

Çocuğun Özneleşme Alanı Olarak Aile, Okul ve Toplumda Çocuk Katılımına Eleştirel Pedagojik Bir Bakış

Aslıhan Hancı¹

İçinde bulunduğumuz dönemin ve sistemin çocukları bulundukları yaş döneminin adı olan “çocukluk”larını nasıl yaşıyor veya yaşa(ya)mıyor? Ya da çocukluk dönemine uygun olarak nasıl yaşamalı çocuklar? “Çocuklar nasıl yaşıyor?” sorusu, çocukların kendileri için önemli evreleri içeren bu dönemde aile, çevre, okul, arkadaş gibi kültürel, sosyal ve ekonomik sistemin ördüğü alanlarda olumlu ya da olumsuz anlamda neler yaşadıkları, ama daha çok hangi şiddet, ayrımcılık, baskı veya eşitsizlik türlerine maruz kaldıklarını da içeriyor kuşkusuz. Mutlu ve sağlıklı, kendilerini geliştiren ve özgürleştiren/özneleştiren ortamlarda iseler ve böyle yaşıyorlarsa, bu soruya çok da gereksinim duymayız. Ancak bugün olduğu gibi olumsuz veriler daha çok ise bu soruyu sorma ve yanıtını gerçeklere uygun biçimde bulma sorumluluğumuz var. Bulacağımız yanıtın kapsamında çocukların özgürleşme ve özneleşmelerinde önemli bir unsur olan onların yaşam alanlarına çeşitli yollarla katılımlarına ilişkin veriler de olacaktır/olmalıdır. Dolayısıyla bu yazı, çocukların içinde yaşadıkları hayatı düzenleyen kural ve kararlara nasıl katıldıkları ya da katılamadıkları üzerine düşünüp tartışırken; çocukların yaşam alanlarına katılımıyla ilgili kuramsal bir zeminle bütünleşen eleştirel pedagojik bir yaklaşım sunmayı amaçlıyor.

Çocukluk kavramı, biyolojik veya evrensel bir oluştan çok, belirli tarihsel, ekonomik ve sosyo-politik momentlerde sürekli yeniden inşa edilen söylemsel bir alan olarak görülmeli (James ve Prout, 1997). Modernizmin doğuşundan itibaren belirginleşen ana akım çocukluk paradigması çocuğu yetişkin dünyasından yalıtılmış, gelişimi belirli evrelere sıkışmış ve özsel bir “yetersizlik/eksiklik” (*deficit*) ile malul bir varlık olarak konumlandırmıştır. Bugün “doğal” ve “değişmez” kabul edilen sevgiye, oyuna ve yetişkin vesayetine muhtaç çocukluk kurgusu, insanlık tarihinin bütününe yayılan evrensel bir gerçeklik değil; modernite ile birlikte biçimlenmiş tarihsel ve tikel bir kategori olarak

¹aslihanci@gmail.com

görülmektedir (Ariès, 1962). Ana akım pedagojik yaklaşımlar, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri veya Erik Erikson'un psiko-sosyal teorileri gibi, normatif bir "yetişkin rasyonelliği" epistemolojisini merkeze alarak çocuğu henüz tamamlanmamış, rasyonel kararlar alma yetisinden yoksun olarak tanımladıklarından yalnızca pedagojik/hukuki bir koruma ve denetim nesnesi olarak kurgulamışlardır (Burman, 2008).

Erica Burman'ın (2008) eleştirdiği "gelişimsel vesayet" kavramı, çocuğu bugünün toplumsal ve politik bir varlığı (*being*) olarak değil, yalnızca gelecekte yetişkinliğe varacak bir "süreç nesnesi" (*becoming*) olarak kodlar. Bu epistemolojik çerçevede okulda öğretmen, evde ebeveyn ve toplumda uzman, çocuk üzerinde mutlak otorite olur ve "çocuk adına karar alma" ayrıcalığı pedagojik bir zorunluluk olarak meşrulaştırılır. Çocuğun sesi, arzusu ve politik eylemliliği gelişimsel evresine uygun görülmeyle "olgunlaşmamışlık" etiketiyle sistematik olarak görünmezleştirilir ve değersizleştirilir.

Bu kurgu, günümüzde neoliberal ve neo-muhafazakar yaşam ve tüketim biçimleri altında çifte bir hegemonik kuşatma ile derinleştirilmektedir. Çocuklar artık toplumun ve ailenin gelecek projesi olarak yetiştirilmekte, bugününü yaşayan bir varlık olarak değer gör(e)memekte, orta sınıf ve üstü ailelerde bu gelecek kurgusuna uygun şekilde büyütülen çocuk, adeta bir laboratuvar varlığı haline gelmektedir.

Yetişkinlerin çocuklar üzerinde kullandıkları yetki ve çocuk yetiştirme uygulamalarını eleştirirken, karşı karşıya gelenlerin yetişkinler ve çocuklar olduğu ve yetişkinleri eleştirip düzelterek bu sorunu çözebileceğimiz düşüncesine kapılmamak gerekir. Yetişkinler aracılığıyla çocuklar üzerinde kurulan sistemin yöneticisi ve mimarı kapitalizmin kendisidir. Yoksa hiçbir yetişkin, çocuklarla ilgili eylemlerini planlarken "Onları disipline edeyim, baskı altında tutayım, çocuk işçiliğine dahil edeyim, onun yerine kararlar alıp onun adına uygulayayım, bireysel amaçlarım için zamanlarını, enerjilerini, bedenlerini, zihinlerini kullanayım" gibi düşüncelerle hareket etmiyor. Ancak kapitalist sermaye; sınıfsal, kültürel, cinsel veya etnik ayrımcılıkla işletilen sermaye birikimi üzerine kurmuş olduğu sistemi, yetişkinler dünyası üzerinden çocukların yaşamlarında işletmektedir. Dolayısıyla meselemiz, yetişkinlerle veya ailelerle çocukları karşı karşıya getirmek değil, herkesin mağdur ya da fail olarak kullanıldığı bu sistemi değiştirip dönüştürebilmektir.

Böyle bir tabloda çocukluğun nasıl yaşanması gerektiği ve çocukların bulundukları yaşam alanına varlıkları önemsenen birer özne olarak katılabilmeleri hakkında ne söylenebilir? Dosyanın diğer yazılarında ele alınan pek çok katman ve başlıkta incelenen çocukların maruz kaldığı tüm şiddet, sömürü ve eşitsizlik içeren sorunlar arasında bu soruya yanıtı nasıl vereceğimiz gerçekten tedirgin edici bir özellik taşıyor. Gerçekliğin ve yaşamın dikenli, gri ve koyu problemleri arasında çocuk, bulunduğu ortamda hem temel haklarına

kavuşsun hem de özne olsun ve varlığına yakışırcasına yaşasın demek çok mu toz pembe, yeşil ve ütöpik duruyor? Bu yazının ortaya çıkış amacı bu sorulara gerçekçi yanıtlar üretebilmek düşüncesi olmuştur. Evet verilen yanıtlar, teorik kalmamalı, yaşamdan uzak olmamalı ve derde merhem olmalı gibi düşünceler de var elbette bu kadar yakıcı meselenin ortasında. Sonuç olarak, bilimsel düşünme ve araştırma ışığını kaybetmeden yaşamın yeşilliğinden ve griliğinden de kopmadan bir yanıt arama çabasına girişme denemesi olarak yola çıkabiliriz.

Katılım Hakkı ve Teorik Temeller

Ana akım uygulamalarda katılım sıklıkla yetişkinlerin önceden meşrulaştırdığı kararlara çocuğun simgesel olarak dâhil edilmesi (*tokenism*) biçiminde gerçekleşmektedir (Hart, 1992). Mevcut zeminde çocuğun kararlara, söze, eyleme katılım hakkını, sözleşme ve yasalarda bulunan hukuki/biçimsel bir metin olmanın ötesine taşımak gerekiyor. Bu yazı çerçevesinde katılım hakkı, çocuğun kendi yaşamı ve içinde bulunduğu toplumsal yapılar üzerinde söz ve karar hakkı kazanmasını sağlayan bir özneleşme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın çocuğa sadece "gelecekte biçimlenecek bir yurttaş" değil, şimdi ve burada toplumsal alanı dönüştürme gücüne sahip eylemli bir yurttaş olarak tanınmasını öngören bir politik varoluş sağlayacağı düşünülmektedir. Elbette bu varoluş düşünülürken, çağımız neoliberal tüketim ve rekabet koşullarında ortaya çıkan ve çocukları, (son dönemin çok kullanılan tabiriyle "narsist" öznelere benzer davranışlara sürükleyerek) başka bir hegemonik ilişkiye neden olan çocuk tapınıcılığına da varan bir noktaya sivrulmamak gerekiyor.

Buradan hareketle çocuk katılımının okulun, ailenin ve kamusal mekânların hiyerarşik güç ilişkilerinden arındırılarak ortaklaşa inşa edildiği kolektif bir süreci gerektiren radikal bir demokratik pratik olarak yeniden kavramsallaştırılması da yazının temel amaçlarından biridir. En azından böyle bir kavramsallaştırmaya kapı aralaması umut edilmektedir. Bu yeniden kavramsallaştırma; kuramsal olarak eleştirel pedagojik yaklaşım, demokratik eğitim ilkeleri ve katılım teorilerinden oluşan üçlü sacayağını temel almaktadır. Kısaca bu başlıklara ve teorik öncülerine göz atmak yararlı olacaktır;

Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire'nin (2019) "bankacı eğitim modeli" eleştirisinden hareketle, çocuğun zihnini sabit, statik ezberci bilgiyle dolduran nesneleştirici anlayışa karşı; çocuğun kendi dünyasını okuma ve dönüştürme iradesini temel alan diyalojik ve problematik edici (sorun ortaya koyan) bir hat benimsenmektedir. Freire'nin (2019) eleştirel eğitim felsefesi, katılımı biçimsel bir "dahil edilme" ya da teknik bir "fikir beyan etme" sürecinden çıkarıp radikal bir ontolojik hakikat arayışına ve özgürleşme pratiğine dönüştürmek ister. Yalnızca geleneksel öğretim yöntemlerine karşı değil; çocuğu pasif bir alıcı, yetişkin projelerinin depolandığı boş bir kap ve gelecekte tamamlanacak bir "eksik varlık" olarak gören yetişkin merkezli iktidar ilişkilerine yönelik olarak da bir itiraz geliştirmektedir. Bankacı modelde çocuk, yetişkin tahakkümü altındaki

bir "nesne" iken; eleştirel pedagoji, çocuğu kendi varoluşsal koşullarını adlandıran, sorgulayan ve dönüştüren bir "özne" düzeyine taşır. Bu bağlamda çocuk katılımı, yetişkinlerce sağlanan bir lütuf değil, çocuğun insanlaşma (*humanization*) sürecinin vazgeçilmez bir praksişidir.

Freireci eksende katılım; ailede, okulda ve toplumsal mekânlarda çocuğun içine hapsedildiği "sessizlik kültürünün" (*culture of silence*) kırılmasıyla başlar.

Demokratik Eğitim Teorileri (Dewey, Apple, Biesta): John Dewey'nin (2004) "yaşamın kendisi olan demokrasi" anlayışı, okulun geleceğe hazırlık yeri değil, radikal bir ortak yaşam alanı olduğunu söyler. Çocuğun okuldaki katılımı, "birlikte yaşama ve iletişimsel deneyim paylaşımı" pratikler dizisişidir. Michael W. Apple'ın (2004) eleştirel müfredat çözümlmeleri neoliberallerin ve neo-muhafazakârların müfredat üzerinden çocuğu pasifleştirme stratejilerini açığa çıkarırken Gert Biesta'nın (2010) "eğitimin özneleştirme işlevi" kavramsallaştırması, çocuğun yetişkin projelerine entegre edilen bir nesne değil, kendi varoluşsal benzersizliğiyle eyleme geçen bir özne olmasının teorik zeminini sağlar. Biesta, kültürel adaptasyon ve piyasa odaklı nitelik kazandırma gibi eğitimin nesneleştirici işlevlerine karşı "özneleşme" kavramını öne çıkarır. Çocuğun özneleşmesi, kurumsal veya toplumsal düzenlemelerin, ebeveyn arzularının ya da neoliberal piyasa beklentilerinin basit birer "ürünü" ya da "nesnesi" olmaya karşı koyabilme potansiyelidir. Bu potansiyelin ortaya çıkabilmesinin ise ailede ve okulda birlikte özneleşme sürecinin yaşanmasına, özneleşmiş insanların yaşam alanlarında etkin olmasına ve özneleşen çocuğun sisteme ve toplumsal normlara karşı yönelen bir tehdit olarak görülmemesine bağlı olduğunu eklemeliyiz.

Biesta'ya göre özneleşme, çocuğun içine doğduğu ya da eğitildiği düzene tamamen uyum sağlaması (sosyalleşme) değil, o düzenin içinde "kendi adına, benzersiz bir varlık olarak eyleyebilme" durumudur. Bu, çocuğun rasyonel olarak tam bağımsız bir birey olması anlamına gelmez; aksine, başkalarıyla birlikte var olduğu kamusal alanda kendi varoluşsal sorumluluğunu üstlenmesidir. Biesta, özneleşmenin pedagojik olarak inşa edilebilecek bir "kazanım" olmadığını, aksine eğitimsel ortamlarda çocuğa açılması gereken bir "özgürlük alanı ve varoluşsal imkan" olduğunu savunur. Demokratik eğitim ve okullara ilişkin bu yaklaşımlar çocuğun bulunduğu ortamlardaki katılım biçimlerine ve yöntemlerine ışık tutacaktır.

Çocuk Katılım Modelleri ve Çocukluğun Yeni Sosyolojisi (Hart, Shier, Corsaro): Roger Hart'ın (1992) "Katılım Merdiveni" ve Harry Shier'in (2001) "Katılım Yolları" modelleri, katılım görünümlü manipölasyon ve sembolik uygulamaları, biçimsel katılım yöntemlerini deşifre etmek için analitik bir süzgeç sunar. Harry Shier (2001), "Katılım Yolları" modelinde kurumların ve yetişkinlerin çocuğa alan açma yetkinliklerini aşamalı olarak değerlendirir. William Corsaro (2005) ile James ve Prout'un (1997) öncülük ettiği Çocukluğun Yeni Sosyolojisi ise çocuğu pasif bir alıcı değil, toplumsal yapıyı ve akran

kültürünü müzakere ederek *ortaklaşa inşa eden (co-constructor)* yetkin bir toplumsal aktör olarak konumlandırır. Çocuk katılımı teorileri (özellikle Roger Hart'ın katılım merdivenindeki üst basamaklar) bu iki düşünürün süzgecinden geçirildiğinde, katılımın lütfedilen bir hak ya da yetişkinlerin çocukları dinlediği bir "etkinlik" olmadığı netleşir. Katılım çocuğun ailede, okulda ve kamusal alanda egemen iktidar ilişkileriyle (yetişkin vesayetiyle, neoliberal kurallarla) yüzleştiği, kendi sözünü diyalojik bir biçimde ürettiği ve bu yolla özneleştiği politik bir sahnede oynadığı rolle hayat bulur.

Dolayısıyla çocuk katılımı, çocuğun haklarının korunduğu, çocukluğun bir eksiklik dönemi olarak görülmediği ve çocuğun kendi eylemliliğiyle toplumu dönüştürdüğü eleştirel bir pedagojik praksis olarak yeniden tanımlanmalıdır. Burada da çocuğa hak temelli yaklaşımımızı elden bırakmadan modern katılım teorilerinden yararlanacağım.

Ana Akım ve Neoliberal Çocukluk Algısı

Neoliberalizm, eğitim sistemlerini, okulu ve toplumsal ilişkileri piyasa rasyonalitesine göre yeniden yapılandırırken çocuğu iki temel rolden birine indirgemektedir: *Müstakbel beşeri sermaye* veya *mevcut tüketici özne* (Giroux, 2000; Apple, 2006). Henry Giroux'nun (2000) *Masumiyeti Çalmak: Gençlik, Kurumsal Güç ve Kültür Politikası (Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture)* çalışmasında belirttiği üzere neoliberalizm, çocukluk alanını amansız bir piyasalaştırma ve metalaştırma dalgasına maruz bırakmıştır. Neoliberal rasyonalitede çocuk, iki temel işlev üzerinden araçsallaştırılır:

Geleceğin Beşeri Sermayesi (Human Capital): Çocuk, *bugünün* eylemli yurttaşı değil, küresel piyasa rekabetinde ulusun veya ailenin ekonomik kazanımını artıracak bir yatırım projesidir (Apple, 2006). Erken çocukluktan itibaren dayatılan standartlaştırılmış sınavlar, performans ölçütleri ve rekabetçi eğitim müfredatları; çocuğu kendi piyasa değerini yükseltmekle yükümlü "girişimci bir benliğe" (*entrepreneurial self*) dönüştürür.

Mevcut Tüketici Özne: Çocukluk, kâr odaklı şirketlerin doğrudan hedef aldığı bir tüketim pazarına dönüştürülmüştür. Çocuk, politik katılım kanallarından mahrum bırakılırken tüketim arzuları üzerinden sahte bir "özerklik" illüzyonu ile piyasaya eklemlenir. Ancak neoliberal piyasalaşma tek başına çocuğu hedef almakla kalmaz; çocuk üzerinden ailenin kendisini de kesintisiz bir tüketim istasyonuna dönüştürür.

İyi Ebeveynlik ve Çocuk Mülkiyeti

Piyasa, iyi ebeveyn olma ve çocuğunu başarılı, sağlıklı, mükemmel yetiştirme kaygısı içinde olan aileye "çocuğun gelişimsel ihtiyaçları", "üstün potansiyel", "güvenlik" ve "başarı" söylemlerini araçsallaştırarak ebeveynlere

meşrulaştırılmış tüketim hedefleri sunar. Erken çocukluktan itibaren pazarlanan pedagojik oyuncaklar, "akıllı" bebek izleme cihazları, organik beslenme menüleri, özel geliştirme kursları ve sterilize edilmiş eğlence gettoları; ebeveynliğe biçilen yeni sorumluluk sınırlarını çizer. Bu süreçte ebeveynlik, duygusal ve pedagojik bir bağ olmanın ötesine geçerek, piyasanın belirlediği mal ve hizmetleri çocuk adına satın alma performansına indirgenir.

Piyasanın ebeveynlik kaygısını ve suçluluk hissini kışkırtan bu pazarlama stratejisi, aileler arasında amansız bir "statü ve yetiştirme yarışı" tetikler. Başka bir çocuğa sunulan piyasa olanaklarının kendi çocuğundan esirgenmesi durumu, ebeveynde "yetersizlik" ve "iyi anne/baba olamama" kaygısı yaratır. Böylece aileler, bütçelerini aşma pahasına piyasaya bağımlı kılınır; çocuğun ihtiyaçları adı altında pazarlanan her yeni tüketim kalıbı, ailenin gönüllü olarak dâhil olduğu ve birbirini denetlediği kolektif bir yarışa dönüşür. Sonuç olarak piyasa, çocuğu tüketici özne kılar; aileyi de bu tüketim döngüsünün finansörü, uygulayıcısı ve piyasa kurallarının ev içi sadık bekçisi haline getirerek avlamaktadır.

Neoliberal piyasalaşmaya eşlik eden neo-muhafazakâr söylem ise çocuğu kamusal ve eleştirel alanın bir aktörü olmaktan çıkararak geleneksel ailenin "özel mülkü" ve değer aktarım nesnesi olarak kurgular. Muhafazakâr eğitim politikaları ve toplumsal tutumlar, aileyi kriz zamanlarında sığınılacak tek güvenli liman olarak sunarken kamusal alanı ve okulu sterilize etmeye çalışır. Bu yaklaşımda çocuk; kendi yaşam alanındaki sorunlara ilişkin bilinç geliştiren, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen söz ve karar yetkisine sahip olan politik bir özne değil, ailesinin, çevresinin ve inanç topluluğunun geleneksel normlarını itaatle devralması gereken pasif bir "evlat"tır.

Sonuç olarak; neoliberalizmin *araçsal-akılcı piyasa insanı* kurgusu ve muhafazakârlığın *itaatkâr-geleneksel evlat* algısı birleşerek çocuğu kamusal alandan, karar alma mekanizmalarından ve eleştirel özneleşme süreçlerinden sistematik biçimde soyutlamaktadır. Ailede "evlat", okulda "müşteri/edilgen öğrenci" ve toplumda "geleceğin potansiyel yurttaşı" olarak sınırlanan çocuk; bugünün ve kendi toplumsal ve politik gerçekliğiyle ilgili karar alma ve *bugün ve burada* dönüştürme olanağından mahrum edilmektedir. Bu durum çocuğu kamusal alandan ve politik tartışma ve katılım süreçlerinden yalıtarak ailenin ve devletin otoriter korumacılığını çocuk üzerinde yeniden üretmektedir.

1. Ailede Katılım: Mikro Alan ve İlk İktidar Deneyimi

Yaşadığımız toplumsal ve ekonomik sistemde dünyaya gelen çocuk, ilk kurumsal, duygusal ve politik bağını içine doğduğu ailesi ile kurmaktadır. Bu bağlar kurulurken oluşum halinde olan çocuk için, katılımın ve ailede özneleşmenin yolu açılarak önündeki engeller yıkılabilir. Ancak çoğu ailede gerçekleşen durumda, katılımın önüne çıkan ilk ve en derin barikatlar da yine aile içi vesayet ve güç ilişkileriyle kurulmaktadır (Thomas, 2009; Lansdown, 2005). Hart'ın (1992)

katılım eleştirilerinde ortaya koyduğu üzere aile; sıklıkla çocuğun eşit bir özne olarak karar süreçlerine katıldığı değil, kararların onun adına alındığı korumacı bir barikata dönüşmektedir. Nitekim geleneksel aile yapısının çocuğu 'ailenin taşıyıcısı ve soyun devam nesnesi' olarak gören tarihsel tutumuna; modern ve neoliberal dönemin orta ve üst sınıf ailelerinde 'planlı müdahalecilik' (Lareau, 2011) ve 'yoğun ebeveynlik' (Hays, 1996) üzerinden şekillenen 'proje çocuk' boyutu eklenmektedir.

Günümüz ailesinde çocuk, ebeveynlerin kendi kaygılarının, toplumsal statü arayışlarının ve gelecek projeksiyonlarının nesnesi haline getirilmiş durumda. Çocuk, kendi arzuları ve benzersiz varoluşuyla (Biesta anlamında kendi olarak) hayata katılamıyor; ancak ebeveyninin onun için tasarladığı "başarı", "performans" ve "gelişim" koridorlarında yürüyebildiği ölçüde görünürlük kazanıyor. Yani çocuk, hayatın öznesi değil, ebeveyn projesinin vitrini haline geliyor.

Aile, çocuğun toplumsal dünyayla karşılaştığı ilk mikro alan olmasının ötesinde, iktidar, otorite ve boyun eğme pratiklerinin deneyimlendiği ilk politik sahnedir. Geleneksel pedagojik yaklaşımlar aileyi sadece şefkat, koruma ve toplumsallaşma odağı olarak kutsama eğilimindeyken; eleştirel pedagoji ailenin, tahakküm ilişkilerinin üretildiği ve doğallaştırıldığı ilk mecra olduğunu söyler. Çocuğun katılım hakkı ve özneleşme süreci, yetişkin dünyasının en rafine tahakküm biçimleriyle ilk kez bu korunaklı ve mahrem alanda yüzleşir.

İlk tahakküm ilişkilerinin yaşandığı ailede çocuğun hangi kursa gideceği, hangi sporu yapacağı, günün hangi saatinde neyle meşgul olacağı yetişkinler tarafından "onun iyiliği için" milimetrik olarak planlanır. Çocuğun zamanı ve mekânı, ebeveynin performans beklentileri doğrultusunda sömürgeleştirilir. Bu yoğun korumacılık ve "projelendirme" pratiği, görünürde çocuk merkezli gibi dursa da, özünde çocuğu tamamen nesneleştiren, onun kendi eylemliliğini ve özgün sesini yok eden bir yetişkin vesayetine dönüşür.

Bir çocuğun aile içi süreçlere kararlarıyla, itirazlarıyla veya arzularıyla katılması, öncelikle onun "kendisi olarak" kabul edilmesini gerektirir. Oysa projelendirilen çocuk, kendi olamaz. O, ebeveynin zihnindeki ideal çocuk imgesinin bir taklidini üretmeye zorlanır. Katılım, çocuğun kendi özgün iradesini ortaya koymasını gerektirirken proje çocuk modeli sadece önceden belirlenmiş performans hedeflerine uyum sağlamayı ödüllendirir. Bu durum çocuğun ödüllendirmeye koşullanarak çemberden çıkamamasına neden olur.

Eleştirel pedagojik yaklaşımla bu durum ailenin "bankacı model" ile işletilmesi olarak görülebilir. Ebeveyn, çocuğun hayatına kendi arzularını, doğrularını ve gelecek planlarını "yatırır"; çocuktan beklenen ise bu yatırımı bozmadan taşımak ve günü geldiğinde başarı olarak geri ödemektir. Biesta'nın ifadesiyle çocuk, ebeveynlerin istek ve amaçlarının nesnesi haline geldiğinde, onun dünyada "kendisi

adına benzersiz bir varlık olarak eyleme" imkanı elinden alınmış olur. Çocuk, aile içi kararlarda (ev düzeni, bütçe, eğitim, tatil planları, gündelik yaşam pratikleri) bir söz hakkına sahip olmadığında, hayata katılımı yetişkinlerin çizdiği sınırların içinde bir figüran olmaktan öteye geçemez.

Diğer taraftan, aileler üzerinde çocuk pedagog ve psikologlarının uyarıları veya sosyal medya paylaşımlarının etkisiyle bu "proje çocuk" uygulamaları ve hayallerinin doğru olmadığı düşüncesi karşılık buldukça tam tersi bir akım oluşmaya başladı. Çocuğa söz hakkı vermek, özgürce kendi kararları ve seçimleriyle büyümesini, kararlara katılmasını sağlamak amacıyla bu kez ailenin tüm kararlarının çocuğun tercihlerine bağımlı hale getirilmesi, ebeveynlerin kendi yaşamlarını da çocuk eksenli kararlara yürütmeleri gibi tam tersi ucta yer alan, çocuğa üstün bir karar ve yetki gücü veren bir aile modeli ortaya çıktı. Ancak ne yazık ki bu modelde de çocuğun doğasına ve özerkliğine uygun bir aile işleyişi ve karar alma, özneleşme, sorumluluk üstlenme süreci işletilememektedir. Çocuk, kaldıramayacağı ve hazır olmadığı bir sorumluluk ve yetkiyle donatılmakta, çocukluğunu doğal haliyle yaşamamakta, bulunduğu ortama isteklerini dayatabilmekte ve müdahale yöntemleri konusunda da tahakküm ve bencilliği içeren davranış biçimleri üretebilmektedir.

Bu çelişkilerin aşılması aileyi; bir tahakküm ve proje alanı olmaktan çıkaran, çocuğun çocuk olmaktan kaynaklanan gereksinimlerini gören ve karşılayan, aynı zamanda çocukluk haklarını koruyarak özneleştiren bir değişim, gelişim ve katılım alanına dönüştürmekle mümkün olabilir. Bu ise radikal bir zihniyet dönüşümünü zorunlu kılar. Bu dönüşüm, çocuğun korunma ihtiyacı ile katılım hakkı arasındaki sahte çelişkiyi aşmakla başlamaktadır aslında. Çocuk ailenin mülkü ve gelecek teminatı olmaktan çıkmalıdır. Çocuğun aile tarafından korunması, ihtiyaçlarının karşılanıyor olması konumu, onun katılması önünde bir engel değildir ve bunlar zaten karşı karşıya gelen durumlar olmamalıdır. Çocuğun neden ve hangi durumlarda korunması gerektiği de anlayacağı biçimde açıklanıp ikna edilerek karara katılması veya bu yönde kararları kendisinin alması sorumluluğu çocuğa verilebilir. Yetişkin dünyası, "çocuğu koruma ve geleceğe hazırlama" bahanesiyle onun bugünkü varoluşunu baskılamak yerine var olduğu haliyle kabul ederek onun daha çok kendisi olma ve kendi sorumluluğunu alma yolculuğuna eşlik etmelidir.

Aile içi katılım; çocuğun sadece dinlenmesi (tokenistik katılım) değil, ailenin ortak yaşamını ilgilendiren her türlü kararda gücü, sorumluluğu ve sözü paylaşması demektir. Çocuk, aile içinde hata yapma, hayır deme, ebeveynin projesini reddetme ve kendi özgün varoluşunu inşa etme hakkına sahip olduğunda ilk gerçek katılım deneyimini yaşar. Mikro alanda kendi sesini bulan, itiraz edebilen ve kararlarının toplumsal ağırlığını gören çocuk, makro alandaki (okul ve toplum) tahakküm ilişkilerine karşı da direnebilecek bir politik özneleşmenin temelini atmış olacaktır.

2. Okulda Katılım: Mezo Alanda Kurumsal Sınırlar ve Demokratik Olanaklar

Aile içindeki mikro iktidar ağlarından çıkan çocuk, kamusal alanın ilk ve en örgütlü kurumsal yapısı olan okulla karşılaşır. Okul, çocuğun yaşamında sadece mekânsal olarak en çok vakit geçirdiği yer değil; kamusal ilişkileri, resmi ideolojiyi, bürokrasiyi ve akran dinamiklerini ilk kez deneyimlediği en kritik mezo alandır (Apple, 2004; Giroux, 2014). Dewey (2004) de okulun geleceğe hazırlık yeri değil, radikal bir ortak yaşam alanı olduğunu vurgular. Ancak mevcut okul mekanizmaları, çocuğun kendi varoluşunu inşa edebileceği demokratik kamusal alanlar açmak yerine; onu standartlaştırılmış testlerin, disiplinler süreçlerin ve piyasa odaklı başarı kriterlerinin nesnesi haline getirir (Biesta, 2010).

Okul, çocuğun gününün ve yaşamının en üretken saatlerini sömürgeleştiren ya da ona özgürleşme alanları açan ikili bir potansiyele sahiptir (Freire, 2019; Illich, 1985). Neoliberal eğitim paradigması ve onun en somut aracı olan sınav odaklı, standartlaştırılmış ölçme-değerlendirme sistemleri; okulları demokratik katılım ve politik özneleşme mekanizmaları olmaktan çıkarıp (Apple, 2006), çocukları sıralarda oturan pasif bilgi tüketicilerine ve müstakbel beşeri sermaye çıktılarına indirgemektedir (Giroux, 2000).

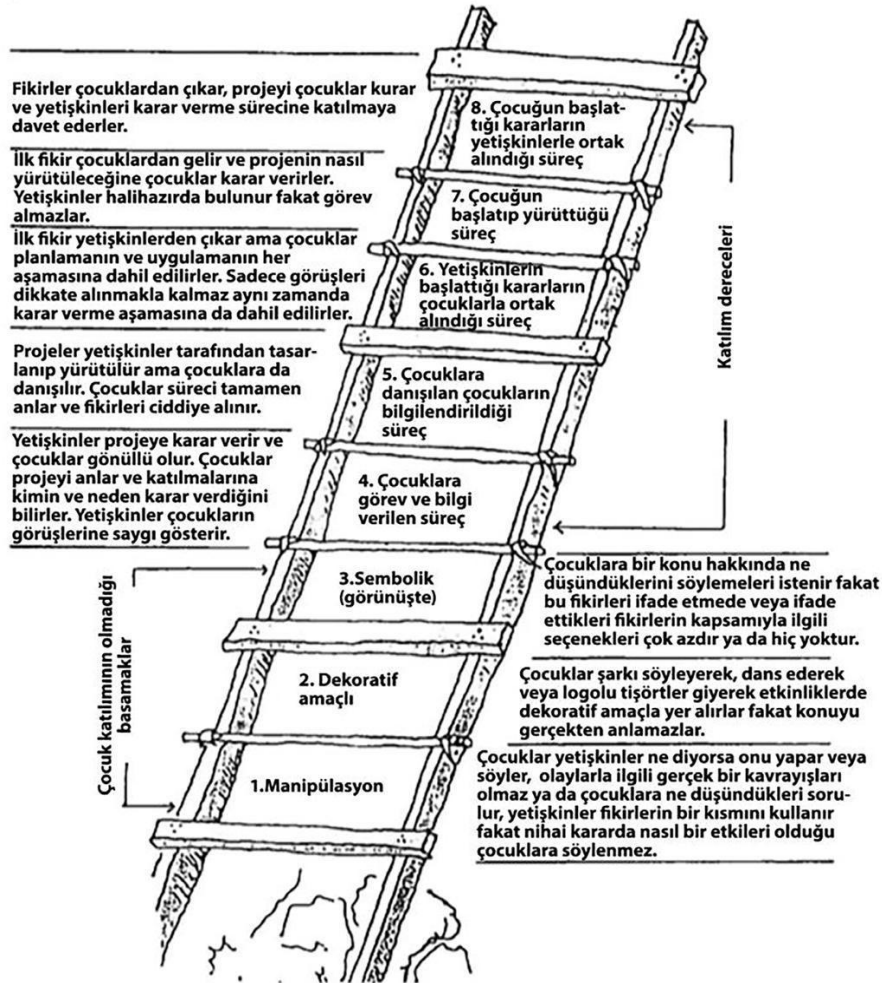
Freire'nin ifadesiyle okullar, "bankacı eğitim modelinin" en rafine şekilde işletildiği, çocuğun özneleşmesini ve dünyayı dönüştürme eylemliliğini bastıran kurumlara dönüşmüştür. Oysa eleştirel pedagoji ve demokratik eğitim ilkeleri, okulun mevcut yapısını radikal bir biçimde yapı söküne uğratarak, çocuğu kendi eğitiminin kurucu ortağı kılacak dönüştürücü çözümler üretmek zorundadır.

Mevcut eğitim sistemlerinde çocuk katılımı, genellikle "okul meclisleri seçimleri", "öğrenci temsilciliği" veya sınıf başkanlığı gibi biçimsel ve simgesel ritüellerle sınırlandırılmıştır. Güncel eyleyişte bu meclisler, Roger Hart'ın katılım merdiveninde "tokenizm" veya "manipülasyon" olarak adlandırdığı basamakların ötesine geçemez (1992). Bu katılım biçimlerinde çocuklara, okul formasının rengini seçmek veya okul bahçesindeki bir kermesi organize etmek gibi ikincil konularda "söz hakkı" verilirken; okulun esas omurgasını oluşturan bütçe yönetimi, mekan tasarımı, ders içerikleri, disiplin ve değerlendirme süreçleri tamamen yetişkinlerin otoritesine bırakılmıştır. Böylece okul, Biesta'nın uyardığı gibi, nitelik kazandırma işlevini tamamen piyasalaştırarak çocuğu sistemin uysal bir dişlisi haline getirir. Sınav endüstrisini besleyen güncel müfredat yapıları, yukarıdan aşağıya, merkezîyetçi ve teknokratik bir akılla tasarlanmaktadır. Bu epistemik baskıya, okulun fiziksel ve bürokratik mekanlarını kuşatan disiplinler mekanizmalar eşlik eder.

Çocuğa söz hakkı varmış gibi davranılan bu sahte demokratik simülasyon, çocukta katılım hakkına dair derin bir sinizme ve yabancılaşmaya yol açar. Çocuk, sistemin onun sesini gerçekten duymak istemediğini, sadece uslu bir biçimde sistemin kurallarına uymasını beklediğini çok erken yaşta fark ederek kendi eylemliliğinden vazgeçer. Bu yapı içinde çocuk, kendi merakının ve ilgi alanlarının peşinden giden bir kaşif değil, hazırlanmış müfredatın uysal bir tüketicisidir. Okul

kuralları da çocuğun katılımıyla demokratik bir biçimde üretilmediği için çocuk gözünde rasyonel bir toplumsal sözleşme değil, boyun eğilmesi gereken bürokratik birer baskı aracıdır.

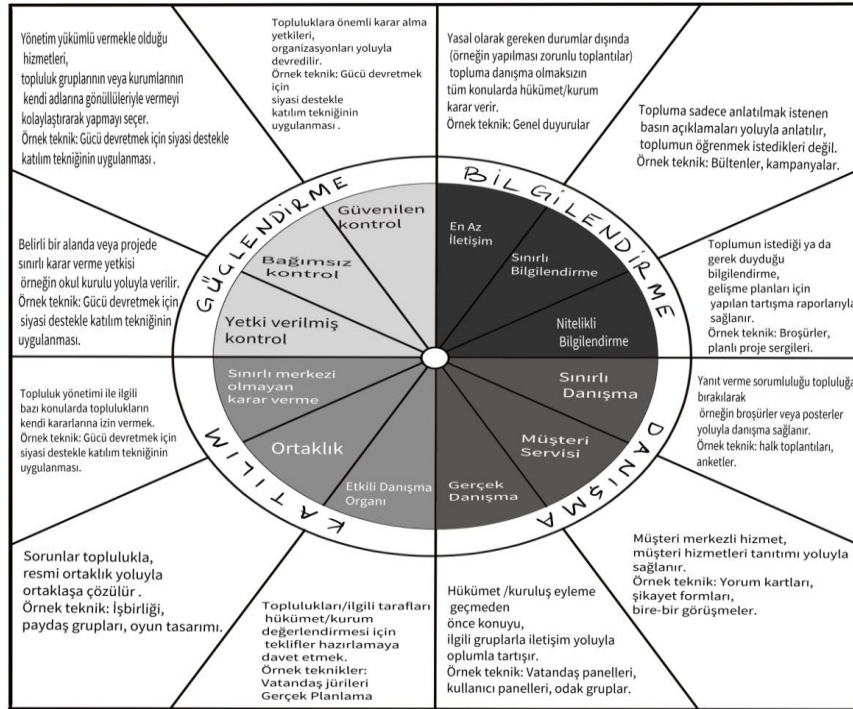
Betimlenmeye çalışılan olumsuz durumu tersine çevirmek için uygulamada dönüşüm kuşkusuz gerekli ancak pratiğin değişimi için de radikal bir düşünsel ve yönetsel değişim zorunlu görünmekte. Bu noktada teorik zemini güçlendirmek için katılım teorilerine başvurabilir; katılım ile ilgili eğitim alanında en çok başvurulan ve kullanılan modellerin, çocuklar için katılım merdiveni (Ladder of Children's Participation, Hart, 1992, bkn. Şekil 1) ve katılım tekerleği (The Wheel of Participation, Davidson, 1998, bkn. Şekil 2) olduğu söylenebilir. Katılım gibi bir sürecin hiyerarşik bir merdivenle mi, yoksa daha eşitlikçi veya kapsayıcı olabilecek bir çemberle mi daha iyi betimlenebileceği de başka bir yazıda bu görseller üzerinden tartışılabilir.



Şekil 1. Çocuklar İçin Katılım Merdiveni

Kaynak. Hart, 1992; Akt. Şentürk ve Firidin Özgür, 2020; Hancı, 2023

Roger Hart'ın (1992) kavramsallaştırdığı "Çocuk Katılım Merdiveni", okullarda, ailede ve toplumsal alanda çocuklara sunulan katılım alanlarının niteliğini çözümlemeyi sağlayan bir modeldir. Çeşitli otoriteler tarafından "katılım" adı altında yürütülen yönetim biçimlerini deşifre etmek için kullanılabilir. İki ana bölüme ve sekiz basamağa ayrılan merdivenin ilk üç basamağında (Manipülasyon, Dekoratif Amaçlı, Sembolik) aslında çocuk katılımı gerçekleşmemektedir. Sonraki beş basamak ise gerçek katılımın derecelerini temsil etmektedir (Bilgilendirilme/Görev Alma'dan, Çocuğun Başlattığı Kararların Yetişkinlerle Ortak Alındığı Süreçlere). İlk üç basamakta yer alan katıl(ma)ma biçimleri, okullarda süregiden öğrenci meclisleri, sınıf başkanlığı, okul temsilciliği ve belirli gün ve haftalarda gösterilen temsil pratikleri gibi katılımlardan oluşmaktadır. Bunlar; kararların yetişkin merkezli verildiği manipülasyon, çocukların vitrin olarak kullanıldığı dekoratif katılım ve seçilmiş birkaç öğrencinin yetkisiz biçimde kurullara dahil edildiği sembolik varlık basamaklarına sıkışarak neoliberal okulun meşruiyet üretme araçlarına dönüşmektedir. Oysa eleştirel pedagoji açısından gerçek katılım, ancak çocukların kararlara eşit ortak olarak katıldığı, okul mekanını, müfredatı ve ilişkilenebilecek biçimlerini bizzat sorgulayıp dönüştürebildiği üst basamaklarda mümkündür. Biesta ve Dewey'in işaret ettiği gibi bu süreçlerde çocuk, yetişkinlerin açtığı alanlarda diyalojik iletişim yürüten ya da kendi başlattığı eylemlerde yetişkinlerle eşit ortaklık kurarak özneleşen aktif bir dönüştürücü olabilir (Biesta, 2010; Dewey, 2004).



Şekil 2. Katılım Tekerleği

Kaynak. Davidson, 1998 (Türkçeleştiren ve Akt. Hancı, 2023).

Çocuğun kurumsal ve kamusal alanlarda katılım derecelerini çözümlemek adına bir diğerk güçlü analitik araç Katılım Tekerleğı (*Wheel of Participation*) modelidir (Şekil 2.). Tekerlek; katılımı Bilgilendirme ve Danışma aşamalarından alıp, Katılım ve Güçlendirme kadrnalarına doğru genişleyerek değışen bir güç ve iktidar paylaşımı olarak kurgulamaktadır. Her kadrn kendi içinde üç aşamalı katılım dereceleriyle betimlenmektedir. Örneğın; bilgilendirme kadrnı en az iletişimle başlıyor ve nitelikli bilgilendirmeye bitiyor. Ya da son kadrn olan güçlendirme aşaması ise yetki verilmiş kontrolden güvenilen kontrole kadar uzanmaktadır. Bu aşamaların her birinin nasıl uygulanabileceğı, çocukların bu katılım aşamalarındaki gelişimlerinin neler olabileceğı ayrıca tek tek tartışılmalı ve derinleştirilmelidir. Ancak bu derinleşme bu yazının sınırlarını aşmaktadır. Burada sadece ön bir teorik zemin hazırlığı yapmaya çalışıyoruz.

Yine de katılım tekerleğini bir parça politik ve pedagojik olarak yorumlarsak; bilgilendirme ve danışma kadrnaları ve aşamalarına ana akım okul sistemlerinde ve muhafazakâr-neoliberal yönetimin uygulandığı alanlarda karşılaştığımızı söyleyebiliriz. Çocuğa sadece okul kurallarının duyurulduğu "bilgilendirme" kadrnı, Freire'nin bankacı eğitim modelinin mekânsal yansımasıdır. "Müşteri Servisi" aşamasını da içine alan "danışma" kadrnı ise (anketler, şikayet kutuları, görüş alma formları kullanılır); Apple'ın (2006) eleştirdiğı neoliberal okul kurgusuna uymaktadır. Bu kadranda çocuk, okulun veya kamu otoritesinin "yurttaş öznesi" değil; hizmet sunulan, memnuniyeti ölçülen ve pasifize edilen bir tüketici ve müşteridir. Görüşü alınır fakat iktidar ilişkilerine ve yapısal kararlara katılma hakkı veya onları değıştirme gücü yoktur.

Buna karşın tekerleğın üst kadrnalarını oluşturan katılım ve güçlendirme boyutları, eleştirel pedagoji praxisine ve radikal demokratik eğitime uygun olarak dahil edilebilir. Çocuğun kararlara eşit bir paydaş olarak katıldığı "katılım" kadrnı, Dewey'nin (2004) diyalojik ve müzakereci demokrasi anlayışına dayanırken; yetkinin ve karar alma gücünün tamamen çocuklara devredildiğı "güçlendirme" (bağımsız ve yetkilendirilmiş kontrol) kadrnı, Biesta'nın (2010) vurguladığı *özneleşme* sürecini temsil edebilir.

Dolayısıyla katılım tekerleğine göre, okulun ve toplumsal alanın çocukların katılımı ekseninde radikal dönüşümü; çocukları duyuruların pasif alıcısı (*bilgilendirme*) ya da sistemin geri bildirim veren tüketicisi (*müşteri*) olmaktan çıkarıp; karar alma yetkisiyle donatılmış, kendi yaşam alanlarını doğrudan yöneten eylemli özneler (*güçlendirme*) haline getirmekle mümkün olabileceğini söyleyebiliriz. Bu da radikal bir kurumsal yeniden yapılanmayı gerektirirken bundan daha önce de, köklü bir düşünsel dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu köklü değışimin hangi alanlarda nasıl gerçekleşeceğı, okulun farklı bileşenlerini (ders içerikleri, bütçe, okul mekanları, kurullar, kararlar, diyalojik katılım, eleştirel sorgulama vb.) içine alan geniş bir kapsama işaret eder. Bu nedenle bu ayrıntılı inceleme, araştırma ve yazma alanını başka bir yazının konusu olarak buraya not edelim.

Sonuç olarak çocukların okula katılımı, onları sistemin uysal dışlıları kılan sembolik temsil ritüellerinin ve piyasacı "müşteri memnuniyeti" mekanizmalarının ötesine geçmek zorundadır. Eleştirel pedagoji ve radikal demokratik eğitim ilkelerinin rehberliğinde okul; Hart'ın merdivenindeki manipülatif ve dekoratif ilk basamaklar ile Katılım Tekerleği'nin pasifize edici "bilgilendirme ve danışma" kadranslarından arındırılmalıdır. Çocuğun eylemli bir özne olarak okula gerçek katılımı; merdivenin üst basamaklarında ve tekerleğin "katılım" ile "güçlendirme" kadranslarında somutlaşan yatay, diyalojik ve yetki devrine dayalı bir kurumsal yapılanmayla mümkündür. Bu doğrultuda çocuklar; ders içeriklerinin kendi yaşam koşulları, kültürleri, sorunlarıyla tartışıldığı, okul mekanının ve bütçesinin ortaklaşa tasarlandığı, kural ve disiplin süreçlerinin birlikte üretildiği dönüşümcü alanların kurucu katılımcıları olmalıdır. Sonuçta okulun radikal dönüşümü; çocuğu, kamu otoritesinin ve neoliberal rasyonelliğin bir nesnesi olmaktan çıkarıp, kendi öğrenme süreçlerinin ve toplumsal gerçekliğinin karar yetkisiyle donatılmış, politize olmuş eylemli birer kurucusu haline getirmekle gerçekleşecektir.

3. Toplumsal Alanda Katılım: Makro Alan ve Politik Varlık

Aileden başlayarak ele aldığımız çocuğun bulunduğu yaşam alanına veya ilişkisel olarak yaşam kolektiflerine katılımının son çeperinde topluma katılım veya kamusal katılım bulunur. Bu son çeper, daha merkezde olan önceki iki çeperin oluşturduğu birikimin ve deneyimin yarattığı dalgaların birbirini itmesiyle kamusal hayatın kıyısında topluma katılım olarak şekillenir. Ailede mikro katılım engellerini ve okulda kamusal alanın ilk görüngüleri olan mezo alan disiplin cenderesini aşan çocuk, katılım mücadelesine makro alan olan toplumsal ve kamusal düzlemde devam eder. Neoliberal sistemde toplum için çocuk, bugünün korunması ve denetlenmesi gereken, geleceğin de üretken ve itaat eden yurttaş olması beklenen, toplumsal devamlılığı sağlama aracı olarak görülen önemli bir odak nesnedir (James & Prout, 1997; Qvortrup, 2002). Her türlü planlama bu nesneleştirme üzerinden yürür. Oysa eleştirel pedagoji ve demokratik eğitim kuramları açısından kamusal alan; çocuğun bugün ve burada kendi varoluşunu, sözünü ve dönüştürücü gücünü sergilediği politik bir praksis alanına dönüşmelidir (Freire, 2019; Giroux, 2014).

Çocuğun toplumsal katılımının önündeki en somut yapısal engel, neoliberal kentsel dönüşüm ve müştereklerin tasfiyesidir. Modern kent mekanları; otomobil odaklı altyapı, sermaye birikimi ve tüketim odaklı düzenlemelerle inşa edilirken çocukların serbestçe hareket edebileceği, karşılaşabileceği, oyun oynayıp diyalog kurabileceği veya kolektif akıl ve emekle üretimde bulunabileceği sokaklar, meydanlar ve mahalle dokuları yok edilmiştir (Ward, 1978). Bu durumun temel nedenlerinden birisi, sınıfsal konum ve tüketim biçimlerine göre çocukların tüketim gettolarına ayrılmasıdır. Bu ayrışma; sokakların, mahallelerin, yani kontrol edilemeyen kamusal alanın tekin olmayan ya da tehlikeli yerler olarak ilan edilerek kapalı, büyük ve göz alıcı ışıkları, dijital oyun alanları ve sınırsız tüketim

olanaklarıyla AVM'lerin paralı eğlence merkezlerine, güvenli sitelerin yalıtılmış bahçelerine ve gözetim altındaki özel aktivite alanlarına çocukların hapsedilmesiyle başlar. Eğer buralara hapsedilecek sınıfsal statüye sahip bir aileden gelmiyorsa zaten çocuğun yeri, tekin olmayan sokaklar, dijital çeteler veya çocuk işçiliğidir. Diğer yandan kentte çocuk, ancak ebeveyninin yanında bir "tüketici" olduğu ölçüde mekânsal varlık kazanabilmektedir. Çocuğun kendi iradesiyle kamusal alanı kullanması, toplanması ya da sokakta oyun kurması ise kent düzenine bir "tehdit" ya da disipline edilmesi gereken bir sapma olarak görülür.

Sınıfsal ayrışmaya dayalı kurulan kentler, eğitim mekanlarını da özel ve devlet okulları olarak ve devlet okullarını da kendi içinde zengin ve yoksul mahalle okulları olarak ayrıştırır. Çocuklar kendi kamusal alanları olan okullarda da ailelerinin ait olduğu sınıfsal, sosyal ve kültürel çeperin dışına çıkamaz. Kendi mahallesi ötesindeki diğer mahalleleri görmez, tanımaz ve diyalog kurmaz. Böylece sermaye birikimi temelli oluşan bu mekânsal ayrışma, çocuğun farklı sosyo-ekonomik sınıflardan akranlarıyla karşılaşma ve ortak yaşam deneyimi geliştirme olanağını ortadan kaldırır. Sonuçta ait olduğu aile, okul ve mahallesi içinde kendisinden bekleneni yapmakla yükümlü olan çocuğun doğal varoluşu görünmez hale gelir ve toplumsal nesneleşme sürecini yaşar. Kendi varlığının bilincine varamaz, istek ve düşüncelerini özgün benliğinden üreterek paylaşamaz ve özneleşmeyi yaşayamaz.

Bu nedenle çocuğun toplumsal katılımı, yalnızca kendisi için düzenlenmiş etkinliklere katılması (Hart'ın (1992) katılımın olmadığını söylediği merdivenin ilk üç basamağı; manipülasyon, dekoratif amaçlı veya sembolik katılım) ya da yetişkinler tarafından belirlenmiş karar süreçlerinde görüşünün alınması (Davidson (1998) katılım tekerleğinin bilgilendirme ve danışma kadrantları) olarak ele alınamaz. Katılımın gerçek anlamı, çocuğun yaşadığı kentin ve toplumun nasıl örgütleneceği konusunda söz, karar ve eylem hakkına sahip olmasıyla ortaya çıkar. Bu bağlamda kent hakkı, çocuğun yalnızca kenti kullanma hakkını değil, kentin nasıl biçimleneceğine ilişkin karar süreçlerine katılma ve bu süreçleri dönüştürme hakkını da içerir. Çocuk meclisleri, mahalle forumları ve yerel yönetimlerin çocuk politikaları bu nedenle sembolik temsil alanları olmaktan çıkarılarak gerçek karar mekanizmalarına bağlanmalıdır. Çocukların kendilerini ilgilendiren bütçe ve planlama süreçlerinde yalnızca "fikirleri alınan" kişiler olarak ya da çocuk taleplerinin alınıp yetişkinlerin kararlarının uygulanmasına bağlı kalarak değil, kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin kararları etkileyebilen politik özneler olmaları gerekir.

Özellikle yaşamlarını doğrudan etkileyen yoksulluk, her türlü eşitsizliği üreten ayrımcı uygulamalar, çocukların çalıştırılması, sömürü, istismar ve zorbalığa uğramaları, kişisel veya kurumsal şiddete maruz kalmaları öncelikli olmak üzere duyarlılık ve sorumluluk göstermeleri gereken ekolojik kriz, kamusal alanların özelleştirilmesi, eğitimde eşitsizlik, ulaşım, oyun alanlarının yetersizliği ve

mahallelerin dönüşümü gibi makro sorunlarda çocukların kendi deneyimlerinden hareketle söz ve eylem üretmeleri, katılımın demokratik niteliğini güçlendirecektir. Böyle bir yaklaşım, çocuğu geleceğin yurttaşlığına hazırlanan pasif bir nesne olmaktan çıkararak, bugün yaşadığı dünyanın kuruluşuna müdahil olan politik bir özne olarak kabul eder. Çocuğun özgürleşerek özneleşmesi gereken yer ise; yetişkin dünyasının kendisine açtığı sınırlı katılım alanları değil, kendi yaşamını ve ortak yaşamı etkileyen kararlar üzerinde gerçek bir söz ve eylem gücü kazanabildiği kamusal alandır.

Ancak çocuğun kamusal ve politik bir özne olarak kabul edilmesi, çocukların korunma gereksinimlerinin göz ardı edilmesi anlamına gelmez. Tam tersine, hak temelli bir yaklaşımda korunma ve katılım birbirinin karşıtı değil, birbirini tamamlayan iki temel hak olarak görülmelidir. Yetişkin ve kamusal otorite merkezli korumacı yaklaşımın temel yanılması, çocuğu korumanın onun adına karar vermek, riskleri onun yerine tanımlamak ve mümkün olduğunca karar süreçlerinin dışında tutmak anlamına geldiğini varsaymasıdır. Oysa çocuk adına alınan her karar, çocuğun kendi yaşamı üzerindeki söz hakkını ortadan kaldırdığı ölçüde, onu korunması gereken edilgen bir nesneye dönüştürebilir.

Eleştirel ve hak temelli bir koruma anlayışı ise çocuğun riskleri tanıma, haklarını bilme, kendisini ifade etme, itiraz etme, destek talep etme, gerektiğinde kendisini savunabilme, düşüncelerini açıklayabilme özelliklerini geliştirmeyi merkeze alır. Bu nedenle koruma, çocuğun yerine konuşmak değil, çocuğun konuşabilmesini, katılabilmesini güvence altına almaktır; onun yerine karar vermek değil, karar süreçlerinde güvenli ve anlamlı biçimde yer alabilmesini sağlamaktır. Çocuğun öz-savunuculuk kapasitesinin gelişmesi de bu noktada önem kazanır. Kendi haklarının farkında olan, bu hakların ihlal edildiği durumları tanıyabilen ve kolektif olarak itiraz geliştirebilen çocuk, yalnızca korunmaya ihtiyaç duyan bir birey olmaktan çıkarak kendi korunmasının da aktif öznesi haline gelir. Dolayısıyla yetişkinin sorumluluğu, çocuğun sesinin yerine geçmek değil, o sesin ya da sessizliğin duyulabileceği, güvenli biçimde ifade edilebileceği ve karar süreçlerinde karşılık bulabileceği demokratik koşulları yaratmaktır.

Son söz olarak, çocuğun toplumsal katılımı, ailede başlayan ve okulda biçimlenen katılım deneyimlerinin kamusal alana taşınmasından daha fazlasını ifade eder. Çocuğun gerçek anlamda toplumsal bir özne haline gelebilmesi; kendisi adına belirlenmiş sınırlı katılım alanlarının dışına çıkarak kenti, okulu, mahalleyi ve toplumu ilgilendiren ortak meseleler üzerinde söz, karar ve eylem hakkına sahip olmasını gerektirir. Bunun gerçekleşebilmesi ise bu yazının sınırlarını aşan bir derinleşmeyle; katılımın çocuklar ve yetişkinler ya da çocuklar ile toplumsal düzenleyici kurumlar arasındaki otorite, güç, bakım, haklar, sorumluluklar ve karar ilişkilerinin yeniden müzakere edilerek ilişkisel bir süreç olarak kurgulanmasına bağlıdır. Demokratik bir toplumda çocuk, gelecekte yurttaş olacak bir “aday” ya da toplumsal düzenin devamlılığını sağlayacak bir “yatırım” nesnesi olarak değil, bugün hak sahibi olan ve ortak dünyanın kuruluşuna katkıda

bulunma sorumluluğunu alabilen politik bir özne olarak görülmelidir. Aile, okul ve kamusal alan arasındaki katılım çeperleri ancak bu özneleşme perspektifiyle birbirine bağlandığında çocuk katılımı, yetişkinlerin çocuklar için tasarladığı bir uygulama olmaktan çıkar ve çocuklarla birlikte kurulan demokratik bir praksiye dönüşür. Böyle bir praksis ise çocuğun yalnızca topluma katılmasını değil, toplumun nasıl olacağına ilişkin soruyu yeniden kurmasını mümkün kılar.

Sonuç: Eleştirel Pedagoji ve Demokratik Eğitim Ekseninde Çocukluk ve Katılım

Sonuç olarak; çocukluk, insan ömrünün salt biyolojik veya gelişimsel bir evresi olarak görülmemeli, insan canlısı için fiziksel, duygusal, bilişsel her alanda çok önemli gelişmelerin yaşandığı, belirli iktidar ilişkileri ve tarihsel momentlerde inşa edilen politik bir mücadele alanı ve dönemi olarak ele alınmalıdır. Çocuğun yetişirken içinden geçtiği topluluk ve toplumsal kurumlarda neleri nasıl yaşayacağı; bu kurumların nasıl örgütlendiğine ve yetişkinlerce de nasıl yönetildiğine bağlı olarak şekillenmektedir. Halihazırda yaşanan pratikte ise, ailede başlayan mikro düzeydeki mülkiyetçi vesayet, okulun mezo düzeydeki standartlaştırıcı ve disipliner cenderesiyle tahkim edilmekte; toplumsal alanda ise neoliberal piyasa rasyonalitesi ve muhafazakâr politikalarla birleşerek çocuğu nesneleştirilen bütüncül bir hegemonya üretmektedir.

Bu baskı cenderesini kırmanın ve hegemonyayı aşmanın yolu yine eleştirel pedagoji içerisinde bulunabilir. Eleştirel pedagoji kuramcısı Paulo Freire, ailede eleştirel bilincin kazanılması ve sessizlik kültürünün kırılması için çocuğun itaatkâr bir dinleyici olmaktan çıkıp aile içi kararlarda ve yaşam pratiklerinde dünyayı kendi sözcükleriyle kurmasını önerir. Çocuk ancak kendi gerçekliğini ifade etme alanı bulduğunda ebeveynin nesnesi olmaktan kurtulur; eleştirel bilincini (*conscientização*) ilk kamusal alanı olan evde inşa eder. Aile ile toplum arasında geçişi de sağlayan ikinci alan olan okul ise, neoliberal işlevlere hapsolmuş bir kurum değil, diyalojik bir karşılaşma alanı olmalıdır. Öğretmen ve öğrencinin dünyayı ortaklaşa sorguladığı yatay bir ilişkinin yaşandığı bu zeminde çocuk, verili müfredatın tüketicisi değil; okulun kurallarını, mekânını ve öğrenme süreçlerini birlikte üreten sorun ortaya koyucu ve problem çözücü bir kurucu aktör olmalıdır. Üçüncü alan olan toplumsal alan, dünyayı okumanın gerçekleştiği ve praksisin üretildiği makro alandır. Çocuk, sokakta, mahallede ve kentte karşılaştığı eşitsizlikleri, mekânsal dışlanmaları ve yetişkin vesayetini deneyimler. Katılım, bu sınırları aşma iradesi göstererek düşünce ve eylemin diyalektik birliği olan praksiye hayata geçirmektir. Çocuk, sadece geleceğin değil, "şimdi ve burada" toplumsal mekânı dönüştüren politik bir yurttaşır.

Söz konusu üç alan (aile, okul ve toplum) birbirinden yalıtık ve bağımsız kompartımanlar değildir. Aksine, aralarında kesintisiz, geçirgen ve diyalektik bir ilişki ağı bulunur. Ailede itaatkâr veya her anı planlanarak projelendirilen bir evlat olarak kodlanan ve eylemliliği bastırılan çocuk, okulda sıralara oturtulan pasif bir

bilgi tüketicisine, toplumda ise piyasanın yönlendirdiği edilgen bir tüketiciye kolaylıkla dönüşmektedir. Bir katmandaki edilgenlik, diğer katmanlardaki katılım olanaklarını sakatlamakta; kurumsal hiyerarşiler çocuğu her alanda kuşatan bir tahakküm zinciri örmektedir. Ancak alanlar değişse de o alanların içinde var olmaya, hissetmeye ve eylemeye çalışan çocuk aynıdır. Dolayısıyla çocuğun katılım hakkı ve özneleşme mücadelesi, parçalı müdahalelerle değil; bu üç alanı kapsayan bütüncül bir dönüşüm perspektifiyle ele alınmak zorundadır.

Üç Alanın Diyalektiği ve Demokratik Katılım İçin Dönüşüm Hattı

AİLE (Mikro) —► Mülkiyetçi Vesayet —► Eşitlikçi / Müzakereci İttifak

OKUL (Mezo) —► Disiplin & Sınav Cenderesi —► Demokratik Kamusal Alan (Praksis)

TOPLUM (Makro)—► Piyasalaşma ve Görünmezlik—► Müştereklerin Ortak Yönetimi (Özneleşme)

Çocukluk sosyolojisi ve eleştirel kuram açısından bakıldığında, ana akım pedagojinin ürettiği "bankacı eğitim modeli" yalnızca teknik bir öğretim yöntemi değil; kurumsallaşmış bir yetişkin vesayetidir (*adultism*). Çocuğu bilgisi, deneyimi ve dönüştürücü gücü olmayan bir "eksiklik" olarak kodlayan bu yapıya karşı; Paulo Freire'nin problem tanımlayıcı (*problem-posing*) eğitimi ve eleştirel bilinçlenme (*conscientização*) yaklaşımı ile John Dewey'in okulda yaşanan demokrasi ve Gert Biesta'nın özneleşme (*subjectification*) kuramları radikal bir çözüm zemini sunar.

Freire'nin dünyayı dönüştürme eylemi (*praksis*) ile okulu radikal bir ortak yaşam alanı olarak gören John Dewey'in okul içinde tanımladığı "birlikte yaşama ve iletişimsel deneyim paylaşımı" pratikleri ve Biesta'nın "kendi adına dünyada bir özne olarak var olma" çağrısı; çocuğu yetişkin projelerinin nesnesi olmaktan çıkarıp, yaşamın kurucu aktörü kılacak somut çözüm yollarını sunmaktadır. Çocuk katılımı; yetişkinlerin çocuklara sunduğu bir ayrıcalık, ulusal veya uluslararası metinlere sıkışmış soyut bir yasal madde ya da okul idarelerinin meşruiyet üretmek için sahnelediği pedagojik bir "etkinlik/simülasyon" alanı değildir. Çocukların katılım hakkı da diğer hakları gibi, çocukluk ontolojisinin ürettiği bir temel hak olarak görülmelidir. Katılım; çocuğun kendisine dayatılan sessizlik sarmalını kırarak kendi sözünü üretmesi, dünyayı okuması (*reading the world*) ve kendi politik eylemliliğini (*agency*) keşfetmesidir.

Çocuğu özneleştiremeyen bir toplumun yetişkinleri de özgürleşemez ya da tersi de geçerlidir; yetişkinler özgürleştikçe çocuklar da o oranda özneleşme olanağı bulabilirler. Çocuklukta içselleştirilen itaat, pasivizasyon ve vesayet ilişkileri, yetişkinlikteki otoriter ve piyasacı tahakküm mekanizmalarının kurucu zeminini hazırlar. Dolayısıyla çocuğu, ailenin mülkü, okulun uysal öğrencisi ve piyasanın müstakbel beşeri sermayesi olarak gören araçsal aklı reddetmek; yalnızca

çocukluğun değil, bütün bir toplumun özgürleşmesinin ve radikal demokrasinin zorunlu ön koşuludur. Çocuğun bugün ve burada eylemli bir özne olarak tanınması, eşit, adil ve özgür bir kamusal geleceğin ertelenemez kurucu adımıdır.

Kaynakça

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
https://books.google.com.tr/books/about/Ideology_and_Curriculum.htm?id=9VWTAqAAQBAJ&redir_esc=y
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2nd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Educating-the-Right-Way-Markets-Standards-God-and-Inequality/Apple-Apple/p/book/9780415952729>
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Vintage Books.
https://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%A8s_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf
- Aristoteles. (1995). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). Remzi Kitabevi. (Orijinal çalışma M.Ö. 4. yüzyılda yayımlanmıştır). https://can-ada.net/wp-content/uploads/2024/12/Aristoteles-Politika-Mete_Tuncay.pdf
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
<https://www.scribd.com/document/878727690/06-Biesta-G-2015-Good-Education-in-an-Age-of-Measurement-Studies-in-Philosophy-and-Education>
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology* (2nd ed.). Routledge.
https://ucl.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma990026131170204761&context=L&vid=44UCL_INST:UCL_VU2&lang=en&adaptor=Local%20Search%20Engine
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
<https://sk.sagepub.com/book/mono/the-sociology-of-childhood-fourth-edition/toc#>
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Westview Press.
<https://books.google.com.fj/books?id=-4nDwAAQBAJ&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.; 17. bs.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışma 1970'te yayımlanmıştır).
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. St. Martin's Press / Palgrave Macmillan.
https://openlibrary.org/books/OL15491346M/Stealing_innocence
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş: Karşıt bir pedagojiye doğru* (E. B. Özcan, Çev.). Kalkedon Yayınları. (Orijinal çalışma 1983/2001'de yayımlanmıştır).
- Gottlieb, A. (2004). *The afterlife is where we come from: The culture of infancy in West Africa*. University of Chicago Press.
https://www.academia.edu/95049302/The_Afterlife_Is_Where_We_Come_From_The_Culture_of_Infancy_in_West_Africa_by_Alma_Gottlieb
- Hancı, A. (2023). *Demokratik eğitim ilkeleri bağlamında okula katılım tür ve düzeylerinin analizi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From-Tokenism-To-Citizenship
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
<https://www.scribd.com/document/465007113/Sharon-Hays-The-Cultural-Contradiction-of-Motherhood>
- Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). Dilek Yayınları. (Orijinal çalışma 1971'de yayımlanmıştır).
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Routledge. <https://www.scribd.com/document/363851701/Allison-James-Constructing-and-Reconstructing>
- Lancy, D. F. (2015). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings* (2nd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139680530>
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them* (Working Paper No. 36). Bernard van Leer Foundation.
https://www.researchgate.net/publication/44836699_Can_You_Hear_Me_The_Right_of_Young_Children_to_Participate_in_Decisions_Affecting_Them

- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1525/9780520949904/html#contents>
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. In L. Alanen & S. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 43-57). Routledge Falmer.
<https://www.perlego.com/book/1620344/conceptualising-childadult-relations-pdf>
- Rousseau, J.-J. (1966). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (N. Avcıbaşoğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma 1762'de yayımlanmıştır).
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
<https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Thomas, N. (Ed.). (2009). *Children, politics and communication: Participation at the margins*. Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgw89>
- Trexler, R. C. (1980). *Public life in Renaissance Florence*. Academic Press / Cornell University Press.
https://books.google.com.tr/books/about/Public_Life_in_Renaissance_Florence.html?id=JxKwg_BifiEC&redir_esc=y
- Ward, C. (1978). *The child in the city*. Architectural Press.
<https://theanarchistlibrary.org/library/colin-ward-the-child-in-the-city>
- Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. Partnership Books.
<http://www.partnerships.org.uk/guide/>