EĞİTİM

Çocukta Dil ve Düşünme



Çeviren
Sabri Esat SIYAVUŞGİL

Jean Piaget

Günümüz Türkçesi
Yusuf Turan GÜNAYDIN

PALME YAYINCILIK

ÇOCUKTA DİL VE DÜŞÜNME

Jean PIAGET

ÇEVİREN

Sabri Esat SİYAVUŞGİL

GÜNÜMÜZ TÜRKÇESİNE UYARLAYAN

Yusuf Turan GÜNAYDIN

ESER DANIŞMANI

Atamer EROL

PALME YAYINCILIK

Ankara, 2017

PALME YAYINLARI : 420
ÇOCUKTA DİL VE DÜŞÜNME / Jean Piaget
Çeviren : Sabri Esat Siyavuşgil
Günümüz Türkçesine Uyarlayan: Yusuf Turan Günaydın
Eser Danışmanı : Atamer Erol
Palme Yayıncılık © 2017
Yayınevi Sertifika No : 14142
Yayına Hazırlama : PALME Dizgi, Tasarım ve Grafik Birimi
Yayın Koordinatörü : H. İbrahim Somyürek

ISBN : 978-9944-341-22-6

Baskı : Vadi Grup Ciltevi
Basımevi Sertifika No : 26687

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Palme Yayın Dağıtım Pazarlama İç ve Dış Tic. Ltd. Şti.'ne aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni olmadan elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

PALME
YAYIN, DAĞITIM, PAZARLAMA, İÇ VE DIŞ TİCARET LTD. ŞTİ.
Merkez: A. Adnan Saygun Caddesi, No.: 10/1, Sıhhiye/ANKARA
Tel.: (312) 433 37 57 Faks: (312) 433 52 72
www.palmeyayinevi.com e-mail: bilgi@palmeyayinevi.com

Ankara Şubesi :Olgunlar Sokak, No.: 4/5, Bakanlıklar/ANKARA **Tel.:** (312) 417 95 28 **Faks:** (312) 419 69 64
İzmir Şubesi :Kazım Dirlik Mahallesi, Ankara Caddesi, No.: 259/C, Bornova/İZMİR **Tel.:** (232) 343 10 77 **Faks:** (232) 343 10 78

İÇİNDEKİLER

I. BÖLÜM

6 Yaşında İki Çocuğun Konuşma Fonksiyonları 1

I. Gereçler 6

1. Kayda geçirilen sözlere ilişkin bir örnek 6

2. Çocuk dilinin fonksiyonlarını sınıflandırma 9

3. Tekrarlama (Écholalie) 11

4. Monolog 14

5. Karşılıklı monolog 19

6. Uygun bilgi 20

7. Eleştiri ve Alay 28

8. Emirler, dilekler, tehditler 29

9. Sorular ve cevaplar 31

II. Sonuçlar 37

10. Egosantrizmin ölçülmesi 38

11. Sonuç 41

12. Çalışma varsayımları ve sonuçlar 46

II. BÖLÜM

4-7 Yaşındaki Çocuklar Arasındaki Karşılıklı Konuşma Tipleri ve Aşamaları 53

1. Egosantrizm örneklerinin kontrolü 54

2. Çocuklar arasında diyalog çeşitleri 54

3. 1. aşama: Karşılıklı monolog 60

4. II. A aşaması. Birinci tip: Etkinliğe katılmak 62
5. II. A aşaması. İkinci tip: Etkinlikte ve soyut olmayan düşüncede katılım 64
6. III. A aşaması. Soyut düşünme üzerinde iş birliği 67
7. II. B aşaması. Birinci tip: Kavga 70
8. II. B aşaması. İkinci tip: İlkel tartışma 72
9. III. B aşaması: Gerçek tartışma 76
10. Sonuç 79

III. BÖLÜM

Altıdan Sekize Kadar Aynı Yaşta Bulunan Çocuklar Arasında Sözün Kavranılması ve Sözlü Açıklama 83
1. Deneylerimizin tekniği 86
2. Malzemenin ayıklanması 93
3. Sayısal sonuçlar 101
4. Çocukların birbirilerine verdikleri açıklamalarda egosantrizm 107
5. Açıklayıcıların anlatışında düzenlilik ve neden kavramları 114
6. Kavrayış etkenleri 125
7. Sonuç. Çocukların birbirlerine anlattıkları öykü veya yaptıkları açıklamalarda aşama sorunu ve objektiflik çabası. 131

IV. BÖLÜM

9-11 Yaşındaki Çocuklarda Sözel Kavrayışın Bazı Özelliklerleri 135
1. Sözel senkretizm 139
2. Akıl yürütme senkretizmi 144

3. Her ne pahasına olursa olsun aklama ihtiyacı 153
4. Kavrayış senkretizmi 158
5. Sonuç 165

V. BÖLÜM

6 yaşındaki Bir Çocuğun Soruları 169
I. "Niçin"ler 171
1. Belirli "niçin" tipleri 173
2. Nedensel açıklama "niçin"leri. 179
3. Açıklama "niçin"lerinin yapısı 188
4. Nedenlendirme "niçin"leri 196
5. "Aklama niçinleri" 199
6. Sonuç 206
II. "Niçin" şeklinde sorulmayan sorular 209
7. Del'in "niçin" şeklinde olmayan sorularını sınıflandırma 209
8. Nedensel açıklama soruları 212
9. Gerçeklik ve öykü soruları 218
10. İnsana ait aksiyonlara ve kurallara ilişkin sorular 226
11. Sınıflandırma ve aritmetik soruları 228
III. Sonuçlar 230
12. İstatistik sonuçları 230
13. Précausalité'in gerilemesi 236
14. Sonuç. 7 yaşındaki çocuk düşüncesinin "kategorileri" veya mantıksal fonksiyonları 242
EK: Lev'in birbirini izleyen elli sözü 253

YAYINCININ NOTU

Jean Piaget'nin iki kitabını ("Çocukta Dil ve Düşünme" ve "Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme") yayınlamaya karar verdiğimizde önümüzde iki seçenek vardı. Biri, bugüne kadar yapılmış olan çevirilerin yeniden basılması, ikincisi ise yeni bir çeviri yapılmasıydı.

Bir yandan türkçede tek baskısı olan Sabri Esat Siyavuşgil çevirilerini okurken, diğer yandan da, orijinal metni bölüm bölüm çevirtmeye başladık. İki faaliyeti birbiri ile çakıştırdığımızda gördük ki birinci seçenek daha doğruydu. Bu amaçla Yusuf Turan Günaydın'dan bize yardım etmesini istedik. O da bilgisini ve emeğini katarak, uzun bir çalışma sonunda bu iki kitabı güncellenmiş olarak bize teslim etti. Ama bizim işimiz burada bitmiyordu.

Bilindiği üzere Piaget, aslen biyoloji kökenlidir. Pedagoji ile ilişkisi daha sonraki yıllarına rastlar. Ayrıca "yapısalcı teori"nin önemli kuramcılarındandır. Her iki eserinde de düşünce süreçlerinin bütün inceliğini kullanmıştır. Bunun içindir ki, sadece çevirinin güncellenmesi de yeterli olmadı. Çünkü 1938'den bugüne, gerek dil, gerekse pedagoji alanında bir çok yenilik yaşanmıştı. Bu açığı gidermek için de Atamer Erol'dan yardım istedik. O da alan bilgisini kitaba katarak bir başka açığımızı kapattı.

Birinci seçeneği tercih etmemizin nedeni, ikinciden daha az riskli olmasıydı. Ama bu risk Sabri Esat Siyavuşgil ustaya saygı için göze alınabilirdi. Sonuçta biz de öyle yaptık. İyi bir iş çıkardığımız kanısıyla, kaybolmaya yüz tutmuş bu iki önemli eseri yayına sunmaktan mutluyuz.

Cevat Paloğlu
Eser Yönetmeni

BAŞLANGIÇ

Birinci cildi elimizde bulunan bu dikkat çekici eserin önemi, iki bakımdan belirtilmeye değer: Bu eser, hem vardığı sonuçlar, hem de bu sonuçların elde edilmesini sağlayan yöntem bakımından bir yenilik getiriyor.

Çocuk nasıl düşünür? Nasıl konuşur? Karar vermesinin ve akıl yürütmelerinin özellikleri nelerdir? İşte bütün bunlar çocuk psikolojisinin ta kuruluş anından beri ortaya konulup da yarım yüzyıldır sürekli çözümüne çalışılan sorunlardır. Filozofla biyolojistin çocuk dünyasıyla ilgilenmelerinin nedeni, öncelikle çocuk mantığı ve dili karşısında hayrete düşmeleridir. Çocuk biliminin (*Science pedologie*) kaydettiği ilk gözlemler arasında Taine'in, Darwin'in ve Egger'in görüşlerine rastlanır.

Jean Piaget'nin eseriyle oluşturduğu yeniliği belirginleştirebilmek için Taine, Darwin ve Egger'in dönemlerinden beri yayımlanan bütün araştırmaları Preyer'lerin, Sully'lerin, P. Lombrosso'ların, Ament'ların, Bient'lerin, Stern'lerin, Gramaussel'lerin ve diğer birçoklarının eserlerini burada özetleyecek değiliz. Bununla birlikte bu eserle çığırı açılan araştırmaların yeniliğini belirtmek amacıyla, toptan ve sonuçta oldukça yaklaşık olarak tam da eseri karakterize eden noktaları saptamayı denemek gerekiyor.

Çocuk zekâsı ve dili hakkında bu ana kadar yapılagelen araştırmaların genel ve ortak özelliği, bunların tamamen analize dayalı oluşudur. Gerçekten bu ana kadar hep uslamlama veya soyutlamanın çocukta aldığı özel durumlar, sözcüklerin edinilmesi ve cümlelerin oluşumu tanımlandı ve betimlendi; dikkat ve özenle -ki, bunu yapmakta haklıydılar- bu henüz biçimini almamış olan düşünüşün bütün aksaklıkları, bütün

hataları ve bütün karışıklıklarıyla bu düşünceyi ifade eden dilin bütün zorlukları ve bütün bozuklukları (çarpıklıkları) kaydedilip saptandı.

Fakat bütün bu çalışma, psikoloğa bilmek istediği şeyi öğretmemiş olsa gerektir. Çünkü psikolog, niçin çocuğun bu biçimde düşündüğünü ve konuştuğunu, niçin bu yorulmak bilmez küçük gözlemcinin aldığı veya kendi kendine verdiği herhangi bir cevapla kolayca tatmin olunduğunu -ki, bu durumu Binet, gelişigüzellik deyimiyle budalalığın temel karakterinden biri saymıştır-, niçin apaçık bir biçimde realiteye zıt olan şeylere inandığını, bu çok karakteristik boşsözcülüğün (anlamsız sözcüklerin) (*verbalisme*) nereden geldiğini ve nasıl, hangi yollardan erişkin mantığının bu kopukluğun yerine yerleştiğini anlamak istemekteydi. Bir sözcükle, zamanımıza kadar yapılan araştırmalar, her ne kadar bize çözümlenmesi gereken bilmecenin ögelerini açıkça göstermişse de, tam olarak bu bilmecenin anahtarını vermemişlerdi. Hâlâ da, çocuk zihniyeti psikologlarda korkunç bir kaos (karmaşa) izlenimi uyandırmaktadır. Zamanında Cramaussel çok haklı olarak, "Çocuk düşüncesi birbirine karışmış ipince tellerden öyle bir şebekeye benzer ki, düzene konulmak istenince hep kopma tehlikesi başgösterir" demekteydi.

Kuşkusuz, pek göze çarpan olguları açıklamaya girişildi ve çocuk kavrama etkinliğinin "zayıflığı", "yetersizliği" ileri sürüldü. Fakat size soruyorum, acaba böyle bir açıklama tarzı bulundu diye gerçekten bir şeyler öğrenmiş olduk mu? Yine elde edilmiş deneyimlerin yetersizliği, duyuları fark etmede güçlük, çağrışımların azlığı, taklit bozuklukları da söz konusu edildi. Sonuç bakımından, ne kadar doğru ve yerinde olursa olsun yine bütün bu savların kısır kaldığı görüldü.

Özetle hata, -aldanmıyorsam- çocuk düşüncesine yetişkin düşüncesinin kalıpları, ve bu düşünceyi bir psikolog sıfatıyla değil, bir mantıkçı gözüyle incelemekten ileri geliyordu. Basit bir özet yapmak konusunda belki yararlı olan bu yöntem, artık verebileceğini vermiş ve araştırmaları

bir çıkmaza sokmuştu. Yine de hiçbir iyiliği dokunmadı değil... Bize çözülmesi gereken yumağın varlığını haber verdi; ancak bunu nasıl çözmemiz gerektiğini öğretmedi.

Jean Piaget'nin araştırmaları, bize çocuk düşüncesi hakkında yepyeni bir bakış açısı sağlamaktadır.

Piaget, çok öncelikli olmak talihine erişmiş bulunuyor. Yani psikolojiyle uğraşmaya başladığı zaman, kendisinden önce gelenleri otuz, kırk seneden beri az veya çok zehirlemiş olan o yüzeysel çağrışımcılık artık can çekişmesini bitirmiş ve psikoloji bilimi, ümitlerle dolu birçok yeniliklere yönelmişti. Örneğin James, Flourony ve Dewey'in elinde dinamik ve pragmatist bir eğilim gösteriyor, Freud'le psikanalizm biçimleniyor, Durkheim'le (Öğretilerinin esası bizi ilgilendirmez) kişisel anlayışların oluşumunda toplumsal yaşamın oynadığı rol tanınmaya başlıyor ve Hall'erle, Gross'larla ve Binet'lerle çocuğu biyolojik bakımdan görmeye dayanan genel bir psikoloji var oluyordu.

Piaget'nin dehası, bu yeni kuramları özümseyerek -yani her birinin besleyici özünü çıkarıp alarak- onları çocuk zekâsının bir yorumu hâlinde toplamak olmuştur. İşte bu odak sayesinde, o zamana kadar pedologları yoksun bırakan birçok karanlık nokta dağılıp gitmiştir.

Bilmem bilir misiniz; altı kibritle birbirine denk dört üçgen yapmaktan oluşan bir problem vardır. Bu problemin düzlem geometrisi çerçevesi içinde kalındıkça çok haklı olarak çözümü olanaksız gibi görünür. Fakat sorunu uzay geometrisi alanına aktardınız mı, bütün güçlükler ortadan kalkar. Basit ve kaba olmasına rağmen bu örnekle, Piaget'nin çocuk psikolojisine neler getirdiğini belirginleştirirken genç psikologun varsayımlarına sadık kaldığımızı sanıyoruz.

Şimdiye kadar çocuk düşüncesinin karşısında, tıpkı birkaç ana parçası eksik olup da diğer bir takımdan alınan, fakat yerini bulamayan

parçalarla tamamlanmış bambaşka bir "eşeş" (*puzzle*) oyunu karşısındaymışız gibi şaşırıp kalmıştık. İşte Piaget, bu çocuk düşüncesinin bir tek eşeşten ibaret olmayıp en az iki eşeşten oluşturulduğunu göstererek bizi güçlüklerden kurtardı. Bu bilinince, birbirini tutar bir duruma gelebilmek için üç boyutlu olabilir mi? Bir mekâna ihtiyaç gösteren parçaları yalnız bir tek plan içinde düzenlemeye çalışmanın artık ne kadar anlamsız olacağı çok iyi görülüyor.

Gerçekten bu kitabın yazarı bize, çocuk anlayışının sanki birbiri üzerine konmuş iki ayrı kanaviçede işlendiğini göstermektedir: Alt planda olup bitenler özellikle ilk seneler içinde çok önemlidir. Bütün bu iş, kendini doyuma ulaştırmaya elverişli her şeyi karmakarışık bir yolla kendine çeken ve ihtiyaçlarının çevresinde belirginleştiren çocuğun eseridir. Bu öznellik, arzular, oyun, hevesler veya Freud'un dediği gibi *Lustprinzip* (hoşlanma ilkesi) planıdır. Üst plan ise, tersine gittikçe baskısını çocuğa duyuran toplumsal çevreyle aşama aşama biçimlenir. Bu nesnellik, dil, mantıksal kavramlar, bir sözcükle realite (gerçeklenme) planıdır. Bu üst plan öncelikle hiç de sağlam bir görünüm vermez. Biraz fazla yüklenince eğrilir, çatırdar ve delinir. Bu planı oluşturan ögeler alt plana dökülür ve alt planın ögelerine karışır. Diğer parçalarsa, boşlukta kalır. Bakış açısı bu plan ikiliğinin varlığını kavramaya uygun bir durumda bulunmayan ve her şeyin aynı düzey üzerinde olup bittiğine inanan gözlemcide, derin bir karmaşa izleniminin uyanması çok doğaldır. Çünkü bu planlardan her birinin kendine özgü ve diğeriyle uyuşmaz birer mantığı vardır. İşte Piaget, kanıtlara dayanarak, çocuk düşünüşünün *autistique* (düşsel) düşünceyle yetişkinin mantıksal düşünüşü[1] arasında ortalama durumda bulunduğunu göstermekle, bize çocuk anlayışına ilişkin -bu kavrayışın durumunu yorumlama işini çok kolaylaştıran- genel bir bakış açısı vermiş bulunuyor.

1 *J. Piaget. La Pensée symbolique et la pensée de l'enfant, Archives de Psychologie, XVIII, 1923.*

Piaget'nin örtük veya açıkça kabul edilmiş olan varsayımlarının tersine olarak, bize getirdiği yeni görüşü diğer bir deyimle de (Fakat hep çok şematik ve kısaltılmış bir biçimde) tanımlamak mümkündür. Yanılmıyorsam, çocuk kavrayışı problemi, bir nicelik (*quantité*) sorunuydu. Piaget bu problemi bir nitelik (*qualité*) sorunu durumuna getirdi. Çocuk zekâsının gelişimi, bazı toplama ve çıkarmaların -yeni deneyimlerin artması ve bazı hataların ortadan kalkması gibi bilimin açıklamayı görev edindiği olaylar- bir toplamı sayıldığı hâlde, bize bugün bu gelişimin her şeyden önce söz konusu zekânın aşama aşama karakter değiştirmesi niteliğinden oluştuğu gösteriliyor. Çocuk kavrayışı, çoğunlukla yetişkininkine bulanık geliyorsa bunun nedeni, çocuk kavrayışında bazı parçaların eksik veya fazla bulunması değil, bir çok girintiler ve çıkıntıları olması ve yetişkinin epey zamandır aştığı veya geride bıraktığı düşsel veya sembolik düşünce gibi *başka* bir tür düşünceye bağlı olmasıdır.

Piaget'yi bu kadar verimli sonuçlara götüren *yöntem* de çok özgündür. Yazar, yöntemine "Klinik yöntem" adını veriyor. Aslında bu yöntem, çocuğu konuşmayı bırakıp da düşüncesinin nasıl bir yol izlediğini kaydetmekten oluşan bir gözlem yöntemidir. Buradaki yenilik, çocuğun kendisine sorulan bir soruya verdiği cevabı kaydetmekle kalmayarak onu konuşmaya bırakmaktır. "Çocuğu her cevabında izlemek ve hep kendimizi onun rehberliğine bırakarak, onu gittikçe daha serbestçe konuşturma yoluyla, zekânın her alanında, psikiyatrların tanı koymada uyguladıkları yönteme benzer bir klinik yoklama yöntemi elde etmekle mümkün olur."[2]

Aynı zamanda bir sanat, bir sorgu sanatı olan bu klinik yöntem, görüldüğü gibi yüzeysel gözlemlerle yetinmez; tersine görüntünün arkasında gizlenen şeyleri saptamak amacını izler. Bu tıpkı doktorların hastalığı bulmak için, hastanın vücudunu derinden derine yoklamasına benzer. Bu yöntemle küçük süjelerin en önemsiz sözleri (onaylamaları)

2 *Arch. De Psychol; XVIII, s. 276.*

en son ögelerine -az kalsın, beyinlerinin en önemsiz salgılarına kadar diyecektim- kadar çözümlenir. Bu yöntem, çocuk anlaşılmaz veya çelişkili bir cevap verdiği zaman, başaramadım demez, tersine, bu akışkan düşünceyi yakından sarar ve yakalayıncaya kadar otopsisini yapmaya ve yapısının gizemini bulmaya kadar, onu saklandığı inden çıkarır, izler ve sonuçta bir yerde sıkıştırır. Fakat bu meyvelerin devşirilmesi için, bu gözlem yönteminin yine bu yöntem sayesinde toplanan belgelerin doğru ve akla yatkın bir biçimde düzenlenerek tamamlanması gerekiyordu. İşte burada Piaget'nin doğa bilimciliği işe karışmıştır. Gerçekten Piaget'nin ne kadar büyük bir özenle malzemesini düzene koyduğu, karşılıklı konuşma, soru, açıklama... tiplerinin sınıflandırılmasında da çok iyi görülüyor. Yine bütün bu sınıflandırmalardan âdeta fışkırttığı sonuçlara da hayran olmamak elde değildir. Bunun da nedeni var: Piaget kusursuz bir biyolojisttir. Psikolojiye yönelmeden önce yumuşakçalar (*mollusque*) zoolojisinin özel bir dalında ün kazanmıştı. 1912'den başlayarak -ki, bu tarihte ancak on beş yaşında idi- Neuchâtel jurasındaki yumuşakçalara ilişkin, daha sonraları Valais'de ve Leom'daki yumuşakçalar sınıflaması hakkında etüdler yayınlamıştı. 1918'deki doktora tezinin konusu, *Valais Alplerinde yumuşakça çeşitlerinin dağılımı* idi. Bununla birlikte, salyangoz avının yerini tutan bu psikolojik olgular avının, bunları düzenlemek ve etiketlemek çabasının, Piaget'de bir tür kolleksiyon manisini gösterdiği sanılmasın. Hayır. Piaget, gözlem zevkiyle gözlemlerde bulunur. Zaten Valais'nin çorak yamaçları üzerinde salyangoz kabukları toplarken bile amacı bu hayvancıkların biçimiyle, eriştikleri gelişim arasında, çeşitlenmeyle çevreye uyum sağlama arasında bir ilişki olup olmadığını keşfetmekten başka bir şey değildi. Bunun gibi psikoloji yaparken de toplamak, kaydetmek, sınıflandırmak gibi bütün bu hareketlerin nedeni, topladığı malzemeyi daha açık bir biçimde araştırmak ve bunların karşılaştırmasını, aralarındaki yakınlığın saptayımını daha çok kolaylaştırmaktan ibarettir. Piaget'nin bu malzemeyi konuşturmak -daha doğ-

rusu, bu malzemenin konuşmasını yansıtmak diyecektim- konusunda büyük bir yeteneği vardır. Zaten yazarımızın bu ilk eserinde dikkat çeken nokta da, işte bu genel görüşlerin olgular tarafından çok doğal bir biçimde olmasıdır. Demek, olguların önceden biçimini almış varsayımlara zorlamayla sığdırılması söz konusu değildir.

İşte bu anlamdadır ki, bu kitabı oluşturan etüdler, bir natüralistin eseri sayılmaya lâyıktır ve bu, Piaget'nin felsefî sorunları ilgilendiren bütün noktalardan tam anlamıyla haberdar olmasıyla bir kat daha önem kazanıyor. Gerçekten, eski mantığın, "el kitabı mantığı"nın hiçbir karanlık köşesi, hiçbir kurtkapanı yazarımızca bilinemez değildir. Piaget, yeni mantığın bütün ümitlerini paylaşmakta ve bilgi teorisinin en incelikli problemlerini iyice bilmektedir. Bununla birlikte bu çeşitli alanlardaki eksiksiz bilgisi, yazarımızı tehlikeli spekülâsyon (kurgu) lara yöneltecek yerde ona, psikolojiyle filozofiyi birbirinden ayıran sınırı apaçık bir biçimde saptama ve kesinkes psikoloji alanında kalma olanağını vermiştir. Eseri tamamen bilimseldir.

Piaget'nin bizi çocuk zekâsının yapısına bu kadar derinden inceliğine vardırması, acaba işe fonksiyonel sorunlar koymak yoluyla başlamış olması sayesinde değil midir? Bu satırları yazana, kendisi için çok değerli olan şu düşünce üzerinde bir parça durmaya izin verileceğini umarım: Fonksiyon sorunu, yapı sorununu doğurur ve hepsinden daha kusursuz olarak, çözümlenmesi gereken problemin sınırlarını belirler. Yalnız fonksiyon sorunu sayesindedir ki bir düzeneğin ayrıntıları, bu ayrıntılar, makinenin bütünlüğü içinde yerleştirildiği için, bütün anlamını kazanır. Zaten yazarımız, "Çocuk niçin konuşur? Dilin fonksiyonları nelerdir?" biçiminde sorular koymak yoluyla değil midir ki, bu kadar verimli gözlem ve sonuçlara erişmiş bulunuyor.

Eğer bu eserde bulunan bütün yeni ve telkin edici noktaları ortaya koymak gerekseydi, girişimizi sınırsızca uzatabilirdik. Ama neye yarar?

Hiçbir şey bundan sonra gelecek sayfalar kadar, okuyucu açısından bu işlevi göremiyecektir. Yalnız bitirmeden önce, meslektaşımıza, J. J. Rousseau Enstitüsü adına teşekkür etmek isterdim.

1912'de bu Enstitüyü açtığımız zaman, bu kuruluşun üzerine oturduğu iki desteğin -yani çocuğu bilimsel anlamda araştırma ve aynı zamanda eğitimciler hazırlama işinin- birbirinden ayrı kalmayacağına, tam tersi birçok noktalarda birleşip birbirini karşılıklı olarak güçlendireceğine güvenmiştik. Fakat organizasyon kaygıları, atılımını yapan ve sanıldığından daha büyük bir hızla gelişen böyle bir girişimin doğurduğu birdenbire ortaya çıkan durumlar, öğretim gereklilikleri -savaştan doğan perişanlığı da hesaba katmaksızın- bütün bunlar, bilimsel araştırmaları istediğimiz gibi geliştirebilmekten bizi alıkoydu. Kuşkusuz Rousseau Enstitüsü, Direktörü Bovet'nin Dövüş İçgüdüsü (*Instinct Combatif*) adlı eseri gibi, M^lle^ Descadres'ün *çocuk dili*ne ilişkin yaptığı sabırlı araştırmalar gibi dikkat çekici etüdler vermiştir ve kuşkusuz, öğrencilerimiz sürekli olarak deneylerimize ortak olmuştur. Bununla birlikte, ancak Piaget'nin evimize girdiği günden beridir ki, en sağlam bilimsel araştırmalarla öğrencilerin çocuk psikolojisi konusunda aydınlatılması arasında, öndeyişine hiçbir zaman varamayacağımız düzeyde içten bir birlik gerçekleşmiş oldu.

İki seneden beri, genç meslektaşımızın nasıl yetkin bir beceriyle bu kitabı bize kusursuz bir biçimde hazırlayıp, ortaya koyduğu avı yakalama konusunda öğrencilerimizin güç birliğini ne biçimde kullanıp onlara yol gösterdiğine tanık olan bizler, kendisine olan içten hayranlığımızı burada söylemeyi bir borç biliriz.

Ed. Claparéde

GİRİŞ

Bu "çocuk mantığına ilişkin araştırmalar", 1921-1922 ders yılı içinde J. J. Rousseau Enstitüsünde uyguladığımız anketlerle uğraşırken doğan bir işbirliğiyle Cenevre Üniversitesi Fen Fakültesinde, hemen hemen aynı yıl içinde toplanmış malzemeye dayanarak çocuk düşüncesine ilişkin verdiğimiz derslerin bir birleşimidir. Bunu söylemekten amacımız, bu araştırmaların her şeyden önce bir olgu ve belge toplamı olduğuna ve çeşitli bölümlerimizi birbirine bağlayan bağların, kesinlikle sistemli bir eserin oluşturacağı bağlar olmayıp aynı yöntemin kullanılmasından doğan bağlar olduğunu belirtmektir.

Gerçekten, çocuk mantığı, tamamen karmaşık bir alandır. Bu alanda ilerlerken her adımda bir zorlukla karşılaşılır: Fonksiyonel psikoloji, yapı psikolojisi, mantık, hatta çoğunlukla bilgi teorisi problemleri. Bu çıkmazda tutarlı bir konum alabilmek ve yöntem sayesinde psikolojiye yabancı konuları ayıklayabilmek hiç de kolay olmaz. Deneyin verilerinden çabucak analize dayalı bir yargı çıkarmakta önceden biçimini almış düşüncelere, bilim tarihiyle ilkel kitleler psikolojisinin gösterdiği kolay ilişkilere ve daha kötüsü, ne kadar psikoloji uzmanı olunursa olunsun yine bilerek veya bilmeyerek bağlanılan mantık sisteminin veya epistemolojinin peşin yargılarına düşme tehlikesi vardır. Klâsik mantık (Manuel mantığı) ile herkeste ortak bulunan safdil bir realizm, bu bakımdan güvenilir bir bilgi psikolojisinin iki amansız düşmanıdır ve bu tehlike, birisinden çoğunlukla öbürüne düşmek üzere kurtulunduğunu dikkate alacak olursak, bir kat daha artış gösterir.

Bütün bu nedenlerle, fazla sistemli bir bilgilendirmeyi ve *a fortiori* (zorlayıcı anlamda) çocuk psikolojisinin sınırlarını aşacak herhangi bir genellemede bulunmayı kendimize yasakladık. Sadece, olguları dene-

yin ortaya koyduğu biçimde olmak üzere adım adım izlemeye çalıştık. Kuşkusuz itiraf ederiz ki deney, hep kendisine yeni çıkarsamalar veren varsayımlar tarafından belirlenip saptanır. Fakat biz şimdilik sadece olguların tartışılmasıyla yetindik.

Zaten pedagoglar ve çalışmaları gereği çocuğa ilişkin güvenilir bilgilere ihtiyacı olanların gözünde, olguların tartışması kuramlardan önce gelir. Yine biz de, bir bilimin kuram üretkenliğinin, uygulama olanaklarıyla belli olduğuna inanmış bulunuyoruz. Bu durumda pedagoglara olduğu kadar da çocuk psikolojisi uzmanlarına sesleniyor ve topladığımız sonuçların eğitim sanatına hizmet etmesi veya uygulama ölçütünün tezlerimizi desteklemesi gibi durumlarda mutluluğumuzun tam olacağını bildiriyoruz. Bu bakımdan, çocuk düşüncesinin egosantrizmi (kendini merkeze alan) ve uslamlama gücünün gelişmesinde toplum hayatının rolüne ilişkin, bu eserde kanıtlamayı deneyeceğimiz noktaların birtakım pedagojik uygulamayı içerdiği kanısındayız. Bu sonuçları hemen çıkarmaya girişmeyişimizin nedeni, bu konuda öncelikle ayni uğraş içinde olanları dinleme isteğimizdir. Bu seslenişin etkisiz kalmayacağını ümit ediyoruz.

Çocuk psikolojisi uzmanlarına gelince, kendilerinden etüdlerimizin değişmez bir görünüm vermesini hoş görmelerini diliyoruz. Bu etüdler -bir daha tekrarlayalım- sadece birer olgu etüdüdür. Birkaç sene sonra, uyumun biyolojik etmenleriyle (taklit ve temsil) ilişkilendirmek üzere, içinde çocuk mantığının belli başlı durumlarını tekrar gözden geçireceğimiz bir eser, çocuk düşüncesine ilişkin derli toplu bir kitap yazmak niyetindeyiz. Zaten derslerimizde de ele aldığımız konu budur. Yalnız bunu sistemli bir biçimde yayınlamadan önce, araştırmamızın dayandığı olguların mümkün olduğu kadar incelikli ve tam bir katalogunu oluşturmak gerekiyor. Bu cilt, söz konusu katalogun birincisidir. Buna yakında, "Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme" adını taşıyacak ikinci

bir cilt ekleyeceğiz. Bunların her ikisi, birinci eseri oluşturacak: "Çocuk mantığına ilişkin araştırmalar". İkinci bir eserde gerçeklik fonksiyonunun ve çocukta nedenselliğin (Çocukta Kurgular ve Açıklama Tipleri) analizini deneyeceğiz. İşte ancak bundan sonra bir sentez oluşturmaya çalışacağız. Bu biçimde hareket etmeksizin yapılacak herhangi bir sentez, olguların saldırısı ile sürekli sıkışıp kalmaya ve saldırılara karşılık vererek bizzat olguları bozmaya zorlardı.

Yardımlarıyla bu araştırmaların yapılabildiği bilim adamlarının derslerine neler borçlu olduğumuzu belirginleştirmek için birkaç söz daha söylemek isteriz. Cenevre'de Claparède ve Bovet, her şeyi fonksiyonelliğe ve içgüdülere indirgeyerek -bu iki bakış açısı gözönünde tutulmazsa, çocuk davranışlarının derin güdüleri dikkate alınmamış olur- bizi hep aydınlattılar. Paris'te Doktor Simon, bize Binet geleneğini tanıttı. Kendisinden hep esinlendiğimiz çok açık olan Janet, genetik yöntemle klinik analizi kusursuz bir biçimde birleştiren "davranış psikolojisi"ni bize öğretmiş oldu. Yine Oh. Blondei'in sosyal psikolojisiyle J. M. Baldwin'in psikolojisinden de çok esinlendik. Özellikle bizce ilkel düşünüşün psikolojisini yenileştirmiş olan psikanalizden de sınırsızca yararlandık. Bilmem artık psikanalizin verimleriyle alışılagelmiş psikoloijnin sonuçlarını bir arada eriten Flournoy'a, psikolojinin dışında tamamen pedolojik (çocuk bilim) bir nitelikte bulunmayan, herhangi bir tartışmayı etkisizleştirmek kaygısıyla hiç veya yeterli derecede anmadığımız bilim adamlarına da çok şeyler borçlu olduğumuzu söylemek gerekli midir? Örneğin Levy Bruhl'in klâsik araştırmaları bizim için sürekli bir uyarıcı oldu. Fakat bu ciltte sosyolojik açıklamalar konusunda herhangi bir konum alma olanağı oluşmadı: Gerçekten ilkeller mantığının özellikleriyle çocuk mantığının özellikleri, bazı noktalarda birbirine fazla yakın, diğer noktalardaysa birbirinden çok farklı olduğundan, söz konusu edeceğimiz birkaç olgu dolayısıyla, açıklığa kavuşturulması çok

nazik böyle bir paralelliği tartışmak, fazla ileri gitmek olurdu. Bu tartışmaya ileride döneceğiz. Yine mantıkta, bilim tarihi ve felsefesinde ve bilgi teorisinde (Çocuk mantığının gelişimiyle sanıldığından fazla ilişkili bulunan bu kadar alanda), üstadımız Arnold Reymond'un tarihsel-eleştirel yönteminden, E. Meyerson'la Brunschvicg'in çok önemli eserlerinden de sınırsızca yararlandık. Bu eserler kapsamında özellikle, "Matematiksel Felsefenin Aşamaları" ile "Beşerî Deneyim ve Fiziksel Nedensellik"in bizdeki etkisi kesindir. En son Lalande'in öğretimi ve mantıksal normların gelişiminde, kavrayışlar arasındaki yakınlaşmanın oynadığı role ilişkin araştırmaları, çocuk egosantrizmi hakkındaki araştırmalarımızda bize çok değerli bir ipucu vermiştir.

Cenevre, Rousseau Enstitüsü, Nisan 1923

Jean Piaget

I. BÖLÜM

6 Yaşında İki Çocuğun Konuşma Fonksiyonları[1]

Burada çözümüne çalışacağımız sorun şudur: Çocuğun konuşarak doyumuna yeltendiği gereksinimler hangileridir? Bu sorun ne tamamen bir dil, ne de sadece bir mantık sorunudur. Bu, fonksiyonel psikolojiye ait bir problemdir. Fakat çocuk mantığına ilişkin yapılacak her araştırmada, işe böyle bir sorunla başlamak gerekiyor.

Sorun ilk bakışta ilginç gibi görünür. Çünkü yetişkinde olduğu gibi, çocukta da dilin, düşünceyi ulaştırmaya yaradığını sanırız. Fakat olaylar sandığımız kadar basit bir şekilde oluşmaz. Gerçekten yetişkin sözle, düşüncenin çeşitli biçimlerini karşısındakine ulaştırır. Dil bazen sadece bir gözlemin saptanmasına yarar. Böyle olunca, sözcükler objektif (nesnel) bir nitelik ve anlam kazanır, tamamen bilgiye bağlı kalıp ilgili olduğu bir şey veya olay hakkında bilgili kılar. "*Hava bozuyor.*" veya "*Bütün cisimler düşer.*" gibi. Bazen dil tam tersine, emir ve istekleri ulaştırır: Eleştiriye, korkuya, özetle duygular veya eylemler doğurmaya yarar. "*Gidelim, bu ne berbat bir durum!*" gibi. Yaklaşık olarak her bireyde bu iki bildirim kategori (öznitelik)sinin oranı bilinseydi, çok ilgi çekici psikolojik veriler elde edilmiş olurdu. Fakat dahası var: Acaba, yetişkinde bile dilin her zaman düşünceyi aktarmaya yaradığı kesin midir?

---

1 M^lle Germaine Guex ve M^lle Hilda de Meyenberg'in katılımıyla..

İçimizden konuşmayı bir tarafa bıraksak bile, halktan birçok kişinin, hatta dalgın aydınların bile kendi kendilerine söylenme, yüksek sesle kendi başlarına konuşma yapma alışkanlığında olduklarını biliriz. Bu olayı toplumsal dile bir hazırlık saymak mümkündür. Gerçekten yalnız başına konuşan adam, bazen -çocuğun oyun sırasında hayali varlıklarla konuşması gibisinden- uydurma kişilerle tam bir karşılıklı konuşma halinde bulunur. Bu olayı belki -Baldwin'in betimlediği yönden- toplumsal alışkanlıkların durup dururken birden bire patlak vermesine de bağlayabiliriz. Bu durumda kişi, başlangıçta başkalarının karşısında seçtiği bir davranış biçimini kendi kendine tekrarlıyor demektir. Diğer bir deyişle, başkaları üzerinde etkili olmak amacıyla konuşma alışkanlığında bulunduğundan, yalnızken de, sözle, kendi kendini çalışmaya yöneltiyor denilebilir. Bu iki açıklama biçiminden hangisi kabul edilirse edilsin, kesin olan bir şey varsa o da bu tür olaylarda konuşma fonksiyonunun yönünü değiştirmiş olmasıdır. Fakat bu gibi durumlarda, yalnız kendisi için konuşan bir kimse, bunda, düşüncesini başkalarına aktarma ihtiyacını oldukça avutabilen bir haz bulur. Yine dil fonksiyonu sadece "bildirim işi"nden ibaret kalsaydı, "verbalisme" (boşsözcülük) olayını açıklamak güçleşirdi. Nasıl oluyor da başkaları tarafından anlaşılmış olmaya özgü kılındıkları için kullanıla kullanıla anlaşılır ve kesin anlamlarla sınırlanan sözcükler, düşünceyi belirsizliklerle örtmek, hatta sözel "entité" (kendilik)leri artırarak kapalılık yaratmak, özetle birçok durumlarda düşüncenin aktarılmaya uygun olmasını engellemek düzeyine ulaşıyor? Burada dil ile düşünmenin ilişkilerine ilişkin yapılan tartışmaları yinelemeksizin şunu söylemekle yetinelim ki, bizzat bu tartışmaların var olması bile, dil fonksiyonlarının baştan çıkarıcılığını ve bunları, düşünceyi bildirmek gibi bir tek fonksiyona indirgemenin olanaksızlığını göstermektedir. Dilin bu fonksiyonel problemi, normal yetişkinler için de söz konusudur. Bu durumda hasta, ilkel adam ve çocuktan söz açılınca sorunun önemi bir kat daha artacak demektir. Ja-

net, Freud, Ferenczi, Jones, Spielrein vb. ilkellerin, hastaların ve küçük yaştaki çocukların diline ilişkin çeşitli varsayımlar ortaya atmışlardır. Bütün bu varsayımlar, yaşı altı ve daha fazla olan çocukların düşüncesi hakkında derin ve doğru bir görüşü içermektedir. Örneğin Janet'ye göre ilk sözcükler hayvanın, hatta ilkel adamın eylemlerine eşlik eden haykırışlardan oluşmuştur. Kavga anındaki öfke ve korku verici sesleri vb. gibi. İlk toplumsal davranışlarda, şefin örneğin saldırışa eklediği haykırma, daha sonraları saldırı işareti olmuştur. Bunun içindir ki ilk sözcükler emir ifade eden sözcüklerdir. Bu durumda sözcük öncelikle eyleme bağlanmış, eylemin bir ögesi olmuş ve sonraları yalnız başına eylemi oluşturacak yeterliğini kazanmıştır.[2] Psikanalistler, "sözcük ile büyü"yü açıklamak için benzer kanılardan hareket ediyorlar. Sözcük, başlangıçta eylemin bir parçası olduğundan onun bütün çoşkusunu ve bütün içeriğini canlandırır. Örneğin ilk sözcükler içinde bulunan aşk haykırışları, cinsel eylemin girişini oluşturur. Sonra bu gibi sözcükler ve cinsel eylemi anıştırma özelliğine sahip diğer bütün sözcükler, doğrudan doğruya heyecana getirme yeteneğiyle yüklüdür. Bu gibi olgular, ilkel düşüncenin insan, eşya ve olay isimlerini içeriklerinin özellikleriyle dolu kabul etmeye yönelik genel eğilimini açıklamaktadır. Bundan da sözcükleri sadece söylenişiyle, varlıklar veya olaylar üzerinde etkili olunabileceği kanısı oluşmuştur.

Bu kanıya göre isim bir etiket (tanıtım) olmaktan çok isimlendirilenin bir parçasıdır ve çekinilmesi gereken bir realitedir.[3] M^me^ Spielrein, aynı olaylara çocuk dilinin derinliklerinde rastlamaya çalıştı ve annesini çağıran bebeğin kullandığı hecelerin hemen hemen bütün dillerde (mama) dudak harflerinden oluştuğunu ve bunun da sadece emme eyleminin bir uzantısından oluştuğunu kanıtlamaya çalıştı. Böylece "mama" sözcüğü öncelikle bir istek haykırışı, sonra da bu

2 *British Journ. Of Psycho. Cilt : 1, kısım: 2, s. 151.*

3 *Jounes. A., Linguistic factor in English Characterology.*

isteği doyuracak biricik varlığa verilen bir emir olmuş oluyor. Fakat diğer bir yönden sadece "mama" haykırışında bile sanki bir tür doyum vardır; yani bu haykırış emme eyleminin bir devamı olarak çocuğa bir çeşit düşsel doyum sağlar. Bu durumda burada emir ve peşinden hemen doyum sanki birbirine karışıyor ve bu karışma sonucu sözcüğün ne zaman gerçek bir emir olduğu, ne zaman da bir büyü rolü oynadığı belli olmuyor.

Neumann ve Stern de, çocuk dilinde görülen ilk sözcüklerin birer kavramı belirlemekten uzak olduğunu ve sadece emir ve istek anlattığını kaydetmektedir. Bütün bunlar dikkate alınınca, ilkel çocuk dilinin ilk bakışta görülebildiğinden daha çetin birçok fonksiyonları yerine getirdiği ortaya çıkar. Bu kuramların içerdiği ayrıntılar çekinceyle karşılansa da, bizim için sadece kavramsal birer anlamı olan deyimlerin uzun bir süre bebekte yalnız duygulanım oluşturacak bir anlam değil, aynı zamanda yarı büyü özelliğine sahip olduğu veya hiç olmazsa özel etki ve uygulama biçimlerine bağlı bir anlam kazandığı görülür ki, bunları kendi yetişkin bakışımızı unutarak analiz etmemiz ve araştırmamız gerekir.

Bu durumda fonksiyon sorununu, yaşı daha ilerlemiş çocuklar hakkında da ortaya koymak ilgi çekici olacaktır. Zaten mantık ve dil birbirine geçmiş ve birbirine bağlı şeyler olduğundan çocuk mantığının araştırılmasına böyle bir girişle başlamak amacındayız. Belki "ilkel" olaylardan hiçbir iz bulamayacağız. Fakat hiç olmazsa çocuk dilinin düşünceyi iletmeye yaradığına inanan sıradan görüşten de uzak kalacağız.

Şurasını da hemen söylemek gerekir ki bu deneme, bu konuda henüz başlangıç konularından ileri gidememiş bulunuyor. Burada bütün yapmak istediğimiz şey, bir bilgi toplama/iç yüzünü araştırma işidir. Bu deneme her şeyden önce yeni gözlemlere uygulanabilecek ve sonuçların karşılaştırmasını olanaklı kılabilecek bir teknik yaratmaya ayrılmıştır. Biricik hedefimiz olan bu teknik bize, bazı gözlemlerde bulunma ola-

nağını verdi. Fakat ancak 6 yaşında iki çocukla uğraştığımızdan, her ne kadar bütün sözlerini tıpatıp kaydettikse de çalışmamızın süresi ancak bir ayla ve günün bazı saatleriyle sınırlı kaldığından, çıkardığımız sonuçları, ilerideki bölümlerde desteklemek üzere geçici olarak sunuyoruz.

I. Gereçler

Kullandığımız teknik şudur: Aramızdan ikisi bir ay süreyle J. J. Rousseau Enstitüsüne bağlı Küçükler Evi'nin sabah dersanesinde birer erkek çocuğunun bütün söylediklerini tıpatıp kaydetmek koşuluyla izledi. İçinde gözlemlerimizi yaptığımız sınıf öyle bir sınıftır ki burada çocuklar, istedikleri gibi resim yaparlar, yapı kurarlar, modelâjla (oylumlama) uğraşırlar ve aritmetik veya okuma oyunları vb. oynarlar. Bütün bu çalışma tam bir özgürlük içinde akıp gider. Konuşma veya ortak çalışma bakımından çocuklara hiçbir sınırlama getirilmez. Çocuklar tarafından istenmedikçe, yetişkinler hiçbir zaman işlerine karışmazlar. Çocuklar hoşlarına nasıl giderse, ya tek olarak veya grup halinde çalışırlar. Bu gruplar yetişkinler karışmaksızın kendiliğinden oluşup gelişir; çocuklar istedikleri gibi bir odadan (resim odası, modelâj odası) öbürüne geçerler. Kendilerinde süreklilik arzusu doğmadıkça, hiçbir zaman, devamlı bir çalışmaya bağlanmaları istenilmez.

Özetle bu salonlar, çocuğun toplumsal yaşamını ve dilini araştırma bakımından kusursuz birer gözlem yeridir.

Bize süjelik etmiş olan çocukların doğal koşullar içinde gözlemlenmediklerine ilişkin yapılması olası bir karşı çıkışa şöyle bir cevap vermek zorundayız. Öncelikle söz konusu çocuklar, okulda tıpkı evlerindeymiş gibi konuşurlar. Çünkü okulda konuşmama zorunluluğu olmadığı gibi çocuklar da hiçbir zaman kendilerini denetim altında duymazlar. Diğer yönden kendi evlerinde olsalar bile çocuklar, bu sınıfta konuştuklarından daha fazla konuşmazlar. Zaten yapılan gözlemler gösteriyor ki belir-

li bir yaşta (5-7) çocuklar, tek başına ve insanlardan uzak bir durumda çalışmayı, grup halinde (iki kişilik bile olsa) çalışmaya yeğlerler. Yine iki küçük süjemizin bütün sözlerini, özellikle karşılarındakiler yetişkinler olduğu zaman tıpatıp kaydettiğimizden, hesaplarımızdan çocuğun içinden gelen dile girmeyenleri, yani sorulara cevap olmak üzere söylenen şeyleri kolayca dışta tutabiliriz.

Gözlemlerin sonunda topladığımız gereçleri şu biçimde kullanıyoruz: Süjenin bütün cümlelerini numaralamakla işe başlıyoruz. Çocuk çoğunlukla sürekli durarak veya arkadaşlarının sözleriyle parçalanmış kısa cümlelerle konuşur. Bu cümlelerin her biri ayrıca numaralandırılmıştır. Metin biraz uzayınca birbirini izleyen birçok cümleye aynı numarayı vermekte bir sakınca yoktur. Yeter ki, başka başka düşünceleri içeren cümlelere ayrı ayrı numaralar verilsin. Zaten nadir olan bu gibi durumlarda paylaştırma işi biraz da gereksiz olur. Fakat yüzlerce cümleye dayanan bir istatistik söz konusu olunca, böyle bir sakıncanın pek bir önemi kalmaz.

Çocuğun ayrı ayrı söylediği bütün cümlelerden bir metin oluşturulunca artık iş, bu cümleleri ilkel fonksiyonel gruplara sınıflandırmaya gelir dayanır. İşte burada inceleyeceğimiz şey de bu sınıflandırmadır.

1. Kayda geçirilen sözlere ilişkin bir örnek

Öncelikle bu yöntemle toplanan belgelere ilişkin tam bir örnek verelim ve bunu bütün zorluğu içinde göz önüne alalım:

23. Pie (Römorkuyla birlikte bir tramvay resmi yapan Ez'e): *Ama onların bayrağı yok, arkaya takılan tramvayların.* (Cevap yok)

24. (Kendi tramvayından söz ederek): *Bunların arkaya takılı vagonları yok.* (Kimseye seslenmez, kimse de cevap vermez)

25. (Béa'ya): Bu vagonu olmayan tramvaydır. (Cevap yok)

26. *(Hei'ye): Bu tramvayın vagonu yok Hei, anlıyor musun, anlıyor musun, hem rengi de kırmızı değil, anlıyor musun?... (Cevap yok)*

27. (Lev yüksek sesle: "*Acayip bir adam*" der. Lev epeyce uzaktadır ve ne Pie'ye ne de kimseye seslenir). Pie: *Acayip bir adam*! (Tramvay resmini yapmaya devam eder).

28. *Tramvayı bembeyaz bırakıyorum.*

29. (Kendi kendine resim yapmakla uğraşan Ez: "*Ben sarıya boyuyorum*" der). *Hayır, sapsarı yapmak gerekli değil.*

30. Merdiven yapıyorum, bak. (Béa, cevap verir: Bugün öğleden sonra gelemem, dans dersim var.)

31. *Ne diyorsun*? (Béa aynı cümleyi tekrarlar).

32. *Ne diyorsun*? (Béa cevap vermez, ne dediğini unutmuştur. Ro'yu iter).

33. (Béa'ya): *Bıraksana onu.*

34. (M^{lle} B., Ez'e peşinden gelmek isteyip istemediğini soruyor): *Ez, gel, bitmedi.* (34 bis). *Ez bitirmedi, matmazel.*

35. (Kimseye seslenmeksizin): *Siyah çakıllar yapıyorum.*

36. (Yine öyle): Güzel.. bu çakıllar.

37. (Ez'e): *Senden daha iyi, değil mi*? (Cevap yok. Ez, bundan önceki cümleyi işitmemiştir.)

Altı buçuk (6,5) yaşında bulunan Pie'ye ilişkin bu örneği seçmemizin nedeni, bu çocuğu güç yetirebileceği en toplumsal (grup) çalışması anında yakalamamızdır: Bir masada kendisinden hiç ayrılmadığı dostu Ez'in yanı başında resim yapmakta ve durmaksızın Ez'le konuşmaktadır. Böyle bir konumda, dilin biricik fonksiyonunun düşünceyi iletmek olacağı çok doğaldır. Fakat konuşulana dikkat edilecek olursa, bunun hiç de böyle olmadığı görülür. Tersine toplumsal açıdan bu cümleler veya

bu cümle parçaları bir diğerinden tamamen ayrı birer anlam ve nitelik gösterir. "Bunların..." (24) veya "... yapıyorum" (35) diye söze başlıyan Pie, hiç kimseye seslenmiyor, ancak çizdiği resmin önünde yüksek sesle düşünüyor. Tıpkı çalışırken homurdanan, söylenen insanlar gibi. İşte burada ayırt edilmesi gereken ilk kategoriye, daha sonra "monolog" adını vereceğimiz kategoriye rastlıyoruz. Fakat Pie, Hei'ye ve Béa'ya "Bu bir tramvaydır..." (25) dediği zaman, bunda onun karşısındaki tarafından anlaşılmış olmak isteğini görüyoruz. Bununla birlikte dikkat edilecek olursa, ona göre gerek karşısındaki, gerek onun dinleyip dinlenmediğini öğrenmenin önemi olmadığı anlaşılır. Çocuk dinlenildiğini sanır ve bu onun için yeterlidir. Yine Béa, kendisine diyalogla hiç ilgisi olmayan bir şey söylediği zaman da (30), ne onun tarfından iyice anlaşılmaya, ne de onu anlamaya çalışır. Her ikisi de kendi ayrı düşüncelerine bağlı kalır ve bundan yakınmazlar. Bu durumda kendisine söz söylenilen bu gibi monologlar da bir çeşit uyarıcıdır. Pie, kendi kendine söylendiği zaman yaptığı gibi karşısındakinden söz eder. Hatta buna başkalarının ilgisine konu olma zevki de karışır. Bu biçimdeki konuşmaları karşılıklı monolog (*monologue collectif*) adını vereceğimiz bir kategoriye sokmak zorundayız. Bu kategori birincisinden farklı olduğu gibi gerçek bir düşünce ve bilgilenme değişiminden de büsbütün ayrıdır. Düşünce ve bilgilenme değişimini "uygun bilgi" adını vereceğimiz ayrı bir kategoriye sokacağız. Bu kategoriye yukarıdaki monologda 23 ve 34 numaralı sözler girebilir. "Uygun bilgi"de çocuk önceki örneklerde olduğu gibi rastgele bir kişiye değil, ne yaptığını, ne istediğini bildiği bir kişiye seslenir. Yani karşısındakilerin dinleyip anlaması için konuşur. Bu gözleme dayanan ve objektif bir nitelikte olan değişimlerin yanı başında, nitelik olarak daha emre yönelik (*impératif*) veya sübjektif değişimlere (33) de rastlanır. Bunlar emirler, alaylar ve eleştiriler, üstünlüğün pekiştirilmesi (37) vb. gibi konuşma biçimleridir. Bundan başka anlamı olmayan basit

tekrarlamalara (27), soruya ve cevaplara da rastlanır. Şimdi bu çeşitli kategorilerin ölçütlerini (*criterium*) saptayalım.

2. Çocuk dilinin fonksiyonlarını sınıflandırma

Süjemizin bütün sözlerini, *égocentrique* (kendini merkeze alan) ve 'toplumsalmış dil' adını verebileceğimiz iki büyük bölüme ayırabiliriz. Çocuk birinci kısma giren cümleleri söylerken ne kime söylediğini, ne de kimin tarafından dinlenildiğini umursar. Ya kendisi için söylenir, ya da herhangi birini o andaki işine katma zevki için konuşur. Bu dil, egosantriktir. Çünkü çocuk ancak kendisinden söz eder; işi aynı zamanda karşısındakinin bakış açısından da değerlendirmeye aldırış etmez. Karşısındaki kişi rastgele seçilmiştir. Çocuk her ne kadar işitilmiş ve anlaşılmış olmak kuruntusuyla hareket ederse de birarada olduğu kişiden ancak görünüşte bir ilgi ister. Karşısındakine etki etmek, ona gerçekten bir şeyler öğretmek ihtiyacını duymaz. Bu sanki herkesin kendi kendisinden söz ettiği ve hiç kimsenin dinleyicilik yapamadığı bazı salon konuşmalarını andırır. Egosantrik dili üç kategoriye ayırabiliriz:

1. *Tekrarlama (yankılama) "Écholalie"*: Bu kategoriye ancak hece veya sözcüklerin tekrarlanması girer. Çocuk bunları, ne kimseye seslenmek, ne de anlamlı sözcükler konuşmak kaygısı olmaksızın, sırf konuşma zevki için tekrarlar. Bu, bebeklerde görülen "cıvıldama"nın bir kalıntısıdır ve kuşkusuz toplumsallaşmış bir yanı yoktur.

2. *Monolog*: Çocuk tıpkı yüksek sesle düşünüyormuş gibi yine kendisi için konuşur. Hiç kimseye yönelik konuşmaz.

3. *İki kişilik monolog veya karşılıklı monolog*: Bu kategoriye verdiğimiz isimde bile var olan içsel çelişki, söz konusu ettiğimiz çocuk konuşmalarında görülen akıl almazlığı hatırlatır. Gerçekten bu konuşmalarda her çocuk bir diğerinin ya eyleme veya o andaki düşüncesine katılımını sağlar, ancak bunda da gerçek anlamda işitilmiş ve anlaşılmış olma kay-

gısı yoktur. Hiçbir zaman karşısındakinin bakış açısı işe karışmaz. Bir arada olduğu kişi bir uyarıcıdır. Toplumsallaşmış dile gelince bunda da şu kategoriler göze çarpar.

4. *Uygun bilgi*: Çocuk burada gerçekten düşüncesini başkalarına açar. Ya karşısındaki onu ilgilendirebilecek veya davranış biçimi üzerinde etkili olabilecek bir şeyden bilgili kılar veya aralarında gerçek bir aktarım, tartışma, hatta ortak bir amaç birliği içinde bir çalışma arkadaşlığı oluşmuştur. Eğer çocuk kendisini karşısındakinin bakış açısına koyabilir ve karşısındaki de herhangi bir kişiyle değişimi olanaklı değilse, "uygun bilgi" söz konusudur. Yoksa çocuğun ancak kendisinden söz ettiği ve ne karşısındakinin bakış açısını, ne de dinleyip anladığını umursadığı durumlardaysa karşılıklı monologla karşılaşırız. Bu ölçütü ileride daha belirgin bir biçime sokacağız.

5. *Eleştiri*: Bu grup başkalarının işine veya davranışına ilişkin yapılan ve "uygun bilgi"nin özellikleriyle birbirine uyan karşısındaki kişiye ayrılmış değerlendirmeleri içerir. Fakat bu değerlendirmeler, düşünceye dayanmaktan çok duyguya dayanır; yani benliğin üstünlüğünü doğrulayacak ve diğerlerini küçük düşürecek bir niteliktedir. Buna bakarak bu gruba giren konuşmaları egosantrik (kendini merkeze alan) kategorilere sokmak akla gelebilirse de "egosantrik" sözcüğüne ahlakî olmaktan çok kavrayışa ilişkin bir anlam verdiğimiz için böyle bir değişime yer yoktur. Çünkü bu grupta, eleştiri grubunda bir çocuğun, diğeri üzerindeki etkisi tartışmalara, karşılıklı uğraşmalara, hatta rekabetlere de yol açan etkisi söz konusudur. Oysa karşılıklı monologa giren sözler, karşısındakinin üzerinde hiçbir etki bırakmaz. Diğer yönden eleştiriyle uygun bilgi arasındaki fark, çoğunlukla kavranılamayacak kadar küçüktür. Bu fark, ancak sözün gelişinden anlaşılabilir.

6. *Emirler, dilekler ve tehditler*: Burada da açıkça bir çocuğun diğeri üzerindeki etkisi söz konusudur.

7. *Sorular*: Çocukların kendi yaşıtlarına sordukları soruların çoğu, cevap isteyen sorulardır. Bu nedenle bunları da, ileride göreceğimiz kesinleşmemiş kayıtlarla, toplumsallaşmış dil kategorisine sokabiliriz.

8. *Cevaplar*: Bu kategoriye, gerçekten sorulan şeylere, emirlere verilen cevaplar girer. Yoksa karşılıklı konuşma sırasında yapılan ve soru biçiminde olmaksızın "bilgi" kategorisine girebilen önermelere verilen cevaplar değil.

İşte çocuk dilinde ayırt ettiğimiz 8 temel kategori... Kuşkusuz bu sınıflandırma da bütün sınıflandırmalarda olduğu gibi yapaydır, eleştirisi yöneltilebilir. Fakat önemli olan nokta, bu sınıflandırmanın objektif oluşudur. Yani ölçütlerimizi iyice kavrayan herhangi bir kimse, çocuk sözlerini kategorilere sokmakta bizim gibi hareket etmek zorunluluğunu duyacaktır. Bunun böyle olduğunu da deneyler göstermiş bulunuyor. Gereçlerimizin sınıflandırılmasında dört kişi çalıştığımız hâlde, kişisel belirlemelerimizin %2.3 yanlışlık payı ile bir diğerine uyum sağladığını gördük. Şimdi birer birer bu kategorileri ele alalım. Daha sonra istatistiklerimizin sonuçlarındaki değişmez nokta (*constance*)'ları ortaya çıkarırız.

3. *Tekrarlama (Écholalie)*

Çocuğun ilk yıllarda işittiği sözcükleri tekrarlamayı, hece ve sesleri -kendisi için hiçbir anlam içermeseler de- taklit etmeyi sevdiği bilinir. Bu taklidin fonksiyonu bir tek formülle tanımlanamayacak kadar karmaşıktır. Davranış bakımından taklit, Claparède'e göre öyle düşünsel ve eylemsel bir uyumdur ki, bu sayede çocuk, çevresinde bulunan kimselerin jest ve düşüncelerini önce yeniden oluşturur ve daha sonra bunu bir oyun biçimine sokar. Fakat bireysel ve toplumsal bakımlardan taklit, Baldwin ve Janet'nin de savunduğu gibi, daha çok "ben" ile "ben dışı"nı çocuğun kendi varlığına özgü çalışmasıyla çevresindekilerin

çabasını birbirine karıştırmasından ileri gelir. Taklide en çok eğilimli olduğu dönemde çocuk, kendini taklit ettiği nesne ile özdeşleşerek bütün varlığıyla taklidi bir oyun durumuna getirir. Tamamen toplumsal bir davranış gibi görünen bu oyun, aslında tamamen egosantrik (kendini merkeze alan) niteliktedir. Taklit edilen jest ve durumlar çocuğu jest ve durum olmak bakımından ilgilendirmezler. Başka bir "ben"e uyum sağlayan "ben" söz konusu değildir. Yalnız sayesinde çocuğun taklit etmekte olduğunu bile fark edemediği ve kendine sanki kendi buluşu olan bir oyunu oynuyormuş duygusunu veren bir karmakarışıklık vardır. Bunun içindir ki, 6-7 yaşındaki çocuklar bile, kendilerine herhangi bir şey açıklanıp da verilen açıklamalar hemen geri istenilince, gerçekte yalnız tekrarlamayla yetindikleri hâlde, söyledikleri bütün şeylerin yalnız kendileri tarafından bulunmuş olduğunu hayal ederler. Bu gibi durumlarda taklit birçok defalar gözlemlediğimiz gibi, tamamen bilinçsizcedir. Bu ruh durumu, çocuk davranışlarının, hemen her yaşta bulunabilen ve fonksiyonu bakımından aynılığını koruduğu halde ancak içeriğiyle değişikliğe uğrayan bir özelliğini oluşturmaktadır. Gerçekten kendilerini incelediğimiz iki çocukta, aynı yaşta bulunan bütün çocuklarda topladığımız sözlerin önemli bir kısmı sadece tekrarlama veya *écholalie* kategorisine sokulabilir. Bu *écholalie*, özelliği bakımından sıradan bir oyuna benzer. Çocuk sözcükleri başkasına uyum arzusu olmaksızın hatta karşısındaki bile bulunmaksızın, sadece tekrarlamaktan haz duyar. İşte tipik birkaç örnek: (Öğretmeni tarafından kendisine sellüloit sözcüğü öğretilen bir küçük, resim yapmakla uğraştığı hâlde durmaksızın tekrarlar: *Léléloid, Luloid vb.*)

(Bir akvaryumun önündeler. Pie, grubun dışındadır ve hiçbir harekette bulunmaz. "Triton" sözcüğü geçer. Pie: "*Triton... triton*".)

Lev (Guguklu saat çalar çalmaz): "*Kuku... kuku*". Lev ile Pie'nin yaşında oldukça nadir bulunan bu katkısız tekrarlamalar, hiç de ilgi

uyandırıcı değildir. Bunların dışsal, karşılıklı konuşmaların ortasından çıkıverdiğini görmek, daha dikkat çekicidir:

Jac (Ez'e): "*Bak Ez, donun çıkıyor.*" Odanın başka bir tarafında bulunan Pie, hemen tekrarlıyor: "*Bak donum, sonra da gömleğim çıkıyo*r."

Bu sözde gerçeğe uygun bir tek sözcük bile yoktur. Pie'ye bunu söyleten, sırf tekrarlama zevki, yani karşılıklı konuşmaya uyum amacıyla değil sadece oynamak amacıyla, işitmiş olduğu sözcükleri kullanma doyumudur.

Daha önce de şu örneği görmüştük: Lev'in "*Acaip bir adam*!" dediğini duyan Pie, bu sözü bir tramvay resmi yapmakla bizzat uğraşmasına rağmen, sırf eğlence olsun diye tekrarlıyor (27). Bununla birlikte bu tekrarlamanın Pie'yi uğraşından alıkoymadığını da görmüştük.

(*Ez:* "Trenle ta oraya gitmek isterim.")

Pie: "Trenle ta oraya gitmek isterim."

(Guguklu saatin çaldığını duyan diğer bir küçük tekrarlamaya koyulur: "*Kuku, kuku.*")

Görülüyor ki, çocukları bu tür tekrarlamalara götüren etken, işitilen sözcükleri kullanma zevkinden çok, sözcüklerle oynama isteğidir. Örnekleri yorumlamanın da bir anlamı yoktur. Vetire (süreç) her zaman aynıdır. Resim yaparken, oyun oynarken çocuklar karşılıklı, fakat birbirini dinlemeksizin konuşurlar. Söylenen sözler, havadan gelen topun tutulması gibisinden diğer çocuklar tarafından hemen yakalanır. Böylelikle ya bu kategoriye giren sözlerde olduğu gibi sadece tekrarlanır veya biraz sonra söz konusu edeceğimiz gibi iki kişilik monologların ortaya çıkmasını sağlar.

İncelediğimiz çocuklarda "tekrarlama"ya %1 (Lev) ve %2 (Pie) olmak üzere rastladık. Eğer sözleri yüzer cümlelik bölümlere ayrılacak olursa, her yüzlük bölümde tekrarlama oranının %1, %4, %0, %5, %3 vb. olduğu görülür.

4. Monolog

Daha önce, Janet ve psikanalistlere göre sözcüklerin başlangıçta nasıl eyleme bağlı olduğunu ve sonuç olarak, eylemden ayrıldığı durumlarda bile sırf söylenme biçimi ile o işe yeniden hız verebilme yeteneğini kazandığını görmüştük.

Daha çok sorunun kaynağına ait olan bu görüşle ilgili olmayan ve her günkü gözlemlerimize girebilen bir olgu vardır; o da sözcüğün gerçekten çocukta bize oranla daha çok işe ve harekete yakın olduğudur. Bundan da çocuk dilinin ve özellikle monologun anlaşılması için önemli iki sonuç çıkar:

1. Çocuk, tek başına olsa bile, eylem hâlinde konuşmak ve hareketlerine haykırışlar ve sözcükler eklemek zorundadır. Kuşkusuz çocuklarda hatta -örneğin, Küçükler Evi'nin salonlarında olduğu gibi- birlikte çalışmak üzere toplanmış çocuklarda bazen bizi hayrete düşüren suskunluklara, durgunluklara rastlamak mümkündür. Fakat bu durmaların varlığı bir odanın içinde tek başına kaldığı veya hiç kimseye seslenmediği halde sürekli söylenen çocukların varlığını ortadan kaldırmaz.

2. Çocuğun yalnız olduğu durumda bile, işine sözle katıldığı bir gerçektir. Bununla birlikte çocuk iş ile söz arasındaki ilişkiyi tersine çevirebilir. Yani sözcükleri, davranışının kendiliğinden gerçekleştiremeyeceği şeyi oluşturmak amacıyla kullanabilir. Zaten sözcük ile bir gerçeklik yaratmak demek olan "*fabulation*" (uyduruculuk) un ve ne "şeyler"ile, ne de insanlarla ilişkisi söz konusu olmaksızın sırf sözcük aracılığıyla etkide bulunmaktan oluşan büyü dilinin kaynağı budur.

Biz burada bu iki durumu aynı monolog kategorisine sokuyoruz. 6-7 yaşında bile monologun büyük bir önemi olması dikkat çekicidir. Bu yaştaki çocuklar, diğer çocuklarla aynı toplulukta bulundukları zaman da monolog hâlinde söylenirler. Bazı anlarda, her biri masasına oturmuş

veya 2-3 kişilik gruplar hâlinde çalışan 10 kadar çocuğun ayrı ayrı, yanındakini dikkate almaksızın, sırf kendisi için konuştuğunu görürüz.

İşte çocuğun sadece davranışına eklediği cümleleri yüksek sesle söylemesi demek olan basit monologa (birinci çeşit) ilişkin birkaç örnek:

Lev, masasına oturmuştur. Yanında hiç kimse yoktur, söylenir:

"*Ben bu resmi yapmak istiyorum. Bunu yapmak için büyük bir kâğıt gerek.*" Lev bir oyuncağı devirir: *"A, hepsi yıkılıyor!"*

Lev yapmakta olduğu resmi bitirmiştir: "*Şimdi başka bir şey yapalım*!"

Lev, hep kendisiyle ilgili bir çocuktur. Genellikle herkese ne yapmakta olduğunu bildirme ihtiyacı duyar. Bu nedenle, Lev'in monologları, her çocuğun içinde bulunan başkalarını dinlemeksizin sırf kendisinden söz ettiği "karşılıklı monolog"u oluşturan eğilimden hız almaktadır denebilir. Bununla birlikte yalnız kaldığı anlarda da, kendisini karşısındaki olarak almakta ve neler yapacağını bildirmeye devam etmektedir. İşte bu gibi durumlardadır ki gerçek monologla karşılaşıyoruz.

Pie'de ise monolog daha azdır ama daha görünürdür. Bazen öyle anlar olur ki, bu çocuk güdülerini doyurmak söz konusu olmaksızın, sırf işine uyum sağlama amacıyla söylenir. İşte içinde monologun diğer söylenişleriyle zaman zaman kesintiye uğradığı bir metinden (Pie'nin sözleri) alınmış bir örnek:

53. Pie, rakam defterini alıyor ve sayfaları çeviriyor: "1, 2... 3, 4, 5, 6, 7... 8... 8, 8, 8, 8 ve 9... 9. Dokuz numara, dokuz numara, dokuz numara (Şarkı söyleyerek), ben 9 numarayı istiyorum. (Bu sayıyı bir resimle göstermek ister.)

54. Sayı tahtasının önünde bulunan Béa'ya bakar, fakat ona seslenmez) *Şimdi 9'u, 9'u yapacağım, 9'u yapıyorum.* (Resim yapar.)

55. *(Mlle L. hiçbir şey söylemeksizin, masanın yanından geçer.) İşte matmazel, 9, 9, 9.. 9 numara.*

56. (Sayı tahtasının yanına gider. Amacı, resmini yaptığı rakamın tahtada hangi renkte olduğunu görmek ve resmini ona göre yapmaktır.) *Pembe kalem, 9 lâzım.* (Şarkı söyler.)

57. (Geçmekte olan Ez'e): *Ben 9'u yapıyorum.*

(Ez:) Ne yapıyorsun?

— Küçük daireler.

58. (Kalem artık yazmamaktadır.) Ayy, ayy.

59. Şimdi yine 9'dayım.

Bütün bu söylemelerin amacı, ancak yapılmakta olan bir işte tempo tutmaktır. Fakat burada iki sapma ile karşılaşıyoruz: Pie, karşısındakilerinden birinin projelerine katılmasını istiyor (55 ve 57 numaralı cümleler). Fakat bu, monologu kesintiye uğratmıyor ve monolog, sanki Pie odada yalnızmış gibi devam edip gidiyor.

Dil burada etkin rolünü oynamakta olup hiçbir zaman iletişim (bildirim) görevini görmez.

Kuşkusuz Pie, kalabalık bir çevrede bulunmaktan haz duymaktadır; fakat yalnız olsaydı da, yine buna benzer sözler söyleyecekti.

Bununla birlikte sözün böyle uyarıcı rol oynaması aslında tehlikelidir. Her ne kadar bazı durumlarda işi çabuklaştırırsa da bazen onun yerine geçebilir. "İki noktayı birbirinden ayıran bir uzaklığı aşmak gerektiğinde, insan pekâlâ bacaklarını kullanabildiği gibi, bazen de opera şarkıcılarının yaptığı gibi "Koşalım, koşalım!" diye bağırdığı hâlde yine yerinde saydığı olur."[4]

Bu durumda, çocuk monologunun iki çeşidi çıkıyor. Burada artık söz, işe tempo tutmak veya hız vermekten çok hayali bir doyum aracı

4 *Janet Pensée, Symbolique et la Pensée de l'Enfant. Archives de Pycho XVIII, 1923, s. 150.*

olarak işin yerini alıyor. Buna çocukların -bazı özel durumlarda sözcükle büyü yapmaları olayını ekleyebiliriz. Bu gibi olaylar pek özeldir ve gerçekleşmesi için çocuğun kendisiyle başbaşa kalması gerekir. Buna karşın bütün çocuklarda genellikle şöyle bir durum gözlemlenir. Çocuk monologdan o kadar zevk alır ki, bir zaman gelir hareket etmekte olduğunu bile unutur ve söylenmekten başka bir şey yapmaz. Bu gibi durumlarda sözcük, gerçekliğe verilen bir emir özelliği kazanır.

İşte eşyaya ve hayvanlara bir tür emir niteliğine dönüşen katkısız monolog ve karşılıklı monolog durumlarına ilişkin bir örnek. Çocuğun bazen monolog yapa yapa sonunda bu cinsten emirler verme aşamasına geldiği görülür.

"Haydi (bir kaplumbağa söz konusudur) *gidiyor, yürüyor, çekil oradan da, yürüyor, yürüyor, yürü kaplumbağa!"*

Biraz sonra monolog yapa yapa akvaryuma bakar: "*Ah* (küçük bir su hayvanı), *bu devi* (bir balık) *görünce nasıl şaşırıp kaldı.* — Bağırır: *Haydi, ye bakayım şu balıkları*!"

Bu yalnız olarak oyun oynamanın doğal bir sonucudur. Bu gibi durumlarda yaptığı işi yüksek sesle düşünen çocuk, sonuçta gerek söylenmenin sonucu olarak, gerek arada bir kuruntu (*illusion*)'un sürüklemesiyle eşyaya ve varlıklara emirler vermeye kadar varır.

Sonuç olarak bu kategoriden olan monologların genel özelliği, oluşan dilin toplumsal fonksiyondan yoksun oluşudur diyebiliriz. Dil, bu gibi durumlarda düşüncenin iletilmesine yaramaz, ancak çalışmaya tempo tutmaya, onu destekleme veya yerini tutmaya yarar. Buna şöyle bir itirazda bulunmak mümkündür: Burada daha çok dilin öncelikle fonksiyonunun basit bir bozuluşu söz konusudur ve çocuk, başkalarına emir verdiği veya başkalarıyla konuştuğu gibi, burada da kendi kendine veya eşyaya emirler veriyor veya kendi kendisiyle konuşuyor. Kuşkusuz öncelikle başkalarını taklitle başlamasa ve anne babasını çağırarak on-

lara üzerinde sözle etkili olma ihtiyacını duymasa çocuk, belki hiçbir zaman konuşmayı öğrenemezdi. Bir anlamda monolog, başkaları sayesinde elde edilen sözlerin birden bire ortaya çıkmasından başka bir şey değildir. Fakat şunu hatırlamak gerekir ki, bütün dil öğrenme süresince çocuk, hep kendi bakış açısıyla, başkalarının bakış açılarını birbirine karıştırmaya mahkûmdur. Öte yandan, taklit etmekte olduğunu bilmemektedir. Yine başkalarına söylediği kadar kendi kendine de söylenir ve bunu cıvıldama veya geçmiş ruh hâllerini sürdürmek zevkiyle yaptığı kadar da emirler vermek için yapar. O hâlde monologun, dilin toplumsallaşmış biçimlerinden önce mi, sonra mı geldiği kesin olarak saptanamaz. Her ikisi de bu içinde haykırışın ve sözcüğün davranışa eşlik ettiği ve sonraları davranışı sürdürmeye özendiği karmaşık ruh durumlarından doğmuş ve her ikisi de, gelişimlerinin başlangıcında bir diğeri üzerinde etkili olmuştur.

Bununla birlikte ilk çocukluktan yetişkinliğe doğru, dilin çocukluğa özgü ve ilkel bir fonksiyonu olan monologun yavaş yavaş kaybolduğu görülür. İncelediğimiz iki çocukta bu konuşma biçimine topladığımız bütün sözlerin %5 ve %15'i oranında rastladık. Araştırmalarımızın nasıl yapıldığı göz önünde tutulursa, bu oranın aslında daha yüksek olduğu görülür. İki çocuk arasındaki farka gelince, bu da bir mizaç farkına karşılık gelmektedir. Örneğin Pie, Lev'den daha olumlu bir kavrayışa sahiptir ve dolayısıyla gerçekliğe ve sonuçta diğer çocukların topluluğuna daha çok uyum sağlamış bulunuyor.

Demek konuşması, kendisini başkaları dinlesin diyedir. Şunu da itiraf edelim ki, Pie kendisi için konuşmaya başlayınca monologu Lev'in monologundan daha açık bir nitelik alır. Fakat Pie'de çocukların giriştikleri her işi sürekli yine kendi kendilerine bildirmeye yarayan ve kuşkusuz, bir tür hayal gücü taşkınlığını gösteren bu doyurucu sözler, Lev'deki kadar çok değildir.

5. Karşılıklı monolog

Bu biçim, çocuk dilinin egosantrik (kendini merkeze alan) çeşitleri arasında en çok toplumsal olanıdır. Çünkü karşılıklı monologda konuşma zevkinin dışında başkaları önünde söz söylemek ve onların ilgisini kendi davranışı ve düşüncesi üzerinde toplama veya topladığını sanma hazzı da bulunur. Fakat yukarıda da belirttiğimiz gibi, bu biçimde konuşan çocuk, gerçekte hiç kimseye seslenmediğinden kendisini muhataplarına dinletmeyi başaramaz. Yalnız başkalarının karşısında fakat kendisi için söyler. Bu hareket biçimine çocuk kalmış bazı yetişkinlerde de (Yine histeriye (ilgi çekme) çocukluğun kalıcılığı denirse, histeriklerde de) rastlamak mümkündür. Bunlar, sözlerinin dinlendiğini sanarak kendi kendilerine söylenir gibi yüksek sesle düşünmeyi alışkanlığa dönüştürmüşlerdir. Bu harekette görülen o sınırlı yapmacıklık da kaldırılacak olursa ortada kalan şey, normal çocuklardaki karşılıklı monologa denk düşer.

Bu dil biçiminin toplumsal yönden ne kadar az etkili olduğunu, yani karşıdakinde ne kadar zayıf bir izlenim bırakabildiğini hemen anlayabilmek için, Paragraf 1'deki örneklerimizi tekrar gözden geçirmek yeterlidir. Pie, aynı cümleyi iki defa tekrarlıyor (25 ve 26). Fakat karşısındakiler kendisini dinlemiyor ve cevap vermiyorlar. Çocuk bundan hayrete düşmüyor. Gerçekten kendisi de sırası gelince Béa'nın cevabını dinlemeksizin sadece kendisinden söz açarak işine ve resmine devam ediyor.

İşte karşılıklı monologda çocuğun karşısındakine seslenmeyi ve muhatabınca dinlenilmeyi düşünmediğini gösteren birkaç örnek daha: Öğretmen çocuklara baykuşların gündüzün çevreyi görmediklerini söylemesi üzerine Lev: *"Görmediklerini ben de biliyorum."*

Lev (grup hâlinde çalışılan bir masadadır): *"Ben daha önce ayı yapmıştım, şimdi onu değiştirmeli."*

Lev diğer arkadaşlarıyla birlikte bir masada: *"Benim onu öldürmek için bir tüfeğim var. Ben yüzbaşıyım, hem de atlı." "Benim bir atım var, bir de tüfeğim."*

Bu cümlelerin çoğunun başlayış biçimi anlamlıdır: "*Ben, benim.*" Herkesin bu sözleri dinleyeceği sanılır. İşte bunları katkısız monologdan ayırt eden nokta da budur. Fakat içerikleri açısından tamamen monologa denktirler: Çocuk burada da, çalışmasını yüksek sesle düşünmekten başka bir şey yapmaz. Elbette hiç kimseye bir şeyler öğretmek savında bulunmaksızın.

Önümüzdeki bölümde, tek başına veya sadece iki çocuğun konuşmalarından seçilmiş örneklerle değil, çoklu diyaloglar sırasında, olduğu gibi alınmış örneklerle karşılaşacağız. Bununla birlikte burada bu söz kategorisi üzerinde daha fazla durmak boşuna olacaktır.

Dilin genel özelliklerine göre karşılıklı monolog oranına gelince, bu oran incelediğimiz iki çocukta ayrı ayrı %23 ve %30 kadardır.

Fakat Lev'de katkısız monologun, Pie'de olduğundan daha büyük bir güçlükle, karşılıklı monologdan ayrıldığını görmüştük. Her iki monolog, birleşik olarak, Lev'in ve Pie'nin bütün konuşmalarında %38 ve %35 oranında bulunmaktadır.

6. Uygun bilgi

Uygun bilgiyi, bir tür sözde bilgi olan karşılıklı monologdan ayırmak için kabul edilen ölçüt, birincisinin karşılaştığı başarıdır: çocuk kendisini karşısındakine dinletmeyi ve ona etki etmeyi yani ona bir şeyler öğretmeyi başarmıştır. Çocuk bu defa karşısındakinin bakış açısına göre konuşmaya dikkat eder. Burada dilin fonksiyonu, konuşanı kendi çalışması ekseninde yönlendirmek değil, düşünceyi iletmektir. Fakat bunlar değerlendirilmesi çok güç olan ölçütlerdir. Daha belirgin ölçütler bulmayı deneyeceğiz.

Öte yandan, diyalogları doğuran da uygun bilgidir. Baldwin ve Janet'nin de belirttikleri gibi, tartışma alışkanlıkları sayesinde mantık kurallarının ve tümdengelime dayalı akıl yürütme biçimlerinin bilincine varıldığı olası olduğundan çocuk diyalogları inceden inceye araştırılmaya değer. Bunun içindir ki önümüzdeki bölümde çocukların birbirleriyle yaptıkları diyalogların geçtiği aşamaları kapsamlı olarak şematik bir biçimde saptamaya çalışacağız. Şimdilik sadece "uygun bilgi"yi (bir diyalogda geçsin veya geçmesin) süjelerimizin ağzından çıkan cümlelerin genel görünümüne bakarak karakterize etmek ve egosantrik biçimlerle açıklamaya dayalı (constatif) nitelikte olmayan (emir, tehdit, eleştiri vb.) toplumsallaşmış biçimdekilere oranla bu konuşma şeklinin oynadığı rolü belirtmek istiyoruz.

Duruma uygun düşünce değişimi, ilk bakışta sıradan bilgiler görünümü kazanır.

İşte belirgin birkaç örnek:

Lev, Géo'ya bir loto oyununda yardım eder: "*Bana kalırsa burası.*" Géo, bir eşi daha bulunan bir kartonu gösterir. Lev: "*Biri kaybolursa ötekisi kalır.*" Sonra: "Sende aynısından üç tane var." veya "*Nasıl yapılacağını görüyor musun.?*"

M^lle^ L. Roger'ı "Ar" diye çağırıyor. Pie: "*Onun adı Roger değil.*"

Bu tür sözlerin, iki kişilik monologlardan çok farklı olduğu ilk bakışta anlaşılır. Burada çocuğun karşısındakine bir şeyler öğretme niyeti vardır. Bunun içindir ki, kendi bakımından değil karşısındakinin bakış açısına göre konuşmaya dikkat eder ve yine bir nedenle karşısındaki tarafından anlaşılmış olmak ister ve bu amaca erişemediği zaman ise isteminde ısrar eder. Oysa karşılıklı monologda söylediği sözün nereye gideceği önemli değildir.

Doğal olarak uygun bilgide çocuk, her şeyden söz edebildiği gibi kendinden de söz edebilir. Yeter ki, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, sözleri karşısındaki tarafından uygun bulunsun: Ez ve Pie konuşuyorlar:

— *Yarın bir tramvay abonmanım olacak.*

— *Benimkisi bugün öğleden sonra alınıyor.*

Ez ile Pie birlikte, tahtadan bir kilise kurmaktadırlar: "*Burası paralel tahtalarla da olur. Paralel tahtaları ben koymak istiyorum.*"

Şimdi karşılıklı monologu, uygun bilgiden ayırt edecek ölçütleri apaçık bir biçimde saptayabiliriz. Çocuğun kendisinden her söz edişi bir karşılıklı monologdur. Ancak bir çalışma ortaklığı (kilise yapımı örneğinde olduğu gibi) veya diyalog durumlarında, çocuğun karşısındakine kendisinden söz etmesi bunun dışındadır. Diyalog muhatabın bir önermeye, bu önermede söz konusu olan bir nesneden hareket ederek cevap vermesiyle (tramvay abonmanı örneğinde olduğu gibi) mümkündür. Yoksa sap derken saman deme[5] gibisinden -karşılıklı monologlarda olduğu gibi- uyumsuz bir diyalog söz konusu olamaz.

Özetle denebilir ki, bir çocuk karşısındakini kendisinden başka bir şey hakkında bilgilendirirse veya kendisinden söz etmekle birlikte bir çalışma ortaklığı veya sadece bir diyalog oluşunca da, artık uygun bilgi vardır; çocuk, karşısındakiyle iş birliği etmeksizin ve diyalogda bulanmaksızın konuşunca da karşılıklı bir monolog.

Bu açıklamalar ve karşılıklı monologların başkalarını söyleyenin çalışmasına katılma konusundaki başarısızlığı Pie ile Lev'de uygun bilginin karşılıklı monologa oranla yarı yarıya olması özelliğini çok daha dikkat çekici kılar.

Biraz ileride oranları tam olarak göreceğiz. Bundan önce, iki süjemizin neye ilişkin bilgi aldıklarını ve çocuk tartışması diyebileceğimiz nadir durumlarda nasıl tartıştıklarını araştıralım.

Sorunun birinci aşamasında (bilgi elde etmek), şunu gözlemlemek mümkündür: Açıklama deyiminden nedensel açıklama anlaşılmaktaysa,

5 *Bu sap derken saman deme hakkında 7. sayfadaki 30 numaralı cümleye bakın.*

bu çeşit açıklamaların çocuk diyaloglarında bulunmadığı bir gerçektir. Çocuk açıklamalarında "ne için"e verilen cevaplar, hiçbir zaman "hangi nedenle" anlamında değildir. Yani gözlemlediğimiz bütün "bilgi"ler, ne kadar "açıklama"ya yaklaşmış olursa olsun, hep statik kalıyorlar, diğer bir deyimle betimlemeye dayalı oluyorlar ve olayların nedenini açıklama kaygısına yabancıdırlar. İşte sadece statik ve betimlemeye dayalı nitelikte kalan "bilgi"lerden birkaç örnek:

Lev ile Pie: "*Bu, 420'dir.* " "*Saat 10 değil.*"

"*Dam, böyle olmaz.*" (Bir resim söz konusudur.)

"*Bu bir köydür, kocaman bir köy*" vb.

Hatta aralarında diğer olaylardan söz ettikleri zaman da, birbirlerine karşılıklı olarak verdikleri bilgiler, nedenselliğe yönelik değildir.

Lev ve Pie konuşuyorlar:

"*Gök gürültüsü yuvarlanıyor.*"

"*Hayır yuvarlandığı yok.*"

"*O hâlde su..*"

"*Hayır canım yuvarlanmaz.*"

"*Gök gürültüsü nedir ki?*"

"*Gök gürültüsü..*" (Çocuk cümlesini bitirmiyor.)

Nedensel açıklamaların bu yokluğu, özellikle bazen süjelerin kendi aralarında, fakat hep bu statik bakımdan söz ettikleri- makine, otomobil, bisiklet vesaire söz konusu olunca dikkat çekici oluyor. Oysa, çocukların her ikisi de ayrı ayrı bir bisikletin düzeneğini açıklamaya güç yetirebildikleri ve sonuçta mekaniğe ilişkin oldukça düzgün düşüncelere sahip bulundukları hâlde, aralarında hiçbir zaman bundan bahsetmiyorlar. Nedensel ilişkiler kendi başına düşünülüyor; fakat ifade edilmiyor. Nedeni belki çocuk düşünüşünün bunları sözcük hâlinde değil imaj hâlinde kurgulamasıdır.

Ancak statik taraflar anlatır.

Bu karakter, çocukların ortak bir oyunda iş birliği ettiği durumlarda dikkate çarpar:

Örneğin, Pie ile Ez, birlikte, bir ev resmi yapmakla uğraşmaktadırlar. Pie:

"*Buraya, bir küçük elektrik düğmesi ister; buraya bir küçük elektrik düğmesi ister.*"

"*Sonra, elektriği yapacağım...*"

"*İki elektrik var, bak. İki elektrik olacak. Burası hep elektrik.*"

İleride, çocuk diyaloglarında nedensellik "neden"inin niçin konu edilmediğine ilişkin olan bu varsayımı desteklemek fırsatına erişeceğiz. Özellikle üçüncü bölümde göreceğiz ki, 6-8 yaşındaki çocukların birbirilerine yaptıkları açıklamalar, nedensellik ilişkilerine ait konularda iyi kavranılmıyor. Bu durumda nedensellik sorunu daha çok çocuklarla yetişkinler veya küçüklerle büyükler arasında geçen diyaloglarla sınırlıdır. Başka bir deyişle bu gibi sorunlar, her çocukta basmakalıp olmayan ve tamamen içsel olan kapsamlı düşünme alanından dışarıya çıkamıyor.

İşte gözlemlediğimiz çocuklar arasında geçen ve olabildiği kadar nedensel açıklamaları andıran değerlendirmelere ilişkin örnekler. Bunlar görüleceği gibi tamamıyla betimlemeye dayalı nitelikte olmaktan kurtulamamışlardır:

Lev: *"Bir parça su ister, bu yeşil boya amma da katı ha!" "Kartondan yapılacak, bilmiyor musun? Yapmasını biliyor musun? Bu, senin için biraz zor, herkes için de zor..."*

Çocukların kendi aralarındaki tartışmalarına gelince, tıpkı olayların neden ve hikmetlerine ilişkin değerlendrimelerini birbirilerine aktarmadıkları gibi, tartışmalarda da onaylama veya yadsımalarını "çünkü" veya

"madem ki"lerle güçlendiremezler. Onlarda tartışma (Yalnız iki özel duruma rastladık) mantıksal aklamadan soyutlanmış, sıradan onaylama ve yadsımaların bir diğeriyle çarpışmasıdır.

Önümüzdeki bölümde, çocuklar arası diyalogların aşamalarına ilişkin yapacağımız denemede "ilkel tartışma" adını vereceğimiz diyaloglar, özellikle bu gerekçelerin yokluğuyla karakterize edeceğimiz tipe girer.

Biraz önce verdiğimiz örnek, (Lev'le aynı yaştan bir çocuğun gök gürültüsüne ilişkin tartışmaları) bu noktayı açık olarak belirtmektedir. İşte ilk ikisi belirgin, üçüncüsü ise ortalama olmak üzere üç başka örnek:

Ez ile Pie arasında: *"Benimle evleneceksin!"*

— *"Ben seninle evlenmem"*

"Evet, sen benimle evleneceksin."

"Hayır!"

"Evet!"

"Bak benim 6'ım ne güzel olacak."

— *Lev: "Evet bu 6, fakat doğrusu 9'a benziyor."*

— *"Hayır bu, 6. sıfır."*

— *"Sıfır diyorum, doğru değil, bu 9, doğru."*

— *"Hayır."*

— *"Evet."*

— *"Bu daha önce yapılmıştır."*

— *"Hayır, yalancı, çıldırmışa bak."*

Lev, Hei'nin ne çizdiğine bakıyor: *"İki tane ay."*

"Hayır iki güneş!"

"Güneş böyle olmaz, onun ağzı yoktur. Gökyüzünde güneş böyle olur."

"Güneş yuvarlak olur."

"Yusyuvarlaktır ama, gözü, ağzı, yoktur."

"Ne demek, güneş görmez mi?"

"Hayır, gören yalnız Allah'tır."

Bu örneklerin ilk ikisi, ne karşılıklı hoşgörüden, ne de gerçekcesinden söz edilmediği ve zıt onayların sıradan bir çatışması olan birer tartışmadır.

Üçüncüsüne gelince, bunda "Gören yalnız Allah'tır" gibi bir aklama başlangıcı, sıradan bir onaylama veya yadsımadan fazla bir şey görülüyor. Bununla birlikte burada da açık mantıksal aklamadan ve kanıttan söz edilemez. Hei onaylıyor, Lev ise yadsıyor. Hei, güneşin gözleri bulunduğu hakkındaki kanısının nedenlerinden söz etmediği gibi kendisini böyle bir düşünceye götüren resimler görmüş olduğunu vb. de söylemiyor. Lev de Hei'in bakış açısına katılıyor ve kendi bakış açısını net bir biçimde ifade edilmiş bir nedenle savunmuyor. Özetle, sadece bir çatışma vardır ve bu çatışma, biri zaten çocukla yetişkin arasında geçen şu iki küçük tartışmadan çok farklıdır.

İşte gerçekten, içinde çocuğun kendi onayını kanıtlamaya çalıştığı yagâne durumlar. Bu olgunun 7 veya 8 yaşından önce ne kadar nadir görüldüğü hesaba katılarak bunları özenle kaydetmek gerekir.

Lev, M[lle] G.'ye seslenir: *"Boya yemişsin"*

— *"Hayır, ne boyası?"*

— *"Beyaz boya."*

— *"Hayır."*

— *"Evet, madem ki daha ağzında kalmış."*

Bu örnekte 6 buçuk yaşındaki iki çocuğun "madem ki"yi ne kadar yerinde kullandığı görülüyor. M[lle] Descceudres'in[6] oluşturduğu tam

6 *A. Descendres. Le développement de l'enfant de deux a sept ans. Coll. Actual. Péd., 1922, s. 190.*

sözcük listesinde, "madem ki"nin henüz beş yaşındaki çocuk tarafından değil, 7 yaşındaki çocuk tarafından kullanıldığını görmüştük.

İşte yine Lev'e ait olan öteki örnek:

"Bu 420 dir. "

— *" Fakat bu, evin numarası değil ki."*

— *" Niçin? "*

— *" Evin numarası kapının üstündedir."*

Buradaki "niçin"in "hangi nedenle" anlamında kullanıldığı görülmektedir (Bölüm V). Bu iki tartışmanın, ne kadar önceki tartışmalara üstün olduğu çok iyi anlaşılıyor.

Bütün bunlardan şu sonuçları çıkarabiliriz:

1. "Uygun bilgi", ileride göreceğimiz üzere, soru ve cevapların çoğuyla birlikte, çocuk dilinin fonksiyonu düşünmenin ileticisi olan yegâne kategorilerini oluşturur.

2. "Uygun bilgiler"in söylenen bütün sözlere oranı, çocukların birinde %13 (Lev), diğerinde %14 (Pie)'tür. Bu bize çocuktaki bilince yönelik araştırmaların ne kadar az toplumsal olduğunu gösteriyor.

Bu rakamların aynı süjelerde bütün dilin %23 ve %30'unu oluşturan karşılıklı monologa oranla ne kadar dikkate değer olduğu görülüyor.

3. Yine, çocukların birbirlerine verdikleri bilgiler, nedensellik ilişkileriyle ilgili olmadığı için statik nitelikedir. Hatta iş sırasında kullandıkları malzeme ile resmini çizmekten hoşlandıkları bir hayli doğal ve teknik eşya (hayvanlar, yıldızlar, otomobiller, bisikletler vb.) söz konusu olsa bile durum değişmemektedir.

4. Çocukların kendi aralarında yaptıkları tartışmalar, mantıksal kanıttan uzak, sıradan bir onaylama veya yadsıma çatışması olduğundan düşük bir düzeyde bulunmaktadır.

7. Eleştiri ve Alay

Sorular ve cevaplar dışında, çocuğun toplumsallaşmış dili bilince yönelik olmayan yanı bakımından ayırt edilmesi çok kolay iki kategoriye ayrılabilir: Emirler ve eleştirilerle alaylar. Bu kategoriler çocukta fazla bir özellik göstermez; ancak yüzdeleri dikkat çekicidir.

Eleştiriler, alaylar, ilk bakışta "bilgiler ve diyalog" kategorisine sokulması gereken nesneler gibi görünürse de bunların düşünmeyi bildirmekten çok kavgacılık, onur, rekabet vb. gibi bilince ait olmayan içgüdüleri doyurduğu düşünülünce iş değişir. Bir örnek:

Lev: *"Sen ortaya kaymıyorsun* (masa üstünde bir tabak söz konusudur.)"

"Yanlış."

"Olmadı."

"Bu ev onların değil ki, onu biz yaptık."

"Baykuş böyle olmaz, Pie'nin yaptığına bakın."

"Yapamayacağını biliyorum ben."

"Bizimki daha güzel."

"Benim kurşun kalemim seninkinden daha büyü.k"

"Ne olursa olsun içinizde en güçli benim." vb.

Bütün bu sözler, belirli bir muhataba seslenmesi, muhatabın üzerinde etkili olması, onu boy ölçüşmeye kışkırtması, cevaplara hatta kavgalara neden olması bakımından "uygun bilgi"yi andırır.

Bizi bu sözlerden (sonuncular) bazıları gibi "ben" ile başlayan ve karşılıklı monologa benzeyenleri, toplumsallaşmış dil kategorisine koymaya zorlayan şey de budur.

Öte yandan bu cümleleri gerçek "bilgiler"den ayıran şey şudur:

Çocuğun görünüşte objektif sayılabilecek eleştirileri, çok sübjektif nitelikte bulunan değer yargılarını içerir. Bunlar sadece birer gözlemden

ibaret değildir. Tersine kavgacılık, kendi üstünlüğünü belirtme, alay vb. şeyleri gerektirir. Demek burada da varlık nedeni bulunan ayrı bir kategori vardır.

Bu gruba giren cümlelerin oranı, Lev de %3, Pie de %7 oluyor.

Burada belki kişisel tipler söz konusudur. Yine bu kategorinin yeniden toplanacak malzemede çok az bulunduğu görülürse, bunu önceki kategori ile birleştirmek gerekecektir.

8. Emirler, dilekler, tehditler

Acaba "uygun bilgi"nin oranı, neden dilin egosantrik biçimlerine ve özellikle karşılıklı monologa bakarak alt düzeydedir? Bunun nedeni çok basit... Çocuğun diğer arkadaşlarıyla konuşması, ne ortak olarak düşünmek, ne de bilgi alış verişinde bulunmak içindir. Bunda etken, oyundur. Bunun içindir ki, bilgi alış verişi, dilde zorunlu durumlarla sınırlıdır. Dilin kalan kısmı işe yardım eder ve emirler vb.'nden ibaret kalır.

Bu durumda, eleştiriler hakkında yaptığımız gibi, emir ve tehditleri de ayrı bir kategori içinde değerlendirmek gerekiyor. Zaten bu kategoriye giren sözlerin ayırt edilmesi pek kolaydır:

Lev (bir mağazanın önünde): *"Buraya gelme, para vermeden gelme. (Eğer gelirsen) Gé'ye söylerim."*

"Buraya gel, Bay Passeport."

"Bana maviyi ver."

"Sen bir bayrak yapacaksın."

"Ro, gel, haydi... sen vagon olacaksın." vb. Pie:

"Ez, gel, bak şuna."

"Oradan çekilsin, göremiyorum." vb.

Bir çatı söz konusudur: *"Hayır, kaldır onu, kaldır onu, çünkü benimkini koyacağım."* vb.

Israr etmek boşunadır. Sınıflandırmada en nazik nokta, birçok ortalama sınırlarla emirlere bağlanan dileklerle kapalı bir istek içeren soruların ayırt edilmesidir. Bu kategoriye, soru uyandıracak bir biçimde belirtilmeyen bütün istekleri sokacak ve bunlara "dilek" diyeceğiz. Bütün soru uyandıran istemleri ise önümüzdeki kategoriye saklayacağız. İşte dilek örnekleri:

Lev: "*Lütfen kırmızı boyayı.*"

"*Biraz su istiyecektim*" Buna karşılık;

"Ez, bana yardım eder misin?"

"Bunu görebilir miyim?"

Pie: *"Lâstik, matmazel, lütfen lâstik!"*

Bu gibi sözleri istekler arasına koyacağız. Bu ayrım kuşkusuz yapaydır. Fakat soru uyandıran istemle o andaki etkinliğe ait sorular arasında bir dizi ortalama sınırlar bulunur. Madem ki, soruların emirlerden ayırt edilmesi gerekiyor, bu durumda fazla çekingenlik söz konusu olmaksızın, sınıflandırmaların yapaylığına başvurmak zorundayız. Yeter ki, bu varsayımcılık bilinsin ve istatistiklerin verdiği rakamlara körü körüne bağlı kalınmasın. Zaten, bizim için pek yararlı olacak nokta, emirlerle soruların karşılıklı oranları değil, toplumsallaşmış dilin genel yapısıyla egosantrik dilin genel yapısı arasındaki orandır. Bu köklü ayrımlar üzerinde, sanırım ki, hepimiz birleşeceğiz. Bu kategorinin oranı Lev'de %10, Pie'de %15'tir. Diyalogla "bilgi" aynı süjelerde %12 ve %14 oranındaydı.

9. Sorular ve cevaplar

Birlikte inceleyeceğimiz bu iki kategori hakkında ilk iş olarak şöyle bir soru sorulabilir: Acaba bunlar toplumsallaşmış dile mi aittir? Cevapların toplumsallaşmış dile ait olduğu hakkında kuşkumuz yoktur. "Cevap" dediğimiz zaman, karşısındakinin dinlemiş ve anlamış olduğu bir söze verdiği karşılığı kastediyoruz. Örneğin:

"*Bu hangi renk?*"

"*Koyu sarı.*"

"*Ne yapıyorsun, Lev?*"

"*Gemi*"

Yalnız açıklamaya dayalı sorulara değil, aynı zamanda emir ve isteklere cevap olarak verilen ret ve kabulleri de "cevaplar" dizisine sokacağız:

"*Bunu* (zıpzıp) *bana tekrar verecek misin?* "

—" *Hayır, ihtiyacım yok. Ben gemideyim.*"

Cevap dediğimiz kategoriyi oluşturan bu iki grup kuşkusuz toplumsal dile özgüdür. Uygun bilgiye koyacağımız yerde bunları ayrı bir kategori saymamız şu nedenden ileri geliyor: Cevaplar, çocuğun doğaçlama dili kapsamına girmez. Çocuk dilinde ancak etraftakilerin girişimi veya yetişkinlerin sorguya çekmesiyledir ki, toplumsallaşmış dilin oranı artar. Bu nedenle, ileride yapacağımız hesaplarda, cevapları dikkate almayacağız. Böylece yetişkinlerin yönlendirmesiyle söylenen sözleri konu dışı bırakmış olacağız. Zaten cevapların oranı Lev'de sadece %18, Pie'de %14'tür.

Çocukların yaşıtlarına verdikleri cevapların içeriğine gelince, bunlar gerçekten ilgi çekicidir ve sadece bunları dikkate alarak "bilgi"den ayrı bir kategori oluşturmak mümkündür. Cevabın psikolojik içeriği çok doğaldır ki, sorunun içeriğine sımsıkı bağlıdır. Şimdi bu iki problemi birlikte inceleyelim.

Çocukların birbirilerine sordukları sorular acaba toplumsallaşmış dile girer mi? Bu sorun araştırmaya değer. Gerçekten çocukların birçok sözleri, muhataba sorulmuş birer soru olmaksızın da soruya dayalı bir biçim gösterebilir. Bunun kanıtı, çocuğun cevap dinlememesi ve hatta beklememesidir. Çoğunlukla sorduğu şeye yine kendisi cevap verir. Bu olguya 3-5 yaşları arasında sıkça rastlanır. İncelediğimiz çocukların yaşında ise oldukça azdır. Biz bu türden sözde soruları, monolog veya bilgi kategorisine soktuk.

Örnek: "*Matmazel, yarım, doğru mu? Evet bakınız.*" (Lev.)

Burada ancak tam anlamıyla soru olanları söz konusu edeceğiz.

Sorular, Lev'de %17, Pie'de %13 oranında bulunuyor. Görülüyor ki, bu kategorinin önemi, "bilgiler" kategorisinden de yüksektir. Soru aslında doğaçlama bir bilgi arayışı olduğundan, "uygun bilgi" hakkındaki değerlendirmelerimizi böylece yakından doğrulama olanağı bulacağız demektir. Önceden bu konuda iki özellik dikkatimizi çekmişti: Çocuklarda nedenselliğe ilişkin düşünce alışverişinin yokluğu ve tartışmalarda mantıksal kanıtlama ve görgünün bulunmayışı. Bunları dikkate alarak hemen, çocukların bu türden düşünceleri kendilerine sakladıkları ve toplumsallaştırmadıkları sonucuna varırsak bize, belki çocuklarda bu tür düşüncelerin hiç bulunmadığını söylemek daha basit olur karşı savda bulunanlar çıkacaktır. Bu karış sav mantıksal kanıt konusunda kısmen söz konusudur. Fakat buna karşılık, nedensel açıklama konusunda (bu deyişle yalnız 7 - 8 yaşlarında görülen ve mekanik nedenselliğe dayanan açıklamaları -beşinci Bölüme bakın- değil, aynı zamanda amaçsal nedenselliğe ve özellikle "*Précausalité*"ye dayanan açıklamaları kastetmekteyiz. Şu iki nokta üzerinde biraz düşünelim: Öncelikle Küçükler Evi'ne gelen çocuklar gerek resim, gerek serbest yapım çalışmalarında hayvanlar, fiziksel nesneler (Yıldızlar, gökyüzü, yağmur vb.), makineler ve üretilmiş eşyalarla (Tren, otomobil, gemi, bisiklet vb.) uğraşırlar. Bu bakımdan,

kaynağa ve nedenlerine ilişkin sorular sormaları mümkündür. Öte yandan çocukların yetişkinlere serbestçe sordukları sorulardaki "niçin" ler, (... sayfaya bakın; 250'şer doğaçlama soruyu içeren üç grupta 91, 53 ve 41 "niçin" bulduk.) 7 yaşından önce çok önemli bir yer tutmakta ve rol oynamaktadır. Bu "niçin"ler arasında, "hangi nedenle" veya "hangi etkenle" anlamına gelen birçok "açıklama niçin"leri bulunur. 6-7 yaşındaki çocukta açıklama, soruların kapsamına giren nesnelerin %18'i oranındadır. İncelediğimiz iki çocuğun soruları arasında açıklama soruları küçük bir yer tutmaktaysa, bundan çocuk diyalog ve bilgileri hakkında yaptığımız yorumların doğru olduğu sonucunu çıkarmaya hak kazanırız. Yani çocuklar arasında düşünce değişiminin statik veya betimlemeye dayalı nitelikte kaldığı, diğer bir deyişle nedenselliğe pek az dokunduğu ve nedenselliğin ancak yetişkinlerle çocuklar arasında geçen diyaloglara konu olduğu hakkındaki görüşlerimiz desteklenmiş olur.

Gerçekten gözlemlerimiz de bunu gösteriyor. Pie'nin 173 sorusu arasında ancak 3 "niçin" vardır. Yine Lev'in 224 sorusunda 10 "niçin"e rastladık. Bu "niçin"lerden ancak iki tanesi (Her ikisi de Lev'indir ve Pie'de hiç yoktur.) "açıklama niçini"dir.[7]

(Lev'in biraz da canlı sandığı içi samanla dolu bir baykuş söz konusudur.) "*Niçin döndü?*" "*Niçin biraz dönüyor?*"

Diğerleri nedensellik dışı, fakat psikolojik açıklamaya ilişkindir. Yani "amaç ve niyet"lere[8] aittir:

"Niçin bana günaydın Lev', dedi?" "Niçin Rey ağlıyordu?" "Niçin gitti?", vb.

Bunun dışında, Lev'de bir tek de "mantıksal niçin" vardır. Çocuklar arasında "niçin"lerin ne kadar az olduğu ve bunların da nedenselliğe ne kadar az değindiği çok iyi görülüyor.

---

7 *Bu deyimin tanımı için Bölüm V'e bk.*

8 *Aynı yer.*

Demek Lev'in 224, Pie'nin de 173 sorusu içinde, her ikisi de Lev'e ait olmak üzere ancak iki açıklama sorusu var. Diğer sorular, şu biçimde dağılım göstermektedir. Önce Lev'de ve Pie'de çocukların etkinliklerine yani "amaç ve niyet"lerine[9] ilişkin 141 ve 78 soru vardır:

Lev: *"Ya kuşlarım, onları görüyor musun?"*

"Hırsız polis mi oynanıyor?"

"Ben çalışmıyorum, ya sen?"

"Bir yerini acıtmadım değil mi?"

"Bu adamı tanıyor musun?"

"Bütün evi nasıl boyayacağım?"

"Öyleyse bu nasıl konur?" (Sayı tahtasındaki bir yuvarlak). (Lev)

Pie: *"Béa, öğleden sonra geliyor musun?"*

"Sen bitirdin mi?", vb.

Bu "niçin"lerin büyük kısmı psikolojik açıklamalara ilişkindir. Lev'in 144 sorusuyla Pie'nin 78 sorusu, çocukların etkinliğine ve etkinlik sonucundaki isteklere aittir.

Çocukların etkinliklerine ait olan sorularla nedensel açıklamalara ilişkin olan sorular arasındaki bu büyücek sayı farkı çok dikkat çekicidir. Bu, 6 yaşındaki çocuğun bilinçsel çalışmasının, henüz ne kadar kişisel ve sonuçta çocuklar arasındaki düşünce değişiminin ne derece dar olduğunu göstermektedir.

Lev'de 27 tane ve Pie'de 41 tane olarak saptadığımız diğer bir soru kategorisi de olgular, olaylar, zaman ve yerle ilgilidir.

Örnek:

Olgu: *"Kâğıtlar da var mı?"*

"Bunun içinde salyangozlar mı var?"

9 *Bölüm V'e bk.*

"Davulun kapalı mı?"

Yer: *"Ez, mavi nerede?"*

"(Kaplumbağa) *nerede?*

Zaman: *"Matmazel geç mi kaldık?"*

"Kaç yaşındasın?"

Görüldüğü gibi bu sorular nedene değinmiyor ve statik kalıyor. Bu kategoride yer soruları üstün gelmektedir: Pie'de 29 ve Lev'de 13 tane.

Bir başka soru kategorisi de, (Pie'de 51, Lev'de 48) tamamen statik nitelikte isim, sınıflandırma, değer belirleyici soruların birleşimidir. Örnek:

İsim: "(Bir aşçı) *Bunun adı ne?"*

"(Arkadan) *Bu ne demektir?"* (Lev).

Sınıflandırma: *"Bu nedir?" "Bu sarı mıdır?" (Lev)*

Değer belirleme: *"Güzel mi bu?" (Lev ve Pie)*

Bunun dışında, sayıya ilişkin bazı sorular (Lev'de 5, Pie'de 1):

"Bütün bu, 2.50 Frank için az değil mi?" "Ya 11 için ne kadar?" (Lev)

En son, kurallara (yazım vb.) ilişkin Pie'de iki ve Lev'de bir tek soruyu da analım:

"(*3 rakamı*) *Bu tarafa konmaz değil mi?"*

İşte, "niçin"lerin de içinde yer aldığı Lev'in ve Pie'nin sorduğu tüm soruları gösteren bir tablo:

		Lev		Pie	
Nedensel açıklamaya ilişkin sorular		2		0	
			2		0
Nedensellik Soruları	Olgular ve olaylar	7		8	
	Zaman	7		4	
	Yer	13		29	
			27		41
Etkinlik ve istemler			141		78
Kurallar			1		2
Sınıflandırma Soruları	İsim	7		0	
	Sınıflandırma ve Değerlendirme	41		51	
			48		51
Sayı			5		1
Toplam			224		173

Ne bu çeşitli kategorilerin ölçütleri, ne de bunların fonksiyonel değerleri üzerinde duracağız. Bu sorunlara başka bir bölümde (Bir Çocuğun Soruları, Bölüm V) değineceğiz. Bu tablodan şu sonuçları çıkarabiliriz: Çocukların birbirlerine (çocukların yetişkinlere sordukları sorular bütünün içinde yok denecek kadar azdır.) sordukları soruların önemli bir kısmı, psikolojik davranışlarla ilgilidir (etkinlik ve istekler). Tersi durumlarda, nesneler söz konusu edilince, sorular nedensel ilişkilere değil, gerçekliğin statik konumuyla (sınıflandırma, yer vb.) ilgilidir.

Bu durumda Del'den (Bölüm V: Bir Çocuğun Bir Yetişkine Sorduğu Sorular) aldığımız sonuçlarla bunlar arasındaki fark oldukça belirgindir.

Fakat bundan, çocukların birbirlerine sordukları sorularla yetişkinlere sorduğu sorular arasındaki farka ilişkin sonuçlar çıkarmadan önce, şu sorunu çözmek daha uygundur sanıyorum: Lev ve Pie, okul dışında yetişkinlere ne dereceye kadar, Del'in[10] sorduğu sorulara benzer (Açıklama "niçin"leri vs.) sorular sormaktadırlar? İlk bakışta Del, okul zamanlarında da gözlemlenmiş olmasına rağmen, genellikle "soru sorma yaşı"na özgü bir zihninsel çalışma ortaya koyar gibi görünüyor. Bununla birlikte Pie ile Lev'in daha az açıklayıcı ve daha çok statik bir tipten olmaları da mümkündür. Bunun içindir ki bu bölümle V. Bölümdeki araştırmaları genişletip kapsamlı kılmak yararlı olacaktır.

II. Sonuçlar

İncelediğimiz iki çocuğun dilinde bulduğumuz kategorileri elimizden geldiği kadar saptadıktan sonra artık, malzememizden bazı sayısal değişmezlikler (constance) çıkarmanın olanaklı olup olmadığını araştırmak kalıyor. Fakat her şeyden önce, bu gibi durumlarda rakamların yapay olabileceği sorununa dikkat çekmek isteriz. Gerçekten sınıflandırması zor olan sözlerin tamamı, istatistiklerimizde oldukça ağır basmıştır.

Sınıflandırmalarımızın ne kadar objektif olduğu hakkında, tekniğimizi kullanmak isteyeceklere[11] örnek olsun diye sunduğumuz ve Lev'in ilk 50 sözünü içeren listeye bakmakla bir düşünce edinilebilir.

Fakat bu zorlukları bir tarafa bırakarak, elde ettiğimiz sonuçlarda şunu göz önünde tutacağız: Eğer bunlardan bir kısmı diğerlerinden daha fazla bir değişmezlik (constance) göstermekteyse, bunlara objektif bir değer yakıştırmaya hakkımız olacaktır.

---

10 Bölüm V.
11 Ek'e bk.

10. Egosantrizmin ölçülmesi

Elde edilen değerlerden bir tanesi, özellikle çocuk mantığı hakkındaki incelemeleri en çok ilgilendirmekte ve doğruluğu kuşku götürmemektedir. Bu, çocuğun doğaçlama dili içinde egosantrik (kendini merkeze alan) dilin gösterdiği orandır. Egosantrik dil, gördüğümüz gibi, tekrarlama, monolog ve karşılıklı monolog kategorilerinden oluşur. Bütün bu üç kategorinin ortak yönü bunlarda yer alan sözlerin hiç kimseye veya herhangi bir amaçla şu yada bu kişiye seslenilerek söylenmemiş ve rastlantısal kişilerle de duruma uygun hiçbir tepki doğurmamış olmasıydı. Doğaçlama dile gelince, bu da "cevaplar" dışta olmak üzere, ilk yedi kategorinin genel görünümünden oluşuyordu.

Demek doğaçlama dil, diğer çocukların veya yetişkinlerin bir sorusuna cevap olmak üzere söylenen sözlerin dışında, diğer bütün sözleri içerir. Gerçekten biz de, bu kısmı rastlantıya fazla yönelik olması nedeniyle kaldırdık: Gerçekten cevap yüzdesinin o anda yükselmesi için çocuğun birçok yetişkinle veya geveze bir arkadaşla karşılaşıvermesi yeterlidir. Açık (soru işareti olan) sorulara veya kesin emirlere değil, fakat diyaloglar sırasında verilen cevaplara, yani diğer önermelere cevap niteliğinde bulunan önermelere gelince, bunlar da doğal olarak *bilgi ve diyalog* konusuna sokulmuştur. Demek aşağıdaki istatistikten cevapların çıkarılması hiç de yapay değildir. Cevaplar dışta olmak üzere bu çocuğun dili, içinde bütün sözel zekâ davranışlarının temsil edildiği tam bir bütün oluşturur. Doğaçlama dile bakarak egosantrik dil şöyle bir oran gösterir:

$$\text{Lev'de: } \frac{\text{Ego. dil}}{\text{Doğaçlama dil}} = 0{,}47 \quad \text{Pie'de: } \frac{\text{Ego. dil}}{\text{Doğaçlama dil}} = 0{,}43$$

(Cevaplar da içinde olmak üzere bütün dile oranla egosantrik dil, Lev'de %39, Pie ise %37'dir)

Bu iki oran arasındaki yakınlık -farkın mizaçlardan kaynaklandığı da düşünelecek olursa- oldukça dikkate değerdir.

(Lev, şühhesiz Pie'den daha egosantriktir). Fakat bu sonucun değerini başka bir nokta da güvenlik altına almaktadır.

Gerçekten Lev'in bir ay içinde söylemiş olduğu 1400 sözü, yüzer cümlelik kümelere ayırır ve her küme için ego. dil / doğaçlama dil oranını araştırıracak olursak, 0.40 ve 0.57 arasında değişen sayılar buluruz ki, bu da önemsiz bir sapma (écart) oluşturur.

Yine ortalama dönüşüm, yani değerler arasındaki sapmaların ortalamasıyla bu değerlerin sayısal ortalaması, sadece 0.04'tür ki, bu da çok önemsizdir.

Pie'nin 1500 sözünü de aynı işleme uğratacak olursak, 0.31 ile 0.59 arasında değişen oranlarla 0.06 gibi ortalama bir dönüşüm buluruz. Öncekinden daha büyük olan bu dönüşüm, esasen Pie'nin karakterine de karşılık geliyor: Gerçekten Pie, ilk bakışta Lev'den daha olumlu ve daha çevreye uyumlu (Özellikle ayrılmaz arkadaşı Ez'le) işbirliğine daha uygun görünmektedir. Fakat Pie'nin, zaman zaman öyle anları olur ki, çocuk bu fantezi (imgelem) anlarında gerçeklikten soyutlanır ve aralıksız söylenir durur (monolog).

Yine önümüzdeki bölümde göreceğimiz gibi, bu 0.47 ve 0.43 benzerleri "*coéfficient*", 4-7 yaşındaki çocukların ortalamasına uyuyor. Bir sınıfta bulunan birçok çocuğun söylediği ve tarafımızdan kayda geçirilen 1500 kadar cümle (v. t. = 0.05) 0,45 oranını vermiştir. Egosantrik dilin oranında görülen bu değişmezin (constance) önemi, -saptamak istediğimiz diğer örneklerle ilgili konularda buna benzer bir şeye rastlamadığımıza bakılırsa- yadsınması mümkün olmayan bir durumdur. Gerçekten eleştiri, emir ve dilek (Açıklamaya dayalı olamayan toplumsal dil) kategorilerine bakarak bilgi ve soru (Açıklamaya dayalı toplumsal dil) kategorilerinin oranını saptadık. Fakat bu oranın (egosantrizm

örneklerinde 0.04 ve 0.06 olduğu hâlde) 0.71 gibi bir ortalama değişimle Lev'de 0.72 ile 2.33 arasında Pie'de ise 0.43 ile 2.33 arasında bocaladığını gördük. Yine egosantrik dille toplumsallaşmış açıklamaya dayalı dil arasıdaki oran hiçbir değişmez benzerlik göstermemektedir. Bu durumda bütün bu rakamlardan 6 buçuk yaşında bulunan iki süjemizin, nicelik yönünden bütün doğaçlama dillerinin yarısına erişen bir egosantrik dile sahip olduklarını çıkarmakla yetinelim. İşte Lev ile Pie'nin bütün dil fonksiyonlarını gösteren bir tablo:

	Pie	Lev
1. Tekrarlama	2	1
2. Monolog	5	15
3. Karşılıklı monolog	30	23
4. Uygun bilgi	14	13
5. Eleştiri	7	3
6. Emir	15	10
7. Soru	13	17
8. Cevap	14	18
Egosantrik dil	37	39
Doğaçlama toplumsallaşmış dil	49	43
Toplumsallaşmış dil	63	61
Egosantrizm örnekleri	0,43∓0,06	0,47∓0,04

Şunu tekrar etmek gerekir ki, rakamlarda çocukların yetişkinlere söylediği sözler görmezden gelinebilir. Bunları kaldırdığımız zaman egosantrizm örnekleri 0.02 oranında yükselir ki, bu da doğal sapma sınırını aşmaz. Bununla birlikte ileride bu gibi sözleri hesaplardan tamamen çıkarmak daha uygun olacaktır. Zaten önümüzdeki bölümde bu

kurala uyarak, egosantrizm örneklerini çocukların yalnız birbirilerine söylediği sözlerden hesaplayıp çıkaracağız.

11. Sonuç

Bütün bunlardan nasıl bir sonuç çıkarabiliriz? Belirli bir yaşa kadar çocukların yetişkine oranla daha egosantrik bir biçimde düşündüklerini ve davrandıklarını, bilince yönelik araştırmalarını birbirlerine biz yetişkinlerin aramızda yaptığımızdan daha az ulaştırdıklarını kabul etme zorunluluğu vardır sanıyorum. Birlikte bulundukları zaman, yaptıkları işlerden sürekli söz ettikleri görülürse de, dikkat edilince çoğunlukla yalnız kendileri için konuştukları meydana çıkar. Biz tersine, etkinlik içindeyken susmayı yeğleriz; fakat dilimiz, hep toplumsal karakterini korur.

Bu düşünceler, paradoksal gibi görülebilir. Gerçekten Küçükler Evi'nin sınıflarında birlikte çalışan 4-7 yaşındaki çocukların, hiçbir zorunluluğu yokken, zaman zaman sessiz kalmaları hayret gerektiren bir olaydır. Bu yaşlarda toplumsal yaşam duygusu henüz doğmamış bulunduğundan gerçi onların iş birliği yapmak amacıyla gruplar hâlinde toplanmaları beklenmezse de, hiç olmazsa karmakarışık konuşmaktan doğan bir şamata çok doğal gelirdi. Fakat durum hiç de böyle olmaz. Bununla birlikte 4-7 yaşındaki çocukların, eğitsel oyunlar sayesinde kendilerinde doğaçlama bir çalışma isteği uyandıran bir çevreye girince, çalışma hâlinde bulunan yetişkinden çok daha sık sessizliği bozarlar ve ilk bakışta birbirleriyle sürekli düşünce aktarımında bulunuyorlar duygusunu verirler. Bu olguyu, çocuk düşünmesinin bizimkine oranla daha egosantrik olduğunu kabul eden savımızla nasıl uygun duruma getirmeli?

Öncelikle, düşünmenin gizliliğini egosantrizmle karıştırmamak gerekir. Çocuk düşünmesi gizliliğini pek de koruyamaz. Araçsız ulaştırılması mümkün olmayan imajlı (tasarımlı) düşünme ile, sembollü

(autistique) düşünme dışında, çocuk henüz belirli olmayan fakat büyük bir olasılıkla yedinci yaş civarında bulunan bir çağa kadar, aklına gelen düşünceyi kendi içinde saklayamaz, her şeyi söyler. Sözel bir kontrole güç yetiremez. Bu acaba düşüncesini bizimkinden daha fazla toplumsallaştırıyor demek midir? İşte sorun buradadır ve öncelikle gerçekte kimin için konuştuğunu bilmek gerekir. Başkaları için olabilir. Fakat biz önceki araştırmaların sonucunu göz önüne alarak, çocuğun her şeyden önce kendisi için konuştuğunu ve çocukta sözün düşünceyi toplumsallaştırma fonksiyonundan önce, kişisel çalışmaya tempo tutmak ve onu desteklemek gibi bir rol oynadığını öğrendik. Yetişkinin toplumsallaşmış, fakat gerektiğinde gizliliğini koruyabilen düşüncesiyle, egosantrik ve gizli kalmaya gücü yetmeyen çocuk düşüncesi arasındaki farkı belirginleştirmeye çalışalım:

Gerçekten yetişkin, kişisel ve gizli bir çalışma sırasında, hatta diğer yetişkinlerin büyük bir kısmı tarafından anlaşılması olanaksız bir araştırmaya girişmiş olsa da yine toplumsal bir biçimde düşünür, var olan ve olası çalışma arkadaşlarının veya karşıtlarının hayalini hep göz önüne getirir. Bu hayal onu araştırma sırasında bile izler ve kendisinde sürekli bir bilinçsel tartışma oluşturur. Böylece bizzat araştırma da, her aşamasında toplumsallaşmış olur. Ancak uydurma, bu etkinin dışında kalabilir. Fakat kontrol ve kanıtlama ihtiyacı, düşüncenin varlığını varsaydığı ve çoğunlukla hayal gücünün de etten ve kemikten birer insan olarak kurguladığı karşıtlara sürekli bir biçimde seslenecek içsel bir dil yaratır. Böylece yetişkin diğer yetişkinlerin karşısında bulunmuş olur ve kendilerine bildireceği her şeyi daha önceden toplumsal bir biçimde hazırlamış ve sonuç olarak genel çizgileri bakımından karşısındakine göre ayarlamış, yani anlaşılır bir duruma getirmiş olur. Gerçekten bir yetişkin kişisel araştırma derinliğinde ne kadar ilerlemiş olursa, kendini başkalarının bakış açısına koymaya ve başkaları tarafından anlaşılmaya o kadar çok güç yetirir.

Çocuk ise tersine önce söz konusu ettiğimiz koşullar içinde yetişkinden daha fazla konuşuyor gibi görünür. Her yaptığı işe *"Bir şapka resmi yapıyorum." "Senden daha iyi yapıyorum."* gibi sözler ekler. Demek çocuk düşüncesi, daha fazla toplumsal ve içsel bir araştırmaya daha az uygunmuş gibi görünür. Fakat bu, görüntüden ibarettir. Çünkü benliğin gizliliğiyle tanış olmadığından çocuğun sözel kontrolü daha azdır. Yine, sürekli bir biçimde yanındakilerle konuşmasına rağmen az da olsa kendisini karşısındakilerin bakış açısına yerleştirir. Onlarla tıpkı yalnızmış da sırf kendisi için yüksek sesle düşünüyormuş gibi konuşur. Demek çocuk nüans ve perspektifleri apaçık bir biçimde saptamaya özen göstermeyen ve özellikle aklayacağı yerde durmaksızın onaylamayla yetinen bir dil konuşur.

Bu bakımdan, içine Lev'in ve Pie'nin sözlerini kaydettiğimiz defterleri anlamak kadar güç bir iş düşünülemez. Gerçekten, bu çocukların sözlerini kaydederken aynı zamanda birçok açıklamalar da eklememiş olsaydık bu sözler kesinlikle anlaşılmazdı. Çünkü her şey ima, zamir ve işarete dayalı sıfatlarla anlatılmıştır: "O, *bu, ona, benimki* vb. gibi" Bu edatlarla açıklık ve hatta *anlaşılabilirlik* dikkate alınmaksızın birbiri peşinden her şey anlatılabilir. Burada bu anlatım biçimini incelemek boşuna bir çaba olacaktır. Bundan III. Bölümde, çocukların birbirine yaptıkları sözlü açıklamalar konusunda yeniden söz edeceğiz.

Özetle, çocuk hiçbir zaman başkaları tarafından anlaşılmış olma kaygısıyla söz söylemez. Kendisi için bu durum, son derece doğaldır, çünkü konuşurken başkalarını düşünmez. Başkalarının karşısında monolog yapar. Dili, ancak anlaşılmış olmaktan bir yarar umduğu zaman, yani emirler verdiği ve sorular sorduğu anlarda yetişkinlerin diline benzer. Bütün bu söylediklerimizi sade bir biçimde ifade etmek istersek diyebiliriz ki, yetişkin kendisiyle başbaşa kaldığında bile toplumsal bir biçimde düşünür; çocuk ise 7 yaşından aşağısında toplum içinde bu-

lunduğu zaman bile egosantrik (kendini merkeze alan) bir biçimde düşünür ve konuşur.

Bu olguların nedenleri nedir? Bu nedenler herhalde çok yönlü olsa gerektir. Bu, öncelikle 7-8 yaşından küçük çocuklarda devamlı bir toplumsal yaşamın olmayışından, ikinci olarak çocuğun gerçek toplumsal dilinin başka oluşundan, yani çocuğun en köklü bir çalışması olan oyunda kullandığı dilin sözcüklerden oluşmuş bir dil olmayıp, jestlerden, hareket ve mimiklerden yapılmış bir dil olmasından ileri geliyor.

Öte yandan 7-8 yaşındaki çocuklar arasında gerçekten tam bir toplumsal yaşam yoktur. Küçükler Evi'nin herhangi bir salonunda oluşan çocuk topluluğu; içinde iş bölümü, araştırmaların merkezîleştirilmesi veya diyalog birliği bulunmayan bir topluluk tipidir. Hatta daha ileriye giderek bu toplulukta bireysel yaşamla toplumsal yaşamın ayrıştırılmamış olduğunu da ekleyebiliriz. Yetişkin, böyle bir toplulukta yaşayan çocuğa oranla hem daha çok bireyleşmiş, hem daha çok toplumsallaşmış bulunmaktadır. Daha çok kişileşmiştir, çünkü ne yaptığını sürekli bildirmeksizin ve etrafındakileri taklit etmeksizin içinden çalışmaya güç yetirir. Aynı zamanda daha çok toplumsallaşmıştır. Bunun nedenlerini ise daha önce kaydettik. Çocuk ise, hiçbir düşüncesini özelinde saklayamadığı, kendi grubundan olan herhangi bir bireyin yaptığı herhangi bir davranış taklit edilerek, aşağı yukarı bütün diğer bireylere aktarıldığı için bireyleşmiş değildir. Yine söylediği bütün sözlerin hemen hemen yarısı egosantrik olduğundan, bu taklide hiçbir gerçek düşünce değişiminin de eklenmediği düşünülürse toplumsallaşmış da değildir. Gerçekten taklide, Baldwin ve Janet'in dediği gibi, "ben"in uygulamalarıyla başkalarının uygulamalarının birbirine karışması ekleniyorsa, çocuk topluluğu dediğimiz ve aslında taklit bulunan topluluk tipindeki çocuk diyaloglarının paradoksal karakterini açıklamak kolaylaşır.

Zaten Küçükler Evi'nde toplumsal yaşam, M^lle Audemars'a ve Lafandel'e bakarak üç köklü aşamadan geçmektedir. 5 yaşına kadar çocuk özellikle toplumdan soyutlanmış bir biçimde, yapayalnız çalışır. Beş yaşından yedi buçuk yaşına kadar, Ez'le Pie'de gördüğümüz gibi ("Uygun bilgi" konusunda geçen sözlere bk.), iki çocuktan oluşmuş küçük gruplar biçimlenir. Fakat bu gruplar geçici ve düzensizdir. 7-8 yaşına doğru işbirliği yapma ihtiyacı belirir. İşte sanırız bu yaştadır ki, egosantrik sözler önemini kaybetmeye başlıyor ve yine -önümüzdeki bölümde görüleceği üzere- çocuklar arasında geçen gerçek diyalogların en yüksek aşaması bu yaşta bulunur. Keza çocuklar yine bu yaşta -bunu III. Bölümde göreceğiz- sadece sözle (sözcüklerle olduğu kadar jestlerle de yapılan açıklamalara karşılık) yapılan açıklamaları anlamaya başlarlar.

7-8 yaşında bulunup da, önceleri egosantrizmleri ölçülmüş olan çocukları tekrar ölçmeye tâbi tutmak, bu varsayımları doğrulamaya elverişli bir yöntemdir. Gerçekten M^lle Berguer, yedi yaşını birkaç ay da geçmiş bulunan Lev'in birbirini izleyen 600 sözünü aynı koşullar içinde kaydederek egosantrizm örneklerinin 0.27'ye indiğini gözlemlemiş ve saptamıştır.[12]

Zaten bu toplumsal aşamalar çocuğun bilinçsel etkinliğiyle (resim, yapım oyunları, hesap vb.) ilgilidir. Açık havada yapılan oyunlarda -çok iyi takdir edileceği gibi- sorun değişir. Fakat bu tür oyunlar, çocuk düşünce ve dilinin ancak bir kısmıyla ilişkilidir.

Öte yandan, eğer çocuk dili, 6 buçuk yaşına doğru henüz pek az toplumsallaşmış bulunuyor ve bilginin, diyalogun yanında egosantrik biçimler daha önemli bir rol oynuyorsa bu, gerçekte çocuk dilinin birbirinden farklı iki çeşidi olmasından ileri gelmektedir. Bu çeşitlerden biri jestler, hareketler ve mimiklerden ibarettir, sözcüğe eşlik eder, hatta

12 Bu kayıtlara 3-7 yaşlarındaki çocuklarla, bir büyüme eğrisi saptanacak şekilde devam etmekteyiz. Bu sonuçlar umarız ki Archives de Psychologie'de yayınlanacaktır.

onun yerine bile geçer. Diğeri ise tamamen sözlerden oluşmuştur. Oysa her şey jestlerle ifade olunamaz. Bu durumda bilinçsel araştırma egosantrik kalacak ve emirler vb. gibi çalışmaya ve özellikle oyuna bağlı olan dil ise daha toplumsallaşmış bir duruma gelecektir. Bu köklü farka III. Bölümde de rastlayacağız. Göreceğiz ki, çocuklar birbirleriyle yaptıkları diyaloglarda daha az anlaşıyorlar. Fakat oyunlarında ve elle yaptıkları çalışmalar sırasında bu anlaşamamazlık ortadan kalkıyor. Bununla birlikte bu da henüz tamamen sözel bir nitelik göstermez.

12. Çalışma varsayımları ve sonuçlar

Psikanalistler, araştırmalarında sonuç olarak, düşünmenin iki temel biçimini ayırt etmeyi başardılar: Düzenli düşünme ve Bleuler'in "autistique" düşünme dediği idaresiz düşünme. Düzenli düşünme bilinçlidir, yani düşünenin kafasında var olan amaçları izler. Aynı zamanda gerçekliğe uyduğu ve gerçeklik üzerinde etkili olmaya çalıştığı için de zekâ ile yüklüdür. Yine gerçeğe eriştiği kadar (ampirik veya mantıksal gerçek) hataya da düşebilir, söz aracılığıyla bildirilmesi mümkündür. "Autistique" düşünme, bilinçaltıyladır. Yani izlediği amaçlarla koyduğu sorunlar bilinçte mevcut değildir. Dışsal gerçekliğe uymaz. Fakat kendine bir hayal gücü veya rüya gerçekliği yaratır. Gerçekler kurmaya ve saptamaya eğilim göstermez, isteklerin doyumuna yönelir. Tamamen bireysel nitelikte kalmıştır ve dil aracılığıyla bildirilemez. İmajlarla hareket eder ve dışa vurabilmek için dolambaçlı yollara başvurur, yani kendisini yönlendirip yöneten duyguları, semboller veya mitolojik ögeler (Mythe) aracılığıyla tanıtır.

Düşüncenin bu iki temel biçimi başlangıçta, hatta işleyiş hâlinde[13] bile bir diğerinden ayırt edilememelerine rağmen doğrultuları başka

13 Bu iki biçim işleme "fonctionnement" hâlinde bir başkasıyla çalışma ortaklığı yapmaktır. Austisme'in icatları oldurduğu ve daha sonra zekânın bunları apaçık ve kanıtı mümkün bir şekle getirdiği kabul edilebilir.

başka olan mantıklara uyar. Düzenli düşünce geliştikçe deneyimin yasalarıyla gerçekçi mantığa daha fazla boyun eğer. "Autistique" düşünce ise tersine, birtakım özel yasalara (sembolizm, araçsız doyum yasaları vb.) uyar. Örnek olarak, her iki düşünme biçimin de belirli bir olgu veya nesne karşısında nasıl bir doğrultu alabileceğini, ne gibi yollar izleyeceğini kurgulayalım. Diyelim ki bu nesne su olsun. Zekâ bakımından su, kaynağı açıklanabilen veya hiç olmazsa oluşumu ampirik bir biçimde gözlenebilen, doğal bir maddedir. Araştırılması mümkün olan yasalara göre hareket eder ve tarihin çok eski dönemlerinden beri teknik çalışmalarda (arazi sulamak vs. gibi) rolü olmuştur. "Autisme" bakımından ise su, ancak organik doyumla ilişkili olduğu durumlarda ilgi çekicidir. İçilmeye yarar. Bu özelliği ve aynı zamanda dış görünümü yüzünden, kamuoyu ile çocukların ve hatta yetişkin bilinç dışının bütün fantezilerinde yer alan organik kurgulara bir motif olarak girmiştir. Hatta insan vücudundan çıkan sıvılara benzetilerek bir hayli mit (Venüs'ün doğuşu vb.), dinsel törenler (vaftiz ki bir ikinci doğuştur), rüya[14] ya, çocuk öykülerine[15] sembol olarak alınmıştır. Demek düşünme, bazen suyu, dışsal bir realite olarak ele alıyor, bazen de üreme ve doğum kavramlarına bağlanmış olan bilinçli veya bilinçsiz kurgular içinde eritiyor.

Bu kadar ayrı özellikleri olan iki düşünme biçimi, öncelikle kaynak bakımından da birbirinden ayrılmaktadır. Yani biri toplumsallaşmış ve bireylerin bir diğerine aşama aşama uyumu sayesinde doğrultusunu bulmuş, diğeri ise bireysel ve bildirimi mümkün olmayan (incommunicable) bir durumda kalmıştır. Bu iki düşünme arasındaki aykırılık, hatta zıtlık özellikle şundan ileri geliyor: Aşamalı bir biçimde toplumsallaşmakta olan zekâ, artık düşünmeyi sözcüklere bağlayan dil sayesin-

14 *Flournoy, Quelques Rêves, Zeitschr. F. Psychoan. Cilt: VI, s. 398.*

15 *9 yaşındaki çocukta şöyle bir duruma rastladık: Vo, insanlığın yeni doğmuş bir bebekten oluştuğuna inanmaktadır. Ona bakarak bu bebek te, denizden çıkmış bir solucandan oluşmuştur. Piaget, La Pensée symbolique et la pensée de l'enfant, Arch. Psych. Cilt : XVIII, 1923.*

de gittikçe çalışmasını kavramlarla oluşturuyor; oysa *autisme*, bireysel kaldığı için, imajla kurgulamaya, organik çalışmaya ve bizzat davranışlara bağlanıyor. Bu durumda düşüncesini söyleme, başkalarına anlatmakla susma veya yalnız kendine söyleme olayı, genellikle düşünmenin ve özellikle çocuk mantığının yapısı ve işleyişi üzerinde çok önemli bir etkide bulunuyor. Ayrıca *autistique* düşünmeyle düzenli düşünme arasında, bildirilebilirlik derecelerine göre sıralanmış bir çok düşünme çeşidi vardır. Bu ara çeşitlerinin de, *autisme* mantığıyla doğal mantık arasında bulunan özel bir ara mantığa uymaları gerekir. İşte bu ara biçimlerinin başlıcasına egosantrik düşünme adını vermek istiyoruz. Bu öyle bir düşünme biçimidir ki, tıpkı çocuklarda gözlendiği gibi, realiteye uyumu araştırmakla birlikte kendini başkalarına açmaz. Böylece şu aşağıdaki düşünme sınıflandırmasını elde etmiş oluyoruz:

Bildirimi mümkün olmayan düşünme		**Bildirimi mümkün düşünme**
Autistique düşünme	İdaresiz düşünme	(Mitolojik düşünme)
Egosantrik	Düzenli	Bildirime elverişli derin düşünme

Egosantrizmin önemini bir anda kavramak için her zaman gözlemlenebilecek olan şu küçük olgu üzerinde biraz düşünmek yeterlidir. Herhangi bir sorunun çözümü aranıyor. Bir an gelir ki her şey apaçık görünür. Artık sorun kavranmıştır ve içimizde zihnen doyurulmaktan doğan kişiye özel bir duygu vardır. Fakat biraz önce kavranılan şeyi başkalarına anlatmak gerekince, hemen zorlukların belirdiğine tanık oluruz. Bu zorluklar, sadece verilerle tümdengelimin aşamalarını bilinçte bir arada tutması için harcanması gereken dikkatten ileri gelmez, aynı zamanda bizzat akıl yürütmeden doğar. Biraz önce bize kesin gibi ge-

len bir sonuç, artık kesin olmaktan çıkmıştır. Herhangi bir önermeyle diğeri arasında daha önceden var olan ortalama ilişkinin bulunmadığı hayretle gözlemlenir. Görsel bir şemaya veya herhangi bir benzeşime dayanan bir şemaya bağlı olduğu için kendini bir gerçek gibi kabul ettiren şu veya bu akıl yürütme, bu şemalara başvurma anı gelince ve şemaların da bildirimi mümkün olmayan cinsten olduğu görülünce, ortadan siliniverir. Bir yargı bildiren şu veya bu önerme, bu yargının kişisel karakteri kavranılınca kuşkulu bir konuma düşmek zorunda kalır. Bireysel kavrama ile sözlü açıklama arasındaki fark bu olunca, bireysel kavramanın saydığımız özellikleri kuşkusuz, bireyin uzun süre, bizzat kendi düşüncesi içine sıkışıp kalması, diğerlerini dikkate alarak düşünme ve düşüncesini başkalarına aktarma alışkanlığını kazanmamış olması yüzünden bir kat daha canlı kalacaktır. Bu konuda ergenlerin o içinden bir türlü çıkılamayan düşünme çıkmazını hatırlamanız yeterlidir.

Bu durumda egosantrik düşünme ile düzenli düşünme için iki ayrı akıl yürütme biçimi ve hatta -paradoks sayılmasın- iki ayrı mantık söz konusudur. Mantık sözcüğüyle işlemlerin genel yönlendirme ve yönetmesinde zihnin kabul ettiği alışkanlıkların tümünü kastediyoruz. Bu, Poincare'nin dediği gibi, tıpkı bir satranç oyununda her taşın uyduğu özel kurallara rağmen var olan oyunun genel kurallarına benzer. Bu durumda egosantrik mantık ile bildirimi mümkün mantık birbirinden yanlız sonuçlarıyla (yanlız egosantrik mantığın tek egemen olduğu çocukta iş değişir) değil, işleyişleri bakımından da ayrılır. İşte iki mantığın ayrıldığı noktalar:

1. Egosantrik mantık, tümdengelime dayalı olmaktan çok sezgisel ve "*syncrétiques*"dir, yani akıl yürütmeleri belirtili (explicité) değildir. Çıkarım, aradaki basamakları atlayarak bir hamlede öncülden sonuca erişir.

2. Kanıtlamada, hatta önermelerin kontrol edilmesi bile gerekmez. Bütünü kavrayışları, sanki kanıt aşamaları açıklığa kavuşturulmuş gibi seri ve hep tam bir inanma katılığı ve güven duygusu içinde var olur.

3. Kişisel analoji (benzeşim) şemalarını kullanır. Bunlar, önceki akıl yürütmelerinin anılarıdır ve sonraki akıl yürütmeleri yönlendirip idare eder. Ancak bu etki, hep gizli kalır.

4. Görsel şemalar da önemli bir rol oynar, hatta kanıtlamanın yerine geçer ve tümdengelimsel düşünmeye destek olur.

5. Sonuçta kişisel değer yargılarının egosantrik düşünmeye yaptığı etki, bildirimi mümkün düşünmeye yaptığı etkiden daha çok önemlidir. Bildirime elverişli derin düşünce ise tersine;

1. Daha çok tümdengelime dayalıdır ve önermeler arasındaki bağları açmaya çalışır.

2. Kanıtlar üzerinde daha fazla durur. Hatta anlatmak istediği şeyi kanıtlamada, başkalarında uyandırılması gereken kanılara göre ayarlar.

3. Benzeşim şemalarını (analoji) ortadan kaldırmaya ve onların yerine gerçek tümdengelimi koymaya çalışır.

4. Yine, öncelikle bildirimi mümkün olmayan, ardından da kanıtlamaya yetersiz oldukları için görsel şemaları da ortadan kaldırır.

5. Ortak akla daha yakın olan genel değer yargılarına dayanarak, kişisel değer yargılarına yüz vermez.

Bildirime elverişli düşünceyle yetişkinde ve ergende kalıntı olarak var olan egosantrik düşünme arasındaki fark bu olduğunda, çocuk düşünmesinin egosantrik karakteri üzerinde ne kadar durulsa da yeridir. Biz, özellikle 3-7 yaşındaki çocukları ve -belirme oranı daha hafif olmak üzere- 7-11 yaşındaki çocukları göz önüne alarak egosantrik düşünmeyi ayırt etmek istedik. 3-7 yaşındaki çocuklarda egosantrik düşünmenin yukarıda saydığımız beş özelliği, bir tür özel mantık oluşturacak kadar

açıktır. Bu soruna bütün bu kitap boyunca ve II. Kitapta sık sık döneceğiz. 7 ve 11 yaşları arasında, bu egosantrik mantık artık çocukların (Binet ve Simon'un dediği gibi) "algılama zekâsı" üzerinde etki yapamaz olur, fakat "sözel zekâ" da yine olduğu gibi kendini gösterir. Gelecek bölümlerde, 3-7 yaşındaki çocukların algılama zekâsına değindikten sonra 7-11 yaşında da sözel zekâlarına etki eden birçok egosantrizm olayını inceleyeceğiz. Fakat şimdiden, düşünme bakımından bildirilebilirlik veya bildirime elverişli olmama niteliğinin dışarıdan eklenmiş bir özellik olmadığını, tersine akıl yürütmenin yapısını biçimlendiren etkin bir öge olduğunu görmek mümkündür.

Bu durumda "bildirime elverişlilik" sorunu, çocuk mantığının incelenmesine girişmeden önce çözümü gereken öncelikli sorunlardan biri oluyor. Kuşkusuz başka sorunlar da vardır. Bütün bu sorunlar, iki ana başlıkta toplanabilir:

A. *Bildirime elverişlilik*

1. Aynı yaşta bulunan çocuklar, ne dereceye kadar yalnız kendileri için düşünürler veya düşüncelerini aralarında söz konusu ederler.

2. Büyüklerle küçükler, aynı aileden olanlar, başka başka ailelerden olanlar için de aynı sorun ortaya konulabilir.

3. Bu durum çocuklarla anne-babaları için de söz konusudur.

B. *Kavrama*

1. Aynı yaşta bulunan çocuklar birbirlerini ne dereceye kadar anlıyorlar?

2. Aynı sorun küçüklerle büyükler (Aynı aileden veya başka başka ailelerden), için geçerlidir.

3. Anne-baba ile çocuklar için de geçerlidir.

İkinci gruba giren sorunlara önümüzdeki bölümlerde değineceğiz. Birinci gruptan olan sorunlara gelince, bunlardan birincisine biraz olsun çözüm yolu bulduğumuzu sanıyoruz. Çocuk dilinin saptadığımız ilk üç kategorisinin egosantrik olduğu kabul edilirse, 6 buçuk yaşındaki çocuğun düşüncesinde, %44-47 oranında egosantrizm bulunduğu görülür. Öte yandan dil aracılığıyla toplumsallaşmış olan kısmı, ancak düşünmenin statik kategorileridir. Açıklayıcı fonksiyon; nedensellik, bu yaşta henüz sözle ifade edilmeyen düşünmenin sınırları içinde bulunur. Bu bakımdan 6-7 yaş, kesin bir dönemeç noktası oluşturur mu? Küçükler Evi'ndeki günlük gözlemlerimizi göz önüne alırsak, çocuğun 7-8 yaşında (Bu yaş, egosantrik dilin %25'e düşmesine karşılık gelir) düşüncesini açıklamaya, arkadaşlarına bildirmeye başladığını görürüz.

Lev'in durumu da bunu göstermektedir: Gerçekten 7 yaşına gelince bu çocuğun egosantrizm düzeyi 0.27'ye düşmüştür. Bu demek değildir ki, -bunu ileride göreceğiz- çocuklar 7-8 yaşında birbirlerini hemen anlamaya başlarlar. Bu sadece onların bu yaştan başlayarak daha iyi bir değişim ve daha kusursuz bir karşılıklı anlaşma kurmaya çalıştıklarını gösterir.

II. BÖLÜM

4-7 Yaşındaki Çocuklar Arasındaki Karşılıklı Konuşma Tipleri ve Aşamaları

I. Bölümün devamı ve tamamlayıcısı olan bu bölümde, öncelikle Lev ile Pie üzerinde yaptığımız gözlemlerin verdiği istatistik sonuçlarını kontrol etmek, daha sonra aynı yaşta bulunan çocuklar arasındaki (önceki bölümde incelenen basit söz-önerme tiplerinden daha geniş) diyalog tiplerini saptamak niyetindeyiz. Bu diyalog tiplerini inceleyerek 4-7 yaşındaki çocuk diyalogunun geçtiği basmakları da belirlememiz mümkün olacaktır.

Birinci bölümde elde ettiğimiz sonuçlar, gözlemlerin ancak iki çocuk ve sonuçta iki psikolojik kişilik üzerinde yapılmış olması dolayısıyla, abartılı ve aşırı gibi görünmek zorundadır. Bununla birlikte aynı deneyimi bir çocuk kümesi üzerinde tekrarlamak ve böylece daha çeşitli kişilikleri ele almak gerekiyordu. İşte bu bölümde böyle bir deneyimden söz edeceğiz. Bunun içindir ki bu bölümdeki çözümlememiz sadece belirli bir iki çocuğun değil, içinde çocukların gelip girtikleri, girip çıktıkları bir oda dolusu çocuğun kaydedilen diyaloglarını kapsamaktadır. Kaydedilen sözler, 4-7 yaşında (kız ve erkek) 20 kadar çocuğun belirli bir yerde bulunurken veya aynı yerden geçerken söyledikleri sözlerdir. Küçükler Evi'nde (Gözlemlerimiz öncekiler gibi yine bu çevrede yapılmıştır.) bulunan 4-7 yaşındaki çocuklar, beş odadan (hesap, yapı, modelaj vb. odaları) oluşmuş bir kat içinde, sürekli bir çalışmaya zorunlu tutulmaksızın tamamen özgürce dolaşırlar. İşte bu bölümde söz konusu edeceğimiz kayıtlar, bu odaların birinde tutulmuştur.

1. Egosantrizm örneklerinin kontrolü

Öncelikle kayıtlara bakarak kaydedilen sözlerin önceleri, Pie ve Lev'de gözlemlediğimiz aynı kategorilere girdiğini gördük. İncelediğimiz 20 çocuğun dili, karakter farklarını yansıtmakla birlikte yine aynı fonksiyonel ihtiyaçların bir sonucu olmakta devam ediyor. Gerçekten zorba olanlarda emir, tehdit, eleştiri ve tartışmaların fazlalaştığı, hayalperest olanlarda da monologların arttığı görülmektedir. Fakat oranlar değişse de, her çocukta söz konusu kategoriler tamamen vardır. Bununla birlikte niteliğe değil, niceliğe ilişkin bir fark göze çarpıyor.

Birbirinden farklı iki tip olan, Lev ve Pie'de, egosantrizm örnekleri 0.47 ve 0.43 sınırındaydı... Bunu esas alarak 4-7 yaşındaki çocuklarda bu örneklerin ortalama olarak 0.45 olduğu sonucuna varılabilir mi? Araştırdığımız (kız, erkek, değişik çevre ve ırktan) 20 çocuğun kaydedilen sözleri üzerinde ölçme yaptık. Yine sözleri, birbirini izleyen yüzer cümlelik bölümlere ayırdık. Fakat burada birbirini izleyen 100 cümle, aynı çocuk tarafından söylenmiş değildir. İçinde en az 3-4 çocuğun konuştuğu bir odada geçen bütün bir diyalogdan alınmıştır. Bu durumda ölçme ve değerlendirmenin objektif olması güçlü bir şekilde mümkündür. Sonuç olarak, ortalama egosantrizm örneklerinin 0.45± 0.05 bulunduğunu (Cevapların dışında, bütün dile bakarak egosantrik kategorilerin oranını) saptadık. Gözlemlenen çocukların ortalama yaşı 6 olduğundan, bu sonuç önceki bölümde elde ettiğimiz sonuçları böylece desteklemiş oldu.

2. Çocuklar arasında diyalog çeşitleri

Birinci bölümde, çocuk sözlerini çeşitlere ayırmıştık. Fakat bu çeşitlerin bir diğerine oranla hangi biçimde geliştiğini ve diyalogun nasıl bir doğrultu kazandığını söz konusu etmemiştik. İşte şimdi üzerinde duracağımız sorun budur. Yine birinci bölümde sözleri daha çok birer birer

almış ve cümle cümle sınıflandırmıştık. Şimdiyse dağınık sözleri değil, tüm diyalogları ele almak ve bunları çeşitlere ayırmak niyetindeyiz.

Sırası gelince açıklığa kavuşturacağımız ilişkileri bağlam dışı bırakırsak, bu çeşitlerin öncekilerden oldukça bağımsız olduğunu görürüz.

Öncelikle çocuk diyalogunu tanımlamak gerekiyor. Acaba hangi sınırdan başlayarak bir çocuk diyalogu var olabilir? Bunu isteğe bağlı olarak belirlemek zorundayız. En az iki çocuğun aynı nesne veya olaya ilişkin söylediği -en az- üç cümleden bir diyalog oluştuğunu kabul ediyoruz. İşte en basitleri arasından seçilmiş iki olası diyalog şeması:

I.

1) A'nın sözü.

2) A'nın sözüne uygun düşen B'nin sözü.

3) B'nin sözüne uygun düşen A'nın sözü.

II.

1) A'nın sözü.

2) A'nın sözüne uygun düşen B'nin sözü.

3) A'nın veya B'nin sözüne uygun düşen C'nin sözü.

Demek bütün diyalog "toplumsallaşmış dil" dediğimiz gruba giren sözlerden oluşuyor. Gerçekten, A'nın sözleri bilgi, eleştiri, emir veya soru olabilir. B ile C'nin sözleri de, bu dört gruptan olabilir, ya da cevap olabilir. Fakat biraz önce söylediğimiz gibi diyalog tipleri söz tiplerinden daha geniş ve onlardan bağımsız olacaktır. Örneğin aynı X diyalog tipine gerek bilgiler, gerek soru veya emirler vb. öge olarak girebilecektir.

Şimdi ek alacağımız sorunları şu şekilde ortaya koyabiliriz:

1) Çocuklar arasındaki diyalog çeşitleri nelerdir?

2) Bu çeşitlere aynı zamanda mı rastlanır, yoksa ardı ardına mı?

3) Eğer bunlar birer basamak oluşturuyorsa nasıl sıralanmışlardır? Egosantrik dilden mi çıkıyorlar? Kaynakları bu ise, hangi evrimi izleyerek çocuk, egosantrik dilden diyalogun üstün biçimlerine erişir?

Tam anlamıyla bir diyalog olmayan bir başlangıçtan, yani karşılıklı monologdan hareket ederek bazı aşamaları saptayabildiğimizi sanıyoruz. İşte elde ettiğimiz sonuçlara göre yapılmış bir tablo... Bu tabloyu, gereken çekinser verilerle birlikte sunuyoruz. Bu bize, her şeyden önce sınıflandırmalarımızda düzenleyici şema hizmetini görecektir:

Monolog	**Diyalog**		
I. Aşama	II. Aşama A (Birinci tip)	II. Aşama A (İkinci tip)	III. aşama A
	Karşısındakinin etkinlik ve düşünceye katılımı (işbirliği olmaksızın) ⇄	Etkinlik ve soyut olmayan düşüncede iş birliği →	Soyut düşüncede iş birliği
Karşılıklı Monolog	↓↑ II. Aşama B (Birinci Tip)	↓↑ II. Aşama B (İkinci tip)	↓↑ III.Aşamada B
	Kavga (Zıt çalışmaların çarpışması) ⇄	İlkel tartışma (Gerekçesiz onay ya da yadsımaların → çarpışması)	Gerçek tartışma (Gerekçeli onay ve yadsımaların çarpışması)

Birinci aşama, önceki bölümde detaylarını verdiğimiz egosantrik düşünmeye girer. Bu aşamada tam anlamıyla diyalog yoktur. Çünkü her çocuk, başkalarına seslenir gibi göründüğü hâlde yine kendisi için konuşur.

Yine konuşanlar aynı konuyu ele almazlar. Buna rağmen karşılıklı monolog, çocuk diyalogunun hareket noktasını oluşturur. Çünkü süreksiz gruplar, birbirini izleyen söz yığınları hâlinde oluşur. Bazen

monologda bulunan bir çocuğa diğerleri -yine kendilerinden söz etmek koşuluyla- hemen cevap verirler. Böylece birbiri peşinden söylenmiş ve bir diyalog embriyonu oluşturan dört, beş söz bir araya toplanmış olur. Bununla birlikte bu da yine karşılıklı monolog aşamasını geçmez.

II. ve III. aşamalar ise tersine, gerçek diyalog aşamalarıdır. Bu aşamalarda toplumsallaşmış dil egemendir. Bu iki aşamayı, genetik bakımdan birbirine paralel olan A ve B serilerine (II. A aşamasına II. B aşaması, III. A aşamasına da III. B aşaması karşılık gelir) dağıttık. A serisinin başlangıcını, iş ve düşüncelerdeki uyum (aşamalı iş birliği) oluşturur. B serisinin başlangıcındaysa düpedüz kavga bulunur ve bu kavga, tartışmalara doğru gelişme gösterir.

II. A aşaması, aynı zamanda biçim alabilen (çağdaş) iki tip gösterir. Birinci tip (karşısındakinin etkinlik ve düşünceye katılımı) öyle diyaloglardan oluşur ki bunda her çocuk, kendi yaptığı etkinlikten söz açar ve karşısındakini de buna katar. Bu gibi diyaloglarda, herkesin söz söyleyeni dinlemesi ve anlaması bakımından katılım vardır. Ancak her konuşanın yalnız kendisinden, yalnız kendi düşünce veya hareketinden söz açması yüzünden, iş birliği olamaz.

İkinci tipte, tersine, eyleme veya eyleme bağlı düşüncede (soyut olmayan düşünce) iş birliği vardır. Şu anlamda ki diyalog, konuşanlarca ortak olan bir eylemin etrafında döner. Bu durumda diyalog konusu, geçmiş veya gelecek bir işin açıklaması olmayıp o anın işidir. Bununla birlikte bu aşamada ortaklaşa yad edilen bir anı da söz konusu olabilir. Fakat öyle bir anının açıklaması (duyulmuş bir açıklamanın tekrarı vb.) veya tartışması (Anının doğru olan veya olmayan kısımları, anıyı tamamlayan durumlar ve koşullar vb.) dikkate alınmaz. Ortaklaşa yad edilen anı, bu aşamada sadece uyarıcı rolünü oynar. Bu anı tıpkı bir öykü anlatılıyormuş gibi (Hatırlıyor musun... vb.) sırf zevk için canlandırılır.

III. A aşamasında, diyalogların özü, soyut şeyler üzerinde iş birliğidir. Soyut sözcüğüyle, o andaki eyleme bağlı olmayan, fakat bir açıklama bulma, durum ve koşulların doğal düzeni ve anlatılan şeyin doğruluğu üzerinde tartışmalar yaparak bir öyküyü veya bir anıyı yeniden canlandırma çabasını harcayan çocuk düşüncesini kastediyoruz. Bu durumda soyut düşünce üzerinde iş birliği, ortaklaşa bir açıklama biçimi araştırmak veya bir olay veya anının doğruluğunu ortaklaşa tartışmak oluyor.

A serisinin her iki aşamasında da düşüncenin aşama aşama toplumsallaştığı görüyoruz. Apriori olarak, bu üç diyalog tipinin aşamalar oluşturmasına neden yoktu. III. A tipinin II. A tipinden veya karşılıklı monologdan önce veya onlarla birlikte var olduğu düşünülebilir. Fakat gözlemler, bunun böyle olmadığını ve yukarıdaki tabloya uygun olarak, yaş bakımından aşamalı bir şekilde dikkate almak gerektiğini gösteriyor. Fakat çocuğun II. A ve III. A aşamalarına girmesiyle, daha önceki aşamalarda bulunan diyalog biçimlerini bırakması gerekmez. Bunlar sıradan birer tip hâline gelir. Böylece III. A aşamasına gelen bir çocuk, bazı anlarda pekâlâ monolog yapabilir.

Bu gelişmeye koşut olarak çocuklar, önceki aşamalarda olduğu gibi aralarında uyuşacakları yerde düşünce veya istek bakımından biri diğerine uygun düşmemekle birlikte ardındaki basamaklardan (II. ve III. B aşaması) geçerler.

II. B aşaması da iki tiptedir. Öncelikle, kavga söz konusudur. Bu, aykırı işlerden doğmuş basit bir anlaşmazlıktır. II. A aşamasının birinci tipinde olduğu gibi her çocuğun, kendi hesabına eylemde bulunduğu halde konuşabilmesi ve başkalarını kendi eylemine zihnen ortak etmesi gibisinden bu aşamada da diğerlerini eleştirmek, küfür savurmak, kendi üstünlüğünü ilân etmek biçiminde kavga ettiği görülür.

Sadece açıklamaya dayalı olmayıp isteklere, sübjektif takdirlere, emir ve tehditlere bağlı olan onaylama veya yadsımaların bir çarpışması biçiminde ortaya çıkan bu kavga, tartışmaları da doğurabilir. Tartışma, zıt görüşlerin çarpışmasından ibarettir. "Bunu bana ver. — Hayır! — Vereceksin. — Hayır! Vereceksin." biçiminde başlayan bir diyalog sırasında çocuk, "Bu, bana lâzım. —Hayır! — Evet." biçiminde bir gerekçe ortaya atabilir. Bu diyalogların birincisi kavgaya, ikincisi tartışmaya bir örnektir. Kuşkusuz bunun tersi de olabilir. Yani tartışmalar kavgalara yol açabilir.

II.A aşamasının ikinci tipi ilkel tartışma (yani onaylama veya yadsımaların aklaması veya kanıtlanması olmaksızın yapılan tartışma)'dır. Ancak III. B aşamasındadır ki, söylenen sözlerin gerekçesiyle birlikte gerçek tartışmaya rastlanır.

Yine bu B serisinde de çocuğun II. B ve III. B aşamalarına gelmekle monologdan veya ilkel biçimde tartışmadan vazgeçemeyeceği çok iyi takdir edilebilir. Fakat kavga çağındaki çocuğun mutlaka gerçek tartışmaya güç yetirmesi gerekmez.

Öte yandan A serisinin II. ve III. aşamalarıyla B serisinin aynı aşamaları arasında *a priori* olarak zaman bağlılığı olmayabilir. Fakat olgular gerçek tartışma ile soyut şeyler üzerinde iş birliğinin aynı yaşta ortaya çıktıklarını göstermektedir. Yine kavga ile muhatabın eylemine katılmak da bir diğerinin eşzamanlısıdır. Bunlar aynı zamanda ilkel tartışmayla eylemde iş birliğinin de ayni zamanlı oluşudur. Demek burada bir tür paralellik var.

Böylece şemayı saptadıktan sonra şimdi aşamaların incelenmesine geçelim:

3. I. Aşama: Karşılıklı monolog

Önceki bölümde karşılıklı monologa ilişkin yeterli bilgi vermiştik. Henüz tam bir diyalog niteliği göstermeyen bu aşama üzerinde fazla durmayacağız.

Karşılıklı monologa giren parça, parça sözleri ayırt etme konusunda kullandığımız ölçüt, bu cins sözlerin birleşimi olan bir grubu ayırt etme işine de yarar. Bununla birlikte, bir yönden 4-5 yaşından küçük çocuklarda görülen birkaç durumu belirtmek, öte yandan bu diyalogu hazırlayıcı aşamanın, hiç olmazsa 5 yaşından önce nicelik olarak çok önemli olması nedeniyle, bu kategoriye ilişkin bazı yeni örnekler vermeyi ilgi çekici buluyoruz.

İşte öncelikle, her ne kadar bir muhataba yöneltilmiş olsalar da yine sınırlı kalan bir karşılıklı monologa ilişkin birkaç örnek:

Den (4;5), çalışırken boyuna söylenir. Béa (5;10), çalışma odasına girer. Den:

"*Kazak giymişsin, ben giymedim, annem bana hava soğuk değil dedi.*"

Den çalışmakta devam eder. Béa cevap vermez.

Den, Géo (6 yaş)'ya (yapı odasında): "*Ben yapmasını bilirim, nasıl bilirim göreceksin, sen yapmasını bilmiyorsun.* (Cevap yok. Den yerine döner) *Ben yapmasını bilirim.*"

Den, Béa'ya: "*Ne istiyorsun?* (Cevap yok) *Bana küçük delikler lâzım.*"

Ari (4;1) En (4;11)'e: "*Senin adın ne, benim adım Ari*" (Cevap yok).

Ari seslenişi hemen bir yetişkine çevirir: "*Bebeğini düşürecek.*"

Dört yaşındakilerin bu monologları, fonksiyonları bakımından, tamamı tamamına, önceki bölümde andığımız monologlara benziyor.

Bununla birlikte bunlardan daha paradoksal bir tarafları var; o da, çocuğun cevap beklemeksizin, hatta muhatabına bir sözcük söylemek fırsatını bile vermeksizin sorular sorması veya "*giymişsin, göreceksin, ne istiyorsun*" gibi görünüşte toplumsal biçimler kullanmasıdır. Örneğin, Den, Béa'nın kazağına takılır, fakat bunu hemen kendine yönlendirir: "*Ben giymedim.*" vb. Niçin Béa'ya sesleniyor? Kuşkusuz, ona bir şey söylemek veya ondan bir cevap almaktan çok konuşmaya bir bahane bulmak için. Yine, Den'in Béa'ya sorduğu soru da tamamen platoniktir (hayal dünyasına ilişkindir). Bu kendisinden sonra hemen gelen başka bir söze giriş görevi yapan bir sözde-sorudur. Bu durumda, görülen toplumsal tavır ancak biçimi kuşatır, ruhu değil. Ari ile En arasında da aynı olaya tanık oluyoruz.

Şimdilik izlediğimiz amaç bakımından daha çok ilgi çekici olan iki veya üç sınırlı "karşılıklı monolog"lara gelince, işte örnekler:

Pie (6; 5) *"Daha başka nerede bir tünel yapılabilir. Nah işte burada mı Eun*

— (Eun, 4;11): *"Bak, cici elbiseme."*

Cat (6;2): "*Bitirdin mi, Bur*?"

— (Bur, 4;11): "*Şimdi de yine böyle oluyor.*" vb.

Bu çeşit sözlerde, daha şimdiden ilerideki diyalogları haber veren bir durum vardır: Söz söyleyen çocuk, karşısındakinden bir cevap bekliyor. Eğer bu iki söz tamamıyla karşılıklı monologu meydana getiriyorsa bu, karşısındakinin sözü dinlememesinden ileri gelir. Demek ki izleyen durumlar, birbirlerine uyum sağlamadığından henüz diyalog söz konusu olamaz. Fakat sözler bir birliktelik içinde gruplandığı için bir diyalog embriyosu vardır.

Karşılıklı monologun bir aşama oluşturduğu yaşa gelince, bunu 3 ile 4-5 yaşları arasına sıkıştırmak gerekir. Gerçekten 5 yaşına kadar ço-

cuklar arası diyalogların üstün biçimleri, -ortalama olarak- henüz ortaya çıkmamıştır. Yani 5 yaşına kadar, başka başka ailelerden olup da yaşça yaşıt bulunanlar arasında henüz üst düzey diyalog biçimlerine rastlanmaz.

4. II. A aşaması. Birinci tip: Etkinliğe katılmak

Bu tipi her konuşanın kendinden veya kendi bakımından söylediği ve aynı zamanda diğerlerinin de dinleyip anladığı sözlerden oluşmuş diyaloglar olarak tanımlamıştık. Bununla birlikte konuşanların ortak bir çalışma üzerinde iş birliği yaptıkları henüz görülmez. İşte bir örnek: Bazısı resim yapmakla, bazısı da resmini yaptığı öyküyü anlatmakla uğraşan çocuklar bir arada bulunmaktadır. Hepsi aynı nesneden söz açıyorlar ve birbirlerini dinliyorlar:

Lev (5;11): "*Altın küpe ile başlıyor. İki ayının öyküsünü yazıyorum. Baba ayı öldü. Zaten çok hastaydı.*"

Gen (5;11): "*Ben daha önce Salève'de oturuyordum. Küçük bir evimiz vardı. Bir şey satın almak için dişli trene binmek gerekiyordu.*"

Géo (6;0): "*Ayıyı yapamıyorum.*"

Li (6;10): "*Bu altın küpedir.*"

Lev: "*Benim küpelerim yok.*"

Bu örnek apaçıktır. Bütün konuşanlar aynı şeyden söz ettikleri için diyalog vardır. Bununla bereber her çocuk iş birliği yapmaksızın kendinden söz etmektedir. İşte başka bir örnek:

Pie (6;5): "*Dün ne güzeldi.*" (O gün bir havacılık mitingi olmuş.)

(Jacq 5;6) "*Bir de mavilisi* (uçak) *vardı, çok vardı, sonra hep bir sıraya geldiler.*"

— (Pie): "*Dün otomobildeydim. Sonra, otomobildeyken ne gördüm biliyor musun? Sürü sürü kamyonlar geçti. Matmazel, bana lâstiği verin.*"

— (Jacq): "*Onların* (uçakların) *resmini yapacağım. Ne güzel olacak.*"

Demek ki diyalogun konusu değişmiyor. Diyalogda da dört sınır var. İlk bakışta, gelecek aşamada göreceğimiz iş birliği durumlarında olduğu gibi, ortak bir anının canlandırılması var sanılır. Fakat, diyalogun sonu, her çocuğun kendi bakış açısından dışarı çıkmadığını göstermektedir. Pie, otomobilinden söz ediyor, Jacq ise uçakların resmini yapma projesini kuruyor. Demek ki çocuklar birbirleriyle anlaştıkları halde iş birliği yapmıyorlar.

İşte daha tipik olmak üzere iki örnek: Bunlarda her çocuğun etkinliğe katılımı, karşılıklı monolog ile iş birliği arasında ortalama bir nitelik gösterir:

Mad (7): "*Pazar günü ... de oturan büyük anneme gittim.*"

Geor (7; 2) "**** yi tanıyor musun?*"

— "*Hayır!*"

— "*Ben tanıyorum, dostumdur.*"

Rom (5;9): "*Noel'de bana ne verecekler biliyor musun?*"

Lev (5;11) ve To (4;9): "*Hayır!*"

Arm: "*Üç tekerlekli bir bisiklet.*"

Lev: "*Benim zaten var.*"

Diyalogun başlangıcında büyük annenin oturduğu yerden söz ediliyor. Bu Geor'un düşüncesini büsbütün başka bir konuya götürüyor. Bu örnek her ne kadar karşılıklı monologu hatırlatıyorsa da, muhatabın dinlemesi ve anlaması işe karışıyor. Bu durumda bu aşama gerçek diyalogun, toplumsallaşmış dilin başlangıcını oluşturur mu, yoksa diğerleri gibi sıradan bir tip midir? Her ikisinin de olabileceğini önceden görmüştük.

Herhangi bir aşamanın sınırlarını açıklıkla çizmenin olanaksız olduğu açıktır. Kesin bir istatistik elde etmek için yığınla malzemeye ihtiyaç vardır. Bununla birlikte, tuttuğumuz kayıtlara bakılırsa 5 hatta 5-6 yaşının altında bu türden diyaloglara ilişkin örnekler bulunmadığı görülür. Buna karşılık, 3-4 yaşındaki çocuklarda bol bol karşılıklı monologa rastlamış bulunuyoruz.

Öte yandan soyut şeyler üzerinde iş birliği ancak 7 yaşlarına doğru ortaya çıkar. Karşılıklı monologa ve soyut konular üzerinde iş birliğine oranla bu tip, demek ki bir aşama oluşturuyor. Fakat etkinlikte iş birliğine oranla bu aşama ne önce, ne de sonra gelmektedir. Oyunda iş birliği 4 ve 4;6 yaşından itibaren gözükmeye başlar. Bu durumda iş birliği bazen "etkinliğe katılım"dan önce geliyor. Bununla birlikte bazen de bu tersine olur. Birçok çocukta, etkinlikte iş birliği bu tipten sonra gelir. Özetle bu tiple diğerinin eşzamanlı oldukları kabul edilebilir: Bunlar her iki aşamanın iki mümkün şeklidir.

Yine, III. aşamada çocuk yeni bir diyalog tipini, yani soyut konular üzerinde iş birliğini kullanmayı öğrenmekle II. aşamada kazandığı alışkanlıkları kolay kolay terk etmez. Bizzat yetişkinde bile bu çeşitli tipler -çocuklara özgü bir diyalog tipi olan karşılıklı monolog dışında olmak üzere- yan yana bulunurlar.

5. II. A aşaması. İkinci tip: Etkinlikte ve soyut olmayan düşüncede katılım

Bu tip diyaloglarda, birbirini izleyen sözlerin konusu, konuşanlardan her birinin etkinliği değil, ortak iştir. Konuşanlar, iş birliği yapmakta ve yaptıkları işten konuşmaktadırlar. Bu türden diyaloglarda, bundan önceki tipte olduğu gibi bir dağınıklık görülmez, tersine birliktelik vardır.

İşte bir örnek:

Béa (5;10) bir bayrak resmi yapmak istiyor.

Lev (5;11): "*Babamın bayrağını biliyor musun?*"

— "*Bu seninki değil, benimki, kırmızı, mavi, kırmızı, siyah ve beyaz, oldu.*"

— "*Evet, ilkönce kırmızı, beyaz ve ilkönce siyah.*"

— "*İstediğim boya var, bir dörtgen alayım.*"

— "*Hayır, iki uzun kâğıt almak gerekir.*"

— "*Şimdi de bir dörtgen* (Lev'e gösterir)."

— "*Bitirdiğin zaman göster de doğru olup olmadığını söyleyeyim.*" (Bu da yapılmıştır.)

Görüldüğü gibi bu örnekte iş birliği tamdır. Lev, Béa'ya öncelikle renk, sonra şekil hakkında yol gösteriyor ve bitiminde sonucu gözden geçiriyor. Bu cinsten diyaloglarda dikkat çeken nokta, 5-6 yaşlarındaki çocuklar arasında sözün hep yaşça büyük olanın, deneyimsiz ve beceriksiz olan küçüğe rehberlik etmek biçiminde açılmasıdır. Dikkat çekici nokta, Lev'in bayrağı bilmesi, Béa'nın da bilmemesidir. İşte diyalog bundan çıkıyor. Doğal olarak bu tip diyalogun hangi yaşta ortaya çıktığını saptamak için diyalogda aktif bir rolü olmayan küçüğün yaşını hesaba katmamak gerekir.

İşte iki örnek. Birincisinde yalnız yaşı büyük olan aktiftir:

Rog (5;6), karatahtada resim yapan Ai (3;9)'a:

"*Bir şey mi yapmak istiyorsun?*"

— "Evet."

— "*Fakat bu kadar uzun yapma. Böyle yapmak gerekir, sonra da şöyle, sonra şöyle, sonra da küçük pencereler amma o kadar uzun değil.*" (Diyalog, kısmen jestlerle yapılmıştır.)

Rog (5; 6), Ez (6,4)'den bir şey soruyor. Sorduğu şey, eğitsel bir oyuna ilişkindir:

"*Sarılarla birlikte bunlardan da bir tane var mıydı?*"

Jacq, (7;2): "*Sakın gösterme.*"

— (Ez): *Sarılar var. Her şeyi yanlış yapıyor. Bu daha kolay. Bitirebilirisin, hadi çabuk bitir.* "

Zaten bu gibi durumlarda iş birliği, büyüklerin küçüklere yardımı biçiminde görülüyor. 5 buçuk yaşından daha küçük olan çocuklar, yaşıtlarıyla ancak oyunda iş birliği yaparlar.

Ortak bir anıyı canlandırma konusunda da iş birliği yapılabilir. İşte iki örnek:

Lev (5;11): "*Den, ben babayım, sen annesin, Ari de hizmetçi.*"

— (Ari, 4;1): "*Evet, hizmetçi de küçük çocuklara bakar.*"

— (Den, 4;5): "*Sen babasın Lev, ava gidiyorsun, Almanya'ya gidiyorsun.*"

Lev (5;11): "*Balon oyunu oynayacağız.*"

— (Arn 5;9): "*Nasıl balon oyunu?*"

— "*Bak, gökyüzüne çıktık diyeceğiz. Kim olmak istiyor? Arn, sen kum olacaksın.*"

— "*Hayır kum olmam.*"

— "*Balon olacaksın, ben de sepeti, kim kum olmak istiyor?*"

Görülüyor ki, bu diyaloglar, bir etkinlikte olmasa bile ortak bir oyun veya bir projeye katılımın olduğunu gösteriyor. Bu bakımdan, artık "her birinin etkinliğine katılım" tipinden sayılmazlar.

İşte sonuçta ortak bir anının canlandırılmasında iş birliği durumu. Diyalog bir yetişkin tarafından yarıda kesildiği için örnek, ne yazık ki iki uçludur.

Arn (5;9): "*Sirk ne hoş oluyor, bisikletin tekerlekleri kopunca...*"

"*Hatırlıyor musun? Hani bir cambaz cambazlık yapamadı da düştü.*"

Bu örnekte sadece bilinçsel bir katılım görülüyor. Bununla birlikte bu gibi durumlarda çözümü gereken iki sorun ile karşılaşıyoruz. Öncelikle bu türden sözle önceki tipe giren sözler (etkinliğe katılım) arasında birçok ortalama sınırlar bulunur. Fakat etkinliğe katılımda her çocuk ya kendinden, veya kendi anılarından söz eder. Bunda ise anılar ortaktır. Pratik bakımdan bu ayrım yararlı olabilir. Aksi olduğunda, II. A evresinin bu iki tipini, bir araya getirmek mümkündür. Buna karşılık, ortak bir anıyı canlandırmada katılım ile soyut konular üzerinde katılımı birbirinden ayırt etmek hep yararlıdır. Çünkü ikinci durumda, bir anı söz konusu olduğu zaman, konuşanlar bu anıyı sadece canlandırmakla yetinmezler, aynı zamanda anıyı tartışma konusu yaparlar, doğruluğu hakkında kuşkuya düşerler veya doğruluğunu onaylarlar veya olayların "niçin"ini açıklamaya kalkışırlar vb. Yukarıda verdiğimiz örnekte bütün bu saydıklarımızın var olmadığını söylemeye gerek yoktur. Lev ve Arn olayları açıklamaya kalkışmaksızın sadece hatırlama zevkini uyandırmak istemektedirler.

Özetle denebilir ki, eylemde veya soyut olmayan düşüncede katılım, önceki tiple birlikte ortaya çıkar ve yine bu tiple birlikte ortalama olarak, 5-7 yaşına kadar uzayıp gider.

6. III. A aşaması. Soyut düşünme üzerinde iş birliği

Ancak bu aşamadaki diyaloglar, gerçek bir düşünce aktarımı niteliğindedirler. Gerçekten (bundan önceki tipten diyaloglarında yaptıkları gibi) birlikte hareket etmek veya ortaklaşa anıları canlandırmakla birlikte çocuklar çoğunlukla, söylediklerinden daha fazlasını düşünürler. V. Bölümde göreceğimiz gibi, düşünmenin statik kategorilerinin ve bizzat

etkinlik için gösterdiği ilginin yanı başında çocuk, 7 yaşından çok daha önce, işin ve olayların açıklamasına şaşkınlık verecek şekilde bir ilgi gösterir. 3-7 yaşındaki çocukların bitmek tükenmek bilmiyen "niçin"leri bunun bir delilidir. Bu tipe koyacağımız çocuk diyalogları:

1. Nesnelerin açıklamasına, işlerin nedenlerine;

2. Olayların gerçekliğine (... doğru mu? Niçin...?) ilişkin olanlardır.

Bununla birlikte gariptir ki, bu sınıflandırma işinde, daha önce Lev ve Pie üzerindeki gözlemimizi pekiştiren bir olay ile karşılaştık: 20 çocuğun kaydettiğimiz diyalogları arasında, bu tipten ancak bir tek diyalog bulunmaktaydı. Buna rağmen, bulunan tek diyalog da yeterli derecede belirgin değildir. Bu, çocuğun bilinçsel araştırma konusunda ne kadar egosantrik (kendini merkeze alan) kaldığını ve aynı zamanda düşünmenin toplumsallaşmasına başlangıç olan yaşın 7-8 yaşı arasında bulunduğunu gösterir.

Gerçekten sanırız ki bu tipten diyaloglar ancak bu çağda başlamaktadır.

Gerçekten, rastladığımız tek örnek, 7 yaşındaki bir kızla 6 yaşında bir erkek çocuğu arasında geçen şu diyalogdur. Görüleceği üzere bu diyalogda çocuklar, herhangi bir düzeneğin değil, fakat bir durumun açıklamasını birlikte araştırmaktadırlar. Öğretmenleri derse gelmeyen iki çocuk:

Mad (7;6): "*Geç olduğunu bilmiyor.*"

— "*Ne olduğunu biliyorum.*"

— "*Nerede olduğunu biliyorum.*"

— "*Hastadır.*"

— "*Madem ki burada yok o halde hasta değil.*"

Bu bir soru biçiminde konulmuş olsaydı "niyetlere ve etkinliklere ilişkin niçinler" (V. Bölüm'e bk.)'e girer ve şöyle bir biçim alırdı: "Niçin M^{lle} L. gelmedi?"

Böyle iken bu ortak açıklama, henüz yüksek bir düşünce çalışmasının belirtisi sayılamaz. Bununla birlikte kanıtlamada "madem ki" sözcüğünün kullanılması dikkat çekicidir. Karşılaştırmaya dayanak olur düşüncesiyle, Küçükler Evi'nin dışında geçmiş bir diyalogu kaydetmek istiyoruz. Bu diyalog yaşları 7 ve 8 olan iki kız kardeş arasında geçer. Örnek, Mad'la Lev'in diyalogunda olduğu gibi sadece ortaklaşa aranılan bir açıklamayı değil, aynı zamanda bir anının ortaklaşa canlandırılmasını içermektedir. Burada anı tartışılarak canlandırılmaktadır:

Cor (7): "*Tavşana kendisini görmek istediğimi yazdım, gelmedi.*"

Viv (8): "*Babam mektubu bahçede bulmuş, sanıyorum ki, tavşan gelmiş Cor'u bulamamış ve geri dönmüş.*" — "*Ben bahçedeydim. O da orada idi, sonra unuttum.*"

— "*Cor'un orada olmadığını gördü, unuttuğunu sandı da gitti.*"

Cor ile Viv perilere inanıyorlar ve birlikte, periler için küçük bir ev yapıyorlar. Bu eve birer mektupla perileri çağırıyorlar. Yukarıda adı geçen çocuklar, konuşmalarında bu başarısızlığı birbirlerine açıklıyorlar ve geçen olayların eleştirisini yapıyorlar. Bu da sözlerini bu aşamaya sokmaya yeterlidir. Okulda bulunan 3-7 yaşındaki çocuklarda, bu kadar basit de olsa, bu tipten bir diyaloga rastlamayışımız hayret edilecek bir şeydir. Bununla birlikte bu cinsten diyalogların 7 yaşından küçük kardeşler arasında meydana geldiği kesindir. Fakat böyle bir olgu, büsbütün ayrı bir sorunla ilgilidir.

Küçüklerle ağabeyleri söz konusu olunca, çocuklar arasındaki diyaloglar, bir düşünce aktarımından çok özel bir ilişkiyi gösterir. Çünkü ağabey "her şeyi bilen" kabul edilir, küçük de bu bilgiye, sanki ana babanın bilgisine gösterilen saygıyla bağlanır.

Şurası da unutulmamalıdır ki, III. A aşamasıyla III. B aşaması (gerçek tartışma) arasında birçok geçiş sınırları bulunur.

7. II. B aşaması. Birinci tip: Kavga

Şimdi önceki aşamalara paralel olan başka bir aşama dizisini incelemeye başlayacağız. Bunlar da bireyler arasında düşünce alış verişlerini gösteren diyaloglardan oluşmuştur. Ancak söz konusu aktarım, aşamalı bir iş birliği sayesinde değil, düşünce ve eylem uyuşmazlığı etkisiyle var olur. Bu bir tek farkı göz önüne alarak iki aşama dizisi çıkarmak biraz boş çaba gibi görünürse de sınıflandırmalarımız oldukça önemli bir istatistiğe uyarlandığında böyle bir ayrımın özellikle genetik bakımdan değer kazandığı gözlemlenir. Çocukları, anlaşmak ihtiyacına götüren etkenin kavgalar olması olasılığı vardır. Ne olursa olsun, Rignano ve Janet'nin de belirttiği gibi, tartışmanın incelenmesi, ayrıntılı düşünme psikolojisi bakımından çok önemlidir. Bu durumda çocuk tartışmalarının oluşumunu ayrıca gözden geçirmek gerekiyor.

Çocuk tartışmasında iki aşama görüyoruz: Birincisi zıt eğilim ve düşüncelerin basit bir çarpışmasıdır. Bu da, hemen hemen aynı zamanda ortaya çıkan iki tipe ayrılıyor: Kavga ve ilkel tartışma. İkincisindeyse, konuşanların karşıt bakış açılarına göre gerekçesi olan bir tartışmaya rastlıyoruz. Bu sonuncu aşama, soyut düşüncede iş birliğine karşılık gelir (III. A aşaması). Birinci aşama, II. A aşamasının tam karşılığıdır. A ve B serisinin karşılıklı aşamaları arasında doğal olarak birçok (ortak) geçiş sınırları bulunur.

İşte birkaç kavga örneği:

(Ez, 6;5): "*Ben bunu hiç almadım.*"

— Pie (6;5): "*Sen, az önce bununla oynuyordun.*"

— "*Bu A'ya aittir.*"

— "*Ben bununla hiç oynamadım.*"

Lev (6;6): "*Bu yeri ben kapmıştım.*"

(Béa, 5;10) : — "*Bana ne, ben oturuyorum ya.*"

"*Buraya ilk önce Lev geldi.*"

— "*Hayır, buraya ilk önce gelen benim.*"

Ez (6;3): "*Şimdi tokadı göreceksin.*"

— Rog (5;6): "*Evet tokadı göreceksin.*"

— (Lev (5;10) ödü kopmuştur): "*Hayır.*"

— Lie (6;10): "*İyi kız.*"

— Ez, (6;5): "*Hayır.*"

— Mo (7;2): "*Evet, evet, evet.*"

— (Hepsi yerlerinden kalkarlar ve birbirlerine dik dik bakarlar. Ez, Mo'ya): "*Teneffüste tokadı bekle.*"

Kavga, ilkel tartışmadan ayrılır. Farkı, kavgaya bazen eylemin, hiç olmazsa eylem uyarısının karışmasıdır (jestler ve tehditler). Bu, tartışmanın fonksiyonel dengidir. İlkel tartışmada ise yalnız onaylama veya yadsımalar birbirinin karşısına dikilir; kavgada ise eylemler..

Ez ile Pie bir oyuncağı paylaşamıyorlar, Lev'le Béa'nin savunduğu sessiz bir çocuk bir sıra yüzünden kavga ediyorlar vb. Kavgada söz, sadece jeste eşlik eder. Söz, bu gibi durumlarda her zaman anlaşılmaz. Lev (kavgaların ikincisinde) Béa'nın söylediğini, tersini savunduğunu sanarak tekrarlamaktadır.

Kavga yaşına gelince öncelikle söz kavgalarını sözsüz kavgalardan ayırmak gerekiyor. Bizi burada ilgilendiren, söz kavgalarıdır. 4-5 yaşındaki çocuklar çok kavgacı olmalarına rağmen, çoğunlukla söz söylemeksizin kavga ederler. Gerçekten, tuttuğumuz kayıtlarda 5 buçuk yaşından önce (üç diyaloglardan oluşmak koşuluyla) söz kavgalarına rastlamadık. Bundan sözsüz kavga, söz kavgası (eylemlerle birlikte) ve sadece söz kavgası (işi tokada kadar götürmeyip sözde bırakan Lev'le Ez'in kavgalarında olduğu gibi eylemsiz)'na doğru basamak basamak bir evrim bulunduğunu sanmaktayız. Fakat böyle bir aşamalı oluşun

genel olmaması çok doğaldır. Bu sadece, incelediğimiz küçükler topluluğunda diyalogun aşamalı kullanımının bir kanıtıdır. Özetle kavga, II. A aşamasının her iki tipiyle birlikte ortaya çıkar. Kavga ile ilkel tartışma arasında birçok geçiş sınırı bulunur.

İşte kavga grubuna sokabileceğimiz iki örnek:

Béa (5;10): "*Bana öküz olduğumu söyledin*!"

— Jac (7;2): "*Hayır... geveze değilsin dedim.*"

— "*Ben de bana öküz dedin sandımdı.*"

— Lev (5;11): "*Gen, bana dişli tramvayını göster. Amma, bu dişli tramvaya benzemiyor ki.*"

— (Gen (6;0), Pie (6;5) e): "*Bunun dişli tramvay olmadığını söylüyor.*"

— (Pie'nin yaptığı resme bakarak): "*Hiç de güzel değil.*"

— (Pie): "*Gen bana diyor ki, güzel değilmiş. Ben de ona artık göstermeyeceğim*"

— (Lev, Pie'ye): "*Çok güzel.*"

Bu sonuncu örnekte Pie ile Lev, Gen'in karşısında birleşiyorlar. Burada tartışmadan başka bir durumla karşılaşıyoruz. Çocuk, tartışmaya çalışıyor, ötekilere sataşmaya veya kendisini savunmaya çalışıyor. Birinci örnek daha nazik: Jae, kavgayı önlemek için işi tatlıya bağlıyor. Hatta tartışma bile olmuyor. Bununla birlikte, Béa'nın saldırıda bulunurken durumu ve sesinin uyumu, bizi bu diyalogu "kavga" grubuna sokmaya zorunlu kılmıştır.

8. II. B aşaması. İkinci tip:

İlkel tartışma. Tartışma konuşanların -kızdırmak, eleştirmek veya tehdit etmek yerine- zıt düşünceler savunmalarıyla başlar.

Buradaki nüansın (ince ayrıntının) farkına varmak oldukça nazik bir iştir. Biraz önce öyle ortalama durumlar gördük ki, bunları sonuçta "kavga" grubuna sokmak zorunda kaldık. İşte, konuşanların birbirlerini yumruklamaları gerekirken, sadece bir olayı gözlem tavrı almakla yetindiklerinden dolayı "tartışma" grubuna sokulması gereken bir durum:

Ez (6;4): "*Göreceksin orada kimin güçlü olduğunu.*"

Lev (5;11): "*Orada; fakat okulda değil.*"

— "*Her yerde en güçlü benim.*"

Görüldüğü gibi bu tartışma, Ez ile Lev'in iddialarında mantıksal aklamanın bulunmaması yüzünden gerçek değil, ilkel bir nitelik gösteriyor. Zaten ilkel tartışmanın ölçütünü bulma durumu çok güçtür.

Bu durumda, tartışmada onayların aklanması ve kanıtlanması ne zaman rol oynamaya başlar, bu nokta üzerinde anlaşmak gerekiyor. Bunun için şu kuralın dikkate alınmasını öneriyoruz: Çocuk savunduğu şeyle bu savın doğruluğunu bildiren kanıtı birbirine bir bağlaçla (madem ki, çünkü, bu durumda vb.) bağladığı ve böylece kanıtlama olgusunu açıklığa kavuşturduğu durumlarda kanıt (dolayısıyla gerçek tartışma) vardır. Aklama kapalı kaldıkça ve çocuk birbirine bağlanmamış peşpeşe savlarda bulundukça ilkel tartışma söz konusudur. Bu kural tamamen varsayılır, fakat yararlıdır. Çünkü sadece sübjektif olarak kanıtlamanın bulunup bulunmadığını ölçüp biçmeye kalkışırsak, daha çok keyfi davranmış oluruz.

Viv (7;3): "*Babam bir kaptandır.*"

— Geo (7;2): "*Hayır, böyle şey olmaz, ben onu gördüm.*"

Görülüyor ki, Geo, savunduğu görüşü kapalı bir biçimde aklıyor; yani

"Böyle şey olmaz"ı "ben onu gördüm" kanıtıyla haklı çıkarıyor. Fakat bu iki söz arasında açık bir bağlılık yoktur. İkinci sözde birincinin

aklanışını bulmak için, kesinlikle Geo tarafından ifade edilmiyen bir akıl yürütmek gerekir. Demek Geo, tıpkı bizzat Viv gibi sadece savla yetiniyor.

Yine şu aşağıdaki örnekte:

Lev (5;11): "*Bu Ai'dır.*"

— Mie (5;5) : "*Hayır, Mie* (Ai'ın kızkardeşi.)"

— Lev: "*Hayır, Ai'dır.*"

— Ez (6;4): "*Görmüyor musun Mie.*" (Mie'nin mantosunu kaldırır ve elbisesini gösterir.)

Bu tartışmanın ilk üç derecesi, apaçık ilkeldir; hiçbir kanıtlama yoktur. Dördüncüsü ise bir aklamayı içeriyor, fakat apaçık bir akıl yürütme değil, jestle yapılan bir aklamayı. Bu, söz konusu örnekte yeterli geliyor. Fakat durum, yine ilkel bir nitelik gösterir. Aklama bazen söyleyenin, bazen de başkalarının ve ağabeylerin otoritesine dayanır. Fakat bu, akıl yürütme biçiminde açığa vurulmazsa, gerçek bir tartışma yok demektir.

İşte iki örnek:

Lev (5;10): "*Küçük bir kuşu gömmek kötü bir hareket değil.*"

— Ari (4;1): "*Hayır, pekâlâ kötü.*"

— "*Hayır, hayır, hayır.*"

— (Lev, Je'ye): "*Kötü değil, değil mi?*"

— Je (6;0): "*Bilmem, sanmam.*"

Ai (3;9): "*Benim dört tane yuvarlağım var.*"

— Lev (5;10): "*Dört tane yok ki, saymasını bilmiyorsun. Dördün kaç ettiğini bilmiyorsun. Göster.*" vb.

Özetle, bütün bu örneklerde ilkel tartışmayı ayırt etmenin kolay olduğu görülüyor: Bütün bu sözler, apaçık bir akıl yürütme ile değil,

sıradan bir onaylamayla olup bitiyor. Eğer bu durumları, son sözü gerçek tartışmaya doğru bir eğilim gösteren şu gerçek tartışma örneğiyle karşılaştırısak hemen farkı görürüz.

Lev (5;11): "*Yalnız, İngilizce konuşanlara* (balık*) verilecek.*"

— Ez (6 ;4): "*Ona* (Béa'ya) *verilemez. Ben İngilizce biliyorum.*"

— Béa (5;10): "*Hayır, ben biliyorum.*"

— (Lev): "*Bu durumda balığı veriyorum.*"

— (Ez): "*Ben de.*"

— Mad (7;6): "*O* (Béa) *bilmez.*"

— (Lev): "*Yalan, bilir.*"

— (Mad): "*Balığı almak için böyle söylüyor.*"

Bu diyalogun sonu, tam bir tartışmadır. Lev ile Mad öncelikle, sadece bakış açılarını birbirinin karşısına dikiyorlar. Bununla birlikte burada, geçen örneklere oranla büyük bir ilerleme vardır: Bu da, Mad'ın Lev'i çürütmek için, Béa'nın hareket biçimine ilişkin bir açıklama bulmasıdır. Demek Mad, karşı tarafın bakışını yorumluyor ve kendi bakış açısını da bir açıklamayla aklamaya çalışıyor. Öteki muhataplar ilkel tartışmanın dışına çıkmasalar bile Mad, son sözüyle gerçek tartışmaya erişiyor demektir.

Özetle, görülüyor ki, düşünme planında ilkel tartışma ne ise, eylem planında da kavga odur. Bunlar birbirinin eşiti oluyor. Yani biri karşıt isteklerin, ötekisi ise karşıt düşüncelerin çarpışmasıdır. Bu böyle olunca, bu iki diyalog tipinin, genel çizgileri bakımından aynı yaşta ortaya çıkması çok doğaldır. Kuşkusuz sözsüz olan veya üç parçalı diyalog halinde bulunmayan kavgalar, tartışmadan önce gelir. Fakat söz kavgası, tıpkı ilkel tartışma gibi, 5 veya 5 buçuk yaşlarına doğru ortaya çıkar (Malzememize bakarak). Öte yandan gerçek tartışma, III. A aşaması gibi, ancak 7-7 buçuk yaşlarına doğru belirir. Bu durumda ilkel tartış-

ma, tartışmanın diğer tipleri arasında sıradan bir tip olarak yer almadan önce, çocuk diyalogunun evriminde belirgin sınırları olmayan, bununla birlikte objektif istatistik verilerine uygun bir aşama oluşturuyor.

9. III. B aşaması: Gerçek tartışma

Bütün kayıtlarımızda üç parçalı bir diyalogdan oluşmak ve yedi yaşından küçük çocuklar arasında geçmek koşuluyla bir tek gerçek tartışmaya rastladık. Gerçekten soyut düşünce üzerinde iş birliği de ortalama olarak ancak 7-7 buçuk yaşlarında ortaya çıkar.

Gerçekten III. aşamanın bu iki A ve B çeşidinin aynı zamanda ortaya çıkması, şöyle açıklanabilir: Belirli bir yaşa kadar çocuk, nedensel açıklama ve mantıksal aklamaya ait olan her şeyi kendisi için saklar ve toplumsallaştırmaz. Oysa tartışma için, kanıtların ve mantıksal bağların açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç vardır. Bunlar ise 7 yaşından küçük çocukların egosantrizmine ters işlemlerdir. İşte bulduğumuz tek gerçek tartışma. Bunun önceki örneklerle olan farkı hemen görülecektir: Diyalogun beş derecesinden üçü "çünkü"yü içermekte ve hiç olmazsa bunlardan bir tanesi apaçık bir mantıksal görgüye yol göstermektedir.

Pie (6;5): "*İstedin diye kalemi sana vermezler!*"

Hei (6): "*Pekâlâ verirler çünkü o benim.*"

Pie: "*Hayır senin değil, herkesin, bütün çocukların.*"

Lev (6): "*Evet, öğretmenin ve bütün çocukların.*"

Pie: "*Kalem öğretmenimiz, çünkü onu öğretmenimiz satın aldı.*"

Böyle görünüşte basit bir diyalog tipinin kayıtlarımızda tekrar meydana gelmemiş olması şaşılacak şeydir. Bunun nedeni, mantıksal "çünkü"yü kullanmanın çok incelikli olmasıdır. Gerçekten mantıksal "çünkü" biri neden, diğeri sonuç olmak üzere iki olayı birbirine bağlamaz, biri neden, diğeri sonuç olmak üzere iki düşünceyi bir diğeri-

ne bağlar. II. kitabın I. bölümünde göreceğimiz gibi, bu bağlama işi 7 yaşındaki çocuklarda çok güçlükle olur. Bu durumda 7 yaşından önce gerçek tartışmaya nadiren rastlamamız, tartışmanın gerektirdiği kanıtın bu gibi bağlarla mümkün olması ve sonuçta çocukların bunları kullanmada güçlük çekmesi yüzündendir.

7-8 yaşından sonra ise tersine çocuk diyaloglarında mantıksal "çünkü"lerle, "madem ki"ler fazlasıyla görülmeye başlar. Bu da çocukların gerçek tartışmalarda bulunmasını ve soyut düşünce üzerinde iş birliği yapmalarını sağlar.

İşte 7-8 yaşındaki çocukların -M^lle Audemars'la Lafandel'in zaman zaman yayınladığı-[16] sözlerinden rastgele alınmış iki örnek:

(Ray): -[Yetim değildir.] "*Madem ki babası var ama kendisi pansiyonda* (yatılı)".

(Ray):-[İnsan soyu, soyların en önemlisidir.] "*Çünkü çok çalışmışlar, çok buluşlar yapmışlar.*"

Burada mantıksal bir "çünkü" ile bir de "madem ki" görülüyor. Kendilerinden daha küçükleri, yedi yaşının altında bunları bir tarafa iter veya hiç olmazsa kural dışı bir biçimde kullanırken bu çeşit konuşma biçimleri söz konusu çocukların dilinde çok fazladır. Zaten Ray'de, bir işle o işin ruhsal açıklamasını birbirine bağlayan psikolojik "çünkü"lerin değil, iki düşünceyi veya iki tanımı birbirine bağlayan mantıksal "çünkü"lerin söz konusu olduğu görülmektedir.

Özetle, çocuğun bilinçsel gelişiminde gerçek tartışmanın, tıpkı soyut düşünme üzerinde iş birliği gibi, ancak 7-7 buçuk yaşından sonra ortaya çıkmasının ne gibi derin nedenlere bağlı olduğu çok iyi görülmektedir. Bununla birlikte şöyle bir akıl yürütülebilir: Acaba, mantıksal bağın ortaya çıkış şartı olan sözel biçimlerin yokluğu yüzünden mi gerçek tartış-

16 *L'Educateur, Lausanne, Cilt: 58, s. 312-313.*

ma var olamıyor, yoksa tartışma ve iş birliği etme ihtiyacının yokluğu mu söz konusu konuşma biçimlerinin geç ortaya çıkmasına neden oluyor? Eğer çocuk düşüncesinin, çocuk etkinlik ve ilgilerine bağlı olduğu kabul edilirse, bu etken kuşkusuz tartışma ve iş birliği etme ihtiyacının yokluğu olur. Bunun içindir ki, çocuk mantığına ilişkin incelememize, diyalog biçimleri ve dil fonksiyonlarının incelemesiyle başlıyoruz. Fakat, doğrusunu söylemek gerekirse, bu gelişmede rolü olan etkenler arasında hep bir karşılıklı etkileşim vardır.

10. Sonuç

Bütün bu olgulardan nasıl bir sonuç çıkarmalı? Öncelikle üzerinde çalıştığımız malzemeden sayısal sonuçlar çıkarmanın mümkün olup olmadığını araştıralım. Bu malzeme her birinde 500 söz bulunan iki defterden ibarettir. Bunlardan da çocuklarla yetişkinler arasında geçen diyaloglar çıkarılırsa geriye içinde 400 söz bulunan iki defter kalır. Bu 3 buçuk - 7 yaşındaki çocukların birbirlerine söyledikleri sözler, bir defterde 31 ve ötekinde 32 diyalog olmak üzere iki gruba ayrılıyor:

	I	II	Toplam	
II. A aşaması 1. tip	4	6	10	21
II. B aşaması 1. tip	8	3	11	
II. A aşaması 2. tip	9	16	25	40
II. B aşaması 2. tip	9	6	15	
III. A aşaması	1	—	1	2
III. B aşaması	1	—	1	

Karşılıklı monolog, doğal olarak, tüm diyalogları içeren böyle bir istatistiğe giremez: Karşılıklı monolog, ancak kendisini oluşturan parça parça sözlerin sayısıyla hesap edilebilir. Bizse egosantrizm (karşılıklı monolog, monolog ve tekrarlama) örneklerinin, cevaplar dışında, burada incelediğimiz sözlerin bütününe oranla 0.45 olduğunu görmüştük.

Böyle bir sonuç gerçek tartışmayla soyut düşünce üzerinde iş birliğinin ancak 7 yaşından sonra bir aşama oluşturmakta olduğunu gösteriyor. Bu olgu da, önceki bölümde ulaştığımız sonuçları tamamen pekiştiriyor. Lev ile Pie'nin sözlerinden yapılan istatistiğe bakarak 7-7 buçuk yaşında bilinçsel araştırmanın (Nedensel açıklama, mantıksal aklama vb.) egosantrik kaldığını kabul etmek zorunda kalmıştık. "Bilgi"ye giren sözler bağlamında nedensel açıklamayla veya mantıksal aklamayla ilgili pek az söze rastlamıştık. Bu durumda bu gibi noktalara dayanan bilinçsel araştırma ya sessiz, ya da monologla eşgüdümlü olarak yapılıyordu. 7 yaştan önce gerçek tartışma ile soyut düşünce üzerinde iş birliğinin seyrekliğini gösteren bu yeni sonuçlar, başka bir yoldan aynı düşünceleri güçlendirip ve desteklemektedir.

İş birliği ve gerçek tartışma aşamasının ancak 7-7 buçuk yaşında başlaması durumu çok önemlidir. Gerçekten, ancak bu yaştadır ki, çocukta mantık döneminin başladığını ve bu dönem boyunca kapsamlı düşünme olayının genelleştiğini görüyoruz. Bilindiği gibi P. Janet, kapsamlı düşünme deyiminden inanç ve düşünceleri birleştirmeye ve onları, aralarına çelişki sokmamak amacıyla sistemleştirmeye olan eğilim anlamını çıkarmaktadır.

7-8 yaşına kadar çocuklar, belirli bir konu üzerinde bir tek düşünce ile yetinmezler. Bundan çocukların karşıtı önermeyi de düşündükleri anlamı çıkarılmasın. Yalnız, bir diğerini izleyerek öyle çeşitli kana-

atler edinirler ki, bunlar, aralarında karşılaştırlınca, birbiriyle çeliştiği görülür. Çocuklar, bu anlamda, çelişkiye karşı ilgisizdirler. Çünkü bir bakış açısından ötekine geçince önceki bakış açısını unutmuş olurlar. Böylece, yaptığımız sorgular sırasında 5-7 yaşındaki aynı çocuklar bazen çiçeklerin, karıncaların veya güneşin canlı olduğunu söyledikleri halde bazen de cansız olduğunu iddia etmişlerdir. Yine, içlerinden bazıları, nehirlerin ya insanlar tarafından kazıldığını, ya da bu işi suyun başardığını söylediler. Onlarda bu iki zıt düşünce birbirine bitişik bir durumda bulunur, şimdi bunlardan birini kabul ederler, biraz sonra da, çok içtenlikle, söylemiş oldukları sözü unutarak ötekine geçerler. Bu olguya 7-8 yaşlarındaki çocukların sınavları sırasında çoklukla rastlanır.

Sistemleştirme ve "sözdeki uygunluk ve tutarlılığın" yokluğu olayını ileride (II. kitap) değerlendireceğiz. Şimdilik şunu belirtmekle yetinelim ki, bu "sözdeki uygunluk ve tutarlılığın" yokluğu, gerçek tartışma aşamasının ortaya çıkışıyla birlikte yok olur. Bu karşılaşma geçici değildir. Biraz önce söylediğimiz gibi, eğer çocuğun eylemiyle düşüncesi arasında bir ilişki varsa, onda bir birlik yaratmaya, düşüncelerini sistemleştirmeğe olan ihtiyacı doğuran şeyin tartışma alışkanlığı olduğu açıklık kazanır. Zaten, Janet ile Rignano'nun genellikle tartışma psikolojisine ilişkin görüşleri de bu merkezdedir. Bu kişiler, her kapsamlı düşünmenin içsel bir tartışma, bir sonuca varan bir tartışma ürünü olduğunu göstermişlerdir. Gerçekten birey, başkalarının karşısında aldığı konumu yapayalnız kaldığı zaman da takınarak, içinden yaptığı tartışmada herhangi bir sonuca ulaşır ki, buna kapsamlı düşünme diyoruz. Bu durumda araştırmalarımız da bu görüşü doğruluyor.

Sonuç olarak, yapmış olduğumuz bu incelemenin, okul dışında, örneğin, genel yerlerde ve oyun durumunda bulunan çocukların diyaloglarına ilişkin -yapılacak- araştırmalarla tamamlanması gerektiğini söyleyerek sözümüze son vermek istiyoruz. Saptamayı başardığımız şemanın bu gibi araştırmalarda işe yarayacağını sanmaktayız. Zaten önümüzdeki bölüm, 7-8 yaşından önce, mantıksal-nedensel bağlılıklar üzerine kurulu diyaloglarda bulunamayan çocukların, ancak bu yaşta bu gibi sorunlara değinirlerse birbirlerini anlamaya başladıklarını göstermek biçiminde elimizdeki verileri tamamlayacaktır.

III. BÖLÜM

Altıdan Sekize Kadar Aynı Yaşta Bulunan Çocuklar Arasında Sözün Kavranılması ve Sözlü Açıklama[17]

Önceki bölümlerde, çocukların ne dereceye kadar aralarında konuştuklarını ve ne dereceye kadar toplumsal bir biçimde düşündüklerini saptamaya çalışmıştık. Fakat şu çok temel sorunu hiç de dikkate almadık: Çocuklar birbirlerinin ne söylediklerini anlarlar mı? Şimdi tartışmak istediğimiz sorun işte budur.

Bu sorunun çözümü, diğerlerine oranla çok güç olacaktır. Çünkü, çocukların birbirleriyle konuşup konuşmadıklarını, hatta birbirlerini dinleyip dinlemediklerini doğrudan doğruya kontrol etmek mümkün olduğu halde birbirlerini anlayıp anlamadıklarını dolaysız gözlemle saptamak mümkün değildir. Çocuk, anlamadığını anlıyormuş gibi göstermekte çok ustadır. Yine, bazen de uydurmacılık durumlarında, çok iyi anlamasına rağmen anlamıyormuş gibi göründüğü olur ki, bu da kontrolü büsbütün karıştırır. Bütün bunlar, çok ölçülü olmamızı ve sorunları dizi halinde ortaya koymamızı ve özellikle bunlardan bir tanesi olan sözün kavranması sorununu öncelikle ele almamızı gerektirir.

Girişiğimiz deneylerin ne kadar sağlam temellere dayandığını göstermek için, öncelikle çocuğun -önceki bölümlerin verilerine göre- göz-

17 *M^me^ Valantine Jean Piaget ile birlikte.*

leminden hareket edelim. Biraz önce şunu görmüştük: çocuk diyaloglarının en yüksek ve toplumsal tiplerinde, yani iş birliği ve tartışmada iki durum vardır ki, bunlara II. ve III. aşamalar adını vermiştik. Birinci durum, eyleme bağlıdır (eylemde iş birliği, yine eyleme bağlı olan ve apaçık akıl yürütmelere dayanmayan ilkel tartışma); ikinci durum ise soyutlamaya dayanır. Bunlara kısaca sözel durum ve davranışsal durum diyelim. Sözel durumda, çocuklar hatırlamaya çalıştıkları bir öykü, verilecek bir açıklama (Herhangi bir olayı veya yetişkin sözünü açıklamak) üzerinde iş birliği veya tartışma yaparlar. Bütün bu tartışmalar, eylem ve konuşanların oynadıkları veya üzerinde çalıştıkları maddî bir nesnenin yardımı olmaksızın, hatta tartışmayı gerektiren olay ve olguların görünüşü de bulunmaksızın, sırf sözel planda geçmektedir. Davranışsal durumda ise tersine, gerek işbirliği gerek tartışma jestlerle birilikte olur ve konuşanların gözü önünde iş birliği veya tartışmaya konu olan nesne bulunmakta olduğu için anlatmalara ve açıklamalara sözden çok davranışlar girer. Böyle bir durumda kullanılan sözlerin anlamlı olup olmamasının bir önemi yoktur. Çünkü, konu göz önündedir. Bundan da çocukların birçok sözünde görülen şu ilginç söylem oluşur. "Bu, böyle oluyor, sonra bu oluyor, buraya gidiyor, bu çıkıyor vb." gibi. Bu plandaki diyaloglara, şimdiki konumuzun tamamen dışında kalmamış olsaydı, çocuğun gerçek toplumsal dili olan jest ve mimikle anlatım biçimini de eklemek gerekirdi.

Doğal olarak gerek davranışsal, gerek sadece sözel diyaloglarda çocukların birbirlerini anlayışları tamamen başkadır. (Bu diyalogların ikincisi, ancak 7 yaşına doğru başlayan bir aşamayı karakterize eder. Demek bunun etkisi, yani çocukları sözle birbirlerini anlamaya götürmesi ancak 8 yaşına doğru olur.) Davranışa dayalı diyaloglarda, çocukların birbirlerini tam anlamıyla anladıkları izlenimi edinilir. Bunun içindir ki, çocukların, oldukça bol bir eğitsel oyun malzemesini kullanmak ve

yapılacak açıklamalara jest ve eylem katma yoluyla herhangi bir dersi daha kolay kavradıkları görülerek, bundan pedagoji alanında oldukça yararlanılıyor. M[lle] Descoeudres'ün gerçekleştirdiği deneyler öncelikle, hesap oyunlarında, (lotolar vb.) el yatkınlığı alıştırmalarında (boncuk dizmeler vb.) anormal çocukların bile iş birliği yaptıklarını ve çocuklarla öğretmenleri arasında olan anlaşmalarından daha iyi anlaştıklarını göstermiştir. Küçüklerle ağabeyleri arasındaki anlaşma çoğunlukla daha iyi olmakla birlikte bu kural kuşkusuz, 5-6 kavrama yaşından başlayarak aynı yaşta bulunan çocuklar için geçerlidir. Fakat bütün bunlar ancak "davranışsal" diyalogu ilgilendirir. Söze dayanan diyaloglara gelince, çocukların bu diyalog biçimini seçtikleri zaman birbirlerini anlayıp anlamadıkları büsbütün başka bir sorundur. İşte bu bölümümüzün konusunu oluşturacak olan bu sorunun önemini öncelikle belirtmek amacındayız.

Çocuğun bilinçsel araştırmasının köklü bir bölümü, gerçekten yanı başında hazır bulunan bir malzemeye veya somut kurgulara bağlı olmaksızın da olabilir. İçinde çocuğun 7 yaşından başlayarak hiçbir nesneyi evirip çevirmediği ve düşüncesinin tam bir boş sözcülük "verbalisme" içinde sıkışıp kaldığı geleneksel okullar bir tarafa bırakılsa bile, yine şu türden bazı olayların ortaya çıktığı görülür: Örneğin, çocuk, yolda görmüş olduğu bir bisikletin mekanizmasını bilincinde (Cenevre'de, çoğunlukla 7 $^{1}/_{2}$ yaşındaki erkek çocuklar, böyle bir açıklamada bulunabiliyorlar) tasarlayabiliyor. Otomobiller, trenler için de bu söz konusudur. 6-7 yaşındaki çocuklarda bile "benzin", "elektrik", "buhar" vb. kavramlarına bağlı tasarımlar bulunur. Bunların yaşam, düşünce, duygu vb. kavramlarına, yıldızlar, bitkiler ve hayvanlarda bulunması gereken yaşam ve duygu örneklerlerine ilişkin düşüncelere bağlı olanları da vardır. Çocuk, kendisi için tamamen bilinmeyen ülkelerden, şehirlerden, hayvanlardan, araçlardan söz edildiğini işitir ve bunlar üzerinde az çok

düşünür. Diğer bir araştırma da, rüyalardaki, öykü ve düş dünyasındaki gerçek payını bulup çıkarma biçiminde oluşur. Bütün bu araştırmalar, elle çalışmayı kapsayan ve oyuncaklar, araçlar üzerinde yapılan araştırmalardan tamamı ile farklı olarak ancak sözel planda gerçekleşir.

Oysa, önceki bölümlerde gördüğümüz gibi, bu sözel araştırma toplumsal değildir; her çocuk bunu, sırf kendisi için yapar. Her çocuğun, gerek egosantrizm nedeniyle, gerek anlatım araçlarının yokluğu yüzünden dışa gösteremediği varsayım ve çözüm biçimlerinden oluşmuş bir dünyası vardır ki, bu da, -bu bölümde ortaya koyacağımızı umduğumuz gibi- dilin düşünme alışkanlıkları içinde biçimlenmiş olması anlamına gelir. Daha ileriye giderek diyebiliriz ki, (II. kitap) çocuk, bütün düşüncesini dile getiremediğinden, yalnız kendisi için düşündüğü zaman çok iyi kullanabildiği kavram ve tanımların bilincine erişememek durumunda kalır. Çocuklar, diyalog veya tartışmalardaki raslantıların yöneltmesiyle sözel alanda düşünce alış verişine zorunlu olduğunda nasıl bir durum oluşur? Birbirlerini anlarlar mı, yoksa anlamazlar mı? Sorun, çocuk düşüncesinin psikolojisi bakımından çok önemlidir. Eğer çocuklar arasında düşüncenin sözle bildiriminin mümkün olmadığının varlığı kanıtlanırsa, çocuk egosantrizmine ilişkin varsayımlarımız doğrulanmış ve aynı zamanda, başta sözel syncrétisme (bağdaştırmacılık) (IV. bölüm) olmak üzere çocuk mantığının en göze çarpan olayları açıklanmış olur.

1. Deneylerimizin tekniği

Bu sorunu çözmek için, şöyle bir deneye başvurduk: Bu deney, bir çocuğun herhangi bir şeyi diğerine nasıl anlattığını veya açıkladığını izlemekten oluşur. Ancak anlaşılması ve açıklanması istenen şeyi, biz düzenlemiş bulunduk. Bu yaklaşımı, eleştirenler bulunacaktır. Bizi, içinde çocuğun zorlama ve baskıya uğramaksızın ve özellikle karşısındakine ne anlatacağı veya ne açıklayacağı daha önce belirlenmiş olmak-

sızın, kendiliğinden konuştuğu günlük yaşam alanından uzaklaşmakla suçlayacaklardır. Buna cevap olmak üzere, sorunun çözümü için başka çıkar yol bulamadığımızı bütün içtenliğimizle söylemek isteriz. Bulduğumuz çözüm, kuşkusuz eksiklikler taşır. Fakat sakıncaları gözönüne alınarak sonuca etki etmeyecek bir duruma getirilirse, o zaman pek de fazla yapaycılığa düşme tehlikesine düşmeyeceğimiz görülür. Gerçekten bu biçimde davranmakla, duyduğu bir öykü veya açıklamayı hemen bir başkasına kendiliğinden aktaran çocuğun günlük yaşamda yaptığını tekrarlatmaktan başka bir şey yapmıyoruz. Önemli olan nokta, deneyi bir oyun biçimine getirip çocukta ilgi sağlamaktır. Bu koşul da, gerçekleştirilmeyecek kadar zor değildir. Yapılacak şeyi bir eğlence veya yarışma niteliğinde göstermek, her zaman mümkündür. Örneğin, söze şöyle başlanabilir: "Sen masal söylemesini bilir misin? Çok iyi, o halde bir arkadaşın dışarıda bekliyecek, bu sırada sana bir masal anlatacağız. Bu masalı iyice dinliyeceksin. Masal bitince arkadaşını çağıracağız. Ona bu kez masalı sen anlatacaksın, bakalım göreceğiz, sen mi daha iyi masal anlatmasını biliyorsun, yoksa o mu? Şimdi iyi dinle, çünkü duyduklarının hepsini biraz sonra arkadaşına anlatacaksın." Elbette çocuğa, gerektiğinde bu uyarılar tekrar edilir ve öyküyü işittiği gibi tekrarlaması söylenir. Bunun üzerine çocuklardan birisi kapıya gönderilir ve ötekine de daha önce hazırlanmış olan metin, ağır ağır okunur. Öykünün karışıkça olan kısımları tekrar edilir. Böylece süjenin dinlemesi için elden gelen her şey yapılır. Fakat önceden hazırlanmış olan metin değiştirilmez. Sonra kapıya gönderilen çocuk tekrar çağırılır ve (harfi harfine) birinci çocuğun ona anlattıkları not edilir. (Öyküyü bizden dinleyip de arkadaşına anlatanı şimdilik "açıklayıcı" dinleyeni de "tekrarcı" diye, adlandıracağız.) Ya da şu biçimde hareket edilir: Açıklayıcıya anladığını tekrar etmesi söylenir ve böylece tekrarlanan öykü olduğu gibi kaydedilir. Sonra kendisi, dışarıda bekliyen "tekrarcı"nın yanına gönderilir ve aynı öykü tekrar ettirilir. Öykünün "açıklayıcı" tarafından bu ikinci defa anlatılışı

bizim yanımızda olmaz. Her iki durumda da tekrarcının anlattığı (yani tekrarladığı) öykü olduğu gibi harfi harfine kaydedilir. Kuşkusuz bu iki uygulamanın da sakıncaları vardır. Birincisinde açıklayıcı ve tekrarcının önümüzde öyküyü aktarmaları pek de kendiliğinden olmaz. İkincisinde ise doğrudan doğruya kontrol olanağını kaybederiz. Çünkü açıklayıcının bize öyküyü çok güzel anlattıktan sonra dışarıya çıkınca aynı zahmete katlanmaması ve öyküyü arkadaşına baştan savma olarak anlatması mümkündür. Gerçekten bir çocuğa aynı öyküyü iki defa tekrar ettirmek hep sakıncalıdır. Bunun içindir ki, birinci şekilde, bu ilk kontrolden vazgeçmek zorunda kalıyoruz. Bu da 7-8 yaşındaki çocuklar için daha iyidir. Tekrarcının kavrayışı özgün metne göre değil, açıklayıcının kavrayışına oranla belirlenip saptandığından, açıklayıcının bazı haralarda bulunması önemli değildir. Açıklayıcı 10 noktadan 8'ini, tekrarcı ise 8 noktadan 4'ünü kavramışsa, açıklayıcının kavrama değeri 0,8 (8/10), tekrarcınınki ise 0,5 = (4/8) olacaktır. Yani açıklayıcının unuttuğu iki nokta dikkate alınmayacaktır. Bu yöntem 7-8 yaşındaki çocuklara uygulanmalıdır. 5-6 yaşındaki çocuklar söz konusu olunca açıklayıcının öyküyü arkadaşına anlatmadan önce bize tekrarlaması kendisinin öyküyü dinleyip dinlemediğini kontrol edebilmemizi sağlar.

Aslında her iki yöntemle elde edilen sonuçlar birbirine tamamen uymaktadır. Bu durumda bunların eşzamanlı olarak kullanılması, gelecek araştırmalarda göz önüne alınması gereken bir kontrol anlayışı oluşturur.

Deney bitince roller değiştirilir. Açıklayıcı, tekrarcı olur ve kendisine yeni bir öykü anlatılır. Bu böylece devam eder.

Bu öykü değiştirmenin ardından, mekanik nesnelerle ilgili bir açıklama değişimi düzenledik. Bu, şöyle olur: açıklayıcıya bir musluk veya bir şırınga (bazen da bir bisiklet) resmi gösterilir ve çocuğa belirli ve değişmez bir düzen içinde, bu parçaların işleyişi açıklanır. Musluk, şırınga veya bisiklet gibi şeyler, rastgele seçilmeyip 6 - 8 yaşındaki erkek çocuk-

ların ilgisi göz önüne alınmıştır. Hatta çocuklar çoğunlukla bu nesneleri o kadar iyi biliyorlardı ki, deneylerimizin kanaat verici olmaması için hiçbir neden kalmıyordu. Açıklamalar konusunda izlenecek yola gelince, gereken açıklamaları alan "açıklayıcı" duyduklarını -resmin üzerinde olmak üzere- arkadaşına aktarır. Tekrarcı da öğrendiğini yine resmin üzerinde olmak koşuluyla bize tekrarlar.

Bu yöntemle, 7-8 yaşında 30 ve 6-7 yaşında bulunan 20 çocuk üzerinde yüze yakın deneyimde bulunduk. Böylece ikişer ikişer ayırdığımız çocuk grubuna iki açıklama ve iki öykü düştü. İşte çocuklara anlattığımız öyküler:

I. Epaminondas, bir zenci çocuktur ve çok sıcak bir ülkede oturur. Bir gün annesi kendisine "şu galetayı al da büyükannene götür, fakat sakın yolda kırma" der. Ep. galetayı koltuğuna sıkıştırır. Fakat tam büyükannesinin evine ulaşınca, galetanın parça parça olduğunu görür. Büyükannesi ona kendi annesine götürsün diye bir kalıp tereyağı verir. Bu kez Ep. (içinden), "artık adamakıllı gözümü açacağım" der ve tereyağı kalıbını başının üstüne yerleştirir. Fakat eve döndüğü zaman tereyağı güneşten erimiş ve dökülmüştür. Annesi ona, "sen çok aptalmışsın" der. "Tereyağını bir büyük yaprağa sarmalıydın. Böyle yapsaydın erimezdi."

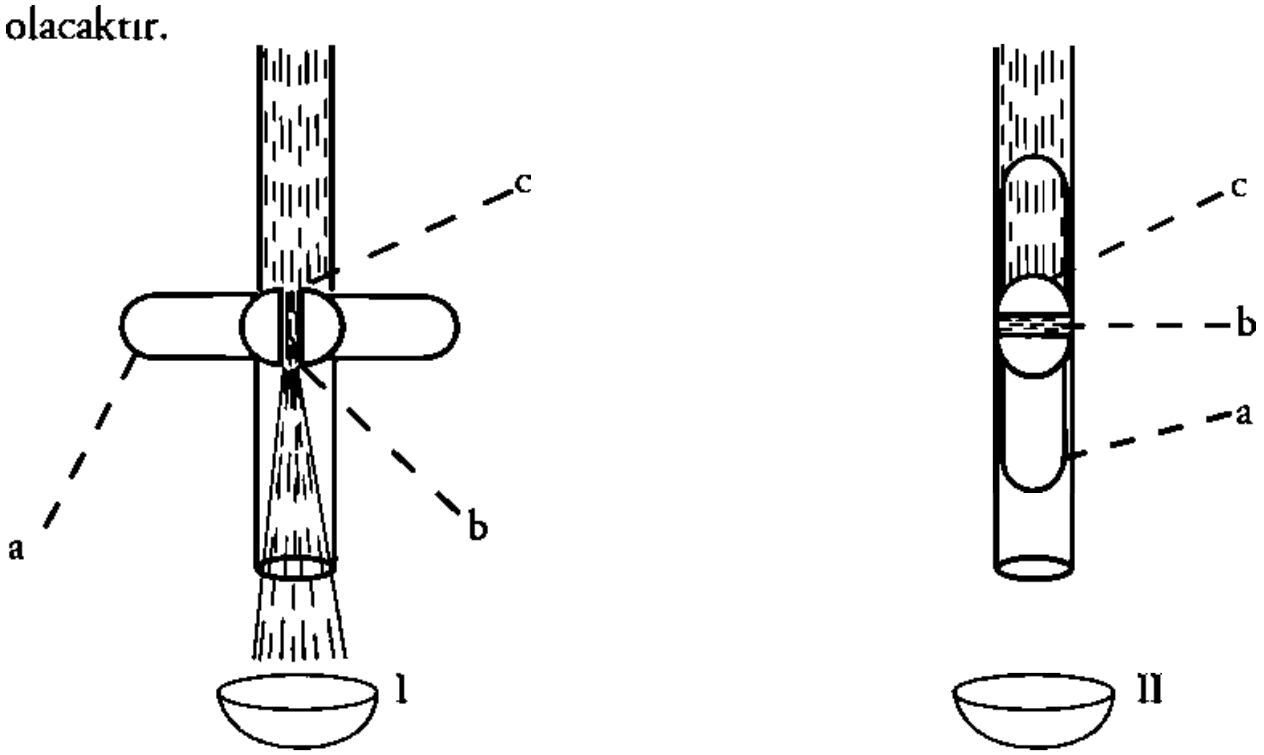
II. Eskiden Niobé adında bir kadın varmış. Bu kadının da 12 erkek, 12 kız çocuğu varmış. Bir gün bu kadın yalnız bir oğlu bulunan bir periye rastlamış ve onunla alay etmiş. Bunun üzerine peri kızmış ve kadını bir kayaya bağlamış. Kadıncağız on sene ağlamış. Sonuçta kaya olmuş. Gözyaşları ise hâlâ akan bir dere hâline gelmiş.

III. Eskiden bir şatoda, üç oğlu ile bir kızı bulunan bir kral ile bir kraliçe varmış. Şatonun yanı başında hiç çocuk sevmeyen bir cadı yaşıyormuş. Bir gün çocukları yakalamış, deniz kenarına götürmüş ve onları güzel ve beyaz birer kuğu hâlinde suya salıvermiş. Akşam eve dönmediklerini görünce kral ile kraliçe her tarafı aramışlar; ta deniz kenarına

kadar gitmişler. Orada dört kuğuya rastlamışlar. Bu kuğular kendilerine kim olduklarını söylemişler. Sonra da soğuk bir ülkeye doğru yollanmışlar. Aradan yıllar geçmiş. Sonunda şatolarının bulunduğu yere dönen kuğular, hiç kimseye rastlamamışlar. Babaları ve anneleri çoktan ölmüş, şatoları yıkılmış. Bunun üzerine bir kiliseye girmişler ve orada üç yaşlı adamla bir yaşlı kadın olarak eski durumlarına dönmüşler.

Bu üç öyküde olgular arasında, en basit ve doğal ilişkilerden tutunuz da en mitolojik ilgilere kadar çeşit çeşit ilişkiler vardır. Şimdi de çocuklara verdiğimiz iki açıklamayı ele alalım.

Gerek bu açıklamaların kapsadığı nedensel bağlılıklar, gerek öykülerin içerdiği bağlılıklar sayesinde, çocukların mümkün bütün bağlılıkları nasıl anladıklarını ve nasıl ifade etiklerini incelemek mümkün olacaktır.



1. Bu iki resmi (I, II) görüyor musunuz, bu bir musluktur.

2. Bunu görüyor musun (a), bu musluğun kulpudur.

3. Bu kulpu döndürmek için parmaklarınızla şöyle yapmanız gerekir, (1. resim üzerinde parmakların hareketi). O zaman böyle olur. (II. Resim).

4. Görüyor musun (I. resim) kulp böyle açıkken (a'yi göstererek yatay bir hareket yapmak) şu gördüğün kanal veya delik (b'yi göstererek) de açıktır.

5. Böyle olursa, su akmaya başlar. (Resim I, b'yi gösterin).

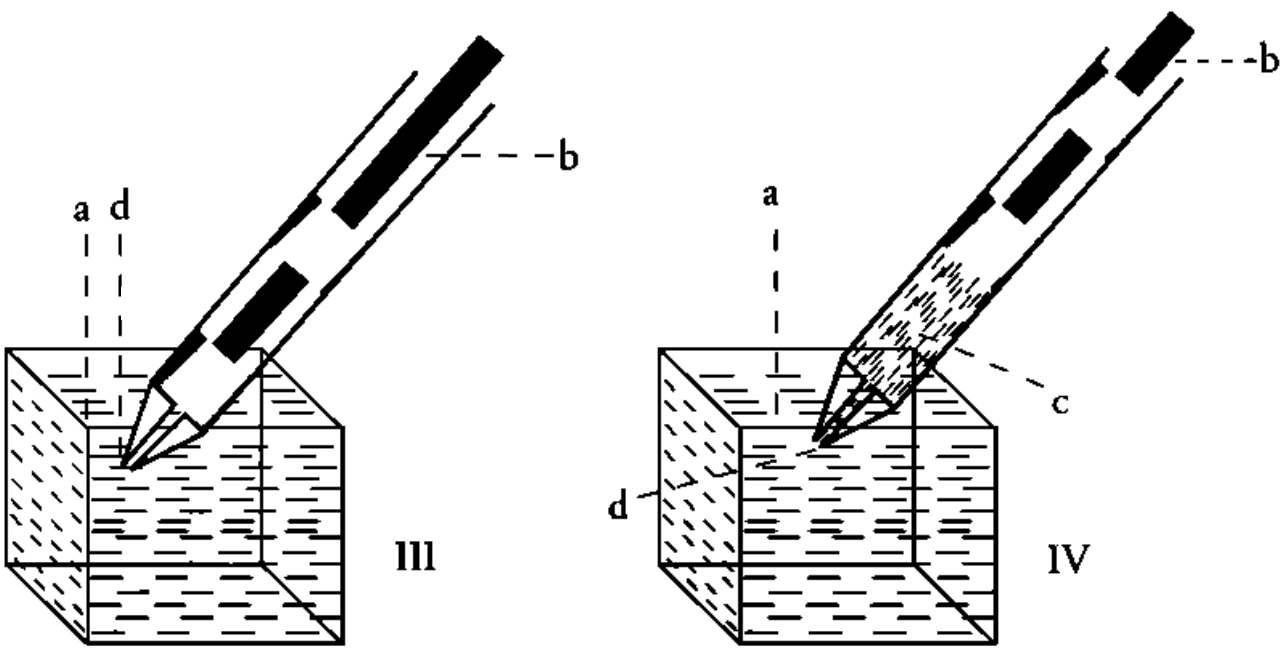
6. Su akar, çünkü delik açıktır.

7. Görüyor musun (II. resim), kulp döndürülünce (a'yı göstermek, dikey bir hareket yapmak) delik kapanıyor. (b'yi gösterin ve ona delik ya da kapı deyin.)

8. Su artık geçemiyor, görüyorsun ya (c'yi göstererek) artık kesildi.

9. Su artık akmaz, çünkü (b'yi göstererek) delik tıkanmıştır.

Şunu da söyleyelim ki, bu noktaların hepsini çocuğa anlatmak gerekir. Gerçekten çocuğun bazen 5. maddeyi anladığı (Su akar) ve suyun sadece musluğun kulpları çevrildiği için -kulpların da kanalı döndürdüğünü ve ancak bu durumun suyun geçmesini sağladığını dikkate almayarak- aktığını sandığı olur.



İşte deneylerden ikincisi:

l. Bunu görüyor musun? (III ve IV numaralı şekiller) Bunun ne olduğunu biliyor musun? Bu, bir şırıngadır.

2. Bir şırınga nedir bilir misin? Suyu fırlatmaya yarar.

3. Bu nasıl işler bilir misin? Bak bunu suya daldırırlar. Burada (a) su vardır.

4. Bu da (b) sapı. Suyun yükselmesi istenilince sap böyle çekilir.

5. O zaman su yukarıya çıkar, bak (IV numaralı resim gösterilecek ve suya (c) işaret edilecek).

6. Su delikten çıkar, bak (d).

7. Su çıkmıştır, çünkü sap çekilince burada (c) boşluk olur. Su da bu boşluğu doldurur.

8. Suyu fırlatmak için sap (b) itilir.

9. O zaman su çıkıp gider (d gösterilecek).

Demek buraya kadar teknik çok basittir. Açıklayıcıya, okur gibi yapmaksızın, mümkün olduğu kadar canlı bir şekilde söyleyerek öykülerden veya açıklamalardan bir tanesi okunur. Açıklayıcı da, bunun ardından söz konusu öykü veya açıklamayı tekrarcıya anlatır, tekrarcı da yine bize aktarır.

Fakat hepsi bu değil. Tekrarcının açıklamaları aynen kaydedilince açıklayıcı bir tarafa bırakılır ve tekrarcıya unuttuğu noktalara ilişkin - gerçekten bu noktaları anlayıp anlamadığını öğrenmek amacıyla- bazı sorular sorulur. Olabilir ki, çocuk bunları unutmuştur veya ifade etmesini beceremektedir. Çocuğun kavrayışı hakkında bir yargıya varabilmek için, her ne pahasına olursa olsun bu etkenleri gidermek ve iyice araştırmak gerekir. Eğer, örneğin, Niobé öyküsünde son unutulmuşsa, çocuğa bir ırmağın söz konusu olup olmadığı sorulur. Öncelikle kapalı, sonra gittikçe daha açık sorularla, öykü metninin noktalara ayrılmış ol-

masından da yararlanılarak, tekrarcının kavrayışı kontrol edilir. Bu iş de olunca, açıklayıcı aynı biçimde sorgulanır ve kuşkulu görülen noktalar üzerinde bizi iyice anlayıp anlamadığı araştırılır.

2. Malzemenin ayıklanması

Görülüyor ki, bu tür deneyler, birçok noktadan Claparède ve Borst'un, Stern ve benzerlerinin tanıklığa ilişkin yapılan deneylere benziyor.

Gerçekten açıklayıcının ve özellikle tekrarcının öyküyü bozuşlarına dikkat edilecek olursa, bunda olay belleği, mantıksal bellek vb. gibi bir sözcük ile tanıklık etkenleri diyebileceğimiz çeşitli etkenlerin rol oynadığı görülür. Oysa diğer nedenlerden doğan bozmalardan bağımsız olarak bizzat kavrayış veya kavramayış olayları inceleneceğinden bu gibi etkenleri ortadan kaldırmak gerekir. Acaba konumuzu ilgilendirmeyen bu tanık olma etkenlerini ne biçimde ortadan kaldırmalı? Elbette malzemenin ayıklanması biçiminde.

Tanıklığa ilişkin yapılan deneylerde olduğu gibi metinlerimizin her birini bazı parçalara ayırdık ve bu noktalardan hangilerinin tekrarlandığını ve hangilerinin unutulduğunu saptamak istedik. Bununla birlikte seçtiğimiz bu noktalar, ayrıntılarla ilgili olmaktan çok metnin en can alıcı kısımlarına ilişkindir. Malzememizi ayıklarken doğru - yanlış sınıflandırmalarında, ne belleği, ne de metnin kavranılmasında temel olmayan etkenleri göz önüne aldık. Örneğin, Niobé öyküsünde Niobé ismi hiç dikkate alınmadı. "Bir kadın" veya "bir peri" diyenler metni kavramış sayıldı. Yine 12 kız ve 12 erkek yerine "birçok çocuk" veya "üç çocuk" vb. diyenler doğru söylemiş sayıldı. Yalnız kadının çocuklarıyla perinin çocukları arasındaki sayı farkını bilmeleri istenildi.

İşte göz önüne alınan noktalar:

I. Niobé. 1) eskiden bir kadın (veya bir peri vb.) vardı. 2) Bunun çocukları vardı (yeter ki bu çocukların sayısı bundan sonra söz konusu edilecek perinin çocuklarından fazla olsun). 3) Bir periye (veya bir kıza vb.) rastladı. 4) Bu perinin az çocuğu (veya hiç çocuğu yoktu, yeter ki sayısı öncekinden az olsun) vardı. 5) Kadın, peri ile alay etti. 6) Çünkü perinin çocuğu azdı. 7) Peri kızdı. 8) Peri, kadını (bir kayaya, bir ağaca, bir sahile vb. bağladı. 9) Kadın ağladı. 10) Kaya oldu. 11) Göz yaşları bir ırmağa dönüştü. 12) Bu ırmak hâlâ akmaktadır.

Kolayca "içinde saklı" olarak anlaşılabilen 7 numaralı noktayla öykünün yapısına bir ek niteliğinde olan 9 ile 12. noktalar dışında, bu noktalardan her birinin öykünün kavranılması konusunda zorunlu olduğu çok iyi görülüyor. Bunun dışında, ayrıntılardan herhangi birinin değiştirilmesini hoşgörüyle karşıladığımızdan değerlendirme işinde de ne kadar geniş davrandığımız apaçıktır.

Epaminondas ve dört kuğu öykülerinin ayıklama işi de tamamen aynı ilkelere göre yapılır. Aynı metinleri kullanmak şartile deneylerimizi tekralamak istiyenlere aşağıdaki açıklamayı veriyoruz:

I. ***Epaminondas***

1. Küçük bir zenci.

2. Sıcak ülke.

3. Annesi ona bir galeta verip gönderiyor.

4. Galeta kırılmış (parça parça olmuş vb.) olarak gideceği yere götürülüyor.

5. Çünkü çocuk bunu koltuğunun altına koymuştu.

6. Büyük annesi tereyağı veriyor.

7. Tereyağı da gelirken eriyor.
8. Çünkü çocuk bunu başının üstüne koymuş.
9. Hava da sıcakmış.

II. ***Dört kuğu:***

1. Bir şato.
2. Bir kralla bir kraliçe.
3. Bunların dört çocuğu var.
4. Bir peri var.
5. Çocukları sevmiyor. (veya kötü bir peri, vb.)
6. Çocukları kuğuya dönüştürüyor.
7. Kralla kraliçe çocuklarını veya kuğuları vb. buluyorlar.
8. Bunlar gidiyor.
9. Soğuk ülkelere.
10. Tekrar geliyorlar.
11. Artık ne şato var, ne de ana baba.
12. Değişiyorlar.
13. Birer yaşlı oluyorlar.
14. Bir kilisede.

Mekanik açıklamanın ayıklanması işinde kullandığımız noktalara gelince, bunlar zaten bundan önceki paragrafta gösterilmişti. Yine mekanik açıklamalarda da yanlış - doğru değerlendirilmeleri çok geniş tutulmuştur.

Bundan sonra, çocuk kavrayışının düzeyini saptamak kalıyordu: Bu amaçla, öncelikle aldığımız sonuçları rakamlara ve kavrayış örneklerlerine indirgemeyi denedik. Kuşkusuz, psikolojide ölçmeye ilişkin yapılan

itirazları biliyoruz. Yine değerlendirmelerin kapalı ve sübjektif oluşunu ve özellikle, istatistikçilere rakamların somut olarak neyi ifade ettiğini unutturan tehlikeli çekiciliği unutmuyoruz. Fakat öte yandan, psikologları olduklarından daha fazla saf sanmamalıdır. Çoğu durumlarda psikolog çok emin sonuçlar çıkarırken, körükörüne sayılara bağlanan yine okuyucular olur. Bunun içindir ki, rakamlarımızdan, kapsamış gibi göründükleri şeylerden daha azını çıkaracağız. Rakamlarda arayacağımız şey, doğru bir ölçü olmaktan çok -bu bize henüz zamanı gelmemiş gibi görünüyor- sorunların araştırılması ve ortaya konması konusunda bir yardım olacaktır. Bu sorunların çözümüne gelince, bu konuda, ham sayı sonuçlarından çok, sistematik gözlem ve klinik (clinique) yönteme dayanacağız. Özetle sayı, sadece eleştirimizi bilemeye yarayacak ve böylece kabul edilmesi yadsınamaz bir duruma gelecektir. Bu nedenle, hemen karşı görüş bildirme konusunda acele edilmemesi, tersine sonuçlarımızın beklenmesi önerilir. Buraya kadar yalnız şunu araştırmakla yetinmiş bulunuyoruz: Her ne kadar varsayıma dayalı olsalar da, yine herkes tarafından aynı verimle uygulanmaya elverişli objektif ölçme (evaluation) şemaları oluşturmak.

Bu konuda öncelikle *tümel kavrayış*, yani tekrarcının bütün öyküyü anlama şekli ile *nedensel veya mantıksal bağlara ilişkin sözel anlayışını* birbirinden ayırt ediyoruz. Bu sonuncusu, öykülerin bazı noktalarını ilgilendirir. Bu konuyu daha sonra ele alacağız.

Bütünüyle kavrayışa gelince, bunda da, bir yönden kapalı *"implicite"* (yani çocuğun ifadeye güç yetiremediği hâlde anladığı şey) kavrayışıyla, apaçık *"explicite"* kavrayışı (çocuğun kendiliğinden tekrarladığı şey), öte yandan da açıklayıcının yetişkine göre ve tekrarcının açıklayıcıya oranla kavrayışını ayırt ediyoruz. Bu ayırt etmeler, bizi dört çeşit kavrayış örneklerini saptamaya götürmektedir:

α : Açıklayıcının anladığına oranla tekrarcının anladığı,

β : Açıklayıcının ifade ettiğine oranla tekrarcının anladığı,

γ : Yetişkinin ifade ettiğine oranla açıklayıcının anladığı,

δ : Açıklayıcının anladığına oranla ifade ettiği.

Gerçekten açıklayıcıya herhangi bir şey açıklandığı zaman üç durum söz konusudur. Ya hiç anlamaz ve sonuçta tekrarlayamaz, ya anlar da tekrarlamayı beceremez (ifade araçlarının bulunmayışı veya bazı şeyin muhatap tarafından zaten bilindiğine inanıp, tekrarlamanın boşuna olduğunu sanmak gibi) veya istemez, ya da doğru olarak anlar ve tekrarlar. Bu üç durumu birbirinden ayrı olarak değerlendirmek gereklidir.

Çocukların birbirini anlamamasının başlıca nedenlerden biri, açıklayıcıya özgü kişisel bir neden olabilir. Bu durumda bu etkenin payını da ayırt etmek gerekiyor.

İşte bir ayıklama örneği:

Schla (6;6) Riv'e (6;6). Musluk resminin açıklaması: "Görüyor musun, bu böyledir [Şekil I], *bu açık, geçen küçük boru* [c] *küçük boruyu* [b] *buluyor, su akıyor. Burada* [Şekil II] *artık kapalıdır, suyu akıtan küçük boru artık yok. Su* [Şekil I, c] *böyle gelir, küçük boruya gelir. Açılır, sonra burada* [II] *kapanır. Bak* [II] *küçük boru artık gözükmüyor, yatmıştır, sonra su böyle gelir* [c], *onu artık bulamaz."*

Bundan önceki paragrafta gösterilen noktalar göz önüne alınacak olursa burada şöyle bir durumun ortaya çıktığı görülür: Bir numaralı noktayı Schla anlamıştır. Çocuk, Riv'e açıklamalarda bulunmadan önce bize söylemiş bulunuyordu. Fakat, bunun apaçık olduğunu sanmış olacak ki, Riv'e söylemeyi unutuyor. (2) numaralı nokta, yani kulpların rolü de anlaşılmıştır. Gerçekten çocuk bize: "Burada iki küçük değnek [*a*] var, döndürülünce akar, çünkü boruyu döndürürler." demiştir. Açıklama iyidir. Riv'e yaptığı açıklamada ise tersine musluğun kulpları

konusu tamamen unutuluyor. Schla "kapalı" veya "açık" demekle yetiniyor. Bu da kendisine bir musluğun kulplarını döndürmek konusunda yapılan hareketi hatırlatmak için yeterli geliyor. Acaba burada sadece bir ihmal veya bir unutkanlık mı vardır, yoksa Schle Riv'in yeterli derecede anladığını mı sanıyor? Şimdilik bu etkenleri tartışmayacağız; sadece çocuk dilinin mekanizmasındaki önemlerini görmekle yetinelim. (3) numaralı nokta ("döndürülünce") da iyi anlaşılmıştır. Çocuk musluk kulplarının elle döndürüldüğünü biliyor ve söylüyor. Fakat bunu bize söylüyor, Riv'e değil. Çünkü bu da apaçıktır. Diğer noktalara gelince hepsi de anlaşılmış ye Riv'e doğru bir biçimde anlatılmıştır. Deliğin açılması durumuyla suyun [*b*] kanalından geçmesi durumu arasındaki bağlılık iyice gösterilmiştir. Bunun tersi de (kanalın kapanması, kulpların hareketi ve suyun durması arasındaki bağlılık) belirginleştirilmiştir.

Verilecek açıklamanın dokuz noktasını da Schla anlamış bulunuyor. Her ne kadar Riv'e her şeyi açık ve belirgin deyimlerle ifade etmeyi becerememiş ise de kendi hesabına her şeyi kavramıştır ve bunun kanıtını bize kendiliğinden vermiştir (Bunu yapmamış olsaydı, önceki paragrafta söz konusu ettiğimiz sorularla durumu zaten sorgulayabilirdik.) Bu durumda γ örnekleri:

$$\gamma = \frac{\text{Açıklayıcının anladığı noktaların sayısı}}{\text{Anlaşılması gereken noktaların sayısı}} = \frac{9}{9} = 1.00$$

Demek tekrarcıya söylenmeyen noktalar bu örneklere katılmıyor. Bu noktalar δ örneklerinde hesap edilmektedir:

$$\delta = \frac{\text{Tekrarcıya söylenen noktaların sayısı}}{\text{Açıklayıcının anladığı noktaların sayısı}} = \frac{6}{9} = 0.66$$

γ ve δ örneklerinin anlamı görülüyor. Birincisi, deneyimi yapan yetişkine bakarak açıklayıcının kavrayışını ölçer, ikincisi ise açıklayıcının tekrarcıya yaptığı açıklamaların değerini saptar.

Şimdi Schla'nın açıklamasından Riv'in ne anladığını görelim, işte Riv'in sözleri (aynen):

Riv (6;6): "Burada [I, c] boru var, sonra açılır, sonra su kaba akar, sonra burası [II, c] kapanır, artık su akmaz olur, sonra küçük boru [II, b] vardır, yatmıştır, sonra içi dolu kap vardır. Su artık akamaz, çünkü yatan küçük boru buna engel olur."

(1) numaralı nokta (musluğun ismi) unutulmuştur. Acaba Riv bunu anladı mı? Kendisine soruyoruz: *"Bu nedir?"* — *"Bir boru."* — *"Bir musluk mu?"* — *"Hayır."* Demek anlamamış, çünkü Schla bunu kendisine söylememişti. (2) numaralı nokta da unutulmuştur. Riv'e [*a*] kulplarını göstererek bunun ne olduğunu soruyoruz. Hiç bilmiyor. Yine [*b*] küçük borusunu döndürmek için ne yapıldığını da anlamamıştır. Schla'nın "Bu açıktır" demesini dinleseydi, bunu çok iyi tahmin edebilirdi. Demek (3), (4) ve (7) numaralı noktalar eksik. Bu yorumu çeşitli sorularla kontrol ediyoruz: "Küçük boruyu yatırmak için ne yapıldı?" vb. Buna karşılık kalan kısmı anlaşılmıştır.

Riv'in kavrayışıyla ilgili iki noktayı belirginleştirmek mümkündür. Bir yönden bu kavrayışın Schla'nın kavrayışıyla " -yani yalnız Schla'nın söylediklerivle değil, söyleyemeksizin anladıklarıyla- olan ilişkileri. Diğer yönden Schla' nin açık bir şekilde ifade ettikleri (β) ile ilişkileri. Bu bakımdan (4) ve (7) numaralı noktaları -ki, Schla tarafından söylenmişti- Riv anlamamıştır. Oysa Riv *(a)*'ların musluk kulpu olduğunu, *(b)* kanalını kapamak veya yatırmak için de bir şeyin dönmesi veya kapanması gerektiğini çok iyi keşfedebilirdi. Kuşkusuz, Schla'nın bu ilişkiyi bütün açıklığıyla ortaya koymadığı söylenebilir. Fakat çocuk bunu, "bitiştirme" dediğimiz çocuk anlatımı içinde ifade etmektedir (Paragraf

6). "Burası kapalı olduğu için küçük boru yoktur." diyeceği yerde Schla: "Burası kapalıdır, küçük boru yoktur." diyor. Bu, Schla'nın düşünce yoludur. Kendisi de, kuşkusuz aynı biçimde düşündüğü halde niçin Riv bunu anlamıyor? Demek Riv, Schla'nın söylediklerinden 4/6 nokta ve Schla'nın anladıklarından da 4/9 nokta kavramış bulunuyor. Bundan da şu α ve β örnekleri çıkar:

$$\alpha = \frac{\text{Tekrarcının bütün anladıkları}}{\text{Açıklayıcının bütün anladıkları}} = \frac{4}{9} = 0{,}440$$

$$\beta = \frac{\text{Tekrarcının bütün anladıkları}}{\text{Açıklayıcının bütün ifade ettikleri}} = \frac{4}{6} = 0{,}66$$

(4) ve (7) numaralı noktalar, Schla'nın bitiştirme yoluyla söylenmiş oldukları için bunları yok saymak da mümkündür. Böylece β örnekleri 4/4 = 1,00'a çevrilmiş olur. Bununla birlikte bitiştirmeye şimdilik bir anlatım şekli diye bakmaktayız.

α ve β örneklerinin anlamı çok açıktır. α örnekleri açıklayıcının tekrarcıya neleri anlatabildiğini gösterir. Bu örneklerin sunduğu çeşitlenme birbirinden ayrı, fakat burada aynı ölçü içinde erimiş iki nedenden ileri gelir:

1) Ya açıklayıcı anladığını açıkça ifade etmeyi beceremiyor veya istemiyor; 2) Ya da tekrarcı, ne kadar açık olsa yine açıklayıcının söylediğini anlamıyor. Bu iki etken, yani açıklayıcının ifade değeri ile tekrarcının kavrayış değeri ayrı ayrı β ve δ örnekleriyle gösterilmektedir. Bu ikisini düşünce olarak içeren α örnekleri ise, bu durumda, -denemeler yapma ve malzemeyi ayıklama işi sübjektif olmadığı ölçüde- çocuklar arasında sözel kavrayışın ölçüsü demektir. Çünkü bu örnekler, aynı zamanda hem konuşanın hem de dinleyenin anlayış şeklini ölçmektedir. Yine,

α örnekleri, açıklayıcının asıl metinden ne kadar anlamış bulunması gerektiğine göre değil, ne kadar anladığı göz önüne alınarak hesaplandığından, çocuklar arasındaki kavrayışın gerçek bir ölçüsüdür.

Schla 9 yerine 4 nokta anlamış olsaydı $\alpha = 4/4$ ve $\gamma = 0{,}44$ olurdu. Çocukların birbirlerini anlaması, çocuğun yetişkini kavrayışı (γ) kötü olsa da, kusursuz olurdu.

β örnekleri çocukların birbirlerini kavramalarını ölçer, yani açıklayıcının ifadesine oranla tekrarcının kavrayışını saptar. Bu durumda her birinin ayrı bir değeri bulunan α ve β değerlerini birbirine karıştırmamak gerekir.

Bu tür örneklerlerden neler çıkarılabileceğini göstermek için, az önce gördüğümüz Schla ve Riv örneğinde bu çocuklardan birinin ötekini bu sonuncunun kişi olarak bizi anladığından daha az iyi anladığını söyliyelim. Gerçekten Riv, Schla'yı 0,44 ($\alpha = 4/9$) oranında ve Schla bizi 1,00 ($\gamma = 9/9$) oranı içinde anlamıştır. Schla ile Riv arasındaki bu anlaşamamazlık nereden geliyor? Riv'in kötü kavrayışından mı, yoksa Schla'nın kötü anlatışından mı? Schla'nın ifadesine oranla Riv'in kavrayışı 0,66 ($\beta = 4/6$) dır. Bizzat kendi anlayışına oranla Schla'nın ifade değeri de 0,66 ($\delta = 6/9$) dur. Bundan da, Schla ile Riv arasındaki anlaşılamamazlığın Schla'nın ifade kusurlarından olduğu kadar Riv'in de kavrama kusurlarından oluştuğu sonucunu çıkarabiliriz.

Öykülerin ayıklanması da tamamen aynı teknikle yapılır. Özel (nedensellik vb.) kavramalara gelince, bunları ileride inceleyeceğiz.

3. Sayısal sonuçlar

7-8 yaşında 30 erkek çocuğu üzerinde yapmış olduğumuz 60 deneyi bu şekilde ayıklayarak şu sonuçlara ulaştık.

Fakat şunu da hemen söylemek gerekir ki, rakamlar, gözümüzde ortaya koyduğumuz sorunun bir çözüm yolu demek değildir. Ayıklama

şeklimizin değerine ve özellikle deneylerimizin genel değerine ilişkin güvenimiz o kadar azdır ki, yalnız bunları göz önüne alarak hemen birtakım kesin sonuçlar çıkarmayı düşünmüyoruz bile. Deneyimlerimiz, yalnız sonradan yapılacak araştırmaları yönlendirebilecek birtakım "bakalım ne çıkacak" deneyleridir.

Bu durumda vereceğimiz rakamlar, gözlem ve klinik yönteme sadece bir giriş niteliğinde olacaktır. Rakamlar her ne kadar istatistiksel bir çözüm yolu içerseler de, biz bunu yalnız bir başlama varsayımı sayarak ilerideki paragraflarda bu varsayımın gerçekten klinik olgulara uyup uymadığını ve bizzat bu olguların da, her zamanki gözlem sonuçlarına uygun düşüp düşmediğini araştıracağız.

Bunu söyledikten sonra, artık rakamlara geçebiliriz. "Öykü" konusunda çocuklar arasındaki kavrayışı gösteren α örnekleri sadece 0,58'dir. Buna karşılık γ örnekleri 0,82 civarında olduğundan açıklayıcının bizi oldukça iyi anlamış olduğunu göstermektedir. Öte yandan açıklama yeteneği de; oldukça iyi görünmektedir. δ örnekleri 0,95'tir. Bu durumda bundan, tekrarcıdaki kavrayışın $-\beta = 0{,}64$- eksik olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Açıklayıcının verdiği açık (1,00 - 0,95 = 0,05), tekrarcının verdiği açıktan çıkarılırsa (0,64 - 0,05 = 0,59) sonuç, toplam açığa 0,58 denk geliyor. Bunu ileride tekrar söz konusu edeceğiz.

Açıklamalara (musluk veya şırınga açıklaması) gelince, yine çocuklar arasındaki kavrayış, açıklayıcı ile yetişkin arasındaki kavrayışa oranla düşüktür.

Gerçekten α örnekleri 0,68, γ örnekleri ise 0,93'tür. Ortalama olarak açıklamalar, çocuklar arasında olduğu kadar yetişkinlerle çocuklar arasında öykülerden daha iyi kavranmaktadır.

Burada belki ayıklama şeklinden gelen bir aksama (Açıklamalarda mevcut 9 nokta, daha geniş olduklarından akılda tutulmaları daha ko-

laydır). Ne olursa olsun, ilgi çekici olan durum, mutlak olarak alınan 0,68 değeri olmayıp bunun içinde barındırdığı oranlardır. Görülen bu açıkta, açıklayıcı ile tekrarcın payı, "öykü" deneylerinde olduğundan tamamı ile farklıdır. Gerçekten açıklama yapma konusunda açıklayıcının daha az başarılı olduğu görülüyor. δ örnekleri ancak 0,76'dır. Açıklayıcının anlattığına oranla tekrarcının kavrayışına gelince bu, β = 0,79'dur. Oysa öykülerde 0,64 idi. Açıklama yapma durumu, öyküden daha çok, gündelik yaşamda olup bitenlere yakın bulunmaktadır. Öte yandan, bu izlenimi güçlendirip ve doğrulayan başka bir nokta var: δ örnekleriyle gösterilen açıklayıcının payı ile tekrarcının β payı toplandığında toptan açığa eşit bir sonuç çıkmıyor, daha düşük bir sonuç çıkıyor:

$$100 - 0{,}76 = 0{,}24 \quad \text{ve} \quad 0{,}79 - 0{,}24 = 0{,}55 < 0{,}68$$

Bunu yorumlamak kolaydır. Öykü konusunda, açıklayıcı iyi anlatamayınca, tekrarcı aldığı açıklamaların boş veya karanlık kalan noktalarını kendiliğinden dolduramaz veya aydınlatamaz. Tersine, kendisine doğru bir şekilde anlatılan şeyleri bile bozma eğilimi gösterir. Özellikle çocuklar, doğaçlama diyaloglarında, gözlemlerin bize gösterdiği gibi, muhataplarını dinlememe eğilimindedirler. (Karşılıklı monolog. 21 sayfadaki örneği hatırlayın. Pie, Béa'ya: *"Merdiveni yapıyorum, bak."* dediği zaman Béa: *"Öğleden sonra gelemem, dans dersim var."* diye cevap veriyordu.)

Mekanik açıklamalar konusunda ise iş değişir. Tekrarcı musluğun veya şırınganın işleyiş şekliyle kendiliğinden ilgilenir. Zaten bunların resmi de gözünün önündedir. Açıklayıcının söz söylemesi sırasında bu resimlerin anlamını düşünür. Böyle olunca, açıklayıcıyı dinlememiş olsa veya açıklamalar yeterli derecede net olmasa da, tekrarcı verilecek açıklamları kendiliğinden tasarlar. Bunun içindir ki, α toptan kavrayışı, β ve δ emsallerinin gösterdiği açıkların toplamından daha mükemmel bir nitelik gösterir.

Bu ilişkilerin varlığı, ayıklama şeklimizden bağımsızdır.

Bu durumda α örneklerinin aldığı değeri, kesin biçimde bir iyi kavrayışa açıklık getirmez. Yine, bundan açıklayıcının, tekrarcıya, onun şimdiye kadar hiç görmediği, bilmediği bir şeyi anlatmak yeteneğine sahip olduğu anlamı da çıkarılamaz. Tersine, açıkların toplamı, öykü konusunda 0,59 olduğu halde burada 0,56'yı bulmaktadır. Açıklamaların olduğu gibi kavranılması, doğaldır ki öykülerin kavranılmasına bakarak daha az kusursuzdur. Eğer, açıklamalar konusunda α örnekleri daha iyi ise, bunu, tekrarcının, verdiği açıklamalara kendiliğinden bir şeyler eklediğini ve bunu gerek önceki bilgileri, gerek gözünün önünde bulunan resim sayesinde başardığını söyleyerek yorumlayabiliriz.

Bu gibi durumlarda görünürde kavrayış, bireysel düşünceye bir uyarı niteliğinde kalmış oluyor. Zaten yetişkinde bile kavrayış bu şekilde başlar. Açıklayıcının öyküyü anlatış yeteneğinin δ daha kusursuz olması durumuna gelince, bu da çok doğaldır. Açıklamalarda bulunmak, nedensellik bağlarına dayanan ve kullanılması güç bazı deyimleri gerektirir. Oysa öyküler çok daha basit bir yapı gösterir.

Bütün bu sonuçları (8'i kız)[18] 6-7 yaşlarındaki çocuklar üzerinde yaptığımız deneyler tamamen desteklemiş bulunmaktadır. Bunlarda da birbirlerini kavrama, çocuğun yetişkini kavramasına oranla çok zayıftır. Bu da, kuşkusuz 7-8 yaşındakilerde olduğundan daha belirgin bir oran içindedir. Bu yaşta 20 çocuğa deney uyguladık. Bu yaştaki çocuklarda da aynı sonuçları -hem daha belirgin olmak üzere- elde ettik. Örneğin, açıklamalarla ilgili durumlarda çocuklar birbirini α=0,56 oranında anlamaktadırlar. Bizleri ise γ=0,80 oranında anlıyorlar. Bu γ=0,80 ve γ = 0,70 örnekleri yaşa rağmen aynı açıklama ve aynı öyküleri kullanma-

18 *Kuşkusuz böyle bir araştırmada kız ve erkek çocuklarını cinsiyet farkı gözetmeden ele almak eleştirilebilir. Ancak bu 8 kız çocuğunda kayda değer farklar görmedik; bu, kuşkusuz sayılarının azlığından ileri geliyordu. Bu nedenle 6-7 yaşları arasında yaptığımız 40 deneyi az çok homojen sayabiliriz.*

mızın yanlış olmadığını göstermektedir. Gerçekten bu örnekler, açıklayıcının bizi çok iyi kavrayabildiğine bir kanıttır.

6 - 7 yaşlarındaki çocuklar arasında görülen bu kavrayamayış nereden geliyor? Acaba açıklayıcının anlatış eksikliği yüzünden mi, yoksa tekrarcının kavrayamayışından mı? Açıklayıcı, gerek 6-7 yaşları, gerek 7-8 yaşları (δ = 0,76) arasında bulunsun aynı kusursuzlukla meramını ifade edebiliyor. Fakat açıklayıcının anlayışındaki kusursuzluğa rağmen tekrarcının kavrayışı oldukça kötüdür (0,70 ve 0,61). Bu oran, 7 - 8 yaşlarındaki çocuklarda görülen oranın aynıdır. Öyküler için α örnekleri, β ve δ nin gösterdiği açıkların toplamına eşittir.

$$1,00 - 0,87 = 0,13 \quad \text{ve} \quad 0,61 - 0,13 - 0,48 = \alpha$$

Oysa açıklama konusunda, α örnekleri açıkların toplamından daha yüksektir:

$$1,00 - 0,76 = 0,24 \quad \text{ve} \quad 0,70 - 0,24 = 0,46 < 0,56$$

Bunun nedeniyle daha önce 7-8 yaşlarındaki çocuklarda gördüğümüz aynı olayın nedeni arasında fark yoktur. Sonuçta şöyle bir tablo yapmak olanağı var demektir.

Yaşı	Açıklamalar				Öykü			
	α	γ	β	δ	α	γ	β	δ
6-7	0,56	0,80	0,70	0,76	0,48	0,70	0,61	0,87
7-8	0,68	0,93	0,79	0,76	0,58	0,82	0,64	0,95

Bu rakamlardan ne çıkarabiliriz? Daha önce çekinser olmayı kararlaştırmıştık. Hemen, -hiç olmazsa sözel kavrayış konusunda- çocukların birbiriyle bizi anladıklarından daha az anlaştıklarını iddiaya kalkışacak mıyız? Her ne kadar deneylerimiz bunu gösteriyorsa da söylediklerimizin çocuklar tarafından iyice kavranılması için ne kadar çaba harcadığı-

mızı hatırlamak ve çocuklarla konuşan bütün yetişkinlerin aynı biçimde davranamayacaklarını göz önüne almak gereklidir. Kuşkusuz Stern'in dediği gibi uygulamada anne-babanın diliyle çocuğun anlatım şekli bir noktada birleşir, yani anne-baba çocuğun düzeyini aşmamak için içgüdüsel olarak kolay, somut, hatta *"animiste"* (canlıcılık) veya *"ahthropomorphique"* (insanbiçimci) deyimler kullanırlar. Fakat buna karşılık çocukta bir aralık duyup da bozduğu veya anlamını hiç kavrayamadığı şeylerden oluşmuş bütün bir *"verbalisme"* (boş söz) vardır. Çocuklarla yetişkinler[19] arasındaki anlaşamamazlığa ilişkin M^lle^ Desceudres ile Belot'nun yaptığı anketlerin sonucu ortadadır. Biz, yalnız şu sonucu çıkarmakla yetineceğiz. Olaylar, sanki çocuklar -sözel aktarım bakımından- aralarında bizi anladıklarından daha az anlaşıyorlarmış gibi geçer. Birbirleri arasında bizimle onlar arasında da olduğu gibi şu olay gerçekleşir.

Söylenilen sözler, muhatabın bakış açısına göre ayarlanamaz ve muhatap da, bu sözleri, olduğu gibi kavrayacağı yerde kendi ilgilerine göre elemeden geçirir ve önceki görüş ve bilgilerine uygun olarak bozar. Çocuklar arasındaki diyaloglar, başlangıçta, konuşanları kendi egosantrizmlerinden dışarı çıkarmaya yeterli değildir. Çünkü konuşanların her biri, ister düşüncesini açıklamaya çalışsın, ister başkalarının düşüncesini anlamaya uğraşsın, yine kendi bakış açısına sıkışıp kalmış konumda bulunur. Bu olaya kuşkusuz, yetişkinlerde de rastlamak mümkündür. Fakat yetişkinler, tartışma veya diyalog konusunda daha çok deneyim sahibi olduklarından bu eksikliklerini bilirler. Kötü niyet veya hırsa kapılma yüzünden böyle bir duruma düşmedikleri sürece, başkalarını anlamak veya başkalarına anlatmak konusunda çaba gösterirler. Çünkü deneyimleri kendilerine, düşünen kafaların birbirlerine ne kadar az açıl-

19 *A. Belot, Les écoliers nous comprennent-ils? Bull. Soc. Alf. Binet.*
A. Desceudres, Guerre au verbalisme, Interm. des Educa., 1913.
A. Desceudres, Encore le verbalisme, aynı dergi, 1917.

maya uygun olduğunu göstermiştir. Çocuklara gelince, onlar böyle bir tehlikenin varlığından bile kuşkulanmazlar. Anladıklarını ve anlaşılmış olduklarını sanırlar ve böylece, aralarında konuştukları zaman, sayısız yanlışlıklara düşerler.

İşte bizim çıkış varsayımımız budur. Malzemenin analize dayalı sonucunda bu varsayımın değeri de belirginleşmiş olacaktır. Bu durumda çocuk dilinin ve çocuklar arası dilin sadece bizimkinden daha egosantrik kaldığını varsayıyoruz demektir. Eğer bu görüş analiz sonucunda gerçekleşirse, sözel senkretizm, (örtük olma) mantıksal ilişkilere karşı veya nedensel ilişkilerin "nasıl"ına karşı ilgisizlik ve özellikle iki üç bakıma göre aynı zamanda düşünmeyi kapsayan ilişkiler mantığını (Bölüm IV, V ve II. kitabın ilk bölümleri) kullanmadaki yetersizlik gibi tamamen mantıksal birçok olay, açıklanmış olacaktır.

4. Çocukların birbirilerine verdikleri açıklamalarda egosantrizm

İstatistiklerimizde, 7-8 yaşındakilerle 6-7 yaşındakiler arasında ortak şöyle bir paradoksal olgu ile karşılaşmıştık: Tekrarcı, mekanik açıklamaları öyküden daha iyi anlamaktadır. Bu durum, öykülerde açıklayıcının anlatışı değer bakımından daha yüksek olsa da, yine aynı kalmaktadır. Öykü konusunda, açıklayıcının anlatış değeri her iki yaş için 0,95 ve 0,87 olduğu ve β örnekleri 0,64 ve 0,61 bulunduğu halde mekanik açıklama konusunda anlatış değerleri 0,80 ve 0,70 olmasına rağmen β örnekleri 0,80 ve 0,70'tir. Bundan tekrarcının kavrayışı, kısmen olsun açıklamacının anlatışından bağımsızdır sonucunu çıkarabiliriz. Kuşkusuz bu anlatış da aslında zayıftır. Değerini 0,95 olarak saptamakla söylemek istediğim şey açıklayıcının ifade ettiği noktalar, kendisinin anladıklarına oranla 0,95 civarındadır. Fakat ifade edilen bu noktaları birbirine eklemek ve muhataba sunma şekli çok kötü de olabilir. Diğer bir deyişle, açıklayıcının anlatım biçimi, belki anlatılması istenen şeyi

anlaşılmaz bir duruma getirecek veya hiç olmazsa gerektiği kadar toplumsallaşmayı önleyecek bazı özellikleri taşıyabilir. İşte şimdi bu özellikleri ortaya çıkarmak istiyoruz.

Deneylerimiz sırasında incelediğimiz "çocuk açıklamaları"nın en göze çarpan tarafı, çocuk söylemlerinin egosantrik diyebileceğimiz özelliğidir. Bu karakter, önceki bölümlerde tanımını yaptığımız doğaçlama çocuk dilinin özellikleriyle tam bir uygunluk göstermektedir. İşte sadece gözlemlerin verdiği sonuçlarla deneylerin verileri arasındaki bu uyum sayesindedir ki, deneyin anlamını açıklıkla kavramak mümkün oluyor. Daha önce görmüştük ki, 6-7 yaşındaki çocuk -söylediği sözlerin büyük bir bölümü bakımından- muhatabına dinletmek konusunda hiçbir çabada bulunmaksızın sırf kendisi için konuşur. Bu durumda dilinin bir kısmı egosantrik kalmıştır. Öte yandan, dil toplumsallaşmış da olsa, bu toplumsallaşma, öncelikle yalnız düşüncesinin statik ürünleriyle ilgilidir; yani çocuklar, aralarında konuştukları zaman, "gerçek tartışma"da veya "soyut düşünce üzerinde iş birliği"nde kullanılan nedensel ve mantıksal ilişkileri (çünkü, vb. gibi) umursamazlar. Demek 7-8 yaşından önce bu iki tür ilişki anlatılmıyor veya tamamen bireysel kalıyor. Gerçekten gözlemler gösteriyor ki, 7-8 yaşına kadar çocuk, kendiliğinden yaşıtlarına ne açıklamada bulunur, ne de kanıt gösterir.. Bunları düşünse bile, dilinin henüz egosantrizmle yoğrulmuş olması yüzünden anlatamaz.

Aynı olaya, deneylerimizde de rastladık. Bizde açıklayıcının muhatabını umursamayarak hep kendisi için söylenmekte olduğuna ilişkin çok güçlü bir izlenim oluştu. Pek nadiren kendini muhatabının bakış açısına yerleştirmeyi başardığı görüldü. Acaba çocuk, arkadaşına derdini anlatmak gerektiğini unutarak deneyciye, tıpkı sözlü sınava kalkmış gibi mi cevap veriyor? Böyle bir sanıya düşülebilir. Fakat çocukların kendi aralarında kullandıkları doğaçlama dil de aynı özellikleri gösterir. Bunun dışında açıklayıcı, anlatımına *"anlıyor musun, görüyor musun"*

gibi deyimler serpiştirir. Bu durum, bir arkadaşına söz söylemekte olduğunu gözden kaçırmadığının kanıtıdır. Gözlemlenen bu egosantrizmin nedeni çok derinlerdedir. Çocukların biribirlerini iyi anlayamaması, birbirlerini anladıklarını sanmalarından ileri gelmektedir. Açıklayıcı, sözüne başlarken tekrarcının her şeyi kavradığına, bilinmesi gereken her şeyi önceden bildiğine karar vererek öyküde veya mekanik açıklamalarda yer alan en ince, anlaşılması güç noktaları bile, yarım yamalak söyler ve geçer. Çocuklar hep yalnız kendilerinden daha fazla ve daha iyi bilmekle yetinmeyerek aynı zamanda kendilerini anlamak konusunda da ellerinden gelen her şeyi yapan ve hatta isteklerini ve düşüncelerini bir anda tahmin eden yetişkinlerle kuşatılmışlardır. Demek çocuklarda, çalışsınlar veya çalışmasınlar, bir istek göstersinler veya bir şey gizlesinler, hep büyüklerin, kendi düşüncelerini yüzlerinden okuduklarına ilişkin bir kanaat vardır. Erken bunama ve diğer patolojik biçimlerin psikolojisinde de bu olaya rastlamaktayız. Çocukların açıkça isteklerini anlatma, hatta hiç konuşma zahmetine katlanmamaları bu tutumdan doğmaktadır. Çünkü onlarda, dinleyicilerin her şeyi kendileri kadar, hatta kendilerinden daha fazla bildikleri ve söz konusu olan her şeyi hemen anlayıverdikleri kanaati vardır. Bu zihniyet egosantrik zihniyete zıt değildir. Her ikisinin de kaynağı, çocuğun kendini dünyanın merkezi saymasıdır.

Çocuk anlatım yolunun dikkat çekici bir şekilde açık olmayışını, işte bu düşünme alışkanlıklarına bağlamak gerekiyor. Kişisel, işarete dayalı vb. zamir ve sıfatlar kime ve neye ait olduğu bilinmeksizin, karmakarışık bir biçimde kullanılır..

İşte bir örnek:

Gio (8 yaş) açıklayıcı sıfatıyla Niobé öyküsünü anlatıyor: "*Bir zamanlar Niobé adında bir kadın varmış, bunun 12 erkek, 12 kız çocuğu varmış. Sonra bir peri, bir erkek çocuğu ve bir kız çocuğu varmış. Sonra*

Niobé (periden daha çok) çocuğu olsun istemiş (Gio, bununla Niobé'nin metinde söylendiği gibi periyle rekabette bulunduğunu anlatmak istiyor. Fakat deyimin ne kadar ikircikli olduğu apaçıktır.) *O zaman o* - [kim?] *kızmış. O* [kim?] *onu* [kimi?] *bir taşa bağlamış* [kim bağladı ve kim bağlandı?]. *O* [kim? ne?] *kaya olmuş ve sonra gözyaşları bugün bile akmakta olan bir dereye dönüşmüş."*

Bu anlatışı okumakla yetinersek Gio'nun hiçbir şey anlamadığını sanabiliriz. Oysa çocuk her şeyi kavramıştır; kavrayışı bize oranla $\gamma = 0{,}91$ ($\delta=0{,}80$) dir. Örneğin, *"Niobé, periden daha fazla çocuk sahibi olmak istediği için"* perinin kızdığını söyleyebiliyor. Demek gelişigüzel serpiştirilen zamirler, kavrayamamanın bir kanıtı değil, çocuk anlatım yolunun bir özelliğidir. Gio, pekâlâ Niobé'yi bağlayanin peri olduğunu bilmektedir.

Böyle bir anlatım yolunun doğuracağı sonuç, kolayca tahmin edilebilir: Örneğin, tekrarcı Ri (8 yaş) Niobé'yi bizzat peri sanmakta ve N.'nin bir kadını bağladığına inanmaktadır. Sonra, yanlışlanınca, öyküyü şu biçimde anlatır: *Eskiden bir kadın varmış, bunun 12 erkek 12 kız çocuğu varmış Kadın gezinmeye gitmiş ve bir erkek ve bir kız çocuğu bulunan bir periye rastlamış ve 12 çocuğu olmasını istemiyormuş. 12, 12 daha 24 eder; o 24 çocuğu olmasını istemiyormuş. N.'yi bir taşa bağlamış, kaya olmuş vb.* ($\beta = 0{,}72$).

Diğer örnek:

Kel (8 yaş) de N. öyküsünü anlatıyor ve periden şöyle söz ediyor: *"Kadını bir kayaya bağlamış. O* [kim?] *10 sene ağlamış. Onlar hâlâ akıyor."* "Gözyaşı" sözcüğü içinde gizli olarak anlaşılıyor. Bu anlatım yolunun anlaşılması kolay değil, insana kadın mı, yoksa taş mı akıyor diye bir kuşku geliyor. Biz de bunu ilk anda anlayamamıştık.

Mekanik açıklamalar konusunda, çocuk anlatışlarının bu özelliği daha belirgindir. Açıklayıcı hemen "kapı, boru, değnek"lerin tekrarcı

tarafından zaten bilindiğini kabul eder. Öyle ki, bunları göstermekle işe başlayacağı ve ne iş gördüklerini açıklayacağı yerde bunlardan sanki sıradan şeylermiş gibi söz eder. İşte bir örnek:

Pour (7;6), Pel (7 yaş)'e musluğu anlatıyor: *"Su,* [tam yerini göstermeden Şekil I'deki büyük boruya işaret eder] *buradan geçebilir. Çünkü kapı* [hangisi?] *yukarıdan aşağıya doğrudur* [b hareketli kanalı söz konusudur, fakat çocuk bunu göstermiyor] *sonra döndürmek* [neyi?] *için böyle* [a kulplarını göstermeden parmakla döndürme işareti yapar] *yaparsın. Orada o* [ne?] *dönemez* [= su geçmez] *çünkü kapı soldan sağa doğrudur. Orada, su orada kaldığı için borular oraya kadar gelemez* [boru yatmıştır.] "Çünkü" sözcüğüyle gösterilen ilişkinin ne kadar ters olduğu apaçıktır. "Borular... olduğu için su orda kalır" demeliyidi. *O zaman akmaz."*

Görülüyor ki, Pour'un kullandığı sözcükler (kapı, borular) Pel'ce biliniyor sayılmaktadır. O kadar ki, Pour söz konusu nesneleri şekilde göstermeyi bile unutur. Bununla birlikte Pour, sorgulamamızın da gösterdiği gibi biçimin ayrıntılarını hiç de anlamamış değildir. (γ = 0,88). Sadece anlatım şekli bozuktur. Pel de açıklamayı tekrarlarken, gerçek anlamda olmak üzere birtakım "kapılar"dan söz etmektedir. *"Su akamaz, çünkü durmuştur ve duran kapılar vardır, bunlar kapalıdır, o zaman su akamaz."* İşin ilginç yanı, Pel'in aşağı yukarı her şeyi anlamayı başarmasıdır (α = 0,75). Elbette bu, kişisel emeği sayesindedir. Pour'un Pel'e söylediklerine gelince, bu Pel için tamamen sözel kalmıştır

Acaba bu çeşit olayların sadece, verbalizmi (boşsözcülük) geliştiren okul ortamından ileri geldiği söylenebilir mi? Yani açıklayıcı bir şey anlatmak için değil, sırf ezber okur gibi, konuşmak isteğiyle mi sözler söyler? Biz bu itiraza daha önce, çocukların kendiliklerinden birbirleriyle konuşurken muhataplarından çok kendileri için söz söylemeleri nedeniyle deyimleri kapalı bıraktıklarını göstererek cevap vermiştik. Örneğin "Her birinin eylemine katılım" halinde (Bölüm II, paragraf 4)

dahi kendiliklerinden birbirleriyle konuşan çocuklarda görülen deyim kapalılığı ayrıca dikkat çekicidir:

"Baba ayı [hangisi?] *öldü. Yalnız* [?] *baba* [Aynı mı? Bir başkası mı?] *çok hastaydı."* — "[Uçaklardan söz ediyor, fakat uçak sözcüğünü söylemiyor.] *Bir mavilisi vardı." "Bunun resmini yapacağım."* sözündeki "bu" kuşkusuz bir havacılık mitingine veya bu mitinge ait herhangi bir şeye kanıttır.

Betimlemelerde de aynı kapalılık, bilindiği varsayılan nesnelere aynı gönderme yapma sistemi görülmektedir. İşte deneylerimiz sırasında gözlemlenmiş olan ve anlatımı tamamen, çocukların doğaçlama açıklamalarının anlatımına benzeyen bir açıklama örneği daha:

Toc (8 yaş). Musluk açıklamasından bir parça: *"Bu ve bu* [b kanalının iki ucu]*'dur.* [Aynı şey, Şekil II'nin üzerinde], *çünkü bu* [Şekil I] *suyun akması için ve bu* [Şekil II] *onları içeride görüyoruz, çünkü su akamaz. Su burdadır ve akamaz."* Toc bir kanalın söz konusu olduğunu söylemeksizin, (*a)* kulpları belirtmeksizin, özetle söz ettiği nesneleri asla adlandırmaksızın kanalın iki ucunu gösteriyor. Bununla birlikte bu noktaya gelince -daha sonra bize de söylediği gibi- muhatabının (Kel, 8 yaş) her şeyi anladığını sanıyor. Gerçekten Kel, aynı sözcükleri bize tekrarlayabilir; ancak doğal olarak bu sözcüklere doğru anlam veremez. Kendisine Toc'un önünde soruyoruz:

— "Su artık akmasın diye ne yapıldı?" — *"Döndürüldü."* — "Ne?"

—*"Boru* (b) [doğru]."—"Boruyu döndürmek için ne yapıldı?"—...

—"Bu (*a* kulpları) neye yarar?" — .... (Bundan haberi yok)".

Toc, hayretle Kel'in hiçbir şey anlamadığını görüyor ve açıklamasına yeniden başlıyor. Fakat -üzerinde ısrar etmek istediğimiz nokta budur; çünkü bu durumun çok genel olduğunu gördük- bu ikinci anlatışı

birincisinden daha belirgin değildir: *"Bu, bu iki şey.* [adını söylemeyi unuttuğu *a* kulpları], *böyle* [Şekil I] *bu böyle, çünkü su akmaz. Bu iki şey böyle* [Şekil II] *olduğu zaman su akamaz."* Kel'i aydınlatmak isterken bile Toc, ona bunların kanalı döndüren kulplar olduğunu veya kulpların elle döndürüldüğünü vb. söylemeyi unutuyor. Özetle, eğer Kel tahmin etmiyecek olursa -bu örnekte de durum böyledir- kullanılan dil tamamen anlamsız kalır. Fakat, Toc'un yeniden bu biçimde konuşmasına neden her şeyin çok açık olduğuna ve Kel'in her şeyi hemen anladığına inanmasıdır.

Egosantrik anlatım yolunun bu özellikleri, 6-7 yaşındaki çocuklarda daha belirgindir. Bunun okulda kazanılmış bir alışkanlık olmadığı kesindir. 6-7 yaşındaki çocuklar kendi aralarında, diğerlerinden daha çok oynarlar. Buna rağmen açıklamalarındaki egosantrizm, daha göze çarpıcı niteliktedir. Bu durum, egosantrizmin, doğaçlama dil hakkında önceki bölümlerde belirttiğimiz genel dil ve düşünme etkenlerinden ileri geldiğini gösteriyor.

Riv (6 yaş) şırınga açıklamasına Şekil III'ü göstererek, şöyle başlıyor: *"Bak, bu (b) saptır* [hangi sap? neyin sapı?], *sonra çekerler, sonra suyu fırlatır* [sonucu çabucak çıkarıyor]. *Sonra suya yer kalır* [bu yerde ne olacak?] *Küçük sapı* [göstermez] *itince bu suyu çıkartır, fışkırtır, anladın mı?"*

Oysa Riv her şeyi anlamıştır (γ = 1,00). Bunun dışında, *"Bak, anlıyor musun?"* deyimlerinin de gösterdiği gibi, çok belirgin bir biçimde, muhatabı olan Schla'ya seslenmektedir. Elbette Schla, yine bir şey anlamamıştır.

Schla (6 yaş) Riv'in açıklamasını tekrarlıyor: "Bana dedi ki bu... bir şeydi. Burada bir şey vardı, sonra içinde su olan yer. Şurası [a] içinde su olan yer ve su kabın içine fışkırıyor ve içine akıyor." (α = *0,33*)

Bu iki metni karşılaştırısak Schla'yı şaşırtan şeyin sadece Riv'in kapalılıkları olduğunu görürüz. Bu olmasaydı açıklamalar yeterli gelirdi;

Riv'in son cümleleri bütün mekanizmayı tasarlamayı mümkün kılardı. Fakat Schla, Riv'in sayesinde şırıngayı bir musluk sanıyor ve böylelikle sapın hareketine akıl erdiremiyor.

Diğer örnek:

Met (6;4), Niobé'den söz ediyor: "*Kadın periyle alay etmiş, çünkü onun* [kimin?] *bir erkek çocuğu varmış, kadının 12 erkek, 12 kız çocuğu varmış. O* [Kim?] *kızmış, onu* [kimin?] *bir dere kenarına bağlamış. O* [?] *elli ay ağlamış ve büyük bir dere olmuş.*" Kimin bağladığı ve kimin bağlandığı anlaşılmıyor. Met bunu biliyor (γ = 0,83), fakat Her (muhatabı), doğal olarak ters anlıyor: "*Altı erkek ve sonra altı kız çocuğu olan kadınla alay eden peridir; bağlanan da peridir vb.* (α =0,40).

Çocuk açıklamalarının bu egosantrik özelliğini bir kat daha belirtmek için şu olaya da işaret etmek istiyoruz: çoğu durumlarda açıklayıcı, musluk veya şırınga söz konusu olunca, açıkladığı nesnenin ismini söylemeyi unutur. 6-7 yaşlarındaki açıklayıcıların yarısı ve 7-8 yaşındakilerin ise altıda biri söz konusu nesnenin ne olduğunu söylememişlerdir. Bunlar, karşılarındakilerin söz konusu olan şeyi bir anda anladıkları kanısındadırlar. Elbette tekrarcı da geçiştirilen ismi araştırmaz ve kendine verilen açıklamaları tekrarla yetinir.

5. Açıklayıcıların anlatışında düzenlilik ve neden kavramları

Açıklayıcının anlatışını, dinleyenler için anlaşılmaz duruma getirmek konusunda, diğer etkenlerin de işe karıştığını görüyoruz. Bu etkenler bağlamında anlatılan şeyde belirli bir düzen gözetilmemesini, nedensel ilişkilerin çok az ifade edilmesini sayabiliriz. Bu bağlılıklar çoğunlukla, bağlanacak uçların sadece birbirine eklenmesi biçiminde gösterilir. Açıklayıcı, anlattığı olayların "nasıl"ını ya hiç dikkate almaz gibi görünür, ya da ta bu olayları birtakım tamamlanmamış nedenlere bağlar. Özetle çocuklar, anlattıkları şeylerde olayları birbirine bağlıyan

zaman (düzen) veya neden ilişkilerinden çok bizzat olaylara önem verirler. Bütün bu etkenlerin de derece derece egosantrizmle ilişkili olduğunu tahmin etmekteyiz.

Öncelikle açıklayıcının ifadesinde görülen düzensizlik şu biçimde ortaya çıkar. Çocuk, olayların nasıl bir düzen içinde birbirini izlediğini veya bir mekanizmadaki parçaların birbiri üzerine ne biçimde etkide bulunduğunu bildiği halde, ifadesinde, bu düzene hiçbir ilgi ve önem vermez. Bu olay da açıklayıcının, tekrarcı için değil, yine kendisi için söylemekte olduğuna veya -diğer bir deyimle- düşüncesini yaşıtlarına anlatmak, toplumsal bir biçimde konuşmak alışkanlığında bulunmadığına bağlanabilir. Yetişkin ise, anlatışlarında iki tür sıralamaya uyma alışkanlığındadır: Olguların gerektirdiği doğal düzenle mantıksal veya pedagojik düzen. Çoğunlukla, anlaşılmazlığı gidermek ve belirgin olmak kaygısıyladır ki, anlatacağımız şeyi doğal düzene uysun uymasın, belirli bir mantıksal kurala göre zincirleme sürdürürüz. Oysa düşüncesinin ilk başta karşısındaki tarafından anlaşılmış olduğunu sanan çocuk, önermelerini belirli bir kurala göre sıralamayı düşünmez bile. Düşünce çağrışımlarına bağlı olarak, ne doğal sıralamaya, ne de özellikle mantıksal kuralları umursar ve bir noktadan ötekine atlar, durur. Doğal düzenin karşısındaki tarafından bilindiğini varsayar. Mantıksal düzen ise boşuna kabul edilir.

İşte bir örnek:

Ler (7;6), musluğu açıklıyor: "Bu bir çeşmedir. Akar veya akmaz, veya akar. Böyle [Şekil II] *olduğu zaman akar. Ve sonra bu, içinden suyun geçtiği borudur* [c]. *Ve sonra bu yatınca* [b], *musluğu döndürünce akmaz. Bu dik durduğu zaman, ve sonra kapamak istenince, bu yatmıştır. -Sonra bu bir....* [kap]. *Sonra dik durunca* [yine b kanalı] *bu açıktır, yatınca bu kapalıdır."*

Del (7 yaş): "Bu bir musluktur ve sonra döndürülür, ve sonra kaba su dökülür, ve sonra yolunu bulmak için su, küçük boruya gider [iki önermenin altüst olması] *ve sonra kulplar döndürülür... vb.)"*

Anlatışlarında sık sık rastlanan *"sonra, sonra"* deyişleri, önermeleri birbirine bağlamaya yarar. Bununla birlikte *"sonra"* bağlantısı, ne bir zaman, ne bir neden, ne de bir mantık ilişkisidir. Yani herhangi bir tümdengelim veya kanıtlama konusunda bu *"sonra"* bağlantısıyla önermeleri birbirine ilişkilendirmek mümkün olamaz. *"Sonra"* deyişi, açıklayıcının aklına geliveren düşünceler arasında tamamen kişisel bir ilişkilendirmekten başka bir şey değildir.

Oysa, görüldüğü üzere, bu düşünceler, ayrı ayrı değerlendirilince her birinin doğru olmasına rağmen, mantıksal balkımdan olduğu kadar doğal bakımdan da ilişkisiz ve dağınıktırlar.

Öyküler için de aynı şey söz konusudur. 7-8 yaşında bile, az olmakla birlikte bu tür olaylara rastlanıyor. İşte bir örnek:

Duc (7 yaş): *"Eskiden dört kuğu kuşu varmış ve şatolarında oturan bir kralla bir kraliçe varmış. Bunların da bir kız, bir de erkek çocuğu varmış. O civarda kralın çocuklarını sevmeyen bir büyücü kadın otururmuş ve bu çocuklara kötülük yapmak istermiş. Çocuklar kuğu olmuşlar ve denize gitmişler vb."* Kuğu olma olayının büyücü kadınla çocukların karşılaşmasından önce oluştuğu görülüyorsa da Duc, öykünün sonunda anlattığı gibi bunun doğrusunu çok iyi bilmektedir.

Deneylerimizin ortaya koyduğu en önemli noktalardan biri de, 7-8 yaşındaki açıklayıcıların anlatışıyla 6-7 yaşındaki açıklayıcıların anlatışı arasında büyük bir fark bulunuşudur. Yukarıda söz konusu ettiğimiz düzen yokluğu, 7-8 yaşı arasında oldukça az rastlanan bir durumdur; fakat 6-7 yaşında âdeta kural oluşturur. Öyküleri ve açıklamaları bir düzene koymak, ancak 7-8 yaşları arasında elde edilen bir kazanımdır. Bu sorunu değişik yöntemlerle de doğrulamak gerekir. Çünkü anlatışların

bir düzen içine girmesi durumunun, gerçek tartışma ve soyut düşüncede katılım aşamaları (Bölüm II'nin sonuç kısmına bk.) ve çocukların birbirlerini kavramaya başlamalarıyla (7-8 yaşı, bu yaşlarda β örnekleri %75'i geçer) birlikte ortaya çıktığı hakkındaki varsayımımızı böylelikle kanıtlamak, çok ilgi çekici olurdu. Bununla birlikte bu takvim yaşını onaylayacak belirtiler vardır. Örneğin, Binet ve Simon, "üç etkinlik" testini (belirli bir düzen içinde üç iş yapmak) 7. yaş için ölçüt olarak kabul etmişlerdir. 7 yaşından önce de çocuklar bu istenilen işleri yapabilirler, fakat bir düzen içinde olmayarak. Her ne kadar Terman, bu testi 5 yaşı için ölçüt olarak kabul etmişse de bu, bize abartılı görünmektedir. Bu test, olsa olsa 6 yaşı için kabul edilebilir. Herhalde etkinliklerde belirli bir kesintisizlik izlemek, aynı kesintisizliği bir öyküye uygulamaktan çok daha kolaydır. Bu, bizi 7 veya 7 buçuk yaşını, çocuk anlatışlarında düzen kaygısının ortaya çıktığı dönem olarak saptamaya yöneltiyor.

İşte örneğin iki karşılaştırma sınırı: 7 buçuk yaşında bir çocuğun "dört kuğu" öyküsünü anlatmasıyla -ki bu anlatış, bu yaşı kusursuzca temsil etmektedir- 6;4 yaşında diğer bir çocuğun aynı öyküyü anlatışı:

Cor (7;6): *"Eskiden büyük bir şatoda üç oğlu ve bir kızı olan bir kralla, bir kraliçe varmış. Sonra çocuk sevmeyen bir peri varmış. Sonra peri onları deniz kenarına götürmüş, sonra çocuklar kuğu olmuşlar, sonra kralla kraliçe, buluncaya kadar çocukları burada aramışlar. Deniz kenarına kadar gitmişler, sonra kuğu haline gelen dört çocuğu bulmuşlar. Kuğular denizden kalkınca şatoya gelmişler, şatoyu tamamen yıkılmış bulmuşlar, sonra kiliseye gitmişler, sonra üç çocuk, üç yaşlı, bir yaşlı kadın haline gelmişler."* Olayların düzeni bozulmamıştır.

Met (6;4): *"Bir peri varmış, bir kral varmış, bir de kraliçe. Sonra bir şato varmış, orda kötü bir peri* [aynı peri] *varmış, bu peri çocukları* [hangi çocukları?] *almış ve onları kuğu haline getirmiş. Onları deniz kenarına götürmüş. Kralla kraliçe şatoya dönmüşler ve çocukları bulamamışlar. De-*

niz kenarına gitmişler ve onları bulmuşlar. Bir şatoya [aynı şato. Met bunu biliyor] *gitmişler, onları birer yaşlı haline getirmişler. Sonra (!) onları bulmuşlar* [Burası zaten söylenmişti.]"

Acaba bu düzen yokluğunun sadece iyi hatırlamamaktan ileri geldiği söylenebilir mi? Bu, nedenlerden biridir, fakat tek neden değildir. Kanıtı: Met'e öyküyü tekrar okuyoruz. Çocuk bu kez şöyle anlatıyor: *"Bir kral vardı. Bir de kötü bir peri vardı ki, çocukları birer beyaz kuğu haline getirdi. Kralla kraliçe onları aradılar, deniz kenarında buldular. Ve sonra (!) onları kuğu haline getirmişlerdi* [tekrar]. *Bunların kendi çocukları olduğunu söylediler. Bunların bir şatosu vardı [yeni değil]. Ana babaları öldü. Çok soğuk bir memlekette idiler* [üçü]. *Bir kiliseye girdiler, onlar birer yaşlı haline getirildi."*

Veya Niobé öyküsünün şu başlangıcı: Ce (6 yaş): *"Bu bir kadındı, adı Morel'di, sonra dere haline geldi... o zaman (') onun on oğlu, on kızı vardı... ve sonra (!) peri onu dere kenarına bağladı, sonra gözyaşları dereye aktı, ve sonra... vb."*

Yine açıklayıcının da iyi anlayıp anlamadığı sorulmaya değerdir. Fakat, bu konuda gereken sorularla, açıklayıcının anlamış olduğuna kanaat getirmiştik. Yine mekanik varlıklara ilişkin yapılan açıklamalarda mantıksal düzen, kavrayıştan büsbütün bağımsız bulunduğundan çoğu durumlarda çocuk, yetişkinlerin kendisine anlattığını kavradığı halde, (sonradan yapılan sorgulama, bu noktayı desteklemiştir.) karmakarışık bir biçimde istemini anlatır. İşte her noktayı iyi anlamış olan bir açıklayıcının anlatımındaki karmakarışıklığa bir örnek:

Ber (6;3); *"Bu musluğu görüyor musun, kulpları böyle düz olduğu zaman, böyle yatmış, küçük borunun küçücük bir kapısı var, sonra su geçmez."* [Bu üç olgu arasında hiçbir ilişki yoktur. İlk bakışta bir hataya saplanıldığı sanılabilir. Gerçekte ise Ber sadece I numaralı krokiden II numaralı krokiye geçmiştir.] *Su akmaz, kapı kaaplıdır, o zaman burada*

[Bu, "o zaman"ın burada yeri yoktur ve çocuk I numaralı krokiyi göstermektedir.] *bir küçücük kapı* (b) *görüyor musun, sonra su kaba dökülür. Sonra kulpların ikisi de* (a) *böyle olur. O zaman su akar sonra boru böyle (II. kroki, b) olur. O zaman küçük kapı kalmaz. O zaman su burada* (II. resim, c) *kalır. Musluk açıldığı* (jest) *zaman bir küçük boru vardır, su geçer, sonra kulplar, düz olur* (I. kroki, a), *o zaman da küçük boru da düz olur* (II. kroki) *kulplar dümdüzdür.* (II. kroki, a) *vb."*

Bu tür açıklamalar aslında paradoksaldır. Buna rağmen Ber'in kavrayışı kusursuz (γ =1,00), hatırladığı ayrıntı fazladır; yine vokabüleri de zengindir ("tandisque" sözcüğü genellikle 7 yaşına doğru ortaya çıkar[20]) yalnız anlatışında hiçbir düzen eseri yoktur.

Bizzat sözcükler (düz ve yatmış) bile, anlamları bir anda değişebilen sözcüklerdir. Öyle ki, muhatap Ter (6 yaş) âdeta hiçbir şey anlamamıştır ve açıklamayı kendisi yeniden var etmek zorunda kalmıştır [Zaten bunu da iyi becerememiştir (α = 0,66).]

Örnekleri artırmak zaman alacaktır. Şimdi açıklamalardaki bu düzen yokluğu ile ilişkili olan başka bir özellik üzerinde duralım. Şu olayı anlatan veya bu olayı tanımlayan çocuk, bu olayların "nasıl"ı ile ilgilenmez. Bağlılıkları umursamaksızın sadece, olgulara işaret etmek eğiliminde bulunan çocuk, bunların var olmasına ilişkin aayrıntıyla kuşkusuz uğraşmaz. Bu ayrıntıyı egosantrik bir biçimde duymakla yetinir, yani duyduğunu ifade etmeyi denemez. Şu koşul yerine getirilince, şu sonuç ortaya çıkar; fakat ne biçimde çıkar, bunun önemi yoktur. Çocuğun bu konuda bulduğu nedenler hep eksiktir.

Öncelikle birkaç örnek verelim, daha sonra mekanizmaların "nasıl"ına karşı bu ilgisizliği açıklamaya çalışırız. İşte öykü konusunda gözlemlenen bazı durumlar:

---

20 Küçükler Evi'nde tuttuğumuz kayıtlar da bunu göstermiştir. Descoeudres. Le Développement de l'enfant de deux à sept ans, s. 190.

Duc (7 yaş), çocukların kuğuya dönüşmesini anlatırken bu değişmeye kimin neden olduğunu es geçiyor: "*Birer kuğu oldular.*" Hepsi bu kadar.

Maz (8 yaş): "*Eskiden bir peri, huysuz bir peri varmış. Birdenbire kuğu oluverdiler.*" Burada "nasıl"a ilişkin hiçbir açık işaret olmaksızın iki önermenin birbirine eklendiğini görüyoruz.

Blat (8 yaş): "Birer kuğu haline geldiler" vb.

Bu örneklerde açıklayıcı, söz konusu dönüşümün nasıl oluştuğunu çok iyi bilmektedir; her şeyi yapan peridir. Yalnız buna işaret etmeyi gereksiz bulur. Çünkü nasıl olsa karşısındakinin bunu bileceği kanısındadır. Tekrarcı bazen anlar, bazen de anlamaz.

Aşağıdaki durumlarda "nasıl"ın umursanmayışı daha önemlidir Çünkü açıklayıcının kendisi bile açıklamayı savsakladığı mekanizma ile her zaman ilgilenmez: Schi (8 yaş), şırıngayı açıklıyor. "*İçine su konur, sonra çekilir; su, içine* (c) *gider, itilir ve sonra fışkırır.*" Schi aşağı yukarı her şeyi anlamış durumdadır (γ=0,77) fakat ne delikten, ne de sapın çekilirken bıraktığı boş yerden vb. söz açıyor. Böylece karşısındaki de iyi anlayamıyor (α = 0,55).

Gui (7;6): "*Musluk bu yöndedir. Bu suyun akıtılmasına (!) engel olur.*" Ne kanalın rolünü, ne de kanalın dönmesinde kulpların etkisini açıklığa kavuşturur.

Ma (8 yaş): Musluktan suyun akamayacağını söylüyor: "*Çünkü bu kapalıdır, suyun çıkmaması için, çünkü bu kapalıdır, musluğu döndürmüşler.*"

Özetle, önemli olan nokta (b kanalının durumu) apaçık bir biçimde anlatılacak yerde es geçiliyor: Açıklayıcı bu "nasıl"ı anlamıştır, fakat bunun apaçık olduğu, önemsiz bulunduğu görüşündedir.

Bu çeşit deyimlerin çocuklarda, hatta yetişkinlerde çokça olduğu görülmektedir. Hepsini kaydetmek gereksizdir. Bununla birlikte bun-

ların frekansını saptamak ve çocuğun gerek kendi, gerek karşısındaki adına niçin "nasıl"la ilgili olmadığını araştırmak gerekir. Gerçekten, çocuğun doğaçlama açıklamalarına biçim veren özelliklerden biri de, bunlarda olayların "nasıl"ına ilişkin bir kaygı bulunmayışıdır. Niçin Schi "sapı çekmekle" sanki suyu çıkaran sapmış gibi suyun şırıngaya çıkmasını doğal buluyor? Yine neden musluğu döndürmek suyun akmasına engel olurmuş? Acaba su, musluk kulplarının "emirler"ine mi uyar? Demek çocuk düşüncesi mekanizmaların ayrıntılarına uyum sağlayamıyor. Acaba bu uyumsuzluk da uzaktan ve yakından, düşüncenin egosantrizminden mi ileri gelir?

Bir açıklamanın değeri konusunda tek ölçüt, -çocukta olduğu gibi bizde de- neden sayılmakta olan araçlarla, açıklanacak nesneyi oluşturabileceğini kuran zihnin duyduğu kendine güvendir. Oysa, sadece kendimiz için düşünürsek, her şey daha basit görünür, fanteziler yapmak daha kolaydır, "*Autisme*" daha egemendir, diğer bir deyimle düşünce kendine birçok zenginlikler katar. A ve B olaylarının birinin diğerine nedensel bir ilişkiyle bağlı olduğu bilinir ve "nasıl"a tek cevap veren de bu nedensel ilişkidir. Buna rağmen bu ilişkiyi belirtmenin boşuna olacağı sanılır; çünkü bu ilişki, aranıldığı ölçüde -nasıl olursa olsun- pekâlâ bulunabilir. Ancak kanıt konusunda kendi kendimize daha hoşgörülü davranır ve söz konusu ilişkiyi açık açık belirtmeyiz. Başlangıçta egosantrik düşünme bu "nasıl"ı tamamen savsaklamaktadır. Düşüncemizi bir başkasına anlatmak istediğimiz zaman güçlükleri daha iyi duyumsarız. Çünkü bütün bağlılıkları belirginleştirmek ve bireysel fantezinin yaptığı gibi, aradaki sınırları atlamamak gerekir..

Bütün bu düşüncelerle, çocukların genellikle olayların "nasıl"ına ilişkin ilgisizliğini açıklamış olduğumuzu savunmuyoruz. Sadece bu uyumsuzluğun bir dayanağını ortaya çıkardığımızı sanıyoruz. Kuşkusuz diğer -hatta daha derin- ögeler de vardır. Bunları V. bölümde anacağız. Şimdilik şu öge üzerinde duralım:

Madem ki açıklayıcılar, karşılarındakinin bakış açılarına girmeksizin sırf kendi bakış açılarına göre istemlerini anlatmaktadır, bu durumda ilgileri egosantrik kalmakta ve mekanizmaların "nasıl"ına ilişkin bilgiyi yok etmeğe eğilimli bulunmaktadırlar. Olaylara ilişkin gösterilen nedenler çoğunlukla tamamlanmamıştır.

Bu "tamamlanmamış neden" özelliğini sonuçlarımızda gözlemlemek, aynı olayı deney yoluyla oluşturmak mümkün olduğu için bir kat daha ilgi çekicidir. Bu sorunu nedensellik bağlarına ilişkin yaptığımız araştırmalar konusunda (II. Kitap) da göreceğiz. Düzeneklerin "nasıl"ına ilişkin olan ilgisizliğin özel bir versiyonunu da anmak gerekiyor. Süjelerimizde sık sık rastladığımız bu durum (II. kitapta tekrar söz konusu edilecektir), "çünkü"nün, tersine olarak kullanılmasıdır. Bu gibi durumlarda "çünkü" bağlacı, sıradan zamanlarda olduğu gibi bir neden bildireceği yerde bir sonuç bildirir. Gerçekte bu, çocuğun, sadece anlattığı olgulara bağlılığının "nasıl"ı ile uğraşmamasıdan ileri gelmektedir.

İşte bir örnek: Pour (7;6) önceki paragrafta geçen sözlerinde "boru yatık olduğu için su orda kalır" veya kendi yöntemiyle borular buraya kadar gelmediği için su orda kalır" diyecek yerde tamamen tersini söylüyor: "Su orada kaldığı için borular buraya kadar gelemez."

İşte başka bir örnek; fakat burada "çünkü"nün değil, niçin"in bir altüst oluşu söz konusudur (Bu çeşit altüst olmalara bir çocuğun doğaçlama dilinde - Bölüm V, paragraf 2'de rastlayacağız). "Niçin burada su akıyor. Burada su akmıyor? Çünkü burada musluk açıktır, orda da kapalı" diyecek yerde Mart (8 yaş) tersini söylüyor: "*Niçin musluk burada açık, orda kapalı* [Çünkü] *buradan su akıyor, ordan su akmıyor.*" Bu "niçin"de bir "nedenlendirme niçini" durumu var (= Niçin buraya kapalı, oraya açık bir musluk resmi yapılmış?). Fakat bu, bir görüntüden ibarettir. Gerçekte sadece, düzeneğin ayrıntılarına karşı olan bir ilgisizlik söz konusudur.

Neden ve sonuçların böylece alt üst edilmeleri, henüz, "çünkü"nün "*univoque*" tamamı tamamına bir "neden-sonuç" bağlılığını göstermeyip "bitiştirme bağlılığı" diyebileceğimiz ve "ve" ile çevrilebilen daha kapalı ve dağınık bir bağlılığın belirtisi olmasından ileri geliyor. Örneğin açıklamalarda, "*Su orada kalır, çünkü küçük boru yan yatmıştır.*" diyeceği yerde çocuk ayrım gözetmeksizin "*Boru yan yatmıştır ve su orada kalır.*" veya "*Su orada kalır ve boru yan yatmıştır*" diyebilir. Çocuk, "*çünkü*"nün yerine "*ve*" koymakla bazen "sonuç-neden" bağlılığına, bazen "neden-sonuç" bağlılığına işaret etmek ister.

Bu durum (bitiştirme) "*juxtaposition*" olayından ileri gelmektedir. Bu paragrafta saydığımız bütün olguları kuşatan bu "bitiştirme" Luquet'nin çocuk resimlerinde "birleştirme" adı altında belirttiği özelliğe karşılık gelen bir karakter göstermektedir. Demek çocuk, bir öyküyü veya bir açıklamayı derli toplu bir bütün haline getiremiyor; tersine bütünü, birbirine bağlı olmayan parça parça ve bağlantısız anlatımlar dizisi biçiminde dağıtmaya eğilim gösteriyor. Aralarında ne nedensel veya zamansal ne de mantıksal bağlılıklar bulunmadıkça bu gibi anlatımlar, sadece birbirine "bitiştirilmiş" olarak kalır. Böylece birbirine bitiştirilen bir önerme bütününde, yalnız düzensizlik göze çarpmaz, aynı zamanda herhangi bir ilişkiyi gösteren deyimlerin de var olmadığı görülür. Bu birbirini izleyen önermeler, sonuçta bir "ve" bağlacıyla bir diğerine eklenmiştir. Çocuğun zihninde bu deyim bir anlamda "çok doğal" biçiminde ifade olunabilecek dinamik bir bağlılığa karşılık gelir ve bu bağlılık da nedensellik dahil, birçok anlamlar kazanabilir. Fakat sorun, çocuğun bu çeşitli anlamları fark edip etmediği, anlatıma güç yetirebilip yetiremediği ve böylece bir bitiştirme ile karşısındakine olup biteni anlatmayı başarıp başaramadığıdır. Olabilir ki, bağışıklık duygusu, tamamen egosantrik, yani bildirimi olanaksız ve sanki bilinçle algılanabilecek alanın dışında kalır. İleride göreceğimiz gibi gerçekten uygulamada, bitiştirmeli anlatımları, karşılarındakiler tarafından çok az kavranılıyor.

İşte bir örnek: Mart (8 yaş): "*Kulplar burada açıktır ve sonra su akar, küçük boru açıktır ve su akar. Burada su akmaz burada kulplar kapalıdır ve sonra su akmaz ve orada su akar. Burada su akmaz, orada su akar.*"

Görüldüğü gibi burada hiçbir bütün, hiçbir birleştirme yok, sadece birbirine eklenmiş onaylama dizileri var. Gerçekten, bütün açıklamalarda ne bir "çünkü"ye ne de açıklığa kavuşturulmuş bir nedensel bağa rastlanıyor. Kulplarla (b) kanalı, (b) kanalının durumuyla suyun geçmesi arasındaki bağlılıklar hep sadece "ve sonra"larla gösterilmiş ve her şey statik bir biçimde dile getirilmiştir. Acaba bizim de çoğunlukla bu şekilde istemimizi anlattığımız iddia edilebilir mi? Biz, önermelerimize bir düzen veririz ve özellikle ne söylemek istediğimizi aramızda anlarız. Oysa Mart, her şeyi iyi anladığı halde ($\gamma = 1,00$), karşısındaki, bağlılıklarından ancak bir kısmını kavrayabilmiştir ($\beta = 0.77$) "Peri, Niobé'yi bağladı ve Niobé ağladı" örneğinde olduğu gibi zamanda bir kesintisizlik gösteren "ve" ile "çünkü" nün yerini alan ve bitiştirme "ve"si olan "ve"yi birbirine karıştırmaktan sakınmalıdır. Yine, "çünkü" sözcüğünün bulunmayışı bitiştirme olayını karakterize etmeye yeterli olmaz. Bu yokluğa, önermelerin kesintisizliğinde bir bağlantısızlığın da eklenmesi gerekir.

İşte bir örnek daha. Ber: "*Kulplar düz olunca* (I) *küçük borunun bir kapısı vardır ve sonra* (II) *su geçemez*" ve "*küçük boruyu gördün mü ve sonra su kaba gelir ve sora kulplar böyledir.*" Bu örnekte, aynı zamanda hem düzen yokluğu, hem de, önermeler arasında nedensel ilişki yokluğu görülüyor. Elbette "çünkü" "o zaman" gibi açık bağlılıklar da yoktur. Bu durumda, belirgin bir bitiştirme olayıyla karşılaşıyoruz.

Özetlersek bütün bunlardan çocuğun, statik betimlemeyi nedensel açıklamaya tercih ettiğini çıkarmak mümkündür. Gerçekten çocuk, bir düzeneğin parçalarını betimlemek ve gerekirse başlıca hareketlerini saymakla yetinir. Fakat bunu statik bir biçimde, "nasıl" umursamaksızın yapar. Yine, bazen bu betimleme, ne mantıksal, ne de zamansal

bir düzeni olmayan bir önermeler dizisi halinde yapılır. Bu durumda, önermeler birbirine açık bağlılıklarla (Örneğin, çünkü, o halde gibi bağlaçlarla) bağlanmamıştır... İşte bu gibi durumlarda bitiştirme söz konusudur.[21]

Çocuk dilinin fonksiyonları ve çocukların birbirlerine kendiliklerinden açıklamalarda bulunmaları uygun bilgi konusunda uzun uzadıya ele aldığımız bu özelliklerle deneylerimiz sırasında sık sık karşılaşmamız çok dikkat çekicidir (Bölüm I, paragraf 6). Bu olgu gösteriyor ki üzerinde durmakta olduğumuz olay (çocukların birbirlerini kavrayamayışları sadece deneylerimizin ürünü olan yapmacık bir olaay değildir. Fakat, çok iyi görüldüğü gibi, kökü çocuk dilinde bulunan ve bu özelliği doğal koşullar içinde gözlemlenebilen bir olaydır. Sözcük ve açık işaretlere dayanmaksızın, kendine göre nedensellik belirten jest ve mimik dilini, konumuzun dışında bırakıyoruz.

Bu statik, yani nedenselliğe uyum sağlayamamış olan dilin bir sonucu da, çocuğun öykü anlatırken, mekanik açıklamalarda bulunduğu zamandan daha iyi olarak düşündüklerini anlatabilmeleridir. Gerçekten öykülerde δ örneklerinin hep açıklamalardaki örneklere üstün olduğunu gözlemlemş bulunmaktayız.

6. Kavrayış etkenleri

Çocukların birbirine yaptıkları açıklamalarda görülen özellikler göz önüne alınınca, bundan iki sonuç çıkarmak mümkündür. Ya bu özellikler, çocuklarda ortak bir düşünme yapısının eseridir, yani bütün çocuklar egosantriktir ve sonuçta kendi aralarında, aynı düşünme biçimine alışkın oldukları için, biz büyükleri anlama konusunda harcadıkları çabaya gerek kalmaksızın, daha kolay anlaşırlar. Ya da, tersine, yine bu egosantrizm sonucu olarak, her biri gerçekte yalnız kendisi için

21 İkinci ciltte özellikle "çünkü" bağlacı konusunda bitiştirme olayını ayrıntılarıyla göreceğiz.

düşündüğünden birbirleriyle anlaşmaları güç ve eksik olur. Deney sözel kavrayış bakımından ikinci varsayımın olgulara daha uygun olduğunu gösterdi.

Bu kavrayamamakta suç, yalnız açıklayıcıya mı aittir, yoksa tekrarcı da, kendi anlama biçiminde incelenmeye değer bazı özellikler gösterir mi? Şimdi bunu araştırmanın sırası geldi.

Öncelikle gördük ki açıklayıcının kapalı ve kaçamaklı olmasını gerektiren başlıca olgu, karşısındakinin, kendi söyleyeceklerini bir anda anlaması veya önceden bilmiş olması hakkındaki kanaatidir. Yine, karşısındaki de, bu kanıya uygun bir ruhsal yapıdadır. O da her şeyi kavradığını sanır. Açıklamalar ne kadar kapalı olursa olsun o, yine doyuma ulaşmıştır. Bütün deneylerimiz sırasında ancak iki veya üç defa doyuma ulaşmıştır. Bütün deneylerimiz sırasında, ancak iki veya üç defa tekrarcının aldığı açıklamalara ilişkin yakınmada bulunduğuna tanık olduk Acaba bu kolayca doyuma ulaşma, okul alışkanlıklarından mı ileri geliyor? Böyle bir itiraza yer yoktur. Çünkü bu özellik, henüz okul düzeni içinde bulunmayan küçüklerde daha belirgindir. Aynı zamanda açıklayıcılara tamamlayıcı sorular soran -bu yukarıda söylediğimiz gibi pek nadirdi- çocuklar 7-8 yaşlarında bulunuyorlardı. Küçükler verilen açıklamalardan hep hemen memnun ve tatmin olurlar. Yine, önceki bölümlerde, çocuk diyaloglarının şu karakteristik durumunu görmüştük: Her çocuk diğerlerini dinlediğini ve anladığını sanır, oysa uygulamada hiç de bu böyle olmaz

Bu durumda 7-8 yaşından önce, çocuklar arasındaki kavrayış aşamasının özelliklerini nasıl ortaya koymalıdır? Paradoksa düşmeksizin denebilir ki, bu yaşta iki çocuk arasında, ancak her birinde önceden var olan ve birbirinin aynı bilinçsel şemalar karşılaşırsa kavrayış vardır. Başka bir deyişle deney sırasında açıklayıcı ile karşısında yer alan kişide ortak bilinçsel uğraşı ve düşünceler varsa, açıklayıcının her sözü ko-

nuşulan tarafından anlaşılır, çünkü açıklayıcının her sözü konuşulanın zihninde önceden var olan bir şemada belirli yerini alıyor demektir. Bu gibi durumlarda açıklayıcı bazen karşısındakinin şemasını zenginleştirmeyi bile başarır. Diğer durumlardaysa, açıklayıcı boşuna söyler. Onda, yetişkinde bulunduğu gibi başkasının zihninde, üzerine yepyeni bir yapı çıkabileceği bir dayanak arayıp bulma sanatı yoktur. Buna karşılık tekrarcıda ise kendini açıklayıcıdan ayıran şeyi yakalamak ve kendisinde bulunan önceki düşünceleri şimdiki düşüncelere uyumlu duruma getirme becerisi bulunmaz. Deneyden önce, iki çocukta ortak şemalar yoksa, açıklayıcının bütün sözleri tekrarcının zihninde benzeşimlere, hatta basit uyum benzerliklerine yönelik herhangi bir şema uyandırır, bunun üzerine o da, anladığını sanır, fakat gerçekte kendi egosantrizminin dışına çıkmaksızın düşünmekte devam eder.[22]

Bu nedenle mekanik konusundaki açıklamaların öykülerden daha iyi kavranıldığını gördük. Mekanik açıklamalarında anlatış kötü de olsa, konuşulanda önceden var olan bazı benzer şemaları ortaya çıkarır. Bu durumda gerçek bir kavrayıştan çok, önceden var olan şemaların yakınlaşması söz konusudur. Öykülerdeyse, bu yakınlaşma mümkün olamaz ve uyarı şeklindeki şemalar birbirinden uzaklaşmış bir durumda kalırlar.

Bu birbirinden uzak şemalara ilişkin yeniden örnekler vermek gereksiz olacaktır. 2. ve 4. paragraflarda yeterli derecede bu konuya değinmiştik. Artık bunları yeniden kaydetmek gereksiz olacaktır. Şimdilik kaynağı tamamen sözel şema örneklerinden bir iki tanesini anmakla yetineceğiz.

Öyküyü Gio'dan dinledikten sonra Ri (8 yaş) Niobé'yi şu biçimde anlatıyor: "*Eskiden bir kadın vardı, ismi Vaika idi. Bunun on iki oğlu*

22 *Bu konuda N. Roubakine (A.Ferrière. La Psychologie bibliologique d'après Les documents et les travaux de Nicolas Roubakine, Arch.de Psych., cilt: 16, s. 101-132) yetişkinlerin okuduklarını kavrama biçimleri üzerinde araştırmalar yaparak, bizimkine benzer sonuçlar elde etmiş ve çeşitli bilinç tipindeki yetişkinlerin de birbirlerinin yazdıklarını okumakla birinin diğerlerini anlayamadıklarını göstermiştir.*

vardı. Bir perinin ancak bir çocuğu vardı. Bir gün oğlu bir çakıl taşına bir leke yaptı. Annesi 5 yıl ağladı. Bundan [Ri'nin sonrada bize söylediği gibi leke] bir kaya oluştu ve gözyaşları bir dere oldu ki, halâ akıyor."

Ri'nin zihninde "leke = tache" düşüncesi, Gio'nun: "*Perinin oğlu onu bir taşa bağladı= il la attaché*" sözleri üzerine var olmuştur. Gerçekten Ri'nin zihninde bütün bir yapının kurulmasına bu "*tache- attaché*" yarım kafiyesi yeterli olmuştur: Anne leke yüzünden ağladı, leke de kaya oldu. Demek sade bir sözcük "*attaché*" anlaşılmamıştır ve sözcüklerle değil, tam cümlelerde düşünüldüğü için, öykünün sonu küme halinde bozulmuştur.

Herb (6 yaş) öyküyü Met'den (Paragraf 5) dinledikten sonra "*dört kuğu*"yu anlatıyor: " *Bir kraliçe ile bir kral varmış, sonra dört çocuk, biri kız ve üçü erkek. Kötü bir peri varmış, sonra çocuklara beyazlar giydirmişler. Anne, babaları onları aramış. Onarı deniz kenarında bulmuşlar. O kötü kraliçeye* [= kötü peri] *demiş ki: (Bu çocuklar sizin mi?) Kötü kraliçe demiş ki:* (*Hayır, bunlar sizin değil.*)"

Burada da sadece, "*kuğu haline gelmişler*" sözcükleri "*beyazlar giyinmişler*" biçiminde bozulmuş olsa gerek. Bu kılık değiştirme düşüncesi, öykünün sonunu oldukça değiştirmiş: Çocukların uzak diyarlara yollanan birer hayvan haline dönüştüğünü düşünecek yerde, Herb, öyküyü sıradan bir çocuk hırsızlığı biçimine çeviriyor. Peri, çocukları evinde saklayabilmek için böyle bir kılık değiştirme hilesine baş vuruyor ve kralla kraliçe, bu kılık değiştirme yüzünden çocuklarını tanıyamıyor ve bulamıyor vb.

Bozma şekli pek açık.

Böylelikle bir hece, yanlış anlaşılmış bir sözcük yüzünden karşısındakinin zihninde, bütün öyküyü kuşkuya boğan, hatta bozan bir şema oluşur. Bu şema bölüm I'de görüldüğü gibi düşüncenin egosantrik olması oranında analize uygun olmaması niteliğinden doğmaktadır. Böy-

le olunca çocuk, ayrı ayrı sözcüklere önem vermeyerek cümle cümle kavramaya eğilimli oluyor ve bunları bir yığın halinde, çözümlemeksizin ya anlıyor veya bozuyor. Bu olaya, zaten çocuğun sözel zekasında çok rastlanır. Bunu önümüzdeki bölümde sözel syncrétisme (örtüklük) adı altında inceleyeceğiz.

Sonuçta kavrayış etkenleri konusunda tekrarcı, ne dereceye kadar açıklayıcının nedenselliği açıklamada kullandığı şekli anlamaktadır, sorusu söz konusu olabilir. Yukarıda, genellikle nedensellik bağlılığı yerine sıradan bir bitiştirme edatı kullanıldığını görmüştük Acaba bu bitiştirme edatı tekrarcı tarafından bir nedensellik ilişkisi olarak kavranılıyor mu? İşte sorun budur.

İşte musluk konusuna ilişkin 7-8 yaşlarındaki çocuklar üzerinde elde ettiğimiz bazı sonuçlar... 4, 6, 7 ve 9 numaralı noktaları, tamamen nedenselliği ilgilendiren birer nokta olarak ayrıca göz önüne aldık *(4 = kulplar yatay olunca kanal açılır; 6 = kanal açık olduğu için su akar; 7 ve 9 = bunların aksi)* ve dört örneğimizi yalnız bu noktalar üzerinde hesapladık. Böylece nedenselliğin kavranılıp kavranılmadığını gösteren bir ölçü oluştu. $\alpha = 0,48$, $\gamma = 0,97$, $\beta = 0, 68$, $\delta = 0,52$.

6-7 yaşlarındaki çocuklar üzerinde yapılan incelemeler de aşağı yukarı aynı sonuçları vermiştir: $\alpha = 0,49$, $\beta = 0,68$.

Bu rakamların anlamı açıktır. Bir yönden, nedensellik, açıklayıcı tarafından iyi anlaşılmış bulunuyor ($\gamma = 0,97$ örnekleri, açıklayıcının mekanik konusundaki açıklamalarını ortalama olarak kavrayışı örneklerini -ki, 0,93 ve 0,80 dir- geçen kusursuz örneklerdir), fakat kötü ifade ediliyor ($\delta = 0,52$). Bu da, bitiştirme olayının ne kadar genel olduğunu gösterir ve destekler. Bu kötü ifadenin kötü sonuçlar doğurması da çok doğaldır. Tekrarcı, açıklayıcıyı kötü anlamakta ($\alpha = 0,48$... Oysa bu örnekler mekanik konusundaki açıklamalarında 7-8 yaşındaki çocuklarda 0.68, 6-7 yaşlarında ise 0,56 idi)'dır, hatta açıklayıcının anlat-

mayı başardığı şeyleri de yanlış anlar (7-8 yaşlarında 0,79 olacak yerde, β=0,68 dir). Bu durumda "bitiştirme" ile ifade edilmiş olsun veya olmasın, çocuklar, bu nedensellik bağlılıklarını iyi kavrayamıyorlar.

Acaba bu kavrayamayışta "*bitiştirme*" olayının gerçek rolü nedir? Sorunun çözümü için, gerek musluk ve şırınga açıklamalarında, gerek öykülerde çok açık bitiştirme durumlarını ayrıca saptadık. Yani birbirine bağlanacak iki önermenin sadece "bitiştirilme"siyle ifade edilen bir nedensellik ilişkisini içeren durumları göz önüne aldık ve "*bitiştirme*" bağlılığının ne oranda bir nedensellik bağlılığı olarak kavranıldığını araştırdık. Örneğin, açıklayıcının şu sözü: "*Musluğun kulpları böyledir ve küçük boru da kapalıdır*". Şimdi acaba kaç durumda tekrarcı (anladığını ifade etmesi şart değildir. Kavrayıp kavramadığını sonraki sorularda kontrol edebiliriz.) bundan "*küçük boru kapalıdır, çünkü kulplar döndürülmüştür.*" anlamını çıkarabiliyor? Bitiştirme ile yapılan 40 kadar bağlılıktan ancak dörtte biri anlaşılmış, yani bu durumların ancak dörtte birinde muhatap nedensellik ilişkisini kavrayabilmiştir. Bundan çok önemli bir sonuç çıkar: Bitiştirme ile yapılan bağ, nedenselliği kavrama konusunda egosantrik bir çaredir ve uygun bir anlatım aracı olarak çocuğa yaramaz. Acaba bu sonuçlar, yanlız deneylerimizin tekniğinden doğma şeyler midir, yoksa çocuğun doğal hayatında gözlemi mümkün olan şeylere kaşılık gelir mi? Çocuklar arasında nedenselliğin kavranılamaması, doğaçlama bir olguya karşılık gelir. Bunun farkına varmak için son iki bölümümüzün sonuçlarını hatırlamak yeterlidir. Çocuklar 7-8 yaşından önce, aralarında; nedenselliği umursamazlar. Birbirlerine açıklamalar yapmaları nadirdir ve yapılan açıklamalar ise tamamen statik niteliktedir. Birbirlerine sordukları şeyler, nadiren "*niçin*"e dayanır ve sanki hiçbir zaman, nedensel açıklamaya dayanan bir soru göze çarpmaz. 7-8 yaşından, önce nedensellik, sadece egosantrik düşünüşün bir konusu olarak kalır. Bu düşünme, çocukların yetişkinlere bilinen

biçimde soru sormalarına yol açar, fakat bu soruların kapsadığı veya yetişkin cevabının doğurduğu şemalar tamamen bildirimi mümkün olmayan bir biçimde kalır ve sonuçta egosantrik düşüncenin bütün özelliklerini korur

7. Sonuç. Çocukların birbirlerine anlattıkları öykü veya yaptıkları açıklamalarda aşama sorunu ve objektiflik çabası.

Deneylerimizin ortaya çıkardığı konulardan sonuncusu da şudur: Çocuklar, aralarında konuştukları zaman ne dereceye kadar objektif olmaya çalışırlar? Öncelikle şunu söylemek gerekir ki, düşüncenin objektifliği, bildirim yeteneğine bağlıdır. Egosantrik bir şekilde düşündüğümüz zaman kendimizi hülyaya kaptırırız. Toplumsal bir biçimde düşündüğümüz zaman ise, daha iyi bir şekilde gerçekliğe uyarız. Çocukların birbirlerine öykü anlatmalarında veya açıklama yapmalarında bu objektiflik çabası ne zaman görülür? Bu anın yerini belirlemek, aynı zamanda çocuklar arasında kavrayışın istenen, yani mümkün bir nitelik olduğu önemli dönemi belirlemeye izin verecektir.

Bu bakımdan malzememiz, hemen hemen açık bir cevap vermeye elverişlidir. Gerçekten bir yönden, ancak 7 ya da 8 yaşından sonradır ki, çocuklar arasında gerçek bir kavrayış söz konusu olabilir. Bu yaşa kadar anlatım ve bizzat kavrayışın egosantrik etkenleri (elliptik ve kapalı anlatım yolu, belirli olmayan zamirler vb.) ve diğer türemiş etkenler [öykülerde düzensizlik, bitiştirme vb.) çocuklar arasında gerçek bir kavrayışa engel olacak kadar önemlidir. 7-8 yaşları, bu etkenlerin şiddetlerini hafiflettikleri ve hatta bir kısmının (düzensizlik) tamamen ortadan kalktıkları bir dönemin kanıtlarıdır. Öte yandan -karşılaşmaları hiç de geçici olmayan iki olayın bu yakınlaşması dolayısıyladır ki, çocuklar arasındaki gerçek kavrayışın başlangıcını 7-8 yaşları arasına koyabiliyoruz,

6-7 yaşındaki çocuklarla 7-8 yaşları arasında, objektiflik çabası bakımından köklü bir fark görülmektedir.

Deneylerimiz sırasında, çoğunlukla açıklayıcıların açıklamalarda bulunurken, tekrarcıların da işittikleri sözleri tekrarlarken ne dereceye kadar doğru söylemeye çalıştıklarını veya sadece, ne dereceye kadar doğru söylediklerini sandıklarını kendi kendimize sormuştuk. Bazen açıklayıcının, öykünün veya açıklamanın sonunu aklında tutamayarak, bu sonu buluş yapar gibi veya hiç olmazsa bozar gibi göründüğü olmuştur. Yine, tekrarcının her işittiğini aslına sadık bir biçimde tekrarlamak istemediği ve anlamadığı şeyi tekrarlamaktansa, kendiliğinden bambaşka bir öyküye başladığı da görülmüştür, işte bu bakımdan 7-8 yaşındakilerle 6-7 yaşındakiler arasında büyük bir fark vardır.

7-8 yaşlarındaki erkek çocukları için kesinlikle denilebilir ki, gerek açıklayıcı, gerek tekrarcı işittiklerini olduğu gibi tekrarlamaya çalışırlar. Bunlar bir öykünün aslına sadık kalmanın veya doğru bir açıklamada bulunmanın ne olduğunu bilirler. Gerçekten aslını bozdukları, yapmacık yaptıkları zaman -ki, nadirdir- bunu bilirler ve kendilerine sorarsak itiraf ederler. Bu o kadar belirgindir ki, bu bakımdan öykülerle mekanik konusundaki açıklamaları arasında önemli bir fark bulunur.

Mekanik açıklamaları daha canlı bir ilgi uyandırır. Gerek açıklayıcı, gerek tekrarcı, ikisi de anlamaya çalışırlar. Böylece, kavrayış sonuçları daha kusursuz olur. Öyküler onları daha az ilgilendirir. Açıklayıcı, işini daha savsaklarcasına yapar. Aslına sadık kaldığı zaman bile -zaten hep aslına sadık kalırlar- objektiflik çabasının daha az olduğu görülür.

Küçüklerde ise tersine, yapmacıkla olduğu gibi anlatmayı birbirinden ayırt etmek çok zordur. Çocuk, unuttuğu veya yanlış anladığı şeyi çok safça uydurur. Eğer işittiği şeyler üzerinde sorguya çekilirse, yapmacığından vazgeçer. Fakat devamına izin verilirse, uydurduğu şeye inan-

maya başlar. Yapmacıkla -veya istemli ve bilinçli uydurmayla- bilinçli olmayan aslını değiştirme arasında birçok dereceler bulunur.

7-8 yaşındakilerle 6-7 yaşındakiler arasında bu ayrımı yapmak çok önemlidir. Bu, düşüncesini objektif bir biçimde bildirmek ve başkasını anlamak konusunda ortaya konan çabanın çocuklarda ancak 7-7 buçuk yaşlarına doğru ortaya çıktığını kanıtlamaktadır. Bununla birlikte küçüklerin yapmacıklarda bulunması, onların deneylerimiz sırasında birbirlerini anlamalarına engel olmuş değildir. Gerçekten hiç yapmacık davranmadıkları durumlarda bile, aynı kavrama güçlüklerini gözlemledik. Bu durumda egosantrik kalmak ve hem bildirim, hem de bildirimi alma ihtiyacını duymama durumudur ki, çocuğun, fantezisine göre yapmacıklar oluşturmasına uygun bulunmakta ve kendisinde objektiflik kaygısının neden bulunmadığını -daha doğrusu az olduğunu- açıklamaktadır.

IV. BÖLÜM

9-11 Yaşındaki Çocuklarda Sözel Kavrayışın Bazı Özelliklerleri[23]

Bundan önceki bölümde çocuk düşüncesinin egosantrik özelliği üzerinde ısrar etmiş ve bu olayın genellikle akıl yürütmenin yönlendirme ve idaresi üzerindeki önemini belirtmeye çalışmıştık. Özellikle, egosantrik düşünceyi toplumsallaşmış düşünceden ayıran şu üç noktayı bulmaya çalışmıştık:

1. Tümdengelim yoluna sapmaksızın sadece sezgisel bir çaba ile öncüllerden sıçrayıp sonuçlarda karar kılan bu düşüncenin çıkarımsız oluşu *(Aynı şey düşüncenin sözle ifadesi durumunda da söz konusudur. Oysa yetişkinde yalnız buluş böyle sezgisel bir özellik gösterir; anlatış ise, hep derece derece tümdengelime dayalı olur.)*

2. İmaj (tasarım) şemalarının;

3. Benzeşim şemalarının kullanılması ki, ikisi de düşüncenin yön ve idaresinde tamamen etkin bir rol oynamakla birlikte bildirimi mümkün olmayan ve sübjektif olduklarından son derece rastgeledirler. Bu üç özellik, düşünce *syncrétisme'i* denilen çok kuşatıcı bir olayı karakterize eder. Bu senkretizme, çoğu durumlarda bir dördüncü özellik daha katılır. Bu da, süjeyi her türlü kanıtlama zorlamasından kolayca uzak

---

23 M^lle Alice Deslex'in katılımıyla.

tutan bir tür inanma ve güven duygusu. İşte uğraşacağımız olaylar bunlardır.

Çocuk egosantrizmi, ancak, toplumsallaşmış düşünce alışkanlıklarının açıklık kazanmaya başladığı 7-8 yaşına doğru dikkat çekici bir nitelik kazanır. 7 buçuk yaşına kadar egosantrizmin sonuçları ve özellikle senkretizm, ister tamamen sözel olsun (sözel zekâ), ister araçsız gözleme yönelik olsun (algı zekâsı), çocuğun bütün düşüncesini kaplamıştır. 7-8 yaşından sonra egosantrizmin bu sonuçları, hemen kaybolmayarak düşüncenin, kullanımı en güç, en soyut kısmında, yani tamamen sözel planında belirmiş bir durumda kalır. O biçimde ki, 7 buçuk ile 11-12 yaşları arasında çocuk, pekâlâ, algı vetiresinde yani *(söz olsun veya olmasın)* araçsız bir düşüncede hiçbir senkretizm kalıntısı göstermediği halde sözel zekâ alanında, yani araçsız gözlemden ayrılmış düşünce alanında senkretizmin apaçık izlerini koruyabilir. İşte 7-8 yaşından sonra görülen bu senkretizme "sözel senkretizm" adını vereceğiz ve yalnız bu tür senkretizmden söz edeceğiz.

Bundan başka, sözel senkretizm hakkında toptan bir incelemede bulunmak veya bu olayın çocukta aldığı çeşitli biçimleri sınıflandırmak niyetinde de değiliz. Biz burada, bir kavrayış testinin uygulaması sırasında rastlantısal olarak gözlemlediğimiz, senkretizme bağlı bir olguyu çözümlemekle yetineceğiz.

Rousseau Enstitüsünde 11-15 yaşındaki çocuklara ve okullulara çokta uygun düşen bir kavrayış testini gerektikçe kullanırız. Süjeye *"huylu huyundan vazgeçmez", "damlaya damlaya göl olur"* vb. biçiminde on tane atasözü veriyoruz. Bunu 12 cümle izler. Bu 12 cümleden 10'u ayrı ayrı 10 atasözüne uygun bir anlam içerir. Örneğin: *"Damlaya damlaya göl olur"* atasözüne anlam bakımından *"Bugünden para biriktirmeye başlayanlar, yarın büyük bir servet sahibi olurlar"* cümlesi karşılık gelir. Çocuğa atasözlerini okuması ve her birine karşılık gelen cümleyi bulması söylenir.

Bu deneyi 9, 10 ve 11 yaşındaki çocuklara uyguladık ve şu sonucu aldık:

Öncelikle çocuklar çoğu durumlarda atasözlerini anlamadılar, fakat anladıklarını sandılar ve gerek görünür gerek gizli anlamlarına ilişkin bizden hiçbir tamamlayıcı açıklama isteğinde bulunmadılar. Bu, çocuklarda çok sık görülen bir *verbalisme* olgusu olmak bakımından çok ilgi çekicidir. Acaba bütün bunlar, korku ve disiplin gibi okul alışkanlıklarına, anlamsız bir utangaçlığa ve deneyin telkin ediciliğine yorulabilir mi? Bu bazen söz konusudur. Fakat çoğu durumlarda çocuk, gerçekten anladığını sanır, kendisine söylenilmiş olsun veya olmasın çocuk, yetişkinin sözlerini işitince, açıklama isteğinde bulunacağı yerde, hemen anladığını sanır veya işittiğini kendi şemalarına yedirir ve böylece aşama aşama bütün işittiği sözcüklere oldukça açık ve net, fakat hep kategorik (koşulsuz) bir anlam verir. Fakat bu bizi ancak dolayısıyla ilgilendiren bir sorundur ve zaten bu bölümde, atasözlerinin kavranamayışı üzerinde ısrar edecek de değiliz.

İkinci görüş: Bazen çocuklar, ya hiç duraksamadan, ya da bazı el yordamlarından sonra, anlamını kavrayamadıkları atasözlerine uyan cümleler buldular. Bu cümlelerin her biri, onlarca, dengi bir atasözünün içerdiği anlamı ifade ediyordu.

Bu durumda çocuklar, yapılacak şeyi anlamışlardı ve bunu kendilerine özgü bir şekilde becerebiliyorlardı. Doğal olarak, söz konusu atasözleriyle çocukların *"aynı anlamda"* diye buldukları cümleler arasındaki denklik bazen o kadar hayret verici ve ilk bakışta, o kadar anlaşılmaz bir nitelikteydi ki, öncelikle bize karşı içten olmadıklarını sandık. Fakat bu da bizim için pek ilgi çekici bir durum değildi. Kuşkusuz atasözlerini anladıklarını sanan çocuklar, hiç güçlük çekmeden denk cümleleri de bulabilirler. Bu denkliğin bir yetişkin mantığı için saçma olması hiç de hayret verici bir şey değildir. Bizi ilgilendiren nokta, bu denkliğin na-

sıl var olduğudur. Ancak bu doğrultudan çocuğun sözel *syncrétisme*'ine varmış olacağız.

Üçüncü görüş: Söz konusu denkliğin sadece rastlantıya, özellikle *"Verbalisme"* adını verdiğimiz duruma, yani anlamı olmayan sözcüklerin otomatik bir şekilde kullanılması durumuna bağlı olmadığını saptadığımızı sanıyoruz. Tersine, çocuğun bu kavrama ve uydurma işinde gördüğümüz benzeşim şemaları ve sözel senkretizmi karakterize eden sıçramalı akıl yürütmeler, bizi bu denkliğin özel niteliği üzerinde durmaya yöneltmektedir.

İşte bu bakımdandır ki, ilk bakışta çok anlamsız gelecek olan şu birkaç olguyu ortaya koymayı ve çözümlemeyi yararlı buluyoruz.

Görüldüğü gibi malzememiz, en acınası tekniklerin gölgesinde toplanmıştır. Bununla birlikte herkes bilimde her şeyden yararlanmak gerektiğini ve çoğunlukla belirli amaçlar için tasarlanmış deneylerden kalma tortuların, bizzat bu deneylerden daha ilgi çekici olduğunu bilir.

Deneyimiz ve aldığımız sonuçlara ilişkin gereken çekinser kayıtlardan sonra, şunu da eklemek gerekir ki, üzerlerinde yaptığımız deneyleri umursadığımız süjeleri, 10 atasözünden hiç olmazsa iki veya üçünün karşılığını bulmaya çalışanlar arasından seçtik. Böylelikle süjelerimiz, yapılacak işi, hatta bir atasözünün ne demek olduğunu kavramış çocuklar oldular. Araştırmalarımızda ilerledikçe, çocuğun gündelik yaşamda duyduğu cümleleri de -tıpkı deneyimlerde kullandığımız atasözlerinde olduğu gibi- anladığını sandığına ve kendi süzgecinden geçirerek aslından uzaklaştırarak özümsediğine bir kat daha kanaat getirdik. Bu bakımdan sözel senkretizm olayları, çocuğun bütün sözel kavrayışını kuşatmış bulunmaktadır. İşte olayların bu kadar kuşatıcı olması, bu konuda kullandığımız tekniğin fazla eleştiri ve itiraza uğramasına olanak bırakmayacaktır. Zaten tam bir "teknik"ten söz etmeye de hakkımız yoktur. Bütün deneylerimiz, *"bakalım ne çıkacak"* türünden deneyler-

dir. Doğal olarak çıkardığımız sonuçlar ise, ancak diğer yöntemlerle kontrol edilmesi gereken bazı görüşlerden ibarettir.

1. Sözel senkretizm

Öncelikle, senkretizm olayı hakkında birkaç söz söylemek isteriz. Giriş niteliğinde olan bu sözlerimizde, senkretizme ilişkin yaptığımız gözlemlerin bağlı oldukları durumlar ve koşullar söz konusu olmayacaktır.

Algı ve özellikle *"tachistoscope"* aracılığıyla okuma aynı zamanda şekil algısı sorunlarıyla uğraşan yazarlar, nesneleri, öncelikle analizden geçirerek parça parça algılamayıp "bütün şekilleri" sayesinde kavradığımızı kabul etmek zorunda kaldılar. Bu "bütün şekilleri", tarafımızdan oluşturulduğu kadar da algılanan nesnelerin bir ana ögesi olurlar. Bunlara, algılanan nesnelerin "şeması" veya "gestaltquatitat" (şekil niteliği)ı diyebiliriz. Örneğin, taşistoskopta her harfinin ayrı ayrı algılanmasına olanak vermeyecek bir hızla bir sözcük yanıp söner. Bununla birlikte, var olan harflerin bir veya ikisi ve sözcüğün genel boyutları algılanmıştır ve bu, sözcüğün düzgünce okunmasına yeterlidir. Bu durumda her sözcüğün bir şeması vardır.[24]

Claparéde[25] çocuklarda algıya ilişkin yazdığı bir makalede, onlarda bu şemaların bizde olduğundan daha çok önemli olduğunu göstermiştir. Claparéde'e göre şemalar, çocuklarda ayrıntının algılanmasından önce -hem de çok önce- vardır. Örneğin ne nota, ne de alfabe okuyabilen 4 yaşında bir çocuğun, birkaç gün ve hatta birkaç ay araya rağmen, başlıklarına ve sayfaların biçimine bir göz atmakla bir şarkı defterindeki şarkıları tarayabildiği görülmüştür. Demek bu çocuğun gözünde her

24 *Bu konuda Match, Die Analyse der Emppindugen, (. Basım, 1919 Bühler, Die Gestaltwahrnehmungen, c. 1, 1913, s. 6.*

25 *Arch. De Psch. C. 7 (1907). S. 195.*

sayfanın bir bütün şeması vardır. Oysa sözcükleri, hatta harfleri çözümleyici bir biçimde algılayan bizler için bir kitabın bütün sayfaları birbirine benzer. Çocuk algıları sadece, bütün şemalarıyla yapılmıyor, aynı zamanda bu şemalar, ayrıntıyı algılamanın da yerine geçiyor. Bu durumda bu şemalar, bizde var olan karışık ve farklı şekil algılarından önce gelen ve bunlara oranla çok karışık ve farklı bir tür algıya karşılık gelmektedir. İşte, Claparède'in "senkretik algı" adını verdiği şey, çocukların bu tür algılarıdır. Daha önce Renan, bu senkretik terimini, başlangıçta zihnin -ki, *"içinde her şey ayırt edilmeksizin birbiri üstüne yığılmıştır"*- toptan ve kavrayışlı olmakla birlikte karanlık ve doğru olmayan işleyiş biçimi hakkında kullanmış bulunuyordu. Bu durumda senkretik algı demek, içine çözümlemenin giremediği algı demektir. Fakat öte yandan bu algı, daha zengin ve aynı zamanda daha kapalı olmakla bizim bütün şemalarımızdan ayrılır. İşte algıda görülen bu senkretizm sayesindedir ki, Decroly, çocuklara "bütün" yöntemiyle okuyup yazmayı öğretmeyi başarmıştır. Yani çocuklara, harflerden önce sözcüğü öğretmek biçiminde doğal yol izlenmiş ve çözümlemeden birleştirmeye atlanmayıp senkretizmden düzenli "combiné" çözümleme ve birleştirmeye geçilmiştir.

Zaten düşünmenin bütünden parçalara doğru gitmek süreci çok geneldir. Bergson'un, çağrışımcılığı eleştirirken şöyle bir sonuca ulaştığı herkesçe bilinir: *"Çağrışım" bir başlangıç olamaz. Biz hep bir çözme ile "dissociation" işe başlarız. Her anının diğer anıları etrafına toplaması eğilimi, algının bölünemez birliğine zihnin doğal yönelişiyle açıklanır."*[26]

Özellikle dilciler, cümlenin hep sözcükten önce geldiğini göstermekle -Bally de bu bağlamda "lexicalisation" olayını analiz etmiştir- dilde her an böyle bir vetirenin varlığını ortaya çıkarmaktadırlar. Hatta daha ileriye giderek, senkretizm olayıyla, "bitiştirme olayı" arasındaki akrabalığı (*Bu konuyu ikinci kitapta daha yakından göreceğiz*) göster-

26 H.Bergson, Madde ve Hafıza, Paris, Alcan 2. basım (1914), s. 180.

mektedirler. Gerçekten, Hugo Schuchardt, son zamanlarda, "cümle - sözcük"ün sadece, sözcükten önce geldiğini kanıtlamakla kalmayarak sözcüğün, iki cümlenin bitişmesinden türediğini ve bu bitişmenin daha sonra düzenlenmeye "coordination" -ki, bundan da "lexicalisation" çıkar- sürüklendiğini ortaya koymuştur.

Dil psikolojisi bakımından Lalande, düşüncenin işleyişine ilişkin yapılacak incelemelerde, dilcilerin bu gözlemlerinden ne şekilde yararlanılabileceğini göstermiştir. Gerçekten, M.O.F. Cook'un yaptığı gözlemlerden şu sonuç çıkıyor: Liberya'da yaşayan "Golahlar", kendi dillerinin sözcüklerin birleşmesinden oluştuğunu bilmemektedirler. Onlar için gerçek bilinç birimi, cümledir. Bununla birlikte onlarda da -bizde olduğu gibi- cümleler, birtakım sözcükleri içeriyor. Bu dili inceleyen Avrupalılar, bu sözcüklere net birer anlam verebiliyorlar. Fakat Golahlar, ne bu sözcüklerin birer anlamı olduğundan, ne de bu anlamların net olduğundan haberdar değildirler. Bunlar, bazı zor deyişleri belirli cümleler içinde kullanabilip de ayrı ayrı anlamlarını kavrayamayan çocuklar gibi davranmaktadırlar. Lalande, bu verileri okuyup yazması kıt olan yetişkinlerin yazımını inceleme biçiminde tamamlamıştır. Gerçekten bu gibi adamlarda da, düzgün konuşmalarına rağmen, sözcüklerin ayrı bir kimliği bulunduğu düşüncesi henüz biçimlenmemiştir.

Bunlar, birbirinden ayrı sözcükleri yığınlaştırırlar: *"Lecourier vapase ma cherami = le courrier va passer ma chére amie."* veya sözcükleri parçalarlar: *"Je fini en ten beras en bien for = je finis eh t'embrassant bien fort"* gibi. Bununla birlikte bu durum, bu adamları düzgün Fransızca konuşmaktan alıkoyamaz.

Özetle, algıda olduğu gibi dilde de düşünme, bütünden ayrıntıya, senkretizmden çözümlemeye doğru gider. Bunun tersi söz konusu değildir. Eğer bu önerme doğruysa, senkretizmin bu özelliğine bizzat dilin kavranışında da rastlamak mümkün olacaktır. Cook ile Lalande'in

üzerinde durdukları olaylar, sözcüklerin dil birimi olmak bakımından bilinçleşmesine ilişkindir. Burada sözcükler, içinde bulundukları cümlenin bütünlüğüyle ilişkileri durumunda kavranılmış bulunmaktadır. Fakat çocuğa; örneğin, bir bakışta kavrayamayacağı bazı cümleler verilince -bu kavrayamayış ister cümlenin belirttiği yargının zorluğundan gelsin, ister cümlede bazı zor sözcüklerin kullanılmasından doğsun, çocuk ne şekilde davranır? Çözümlemeyle başlayıp da sözcüklerin veya sözcük gruplarının anlamını ayrı ayrı anlamaya mı çalışır, yoksa çocuğun kavrayışı, özel deyimlere bizzat bir anlam veren bütün şemalarıyla mı işler? Diğer bir deyişle, algıda veya dil bilincinde olduğu gibi kavrayışta da bir senkretizm var mıdır, yok mudur? İşte bu bölümde izlediğimiz amaç bu senkretizmin varlığını saptamak ve buna indirgenmesi mümkün bazı olayları gözden geçirmektir.

Öte yandan, bu kavrayış senkretizmini, biraz ileride göreceğimiz *(Bölüm V, paragraf 3)* ve *akıl yürütme veya açıklama senkretizmi* adını verdiğimiz[27] başka bir olaydan ayırt etmek gerekir. Bu anlatımla, mantıksal olarak çözümlenmiş bir içlem veya ayrıntısıyla açıklığa kavuşturulmuş *(nasılın çözümlemesi)* nedensel bir ilişki sayesinde değil, fakat her iki önermeyi veya her iki olay kurgusunu birbirine bağlayan bir bütün şeması sayesinde bir önermenin diğerini veya bir nedenin bir sonuca götürmesi ve davet etmesi vetiresini kast ediyoruz. Bu şema, hemen bütünlük içinde ve karışık bir biçimde boy gösterir ve söz konusu iki olayı veya iki önermeyi bir tek bütün, parçalanmaz bir blok durumuna getirir. Örnek:

Béa (5 yaşında) *"Ay yere düşmez, çünkü çok yüksektedir. Çünkü güneş yoktur, çünkü çok yüksektedir."* Ayın düşmemesi, çok yüksekte bulunması, güneş bulunmadığı zaman ortalığı aydınlatması olgusu, bütün bu özellikler birlikte algılandığı için bir blok oluşturur. Bu andan başla-

27 *Jean Piaget, Essai sur la multiplication logique, etc. Journ. de Psych., 1922, s. 244 ve 258.*

yarak çocuğa göre aynı bu özelliklerinden her biri, sadece diğerlerinin sayılmasıyla açıklığa kavuşturulmuş olur.

Kavrayış senkretizmiyle akıl yürütme senkretizmi, biri diğerine elbette karşılıklı olarak bağlıdır. İleride inceleyeceğimiz olaylarda bu iki biçimin birbirine karıştığını göreceğiz.

Sonuçta senkretizm konusunda Cousinet'nin çocuk kurgularına ilişkin yaptığı etüdü hatırlamak gerekiyor[28] *"Doğrudan doğruya benzeşim"* adı altında Cousinet, algı senkretizmine bağlı olaylardan birini belirleyip saptamıştır. Gerçekten bu kişiye göre, iki algıyı bir isim altında birbirine karıştıran çocuklar, bunları önce bir diğeriyle karşılaştırmamış ve hiçbir çıkarımda bulunmaksızın bu iki nesneyi birbirinin aynıymış gibi kabul etmektedirler. Bu durumda araçlı değil, fakat araçsız bir benzeşim vardır. Çünkü çocuk *"algıları karşılaştırmaz, fakat karşılaştırmaları algılar"*. Cousinet'nin dediğine göre çocukların, birbirinden ayrı nesneleri birbirinin aynı imiş gibi algılamaları, çocuk tasavvurlarının parçalanmaz bloklar oluşturmasından, diğer bir deyimle onlarda var olan algı senkretizminden ileri geliyor.

Cousinet'nin bu savı gerçekten çok doğrudur. Ancak ileride söz konusu edeceğimiz kavrayış ve akıl yürütme senkretizminde bu *"araçsız benzeşim"*den fazla bir şeyler bulunur. Gerçekten Cousinet'nin verdiği örneklerin büyük bir bölümü statik niteliktedir. Bunlar sadece algı veya kavramsal kurgu senkretizmini göstermektedir ve birtakım algıların diğer algılara benzetilmesinden oluşur. Zaten başlangıçta senkretizmin bu biçimde boy göstermesi kesin olduğundan Cousinet'nin incelemesinde var olan hiçbir noktayı ret ve inkâr etmek niyetinde değiliz. Ancak senkretizm düşüncesinin, *"araçsız benzeşim"* düşüncesinden daha zengin olduğunu sanıyoruz. Çünkü biraz önce gördüğümüz gibi, kavrayış

---

28 Roger Cousinet Le röle de l'analogie dans les representations du monde exterieur chez les enfants Rev. Philos., cilt: 64 s. 159

ve akıl yürütme gibi *"araçlı"* médiate işlemlerde bile senkretizm, yani önermeleri birbirine bağlayan ve çözümlemeye dayanmaksızın içlemler meydana getiren bloklar ve bütün şemaları bulunabilir. Bu durumda düşüncenin senkretizmi kavramının, algı ve araçsız benzeşim senkretizmi kavramına oranla daha tümel olduğunu ve bunları özel birer durum olarak içerdiğini savunabiliriz.

2. Akıl yürütme senkretizmi

Araştırmalarımızı Cenevre'de 9 yaşında 20 erkek çocuğu, aynı yaşta 15 kız çocuğu ve Lavey'de aynı miktarda 8-11 yaşındaki çocuklar üzerinde yaptık. Kullandığımız testin 11-16 yaşındaki çocukların kavrayışını ölçmeye yaradığını[29] hatırlatırız. Bununla birlikte deney uyguladığımız çocuklar çoğu atasözlerinin anlam ve kapsamını anlamayacak bir durumdaydılar. Bununla birlikte, deneyin büsbütün boşuna olmaması için, ancak bir veya iki atasözünün karşılığını düzgünce bulmuş olan çocukların cevaplarını çözümledik. Zaten dokuz yaşında olan çocukların verdikleri doğru cevaplar 1 (2 durum)'la 23 (1 durum) arasında bocalamaktadır.

Şimdi akıl yürütme senkretizminin bazı örneklerini çözümleyelim. Bunları çözümlemekle kavrayış senkretizminin düzeneğini de görmüş olacağız. Öncelikle şunu söylemek gerekir ki, kaydettiğimiz cevaplarda, bir atasözünün, verilen metinden çıkarılabilecek mantıksal içlem sayesinde olmayıp da, içinde söz konusu iki önermenin eridiği bir bütün şeması aracılığıyla çocuğun hayal gücünün oluşturduğu bir içlem sayesinde herhangi bir cümleye eşit sayıldığı durumlar, akıl yürütme senkretizmi olarak kabul edilmiştir. İki önermenin bu senkretik içlemini olduğu gibi gözlem için gerek atasözünün, gerek çocuğun seçti-

29 Kullanılan atasözlerinin listesi ve bu konuda yapılan barem, Claparède'in "Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Paris, Elammarion" kitabında bulunmaktadır.

ği cümlenin süje tarafından iyice anlaşılmış olması şarttır. Böylelikle ayrı ayrı iyice anlaşılabilen iki önermenin senkretizm dolayısıyla hemen aslından saptırılıp uydurma bir içlemle birbirine bağlandığı görülür. Önermelerin ayrı ayrı da yanlış anlaşıldıkları durumlardaysa senkretik akıl yürütme olayına bir de -daha ileride göreceğimiz- kavrayış senkretizmi eklenmiştir. Doğal oarak bu iki duruma hep az çok birbirine geçişmiş olarak rastlanır.

İşte senkretik akıl yürütme durumlarından bir tanesi:

Kauf (8;8) (3/10)[30], *"Kediler gidince, fareler dans eder"* atasözünü *"Bazı insanlar çok çırpınırlar ama bir şey yapamazlar"* cümlesine benzetiyor. Ayrı ayrı olsalardı her iki cümlenin de anlamını çok iyi kavrayabileceği kesin olan bu çocuk, bunların yine aynı anlama geldiğini söylüyor. Soruyoruz: *"Neden bu iki cümlenin de anlamı birdir?"*; cevap veriyor: *"Çünkü ikisinde de aşağı yukarı aynı sözcükler var."* Bazı insanlar... vb... *"ın anlamı nedir?" "Bu demektir ki, bazı insanlar çok çırpınırlar, fakat bir şey yapamazlar, yorulurlar, bazı insanlar, çırpınır dururlar, tıpkı tavukların, civcivlerin arkasından koşan kediler gibi. Bunlar, gölgelik bir yerde dinlenirler, uyurlar. Çok koşan ve fazla hareket eden birçok insan vardır. Bu kadar hareketten sonra artık bir şey yapamazlar, gidip yatarlar."*

Bu örnekte senkretik içlemin düzeneği belirgin bir biçimde göze çarpmaktadır. Kauf, atasözünü sözel olarak iyi anlıyor. Kendisine göre bunun anlamı: *"Kedi farelerin peşinden koşar"*dır. Fakat atasözünün sembolik veya ahlakî kapsamına gelince Kauf, bunu kendi bakımından kavrayabilmek için, söz konusu atasözüne denk gelecek bir cümle aramak zorunda kalmıştır. Acaba bu denklik veya bu içlem nasıl meydana geldi? Kuşkusuz sadece iki önermenin ortak bir şema halinde kaynaşıvermesiyle. *"Kediler gidince"* sözcükleri *"Bazı insanlar hiçbir şey yapmazlar"* sözcükleriyle kaynaşıp *"kediler dinlenmeğe ve uyumağa gider"* anlamını

30 *Kesir şu anlama gelir. 10 denkliğin 3 tanesi doğrudur.*

alıyor. *"Kediler koşar"* sözcükleri ise *"bazı insanlar çırpınır dururlar"*a benzetiliyor. Bu andan itibaren her iki önerme, bir diğerini kapsıyor. Bu içlem çözümleyici bir biçimde meydana getirilmemiştir ve sonuçta metnin verileri üzerinde yapılan bir düşünmeye dayanmaz. Fakat senkretik bir biçimde yani, atasözünün sadece denk cümleye yansıtılmasıyla, ani kaynaşmayla oluşmuştur. Bu durumda ayrıntıların çözümlemesi söz konusu değildir. Ancak bir bütün şemasının oluşumu vardır. İşte iki önermenin birlikte kaynaşması demek olan ve her senkretik akıl yürütmede rastlanan senkretizmle içlem budur.

Kuşkusuz, Kauf'ta bu akıl yürütme senkretizmi, bizzat kavrayış senkretizmiyle ilişki halinde bulunur.

Gerçekten çocuk, atasözüne, metinde bulunmayan bir şey eklemektedir. Çocuk kedilerin gidişini dinlenmek veya uyumak için olduğunu sanıyor. Burada sadece bir ekleme vardır. Fakat sözcüklerin anlamı değiştirilmemiştir. Oysa, denk cümlenin sözcükleri bile aslından uzaklaştırılmış bulunmaktadır. Denk cümledeki "ama" sözcüğü "sonra" anlamına alınıyor. Bu durumda bu cümlenin kavrayışı bile senkretik, yani bütün şemasının bir uydusudur. Oysa atasözünün kavranışı, bu şemadan önce olmuştu. Akıl yürütme senkretizmi ile kavrayış senkretizminin birinin diğerini karşılıklı olarak nasıl çekip davet ettikleri çok iyi görülüyor: Ayrı ayrı anlaşılmış iki önerme, içinde eridikleri bir bütün şeması sayesinde bir diğerini kapsıyorlar ise, akıl yürütme senkretizmi; bu önermelerin bizzat ögeleri, bütün şemasına göre, aslından uzaklaştırılmış olursa kavrayış senkretizmi var demektir. İşte başka bir örnek:

Mat (10;0) (2/10) "Su testisi su yolunda kırılır" atasözüyle "Yaşlanınca insan daha akıllı-uslu olur." cümlesini *"aynı şey"* saymaktadır.

Mat'a göre atasözünün anlamı "*Çeşmeye gide gide testi çatlar, bir daha gidince de kırılır.*" dır. Buna karşılık geldiğini söylediği cümle ise "*Büyüdükçe daha uslu oluyoruz ve büyüklerimizin sözünü daha iyi din-*

liyoruz." anlamına gelmektedir. Soruyoruz: "*Neden bu iki cümlenin anlamı bir?*" Mat cevap veriyor: "*Çünkü testi sertliğini kaybeder, çünkü eskimiştir, çünkü büyüdükçe, daha uslu oluyoruz, daha ihtiyarlıyoruz.*" Burada, hiçbir önerme ortak şemaya uygun olarak aslından uzaklaştırılmış olmadığından ancak akıl yürütme senkretizmi vardır. Bunun içindir ki, Mat'in akıl yürütmesi, kırılan bir testiyi ihtiyarlayan bir adamla karşılaştırmak tuhaflığı dışında, akla yatkın gibi görünmektedir. Acaba bu gariplik, 10 yaşında bir çocuğun bir atasözünün tamamen sembolik bir nitelik taşıyan anlamını kavrayamamasından mı ileri geliyor? Yalnız bu etkeni söz konusu etmekle, çocuğun *bütün şemaları* aracılığıyla iki önermeyi bir diğerine bağlayabilmesini ve sadece her ikisinin de eskidiğini, ihtiyarladığını göz önüne alarak testiyi çocuğa benzetebilmesini açıklayamayız.

Zaten bu sonuncu örneğin birincisinden daha az senkretik olduğu ve yetişkinlerde görülen sıradan benzeşim yargısına doğru yöneldiği apaçıktır. Her iki örnek de, aralarında bir sürü orta dereceli uçların bulunduğu iki varış noktasını göstermektedir. Bu uçlardan bir tanesi şu örnekte çok iyi görülüyor:

Yine Mat: *"Kömür çuvalından beyaz toz çıkmaz."* atasözünü, *"Zamanlarını boşuna harcayanlar, işlerine özen göstermezler."* cümlesine benzetmektedir. Mat, atasözünü şöyle anlamıştır: *"Kömür çuvalından beyaz toz çıkamaz, çünkü kömür siyahtır."* Soruyoruz: *"Neden bu iki şeyin anlamı bir?"* Mat cevap veriyor: *"Zamanlarını boşuna harcayanlar, çocuklarına özen göstermezler, onları yıkamazlar, çocuklar da yıkanmaya yıkanmaya kömür gibi kara olur ve beyaz toz çıkmaz!"*

— Bana, *"kömür çuvalından beyaz toz çıkmaz"* anlamına gelen bir öykü anlat bakalım!

"Eskiden, beyaz bir kömürcü varmış, bir gün siyahlaşmış, karısı ona: Böyle gezmekten utanmıyor musun, demiş. Bunun üzerine kömürcü yı-

kanmış, tekrar beyaz olamamış, karısı onu yıkamış ama kömürcü beyaz olamamış, kömür de beyaz olamaz. Kömürcü derisini yıkıyormuş ve hep eskisinden daha siyah oluyormuş, çünkü kurulandığı bez, kapkaraymış."

Burada, süjenin akıl yürütme düzeneği önermelerin ayrıntılarını kuşatması gereken benzeşim yargılarıyla açıklanabilir değildir.

Çocuk, okuduğu atasözüne, göz gezdirdiği denk cümlelerin raslantısına uyarak sembolik bir anlam vermeye hazır bulunmaktaydı. Atasözünden aklında kalan şey, bir şemadan, bir bütün imajından ibarettir. Örneğimizde bu, *"beyazlaşmayan kömür"* imajıdır. İşte bu şemadır ki, kendisini kabul edebilecek ilk koşut cümleye, çözümleme yapılmaksızın yansıtılmış bulunuyor. Elbette bu cümlenin atasözüyle gerçekten ortak bir noktası bulunması söz konusu olmuyor.

Elverir ki, böyle ortak bir noktası bulunduğu hayal edilmiş olsun. Bu durumda -zaten bunun için senkretizm mevcuttur- iki homojen olmayan cümleyi birbiri içinde eriten çocuk, yapmacık bir şey yapmış olduğunun farkında değildir. Tersine, böylece birleştirmiş olduğu iki önermenin birbirini objektif bir biçimde davet ettiğine, bir diğerini kapsadığına inanır. Gerçekten, içine atasözünün yansıtılmış olduğu koşut cümle, bu sefer yeniden atasözüne etki eder ve çocuktan atasözünü bir öykü biçiminde genişletmesi istenilince, uydurduğu öykü, bu girişikliğin bir kanıtı olur. Bu durumda senkretik bir biçimde akıl yürütmek, bu iki önerme arasında objektif olmayan içlemler veya ilişkiler yaratmak demektir. Akıl yürütmenin bu sübjektifliği, toptan şemalarının kullanılması durumunu açıklar. Gerçekten, şemaların tümel oluşu, bunların önermelere sonradan eklenip hiçbir zaman önermelerden çözümleme aracılığıyla çıkarılmamış olması yüzündendir. Senkretizm, sübjektif (öznel) bir bileşimdir; oysa objektif bir bileşim, çözümlemeyi gerektirir.[31]

31 Şimdi çocuk düşünmesindeki egosantrizmin nasıl bire senkretizme yol açtığı çok iyi görülüyor. Egosantrizm, objektif durumu ve sonuç olarak mantıksal analizi yasaklar ve teresine sübjektif bileşime yol açar.

İşte mantıksal çözümlemeyle çıkarsama yapılmayıp sübjektif özümleme sayesinde kurgulanmış olan bu ekleme ögesini apaçık gösteren örnekler:

Nove (12;11) (3/12), *"Eğelenmekle bir direk, iğne olur"* atasözünü *"Zamanlarını savurganca kullananlar, kendi işlerini yüzüstü bırakırlar"* önermesiyle bir sayıyor: — *"Çünkü eğelemekle, yani eğelene eğelene o* [direk] *daha küçük olur. Zamanlarını ne yolda kullanacaklarını bilmeyenler, eğelerler ve işlerine iyi bakmayanlar, bir direkten bir iğne yaparlar: direk durmadan küçülür, direğin ne yapılacağı bilinmez.* (Demek ona özen gösterilmez).

Peril (10;6) (7/10), "*Elbise insanı keşiş yapmaz*"la "*Bazı insanlar çok çırpınırlar, amma yine bir şey yapamazlar*"ı bir sayıyor. Gerçekten, "*İstenildiği kadar elbise yapılsın, içinde keşiş olmayınca, elbise konuşamaz.*" Bu yorumun sıradan bir örnek olduğu ve Peril'in bununla yetinmeyeceği sanılır. Bununla birlikte çocuk: "*Çünkü çok çırpınıp duran kimseler, istedikleri kadar çırpınsınlar, bir şey yapamazlar, çünkü elbise insanı keşiş yapmaz. Yine çok çırpınıp duran insanlar da bir şey yapamazlar.*" diye devam ediyor. Burada benzeştirme daha garip: Boş elbise, çırpınıp duran bir kimseyle karşılaştırılıyor! "Aynı anlamda bir öykü anlat." "*Bir terzi kadın vardı, birisi için bir elbise dikiyordu. Elbiseyi dikedursun, müşteri kadın ansızın ölüverdi. Terzi, her şeyi yapabileceğini ve elbisenin her şeyin yerine geçebileceğini sanıyordu, fakat elbisenin ölen kadının yerine geçemediğini gördü.*"

Atasözüyle cümlenin, nasıl basamak bsamak birbiri içinde eridiği görülüyor. Bu da, *"keşiş yapmaz"* sözcüklerinin sonuçta *"keşiş olabilmek için çırpınıp durmak"* imajını yaratması ve *"bir şey yapmazlar"* sözcüklerinin de *"keşişin yerini doldurmayı başaramazlar"* anlamını kazanması sayesindedir. Bu iki önermenin birliği, tamamen sübjektif bir şema sayesinde böylece tamamlanmış oluyor!

Xy (12 yaş): *"Başkalarının yardımına bel bağlayanlar, sonunda desteksiz kalmak tehlikesine uğrarlar"*= *"Diken eken kimse, çizmesiz gitmez."* Çünkü *"Başkasının yardımına bel bağlayanların bir desteği olmalı ve dikenler üstünde yürüyenlerin de çizmesi olmalı."*

Şimdi örnekleri çoğaltmaktansa, çocuklarda akıl yürütme senkretizmine ilişkin yaptığımız yorumu tartışalım. Bu konuda iki varsayım vardır. Birinci varsayım, gözlemlenen olguları, sıradan benzeşim akıl yürütmesinin -Cousinet'nin dediği gibi araçlı benzeşim- kullanılmasıyla açıklamaya eğilimlidir. Bu türden akıl yürütme, iki çeşitli nesneden alınan birer öge arasındaki benzerlikten hareket ederek söz konusu nesnelerin birlikte benzerliğinde karar kılan bir akıl yürütmedir. Bu durumda atasözü ve koşut cümle konusunda çocuk, iki isim, iki olumsuz durum vb. arasındaki benzerlikten hareket ediyor ve geriye kalan ögeleri de bir diğerine benzeterek, söz konusu iki cümlenin aynı anlamda olduğu sonucuna varıyor. İkinci varsayım ise, olayları, bütün şemalarının kullanılmasıyla, iki önermenin doğrudan doğruya senkretik bir biçimde birbirine karışmasıyla açıklayacaktır. Çocukta, atasözünün okunmasıyla öyle bir şema oluşuyor ki, buna, öge olmak üzere, atasözünün sembolik anlamı, okunan sözcüklerle harekete geçen hayal gücü, cümlenin ritmi, bağlaçlarla noktalamaya bakarak sözcüklerin yeri bu şemaya katılıyor. Bütün bu etkenler, atasözünü okumanın neden olduğu somut ve hayale dayalı kurguları yoğunlaştıran bir tek şema yaratıyor. İşte bu anda şema olduğu gibi, ortaya çıkacak sözcüklere ve kurgulara yansıtılmaya hazır durumdadır. Tasarımların bazısı, şemayı kovmaya çalışırlar, fakat bir de hoşgörü gösterdiler mi, sadece şemanın varlığı- tamamen okunmaya bile gerek kalmaksızın denk cümlenin kavranışını aslından uzaklaştırmaya başlar. Yani atasözünün şeması, denk cümleyi hemen özümser. Öte yandan, bu hazmetme eylemi olup bittikten sonra, geriye bir dönüş görülür, yani bu kez koşut cümlenin şeması da, atasözünü hazmeder.

İşte bunun içindir ki, Cousinet'nin *"araçsız benzeşim"* adı altında tanımladığı algı senkretizminden daha geniş ve daha dinamik bir akıl yürütme senkretizmi vardır.

Kuşkusuz bu iki varsayım arasındaki fark, çoğunlukla göze çarpmayacak kadar küçüktür. Çünkü sınırlı bir benzeşim pekâlâ bütün bir toptan şemasının hemen ortaya çıkışına neden olabilir. Fakat deneylerimizin verilerini inceleyecek olursak, hep bu tür senkretik şemaların var olduğunu görürüz.

Sınırlı benzeşimlere gelince, bunlar bazen söz konusu bütün şemalarının bir ürünüdür, bazen de onlardan önce vardırlar. Demek ki çocuğun iki cümleyi birbirine benzetme biçimi, genellikle ne çözümleyici, ne de tümdengelimseldir. Kauf, *"Kediler gidince, fareler dans eder"* atasözünü bilinen cümleyle denkleştirdiği zaman, bu karşılaştırmasını, *"Çünkü aşağı yukarı aynı sözcükler var."* diyerek kurallara uygun gösteriyordu. Oysa her iki cümlede ne ortak bir sözcük, ne de bir eşanlamlı *synonyme* vardı. Bu durumda yalnız şemaların uyuşumu, benzetilmesi söz konusudur. Ayrıntıların benzer oluşu söz konusu değildir. Çünkü çocuk, kedinin anlamsızca bir hayli çırpındıktan sonra dinlenmeye gittiğini varsaymaktadır. Yine, Mat, "Su *testisi*... vb." atasözünü bilinen cümleyle denkleştirdiği zaman da aynı biçimde düşünmüştür. Burada da ayrıntıların benzetilmesi, bütün şemalarının benzetilmesinden sonra veya hiç olmazsa, bütün şemalarına uyarak oluşmuştur. Bir an ayrıntıların benzetilmesi öncelikle algılanmış ve bu bütün şemasının oluşumunda etken olmuştur, düşüncesini kabul edelim. Fakat bu yorum biçimi de, söz konusu şemanın niteliğini (insanın ihtiyarlamakla daha uslu olması gibisinden, testi de eskiyerek daha sert oluyor.) açıklamaya yeterli gelmez. Şurası apaçıktır ki, ayrıntıların benzetilmesiyle bütün şeması aynı zamanda var olmuştur ve ani, araçsız bir benzetme, bir kaynaşma olmuştur. Zaten, hiçbir *"ayrıntı benzeşimi* nin bu senkretizmi açıkla-

yamayacağını birçok kez gördük. Gerçekten *"kömür çuvalından...* vb." örneğinde birbirine benzetilen iki önerme arasında bir tek sözcük benzeşimi bile yoktur.

Durum, Peril örneğinde de apaçıktır: *"Keşiş yapmaz"* sözcükleri, her iki cümle birbiri içinde eridikçe daha somut ve daha imajlı bir anlam kazanıyor. Demek çocuğa bu tür bir eritme olanağını veren şey, *"keşiş yapmak"* sözcükleriyle *"hiçbir şey yapmazlar"* sözcükleri arasındaki benzeşim değil, benzeşimi güçlendiren basamaklı canlandırmadır. Sonuç olarak denmesi gereken şey, bütün şemalarının oluşumuyla ayrıntıları benzetme arasında karşılıklı bir uyuşumun var olduğudur. Bütün şemalarının mümkün olması, ayrıntıların benzetilmesi sayesindedir, fakat ayrıntıların benzetilmesi, bütün şemalarının oluşumu için yeterli değildir. Yine, bütün şemaları sayesindedir ki, ayrıntıların benzetilmesi uygun yerini bulur. Fakat, oluşumu konusunda bu da yeterli olmaz.

Bu durumda akıl yürütme senkretizmi, başlangıcında iki önermenin sadece ortak bir bütün şemasına sahip olmaları ve doğaçlama veya istemeyerek aynı bütünün içine girmeleri dolayısıyla bir diğerinin aynı varsayılmaları demektir. *A* ve *B* ikisi de aynı şemaya girdikleri için *A, B yi* kapsamaktadır. Bu kapsama bazen *A=B* biçiminde görülebilir.

Yaptığımız deneylerde çocuklara *"aynı şeyi ifade eden"* iki cümleyi buldurmak istemiştik. Bazen de tam anlamıyla bir içlem veya akıl yürütme senkretizmine örnek olmak üzere daha önce yayınladığımız[32] makalelerde söz edilen durumlarda olduğu gibi, bir *"çünkü"* biçiminde görünür.. Daha önce söz konusu ettiğimiz *"Ay yere düşmez, çünkü çok yüksektedir, çünkü güneş yoktur, çünkü çok yukarıdadır."* örneğinde *"düşmez", "Ay çıktığı zaman artık güneş bulunmaz", "Ay çok yukarıdadır"* gibi cümlelerde sayılan özellikler ayı karakterize ettikleri için bir tek şema oluştururlar. İşte çocuğun zihninde böyle bir şemanın varlığı ona *"Ay*

32 Para. 1'de anılan makale.

yere düşmez, vb..." dedirtmeğe yeterlidir. Burada şema belirgin bir içlem oluşturmaktadır.

3. Her ne pahasına olursa olsun aklama ihtiyacı

Sözde -mantıksal veya sözde- nedensel bir nitelik gösteren bu çünkülerin tekrarlanmasından, çocuk düşüncesinin ve genellikle egosantrik düşüncenin hep, her ne pahasına olursa olsun aklama ihtiyacıyla harekete geçtiği, belirdiği sonucu çıkarılabilir. Bu mantık veya mantık öncesi yasasının derin bir anlamı vardır; çünkü büyük bir olasılıkla bu yasanın varlığı sayesindedir ki, çocuk zihniyetinde *"rastlantı"* düşüncesi yer almaz. Bu inanış, *"her olay, o olayı kuşatan şeylerle aklanabilir"* veya *"her şey bir şeye bağlıdır, hiçbir şey eğreti değildir."* biçiminde formüle edilebilir. İki doğal olayın veya bir diyalogda iki sözün bize göre rastlantısal bir nitelikte olan karşılaşmaları, hiçbir zaman rastlantıya bağli sayilamaz ve bunlar, çocuğun elinden geldiği kadar uydurabildiği bir nedenle açıklanmış olur.

Doğal olaylara ilişkin düşünceler konusunda bu yasanın birçok örneklerini ileride (Bölüm V, paragraf 2) çocuk *"niçin* leri konusunda göreceğiz. Gerçekten bu soruların birçoğu, sanki çocuk olaylarının gidişinden rastlantıyı çıkarmış gibi ortaya konulmuştur. Sözel zekâya ilişkin olmak üzere, eskiden, *"akıl prensibi"* adı altında -ki bu deyim çok kapalıdır- aynı olayın bir örneğini kaydetmiştik,.

Çocuğa bir akıl yürütme sorusu sorulunca, çocuk susacağı yerde hep ve her ne pahasına olursa olsun bir cevap yaratır ve bu cevap da en homojen olmayan şeyleri birbirine bağlama ihtiyacının apaçık bir kanıtıdır. Örneğin çocuk içinde bir kuruş bulacağı bir kutuya bir mavi kâğıt, iki kuruş bulacağı kutuya da bir beyaz kâğıt koyması konusunda uyarılır. Süje, beyaz kâğıdı rastgele koyar. Kendisine *"Niçin beyaz kâğıt koymak gerekti?"* diye sorarız. Bize, *"Çünkü beyaz kuruş rengidir."* veya

"Çünkü rengi [nikelin rengi gibi] *parlaktır"* vb.[33] gibisinden bir cevap verir. Bu örnek gösteriyor ki çocuk, yapılan uyarıların keyfi olmasından tatmin olmuyor ve bizim gözümüzde sadece bir *uyarı niteliğinde* kalan her şeye bir neden, bir aklayış nedeni arayıp buluyor.

Açıklamaya kalkışmaksızın sadece işaret etmekle yetindiğimiz bu olgulara atasözleri konusunda de sık sık rastlıyoruz. Çocuk, en beklenmedik yakınlaştırmaları hep aklayabiliyor. İşte senkretizmin neden olduğu bu *"Her ne pahasına olursa olsun aklama"*ya ilişkin bazı örnekler:

Witt (10 yaş): *"Özür dileyen, kabahati yüklenir"* = *"Bir insan olması gerekenden fazla iyi kalpli olunca, onun elinden her şeyini alırlar."*

"Çünkü biri, bir şeyler aldı, o halde alan, özür diler."

And (9;6): Aynı atasözü= *"Geç uyuyan, geç kalkar"* — *"Çünkü özür diler, geç kalktığı için."*

Dut (8;10): *"İçen, içecektir."* = *"Bazılarını memnun etmekle ötekilerini gücendiririz."* — *"Çünkü birisi içtiği zaman, onu rahatsız ederler."*

Hane (9;3): *"Kömür çuvalından beyaz toz çıkmaz."* = *"Yaşamak için çalışmak gerekir."* — *"Çünkü kömür satın almak için paraya ihtiyaç vardır."*

Ec (9;1): *"Demir dövmekle demirci olunur."* — *"İnsanları, yaptıkları işlere göre ödüllendirmek veya cezalandırmak gerekir"* - *"Çünkü sanatımızı iyi öğrenmişsek bunun ödülünü görürüz, iyi öğrenmemişsek de ceza görürüz"* ve *"Koyun he zaman kırpılır."* = *"Bir konu üzerinde durmaksızın çalışılırsa beceri kazanılır."* Çünkü *"Koyunun yününü kırpmak için beceri kazanılmış olur!"*

Yine Ec: *"Atların etrafında vızıldayan sinekler arabayı ilerletmez"* = *"Alışkanlık haline gelen bir kusurdan güçlükle kurtulunur."* *"Çünkü, sinekler hep atların üstüne konarlar ve yavaş yavaş buna alışırlar, bundan*

33 *Journ. De Psych. 1922 (c. 19), s. 249.*

sonra artık kurtulmak güç olur" ve *"Herkese, eserine göre"* = *"Geç uyuyan geç kalkar"* — *"Çünkü öğrenilecek bir şey olursa geç yatılır. Eserleri demek, bizim eserimiz demektir, o zaman geç uyanılır. Eserlerimiz demek, yapılacak işlerimiz demektir, yapılacak işler vardır, bunları tasarlamak için geç yatma zorunluluğu vardır."*

Bu sonuncu örnek ötekilerden daha net bir "bütün şemasının işe karıştığını göstermektedir.

Xy (12;11): *"Her kuşa yuvası güzel görünür."* = *"Önemsiz nedenler, korkunç sonuçlar doğurabilir."* Çünkü *"Bir kuş yuvasını önlem alarak ve sakınarak yapar, oysa işler kötü yapılacak olursa, korkunç sonuçlar doğabilir"* ve *"Kadın sokaklarda dolaşırsa evde yemek yanar."* — *"Başkalarının kusurlarını düzeltmeye uğraşanlar, hep en kusursuz insanlar değildir"* Çünkü *"Başkalarının kusurlarını düzeltmekle çok uğraşılırsa, evde yemek yanar."*

Bu tür aklamaların düzeneği apaçıktır. Bunlar öyle senkretizm durumlarıdır ki, içlerinde bulunan bütün şeması, Cousinet'nin *"araçsız benzeşim"* dediği şeye indirgenebilecek kadar daralmış ve sınırı en aza inmiş bulunmaktadır. Bu durumda her ne pahasına olursa olsun aklama yetisi, senkretizmin bir sonucu oluyor. Çözümlemenin var olmayışı demek olan senkretizmin sonuçlarından biri de, her yeni algı ve her yeni düşüncenin her ne pahasına olursa olsun kendinden önce gelen şeyle bir bağlantı arayıp bulmasıdır. Bazen bu bağ çapraşıktır ve yeni ile eskiyi noktası noktasına bir diğerine uyum sağlatacak toptan bir şema biçiminde ortaya çıkar, bazen daha basit ve daha doğrudan doğruyadır. O zaman da her ne pahasına olursa olsun aklama durumlarıyla karşılaşırız. Bu aklamaların, senkretizmi işe karıştırmaksızın, araçsız, benzeşim kavramıyla yeterli derecede açıklanabileceği savunulabilir mi? Bizce, senkretizmin gerektirdiği kavrama alışkanlıkları ve ancak şemaları algılama niteliği olmaksızın çocuğun böylece sübjektif aklamalarda bulunması mümkün

olamaz. Zaten çocukta her şeyin bir şeyden geldiği hakkındaki sürekli kanı da bundan ileri gelmektedir. Yine verdiğimiz örneklerde apaçık görüldüğü gibi sözcüğünün tam anlamıyla senkretizm ile başka durumlar arasında birçok orta uçlar bulunur. Burada da, oluşum halinde bulunan bütün şeması sayesindedir ki, ayrıntıların benzetilmesi ortamını bulmuştur.

Bu durumda, çocuğun hayal gücünde, bütün güçlükleri ortadan kaldıran beklenmedik bir neden veya bir varsayımla bütün sorunlara cevap bulma konusunda hayret edilecek bir yetenek vardır. Çocuğun gözünde cevapsız kalması gereken hiçbir *"niçin"* olamaz. Çocuk, sürekli sorularınızdan kaçınmak için *"bilmiyorum"* diyebilir, fakat ancak çok sonraları (11, 12 yaşına doğru) *"bilinemez"* demesini becerir. Acaba bu aklamaların, sırf sözün altında kalmamak, onurunu korumak amacıyla yapıldığı savunulabilir mi? Böyle bir sav, varsayımların bu kadar zengin ve *"beklenmedik"* olmalarını açıklayamaz.Gerçekten söz konusu varsayımlar, olgunluk sınavına girenlerde görüldüğü gibi herhangi bir durumda sıkışıp kalmış olan yetişkinlerin kaçamak cevap vermesine benzemekten çok mistik sembolcülerdeki söz bolluğu veya yorum sayıklamalarını hatırlatıyor. İşte her ne pahasına olursa olsun aklama ihtiyacını yadsıyanlar, öncelikle çocuk aklamasıyla dinsel sayıklama dönemlerinde bulunan yorumcuların aklaması arasındaki bağlı oluşu açıklamalıdırlar. Gözden geçirdiğimiz olgular, Dr. Dromard'ın[34] yorumcularda gözlemlediği özelliklere yaklaşmaktadır. Bu özellikler şunlardır: Hayalî akıl yürütme; bu tür akıl yürütmede bütün imkânlar, olasılık veya apaçıklık durumuna dönüşüverir. Yorumun dağılması; bu, her yorumun, kendinden önceki yorumla davet edildiği ve kendinden sonra gelen yoruma dayandığı bir zincirlemedir *("Bir şeyi diğerine ekliyorum, öyle ki, yavaş yavaş bir bütün kuruyorum."...* Bir hastanın sözleri.) Işınım, yani sistemin bütün kısımlarını etrafında toplayan ve bir merkez niteliğini gösteren düzenleyici bir

34 C. Dromard. Le délire d'interprétation. Journ. De Psych. C. 8 (1911). s. 290 ve 406.

düşüncenin etrafında az çok mesafe ile sıralanan sayısız yorumların beklenmedik ve rastlantısal bir biçimde var olması. Sembolizm veya her olay ya da her cümlede, dış anlamdan daha derin gizli bir düşünce bulmaya çaba harcama, vb. Bunun içindir ki, Dr. Dromard, çok haklı olarak, *"Yorumcuların düşünce, algı ve akıl yürütme biçiminin, bir sözcükle ilkel adam ve çocuk düşüncesinin en köklü çizgilerini hatırlattığı"* sonucuna varıyor[35].

Bu çeşit çocuk yorumlarının bolluğunu, sadece yapmacığa yüklemek konusuna gelince, bu bölümde söz konusu edilen bütün olgular hakkında akla gelebilecek böyle bir varsayımı hangi biçimde karşılamak gerektiğini biraz ileride göreceğiz Yine *"çocuk aklamalarının yorumu karakteri, atasözleriyle aklama yapmanın doğal bir sonucudur."* biçiminde yapılacak bir itirazı da etkisiz kılmak gerekiyor. Burada söz konusu ettiğimiz bütün olayları, çocuk düşüncelerinin sıradan gözlemlerinde de bulmaktayız. Örneğin, çocukların yanlış anladıkları sözcükleri, kendi fantezilerine göre yorumladıkları herkesçe bilinir. Bütün bu olgular, çocuğun sübjektif aklamalarla kendini tatmin etmekteki kolaylığını gösterir. Yine, hep hatırlattığımız gibi, çocuk, deneyin başlangıcında, atasözünün gizli ahlakî bir anlamı olduğunu bilmez.

Biz sadece ona atasözünün "*bir şeyler ifade eden bir cümle*" olduğunu hatırlatmakla ve "*aynı şeyi ifade eden*" başka bir cümle bulması konusunda uyarmakla yetiniriz. Eğer onda, her ne pahasına olursa olsun aklamaya ve *yorumcu sembolizme* karşı doğaçlama bir eğilim bulunmamış olsa idi, deneylerimizde hiçbir şey, çocuğu gördüğümüz olaylara sürüklemezdi.

Bu durumda, her ne pahasına olursa olsun aklama ihtiyacı, çocuğun sözel zekâsının genel bir yasasıdır ve bu yasa da, çocuk akıl yürütmesinin senkretizminden doğar sonucunu çıkarabiliriz. Senkretizm, her şeyin bir şeye bağlı olması ve he şeyin hayal gücü, ayrıntıların benzetilme-

35 *Aynı eser s. 416*

si, geçici durum ve koşullar tarafından kurulan *bütün şemaları* merceği ile algılanması olduğuna göre, senkretik zihniyette rastlantı kavramının bulunmaması ve sonuçta her şeyin neden ve hikmetinin aranılması çok doğaldır. Öte yandan senkretizm, çocuk egosantrizminin bir ürünüdür. Çünkü, çocuğu çözümlemeden kaçınmaya ve bireysel, sübjektif bütün şemalarıyla yetinmeye ve tatmin olunmaya yönelten etken, egosantrik düşünme alışkanlıklarıdır. Böylece senkretizmden türeyen çocuk aklamalarında neden sübjektif yorum karakteriyle, hatta düşüncenin ilkel biçimlerine doğru alçalmanın doğurduğu, patoloik yorumlarda görülen karakterle karşılaşmakta olduğumuz çok iyi anlaşılıyor.

4. Kavrayış senkretizmi

Şimdiye kadar karşımızda, karşılaştırılan iki cümlenin her birini aşağı yukarı kavrayan çocuklar vardı. Özellikle koşut cümlelerde bu kavrayış hiçbir kuşku bırakmamaktadır. Bizzat atasözlerine gelince, bunların hiç olmazsa sözel olarak anlaşılmış olduğunu, yani çocuğun bunları okurken, her ne kadar ahlakî anlamlarını kavrayamıyorsa da, dışsal anlamları hakkında somut bir izlenim edindiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte şunu da eklemek isteriz ki, bütün çocuklar, atasözlerine sembolik bir anlam vermek gerektiğini hissetmişlerdir ve bu, bizim özendirmemiz olmaksızın, kendiliğinden duyulmuştur. Bu koşullar içinde, biraz önce söz konusu ettiğimiz olayların akıl yürütme senkretizminden ileri geldiğine inanmak gerekiyor.

Bu senkretizm olayının kaynağı nedir? Şimdiye kadar bütün şemaları oluşturma yetisini bir veri, egosantrizmin doğurduğu ayrı çözümleyici düşünme alışkanlıklarının bir toplamı olarak ele almıştık. Şimdi ise kavrayış senkretizminin incelemesine girişerek bu düzeneği daha yakından değerlendirmenin zamanı geldi. Gerçekten, ilk bölümlerde incelediğimiz olayları göz önüne alarak şunu kabul edebiliriz: Çocuk, başkalarının söylediğini dinlerken, egosantrizmi ona her şeyi anladığını düşündürür ve

onu, karşısındakinin sözlerini ve önermelerini tane tane tartmaktan ve tartışmaktan alıkoyar. Kendisine söylenen şeylerin ayrıntılarını çözümleyecek yerde, akıl yürütmesini bütünün üzerinde yöneltir. Bu durumda karşısındakine uyum sağlamaya çaba harcamaz ve bu uyumsuzluk yüzünden, bütün şemalarıyla düşünür. İşte bu anlamdadır ki, egosantrizmin çözümlemeyle karşıtlık oluşturduğu söylenebilir. Senkretik şemalarının biçimlenme düzeneğini incelemek için kolay bir yol vardır. O da deneylerde atasözünün veya eşdeğer cümlenin herhangi bir sözcüğü çocukça bilinmediği zaman, neler olup bittiğini araştırmak. Acaba çocuk, karşısındakinin bakış açısına uyum sağlamaya çalışan -egosantrik olmayan- bir zihniyet gibi davranarak bilmediği bu sözcüğe ilgi gösterecek mi ve akıl yürütmeye başlamadan önce bu sözcüğü çözümlemeye çalışacak mı, ya da sözcüğü biliniyor varsayarak, sanki bir güçlük yokmuş gibi düşünmekte devam edecek midir? Düşünmenin egosantrik alışkanlıklarının daha güçlü olduğunu ve çocuğun karşısındakini dinlememiş veya her şeyi anlamış gibi usa vurduğunu göreceğiz. Böyle olunca, anlamı bilinmeyen sözcük, cümlenin veya her iki cümlenin bütün şemasına uyarak arada erir. Kavrayış senkretizmi demek, bütünü kavramanın, ayrıntıları çözümlemeden önce gelmesi ve ayrıntıları kavramanın ise -haklı veya haksız- bütün şemasına uyarak yapılması demektir.

Bu durumda düşüncenin egosantrik alışkanlıklarıyla bundan doğan senkretizm arasındaki gerçek bir kavuşma çizgisini, kavrayış senkretizminde bulmak mümkün olacaktır.

Çocukta kavrayış senkretizminin ne olduğunu bir adımda kavrayabilmek için, sezgisel bir zihniyet taşıyan insanların yarım yamalak bildikleri bir dilden ne biçimde çeviriler yaptıklarını veya kendi ana dillerinden anlaşılması güç önermeleri ne biçimde kavradıklarını düşünmek yeterlidir. Bazen bunların, yabancı dilden bir cümlenin bütününü veya bir felsefe sayfasının genel yapısını, bütün sözcükleri veya kanıtlara ait bütün ayrıntıları anlamaksızın kavradıkları çok görülen bir durumdur.

Bu gibi durumlarda, oldukça düzgün (daha sonra biçimlenen tam kavraşıyışın da gösterdiği gibi) bir bütün şeması oluşmuştur. Fakat bu bütün şeması, ancak bir diğeriyle kendiliğinden birleşmiş birkaç noktaya dayanır ve bu gibi durumlarda çözümleyici kavrayıştan önce gelir.

İşte çocuğun kullandığı yöntem de budur. Çocuk, herhangi bir cümlede bütün güç sözcükleri bir yana bırakarak, anladığı sözcükleri birleştirir ve böylece bir bütün şeması yaratır. Böylece oluşan bütün şeması da anlaşılmayan sözcüklerin yorumunu mümkün kılar. Doğal olarak böyle senkretik bir yöntem çok büyük hatalara -ki, bunlardan birkaçını göreceğiz- neden olur. Bununla birlikte, bu yöntemin çok ekonomik olduğunu ve çocuğu, birbirini izleyen bir çok yakınlaştırma ve elemelerden geçirmek biçiminde tam kavrayışa ulaştırdığını da söylemek gerekir.

İşte atasözleri konusunda bu biçime ilişkin bir örnek:

Vau (10;0)'ya göre: "*Herkese, eserine göre*" = "*Bazı insanlar çok çırpınıp dururlar amma bir iş göremezler*". Çocuk "*â chacun selon ses aeuvres*"'deki "*selon*" sözcüğünü bilmiyor. Fakat, ilk bakışta bunu anladığını sanıyor. Bakın nasıl:

Bu iki önermeyi bir araya getirmesinin nedeni "ikisinin de aşağı yukarı aynı şey" olduğudur. Biri "*herkes işini yapar, herkesin bir işi vardır.*" anlamındadır, diğeri ise "*herkes bir şeyler yapmak ister ama yapamaz.*" anlamında. Demek şema -aradaki antitez gözönüne alınmazsa- her iki cümlede de aynıdır. Şimdi acaba "*selon*"un anlamı nedir? Bunun anlamı "*viennent = gelsin, herkes işinin başına gelsin*". Yarım saat sonra Vau'ya her iki cümleyi ezberden söylemesi konusunda uyarıyoruz. Birinci cümleyi bize şu şekilde tekrarlıyor: "*Chacun selon à l'aeuvre.*" "*Selon*" sözcüğü tamamen "*venir = gelmek*" anlamına alınmıştır. Vau, ikinci cümleyi de şu biçimde tekrarlıyor: "*Bazı insanlar boş yere giderler. — Niçin bu iki cümlenin anlamı bir? — Çünkü bazı insanlar, giderler ama bir şey yapmazlar. Yukarıda* [atasözünde] *ise gidiyorlardı ama bir şeyler yapıyorlardı.*"

Demek bu çok belirgin örnek, bize belirli bir sözcüğü bilmeyen ve

bu bilgisizliğinin farkına varmayan bir çocuğu göstermektedir. Bu gibi durumlarda bilinmeyen sözcük, karşılaştırılan iki cümlenin genel şemasına yaslanarak yorumlanıyor. Bu durumda Vau, anlamadığı noktayı aydınlatmak amacıyla cümlelerin ayrıntılarını çözümlemeye hiç yanaşmıyor. Çocuk, bunların aynı anlamda olduğuna karar vermiştir, sonra da uçları bu bütün, şemaya -ki bu da, bilinmeyen sözcükten bağımsız olarak var olmuştur- uyarak yorumlamaya kalkışmıştır. Eğer bu sözcüklerin kavranılması düzeneğini senkretizme bağlayacak olursak, bunun nedeninin şu olması gerekir: Tıpkı ilkel algıda olduğu gibi, bu kavrayış da bütünden parçaya doğru hareket etmektedir.

İşte diğer örnekler:

Kauf (8;8)'e göre: *"Koyunun yünü hep kırpılır."* = *"Boyu kısa olanlar, pekâlâ büyük bir liyakat sahibi olabilirler."* Çocuk bu koşutluğu *"liyakat = mérite"* sözcüğünü bilmeden yapıyor. Burada da, bilinmeyen sözcük toptan şemaya göre yorumlanıyor. Gerçekten Kauf bize, yaşlandıkça büyüdüğü için koyunun yünü hep kırpılır, diyor. Böylelikle her iki cümlenin anlamı da bir oluyor; *"Çünkü koyunlar ihtiyarladıkça semirir, koyunların küçükken boyları kısadır, insanların da küçükken boyları kısadır ve yaşlandıkça büyürler"* ve bu anlamda olmak üzere insanlar [=büyük bir liyakat sahibidirler].

Aynı denk cümle, Don (9 yaş) tarafından, şu atasözüne benzetiliyor: *"Atların etrafında vızıldıyan sinekler, arabayı ilerletmezler"*. Buradan da Don, şu sonucu çıkarıyor: *"Liyakat = büyük olan bir şey"* veya *"bir sürü sinek"* anlamınadır. Burada da, bilinmeyen sözcüğe şema bir anlam vermektedir.

Her zaman gözlemi mümkün olan bu olgular üzerinde durmak boşunadır. Çocuğun anlamadığı sözcükleri böylece bütün şemaları içinde eritmesi aynı zamanda *"verbalisme"* olayını da açıklar. Çocukların, anlamını kavrayamadıklarının farkında olmaksızın bilmedikleri bir sözcüğü kolaylıkla kullanmaları, bu sözcüğü tanımlayabileceklerini sanma-

larından ileri gelmez. Gerçekten sözcük, içinde bulunduğu metinden çıkınca onların gözünde artık hiçbir anlam ifade etmez olur. Oysa ilk karşılaşmada bu sözcük, metnin bütün uçlarının senkretik bir şekilde birbirine bağlı oluşu ve her an hazır *sözde - mantıksal* aklamaların varlığı sayesinde, oldukça net bir anlam kazanabiliyordu.

Şimdi artık, kavrayış senkretizminin nasıl akıl yürütme senkretizmini açıkladığı ve egosantrik düşünce ile önceki paragraflarda andığımız olayları birbirine bağladığı çok iyi kestirilebilir. İşte olaylar aşağı yukarı şu biçimde gelişir: Çocuk söylenilen şeyleri dinlerken bir çabada bulunur. Bununla birlikte bu çabayı, başkasının düşüncesine uyum sağlamak amacıyla değil, söylenilen şeyleri ancak kendi bakış açısına, önceden elde etmiş olduğu bilgiye dönüştürmek niyetiyle yapar. İşte bunun içindir ki, hiç bilmediği bir sözcük, artık gözünde, başkasının düşüncesine gerçekten uyum sağlamak amacıyla çaba gösterdiği anlardaki kadar bilinmez olmaktan kurtulur. Tersine, böyle bir sözcük çocuğa, yeterli derece kavranılmış gibi gelen metnin içinde erir gider. Yepyeni, ilk defa işitilmiş sözcükler bile hiçbir çözümleme çabası uyandırmazlar. Bu durumda algı veya kavrayış, uyumdan ve sonuçta çözümlemeden yoksun oldukları için senkretiktirler. Bu alış (algı veya kavrayış) senkretizmiyle akıl yürütme senkretizmi arasında ancak bir adımlık mesafe, basit bir bilinçlenme niteliği bulunur. Edilgen bir biçimde şu cümlenin bu cümle ile aynı anlamda olduğunu (uyum duygusu) veya örneğin, *aynı* düşmemesi niteliğini onun çok yüksekte olmasıyla birlikte olduğunu kaydedecek yerde çocuk, kendi kendine bunun neden *böyle* olduğunu sorabilir veya bu biçimde kendisine bir soru yöneltilebilir. O zaman çocuk, her an duyduğu bu "uyum duygusu"nu sadece dışa vurmakla yetinen birtakım içlemler yaratır veya çeşitli aklamalar keşfeder. Çocuk *"niçin"*lerinin mantıksızlığı veya ilkellerde görülen *"niçin"*lerin rastlantı kavramından yoksun oluşu da, kavrayış ve algı senkretizminden ileri gelir. Doğal olarak bu senkretizm de, egosantrizmin doğurduğu uyumsuzluğa indirgenebilir.

Şimdi iki numaralı paragrafta tartıştığımız konuya dönelim: Acaba önermelerin birbirine senkretik bir biçimde bağlanması ayrıntıların benzetilmesinden mi ileri geliyor, yoksa iş tersine midir? Ayrıntıların benzetilmesiyle bütün şemalarının içlemi arasında karşılıklı bir uygunluk vardır demekle zaten çözümlemiş olduğumuz bu sorun, kavrayış senkretizmi ile algı senkretizmi hakkında da yeniden konulabilir: Çocuk cümleyi sözcüklerin bir uydusu olarak mı anlar, yoksa sözcükleri cümlenin uydusu olarak mı? Yani bütünü, ayrıntıların bir uydusu olarak mı kavrar? Kolay cümleler veya hep kullanılagelen nesneler söz konusu olunca, bu sorunlar, ilgi çekici olmaktan çıkar; fakat yeni nesnelere uyum söz konusu olunca, iş değişir.

Her ne kadar sorunun algıya ilişkin olan bölümü yeniden incelenmek gerekirse de yine şöyle bir sonuç çıkarmak mümkündür sanıyoruz. Örneğin, Claparède'in andığı olguda, birçoklarının arasından belirli bir nota sayfasını, tanıyan çocuk, senkretizm varsayımı gereğince sayfanın bütün biçimiyle mi, ya da ayrıntılara ait herhangi bir noktanın özelliğiyle mi hareket eder? Bütün şeklinin varlığıyla başka başka ayrıntıların varlığı birbiriyle dayanışma içindedir. Bütün şekli varsa, bu, fon hizmetini gören karışık kütle dışında rastlantısal olarak bazı ayrıntıların seçilmesi ve bunlar üzerinde özellikle durulması sayesindedir. İşte bu göze çarpan ayrıntı sayesindedir ki, bir bütün ve bütün, sayesindedir ki, ayrıntı vardır. Bu sözlerimizde hiçbir sufizm (yanıltmaca) olmadığına en büyük kanıt, her nota grubunu ve her sözcüğü çözümlemeye alışkın olan biz yetişkinlerin, artık ne bütün şeklini, ne de belli başlı ayrıntıları göremeyişimizdir. Gerçekten, eğer belli başlı ayrıntıları görmüyorsak, bu, bütün biçimini göremediğimizden ileri gelir. Elbette, bunun tersi de doğrudur. Fakat gözlerimizi kırpar kırpmaz, tersine bazı nota gruplarının ve bazı sözcüklerin sıyrılıp belirdiğini ve bazen bu sayede sayfanın bir bütün görüntüsü aldığını ve bazen de bunun tersi olduğunu görürüz. Yine, çocukların yaptıkları resimlerde, belli başlı ayrıntılarla bütün görüntüsü birbirini destekleyerek boy gösterir. Bunun içindir ki,

çocuk, bir insanı çizgiyle anlatmak istedi mi, anlamsız veya belli başlı birkaç ayrıntıyı (bir baş, bir düğme, bacaklar, göbek vb.) birbirine bitiştirmekle yetinir. Oysa biz yetişkinler, algımızın aynı derecede senkretik olmaması nedeniyle, bütün bu ayrıntıları büsbütün başka bir biçimde seçer ve saptarız.

Bu durumda bütün şemasıyla belibaşlı ayrıntıların çözümlemesi bir diğerine karşılıklı olarak bağlıdır demek anlamsızlığa düşmek olmuyor. Gerçekten, bütün bu durumlarda, gözlemi kolay bir ritme uyarak karşılıklı bir biçimde birbirini çeken ve davet eden iki öge vardır. Kavrayış senkretizmi hakkında da aynı şey söz konusudur. Bazı durumlarda yalnız şemanın önem kazandığı ve sözcükleri kavramanın daha sonra oluştuğu görülür.

İşte bir örnek:

Peril (10;6) e göre "içen, içecektir." = "*Geç uyuyan, geç kalkar.*"; "*çünkü virgülden önce cümlede aynı sözcükler var, her iki cümlede de tekrarlanan sözcük var.*" Peril'i yönelten şey, sadece şemalaştırılmış bütün biçimi olsa gerektir. Fakat bundan çocuk, sözcüklerin anlam aynılığını çıkarıyor: "*Çünkü içen, yine içmek ister, geç uyuyan da yine geç kalkmak ister.*"

Diğer durumlardaysa, çocuk sadece ve sadece anlam ve ses bakımından (*"petit"* ve *"petites"*, *"habit"* ve *"habitude"* vb. gibi) birbirine benzeyen sözcükleri arar. Yani diğer bir deyimle tek tek sözcükleri kavramaktan başlar. Fakat burada da bütün şeması, her zamanki açıklığıyla, hemen oluşuverir. Özetle algı senkretizminde olduğu gibi kavrayış senkretizminde de bütün şemasıyla ayrıntılar, birbirini destekleyerek bulunur. Biri diğerinden önce gelebilir ve dolayısıyla diğerinden bağımsız olur. Fakat bunlar hep birbirlerini davet ederler ve bu belirsiz bir dalgalanma gösterir.

Böylece başlangıçta, yalnız çok göze çarpan ayrıntı algılanır ve yalnız, çok kabataslak şemalar oluşur. Bu durumda başlangıçta, belli başlı ayrıntılarla bütün biçimi az çok birbirine karışmış bir durumda bulu-

nur. Daha sonra, bu başlangıçtaki senkretizmin zararına olarak, çözümleme ve birleştirme, bir diğeriyle uyum içinde gelişir.

Şimdi, senkretik akıl yürütmede, açığa vurulmuş benzeşimlere dayanan akıl yürütmelerle bütün şemalarına dayanan akıl yürütmenin neden birbirine arapsaçı gibi karıştığı çok iyi anlaşılıyor. Bu nitelik bile akıl yürütme senkretizminin birbirini izleyen bilinçlenmelerle kavrayış ve algı senkretizminin türemesinden ileri gelmektedir.

5. Sonuç

Elde ettiğimiz sonuçlara göz gezdirenler, bu senkretizm olaylarını yaratan egosantrik düşünceyi, mantıksal düşünceden çok *autistique* düşünce veya rüyaya daha yakın saydığımızı sanacaklar. Gerçekten andığımız olgular, kendilerini rüya veya hülyaya yaklaştıran bir birçok özellik göstermektedir. Örneğin bazen, yalnız ses benzetişlerine dayanan sözel yaklaştırmalar ve özellikle düşüncenin, ilk görüşte ortak hiçbir noktası olmadığı halde, iki önermenin arasında bir yakınlaşma oluşturacak kadar serbest çağrışımların elinde oyuncak olması...

Senkretizm ile *autistique* hayal gücü arasındaki karşılaştırmayı daha derinleştirmek niyetinde değiliz. Zaten daha daha önce patolojik yorumla çocuklarda görülen *" her ne pahasına olursa olsun aklama"* arasında bulunan yakınlığı belirginleştirmiştik. Bununla birlikte, her şeyin bizi şimdilik senkretik düşüncenin düzeneğinin, mantıksal düşünce düzeneğiyle psikanalistlerin *"rüya sembolizmi"* dedikleri vetirenin (süreç) düzeneği arasında bir orta sınır olarak kabul etmeye götürdüğünü söylemek yararlı olabilir. Acaba rüyalarda *autistique* hayal gücü hangi biçimde işler? Freud, iki temel fonksiyonun rüyadaki hayallerin veya sözde- kavramların olşumunda etkili olduğunu göstermiştir: Bunlardan biri yoğunlaşma, yani birbirini tutmayan imajların bir imaj halinde erimesi (Çokca insanın bir kişi halinde görünmesi) ikincisi, yer değiştirme, yani bir nesnenin özelliklerini alıp bir başka nesneye eklemek (*Örneğin bir kimse rüyasında annesine benzeyen bir kadın görüyor ve bu kadını annesi olarak hayal*

ediyor) Diğer bir yazımızda da varsaydığımız gibi[36], bu iki fonksiyonla genelleştirme *(ki bir tür yoğunlaşmadır)* ve soyutlama *(ki bir tür yer değiştirmedir)* fonksiyonları arasında birçok orta halkaların bulunması zorunludur. İşte senkretizm bunların en belli başlısı olsa gerektir. Senkretizm de tıpkı rüya gibi, objektif olarak birbirini tutmayan ögeleri bir bütün halinde yoğunlaştırır. Yine rüya gibi, serbest çağrışımların istemine uyarak, tamamen dış benzerliklere veya ses benzeyişlerine *(habit, habitude* gibi) kısacası yalnız belirli bir nesneye ait olması gereken özelliklerle yer değiştirir. Fakat öte yandan, gerek bu yoğunlaşma, gerek bu yer değiştirme, rüyada ve *autistique* hayal gücünde olduğu kadar anlamsız ve saçma değildir. Tersine, daha çok mantıksal karşılaştırmaya yaklaşır. Bununla birlikte bunların, düşüncenin mantık öncesi düzenekleriyle mantıksal düzenekleri arasında bulunduğunu ve bir geçit oluşturduğunu kabul etmek mümkündür[37]. Bununla birlikte bütün bocalayışlarına rağmen çocuğu aşamalı bir uyuma doğru götüren senkretik şemalı düşünceyi aşağı görmemek gerekir. Bütün bu şemalar, zekâya büsbütün aykırı olmayıp sadece biraz fazla yapma, açık ve net bir kullanışa yaramayacak kadar kolaydırlar. Fakat er geç, kendilerini bileyerek varsayımların yararlı olduğu alanda kusursuz birer buluş aracı haline getirecek ciddi bir eleme ve aşınmaya uğramaları zorunluluğu vardır. Bununla birlikte deney uyguladığımız çocukların yaşında bu şemalar, o kadar bol ve güçlüdür ki, daha çok *autistique* hayal gücüne yaklaşır ve tam bir uyuma engel olur.

Senkretizm ile *autistique* hayal gücü arasındaki bu benzeşimler öncelikle, kaydettiğimiz çocuk cevaplarının neden bu kadar uydurmaya benzediğini açıklamaktadır. Gerçekten deneylerimizin devam ettiği sürece, çoğunlukla, sorguladığımız çocukların bazen bizimle, bazen de metinle

---

36 Piaget, La psychanalisme.....

37 H. Larsson. La Logique de la Poesie. Paris, ... Larsson sanatçı hayal gücünün (ki autisme biçimlerinden biridir) her şeyden önce nesneleri birer zekâ olayı gibi çözümlemeyici olarak değil, senkretik olarak yani bütün algılarıyla görmekten ibaret olduğunu ileri sürmüştür. Sanat, eşyanın Gestaltqualitaten'lerini belirginleştirir ve sanatçının ortaya koyduğu çaba, bu ilkel ve bütünsel algıyı yeniden canlandırmaya yöneliktir.

eğlendiklerine ve bol bol keşfettikleri çeşitli çözüm biçimlerinin yerine hiç sıkıntı çekmeden, ilk rastlayacakları diğer çözüm yollarını koymaya yatkın olduklarına ilişkin bizde bir izlenim oluşmuştu. Eğer durum böyleyse incelediğimiz olayların değeri çok azalmış olacaktır. Fakat bir çocuğu sorgularken onun yapmacık yapıp yapmadığını veya söylediğine inanıp inanmadığını kesin olarak kestirmeye yarayacak bir *criterium* bulunmdadığı için böyle bir itiraza cevap vermek kolay değildir. Bununla birlikte, bu gibi araştırmalarda birlikte kullanılırsa uydurma ile tam inanışı birbirinden ayırt edebilecek üç ölçüt öneriyoruz. Daha önce andığımız ve araştırmalarımızın malzemesini oluşturan olaylarda uydurmacılık olmadığını ve elde ettiğimiz, cevaplarla uydurmacılık arasındaki benzeyişin doğrudan doğruya senkretizm ile hayal gücü arasındaki benzeşimden ileri geldiğini güçlü bir biçimde sanıyoruz. Uydurmacılık aslında çocuk hayal gücünün şekillerinden biridir. Varoluşlarıyla deneylerimizden sonuçlar çıkarmayı başardığımız üç ölçüt şunlardır:

Birinci ölçüt: **Ritim veya cevaplardaki sayısal değişmezlik (*constance*).** Aynı deney, çok geniş bir süje kütlesi üzerinde yapıldığı zaman alınan cevaplar, ya tamamen birbirine benzer, ya da çeşitli ve sınıflandırılamaz bir nitelik gösterir. Birinci durumda uydurmacılık olasılığı kuşkusuz ikinci durumdakinden daha azdır. Çocuğun kendi istemine göre ve sırf oyun olsun diye verdiği cevaplar, gerek içerik, gerek biçim bakımından öteki cevaplar gibi belirli bir doğrultu izleyebilir. Yani belirli bir yasanın gereklerine uygunluk gösterebilir. Fakat 40-50 çocuğa sorulan aynı sorunun, bunlarda hem uydurmacılık, hem de uygun cevap doğuracağı yerde, *hep ve sadece* uydurmacılığa yol açması, olasılıktan büsbütün uzaktır. Atasözleriyle yaptığımız deneylerde de çocukların verdiği bütün cevaplar, gerek içerik, gerek biçim bakımından tamamen birbirine benzemektedir.

İkinci ölçüt: **Çocuklarda yaş farkları.** Bazı sorular, belirli bir yaşta bulunan çocukları *(Örneğin 5-6 yaşındakileri)* uydurmacılığa götürmektedir. Bu yaşlardaki çocuklar, anlam ve kaplamını kavrayamadıkları so-

ruları bir oyuna dönüştürürler. 7-8 yaşındaki çocuklar ise aynı soruları çok iyi kavrarlar ve ciddiye alırlar. Aynı yaşta bulunan bütün çocuklar, aynı biçimde cevap verirlerse yine, genel bir kavrayamamazlık yüzünden uydurmacılığa sapıp sapmadıkları akla gelebilir. Fakat verilen cevaplar, yaş farklarına rağmen, aşağı yukarı aynı kalırsa, uydurmacılık olasılığı azalır. Gerçekten atasözü deneylerinde bunu gözlemledik. 9-11 yaşlarındaki çocuklar üzerinde aynı sonuçları elde ettiğimiz gibi bu yaş sınırının dışında bulunan diğer süjelerin de aynı nitelikte cevaplar verdiklerini gördük. Bununla birlikte yıllar geçtikçe senkretizmin de hissedilir bir biçimde azaldığını saptamış bulunmaktayız.

Üçüncü ölçüt: **Düzgün cevap**. Çocuğun düzgün bir cevap vermeyi başardığı anlarda, yöntemini birdenbire değiştirip değiştirmediği ve o zamana kadar inandığı şeyi bir hamlede yadsıyıp yadsımadığı hemen görülür. Eğer aniden yöntem değiştirmiş bulunuyorsa, uydurmacılık olasılığı artar. Tersine, yanlışa götüren biçimlerle doğru çözüm yollarına götüren yöntemler arasında bir tür süreklilik, hissedilir aşamalar varsa, uydurmacılık olasılıkları yine azalır. Atasözü deneylerimizde, her çocuğun aynı zamanda hem doğru hem yanlış cevaplar verdiğini ve doğru cevapların, atasözüyle cümle arasındaki denkliği bulmadaki senkretizmi ortadan kaldırmadığını gördük. Kısacası bütün bunlara dayanarak, aldığımız cevapların uydurmacılığa indirgenemeyeceği sonucuna varmaktayız.

Bununla birlikte, tek tük bazı durumlarda yine uydurma cevaplar aldığımızı kaydetmeden geçmeyeceğiz. Bunların dışında malzemizde görülen bu görünürdeki uydurmacılığın nereden geldiğini artık saptayabilecek bir durumdayız. Bu, senkretizmin kendisine özgü düzeneği bakımından -egosantrik düşüncenin bütün görünüşleri gibi-[38] autistique düşünce ile mantıksal düşünce arasında ortalama bir durumda bulunmasından ileri gelmektedir.

---

38 Autisme ile çocuk düşüncesi arasındaki paralellikle ilgili fazla açıklamalar için şu makalemize başvurulabilir: La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. Arch. de Psych. C. XVIII, s. 273 (1923).

V. BÖLÜM

6 yaşındaki Bir Çocuğun Soruları[39]

Çocuk mantığına, yine çocukların kendiliklerinden sordukları soruları incelemekle başlamak kadar elverişli ve verimli bir başka yöntem yoktur. İki çocuğun dilini çözümlerken *(Bölüm I)*, çocuk sorularının, her yaşın şu veya bu bilinçsel işleme *(nedensel açıklama, mantıksal uygulama, sınıflandırma vb.)* karşı olan ilgilerini bize gösterecek bir biçimde sınıflandırılabileceğini belirtmiştik. Hatta daha ileriye giderek, Pie ile Lev'in sorularını böyle bir sınıflandırma taslağına uyarlamıştık *(Bölüm I, paragraf 9)*. Şimdi, bu sorunu daha köklü bir biçimde ele alıp incelemenin zamanı gelmiş bulunuyor.

Sorunun tartışması bize, çocuktaki sözel zekânın fonksiyonel incelemesiyle *(Bölüm I-IV)* çocuk mantığının özelliklerini çözümleme *(Kitap II)* arasında bir köprü görevi sağlayacaktır.

Çözümüne çalışacağımız sorun şudur: Bir çocuğun sorularında hangi bilinçli ilgiler veya diğer bir deyimle, hangi mantıksal fonksiyonlar ortaya çıkar ve bu ilgileri nasıl sınıflandırmak mümkündür? Bu sorunu çözmek için, çocuğun belirli bir süre içinde sorduğu bütün soruları, bu olmazsa aynı kişiye sorduğu bütün soruları tutanağa kaydetmek ve daha sonra bunları, davet ettikleri cevap çeşidine göre sınıflandırmamak yeterlidir. Fakat, böyle bir sınıflandırma sanıldığından daha özen gösterilecek bir iştir. Bunun için tüm çabamızı öncelikle bir araştırma yöntemi saptamakla işe başlayacağız.

---

39 Mlle Liliane Veibl'in katılımıyla.

Üzerinde çalışacağımız malzeme şunların birleşimidir: Öncelikle 6-7 yaşında *(gözlemin başladığı zaman 6;3 yaşındaydı)* Del adlı bir çocuğun, 10 ay zarfında M^lle Veihl'e, kendiliğinden sorduğu 1125 soru... Bu sorular, her gün iki saat süren buluşmalar sırasında sorulmuş ve kaydedilmiştir. Bu buluşmalar, diyaloglu birer ders niteliğinde olmuştur. Ancak çocuk, bu süre içinde tamamen özgür bulunuyor ve her istediğini söyleyebiliyordu. Buluşmalar, soruların kaydından önce de yapılmakta olduğu için çocukta başlangıçtan beri tamamıyla doğal bir okul ortamı içinde bulunuyordu. Yine -bu özellikle önemlidir- çocuk, sorduğu soruların kaydedilmekte olduğunu hiçbir zaman bilmemiştir. M^lle Veihl, çocuğun bütün güvenini kazanmış bulunuyordu. Kuşkusuz, derslerin *(okuma, yazım, eşya dersi vb.)* konusu, çocuğun sorular sormasında etken olmuştur; fakat bunu gidermek olanaksızdı. Yine gezintilerin ve oyunların doğurduğu rastlantılar da, süjenin ilgilerini belirli bir doğrultulara yöneltmek konusunda etkili oldular. Bir çocuğun gösterdiği araştırma merakında rastlantıların payıyla doğanın payını birbirinden ayırmanın tek çaresi, mümkün olduğu kadar bir diğerine benzer koşullar altında kayıtları çoğaltmaktan geçer. Zaten biz de bunu yapmış bulunuyoruz. Şunu da eklemek gerekir ki, gerek çocuğu soru sormaya güdülemekten, gerek sorduğu soruların bazılarını seçip diğerlerini bırakmaktan tamamen kaçındık.

Bununla birlikte, bu işe başlarken, yalnız *"niçin"*ler hakkında bir etüd yapmayı tasarlamış olduğumuzdan, ilk seanslarda ancak bu "niçin"ler tamamen tutanağa kaydedilebildi. Birkaç hafta süreyle, diğer sorular bazen kaydedildi, bazen de umursanmadı (Bazı günler bütün sorular, hiçbiri dışarıda bırakılmaksızın kaydedildi; fakat bazı gün ise, yalnız "niçin"ler göz önüne alındı.) Bununla birlikte 201'den 450'ye, 481'den 730'a ve 741'den 993'e kadar olan sorular, bunlara denk gelen süre içinde sorulan bütün soruların harfi harfine tutlumuş

tutanaklarıdır. Bunun içindir ki, ileride yapacağımız istatistik tartışmalarında ya sadece bu 250'şer sorulu üç grubu veya yalnız "niçin"leri ele alacağız.

I. "Niçin"ler

Del'in soru tipleri gibi büyük bir sorunu, bütünlüğü içinde ele almadan önce, daha sınırlı bir sorunu çözmeye çalışalım. Bu sorun *"niçin"*leri sınıflandırılması, çeşitli tiplere ayrılması sorunu olacak ve bizim için bir giriş görevi görecektir.

Çocuk *"niçin"*leri sorunu, ilk bakışta göründüğünden daha fazla karışıktır. Bilindiği üzere, 3 yaşına doğru *(Stern'e göre 2;10 – 3;1, Scupin'e göre 2;9, Rasmussen'e göre 2-3 vb.)* görülen *"niçin"* ler, 7 yaşına kadar çok fazladır ve çocuğun ikinci soru çağı dedikleri dönemi karakterize eder. Birinci soru çağında, yer ve adlara ilişkin sorular, ikinci soru çağında ise neden ve zamana yönelik sorular göze çarpar. Bununla birlikte *"niçin"* lerin bu kadar fazla oluşu, bunların, aslında homojen olmayan birçok anlamları içeren, ayrışmamış ve her işe yarayan sorulardan oluştuğunu düşündürüyor.

Stern, ilk *"niçin"*lerin bilince ait olmaktan çok duygu kaynaklı olduğuna, yani gerçek bir araştırma merakı gösterecekleri yerde istenen bir nesnenin yokluğundan veya beklenen bir olayın gerçekleşmemesinden doğan bir hayal kırıklığını dile getirmektedir. Bununla birlikte çocuğun -deyim yerindeyse- bu duygulanım merak aşamasından nasıl olup da gerçek meraka, yani nedenlerin araştırılması gibi bilinçsel ilginin en ince biçimlerine yükseldiği sorunu kalıyordu. İki son nokta arasında sınıflandırılması gereken bir sıra farklılığın bulunması çok doğaldır.

Çocuk *"niçin"*lerinin şöylece yüzeysel olmak üzere herhangi bir kategorisi ele alınsa, bunların cevap olarak, nedensellik açıklamalarını

amaçladıklarını görürüz. İşte örnek olmak üzere, 3 yaşında bir çocuğun ilk sorularından biri: *"Niçin ağaçların yaprakları var?"* Eğer böyle bir soru aydın olsun veya olmasın, bir yetişkin tarafından sorulmuş olsaydı, en az iki tür cevabı amaçlardı: Yetişkin cevaplar, ki hep (teneffüs edebilmeleri için) veya (üşümesinler diye) örneklerinde görüldüğü gibi *"için"* ve *"diye"* ile biter; nedensel veya mantıksal cevaplar ki, hep *"çünkü bütün bitkilerin yaprağı vardır"* örneğinde görüldüğü üzere *"çünkü"* ile başlar. Çocuğun sorduğu sorularda bu iki farktan hangisinin egemen olduğunu bir anda kestirmek pek mümkün olmaz. Hatta daha ileriye giderek, böyle bir soruda bizim kavrayışımıza sığmayan birçok gizli anlamların bulunması olasılığı da vardır diyebiliriz. Soru, belki sadece sözeldir ve hiçbir cevap amaçlamadan sıradan bir hayreti veya bir kaygıyı anlatır. Zaten çocuk sorularının çoğu bu cinstendir. Bu gibi sorular, etrafındakileri hedef edinmez. Çocuk bunları bir iddiada bulunurken sırf sözlerine karşı çıkmasınlar diye kullanır; yani onun için bir tür dolambaçlı onay veya yadsıma yoludur. Bazen çocuğa cevap vermek konusunda geç kalındığı, çocuğun da buna aldırış etmeden cevabı yine kendisi verdiği olur. Düşünülecek olursa bir tür sözde-soru niteliğinde olan bu egosantrik soruların birçoğunu daha önce de *(Bölüm 1)* görmüştük. Bununla birlikte ileride yapacağımız sınıflandırmada bu olguyu göz önüne almayacağız. Bir sorunun egosantrik olup olmamasından çok, soru biçiminde konulmuş olması ilgi çekicidir. Çünkü, sorunun kapsadığı mantıksal ilişki tipi *(nedensellik, erekçilik vb.)* başkasına da yöneltilmiş olsaydı, yine aynı biçimi koruyacak ve değişmeyecekti. Bu bakımdan, yukarıda andığımız sorunun çocuğa göre anlamı, doğal olarak yetişkinlere göre olduğundan daha çoktur. Çocuk pekâlâ ağaca ilişkin en küçük bir ilgi bile duymadan sırf antropomorfizm (insan biçimcilik) nedeniyle, *"ağaçlara kimin yapraklar taktığını"* bilmek isteyebilir. (*"Niçin ağaçların yaprağı var?"* —*"Çünkü ağaçları Allah donatmış da.,"*) Yine çocuk, insanlara yönelik amaç ve yarar kaygılarıyla da böyle bir

soru sorabilir: (Niçin ağaç...?" – *"Güzel olsun diye..., gölgesinde oturulsun diye."* vb.) Bazen bu amaç ve yarar kaygıları bizzat ağacı da kapsar. O zaman çocuk ağaca bazı şeyler de mal edebilir: *"Çünkü bu, ağacın daha çok hoşuna gider de."*

Özetle, bir çocuk *"niçin"*i metninden çekip alınınca, birçok yorumlarda bulunmak hep mümkündür.

Bu durumda aynı çocuğun *"niçin"* koleksiyonları -*zaten söz konusu edeceğimiz şey de budur*- karşılaştırmalarda bulunmamızı mümkün kılmak yoluyla, böyle bir teknik olmadığı durumlarda çözülemeyecek olan şu iki sorunun çözümüne yardım edecektir:

1. Çocuğun beklediği veya kendi kendine verdiği cevapların mantıksal tipine göre sınıflandırılan mümkün *"niçin"* tipleri hangileridir?

2. Bu tiplerin généalogie (köken)'i nedir?

1. Belirli "niçin" tipleri

Çocuk niçinlerini üç büyük gruba ayırmak mümkündür: Nedensel açıklama *(Erekçilik açıklamaları da içindedir)* *"niçin"*leri, nedenlendirme ve aklama *"niçin"* leri.. Bunların arasında da çeşitli nüanslar bulunsa gerektir. Belirli bir yaştan sonra (7-8 yaşı), mantıksal aklama *"niçin"*lerini de ayırdetmek gerekir ki bu, incelediğimiz Del için söz konusu olmaz. Bununla birlikte bu cinsten olan *"niçin"*leri genellikle aklama *"niçin"*leri arasına sokabiliriz.

Açıklama sözcüğünü dar bir anlamda, neden veya amaç açıklaması anlamında almaktayız. Gerçekten "açıklamak" sözcüğü iki anlam içerir. Bazen mantıksal bir açıklamada bulunmak, yani bilinmeyeni bilinene indirgemek, sistematik bir biçimde anlatmak *(Bir ders, bir geometri problemini açıklamak gibi)* anlamına gelir. Mantıksal açıklamayla ilgili *"niçin"*leri *(Niçin dokuzun yarısı 4,5 eder?)*, "mantıksal aklama" kategorisine ayırmak gerekir. Bazen de, tersine, "açıklamak" sözcüğü, bir

olayın nedenlerini düşünce ile tasarlamak anlamına gelir. Söz konusu olan şey doğal bir olay veya bir makine olduğuna göre, bu nedenler de ya etken *efficient* yahut ereksel olurlar. Biz açıklama sözcüğünü, ancak bu ikinci anlamda alacağız. Nedensel açıklama " niçin "leri, beklenen cevabın neden veya ereksel neden düşüncesini kapsamasıyla belli olur. İşte Del'de bulduğumuz örnekler: *"Niçin bunlar (cisimler) hep düşer?" — "Yıldırım... Babam, yıldırımın gökte kendiliğinden oluverdiğini söylüyor, niçin?" — "Niçin onların (küçük keçiler) sütü yok?" — "Neden bu,* (2 Franklık madeni bir para) *bu kadar ağır?"*

Bu gördüklerimiz gibi maddî bir olayla ilgili olmayıp da, bir edim *"action"* veya psikolojik bir duruma ilişkin bulunan açıklama biçimine de *"nedenlendirme"* diyeceğiz. Çocuğun burada aradığı şey, tam anlamıyla maddî bir neden olmayıp amaç, *"action"*u yönelten etken, hatta psikolojik nedendir. Nedenlendirme *"niçin"*leri büyük bir çokluk oluşturur ve sınıflandırması kolaydır: *"Gidiyor musunuz, niçin?" — "Niçin her zaman okumayla derse başlıyoruz?" — "Niçin babam tarihini bilmiyor? Hem de koskocaman bir adam!"*

Sonuçta, özel nitelikten etkenlere yönelenen *"niçin"*lere *"aklama niçinleri"* diyeceğiz. Kuşkusuz burada herhangi bir aksiyonun etkenleri değil, bir kuralın etkenleri söz konusudur: *"Niçin... böyledir?"* Bu cins *"niçin"*ler ayrı bir kategori oluşturacak kadar boldur. Çocuğun araştırma merakı, sadece maddî nesnelerle insanların davranışlarını kuşatmakla kalmaz, aynı zamanda oldukça sistematik bir biçimde dil, yazım, bazen de görgü kuralları gibi uyulması zorunlu olan kuralların hepsine yönelir. Bu gibi kurallar, kendisini hayrete düşürmüştür. Onun için çocuk bunların neden ve hikmetlerini öğrenmek ister. Bazen kaynaklarını, yani aklınca, bunun böyle olmasına karar veren "kişiler"in amaçlarını araştırır; bazen de amaçları üzerinde düşünür. Bununla birlikte aynı soruda bu iki anlamın birbirine karıştığı hep olmuştur. Bu türden

"niçin"'lerde, sıradan psikolojik nedenlendirmeye karşı olan ilgiden ayrılan ve *"aklama"* adı altında, toplayabileceğimiz bir yığın ilgi görülür, işte birbirinden daha az belirgin örnekler: "(Bir sözcüğün yazımı söz konusudur) *Niçin* an*'la yazılıyor?"* — *"Niçin (Alain* sözcüğü*)* in*'le yazılmıyor? Kim buna olmaz demiş, Paris'teki baylar mı?"* — *"Niçin* égaré *deniyor? Bu* perdu *demek değil mi?"*

İşte, hemen saptaması mümkün üç büyük *"niçin"* kategorisi... Fakat şurasını da akıldan çıkarmamalıdır ki, sonuçta bu tipte olanlar, daha çok istatistiksel niteliktedir. Yani aralarında girişimlilik ve ortalama türden olanlar hep vardır. Eğer var olan nüansları rakamlarla derecelendirmek mümkün olsaydı, bu üç tipin sadece bir *"fréquence"* eğrisinin tepe noktalarını oluşturduğu görülürdü. Kuşkusuz bu tepe noktalarının arasında, niteliği kesin bir biçimde belirlenip saptanamayan alanlar bulunur. Zoolojide olduğu gibi psikolojide de tür ve *"vari(değişken)été"* çeşit sınıflandırmalarını kabul etme zorunluluğu vardır. Kuşkusuz bu biçimde yapılan sınıflandırmaların ancak istatistiksel bir kapsama ve değeri söz konusudur ve rastgele alınan bir örnek, kökenini ve niteliğini çözümleyen deneyler yapılmaksızın, kesinlikle şu veya bu kategoriye sokularak sınıflandırılamaz. Gerçekten, birinci gruptan olan *"niçin"* lerin amaçladığı maddî nesnelerin nedensel açıklamasıyla, psikolojik nedenlendirme arasında iki tür aracı bulunur. Bizzat çocuğun fiziksel açıklama saydığı *(Bulut yürür, çünkü rüzgâr onu iter)* şeylerin yanı başında öyleleri vardır ki çocuk, bunların nedenlendirmeyle karışmış olduğu *(Nehir hızlı akar, çünkü bunun böyle olmasını Allah emretmiştir)* kanısındadır. Yine biz yetişkinlerin de, karışık bir biçimde anlayabileceğimiz açıklamalar *(2 Franklık para ağırdır, çünkü gümüştendir,* veya, *1 Franklıktan daha ağır gelmesi istenmiştir de onun için.)* vardır. Bu durumda görülüyor ki nedensel açıklama, nedenlendirmeye doğru yöneliyor. Bunun aksine de rastlanabilir. O anın niyet ve amaçlarına kaplamı olan *"nedenlendirme*

niçinleri"nin yanı başında *(Niçin gidiyorsunuz?)*, sadece bir amacı değil, fakat tam anlamıyla bir nedeni hedefleyerek daha psikolojik açıklamalar bekleyen *"niçin"*ler de vardır: *(Niçin babam, bunun tarihini bilmiyor?)*. Böyle olunca, nedensel açıklamayı nedenlendirmeden ayırt edecek ölçüt, kesin olmaktan çıkıyor: Gerçekten, herhangi bir soruyu ele alarak, çocuğun cevap olmak üzere nedensel bir açıklama mı veya bir nedenlendirme mi beklediğini kesin bir biçimde kestirmek mümkün değildir. Bu ölçüt, ancak maddî olabilir ve sorunun içeriğine dayanabilir. O halde soru, maddî nesnelere *(doğal olaylar, makineler, mamul eşya* vb.) yönelmişse, nedensel açıklama *"niçin*lerini ilgilendirir, insan aksiyonlarına yöneldiği zaman da nedenlendirme *"niçin* leri kategorisine girer diyeceğiz. Kuşkusuz bu sınıflandırma da aslında sübjektiftir. Ancak, ne kadar saymaca (itibarî) olduğunu gözlemlemek çok kolay olduğundan, hataya düşmemek için gereken önlemler almak mümkündür. Eğer sadece çocuğu soru sormaya yönelten etkeni ölçüt edinmiş olsaydık, sübjektif olmakla birlikte biçime ve sonuçta objektif verilere dayanan bu saymacalığın yerine, her psikoloğun tamamen sübjektif olan değerlendirmesini yerleştirmiş ve dolayısıyla çok daha sübjektif bir ölçüt hazırlamış olurduk.

Öte yandan, nedenlendirme ile aklama arasındaki farkı açıklığa kavuşturmak da çok güçtür. Geniş çizgileri bakımından aklama *"niçin"*leri kural düşüncesini kapsar. Fakat çocukta bu düşünce -bizde olduğundan- daha az belirginleşmiş bulunduğu için, burada da sorunun biçiminden çok içeriğine uygulanabilecek bir ölçüte başvurmak zorundayız. Gerçekten, bir kuralın aklaması, nedenlendirmeye, yani bu kuralı izleyen veya kuran kimsenin amacını ve niyetini araştırmaya çok yaklaşır.

Bunun içindir ki, doğrudan doğruya insana ait bir aksiyona (eylem) yönelmeyip de dile, yazıma, açıklığa kavuşturulması gereken bazı

durumlara, toplumsal ilişkilere *(görgü kuarllarıyla ilgili hatalar, yasaklamalar* vb.) yönelen *"niçin"*leri *"aklama niçini"* diyeceğiz. Bu üçüncü *"niçin"* kategorsi üzerinde ısrar etmemizin nedeni şudur: Bundan önceki bölümlerde 7-8 yaşındaki çocukların mantıksal aklamayla ilgili olmadığını görmüştük, Bu yaşta çocuk, kanıtlamaksızın onaylar veya yadsır. Özellikle çocuk tartışmaları, bakış açısı aklamasından yoksun, birtakım zıt onayların çarpışmasından ibarettir. Bu böyle olunca, mantıksal kanıtlara karşılık gelen *"çünküler" (biri diğerinin nedeni olan iki düşünceyi birbirine bağlayan* "çünküler") bu yaşta nadiren kullanılmış olmakla kalmaz, aynı zamanda -ikinci kitapta daha yakından göreceğiz- çocuk, bunların anlamını kavrayamaz veya yanlış kavrar. Kısacası bu gibi *"çünküler"*, 7-8 yaşından küçük olan çocukların düşünme alışkanlıklarında henüz yer almamıştır. İşte iki düşünceyi birbirine bağlayan bu tür *"çünkü"*lere doğal olarak, fonksiyonu bir onaylamanın mantıksal nedenini aramak, diğer bir deyimle kanıt bulmak veya bir tanımı aklamak olan *"mantıksal aklama niçinleri"* grubu karşılık gelir. Örnek: *"Niçin 9'un yarısı 4,5 ediyor?"* Görülüyor ki, burada, ne bir nedensellik açıklaması, ne de psikolojik nedenlendirme söz konusudur; aranan şey mantıksal nedendir. O halde, bundan önceki bölümlerde anılan gözlemler gerçeğe uygunsa, 7-8 yaşından küçük olanlarda bu çeşit *"niçin"* lerin çok nadir olması ve tam, belirgin bir kategori oluşturmaması gerekir. Fakat çocuğa bakarak -aklama *"niçin"* lerini özel bir kategori halinde toplamak isteyişimizin nedeni de zaten budur- bir yazım veya gramer kuralının aklaması ve bir sözcüğün tanımı vb. ile gerçek mantıksal neden arasında pek büyük bir fark yoktur. Çocuğun kendine özgü gramerinin bizimkinden daha mantıksal olduğunu ve kendiliğinden oluşturduğu etimolojilerin birer mantık şaheseri bulunduğunu herkes bilir. Bu durumda aklama, sanırız ki sıradan nedenlendirmeyle mantıksal aklama arasında ortalama bir nüans oluşturuyor.

Böylece, öncelikle anılan örneklerde *"[perdu* denecek yerde] *niçin "égaré"* deniyor?" sorusu, nedenlendirme *"niçin"*lerine doğru yönelir, *"Niçin kara kahve? Bütün kahveler karadır"* ise (bir nedenle bir sonucu birbirine bağlamak biçiminde) mantıksal bir nedene dayanmak eğilimindedir. Diğer iki tanesi de yazıma vb. yönelen "*ortalama niçin*"ler olsa gerektir.

Özetle, "*aklama niçinleri*" kategorisi, 7-8 yaşından önce henüz ayrışmamış bir durumdadır ve 7-8 yaşından sonra da -*bu yaptığımız şey bir varsayımdan ibarettir*- biri "*mantıksal aklama veya neden*", diğeri ise "*kural ve âdetleri aklama*" olmak üzere iki kategori tarafından yerine getirilir. "Mantıksal aklama veya neden"i nedensel açıklama veya nedenlendirmeyle karıştırmamak gerekir. Yine, "*kural ve âdetlerin aklama*"sını, mantıksal aklama ile, "*nedenlendirme*" arasında ortalama bir durum olarak anlamak gerekir. Bu durumda 7-8 yaşından önce, bu iki kategoriyi bir kategori halinde toplamak mümkündür.

Böylece şu aşağıdaki tablo meydana gelmiş oluyor:

Sorunun biçimi:		**Sorunun içeriği**
(Nedensel) Açıklama	Neden.....	Maddî nesneler
	Amaç.....	
Nedenlendirme	Etken.....	Psikolojik aksiyonlar
Aklama	Tam anlamıyla aklama.....	Âdet ve kurallar
	Mantıksal neden.....	Sınıflandırma ve düşünce ilişkileri

Öte yandan, bu *"niçin"* kategorilerine, *"nasıl"*, *"nereden"* vb. biçiminde başlayan soru kategorilerinin karşılık geldiğini de akıldan çıkarmamak gerekir. Bu durum ileride bizim için yararlı bir "aksi delil" (karşı sav) olacaktır.

2. Nedensel açıklama *"ntçtn"* leri.

Giriş ve konulara göre sınıflandırma – Bu kitabın hiçbir bölümünde çocuğun nedensellik kurgusu konusunu doğrudan doğruya ele alıp inceleyecek değiliz. Tersine, araştırmalarımızı, "çocuk düşüncesinin formel yapısı" sorunu etrafında yapıyor ve böylelikle konumuzu sınırlandırıyoruz. Bununla birlikte nedenselliğin incelenmesi, çocuk kurgularının incelenmesinden güçlükle ayrılabileleği için, bu sorun, kendiliğinden değil, bilerek konu dışı bırakılmış oluyor demektir. Buna rağmen, yine bu soruna değinmeden geçmenin olanağı yoktur. Bu da iki nedenledir: Bu bölümün hedeflerinden biri de, Del'de *"mantıksal aklama niçinleri"* nin pek nadir olduğunu göstermektir. Gerçekten bu yokluğu belirginleştirmek için Del'in sorduğu soruların bütününü çözümlemek gerekiyor. Öte yandan, bizzat kurgular alanında fazla durmaksızın, nedenselliği, akıl yürütmenin yapısı ve özellikle egosantrizmin etkileri bakımından kısmen olsun incelemek olanağı vardır. Bununla birlikte önümüzdeki paragrafta, ortaya koyduğumuz sorunların yapısına ilişkin bir sonuç çıkarmak amacıyla bu kurgular hakkında da birkaç söz söyleyelim.

"Nedensel açıklama niçinleri", çocuk zekâsının incelenmesi bakımından köklü birçok sorunlara yol açar. Gerçekten çocuğun bizim kadar, tam anlamıyla nedensel *(Yani finalizme (erekçiliğe) karşılık sadece etkin nedenler söz konusudur)* bir açıklama ihtiyacını duyup duymadığı sorulabilir. Bu durumda gerçek nedenselliğin yerini alabilecek mümkün nedensellik çeşitlerini çözümlemek gerekiyor. Stanley Hall, yaşamın nitelik ve kaynaklarına ilişkin sorulan yüzlerce sorudan %75'inin nedensel olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu konuda kullandığı ölçütlerden söz etmemiştir. Yalnız, bu nedensel sorular bağlamında birçoğunun

yakıştırmacılık *(artificialisme)* ve ruhçuluk(*"animisme"*)'a vb. dayandığına belirtmekle yetinmiştir.[40] Demek bu açıklama tiplerini sınıflandırmak ve aralarındaki yakınlığı bulmak sorunu olduğu gibi kalmış oluyor. Biz ise bundan önceki bölümlerimizin ikisinde (I ve III) 6-8 yaşındaki çocuğun, olayların nasılına çok az ilgi gösterdiğini saptamıştık. Çocuk, ilişkilerin ayrıntılarına ve neden dizilerine karşılık ancak tüm nedenlere karşı bir merak duyar. İşte bu, çocuktaki *"açıklama niçinleri"*nin *sui generis (kendine özgü)* özelliği yönünde ciddi bir sağlam bilgi oluşturmaktadır. Şimdi artık, Del'in açıklama niçinlerini, biçimi göz önüne almaksızın öncelikle içerikleri bakımından sınıflandırmayı deneyelim.

"Niçin" leri, içeriklerine göre sınıflandırmak demek onları, soruların hedeflediği nesnelere göre gruplandırmak demektir. Bu bakımdan 103 *"nedensel açıklama niçin"*inden[41] 81'i doğaya, 22'si de makinelere veya üretilmiş eşyaya ilişkindir. Doğaya ilişkin 81 *"niçin"*den 26'sı cansız (*yetişkinler için cansız*) nesnelere, 10'u bitkilere, 29'u hayvanlara ve 16'sı da insan vücuduyla ilgilidir.

Bu sonuçta dikkat çekici nokta çocuğun cansız, maddî nesnelere karşı, çok az merak duymasıdır. Bu olgu, çocuk *"niçin"*lerinin, tıpkı bizimkiler gibi nedenselliği amaçladığına ilişkin varsayımı çekinceyle karşılamayı gerektirmektedir. Bu *"niçin"*lerdeki birçok özellikler bize bu konuyu apaçık bir biçime sokma olanağını verecektir.

İlk anda, Del'in bazı soruları çocuklarda hep görülen, fakat ne kaynağı, ne de süresi bilinmeyen *anthropomorphisme*'e hatta *artificialisme*'e yöneliktir. Örneğin: *"Niçin* (yıldırım kendiliğinden olur)?" *Doğru mu? Fakat gökyüzünde ateş çıkarmak için gereken şeyler var mı ki?"* Nadiren belirgin olan bu *artificialiste* sorular kuşkusuz, bizimkine benzer mekanik bir nedensellik kavramını içermezler.

---

40 Stanley Hail, Curiosity and Interest, Pedag. Sem. c. X (1903). Yine aynı yerde, bu makalenin ardından çıkan diğer makaleler.

41 10 ayda tutanağa geçirilen 360 niçinden ancak 103'ü "nedensel açıklama niçini"dir; bu da toplamın %28'ini tutmaktadır.

Daha enteresan olan diğer *"niçin"*ler, çocuk düşüncesinde rastlantı problemini açığa vurur. Örneğin şunlar: *"Göl ta Berne'e kadar gitmez, niçin?"* veya *"Niçin bahçemizde bir kaynak çıkmıyor?"* vb.

M^lle^ Veihl yerde bir değnek bulup alır: *"Niçin bu değnek sizden daha büyük?"* — *"Acaba bir Petit -Cervin, bir de Grand- Cervin var mı?"* — *"Hayır."* — *"Niçin bir Petit -Saléve, bir de Grand- Saléve var?"*

Çocukta oldukça bol olan ve ileride de diğer örneklerini göreceğimiz bu çeşit sorular, bizi hep hayrete düşürür. Gerçekten, bizler, olayların açıklamasında rastlantıya ve olanaklara hep büyük bir pay ayırmak alışkanlığındayızdır. Bizim için mekanik nedenselliğin sıradan bir çeşidi olan bütün istatistiksel nedensellik, bu rastlantı düşüncesine yani bir diğerinden bağımsız iki neden ardardalığının karşılaşmasına dayanır. Eğer bir bahçede kaynak yoksa bu, söz konusu bahçenin yerini seçtiren etkenler dizisinin, buradan biraz ötede bir kaynak çıkartan neden dizisinden bağımsız olmasından ileri gelir. Eğer bu iki neden dizisi birbirini çaprazlamış olsaydı, bu, sırf rastlantının eseri olabilirdi. Fakat bu rastlantı düşüncesinin de hep türemiş olduğu apaçıktır. Açıklamak konusundaki güçsüzlüğümüzdür ki, bizi böyle bir sonuç çıkarmaya zorluyor. Bu böyle olunca çocuğun ancak çok sonraları, bir tür günlük hayat *"agnosticisme (bilinmezci)"* ine varması mümkün olur. Çocuk apaçık bir rastlantı düşüncesine sahip olamadığı için, deneyiminin kendisine gösterdiği bütün geçici yakınlaşmaların *"niçin"*ini arayacak ve bu nedenle durmaksızın soracaktır. Acaba bu sorular, bir nedensel açıklama ihtiyacını mı belirtir? Bir anlamda evet, çünkü bunlar açıklamalarda bulunmadığımız anlarda bizden bir açıklama isteğinde bulunmaktadırlar. Diğer anlamda hayır, çünkü içinde rastlantının bulunmadığı bir dünyanın bizim dünyamızdan daha az mekanik ve daha çok *anthropomorphique* (insan biçimci) olduğu apaçıktır. Bu istatistiksel nedensellik sorununu, *"niçin"*in diğer çeşitleri söz konusu olurken tekrar ele alacağız. Buna

karşılık aşağıdaki soruların gerçekten fiziksel nedensellik düzeninden olduğu görülmektedir.

(1) "*Niçin bunlar* (cisimler) *hep düşer?*" (2) "*Su gidebiliyor, o halde niçin* (ırmaklarda hâlâ su kalıyor?)" (3) "*Su denize ulaşır, niçin?*" (4) "*Yalnız* (gölün) *kenarında mı dalga olur? Niçin?*" (5) "*Niçin böyle olunca* (yapraklar düşünce) *hep böyle* (nem lekeleri) *oluyor?*" (6) "*Bu hep kalacak mı* (taş kovuğundaki su)?" "*Bu taş suyu içer*", (7) "*Neden kuzeye doğru çıkıldıkça soğuk hep artıyor? Niçin?*" (8) "*Niçin geceleyin şimşek daha iyi görülüyor?*"

Fakat bu sorularda finalizmin (erekçilik) payını mekanik nedenselliğin payından ayırt etmenin çok zor olduğunu görüyoruz. Bu nedenledir ki 3, 7 ve 8 numaralı *"niçin"*ler, kolayca finalist sorular biçiminde yorumlanabilirler. Ancak 1, 4, 5 ve 6 numaralı sorularda -belirli, insanın veya Allah'ın müdahalesinden tamamen ve belirgin biçimde korunmuş nesneler söz konusu olduğu için- nedensel açıklama ihtiyacının varlığını görmemek olanaksızdır. Oysa 8 numaralı sorudaki şimşek, görüldüğü gibi gökyüzünde "üretilmiş" bir nesne biçiminde kurgulanmış bulunuyor. Yine -ileride göreceğiz- nehirler, insanlar tarafından işletiliyormuş gibi vb. hayal edilmiştir.

Özetle dış çevreye ilişkin soruları bu sorular, sırf nedensel olmaktan uzaktırlar. Bitkilere ilişkin sorular da bizi bu konuda yeterli derecede aydınlatamamaktadır. Bunlardan bazıları, barınakla ilgili durum ve koşullara karşı duyulan herhangi bir ilgiye kanıttır: *"Niçin bu çiçeklerden bizim bahçede yok?"* Diğerleri -ki, bunlar kuşkusuz daha ilginçtir- bitkilerin yaşayış ve ölümüne ilişkindir: *"Bu gece yağmur yağdı mı?"* — *"Hayır."* — "O *halde niçin bunlar* (kötü otlar) *büyüyüvermiş?"* — *"Niçin bu çiçekler artık* (yaz sonu) *görülmez oldu?"* — *"Bunlar* (bir gül ağacındaki güller) *hep solmuşlar, niçin? Ölmemeleri gerekirdi, çünkü henüz dallarında bulunuyorlar."* — *"Niçin* (çürümüş bir mantar) *kolayca düşüveriyor?"*

Ölüm hakkındaki bu araştırma merakına, diğer sorularda da rastlayacağız ve bütün bu sorular, bu ilginin rastlantı kavramı bakımından ne kadar önemli olduğunu gösterecektir. Birinci gruba gelince, bunun doğurduğu sorunlar de öncekilerin aynıdır: Çocuk, olayların arapsaçı gibi birbirine karışmasında rastlantının payını ayırt etmekten yoksundur. Bunun içindir ki, her şeye bir neden bulmaya çalışır. Fakat bu neden, acaba nedensel bir nitelik mi gösterir, yoksa *"latent" (gizil)* bir finalizme mi dayanır?

Bu bakımdan hayvanlara ilişkin sorular doğal olarak daha belirgindir. Bunların yarısı çocuğun hayvanlara mal ettiği amaç ve niyetlere ilişkindir: "*Kelebek bal yapar mı?*" — "*Hayır.*" — "*Fakat niçin çiçeklere konuyor?*" — "*Niçin* (sinekler) *kulağın içine kadar girmiyorlar?*" vb.

Bu "*niçin*"leri, "*nedenlendirme niçinleri*" bağlamında, sınıflandırmak gerekirdiyse de, bu grubu yalnız insana ait aksiyonlara ayırdığımız için bunu yapmadık. Eğer "*nedenlendime*" kategorisini hayvanlara kadar genellemiş olsaydık, çocuğun 6-7 yaşına doğru apaçık olarak canlandırdığı (*yıldızlar, ateş, ırmaklar, rüzgâr vb. Bu noktalar, Rousseau Enstitüsünde çocuk kurgularına ilişkin yapılmakta olan araştırmalarla saptanmıştır.*) varlık veya nesnelere de genellemek gerekirdi. Diğer sorular arasında, ancak dört tanesi nedensel bir nitelik göstermekte ve -burası çok ilginçtir - yine ölüme ilişkin bulunmaktadır.

"Bunlar (kelebekler) çabucak öldüler, niçin?" — *"Büyüdüğüm zaman da yine arılar olacak mı?"* — *"Elbette, bu gördüklerin ölecek, fakat yerlerine yenileri gelecek."* — *"Niçin?"* — "(Hayvanların kirli su içmesi üzerine) *Niçin bir şey olmuyor?" "*(Bir sinek) *ölmüş, Niçin?"*

Hayvanlara ilişkin soruların geri kalanına gelince ya finalist sorulardan, ya da rastlantısal durum ve koşullara veya çocuğun kesin bir neden bulmak istediği doğal olamayan şeylere ait sorulardan oluşur:

"Niçin bu (güvercin) *kartala benziyor?"* — *"Eğer tehlikeli* (karayılan) *değilseler, niçin çengelleri var?"* — *"Niçin mayısböceğinde hep şunlar* (boynuzcuklar) *var?"* — "(Bir böcek) *Yapışıyor neden?"* — "(Bir karıncaya bakarak) *Niçin kırmızı, yeşil görülüyor?"* — *"Acaba ta güneşe kadar* (mayısböceği) *uçamaz mı, niçin?"* Del, bir balina resmi yapıyor; kemikler deriden fırlamıştır: *"Kemikler görülmez, kemikler deriden çıkmaz. — Niçin, ölür mü?"*

Görülüyor ki, bu soruların bazılarında bir anlam var, fakat diğerlerinde (*güvercin, karınca, vb.'ne ilişkin olanlarda*) hiçbir anlam olmadığı da kesindir. Çünkü biz, ikinci durumda, açıklama yerine rastlantı kavramını kullanırız. Doğal olarak rastlantı kavramımızın oluşumu açıklamalarımızın güçsüzlüğü sayesinde oluşmaktaysa böyle bir ayrım *a priori* (önceden) olarak olanaklı değildir. Gerçekten çocuk da bu inceliklerin farkına varamaz. Bu da rastgele sorular sorma alışkanlığını oluşturur. O halde *Gross*'la birlikte olarak araştırma merakı dikkatin bir oyunudur demek ve bütün bu açıklamaları uydurmacılığın bir ürünü saymak mı gerekir? Fakat bu açıklamaların içeriği hakkında bize bir şey öğretmez.

Eğer çocuk soruları bize garip görünüyorsa bunun nedeni, çocuğun gözünde *a priori* olarak, her şeyin her şeye bağlanabileceğidir. Aslında türemiş bir kavram olan rastlantı düşüncesi olmaksızın sorularda bir seçme yapmak zaten söz konusu olamaz. Hatta her şeyin her şeye bağlı olduğu durumlarda çok muhtemeldir ki, her şeyin bir amacı, *anthropomorphique* bir amacı olsun. Sonuçta hiçbir soru aslında saçma değildir.

İnsan vücuduyla ilgili sorular bize finalizmle, rastlantının yadsınması niteliğinde olan *"niçin*ler arasındaki bu ilişkiyi daha yakından tanıtmaktadır. İşte örnek olarak belirgin bir biçimde finalist bir *"niçin"*, fakat öyle finalist bir niçin ki, bizim daha çok sırf bir nedensellik niçini beklediğimiz yerde karşımıza çıkıyor: Del, Zencileri gördükten sonra *"Eğer orada bir gün kalırsam ben de simsiyah olur muyum?"* (Bu soru

bir niçin olmamasına rağmen, apaçık bir biçimde nedenselidir. Bununla birlikte diyalogun sonu, hiçbir nedensellik kaygısının bulunmadığını gösteriyor.)

—*"Hayır."*— *"Niçin onları bu hale getirmişler?"*

Her ne kadar *"bu hale getirmişler"* deyimi hakkında açık bir şey söylenemezse de bu deyimin latent bir finalizme kanıt olduğu da kesindir. Yine bu aşağıdaki sorular da aynı niteliktedir:

— *"Niçin sizin kulaklarınız mini mini? Ben küçük olduğum halde benimkiler koskocaman!"*

— *"Niçin babam sizden daha uzun boylu amma, daha genç?"*

— *"Niçin kadınların sakalı çıkmıyor?"*

— *"Niçin* (bileğinde) *bu şişkinlik?"*

— *"Niçin ben bunun* (dilsiz) *gibi olmamışım?"*

— *"Tırtıllar, kelebek oluyor, ben de kız olacak mıyım?"*

— *"Hayır."*

— *"Neden?"*

— *"Niçin bu* (ölü bir tırtıl) *küçülüvermiş? Ben de öldüğüm zaman böyle küçülecek miyim?"*[42]

Burada da, bu soruların çoğu, sanki çocuk kendi kendine "rastlantısal bir biçimde" diye cevap vermekten yoksunmuş gibi sorulmuş bulunmaktadır. Bu durumda bu aşamada rastlantı kavramı yoktur. Nedensellik Allah, anne-baba vb. gibi bir "*yapan*" gerektiriyor ve sorular, bu "*yapan*"ın amaç ve niyetlerini araştırıyor. Söz edilen soruların nedenselliğe en yakın olanları da az çok belirgin bir finalizme kanıttır. Çocuğun gözünde organik hayat, mucidinin arzu ve niyetlerine göre düzenlenmiş bir tür maceradır.

---

42 Bu son iki soru, Psikanalistlerin çok bilinen şu iki doğaçlama çocuk düşüncesine karşılık gelmektedir: Cinsiyet değiştirmek mümkündür, öldükten sonra tekrar çocuk olunur.

Bu böyle olunca, ölümle ve kazalarla ilşkili soruların rolü çok iyi anlaşılır. Eğer ölüm problemi bu yaştaki çocukları ilgilendiriyorsa bu, ölümün böyle bir zihniyet kapsamında açıklanması mümkün olmayan bir şey olmasından ileri gelir. 6-7 yaaşındaki çocuğun henüz zihninde sindiremediği dinsel düşüncelerin yokluğu yüzünden ölüm, geçici ve esrarengiz olmakta erişilemez bir olay sayılır. Aynı zamanda bitkiler, hayvanlar ve insan vücuduyla ilgili sorular arasında, ancak ölüme ilişkin olanlar, çocuğu salt finalizm aşamasını geçmeye ve istatistiksel nedenselliği veya rastlantı kavramını edinmeye yöneltir.

Kuşku yok ki, bütün özel durumlar gözden geçirilecek olursa, nedensel düzen ile ereksel düzen arasındaki bu farkın çok incelikli olduğu görülür. Fakat bütünlüğü bakımından vardığımız sonuçların geçerli olduğunu sanmaktayız. Del, her şeyin bir amacı bulunduğuna inanmış olduğundan, içgüdüsel olarak her şey hakkında soru sorma eğilimindedir. Bu nedenle rastlantı kavramını kavramıyor ve kavrayamadığı için de seçmesi gerektiğinde eğreti ve açıklanması zor şeylere ilişkin sorular soruyor. Çünkü onun gözünde eğreti olan şeyler bizde olduğundan daha önemli bir konu oluşturmaktadır. Ya geçici bir amaçla aklamaya çalışarak geçici olmaktan kurtarmaya çalışıyor, ya da bu aklama işini başaramıyor ve aksamanın aksama olduğunu kabul ederek bunu nedensel bir biçimde açıklamaya çalışıyor. Bu durumda çocukların nedensel bir nitelikte gibi görünen herhangi bir sorusu karşısında, çabucak sonuçlar çıkarmaktan çekinmek ve finalist yorumun gerçekten dışta bırakılıp bırakılmadığını özenle incelemek gerekir. Her zaman sonuç çıkarma olanağı olmuyor. Gerçekten doğaya ilişkin 81 niçinden ancak 1/10'unun belirgin bir biçimde nedensel olduğunu gözlemledik. Bunun çok az olduğu hemen göze çarpıyor. Soruların içeriğine göre yapılan sınıflandırmanın, formel bir sınıflandırmaya harfi harfine uymasının olanağı yoktur. Doğanın nesnelerine karşı duyulan ilgi mekanik veya fiziksel nedenselliğe karşı doğrudan doğruya bir ilgiyi göstermeyebilir.

Çocuktaki nedenselliği daha yakından incelemeye başlamadan önce, insan tekniğine, makinelerle veya üretilmiş eşyayla ilgili *"niçin"*leri de görelim. Bu cinsten 22 sorunun üçte ikisi sadece "üretilen"in amaç ve niyetlerine ilişkindir:

— *"Neden bu vapurun bacaları eğri?"*

— *"Niçin bu düdüğe iki delik yapmışlar?"*

Bunlar, *"nedenlendirme niçinleri"* ile girişik durumda bulunan sorulardır. Bununla birlikte sorunun doğrudan doğruya ürünlere ilişkin olması yüzünden bu tür niçinler ötekileriden ayırt edilir. Yalnız bazı durumlarda, nüans kuşkulu kalır. Örneğin bir kıza, bir lahana uzatan bir kadını gösteren bir resmin karşısında: *"Niçin bu hep böyle duruyor?"* Del, resmi yapanın veya kadının psikolojik niyetini mi öğrenmek istiyor, yoksa resmin hangi nedenle hareketi, bir tek pozun hareketsizliğiyle anlattığını mı merak ediyor?

Diğer niçinler daha ilginçtir. Bunlar makinelerin düzeneklerine veya kullanılmakta olan ilkel maddelerin özelliklerine ilişkindir.

— *"Neden bunun* (vinç) *tekerlekleri var?"*

— *"Bizim evde, tavan arasında lâmbalar var. Fırtına kopunca, elektriği tamir edemiyorlar. Niçin?"*

Kalemi kâğıdın üzerine fazlaca bastırdıktan sonra:

— *"Neden tersinden görünüyor?"*

Bir gün önce adı tahtadan bir tüfeğin üzerine yazılmıştı; şimdi yazı silinmiş:

"Niçin tahtayla demirde kurşun kalemin yazısı siliniyor?"

Boyalarla resim yapanken:

"Kırmızı ile turuncu karıştırılınca neden kahverengi oluyor?"

Bu soruların birçoğu, nedensel açıklamayı davet ediyor gibi görünmektedir. Fakat doğaya ilişkin sorularda olduğu gibi burada da belirgin

bir biçimde nedensel olan sorular, sanki yalnızca geçici şeylere ilişkindir. Oysa alışılmış bir olayla ilgili olanların (*Vince ilişkin soru gibi*) ise, yarar veya etkene olduğu kadar da nedene yöneldiği görülür. Ya da şunu söylemekle yetinelim ki, makinelerin düzeneğine ilişkin ve tartışmasız bir biçimde nedensel hiçbir soruya rastlamamış bulunmaktayız. Bu bakımdan bu gruba soktuğumuz sorular da, bundan önceki sonuçları pekiştiriyor.

3. Açıklama *"niçin"*lerinin yapısı

Çocukta nedensellik sorununun ne kadar karışık olduğunu ve soruların içeriğine dayanan bir sınıflandırmanın formel bir sınıflandırmadan ne kadar farklı bulunduğunu görüyoruz. Elbette geriye kalan sınıflandırmalarımızla tek uyumlu bir görünüm oluşturabilecek böyle formel bir sınıflandırma oluşturmak. Fakat ne yazık ki bu, bilgilerimizin bugünkü durumuyla olanaksızdır. Buna erişebilmek için, Del'i, sorularının gösterdiği bütün doğal olaylar hakkında bir bir sorgulamak ve böylece, sorularıyla kendi açıklama tipleri arasında bir paralellik saptamak gerekirdi. M[lle] Guex ile birlikte yapmakta olduğumuz bir anket sayesinde belki ileride bu sonucu elde ederiz. *"Açıklama niçinleri"* nin formel tiplerini elde edinceye kadar, bundan önce parça parça sunduğumuz değerlendirmeleri sistemleştirmekle yetinelim ve Del'deki *"açıklama niçinleri"*nin genel yapısını belirtmeye çalışalım.

Yetişkinde, başlıca beş açıklama tipi ayırt edilebilir. Öncelikle, tam anlamıyla *nedensel açıklama* veya *mekanik açıklama* vardır.

"Bir bisikletin zinciri, pedalların dişli tekerleği harekete getirmesi nedeniyle döner."

Bu, mekanik nitelikte bir nedenselliktir. Bundan sonra *istatistiksel açıklama* gelir ki, bu da bir anlamda nedensel açıklamanın özel bir durumudur. Fakat yakından veya uzaktan rastlantı yasalarına uygun olay kümelerini hedefler. Bir de kaba düşüncenin yaşam olayları hakkında

kullandığı *finalist açıklama* vardır. "Hayvanların yürüyebilmek için ayakları vardır." *Psikolojik açıklama* veya *etken*, amaç ve niyeti kapsayan eylem ve davranışları hedefler:

"Yazarını tanımak istediğim için bu kitabı okudum."

Sonuçta, *mantıksal açıklama* veya *aklama*, bir savın nedenini açıklar:

"X_1, Y_1*'den daha büyüktür. Çünkü bütün X'ler, Y'lerden daha büyüktür."*

Doğal olarak bütün bu tipler, çeşitli önermelerde birbirine karışmış bir durumda bulunur. Bununla birlikte, kabataslak da olsa, bunları yetişkin düşüncesinde, hatta sıradan sağduyuda bir diğerinden ayrı olarak görmek mümkündür.

Çocuğa gelince, onda 7-8 yaşından önce bu açıklama tiplerinin tamamen ayrışmamış bir durumda olmasa bile -hiç olmazsa- bizde olduğundan daha girift (karmaşık) bir görünüme sahip olduğunu göstermeye çalışacağız. Çocukta nedensellik -gerçek bir nedensellik olmaktan çok- daha belirgin bir biçimde finalizme ve psikolojik nedenlendirmeye yöneldiğinden ve sanki hiçbir zaman katkısız bir halde bulunmayan mantıksal aklama, çoğunlukla psikolojik nedenlendirmeye indirgendiğinden nedensel açıklamayla özellikle mantıksal aklama, nedenlendirmeyle karışmaktadır. İşte nedenselliğin, henüz yarı-psikolojik bir nedenlendirme manzarası gösterdiği bu ilkel biçimine, *"précausalité"* diyeceğiz. Bu *"précausalité"*nin biçimlerinden biri de, doğanın *"anthropomorphique"* açıklamasıdır: Bu gibi durumlarda, olayların nedeni, ya yaratıcının niyetiyle, ya da dağların veya nehirlerin yaratıcısı sayılan insanların amaçlarıyla karıştırılır. Böyle *"anthropomorphique"* bir biçimde hiçbir "amaç ve niyet" söz konusu olmasa bile, çocuğun doğal olaylara yüklemek istediği "neden", tam bir neden olmaktan çok, yarar veya etken anlamına yaklaşır.

3-7 yaşındaki çocuk düşüncesinin en önemli olaylarından biriyle -ki çocuk resimleri uzmanlarının keşfettikleri bu olayı özellikle *Luquet,* "mantıksal realizm" deyimiyle en iyi bir biçimde karakterize etmiş bulunuyor- açıkladığımızda, bu *"précausalité"*nin niteliği daha iyi anlaşılmış olacaktır. Bilindiği gibi çocuk, yalnızca etrafında bulunan şeylerin resmini yapar: İnsanlar, evler vb. gibi. Bu anlamda realisttir. Fakat, bütün bu nesneleri gördüğü gibi resmedeceği yerde, düşünce ile tamamlar ve bir tek tipe, şematik bir tipe indirger. Özetle denebilir ki çocuk bu nesneleri bildiği gibi resmeder. İşte bu bakımındandır ki realizmi, görsel olmaktan çok bilince ait bir nitelik gösteriyor. Primitif (ilkel) resmin bu mantığı çocukça olmakla birlikte çok akla yatkındır. Çünkü bir profile ikinci bir göz eklemek, dışardan yapılan bir ev resminde odaların görünmesi gibisinden varlığı bilinen, fakat görülemeyen ayrıntıları saptamak biçiminde ortaya çıkıyor. Bu bilinçsel realizmin daha önce başka bir yerde de gösterdiğimiz gibi[43] anlamı resim alanını tamamen aşacak kadar geniştir. Gerçekten çocuk, resmi yaptığı gibi düşünür ve görür. Düşüncesi hep varlıklara, akıl yürütmenin biçiminden çok içeriğine bağlı kalır. Tümdengelimsel bir akıl yürütmede yalnızca öncüllerin reel kaplamını göz önünde bulundurur ve inceler. Bizim gibi, herhangi bir "veri" üzerinde akıl yürütmeyi beceremez. Karşısındakinin bakış açısına (II. Kitap) dahil olamaz. Gerçeklik alanını terk etmektense kendi kendisiyle çatışmaya düşmeyi seçer. Bu anlamda realisttir. Fakat öte yandan, bu kadar sürekli bir biçimde bağlandığı bu gerçeklik, katkısız gözlemin verdiği bir gerçeklik olmaktan çok zihninin yapısıdır. Çocuk ancak bildiğini veya görmek istediğini görür. Eğer iyi bir gözlemci izlenimi veriyorsa bu, bizimkinden pek farklı olan düşüncesinin akışına kapılarak bu sayede bizi ilgilendirmeyen şeyleri görebilmesinden ileri gelir. Fakat çocuğu yakından gözlemleyecek olursak, düşüncelerinin ne kadar görüşünü aslından uzaklaştırdığını anlar ve şaşırır kalırız. Nehirle-

43 *Journal de Psychologie, 1922, s. 223, 256-257 vb.*

rin kaynaklarına doğru aktığını sanan 7-8 yaşında bir çocuk, gerçekten *Seine* veya *Rhône* nehrinin tersine aktığını görür; güneşin canlı olduğunu sanan çocuk ise, onun gök yüzünde gezindiğini; cansız olduğunu sanarsa tersine değişmez, kımıldamaz bir durumda bulunduğunu görür. Kısacası çocuk, tıpkı resim yaptığı gibi görür ve düşünür; düşüncesi her ne kadar realistse de bu bilince ait bir realizmdir.

Bu böyle olunca, çocuk *"précausalité"*sinin yapısı açıklık kazanıyor demektir. Çocuk "*niçin*"leri -4. paragrafta göreceğimiz gibi- realisttir; şu anlamda ki, Del'in dilinde hiçbir doğal "mantıkî aklama niçin"i bulunmaz. Bu durumda araştırma merakı, mantıksal nedenselliğe değil, fakat hep olayların (veya aksiyonların) nedenine yönelir. Bununla birlikte bu nedensellik, nedenlerin mekân içindeki dizilişini hemen hemen hiç göz önüne almadığı için görsel veya mekanik bir nitelikte değildir. Her şey, sanki doğal, çocuğun her an neden ve hikmetini aradığı bir düşüncenin ürünü ve daha doğrusu bir ikinci kopyasıymış gibi oluşur.

Bununla birlikte bunu söylemekle, çocuğun gözünde bütün doğanın, bir Allah'ın veya insanların eseri olduğu sonucunu çıkarmak istemiyoruz. Zaten "ilkel"lerin *prélogique* (mantık öncesi) anlayışında bile, bütün bu amaç ve nedenlerin bir tek düşünceye indirgenebileceği savunulamaz. Yalnız şurası kesindir ki, açıklamalarını olayların mekân içindeki kesintisizliğinde (görsel realizm) veya yasa veya kavramların mantıksal nedenselliğinde (entellektüalizm) arayacağı yerde çocuk, tıpkı resim yapar gibi, doğaya benzeyen, fakat bilinçte biçimlenmiş içsel bir modele göre akıl yürütür, öyle ki, artık her şey psikolojik bir biçimde açıklanır ve hep aklamaya erişir (bilinçsel realizm). Böylece çocuk, olayların nedeni olmak üzere ya etken veya niyetler (finalizm), ya sözdemantıksal nedenler ortaya koyar. Bunun içindir ki, çocuk açıklamaları realizmin birer örneği olup ne tamamen nedensel, ne de tamamen mantıksal (tümdengelimsel)'dir; ancak *"précausal"*dir. Çocuğun gözünde bir

olgunun diğer bir olguyu çekmesi, bir etkenin şu veya bu aksiyonu oluşturması ve bir düşüncesin diğer bir düşünceyi çağırması, hep ayn şeydir; yani diğer bir deyimle, dış dünya ile bilince ait veya ruhsal dünya henüz birbirinden ayırt edilmemiş bir durumda bulunur. Zaten bu sonuca, araştırmalarımız boyunca da sık sık rasgeleceğiz.

Birbirinden bağımsız üç olgu grubu, çocuk *précausalité'si* üzerinde yaptığımız bu çözümlemeyi destekliyor. Öncelikle, katkısız nedensellik *"niçin"*leriyle tam anlamıyla mantıksal aklama veya neden niçinlerinin nadir oluşu göze çarpmaktadır. Gerçekten, bundan önceki paragrafta 103 nedensel açıklama niçini arasından ancak 13 kadarının, yani 8 ya da 1/7'inin tam anlamıyla nedensellik niçini sayılacağını saptamıştık. İleride (4. paragrafta) mantıksal neden niçinlerinin bundan da daha az ve nadir olduğunu göreceğiz. Görülüyor ki, çocuk düşüncesi hem mekanik nedensellikten, hem de mantıksal aklamadan habersiz bulunuyor ve her ikisinin ortasında bocalayıp duruyor. Bu bocalama çocuk düşüncesinin sıradan nedenlendirmenin dışına çıkamadığını ve sonuçta *"précausal"* kaldığını açıklar.

Yine rastlantı ve geçiciliğe ilişkin söylediğimiz ve özellikle gördüğümüz noktalar da, *"précausalité"* varsayımını destekler bulunmaktadır. Gerçekten çocuk, sanki her zaman cevabı mümkünmüş ve rastlantının olaylarda yeri yokmuş gibi soru sorar. Çocuk, "verili" düşüncesini kavrama gücüne sığdıramaz ve deneyimlerde aklanmayan ve sadece birer "veri" niteliğinde olan eğreti karşılaşmalar bulunmasını kabul edemez. Bu durumda çocukta, her ne pahasına olursa olsun aklama eğilimi, her şeyin, her şeye bağlı olduğuna ve her şeyi her şeyle açıklamanın mümkün olduğuna ilişkin kendiliğinden bir kanı vardır. Böyle bir anlayış, zorunlu olarak hiç de mekanik olmayan ve açıklamaya olduğu kadar da aklamaya eğilim gösteren bir nedenselliğe dayanır.

Şunu da unutmamalı ki, aklamaya olan bu eğilim, *"précausal"* açıklamanın belli başlı bir etkeni olmakla birlikte yine, bundan önceki bö-

lümde *"syncrétisme"* adı altında incelediğimiz daha geniş bir olguya bağlıdır. Deneyimde geçici olan şeyin geçiciliğini kavrayamama durumu, gerçekten çocuğun sözel zekâsında şuna paraleldir: Daha önce de gösterdiğimiz gibi çocuk, 11 yaşına kadar, üstünkörü bir akıl yürütme, yani kendisine verilen öncüllerden hareket ederek tümdengelimde bulunmaya katlanamaz, çünkü hiçbir zaman bu öncüllerin birer "veri" olabileceğini kabul etmez ve bunları her ne pahasına olursa olsun aklamaya çalışır. Eğer bunu başaramazsa, akıl yürütmeye devam etmekten ve karşısındakinin bakış açısına katılmaktan vazgeçer. Sonra akıl yürütünce de, yalnız "veri"leri umursayacak yerde, homojenlikten en uzak onayları birbirine bağlar ve hep, herhangi bir yakınlığı aklayabilecek bir durumda bulunur. Kısacası, algılama zekâsında olduğu gibi sözel zekâda da çocuğun eğilimi -bu eğilim sözel zekâda, algılama zekâsında olduğundan daha fazla devam eder- ya sadece bir geçici yakınlık veya bir "veri" niteliğinde olan şeyleri, ne pahasına olursa olsun aklamaya çalışmaktır. Sözel zekâda ne pahasına olursa olsun aklamaya olan bu eğilim, çocuğun kişisel, kapalı ve çözümleyici olmayan (syncrétisme) şemalarla düşünmesi durumuna bağlıdır. Gerçekten çocuk cümlelerin ayrıntılarına uyum sağlamaz; ancak olabildiğince aslına uygun *bütün figürlerini* aklında tutar. Bu şemalar, kapalı oldukları ve sonuçta plastik (biçim verilebilir) bulundukları oranda birbirlerine daha kolayca bağlanırlar. Böylelikledir ki, sözel zekâ senkretizmi, her şeyi her şeye bağlamaya ve her şeyi aklamaya olan eğilimi kapsamış olur. Algılama zekâsında da aynı şeyi görmekteyiz. Çocuğun *"précasual"* soruları her şeyi her şeye bağlamaya ve her şeyi aklamaya karşı olan bir eğilimi göstermekteyse bu, aynı zamanda, algılama zekâsının -hiç olmazsa 7-8 yaşından öncesenkretik olmasından ileri gelir. Hatta bu bakımdan, bilinçsel realizmi, karşılıklı bir uyum ilişkisi içinde senkretizme bağlı gibi düşünmek mümkündür. Gördüğümüz gibi senkretizm, nesneleri çözümlemeksizin yığınlar halinde yakalayan ve düzensiz bir biçimde birbiri üstüne

yığan henüz karmaşık algıların bir karakteridir.[44] Algılanan nesnelerin, dağınık ve süreksiz olacakları yerde yığın halinde bulunmaları ve bütün şemaları oluşturmaları nedeniyle, çocuk realizmi ancak bilinçsel olabilir, görsel olamaz. Çünkü, ayrıntıların yeterli derecede görülememesi, özellikle zincirleme ve mekanik nedenlerin kavranılaması yüzünden senkretik algı gerçekten, çocuğu ancak zihninde varlıkları birbirine bağlamağa zorlar. Ya da tersine, çocuk realizminin görsel olmayıp bilinçsel olması nedeniyle çocuk algısının senkretik olduğu savunulabilir. Ne olursa olsun, senkretizm ve bilinçsel realizm bir diğeriyle dayanışma içinde bulunmakta ve çocuklarda *"précausal"* açıklamalara ve "geçici" veya "veri"nin yadsınmasına karşı olan eğilimin ne kadar kuvvetle kök salmış olduğu görülmektedir.

Sonuçta, üçüncü bir olgu grubu da bizi *"précausalité"* varsayımını kabule zorluyor. Del'in nedensel açıklama niçinlerinin birçoğu ancak karşısındakini, savlarını aklamaya çağrı niteliğindeymiş gibi görünür. Örneğin Del, *"Babam yıldırımın gökte kendiliğinden olduğunu söylüyor, niçin?"* diye sorduğu zaman, *"Niçin babam bunu söyledi?"* demek istediği sanılabilir. Ya da gölün niçin *Berne'e* kadar gitmediğini sorduğu zaman, Del'in sadece bunu söylememizdeki nedenleri araştırdığı düşünülebilir. Fakat hiç de bu sanıldığı gibi değildir. Savlarımızı kanıtlamamız Del'in umrunda bile olmaz, öğrenmek istediği şey başkadır. Gerçekten *"Niçin bu* (bir güvercin) *bir kartal gibi?"* veya *"Niçin bunda* (bir böceğin üstünde) *sarı ve kırmızı var?"* diye sorduğu zaman da, soru aynı şekilde olmakla birlikte, hiç kuşkusuz aynı biçimde yorumlanamaz. *Sully* ve görüşlerini açıklayanlar, bu gibi durumlarda ne olup bittiğini bize şu biçimde açıklamaktadırlar. Bu yazara göre, çocuğun soruları yeni ve beklenmedik şeyleri hedeflemekteyse, bu çoğunlukla çocukta, bunların hep gördüğü gibi mi bulunduğunu veya yeniliğin eski kadrolara (çerçeve) sokulup

44 Claparède, Psychologie de l'enfant, Cenevre 7. basım. s.522 (1916).

sokulamayacağını, bu konuda bir "kural" olup olmadığını öğrenmek ihtiyacından ileri gelir.[45] Fakat burada dikkat edilecek şey, bu kuralın, savunulmak istendiği gibi açıklamaya dayalı olmayışı ve daha çok bir tür ahlakî gerekliliklere dayanmasıdır. Çocuk her *"constatation* (değişmezlikte)" da, belirgin bir aklama bulamasa bile, "bunun böyle olması gerektiği" kanısındadır. Bunun içindir ki, belirli bir dönemde (5-6 yaş) erkek çocukları, bir bisikletin düzeneğini açıklayabildikleri halde, çeşitli parçaların bir diğerine olan değişini ve bunların doğurduğu zincirleme hareketleri hiç umursamazlar ve bununla birlikte hepsinin de "gerekli olduğunu" açıklarlar. Aşağı yukarı şu biçimde değerlendirmelerde bulunurlar: *"Madem ki burada bulunuyor, bu durumda gereklidir."*

Bu gibi durumlarda gereklilik duygusu açıklamadan[46] önce geliyor. Bu durumda bu duygunun finalist olduğu kadar nedensel, ahlakî olduğu kadar da mantıksal bir anlamı var demektir. Zaten genellikle çocuk, insanî gerekliliklerle (moral, toplumsal) fiziksel gereklilikleri (zaten yasa kavramı uzun bir süre bu çetin kaynağın izlerini korumuştur) birbirine karıştırır. Bu, böyle olunca çocuk niçinlerinin büyük bir kısmı, bu gereklilik duygusuna dayanmakla yetinir. Bu nedenledir ki, son olarak andığımız niçinlere verilecek cevabın, sadece *"Çünkü bu, hep böyledir"* biçiminde olmayarak *"Çünkü bunun böyle olması gerekir"* biçiminde de bulunması zorunludur. *Précausalité*, apaçık bir biçimde, ruh veya bilinçsel alan veya ahlakî ve mantıksal zorunluluklar alanıyla fiziksel alanın veya mekanik gereklilikler alanının birbirine karıştırılmasından oluştuğuna göre, böyle bir açıklama biçiminin neden *précausalité'ye* bağlı olduğu çok iyi anlaşılıyor.

---

45 Buhler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 2. basım, Iena 1921, s. 388.
46 Jean Piaget, La causalité physique chez l'enfant, IV. Bl.

4. Nedenlendirme *"niçin"*leri

Görmüştük ki, doğaya ve üretilmiş eşyaya ilişkin niçinlerin birçoğu, tam anlamıyla nedensel açıklama niçini olmaktan çok etkenleri hedefleyen sorulardan oluşuyordu. Gerçekten bu tür sorular, Del'in bütün soruları arasında 183/360 gibi önemli bir oran gösterir.

Bu soruların birçoğu tamamen geçici olan bir eylemin veya bir sözün etkenini araştırmaya ayrılmıştır. Bu nedenle hiç de ilgi çekici bir nitelik göstermezler. İşte örnekler:

"Öğle yemeğini burada mı yiyorsunuz?"

— *"Hayır, bugün değil."*

— *"Niçin?"*

— *"Tırtıl ısırır mı?"*

— "Hayır."

— *"Anita neden bana bunu dedi, kötü kız."*

— "Yaptığın resim neyi gösteriyor?"

— *"Her şeyi bilmek istiyorsunuz, niçin matmazel her şeyi, bilmek istiyorsunuz, bunlar hep saçma mı?"*

— *"Niçin korkuyor?"* vb.

İlk aracılı soru niçinleri bu kategoride ortaya çıkar: "*Niçin bugün öğleden sonra gelmenizi istediğimi biliyor musunuz?*"

Diğer "nedenlendirme niçinleri", o ana özgü niyet ve amaçlardan tam anlamıyla psikolojik açıklamaları hedefler. İşte bu gibi durumlardadır ki, "etken" deyimi, -aynı zamanda hem nedensel, hem de amaçsal olan- bütün anlamını kazanır: Gerçekten psikolojik bir eylemi, bir hareketi açıklamak demek, o eylemin etkenini aynı zamanda hem neden, hem de amaç olarak kabul etmek demektir. Bunu genele yayarak kasıtsız her psikolojik olgu ve eylem nedenine ilişkin soruları soruyu bir "ne-

denlendirme niçini" sayacağız. Örneğin; *"Niçin hiç yanılmıyorsunuz?"* psikolojik bir eylemin nedeni ile bir etken arasında birçok ortalama uçlar bulunur: Bir korkunun nedeni denebildiği gibi, etkeni de denebilir. Kasıtsız bir hatanın etkeni denmese de, pekalâ yarı kasıtlı bir hatanın etkeni denebilir.

Özetle açıkça ayırt etmeye güç yetiremediğimizden, psikolojik -hatta nedensel- açıklamayı hedefleyen bütün soruları *"nedenlendirme niçinleri"* arasına sokmak zorundayız. İşte örnekler:

— *"Niçin bana sayma öğretiyorsunuz?"*

— *"Niçin babam* (tarihini) *bilmiyor, hem koskocaman adam?"*

— *"Ya annem* (İsa'yı sever mi?)"

— "Evet, sanırım."

— *"Niçin, emin değilsiniz?"*

— *"Niçin bunu* (Bir demir çubuğu) *almasam da yine sizi savunabilirim? Çünkü erkek çocuğuyum da ondan mı?"*

— *"Niçin melekler her zaman iyilik yaparlar da, insanlar değil? Acaba meleklerin okuma öğrenmeye ve can sıkıcı şeyler yapmaya ihtiyacı yoktur da ondan mı?"*

— *"Önceleri acele ve kötü iş gördüğüm halde şimdi iyi ve çabuk iş yapıyorum."*

Görülüyor ki, bütün bu durumlarda *"niçin"*in hedeflediği aksiyonların nedeni, ayırt edilmeyecek bir biçimde bu aksiyonların amacına ve onları yöneten amaç ve niyetlere karışmış bulunuyor. Doğaya dair niçinlerde de olay aynıdır. Fakat insana ait aksiyonlar hakkındaki niçinlerde işe aklama da karışır. Bu durumda çocuk soruları arasında en doğru bir biçimde ortaya konulanları ve bizim nesneleri ve olayları anlayış şeklimize en çok yaklaşanları bu *"nedenlendirme niçinleri"*dir denebilir.

Kuşkusuz bu sonuncu "*niçin*"lerle, o anın amaç ve niyetlerini hedefleyen "*niçin*"ler arasında birçok ortalama uçlar bulunur:

Örneğin: "*Böyle yüzen insanları severim.*"

— "*Niçin?*"

— "*Niçin onu öldürdüğümden memnun değilsiniz?*"

Demek ki biri o anın amaç ve niyetlerini, diğeri de daha sürekli psikolojik durumları hedeflemek üzere iki yan kategori kurmak olanaklı değildir. Zaten böyle bir şey yapmak pek de ilgi çekici olmaz. Asıl "*nedenlendirme niçinleri*" ile "*mantıksal aklama niçinleri*" arasındaki ilişkileri açıklığa kavuşturmak daha ilgi çekici olur. Bu bakımdan çocuğun kendi "*niçin*"ine cevap olarak istediği açıklamanın bazen mantıksal açıklamayla (Bir düşüncenin diğer bir düşünceyi çekmesi) psikolojik açıklama (Bir etkenin bir eylemi var etmesi) arasında bağ kurduğu görülür. Örnek: "*Fındıksıçanlarını mı, yoksa fareleri mi daha çok seversiniz?*"

— "Niçin?"

— "*Çünkü fındıksıçanları ötekilerden daha az mı tehlikelidir ve çünkü siz zayıfsınız da ondan mı?*

Bütün bu örnekler biraz ileride inceleyeceğimiz "*mantıksal aklama niçinleri*"nin nasıl "*nedenlendirme niçinleri*"nden aşamalı olarak kökenlendiğini göstermektedir.

"*Nedenlendirme niçinleri*"ne oldukça bol (183'ün 34'ü) bir niçin grubunu katmak gerekir: Kendini hayal kırıklığına uğratan bir söz veya bir emri sadece geçersizleştirmek amacıyla çocuğun sorduğu sorular... Eğer bu "*niçin*"ler olduğu gibi alınacak ve ciddi kabul edilecek olursa tam anlamıyla "*nedenlendirme*" ve hatta "*mantıksal aklama niçinleri*" sanılır. Fakat bu gibi durumlarda önceden gördüğümüz gibi, gerçek sorular söz konusu olmayıp sırf nezaket etkeniyle soru biçimini almış ve gerçekte kılık değiştirmiş onaylama ve özellikle inkârlar söz konusudur.

Bunun kanıtı şudur ki, çocuk bu gibi niçinlerine hiçbir cevap beklemez. İşte örnekler:

"Anita istemedi, ben de onu dövdüm."

— "Kadın hiçbir zaman dövülmez."

— *"Niçin. Anita kadın mı ki..."* vb.

— "Buraya kadar."

— *"Niçin?"*

— "Bana bir saat resmi yap."

— *"Niçin top resmi olmasın?"* vb.

Görünüşte çocuk, *"Niçin bunu söylüyorsunuz?"* veya *"Niçin bunu istiyorsunuz?"* biçiminde bir soru soruyor gibi görünür. Gerçekte ise soru, *"Söylediğiniz doğru değildir"* veya *"İstemiyorum"* anlamındadır. Yine, bu biçimde uyuşmazlık niçinleriyle amaç ve niyetleri hedefleyen niçinler arasında birçok orta uçlar bulunur.

Sonuçta *"nedenlendirme niçinleri"* ile *"nedensel açıklama niçinleri"* nin tam ortasında bulunan ve (fabulation) *"uydurmacılık niçinleri"* diyebileceğimiz bir grubu da (183'ün 6'sı) anımsamak gerekiyor: Çocuk öyküler anlatır veya etrafında bulunan nesneleri oyun gereği kişileştirir. İşte böyle bir *"fabulation"* yüzünden, cevabı olanaksız bazı sorular sorar:

"Bu zavallı masacığa niçin böyle (lâstikle uğuşturmak) *yapıyorsunuz, hâlâ gençleşmedi mi?"*

—*"Sizi niçin öldürmediğimi biliyor musunuz? Çünkü size kötülük etmek istemiyorum. da."*

5. "Aklama niçinleri"

"Aklama niçinleri" çeşitli bakımlardan ilgi çekicidir. Bunlar çocuğun kendisine nedensiz, dışarıdan yüklenmiş bir âdet ve kural bütününe

karşı olan araştırma merakına ve aklama konusunda gösterdiği eğilimin kanıtlarıdır. Fakat bu aklama ne nedensel, ne de ereksel bir açıklama biçimininde olur. Bundan önce gördüğümüz "nedenlendirme"ye yaklaşmakla birlikte şu özelliği yüzünden de ondan ayrılır: Çocuğun âdet ve kuralların altında aradığı şey, sadece psikolojik bir etken olmayıp zekâyı doyurucu bir "neden ve hikmet"tir. *"Aklama niçinleri"*ni ayrı bir kategori halinde toplamamızın diğer bir nedeni de, 7-8 yaşından sonra görülen *"mantıksal neden niçinleri"*nin çıktığı özü oluşturmasıdır. Gerçekten Del'de bile bu basamaklı oluşu izleyebiliriz.

Del'de *"aklama niçinleri"* ayırt edilmesi kolay, üç alt gruba ayırlmaktadır:

1. Toplumsal kural ve âdetlerle ilgili niçinler,
2. Okul kurallarıyla (dil, yazım) ilgili niçinler,
3. Tanımlara ilişkin niçinler.

Bu alt grupların ancak üçüncüsü, *"mantıksal neden niçinleri"* bütününü oluşturur. Birincisi, daha çok "psikolojik nedenlendirme"ye yakın bulunmaktadır. İkinci alt grup ise, ikisi arasında aracıdır.

74 *"aklama niçini"*nin 14'ü toplumsal âdetlere ilşkin bulunmaktaydı. Bunlar arasında bazıları sadece psikolojik bir araştırma merakını göstermekte ve *"nedenlendirme niçinleri"* arasına sokulabilecek bir durumda bulunmaktaydılar. Örneğin: *"Niçin bu kilisede siyah elbiseliler var da, ötekilerde renk renk elbiseliler var?"* Diğerleri daha yakından kural düşüncesine değinmektedir: *"Bu* (mektupları açmak) *niçin yasak? Onu* (dağıtıcıyı) *hapse mi atarlar?"* vb.

Görüldüğü gibi bu birinci grup, *"aklama niçinleri"* arasına güç durumlar girebiliyor. Zaten bu türden olan niçinleri *"aklama"* grubuna sokmamızın nedeni, bunların aracı uçlar sayesinde okul kurallarına iliş-

kin niçinlere bağlanabilmesidir. İşte bu geçiş *"transition"* durumlarından biri: *"Niçin* in'le (Alain) *olmasın?"* veya *"(quatre* sözcüğünün yazımı) *niçin* k *ile değil?"* — "Olmaz."

— *"Kim yasak etmiş, Paris'teki baylar mı?"*

Demek yazımı saptayan baylarla polis görevini yapan ve dağıtıcıları hapse sokan kişiler aşağı yukarı aynı planda bulunuyor.

Okul âdetlerine ilişkin gerçek *"niçin"*lere gelince (74'ün 55'i) bunlar *"psikolojik nedenlendirme"* niçinlerinden çok uzaklaşmıştırlar. İşte örnekler:

"Niçin (özel isimlerin başına büyük harf konur)? *Bilmek isterim."*

— "Grand sözcüğünün sonuna hep bir *d* konur."

— *"Niçin, konmazsa ne olur sanki?"*

— "I büyük harfinin üzerine nokta koymaya gerek yoktur."

— *"Niçin?"*

— *"Niçin buraya* (cümle sonuna) *nokta konuyor da şuraya* (sözcüklerin sonuna) *konmuyor? Garip şey!"*

Herkes, yazım ve gramer konusunda çocukların bizden daha mantıksal olduğunu bilir. Gerçekten bu türden olan *"aklama niçinleri"* de bunu göstermektedir. Gerçekten bunlar, daha önce gördüğümüz *"nedensel açıklama niçinleri"*ne tamamen paralel bulunmaktadır. Doğa gibi, kurallar ve dil de, neden ve hikmeti, ancak bütün tarihsel gelişimin rastlantılarını göz önüne alacak *sui generis* bir açıklama sayesinde bulunabilen geçici olanak ve ilginçliklerle doludur. Hiçbir biçimde bu rastlantı ve tarihsel gelişim düşüncesine sahip olmayan çocuk ise, her şeyi hemen aklamak ister veya bunu yapamamaktan hayrete düşer.

Bu herkesin bildiği gerçek üzerinde ısrarla durmamızın nedeni, çocukta her ne pahasına olursa olsun, aklamaya karşı eğilimi gösteren "nedensel açıklama niçinleri"nin bolluğuna eklenen bu "aklama niçin-

leri" bulunmadığını veya az bulunduğunu açıklaması, daha doğrusu bu bolluğun "mantıksal neden niçinlerinde" görülen azlığı gerektirmesidir. Her ne kadar Del ve aynı yaşta bulunan diğer çocukların her şeyi aklamaya eğilimli oldukları düşünülerek dillerinin de bir olguyu bir düşünceye veya bir olguyu diğer bir olguya değil, fakat bir düşünceyi diğer bir düşünceye bağlayan nedensel akıl yürütme ve "çünkü"lerle dolu olduğu sanılırsa da gerçekte böyle bir şey görülmez. 74 "aklama niçini"nden yalnız 5'i mantıksal neden niçini"dir. Bu paradoksun nedenini tekrar etmek gereksizdir. Çocuk entelektüalist değildir, sadece "zihinsel gerçekçi"dir.

Şimdi bu mantıksal aklamayı çözümlemeyi ve bunun nasıl olup da söz ettiğimiz niçinlerden sıyrılıp çıktığını araştırmayı bir deneyelim. Dile ilişkin niçinler bu yolda bize rehberlik edebilir. Öncelikle etimoloji niçinleri:

— *"Niçin* (egare) *denir, bu* (perdu) *demek midir?"*

— *"Niçin birkaç adı olan sözcükler var? Cenevre gölü, Leman gölü gibi."*

— *"Niçin ona (Mon Repos)* (Cenevre'de bir park) *diyorlar?"*

İlk bakışta bunların tamamen "mantıksal aklama niçinleri"nden olduğu ve bir tanımı, bu tanımın neden ve hikmeti olan bir düşünceye bağladıkları sanılır. Fakat biraz dikkat edilecek olursa, hemen hemen hepsinin psikolojik niyet ve amaçları hedeflediği görülür. Başka bir yönden bunlar henüz bilince ait gerçekçilikle yaralıdır. Unutulmamalıdır ki, çocuğun bakışında sözcük, henüz nesnelere bağlıdır. Etimolojik bir açıklama yapmak, bizzat nesneleri açıklamak demektir. *"Birçok adı olan şeyler"* diyeceği yerde Del'in *"Birçok adı olan sözcükler"* deyivermesi bu bakımdan çok anlamlıdır.[47] Burada da demek ki bir düşüncenin

47 *Kendisine "Sözcüklerin gücü var mı?" diye sorduğumuz bir çocuk bize, "Gücü olan nesneleri gösterdiklerinde evet, tersi durumda hayır!" cevabını verdi. Kendisine bir örnek bulmasını rica ettik:*

diğer bir düşünceye bağlanması söz konusu değildir: Düşünceler bizzat 'şey'lere bağlıdır.

Bu durumda mantıksal aklama vardır denebilecek biricik durum, içinde zekânın -kayıtlı tümdengelimleri mümkün kılacak yolda- kanıt bulmaya çalıştığı doğal tanım ve kanıt durumudur.

Tanımlarda soru şu şemaya uymaktadır: "Şu özellikleri taşıyan nesnelere X adını verdiğinize göre, niçin bu nesnenin X olduğunu söylüyorsunuz?" Burada bir düşünceyle bir diğer düşünce arasında, daha doğrusu -yargının olduğu bilinen- bir yargıyla (X, şu... şu... şudur.) diğer bir yargı (Falan nesne X'tir.) arasında bir bağlılık söz konusudur. Görüldüğü gibi bağlılık iki "şey" arasında olmuyor. Bu fark ne kadar ince olursa olsun, jenetik psikoloji (kalıtsal psikoloji) bakımında oldukça önemlidir. Bu ana kadar düşünce, kendi kendinin ve özellikle tümdengelimin farkına varmadan sadece ve sadece "şeyler" ve bunların ilişkileri üzerinde işlemekteydi. Mantıksal aklamada ise düşünme, bağımsızlığının, mümkün hatalarının ve göreceliliklerinin bilincine erişir: Artık bizzat nesneleri aklamadan vazgeçerek kendi yargılarını aklamaya çalışır. Böyle bir davranışların psikolojik gelişim boyunca geç ortaya çıkması doğaldır. Gerçekten bundan önceki bölümler bunun, 7-8 yaşından önce ortaya çıkmadığını göstermişti. Del'in soruları arasında "mantıksal neden niçinleri"nin çok az yer tutması durumu da görüşümüzü güçlendiriyor.

Yine her kanıtta, *"çünkü"*lerle *"niçin"*ler arasında kurulan bağlantı, nesnelere değil, yargılara ilişkindir. Şu örnekte:

— *"Niçin Rhône nehrinin suları tersine akmıyor?"*

Bir açıklama beklenir buna:

— *"Çünkü suyun ağırlığı, akışı yukarıdan aşağı doğru yönlendirir."*

"Boks" sözcüğünü söyledi. "Niçin bunda güç var?" diye sorduk. O zaman "Hayır hayır, aldanmışım. Ben sözcüğün yumruklandığını sandımdı" diye cevap verdi.

biçiminde cevap vermek gerekir. *Fakat kanıt istenildiğinde* "çünkü deneyler bunu gösteriyor." *veya* "çünkü bütün nehirler yukarıdan aşağıya doğru akar" *şeklinde cevap vermek gereklidir.*

Birinci durumda bağlılık, suyun doğrultusunu arazinin eğimiyle birleştiriyor. Bu durumda bu bağlılık bizzat nesnelere ilişkindir ve sonuç olarak nedenseldir. İkinci durumdaysa yargılara ilişkindir ve mantıksaldır. Böylece bütün kanıt niçinleri, mantık niçinleri oluyor. Fakat kanıt işlemi 7-8 yaşından önce pek nadirdir. Daha önce ilk iki bölümde çocuk tartışmalarının her tür kontrol ve kanıt kaygısından soyutlanmış olduğunu görmüştük.

Kısacası "mantık niçinleri"nin, tanım ve kanıtlarla ilgili bütün niçinleri içermesi nedeniyle, her şeye ilişkin olması mümkündür. Bununla birlikte Del'de bu gruba sokulması mümkün olabilecek sorular şunlardır:

"Niçin (Chat diyorsunuz)? *Bu durumda Chatte, kedi-anne, Chat ise kedi-çocuk demek mi? Ben kedi-baba yazmak istiyorum!"*

"Bunlar seldir."

— *"Niçin dere olmasın?"*

— "Bu kemik değil, kambur."

— *"Niçin? Eğer beni öldürecek olurlarsa bu patlar mı?"*

— *"Bu kar mı?"* (Sınıflandırıcı soru)

— "Hayır, bunlar kaya."

— "O *halde niçin rengi beyaz?"*

Bu niçinlerin sonuncusu *(Bu kar mı?... vb.)* gibisinden tartışmadır; bununla birlikte, *"Rengi beyaz olduğu halde niçin bunlara kaya diyorsunuz?"* anlamında. *"elliptique"* çapraşık bir biçim olduğu belirgin bir şekilde görülmektedir. Fakat bu *"niçin"*in sıradan bir *"nedensel açıklama niçini"* olması da olasıdır. Bu durumda tam anlamıyla ancak dört "mantıksal

neden niçini"ne rastlanmıştır. Bunlar soru uyandıracak bir biçim alan sözcüğün içinde gizli *"niçin... diyorsunuz?"* sorusunun bulunmasıyla saptanır. Diğer kategorileride böyle bir şeye rastlanmaz. Özetle, "mantıksal aklama niçinleri" yargının ilişkin bulunduğu şeyin değil, bir yargının yargı olarak nedenini araştırır. Bu çeşit niçinler, kuşkusuz 7-8 yaşından önce çok nadirdir. Her şeyi aklamaya çalışan çocuk en gerekli şeyi, yani tek kurallara uygun aklamayı, düşünme ve yargıların düşünme ve yargı olarak aklanmasını savsaklar. Buna karşılık 7-8 yaşından sonra bu gibi soruların çokca olması olasıdır. Daha önce[48], formel düşüncenin, yani varsayımları varsayım olarak ele alan ve gerçeklemeye başvurmaksızın bu varsayımlardan çıkarsanan sonuçların, sadece tümdengelim bakımından aklanmış olup olmadıklarını araştıran düşüncenin ortaya çıkışını 11-12 yaşları arasına koymuştuk. Bu durumda doğal realizm dönemiyle (7-8 yaşına kadar) formel düşünce başlangıcı arasında çocukların tam anlamıyla karşısındakilerinin bakış açısısına katılmasını ve sonuçta formel tümdengelimler yapmasını beceremeden yargıları yargı olarak aklamaya çalıştıkları ortalama bir aşama bulunması gerekir. *"Mantıksal aklama niçin"* lerinin ortaya çıkışı işte bu orta aşamaya karşılık gelir.

Kısacası, bu paragrafta elde edilen sonuçlar, *"nedensel açıklama niçinleri"*ni incelerken ulaştığımız sonuçları desteklemektedir. Gerçekten Del'de *"mantıksal neden niçinleri"* olmadığı gibi tam anlamıyla *"nedensellik niçinleri"* de yoktur. Sonuçta Del'in düşüncesinde mekanik açıklama ilgisiyle mantıksal tümdengelim arasında ortalama bazı ilgiler vardır. Zaten, nedensel bakmayla mantıksal bakma arasındaki bu farksızlık ve iki değişik bakış açısının yine psikolojik niyet ve etken bakımından karıştırılmasıdır ki, çocuk *précausalité*'sinin en köklü özelliğini oluşturur.

Sonuçta henüz çocuğun bizim gözümüzde çok iyi ayrışmış olan kavramları çoğunlukla birbirine karıştırdığına ilişkin olan varsayımın yönün-

48 *J. Piaget. Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. Journ. Psycho., 1922, s. 222-261.*

de ilginç bir olayı burada anmak ilgi çekici olacaktır: Bu da Del'in bazen *"niçin=pourquoi"* sözcüğünü *"çünkü=parce que"* anlamında kullanması ve böylece aynı sözcükle hem neden-sonuç ilişkisini, hem de sonuç-neden ilişkisini ifade etmesi niteliğidir. İşte özellikle mantıksal bir *"çünkü=parce que"* veya mantıksal bir "niçin=pourqoi"ya ilişkin bir örnek:

"Gökyüzünün suyu iyidir."

"Niçin? (= çünkü) *bu bir kaynaktır da ondan mı?"* Bu olaya çocukların birbirlerine yaptıkları açıklamalar (Bölüm III, paragraf 5) konusunda rastladığımız gibi nedensellik bağlaçlarına ilişkin yaptığımız incelemede de (Kitap II) rastlayacağız. Zaten bu olayı, 3-6 yaşındaki çocuklarda hemen hemen her gün gözlemlemek mümkündür. Daha önce, 5 yaşında bulunan ve Fransızcayı düzgün bir biçimde öğrenmiş olan bir Yunanlı çocukta da aynı olayla karşılaşmıştık: Bu çocuk hep *"niçin = pourquoi"* sözcüğünü, vokabülerinde bulunmayan *"çünkü = parce que"* yerinde kullanmaktaydı:

"Niçin gemiler su üstünde durur?

— *"Niçin ki,* (=çünkü) *hafiftirler"* vb.

Aslında bu olayda ancak bir sözcük andırışması vardır. Fakat bu andırışma bile dilin ayrıştırdığı ilişkileri ayırt etmekte çocuğun ne kadar güçlük çektiğini gösterir.

6. Sonuç

Del'in *"niçin"*lerindeki zorluk ve bunların sınıflandırılmasında -kısmen olsun- maddeyi göz önüne alma gereği çok iyi görülüyor. Çünkü bu niçinlerin hangi tip ilişkilele ilgili olduğunu (tamamen nedensel, ereksel, mantıksal vb. açıklama) bir hamlede kestirmek olanaksızdır. İşte, 360 *"niçin"*de bulunan *"fréquence"*ların bir tabloyla kısaltılmış biçimi:

Nedensel açıklama (Geniş anlamda)	Maddî nesneler 26		
	Bitkiler 10		
	Hayvanlar 29		
	İnsan vücudu 16		
	Doğal nesneler	81	% 22
	Üretilmiş nesneler	82	% 6
	Toplam	103	% 29

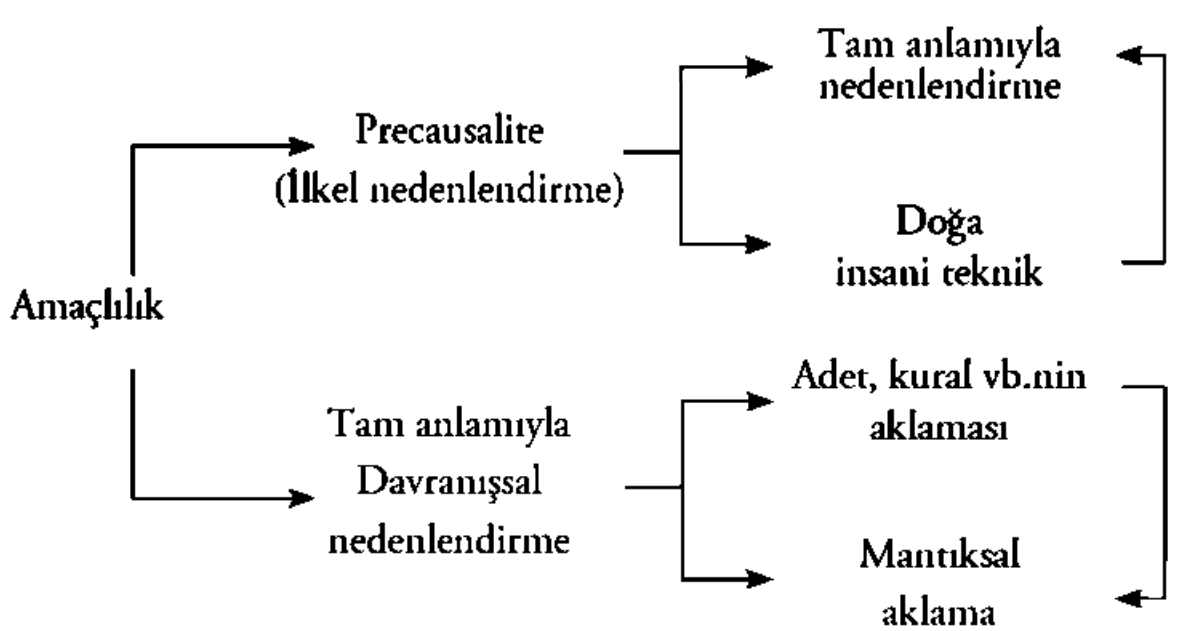
Psikolojik nedenlendirme niçinleri	Tam anlamıyla 143		
	Çelişme 34		
	Uydurmacılık 6		
	Toplam.....	183	% 50

Aklama niçinleri	Toplumsal kurallar 14		
	Okul kuralları 55		
	Kurallar.....	69	% 19
	Mantıksal aklama veya neden....	5	% 1
	Toplam.....	74	% 21

Görüldüğü gibi "nedenlendirme niçinleri" diğerlerini geçmiş durumdadır. Acaba üstünlük diğer "niçin" tiplerinin bu gruptan -sanki bir tek merkezden çıkmış gibi- kaynaklanıp dağıldığına mı işarettir? Öyle olsa gerek. Nedensel açıklama niçinleri gerçekten *"anthropomorphique niçinler"*, *"ereksel niçinler"* ve tam da précausalité'den doğmuş niçinler dizisi aracılığıyla *"nedenlendirme"*ye bağlanmaktadır. Öte yandan *"aklama niçinleri"*, psikolojik etkenlere uyarmış gibi kurgulanan top-

lumsal kural ve düzenlere ilişkin niçinler dizisiyle yine *"nedenlendirme niçinleri"*ne bağlanır. Nedensel açıklama ve aklama grupları arasındaki ilişkilere gelince bunlar daha gevşektir. *"Précausalité"* kavramı nedensel açıklamayla mantıksal aklamanın birbirine karışmasını dolaylı olarak gerektirirse de bu girişiklik ancak bu iki şeyin psikolojik nedenlendirmeden iyice farklanmamış olmasıyla mümkündür. Özeltle Del'deki niçinlerin kaynağı nedenlendirme, yani hareket ve olayların altında gizli "niyet ve amaçlar"ın araştırılmasıdır. Bu kaynaktan biri doğayı amaçsal bir biçimde yorumlamaya çalışan niçinlerden, diğeriyse bunlardan doğmuş görenek ve kurallara ilişkin niçinlerin bileşimiyle doğrultu kazanmış olmalıdır. Bu amaçsal nedenlerle aklama niçinleri arasında karşılıklı etkileşim doğal olarak mümkündür. Sonuçta *"Précausalité"* niçinlerinden tam anlamıyla nedenselliğin ve akalama niçinlerinden de tam mantıksal aklamanın çıktığı pekalâ düşünülebilir. İşte Del'deki niçinlerin soyağacı, aşağı yukarı budur. Şimdi bu soyağacını bir tablo hâlinde özetleyelim:

Del'deki "*niçin*"lerin jenetik tablosu



Böyle bir sistemleşme yalnız bir bireye özgü bir zihniyetin ürünü müdür, yoksa 7-8 yaşından önce çocuk düşüncesinin genel bir özelliğini de oluşturur mu? Bu soruya cevap vermeyi diğer monografilere bırakıyorum. Bu araştırmalardan elde ettiğimiz sonuçlar, burada çok genel bir şemanın söz konusu olduğu kanısını uyandırıyorsa da biz bunu şimdilik ancak bir çalışma sayıltısı kabul etmekle yetineceğiz.

II. "Niçin" şeklinde sorulmayan sorular

Şimdi Del'in soruları konusunu bütünlüğü içinde ele alalım. "Niçin"ler bizim için giriş görevi gördü. Gerçekten bunlar bir bölümü homojen ve iyice sınırlanmış bir grup oluşturmakta ve bir sınıflandırma şeması oluşturmamıza uygun bulunmaktadır. Şimdi bu şemayı Del'in diğer sorularından çıkacak bilgilerle doğrulama ve tamamlama zamanı gelmiş bulunuyor.

7. Del'in *"niçin"* şeklinde olmayan sorularını sınıflandırma

Del'in sorularını sadece çocuğun araştırma güdüsünü çeken maddelere göre sınıflandırma işi, öncekinden çok daha zor ve hemen hemen olanaklı değildir. Gerçekten aynı nesne, örneğin fiziksel bir olay, birbirinden çok farklı sorulara neden olabilir: *"Ne zaman oldu?"*, *"Nasıl?"*, *"... olduğu doğru mu?"*, *"... nedir?"* vb. gibi. Bunun içindir ki, karışık bir sınıflandırma yöntemi kullanmak zorunda kalacağız. Demek ki bu sınıflandırmanın *"niçinler"* konusunda kullanmış olduğumuz sınıflandırmadan daha geniş bir kapsamı olacaktır. Bu durumda şimdiden her "niçin"e, aynı anlamda olup da başka bir şekil gösteren bir sorunun karşılık gelebileceğini, fakat bu önermenin tersini de doğru saymanın olanaklı olmadığını akılda tutmak gerekir.

İlk gruplardan biri, *nedensel açıklama soruları*ndan oluşur. (Bu sözcükler tamamen önceki anlamlarında alınmıştır.) İşte örnekler:

"(Eğimli bir yüzey üzerinde yuvarlanan bir bilye) *Bunu yürüten nedir?*"

— "*Gölü akıtan nedir?*"

— "*Lâstik yapmak için ateş lâzım mı?*"

Bu gruba şu biçimdeki soruları da eklemek mümkündür:

— "*Bu* (bir manivela) *neye yarar?*"

Çocukta finalizmle nedensel açıklamanın bir değerine bitişik olduğunu unutmamak gerekir. Bu durumda bu soruların bazıları tamamen "*niçin*"lere benzer oldukları halde diğerleri yine tamamen nedensel, *précausal* veya amaçsal açıklamaya ilişkin olmakla birlikte çeşitli bakış açılarına göre biçimlenirler.

Aynı derecede önemli ve ortaya çıkışı birincisine öncül (Yer soruları bakımından) olan ikinci bir grup, gerçeklik ve öyküleme soruları adını vereceğimiz soruların bireşimidir. Bu sorular bir olgu veya bir olayın açıklamasını hedeflemeyip bunların gerçekliğine veya ortaya çıkışlarının yer ve zaman koşullarına yönelir. Bu durumda o gruplara *"X'in nedeni nedir?"* sorusu yerine *"X meydana geldi mi* veya *gelecek mi?"* veya *"X ne zaman meydana geldi* veya *gelecek?"* ya da *"X nerede meydana geldi?"* yolundaki sorular girer. Böyle bir soru grubunun *"niçinler"* arasında eşiti olmadığı açıktır. Çünkü *"niçinler"*in hep olgu ve olayların nedenine veya sebebine veya etkenine yönelip bunların sıradan varlık ve durumunu göz önüne almadığı görülür. İşte örnekler:

"(Balık) *yiyecek bulur mu?*"

— "(Çocukları kesen adamlar) *acaba böyleleri de olur mu?*"

— *"Ne zaman Noel olacak?"*

— *"Schaffhouse İsviçre'de midir?"*.

Görüldüğü gibi bu tür sorulara birçok nüansların karışması olanağı vardır: Tarih, zaman, yer, varlık gibi. Fakat bütünün merkezî fonksiyo-

nu apaçıktır. Herhangi bir sorunun bu gruptan olup olmadığını anlamak için kullanılacak ölçüt şu olmalıdır: Bir kişiye veya insana ait bir aksiyona ilişkin olmayıp da bir nesne, bir olgu veya bir olayla ilgili olan ve çocuğun bu nesne, olgu veya olayın ne nedenini, ne sınıfını, ne de ismini kastetmediği her soru bu kategoriye girer.

Biçim bakımından öncekilere benzeyen ve büyük olasılıkla ortak bir kaynak durumunda bulunan üçüncü bir grup ise, isimleri ve toplumsal veya okula ait kurallar dışında, kişisel eylemlere ve bizzat kişilere ilişkin sorulan sorulardan oluşur. Bu durumda bunlar, *insana ait aksiyon ve niyetlere ilişkin olan sorulardır.* İlk bakışta bu grubu, biri aksiyonların nedenine ilişkin sorulan ve nedenlendirme niçinlerine karşılık gelen sorular, diğeri nedenleri dikkate almayarak tam da aksiyonlara ilişkin sorulan ve gerçeklik ve öykü adını verdiğimiz soru grubuna karşılık gelen sorular olmak üzere iki alt gruba ayırmak mümkün gibi görünür. Fakat uygulamada bu iki bakım arasında sayısız girişimlikler var olduğundan bunları birbirinden kesin bir biçimde ayırmak mümkün değildir. Öte yandan, insani aksiyonlara ilişkin olanları ayrı bir sınıflandırmada değerlendirmek ve böylelikle bu kategoriye girecek soruları bir önceki kategorinin sorularından ayırmak yararlı olur.

İşte örnekler: *"Bu sabah buraya mı oturmak istiyorsunuz?"*

— "Evet."

— *"Çünkü hava bozuk da ondan mı?"*

— *"Gelecek misiniz?"*

— "Belki."

— *"Bu armudu yiyebilir miyim?"* vb.

Görüldüğü gibi birinci soru bir "nedenlendirme niçini"ne tamamen benzer bulunuyor; diğerleri ise -nedensellik düşüncesi olmaksızın- olgu sorularına yaklaşmakta ve böylelikle psikolojik açıklamadan uzaklaşmaktadır. Bununla birlikte bu grup çok homojendir.

Dördüncü bir grup " aklama niçinleri "nin bazılarına karşılık gelir. Bu gruba giren sorular, *kural ve âdetlere ilişkin sorulardır:* "(Bir isim) *Nasıl yazdır?"* vb.

Hesaplamaya ilişkin sorulan soruları da bir kategori halinde toplamak mümkünse de bunlar sayıca çok sınırlıdır. Bununla birlikte bu çeşit sorular şu şekilde sorulur: *"İki 9, acaba kaç eder?"*

Sonuçta nesnelerin adlarına, sınıflarına, karşılaştırmalarına ve değerine ilişkin sorulardan oluşmuş bir "sınıflandırma ve belirleme soruları" grubu ayırt etmek mümkündür. Bu gruba değer yargılarını (belirleme) kapsayan soruları girdireceğiz. Çünkü sınıfla (büyük mü?) değer (güzel mi?) arasında birçok ortalama uçlar bulunur. İşte örnekler:

"Bu, arı mı?"

— *"Acaba bunlar, dağ mı?"*

— *"Bu güzel değil mi?"*

Bununla birlikte herhangi bir soruyu bu gruba mı, yoksa "gerçeklik ve öykü" soruları arasına mı sokmak gerekeceği, ilke bakımından ölçütlerin çok belirgin olmasına rağmen, bazen oldukça zordur.

Yine, genel çizgileri bakımından bu gruplar, zekânın farklı ve temel fonksiyonlarına karşılık gelmekte olduğundan ayrıntılara girdiğimiz zaman göreceğimiz gibi, her biri için yerleşik ölçütler bulmak hiç te imkânsız olmayacaktır.

8. Nedensel açıklama soruları

Şimdi bu sorular aracılığıyla eşit *"niçin"*lerde elde ettiğimiz sonuçları soruşturmaya çalışalım. Yani bunlarda da, eşit "niçin"lerde bulduğumuz doğal nesnelere ilişkin sorulardaki *"artificialisme"* yapaycılık ve finalizm; tam anlamıyla nedensellik ilişkilerinin olmayışı vb. gibi özellikler var mıdır?

İşte, maddî nesnelere ilişkin sorular arasında niteliği en az kuşkulu olanlar:

"(Del, iniş bir yüzey üzerinde yuvarlanan bilyeyi görerek) *Bunu yürüten nedir?"*

— "Yer düz değil, iniş de onun için yuvarlanıyor." (Bir an sonra): "(Bilye M^lle^ V.'in doğrultusunda yuvarlandığından) *Sizin orada bulunduğunuzu biliyor mu?* (Birkaç saniye sonra) *"Yer iniş değil mi?"*

Bu sonuncu soru bu kadar belirgin bir biçimde nedensellik anlamında olmasaydı gerçeklik soruları kategorisine sokulabilirdi.)

"Rhône nehrini bu kadar hızlı yürüten kimdir?"

— *"Gölü akıtan nedir?"*

— *"(Birkaç ay sonra) Tuhaf, toprak burada dümdüz, nasıl oluyor da su akıyor?"*

"Bu kaynakları nasıl yaparlar?"

— *"Kaynak yapmak için kürek lâzım mı?"*

— *"Fakat nasıl oluyor da gökyüzünde yağmur oluyor? Acaba borular mı var, yoksa akan seller mi?"*

— *"(Açıklamadan sonra) O halde yağmur bulutlardan mı sıyrılıyor? Düştüğü zaman mı yağmur oluyor?"*

— *"Sonra (nehir) buzul mu oluyor?"*

— *"Fakat buzul erir ve birdenbire görünmez olur mu?"*

— *"Acaba, çoğunlukla (dağların üstüne) bulut düşer mi?"* "(Bir mıknatıs söz konusudur) *Bunun nasıl oluştuğunu öğrenmek isterdim."*

— *"Görüyor musunuz, (bir anahtarı) çekiyor. Anahtarı ilerleten nedir?"*

Görülüyor ki tam anlamıyla nedensellik düzenine ilişkin olan sorular, Del'e mekanik bir bakımdan (inişin etkisi vb.) açıklanan olayları

amaçlıyor. Oysa Del, aynı olayları açıklamadan önce sorduğu soruların da gösterdiği gibi büsbütün başka bir şekilde yorumlamaktaydı. Öte yandan son soruyu bazı çekinser kayıtlarla, mekanik nedenselliğe yaklaştırmak mümkündür. "Anahtarı ilerleten..." cümlesindeki (ilerletmek) eylemi ve buna benzeşik biçimler psikologların dikkatini çekmiştir. Örneğin Bühler, eşya söz konusuyken bu *"machen"* (yapmak) eyleminin tekrarlanmasını yorumlayarak bundan çocuğun nesnelere antropomorfik[49] bir eylem mal ettiği sonucuna varıyor. Fakat bu durum pekâlâ -sözel biçimler bizzat kavrayıştan daha yavaş olarak oluştuklarından- önceki aşamaların sıradan bir tortusu olabilir. En çok merak uyandıran nokta, böyle bir durumda (mıknatıs problemi) çocuğun açıklamayı mekanik bir dokunuşta değil, nesneye oranla bir iç güçte araması idi. Del, istediği kadar mıknatısın anahtarı çektiğini söylesin dursun; o bununla tatmin edilmiş olmaz. Görülüyor ki bu açıklamalar nedensel nitelikte olsalar bile bu nedensellik mekanik olmaktan çok dinamiktir.

Bu dinamizm, bilye sorusuyla çok açık bir biçimde ifade ediliyor: *"Sizin orada olduğunuzu biliyor mu?"*. Yapılabilecek en küçük varsayım, bu soruya bir uydurmacılığın (fabulation) karıştığıdır. Yani Del, tıpkı bir çakıltaşı veya bir anahtar parçasıyla oynarken yaptığı gibi, sırf oyun biçiminde bilyeyi canlandırıyor, kişileştiriyor. Fakat uydurmacılık (fabulation) deyip işin içinden çıkıvermek yeterli değildir. Bu türden bir sorun karşısında çocuğun uydurmacılıktan başka bir şey yapıp yapmayacağı pekâlâ akla gelebilir. Bu da, çok doğal olarak şöyle bir varsayıma (en büyük varsayım) varır: Del, bilyeye canlı bir varlığın gücüne benzer bir güç mü mal ediyor? Kuru yapraklara ilişkin sorulan ve ileride göreceğimiz çok merak uyandırıcı bir soru, bize Del'n gözünde yaşam ve kendiliğinden hareket kavramlarının birbirine karışmakta olduğunu gösterecektir.[50] Şu halde aynı şeyin bilye hakkında da söz konusu olması

49 K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena, 1921, 2. basım, s. 389.

50 Henüz burada sonuçlarından söz edemeyeceğimiz yeni bir anket, bize Cenevre'de 7-8 yaşında

şaşılacak bir durum değildir. Del, bilye konusunda uydurmacılık (fabulation) alanına sapmış olsa bile, soruyu bu biçimde sorması ve sözlerine ciddi bir eda vermesi çocuğun mekanik nedensellik karşısındaki ilgisizlik ve doyumsuzluğuna bir kanıt oluşturmaz mı? Bu gibi durumlara *précausal* açıklamanın köklerini bulmak demek mümkündür: Olaylar, ya tam anlamıyla yaşam ya da yaşamdan kaynaklanmış bir dinamizm sayesinde canlı olduklarından çocuğun gözünde davranışsal nedenle etken birbiri içinde erimiş ve birbirine karışmıştır.

Diğer sorulardan da, insanlara ve tanrılara, tamamen insana ait araç ve çarelerle kaynakları, yağmurları vb.ni oluşturma gücünün mal edildiğini pekâlâ çıkarabiliriz. Acaba bu yapaycılık, *Brunschvicg*'in dediği gibi bundan önceki *précausalité* tipine bakarak sonraya bırakılmış mıdır, değil midir? Bu, konumuzun dışında bir sorudur. Şimdilik Del'in genellikle şu veya bu olayın *yapıcısı*nın kim olduğunu açıklığa kavuşturmadığına (kaynak ve *Rhône*'a ilişkin sorular ayrıdır) işaretle yetinelim. Bu durumda karşılıklı *"niçin"*lerin birçoğunu olaylarda sadece bir "amaç ve niyet " araştıran fakat bu amaç ve niyeti belirli bir varlığa bağlamayan sorular biçiminde yorumlamak gerekecektir. Böylece yine etkenle mekanik nedeni birbirine karıştıran *précausal* açıklama önümüze çıkıyor. Bu bakımdan soyda olduğu gibi çocukta da ruhçuluğun (animizm) yapaycılıktan (artificialisme) önce gelmiş olması mümkün görünmektedir.

Kısacası, fiziksel nesnelere ait olup da ancak pek azı tam anlamıyla nedensel bir nitelikte bulunan bu sorular, *précausalité* hakkındaki varsayımımızı, bu kavramı küçük yaştaki çocukların herkesçe bilinen ruhçuluğuna yaklaştırmak biçiminde destekleyip açıklığa kavuşturmaktadır. Daha derin bir çözümlemeye ve başka başka kaynaklardan edinilmiş malzemelerle yapılması gereken karşılaştırmalara ihtiyacı olan bu tür

(hatta daha büyük) erkek çocuklarının kendi kendilerine hareket ettikleri için yıldızları, ateşi, rüzgârı, bazen de suyu vb. canlı ve bilinçli saydıklarını göstermiştir.

yakınlıklar ve çocuk açıklamalarının çeşitli tipleri üzerinde fazla durmayışımızın nedeni, amacımızın "çocukta nedensellik " sorununu çözümlemek olmayıp çocuk mantığının incelemek olmasıdır. Bu bakımdan, çocukta mantıksal içlemle fiziksel nedenselliğin sıradan nedenlendirmelerden henüz ayrışmamış olduğunu ve bundan da *précausalite*'nin varlığını çıkarmakla yetineceğiz. Çocuklarda hareketli nesnelerin bizzat kendiliğinden hareket etme yeteneğinde bulunduğuna ilişkin kanaat, Del'in yaşam ve ölüm hakkındaki sorularına özel bir önem kazandırmaktadır. Hayvanlarla ve bitkilerle ilgili "niçinler"in incelenmesi bizi şu sonuçlara ulaştırdı: Çocuğun gözünde "rastlantı" var olmadığından ve bütün olaylar bir düzene göre kurala bağlanmış göründüğünden yaşam, çocuğun yaşamla ölüm arasındaki farkı kavradığı ana kadar normal bir olaydır ve hayret edilecek bir yanı yoktur. Fakat bu andan başlayarak ölüm -her nedenin bir de etkeni olduğuna göre- özel bir açıklama biçimine ihtiyaç gösterdiğinden çocuğun araştırma merakını harekete geçirir. Böylece çocuk, yaşamla ölümü birbirinden ayırt etme ölçütlerini araştırır ve bu araştırma kendisini *précausal* açıklama ve etkenlerin araştırılması yerine, kısmen olsun nedensel açıklama, hatta bazen de geçicilik kavramını yerleştirmeye yöneltir. İşte örnekler:

"Bu yapraklar ölü (kuru) *mü?"*

— "Evet."

— *"Fakat rüzgârda kımıldanıyorlar."*

— "(Del, bir yaprak koparır) *Şimdi hâlâ yaşıyor mu?"*

—"(Yaprağı tekrar dalın üstüne koyar) *Şimdi yaşıyor mu?"*

— *"Suya koysak mı?"*

— "Elbette daha çok kalır."

— *"Bir gün daha kalır, sonra?"*

— "Kurur."

— *"Ölür mü?"*

— "Evet"

— *"Zavallı küçük yaprak!"*

— *"Kanın içine dikersek yine ölür mü?"*

"Acaba bunu (bir ağaç) *diktiler mi, yoksa kendi kendine mi çıktı?"*

— *"Yazın, çiçekleri açtıran nedir?"*

— *"Babam bana mor salkımın iki mevsim çiçek verdiğini söyledi, baharda ve yazın. Bu durumda iki defamı açıyor?"*

Bu soruların birincisinde, hareketle yaşamın birbirine karıştırıldığı apaçık bir biçimde görülmektedir. *Précausalité*'nin kavranılması konusunda çok önemli olan bu durum bize çocuğun gözünde her tür eylemin yaşam eylemiyle karşılaştırılabilir olduğunu gösteriyor. Bu böyle olunca harekete dayalı bir nedene başvurmak demek, aynı zamanda canlı bir nedene, yani amaç ve niyete sahip olmasa bile doğaçlamalığı olan bir modele göre kurgulanmış bir nedene başvurmak demek oluyor. Demek ölüm, bu tür düşünme alışkanlıklarına bir engel oluşturduğundan ve sonuçta yaşamın nedenlerine (sonuncu sorular) ilişkin araştırma merakı, ölüm dolayısıyla karmaşaya düştüğünden, ölüm hakkındaki araştırma merakının nasıl bir tepki sonucu olarak ortaya çıktığı çok iyi anlaşılıyor.

Hayvanlarla ilgili sorular da aynı kaygıları ve her birinin niyet ve güçlerini göstermektedir:

"Eğer (güvercin) *kanadının bu ucundan öldürülürse ölür mü?"*

— "(Tırtıl) *Kelebek olur olmaz öleceğini bilir mi?"*

— "(Ren geyikleri kızak çekerler) *Bu hayvanlar insan mı ki, kendilerine söylenen şeyleri anlıyorlar?"*

— "(Bir an sonra) *Atları nasıl idare ederler?"*

— *"Tazı neye yarar?"*

İnsan vücudu da benzer sorulara konu oluşturur.

— "(Kestane yemekle) *ölünür mü?"*

— *"Zehiri solursak ölür müyüz?"*

— "(Koldaki çiller) *"Bunları kim yaptı, nasıl yaptı?"*

Israr etmek akıl dışıdır. Bütün bu sorulardan çocuğun varsaydığı nedensellik düzeninin ne kadar az mekanik ve buna karşılık ne kadar *antropomorfik* ve *finalist* olduğu görülüyor.

Sonuçta daha önce gördüğümüz karşılıklı *"niçin"* grubuna benzer olmak üzere üretilmiş şeylere ilişkin sorulardan oluşan bir grubu da anmadan geçmeyelim:

"Bu raylar neye yarar?"

— *"Bu makine* (kum eleyen bir makine) *buna* (vinç) *yaramaz mı?"*

— *"Benim bir gemim olursa, gemimi suya batırdıktan sonra güneşe bırakırlarsa, acaba parçaları birbirinden ayrılır mı?"*

— *"Eğer bir topla hava fişeğine ateş edilirse... mermi hava fişeğinden geçerken çatlar, değil mi?"*

Sonuç olarak bu paragraf, "nedensel açıklama niçinleri" hakkında kabul ettiğimiz varsayımları ve özellikle tamamen nedensel nitelikte soruların yokluğuna ilişkin olan değerlendirmelerimizi desteklemektedir.

9. Gerçeklik ve öykü soruları

Bu kategorinin soruları kabul ettiğimiz tanıma bakarak nedenlerini ve nedensel yapılarını göz önüne almaksızın sırf olgular ve olaylara ilişkin sorulardır. Uygulamada böyle bir ölçüt, pek de kullanışlı değildir ve bundan önceki grupla bu kategori arasında bir çok ortalama şekiller bulunur. Zaten bunda şaşılacak bir şey yoktur; çünkü gerçeklik kavra-

mı, zekâda ancak zekânın olgular arasında ördüğü nedensellik ilişkileri sayesinde oluşur. Bununla birlikte üzerinde herkesin anlaşabileceği yerleşik sınıflandırmalara ihtiyaç olduğundan, sübjektif olmasına rağmen böyle net bir ölçüt kabul etmek zorundayız.

Sorulan soru (nedensel bir çünkü ile başlayan veya *"Bunu Allah böyle yaptı"* veya *"İnsanlar böyle yaptılar"* anlamına gelen) nedensel bir cevabı kapsıyorsa, kuşkusuz nedenseldir. Fakat, olgu sorusu gibi görünen *"Zehir koklanırsa ölünür mü?"* veya *"Bilye sizin orada olduğunuzu biliyor mu?"* sorularını *nedensel açıklama soruları* grubuna sokmuştuk. Bu sorular, zehirin öldürüp öldürmediğini ve bilyenin belirli bir doğrultuda yuvarlanmasının bilinçli oluşundan mı veya başka bir nedenden mi ileri geldiğini araştırmak anlamına geldiğinden, kuşkusuz nedenselliğe değinmektedir. Bununla birlikte bu gibi durumlarda ölçüt bulmak ve kullanmak çok nazik bir konudur. Oysa sırf bir olgu sorusu "*Kıyıda da küçük balıklar var mı*?" şeklinde hiçbir nedensel ilişki araştırmayı hedeflemez. Bununla birlikte daha iyisi olmadığı için, şu şekilde saymaca bir ölçüt saptamak zorundayız: Sorunun amaçladığı uçlar arasındaki ilişki bir hareket, bir eylem veya bir niyeti kapsıyorsa soru nedenseldir; ilişki tamamen statik (varlık, betimleme ve yer) veya sadece zamansal ise soru nedensel değildir.

Uygulama bu sübjektif ayrımların yararlı olup olmadığını belirleyecek tek hakemdir. Varsayalım ki bu ayrımları çeşitli yaşlardaki çocuklara uygulama yoluyla bir gelişim yasası veya farklı "sorucu çocuk" tiplerini birbirinden ayırt etme yolu bulundu; böyle bir durumda bu şemanın korunması kuşkusuz ki yararlı olur. Tersi olduğunda bu şema tıpkı gramercilerin veya eski mantıkçıların sınıflandırmaları gibi verimsiz kalır! Hâlâ uğraştığımız ve bireysel psikolojiden çok genel psikoloji ilgilendiren sorunlar için böyle bir şemanın hiçbir önemi yoktur.

Zaten gerçeklik ve öykü sorularını çeşitli kategorilere ayırmak gerekiyor. Bunlardan ancak birincisi nedensel açıklama sorularından güçlükle ayırt edilir. Bu da olgu ve olay soruları kategorisidir:

"*Acaba bu* (bataklık) *çok derin mi?*"

— "*Kendimi gözlerinizde görüyorum, ya siz?*"

— "*Kıyıda da küçük balıklar var mı?*"

— "(Maytap fişekleri) *Ta gökyüzüne kadar çıkar mı?*" (Bu soruyu yer soruları arasına sokmak da mümkündür.)

— "*Bulutlar bizim evin çatısından çok, çok daha yüksek mi?*"

— "*Evet.*"

— "*Zannetmem!*"

— "(Bir kutu) *İçinde ne var?*"

— "(Gölde) *Balinalar da var mı?*"

Bu ikinci grupla daha çok yeri amaçlayan bir ikinci kategori girişimlidir:

"*Büyük vapurlar nereye yanaşırlar?*"

— "*Alman İsviçresi neresidir?*"

— "*St. Bernard neresidir?*"

Üçüncü bir kategori zamanla ilgili sorulardan oluşur:

"*Noel bayramı ne zaman olacak?*"

— "*Benim isim günüm pazartesiye mi düşüyor?*"

— "*Sanırım bir pazartesi... Acaba doğru mu?*"

— "*Bilmem.*"

— "*Büyüklerin bunu düşünebileceğini sanıyordum.*" (Bu örnekte "bir şey düşünmek" düşüncesiyle bir şey "bilmek" düşüncesi birbirine karıştırılmış bir durumda bulunuyor ki buna çocukta sık sık rastlanır.

Dördüncü bir grup *modalité* (kiplik) sorularından, yani olgu veya olayları değil bunların gerçeklik derecesini amaçlayan sorulardan oluşur. Kuşkusuz bu grupla öncekiler arasında birçok ortalama nüanslar bulunur. İşte örnekler:

— "*Acaba* (çocukları kesen adamlar) *var mı*?"

— "(Bunun zehir olduğu) *Doğru mu*?"

— "*Bu bir öykü değil mi*?"

Bu *modalité* sorularına -Del'in soruları arasında kayıtlara geçirilmiş- kuşkusuz uydurmacılıktan ileri gelen fakat böyle olmasına rağmen anlamlı olmayı koruyan şu onaylamayı da yaklaştırabiliriz:

— "*Jean* (bir dost) *yoktur, çünkü onu sevmiyorum*!"

Sonuçta Del'in doğru olmadığını bildiği olay ve olguları amaçlayan bütün bir hayal gücü ve uydurmacılık (fabulation) soruları grubunu buraya ekleyebiliriz:

— "*Şimdi küçücük kızı yaktı mı*?"

— "*Göldeki dalgalar çok yaramaz mı?*" (Acaba bu soru bir uydurmacılık/fabulation belirtisi midir, yoksa Del sadece "yaramaz" deyimiyle "tehlikeli" mi demek istiyor?)

İşte Del'in gerçeklik ve öykü sorularını dağıtabileceğimiz beş kategori bunlardır. Bu soruların böylece kategorilere ayrılması durumu bize yeni bir şey öğretmiyor. Fakat gerçeklik sorularının dikkat çekici olan yanı bize çocuk varsayımlarının *assomption*'larının niteliğini -kısmen olsun- açıklama konusunda dokunan yardımlarıdır. Bilinir ki Meinong bölünme (assomption) deyimiyle süjenin (yani deney uygulanan kişinin) üzerinde inanmaksızın akıl yürüttüğü önermeleri kast eder. Meinong'a göre bölünmüşlük, kaynağı bakımından çocuğun oyun dünyasındaki "eğer"lerinden, üzerine hayal ürünü bir tümdengelim kurduğu onaylamalarından başka bir şey değildir.

Bu bölünmeler konusunda şöyle büyük bir sorunla karşılaşıyoruz:

Çocuğun bunlara yüklediği gerçeklik derecesi nedir? Yetişkinin emrinde, diğerleri bağlamında iki tür bölünme vardır: Fiziksel bölünme ve mantıksal bölünme. Fiziksel bölünme bir olguyu olgu olarak kabul edip ondan bir olgu ilişkisi çıkarsar. Örneğin *"Eğer güneş ortadan kaybolursa hiçbir şey görülmez."* deyince söz konusu olgu (güneşin ortadan kaybolması) ile diğer bir olgu (gece) arasında nedensellik ilişkisi vardır anlamını ortaya çıkarmış oluyoruz. Mantıksal bölünme ise tersine, bir yargıyı yargı olarak ele alır ve ondan diğer bir yargı çıkarır: *"Kanadı olan bütün omurgalılara kuş adını vermekteyseniz, yarasa da bir kuş olur."* Bu örnekte iki olgu arasında değil, iki yargı arasında bir ilişki vardır.

Del'e gelince, bu çocuğun bütün bölünmeleri arasında bir teki yoktur ki, "mantıksal" olsun. *Nedensel açıklama soruları* bağlamında "Eğer zehir solunacak olursa ölünür." gibi bölünmelere rastlamıştık. Bazıları da psikolojik "nedenlendirme"ye indirgenebilir:

"Eğer öldüğünüz kendisine telefon edilse bu haber, annenizi üzer mi?

— "Evet, gelir, seni arar."

— *"Ya şayet kaçmışsam?"*

— "Polise haber verir."

— *"Ya polis beni bulamazsa?"*

— "Bulur."

— *"Ya bulamazsa..."* vb.

Diğerleri toplumsal âdetlere değinmektedir:

"Jandarmalar kaldırım üzerinden kaymayı yasaklar mı?"

— "Evet."

— *"Ya yargıç olsaydım yine yasaklar mıydı?"*

Bunların çoğu şu veya bu koşullar altında neler olacağını kestirmek amacıyla çocuğun istemine uyarak gerçekliği aslından uzaklaştıran sorulardır. Bunlar "bakalım ne çıkacak!" diye yapılan birtakım deneylerden, Baldwin'in belirttiği gibi fonksiyonu, zihni eşyadan kurtararak içtenlikli düşünceler dünyası yaratmaya yöneltmek olan hayal gücünden ibarettir:

"Eğer bir melek olsaydım, kanatlarım olsaydı da ta çamların tepesine kadar uçsaydım, sincapları görebilir miydim, yoksa onlar benden kaçarlar mıydı?"

"Eğer gölün ortasında bir ağaç olsaydı ne olurdu?"

— "Fakat ağaç yok ki."

— *"Olmadığını biliyorum, ama eğer..."*

"(Mevsimlerin birbirini izlemesi) *Eğer bir kez olsun duruverirse?"*

— *"Eğer bir ejderha ile bir ayıyı güreştirecek olsam, hangisi kazanır?"*

Görülüyor ki, bütün bu bölünmeler fizikseldir. *Mach* ve *Rignano'nun* dediği gibi, bir "kavrayış deneyimi"dir. Burada da, çocuğun 7-8 yaşından önce mantıksal ilişkileri kullanmayı beceremediğine ilişkin varsayımlarımız, desteklenmiş oluyor. Hatta daha ileriye bile gidebiliriz. Tıpkı *précausalite*'nin mantıksal içlemle nedensel açıklamayı birbirine karıştırması gibisinden, çocuk bölünmeleri de mantıksal düzen ile gerçeğe dayalı düzenin birbirine karışmış olduğunu gösteriyor. Diğer bir deyimle çocuk *précausalité* sayesinde gerçek dünyayı olduğundan daha fazla mantıksal kurguluyor ve böylece her şeyin birbirine bağlanabileceğine, her şeyin önceden kestirileceğine inanıyor ve yaptığı bölünmeler, kendisine -yetişkin mantığımızla asla kabul edemiyeceğimiz- bir tümdengelim değerine ve verimliliğine sahipmiş gibi görünüyor. Gerçekten çocuk bölünmelerinin en görünür özelliği, bize göre hiçbir kesin sonuca varmadıkları halde, çocuklara bakarak bu konuda başarılı olunabileceği kanaatidir. *"Eğer bir melek olsaydım..."*, *"Eğer bir ejderha ile bir ayıyı gü-*

reştirseyirseydim" ne olurdu bilemeyiz. Del bunu bilmek istiyor ve bizim, verilerin yetersizliğinden dolayı olanaklı saymadığımız yerlerde bir akıl yürütmenin yapılabileceğine inanıyor. Onun gözünde doğadaki her şey yapılıdır, bir amaç ve niyete uygundur ve birbirini tutar. Sonuçta bütün "eğer"lere cevap vermekten daha doğal bir şey olamaz. Bu durumda çocuk bölünmelerinin yapısı *précausalité*'nin yapısına benzer. Her ikisinde de nedensel veya fiziksel (gerçeğe dayalı) düzenle mantıksal veya insana ait (nedenlendirme) düzenin birbirine karışması vardır.

Gerçekliğe gelince, Del'in bunu kendi istemine göre nasıl ve ne dereceye kadar bozduğunu görüyoruz. Del: *"Artık Jean yoktur, çünkü onu sevmiyorum"* diyebiliyor. Bu durumda çocuk bölünmeleri durmaksızın oyun planından gözlem planına, gözlem planından oyun planına gidip gelen ve bizimkinden çok daha bulanık bir gerçeklik üzerinde yapılır. Bu bakımdan, gerçeğe dayalı olan şey çocuğun gözünde, bize oranla hem daha sübjektif, hem de daha kapalı bir nitelik alıyor demektir. Sübjektifdir, çünkü hiçbir şey olanaksız değildir ve hiçbir şey nedensellik yasalarına uymaz. Fakat aynı zamanda her şey, ne pahasına olursa olsun aklanmış bulunur. Çünkü çocuk inandığı en garip olayların altında bile, yine bunları aklamaya yeterli etkenler keşfetmekte emsalsizdir. Tıpkı ilkellerde olduğu gibi çocuğun gözünde de, her şeyde sayısız sübjektif amaç ve niyetler saklıdır ve sonuçta hiçbir şeye rastlantı giremez.

Bu böyle oldukça çocukta imkân kavramı, yetişkinde olduğundan daha çok kapalıdır. Yetişkine göre "mümkün", bir bakımdan sıradan bir gerçeklik derecesi "fiziksel imkân", diğer bakımdan ise mantıksal bölünmelerin (üzerinde mantıksal tümdengelimin işlediği varsayımlar) bütünüdür.

Bu durumda yetişkin mümkünler veya varsayımlar planında, mantıksal tümdengelim kurallarına uymayı bildikçe, sayısız tümdengelimlerde bulunmayı becerebilir; fakat, varsayımlar dünyasının gözlemler

alanına bağlı olduğunu hatırlar hatırlamaz kendi başına böylece bir gerçeklik yaratma kuruntusundan kurtulur. Çocuktaysa tersine, mantıksal bölünme yoktur. Bunun sonucu olarak, mümkünler veya varsayımlar dünyası, gerçeğe dayalı alana oranla hiç de aşağı kalmaz. Bu, oyun alanına benzer özel bir dünyadır. Gerçeklik, etken ve niyetlerle yüklü sayıldığından imkân, bu niyetleri görünür kılan öyle bir dünya yaratır ki burada tam da o niyetlerle, frensiz ve kontrolsuz oynanabilir. Şimdi *"Ya eğer..., ya eğer..."* şeklinde zincirlemelerin anlamını kavrayabiliyoruz. Bu durumda "mümkün", varlığın aşağı bir derecesi değil, ötekisi kadar gerçeğe dayalı apayrı bir alandır ve bölünme, gerçeğe dayalı dünyada yapılan sıradan bir tümevarımdan ayırt edilemez.

Öte yandan -bu üzerinde ısrar edilmesi gereken son noktadır-, aynı yaşta bütün çocuklarda olduğu gibi Del'de de tümdengelim saflığını (formel tümdengelim) koruyamaz; bilinçsel realizmle bulaşık bir halde bulunur. Mantıksal bölünmelere dayanan yetişkin tümdengelimlerinin geçerliliğini sağlayan şey tümdengelimin, yargıları birbirine bağlamayla sınırlı kalışıdır. Daha önce andığımız şu yargıyı; "*Eğer güneş ortadan kaybolsaydı, hiçbir şey göremezdik*" kanıtlamak için, zorunlu olarak şu biçimde mantıksal bölünmelere ve tümdengelimlere baş vururuz: "Eğer gündüz olması durumunun güneşten kaynaklanmadığını (kabul ederseniz) guruptan (gün batımı) sonra da gündüz olacağını (kabul etmek zorunda kalırsınız); çünkü... vb." Del ise tersine, hiçbir zaman kanıt yönüne eğilim göstermez. Neleri içerip kapsadığını araştırmak amacıyla mantıksal bölünmelerde bulunmaz, doğrudan doğruya kurduğu ve gerçeğe dayalı saydığı hayal ürünü bir model üzerinde akıl yürütür.

Kısacası gerçekliğe ilişkin olan bu sorular, nedensel açıklama sorularının bize öğrettiği şeyleri pekiştiriyor. Çocuk daimî bir bilinçsel realizm içindedir, yani bir mantıkçı olabilmek için oldukça realist ve su katılmamış bir gözlemci olabilmek için de oldukça zihniyetçidir. Gözünde dış

dünya ile düşünceler dünyası, henüz ayrışmamış bir kompleks oluşturur. Nedensellikle nedenlendirme henüz birbirine karışmış bir durumda bulunur. Kuşkusuz yetişkinlerde de metafizikçiler ve safdil realistler ayrı tutulursa, düşünceler dizisiyle olgular dizisi birdir. Şu anlamda ki, mantık ve gerçeklik birbirine çözülmez bir biçimde bağlı iki dizi oluşturur. Fakat yetişkin objektif bir gözlemci olabilecek kadar kendi benliğinden ve düşüncelerinden yine bölünme ve varsayımlar üzerinde -bunların niteliğini göz önünde tutarak- akıl yürütmeyi becerebilecek kadar da eşyalar dünyasından sıyrılmış bulunur. Böylece her iki esaretten de kurtarabildiği düşüncesini, her iki dünyaya da uygulama olanağını elde eder. Çocukta ise tersine düşünceler gözlemleri, gözlemler düşünceleri sıkar, usandırır ve bundan da hem gerçekliğe, hem de mantığa ilişkin -aynı derecede- bir bilgisizlik doğar.

10. İnsana ait aksiyonlara ve kurallara ilişkin sorular

Karşılıklılık taşıyan *"niçinler"* gibi insana ait aksiyonlarla ilgili sorular da, bazen tam anlamıyla psikolojik bir açıklamayı, bazen de tamamen gelip geçici (ani) aksiyonları amaçlar. İşte örnekler:

"En fazla sevdiğiniz kimdir? Ben miyim, annen mi?"

"Sensin."

— *"Böyle dememeli, biraz aykırı kaçar."*

— *"Herkes İsa'yı sever mi?"*

— "Evet."

— *"Ya siz?"*

— "Ben de."

— "(Bir ağaca çıkmaktan) *Biraz korkarsınız değil mi?"*

Ve bu biçimde sorulardan oluşmuş bütün bir dizi:

"Ne sanıyorsunuz, sıçrar mıyım, sıçramaz mıyım?"

— *"Baylar da hata yapar mı? Büyüklerin bunu düşüneceğini sanırdım."* (Bu örnek daha önce bir zaman sorusu dolayısıyla da geçmişti.)

Bu çeşit sorularda konumuzu ilgilendiren tek nokta, çocuğun yetişkinlere bilgelik, her şeyi bilicilik yüklemesidir. Bu olgunun kuşku yok, çocuğun doğa hakkında edindiği *antropomorfik* düşüncesinde rolü vardır. Yetişkin her şeyi biliyor, her şeyi önceden kestiriyor ve isteyince her şeye cevap buluyorsa, bu, her şeyin uyumlu bir biçimde kurulduğundan ve her şeyin bir aklaması bulunduğundan ileri gelmektedir. Çocuğun yetişkin düşüncesine karşı gittikçe biçimlenen kuşkuculuğu bu bakımdan çok önemlidir. Çünkü çocuğa ilk rastlantı düşüncesini aşılayan yine yetişkindir. Bunun içindir ki, çocuğun kuşkuculuğa başladığı an hakkında bir düşünce edinmek istiyorsak, kaydettiğimiz sorular cinsinden bazı soruları özenle değerlendirmek gerekir. Bununla birlikte bu soruların sorulduğu dönemde, yetişkinlere karşı olan inanç, henüz gücünü korumaktaydı. Fakat incelemelerimizin devam ettiği yılın sonunda (Del 7;2 yaşına gelmişti) bu inançtan eser kalmadı: *"Babam da her şeyi bilemez, ben de..."*

Kurallara ve âdetlere ilişkin olan sorulara gelince, bunlar öncekilerle girişik durumda bulunan birçok ortalama biçimler gösterirler. Bununla birlikte bunları diğerlerinden ayırt etmek, öncelikle koşut bir *"niçin"* grubuna karşılık geldikleri, ikinci olarak kural soruları çok önemli bir bütün oluşturan -tam anlamıyla- sınıflandırma sorularıyla girişik durumda bulundukları için ilgi çekicidir. Buna rağmen "kural soruları"nın ayrı bir sınıf oluşturmasının uygun olup olmayacağı sorunu üzerinde tartışılabilir.

Bu durumda bu sorular, başlangıç noktasında toplumsal âdetleri amaçlayan sıradan birer psikolojik sorudur: *"Oyun yapmaya ve misafir kabul etmeye başlayanlar hep kadınlardır, değil mi?"* vb. Fakat bu türden

sorularla okul kurallarına ilişkin sorular arasında hemen bir iç içe oluş görülür:

"(Quatre sözcüğünü *k* harfiyle yazmayı) *kim yassakladı? Paris'te oturan baylar mı?"*

Sonra -kural olmak üzere- kurallara ilişkin sorulardan oluşmuş bir dizi:

"(Bir *isim) Nasıl yazılır?"*

— *"Aksan konur mu?"*

— *"Doğru mu?"* vb.

Bütün bunlar bize yeni bir şey öğretmiyor. Bunlar hakkında karşılıklı *"niçinler"* söz konusu olurken yeterli derecede bilgi vermiştik.

11. Sınıflandırma ve aritmetik soruları

Kurala, *"nasıl yapılıyor"*a ve *"nasıl yapılmalıdır"*a yönelen ilgi, nasıl oluyor da mantık ilgisine, yani herhangi bir yargıyı kabul veya reddettiren nedenin araştırılmasına dönüşüyor? Del'de görülen ilk *"niçinler"*in tanıma indirgenebileceğini ve sonuçta dile ait *"kural niçinleri"*nden türemiş gibi göründüklerini söz konusu etmiştik. Aşağıdaki sorular bu yakınlığı pekiştirecektir.

Gerçekten kural sorularıyla sınıflandırma soruları arasında orta yerde bulunan ve bir olasılıkla her iki kategorinin ortak kökünü oluşturan öyle bir kategori göze çarpar ki, bunda yalnız isimlere ilişkin sorular bulunur. Bazen sadece bilinmeyen bir sözcüğün anlamını araştırmak, bazen de bir etimoloji çözümlemesi yapmak söz konusudur:

"Yıl sonu demek ne demektir?"

— *"Burun buruna demek ne demektir?"*

— *"Rodolph demek, ne demektir?"*

— *"Lucarne (=çatı penceresi) ne demektir?"*

— *"Dağların arasından akan nehirlere ne denir? "*

İsim sorularından sınıflandırma sorularına doğru çok belirgin bir aşamalı aktarım göze çarpıyor. Sınıflandırma soruları yeni bir nesne karşısında "bunun ismi nedir?" şeklinde sorular olmayıp "*bu nedir*?" diye soruları sorulardır. Yine bunlar daha önce bilinen bir nesnenin tanımı hakkında yapılan araştırmalar da olabilir.

"Bu nedir? Bataklık mı?"

— *"Bu nedir? Mayısböceği mi?"*

— *"Tas, örtü vb... nedir?"*

Bu soruların kökenini saptamak çok kolaydır. *Sully* ve Compayré'nin bir görüşüne uyarak diyebiliriz ki, çocuklar her şeyin temel ve kesin bir ismi olduğuna ve bu ismin sanki isimlendirilen şeyin bir parçası bulunduğuna inanırlar.[51]

Küçük yaştaki çocuklar, bilmedikleri bir nesne hakkında *"bu nedir?"* sorusunu sordukları zaman öğrenmek istedikleri şey o nesnenin ismidir ve bu isim, onların gözünde sadece bir sembol olmakla kalmayarak tanım, hatta açıklama yerine geçer. Kural ve sınıflandırma soruları arasında en önce görünenleri, demek bu isim soruları oluyor. Fakat bu isim soruları aynı zamanda hem kural, hem de sınıflandırma niteliğinde bulunduklarından bunlardan kural, sınıflandırma ve sonuçta mantıksal neden soruları gibi birbirinden farklı soruların nasıl olup da türeyebildiği çok iyi anlaşılıyor. Gerçekten isim realizminden bilinçsel realizme ve bundan da mantıksal aklamaya giden yolda sayısız aşama kurgulanabilir.

Değer ölçümüyle (değer yargıları) ilgili soruları da sınıflandırmak gerekiyor:

— *"Babam diyor ki, 1.000, 10 kere 100'dür, öyle mi?"*

---

51 Rougier bu olayı bilgi teorisinde "isim realizmi" adını veriyor.

— *"İyi değil mi?"* vb.

Buna karşılık, Del'de çok az bulunan -bunda çocuğun yaşı ve bireysel özelliği etkendir- aritmetik sorularını ayrı bir grup halinde toplamak gerekiyor:

"Babam diyor ki, 1000, 10 kere 100'dür öyle mi?"

— "Evet."

— *"Ya 10.000?"*

— "10 kere 1.000."

— *"Ya 100.000?"*

III. Sonuçlar

Şimdi Del'in sorularından istatistik bakımından, yaş bakımından ve genelde çocuk düşüncesinin psikolojisi bakımından bazı genel sonuçlar çıkarmak gerekiyor.

12. İstatistik sonuçları

Değişmezlik *"constance"* ve yaş bakımından Del'in sorularını, bir diğeriyle karşılaştırabilmek için her biri, ardarda 250 sorudan oluşan üç kısma ayırdık. Elbette bu toplama *"niçinler"* de girer.

201-450. sorular birinci partiyi oluşturur ve Eylül-3 Kasım 1921 tarihleri arasında kaydedilmiştir. 481-736. sorular, 3 Mart-24 Mart 1922 tarihleri arasında ve en son 744-993. sorular, 3 Haziran-23 Haziran 1922 tarihleri arasında kaydedilmiş bulunmaktadır.

İşte bu veriler ile oluşturulan tablo:

	I	II	III
I. Nedensel açıklama soruları:			
Fiziksel olaylar	13	16	8
Bitkiler	6	3	3
Hayvanlar	14	5	17
İnsan vücudu	8	3	3
Doğal olaylar	(41)	(27)	(31)
Üretilmiş nesneler	14	5	17
Toplam	(55)	(32)	(48)
II. Gerçeklik ve öykü soruları:			
Olgu ve olaylar	24	19	50
Yer.....	2	8	9
Zaman.....	1	10	7
Modalité (kiplik)	3	1	1
Yapmacık öykü	26	8	1
Toplam	(56)	(46)	(68)
Genel toplam	(111)	(78)	(116)
III. İşlere ve niyetlere ilişkin sorular:	(68)	(97)	(71)
IV. Kurallara ilişkin sorular:			
Toplumsal kurallar	6	3	6
Okul kuralları	17	9	18
Toplam	(23)	(12)	(14)
III ve IV'ün toplamı	**(91)**	**(109)**	**(85)**

V. Sınıflandırma soruları:			
İsim	18	3	19
Mantıksal neden	2	1	3
Sınıflandırma.....	25	52	23
Toplam	(45)	(56)	(45)
VI. Aritmetik soruları:	3	7	4
V ve VI'nın toplamı	**(48)**	**(63)**	**(49)**
Genel toplam	**250**	**250**	**250**

Soruların söz biçimi bakımından 3 dizi içinde elde edilen sonuçlar:

	Sıradan Sorular	niçin	nasıl	..mı	..nedir	..kimdir	kim	nerede	ne zaman	ne kadar
I.	95	91	7	28	27	—	—	—	3	—
II	122	53	13	18	21	5	4	7	3	6
III	143	41	8	21	29	—	1	—	—	4
	360	185	28	67	77	5	5	7	6	10

Her dizi diğerinden iki aylık bir arayla ayrılmış olmak üzere 10 aylık bir süreyi çevreleyen bu tablolardan bazı sonuçlar beliriyor.

Öncelikle birincisi nedensel açıklama ve gerçeklik sorularından (111, 78), 116), ikincisi insana ait aksiyonlara ve kurallara ilişkin sorulardan (91, 109, 85) ve üçüncüsü sınıflandırma ve hesap sorularından (48, 63, 49) oluşan üç büyük soru grubunda oransal bir değişmezlik (constance) görünmektedir. Bu değişmezlik diğer araştırmalarla da gerçekleşirse çok ilgi çekici olacaktır. Soruların gelişiminde dilin gelişimindeki yasaya benzer bir yasa bulunması olasıdır. Gerçekten bilindiği gibi vokabü-

ler, yaşla zenginleşmekle birlikte hep çeşitli kategorilerdeki sözcüklerin oranlarını belirleyen oldukça değişmez kanunlara uyar. Bizim üç büyük soru grubumuzun değişmezliği 10 aylık bir zaman içinde her grubun içindeki açık dalgalanmalara rağmen değerini oldukça korumaktadır.

Öncelikle en açık dalgalanma "niçinler"in azalmasıyla soruya dayalı biçimi (sözcüğü) bulunan soruların artmasıdır: (91, 33 ve 41-95, 122 ve 143. Bu olguyu artmaya başlayan gerçeklik ve öykü sorularına oranla nedensel açıklama sorularının azalması durumuyla ilişkili saymak gerekir. Sonuçta ilk iki durumla çelişik gibi görünen üçüncü bir olgu; "niçinler", soruların miktarına oranla azalmakla birlikte (bu, "niçinler"in kesin bir biçimde azalması demek değildir) gittikçe -deyimin geniş anlamıyla- daha nedensel bir anlam kazanmıştır. Bu olguyu saptamak için 200-1125. sorular arasında –soruların olduğu gibi kaydedildiği tarihlerde- her biri ardarda 60 "niçin"den oluşmuş üç parça ele aldık.

	I	II	III
Nedensel açıklama niçini.....	15	21	30
Nedenlendirme niçini	28	27	25
Aklama niçini.....	17	12	5

Kuşkusuz bütün bu rakamlar Del'e ve kayıtlarını tuttuğumuz yıla özgü ilgilerin değişiminden doğan birer sonuç sayılabilir. Bunun içindir ki bu verilerden genel yasalar çıkarmak niyetinde değiliz. Bununla birlikte bu üç çeşit dalgalanmanın birbirinden bağımsız veya birbiriyle dayanışma içinde olup olmadıklarını araştırmak yararlı olur. Sorun bu biçimde konulunca yalnız Del'e özgü veriler var olsa bile genelleştirmeye elverişli bir duruma girebilir.

Bu durumda bir yönden niçinler azaldığı halde diğer yönden gerçeklik ve öykü soruları, açıklama sorularına oranla çoğalmakta ve so-

nuçta "*niçinler*"in anlamı gittikçe daha fazla nedensel olmaktadır. Bu üç oluş, bize dayanışmalı görünüyor. Her ne kadar bir istatistikten istenilen sonucu çıkarmak mümkünse de, burada istatistik üzerinde yapılan tümevarımlar, gözleme dayanan çözümlemenin ve klinik incelemelerin sonuçlarına karşılık geliyor.

Gerçekten bir yönden, *"niçinler"*, soruların bütününe oranla azalmaktaysa, bu durum 3-7 yaşları arasındaki "*niçin*"in gerçekte her şeye yarayan bir soru biçimi olmasından ileri gelmektedir. Gerçekten bu dönemin niçinleri, ne olursa olsun her şeyin nedenini soran ve hatta - sadece psikolojik düzenle fiziksel düzenin birbiririne karıştırılmasından başka- hiçbir nedenin bulunmadığı yerlerde bile neden arayan sorulardır. Bu durumda bu iki yapı bir diğerinden ayrışınca rastlantı ve "veri" kavramı ortaya çıkınca birçok soruların *"niçin"* biçiminden sıyrılıp *"nasıl"* veya soru bağlacı olmıyan ve olayların sonuç ve düzeneğine olduğu kadar nedenine de ilişkin sıradan bir soru biçimini alması çok doğaldır. Demek "*niçin*"lerin azalması, *précausalité*'nin gücünü kaybetmesine bir işarettir. Bu güçten düşmeyi, sıradan soruların artmasında da görmek mümkündür. Ancak bu tür soruların -sıradan niçine oranla- eklenmiş bilginin araştırılmasını belirtmesi gerekir.

Öte yandan, öteki *"niçin"* sınıflarına oranla nedensel açıklama *"niçinleri"*nin artması, aynı nedenden ileri gelir. Çünkü *précausalité* veya daha doğrusu her şeyi aklama eğiliminin azalmakta bulunması yüzündendir ki, Del'in araştırma merakı, bu çeşit nedenlendirmeleri içermeyen kuralların her ne pahasına olursa olsun aklanmasına daha az yönelir. "*Niçin*"lerin âdeta önem kazanması nedeniyledir ki, açıklama *"niçinleri"* üstünlük elde eder. (Bu mantıksal aklama *"niçin"*lerinin azalmaya mahkûm olması anlamına gelmez, çünkü bunlar ancak 7-8 yaşından sonra ve kanıtlama durumlarında ortaya çıkarlar.)

Kuşkusuz bu değerlendirmeleri kanıtlamak için *précausalité*, tam anlamıyla nedensellik vb. niçinlerini ayrı ayrı sınıflandırabilmek ve yüz-

deler çıkarmak gereklidir. Böyle bir işlem, şimdilik sübjektifliğe düşmeksizin yapılamayacağından, varsayımlarla yetinmemiz gerekiyor. O halde kuralların aklamasına ilişkin olan "*niçinler*"in azalması durumunu, Del'de her ne pahasına olursa olsun aklama ihtiyacının azalmasına ve sonuçta *précausalité*'nin, daha -tamamen- nedensel bir açıklama ihtiyacı karşısında güçten düşmesine ilişkin olan varsayımımız yönünde bir işaret sayabiliriz.

Bu bakımdan, açıklama sorularına oranla gerçeklik ve öykü sorularının artması artması durumu da -bu artmanın sınıflandırmalardaki sübjektiflikten doğmuş olmadığı varsayılacak olursa- çok iyi anlaşılır. Gerçekten olgu ve "durumlar ve koşullar" soruları çoğalmaktaysa bu, çocuğun sıradan birer veri niteliğinde olan olaylara ilişkin birer aklama bulmaktan vazgeçmesi ve daha çok bu olayların ortaya çıkışlarındaki tarihsel durum ve koşulları veya sonuçlarını açıklığa kavuşturma çalışması nedeniyledir.

Görülüyor ki bu sonuçlar, Gross'un "yönlendirici sorular"a ilişkin yaptığı incelemelerden çıkan sonuçlara çok yakın bulunmaktadır. Gross, çocuklara herhangi bir önerme göstererek bu önermenin yönlendirici soruları kaydetmekle, geniş anlamda nedensellik sorularının -12 ile 17 arasında yaş ne olursa olsun- oldukça net bir yüzde oluşturduğunu (%40) göstermiştir. Fakat bu nedenselllik soruları geriletici (*regressif*) sorular (neden) ve geliştirici (progressif) sorular (sonuç) olmak üzere ikiye ayrılabilir. Geliştirici sorular, yaşla birlikte düzenli olarak artar. Bu sonuç genel çizgileri içinde Rousseau Enstitüsü'nde 12 yaşından küçük (9 yaşından başlayarak) çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla desteklenmiştir.[52] Nedensellik sorularının sonuca ilişkin sorular biçimine dönüşümü hiçbir zaman genellikle nedenselliğe karşı olan ilginin güçten

52 *Intermédiaire des Educateurs. 2. yıl. 1913-4, s. 132.*

düştüğünü kanıtlamaz, sadece ilginin tam da düzeneğin ayrıntılarına çevrilmek üzere sıradan *"niçin"*den sıyrılıp kurtulduğunu gösterir.

Del'e gelince bu istatistiklerden, *précausalité*'ye karşı olan ilgisini yavaş yavaş kaybettiği sonucunu çıkarabiliriz. Bu durumda, *précausalité*'nin gerileyişini 7-8 yaşları arasına sığdırmak varsayımını ortaya atabiliriz. Geçen bölümlerde de egosantrizmin gerilemesi bakımından, çocukların birbiriyle anlaşması ve özellikle gerçek tartışmayla soyut düşüncede iş birliğini kapsayan düşünce alışkanlıkları bakımından, bu yaşın önemini görmüştük. Bu zaman birlikteliğinde, önemli korelasyonlara ilişkin bir işaret yer alır. Bu korelasyonları belirtmeye çalışmadan önce, Del'deki *précausalité*'nin, bu 7-8 yaşına yaklaştıkça, yerini gerçek bir nedenselliğe bırakmaya eğilim gösterdiğine ilişkin görüşümüzü kontrol etmeye çalışacağız..

13. *Précausalité*'in gerilemesi

Del'in *précausalité* konusunda gösterdiği gelişimi ölçmek için, basit bir yöntem vardır. O da, kendisinin daha önce sormuş olduğu soruları veya hiç olmazsa bunların içinden soruluş biçimlerine göre belirgin en çok *précausal* olanları yine kendisine sormak... Bu amaçla 50 tane nedensel açıklama vb. sorusu seçerek bunları o zaman 7;2 yaşında olan Del'e sanki kendi yaşında başka bir çocuğun sorularıymış gibi yeniden sorduk: Öncelikle şöyle önemli bir olguyla karşılaştık. Del, hiçbir zaman bunların kendi soruları olduğunun farkına varmadı. Şurasını hemen söylemek gerekir ki çocuk, hiçbir zaman sorduğu soruların kendi soruları olduğunu hatırlayamamakla da kalmayarak bazıları karşısında *"Bu kadar kolay şey sormak ne budalalık!"* gibi değerlendirmelerde de bulundu. Fakat sadece bu olguya dayanarak bir yargıya varmak doğru olmaz. 6-7 yaşındaki bir çocuğun düşüncesi henüz o kadar yetersiz, o kadar sistemden uzak, yani henüz o kadar -Freud'un verdiği anlamda-

bilinçaltına ait bulunmaktadır ki, sorgulamadan birkaç ay önce sorduğu soruları unutması ve cevap verememesi durumu, kavrayış değiştirdiğini kanıtlayacak nitelikte değildir. Buna karşılık, sorunun türüyle biçimi arasında o kadar belirgin ve bazen o kadar garip bir aykırılık vardır ki, soruları soruların gerçekten *précausal* bir anlamı olup olmadığını araştırmak ve soruşturmak zorunda kaldık. Bunu yapabilmek için bu soruları 7 yaşında bulunan 10 çocuğa yeniden sorduk. Bazıları bize apaçık olarak Del'in 6-7 yaşındayken, bu soruları sorup bizden beklediği cevaplar biçiminde *précausal* bir nitelikte cevap verdiler. Diğerleri ise, Del'in 7;2 yaşında bulunduğu zaman verdiği cevaplara benzer cevaplar verdiler ve böylece kendilerinin de *précausal* aşamayı aşmış bulunduklarını gösterdiler.[53]

İşte Del'in cevaplarından birkaçı:

"Neden bir büyük, bir de küçük Saleve vardır?"

— *"Çünkü iki tane var da ondan. Birbirine bitişik iki dağ var. Bunun için büyüğüne büyük Saleve, küçüğüne de küçük Saleve demişler."*

"Niçin (zenciler) böyle oluyor?"

— *"Güneşten, çünkü zencilerin memleketinde hava sıcaktır, buradan daha sıcaktır."*

"Bilyeyi yürüten nedir?"

— *"Yer iniş olunca..."*

— "Sizin orda olduğunuzu biliyor mu?"

— *"Hayır, fakat sizin tarafınıza doğru iniyor."*

---

53 *Del'in précausal aşamadan geçerek daha ileri bir anlayışına erişmesi, daha önce sorduğu sorulara yetişkinlerce verilen cevapları aklında tutmasından ileri gelmektedir denebilir mi? Buna hiç kuşku yok, fakat bu bir açıklama olamaz. Çünkü çocuğun bu cevapları niçin kabul ettiğini ve neden bunları bozmaksızın, özümsediğini bilme sorununu olduğu gibi kalır. Gerçekten deneyim gösteriyor ki, çocuk belirli bir yaşta, yetişkinlerce verilen bazı açıklamaları tamamen bozar ve bir süre sonra da artık bozmaz olur. İşte Del'in yeni bir aşamaya girdiğini söylemekle bu çeşit nedensel veya doğal açıklamaları özümseme yeteneğinden söz etmek istiyoruz.*

— "Rhône nehrini bu kadar hızlı götüren nedir?"

— *"Çünkü yer biraz iniş de..."*

"Küçük bir çocuk, ismini tahtanın üstüne yazmıştı. Ertesi günü ismin kaybolduğunu gördü ve sordu:

"Niçin tahta ile demir, kurşun kalelmini siliyor?"

— *"Çünkü üstüne el konur, sürtülünür, sonra yazı gider. Doğru değil mi? Yanılmış, çünkü kâğıda kurşun kalemiyle yazı yazılırsa, sonra da demir ve tahta alınır ve sürtülürse yazı silinmez."*

Burada Del'in bizzat kendi sorusunu anlamadığı görülüyor.

"Göl Berne'e kadar gitmez mi, niçin?"

— *"Çünkü Berne uzaktır ve göl de küçücüktür. Fakat Cenevre gölü büyüktür ama Berne'e kadar yine gitmez. Eğer deniz olsaydı mümkündü, fakat burası deniz memleketi değil ki."*

— "Gölü akıtan nedir?"

— *"Rhône nehridir."*

"Bu ağacı dikmişler mi, yoksa kendi kendine mi çıkmış?"

— *"Dikmişler. Bazı çiçekler kendi kendine çıkar."*

— "Kırmızı ile turuncu karıştırılırsa siyahımsı bir renk mi olur, niçin?"

— *"Bilmem. Babam da her şeyi bilemez, ben de..."*

Burada Del'in kuşkuculuğuyla karşılaşıyoruz. Kuşkusuz altı buçuk yaşında iken böyle bir cevap veremezdi.

"Eğer tehlikeli değilseler, niçin onlarda bu (zehir dişleri") var?"

— *"Çünkü bizim gibi yaşıyorlar. Bizim tırnaklarımız var ama bir şeye yaramaz."*

İnsanın bu cevapları okuyunca *précausalité*'nin varlığından bile kuşkulanacağı geliyor. Sanki Del'in, şimdiye kadar yalnız böyle olumlu

açıklamalar beklediği ve sorularında bunun tersi görülüyorsa bunu anlatımının beceriksizliğine vermek gerektiği sanılacak. Fakat durum böyle olmuş olsaydı, çocuğun bu sorulardan hiçbir şey sormaması gerekirdi. Verdiği cevaplardan da bunu anlıyoruz. Örneğin:

"(Karayılanlar) tehlikeli değil de niçin bunların (zehir dişleri) var?"

— *"Çünkü onlar da bizim gibi yaşıyorlar. Bizim de tırnaklarımız var ama bir şeye yaramaz ki."* açıklamasında çocuk, sanki böyle bir sorundan söz edilemeyeceğini veya iyi bir şekilde ortaya konulmadığını söylemek istiyor. Gölün boyutlarına ilişkin verilen cevap da aynı niteliktedir. Yine "Niçin iki Saleve vardır?"a verilen cevap da kısmen aynı olayın tekrarlanmasıdır. Kırmızı ile turuncunun neden siyahımtırak bir renk verdiğini açıklamak isteyişi de bu konuda çok dikkat çekicidir.

Özetle, Del, bütün bu durumlarda 7;2 yaşında iken bizzat kendisinin verdiği cevapları beklemiş olsaydı, zaten soru sormazdı. Zencilere ve Rhône nehrinin hızına ilişkin sorulara gelince, Del'in 7;2 yaşında iken bunlara verdiği olumsuz cevaplar, bize, 6 yaşında iken sorduğu sorularda görülen *antropomorfik* ve yapaylık karakterini unutturmamalıdır. Tersi durumlarda bu soruların önceki biçimlerini anlamak mümkün olmaz. Zaten bütün bu söylediklerimizi diğer çocukların aynı sorulara nasıl cevap verdiklerini inceleyerek hemen sorgulamış olacağız.

Bu durumda Del'in sorularıyla birkaç ay sonra bu sorulara verdiği cevap şekli arasında bir aykırılık var. Bu kısmen olsun *précausal* açıklamalardan vazgeçmiş olduğunun bir belirtisidir. Gerçekten bu sorular daha önce sanki *précausal* bir açıklama mümkünmüş gibi, yani doğada her şey aklanırmış, her şey amaç ve niyetlerle süslüymüş gibi sorulmuştu. Öyle ki olayların aranılan nedeni, psikolojik yapıdan bir etkenle veya manevî yapıdan bir nedenle hep karıştırılmaktaydı. Del'in 7;2 yaştayken verdiği cevap ise, tersine, kavrayışında nedensel açıklama

ile psikolojik nedenlendirme ve mantıksal aklama arasında bir ayrımın oluşmakta olduğunu gösterir. Sadece her şeyi aklamaktan vazgemekle (İki Saleve ve zehir dişleri soruları gibi) kalmaz, aynı zamanda cevap olmak üzere ya tam anlamıyla nedensel açıklamalarda, ya mantıksal aklamalarda bulunur. Örneğin Rhône nehrinin akıntısını arazinin eğimiyle, zencilerin rengini güneşle vb. (nedensel açıklama) açıklar. İki Saleve ve gölün boyutları sorununa gelince bunlarda da cevap, basit bir mantıksal aklama biçiminde (Çünkü iki tane Saleve vardır da. Çünkü Berne, gölden uzaktır da) başlar. Demek Del'de *précausalité* düşüş halinde bulunmakta ve tamamen nedensel açıklamayla diğer bağlaç tipleri arasında bir ayrışma oluşmaktadır.

Doğrusunu söylemek gerekirse, Del'in altı buçuk yaşındaki zihniyetiyle 7;2 yaşındaki zihniyeti arasındaki çatışmayı fazla ileriye götürmemek gerekir. Gösterdiğimiz şu birkaç cevapta bile ne nedensellik, ne de mantıksal aklama henüz katkısız bir halde bulunuyor. Gölün boyutlarıyla ilgilli cevap, bu bakımdan henüz çok kapalıdır. Dikkat edilecek olursa, bu sorunun altında yine göle bazı güçler yüklenildiği görülür. Kuşkusuz göl, artık tamamen doğaçlama bir eylemle süslü bir cisim gibi düşünülmez; fakat istediği yere gidebilen büyük bir nehirmiş gibi düşünülür: Göl, deniz olsaydı Berne'e kadar gidebilirdi. Ama gölün adı deniz değildir. (Göl, deniz gibi değildir), bunun için gidemez.

Bu sonuçları sorgulamak amacıyla 7 - 8 yaşında bulunan 10 çocuğa Del'in sorularının aynısını sorduk. Bu sorgu bize bir yönden Del'e oranla hafifçe geri sayabileceğimiz bazı çocuklar tarafından bu soruların birer *précausal* açıklama isteği biçiminde yorumlandığını ve öte yandan 7-8 yaşına doğru cevapların bir çocuğun tıpkı 7;2 yaşındaki Del'in-. cevaplan -gibi, ya aşağı yukarı nedensel veya mantıksal olduğunu gösterdi. işte *"précausal"* cevaplara ilişkin bazı örnekler:

"Niçin bir büyük, bir de küçük Saleve var?"

— *"Çocuklar için, büyüğü de büyükler için* (Au). *Çünkü bir tanesi küçük çocuklar için, diğeri de büyükler için* (De). *Bazıları büyüğüne bazıları da küçüğüne gidebilsinler diye* (Gia). *Küçüğü üstüne çıkılmak için büyüğü de* (Ru)"

"Babam bana yıldırımın kendi kendine olduğunu söyledi. Niçin?"

— *"Yıldırımı yapan Allah'tır* (Ri). *Çünkü onu yapan Allah'tır da ondan (Au)"*

— *"Niçin zencilerin rengi böyle kapkara?"*

— *"Çünkü Allah onları cezalandırmış da ondan. Küçükken yaramazmışlar* (Au). *Çünkü kirlidirler.* (Ga). *Nedeni Allah* (Go). *Çünkü böyle dünyaya gelmişler* (Gia)." *vb.*

— "Rhône'u böyle hızlı götüren nedir?

— "*Su* (Ru, Ant, vb.), *gemiler* (Ri)."

— "Gölü akıtan nedir?"

— *"Makineler (kanal kapıları)* (Ri), *Allah* (Ru, Go vb.), *kayalar* (Au). *Çünkü önünde engel vardır, kocaman bir duvar* (Go). *Çünkü o kadar büyük değildir; Berne'de başka bir göl vardır. Her memlekette bir göl vardır.* (Au). *Çünkü Berne gölü başka bir göldür* (De). *Çünkü hepsi aynı göl değildir* (Ant). *Çünkü çok uzaktır* (Gia)."

Görüldüğü gibi bütün bu sorular *précausal* nitelikte olsalar gerektir. Aynı zamanda bu *précausalité*'nin ne kadar biçim değiştirdiği de görülüyor. Bu nedenle şimdiden bu çocuk açıklamalarının çözümlemesine girişmek bizim için olanaksızdır. İleride bazı anketler yapma gereğiyle karşılaşacağız. Bu durumda gayretimizi çocukta mantıksal akıl yürütmenin incelenmesi konusunda tek yararlı nokta olan şu sonuca indirgeyelim: *Précausalité,* ruhsal yapıyla fiziksel yapının birbirine karıştırıldığını gösterir. Sonuçta mantıksal aklama çocukta hiçbir zaman doğal, saf bir halde bulunmaz; sürekli bir biçimde, aklamayla psikolojik nedenlendirme arasında bocalar durur.

14. Sonuç. 7 yaşındaki çocuk düşüncesinin "kategorileri" veya mantıksal fonksiyonları

Claparède der ki soru, çözülmesi istenen sorunun veya güçlüğün, yani içinde araştırma yapılması gereken doğrultunun bilincine erişmek demektir. Etkili araştırmalarda bulunabilmek için ne araştırıldığını bilmek, kendi kendimize bir soru koymak gerekir. İşte bu sorunun niteliğidir ki, araştırma süreçlerinin her tür yönünü belirler. Bu durumda sorunun fonksiyonu apaçıktır: Soru, yeniden bir düzen kurmak amacıyla belirli bir doğrultu içinde bilinçsel eylemin iş başına çağırılmasıdır...

"Mantıkçılar (çeşitli soru biçimlerini), daha doğrusu bunlara uygun birer cevap niteliğinde bulunan yargıları sınıflandırmaya çalışmışlar ve gözlemledikleri çeşitli sınıflara "kategori" adını vermişlerdir. Soru biçimlerinin bu düzen ve bölümlenmesi, psikologların gözünde o kadar önemli değildir. Çünkü sorulabilecek sorular, sonsuzdur ve uyumsuzluğa uğramanın çeşit çeşit şekilleri kadar sayısızdır. Bunun içindir ki, soruların belirli çerçeveler içinde gruplandırılıp gruplandırılmaması durumu ancak ikincil derecede bir önem taşır.

"Bu çeşitli soru kategorilerinin biyolojik kaynağını soruşturmak daha ilgi çekici olur. Birey nasıl olmuş da neden, amaç, yer vb.'ne ilişkin sorular sorma düzeyine erişebilmiştir? Bu kaynak konusu bireyin nasıl olup da yavaş yavaş neden, amaç, yer vb. gibi şeylerle ilgilenmeye başladığını öğrenme konusuna indirgenebilir. Bu böyle olunca ilginin bu kategorilere ancak eylemin bunlardan birinin karşısında kesintiye uğraması nedeniyle yönelmiş olduğunu düşünmekle varmış oluruz. Bilinci yaratan ihtiyaçtır ve neden (veya amaç veya yer, vb.) bilinci, zihinde, ancak neden (veya amaç vb.) ilişkisi içinde uyum sağlama ihtiyacının duyulduğu an ortaya çıkıvermiştir."

"Uyumun tamamen içgüdüsel olduğu anlarda kavrayış -İçgüdü, bu kategorileri göz önüne alıyormuş gibi hareket etse bile- kategorilerin

bilincine sahip değildir. Çünkü eylem, otomatik bir biçimde oluştuğundan, uygulaması, zihnimizde hiçbir sorun ortaya koymuş olmaz. Bu durumda uyumsuzluk olmayınca ihtiyaç olmaz ve sonuçta ne bu ihtiyacın, ne de içinde bu ihtiyacın doyuma ulaştırılabileceği doğrultunun bilinci söz konusu olur."

" (....) Geçerken, "kategoriler"i kabul ediş şeklimizle filozofların bu konudaki kabul şekilleri arasında ne kadar büyük bir fark olduğunu belirtelim. Yeti (bellek, dikkat, imge) psikolojisine göre kategoriler zihnin bir tür ilkel sezgisinin sonucudur. Fakat gözlem bu kategorilerin ancak bir uyum noksanının peşinden belirdiklerini bize göstermektedir. Çağrışımcılığa göre kategoriler ayrılmaz bir hale gelmiş çağrışımların bir sonucudur. Fakat gözlem, çok haklı olarak çağrışımın en üst otomatizmine eriştiği durumlarda (içgüdü, alışkanlık) bireyin -uyumsuzluğa uğramayacağı için kendi kendine soru koymasına yer olmadığından- yine kategorilerin bilincine sahip olamayacağını göstermiştir."[54]

Bu dikkat çekici bölümü aktarmamızın nedeni, incelemelerimizin sonunda tamamen aynı sonuçlara ulaşmış bulunmamızdır. Bir anlamda, bir kategorinin bilincine erişme durumunun bizzat bu kategoriyi, öz olarak değiştirdiğini kabul etmekle fonksiyonel psikoloji yolunda daha ileri gitmiş bulunuyoruz. "Çocuk, neden kavramına sahip olmadan çok daha önce, bizzat nedendir." formülünü ancak şunu göz önüne alarak kabul ediyoruz: Sadece bir dil elverişliliği (*commodité*) yüzündendir ki (Çekinser hareket edilmediğinde bizi, bütün bir gerçekçi bilgi teorisine yani psikolojinin dışına götürebilir) nedenselliği, sanki ondan aldığımız bilinçlenmede tamamen bağımsız bir ilişkiymiş gibi söz konusu ederiz. Gerçekteyse, bilinçlenme tipleri ve dereceleri kadar nedensellik tipleri vardır. Çocuk, "neden olduğu" veya bir şeyin diğer bir şeye neden olduğunu biliyormuş gibi davrandığı anlarda, nedenselliğin bilincine

54 Ed. Claparède, La Psychologie de l'intelligence, Scientia 1917, s. 361-363.

erişmediği durumlarda bile, yine nedensel ilişkinin ilkel bir tipiyle veya nedenselliğin fonksiyonel eşdeğeriyle karşılaşırız. Sonraları aynı çocuk, söz konusu ilişkinin bilincine erişince bu bilinçlenme, o anın ihtiyaç ve ilgilerine uyması nedeniyle, birçok değişik tipler halinde -ruhçu, yapaycı, erekçi, mekanik ve dinamik vb. nedensellikler gibi- belirebilir. Bu tiplerin böylece birbirini izlemesi hiçbir zaman olmuş bitmiş, şekli belirlenmiş bir aşama dizisi niteliğinde değildir. Yetişkinin ve bilgenin hâlâ kullandıkları ilişki tipleri, çocuğun veya ilkelin daha önce kullanmış olduğu tipler gibi geçicidir.

Bu bakımdan kategorilerin incelenmesi, Claparède'in dilediği gibi bir fonksiyonel psikoloji sorunudur ve bilinçlenme yasası bize bu konuda çok geniş ufuklar açmaktadır. Zaten bu konuda psikologlar, bilim tarihçileri ve modern mantıkçılarla karşılaşıyorlar. Kuşkusuz gerek skolastik realizm olsun, gerek Kant'ın aprioculuğu olsun, klâsik mantığa göre kategoriler, değişmez ve gerek eşyaya, gerek zihne sınırlı bir ölçüde ve tamamen belirli bir biçimde olmak üzere yüklenmiş *"impose"* sayılmaktaydı. Bu varsayım, psikoloji bakımından yanlıştır ve *W. James*, zaten bizzat mantıkçıların bile böyle bir varsayıma artık yüz vermedikleri bir dönemde, bütün coşkusu ve söz gücüyle saldırılarda bulunmuştur. Gerçekten *Renouvier* ve *Cournot*'tan beri kategori varsayımı yepyeni bir hamleyle kalkınmış ve bu kalkınmada psikoloji kaygısı büyük bir rol oynamıştı. Böylece varsayım kategorileri, düşünce tarihindeki *"genese"*leri ve bilimler tarihindeki aşamalı kullanımlarıyla tanımlamaya yönelmişti. İşte bu bakımdandır ki, *Haeffding*[55] *Brunschvicg*[56] ve *Lalande*[57] sorunu çok geniş bir ölçekte ele alıp incelediler. Bu açıdan, kategoriler sorununun bizzat çocuğun-bilinçsel gelişimi konusunda da ele alınması gerekmekte ve genetikçiye, çocuk zekâsının geçtiği bütün aşamalarda

55 *La pensée humaine.*
56 *Les étapes de la philosophie mathématique.*
57 *Buli. de la Société. franc. de philo.*

bu kategorilerin ortaya çıkış ve kullanılışını kaydetmek ve bu olayları düşüncenin fonksiyonel yasalarına bağlamak gibi önemli bir iş düşmektedir.

İşte böyle bir zihniyetledir ki, Del'in sorularından, kuşkusuz yaklaşık olmakla birlikte ileride araştırmaların yön kazanmasını sağlayabilecek bir tablo oluşturmak istedik. Bunun için de kabul etmiş olduğumuz sınıflandırmaları olduğu gibi ele alıp genetik bakımdan değerlendirmek yeterli olacaktır.

Öncelikle yaptığımız soru sınıflandırmasıyla *"niçinler"* konusunda saptamayı denediğimiz "şecere" arasında ne gibi ilişkiler kabul etmek gerekir? Bilindiği gibi "...nedir?" ve "nerede?" biçimindeki sorular, *"niçinler"*den önce görülmektedir *(Stern, M^lle Desceudres).* Fakat *"niçinler"* in ortaya çıktığı anlarda, çocuk düşüncesinde çeşitli soru kategorilerini birbirine bağlayan ilişkileri daha iyi kavramaya izin veren bir değer değişmesi oluşur. Bunun içindir ki biz burada ancak 3 ile 7-8 yaşı aşamasıyla,yani deyimiyle "ikinci sorgu yaşı" ile uğraşacağız.

Acaba hangi durum ve koşullar içinde ilk *"niçinler"* ortaya çıkar. Bu, aşağı yukarı şu üç temel olayın ortaya çıktığı yaşta olur:

1. İki farklı gerçeklik planının oluşumu. Üç yaşına kadar gerçeklik, sadece istenen şeydir denebilir. 1;9 veya 2 yaşından başlayarak başka hiçbir nüansı bulunmayan bir "evet-hayır", bir "gerçeklik ve gerçekdışılık" vardır. Üç yaşına doğruysa tersine, hayal ürünü olan şey gerçeğe dayalı olan şeyden ayırt edilir. Stern'in bir görüşüne uygun olarak bu yaşta "belki"[58] vb. gibi özellikle hayal ürünüyle gerçeğe dayalı arasında oluşan bir ayrılmayı gösteren sözcükler ortaya çıkar. Yine Stern'e göre

58 *M^lle Desceudres'ün listelerinde (Le Developpement de l'enfant de deux à sept ans, Neuchâtel 1922) " Belki " sözcüğü ancak 5 yaşındaki çocukların dilinde vardır, fakat biz bu sözcüğe 3 yaşındaki çocukların dilinde de rastladık.*

aynı yaşta "düşünmek", "inanmak", vb. gibi eylemler de görülür.[59] Bize gelince, bu konuda ne denirse densin, bu gibi sözcüklerin ortaya çıkışı hiçbir zaman "psikolojik" ile "fiziksel"in birbirinden ayrıldığını göstermez; ancak hayal ürünü olan şeyle gerçekleşen şey arasında bir ayrışma oluştuğunu gösterir.

2. *Scupin* de, ilk yalanların yani *P. Janet*'nin tanımı gibi, duruma ilişkin inanışlara karşılık- "geleceğe ilişkin inanışların" ortaya çıkışını yine aynı çağ (2;9 ve 3;10) olarak saptıyor.

3. Sonuçta yine aynı çağdadır ki, dilde ilk formüle edilmiş akıl yürütmeler için zorunlu olan tanımlar, biraz karışık durum ve zamanlar, ilk uygun önermeler görülür. Bu akıl yürütmelerin de, özgün ve araçsız gerçekliğin ötesinde, sadece veri olan alandan daha derin, bölünmüş bir gerçeklik kurma fonksiyonu vardır. Bütün bu değişimlerin şöyle ortak bir noktası vardır ki, hepsi de köklü bir bilinçleşmeyi gösterir. Böylece çocuk, olduğu gibi görülen, araçsız ve tamamen özgün gerçekliği, olaylardan önce gelen ve bütün olayların arkaplanında gizli bulunan "şey"den ayırmayı başarır. Bu "şey" -çok geniş bir deyimle belirtmek gerekirse- *amaç* ve *niyet*tir.

İnsanların veya şeylerin "amaç ve niyetleri", çocuğun tahminlerine ya uygun düşer, ya da düşmez. Düşmeyince "kurgulanan" veya "arzu edilen" şeyle "gerçeğe dayalı" olan şey arasında bir ayrışma meydana gelir. "Gerçeğe dayalı" olan şeyin, yalanları gerekli kılan direnci de yine bundan çıkar. Amaç ve niyetler, bazen bir bakışta görülebilir ve kendiliklerinden olaylara uyar. Bazen ne bir bakışta görülür, ne de olaylara uyum gösterir. Uymayınca, bunları yeniden oluşturmak, şeylerin arkaplanında saklı bulunduklarını varsaymak, özetle sadece gözlemle yetinilecek yerde akıl yürütme gereği ortaya çıkar.

---

59 Aynı kaynakta "düşünme"nin 2;9 yaşında, "inanma"nın 5 yaşında ortaya çıktığı yazılıdır.

İlk *"niçinler"* in ortaya çıktığı anlarda oluşan bu değişimler, yine bu soru biçimiyle *"niçinler"* ilişkilidir. Bu ana kadar gerçeklik, arzuya tamamen uygun düşmekteydi. Yani gerçeklik, sadece bir tek plan üzerinde bulunmakta ve çocuk, kendi amaç ve niyetlerine belirgin olarak zıt ve bunlardan belirgin bir biçimde bağımsız amaç ve niyetler bulunabileceğini fark etmemekteydi. Bu durumda sorduğu sorular sâdece eşyanın isimlerine, ortadan kayboldukları zaman da daha önce işgal etmiş bulundukları yerlere ilişkindi. Üç yaşına doğru çocuk, kabataslak olarak, şeyler ve insanların, kendi düşüncesine karşı gösterdikleri dirençten haberdar olur. Yani istediğiyle gerçekleşme olanakları arasında bir uyumsuzluk ortaya çıkar. Düşünceyle şeyleri, canlıyla cansızı, "ben" ile "ben-dışı"nı henüz birbirinden ayırt edemeyen bir düşünce, böyle bir uyuşmazlığı, ancak insanların ve şeylerin bir amaç ve niyete dayanan bir direnci biçiminde kurgular. Böylelikle gerçeklik, öncelikle başkalarına, sonra da -ister insanlardan bağımsız, ister onlara uyarak kurgulansın- şeylere yüklenen amaç ve niyetlerle doygun bir duruma ulaşır. Böylece bütün gerçeklik -bu dönemde henüz benliğinin birliğini kavramayan çocuk belirli benliklere amaç ve niyetler yüklemek kaygısında bulunmadığından- kişileştirilmiş ruhlarla değil sanki kişisel olmayan diyebileceğimiz, yani herhalde iyi lokalize edilmemiş, bin bir çeşit amaç ve niyetlerle donanmış bulunur. Bu da "niçin", bir aksiyon veya bir olayın altında gizli amacı arayan kusursuz bir soru biçimi olmak bakımından ilk niçinleri açıklar.

Gerçekten ilk *"niçinler"*, genellikle insana ait davranışlara ilişkindir. *Scıpin*'in "Bubi" adlı çocuk üzerinde yaptığı gözlemler de bunu pekiştiriyor. Bubi'nin annesi yere uzanmış bir durumdadır. Çocuk, kendisini kaldırmak istiyor ve *"ölmüş falan değilsin, niçin kalkmıyorsun ?"* diyor. İkinci *"niçin"*, çocuğa çiçeklerin yapraklarını yolmamak gerektiği söylenince görülüyor: *"Niçin?"* Fakat, ilk sorularına bir açıklama niçini ile

başlayan çocuklarda bile, istenen açıklamaya dikkat edilecek olursa bunun, sadece bir *"précausal açıklama"* olmasa bile, içinde *"précausalité"*nin henüz tamamen psikolojik nedensellikle birlikte eridiği bir açıklama olduğu görülür: *"Niçin ağaçların yaprakları var?"* İşte bu insanlara, ve şeylere yüklenen amaç ve niyetlerdir ki, çocuk düşüncesinin başlıca kategorilerine karşılık gelen soru tiplerinin oluşmasında etken oluyor. Bu durumda bu kategoriler amaç ve niyetlere dayanıyor, yani, dış dünyanın sıradan gözleminden değil, amaç ve niyetlerle ilgili psikolojik işlemlerin bilinçlenmesinden doğmuş bulunuyorlar. Öte yandan, bu amaç ve niyetlere dayanan kategorilere, tarihsel sıra bakımından daha önce gelen kategoriler de (isim, yer vb.) karışmakta ve bunlarla bir tek bütün oluşturmaktadır.

Amaç ve niyetçilik (intentionalité)'den doğmuş iki köklü kategori veya iki ilkel düşünme fonksiyonu ayırt edilebilir ki, bunlar da aslında iki kapalı daire olmaktan çok bütün düşünce eyleminin iki anını oluştururlar: İçleme dayalı fonksiyon, gösterime dayalı fonksiyon. Gösterime dayalı fonksiyon, öyle merkezden gelen bir andır ki, bu sırada düşünce dışı dünyaya yönelir. İçleme dayalı fonksiyona gelince; bu da düşüncenin, tam da amaç ve niyetlerin ve bunlar arasındaki bitişkenlerin çözümlemesine yöneldiği merkeze doğru bir andır.

Demek gösterime dayalı fonksiyon, çocuğun amaç ve niyetlerin varlığından haberdar olur olmaz bunları her şeye yansıtma ihtiyacından doğuyor. Bir yönden çocuk eylem ve davranışları önceden görülebilir ve nedenlendirilebilir bir duruma gelen insanların karşısında bulunur. Öte yandan ise, bu ana kadar düşüncesine direnmeyen ve sonuçta açıklanma ihtiyacında bulunmayan ve şimdi, fantezisine -tıpkı insanlar gibi- bir engel oluşturacak duruma gelen bir olaylar ve olgular dünyasına tanık olur. Fakat bu ikilik ortadan kalkacaktır: Madem insanların eylem ve davranışlarında bir *"niçin"* bulunuyor, bu durumda algı alanımıza

giren her şeyi, aynı işleme uydurmak gerekir. Buda, psikolojik amaç ve niyetlerle fiziksel nedenselliğin birbirine karışmasından doğan bütünsel bir *précausal açıklama* ihtiyacı demektir. Bu durumda gösterime dayalı fonksiyonun, başlangıçta birbirine yakın ve birbirinden iyi ayırt edilmemiş, fakat sonraları -açıklama ihtiyacının aslında saklı durum ve koşullar sayesinde hep birbirine bağlı bulunsa da- gittikçe daha farklı iki kutbu -psikolojik açıklama ve varsayılan açıklama- vardır.

Öte yandan, gerçekliğin ve özellikle insanların direnci nedeniyle "amaç ve niyet" kavramı ortaya çıktığından, her şey çocuğa aynı zamanda hem manevî, hem maddî bir gerekliliğe uyar gibi görünür. Çocuğun gözünde ("böyle olması gereken her şey, böyledir") anlamını kazanır. Öyle ki çocuk düşüncesinin eğilimi, olayları açıklamak için artık sadece her şeye amaç ve niyetler yüklemekle kalmaz, her şey için bir aklama aramaya ve niyetlerin birbirine olan bitişkenlerini bulmaya yönelir. Bu da düşüncenin içleme dayalı fonksiyonu demektir. Gösterime dayalı fonksiyonun doğrultusu merkezdendi; şu anlamda ki düşünce niyetten hareket ederek bundan doğan maddî sonuç, eylem veya olayı çıkarsamaya çalışıyordu. Oysa içleme dayalı fonksiyonun doğrultusu merkeze doğrudur; yani, düşünce yine niyetten hareket ederek bu niyeti yönlendirip idare eden etkene, düşünceye doğru çıkar. Gösterime dayalı fonksiyon şeylere yönelir, içleme dayalı fonksiyon ise düşüncelere veya karar vermelere yönelir. Oysa kaynakta çocuk düşüncesi, düşünceler ve şeylerden eşit derecede uzak olduğundan, bu iki çizgi arasında tam ortada yer alır.

Demek içlem fonksiyonun da iki kutbu var. Bir yönden gösterime dayalı fonksiyonunkiyle ortak psikolojik bir kutup ki, çocuk burada *"Niçin böyle yapıyorlar?"* sorusunu sorar. Del'in niçinleri bağlamında kaydettiğimiz "aklama niçinleri", "olması gereken şeye" ilişkin niçinlerin özel bir halini oluşturmakla birlikte, bu gibi ilkel sorulardan doğal

olarak çok sonra ortaya çıkar. Diğer kutup ise isimler, tanımlar, karar vermelerin nedeni, özetle mantıksal aklamayla ilgili her şeye ilişkin sorulardan oluşur. Psikolojik açıklamayla fiziksel açıklama arasında birçok girişiklik ve aktarım durumları bulunduğu gibi burada da psikolojik eylem ve hareketlerin içlemi (aklama) ile isimlerin, sınıfların ve daha sonra sayıların içlemi arasında yine bütün aktarımlar mümkündür. İki fonksiyonda da ortak bulunan kutup, yani psikolojik kutup (psikolojik açıklama ve aklama) demek, başlangıça birbiri içinde erimiş bulunan ve daha sonra gittikçe birbirinden farklı bir duruma gelen gösterime dayalı ve içleme dayalı fonksiyonların aynı zamanda hem başlangıç hem de doyum noktasını oluşturuyor. Hem içlemden, hem de gösterimden pay alan psikolojik açıklama ve aklama fonksiyonuna, "karmaşık fonksiyon" adını vermeyi öneriyoruz.

Bu şemanın ancak *"niçinler"* için bir değeri olabileceği düşünülür. Fakat *"niçinler"*den öncelikli olanlar da içinde olmak üzere diğer soru tiplerinin de buraya girebileceği apaçıktır. Örneğin yer soruları (...nerede?) ve isim soruları (...nedir?) pekâlâ bu şemaya girebilir. Gösterime dayalı fonksiyon geliştikçe, yer soruları da gerçeklik ve öykü soruları grubuna daha çok yaklaşmış olur. İsim sorularına gelince, başlangıçta bağımsız olan ve böyle oldukları için ne açıklama, ne de aklama ve içlem ihtiyacına yönelik olmayan bu soruların fonksiyonu, içleme dayalı fonksiyon geliştikçe değişir. Başlangıçta şeylere bağlı bulunan isim, çocuk gözünde, her olay gibi aklaması mümkün bir nesnedir ve sonraları da gittikçe mantıksal bir özellik gösteren aklamalara (çocuk etimolojileri) konu oluşturur. Böylelikle isim soruları, gittikçe içleme dayalı fonksiyonla daha dayanışmalı bir duruma gelir. Tanımlar da, bilindiği gibi, öncelikle sadece yarar kavramına göre yapılıp daha sonra, gittikçe daha mantıksal bir nitelik aldıklarından sınıflandırma ve tanım soruları için de aynı şey söz konusudur.

Bu durumda 3 ve 7-8 yaşları arasında, çocuk düşüncesinin ana kategorileri şu tabloya uyar:

Gösterimsel fonksiyon:	Nedensellik, gerçeklik, zaman ve yer.
Karmaşık fonksiyon:	Eylemlerin nedenlendirilmesi, Kuralların aklaması.
İçleme dayalı fonksiyon:	Sınıflandırma, isim, sayı, mantıksal ilişkiler.

Bu bölümü de bir sonuca bağlamak için, elde edilen sonuçları, kısaca bundan önceki bölümler boyunca oluşturduğumuz etkenlere ve özellikle çocuk düşüncesinin egosantrizmine indirgemeyi deneyelim.

Bu bölümde özellikle *précausalité*'nin ve sonuçta bilinçsel realizmin önemini, diğer bir deyimle çocuk düşüncesinin, tamamen nedensel açıklamayı kullanmaktan olduğu kadar tam bir mantıksal içlem veya aklamayı da kullanmaktan aynı derecede yetersiz bulunduğu durumunun -ki paradoksal bir durumdur- önemini belirginleştirmiştik. Çocuk sorularının gördüğümüz bütün düzeneği, bu köklü olguya uyar.

Bu olguyla çocuk düşüncesinin egosantrizmi arasındaki ilişki ne olabilir? Mademki *précausalité* de, egosantrizmle birlikte aynı yaşta ortadan kalkmaya başlıyor, o halde aralarında oldukça sıkı karşılıklı bir uyum vardır. Gerçekten, bir yönden, tamamen nedensel olan bütün açıklamalarda, dış dünyaya uyum çabası bir nesnelleştirme yani -deyim yerindeyse- düşünceyi kişisellikten uzaklaştırma çabası bulunmaktadır. Bu çaba olmazsa, düşünce hep her şeye amaç ve niyetler yüklemeye ve -çocuklarda her şeyi aklamaya ve hiçbir şeyi geçici olarak kabul etmemeye olan eğilimin de gösterdiği gibi- her şeyi gözleme dayanmıyan sübjektif bağlarla birbirine bağlamak zorunda kalır. Kuşkusuz düşüncenin egosan-

trizmi, düşüncenin bu uyum ve kişiselleşme dışı kalma çabasını güçleştirir. Gerçekten, "ben", ilgilerin merkezi olduğu oranda düşünce, kişisellik dışı kalmakta ve her şeyde uygun veya karşıt amaç ve niyetler bulunduğu düşüncesinden uzaklaşmakta güçlük çeker. Fakat egosantrizm, sadece böyle bir araçsız zorluk olmakla kalmaz, aynı zamanda araçlı bir engel olur. Çünkü çocuk, egosantrik kaldığı oranda, kendi düşüncelerini başkalarınınkiyle karşılaştırmak ve sonuçta, inandığı şeylere kanıt bulmak kaygısına düşmez. Bu böyle olunca, kendini her düşüncenin ilkel zorlamasına bırakarak, oldukları gibi görünen veya göründükleri gibi olan şeylerin yerine, içinde her şeyin bir amacı bulunan ve her şeyin aklandığı bir dünya yani bütün bölümleriyle yeniden kurulmuş bir dünya geçirir. Öte yandan, mantık alışkanlıklarında -ilkel düşüncede kendiliğinden oluşmayan ve aklın aşamalı bir kazanımı olan- düşüncenin içsel bir ayarlanma ve yönlenme çabası vardır. Burada da düşünce egosantrizmi, bu mantıksal içlem ve sistemleşme ihtiyacının duyulması konusunda, gerçek bir engel oluşturur. Bu araçsız bir engeldir; çünkü, bütün egosantrik düşünce, özelliği gereği "yönetilmiyen, yani -deyim yerindeyse- kendi havasına uyan *autistique* düşünce ile (hülyaya dalmak gibi), "yönetilen" zekâ arasında ortalama bir durumda bulunur. Bu durumda egosantrizm, henüz kişisel olmayan mantığa değil, "ben"in isteklerine uymaktadır. Yine bu, aynı zamanda araçlı bir engeldir; çünkü yalnız tartışma ve toplumsal yaşam alışkanlıklarıdır ki, bizi mantığa doğru götürür. Oysa egosantrizm, özellikle bu alışkanlıkları olanak dışı kılar.

Görülüyor ki çocuk düşüncesinin egosantrizmi, tam anlamıyla nedensel açıklamaya ve mantıksal aklamaya karşı olan iktidarsızlıkla çok sıkı bir biçimde ilişkilidir. Bu böyle olunca çocuk düşüncesinin niçin hep bu iki yakınlaştırılmış yol arasında bocalamakta olduğu ve niçin birinden olduğu kadar diğerinden de uzak kaldığı çok iyi anlaşılıyor. *Précausalité* ve bilinçsel realizm olayları da, işte bu *"iki cami arasında beynamaz"* durumunu gösterir. Yine çocukların her şeyi aklayarak veya her şeyi her şeye bağlamak eğilimleri de yine bundan ileri gelir.

EK

Lev'in birbirini izleyen elli sözü (Bölüm: 1)

I. Tekrar
II. Monolog
III. Karşılıklı monolog
IV. Uygun bilgi
V. Eleştiri ve alay.
VI. Emir ve tehdit.
VII. Soru
VIII. Cevap

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
1.	*Lev*, kalemiyle Geo'nun boynunu dürtüyor; *Geo* da bağırıyor: *"Lev!"*		
	Zararı yok!	IV	
	Lev, yeniden bir şapka resmi yapmaya başlıyor. Yaptığını gösteriyor:		
2.	*Ne kadar iyi bakıyorum.*	IV	2. Bu söz, bir diyaloga ait olduğu için IV'e girer. Çünkü hem bir cevaba neden olmuş, hem de 3 numaralı söze etken olmuştur.
	Nereye bakıyorsun?		
3.	Şapkaya.	VIII	
	Lev, arkadaşlarından birinin öğrenmekte olduğu sözcükleri tekrarlar:		
4.	*Lüloid! Seleloid!*	I	
	Yaptığı resmi tersine çevirir ve kimseye seslenmeksizin:		
5.	*Bakayım nasıl oluyor?*	II	
	Ro, kâğıttan sigaralar getiriyor, herkese dağıtıyor. *Lev* de istiyor.		
6.	*Ya bana, hani bana?*	VII	6. Bu bir istemdir fakat soru biçiminde ifade edilmiştir. Bu durumda VII. kategoriye girer.
	Lev işine dönüyor ve kendisine modellik eden şapkanın hasır çizgilerini gösteriyor ve resimle karşılaştırıyor:		

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
7.	*Tamam, görüyorsunuz ya her şey yerli yerinde.* (Cevap yok) Diğer çocuklara:	III	7. Hiçbir tepki beklemeksizin genele seslenmektedir.
8.	*Masayı sallıyorsunuz.* Bir loto oyunuyla uğraşan *Geo*'ya yardım ediyor. *Geo*'nun nereye koyacağını beceremediği bir kartonu alıp yerine koyuyor.	IV	8. Burda *Lev*, kendisini dinletmek istemektedir.
9.	*Sanırım burası.* *Geo*'nun bir eşi daha olan bir kartonu gösterdiği M[lle] L.'ye:	IV	9. Durum, son derece açıktır.
10.	*Biri kaybolunca öteki kalır.* Kimseye seslenmeksizin:	IV	
11.	*Bu hepsini bir arada tutmak için.* (Özellikle hiç kimseye seslenmeksizin) Kâğıt sigaralardan bir tanesini göstererek:	II	11. Kimseye yardım etmeden kendisi için konuşmaktadır.
12.	*Bak, Roger bana ne verdi. Roger bana bunu verdi.* Geo'ya lotonun kartonlarından söz ederek:	III	12. Durum şüpheli. Fakat çocuk topluluğa seslendiğinden hiç kimsede bir *reaksiyon* uyandırmadığından söz, kategori III'e girer.

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
13.	*Sende aynısından üç tane var.* Başka birisine sigarasını göstererek:	V	
14.	*Tıpkı sahici bir sigara gibi, değil mi?* *Geo*, bir eşi daha olan kartonu aramaktadır: "Matmazel, iki tane olan karton yok."	VII	
15.	*Hayır, ben görüyorum.* Hem resmi yapar, hem de kendi kendine söylenir:	IV	
16.	*Önce parmakları yapıyorum, sonra yeniden bir halka yapmak için.* Şapkanın parmakları olur mu?		16. Durum sonderece açıktır.
17.	*Şu aşağıya doğru giden şeyler.* Resmini gösteriyor:	IV	
18.	*İşte şapkam, şapkama bakın. Tamam değil mi?* Pek tamam değil.	IV	18. Eğer bir muhatapta *reaksiyon* oluşturmamış olsaydı pekâlâ kategori III'e girerdi.
19.	*Fakat biraz olsun benziyor.*		

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
20.	*Şapkama bakın. Sümüklü, böcek gibi içice girmiş. Burda da aynı şey.* *Geo*, saati soruyor. *Lev*, işini terk etmeksizin mekanik bir şekilde soruyu tekrarlıyor:	III	20. Sözde "bakın" deyimi olmasına rağmen çocuk kimseye seslenmemektedir. Durum, son derece açıktır.
21.	*Saat kaç?* İşinden söz ederek:	I	
22.	*Matmazel, yarısı iyi. oldu.* Matmazel L. işitmiyor. — Bir başkası soruyor: "Nasıl yarısı?" *Lev*, dinlemiyor ve tekrarlamakla yetiniyor.	IV	22.Kategori III'e de girebilir.
23.	*Yarısı iyi.* Bir sessizlik anı. "Şimdi yazalım."	III	
24.	*Neyi yazalım?* "Şapkanın üstünde olan şeyi." Bir an sonra *Lev*, şapkasını alıyor ve bakıyor:	VII	
25.	*İngilizce olmalı, anlayamıyorum. "Grand" galiba.* Yaptığı şeyi göstererek:	III	

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
26.	*Matmazel, yarısı iyi oldu, evet, bakın.* Hiç kimseye seslenmeksizin deminki konuşmasına dönüyor.	IV	26. Kategori III'e de girebilir.
27.	*Ben bu İngilizce ismi sevmedim.* *Lev'n* üstünde resim yaptığı masanın yanı başında diğer çocuklar, üstü yaprak örtülü bir kulübe yapmaktadırlar.	II	
28.	*Ben biliyorum yaprakla ev yapmasını.* *Ro,* rakamlarla çalışıyor. *Lev* kalkarak:	III	
29.	*Ben de görmek istiyorum.* Kendisinden hiçbir şey sormayan *Ro'nun* yaptığını beğeniyor:	III	
30.	*Evet, 5, tamam.* *Ro,* yanılıyor, *Lev*:	IV	
31.	*Oradakini de saymalıydın.* *Lev,* yerine dönüyor. Kimse kendisini dinlemediği halde söyleniyor:	IV	30. Çocuk burada başkasının işiyle uğraşmaktadır.

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
32.	*Ben de ağaçlar kadar büyük evler yapmasını bilirim değil mi Matmazel?*	III	32. Bu bir soru değildir.
33.	*Annemde makarna kutusu olmadığı için bana kutu vermedi.* *Lev*, *Ro*'nun işine bakıyor. *Ro*, bir karton kaybetmiştir, mızmızlanıyor:	III	
34.	*6 numara burada yok, başka bir kutuda 6, 7, 8, 9 var.* *Ro*, *Lev*'in öğüdü üzerine 6 numarayı öteki kutuda aramaya gitmiştir, *Lev*, yeniden resime başlıyor. Söylediğini açıklamaya çalışmaksızın yüksek sesle düşünüyor.	IV	
35.	*Çatıyı yapmak için bunları almamış olsaydım yarın alırdım.* *Ro*, gözleri bağlı tahta üstüne kazılmış rakamları sadece dokunma ile ayırt edecektir. Fakat yanılıyor. Aynı masada bulunan *Lev* bağırıyor.	II	
36.	*Yanlış.* *Lev*, yere düşen bir kalemi alıp *Bur*'a uzatıyor.	V	

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
37.	*Bur, al kalemi.* Kutudan rakamlar alıyor ve *Bur*'un önüne koyup soruyor:	VI	
38.	*Bu ne?* *Bur*, dikkat etmiyor ve cevap vermiyor. *Lev*:	VII	
39.	*Bur'dan daha iyi yapmasını bilirim.* Bir tahta parçası alıyor ve masanın üzerinde yuvarlıyor:	V	
40.	*Araba kalkıyor – araba geldi – araba kalkıyor.* Bir arkadaşı, Lev'in yaptığı resime bakmaktadır: "Bu da ne?"	II	
41.	*Kurdelâsı çözülmüş.* *Lev*'e yaptığı resmin üzerine bir tarih atıp atmayacağı soruluyor.	VIII	
42.	*İsmimi yazmayı tercih ederim.* Yerinden kalkıyor ve bağırarak gidiyor:	VIII	
43.	*M^lle L.'e bir şey söylemeye gidiyorum.* — İsmini, yaptığı resmin üzerine yazmak istiyorlar. Bakıyor:	III	43. Kimseye seslenmez.

No.	METİN	Kategori	DÜŞÜNCELER
44.	*Levane'e e harfi istemez. a ile Gürcücede Levana olur, a'sız e ile de Fransızca olur.*	IV	
	Birisi *Lev*'in kendi babasının sözünü dinlemediğini gördüğünü söylüyor:		
45.	*Yok canım.*	IV	
	Konuyu değiştirmek için:		
46.	*Size yine Gürcüce yazacağım.*	IV	
	Bur'un yaptığına bakıyor ve soruyor:		
47.	*Ne yapıyor?*	VII	
48.	*Bur*'a:	VI	
	Kalemimi ver bana!		
	Hayır.		
	Evet.		
	Hayır.		
49.	Yes. Bildiğim bu kadar!	III	
	Bur'u bırakıyor; kâğıt parçalarını katlamaya başlıyor.		
50.	*Bakın, nasıl yapmalı?*	III	
	(Cevap yok).		