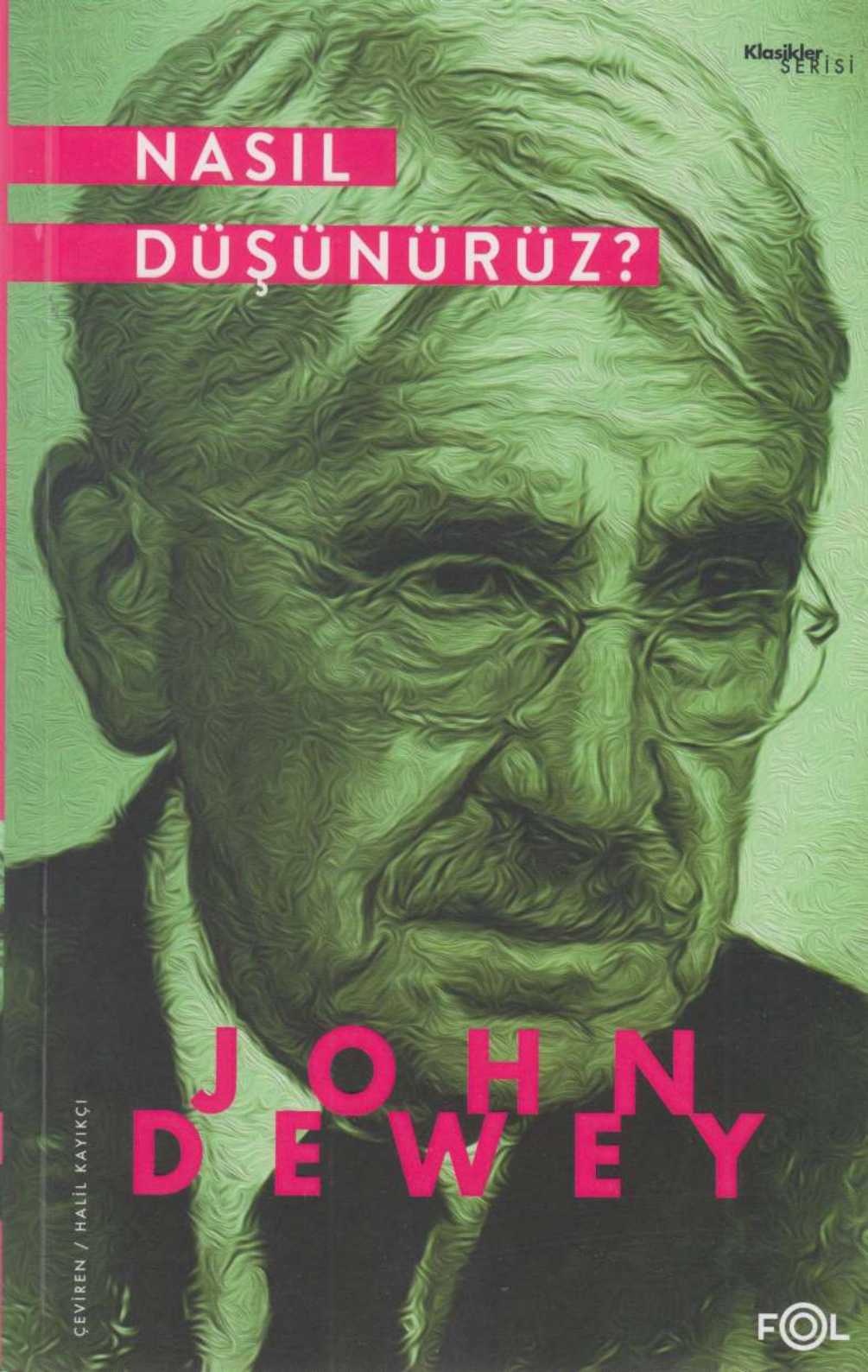
Klasikler SERİSİ

NASIL DÜŞÜNÜRÜZ?



JOHN DEWEY

ÇEVİREN / HALİL KAYIKÇI

FOL

Nasıl Düşünürüz?

FOL 192
© Mak Grup Medya Pro. Rek. Yay. A.Ş.
Sertifika No: 44396

Felsefe 162
John Dewey Kitaplığı 04

Nasıl Düşünürüz?
John Dewey

Çeviren: Halil Kayıkçı

Özgün Adı: How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process
Edisyon: Boston 1933

Editör: Ebubekir Demir
Yayına Hazırlayan: İsmail Yılmaz
Redaksiyon: Kemal Tokgöz
Görsel Yönetmen: Nurullah Özbay
Grafik Tasarım ve Uygulama: Tavoos

ISBN 978-625-7307-86-4

Baskı: Ayrıntı Basım Yay. ve Mat. Hiz. San. Tic. A.Ş.
Matbaa Sertifika No: 49599

1. Baskı: Haziran 2022

İletişim Adresleri
Cinnah Cd. Kırkpınar Sk. 5/4
06420 Çankaya Ankara
Tel.: 0312. 439 01 69
www.folkitap.com
bilgi@folkitap.com
siparis@folkitap.com
www.twitter.com/folkitap

Nasıl Düşünürüz?

John Dewey

Çeviren
Halil Kayıkçı

FOL

JOHN DEWEY

Burlington, ABD doğumlu (1859). Vermont Üniversitesi'nden mezun oldu (1879). Bir süre Oil City, Pensilvanya'da lise öğretmenliği yaptı (1879-81). Johns Hopkins Üniversitesi'nde yükseköğrenimini tamamladı (1884). Michigan (1884-88), Minnesota (1888-89) Chicago (1894) ve Columbia (1904) üniversitelerinde öğretim üyeliği yaptı. Japonya, Çin, Meksika, Türkiye ve Sovyet Rusya'da eğitim sistemleriyle ilgili çalışmalar yaptı ve dersler verdi (1919-1928). American Psychological Association (APA) ve American Philosophical Society başkanlığı görevlerini yürüttü (1889-1906). New York City'de öldü (1952). Başlıca eserleri: *The School and Society* (1899), *Ethics* (1908), *How We Think* (1910), *Demokrasi ve Eğitim* (1916), *Ortak İman* (1934), *Art as Experience* (1934), *Logic* (1938), *Deneyim ve Eğitim* (1938), *Experience and Nature* (1925).

HALİL KAYIKÇI

Ordu, Fatsa'da doğdu (1977). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesini bitirdi ve aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans ve doktorasını tamamladı. Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmetler Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaya devam etmektedir.

Başlıca eserleri: Mark Richard, *Semantik; Anlambilim Üzerine Temel Yazılar* (2015); Bertrand Russell, *Otobiyografi* (2019); Bertrand Russell, *Felsefi Gelişimim* (2020).

İçindekiler

Yeni Baskıya Önsöz 11

Birinci Kısım 15
Düşünceyi Eğitme Sorunu

1 15
Düşünme Nedir?

2 29
Refleksif Düşünme Neden Eğitimin Hedeflerinden
Biri Olmalıdır?

3 47
Düşünce Eğitiminde Doğal Kaynaklar

4 67
Okul Koşulları ve Düşünce Eğitimi

İkinci Kısım 81
Mantıksal Düşünceler

5 81
Refleksif Etkinlik Süreci ve Ürünü: Psikolojik
Süreç ve Mantıksal Biçim

6 101
Çıkarım ve Sınama Örnekleri

7 112
Refleksif Düşünmenin Analizi

8 129
Yargıda Bulunmanın
Düşünsel Etkinlik İçindeki Yeri

9 Anlama: Düşünceler ve Anlamlar 142

10 Anlama: Kavram ve Tanım 159

11 Sistematik Yöntem: Verilerin ve Delillerin Denetlenmesi 175

12 Sistematik Yöntem: Akıl Yürütmenin ve Kavramların Denetlenmesi 189

13 Empirik ve Bilimsel Düşünce 200

Üçüncü Kısım Düşünce Eğitimi 213

14 Etkinlik ve Düşünce Eğitimi 215

15 Somuttan Soyuta 228

16 Dil ve Düşünce Eğitimi 238

17 Zihin Eğitiminde Gözlem ve Bilgi 256

18 Ezber ve Düşünce Eğitimi 270

19 Bazı Genel Sonuçlar 290

Dizin 303

Yeni Baskıya Önsöz

Bir metin 'gözden geçirilip düzeltildi' demek, küçük sözel değişiklikler ya da kapsamlı bir yeniden yazma anlamına gelebilir. *Nasıl Düşünürüz?*'ün elinizdeki yeni baskısı, ikinci türden bir gözden geçirmedir. Alt başlığının işaret ettiği üzere o, Nasıl Düşünürüz?'ün 'yeniden ifade edilişi'dir.

Öncelikle, ilk baskıda bulunan bazı malzemeler çıkarılmış olsa da hacim olarak önemli bir genişleme söz konusudur. Elinizdeki kitap ilk baskıdan yaklaşık dörtte bir oranında daha kapsamlıdır.

İkinci olarak, gözden geçirme, açıklamanın kesinlik ve açıklığının artırılması amacıyla yapılmıştır. Öğretmenler tarafından anlaşılması aşırı zor bulunan bütün düşüncelerin yeniden ifade edilmesine özel itina gösterilmiştir. Bu konuda yapılan değişiklikler hem daha yüksek kesinlikle anlaşılması için küçük değişiklikler kümesinin gerçekleştirildiği yerde uygun sözcük ve cümleler ile ifade etme sorunlarıyla hem de önemli düşüncelerin geliştirmesiyle ilgilidir. İkinci türden değişiklikler en çok İkinci Bölüm'de, kitabın teorik bölümünde, gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bölümde refleksiyona dair mantıksal analizin tümü yeniden yazılmıştır ve açıklama açısından çok önemli oranda basitleştirildiğine inanılmaktadır. Aynı zamanda asıl çalışmaya kendi ayırt edici özgünlüğünü veren temel düşünceler sadece korunmakla kalınmamış, onlar daha da zenginleştirilmiş ve geliştirilmiştir. Açıklık yararına daha çok aydınlatıcı malzeme eklenmiş ve bütün bölümlerin yerlerinin yeni bir düzenlemesi yapılmıştır.

Üçüncü olarak, yapılan yenilikler ya da değişiklikler eğitime ayrılan bölümlerde belirgin olacaktır. Bu değişiklikler okullarımızda meydana gelen büyük değişimleri, özellikle de bu kitabın ilk kez yayımlandığı 1910'dan bu yana eğitim ve iş yönetimi alanlarında meydana gelen değişimleri yansıtmaktadır. O zaman yaygınlıkları nedeniyle eleştirilen bazı yöntemler şimdi pratikte daha iyi okullarda ortadan kalkmıştır. Yeni konular gündeme gelmiştir. Metin içinde gereğince düzeltmeler yapıldı; örneğin 'ezber' üzerine şimdiki bölüm aslında tamamen yeni.

Sonuçta, ilk baskıya dair deneyimleri, gelişmiş bir versiyon olduğunu ümit ettiğim bu baskıyı hazırlama adına eskisinden rahatça vazgeçmeme yol açan pek çok öğretmene teşekkürlerimi sunmak büyük bir zevk.

John Dewey

İlk Baskıya Önsöz

Okullarımızdan her biri, kendi malzeme ve ilkelerinin yayılımına sahip çalışmaların çokluğuyla başı dertte. Öğretmenlerimiz öğrencilerle sadece toplu olarak değil, bireysel olarak da ilgilenmeye başladıkları için işlerinin daha zor hâle geldiğini düşünmekteler. Bu gelişmeler ileride dikkat dağılmasıyla son bulmayacaksa bir uzlaşma işareti, kolaylığı mümkün kılacak bir ilke bulunmak zorunda. Bu kitap gerekli düzgün ve hafifletici etkenin, bilimsel diye adlandırdığımız zihin tutumu ve düşünce alışkanlığını çalışmanın amacı olarak benimsemekte bulunacağı kanaatini temsil etmektedir. Bu zihin tutumu, makul olarak, çocukları ve gençleri eğitmekle çok ilgisiz olabilir. Ancak bu kitap, ayrıca durumun bu olmadığı iddiasını temsil etmektedir; öyle ki, çocukluğa dair coşkun bir ilgi, zengin bir imgelem ve deneysel araştırma aşkı tarafından mimlenmiş doğal ve lekesiz bir tutum, bilimsel zihin tutumuna oldukça yakındır. Eğer bu sayfalar bu yakınlığı anlamaya ve onun anlaşılmasının eğitim uygulamasında bireysel mutluluğa ve toplumsal israfın azalmasına neden olacağını ciddi biçimde düşünmeye herhangi bir katkı sağlarsa, bu kitap amacına fazlasıyla hizmet etmiş olacaktır.

Kendilerine teşekkür borçlu olduğum yazarları belirtmek çok gerekli değil. Her şeyden önce, bu kitabın düşüncelerini bana esinleyen ve 1896-1903 arasında Chicago'da bulunan Laboratuvar Okulu ile bağlantılı çalışması sayesinde düşüncelerin uygulama içinde biçimlenmeleri ve sınanmaları nedeniyle böyle bir somutluk kazandığı eşime minnettarım. Ayrıca bu okulun öğretmenleri ve yöneticileri olarak iş birli-

ği yapanların duygudaşlığına ve anlayışına, özellikle de o zaman üniversitede bir meslektaşım ve şimdi Chicago Okulları Sorumlusu olan Bayan Ella Flagg Young'a minnettarlığımı bildirmek bir zevk.

John Dewey

Birinci Kısım
Düşünceyi Eğitme Sorunu

Birinci Bölüm
Düşünme Nedir?

1. Düşüncenin Çeşitli Anlamları
1.1. Düşünmenin En İyi Yolu

Nasıl ki hiç kimse bir başkasına nasıl nefes alması *gerektiğini* veya kanını nasıl pompalaması gerektiğini kesinkes söyleyemezse, nasıl düşünmesi *gerektiğini* de söyleyemez. Yine de insanların *düşünme* yollarından birçoğu anlatılabilir ve genel özellikleriyle betimlenebilir. Bu yollardan bazıları diğerlerinden daha üstündür ve onların neden üstün olduğu da ortaya konabilir. Düşünme yollarının hangileri olduğunu ve bu yolların neden daha iyi olduğunu bilen biri, düşünürken yürüdüğü güzergâhı gerektiğinde değiştirerek daha etkili düşünebileceği bir yola pekâlâ girebilir; böylece, başka mental işlemlerle yapamadığı şeyleri yapabilecek hâle gelebilir. Bu kitapta refleksif düşünmeyi, yani bir konu üzerinde ciddi ve kesintisiz biçimde kafa yorup onu zihinde evirip çevirmeyi, düşünmenin daha iyi bir yolu addediyoruz. Ancak asıl konumuz olan bu düşünme biçimine eğilmeden önce, kimileyin *düşünce* [*thought*] diye adlandırılan başka bazı mental süreçleri de burada kısaca ele alalım.

1.2. 'Bilinç Akışı'

Uyanıkken daima ve uykudayken bazen aklımızdan 'bir şeyler geçer'. Uykudayken bu düşünce akışına 'rüya görme' deriz. Bunun yanı sıra bir de uyanıkken gündüz düşleri gördü-

ğümüz, uçan kaleler hayal ettiğimiz, hatta karman çorman düşüncelerin aklımıza üşüştüğü de olur. İşte bu karmakarışık düşünce akışı bile bazen 'düşünme' [*thinking*] diye adlandırılır. Oysa bunlar istemsizce, kendiliğinden aklımıza gelen düzensiz düşüncelerdir. Birçok çocuk 'düşünmeyi bırakmayı' –yani zihin durumlarının ardışık akışına son vermeyi– başarıp başaramayacağını görmek istemiş ama sonunda hep hayal kırıklığına uğramıştır. Bu nedenle 'her düşüncenize bir kuruş' teklifinde bulunan biri bu pazarlıktan fazla kazançlı çıkamayacaktır; belki 'aklınızdan geçenleri' öğrenme fırsatı yakalayacaktır ama bunların geride nadiren değerli kalıntılar bıraktığını anladığında o da hayal kırıklığına uğrayacaktır.

1.3. Refleksif Düşünce Bir Zincirdir

Aptallar ve ahmaklar bu anlamda *düşünmektedir*. Rivayete göre New England'ın bir kasabasında zekâsı pek de parlak olmayan biri, kasabanın belediye meclisine üyesi seçilmek istiyormuş. Bu vesileyle mahallelilerine şöyle bir konuşma yapmış: "Bu makamda bulunmaya yetecek kadar bilgili olmadığıma inandığınızı duyuyorum. Ama sizi temin ederim ki ben de çoğu zaman bir şeyler düşünüyorum." Refleksif düşüncenin de bir ardışık düşünme olması itibarıyla şeylerin zihindeki bu gelişigüzel akışıyla benzerlikler taşıdığı doğrudur ama rastgele 'bir şeyler düşünmek' ardışık bir düşünme bile olsa refleksif düşünme olmaya yetmez. Çünkü refleksiyon ardışık düşüncelerden ibaret değildir, bu düşüncelerin birbirinden birer *sonuç olarak* çıkmasını da gerektirir; yani her yeni düşünce bir önceki düşünceden çıkmalı, sonraki düşünce ise önceki düşünceye sırtını dayamalı ve ona göndermelidir. Refleksif düşüncenin birbirini izleyen parçaları birbirinden doğar ve birbirini destekler, yoksa karmakarışık biçimde doğup rastgele yok olmaz. Bu düşünme ediminde her aşama, bir şeyden başka bir şeye doğru atılan yeni bir

adımdır; teknik bir deyişle, bu zincirde her aşama düşüncenin yeni bir *uğrağıdır*. Her uğrak ardında bir tortu bırakır ve bu tortu bir sonraki uğrağa varmak için kullanılır. Böylece akış ya da akım, bir silsile ya da zincir hâline gelir. Dolayısıyla her refleksif düşünme, ortak bir hedefe doğru kesintisiz biçimde hareket etmeyi sağlayan, birbirine bağlanmış belirli birimlerden oluşur.

1.4. Düşünmek Genellikle Doğrudan Algılanmayan Şeylerle Sınırlıdır

Düşünmenin ikinci anlamı ise düşünmeyi hissedilmeyen ya da *doğrudan algılanmayan* şeylerle yani görülmeyen, işitilmeyen, dokunulmayan, koklanmayan ve tadılmayan şeylerle sınırlar. Hikâye anlatan birine anlattığı olaylara bizzat tanık olup olmadığını sorduğumuzda "Hayır, sadece imgeledim." yanıtını alabiliriz. Burada, gözlenen bir şeyin aslına sadık kalınarak kayda geçirilmesi yerine bir çeşit kurma işleminin söz konusu olduğu ima edilmektedir. Bu sınıfta yer alan düşüncelerin en önemlileri uzun, kesintisiz bir halatın sicimleri görevini görecek şekilde birbirine bağlanmış olmaları itibarıyla belirli bir iç tutarlılığa sahip olan ve bu bakımdan imgelemin savruk düşleri ile belirli bir sonuca varmak üzere dikkatle oluşturulmuş düşünce silsileleri arasında bir yerde duran imgesel olaylar zincirleridir. Çocukların anlattıkları yaratıcı öykülerde iç uyumun her düzeyini görmek mümkündür. Bunlardan bazısı dağınık, bazısı derli topludur. Derli toplu olduklarında bu düşünceler refleksif düşünmeyi başlatabilirler. Nitekim genellikle mantıklı düşünebilenlerin zihinlerinde ortaya çıkarlar. Bu yaratıcı girişimler çoğu zaman gidimli düşünmeyi önceler ve onun yolunu hazırlar. Bu anlamıyla düşünce ya da fikir, şu anda burada bulunmayan bir şeyin zihinsel/mental bir resmidir ve düşünmek de bu tür resimlerin birbirini izlemesidir.

1.5. Refleksif Düşünme Bir Sonuca Yöneliktir

Buna karşılık refleksif düşünme, akla yatkın mental kurgular ve resimler dizisinin sağladığı eğlencenin ötesinde bir hedefe sahiptir: Düşünce dizisi bizi bir yere vardırmalıdır; imge akışının dışına çıkılarak doğrulanabilecek bir vargıya doğru ilerlemelidir. Bir devi anlatan bir öykü kendi başına doyurucu olabilir ama refleksif düşünmeye başlayıp bu devin yeryüzünde belirli bir yerde ve tarihte yaşadığını iddia etmeye kalktığımızda bunun geçerli veya sağlam bir düşünce olabilmesi için düşünceler zincirinin dışına çıkılarak başka bir şeyle gerekçelendirilmesi gerekir. Tezat yaratan bu ögeyi en iyi şekilde herhâlde "Mantıklı düşün" deyişi ifade etmektedir. Bu ibare, çözülmeyi bekleyen bir düğümü, düşünme yoluyla açık kılınmayı bekleyen bir belirsizliği akla getiriyor. Burada ulaşılması gereken bir hedef söz konusu ve bu hedef, düşünceler silsilesini düzenleyen bir görevi ortaya çıkarmaktadır.

1.6. Düşünmek Pratik Açıdan İnanmakla Eşanlamlıdır

Düşüncenin üçüncü anlamı fiilen *inanmak*la eşdeğerdir. "Yarın havanın daha soğuk olacağını sanıyorum." ya da "Macaristan'ın Yugoslavya'dan daha büyük olduğunu sanıyorum." önermeleri "Şöyle ve şöyle olduğuna inanıyorum." ifadesiyle eşdeğerdir. Nitekim "Eskiden insanlar dünyanın düz olduğunu düşünüyorlardı." dediğimizde atalarımızın bir şeye inandıklarına göndermede bulunuyoruz. Düşüncenin bu anlamı, yukarıda ele aldığımız diğer anlamlarından daha dardır. Bir inanç, kendi dışında bir şeye gönderir ve o inancın geçerliliği gönderdiği şey aracılığıyla sınanır. Bir olgu durumu, ilke veya yasa hakkında bir iddiada bulunur. Bu da bir olgu durumu veya yasanın onaylandığı veya reddedildiği ya da en azından onu kabul etmek ya da ciddiye almak için makul gerekçelerin bulunduğu anlamına gelir. İnancın bizim için ne denli önemli olduğunu belirtmeye gerek yok. İnanç dediğimiz

şey, hakkında kesin bilgiye sahip olmadığımız hâlde eylemlerimize dayanak yapabilecek kadar güvendiğimiz şeylerin yanı sıra şu an için doğru bilgiler olduklarına kesin gözüyle baktığımız ama gelecekte pekâlâ sorunlaştırılabilecek –tıpkı eskiden kesin bilgiler gözüyle bakılıp bugün sadece kanı veya düpedüz yanlış sayılıp tarihin tozlu sayfalarına gömülen birçok inancımız gibi– konuları da kapsar.

İnancın düşünceyle özdeş olması yalın bir olgu olsa da bize inancın iyi temellendirilip temellendirilmediğini gösteremez. İki adamın "Dünyanın yuvarlak olduğuna inanıyorum." dediğini düşünün. Bunlardan birini inancı konusunda sorguya çektiğimizde düşüncesini destekleyen çok az kanıt sunuyor veya hiç kanıt sunamıyor. Bu inanç onun sırf bu düşünce o sırada genel kabul gördüğü için başkalarından ödünç alıp benimsediği, bizzat irdelemediği, hatta bu inanca varmak ve onu bir çerçeveye oturtmak için zihninin bilfiil çaba da sarf etmediği bir fikirdir.

Böyle 'düşünceler' bilinçsizce gelişirler. Rastgele edinilirler ama nasıl edinildiklerini bilmiyoruz. Belirsiz kaynaklardan ve fark edilmeyen yollardan zihnimize girip biz fark etmeden zihniyetimizin bir parçası hâline gelirler. Bunların sorumlusu gelenek, öğretim ve taklittir ki bu saydıklarımızın hepsi şu veya bu otorite biçimine ya da menfaatimize veya kuvvetli tutkulara dayanırlar. Bu gibi düşüncelere önyargılar denir, yani kanıt aramak, toplamak, incelemek ve gözlemek gibi kişisel bilişsel edimlerle ulaşılmış sonuçlar olmayıp peşinhükümlerdir. Doğru çıktıklarında bile bunların doğrulukları o düşünceye sahip olan kişi açısından rastlantısal kalmaya mahkûmdur.

1.7. Refleksif Düşünme Araştırmaya Zorlar

Bu karşılaştırmalardan sonra şimdi bu kitapta inceleyeceğimiz düşünme çeşidine, *refleksif düşünme*ye geri dönebiliriz. Yukarıda değindiğimiz iki anlamıyla düşünce, dikkati

gerçek dünyadan uzaklaştırdığı için zararlı olabileceği gibi zaman kaybına da neden olabilir. Fakat akıllıca kullanılırlarsa bu düşünme tarzları gerçekten keyif verici dinlence kaynakları da olabilirler. Ama ne olursa olsun doğruluk iddiasında bulunamazlar; zihnin kabullenmek ve savunmak zorunda olduğu, onlara göre eylemek zorunda olduğumuz düşünceler olarak görülmeyi bekleyemezler. Duygusal bir bağlılık barındırabilirler ama zihinsel ve pratik bir bağlılık barındırmazlar. Oysa inançlar kesinlikle bu bağlılığı barındırır ve de gerektirirler. Bu nedenle er ya da geç onları dayanaklarını ortaya koymak üzere soruşturmamızı talep ederler. Nitekim bir bulutu balina ya da deve olarak düşünmek –'düşlemek' anlamında diyelim– bu fikre sahip olan kişinin deveye bindiği ya da balinadan yağ çıkardığı vargısına bağlanmamızı gerektirmez. Oysa Kolomb dünyanın yuvarlak olduğunu 'düşündüğünde' –'öyle olduğuna inandığında'– o ve izleyicileri bunun sonucu olarak başka bir inançlar ve eylemler dizisine –Hindistan'a giden yollarla ilgili inançlar konusunda, gemilerin Atlantik üzerinde batıya doğru gitmeye devam ederse ne olacağı hakkında vb.– de bağlanmış oldular. Özellikle dünyanın düz olduğunu düşünmenin, onu savunanları dünyanın etrafını dolaşmanın mümkün olmadığına inanmak ve dünyayı Avrupalılar tarafından zaten bilinen küçük uygar bölgeleriyle sınırlamak zorunda bırakması nedeniyle vs.

Dünyanın düz olduğunu ileri süren eski inancın da bir temeli vardı elbette. Bu inanç insanların gözleriyle doğrudan gördüklerine dayanıyordu. Ama insanlar bu kanıtı mercek altına almadılar, başka kanıtların ışığında gözden geçirmediler; inançlarını destekleyecek yeni kanıtların arayışına da girmediler. Dolayısıyla son kertede bu inanç tembellikte, atalette, gelenekte, cesaretsizlikte ve konuyu soruşturmakta gösterilen isteksizlikte temel buluyordu. Oysa sonraki inanç, özenli ve kapsamlı bir araştırmaya, gözlem alanının kasıtlı olarak genişletilmesine, birinin ya da ötekinin inanmak üzere benimsendiği durumda neyin izleyeceğini görmek

için alternatif kavramların sonuçlarının etraflıca düşünülüp taşınılmasına dayanmaktadır. İlk düşünme çeşidinden farklı olarak, bir düzenli düşünceler dizisi ya da zinciri söz konusuydu, ikincisinden farklı olarak, denetleyici bir amaç ve sonuç vardı; üçüncüsünden farklı olarak, bireysel inceleme, ayrıntılı soruşturma, sorgulama vardı.

Kolomb, dünyanın yuvarlak olduğu düşüncesine, mevcut geleneksel kuramı sorgusuz sualsiz kabul etmediği, onu şüpheyle karşılayıp araştırdığı için ulaştı. Kemikleşmiş alışkanlıklardan hareketle kesin olduğu düşünülegelmiş inançtan kuşku duyup o sıralar olanaksız olduğu düşünülene inandıysa da hem inancı hem de inançsızlığı için kanıtlar bulana dek bu konu üzerinde düşünmeye devam etti. En sonunda vargısının yanlış olduğu ortaya çıksaydı bile, onun inancı rakiplerinin inancından daha farklı bir inanç olacaktı, çünkü Kolomb bu inanca rakiplerininkinden farklı bir yöntem kullanarak ulaşmıştır. *Herhangi bir inanç ya da varsayılan bir bilgi biçimi üzerine, onu ve onun yol açtığı daha ileri sonuçları destekleyen kanıtlar ışığında etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünmek, refleksif düşünceyi oluşturur.* Düşüncenin ilk üç çeşidinden herhangi biri, bu türü ortaya çıkartabilir. Ancak bir kez meydana geldiğinde bu tür, sağlam bir kanıt ve ussallık zemininde inanç oluşturmaya yönelik bilinçli ve istemli bir çabayı gerektirir.

2. Düşünmede Ana Etken

2.1. Gözlemlenmeyen Bir Şeyin Sezilmesi

Gelgelelim yukarıda özetlediğimiz düşünme edimleri arasında keskin sınır çizgileri yoktur. Eğer farklı düşünme tarzları fark edilmeksizin birbirine karışıyor olmasaydı doğru düşünme alışkanlıklarını edinme meselesi de çok daha kolay çözülürdü. Biz meseleyi açıklığıyla ortaya koymak adına yukarıda söz konusu düşünme tarzlarının en uç örneklerini ele aldık. Gelin şimdi tersinden gidip kanıtların dikkatle incelenmesi ile gelişigüzel hayaller kurmak arasında ortada duran vasat bir

düşünme tarzı örneğini ele alalım. Bir adam ılık bir günde yolda yürüyor olsun. Gökyüzüne son baktığında hava açıktı ama şimdi tekrar bakıyor ve bazı seylerin değiştiğini fark ediyor, örneğin hava biraz daha kapalı. Muhtemelen yağmur yağacağı sonucuna varıyor. Kafasını kaldırıp gökyüzüne tekrar bakıyor ve kara bir bulutun güneşin önünü kapattığını görüyor, bunun üzerine adımlarını hızlandırıyor. Burada düşünce adını almaya layık bir şey var mı, varsa nedir? Ne yürümek ne de havanın soğuduğunu fark etmek düşünmektir. Nitekim yürümek bir eylemdir, bakmak ve fark etmek de başka eylemlerdir. Oysa yağmurun yağma ihtimali, *telkin edilen*[1] bir durumdur. Yayamız havanın soğuduğunu *hissediyor*; önce bulutları *düşünüyor*, sonra yukarı bakıp onları algılıyor ve bunun ardından görmediği bir şeyi düşünüyor: fırtına. İşte aradığımız fikir veya düşünce tam da bu *telkin edilen olanak*tır. Eğer yağmurun yağmasının mümkün olduğuna gerçekten inanılıyorsa o durumda bu düşünce bilgi kapsamına girer ve refleksif düşünmeyle ele alınmayı gerektirir.

Buluta bakınca bir insan şekli veya yüzü görmek de bir yere kadar buna benzer bir durumdur. İki durumda da –düşleme ve inanma– bir olgunun fark edilmesini veya algılanmasını, gözlenmeyip telkin edilen, yani görülen şeyin akla getirdiği başka bir şey takip etmektedir; bir şey, başka bir şeyi anımsatmaktadır. Bununla birlikte her iki telkin örneğinde de onaylama unsurunun yanı başında bir de belirgin bir onaylamama unsuru bulunmaktadır. Nitekim bulutta gördüğümüz şeyin bir yüz olduğuna gerçekten *inanmayız*. Bunun gerçek olabileceğini düşünmeyiz bile. Dolayısıyla burada *refleksif* düşünce yoktur. Oysa yağmurun yağma tehlikesi sahici bir olasılıktır, yani gözlenen serinleme olgusuyla aynı doğaya sahiptir. Başka şekilde ifade edecek olursak: Bulutun yüz anlamına geldiğini ve yüzü gösterdiğini düşünmüyoruz, onu sa-

[1] 'Öneri', 'teklif', 'ima', 'akla gelme' anlamlarına da gelen *suggestion*, metnin bağlamı gereği esas olarak 'telkin' ve bazı kısımlarda 'akla-gelme', 'akla-getirme' ile karşılanmıştır. Dewey'in kavramsallaştırmasını yansıtmak amacıyla 'akla gelenler' anlamında da kimi zaman aynı sözcük kullanıldı. (Ed.)

dece akla getirdiğini düşünüyoruz. Oysa havadaki serinleme yağmur yağacağı *anlamına* gelebilir. İlk durumda, bir nesneyi gördüğümüzde başka bir nesne aklımıza geliyor. İkinci durumdaysa *görülen nesne ile telkin edilen nesne arasında bir bağlantının olabileceğini ve bu bağlantının doğasını* düşünüyoruz. Gördüğümüz şeyi, aklımıza gelen şeye duyduğumuz *inancın temeli ya da nedeni* sayıyor, onu *kanıt* addediyoruz.

2.2. Gösterme İşlevi

Demek ki bir şeyin başka bir şeyi göstermesine veya işaret etmesine izin verip bizi bu şeylerden birini hangi noktaya kadar diğerine duyduğumuz inancın güvencesi sayabileceğimizi düşünmeye iten işlev, ayırt edici biçimde her türlü refleksif düşüncede ana unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. 'Gösterir' ve 'belirtir' sözcüklerinin kullanılabileceği çeşitli durumları sıralarsak öğrenci bunların işaret ettikleri olguları kendi anlayacaktır. Bu terimlerin bazı eşanlamlıları şunlardır: imlemek [*point to*], anlatmak [*tell of*], işaret etmek [*betoken*], önceden görmek [*prognosticate*], temsil etmek [*represent*], yerine geçmek [*stand for*], ima etmek [*imply*].[2] Ayrıca bir şeyin başka bir şeyin alameti olduğunu, onu müjdelediğini, haber verdiğini, başka bir şeyin belirtisi olduğunu, anahtarı olduğunu ve –bağlantı açık değilse– ipucu olduğunu, çıtlattığını, sezdirdiğini de söyleriz. Fakat refleksiyon bir şeyin başka bir şeyi işaret etmesinden veya kastetmesinden ibaret değildir. Belirli bir gösterimin [*indication*] güvenilirliğini veya değerini sorgulamaya başladığımızda başlar; onun değerini sınadığımızda, elimizdeki verilerin aklımıza getirdiği fikri *gerçekten* gösterdiğine duyduğumuz inancı *gerekçelendiren* güvencemizin ne olduğunu soruşturduğumuzda başlar.

İma eder, çoğunlukla bir ilke ya da genel bir doğru, başka bir doğruya inanmaya neden olduğunda kullanılır; diğer ibareler çoğunlukla bir olgu ya da olayın bizi başka bir olgu veya yasaya inanmaya yönelttiği durumlara işaret etmek için kullanılagelmektedir.

2.3. Refleksiyon Kanıtlara İnanmayı İçerir

Demek ki refleksiyon bir şeye inanmayı içerir ama bu inanç kendinden menkul bir inanç da değildir, –bir tanıklık, kanıt, tanıt, senet, belge gibi harici bir şeyde– yani *inanca dayanak oluşturan* başka bir şeyde temel bulur. Bir keresinde yağmura bizzat yakalanmış olabiliriz. Başka bir zaman, çimlere ve ağaçlara bakarak veya havanın bozulmasından ya da barometrenin göstergesinin alçalmasından yağmurun yağacağı sonucunu *çıkarmış* da olabiliriz. Bir keresinde herhangi bir aracı olgu olmadan bir insanı görürüz (ya da gördüğümüzü farz ederiz), başka bir durumda, gördüğümüz şeyden tam olarak emin olmayız ve inanacağımız şeyin işaretleri, göstergeleri, belirtileri olarak hizmet edecek ek olgular ararız.

Soruşturmamızın amacı açısından düşünmeyi, *eldeki olguların başka olguları (veya hakikatleri) telkin ettiği, bunu da şeylerin kendi arasındaki gerçek ilişkiler zemininde telkin edilen olguya inanmayı sağlayarak yaptığı bir etkinlik* diye tanımlayacağız. Bir bulut, gelinciği veya balinayı telkin edebilir ama ne birini ne de diğerini kasteder çünkü burada görülenler ile telkinler arasında hiçbir gerçek bağ veya ilişki yoktur. Bir yerde gördüğümüz küller orada daha önce ateş yakıldığını telkinle kalmaz, yanmayı da gösterir çünkü küller yanmanın ürünüdür ve eğer bu kalıntı sahiden külse ancak yanmanın ürünü olabilir. Bir şeyi, başka bir şeye duyduğumuz inancın temeli, güvencesi veya kanıtı hâline getiren, gerçek şeyler arasında var olan bağdır, yani nesnel bir bağlantıdır.

3. Refleksif Düşünmenin Aşamaları

Refleksif düşünme, düşünce adını verdiğimiz diğer etkinliklerden farklı olarak (1) düşünmeyi başlatan kuşku, tereddüt, şaşkınlık, anlamakta güçlük çekme gibi edimleri ve (2) kuşkuyu ortadan kaldıracak, şaşkınlığı giderip çözecek biri arayışı da barındırır.

3.1. Belirsizlik ve Araştırmanın Önemi

Havanın aniden serinlediği örneğimizde serinleme kafa karışıklığı yaratmış, inanmayı en azından bir anlığına engellemişti. Çünkü beklenmedik bir durumdu, izah edilmeyi, teşhis edilmeyi veya yerine oturtulmayı bekleyen bir şok veya bir kesintiydi. Sıcaklıkta ani düşüş sorun yaratır, demek kulağa zorlama ve yapay geliyor, ama *sorun* sözcüğünün anlamını, zihni sarsan ve ona meydan okuyan, böylece inancı sallantılı hâle getiren her şeyi –nitelikçe ne kadar küçük ve yaygın olursa olsun– kapsayacak şekilde genişletmek istiyorsak, ani bir değişimin deneyiminin sahici bir sorun barındırdığını görmemiz gerekiyor.

Başı kaldırmak, gözleri yukarı dikmek, gökyüzünü taramak, ani serinlemenin doğurduğu soruya yanıt olabilecek olguları saptamayı amaçlayan davranışlardır. Bu olgular ilk anda kafa karıştırıcıydılar, bununla birlikte bulutları telkin etmişlerdi. Başı kaldırıp yukarı bakma eylemi, telkin edilen bu açıklamanın sağlam bir dayanağı olup olmadığını bulmayı amaçlıyordu. Elbette, neredeyse istemsiz gerçekleşen bu bakma eylemini bir araştırma veya soruşturma girişimi addetmek kulağa zorlama gelebilir. Fakat yine vurgulamak isterim ki mental edimlerimize ilişkin kavrayışımızı teknik ve çapraşık işlemlerin yanı sıra yalın ve sıradan işlemleri de kapsayacak şekilde genişletmek istiyorsak bakma eylemini bu şekilde nitelemeyi reddetmek için makul hiçbir gerekçemiz olamaz. Çünkü bu eylemin sonucu ya da semeresi, olguları zihne sunup eldeki kanıtlardan hareketle bir sonuca varmamızı sağlamaktır. Demek ki bakma eylemi şayet kasıtlıysa, yani bir inanca dışarıdan bir dayanak bulma maksadını taşıyorsa, herhangi bir refleksif düşünme ediminin barındırdığı arama, tarama, soruşturma gibi işlemlerin basit bir örneğini teşkil eder.

Yaygın olmakla birlikte çok da basit olmayan başka bir örnekle bu noktayı destekleyelim. Bilmediği bir yörede

yolculuk yapan bir adamın bir yol ayrımına geldiğini düşünelim. Hangi yoldan devam etmesi gerektiği konusunda elinde sağlam bir bilgi olmadığı için şaşırıp yol ayrımında kalakalıyor. Hangi yolu seçmeli? Kafa karışıklığını nasıl gidermeli? Sadece iki seçeneği var: Ya talihine güvenip rastgele bir yola girecek ya da hangi yolu seçeceği konusunda vereceği karara bir dayanak bulacak. Düşünerek karar verme girişimlerinin hepsi, başka olguları –bellek, gözlem veya her ikisi aracılığıyla– telkin edip sorgulamayı gerektirecektir. Yolunu şaşırmış yolcumuzun önündeki verileri özenle inceleyip belleğini yoklaması gerekecektir. Yol tercihine duyacağı inancı destekleyecek ve iki seçenek arasındaki eşitliği biri lehinde bozacak birtakım kanıtlar arayacaktır. Örneğin bir ağaca tırmanıp çevreyi kolaçan edebilir, önce bir yönde ilerleyip sonra diğer yöne de sağabilir, böylece hangi yolu seçeceğini belirlemek üzere birtakım işaretler, ipuçları ve belirtiler arayabilir. Bir yön tabelası veya bir harita gibi bir şey arar, bu sırada *refleksiyonu da onu bu amacına ulaştıracak olguları keşfetmeye odaklanmış* olacaktır.

Yukarıdaki örneği genelleştirebiliriz. Düşünme, *yol ayrımı* dersek pek de haksızlık etmeyeceğimiz bir noktada, yani bir ikirciklik durumunda, bize seçenekler sunan bir ikilemle karşı karşıya kaldığımızda başlar. Nitekim bir düşünceden diğerine pürüzsüzce geçebildiğimiz veya imgelemimizin rastgele imgeler üretmesine izin verdiğimiz sürece refleksiyona ihtiyaç da duymayız. Ne zaman ki bir inanca varmak isterken birtakım engeller ve zorluklarla karşılaşırız, işte o zaman şöyle bir duraklarız. Mecazi anlamda bir ağaca tırmanırız: Bu belirsizlik durağında etrafı kolaçan etmek, manzaraya hâkim olabileceğimiz yüksek bir noktaya çıkmak, işimize yarayacak takviye olguları aramak isteriz; olguların birbiriyle ilişkisinin ne olduğuna karar vermeye çalışırız.

3.2. Düşünmeyi Amacına Göre Yönlendirmek

Kafa karışıklığını giderecek bir çözüme ulaşma talebi refleksiyon sürecinin tamamına kılavuzluk eden ve onu yöneten unsurdur. Çözülmesi gereken bir sorunun ya da üstesinden gelinmesi gereken bir zorluğun olmadığı yerde düşünceler de gelişigüzel akar. Böyle bir durumda önceki sayfalarda betimlediğimiz ilk düşünme tarzıyla karşı karşıyayız demektir. Eğer düşüncenin akışını duygusal uyum veya düşüncelerin tek bir tablonun ya da öykünün çerçevesine makul biçimde oturması yönetiyorsa ikinci düşünme tarzı söz konusu demektir . Yanıtlanması gereken bir soru, ortadan kaldırılması gereken bir ikirciklik ise düşüncelere içinde akabilecekleri belirli bir yatak ve bir de amaç verir. Akla-gelen her vargı işte bu yönetici amaç gözetilerek, eldeki sorunu çözmeye ne kadar uygun olduğuna bakılarak sınanır. Kafa karışıklığını giderme ihtiyacı üstlenilen soruşturmanın türünü de belirler. En güzel yolu tercih etmek isteyen bir gezgin, belirli bir şehre ulaştıracak yolu bulmak istediğinde arayacağından daha başka işaretler, ipuçları arayacak ve aklına gelenleri de başka ölçütlere vurarak sınayacaktır. *Eldeki sorunun doğası düşüncenin ereğini belirler, düşüncenin ereği ise düşünme sürecini yönlendirir.*

4. Özet

Düşünmenin kaynağı şaşkınlık, kafa karışıklığı veya kuşkudur diyerek toparlayalım. Düşünme, bir kendiliğinden tutuşma olayı gibi gerçekleşmez, yani sadece 'genel ilkelere' göre gerçekleşmez. Düşünmeye bir şey vesile olur, bir şey onu kışkırtır. Dolayısıyla bir çocuğa –veya bir yetişkine– ortada onu rahatsız eden, dengesini bozan hiçbir şey yokken düşünmeyi öğütlemek, ondan ayakkabı bağcıklarından tutup kendini havaya kaldırmasını istemek kadar abes olacaktır.

Bir sorunla karşılaşıldığında bir sonraki adım sorundan

bir çıkış yolu aramaktır, ki bu da geçici bir plan, bir tasarı, karşılaşılan güçlüğün kendine özgü yönlerini hesaba katan bir teori oluşturmaktan, yani soruna bir çözüm önermekten geçer. Eldeki veriler tek başına bu çözümü sunamaz, ancak telkin edebilir. O hâlde telkin edilen bu çözümün kaynakları nelerdir? Kişinin geçmiş deneyimi ve konu hakkında sahip olduğu bilgidir. Eğer benzer durumlara aşinaysa, benzer sorunlarla karşı karşıya kaldıysa, iyi kötü bir çözüm aklına gelecektir. Ancak daha önce benzer bir deneyim yaşamadıysa şaşkınlığı devam edecek, kafa karışıklığı giderilmeyecektir. Dolayısıyla bir çocuk –ya da bir yetişkin– bir sorunla karşılaştığında bile eğer daha önce benzer şartlarda kalmadıysa, benzer deneyimleri olmadıysa, onu düşünmeye zorlamak yine tamamen boşuna olacaktır.

Bununla birlikte bir kafa karışıklığının ve akla bir şeyler getirebilen bir geçmiş deneyimin söz konusu olduğu, buna rağmen düşünmenin refleksif olmadığı durumlar da yok değildir. Bu durumdaki biri, aklına gelenlere karşı yeterince *eleştirel* bir tavır takınmıyor olabilir. Düşüncelerinin dayandığı temelleri ölçüp tartmadan alelacele sonuç çıkarıyor, araştırıp soruşturma işini savsaklayıp kısaltıyor, mental tembellikten, üşengeçlikten ya da bir şeyleri karara bağlama isteğinden, aklına gelen ilk 'yanıtı' ya da çözümü onaylıyor olabilir. Ancak duraklayıp arama zahmetine girerse refleksif düşünmeye başlayabilir. Birçok kişi yargıyı askıya almak ile zihinsel arayışı birbiriyle uzlaşmaz şeyler olarak görür, her ikisinin de bir an önce bitmesini arzular. Bu şekilde aşırı olumlu ve dogmatik bir düşünme alışkanlığı ediniyor veya kuşku duymanın daha donuk bir zihnin belirtisi olduğunu düşünebiliyorlar. Refleksif düşünce ile kötü düşünme arasındaki farkın ortaya çıktığı yer de inceleme ve sınamanın soruşturmaya dâhil olduğu noktadır. Derin düşünebilmek için kapsamlı bir soruşturmanın itici gücü olan bu kuşku durumunu sürdürmeye ve uzatmaya istekli olmak zorundayız ki inançlarımıza sağlam gerekçeler bulana kadar bir fikri kabullenmeyelim ya da inançlarımız konusunda onaylayıcı yargılarda bulunmayalım.

İkinci Bölüm
Refleksif Düşünme Neden Eğitimin Hedeflerinden Biri Olmalıdır?

1. Düşünmenin Değeri
1.1. Bilinçli Bir Amacı Olan Eylemi Olanaklı Kılar

En azından lafa gelince hepimiz düşünme yetisinin son derece önemli olduğunu kabul eder, onu insanı daha aşağı hayvanlardan ayıran temel güç addederiz. Fakat düşünmenin neden ve nasıl bu denli önemli olduğunu izah eden kavramlarımız epey muğlak olduğu için burada refleksif düşüncenin taşıdığı değerler açıkça ortaya konmayı hak ediyor. Öncelikle düşünme bizi dürtülere ve alışkanlıklara mahkûm olmaktan kurtarır. Olumlu terimlerle ifade edecek olursak: Düşünme, öngörüyle hareket etmemize, davranışlarımızı gözettiğimiz hedeflere ve bilinçli amaçlarımıza göre planlamamıza izin verir; gelecekteki nesnelere ya da şimdi bize uzak ve bizde eksik olan şeylere bilinçli ve kasıtlı biçimde ulaşmamızı sağlar. İzlenebilecek farklı yolların vardıracağı farklı sonuçları ve farklı eylem yollarını telkin etmemize izin vererek, *bir işe kalkıştığımızda ne yapmak üzere olduğumuzu baştan bilmemizi sağlar. İhtiyacı gidermeye yönelik, kör itkilerin kölesi davranışı, akıllı eyleme dönüştürür.* Şunu biliyoruz ki bir yaban hayvanı belirli bir şekilde davranmaya itilir, bir şey onu dürter; o anki fizyolojik durumuyla bağlantılı bir dış uyarıcı tarafından harekete geçirilir. Oysa düşünen bir varlık belki de ulaşması yıllar alacak uzak hedefleri gözeterek de hareket edebilir; nitekim belirli bir alanda kariyer yapmak isteyen bir genç, ilerde bu amacına ulaşabilmek için şimdiden eğitim almaya başlayabilir.

Örneğin [refleksif] düşünemeyen bir hayvan yağmura tutulunca bedeninin doğrudan maruz kaldığı çeşitli uyarıcılar nedeniyle hemen kovuğuna saklanacaktır. Oysa [refleksif] düşünen bir varlık belirli olguları gelecekte yağacak yağmurun muhtemel göstergeleri olarak algılayıp öngördüğü gelecek için hazırlıklar yapacaktır. Tohum ekmek, toprağı işlemek, hasat toplamak gibi eylemler bir amacı olan, yönelimli eylemlerdir ve bu eylemlerin, ancak deneyimin ivedi unsurlarını bu unsurlarca sadece çıtlatılan veya önceden haber verilen değerlere tabi kılmayı öğrenmiş bir varlık tarafından icra edilmesi mümkündür. Filozoflar 'doğanın kitabı', 'doğanın dili' gibi deyişleri sık kullanırlar. Bunu [refleksif] düşünceye borçludurlar dersek yeridir, çünkü verili şeylerin verili olmayan şeyleri göstermesini ve doğanın yorumlanabilecek bir dilde konuşmasını sağlayan da düşüncenin kendisidir. Düşünen bir varlık için şeyler kendi geçmişlerinin kaydını tutabilir, örneğin fosiller bize yeryüzünün tarihöncesini anlatır. Keza geleceği de haber verir, örneğin gökcisimlerinin şimdiki konumlarından hareketle gelecekte gerçekleşecek tutulmaları öngörmek mümkündür. Shakespeare'in "ağaçlarda diller, akan deredeki kütüklerde kitaplar" dizesi eşyanın düşünen bir varlık tarafından kullanıldığı zaman kazandığı gücü yeterince ifade etmektedir. Eşyayı tasarlayarak, kasıtlı biçimde kullanmak ve yönetmek ise yalnızca bizim için bir anlam taşıdıklarında, yani ancak onları kullanarak ulaşabileceğimiz birtakım sonuçları [önceden bize] gösterdiklerinde mümkün hâle gelir.

1.2. Sistematik Hazırlıkları ve İcatları Olanaklı Kılar

Düşünce sayesinde insan, sonuçları öngörmesine ve öngördüğü sonuçlara ulaşmasına veya onlardan sakınmasına izin veren birtakım yapay göstergeler de geliştirir. Nasıl ki düşüncenin yukarıda değindiğimiz özelliği vahşi insanı hay-

vandan ayırıyorduysa işte bu özelliği de uygar insanı vahşi insandan ayırır. Nehirde teknesi devrilip bilmediği bir yörede kıyıya vurmuş bir vahşi, çevresinde, karşılaşacağı tehlikeleri fark etmesini sağlayacak işaretler bulabilir. Buna karşılık uygar insan böyle işaretleri kendi *yaratır*, örneğin kaza yaşanabilecek bölgeye uyarı şamandıraları yerleştirir, deniz fenerleri inşa eder. Bir vahşi, havadaki işaretleri büyük bir ustalıkla okur. Buna karşılık uygar insan, işaretlerin yapay olarak belirlendiği ve özel bilgi yöntemlerine gerek olmadan saptanabilecek işaretleri henüz ortaya çıkmadan haber verebilen meteoroloji istasyonları kurar. Bir vahşi ormanda yolunu muğlak, anlaşılması güç birtakım işaretleri yorumlayarak ustalıkla bulur. Oysa uygar insan herkesin nereye gittiğini önceden görebildiği otoyollar yapar. Bir vahşi, ateş belirtilerini tanımayı öğrenip ateş yakma yöntemlerini keşfeder. Uygar insan ise ışık veren gaz ve yağlar keşfedip lambalar, elektrik lambaları, sobalar, fırınlar, merkezî ısıtma sistemleri yapar. Uygar kültürün özünü, olayları anımsayalım diye anıtlar ve eserler inşa etmemiz teşkil eder: Beklenmedik olaylar ve acil durumları bize önceden haber verip istenmedik durumlardan veya en azından bu olayların bazı sonuçlarından sakınmamıza izin veren, istendik sonuçların olmasını ise teminat altına almamıza izin verip bu olayların doğasını kayda geçiren aletler yapabilmemiz teşkil eder. Yapay aletlerin hepsi, doğal nesnelerin gizli olanı, orada bulunmayan veya uzakta olanı göstersin diye ve bize daha iyi hizmet edeceği öngörülerek modifiye edilmiş hâlidir.

1.3. Eşyaya Anlam Katar

Son olarak düşünce, fiziksel olaylara ve nesnelere, refleksif düşünmeyen bir varlığın gözünde sahip olduklarından daha farklı bir yer ve değer bahşeder. Kâğıt üzerindeki bu sözcükler, dilsel göstergelere sahip olmayanların gözünde en fazla basit

çiziklerden, ilginç ışık ve gölge oyunlarından ibaret olabilir. Oysa bu çizikler ve ışık oyunları, onları başka şeylerin göstergesi olarak görenler için bir düşünceyi ya da nesneyi temsil ederler. Şeylerin bize anlamlı gelmesine o denli alışığız ki onların duyu organlarımızdaki uyarımlardan ibaret olmadıklarını, geçmişte çevremizde veya elimizin altında bulunan şeylerin o sırada çevremizde bulunmayan başka bir şeyi aklımıza getirdiği ve sonraki deneyimlerimizin de bu öngörümüzü doğruladığı için şeylerin bize hep anlamlı geldiklerini unutuyoruz. Karanlıkta yoluma bir şey çıkarsa ona çarpıp yaralanmamak için ani bir manevrayla yolumu değiştirebilirim ama bunu yaparken o *nesne*nin ne olduğunu anlamam gerekmez. Nitekim biz uyarıcılara neredeyse kendiliğinden tepkiler veririz. Dolayısıyla bizim için bir anlamları olmadığı gibi, belirli tekil nesneler de değillerdir. Çünkü bir *nesne*, bir *şey*den ibaret değildir. Nesne, sınırları belli, belirli bir anlamı olan şeydir.

İlk kez karşılaştığımız, yabancıladığımız şeylerin ve olayların bizim gözümüze nasıl göründüğünü, bunlar hakkında uzman bilgisine sahip olan birinin gözüne nasıl göründüğüyle karşılaştırırsak burada yapmaya çalıştığımız ayrım daha iyi anlaşılacaktır sanıyorum. Yahut bir şeyin veya olayın bize *önce* nasıl göründüğüyle onun ne olduğuna vakıf olduktan *sonra* bize nasıl göründüğünü kıyaslayabiliriz. Bir su birikintisi uzman olmayan birine yıkamaya veya içmeye yarayan bir şey olarak görünebilir; bir uzmana ise sıvı yerine gaz hâlinde de bulunabilen iki elementten oluşmuş bir kimyasal bileşiği gösterebilir veya karahummaya neden olacağı için kesinlikle içilmemesi gereken bir şeyi işaret edebilir. Bir bebeğin ilk algıladığı şeyler sadece çeşitli renkler, ışık desenleri ve seslerdir; bunlar henüz var olmayan veya gerçekleşmemiş ama olanaklı şeylerin ya da şu an mevcut, bilfiil yaşanan deneyimlerin göstergeleri hâline geldikçe anlam kazanmaya başlarlar. Eğitimli bir bilim insanı için sıradan şeylerin sahip olduğu anlam yelpazesi de son derece geniş olacaktır. Nitekim bir taş, onun gözünde sadece bir taş olmayıp belirli bir mineral tipine, be-

lirli bir jeolojik katmana ait bir taş olacaktır. Milyonlarca yıl önce olanları anlatarak bilim insanının yeryüzünün tarihini resmetmesine yardımcı olacaktır.

1.4. Denetim ve Zenginleştirilmiş Değer

Sözünü ettiğimiz ilk iki değer, uygulamaya dönüktür ve *denetim* gücünün artmasını sağlar. Yukarıda değindiğimiz üçüncü değer ise anlamın zenginleşmesidir ve denetim artışından ayrı bir şeydir. Nitekim gökyüzünde meydana gelen belirli bir olay sırf biz onun bir tutulma olduğunu ve nasıl gerçekleştiğini biliyoruz diye önlenemez ama bizim açımızdan daha önce sahip olmadığı bir anlam kazanır. Bir olay şimdi meydana geldiğinde onun üzerinde düşünmeye ihtiyacımız olmayabilir ama aynı olay üzerinde daha önce düşünmüşsek, yeniden düşünmenin getirisi bu olayın anlamının doğrudan derinleşmesi olacaktır. Nitekim düşünme gücünü işletmenin en büyük getirisi, enine boyuna soruşturmalardan doğmuş anlamları hayatın içinden nesnelere ve olaylara yükleme olanağının bir sınırının olmayışı, dolayısıyla insan yaşamının anlamının sürekli zenginleşmesinin önünde bir engelin bulunmayışıdır. Günümüzün çocukları şeylerde Batlamyus veya Kopernik'in göremediği anlamları görebilmektedir çünkü aradan geçen süre zarfında refleksif düşünce bizi çeşitli sonuçlara vardırmıştır.

Düşünce gücünün çeşitli değerlerini John Stuart Mill şu sözlerle özetliyor:

> Çıkarımlarda bulunmanın yaşamın en önemli işi olduğu söylenegelmiştir. Herkes her gün, her saat ve her an daha önce doğrudan gözlemlemediği olguları öğrenmeye ihtiyaç duyuyor; bunu sırf bilgi dağarcığını genişletmek amacıyla da yapmıyor, olgular onun çıkarları veya işi açısından önemli olduğu için yapıyor. Nitekim sulh yargıcının, ordu komutanının,

seyrüsefercinin, hekimin ve çiftçinin işi delilleri değerlendirip gereğini yapmaktır. Bunu ne kadar iyi ya da kötü yaparlarsa görevlerini de o kadar iyi ya da kötü yaparlar. Çıkarımda bulunmak, zihnin bir an bile ara vermediği tek işidir.[3]

1.5. Düşünceyi Eğitmek İçin İki Neden

Gerçek anlamda insanca ve akla uygun bir yaşamı hayvanların hazlardan ve iştahtan ibaret canlılığından ayıran şey işte bu üç değerin toplam etkisidir. Ne var ki yaşamın zorunluluklarının dayattığı dar diyebileceğimiz sınırların dışına çıkıldığında yukarıda betimlediğimiz değerler kendiliğinden ortaya çıkmıyorlar. Onların somut hâle gelebilmesi, gerçekleşebilmesi için düşüncenin eğitim aracılığıyla özenli ve dikkatli biçimde yönlendirilmesi gerekiyor. Hepsi bu kadar da değil: Düşünce olumlu bir gelişim gösterse bile bu onun yanlış ve zararlı inançlara varmayacağı anlamına gelmiyor. Zaten tek sorun düşüncenin gelişim eksikliği olsaydı sistematik bir eğitime ve alıştırmaya da bu kadar ihtiyaç duymazdık. Oysa düşüncenin hatalı bir doğrultuda gelişmesi de yarardan çok zarar getirir.

Mill'den önce yaşamış bir başka yazar olan John Locke (1632-1704) da düşüncenin yaşam açısından önemine ve düşünceyi en kötü olanaklarını değil de en iyi olanaklarını hayata geçirecek şekilde eğitme meselesine şu sözlerle vurgu yapıyor:

> İnsanlar bir işe koyulacakları zaman [zihinlerindeki] falanca görüşten başka bir şeye dayanmazlar. Üstelik hangi yetilerini kullanırlarsa kullansınlar onlara daima anlama yetilerinin iyi ya da kötü ışığı yol gösterir... Tapınakların kendi kutsal imgeleri vardır ve onların insanlığın büyük bölümü üzerinde ne denli etkili olduğunu hepimiz görüyoruz. Oysa

[3] John Stuart Mill, *System of Logic*.

aslında insanları sürekli yöneten görünmez güçler, zihindeki düşünceler ve imgelerdir ve insanların bunlara gönüllü bir teslimiyet sergilemeleri neredeyse evrensel bir durumdur. Dolayısıyla bilgi arayışında ve verdiği yargılarda hatasız adımlar atması için anlama yetisinin eğitimine özen gösterilmesi en önemli meseledir.[4]

Demek ki düşünme gücü bizi içgüdülere, arzulara ve alışkanlıklara köle olmaktan kurtarır ama yanılma ve hata yapma ihtimalini de beraberinde getirir. Bizi vahşilerin üzerine çıkarırken, içgüdülerine mahkûm hayvanların yapamayacağı hatalar yapmamıza da vesile olur.

2. Sürekli Denetim Altında Tutulması Gereken Eğilimler

2.1. Doğru Düşünmenin Fiziksel ve Toplumsal Yaptırımları

Yaşamın gerçekleri bir yere kadar, en zekice tasarlanmış yapay göstergelerin bile boy ölçüşemeyeceği temel ve sürekli bir düşünce disiplinini insana dayatır. Örneğin eli yanan bir çocuk ateşten uzak durur. Acı verici bu deneyim, doğru çıkarımlarda bulunması gerektiğini, ona ısının özelliklerinin anlatıldığı derslerden çok daha çarpıcı ve kesin biçimde öğretir. Toplum koşulları da geçerli düşüncelere dayanan eylemin toplumda önemli görüldüğü durumlarda doğru çıkarımlara ağırlık verir. İnsanı doğru düşünmeye zorlayan yaptırımlar yaşamı tehdit edebilir ya da sürekli huzursuzluk yaşamayı engelleyebilir. Nitekim düşman, barınak, yiyecek ve toplumun temel şartlarının işaretlerinin doğru yorumlanması şarttır.

Gelgelelim bu disiplin eğitimi, belli sınırlar içinde etkili olsa da bizi fazla ileri götürmez. Çünkü bir konuda mantıklı çıkarımlarda bulunmak başka bir konuda ölçüsüz sonuçlara

[4] John Locke, *The Conduct of Understanding*, ilk paragraf.

varmaya engel değildir. Avladığı hayvanların yerini ve hareketlerini tahmin etmede uzman olan bir vahşi, onların alışkanlıklarının kökeni ve yapısal tuhaflıklarıyla ilgili en akıl almaz hikâyeleri onaylayıp ciddi ciddi anlatabilir. Çıkarım hatalarının cana ve mala doğrudan bir tehdit oluşturmadığı hâllerde yanlış inançların benimsenmesini önleyecek doğal dizginler de yoktur. Böyle durumlarda çıkarımın sırf telkin ettiklerinin canlı ve ilginç olması bile vargının onaylanmasını sağlayabilirken, elimizin altında bulunan büyük ve güvenilir bir veri yığını yerleşik geleneklerin muhalefeti yüzünden doğru sonucu telkin etmeyebilir. Bir de 'ilkel bönlük' diyebileceğimiz ve aksi yönde yadsınamaz bir kanıt ortaya çıkmadıkça telkin edilen her şeye inanmak yönünde doğal bir eğilim vardır. Düşünce tarihine bir göz atılacak olursa insanların doğru kavrayışa ulaşmadan önce neredeyse bütün hatalı inançları benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca bilim tarihi de hatalı bir teori bir kez genel kabul gördüğünde insanların ondan vazgeçmek ve yeni bir yol tutmak yerine sırf onu desteklemek adına ek hatalar yapmak konusunda epey yaratıcı olduklarını göstermektedir: Batlamyus kozmolojisinden vazgeçmemek adına gösterilmiş özenli gayret bunun bir örneğidir. Günümüzde bile insanların çoğu, doğanın yapısı hakkında bugün sahip olduğumuz doğru inançları, bunların dayanaklarını anladıkları için değil, bunlar şu anda revaçta olduğu ve genel kabul gördüğü için benimsemektedir.

2.2. Batıl İnanç, Bilim Kadar Doğaldır

Telkin söz konusu olduğunda, barometredeki cıva seviyesinin düşmesinin yağmurun habercisi olması ile bir hayvanın iç organlarının veya uçarken görülen bir kuşun muharebenin galibini önceden haber vermesi arasında hiçbir fark yoktur. Burada önceden söylenebilecek tek şey, tuzun yere dökülmesinin kötü şans getirme olasılığının bir sivrisinek ısırı-

ğının sıtmaya neden olma olasılığı kadar olduğudur. Ancak gözlemin *yapıldığı koşullar* sistematik şekilde düzenlenir ve aklımıza gelenler katı bir disiplinle denetim altında tutulursa bu inançlardan birinin yanlış, diğerinin doğru olduğu konusunda güvenilir bir karara varılabilir. Nitekim bilimsel düşüncenin, batıl inançtan çıkarımlarda bulunma alışkanlığının yerine geçmesini, duyuların keskinliğinde veya telkin işlevinin doğal işleyişinde meydan gelen bir iyileşme sağlamamıştır. Birinin diğerinin yerin alması, gözlemlerin ve çıkarımların yapıldığı *koşulların* düzenlenmesinin bir sonucudur. Böyle düzenlemelerin yokluğunda rüyalar, yıldızların gökyüzündeki konumu ve avuç çizgileri değerli göstergeler addedilir, kartların dağılması bir şeylerin habercisi olarak görülürken, bir şeyleri gösteren en anlamlı doğa olayları bile görmezden gelinebilir. İşte bu yüzden her çeşit kehanete inanmak bugün deli saçması sayılırken bir zamanlar insanlar arasında son derece yaygındı. Bunların zapt edilebilip etkisiz hâle getirilebilmesi sağın bilimlerde disiplinli ve uzun bir süreci gerektirecekti.

2.3. Kötü Düşünmenin Genel Nedenleri: Bacon'ın 'Putları'

İnançlara ulaşırken yapılan hataların ana kaynaklarını sınıflandırmayı hedeflemiş girişimlerden burada söz etmek yararlı olacaktır. Örneğin Francis Bacon modern bilimin doğduğu dönemde bizi düşünürken hata yapmaya iten dört temel kaynaktan söz etmiş ve bunları –biraz abartılı bir deyişle– zihnimizi yanlış yola sürükleyen 'putlar' olarak adlandırmıştır: (a) kabile, (b) pazar yeri, (c) mağara, (d) tiyatro putları. Daha günlük bir dille ifade edecek olursak bu kaynaklar (a) genel olarak insan doğasından ileri gelen kemikleşmiş hatalı –ya da bizi hata yapmaya iten– yöntemlerimiz; (b) beşeri ilişkiler ve dil; (c) bireyin kişiliği ve mizacı; (d)

moda veya zamanın ruhudur. Hatalı inancın kaynaklarını bu şekilde biraz daha farklı biçimde sınıflandırınca ikisinin içten ya da yaradılıştan ileri geldiğini, diğer ikisinin ise dıştan ya da çevreden ileri geldiğini görebiliyoruz. Yaradılıştan ileri gelenlerin biri tüm insanlarda ortakken (tutulan bir inancı onunla çelişenden daha kolayca onaylama durumlarını önemseme evrensel eğilimi gibi), diğeri belirli bir bireyin mizacı ve alışkanlıklarına bağlıdır. Çevresel kaynaklardan biri genel toplum şartlarından ileri gelirken –bir sözcüğün bulunduğu her yerde bir olgunun da bulunduğunu ve olgunun bulunmadığı yerde dilsel terim ya da ifadenin de bulunmadığını farz etme eğilimi gibi– diğeri yerel ve geçici toplumsal akımlardan kaynaklanmaktadır.

2.4. Locke'un Yanlış İnancın Tipik Biçimleri Hakkında Düşünceleri

Locke'un yanlış inancın tipik biçimlerini ele alma yöntemi Bacon'ınki kadar biçimsel değildir ama biraz daha aydınlatıcıdır. Farklı insan sınıflarını sayarken düşüncenin nasıl yolundan saptığını onunki kadar parlak ve renkli bir dille anlatmak güçtür:

a. Bunlardan ilki kendi aklını fazla kullanmayıp başkalarını örnek alan, başkalarının izinden gidendir. Böyleleri aile büyüklerinin, komşularının ve rahiplerin onlar adına düşünüp onları düşünme zahmetinden kurtarmasından memnundur.
b. İkincisi, aklı yerine tutkularıyla hareket eden, tutkularının eylemlerini, tartışmalarını yönetmesine izin verendir. Keyfine, çıkarına ve hizbine uymadıkça ne kendi aklını kullanır ne de başkalarının verdiği aklı alır. [5]

[5] Başka bir yerde Locke şöyle diyor: "İnsanların önyargıları ve eğilimleri zaman

c. Üçüncüsü ise aklını kullanmaya istekli ve bu konuda içtendir ama yeterince geniş, kusursuz ve esnek bir zihni olmadığı için elindeki sorunu da yeterince geniş bir bakış açısıyla ele alamaz... Sadece tek bir insan tipiyle sohbet eder, tek tip kitap okur, tek tip fikirlere sahiptir ve yeni fikirlere açık değildir... Küçük derelerin balıklarıyla mektup arkadaşı olup sık mektuplaşır ama uçsuz bucaksız bilgi deryasına açılmaya cesaret edemez. Aralarındaki tek fark, anlayışlarının derinliği ve erimi olduğunda insanların zihinleri de faklı ideaları, fikirleri ve gözlemleri işleyecektir [işte bu nedenle insanlar aynı hamurdan yoğrulmuş olsa da son kertede bilginin ve hakikatin farklı mertebelerine ulaşırlar]. [6]

Locke başka bir metninde[7] aynı fikirleri biraz daha farklı bir biçimde ifade ediyor:

1. *İlkelerimizle* uyumlu olmayan şeyin bizim için olanaklı görülmesi şöyle dursun, onun olanaklı olmasına izin bile verilmeyecektir. Bu ilkelere duyulan saygı o denli büyük ve bunların başka şeylerin karşısındaki otoritesi o denli güçlüdür ki bırakın başkalarının tanıklığını, kendi duyularımızın tanıklığı bile bu *yerleşik kurallarla* çelişen herhangi bir iddiada bulunsa iddiası çoğu zaman derhâl reddedilecektir... Çocukların ebeveynlerinden, bakıcılarından ya da kendilerine yakın olanlardan duyduklarını doğru bellemelerinden daha olağan bir durum yoktur. Onların önyargısız olduğu kadar saf da olan anlama yetilerine sızdırılan ve giderek daha da kökleşen bu öneriler –ister doğru olsun

zaman kendilerini dayatırlar. Eğilimler, söyleme gözde düşünceler ifade eden gözde terimler sokarlar; sonunda o, bu araç sayesinde açık ve belirgin hâle getirilmedikçe, bu şekilde donatılmadıkça, kesin ve belirli düşüncelerin dışında hiçbir düşünce kullanmamak suretiyle kendi doğal durumu içinde alınmadıkça hiçbir kabul göremez."

[6] *The Conduct of Understanding*, § 3

[7] *Essay Concerning Human Understanding*, bkz. IV, § X, "Hatanın Yanlış Onaylanması Üzerine."

ister yanlış– en sonunda uzun bir gelenek ve eğitim aracılığıyla bir daha sökülüp atılamayacak şekilde körpe zihinlerine kazınır. Yetişkin hâle gelip kendi düşünceleri üzerinde düşünen ve bu tür düşüncelerin zihinlerinde ilk anıları kadar eski olduğunu gören insanlar, ne onların zihinlerine ilk kez nasıl sızdığını ne de bunları nasıl edindiklerini gözlemledikleri için, bu düşünceleri kutsal saymaya ve onların din dışı, çarpık ya da sorgulanması gereken şeyler olarak görülmesine izin vermemeye meyilli olurlar. Onları doğruyu yanlıştan hassasiyetle ayıran şaşmaz karar vericiler, her türlü anlaşmazlık durumunda başvuracakları yargıçlar olarak görürler.

2. İkincisi, bir de anlama yetileri sadece tek bir inancı içine alacak şekilde âdeta kalıba dökülmüş olanlar vardır. Bunlar inançlarının aksini gösteren kanıtları ve olguları inkâr etmemelerine rağmen sabit fikirli olduklarından ikna olmaz, fikirlerini değiştirmezler.
3. *Baskın tutkular.* Üçüncüsü, insanların arzularına ve baskın tutkularına ters düşen olasılıkların akıbeti de aynı olacaktır. Paragöz bir adamın terazisinin bir kefesine [bu tutkusunun hatalı olma] olasılığını, diğer kefesine ise biraz para koyarsak, ne tarafın ağır basacağını kestirmek zor olmasa gerektir. Dünya malına meyledenler kerpiç duvarlara benzerler, en güçlü darbelere bile direnirler.
4. *Otorite.* İnsanları diğer hata kaynaklarının toplamından bile daha fazla yanıltan ve cahil bırakan dördüncü ve son bir hata kaynağı ise fikirlerimizi –ister eşimiz dostumuz ister komşularımız ya da ulusumuz tarafından– genel kabul görmüş düşüncelere teslim etmektir.

2.5. Tutumların Önemi

Geçmişin etkili düşünürlerinden alıntılar yaptık. Bununla birlikte onların işaret ettikleri olgular bizim de gündelik deneyimimizden aşina olduğumuz şeylerdir. Dikkatli bir

gözlemci kendi dâhil tüm insanların arzularıyla bağdaşan şeylere inanmaya meyilli olduğunu fark edecektir. Biz doğru olmasını arzuladığımız şeyi doğru kabul etmeye meyilliyizdir; umutlarımız ve dileklerimizle çelişen düşünceleri hazmetmekte ise zorlanırız. Hepimiz sonuçlara sıçrıyoruz, kişisel tutumlarımız nedeniyle kendi düşüncelerimizi incelemede ve sınamada başarısız oluyoruz. Genellemeler yaptığımızda fazlasıyla kapsamlı iddialarda bulunmaya –yani bir ya da birkaç olgudan hareketle engin bir alanı kapsayan iddialar ortaya atmaya– pek meyilliyiz. İddia edilen ve reddedilen şeyin doğruluğu ya da yanlışlığıyla hiçbir ilgisi bulunmayan toplumsal etkilerin ne denli güçlü yönlendiriciler olduğunu gözlem de gözler önüne sermektedir. Bu ilgisiz etkilere düşünceyi sınırlama ve yönlendirme gücü veren toplumsal eğilimlerden bazıları kendi başlarına alındıklarında aslında olumludur ki bu durum eğitimi daha da önemli bir mesele hâline getirmektedir. Örneğin aile büyüklerine saygı göstermek kâğıt üzerinde elbette olumlu bir davranıştır. Fakat Locke'un da belirttiği üzere, bu tür toplumsal eğilimler akılcı düşünmeyi inançtan ayıran, hatta bunları birbirinin karşısına koyan temel kuvvetlerden biridir. Keza başkalarıyla uyumlu hareket etme arzusu da kendi başına istendik bir özellik olarak görülse de başkalarının önyargılarının sorgusuz sualsiz benimsenmesine neden olabilir ve bu da kişisel kararlar verme becerisini zayıflatabilir. Hatta ait olunan topluluğun inançlarını sorgulamayı ihanet sayan aşırı bir yandaşlığa bile yol açabilir.

Düşünceyi eğitme becerisi sadece en iyi düşünme biçimleri öğretilerek kazanılamaz, çünkü tutumlar da bu süreçte önemli bir rol oynar. Nitekim bilgi sahibi olmak iyi bir düşünme becerisine sahip olmanın teminatı değildir. Dahası, tekrar edildikçe bizi daha iyi bir düşünür hâline getirecek bir alıştırmalar dizisi de yoktur. Bu süreçte hem bilginin hem de alıştırmanın değeri büyüktür. Ama hiç kimse kendi mizacından kaynaklanan belirli baskın tutumlar tarafından hareke-

te geçirilmedikçe bunların değerini bilemez. Eskiden neredeyse herkes bellek ve dikkat gibi zihinsel yetilerin de tıpkı jimnastikçilerin kaslarını geliştirdikleri gibi tekrarlayan alıştırmalarla geliştirilebileceğine inanıyordu. Oysa artık böyle olmadığı düşünülüyor. Ayrıca belirli mantıksal şablonlara göre yapılan düşünme alıştırmalarının genel bir düşünme alışkanlığı kazandıracağı, yani düşünme becerilerinin geniş bir yelpazede yer alan farklı konularda kullanılmasını sağlayacağı da epey kuşkuludur. Uzman düşünürlerin, alanlarının dışına çıktıklarında, kendi alanlarındaki meseleleri çözmek için kullandıkları düşünme yöntemlerini ve sorgulayıcı tutumlarını bir kenara bırakıp başkalarını fikirlerini sorgusuz sualsiz benimseyebildikleri bilinen bir durumdur.

2.6. *Tutum ve Nitelikli Yöntemin Birliği*

Yine de burada yapılabilecek bir şey vardır, o da en iyi soruşturma ve sınama yöntemleriyle el ele gidebilecek tutumların işlenip teşvik edilmesidir. Yöntemlerin bilgisini öğretmek yetmez, bunları kullanacak arzu ve irade de olmalıdır. Bu arzu ise bir kişisel mizaç ve yatkınlık meselesidir. Üstelik bu yatkınlık da yeterli değildir çünkü bu tutumları en iyi sonucu almaya yönlendirecek biçimlerin ve tekniklerin neler olduğuna dair bir anlayışın da geliştirilmesi ve işlenmesi gerekir. Bu biçimlerin ve tekniklerin neler olduğuna ilerleyen sayfalarda geri döneceğiz. Şimdi, benimsenip kullanılmasını güvence altına alabilmemiz için işlememiz gereken tutumların hangileri olduğuna değinelim.

a. Açık fikirlilik. Bu tutum, önyargı, yandaşlık ve aklı perdeleyip yeni sorunları düşünmeye ve yeni fikirler inşa etmeye engel olan diğer zihinsel alışkanlıklardan kurtulmak ya da uzaklaşmak olarak tanımlanabilir. Ama sözcüklerin ifade edebileceğinden daha etkin ve daha olumlu bir şeydir. Örneğin zihni boşaltmaktan epey farklıdır. Yeni konulara,

olgulara, fikirlere, sorunlara karşı açık olmaktır ama bu, "buyrun gelin, kapımız herkese açık" gibisinden bir açıklık değildir. Birden fazla tarafı dinlemeye yönelik bilfiil arzuyu içerir. Hangi kaynaktan gelirse gelsin olgulara kulak vermeyi, alternatif olasılıkları dikkate almayı, en mahrem inançlarımızın bile hatalı olabileceğini kabullenmeyi içerir. Zihni yeni düşüncelere kapatmanın ana nedenlerinden biri mental tembelliktir. En az direnç ve sorunla karşılaştığımız yol, zihnimizin daha önce yürüdüğü yoldur. Eski inançları değiştirmek, yeni bir yol açmak çok zahmetli bir iştir, emek ve çaba ister. Bir zamanlar kendimizi adadığımız bir inancın yanlış olduğunu kabul etmeyi zayıflık belirtisi addetmemiz çoğu kez, aslında bu bir kibir belirtisidir. Bir düşünceyi öylesine kanıksarız ki sözcüğün tam anlamıyla onu 'evcil' fikrimiz olarak görür ve savunmak adına zihnimizi ve kulaklarımızı başka her şeye kapatırız. Bilincinde olmadığımız korkularımız da bizi hem yeni düşünceler edinmekten hem de yeni bir gözlem yapmaktan alıkoyan koruyucu bir zırh görevi görüp tamamen savunmacı bir tutuma mahkûm eder. Bu güçler el ele verdiklerinde zihni dışarıya kapatıp öğrenme için şart olan yeni temas olanaklarından yoksun bırakırlar. Onlarla başa çıkmanın en iyi yolu, merakı diri tutup açık fikirli olmak anlamında zihnin dış dünyayla etkin temas kurmasını sağlamaktır. Şeylerin içine sızmasına edilgen biçimde izin vermekle yetinmesi anlamında açık bir zihin ise kapanmasına yol açan etkenlere karşı direnemeyecektir.

b. İçtenlik. Bir kişi, bir konuyla ve sorunla derinlemesine ilgilendiğinde kendini ona verir ve bunu 'içtenlikle' ya da 'tüm kalbiyle' yapar. Bu tutumun önemi özellikle pratik ve ahlaki meselelerde ikrar edilir ama o zihinsel gelişimde de aynı ölçüde önemlidir. Etkili düşünmenin ilgi dağınıklığından daha büyük bir düşmanı yoktur. Bu dağınıklık ne yazık ki çoğunlukla okullarda üretilir. Bir öğrenci, iç dünyasında ona daha çekici gelen konuları düşünürken öğretmenine, kitabına ve dersine fazla ilgi göstermez, dikkat etmez. Kulak-

ları ve gözleri belki derstedir ancak beyni o ân çekici gelen neyse onunla meşgul olur. Dersi geçmek, sıralamaya girmek ya da öğretmenini veya ebeveynlerini hoşnut etmek için ders çalışmak zorunda hisseder. Yani burada onun ilgisini tutan şey elinin altındaki malzeme değildir. Yaklaşımı doğrudan veya içten değildir. Bazı hâllerde bu önemsiz bir durum olabilir. Gelgelelim bunun çok ciddi bir sorun teşkil edebileceği hâller de vardır. Çünkü nitelikli düşünmeye en fazla köstek olan genel alışkanlığın yahut tutumun oluşup yerleşmesine katkıda bulunabilir.

Bir kişi tüm dikkatini bir konuya verdiğinde, konu onu alır götürür. Sorular aklına kendiliğinden gelir, bir düşünce seli onu önüne katıp götürür, soruşturacağı daha ileri noktaları ve okuyacağı yeni kaynakları belirleyip yoluna devam etmesini sağlar. Enerjisini, zihnini konuda tutmak için harcamak –ki bu konuya ayırabileceği enerjiyi azaltıp dikkatini ve ilgisini dağılmasına neden olur– yerine elinin altındaki malzeme onun zihnini idare edip destekler ve onu düşünmeye iter. Gerçek merak, düşünsel bir kuvvet görevi gören bir tutumdur. Öğrencilerinde böyle bir merakı uyandıran bir öğretmen, ne kadar denenirse denensin hiçbir resmî eğitim yönteminin başaramadığı bir işi başarmış olur.

c. Sorumluluk. İçtenlik veya samimiyet gibi, sorumluluk da çoğunlukla zihnin öz kaynaklarından bir olarak değil, ahlaki bir özellik olarak görülür. Oysa sorumluluk, yeni bakış açılarına ve düşüncelere yeterince açık olmak ve yeni fikirlere merak duyup konuya kendini vermek için gereken arzu takviyesini sağlayan bir tutumdur. Nitekim bu yetenekler kendi başlarına dizginsiz kalabilirler ya da en azından zihnin dağılmasına yol açabilirler. İyi bir düşünmenin şart koştuğu merkezîleşmeyi ve birliği temin edemezler. Zihinsel açıdan sorumluluk sahibi olmak demek, atılması tasarlanan bir sonraki adımın sonuçlarını baştan hesaba katmak demektir. Bu sonuçlar bulunulan noktadan mantıksal biçimde çıkıyorsa onları kabullenmeye istekli olmak demek-

tir. Zihinsel sorumluluk bütünlüğü teminat altına alır, yani inancın tutarlılığını ve uyumluluğunu güvence altına alır. İnsanların mantıksal sonuçlarını reddettikleri inançları onaylamaya devam etmeleri görülmedik bir durum değildir. Bazı inançları onayladıkları hâlde bu inançlardan çıkan sonuçlara bağlanmakta gönülsüz olabilirler. Bu da kafa karışıklığına yol açar. Bu 'yarılmanın' zihni bulandırması, kavrayışı zayıflatması neredeyse kaçınılmazdır çünkü hiç kimse, birbiriyle bağdaşmayan iki mental ölçütü, kavrayışı biraz aşınmadan kullanamaz. Öğrenciler kendi deneyimlerinde yeri olmayan, onlara uzak gelen, meraklarını uyandırmayan, anlayışlarını aşan konular üzerinde çalıştıklarında, okul ve dersleri için, yaşamlarının içinden ve önemli gördükleri konuları değerlendirmek için kullandıkları ölçütten daha farklı bir değer ve gerçeklik ölçütü kullanmaya başlarlar. Mental olarak sorumsuzluğa meyletmeye başlarlar, yani öğrendiklerini *ne anlama geldiğini* yani diğer inançları ve eylemleri üzerinde ne gibi etkilerinin olabileceğini merak etmezler.

Aynı durum, anlamlarını enine boyuna düşünmeye zaman ve fırsat bulamadığı çok sayıda konu ya da birbiriyle bağlantısız birçok olgu öğrencinin zihnine hep birlikte boca edildiğinde de meydana gelir. Öğrenci bunları kabul ettiğini, bunlara inandığını sanır ama aslında burada onun inancı tamamen farklı türden bir inançtır ve okul dışındaki yaşamında ve eylemlerinde yeri olandan daha farklı bir gerçeklik ölçütüne dayanır. Bu da onun kafasının karışmasına neden olur. Sadece belirli bir konuda kafası karışmakla kalmaz, ayrıca bir şeyi inanmaya değer yapan temel gerekçelerin neler olduğu konusunda da kafası karışır. Oysa derslerde daha az konu, daha az olgu ve bu konuların ve olguların ne anlama geldikleri anlamak üzere içerikleri üzerinde enine boyuna düşünmek için daha fazla zihinsel sorumluluk almak daha iyi bir sonuç verebilir. Bir şeyi tamamına erdirmek tamlığın gerçek anlamıdır ve bir şeyi sonuna ve sonucuna ulaştırma gücü zihinsel sorumluluk tutumunun varlığına bağlıdır.

2.7. Kişisel Tutumları, Düşünmeye Hazırbulunuşlukla İlişkilendirmek

Şimdiye kadar sözü edilen üç tutum olan açıkfikirlilik, içtenlik ve sonuçlarla yüzleşme sorumluluğu, kendiliklerinden kişisel niteliklerdir ve karakter özellikleridir. Onlar düşünme *alışkanlığının* zihinsel bir yoldan geliştirilebilmesi için önemli olan yegâne tutumlar değillerdir. Ancak ileri sürülebilecek diğer tutumlar da karakter özellikleridir. Bunlar, kelimenin doğru anlamında *ahlaki* tutumlardır, çünkü işlenmesi gereken kişisel karakter özellikleridir. Her birey zaman zaman kendisine çekici gelen belirli konular üzerine düşünür. Diğer insanlar özel ilgi alanlarında oldukça ısrarla düşünme alışkanlıklarına sahiptir; sözgelimi uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine. Etkin bir düşünme alışkanlığı, bununla birlikte, kapsamı itibarıyla daha geniştir. Elbette hiç kimse her şey hakkında düşünemez; deneyimine ve bilgisine *sahip olmadığı şey* hakkında düşünemez. Yine de deneyim alanına giren konuları dikkatli biçimde düşünmeye *hazırbulunuşluk* diyebileceğimiz bir şey de vardır; sadece gelenek, görenek, önyargı vb. zemininde yargıda bulunma ve böylece düşünme işinden kaçınma eğilimiyle güçlü biçimde karşıtlık oluşturan bir hazırbulunuştur bu. Şimdiye kadar sözü edilen kişisel tutumlar, bu hazırbulunuşun temel bileşenleridir.

Bu kişisel tutumlar ile özel mantıksal işlemleri kullanmadaki belli bir teknik beceri ile birlikte bulunan mantıksal düşünme ilkelerinin bilgisi arasında bir seçim yapmaya zorlansaydık, birincisi lehinde karar verirdik. Neyse ki böyle bir tercih yapmak gerekmiyor çünkü kişisel tutum ve mantıksal süreç arasında bir karşıtlık yoktur. Sadece, eğitimin amaçlarıyla ilgili olarak, mantığın kişisel olmayan soyut ilkeleriyle kişiliğin ahlaki nitelikleri arasında hiçbir ayrım yapılamayacağını aklımızda tutmamız gerekiyor. Gerekli olan, onları bir bütün hâline getirmektir.

Üçüncü Bölüm
Düşünce Eğitiminde Doğal Kaynaklar

Önceki bölümde zihnin düşünce alışkanlıkları konusunda eğitmesi hâlinde elde edilecek kazanımları ve zihnin gelişmesinin önünde yatan engellerden bazılarını tartıştık. Ancak hiçbir şey çekirdekten, kendiliğinden gelişmeye eğilimli olanaklardan bağımsız olarak gelişemez. Doğuştan gelen bir olanaklar varlığı ya da olanaklar sermayesi bulunmalıdır; başlangıçta kendiliğinden ya da deyim yerindeyse 'doğal olarak' düşünmeyen bir varlığa düşünme gücünü sonradan dayatamayız. Fakat biz düşünmeyi öğrenememize rağmen ya da bize öğretilememesine rağmen, *nasıl* iyi düşüneceğimizi, özellikle de genel bir refleksif düşünme *alışkanlığını nasıl* kazanacağımızı öğrenmek zorundayız. Bu alışkanlığın doğal eğilimlerden *gelişmesi* nedeniyle, öğretmenin bu alışkanlığın sadece ondan geliştiği çekirdekleri oluşturan başlıca öz sermaye hakkında bir şeyler bilmesi zorunludur. Kavranıp kullanılabilecek neyin bulunduğunu bilmezsek karanlıkta çalışıp zaman ve enerjimizi boşa harcarız. Doğal eğilimleri kendi amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilecek şekilde yönlendirmek yerine doğal olmayan bir alışkanlığı dışarıdan dayatmaya çalışmakla muhtemelen daha da kötü bir şey yapmış olacağız.

Eğitim, eşya ticareti yapmakla karşılaştırılabilir. Hiç kimse bir şeyler satın almazsa hiç kimse satış da yapamaz. Hiç kimse satın almamasına rağmen büyük miktarda satış yaptığını söyleyen bir tüccarla alay ederiz. Ama öğrencilerin ne öğrendiğine dönüp bakmadan iyi bir eğitim günü geçirdiğini düşünen öğretmenler de muhtemelen vardır. Eğitimle öğretim arasında ve satmakla almak arasında aynı kesin eşitlik

vardır. Öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin tek yolu, gerçek eğitimin niteliğini ve niceliğini artırmaktan geçer. Öğrenme, öğrencinin kendi için ve kendiliğinden gerçekleştirmesi gereken bir şey olduğundan, girişimde bulunmak, öğrenenin sorumluluğudur. Öğretmen bir yol gösterici ve yöneticidir; tekneyi yönlendirir, onun dümenindedir ama tekneyi yüzdüren enerji öğrenenlerden gelmelidir. Öğretmen öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden, umutlarından, arzularından, ana ilgilerinden ne denli haberdarsa, zihinsel/düşünsel alışkanlıkların biçimlendirilmesi ve yönlendirilmesi için kullanabileceği güçlerin neler olduğunu o denli daha iyi anlayacaktır. Bu etkenlerin sayısı ve niteliği kişiden kişiye değişir, dolayısıyla onları bir kitapta kesin biçimde sayıp dökmek mümkün değildir. Bununla birlikte her normal insanda işleyen bazı eğilimler ve güçler vardır. İyi düşünce alışkanlıklarının geliştirilmesine izin verecek en iyi yöntemleri kullanmak istiyorsak bu güçlere başvurmamız ve onları kullanmamız şarttır.

1. Merak

Yaşayan her varlık, uyanık olduğu sürece, çevresiyle kesintisiz bir etkileşim hâlindedir. Bir şeyler alıp vermekle, etrafındaki nesnelere bir şeyler yapıp onlardan bir şeyler –izlenimler, uyarıcılar– almakla meşguldür. İşte bu etkileşim süreci, deneyimin çerçevesini oluşturur. Zararlı etkileri savuşturmamıza yardım eden, onları önleyen ve bizi onlardan koruyan araçlarla donanmışızdır. Bunun yanı sıra daha uzaklara ve yeni şeylere açılma eğilimine de sahibiz; yeni iletişimler kurmaya, yeni nesneler araştırmaya, eski nesneleri değiştirmeye ve deyim yerindeyse sırf bir şeyler deneyimlemek için deneyimleyip bundan zevk almaya ve böylece deneyim alanını sürekli genişletmeye meyilliyiz. Bu farklı eğilimleri merak başlığı altında toplayabiliriz. Nitekim Wordsworth'ün dizeleri özellikle çocukluk çağına hitap eder:

Gözler; görmekten başkasını seçemezler
Kulaklarımıza sessizliği emredemeyiz;
İstesek de istemesek de bedenimiz hissetmeyi sürdürür;
nerede olursa olsun.

Tüm duyularımız ve devindirici organlarımız, uyanık olduklarında etkin hâldedirler ve çevrede bulunan herhangi bir şey tarafından etkilenmektedirler. Kendileriyle iletişime geçen yetişkinlerin çoğuyla ilgili olarak, yetişkinler kendilerinin eskimelerine izin veriyorlar; deneyim açısından tekdüzeleşiyorlar ve bu tekdüzelikler içinde meydana gelen şeyden memnunlar. Çocuklar için tüm dünya yenidir; sağlıklı bir insan için her yeni ilişkide heyecan verici bir şey vardır ve o tutkuyla aranmalıdır, edilgen biçimde beklenmemeli ve sabredilmemelidir. 'Merak' olarak adlandırılabilecek sadece tek bir yeti yoktur; her olağan duyu ve motor etkinlik organı dikkatli ve uyanıktır. Onun bir etkinlik fırsatına gereksinimi vardır ve eyleme geçmek için bir amaca ihtiyaç duyar. Dışa dönük eğilimlerin genel toplamı merakı oluşturur. O, deneyimi genişletmede temel etkendir ve dolayısıyla refleksif düşüncenin çekirdeği içindeki temel bileşendir.

1.1. Merakın Üç Aşaması ya da Seviyesi

1. Merakın ilk tezahürü düşünmeye epey uzaktır. Canlılığın kendinden taşmasıdır, bereketli bir canlılık enerjisinin dışavurumudur. Çocuğun 'her şeye karışmasına' –uzanmasına, dürtmesine, dikizlemesine, yumruklamasına– fizyolojik bir huzursuzluk neden olur Hayvanları gözlemleyenler ise bir yazarın "iflah olmaz oyalanma eğilimi" dediği bir şeyi fark ettiler:

Fareler, hiçbir sebep yokken koşuşturur, koklar, kazar ya da kemirirler. Aynı şekilde Jack [bir köpek] durup dururken

tırmalar, hoplayıp zıplar; bir kedi yavrusu etrafı dolaşır ve didikler, bir su samuru âdeta bir yıldırım misali neredeyse her yöne kayar, bir fil durmaksızın aranır, bir maymun sürekli bir şeyleri çekiştirir[1]

Küçük bir çocuğun etkinliklerine ilişkin en basit gözlem bile sonu gelmeyen bir keşfetme ve sınama etkinliğini gözler önüne serer. Nesneler emilir, ellenir, yumruklanır, çekilir, itilir, tutulup fırlatılır; kısacası bu nesnelerle sergileyecek yeni nitelikleri kalmayana dek oynanır. Bunlar zihinsel etkinlikler sayılmaz aslında ama bunlar olmazsa zihinsel etkinlik ihtiyaç duyduğu malzemeyi bulamayacağından zayıf ve kesintili kalacaktır.

2. Merakın bir üst aşaması, toplumsal uyarıcıların etkisi altında ortaya çıkar. Çocuk, deneyim dağarcığını genişletmek için başkalarına başvurabileceğini öğrendiğinde, örneğin kurcaladığı nesneler onun denemelerine ilgisini çekecek yanıtlar vermediğinde, kendisine ilgi çekici başka malzemeler sağlamaları için başkalarını başvurur; böylece onun için yepyeni bir dönem başlar. "Bu ne?", "Neden?" gibi sorular çocuğun varlığının şaşmaz işaretleri hâline gelir. İlk başta bu sorgulama çocuğu daha önce bir şeyleri itip kakmaya, açıp kapamaya iten fiziksel taşmanın toplumsal ilişkilerdeki yansımasından fazlası değildir. Peş peşe evi neyin ayakta tuttuğunu, evi ayakta tutan toprağı neyin ayakta tuttuğunu, toprağı ayakta tutan dünyayı neyin ayakta tuttuğunu sormaya başlar ama sorduğu bur sorular onun rasyonel ilişkilerin farkında olduğunun kanıtı da değildir. Çünkü çocuğun aradığı *neden* bir bilimsel açıklama değildir, içinde bulunduğu gizemli dünyayı daha iyi tanıma isteğidir. Aradığı şey de bir yasa veya ilke değildir, sadece daha büyük, dikkat çekici başka bir olgudur. Yine de burada bilgi toplama ya da ilişkisiz ögeleri aynı çuvala koyma isteğinden daha fazlası

[1] Hobhouse, *Mind in Evolution*, s. 195.

söz konusudur. Gerçi onun bu sorgulama alışkanlığı zaman zaman bu niteliğini kaybedip baş ağrıtıcı bir gevezeliğe dönüşme tehlikesini de barındırır. Her ne kadar her şey belirsiz olsa da duyulara doğrudan temas eden olguların hikâyenin tamamı olmadığı, arkalarında daha fazlasının olduğu ve onlardan çıkarılabilecek daha fazla şeyin olduğu hissinde *zihinsel/düşünsel* merakın tohumları yatar.

3. Merak, organik ve toplumsal aşamaların üzerine çıkıp insanlar ve şeylerle temasın doğurduğu sorulara kendini tatmin etmek üzere yanıt bulma ilgisine dönüştürüldüğü ölçüde zihinsel hâle gelir. Yukarıda 'toplumsal aşama' olarak adlandırılan durumda çocuklar genellikle yanıtlarla ilgilenmekten ziyade soru sormakla ilgilenirler. Hiçbir soru üzerinde fazla durulmaz; soruyu sormuş olan öyle hızlı biçimde başka bir soruya geçer ki bu ardışık sorulardan hiçbiri bir düşünce zinciri hâline gelemez. Hızlı biçimde soru sorup yanıtlamak merakı aşındırır ve etkisiz hâle getirir. Eğitimle uğraşan birinin –ister öğretmen ister ebeveyn olsun–temel meselesi fiziksel çevreyi keşfetme ve dilsel soruşturma etkinlikleriyle organik bağı bulunan merakı *zihinsel/düşünsel* amaçlar uğruna kullanılabilecek bir araca nasıl dönüştürebileceğidir. Onlara daha uzak hedefler belirlenip araya başka eylemler, nesneler ve fikirler yerleştirilerek bu pekâlâ yapılabilir. Başka bir deyişle, bu uzak hedef, sorgulamalar ve gözlemler silsilesini denetim altında tutup onları ortak bir hedefe ulaştıracak tek bir araçlar zinciri hâlinde birleştirebilmelidir ki merak bariz biçimde zihinsel bir karakter kazanabilsin.

1.2. Merak Nasıl Yitirilir?

Zihinsel düzleme geçilmedikçe merak kaybolur ya da buharlaşıp gider. Bacon'ın "Bilimin krallığına adım atmak istiyorsak çocuklar gibi olmalıyız." sözü hem çocukluğun getirdiği açık fikirliliği ve esnek merakı hem de bu yeteneğin

ne kadar kolay yitirildiğini bize hatırlatır. Bazıları umursamazlıktan ya da dikkatsizlikten, bazılarıysa uçarılıktan bu yeteneğini yitirir. Ama çoğu insan bu kayba uğramamak uğruna merakı aynı ölçüde körelten katı bir dogmatizme sığınmayı tercih eder. Bazıları günübirlik işlerle o kadar meşgul olur ki yeni olgulara ve sorunlara vakit ayıramaz. Bazılarıysa meslek yaşamında kişisel çıkarına hizmet ettiği ölçüde merak duygusunu korur. Çoğu insan içinse merak, mahalle dedikodularını dinleme ve komşularının hayatlarında olan biteni öğrenme isteğiyle sınırlıdır. Hatta bu durum o kadar kanıksanmıştır ki *merak* sözcüğünün ilk çağrıştırdığı şey genellikle başkalarının işine burnunu sokma davranışı olmaktadır. Demek ki öğretmenin merak hakkında öğrenmesi gereken şeyler öğretebileceklerinden çok daha fazladır, onu ateşleyecek veya harlayacak mertebeye ulaşması hiç kolay değildir. Onun çalışacağı saha daha ziyade organik merakı bir hedefi olan ve bilgimizi artıran sonuçlara vardırabilen soruşturmalara dönüştürecek malzemeleri ve koşulları sağlamak olacaktır. Böylece başka insanların yaşamlarına duyulan merak da başkalarının bildiklerini öğrenme davranışına ve kitapların yanı sıra bireyler hakkında da sorular sorabilme becerisine dönüşebilecektir. Öğretmen, gelişim aşamasındaki öğrencisini, heyecan vermekle yetinip birikimli bir etki bırakmayan ve bu yüzden abartılı hislere ve duygulanımlara alıştıran yahut usandırıp ilgisizliğe iten koşullardan korumakla mükelleftir. Onu eğitirken her türlü dogmatizmden sakınmalıdır çünkü böyle bir yola tenezzül ederse, öğrencisinde, önemli görünen tüm soruların zaten yanıt bulduğu ve keşfedilecek hiçbir şeyin kalmadığı izlenimini uyandırabilir. Doyurulmayı bekleyen bir merak uyandığında onu bilgiyle nasıl beslemesi gerektiğini, sorgulayıcı tutumun eksikliğini fark ettiği andaysa daha fazla bilgi vermeyi nasıl kesmesi gerektiğini iyi bilmelidir çünkü böyle bir durumda bilgi takviyesi yapmak öğrenciye sadece yük olur ve onun sorgulayıcı ruhunu köreltir.

2. Telkin

2.1. Düşünceler Akla Kendiliğinden Gelirler

Önceki sayfalarda da belirttiğimiz gibi, çocukların birçoğu 'düşünmeye' bir son vermeyi aklında geçirmiş, zihninde düşüncelerin akışını durdurmayı denemiştir. Gelgelelim bu ham ve dizginsiz 'düşünceler' tıpkı "istesek de istemesek de bedenimiz hissetmeyi sürdürüyor" dizesinde olduğu gibi kendiliğinden ortaya çıkar. Nasıl ki bir şeyleri duyumsayıp duyumsamamak doğrudan bizim isteğimize bağlı değilse bir şeyler düşünüp düşünmemek de doğrudan bizim isteğimize bağlı değildir. Ama her iki durumda da pekâlâ şunu yapabiliriz: Bizi tüketmeyip bilakis başka şeylere ulaştırarak kendimizi yeninden eğitip geliştirmemizi teminat altına alacak birtakım değerli hisleri ve fikirleri edinebileceğimiz durumlara kendimizi sokabiliriz veya başkaları bizi böyle durumlara sokabilir.

2.2. Telkinin Neliği

Fikirler bu ilkel ve doğal anlamda *telkinler/akla-gelen* şeylerdir. Deneyimimiz içindeki hiçbir şey mutlak anlamda yalın, tek başına veya yalıtık hâlde bulunmaz. Deneyimlenen her şey, başka bir nesne, nitelik ve ya olayla birlikte bize ulaşır. Bu nesnelerden bazısı odakta bulunur ve belirgindir ama sınırları başka şeylerle iç içe geçmiş olabilir. Bir çocuk bir kuşu izlemeye daldığında aklında o kuştan başka hiçbir şey olmayabilir ama dikkat kesildiği kuş o sırada elbette bir yerde –yerde veya ağaçta– bulunuyordur. Fiilî deneyim bundan fazlasını içerir. Nitekim kuş o sırada bir şeylerle –uçmak, gagalamak, beslenmek, ötmekle– meşguldür. Dolayısıyla çocuğun kuşla ilgili deneyimi karmaşıktır, tek bir duyumdan ibaret değildir, birbiriyle bağlantılı birçok niteliği barındırır. Fazlasıyla basit bu örnek bile bu çocuğun bir daha kuş gördüğünde neden o deneyiminde mevcut olmayan bir

şeyi 'düşüneceğini' göstermektedir. Yani çocuğun şimdiki deneyiminin, önceki deneyimininkine benzeyen bu bölümü, önceki deneyimin bütünlüğü içinde mevcut olan bir şeyi ya da niteliği hatırlatacak veya *telkin edecektir*. Bu şey ya da nitelik de bağlantılı olduğu başka bir şeyi *telkin edebilir*, hatta bunu *yapabilir* dersek haksızlık etmiş oluruz, yeni bir algı nesnesi ortaya çıkıp başka bir düşünceler silsilesini aklına getirmediği sürece bunu düpedüz *yapacaktır*. İşte bu ilk anlamıyla 'fikir edinmek' bizim bilfiil yaptığımız bir şeyden ziyade başımıza gelen bir şeydir. Nasıl ki gözlerimizi açtığımızda karşımızda ne varsa onu görüyorsak, telkinler de bizim o anki irademizin ve yönelimimizin eseri olmayıp geçmiş deneyimlerimizin marifetiyle aklımıza gelirler. Bu belirli anlamıyla düşünce söz konusu olduğunda "düşünüyorum" [*I think*] demek yerine –tıpkı "yağmur yağıyor" [*it rains*] der gibi– "aklıma geliyor" [*it thinks*] demek daha doğru olacaktır. Çünkü ancak bir düşüncenin telkin edilişini belirleyen *koşullar* bilfiil denetim altına alınmaya çalışılıyorsa ve telkin edilen düşünceden çıkabilecek sonuçlara doğru adım adım ilerlemenin sorumluluğu üstleniliyorsa o düşüncenin kaynağından 'ben' diye söz etmenin bir anlamı olur.

2.3. Telkinin Boyutları

Telkinin çeşitli veçheleri –ya da 'boyutları'– vardır. Bunlar kişiden kişiye farklılık gösterebilmenin yanı sıra kendi aralarında bir araya gelme, birleşme şekilleri itibarıyla da farklı olabilmektedir. Bu boyutlar (a) kolaylık veya hızlılık, (b) erim veya çeşitlilik, (c) derinlik veya genişliktir.

a. Kolaylık ya da hızlılık. İnsanlar genellikle bir nesne veya olayla karşılaştıklarında fikirlerin akıllarına gelme kolaylığına veya hızına göre donuk ve parlak zekâlı diye sınıflandırılırlar. 'Donuk' ve 'parlak' eğretilemelerinin de işaret ettiği üzere, bazı zihinler ışığı yansıtmaz ya da edilgen biçim-

de alıp çoğunu soğurur; üzerine düşen ışığı solgun bir tekdüzelikte yutar. Oysa diğeri, üzerine düşen ışığı çeşitli göz alıcı renklerde geri yansıtır. Donuk zihinliler anında tepki veremezler, parlak zihinliler ise onlara sunulan olguya süratle yeni bir nitelik ekleyip geri yansıtırlar. Yavaş işleyen ya da budala bir zihne bir şeylerin gelebilmesi için ağır bir darbeye ya da yoğun bir şoka ihtiyacı vardır; parlak bir zihinse süratli ve tetiktedir, çabucak elinin altındakini yorumlayıp buradan çıkabilecek sonuçları hemen aklına getirebilir.

Yine de bir öğretmen derslere, kitaplarda anlatılan konulara, hatta kendisine geç veya yavaş tepki veriyor diye öğrencisinin donuk zihinli veya aptal olduğu sonucuna varma hakkına sahip değildir. Nitekim 'ümitsiz vaka' sayılan bir öğrenci bile önemli gördüğü okul dışı sosyal etkinliklerinde veya spor gibi konularda pekâlâ hızlı ve canlı tepkiler veriyor olabilir. Dolayısıyla okul içi etkinlikleri başka şartlarda ve başka yöntemlerle gerçekleştirilirse bu alanda da pekâlâ hızlı tepkiler verebilir. Örneğin geometri alanında parlak olmayan bir öğrenciye bu konu el işi eğitimiyle ilişkilendirilip anlatılırsa onun aslında yeterince parlak olduğu ortaya çıkabilir. Tarihten anlamıyor görünen bir kız öğrenci bu konu ona tanıdığı gerçek ve kurmaca şahısların kişiliklerini ve eylemlerini sorgulayan sorular kılığına sokularak anlatılırsa pekâlâ hızlı yanıtlar vermeye başlayabilir. Engellilik veya sağlık sorunları gibi durumları bir kenara bıraktığımızda zihinsel yavaşlık ya da donukluk *hangi konuda olursa olsun* aslında görece seyrek görülen bir durumdur. Dahası yavaş tepki vermek illa donuk zihnin bir göstergesi de değildir, anlayışı kuvvetli biri de meseleyi enine boyuna düşünmek için pekâlâ duraksayıp uzun uzun düşünebilir.

b. Erim ya da çeşitlilik. Bireylerin olgulara tepki verme yavaşlığı veya hızı arasındaki farklardan bağımsız olarak, telkinlerin sayısı veya erimi de kişiden kişiye farklılık gösterir. Bazı durumlarda haklı olarak düşüncelerin aklımıza 'üşüştüğünden', bazen de aklımızdan 'kaçıştığından' söz

ederiz. Dışarı verilen yanıtların yavaşlığı kimileyin telkin edilenlerin birbirini denetlemesi nedeniyle duraksayıp onlardan kuşkulanmamızdan da ileri gelebilir veya aklımıza hızla ve son derece canlı biçimde gelen bir düşünce, başka düşüncelerin aklımıza gelmesini engelleyip zihni ele geçirebilir. Telkinlerin az sayıda olması daha ziyade kuru ve yavan bir düşünme alışkanlığının işaretidir. Böyle bir düşünme alışkanlığı mükellef bir eğitimle birleşirse ortaya kılı kırk yaran Gradgrind gibi biri çıkar.[2] Böyle birinin zihni katıdır ve başkalarını verdiği gereksiz bilgilerle bunaltması da olasıdır. Dolayısıyla böyle biri 'olgun', 'ilgi çekici' ve 'cana yakın' dediğimiz kişilerle tezat oluşturur.

Sadece birkaç seçenek üzerinde düşünülüp varılan bir sonuç, biçimsel olarak doğru sonuç olabilir ama çok daha geniş bir yelpazede telkin edilmiş seçeneklerin kıyaslanmasıyla varılacak bir sonucun olgunluğuna ve anlam zenginliğine sahip olmayacaktır. Buna karşılık, telkin edilen düşüncelerin çok fazla ve çok çeşitli olması da düşünme alışkanlığının en iyi disiplini almasını ve gelişmesini engelleyebilir. Nitekim aklına sayısız düşünceler gelen biri, onlar arasında bir seçim yapmakta zorlanabilir, kesin bir sonuca ulaşmakta zorlanıp düşünceler arasında kaybolur. Aklına gelen bu kadar çok düşüncenin birçoğu ona hem *olumlu* hem de *olumsuz* görünür ve bir düşünce başka bir düşünceyi getirir, dolayısıyla bunlardan hareketle pratik işlerinde karar veremeyebilir ve teorik konularda bir sonuca varamayabilir. Yani fazla düşünmek diye bir şey gerçekten vardır: Böyle bir durumda bir eylemin veya durumun telkin ettiği düşünceler o kadar fazladır ki zihin afallar ve bu da âdeta felce neden olup eyleme geçmeyi engelleyebilir. Ayrıca telkinlerin sayısının çokluğu, bunlar arasındaki mantıksal bağlantıyı takip etmeyi de güçleştirir, çünkü zihni düşünceler arasındaki gerçek ilişkileri araştırmak gibi meşakkatli ve sıkıcı bir işten

[2] Thomas Gradgrind, Dickens'ın *Zor Zamanlar* romanında yer alan, dar görüşlü okul müdürüdür. Onun adı şimdilerde dar görüşlü, sadece yalın olgular ve sayılarla ilgilenenleri işaret etmek için kullanılmaktadır. (Yay. Haz.)

uzaklaştıracak daha çekici gelen süslü ama tali düşünceler üzerine yoğunlaşmaya itebilir, bu da düşünmenin rayından çıkmasına neden olur. En iyi düşünme alışkanlığı, telkinlerin azlığı ile fazlalığı arasında bir orta noktada durmak bilmeyi barındırır.

c. Derinlik ya da esaslılık. İnsanları zihinsel yanıtlarının yavaşlığı, hızlılığı ve çeşitliliğinin yanı sıra bu yanıtları doğuran düzleme –yani verdikleri yanıtların niteliğine– göre de ayırıyoruz.

Bir kişinin düşünceleri derinken başka birininki yüzeyseldir. Biri sorunun temeline inerken başkası sorunun yüzeyine şöyle bir dokunur. Düşünmenin bu aşaması belki de en eğitimsiz olanıdır ve dışarıdan müdahaleyle daha iyi veya kötü hâle getirilmesi diğerlerine kıyasla daha zordur. Yine de öğrencinin konuyla temas kurma koşulları da onu konuyu daha önemli ya da daha basit yönleri zemininde ele almaya itebilir. Öğrenci yeter ki düşünmeyi öğrensin, ne düşündüğünün bir önemi yok, bunların hepsi onun düşünme alışkanlığı kazanması için faydalıdır, zaten eğitimin amacı da bilgi edinmektir, şeklindeki yaygın kabul, anlamlı düşünceden vazgeçmek pahasına yüzeysel düşünmeyi teşvik etmeye meyillidir. Nitekim hayatın içinden meselelerde anlamlı ve anlamsız olan arasındaki farkı hızla ve keskin biçimde kavrayabilen öğrencilerin çoğu zaman okulda öğretilen her şeyin onlara eşit derecede önemli veya önemsiz, eşit derecede doğru ya da yanlış, yani zihinsel *çabanın* şeyleri birbirinden ayırmaktan ziyade sözcükler arasında sözlü bağlantılar kurmaktan ibaret göründüğü bir noktaya vardıkları da bir vakıadır.

Derinlik ve yavaşlık. Verilen tepkinin yavaşlığı ve derinliği de bazen birbiriyle yakından bağlantılıdır. İzlenimleri sindirip sağlam fikirlere dönüştürmek zaman gerektirir. Zihinsel 'parlaklık' dediğimiz şey ise saman alevi gibi, bir anlık olabilir. İster yetişkin olsun ister çocuk, 'sindire sindire' düşünen biri izlenimleri sindirip biriktirdiği için düşünmenin hafif bir yüke sahip olanlardan daha derin bir değer düzleminde gerçekleştirildiği kişidir. Onun güçlerinin, eldeki

sorunu etkili bir şekilde çözmek üzere kendilerine gelmeleri zaman aldığında, pek çok çocuk yavaşlık ya da ağır kalması nedeniyle, hızlı yanıt vermediği için azarlanır. Böyle durumlarda, zaman yetiştirmedeki başarısızlık ve boş zaman yokluğu, hızlılık alışkanlığını değil ama anlık ve yüzeysel yargıda bulunma alışkanlığını teşvik eder, özendirir. Sorun hissinin, zorluk hissinin ulaştığı derinlik, izleyen düşünmenin niteliğini belirler; öğrenciyi başarılı bir ezber ya da ezberlenmiş bir bilgiyi sergileme hatırına gerçek sorunların ince buz tabakası üzerinde kayıp gitmeye teşvik eden bir eğitim alışkanlığı, zihin eğitiminin gerçek yöntemini ters yüz eder.

Yetişkinliklerinde mesleklerinde güzel işler başaran ama öğrencilik günlerinde aptal oldukları iddia edilen insanların yaşamlarını incelemek bu konuda yararlı olacaktır. Nitekim bazen bir çocuk hakkında ilk zamanlarda yapılan hatalı değerlendirmeler o *çocuğun yetenek sergilediği alanların* yerleşik saygınlık ölçütlerine uymamasından ileri gelir. Örneğin Darwin'in böceklere, yılanlara ve kurbağalara duyduğu ilgi onun yeteneğinin yanlış değerlendirilmesine neden olmuştur. Bazen çocuk akranlarından –hatta öğretmenlerinden bile– daha derin bir seviyede düşündüğü için sorulan sorulara beklenen yanıtları vermemiş, bu yüzden ilerleme gösteremiyor sanılmıştır. Bazen de öğrencinin doğal yaklaşım tarzı ders kitabınınki veya öğretmeninki ile çatıştığı veya berikilerin yöntemleri bu konuda mazeretsiz izlenmesi gereken, mutlak değerlendirme ölçütü sayıldığı için öğrenci hakkında hatalı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2.4. Düşünme Özeldir ve Her Konu Zihinsel Olabilir

Her hâlükarda öğretmenin kendini 'düşünme'nin tek, değiştirilemez bir yeti olduğu fikrinden kurtarması, bu terimin şeylerin birey için anlam kazandığı farklı yolları gösterebildiğini ve her bireyin farklı olduğunu kabul etmesi daha iyi ola-

caktır. Ayrıca bazı konuların doğaları gereği daha 'düşünsel' oldukları, bu yüzden düşünme yetisini eğitmeyi sağlayan âdeta sihirli bir güce sahip oldukları fikrinden de kurtulması iyi olacaktır. Nitekim düşünme, konuya göre şekillendirilmesi gereken, özelleşmiş bir etkinliktir, yani ağaçlara, atlara, sokağa, bahçeye veya dereye tuttuğumuzda bu nesnelerin hepsini aynı şekilde aydınlatan bir fener misali genel amaçlı ve hazır bir alet değildir. Düşünce, farklı şeylerin kendi anlamlarını aklımıza getirmeleri, kendi öykülerini anlatmaları ve bunu farklı kişilerde farklı şekillerde yapmaları itibarıyla özelleşmiştir. Nasıl ki beden sindirdiği besinler aracılığıyla gelişip büyüyorsa düşünce de ele aldığı konuyu mantıksal bir düzene sokmakla gelişir. Düşünme elindeki tüm malzemeyi birbirine karıştırıp pazarlanabilir tekdüze bir ticari mala dönüştüren bir sosis makinesine benzemez, belirli şeylerin aklımıza getirdiği belirli düşünceleri birbirine bir zincir hâlinde bağlayıp bu zinciri gittiği yere kadar takip edebilme gücüdür. İşte bu nedenle Yunancadan yemek pişirmeye, resim çizmekten matematiğe varasıya her konu sabit, değişmez bir iç yapıya sahip olması anlamında değil ama doğrudan doğruya anlamlı bir soruşturmayı ve refleksif düşünmeyi başlatabilmesi anlamında 'zihinsel/düşünsel' [*intellectual*] olabilir. Başka bir deyişle, birileri için geometrinin gördüğü işi, başkaları için pekâlâ laboratuvar araçlarını kullanmak, bir beste üzerinde çalışmak veya bir iş görüşmesi de görüyor olabilir.

3. Düzenlilik
3.1. Refleksif Düşünme Ardışıklığı, Sürekliliği veya Telkinlerin Düzenlenmesini Gerektirir

Zihinde fikirlerin ortaya çıkışı ve akla gelmesi tek başına düşünmek denen etkinliği teşkil etse de düşünme bu hâliyle refleksif düşünme veya gözlem ve onaylanabilir –yani destekleyici kanıtlara sahip, akla yatkın– sonuçlara ulaşmayı

hedefleyen bir düşünce olmaz. Böyle düşünceler art arda geliş düzenleri hesaba katılmadığında aslında sadece 'akla üşüşen' düşüncelerden ibarettirler. Hatta bu durumu anlatmak için sıklıkla kullandığımız "Aklıma bir şey *geldi.*" sözü çoğu zaman son derece yerindedir. Dolayısıyla, telkinleri refleksif düşünceye dönüştürmek için başka bir boyuta –düzen, ardışıklık özelliğine– ihtiyaç duyarız. 'Fikirlerin çağrışımı' veya telkinler dizisi olmadan düşünme de olmaz. Ne var ki böyle bir dizi kendi başına düşünmeyi meydana getirmez. Bu dizi ancak önce gelen fikirlerin 'düşünsel kuvvetini' barındıran bir sonuca vardıracak şekilde bir düzene sokulabildiğinde biz refleksif bir düşünceye sahip oluruz. Burada 'düşünsel kuvvet' nitelemesinden kasıt, bir fikrin onu inanmaya değer, yani *güvenilir* yapan kuvvetidir.

Yetenek, verimlilik ve derinlik ögeleri düzgünce dengelendiğinde ya da oranlandığında, düşüncenin sürekliliğine ulaşırız. Nitekim biz ne yavaş ne de aceleci bir zihni arzularız. Düşünürken ne daldan dala atlamayı ne de sarsılmaz bir katılığı arzularız. Düşüncede ardışıklık, kararlı ve belirli bir doğrultuda ilerlerken esnek olabilmeyi ve malzeme çeşitliliğini gerektirir. Bu da hem makinelerin alışıldık tekdüzeliğinin hem de bir çekirge misali oradan oraya sıçramanın tersidir. Nitekim öğretmenler bazı zeki çocuklar için "biraz uslansa yapamayacağı şey yok" derler. Çünkü bu çocukların, akranları karşısında hem kavrayışları daha derin hem de tepki verme süreleri daha kısadır. Ama ne yazık ki bu çocuklar her zaman uslanmazlar.

Öte yandan, dikkatin dağılmaması da tek başına yeterli *değildir.* Burada katı ve aşırı bir tutarlığı da amaçlamıyoruz. Dikkati bir noktada toplamak; katılaşmak ya da dar bir alana hapsolmak veya telkinlerin akışının felce uğraması anlamına gelmiyor, fikirlerin çeşitliliğinin ve değişiminin *bir araya getirilip birlikli bir sonuca vardıracak tek bir hat üzerinde kesintisiz biçimde akmasını sağlamak* anlamına geliyor. Düşünceleri odaklamak onları hareketsiz veya sessiz

kılarak olmaz, âdeta bir komutanın askerlerine saldırı veya savunma emri vermesi gibi, düşünceleri belirli bir nesneye doğru yöneltip yürütmekle olur. Zihni bir konu üzerinde tutmak, bir gemiyi rotasında tutmaya benzer, sürekli konum değiştirilir ama yön hep sabit kalır. İşte tutarlı ve düzenli düşünmenin yolu da belirli bir konu *dâhilinde* bu şekilde konum değiştirmeyi başarabilmekten geçer. Bu noktada artık tutarlılık çelişmemekten ibaret olmadığı gibi odaklanmak da dikkatin dağılmamasından ibaret değildir, nitekim bunlar [ham hâlleriyle] gündelik hayatın sıradanlığı içinde ya da 'derin uykuda'yken bile mevcuttur. Birbiriyle bağdaşmayan sayısız fikir akla gelebilir ve bunlardan herhangi biri pekâlâ takip edilebilir ama bu durum düşünmenin tutarlı ve düzenli olmasına bir engel değildir, yeter ki ana konuyla ve erişilmek istenen temel hedefle bağlantıları gözetilsin.

3.2. Düşüncenin Düzeni, Çoğunlukla Eylem Düzeninin Dolaylı Eşlikçisidir

Genel olarak baktığımızda çoğu insan düzenli düşünme alışkanlığını doğrudan değil dolaylı yollardan kazanır. Örneğin düzenli düşünebilme becerisi düşünme gücüne doğrudan başvurmaktan ziyade bir amaca ulaşmak için kullanılacak araçların düzenlenme ihtiyacıyla birlikte ortaya çıkar ve bir süre bu doğrultuda gelişir. Dolayısıyla düşünmenin, düşünmekten başka bir işe yarama gereksinimi, sırf düşünmek uğruna düşünmekten daha etkilidir. Her insan başlangıçta –insanların büyük bölümü muhtemelen yaşamları boyunca– eylemlerine verdiği düzen aracılığıyla düşüncelerine de düzen verir. Örneğin yetişkinlerin genellikle bir işi, uğraşı ya da ilgi alanı vardır ve bunlar onların bilgilerini, inançlarını ve sonuçlara varıp bu sonuçları sınamak için başvurdukları alışkanlıklarını düzene sokmalarına yarayan sabitleyici ekseni temin ederler. İşlerin daha verimli biçimde yapabilmesine izin veren gözlem-

ler genişletilir, inceltilip daha hassas hâle getirilir. İşle ilgili bilgi sadece biriktirilip üst üste yığılmaz, gerek duyulduğunda kullanılmak üzere sınıflandırılır ya da parçalara bölünür. Dolayısıyla insanların çoğu, salt teorik saiklerle çıkarımlarda bulunmaz, ellerinin altındaki işi verimli ve hızlı şekilde yapabilmek için çıkarımlarda bulunmaya ihtiyaç duyar. Böylece her çıkarım, vardığı sonuçlar aracılığıyla sınanmış da olur. İşe yaramayan, saçma yöntemler genellikle gözden çıkarılır, işe yarayan derli toplu tertibat ve yöntemlere ise öncelik verilir. Düşüncenin konusu olan olay veya mesele, ona vardıran düşünmeyi böylece sürekli denetler, dizginler. Eylemin verimliliğini sağlayan bu disiplin, uygulamada, bilim uzmanı olmayan herkesi düşüncesine düzen vermeye zorlayan yaptırımın da ta kendisidir, tabii bu eylem düşünülerek yapıldığı, yani bir çeşit tekdüze alışkanlığa dönüşmediği sürece.

3.3. Çocuklarla İlgili Özel Güçlük ve Özel Fırsat

Böyle bir öz kaynağın –yetişkinlikte disiplinli düşünmenin itici gücünün– gençlere doğru düşünme alışkanlıkları kazandırılırken hafife alınmaması gerekir. Çocuklar ilk yaşlarından itibaren amaçlarına ulaştıracak eylemleri ve nesneleri seçmek zorunda kalırlar. İşte bu seçimle birlikte düzenlenme ve uyarlanma da ortaya çıkar. Bu edimler *yargıgücünü* gerektirir. Elverişli koşullar bilinçsizce işleyerek refleksif edimlere uygun tutumların geliştirilmesini teşvik edebilir. Ama yetişkin olmayanlar ile yetişkinler arasında, etkinliklerinin örgütlenme biçimi itibarıyla esaslı farklar –bu etkinlikler eğitimde kullanılacaksa önemle hesaba katılması gereken birtakım farklar– vardır: 1. Etkinliğin dışsal getirisi yetişkin için daha acil bir mesele olduğundan, böyle etkinlikler çocuğunkine kıyasla yetişkinin zihnini disipline sokmakta daha etkili araçlardır. 2. Yetişkin etkinliğinin amaçları çocuğunkine kıyasla daha özelleşmiştir.

1. Uygun eylem hatlarının ya da yollarının seçilip düzenlenmesi, gençlerde, yetişkinlerde olduğundan daha büyük bir sorundur. Nitekim yetişkinlerin ana düşünme hatları az çok koşullar tarafından çoktan belirlenmiştir. Bir yetişkinin toplumdaki konumu –bir vatandaş, aile reisi, ebeveyn, işçi ya da meslek sahibi olması– icra edeceği eylemlerin başlıca özelliklerini belirleyip uygun ve ilgili düşünme biçimlerini neredeyse kendiliğinden sağlar. Çocuğun ise ne toplumdaki konumu ne de ilgi alanları sabittir. Şu eylem hattını değil de bu eylem hattını izlemek zorunda olduğunu gösteren neredeyse hiçbir şey yoktur; başkalarının iradesi, kendi hevesleri veya içinde bulunduğu şartlar onu anlık eylemlerde bulunmaya itebilir. Sürekli bir güdülenmenin eksikliğinin çocuğun olgunlaşmamış olmasından ileri gelen yoğrulabilirliğiyle birleşmesi, onun eğitilmesinin önemini arttırdığı gibi, ciddi iş ve uğraşların yetişkin için yaptığını çocuk ve genç için yapmaya izin verecek eylem biçimleri bulmayı da zorlaştırır. Çocukların seçimleri keyfî etkenlere, basit okul geleneklerine, eğitim alanındaki modalara, istikrarsız toplumsal akımlara öylesine kendine özgü biçimde maruz kalır ki, elde edilen sonuçların yetersizliği kimi durumlarda hayal kırıklığı yaratıp eğitimde açıktan pratik etkinliklere başvurmayı büsbütün terk etmeye, salt teorik konulara ve yöntemlere yönelmeye de neden olabilir.

2. Yine de bu büyük sorun bile bir çocuğun yaşamında *gerçekten eğitici etkinlikleri seçme fırsatının* bir yetişkininkine kıyasla çok daha fazla olduğunu gösteriyor. Dışarıdan gelen baskı, çoğu yetişkinin yaşamında o denli güçlüdür ki onun uğraşının eğitici değeri –zihin ve kişilik üzerindeki yansıması– hakiki olduğunda bile önemsiz ve çoğunlukla rastlantısal kalmaya mahkûmdur. Gençlerle ilgili sorun ve fırsat ise bir yandan onları yetişkin yaşamının kaçınılmaz etkinliklerine hazırlarken, diğer yandan *yeterli gerekçelerini düşünce alışkanlıklarının şekillenmesi üzerindeki etkilerinde bulan* düzenli ve sürekli uğraş tarzlarını belirlemektir.

3.4. Eğitimde Açıktan Etkinliklerle İlgili Aşırı Görüşler

Eğitim pratiği, açıktan [*overt*] ve zorlayıcı [*exertive*] etkinlikler konusunda iki uç arasında sürekli salınmaya meyillidir.

Bu uçlardan biri, bu etkinlikleri, karmakarışık ve dalgalı oldukları, olgunlaşmamış zihinlerin oturmamış, gelgeç beğenilerine hitap eden zaman öldürme uğraşlarından başka bir şey olmadıkları gerekçesiyle bir kenara bırakır. Bu gibi kusurlara sahip olmadıklarındaysa yetişkin yaşamının fazlasıyla özelleşmiş ve az çok ticarileşmiş etkinliklerinin uygunsuz taklitleri oldukları gerekçesiyle görmezden gelir. Ola ki bu etkinliklerin bir şekilde okullara girmesine izin verildiğinde bu durum kesintisiz düşünsel çalışmanın neden olduğu baskıyı bir nebze olsun hafifletmek ve nefes aldırmak amacıyla veya okul dışındaki hayatın okullara dayattığı faydacı talepler curcunasına isteksizce de olsa verilmiş bir ödün olarak görülür.

Diğer uçtaysa her etkinliğin –akademik ve teorik bilgilerin edilgen biçimde kanıksanması anlamına gelmedikçe– eğitimde âdeta sihirli şekilde işe yarayacağına yönelik güçlü bir inanç bulunur. Oyun, kendini ifade etme, doğal gelişim gibi kavramlara, kendiliğinden gelişen her etkinliğin sanki zihin gücünü eğitmenin istendik veya istenebilir yollarını temin ediyormuş gibi başvurulmakta veya sağlam kafanın ancak sağlam vücutta bulunduğu fikrini kanıtı olarak bir beyin fizyolojisi mitine başvurulmaktadır.

3.5. Asıl Sorun: Değerli Uğraşları Keşfetmek

Biz bu iki uç arasında salınırken bütün sorunların en önemlisi göz ardı edilmektedir: *(a)* gelişme döneminin ilk aşamalarına en uygun, en fazla uyarlanmış uğraşları keşfetme ve düzenleme sorunu; *(b)* yetişkinliğin getirdiği toplumsal sorumluluklara hazırlık olarak en uzak vaatleri belirleme so-

runu; *(c) aynı zamanda*, keskin bir gözlem ve birbirini takip eden çıkarımlarda bulunma alışkanlığının biçimlenmesinde en yüksek etkiye sahip olma sorunu. Merakın düşünce malzemesinin edinilmesiyle ilgili olması gibi, telkinlerin düşüncenin esnekliği ve gücüyle ilişkili olması gibi, etkinliklerin düzenlenmesi de –kendileri gerçekte zihinsel değildir– zihinsel ardışıklık güçlerinin biçimlenmesiyle ilgilidir.

4. Eğitimle İlgili Bazı Sonuçlar

Yunanların en büyük bilgesi [Aristoteles], hayret, bilim ve felsefenin yaratıcısıdır, der. Hayret ile merak aynı şey değildir. Bununla birlikte merak zihinsel düzleme yükseldiğinde hayretle aynı şey hâline gelir. Dış dünyanın tekdüzeliği ve iç dünyanın sıradanlığı bu itibarla hayretin en büyük düşmanlarıdır. Sürpriz, yenilik, beklenmedik olan onu tetikler. Hareket eden bir nesnenin duran nesneye oranla bakışları üzerine daha fazla çektiği ve bedenin daha hareketli bölümlerinin, dokunsal ayrımlar konusunda, bedenin daha sabit bölümlerine göre daha büyük bir yeteneğe sahip olduğu herkesçe bilinir. Disiplin ve düzeni sağlamak adına okul koşulları genellikle mümkün olduğunca tekdüze ve tek tip hâle getirilmektedir. Masalar ve sandalyeler sıralar hâlinde dizilir, çocuklar askerî bir duyarlılıkla disiplin altına alınır. Uzun süre aynı kitap üzerinden ders anlatılır ve öğrencilerin başka şeyler okumasına izin verilmez. Hatta ders kitabında anlatılan konular dışında tüm konuların okunması ve ezberlenmesi yasaklanıyor, ezberin yürütülmesinde 'sistem' o kadar fazla vurgulanıyor ki hem doğaçlama hem de yenilik ve çeşitlilik dışlanıyor. Daha iyi okulların yönetimi göz önüne alındığında bu örnekler abartılı gözükebilir. Fakat başlıca amacın mekanik alışkanlıklar edindirmek ve tek tip eylemi teşvik etmek olduğu okullarda, hayreti uyandıran ve onu dinç ve canlı tutan koşullar ortadan kaldırılır.

Ne yazık ki bu mekanik eğitim yönetimi anlayışına gösterilen tepki genellikle *yalnızca* bir tepki olarak kalmaktadır. Örneğin yenilik gerçekte sadece gözlem ve araştırma alıştırması için teşvik edici bir fırsat, bir araç olmasına rağmen, kendi başına bir amaç gibi görülmektedir. Çeşitlilik, iyi düşünmenin olmazsa olmazı olan düşüncede süreklilik ile artık bağdaşmadığı bir noktaya taşınmaktadır. Düzen ise dışsal tekbiçimlilikle ilişkilendirildiği için, etkili düşünme eylemini destekleyen düzen çeşidi ya geçiştirilmekte ya da küçümsenmektedir. Yine okuldaki etkinliklerin çoğu, konunun konuyu açması ve daha ileri bir noktaya taşıması gibi, eksiklikleri durumunda iyi refleksiyon alışkanlıklarının geliştirilemeyeceği başka adımların atılmasına fırsat vermeyecek kadar kısa süreli ve dar kapsamlıdır. Öğrencilere ayrıntıları belletmek uğruna kapsamlı ve esaslı görüşleri öğretmekten uzak durulur ya da bunlar öğretimden tamamen dışlanır. Bu anlayışa göre bilgi sahibi olmak birbiriyle bağlantısız ögelerin biriktirilmesinden ibarettir, zihnin gıdasının değerli sayılması için sindirildikten sonra bir düzene sokulmasına gerek duyulmaz. Eskiler, sahici her sanat eserinin çeşitlilikte birliğin damgasını taşıdığını söylerlerdi. Öğretme sanatı kesinlikle bu deyişin hakkını vermektedir. Eğer zihinsel gelişimimiz üzerinde derin izler bırakmış öğretmenlerimizi hatırlayacak olursak, onların eğitim biliminin birçok genel kuralını ihlal etmelerine rağmen, tali konulara sapıyor gibi göründüklerinde bile düşünce ve çabada bir sürekliliği korudukları, öğrencileri uyanık ve tetikte tutmak adına yenilik ve çeşitlilikten sakınmadan temel sorunların ortaya konmasına ve asıl konunun zenginleşmesine katkıda bulundukları görülecektir.

Dördüncü Bölüm
Okul Koşulları ve Düşünce Eğitimi

1. Giriş: Yöntemler ve Koşullar
1.1. Gerçek Düşünmeye Karşı Biçimsel Disiplin

'Melekeler psikolojisi' denen öğreti eğitimde biçimsel disiplin modasıyla el ele gitti. Buna göre düşünce dediğimiz şey, insanlar ve eşya hakkında gözlemlerimizden, belleğimizden, imgelemimizden ve sağduyu yargılarımızdan ayrı bir mental düzenekse tıpkı kol kaslarımızı geliştirmek için özel beden alışmaları yaptığımız gibi düşünceyi geliştirebilmek için amacına uygun, özel alıştırmalar yapmalıyızdır. Dolayısıyla belirli konular, düşünme yetisinin *par excellence* zihinsel ve mantıksal konularıydı. Nasıl ki bazı alet ve düzenekler kas gücünü arttırmaya daha fazla yardım ediyorsa belirli konular da benzer şekilde düşünme yetisini geliştirmek için biçilmiş kaftan olarak görülür. Bu üç kavrama bir dördüncüsü eklenir: Yöntem, düşünce düzeneğini harekete geçirip konu üzerinde tutmaya yarayan bir dizi işlemden oluşur.

Önceki bölümlerde tek ve yeknesak bir düşünce gücünün bulunmadığını, belirli şeylerin –gözlemlenen, anımsanan, işitilen ya da okunanların– bir soru veya sorunun ayrılmaz parçasını teşkil eden telkinleri ve fikirleri akla getirdiği bir yollar çokluğunun var olduğunu açık kılmayı denedik. Eğitim; merak etme, telkin, keşfetme ve sınama alışkanlıklarının geliştirilmesidir. Bu gelişme, sorulara duyarlılığı, şaşırtıcı olanı, bilinmeyeni araştırma aşkını artırır; telkinlerin konuyla ilgisini artırır, onların gelişen ve birikimli bir düzen içindeki ardışıklıklarını denetler, gözlemlenen her olgu ve

telkin edilip kullanılan her düşünceyle ilgili güç duygusunu, *kanıtlama* becerisini keskinleştirir. *Düşünmek* diğer mental süreçlerden tamamen ayrı ya da münferit bir zihinsel süreç değildir; o, gözlemlenen ve telkin edilen çok sayıda nesnenin içinde işlendiği *yöntemle* ilgili bir meseledir, söz konusu nesne ya da konuların birlikte işledikleri ve birlikte işlemelerinin sağlandığı, onların ele alındığı yöntemle ilgili. Sonuç olarak, herhangi bir nesne, konu, sorun kendiliğinden zihinsel değildir, özel herhangi bir bireyin yaşamında düşünceyi yönlendirmede oynadığı rol nedeniyle zihinseldir.

1.2. Düşünce Eğitimi Dolaylıdır

İşte bu nedenle refleksif düşünme alışkanlıkları edinmede *yöntem* sorunu, *merakı uyandırıp yönlendirecek koşulları oluşturma* sorunudur, ileride ortaya çıkacak durumlarda *telkinler* akışını düzenleyecek, düşünceler zincirindeki *ardışıklığı* destekleyecek sorunları ve amaçları yaratan ilişkileri deneyimlenen şeyler arasında kurma sorunudur. Bu konular daha sonra uzun uzadıya ele alacağız ama uygun koşulları sağlama konusundaki başarısızlıktan çıkarılacak bir ya da iki örnek, burada söylenmek istediğimiz şeyi daha anlaşılır hâle getirecektir. Çocuklar soru sorduklarında susturulurlar. Onların keşfedici ve sorgulayıcı etkinliklerde bulunmaları sakıncalı görülür, hatta bu nedenle onlara baş belası muamelesi bile yapılır. Öğrencilere ise derslerini ezberlemeleri öğretilir, böylece şeylerin kendileriyle esnek ve farklı ilişkiler kurmak yerine sadece tek yönlü birtakım sözel çağrışım ilişkileri kurmaları teşvik edilir. Geleceği düşünmeye, öngörüde bulunmaya ve bir şeyin başarılmasının yeni sorular doğurduğu, yeni girişimleri telkin ettiği uygulamalar aramaya zorlayan hiçbir plan ya da tasarı öğrencilere sunulmaz. Öğretmen düşünmeyi doğrudan eğitmek amacıyla özel alıştırmalar hazırlayabilir ama sıraladığımız bu yanlış koşul-

lar hüküm sürdüğü sürece, bu özel alıştırmaların sonuçsuz kalması kaçınılmazdır. Düşünce ancak onu uyandıran ve yönlendiren nedenlerin düzenlenmesiyle eğitilebilir.

Düşünce alışkanlıklarının edinilmesi hususunda öğretmenin karşı karşıya olduğu sorunu iki parçalıdır. Öğretmenin bir yandan (önceki bölümde gördüğümüz üzere) bireysel nitelik ve alışkanlıklar üzerinde çalışması gerekir, diğer yandan bireysel güçlerin kendilerini alışkanlık aracılığıyla açığa vurdukları yönleri öyle ya da böyle değiştiren koşulları incelemesi gerekir. Keza yöntemin, onun zihni eğitmek amacıyla bilinçlice keşfedip kullandığı şeylerin yanı sıra bilinçli şekilde başvurmadığı şeyleri –yani okulun, çocuğun merakı, tepki verme becerisi ve düzenli etkinlikleri üzerinde etkide bulunan atmosferi ve teamüllerini– de kapsadığını bilmesi gerekir. Hem bireysel mental işlemleri hem de okulun koşullarını akıllıca inceleyen bir öğretmenin dar ve teknik anlamda eğitim yöntemi seçimlerine –okuma, coğrafya veya cebir gibi belirli konulara uyarlanmış yöntemler konusundaki seçimlerine– büyük oranda güvenilebilir. Bireysel yeteneklerin ve çevrenin bu yetenekler üzerindeki bilinçdışı etkilerinin farkında olmayan birinin elinde ise en iyi bilimsel yöntemler bile ancak kemikleşen, kalıcı *kötü* alışkanlıkların yerleşmesi pahasına kısa sürede sonuç verebilirler.

1.3. Genel ve Özel Koşullar

Dikkati öğrencinin etkinliğinin sınırlı bir alanı üzerinde sabitlemek öğretmene her zaman ayartıcı gelir. Öğrencinin aritmetik, coğrafya, tarih gibi alanlar içinde özel bir konuda ilerleme gösterip göstermediği, öğretmenin merak konusudur. Fakat öğretmen dikkatini tamamen bu gibi sorunlara verdiğinde kalıcı ve temel alışkanlıkların, tutumların ve ilgilerin oluşturulma sürecini gözden kaçıracaktır. Oysa kalıcı ve temel alışkanlıkların, tutumların ve ilgilerin oluşturul-

ması süreci, gelecek için daha önemlidir. Üstelik öğretmenin dikkatini sadece sınıf karşısında o anda verdiği dersin öğrenilmesini etkiliyor görünen *özel* koşullara odaklaması, önceki bölümde değindiğimiz kalıcı tutumların, özellikle de açık fikirlilik, içtenlik ve sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin oluşturulmasını etkileyen daha genel koşulları göz ardı etmesine de yol açabilmektedir. Bu doğrultuda özel noktaları şimdilik bir kenara bırakıp bir sonraki bölümde, etkili mental alışkanlıkların geliştirilmesini etkileyen daha genel sınıf koşullarından bazılarını ele alacağız.

2. Başkalarının Alışkanlıklarının Etkisi

Taklit etmenin insan doğasının bir parçası olduğundan söz etmek bile aslında başkalarının mental alışkanlıklarının eğitilenin tutumunu ne denli derinden etkilediğini ortaya koymaya yeter. Nitekim bir örnek, bir kuraldan daha etkilidir ve öğretmenin en bilinçli çabaları bile öğrencinin onun farkında olmadığı ya da önemsiz gördüğü kişisel özellikleri tarafından etkisiz hâle getirilebilir. Bilimsel açıdan kusurlu olan eğitim ve disiplin yöntemleri, onların arkasında yatan kişisel yöntemin esiniyle pratikte bertaraf edilebilirler.

2.1. Öğretmen Zihinsel Meselelere Tepki Verdiren Bir Uyarıcıdır

Fakat ister öğretmen olsun ister ebeveyn, eğitimcinin koşullandırıcı etkisini taklitle sınırlamak, başkalarının zihinsel etkisi konusunda fazlasıyla yüzeysel bir görüşe sahip olmak demektir. Nitekim taklit, daha derinlerde bulunan bir ilkenin –uyarma ve tepki vermenin– veçhelerinden sadece biridir. *Öğretmenin yaptığı her şey, keza yapma tarzı da, çocuğu öyle veya böyle bir tepki vermeye kışkırtır ve*

her tepki çocuğun tutum ya da davranışını öyle veya böyle belirleme eğilimi sergiler. Çocuğun yetişkine dikkatini vermemesi bile bilinçdışı eğitimin sonucu ortaya çıkan bir tepkidir.[1] Öğretmen bir konuyu başka bir zihne aktarırken nadiren tamamen geçirgen bir ortam gibi davranır (hatta o durumda bile tam olarak saydam olduğu söylenemez). Nitekim öğretmenin kişiliği, anlattığı konuyla ayrılmaz şekilde kaynaşır ve genç tarafından öyle alımlanır, yani ikisini birbirinden ayrı tutmadığı gibi ayıramaz da. Çocuğun tepkisi ona *sunulan şeye yaklaşmak ya da ondan uzaklaşmak* olduğu için, öğretmenin sadece eylemleri konusunda değil, ayrıca anlattığı konu hakkında da neredeyse hiç farkında olmadan, sevmek ya da sevmemek, yakınlık hissetmek ya da itici bulmak ekseninde süregiden bir yorumda bulunacaktır.

Bu etkinin ahlak, terbiye, kişilik, konuşma alışkanlıkları ve toplumsal sorumluluk üzerindeki gücü ve kapsamı neredeyse herkes tarafından kabul edilmektedir. Gelgelelim düşünceyi yalıtık bir yeti olarak kavrama eğilimi, öğretmenleri genellikle düşünsel/zihinsel ilgiler içinde bu etkinin de en az diğerleri kadar gerçek ve yaygın olduğu gerçeğine karşı kör eder. Öğrenciler gibi öğretmenler de ana konulara takılır kalır, ruhsuz ve katı tepkiler verir ve ancak karşılarına getirilen konulara karşı düşünsel merak duyabilirler. Dolayısıyla bu huyların tamamı öğretmenin eğitim yönteminin kaçınılmaz bir parçası olarak tezahür eder. Özensiz konuşma tarzını, afaki çıkarımları, yaratıcılıktan iz taşımayan, düz tepkileri olduğu gibi kabul etmek, bu huyları besleyip alışkanlığa çevirecektir, böylece bu alışkanlıklar öğrencisinden öğretmenine, herkesi esir alacaktır. Bu karmaşık ve çetrefil

[1] Annesi tarafından tekrar tekrar eve çağrılan ama görünür hiçbir yanıt vermeyen dört ya da beş yaşındaki bir çocuğa annesini duyup duymadığı sorulur. Çocuk oldukça eleştirel bir tarzda, "Evet ama hâlâ delicesine bağırmadı ki." yanıtını verir.

alanda iki ya da üç noktayı seçip üzerinde önemle durmamız gerekiyor.

a. Başkalarını kendimizle karşılaştırmak. Çoğu insan kendi mental alışkanlıklarının benzersiz yanlarının farkında değildir. Bu yüzden kendi mental süreçlerini doğal sayıp bilinçsizce başkalarının mental işlemlerini yargılamanın da ölçütü hâline getirir.[2] Dolayısıyla öğretmenlerde öğrencinin böyle bir tutumla uyuşan yönlerini teşvik edip uyumlu olmayan yönlerini ihmal etmek veya anlayamamak gibi bir eğilim söz konusudur. Zihin eğitimiyle ilgili olarak, *teorik* ilgilere pratik ilgilerden daha fazla değer verilmesi, kısmen öğretmenin teorik ilgileri özellikle kuvvetli öğrencileri seçmeye, pratik yetenekleri öne çıkanları ise reddetmeye meyilli olmasından kaynaklanır. Bu doğrultuda eğitilen öğretmenler, öğrencileri ve konuları, zihinsel bir tek yanlılığı teşvik eden ve pratik sezgileri daha güçlü kişileri uzaklaştıran ortak bir ölçüte göre yargılarlar.

b. Bireysel etkiye duyulan yersiz güven. Öğretmenler –bu özellikle daha güçlü ve daha iyi öğretmenleri kapsamaktadır– öğrencinin zihnini derste tutmak için kendi kişiliklerinin kuvvetli yanlarına ağırlık verdiklerinde öğrencinin çalışma motivasyonu da konunun kendisine değil, öğretmeninin şahsi etkisine bağlı hâle gelir. Çünkü öğretmen, deneyimleri aracılığıyla, konunun dikkati üzerinde toplama gücünün neredeyse sıfır olduğu yerde, kendi kişiliğinin daha etkili olduğunu öğrenmiştir. Dolayısıyla öğrenci üzerindeki etkisini gittikçe daha fazla kullanır, böylece öğrencinin konuyla kurduğu ilginin yerini öğretmenle kurduğu ilişki alır. Böylece öğretmenin kişiliği, öğrenci için kişisel bir bağımlılık ve zayıflık kaynağı, öğrenciyi konunun ken-

[2] *Sayı formalarını* bilen insanlara –yani seri sayılarını uzama uygulayan ve onların belli şekillerde düzenlendiğini gören kişilere– neden daha önce bu olgudan söz etmedikleri sorulduğunda, çoğunlukla daha önce bunun hiç başlarına gelmediği yanıtını veriyorlar; onlar herkesin bu alışkanlığa sahip olduğunu farz etmişlerdir.

dinden kaynaklanan değerine karşı kayıtsız kılan bir etki hâline gelir.

c. Sorunu çözmek yerine öğretmeni tatmin etmek. Öğretmenin kendi mental alışkanlıkları eğer dikkatli bir şekilde izlenip yönlendirilmezse öğrenciyi çalışması istenen konulardan ziyade öğretmenin şahsi alışkanlıklarına odaklanmaya iter. Aslı hedefi öğretmeninin beklentilerini karşılamak olur, çalıştığı konuya kendini vakfetmez. "Bu doğru mu?" sorusu "Bu yanıt sorunun kendi bağlamında bir yere oturuyor mu?" anlamına gelmekten çıkar ve "Bu yanıt ya da bu iş, öğretmenimi memnun edecek mi?" hâlini alır. Öğrencilerin insan doğası hakkında okullarda gördükleri derslerin yerindeliğini veya değerini reddetmek elbette gaflet olur ama öğretmen tarafından onaylanacak yanıtlar vermenin temel zihinsel sorun hâline getirilmesi, yani başarının ve uyum sağlamanın ölçütünün başka birinin şahsi gereksinimlerinin tatmin edilmesi olması da açıkça sakıncalıdır.

3. Çalışmaların Yapısının Etkisi

Çalışmalar geleneksel olarak ve uygun biçimde şu başlıklar altında sınıflanabilir: i. özellikle uygulama yeteneğinin kazandırılmasını içerenler: okuma, yazma, resim çizme ve müzik gibi okul becerileri; ii. başlıca bilgi edinimiyle ilgili olanlar: coğrafya ve tarih gibi 'bilgilendirme amaçlı' çalışmalar; iii. uygulama yeteneğinin ve bilgi miktarı ya da kütlesinin görece daha az önemli olduğu ve düşünmeye, 'akıl yürütme'ye başvurmanın öne çıktığı çalışmalar: aritmetik ve biçimsel dil bilgisi gibi 'disiplin' çalışmaları.[3] Bu konu kümelerinden her biri kendi özel tuzaklarına sahiptir.

[3] Elbette, her bir konu üç yöne sahip; örneğin, aritmetikte rakamları sayma, okuma ve yazma, hızlı toplama işlemi yapma vs. uygulama yeteneği sorunlarıdır; ağırlık ve ölçüm tabloları bilgi sorunudur vs.

3.1. Disiplin Çalışmaları Pratikle Bağlantıyı Kaybetmeye Meyillidir

Disiplin ya da özellikle mantık çalışmaları diye adlandırılan çalışmalar söz konusu olduğunda zihinsel etkinlik ile yaşamın sıradan olayları arasındaki temasın kopma tehlikesi vardır. Hem öğretmen hem de öğrenci, mantıksal düşünceyi gerçek dünyadan kopuk, soyut bir düşünme biçimi olarak görüp onunla gündelik yaşamın özel ve somut gereksinimleri arasına derin bir uçurum yerleştirmeye meyillidir. Bu süreçte soyut olan, dünyadan kopup uygulamadan o kadar uzaklaşır ki pratik ve ahlaki içermelerden tamamen yoksun kalır. Bu alanlarda uzmanlaşmış bilim insanlarının kendi alanlarının dışına adım attıklarında sudan çıkmış balığa dönmeleri, safdil tavırları, konuşma ve pratik meselelerde sergileyebildikleri bariz beceriksizlik ve üzerinde çalıştıkları konuların değerini abartan böbürlenmeleri bu bakımdan çalışmalar ile günlük hayat arasındaki bağın koparılması hâlinde ortaya çıkan kötü etkilerin en aşırı örnekleri olarak görülebilir.

3.2. Beceri Çalışmaları Tamamen Mekanik Hâle Gelmeye Meyillidir

Beceri kazandırma odaklı çalışmalardaki tehlike ise bunun tam tersidir. Bu çalışmalar hedefe ulaştıracak en kestirme yolu tercih etmeye meyillidir, bu da ister istemez konuyu *mekanikleştirir*, düşünme gücünü sınırlar. Okuma, yazma, resim çizme, laboratuvar uygulamaları gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi sırasında zamandan ve malzemeden tasarruf etme gereksinimi, açıklık ve dakiklik gereksinimi, hızlılık ve tekbiçimlilik gereksinimi o kadar büyüktür ki bu gibi şeyler genel zihinsel tutum üzerindeki etkilerinden bağımsız olarak kendi başına birer amaç hâline gelmeye meyillidir.

Öğretmenin kayıtsız şartsız taklit edilmesi, atılacak adımların öğrenciye dayatılması ve beden alıştırmaları çok hızlı sonuçlar verebilir ama bunların refleksif düşünme gücünü köreltecek alışkanlıklar kazandırmaları da muhtemeldir. Çünkü öğrenciye belirli bir şeyi yapması tembihlenir ve ona bunu nasıl yaparsa sonuca en hızlı biçimde ulaşacağı anlatılır ama başka bir neden sunulmaz, hatta hataları gösterilip onun adına düzeltilir; belli başlı davranışları kendiliğinden yapmaya başlayana dek tekrarlaması da öğütlenir. Sonra da öğretmenler öğrencinin okuma yazma becerisinin neden bu kadar zayıf olduğunu, ona sunulan sorunun kavramları konusunda neden son derece zayıf bir kavrayışa sahip olduğunu merak ederler. Hatta kimi eğitim müfredatlarında ve uygulamalarında zihni eğitmenin, *zihne* hiç dokunmadığı –ya da onu olumsuz etkilediği– göze çarpmaktadır, çünkü düşünme becerisi kazanmak dışsal bir uygulamayla, bir bedensel alıştırmayla birbirine karıştırılmaktadır. Bu yöntem insan eğitimini hayvan 'terbiyesi' düzeyine indirgemektedir. Pratik beceriler ve etkili teknikler ancak bu becerilerin *kazanılmasında* zihin etkin bir rol oynadığında akıllıca ve mekanik olmayan bir tarzda *kullanılabilirler.*

3.3. Bilgilendirici Çalışmalar, Bilgelik Kazandırmada Başarısız Olabilirler

Özellikle yüksek eğitimde, bilgi ile kavrayış arasında sahte bir karşıtlık kurulmaktadır. Bir taraf, zihnin yalnızca elinin altındaki malzemeleri işleyebileceğini gerekçe göstererek bilginliğin [*scholarship*] önce gelmesi gerektiğinde ısrar etmektedir. Diğer taraf ise bilginliğin özü itibarıyla en iyi ihtimalle sadece uzmanlar, üniversite öğrencileri vs. için bir amaç olabileceğini, dolayısıyla düşünme gücünü geliştirmenin asıl amaç olması gerektiğini savunmaktadır. Bize gereken şeyse *aynı zamanda düşünceyi de hareket ettiren* koşullar altında,

bilginliğin –ya da becerinin– dizginlerini ele almaktır. Bilgi [*information*] ile bilgelik [*wisdom*] arasındaki ayrım eski bir ayrım olmakla birlikte bu ayrımın sürekli yenilenmesi gerekiyor. Bilgi, edinilen ve depolanan malumattır; bilgelik ise yaşamı daha yaşanılır kılmayı amaçlayan güçlerin çizdikleri doğrultuda hayata geçirilen bilgidir. Bilgi olarak bilgi, özel bir alıştırma ve zihinsel yetenek gerektirmez, bilgelik ise böyle bir [özel] alıştırmanın en güzel meyvesidir. Okulda öğrencilere yüklenen yığınla bilgi daima bilgelik ve doğru yargılarda bulunma idealinden uzaklaştırır. Burada amaç çoğu zaman –özellikle coğrafya gibi konularda– öğrenciyi 'gereksiz bilgiler ansiklopedisi'ne çevirmek gibi görünüyor. Bu açıdan hiçbir konuyu atlamadan 'her şeyi anlatmak' asli öncelik, zihni yetiştirmek ise tali bir konu olarak ele alınmaktadır. Düşünme elbette boşlukta gerçekleşmez, bir şeylerin akla gelmesi ve çıkarımlarda bulunmak, ancak elinin altında inceleyebileceği bir konu bulunan bir zihinde gerçekleşebilir.

Fakat bilgi edinmenin kendi başına bir amaç olmasıyla düşünce eğitiminin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi arasında dünyalar kadar fark vardır. Bilginin herhangi bir sorunun teşhis ve çözümünde kullanılmasından tamamen bağımsız olarak biriktirildiği ve zihin tarafından istendiği zaman serbestçe kullanıldığı kánısı tamamen yanlıştır. Zihnin hizmetinde kullanılmaya hazır bir beceri, zihnin kendisi yardımıyla edinilen beceridir; mantıksal kullanım yönünde devreye sokulabilen tek bilgi, rastlantısal olarak edinilenden farklı olarak, sadece düşünme sayesinde kazanılan bilgidir. Bilgiler özel durumların gerekleriyle ilişkili olarak kazanıldığı için, az kitap okuyan insanlar, sıklıkla sahip oldukları bilginin her kırıntısını etkili bir şekilde değerlendirebilirler; oysa engin ve çeşitli bilgiye sahip insanlar, genellikle kendi katıksız bilgi yüklerinin altında ezilirler, çünkü bu bilgi yükünün kazanılmasında düşünme değil bellek etkin olmuştur.

4. Mevcut Amaçların ve İdeallerin Etkisi

Bu bir parça soyut koşulu yukarıda ele aldığımız noktalardan ayırmak elbette imkânsız, çünkü otomatik beceriler kazandırmak ve bilgide nicelik, tüm okulları esir almış eğitim idealleri hâline gelmiştir. Bununla birlikte, eğitimin, bireysel tutum ve alışkanlıkların gelişiminden çok, dışsal sonuçlar açısından değerlendirme gibi bazı eğilimlerini ayırt edebiliriz. *Sonuç* ideali, bu sonucun kendisi sayesinde elde edildiği mental *süreç* idealine karşıt olarak, kendini hem eğitimde hem de ahlak disiplininde göstermektedir.

4.1. Dış Ölçütlerin Yüceltilmesi

a. Eğitimde. Eğitimde dışarıdan dayatılan ölçütler 'doğru yanıt'a verilen önemde kendilerini gösterirler. Herhâlde, öğrencilerinden öğrendikleri dersleri eksiksiz şekilde tekrar etmelerini isteme düşüncesi kadar öğretmenlerin dikkatini zihnin eğitilmesine odaklamaktan alıkoyan başka bir düşünce daha yoktur. Nitekim öğretmenler –bilinçli veya bilinçsiz şekilde– bu ideali gözettikleri sürece zihnin eğitimi rastlantısal ve tali bir mesele olarak kalacaktır. Yine de bu idealin neden bu kadar revaçta olduğunu anlamak çok zor değildir. İlgilenmek gereken çok sayıda öğrencinin bulunması ve ebeveynlerle okul yetkililerinin öğrencinin ilerleyişine ilişkin hızlı ve somut kanıtlar isteme eğilimi bir araya gelip bu ideale itibar kazandırmaktadır. Buna göre, öğretmenden sadece anlatacağı konuyu bilmesi beklenir, öğrencisini tanıması beklenmez. Dahası bu şekilde konu parçalara ayırıp sunularak görece kolay biçimde öğrenilebilecek hâle getirilir. Fakat düşünsel tavrı ve öğrencilerin öğrenme yollarını geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim, çok daha ciddi bir *hazırlık* aşaması gerektirecektir çünkü her öğrencinin zihninin nasıl işlediğini anlamayı ve anlatılan konuya hâkim olup –ihtiyaç duyulan

şeyleri gerekli hâllerde seçip uygulayabilecek şekilde– esnek davranabilmeyi de talep edecektir. Son olarak, dışarıdan görülebilen sonuçlar temin etme hedefine okul yönetiminin bildik düzenekleri –sınavlar, notlar, derecelendirmeler, sınıf geçmeler, vs.– aracılığıyla kolayca ulaşılabilir.

b. Davranışta. Bunların harici ideal davranış üzerinde de büyük bir etkiye sahiptir. Eylemlerin ilkelere ve kurallara uydurulması en kolay ölçüttür, çünkü bunların çoğu mekaniktir. Dogmatik eğitimin ya da gelenek, görenek ve toplumsal otoritelerin emirlerine sıkı bağlılığın ahlak eğitimine tam olarak hangi ölçüde dâhil edileceğini söylemek bu kitabın işi değil. Fakat davranış sorunlarının yaşamın tüm sorunları arasında en derin ve en yaygın sorunlar olmaları nedeniyle bu sorunların ele alınma yöntemleri diğer tüm mental tutumlara, hatta bilincinde olmadığımız en kıyıda köşede kalmış ahlaki tutumlarımıza bile sirayet etmeye meyillidirler. Hakikaten, *her insanın mental tutumunun en derinlerdeki düzlemini, davranış sorunlarını ele alma yöntemi kemikleştirir.* Eğer bu sorunlar ele alınırken düşünme, ciddi sorgulama ve refleksiyon gibi işlevler asgariye indirilirse düşünme alışkanlıklarının daha önemsiz meseleler üzerinde büyük bir etki yapmasını beklemek de makul olmayacaktır. Oysa önemli ve hayati davranış sorunlarında etkin soruşturma ve derin düşünme alışkanlığı, zihnin genel yapısının akla uygun hâle gelmesinin en iyi teminatıdır.

4.2. Düşünmede Eğitimin Aktarılması Diye Bir Şey Var mı?

Yukarıda ortaya koyduğumuz nokta bizi formel alıştırmalarla eğitilebilen özel yetilerimizin bulunduğu fikrini reddetmenin düşünceyi eğitmenin olanaklı olduğu kabulünü reddetmeyi de beraberinde getirip getirmediği sorusunu sormaya itiyor. Bu soruyu düşüncenin doğası (onun bir 'yeti'

değil malzeme ve etkinliklerin düzenlenişi olduğu) ve nesnel koşullarla ilişkisi meselesini ele alırken kısmen yanıtladık. Fakat bu sorunun 'aktarma' sözcüğü tarafından aklımıza getirilen başka bir yönü daha var. Nitekim bu soru "Bir durum ya da konuyu ele alırken kazanılan bir düşünme becerisi, başka bir konu ya da durumu ele almak üzere kullanıldığında aynı ölçüde etkili olur mu?" diye de soruluyor. Belirli bir bilim alanında uzmanlaşmış birinin günlük işlerde veya ticarette son derece toy olabildiği olgusu bunun her zaman böyle olmayabileceğini işaret etmektedir. Nitekim insanlar uzmanlık alanları dâhilinde titizlikle uydukları ve gözlemledikleri ilkeleri sıra din veya siyaset meselelerine gelince pekâlâ çiğneyebilmektedirler. 'Aktarım' denen olgunun temelini ortak ögelerin teşkil ettiği, bugün genel kabul gören bir düşüncedir. Yani bir deneyim sayesinde edinilen becerinin ve anlayışın başka bir deneyime taşınması, her iki deneyim içinde benzer ögelerin bulunmasına bağlıdır. Bunun en basit örneğini çocukların düşünceler ve sözcükleri her yere uygulamasında görebiliriz. Dört ayaklılarla aşinalığı bir köpekle sınırlı olan küçük bir çocuk, benzer büyüklükteki her dört ayaklıyı 'havhav' diye çağırmaya meyilli olacaktır. Başka bir deyişle benzer nitelikler, zihnin eski bir deneyimden yeni bir deneyime doğru ilerlerken üzerinden geçtiği bir köprü gibidir. Düşünmek ilerde ayrıntılı olarak göreceğimiz üzere, ortak ögeleri *bilinçli biçimde kavrama* işlemidir. Bu şekilde ortak ögelerin aktarım amaçlı kullanılmasını ziyadesiyle kolaylaştırır. Bu ögeler zihin tarafından kavranıp muhafaza edilmedikleri sürece (örneğin kaba bir 'köpek' simgesi tarafından) aktarımlar kör ve rastlantısal kalmaya mahkûmdur. İşte bu nedenle, genel bir düşünme alışkanlığı geliştirmenin olanaksız olduğu itirazına karşı verebileceğimiz ilk yanıt, düşünmenin aktarımı olanaklı kılan ve onu denetim altına alan asıl unsur olduğudur.

Bir konu ne denli teknikse düşünmeye kullanabileceği o denli az ortak öge sunar. Aslına bakılırsa bu kabulü ne-

redeyse her dersin, konunun veya işin teknik yanı için bir sınamaya dönüştürebilir, ilgili konunun gündelik deneyimin içeriğinden kopuk olup olmadığını, onu gündelik deneyime bağlayan ortak unsurların varlığından veya yokluğundan hareketle sorabiliriz. Nitekim cebir ya da fizikle yeni tanışan biri için 'üs' veya 'atom' gibi kavramlar tamamen tekniktir, bunlar ayrı başına var olan şeylerdir. Kendi olağan deneyiminin nesneleri ve edimleriyle ilişkileri içinde bunların ne anlama geldiklerinden haberdar değildir. Hatta bunlar okul deneyiminde bile onun karşısına çıkmamıştır. Oysa yetkin bir bilim insanına göre bu kavramlar fazla teknik değildir, çünkü bunlar onun deneyiminde karşısına o kadar fazla çıkmışlardır ki bir bilimsel araştırmacı olarak bunlara aşinalık kazanmıştır. Deneyimin ilk evrelerinde ve *her* deneyimin büyük bölümünde –uzmanlarınki hariç– bulunan bu ortak ögeler *insansal* ögelerdir, yani insanların birbiri ve gruplarla kurdukları ilişkilerle bağlantılı ögelerdir. Örneğin bir çocuk için en önemli şey babası, annesi ve kardeşleriyle kurduğu ilişkilerdir. Onlarla bağlantılı ögeler neredeyse her deneyiminde tekrar karşısına çıkar. Deneyimlerinin çoğuna sızar ve bu deneyimlerine anlam verir. Dolayısıyla bu insansal ve toplumsal etkenler bir deneyimden diğerine kolaylıkla aktarılırlar. Genelleşmiş düşünme becerilerinin geliştirilmesi için en uygun malzemeyi sağlarlar. İlkokul eğitiminin büyük bölümünün çocuğunun refleksif tutumunun gelişmesine fazla faydasının olmamasının bir nedeni, çocuğun okula adımını attığı an gündelik yaşamla, özellikle de toplumsal değerler ve niteliklerle dolup taşan kendi deneyimleriyle bağının kopmasıdır. Okul eğitimi işte bu kopuşa, tecrite neden olduğu için tekniktir ve çocuğun düşünme becerisi de okul onun önceki deneyimleriyle hiçbir ortak öge barındırmadığı için sekteye uğrar.

İkinci Kısım
Mantıksal Düşünceler

Beşinci Bölüm
Refleksif Etkinlik Süreci ve Ürünü: Psikolojik Süreç ve Mantıksal Biçim

1. Biçimsel ve Edimsel Bir Hadise Olarak Düşünme
1.1. Ders kitaplarının Mantığı

Mantık üzerine kaleme alınmış incelemelere baktığımızda terimlerin 'tekil', 'genel', 'gösterimsel', 'çağrışımsal' gibi; önermelerin 'olumlu', 'olumsuz', 'tümel', 'tikel' gibi; akıl yürütmelerinse tasımlar biçiminde sınıflandırıldığını görürüz. Berikine bildik bir örnek vermek gerekirse: *İnsan ölümüdür, Sokrates insandır, o hâlde Sokrates ölümlüdür.* Tikel veya özel terimleri herhangi bir içeriği barındırabilecek genel bir yer tutucuyla ikame etmek biçimsel ifadelerin ayırt edici özelliğidir. Örneğin yukarıda verdiğimiz tasım, biçimsel olarak şöyle ifade edilebilir: Bütün *M*'ler (bu örnekte insanlar) *P*'dir, bütün *S*'ler *M*'dir, o hâlde bütün *S*'ler *P*'dir. Bu ifadede *S* sonucun öznesinin yerini, *P* sonucun yükleminin yerini, *M* ise *orta* terimin yerini almaktadır. Orta terim her iki öncülde de bulunur ve başka türlü aralarında mantıksal bağlantı bulunmayan *S* ile *P*'yi birbirine bağlayıp birlik hâline getiren bir halka görevi görür. Burada orta terim *S*, *P*'dir savının temeli ve gerekçesidir. Geçersiz akıl yürütmelerde ise orta terim, sonucun öznesi ile yüklemini sıkı ve özel bir şekilde birbirine bağlamakta başarısız olur. İçinde olumlu ve olumsuz tasımların geçerli

olduğu ve yanlış formları ortadan kaldıran yöntemleri tanımlayan bir dizi kural saptamak mümkündür.

1.2. Edimsel Düşünme, Biçimsel Mantıktan Niçin Farklıdır?

Dikkatli bir inceleme biçimsel akıl yürütme ile bir insanın zihninde gerçekte meydana geldiği şekliyle düşünme arasında önemli farkların bulunduğunu gösterir.

i. Biçimsel mantığın konusu –en az cebir formüllerinde olduğu kadar– tam anlamıyla gayrişahsidir. Nitekim biçimler, düşünenin tutumundan, arzu ve niyetlerinden bağımsız şeylerdir. Oysa herhangi bir insanın düşünmesi önceki sayfalarda da gördüğümüz üzere onun alışkanlıklarına dayanır. Dikkatli, etraflı vs. düşündüğü sürece düşüncenin iyi ya da doğru olması, tembellik edip tutkularına yenik düştüğündeyse kötü ya da yanlış olması olasıdır.

ii. Mantığın biçimleri sabittir, değişmezdir, irdelenen konuya kayıtsızdır. 2 + 2 = 4 ifadesinin dışladığı gibi değişimi dışlar. Oysa edimsel düşünme bir *süreçtir*; başlar ve ilerler; kısacası, sürekli bir değişimdir. Her adımında, irdelediği konuyu dikkate almak zorundadır, çünkü konunun malzemesinin bazı parçaları düşünmenin önüne engeller çıkarıp sorunlar ve kuşkular yaratırken, başka parçaları çözümlere işaret edip zihni uğraştıran zorluklardan çıkış yolları önerirler.

iii. Biçimler birörnek ve içerikten bağımsız oldukları için bağlamı dikkate almazlar. Buna karşılık edimsel düşünme daima bir bağlamda gerçekleşir; düşünmenin dışında ortaya çıkan ve çözüm bekleyen bir durumdan doğar. Sokrates'le ilgili tasımı bu bakımdan Sokrates yargılanırken öğrencilerinin onun [beraat edip] hayatına kaldığı yerden devam edeceğini düşündükleri sırada sahip oldukları ruh durumuyla karşılaştırabiliriz.

1.3. Mantıksal Biçim veya Ürün olarak Düşünce ve Psikolojik Bir Süreç Olarak Düşünce

Bu karşıtlıklar bize düşünceye iki farklı bakış açısından bakılabileceğini göstermektedir. Bu bölümün başlığı işte bu iki bakış açısını işaret ediyor. Bunlara sonuç ve süreç; mantıksal biçim ile yaşantı veya psikolojik süreç diyoruz. Keza bunları, 'tarihsel' veya 'zamandizinsel' bakış ile 'zamandışı' bakış diye de niteleyebiliriz. Biçimler sabittir, düşünmek ise zaman alır. Bu bakımdan eğitimin temelde bireylerde edimsel olarak gerçekleştiği hâliyle düşünmeyle ilgilendiği açık olsa gerektir. Eğitim etkili düşünmeyi teşvik eden tutumları kazandırmakla ilgilenir, dolayısıyla konusunu da bu tutumları kazandırıp ilerletecek biçimde ele almak için konuyu ve etkinlikleri seçmek ve düzenlemek zorundadır.

Yine de buradan biçimsel soruşturmanın *eğitim açısından hiçbir değere* sahip olmadığı sonucu çıkmaz. Yerli yerinde kullanıldığı *sürece* onun da eğitsel bir değeri vardır. Bu yer 'ürün' dendiğinde akla gelmektedir. Edimsel düşünmenin vardığı sonucun değerini sınamasına yardımcı olmak için içine konabileceği biçimleri baştan belirler. Bu durumu keşifler ve araştırmalar ile bunların sonucunda oluşturulan bir harita arasındaki ilişkiye benzetebiliriz. Beriki bir ürünken, keşifler ve araştırmalar süreçtir. Bu harita, bir kez oluşturulduktan sonra, artık onun oluşturulmasını sağlamış, yani meyvesi olduğu keşif ve araştırma gezilerine atıfta bulunulmadan da pekâlâ kullanılabilir ama bu geziler olmasaydı bu harita da var olamazdı. Nitekim ABD'nin haritasını kullanabilmek bu haritayı yaratmış Kolomb, Champlain, Lewis, Clark gibi sayısız insanın girişim ve çabalarını düşünmemiz gerekmez.

Harita *artık* her şeyiyle karşımızdadır. Dolayısıyla onu sayısız insan tarafından bu haritanın temsil ettiği belirli yerler arasında yapılacak her yolculuğun *biçimi* olarak da adlandırabiliriz. Dahası yolculuğa çıkan biri bu haritayı kul-

lanmayı biliyorsa onun bulunduğu noktayı belirleyip yönünü tayin etmesine de izin verecek ama ona nereye gitmesi gerektiğini söylemeyecektir. Nasıl ki yolcunun şu an bulunduğu noktayı ve nereden yola çıkması gerektiğini geçmişi belirliyorsa varacağı noktayı da arzuları ve tasarıları belirleyecektir.

1.4. Mantıksal Biçimler Edimsel Düşünmede değil, Düşünmenin Sonuçlarını Ortaya Koymada Kullanılırlar

Mantık üzerine kaleme alınmış incelemelerde karşımıza çıkan mantıksal biçimler bize nasıl düşündüğümüzü, hatta nasıl düşünmemiz *gerektiğini* söylemek gibi bir iddiaya bile sahip değildir. Hiç kimse Sokrates'in veya başka bir canlının ölümlü olduğu sonucuna tasım aracılığıyla varmamıştır. Bununla beraber bu fikre kanıt toplayıp topladığı kanıtları yorumlayarak ulaşan herhangi biri, bu inancının *temellerini* bir başkasına en yalın ve derli toplu biçimde göstermek istediğinde pekâlâ akıl yürütmenin tasım biçimini kullanabilir. Örneğin neyi kanıtlamak istediğini baştan bilen, aklında belirli bir sonuca çoktan ulaşmış ve dinleyicilerini de etkilemek isteyen bir avukat, bu akıl yürütmesini muhtemelen bir tasım biçiminde dile getirecektir.

Kısacası bu biçimler sonuçlara *varmamızı*, inanç ve bilgi *edinmemizi* sağlamazlar, bunlar çoktan vardığımız sonuçlara başkalarını ikna etmenin, vargılarımızın sağlamlığını onlara –ya da o sırada neden bu sonuçlara ulaştığımızı ilerde ikna edici şekilde hatırlamak istediğimizde kendimize– göstermenin en etkili yolunu bize sağlarlar. Edimsel olarak bir sonuca ulaştıran düşünmede bazı gözlemlerin konuyla ilgisi olmadığı ortaya çıkabilir, yanlış işaretlerin peşinden gidilebilir, düşünmenin akla getirdikleri sonuç vermeyebilir ve yersiz hamleler yapılabilir. Sırf sorununuzun çözümünü bilmemeniz nedeniyle el yordamıyla ona doğru ilerlersiniz ve karanlıkta ya da en

azından loş bir ışıkta savrulursunuz, en sonunda terk edeceğiniz sorgulama yollarına başvurabilirsiniz. Sadece doğruyu aradığınızda ve bir parça kör biçimde araştırmak zorunluluğu içinde bulunduğunuzda, doğruya zaten sahip olduğunuzda bulunduğunuzdan tamamen farklı bir durumda bulunursunuz.

Demek ki varılan ve benimsenen sonuçları karaktarize eden mantıksal biçimler, hâlâ kuşku ve soruşturma hâli içinde olduğumuzda başvurmamız gereken yolu belirlemez. Gelgelelim düşünme sırasında kısmi sonuçlara da ulaşılır; düşünmede geçici duraklar, bir sonraki düşünce için basamak görevi gören eski düşünceler de bulunur. Yani *sonuçlara* tek adımda ulaşmayız. Böylesi her basamakta geçilen süreçlerin izini sürmek, yani daha önce üzerinde düşünülmüş malzemenin şu an ulaşılan sonuçla gerçekte ne denli ilgili olduğunu ve *hangi bakımlardan* ilgili olduğunu saptamak yararlı olacaktır. Bu şekilde öncüller ile sonuçlar birbiriyle sıkı bir ilişki içine sokularak formüle edilebilirler. *Biçimler* işte böyle formülasyonlara aittir.

1.5. Edimsel Düşünme Kendi Mantığına Sahiptir; Düzenlidir, Akla Yatkın ve Refleksiftir

Refleksif soruşturma süreci ile bu soruşturmanın ürünü arasındaki ayrım demek ki sabit ve mutlak bir ayrım değildir. Burada [refleksif soruşturma] sürecini 'psikolojik', sonucunu ise 'mantıksal' diye nitelerken sadece nihai vargının mantıksal olduğunu veya zaman içinde atılmış bir adımlar dizisi hâlinde ilerleyip kişisel arzular ve amaçlar barındıran etkinliğin mantıksal olmadığını söylemeye çalışmıyoruz. Daha ziyade ürüne uygulanabilen mantıksal *biçim* ile sürece ait olabilen ya da olması gereken mantıksal *yöntem* arasında bir ayrım yapmak zorunda olduğumuzu söylüyoruz.

Örneğin tarihin bir mantığı olduğundan, yani olayların en sonunda zirve noktasına vardığı düzenli bir hareket içinde

olduğundan söz ederiz. Birinin 'mantıklı' konuştuğunu veya davrandığını, başkasının 'mantıksız' hareket ettiğini söyleriz. Bunu söylediğimizde birincinin tasımlara göre eylediğini, düşündüğünü ya da konuştuğunu kastetmiyoruz ama söylediği şeyde bir *düzen*, ardışıklık bulunduğunu, hedefine ulaşmak için hangi araçları kullanması gerektiğini iyi hesapladığını kastediyoruz. Böyle durumlarda 'mantıklı' ile 'makul' eş anlamlıdır. Mantıksız insan amaçsızca konuşup durur, farkında olmaksızın konuyu değiştirir, konudan konuya atlar; sonuçlara sıçramakla kalmaz –nitekim hepimiz bir noktada bunu yapmak zorunda kalırız– ayrıca sıçradığı sonucun kanıtla desteklenip desteklenmediğini görmek üzere adımlarının izini geriye doğru sürmeyi de başaramaz, yaptığı işe hassasiyet göstermeden tutarsız, çelişkili ifadelerde bulunur.

Oysa bir insan düşünürken dikkatli adımlar atıyorsa, yani vardığı sonucun kanıtlarını göstermek için elinden geleni yapıyorsa onun mantıklı düşündüğünü söyleyebiliriz. Kısacası, 'mantıklı' sıfatı düşünmeyi nitelemek için kullanıldığında düşünmenin diğer düşünme tarzlarından ayrılarak kullanıldığı anlamıyla refleksif biçimde gerçekleştiğini işaret eder. Bir acemi bir kutu yapabilir ama onun yaptığı kutunun eklem yerleri tam olarak örtüşmeyecek, kenarlar eşit uzunlukta olmayacaktır. Usta biri ise aynı işi zaman ve malzeme israf etmeden yapacak, ürün sağlam ve temiz olacaktır. Aynı durum düşünme için de geçerlidir.

Bir insanın *düşünceli* olduğunu söylediğimizde, onun düşüncelere daldığını söylemekten fazlasını kastederiz. Gerçekten de düşünceli olmak, mantıklı olmak demektir. Düşünceli insan dikkatli hareket eder, sabırsız değildir, konuyu enine boyuna inceler, kör gibi ilerlemektense her şeyi hesaba katmayı tercih eder. Düşünüp taşınır, sorgular, ölçüp biçer: Bunlar deliller ile telkinlerin dikkatle karşılaştırılıp dengelenmesini işaret eden terimlerdir, bu karşılaştırma ve dengeleme süreci onların eldeki sorunu çözmek için sahip oldukları gücü ve ağırlığı tartmaya yarar. Üstelik düşünceli

biri konusunu araştırır, irdeler, denetler, inceler. Başka bir deyişle gözlemlerini sorgulamadan doğru kabul etmez, gördüklerinin gerçekten göründükleri gibi olup olmadığını sorgular. "Yağsız süt, kaymak gibi görünür" deyişi bunu ifade eder. Bir küf mantarı da yenebilir bir gıda gibi görünür ama zehirlidir. Keza 'ahmak altını' da altın gibi görünür ama aslında sadece demir piritidir. Duyuların tanıklığını sorgulamadan onaylayabileceğimiz pek az durum vardır, nitekim Güneş gerçekte Dünya'nın etrafında dönmez, Ay'ın şekli değişmez vs. Mantıklı biri, verilerini sağlamasını yapmak için mercek altına alır. Son olarak, düşünceli biri "ikiyle ikiyi toplar", yani değerlendirir, ölçüp biçer, hesaplar. Nitekim *reason* [akıl] sözcüğü kökeni itibarıyla *ratio* [oran, düzen] sözcüğüyle bağlantılıdır. Bunun altında yatan temel fikir *ilişkinin kesinliğidir*. Her türlü refleksif düşünme, ilişkileri belirleme sürecidir; nitekim yukarıda kullandığımız terimler *iyi* düşünmenin 'eski ilişkileri' bulup gün yüzüne çıkarmaktan ibaret olmadığını, koşulların izin verdiği en yüksek oranda kesinlikle tanımlanabilen bir ilişki bulana dek araştırmaya devam etmeyi de gerektirdiğini göstermektedir.

1.6. Özet

Demek ki bizim kullandığımız anlamda 'psikolojik' sıfatı 'mantıksal' sıfatının karşısında yer almaz. Edimsel düşünme süreci hakiki anlamda refleksifse daima tetikte, dikkatli, derinlemesine ve dakik düşünmedir ve muntazam bir yöne sahiptir. Kısacası böyle bir düşünme mantıksaldır. 'Mantıksal' sıfatını edimsel düşünme sürecinden (bu süreç denetlensin veya denetlenmesin) ayırmak için kullandığımızda belirli bir düşünme sürecinin nihai *ürününü* doğuran *biçimsel* düzenlenişini kastederiz. Bu düzenleniş kesin sonuca nasıl varıldığını ve varılan sonucun hangi temellere dayandığını gösterir. Düşünme gevşek olunca kanıtlananın ya da varılanın

ne olduğu da tam olarak açık olmayacağından, sonuç biraz havada kalacaktır. Hakiki anlamda refleksif bir düşünme etkinliği varılan sonucun ne olduğunun ilanıyla sona erer. Sonucu olabildiğince belirgin biçimde formüle ederek onun gerçek bir *vargıya* dönüştürür. Refleksif etkinlik ayrıca vargının yegâne dayanağı olan malzemeyi irdeleyip gözden geçirerek onun hareket noktası olan *öncülleri* de ortaya koyar. Örneğin geometrik bir tanıtlama, sonuna vardığında, tam olarak neyi tanıtladığını da ortaya koyar. Eğer söz konusu akıl yürütme sadece ezberlenmeyip bir de anlaşılıyorsa zihin tanıtlanan önermeyi akıl yürütmenin bir sonucu olarak kavrar; yani böyle bir durumda sonucu tanıtlayan adımların tamamının farkında olur.

2. Biçim Eğitimi

2.1. Öğrenmek, Düşünmeyi Öğrenmektir

Buraya kadar söylediklerimizden anlaşılacağı üzere eğitim, *zihinsel/düşünsel yanı itibarıyla* refleksif düşünme alışkanlığını yoksa edindirmeyi, varsa korumayı ve daha gevşek düşünme yöntemlerini mümkün olan her fırsatta daha sıkı düşünme yöntemleriyle değiştirmeyi gerektirir. Elbette eğitim zihinsel yanından ibaret değildir, verimliliği geliştirecek alıştırmaların yapılmasını, belli başlı ahlaki eğilimlerin geliştirilip yoğrulmasını ve estetik bir bakışın kazandırılmasını da gerektirir. Ancak tüm bu etkinliklerde en azından bilinçli bir anlam ögesi, dolayısıyla bir düşünce ögesi hep vardır. Onsuz pratik etkinlik mekanik ve tekdüze, ahlak kör ve keyfî, estetik beğeni ise bir duygu taşması olarak kalmaya mahkûmdur. Aşağıda meselenin sadece zihinsel yanını ele almakla yetineceğiz ve *eğitimin zihinsel yanı itibarıyla uyanık, dikkatli ve enine boyuna düşünme alışkanlıkları kazandırmak olduğunu* vurgulayacağız.

Zihinsel öğrenme elbette malumatın biriktirilip korunma-

sını da içerir. Fakat bu malumat anlaşılmadığı sürece, sindirilmeyen bir yük olarak kalmaya mahkûmdur. Malumat ancak içeriği yani malzemesi *kavrandığında bilgi hâline gelir.* Anlama ve kavrama ise edinilen malumatın çeşitli parçalarının birbiriyle ilişkileri içinde görülmesi demektir, bu da ancak malumatın kazanımı sürecine nesne alınanın anlamı hakkında kesintisiz bir refleksiyonun da eşlik etmesiyle ortaya çıkabilecek bir sonuçtur. Sözel, mekanik bellek ile eski yazarların 'akıllı bellek' [*judicious memory*] dediği şey arasında bu bakımdan önemli bir ayrım vardır. Beriki, yani akıllı bellek, akılda tutulan yahut anımsanan şeylerin *hangi yönlere doğru açıldığını* da zihinde tutar. Bu nedenle sözel belleğin dumura uğrayıp tamamen felç olacağı daha önce karşılaşılmamış, yeni durumlarda, elindeki malzemeleri kullanabilir.

'Psikolojik düşünme' diye adlandırdığımız şey, edimsel düşünme sürecinden başka bir şey değildir. Bu bazı özel durumlarda rastgele ve düzensiz olabilir, hatta düş kurmaktan da ibaret olabilir. Fakat *hep* böyle olsaydı sadece düşünme işe yaramaz bir etkinlik olmakla kalmaz, yaşamı sürdürmek bile neredeyse imkânsız hâle gelirdi. Nitekim düşünme gerçek koşullardan tamamen kopuk olsaydı, bu koşullardan hareketle varılacak hedeflerin düşüncesine doğru mantıksal olarak ilerleyemeseydi, hiçbir icat veya plan yapamaz, karşımıza çıkan sorunları çözmeyi veya belaları savuşturmayı başaramazdık. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, düşünceyi hakiki anlamda mantıklı ve refleksif hâle getirenler hem düşünmeye içkin ögeler hem de dış koşulların baskısıdır.

2.2. Düşünme Süreci ve Ürünü Arasındaki İlişki, İki Eğitim Okulu Tarafından Görmezden Gelinmektedir

İlginçtir, edimsel düşünme süreciyle onun zihinsel sonucu arasındaki zorunlu bağlantı karşıt iki eğitim okulu tarafından da göz ardı edilmektedir.

Bu okullardan birine göre, zihnin işleyişi, doğası gereği o denli mantık dışıdır ki mantıksal biçimin ona dışarıdan dayatılması gerekir. Buna göre mantıksallık ancak organize bilginin bir niteliğidir ve zihinsel edimler de ancak mantıksal olarak formüle edilmiş, hazır sunulan malzemenin sindirilmesiyle mantıksal hâle gelebilir. Bu örnekte mantıksal formülasyonlar bizzat başlatılıp yürütülen herhangi bir düşünme sürecinin ürünü de değildir. Bunlar bir başkası tarafından gerçekleştirilir ve ürün süreçten tamamen ayrılarak, olup bitmiş biçimiyle hazır sunulur. Ardından bu formülasyonların mantıksal karakterinin öğrencilerin zihnine de sihirli biçimde sirayet etmesi beklenir.

Ne kastettiğimizi daha açık hâle getirmek için şimdi bir veya iki örnek verelim. Konunun coğrafya olduğunu varsayalım. Bu durumda yapılacak ilk iş coğrafyayı tanımlamak, böylece onu diğer konulardan ayırmaktır. Ardından bu bilimin gelişim aşamalarının dayandığı çeşitli soyut terimler, yalın birimlerden hareket edilerek ve bu yalın birimlerden kurulan daha karmaşık biçimlere doğru gidilerek, teker teker sayılır: kutup, ekvator, tutulum çemberi, kuşak gibi. Bundan sonraysa daha somut ögeler benzer diziler içinde toplanır: kıta, ada, kıyı, çıkıntı, burun, kanal, yarımada, okyanus, göl, sahil, körfez, koy gibi. Öğrencinin zihninin bu malzemeleri içselleştirirken önemli bilgiler edinmekle kalmadığı, ayrıca önünde hazır bulduğu mantıksal tanımları, genellemeleri ve sınıflandırmaları kanıksamak suretiyle yavaş yavaş mantıksal düşünme alışkanlıkları da kazandığı varsayılır.

Bu yöntem okullarda öğretilen her konuya --okuma yazma, müzik, fizik, dilbilgisi, aritmetik vs.– uygulanmıştır. Örneğin resim konusu, her resim düz ve eğri çizgilerden müteşekkil görsel bir temsil olduğu için en basit yordamın öğrenciye öncelikle faklı konumlarda düz çizgiler, sonra tipik eğriler çizme becerisi kazandırmak (yatay, dikey, çeşitli açılarda köşegenler), en son olarak da düz ve eğri çizgile-

rin farklı dizilimlerini kullandırmak olduğunu savunan teoriye bağlı kalınarak öğretilegelmiştir. Bu ideal 'mantıksal' yöntem gibi görünüyordu. Konu en yalın ögelerine kadar çözümlenip bu yalın ögelerden düzenli bir şekilde gittikçe karmaşıklaşan bileşimlere doğru ilerleniyordu ve bu sırada kullanılan her öge tanımlandığı için açık ve seçik biçimde anlaşılabilecekti.

Bu yöntem en aşırı biçimiyle uygulanmadığında bile sadece birkaç okul (özellikle ilköğretimin orta ve üst sınıflarında) öğrencinin vargılarına mantıksal bir zincir içinde ulaşması için izlemesi gerektiği varsayılan biçimlere haddinden fazla odaklanmaktan kaçınabilmektedir. Belirli adımların belirli bir düzeni takip ettiği, bu adımların konunun öğrenci tarafından ne denli anlaşılabildiğini gösterdiği, dolayısıyla öğrencinin başvurduğu yordamı adımlarına kadar çözümlemesi, yani belirli tekdüze formüllere ulaşabilmesi gerektiği kabul edilmektedir. Bu yöntem özellikle *dilbilgisi* ve *aritmetik* gibi konularda revaçta olmasına rağmen artık tarih, hatta edebiyat alanına bile sirayet etmiştir ve onları düşünce eğitimi adına taslaklara, özetlere, krokilere, tasniflere ve şemalara indirgemektedir. Bu şekilde bir yetişkinin temsili ve yavan mantığını ezberleyen çocuğun hayati öneme sahip mantıklı düşünme becerisi de sekteye uğramakta, güdük kalmaktadır. Öğretmenlerin mantıksal yöntem hakkındaki bu hatalı anlayışı benimsemeleri her şeyden fazla pedagojiye zarar vermektedir çünkü bu bakış yüzünden birçok insanın gözünde pedagoji bireyin kişisel mental gelişiminin yerine kırılmaz, sarsılmaz bir kalıbı dayatmak için bir dizi mekanik aygıtı bilinçli bir şekilde kullanmak anlamına gelmeye başlamıştır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere böyle bir öğretim anlayışında 'mantıksal' olan, ele alınan konunun belirli birtakım biçimsel özelliklerinden ibarettir. Konu ise ilgili alanda uzmanlaşmış kişilerin ortaya koydukları belirli ilkelere göre tanımlanır, yeniden tanımlanır, bölümlenir, sınıflandı-

rılır ve düzenlenir. Bu anlayış öğretim yönteminden aritmetik, dilbilgisi, fizik, biyoloji, tarih ve diğer alanlarda sunulan malzemenin dikkatli biçimde yeniden üretilerek benzer davranışları zihne aktarmasına yarayan aygıtları anlar. Zihnin doğal işlemlerinin ve edimlerinin mantığın ulaştığı tüm mantıksal kazanımlara kayıtsız, hatta düpedüz ters olduğu varsayılır. Dolayısıyla bu okulun anahtar sözcükleri 'disiplin', 'baskı', 'bilinçli çaba' ve 'ödevlerin zorunluluğu' vesairdir. Bu bakış açısına göre eğitimde mantıksal ögeyi tutumlar ve alışkanlıklardan ziyade ders çalışmak teşkil eder. Zihin ancak ona dışarıdan hazır olarak sunulan ders konularına uyum sağlamakla mantıklı hareket etmeye başlayabilir. Bu itaati sağlayabilmek için öncelikle dersin (ders kitabı yahut öğretmen tarafından) çözümlenerek mantıksal ögelerine ayrılması gerekir. Ardından bu ögeler tanımlanmalıdır. Son olaraksa ortaya konan tüm bu ögeler belirli mantıksal formüller yahut genel ilkeler gözetilerek diziler yahut sınıflar hâlinde tertiplenmelidir. Bundan sonraysa öğrenci bu tanımları tek tek öğrenip adım adım birbirine bağlayarak mantıksal bir sistem inşa eder ve bunu yaparken dışarından yavaş yavaş mantıklı düşünme becerisi kazanır. Bu sözde 'mantıksal' yöntemlerin vardırdığı başarısız sonuçlar kaçınılmaz olarak bir ters tepkiye neden olur. Çalışma şevkinin kırılması, dikkatin kaybolması, erteleme alışkanlığı, zihinsel tembellik, öğrencinin üzerinde çalıştığı konu hakkında zayıf bir anlayışla yetinip ezbere ve mekanik tekrara tenezzül etmesi: Tüm bunlar göstermektedir ki mantıksal tanımlama, bölme, derecelendirme ve sistemleştirme girişimleri kâğıt üzerinde iyi görünse de pratikte pek işe yaramamaktadır. 'Mantıksal' olan tamamen yapay ve tali görülmekte, öğretmenle öğrenci ona sırtını dönmekte ve mevcut eğilimlerle beğenilerin dizginsiz biçimde geliştirilmesi teşvik edilmektedir. Gerçi gelişimin olanaklı tek çıkış noktasının doğal eğilimler ile güçlerin işlenmesinden geçtiği düşünülmektedir ki bu gerçekten de sağlıklıdır. Fakat verilen tepki yanlıştır,

dolayısıyla yadsıdığı ve görmezden geldiği şey –yani mevcut güçler ve ilgilerin hakiki zihinsel unsurlar barındırıp barındırmadığına bakmaması– nedeniyle yanıltıcı olmaktadır.

Diğer eğitim ekolü de zıtlaştığı bu eğitim kuramının temel öncüllerini aslında temelde kabul etmektedir. Ayrıca zihnin mantıksal kalıplarla iyi geçinemediğini de varsayar. Bu kanısını çoğu öğrencinin zihninin ders kitaplarındaki içeriğin sunulduğu belirli [mantıksal] biçimlere direnç göstermesi, riayet etmemesi olgusuna dayandırır. Bu olgudan hareketle mantıksal düzenin zihnin doğal işlemlerine son derece yabancı olduğu için eğitimde veya en azından gençlerin eğitiminde pek az öneme sahip olduğu, dolayısıyla asıl işin zihinsel gelişime yararlı olup olmadığına bakılmaksızın doğal istek ve arzuların serbestçe at koşturmasına izin verilmesi gerektiği sonucuna varır. İşte bu nedenle bu ekolün düsturu 'özgürlük', 'kendini ifade etme', 'bireysellik', 'doğallık', 'oyun', 'ilgi', 'doğal gelişim' vesairdir. Bireyin tutum ve etkinliğini vurgularken konunun düzenlenişini ihmal eder. *Yöntem*den bireylerin doğuştan sahip oldukları kabiliyetleri doğal gelişim sırasına göre uyarıp harekete geçirmeye yarayan çeşitli düzenekleri anlar.

2.3. İki Okulun Temel Hatası Aynıdır

Demek ki bu iki okulun temel hatası aynıdır. Her ikisi de zihinsel ve gerçekten mantıksal bir etkinliğe meyletmenin zihnin doğuştan gelen bir özelliği olduğu ve erken bir dönemde ortaya çıktığı –çünkü onlar dış koşullar tarafından gerektirilip doğuştan gelen merak tarafından uyandırılırlar– gerçeğini göz ardı eder, hatta neredeyse reddeder. İnsanlar çıkarımlarda bulunmaya doğuştan meyillidir ve doğuştan gelen bir deneme ve sınama arzusuna sahiptirler. Zihin, gelişiminin her evresinde kendine özgü bir mantığa sahiptir: Akla düşünceler getirir, nesneleri ve olayları gözlemlemek

suretiyle telkinleri sınar, sonuçlara varır, vardığı sonuçları eylemde dener ve onların onaylandığını veya düzletilmeleri yahut reddedilmeleri gerektiğini görür. Bir bebek bile neredeyse ilk günlerinden itibaren, gördüklerini, duyularıyla gözlemlemediklerinin işaretleri ya da kanıtları olarak yorumladığı için, gözlemlediklerinden hareketle beklentilerini şekillendirecek birtakım çıkarımlarda bulunur. 'Kendini özgürce ifade etme' okulu denen okul işte bu yüzden gencin gayriihtiyari etkinliği içinde açıklanması zorunlu olan şeyin yapısı gereği *zihinsel* olduğunu fark edemiyor. Bu etken ağırlıklı biçimde *eğitici* olduğu için, eğitim söz konusu olduğunda, etkinliğin diğer yönleri onun etkili işleyişinin araçları hâline getirilmelidir.

Sıradan bir çocuğun doğal deneyimleri içinde etkili olan düşünce tarzlarının bilincinde olan herhangi bir öğretmen, konunun mantıksal yapısı ile konu içeriğinin basmakalıp düzenlenişini ayırt ederek ve bu hataya düşmemenin tek yolunun işin mantıksal yönüne ağırlık vermemekten geçtiği şeklindeki yanılgıya düşmeyerek kolayca kaçınabilir. Böyle bir öğretmen, zihinsel eğitimin gerçek sorununun doğal güçlerin işlenerek uzman, sınanmış güçlere *dönüştürülmesi* olduğunu görmekte de hiçbir güçlük çekmeyecektir; işte, az çok sıradan merakın ve düzensiz düşüncenin, uyanık, dikkatli ve titiz bir araştırmaya dönüştürülmesi. Öğretmen *psikolojik olan* ile *mantıksal olan*ın birbirine karşıt –veya bağımsız– olmadığını, aynı sürecin ilk ve son ya da sonuca götüren aşamaları olarak birbirine bağlı olduğunu görecektir. Dahası düşünmenin olgunluk aşamasının alametifarikası olarak görülen mantıksal düzenlenişin tek olası düzenleniş türü olmadığını da ikrar edecektir. Nitekim bilimsel olarak düzenlenmiş malzemede karşımıza çıkan düzenlenme türü, zihin [bu malzemenin mantıksal biçimi] *neden* başka bir biçim değil de bu biçim olduğunu anlayabilecek olgunluk seviyesine ulaşmadan önce arzu edilebilir bir tür değildir.

Bu itibarla konu açısından sıkı biçimde mantıksal olan,

aslında bir uzmanın, eğitimli bir zihnin vardığı sonucu temsil eder. Geleneksel metnin tanımları, bölümlemeleri, sınıflandırmaları onun vardığı bu sonuçları özetler. Bir insanın kesin tanımlar, etkili sınıflandırmalar ve kapsayıcı genellemeler yapma yeterliliğine ulaşabilmesinin tek yolu, kendi *mevcut* seviyesi üzerine bilinçli ve dikkatlice düşünmekten geçmektedir. Belli türden bir zihinsel örgütlenme zorunludur, aksi takdirde belirsizlik, düzensizlik ve tutarsız 'düşünme' alışkanlıkları edinilecektir. Fakat bu düzenlemenin illa yetişmiş uzmanı tatmin edecek bir şey olması gerekmez. Çünkü toy zihin yetişmiş zihnin zaten kazanmış olduğu zihinsel beceriyi edinme aşamasındadır hâlâ. Ustanın bıraktığı yerden aceminin devam edebileceğini düşünmek saçmadır. Ancak acemi ya da bir işe yeni başlayan kişi, kendi kendisinden özenli inceleme, ardışıklık, onların nedenlerine dair bir açıklamayla birlikte, sonuçlarına dair bir tür özet ve biçimlendirme talep edecek şekilde eğitilebilir.

2.4. Özet

'Mantıksal'ın en az üç anlama sahip olduğunu söyleyerek konuyu özetleyebiliriz. En geniş anlamda –edimsel işlemleri mantığa *aykırı* olsa bile– onaylanması ya da inanılması gereken bir sonuca yönelmiş her düşünme, mantıksaldır. En dar anlamda 'mantıksal', onaylanmış belirli formlara göre tanıtlanmış, terimleri açık ve kesin anlamlara sahip öncüllerin sonucu olan şeyi, *bağlayıcı niteliğe sahip tanıtı* işaret eder. Bu ikisinin arasında eğitim açısından yaşamsal öneme sahip bir şey, yani 'anlam' yatar: yani düşünme sürecini gerçekten refleksif hâle geleceği şekilde güvence altına almaya yönelik sistematik kaygı. Bu bağlamda 'mantıksal', gözlem, telkin ve sınama gibi doğal ve kendiliğinden sürecinin *düzene sokulmasını*, yani düşünme *sanatını* işaret eder.

3. Disiplin ve Özgürlük
3.1. Disiplin Kavramı

İki okulun şiarının yahut hareket ilkesinin birbirine zıt olduğunu yukarıda ifade etmiştik. Bunlardan biri *disipline*, diğeri *özgürlüğe* önem veriyordu. Gelgelelim bizim benimsediğimiz konum, iki okulun da kendi mesleki ilkesinin anlamı konusunda hatalı bir düşünceye sahip olduğuna işaret ediyor. Eğer bütün doğal ya da 'psikolojik' süreçlerde mantıksal nitelik eksikse ve bu nedenle beriki bu süreçlere dışarıdan dayatılıyorsa, disiplin olumsuz bir şey olsa gerektir. Böyle bir durumda disiplin, zihni kendi aktığı kanallardan başka yerlere zorla ve uygunsuzca yönlendirdiği için o an can sıkıcı olacaktır ama uzak geleceğe hazırlık için şarttır. Disiplin genellikle tatbikat ya da alıştırmayla [*drill*] özdeşleştirilir. Tatbikat, aralıksız darbeler yoluyla, yabancı bir maddeyi dirençli bir malzemeye doğru sürme mekanik benzetmesinden sonra anlaşılabilir ya da kendileri sayesinde acemi askerlerin askerî bir görev için ve sahiplerine doğal olarak tamamen yabancı alışkanlıklar için eğitildikleri mekanik tekdüzelik benzetmesini hayal etmekle kavranabilir. Bu ikinci türden eğitim, 'disiplin' olarak adlandırılsın ya da adlandırılmasın, *mental* disiplin değildir. Onun amacı ve sonucu düşünme *alışkanlıkları* değildir, tekdüze *dışsal eylem tarzları*dır. Disiplinden ne anladığını sormada başarısız olması nedeniyle, öğretmen gerçekte çalışma isteksizliği ve zihni kullanmanın zevk verici olmaktan çok uygunsuz bir iş olduğu inancını yaratırken, zihin eğitimiyle ilgilendiğini varsayma hatasına düşmektedir.

Aslında disiplin olumlu ve yapıcıdır. Disiplin, güçtür; amaçlara ulaşmak için zorunlu olan araçları denetim altında tutma gücüdür. Ayrıca amaçları değerlendirme ve sınama gücüdür. Bir ressam, sanatını teşkil eden tüm ögeleri –dışarından tuvalini, boyalarını, fırçasını; içerden öngörüsünü ve imgelemini– etkili biçimde yönettiği ve kullandığı ölçüde disiplinlidir. Uygulama ve alıştırma, güç kazanmak için şarttır

ama bu etkinlikler anlamsız alıştırmalar biçimini almamalıdır, *sanatı* uygulama biçimini almalıdır. Onlar arzulanan bir amaca ulaşma eyleminin bir parçası olarak meydana gelirler ve onlar basit tekrar değillerdir. Disiplin bir üründür, bir sonuçtur, bir başarıdır, dışarıdan uygulanan bir şey değildir. Gerçek eğitim daima disiplinde *biter* ama zihni kendi başlarına değere sahip etkinliklerle meşgul ederek *devam eder.*

3.2. Özgürlük Kavramı

Bu olgu, eğitim kuramının karşıt okulları tarafından savunulan düşüncenin barındırdığı hatayı görmemizi sağlıyor. Eğitilmiş güçle özdeş olan disiplin, *özgürlükle* de özdeştir. Çünkü özgürlük, dış gözetimden bağımsız olarak eyleme ve davranma gücüdür. O, bağımsız eyleme yeterliğine sahip, başkalarının yönlendiriciliğine bağlı olmaktan kurtulmuş ustalıktır, engellenmemiş basit dış eylem değildir. Kendiliğindenlik ya da doğallık, geçici dürtülerin az çok gelişigüzel tatmin edilmesiyle özdeşleştirildiğinde, öğretmenin eğilimi, kendiliğinden etkinliğin sürdürülebilmesi için çok sayıda uyarıcı sağlamaktır. Kendini özgürce ifade etmenin hiçbir şekilde azalmaması için ilgi çekici malzeme, donanım, araç gereç ve etkinlik biçimlerinin her çeşidi sağlanır. Bu yöntem gerçek özgürlüğün kazanılmasının bazı temel koşullarını göz ardı eder.

3.3. Özgürlük Engellerin Üstesinden Gelinerek Kazanılır

Dürtüsel bir eğilimin doğrudan aracısız boşalımı ya da dışavurumu düşünme için kaçınılmazdır. Sadece söz konusu dürtü belirli oranda gemlendiğinde ve geri kendi üzerine döndüğünde refleksiyon ortaya çıkar. Gerçekte, düşünce için zorunlu bir işaret olan kafa karışıklığı ya da sorun

etkenini sağlamak amacıyla dışarıdan gelişigüzel birtakım görevlerin dayatılması gerektiğini varsaymak budalaca bir hatadır. Hangi boyut ya da derinlikte olursa olsun, her hayati etkinlik kendini kavrama çabası sürecinde kaçınılmaz olarak engellerle karşılaşır; bu, yapay ya da dışsal sorunlara ilişkin araştırmayı son derece yüzeysel hâle getiren bir etkendir. Bununla birlikte, kendilerini bir deneyimin gelişimi içinde ortaya koyan sorunlar, eğitici tarafından el üstünde tutulmalı, küçümsenmemelidir, çünkü onlar, zihinsel araştırmanın doğal uyarıcılarıdır. Özgürlük kesintisiz ve engelsiz bir dışsal etkinliği sürdürmekten oluşmaz ama eyleme ve doğal başarıya doğrudan taşmayı engelleyen zorlukların araştırma, bireysel düşünme yoluyla üstesinden gelmekle elde edilen bir şeydir.

3.4. Düşünme Erken Çocukluktan Başlayan Bir Doğal Gelişimi Gerektirir

Psikolojik ve doğal olanın altını çizen, bununla birlikte, gelişimin her aşamasında merak tarafından doğal eğilimlerin hangi önemli parçasının –çıkarım ve sınama istemi– oluşturulduğunu görmekte başarısız olan bir yöntem, *doğal gelişimi* güvence altına alamaz. Doğal gelişimde etkinliğin her aşaması bilinçsizce, ama derinlemesine, bir sonraki aşamanın ortaya çıkma koşullarını hazırlar; bir bitkinin büyüme döngüsünde olduğu gibi. Düşünmenin, sırf çeşitli duyusal ve motor etkinlikler daha önce serbestçe ortaya çıktı diye ya da gözlem, bellek, imgelem ve el becerisi daha önce düşünce olmaksızın kullanıldı diye zamanı gelince kaçınılmaz biçimde çiçeklenen özel, yalıtık bir doğal eğilim olduğunu varsaymak için hiçbir neden bulunmamaktadır. Düşünme sadece, duyuları ve kasları gözlemlerin ve devinimlerin yönetim ve uygulanmasında kullanmada sürekli biçimde istihdam edildiğinde, sonra gelen daha yüksek türden düşünmenin yolu

hazırlanır. Şu sıralar, çocukluk döneminin neredeyse tamamen düşünceden yoksun olduğu, yani salt duyumsal, motor ve bellek gelişimi dönemi olduğu, buna karşılık ergenlikte düşünce ve aklın birden bire kendini gösterdiği düşüncesi yaygındır.

Oysa ergenlik her şeyin sihirli bir şekilde bir anda değiştiği bir dönem değildir. Kuşkusuz gençlik beraberinde çocukluk ufkunun genişlemesini, daha kapsamlı sorun ve konulara karşı bir duyarlılığı, doğa ve toplumsal yaşama karşı daha zengin ve genel bir bakış açısını getirmelidir. Bu gelişme, düşünmeye daha önce sahip olunandan daha kapsamlı ve soyut türden bir olanak sağlar. Fakat düşünmenin kendisi her zaman ne idiyse öyle –yani yaşamdaki olguların ve olayların telkin ettiklerini izleme ve sınama becerisi olarak– kalmaya devam eder. Düşünme, oynadığı topu kaybeden bir çocuğun henüz olmamış bir şeyin olasılığını –topun bulunması– öngörmeye başlamasıyla ve bu olasılığı gerçekleştirmeye yönelik adımları tahmin etmeye ve deneme yoluyla, eylemlerini düşünceleriyle yönetmeye ve böylece de düşüncelerini sınamaya başlamasıyla başlar. Sadece çocukluğun deneyimleri içinde zaten bulunan düşünce unsurunun çoğunluğu harekete geçirildiğinde, ergenlik ya da daha sonraki herhangi bir dönemde daha yüksek refleksiyon gücünün ortaya çıkma umut ve güvencesi vardır.

3.5. İster İyi İster Kötü Olsun, Mental Alışkanlıkların Ortaya Çıktığı Kesindir

Olumlu alışkanlıklar her durumda *edinilir:* Şeylere derinlemesine bakma alışkanlığı kazanılmazsa, yüzeye acelece, düşüncesizce, sabırsızca göz atma alışkanlığı kazanılır; ortaya çıkan düşünceleri peş peşe izleme alışkanlıkları geliştirilmezse, gelişigüzel, çekirge benzeri sıçramalı tahminde bulunma alışkanlıkları gelişir. Çıkarımların tanıtın incelen-

mesi sayesinde sınanmasına dek yargıların askıya alınması alışkanlıkları geliştirilmezse, her bir durumda geçici heves, duygu ya da rastlantısal durumlara dayanan uçarı kuşkuculuk, inanç ya da inançsızlıkla birlikte değişen her şeye inanma alışkanlıkları gelişir. Dikkatlilik, enine boyuna düşünme ve düşünmede süreklilik gibi özellikleri (yani 'mantıksal' olanın ögeleri olan özellikleri) kazanmanın tek yolu, onları başlangıçtan itibaren kullanmak ve onların kullanılmalarını gerektiren koşulları tesis etmektir.

3.6. Hakiki Özgürlük Düşünseldir

Kısaca hakiki *özgürlük* düşünseldir;.o, eğitilmiş *düşünce gücüne,* şeyleri 'kafada evirip çevirme' yeteneğine, sorunlara bilinçlice bakmaya, karar vermek için gerekli olan kanıtın miktar ve çeşidinin elde olup olmadığına karar vermeye ve eğer yoksa böyle bir kanıtın nerede ve nasıl araştırılacağını söylemeye dayanır. Bir insanın eylemlerine, üzerinde düşünülmüş sonuçlar rehberlik etmiyorsa, düşüncesiz dürtüler, orantısız hırs, geçici hevesler ya da anın koşulları kılavuzluk edecektir. Dizginlenmeyen, düşünce ürünü olmayan dışsal etkinlikleri teşvik etmek, köleliği teşvik etmektir çünkü söz konusu dışsal etkinlik, insanı hırsın, duyunun ve koşulların merhametine terk eder.

Altıncı Bölüm
Çıkarım ve Sınama Örnekleri

Önceki bölümde refleksif düşünmenin doğasını özetledik. Onun gelişimini güvence altına almak için eğitim araçlarının neden şart olduğunu açıkladık ve düşünme eğitiminin iç kaynaklarını, sor3unlarını ve nihai amacını –disiplinli mantıksal düşünme becerisi geliştirmek– ele aldık. Şimdiyse öğrencilerin ders notlarında karşımıza çıkan hakiki düşünme örneklerini ele alacağız.

1. Refleksif Düşünme Örnekleri

Refleksif düşünmeyi gerektiren ve –bir yere kadar–yönlendiren hem iç hem de dış koşulların bulunduğunu birkaç kez ifade ettik. Mevcut doğal ve toplumsal koşulların gerektirdiği pratikler düşünceyi uyandırır ve yönlendirir. Bu tür bir örnekle başlayacağız. Ayrıca merakın içimizde yer alan güçlü bir dürtü olduğundan da söz ettik. Dolayısıyla ikinci örneğimiz bu konuyla ilgili olacak. Son olarak, düşünsel problemler bilimsel konular üzerinde düşünmüş bir zihni uyaracaktır. Üçüncü örneğimiz işte bu alandan olacak.

1.1. Bir Pratik Düşünme Örneği

Geçenlerde, şehir merkezinde 16. Cadde'deyken, bir saat gözüme çarptı. Saatin kolunun 12.20'yi vurduğunu gördüm. Bu da aklıma saat 13.00'te 24. Cadde'de bir randevumun

olduğunu getirdi. Taksiyle şehir merkezine gelmenin bir saatimi aldığını, aynı yoldan dönersem muhtemelen yirmi dakika geç kalacağımı düşündüm. Metroyu kullanırsam yirmi dakika kazanabilirdim. Yakınlarda istasyon var mıydı? Eğer yoksa bir istasyon ararken yirmi dakikadan daha fazla zaman kaybedebilirdim. Aklıma asma demiryolu geldi. İki blokluk bir mesafede böyle bir hattın bulunduğunu gördüm. Peki, istasyon neredeydi? Bulunduğum caddenin birkaç blok yukarı ya da aşağısındaysa zaman kazanmak yerine zaman kaybedebilirdim. Zihnim asma demiryolundan daha hızlı olması nedeniyle metro ekspresine geri döndü; dahası, onun 24. Cadde'nin gitmek istediğim yerinin asma demiryoluna oranla daha yakınına gittiğini hatırladım, dolayısıyla yolculuğun sonunda zaman kazanabilirdim. En sonunda metroya binmeye kara verdim ve saat bir civarında gitmek istediğim yere ulaştım.

1.2. Gözleme Dayalı Refleksiyon Örneği

Nehri geçmek için her gün bindiğim feribotun üst güvertesinden, ucunda yaldızlı bir top bulunan uzun, beyaz bir direk neredeyse yatay olarak uzanıyordu. Onu ilk gördüğümde bir bayrak direğini aklıma getirmişti; rengi, şekli ve ucundaki yaldızlı top, aklımdaki resme uyuyordu ve bu da inancımı gerekçelendiriyor gibi gelmişti bana. Fakat çok geçmeden birtakım güçlükler baş gösterdi. Direk neredeyse yatay biçimdeydi. Oysa bayrak direkleri genellikle böyle olmazdı. Üstelik üzerinde ne makara, ne halka ne de bayrağın çekildiği bir halat vardı. Ayrıca güvertenin başka yerlerinde zaten ucunda bayrakların dalgalandığı iki dikey direk mevcuttu. Dolayısıyla bunun bir bayrak direği olmaması muhtemel görünüyordu.

Sonra, böyle bir direğin olası tüm kullanım amaçlarını hayal etmeyi denedim ve bu olasılıkların hangisinin en uy-

gun seçenek olduğunu düşünmeye çalıştım. *a)* Belki bir süs olabilirdi. Ama bütün feribotlar hatta römorkörlerin direkleri olduğu için bu hipotezi reddettim. *b)* Belki de bir telsiz telgraf anteniydi. Ama aynı düşünceler bu olasılığı da ortadan kaldırdı. Üstelik böyle bir anten direği için feribotun en yüksek bölümü, kaptan köşkünün üstü daha uygun bir yer olabilirdi. *c)* Belki de bu direğin amacı feribotun hareket ettiği yönü göstermekti.

Bu sonucu destekler biçimde, direğin kaptan köşkünden daha aşağıda olduğunu ve dümencinin onu kolaylıkla görebildiğini keşfettim. Dahası direğin ucu zeminden yeterince yüksekti ve kaptanın konumundan, geminin önündeki uzak bir şeyi gösterdiği açık olmalıydı. Yine, feribotun önüne yakın olması nedeniyle, kaptan, feribotun yönünü işaret eden böyle bir şeye gereksinim duyabilirdi. Römorkörler de bu nedenle direklere gereksinim duyuyordu. Diğerlerinden çok daha olası olması nedeniyle bu hipotezi kabul ettim. Direğin kaptana feribotun belirlenen yönünü göstermesi, dümeni belirli bir doğrultuda sabit tutabilmesi için dikildiği sonucuna vardım.

1.3. Deneye Dayalı Refleksiyon Örneği

Su bardaklarını köpüklü suyla yıkarken ve onları ağızları aşağıya gelecek biçimde bir tepsinin üzerine yerleştirirken, su bardaklarının ağızlarının dışında sabun köpüklerinin göründüğünü ve onların daha sonra bardağın içine girdiklerini fark ettim. Neden? Sabun köpüklerinin varlığı, bardakların içinden gelmeleri gerektiğini fark ettiğim havayı akla getiriyor. Tepsi üzerindeki sabunlu suyun âdeta hava kabarcıklarını içeride tutulabilmek için havanın kaçışını önlediğini görüyordum. Fakat hava, su bardağını neden terk etmek zorunda? Onu dışarı çıkmaya zorlamak üzere içeri giren herhangi bir şey yoktu. Muhtemelen genleşmiş olmalıydı.

Hava ısının artması ya da basıncın artması ya da her ikisi nedeniyle genleşir. Hava, bardakların sıcak sabunlu sudan çıkarılmalarından sonra ısınmış olabilir miydi? Daha önce suya karışmış olan kesinlikle hava değildi. Eğer neden ısınan havaysa, bardaklar sabunlu sudan tepsiye aktarılırken içeri soğuk hava girmiş olmalıydı. Birkaç su bardağını daha dışarı çıkarmak suretiyle, bu tahminin doğru olup olmadığını görmeye çalışıyordum. İçlerindeki soğuk havayı boşalttığımdan emin olacak biçimde birkaç tanesini sallıyordum. Birkaç tanesini de soğuk havanın içeri girmesine engel olmak için ağızlarını aşağı yönde tutarak dışarı çıkarıyordum. Önce çıkardıklarımın her birinin dışında kabarcıklar beliriyor ve sonra çıkardıklarımın hiçbirinde kabarcık gözükmüyordu. Çıkarımımda haklı olsam gerekti. Dışarıdan giren hava, bardakların sıcaklığı tarafından genleştirilmiş olmalıydı. Bu durum bardakların dışında su kabarcıklarının belirmesini açıklıyordu.

Ancak onlar daha sonra neden içeri giriyorlar? Soğuk büzer. Bardak soğudu ve onun içindeki hava da soğudu. Gerilim ortadan kalktı ve böylece bardağın içinde köpükler belirmeye başladı. Bundan emin olmak için köpükler dışarıda hâlâ biçimlenmekteyken bardağın üzerine bir kap buz koymak suretiyle sınama yapıyordum. Köpükler hemen tersyüz oluyor, kayboluyordu.

1.4. Bu Üç Örnek, Bir Dizi Oluşturur

Bu üç örnek, *düşüncenin* daha ilkel durumlarından daha karmaşık durumlarına doğru ilerleyen bir dizi oluşturacak şekilde kasten seçildi. Birinci örnek, gündelik hayatın olağan akışı içinde herkesçe gerçekleştirilen bir düşünme çeşidini resmetmektedir. Bu örnekte ne veriler ne de bu verileri ele almak için başvurulan yollar gündelik deneyimin sınırlarının dışına çıkmaktadır. Sonuncu örnekte ne sorun ne de

sorunun çözümü önceden bilimsel eğitim almamış birinin karşısına çıkacaktır. İkinci örnek ise birinci ve üçüncü örnek arasında bir doğal geçiş aşamasını temsil etmektedir. Bu örneğin malzemesi de tamamen gündelik, uzmanlaşmamış deneyimden alınmıştır ama ele alınan sorun, doğrudan doğruya o sorunu ele alan kişinin günlük hayatının içinden değildir, o sırada yapmakta olduğu şey tarafından dolaylı olarak aklına gelmiştir ve bir parça teorik ve bütüncül bir ilgiye hitap etmektedir.

Gelecek bölümde bu üç örneğin ortak yanının analitik bir açıklamasını vereceğiz. Hemen ardından, ilk olarak, bunların tümünün zihinsel edimin temeli olan *bu çıkarım* işinin doğasını nasıl sergilediklerini ve ikinci olarak düşünmenin amaç ve sonucunun bütün örneklerde nasıl *kuşkulu* ve kafa karıştırıcı bir durumu *çözülmüş ya da* belirlenmiş bir duruma dönüştürdüğünü göreceğiz.

2. Bilinmeyene İlişkin Çıkarım

2.1. Çıkarım Yoksa Düşünce de Yoktur

Zihinsel etkinliğin her örneğinde birey, verili, yani mevcut bir durumla karşı karşıya gelir ve mevcut olmayan başka bir şeyi bu durumdan bir sonuç olacak çıkarması gerekir. Bu itibarla, mevcut olandan hareketle mevcut olmayanın düşüncesine ulaşma sürecine *çıkarım* denir. Mevcut olan veya elimizin altında bulunan, zihni düşünceye ve en sonunda başka bir şeyin onaylanmasına *götürür* veya *vardırır*. İlk örnekteki kişi, günün zamanı ve mekânı belirli olguları üzerine düşünmek suretiyle, randevuya yetişmesine izin verecek en kısa yolun hangisi olduğuna dair bir çıkarımda bulundu. İşte bu randevu henüz gerçekleşmemiş, yani var olmayan bir olaydır. İkinci örnekteki kişiyse gözlediği ve anımsadığı olgulardan hareketle uzun bir direğin ne için kullanılıyor olabileceğini çıkarmıştır. Üçüncü örnekteki kişi, belirli koşullar altında mevcut

olan su kabarcıkları ve fiziğin bilinen olguları ve ilkelerinden hareketle, daha önce bilinmeyen özel bir olayın, kabarcıklar biçimindeki suyun, bardağın içinden dışına doğru hareketinin, açıklamasını veya nedenini çıkarsamıştır.

2.2. Çıkarım Bir Sıçrama Gerektirir

Her çıkarım gözlemlerimiz ya da anımsadıklarımız aracılığıyla kesin olarak bildiğimiz birtakım olguların ötesine uzandığı için, *bilinenden bilinmeyene sıçramayı* gerektirir, yani verili ve doğrulanmış olanın ötesine geçmeyi gerektirir. Daha önce de işaret ettiğimiz üzere çıkarım, görülen ve anımsananın telkin ettikleri aracılığıyla gerçekleşir.[1] Telkinin *ne* olacağıysa öncelikle kişinin deneyimlerinde, dolayısıyla zamanın kültürünün genel durumuna bağlıdır. Örneğin şimdi bizim aklımıza kolayca gelenler, muhtemelen bir vahşinin aklına gelmezdi. İkincisi, telkinler kişinin kendi tercihlerine, isteklerine, ilgilerine, şimdiki hâline de bağlıdır. Akla gelenlerin kaçınılmazlığı, onun kendisi sayesinde zihnin karşısına çıktığı canlı güç, akla uygun olduğu ya da olgularla açıkça çelişmediği sürece onu onaylama eğilimi, inanılacak bir çıkarımın temeli yapılacak önerinin denetlenmesinin zorunluluğunu işaret eder.

2.3. Kanıtlamak Sınamaktır

Çıkarımın inancı önceleyen ve onun yararına olan bu denetlenmesi, *kanıtı* meydana getiriyor. Bir şeyi kanıtlamak demek, her şeyden önce onu sınamak demektir. Nikâh törenine davet edilen misafir izin istedi, çünkü nezaketini *kanıtlamak* zorundaydı. İstisnaların kuralları kanıtladığı söylene-

[1] Bkz. s. 22 ve 54.

gelmiştir, yani onlar bize o denli uç örnekler sağlarlar ki ilgili kuralın uygulanabilirliğini en ağır biçimde sınarlar. Eğer ilgili kural böyle bir sınamaya direnebilirse ondan daha fazla kuşkulanmak için hiçbir sebebimiz de kalmaz. Herhangi bir şeyin gerçek değerini, onu sınamadan –konuşma dilinde ifade edecek olursak 'denemeden'– bilmeyiz. Nitekim sınayana kadar bir bahane, hatta bir kandırmaca bile olabilir. Ancak bir deneme ya da sıkı bir yargılamadan başarıyla çıkan bir şey, güvencelerini yanında taşır; o onaylanır, çünkü kanıtlanır. Onun değeri açıkça denenmiş, gösterilmiştir; yani kanıtlanmıştır. Dolayısıyla o çıkarımlarla desteklenir. Çıkarımın genel olarak paha biçilmez bir işlev olması özel herhangi bir çıkarımın ne doğruluğunu güvence almaya yeter ne de buna yardımcı olur. Bir çıkarım yanlış yola sapabilir; gördüğümüz üzere, onu yanlış yola sapmaya kışkırtmaya her zaman hazır etkenler bulunmaktadır. *Önemli olan, her çıkarımın sınanmış olmasıdır; ya da (bu çoğunlukla mümkün olmadığı için) sınanmış kanıta dayanan inançla bunu yapmayanlar arasında ayrım yapmamız ve böylece kanıtlanan kabul ya da inancın çeşit ve seviyesi konusunda tetikte olmamızdır.*

2.4. Sınamanın İki Çeşidi

Üç örneğin hepsi, sınama işlemlerinin başka türlü gevşek düşünme olarak kalacak etkinliği refleksif etkinliğe dönüştüren varlığını ortaya koyuyor. Araştırma, sınamanın iki çeşidinin bulunduğunu gösteriyor. Telkin edilen çıkarımlar, telkinler içindeki farklı ögelerin birbirleriyle tutarlı olup olmadıklarını görmek için *düşüncede* sınanırlar. Birinin benimsenmesinden sonra, *düşüncede* beklenen sonuçların gerçekte de ortaya çıkıp çıkmadıklarını görmek üzere, eylem yoluyla da sınanırlar. Kanıtlamanın bu ikinci çeşidinin güzel bir örneği bahsedilen birinci durumda, akıl yürütmenin metroyu kullanmanın kişiyi randevu yerine zamanında ulaştıracağı sonucuna götürdüğü yerde, bulunmaktadır. Kişi ona

dayanarak eylemde bulunmak suretiyle, düşüncesini denedi ya da sınadı ve sonuç, çıkarımlanan şeyin gerçekte ortaya çıkmasını sağlamak suretiyle düşünceyi onayladı, doğruladı.

İkinci durumda, eylem yoluyla sınama sadece kişinin kendisini, direği dümeni yönetmek için kullanan kaptanın yerinde *hayal etmesiyle* gerçekleşebilir. Uygunluk ya da tutarlılık sınaması dikkat çekici biçimde göze çarpıyor. Bayrak direği, süs, telsiz telgraf önerileri reddedildi, çünkü onlar üzerine düşünülür düşünülmez onların gözlemlenen olguların bazı ögelerine uymadığı görüldü; onlardan vazgeçildi, çünkü onlar bazı ögelerle bağdaşmakta başarısız oldular. Bayrak direği feribotun hareket yönünü göstermek için kullanıldı düşüncesinin, tersine, *(a)* kaptanın ihtiyaçları, *(b)* direğin uzunluğu, *(c)* onun zemin ve ucunun göreceli konumları gibi bir dizi önemli etkenle uyuştuğu görüldü.

Üçüncü örnekte, sınamanın her iki çeşidi de kullanılmaktadır. Sonuca ulaşılmasından sonra, sadece hayalde değil, gerçekte de gerçekleştirilen başka bir deneme tarafından bu sonuca göre hareket edildi. Bardağın üzerine bir kap su yerleştirildi ve kabarcıklar, çıkarım doğru bir çıkarım olduğunda davranmaları gerektiği gibi davrandılar. Böylece onun doğruluğu kanıtlandı, kuvvetlendirildi ve onaylandı. Bu süreçte diğer sınayıcı eylemler, bardakları farklı şekillerde suyun dışına çıkararak gerçekleştirildi. Tutarlılığın düşüncede sınanması, genleşmenin yapısını ısıyla ilişkisi içinde düşünmekle ve gözlemlenen fenomenlerin bu ilkeyi izlemesi gereken olgularla uyumlu olup olmadığını düşünmek suretiyle gerçekleştirildi. Açıkça, telkin edilen bir çıkarımı tanıtlamanın her iki yönteminin kullanılması, sadece birinin kullanılmasından daha iyidir. İki yöntem, bununla birlikte, çeşit açısından farklılık göstermez. Tutarlılığın düşüncede sınanması *imgelem* içinde eylemde bulunmayı içerir. Diğer biçim, düşlenen şeyi açıkça dışarıya taşır. Doğru çıkarım, önce, telkin edilen sonuca bir sıçrama yapmayı gerektiriyor olarak ve sonra, telkin edilen durumun gerekleriyle uyuşup uyuşmadığını belirleme *dene-*

mesi olarak tanımlandı. Zihinsel edimin asıl örneği, bir şeyi yapma zorunluluğunun ivedi olduğu durumlar tarafından ve yapılan şeyin sonuçlarının düşüncenin değerini test ettiği yerlerde oluşturuldu. Zihinsel merak geliştikçe, açık eylemle ilişki dolaylı ve rastlantısal hâle gelir. Bununla birlikte bu ilişki sadece imgelemde de olsa varlığını sürdürür.

3. Düşünme Kuşkulu Bir Durumdan Belirlenmiş Bir Duruma Doğru İlerler

3.1. Düşünme, Doğrudan Deneyimlenen Bir Durumdan Kaynaklanır

Örneklerin incelenmesi, düşünmenin her zaman doğrudan deneyimlenen bir durumdan kaynaklandığını gösterecek. Ne insanlar bir çırpıda ayrıntılı bir biçimde düşünür ne de düşünceler yokluktan ortaya çıkar. Bir durumda bir öğrenci, şehrin belli bir yerinde bir şeyle meşgulken başka bir yerdeki randevusu ona anımsatılıyor. İkinci durumda, bir kişi bir feribota binmekle meşguldür ve feribotun yapısı içindeki bir şeyi merak etmektedir. Üçüncü durumda, ön bir bilimsel eğitime sahip bir öğrenci bulaşıkları yıkamakla meşguldür. Her bir örnekte durumun yapısı gerçekte deneyimlendiği şekliyle araştırmaya neden olur ve düşünceyi devreye sokar.

Bu olgu içinde bu özel örneklere özgü hiçbir şey yok. Deneyimlerinize göz atın, düşünmenin hiçlikten başladığı bir durum bulamayacaksınız. Bazen düşünce zinciri sizi başlangıç noktanızdan o kadar uzağa götürür ki düşünmenin kendisinden başladığı önceki şeye dönmekte zorluk yaşarsınız, ancak zinciri yeterince uzaklara kadar izleyin ve doğrudan deneyimlenen bir durum, üstlenilmiş, sevilmiş ya da zarar görülmüş ama henüz düşünülmemiş bir durum bulacaksınız. Düşünceye bu ana durum tarafından neden olunur. Düşünce sadece söz konusu ana durumdan *kaynaklanmaz* ama ona *geri göndermede* bulunur. Düşüncenin amaç ve sonucuna onun kendisinden kaynaklandığı durum tarafından karar verilir.

Okulda hakiki düşünmeyi öğrenci açısından güvence altına almada başarısızlığın en yaygın nedeni, muhtemelen düşünceyi bu okul dışı durumların yaptığı biçimde devreye sokacak bir yapıya sahip, deneyimlenmiş bir durumun varlığını sağlamadaki başarısızlıktır. Bir öğretmenin, öğrencilerin ondalık sayıları içeren çarpma işlemi içindeki problemleri ele almada –ondalık noktaları doğru biçimde yerleştirme konusunda– başarısız olmaları yüzünden canı sıkıldı. Sayısal şekiller doğru olabilirdi, ancak sayısal değerlerin tümü yanlıştı. Örneğin bir öğrenci 320,16 dolar diyebilirdi, diğeri 32,016 dolar ve üçüncüsü 3201,60 dolar. Bu sonuç, öğrencilerin rakamları doğru biçimde kullanabilmelerine rağmen, *düşünmediklerini* gösteriyordu. Çünkü eğer düşünselerdi, içerilen değerleri kavramada bu kadar gelişigüzel biçimde farklılaşmazlardı. Dolayısıyla satın alma fiyatlarını resmetmelerine izin vermesi konusunda satıcıyla anlaştıktan sonra *öğrencileri* el işi eğitimi atölyesinde kullanmak üzere mukavvalar satın almaları için bir kereste deposuna gönderdi. Ders kitabındaki problemlerle aynı sayısal etkinlikler istenmişti. Ondalık sayıları yazmakta hiçbir hata yoktu. Durumun kendisi onları düşünmeye teşvik etmişti ve içerilen değerlere dair kavrayışlarını denetlemişti. Ders kitabındaki problem ve kerestecideki gerçek satın almanın gereklilikleri arasındaki karşıtlık, düşünceyi kışkırtma ve yönlendirmeyle ilgili olarak, bir durumun gerekliliğinin mükemmel bir örneğini sağlıyor.

3.2. Düşünme Belirli Bir Duruma Doğru Hareket Eder

Üç durum ya da örneğin incelenmesi, ayrıca eğer zihne sadece çözümlenmemiş bir zorluk, karmaşık bir sorun olarak sunulurlarsa, her bir durumun belirli bir tarzda kuşkulu, anlaşılmaz ve sıkıntılı olacağını gösteriyor. Söz konusu inceleme, düşüncenin işletilmesinin her bir örnekte içinde sorunun çözüldüğü, karmaşanın ortadan kaldırıldığı, sorunun kolaylaştırıldığı, onun sorunu yanıtladığı yeni bir duruma neden

olduğunu gösteriyor. Durum zihinden önce derli toplu ve açık biçimde belirlenip karara bağlandığında, herhangi bir özel düşünme süreci kendi sonuna ulaşır, çünkü bu durumda, sıkıntılı ya da kuşkulu yeni bir durumun ortaya çıkmasına dek düşünceyi harekete geçirecek herhangi bir şey yoktur.

Refleksif düşüncenin işlevi, öyleyse, deneyimlenmiş bir kapalılığın, kuşkunun, çelişkinin, herhangi türden bir karmaşanın bulunduğu durumu açık, tutarlı, belirli ve uyumlu bir duruma dönüştürmektir.

Belirlenen sonuç, bir önerme içinde ortaya konulan sonuç, nihai sonuç değil, kendisinin formasyonunun anahtarıdır. Sözgelimi, ilk kişi, '24. Cadde'ye gitmenin en iyi yolunun metro olduğu' sonucuna ulaştı. Ancak bu sonuç, sadece nihai sonuca ulaşmanın bir *anahtarıydı*; yani randevuyu yerine getirmenin. Düşünmek, başlangıçtaki karmaşık durumu, nihai, doyurucu bir durum yönünde geliştirmenin aracıydı. Diğer iki örneğin durumunda da kolayca benzer analizler yapabilirsiniz. 'Mantıklı' ile ilgili büyük bir sorun, önceki bölümde kendisinden bahsettiğimiz, özellikle biçimsel türün, onun önermelerin işaret ettiği iki gerçek yaşam meselesini imgelemin önüne getirmek yerine, salt önermelerle başlaması ve bitmesidir; biri, kuşku ya da sorunu içeren durum ve diğeri, istenilen nihai sonuç olan ve düşünce sayesinde ortaya çıkarılmış olan durum.

Hakiki bir çıkarımın gerçekleşip gerçekleşmediğine karar vermenin, söz konusu çıkarımın açık, düzenli ve tatmin edici bir durumun, karmaşık, kafa karıştırıcı ve çelişkili bir durumun yerine geçmesiyle son bulup bulmadığını sormaktan daha iyi bir yolu yoktur. Kısmi ve etkisiz düşünme, biçimsel olarak doğru olan ama kişisel olarak ve doğrudan deneyimlenen şeyde hiçbir farklılık yaratmayan sonuçlarla son bulur. Gerçek çıkarım, bazı açılardan farklı deneyimlenen bir dünyayla düşünen kişinin, her zaman, bu deneyim içindeki bazı nesnelere açık ve kurallı bir düzen kazandırmasına neden olur. Kısacası hakiki düşünme, yeni değerlerin kavranmasıyla son bulur.

Yedinci Bölüm
Refleksif Düşünmenin Analizi

1. Olgular ve Fikirler

Zorluk içeren bir durum ortaya çıktığında, kendini böyle bir durumun içinde bulan kişi, birkaç yoldan birini seçebilir. Zorluğa neden olan etkinliğe son verip başka bir şeye dönmek suretiyle sorunu geçiştirebilir. Örneğin kendini güçlü veya zengin biri veya güçlüğün üstesinden gelmesine izin verecek araçlara sahip biri olarak hayal etmek suretiyle hayal âlemine dalabilir. Ya da durumla yüzleşebilir. İşte bu durumda, düşünmeye başlar.

1.1. Refleksiyon Gözlemi İçerir

Refleksiyona başladığı an, koşulları enine boyuna değerlendirmek üzere ister istemez gözlemler yapmaya başlar. Bu gözlemlerden bazıları doğrudan doğruya duyuların kullanılmasıyla gerçekleştirilir; diğerleriyse daha önce yine kendisi ya da başkaları tarafından yapılmış gözlemleri anımsamak suretiyle gerçekleştirilir. Randevusu olan biri, gözleriyle mevcut konumunu belirler; saat birde ulaşmak zorunda olduğu yeri, bildiği ulaşım araçlarını ve onların ayrı ayrı yerlerini anımsar. Böylece, ele alması gereken durumun doğası konusunda mümkün olduğunca açık ve seçik bir farkındalık kazanır. Koşullardan bazıları onun önünde engeldir, bazılarıysa yardımcı malzeme ve kaynaktır. Bu koşulları ister doğrudan algılamış ister belleğini kullanarak hatırlamış olsun, bunlar 'durumun *gerçeklerini*' [*facts of the case*] oluşturur-

lar. Yani *karşısında duran* ve dikkate alması gereken şeylerdir. Bütün olgular gibi, onlar da inatçıdırlar. Sırf hoşuna gitmiyor diye bir hokus pokusla onlardan kurtulmak mümkün değildir. Onların var olmamalarını ya da başka türlü olmalarını *dilemenin* bir yararı yoktur. Tam olarak neyseler öyle kabul edilip dikkate alınmalıdırlar. Bu nedenle, gözlem ve anımsama, önemli özellikleri atlanmadan ve yanlış anlaşılmadan, hakkını vererek kullanılmalıdır. Düşünme alışkanlığının iyi biçimlendirilmesine kadar, olguları keşfetmek amacıyla durumla yüzleşmek de çaba gerektirir. Çünkü zihin hoşa gitmeyen şeyi sevmemeye meyillidir; dolayısıyla özellikle sıkıntı verici olan şeye yeterince dikkat göstermekten *kaçınma* eğilimi sergiler.

1.2. Refleksiyon Telkinleri de Barındırır

İncelenecek olguları oluşturan koşulların farkına varılmasıyla birlikte, olası eylem biçimlerine ilişkin telkinler ortaya çıkar. Bu nedenle, örneğimizdeki kişi taksileri, asma demiryolunu ve metroyu düşünür. Akla gelen bu seçenekler birbiriyle rekabet ederler. O, karşılaştırma yoluyla hangi seçeneğin en iyi olduğuna, hangisinin doyurucu bir çözüm sunmasının olası olduğuna karar verir. Karşılaştırma dolaylı biçimde meydana gelir. Olası bir çözüm düşünür düşünmez ve onu askıya alır almaz, kişi olgulara geri döner. O, şimdi, kendisini yeni gözlemlere, anılara ve akla gelen çözümün değerini sınamak için daha önce yapmış olduğu gözlemleri yeniden düşünmeye yönlendiren bir bakış açısına sahiptir. Kişi telkini, askıya alınan yargının kullanılması yerine, yeni gözlemlere götürecek biçimde kullanmazsa, aklına geldiği gibi onaylar. Bu durumda gerçek refleksif düşünceyi gerçekleştirmekte başarısız kalır. Yeni farkına varılan olgular akla aniden yeni bir şeylerin gelmesine neden olabilir (ve karmaşık bir durumda bu kesinlikle ola-

caktır). Bunlar koşullara ilişkin daha ileri bir araştırmanın ipuçları olurlar. Bu araştırmanın sonucu, telkin edilen çıkarımı sınar ve düzeltir ya da yeni bir çıkarım telkin eder. Gözlem yoluyla ortaya çıkarılmış olgular ve telkin edilen çözüm önerileri ve koşulların incelenmesinin önerilen yöntemleri arasındaki bu sürekli etkileşim, telkin edilen çözümün durumun bütün koşullarını karşılamasına ve onun keşfedilebilir herhangi bir özelliğiyle ters düşmemesine dek devam eder.[1]

1.3. Veriler ve Fikirler Refleksiyon İçin Bağlılaşık ve Vazgeçilmez Unsurlardır

Gözlemlenen olguların karşılığı olan teknik terim *veri*dir. Veriler yorumlanması, açıklanması, aydınlatılması gereken malzemeyi oluşturur ya da düşünme durumunda ne yapılacağına, nasıl yapılacağına, nasıl yönetilip kullanılacağına ilişkin malzemeyi oluşturur. Gözlemle ortaya çıkarılan sorunlar için telkin edilen çözümler, *fikirler*i [*ideas*] meydana getirir. Veriler (olgular) ve düşünceler (telkinler olası çözümler) bu nedenle bütün refleksif etkinliğin vazgeçilmez ve birbirine bağlı iki unsurunu meydana getirirler. Bu iki unsur, sırasıyla *gözlem* (onda uygunluk ya da kolaylık nedeniyle benzer durumların eski gözlemlerinin anısı kapsanır) ve *çıkarım* aracılığıyla gerçekleştirilir. Çıkarım, dikkatli araştırmaya dayanarak gerçek bir açıklama sağlamak amacıyla, mevcut durumda edimsel olarak fark edilenin ötesine, görülenin ötesine geçer. Dolayısıyla o, edimsel olandan ziyade *olanaklı* olanla ilgilidir. Öngörü, varsayım, kestirim, tahayyül aracılığıyla ilerler. Bütün önsezi, öngöreme ve tasarımlama, tıpkı kuramlaştırma ve spekülasyon gibi, edimsel

[1] Şimdi yapılan açıklamalar, önceki bölümde ortaya konulan üç duruma göndermede bulunmak suretiyle sınanmalı ve örneklendirilmelidir.

olandan olanaklı olana uzanımla tanımlanır. Böylece (zaten gördüğümüz üzere) çıkarılan şey ikili bir sınamayı gerektirir: İlk olarak, düşünce ya da varsayılan bir çözüm oluşturma süreci ya da işlemi, gerçekten edimsel olarak var olduğu gözlemlenen koşullara sürekli göndermede bulunmak suretiyle denetlenir; ikinci olarak, bir düşüncenin biçimlendirilmesinden sonra, bu düşünce *kendisine dayanılarak* sınanır, açık bir biçimde, eğer mümkünse, başka türlü imgelemde sınanır. Bu eylemin sonuçları düşünceyi onaylar, değiştirir ya da reddeder.

Sözü edilen şeyi basit bir durum aracılığıyla açıklayacağız. Düzenli bir yolun olmadığı bir yerde yürüdüğünüzü varsayın. Her şey pürüzsüzce ilerlediği sürece, yürüyüşünüz hakkında düşünmek zorunda kalmazsınız; önceden biçimlenmiş alışkanlığınız onu karşılar. Aniden yolunuzun üzerinde bir çukur görürsünüz. Onun üzerinden atlamayı düşünürsünüz (varsayım, tasarı) ama emin olmak amacıyla onu gözlerinizle incelersiniz (gözlem) ve onun oldukça geniş olduğunu, diğer taraftaki kenarın kaygan olduğunu görürsünüz (olgular, veriler). Sonra çukurun başka bir yerde daralıp daralmadığını merak edersiniz (fikir) ve sorunun ne durumda olduğunu görmek için (gözlem) akıntıyı baştan aşağıya süzersiniz (fikrin gözlem yoluyla sınanması). Uygun bir yer bulamıyorsunuz ve bu nedenle, yeni bir plan yapmak üzere geciktiriliyorsunuz. Düşünüp dururken, bir kütük keşfediyorsunuz (tekrar olgu). Kendinize kütüğü çukura kadar sürükleyebilip sürükleyemeyeceğinizi ve bir köprü olarak kullanmak üzere onu çukurun üzerine yerleştirip yerleştiremeyeceğinizi sorarsınız (tekrar fikir). Bu fikrin denemeye değer olduğuna karar verirsiniz ve dolayısıyla kütüğü alıp yerine koyar ve karşıya yürürsünüz (açık eylem yoluyla sınama ve doğrulama).

Durum daha karmaşık olsaydı, düşünme elbette daha ayrıntılı olurdu. Bir sal yapmanın, bir seyyar köprü yapmanın ya da bir sığınak yapmanın sonuçta telkin edilen ve eylem

koşullarına (olgulara) gönderilerek denetlenmesi gereken fikirler olduğu bir durumu hayalinizde canlandırabilirsiniz. İster basit isterse karmaşık olsun, ister pratik bir ikilem konusunda ne yapılacağıyla isterse bilimsel ya da felsefi bir sorunda hangi sonuca varılabileceğiyle ilgili olsun, her zaman iki yön bulunacaktır: açıklanması, incelenmesi gereken koşullar ve onları incelemenin planları olan fikirler ya da fenomeni yorumlamaya ve açıklamaya yönelik varsayımlar.

Bir tutulmanın kestiriminde [*predicting*], örneğin, bir yandan, Dünya'nın, Ay'ın ve Güneş'in konumlarına ve devinimlerine ilişkin pek çok olgu işe karıştığında, kestirim ve açıklamada kullanılan fikirler kapsamlı matematiksel hesaplamaları gerektirir. Felsefi bir sorunda, olgular ya da veriler soyut ve duyularla gözleme elverişsiz olabilir. Ancak yine de olasılıkla bilime ya da ahlaka ve sanata ya da geçmiş düşünürlerin sonuçlarına ilişkin, incelenmesi gereken konuyu sağlayan ve teorilerin kendileri sayesinde sınandığı veriler bulunacaktır. Öte yandan, hem telkin edilen teorileri fikirler olarak geliştirecek hem de onların değerlerini sınayacak ek konuların araştırılmasına neden olan telkin edilen spekülasyonlar mevcut. Zihin söz konusu olduğunda salt veriler ve olgular bir düşünceyi telkin edecek, sınayacak ve bir sorundan çıkış yolu gösterecek biçimde kullanılmadıklarında ölüdürler. Fikirler ise, öte yandan, geçmiş, şimdi ve geleceğin edimsel durumları üzerine yeni gözlemlere ve fikirlere rehberlik edecek biçimde kullanılmadıklarında *salt* düşünceler, boş spekülasyonlar, kurgular ve hayaller olarak kalırlar. Son olarak onlar edimsel verili malzeme aracılığıyla bir tür sınamaya tabi tutulmalıdır, yoksa fikirler olarak kalmaya devam edeceklerdir. Bazı düşünceler bilgi malzemesi olarak değil ama şiir, bilimkurgu ya da drama malzemesi olarak büyük öneme sahiptirler. Gelgelelim, fikirler gerçekliğe doğrudan gönderimde bulunmadıklarında bile, –yeni olgular ortaya çıktığında zih-

nin kullanımına hazır olmaları koşuluyla– anlayışı kuvvetli bir zihin tarafından düşünsel olarak kullanılabilirler.

2. *Refleksif Etkinliğin Temel İşlevleri*

Şimdi önümüzde tüm refleksif etkinliğin analizi için gerekli olan malzemeye sahibiz. Önceki bölümde, düşünmenin her ögesinin iki sınırının başlangıçta karmaşık, sorunlu ve bulanık bir durum ve sonuçta aydınlanmış, birlikli ve kararlaştırılmış bir durum olduğunu gördük. Bu durumlardan ilki *refleksiyon öncesi* olarak adlandırılabilir. O çözülmesi gereken sorunlara neden olur, ondan düşüncenin yanıtlaması gereken sorunlar gelişir. Son durumda kuşkular dağıtıldı; bu durum *refleksiyon sonrasıdır*, bu süreç doğrudan bir yeterlilik deneyimi, tatmin ve zevkle sonuçlanır. O hâlde burada, refleksiyonun içinde başlayıp son bulduğu sınırlar bulunmaktadır.

2.1. *Refleksif Düşüncenin Beş Aşaması ya da Veçhesi*

Düşünmeyle ilgili olarak ifade edildiği gibi, ikisi arasında (1) zihnin olanaklı bir çözüme doğru sıçrama yaptığı *telkinler*; (2) çözülmesi gereken bir *soruna*, yanıt aranması gereken bir soruya dönüştürülmesi gereği *hissedilen* (doğrudan deneyimlenen) bir zorluk ya da karmaşanın düşünselleştirilmesi; (3) olgusal malzeme toplamada gözlem ve diğer çalışmaları başlatmak ve yönetmek amacıyla telkinleri art arda yol gösterici fikir ya da *hipotez* olarak kullanmak; (4) fikir ya da varsayımın –bir fikir ya da varsayım olarak– mental ayrıntılandırılması (akıl yürütmenin çıkarımın tamamı değil de bir parçası olması anlamında, *akıl yürütme*) ve (5) açık ya da düşsel eylem aracılığıyla hipotezin sınanması yer alır.

Şimdi beş aşamayı ya da işlevi teker teker ele alacağız.

2.1.1. İlk Aşama: Telkin

Yapılması gereken en 'doğal' şey ilerlemektir; yani, *açık bir biçimde eylemde bulunmaktır*. Dengesiz ya da karmaşık bir durum, böyle doğrudan bir etkinliği geçici olarak durdurur. *Eylemde bulunmayı* sürdürme eğilimi yine de devam eder. Onun yönü değiştirilir ve o bir fikir ya da telkin biçimini alır. Kendimizi 'bir boşlukta' bulduğumuzda ne yapılacağına dair *fikir*, açık eylemin yerine geçer. Fikir, eylemde bulunmanın temsili, önden yapılan bir yoldur, bir oyun provası gibidir. Sadece tek bir seçeneğin telkin edildiği yerde, onu kuşku duymaksızın benimseriz. Oysa iki ya da daha fazla seçeneğin telkin edildiği yerde, bunlar birbiriyle çatışır, askıya alma durumunu devam ettirir ve daha ileri araştırmaya neden olur. Biraz önce bahsedilen örnek içindeki ilk telkin, çukurun üzerinden atlamaktı ama koşulların algılanması ve kavranması bu telkini engelledi ve başka düşüncelerin ortaya çıkmasına neden oldu.

Doğrudan eylemin engellenmesi, düşünme için kaçınılmaz olan kuşku ve erteleme için şarttır. Düşünce, bir bakıma kendi üzerine döndürülmüş ya da kıvırılmış ve kendi amaçlarını, kendi koşullarını, kendi kaynaklarını, kendi çözümlerini, zorluklarını ve engellerini irdeleyen eylemdir.

2.1.2. İkinci Aşama: Düşünselleştirme

Düşünme söz konusu olduğunda, hazır bir sorunla, aslı astarı olmayan ya da bir boşluktan ortaya çıkan bir sorunla başlamanın yapay bir şey olduğunu yukarıda zaten işaret ettik. Gerçekte böyle bir 'sorun' sadece belirlenmiş bir *görevdir*. Başlangıçta bir durum ve bir sorun yoktur, ne yeni bir durum ne de yeni bir sorun vardır. Sorunun bir bütün olarak ona bulaşmak suretiyle âdeta bütün duruma yayıldığı yerde, sorunlu, karmaşık, sıkıntılı bir durum vardır. Eğer

sonunun tam olarak ne olduğunu ve nerede yattığını bilirsek, düşünme işi de olduğundan çok daha kolay olabilir. Özlü bir sözde haklı olarak söylendiği gibi, doğru soru, yanıtın yarısıdır. Gerçekten, sorunun ne olduğunu *tam olarak* bilmemiz aynı anda bir çıkış yolu bulduğumuz ve onun çözülmesini sağladığımız anlamına gelir. Sorun ve çözüm *tam olarak* aynı anda kendini gösterir. O noktaya kadar, soruna ilişkin kavrayışımız belli belirsiz olagelmiştir.

Engellenen telkin, bizi karşımıza çıkan koşulları yeniden incelemeye yöneltir. Sonra tedirginliğimiz, örselenmiş etkinliğin şoku, nesnelere ilişkin gözlemlenmiş olgular temelinde belirli bir derecede ifade edilir. Çukurun genişliği, kenarların kayganlığı, sadece çukurun var olması değil, sorundur. Sorun saptanır ve tanımlanır; o gerçek bir sorun hâline gelmektedir, zihinsel bir şey, sadece yaptığımız şeyde engelleniyor olmanın sıkıntısı değil. Yakın bir zamanda uzak bir yerde gitmesi gereken bir randevusu olduğu düşüncesi tarafından yaptığı iş aniden engellenen ve sorun yaşayan kişinin aklına bir an önce oraya ulaşmak gelecektir. Ancak bu telkini hayata geçirmek için, ulaşım araçları bulmalıdır. Ulaşım araçlarını bulması için mevcut konumunu ve istasyondan uzaklığını, şimdiki zamanı ve gideceği yere ulaşmak için harcayacağı zamanı hesaplar. Böylece karmaşa daha açık biçimde konumlandırılır: Gidilecek yer ne kadar uzaksa harcanacak zaman da o kadar çok olur.

'Sorun' sözcüğü genellikle önemsiz düşünce durumlarında meydana gelen şeyi ifade edemeyecek kadar karmaşık ve ağır gözükür. Ancak refleksif etkinliğin ortaya çıktığı her yerde, ilk önce tüm durumun salt *duyusal* niteliği olan şeyin *düşünselleştirilme* [*intellectualizing*] süreci vardır. Bu dönüşüm, sorunu oluşturan ve eylemin engellenmesine neden olan koşulların tam olarak fark edilmesiyle başlar.

2.1.3. Üçüncü Aşama: Yol Gösterici Fikir, Hipotez

İlk telkin akla kendiliğinden gelir; birdenbire meydana gelir; söylediğimiz üzere, o *akla gelir*, üzerimize ışık serper, bizi aydınlatır. Bu olayın doğrudan denetlenmesi söz konusu değildir; fikir sadece gelir ya da gelmez; burada söylenebilecek başka pek bir şey yoktur. Onun ortaya çıkmasıyla ilgili *düşünsel/zihinsel* hiçbir şey söz konusu değildir. Zihinsel unsur *onunla ne yaptığımızdan*, onu nasıl kullandığımızdan ve sonra onun bir fikir olarak aniden ortaya çıkmasından oluşur. Onun denetimli kullanımı biraz önce betimlenen koşullar tarafından mümkün hâle getirilir. Zorluğu [ya da sorunu] tanımladığımız ölçüde (ki bu, nesneleri bakımından ifade edilerek gerçekleştirilir), gereken çözüm çeşidine dair daha iyi bir fikir sahibi oluruz. Olgular ya da veriler sorunu önümüze getirirler ve soruna ilişkin anlayış, başlangıçta telkini düzeltir, değiştirir, genişletir. Bu şekilde telkin, kesin bir varsayım ya da daha teknik bir biçimde ifade edilirse bir *hipotez* hâline gelir.

Bir hastayı muayene eden bir doktorun ya da tekleyen karmaşık bir makinenin parçalarını inceleyen bir tamircinin durumunu ele alalım. Ortada yanlış giden bir şeyler vardır ama sorunun nasıl çözüleceği, yanlış gidenin *ne* olduğu bilinene dek söylenemez. Eğitimsiz birinin kaba bir tahminde (varsayımda) bulunup tahmininin tutmasını umarak gelişigüzel biçimde ilerlemesi olasıdır. Dolayısıyla daha önce işe yaradığı görülen ya da bir komşu tarafından önerilen bir ilaç denenir. Eğitimli kişi ise çok farklı bir tarzda ilerler. O, doktorun ve tamircinin genel olarak sahip oldukları deneyimleri, organizma ya da makinenin yapısına genel olarak aşina olanların sorunu belirlemede yardımcı oldukları gözlemlenen yöntemlerini, tekniklerini kullanmak suretiyle, olağan dışı bir özenle *gözlem yapar*.

Çözüm fikri bu şekilde yapılagelen teşhis sayesinde denetlenir. Ancak durum herhangi bir şekilde karmaşıksa, doktor ya da tamirci önerilen çözüm yönteminin kesinlikle doğru ol-

duğunu farz ederek daha fazla düşünmeyi yadsımaz. Kararlı bir şekilde değil de kuşkulu bir biçimde ona dayanarak ilerler. Demek istediğim, onu kılavuz bir fikir, işe yarar bir hipotez olarak ele alır ve daha fazla gözlem yapma ve daha fazla olgu toplama konusunda onun tarafından yönlendirilir, öyle ki yeni malzemenin hipotezin gerektirdiği malzeme olup olmadığını görebilsin. Eğer hastalığın tifo olduğunu düşünürse, *bu durumda* belli belirtiler bulunacaktır. Bu koşulların *tam olarak* bulunup bulunmadığını görmek için ayrıntılı bir inceleme yapacaktır. Böylece hem birinci hem de ikinci süreç denetim altına alınır; sorun duygusu [*sense*] daha yeterli ve incelikli hâle gelir ve telkin, *sınanmış* ve mümkünse *hesaplanmış* bir olasılık hâline geldiği için, *salt* bir olanak olmaktan çıkar.

2.1.4. Dördüncü Aşama: (Dar Anlamda) Akıl Yürütme

Gözlemler doğada var olan şeylerle ilgilidir. Bu şeyler olguları meydana getirirler ve bu olgular hem telkinlerin, fikirlerin, hipotezlerin ortaya çıkışını düzenlerler hem de çözümlerin işaretleri olarak onların olası değerlerini sınarlar. Fikirler ise bizim kafamızda, zihnimizde meydana gelir, ki bunu daha önce de ifade etmiştik. Onlar zihnimizde sadece meydana gelmezler, aynı zamanda orada büyük bir gelişme kapasitesine de sahiptirler. Nitekim deneyimli, iyi eğitilmiş bir zihinde verimli bir telkin ortaya çıktığında, bu zihin söz konusu telkini kendisinden başladığından çok farklı bir düşünce ortaya çıkana kadar özenle işleme yeterliliğine sahiptir.

Örneğin, önceki bölümde[2] geçen üçüncü örnekteki ısı fikri, kişinin ısı hakkında daha önce bildikleriyle ilişkilendirildi –söz konusu kişinin durumunda ısının genleşme gücüyle– ve sırasıyla soğuğun büzülme eğilimiyle, dolayısıyla, basit ısı fikrinin hiçbir yararı dokunmazken, genleşme açıklayıcı bir fikir

[2] Bkz. 102.

olarak kullanılabilmiştir. Isı, gözlenen koşullar tarafından doğrudan telkin edilmiştir, çünkü suyun sıcak olduğu hissedilmiştir. Bununla birlikte, sadece ısı hakkında ön bilgiye sahip bir zihin, ısının genleşme anlamına geldiğini düşünebilir ve sonra genleşme fikrini işe yarar bir varsayım olarak kullanabilirdi. Daha karmaşık durumlarda ise bir fikrin önceki bir sınama nedeniyle kendisiyle ilişkili olduğu bilinen başka bir fikre yol açtığı uzun akıl yürütme zincirleri vardır. Zincirlerin uzunluğu elbette zihnin önceden sahip olduğu bilgi birikimine dayanan akıl yürütmeye bağlıdır. Ayrıca bu, sadece araştırmayı yürüten kişinin eski deneyimine ve özel eğitimine de bağlı değildir, kültürün durumuna ve zaman ve yerin bilim anlayışına da bağlıdır. Akıl yürütme, bilgiyi genişletmeye yardımcı olur ama aynı zamanda bilinene ve bilgiyi iletmek ve onu halka açık hâle getirmek, onu açık bir kaynak hâline getirmek için kullanılan vasıtalara da bağlıdır.

Günümüzde bir doktor, bilgi birikiminden hareketle akıl yürütmek suretiyle, bir kuşak öncesi için bile imkânsız olan bir şekilde, bir hastalığın belirtilerinin ona olası olarak gösterdiği ipuçlarına ulaşabilir; diğer yandan, aynı anda, klinik aletlerdeki ve bu aletlerin kullanım yöntemlerindeki gelişme nedeniyle, belirtilere ilişkin gözlemlerini çok daha ileri düzeylere taşıyabilir.

Akıl yürütmenin telkin edilen bir çözüm üzerindeki etkisi, ayrıntılı ve kapsamlı gözlemin asıl sorun üzerindeki etkisiyle aynıdır. Bir telkinin derinlemesine incelenmesi, onun ilk biçimiyle onaylanmasını engeller. İlk bakışta akla uygun görünen kestirimlerin, tam sonuçları ortaya çıkarıldığında, genellikle uygunsuz hatta saçma oldukları anlaşılır. Bir varsayımın etkilerinin etraflıca düşünülmesi bile onun yadsınmasına neden olmayabilir, söz konusu etraflıca düşünme fikri, sorunun çözümü için daha elverişli bir biçime dönüştürebilir. Sadece ve sadece, örneğin direğin işaret direği olduğu kestirimi, bütün belirtileri içinde mantık çerçevesinde düşünüldüğünde, onun eldeki duruma özel uygulanabilirliğine karar verilebilir. Önce görünüşte uzak ve tuhaf olan telkinler, onları sonuç olarak

izleyen şeye ayrıntılandırılmaları sayesinde uygun ve verimli olacak biçimde dönüştürülürler. Bir fikrin akıl yürütme sayesinde geliştirilmesi, –ilk bakışta birbirleriyle çatıştığı görünen, biri zihni bir çıkarıma götürürken diğeri karşıt bir çıkarıma götüren– tutarlı bir bütün hâlinde birleşen aracı ya da ara terimleri elde etmeye yardımcı olur.

Tipik Akıl Yürütme Örneği Olarak Matematik. Matematik, bir düşünceyi başkasıyla ilişkilendirme işinin gözleme dayanmadan ne kadar uzaklara taşınabileceğinin özgün bir örneğini sağlar. Geometride çizgi, açı, paralel çizgi, kesişen çizgiler tarafından biçimlendirilen yüzeyler vs. basit birkaç kavramla ve denklemleri tanımlayan birkaç ilkeyle işe başlarız. Düz bir çizgiyi ikiye böldüklerinde paralel çizgilerin meydana getirdiği açıların niteliğine dair bir şeyler bilirsek ve tanım yoluyla düz bir çizgiye dikey olan bir çizginin iki tam dik açı oluşturduğunu bilirsek, bu düşüncelerin birleştirilmesi yoluyla bir üçgenin iç açılarının toplamının iki dik açıya eşit olduğunu kolayca saptayabiliriz. Zaten tanıtlanmış teoremlerin ipuçlarının izini sürmeye devam etmek suretiyle, sonuçta tüm düzlem şekiller konusu ayrıntılandırılmış olur. Cebirsel simgeleri bir denklemler dizisi ve başka matematiksel fonksiyonlar kuracak biçimde kullanmak, bir düşüncenin diğeriyle ilişkisini geliştirmek suretiyle elde edilebilecek şeyin daha da çarpıcı bir örneğini sağlar.

Bir dizi bilimsel gözlem ve deney tarafından işaret edilen bir hipotez, matematiksel bir form içinde ifade edildiğinde o düşünce, bir sorunun en hızlı ve en etkili biçimde ele alındığı bir form hâlini alana dek, neredeyse her boyutta dönüştürülebilir. Fiziksel bilimlerin kazanımlarının çoğu, fikirlerin matematiksel olarak ayrıntılandırılmasına ya da açıklanmasına dayanır. Sözü edilen matematiksel ayrıntılandırma, sırf ölçümlerin bilimsel bilgi sağlayan nicel formlar içinde bulunuşu değildir, akıl yürütme sayesinde başka ve daha verimli formlara geliştirilebilen özel bir matematiksel açıklama çeşididir; nicel bir biçime sahip olmaları nedeniyle birçok eğitsel ölçmenin bilimsel dayanağı olduğu savı açısından hayati önemde bir mütalaadır.

2.1.5. Beşinci Aşama: Eylem Aracılığıyla Hipotezi Sınamak

Son aşama ise bir kesitirimin *deneysel sonucunu* ya da *doğrulamasını* sağlamak amacıyla, bir çeşit açıktan eylemle sınamanmasıdır. Akıl yürütme, *eğer fikir* benimsenirse, belli sonuçların izleyeceğini gösterir. Buraya kadar, sonuç hipotetik ya da koşulludur. Baktığımızda teori tarafından talep edilen tüm koşulların hazır olduğunu görürsek ve eğer rakip seçeneklerin gerektirdiği belirgin özelliklerin var olmadığını görürsek, inanma ve onaylama eğilimi neredeyse kaçınılmazdır. Bazen, feribot üzerindeki direğin durumunda olduğu gibi, doğrulamayı doğrudan gözlemle yapabiliriz. Sabun köpükleri örneği gibi başka durumlardaysa deney gereklidir; yani *bir düşünce tarafından teorik olarak işaret edilen sonuçların gerçekten meydana gelip gelmediğini görmek için koşulların bilinçli bir biçimde bir düşünce ya da hipotezin gereklerine göre düzenlenmesi gerekir.* Eğer deney sonuçlarının teorik akıl yürütme aracılığıyla varılmış sonuçlarla uyumlu olduğu görülürse ve sadece söz konusu koşulların böyle sonuçları verdiğine inanmak için yeterli neden varsa, buradaki doğrulama bizi sonuca ikna edecek denli sağlamdır; en azından vardığımız sonucu gözden geçirmemize neden olacak aksi yönde olgular ortaya çıkana kadar öyle kabul edebiliriz.

Elbette varılan sonuçlar her zaman doğrulanmaz. Bazen doğrulama başarısız olur. Söz konusu fikir, temyiz mahkemesi tarafından reddedilir. Ancak refleksif çalışma alışkanlığına sahip olmanın büyük bir yararı, başarısızlığın *sadece* başarısızlık olmamasıdır. O eğiticidir, yol göstericidir. Gerçekten düşünen insan, başarılarından öğrendiği kadarını başarısızlıklarından da öğrenir. Çünkü düşünmesi onunla meşgul olagelmiş ve ona salt bir kör talih eseri ulaşmamış kişi için başarısızlık, hangi daha ileri gözlemleri yapması gerektiğini işaret eder. Bu hata, üzerinde çalıştığı hipotezde hangi değişiklikleri yapılması gerektiğini onun aklına getirir. Söz konusu hata ya yeni bir sorun açığa çıkarır ya da

kişinin uğraşageldiği sorunu tanımlamasına ve açıklamasına yardım eder. Eğitimli bir zihni en iyi ortaya koyacak olan, hatalarından ve yanlışlarından yararlanma kabiliyetidir. Düşünmeye alışık olmayan birini rahatsız eden ve cesaretini kıran şey ya da bu kişiyi sıradan yöntemlerin eşlik ettiği yeni amaçsız bir girişim süreci üzerinde çalışmaya başlatan şey, eğitimli bir araştırmacı için bir uyarıcı, bir rehberdir.

2.2. Bu Beş Aşamanın Sırası Sabit Değildir

Düşüncenin bahsedilen beş aşaması, uğrakları, işlevleri sırayla birbirini izlemez. Tersine, gerçek bir düşünme sürecinde her adım, bir önerinin biçimlendirilmesini tamamlayacak bir şey yapar ve onu öncü bir düşünce ya da yol gösterici bir varsayım olma yönünde ilerletir. Telkin, sorunun konum ve tanımını belirginleştirmeye teşvik eder. Düşüncedeki her bir gelişme, yeni olgu ya da verileri ortaya çıkaran yeni gözlemlere götürür ve zaten elde olan olguların uygunluğunu daha kesin biçimde değerlendirmeye yardım eder. Hipotezin ayrıntılandırılması, sorunun tanımlanmasına ve yeterli bir hipoteze ulaşılmasına kadar bekleyemez; o, aradaki bir zamanda ortaya çıkabilir. Ayrıca yukarıda gördüğümüz üzere, herhangi bir özel açık sınamanın araştırmanın sonu olması gerekmez; söz konusu açık sınama, kendisi sonucunda meydana gelen şeye göre, yeni gözlem ve önerilere bir giriş de olabilir.

Bununla birlikte, pratik düşünmelerde açık eylem yoluyla sınama ile bilimsel araştırmalarda açık eylem yoluyla sınama arasında önemli bir fark vardır. İlkinde açık eylemde içerilmiş olan pratik sorumluluk, ikincisinde içerilenden çok daha ciddidir. Bir astronom ya da kimyacı açık eylemler sergiler, ancak bu eylemler bilgi uğruna gerçekleştirilir; söz konusu eylemler, onların kavramlarını ve kuramlarını sınamalarına ve geliştirmelerine hizmet eder. Pratik konularda,

istenen ana sonuç bilginin kapsamı dışındadır. Bu nedenle düşünmenin en önemli değerlerinden biri, telafisi olmayan, yani bir kez işlendiğinde geri dönüşü olmayan eylemde bulunmayı ötelemesidir. Hatta ahlakla ilgili ve başka pratik işlerde bile, düşünceli kişi, açık eylemlerini mümkün olduğunca deneyim niteliğine sahip olarak göz önünde bulundurur; demek istediğim, onları geri döndürememesine ve onların sonuçlarına katlanmak zorunda olmasına rağmen, kendi eylemi ve aynı şekilde zihinsel olmayan sonuçlar konusunda onların kendisine öğrettiklerine tüm benliğiyle dikkat eder. Sonuçların kaynaklandığı olası nedenleri, özellikle de kendi alışkanlıkları ve arzularında yatan nedenleri inceleyerek, eylemin sonuçlarından bir sorun inşa eder.

Sonuç olarak, düşüncenin şimdiye kadar betimlediğimiz beş aşamasının refleksif düşüncenin olmazsa olmaz özelliklerini sadece kabataslak açıkladığına dikkat çekiyoruz. Uygulamada onlardan ikisi iç içe geçebilir, bazıları hızlı şekilde atlanabilir ve bir sonuca ulaşma görevi ağırlıklı olarak bundan sonra görünüşte orantısız bir gelişme gerektirecek olan tek bir aşamaya düşebilir. Böyle konularda kurallar konamaz. Onların yönetilme yolu, bireyin zihinsel inceliğine ve duyarlılığına bağlıdır. Bununla birlikte, şeylerin yanlış olduğu ortaya çıktığında, akılsızca karara ulaştıran yöntemleri gözden geçirmek ve yanlış adımın nerede atıldığını görmek akıllıca bir uygulamadır.

2.3. Aşamalardan Biri Belki Genişletilebilir

Karmaşık durumlarda beş aşamanın bazıları kendi içlerinde belirli alt aşamalar içerecek kadar kapsamlıdır. Bu durumda küçük işlevlerin parçalar olarak mı kabul edileceği yoksa ayrı aşamalar olarak mı listeleneceği isteğe bağlıdır. Beş rakamıyla ilgili özellikle kutsal hiçbir şey yok. Örneğin, meselenin ne yapılacağına karar vermekle ilgili olduğu pratik

düşünme konularında, işbaşında olan temel arzu ve güdüleri incelemeye girişmek yararlı olabilir; yani, kişinin isteğini hangi amaç ve araçların en iyi biçimde karşılayacağını sormak yerine, kişi arzusunun dışa vurduğu temeldeki tutumlara geri dönebilir. Bu araştırmanın kendi aşamalarına sahip bağımsız bir sorun olarak mı yoksa asıl sorun içindeki ek bir aşama olarak mı listeleneceği, ilgilenmeye değmeyen bir sorundur.

2.4. Geleceğe ve Geçmişe Göndermede Bulunmak

Yine, refleksif düşünmenin geleceğe ilişkin bir soruşturmayı, bir öngörüyü, bir beklentiyi ya da bir kestirimi gerektirdiği ve bunun altıncı yön ya da aşama olarak listelenmesi gerektiği ileri sürüldü. Doğrusunu söylemek gerekirse, her zihinsel öneri ya da fikir olanaklı bir müstakbel deneyimin habercisi ya da beklentisiyken, varılan nihai sonuç gelecekle ilgili belirli bir tutuma neden olur. Hem kazanılmış bir şeyin kaydıdır hem de bir işin gelecek yönteminin belirlenmesidir. Sağlam bir uygulama alışkanlığı oluşturmaya yardım eder. Sözgelimi, bir doktor bir hastalığa tanı koyduğunda, o ayrıca genellikle hastalığın olası gelecek seyrine ilişkin bir *öngörüde*, bir tahminde bulunur. Ve onun yaptığı tedavi, sadece üzerinde çalıştığı hastalığa ilişkin düşünce ya da varsayımın bir onaylanması –ya da reddi– değildir, ulaştığı sonuç gelecek hastaları ele alışını da etkileyecektir. Bazı durumlarda geleceğe göndermede bulunma, özel bir ayrıntılandırmayı gerektirecek kadar önemli olabilir. Bu durumda o ek, ayrı bir aşama olarak sunulabilir. Örneğin, bir güneş tutulmasını izlemek üzere yapılan uzay yolculuğu araştırmalarından biri, doğrudan doğruya Einstein'ın teorisiyle ilgili malzeme toplamak üzere tasarlanabilir. Ancak teorinin kendisi o kadar önemlidir ki, onun onaylanması ya da yadsınması fizik biliminin geleceğine

belirli bir yön verecektir ve bu düşüncenin bilim insanlarının zihninde en üst sırada yer alması olasıdır.

Düşüncenin ilgili olduğu *geçmişe* göndermede bulunmak da eşit öneme sahiptir. Elbette telkinler herhangi bir durumda kişinin geçmiş deneyimine dayanır; onlar yoktan var olmazlar. Gelgelelim biz bazen bir öneri sayesinde durmaksızın bu önerinin meyvesi olduğu asıl deneyime kadar geri giderken, başka zamanlarda, önerinin değerini sınamanın bir parçası olarak geçmiş deneyimi çok ayrıntılı bir biçimde inceleriz.

Örneğin, bu durum, gayrimenkule yatırım yapan bir adamın başına gelir. Sonra o, bu türden önceki bir yatırımın talihsizlikle sonuçlandığını anımsar. İki durumun ne kadar benzer ya da benzemez olduklarını görmek için, mevcut yatırımla dirhem dirhem karşılaştırmak suretiyle, önceki yatırımı tekrar tekrar gözden geçirir. Geçmişin incelenmesi düşünmede başlıca ve belirleyici etmen olabilir. Bununla birlikte geçmişe en değerli başvurunun, sonucun karara bağlandığı ana ulaşmak olması olasıdır. Kesin sonucun ve bu sonucun mantıksal olarak çıkarsandığı öncüllerin son formülasyonunu güvence altına almak üzere yapılan son bir gözden geçirmenin önemine daha önce dikkat çektik. Bu, *sınama* işleminin sadece önemli bir parçası değil, önceki tartışmada ifade edildiği üzere, eğer iyi alışkanlıklar geliştirilecekse, neredeyse zorunlu da. Bilgiyi *düzene sokma* yeteneği, büyük oranda önceki olgu ve düşünceleri gözden geçirme ve onları yeni bir temelde birbirleriyle ilişkilendirme alışkanlıklarından oluşur, yani ulaşılan sonuç zemininde onları birbiriyle ilişkilendirmekten. Bu işlemin belirli bir bölümü, sınama aşaması açıklanırken anlatıldı. Ancak onun öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi o denli önemli ki, zaman zaman onun kendiliğinden kesin bir işlev ya da aşama hâline geldiğini vurgulamak çok yararlı olabilir.

Sekizinci Bölüm
Yargıda Bulunmanın Zihinsel Etkinlik İçindeki Yeri

1. Yargıda Bulunmada Üç Etken

Düşünme etkinliğini buraya kadar bir bütün olarak inceledik. Ama bu etkinliğin alt ögeleri de vardır ve verimliliği bu alt ögelerin yapısına bağlıdır.

1.1. Yargılar, Düşüncenin Oluşturucu Ögeleri

Bir bakış açısından, bütün düşünme süreci ya da işlemi, bir nihai yargıya –sonuç– doğru ilerlemede birbirlerini destekleyecek biçimde ilişkilendirilmiş bir yargılar dizisi kurmaktan meydana gelir. Bu olguya rağmen, biz, zihinsel ya da zihinsel etkinliği bir bütün olarak ele aldık, çünkü yargılar bir başlarına meydana gelmezler ama bir sorunun çözümüyle, kapalı ya da karmaşık bir şeyin ortadan kaldırılmasıyla, bir zorluğun çözülmesiyle ilişki içinde ortaya çıkarlar; kısacası, zihinsel etkinlik içindeki ögeler olarak ortaya çıkarlar. Bir sorunu çözme amacı, ne türden yargılarda bulunulacağını belirler. Eğer biz aniden bir halının yirmi iki buçuk metrelik bir yüzeyi kapladığını söylersek, bu son derece doğru bir açıklama olabilir, ama eğer bu yanıtımız gündemdeki bir sorunla ilgili değilse, bir *yargı* olarak anlamsızdır. Yargıların doğru oldukları kadar bir sorunla *ilişkili olmaları* da gerekir. Yargıda bulunma, olguların ve telkinlerin etkilerini ortaya çıktıkları biçimiyle seçip ayırma ve ölçüp tartma eylemidir, aynı şekilde öne sürülen olguların gerçekten olgu

olup olmadıklarına ve kullanılan fikrin sağlam bir fikir mi yoksa sadece ham bir hayal mi olduğuna karar verme eylemidir. Kısacası, sağlam yargıya sahip bir insanın deyim yerindeyse 'sağduyulu' biri olduğunu söyleyebiliriz; o *göreli değerlerden* anlar; düşünceli ve anlayışlı biçimde tahminde bulunabilir, değer biçebilir, değerlendirmede bulunabilir.

Buradan, iyi düşünce alışkanlığının özünün *geçerli biçimde* ve *seçici biçimde* yargıda bulunma gücünde yattığı sonucu çıkmaktadır. Bazen az eğitimli ama tavsiyesine çok güvenilen, olağanüstü bir durum ortaya çıktığında önce kendisine başvurulan, yaşamsal işlerin üstesinden gelmede dikkat çekici biçimde başarılı insanlarla karşılaşırız. Onlar sağlam yargı insanlarıdır. Bir dizi konuda sağlam yargı sahibi bir insan, okul eğitimi ya da akademik konumu ne olursa olsun, bu konular açısından *eğitimli* bir insandır. Eğer okullarımız, öğrencilerini, yerleştirildikleri çalışma alanlarında sağduyuya ya da iyi yargıda bulunma gücüne sahip olacakları biçimde özenle hazırlarlarsa, öğrencilerini büyük bir bilgi kütlesine ya da özel alanlarda yüksek bir beceri seviyesine sahip olacak biçimde eğittiklerinde yaptıklarından daha fazlasını yapmışlardır demektir.

1.2. Yargının Özellikleri

Yargının önemli özellikleri *yargı* sözcüğünün asıl olarak uygulandığı etkinlikler göz önünde bulundurularak bir araya getirilebilir; yani, hukuki bir anlaşmazlık konusundaki yetkili kararından hareketle *yargıç kürsüsünde hüküm verme* işlemi. Böyle üç özellik bulunmaktadır: *1)* aynı nesnel duruma ilişkin karşıt iddialardan oluşan bir anlaşmazlık; *2)* bu iddiaları tanımlama ve ayrıntılandırma ve olguları, bu olguları desteklemek için getirilen kanıtlardan ayıklama işlemi; *3)* ihtilaflı özel bir meseleyi sonlandıran ama bununla birlikte gelecek durumlarda bir karar verme ilkesi ya da kuralı olarak hizmet eden son karar veya hüküm.

1.3. Yargı, Kuşku ya da Anlaşmazlıktan Kaynaklanır

1. Kuşkulu bir şey yoksa durum bir bakışta kavranabilir, görülür görülmez anlaşılır; yani burada sadece bir algılama, farkına varma söz konusudur, yargı değil. Eğer konu tamamen kuşkuluysa, muğlak ve karanlıksa, kör bir gizem söz konusudur, yine yargı söz konusu değildir. Eğer muğlak biçimde de olsa farklı anlamlara, olası rakip yorumlara izin veriyorsa, ortada *bir tartışma konusu, alıp verilemeyen bir şey* var demektir. Bu durumda kuşku insanın zihinde bir tartışma, bir anlaşmazlık biçimini alır. Taraflar sonucun kendi lehinde olması için birbiriyle yarışır. Alternatif yorumlar arasındaki bu çekişmeyi mahkemede hâkim karşısına çıkarılan davalar gayet açık ve anlaşılır şekilde örneklendirmektedir. Fakat kuşkulu bir durumu gidermeye çalışmaya yönelik herhangi bir girişim aynı özellikleri sergiler. Uzakta hareket eden bir karartı dikkatimizi çektiğinde kendi kendimize "O nedir? Toz bulutu mu? Dalları savrulan bir ağaç mı, yoksa bize el kol hareketi yapan bir adam mı?" diye sorduğumuzu düşünün. Tüm durum içindeki bir şey, bu olası anlamlardan her birini telkin eder. Ama aralarından sadece birinin doğru olması mümkündür ve belki de hiç biri doğru değildir; yine de söz konusu şeyin kesinlikle *bir* anlamının olduğunu söyleyebiliriz. Telkin seçeneklerinden hangisi gerçek? Söz konusu algı, gerçekte ne anlama geliyor? Onu nasıl yorumlamalı, değerlendirmeli, öngörmeli, konumlandırmalı? Her yargı ya da yargılama işlemi böyle bir durumdan kaynaklanır.

1.4. Yargı, Açık Olguları ve Uygun İlkeleri Seçerek Sorunu Tanımlar

2. Anlaşmazlığın dinlenmesi, duruşma, alternatif iddiaların ölçülüp tartılması, her biri belirli bir durumda diğerinden daha dikkat çekici olabilen iki alana ayrılır. Hukuki bir an-

laşmazlığa ilişkin bir değerlendirmede, bu iki alan, kanıtları ayıklar ve uygulanabilir yasaları seçer. Bu alanlar, 'olgular' ve davayla ilgili 'yasalar'dır. Sıradan bir yargılamada onlar: *(a)* belirli bir durumda önemli olan verinin belirlenmesi ve *(b)* ham veri tarafından telkin edilen ya da sağlanan kavramların ve anlamların ayrıntılandırılmasıdır.[3] Onlar iki soruyla ilgilidir: *(a)* Yorumun oluşturulması sırasında durumun hangi bölümleri ya da yönleri önemlidir? *(b)* Bir yorumlama yöntemi olarak kullanılan düşüncenin anlamı ve etkisi tam olarak nedir? Bu sorular birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır; birine verilen yanıt, diğerine verilen yanıta dayanır. Bununla birlikte, kolaylık amacıyla, onları teker teker ele alabiliriz.

a) Olguları seçmek. Her gerçek olay, tüm olayın bir parçası olan ama tartışılan konu açısından önemli olmayan pek çok ayrıntı barındırır. Bir deneyimin bütün parçaları eşit biçimde vardır, ama onlar işaretler ya da kanıtlar olarak eşit şekilde değerli olmaktan çok uzaktırlar. Ne de herhangi bir özelliğin üzerinde "Bu önemlidir" ya da "Bu önemsizdir" yazan bir etiket ya da fiş vardır. Ne de yoğunluk ya da canlılık veya dikkat çekicilik değeri gösterme ve kanıtlamanın güvenilir bir ölçütüdür. Göz kamaştırıcı şey, bu özel durumda tamamen önemli olabilir ve tüm konunun anlaşılmasının anahtarı kapalı ya da gizli olabilir. Önemli olmayan özellikler dikkat dağıtıcıdır; onlar yorumun işaret ve ipuçları olarak göz önünde bulundurulmalarına ilişkin iddialarında ısrar ederler, oysa gerçekten önemli olan özellikler hiçbir şekilde yüzeyde gözükmezler. Bu nedenle, duyulara hazır olay ya da *durumlarla ilgili olarak bile yargı* gereklidir; ayrıntılandırma ya da yadsıma, seçme, keşif, ya da gün ışığına çıkarma gerçekleşmelidir. Nihai bir sonuca ulaşmamıza dek, yadsıma ve seçme geçici ve koşullu olmalıdır. Anlamın ipuçları olduğunu ümit ettiğimiz ya da inandığımız şeyleri seçeriz. Ancak eğer bu şeyler anlamları onaylayıp kapsayan

[3] Krş. Yedinci Bölümde yapılan analiz içindeki dördüncü işlev.

bir durum önermezlerse, verilerimizi, durumun olgularını yeniden kurarız; çünkü biz, *zihinsel olarak, durumun olgularıyla, bir sonuca ulaşmada ya da bir karar biçimlendirmede kanıt olarak kullanılan özellikleri kastediyoruz.*

Bu seçme ve reddetme ya da önemli kanıtsal olgulara odaklanma işleminin hiçbir sabit kuralı verilemez. Söylediğimiz üzere, bu işlem tamamen yargıda bulunan kişinin sağduyusuna, aklıselimliğine dayanıyor. İyi bir yargıç olmak, kafa karıştırıcı bir durumun çeşitli özelliklerinin göreli belirleyici ve kanıtlayıcı değerleri konusunda bir anlayışa sahip olmak demektir; neyin değersiz olması nedeniyle terk edileceğini bilmek; neyin ilgisiz olması nedeniyle saf dışı edileceğini bilmek; neyin sonuca ulaştırıcı olarak korunacağını bilmek; neyin sorunun bir ipucu olarak vurgulanacağını bilmek. Bu gücü sıradan işlerde *marifet, akıllılık, düşüncelilik* olarak adlandırıyoruz; daha önemli işlerde *içgörü, ayırt etme gücü* olarak. O kısmen içgüdüsel ya da doğuştandır, ama o ayrıca geçmişteki benzer etkinliklerle uzun süreli aşinalığın özel sonucunu temsil eder. Bu kanıt niteliğinde ve önemli olanı kabullenme ve kalanı gözden çıkarma yeteneğine sahip olmak, herhangi bir konuda uzman, duayen, *yargıç* olmanın göstergesidir.

Mill, bu bir durumun önemli etkenlerini tahmin etme gücünün kendileri yönünde geliştirilebileceği aşırı hassaslık ve titizliğin bir örneği olarak sözü edilmeye değer olan izleyen durumdan bahsediyor:

> Bir İskoç imalatçı, İngiltere'den, aynı beceriyi kendi diğer çalışanlarına da öğretmesi düşüncesiyle, yüksek bir maaşla, çok güzel renkler üretmesiyle ünlü bir boya ustası getirmiş. Usta gelmiş; ancak onun ürettiği etkilerin sırrının yattığı malzemeleri oranlama yöntemi, malzemeleri birbirleriyle avuçlar hâlinde karıştırmakmış. Oysa genel yöntem, malzemeleri tartmakmış. İmalatçı onun boyaları avuçlarla karıştırma yöntemini, onun özel çalışma biçiminin genel il-

kelerinin öğrenilebileceği eşit ölçme sistemine dönüştürmeye çalışmış. Gelgelelim, adam bunu yapamadığını görmüş, dolayısıyla becerisini hiç kimseye aktaramamış. O kendi deneyiminin bireysel durumlarından hareketle, zihninde, rengin güzel etkileri ve boya malzemelerini avuçladığındaki dokunsal algıları arasında bir ilişki kurmuş; ve o, bu algılamalardan, herhangi özel bir durumda, kullanılacak malzemeleri ve üretilecek etkileri çıkarımlayabilirmiş.

Koşullar üzerine arpacı kumrusu gibi uzun uzun düşünmek, yoğun bir uğraşla içten bağlantı, benzer bir deneyimler çokluğunun derinlemesine özümsenmesi, bizim bu durumda 'sezgisel' olarak adlandırdığımız yargıları ortaya çıkarmaya eğilimlidir, ancak onlar doğru yargılardır, çünkü onlar, bir sorunun çözümüyle denetleyici ölçüt olarak ilgili olmaları nedeniyle, zihinsel seçme ve tahminde bulunmaya dayanırlar. Bu yeteneğe sahip olmak, bir sanatçıyla bir zihinsel beceriksiz arasındaki farkı meydana getirir.

En tam biçimi içinde yargıda bulunma yeteneği böyle bir şeydir. Ancak her durumda izlenen yolun sonrasına ilişkin bir his vardır; onlara yapılan vurgunun neye yol açacağını görmek üzere belli niteliklerin belli belirsiz anlaşılması; bir son tahmini askıda tutma gönüllülüğü; eğer diğer özellikler daha rahatlatıcı öneriler sağlarsa, etkenleri tamamen reddetme ya da onları kanıtsal şema içindeki farklı bir konuma aktarma istekliliği. Tetikte olma, esneklik, merak kaçınılmaz ögelerdir; dogmacılık, katılık, ön yargı, tekdüzelikten kaynaklanan kapris, tutku ve uçarılık ölümcüldür.

b) İlkeleri Seçmek. Bu veri seçimi, elbette *ışığı altında bu verilerin yorumlanacağı önerilen anlamların gelişim ve ayrıntılandırılmasını* denetlemek içindir. Kavramların gelişimi böylece olguların belirlenmesiyle eş zamanlı olarak ilerler; olası anlamlar birbiri ardına zihnin önüne getirilir, uygulanacağı veriyle ilişkisi içinde düşünülen, daha ayrıntılı ilişkilerine geliştirilen bu olası anlam terk edilir ya da geçici olarak

onaylanır ve kullanılır. Biz herhangi bir soruna tamamen saf ve temiz bir zihinle yaklaşmayız; biz ona anlamaya ilişkin belli edinilmiş alışkanlık biçimleriyle, daha önce geliştirilmiş belirli bir anlamlar hazinesiyle ya da en azından anlamların çıkarımlandığı bir deneyimler hazinesiyle yaklaşırız.

Eğer bir alışkanlık denetlenirse ve böylece serbestçe uygulanması engellenirse, söz konusu olguyla ilgili olası bir anlam telkin edilir. Telkin edilen bir anlamın izlenmesi gereken doğru ve uygun anlam olup olmadığına karar veren sabit kurallar yok. Rehber, bireyin kendi iyi (ya da kötü) yargısıdır. Verilen bir düşünce ya da ilkenin üzerinde kendiliğinden "Bu durumda beni kullan." yazan bir etiket yoktur; *Alice Harikalar Diyarında*'da Alice'in sihirli kekinin üzerine kazınan "Beni ye" yazısı gibi. Düşünen kişi karar vermelidir, seçimde bulunmalıdır; ve her zaman bir risk söz konusudur, dolayısıyla sağduyulu düşünür dikkatli bir biçimde seçimde bulunur –yani sonraki olaylar tarafından onaylanacak ya da engellenecek konuyla ilgili olarak. Eğer bir kişi, neyin verili bir karmaşık ya da kuşkulu sorunun yorumuna uygun olduğunu bilgece kestiremiyorsa, zorlu öğrenmenin geniş bir kavramlar hazinesi meydana getirmiş olmasının çok az yararı dokunur. Çünkü öğrenmek bilgelik değildir ve bilgi, iyi yargıda bulunmayı güvence altına almaz. Bellek, bir anlamlar sermayesinin gelecekteki kullanım için saklandığı bir depo sağlar, ama yargı ivedi bir durumda kullanılacak anlamı arar ve bulur –ve ivedi bir durum olmadığında (büyük ya da küçük bir bunalım olmadıkça) yargı için bir neden bulunmaz. Teorik olarak dikkatlice ve sıkı bir biçimde kurulmuş olsa bile, hiçbir kavram, ilk önce yorumcunun görevi açısından kesinlikle bir *seçenek*ten [*candidate*] fazlası olamaz. Sadece karanlık noktaları aydınlatmadaki, sıkı düğümleri çözmedeki, aykırılıkları uzlaştırmadaki rakiplerinden daha büyük başarısı onu seçebilir, onun belirli bir durum için geçerli bir düşünce olduğunu kanıtlayabilir. Kısacası, düşünmek, sürekli olarak hem verileri hem de fikirle-

ri değerlendirmektir. Hem görünüşte kanıtsal olgu olan hem de görünüşte açıklayıcı olan fikirlerin uygunluk ve gücü *yargılanmadıkça*, değerlendirilmedikçe, zihin boşa kürek çeker, olmayacak bir şeyin peşinden koşar.

1.5. Yargı Bir Kararla Son Bulur

Verilen bir yargı artık bir *karardır*; yargıya konu olan bahsi kapatır, sonuca bağlar. Bu karar sadece bir özel durumu kararlaştırmaz ama ayrıca bir kuralı, gelecekte benzer durumlara karar vermenin bir yöntemini sabitlemeye de yardım eder; kürsüdeki bir yargıcın kararının hem o konuyu sonlandırması hem de gelecek kararlar için bir emsal oluşturması gibi. Eğer kararlaştırılan yorum sonra gelen olaylarla denetlenmezse, özelliklerin onu uygunsuz yapacak biçimde açıkça çok farklı olmadığı başka durumlarda, benzer yorumun lehinde bir varsayım oluşturulur. Bu yolla yargılama ilkeleri kademeli olarak inşa edilir; belirli bir yorum tarzı ağırlık, otorite kazanır. Kısacası, anlamlar *tektipleşirler* [*standardized*], mantıksal kavramlar hâline gelirler.

2. Analiz ve Sentez; Yargının İki İşlevi

Yargıda bulunma sayesinde karmaşık veriler açıklığa kavuşturulur ve görünüşte tutarsız ve bağlantısız olgular bir araya getirilip bağdaştırılır. Açıklığa kavuşturma *analiz*dir. Bir araya getirme ya da birleştirme *sentez*dir. Şeylerin bizim açımızdan tuhaf bir hissi olabilir; bizim üzerimizde tanımlanamaz bir etki bırakabilirler; bir şey bizde yuvarlak izlenimini bırakabilir (yani daha sonra bizim 'yuvarlak' olarak tanımladığımız bir nitelik sunabilir); bir eylem kabalık gibi gözükebilir; ama bu izlenim, bu nitelik, durumun bütünlüğü içinde kaybolabilir, soğurulabilir, harmanlanabilir. Sadece

asıl durumun tam bu yönünü, kafa karıştırıcı ya da kapalı bir şeyin kavranmasının bir aracı olarak başka bir durumda kullanmak zorunda kaldığımız için, bir niteliği bireysel hâle geleceği şekilde ayırır ya da özel olarak görevlendiririz. Sadece yeni bir nesnenin şeklini ya da yeni bir eylemin ahlaki niteliğini betimlememiz gerektiği için, eski deneyim içinde bulunan yuvarlaklık ya da kabalık ögesi kendini ayırır ve böylece kendine özgü belirleyici bir nitelik olarak dikkat çeker. Eğer bu şekilde seçilen bir öge, yeni bir deneyim içinde başka türlü kapalı olan bir şeyi aydınlığa çıkarırsa, belirsiz olanı gösterip karara bağlarsa, o bu nedenle anlam pozitifliği ve kesinliğinde artış gösterir. Bu nokta gelecek bölümde bizi tekrar karşılayacak; burada sadece analiz ve sentez sorunlarını ilgilendirdiği kadarıyla konudan söz ediyoruz.

2.1. Mental Analiz Fiziksel Bölmeden Farklıdır

Zihinsel ve fiziksel analizin farklı türden işlemler olduğu kesin bir dille ifade edildiğinde bile zihinsel analiz, sanki o bir bütünün uzam içinde değil, zihin içinde bütün oluşturucu parçalarına ayırılmasıymış gibi, çoğunlukla fiziksel benzerliğin ardından ele alınır. Bir bütünü zihin içinde parçalarına ayırmanın ne anlama geldiğini hiç kimse söyleyemeyeceği için, bu düşünce, mantıksal analiz bütün kavranabilir nitelik ve özelliklerin salt sayılması ve listelenmesidir şeklindeki başka düşünceye götürüyor. Bu düşüncenin eğitim üzerindeki etkisi çok büyük olagelmiştir.[4] Müfredat içindeki her şey 'yapısal' [*anatomical*] ya da 'biçimsel' [*morphological*] yöntem aşaması olarak adlandırılan şeyden geçiyordu –ya da hâlâ öyle: Bir konuyu anlamanın nitelik, biçim, ilişki vesairenin farklılıklarını çoğaltmaktan ve farklı her ögeye bir

[4] Geometri, okuma, yazma, resim, botanik, aritmetikte başka bir bağlantıda zaten düşündüğümüz bütün şu yanlış analitik yöntemler bu şekilde ortaya çıkıyor.

ad iliştirmekten oluştuğunun düşünüldüğü aşama. Olağan gelişmede, sadece mevcut bir sorunu açıklığa kavuşturmaya yardım ettiklerinde, özel nitelikler vurgulanırlar ve böylece bireyselleştirilirler. Sadece özel bir durumu yargılamada gerekli olduklarında, özellikle önemli olarak bir öge ya da ilişkiye vurgu yapmak için, analiz için bir güdü ya da kullanım vardır.

Bu aynı yol yordamsız iş görme, ürünü sürecin önüne geçirme, temel öğretimde çok yaygın olan çalışma yöntemlerinin bilinçüstü formülasyonunda bulunmaktadır. Keşifte, refleksif araştırmada kullanılan yöntem, olasılıkla keşfin yapılmasından sonra ortaya çıkan yöntemle özdeşleştirilemez. Gerçek çıkarım işleminde, zihin *şunu ya da bunu araştırma ya da arama ya da tasarlama ya da deneme tutumu* içindedir; sonuca ulaşıldığında, araştırma artık geride kalmıştır. Eski Yunanlar tartışırlardı: "Öğrenme (ya da araştırma) nasıl mümkündür? Çünkü ya peşinde olduğumuz şeyi zaten biliyoruzdur ve bu durumda öğrenmeyiz ya da araştırmayız veya peşinde olduğumuz şeyi önceden bilmeyiz ve bu durumda araştırma yapamayız, çünkü neyi araştıracağımızı bilmeyiz." Bu ikilem en azından fikir vericidir, çünkü gerçek bir seçeneğe; kuşkunun, geçici önerinin, deneyimin araştırmada kullanımına işaret etmektedir. Sonuca ulaşmamızdan sonra neyin yararlı, neyin zararlı, neyin basitçe kullanışsız olduğunu görmek üzere ilerleme aşamalarının yeniden bir düşünülmesi, gelecekte ortaya çıkacak benzer sorunları daha hızlı ve etkili biçimde ele almamıza yardımcı olacaktır. Düşünceyi *düzene sokma* yöntemi bu yolla inşa edilir.[5]

[5] Krş. psikolojik ve mantıksal olana ilişkin tartışma.

2.2. Bilinçli Yöntem ve Bilinçsiz Mantıksal Tutum

Öğrenci ulaşacağı sonuçta mantıksal olarak ima edilen yöntemi başlangıçtan itibaren *bilinçli bir şekilde bilmedikçe* ve *açık bir şekilde ifade etmedikçe* hiçbir yönteme sahip *olmayacaktır* ve onun zihni karmaşık ya da savruk biçimde işleyecektir şeklindeki yaygın varsayım yanlıştır. Eğer o, uygulamasına bir çalışma biçiminin bilinçli bir açıklamasını eklerse (ana hatlar, konuyla ilgili analiz, başlıkların ve alt başlıkların listesi, genel formüller), onun zihni korunur ve güçlendirilir, inancı da eşit derecede yanlıştır. Doğrusunu söylemek gerekirse, *mantıksal tutum ve alışkanlığın* derece derece, büyük oranda bilinçsiz gelişimi ilk sırada yer alır. Bir amaca ulaşmak üzere mantıksal olarak uyarlanan bir yöntemin bilinçli olarak ortaya konması, sadece bilinçsiz ve geçici yöntemlerle bir amaca ulaşılmasından sonra mümkündür. Yöntemin böyle bilinçli bir biçimde ortaya konması, verili bir durumda başarı kazanan bir yöntemin gözden geçirilmesi, benzer yeni bir durum üzerine ışık tuttuğunda değerlidir. Bir deneyimin mantıksal olarak en iyi özelliklerini kavrama ve seçip ayırma (soyutlama, inceleme) yeteneğine, onların açık formülasyonu üzerinde zamansız ayak direme tarafından köstek olunur. Bir *yönteme* kesinliğini veren şey tekrarlanan kullanımdır; bu kesinlik verildikten sonra doğal olarak ardından hemen formüle edilmiş açıklamayı ayrıştırma izlemelidir. Ancak öğretmenlerin kendilerinin en iyi anladıkları şeylerin sınırlarının düzgün biçimde çizildiğini ve tanımlandığını düşünmeleri nedeniyle sınıflarımız, çocuklar aydınlığa kavuşturulmuş yöntem formülüyle *başlamalıdır* şeklindeki, batıl inanç tarafından istila edilmektedir.

Analizin bir tür lime lime etme olarak kavranması gibi, sentezin de bir tür parçaları bir araya toplama olduğu düşünülür. Böyle tasarımlandığında fazla gizemli hâle gelmektedir. Gerçekte, olguların etkisini bir sonuca dayanarak ya da bir ilkenin etkisini olgulara dayanarak kavradığımız her

yerde sentez meydana gelir. Analizin *vurgulama* olması gibi, sentez de bir *yerini belirlemedir*; biri vurgulanan olgunun ya da niteliğin önemli olarak öne çıkmasına neden olur; diğeri seçilen şeyi kendi *bağlamına* yerleştirir ve onun ifade edilen şeyle ilişkisini kurar. Sentez seçilen şeyi, her ikisine de artan bir değer (significance) vermek üzere başka bir anlamla birleştirir. Cıva bir *maden* olarak demir, kalay vesaireyle birleştirildiğinde, tüm bu nesneler yeni bir zihinsel değer kazandı. Önemsizi önemliden, ilgisizi sonuca işaret edenden ayırmayı, ayırt etmeyi, farklarını gözetmeyi içerdiği ölçüde her yargı analitiktir; zihni seçilen olguların içine yerleştirildiği kapsamlı bir durumla baş başa bıraktığı ölçüde de her yargı sentetiktir.

2.3. Eğitim Yönteminde Analiz ve Sentez

Analitik ve özellikle sentetik olmakla övünen eğitim yöntemleri, olağan yargıda bulunma işlemleriyle (övünmelerini hayata geçirdikleri derecede) uyumsuzdurlar. Coğrafya öğretiminin analitik ya da sentetik olması gerekip gerekmediğine dair tartışmalar meydana geldi örneğin. Sentetik yöntemin dünyanın öğrencinin zaten aşina olduğu sınırlı, kısmi bölümüyle başlaması (il, ülke, kıta ve benzerleri), sonra tüm dünyaya ya da dünyanın da içinde bulunduğu güneş sistemine dair bir düşünceye ulaşılıncaya dek kademeli olarak komşu bölgeleri eklemesi gerektiği farz edildi. Analitik yöntemin fiziksel bütünle başladığı, güneş sistemi ya da dünya ve yakın çevreye ulaşılıncaya dek onun oluşturucu parçalarını çalıştığı varsayılır. Temel kavramlar burada fiziksel bütünleri ve fiziksel parçaları ele alır. İşin doğrusu, dünyanın öğrencinin zaten aşina olduğu bölümünün, söz konusu öğrencinin güvenle kendisiyle başlayabileceği ve söz konusu bölüme dair mevcut düşüncesinden hareket edebileceği kadar mental olarak açık bir konu olduğunu farz edemeyiz.

Öğrencinin ona dair bilgisi eksik olduğu kadar sisli ve kapalıdır da. Dolayısıyla, mental ilerleme, onun analiz edilmesini; açıkça ortaya konulmalarına dek önemli ya da anlamlı olan özelliklerin vurgulanmasını gerektirecektir. Dahası, öğrencinin çevresinin sınırları açıkça çizilmez, beceriklilikle sınırlanmaz, ölçülüp biçilmez. Öğrencinin çevresine ilişkin deneyimi, incelediği manzaranın parçaları olarak zaten Güneş'i, Ay'ı ve yıldızları içeren bir deneyimdir; kısaca öğrencinin daha sınırlı ve daha yerel deneyimi, onun imgelemini caddesinin ve köyünün ötesine götüren geniş kapsamlı etkenleri içerse bile, bu deneyim, öğrenci dolanıp durdukça değişen bir ufuk çizgisini içerir. Daha geniş bir bütünle bağlantı, ilişki zaten kapsanmıştır. Ama bu ilişkilere dair anlayış eksik, kapalı, yanlıştır. Onun, bu özelliklerin uygun olduğu daha geniş coğrafi manzaraya ilişkin kavramlarını açıklamak ve genişletmek için, yerel çevrenin özelliklerini tanımlaması gerekir. Aynı zamanda, onun geniş manzarayı kavramasına dek, yerel çevresinin en yaygın özelliklerinden çoğu bile anlaşılır hâle gelmeyecektir. Sentez analizi mükemmelleştirirken, analiz senteze yol açmaktadır. Öğrenci uzay içinde bulunduğu biçimiyle geniş karmaşık dünyanın anlaşılmasında geliştikçe, aşina olduğu yerel ayrıntıların anlamını da daha açık bir biçimde görür. Seçici vurgu ve seçilen şeyin bir bağlamı sayesinde yorum yapma arasındaki bu yakın etkileşim, düşüncenin olağan bir biçimde işlediği her zaman görülür. Dolayısıyla, analiz ve sentezi birbirlerine karşıt olarak konumlandırmaya çalışmak aptalcadır.

Bir değerlendirmede bulunduğumuz her zaman, özel bir nitelik ya da özelliği seçer veya vurgularız ve zihinsel bir bakış açısından daha önce birbirinden ayrı olan şeyleri birbirleriyle ilişkilendiririz. Arazinin değerini belirlerken değer biçici, sadece onun maddi niteliğinin ortaya çıkmasına neden olmadı, ayrıca onu tüm toplumun arazi değerlerinin bir ölçeği içine yerleştirdi. Bu türden bir şey bütün yargılarda ortaya çıkar.

Dokuzuncu Bölüm
Anlama: Düşünceler ve Anlamlar

1. Telkinler ve Kestirimler Olarak Fikirler

Hareket eden bir şey görürüz, ansızın bir ses duyarız, olağan dışı bir koku alırız ve sorarız: O da ne? Gördüğümüz, işittiğimiz, kokladığımız şey ne *anlama* geliyor? Onun işaret ettiği şeyin ne olduğunu öğrendiğimizde –koşan bir sincap, sohbet eden iki kişi, bir barut patlaması– *anladığımızı* söyleriz. Anlamak, anlamı kavramak demektir. Eğer biraz meraklıysak, anlayana kadar telaşlanırız, kafamız karışır ve bu da bizi soruşturmaya iter. Anladıktan sonra, en azından kısmen, zihinsel olarak güvende oluruz. Araştırma sürecinde anlamın sadece telkin edildiği, onu bir gerçek yerine olanak sayıp askıya aldığımız bir an vardır. İşte bu durumda anlam bir *fikirdir*. Demek ki fikir, kesin anlama ile kafa karışıklığı ya da şaşkınlık arasında bir yerde bulunur. Bir anlam *koşullu olarak* kabul edildiği, yani değerlendirilip sınanmak üzere kabul edildiği müddetçe sadece bir fikirden, bir varsayımdan ibarettir. Onu *onayladığımızdaysa* bir nesneyi veya olayı anlamış oluruz.

1.1. Fikirler Yargılar İçindeki Ögelerdir, Yorumlama Araçlarıdır

Demek ki bir fikir, yargı gibi bir birlik değildir, daha ziyade yargı oluşturmak için kullandığımız bir birim ögedir. Tam bir refleksiyonu bir paragrafla kıyaslayabiliriz. Bu durum-

da yargı, paragrafın içindeki bir cümleye, fikir de o cümle içindeki bir sözcüğe benzer. Daha önce gördüğümüz üzere, fikirler çıkarım için şart olan oluşturucu ögelerdir. Pozitif çıkarım ancak anlam kesinlenmediği ve ona henüz inanılmadığı müddetçe ertelenebilir, gelişim ve sınama sürecinde tutulabilir. Dahası fikirler çıkarım için olmazsa olmazdır çünkü onlar gözlemleri yönlendirir ve verilerin toplanmasını ve denetlenmesini düzenler. Olgular onlara bir fikir kılavuzluk etmediğinde kum taneleri gibi yığılabilirler, düşünsel bir birlik hâline getirilemezler. Dolayısıyla burada fikirleri tartışırken aslında yeni bir konu açmıyoruz, yargı üzerine yaptığımız tartışmadaki gibi, daha önce ele aldığımız bütün içindeki bir ögenin ayrıntısına iniyoruz.

Uzak bir yerdeki hareket eden karartı örneğini alalım. O şeyin *ne olduğunu*, yani *karartının ne anlama geldiğini* merak ederiz. Aklımıza gelen olasılıklar arasında el kol hareketi yapan bir adam veya el işaretiyle bize çağıran bir arkadaşımız da vardır. İşte bu iki seçenekten birini hemencecik kabul etmek, yargılamayı askıya almak demektir. Oysa aklımıza geleni sadece bir telkin, bir varsayım, bir olanak addettiğimizde, şu özelliklere sahip bir fikir hâline gelecektir: *(a)* Sadece bir telkin olması nedeniyle, daha saygın örneklerde 'hipotez' ya da 'teori' olarak adlandırdığımız bir kestirim olacaktır. Bu da demek oluyor ki o *olanaklı ama şimdilik kuşkulu bir yorumlama tarzıdır. (b)* Kuşkulu olmasına rağmen bir görevi vardır: soruşturmayı ve incelemeyi yönlendirmek. Eğer bu karartı bize el sallayan bir arkadaşımız anlamına geliyorsa, dikkatli bir gözlemle bazı özellikleri de taşıdığını göstermesi gerekecektir. Eğer o zapt edilmez bir sığır sürüsünü güden bir adamsa, başka bazı özellikleri taşımalıdır. Gelin bu özelliklerin bulunup bulunmadığına bakıp görelim. Bir fikir sadece bir kuşku olarak alındığında soruşturmayı felce uğratacaktır. Kesin bir şey olarak alındığındaysa araştırmayı başlamadan bitirecektir. Kuşkulu bir

olanak olarak düşünüldüğünde ise bir bakış açısı, bir zemin, bir soruşturma yöntemi sağlayacaktır.

Demek ki fikirler bir sorunu çözmemize yardımcı olacak malzemeyi aramamıza yarayan araçlar olmadıkları sürece gerçek anlamda fikir değillerdir. Öğrencinin dünyanın yuvarlak olduğu *fikrini* kavramasının istendiğini varsayalım. Bu, öğrenciye dünyanın yuvarlaklığını *bir olgu olarak* belletmekten farklı bir şeydir. Nitekim ona bir top ya da küre gösterilip (ya da hatırlatılıp) dünyanın da bunlar gibi yuvarlak olduğu söylenebilir. Ardından, bu açıklamayı sürekli tekrarlayarak dünya ile topun şeklinin onun zihninde kaynaşması sağlanabilir. Yine de bu şekilde dünyanın yuvarlaklığına dair bir *fikir* edinmiş olmaz. Olsa olsa bir küre imgesi edinmiş, sonunda kendi top imgesiyle karşılaştırmasından sonra dünyayı hayal etmeyi başarmış olur. Oysa öğrenci 'yuvarlaklık' fikrini kavramak için önce gözlemlenmiş olgular içindeki bazı kafa karıştırıcı nitelikleri anlamalıdır ve gemilerin gözden kaybolmalarından sonra gemi direklerinin denizde görülen uçları, bir tutulma anında dünyanın gölgelerinin biçimi gibi olguları açıklamanın olanaklı bir yolu olarak aklına gelen yuvarlak biçime dair bir fikre sahip olmalıdır. Ancak bir veri yorumlama yöntemi onlara daha tam anlam verecek biçimde kullanıldığında yuvarlaklık gerçek anlamda bir fikir hâline gelebilir. İmge canlı olsa da ortada fikir bulunmayabilir. İmge mat ve belirsiz olsa da bu imge gözlemi ve olguların ilişkilendirilmesini teşvik etme ve yönlendirme işlevini yerine getiriyorsa ortada bir fikir var demektir.

Mantıksal fikirler belirli kilitleri açmak üzere özel olarak şekil verilmiş anahtarlar gibidir. Örneğin avından saydam bir cam bölmeyle ayrılmış bir turna balığı –rivayet o ki– avına doğru atılıp sayısız kere başını görünmez cam duvara tosladığı için bir süre sonra avına doğru atılmayı tamamen bırakır [hatta saydam cam aradan çıkarılınca bile]. Nitekim hayvanlar 'deneme yanılma' yöntemiyle öğrenirler, yani rastgele bir şey yaparlar, ardından başka bir şey yaparlar ve

en sonunda bir şekilde başarıya ulaşan davranışı sürdürürler. İnsanlar da fikirlerden yola çıkmadıklarında, yani aşağı seviyedeki hayvanların en zekilerinden biri olan 'maymun' gibi rastgele davrandıklarında bu yolu izlerler. Oysa fikirlerin yönlendirdiği eylemler hem aynı şeyi sürekli tekrarlamaya dayanan kalın kafalılığın hem de öğretmenden kapılan hazır bilgilerin –tesadüfi deneyimlerin– alternatifidir.

Zekâ yerine kullanılan birçok sözcüğün etrafından dolanma ve kaçınma [*circuitous, evasive*] gibi etkinlikleri – genellikle ahlaki bir sapmayı– akla getirmesi de dikkate değer bir durumdur. İçten, samimi, dobra bir adam bir işe dümdüz (ve ima edildiğine göre aptalca) girişir. Zeki adam ise kurnazdır, açıkgözdür (sahtekârdır), oyunbazdır, hilekârdır, dalaverecidir, ustalıklıdır, beceriklidir; tüm bunlarda etrafından dolanma, başka yol tutma [*indirection*] düşüncesi kapsanmaktadır.[1] Bir fikir de refleksif düşünme aracılığıyla, başka türlü kaba kuvvetle saldırmak zorunda kalacağımız engellerin etrafından dolanma, üstesinden gelme yöntemidir. Bununla birlikte fikirler alışkanlıklara dönüştüklerinde zihinsel niteliklerini kaybedebilirler. Bir çocuk, önce, kuşkucu bir duraksamayla kedileri, köpekleri, evleri, misketleri, ağaçları, ayakkabıları ve başka şeyleri tanımayı öğrenirken fikirler –bilinçli ve geçici anlamlar– tanıma yöntemleri olarak araya girip aracılık yaparlar. Daha sonralarıysa şeyler ile anlamları birbirine o denli kaynaşır ki ortada gerçek bir fikir kalmaz, tanıma kendiliğinden gerçekleşir. Diğer yandan, çok tanıdık olan, zaten çok iyi bilinen, aracı bir düşünce olmadan tanınan şeyler, olağan dışı bir bağlamda ortaya çıkabilirler ve söz konusu şey ya da nesnenin anlaşılması için düşüncelerin araya girmesini, işe karışmasını gerektiren bir soruna neden olabilirler. Sözgelimi, bir odanın resmini yapan biri, odanın iki duvarı ile tavanının birleştiği köşeye dair yeni

[1] Bkz. Ward, *Psychic Factors of Civilization*, s. 153.

bir fikir oluşturmak zorunda kalacaktır, çünkü üç boyutlu o köşeyi iki boyutlu düz bir zemin üzerinde temsil etmesi gerekmektedir. Bir çocuk günlük yaşamında oyuncaklar ve kap kaçağın şekilleri aracılığıyla küre ve kare şekillerine pratikte bir aşinalığa sahiptir. Fakat bunlar belirli geometrik ilişkiler içinde karşısına çıktığında onlarla zihninde bir fikir oluşturabilmek için mental bir çaba göstermek zorunda kalacaktır.

1.2. Fikirler Mantıksal Araçlardır, Ruhsal Bileşenler Değillerdir

Mantıksal anlamı ya da önemi içindeki bir fikrin, psikolojik metinlerde sık sık ele alındığı şekliyle fikirlerden tamamen farklı olduğuna dikkat edin. Mantıksal olarak fikir bir nesnenin soluk bir algısı olmadığı gibi, bir dizi algının bir bileşimi de değildir. Örneğin bir sandalyenin mental imgesine sahip olmakla 'sandalye'ye yüklenen anlamı yakalayamazsınız. Bir yabani, direklerin ve tellerin, meslekten olmayan biri de karmaşık bir bilimsel taslağın imgesini pekâlâ edinebilir. Fakat telgrafçılığa dair bir şeyler bilmedikçe bu konuda hiçbir fikre sahip olamaz ya da en azından direklere ve tellere ilişkin doğru bir fikre sahip olamaz; taslağın en doğru mental yeniden üretimi de meslekten olmayan kişiyi onu anlamaktan tamamen alıkoyar ve onun özelliklerini tek tek listeleyebilse bile ona dair bir fikre sahip olmaktan da yoksun bırakır. Gerçek şu ki zihinsel açıdan bir fikir kendi yapısı aracılığıyla tanımlanamaz, sadece işlevi ve kullanımı aracılığıyla tanımlanabilir. Kuşkulu bir durum hakkında ya da kararlaştırılamayan bir konuda olası bir çözümü öngörmemizi sağlayıp bir yargı vermemize ve çıkarımı vargısına ulaştırmamıza izin veren tek şey fikirdir, bunu yapamıyorsa o şey bir fikir değildir. O, bir karmaşayı aydınlatmada ya da başka türlü bölük pörçük olan

şeyi birbirine bağdaştırmada *yaptığı* şey, gördüğü iş nedeniyle bir fikirdir, ruhsal yapısı nedeniyle değil.

2. Şeyler ve Anlamlar

Bir fikir, normal olarak bir anlayış sağlayarak son bulur, böylece bir olay ya da şey anlam kazanır. Anlaşılan, yani anlamlı bir şey, hem kuşkulu ve hâlâ boşta, bağımsız bir anlam olan düşünceden farklıdır hem de kaba fiziksel şeyden farklıdır. Karanlıkta ayağım bir şeye takılabilir ve bu şeyin ne olduğuna dair hiçbir fikre sahip olmasam da canım yanabilir. Şu ana kadar o *sadece* bir şeydir; şu ya da bu şeydir. Bir ışık yakar ve araştırırsam, ayağımın takıldığı şeyin bir iskemle ya da bir kömür kovası ya da bir yakacak odun tomruğu olduğunu öğrenirim. Artık o *bilinen* bir nesnedir, anlaşılmış, anlamlı bir şeydir; bu üçü eş anlamlıdır.

2.1. Anlamak, Anlamı Kavramaktır

Eğer biri aniden odanıza girip 'Gazete' diye seslenir ya da bağırırsa, farklı seçenekler söz konusudur. Eğer konuştuğu dili bilmiyorsanız, sadece fiziksel bir uyarıcı ya da rahatsız edici olarak iş gören bir ses vardır. Ama ses zihinsel bir nesne değildir, zihinsel bir değere sahip değildir. O telaffuz edilen, önemsiz, kaba bir şeydir. Eğer, öncelikle, o sabah gazetesi dağıtımının olağan bir eşlikçisiyse ses bir anlama sahip olacaktır, zihinsel bir içeriğe de sahip olacaktır; onu anlayacaksınızdır. Ya da eğer, ikinci olarak, heyecanla önemli bir belgeyi teslim almayı bekliyorsanız, bağırmanın onun ulaştığına ilişkin bir duyuru olduğunu farz edebilirsiniz. Üçüncü olarak, eğer konuştuğu dili anlıyorsanız ama hiçbir bağlam alışkanlık ya da beklentilerinizden hareketle kendini size sunmuyorsa tüm olay değil *sözcük* anlam kazanır. Bu durumda kafanız karışır ve anlamsız görünen olayın bir açıklamasını tasarlamaya, araştırmaya itilirsiniz. Olayı açıklayan bir şey bulursanız, olay

da anlam kazanır; nihayet onu anlamaya başlarsınız. Akıllı varlıklar olarak, anlamın varlığını baştan kabul ediyoruz ve onun yokluğunun olağan dışı bir durum olduğunu farz ediyoruz. Dolayısıyla eğer kişinin sadece kaldırım üzerinde bir kâğıt parçası bulunduğunu ya da o kâğıdın evrende bir yerde bulunduğunu size bildirmeyi kastettiği ortaya çıkarsa, onun deli olduğunu ya da aptalca bir şakanın kurbanı olduğunuzu düşünürsünüz. Bir şeyin, bir olayın ya da durumun anlamını kavramak, onu başka şeylerle *ilişkisi* içinde görmektir: onun nasıl çalıştığını ya da işlediğini, onu hangi sonuçların izlediğini, ona neyin neden olduğunu, hangi kullanımlara tabi tutulabileceğini fark etmek, dikkat etmek. Tersine, kaba şey olarak adlandırdığımız şey, bizim için anlamdan yoksun olan şeydir, ilişkileri kavranmamış olan şeydir.

Bütün bilme, tüm bilimsel araştırmalar dâhil, şeyleri ve olayları anlamla donatmayı –onları anlamayı– amaçladığı için, her zaman araştırılan şeyi kendi yalıtılmışlığından çıkarıp başka şeylerle ilişkilendirerek ilerler. Araştırma, söz konusu şeyin daha geniş bir bütünün ilişkili bir parçası olarak keşfedilmesine kadar devam eder. Bu nedenle bir taş parçası, belli koşullar altında biçimlendiği bilinen bir tortul tabakayla ilişkilendirilerek anlaşılabilir ya da gökyüzünde aniden beliren bir ışık, Halley Kuyruklu Yıldızı olduğu saptandığında anlaşılabilir. Taşın üzerinde tuhaf işaretlerin bulunduğunu farz edin. Söz konusu işaretler, ilginç şeyler ve harikalar olarak salt estetik bir şekilde seyredilebilir. Ancak onlar soruşturmayı harekete geçirebilir. Böyle olduğunda incelemenin amacı işaretleri görünüşteki yalıtılmışlıklarından kurtarıp birbiriyle ilişkilendirmek olacaktır. Böylece onlar en sonunda buzulların üzerindeki çizikler olarak açıklanacaktır. Onlar artık yalnız, soyutlanmış değildirler. Onlar dünya tarihinin, beraberlerinde yerinde gömülü diğer taşları yerinden edip üzerlerinde çizikler açan, yavaş hareket eden devasa buzul kütlelerinin, şimdi ılıman olan bölgelere indiği geçmiş bir çağıyla ilişki içine sokulmuştur.

2.2. Anlamanın İki Biçiminin Etkileşimi

Bu örneklerde anlamı kavramanın iki türü ortaya kondu. Bir insan karşıdakinin dilini anlıyorsa 'gazete'nin anlamını da hemen kavrayacaktır. Bununla birlikte, bu performansın bütününde herhangi bir anlam ya da mana göremeyebilir. Benzer şekilde, kişi nesneyi görür görmez bir taş olarak tanımlar; hiçbir gizem, hiçbir sis perdesi, kafa karışıklığı yoktur. Ama onun üzerindeki işaretleri anlamaz. Bu işaretlerin bir anlamı vardır ama ne? Bir durumda, yakından tanıma nedeniyle, şey ve onun anlamı, belli bir noktaya kadar bir ve aynıdır. Diğer durumda ise şey ve anlamı, en azından geçici olarak, birbirinden koparılır ve şeyi anlamak için anlamın araştırılması gerekir. Bir durumda anlama doğrudan, hızlı, aracısızdır. Diğerinde dolaylı ve ertelenmiştir.

Çoğu dil, anlamanın bu iki biçimini ifade etmek için iki sözcük dizisine sahiptir. Biri anlamın doğrudan kavranması ya da anlaşılmasıyla ilgilidir, diğeri dolaylı anlamayla ilgilidir, bunun için: Latincede *noscere* ve *scire*; Almancada *kennen* ve *wissen*; Fransızcada *connaitre* ve *savoir* kullanılır. Bununla birlikte, İngilizcede bunların eşdeğeri olarak *-e aşina olmak* [*to be acquainted with*] ve *-den haberi olmak* [*to know of ya da to know about*] önerilmektedir.[2] Bizim zihinsel yaşamımız, anlamanın bu iki çeşidi arasındaki özel bir etkileşimden meydana gelir. Bütün yargı, bütün zihinsel çıkarım bir anlama eksikliğini, kısmi bir anlam eksikliğini varsayar. Meydana gelen şeyin tam ve yeterli anlamını ele geçirebilmek ya da kavrayabilmek için düşünürüz. Gelgelelim, *bir şeyler* önceden anlaşılmış olmalı, zihin üstesinden geldiği, hâkimi olduğu bir anlama sahip olmalıdır, aksi takdirde düşünmek imkânsızdır. Anlamı kavramak için düşünürüz; bilginin her genişlemesi,

[2] James, *Principles of Psychology*, cilt I. P.221. *Bilmek* [*to know*] ve ... *olduğunu bilmek* [*to know that*] belki de daha doğru eş değerlerdir; "Onu biliyorum." ve "Onun eve gittiğini biliyorum."u karşılaştırın. Birincisi bir olguyu basitçe açıklamaktadır; ikincisinde ise kanıt istenebilir ve sağlanabilir.

bizim kör ve ışın geçirmez noktalardan haberdar olmamızı sağlar, oysa daha az bilgiye sahip olduğumuzda bu noktaların hepsi açık ve doğal görünür. Yeni bir çevreye getirilen bir bilim insanı, anlamadığı pek çok şey bulacaktır, oysa bir yerli yabani ya da köylü doğrudan görünenlerin ötesindeki anlamlara karşı tamamen ilgisiz olacaktır. Büyük bir kente getirilen birkaç Hindu, köprülerin, tramvayların ve telefonların mekanik harikalarını görünce duyarsız kalmışlar ama telleri tamir etmek için direklere tırmanan işçilerin görüntüsünden büyülenmişler. Anlam dağarcığının gelişmesi, yeni sorunların farkına varmamıza neden olur, bununla birlikte sadece yeni karmaşaların önceden bilinen ve açık olan şeye tercüme edilmesi sayesinde bu sorunları anlarız ya da çözeriz. Bilginin daimî sarmal devinimi budur.

2.3. Zihinsel İlerleme Bir Ritimdir

Hakiki bilgide ilerlememiz her zaman, kısmen *daha önce yalın, açık, doğal olarak kanıksanan şey içinde anlaşılmayan bir şeyin keşfinden ve kısmen de doğrudan kavranan anlamları, kapalı ve kuşkulu anlamları kavramanın araçları olarak kullanmaktan* oluşur. Hiçbir nesne yeni bir durumda beklenmedik bir biçimde bir sorun ortaya çıkaramayacak ve böylece onu anlamak için düşünmeye neden olamayacak denli çok tanıdık, çok açık ve çok sıradan değildir. Hiçbir nesne ya da ilke, anlamı tanıdık –refleksiyona ihtiyaç duyulmadan, görür görmez ne olduğu anlaşılacak– hâle gelinceye kadar üzerinde düşünülemeyecek denli tuhaf, alışılmadık ya da uzak değildir. İlkeleri, yasaları, soyut hakikatleri, onların anlamlarını doğrudan anlamak için, *görmeye, algılamaya, tanımaya, kavramaya, kabullenmeye, ele geçirmeye* başlayabiliriz. Zihinsel ilerlememiz söylenegeldiği üzere, doğrudan anlama –teknik olarak *idrak* [*apprehension*]– ile dolaylı anlamanın –teknik olarak *anlayış* [*comprehension*]– uyumundan oluşmaktadır.

3. Şeylerin Anlam Kazanma Süreci

Doğrudan anlamayla ilgili olarak ortaya çıkan ilk sorun, bir doğrudan tanınan ya da anlaşılan anlamlar dağarcığının nasıl geliştirildiğidir. Şeyleri, görüldükleri yerde, bir durumun anlamlı üyeleri olarak ya da özel anlamlara sahip olarak görmeyi nasıl öğreniyoruz? Bu soruya yanıt vermedeki başlıca zorluğumuz, tanıdık şeylerin kendileri sayesinde öğrenildiği dersin bütüncüllüğünde yatmaktadır. Düşünce, keşfedilmemiş bir bölge ya da alanı kolaylıkla katedebilir ama bilinçsiz alışkanlıkta kökleşmiş şeyleri kazıyıp atması o kadar kolay değildir. Nitekim biz sandalyeleri, masaları, kitapları, ağaçları, atları, bulutları, yıldızları, yağmuru o kadar hızlı ve doğrudan idrak ediyoruz ki bu nesnelerin de eskiden kaba şeyler olduklarını, hatta bunları şimdi ilk defa duysak Çoktav dilinin sesleri kadar bize yabancı geleceklerini, onları hemen anlayamayacağımızı görmekte zorlanıyoruz.

3.1. Kapalı Bütünler Anlamayı Önceler

Sık alıntılanan bir pasajda Bay James şöyle diyor: "Gözlerle, kulaklarla, burunla, tenle ve aynı zamanda iç organlarla donanmış bir bebek, bunu büsbütün büyük bir patlama, uğultulu bir karmaşa olarak hisseder."[3] James, bir bebeğin bir bütün olarak alınan dünyasından söz ediyor; bu betimleme, bir yetişkinin yepyeni ve yabancı bir şeyle karşılaştığında yaşadığı durumla aynıdır. 'Sudan çıkmış balık' için her şey bulanık ve karmaşıktır, şeyler birbirinden ayrılmalarına izin verecek işaretlerden yoksundurlar. Bu yüzden bilmediğimiz yabancı diller kesin, açık, belirli bir sesler kümesini sabitlememizin olanaksız olduğu ses yuvarlamaları, bebek-

[3] *Principles of Psychology*, cilt. I, s. 448.

çe konuşmalar gibi gelirler kulağımıza. Kalabalık bir şehrin caddesinde yürüyen bir köylü, denizin ortasındaki acemi bir denizci, karmaşık bir oyunda uzmanlar arasındaki bir mücadelede sporda zırcahil olan bir kişinin durumu, bunun örnekleridir. Deneyimsiz bir adamı bir fabrikaya koyun ve ilk etapta iş ona anlamsız bir karmaşa olarak gözükür. Başka bir ırktan tüm yabancılar, herkesçe bilindiği gibi, yabancı ziyaretçiye benzer. Dışarıdan bakan bir kişi tarafından bir koyun sürüsü, içindeki yalnızca büyük boyut ve renk farklılıkları algılanır, oysa çoban için koyunların her biri mükemmel bir biçimde bireyselleştirilmiştir. Ayrıntılı uzun uzadıya bir bulanıklık ve gelişigüzel değişme, anlayamadığımız şeyin ayırt edici özelliğidir. Anlamı şeyler sayesinde edinme sorunu ya da (başka bir şekilde ifade edersek) yalın idrak alışkanlıklarının biçimlendirilmesi sorunu, bu durumda, kapalı ve sallantıda olan anlama (a) *açıklık* ve *ayırt edici özellik* ve (b) *tutarlılık, uyum, sabitlik ya da denge kazandırma* sorunudur.

3.2. Pratik Tepkiler Kapalılığı Aydınlatır

Anlam açıklığının ve tutarlılığının elde edilmesi öncelikle pratik etkinliklerden sağlanır. Çocuk bir nesneyi yuvarlamak suretiyle onun yuvarlaklığını fark edilir hâle getirir; onu sektirerek esnekliğini, yukarı kaldırarak ağırlığını belirler. Bir izlenime, algılar sayesinde değil ama bir tepki sayesinde, farklı tepkileri gerektiren niteliklerle sınırları ayırılmış bir özellik verilir. Örneğin çocuklar genellikle renk farklılıklarını kavramada çok yavaştır. Farklar erişkin bakış açısından o kadar apaçıktır ki onların çocuklar tarafından büyük güçlükle tanındıklarını ve anımsandıklarını fark etmemek imkânsızdır. Kuşku duyulmayan renk tonları benzer *görünmezler* ama farkı neyin oluşturduğuna dair hiçbir zihinsel doğrulama ya da aşinalık yoktur. Nesnenin kırmızı-

lığı, yeşilliği ya da maviliği, renk niteliğine önemli ve ayırıcı özelliğini vermeye yetecek kadar özel olan bir tepkiyi gerektirmez. Bununla birlikte, kademeli olarak, belli karakteristik alışkanlığa dayalı tepkiler, kendilerini belli şeylerle ilişkilendirir; örneğin beyaz, çocuğun olumlu tepki verdiği süt ve şekerin işareti olur; mavi, çocuğun giymeyi sevdiği bir elbisenin işareti hâline gelir vb. Farklı tepkiler, renk niteliklerini onların bir parçası oldukları diğer şeylerden ayırmaya meyillidirler.

Başka bir örnek ele alalım. Tırmıkları, çapaları, sabanları, tarakları, kürekleri ve belleri birbirinden ayırmakta çok az zorlanıyoruz. Her biri kendi özel kullanım ve işlevine sahip. Bir botanik ya da kimya öğrencisi, bununla birlikte, yapraklarının şekilleri ve kenarları açısından ya da yaprakların içlerindeki ve yüzeylerindeki asit miktarı ve çeşidi açısından, testere dişli yaprakla tarak dişli yaprak, yumurta şeklindeki yaprakla yumurta şeklinde olmayan yaprak arasındaki farkı anımsamakta büyük zorluk yaşayabilir. Arada bir fark vardır ama tam olarak ne olduğunu bilemeyebilir. Ya da o farkların ne olduğunu bilir ama hangisinin hangi yaprağa ait olduğunu bilemeyebilir. Biçim, boyut, renk, parçaların düzenlerindeki farkların yapacağı çok az şey vardır, anlam ve niteliklerinin açıklığı nedeniyle şeylerin kullanım, amaç ve işlevlerinin ve şeylerin parçalarının kullanım, amaç ve işlevlerinin yapacak düşünebileceğimizden çok daha fazla şeyi vardır. Bizi yanıltan şey, biçim, boyut, renk vb. niteliklerinin *şimdi* çok açık olması nedeniyle, bizim sorunun tam olarak onların kesinlik ve açıklıklarını başlangıçta elde etme yollarını açıklamak olduğunu görmekte başarısız olmamızdır. Nesnelerin karşısında edilgen biçimde oturduğumuz sürece, bu nesnelerin hiçbiri onları yutan belirsiz karartıdan ayrılıp bireyselleştirilemez. Seslerin yüksekliğindeki ve yoğunluğundaki farklar, arkalarında farklı bir his bırakırlar, ama biz onlara karşı farklı bir tutum sergilemedikçe ya da onlara göndermede bulunarak özel bir şeyler yapmadıkça

onların kapalı ya da belirsiz farklılıkları *zihinsel olarak* kavranamaz ve korunamaz.

3.3. Resim ve Dilden Örnekler

Öğrencilerin resimleri aynı ilkenin başka bir örneğini sağlıyor. Bu resimlerde perspektif yoktur, çünkü öğrenci *görsel temsille* değil, temsil edilen şeylerin *değeriyle* ilgilenmektedir. Perspektif görsel temsil için şart olsa da resmedilen şeylerin kendilerinin özel kullanım ve işlevinin bir parçası değildir. Nitekim evin duvarları saydam olarak çizilir, çünkü onun içindeki odalar, sandalyeler, yataklar, insanlar *evin anlamını* oluşturan önemli unsurlardır. Evin bacası tüter, yoksa neden evin bir bacası olsun? Noel zamanı, çoraplar da ev kadar büyük çizilebilir,[4] hatta bazen o kadar büyüktürler ki evin dışında çizilebilirler. Her hâlükarda onların niteliklerinin boyutlarını sağlayan, kullanımdaki değerler ölçeğidir. Resimler bu değerlerin şematik anımsatıcısıdır, fiziksel ve duyusal niteliklerin tarafsız kayıtları değildir. Görsel temsil sanatını öğrenmede çoğu insan tarafından hissedilen ana zorluklardan biri, alışılmış kullanımların ve bu kullanımların sonuçlarının, şeylerin niteliklerine, pratikte birbirinden ayırmanın mümkün olmadığı şekilde bağlanmış olmalarıdır.

Seslerin anlam kazanıp sözcükler hâline gelmesi, herhâlde yalın duyusal uyarıcıların anlama kesinlik ve değişmezlik kazandırmasının ve böylece nesnenin tanınmasına izin verecek şekilde bizzat birbirine bağlanıp belirli hâle de gelmesinin en dikkat çekici örneğidir. Dil bu konuda özellikle güzel bir örnektir, çünkü anlamın şimdi doğrudan anlaşılacağı biçimde tamamen fiziksel niteliklerle donatıldığı yüzlerce hatta binlerce sözcük vardır. Bu bağlantının, sözcüklerin durumunda, zihinsel anlam ve fiziksel olgu birliğinin doğal

[4] Çünkü böylece Noel Baba çorapları şeker ve hediyelerle doldurabilir. (Ed.)

göründüğü sandalyeler, masalar, düğmeler, ağaçlar, tepeler, çiçekler gibi fiziksel nesnelerin durumundakine oranla kademeli biçimde ve emek vererek kazanıldıklarını görmek gayet kolaydır. Şimdi o, etkin araştırmalar yoluyla kazanılmış olmaktan çok zorunlu olarak bize bağlıymış, bizim yapımıza aitmiş gibi gözüküyor. Ama sözcüklerin anlamının durumunda, ses çıkararak ve onu izleyen sonuçlara dikkat ederek, başkalarının seslerini işiterek ve bu seslere eşlik eden eylemleri izleyerek, belirli bir sesin sonunda bir anlamın sabit taşıyıcısı hâline geldiğini kolayca görüyoruz.

3.4. Anlam ve Bağlam

Sözcüklerin anlamının durumunda, çocukları izlemek suretiyle ve Fransızca ve Almanca öğrenirken kendi yaşadığımız deneyimimiz sayesinde, sesler gibi başlangıçta anlamdan yoksun olayların kullanım sayesinde anlam kazandığının ve bu kullanımın her zaman bir *bağlam* içerdiğinin farkına varıyoruz. Sözlü dili anlamayı ve kullanmayı daha yeni öğrenen çocuklar için, bağlam, büyük oranda nesnelerden ve eylemlerden oluşur. Bir çocuk örneğin şapkayı, dışarı çıkarken başına bir şey koymakla; *çekmeceyi* bir masadan bir şey çekmekle ilişkilendirir. Yalnız başına kullanılan sözcükler, nesnelerle birlikte yerine getirilen bir eylemler bağlamının doğrudan varlığı nedeniyle, tam tümcelerin yaşlı insanlar için sahip olduğu güce sahiptir. Başlangıçta bir açık eylemler bağlamında kullanılmaları nedeniyle anlam kazanan diğer sözcükler, gitgide bağlam sağlama yeterliliğine sahip hâle gelirler, dolayısıyla zihin şeylerin ve eylemlerin bağlamı olmadan da yapabilir. Cümlelerle konuşmak açıkça bir *dilsel* kazanıma işaret eder. Ancak daha önemli bir konu, onun bir kişinin büyük bir *zihinsel* gelişme ortaya koyduğunu göstermesidir. O, şimdi, duyulara hazır olmayan ve kendi açık eylemlerinin eşlik etmediği şeylerin sözsel işaretlerini bir araya

getirerek, birleştirerek düşünebilir. Başkaları tarafından gerçekleştirilen birleşimleri anladığı için o, başka türlü sınırlı kalacak olan kişisel deneyimlerini süresiz olarak genişleten yeni bir kaynağa sahiptir. Okumayı öğrendiğinde, kâğıt üzerindeki gelişigüzel işaretler, onun açısından anlam kazanır ve yine deneyimini, kendisinden zaman ve mekân açısından çok uzakta olanların deneyimini de içerecek biçimde genişletmenin araçlarının sahipliğini kazanır.

Yukarıda işaret edildiği gibi, şeylerin başlangıçta bizim deneyimimiz içinde bir anlama sahip olmadığını, anlamın söz konusu şeylerin durumu içinde edinildiğini, seslerin durumunda olduğu gibi, bir kullanım bağlamına girmek suretiyle, bize bir yardım ya da eğlence sağlamak suretiyle –gıda, mobilya, giyim eşyası malzemeleri– ya da söz konusu şeylerin zarar ya da acı vermeleri nedeniyle –çok yakına yaklaşan bir ateş, acıtan iğneler, çiviler yerine parmaklara çarpan çekiçler– kazanıldığını kavramak kolay değildir.

Örneğin gece gökyüzünde görünen küçük bir ışık parıltısını alalım ve ona ilişkin başlangıçtaki basit görüşümüzü, uzman bir astronomun ona dair sahip olduğu farklı ve kapsamlı bilgiyle karşılaştıralım. Sözgelimi bu astronot onu gezegen, göktaşı, uydu ya da başka bir sistemin güneşi olan bir durağan yıldız olarak tanımlar. Bu şeylerin her biri beraberinde zengin bir anlam hazinesi taşır: uzaklık, devinim hızı, kimyasal içerik, gerçekte bir kişinin astronomi üzerine hacimli bir kitapta bulabileceği her şey. Basit bir parıltıdan son derece anlamlı bir nesneye doğru ilerleyen bu değişim, anladığımız ya da bildiğimiz her şeyin durumunda gerçekleşen anlam kazanma sürecini örnekliyor. Ayrıca anlama becerisinin kazanılmasının –yani anlamın şeyler aracılığıyla kazanılmasının– dil tarafından, bir anlamlar dizisinin ayrıntılandırılması tarafından ve akıl yürütme tarafından son derece desteklendiği ve ilerletildiği gerçeğini de gösteriyor. Bu son sürecin bizzat kendisi, bir tür dilsel işaret sistemine

sahip olmaya bağlıdır; çünkü matematiksel işaretlerin de bir tür dil olduğunu anımsamamız gerekiyor.

3.5. Araç-Sonuç İlişkisi ve Eğitim Açısından Önemi

Sonuçlar ortaya çıkarmanın araçları olarak (ya da istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasını engellemenin araçları olarak) ya da kendilerine ulaşmak için araçlar keşfetmek zorunda kaldığımız sonuçların temsilcileri olarak kullanıldıklarında, şeyler anlam kazanır diyerek [konuyu] özetleyebiliriz. *Araç-sonuç* ilişkisi, her türlü anlamanın merkezi ve kalbidir. Kendileri sayesinde şeylerin sandalyeler, masalar, ayakkabılar, şapkalar, yiyecekler olarak anlaşılır hâle geldiği etkinlikler, araç-sonuç ilişkisini 'araç' açısından örneklemekte ya da açıklamaktadır. 'Sonuç' ya da aranan sonuç tarafından başlayan ilişki, her keşif içinde sergilenir. Edison elektriği kullanarak ışık üretmeyi düşündü; daha sonra ışığı üretecek şeylerin ve ilişkilerin koşullarını –onun araçlarını– keşfetmek zorunda kaldı. Aynı şey, arzulanan bir amaç ya da sonuç olarak, havada uçabilen bir makine yapma fikrini ortaya atan Langley ve Wright kardeşlerle ilgili olarak da geçerlidir. Araç-sonuç ilişkisi bütün sıradan planlama durumlarında sergilenir. Bir şeyin gerekli ve arzu edilir olduğunu düşünürüz ve sonra onun gerçekleşmesini sağlayacak malzemeler ve yöntemler araştırmak zorunda kalırız. Her zaman bu türden bir sorunu çözmek zorunda kalırız, şeyler araç-sonuç ilişkisine dâhil olurlar ve böyle yapmakla da fazladan bir anlam kazanırlar, tıpkı kömür tellerinin elektrik üretimi sayesinde yeni bir anlam kazanması ve mazotun daha önce neredeyse bir atık ürünken, içten yanmalı motorun keşfedilmesiyle yeni bir anlam elde etmesi gibi.

Bu ilkenin eğitimsel etkisi neredeyse söz edilmeye değmeyecek kadar açık. Çok önemli bir eğitimsel amaç olan anlama yeteneğinin kazanımını okulda güvence altına almadaki

başarısızlığın ana nedenlerinden biri, amaçlara ulaşmada bir araç olarak etkin kullanım koşulları oluşturmanın göz ardı edilmesidir; gerçekleştirilecek amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek için araçlar bulmanın, önceden düşünülmüş sonuçlar önermenin, öğrencilerin yaratıcılık ve becerilerini devreye sokacak projeler sağlamanın ihmal edilmesidir. Bütün olağanlıklar ve dıştan dayatılan bütün etkinlikler, dışsal eylemde beceriyi geliştirseler bile, anlama yeteneğini geliştirmede başarısız olur. Çok fazla sayıda sözde 'sorun', gerçekte tahsis edilmiş görev, en iyimser görüşle, sadece, bir dizi kuralı uygulamada ve sembolleri kullanmada bir tür mekanik beceriklilik gerektirir. Kısacası, sadece, ya kendisi için araştırma yapmak yoluyla araçlar bulunması gereken arzu edilir sonuç ya da amaçlar bulunduğunda ya da şeyler (deneyimin geliştiği ölçüde sembolleri de içermek üzere) onların kullanımıyla hangi sonuçların ortaya çıkacağını görmek için düşünmenin gerekli olduğu koşullar altında sunulduğunda, anlama zor işine bir davet söz konusudur.

Çoğunlukla, bellekte depolandığında ve istendiğinde yeniden üretilebildiğinde konunun anlaşıldığı farz edilmektedir. Tartışmamızın net sonucu, anlaşılmadığı sürece hiçbir şeyin gerçekten bilinmediğidir.

Onuncu Bölüm
Anlama: Kavram ve Tanım

1. Kavramların Yapısı

Önceki bölümde anlamı iki bakış açısından tartıştık ve onun bu bölümde daha tam bir biçimde düşüneceğimiz üçüncü bir yönünü önerdik. Tartışılan iki yön şunlardı: 1) kuşkulu, hipotetik bir olasılık olarak anlam; kısaca bir fikir olarak anlam (daha önce değindiğimiz gibi, salt psikolojik bir kompleks olmayan, onaylanmak yerine *varsayılan* bir varoluş konumuna sahip bir nesne ya da durum olarak anlam); 2) şeylerin ve olayların niteliği olarak anlam. O bağlantıda, şeylerin nasıl anlam *kazandığı* ve anlamın sonunda, şeyi anlamından ayırmayı hayal bile edemeyeceğimiz bir biçimde bir şeyde nasıl yoğunlaştığı gösterilip açıklandı.

1.1. Kavramlar Yerleşik Anlamlardır

Anlamın burada işaret edilen yönü, bir fikrin gözlem ve eylem için bir rehber olarak kullanılmasından sonra onaylanabileceği ve kendi ad ve hesabına onaylanmış bir konum elde edeceğidir. Geçici ve koşullu olarak değil, hâlâ belirsiz ve kafa karıştırıcı olan şeyleri anlamanın ve açıklamanın bir aracı olarak güvenle kullanıldıktan sonra bu konumu elde edebilir. Bu yerleşik anlamlar, güvenli ve kanıtlanmış olarak düşünülüp onaylandıklarında, *kavramlar* hâline gelirler. Onlar yargı araçlarıdır, çünkü *referans standardı* işlevi görürler. En iyisi onları 'standartlaşmış anlamlar' diye adlandırmaktır. Aşina olduğumuz, dolayısıyla kendi başına iyi

anlayabildiğimiz ve başka şeyleri yargılamak için kullanılan tüm cins adları, kavramları ifade eder. Masa, taş, günbatımı, çimen, hayvan, ay gibi sağlam ve güvenilir cins adları, anlamları itibarıyla kavramlardır. Tuhaf görünen bir nesne gördüğümüzü ve bize onun bir halkın kullandığı döşek olduğunun söylendiğini düşünün. Bu şey anlamca bize yabancı, bilmediğimiz bir şey olmaktan çıkmış, anlamı bizim için artık belirlenmiş olur.

1.2. Kavramlar Genellemelere Olanak Tanırlar

Kavramlar *genellemede bulunmamıza*, bir şeyle ilgili anlayışımızı başka şeylere doğru genişletmemize izin verirler. Döşeğin genel olarak ne anlama geldiğini bilirsek, en azından gördüğümüz tekil nesnenin *türünü* veya *cinsini* de söyleyebiliriz. Kavramların sınıfları ya da şeyler kümesini temsil etmeleri nedeniyle düşünsel güçlerimizi idareli ya da ekonomik kullanmamıza izin verdikleri açıktır. Bazen de bir nesnenin özgün niteliklerine, onunla ilgili olarak eşsiz olan ve onu *tek* yapan özelliklerine ilgi duyarız. Fakat pratik amaçlar nedeniyle çoğunlukla onun *türünü* bilmek yeterlidir; bu olguyu bildiğimiz için bütün sınıfın her bir üyesine ait fikir, davranış yapı ve alışkanlıkları devreye sokabiliriz. Kavram daha önce bilinen çok sayıda duruma uygun olan şeyi kullanıma sokar, böylece düşünceyi *onun* ne olduğuyla meşgul olmaktan kurtarır.

1.3. Kavramlar Bilgimizi Standartlaştırır

Kavramlar bilgimizi *standart hâle getirir*. Onlar başka türlü biçimsiz olacak şeye şekil ve sağlamlık katarlar, başka türlü değişken olacak şeye bir *süreklilik* ve *kararlılık* verirler. Nitekim ağırlık ve uzunluk ölçüleri gelişigüzel değişseydi,

tartma ve ölçme de hiçbir anlam ifade etmezdi. "Bu kumaş parçası bir buçuk metredir" ya da "Bu şeker torbası 9,5 kg ağırlığındadır" ifadesi öyle bir durumda ne anlama gelirdi, bir düşünün. Referans standardının kullanışlı olabilmesi için değişmemesi, aynı kalması gerekir. Kavram, bir anlamın saptanıp sabitlendiğini ve farklı bağlamlarda bile aynı kaldığını ifade eder. Kimileyin insanlar ihtilaflı bir konuyu tartışırken kanıtlar bulanıklaşır ve tartışmacılar yanlış yollara sapar, çünkü tartışmacılar kullandıkları terimlerin anlamlarını tartışmanın gidişatı içinde bilinçsizce değiştirirler. Refleksiyon ve yeni keşifler de elbette eski kavramların anlamını değiştirebilir, tıpkı insanların ayak ölçüm sisteminden metrik sisteme geçebilmeleri gibi. Fakat bunu yaparken ne yaptıklarını bilmeli, bilinçli olarak değiştirilmiş, farklı bir anlama başvurduklarının farkında olmalıdırlar, aksi takdirde kafaları fazlasıyla karışacaktır.

İnsanların birbirlerini anlamaya başladıkları söylendiğinde, onlar arasında tartışılmakta olan bir konuda ya da sorunda bir *anlaşmaya* vardıkları veya *çözüme* ulaştıkları söylenmek istenir. Bu olgu, standartlaşmış ve sabit anlamların, etkili iletişimin bir koşulu olduğunu gösterir. İki kişi birbirinin anlamadıkları dillerden konuştuklarında bile hâlâ bir dereceye kadar iletişim kurabilirler, yeter ki *her iki taraf da aynı anlamlara* sahip jestleri kullansın. Deneyimlerindeki ve yaşam koşullarındaki farklılıklara rağmen, anlamın her iki kişi için de aynı olan toplumsal zorunluluğu, anlamları standartlaştırmadaki ana etkenlerden biridir. Anlamların toplumda istikrarlı ve sabit hâle gelmesinden sonra kişi de istikrarlı düşünme becerisine sahip olur, çünkü onun bazı düşüncelerinin gönderdiği şeyler de artık sabit kalabilir: 'Sandalye' hep aynı şeyi gösterir, 'Güneş', 'su', 'Dünya' vs. de aynı şeyi gösterir. Cins adları listemizdeki adların her biri, mekânda, zamanda ve diğer deneyim koşullarındaki farklılıklara rağmen hep aynı nesnelere gönderirler.

1.4. Anlamlar Bilinmeyeni Belirlemeye Yardım edip Duyulara Verilenleri Bütünlerler

Konuyu bir parça farklı bir biçimde ifade edersek, kavramlar ya da standart anlamlar bir nesneyi (a) belirlemenin, (b) bütünlemenin ve (c) sisteme yerleştirmenin araçlarıdır. Gökyüzünde şimdiye dek görülmemiş bir ışık beneğinin görüldüğünü varsayın. Düşünürken başvurabileceğimiz bir anlam dağarcığımız olmadıkça bu ışık beneği duyu için ne ise o –basit bir ışık beneği– olarak kalacaktır. Düşünselliği kışkırtsa bile o basit bir göz siniri uyarılmasından ibaret de olabilir. Bununla birlikte, önceki deneyimler aracılığıyla kurulmuş bir anlam dağarcığı varsa bu ışık beneği de mental olarak uygun kavramlar aracılığıyla ele alınır. O bir göktaşı mı, bir kuyrukluyıldızı mı, yeni oluşan bir güneşi veya kozmik bir patlama ya da çarpışmadan kaynaklanan bir bulutsuyu mu işaret etmektedir? Bu kavramların her biri en ince ayrıntısına kadar kararlılıkla araştırılması gereken karakteristik özelliklere sahiptir. Sonuç olarak ışık beneğinin bir kuyrukluyıldız olduğunu saptadık diyelim. Bu durumda standart bir anlam sayesinde benek bir yapı özdeşliği ve istikrarlılık kazanmış olur. Ardından bütünleme aşaması gelir. Kuyrukluyıldızların bilinen tüm özellikleri, söz konusu özellikler henüz gözlenmemiş olmasına rağmen, bu belirli, tekil nesneye yüklenir. Geçmişte yaşamış astronomların kuyrukluyıldızların yollarına ve yapılarına dair öğrendikleri her şey, ışık beneğini yorumlamamıza yardımcı olacak hazır sermayemiz hâline gelir. Son olarak, bu kuyrukluyıldızın anlamının kendisi yalıtılmaz; o bütün astronomik sistemin bilgisinin bağlantılı bir parçasıdır. Güneşler, gezegenler, uydular, kuyrukluyıldızlar, göktaşları, yıldıztozları: Tüm bu kavramlar belirli bir karşılıklı ilişki ve etkileşim içinde var olurlar. Işık beneğinin bir kuyrukluyıldız anlamına geldiği belirlendiğinde ya da saptandığında, benek hemen bu devasa inançlar krallığının tam bir üyesi olarak benimsenir.

Darwin, otobiyografisinde gençken jeolog Sidgwick'e bir taş ocağında tropik bir denizkabuğu bulduğunu söylediğinden bahseder. Sidgwick ise bunun üzerine ona kabuğun oraya muhtemelen birileri tarafından atıldığını söylemiş ve "Gerçekten orada gömülüyse bu durum jeoloji için en büyük talihsizlik olur çünkü Midland Counties'in yüzey çökeltilerine dair bildiğimiz her şeyi altüst edebilir" diye yanıt vermiştir; çünkü bu çökeltiler buzullara aittir. Ardından Darwin şunu eklemektedir:

> O zaman Sidgwick'in tropik bir denizkabuğunun İngiltere'nin ortasında, yüzeye yakın bir yerde keşfedilmesinden heyecan duymamasına son derece şaşırmıştım. Daha önce hiçbir şey, *bilimin genel yasalar ve sonuçların çıkarsanabileceği şekilde olguları sınıflandırmaktan oluştuğunu* tam olarak anlamamı sağlamamıştı.

Bu örnek (elbette bilimin diğer dallarından da benzer örnekler bulunabilir), kavramların her türlü kullanımında örtük olarak bulunan sistemleştirme eğilimini bilimsel düşüncelerin nasıl açık hâle getirdiğini göstermektedir.

1.5. Kavramların Eğitim Açısından Önemi

Buradan kavramlar edinmenin eğitimde önemini abartmanın imkânsız olduğu fikri çıkar. Başka bir deyişle, *genel* anlamların eğitimde önemini ne kadar vurgulasak azdır, çünkü kavramlar tek tek örneklere –tüm farklılıklarına rağmen– uygulanabilirler; gönderdikleri şeyde sabit, düzenli ve kendiliklerinden açıktırlar ve onlar yabancı ya da bilinmeyen bir şeye saplandığımızda kendileri sayesinde yönümüzü bulduğumuz standart, bilinen referans noktalarıdır.

Küçük çocuklar elbette deneyimli insanların kullandıklarıyla aynı kavramları kullanamazlar. Fakat gelişmenin *her*

aşamasında her ders –eğitici olacaksa– izlenimlerin ve fikirlerin belli bir miktarının kavramsallaşmasını sağlamalıdır. Bu kavramsallaştırma ya da *düşünselleştirme* olmadan yeni deneyimlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak hiçbir şey de kazanılamaz. Eğitim açısından ifade edersek, burada önemli olan, kavram *dağarcığıdır*. Gelgeç ilgiler sürükleyici ve kışkırtıcı olabilirlerse de düşünsel bir dağarcığın eksikliğini veya yetersizliğini gideremezler.

Kavramların taşıdığı büyük önem, eğitim yönetiminde büyük yanlışlara da yol açmıştır. Önceki sayfalarda gördüğümüz üzere, 'mantıksal'ın[1] hatalı kullanımı dediğimiz şeyin kökleri, kesin ve genel anlamların ya da kavramların, öğrencilere hazır şekilde sunulabileceği, böylece öğrencilerin bilgi edinme hızının ve veriminin artırılabileceği inancında yatıyordu. Sonuçta, kavram oluşturmak için şart olan koşulların sağlanmasındaki başarısızlık, çoğu öğrenciyi salt *sözel* formüllerle baş başa bırakmıştır. Öğrencilerin anlayış ve deneyimlerine çok uzak olan kavramlar, genellikle yapaylıkları içinde kafa karıştırıcı olacak biçimde öğrencilere sunuluyordu.

Gelgelelim eğitimin uygulamalı okullarda sindirimi güç malzemenin gelişigüzel biçimde öğrencilere yüklenmesine karşı tepkisi, genellikle karşıt uca karşı bir tepki olageldi. Birçok zahmete ve masrafa değer etkinlik ve deneyim, gerçek malzemelerle birlikte sunuldu ama bu etkinliklerin *eğitim açısından* iyi zaman geçirmek dışında zahmete değer bir şeyle sonuçlanıp sonuçlanmadığını kesinleştirme zahmetine girilmedi; yani deneyimin gerektiği kadar düşünselleştirilmesiyle sonuçlanmadı. Oysa bu düşünselleştirme hem kesin hem de genel olan *fikrin* teminatıdır. Düşünsel yönü itibarıyla eğilim ve bir deneyimden fikre ulaşmak özünde bir ve aynı şeydir, eş anlamlıdır. Bir miktar deneyime sahip olmanın gördüğü iş, deneyim artık var olmadığı için, onun ardın-

[1] Bkz. s. 79.

da bir anlam artışı ya da kazanımı, bir şeye ilişkin daha iyi bir anlayış ve daha açık bir gelecek tasarısı ve eylem amacı, kısacası bir fikir bırakmasıdır. Eğitime gelince, hakiki kavramların oluşturulma yolundan daha önemli bir konu yoktur. Şimdi bu soruna dönüyorum.

2. Kavramlar Nasıl Doğar?

2.1. Kavramlar Ortak Özelliklerin Bilinen Nesnelerden Çıkarılmasıyla Oluşturulmaz

Bu sorunu tartışmaya meselenin olumsuz yanıyla, yani kavramların ortaya çıkış yoluyla ilgili var olan bazı inançların yanlış anlaşılan karakteriyle başlamak uygun olur. Kavramlar, her birinin anlamı önceden iyi anlaşılmış ve tanımlanmış bir dizi şey almak ve sonra onları bütün farklı yönler dışarıda bırakılacak ve geriye hepsi için ortak olan şeyin özü kalacak biçimde noktası noktasına birbirleriyle karşılaştırmak suretiyle türetilmezler. Kavramların kaynakları bazen bir çocuğun birçok farklı bireysel şeyle, örneğin tek tek köpeklerle başlamasıyla aynı şekilde açıklanır: onun Fido'su, komşusunun Carlo'su, kuzeninin Tray'i. Tüm bu farklı nesneleri karşısına almakla, onları birçok farklı özelliklerine analiz eder, örneğin (a) renk, (b) boyut, (c) şekil, (d) bacak sayısı, (e) tüylerin nitelik ve niceliği, (f) yedikleri mamalar gibi. Sonra, hepsi ortak olan dört ayaklılık ve evcil olma gibi özellikleri koruyarak, ortak olmayan özellikleri (renk, boyut, şekil, tüy gibi) dışarıda bırakır.

2.2. Kavramlar Deneyimlerle Başlar

Nitekim bir çocuk gördüğü, duyduğu, birlikte oynadığı bir köpekte neyi önemli görüyorsa işe onunla başlar. O, bu tek nesneye ilişkin deneyimini, bireysel davranış biçimlerinin

sonra gelen deneyim beklentilerine aktarır; onların kendilerini göstermelerinden önce çocuk onları bekler. Bir nesnenin onun için gerekçe sağladığı her zaman, o, bu bekleme tutumunu yakıştırır. Bu nedenle, kedileri 'küçük köpekler' ve atları 'büyük köpekler' olarak adlandırabilir. Ancak beklenen diğer özelliklerin ve davranış biçimlerinin bulunmaması ya da yerine getirilmemesi üzerine bazı nitelikleri köpeğin anlamından çıkarmaya zorlanır, oysa aksine diğer bazı özellikler seçilir ve vurgulanır. O daha sonra bu anlamı başka hayvanlara da uygulayacağı için, köpeğin anlamı gittikçe daha keskin ve arı hâle gelir. O sıradan bir anlamı kendilerinden özümlediği pek çok bilindik nesneyle başlamaz; o, eski deneyiminden yeni deneyimini anlamada ve ele almada kendisine yardımcı olacak şeyi her yeni deneyimine uygulamayı dener.

2.3. Kavramlar Kullanıldıkça Daha Kesin Hâle Gelirler

Çocuğun her tek köpeğe ilişkin düşüncesinin kendisinden hareket edeceği kadar açık ve kesin olduğu ve köpeğinin kendisi tarafından tüm farklı niteliklerin donanımıyla birlikte algılandığı doğru değildir. Dahası, Fido bildiği tek köpek olduğu sürece, onun Fido'ya ilişkin düşüncesi kapalı, posalı ve sallantılıdır (ve eğer bildiği tek hayvan Fido ise çok daha öyledir). Ailenin kedisini gözlemlemek, çocuğu, onlardan her birinin ayırt edici özelliği olan bireysel nitelikleri ayırt etmeye yönlendirir. Başka hayvanlara (at, domuz vb.) da aşinalık kazandıkça, bir köpeğe ait kesin ve açık niteliklerin daha fazla farkına varılır. Bu şekilde, *başka* köpeklerle daha fazla karşılaştırmalar yapmadan bile köpek kavramını kademeli biçimde oluşturur. Onun Fido'sunu bir kedi, at ya da başka bir hayvan değil de bir *köpek* yapan niteliklerin tam olarak farkında olduğu ölçüde, diğer hayvanları, tanıdığı kadarıyla kıyaslayıp ölçmek ve sınıflandırmak için

standartlaştırılmış bir referans noktasına da sahip olacaktır. Tüm süreç boyunca çocuk, deneyim aşamasına göre kapalı ya da açık olan fikrini, yapabildiği her zaman bu fikrini uygulayarak fikrinin uygun düşmediği her zaman farklılıkların farkına varmak suretiyle, köpeklere benzeyen tüm hayvanlar üzerinde denemeye devam edecektir. Fikri de bu süreçler sayesinde somutluk, istikrar ve ayırt edici özellikler kazanıp bir kavram hâline gelecektir.

2.4. Kavramlar Kullanıldıkça Genelleşirler

Aynı süreçle kapalı, az ya da çok biçimsiz bir fikir, *genellik* kazanır. Bu demek oluyor ki kavramlar içerikleri nedeniyle değil, kullanılmaları ve uygulanmaları nedeniyle geneldirler. Bir kavram olanaksız türden bir analizden kaynaklanır fikri, karşıtını, bir kavram birçok bireysel nesnenin incelenmesinden sonra geriye kalan tüm benzer ögelerden kurulur, fikrinde bulur. Oysa bu doğru değildir. Bir anlam kazanıldığı an, o başka kavrayışların işe yarar bir aracı, başka şeyleri anlamanın bir aracı hâline gelir. Bu şekilde anlam, tanımlandığı gibi *genişletilir* de. Genellik, kavramın yeni durumlara uygulanmasında yatar, düşüncenin oluşturucu parçalarında değil. Milyonlarca nesneden sıradan artık, *kimyasal kalıntı* olarak geriye kalan bir nitelikler öbeği sadece bir öbek ya da küme, bir döküm ya da yığışma olabilir ama bir *genel fikir* olamaz. Herhangi bir deneyimde vurgulu olarak karşımıza çıkan bir nitelik daha sonraki deneyimleri anlamamıza da yardımcı olduğunda, bu uygulanma biçimi nedeniyle bir yere kadar genelleşir.

Bu söylediklerimiz, analiz ve sentezle ilgili olarak daha önce söylediklerimizle karşılaştırılabilir. Bir fikre bir kavramın sahip olduğu kesinlik ve sağlamlığın kazandırılmasıyla sonuçlanan bir analiz, basitçe bir belirsizliği ele almanın ipucunu veren şeye vurguda bulunmaktır. Eğer bir çocuk,

uzaktaki bir köpeği kuyruğunu sallama şeklinden tanıyorsa bu durumda daha önce *bilinçli bir biçimde* seçilmemiş olan bu özellik farklılaşır, ayırt edilir ve bu özelliğin hayvanın bir bütün olarak yapısındaki örtülü varlığı artık açığa çıkarılır. Böyle bir örnekle kimya ya da botanik alanında araştırma yapan bir bilim insanının gerçekleştirdiği analiz arasındaki tek fark, ikincisinin tek tek vakaların *en kapsamlı olanaklı alanında* kesin belirlemede bulunmaya izin verecek ipuçları konusunda tetikte olmasıdır. Bilim insanı, bir nesneyi –bu nesne kendini olağan dışı koşullar altında, muğlak ve perdelenmiş biçimde sunsa bile– bir tür ya da sınıfın altına yerleştirmesine izin verecek ipuçlarını bulmak ister. Seçilen özelliğin zihin için zaten açık olduğu ve yalnızca onun kadar belirli diğer özelliklerden yalıtılarak seçik hâle getirildiği fikri, işi tersinden görmek demektir. Bir özelliğe daha önce sahip olmadığı seçikliği kazandıran, onun bir kanıt ya da ipucu olarak seçilmesidir.

Nasıl ki analiz anlamı seçik kılıyorsa sentez de fikre bir kaplam ve genellik kazandırır. Sentez, analizin bağlılaşığıdır. Bir nitelik kesin olarak ayırt edilir edilmez ve ona kendine ait bir anlam verilir verilmez, zihin hemen bu anlamın uygulanabileceği başka örneklerin arayışına girer. Anlam uygulandıkça, daha önce birbiriyle anlamca ilişkisiz görünen örnekler, anlamları bakımında birbirine benzer, hatta özdeş hâle gelirler. Böylece aynı *türün* kaplamına girerler. Küçük bir çocuk bile bir sözcüğün anlamını öğrenir öğrenmez, onu kullanmaya yer arar; bir silindir fikrine sahip olur olmaz soba borularında, kütüklerde vs. silindirler görür. Bu durum ilkece Newton'ın kütleçekim kavramını zihninde oluşturma hikâyesindeki yönteminden farklı değildir. Bir elmanın düşüşünün telkin ettiği/akla getirdiği kütleçekim fikrine sahip olur olmaz, bu fikri imgeleminde hemen Dünya'ya düşmeye meyilli görünen Ay'a, ardından Güneş ve onun yörüngesindeki gezegenlere, hatta gelgit sırasındaki okyanuslara doğru genişletmiştir. Ayırt edilmiş, tek bir durum içinde kesinleşti-

rilip açıklanmış bir düşüncenin bu başka vakalara uygulanması sonucunda, daha önce birbiriyle ilişkisiz olduklarına inanılan birçok fenomen, tutarlı bir sistem içinde birleştirilmiştir. Eş deyişle burada kapsamlı bir sentez söz konusudur.

Bununla birlikte, biraz önce de değindiğimiz gibi, sentezi sadece Newton'ın genellemesi gibi önemli bazı örneklerle sınırlamak da büyük bir hata olur. Tersine, bir kişi, bir anlamı, bir nesneden, o ana dek farklı bir türe aitmiş gibi görünen bir başka nesneye aktardığında, sentez meydana gelir. Bir oğlan boş sandığı şişeye su doldurmaya çalıştığında çıkan lıkır lıkır su sesini şişenin içindeki hava basıncıyla ilişkilendirdiğinde veya suyun hortumlanması ile bir teknenin denizde yol almasını temelde aynı olgu olarak yorumlamayı öğrendiğinde sentez meydana gelir. Bulutlar, çimenler, dereler ve taşlar birlerinden ayrı şeyler olmalarına rağmen aynı resimde bir araya getirilmeleri de bir sentezdir. Demir, kalay ve cıvanın, birbirinden farkı özellikler sergilemelerine rağmen aynı türden şeyler olarak kavranmaları da sentezdir.

3. Tanım ve Anlamların Düzenlenmesi

3.1. Belirsizliğin Zararlı Sonuçları

Hiç anlayamayan bir varlık en azından yanlış anlamadan korunur. Oysa çıkarımda bulunup yorum yapmak, şeylerin birbiriyle ilişkileri içinde ne anlam ifade ettiklerini değerlendirmek suretiyle bilgi edinen varlıklar, sürekli olarak yanlış anlama, yanlış kavrama, yanılma tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. *Yanlış* anlama ya da *yanılmanın* değişmeyen nedenlerinden biri de anlam belirsizliğidir. Anlam belirsizliği nedeniyle başka insanları, şeyleri ve kendimizi yanlış anlarız; gerçek anlamdan sapar, sözü ve anlamı çarpıtırız. Anlamın bilinçli olarak çarpıtılması kuru gürültü olarak da karşımıza çıkabilir; yanlış anlamlar, eğer açık ve belirlilerse takip edilip ortadan kaldırılabilirler. Fakat belirsiz anlamlar konu-

nun analizine izin vermeyecek derecek kaypak, başka inançları destekleyemeyecek denli zayıftırlar. Sınanmaktan ve sorumluluk almaktan kaçınırlar. Belirsizlik farklı anlamların bilinçsizce birbirine karıştırılmasını gizler ve bir anlamın yerini diğerinin almasını kolaylaştırır, belirli anlama ulaşamama başarısızlığını gizler. Bu onların ilk mantıksal günahıdır, düşüncenin vardığı kötü sonuçların çoğunun kaynağı budur. Belirsizliği tamamen ortadan kaldırmak imkânsızdır, onun kapsamını ve gücünü azaltmak ise mümkündür ama içtenlik ve gayret gerektirir.

3.2. İçlem ve Kaplam Olarak Anlam

Bir anlamın açık ya da aşikâr olması için deyim yerindeyse müstakil, kendi başına anlaşılabilen, bağımsız ve türdeş olması gerekir. Bu şekilde bireyselleştirilmiş bir anlamın teknik adı *içlemdir*. Böylesi anlam birimlerine ulaşma –ve ulaşıldıklarında onları ifade etme– işlemine *tanımlama* denir. 'İnsan', 'nehir', 'dürüstlük', 'Yüksek Mahkeme' terimlerinin içlemi, *münhasıran* ve *tipik biçimde* bu terimlere bağlanan ya da özgülenen anlamdır. Bu anlam, bu anlam birimlerinin *tanımlanmasıyla* belirlenir.

Bir anlamın seçikliğinin sınanması, onun anlamın örneği olan bir şeyler ya da nesneler kümesini başarılı biçimde diğerlerinden ayırmasıdır, özellikle de neredeyse aynı anlamı taşıyan nesnelerden. Nehrin anlamı (ya da niteliği), yer, uzunluk, su niteliği farklılıklarına rağmen Rhone'u, Rhine'ı, Mississipi'yi, Hudson'ı, Wabash'ı *belirlemeye* hizmet etmelidir ve okyanus akıntılarını, göletleri ve dereleri *akla getirmeyecek* biçimde var olmalıdır. Anlamın bu çeşitli farklı varlıkların sınırlarını çizmek ve onları kümelemek üzere kullanımı, onun *kaplamı*dır.

Nasıl ki tanımlama içlemi belirliyorsa bölme de (ya da ters süreç, sınıflama) kaplamı belirler. İçlem ve kaplamın,

tanımlama ve bölmenin bağlılaşık oldukları açıktır; daha önce kullanılan dilde, *içlem* tikelleri belirleme ilkesi olarak anlamdır; kaplam ise, belirlenip ayrılmış bir tikeller öbeğidir. Kaplam olarak anlam eğer bir nesneyi veya nesne öbeğini göstermiyor olsaydı tamamen havada kalırdı veya gerçek dışı bir şey olurdu. Buna karşılık nesneler tekbiçimli olarak akla getirdikleri ve örneklendirdikleri karakteristik anlamlar temelinde öbekler veya sınıflar hâlinde toplanamasalardı sadece uzayda değil, düşüncede de birbirinden kopuk, yalıtık görünürlerdi.

Tanımlama ile bölme, birlikte, belirli anlamlara sahip olmamızı sağlamanın yanı sıra, bu anlamların gönderdikleri nesneler öbeğini, yani gönderilen şeylerin *türünü* ve bu türün çeşitli alt sınıflarını belirtirler. Anlamların sabitlenmesini ve düzenlenmesini simgelerler. Bir dizi deneyimin anlamları, bu deneyimleri birbirleriyle ilişkileri içinde kümelemenin ilkeleri olacak biçimde açıklığa kavuşturulduğu derecede, bu tikeller dizisi bir bilim hâline gelir. Birbirleriyle ilişkisiz, karmaşık bilgi yığınlarından ve biz işleyişlerinden haberdar olmadığımız hâlde davranışlarımıza tutarlılık katan alışkanlıklarımızdan farklı olarak, tanım ve sınıflandırma, bilimin işaretleridir.

3.3. Tanımın Üç Türü

Tanımlar üç çeşittir, *gösterici, açıklayıcı ve bilimsel*. Bunların birincisi ve üçüncüsü mantıksal açıdan önemlidir, oysa açıklayıcı tanım aracı, bir aşama olarak toplumsal ve pedagojik açıdan önemlidir.

a. Gösterici [*denotative*]. Kör bir adam, hiçbir zaman *renk* ve *kırmızı* anlamına dair yeterli bir anlamaya sahip olamaz; *gören* bir kişi, dikkatini onların bazı niteliklerine sabitleyeceği biçimde bazı şeylerin kendisine gösterilmesi sayesinde bilgi edinir. Bu nesnelere karşı belli bir tutumu

devreye sokmak suretiyle bir anlamın sınırlarını çizme yöntemi, *gösterici* ya da *belirtici* yöntem olarak adlandırılabilir. Bu yöntem tüm duyu nitelikleri –sesler, tatlar, renkler– ve aynı şekilde tüm duygusal ve ahlaki nitelikler için de geçerlidir. 'Dürüstlük', 'acıma', 'nefret', bunların anlamlarının bireylerin ilk elden deneyimleri içinde sunulmaları sayesinde kavranması gerekir. Eğitim yenilikçilerinin dilsel ve kitaba dayalı eğitime tepkileri her zaman bireysel deneyime başvurma isteği biçimini aldı. Bununla birlikte kişinin bilgide, bilimsel eğitimde, yeni bir konuyu anlamada ya da eski bir konunun yeni bir yönünü anlamada ilerlemesi her zaman doğrudan deneyimleme edimleri ya da söz konusu niteliğin varlığını imgelemde deneyimleme edimleri sayesinde gerçekleşmelidir.

b. Açıklayıcı [*expository*]. Doğrudan ya da gösterici biçimde sınırları çizilmiş ya da belirlenmiş bir anlamlar dağarcığı verildiğinde, dil, hayalî bileşimlerin ve çeşitlemelerin onun sayesinde inşa edildiği kaynak hâline gelir. Bir renk, onu hiç deneyimlememiş biri için yeşil ile mavi arasında bulunan şey olarak tanımlanabilir; bir kaplan, kedi türünün bilinen üyelerinden bazı nitelikler seçmek ve bu nitelikleri başka nesnelerden çıkarımlanmış büyüklük ve ağırlık düşünceleriyle birleştirmek suretiyle tanımlanabilir (yani kaplan fikri daha açık ve kesin hâle getirilir). Örnekler açıklayıcı tanımların doğasına ait; bir sözlükte verilen anlamların açıklamaları da öyledir. İyi bilinen anlamları almak ve onları ilişkilendirmek suretiyle bir kişinin içinde yaşadığı toplumun kazanılmış anlamlar hazinesi, insanların hizmetine sunulur. Ancak kendi içlerinde alındıklarında bu tanımlar ikinci el ve uzlaşımsaldır; onları örnekleyecek ve doğrulayacak kişisel deneyimlerin ardından çaba göstermeyi teşvik etmek yerine, doğrudan gözlem ve deneyin temsilcileri olarak otorite zemininde onaylanmaları tehlikesi vardır.

c. Bilimsel [*scientific*]. Düzgün popüler tanımlar, bireyleri saptama ve sınıflandırma kuralları olarak hizmet ederler,

ancak böyle tanımlamaların ve sınıflandırmaların amacı temelde pratik ve toplumsaldır, zihinsel değil. Balinaları balık olarak kavramak ne balina avcılarının başarısını ne de görüldüğünde bir balinanın tanınmasını engeller, oysa onu bir balık olarak değil de bir memeli olarak kavramak, eşit derecede iyi şekilde pratik hedeflere hizmet eder ve ayrıca bilimsel tanımlama ve sınıflandırma için çok daha geçerli ilkeler sağlar. Popüler tanımlar, sınıflandırmanın anahtarları olarak belirli, oldukça açık özellikleri seçer. Bilimsel tanımlar, *kendi özel malzemesi olarak nedensellik, üretim ve oluşum koşullarını seçerler.* Popüler tanım tarafından seçilen özellikler, bir nesnenin kendi sıradan anlam ve niteliklerine neden sahip olduğunu anlamamıza yardım etmezler; onlar sadece bu nesnenin söz konusu özelliklere sahip olduğunu ifade ederler. Nedensel ve genetik tanımlar, onun belirli bir nesneler *türüne* ait oluşunun anahtarını sağlamak suretiyle, bir nesnenin anlaşılma yöntemine karar verirler. Söz konusu tanımlar, nesnenin üretim tarzına dayanarak, onun kendi sınıfına ve ortak özelliklerine nasıl sahip olduğunu açıklarlar.

Sözgelimi, hatırı sayılır bir pratik deneyime sahip, meslekten olmayan bir insana *maden*den ne anladığı ya da onunla ne kastettiği sorulursa, muhtemelen madenleri tanımamıza yardımcı olan ve zanaatlarda işimize yarayan temel nitelikleri sıralayacaktır. Verdiği tanım muhtemelen pürüzsüzlük, katılık, yansıtıcılık, parlaklık, ağırlık gibi nitelikleri barındıracaktır çünkü böyle özellikler onları gördüğümüzde ve dokunduğumuzda ona özgü şeyleri tanımamızı da sağlar; çekiçle işlenebilme ve kırılmaksızın esnetilip bükülebilme gibi işe yarar özellikler; ısıyla yumuşatılabilme ve soğukla sertleştirilebilme niteliği, verilen biçim ve şekli koruması niteliği, basınç ve çürümeye karşı dayanıklılığı da muhtemelen içerecektir; 'kolay işlenebilirlik' ya da 'kolay eritilebilirlik' gibi terimler kullanılsın ya da kullanılmasın fark etmez. Oysa bilimsel bir kavram bu tür özellikleri, çeşitli eklemeler yaparak bile kullanmak yerine, anlamı farklı bir zeminde belirler. Bi-

limsel olarak madenin tanımı şunun gibi bir şeydir: Maden, oksijenler birleştiğinde baz oluşturan, yani asitle bileşimi tuz oluşturan kimyasal bir elementtir. Bu bilimsel tanım doğrudan algılanan nitelikler ya da doğrudan kullanışlı nitelikler üzerine kurulmamıştır, *belirli şeylerin birbiriyle nedensel olarak ilişkilenme yolları* üzerine kurulmuştur; yani bilimsel tanım aslında bir ilişkiyi işaret eder. Kimya kavramları gitgide başka maddelerin oluşumunda söz sahibi olan etkileşimleri yansıtırken, fizik kavramları da gitgide daha fazla işlem ilişkilerini ifade ederler: matematiksel, işlevsel bağımlılık ve kümelenme düzeni; biyolojik, farklı çevrelere uyum tarafından etkilenen kuşakların farklılaşmalarının ilişkileri ve bu bütün bilim alanları boyunca bu şekilde ilerler. Kısacası, kavramlarımız, nesnelerin sayısal olarak sahip oldukları özellikleri açıklamak yerine, şeylerin nasıl birbirine dayandıklarını ya da birbirini nasıl etkilediklerini gösterdikleri ölçüde en yüksek derecede kesin ve açık bir bireysellik ve genellik –uygulanabilirlik– kazanırlar. Bilimsel kavramlar sisteminin ideali, herhangi bir olgu ve anlamdan diğerine geçerken sürekliliği, serbestliği ve esnekliği korumaktır. Bu talep şeyleri sürekli değişen bir süreç içinde bir arada tutan dinamik bağları –üretim ya da gelişim biçimine anlam ve içerik kazandıran bir ilkeyi– yakalayabildiğimiz ölçüde karşılanır.

On Birinci Bölüm
Sistematik Yöntem: Verilerin ve Delillerin Denetlenmesi

1. Olgu ve Fikirlerin Bilinçli Sınanması Olarak Yöntem

Yargılama, anlama, kavrama: Bunların hepsi bir kafa karışıklığının ve karmaşık ve belirsiz bir durumun tutarlı, açık ve kesin ya da belirli bir duruma dönüştürüldüğü zihinsel etkinliğin bileşenleridir. Onları tartışırken ilke olarak yeni bir şey sunmadık ama Altıncı Bölümde ortaya koyup Yedinci Bölümde bazı ayrıntılarını analiz ettiğimiz üç durumun açıkladığı şeyi derinleştirdik. Şimdi asıl açıklamaya döneceğiz ve elde ettiğimiz ek bilgiyi refleksif etkinlik yönteminin teknik ve ayrıntılı biçimde düzenlenmiş hâlini tartışmak için kullanacağız. Altıncı Bölümün ilk kısmında düşünmenin bir yandan olguların, diğer yandan anlamların birbiriyle etkileşimleri sayesinde ortaya çıkarılıp öğrenildiği etkinlik olduğunu gördük. Yeni keşfedilen her olgu bir düşünceyi geliştirir, sınar ve değiştirir ve her yeni düşünce ve yeni bir düşüncenin gölgesi, yeni olguları ışığa çıkaran, daha önce gözlenmiş olgulara ilişkin anlayışımızı değiştiren daha ileri bir araştırmaya neden olur.

Dolayısıyla, şimdi ilgilendiğimiz tartışma iki yöne sahiptir. Birinci yön, bir çıkarımın uygun biçimde desteklenmesi için dayanmak zorunda olduğu kanıtı biçimlendiren *verilerin* toplanıp sınanmasında gördüğü iş kadarıyla yöntemle --çıkarımın kendilerine dayanarak ilerlediği olguları sağlayan gözlem ve belleği denetleme yöntemiyle– ilgilidir. Diğer yön, verileri yorumlamada, sorunları çözmede ve kavramları in-

celikle işleyip uygulamada kullanılacak *fikirlere* ulaşmada gördüğü iş kadarıyla yöntemin oluşturulup geliştirilmesiyle ilgilidir. Yukarıda gördüğümüz üzere bu iki işlev birbirine eşlik eder. Konuyla ilgili verilerin seçiminin ve ayrıştırılmasının iyileştirilmesi, kullanıldıklarında verimli olacak düşünceler ve onların tabi tutulmak zorunda oldukları sınamalar için daha iyi ipuçları sağlar. Dolayısıyla fikirlerin gelişimi, yeni gözlemlerin gerçekleştirilmesini ve yeni verilerin toplanmasını tetikler ve kışkırtır.

1.1. Sistematik Yöntem İhtiyacı

Sistematik bir yöntem, olgulardan fikirlere ve yine fikirlerden bu fikirleri sınayacak olgulara doğru ilerlediğimiz işlemlerin güvence altına alınması için zorunludur. Uygun bir yöntem bulunmadığında deyim yerindeyse, kendilerini bize sunan ilk olguları yakalamaya çalışır; onların gerçek olgular olup olmadıklarını ya da reel olgular olmalarına rağmen yapılması gereken çıkarımla ilişkili olup olmadıklarını değerlendirmeyebiliriz. Aklımıza gelen ilk sonuca sıçrayabilir, onu denemeden, sınamadan da kabul edebiliriz. Ayrıca bir düşünceyi kanıtın sağladığı desteğin çok ötesine genelleştirme olanağına da sahibiz. Bu durumların genellemeyi haklı çıkarmayacak denli farklı olup olmadıklarını görmek üzere, dikkatli bir araştırma yapmaksızın, düşünceyi yeni vakalara uygularız. Karmaşık durumlarda ve genellemelerde hataya düşmemek için yönteme özellikle ihtiyaç vardır.

İlk önce, olguları yorumlama konusunda düşüncelerin oluşum ve kullanımıyla birlikte ilerleyen çıkarımlanmış bir çözümün kendisine dayandığı ve kendisi sayesinde desteklenip sınandığı ilişkili olguların keşfedilme yönteminin bir örneğini vereceğiz.

Odasını düzenli bırakan bir adam evine döndüğünde onu karmaşa içinde bulmuştur; eşyalar etrafa dağılmıştır. İstem-

sizce bir hırsızlığın bu karmaşayı açıklayabileceği düşüncesi aklına gelir. Adam hırsızları görmemiştir; onların varlığı bir gözlem olgusu değildir, bir düşüncedir, bir fikirdir. Odanın durumu bir *olgudur*, kesindir, kendi adına konuşur; hırsızların varlığıysa olguları açıklayabilecek bir olanaktır. Dahası, adamın aklında belirli bir hırsız da yoktur. Burada odanın durumu algılanmıştır ve belirlidir, nasılsa tam olarak öyledir. Hırsızın varlığı buradan çıkarsanmıştır ama belirli bir birey düşünülmemiştir, sadece bir sınıfın belirsiz bir üyesi düşünülmüştür.

Asıl olgu, yani ilk görüldüğü anki hâliyle oda, hırsızlık yapıldığını hiçbir şekilde *kanıtlamıyor*. Hırsızlık kestirimi doğru olabilir ama bunu onaylayan bir kanıt ortada yoktur. Verili hâliyle 'olgunun tamamı' hem çok fazla hem de çok az şey içermektedir. Çok fazla şey içermektedir çünkü onda çıkarımla ilişkisiz, dolayısıyla *mantıksal açıdan* yüzeysel kalan sayısız özellik vardır. Çok az şey içermektedir çünkü çok önemli olan düşünceler –kesin olması gereken düşünceler diyelim– yüzeyde görünmüyorlar. Dolayısıyla ipucu niteliğindeki olguların *türünü* saptamak burada zorunlu hâle gelmektedir. Eğer bu örnek bir hırsızlık olayının gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin yargının ötesine, kimin suçlu olduğu, suçlunun nasıl bulunacağı ve onu adamın evine getiren suçun ne olduğuna dek ilerletilecekse, vakanın olgusal tarafının kapsamlı ve özenli biçimde mercek altına alınması gerektiği de daha açık hâle gelecektir.

1.2. Gözlem, Hipotez Kılavuzluk Yaptığında Değerlidir

Bu arayışın kılavuzluğa gereksinimi vardır. Nitekim gelişigüzel yapılırsa sayısız olgu ortaya çıkar ama bu olgular konuyla kadar ilgisiz olacaklardır ki onların sayılarının çokluğu, vakayı içinden çıkılması daha güç hâle getirmekten başka bir işe yaramayacaktır. Nitekim düşünmenin olguların çokluğunun ve farklılığının altında kalıp ezilmesi muhtemeldir.

Burada asıl sorun şudur: Hangi olguları *kanıt* sayacağız? Kanıt sayılacak olguların arayışını yürütmenin en iyi yolu, akla gelen *olanaklı* bir anlamın olguları açıklamada, özellikle de kesin bir biçimde bir açıklamaya dikkat çeken ve diğerlerinin tümünü dışarıda bırakan bir olgu lehinde araştırmayı başlatmada bir kılavuz olarak kullanılmasından geçer. Bu durumda kişi çeşitli hipotezler tasarlar. Örneğin hırsızlığın yanı sıra ailenin bir üyesinin bir eşyayı acilen bulmak zorunda kalıp telaş içinde olduğu için dağıttığı eşyaları tekrar düzenlemeye zaman bulamamış olma olasılığı da vardır, bunu daha hesaba katar. Ailenin yaramaz çocukları da olabilir. Bu kestirimsel olanakların her biri bir dereceye kadar geliştirilir. *Eğer* fail bir hırsızsa ya da telaş içindeki bir erişkinse ya da yaramaz çocuklarsa, *bu durumda* saydığımız bu olası nedenlerin her birine ilişkin belirli birtakım ayırıcı özellikler bulunacaktır. Hırsızlık vakası söz konusuysa değerli eşyalar kayıp olabilir. Bu düşüncenin kılavuzluk ettiği kişi, odanın manzarasına bir bütün olarak bakmayı bırakıp analitik biçimde belirli bir eşya veya eşyalar üzerinde yoğunlaşacaktır. Mücevherlerin yerinde yeller estiğini, bazı gümüş eşyaların bükülmüş ve eğilmiş olduklarını ve geriye sadece kılıflarının kaldığını gördü diyelim. Bu veriler hırsızlık dışındaki her hipotezle uyumsuzdur. Biraz daha bakınca, doğal olarak pencerenin kurcalandığına yorabileceği veriler buldu diyelim. Bu da yalnızca bir hırsızın eylemiyle uyumlu bir olgudur. Olağan koşullar altında bu veriler bir hırsızın eve girdiğinin yeterli kanıtı sayılabilir ama koşullar olağan dışıysa başka olanakları da düşünüp onlardan hareketle veriler olarak sınanacağı başka olgular aramaya devam etmekten başka bir çare yoktur. Bu örnek, günlük yaşamdan alındı. Bilimsel yöntem ise aynı etkinlik türünün, amaca yönelik, özelleşmiş aletler ve matematik hesaplamalar kullanılarak çok daha büyük bir titizlikle icra edilmesini ifade eder.

2. *Verilerin Değerlendirilmesinde Yöntemin Önemi*

Buraya kadar söylenenlerden, verileri yorumlamak ve onları tutarlı bir durum içinde birleştirmek için kullanılan hipotez ya da fikrin dolaylı yoldan oluşturulduğu açıkça görülmektedir. Yukarıda gördüğümüz üzere, temelde zamanın kültür ve bilgi durumuna, bireyin akıl yürütme yeteneğine ve deneyimine ve bireysel yaratıcılığına, son zamanlardaki etkinliklerine ve bir dereceye kadar şansa bağlı olarak telkinler ortaya çıkabilir de çıkmayabilir de; çünkü en yaratıcı keşif ve buluşların pek çoğu neredeyse rastlantı sonucu meydana gelmiştir ama bu güzel tesadüfler hiçbir zaman ilgisi ve ön bilgisiyle onlara hazır olmayan insanların başına gelmemiştir. Yine de bir telkinin –ister zekice ister aptalca olsun– ilk ortaya çıkışını *doğrudan* denetlemenin bir yolu yoksa da özenli düşünme alışkanlığına sahip olanlar bu önerileri denetimli biçimde onaylanma ve kullanma becerisine sahiptirler.

Başlıca denetleme yöntemi, yukarıda verdiğimiz örnekte değindiğimiz yöntemdir. Üzerinde enine boyuna düşünülmesi gereken bir vakayla karşı karşıya kalan biri, bu vakanın barındırdığı olguları gözden geçirir, genişletir, analiz eder, böylece olguları daha açık ve belirgin hâle getirir. Onları aklına gelenleri sınamak için kullanacağı verilere dönüştürmeye çalışır. Hırsızlık örneğinde olduğu gibi, bu sınama, veriler arasında akla gelen olanaklı durumlardan bazılarıyla uyumlu ve bazılarıyla uyumsuz özellikler aranarak gerçekleştirilecektir. Bu özellikler eğer aklımıza gelen belirli bir hipotez doğruysa veriler arasında karşımıza çıkması *gereken* şeylerdir. İdeal olan elbette veriler arasında *sadece* belirli bir hipotezin öngördüğü özelliklerin bulunmasıdır. Fakat bu tür kanıtlar gerçekte nadiren bulunabilirler. Yine de gözlemin denetimine ve bilimsel bir araştırmada işe yaradığı görünen verilerin toplanmasına ilişkin yöntemler aracılığıyla bu tür kanıtlara epey yaklaşılabilir.

2.1. Gözlem ve Düşüncenin Karşılıklı İlişkileri

Demek ki gözlem düşüncenin karşısında yer alan ya da ondan bağımsız bir etkinlik değildir. Aksine, *düşüncenin eşlik ettiği* gözlem, düşünmenin bir yarısıdır, diğer yarısıysa çok sayıda hipotezin ortaya atılıp inceltilmesidir. Fazla göze çarpan özelliklerin çoğunlukla göz ardı edilmesi, saklı özelliklerinse gün yüzüne çıkarılması, bulanık hâlde bulunan ayırt edici özelliklerinse vurgulanıp berraklaştırılması gerekir.

Bir hekimin nasıl tanı koyduğunu ve yorum yaptığını düşünelim. Bilimsel bir eğitim almışsa yüzeysel belirtilere kanmamak için sonuç vermeyi erteler, vargısını askıya alır. Kimi olgular ona apaçık biçimde sunulmuş olabilir ama apaçık görünenler *kanıtın göstergeleri sayıldığında*, son derece yanlış yönlendirici olabilirler; kanıt niteliğindeki olgular, gerçek veriler, kendilerini sadece bütün bir uzmanlar topluluğu tarafından yararlı bulunan yöntemleri ifade eden yapay alet ve tekniklerin kullanılmasını gerektiren uzun bir araştırmadan sonra ortaya koyabilirler.

Göze çarpan belirtileri, kuvvetle karahummayı akla getirebilirler ama hekim verilerini *çoğaltıp* daha *ayrıntılı* hâle getirene kadar bir sonuca varmaktan ve hatta kuvvetli bir tercih belirtmekten sakınacaktır. Hastayı kendini nasıl hissettiği ve hastalığa yakalanmadan önce neler yaptığı konusunda sorgulamanın yanı sıra elleriyle –ve bu amaç için yapılmış aletlerle– gerçekleştirdiği çeşitli muayeneler sayesinde hastanın bizzat farkında olmadığı pek çok olguyu da açığa çıkaracaktır. Hastanın ateşini, solunum durumunu ve nabzını bunların çeşitli zamanlardaki değişimlerini de tam olarak kaydedecektir. Soruşturması daha kapsamlı ve daha küçük ayrıntılara inebilen veriler toplayana dek, çıkarımda bulunmayı erteleyecektir.

2.2. Bilimsel Yöntemin Düzenleyici Özellikleri

Bilimsel yöntem, kısaca *açıklayıcı kavramların ve teorilerin oluşturulmasını kolaylaştırmak amacıyla gözlem yapma ve veriler toplamanın bir düzene sokulduğu tüm işlemleri ve süreçleri* içerir. Bu aletlerin hepsi telkinler ve fikirler biçimlendirilirken kendilerine önem ve değer atfedilecek olguları seçmeye yöneliktir. Bu seçici belirleme, özellikle *(1)* yanlış yönlendirici ve konuyla ilgisiz olması muhtemel şeylerin analiz yoluyla elenmesi; *(2)* örneklerin toplanıp karşılaştırılarak önemli olanın unsurların vurgulanması ve *(3)* çeşitlenen deneyler aracılığıyla verinin bilinçli biçimde kurulması işlemlerini içermektedir.

2.3. Konuyla İlgisiz Anlamların Elenmesi

1. Gözlenen olgularla bu olgulara dayanan yargılar arasında bir ayrım yapmayı öğrenmenin şart olduğu sözü iyi bilinen bir tavsiyedir. Fakat bu tavsiyeye kelimesi kelimesine uymak mümkün değildir. Nitekim gözlenen her şeyde –eğer bu şey bir şekilde anlamlıysa– bu şeyin algısal ve fiziksel varlığıyla birlikte bir anlam pekişmesi söz konusudur, öyle ki eğer bu pekişme olmazsa geriye kalan unsurların da hiçbir anlamı olmaz. A kişisinin "Ağabeyimi gördüm" dediğini düşünün. Burada *ağabey* terimi algıya verilmiş veya fiziksel olarak gözlenebilen bir şey değildir, bir ilişkidir, yani çıkarımsaldır. Eğer A kişisi "Bir adam gördüm" demekle yetinseydi sınıflandırma ve düşünsel gönderme unsuru daha az karmaşık olacaktı ama var olmaya yine devam edecekti. Son çare olarak, A kişisi "Her neyse, renkli bir nesne gördüm" deseydi, kaba ve tanımlanmamış dahi olsa hâlâ bir ilişki varlığını sürdürürdü. Teorik olarak, orada bir nesnenin bulunmayıp sadece sıra dışı bir sinir uyarımının söz konusu olması da mümkündür. Yine de gözlenen şeyi çıkarsanan şeyden ayırt

etme tavsiyesi, sağlam bir pratik tavsiyedir. Bu tavsiyenin pratikte işe yarayan anlamı, deneyimlerin hataya mahal verme ihtimalinin en yüksek olduğunu ortaya koyduğu çıkarımları elememiz gerektiği fikridir. Bu elbette göreli bir meseledir. Olağan koşullar altında, gözlem makul bir kuşkuya yer bırakmayacaktır. Nitekim A kişisi "Ağabeyimi gördüm" dediğinde onun bu saptamasını temel ögelerine ayrıştırmaya kalkışmak ukalaca ve gülünç olurdu. Başka koşullar altındaysa A kişisinin gerçekten de renkli bir *şey* görüp görmediği, renk dediği şeyin görme organındaki beklenmedik bir uyarılmadan (alınan bir darbenin ardından gözlerin önünde 'yıldızlar görmek' gibi) veya dolaşım bozukluğundan kaynaklanıp kaynaklanmadığı sorusu tamamen meşru bir soru da olabilir. Genel olarak, bilimsel düşünen biri, bir sonuca varmak için acele ettiğini ve bu telaş ya da acelenin onu karşısına çıkan duruma belirli anlamlar 'yüklemeye' ittiğini, dolayısıyla kendi ilgilerinden, alışkanlıklarından ve önyargılarından kaynaklanabilecek hatalara karşı daima tetikte olmak zorunda olduğunu bilen insandır.

Demek ki bilimsel soruşturma tekniği, anlamların acele biçimde okunup yorumlanmasını önlemeye eğilimli çeşitli işlemlerden, yorumlanacak verilerin tamamen 'nesnel', önyargısız biçimde sunabilen araçlardan oluşur. Kızarmış yanaklar çoğunlukla yüksek ateş, soluk yanaklar ise ateşin düştüğü anlamına gelir. Tıbbi termometre gerçek ısıyı otomatik olarak kaydeder ve alışkanlıklardan kaynaklanan çağrışımların böylece belirli bir vakada yol açabileceği hataları bertaraf etmeye yardımcı olur. Tüm gözlem araçları –çeşitli ölçme, kayıt ve gözlem aygıtları– alışkanlık, önyargı, güçlü heyecanın zihni anlık olarak meşgul etmesi ve var olan teorilerin kapalılığı tarafından neden olunan anlamları ortadan kaldırmaya yardım etmede kendi bilimsel işlevlerini yerine getirirler. Fotoğraflar, fonograflar, nabız ölçerler, ışık ışınlarını ölçen aletler (aktinograf), sismograflar, organ ölçerler ve benzerleri, ayrıca, kalıcı sonuçlar verirler, dolayısıyla farklı insanlar tarafından

veya aynı kişi tarafından farklı ruh durumlarında –yani değişen beklentilerin ve egemen inançların etkisi altında– kullanılabilirler. Böylece salt kişisel önyargılar (alışkanlık, istek, son deneyimlerinin gecikmiş etkilerinden kaynaklanan ön yargılar) büyük oranda ortadan kaldırılabilir. Gündelik dilde olgular *öznel biçimde* değil, *nesnel biçimde* belirlenir. Bu yolla zamansız yorumlar dizginlenir ya da engellenir.

2.4. Yeterli Örneğin Toplanması

2. Diğer bir önemli denetleme yöntemi, vakaların ya da örneklerin çoğaltılmasından oluşur. Eğer bir avuç dolusu buğdayın, bir araba dolusu buğdayın değerini ölçmem için iyi bir örnek ya da temsil sağlayıp sağlamadığından kuşkuluysam, arabanın farklı bölümlerinden çok sayıda avuç dolusu buğday alırım ve onları karşılaştırırım. Hepsi benzer nitelikteyse ortada bir sorun yoktur. Benzer nitelikte değillerse yeterli sayıda örnek almaya çalışırım ki harmanlandıklarında çıkacak sonuç, bir değerlendirme için sağlam bir temel olabilsin. Bu örnek, kabaca, bilimsel yöntemin, sonucu bir ya da birkaç örneğe dayandırmaktansa gözlemleri çoğaltmakta ısrar eden yönünün değerini temsil etmektedir.

Gerçekten de bilimsel yöntemin bu yönü, gelişiminin belirli bir aşamasında o kadar önemlidir ki çoğu zaman kurucu tümevarım olarak ele alınır. Olguya ilişkin bütün denetimli çıkarımın bir dizi örnek toplamaya ve onları karşılaştırmaya dayandığı varsayılır. Gerçekte, böyle bir karşılaştırma ve toplama işlemi, tek bir durumda doğru sonuca ulaşmayı güvence altına alma işi içinde ikincil bir gelişmedir. Eğer bir adam bir buğday örneğinden bir araba dolusu buğdayın tamamına ilişkin bir çıkarımda bulunuyorsa, bu çıkarım bir tümevarımdır ve belli koşullar altında, yani yükün tamamı tam olarak karılmışsa, bu çıkarım *sağlam* bir tümevarımdır. Telkin edilen bir çıkarımı daha dikkatli ve daha büyük bir

olasılıkla doğru hâle getirmek için sadece başka vakalara başvurulur. Benzer biçimde, daha önce bahsedilen örnekte hırsızlık düşüncesine götüren uslamlama, hırsızlık genel anlamının (ya da ilişkisinin) üzerinde kurulduğu özellik ya da ayrıntılar, basitçe, durumun incelenmesini sağlayan farklı öge ve niteliklerin genel toplamıydı. Eğer bu durum büyük belirsizlik ve zorluklar ortaya koysaydı, o durumda birtakım benzer vakaların incelenmesine başvurmak gerekirdi. Fakat bu karşılaştırma, bilimsel yöntemi daha öncesinde bu karaktere sahip olmayan bir sürecin içine yerleştirmezdi; sadece çıkarımı daha dikkatli ve uygun hâle getirirdi. *Çok sayıda vakayı hesaba katmanın amacı, özel bir vakada çıkarımı kendisine dayandıracağımız kanıt niteliği taşıyan ya da önemli özelliklerin seçimini kolaylaştırmaktır.*

2.5. Bu Örneklerde Benzemezlik de Benzerlik Kadar Önemlidir

Dolayısıyla incelenen olgular arasında *benzemezlik* arz eden noktalar, *benzerlik* arz eden noktalar kadar önemlidirler. *Benzemezlik* barındırmayan bir *karşılaştırma* mantıksal olarak hiçbir şey ifade etmez. Nitekim gözlenen ya da anımsanan olgular, soruşturulan olguyla tamamen aynıysa, özgün olgudan hareketle çıkarımda bulunmakla bunlardan hareketle çıkarımda bulunmak arasında hiçbir fark da olmayacaktır. Oysa buğday örneğinde gördüğümüz üzere, önemli olan nokta, elimizdeki numunelerin en azından arabanın farklı yerlerinden alındıklarında *farklı* olmalarıdır. İşte bu farklılık olmasaydı, nitelik benzerliğinin de çıkarımın denetlenmesine hiçbir katkısı olamazdı.[1] Bir çocuğa bir tohumun nasıl filiz-

[1] Mantıkla ilgili incelemelerde kullanılan ibarelerle ilgili olarak, 'uzlaşma yöntemi' (karşılaştırma) ve 'farklılık' (karşıtlık) olarak adlandırılan şeyler mantıksal bir kullanıma sahip olmak üzere birbirlerine eşlik etmelidir ya da bir 'ortak yöntem' oluşturmalıdır.

lendiği konusundaki çıkarımlarını yetkinleştirmesi için bu konuda birkaç örnek sunduğumuzda bu örneklerin şartları birbirine çok benziyorsa ona pek faydamız olmayacaktır. Oysa bir tohumu ince kuma, diğerini killi bir toprağa ve bir başkasını da talaşa yerleştiriyorsak ve bunlardan her biri iki koşuldan birine sahipse, biri nemli diğeri nemsizse, bu örneklerdeki benzemez unsurlar çıkarım için önemli (ya da esasa ait) unsurların kendilerini göstermelerini kolaylaştıracaktır. Kısacası gözlemci, gözlemlenen olgular içindeki uç ya da aşırı farklılıklara koşulların izin verdiği ölçüde dikkat etmedikçe ve benzemezlikler konusunda benzerlikler konusunda olduğu kadar uyanık olmadıkça, karşısına çıkan verilerin kanıt kabilinden gücünü belirlemenin hiçbir yoluna sahip olmaz.

Benzemezliğin önemini belirginleştirmenin başka bir yolu da bilim adamları tarafından *olumsuz* örneklere –uyuşmak zorunda görünen ama gerçekte uyuşmayan örneklere– yapılan vurgudur. Anomaliler, istisnalar, birçok açıdan uyuştuğu hâlde hayati bir noktada uyuşmayan şeyler o denli önemlidir ki bilimsel tekniğin araçları yalnızca tezatlık sergileyen örnekleri belirlemek, kaydetmek ve belleğe kazımak üzere düzenlenmişlerdir. Darwin de bu noktada, yaygın kabul gören genellemelere aykırı örnekleri veya vakaları geçiştirmenin çok kolay olduğunu, bu nedenle aykırı örneklerin peşine düşmenin yanı sıra fark ettiği ya da düşündüğü –başka türlü unutulmaları neredeyse kesin olan– istisnaları bir kenara kaydetmeyi ihmal etmemeyi de alışkanlık hâline getirdiğini söylüyor.

2.6. Deney Aracılığıyla Koşulları Çeşitlendirmek

3. Yöntemin denetlenmesine ilişkin bu etkene daha önce zaten değindik, uygulanabilir olduğunda en önemli unsur budur. Teorik olarak bir çıkarım için *doğru türden* tek bir örnek vaka, bin örnekten daha iyi bir hareket noktası teşkil edecektir. Fakat doğru türden vakalar nadiren kendiliğin-

den ortaya çıkarlar. Onları biz arayıp bulmak zorundayızdır, onları *oluşturmak* zorunda bile kalabiliriz. Eğer vakaları tam olarak onları bulduğumuz şekilde alırsak –ister bir vaka olsun ister sayısız vaka olsun– onlar eldeki vakayla ilgisiz birçok şey içerirler, ilgili olanların çoğu ise kapalı ve gizlidir. Bu bakımdan, deney yapmanın amacı, *önceden düşünülmüş bir plana bağlı olarak atılacak düzenli adımlar sayesinde, hayati, çok önemli bir vakanın –eldeki sorunu aydınlatmaya yarayacak bir vakanın– inşa edilmesidir.* Olgu tarafında yer alan tüm yöntemler, zaten ifade edildiği üzere, bellek ve gözlem koşullarının düzenlenmesine dayanırlar; bu koşulların mümkün olan en elverişli düzenlenmesi tek kelimeyle deneydir. Biz gözlemi öyle bir hâle getirmeye çalışırız ki, ona dâhil olan her etken, onun işleme biçimi ve miktarıyla birlikte, bilinip doğrulanmaya açık olabilsin. Gözlemleri açık, aşikâr ve kesin hâle getirmek, deneyi meydana getirir.

Deneyin Üç Üstünlüğü. Böyle gözlemler, basitçe bir olayın meydana gelmesini ya da bir nesnenin kendisini sunmasını beklediğimiz gözlemlere göre çok daha fazla ve açık üstünlüklere sahiptirler. Deneyler (*a) seyreklikten*, (*b)* incelik ve *anlaşılmazlıktan* (ya da katılıktan) (*c)* sıradan biçimde onları deneyimlediğimiz kadarıyla olguların katı *sabitliğinden* kaynaklanan kusurları bertaraf eder. Jevons'un *Mantığa Giriş Dersleri* adlı kitabından yapılan aşağıdaki alıntı tüm bu noktaları ortaya koyuyor:

> Laboratuvarda her an kolayca üretebileceğimiz olgularla doğada rastgele karşılaşmak için yıllarca ya da yüzyıllarca beklemek zorunda kalabiliriz. Şimdi bilinen kimyasal maddelerin çoğunun ve çoğu son derece yararlı olan ürünlerin, doğanın kendiliğinde onları bizim gözlemimize sunmasına dek beklemekle hiçbir şekilde keşfedilemeyecek olmaları olasıdır.

Bu alıntı doğanın belli olaylarının, hatta çok önemli

olanlarının seyrekliğini ya da nadiren meydana gelişini işaret etmektedir. Pasaj daha sonra onların sıradan deneyimden kaçmalarına neden olan incelik ya da zor fark edilirlik özelliklerini açıklamaya devam ediyor:

> Elektrik belki de her an maddenin her parçacığında işler; eskiler bile onun mıknatıs, şimşek çakması, kuzey ışınları ya da bir kehribar parçası içindeki devinimini fark etmişlerdi. Ancak şimşek çakmasındaki elektrik çok güçlü ve tehlikeliydi; diğer durumlarda ise yeterince anlaşılamayacak denli zayıftı. Elektrik ve manyetizma bilimi, sadece genel bir elektrik makinesinden ya da galvanik bir pilden düzenli elektrik örnekleri elde etmek ve güçlü elektromıknatıslar yapmak suretiyle geliştirilebilir. Hepsi olmasa bile, elektriğin ürettiği çoğu etki doğada var olmaya devam etmek zorundadır ama bununla birlikte, gözlemlenemeyecek denli anlaşılmaz bir biçimde.

Jevons daha sonra, sıradan koşullar altında, sadece değişen koşullar altında görülmeleri sayesinde anlaşılabilen fenomenlerin sabit ve düzenli bir yolla ortaya konulmaları olgusunu ele alıyor:

> Karbonik asit, karbonun yanmasının ardından sadece gaz formunda görülebilir. Bununla birlikte, aşırı basınç ve soğuğa tabi tutulduğunda, bir sıvı gibi yoğunlaşır ve hatta kar benzeri katı bir maddeye bile dönüştürülebilir. Başka pek çok gaz, benzer tarzda sıvılaştırıldı ya da katılaştırıldı ve eğer ısı ve basınç koşulları yeterince değiştirilirse, her maddenin bu üç formu, katı, sıvı, gaz, alma kapasitesine sahip olduğuna inanmak için neden var. Doğanın basitçe gözlemlenmesi, yani alet kullanmaksızın çıplak duyularla gözlemlenmesi, buna karşılık, neredeyse bütün maddelerin sadece bir koşul içinde sabit olduklarını ve katıdan sıvıya ve sıvıdan gaza dönüştürülemeyeceklerini varsaymamıza neden olabilir.

Değişken ve tekdüze önerilerden kaçınabilmemiz ve gerçeklere ya da olgulara, sınırlı ve kapalı açıklamalar yerine kesin ve çok sonuçlu açıklamaların ortaya çıkabileceği bir form ve ışık içinde (ya da bağlamda) ulaşabilmemiz için, sıradan deneyimin olgularını *çözümlemek* ve yeniden ifade etmek üzere araştırmacılar tarafından farklı konularda geliştirilen tüm yöntemleri ayrıntılı bir biçimde ifade etmek pek çok cildi gerektirebilir. Ancak tümevarımsal araştırma araçlarının hepsinin görünürde tek bir amacı bulunmaktadır: telkinlerin ya da fikirlerinin oluşumunun, işlevinin dolaylı düzenlenmeleri ve çoğunlukla, konunun seçilmesinin ve düzenlenmesinin biraz önce betimlenen üç çeşidinin bir bileşimine indirgenmeleri gerektiği görülecek.

On İkinci Bölüm
Sistematik Yöntem: Akıl Yürütmenin ve Kavramların Denetlenmesi

1. Bilimsel Kavramların Önemi

Gözlem ve belleğin, veriyi kanıt olarak seçecek ve bu veriye uygun önem ya da ağırlığı verecek biçimde denetlenmesinin standart bir anlamlar ya da kavramlar dağarcığına sahip olmaya dayandığı olgusuna daha önce zaten dikkat çektik. Eğer dağınık oda örneğinde kişi hırsızlığa, yaramazlığa vs. dair oldukça kesin kavramlara sahip olmasaydı, karşılaştığı manzara karşısında en az bir çocuğun olabileceği kadar şaşkın olurdu. Kavramlar, kapalı olanı açık hâle getirmek, karmaşık olana düzen vermek ve parçalar hâlinde bulunana birlik vermek amacıyla, duyumlara ve belleğin malzemelerine uygulanan zihinsel araçlardır. Hekimin tanısının durumunda önceden sahip olunan bir bilgi sermayesine dayanmak, daha bütünlüklü olduğu kadar daha da açıktır da. Daha önce bildiğimiz ya da zihinsel olarak sahip olduğumuz şey *sayesinde* bildiğimiz eski bir hikâyedir o; 'varılmış anlayış', 'yerleşik ve sağlam anlam', 'kavram' eş anlamlı terimlerdir. Bu nedenle onların oluşumunun düzenli olarak denetlenmesi zorunludur.

1.1. Kavramlarda Sistemin Temel Önemi

Daha önce kavramların ortaya çıkma yöntemini inceledik. Şimdi kendisi sayesinde kavramların sağlam bir dizi hâlinde gelişiminin gerçekleştirildiği, düzenli bir dizi içinde birinin

diğerine neden olduğu, yöntemi ele almamız gerekiyor. Burada önemli olan, kavramlar arasındaki ilişkilerin, *sistemin*, temel önemidir.

Bir kavram, deneyimlerimizde sık tekrarlayan olayları tanımlamak amacıyla kullanılabilecek kusursuz bir araç olabilir, hatta bu kavram birbiriyle bağlantılı kavramlardan oluşan [daha geniş] bir sistem içine yerleştirilmemiş olsa bile. Nitekim dört ayaklı bir hayvan gördüğümüzde, 'köpek' zoolojiyi teşkil eden kavramlar sisteminin bir parçası olmadığı hâlde, onun bir köpek olduğunu pekâlâ söyleyebiliriz. Gelgelelim bunun yanında hayvan yaşamının gündelik hayatta kullandığımız 'köpek' kavramını kullanarak çözülmesi mümkün olmayan, kavramların ardışık bir düzende –köpekgiller, memeliler ve memeliler ile kuşlar ve sürüngenler vb. arasındaki ilişkilerin bilgisi dâhil– sıralanmasını gerektiren başka yönleri de vardır.

Kavramları bir bütün hâlinde bir arada tutan ilişkilerin önemine, öncüllerle sonuçların birbiriyle ilişkilerini açıklamak için kullanılan sözcükler işaret etmektedir. *(1)* Öncüller; dayanaklar, temeller, düzlemlerdir ve sonuçların temelini oluşturdukları, onların nedeni oldukları, onları desteklediklerini söylenir. *(2)* Öncüllerden sonuca 'ineriz' ve karşıt yönde çıkarız; tıpkı bir nehrin sürekli olarak kaynağından denize doğru ve tersi yönde izlenebilmesi gibi. Aynı şekilde, sonuç, kendi öncüllerinden doğar, akar ya da çıkarsanır. *(3)* Sonuç –sözcüğün kendisinin işaret ettiği gibi– öncüllerde açıklanan çeşitli etkenleri birleştirir, kuşatır, birbirine kenetler. Öncüllerin sonucu 'içerdiğini' ve sonucun da öncülleri 'içerdiğini' söyleriz ve böylece, akıl yürütme ögelerinin sıkı bir biçimde birbirine bağlandığı kapsayıcı ve kapsamlı birliği işaret ederiz.

Popüler kavramlar, sıradan bir köpek kavramı gibi, oldukça açık niteliklere dayandırılır, duyularını olağan bir tarzda kullanan birinin kolayca algılayabildiği niteliklere. Ancak bu popüler kavramlar bizi çok uzağa götürmez; kesinlikle büyük bir risk almak suretiyle dışsal olarak farklı durumları içerecek

biçimde genişletilirler ya da genelleştirilirler. Yarasayı 'kuş' ve balinayı 'balık' olarak adlandırmak gibi genellemelerden onlar sorumludur. Onlar sadece aklımızı çelmez, ayrıca bilimde temel ve yaygın olan genellemelere –elektron, atom, molekül, kütle, enerji gibi– ulaşmamıza da engel olurlar. Ve doğanın güçlerinin keşfedilmesini, bulunmasını ve denetimini kolaylaştıran ve destekleyen bu kavramlardır.

1.2. Nicelik Kavramlarının Önemi

Doğa bilimin en büyük zaferlerinden birini, matematik kavramlarının doğa olaylarının gözlenmesine ve yorumlanmasına uygulanması getirmiştir. Nicelik ve ölçü kavramlarını ele alalım: Kırmızı, mavi, yeşil gibi nitelikleri, onları renk kavramı içinde toplamak suretiyle, popüler kavramların bakış açısından birleştirebiliriz. Fakat 'titreşim oranı' kavramını kullandığımızda, renkle ilgili çok daha kesin ve kapsamlı çıkarımlar yapabilir hâle geliriz. Sonra, renk fenomenini açıkça tamamen çok daha farklı türden başka olaylarla birleştirebiliriz; kızılötesi, morötesi, ışın etkin fenomen, ses, elektromanyetizma gibi. Nicelik kavramlarının kullanımı sayesinde, şeyleri birbirinden ayıran, böylece çıkarımı önleyen nitelik farklılıklarını yok sayabiliriz ya da göz ardı edebiliriz. Hepsini düzenli nicelik farklılıkları sergileyen şeyler olarak ele alırsak, bir nesneden diğerine neredeyse sonsuza dek ilerleyebiliriz.

1.3. Her Bilimin Ayrıksı Standart Kavramları Vardır

Her bilim dalı, jeoloji, zooloji, kimya, fizik, astronomi ve aynı şekilde matematik, aritmetik, cebir, yüksek matematik vesairenin farklı alanları da her alan içinde sınıflandırılmış fenomenleri anlamak için anahtar görevi gören özel bir kavramlar dizisi kurmayı amaçlar. Bu şekilde, her konunun özel alanı

için, belirli koşullar altında birinin diğerini ve başka belirli koşullar altında bir başkasını işaret edeceği biçimde birbiriyle içsel olarak sıkıca ilişkilendirilmiş bir anlamlar ve ilkeler dizisi sağlanır. Bu şekilde eşdeğer anlamların birbirinin yerine konması mümkün hâle gelir ve akıl yürütme, özel gözlemlere başvurmak zorunda kalmaksızın, önerilen herhangi bir ilkenin çok uzak sonuçlarını dahi tasarlayabilir. Bunlar kendi başlarına amaç değildirler –oysa ilköğretimde bile çoğunlukla böyle kabul edilirler– anlamayı kolaylaştırmanın, kapalı olanı yorumlamanın ve kafa karıştırıcı olanı açıklamanın araçlarıdırlar. Dahası, kendini ilk ortaya koyduğu biçim içinde, duruma uygulanabilir olmayan bir kavram, kolayca uygulanabilir anlamları içerebilir; su ya da cıvanın bir boşluk içindeki yükselişlerinin, ağırlığın içerimlerinin ya da havanın ağırlığa sahip olması olgusunun içerimlerinin geliştirilmesi sayesinde açıklanmış olması gibi. Yine asıl ya da başlangıçta sahip olunan kavramın uygulanabilirliği çok sınırlı olabilir ama onun içerdiği fikirlerin izi akıl yürütülerek sürüldüğü ve üzerinde düşünüldüğünde daha geniş bir uygulanabilirliğe sahip olacak ve böylece enerjiden tasarruf da edilmiş olacaktır.

1.4. Kavramlarla Oynamak

Uzmanlar için, kavramsal anlamlar başlı başına bir tartışma konusudur. Gerçek varoluşa doğrudan, hatta gizli uygulanışlarına hiçbir şekilde göndermede bulunmaksızın, onları karşılıklı mantıksal bağımlılık, birbirini gerektirme ilişkileri içinde geliştirmek zihinsel bir doyumdur. Örneğin yetkin bir matematikçi için, kavramlar arasındaki ilişkilerinin izini sürmekten ve kavramların aralarında beklenmedik ilişkiler keşfettikçe bunların temaşa etmesi daha büyük bir estetik doyum veren uyumlu ve düzenli bir sisteme dönüştüklerine tanık olmaktan daha büyüleyici bir şey yoktur. *Fikirlerle oynamak* diye bir şey gerçekten de vardır.

Bu tür bir sporun, şeylerle oynamaktan çok daha ilgi çekici ve sürükleyici hâle gelmesi de mümkündür. Fikirler arasındaki ilişkilere kendileri hatırına sürükleyici bir ilgi duymayan hiç kimsenin hiçbir zaman bilimin herhangi bir dalında ya da felsefede seçkin bir düşünür hâline gelmediğini söylemek haksızlık olmayacaktır. Çoğu çocuk, (bu fikirlerin onların anlayış seviyesinde oldukça) fikirlerle oynama kabiliyetine sanıldığından çok daha fazla sahiptir. Dışsal dayatmalardan kaynaklanan sınırlamalar bu gücü köreltir ve onları çoğunlukla daha mutlu koşullar altında anlamları birbirleriyle ilişkilendirmeye ilgi ve beklenmedik bileşimlerle karşılaşmaktan alınan haz hâline gelebilen gizli düş kurma ya da hayal kurmaya dönüştürür. Yazma, resim ya da herhangi bir sanat gibi yaratıcı çalışmaların en değerli yanlarından biri, bilinçsizce de olsa anlamların ilişkileriyle yapıcı biçimde oynama becerisini teşvik etmeleridir.

1.5. Kavramları Nihai Sınama Gerekliliği

Kavramlar doğrudan gözleme göndermeden gelişme kapasitesine sahip olsalar ve tıpkı fikirler ve anlamlar gibi, onların birbirleriyle ilişkilerini takip etmek bilimin gelişmesi ve yüksek bireysel zihinsel gelişim açısından kesinlikle kaçınılmaz olsa da son deneme ya da sınama deneysel gözlem tarafından sağlanan verilere dayanır. Akıl yürütme yoluyla ayrıntılandırma, telkin edilen bir fikri çok zengin ve makul hâle getirebilir ama o fikrin son kertede geçerli olup olmadığını belirleyemez. Ancak ayrıntıları ve teorik sonuçları itibarıyla istisnasız biçimde birbiriyle bağdaşan olgular gözlendiğinde (toplama ya da deney yapma yöntemlerinden biri aracılığıyla), akla uygun bir sonucu gerçek şeylerde de geçerli bir sonuç olarak onaylamakta haklı oluruz. Kısacası düşünme eğer tam bir düşünme olacaksa, somut gözlemler alanından yola çıkıp yine somut gözlemler alanında son bulmalıdır. Her türlü tümdengelimsel

süreç ya da etkinliğin nihai eğitimsel değeri, onların yeni deneyimlerin yaratılmasında ve geliştirilmesinde işe yarar araçlar hâline gelme seviyeleriyle ölçülür.

2. Eğitim Açısından Önemli Uygulamalar: Tipik Yetersizlikler

Buraya kadar vurguladığımız noktalardan bazıları, onların eğitim ve öğretim üzerindeki etkileri düşünülerek perçinlenebilir. Bu itibarla daha önce olgu ve anlamın, gözlem ve kavramın bağlılaşık karakteri hakkında söylediklerimize geri döneceğiz. Çünkü kavramlar, tanımlar ve genellemeler konusunda eğitimde yapılan hatalar, olgular ile anlamlar arasında hatalı bir ayrım yapmaktan kaynaklanır. Bu ayrımda 'olgular' sindirilmeyen, büyük oranda sözel, 'malumatın' ölü ağırlığı hâline gelirken, fikirler de deneyimin nesnelerinden ve eylemlerinden uzaklaşarak içi boş hâle gelirler. Daha iyi bir anlamanın araçları olmak yerine, meçhul sebeplerle okul sınıflarına musallat olmuş anlaşılmaz gizemlere, hayaletlere dönüşürler.

2.1. Olguların Anlamdan Soyutlanması

Okulda anlatılan bazı konularda ve çoğu derste öğrencilerin zihni ayrıntılara boğulur, kulaktan duyma ya da otoritenin sözüne dayanılarak onaylanmış, bağlantısız ve bölük pörçük unsurlarla doldurulur. Hatta bu unsurlar, gözlenen şeyin etrafından soyutlanarak ele alındığı, ilişkilerinin bir kenara bırakıldığı, yani ne işe yaradığına, nasıl ortaya çıktığına, neyin karşılığı olduğuna ilişkin herhangi yorum yapmaktan kaçınılan 'nesne dersleri' denen gözlemlerden de devşirilmiş olabilirler. Belleği olgulara ilişkin ifadeler ve yasalarla tıka basa doldurup bunların bir gün bir yerde sihirli bir değnek dokun-

muş gibi kendiliğinden işe yarayacaklarını, kullanılacaklarını ummak yeterli değildir. Genel ilkeler bile ezberlenmekle yetinildiklerinde tek tek kaba olgulardan farksızdırlar. Çünkü edimsel konuları ve olayları anlamak veya başka kavramsal anlamları açığa çıkarmak için kullanılmadıklarında, onların ezberleyen zihin için –ki bu da hatalı olarak *öğrenme* diye adlandırılır– rastgele malumat olmaktan öteye gidemez.

İlköğretimdeki nesne derslerinde olduğu gibi yüksek eğitimdeki laboratuvar eğitiminde de konular çoğunlukla öğrencilerin "ağaçlardan ormanı göremeyeceği" şekilde ele alınmaktadır. Şeyler ve nitelikleri, daha genel bir yapıya göndermeden tekrarlanmakta ve ayrıntılandırılmaktadır. Laboratuvarda öğrenciler neyi niye yaptıklarının üzerinde fazla düşünmeden, yani kullandıkları uygun yöntemi sağlayacak çözümle ilgili tipik bir sorunun farkına varmadan, aletleri kurcalama, şartları değiştirme işiyle meşgul olurlar. Oysa ancak çıkarım ya da akıl yürütme, ardışık ilişkileri ortaya çıkarıp vurgulayabilir ve ancak *ilişkiler* göz önünde bulundurulduğunda eğitim her şeyin ayrım gözetilmeksizin içine doldurulduğu bir çuval olmaktan çıkabilir.

2.2. Akıl Yürütmeyi Sürdürmedeki Başarısızlık

Yine onların bu bütünün parçaları olarak *nasıl* bir araya getirildikleriyle ilgili olarak bilinçlenme konusunda hiçbir girişimde bulunmaksızın zihnin, parçaları bölük pörçük olgular olan bütünle ilgili kapalı bir düşünce üzerinde acele etmesine izin verilir. Öğrenci, deyim yerindeyse tarih ya da coğrafya dersinin konusunun ya da olgularının 'genel olarak' bu şekilde birbiriyle ilişkilendirildiğini hisseder ama burada 'genel olarak' nitelemesi 'belirsiz biçimde' anlamına gelir, yani bir şekilde olmuştur ama nasıl olduğu konusunda açık bir anlayışa sahip değildir.

Öğrenci tikel olgulara dayanarak tümel bir kavram bi-

çimlendirmeye, söz konusu tikel olguların birbiriyle nasıl ilişkili olduklarına dair bir kavram oluşturmaya teşvik edilebilir. Fakat öğrencinin onu ayrıntılandırması ve eldeki olgular ve benzer olgular üzerindeki etkilerinin tam olarak ne olduğunu görmesi için kavramın izini sürmesini sağlama zahmeti [öğretmen tarafından] üstlenilmez. Tümevarımsal çıkarım, kestirim, öğrenci tarafından yapılır; eğer bu çıkarım tesadüfen doğru çıkarsa, öğretmen tarafından derhâl onaylanır, yanlışsa derhâl reddedilir. Eğer fikirlerle ilgili herhangi bir genişleme ya da zenginleşme ortaya çıkarsa bu şartlarda bunun, söz konusu zenginleşmenin zihinsel gelişiminin sorumluluğunu üstlenen öğretmen tarafından sağlanmış olması olasıdır. Ancak tam, yekpare bir düşünce edimi, telkinde (tahminde) bulunan kişiyi, en azından söz konusu telkini durumun özel verilerine uygun olma ve onları açıklama yoluna yeterince işaret edecek kadar geliştirmek için, bu önerinin eldeki sorun üzerindeki etkilerini düşünmekten de sorumlu kılmasını gerektirir. Genellikle bir ezber, sadece öğrencinin teknik bir beceri biçimini sergileme ya da otoriteye dayanarak kabul edilmiş olgu ve ilkeleri tekrarlama yeteneğini sınamaktan oluşmadığında, öğretmen karşıt yönde hareket eder: Öğrencilerin tekdüze düşünüşlerini, tahmin ya da fikirlerini devreye soktuktan sonra, bunların ayrıntılandırılmasından [öğretmen] bizzat sorumlu olduğunu farz ederek, bu tahmin ya da düşünceleri basitçe onaylar ya da reddeder. Bu yolla, telkin gücü uyarılır ama telkinin tamamına ermesi için şart olan *akıl yürütme* aşamasına taşınmaz.

Başka sorun ve konularda akıl yürütme aşaması her şeyden yalıtılıp sanki kendi içinde tammış ya da bütünmüş gibi ele alınır. Bu hatalı soyutlama girişimi iki noktadan birinde (veya her ikisinde), yani genel zihinsel işlem ya da yönteme başvurunun hem başlangıcında hem de sonunda kendini gösterebilir.

2.3. Kendisiyle Başlanması Nedeniyle Tümdengelimin Soyutlanması

Tanımlardan, kurallardan, genel ilkelerden, sınıflandırmalardan yola çıkmak ilk hatanın yaygın bir biçimidir. Bu yöntem bütün eğitim reformcuları tarafından o denli sürekli biçimde saldırı konusu yapılageldi ki hatanın mantıksal olarak, tümdengelimsel düşünceyi, önce bir tanım ve genelleme gereksinimi yaratan tikel olgulara aşinalık kazanmadan sunma girişiminden kaynaklandığını belirtmekten başka onun üzerinde durmak gereksiz olacaktır. Fakat ne yazık ki reformcular da bazen itirazlarını fazla ilerilere götürmekte ya da yanlış yerde konumlandırmaktadırlar. Eleştirilerini somut deneyimlere aşinalık kazanmadan hareket etmenin boşunalığı ve yararsızlığıyla sınırlamak yerine kendilerini *her türlü* tanımlama, sistemleştirme, genel ilkeleri kullanma girişimlerine karşı muhalefet ederken bulabilmektedirler. Üstelik genel bir ilke veya tekdüze bir ifade de soruşturmayı sonlandırmayıp ilgiyi harekete geçirdiği müddetçe pekâlâ [bir soruşturmanın] çıkış noktası olabilir.

2.4. Kavramların Yeni Gözlemlerin Denetiminden Soyutlanması

Diğer uçtaysa genel fikirlerin soyutlanması, başka şeylerden koparılarak ele alınması yer alır. Bu durum genel akıl yürütme süreçlerinin sonuçları yeni somut vakalar aracılığıyla hakkıyla ya da hiç sınanmadığında ortaya çıkar. Akıl yürütme araçlarının son kertede amacı tek tek vakaların kavranıp zihinsel hâle getirilmesine hizmet etmektir. Hiç kimse, genel bir ilkeyi, yeni durumlara uygulayamadığı sürece –bırakın tekrarlamayı, ne denli büyük bir kesinlikle tanıtlamış olursa olsun– hakkıyla anlamış sayılamaz ki bu durumlar gerçekten yeniyse, ilgili genellemeye ulaşmaya izin vermiş

vakalardan daha farklı tezahür edeceklerdir. Öğrenciyle öğretmen genellikle baştan savma ve dikkatsiz örnekler ve açıklamalarla yetinir ve öğrenci kendini oluşturduğu ilkeyi deneyimlerinin başka ve daha uzak örneklerine taşımak ya da uygulamak zorunda hissetmez. Bu durumda, ilke etkisiz ve ölü demektir, çünkü yeni olgulara ve fikirlere doğru hareket etmemektedir, ilerlememektedir.

2.5. Deneyleme Koşullarını Sağlamada Başarısızlık

Her tam refleksif soruşturma edimi, deneyleme için –içinde yeni niteliklerin ortaya çıktığı yeni durumların etkin kuruluşunda kullanmak suretiyle önerilen ve onaylanan ilkelerin sınanması için– bir hazırlık aşaması oluşturur demek, bu izleğin bir çeşitlemesidir. Okullarımız bilimsel yöntemde kaydedilen ilerlemelere yeni yeni uyum sağlamaktadır. Bilimsel açıdan, etkili ve bütüncül düşünmenin ancak deneysel yöntemin şu ya da bu çeşidinin kullanıldığı yerde mümkün olduğu kanıtlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında, yani kolejlerde ve yüksekokullarda bu ilkeyle ilgili olarak bir yere kadar farkındalık hâlihazırda söz konusudur. Oysa ilköğretimde çoğunlukla, çocuğun kulaktan dolma doğru kabul ettiği şeylerle takviye edilen doğal gözlemin eriminin zihinsel gelişim için yeterli olduğu varsayılmaktadır. Elbette karmaşık araçların sağlanması şöyle dursun, o ad altında laboratuvarların sunulması bile gerekmez. Fakat bütün insanlık tarihi, fiziksel koşulları gerçekten değiştiren etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli hazırlık yapılmadıkça tam bir zihinsel etkinlik için gerekli olan koşulların da oluşmayacağını ve kitapların, resimlerin ve edilgen biçimde gözlenen ama kullanılmayan nesnelerin gerekli hazırlığı sağlamadığını kanıtlamaktadır.

Karşıt hataya daha önce zaten değinildi: Bazı 'ilerici' okullarda, sürekli dışsal etkinlik, biraz gelişigüzel ve ilgisiz

bir yapıya sahip olmasına rağmen deneyleme muamelesi görmüştür. Oysa her hakiki deney, içinde bir şeyin bulunmak zorunda olduğu ve açık eyleme amaç ve bakış açısı kazandıracak bir hipotez görevi görecek bir fikir tarafından rehberlik edilmeye ihtiyaç duyan bir sorun barındırır.

2.6. Net Başarıyı Özetleme Başarısızlığı

Ayrıca böyle okullarda, ne yapıldığına ve öğrenildiğine geri dönüp bakarak net sonucu formüle edecek; böylece eldeki malzemeyi içindeki çerçöpten kurtarıp sonucu güçlendirecek eylemlerde bulunarak sürekli gözden geçirme gereksinimini görmezden gelme eğilimi söz konusudur. Fazla belirtik formülasyonun ve düzenlemenin kesinlikle başlangıçta *gelmemesi* gerektiği gibi, süregiden deneyimin, nelerin olup bittiği araştırılmak ve net başarısının bir özeti sağlanmak üzere düzenli olarak durdurulması da son derece zorunludur. Aksi takdirde, gevşek ve düzensiz alışkanlıklar teşvik edilir.

On Üçüncü Bölüm
Empirik ve Bilimsel Düşünce

1. Empirik Ne Anlama Gelir?

Sıradan çıkarımlarımızın çoğu –aslına bakılırsa bilimsel yöntemle düzenlenmeyen çıkarımlarımızın tümü– empirik niteliklidir; yani gerçekte geçmiş deneyimlerimiz içindeki düzenli biraradalıklara ve rastlantılara dayanan beklentilerin alışkanlıklarıdır. Nitekim iki şey birbiriyle ilişkilendirildiğinde, zihin bunlardan biri ortaya çıktığında diğerini de beklemeye alışır. Örneğin şimşek çaktığında gök gürültüsünü bekleriz. Bu bir aradalık sık tekrarlandığında beklenti olumlu bir inanca dönüşür. Buna göre, şeyler sık sık bir arada ortaya çıktıklarında, birinin ortaya çıkması hâlinde diğerinin de kesinlikle ona eşlik edeceğine inanılmaya başlanır.

Örneğin A "Yarın muhtemelen yağmur yağacak." dediğinde B ona "Neden böyle düşünüyorsun?" diye sorar. A ona "Çünkü günbatımında hava basıktı" yanıtını verir. B ise "Bunun yağmurla ne ilgisi var?" diye sorduğunda A ona "Bilmiyorum ama böyle günbatımlarından sonra genellikle yağmur yağıyor" yanıtını verir. A'nın gökyüzünün görüntüsü ile yağmurun yağışı arasında bir nesnel *bağlantı* olup olmadığını bilmesi gerekmez; olgular arasında bir süreklilik olup olmadığının da bilmez; eş deyişle, herhangi bir yasa ya da prensibin farkında olması gerekmez. A, iki olayın sık sık birarada meydana gelmesinden hareketle onları, birini gördüğünde diğerini düşüneceği şekilde ilişkilendirmiştir. Yani biri diğerini *telkin eder* ya da diğeriyle *ilişkilendirilmiştir.* Bir adam barometreye bakıp yarın yağmur yağacağına inanabilir ama cıva sütununun yüksekliğinin hava basıncının

değişimleriyle nasıl ilişkilendirildiğine ve bunların yağmur beklentisiyle nasıl ilişkilendirildiğine dair hiçbir anlayış ya da kavrama sahip değilse, onun yağmurun yağabileceğine dair inancı tamamen empirik nitelikli olacaktır. İnsanların açık alanda yaşayıp geçimlerini avlanarak, balık tutarak, koyun sürülerini otlatarak sağladıkları zamanlarda hava değişimlerinin işaretlerini ve göstergelerini fark etmek hayati bir meseleydi. Nitekim halk irfanının geniş bir bölümü bu konulara değinen atasözleri ve özlü sözlerden oluşmaktadır. Fakat belirli olayların *neden* ve *nasıl* işaretler olduğuna dair bir anlayış olmadığı ve öngörüler ve hava durumu tahminleri sadece olguların biraradalığına dayandığı sürece, hava durumuna ilişkin inançlar baştan aşağı empirik kalıyordu.

1.1. Empirik Düşünme Bazı Meselelerde Kullanışlıdır

Keza Doğulu zeki insanlar da gezegenlerin, Güneş'in, Ay'ın yinelenen konumlarını büyük bir kesinlikle öngörmeyi ve gökcisimlerinin hareket yasalarından haberdar olmadan –olguların kendileri arasında var olan süreklilikliere ilişkin bir kavrama sahip olmadan– tutulmaların zamanını önceden haber vermeyi öğrenmişlerdir. Yinelenen gözlemlerden, olup bitenin aşağı yukarı belirli bir tarzda olup bittiğini öğrenmişlerdir. Kısa süre öncesine kadar tıbbın doğruları da çoğunlukla aynı durumdaydı. Deneyimlerimiz 'bütününde', 'bir kural olarak' veya 'genel olarak' belirli belirtiler ortaya çıktığında verilen belirli ilaçların, belirli sonuçları doğurduğunu göstermektedir. Bireysel (psikoloji) ve toplumsal (sosyolojik) anlamda insan doğasıyla ilgili inançlarımızın çoğu, hâlâ büyük oranda empirik türdendir. Bugün çoğunlukla rasyonel bir bilimin tipik örneği gözüyle bakılan geometri bile Mısırlılar arasında, arazi yüzeylerinin yaklaşık olarak ölçülmesine izin verecek bir yöntem arayışı sırasında kaydedilen gözlemlerin biriktirilmesi olarak başlamış ve ancak kademeli olarak, Yunanlar tarafından bir bilim hâline getirilmiştir.

1.2. Empirik Düşünmenin Üç Belirgin Kusuru Vardır

Salt empirik düşünmenin *kusurları* açıktır. Bu kusurlardan üçüne dikkat edilebilir: *(i)* yanlış inançlara neden olma eğilimi; *(ii)* yeni olanla başa çıkmada yetersizlik; *(iii)* mental tembelliğe ve dogmatizme neden olma eğilimi.

Yanlış İnançlar. İlk önce, kabaca ifade edersek, empirik sonuçların çoğu doğru olsa da; pratikte büyük yardımları dokunacak ölçüde kesin olsalar da; denizcilikten iyi anlayan bir denizcinin ya da avcının öngörüsü, sınırlı bir alanda, tamamen bilimsel gözlemlere ve sınamalara dayanan bir bilim insanının öngörülerinden daha kesin olabilse de; empirik gözlemler ve kayıtlar bilimsel bilginin ham ve işlenmemiş malzemesini sağlasalar da empirik yöntem yine de bize doğru ve yanlış sonuçlar arasında ayrım yapmamıza izin verecek bir yöntem sunmaz. Bu nedenle empirik düşünce birçok *yanlış* inançtan sorumludur. Bu inançların en yaygın olanlarından biri *post hoc, ergo propter hoc* safsatasıdır: yani bir olay diğerinden *sonra* ortaya çıkıyorsa ilkini ikincisinin *nedeni* saymak. Yine de şu kadarını belirtmek gerekir ki empirik yöntemin bu zayıflığı aslında tüm empirik çıkarımların devindirici ilkesidir. Dolayısıyla empirik akıl yürütmelerde doğruya ulaşmak âdeta bir talih, bir rastlantı meselesidir. Patateslerin sadece yeni ay evresinde ekilmeleri gerektiği; deniz kıyısında met zamanı doğan insanlar cezir zamanında öldükleri; kuyrukluyıldızın bir tehlike işareti olduğu; ayna kırılmasının kötü şans getireceği; gizli formülle yapılan ilaçların hastalığı tedavi edeceği gibi sayısız fikir, aslında rastlantı ya da biraradalık zemininde ileri sürülmüştür.

Deneyimlenen örnekler ne kadar çoksa ve gözlemci onları ne kadar yakından ve sürekli biçimde gözlemlediyse, sürekli birarada bulunmanın, şeylerin kendi aralarındaki ilişkinin kanıtı olarak güvenilirliği de o kadar büyük olacaktır. En önemli inançlarımızdan çoğu hâlâ bu tür bir kanıta sahiptir. Yaşam ve ölüm tüm empirik beklentilerimizin en kesini olmalarına rağmen hâlâ hiç kimse bunların zorunlu nedenini kesin olarak söyleyemiyor.

Yeniyle Başa Çıkma. İkinci olarak, bu türden en güvenilir inançlar bile *yeni olanla* karşı karşıya geldiğinde başarısızlığa uğrayacaktır. Bu inançlar geçmiş tekbiçimliliklere dayandıkları için, daha ileri ya da farklı deneyimler alışılmış örneklerden hatırı sayılır ölçüde saptıklarında, tamamen kullanışsız hâle geleceklerdir. Empirik çıkarım, alışkanlığın oluşturduğu kanal ve izleri takip eder ve bu kanallar bir kez kaybolduğunda yolunu kaybetmiş olur. Konunun bu yönü o kadar önemlidir ki Clifford sıradan ustalık ile bilimsel düşünce arasındaki farkı işte tam olarak burada bulur: "Ustalık insanın daha önce karşılaştığı durumlara benzeyen yeni durumları ele almasını sağlar, bilimsel düşünce ise daha önce hiç karşılaşmadığı farklı durumları ele almasını sağlar." Ayrıca Clifford bilimsel düşünmeyi "geçmiş deneyimlerin yeni durumlara uygulanması" olarak tanımlayacak kadar ileri gider.

Mental Tembellik ve Dogmatizm. Üçüncü olarak, empirik yöntemin en zararlı özelliğiyle henüz tanışmadık. Mental tembelliğin, üşengeçliğin, gereksiz ya da gerekçesiz tutuculuğun empirik yönteme eşlik etmesi muhtemeldir. Onun mental tutum üzerindeki etkisi, içine bir şekilde sızdığı ya da yerleştiği şu ya da bu yanlış sonuçtan bile daha ciddidir. Çıkarımları biçimlendirmede ana dayanak geçmişte gözlenmiş rastlantıların olduğu müddetçe olağan akışa uymayan, beklentilerle çelişen durumlar geçiştirilir, başarılı onaylama durumları abartılır. Zihin doğal olarak bir süreklilik ilkesi talep ettiği için, farklı olgular, durumlar ve kuvvetler arasında zorlama bağlantılar kurulur. Bu kayıp bağlantıları kurmak için fantastik ve mitolojik açıklamalara başvurulur. Doğanın boşluktan hoşlanmadığı için pompanın suyu çekebildiği; afyonun sakinleştirme gücüne sahip olduğu için insanın uykusunu getirdiği; anımsama yetisine sahip olduğumuz için geçmiş yaşanmış olayları anımsadığımızı söyleriz. İnsan bilgisinin ilerleme tarihinde mitler, empirizmin ilk aşamasına eşlik etmişlerdir, buna karşın gizli 'varlıklar' ve doğaüstü 'kuvvetler' ikinci aşamasının belirtisidirler. Bu 'nedenler' doğaları gereği gözlemden kaçarlar, dolayısıyla daha ileri gözlem ya da deneyim tarafından ne

onaylanırlar ne de reddedilirler. Bu nedenle onlara duyulan inanç tamamen gelenekseldir. Bunlar dogmalaşan, öngörülmeyen ve kuşaktan kuşağa devredilen öğretileri doğururlar; böylece daha ileri soruşturma ve refleksiyon girişimlerinin önü kesilir.[1]

Belirli insanlar ya da bir insanlar sınıfı, yerleşik öğretilerin koruyucuları ve aktarıcıları –öğreticileri– olarak kabul edilmiştir. İnancı sorgulamak onların otoritesini sorgulamak anlamına gelir; inançları kabul etmekse var olan otoritelere sadakatin, iyi yurttaş olmanın kanıtı olarak görülür. Edilgenlik, yumuşak başlılık, teslimiyet bu nedenle ana manevi değerler olagelmiştir. Yenilik ya da farklılık gösteren olgu ve olaylar, alışkanlığa dayalı inancın şablonuna zorla uymaları için yontulur ya da kırpılır. Soruşturma çabaları ve kuşku, eski yasalardan ya da karışık ve ince elenip sık dokunmamış vakalar örnek gösterilerek engellenir. Bu zihin tutumu, değişime karşı nefreti körükler. Dolayısıyla yeniliklere karşı bir isteksizlik ve düşmanlık yaratarak ilerlemeye sekte vurur. Yerleşik düzene uymayan şeyler yasadışı ilan edilir; yeni keşiflerde bulunan insanlara kuşkuyla yaklaşılır, hatta bu insanlar cezalandırılıp işkenceden bile geçirilebilir. Belki de başlangıçta çok kapsamlı ve dikkatli gözlemler sonucu ortaya konmuş inançlar, bir kalıba dökülüp gelenek hâline getirilir, otoritenin sözüne bakılarak benimsenir ve hasbelkader otoritelerin onayını almış fantastik anlayışlarla harmanlanır.

2. Bilimsel Yöntem

2.1. Bilimsel Yöntem Analizi Kullanır

Bilimsel yöntem, empirik yöntemin karşısında yer alır. Bilimsel yöntem tek bir kapsamlı olgunun keşfi sayesinde farklı olguların bir arada bulunuşunun yerine geçer, *gözlemin kaba ve hantal olgularını algılama için doğrudan girişin*

[1] Bkz. s. 27.

olmadığı pek çok daha küçük işleme ayırarak bu yerine geçmeyi sonuçlandırır.

Meslekten olmayan bir insana, sıradan bir pompa çalıştırıldığında suyun sarnıçtan nasıl yukarı çıktığı sorulursa 'emme gücü sayesinde' yanıtını verecektir. Emme gücü burada ısı ya da basınç gibi bir güç olarak düşünülmektedir. Eğer böyle bir kişi, suyun bir emme pompasıyla yaklaşık olarak 10,5 metre yükseğe taşınabildiği gerçeğiyle karşı karşıya getirilirse, o, bütün güçlerin yoğunluklarında değişiklik gösterdiği ve en sonunda işlemeye son verdikleri bir sınıra ulaştıkları merkezî sorunundan kolayca kurtulur. Deniz seviyesinin üstündeki yükseklik değişimiyle birlikte, suyun pompalanabileceği yükseklik ya gözden kaçırılır ya da gözden kaçırılmasa bile, doğanın doldurduğu hayati kural dışılıklardan biri olarak kapı dışarı edilir.

Şimdi bilim insanı, gözleme basit bir bütünsel olgu olarak gözüken şeyin gerçekte karmaşık olduğunu farz ederek ilerliyor. Dolayısıyla, suyun boru içinde yükselmesi gibi basit bir olguyu, bir dizi daha küçük olguya, yani verilere ayırır ya da böler. Onun ilerleme yöntemi, *koşulları mümkün mertebe tek tek değiştirerek,* verili bir koşul ortadan kalktığında tam olarak neyin meydana geldiğini kayda geçirmektedir. Bu yolla, bir bütün olarak açıklanamayacak denli iç içe geçmiş ve kapsamlı olgular, daha küçük ve yalın bir dizi olguya ayrıştırılır. Bu küçük olguların her biri anlaşılırdır çünkü her biri bir neden ve sonuç ilişkisini ifade eder.

2.2. Koşulları Değiştirmenin İki Yöntemi

Koşulları değiştirmenin iki yöntemi vardır.[2] Birincisi, empirik gözlem yönteminin bir uzantısıdır. Bu yöntem *farklı* koşullar altında rastgele meydana gelen çok sayıda gözlemin

[2] İzleyen iki paragraf, şimdiki tartışmanın amacı nedeniyle, farklı bir bağlamda zaten dikkat çektiğimiz şeyi tekrar etmektedir. Bkz. s. 188.

sonuçlarını dikkatli biçimde karşılaştırmaktan oluşur. Suyun deniz seviyesinin üstündeki farklı yükseklikelere yükselmesindeki farklılık ve onun yükselişinin tamamen sonlanması, deniz seviyesinde bile, 10 metreden daha yüksek olduğunda geçiştirilmez, vurgulanır. Burada amaç; sonuç ya da etki meydana geldiğinde ve meydana gelmediğinde hangi *özel koşulların* var olduğunu bulmaktır. Bu özel koşullar daha sonra kaba olgunun yerine geçirilir. Bu daha kesin ve daha açık verilerden bazıları, olayı anlamanın anahtarını bize verecektir.

Bununla birlikte sırf mevcut örnekleri karşılaştırarak analiz etme yöntemi çok yetersizdir; nitekim belirli sayıda çeşitlenmiş örnek ya da vaka rastgele ortaya çıkmadıkça bu yöntem hiçbir sonuca vardırmaz. Üstelik böyle vakalar yakında ortaya çıkacak olsalar bile eldeki soruna ışık tutacak önemli yönleri itibarıyla birtakım değişiklikler sergileyip sergilemeyecekleri de açık değildir. Başka bir deyişle bu yöntem edilgendir ve denetim altında olmayan unsurlara, yani rastlantılara bağlıdır. Etkin ya da deneysel yöntemin üstünlüğü de işe bu noktada ortaya çıkar. Sadece birkaç denetimli gözlem bile akla bir açıklama –bir hipotez veya bir teori– getirebilir. Bilim adamı aklına gelen bu öneri üzerine çalışarak *bilinçli biçimde* deneyin koşulları değiştirir ve bu kez olan biteni kaydeder. Eğer deneysel gözlemleri, havanın suyun yüzeyine uyguladığı basınçla, içinde hava bulunmayan tüp içinde suyun yükselişi arasında bir bağlantı olabileceğini onun aklına getirirse ya da onda bu yönde bir izlenim uyandırırsa, bilim adamı içinde su bulunan kaptaki havayı tamamen boşaltır ve bunun sonucunda 'emmenin' artık 'gerçekleşmediğini' not eder ya da su üzerindeki hava basıncını bilinçli biçimde artırıp aldığı sonuçları kaydeder. Havanın deniz seviyesindeki ve farklı rakımlardaki ağırlığını ölçmek için deneyler yapar ve bu çeşitli ağırlıklara sahip havanın belirli miktarda su üzerinde uyguladığı basınca dayanan akıl yürütmenin sonuçlarını, gözlem sayesinde elde ettiği fiili sonuçlarla karşılaştırır. *Koşulların bir fikre ya da*

teoriye dayanılarak değiştirilmesiyle yapılan gözleme deney denir. Deney bilimsel düşünmenin başlıca kaynağıdır çünkü o kaba, kapalı bir bütün içindeki önemli ögelerin belirlenip ayıklanmasına olanak tanır.

2.3. Deney Hem Analizi Hem de Sentezi İçerir

Demek ki deneysel düşünme ya da bilimsel düşünme, analiz ve sentez işlemlerinin ya da daha teknik bir dil kullanarak ifade edersek, ayırma [*discrimination*] ve özdeşleştirme [*identification*] işlemlerinin bir bileşimidir. Emme supabı çalıştırıldığında suyun yükselmesi kaba bir olgudur. Bu kaba olgu, bazısı daha önce hiç gözlenmemiş, hatta bu olguyla ilişkili olduğu bile düşünülmemiş bir dizi bağımsız değişkene çözümlendi ya da ayırıldı. Ardından bu olgulardan biri olan havanın ağırlığı, tüm olguyu açıklamanın anahtarı olarak seçildi. İşte bu açma ya da çözme işlemi *analizi* meydana getirmektedir. Fakat hava ya da onun basınç veya ağırlığı, bu tek örnekle sınırlı bir olgu değildir. Tanıdık bir olgudur ya da en azından çok sayıda başka olayda da iş başında olduğu keşfedilebilir bir olgudur. Neredeyse algılanamayacak denli ufak bu olguyu pompanın suyu yukarı çıkarması olgusunun temeli ya da anahtarı hâline getirdiğimiz andaysa pompalama olgusu o ana kadar yalıtılmış olduğu bütün bir sıradan olgular kümesine yeniden dâhil edilmiş olur. İşte bu dâhil etme işlemi *sentezi* oluşturur. Üstelik hava basıncı olgusunun kendisi, en genel ve yaygın olgulardan birinin özel bir durumudur: yani ağırlık ya da kütleçekim kuvvetinin. Genel ve yaygın bir olgu olan ağırlık için geçerli olan sonuçlar bu sayede görece daha özel ve nadir bir olgu olan suyun emilmesi olgusuna uygulanabilecek hâle gelir. Böylece emme pompası da sifon, barometre, balonların yükselişi gibi ilk bakışta birbiriyle hiçbir ilgisi yokmuş gibi görünen sayısız şeyle aynı türden bir şey olarak görülebilir hâle gelir.

Bu da düşünmenin sentetik ya da bütünleyici işlevinin bir örneğidir.

Bilimsel düşünmenin empirik düşünme karşısındaki üstünlüklerine yeniden dönersek, şimdi söz konusu üstünlüklerin ipuçlarına sahip olduğumuzu görürüz.

Hata yapma eğilimini azaltması. Artan güvenlik, ek kesinlik ya da kanıt etkeni, atmosferik basınç *ayrıntılı ve özel olgusunun*, kaba ve bütüncül ve nispeten karışık emme olgusunun yerine geçmesinin sonucudur. Bu ikincisi karmaşıktır ve karmaşıklığı pek çok bilinmeyen ve belirsiz etkenden kaynaklanır; bu nedenle, onunla ilgili açıklama az ya da çok rastlantısaldır ve koşullara ilişkin öngörülmeyen herhangi bir değişim tarafından suya düşürülmesi olasıdır. *Bir dereceye kadar*, en azından, ince ve ayrıntılı hava basıncı olgusu ölçülebilir ve kesin bir olgudur – güvenle teşhis edilip anlaşılabilen ve düzenlenebilen bir olgu.

Yeniyi düzenleme ya da idare etme yeteneği. Artan kesinliği analiz açıklamaktadır, yeni ve değişken olanla baş etme becerisini ise sentez açıklamaktadır. Ağırlık, havanın ağırlığıyla sınırlı değildir, çok daha genel bir olgudur, yani emme pompasının işleyişiyle sınırlanamayacak denli yaygın bir olgudur. Yaygın ve sık sık ortaya çıkan gelen bir olguyu, kısmen nadir görülen, tikel bir olgunun yerine koymak, görünüşte yeni ve sıra dışı olanı, genel ve bildik ilkelere indirgemek, böylece onları yorumlamaya ve tahmin edilmeye açık hâle gelecekleri şekilde denetim altına almaktır. Profesör James'in dediği gibi:

> Isıyı devinim olarak düşünün. Bu durumda devinim hakkında doğru olan her şey ısı hakkında da doğru olacaktır; ancak her ısı deneyimi lehinde yüzlerce devinim deneyimine sahibiz. Dikey yönde bükülme durumları olarak ışınların bu merceğin içinden geçmelerini düşünün ve bu durumda, nispeten bilinmeyen mercek yerine, çok iyi bilinen, her gü-

nün kendisiyle ilgili olarak sayısız örnek sağladığı, bir çizgi yönünde özel bir değişim, kavramını koyarsınız.[3]

Geleceğe ilgi duymak. Geçmişe, tekdüze ve geleneksel olana tutucu güven tutumunun, var olan koşulların zihinsel düzenlenmesi sayesinde gelişmeye imana dönüşmesi, elbette, bilimsel deney yapma yönteminin yansımasıdır. Empirik yöntem kaçınılmaz olarak geçmişin etkilerini abartır; deneysel yöntem ise geleceğin olanaklarını ortaya çıkarır, bu olanaklara dikkat çeker. Empirik yöntem şöyle der: "Yeterli sayıda vaka ortaya çıkana kadar *bekle*." Deneysel yöntem ise şöyle der: "Vakaları sen *üret*." İlki, doğanın belirli durumların bir arada ortaya çıkışını rastlantısal olarak bize sunmasına bağlıdır. İkincisi ise bu bir aradalıkları bizzat tasarlar ve ortaya çıkarmaya çalışır. İlerleme fikri bu yöntem sayesinde bilimsel yetkiyi güvence altına alır.

2.4. Bilimsel Düşünme Anlık ve Zorlayıcı Olana İlişkin Düşüncelerden Uzaktır

Sıradan deneyim çoğunlukla çeşitli olayların doğrudan gücü ve yoğunluğu tarafından kontrol edilir. Görkemli, ani, yüksek sesli olan hemen dikkat çeker ve ona büyük bir güç ve değer yüklenir. Sönük, cılız ve kesintisiz olansa göz ardı edilir ya da önemsiz bir şey olarak görülür. Geleneksel ya da sıradan deneyim, düşünmeyi uzun vadede öneme sahip kuvvetler ya da etkiler aracılığıyla değil, *açık ve doğrudan kuvvet* ya da etkiye sahip kaygılar aracılığıyla kontrol etmeye eğilimlidir. Öngörü ve planlama gücünden yoksun olan hayvanlar, her şeyi göz önüne alarak, o anki en ivedi uyarıcılara yanıt vermelidirler, yoksa varlıklarını sürdüremezler. Bu uyarıcılar, düşünme geliştiğinde, bariz zorunluluklarından ve gürültülü ısrarlarından hiçbir şey kaybetmezler.

[3] *Psychology*, cilt. II, s. 342. Geleneksel ya da sıradan deneyim.

Bununla birlikte düşünme, doğrudan uyarıcıların uzak ve belirsiz olana bağlanmasını gerektirir. Cılız ve küçük olan, göz kamaştırıcı ve büyük olandan daha büyük bir öneme sahip olabilir. Göz kamaştırıcı ve büyük olan, zaten kendi kendini tüketen bir gücün işaretleri olabilir; güçsüz ve sönük olan, bireyin bütün geleceğinin etkileneceği bir sürecin başlangıcına işaret edebilir. Bilimsel düşünce için başlıca zorunluluk, düşünürün duyusal uyarıcının ve alışkanlığın hâkimiyetinden kurtulmasıdır. Bu kurtuluş, ilerlemenin zorunlu koşuludur. Şu alıntıyı düşünün:

> Akan suyun da beşeri veya kaba bir güçle aynı özelliğe, yani başka cisimleri hareket ettirme, eylemsizlikten kurtulma, direnç gösterme özelliğine sahip olduğu fikri düşünen bir akla ilk kez geldiğinde –akan nehrin görüntüsü bu benzerlikten hareketle hayvanların gücünü akla getirdiğinde– ilk devindiricilerin sınıfına yeni bir öge daha eklenmiş oluyordu. Üstelik şartlar elverdiğinde bu güç başka güçleri ikame etmek için de kullanılabilirdi. Su değirmenleri ve sallara sahip modern insan buradaki benzerliğin açıklama gerektirmeyecek kadar ortada olduğunu düşünebilir. Fakat kendimiz zihinsel gelişimin bu erken aşamalarındakilerin, yani akan suyun *parlaklığı, çağıltısı, sağı solu belli olmayan yıkıcılığından* etkilenen zihinlerin yerine koyarsak bu özellikleri hayvani kas gücüyle özdeşleştirmenin hiç de bariz ya da açıklama gerektirmeyecek kadar ortada olmadığını görebiliriz.[4]

2.5. Soyutlamanın Önemi

Eğer bu açık algısal özelliklere, bireyin tutumunu belirleyen farklı toplumsal gelenekleri ve beklentileri de eklersek,

[4] Bain, *Algılar ve Zihin*, Üçüncü Amerikan Baskısı, 1879, s. 492 (İtalikler asıl metinde bulunmamaktadır).

özgün ve verimli öneriyi empirik düşünceye –yani *geçmişe* ve az çok kontrolsüz deneyime– tabi kılmanın neden yol açtığı zarar da açık hâle gelir.

Soyutlama, sıradan düşünmede bile kaçınılmaz bir ögedir. Nitekim her türlü analizde ve bir niteliği ayrıksı ve belirgin hâle getirmek üzere içinde bulunduğu bulanık nitelikler yumağından söküp ayıran tüm gözlemlerde bulunur. Buna karşılık bilimsel soyutlama, duyu organıyla hiçbir biçimde algılanamayan *ilişkileri* yakalamaya izin verir. Yukarıda Bain'den yaptığımız alıntıda bilimsel soyutlamanın ayırt edici özelliği çok güzel biçimde ortaya konuyor. Bazı insanlar bir ilişkiyi, güç taşıma ilişkisini kavramak için bir akarsuyun göze çarpan yıkıcı özelliklerinden hareket etmişlerdir.

Bazen bu özelliği göz ardı eden ve onu zihinsel olarak işe yaramaz hâle getiren bir soyutlama kavramı geliştirilir. Buna göre soyutlama bir nesnenin sahip olduğu zaten bilinen bir niteliğe odaklanabilmek için diğer tüm özelliklerini ve niteliklerini göz ardı etme gücü olarak düşünülür. Bu edim de bazı koşullar altında pratik bir değere sahip olmasına rağmen soyutlamanın mantıksal değeri, daha önce hiç kavranmamış bir nitelik ya da ilişkiyi kavrayıp onu öne çıkarmasından ileri gelir. Morfolojik açıdan bir kuşun kanadının başka memelilerin ön kol ya da ön ayağıyla aynı olduğunun düşünülmesi bir soyutlamaydı. Keza bezelye ve fasulye kabuklarının yaprak ve gövdenin değişim geçirmiş biçimleri olarak görülmesi de bir soyutlamaydı. Soyutlama, zihni, hareketsizleştirip bir noktada sabitleyen niteliklerden kurtarır. Böylece daha analitik ve kapsayıcı çıkarımlar yapmayı olanaklı kıldığı için zihinsel açıdan çok daha önemli olan ama fazla irdelenmemiş veya hiç bilinmeyen bir özelliği veya ilişkiyi öne çıkarmak adına zaten bilinenleri geriye itme yeteneği kazandırır.

2.6. *'Deneyimin' Anlamı*

Deneyim terimi bu durumda ya *empirik* ya da *deneyci* zihin tutumuna göndermede bulunularak yorumlanabilir. Deneyim katı ve kapalı bir şey değildir; canlıdır, dolayısıyla gelişir. Geçmiş, geleneğin ve tekdüzeliğin hâkimiyeti altında olunduğunda, çoğunlukla makul ve mantıklı olana karşı çıkar. Fakat deneyim bizi algıların, arzuların ve geleneğin sınırlayıcı etkisinden kurtaran refleksiyonu da içerir. Deneyim, en gerçekçi ve keskin düşüncenin keşfettiği her şeyi hoş karşılayabilir ve özümseyebilir. Aslında eğitimin işi, deneyimi özgürleştirip genişletmek olarak tanımlanabilir. Eğitim, insanı, henüz esnekken, yani münferit deneyimleri tarafından iflah olmaz ölçüde empirik düşünme alışkanlığı kazanacak denli katılaşmadan önce ele alır. Çocukluk tutumu saf-dil, meraklı ve deneycidir; doğanın ve insanın dünyası [onun için] yenidir. Doğru eğitim yöntemleri bu tutumun korunup kusursuzlaştırılmasını, böylece durgun bir tekdüzelikten ve her durumda tembelce geçmişe başvurmaktan kaynaklanan kayıpları ortadan kaldırmak suretiyle, bireyin yarışta öne geçmesini mümkün kılar. Soyut düşünce, bilinen nesneleri yeni bir ışıkta gören, böylece yeni deneyim alanları açan hayalgücüdür. Deney bu şekilde açılan yolu izler ve onun kalıcı değerini sınar.

Üçüncü Kısım
Düşünce Eğitimi

On Dördüncü Bölüm
Etkinlik ve Düşünce Eğitimi

Bu bölümde *eylem* ile *düşünce* arasındaki ilişkiye dair, önceki sayfaların farklı pasajlarında geliştirdiğimiz düşünceleri derleyip biraz daha derinleştireceğiz. Tam olarak olmasa da, burada bir insanın gelişim aşamaları içindeki sırayı takip edeceğiz.

1. Etkinliğin İlk Aşaması
1.1. "Bebek Ne Düşünür?"

Bir bebeğin görüntüsü çoğunlukla şu soruyu akla getirir: "Acaba ne düşünüyor?" Durumun doğası gereği bu soru ayrıntılı şekilde yanıtlanamaz ama yine durumun doğası gereği, bebeğin ana ilgisinden emin olabiliriz. Onun başlıca sorunu, fiziksel ve toplumsal çevresine iyi ve etkili biçimde uyum sağlamasını güvence altına almanın bir aracı olan bedenine hâkim olmaktır. Çocuk neredeyse her şeyi yapmayı öğrenmek zorundadır; görmeyi, duymayı, ulaşmayı, ellemeyi, bedenini dengelemeyi, emeklemeyi, yürümeyi vs. İnsanların daha aşağı hayvanlardan çok daha içgüdüsel tepkilere sahip oldukları doğru olsa bile, içgüdüsel eğilimlerin insanlarda çok daha az gelişmiş olduğu ve zihinsel olarak birleştirilmelerine ve yönetilmelerine dek onların çok az kullanıma sahip olduğu da doğrudur. Bir civciv yumurtadan çıkar çıkmaz birkaç gagalama denemesinde bulunur

ve darı tanelerini daha sonraki zamanlarda yapacağı gibi o andan itibaren gagasıyla yakalamaya başlar. Bu davranış gözler ile kafa arasında karmaşık bir uyumu gerektirir. Bir bebek birkaç aylık olana dek, gözlerinin gördüğü şeylere ulaşmaya bile başlayamaz ve sonrasında da ulaşmak istediği şeye tam olarak ulaşacak şekilde kendini uyarlamayı öğrenmesinden önce birkaç hafta pratik yapması gerekir. Çocuğun gökyüzündeki Ay'ı tutmaya çalışmak gibi saçma ya da olmayacak şeyler isteyeceği kelimenin tam anlamıyla doğru olmayabilir ama bir nesnenin erişim alanı içinde olup olmadığını anlayabilmek için çok pratik yapmaya ihtiyacının olduğu doğrudur. Gözden gelen uyarıcıya yanıt olarak kollar uzatılır. Bu eğilim, tam olarak ve hızlı biçimde kavrama becerisinin kökenidir; ancak nihai yeterlik başarılı hareketleri gözlemlemeyi ve seçmeyi ve onları bir amaca göre düzenlemeyi gerektirir. *Bu bilinçli seçme ve düzenleme etkinlikleri, gelişmemiş bir tarzda olsa da düşünmeyi oluşturur.*

1.2. Bedenin Yönetilmesi Zihinsel Bir Sorundur

Uzuvları hâkim olmak daha sonraki tüm gelişmeler açısından zorunlu olduğu için, böyle sorunlar hem ilgi çekici hem de önemlidir ve onları çözmek, düşünme gücüne gerçek anlamda bir eğitim sağlar. Bacaklarını kullanmayı, gördüklerini dokunduklarına dönüştürmeyi, sesleri görüntülerle, görüntüleri tat ve dokunmayla ilişkilendirmeyi öğrenmekte gösterdiği neşe ve ilk yıl ve yaşamın yarısı boyunca (organların kullanımına ilişkin daha temel sorunların üstesinden gelindiği süre) zekânın gösterdiği gelişme hızı, fiziksel denetimin gelişiminin fiziksel değil ama zihinsel bir başarı olduğunun yeterli kanıtıdır.

1.3. Topluma Uyum Sağlamak Kısa Süre Sonra Önemli Hâle Gelir

İlk aylarda çocuk öncelikle fiziksel koşullara iyi uyum sağlamak için bedenini kullanmayı öğrenmekle ve şeyleri becerikli ve etkili biçimde kullanmayı öğrenmekle ilgileniyorsa da topluma uyum sağlamak da onun için çok önemlidir. Ebeveyn, bakıcı, erkek ve kız kardeşle ilişki içinde, çocuk açlığı gidermenin, rahatsızlık verici bir şeyden kurtulmanın göstergelerini, yaklaşmakta sorun olmayan ışık, renk, ses gibi uyarıcıların hangileri olduğunu öğrenir. Çocuğun fiziksel şeylerle ilişkisi kişiler tarafından düzenlenir ve çocuk, çok geçmeden, ilişki kurmak zorunda olduğu en önemli nesnelerin başka kişiler olduğunu öğrenir.

Konuşma, yani işitilen sözlerin ağız ve dudak hareketlerine tam olarak uyarlanması, topluma uyum sağlamaya yarayan önemli bir araçtır. Konuşma yeteneğinin gelişmesiyle birlikte (genellikle ikinci yıl), bebeğin eylemlerinin başka insanların eylemlerine sağladığı uyum, ona mental yaşamının ilkelerini ya da dayanaklarını da sağlar. Böylece bebeğin olanaklı eylem alanı, başka insanların yaptıkları şeyleri izleyeceği ve onu denemeye teşvik ettikleri şeyleri anlayıp gerçekleştireceği şekilde, sınırsız olarak genişleyecektir. Mental yaşamın ana kalıpları bu şekilde ilk dört ya da beş yılda belirlenir. Çocuğun etrafındaki yetişkinlerin iş ve uğraşlarının gelişmesi için yılların, hatta yüzyılların keşif ve planlaması gerekmiş olabilir. Fakat bebek için yetişkinlerin eylemleri ya da etkinlikleri doğrudan ve açık uyarıcılardır; bu uyarıcılar onun gözüne, kulağına ve ellerine hitap eden fiziksel şartlar içinde sunulur. Bebek elbette algıları aracılığıyla bu eylemlerin anlamlarını doğrudan yakalayamaz ama bu eylemler ona tepki verdiği uyarıcıları sağlar, böylece dikkatini daha üst düzey maddi olgulara ve sorunlara odaklamasına vesile olurlar. Bir kuşağın kazanımları bir sonraki kuşağın eylemlerini yönlendiren uyarıcıları şekillendirmiş olmasaydı, uy-

garlaşmanın öyküsü de su üzerine yazı yazmak gibi bir şey olurdu; her kuşak yabanıllıktan kurtulmaya uğraşırdı; o da eğer yapabilirse. Çocuklar, sözcükleri anlamayı ve oluşturmayı öğrenmekle sözcüklerden çok daha fazlasını öğrenmiş, kendilerine yeni bir dünyanın kapılarını açan bir alışkanlık kazanmış olurlar.

1.4. Taklidin Rolü

Taklit, kendileri sayesinde yetişkinlerin eylemlerinin, düşüncelerin hızlı ilerlemesinin nedeni olacak şekilde çok ilgi çekici, çok çeşitli, çok karmaşık ve çok yeni uyarıcılar sağladığı araçlardan biridir ama sadece biridir. Bununla birlikte basit taklit, düşünmeye neden olmaz; eğer biz de papağanlar gibi başkalarının görünen davranışlarını basitçe taklit ederek ya da kopyalayarak öğrenebilseydik, hiçbir zaman düşünmek zorunda kalmazdık. Ne de kopya edilen eylemi öğrendikten sonra, yaptığımız şeyin anlamının ne olduğunu bilirdik. Eğitimciler (ve psikologlar), çoğunlukla, başkalarının davranışlarını yeniden üreten eylemlerin basit taklit yoluyla kazanıldığını farz ederler. Ancak bir çocuk nadiren bilinçli taklit sayesinde öğrenir. Çocuğun taklidinin bilinçsiz olduğunu söylemek ise bunun onun açısından hiçbir şekilde taklit olmadığını söylemektir. Sözcük, jest, eylem veya başkasının meşguliyeti, *zaten etkin olan bir dürtüye* karşılık gelir ve bu dürtünün tatmin edilmesine izin verecek bir dışavurum tarzı, bir hedef akla getirir. Çocuk bu hedefe sahip olduğu için, daha sonra bu hedefin gerçekleşmesinin araçları olarak başka öneriler elde etmek üzere tıpkı doğa olaylarına dikkat kesildiği gibi çevresindeki insanlara dikkat kesilir. Gözlediği araçlardan bazılarını kullanmak üzere seçer, dener, başarılı ya da başarısız bulur, onların değerine olan inancının güçlendiğini ya da zayıfladığını görür. Böylece, istediği şeyi elde edene dek seçmeye, düzenlemeye, benimsemeye, sınamaya

devam eder. O sırada çocuğu izleyenler o anda onun bu eyleminin bir yetişkinin eylemine benzediğini fark edip taklitle kazanıldığı sonucuna ulaşabilirler. Oysa gerçekte çocuğun söz konusu eylemi dikkat, gözlem, seçme, deneme-yanılma ve sonuçlar tarafından onaylanma sayesinde kazanılmıştır. Sadece bu yöntemin kullanılması nedeniyle zihinsel bir disiplin ve eğitimsel bir sonuç vardır. Yetişkin eylemlerinin varlığı, çocuğun zihinsel gelişiminde çok büyük bir rol oynar çünkü bu eylemler dünyanın doğal uyarıcılarına, insani varoluşun gereksinimlerine daha eksiksiz biçimde uyarlanmış, daha zengin, daha iyi düzenlenmiş, sınırlar içinde daha karmaşık, daha esnek uyarlamalara izin veren ve yeni tepkileri devreye sokan yeni uyarıcılar eklerler. Fakat çocuk bu uyarıcıları kullanırken bedenine egemen olmak için düşünmeye zorlandığı zaman kullanmış olduğu yöntemleri izlemeye devam eder.

2. Oyun, İş ve Benzeri Etkinlik Biçimleri

2.1. Oyun ve Oyunculuğun Önemi

Şeyler, göstergeler hâline geldiklerinde, ikameler olarak temsil edici bir yeterlik kazandıklarında, oyun basit bir fiziksel taşkınlık olmaktan çıkıp mental bir unsur içeren bir etkinliğe dönüşür. Oyuncak bebeğini kıran küçük bir kız çocuğunun, daha önce oyuncağıyla oynarken yaptığı tüm o yıkama, yatağa yatırma ve okşama davranışlarını bebeğin sadece kırık bacağıyla da gerçekleştirdiği görülmüştür. Parça, bütünün yerini almıştır; küçük kız algısal olarak mevcut uyarıcıya değil, algı nesnesinin telkin ettiği anlama tepki vermiştir. Bu şekilde çocuklar bir masanın yerine bir taşı, tabaklar yerine yaprakları, kupalar yerine meşe palamutlarını kullanabilirler. Oyuncak bebeklerini, trenlerini, oyun kalıplarını ve diğer oyuncaklarını da bu şekilde kullanırlar. Onları kullandıklarında çocuklar fiziksel şeylerin dünyasından ziyade bu doğal ya da toplumsal

şeyler tarafından uyandırılan anlamların engin dünyasında yaşarlar. Dolayısıyla oyuncak atlarıyla oynadıklarında, oyuncak hazineleriyle oynadıklarında, evcilik oynadıklarında ya da saklambaç oynadıklarında, fiziksel olarak hazır bulunanı ideal olarak gösterilene tabi kılarlar. Bu yolla bir anlamlar dünyası, bir kavram dağarcığı –ki her türlü zihinsel başarının olmazsa olmazıdır– belirlenir ve inşa edilir.

Dahası, anlamlar bu şekilde sadece tanıdık hâle gelmezler, ayrıca düzenlenirler, kümelere bölünüp düzenlenirler, tutarlı biçimde birbiriyle ilişkilendirilirler. Bir oyun ve bir öykü, belli belirsiz biçimde birbirine karışır. Çocukların en düşsel oyunları bile çeşitli anlamların karşılıklı uyumunu ve bütünlüğünü nadiren tamamen yitirir. Onlar bir başlangıca, ortaya ve sona sahiptir. Oyunlarda, düzen kuralları, çeşitli küçük eylemlerde kendini gösterir ve onları birbiriyle bağlantılı bir bütün hâline getirir. Çoğu oyunda uyum, rekabet ve işbirliği vardır ve oyunlar bir düzen sergiler. Demek ki Platon tarafından yapılan ve Froebel tarafından tekrarlanan 'oyun geç bebeklik yıllarında çocuk için ana, hatta neredeyse tek eğitim biçimidir' şeklindeki keşifte gizemli ya da mistik hiçbir şey yoktur.

Oyunculuk oyundan daha önemli bir düşüncedir. Oyunculuk bir zihin tutumudur. Oyun ise bu tutumun geçici dışavurumudur. Şeyler sadece telkin araçları muamelesi gördüklerinde, telkin, şeye ağır basar. Bu nedenle oyunculuk tutumu, özgürlükçü bir tutumudur. Bu tutuma sahip kişi şeylerin fiziksel niteliklerine mahkûm değildir ne de o, şeyin gerçekten temsil ettiğini düşündüğü şey 'anlamına gelip' gelmediğini umursar. Çocuk saplı süpürgeyle at koşturma ve sandalyeyle araba sürme oynadığında, süpürgenin gerçekten bir atı ve sandalyenin bir arabayı temsil etmemesinin önemi yoktur. O hâlde, oyunculuğun soyut bir hayalperestlikte son bulmaması ve gerçek şeylerin dünyasının yanında düşsel bir dünya kurarak son bulması için, oyun tutumunun kademeli olarak bir çalışma tutumuna dönüştürülmesi şarttır.

2.2. Çalışmanın Önemi

Çalışma –salt bir dış etkinlik olarak değil, bir zihin tutumu olarak çalışma– nedir? Çocuklar doğal gelişim süreçleri içinde bir noktada sorumsuz, '-mış gibi yapma' oyunlarının yetersiz olduğunu, doyurucu olmadığını anlamaya başlarlar. Böyle bir kurgu onları memnun edemeyecek denli basit gelmeye başlar; çünkü zihinde doyurucu bir tepki uyandırmaya yetecek uyarıcıdan yoksundur. Bu noktaya ulaşıldığında, şeylerin telkin ettiği düşünceler, yavaş yavaş uygunluk durumlarına göre şeylere uygulanmaya başlanır. Gerçek tekerleği, dingili ve gövdesiyle 'gerçek' bir at arabasına benzeyen küçük bir at arabası, zihnin taleplerini herhangi bir eşya sanki at arabasıymış gibi davranmaktan daha iyi karşılayacaktır. Çoğunlukla üzerinde gerçek yiyeceklerin bulunduğu 'gerçek' bir masanın hazırlanmasına katılmak, yüzeyi nispeten düz bir taş sanki bir masaymış ve onun üzerindeki yapraklar da yiyeceklermiş gibi davranmaktan daha fazla ödül getirecektir. İlgi hâlâ anlamlara odaklanabilir; şeyler sadece belirli bir anlamı geliştirdikleri ve ona dayanak oldukları için öneme sahip olabilirler. Şimdiye kadarki tutum bir oyun tutumudur. Fakat anlam burada öyle bir karakter kazanmıştır ki ete kemiğe bürünmek, somutlaşmak ya da en azından gerçek şeylerde ifade bulmak zorundadır.

Sözlük, böyle etkinlikleri 'iş' ya da 'çalışma' diye adlandırmamıza izin vermiyor. Fakat bunların oyundan çalışmaya geçişi temsil ettiklerini söyleyebiliriz. Çünkü çalışma (salt dışsal bir uygulama olarak değil, zihinsel bir tutum olarak), *bir anlamın* (bir telkin, amaç, hedef) *uygun malzeme ve araçlar kullanılarak nesnel bir biçim içinde uygun şekilde somutlaşmasıyla ilgilenmek anlamına gelir.* Böyle bir tutum, serbest oyunda ortaya çıkan ve kurulan anlamlardan yararlanır ama bir yandan da *bu anlamların şeylerin gözlenebilir yapısıyla uyumlu yollardan şeylerin kendilerine uygulandık-*

larını düşünmek suretiyle söz konusu anlamların gelişimini kontrol eder.

'Çalışma' sözcüğü çok doyurucu değil. Çünkü çoğunlukla yararlı sonuçlar veren tekdüze bir etkinliği işaret etmek için kullanılır ama arzu edilen sonuçların üretilmesi yönünde asgari bir bilinçle araç seçimi ve düzenleme söz konusudur. Çalışmayı yapılması gereken şeylerin basitçe gerçekleştirilmesi olarak düşündüğümüzde, ona dışarıdan bakarız. Fakat ona içeriden de bakılmalıdır; eğitimle ilişkisi içinde düşündüğümüzde, ona böyle bakılmalıdır. Bu durumda çalışma, düşüncenin gerçekleştirilmesi gereken bir şey olarak kişinin karşısına çıkardığı hedefler tarafından yönlendirilen bir etkinliği ya da eylemi işaret eder; uygun araçları seçmede ve plan yapmada becerikliliği ve yaratıcılığı işaret eder. Böylece son kertede beklentilerin ve fikirlerin gerçek sonuçlarla sınanmasını işaret eder.

Bir çocuk, bir yetişkin gibi, başkasının emrini uyup sözel ya da yazılı talimatlardan ya da basmakalıp tasarılardan hareketle mekanik biçimde çalışarak bir şeyler yapabilir ya da başarabilir. Burada düşünce namına bir şeyden söz edemeyiz, nitekim bu etkinlik gerçekten refleksif değildir. Fakat daha önce de işaret ettiğimiz üzere her türlü anlamın temelinde araç-sonuç ilişkisi yatar. Demek ki *zihinsel etkinlik ya da edim* anlamında 'çalışma' son derece eğiticidir çünkü sürekli olarak anlamlar kurar ve bu anlamları gerçek koşullara uygulamak suretiyle denetler. Bununla birlikte bir yetişkin, böyle bir etkinliğin çocuk için değerini, etkinliğin *ürününün* değeri hakkında aşina olduğu yetişkin ölçütleriyle yargılamamalıdır: Çünkü böyle yaparsa gencin etkinliği ona fazla bir şey ifade etmeyecektir. Yetişkin, kendisi için artık eski bir hikâye olan şeyin çocukta bir duygu ve düşünce uyandırabileceğini sürekli aklında tutmalı, çocuk tarafından ortaya konan tasarlama, keşif, yaratıcılık, gözlem bakış açısından yargılamada bulunmalıdır.

2.3. Oyun ve Çalışma Arasındaki Hakiki Ayrım

Oyun ve çalışma arasındaki ayrım konusu, onu, farkı ifade etmenin daha olağan bir yoluyla karşılaştırmak suretiyle açıklığa kavuşturulabilir. Oyun etkinliğinde ilginin etkinliğin kendisine yöneldiği söylenir; çalışmada ise ilgi, etkinliğin ürününe ya da sonucuna yönelir. Dolayısıyla bunlardan ilki tamamen özgürdür, ikincisi yani çalışma ise ulaşılması gereken bir hedefle sınırlanmıştır. Fark bu keskin tarzda dillendirildiğinde, süreç ve ürün arasında, etkinlik ve onun sonucu arasında, neredeyse her zaman doğal olmayan, hatalı bir ayrım yapılır. Doğru ayrım, bir etkinliğe kendisi nedeniyle duyulan ilgi ile bu etkinliğin dışsal sonucuna duyulan ilgi arasında yer almaz, bir etkinliğe tıpkı o anbean değişiyormuşçasına duyulan bir ilgi ile bir doruğa, bir sonuca yönelen, böylece ardışık aşamaları birbirine bağlayan bir süreklilik zincirine sahip olan bir etkinliğe duyulan ilgi arasında yer alır. Her ikisi de bir etkinliğe 'kendisi için' duyulan ilgiyi eşit derecede örnekleyebilir; ancak bir durumda, ilginin yöneldiği etkinlik az çok gelişigüzel ya da gündeliktir, koşullara ve geçici istek ve arzulara ilişkin rastlantıları ya da dışarıdan dayatılan bir buyruğu takip eder; diğerinde etkinlik kendisinin bir yerlere yönelmesi, bir şeylere bağlanması ya da varması duygusu tarafından zenginleştirilir.

Oyun ve çalışma tutumları arasındaki ilişkiye dair hatalı teori başarısız birtakım okul pratikleriyle ilişkilendirmemiş olsaydı daha doğru bir görüş üzerinde ısrar etmek de gereksiz bir düzeltme olarak görünebilirdi. Fakat anaokulundan ilköğretime geçilirken sıklıkla yaşanan keskin kırılma, söz konusu teorik ayrımın pratik içermelerinin olduğunun da bir kanıtıdır. Birinci tutum 'oyun' başlığı altında gereksiz yere simgesel, gerçek dışı, duygusal ve keyfî hâle getirilir. Oysa ikinci tutum 'çalışma' başlığı altında *dışarıdan atanmış* birçok görevi içerir. Birincisinin bir amacı veya hedefi

bulunmamaktadır; ikincisi ise o kadar uzak bir hedefe sahiptir ki onun bir amacı olduğunun öğrenci değil yalnızca öğretmen farkındadır.

Çocukların var olan şeylerle aşinalıklarını daha kesin, daha kapsamlı hâle getirmek zorunda oldukları ve şeylerin durumuna göre eylemlerine yön verebilmek için, amaçları ve sonuçları yeterli kesinlikle kavramak zorunda kaldıkları, ayrıca bu amaçları gerçekleştirecek araçların seçiminde ve düzenlenmesinde de teknik bir beceri kazanmak zorunda kaldıkları bir zaman gelir. Bu etkenler erken oyun döneminde kademeli biçimde sunulmazsa, daha sonra birdenbire ve gelişigüzelce sunulmak zorundadırlar, çünkü hem erken hem de geç aşamaların zararlarını ve götürülerini açıkça göstermek gerekir.

2.4. İmgelem ve Yararlılığa İlişkin Bağıntılı Yanlış Düşünceler

Oyun ve çalışmanın keskin karşıtlığı, genellikle yararlılık ve imgeleme ilişkin yanlış düşüncelerle ilişkilendirilir. Ev ve çevre ilgisiyle bağlantılı konulara odaklanan etkinlik sırf pratik ya da yararcı olduğu gerekçesiyle küçümsenir. Çocukların bulaşıkları yıkamasına, masayı hazırlamasına, yemek yapmakla ilgilenmesine, oyuncak bebeğinin elbiselerini kesip dikmesine, 'gerçek şeylerin' yerini tutan kutular yapmasına ve çekiç ve çiviler kullanarak kendi oyuncaklarını yapmasına izin vermek, (söylendiğine göre) estetik ve beğenisel ögeyi engeller, imgelemi ya da yaratma gücünü ortadan kaldırır ve çocukların gelişimini maddi ve pratik ilgilere bağımlı kılar; oysa (yine söylendiğine göre) kuşların ve diğer hayvanların, insani baba, anne ve çocuğun, işçi ve tüccarın, şövalyenin, askerin ve hâkimin aile ilişkilerini simgesel olarak yeniden üretmek, zihnin zihinsel açıdan olduğu kadar ahlaki açıdan da çok büyük değere sahip olan özgür işleyişi-

ni güvence altına alır. Çocuğun anaokulunda bilfiil tohumlar dikmesinin ve bitkilerin büyümesiyle ilgilenmesinin aşırı fiziksel ve yararcı bir davranış olduğu, hâlbuki ekip biçme, bitki yetiştirme, hasat gibi işlemleri fiziksel malzemeler ya da simgesel örnekler ya da temsiller kullanmaksızın sadece taklit etmekle yetinirse hayalgücünü ve beğeni yetisini daha fazla eğiteceği bile söylenmiştir. Oyuncak bebekler, arabalar, kayıklar ve alet edevatlar katı bir şekilde yasaklanmış, buna karşılık küpler, küreler ve çocuğun toplumsal etkinliklerini temsil eden başka simgelerin kullanılması tavsiye edilmiştir. Fiziksel bir nesne, tasarlanan amacı için ne kadar uygunsuzsa –örneğin çocuğun oyun oynarken bir küpü kayık niyetine kullanması gibi– imgelemi kullanmanın da o denli artacağı düşünülmüştür.

Bu düşünme hattı birkaç safsatadan mustariptir. Birincisi, sağlıklı bir imgelem gerçek olmayan şeylerle ilgilenmez, *telkin edilen* bir şeyin zihinde gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Sağlıklı bir imgelemin etkinliği salt gerçek dışı ve ideal olana kaçış değildir, gerçek olanın genişletilip tamamlanmasıdır. Çocuğun zaman geçirdiği basit etkinlikler onun için fiziksel hedeflere ulaşmaya yarayan araçlar değildir. Bunlar çocuğun derinliklerini ölçemediği bir dünyayı, gizemlerle dolup taşan bir dünyayı temsil ederler ve çocuğun hayran olduğu yetişkinlerin bütün işlerine bu yolla bizzat katılmasına izin verirler. Bu dünya onun yaptıklarını tekdüze bulan yetişkinler için yavan ve sıkıcı olabilse de çocuk için toplumsal anlamlarla dolu bir yerdir. Bu dünyaya dalmak, imgelemi, herhangi bir çocuğun henüz öğrenmediği daha geniş bir değer deneyimini inşa etmeye alıştıracaktır.

İkincisi, eğitimciler bazen çocukların tepkileri büyük oranda fiziksel ve duygusal olduğunda onların büyük ahlaki ve manevi hakikatlere tepki verdiklerini düşünmektedirler. Çocukların etkileyici bir taklit yetenekleri vardır ve bu taklitlerin fiziki etkilerinin (felsefi bir kuramla donanmış yetişkinlere), çocukların kendileri hiç olmazsa geçici fiziksel

uyarımlarla meşgul edildiklerinde, çocukların bir cesaret, fedakârlık, soyluluk dersinden etkilendiklerine işaret ettiği gözükebilir. Çocuğun edimsel deneyim alanının çok ötesinde yer alan büyük hakikatleri onun için simgeleştirmek mümkün değildir. Böyle bir işe girişmek çocuğa geçici uyarıcıları sevdirmekten başka bir işe yaramaz.

Üçüncüsü, tıpkı eğitimde oyuna karşı çıkanların oyunu daima basit bir eğlenceden ibaret görmeleri gibi, doğrudan ve kullanışlı etkinliklerin gerçekleştirilmesine karşı çıkanlar da uğraşıyı çalışmayla karıştırmaktadırlar. Yetişkin, hatırı sayılır bir parasal sonucu olacak ciddi işe aşinadır. Dolayısıyla rahatlama, dinlenme, eğlence arar. Oysa yaşı yetmeden bir işte çalışmaya başlamamış veya çocuk işçiliğinin pençesine düşmemiş bir çocuk için böyle bir ayrım söz konusu değildir. Onlara çekici gelen her şey, doğrudan doğruya kendisi nedeniyle çekici gelir. Şeyleri fayda sağlamak amacıyla yapmakla eğlence için yapmak arasında hiçbir karşıtlık yoktur. Onların yaşamı daha uyumlu ve sağlıklıdır. Yetişkinler tarafından salt yarar baskısı altında âdet üzere gerçekleştirilen etkinliklerin, çocuklar tarafından tamamen özgürce ve neşeli bir biçimde gerçekleştirilemeyeceğini varsaymak imgelem eksikliğine işaret eder. Neyin yararcı olduğunu ve neyin sınırlandırılmamış, özgür ve yaratıcı olduğunu yapılan iş değil, o işe eşlik eden zihniyet belirler.

3. Yapıcı Uğraşlar

3.1. Bilimler Uğraşlardan Doğmuştur

Kültür tarihi, insanoğlunun bilimsel bilgisinin ve teknik becerilerinin, özellikle de ilk aşamalarında, yaşamın temel sorunlarından geliştiğini gösteriyor. Anatomi ve fizyoloji, sağlıklı ve zinde kalmak gibi pratik gereksinimlerden doğmuştur; geometri ve mekanik arazileri ölçme yöntemleri ise inşaat ve işçilik gücünü azaltan makineler yapma gereksiniminden

doğmuştur; astronomi ise denizcilik ve zamanın akışının kaydını tutmayla yakından ilişkili olagelmiştir; bitki bilimi, tıp ve tarım biliminin gereksinimlerinden doğmuştur; kimya ise boyacılık, maden bilimi ve başka sınai uğraşlarla ilgili olagelmiştir. Dolayısıyla modern sanayi, neredeyse tamamen bir uygulamalı bilim sorunudur. Bilimsel keşiflerin neden olduğu sınai icatlar, tekdüze ve kaba empirizmin alanını gün geçtikçe daraltmaktadır. Nitekim tramvay, telefon, ampul ve buhar motoru gibi icatlar, toplumsal ilişkilerde ve toplumsal denetimde yol açtıkları devrimsel nitelikli tüm sonuçlarla birlikte, bilimin ürünleridir.

3.2. Okul Uğraşları Zihinsel Olanaklar Sunar

Bu olguların eğitimde önemi büyüktür. Çoğu çocuk, yatkınlığı olduğu konularda en üst seviyede etkindir. Okullar ayrıca –tamamen eğitici olmaktan daha ziyade faydacı gerekçelerle– genel olarak el işi başlığı altında sınıflandırılan, ayrıca bahçeleri, kısa gezileri ve çeşitli grafik sanatlarını içeren uğraşları da benimsemekte ya da üstlenmektedirler. Belki de eğitimin şu anki en ivedi sorunu bu konuları dikkatli, direşken ve sonuç veren *zihinsel* alışkanlıklar oluşturmanın araçları olacak biçimde düzenlemek ve ilişkilendirmektir. Bunların çocukların daha temel ve doğal donanımlarını (bir şeyler yapma arzularına başvurmak suretiyle) etkileri altına aldıkları genel olarak bilinmektedir; özerk ve etkili sosyal hizmet eğitimi açısından büyük büyük bir fırsat sağladıkları da ikrar edilmektedir. Fakat bunlar *kişisel refleksiyon ve deneyler yapmak suretiyle ve daha sonra daha özel bilimsel bilgilere ulaştıracak açık ve kesin bilgi kütleleri edinmek yoluyla çözülmesi gereken özgün sorunlar* ortaya koymak için de pekâlâ kullanılabilirler. Gerçekte, basit fiziksel çalışma ya da el işlerinde ustalaşmanın zihinsel sonuçları güvence altına almasını sağlaya-

cak bir sihir yoktur. El işine dayalı rutinler, kitabi konular kadar, kısa bir sürede rutinler aracılığıyla dikte edilerek ya da teamüller yoluyla hemen öğretilebilir. Fakat bahçe işlerinde, yemek yapmada, dokumacılıkta ya da basit ahşap ve demir işlerinde birbirini izleyen zihinsel çalışma, öğrencilerin kaçınılmaz olarak zooloji, kimya, fizik ve diğer bilimlerde pratik ve bilimsel öneme sahip bilgi biriktirmelerine izin vermenin yanı sıra –ki bu daha da önemlidir– deneysel araştırma ve kanıtlama yöntemlerinde ustalaşmalarıyla sonuçlanacak şekilde planlanabilir.

İlk ve ortaokul müfredatının aşırı yüklü olduğu, yaygın bir şikâyettir. Geçmişin eğitim geleneklerine gerici ya da tutucu bir geri dönüşün tek alternatifi, eğitim müfredatının çeşitli sanatlarda, zanaatlarda, uğraşlarda yerleşik ya da içkin olan zihinsel olanakların gerçekleşmesini sağlayacak doğrultuda yeniden düzenlenmesidir. İnsan türünün rutin ve kör deneyiminin aydın ve özgür deneyime dönüştürülmesinin araçları başka yerden ziyade burada bulunabilir.

3.3. 'Projeleri' Eğitimsel Hâle Getirmek İçin Yerine Getirilmesi Gereken Koşullar

Yapıcı uğraşlar son zamanlarda gittikçe artan bir şekilde sınıflarda yer bulmaktadır. Bu uğraşlar genellikle 'projeler' olarak bilinmektedir. Onların gerçekten eğitici olabilmesi için belirli koşulların yerine getirilmesi gerekiyor.

Dikkat edilmesi gereken ilk koşul genellikle karşılanmaktadır. Etkinlik duyguları ve arzuları ele geçirmedikçe, bireyin kendisi için bir şeyler ifade eden enerji için bir çıkış yolu sunmadıkça, birey dışarıdan aksi yönde bir görüntü çizse bile onun *zihni* etkinliğe karşı bir isteksizlik sergileyecektir. Gelgelelim ilgi yeterli değildir. İlgi gösterildiğinde, önemli olan mesele, *ne türden bir amaç ve eylemin* bu ilgiyi güvence altına aldığıdır. O geçici bir şey mi yoksa sürekli bir

şey mi? Söz konusu ilgi, heyecan ya da coşku türünden bir şey mi ya da düşünceden pay alıyor mu?

Bu durumda karşılanması gereken ikinci koşul, etkinliğin doğası gereği zahmete ya da masrafa değer olmasıdır. Başka bir noktaya değinirken de altını çizdiğimiz gibi, bu ifade etkinliğin sonucunun yetişkinin bakış açısından dışsal olarak yararlı bir şey olması anlamına gelmiyor. Önemsiz etkinliklerin, yani elde edilen doğrudan hazzın ötesinde hiçbir sonuca ulaştırmayan etkinliklerin, kapsam dışında bırakılması gerektiği anlamına geliyor. Hem eğlendirici hem de yaşamın bizzat içindeki değerli bir şeyleri temsil eden projeler bulmak zor değil.

Üçüncü koşul (gerçekte yukarıda önce üzerinde durulan noktanın zenginleştirilmiş hâlidir), bir projenin kendi gelişim süreci içinde yeni bir merak uyandıran ve yeni bir bilgi gereksinimi yaratan sorunlar ortaya çıkarmasıdır. Zihnin yeni alanlara girmesine vesile olmayan bir etkinlik –her ne kadar kabul edilebilir olsa da– eğitici değildir. Zihnin daha önce düşünmediği sorular sormasına vesile olmadıkça ve bu soruların varlığı, gözlem yoluyla, okuma sayesinde, o özel alanda uzman olan insanlara danışılarak elde edilmesi gereken ek bilgiler konusunda bir açlık yaratmadıkça, yeni bir alana da girilemez.

Son ve dördüncü bir koşul olarak, bir proje doğru düzgün hayata geçirilebilmesine yetecek bir zaman aralığı gerektirmelidir. Plan ve ulaşılacak amaç gelişme kapasitesine sahip olmalıdır, yani bir şey doğal olarak başka bir şeye götürmelidir. Böyle yapmadıkça yeni alanlara da girilemez. İleriye bakmak ve bir başarı aşamasının incelenecek ve gerçekleştirilecek başka bir şeyi akla getirip getirmediğini görmek, yetişkinlerin yetki alanıdır. Bir uğraş, sürekliliğe sahiptir. O bağlantısız eylemlerin birbirini izlemesi değildir, bir önceki adımın bir sonrakinin gerekliliğini hazırladığı ve bu adımın da o ana kadar yapılanlara eklemede bulunduğu ve onu birikimli bir biçimde daha ileri taşıdığı, peş peşe gelecek biçimde düzenlenmiş bir etkinliktir.

On Beşinci Bölüm
Somuttan Soyuta

1. Somut Nedir?

Öğretmenlere dayatılan "Somuttan soyuta doğru ilerle" maksimi tamamen anlaşılır bir şey olmaktan ziyade aşina olunan bir şeydir. Onu okuyan ve işiten az sayıda insan başlama noktasına, yani somuta; amacın yapısına, yani soyuta ve birinden diğerine geçerken katedilmesi gereken patikanın kesin yapısına ilişkin açık bir kavram elde eder. Yukarıdaki öğüt sanki şeylerle düşünme içermeyen bir ilginin eğitici olması mümkünmüş gibi, kimileyin eğitimin şeylerden düşünceye doğru gitmesi gerektiği şeklinde anlaşılmaya çalışıldığı için yanlış anlaşılır. Böyle anlaşıldığında maksim, eğitim ölçeğinin bir ucunda –daha aşağı uçta– mekanik tekdüzeliği ve duyusal uyarımı, daha üst uçtaysa akademik ve uygulamalı olmayan öğrenimi teşvik eder.

Aslına bakılırsa şeylerle her türlü ilgilenme, hatta çocukların ilgisi bile, çıkarıma gömülmüştür; yani şeylerin üstü, telkin edilenlerle kaplanmıştır. Onlar yorumlara yönelik meydan okumalar ya da bir inancın doğrulanmasına hizmet eden kanıtlar olarak anlamlıdırlar. Düşünce olmaksızın şeyler üzerine, duyu algılarıyla bağlantılı yargılar olmadan duyu algıları üzerine eğitim vermeye kalkışmaktan daha doğaya aykırı bir şey olamaz. Üstelik hedefe koyduğumuz soyut, şeylerden tamamen yalıtılmış bir düşünceye işaret edersе amaç da salt biçimsel ve içeriksiz kalacaktır, çünkü etkili düşünce daima az ya da çok da doğrudan doğruya şeyleri işaret eder.

1.1. Doğrudan ve Dolaylı Anlamın İlişkisi

Bununla birlikte, yukarıdaki maksim anlaşılıp takviye edildiğinde mantıksal gelişmenin yönünü açıklayan bir anlam da kazanır. Peki, bu anlam nedir? Burada 'somut', sınırları başka anlamlardan kesin biçimde ayırılmış, dolayısıyla kendisi sayesinde kolayca anlaşılan bir anlamı işaret eder. Örneğin *masa, sandalye, soba, palto* sözcüklerini duyduğumuzda, onların ne anlama geldiğini kavramak için üzerlerine düşünmek zorunda kalmayız. Bu terimler anlamlarını o kadar doğrudan iletirler ki ayrıca bir çeviriye ihtiyaç duymayız. Bununla birlikte bazı terimlerin ve şeylerin anlamı ancak önce aklımıza daha tanıdık şeyleri getirip sonra bu şeylerle anlamadığımız şeyler arasındaki ilişkilerin izini sürmekle kavranabilir. Kabaca ifade etmek gerekirse, anlamın ilk çeşidi somuttur; ikincisi soyuttur.

1.2. Bireyin Zihinsel Durumuna Bağlılık

Fizik ve kimyaya tamamen hâkim biri için, *atom* ve *molekül* kavramları yeterince somuttur. Bu kavramlar alanda o kadar sık ve sürekli kullanılırlar ki ne anlama geldikleri üzerinde düşünmeye gerek kalmaz. Oysa meslekten olmayan biri ve bilime yeni başlayan biri bunları anlayabilmek için daha önce iyi bildiklerinden hareket edip yavaş bir çeviri sürecinden geçmek zorundadırlar. Bundan başka, eğer bilinen şeyler ve bu şeylerden bilinmeyene doğru ilerleyen geçiş çizgisi akıldan çıkarsa, *atom* ve *molekül* kavramları zor kazanılmış anlamlarını kolayca yitirebilirler. Aynı farklılık herhangi bir teknik terim aracılığıyla açıklanabilir: *cebirdeki katsayı ve üs terimleri ve popüler anlamlarından farklı olarak geometrik anlamlarıyla üçgen ve kare terimleri; siyasal iktisattaki sermaye* ve değer terimleri gibi.

Değindiğimiz üzere bu farklılık tamamen bir bireyin zihin-

sel gelişimine göre söz konusudur; gelişimin bir aşamasında soyut olan şey, başka bir aşamada somuttur ya da tersine, bir kişi tamamen bilindikleri farz edilen şeylerin yabancı unsurlar ve çözülmemiş sorunlar içerdiğini düşünebilir. Bununla birlikte, her şeyi hesaba katarak neyin iyi bilinenin sınırları içine girdiğine, neyin bu sınırın dışında kaldığına karar veren bir genel ayrışma çizgisi söz konusudur. Bu çizgi, somut ile soyutun sınırlarını kalıcı olarak birbirinden ayırır. *Bu sınırlar ise temelde pratik yaşamın gerekleri tarafından belirlenir.* Sopalar ve taşlar, et ve patates, evler ve ağaçlar gibi şeyler, yaşamak için hesaba katmak zorunda olduğumuz çevrenin değişmez unsurlarıdır. Bu nedenle onların önemli anlamları hemen öğrenilir ve nesnelerle sağlam ve değişmez biçimde ilişkilendirilirler. Bir şeyle onun tuhaf ve sorun yarayan köşe bucakları bizim açımızdan ortadan kalkıncaya dek meşgul olduğumuzda o şeye aşinalık kazanırız ya da bizim için bilindik bir şey hâline gelir de diyebiliriz. Toplumsal ilişkinin gerekleri yetişkinleri *vergiler, seçimler, maaşlar, yasalar* gibi terimler konusunda benzer bir somutluğa ulaştırır. Anlamını kişisel olarak doğrudan elde etmediğimiz şeyler, örneğin aşçılık ve marangozluk araç gereçleri, bununla birlikte, kuşkusuzca somut olarak sınıflandırılır, çünkü onlar bizim genel toplumsal yaşamımızla doğrudan ilişkilidir.

1.3. Bir Araç ve Bir Amaç Olarak Düşünme İlişkisi

Soyut olan bunun aksine *teoriktir*, pratik ilgilerle çok yakından ilişkili olmayandır. Soyut düşünür (bazen söylendiği şekliyle, 'saf bilim insanı') yaşam içindeki uygulamadan bilinçli bir biçimde soyutlama yapar; yani pratik kullanımları hesaba katmaz. Fakat bu, olumsuz bir bildirimdir. Kullanım ve uygulamayla ilgili bağlantılar dışarıda bırakıldığında geriye ne kalır? *Açıkça sadece bilmeyle ilgili olan şey kendinde bir amaç olarak düşünülür.* Bilimdeki birçok kavram

soyuttur, sadece bilimde uzun bir çıraklık süreci geçirmeden anlaşılamamaları nedeniyle değil (ki bu sanatın teknik konularıyla ilgili olarak da eşit derecede doğrudur), ayrıca onların anlamının tüm içeriğinin başka bilgi, araştırma ve yorumu kolaylaştırma eşsiz amacına göre şekillendirilmeleri nedeniyle de bu böyledir. *Düşünme bir amaca, iyiye, kendi dışında bulunan bir değere ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığında somuttur; düşünmenin daha ileri adımlarına ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığındaysa soyuttur.* Bir teorisyen için bir fikir sırf düşünceyle ilgili olduğu ve düşünceyi ödüllendirdiği için bile kabul edilebilirdir ve kendine yeterdir. Bir tıp doktoru, bir mühendis, bir tüccar, bir sanatçı, bir siyasetçi içinse sadece yaşamda ilgilenilen bir şeyi veya bir çıkarı –sağlık, zenginlik, güzellik, iyilik, başarı gibi– gözettiğinde düşünce tam olabilir.

1.4. 'Salt Teorinin' Değer Kaybetmesi

Sıradan koşullar altındaki insanların büyük çoğunluğu, yaşamın pratik gerekliliklerini tamamen değilse de hayli zorlayıcı bulur. Temel sorun, işlerini uygun şekilde yürütmektir. Düşünme için ufuk sağlayıcı olarak öneme sahip olan tek şey sönük ve uzaktır, hatta neredeyse yapaydır. Bunun sonucu olarak, pratik ve başarılı bir uygulayıcının 'salt teorisyene' karşı hissettiği bir küçümseme; söz konusu uygulayıcının, bazı şeylerin teorik olarak çok iyi olabilmesine rağmen, pratikte işe yaramadığı iddiası; genel olarak, onun *soyut, teorik, zihinsel* terimlerini küçümseyici bir tarzda kullanması söz konusudur.

Bu tutum elbette belirli koşullar altında haklı gösterilebilir. Fakat teorinin küçümsenmesi, sağduyu ya da pratik duyunun onayladığı biçimiyle, hakikatin tamamını barındırmıyor. Sağduyunun bakış açısından bile, bir kimsenin burnunun ucunu bile göremeyecek ya da ayaklarını yerden kesecek denli pratiğe gömüldüğü durumlar, yani 'fazla pra-

tik' olmak diye bir şey de vardır. Bu bir mutlak ayrım sorunu olmaktan ziyade, bir sınırlar, dereceler ve düzenlemeler sorunudur. Gerçekten pratik olan bir adam, her noktada inceden inceye kazanılacak yararı sormaksızın, zihninde konuyu serbest biçimde, enine boyuna ele alır. Nitekim kullanım ve uygulama sorunlarıyla münhasıran ilgilenmek ufku daraltır ve uzun vadede amacından sapar. Düşüncelerin çok kısa bir iple bir kullanım ya da uygulama işine bağlanmasına değmez. Eylemde güç, yalnızca hayal gücünün kullanımı sayesinde sahip olunabilen anlayış ya da görüş genişliğini gerektirir. İnsanların, rutinin ve geleneğin sınırlamalarından kurtulabilmeleri için, düşünme uğruna düşünmeye en azından yeterli düzeyde ilgi duymaları gerekir. Bilgi hatırına bilgiye, düşüncenin görkem ya da özgürlüğü hatırına düşünmeye duyulan ilgi, *pratik yaşamın özgürleşmesi* –zenginleşip ilerici hâle gelmesi– için zorunludur.

Somuttan soyuta ilerlemeyi öğütleyen pedagojik maksime şimdi geri dönelim ve bu sürecin üç yönüne dikkat çekelim.

1. *Somut*, kendilerini pratik olarak ortaya koyan sorunları ele almaya yönelik etkinliklere uygulanan düşünmeyi işaret ettiği için 'somutla başlamak' yeni bir öğrenme deneyiminin başlangıcında, önceden bilinen şeyin çoğunu, eğer mümkünse, etkin bir uğraş içindeki bir hedef arayışıyla bağlantılı olarak, yeni konu ve ilkelerle ilişkilendirmemiz gerektiğini işaret eder. Salt duyumsamaları ya da birikmiş fiziksel nesneleri çoğalttığımızda, 'doğanın düzenini izlemeyiz'. Çubuklar, bezelyeler ya da boncuklar kullanıldı diye sayıların öğretilmesi somut hâle gelmez. Sayıların kullanımı ve ilişkileri açıkça algılandığı sürece sadece sayıların simgeleri kullanılsa bile sayı fikri somut olacaktır. Belirli bir zamanda tam olarak hangi simge çeşidinin en iyi ya da uygun olduğu –bu simgeler ister kütleler ister çizgiler ya da isterse şekiller olsun– tamamen eldeki duruma göre düzenlemede bulunma sorunudur. Sayıları ya da geometriyi ya da başka bir şeyi öğ-

retmek için kullanılan fiziksel şeyler, kendilerinin ötesindeki bir *anlamın* belirlenmesi ya da farkına varılması sayesinde zihni aydınlatmıyorlarsa, onları işe koşan eğitim da hazır tanım ve kuralları azar azar dağıtan bir eğitim kadar karmaşık ve anlaşılması güç olacaktır çünkü dikkati fikirlerden uzaklaştırıp fiziksel uyarımlara çekecektir.

Fikirleri zihne kazımak için yapmamız gereken tek şeyin, fiziksel nesneleri duyuların karşısına çıkarmak olduğu düşüncesi, neredeyse batıl inançla eşanlamlıdır. Nesne dersleri ve duyuların eğitilmesi dilsel simgelere ilişkin önceki yöntem konusunda açık bir gelişmeye işaret eder ama bu gelişme eğitimcilerin yolun sadece yarısının alındığı gerçeğine gözlerini kapatmalarına neden olmaktadır. Şeyler ve duyumlar çocuğu gerçekten de geliştirirler ama bunu ancak çocuk söz konusu şeyleri ve duyumları bedenine hâkim olmak ve eylemlerini eşgüdümlemek için *kullandığında* yapabilirler. Sürekli uğraşlar doğal malzemelerin, araçların, enerji biçimlerinin kullanılmasını ve bu kullanımın onların birbirleriyle nasıl ilişkilendirileceklerini ve amaçların nasıl gerçekleştirileceğini düşünmeye zorlayacak bir şekilde gerçekleştirilmesini gerektirir. Ancak şeylerin algıya yalıtılmış şekilde sunulmaları sonuçsuz kalmaya mahkûmdur. Birkaç kuşak önce, ilk ve orta eğitim reformunun önündeki en büyük engel, dilin simgelerinin (sayılar dâhil) mental eğitimin sağlanmasında sihirli bir etkiye sahip olduğu inancıydı. Şimdiyse nesnelerin etkililiğine inanmak aynı etkiyi yaratıyor. Çoğu durumda gördüğümüz üzere, daha iyi, en iyinin düşmanı olabiliyor.

1.5. İlgiyi Zihinsel Konulara Aktarmak

2. Sonuçlara, yani bir etkinliğin başarılı biçimde gerçekleştirilmesine duyulan ilgi, kademeli bir şekilde nesnelerin *çalışılmasına* –niteliklerinin, sonuçlarının, yapılarının, nedenlerinin ve etkilerinin çalışılmasına– aktarılmalıdır.

Bir yetişkin, geçimini sağlamak için çalıştığı işte ilgilendiği şeyin çalışılmasına zaman ve enerji harcama konusunda nadiren özgür olabilir. Çocukluğun eğitici etkinlikleri öyle düzenlenmelidir ki asıl ya da başlangıçtaki etkinlikle sadece dolaylı ve zihinsel bir bağlantıya sahip olan konulara dikkatin verilmesi hususunda bir talep yaratmalıdır. Daha önce göndermede bulunduğumuz bir örneği alırsak, marangozluk ya da atölye işlerine olan doğrudan ilgi, kademeli biçimde geometrik ve mekanik sorunlara yönelik ilgiyle birleşmelidir. Yemek pişirmeye duyulan ilgi, kimyasal deneylere ve beden gelişiminin fizyolojik ve hijyenik bilgisine yönelik bir ilgiye dönüştürülmelidir. Başlangıçtaki gelişigüzel resim yapma etkinliği, bakış açılarının temsil edilmesinin ve fırçayı, boya malzemelerini kullanmanın yöntemlerine yönelik bir ilgiye dönüşmelidir. 'Somuttan soyuta *ilerleme*' ilkesi içinde geçen 'ilerleme' sözcüğünün işaret ettiği şey işte bu gelişimdir; o sürecin dinamik ve eğitici aşamasını temsil eder.

1.6. Düşünmekten Zevk Almayı Geliştirmek

Eğitimin hedeflediği sonuç, yani *soyut* olan, düşünsel konuların kendilerine duyulan bir ilgi, düşünmek için düşünmekten alınan bir keyiftir. Başlangıçta başka bir şeyin yan ürünü veya olumsal sonucu olarak ortaya çıkan eylemlerin ya da süreçlerin gelişerek kendi başlarına değerli hâle gelebildikleri bilinen bir gerçektir. Aynı durum düşünme ve bilgi için de geçerlidir. Bunlar başlangıçta kendilerinin dışındaki sonuçlara ve uyarlanmalara bağlı olmalarına rağmen, dikkati gitgide kendi üzerlerinde toplarlar, ta ki araç olmaktan çıkıp kendi başlarına birer amaç olana dek. Çocuklar, sınırlandırılmaksızın ve sürekli bir biçimde, düşünsel soruşturmayla ve yapmaya ilgi duydukları şeyin kendisi nedeniyle sınama yapmakla meşgul olurlar. Bu şe-

kilde edinilen düşünme alışkanlıkları, miktar ve kapsamları açısından, kendi başlarına öneme sahip olacakları bir noktaya dek geliştirilebilirler. Öğrencilerin, fikirlere ve fikirler arasındaki ilişkilere yönelik doğal bir ilgi geliştirene dek, yaptıkları şeyin özel ve belirgin biçimde zihinsel olan yönünü açığa çıkarmalarını ve onun üzerinde durup düşünmelerini sağlamak, yani öğrencilerde, gerçek bir soyutlama gücü, mevcut durumdan fikirler düzlemine yükselme, küllerinden yeniden doğma gücü ya da becerisi geliştirmek, öğretmenlerin işinin bir parçasıdır.

2. Soyut Nedir?

2.1. Somuttan Soyuta Geçişin Örnekleri

Yedinci Bölüm'de değindiğimiz üç örnek, bir somuttan soyuta yükselme döngüsünü temsil etmektedir. Düşüncenin kişisel bir şeylerle meşgul olmasını sağlamak açıkça somut türden bir düşünmedir. Bir teknenin belirli bir parçasının ne anlam taşıdığına karar vermeye çalışmak ya da söz konusu anlamı anlamaya çalışmak ise soyuttan somuta geçişte bir ara durum örneğidir. Direğin varlığının ve konumunun asıl nedeni pratiktir, dolayısıyla sorun onu tasarlayan açısından tamamen somuttur; belirli bir eylem düzeninin sürdürülmesi ya da korunmasıdır. Oysa teknedeki yolcu açısından sorun teorik ve biraz da spekülatiftir. Nitekim direğin anlamını yakalayıp yakalayamaması onun gideceği yere varmasını etkilemez. Üçüncü örnek, yani sabun köpüklerinin ortaya çıkışı ve hareketi ise tamamen soyut bir durumu örneklendirmektedir. Burada fiziksel engellerin aşılması, dışsal araçların amaca göre uyarlanması diye bir şey söz konusu değildir. Görünüşte anormal bir olay, meraka, düşünsel meraka meydan okunmaktadır ve düşünme istisnayı yerleşik ilkelerle izah etmeye çalışmaktadır. Düşünsel araçlar düşünsel bir sonuca göre uyarlanmaktadır.

2.2. Soyut Düşünme Amacın Bütünü Değildir ve Çoğu İnsana Uygun Değildir

Burada soyut düşünmenin bir *amaç* olduğu ama *amacın* tamamı ya da nihai amaç olmadığı unutulmamalıdır. Doğrudan kullanımdan uzak konular üzerinde aralıksız düşünme gücü ya da becerisi, pratik ve doğrudan konular üzerine düşünmenin doğal bir uzantısıdır, onun yerine geçmez. Nitekim eğitimde amaç, sorunların üstesinden gelmeyi, kaynakları kullanmayı ve hedeflere ulaşmayı sağlayacak pratik düşünme becerisini yok etmek; pratik düşünüşün yerine soyut refleksiyonu geçirmek değildir. Teorik düşünme de pratik düşünmenin daha yüksek bir çeşidi değildir. Düşünmenin her iki çeşidine hâkim olan kişi, onlardan sadece birine sahip olandan daha yüksek bir düzeyde yer alır. Soyut zihinsel beceriyi geliştirirken pratik ya da somut düşünme alışkanlıklarını güçsüzleştiren yöntemler, eğitim ideallerini gerçekleştirme konusunda, plan yapma, keşifte bulunma, düzenleme yapma, öngörüde bulunma becerilerini işleyip geliştirirken düşünmekten zevk almayı güvence altına almada başarısız olan, pratik sonuçlara duyarsız olan yöntemler kadar başarısızdırlar.

Eğitimciler ayrıca mevcut büyük bireysel farklılıklara da dikkat etmeli, bir örnek ya da modeli herkese dayatmamalıdırlar. Birçok insanda (hatta muhtemelen çoğunda) uygulamaya dönüklük, bilgi yerine uygulama ve başarı odaklı düşünme alışkanlığı ömür boyu devam eder. Nitekim yetişkinler arasında mühendisler, hukukçular, doktorlar, tüccarlar, filozoflardan ve bilim insanlarından sayıca çok daha fazladır. Eğitimin, mesleki ilgileri ve hedefleri son derece mühim insanların bilgin, filozof ve bilim insanı zihniyetinden pay almasını sağlamaya çalışması elbette gerekiyorsa da bir mental tutumu diğerinden üstün görmesi ve bu doğrultuda somut düşünmeyi soyut düşünmeye dönüştürmeye çalışması için hiçbir neden yok gibi görünmektedir. Okullarımız

tek yanlı biçimde, düşünmenin daha soyut şeklini geliştirmeye kendilerini vakfetmiş olmakla öğrencilerin çoğunluğuna adaletsizlik yapmış olmuyorlar mı? 'Özgür' ve 'insani' eğitim düşüncesi, genellikle gerçekte aşırı uzmanlaşmaya, dolayısıyla da teknik düşünür üretmeye meyilli olagelmemiş midir?

2.3. Eğitim İşe Yarayan Bir Dengeyi Güvence Altına Almaya Çalışmalıdır

Eğitimin amacı, bireyin doğuştan gelen güçlü yetenekleri engellememek ve sakatlamamak için yaradılışını yeterince göz önünde tutmak suretiyle mental tutumun bu iki çeşidinin dengeli bir etkileşimini güvence altına almaktır. Güçlü somut eğilimlere sahip bireylerin, sınırlarından, zincirlerinden kurtarılmaları gerekir. Pratik etkinlikler içinde, düşünsel sorunlara merak ve duyarlılığı geliştirmeye izin veren hiçbir fırsat kaçırılmamalıdır. Doğuştan gelen eğilim bozulmamalı ya da ona zarar verilmemelidir. Bilakis bu eğilim geliştirilmeli, genişletilmelidir. Aksi takdirde, somut olan sınırlayıcı ve köreltici hâle gelir. Soyut olandan, salt düşünsel konulardan keyif alan bir avuç insana gelince, düşüncenin uygulanmasıyla, simgesel hakikatleri gündelik ve toplumsal yaşamın koşullarına uyarlama fırsatlarını çoğaltmak için eldeki tüm imkânlar seferber edilmelidir. Her insan bu yeteneklerin ikisine de sahiptir ve her iki yetenek birbirleriyle olan yakın ve doğal ilişkileri içinde geliştirilirse her bir birey daha etkili ve daha mutlu olacaktır. Aksi hâlde soyut olan akademik ve bilgiç olanla özdeş hâle gelir.

On Altıncı Bölüm
Dil ve Düşünce Eğitimi

1. Düşünmenin Aracı Olarak Dil

Dil, düşünceyle öylesine kendine özgü ve yakın bir ilişki içindedir ki bu durumun özel olarak tartışılması gerekmektedir. Logos sözcüğünden gelen mantık [*logic*] sözcüğü hem sözcük veya konuşma hem de düşünce veya akıl anlamlarına gelmektedir. Gelgelelim "sözcükler, sözcükler, sözcükler" düşünsel kısırlığı ve bir sahte düşünmeyi işaret etmektedir. Eğitim ve öğretim, başlıca çalışma aracı olarak (ve genellikle başlıca çalışma konusu olarak) dili almaktadır. Bununla birlikte, eğitim reformcuları yüzyıllardır dilin okullardaki mevcut kullanım şekline karşı en sert suçlamalarda bulunmaktadırlar. Dilin düşünme için zorunlu –hatta onunla özdeş– olduğu iddiasının karşısına dilin düşünceyi bozduğu ve perdelediği iddiası çıkarılmaktadır. Burada hakiki bir sorun söz konusudur.

1.1. Düşüncenin Dille İlişkisine Dair Görüşler

Dilin düşünceyle ilişkisi konusunda üç özgün görüş ileri sürülmüştür: Birincisi, dil ile düşüncenin özdeş olduğu görüşüdür. İkincisi, sözcüklerin düşüncelere giydirilen kıyafetler oldukları ve düşüncenin varlığı değil sadece iletimi için şart oldukları görüşüdürü. Üçüncü ve bizim burada savunacağımız görüş ise dilin düşünceyle özdeş olmamakla birlikte iletişimin yanı sıra düşünme için de zorunlu olduğunu

savunmaktadır. Bununla birlikte, dil olmaksızın düşünme olanaksızdır, dendiğinde dilin sözlü ve yazılı konuşmadan çok daha fazlasını içerdiğini unutmamak gerekiyor. Jestler, resimler, anıtlar, görsel imgeler, parmak hareketleri –bilinçli ve yapay biçimde bir gösterge olarak kullanılan herhangi bir şey– mantıksal açıdan dildir. Dilin düşünme için şart olduğunu söylemek, göstergelerin şart olduğunu söylemektir. Düşünce kaba nesnelerle ilgilenmez, onların *anlamlarıyla* ilgilenir ve anlamların, kavranabilmeleri için, algılanabilir, tek tek şeyler içinde somutlaşmaları gerekir. Anlamlardan yoksun şeyler, kör uyarıcılardan, kaba nesnelerden, zevk ve acının değişen kaynaklarından başka hiçbir şey değillerdir. Anlamların kendileri dokunulabilir şeyler olmadıkları için, onlar fiziksel bir varlığa iliştirilmek suretiyle sabitlenmek, sağlama bağlanmak zorundadırlar. Anlamları sabitlemek ve iletmek üzere özel olarak tahsis edilmiş var olanlar *simgelerdir*. Eğer bir adam, başka bir adamın üstüne yürüyüp onu odadan atmaya yeltenirse onun bu hareketi bir gösterge olmaz. Buna karşılık eliyle ona kapıyı gösterir ya da 'git' derse eylem, anlamın aracı hâline gelir: Bu eylem artık bir göstergedir, yani kendi başına bir bütün, tam değildir. Nitekim göstergelerin kendi başlarına ne olduklarıyla ilgilenmeyiz, gösterdikleri şeyle ilgileniriz. *Canis, hund, chien, köpek* bunların hepsi aynı anlama gelir, yani anlam mevcut olduğu müddetçe dışsal şeyin ne olduğunun bir önemi yoktur.

Doğal şeyler başka şeylerin ve olayların göstergeleridir. Nitekim bulutlar yağmur anlamına gelir; bir ayak izi, oyunu ya da düşmanı temsil eder; bir kaya çıkıntısı yüzeyin altındaki mineralleri işaret eder. Bununla birlikte *doğal göstergelerin* sınırlamaları büyüktür. Birincisi, fiziksel ya da doğrudan algı uyarımı, dikkati işaret edilen ya da kastedilen şeyden uzaklaştırır. Hemen hemen herkes bir hayvana, örneğin bir kediye ya da köpeğe parmakla mama kabı gösterildiğinde hayvanın kaba değil parmağa baktığını anımsayacaktır. İkincisi, sadece doğal göstergelerin var olduğunda

dışarıda olup bitenin insafına kalırız. Yani başka bir olayın olanağından haberdar olmak ya da bu konuda uyarılmak için doğal olayın kendini göstermesini beklemek zorunda kalırız. Üçüncüsü doğal göstergeler, ilk başta göstergeler olarak ortaya çıkmadıkları için sıkıcı, hantal, zahmetli ve yönetilemezlerdir. Oysa bir simge tıpkı herhangi bir yapay alet ya da çatal bıçak gibi belirli bir amaçla, yani anlamı aktarması için üretilir.

1.2. Yapay Göstergelerin Anlamı Temsil Etmek Üzere Kullanımlarını Destekleyen Yönleri

Dolayısıyla düşüncenin yüksek seviyelere ulaşabilmesi için tasarlanmış göstergelerin var olması şarttır. Bu şartı dil karşılar. Jestler, sesler, yazılı ya da basılı biçimler tam anlamıyla fiziksel şeylerdir ama onların doğal değerleri, kasıtlı olarak, anlamların temsilcileri olarak kazandıkları değere tabi kılınmıştır. Yapay göstergelerin üç veçhesi onların anlamların temsilcileri olarak kullanılmalarını teşvik eder:

Birincisi, hafif seslerin ve küçük basılı ya da yazılı işaretlerin doğrudan ve algılanabilir değeri son derece önemsizdir. Bu sayede dikkat onların *temsil edici* işlevinden uzaklaşmamış olur.

İkincisi, yapay göstergelerin üretimi bizim doğrudan denetimimiz altındadır. Dolayısıyla, gerek duyulduğunda bu göstergeler yeniden üretilebilirler. 'Yağmur' sözcüğünü kullanabildiğimizde, düşüncelerimizi bu yöne çekmek için illa yağmurun bir habercisini ya da öncelini beklemek zorunda kalmayız. Belki bulut yaratamayız ama sesler oluşturabiliriz ve tıpkı bulutun varlığı gibi ses de anlamın bir göstergesi olarak bu amaca hizmet eder.

Üçüncüsü, keyfî dilsel göstergeler kullanışlıdırlar ve kolay idare edilebilirler. Derli toplu, taşınabilir ve güvenlidirler. Yaşadığımız sürece nefes alırız ve boğaz ve ağız kasları

tarafından ses gücü ve havanın niteliğinde meydana getirilen değişiklikler yalın, kolay ve sınırsızca kontrol edilebilirdir. Beden duruşları ve el ve kol hareketleri bile göstergeler olarak kullanılabilir ama bunlar sesi üretmek için başvurduğumuz nefes değişiklikleriyle kıyaslandıklarında kaba ve idare edilemezdirler. Sözlü konuşmanın, kasıtla üretilmiş düşünsel göstergelerin hammaddesi seçilegelmiş olması boşuna değildir. Sesler ince, işlenmiş ve kolayca değiştirilebilir olmalarına rağmen geçicidirler. Bu kusursa göze hitap eden basılı ve yazılı sözcükler sistemiyle giderilir. *Litera scripta manet* [*Söz uçar, yazı kalır*].

Anlamlar ile göstergeler (ya da dil) arasındaki yakın ilişkiyi aklımızda tutarak, *(a)* özel anlamlar ve *(b)* anlamların örgütlenmesi konusunda dilin ne işe yaradığını daha ayrıntılı biçimde açıklayabiliriz.

1.3. Dil Özel Anlamları Seçer, Korur ve Uygular

Özel anlamların durumunda sözel bir gösterge *(a)* bir anlamı başka türlü belirsiz bir akıntı ve bir karartı olarak kalacak şeyden seçip ayırır (bkz. s. 141); *(b)* bu anlamı koruyup kaydeder, depolar; *(c)* gerektiğinde onu başka şeylerin anlaşılmasına uygular. Bu farklı işlevleri bir eğretilemeler karışımı içinde birleştirmek suretiyle, dilsel bir işaretin bir tel örgü, bir etiket, bir taşıyıcı ya da araç –veya hepsi birden– olduğunu söyleyebiliriz.

a) *Bir çit olarak sözcük*. Kapalı ve bulanık bir şeyin adını öğrenmenin tüm meseleyi bir anda ne kadar aydınlattığını ve berraklaştırdığını herkes deneyimlemiştir. Bazı anlamlar neredeyse yakalanabilir görünürler ama buhar olup uçarlar, bir türlü yakalanamazlar, yoğunlaştırılmaya direnirler. Ona bir sözcüğü iliştirmek bir şekilde (tam olarak nasıl olduğunu söylemek imkânsızdır) anlamın çevresine bir çit çeker, onu sınırlar içine hapseder, kendi başına bir şey gibi ortaya çık-

masına, belirginlik kazanmasına izin verir. Emerson, şeyin kendisi yerine gerçek adını, yani şairin adını bilmeyi yeğleyeceğini söylediğinde muhtemelen aklında dilin bu ışık saçan, aydınlatıcı işlevi vardı. Çocukların her şeyin adını sorup öğrenmekten aldıkları zevk, anlamların onlar için somut bireyler, tek tek şeyler hâline geldiğini, yani çocukların şeylerle alışverişinin fiziksel düzlemden zihinsel düzleme geçtiğini işaret eder. Vahşilerin sözcükleri sihirli saymaları da hiç şaşırtıcı değildir. Bir şeye ad vermek, onu basit fiziksel oluşun dünyasından çekip çıkararak bağımsız ve kalıcı bir anlam düzeyine yükseltmek suretiyle onu sınıflandırmak, ona bir sahiplik, saygınlık ve şeref vermektir. İnsanların ve şeylerin adlarını bilmek ve bu adları beceriyle kullanabilmek, vahşilerin ilmine göre onların saygınlık ve değerine sahip olmak, yani onlara egemen olmak demektir.

b) *Bir etiket olarak sözcük.* Şeyler gelip geçer ya da biz gelip geçeriz. Her iki durumda da şeyler dikkatimizden kaçar. Duyularımız aracılığıyla şeylerle kurduğumuz doğrudan ilişki fazla sınırlıdır. Örneğin anlamların doğal göstergeler tarafından aklımıza getirilmesi, doğrudan temas ya da görmeyle sınırlıdır. Oysa dilsel bir gösterge tarafından saptanıp sabitlenen bir anlam, gelecekte kullanılmak üzere korunur. Şey, anlamın mümessili olarak mevcut olmadığında bile, sözcük, anlamı akla getirecek şekilde üretilebilir. Zihinsel yaşamın bir anlam dağarcığına sahip olmaya bel bağlaması nedeniyle, dilin, anlamları korumanın bir aracı olarak önemi abartılamaz. Kuşkusuz, depolama yöntemi tamamen hareketsiz değildir; sözcükler sık sık bozulurlar ve el değmemiş ya da eksiksiz olduğu düşünülen anlamlarını değiştirirler ama bozulma eğilimi, yaşayan her varlık tarafından yaşama ayrıcalığı karşılığında ödenen bir bedeldir.

c) *Bir taşıyıcı olarak sözcük.* Bir anlam, bir gösterge tarafından kaba olgulardan çözülüp ayrılarak sabitlendiğinde, yeni bir bağlamda ve durumda da kullanılabilir. Bu aktarma ve yeniden uygulama, her türlü yargılamanın ve çıkarımın

anahtarıdır. Bir adamın belirli bir bulutun belirli bir fırtınanın habercisi olduğunu bilmesinin –bilgisi sadece bununla sınırlıysa– ona pek faydası dokunmaz çünkü böyle bir durumda aynı ilişkiyi tekrar tekrar öğrenmek zorunda kalacaktır; karşısına daha sonra çıkacak her bulut ve yağmur, şimdikinden farklı bir olay olacaktır. Dolayısıyla birikimli bir anlayış geliştirilemez. Deneyim böyle bir durumda bireye fiziksel olarak uyum sağlama alışkanlıkları edindirebilir ama hiçbir şey *öğretmeyecektir* çünkü eski deneyimleri, yeni bir deneyimi bilinçli bir şekilde öngörmek ve düzenlemek için kullanamayız. Yeni ve bilinmeyeni çıkarsamak ve yargılamak üzere eski deneyimi kullanabilmek, her ne kadar geçmiş geçmiş olsa da *anlamının* yeni olanın karakterini belirlemede kullanılabilecek ya da uygulanabilecek biçimde bizimle kaldığını, varlığını sürdürdüğünü içerimler. Konuşma biçimlerimiz, artık bizi ilgilendirmeyen, bizimle birlikte olmayan deneyimlerin taşıdığı anlamları henüz belirsiz ve kuşkulu görünen yeni deneyimlere aktardığımız büyük ve kolay işletilebilen taşıyıcı araçlarımızdır.

1.4. Dilsel Göstergeler, Anlamları Düzenlemenin Araçlarıdır

Göstergelerin anlamların belirlenmesi konusunda sahip oldukları önemi vurgularken, eşit derecede önemli bir başka yönlerini görmezden geldik. Göstergeler anlamları sınırlayıp belirlemenin yanı sıra birbirine göre sınıflandırmanın da araçlarıdır. Sözcükler sadece belirli ya da tekil anlamların adları ya da başlıkları değildir, ayrıca anlamların birbirine göre ilişkisinin düzenlendiği *cümleleri* de oluştururlar. "Bu kitap bir sözlüktür." ya da "Gökteki şu ışık lekesi Halley Kuyrukluyıldızı'dır." dediğimizde, *mantıksal* bir ilişkiyi açıklamış oluruz. Başka bir deyişle, fiziksel şeyin ötesine geçip cinslerin ve türlerin, şeylerin ve niteliklerin bulunduğu

mantığın topraklarında bir sınıflandırma ve tanımlama eyleminde bulunmuş oluruz. Farklı sözcüklerden oluşan yargılarla aynı ilişkiyi taşıyan önermeler ve tümceler, başlıca kavramlarla ve anlamlarla aynı ilişkiye sahip olan önermeleri çeşitli türleri içinde analiz etmek suretiyle kurulurlar. Tıpkı sözcüklerin bir cümleyi işaret ettiği gibi, bir cümle de uygun düştüğü daha geniş bir ardışık bir söylem bütününü işaret eder. Genellikle söylenegeldiği gibi dilbilgisi, halkın zihniyetinin bilinçdışı mantığını dışavurur. *Düşüncenin ana sermayesini oluşturan temel zihinsel sınıflandırmalar, bizim için her zaman ana dilimiz tarafından kurulmuştur.* Dili kullandığımızda, insan ırkının zihinsel sistemleştirmeleri kullanırken sergilediğimiz açık bilinçlilik eksikliği, onun mantıksal ayrımlarına ve gruplandırmalarına çok derinlemesine alıştığımızı gösterir.

2. Dilsel Yöntemlerin Eğitimde Kötüye Kullanılması

2.1. Sadece Şeyleri Öğretmek; Eğitimin Olumsuzlanması

Düz anlamda alındığında, "Sözcükleri değil, şeyleri öğret." ya da "Sözcüklerden önce şeyleri öğret." ilkesi eğitimin ancak olumsuzlanması olabilir; bu ilke, mental yaşamı basit fiziksel ve algısal uyarlanmalara indirgeyebilir. Asıl anlamıyla alındığında öğrenmek şeyleri öğrenmek değildir, şeylerin *anlamlarını* öğrenmektir ve bu işlem, göstergelerin ya da genel anlamında dilin kullanılmasını gerektirir. Benzer tarzda, bazı eğitim reformcularının simgelere açtığı savaş uç noktalara taşınacak olursa zihinsel yaşamın tamamen ortadan kaldırılmasını da beraberinde getirir çünkü bu zihinsel yaşam canlıdır, hareketlidir ve varlığını da ancak simgeler sayesinde mümkün olan soyutlama, genelleme ve sınıflandırma süreçlerine borçludur. Gelgelelim, eğitim reformcularının bu iddialarına her zaman gereksinim duyuldu. Bir

şeyin kötüye kullanılmaya uygunluğu ya da yatkınlığı, onun doğru kullanımının değeriyle orantılıdır.

2.2. *Simgelerin Anlamlar Konusundaki Sınırları ve Tehlikeleri*

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, simgelerin kendileri de diğer şeyler gibi tikel, fiziksel, algılanabilen şeylerdir. Onları simge yapansa akla getirdikleri ve temsil ettikleridir, yani anlamlarıdır.

Öncelikle bu simgelerin bir anlam ifade edebilmeleri için bireyin bu anlamlarla bağlantılı bir durumu önceden *deneyimlemiş* olması gerekir. Sözcükler bir anlamı ancak bu anlam bizim şeylerle doğrudan kurduğumuz temaslara ilk anda dâhil olurlarsa [bulanık kütleden] ayırıp koruyabilirler. Nitekim [şeyleri işe katmadan] sadece bir sözcük aracılığıyla bir anlamı sunmaya çalışmak, o sözcüğü anlaşılabilir olmaktan çıkarır. Eğitimde son derece yaygın olan bu eğilime reformcular karşı çıkmışlardır. Dahası, eğitimde, belirli bir sözcüğün veya konuşma biçimi var olduğu her yerde belirli bir fikrin de var olduğunu düşünmek gibi bir eğilim de mevcuttur. Oysa aslında yetişkinler ve benzer şekilde çocuklar da sözel açıdan son derece belirli ve kesin formülleri kullandıkları hâlde bu formüllerle kastettikleri anlamın son derece muğlak ve karışık olduğu da zaman zaman görülebilmektedir. Böyle bir durumda sahici bir cehalet daha evladır çünkü böyle bir cehalete alçakgönüllülüğün, merakın ve açık fikirliliğin eşlik etmesi daha muhtemeldir. Oysa dikkat çekici sloganlar, beylik sözler, bildik önermeler, insanda sahte bir bilme hissi yaratır verir ki bu da zihni yeni fikirlere tamamen kapatır.

İkinci olarak, fiziksel şeyleri işe karıştırmadan sözcükleri birbirine bağlamak, onların yeni bileşimlerini oluşturmak da bize yeni fikirler sağlayabilir ama bu olanağın da sınırları

vardır. Böyle bir tembellik, bireylerin fikirleri bizzat sorgulamadan ve sınamadan onaylamalarına neden olur. Bir insan düşünceyi –belki de– başkalarının neye inandığını öğrenmek için kullanıp daha fazla ilerlemedi, orada durdu diyelim. Böyle bir durumda başkalarının dilde somutlaşmış fikirleri, onun kendi fikirlerinin yerine geçecektir. Dilsel çalışmaları ve yöntemleri insan zihninin geçmişte edindikleriyle sınırlamak; yeni soruşturmaları ve keşifleri engellemek; geleneğin otoritesini doğal olguların ve yasaların yerine geçirmek; bireyi başkalarının –ikinci el– deneyimlerinden beslenen bir asalağa indirgemek: İşte bütün bunlar reformcuların okullarda dile fazla öncelik verilmesine karşı çıkmalarının nedenleri olagelmiştir.

Üçüncü olarak, başlangıçta fikirleri temsil eden sözcükler, tekrarlanan kullanımla birlikte sayaçlar hâline gelmeye başlarlar; yani anlamları bilinmek zorunda olmadan belirli kurallara göre kurcalanması ya da tepki verilmesi gereken fiziksel şeyler hâline gelirler. Böyle terimleri 'ikame göstergeler' diye adlandıran Bay Stout, cebirde ve aritmetikte kullanılan göstergelerin büyük oranda sadece ikame göstergeler niyetine kullanıldıklarına dikkat çekmektedir:

> Simgeleştirilen şeylerin doğasından sabit ve belirli işlem kuralları türetilebildiği, böylece onların neyi gösterdiğine daha fazla başvurmadan sadece göstergeleri kurcalamak mümkün olduğu müddetçe bu tür göstergeleri kullanmak da mümkündür. Bir sözcük, ifade ettiği anlamın üzerinde düşünmemize yarayan bir araçtır; bir ikame gösterge ise onun simgelediği anlam üzerinde düşünmemek için başvurduğumuz bir araçtır.

Gerçi bu ilke matematikteki göstergelerin yanı sıra gündelik dildeki sözcükler için de geçerlidir. Bu göstergeler, anlamları, üzerlerinde hiç düşünmeden sadece sonuçlara ulaşmak için birer araç olarak kullanmamıza izin verirler.

Düşünmeyi aradan çıkaran göstergeler aslında birçok bakımdan büyük avantajlara sahiptir. İyi bilinenin yerini almak, onu ikame etmek suretiyle dikkatimizi özgür bırakıp yeni olmaları nedeniyle bilinçli biçimde yorumlanmaları gereken anlamlara odaklamamıza da izin verirler. Bununla birlikte sınıflarda teknik yeteneğe, dışsal, görünür sonuçlara ulaşma becerisine ağırlık vermek, genellikle bu avantajları bilfiil zarara dönüştürür. Simgeler, iyi ezber yapmak, doğru yanıtları alıp vermek, önceden saptanmış analiz formüllerini izlemek için kullanıldıklarında, öğrencinin tutumu düşünceli olmaktan daha ziyade mekanik bir hâle gelir; ezber, şeylerin anlamlarını sorgulamanın yerini alır. Ezberci eğitim yöntemlerine saldırıldığında ilk sırada yer alan tehlike herhâlde budur.

3. Dilin Eğitimsel Yönleriyle Kullanımı

Dil, eğitim işiyle çift katmanlı bir ilişkiye sahiptir. Bir taraftan okuldaki bütün derslerin yanı sıra disiplinin sağlanmasında da dil sürekli kullanılır. Diğer taraftan dil de bağımsız bir çalışma konusudur. Burada dilin yalnızca sıradan kullanımını ele alacağız. Dilin sıradan kullanımının düşünme alışkanlıkları üzerindeki etkisi, bilinçli dilbilim çalışmalarının etkilerinden çok daha derindir, çünkü dilbilim çalışmaları konuşmanın barındırdığı şeyleri açık hâle getirmeye yarar.

"Dil düşüncenin ifadesidir." sözü ancak yarı doğru bir ifadedir ve bu yarı doğru ifadenin fiilen bir hataya neden olması muhtemeldir. Dil gerçekten de düşünceyi ifade eder. Fakat ne ilk işi ne önceliği ne de kastı budur. Dilin temel itkisi ve işlevi başkalarının etkinliklerini –arzuları, duyguları ve düşünceleri ifade etmek suretiyle– etkilemektir. İkincil işleviyse başkalarıyla daha yakın ve içten toplumsal ilişkiler kurmaya izin vermektir. Dilin bilinçli bir düşünme ve bil-

gi aracı olarak kullanımı ise onun üçüncül işlevidir ve diğerlerine göre daha geç gelişir. Bu karşıtlığı John Locke'un sözcüklerin 'halkça' ve 'felsefece' olmak üzere ikili bir kullanımının olduğu şeklindeki ifadesi gayet güzel biçimde anlatmaktadır:

> Onların halkça kullanımından, düşüncelerin ve fikirlerin sözcükler yardımıyla genel iletişimi ve sıradan olaylarla ilgili işleri ve kamu yaşamının ihtiyaç duyduğu koşulları sürdürmeye hizmet edebilecekleri şekilde iletilmelerini anlıyorum... Sözcüklerin felsefece kullanımından ise söz konusu sözcüklerin, şeylerin özel kavramlarını başkalarına iletmeye ve kesin ve kuşku götürmez hakikatleri genel önermeler kılığında ifade etmeye hizmet edebilecekleri şekilde kullanılmalarını anlıyorum.

3.1. Eğitim, Dili Zihinsel Bir Araca Dönüştürmelidir

Dilin bu toplumsal ve pratik kullanımının zihinsel/düşünsel kullanımından ayırılması, okulun konuşmayla ilgili sorunu üzerine de ışık serpmektedir. Bu sorun, *çocukların çoğunlukla pratik ve toplumsal amaçlara hizmet eden sözlü ve yazılı konuşmasını, bu konuşmanın kademeli olarak bilgiyi iletmenin ve düşünceye yardımcı olmanın bilinçli bir aracı hâline geleceği biçimde yönlendirmektir.* Tekdüze olanı, doğal güdüleri –dilin canlılığını, gücünü, duruluğunu ve farklılığını borçlu olduğu güdüleri– soruşturmadan, denetlemeden, konuşma alışkanlıklarını dakik ve esnek *zihinsel* araçlar hâline nasıl getirebiliriz? Dilin doğal akışını özendirip onu refleksif düşüncenin bir hizmetçisi yapmamak nispeten kolaydır. Doğal amaçları ve ilgileri –en azından sınıftayken– dizginlemek, hatta tamamen ortadan kaldırarak bunların yerine bazı [günlük hayattan kopuk] soyut ve teknik meseleler üzerine tamamen biçimsel ifade tarzlarını kullanma alış-

kanlığı geliştirmek de nispeten kolaydır. Zor olansa 'gündelik işler ve koşullarla' ilgili alışkanlıkları 'sağın kavramlarla' ilgili alışkanlıklara dönüştürmektir. Bu dönüşümün başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi *(a)* çocuğun sözdağarcığını genişletmeyi, *(b)* bu sözdağarcığı içindeki terimleri daha açık ve sağın hâle getirmeyi ve *(c)* ardıl konuşma alışkanlıkları kazandırmayı gerektiriyor.

a. Sözdağarcığını Genişletmek. Bu elbette şeyler ve insanlarla daha geniş bir zihinsel bağlantı kurmak ve sözcüklerin anlamlarını bu sözcüklerin duyulduğu ve okunduğu bağlamlardan dolaylı yoldan devşirmekle olur. Bir sözcüğün anlamını bu iki yöntemden biriyle yakalamak demek, kafayı çalıştırmak ve eldekileri zekice seçip analiz etmek demektir, ayrıca başka zihinsel girişimlerde kolayca yararlanılabilecek anlam ve kavram dağarcığını genişletmek de demektir. Etkin sözdağarcığı ve edilgen sözdağarcığı arasında genellikle bir ayrım yapılır. Edilgen söz dağarcığı, görüldüğünde ve duyulduğunda anlaşılan sözcüklerden oluşur. Etkin söz dağarcığı ise akıllıca kullanılan sözcüklerden oluşur. Edilgen söz dağarcığının etkin söz dağarcığından çok daha geniş olması olgusu, birey tarafından denetlenmeyen ve kullanılmayan gücü işaret eder. Anlaşılan sözcükleri kullanmada sergilenen başarısızlık, dış uyarıcıya bağımlılığı ve zihinsel girişkenlik eksikliğini gözler önüne serer. Bu durum bir dereceye kadar eğitimin yapay bir ürünüdür. Küçük çocuklar genellikle edindikleri her yeni sözcüğü kullanmaya ve uygulamaya girişirler ama okumayı öğrenirlerken onlara kullanma fırsatına sahip olmadıkları büyük miktarda ve çeşitli yeni terim sunulur. Bu da çocuğun zihninin bir bakıma terim yağmuru altında boğulmasına veya ezilmesine neden olur. Dahası düşünceleri oluşturmak ve aktarmak için kullanılmayan sözcüklerin anlamları da asla tamamen berrak ve tam olmaz. Onları belirli ve berrak hâle getirmek için eylem gerekir.

Sınırlı bir sözdağarcığı, sınırlı bir deneyim alanından, yani insanlar ve şeylerle temas kurulan alanın yetkin bir

sözdağarcığı oluşturamayacak ya da gerektirmeyecek denli dar olmasından kaynaklanabildiği gibi, dikkatsizlikten ve belirsizlikten de kaynaklanabilir. Vurdumduymaz bir kafa yapısı, bireyi hem algılamasında hem de konuşmasında, ayrımları ya da farkları açık kılmaya isteksiz hâle getirir. Böyle bir durumda sözcükler şeylere sadece belli belirsiz göndermek kullanılır ve konuşma pratikte her şeyin 'zımbırtı'dan ya da 'her ne haltsa'dan ibaret olduğu, düşünceyi iflah olmaz biçimde muğlak ve gevşek hâle getiren bir noktaya varır. Çocuğun temas hâlinde olduğu kişilerin sözdağarcığı yetersizliği, onun okuduğu metinlerin zayıflığı ve basitliği de (zaman zaman okuma derslerinde ve ders kitaplarında gördüğümüz bir durumdur bu) mental bakışın erimini kısıtlamaya meyillidir. Teknik terimler bile bir düşüncenin ya da bir nesnenin anlamını daha açık hâle getirmek için kullanıldıklarında açıklık kazanırlar. Özsaygısı olan her tamirci, bir otomobilin her parçasını doğru adıyla söyleyecektir çünkü söz konusu parçaları birbirlerinden ayırmanın yolu budur. Yalınlık, bebeklerin konuşmasına yaklaşmak değil, anlaşılabilirlik anlamına gelmelidir.

Ayrıca akıcı konuşmakla dile hâkim olmak arasındaki büyük bir fark olduğuna da burada dikkat etmemiz gerekiyor. Nitekim lafazanlık illa geniş bir sözdağarcığının göstergesi değildir; çok konuşmak, hatta hazırcevaplık bile ortalama bir çemberde dön baba dönelim oynamaya aykırı değildir. Çoğu sınıf, kitapları saymazsak malzeme ve araç gereç eksikliği çekmektedir. Hatta bu kitaplar bile çocukların kabiliyetleri veya kabiliyetsizlikleri hakkında birtakım varsayımlardan hareketle 'yazılmışlar'dır. Bu da zengin bir sözdağarcığı oluşturma fırsatını ve talebini sınırlar. Okul sınıflarında çalışılan şeylere ilişkin sözdağarcığı büyük oranda [dışarıdaki dünyadan] yalıtılır; bu sözdağarcığı kendini okul dışında moda olan düşünce ve sözcükler alanıyla organik biçimde ilişkilendirmez. Bu durumda sözdağarcığında meydana gelen genişleme, etkin olmaktan ziyade edilgen

anlamlar ve terimler havuzunu takviye ettiği için, genellikle önemsiz ya da göstermeliktir.

b. Sözdağarcığını Daha Açık ve Sağın Hâle Getirmek. Sözcük ve kavram havuzunu geliştirmenin bir yolu, anlamın gölgelerini keşfedip adlandırmaktan, yani sözdağarcığını daha sağın hâle getirmekten geçer. Kesinlik ya da açıklıktaki artış, her şey göz önünde tutulursa, sermaye birikiminin tam olarak genişletilmesi kadar önemlidir.

Terimlerin ilk anlamları, şeylerle yüzeysel bir tanışıklıktan doğdukları için –kapalı olmaları anlamında– 'geneldir'. Küçük bir çocuk, bütün erkekleri 'baba' diye çağırır; bir köpeğe aşinalığı nedeniyle, gördüğü ilk atı 'büyük köpek' diye çağırabilir. Nitelik ve yoğunluk farklarına dikkat edilir ama temel anlam o kadar kapalıdır ki çok uzak şeyleri de kapsar. Birçok insan için ağaçlar sadece ağaçtır ve genellikle yapraklarını döken ve dökmeyen olarak ikiye ayrılır, muhtemelen bunların da sadece birkaç türünü bilirler. Böyle bir kapalılık ya da belirsizlik, varlığını sürdürmeye meyillidir ve düşünmenin ilerlemesinin önündeki bir engeldir. Kaplamaları karışık olan terimler, en iyi olasılıkla kullanışsız araçlar olurlar; ama bir yandan da onların kapalı göndermeleri ya da anlamları, ayırt edilmesi gereken şeyleri birbirine karıştırmamıza yol açtığı için genellikle tehlikeli ve aldatıcıdırlar.

Sağın terimlerin başlangıçtaki belirsizlik ve bulanıklıktan çıkıp gelişmesi, genellikle iki yönde gerçekleşir: ilişkileri temsil eden sözcükler yönünde ve fazlasıyla bireyselleşmiş nitelikleri temsil eden sözcükler yönünde.[1] Bunlardan birincisi soyut düşünmeyle, ikincisi ise somut düşünmeyle ilgilidir. Avustralyalı bazı yerli kabilelerinin çevrelerindeki *bitkilerin* ve *hayvanların* her çeşidi için özel adlara sahip olmalarına rağmen hayvan ya da bitki için bir sözcüğe sahip olmadıkları söylenir. Söz dağarcığının bu şekilde aşırı derecede küçük olması, belirlilik yönünde –tek yönlü– bir ilerlemeyi temsil

[1] Anlamların gelişimi üzerine söylenenlerle karşılaştırınız, s. 153.

eder. Burada ilişkiler değil belirli nitelikler birbirinden ayrılır.[2] Buna karşılık felsefe öğrencileri ve doğa ve toplum bilimlerinin genel yönleri üzerinde çalışan öğrenciler de ilişkileri gösteren terimlerden oluşan sözdağarcığı oluşturmaya ve bunu yaparken bu ilişkileri belirli bireyleri ve nitelikleri işaret eden terimlerle dengelemeyi ihmal etmeye meyillidirler. *Nedensellik, yasa, toplum, birey, sermaye* gibi terimlerin sıradan kullanımları bu eğilimi örneklemektedir.

Sözdağarcığının gelişiminin sözcüklerin anlamında meydana gelen değişimler tarafından örneklenen ya da açıklanan bu iki yönünü dilin tarihinde buluyoruz: Başlangıçta geniş bir uygulanma alanına sahip olan bazı sözcükler, anlamın tonlarını gösterecekleri şekilde daraltılmıştır. Başlangıçta belirli olan bazı sözcüklerse ilişkileri açıklayacak şekilde genişletilmiştir. Bugün 'ana dil' anlamına gelen *vernacular* terimi, efendinin evinde doğan köle anlamına gelen *verna* sözcüğünün genelleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. *Publication* [yayın] sözcüğü, basılı yazı aracılığıyla iletişim kurma anlamını, herhangi türden bir iletişimin eski anlamını sınırlandırmak sayesinde geliştirmiştir; daha geniş anlamını yasal süreç içinde devam ettirmesine rağmen, yayın yoluyla hakaret etme suçu gibi. *Average* [ortalama, zarar] sözcüğünün anlamı, gemi kazası sonucu ortaya çıkan kayıpların iş ortakları arasında orantılı biçimde paylaştırılmasının genelleştirilmesiyle elde edilmiştir.[3]

Bu tarihsel değişimler, öğretmenin zihinsel/düşünsel kaynaklardaki gelişmeyle birlikte bireylerde ortaya çıkan değişimleri kavrayıp değerlendirmesine yardımcı olur. Öğrenci geometri dersini çalıştığında *doğru, yüzey, açı, kare, daire* gibi bildik sözcüklerin anlamlarını hem daraltmayı hem de geniş-

[2] (En sağlam mantıksal anlamında) ilişkili olan ve ayrıca (doğal kullanımı içinde) belirsiz ve kapalı olan anlamlarına gelen *genel* teriminin bizzat kendisi kapalı ya da bulanık bir terimdir. *Genel* [*general*], birinci anlamında, bir ilke ya da cinse özgü bir ilişkinin [*generic relation*] ayırt edilmesine işaret eder; ikinci anlamda, özel ya da bireysel niteliklere ilişkin bir ayrımın yokluğuna işaret eder.

[3] Sözcüklerin anlamındaki çift katmanlı değişmeyi örnekleyen büyük miktarda malzeme Jevons'da bulunacaktır, *Lessons in Logic.*

letmeyi öğrenmek zorundadır; onları kanıtlamalarda içerilen özel anlamlara daraltmayı ve günlük kullanımda açıklanmayan genel ilişkileri kapsamak üzere genişletmeyi öğrenmek zorundadır. Renk ve boyut nitelikleri dışarıda bırakılmalıdır; yönler arasındaki ilişkiler, yönlerin çeşitliliği ve sınır ilişkileri tam olarak kavranmalıdır. Böyle bir durumda genel geometride *çizgi* ya da *doğru* fikri, *uzunlukla* ilgili bir çağrışım taşımaz. Dolayısıyla sıradan bir çizgi genel geometrik bir çizginin sadece bir kesitidir. Her çalışma alanında benzer bir dönüşüm ortaya çıkar. Yukarıda değindiğimiz gibi, popüler ve pratik anlamları mantıksal kavramlara dönüştürmek üzere gerçek bir çalışma yapmak yerine, yaygın ya da genel anlamların üstünü basitçe yeni ve soyut anlamlarla örtme ya da kaplama tehlikesi tam olarak bu noktada yatmaktadır.

Bir anlamı, anlamın tamamını ve sadece bu anlamı ifade etmek üzere kasıtlı bir kesinlikle kullanılan terimler, *teknik* diye nitelenirler. Eğitim açısından baktığımızdaysa teknik bir terim mutlak değil, göreli bir şeyi işaret eder, çünkü bir terim, sözel biçimi ya da olağandışılığı itibarıyla değil, bir anlamı tam olarak sabitlemek için kullanılması itibarıyla tekniktir. Sıradan sözcükler bile bu amaç için kullanıldıklarında teknik bir nitelik kazanırlar. Düşünce daha açık ve seçik hâle geldiğinde görece teknik bir sözdağarcığı da ortaya çıkar. Öğretmenler teknik terimlerle ilgili aşırı uçlar arasında bocalamaya meyillidirler. Bir yandan, görünüşe göre sözel tanımların ya da betimlerin eşlik ettiği terminolojinin yeni bir parçasının öğrenilmesinin, yeni bir düşünceyi kavramaya eşdeğer olduğunu varsayımına dayanılarak bunlar her yönde çoğaltılmaktadır. Diğer yandansa net sonucun ne kadar büyük oranda bir bu yalıtılmış sözcükler dizisi, bir meslek dili ya da skolastik bir boş laf yığını olduğu ve doğal yargıgücünün bu laf yığını tarafından ne ölçüde sekteye uğratıldığı görüldüğünde, karşı uca savrulmak gibi bir tepki ortaya çıkmaktadır. Bu durumdaysa teknik terimler yasaklanırlar; örneğin 'adlar' yoktur, 'ad sözcükleri' vardır; fiiller yoktur, 'eylem sözcükleri' vardır;

öğrenciler 'eksiltebilirler' ama çıkarma yapamazlar; dört beşin ne olduğunu söyleyebilirler ama dört kere beşin kaç ettiğini söyleyemezler. Bu tepkinin altında bir ses içgüdüsü –anlam ifade ediyormuş gibi görünen ama etmeyen sözcüklere yönelik bir tiksinti– yatar. Yine de buradaki temel güçlük sözcükle ilgili değildir, fikirle ilgilidir. Fikir kavranmazsa, daha iyi bilinen bir sözcük kullanmakla hiçbir şey kazanılmaz; fikir kavranırsa, bu fikri tam olarak adlandıran terimin kullanılması onu sabitlemeye yardım edebilir. Yüksek derecede açık ve kesin anlamlara işaret eden terimler tutumlu bir biçimde sunulmalıdır, yani bir defada birkaç tane. Kademeli bir şekilde onların zemini hazırlanmalıdır ve önemli olan anlamın kesinliğini veren koşulları güvence altına almak için her türlü çaba sarf edilmelidir.

c. Ardışık Konuşma Alışkanlıklarının Kazanılması. Yukarıda gördüğümüz üzere dil anlamları hem seçip sabitler hem de birbiriyle ilişkilendirir ve düzenler. Her anlamın bir durumun bağlamı içinde belirlenip kurulması gibi, somut kullanıma sahip her sözcük de ya bir cümleye aittir ya da bir cümleyle ilgilidir (bir sözcük tek başına sıkıştırılmış bir cümle de olabilir). Cümle ise daha geniş bir öykünün, betimlemenin ya da akıl yürütme sürecinin bir parçasıdır. Anlamların sürekliliği ve düzeninin önemine dair daha önce söylediklerimizi burada tekrar etmeye gerek yok. Fakat okul pratiklerinin hangi yollardan dilin ardıllığını kesintiye uğratmaya meyilli olduğuna, düzenli ve yöntemli düşünmeye zarar verdiğine burada değinebiliriz.

Birincisi, öğretmenler sürekli konuşmayı tekelleri altına alma alışkanlığına sahiptirler. Hepsi olmasa da birçoğu günün sonunda herhangi bir öğrencinin derste konuşma süresiyle kendi konuşma süresini karşılaştırsaydı herhâlde şaşırıp kalırdı. Çocukların konuşmaları genellikle kısa ifadeler ya da başka şeylerle bağlantısız tek bir cümleyle soruları yanıtlamakla sınırlıdır. Uzun uzun konuşmak ve açıklamalar yapmak öğretmene özgüdür; öğrencinin yanıta yaklaştığını gördüğünde sözü ondan alıp kastettiğini varsaydığı

şeyi derinleştirir. Bu şekilde ilerletilen düzensiz ve parçalar hâlindeki konuşma alışkanlığı, düşünce üzerinde kaçınılmaz olarak parçalayıcı bir etkiye sahiptir.

İkincisi, ufak 'analitik' sorgulamaların eşlik ettiği fazla kısa dersler de (genellikle ezber dersinin süresini geçirmek için olduğu gibi) aynı etkiye sahiptir. Malzemenin çoğunlukla konunun belirli bir bölümüne ait anlam birliğini bozacak, bakış açısını ortadan kaldıracak ve tüm konunun hepsi aynı düzeyde olan bir birbirleriyle ilgisiz ayrıntılar yığınına indirgendiği tarih ve edebiyat gibi konularda, bu tehlike en üst seviyesindedir. Öğretmenin zihni, *onun* farkında olduğundan çok daha sıklıkla öğrencilerin yönelttiği bilgi kırıntılarına karşı bir anlam birliği zeminine sahiptir.

Üçüncüsü, beceri kazanmaktan çok, hatadan kaçınmada ısrar etmek de kesintisiz konuşmayı ve düşünceyi engellemeye meyillidir. Bir şey söylemeye düşünsel açıdan istekli olan çocukların biçim ve içerik konusunda yaptıkları hatalar üzerinde o kadar fazla durulmaktadır ki bu durum yapıcı düşünme için harcamaları gereken enerjiyi hata yapma kaygısından dolayı hata yapmamak için harcamalarına, hatta bu yüzden uç örneklerde hatayı en aza indirmek adına tamamen sessiz kalmayı yeğlemelerine neden olmaktadır. Bu eğilim kompozisyon, makale ve ödev yazma gibi etkinlikler sırasında özellikle belirgin hâle gelmektedir. Hatta küçük çocukların her zaman basit konularda ve kısa cümlelerle yazmaları gerektiği, böyle yaparlarsa hata yapma ihtimallerinin de azalacağı bile ciddi ciddi tavsiye edilmektedir. Yüksekokul ve üniversite öğrencilerinin eğitimi de bu doğrultuda zaman zaman hataları saptama ve tanımlama yöntemine indirgemektedir. Bunu ise haddini bilme ve kendini sınırlama davranışı izler ve öğrenciler yazma heveslerini kaybederler. Kendi düşüncelerini düzgün ifade ve formüle etmenin bir aracı olarak neyi, nasıl söyleyecekleriyle ilgilenmek yerine, ilgilerini tamamen kaybederler. Bir şey söylemek zorunda olmakla söyleyecek sözü olmak birbirinden ayrı şeylerdir.

On Yedinci Bölüm
Zihin Eğitiminde Gözlem ve Bilgi

Düşünme, ele alınan konunun, gösterdiği veya işaret ettiği şeye dayanılarak düzenlenmesidir. Nasıl ki sindirim yiyeceklerin hazmedilmesinden ayrı bir şey değilse düşünme de bir konunun düzenlenmesinden ayrı bir şey değildir. Dolayısıyla konunun ortaya konma ve özümsenme yolu, temel bir öneme sahiptir. Konu çok yetersiz ya da dağınık biçimde ortaya konursa, düzensiz ya da münferit parçalar hâlinde sunulursa, düşünce alışkanlıkları üzerinde zararlı bir etkiye sahip olacaktır. Eğer gözlem ve başkalarıyla bilgi iletişimi (ister kitaplar isterse konuşma aracılığıyla olsun) hakkıyla gerçekleştirilirse mantıksal mücadelenin yarısı kazanılmış sayılır, çünkü bunlar konuyu elde etmenin yollarıdır ve bunların icra edilme yöntemi düşünme alışkanlığını doğrudan etkiler. Bu etki genellikle göründüğünden daha derindir çünkü fazlasıyla bilinçdışıdır. En verimli sindirim bile besleyici olmayan gıda maddeleri tarafından, vakitsiz veya fazla yenen yemek tarafından ya da dengesiz bir perhiz –yani kötü yemek malzemeleri– nedeniyle pekâlâ bozulabilir.

1. Gözlemin Yapısı ve Önemi
1.1. Gözlem Kendi Başına Bir Amaç Değildir

Eğitim reformcularının dilin abartılı ve yanlış kullanımına yönelttikleri ve önceki bölümde ele aldığımız itiraz, buna alternatif bir yol olarak kişisel ve doğrudan gözlem üzerin-

de durur. Reformcular, dil ögesine yapılagelen vurgunun gerçek şeylerle ilk elden tanışma ve temas kurma fırsatını ortadan kaldırdığını düşünmüşlerdir; dolayısıyla boşluğu kapatmak için duyulardan edinilen algılara başvurmuşlardır. Bu ateşli gayretin gözlemin neden ve nasıl eğitici olduğunu sormakta sıklıkla başarısız olması ve böylece gözlemi kendi başına bir amaç hâline getirme hatasına düşerek, herhangi bir koşul altındaki her türlü malzemeyle tatmin olması hiç şaşırtıcı değildir. Gözlemin bu şekilde bağlamından koparılıp yalıtılması, gözlem yeteneğinin ilk geliştiği, ardından belleme ve imgeleme yeteneğinin geldiği, düşünme yeteneğinin ise en son geliştiği iddiasında bugün bile kendini göstermektedir. Bu bakışla gözlem, refleksiyonun uygulanabileceği hammadde kütlesini sağlamaya yarayan bir yetenekten ibarettir. Önceki sayfalarda, basit somut düşünmenin tamamen fiziksel bir düzlemde olmayan şeylerle olan tüm ilişkilerimize katıldığını ya da eşlik ettiğini göstermek suretiyle bu bakış açısının yanlışlığını ortaya koymuştuk.

1.2. Gözlem Bilgiyi Genişletme Ortak İlgisi Tarafından Dayatılır

Her insan başka insanlar ve şeylerle temasını geliştirmeyi arzu eder ve bu arzu, merakın yakın akrabasıdır. Sanat galerilerinde karşımıza çıkan ve içerde baston ve şemsiyeyle dolaşmanın yasak olduğunu belirten uyarı işareti ise çoğu insan için sadece görmenin yeterli olmadığının apaçık bir kanıtıdır; doğrudan temas kurulana dek, bir yeterince tanımama hissi söz konusudur. Bu daha tam ve daha yakından bilgi edinme talebi, gözleme kendisi için bilinçli bir ilgi duymaktan epey farklıdır. Genişleme, 'kendini gerçekleştirme' arzusu, onun devindirici gücüdür. Buradaki ilgi bilişsel olmaktan ziyade duygudaş bir ilgidir, toplumsal

ve estetik açıdan duygudaştır. Bu ilgi çocuklarda özellikle keskin olmasına rağmen (çünkü onların edimsel deneyimleri çok dar, olanaklı deneyimleri çok geniştir), ucu rutin tarafından köreltilmediğinde, yetişkinlerin ayırıcı özelliği olarak karşımıza çıkar. Bu duygudaş ilgi, başka türlü zihinsel olarak kullanılamayacak, birbirinden farklı, birbiriyle bağlantısız birçok ögenin bir araya getirilip birbirine bağlandığı ortamı sağlar. Dolayısıyla bilinçli bir zihinsel düzenlemeden ziyade, toplumsal ve estetik bir düzenlemeye yol açar ama doğal fırsatları ve bilinçli zihinsel irdelemeler için gerekli malzemeyi de sağlar. Bazı eğitimciler ilk ve ortaöğretimdeki doğa derslerinin salt analitik bir ruh hâlinden ziyade doğa sevgisi aşılanarak ve bir estetik anlayışının geliştirilmesi gözetilerek gerçekleştirilmesini önermiştir. Diğerleriyse hayvan ve bitkilerle daha fazla ilgilenilmesini tavsiye etmişlerdir. Bu önemli tavsiyelerin her ikisi de deneyimden doğmuştur, kuramdan değil. Buna rağmen biraz önce ortaya koyduğumuz noktanın mükemmel bir örneğini teşkil etmektedirler.

1.3. Analitik Gözlem, Etkinlikten Doğan Bir Gereksinim Tarafından Dayatılır: Duyu-Eğitimiyle İlgili Bazı Safsatalar

Olağan gelişim süreci içinde, belirli analitik gözlemler, başlangıçta neredeyse sadece etkinlikler gerçekleştirilirken araçları ve amaçları gözetme –buyurucu– gereksinimiyle bağlantılı olarak yapılırlar. Bir kişi bir şeyi *akıllıca yaptığında*, yaptığının başarıya ulaşmasını istiyorsa –ve yaptığı iş tamamen rutin bir iş değilse– eylemini gözlerinin, kulaklarının ve dokunma duyusunun kılavuzluğunda kullanmak zorunda kalacaktır. Duyular sürekli kullanılmaz ve tetikte tutulmazlarsa oyunlar ve sıradan eğlenceler bile sürdürülemez; her işte malzemeler, engeller, araç ge-

reçler, başarısızlıklar ve başarılar titizlikle takip edilmelidir. Duyu algısı kendisi için ya da eğitim amacıyla ortaya çıkmaz, yapılmaya çalışılanın başarıyla yapılmasında olmazsa olmaz bir unsurdur. Bu yöntem duyuların eğitilmesi için tasarlanmamış olmasına rağmen bu eğitimi en tasarruflu ve kapsamlı şekilde temin eder. Öğretmenler, öğrencilerin biçimleri keskin bir bakış ve hızla fark etme becerisini geliştirmek için, tahtaya sözcükler yazarak (bilinmeyen bir dildeki sözcükleri bile), şekiller ve geometrik biçimler çizerek öğrencilerden bunları anlık bir bakışla yeniden üretmelerini talep etmek gibi birtakım yöntemlere başvuragelmişlerdir. Nitekim çocuklar hızlı görmekte ve karmaşık anlamsız bileşimleri tam olarak yeniden üretmekte büyük beceri sergilemektedirler. Fakat bu gibi eğitim yöntemleri her ne kadar ara sıra yapılan oyunlar ve eğlenceler kadar değerli olsalar da, ahşap ve madeni aletlerle çalışmak veya bahçecilik, yemek pişirme ya da hayvan bakımı gibi etkinliklerde bulunularak kazanılan göz ve el eğitiminin yanında epey sönük ve verimsiz kalmaktadırlar. Başka şeylerle ilişkisi kurulmayan, bağlamından koparılmış, yani yalıtılmış alıştırmalarla yapılan eğitimin bir bakiyesi olmaz, böyle bir eğitim hiçbir yere vardırmaz; hatta edinilen teknik becerilerin bile aydınlatma gücü ve aktarılabilirliği son derece düşüktür. Gözlem eğitimine yöneltilen eleştirilerden biri de birçok insanın her gün baktığı saatindeki [roma rakamlarıyla yazılmış] sayıların konumunu ve şeklini saate bakmadan kâğıda çizmekten bile aciz olduğu olgusuna dayanmaktadır. Bu eleştirinin atladığı nokta şudur: Bu insanlar saatlerine 'III' şeklinin mi yoksa 'IV' şeklinin mi dördü gösterdiğini öğrenmek için bakmazlar, saatin kaç olduğunu öğrenmek için bakarlar ve eğer gözlemleri bunu onaylıyorsa saatle ilgili diğer tüm nitelikler onlar için önemsiz bir ayrıntıdan ibaret, bir zaman kaybı olacaktır. Dolayısıyla gözlem eğitiminde en önemli husus, amaç-sonuç meselesidir.

1.4. Gözlem Teorik Sorunların Çözülmesi Tarafından Dayatılır

Gözlemin daha ileri düşünsel ve bilimsel aşamaya ulaşması, önceki sayfalarda da gördüğümüz bir hattı takip edip pratikten teorik refleksiyona geçişin izinden gider. Sorunlar ortaya çıktıkça ve onlar üzerinde kafa yoruldukça, gözlemin pratik amaçlar için önem taşıyan olgularla bağlantısı zayıflar, sorunu sorun olarak ele almaya yönelir. Okullarda gözlem eğitimini çoğunlukla verimsiz hâle getiren şey –başka şeylerden ziyade– gözlemin tanımlanmasına ve çözülmesine yardımcı olacağı bir sorunun var olduğu hissinden yoksun şekilde yapılmasıdır. Gözlemin sorundan bu şekilde koparılmasının, yalıtılmasının yol açtığı kötülük, anaokulundan orta ve lise öğrenimine, hatta yükseköğrenime varasıya eğitim sisteminin her kademesinde görülebilmektedir. Gözlemleri bir fikri ya da tasarıyı sınayan, hissedilen bir zorluğu soruya dönüştürüp sonraki soruşturmaların konusu hâline getiren verileri elde etmenin bir aracı olarak değil de tam tekmil ve kendi başına değer olan şeyler olarak görmek her yerde ara sıra karşımıza çıkan bir durumdur. Üstelik bu durum düşünsel yöntemi de ihlal eder çünkü bu durumda gözlemler hizmet edecekleri bir *amaç* fikri tarafından harekete geçirilmez ve yönlendirilmezler.

Anaokullarında geometrik biçimlere, çizgilere, yüzeylere, küplere, renklere ve benzerlerine ilişkin gözlemler toplanıp biriktirilir. İlk ve ortaokulda 'nesne dersi' adı altında elma, portakal, tebeşir gibi nesnelerin neredeyse rastgele seçilen biçim ve nitelikleri özenle kayda geçirilmekle yetinilir. 'Doğa dersi' adı altında gözlemler neredeyse gelişigüzel şekilde seçilen yapraklara, taşlara, böceklere yönlendirilir. Liselerde ve üniversitelerdeyse laboratuvar çalışmaları ve mikroskoplarla yapılan gözlemler, gözlenen olguların biriktirilmesi ve kullanımla ilgili beceri kazanımı, eğitimin kendi başına amaçlarıymış gibi gerçekleştirilir.

1.5. Bilimsel Çalışmada Gözlem

Bu yalıtılmış gözlem yöntemlerini, Jevons'un bir bilim insanının yaptığı şekliyle gözlemin "ancak bir teoriyi doğrulama umudu tarafından başlatılıyor ve yönlendiriliyorsa" etkili olduğu ve yine "gözlenebilecek ve üzerinde deneme yapılabilecek şeylerin sayısı sonsuz olduğundan, eğer seçik bir amaca sahip olmaksızın basitçe olguları kaydetmek üzere işe başlarsak, kayıtlarımız hiçbir değere sahip olmayacaktır" ifadeleriyle karşılaştırın. Açık konuşmak gerekirse, Jevons'un ilk ifadesi çok dardır. Bilim insanları sadece bir düşünceyi –ya da akla gelen açıklayıcı bir anlamı– sınamak için gözlemler yapmazlar, ayrıca bir sorunu konumlandırmak veya bizzat bir sorun yaratıp bu sorundan hareketle hipotezler oluşturmak için de gözlemler yaparlar. Fakat Jevons'un yorumlama ilkesi –yani bilim insanlarının gözlemi asla kendi başına bir amaç olarak görmeyip daima düşünsel bir sonuca ulaşmanın aracı olarak gördükleri fikri– kesinlikle sağlamdır. Bu ilkenin kuvveti eğitimde yeterince ikrar edilmedikçe gözlem büyük oranda ilgi çekici olmayan, tatsız bir iş ya da düşünsel kaynaklar olmaya uygun olmayan birtakım teknik becerileri edinme çabası olarak kalacaktır.

2. Okullarda Yapılan Gözlemlerin Yöntemleri ve Malzemeleri

Okullarda hâlihazırda kullanılan en iyi yöntemler, zihin eğitiminde gözlemin nereye oturtulması gerektiği konusunda aklımıza birçok fikir getirmektedir. Bu yöntemlerin üç özelliği burada el alınmayı hak ediyor.

2.1. Gözlem Etkin Araştırmayı ya da Keşfi İçermelidir

Birincisi, bu yöntemler gözlemin *etkin* bir süreç olduğu varsayımına dayanmaktadır. Gözlem bir keşif sürecidir, o güne kadar gizli kalmış, bilinmeyen bir şeyi keşfetmek için yapılan bir soruşturmadır ve bu şeye, pratik ya da teorik bir hedefe veya amaca ulaşmak için gerek duyulmaktadır. Gözlem, tanımadan, yani aşina olunanın algılanmasından ayırt edilmelidir. Daha önce anlaşılmış olan bir şeyin saptanması, belirlenmesi gerçekte daha ileri bir araştırma açısından vazgeçilmezdir. Fakat bu saptama işlemi görece kendiliğinden ve edilgen şekilde gerçekleşir. Oysa gözlem dediğimiz şey bir etkinliktir, araştırma ve meselenin derinine inme sırasında zihnin *tetikte olmasını*, uyanık ve dikkatli olmasını gerektirir. Tanıma zaten öğrenilmiş olanı, hâkim olunanı [tekrar] ele alır; gözlemse bilinmeyene dalmakla ilgilenir. Algılamanın boş bir kâğıt üzerine yazı yazmaya ya da bir mührün bir muma basılmasına ya da bir resmin bir fotoğraf plakasına basılmasına benzediği şeklindeki yaygın düşünce –ki bu düşüncenin eğitim bilimlerinde yarattığı hasar büyük olmuştur– kendiliğinden tanıma ile etkin gözlem arasında bir ayrım yapamamaktan kaynaklanır.

2.2. Gözlem Çarpıcı Erteleme İlkesini, İlgi Konusunun Ertelenmesi İlkesini Uygulamalıdır

İkincisi, gözlemle ilgili malzemenin seçiminde en büyük yardım, bir hikâyenin dinlenmesine ya da dramanın izlenmesine eşlik eden gözlemin canlılık ve yakınlığından elde edilebilir. Nitekim bu etkinliklerde gözlemin en tetikte olduğu nokta hikâyenin ya da oyunun en 'sürükleyici' olduğu yerdir. Neden? Çünkü bu nokta eski olan ile yeni olanın, tanıdık olan ile beklenmedik olanın dengeli biçimde bir araya geldiği yerdir. Hikâye anlatıcısını bizi 'merakta bıraktığı' için can

kulağıyla dinleriz. Aklımıza gidişatla ilgili çeşitli ihtimaller gelir ama bu ihtimallerin hepsi muallakta bırakıldıkları için tüm varlığımızla şöyle sorarız: Sonra ne oldu? İşler nasıl gelişti? Nitekim bir çocuğun, bir öykünün dikkat çekici tüm özelliklerini kolaylıkla ve tamlığı içinde fark edişini, akılda hiçbir soru uyandırmayan veya akla alternatif sonuçlar getirmeyen cansız ve tekdüze bir şeye ilişkin gözleminin yetersizliği ve zoraki çabasıyla karşılaştırın.

Bir birey bir şey yapmak ya da yaratmakla meşgul olduğunda (yani sonucu belli, mekanik ve alışkanlığa dayalı bir etkinlikte bulunmadığında) da benzer bir durum söz konusudur. Duyulara verili olandan bir şeyler çıkacaktır ama neyin çıkacağı bu aşamada henüz kuşkuludur. Olayörgüsü başarı ya da başarısızlık yönünde ilerlemektedir ama bunun tam olarak ne zaman ve nasıl olacağı belirsizdir. Dolayısıyla bu yapma ya da yaratma işine, koşullara ve sonuçlara ilişkin keskin ve kaygılı bir gözlem de eşlik eder. Konunun daha gayrişahsi olduğu yerde, sonuca götüren aynı hareket ilkesi uygulanabilir. Başka şeyler hareketsiz olduğunda, hareket eden şeyin dikkati kendi üzerinde topladığı bilinen bir gerçektir. Böyle olmasına rağmen, okul gözlemlerinin malzemesinin tüm canlılığından, dramatik niteliğinden yoksun bırakmak için sık sık âdeta büyük bir gayret sarf edildiğini müşahede ediyoruz. Yine de sırf değişimin yeterli olmadığını da belirtelim. Değişim, dönüşüm, devinim, gözlemi kışkırtır ama sadece kışkırtırsa düşünce de ortaya çıkmaz. Değişim birikimli ve belirli bir sırayla gerçekleşmelidir (iyi kurgulanmış bir hikâye ya da olay örgüsünün tekil olayları gibi). Eğer değişime ilişkin gözlemler düşünsel bir düzene sahip olup mantıksal bir tutum oluşturmaya yardımcı olunacaksa, her ardışık değişim bize kendi öncelini anımsatmalı ve önceline bir ilgi doğurmalıdır.

Yapının ve İşlevin Gözlenmesi. Canlı varlıklar, yani bitkiler ve hayvanlar, bu iki katlı şartı, sıra dışı bir ölçüde sağlamaktadırlar. Büyümenin olduğu yerde devinim, değişim ve

süreç vardır; ayrıca değişimlerin bir çevrim içinde düzenlenmesi de söz konusudur. Birincisi düşünceyi doğurur, ikincisi ise düzenler. Çocukların tohumlar ekip onların büyüme aşamalarını izlemekten aldıkları sıra dışı zevkin büyük bölümü, gözlerinin önünde âdeta bir tiyatro oyunun sahnelenmesinden kaynaklanır. Büyümenin her adımında bitkinin akıbetini belirleyecek bir şeyin gerçekleşmesi söz konusudur. Bitki bilimi ve hayvan bilimi eğitiminin son yıllarında ortaya çıkan büyük pratik gelişmelerin, yakından bakılınca, bitkileri ve hayvanları, dökümünün yapılması, adlandırılması ve tescillenmesi gereken özelliklere sahip salt hareketsiz türler olarak değil de eylemde bulunan, bir şeyler yapan etkin varlıklar olarak ele alınmalarını gerektirdiği görülecektir. Onlar salt hareketsiz varlıklar olarak incelendiklerinde, gözlem kaçınılmaz olarak sözde 'analitik' olana, yani sayma ya da sınıflandırma işlemine indirgenir.

Nesnelerin hareketsiz, sabit özelliklerinin gözlenmesinin de elbette bir yeri, hem de önemli bir yeri bulunmaktadır. Fakat asıl ilgi *işleve* yöneldiğinde, nesnenin ne yaptığına ve nasıl yaptığına baktığımızda, daha ayrıntılı bir analitik çalışma yapmak için, yani *yapıyı* gözlemek için bir güdü de ortaya çıkar. Etkinliği kaydetmeye yönelik ilgi, fark edilmeden, etkinliğin nasıl icra edildiğini kaydetmeye yönelik ilgiye dönüşür; yapılan işe duyulan ilgi, işin yapıldığı uzuvlara duyulan ilgiye dönüşür. Morfolojik ya da anatomik olandan, biçimden, ebattan, renkten, parçaların dağılımından hareket edilirse gözlemin maddesi ile anlamı arasındaki bağ da kopar, malzeme cansız ve donuk bir hâl alır. Nitekim hayvanlar gibi bitkilerin de nefes aldığını öğrenen bir çocuğun, buradan hareketle bitkinin akciğerleri işlevini gören şeyi, yani bitkinin *gözeneklerini* merakla mercek altına alıp incelemesi gayet doğaldır. Oysa bu gözenekler ona derste sırf bir yapının parçaları olarak sunulursa çocuğun onlara biraz bile ilgi göstermesi zor olacağı gibi, onların nasıl çalıştığı ve ne işe yaradığı konusunda bir fikri de olmayacaktır.

2.3. Gözlem Bilimsel Hâle Gelmelidir

Üçüncüsü, başlangıçta pratik bir amaca hizmet eden ya da sırf eğlencesine yapılan gözlemler, zamanla zihinsel bir amaç uğruna yapılmaya başlanır. Öğrenciler *(a)* kendilerini ne türden bir kafa karışıklığının beklediğini öğrenmek için gözlem yapmayı öğrenirler; *(b)* gözlemlerin ortaya çıkardığı kafa karıştırıcı özellikler için hipotezler geliştirmek üzere gözlem yapmayı öğrenirler; *(c)* bu yolla akıllarına gelen fikirleri sınamak için gözlem yapmayı öğrenirler.

Kısacası gözlem, bilimsel bir nitelik kazanır. Böyle gözlemlerle ilgili olarak, onların kaplam ile içlem arasında bir ritim tutturmaları gerektiği söylenebilir. Konuyla ilgili olguların kapsamlı ve gevşek biçimde gözlenmesi ile bunların arasından seçilen belirli birkaç olgunun en küçük ayrıntılarına kadar incelenmesi arasında gidip geldikçe, sorunlar belirginleşmeye, telkin edilen açıklamalar da anlam kazanmaya başlar. Daha kapsamlı ve daha kesinlikten uzak gözlemler öğrenciye soruşturma alanının gerçekleri, gerekleri ve barındırdığı olanaklar hakkında bir fikir verirken, zihninin imgelem aracılığıyla daha sonra aklına getirebileceği malzemeleri depolamasını da sağlar. Sorunu sınırlayıp deneysel sınamanın koşullarını sağlamak için içlemin belirlenmesi şarttır. Bu ikincisi, zihinsel gelişime kendiliğinden neden olamayacak kadar özelleşmiş ve teknik bir çalışma tarzıdır. Birincisi ise zihinsel gelişimi kendiliğinden denetim altına alamayacak denli yüzeysel ve dağınık bir çalışma tarzıdır. Nitekim yaşam bilimlerinde, saha çalışmaları, kısa geziler, canlıları doğal ortamlarında gözlemlemek ile mikroskop ve laboratuvar gözlemleri arasında gidip gelinir. Fizik bilimindeyse doğada çok geniş bir kapsamda karşımıza çıkan ışık, ısı, elektrik, nem, kütleçekimi fenomenleri, [öğrenciyi] seçilen olgular üzerinde denetimli laboratuvar koşulları altında kesin sonuçlar alınacak şekilde çalışmaya hazırlamalıdır. Bu şekilde yapılırsa, öğrenci bir yandan bilimsel ve teknik keşif

ve sınama yöntemlerinden yararlanma fırsatı yakalarken diğer yandan da enerjinin laboratuvarda incelenen hâllerinin kapının dışındaki engin dünyanın gerçeklerini yansıttığını gözden kaçırmaz. Böylece, incelenen olguların laboratuvar ortamına özgü olduklarını düşünmekten –ki sıklıkla böyle olur– kaçınabilir. Fakat bilimsel gözlem, keyif almak için yapılan, amacı kendinden başka bir şey olmayan gözlemin yerini basitçe alamaz. Beriki gözlem tarzı, yazı, resim, müzik gibi bir sanata katkıda bulunmak amacıyla keskinleştiğinde, hakiki anlamda estetik bir nitelik kazanır ve seyretmekten, işitmekten keyif alanlar en iyi gözlemciler hâline gelirler.

3. Bilgi Aktarımı

Her hâlükârda, herhangi bir gözlemcinin tek başına gözleyebileceği olgular alanı sınırlı kalmaya mahkûmdur. Her inanıcımıza, hatta son derece mahrem inançlarımıza ve ilk elden deneyimlerimize bile, başkalarının gözlemleri ve vargıları hakkında duyduklarımız ve okuduklarımız da eşlik eder. Okullarımızda doğrudan gözleme ayrılan yer epey geniş olsa da eğitim malzemelerin çoğu başka kaynaklardan –ders kitaplarından, derslerden, *viva voce* [sözlü] alışverişlerden– devşirilmektedir. Eğitimde hiçbir soru, kişilerin ve kitapların aktardıklarından nasıl zihinsel/düşünsel bir fayda elde edebileceğimiz sorusundan daha önemli değildir.

3.1. Aktarılan Bilgi Aracılığıyla Öğrenme Nasıl Düşünsel Bir Mülk Hâline Getirilir?

Eğitim sözcüğüne yüklenen temel anlamın başkalarının gözlem ve çıkarım sonuçlarının aktarılması ve kanıksatılması olduğundan kuşku yoktur. Eğitimde bilgi biriktirme idealine verilen yersiz önem, kaynağını başkalarının öğrenimine

verilen önemde bulur. Dolayısıyla asıl sorun, bu öğrenme biçiminin nasıl düşünsel bir kıymete dönüştürülebileceğidir. Mantıksal terimlerle ifade edece olursak, başkalarının deneyimlerinden edinilen malzeme *tanıklıktır,* yani bir sonuca varmak için kullanılmak üzere başkalarının sunduğu *delillerdir.* Ders kitabı ya da öğretmen tarafından anlatılan bir konuyu, marketten alınıp tüketilecek hazır bir gıda gibi görmek yerine refleksif bir soruşturmanın malzemesi hâline nasıl getirebiliriz, diye sormamız gerekir.

Bu soruya yanıt olarak, öncelikle malzemenin aktarılmasına *ihtiyaç* olması gerektiğini söyleyebiliriz. Başka bir deyişle, aktarılan malzeme kişisel gözlemlerle kolayca edinilemeyecek cinsten olmalıdır. Öğretmenin ya da kitapların öğrencileri zahmetsiz birkaç soruşturmayla kendi başlarına doğrudan öğrenebilecekleri olgulara boğması, öğrencilerin düşünsel bütünlüğüne zarar verecek, onları mental olarak başkalarına bağımlı olmaya itecektir. Elbette bu, başkalarının aktardığı malzemelerin illa sınırlı ya da yetersiz olacağı anlamına da gelmiyor. Nitekim duyuların erimi son derece geniş olduğu için doğa ve tarihin dünyası neredeyse sonsuza uzanabilmektedir. Yine de doğrudan gözlemin icra edilebildiği alanlar özenle seçilip kutsal bir şeymiş gibi korunmalıdır. Merakın ucuz ve bayat yollardan tatmin edilerek köreltilmesine izin verilmemelidir.

İkincisi, malzeme öğrenciye dogmatik bir kapalılık ve katılıkla değil, onu uyarıp kışkırtacak şekilde sunulmalıdır. Öğrenciler herhangi bir çalışma alanının hâlihazırda enine boyuna araştırıldığı, elde edilen bilgilerinse tüketici ve nihai olduğu fikrine kapılırlarsa öğrenciler olmaktan çıkıp itaatkâr müritler hâline gelebilirler. Oysa her düşünme –eğer *gerçekten* düşünmeyse– bir özgünlük unsuru barındırır. Bu özgünlük, öğrencinin vardığı sonuçların illa başkalarınınkinden farklı olması anlamına gelmediği gibi, kökten yenilikçi bir sonuç olması anlamına da gelmez. Öğrencinin özgünlüğünün, yaygın kullanılan malzemeler ve başkalarının önerile-

riyle bağdaşmaması da gerekmez. Özgünlük, soruya şahsen ilgi duyma, başkalarının sunduğu yanıt önerilerini zihinde evirip çevirme ve bu önerileri, sınayacağı bir sonuca vardırmada gösterdiği içtenlik anlamına gelir. Bu itibarla "Kendin düşün!" şiarı totolojik bir ifadedir çünkü her düşünme kişinin kendi kendine gerçekleştirdiği bir düşünmedir.

Üçüncüsü, bilgilendirerek sağlanan malzeme, öğrencinin kendi deneyimi içinde hayati önem taşıyan bir soruyla bağlantılı olmalıdır. Kendi içinde başlayıp kendi içinde biten gözlemin zararları hakkında söylediklerimizi noktasına virgülüne dokunmadan öğrenmede aktarım meselesi için de söyleyebiliriz. Bir konunun öğrencinin kendi deneyimi içinde hâlihazırda heyecan uyandıran bir ilgiye mazhar olmadan ya da bir sorun yaratacak biçimde sunulmadan öğretilmesi, zihinsel/düşünsel amaçlar açısından yararsız olmamaktan bile daha kötüdür. Refleksiyon sürecine dâhil olmayı başaramadığı için yararsızdır; bir tomruk veya kaya misali zihnin yolunu kapatması itibarıyla ise bir engeldir, bir sorun ortaya çıktığında etkili düşünmenin yolunu kapatan bir tıkanıklıktır.

Aynı ilkeyi şöyle de ifade edebiliriz: İletişim yoluyla aktarılan malzeme, mevcut bir deneyim yapısı veya sistemine dâhil edilebilecek cinsten olmalıdır. Psikoloji çalışan herkes tamalgı ilkesini –daha önceki deneyimlerimizden devşirip muhafaza ettiklerimizi kullanarak karşımıza çıkan yeni malzemeleri özümsemeyi– gayet iyi bilir. Başka bir deyişle, öğretmenin ya da ders kitabının aktardığı malzemelerin tamalgısal temellerinin, mümkün olduğunca, öğrenenin kendi deneyiminin daha doğrudan biçimlerinden devşirdiklerinde aranması gerekir. Sınıflarda öğretilenleri öğrencinin okul dışı deneyiminden edindikleriyle ilişkilendirmek yerine onun daha önce aldığı derslerde öğrendikleriyle ilişkilendirmek gibi bir eğilim söz konudur. Öğretmen "Gördüğün ya da duyduğun falanca şeyi anımsamıyor musun?" diye sormak yerine "Geçtiğimiz hafta kitaptan öğrendiğimiz falanca

şeyi anımsamıyor musun?" diye sorar. Bunun sonucunda, deneyim alanlarını genişletmek ve inceltmek yerine sıradan deneyim yapılarını durağan biçimde öğrencilere yükleyen, kopuk ve bağlantısız okul bilgisi sistemleri inşa edilmektedir: Öğrencinin okul dışı deneyimler ve kitaplar ile derslerin dünyası olmak üzere iki ayrı dünyada yaşadığı düşünülmektedir. Sonra da okulda öğretilenlerin okul dışında neden bu denli önemsiz olduğunu ahmakça merak ediyoruz!

On Sekizinci Bölüm
Ezber ve Düşünce Eğitimi

1. Ezberle İlgili Hatalı Fikirler

Öğretmenin öğrenciyle en yakın temasta olduğu an ezber dersidir. Ezberde odak noktası öğrencilerin etkinliklerini yönlendirme, bilgi isteklerini uyandırma, dil alışkanlıklarını etkileme ve gözlemleri yönetme olanaklarıdır. Bir eğitim aracı olarak ezberin önemini tartışırken, yeni bir konu sunmaktan ziyade önceki üç bölümde ele aldığımız noktaları bu doğrultuda bir karar noktasına getireceğiz. Ezberin gerçekleştirilme yöntemi, bir öğretmenin öğrencilerinin düşünsel durumunu saptamasını ve düşünsel yanıtlar vermelerine neden olacak koşulları temin etmesini sağlayan hayati bir ölçüttür. Kısacası, öğretmenin öğretmenlik sanatında verdiği hayati sınavlardan biridir.

1.1. Refleksiyona Karşı Ezberleme

'Ezberleme' [*recitation*] sözcüğünün öğretmenin öğrenciyle ve öğrencinin öğrenciyle kurduğu en yakın düşünsel teması işaret etmek için kullanılması boşuna değildir. *Ezbere söylemek* [*re-cite*] tekrar söylemek, tekrarlamak, tekrar tekrar anlatmaktır. Bu süreci 'tekrarlama' [*reiteration*] diye adlandırırsak, bu ad, elden düşme malumatın tekrarlanmasının ve doğru zamanda doğru yanıtlar üretmek için yapılan ezberin egemen olduğu yaygın eğitimi 'ezberleme' sözcüğü kadar iyi anlatamayacaktır. Bu bölümde anlatacağımız her şey, ezber dersinin refleksiyonu kışkırtmanın ve idare etmenin yeri ve

zamanı olduğu yalın gerçeğiyle karşılaştırıldığında önemsiz kalacaktır. Ezberlenen konunun yeniden üretilmesi, düşünceli bir tutum geliştirme sürecinde –vazgeçilmez de olsa– sadece bir rastlantıdır.

Okul sistemi içinde amaçsızca malumat biriktirme idealinin ezici hâkimiyetini ezberden daha belirgin biçimde sergileyen hiçbir şey yoktur, çünkü bu malumat, zorluğu aşmaya yardımcı olur ve öğrencileri bunu yaparken neyin daha uygun olduğuna ilişkin yargı vermek zorunda kalmaktan kurtarır. Öğrencilere sanki üzerine sözcüklerin kaydedildiği ve ezber ya da inceleme sırasında bunları yeniden seslendirdiği bir taş plak muamelesi yapıldığını söylersek abartmış olmayız. Başka bir eğretilemeyle ifade edecek olursak, öğrencinin zihni malumatın bir boru vasıtasıyla mekanik olarak içine akıtıldığı bir su deposu, ezberse bu depoyu dolduran suyun boşaltıldığı su pompası muamelesi görmektedir. Dolayısıyla öğretmenin yeteneği de suyu alan ve boşaltan iki boru hattını idare etme becerisiyle ölçülmektedir.

1.2. Edilgenliğin Zararları

Bu pratiğin zihni edilgen saydığını belirtmeye gerek bile yok. Düşünmeyi tartışırken söylediğimiz her şey edilgenliğin düşünmenin karşıtı olduğunun altını çiziyordu. Yani edilgenlik, sadece yargıda bulunmakta veya kişisel anlayışta bir başarısızlığın göstergesi değildir, ayrıca merakı köreltir, zihni avareliğe sevk eder ve öğrenmeyi bir keyif olmaktan çıkarıp zoraki bir görev hâline getirir. Hatta çoğu durumda, zihni, olgulara ve ilkelere ilişkin, ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilecek, hazır fikirlerle donatma amacına da hizmet etmez. Zihin kendiliğinden emen ve emdiğini sızdırmayan bir kâğıt havlu parçası değildir. Kendi yiyeceğini aramak zorunda olan, mevcut koşullara ve gereksinimlere göre tercihlerde bulunan ve reddeden ve sadece hazmettiği şeyi koruyan ve kendi varlığının enerjisinin bir parçasına dönüştüren canlı bir organizma gibidir.

2. *Ezberin İşlevleri*

Ezberin ulaşması gereken hedefler nelerdir? Bu hedefler genel olarak üç tanedir: *1)* Ezber düşünsel bir istek uyandırmalıdır, düşünsel etkinlikte bulunma, bilgi edinme ve çalışma arzusu uyandırmalıdır ki bunlar doğaları gereği *duygusal* tutumlardır. *2)* Öğrenciler bu ilgilere ve eğilimlere kendiliğinden sahiplerse ezber onları isteklilik derecelerine göre düşünsel bir işi başarabilecekleri kanallara *yönlendirmelidir*; tıpkı tohum öğütmek ya da suyun gücünü elektrik enerjisine dönüştürmek için suyun potansiyel gücünün yönlendirilmesi gibi. *3)* Ezber, edinilenleri, niteliğini ve niceliğini *sınayacak* şekilde, özellikle de mevcut tutum ve alışkanlıkları, bunların gelecekteki etkisini güvence altına almak amacıyla sınayacak şekilde, düzenlemeye yardımcı olmalıdır.

Ezberin bu üç işlevi ya da hedefi daha kapsamlı biçimde ele alınmayı hak ediyor.

2.1. *Ezber Düşünsel İstek Uyandırmalıdır*

Çalışmak, yani düşünsel etkinlikte bulunmakla ilgili nihai itki, içeriden gelir. Fiziksel olarak olduğu gibi mental olarak da bu konuda bir istek ya da iştahın olması gerekir. Çünkü nasıl ki bedensel bir açlık ve susuzluk varsa düşünsel bir açlık ve susuzluk da vardır. Bununla birlikte, *çevredeki* besinler, ister el altındakiler olsun ister aranıp bulunanlar olsun, ne yeneceğini de belirler. Başka bir deyişle, söz konusu istek ya da iştahın *yönünü* de onlar belirler. Dolayısıyla, dış uyarıcı, özellikle de toplumsal bir durumdan kaynaklanıyorsa, düşünsel itkinin daha sonraki *yönünü* de belirler. Bir bebeğin konuşmayı öğrenebilmesi için içeriden gelen bu yönde bir itkiye sahip olması gerekir; ağlar, jestler yapar vb. Bunlar önce biçimsiz ve dağınık hareketlerdir. Başkalarıyla kurduğu bağlantılar sayesinde bu hareketler zamanla bir *anlam*, düşünsel bir önem kazanır.

Ezberleme, bir sınıfın, yani daha olgun ve deneyimli birinin yönetiminde ortak ilgileri vesilesiyle toplumsal bir birlik olarak örgütlenmiş bir grubun mental istekliliğe teşvik edildiği bir durum olmalıdır. Bir öğrenci sınıfa aklı havada veya uykulu gelebilir. Derste anlatılan konuya düşünsel ilgi duymuyor da olabilir. Bu bakımdan zihni kışkırtmak, harekete geçirmek, ezberleme etkinliğinin işidir. Eğitim kuramlarını bilmediği, psikoloji gibi konularda bilimsel bilgisi olmadığı hâlde büyük öğretmenler olan, hatta kimisi eğitim bilimi konusunda tam donanımlı öğretmenleri bile gölgede bırakan öğretmenlerin de var olduğu ileri sürülegelmiştir. Okur da kendi eğitim hayatına dönüp baktığında bunun neden ve nasıl böyle olduğunu görmekte pek zorlanmayacaktır; üzerinde en uzun süreli etkiyi bırakan öğretmenlerinin, yeni bir düşünsel ilgi uyandıran, bir bilgi ya da sanat alanındaki coşkularının bir bölümünü öğrencisine aktarabilen, hareket gücünü, araştırma ve öğrenme arzusunu öğrencisine aşılayan öğretmenleri olduğunu kolaylıkla görecektir. Bu en gerekli olan şeydir. Bu açlık ya da istek aşılandığında zihin de harekete geçecektir. Zihin tıka basa bilgiyle doldurulabilir ama eğer bu istek aşılanmaz, ihmal edilirse, gelecekte fazla bir şey kazanılamaz.

Çalışma isteğinin hangi koşullarda aşılanması gerektiğini önceki bölümlerde çeşitli vesilelerle ele almıştık. Öğretmen kendi hesabına mental etkinliğe karşı gerçek bir ilgiye, verdiği eğitime o bilincinde olmadan canlılık katan bir bilgi sevgisine sahip olmalıdır. Nitekim sıkıcı, dikkatsiz bir öğretmen her konuyu donuklaştırır ya da köreltir. Yine, ders kitapları da amaç olarak görülmemeli, araç ve alet olarak kullanılmalıdır. Ders kitapları soru sordurmaya ve bu soruların yanıtlanmasını sağlayacak malumatı vermeye yaramalıdır. Fakat bu kitapların ezber işini etkilemelerine, hatta ona egemen olmalarına izin verildiğinde, düşünmenin körelmesi de kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Kural olarak, ders kitaplarının içeriğine doğrudan değil dolaylı yoldan yaklaşılmalıdır. Zihni, kitapta hâlihazırda çiğnenmiş, yürünmüş

patikalara hapseden şey, kitapta yazılanları kelimesi kelimesine aktaran hazır bilgi yaklaşımıdır. Fakat bunun gibi ön koşullar, sınıftaki öğrenciler arasındaki canlı ve eğlenceli bir fikir, deneyim ve malumat alışverişinin temel dayanak noktası yapılması gerektiği olgusunda özetlenmektedir.

Canlı bir tartışma, altta yatan sorunların odağa alınarak dikkat çekmelerini sağlayacaktır. Böyle bir tartışma, tüm olgulara ve ifadelere aynı düşünsel seviyedeymişler gibi muamele edip her türlü bakış açısını yok etmek ve neyin önemli, neyin önemsiz olduğuna karar verme fırsatı tanımamak yerine, düşüncenin başka konuların etrafında düzenleneceği birkaç ana noktaya odaklanacak şekilde yapılmalıdır. Bu tartışma öğrencinin geçmişteki kişisel deneyimlerinden ve başkalarından öğrendiklerinin üzerinden tekrar geçerek (refleksif bakarak) bu bilgilerinin incelenen konu hakkında olumlu veya olumsuz ne gibi içerimlerinin olduğunu bulmasına da izin verecektir. Tartışmanın 'tartışmış olmak için tartışma'ya dönüşmesine izin verilmediği sürece canlı bir tartışma, sorunun gerçek yapısının belirlenmesine yardım edecek şekilde, düşünsel farklılıkları ve karşıt bakış açılarını ve yorumları açığa çıkaracaktır. Bir fikri kavramakta zorlanan bir öğrenci için mizah da en az duygudaşlık kadar önemlidir.

2.2. Ezber, Öğrencileri İyi Çalışma Alışkanlıkları Kazanmaya Yönlendirmelidir

Uyarmanın ve yönlendirmenin eş zamanlı olarak meydana gelmesi gerektiği için, bu işleve yukarıda söylediklerimiz arasında değinmiştik. Yönlendirici bakış açısından vurgulanması gereken nokta, ezberin, düşünsel açıdan *iyi çalışma alışkanlıklarının* teşvik edilmesiyle son bulması gerektiğidir. O hâlde daha önce söylenenleri yinelemektense 'çalışma' hakkında bir şeyler söyleyelim.

Çalışma özü itibarıyla, sözlü ya da yazılı dil aracılığıyla

sağlanan malzemelere özel bir ağırlık verilerek gerçekleştirilen bir zihinsel etkinliktir. 'Çalışkan insan' deyimi hatırı sayılır bir mental içeriğe sahip kitaplara düşkün insanı akla getirir. Aynı zamanda, günlük konuşma dilindeki 'bir şey üzerinde çalışan' ifadesi de mekanik, ekonomik ve siyasal durumlar, bireysel eylem ve karakter sorunları üzerinde çalışan kişiyi akla getirir. Örneğin otomobili çalışmayan biri, 'sorun üzerinde çalışır', yani sorunun nedenini bulmak için kafa yorar. *Anlamayla* sonuçlanan bu etkin araştırma sürecinin, bir kitaptaki ya da ders notlarındaki ifadeleri daha sonra lazım olduğunda tekrar hatırlayabilmek için belleğine kazımak üzere defalarca tekrarlamaktan epey farklı olduğu açıktır.

Düşünmek, yeni bir şey bulacak ya da önceden bilinen bir şeyi farklı bir ışıkta görecek biçimde, araştırma yapmak, soruşturmak, düşünüp taşınmak, derinlemesine araştırmak demektir. Kısacası, düşünmek *sorgulamaktır*. Geleneksel ezberin değişmez özelliği soruların öğretmen tarafından sorulmasıdır. Gelgelelim bu sorular sıklıkla sırf yanıt almak için sorulurlar, öğretmen ile öğrenciler tarafından hep birlikte tartışılacak bir soru *ortaya atmak* için sorulmazlar. Gerçek şu ki çoğu zaman öğrencilerin derslerine dikkatle hazırlandıkları 'çalışma' süreci ve önceki çalışmalarının sonuçlarını sergiledikleri bir ezberden söyleme süreci arasında yapılan ayrım aslında zararlıdır. Öğrenciler çalışmalarında yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla 'ezberleme' süreçleri denen süreçler, öğretmenin öğrencilerin karşılaştıkları sorunları öğrendiği, öğrencilerin öğrenme yönteminin ne olduğunu saptadığı, telkinlerde bulunduğu, öğrencinin kendisini engelleyen kötü alışkanlığı anlamasına yardımcı olduğu denetimli çalışma zamanları olmalıdır. *Bütün* durumlarda, ezber, o güne kadarki çalışma sürecinin bir *devamı* olmalı, o güne dek yapılanları takip etmeli ve öğrenciyi daha ileri ve bağımsız soruşturmalara yönlendirmelidir.

Soru Sorma Sanatı. Demek ki ezber dersini yönetme sa-

natı, büyük ölçüde öğrencilere kendi soruşturmalarını yürütmeye teşvik edecek ve bağımsız sorgulama alışkanlığı kazandıracak sorular sorma sanatıdır. Bu sanat, sorgulama alışkanlığını iki yönde de kazandırmalıdır, yani hem eldeki konuyla ilgili gözlemler yapılıp [önceden edinilmiş] bilgiler anımsanmalıdır hem de eldeki malzemenin *anlamı akıl yürütülerek* soruşturulmalıdır. Soru soruma sanatı tepeden tırnağa öğrenmeyi yönlendirme sanatı olduğu için, bu sanatın icrasında katı ve hızlı kurallar söz konusu olamaz. Yine de bazı önerilerde bulunabiliriz.

Birincisi, sorulacak sorular, öğrencileri, yeni bir sorunla uğraşırken önceden öğrendiklerini kelimesi kelimesine ve doğrudan [ezbere] tekrarlamak yerine sorunu ele alırken *kullanmaya* zorlamalıdır. Öğrencinin önceden öğrendiklerini yeni bir sorunu ele alırken kullanabilmesi için yargıgücünü kullanması gerekir ve bu da başkaları tarafından gayet iyi bilinen şeyleri ele alırken bile onu özgün sonuçlara varmaya teşvik eder. Yılanların anlatıldığı ve yılanın dokularının kesip incelendiği üst sınıf derslerinden birinde yapılan yazılı sınavda öğrencilere bu canlıların yerde nasıl hareket ettiği sorusu sorulmuştu. Öğrenciler hayvanın kas ve iskelet sistemini daha önceki derslerinde öğrenmişlerdi. Dolayısıyla bu soru onları öğrendiklerini *kullanmaya*, gerçekten hareket eden bir yılanın yapısını imgelemeye, hayvanın kaslarının nasıl hareket ettiğini düşünmeye zorlamıştır. Bununla birlikte, önceden öğrenilenlerin kelimesi kelimesine tekrar sunulmasının daha uygun olacağı zamanlar da yok değildir. Örneğin [sınıfta] bir soru üzerinde durulurken aklı başka yerle kayan öğrencinin dikkatini konuya vermesini sağlamak için sadece eldeki konuyla ilgili olguları ve ilkeleri olabildiğince eksiksiz tekrarlaması ondan pekâlâ istenebilir.

İkincisi, sorular öğrencilerin zihnini öğretmenin amacına değil, konuya yönlendirmelidir. Doğru yanıtı almak asıl dert hâline geldiğinde bu ilke de ihlal edilmiş olacaktır. Bu

durumdaysa ezberden tekrarlama faaliyeti, öğretmenin gerçekten neyin peşinde olduğunu tahmin etme oyunu hâline gelmeye meyilli olur.

Üçüncüsü, sorular konunun gelişmesini sağlayacak cinsten olmalıdır. Başka bir deyişle, sorular kesintisiz ilerleyen bir tartışmanın ögeleri olmalıdır; yanıtlandıklarında sorunun tamamen ortadan kalktığı, bambaşka konulara geçmeye izin veren, her biri kendi içinde eksiksiz ve bütünlüklü sorularmış gibi sorulmamalıdır. Öğrencinin düşüncesinin karşısına bir *durum* –ardışık adımlarla bir noktadan diğerine ilerlemeye yetecek denli geniş ve kapsamlı bir durum– çıkarılamaması, fikirlerin sürekliliğini bozar, düşünceyi kesintili ve düzensiz bir hâle getirir.

Dördüncüsü, *net* anlamını çekip çıkarmak, önceki tartışmada önemli ya da anlamlı olanı derleyip muhafaza etmek ve onu yan konulardan, geçici ve keşif nitelikli yorumlardan ayırmak üzere sorular, üzerinden geçilen şeyin belirli aralıklarla yoklanıp gözden geçirilmesini de gerektirir. Tartışmayı bir noktada tutmak ve amaçsızca savrulmasını önlemek için ezber genel olarak iki ya da üç küçük düzenleyici yoklama içermelidir. Ayrıca eldeki malzemeyi sonraki malzemenin sağladığı yeni bakış açısının içine yerleştirecek biçimde, önceki ezberlerin geniş parçalarının ara sıra yinelenen özetleri de olmalıdır.

Beşinci ve son olarak, ezberler bitiş noktalarına ulaştıklarında neyin başarıldığına ve öğrenildiğine dair bir duygu ya da düşünce uyandırmalıdır, hatta öğrencilerin zihnini *gelmekte* olan bir konu, hâlâ askıda olan bir sorun nedeniyle daha dikkatli ve *uyanık* bir duruma sokmalıdır; tıpkı zekice kurgulanmış bir öykü ya da tiyatro eseri içindeki her bölümün zihnin sonraki bölümleri merak etmesine ve heyecanla onları beklemesine neden olması gibi. Bir bebeğin eğitiminin büyükbaba ve büyükanneyle başlaması gerektiğini anlatan eski bir hikâye vardır. Zihni uyandırmanın, onun özel bir durum içindeki bir etkinliğe ilgi duymasını sağlamanın daha

pratik bir yolunun, önceki ezberler tarafından bir tortu, bir birikim olarak geride bırakılan arzunun devamlılığını teminat altına almak olduğu söylenebilir.

2.3. Ezber, Kazanılanı Sınamalıdır

Ezberin üçüncü işlevi, yani sınama hakkında ek olarak söylenebilecek çok fazla şey yok. Sınama sürekli bir iş olmalıdır. Bu konudaki hata, sınama ihtiyacının ezberlenen konuyu yeniden üretme yeteneğinin sınanmasıyla karşılanmış olacağı varsayımında yatmaktadır. Yukarıda bunun rastlantısal kaldığını gördük. Dolayısıyla, esasen *(a)* konuyu *anlamada* ilerleme sağlanıp sağlanmadığı; *(b)* öğrenilenleri daha ileri çalışmaların ve öğrenmenin bir aracı olarak kullanma becerisinin kazanılıp kazanılmadığı; *(c)* düşünmenin temelini oluşturan genel tutum ve alışkanlıklarda –meraklılık, düzenlilik, gözden geçirme becerisi, özetleme ve tanımlama, zihin açıklığı ve temizliği vb.– bir gelişmenin söz konusu olup olmadığı sınanmalıdır.

3. Ezberin Gerçekleştirilmesi

Şimdi ezberin nasıl yapılması gerektiğini düşünürken yukarıda ele aldığımız konuları bu kez bir bütün olarak gözden geçireceğiz.

3.1. İlk Gereksinim: Öğrencilerin Hazırlanması

İlk gereksinim hazırbulunuştur, yani öğrencilerin hazırlanmasıdır. Gerekli olan en iyi, gerçekte biricik hazırlık, açıklanmayı gerektiren, beklenmedik, kafa karıştırıcı, tuhaf olan bir şeye ilişkin bir farkındalık uyandırmaktır. Gerçek

bir karmaşa hissi bir zihni ele geçirdiğinde (bu hissin nasıl uyandırıldığı önemli değildir), bu zihin tetiktedir ve meraklıdır çünkü içerden uyarılmaktadır. Bir sorunun sarsıntısı, ısırması, zihni gitme kapasitesine sahip olduğu her yere gitmeye zorlayacaktır, onu bu mental heyecan ya da ateşin eşlik etmediği en yaratıcı eğitim bilimsel araçların yaptığından daha ötelere ulaştıracaktır. Zihni araştırma yapmaya ve sorunun ne anlama geldiğini ve nasıl ele alınabileceğini keşfetmek için geçmişi anımsamaya zorlayan şey, baş edilmesi gereken bir sorun, gerçekleştirilmesi gereken bir amaç duygusudur.

Öğretmen, bir öğrencinin deneyimi içinde bulunan bildik ögeleri kullanıma sokmaya ilişkin daha bilinçli girişimlerinde, bazı tehlikelere karşı önlem almalıdır. Öncelikle, hazırlık aşaması çok uzatılmamalıdır ya da aşırı yorucu olmamalıdır, yoksa kendi amacını ortadan kaldırır. *Her şeyin ortasına* yapılan bir dalış onu kışkırtabilecekken, öğrenci ilgisini kaybeder ve sıkılır. İşine çok bağlı bazı öğretmenlerin ezber sürecinin hazırlık bölümü, bir sıçrayış yapmak üzere hız almak için çok fazla gerilen ve sıçrama çizgisine ulaştığında da uzağa sıçrayamayacak denli yorgun düşen bir genci anımsatır. İkincisi, yeni malzemeleri kendileri sayesinde kavradığımız uzuvlar bizim alışkanlıklarımız ya da yaradılışlarımızdır. Alışkanlığa dayalı eğilimleri bilinçli düşüncelere dönüştürmekte inceden inceye ısrar etmek, onların en iyi biçimde işlemelerini engellemektir. İyi bilinen deneyimlerin bazı ögeleri gerçekte bilinçli bilme düzeyine taşınmalıdır, tıpkı en iyi şekilde büyümeleri için bitkilerin başka yerlere ekilip dikilmesinin zorunlu olması gibi. Okullarda bir düşüncenin kendi kendini hareket ettirme gücünü göz ardı etmekten daha yaygın bir hata yoktur. O ortaya çıkar çıkmaz, dikkatli bir zihin açıkça onunla yarış yapar. O kendiliğinden, öğrenciyi yeni alanlara götürür; tıpkı bir bitkinin yeni filizler çıkarması gibi, o yeni düşüncelere genişler.

3.2. Öğretmenin Katılım Seviyesi

Bir tartışma sürecinde öğretmen tarafından ne kadar yeni konunun sunulması gerektiği pratik sorunu, bilginin konumunu tartıştığımızda bir açıdan ele alındı. Bununla birlikte, bazı çevrelerde, yetişkin eğiticinin öğrencinin gereksiz yere başkalarına bağımlı hâle gelmesine neden olması korkusu, öğretmenin sınıfta etkin biçimde rol almasından duyulan hastalıklı bir korkuya neden olmuştur. Öğretmenin pratik sorunu, düşünceyi uyarmada başarısız olacak biçimde çok az gözükmek ve konuşmakla, düşünceyi boğacak denli çok konuşmak ve gözükmek arasında bir denge kurmaktır. Öğrencinin bir konuyla canıgönülden ilgilenmesi koşuluyla ve öğretmenin öğrenciye özümseyeceği ve muhafaza edeceği şey konusunda önemli oranda serbestlik sağlamakta gönüllü olması koşuluyla (katı bir şekilde her şeyin kavranmasını ya da yeniden üretilmesini istemesi gerekmiyor), kendisi hevesli ve gönüllü olan kişinin bir konuda çok aşırı bilgi iletmesi tehlikesi nispeten azdır. Eğer gruba gerçek bir topluluk ruhu egemense, eğer ortam deneyim ve düşünce alışverişine elverişli özgürce iletişim kurma olanağı tanıyorsa, gençlere özgürce sunulan ayrıcalık ve sorumluluktan öğretmeni yoksun bırakmak saçma olacaktır. Burada yapabileceğimiz tek uyarı şudur: Öğretmen öğrencilerin derse katkıda bulunmalarına engel olmamalı, özellikle öğrencilerin gerekli malzemeyi tam olarak sağlamakta başarısız olduğu hayati anlarda sahneye çıkmalıdır.

Burada tavsiye ettiğimiz serbest toplu tartışma türüne yöneltilen en yaygın itiraz, bu tür bir tartışmanın bir noktada amacından sapıp hiçbir yere varmaması, dikkat dağıtıcı hâle gelmesi, konu bütünlüğünün ortadan kalkmasına yol açarak öğrencilerin boşluk hissiyle baş başa kalmalarına ve daldan dala atlayıp durmalarına neden olmasıdır. Böyle bir tehlikenin var olduğu doğrudur ama eğer gençler okulu bitirdiklerinde, demokratik bir toplumda etkin şekilde rol

almaya hazırlanacaklarsa, bu tehlikeyle yüzleşmek ve onun üstesinden gelmek zorundayız. Demokratik yönetimlerin hatalarının çoğu, yetişkinlerin bir araya gelip toplumsal sorunları ve konuları serbestçe tartışmayı beceremememesinden ileri gelir ki bu yönetimlerin toptan eleştirilme gerekçesi de çoğu zaman budur. Dolayısıyla ne bu meselelere makul bir katkıda bulunabilirler ne de başkalarının yaptıkları katkıyı takip edip değerlendirilebilirler. Çünkü geçmişte aldıkları eğitim onların bu iş için ihtiyaç duydukları alışkanlıkları edinmelerini sağlayamamış, hatta edindikleri alışkanlıklar bunu engellemiş bile olabilir.

3.3. Öğrencinin Katkısını Gerekçelendirmesini Sağlamak

Düzensiz ve amaçsız bir ezberi önlemede en önemli unsurlardan biri, her öğrencinin telkinlerini adım adım ilerletmesini ve gerekçelendirmesini zorunlu hâle getirmektir. Öğrenci ne kastettiğini, telkin edilen ilkeleri, bunların eldeki olgularla nasıl bağlantılı olduklarını ve eldeki olguların da onları nasıl desteklediğini gösterebilecek şekilde irdeleyip ortaya koymaktan sorumlu tutulmalıdır. Öğrenci, tahmininin *akla yatkınlığını* açıkça göstermekten sorumlu tutulmadıkça, düşünce gücünün eğitilmesi konusunda ezberin pratikte hiçbir faydası olamaz. Zeki bir öğretmen, öğrenci tarafından yapılan saçma ve yersiz katkıları elemede ve ulaşmak istediği amaçla aynı çizgide yer alanları seçip vurgulamada kolaylıkla büyük bir beceri kazanabilir. Fakat bu yöntem (bazen 'fikir verici sorgulama' olarak adlandırılır), öğrencileri kendi düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenmekten alıkoyar; olsa olsa öğretmenin önderliğini izleme konusunda onların zihnine akrobatik bir kıvraklık kazandırır.

Akla gelen bulanık ve az çok rastlantısal bir fikri tutarlı ve belirgin hâle getirmek bir es vermeden, dikkati dağıtan

şeyden uzaklaşmadan mümkün değildir. Nitekim "Dur ve düşün" deriz: Her refleksiyon, bir noktada dış gözlemleri ve tepkileri bir kenara bırakıp telkin edilen fikir üzerine yoğunlaşıp onu olgunlaştırma adımını barındırır. Derin düşünme, yani duyularımızın maruz kaldığı ve bizi açıktan eylemde bulunmaya iten algıların gürültü patırtısından kendimizi yalıtma eylemi de akıl yürütme sürecinde en az deney ve gözlemin bu sürecin diğer basamaklarında zorunlu olduğu kadar zorunludur. Bu bakımda akıl yürütmenin inceltilmesi sırasında kendiliğinden meydana gelen durumun sindirme ve özümseme eğretilemeleriyle karşılanıyor olması da hayli öğreticidir. Seçeneklerin karşılaştırılıp tartılarak telkinlerin seşsizce gözden geçirilmesi tutarlı ve derli toplu sonuçlara ulaşmanın olmazsa olmazıdır. Nasıl ki sindirim besinin çenelerle gürültülü biçimde çiğnenmesi değilse, düşünme de telkin edilenin birden bire kavranması veya boş tartışmalara girmek değildir. Öğretmen mental sindirimin yavaş yavaş gerçekleşmesine olanak tanımalıdır.

Öğrencilerden çabucak ve arka arkaya yanıtlar koparmak amacıyla deyim yerindeyse öğrencilerin tepesinde saat tutmak, onlara refleksiyon alışkanlığı kazandırmaya yardımcı olmaz.

3.4. Dikkatin Dağınıklığından Merkezî Bir Konuya ya da Tipik Bir Nesneye Odaklanarak Kaçınmak

Öğretmen, aynı derecede öneme sahip bir dizi olgunun zihnin karşısına getirilmesinden kaynaklanan dikkat dağınıklığına engel olmak zorundadır. Dikkat, seçici olduğu için, olağan koşullarda tek bir nesneye odaklanır ve bu nesne düşünceye bir hareket ve referans noktası sağlar. İşte bu olgu, zihne eşit önemde bir dizi nesneyi aynı anda sunan eğitim yöntemlerinin başarısızlığının kaynağıdır. Nitekim zihin bir genellemeye ulaşırken kendiliğinden *a, b, c, d,* nesneleriy-

le işe başlamaz ve onların hangi yönleri itibarıyla birbiriyle uyumlu olduğunu bulmaya çalışmaz. Anlamı az çok bulanık ve henüz oturmamış tek bir nesne ya da durumdan yola çıkıp asıl nesneyi tutarlı ve açık hâle getirmek için arada başka nesnelere de uzanır. Zihne sunulacak nesnelerin sayısını çoğaltmakla yetinmek başarılı bir akıl yürütmenin önünü kesmekten başka bir işe yaramaz. Düşüncenin alanına taşınan her olgu belirsiz bir niteliği belirlemeli ya da asıl nesnenin kısmi bir veçhesini genişletmelidir.

Kısacası, düşüncenin odaklandığı nesnenin *tipik* olduğunun görülmesi için her yola başvurulmalıdır. Nesne eğer bütün bir olgular sınıfının ilkelerini kolayca ve verimli bir şekilde akla getiriyorsa –tekil ve belirli olsa dahi– tipik bir nesne olacaktır. Örneğin aklı başında hiç kimse, nehirler hakkında düşünmeye, tüm nehirleri bütün ayrıntılarıyla düşünerek başlamayacaktır. Kafa karıştırıcı özellikler sergileyen tek bir nehirle başlayacaktır. Ardından, bu kafa karıştırıcı özellikleri açığa kavuşturmak üzere başka nehirler üzerinde çalışacak ve aynı zamanda başlangıç nesnesinin kendine özgü yanlarını, başka nehirlerin sergilediği sayısız ayrıntıyı indirgemek için kullanacaktır. Bu şekilde bir ileri bir geri gitmek, bir yandan anlam birliğinin korunmasını sağlarken, diğer yandan anlamı tekdüzeleşmekten ve daralmaktan kurtarır. Zihni hem tek tek nesnelerin çevrelerinden koparılarak ele alınmalarının yol açtığı hareketsizlikten ve donukluktan hem de biçimsel ilkelere başvurmakla yetinmenin yol açtığı çoraklıktan korumak gerekir. Genellemenin asıl önemi, anlamı dar, yerel sınırlamalardan kurtarmasıdır. Dolayısıyla genellemenin *ta kendisi* özgürleşmiş, yani rastlantısal niteliklerinden kurtarılarak yeni örneklere yüklenmeye elverişli hâle getirilmiş anlamdır. Bu nedenle sahte bir genellemeyi –yani sözel biçimi genel olup anlamı genel olmayan bir önermeyi– belirlemenin en güvenilir yolu bu kendinden menkul 'ilke'nin kendini kendiliğinden genişletip genişletemediğine bakmaktır. Çünkü merkezî bir fikir, uy-

gulanmak için kendiliğinden harekete geçer; başka olguları hizaya getirebilmek için kullanılmaya âdeta yer arar.

4. Öğretmenin İşi

4.1. Önder Olarak Öğretmen

Eski eğitim tipi, öğretmene diktatör bir yönetici muamelesi yapmaya meyilliydi. Yeni eğitim tipiyse öğretmene bazen gerekli olmakla birlikte çoğu zaman ihmal edilebilir bir unsur, hatta düpedüz bir ayak bağı muamelesi yapıyor. Oysa gerçekte öğretmen toplumsal bir grubun düşünsel önderidir, ama resmî konumu nedeniyle değil, bilgisinin enginliği ve derinliği ve deneyiminin olgunluğu nedeniyle önderdir. Özgürlük ilkesinin öğrencilere serbestlik tanıdığı ve öğretmenin bu ilkenin sınırları dışında kaldığı için öğrencilere önderlik etmeyi bırakması gerektiği varsayımı gülünçtür.[1]

4.2. Öğretmenin Önderliğini Önemsizleştiren Hatalı Fikirler

Bazı okullarda karşımıza çıkan öğretmenin yerini önemsizleştirme eğilimi, öğretmenin hangi çalışma şeklinin benimseneceğini belirlemesinin veya sorunlar ile konuları belirli bir düzen içinde sunmasının keyfî bir dayatma olduğunu varsaymak biçimini almaktadır. Öğrencilerin mental özgürlüğüne duyulan saygı gerekçe gösterilerek onlardan akıllarına geleni ifade etmeleri beklenmektedir. Bu fikir özellikle bazı anaokulu ve ilkokullarda uygulanagelmiştir. Bu tavrın sonucuysa genellikle okula gittiğinde öğretmenine "Bugün de istediğimiz şeyi yapmak zorunda mıyız?" diye şikâyet eden küçük çocuğun hikâyesindeki gibi olmaktadır. Öğretmenin [öğrencileri

[1] Bkz. s. 199.

yönlendirerek] öğrencilere telkin edilen şeylerin alternatifleri, genellikle çocukların tesadüfen karşılaştıkları şeylerin, okul yolunda karşılaştıkları şeylerin, evvelsi gün yaptıkları şeylerin, başka bir çocuğun yaptığını gördükleri şeylerin vb. onların akıllarına getirdiklerinden ibaret olacaktır. Hedeflenen her amacın doğrudan ya da dolaylı yoldan çevreden gelmesi gerektiği için, öğretmenin bu amacı onlara önermesine izin verilmemesi, bir parçası olduğu grubun gereksinim ve olanaklarının en iyi bilgisine sahip olan bu gerçek bireyin öğretmen sıfatıyla –bu sıfatı hak ediyorsa– yapabileceği akıllı planlamanın yerini başka kişiler ya da olaylarla kurulan rastlantısal temasların almasına neden olacaktır.

4.3. Öğretmenin Bilgisi Engin Olmalıdır

Pratik açıdan önem taşıyan soru, öğretmenin hangi koşullarda bir toplumsal grubun gerçekten düşünce önderi olabileceğidir. İlk koşul, onun konu hakkındaki düşünsel hazırlığıyla ilgilidir. Nitekim öğretmen, bilgiyle dolup taşmalıdır. Onun konuya hazırlanma sürecinde bizzat edindiği bilgi, ders kitabının ya da dersin işlenme biçiminin izin verdiğinden çok daha geniş olmalıdır. Bu bilgi, tamamlayıcı ya da yardımcı konuları da kapsamalıdır ki öğretmen beklenmedik sorulardan ve öngörülmeyen durumlardan yararlanabilsin. Keza bu bilgiye, konudan duyulan ve öğrencilere bulaşabilecek sahici bir heyecan da eşlik etmelidir.

Öğretmenin fazla bilgi ve anlayış sahibi olması gerekir. Bunun bazı nedenleri burada üzerinde konuşmaya bile değmeyecek kadar açıktır. Fakat asıl nedeni muhtemelen her zaman ikrar edilmiyor: *Öğretmenin ezber dersi sınıfının öğrencilerinin mental tepkilerini ve hareketlerini gözleyebilmesi için önce kendi zihnini serbest bırakması gerekir.* Öğrencinin eğileceği sorun *dersin konusu içinde* bulunur. Öğretmenin eğileceği sorun ise *öğrencilerin zihninin dersin*

konusuyla ilgili olarak ne yaptıklarıdır. Öğretmenin zihni konuya önceden hâkim olmadıkça, yani konuyu avcunun içi gibi bilmiyorsa, düşüncelerini ifade etme ihtiyacı duymadan bilinçdışı olarak kullanıyorsa, bütün dikkatini ve vaktini öğrencilerin zihinsel tepkilerini gözleyip yorumlamaya vermekte de serbest olamayacaktır. Öğretmen, öğrencilerinin tüm sözlü anlatımlarının anlamına ve zihin durumlarının –şaşkınlık, sıkılma, yeterlik, bir fikrin akla gelişi, sahte dikkat, gösteriş yapma eğilimi, bencillik nedeniyle bir tartışmaya egemen olma gibi– bedensel dışavurumlarına karşı da hassas ve uyanık olmalıdır. Öğretmen *bunların* kendi anlamlarının yanı sıra öğrencilerin zihin durumunun, gözlemleme ve kavrama derecesinin göstergeleri olarak taşıdıkların anlamların da farkında olmalıdır.

4.4. Öğretmenin Teknik, Mesleki Bilgisi Olmalıdır

Tıpkı öğrencinin çeşitli alanlarda ders konularını çalıştığı gibi öğretmenin de öğrencinin zihnini çalışması gerektiği olgusu, öğretmenin öğretilen konulara hâkim olmanın yanı sıra neden teknik bilgiye de ihtiyacı olduğu açıklamaktadır. Burada 'teknik bilgi' ile mesleki bilgi ya da uzmanlık bilgisini kastediyoruz. Peki, öğretmenin neden psikolojiye, eğitim tarihine ve başkalarının çeşitli konuları öğretirken faydalı buldukları diğer yöntemlere bir aşinalık kazanması gerekir? Bunun iki temel nedeni var: Birincisi, öğretmenin öğrencilerin verdikleri yanıtlarda eğer dikkat edilmezse gözden kaçabilecek şeyleri fark etmesine ve öğrencilerin söylediklerini yaptıklarını çabucak ve doğru şekilde yorumlamasına izin verebilirler. İkincisi, öğretmenin, başkalarının kullanışlı bulduğu yordamlar hakkındaki bilgisini kullanarak, ihtiyaç ortaya çıktığında yerinde müdahalelerde bulunmaya hazır olmasını sağlayabilirler.

Ne yazık ki bu mesleki bilgi bazen kişisel gözlem ve yargıda bulunmanın bir kılavuzu ve aracı değilmiş –ki aslında

öyledir– de kullanılan yordamın değişmez bir dizi kuralıymış gibi görülmektedir. Öğretmen böyle bir teorik bilginin kendisi ile mevcut durum hakkında sağduyulu yargısı arasına girdiğini gördüğünde –ki bu yargının aydınlanmış bir içgörü olmasını temin etmesi koşuluyla– kendi yargısını tercih etmesi akıllıca olacaktır. Çünkü mesleki bilgisi eldeki duruma ilişkin algısını ve bu durumda ne yapması gerektiğini aydınlatmadıkça bu bilgi ya salt mekanik bir araç ya da sindirilmemiş bir malzeme yığını olarak kalacaktır.

Son olarak öğretmen eğer önder olmak istiyorsa her dersi için ayrı hazırlık yapmalıdır. Aksi takdirde derste tek yapabileceği ya amaçsızca daldan dala atlamak ya da ders kitabına katı biçimde sadık kalmak olur. Esneklik, yani öngörülmeyen durumlardan ve sorulardan yararlanma becerisi, öğretmenin dersin konusuna taze ve eksiksiz bir ilgi ve bilgiyle yaklaşmasına bağlıdır. Örneğin ezberden okuma başlamadan önce kendine sorması gereken bazı sorular vardır: Öğrencilerin zihinleri dersin konusuna önceki deneyimleri ve çalışmalarından neleri katmaktadır? Öğrencilerin bağlantılar kurmalarına nasıl yardımcı olabilirim? Öğrenciler fark etmese bile, onların zihinlerini istendik yöne çekip kaldıraç görevi görecek ihtiyaçları ne olabilir? Hangi kullanım ve uygulamalar konuyu aydınlatıp öğrencilerin zihnine kazıyabilir? Konu nasıl bireyselleştirilebilir; yani bir yandan dersin konusunun her öğrencinin özel ihtiyaç ve deneyimlerine uyarlandığı, diğer yandan öğrencilerin her birinin derse ayrıksı bir katkıda bulunacağı şekilde nasıl ele alınabilir?

5. Takdir

5.1. Değerin Fark Edilmesi

Bir şeyi eksiksiz deneyimlemek, deyim yerindeyse onu 'derk etmeye' yahut eş deyişle 'kafaya dank etmeye', temellük etmek olarak da anlaşılabilir. Bu gerçekleştiğinde kişi âdeta

sıcak-soğuk oyununda çocukların 'sıcak' dedikleri bir noktadadır. Yani o ana dek zihin ile eldeki nesne, hakikat veya durum arasına giren, birini diğerinden saklayan engeller artık ortadan kalkmış, zihin ile nesnesi birbirine kavuşmuş demektir. İşte bu, 'takdir' [*appreciation*] sözcüğünün işaret ettiği durumdur. Bazen karşıtı 'değersizleşme' [*depreciation*] olan, nesneler bozulduğunda ya da tarihleri geçtiğinde ve hiç kimse tarafından istenmediklerinde olduğu gibi, fiyat ya da fayda açısından zayıflamış, miadı dolmuş şeylerden bahsederiz. Zihin bir şeyi takdir ettiğinde, bu şey artık yüksek bir değer yoğunluğuyla deneyimlenmiş demektir. Düşünce, bilgi ve takdir arasında içsel ya da özsel bir karşıtlık yoktur. Bununla birlikte, *salt* zihinsel olarak kavranmış bir düşünce ya da bir olgu ile tüm kişiliğin gereksinim ve hoşnutluğuyla ilgili olduğu hissedildiği için *duygusal biçimde* renklendirilmiş düşünce ya da olgu arasında kesin bir karşıtlık vardır. İkinci durumda o araçsız ya da doğrudan değerdir; yani o *takdir edilmektedir.*

5.2. Takdirin Düşünmede Yeri

Öğrenciler açısından son derece gerçek olan durum ve sorunların gerekleri hakkında kitap boyunca söylediklerimizde, düşünmek ile fark etmek, zihinsel etkinlik ile takdir etmek arasında hiçbir ayrımın bulunmadığını da ima ediyoruz. Şimdi bu örtük fikri takdirin düşünce için temel önemini açıktan ortaya koymak üzere kısaca ele alacağız.

Alıştırma ve ezber gibi geleneksel rutin disiplin yöntemlerini terk eden okullarda olgular ve ilkelere hâkim olmayı gerektiren konular (aritmetik, dilbilgisi, fizik ve coğrafyanın büyük bir bölümü gibi) ile edebiyat, müzik ve güzel sanatların ele aldığı konular arasında keskin bir ayrım yapma eğilimi söz konusudur. Kişisel takdirin sadece beriki konularla sınırlı olduğu düşünülür. Bu fikirle hareket edildiğinde bu

konular bir hissiyat ve imgelem (aslında düpedüz hayali ve gerçekdışı) meselesi olarak görülmeye başlar, kendini ifade etme özgürlüğü 'kendini gösterme özgürlüğü' diyebileceğimiz bir şeye dönüşür.

Fakat bu bağlamda bizi özellikle ilgilendiren sorun, hayati takdirlerin –yani duygusal tepkileri ve yaratıcı tasarımları barındıran fikirlerin– edebiyat ve sanatta olduğu kadar tarihte, matematikte, bilimde, ayrıca 'bilgilendirici' ve 'düşünsel' diye nitelenen tüm konularda da son kertede şart olduğunu görme başarısızlığıdır. İnsanın kişiliği biri sıcak ve duygusal, diğeri soğuk ve zihinsel olmak üzere iki kısımdan oluşmaz. Sık yapılan bu ayrım aslında hatalı eğitim yöntemlerinin bir ürünüdür. Kişilik doğal olarak ve çoğu zaman bir bütün olarak işler. Nitekim zihinsel olan ile duygusal olan, anlam ile değer, gerçek olan ile istendik olanakların dünyasına geçmemize izin veren imgesel olan kaynaşmadıkça bir kişilik bütünlüğünden de söz edilemez. Herhangi bir konuda yapılan ezberin sınavını verdiğini görmenin yolu öğrencinin çalıştığı konuyu takdir etmesini sağlayıp sağlamadığına bakmaktan geçer. Aksi hâlde refleksiyonun kışkırtıcı unsurları olan sorunlar ve sorular en fazla dışarıdan dayatılan ve gönülsüzce ele alınıp şevksiz irdelenecek şeyler olarak kalacaklardır.

On Dokuzuncu Bölüm
Bazı Genel Sonuçlar

Nasıl düşündüğümüz ve nasıl düşünmemiz gerektiği hakkındaki soruşturmamızı, refleksiyonu daha verimli hâle getirmek için birlikte çalışarak birbirini dengelemesi gerekirken sürekli birbirinden tecrit edilmeye meyilli oldukları için birbirine karşı çalışan düşünmenin kimi unsurlarını ele alarak tamamlayacağız.

1. Bilinçdışı ve Bilinçli
1.1. Örtük ve Açık Bağlam

'Anlaşılan' teriminin bir anlamının, tamamen hâkim olunan, üzerinden tamamen hemfikir olunan şey, yani *varsayılan* demeye gelmesi önemlidir. Nitekim 'Belirtmeye bile gerek yok ki' kalıbı 'Bundan anlaşılan' kalıbıyla aynı anlamı taşımaktadır. İki insan birbiriyle anlayışlı bir şekilde konuşabiliyorsa, bu onların ortak deneyimlerinin kişisel fikirlerine dayanak teşkil eden bir karşılıklı anlama zemini teşkil etmesi nedeniyledir. Bu ortak zemin ya da temeli araştırmak ya da formüle etmek aptalca olacaktır çünkü o 'anlaşılan' bir şeydir, yani fikir alışverişi için sessizce temin edilmiş ve bu alışverişte telkin edilen bir ortamdır.

Fakat bu iki kişi birbirini yanlış anlayıp ters düşerse önkabullerini karşılaştırmak üzere her birinin sözlerine dayanak yaptığı bağlamı ortaya çıkarmak da şart olur. İçerilen ya da örtük olan, açık ve belirli hâle getirilir; bilinçsizce onaylanan şey gün ışığına çıkarılır. Bu yolla yanlış anlama kökünden sö-

külüp atılır. Bilinçli ve bilinçsiz olanın, ilerleme ve analizin bu ritmi her türlü verimli düşünmede içerilmiştir. Kesintisiz bir düşünce zincirini takip eden biri, şu ya da bu fikirler sistemini baştan varsayar (ve onu dile getirme zahmetine girmeden bunu 'bilinçsizce' yapar), tıpkı başkalarıyla söyleşirken yaptığı gibi. Bir bağlam, bir durum, yönlendirici bir amaç onun açıktan savunduğu fikirler üzerinde o kadar egemendir ki bilinçli şekilde dile getirilip açıklanması bile gerekmez. Açıktan düşünme, içerilenin veya anlaşılanın sınırları dâhilinde ilerler. Yine de refleksiyonun bir sorundan doğması olgusu, bu tanıdık zeminin *bir noktada* sorgulanıp incelenmesini şart kılar. Bilinçdışı varsayıma geri dönüp onu gün ışığına çıkarmamız gerekir.

Mental hayatın bu iki evresinin uygun dengesini ve düzenini sağlayacak bir kural konamaz. Onda örtük olarak içerilen açık hâle getirilmedikçe bilinçli bir tutum ya da alışkanlığın kendiliğinden ve doğal işleyişinin tam olarak hangi noktada denetleneceğine ilişkin hiçbir hüküm verilemez. Hiç kimse analitik soruşturma ve bilinçli ifadelerle ne zaman ve ne derecede meşgul olunması gerektiğini ayrıntılı biçimde söyleyecek kadar akıllı değildir. En fazla bunların bir bireyin ne yaptığını bilip düşünme sürecinin gidişatını ele almasına yetecek kadar ileri götürülmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Peki, ne kadar ileri götürülmelidir? Bu noktada, yanıltıcı bir algıyı veya akıl yürütmeyi saptayıp böylece kendimizi ona karşı koruyacak ve daha ileri bir soruşturma için böylece bir dayanak elde edecek noktaya kadar götürmemiz gerektiğini söyleyebiliriz. Ama bu gibi ifadeler asıl güçlüğü ikrar etmekten başka bir anlama gelmiyorlar. Bu örnekte dayanak noktamız bireyin yatkınlığı ve düşünceliliği olması gerektiği için, eğitimin başarısının en önemli ölçütü de bilinçli olan ile bilinçdışı olan arasındaki dengeyi koruyabilen zihinler yetiştirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Önceki sayfalarda yanlış 'analitik' eğitim yöntemleri addedip eleştirdiğimiz eğitim yöntemlerinin tamamı, kendisini,

açıktan dikkatin bilinçdışı bir tavır ve işe yarar bir varsayım olarak kalması hâlinde daha iyi işleyecek şeye yöneltilmesine ve onun açıktan dillendirilmesine indirgeme hatasına düşmektedir. Tanıdık, olağan, kendiliğinden olanı bilince getirmek, sırf dillendirebilmek uğruna onu didiklemek hem yersiz bir müdahaledir hem de bir can sıkıntısı kaynağıdır. Nitekim alışıldık, bilindik olanı bilince taşıyıp onunla meşgul olmak can sıkıntısının özüdür. Bu eğilime sahip olan eğitim yöntemleri merakı köreltir.

Öte yandan, rutin becerilerle yetinilmesini eleştirirken söylediklerimiz, yani gerçek bir soruna sahip olmanın, yeni bir şey sunmanın ve genel bir anlam dağarcığına ulaşmanın önemine dair söylediklerimiz, terazinin diğer kefesinde durmaktadır. Pürüzsüz işleyen şeyi gereksiz yere kılı kırk yararak incelemek kadar, bir hata ya da yinelenen bir başarısızlığın müzmin kaynağını bilince yükseltmekte başarısız olmak da iyi düşünmeye sekte vurur. Aşırı basitleştirmek, hızlı beceri kazandırmak uğruna yeni olanı dışlamak, hataları önlemek uğruna engellerden kaçınmak da öğrencilere bildikleri her şeyi formüle etmeye ve onları sonuca götüren tüm adımları tek tek yazmaya teşvik etmek kadar zarar vericidir. Sorunun temelinde analitik inceleme yatıyor gibi görünüyor. Bir konu, bilgisi başka konulara aktarılıp onları da ele almak için etkili bir kaynak olarak kullanılmak üzere kullanılacağı zaman bilinçli bir özetleme ve düzenleme de şart hâle gelir. Konuya aşinalık kazanmanın ilk aşamasında, rastgele deneyler yapmak bile göze alınıp konuyla ilgili sınırlandırılmamış birçok bilinçdışı unsurun devreye girmesine izin verilebilir; daha sonraki aşamalarda ise bilinçli formülleştirme ve formülleştirenin gözden geçirilmesi teşvik edilebilir. Yansıtma [*projection*] ve refleksiyon, bunlardan biri doğrudan ileri atılıp diğeri inceleme için geri döndüğü için, sırayla birbirini izlemelidir. Bilinçdışı, kendiliğindenlik ve tazelik sağlar; bilinç ise hâkimiyet ve denetim.

1.2. Refleksif Düşünmenin Denetlenmesinden Bir Örnek

Bu noktayı refleksif etkinliğin aşamalarına bu kitapta yer verdiğimiz analiz yardımıyla örneklendirebiliriz. Bazı okurlar, öğrencilerin çalışmalarında ve ezberlerinde refleksiyonun bu farklı aşamalarını zihinsel denetimin bir aracı olarak bilince taşıyıp formüle etmelerinin sağlanması gerektiği fikrine kapılabilirler. Fakat bu fikir analizin ruhuna aykırıdır. Çünkü analiz, temel denetimin öğrencilerin altında çalıştığı *koşullar* tarafından –soruşturmayı, telkinleri, akıl yürütmeyi, sınamayı vesaireyi doğuran gerçek durumun koşulları tarafından– etkilendiğini baştan kabul eder. Demek ki burada sunduğumuz analizin temel önemi, öğrencilere –attıkları her adımda kendi tutumlarını ve düşünme süreçlerini bilince çıkarmaya kalkışmadan– refleksif düşünme alışkanlığının en iyi şekilde hangi yollardan kazandırılabileceğini öğretmene göstermesidir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerde düşünmeyi harekete geçiren ve yönlendiren koşulları bir kez sağlamasının *ardından* öğrencinin etkinliğinin araçlar ile amaçların bilincinin yanı sıra kendi kişisel bilinçdışı tutum ve yordamlarının etkisini de taşıyacağı doğrudur. Nitekim edebiyat, resim ve müzik gibi sanatlardaki yaratıcı çalışmanın sanatçının nesnesine pür dikkat odaklandığı veya onu kurguladığı sırada bir yandan da büyük oranda sanatçının bilinçdışı güdüleri ve tutumlarının etkisinde olduğu herkesin az çok bildiği bir durumdur. İşte bu durum, hem çalışmada hem de öğretimde benzer bir yolun tutulabileceğini akla getirmektedir. Dolayısıyla yaptığı işin her adımının son derece bilincinde olan birinden ziyade sanatçı model alınmalıdır. Denetimi ise oluşturulan başlangıç koşulları bizzat sağlamalıdır. Bununla birlikte, sıra dışı bir kafa karışıklığının ortaya çıkması ya da hataların tekrarlanması hâlinde, öğrencinin tutumundan ve süreçlerinden kaynaklanan nedenlere geri gidilerek bunların bilince çıkarılması, dikkatin bunlara verilmesi çoğunlukla yardımcı olacaktır.

1.3. Sindirme ve Kuluçka

Düşünsel bir konuyla çok uzun bir süre meşgul olduktan sonra zihnin bir anda durması herkesin yaşadığı bir deneyimdir. Böyle bir durumda zihin, çarkları fırıl fırıl dönse bile tahılı artık öğütmeyen bir değirmene benzer. Akla bir şey gelmez olur, deyim yerindeyse zihin 'havlu atar'. Bu durum en azından bilinçli dikkatin ve refleksiyonun artık başka şeylere yöneltilmesi gerektiğini belirten bir uyarıdır. Bu uyarı ciddiye alınıp üzerinde düşünülen sorun bir kenara bırakılınca bilinç de üzerinde baskı oluşturan yükten kurtulup biraz rahatlar ve kuluçkaya yatar. Eldeki malzeme bu süreçte kendini yeniden düzenlemeye başlar. Olgular ve ilkeler yerli yerine oturur. O ana dek karmakarışık görünen şey yavaş yavaş aydınlanmaya ve açık hâle gelmeye başlar. Bölük pörçük, dağınık olan malzeme belirli bir düzen kazanmaya başlar, hatta bu çoğu zaman sorunun kendiliğinden çözüldüğü bir raddeye varır. Nitekim birçok insan, karmaşık bir pratik sorun hakkında bir karar vermesi gerektiğinde sorunla uğraşmayı ertesi güne bırakıp yatıp uyumayı tercih eder. Sabah uyandığında aklında bir şeylerin açıklığa kavuştuğunu görür. Çünkü o arada, alttan alta işleyen bir kuluçka süreci en sonunda bir karar ve bir planın doğuşuyla sonuçlanmıştır. Fakat eldeki sorunu daha önce derinlemesine ele almamış, soruyu enine boyuna zaten düşünmemiş bir zihinde böyle icatlar, çözümler ve keşifler nadiren ortaya çıkabilir. Kısacası kuluçka, ritmik bir sürecin sadece bir aşamasıdır.

2. Süreç ve Ürün

2.1. Yine Oyun ve Çalışma

Mental yaşamda süreç ile ürün arasında da benzer bir denge vardır. Bu uyarlanmanın önemli bir aşamasını oyun ve çalışmayı ele aldığımız bölümde görmüştük. Oyunda ilginin

odağı sonuçtan ziyade sürecin kendidir. Nitekim eylemler, imgeler, duygular dizisi oyunda kendi başına yeterli olur. Buna karşılık çalışmada ilgiyi canlı tutan amaçtır ve araçlara verilen dikkati belirler. Buradaki fark ilginin yönüyle ilgili olduğu için, karşıtlık da ayrı konular olmalarından değil, vurgudan ileri gelir. Dolayısıyla bilinçte etkinlik ile sonuca birbirine kıyasla verilen öncelik bunların birbirinden koparılarak ele alınması noktasına vardığında, oyun aylaklığa [*fooling*], çalışma da angaryaya dönüşür.

2.2. Oyun Aylaklığa Dönüşmemelidir

Burada 'aylaklık'tan geçici heveslere ve rastlantılara bağlı olarak birbirinden kopuk gerçekleşen dağınık enerji taşmalarını anlıyoruz. Sonuca yapılan bütün gönderme oyunu oluşturan düşünceler ve eylemler dizisinden çıkarıldığında, dizinin her bir üyesinin birbiriyle olan ilişkisi kesilir ve onlar hayalî, keyfî, amaçsız hâle gelir; bunu katıksız aylaklık izler. Hayvanlarda olduğu gibi çocuklarda da köklü bir aylaklık eğilimi vardır ama bu eğilim tamamen zararlı da değildir çünkü tekdüzeliği engeller. Hayallere dalıp düşlerde gezmek bile kimi zaman zihnin yeni bir yönde harekete geçmesine neden *olabilir*. Ama bu tip davranışlar abartılı boyutlara ulaşırsa aklın havada gezmesi ve düşüncelerin kopuk hâle gelmesi kaçınılmaz olur. Bunu önlemenin tek yoluysa çocukların ileri bakıp kendi etkinliklerinin sonuçlarını bir yere kadar öngörmelerini sağlamaktır.

2.3. Çalışma Angaryaya Dönüşmemelidir

Bununla birlikte, *münhasıran* sonuca duyulan ilgi de çalışmayı bir angaryaya dönüştürür. Çünkü angaryayla, sonucuna duyulan ilginin, sonucun elde edilme sürecine sirayet

etmediği etkinlikler kastedilmektedir. Ne zaman bir çalışma angaryaya dönüşse çalışma süreci de çalışanın gözünde bütün değerini yitirir; çalışan sadece çalışmanın sonunda elde edeceği şeyi umursar. Çalışmanın kendisi, enerji harcatması, tatsız ve tiksindirici görünmeye başlar; önemli bir hedefe ulaşmak için katlanmak zorunda olunan bir sıkıntı hâline gelir. Çalışma hayatında yapılması gereken sayısız iş olduğu ve bunlardan bazılarının pek de ilgi çekici veya heyecan verici olmadığı aşikârdır. Bununla birlikte, çocukların angaryaları yaparlarsa hoşlarına gitmeyen görevleri de hakkıyla yerine getirmeyi öğrenecekleri ve bu nedenle çocuklara angarya görevlerin verilmesi gerektiği iddiası tamamen yanlıştır. Tiksinmek, işten kaytarmak ve kaçamak yapmak, itici ya da tiksindirici olanın dayatılmasının sonuçlarıdır, gerçek görev aşkının değil. Doğaları gereği ya da kendiliğinden çekici olmayan etkinlikler aracılığıyla amaca yönelik çalışma şevki, en iyi şekilde ancak ulaşılacak sonucun değeri takdir edilirse temin edilebilir. Böylece sonucun değeri onun elde edilme araçlarına da sirayet edebilir. Bu araçlar kendi başına ilgi çekici olmadıkları için, ihtiyaç duydukları ilgiyi iltisaklı oldukları sonuçtan devşirirler.

2.4. Çalışma ve Oynama Tutumlarının Dengelenmesi

Çalışma ve oyunun, süreç ve ürünün, birbirinden kopmasının düşünsel etkinliklere verdiği zarar "Soluklanmayan at yol almaz." atasözünde ifade edilmektedir. Tersinin doğru olması gerçeği, olasılıkla, aylaklık ile ahmaklığın çok yakın olması olgusunda yeterince belirginleştirilmektedir. Aynı anda oyunbaz ya da şakacı ve ciddi olmak mümkündür ve bu ideal, mental koşulu tanımlamaktadır. Dogmatizm ve önyargının yokluğu ve düşünsel merak ve esnekliğin varlığı, zihnin ele aldığı konuda esnekliğinde, oyunbazlığında

ortaya çıkar. Zihne bu oyunbazlığı tanımak, onu bir konuyla oynamaya teşvik etmek değildir, önceden kavranmış bir inanç ya da alışkanlıksal amaca bağımlılıktan ayrı olarak, bir konuyu kendisi hatırına gözler önüne sermeye ilgi duymaktır. Mental oyun ya da mental serbestlik açık fikirliliktir, düşüncenin dışsal destekler ve keyfî sınırlamalar olmaksızın kendi bütünlüğünü koruma gücüne olan imandır. Bu nedenle, özgür mental esneklik, ciddiliği, konunun gelişiminin ağırbaşlı biçimde izlenmesini gerektirir. O dikkatsizlikle ya da uçarılıkla karşılaştırılamaz, çünkü o ulaşılan her sonucun, ulaşılan her sonucun daha ileri kullanımlarda devreye sokulabilmeleri için, açık ve kesin bir biçimde kaydedilmesini gerektirir. 'Hakikatlee kendisi için ilgilenmek' denen durum, kesinlikle ciddi bir konudur, bununla birlikte hakikate duyulan bu katıksız ilgi, soruşturmada düşünce serbestçe oynama merakıyla uyumludur.

Karşıt pek çok fenomene rağmen –bu fenomenler genellikle ya gereksiz ahmaklığa neden olan araç veya olanakların fazlalığıyla ya da angaryayı dayatan aşırı ekonomik baskılarla ilgili toplumsal koşullardan kaynaklanırlar– çocukluk çağı normalde özgür mental oyun ve düşüncelilik bileşimi idealinin farkındadır. Çocukların başarılı tasvirleri her zaman, en azından yarına ya da geleceğe ilişkin endişesizlikleri kadar açık biçimde, onların arzulu gayretlerini açığa vurmaktadır. Şimdide yaşamak, geniş kapsamlı anlamların şimdide yoğunlaşmasıyla uyumludur. Şimdinin kendi hatırına bu şekilde zenginleştirilmesi, çocukluğun saf ve kusursuz kalıtıdır ve gelecekteki gelişmenin en iyi güvencesidir. Ekonomik olarak uzak sonuçlara sahip vakitsiz bir uğraşa zorlanan çocuk, özel bir yönde şaşırtıcı derecede zekâ kıvraklığı geliştirebilir, ancak bu zamanından önce gelişen uzmanlaşmanın cezasının daha sonra duygusuzluk ve donuklukla ödenmesi gerekecektir.

2.5. Sanatçı Tutumu

Sanatın oyunda kök saldığı sık söylenir. Bu söz, tarihsel olarak doğru olsun ya da olmasın, mental oyunbazlık ile ciddiyetin sanatsal ideali betimleyen uyumunu akla getirmektedir. Sanatçı, zihnini araçlarla ve malzemelerle çok fazla meşgul ettiğinde, harika bir tekniğe ulaşabilir ama sanatçı ruhunun en üst mertebesine ulaşamaz. Harekete geçirici düşünce yöntem denetimini aştığında, estetik duyguya işaret edilebilir, ancak sahneleme sanatı duyguyu açıklayamayacak denli kusurludur. Amaç düşüncesi, onun kendisini somutlaştıran araçlara dönüştürülmesini ya da tercüme edilmesini zorunlu hâle getirecek kadar yeterli ve uygun hâle geldiğinde ya da araçlara gösterilen dikkat, bu araçların hizmet ettiği amaç tarafından esinlendiğinde ya da aşılandığında, sanatçıya özgü bir tutuma sahip oluruz, geleneksel olarak 'sanatlar' olarak adlandırılmasalar da, bütün etkinliklerde sergilenebilecek bir tutumdur bu.

2.6. Sanatçı Olarak Öğretmen

Öğretme işinin bir sanat, gerçek öğretmeninse bir sanatçı olduğu da bildik bir sözdür. Öğretmenin bir sanatçı sayılma konusundaki kendi iddiası, kendisiyle çalışanlarda, ister genç isterse de küçük çocuk olsunlar, sanatçı tutumunu teşvik edip geliştirme yeteneğiyle ölçülür. Heves uyandırmada, büyük fikirlerle ilişki kurmada, enerjiyi harekete geçirmede bir başarı yaratma ile. Buraya kadar sorun yok. Fakat nihai sınav, amaçları genişletmek üzere bu şekilde sağlanan uyarıcının kendini bir beceriye, yani uygulama araçları üzerindeki hâkimiyeti güvence altına alan ayrıntılara dikkat etme becerisine dönüştürüp dönüştürmediğidir. Aksi takdirde, heves zayıflar, ilgi yok olur, ideal belli belirsiz bir anıya dönüşür. Diğer öğretmenler yetenek, beceri, konuya ilişkin yöntem-

lere egemen olmada başarılı olurlar. Yine buraya kadar da bir sorun yok. Fakat mental görüde, nihai sonuçlara ilişkin yüksek ayırt etme gücünde, bu eğitime eşlik eden düşünce ve ilkelere ilişkin anlayışta bir genişleme ya da gelişme olmadıkça, sonuç, herhangi bir amaca kayıtsızca uygulanmaya hazır olan beceri biçimleri olabilir. Böylesi teknik beceri biçimleri, koşullara göre, kişisel çıkar için çalışmada zekâ kıvraklığı olarak, başkalarının amaçlarını gerçekleştirmede uysallık ya da yaratıcı olmayan biçimde bir şeylere çakılıp kalma olarak tezahür edebilirler. Esinleyici amaçları ve uygulama araçlarını birbiriyle kaynaşacak biçimde geliştirmek, öğretmenin aynı anda hem güçlüğü hem de ödülüdür.

3. Uzak ve Yakın

3.1. Aşinalık Küçümsemeyi Doğurur

Öğrencilerin deneyimlerine yabancı olan konuları anlatmaktan kaçınmaları gerektiğini duyan öğretmenler, öğrencilerin aşina oldukları şeyleri düşünürken ilgisiz davranmalarına rağmen, onlara uzak, yabancı bir şey sunulduğunda birden uyandıklarını, dikkat kesildiklerini gördüklerinde çoğu kez şaşkınlığa uğramaktadırlar. Örneğin coğrafya dersinde çocuğun kendi yerel çevresinden aşina olduğu ovalar konusuna karşı düşünsel bir ilgi duymadığı ve tepkisiz kaldığı ama sıra dağlara ya da denizlere geldiğinde âdeta büyülendiği ve heyecan duyduğu görülebilir. Öğrencilerine aşina oldukları şeylerin ayrıntılarını betimleyen kısa denemeler yazdırmaya çalışan ama bu konuda fazla başarılı olamayan öğretmenler, zaman zaman öğrencilerinin yüksekten uçan ve hayalî konular üzerine yazmaya pek istekli olduklarını da müşahede etmişlerdir. Fabrika işçisi olarak yaşadıklarını kaleme almış bir eğitimci kadın, fabrikada çalışan birkaç işçi kıza iş saatleri sırasında *Küçük Kadınlar*'ın hikayesini anlatmış. Kızlar pek oralı olmamışlar, "Bu kızların deneyimleri bizimkinden farklı değil" demişler ve ondan milyonerlerin ve toplumun ileri gelenleri hakkında hikâyeler anlatmasını istemişlerdir.

Tekdüze bir işte çalışanların zihin durumuna ilgi duyan bir adam, pamuk fabrikasında çalışan bir kıza tüm gün boyunca ne düşündüğünü sormuştur. Kız ona, zihni fabrikadaki makinelerden uzaklaşır uzaklaşmaz, bir dükle evlendiğini imgelediğini ve günün geri kalanını da geleceklerini düşünerek geçirdiğini söyleyerek yanıt vermiştir.

Elbette burada bu örnekleri sansasyonel, sıradışı veya akıl almaz unsurlara başvuran öğretim yöntemlerini teşvik etmek için anlatmıyoruz. Fakat aşina ve yakın olanın düşünceyi kendiliğinden değil ancak yabancı ve uzak olanın iyice öğrenilmesine yardımcı olacak şekilde uyarlandıkça düşünceyi kışkırtıp takviye ettiğini vurgulamak için anlatıyoruz. Eskiyle uğraşmayıp aşina olduğumuzu umursamadığımız fikri psikolojinin beylik saptamalarından biridir. Bunun iyi bir nedeni var: Sürekli uyum sağlamamız gereken yeni koşullar ortaya çıkarken, dikkatimizi eskiye vermek savurganlık olur ve tehlikelidir. Düşünce yeni, belirsiz ve sorunlu olan için saklanmalıdır. Öğrencilerin düşüncelerini aşina oldukları şeylere çevirmeye davet edildiklerinde zihinlerinin âdeta durmasının ve kaybolmuş hissine kapılmalarının nedeni de işte budur. Eski olan, yakın, alışıldık olan, *kendisiyle* uğraşmamız gereken değil, *birlikte* hareket etmemiz gereken şeydir; eski, yakın, alışılmış olan, sorunun malzemesini temin etmez, çözümünü sunar.

3.2. Eski ile Yeniyi Dengelemek

Son tümce bizi refleksiyonda içerilmiş yeni ile eskinin, uzaktaki ile yakındakinin dengelenmesi meselesine getiriyor. Daha uzak olan, uyarıcı ve güdüyü sağlar, daha yakında, el altında bulunan ise bir görüş noktası ve hazır kaynaklar sağlar. Bu ilke şu şekilde de ifade edilebilir: En iyi düşünme, kolay ile zor orantılı hâle geldiğinde ortaya çıkar. Dolayısıyla kolay ile tanıdık olan ve yabancı ile zor olan eşdeğerdir. Çok kolay olan, araştırma için zemin ya da dayanak sağlamaz, çok zor olan, araştırmayı ümitsiz hâle getirir.

Yakın ile uzağın etkileşiminin zorunluluğu doğrudan doğruya düşünmenin doğasından ileri gelir. Düşüncenin olduğu her yerde, orada bulunan bir şey, orada bulunmayan bir şeyi gösterir. Dolayısıyla, tanıdık olan bir açıdan olağan dışı olan koşullar altında sunulmadıkça, düşünmeyi dürten bir şey de olmaz; yeni ve farklı olan bir şeyleri araştırma yönünde bir talep ortaya çıkmaz. Eğer sunulan konu tamamen yabancı olursa bu kez de konunun kendisinin kavranmasını sağlayacak bir şey akla getiremez. Örneğin bir öğrenci kesirli sayılar konusuna ilk kez geçtiğinde, bunlar o güne dek öğrendiği tam sayılarda karşısına çıkan işlemlere benzemediği için onu ilk başta afallatacaktır. Kesirli sayılar konusuna tamamen hâkim olduğundaysa bu sayılar hakkında edindiği aşinalık algısı ona neyi nasıl yapması gerektiğini kendiliğinden işaret edecektir; başka bir deyişle bunlar onun üzerinde düşünmeye gerek duymadan tepki verebileceği 'ikame göstergeler'[1] hâline gelecektir. Bununla birlikte, eğer bir bütün olarak durum bir yenilik ve bu nedenle de belirsizlik barındırırsa öğrenci mekanik tepkiler vermeyecektir, çünkü mekanik işlemler sorun çözülürken devreye sokulurlar. Bu sarmalın bir sonu yoktur: Düşünme aracılığıyla tanıdık hâle gelip sahiplenilen yabancı bir konu, başka bir yabancı konunun yargılanması, değerlendirilmesi ve özümsenmesi için kullanılabilecek bir özkaynağa dönüşür.

3.3. Gözlem Yakın Olanı, İmgelem Uzak Olanı Sağlar

Her zihinsel girişimde hem imgeleme hem de gözleme ihtiyaç duyulması, aynı ilkenin bir başka yönünü örneklendirir. Geleneksel türden nesne dersleri veren öğretmenler, öğrencilerin ilk başlarda bu dersi bir kaytarma, sınıf ortamında uzaklaşma olarak gördükleri için çekici ve heyecan verici bulduklarını ama zamanla bu ders onlar için olağanlaştığında en az salt simgelere başvuran mekanik dersler ka-

[1] Bkz. s. 249.

dar sıkıcı bulmaya başladıklarını ve keyiflerinin kaçtığını da görmüşlerdir. Böyle durumlarda imgelem, nesnesiyle, onu zenginleştirecek şekilde oynayamaz. "Olgular da olgular!" diye direten dar bakışlı eğitim görüşünün, olguların kendilerinde sınırlayıcı olmalarından dolayı değil ama sabit ve hazır şeyler olarak ele alınmaları nedeniyle, dar görüşlü Grandgrind'lar yarattığı kanıtlanmıştır. Burada imgeleme hiç yer bırakılmaz. Olguların imgelemi uyaracak biçimde sunulmalarına izin verildiğindeyse kültür buradan doğal bir sonuç olarak çıkacaktır. Tersi de eşit derecede doğrudur. İmgelem illa düşlerle, salt hayalî şeylerle uğraşmaz, yani malzemesi gerçekdışı olmak zorunda değildir. İmgelemin asıl işlevi, duyu algılarının mevcut koşulları altında sergilenemeyen gerçekliklerin ve olanakların bir görüsünü bize sağlamaktır. Dolayısıyla imgelemin amacı uzak olana, el altında bulunmayana, kapalı olana ilişkin berrak bir içgörü geliştirmemize izin vermektir. Tarih, edebiyat ve coğrafya, bilimin ilkeleri, hatta geometri ve aritmetik bile hakkıyla anlaşılacaksa, imgeleme dayanılarak ele alınmak zorunda olan konularla doludur. İmgelem gözlemi tamamlayıp derinleştirir. Sadece düşlemlerle meşgul olursa gözlemin yerine geçer ve mantıksal gücünü yitirmeye başlar.

Yakın ile uzak arasında sağlanması gereken dengenin son bir örneği, bireyin şeyler ve başka insanlarla doğrudan temaslarının bir ürünü olan kendi deneyimi ile iletişim aracılığıyla edinip kendi deneyimine kattığı türünün daha geniş deneyimi arasında karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öğretim, öğrencinin sınırlı da olsa hayati önem taşıyan kendi deneyiminin dışarıdan ona anlatılanların yükü ve enginliği altında ezilme ihtimalini her zaman barındırır. İşte bu noktada, yani duyu algılarının ve motor etkinliklerin dar kapılarından geçerek zihne giren, başkalarından aktarılan malzemenin daha yetkin ve anlamlı bir yaşamı teşvik edeceği noktada sıradan öğretici yerini öğretmene bırakır. Hakiki iletişim bulaşmayı, yayılmayı barındırır; dolayısıyla onun adı, çocuk ve onun varisi olduğu insan ırkı arasında hiçbir düşünce ve amaç birliği yaratmayan bir iletişime verilip kirletilmemelidir.

Dizin

A
abartılı hisler 52
acıma 172
açık: ~ bilinçlilik eksikliği 244; ~ fikirlilik: 42, 46, 51 70, 97, 297; ~lık 11, 43; ~ zihin 43
açıklık ve ayırt edici özellik 152
ad sözcükleri 253
afaki çıkarımlar 71
ağırlık ve uzunluk ölçüleri 160
ahlak: 71, 77, 78, 88, 116, 126; ~ disiplini 77
ahlaki: ~ meseleler 43; ~ nitelikler 46, 172; ~ tutumlar 46, 78
aile 38, 41, 63, 166, 178, 222
akıl: ~a gelen nesne 23; ~a getirme işlevi 37; ~a uygun yaşam 34; ~a yatkınlık 281; ~a yatkın zihinsel kurgular 18; ~ yürütme 73, 81, 82, 88, 117, 122, 123, 124, 156, 179, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 254, 282, 293; ~ yürütme araçları 197; ~ yürütme yeteneği 179
akılcı düşünme 41
akıllı: ~ bellek 89; ~ eylem 29; ~ varlıklar 148
algı: ~ 152, 212, 282 ~ eğitimi 259
algılama 131, 204;
alışkanlık: 35, 65, 69, 71, 75, 92, 96, 99, 128, 135, 147, 182, 183, 185, 199, 216, 225, 281; ~ biçimleri 135; ~ların kökeni 36; ~ların yapısal tuhaflıkları 36
amaç: ~ birliği 302; ~ düşüncesi 298; ~sız ezber 281
ana dil 244, 252
analitik: ~ 105, 137, 140, 255, 258, 264, 291; ~ eğitim yöntemleri 291; ~ gözlemler, 258; ~sorgulamalar 255
analiz: 132, 137, 138, 139, 141, 165, 167, 168, 175, 179, 181, 206, 207, 208, 244, 247, 249, 293; ~ etme yöntemi 206
anatomi 224
anlam 30, 32, 33, 56, 58, 80, 88, 95, 134, 135, 137, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 181, 189, 219, 229, 235, 239, 242, 245, 246, 249, 251, 254, 255, 265, 272, 283, 289, 292; ~ hazinesi 156; ~ın seçikliği 170; ~ın zenginleşmesi 33; ~lar dizisi 35, 156; ~ların sürekliliği 254
anlama: 34, 35, 39, 40, 45, 80, 95, 131, 137, 142, 143, 147, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 169, 170, 175, 217, 229, 239, 279, 290, 291; ~ becerisi 156; ~nın araçları 194; ~ yeteneği 158; ~ yetileri 35, 40; ~ yeteneğinin kazanımı 157; ~ yetisinin eğitimi 35
araç sonuç ilişkisi 157, 220
araştırma: 13, 25, 66, 67, 83, 98, 138, 158, 168, 176, 226, 231, 262, 273, 275, 279, 300, 301; ~ aşkı 13, 67
ardışık düşünme 16
ardışıklık 60, 65, 67, 86, 95
Aristoteles 65
aritmetik 69, 73, 90, 91, 92, 191, 246, 288, 302
arzu 28, 35, 40, 42, 44, 60, 82, 84, 85, 93, 94, 97, 127, 157, 158, 212, 220, 225, 226, 247, 257, 272
astronomi 156, 191, 225
astronomik sistem 162
ateş 31, 279
atom 191, 229
Ay 87, 116, 168, 201, 214

B
Bacon 37, 38, 51
bağlantısız eylemler 227
bakma eylemi 25
baskın tutkular 40, 41
batıl inanç 37, 139
Batlamyus 33, 36
beceri: ~ biçimleri 299; ~ kazanımı 269
beden 49, 53, 59, 67, 75, 215, 217, 234
bedensel: ~ alıştırma 75; ~ durumlar 241
belirsizlik 26, 95, 184, 251, 301
belirtici yöntem 172
bellek 26, 42, 67, 76, 89, 98, 99, 112, 135, 186, 189, 194, 203, 249, 257; ~ denetleme yöntemi 175;
bencillik 286
beşeri ilişkiler 37
beylik sözler 245
biçimsel: ~ akıl yürütme 82; ~ dil bilgisi 73; ~ disiplin modası 67; ~ifade tarzlarını kullanma alışkanlığı 248; ~ mantık 82; ~ yöntem 137
bildik önermeler 245
bilgelik 76, 135
bilgi: ~ aracı 247; ~ arayışı 35; ~ biçimi 21; ~ birikimi 122; ~ biriktirme ideali 266; ~ dağarcığı 33; ~ edinimi 73, 164, 257, 272; ~ sermayesi 189; ~yi düzene sokma yeteneği 128; ~yi sergileme 58
bilim 32, 33, 36, 51, 62, 65, 74, 79, 80, 116, 122, 128, 150, 168, 171, 174, 185, 191, 201, 202, 205, 206, 225, 230, 231, 236, 261, 289; in gelişmesi 193; ~ insanı 150, 168, 205, 206, 230;
bilimsel: ~ açıklama 50; ~ bilgi 123, 202, 224; ~deney yapma yöntemi 209; ~ düşünce 37, 203; ~ düşünme 207, 208; ~ eğitim 105, 172; ~ gözlem 123, 202, 266; ~ kavramlar sistemi 174; ~ soruşturma tekniği 182; ~ yetki 209; ~ yöntem 178, 181, 183, 198, 204; ~ tarihi 36
bilinçdışı 69, 71, 244, 256, 286, 291, 292, 293; ~ eğitim 71
bilinçli: ~ biçimde kavrama 79; ~ düşünme 247; ~ düşünsel düzenleme 258; ~ çaba 21, 92
bilinçsiz korkular 43
bilme hissi 245
birey: 46, 58, 105, 177, 226, 237, 249, 252, 263; ~in kişiliği 37; ~in mizacı ve alışkanlıkları 37, 38
bireysel: ~ davranış biçimleri 165; ~ deneyim 172; ~ düşünme yolu 98; ~ eylem 275; ~ farklılıklar 236; ~sel güçler 69; ~ nitelik ve alışkanlıklar 69; ~ tutum ve alışkanlıklar 77; ~ yetenekler 69; ~ zihinsel etkinlikler 69
bireysellik 93, 174
birikmiş fiziksel nesneler 232
bitki bilimi 225
biyoloji 92
boş zaman yokluğu 58
botanik 137, 153, 168
buhar motoru 225

C
cebir: ~ 69, 80, 82, 191, 229
cebirsel simgeler 123
cehalet 245
cins adlar 161
coğrafya 69, 73, 76, 90, 195, 299, 302

Ç
çalışma: ~ arzusu 272; ~ yöntemleri 138
çevresel kaynaklar 38
çıkarım 9, 33, 36, 37, 62, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 114, 138, 143, 149, 183, 185, 191, 196, 203, 211, 266; ~ hataları 36
çocukluk: ~ deneyimleri 99; ~ çağı 48, 297; ~ dönemi 99

D
dışsal; ~ dayatmalar 193; ~ etkinlik 100, 198, 219
Darwin 58, 163, 185
davranış: ~ 78, 160, 165, 166; ~ sorunları 78
değer: ~in düşürülmesi 288; ~ düzlemi 57
demokratik yönetimler 281
deneme yanılma yöntemi 144
denetim gücü 33

denetleme yöntemi 179, 183
deneyci zihnin tutumu 212
deneyim 28, 30, 35, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 57, 72, 79, 103, 104, 111, 126, 134, 135, 137, 141, 161, 162, 164, 166, 167, 198, 199, 200, 201, 203, 209, 212, 224, 243, 249, 268, 269, 274, 280, 287; ~ aşaması 167; ~ beklentileri 166; ~in anlamları 171; ~in bütünlüğü 54; ~in nesneleri ve edimleri 80; edimsel ~ 53
deney 181, 186, 206, 225, 292
deneysel: ~ düşünme 207; ~ gözlemler 206; ~ yöntem 198, 203, 204, 206, 209
dengeleme süreci 86
denizcilik 225
depolama yöntemi 242
derin düşüncenin ürünü olan gözlem 180
devindirici organlar 49
devinim hızı 156
dışa dönük eğilimler 49
dış: ~ dünyanın tekdüzeliği 65; ~ gözetim 97
dışsal: ~ eylem 96, 158; ~ eylem tarzları 96; ~ tekbiçimlilik 66
dikkatlilik 100
dikkatsizlik 92, 250
dil 37, 73, 149, 154, 156, 157, 172, 207, 238, 239, 240, 241, 247, 248, 252, 254, 257, 270, 274; ~in ardıllığı 254; ~in tarihi 252
dilsel: ~ çalışmalar 246; ~ göstergeler 31, 240; ~ işaret sistemi 156; ~ kazanım 155; ~ sorgulama 51; ~ soruşturma etkinlikleri 51; ~ terim ya da ifade 38
din 40, 79
disiplin 35, 37, 62, 65, 67, 70, 73, 74 92, 96, 97, 217, 288; ~ çalışmaları 73; ~ eğitimi 35; ~li mantıksal düşünme becerisi 101
doğa 187, 191, 203, 260; ~ bilimleri 265; ~ çalışması 260; ~ kitabı 30; ~nın dili 30; ~nın yapısı 36; ~ olayları 37; ~ sevgisi 258; ~üstü kuvvetler 203;
doğal: ~ amaçlar 248; ~ büyüme süreci 219; eğilim 47, 237; ~ gelişim 93; ~ deneyimler 94; ~ eğilim 47, 92, 98; ~ göstergeler 239; ~ güdüler 248; ~ istek ve arzular 93; ~lık 93, 97; ~ yaklaşım tarzı 58
doğru: ~ düşünme 35; ~ düşünme alışkanlıkları 21, 62; ~ inançlar 36; ~ yanıt 77; ~ yargılarda bulunma ideali 76
doğruluk iddiası 20
dogmacılık 134
dogmatik: ~ düşünme alışkanlığı 28; ~ kapalılık 267; ~ eğitim 78
dogmatizm 52, 203, 296
doğrudan: ~ algılanmayan şeyler 17; ~ eylem 118; ~ gözlem 172, 193, 256, 266, 267
dokunma duyusu 258
dolaşım bozukluğu 182
durumun: ~ gerçekleri 112; ~ olguları 133
duygu taşması 88
duygudaş ilgi 258
duygulanımlar 52
duygusal: ~ biçim 288; ~ bağlılık 20; ~ nitelikler 172 ~ tepkiler 289; ~ tutumlar 272; ~ uyum 27
duyu: ~ algısı 259, 302; ~ etkinlik organı 49; ~ların tanıklığı 39; ~ların keskinliği; ~organı 32, 211
duyum 53, 189, 233
duyumsama 232
düşünce: ~ akışı 15,16 ~ alışkanlığı 13, 47, 48, 63, 69, 256; ~ gücü 33; ~ malzemesi 65; ~nin akışı 27; ~nin ana sermayesi 244; ~nin doğası: 78; ~nin ereği 27; ~nin işletilmesi 110; ~silsilesi 18; ~de süreklilik 66; ~ dizisi 18; ~ düzeneği 67; ~ edimi 196; ~ gücü 100; ~li 28, 86, 87, 126, 130, 247; ~ tarihi 36; ~ tarzları 94; ~yi eğitme 78
düşünme 15, 18, 19, 24, 58, 59, 81, 82, 85, 95, 98, 99, 109, 110, 113, 118, 129, 161, 201, 209, 230, 231, 236, 256, 288, 301; ~ye hazır oluş 46; ~yi düzene sokma yöntemi 138; ~yi eğitme becerisi 41; ~yi sınırlama gücü 41; ~yi yönlendirme gücü 41;

~ zinciri 51, 109, 291; etkili ~ 43; etkisiz ~ 111
düşünsel/zihinsel: ~ alışkanlıklar 48, 225; alışkanlıkların biçimlendirilmesi 48; ~ araştırma 85; ~bağlılık 20; ~ etkinlik 129; ~istek 272; ~kuvvet 44; ~ düzlem 51, 65; ~ eğitim 94; ~ etkinlik 50, 74, 105, 129, 198, 220, 288; ~ eylem 109; ~ gelişim 66; ~ kaynaklar 262; ~ kuvvet 60; ~leştirme 119, 164; ~ merak 71, 235, 296; ~ öğrenme 88; ~ terimler 231; ~ yaşam 242
dürtü 97, 101, 216
dürüstlük 172
düşleme 22
düşünen varlık 29, 30
düşünme: ~ alışkanlığı 28, 42, 46, 56, 57, 62, 68, 78, 79, 88, 90, 95, 96, 113, 212, 235, 236, 247; ~alıştırmaları 42; ~ becerisi 75, 79, 80, 91, 92, 101; ~ biçimi 15, 41, 63, 74; ~de süreklilik 100; ~ edimi 16, 21; ~ eğitimi 101; ~ gücü 33, 35, 61, 74, 75, 236; ~nin kaynağı 27; ~nin niteliği 58; ~nin olgunluk aşaması 94; ~ sanatı 95; ~ süreci 27, 87, 95, 111, 129; ~ tarzları 20, 21, 86; ~ye hazırbulunuş 46; ~yetisi 29, 67; ~yi bırakma 16; ~ yolları 15; ~ yöntemleri 42, 88
düzen 60, 61, 62, 66, 67, 86, 111, 162, 189, 218, 263, 284, 294
düzenleme yapma 236
düzenli: ~ düşünceler dizisi 21; ~ düşünebilme becerisi 61; ~ düşünme 61; ~düşünme alışkanlığı 61; ~ etkinlikler 69
düzensizlik 95

E
eğitim: ~ alışkanlığı 58; ~ amaçları 46; ~ araçları 101; ~ bilimi 66, 273; ~ ekolü 93; ~ gelenekleri 226; ~ idealleri 77, 236; ~in amacı 237; ~ kuramı 93, 97; ~ yöntemleri 140, 212, 259, 291, 292
eşya ticareti 47
edebiyat 91, 255, 288, 289, 293, 302
edilgen söz dağarcığı 249
edimsel düşünme: ~ 82, 83, 87, 89; ~süreci 87, 89
Edison 157
eğilim 38, 41, 48, 92
eğitici etkinlikler 63
eğitsel ölçme 123
eğlence 156, 224
Einstein 127
eleştirel tavır 28
Ella Flagg Young 14
Emerson 242
empirik: ~ akıl yürütme 202; ~ çıkarım 203; ~ çıkarımların devindirici ilkesi 202; ~ düşünce 202; ~ düşünme 208, 212 ; ~ gözlem 202; ~ yöntem 209
empirizm 203
enerji 48, 191, 192, 226, 233, 234, 295, 296
erişkin: ~ 62, 63, 64, 152, 220, 234; ~ yaşamın toplumsal sorumlulukları 64
estetik: ~ 88, 148, 192, 222, 258, 266, 298; ~ beğeni 88
eşdeğer anlam 192
eşya ticareti 47
etkileşim süreci 48
etkin: ~ gözlem 262; ~ söz dağarcığı 249;
etkinlik duyguları 226
evren 148
eylem 29, 62, 63, 96, 97, 107, 108, 113, 115, 117, 125, 136, 159, 165, 213, 215, 216, 235, 239, 249, 253, 275; ~ hattı 63; ~in verimliliği 62; ~ koşulları 115; ~ sözcükleri 253; ~ yoluyla sınama 108, 115, 125
ezberleme 270, 273, 275

F
felsefe 65
felsefi sorun 116
fenomen 108, 169, 191, 265
fikir: ~lerin çeşitliliği 60; ~verici sorgulama 281; ~ doğumu 286
fizik 80, 90, 92, 106 127, 174, 191, 226, 229, 265, 288; ; ~ bilimi 127
fiziksel: ~ şeyler 233, 246; ~ bilimler

123; ~ bütünler 140; ~ engeller 235; ~ keşif 51; ~ olaylar 31; ~ olgu 154; ~ parçalar 140; ~ şeylerin dünyası 217; ~ taşkınlık 217; ~ taşma 50; ~ ve toplumsal çevre 213
fizyoloji 224
fizyolojik durum 29
Francis Bacon 37
Froebel 218

G
geçici istek ve arzular 221
geçmiş: ~ 28, 40, 48, 53, 54, 116, 128, 148, 200, 203, 205, 209, 212, 243; ~ deneyim 28, 48, 128; ~in edimsel durumları 116
gelenek 19, 40, 46, 78, 204, 212, 232, 246
gelişme dönemi 64
genel: ~ düşünme alışkanlığı 42, 79; ~ düşünsel işlem 196; ~ fikir 167; ~ ilkeler 195; ~ toplum şartları 38; ~ zihinsel tutum 74
genelleme 41, 95, 194, 197, 283
geometri 55, 59, 123, 137, 201, 224, 232, 252, 302
geometrik: ~ anlamlar 229; ~ tanıtlama 88; ~ ilişkiler 146
gerçek: ~ çıkarım işlemi 138; ~ dünya 20; ~ ilişkiler 24, 56; ~ merak 44
görenek 46, 78
görsel temsil: ~ 154; ~ temsil sanatı 154;
görülen nesne 23
görünür fenomen 180
gösterge 30, 37, 217, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 301
gösterici yöntem 172
gösterim 23
gözden geçirme becerisi 278
gözlemler silsilesi 51
Gradgrind 56, 302
güç duygusu 68
güdü 138, 264
güdülenme eksikliği 63
gündelik: ~ deneyim 40, 80; ~ deneyimin sınırları 104; ~ dil 183; ~ hayat 104 ; ~ hayatın sıradanlığı 61; ~ işler 249; ~ yaşam 74
gündüz düşleri 15
günlük: ~ hayat 74, 105; ~konuşma dili 275; ~ kullanım 253; ~ yaşam 146, 178

H
hakikat 24, 39, 231, 288
hakiki: ~ düşünme 101, 110, 111; ~ özgürlük 100
halkça kullanım 248
hareket ilkesi 96, 263
hata yapma eğilimi 208
hayalî bileşimler 172
hayalperestlik 218
hayret 24, 27, 65, 142, 286
hipotez 103, 117, 120, 121, 123, 124, 143, 179, 199, 206
hissetme 49, 53
hissiyat 289

İ
iç dünya: ~ 4; ~nın sıradanlığı 65
içgörü 133, 287, 302
içgüdü: ~ 35; ~sel eğilimler 213
içlem 170, 171, 265
içsel sıradanlık 65
içtenlik 43, 44, 46, 70, 170, 268
ideal davranış 78
idrak 150, 151, 152
ilerleme: ~ 58, 69, 138, 141, 203, 205, 210, 234, 278, 291; ~ fikri 209
ilgi dağınıklığı 43
ilim 76
ilişkilenme 174
ilkel durum 104
ilkeler 39
imge 26, 35, 239, 295, 144: ~ akışı 18; ~ gözlemi 144
imgelem 13, 67, 98, 108, 111, 114, 168, 172, 222, 223, 224, 257, 265, 276, 289, 301, 302
inanç 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 64, 84, 100, 106, 107, 139, 162, 201, 203, 204, 233, 297; hatalı ~ 38
inançsızlık 100
inanma 22, 100, 124
insan 24, 100, 205, 206, 212, 230, 275; ~ bilgisi 203; ~ bilgisinin ilerle-

me tarihi 203; ~ doğası 37, 70, 73; ~ eğitimi 75; ~i eğitim düşüncesi 237; ~lar sınıfı 204; ~lık tarihi 198; ~ sınıfları 38; ~ tipi 39
isteksizlik 92, 226
işçi gücü 224
iyi düşünme: ~ 41, 57, 87, 300; ~ becerisi 41; ~ biçimleri 41
izlenim 48, 57, 136, 152, 206

J
James 151
jeoloji 163, 191
jestler 216, 239, 240
Jevons 186, 187, 252, 261

K
kaba nesneler 239
kabile putları 37
kafada evirip çevirme yeteneği 100
kanıt 19, 21, 23, 24, 36, 84, 133, 149, 168, 177, 178, 180, 184, 185, 189, 208; ~sal gösterge 180
kanıtlama: ~ 107; ~ becerisi 68
kaplam 168, 170, 171, 265
kapris 134
karakter nitelikleri 70
kararlılık 160
karşılaştırma: ~ 86, 113, 183, 184
~ işlemi 183; ~süreci 86
karşıtlık 46, 75, 110, 184, 224, 288, 295
kavram 80, 135, 136, 140, 159, 162, 163, 164, 167, 174, 189, 190, 191, 192, 194, 229; ~lar dizisi 191; ~lar hazinesi 135; ~ sınıfları; ~ dağarcığı 164, 218
kavrama 67, 71, 79, 89, 98, 139, 169, 175, 201, 214, 286
kavramsallaştırma 164
kendiliğinden tanıma 262
kendini: ~ gerçekleştirme 257; ~ gerçekleştirme arzusu 257; ~ ifade etme 93; ~ sınırlama 255
keşif 83, 132, 157, 179, 215, 220, 262, 265, 277; ~te bulunma 236
keyfi: ~ dilsel göstergeler 240; ~ sınırlamalar 297
kişiliğin ahlaki nitelikleri 46
kibir belirtisi 43
kimya 153, 168, 174, 191, 225, 226, 229
kişilik 63, 70, 71, 289
kişisel: ~ bilişsel edimler 19; ~ çıkar 52, 299; ~ karar verme becerisi 41; ~ mizaç 42; ~ refleksiyon 225; ~ tutumlar 46; ~ yöntem 70; ~ zihinsel gelişim 91
Kolomb 20, 21, 83
konu kümeleri 73
konuşma yeteneği 215
Kopernik 33
kopukluk 45
korkular 43
kozmoloji 36
köpekgiller 190
kötü: ~ alışkanlıklar 69; ~ düşünme 28; ~ şans getirme olasılığı 36
kullanım amaçları 102
kuluçka süreci 294
kurmaca şahıslar 55
kuşku 21, 24, 27, 28, 85, 111, 118, 131, 143, 204, 248, 266
kutsal imgeler 34
kuvvet 207
kuyrukluyıldız 162
küçümseme 231
kültür tarihi 224
kütleçekim kavramı 168

L
Langley ve Wright kardeşler 157
Lewis 83
lider 284, 287
Locke 34, 35, 38, 39, 41, 248
Logos 238

M
mağara putları 37
mantık: ~ın biçimleri 82; ~ çalışmaları 74
mantıksal: ~ anlam 146; bağımlılık 192; biçim 83, 84 85; ~ düşünme alışkanlıkları 90; ~düşünme ilkelerinin bilgisi 46; ~ ilişki 243; ~ işlemler 46; ~ kalıplar 93; ~ kavramlar

136; ~ kullanım 76; ~ terimler 267; ~ tutum ve alışkanlık 139; ~ yöntem 85, 91, 92
manyetizma bilimi 187
matematik 123, 178, 191, 246; ~ hesaplamalar 178
mekanik: ~ alışkanlıklar 65; ~ arazileri ölçme yöntemleri 224; ~ aygıt 91; ~ beceriklilik 158; ~ bellek 89; ~ eğitim yönetimi 66
memeliler 190
merak 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 65, 67, 69, 71, 75, 93, 98, 101, 109, 115, 134, 143, 227, 235, 237, 267, 269, 277, 296
meraklılık 278
meslek yaşamı 52
Mill 33, 34, 133
mitler 203
moda 38, 250
modern: ~ bilim 37; ~ sanayi 225
motor: ~ etkinlikler 302; ~ etkinlik organı 49
mutlak: ~ ayrım sorunu 232; ~ değerlendirme ölçütü 58
müstakbel deneyim 127
müzik 73, 90, 266, 288, 293

N
nedensellik 173, 252
nefret 71, 172, 296
nesnel koşullar 79
nesne: ~nin üretim tarzı 173; ~ öbeği 171; ~ye ilişkin deneyim 165
Newton 168, 169
nicelik: ~ kavramlarının kullanımı 191; ~ ve ölçü kavramları 191
nitelikli düşünme 44
niyet 82

O
okul: ~13, 89 ; ~ becerileri 73; ~ deneyimi 80; ~ dışı deneyimler 269; ~ eğitimi 80; ~ içi etkinlikler 55; ~ sistemi 271
okuma yazma becerisi 75
olanaklar sermayesi 47
olanaklı deneyimleri 258
olgu: ~ durumu 18; ~ların bir aradalığı 201; ~ların çokluğu 177; ~ların ilişkilendirilmesi 144; ~ların katı sabitliği 186; ~ları yorumlama 176
olgunlaşmamış zihinler 64
olumlu düşünce alışkanlığı 28
oluşum koşulları 173
onaylama unsuru 22
onaylamama unsuru 22
organik merak 52
ortak ögeler 79, 80
otomatik beceriler 77
otorite 19, 40, 136, 172, 204; ~ biçimi 19
oyun 64, 93, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 259, 262, 264, 294, 295, 296, 297
oyunculuk 218

Ö
öğretim 47, 194, 238, 273
ödevlerin zorunluluğu 92
öğrenme 48, 138, 266; ~ yöntemi 92, 275
öğretme işi 298
öngörü 114, 127, 209
önyargı 19, 28, 42, 46, 182, 183; ~nın yokluğu 296
özel: ~ anlamların durumu 241; ~ bilgi yöntemleri 31; ~ bilimsel bilgiler 225; ~ düşünme süreci 111; ~ kullanım ve işlev 154; ~ mantıksal işlemler 46; ~ yetiler 78
özenli düşünme alışkanlığı 179
özgür deneyim 226
özgürlük 93, 96, 97, 98, 100, 284
özsaygı 250

P
pazar yeri putları 37
pedagoji 91
plan yapma 236
Platon 218
pompalama olgusu 207
pratik: ~ bağlılık 20; ~ duyu 231; ~ etkinlik 63, 88; ~ gereklilikler 231; ~ ilgiler 230; ~ işler 56; ~ sezgiler 72; ~ yaşam 230, 232

Profesör James 208
proje 158, 226, 227
psikoloji 201, 268, 273
psikolojik: ~ düşünme 89; ~ metinler 146; ~ süreç 83, 96
Ptolemacı güneş sistemi 36
putlar 37

R
rasyonel ilişkiler 50
referans standardı 161
refleksif: ~ düşünme etkinliği 88; ~ soruşturma 267; ~ çalışma alışkanlığı 124; ~ düşünce 21, 22, 28, 33; ~ düşüncenin işlevi 111; ~ düşünme 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 47, 59, 68, 75, 87, 88, 101, 127, 145, 293; ~ düşünmenin doğası 101; ~ edimler 62; ~ etkinlik 88, 114, 117, 119, 175, 293; ~ tutum 80
refleksiyon ~ 11, 16, 23, 24, 26, 27, 66, 78, 97, 99, 117, 204, 225, 282, 292; ~ alışkanlıkları 66; ~ öncesi 117; ~ sonrası 117; ~ süreci 27, 268;
renk fenomeni 191
resim çizme 73, 74
resimler dizisi 18
ruh durumu 82
ruhsal yapı 147
rutin 226, 258, 288, 292
rüya(lar) 15, 37

S
sabit anlamlar 161
sabitlik 152
safdil tavırlar 74
sağduyu: ~ 67, 231; ~ yargıları 67
sağın kavramlar 249; ~ terimler 251
sağlık sorunları 55
sahte: ~ dikkat 286; ~ düşünme 238
samimiyet 44
sanat: ~ 66, 193, 226, 273, 276, 289, 298 ~ eseri 66;
sanatçı tutumu 298
saygı 39
saygınlık ölçütleri 58
sentetik yöntem 140
sentez 137, 140, 167, 168, 169, 207, 208
sermaye 47, 229, 251, 252
seyreklik 186
sezgisel 134
Shakespeare 30
sınai icatlar 225
sınama: ~ alışkanlıkları 67; ~ ihtiyacı 278
sınıflama 95, 170, 173, 244,
sınıflandırılmış fenomenler 191
sıradan düşünme 211
Sidgwick 163
simge 79, 232, 239, 240, 245, 247
simgeleştirilen şeylerin doğası 246
simgesel örnekler 223
sistem 65, 92, 156, 162, 169, 190
siyasal iktisat 229
siyaset 79
Sokrates 81, 82, 84
somut: ~ deneyimler 197; ~ düşünme 236, 251; ~ gereksinimler 74; ~ gözlemler alanı 193; ~tan soyuta ilerleme 234
somutluk 13, 167
sonuç: ~ ideali 77; ~larla yüzleşme sorumluluğu 46
sorgulama 21, 50, 51, 78, 85, 276, 281
sorgulayıcı: ~ etkinlikler 68; ~ ruh 52; ~ tutumlar 42; ~ tutumun eksikliği 52
sorumluluk 44, 45, 70, 71, 125, 170, 281
sorun: ~ duygusu 121; ~ hissi 58
soru soruma sanatı 276
soruşturma hâli 85; ~ yöntemi 144
sosyal hizmet eğitimi 225
sosyoloji 201
soyutlama 139, 196, 211, 230, 235, 244
soyut: ~ terimler 90; ~ zihinsel beceri 236
sözel: ~ gösterge 241; ~çağrışım ilişkileri 68; ~ formüller 164
sözlü: ~ bağlantılar 57; ~ ya da yazılı dil 274
spor 55, 193

standartlaşmış anlamlar 159
Stout 246
süreklilik 66, 100, 160, 200, 201, 203, 221

Ş
şimdi: ~ki deneyim 54; ~nin edimsel durumları 116

T
tahmin 36, 99, 133, 196, 201, 208, 277
taklit: ~ 70, 75, 216, 223; ~ etme 70
tamalgı ilkesi 268
tamalgısal temeller 268
tanıklık 24
tanımama hissi 257
tanımlama 92, 130, 170, 171, 173, 197, 244, 255, 278
tanımlar 95, 149, 156, 172, 173, 194
tanıtlanmış teoremler 123
tarih 55, 69, 73, 91, 92, 195, 255, 289, 302
tarihsel: ~ değişim 252; ~ veya zamandizinsel bakış 83
tasarı 28, 68, 115
tasarlama 138, 220
tekbiçimlilik 74, 203
tekdüze alışkanlık 62
tekdüzelik 65, 92, 96, 212, 225, 232, 258; ~in hâkimiyeti 212
teknik: ~ beceri 46, 224, 299; ~ beceri edinme çabası 261; ~ bilgi 286; ~ terimler 250, 253; yetenek 247
tekrarlama 196, 270
temas kurma koşulları 57
tembellik 82, 92, 246
temel alışkanlıklar 69
temsil 223
teori 28, 36, 124, 143, 206, 221
teorik refleksiyon 260
tepkinin yavaşlığı 57
tepki verme 55, 60, 69, 70; ~ becerisi 69; ~ hızı 55; ~ süreleri 60
terbiye 71
tesadüfi deneyimler 145
teslimiyet 204
tıp 225, 231
ticaret 79
ticari mal 59
tikel: ~ olgu 196, 197, 208; ~leri belirleme ilkesi 171
titreşim oranı 191
tiyatro putları 37
topluluğun inançları 41
toplum: 35, 38, 63, 161, 252; ~ koşulları 35
toplumsal: ~ akımlar 63; ~ aşama 51; ~ değerler 80; ~ değerler ve nitelikler 80; ~ eğilimler 41; ~ etkiler 41; ~ gelenekler 210; ~ ilişki 230; ~koşullar 101; ~ otoriteler 78; ~ sorumluluklar 64; ~ uyarıcılar 50; ~ ve pratik kullanım 248 ; ~ zorunluluk 161
toplumun temel şartları 35
toy zihin 95
tutarlılık 61, 108, 152, 171; ~ın düşüncede sınanması 108
tutku 38, 40, 44, 106, 134, 285
tümdengelimsel: ~ düşünce 197; ~ süreç 193
tümevarım 183

U
uslamlama 184
ussallık 21
ussal özen 282
uygar insan 31
uygar kültür: ~ 31; ~ün özü 31
uygulama yeteneği 73
uygun eylem hatları 63
uyum 27, 73, 92, 152, 174, 198, 213, 215, 218, 243, 300; ~ sağlama alışkanlıkları 243; ~ sağlamanın ölçütü 73
uyumlu hareket etme arzusu 41

Ü
üretim 173, 174
üşengeçlik 28

V
vahşi insan 30
vargı 27
varlık 48, 169, 235, 242
varoluş 159

varsayım 114, 115, 117, 120, 122, 125, 136, 139, 143, 292
vatandaş 63, 204
vekil işaretler 246
verimli düşünme 291
verimlilik 60
veri: ~ yığını 36; ~ yorumlama yöntemi 144

W
Wordsworth 48

Y
yaşam 35, 76, 224, 244; ~ bilimleri 265
yandaşlık 42
yanılma 35, 144, 169, 217; ~ tehlikesi 169
yanıt bulma ilgisi 51
yanlış: ~ inançlar 202; ~ soyutlama 196; ~ anlama 169; ~ inanç 36, 38, 202; ~ kavrama 169
yapay aletler 31
yapısal yöntem 137
yararlılık 222
yaratıcılık 158, 220
yaratıcı tasarımlar 289
yargı 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 142, 143, 146, 149, 271; ~ gücü 62
yargılama 175; ~ ilkeleri 136; ~işlemi 131
yasa 18, 50, 132, 200, 230, 252
yaşantı 83
yatkınlık 42
yeni deneyim 166, 212
yeni: ~ fikirler 42, 44; ~ keşifler 161; ~ olgular 52, 116; ~ temas olanakları 43
yerleşik: ~ düzen 204; ~ gelenekler 36; ~ kurallar 39
yeryüzünün tarihi 33
yetenek 60
yeterlik 179, 214, 217, 286; ~ deneyimi 117
yeti 34, 49, 58, 71, 78
yetişmiş zihnin 95
yorum 231
yorumlama tarzı 136
yönlendirici 97, 180, 181, 284
yöntem 10, 12, 21, 37, 58, 62, 63, 67, 68, 69, 75, 85, 90, 91, 93, 97, 98, 108, 133, 137, 138, 139, 157, 172, 175, 176, 178, 179, 181, 184, 186, 189, 197, 201, 202, 204, 205, 206, 209, 233, 236, 259, 261, 262, 281, 298
yöntemli düşünme 254
yumuşak başlılık 204
yüksek: ~ eğitim 75; ~ matematik 191
yüzeysel: ~ düşünme 57; ~ yargı 58

Z
zaman: ~ın kültürü 106; ~ bakış 83 ~ ruhu 38; ~ kaybı 20, 259
zanaatlar 226
zayıflık belirtisi 43
zekâ 145
zihin: ~ açıklığı 278; ~ eğitimi 58, 72; ~ tutumu 13, 204, 219; ~ yapısı 250; zihnin; ~ dağılması 44; ~in doğal işlemleri 93; ~ gelişmesi 47; ~in gıdası 66
zihinsel: ~ alışkanlıklar 42; ~ anlam 154; ~ ardışıklık güçleri 65; ~ beceri 95; ~başarı 214; ~ değerler 204; ~ düzenlenme 209; ~ eğitim 69; ~ edimler 90; ~ erteleme 262; ~ etken 120; ~ gelişme 43, 155, 193; ~ girişim 301; ~ işlemler 15; ~ karmaşa 45; ~ merak 109; ~ olmayan sonuçlar 126; ~ öneri 127; ~ parlaklık 57; ~ sorumluluk 45, 281; ~ tembellik 92; ~ tembellik 43; ~ tutum 74; yaşam 242; ~yetenek 76; ~yetiler 42
zooloji 190, 191, 226
zorluk hissi 58

Feribot iskeleye yanaşırken ucundaki uzun demir gözünüze 'çarpıyor'. Bu da nedir? Zihninize 'fikirler' akın ediyor: Belki bir bayrak direği (fazla alçak)? Belki de bir anten? Ve nihayetinde kaptana feribotun yönünü gösteren bir işaretçi olduğuna 'karar' veriyorsunuz. Her gün sayısız kez yaptığımız ne kadar basit bir işlem değil mi? Önce bir olgunun doğurduğu bir 'telkin' ardından 'fikir', 'gözlem', 'varsayım' ve düşüncenin önüne geçilemez akışı.

Newton'un başına düşen ve kütleçekimini 'akla getiren' elma da aynı sürecin ürünü değil miydi? Peki bir bebek nasıl düşünür? Dünyaya gözlerini açtığından itibaren öğrendiği onca şey, büyük bir saygıyı hak etmiyor mu? Okul, çocuktaki bu büyük güçleri nasıl geliştirebilir? Öğretmenin düşünmedeki rolü ne olmalıdır?

Amerikalı filozof John Dewey'in elinizdeki kitabı, düşünce eğitiminin ve eğitim düşüncesinin ayrılmazlığı içerisinde 'düşünme'nin neliği üzerine bir sorgulamaya girişiyor. Bu kitap, düşünce eğitiminin farklı düşünme yollarını; zihnin sürekli bir devinim içinde olduğu yaşam güzergâhı üzerinde yer alan daha 'doğru' yolların rotasını arıyor. Yazara göre birine nasıl ki nefes alması gerektiğini söyleyemezsek nasıl düşünmesi gerektiğini de söyleyemeyiz. Ancak düşüncenin ne olduğunu ve nasıl 'doğru' ürünler vereceğini deneyimin unsurlarıyla birlikte araştırabiliriz. Bu ise zihnin belli kurallar çerçevesinde hem kendisine hem de olguya dönerek gerçekleştirdiği bir düşünüm ile gerçekleşecektir.

TNA 05189/4 TNA

FOL NASIL DÜŞÜNÜRÜZ?
KİTAP NO / 192 BASKI / 1
/folkitap /folkitap /folkitap
ISBN 978-625-7307-86-4
9 786257 307864