adlandırması da bu yüzdendir. İddiası, dünyanın teknolojiyle evcilleştirilebileceği yönündedir. Fakat yaptığı yolculuk bunun böyle olmadığını göstermektedir. Fogg'un rutinleri ve programları, yaşadığı derin duygusal sorunları maskeler. Pek çok Verne kahramanında olduğu gibi onun da modern makinelere olan saplantısı insanlığından ödün vermesi pahasıdır, bu da Verne'nin hukuk yerine yazarlık mesleğini seçmesi konusunda babasıyla yaptığı tartışmaları yansıtır (Butcher, 1990; Martin, 1990). Demiryollarında bir şeylerin ters gitmesi Fogg'a "daha fazla insan olma" fırsatı sunar. Her iki tren yolculuğu da Fogg'un insanları kurtarmak için gönüllü olarak görevinden ayrıldığı tehlikeli olaylarla kesintiye uğrar. Bu kişiler Hindistan'da Aouda; Amerika'da Passepartout'tur. Fogg'un insanlığının sınanmasını sağlayan, sözde saat gibi işleyen trenlerin belirsizliğidir.

Demiryolu Çocukları aynı zamanda kişisel dönüşümle de ilgilidir. Edward döneminde buharlı trenler daha sıradan bir hal alsada, hâlâ sembolik bir yankı uyandırmaktaydı. Çocuklar treni sadece ilerlemenin

bir temsili görmek yerine, efsanevi bir canavara benzetiyorlardı. İlginç bir şekilde, bu yeni gelişimleri daha doğal terimlerle açıklamak amacıyla ilk lokomotifler “demir at” olarak adlandırılmıştı. Demiryolunu eleştirenler olsa da, bu kitaplardaki teknoloji ruhsuz ya da yabancılaştırıcı olarak tasvir edilmemektedir. Aksine, hem tehlikeleri hem de faydaları gerçektir. *Demiryolu Çocukları* demiryolu mühendisliğinin harikalarını övmektedir, bununla birlikte trenin karmaşık işleyişini ve bir trene binmenin nasıl bir his olduğunu anlatan paragrafların çokluğu da dikkat çekicidir. İstasyonun yapısı ve işleyişi de genç okuyuculara aktarılmaktadır. Çocuklar buharlı trenin doğası gereği insanları ve mekânları birbirine bağlama kapasitesine de saygı duymayı öğrenirler (Anderson, 2007).

Kitap bazıları açısından demiryolunun hikâyenin kahramanları ve dönemin toplumu için taşıdığı önem hakkında güçlü bir his uyandırırken, bazıları da daha çok metnin “nostaljik bir okumasını” tercih etmektedir (Anderson, 2007). Diğerleri ise çalışma eylemini “makineleşmiş kentlilikten faydalanan fakat onunla maddi ilişkisi olmayan orta sınıfa” odaklandığı için eleştirmektedir (Boone, 2007: 93). Çocukların demiryolu, demiryolu çalışanları ve yolcular ile hem fiziksel hem de duygusal etkileşimleri göz önünde bulundurulduğunda bu argümanı devam ettirmek oldukça zordur. Çocuklar karşıdan gelen bir treni tehlikeye karşı uyarmak için kelimenin tam anlamıyla demiryolu hattında durmakta ve demiryolu yolculuğunun mekânını yakından tanımaktadırlar. Çünkü bu çocuklar umursamaz seyirciler değillerdir. Demiryolunun “hareket dünyası cinsiyete dayalı bir alan” olsa da (Smith, 2001: 127), *Demiryolu Çocukları*’nın kahramanı Bobbie’nin büyüdüğünde makinist olma hayalini kurması alışılmadık bir durumdur. Bobbie’nin babası, muhtemelen yazar Nesbit’in Fabian fırsat eşitliği felsefesini yankılayarak, kızının hevesini kırmaz (Mickenberg & Nel, 2005).



Tarihi Demiryolları

20. yüzyılın ortalarında İngiltere'den iki hikâyede buharlı trenler nostaljik ve korunmaya değer olarak görülüyor.

Tren Thomas

Thomas'ın hikâyesi, Rahip Wilbert Awdry'nin oğlu Christopher'a anlattığı bir masal olarak başlamıştır. Eşi tarafından cesaretlendirilen Wilbert'in bir yayıncıyı aramasıyla, Demiryolu Serisi olarak bilinen serinin ilki 1946 yılında yayınlanmıştır. Seride çeşitli buharlı lokomotiflerin maceraları anlatılmış, bunların başında da küçük Thomas'ın maceraları yer almıştır. Trenler ve hatlar çoğunlukla gerçektir ama Awdry mekân olarak hayali Sodor Adası'nı tercih etmiştir. Bu hayali mekân kısmen İrlanda Denizi'nde Büyük Britanya ve İrlanda arasında yer alan Man Adası'na dayanmaktadır. Rahip Awdry bu ismi Man ve Sodor Piskoposu'ndan almıştır.

Lokomotifler antropomorfik olarak temsil edilmektedir. İnsanlar gibi yüzleri vardır, konuşabilirler, sürücüleri olsa da kendi başlarına da hareket edebilirler. Aslında onlar heyecan ve enerji dolu, gösteriş yapmaya hevesli, öfke nöbetlerine ve huysuzluğa maruz kalan çocuklardır. İngiliz bir papazdan beklenebileceği gibi, Awdry hikâyelerini ahlaki derslerle süslemiştir. Trenler (ve okuyucular) takım çalışması, başkalarına saygı, çok çalışmak ve kişinin yerini bilmesi gibi değerleri öğrenirler.

1984 yılında bir televizyon dizisi bu hikâyeleri yeni izleyici kitleleriyle buluşturmuştur. Modeller ve animasyon kullanılarak muhteşem ayrıntılar elde edilirken programların popülaritesi gün geçtikçe artmıştır. Büyük bir başarı elde eden serinin yeni bölümlerinin çekimleri devam etmektedir. Bunlarla ek olarak serinin kitapları, videoları, oyuncakları, oyun setleri ve hatta özel Thomas gezileri düzenlemek için tarihi demiryollarına lisans verilmesiyle birlikte devasa bir ticari imparatorluk ortaya çıkmıştır.

Titfield Thunderbolt

Ealing komedilerinin¹ en iyilerinden biri olan bu uzun metrajlı film 1953 yılında gösterime girmiştir. Titfield köyü sakinleri, yerel şube hatlarının kapatılacağını öğrenince yıkılırlar. Trafik ve gelir, dizele dönüşümü haklı çıkarmak için yeterli değildir. John Gregson'ın canlandığı bir toprak sahibi ve George Relph'in canlandığı bir papaz demiryolunu devralmak ve bizzat işletmek üzere plan yaparlar. Finansman, sabah treninde bir barın olması ihtimalinin cazibesine kapılan Stanley Holloway'in hayat verdiği tuhaf Valentine'den gelir.

Yetkililer, onlara sınırlı bir deneme imkânı verirler. Yerel halkın kuvvetli desteğiyle hat başarılı olur. Normal rollerinin tersine papaz makinist, piskopos küreği, toprak sahibi ise kondüktör olur. Çok sayıda turistin ilgisini çeken tren tıka basa dolar, köylüler yıllarca zarar ettikten sonra kâr etmeye başladıklarını görünce sevince boğulurlar. İşletilebilir durumda olan demiryolu hattı artık kamulaştırılabilir! Son denetimden bir gece öncesinde lokomotif, rekabeti ortadan kaldırmak isteyen yerel otobüs işletmecisi tarafından sabote edilir. Yenilgiyle karşı karşıya kalan zeki köylüler, yerel müzedeki eski bir lokomotifi kullanırlar. Böylelikle denetimi başarıyla tamamlarlar ve kalıcı bir ruhsat alırlar.

Değişen Dünyada Buharlı Tren

İkinci Dünya Savaşı'ndan çok kısa bir süre sonra, buharlı tren, modernliğin bir simgesi olmaktan ziyade nostaljik açıdan değer taşıyan eski bir teknolojiye dönüşür. Mazot buharın yerini alırken, otomobil de demiryolunu yerinden eder. Ulaşımdaki bu dönüşüme paralel olarak büyük toplumsal değişimler de yaşanır. Batı toplumları hızla daha kentli, daha tüketim odaklı ve daha eşitlikçi yeni bir düzen aldıkları için eski toplumsal düzen ortadan kalkar. Geçmişe duyulan özlem ve ilgi genellikle moderniteye karşı bir tepkidir.

1 Ç.N: Ealing komedileri, 1947'den 1957'ye kadar on yıllık bir süre boyunca Londra merkezli Ealing Stüdyoları tarafından üretilen bir dizi komedi filminin gayri resmi adıdır.



Hızlı değişimlerle karşı karşıya kalındığında, hayatın daha basit ve daha iyi olduğu varsayılan tarihte altın çağ olarak adlandırılan bir döneme duyulan özlem kaçınılmaz olur (Lowenthal, 1985). Bu doğrultuda, daha önceki dönemde modern olan süslemeler ve eserler, korunmaya değer miras olarak değerlendirilmeye başlar. Buharlı trenler söz konusu olduğunda, mazotun hızla yerini alması ve geniş çapta küçük hatların kapatılması, buharlı trenlerin bu pastoral geçmişin özü ve sembolü olarak yükselmesine yol açmıştır.

Çocuk hikâyeleri örneği, geçmişini canlı tutma arayışının iki çeşidini de sunar. Thomas, diğer trenler ve Sodor Demiryolu zamanın durdurulduğu bir yerdedirler. Hem kitaplarda hem de televizyon dizisinde, insanlar 1930'lu yılların kıyafetleri ile okuyucuların ve izleyicilerin karşısına çıkarlar. Sodor çoğunlukla kırsal bir bölgedir, ancak demiryoluna çeşitli işler sağlamak üzere taş ocakları ve limanlar da bölgede yer almaktadır. Demiryolları kapanmaz, otomobil veya kamyonlar trenlerin yerini alamaz. Bazı dizel araçlar görevi devralmayı umarak geldiklerinde geri çevrilirler. Dünya halinden memnun ve değişmezdir. Bu boşluk, buharın tamamen ortadan kalktığı dönemde yayınlanan televizyon dizisinde daha da büyür. *Demiryolu Çocukları*'nın modern versiyonlarının oluşturduğu nostaljiye benzer bir nostaljiyi teşvik eder.

Titfield Thunderbolt'ta eski toplumsal düzen ile modernite arasındaki çatışma hikâyesinin ana unsurlarından biridir. Demiryolunu kurtarma kampanyası papaz ve toprak sahibi tarafından yönetilmektedir. Toprak sahibi kesinlikle savaş sonrası Britanya'sında bir anakronizmdir. Papaz da bu açıdan görülebilir; görünüşe göre yapacak çok az işi vardır ve tüm zamanını trenlerle ilgili hayaller kurarak geçirir. Aslında, onun en büyük isteği tren makinisti olmaktır. Papaz ve toprak sahibi, orta sınıfın trenlere karşı beslediği hayranlığı temsil eder. Wallace'ın (2006) belirttiği gibi, tarihi demiryollarının işletilmesinde karşılaşılan zor, kirli ve mekanik işlerin özellikle beyaz yakalı çalışanlara çekici gelmesi bir tezat oluşturmaktadır.

Eski düzenin temsilcileri olan papaz ve toprak sahibi, moderniteye karşı direnişin başını çekerler. Toprak sahibinin devlet incelemesinde tutkuyla savunduğu gibi, bu sadece trenlere duydukları aşkla ilgili değildir:

Köyümüzü ölüme mahkûm ettiğinizin farkında değil misiniz? Otobüslere ve kamyonlara açtığınız takdirde beş yıl sonra burası nasıl bir yer olacak? Yollarımız beton yığına dönüőecek, evlerimizin isimleri yerine numaraları olacak. Trafik ışıkları ve yaya geçitleri iki kat daha tehlikeli olacak.

Modern izleyici için bu sadece geçmişe duyulan bir özlem gibi görünebilir. Ancak, toprak sahibinin yakın zamandaki yeniliklerden şikâyetçi olduğunu fark etmemiz gerekir. Beton yollar, ev numaraları ve trafik ışıkları yenidir. Yaya geçitlerine dair yaptığı zararsız atıf çok yerindedir: yaya geçitleri ancak 1951 yılında kullanılmaya başlanmıştır ve güvenlik üzerindeki etkileriyle tartışmalı bir konudur. İngiliz köyünün karakteristik özelliklerini kaybetmesine hayıflanmak yeni bir şey değildir; *Titfield Thunderbolt*, buharlı treni mirasın doğasına ve çekiciliğine sıkı sıkıya dâhil ederek bir ilke imza atmıştır. H.V. Morton'un 1927 yılında kaleme aldığı *In Search of England* kitabında kaybolan kırsal dünyayı bulma arayışıyla ilginç bir tezat vardır. Morton'a göre araba ve otobüs kötü adamdır ancak tren henüz kahraman statüsüne yükseltilmemiştir.

Her iki hikâyede de Galler'deki Talyllyn Demiryolu'nun kuruluşundan büyük ölçüde yararlanılmıştır. Burası 1951 yılında dünyada gönüllüler tarafından işletilen ilk tarihi demiryolu olmuştur. Awdry gönüllü olarak bu hat üzerinde çalışmış ve Sodor'daki dar hatlı Skarloey demiryolu hattını temel olarak kullanmıştır. Talyllyn gibi bir kayrak taşı madenine kadar uzanan Skarloey de turistik bir demiryoluna dönüőürülmüştür. Yazar T.E.B. Clarke Talyllyn'in hikâyesine rastlamıştır ve bunu Ealing'e sunmuştur. Clarke, *Lavender Hill Mob* ile En İyi Senaryo Akademi Ödülü'nü kazanmıştır ve fikri ve senaryosu için Ealing'in desteğini kazanacak güce



sahiptir. Talyllyn Demiryolu'nda yaşanan bir dizi olay, *Titfield Thunderbolt* filminde yerini almıştır. Örneğin, yolcuların aşırı ısınan bir lokomotif patlamaktan kurtarmak için kovalarla bir dereye giderek serinlettiği sahne Talyllyn'de yaşanmıştır. Üzücü ironi ise *Titfield Thunderbolt*'un yakın zamanda kapatılmış bir demiryolunda çekilmiş olmasıdır. Bu hat Limpley Stoke ve Camerton arasındaki Bristol ve Kuzey Somerset Demiryolu şube hattıdır. Peri masallarının aksine mutlu bir sonla bitmemiştir ve bugün hâlâ kapalı durumdadır.

Demiryollarının Büyüsü

Son zamanlarda buharlı trenlerin çocuk hikâyelerinde tasvir edilme şeklinde bir başka evrim yaşanmıştır. Demiryolları artık büyülü maceraların mekânı haline gelmiştir ve genellikle karakterlerin demiryolunda yaşadıkları deneyimler sonucunda değişim geçirdikleri görülür.

Kutup Ekspresi

1985 yılında Chris Van Allsburg'un kaleminden çıkan bu kısa çocuk kitabı, 2004 yılında Robert Zemeckis tarafından uzun metrajlı bir filme dönüştürülmüştür. Noel arifesinde Kuzey Kutbu'na yapılan fantastik ve imkânsız bir tren yolculuğunu konu alır. Hikâyenin merkezinde yer alan küçük çocuk “yıllar önce” yatağında uyanıktır ve Noel Baba'nın kızak çanlarını duyabilmek için kulak kabartmıştır. Noel Baba'nın gerçekliği konusunda şüpheli olduğu, ancak bu şüphesini ailesine yüksek sesle itiraf edecek kadar kendine güvenmediği yaşlardadır. Şaşkınlık içerisinde, dumanı tüten, düdüğü çılginca çalan bir trenin tıngırtısını duyar. Merakla dışarı çıkan çocuk, “Herkes trene binsin” diye seslenen bir kondüktör tarafından karşılanır. Çocuk önce korkar, ancak tren hareket etmeye başladığında trene atlar. Işıklar kar yağarken parlamaktadır. Diğer kız ve erkek çocuklar trende çoktan yerlerini almışlardır. “Her şeyi bilen” bir çocuk diğerlerine treni bilip bilmedikleri sorar. Kızlardan biri “Bu sihirli bir tren” yanıtını verir. “Her şeyi bilen” çocuk şaşkınlığına döner; ne de olsa “bu, 1931 yılında Baldwin Lokomotif Fabrikası'nda yapılan bir Baldwin 284 53

sınıfı buharlı lokomotifler.” “Her şeyi bilen” çocuk yanıyordu. Çocuklar bunun gerçekten de büyümlü bir yolculuk olduğunu, trenin raylardan kayıp gittiğini ve hatta zaman zaman lunaparklardaki hız trenlerine dönüştüğünü keşfederler. Bu eğlence parkı göndermesi Disneyland’deki gezinti aracında trenlerin yer aldığı (Disneyland Demiryolu parkın çevresinden dolaşırken, Big Thunder Mountain Demiryolu ziyaretçileri bir madenin içinden geçen kaçak bir ‘tren’ üzerinde çılgın bir yolculuğa çıkarmaktadır) ve Florida’daki Universal Studios’da Harry Potter’ın Büyücü Dünyası’nın girişinde Hogwarts treninin birer bir kopyasının bulunduğu göz önüne alındığında, bariz bir imadır.

Çocuk trenin tepesinde, bir evsiz gibi giyinmiş ve ellerini ateşte ısıtan gizemli bir figürle karşılaşır. Çocuğun Noel konusundaki şüphesini yineleyerek “Görmek inanmaktır” dedikten sonra ona esrarengiz bir şekilde “Hayaletlere inanıyor musun?” diye sorar. Bu kişi daha sonra ortadan kaybolur. İzleyici Charles Dickens’ın *Bir Noel Şarkısı*’ndaki hayaletlerin rolünü oynadığı ve çocuğun vicdanı olarak hareket ettiği hissine kapılır. Bu durum, bir kuklanın çocuğa “Scrooge” diye seslenmesi ve onun meşhur olan “Saçmalık” ifadesini kullanmasıyla pekiştirilir.

Çocuklar bu heyecan verici yolculuk sırasında pasif değildirler. Çocuklardan iki tanesi bir seferinde treni sürmeye başlar, trenin bir ren geyiği sürüsüne çarpmak üzere olduğunu fark ettiklerinde frene basarak bu tehlikeyi atlattmış olurlar. Bu, doğaüstü olayları yansıtan gerçek hayatın tersine çevrilmesidir. Tren, Noel Baba’nın atölyesine varır ve çocuk “Dünyadaki en gerçek şeylerin göremediğimiz şeyler” olduğunu öğrenir. Çocuk sonunda çan seslerini duyabilir ve *inanmaya* devam ettiği sürece de duymaya devam edeceği söylenir. Bu, *Peter Pan*’a yapılan başka bir edebi atıftır ve çocuklara “perilere inanıyorsan ellerini çırp” diyerek Tinkerbell’in ölümünü önlemeye yönelik bir göndermedir.



Harry Potter

Her okul yılının başında, Harry Potter ve arkadaşları buharlı bir trenle büyücülük okulu Hogwarts'a giderler. *Harry Potter ve Ateş Kadehi*'nde Hogwarts Ekspresi "... içinden buhar bulutları fişkıran, perondaki çok sayıda Hogwarts öğrencisi ve velisinin karanlık hayaletler gibi görüldüğü, pırıl pırıl kırmızı bir buhar makinesi" olarak tanımlanır. Bu tanımlama Hogwarts Ekspresi'nin biraz tekinsiz ve gizemli olduğunu ima ettiği için tetikte olmamızı sağlar. Ekspres, Londra'nın King's Cross İstasyonu'ndaki 9¾ peronundan kalkar ve bu perona sadece "dokuz ve on numaralı peronlar arasındaki duvardan geçerek" ulaşılabilir. Bu, tren istasyonundaki büyücülük yeteneği olmayan (Muggle) yolcuların dikkatini çekmeden yapılmalıdır, bu nedenle gizlilik ve kurnazlık gerektirir. *Kutup Ekspresi*'nde olduğu gibi, bu demiryolunda da hiçbir şey görüldüğü gibi değildir ve görünüşler aldatıcı olabilir (Duriez, 2007). Peron aslında sihir ve hayal dünyasına, başka bir dünyaya açılan sihirli bir geçittir (Duriez, 2007).

Yazar J.K. Rowling, Harry Potter'daki olay örgüsünü ilerletmek için buharlı treni bir araç olarak kullanır ve Harry ile arkadaşları Ron ve Hermione'ye yeni karakterlerle tanışma veya sihir dünyasındaki en son gelişmeleri tartışma fırsatı verir. *Harry Potter ve Azkaban Tutsağı*'nda, Lord Voldemort'u yenmek için verdikleri mücadelede bir müttefik haline gelen yeni Karanlık Sanatlara Karşı Savunma Öğretmeni Profesör Lupin ile bir kompartımanı paylaşırlar. Ayrıca ilk kez Ruh Emiciler'le karşılaşılırlar, bunlar insanın ruhunu emen hortlak benzeri görünüşe sahip figürlerdir. Serinin ilerlemesiyle birlikte kitaplar daha da karanlık bir hal alır ve tren bunu yansıtmaktadır. *Harry Potter ve Melez Prenses*'te Harry sihirli bir pelerinle kendini görünmez kılar, ardından sınıf arkadaşının yaptığı şeytani bir büyüyle felç olması sebebiyle trende neredeyse ölüme terk edilir. Hogwarts'a yaptıkları ilk yolculukta Ron'un evcil faresi Scabbers'ın komik bir şekilde trene girmesi gibi sıradan görünen bir olay bile, onun aslında kılık değiştirmiş bir insan, Harry'nin ailesine ihanet edip Lord Voldemort'un hizmetkârı haline gelen adam olduğunu öğrendiğimizde önemli hale gelir.

Hogwarts Ekspresi aynı zamanda Harry için özgürlüğü de temsil eder, çünkü Little Whinging kasabasında Dursley'lerle birlikte yaşadığı kasvetli hayatından kaçma fırsatı verir. Bize “Harry'nin [trenin] tanıdık kokusunu içine çektiğinde moralinin yükseldiğini hissettiği ... ve gerçekten [Hogwarts'a] geri döndüğü” aktarılır. Serinin son kitabı, Harry'nin karşı karşıya olduğu tehlikeyi vurgulayan bir tren yolculuğuyla başlamayan tek kitaptır. Artık okulu, alışılmış rutinleri ve ritüelleri tarafından korunmayan Harry dünyaya çıkıp Voldemort'u öldürmek zorundadır.

Harry, arkadaşlarını ve ailesini kurtarmak için kurban olur ve kendini “buluşmaların ve muhtemel yolculukların yeri” olan King's Cross İstasyonu'nu andıran bir tür arafta bulur. (Duriez, 2007: 30). Ona geri dönme ve mücadeleye devam etme seçeneğiyle birlikte “trene binme” fırsatı verilir. İstasyon, “dünyalar arasındaki bir sınır bölgesini” işaret eden “ruhsal” bir kavşaktır (Duriez, 2007: 85). Harry hayatı ve mücadelenin devamını seçer. Düşmanın nihai yenilgisi, 19 yıl sonra, bu kez Harry'nin oğulları Albus ve James ile Ron ve Hermione'nin kızı Rose'un Hogwarts'a gitmek üzere yaptıkları bir başka tren yolculuğuyla sembolize edilir. Bir yeni nesil artık trene binmekte özgürdür. Kitabın son sözlerinde de ifade edildiği gibi: “Her şey yolundadır.” Tanıdık tren yolculuğu artık acı tatlı bir anı, sevgili çocuklara bir vedadır.

Buharlı Trenler ve Sihirli Dönüşümleri

Modern çocuk anlatıları buharlı treni, ana kahramanın dönüşümünü kolaylaştıran sihirli bir ortam olarak tasvir eder. Harry, trende en iyi iki arkadaşı Ron ve Hermione ile tanışır. Onların sadakati ve desteği Lord Voldemort'un yarattığı tehdidi yenmesinde etkili olacaktır. Erken çocukluk dönemindeki deneyimlerinin aksine, Harry yalnız olmadığını öğrenir. Tren aynı zamanda Harry'nin yetişkinliğe geçiş töreninin de yapıldığı yerdir. İlk aşk heyecanını ve kıskançlık sancılarını ilk önce Cho Chang, sonra da Ginny Weasley'de yaşar. Harry aynı zamanda bir tür kahraman yolculuğu (Campbell, 1949) şeklinde başarıyla tamamlaması gereken çeşitli



“sınamalardan ve denemelerden” (Duriez, 2007: 169) geçer. Örneğin, bir tren yolculuğunda kendisini tehdit eden Ruh Emicilerin gücünün üstesinden gelmeyi öğrenir. Harry, masumiyet halinden kötülüğü yenmek için ne yapması gerektiğinin bilgisine ve “ahlaki bilincinin” uyanışına doğru ilerler (Behr, 2005: 114). Her tren yolculuğu Harry’nin biraz daha bilgeleşmesini ve temkinli olmasını sağlar. King’s Cross İstasyonu’nda pes etmeyerek ve diğerlerini terk etmeyerek yaptığı seçim, cesaretinin ve “karakter gelişiminin” örneğidir (Behr, 2005: 117).

Kutup Ekspresi de yetişkinliğin eşiğindeki bir çocukla ilgilidir. Bu hikâyede, çocuk hayal gücünü geride bırakmak ister ama aynı zamanda çelişkili bir şekilde çocukluğun büyüsünü korumayı da arzular. Tren yolculuğu, ona hayatı dümdüz görmemeyi ve merak duygusunu kaybetmemeyi öğretir. Dolayısıyla dönüşümü ahlaki değil, duygusaldır; yeni deneyimlere ve ortamlara açık bir dünya görüşünü benimser. *Harry Potter* serisi de bu temaları yansıtır. Rowling’in yarattığı dünya, trende bir el arabasında satılan sihirli şekerlere kadar özenle işlenmiş ve sevgiyle detaylandırılmıştır, ancak çoğu zaman asıl vurgu gizli tren peronu ve Harry’nin görünmezlik pelerini gibi görülemeyen şeylerin üzerindedir. Tren, Rowling’in yarattığı ve hepimizin hayranlık duyduğu hayali dünya anlatısının ana parçasıdır. Bir yandan gerçek dünyanın cisimsel bir hatırlatıcısıdır, diğer yandan bizi gündelik olanın ötesine taşıyan büyülü unsurlara sahiptir. Sıradan bir ekspres tren bunun için yeterli olmayacaktır. Bize her şeyin mümkün olduğu hissini verecek, gizem ve entrika kokan bir buharlı tren olmalıdır.

Son Bir Not

Bu makalede ele alınan altı hikâye, buharlı trenlerin çocuk hikâyelerinde ne kadar güçlü bir şekilde yer aldığını göstermektedir. Trenlerin heyecan verici, maceracı ve sihirli olduğuna dair sürekli bir vaat vardır. Bu tür fikirler çocuklukta özümсенir ve buharlı tarihi demiryollarını deneyimleme isteğine katkıda bulunur. Modern dünyada artık pratik

olmayan buharlı trenler, çocukluk hikâyelerini ve maceralarını bir kez daha deneyimlemek için sihirli bir geçit haline gelir.

Kaynakça

Anderson, S. (2007) Time, subjectivity and modernism in E. Nesbit's children's fiction. *Children's Literature Association Quarterly* 32 (4), 308–322.

Behr, K.E. (2005) 'Same-as-difference': Narrative transformations and intersecting cultures in Harry Potter. *Journal of Narrative Theory* 35 (1), 112–132.

Boone, T. (2007) 'Germs of endearment': The machinations of Edwardian children's fictions. *Children's Literature* 35, 80–101.

Butcher, W. (1990) *Verne's Journey to the Centre of the Self: Space and Time in the Voyages Extraordinaires*. Basingstoke: Macmillan.

Campbell, J. (1949) *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton, NJ: Princeton University Press (1993).

Duriez, C. (2007) *The Unauthorised Harry Potter Companion*. Stroud: Sutton.

Frost, W. (2009) Projecting an image: Film-induced festivals in the American West. *Event Management* 12 (2), 95–104.

Laing, J. and Frost, W. (2012) *Books and Travel: Inspirations, Quests, Transformations*. Bristol: Channel View Publications.



- Lowenthal, D. (1985) *The Past Is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mansson, M. (2010) Negotiating authenticity at Rosslyn Chapel. In B.T. Knudsen and A.M. Waade (eds) *Re-Investing Authenticity: Tourism, Place and Emotions* (pp. 169–180). Bristol: Channel View Publications.
- Martin, A. (1990) *The Mask of the Prophet: The Extraordinary Fictions of Jules Verne*. Oxford: Clarendon.
- Mickenberg, J.L. and Nel, P. (2005) What's left? *Children's Literature Association Quarterly* 30 (4), 349–353.
- Morton, H.V. (1927) *In Search of England*. London: Methuen (1934).
- Nesbit, E. (1906) *The Railway Children*. London: Penguin (2010).
- Shipley, J. (2010) *The Making of the Railway Children*. Haworth: Keighley & Worth Valley Railway Preservation Society.
- Smith, S. (2001) *Moving Lives: Twentieth Century Women's Travel Writing*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Verne, J. (1873) *Around the World in Eighty Days*. Ware: Wordsworth (1994).
- Wallace, T. (2006) Working on the train gang: Alienation, liminality and communitas in the UK preserved railway sector. *International Journal of Heritage Studies* 12 (3), 218–233.

İngilizceden Türkçeye Çeviren: İlkiz Tülek

Çeviri editörü: Asalet Erten

Kaynak metin: Frost, Warwick ve Laing, Jennifer. "4. The Magic of Trains and Travel in Children's Stories". Railway Heritage and Tourism: Global Perspectives, yay. haz. Michael V. Conlin ve Geoffrey R. Bird, Bristol, Blue Ridge Summit: Channel View Publications, 2014, s. 42-54.



Çocuklara Yönelik Geliştirilen Felsefe Programlarında Çocuk Edebiyatı ve Felsefenin Birleşimi Üzerinde Bir Düşünce

Morteza Khosro Nejad¹

Özet

Çocuklara yönelik felsefe programları geliştiren uzmanlar, her zaman çocuk edebiyatından yararlanmış olmalarına rağmen felsefe ve edebiyat birleşimini bugüne kadar kavramsal bir bakış açısıyla ele almamışlardır. Uzmanların ana tartışma konuları çocuk ile ilgili kavramlar, felsefe ve eğitim kuramı kapsamıştır ve bu alanda edebiyat sadece bir araç olarak ele alınmıştır. Bu makale, çocukluk ve felsefe kavramlarının etkileşimi özelinde çocuk edebiyatına da yer vermeyi, iki kavram yerine üç kavram arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi ve son olarak çocukların felsefi düşünme yetilerini geliştirmeyi dikkate alarak, çocuk edebiyatının bağımsız nitelik ve kimliğini göz önünde bulunduran bir yaklaşımı aramayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: çocuk edebiyatı, öykü, felsefe, çocuk felsefesi, çocuk.

Giriş

Çocuklara yönelik felsefe² bağlamında tartışmalar ve bu süreç içerisinde kuramsal bakımından gündeme getirilen konular, çoğunlukla çocukluk ve felsefe kavramlarına ilişkin varsayımlara dayandırılmıştır. Mevcut düşünceler; çocukluk ve felsefe kavramlarının tanıtılması ve çocuklara yönelik felsefe alanındaki yeni kavramlar ortaya koyma çabası yönündedir. Bu alanda ünlü araştırmacılar dahil olmak üzere, çocukluk ve felsefe kavramlarını birleştirme düşüncesini savunan araştırmacılar da çalışmalarında bu görüşü esas almıştır.

1 Doçent doktor, Shiraz Üniversitesi, Çocuk Edebiyat Araştırmaları Merkezi, Shiraz, Iran

2 Philosophy for children (P4c)

“Düşüncenin Hikayeleri” adlı kitap dizisinin editörü, Philip Kam, bu kitap dizisinin önsözünde ve “Beraber Düşünme”, “Sınıfta Felsefi Arayışları” adlı diğer kitaplarında, edebiyatı eserleri için tasarladığı planın merkezi ögesi olarak kullanılmasına rağmen eserlerinde edebiyat veya çocuk edebiyatının niteliklerinden bahsetmemiştir (krş. Kam 2000a, Kam 2000b ve Kam 1995).

Bu alanda bağımsız bir şekilde çocuk edebiyatının niteliğini ele alan tek araştırmacının Gret B. Metheos olduğunu söylemek mümkündür. Metheos aynı zamanında çocuklara yönelik felsefe programları alanında yapılan araştırmaların daha çok yoğunlaşması gerektiğinin altını çizmiştir.

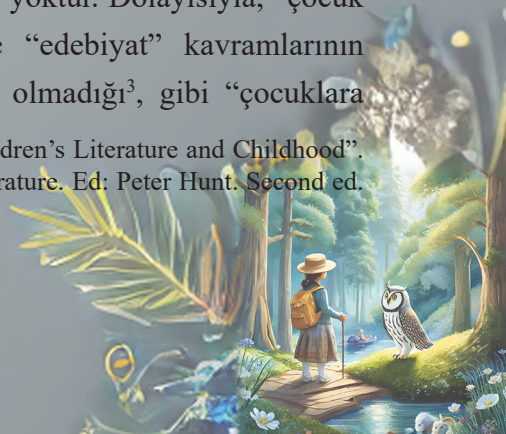
Bu makale, edebiyattan yararlanan her tür “çocuk felsefesi” kuramının oluşturulması sürecinde çocuk edebiyatı kavramını dikkate alınması gerektiğini, bahsi geçen kavramın oluşturulma sürecini kısaca inceledikten sonra alanın öncüleri tarafından ortaya konulan edebiyat veya çocuk edebiyatına ilişkin düşüncelerini eleştirel bir bakış açısıyla mercek altına alacaktır. Ardından bu tartışmada yeni bir sayfa açan çocuk edebiyatı tanımını sunmaya çalışacaktır.

Üçüncü Varsayımın Zorunluğu

Çocuklara yönelik felsefe ifadesi, birbiriyle tutarlı olan edebiyat ve felsefe tanımlarının bir seçkisi olduğu varsayıldığında, bu alanda yeni ve uyumlu bir bağlam oluşturulmasında çocuk edebiyatından yararlanmak araştırmaların odak noktası olmalıdır.

Felsefi açıdan bakıldığında, birbirinden bağımsız kavramların birleşik terimlerde yan yana getirilmesinin bir tür kolaylık sağladığını, bu işlevin kimi zaman daha sınırlı kimi durumlarda ise daha geniş çaplı uygulandığının vurgulanmasına belki de gerek yoktur. Dolayısıyla, “çocuk edebiyatı” ifadesinde yer alan “çocuk” ve “edebiyat” kavramlarının bahsettiğimiz mutlak “çocuk” ve “edebiyat” olmadığı³, gibi “çocuklara

3 Bakınız: Lesnik-Oberstein, K. (1996). “Defining Children’s Literature and Childhood”. International Copanionn nyclopedia of Children’s Literature. Ed: Peter Hunt. Second ed. London: Routledge. Pp. 17-31.



yönelik felsefe” hareketinde kullanılan “çocuk” ve “felsefe” de mutlak kavramlar değildir.

Buradan yola çıkarak, bu kavram ve terimlerinin yanyana gelişinin onları diyalektik bir dönüşüme tabi tuttuğunu, dolayısıyla “çocuklara yönelik felsefe hareketindeki” mevcut tüm yaklaşımlarının amacı doğrultusunda “çocuk”, “felsefe” ve “çocuk edebiyatı” kavramları ile ilgili üçüncü bir varsayıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocuk Edebiyatı Üzerine Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp ve Gareth B. Matthews’un Varsayımları

Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp’ın çocuklara yönelik felsefe programı çerçevesinde masal yazmalarına rağmen bağımsız bir biçimde çocuk edebiyatını ele almamışlardır. Edebiyat ve özellikle çocuk edebiyatı ile ilgili varsayımlarını genel olarak kaleme aldıkları metinlerde veya onlarla yapılan röportajlarda bulmak olasıdır. Matthew Lipman röportajların birinde, eğitim ve öğretim alanında kurgusal felsefi metnin neden salt felsefi metinden daha etkin olduğunu aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Bir ders kitabı araştırmacılara yönelik yazıldıysa kapsamlı çeşitli bilgilerden oluşmuştur. Ancak ders kitabının okur kitlesi araştırmacılar değilse ve çocuklara yönelik hazırlandıysa, o halde kitabın okunması için birtakım önlemler almanız gerekmektedir. Kurgusal bir eser (örneğin; roman) hayal gücü, hayali bir ortam, heyecan verici diyaloglar, canlı karakterler, komedi veya bu öğelerin hepsini içermektedir. Yazar, bu yöntemleri kullanır ve aktarmak istediği bilgilerin okur tarafından benimsenmesini hedefler. Böylece okurun hikâyeyi anlayıp keyif almasını sağlayan kurgusu önem taşımaktadır. (Lipman, 2006).”

Lipman’a göre çocuklara yönelik felsefi metin yazarları metinde ilişkilere, sorunlara, ince felsefi kavramlara yer verebilirler. Metinde yer alan her sözcük veya tümce çocukları motive eder Çocuklar araştırmaya başlar ve söz konusu sözcük veya tümceyi tamamen anladıklarına ikna olana kadar araştırmaya devam ederler (Lipman, 2006).

Lipman, felsefe alanındaki yüksek öğrenim öğrencilerinin son derece soyut metinleri okumaya ve incelemeye gerekli motivasyona sahip olduklarını inanırken, çocukların bu tarz okumaları yapmak için motive edilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun en iyi yöntemi ise genellikle hikâye olduğunu ileri sürmektedir.

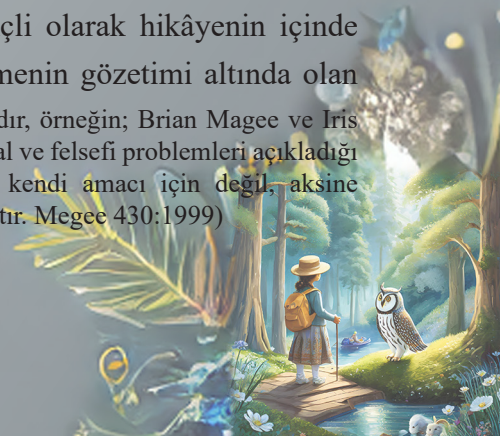
İlginç bir nokta ise, Lipman'ın yukarıdaki açıklamanın hemen ardından kendi düşüncesinin Jean Piaget'nin düşüncesinin arasındaki farkı vurgulamasıdır. Ancak Piaget'nin küçük yaştaki çocukların soyutlamalarla başa çıkamayacağı düşüncesini desteklememiz gerekli olmayabilir. Aslında, çocuklar soyut sözcük ve terimlerle uğraşmak zorunda bırakılmak istememektedirler. Onlar filozoflar tarafından kullanılan iyi, kötü, yasa, umut, mutluluk vb. kısa ve soyut sözcüklerle iyice baş edebilirler (Lipman, 2006).

Lipman başka bir röportajında, çocuklara yönelik felsefe üzerine kitap yazma yöntemleri ile ilgili soruyu aşağıdaki gibi yanıtlamaktadır: “Hikayelerde, çeşitli felsefi inançlar her sayfada rastgele yazılır. Çocuklar doğuştan meraklı oldukları için hikâyede yer alan felsefi düşünceleri araştırmaya motive olurlar, ayrıca sınıf arkadaşlarıyla bu konuları tartışmayı severler. Bu tür tartışmalar öğretmen tarafından onaylanmalı ve desteklenmelidir. Öğretmen ayrıca çocukları kendi felsefi yeteneklerine inanmaya ve bu yeteneği geliştirmeye teşvik etmelidir (Lipman, 2006).

Yukarıda yer alan bilgilerden anlaşılacağı üzere, Lipman'nın bakış açısına göre, çocuk edebiyatı, çocuklara yönelik felsefe hareketinde, tek başına geçerli bir olgu olarak kabul görmemektedir. Bu açıdan bakıldığında, hikâye ve roman bir başka yüce amaca ulaşmak için bir araç olarak görülmektedir⁴.

Felsefi bir sorun, söz veya konu bilinçli olarak hikâyenin içinde yerleştirilir. Hikâyenin okuma sırasında öğretmenin gözetimi altında olan

⁴ Bu ifade edebiyatı savunanların düşüncesinden farklıdır, örneğin; Brian Magee ve Iris Murdoch'un röportajına bakın, Megee edebiyat toplumsal ve felsefi problemleri açıkladığı durumlar hakkında diyor: bu durumlarda sanat artık kendi amacı için değil, aksine kendisinden daha küçük bir amaç için kullanılan bir araçtır. Megee 430:1999)



öğrenci grupları, hikâyede yer alan felsefi sorun, söz veya konuyu tartışırlar. Dolayısıyla, edebiyatın bağımsız kimliği, eğitici edebiyatın bağımsız kimliği kadar resmi olmadığı iddiası ortaya atılabilir.

Eğitici edebiyat tek başına değerli ve işlevseldir, ancak Lipman'ın bakış açısına göre önemli olan konu toplum, araştırmacılar ve halihazırda yürürlükte olan programdır. Asıl mesele kitabın içeriğini anlamaktan ziyade kitabı grup çalışması halinde okuyup ardından konuyu tartışmaktan ibarettir. Ann Margaret Sharp bir röportajında, çocuklara yönelik felsefe yaklaşımı ile çocuklarla beraber felsefe yaklaşımının farklılıklarını anlatırken şöyle söyler: “Çocuklara yönelik felsefe, hikâye yardımı ile felsefe tarihinin yeniden inşasından sorumludur ve bir rehber kitap niteliğindedir. Dolayısıyla, çocukları araştırmak istedikleri konular karşısında, çeşitli felsefi inançlara maruz bırakır. Genellikle bu gibi görüşler, hikâyenin karakterleri tarafından benimsenmiş inançlar, hikâyeden esinlenmiş alıştırmalar veya kitap hakkındaki tartışma programlarında ele alınacak seçenekler biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara yönelik felsefe programında hikâye felsefi araştırmalar için bir bahane veya başlangıç noktası gibidir (Sharp, 2000).

Röportajın devamında, Sharp edebiyata yönelik bu yaklaşım ve çağdaş düşünür Martha Nisam'ın ortaya koyduğu tema arasındaki benzerliği vurgulamaktadır: “Hikâyenin çocukların felsefi çalışmalarına yönelik bir çeşit motivasyon ve hazırlık gibi oluşunu savunan görüş, Martha Nisam'ın hikâye ile ahlaki eğitim ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiye verdiği değer ile uyumludur. Nisam'ın bakış açısına göre, felsefe düşünceye doğru yöneldiği kadar eyleme de yönelmelidir (Sharp, 2000).”

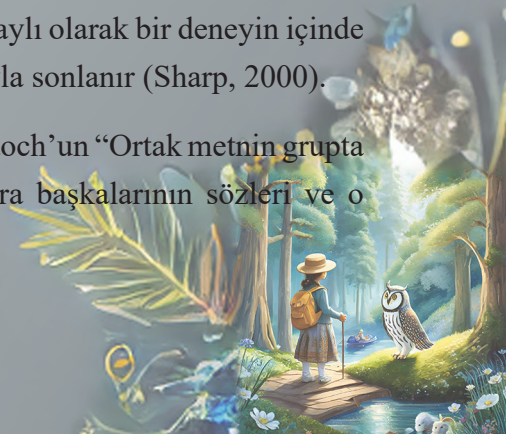
Sharp'ın görüşü aslında Nisam'ın aşağıdaki düşüncesine dayanmaktadır: Çelişkili ve riskler ile dolu bilinçli yaşanan bir deneyimin, mistik bir açıklaması olmadığı sürece, felsefe insan oğlunun kötü ile iyi arasındaki yaptığı doğru seçimi açıklamakta güçlük çeker. Sıradan ve geleneksel felsefi metinlerin günümüze kadar anlatmaya çalıştığı konu, insanın yetişkin olması, bu kişiliğin sürekli korkunç seçimler ve dehşet

verici sırlara maruz kalarak şekillenmesi, bu serüvenin yetişkin, güzel ve zengin olmanın kaynağı olduğu inancından ibarettir (Sharp, 2000).

Sharp, çocuklara yönelik felsefe hareketinde çocuk edebiyatına yönelik etkili görüşleri eleştiren diğer yaklaşımların kendisi ve meslektaşları karşısına çıkma olasılığının farkındadır. Sharp bahsi geçen yaklaşımı savunanlardan doğrudan bahsetmeden kendi görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmektedir: “Bazıları felsefeyi standart edebiyattan faydalanırken öğretme halini kuruyor. Bu işi şüphesiz profesyonel bir filozof yapabilir. Sınıfta standart edebiyattan faydalanırken bazı ayrıntılara dikkat etmekte fayda var diye düşünüyorum. Çoğu ülkede, felsefe alanındaki araştırmalarda, sanat ve teknik konusunda eğitim almış öğretmen bulmakta sorun yaşamaktadır. İyi bir edebi metnin karmaşık olma özelliğini dikkate alırken, metnin felsefi boyutlarını anlamak ve çocuklara aktarmak, farklı bir uzmanlık gerektiğini unutmamak lazım. Edebiyat dersinde, dersin asıl amacı arka plan analizi ve karakterlerin geliştirmesi iken, felsefe dersinde ise öğrencileri hikâyenin altında yatan düşünceyi keşfetme yolunu bulmaya yönlendiririz. Okurların düşünme becerileri, kavram yaratma becerileri ve felsefi düşünmek için gereken diğer becerileri sunabilen standart bir edebiyat henüz yaratılmamıştır. Buna rağmen, çocuklara yönelik felsefe hareketinde hikâyeye uygun bir başlangıç noktasıdır (Sharp, 2000).”

Sharp röportajın devamında hikâyenin bu özelliklerinden bahsetmektedir. İlkeler tek başına, akıllıca kararlar almak için ihtiyaç duyduğumuz şeyleri bize sunmaz. Felsefi bir hikâye, belirli bir ortamda, belirli bir duruma maruz kalan bir karakterden bahseder. Bu özellik, çocukların metnin okunmasından kaynaklanan soruları tartışırken, duruma müdahil olmalarını kaçınılmaz kılar. Ancak felsefi hikayelerin tek amacı varsa eğer, o amaç yaşamın karmaşıklığını göstermektir. Gruptaki çocuklar bu karmaşıklıkta hesaba katarak, kendilerini dolaylı olarak bir deneyin içinde bulurlar ve bu tür karmaşık yüzleşmeler yargıyla sonlanır (Sharp, 2000).

Röportajın devamında, Sharp, Iris Mordoch’un “Ortak metnin grupta gerçekleşen kavram şekillenmesinden yanı sıra başkalarının sözleri ve o



sözlerin altında yatan nedenlerini anlamaktaki önemli rolundan bahseder. Mordoch'ın ifade ettiği gibi, bu tür düşünce başkalarının dünya görüşünü anlamak ve benimsemek yeteneğinin aşama aşama gelişmesini gerektirir. Ortak bir metin olmadığı durumunda, iletişim kopukluğu ve bir sözün farklı kişiler nezdinde farklı anlamlara yol açması olasıdır. Eğer insanları devamlı konuşmaya ve araştırmaya sürükleyen dikkat çekici ortak konular olmasa, o insanlar birbirinden uzak yabancı varlıklar olarak kalırlar. Eğitim açısından ise, düzensizlik ve kaotik durumlarda, tek metne dönüş çok önemlidir.

Mordoch'un okurları diğer insanların zihinsel deneyimlerine ortak etmeye davet etmekte edebiyatın önemli bir rol oynadığı saptamasının geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı ve yenilik özelliği güçlü olan bir metin esasında nesnelere olduğu gibi kabul eder. Mordoch'un bakış açısına göre, sanatçı nesnelere niteliğini ve nedenselliğini anlar. Dolayısıyla, başkalarının sözleri ve o sözlerin nedenselliğini açıklayan edebiyatın dokunuşuyla mümkün olduğunu ifade etmek gerekir.

Mordoch, Brian Magee ile yaptığı röportajında bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir: “Gönül, bütün sanatçıların sanatlarında sabırlı olduklarını söylemek ister, fakat bu deyişi savunmak pek mümkün olmayabilir. Bence yazarlar ve şairlerin birçoğu sakin ve merhametli bakışa sahipler, zira onlar insanların birbirlerinden ne kadar farklı ve neden farklı olduğunu görür. Sabır ve hoşgörü, bizden uzak olan gerçeklerin döngüsünü görmek ve onları hayal etmek ve canlandırmaktır. Sanatçı, kendi dışındaki şeyleri görür ve dünyayı sadece kendisine uygun bir biçimde tasavvur etmez. Bence erdem bu tür cömertlik ve merhametten harmanlanmış nesnellikten başka bir şey değildir (Brian Magee ,1999, 444).

Murdoch'ın diğer düşüncelerini incelemek, felsefe ile çocuk edebiyatının arasındaki ilişkiyi onun yorumları vasıtasıyla aktarmayı zorlaştırır. Mordoch felsefe ile edebiyatın arasındaki belirgin sınırların olduğunu inanmaktadır. Onun tabiriyle “Sanat zevk ve kaliteden oluşur ve bu özelliğini yaratmak için sayısızca amaca sahiptir. Edebiyat ise, numaralar, sihirbazlar, ilizyonistler, şaşırtmacalar ve gizemlerde doldur (s. 413).”

“Ancak felsefe sadece bir şey yapar, filozof kafasındaki şeyi direkt söylemeye çalışır; retorik ve süslü sözcüklerden kaçınmak zorundadır... Filozof soğuk, açık ve belirli bir ses tonuyla konuşur ve felsefi metin yazmak için kişisel iç sesini susturması gerekir ... Edebi metin yazarı okurun ona katılması için yer bırakır, ama filozofun herhangi bir boş yeri bırakmaması gerekir (s. 414).”

Tüm bu farklılıklara rağmen, Murdoch felsefe ve edebiyatın hakikati bulma ve açığa çıkarma çabaları içinde olduğu gerçeğin bilincindedir (s.421).”

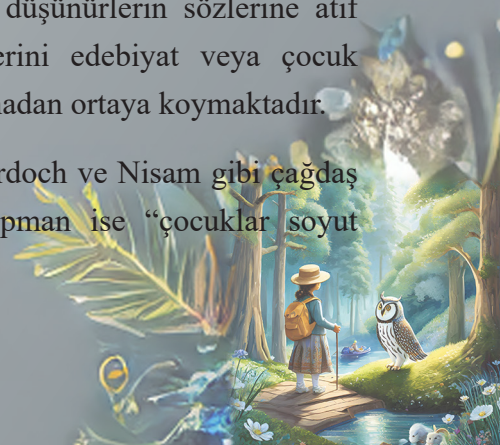
“Son olarak, felsefenin dili soyut, direkt ve tartışmacıdır oysaki edebiyatın dili anlaşılabilir, muğlak olabilir, hatta basit ve açık görünen bir şey bile hayali yapının bir parçası olabilir (s.422)”

Böylece, Murdoch’un edebiyatla felsefe arasındaki ilişkiye olan yaklaşımı günümüzdeki çocuklara yönelik felsefedeki durumu tartışmak için güçlü bir dayanak olmadığını söylemek mümkündür.

Sharp’ın “Farklı felsefi görüşler hikâyede bulunan çocuk karakterlerin inançları olarak gösterilir” ve “Felsefede, hikâyeye felsefi araştırma için bir başlangıç noktasıdır” ifadeleri çocuklara yönelik felsefe hareketi için edebiyatı içeren bir yaklaşımı oluşturulması gereken gereğinin altını çizmektedir. Bu düşünce aslında Lipman’ın edebiyata yönelik yaklaşımın tekrarı olarak sayılabilmektedir.

Ama Sharp’ın diğer düşünceleri, özellikle Murdoch’un sözlerine yaptığı atıflar, edebiyat ile felsefe arasındaki ilişkiye dair görüşündeki çelişkinin göstergesidir. Ayrıca söz konusu düşünceler, iki düşünürün yaklaşımının arasındaki farklılığı gösterir. Sharp’ın, edebiyatın mahiyetini anlamaya yönelik gerçekçi bir görüşü diğer düşünürlerin sözlerine atıf yaparak ifade ederken, Lipman düşüncelerini edebiyat veya çocuk edebiyatı alanındaki düşünürle gönderme yapmadan ortaya koymaktadır.

Sharp düşüncelerini ifade ederken, Murdoch ve Nisam gibi çağdaş filozofların sözlerinden faydalanmaktadır. Lipman ise “çocuklar soyut



felsefi tartışmalara kıyasen hikayeler ile felsefi kavramları daha iyi öğrenir” görüşünü, Piaget’nin “çocuklar soyut düşünce ile baş edemezler” yorumundan tamamen bağımsız olarak ifade etmektedir. Ancak Sharp, Piaget’nin görüşlerinden faydalanmak için Nisam’ın “Ahlaki yargı hikayedeki karakterlerin özel hayatları ve alışık olmadığımız sıkıntılı durumlardan beslenir” görüşüne gönderme yaparak bir zemin hazırlamaktadır. Mordoch da Nisam gibi açıkça “edebi kuralların somut ve keskin, felsefi kuralların ise soyut, tartışmalı ve direkt olduğunu” belirtmektedir (Megi, 1378).

Lipman’ın ifade ettiğinin aksine, Piaget’in kuramına göre, çocukların felsefi eğitimi felsefe yoluyla değil, edebiyatın somut, bireysel ve nesnel gerçekleri sunduğu sebebiyle ancak edebiyat yoluyla mümkündür. Dolayısıyla, edebiyat felsefeyi keskin ve anlamlı durumlar vasıtasıyla çocuklara sunmaktadır.

Bu tanım felsefi süreci kavramıyla birleştğinde, çocuklara yönelik felsefe hareketinde edebiyatın merkezi bir rol oynamasına yol açabilmektedir ⁵.

Genel olarak çocuklara yönelik felsefe programının edebiyata yönelik yaklaşımı, Arthur Druti’nin şu ifadesinde özetlenmiştir: “çocuklara yönelik felsefe programının yöntemi birkaç oturumda beraber hikâyeye okumaktır.” ⁶ Çocuklara yönelik felsefe programı hikâyeyi bir tür üretme aracı gibi kullanır ve konular bu soruları tartışırken şekillenir (Arthur Druti). Bu yaklaşım eğitimsel açıdan oldukça uyumlu görünmektedir. İnsanın duyuları ve medya tüm eğitim sistemlerinin esas kaygısıdır. Çocuklara yönelik felsefe hareketinin de – bu hareketin başlangıç noktası edebiyat felsefesi değil, eğitimsel felsefedir. Bu iki konunun vurgulanması çok doğaldır. Dolayısıyla, Sharp veya Lipman ile birlikte bu hareketi destekleyen diğer araştırmacıların da edebiyatın motive edici ve araçsal yönünü vurgulaması bir açıdan makul görülebilmektedir.

⁵ Felsefi süreciyle ilgili bakınız Khosro Nejad (2005b) ve edebiyatla felsefe arasındaki ilişkilerin diğer çeşitleri için (2004)

Philosophy with children (pwc)

⁶ Multiepisodic

Ancak bu araştırmacıların edebiyata yönelik görüşlerinin değişimini gösteren bir araştırması mevcut mu acaba? Ayrıca felsefi hikayelerdeki edebi değerler edebi eleştirmenler tarafından herhangi bir biçimde mercek altına alınmış mıdır?

Benzersiz edebi eserler yaratan ünlü filozofların olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Platon, Jean Paul Sartre ve Friedrich Nietzsche gibi düşünürler örnek olarak sunulabilir. Adı geçen düşünürlerin kaleme aldığı eserlerin edebi değerleri ve önemi eleştirmenler tarafından tartışılmıştır, ancak felsefi hikayelerin edebiyat açısından önemi edebi eleştirmenler özellikle çocuk edebiyatı alanındaki eleştirmenler tarafından ele alınmamıştır.

Dolayısıyla, edebiyatı çocukların ders programına ekleme kararı alırken, çocuk edebiyatı bakımından durumu değerlendirdiğimizde, belki hikayelerin felsefi (veya eleştirel) düşüncenin geliştirilmesine faydalı olduğunu incelemeden önce, bahsi geçen hikayelerin gerçek edebiyat olduğundan emin olmamız gerektiğini vurgulamak önemlidir.⁷

Çocuklarla felsefe çalışma alanında, Gareth B. Matthews, çocuk edebiyatıyla bağımsız ve belirgin bir şekilde ilgi gösteren ve bu kavrama farklı bir açıklık getiren tek düşünürdür. Matthews, edebiyat ile ilişkin düşüncelerini “Felsefe ve küçük çocuk” kitabının korku ve hayal bölümlerinde (1980), ve daha sonra “Çocukluk Felsefesi” adlı eserinde net bir biçimde ifade etmiştir. Matthews, eserinin hayal bölümünde Bentham’ı eleştirirken “Bentham çok ilgi gören “Sihrin işlevleri: masalların anlamı ve önemi” adlı eserinde, çocukların gelişmesinde hayal gücünün önemi açıklamaktadır. Sorulması gereken soru budur: Bentham, masalların küçük çocukların felsefi düşünceleri üzerindeki etkiyi bulmuş mudur? Bu sorunun yanıtı kesinlikle olumsuzdur (1988, 67)”.

Matthews’a göre, Bentham çocuk korkuları açıklamasında, hikayeleri iki yarı gruba sınıflandırmaya çalışmış olup, hikayeleri gerçek hikayeler ve

7 Mordach ve Nisam’ın edebiyat ve felsefe hakkındaki fikirlerini karşılaştırmak ve incelemek için bakınız: Holland.M. G. (n.d.). "Can Fiction be Philosophy?" Retrieved March 2007 from <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Lite/LiteHoll.htm>



peri masalları olarak adlandırmıştır. Matthews, peri masallarını merkeze alarak psikolojik açısından bu hikayeleri daha yararlı edebi açısından ise daha zengin bulmuştur. Gerçek hikayelerin ise hem psikolojik hem edebi açısından yoksun olduğunun altını çizmiştir. Matthews'un, bu iki alt grubun avantaj ve dezavantajların onaylamasına rağmen, çocuk edebiyatı eleştirmen ve yorumcuların bu iki alt grubu için belirgin sınırlar çizdiğini endişe verici olarak değerlendirmektedir (Matthews, 1988).

Matthews'a göre, Bentham'ın sınıflandırmasında yer almayan başka edebi türler de mevcuttur, örneğin; eğlenceli felsefi hikayeler. Bu hikayeler, bizi gündelik hayatımızdaki deneyimlerimiz ve hatta etrafımızdaki dünyaya farklı bakmamız için bir çağrı niteliğindedir. Dolayısıyla, bu hikayeler, bizi filozofların bahsettiği “düşünsel deneyimler” yaşamaya davet etmektedir. “Düşünsel deneyimler”, kavramsal bağlamların izini sürmek ve çetrefilli felsefi konular hakkında derinlemesine düşünmemizi sağlayabilen iyi bir yöntemdir.

Ancak Matthews, “Çocukluk Felsefesi” adlı eserindeki “çocuklar için edebiyat” bölümünde konuyu farklı bir açıdan tartışmaktadır. Jaqueline Rose'un “çocuk edebiyatının sahte olduğunu ve çocukları kandırmak için yetişkinlerin gizli güdülerinin uydurulduğu bir kavram olduğu”⁸ ifadesinin aksine Matthews bu hikayelerin yetişkinler tarafından yazılmasına rağmen aralarında çocukların derin düşünme ihtiyacını karşılayan hikayelerin olduğunu savunmaktadır. Bahsi geçen hikayeler, şairane bir samimiyetle felsefi ve ilgi çekici soruları derin bir bakış açısıyla tartışmaktadır (Matthews, 1995, 107).

Matthews'a göre konuyu felsefi temalı hikayelere sınırlandırmanın amacı çocuk edebiyatının geniş kapsamlı alanında yalnızca felsefi hikayelerin sahte olmadığını iddia etmek değildir. Bu argüman kesinlikle doğru değildir. Çocuk hikayeleri çeşitli açılardan özgün ve gerçek edebiyat

⁸ Çocuk edebiyatı kuramının en tartışmalı ve en klasiklerinden biri Jaqueline Rose'a aittir. Rose metnin tavili yerine, yazarı ve yazarın niyetlerinin tavil ederek, çocuk edebiyatın olma imkanını olmadığını iddia eder. Matthews, “çocuk edebiyatı” bölümünü Rose'un kuramını eleştirmek için yazmıştır. Bu konuyu incelemek için bakınız: rose. j (1984) The case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction. London. Macmillan

niteliğinde olabilir. Ancak yetişkinler tarafından yazılan çocuk hikayelerinin kalitesini ve özgünlüğünü denemenin tek bir yöntemi vardır. Bu yöntem, hikâyenin ne kadar akıcı, basit ve ideal bir biçimde komik ve zor soruları gündeme getirmesidir.

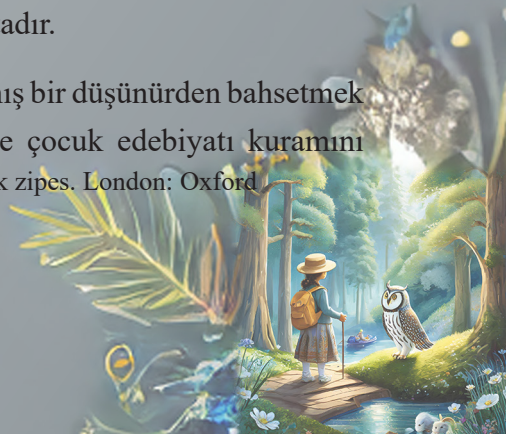
Matthews, kitabının iki bölümünde çocuk edebiyatından örnekler sunmaktadır, ancak bu örnekler çocuklara yönelik felsefe hareketinin amaçları doğrultusunda yazılmamıştır ve çoğunlukla edebi yazıları içermektedir. Matthews'un eserinde yer verdiği yazarlardan biri ödül kazanan alanın ünlü yazarlarından Louise Arnold'dur.⁹ Ancak Louise Arnold hiçbir zaman eğitici metinler kaleme alan bir yazar olarak anılmamıştır.

Matthews, hem Jaqueline Rose'un iddiasına verdiği yanıt hem de çocuk edebiyatında yeni bir tür yarattığından dolayı çocuk edebiyatının önde gelen düşünürlerinden biri olarak nitelendirilebilmektedir.

Öte yandan, Matthews bu tür eleştiriler ile, açık bir biçimde düşüncesini belirtmese de çocuklara yönelik felsefe hareketinde çocuk edebiyatının anlamı ve rolünü açıklamaya yönelik, Lipmen ve Sharp'tan farklı yeni bir yaklaşım geliştirilmiştir. Matthews'un yaklaşımında, Sharp'ın ifade ettiğinin aksine, okurların felsefi düşünebilmesi için ihtiyaç duyduğu düşünme becerileri ve kavramları oluşturma yeteneklerini geliştirmek amacıyla edebiyat yaratmıyoruz. Dolayısıyla, yarattığımız edebiyat, felsefi düşünmek için bir bahane veya başlangıç noktası olamaz.

Matthews'un savunduğu ve ortaya koyduğu düşünce, çocuk edebiyatında önceden yaratılmış, var olan, doğası gereği felsefi özellikler taşıyan özel bir edebiyat türüdür. Dolayısıyla, bu tür metinler çocukların felsefi düşünme ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Böylece, Matthews felsefe ile çocuk edebiyat ikilisinin bağımsızlığından ödün vermeden bu iki kavramın birleştirmesi için bir denge bulmaktadır.

Burada çocuk edebiyatı alanında tanınmış bir düşünürden bahsetmek gerekir. Aidan Chambers her ne kadar sadece çocuk edebiyatı kuramını 9 Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Ed: Jack Zipes. London: Oxford University Press. 2006. PP. 461-2



tartışsa ve çocuklara yönelik felsefe konusunda düşüncelerini ifade etmese de araştırmalarında çocuklara yönelik felsefe hareketi için verimli bir zemin sağlamıştır. Chambers, “Anlat bana” eserinde çocukların eleştirel gücünü ele alarak şöyle der:

“Bizim meslektaşlarımızın “çocuklar eleştirmen midir?” sorusuna verdikleri yanıt genellikle olumsuzdur. Bizler eleştirinin alışılmadık, profesyonel ve yetişkinlere yönelik olduğuna inanıyoruz. Bu öğretmenler, eleştirinin esası soyutlama, akıl gücünü duygusuz kullanma, hesaplamalı analiz ve yorum yapma olduğunu düşünüyor ve çocuklarla eleştirel çalışmalar yapılmaz diye inanıyorlar (Chambers 1993, 29). Ancak adı geçen düşünüre göre çocuklar doğuştan gelen bir eleştiri yeteneğine sahipler. Onlar içgüdüsel olarak sorular sorar, yanıtlar, karşılaştırır ve yargılar. Bilgi toplamasından hoşlanır, bir düşünce sahibi olan yetişkin gibi dikkatli ve ayrıntılara önem verirler (Chambers, 1993).

Chambers, açıkça ifade etmese de çocuklara yönelik eleştirel yaklaşımını düzenlemek için, “çocuk ve eleştiri” bağlamında iki kavramı birleştirecek iki varsayıma ihtiyaç duymaktadır. Birinci varsayım çocuk ikinci varsayım ise eleştiridir. Bu sebeple düşüncesini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Benim inancıma göre, çocuklarda bir konuya karşı derin bir ilgi oluşsa ve onu açıklamak için gereken imkanlar yaratılsa, daha en başından beri (kesinlikle okul yaşı, yani 5 yaş) doğal ve doğru eleştirmen olurlar. Bu düşünceye karşı gelen meslektaşlarımızın dedikleri, kendi kötü deneylerine dayanan, çarpık bir edebi eleştirisi anlayışıdır ((Chambers, 1993), 1993).”

Dolayısıyla karşımıza çıkan soru budur: eleştirinin tanımlarından hangisi veya hangi kısmının, çocukların doğal yetenekleriyle tutarlıdır, diğer bir ifadeyle çocukların hangi yetenekleri mevcut tanımlarla tutarlı, uyumlu ve örtüşmektedir?

Chambers yukarıdaki soruya şu şekilde yanıt vermektedir: “Eleştiri metnin anlamı, anlamın algılanması, keşfedilmesi, açıklanması, onaylanması

veya reddetmesidir. Çeviri eleştirisi denilen şeyin bir kısmıdır. Ayrıca dilin vasıtasıyla anlamın oluşması, anlatım biçimleri, gelenekler, ideolojiler, okur ve metin arasındaki dinamikler eleştirinin bir parçasıdır (Chambers, 1993).”

Chambers’ın düşüncesini basit bir biçimde özetlemek gerekirse, eleştiri bir çeşit otobiyografidir. Dolayısıyla bir eserin anlamından bahsetmek, bir hikâye okumanın hikayesini anlatmaktır ve çocuğa ve eleştiriye önem verenler için bu iyi bir başlangıçtır.

Chambers kapsamlı araştırmasını yöntemini, bir soruya dönüştürerek başlatır: Çocuklar kendi okuma hikayelerini anlatırlar mı? veya anlatabilirler mi? (Chambers, 1993)

Devamında Chambers’in kendisi ve arkadaşlarının çocuklarla okudukları kitaplar hakkında yaptıkları bir dizi konuşmalar yer alır ve sonunda sorulan soruya olumlu bir cevap bulunur: çocukların eleştirmen olabileceği ortaya çıkıyor. Elbette çocukların eleştirmenliği, metnin anlamını keşfetmek ve bu anlamın nasıl oluştuğunu incelemek ve sonunda bu süreci ifade etmek yeteneğine sahip olmasıdır. Bunların tümü bir felsefi eyleme girer. Üstelik Chambers’in vardığı sonuç açıkça bu sürecin grup içinde yürütülmesinin avantajından kaynaklanmaktadır. Ayrıca tartışmak için çocukların gruplar halinde çalışmasının önemi vurgulanmıştır. Metnin anlamını keşfetme eyleminde, okur ve konuşmacının bireysel hakları, grubun ortak metin okumasıyla dengelenmesi gerekmektedir. Bir metnin grup halinde okunması, her zaman bireysel okumasından daha karmaşık ve daha akıllıcadır. Kitap hakkında konuşmacıların birey ile grup dengesi, eşitlik arayan demokrat bir toplumun bir işareti olduğunu düşünüyorum (Chambers, 1993).

Chambers’in ifadeleri çocuklara yönelik felsefe metinlerini bilenler için ilgi çekici ve tanıdık bu yüzden Chambers’in ifadeleriyle çocuklara yönelik felsefenin amaçlarının arasındaki uyumu açıklamak gerekir.

Hikâye okumanın felsefi bir eylem olarak, hikâyeyi anlama ve yorumlama çabası olarak kabul ettiğimiz takdirde, belki de Chambers’in



önerisi ve edebiyata karşı olan yaklaşımı, çocuklara yönelik felsefe için yeni bir yaklaşım olarak değendirilebilir. Bu durumda çocuklara yönelik felsefe hareketindeki kavramların her biri - yani çocuk , felsefe ve çocuk edebiyatı- çocuk edebiyatı aracılığıyla daha gerçekçi ve daha saygın bir biçimde birleştirilebilir.

Kaynakça:

Cam, P. (1995). Thinking Together. Philosophical Inquiry for the Classroom. Au: Primary English Teaching Association.

Cam, P. (2000a). Entelektüel hikayeler (1). Çocuklara yönelik felsefi çalışma, Ehsane Bagheri, Tahran, Amir Kabir Yayınları.

Cam, P. (2000b). Entelektüel hikayeler (1). Çocuklara yönelik felsefi çalışma (öğretmen eğitim rehber kitabı), Ehsane Bagheri, Tahran, Amir Kabir Yayınları.

Chambers, A. (1996). Tell me. Children, Reading, and Talk. London: Thimble Press.

Haroardottir G. A. (n.d.). "Early Childhood Education in Reggio Emilia and Philosophy for Children". Retrieved March 2007 from <http://cice.londonmet.ac.uk/pdf/2003-429.pdf>

Holland. M. G. (n.d.). "Can Fiction be Philosophy?" Retrieved March 2007 from <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Lite/LiteHoll.htmcom>

Khosro Nejad. M. (2005). Masumiyet ve deneyim. Çocuk edebiyatı felsefesine giriş, ikinci baskı. Tahran: Markaz Yayınları.

----- (2004). "Çocuk öykülerinin bileşenleri ve çocuk ve gençlere yönelik felsefe eğitim programı hakkında" Saeed Najj'nin Dr. Khosronjad ile konuşması. Kitab Mah e Kudak va Nojavan. 8. yıl 12. sayı. Ss 26-30

Lesnik-Oberstein. K. (1996). "Defining Children's Literature and Childhood". International Copanionn nyclopedia of Children's Literature. Ed: Peter Hunt. Second ed. London: Routledge. Pp. 17-31.

Lipman M. (2006). "Brave Old Subject, Brave New World". Interview with Matthew Lipman by Saeed Naji. Retrieved March 2007 from <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2>

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*. USA: Harvard University Press.

----- (1995). *The Philosophy of Childhood*. USA: Harvard University Press.

Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Ed: Jack Zipes. London: Oxford

University Press. 2006. PP. 461-2

Rose. J. (1984) *The case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London. Macmillan

Sharp A. M. (2006). Interview with Ann Margaret Sharp by Saeed Naji. Retrieved March 2007 from <http://www.p4c.ir/Index/Ever/Intreview/Ann%20Sharp-inter.html>

Farsçadan Türkçeye Çeviren: Sara BOKAIE

Düzeltilen: Şehnaz Helvacılar

Kaynak metin: Khosro Nejad, Morteza (2006) "ینیشن مه رب یلمأت" یارب هفسلف هم ان رب رد هفسلف و کدوک ت ایبدا

"ن اکدوک", *Fasnameye Noavarihaye Amouzeshi*, ss.109-124.



Nicoletta Costa Edebiyatında Yolculuk: Fantazy ve Gerçeklik Arasında

Yolculuğun anlamı,

anlatacak bir hikâyesi olan herkesi dinlemek için durmaktan gelir.

Ruben Blades, Yolculuk

Bir hedefe doğru yolculuk etmek güzeldir;

ama sonuçta önemli olan yolculuğun kendisidir.

Ursula K. Leguin

Yolculuk teması, antik çağlardan bu yana en sık işlenen konulardan biridir; aynı zamanda günümüz dünyası geleneklerinde ve insanların zihinlerinde silinmez izler bırakan pek çok romanın ve öykünün temelini oluşturur. Yunan, Latin ve İbrani gibi temel kültürlerin edebiyatı, yolculuğun, DNA'ya¹ bağlı bir öğeden daha fazlası olarak ele alınabileceğini, neredeyse insanbilimsel diye tanımlayabileceğimiz bir gereklilik olduğunu gösterir; bunun için Odesa'da geçen Odisseus'un Periplus'unu, Dante'nin İlahi Komedyasında anlattığı deneyimi ya da İncil'de tanımlanan *Eksodos*'u düşünmek yeterlidir. Bütün bu şaheserler, gelecek nesillere ulaşmak için fiziksel ve dilsel sınırları aşmış, dünya edebiyatı sahnesinde derin izler bırakmıştır. Yaklaşık yirmi yıldır İtalyan edebiyatı ve kültüründe önemli bir yeri olan yazar ve çizer Nicoletta Costa'nın nitelikli sanatı da onlara ithaf edilmiştir.

¹ Colin Thubron, *To the Last City* (Chatto & Windus Yayınları, 2002) adlı kitabında “yolculuk DNA'mıza işlemiştir” der.

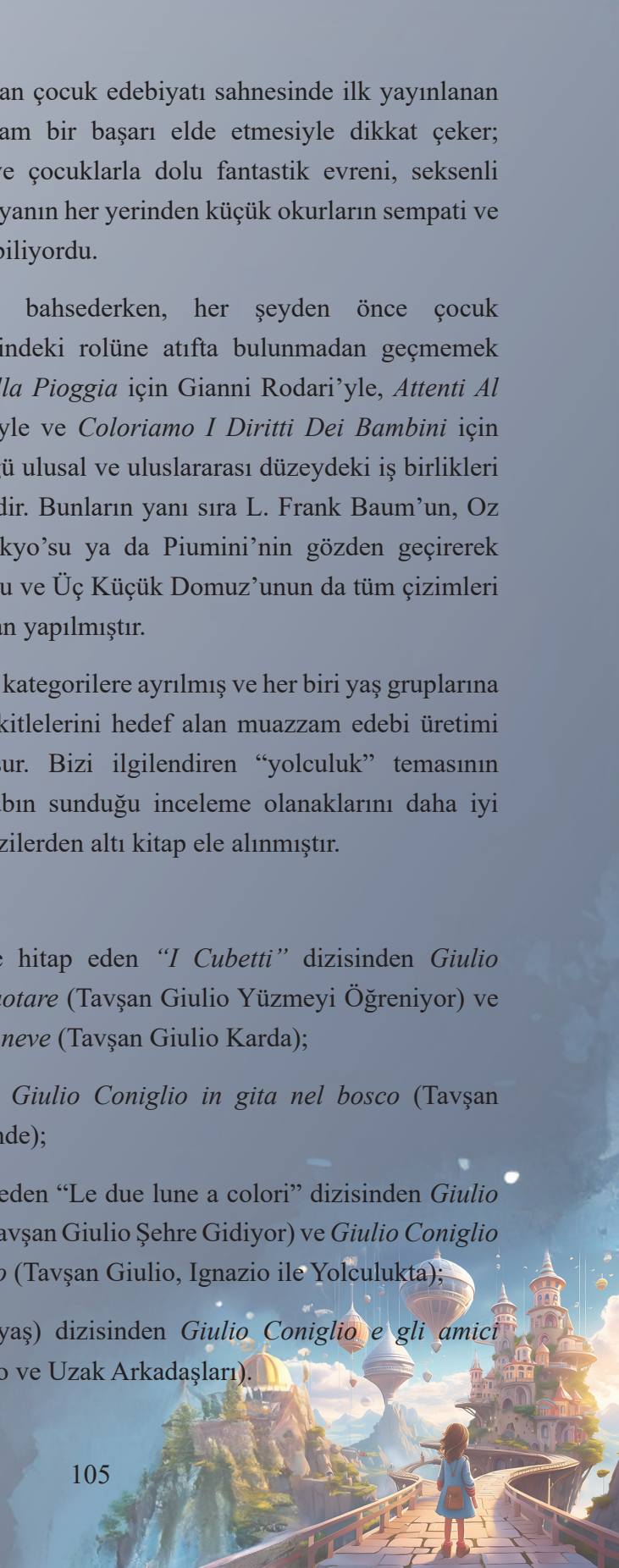
Nicoletta Costa, İtalyan çocuk edebiyatı sahnesinde ilk yayınlanan eserlerinden itibaren muazzam bir başarı elde etmesiyle dikkat çeker; yazarın hayvanlar, cadılar ve çocuklarla dolu fantastik evreni, seksenli yılların başından itibaren dünyanın her yerinden küçük okurların sempati ve sevgisini nasıl kazanacağını biliyordu.

Nicoletta Costa'dan bahsederken, her şeyden önce çocuk kitaplarındaki çizimler üzerindeki rolüne atıfta bulunmadan geçmemek gerekmektedir; *L'Omino Della Pioggia* için Gianni Rodari'yle, *Attenti Al Mostro!* için Yuchi Kimura'yle ve *Coloriamo I Diritti Dei Bambini* için Vivian Lamarque'la yürüttüğü ulusal ve uluslararası düzeydeki iş birlikleri günümüzde epey bilinmektedir. Bunların yanı sıra L. Frank Baum'un, Oz Büyücüsü, Collodi'nin Pinokyo'su ya da Piumini'nin gözden geçirerek tekrar yayınlattığı Pollicino'su ve Üç Küçük Domuz'unun da tüm çizimleri Triesteli çizer Costa tarafından yapılmıştır.

Nicoletta Costa'nın farklı kategorilere ayrılmış ve her biri yaş gruplarına göre iyice belirlenmiş okur kitlelerini hedef alan muazzam edebi üretimi yaklaşık 200 kitaptan oluşur. Bizi ilgilendiren “yolculuk” temasının incelenmesinde, her bir kitabın sunduğu inceleme olanaklarını daha iyi kullanabilmek adına farklı dizilerden altı kitap ele alınmıştır.

Bu kitaplar şunlardır:

- Okul öncesi döneme hitap eden “*I Cubetti*” dizisinden *Giulio Coniglio impara a nuotare* (Tavşan Giulio Yüzmeyi Öğreniyor) ve *Giulio Coniglio sulla neve* (Tavşan Giulio Karda);
- “3-6 yaş” dizisinden *Giulio Coniglio in gita nel bosco* (Tavşan Giulio Orman Gezisinde);
- Beş yaş üstüne hitap eden “*Le due lune a colori*” dizisinden *Giulio Coniglio va in città* (Tavşan Giulio Şehre Gidiyor) ve *Giulio Coniglio in viaggio con Ignazio* (Tavşan Giulio, Ignazio ile Yolculukta);
- “Tavşan Giulio” (5 yaş) dizisinden *Giulio Coniglio e gli amici lontani* (Tavşan Giulio ve Uzak Arkadaşları).



Çocuklara hitap eden metinleri incelerken, başka yerlerde neredeyse evrensel yorumlara yol açabilecek konularla ilgili peşin hükümlerden kaçınmak en iyisidir; çeşitli konuları ele alırken kullanılan yöntemler, kişilerin sunumu ve dil gibi konular çocuk kitaplarında farklılık gösterir ve yazarın öykülerinde vermek istediği iletiyi ulaştırma gerekliliğinin yanı sıra kendiliğinden kahramanı haline geldiği fantastik evreni tam olarak özümsetebilmek için de küçük okurların dünyasına ve zihnine sızmak gerekir.

Nicoletta Costa'nın yazıp çizdiği maceranın anlatıcısı, Çayırkuşları mevkiindeki ulu Orman'da, 24 numaralı Meşe Ağacı'nda yaşayan cana yakın oğlan Tavşan Giulio'yu seçme sebebim bu hayali karakterin, bir çocuğun hayal edebileceğine en yakın karakter olmasından ileri gelir. Sırf doğum tarihini (3 Mayıs 2001) biliyoruz diye değil, ama aynı zamanda bir tavşan kız onunla tanışmak istediğinde utangaçlığını bütün doğallığıyla gösterdiği, arkadaşları deniz kıyısına bir gezi ya da onu evden uzaklaştıracak bir yolculuk düzenlediklerinde her zaman çekingen ve epey ürkek olduğu, yemek zamanı önüne koyulan ıspanağın ve eşyalarını altüst ettiklerinde oluşan dağınıklığın düşmanı olduğu, iş jimnastiğe ya da kayağa geldiğinde biraz kendine güvensiz olduğu için de seçildi ama en çok da yardıma ihtiyacı olan kim varsa her zaman yardıma hazır olduğundan seçildi. İşte tam da Giulio ile yaşıtı çocuklar arasındaki sayısız benzerlik sayesinde yazarın öykülerinde ele aldığı konular ve tavşancığın kendi fantastik maceralarında yaşadığı durumlar olağanüstü bir gerçekliğe sahiptir. Bu konular arasında tabii ki yolculuklar da vardır. Nihayetinde, Tavşan Giulio karakteri de Nicoletta Costa'nın eserlerinin dışında da epey yolculuk eder; peluş oyuncak olup üç boyutlu bir varlığa kavuşur, çocuk mobilyaları ve giysileri için dekoratif bir öge haline gelir, geleneksel öykülerin ötesinde Tavşan Giulio'nun, çocuklukta öğrenim yolunu temsil eden bilgiye giden yolculukta rehber rolünü üstlendiği, aylık yayımlanan bir dergiye adını verir. Bunların yanı sıra, İtalya'daki pek çok okulun çocuklara yönelik düzenlediği yazma ve okuma atölyelerinde de temel renkleri içinde barındıran bu tavşan, küçük çocuklara yakın ve dost bir figür olarak yansıtılır.

Nicoletta Costa'nın yazıp resimlediği çocuk edebiyatında yolculuk iki boyuta sahiptir: Bir yönden (öykünün anlatıcısının yaşadığı) fiziksel yolculuktan söz edebileceğimiz gibi, başka bir yönden de (salt anlatım sınırlarını aşan küçük okurun gerçekleştirdiği) düşsel yolculuktan söz edebiliriz. Aslında sözcükler, çocuk henüz küçükken ve çok fazla kullanılmamış, başka bir deyişle “israf edilmemiş”ken, sahip oldukları çağrışım gücü sayesinde olağanüstü bir şey meydana getirirler. Dahası, Costa'nın yaptığı gibi pek çok retorik figüre (aliterasyonlar, metaforlar vb.) başvurduğumuzda sözcüklerin gücü katlanarak artar. Doğal olarak bir çocuk, hayal gücünün ortaya çıkardığı işi görmeye çalışmaz; basitçe sözcükleri (*deniz, piknik, kayak yapmak*) belirli duygu ya da düşüncelerle ilişkilendirir, bir karakterin adını söylediğinde ya da okuduğunda da böyledir. Bunu Dacia Maraini'den bir alıntıyla pekiştirelim: “Hayal gücüyle gerçekleştirilen yolculuk, yapabileceğimiz en etkili, en derin yolculuktur.”² Sözcüklerin büyüğü üzerinden gidilen yol, çocuğun başka dünyalara girmesini sağlar. Yolculuk genellikle: “farklı bir dünyanın tanınması ve bu dünyanın bazen bilinmez ve korkutucu olması”³ olarak özetlenir. İşte bu sebeple Nicoletta Costa'nın metinleri yolculuğu deneyimleyecek karakterler için bu yolculuğu bir tür öncül olarak sunar. Nicoletta Costa edebiyatındaki yolculuk neredeyse rüyalarla kıyaslanabilecek düzeydedir; çünkü rüyalar çoğunlukla rasyonel mantığa uymayan bir durum inşa edebilecek düzeydedir (örneğin Giulio ve arkadaşlarının Kuzey Kutbu'na ya da Afrika'ya kadar uçan balonla seyahat etmeleri). Öykü tam olarak bir çocuğun hayal edebileceği gibidir: Mutlu sonla biter ancak hep iyi değildir, büyülüdür, fantastiktir ama bazen de akla yatkındır.

Nicoletta Costa öykülerinin temel özelliklerinden biri, kahramanların maceralarını farklı karakterle paylaşmalarıdır; bunlar, diğer anlatılardan farklı olarak anlatının düzgün ilerleyebilmesi açısından eşdeğer derecede önemli görülen karakterlerdir; kısacası ikincil pozisyonda değillerdir.

2 10 Mart 1998 tarihinde Rai Educational kanalındaki Il Grillo adlı programda bir grup öğrenci Dacia Maraini'yle bir söyleşi gerçekleştirmiştir. Bu söyleşiye www.filosofia.rai.it adresinden ulaşılabilir.

3 A.g.e.



Komik tavşancığın, bilge Kaz Caterina ve sakar Fare Tommaso ile birlikte ilk defa deniz kıyısına gidişini anlatan “Tavşan Giulio Yüzmeyi Öğreniyor” kitabında karşılaştığımız durum budur. Bu yolculukta Giulio kendini birbirisiyle çelişen iki duygu içinde bulur; bunlardan biri meraktır, çünkü yapılan hazırlıklar kendisini heyecanlandırmaktadır; diğeryse endişedir, çünkü Giulio sudan korkmaktadır. Ancak bunları düşünecek zaman yoktur; çünkü üç arkadaş arabaya atlayıp kumsala gitmek zorundadırlar. Sahile varır varmaz Kaz Caterina ile Fare Tommaso, bu güzelim mavi denize dalmakta tereddüt etmezler ancak zavallı Giulio denize ilk kez gireceği için doğru anı beklemektedir. İki arkadaşı onu teşvik ederler ve böylece, üzerine fazla kafa yormadan Giulio da mavi dalgaların arasına dalar. Yüreği ağzındadır; ama Kaz Caterina onu kanadıyla destekler. Epey gergin olan Giulio, cesaretlenmiş ve tatmin olmuş bir şekilde sudan çıkar, öyle ki bir dondurmayı ve Kaz Caterina’nın övgüsünü kazanır. Nicoletta Costa’nın anlatılarının çoğunda olduğu üzere yolculuk (nereye ya da kiminle olduğu önemli değildir), bir engeli (bizim örneğimizde sudan korkma durumunu) zorlanmaksızın aşan karakterin canlanma sürecine karşılık gelir; beklenmedik bir yolculuğun getirdiği heyecan güvensizlik ve ızdırap duygularıyla birleşir. Bilinmeyene karşı duyulan korku, yolcuğun kendi içinde getirdiği temel unsurlardan biridir. Nicoletta Costa küçük okuyucular arasında yaygın ihtiyaçları ve konuları onlarla özdeşleşmelerini sağlamak için yeniden ele almaya çalışır; aileyle birlikte arabaya atlayıp ilk kez deniz kıyısına giderken hissedilen heyecanı kim hatırlamaz?

Öncül deneyim olarak yolculuk, az önce bahsini ettiğimiz kitapla aynı seride bulunan bir başka kitapta daha tekrar karşımıza çıkar. *Tavşan Giulio Karda* adlı kitapta küçük tavşan, beraberinde sadık dostlarıyla birlikte bu kez dağa çıkıp ilk kez kar görür. Bu sadece arabayla yapacağı (üstelik bu kez römorkta oturacaktır) bir başka heyecan verici yolculuk anlamına gelmez, aynı zamanda Tilki Valter’in evinde geçireceği eğlenceli bir hafta sonun anlamına da gelmektedir. Giulio ve kayak takımlarının yeni bir maceraya atılmadan önce, bir fincan sıcak çikolata etrafında bir araya geldiği sevdiği “kişilerle” anılar biriktirme sırasındır. Küçük tavşan, kayak

uzmanı Caterina'yı dinleyip onun tavsiyelerine uyar, ancak o kadar sakardır ki takla atıverir. Caterina, iyi kaymayı öğrenmek için pek çok kez düşmek gerektiğini hatırlatır; ancak Giulio buna pek ikna olmaz; onun yerine Fare Tommaso ile birlikte büyük bir kardan adam yapmaya karar verir. Pek çok duyguyla dolu yoğun bir günün ardından akşam yemeği ve sonrasında da şömine başı öyküleri anlatma zamanı gelir. Dağ gezisi bu anlamda, hisleri ve duyguları paylaşmak (kayak yapmaktan, düşmekten, bir tarafını incitmekten korktuğunu ve günlük deneyimlerini paylaşmak) için iyi bir fırsattır; üstelik yatmaya gitmek tek başınıza yaptığınızdaki gibi sıkıcı da değildir; hep birlikte, "sıcak, kareli bir battaniyenin altında" uyuyunca çok daha güzel rüyalar görülür.

Meraklı tavşan, denizi ve dağı deneyimledikten sonra kendini heyecan verici başka bir deneyimin içinde bulur; bu kez ormandadır ve yanında da, grubun geri kalanına katılacak, yeni arkadaşı domuzcuk Pippo vardır. *Tavşan Giulio Orman Gezisinde* adlı kitapta dört arkadaş, sırtlarında çantaları, kamp yapmaya gitmeye karar verirler. Birkaç başarısız denemeden sonra her zaman olduğu gibi Kaz Caterina'nın yardımıyla çadırlarını kurarlar. Çadırı kurdukları için sevinçle içeri girmeye hazırlandıkları sırada Giulio, çadırın etrafının karmakarışık olduğunu fark eder; tencereler, çoraplar, uyku tulumları etrafa saçılmıştır. Bu durum karşısında Giulio arkadaşlarını azarlar, ancak ona kırılan arkadaşları da tavşancığı yalnız bırakıp giderler. Elbette bu tartışma meselesi, heves ve heyecana kendimizi kaptırıp diğer şeyleri biraz boşladığımız zamanlarda doğaya göstermeyi unuttuğumuz saygıyı küçük okura vurgulamak için yazarın kullandığı bir bahanedir. Tavşan Giulio arkadaşlarına dönüp: "Ormana kötü davranmamalıyız," der, arkadaşlarıysa sitemkâr ses tonundan bu durumdan hiç hoşlanmazlar. Ancak hikâye burada sonlanmaz; ormandaki yolculuk ilgi çekici başka sürprizlere gebe dir: Kaz Caterina, Fare Tommaso ve Domuzcuk Pippo, Tommaso biraz özlemine çekse de geceyi çadırdan uzak geçirmeye hazırlanırlar. Düşüncelere daldıkları bir sırada işittikleri boğuk bir sesle yerlerinden sıçarlar. Uyku tulumlarından fırlayıp güvenli bir sığınak olarak gördükleri çadıra doğru onları deli gibi koşturan şey bir baykuştur. Giulio çadırdadır, onlara sarılıp



onları korumaya hazırdır ve arkadaşlarını da içeri girmeye, onunla kalmaya davet eder. Bir battaniyenin altında sıkış tepiş uyumak kadar korkuya iyi gelen başka hiçbir şey yoktur. Orman gezisi bu kez, Giulio ile arkadaşlarının hissettikleri duyguların bir kısmını mutlaka deneyimlemiş olan küçük okurun bu duyguların üzerine kesinlikle düşünmelerini sağlayacak bir dizi durumu incelemeye olanak sağlar. Bu duygular: Öfke (azarlanmaktan kaynaklanan), utanç (doğaya karşı yükümlülüklerini ihmal ettiği için), yalnızlık (gruptan dışlandığı için), özlem (yakınlık ya da güvenli bir yer eksikliğinden dolayı), korku (bilinmeyene karşı duyulan korku), güven ihtiyacı (sevdiğin birinin kolları arasında güvende hissetme hali) ve huzur (sevdiğin ve seni koruyan kişilerin yardımıyla korkunun üstesinden geldiğinde ulaştığın nokta). Nicoletta Costa bir kez daha okura, aşına olduğu durumları sunup günlük hayatta karşımıza çıkan bütün bu zorlukları çözenin farklı yöntemleri olduğunu da gösterir.

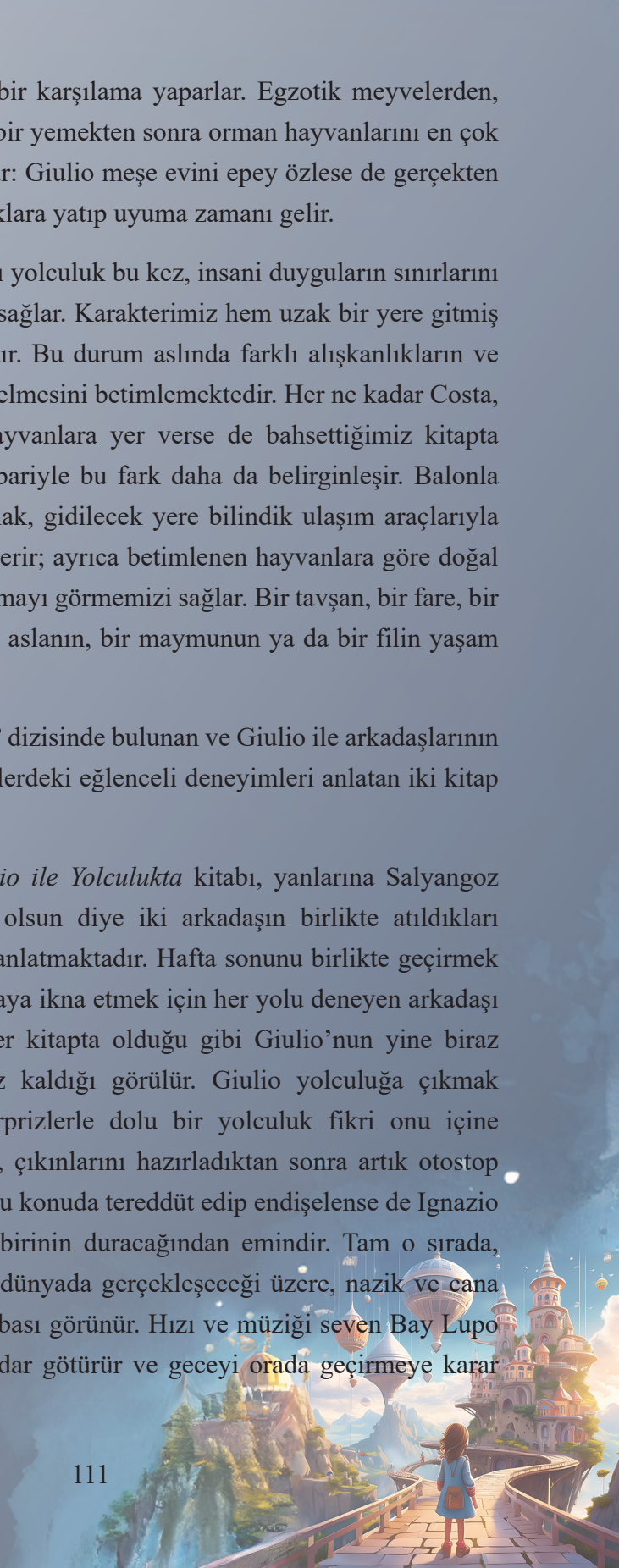
Deniz, dağ ve ormandan sonra Tavaş Giulio'nun başına görülmedik bir macera gelir; diğerlerinden farklı, yeni bir maceradır bu; çünkü bu kez uzak bir ülkeye doğru yola çıkacaktır. Beraberinde Kaz Caterina, Fare Tommaso, Kirpi Ignazio ve Tilki Valter ile birlikte büyük, sarı bir uçan balonda yolculuk edecektir. Her zaman olduğu gibi ve yine hiçbir şey yokmuş gibi davranmaya çalışsa da Giulio, cesurca aşağılara bakıp muhteşem manzaraya karşı düşüncelere dalan (balondaki kaçak yolcu) Salyangoz Laura'nın aksine biraz endişelidir. Endişe, Costa'nın öykülerinde sıklıkla tekrarlanan bir duygudur. Öte yandan, bize tamamen yeni bir durumla karşı karşıya kaldığımızda hangimiz en ufak bir tereddüt, en ufak bir korku göstermeden edebiliriz ki? İşte bu yüzden yazar, endişenin, ilk deneyimlere özgü, tamamen doğal bir duygu olduğunu çocuğa aktarmak ister. Ağaçların, denizin ve bilinmeyen yerlerin üzerinden uçtuktan sonra balon sonunda, palmiye ağaçları ve binbir renkte egzotik çiçeklerle çevrili, ev sahibi olarak Papağan Pancrazio'nun onları beklediği büyük bir ormanın kıyısına iner. Dostları, buradaki hayvanlarla arkadaşlık kurarken Giulio çekingenlik gösterip izlemekle yetinir. Maymun Susanna heyecanla bağırarak, Fil Elvis ve Aslan Leonardo en harika kükretişleriyle selamlar onları ve

“dost” diye çağırarak sıcak bir karşılama yaparlar. Egzotik meyvelerden, turtadan ve havuçtan oluşan bir yemekten sonra orman hayvanlarını en çok heyecanlandıran an gelir çatar: Giulio meşe evini epey özlese de gerçekten de tuhaf bir yatak olan hamaklara yatıp uyuma zamanı gelir.

Karakterimizin çıktığı yolculuk bu kez, insani duyguların sınırlarını aşan bir kafa yormaya fırsat sağlar. Karakterimiz hem uzak bir yere gitmiş hem de yabancılar arasındadır. Bu durum aslında farklı alışkanlıkların ve farklı yerlerin karşı karşıya gelmesini betimlemektedir. Her ne kadar Costa, öykülerinde farklı türden hayvanlara yer verse de bahsettiğimiz kitapta anlatılan yolculuğun türü itibariyle bu fark daha da belirginleşir. Balonla yolculuk etmek zorunda olmak, gidilecek yere bilindik ulaşım araçlarıyla ulaşmanın zor olduğunu gösterir; ayrıca betimlenen hayvanlara göre doğal yaşam alanlarındaki farklılaşmayı görmemizi sağlar. Bir tavşan, bir fare, bir tilki ve bir kaz, mantıken bir aslanın, bir maymunun ya da bir filin yaşam alanına ait değillerdir.

“Le due lune a colori” dizisinde bulunan ve Giulio ile arkadaşlarının şehre ve dağa yaptıkları gezilerdeki eğlenceli deneyimleri anlatan iki kitap ise ayrıca anılmayı hak eder.

Tavşan Giulio, *Ignazio ile Yolculukta* kitabı, yanlarına Salyangoz Laura’yı da alarak macera olsun diye iki arkadaşın birlikte atıldıkları eğlenceli ve duygulu geziyi anlatmaktadır. Hafta sonunu birlikte geçirmek adına Giulio’yu evden çıkmaya ikna etmek için her yolu deneyen arkadaşı kirpinin teklifi karşısında her kitapta olduğu gibi Giulio’nun yine biraz kafasının karıştığı ve sessiz kaldığı görülür. Giulio yolculuğa çıkmak istemese de bir yandan sürprizlerle dolu bir yolculuk fikri onu içine çekip ikna eder. Üç arkadaş, çıkınlarını hazırladıktan sonra artık otostop çekmeye hazırlardır. Giulio bu konuda tereddüt edip endişelense de Ignazio iyimserdir ve er ya da geç birinin duracağından emindir. Tam o sırada, Costa’nın yarattığı fantastik dünyada gerçekleşeceği üzere, nazik ve cana yakın Bay Lupo’nun sarı arabası görünür. Hızı ve müziği seven Bay Lupo onları çabucak bir çayıra kadar götürür ve geceyi orada geçirmeye karar



verirler. Giulio, havularını kızartmaya hazırlanırken karanlığın içinden gelen boğuk bir ses onu afallatır. Giulio'yu yerinden sıratıp Ignazio'yu güldürerek tavşancıkla dalga geçmesine neden olan yarasa Pippo'dur. Dalga geçilmesi Giulio'nun hoşuna gitmez, bu yüzden de kırgın bir şekilde uyumaya gider. Ancak ertesi gün kalktıklarında, arkadaşının kırıcı sözleri geride kalmıştır; dostlar yolculuklarına devam ederler. Böylece yol kenarında otostop çekmeye devam ederler. Bu kez karşılarına Tilki Valeria çıkar, onları külüstür arabasıyla bir nehir kıyısına kadar götürür. Tam balık tutarlarken fırtına patlar ve üç arkadaş bir sığınak ararlar. Neyse ki Bay Lepre'nin lokantasında her zaman yer vardır. Leziz bir akşam yemeğinden sonra epeyce yorulmuş olan üç arkadaş yatmaya giderler; Ignazio şiddetli horladığından Giulio ile Laura uyuyamaz. Ertesi gün Bay Lepre onları meyve kamyonuna alıp yakınlardaki, çiçeklerle dolu bir tarlaya götürmeyi teklif eder. Kaz Caterina'ya vermek üzere iek topladıktan sonra artık bu üç gezginin eve dönmesi gerekmektedir. Dönüş yolu uzundur ve yürüyüş yorucudur; iki arkadaş, evlerini tekrar görecek olmanın getirdiği arzuyla birbirlerini cesaretlendirirler. Caterina ve Tommaso ile birlikte güzel bir akşam yemeği yedikten sonra yatma vakti gelir, Giulio'nun en sevdiği an gelmiştir, o zamana kadar yatağının hiç bu kadar yumuşak olduğunu fark etmemiştir.

Giulio ve arkadaşlarının maceraları burada sonlanmaz, ancak unutulmaz bir deneyim yaşamak için uzağa gitmeye gerek yoktur. şehir oyalanmak ve eğlenmek için pek çok fırsat sunar. Giulio, pantolonunun artık dar geldiğini gördüğünde, gidip yenisini almaya karar verir. *Tavşan Giulio şehre Gidiyor* adlı kısa öyküde Giulio bu kez, Caterina ve Tommaso'yla birlikte ve At Furio'nun üzerinde, yazarımızın memleketi olan Trieste'deki San Giusto tepesini belli belirsiz anımsatan bir çizim (bir kalenin hâkim olduğu neşeli bir köy görürüz) eşliğinde bir şehre doğru yola çıkarlar. Ve her saygın şehirde olduğu gibi burada da pek çok güzel dükkân vardır, öyle ki Giulio ile arkadaşları bu fırsatı alışveriş yaparak değerlendirirler. Yerel bir lokantada havuç ziyafeti çekip pazarda rahatlatıcı bir gezinti yaptıktan sonra dönüş zamanı gelir. Furio'nun eyeri üzerindeki yolculuk uzundur ve Giulio, sonunda evine dönmeye can atmaktadır; bu harika şehre geldiği

için mutludur ama huzuruna ve temiz havasına hasret kaldığı, o çok sevdiği ormanında yaşamaktan daha büyük mutluluk duymaktadır.

Belirtilen eserler daha derinlemesine incelendiğinde, örnek kitapların her birinde tekrarlanan unsurlar olarak Nicoletta Costa'nın eserlerindeki yolculuk kavramına ilişkin çok daha ilgi çekici veriler gün yüzüne çıkar.

Öncelikle yolculuk “döngüsel”, hayati bir deneyim olarak karşımıza çıkar; tıpkı Thomas S. Eliot'un dediği gibi: “Başlangıcım dadır sonum / sonumdadır başlangıcım.”⁴ Demek ki yolculuk, tam olarak başladığı noktada son bulan kapalı bir deneyim olarak zihinde canlandırılmıştır. Tavşan Giulio meşe evinin bir parçasıdır ve hep oraya geri döner. Ayrıca yolculuk, karakterde derin bir değişime, egonun iyileşmesine olanak sağlar. Yine Eliot'un dediği gibi: “Keşfetmeyi bırakmayacağız. Bütün gidişlerimizin sonunda ona ilk kez farklı gözle bakmak için tekrar başlangıç noktamıza döneceğiz.”⁵ Bu söylemi kahramanımıza uyguladığımızda ne kadar doğru olduğunu görürüz, ayrılırken geride bıraktığı her şeyin gözüne daha farklı, daha iyi göründüğünü şaşkınlıkla keşfeder. Aslında, gerçekten değişen tek şey kahramanımızın bakış açısıdır; Proust: “gerçek keşif yolculuğu yeni manzaralar görmekle değil, farklı bir gözle bakmakla olur,”⁶ der ve tam olarak bu nedenle Giulio'nun kişisel ve yaşamsal deneyimleri kendisi farkına varmasa da zenginleşir.

İncelenen yolculuklar farklı uzunluklara sahiptir; genellikle yirmi dört saat içinde yaşananları anlatmakla birlikte asla üç günü (Tavşan Giulio, Ignazio ile Yolculukta olduğu üzere) geçmez; çoğu durumda bir ulaşım aracından yararlanan (ve bu araç, Tilki Valeria'nın pembe arabası, Bay Lepre'nin meyve kamyonu, At Furio ya da sarı uçan balon gibi her duruma özel, kendine özgü bir araç olur) karakter için fiziksel bir yolculuk yaşanır. Bunların dışında öykülerin hangi mevsimde geçtiklerini de anlayabiliriz: *Tavşan Giulio Yüzmeyi Öğreniyor* kitabı yazın, *Tavşan Giulio Karda* kitabı

4 Thomas Stearn Eliot, *La terra desolata-Quattro Quartetti (Four Quartets, The Waste Land)*, 2006, Feltrinelli Yayınevi, Milano.

5 A.g.e.

6 Marcel Proust, *Alla ricerca del tempo perduto (Kayıp Zamanın İzinde)*, 2006, Mondadori Yayınevi, Milano.



kışın ve *Tavşan Giulio, Ignazio ile Yolculukta* kitabı ilkbaharda geçer.

Dikkat çekici hazırlıklara⁷ verilen önemle sınırlar ve hudutlar ortadan kalkar; bir noktayla diğeri arasındaki mesafe ya da varış noktasına gidene kadar yolculuğun ne kadar süreceği hiç belirtilmemiştir. Ancak belirli bir zihinsel olgunluğa eriştikten sonra açıklığa kavuşacak uzay-zaman kavramlarını somutlaştırma becerisinden yoksun olan çocuğun zihninde yaşananların birebir kopyasıdır aslında bu zamansal yokluk.

Yolculuk, daha önce de belirttiğimiz üzere, bir öncüdür; genellikle kahramana ve öyküyü okuyan çocuğa çelişkili gelen bir durumun (sudan korkmak, karanlıkta kaygılanmak, tanımadığı bir yerde yaşadığı ızdırap) üstesinden gelmek üzerinedir. Bu durum yazarın ayın zamanda, belki de küçük okurlarına bile aşına oldukları çok kültürlülük gibi son derece güncel kavramları tanıtmakta kullandığı bir araçtır. Her ne kadar bazı çocuk kitaplarında *eritme potası* fikri tam anlamıyla netlik kazanmamış bir kavram olsa da Nicoletta Costa'nın kitaplarında tam anlamıyla gerçekleşmiş bir ütopya dönuşür. Kahramanımız Tavşan Giulio'nun farklı tür ve kökenlere sahip hayvanlarla birlikte olması farklı yapılara ve karakterlere sahip canlıların bir arada yaşamasının mümkün olduğunu gösterir ancak bunlar sadece iyimser bir bakış açısıyla yazılmamıştır. Çoğunlukla, çözülebilecek en iyi şekilde çözülen çatışmalar yaşanır (orman gezisinde yaşananları aktardığımız kısmı hatırlamak yeterlidir) ve bu da okuru, hayatı boyunca yüzleşmek zorunda kalacağı ve her zaman tek başına göğüs geremeyeceği engeller üzerine düşünmeye iter.

Açıkçası, Nicoletta Costa'nın sunduğu yolculuk özellikleri arasında Giulio'ya maceralarında kahramana eşlik edenlerin varlığı kuşkusuz göze çarpar. Yazar, yolculuğa yalnız çıkmayı önermez; karakter, kendisi için en değerleri kişilerin (bizim örneğimizde dostlarının) yanında olmasına ihtiyaç duyar ve bu kişilerin her biri, (bir kere daha hatırlatalım) çocuk okuru temsil eden Giulio'nun kişiliğinin gelişmesinde temel rol oynar. Giulio'nun parçası olduğu arkadaş grubunda, aralarındaki en yetişkin, en bilge ve en sorumluluk

⁷ Bu açıdan Isabelle Eberhardt'ın açıklaması bana ilginç gelir: "(...) yola çıkmak tüm eylemlerin en güzeli ve en cesurudur."

sahibi kişi olan Kaz Caterina gibi bir karakterin varlığı göz ardı edilemez; ya da utangaç ve sakar Fare Tomasso'nun; yahut grubun en sevileni, en küçüğü ve aynı zamanda en savunmasız olan Salyangoz Laura'nın aksine en tembel, en huysuz ve en hareketli Kirpi Ignazio'nun varlıkları görmezden gelinemez. Sonuç olarak bu grup, olay örgüsünde temel rol oynayan çok renkli ve bir o kadar da ilgi çekici karakterlerden oluşur.

Ancak en önemli yolculuk, okuyarak gerçekleştirilir. İki farklı zamanda gerçekleşse bile hem okurun hem de yazarın paylaştığı eşsiz bir andır bu. Bir söyleşi sırasında Dacia Maraini, okurun büyük bir sorumluluğu olduğunu belirtmiştir; çünkü kitabı baştan yazan kişi okurdur ve hatta çocuk okur düşünöldüğünde bu anlatıyı “yeniden yaşaması” mümkün olduğundan üzerine tekrar düşünöcek kişidir. Her hâlükârda, nerede ve nasıl olduğunun önemi yoktur; Konstantinos Kavafis'in harika dizeleri kendi içinde önemli bir gerçeği barındırır ki aynı zamanda Nicoletta Costa'nın her bir öyküsünün özü de budur: “Yola çıktığında (...) / Yol uzun olsun / Verimli maceralar ve deneyimlerle geçsin diye ummalısın.”⁸

Kaynakça

ASCENZI ANNA (düzenleyen), *La letteratura per l'infanzia oggi*, V&P Università, Milano, 2002

BRUNELLI ANNALISA, PASQUALE GIOVANNA, *Le facce della diversità nella letteratura infantile*, (n°74, yıl 2000), www.accaparlante.it

CALCATERRA ROSA MARIA, *Fantasia e immaginazione. Tracce di un percorso semantico*, www.unesco.it

CAMAIONI LUCA (düzenleyen), *Acquisizione e sviluppo del linguaggio, da Sviluppo del linguaggio ed interazione sociale*, Il Mulino Yayınevi, Bologna, 1975 (makale, CILD (Centro Italiano di Logopedia Dinamica (İtalya Dinamik Dil Tedavisi Merkezi)) tarafından çevrimiçi olarak yayımlanmıştır, Milano, 15 Haziran 2006)

⁸ Konstantinos Kavafis, *Poesie* kitabından *Ithaka*, 1997, Mondadori Yayınevi, Milano.



CAMBI FRANCO, ROSSI GAETANA, *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, Armando Yayınevi, Roma, 2006

CORRADO ROSA, *Lungo i sentieri della fantasia*, Aracne Yayınevi, Roma, 2002

COSTA NICOLETTA, *Giulio Coniglio impara a nuotare*, Franco Panini Ragazzi Yayınevi, Modena, 2003

COSTA NICOLETTA, *Giulio Coniglio sulla neve*, Franco Panini ragazzi Yayınevi, Modena, 2003

COSTA NICOLETTA, *Giulio Coniglio in gita nel bosco*, Franco Panini Ragazzi Yayınevi, Modena, 2004

COSTA NICOLETTA, *Giulio Coniglio e gli amici lontani*, Franco Panini Ragazzi Yayınevi, Modena, 2005

COSTA NICOLETTA, *Giulio Coniglio va in città*, Franco Panini Ragazzi Yayınevi, Modena, 2002

COSTA NICOLETTA, *Giulio Coniglio in viaggio con Ignazio*, Franco Panini Ragazzi Yayınevi, Modena, 2005

ECO UMBERTO, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Tascabili Bompiani Yayınevi, Milano, 1979 (bölüm. 3 –*Il lettore modello-*, bölüm. 4 –*Livelli di cooperazione testuale*).

KAVAFIS KONSTANTINOS, *Poesie*, 1997, Mondadori Yayınevi, Milano

LOLLO RENATA, *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola Yayınevi, Brescia, 2003

PENNAC DANIEL, *Come un romanzo*, Universale Economica Feltrinelli Yayınevi, Milano, 1993

PROUST MARCEL, *Alla ricerca del tempo perduto*, 2006, Mondadori Yayınevi, Milano

STEARN ELIOT THOMAS, *La terra desolata – Quattro Quartetti*, 2003, Feltrinelli Yayınevi, Milano

TARANTELLA LETIZIA (düzenleyen), *Per saperne di più sui bambini e la lettura*, Biblioteca Centrale Ragazzi Roma Kütüphanesi, www.aib.it/aib/npl/bibliogr01.htm

THUBRON COLIN, *Verso l'ultima città*, 2006, TEA Yayınevi

VALENTINO MERLETTI RITA, *La rappresentazione della vita quotidiana nei libri per bambini*, www.natiperleggere.it ve www.regionepiemonte.it

VALENTINO MERLETTI RITA, *Tutti diversi e tutti uguali: educazione alla multiculturalità*, Nati per leggere-Regione Piemonte, www.natiperleggere.it ve www.regionepiemonte.it

İtalyancadan Türkçeye Çeviren: S. İpek Ortaer Montanari

Çeviri Editörü: Fatih İkiz

Kaynak Metin: (Çevrimiçi) https://www.academia.edu/36351234/IL_VIAGGIO_NELLA_LETTERATURA_DI_NICOLETTA_COSTA_TRA_FANTASIA_E_REALT%C3%80 , 29.04.2024



İki Kültürden Üç Ortaokul Çağı Romanda Yolculuk Motifini Okumak

James Etim¹

Özet

Yolculuk motifi Yunanlardan başlayarak uzun zamandır edebiyatta kullanılmıştır. Örneğin, Oedipus'ta Kral Oidipus, tanrıların sözlerinin gerçekleşmesini engellemek için Thebes'ten kaçarken kim olduğunu öğrenir, gerçekte ne olduğunu ve ne yaptığını. - babasını öldürmüş ve önceden bildirildiği gibi annesiyle evlenmiştir. Chaucer'in Canterbury Hikayelerinde bir grup hacı, anlatıcı olarak kendilerinin gerçekten kim olduğunu okura anlatır ve okuyucuya sadece ironiyi değil hikayedeki bazı karakterlerin iki yüzlülüğünü de gösterir. Bu makale yolculuk motifini araç olarak kullanarak iki kültürden üç genç yetişkin romanını analiz eder. Bu üç roman, Paul Curtis'in kaleme aldığı *Bud Not Buddy* ve *The Watsons Go to Birmingham* ve Naidoo'nun kaleme aldığı *Journey to Jo'burg* (1986) başlıklı eserlerdir. Yöntem olarak içerik inceleme kullanılmıştır. Bu üç romanın genç yetişkinler için uygun olduğu bulunmuştur. Son olarak, üç romanı okumak için beş strateji tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: apartheid, tartışma ağı, eğitim, aile, arkadaşlık, grafik düzenleyici, kimlik, yolculuk motifi, edebiyat çevreleri, ırk ilişkileri, günlük okumak.

¹ Winston Salem Eyalet Üniversitesi, Winston Salem, NC 27110, Birleşik Devletler.

Giriş

Yolculuk motifi Yunanlardan başlayarak uzun zamandır edebiyatta kullanılmıştır. Örneğin, Kral Oidipus'ta, Oidipus, Thebes'den Tanrıların sözlerinin gerçekleşmesini engellemek için kaçarken gerçekte kim olduğunu ve ne yaptığını öğrenir. - babasını öldürmüş ve annesiyle evlenmiştir. Bir grup seyyah tarafından üstlenilmiş olan Chaucer'ın Canterbury Masalları, her anlatıcının bize gerçekte kim olduklarını söylemesine izin verir ve okuyucunun yalnızca ironiyi değil, aynı zamanda masallardaki bazı karakterlerin ikiyüzlülüğü de görmemize izin verir. Yakın zamanlarda, Nijeryalı kadın yazar Bauchi Emecheta *the Bride Price* adlı eserinde gençlik heyecanını ve büyüklerin sesini dinlemeyip geleneklere dikkat etmemenin tehlikesini yolculuk motifini kullanarak tartışmıştır. Nijeryalı meşhur roman yazarı ve deneme yazarı Chinua Achebe *Things Fall Apart*'ta bunu ustaca kullanmıştır. Okonkwo, Ikemefuna'yı öldürmesinden dolayı atalardan kalma evinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Yedi yıl sonra döndüğünde işlerin değiştiğini görür. Değişimlere uyum sağlayamaması bir bakıma trajik çöküşüne neden olur.

Howard'a göre (t.y.) yolculuk “kahramanların kendileri, toplum ve insan varoluşunun doğası hakkında gerekli doğruları öğrendiği bir keşif sürecidir” (sayfa 7). Lawson (2005) Campbell'i (1949) kullanarak kahramanın yolculuğunun temasının dünya çapında hikayelerde kendisini gösterdiğini belirtmiştir. İfadesine aşağıdaki gibi devam etmiştir:

Kahramanın yolculuğu, anlatıdaki masumu, garip ve alışılmadık bir alana sürükleyen doğaüstü bir olayla başlar. Bu noktada, bireye bir seçim sunulmuştur ve bu bir macera çağrısıdır. Seçim, karakteri derinden etkiler...Bu çağrıyı kabul edenler bilinenden bilinmeyene doğru yolculuğa başlarlar... Yolculuk başladığında, kahraman kendisi ve nihai hedef arasında duran birçok mücadeleyle karşı karşıya gelir...Kahramanın bu zorlukların üstesinden gelebilmesi için yolculukta karşılaştığı kimselerin yardımına ihtiyacı vardır. Yolculuğun testlerinden



geçenler, yolculuk vasıtasıyla zaten akıl, cesaret ve yüreğe sahip olduklarını ispatlamıştır (s 134-135). Lawson (2005) bu yolculuktaki bir başka önemli unsurun kahramanın topluluğuna dönüp öğrendiği şeyi öğretmesi olduğunu belirtmiştir (s.136).

Bu makale iki kültürden üç ortaokul çağı romanı yolculuk motifini araç olarak kullanarak analiz eder. Bu üç romandan ikisi Paul Curtis'ten olan *Bud Not Buddy* ve *The Watsons Go to Birmingham* ve Naidoo'nun (1986) *Journey to Jo'burg* eserleridir. Ortaokul yılları, ergenlik öncesi çağdaki birçok çocuğun “ben kimim?”, “neden buradayım?”, “toplumdaki rolüm ne?”, “olan şeyler neden böyle?” gibi soruları sordukları yıllardır. Bu çalışma size romanların ergenlik öncesi çocuklarla nasıl bağlantı kurduklarını ve gelişimsel ihtiyaçlarını gösterecek ve sonunda bu üç romandan herhangi birinin öğretilmesi için beş olası okuma stratejisi verecek. Bu üç romanın seçilme sebebi ABD'deki birçok okulun ortaokuldaki öğrencilerinin okuma listesinde bulunan romanlardır. İkinci olarak Paul Curtis'in iki romanı da Coretta Scott King Ödülü ve Newberry Madalyası dahil olmak üzere birçok edebi ödül kazanmıştır. *Journey to Jo'burg* de Yumuşak Kapaklı Edebiyat için Parents' Choice Honor Book (1988) ve Sosyal Bilimler Alanında Dikkate Değer Çocuk Ticari Kitabı (1986) ödülleri kazanmıştır. Bu üç romanın ayrıca Fry'ın (1968) metodu kullanılarak 6. Sınıf okuma seviyesinde olduğu tespit edilmiştir; dolayısıyla bu seviyedeki öğrenciler için kolayca okunabilir.

Analiz

Bud, Not Buddy: *Bud, Not Buddy*'deki *Bud*'ın bütün hayatı ait olabileceği bir ev bulmak ya da kim olduğunu / kimliğini keşfetmektir. 6 yaşında, annesi ölmüştür ama ona yol gösterici birkaç söz, “babasının” gazete kupürlerini ve birkaç değerli taş bırakmıştır. Romanın açılışıyla 1. Bölümde öğreniyoruz ki yeni koruyucu ailesi Amose'lara doğru bir yolculuk yapmaktadır. Oraya ulaştığında ise kalışı kısa sürmüştür. Amose'ların hırçın,

sinsi, yalancı ve ailesinin ilgisini ve sevgisini ondan almak isteyen herkese karşı olan küçük oğulları Todd ile başa çıkamaz. Todd ailesini kimseyle paylaşmaya istekli değildir ve herhangi bir rekabeti ortadan kaldırmak için her yolu dener. Bud bu durumu:

“Todd’u bana sorun oluşturduğu için tamamen suçlayamam. Annemin ve babamın olduğu normal bir evim olsa ben de başka çocukların benim evimde yaşamasından mutlu olmazdım” açıklamasını yaparak bu durumu kabul etmiştir (s. 32).

Amose’lardan kaçtıktan sonra yemek bulma görevine çıkmıştır. Duvarındaki zengin bir ailenin yolculuğuyla ilgili resim açıklayıcıdır. Bu bize sırada yemek bekleyip nereden geleceğini bilmeyen fakirler ve büyük arabalar sürüp “büyük parlak dişleri ve büyük parlak gözleri ve büyük parlak yanakları ve parlak gülüşleri” olan zenginler arasındaki zıtlığı gösterir (s.49). Bud, zengin yaşam stillerinin hakkında şunları söyler:

Zengin olduklarını anlayabilirdin çünkü arabalarında sekiz dokuz kişiyi daha alacak kadar yer var gibi görünüyordu ve üstlerinde sinema yıldızı kıyafetleri vardı. Kadın yakası kürklü bir palto giymiş, erkek ise takım elbise ve kravat takmıştı, çocuklar tanesi on dolar olan ceketler giymiş gibi görünüyorlardı (s.49).

Kütüphaneye yolculuğa çıktığında, öğretmenin artık evli olduğu söyleniyor ve harita okuma, iki şehir ve eyalet başkenti arasındaki uzaklıkları hesaplama konularında coğrafya dersi alıyor. Batıya bir yolculuk için trene binmeye çalışıyor; ama bu mümkün değil. Gerçek yolculuğu babasını bulmak için Grand Rapids’e gittiğinde başlıyor ve kütüphaneciden öğrendiği coğrafya dersleri çok işine yarıyor. Babasını bulmak için çıktığı yolculuğu şöyle anlatır:



Ve Grand Rapids'e doğru yolculuğa çıktım. Fikirlerin birçok yönden tohumlar gibi olması ne komik. İkisi de çok, çok küçük başlıyor ve sonrasında... woop, zoop, sloop... Jack Robinson diyemeden düşünebildiğinden çok daha büyük hale gelmişler. Kocaman bir akçaağaç ağacına baktığında ilk başta küçük bir tohum olduğuna inanmak güç. Demek istediğim şu ki o akçaağaç ağacının tohumunu eline alıp birkaç kez çevirdiğinde beynin o küçük şeyin sadece üstünü görmek için boynunu kaldırıp bakmanı gerektirecek kadar büyüyebileceğine asla inanmaz. Üstüne bir salıncak asabilecek, ağaç ev yapabilecek, ya da üstüne araba sürüp kendini ve seninle birlikte olan talihsiz yolcuları öldürecek kadar büyük bir şey. Fikirler de çoğunlukla öyledir, Herman E. Calloway'in babam olma ihtimali de böyle başladı, o kadar minik bir şey ki dikkat etmesem ilk rüzgarla birlikte uçacak bir düşünce. Ama şimdi burada, büyük, önemli ve filizlenmişti (s. 55).

Ve Flint'ten ayrılır:

Aniden Flint arkamda kaldı; artık şehirdeydim. Caddenin bir tarafında yağmur yağarken diğer tarafında yağmayan tarzda bir gündü. İşte Flint ve kaldırım, minik bir adım atıyorsun ve karşında bir şehir ve toprak yolu. Kaldırım tarafında ŞU AN FLİNT'DEN AYRILIYORSUN, ACELE ET diyen ve toprak yol tarafında ŞU AN FLİNT'E GİRİŞ YAPMIŞSINIZDIR---KALDIĞINIZ SÜRENİN TADINI ÇIKARIN diyen bir tabela vardı. Canım sıkılana kadar Flint'in sınırında yaklaşık yedi kere zıpladım ve Grand Rapids'e doğru gitmeye karar verdim. Hava çoktan kararmıştı ve şehirde işler farklı olmadığı sürece yakın zamanda aydınlık olmayacaktı (Bölüm 10, satır 1-10).

Grand Rapids 193 kilometre uzaktaydı ve akşam ayrılacaktı. Israr ve sevgiyle onu çalıdan çıkarıp Grand Rapids yoluna onu arabasına alan Bay Lefty Lewis'le karşılaştığında çok uzaklaşmamıştır. Bud Bay Lewis'e giriş noktasını şöyle anlatır:

“Gideceğim yere götürüleceğim için sevinçliydim ama, “Bayım, valizimi çalıkların orada bıraktım, lütfen alabilir miyiz?” (Bölüm 10, s 63).

Bay Lefty Lewis'in evinde; Bayan Sheets, kızı (Bay Lewis'in) ve torunları tarafından sevgi, özen ve ilgi yağmuruna tutulmuştur. Bu Lewis ailesi ve Bay Amoses'in ailesi arasındaki zıtlığı gözler önüne serer; biri küçük çocuğa sevgi ve dikkat gösterirken, diğeri kötülük ve acıya maruz bırakmıştır. Sonunda babasıyla tanıştığında, Bay Colloway'in babası değil büyükbabası olabileceğini keşfeder. Grup tarafından iyi davranılır ve büyükbabasının tavrı kızı, Bud'in annesinin öldüğünü öğrenince değişir. Bud ayrıca şimdiye kadar uyuduğu ölü kızın odasının annesine ait olduğunu öğreniyor.

The Watsons Go To Birmingham: *The Watsons Go To Birmingham*'da; anne ve baba ve Kenny, Byron ve Joey adlı üç çocuk olan bir aile vardır. Momma, anne Alabama'lı; baba ise Flint'li ve hikâyenin açılmasıyla hepsi Flint'te yaşar. İki oğlandan büyük olan Byron başını sürekli belaya sokar. İlk problemi soğuk bir günde dudağının araba aynasına yapışmasıdır ve dudağını çözmek Momma'nın becerikliliğiyle gerçekleşir. Byron'un sorunları annesinden gizli kibrit/ateşle oynadığında devam ediyor. Plastik askerlerle oynarken evi duman basıyor. Byron babasının kredi kartını kötüye kullandığında daha çok soruna giriyor-ailesinden izinsiz İsveç kremalı kurabiye ve elma alıyor. Diğer belası izinsiz saçını düzleştirmesinden sonra babası tamamen saçını kazımaya ve tıraş losyonu sürmeye karar veriyor. Bu bardağı taşıran son damla. Babası Byron'dan yorgun ve üzgün ve onu hemen Büyükanne Sands ile kalmak için onu ve aileyi Birmingham Alabama'ya götürüyor. Babası güneye olan bu yolculuğun Byron'ın düzgün davranmasına olanak vereceğine inanıyor. Alabama'ya gitmeden önceki gece, Byron'ın daha fazla sorun yaratmaması için ebeveynlerinin yanında uyumaya davet edilir. Momma tartışmayı başlatarak şunları söyler:

Byron, bizimle gel

Ne için?



Bu bir süre Flint'te geçireceğin son gece olduğu için belki bizim odamızda uyumaktan hoşlanırsın diye düşündük... Byron üst ranzadan atladı ve bana dik dik baktı.

Sadece omuz silktim.

Tahminimce Byron'ın Alabama'ya gitmeden önce kaçacağı dedikodusu annem ve babama ulaşmıştı. İspiyoncunun ben olduğumu sandı ama Joey'di. (s.86)

Yolculukta ilerledikçe, coğrafyayı ve bugünkü toplumdaki sorunları görmeye başlarlar. Baba güney aksanı kullanarak güneyde beyaz ve siyahiler arasında bir ayrılık olduğu bilgisini verir.

Baba güneyli köylü aksanını taklit ederek:

'Çünkü, oğlum, bu geçtiğiniz yer uzak Güney'dir. Sizin gibi renkliler burada öylece yoldan geçip etrafta kalacak yer, yiyecek yemek arayamaz, duyduunuz mu? Duyduunuz mu dedim, oğlum?'(s. 87).

Ohio'da, çocuklar tuvaletlerin dışında müstemilat olduklarını keşfederler. Byron der ki:

Bekle, demek istiyorsun ki eğer tuvalete gitmek istersem dışarı çıkıp öylece bu iğrenç şeyln içine mi gireceğim? Burada hiç temizlik kuralları yok mu? Nasıl tuvalet olarak bir delik kullanacaksın ve insanlar hasta olmayacak? bunlar sinekleri çekmiyor mu? ... Adamım, eğer popomu sert katalog kağıdıyla sileceğimi düşünüyorlarsa kafaları yerinde değil. (s. 92-93).

Alabama'ya vardıklarında, Büyükanne Sands onları sevgiyle karşılar:

"Büyükanne Sands bana sıkıca sarıldı ve üstüme ağladı. Gözyaşlarını elinin tersiyle silip birkaç kez gözlerini kırptıktan sonra bana baktı."(s.103).

Byron'ın da değişip nazikleştiğini gördük. Büyükanne elini kafasında gezdirirken “Saçlar biraz kısa ama bir sorun çıkarmaz, değil mi By?” ‘Evet, efendim.’ Kenny Byron'ın değişen davranışları hakkındaki düşüncelerini şöyle belirtti:

“Byron'ın kafasını aşağıda tutup gülmesi ve her denilene ‘Evet efendim’ ‘Hayır efendim’ demesi daha ilk yumruk atılmadan pes ettiğini gösteriyordu” (s.105-106).

Fakat, Alabama'ya yolculukları bir kilisenin bombalanmasıyla, ırkçılığın karanlık yüzünün onlar için gözler önüne serilmesiyle kısa sürmüştür. Büyükannenin kilisesi yanmış, birçok insan öldürülmüş, bazıları yaralanmış ve Kenny sarsılmıştır. Byron Kenny'ye ve durumu anlatmaya çalışır ve çocukların güvenliği için aile Michigan'a dönmeye karar verir.

Journey to Jo'burg: Güney Afrika'da geçen Journey to Jo'burg; aile, kendini bulma, hastalık ve ölüm, apartheid rejimi ve arkadaşlık gibi geniş konuları işleyen bir romandır. Roman bir merhamet yolculuğu olarak başlar. Dineo hastadır ve Nelandi ile Tiro, onun ablası ve abisi kardeşlerini hastaneye götürmek için annelerini bulmaya Johannesburg'e doğru gitmeleri gerekir.

Sonunda, Nadia artık dayanamaz. Suyla geri döndüklerinde Tiro'yuevin arkasına çağırıp açıkça konuşur:

Mmma'yı getirmeliyiz yoksa Dineo ölecek.

Ama nasıl? Tiro şaşkındı.

Anneleri 300 kilometreden daha uzak olan Johannesburg'de yaşıyor ve çalışıyordu. Büyük yola gidip yürüyebiliriz, dedi Nola sakince (s.2)

Bu memleketlerinin dışına olan ilk yolculukları ve bu seyahat tehlike ve erken yanlış adımlar atma kaygısıyla dolu. İlk, uzun bir yürüyüşün sonunda portakal çalmaya çalıştıklarında neredeyse beyaz bir çiftçinin silahına maruz kalmak üzereydiler. Küçük bir çocuğun onlara tehlikelerle ilgili zamanlı müdahalesi ve gece için kalacak yer temin etmesi onların yoldaki



ilk günlerinde kurtulmalarını sağlıyor. Otostop çekip Johannesburg'e giden bir kamyon bulma şansını yakalıyorlar. Bir sonraki problem sadece beyazlar için olan bir otobüse bindiklerinde başlıyor. Sadece bekleyen bir yolcudan gelen uyarı onlara karşı olacak tehlike ve cezanın önüne geçmişti.

Tam içeri atlayacaklarken biri onlara İngilizce "Sorunun ne, aptal mısın?" diye bağırdı. Şaşkınlıkla, ilk kızgın otobüs şoförüne sonra da otobüse baktılar. Otobüs ilerlerken beyaz yüzler içeriden onlara baktı (s. 25-26).

Doğru otobüse bindiklerinde, Naledi Güney Afrika'daki ırksal ayırım ve apartheid gibi bazı ırksal sorunları anlamaya başlamıştır-. Onların doğru otobüse binmelerine yardımcı olan Grace yanlış otobüse bindikleri için özür dilediklerinde, özür dilemelerine gerek olmadığını söyler.

"Niye herhangi bir otobüsü kullanmayalım? Bizim otobüsümüz doluyken onlarınki yarı boş. Üzgün hissetme sakın" diye ekler (s. 26).

Anneleriyle tanıştıklarında, Madam'ın annelerine karşı olan tonuna şaşırılmışlardır: "Çocuklar Madam'ın İngilizce söylediği her şeyi yakalayamıyorlardı ama Mma sakince konuşurken, onun sesi kızgındı. Beyaz kadın niye Mma'yla kavgalı gibi? Dineo'nun hasta olması Mma'nın suçu değil, diye düşündü Naledi" (s. 32).

Apartheid çocukların anneleriyle geceyi Parktown'da (beyaz banliyösü) geçirmesini de imkânsız kıldı çünkü polis onların peşine takılırdı. Soweto'ya götürülmeleri gerekiyordu. Fakat bu yolculuk çocuklara zencilere karşı olan polis şiddetini görmelerini sağlıyor ve gece kalmalarına izin veren Grace'in evinde 1970'lerdeki Soweto başkaldırısını öğreniyorlar: "Anlayacağın" Grace başladı "kardeşimiz Dunn '76'da polis tarafından alındı. O zamanlar buradaki ve her yerdeki öğrencilerin yürüyüş yaptığı ve etrafın yandığı zamandı"(s.44). Grace'in söylediği anlatı Naledi'yi zenci öğrencilerin eğitimsizliği, polis şiddeti ve bazı öğrencilerin hayatları için Güney Afrika'dan kaçmaları hakkında bilgilendirdi.

Annesiyle eve doğru olan yolculukta, Naledi Grace'in (zencilerin okulda gereksiz ve sadece beyazların istediği şeyler öğretildiği) ve çocukların okulda olması gerektiğini söyleyen annesinin sözü arasında kararsız kalmıştır. Annesinin işini ve hayatının mahiyetini, annesi ona her şeyi söylediğinden anlıyordur:

Biliyorsun; her gün çabalamalıyım, çabalamalıyım... her şeyi Madam'ın istediği gibi yapmak için. Yemek yapmak, temizlik, çamaşır , ütü. Sabahın yedisinden, bazen ona kadar partileri olunca hatta on bire kadar. Tek oturduğum yemek yerken. Ama sessiz kalıp her şeyi yapıyorum, çünkü işimi kaybedersem başka bir tane bulamam.

“Çok kötü Mma” dedi Naledi kısık bir sesle.

Evet, kötüydü. Ama sokaklarda yürüyüş yapan çocuklar bizim gibi olmak istemiyorlar...okulda sadece köle olmayı öğrenmek. Yanlış olanı ölmeleri gerekse bile değiştirmek istiyorlar. (s.54).

Burada Naledi için temsil edilen yazar tarafından görülen siyahi kadınların acı yüzü- güç ve onur kaybı, koca yokluğunda geçinmenin acısı ve ızdırabı ve çocuklarının hayatlarını daha iyi geçirmeleri için daha iyi eğitim almalarını ummak. Naledi farklı tip eğitimin önemini romanın sonlarında bunu deyince anlıyor-

Aniden, karanlıkta yatarken her şey Naledi için netlik kazandı. Konuştukları sadece onların okulları değil, kendi okuluydu da. Mektup yazma hakkındaki o kadar ders... köle olmak için...sürekli yemek yapmada, temizlemede, yıkamada, bahçivanlıkta ne adar iyi olduklarını yazıp her zaman “Saygılarımla” ile bitirmek. (s.72)

Bu farkına varma başka bir şey olmak istemesine sebep oldu-köle değil doktor olmak. “Evet, bunu olmak ister. Özellikle kendi köyünde doktor olursa ne kadar işe yarayacağını düşün. Kendi ailesine bile bakabilir.”(s.72)



Bu yolculuk kendisini bulmasına da yardım etti. Ülkesinin bir kesitini görmüş ve bu süreçte ilk elden ülkesinin coğrafyasını anlamıştır, şehir ve ülkedeki yolculuk problemleri. Annesi ve annesi yaşındaki diğer siyahi kadınların çalışma durumlarını, neden çalışmaları gerektiğini ve annesinin kendini bulduğu durumdan kaçınması için kendisinin işe yarar bir eğitim alması gerektiğini anlamıştı. Romanın iki farklı yolundaki düşünceleri kendini bulmanın önemini yansıtıyor. Geniş alana uzanan kara hızlıca geçti; çayır, dağlar, tekrar çayır. Naledi birden çok küçük hissetti. Mma'yı almak için gittikleri yolculuktan önce, hiç bu kadar alanın olduğunu düşünmemişti. Şehrin nasıl olduğuyla ilgili bir fikride yoktu...ve annesini şimdiki bildiği kadar hiçbir zaman bilmemişti. (s.55)

Naledi döndü ve Dineo'nun yanağını okşadı, bu kardeşini uykusunda tebessüm ettirdi. Ne garip, diye düşündü Naledi. Dineo aşırı hasta olmasa, o ve Tiro Mma'yı bulmak için bu yolculuğu yapmayacaklardı. Dineo'yu kurtarmıştı bu, emindi. Ama ayrıca, bu yolculukta, birçok şey buldu. (s.73)

Üç Romanın Genç Ergenler İçin Uygunluğu.

Bu romanlar ortaokul sınıflarında Özet 1'de gösterilen dört geniş nedenden ötürü okumaya uygundur.

Etkili Tavsif

Hassel-Hughes ve Rodge'a (2007) göre, şehir ergenlerinde serbest okumaya geldiğinde, iki cinsiyet de "diğer gençler ('benim gibi karakter veya insanlar' ya da 'benim yaşımda zorlu sorunlarla savaşılan karakter veya insanlar')" hakkında okuma isteklerini belirtmişlerdir. (s.26).

Ergenlik öncesi ve genç romanları yazarken problem çözebilen ve yazarı dünyaya başka bir açıdan bakmaya iten sevilebilen karakterler tasvir etmek önemlidir. Rogg ve Kropp'un belirttiği gibi (t.y.), "Efektif tavsif iyi bir anlatı metninin anahtarıdır. Okuyucular karakterlere ne olduğunu ve hikâyede sorunlarının nasıl çözüleceğini önemsemelidir. Bu özellikle isteksiz okuyucular için oldukça önemlidir. Zorluk çeken okuyucular için

olan romanlar açık tanımlı ve farklılaşmış karakterler içermeli.” Ortaokul öğrencileri sık sık dünyalarını keşfedip toplumdaki yerleri hakkında sorular soruyorlar, hayatın adaleti ve etraflarındaki sorunları nasıl çözebileceklerini düşünüyorlar. Üç romanımızda, ortaokuldaki okuyucular üç romandaki karakterler de 10-14 yaş aralığında (ortaokul öğrencileri üç romanın ana karakterleri gibi genellikle 10 ve 14 yaşları aralığındadır) olan, dinamik karakterler ve gençlerin yaşamında bulunan bazı problemleri çözmeye uğraştıkları için onlarla bağ kurabilirler. Bu romanlarda ayrıca genç çocuktan ana karakterlere hayat dersi veren yetişkin karakterlere uzanan geniş bir aralığı vardır. Öğretmen karakter gelişimi, karakter özellikleri ve neden bazı karakterlerin sevilip bazılarının sevilmediği hakkında bir ders oluşturabilir.

Ya Kimlik Ya da Rol karışıklığı: Eric Erickson gençler için temel endişelerden birinin ya kimlik ya da rol karışıklığı olduğunu belirtmiştir (1968). McLeod (2013) bu konseptin genişlemesinde, gençlerin olasılıklar keşfetmekte ve kendi kimliklerini kendi yolculuklarında yola çıkararak oluşturmaya başladıklarını belirtmiştir. Toplum içinde bir kimlik oluşturmadaki başarısızlık (“Büyüdüğümde ne olmak istediğimi bilmiyorum”) rol karışıklığını ortaya çıkarabilir. Rol karışıklığı, bir şahısın toplumdaki yeri hakkında kendilerinden emin olmamasıdır.



Sebeup	<i>Bud Not Buddy</i>	<i>The Watsons Go to Birmingham</i>	<i>Journey to Jo'burg</i>
Efektif tavsif	Bud 10'lu yaşlarında, sempatik karakterle bahsedilen-cesur komik, saygılı	Byron 13 yaşında ve Kenny 10 yaşında	Naledi 11-12 yaşları arasında ve Tiro 10 yaşından küçük. Naledi kardeşlerine olan sevgisi ve annesini bulmak için girdiği tehlikeli yolculuk göz önüne alınınca sempatik bir karakterdir.
Gençlerin ya kimlik ya karmaşası sorunu	Bud için, temel sorun Ben kimim? Babam kim? Nerede? Onunla tanışınca ondan ne öğrenebilirim?' dir.	Yolculuğun esası çocuklara soylarını tanımalarına yardım etmek	Bu yolculuk Naledi'nın da rol Güney Afrika'daki yerini bulmasına yardım ediyor (Erickson) - Ben kimim? - Toplumda ne olmak istiyorum? -Bu büyük resimde annem nerede? -Güney Afrika'da siyahilere yanlış eğitim niye olmuştur? Bu yanlış eğitimin sonuçları nedir? Bu durumu nasıl değiştirebiliriz?
Aile, aşk ve arkadaşlık konuları	-Üç ailenin kıyaslanması- Amos ailesi, Lewis ailesi ve büyükbabası -gösterildiği sevginin kıyaslaması ya da üç ailede gördüğü sevginin azlığı -Arkadaşları ve öğretmeniyle dostluğu	-Ailelerde sevgi -Erkek kardeşler arasında arkadaşlık	-Kardeşlerin kurbanlık sevgisi -Annenin çocuklarına sevgisi
Sosyal adalet sorunu	Özellikle depresyon zamanı ve anlaşmazlıklar İhtiyacı olana yemek sağlamak	Daha iyi ırk ilişkileri için çalışmak	Apartheid'in aşk kötülüğü ve siyahiler için nasıl daha iyi eğitim sağlanabileceği.

Bu konsepti edebiyata devam ettirerek Campell (2004) genç yetişkin,romanlarının merkezi odağının yetişkin olmak,"Ben kimim ve bununla ne yapacağım?" sorularına cevap araması varsayımını söylemiştir. Kitapta ne olay geçerse geçsin, görevi yerine getirmek kitabın asıl olayıdır. (s. 360) Üç romandan her biri bir seviyede kimlik oluşumuyla ilgili. Bud Not Buddy'de ben kimim? sorusu belirgin.

Bud'ın tek amacı babasının kim olduğunu bulmak-nerede olduğu ve bir kariyer olarak ne yaptığı ve babasının yaşamına ne kadar uyduğudur. Watsons Go To Birmingham'da odak çocukların soyunu ve ailedeki yerlerini bulmaktır. Journey to Jo'burg'de Naledi hasta kız kardeşinden haberdar etmek için annesini bulmaya gidiyor. Ayakta ve kamyonunda olan zor yolculuk ve annenin yardımıyla Naledi Güney Afrika toplumunda yerini buluyor.

Ben kimim? Toplumda ne olmak istiyorum? Bu büyük resimde annem nerede? Siyahilerin yanlış eğitimi Güney Afrika'daki gerçek rollerine tamamen ulaşmalarına nasıl yardım etti? Okuyucular çıkıtlıkları bir yolculuk hakkında yazmaya ve bu yolculukta öğrendikleri, akranları tarafından nasıl etki altında kaldıkları vs. teşvik.

Aile, arkadaşlık ve aşk konuları: Çoğu ortaokul romanı ve kısa hikayeler diğer konuların yanında aile, aşk ve arkadaşlık ile ilgilenirler. Bu üç roman aile, aşk ve arkadaşlık konularıyla uğraşır. Bu üç romanda, öğrenciler yetişkinlerin genç yetişkin karakterlere gösterdiği sevgiyi kıyaslayabilir, romanlardaki arkadaşlıklar ve ev halkında ailelerin birbirlerini desteklemesine bakabilirler. 2013'te Vespa, Lewis ve Kreider ABD'deki ailelerin doğalarıyla ilgili yazdılar.

●1970 ve 2012 arası, 18 yaş altı çocuklu hane sayısı yarıya inerek yüzde 40'tan yüzde 20'ye düşmüştür

●Tek kişili hane oranı 1970 ve 2012 arası yüzde 10 artarak yüzde 17'den yüzde 27'ye çıkmıştır.

●1970 ve 2012 arasında, hane başına düşen birey sayısı 3.1'den 2.6'ya düşmüştür.

●Sadece anneli ve sadece babalı ailelerin yüzdeleri 2007'den beri yükseldi (s.1, 13)

Öğretmenler değişen Amerikan ailesinin doğasını kullanarak öğrencilere aileleri ve ailedeki yerleri denemeler yazdırabilirler. Öğretmenler öğrencilere aşağıdaki konu hakkında da yazı yazdırabilir:

Sosyal Adalet Sorunu: Kelly, Branes ve Orłowski'ye göre (2004), sosyal adalet üç geniş alanı kapsayarak öğretilmelidir; (a) sosyal ve temel adaletsizliğin kritik analizi (b) “sadece etrafımızdakiler değil yabancılar için de sosyal adalete ulaşmak için prensipli harekete” kararlılık (c) Alternatif görüş alanlarını dinleyerek, bireyin şahsi sosyal adalet anlayışını sorgulama isteği (s. 40).

Sosyal adaletin odağının ileriki ilavelerinde, Cumming-Potvin (2009) geçişin “yeniden dağıtmak için adaletten tanınma için adalete yani sosyal adaletin odağı bu zamanlarda kimliklerini korumakta zorlanan, kültürel üstünlüğü bitirmek ve tanınmak isteyen kültürel gruplar tarafından tanımlanmıştır” olduğunu yazmıştır (s. 84). Üç roman orta seviye



öğrencilerin dikkatini ve faaliyetini isteyen-ırk ilişkileri, açlık ve evsizlik ve şahsı özgürleştirmek için eğitimin gücünü işler. Ortaokul seviyesinde, öğretmenler öğrencilere bu konularda yazı yazdırabilir. Irklar arasında uyumu yakalamak için ne yapabiliriz? Herkesin evi olması için gerekenleri yapmaları için devlet için ya da devlete karşı tartışın. Ya da şu an gördüğün eğitimi anlat ve ihtiyaçların için nasıl daha uygun olabileceğini belirtin. Daha yüksek sınıflarda (7 ve 8. sınıflar) öğretmenler büyük öğrencilerin özellikle anaokulu-ortaokul ortamında, daha küçük öğrencilere okuduğu ya da öğrencilerin evsizlik, açlık ve ırk ilişkileri gibi çeşitli konulu filmler izleyip bunlar hakkında tartışabilir ya da bu konu hakkında dinleyicileri bilgilendirmek için konuk konuşmacı ve velileri getirebilirler.

Beş Olası Okuma Stratejisi

Aşağıda yolculukları anlamaya yardımcı olacak okuma stratejileri verilmiştir.

Öğrenciler öğretmen yardımıyla edebiyat çemberi oluşturur (Hill, Noe ve Johnson 2001). Yolculuk Takipçisi günlük okumalarda eylemlerin nerede oluştuğunu takip eder. Takipçi, her ortamı kelimelerle veya diyagram ya da haritayla ayrıntılı anlatır.

1. Üçü de tarihi roman olduğundan, öğrenciler Güney Afrika'daki apartheid, Büyük Depresyon, 1963 Birmingham ayaklanmasını araştırır ve araştırma ödevi olarak sunar. Edebiyat çemberindeki araştırmacı bu projede öncü olur.

2. Öğrenciler, ana karakterlerin farklı yolculuk deneyimlerinin bazı yönlerini yansıttıkları ve bunu kendi yaptıkları bir yolculukla ilişkilendirdikleri bir okur yanıtı günlüğünü tamamlar. Zorluklar nelerdi? Ne öğrendi?

3. Özellikle okuma/dil sorunu olan öğrencilerin görevleri yerine getirebilmesi için eşli okuma yapılır. Bu İngilizce öğrenenler için de faydalı olur. Öğrenciler, bunu geçmişte gerçekleştirilen bir yolculukla ilişkilendirirler.

4. Öğrenciler yolculuklarla alakalı kelimelerle kelime duvarı hazırlar.

5. Öğrenciler, neden-sonuç ilişkileri gösteren olayların bazılarını yakalamak için grafik düzenleyiciler kullanırlar. Burada, yolculuktaki olayların önemli karakterlerin hayatlarında nasıl efektler oluşturduğıyla ilgili balık kılıcı şeması kullanırlar. Ayrıca düşüncelerini yazmak / Bud'ın bu yolculuğa girişmemesi daha iyi olurdu, ya da Johannesburg'e olan yolculuk gereksizdi gibi konular hakkında tartışmak için Discussion Web Alvermann (1991) kullanırlar.

Sonuç

Landt'a göre (2006) Ortaokullarda, edebiyatın; dil gelişimi, okuma yeteneği geliştirme, öğrencileri farklı deneyimler ve kültürlere maruz bırakmakta ve öğrencilere hayatı sorgulatmak gibi birçok amacı vardır.

Edebiyat farklı kültürlere kapı açabilir ve öğrencilere başka türlü karşılaşmayacakları fikir ve düşünceleri tanıtır. Öğrenciler, kültürü bilgi dolu bir kitaptan öğrenmektense diğer gençlerin gözlerinden deneyimlerler. Kendi yaşlarındaki kişilerin zorluklarla tanışmasını ve sorunları çözmelerini görürler. Diğer kültürlerin alışılmadık bakış açıları- dilleri, giyinişleri, inançları- benzer sorunlar ışığında görüldüğünde daha az yabancı görünürler (s.691).

Burada analiz edilen iki farklı kültürden üç farklı genç yetişkin romanı öğrencilere yolculuk motifini sunmuştur. Howard (t.y.) yolculuğun "kahramanların kendileri, toplumları ve insan doğası hakkında mutlak gerçekleri öğrendiği bir keşif süreci" olduğunu belirtmiştir (s.7). Bu üç roman ortaokul çağındaki okurların ana karakterin bakış açısından yolculuğu deneyimlemeyi ve bu süreçte aile ve arkadaşlık temalarını keşfetmelerine, ırk ilişkileri, açlık gibi sosyal sorunları ve ırksal ayrımın sonuçlarını tartışmalarına olanak sağlamıştır. Bu süreçte, okuyucular toplum ve insan deneyimlerinin doğası hakkındaki mutlak gerçeği keşfetmiştir. İngilizce



Dili Sanatı öğretmenleri, farklı okuma ve dil sanatı stratejileri kullanarak bu romanları ortaokul öğrencileri için ilginç kılabilirler.

Kaynakça

Alvermann, D. E. (1991). The discussion web: A graphic aid for learning across the curriculum. *The Reading Teacher*, 45(2), 92-99.

Campbell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Campbell, P. (2004). Our Side of the Fence *The Horn Book*. 80 (3) (pp. 359-362).

Cart, M. *Reviewing Children's and Young Adult Literature Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*: Routledge.

Cumming-Potvin, W. (2009). Social Justice, Pedagogy and Multiliteracies: Developing Communities of Practice for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3).

Curtis, C. P. (1999). *Bud, not Buddy*. New York: Delacorte. 243 pp: ISBN 0-385-32306-9.

Curtis, C. P. (2013). *The Watsons Go to Birmingham-- 1963*: Yearling.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and New York*: Norton.

Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of reading*, 11(7), 513-578.

Hill, B. C., Noe, K. L. S., & Johnson, N. J. (2001). *Literature Circles Resource Guide: Teaching Suggestions, Forms, Sample Book Lists and Database [with CDROM]*: ERIC.

Howard, N. (2010). *The Quest Motif in Literature Supplemental handout for English*.

Hughes-Hassell, S., & Rodge, P. (2007). The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33.

Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*: ERIC.

Kelly, D. M., Brandes, G. M., & Orlovski, P. (2004). *Teaching for*

Social Justice: Veteran High School Teachers' Perspectives. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(2), 39-57.

Kuramae, E. E., Buzeto, A. L., Ciampi, M. B., & Souza, N. L. (2003). Identification of *Rhizoctonia solani* AG 1-IB in lettuce, AG 4 HG-I in tomato and melon, and AG 4 HG-III in broccoli and spinach, in Brazil. *European Journal of Plant Pathology*, 109(4), 391-395.

Landt, S. M. (2006). Multicultural Literature and Young Adolescents: A Kaleidoscope of Opportunity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 690- 697. doi: 10.1598/jaal.49.8.5

Lawson, G. (2005). The Hero's Journey as a Developmental Metaphor in Counseling. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 134-144.

McLeod, S. (2013). *Simply Psychology*. Erik Erikson. Retrieved August, 9, 2013.

Naidoo, B. (1985). *Journey to Jo'Burg*. New York: Harper Collins.

Out, C. T. S. (2006). Young Adult Literature in the English Curriculum Today. Paper presented at the From the Editors 3 Call for Manuscripts 4 Diane Tuccillo 2006 ALAN Workshop Preview.

Pattee, A. (2015). Is It Time to Move the Books? Considering Your Library's YA Fiction Collection. *Young Adult Library Services*, 13(4), 13.

Rog, L., & Kropp, P. (2010). *Hooking Struggling Readers: Using Books They Can and Want to Read*. Reading Rockets.

Vespa, J., Lewis, J. M., & Kreider, R. M. (2013). America's families and living arrangements: 2012. *Current Population Reports*, 20(2013), P570.

İngilizceden Türkçeye Çeviren: İlayda Gündoğan

Çeviri Editörü: Büşra Yaman

Kaynak Metin: Etim, James (2017) "Reading the Journey Motif in Three Middle Grades Novels from Two Cultures", *American Journal of Educational Research*, Cilt: 4, Sayı: 1, s.5-12.





FİLM LİSTESİ



Çocuk ve Felsefe Konulu Filmler

Nüseybe Hilal Zorlu

Hıristiyan tarikatlar arası görüş ayrılıkları, cinayetler, bir manastır ve etrafında gelişen olayları konu edinen “Gülün Adı” aynı zamanda yaşanan olayların Aristoteles’e de bağlanması ve Umberto Eco’nun oluşturduğu felsefi gizi de anlatmaktadır.

Truman Show (1998)



Filmde işi, evi ve çok sevdiği bir karısı olan Truman'ın gerçek sandığı yaşamının aslında bir stüdyoda tam otuz yıldır aralıksız bir şekilde reklam vermeden yaşamının 24 saat boyunca canlı olarak televizyonda yayımlanması anlatılmaktadır.

Takip (1998)



Takip, Christopher Nolan'ın yazıp yönettiği İngiliz neo-noir bir suç dram filmidir. Filmde Londra sokaklarında yabancıları takip eden ve başarısız olduğu zaman mesafeyi korumak için suçlu yer altı dünyasına çekilen mücadeleci ve işsiz genç bir yazarın hikayesi anlatılmaktadır.

Existenz (1999)



Varoluşa dair önemli bir sorgulamayı konu edinen ve bir oyun tasarımcısının “Existenz” adlı yeni oyununu denemek için bir grubu toplamasıyla başlayan hikâye, gerçekliği biyolojik oyun aygıtlarıyla sanal dünyaya aktarmış olan oyunun günlük hayatlarımızın bir oyun olup olmadığını düşünmemize yol açar.

Matrix (1999)



Matrix, aslında ilk sürümlerinde insanlar için kusursuz bir dünyanın kurulduğu bir programdır. Dünya'ya inanmayan insanlar simülasyondan uyanmaya çalışırlar ayrıca tam tersi bir dünyada ise insanlar simülasyonun içinde ölmektedirler.

Akıl Defteri (2000)



Akıl Defteri, eski bir sigorta müfettişi olan ve ender rastlanan bir unutkanlık hastalığına Bilimsel adıyla: Anterior Grade Memory Loss'a yakalanan ve karısının öldürüldüğü andan itibaren yeni hiçbir olayı hatırlamayan Leonard'ın hikayesi anlatılmaktadır.

Nietzsche Ağladığında (2007)



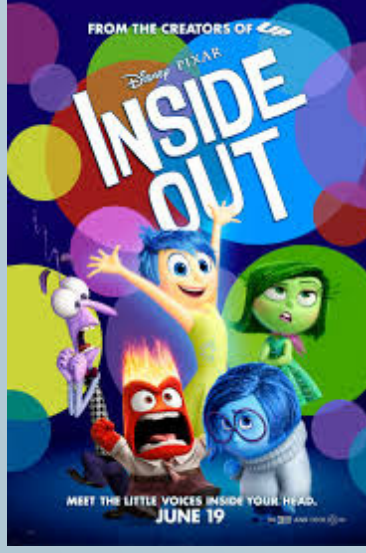
19. yüzyıl Viyana'sında hoş ve alımlı bir kadın olan Lou Salome, dönemin meşhur doktoru Breuer'i ziyarete gider ve henüz iki kitabı basılmış pek tanınmayan filozof Nietzsche'ye yardım etmesi için rica da bulunur. Ona göre Nietzsche'nin yaşamakta olduğu ruhsal çöküntü nedeniyle Avrupa'nın kültürel geleceği tehlikededir. Dr. Breuer'in hayatı Nietzsche ile tanışmasıyla değişecektir.

Black Mirror (2011)



Birçok bölümden oluşan ve her bölümde farklı konuları ele alan "Black Mirror" hem film hem de dizi serisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Distopya, ileri düzeyde teknoloji, yapay zekâ, felsefe, varoluş ve erdem gibi birçok konuyu kapsamaktadır.

Ters Yüz (2015)



Kırsal kesimde yaşayan ve hayatından çok memnun olan Riley'in zihninde neşe, üzüntü, korku, öfke ve tiksinti olmak üzere beş temel duygu yaşamaktadır. 11 yaşındaki Riley zihnindeki bu duyguların yaptıkları yönlendirmeler hayatını önemli derecede etkilemektedir. Ayrıca Riley'in zihninde hayatındaki önemli zamanları temsil eden küçük yuvarlak şekilde olan ve sarı renkte olan neşeli hatıralarının geldiği “çekirdek hatıralar” yer almaktadır. Aynı zamanda Riley zihninde yer alan “Hokey Adası”, “Şaklabanlılık Adası”, “Arkadaşlık Adası”, “Dürüstlük Adası”, “Aile Adası” gibi kişilik adalara giderek kişiliklerini güçlendirmektedir.

Kaynakça:

<https://www.bagimsizsinema.com/evde-kaldiginiz-su-gunlerde-izleyebileceginiz-15-felsefi-film.html> son erişim tarihi 14.04.2024
<https://www.imdb.com/> son erişim tarihi 14.04.2024





ÇEVİRİ
VE TELİF
ÖYKÜLER



Veda Vakti

Zeynep Erbay

Sevgili günlük,

Yine taşınıyoruz. Bu sefer İstanbul'a gidecekmışiz. Babama belli etmesem de moralim çok bozuk. Ne gerek var sanki?

Bu sabah erken kalktım. Son okul günüm. Bugün bayrağı ben havalandıracağım İstiklal Marşı okunurken. Altı haftadır bunu bekliyordum. Okul numaram yüzünden bu kadar bekledim, yeni gelen öğrenci olmamın dezavantajlarından biri. Beşinci Sınıf öğrencileri yerine biz arşa sallandırıyoruz bayrakları. Sıra 3/B'de. Ben bayrağı kaldırırken kızlar hep bana baktı. Hatta Sena daha çok. Nöbetçi öğretmenden yardım bile almadan bayrağı kaldırdım. Çok güçlüyüm. Gururla sallandırdım bayrağı. Günlük, bugün çok güzeldi. Keşke son günüm olmasa.

Cuma günlerinin güzel yanı iki gün boyunca okul olmaması. Ama bu Cuma farklı, en azından benim için. Taşınıyoruz. Arkadaşlarım Pazartesi günü okula devam edecekler. Benim sıram boş olacak. Sena artık kalemtraş istemeyecek benden. Ahmet ile teneffüste güreşmeyeceğiz. Saffet öğretmenim özler mi beni acaba? Özler. Neden özlemesin ki? Belki unuttur beni. Tek öğrencisi ben değilim ki. Ama benim gibi aslan yelesi saçlı, sarışın, terbiyeli, çarpmalarda iyi bir erkek öğrencisi olmamış ki hiç. Kendisi söylemişti bunu Hayat Bilgisi dersinde. Üçüncü Ders olması lazım. Yoksa dört müydü? Önemi yok ki. İnsan sevdiği insanı unutmaz. Bence o beni hiç unutmayacak, ben de onu.

Arkadaşlarım son günüm olduğunu duyunca çok üzüldüler. Sude bana en sevdiği çıkartmalarından verdi. Normalde kimseye vermezdi. Yeni odamın dolabına yapıştırıracakmışım bunu. Hiç unutmamak için. Ahmet benim için bir robot karaladı kağıda. Anlamsız gibi anlattığıma bakma,

hayatımda gördüğüm en güzel robot resmi olabilir. Recep bana sarıldı. Beşiktaş şampiyon olamazsa Fenerbahçe olsun, kardeşimin takımı kazansın dedi. Kardeşim dediği benmişim. Bunu duyduğumda gözlerim doldu günlük, ama ağlamadım. Sude ise bir mektup verdi bana. Bir kalp çizmiş. Bir tarafında onun adı, bir tarafında benim. Eve gidince aç dedi. Sana bunları yazmadan önce açtım günlük. İçindeki de hissediyor gibiydim. O da benden hoşlanıyormuş. Kalbimin atışı hızlanıyor yazarken. Keşke taşınmasak. Pazartesi günü yüzünü görsem. Gerekirse hiç geç kalmam, hep erken kalkarım. Kahvaltımı da tam yaparım. Yumurtanın sarısını bile yerim. Belki o zaman taşınmayız.

Aydın'da hayat güzel. Okula yürüyerek gidip geliyorum. İki üç katlı evlerin birinde oturuyoruz. Arnavut kaldırımlı hoş sokaklar buralar. İki sokak ötede büyük bir park var. Dört tane salıncak olduğu için hiç sıra beklemek zorunda kalmıyorsun. Zıplamak için minik trambolinler de var. Hava da pek sıcak gelmiyor bana, Adana'dan iyi demişti annem. Ben bebekken bir süre de orada kalmışız. Yaşamışım ama hatırlamıyorum sevgili günlük. Bebekler her şeyi hatırlıyor herhalde. Birkaç küçük anıyı bile hatırlıyorum. Oradaki salonumuzu, mahallemizi bilmiyorum. Annemle incelediğimiz fotoğraf albümümüze bakıyorum. Oradaki evimizde, koltuğun üzerine beni oturtturdukları fotoğrafımızı gösteriyor bana. O koltuğu hatırlamıyorum. Bu bebek sen değilsin, bir başkası dese bile inanırım ona. Garip. Yaşadığım anı hatırlamıyorum. Ya bunları da unutursam? Sena'nın bana bakışlarını, parkımızı, arkadaşlarımı, okulumu, anılarımı...

Başka sınıflardan arkadaşlarım da benimle vedalaşmak için toplandılar. Kısa bir süre kalmama rağmen insanlar beni sevmiş. Bunu gitmeye yakınken anlamam üzücü. Nakliyeciler tüm evi boşalttı sayılır. Bu satırları da paketlemedikleri son sehpanızın üzerinde yazıyorum. Annem ile babam koşuşturma halinde. Üzerimde hâlâ okul üniformam var ama kimse fark etmedi. Kıyafetlerim hangi kolide bir fikrim de yok. Formamı çıkartmayı, buradan gitmeyi istemiyorum. Karnım acıktı.



İstanbul'a hiç gitmedim. Arkadaşlarım oraya gideceğimi duyunca heyecanlandılar. 1000 kat büyükmüş Aydın'dan. Herkes buraya geliyormuş. İki yakayı ayıran büyük bir köprü varmış. Turkuaz renkli bir boğaz. Kalabalıkmış. Anneme okula yürüyüp yürümeyeceğimi sordum. Muhtemelen hayır, dedi. Bir sürü insan bu şehirde yaşadığı için çocukların rahatça tek başına okula gitmesi biraz tehlikeliymiş. Bu hoşuma gitmedi. Sabahları yürümeyi seviyordum. Ağaçları inceliyordum. Sokağımızdaki ağaçlara isim bile koymuştuk Recep ile beraber. Artık bir önemi yok. Servisle okula gidip geleceğim. Olsun. Annem ile babam yeterince stresli. Onlara bu okula yürüme konusunda surat yapmamam en iyisi olacak.

Annem dün bana İstanbul'la ilgili videolar gösterdi. Vapurları, yalıları, camileri gördüm. İnsanlar martılara simit atıyor. Dünyanın her bir yanından insanlar geliyor bu güzellikleri görmeye. Biz ise burada yaşayacağız. Annem videodaki gibi denizin tam dibinde yaşayamayacağımızı söyledi gerçi. Olsun. Ben büyüyünce çok çalışıp bize öyle bir ev alacağım. Ailenin tek çocuğu olarak anne babama bakacağım. Ne kadar yoruldukları belli. Onlara yardımcı olmam gerek.

Orada bambaşka bir hayatım olacakmış. Bu beni heyecandırmalı mı yoksa üzmel mi bilemedim. Keşke çocuklara da söz hakkı tanılsa bazen. Onları da seviyorum ama bir yere alışmışken bırakmak çok zor günlük. Etrafımda herkes kolileri taşıyıp bir yukarı bir aşağı iniyor. Eşyalarımız gidince odanın kendi hâli daha da belirginleşiyor. Artık bomboş oda da bana yabancı. Meğer orayı ev yapan bizim eşyalarımız, yaşadıklarımızmış. Sevgili günlük, bugün çok güzeldi. Keşke son günüm olmasa. Yeni evimizde çok güzel günler yaşayacağız. Babam da aynısını diyor. Çünkü beraberiz. Çünkü birbirimize sahibiz. Çünkü gülmeyi biliyoruz. Şehirler değişse de neşemiz kaybolmayacak. Hem bunları kafama takmak için çok küçükmüşüm, bu babamın işiymiş. Dokuz yaşındaki bir çocuk için hayat hâlâ rengarenk olmalı. Şimdilik içim buruk olsa da bu his gidecek, hepimizin temennisi bu yönde. Üzgün bir çocuk olmak için fazla iyi şeye sahibim.

Yeni odam çok güzel olacak. Yeni evimizde çok güzel anılar biriktireceğiz. Mahallemizde ağaçlar olacak. Onlara da isimler koyacağım. Servisle giderken yolları izleyeceğim. Yeni sokakları, dükkânları keşfedeceğiz annemle beraber. Yeni arkadaşlarım olacak. Yeni öğretmenim beni tahtaya kaldırıp sınıfa tanıtacak. Herkes yüksek sesle hoş geldin diyecek bana. Sırama oturacağım. Yeni kişileri tanıyacağım. Beden eğitimi dersinde bahçeye çıkmak için hocadan zor bela izin isteyeceğim sınıfça. Cuma günleri bayrağı tutmak için sıramı sevinçle bekleyeceğim yeniden. Çarpma işlemini ellerimle değil kafamdan hesaplayarak hızla söyleyeceğim. Herkes şaşırarak. Yaşadıklarımı yaşıyor gibi olacağım bir bakıma. Ama farklı şehirlerde. Etrafımdaki insanlar değişmiş olacak. Hâliyle ben de. Ama ne arkadaşlarımı ne de yaşadıklarımı asla unutmayacağım. Kendime söz veriyorum.

Annem bana sesleniyor. Gitmeliyim.



Üst Raftaki Kitap

Galen, okula gitmeden önce her sabah oturma odalarındaki kitaplığın önünde dikilirdi. Bakışlarını bir kitaba odaklardı. Kitabın adı “Var olan En Muhteşem Kaşif”ti. En üst rafta duruyordu. Üzgün hissettiği zamanlarda annesi ona hep bu kitabı okurdu. Ve son günlerde Galen hep üzgün hissediyordu.

Kitaba gözlerini diker, üst rafa ulaşmanın ve kitabı oradan kurtarmanın bir yolunu bulmaya çalışırdı. Yardım etmesi için babasına sormayı düşünmüştü ama babası genelde hep ofisinde vakit geçirirdi. Bu yüzden yalnız başıydı ve Galen için bu bir sorun değildi. Bunu, üstesinden gelmesi gereken bir zorluk olarak görüyordu. Bu görev Galen’in sınavıydı.

Okuldayken planlar kurar eve gelince hemen gerçekleştirirdi. İlk olarak evdeki merdiveni kullanmayı düşündü. Merdiven depoda duruyordu. Bu planın işe yarayacağından emindi. Bu yüzden, eve gider gitmez hemen planını uygulamaya koydu.

Sırt çantasını oturma odasındaki koltuğa fırlattı ve depoya koştu. İşte merdiven orada duruyordu. Planın başarılı olup olmayacağı bu merdivene bağlıydı. Elleriyle merdiveni kavradı ve taşımaya çalıştı. Ve o anda planın başarısız olacağını anladı. Merdiven, Galen’in depodan oturma odasına kadar taşınması için fazla ağırdı. Plan işe yaramayacaktı. Bu sebeple, mağlup olmuş bir şekilde depodan çıkıp odasına geri gitti. Planlarını yazdığı not defterini çıkardı ve merdiven kullanmak maddesinin üzerini çizdi. O gece, işe yarayacak bir plan bulacağına dair kararlı bir şekilde yatmaya gitti.

Bir sonraki planı, annesinin eski trampolinini kullanmaktı. O trampolinini kullanmak, en yükseğe zıplamasını, üst rafa ulaşmasını ve kitabı alıp yere inmesini sağlayacaktı. Trambolini rafların önüne çekti. Bir tavana bir tramboline baktı durdu. Tıpkı bir önceki plan gibi, bunun da işe yaramayacağını anlayana kadar bu hareketi dört, beş kez tekrarladı. Çok yükseğe zıplayarak tavanı delip geçeceğinden endişeleniyordu. Dolayısıyla tekrardan planlama aşamasına döndü.

Günler geçtikçe Galen yeni planlar üretiyordu. Planlarından bazıları sandalyeleri üst üste yığarak merdiven yapmak, kitabı yakalaması için bir çengel yapmak ve paspas ile süpürgenin saplarını birbirlerine bantlayarak kitabı raftan aşağı doğru itelemekti. Ama bu planlar işe yarıyormuş gibi görünmüyordu. Başarısız paspas ve süpürge planından sonra da yeni planlar üretebilmek için o gece geç saatlere kadar ayakta kaldı. Nihayet ertesi gün için yeni bir plan yapabildi. İçgüdüsel olarak bu planın işe yarayacağını düşünmüştü.

Ertesi sabah planını erkenden hayata geçirmeye karar verdi. Günlerden cumartesiydi o yüzden istediği kadar boş zamanı vardı. Diğerlerinden çok daha fazla başarı oranı olan yeni planı, en üst rafa kadar ulaşıp kitabı alana kadar tırmanmaktı. Raflara tırmanmanın zor olacağını düşünmemişti. Yalnızca, düşmemek için kenarlara sıkıca tutunması gerekiyordu o kadar. Kitabı aldığı anda aşağı inmek zor olacaktı. Bu yüzden atlamaya karar vermişti. Sadece, yumuşak bir iniş noktasına ihtiyacı vardı. Misafir yatak odasına koşarak şilteleri çıkardı. Sonra, emin olabilmek için odasına koşup kendi yatağının şiltelerini de çıkardı ve rafların önüne yerleştirdi. Sonunda hazırды.

Derince bir nefes aldı ve üst rafa doğru tırmanmaya başladı. Tahmin ettiği gibi basit bir tırmanış değildi bu. Elleri ve ayak parmaklarıyla köşelere tutunmak çok zordu. Elleri de ayak parmakları da acımaya başladı. Neredeyse ellerini bırakmak üzereydi ve bu da planının sona ereceğini işaret ediyordu. Yavaşça tutunduğu yeri bırakırken gözlerini kapattı. Tam bırakacaktı ki birisi onu tuttu ve havaya kaldırdı. Galen vücudunun yukarı doğru hareket ettiğini hissetti. Gözlerini açtı ve büyük bir şevkle istediği kitapla şimdi karşı karşıya olduğunu gördü. Kitabı aldı ve sıkı sıkı tuttu. Kollarını kavuşturarak kitabı göğsüne bastırdı. Ve sonra yeniden yavaşça yere indirildi.

Bu zorluğun üstesinden gelmesi için ona yardım eden dostun kim olduğunu merak ederek arkasını döndü Galen. Ve o kişinin babası olduğunu görünce çok şaşırды. Sessizce olduğu yerde durdu. Babası, Galen 'in saçlarını

karıştırdı ve ofisine doğru yürümeye başladı. Babasını ofisine kadar takip etti Galen. Mutfağın karşısındaki odaydı ofisi.

Galen kapının yanında durdu. Babası kapıyı tam kapatmamıştı bu yüzden biraz aralıktı. Daha önce hiç babasının ofisine girmemiş ve gerçekten hiç babasına yakın hissetmemişti. Her zaman, babası ofisinde vakit geçirirken annesinin onunla vakit geçirdiğini hatırlardı. Ama şimdi, annesi gitmişti.

Bir tarafı babasının üzđün olduğunu biliyordu. Biliyordu, çünkü kendisi de üzđündü. Bazı günler yatağın içine girip ağlardı, çünkü annesini çok özliyordu. Babasının da onu özlediğini biliyordu.

Kitabı sıkı sıkı tuttu, derin bir nefes aldı ve kapıyı tıklattı. Henüz babası bir şey diyemeden içeri girdi. Babası, masasının arkasındaki sandalyede oturuyordu. Galen sadece sessizce durdu. Babası ona gülümsedi ama gözleri üzđün görünüyordu. Elini uzattı. Galen yaklaştı ve elindeki kitabı babasına verdi.

Babası kitabın kapağına baktı. Başlıktaki harfler ışılıtıydı. Başlığın altında ise yazarın adı yazıyordu. Ve bu Galen'in annesinin adıydı. Babasının gözlerinden yaşlar aktı. Çabucak gözyaşlarını gömleğinin koluna sildi ve kitabı masanın üzerine bıraktı. Galen'i kaldırıp kendi sandalyesinin yanındaki sandalyeye oturttu. Kitabı aldı, Galen 'e gülümsedi ve yüksek sesle okumaya başladı.

Babası kitabı okudukça, Galen annesi de oradaymış ve hikâyeyi onlarla birlikte dinliyormuş gibi hissetti. İster istemez gülümsedi. Kalbinin derinliklerinde biliyordu ki, annesi her zaman onlarla birlikte olacaktı.

Yazar: Glenn Francis F. Faelnar

İngilizceden Türkçeye Çeviren: Nisanur Pişkin

Düzelten: Semanur Öztürk

Kaynak Metin: (Çevrimiçi) <https://www.storyberries.com/short-stories-for-kids-the-book-on-the-top-shelf-bedtime-stories/>, 29.04.2024



Güneş Hayatı Güzelleştirir

“Şunlara bakın, şunlara bakın!” diye sevinç çılgınlıkları atar küçük serçe.

“Zaman yok!” diye homurdanır serçe arkadaşları. “Yapacak işlerimiz var, hem kime bakacağız ki?”

“İnsanlara tabii ki” diye seslenir küçük serçe. “Yine biraz daha fazla gülmeye başladılar.”

“Gerçekten mi? Bu nasıl olur?” diye bilmek ister arkadaşları.

“Güneş sayesinde tabii ki. Ben de sonunda gökyüzünden tekrar sıcak bir şekilde gülümsediği için çok mutluyum!”

“Sence onlar da güneşi bizim gördüğümüz gibi görüyorlar mıdır?” diye sorar serçelerden biri.

“Ne de olsa onlar insan! Bizim gördüğümüz gibi göremezler. Çoğunlukla zamanlarını evlerinde geçirirler. Orada onların başka ışıkları vardır ve güneşe ihtiyaçları olmaz.”

“Hmmm! Gerçekten öyle mi?”

“Saçmalık!” der konuşmalarını gizli gizli dinleyip kulak misafiri olan karatavuk. “İnsanların da en az bizim kadar güneşe ihtiyacı vardır, bundan emin olabilirsiniz.”

“Hiç kimse onsuz yaşayamaz. Duydunuz mu? Hiç kimse!” diye elma ağacından aşağıya seslenir sincap. “Ne biz hayvanlar, ne de insanlar onsuz yaşayamazlar hatta bitkilerin de ona ihtiyacı var.”

“Doğru!” diye homurdanır elma ağacı. “Başka nasıl büyüyebiliriz ki?”

“Ah, sen ne bilirsin ki!” diye azarlar serçelerden biri. “Sen sadece bir ağaçsın.”

“Bak, şimdi bunu duymamış olayım!” diye sinirlenir karatavuk. “Hepimiz aynıyız.”

Sincap da öfkeli bir şekilde başını sallar. “Ağaçlar olmasaydı biz ne

yapardık?” diye sorar.

“Pöh!” deyip haklı çıkmak ister serçeler.

“Güneş yeniden tüylerimi ısıttığı için mutluyum. Herkes mutlu. Herkesi neşelendiriyor,” diye miyavlar elma ağacının altında rahatça yatan kedi Peter. “Sadece siz tartışıyorsunuz. Söyleyin bana, gökyüzündeki bu büyük altın yıldıza böyle mi hoş geldin denilir?”

Hayvanlar çok sessizleşir ve elma ağacı da homurdanmayı bırakır.

“Doğru söylüyor” diye fısıldar sonunda küçücük bir serçe. “Biz büyük bir aileyiz ve dünya da bizim annemiz, öyle değil mi?”

“Evet” der sincap düşünceli bir şekilde. “Gök, yer ve biz, birbirimize aitiz. Bak işte bunu sevdim.”

“Biz birbirimize göz kulak oluyoruz!” diye sevinç çığlıkları atar karatavuk ve hemen yüksek sesle ve mutlu bir şekilde şarkı söylemeye başlar. Ancak kısa bir süre sonra şarkı söylemeyi durdurur. “Dikkat! Bir insanın geldiğini duyuyorum!”

“İnsanlar da bunun bir parçası!” diye ekler kedi Peter. “Ve özellikle çok iyi bir insan olan Büyükanne Klein. Bakın, köşeden bize doğru geliyor! Bizim için yiyecek getiriyor.”

Küçük serçe fısıldayarak “Bu güneş kadar güzel bir şey” der.

“Ayrıca bir o kadar da ısıtıcı,” der sincap mutlulukla. “Özellikle de tok karnım için.”

Hayvanlar birbirlerine gülümserler. Her şey olduğu gibi güzel. Şimdi bahar geldi ve Tabiat Ana’yla, güneşle... ve Büyükanne Klein ile hayat daha da iyi hissettiriyor.

Bu çok güzel!

Yazar: Elke Bräunling

Almancadan Türkçeye Çeviren: Alper Akbay

Düzelten: Semanur Öztürk

Kaynak Metin: (Çevrimiçi) <https://www.elkeskindergeschichten.de/2023/04/18/die-sonne-macht-das-leben-schoen/>, 29.04.2024



Üzgün Kral Güldüğünde

Sihirli dilek yüzüğü kum havuzunun içinde duruyordu. Mia hemencecik Hiçbir Yer ülkesindeki üzgün Kral Hiç Kimse için bir dilekte bulundu...

Mia, Hiçbir Yer ülkesindeki Kral Hiç Kimse'nin kalesi kadar büyük ve görkemli kumdan bir kraliyet kalesi yapmak istiyordu. Annesi daha dün ona üzgün kralın hikayesini anlatmıştı. Mia şimdi hayatında hiç gülmemiş olan bu sert kralı kalenin kulesinde dururken ve gülmeyi öğrenmeye çalışırken hayal ediyordu.

Zavallı kral için çok üzülmüştü. Hiç gülemiyorsa, bu onun için çok acımasızca olmalı diye düşündü. Her zaman her şeyin sıkıcı bir şekilde ciddi olduğunun nasıl hissettirdiğini düşünüyordu.

Kaleyi yaparken de bunları aklından geçirdi. Kazıyor, kazıyor ve kaleyi yapmaya çalışıyordu. Birden kumda gümüş rengi bir parıltı belirdi. Mia meraklı bir şekilde parıltılı şeye uzandı. Ama bu bir yüzüktü.

"Harika!" diye haykırarak yüzüğü parmağına taktı.

"Merhaba," diye bir ses yankılandı. "Seninle olmak çok güzel."

Mia merakla etrafına bakındı. "Sen kimsin ve neredesin?"

"Parmağındayım," diye mırıldandı. "Ben bir dilek yüzüğüyüm ve istersen dileğini yerine getirebilirim. Ama sadece hemen dileyecek bir şey bulabilirsen."

Bir dilek mi? Hemen, burada mı? Ama bu hiç de kolay değil. Mia bu zamana kadar sadece zavallı, ciddi kralı düşündüğü için hemen seslendi:

"Hiçbir Yer ülkesindeki Kral Hiç Kimsenin' kalesinde güldüğünü görmek istiyorum!"



"Hahaha! Hohoho! Hihhi!", diye neşeli ve gürültülü bir kahkaha duyuldu ve Mia bir anda kendini muhteşem bir şövalye kalesinin tepesinde gülen bir adamla buldu.

Çok şaşırmıştı. Başındaki tacı titretecek kadar içten gülen gerçekten ciddi Kral Hiç Kimse miydi? Komik görüntünün karşısında Mia da gülmek zorunda kaldı.

Sonra gülmekten gözlerinden akan yaşları sildi ve tekrar yukarı baktığında, Hiçbir Yer kalesi gülen kralla birlikte ortadan kaybolmuştu ve Mia da kendini yine kum havuzunda tek başına otururken buldu. Parmağında gümüş renginde bir ışıldı vardı. Bu konserve açmak için tenekeden yapılmış bir yüzüktü.

Mia buna daha da çok güldü. Ne gündü ama! Güzel ve gülmekten yerlere yatacak kadar komik.

Yazar: Elke Bräunling

Almancadan Türkçeye Çeviren: Nüseybe Hilal Zorlu

Düzeltilen: Tuğçe Ören

Kaynak Metin: (Çevrimiçi) <https://www.elkeskindergeschichten.de/2024/04/21/als-der-traurige-koenig-lachte/>, 28.04.2024



ÖZGEÇMİŞLER



Betül Çotuksöken (Prof. Dr.)

Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Felsefe Bölümü öğretim üyesi ve kurucu başkanıdır. Felsefe alanında çok sayıda özgün kitabı ve makalesi, yine aynı alanda editörlüğünü yaptığı, Türkçeye kazandırdığı çalışmaları vardır. "Çocuklar için Felsefe" dersiyle "Felsefi Danışmanlık" dersinin lisans programında yer almasını sağlamış, özgün felsefi görüş olarak "antropontoloji" terimini/kavramını yaratmıştır. Türkiye Felsefe Kurumu Başkan Yardımcısı, Darüşşafaka Yüksek Danışma Kurulu Üyesi ve Eğitim Komisyonu Başkanı, Uluslararası Felsefe Enstitüsü (IIP) Üyesi, Maltepe Üniversitesi Müttevelli Heyeti Danışmanı, Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetim Kurulu Üyesi, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi Üyesidir.

Derya Oğuz (Doç. Dr.)

Marmara Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Araştırma alanı çocuk ve gençlik edebiyatı, görsel-işitsel çeviri ve sosyal bilimler çevirisidir. 2004-2005 yılları arasında Amerika'da yabancı çocukların entegrasyonu amacıyla PA Westbrook Park Elementary School'da gönüllü olarak çalışmıştır. Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen Brüksel merkezli Hayatboyu Öğrenme Programı Çok Taraflı Ağlar Faaliyeti kapsamında gerçekleştirilen "0-6 Yaş Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite İçin Ağ Oluşturma" NETQ6 projesinin yürütme ekibinde yer almıştır. Proje faaliyeti olarak düzenlenen konferansta görev almıştır.



Necdet Neydim (Prof. Dr.)

İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Araştırma alanı olan çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine kaleme aldığı öykü, roman, şiir gibi çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Yine Almandan Türkçeye yaptığı çevirilerle alana büyük katkı sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir. Çocuk ve İlgeneçlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneğı (ÇİKEDAD) ile Çocuk Araştırmaları Merkezi'nin (ÇAM) kurucu başkanı, çocuk hakları ve çocuk istismarını önleme gönüllüsüdür.

Yusuf Çotuksöken (Öğr. Üyesi)

YusufÇOTUKSÖKEN(Eskişehir, 1947). İÜEFTürkDili ve Edebiyatı Bölümü bitirdi. Liselerde (Darüşşafaka ve Saint-Joseph) ve üniversitelerde (İstanbul, Beykent, Maltepe, Yeditepe) Türk dili ve edebiyatı (Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım, Türk Dili, 20.yy Türk Şiiri, Osmanlıca, Ses ve Konuşma, Yabancılara Türkçe, Çocuk Edebiyatı vb) dersleri verdi (1970-2018). Bu alanlarda yazı ve kitaplar yayımladı. On kadar ansiklopedinin (Meydan Larousse, Gelişim Hachette, Tema-Larousse, Türk Dili ve Edebiyatı vb) hazırlanmasına yazılarıyla katkıda bulundu. Şiir, deneme, özsöz (aforizma) dallarında da kitapları var... Yazım, sözlükler (atasözleri, deyimler, okul sözlüğü, genel sözlük vb) konusunda da çalışmalar yapmaktadır. Türk Dil Kurumu (1978-1983), Dil Derneğı (1997-), ÇİKEDAD üyesidir. Kitaplarının sayısı 40'ı geçmiştir... "Türkçem, gerçek anayurdumdur" diyenlerden...

Zeynep Erbay

İstanbul Üniversitesi Çeviribilim bölümünde öğrenimini sürdürmektedir. Şiir, öykü, deneme türlerinde çalışmaları bulunmaktadır. Eserlerinde bireyin iç dünyasına ışık tutmaktadır. Soyut resim çalışmaları bulunmaktadır.

