MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYIN NO: 461
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYIN NO: 4

Jean Piaget

ÇOCUKTA DÜNYA TASARIMI

Çeviren: Refia Uğurel-Şemin

İSTANBUL 1988

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYIN NO: 461
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYIN NO: 4

ISBN No : 975 - 400 - 002 - 6

Jean Piaget

ÇOCUKTA DÜNYA TASARIMI

Çeviren: Refia Uğurel-Şemin

İSTANBUL – 1988

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

BU KİTABIN OLUŞUMUNA KATILAN J. J. ROUSSEAU ENSTİTÜSÜNÜN ÖĞRENCİLERİ VE ESKİ ÖĞRENCİLERİNİN LİSTESİ

Melle A. Bodourian (Böl. II, IX ve X).
Melle G. Guex (Böl. I, III, VII, ve IX).
Melle R. Hepner (Böl. VIII).
Melle H.Krafet (Böl. I, III, V, VII ve IX).
Melle E.Margairaz (Böl. IX ve X).
Melle S.Peret (Böl. I, III, V ve VII).
Mme V.J. Piaget (I, III, V, VII ve IX).
Melle M.Rodrigo (Böl. III ve IX).
Melle M. Roud (Böl. IX).
Melle N.Swetlova (Böl. II, IX ve X).
M.le Dr. Versteeg (Böl. III).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Jean Piaget'yi anarken

Uluslararası bir üne sahip olan Jean Piaget, hem psikoloji, hem epistemoloji (bilimleri değerlendirmek üzere yapılan incelemeler bilimi) alanlarında son derece özgün ve verimli araştırmalar yapmıştır. Tüm dünyada açtığı (Genetik Psikolo Ekolü adlı) yoldan araştırmalar yapılmaktadır. Buluşları, ayrı kültürlerde araştırmalara yer vermekte, bilim dünyasında yeni buluşlara yol açmaktadır. Dünyanın çeşitli Üniversitelerinden kendisine verilen (Fahri Doktorluk) payesi 30 un üstündedir. Bu da onun sayısız çalışmaları ve değeri hakkında yeterli ve kesin bir ölçüdür. Çalışma, onun yaşamının en belirgin bir niteliğidir.

İsviçre'nin Neuchâtel kentinde 1896 yılında dünyaya gelen Piaget, çok erkenden olgunluğa ulaşmış bir varlık olduğunu, daha çocukluk çağında ortaya koymuştur. 11 yaşlarında bir parkta otururken, o zamana kadar Neuchâtel'de görülmemiş (albinos) adlı bir serçe türü dikkatini çekmiş ve incelemeri sonucunu saptayan bir sayfalık bir yazıyı bir (Doğa Bilimleri Dergisi) ne yollamıştır. Kendisi sonradan : "Bu yazı basıldı ve böylece tanınmış oldum" demiştir. Doğayı tanıma merakının kendisinde küçük yaşlarda uyandığı görülüyor. Mekaniğe, kuşlara, fosillere ve deniz kabuklarına karşı 7 - 11 yaşlarında büyük ilgi duymuştur. Çocuk denecek bir yaşta (Doğa Bilimleri Müzesinde) okul saatleri dışında dört yıl süreyle gönüllü asistan olarak çalışmıştır. İnsanla birlikte tüm inceliklerivle doğayı tanıma aşkının kendisinde daha o zamanlarda yer ettiği anlaşılıyor. Nitekim otobiyografisinin bir yerinde şöyle diyor : "Gerektiğinden önce olmasına karşın, edindiğim bilgiler, bilimsel oluşumuma çok yararlı oldu. Bu yüzden felsefenin dayanılması güç çekiciliğine karşı koyabildim." daha sonraları öğrenimini (Doğal Bilimler) de yaptı ve yumuşamalarla ilgili bir (Doktora Tezi) hazırladı.

Görülüyor ki Piaget, Doğa Bilimlerinden başlayarak Psikolojiye merak sardı ve doğada en büyük desteği buldu : "aslında ben kaygılı bir insanım ve beni ancak çalışma rahatlığa kavuşturur. Toplumdan hoşlanırım ve ders vermeği ve her türlü toplantıya katılmayı severim, ama yalnız kalma ve doğa ile temas kurma gereksinimini şiddetle duyarım. Öğleye kadar, zamanımı başkalarıyla geçirdikten sonra, öğleden sonra bir gezinti yapar ve bu sırada rahat rahat düşüncelerimi toparlar ve onlar arasında bağlantı kurarım ve bundan sonra kent dışındaki evime döner, çalışmaya başlarım. Tatil gelir gelmez, Valais'nin vahşi bölgelerinde dağlara sığınırım ve iç açıcı gezintilerden sonra derme çatma masalar üzerinde haftalarca yazarım. Sosyal varlık olarak benimle ve kendisinde diyonizyak uyarmanın - doğa sarhoşluğunun - zihinsel etkinliğe dönüştürdüğü doğa insanı arasındaki [illegible] hende sürekli bir kaygıdan sıyrılmağı ve bunu çalışma gereksinmesine dönüştürmeyi sağladı. "İşte Piaget kendisini böylesine çalışmaya vermiş bir insandı.

Piaget'nin Psikoloji, Epistemoloji ve Eğitim alanlarındaki ürünleri, saymakla bitmeyecek kadar çoktur. Ancak çalışma akışını izlemek bize zamanla onun ilgilerinin gelişme biçiminin nasıl bir yol tuttuğunu gösterebilir. İlk çalıştığı biyoloji alanından Çocuk Psikolojisine geçişi şöyle oldu : biyolojiden Doktorasını verdikten sonra Paris'de Sorbonne'de Binet nin Laboratuvarında Burt'ün Zekâ Standartlaması üzerinde çalışırken önemli bir buluşu oldu : Bilindiği gibi, bir test uygulanırken, dikkat deneğin doğru yanıtları üzerinde toplanır. Piaget, yanlış yanıtların çok daha ilginç olduğunu gördü : Aynı yanlış yanıt, aynı yaştaki çocuklarda sık sık görülmekte idi ve farklı yaşlarda farklı yanlışlar vardı. Bu yanlışlardan şu sonuca vardı : Büyük çocuklara, küçüklerden daha parlak zekâlı denemez, ufak çocukların düşünceleri, büyüklerinkinden nitelikce

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

farklıdır. Zekâda çözülmesi gereken sorun :"değişik yaşlardaki çocukların düşünürken kullandıkları farklı yöntemlerdir."

İkinci olarak, standartlanmış testlerin hiç esnek olmadıklarını gördü. sorunu anlamadığında, çocuğun düşüncesinin büyük bir kısmı hakkında bilgi edinilmemekte idi. Daha az yapılaşmış bir yöntem aradı ve böylece çocuk düşüncesini incelemek için klinik metodu buldu.

Binet Laboratuvarında kalışı ona şunu gösterdi : Zekâ problemi, çocuğun düşünce problemlerini keşf etmek şeklinde tanımlanmalıdır; mantık düşünceyi betimleyen verimli yol olmalıdır. Bu yolda Piaget, Biyoloji ve Epistemolojiye karşı duyduğu ilgileri de birleştirdi. İlk adım, insan zekâsını incelemekti ve öyle yaptı. Çocuğun, yetişkinden farklı düşündüğünü uzun yılların bir ürünü olarak kanıtladı : Zihinsel gelişme, nitelikce ayrı aşamalardan geçen bir gelişme gösterir. Düşüncenin kaynağı aksiyondur. Biçimsel mantık işlemleriyle zihinsel işlemler arasında karşılıklılık vardır. 11 yaşından küçük olan çocukların, basit bazı mantık işlemlerini yapamamalarının nedeni, düşünce sürecinin yapısındaki özelliktir. Bu süreç, tek birimlerden değil, asıl nitelikleri mantık terimleriyle dile getirilebilen bütünleşmiş yanlardan oluşmaktadır.

Bir psikolog olarak, dış dünya gerçeğini anlamaya çalıştı. Bu tür psikoloji, onu epistemolojik kaynakları aramaya götürüyordu, bu aynı zamanda biyolojiye yönelmişti. Bu da Piaget için bir kaç anlam taşıyordu. Psikolojik teori, biyolojik kavramları kullanabilirdi. Örneğin zekâ, organizmanın çevreye uyması biçiminde ele alınabilirdi. Bundan ötürü Piaget, çocuğun realiteyi nasıl anladığını aramakla işe başladı. Onun niyeti, bir kaç yıl çocuğun zekâsını deney yoliyle incelemek, sonra psikolojide elde ettiği buluşları epistemolojinin teorik problemlerine uygulamaktı. Uzun çalışmalardan sonra şunu saptadı : "Zihinsel işlemler, bütünleşmiş yapılardan kaynaklanmaktadır. Bu yapılar, gelişmenin tümüyle yöneldiği denge tiplerini belirler, bunlar hem organik, hem psikolojik, hem de toplumsaldırlar. kökleri organizmanın doğal biçimlerine kadar gider. "Bireyin bu zihinsel gelişimini anladıktan sonra, epistemolojinin kaynaklarını böylece aydınlatabileceğini düşünüyordu. Piaget, 30 yıl çalıştıktan sonra, epistemolojinin teorik sorunlarına dönebildi. 1956 yılında bu çalışmaları büyük çapta genişletti ve bu çalışmaları yaşamının sonuna dek sürdü, otobiyografisini tamamlarken : ".... Eğer çok çabuk yaşlanmak istenmiyorsa geçmişi değil, çalışmaları düşünmek gerekir." demekteydi. Piaget, Çocuk Psikolojisindeki buluşlarıyla çocuğu zihinsel ve moral bakımdan tanıyarak eğitme yolunda insanlığa çok büyük hizmetler yaptı.

83 yıl boyunca durup dinlenmeden çalışarak çok verimli ve yaratıcı bir etkinlikte bulunduktan sonra 16 Eylül 1980 Salı günü yaşamı sona erdi.

Eşsiz öğrenimini bizlere cömertce sunmuş olan Hocamı burada minnet ve şükranla anarım.

Refia Uğurel-Şemin

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ÖNSÖZ

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Enstitüsünde, eserlerine yıllarca eğildiğim hocam Jean Piaget'yi yurttaşlarıma tanıtmayı daima düşündüm. Ancak bu, istediğim kadar süratli olmadı. Bu yaratıcı esprinin çalışmaları, gençlerde araştırma eğilimini kamçılayacak ve çocuk psikolojisindeki buluşlarıyla yeni ufuklar açan bu bilim adamının eğitim alanımızı verimli kılmasını olasılaştıracaktı. Bu alanda yapılan çaba boşa gitmedi. Öğrenimlerini ABD'inde sürdüren öğrencilerim, oradaki hocalarının onların bu konudaki bilgilerini hayretle karşıladıklarını bize yazıyorlardı. Zira bu tarihlerde Piaget orada yeni yeni tanınmaya başlamıştı. Oysa bu âlim, halen dünyanın her yanında tanınmaktadır, araştırmalarına parallel çalışmalar yapılmakta, açtığı çığırdan gidilerek bilime katkılarda bulunulmaktadır.

Genetik Ekole intisabımız Cenevre'de öğrenciliğimiz esnasında başladı. Bu sırada oradaki "Çocuklar Evin"de yaptığımız gözlemler ve deneylerle Piaget'nin "Çocuklukta sayının doğuşu" adlı eserine (1) katkıda bulunduk. Daha sonra genetik deneysel yöntemle Cenevre ve İstanbul çocuklarında "Çocukta fizik illiyet ve kanuniyet" (2) konusunda karşılaşmalı bir araştırma yaptık. 1952 de yayımlanan "Ahlakî davranış ve ahlâkî hüküm" (3) adlı çalışmamız, Piaget'nin sözlü olarak ele aldığı ahlakı hükmün ülkemizde yapılan bir denetimidir. Bu hem deneysel bir araştırmadır, hem de cinsiyet ve sosyo-ekonomik faktörlerin bu alandaki etkilerini incelemektedir. Piaget, bu faktörleri ele almamıştır. Biz bunların önemi üzerinde durduk. Daha sonra, kendi başımıza yaptığımız araştırmalarda olsun, öğrencilerimizle oluşturduğumuz araştırmalarda olsun bu faktörleri çeşitli konularla ilişkili biçimde sürekli olarak kaale aldık. Öğrencilerimize yaptırdığımız doktora travayları dışında çalışmalarımızda lisans diploma tezleri yer almaktadır (4).

YÖK'den önce, öğrencilerimiz, son sınıfta bir diploma çalışması hazırlamakla yükümlüydüler. Biz bu etkinliği, deneysel olarak bir konunun değişik yönlerini, ayrı bir öğrenciye vererek düzenliyorduk. Bu kollektif yöntem âdeta bizim için zorunluydu, zira yalnız başımıza 20 öğrenciyi her yıl sınava hazırlamak işini üzerimize almıştık. Bunun yanında bu yöntemin başka yararları da vardı. E. Claparede, Cenevre Üniversitesine bağlı J.J. Rousseau Enstitüsünde bu yöntemi ilk kullananın J. Piaget olduğunu söyler ve bunun verimli oluşundan övgüyle söz eder (5). Böylece bizim için özellikle kent çocuklarında ve aynı zamanda kimi köy çocuklarında düşünme gelişimini klinik yöntemle bu yolda kullanmak mümkün oldu. Bu karşılaşmalı arayışta hem Piaget'nin buluşlarının ayrı sosyal kültürel ortamda denetimi yapılacak, hem de çocuklarımızda düşünce gelişiminin özellikleri belirlenebilecekti. Bu araştırmalar şu yolda gelişti. Çocukta Dünya Tasarımı, Çocukta Fizik Nedensellik, Çocukta Nicelik, Ağırlık, Hacım,

---

1) *J. Piaget, LaGenèse du nombre chez l'enfant, Delachaux, Niestle, 1941.*
2) *İstanbul Üniversitesi Yayınları, No.110, Türkiye Basımevi, Birinci Cilt, s. 77-127, 1940.*
3) *Refia Uğurel-Şemin, Moral Behaviour and Moral Judgement of Children, Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 47, No. 2, Supp. April, p. -474, 1952.*
4) *Cumhuriyetin 50. yılına Armağan, İstanbul, 1973, s. 343-358.*
5) *J. Piaget, Le Langage et la Pensée Chez l'Enfant, Delăcahux, Niestele, 1930. Bu eserin önsözüne bak.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Sıvı Değişmezlikleri. Mekan. Sayı Kavramları. Sınıflama ve bu kavram gelişmelerinin bazılarının aralarındaki ilişkiler, yine bu kavramların kimi zekâ ölçekleriyle olan ilişkileri.. Ancak hemen şunu üzülerek söylemeliyim ki bu araştırmaların çoğu işlenmemiş durumdadır. Bunun nedenlerinden birinin başında (Çocuk Psikolojisi) ve (Tecrübi Pedagoji) sertifika derslerinin üzerimizde olması ve her yıl 20 öğrenci mezun etme sorumluluğundan başka İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde öğretmen olmak isteyen-hemen hepsi bu durumdaydı-öğrencilerin formasyonu için Didaktik, Eğitim ve Öğretim Problemlerimiz, Ruhsağlığı ve Karakter Formasyonu derslerinin verilmesi gelir. Bunlardan başka, sadece çeviri yoluyla çocuklarımıza uygulanan zekâ ölçeklerinin sosya-kültürel yapımıza uygun bir hale sokulması hayati bir sorun oluşturmaktaydı. O zamanın enstitü müdürleri olan W. Peters ve Sadrettin Celal Antel Genetik Paikolojiye karşıttılar (1) ve testler üzerinde çalışmamı istiyorlardı.

Nitekim yıllarımı alan "Çocukta fizik illiyet ve kanuniyet" hakkındaki travayı doçentlik tezi olarak kabul etmediler, "Ordu alfa testlerinin adaptasyonunu" (2) bana doçentlik konusu olarak verdiler ki bunu bir kaç ay içinde hazırlamak benim için mümkün oldu. Bunun arkasından zekâ konusunu teorik ve uygulamalı olarak derslerimde işlemeğe başladım. Böylece Binet-Stanford zekâ ölçeğini sosyo-kültürel koşullarımıza adapte etmek artık bize düşüyordu (3).Terman ve Merrill ABD inde bu ölçeği tadil ederlerken uzman istatistikcilerden yardım görmüşlerdir. Biz Binet gibi başarıda yüzde hesabını kaale aldık. Ne yazık ki, testi uygularken cinsiyet ve sosyokültürel sonuçları kaale alarak çalışanlara çok az rastladık. Fransız meslekdaşım R.Zazo'ya göre bu ölçeği sosyo-kültürel koşullara göre uygulamak ilk kez bize düşüyormuş.

Tabii Piaget çığırındaki çalışmaları geciktiren üçüncü neden, bilimsel tecessusumüzü kamçılayan alanlara karşı duyduğumuz ilgiydi: Kaç-göç zihniyeti, arkadaşlık kavramı, davranış belirleyicisi olarak nazar, çocukta ahlaki, sosyal gelişme, dil gelişimi, ayrı sosyo-kültürel sınıflara mensup deneklerin okul başarısı, ana-babanın meslek seçiminde çocukların üzerindeki etkileri alanlarında araştırma yaptık.

Bir dördüncü neden olarak da "Çocuk Psikolojisi" derslerini izleyenlere, çocuğu gözleme olanağını sağlamak bu yaştaki çocukları eğitmeyi öğretmek ve ülkemizde o zamana dek pek gelişmemiş olan 4 - 6 yaşlarındaki çocukların gelişimini sağlamaya yardımcı olması için açtığımız "Çocuklar Evi"ni bir model olarak kurmak ve bunun işleyişini yakından izlemek ve geliştirmek geliyordu.

Bir de annesi çalışan ilk okul çocukları için tatil aylarında İstanbul'un en fakir semtlerinde açtığımız "Tatil okulu veya çocuk klübü" var hesapta. İki ay süreyle 100 çocuk alıyorduk. Kendi öğrencilerimizden başka, yüksek okullardan ve liselerden gençler bu çalışma çağrısına sevinçle katıldılar. Hepsine burada teşekkür etmek iste-

---

1) Prof. W. Peters beni test alanında çalışmaya zorladıysa da, öte yandan genetik ekolün dışındaki çalışmalara karşı ilgimin artmasına da yol açmış oldu. Fen Fakültesinde görevli olan eşim Prof. Ferruh Şemin'in 1949 - 50 de BAD'ine yapacağı inceleme gezisine katılmamı hoşgörüyle karşıladı. Bu ise benim için yeni bir meslektaş grubunu ve onların çalışmalarını tanımamı sağladı.

2) Refia Uğurel - Şemin, Ordu Alfa Testleri, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi yayınları : 209, İstanbul, Rıza Koşkun Matbaası, 1948.

3) Refia Şemin, Zekânın Değerlendirilmesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi yayınları : 774, Çeltüt Matbaası, İstanbul, 1. Baskı, 1958.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

rim. Nefis bir deneme oldu bu bizim için. Pedagoji öğrencilerinden herbirine bir hafta süreyle idari görev veriyor ve hafta sonu, bu süre içindeki etkinliğin denetimini seminer halinde gerçekleştiriyorduk. Böylece dört tatil Eyüp, Kadırga, Koca Ragıp Paşa İlk Okullarında ve sonuncu olarak Damat İbrahim Paşa Medresesinde çalıştık. Burada çocuklara kuşluk, öğle yemeği ve ikindi kahvaltısı veriliyordu. Çocuklar mutluydu ve gelişiyorlardı. Bu etkinliği sürdürmek ve anneleri çalışan öğrencileri saat 22 ye kadar eğitimsel bir hava içinde bulundurmak istedik. Vakıflar nezdinde yaptığımız girişimler sonuç vermedi. Vakıflar bize uygun bir medrese verilebilseydi bu iş yürüyecekti.

Bu önsöz, adeta kendimizle bir hesaplaşmaya dönüştüğü için okuyucularımızdan özür dilemek istiyorum. İşte yukarda sıraladığımız nedenlerden ötürü, yaptığımız araştırmaların birçoğunu kaleme alamadık, bastıramadık. Bunların birçoğu diploma travaylarında hammadde halinde bulunmaktadır.

"Çocukta Dünya Tasarımı" adlı eserden önce yayımlanmış Piaget çevirileri vardır (1). Çevrisini sunduğumuz bu eser, Piaget'nin ilk yapıtlarından ve en yaygın olanlarından biridir. Baştan aşağı gözlemlerle işlenmiş ve çocukların ifadelerine tümüyle sadık kalınmış bu eser bir çokları tarafından eleştirilmiştir. Bunları inceleyerk ve Piaget' nin buluşlarını, yeniden ele alarak, Kanadalı Monique Laurendeau ve Adrien Pinard bilimsel açıdan sorunu doyurucu bir tahkik getirmişlerdir (2). Montreal Üniversitesi profesörlerinden bu iki psikolog, yalnız "Çocukta Dünya Tasarımı" adlı eseri değil, aynı zamanda bunun bir devamı olan "Çocukta Fizik Nedensellik" (3) kitabını da ele almışlardır. Böylece herşeyden önce önnedensellik düşüncesini tümü içinde kanıtlamaya girişmişlerdir.

Piaget'nin önnedensellikten ne murad ettiğine bakalım: Ona göre, bütün zihinsel gelişme, beniçincilik halinden tam bir objektifliğe geçiş olarak tanımlanabilir. Objektiflik, merkezilikten kurtulmak demektir. İlk merkezilikten kurtulma (1; 6 yaşlarında) duyu - hareket alanında oluşur. Başlangıçta çocuk, kendi etkinliğini dış dünyadan ayıramaz.

Çocukta sembolik düşünce doğunca (1; 6 yaşlarında) duyu-hareket alanında ortadan kalkan beniçincilik, yeniden meydana çıkar. Bu kez çocuk, tasarı alanında kendi görüşüyle başkalarının görşünü birbirinden ayıramaz, iç dünyasıyla dış dünyayı birbirine karıştırır. Çocuğun bu farklı görüşleri birbirinden ayırabilmesi için somut işlemlerin (2 yaşından 11-12 yaşlarına dek) meydana gelmesi gerekir. Çocuk adolessans çağına gelince, bu kez uslamlama, yani biçimsel düşünce oluşur ki o zaman üçüncü bir

---

1) "Çocukta Dil ve Düşünce", çev. Sabri Esat Siyavuşgil, İstanbul Üniversitesi, Ana İlim Kitapları Tercüme serisi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul, 1938.
"Çocukta Hüküm ve Muhakeme", çev. Sabri Esat Siyavuşgil, İstanbul Üniversitesi, İlim Kitapları Tercüme serisi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul 1939.
"Epistemoloji ve Psikoloji, Bir Bilgi kuramına doğru", çev. Seçkin Cılızoğlu, Haass Yayınları, İstanbul 2. bas. 1980.
"Yapısalcılık", çev. Füsun Akatlı, Dost Kitapları Yayınları, İstanbul 1982. "Genetik ve Epistemoloji", çev. Ali Cengizkan, Birey ve Toplum Yayıncılık, İstanbul 1984.

2) Monique Laurendeau et Adrien Pinard, La Pensée Causale, Presses Universitaires de France, 108 Boulevard Saint-Germain, Paris, 1962.

3) J. Piaget, La Causalité Physique Chez L'Enfant, Librairie Felix Alcan, 108 Boulevard Saint-Germain, 1927.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

beniçincilik, belirir. Bu da çocuğu kendi görüşüyle, başkalarının görüşünü birbirinden ayıramaması halinde görülür. Çocuğun gerçeğe uyan düşünceyi meydana getirmesi ve gerçek bir toplumlaşmayı gerçekleştirebilmesi için üçüncü bir merkezilikten kurtulması gerekir (Denge haline gelen ussal işlemler 14 - 15 yaşlarında); bu kurtuluş bütün adolessans boyunca (kızlarda 13 - 20, erkeklerde 15 - 20 yaşlarında) sürer ve tam bir objeltiflikle sonuçlanır.

Çocukta dünya tasarımı sorunu, sembolik düşüncenin doğuşundan sonra görülen merkezilikten kurtulma ile ilgilidir. Sembolik düşüncenin doğuşuna dek çocuk, fizik etkinlik olarak, mekan, nesne, zaman, nedensellik alanında bir yapı kazanmıştır. İki yaşından başlayarak, çocuğun zekası, tasarımlı düşünce haline geçmektedir, yani çocuk eylem halindeki etkinlikten tasarım planına ulaşmıştır. Bu planda çocuk, kendi görüşünden ayrı görüşlerin varlığını bilmez. Bundan ötürü düşüncesi sezgilidir, mantıksal değildir. O aynı zamda, içle dış, objektifle öznel, düşünceyle madde arasındaki ayrımı anlamaz. İşte bu beniçincilik, çocuğun tümüyle kendisine özgü bir dünya tasarısına sahip olması halini doğurur. Piaget buna gerçekci düşünce adını veriyor. Gerçekciliğe de önnedensellik, diyor. Bu terim psikolojik nedensellikle arı, saf fizik nedensellik arasında yer alan olayları açıklamak için kullanılmaktadır, yani bu, fizik ve objektif açıklamalardan önce görünen bütün açıklamaları içine alır . Önnedensellikte beş öğe vardır.

Görüngücülük (Phénomenisme) , mekan veya zamanda yanyana duran ve çocuğa göre aralarında benzerlik veya yakınlık bulunan görüngüler arasında çocuğun bir bağlantı kurmasıdır. Çocuk her şeyi her şeye bağlar: ona göre kefenin denk gelmesinin nedeni, daraların biçimidir. Çocuktaki ilk önnedensellikli düşünce, arı görüngücülük, ortaklık duyguları veya bağıcıl inançlar halinde görülür. Şayet nesnelerin kendi yapıları, onları aralarında bağ kurmaya yöneltiyorsa, bu arı görüngücülüğe işarettir.

Ortaklık duygularında ilişkiyi veren nesnenin kendisi değil, çocuğun kendi kanısıdır. Çocuk nesneler arasındaki benzerliğe dayanarak bu ilişkileri kurar. Örneğin çocuğa göre, odanın içindeki gölgeyi ağaçların altındaki gölgeler meydana getirmiştir. Aralarında ilişki kuran öğeler, çocukta yer alırsa, ortaklık duygularına bağıcıl inanç eklenmiş olur: insan isterse, güneşi, ayı ilerletebilir.

Gayecilik (Finalisme), önnedensellik düşüncesinin üçüncü biçimidir. Bu anlayışa göre her şeyin bir görevi vardır: anne pişirmek içindir, rüya uyuyanları cezalandırmak içindir.

Yapmacılık (Artificialisme) önnedensel düşüncenin dördüncü biçimidir. Görüngücülükten gelmektedir, onu tamamlar. Bu anlayışa göre, herşeyi imal eden biri vardır, bu da insandır veya insanlardır, nadiren tanrıdır. Çocuğun insanları Tanrı kadar kuvvetli görmesinde iki etken vardır: Biri ana-babanın baskısı, öbürü kendiliğinden çocukta bulunan insaniçinciliktir. Bu başlangıçta (insanlar için yapılmıştır) biçiminde gayeci olan çocuk düşüncesini (insanlar tarafından yapılmıştır) yapmacıl hale getirir.

Canlıcılık (Animisme) ile çocuk nesnelere yaşam ve bilinç verir, dinamikcilikle insanlardaki kas kuvvetine benzeyen ve hareketi sağlayan bir kuvveti çocuk nesnelerde bulur. Örneğin bulutların kendi hareketlerinden haberleri vardır. Canlıcılıkla dinamikcilik başlangıçta birlikte bulunurlar, ancak canlıcılık daha erken kaybolur.

Piaget'ye yapılan eleştirilerin sakat yanlarına kendisi de bu psikoloğların kitaplarının önsözünde işaret eder. Laurendeau ve Pinard'da bu hususlar üzerinde dururlar: yapılan eleştrilerin geçerli olabilmesi için, verilerin herşeyden önce, aynı türden sınıflamalar sonucunda elde edilmiş olması gerekir ki bunlar birbiriyle karşılaştırılabilsin. Eleştiriciler işte bu noktayı özellikle yöntem, deneklerin yaşı açısından kaale almamış-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

lardır. Yanıtların değerlendirilmesinde haklı olarak duran Kanadalı psikoloğlar, bu hususta iki çözüm yolunu anımsatırlar. Bu tekniklerden biri, çocuğun bütün yanıtlarını tümü içinde gözden geçirmek ve bunların ilkel düşünce karakteri taşıyıp taşımadığını araştırmaktır. Denis ve Russel'ın bunu yapmadıklarını ve sadece çocukta bir nesnenin olup olmadığını araştırdıklarına işaret ederler. İkinci teknik daha analitiktir. Bu bir testteki itemlerin tahliline benzer. Burada cevaplar doğru ve yanlış olarak hesaplanır, ama bunda çocuğun tanıtlamak için verdiği açıklamalar kaale alınmamaktadır. Laurendeau ve Pinard, James ve Arrington, Kliegensmith ve Klinberg'in bu metodu kullandıklarını ve Piaget'nin elde ettiği cevapların tam aksini aldıklarını gösterirler.

Kanadalı psikoloğlar, sorulamalarını, Piaget esprisine sadık kalarak yapmışlardır. Bunun üzerinde duruyoruz, zira Piaget'nin muarızları bir çok hususlarda onun bu yöntemine sadık kalmamışlardır. Oysa sorularda objektif kalmak esastır, bunun için soruların bir düzen içinde, mekanik karakter taşımadan sorulması gerekir, yani yanıtlara açıklık ve seçiklik getirebilmek için esnek olmaları şarttır. Böylece tek bir cevapla yetinilmemiş, çocuğun bunu açıklaması istenmiştir. Çocuğun anlayışının sınırlarını belirlemek üzere de verdiği cevaplara dayanılarak kendisine kimi sorular sorulmuştur. Bu başka deyişle, klinik yöntemin ruhudur; Piaget, çevrisini yaptığımız eserin giriş kısmında bunu etraflıca ele alır.

Yaş konusuna gelince, Laurendeau ve Pinard 4 - 12 yaşlardaki çocuklar üzerinde çalışmışlardır. Eleştricilerin bazıları (örneğin Deutch 8 - 9 yaşlarındaki çocukları almıştır) büyük çocuklar üzerinde ve kollektif bir yöntemle çalıştıkları görülmüştür. Ancak önnedensel düşünce yaşla azaldığından, bu araştırıcıların Piaget'nin bulduğu sonuçları alamamaları tabiidir.

Kanadalı psikoloğlar, sonuçların karşılaştırılabilmesi için Piaget'nin deneylerini tekrar ele almışlar ve 500 denek üzerinde çalışarak istatistik sonuçlara dayanarak eleştirileri cevaplandırmak hususunda sağlam bir zemin hazırlamışlardır.

Özetlersek, bu psikoloğlara göre kimi araştırıcıların deneklerinde önnedensel düşünceyi bulamamalarının nedeni, seçmiş oldukları çocukların büyük olmaları, önnedensellik kavramını Piaget'den farklı olarak anlamış olmaları ve ilkel düşüncenin belirtilerini ortadan kaldıran çözümleme yöntemini kullanmış olmalarıdır.

Artık okurlarımızı Piaget ile başbaşa bırakmanın sırası geldiği kanısındayız.

Burada bu eserin basılmasını öneren Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı Prof. Dr. Hasan TAN' a, Marmara Üniversitesi Yayın Kurulu Başkanı ve Fen - Edebiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Hakkı Dursun YILDIZ'a, ayrıca basımı gerçekleştiren Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Eğitimi Bölümü mensuplarına teşekkür ederim.

Refia Uğurel - Şemin

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

GİRİŞ

PROBLEMLER VE YÖNTEMLER

İncelemek istediğimiz problem, en önemli problemlerden biridir, ama aynı zamanda çocuk psikolojisinin en güç olanlarından biridir. Zihinsel gelişmelerinin değişik aşamalarında çocuklarda kendiliğinden oluşan tasarımlar nelerdir? Bu problem, iki esaslı yüz gösterir. Bu, bir yandan çocuk düşüncesinin biçimlenmesi sorunudur: Bu düşünce, gerçekliğin hangi planlarında iş görmektedir? Başka deyişle, kendimizin dışında bir gerçeğin varlığına, bizim gibi çocuk da inanır mı ve bu inancını oyunundaki veya imgelemindeki çeşitli uydurma şeylerden ayırdedebilir mi? Çocuk, dış dünyayı bir iç ya da öznel dünyadan ne ölçüde ayırır ve ben ile nesnel gerçek arasında ne gibi kesintiler yapar? Bütün bu sorunlar, *çocukta gerçeklik problemi* diyeceğimiz bir ilk problemi oluşturur.

İkinci bir temel sorun şu soruna bağlıdır: Çocukta açıklama sorunu. Çocuk, neden ve yasal kavramları ne anlamda kullanmaktadır? Çocuk nedenselliğinin yapısı nedir? İlkellerde açıklama, bilimlerde açıklama ve çeşitli tipte felsefi açıklamalar incelendi. Çocuk bize orijinal bir açıklama tipi verecek midir? İkinci bir problem oluşturacak kadar bir sürü soru: Çocukta *nedensellik* sorunu. Biz bu kitabımızda, çocukta gerçeklik ve nedensellik sorunlarını inceleyeceğiz ve *"Çocukta fiziksel nedensellik"* adı altında sonradan çıkacak bir başka kitabımızda hemen görülmektedir ki bu problemler, bundan önceki (1) bir kitabımızda incelediklerimizden ayrıdır. Adı geçen kitapta, çocuk düşüncesinin biçim ve işleyişini tahlil etmeyi amaçlamıştık, şimdi ise çocuk düşüncesinin içeriğini tahlil etmek istiyoruz. İki soru birbirine çok yakındır ama gene de pek öznele düşmeden birbirinden ayırdedilebilir. Çocuğun kendi arkadaşları veya yetişkinle her temasa geçişinde, düşüncenin biçimi ve işleyişi açığa vurulmuş olur: Düşünce burada, dışardan gözlenebilen bir tür sosyal davranıştır. Bunun tersine, düşüncenin içeriği, çocuklara ya da tasarımın konularına göre, kendini belli eder veya etmez. Bu içerik, bir iç inançlar sistemidir ve bu inançları açıklayabilmek için özel bir teknik kullanmak gerekir. Bu içerik özellikle, çocuğun kendisinin hiçbir zaman bilincine varmadığı ve hiçbir zaman sözünü etmediği bir eğilim, bir düşünce yönelişi sistemidir.

Bundan ötürü, çocuğun inançlarını incelemek için kullanmak istediğimiz yöntemler üzerinde her şeyden önce anlaşmak, yalnız yararlı değil, zorunludur. Çocukların mantığı hakkında bir yargıya varmak için, çoğu kez onlarla konuşmak yeterlidir: onları kendi aralarında gözlemek de yeterlidir.

§1. TEST YÖNTEMİ, ARI GÖZLEM VE KLİNİK METOT.— Ele aldığımız problemi çözmek için kullanılmak istenen yöntem test metodudur, bu çocuğa aşağıda verilen iki koşul içinde örgütlenmiş sınamalar vermektir. Bir yandan sorular, bütün denekler için ve aynı zamanda hep aynı koşullar içinde sorulur; öteyandan denek tarafından verilen yanıtlar, nitelikle veya nicelikle karşılaştırılabilmelerini sağlayan bir bareme veya bir ölçeğe vurulur. Bu yöntemin çocukların bireysel olarak tanıları için yararlı olduğu su götürmez.

---

1) Çocuk mantığı hakkında incelemeler: Cilt I: Çocukta dil ve düşünce (Bunu daha sonra kısaca D.D. biçiminde göstereceğiz.) Cilt II: Çocukta yargıya varma ve usa vurma (bunu da daha sonraları kısaca Y.U. biçiminde göstereceğiz.) Neuchâtel ve Paris, Delachaux ve Niestlé Basımevi, 1923 ve 1924.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Elde olunan istatistikler, genel psikoloji için çoğukez yararlı bilgiler getirir. Ancak bizi meşgul eden problemler açısından testlerin iki önemli sakıncası vardır. Birincisi elde olunan sonuçlar, yeterli bir tahlil imkanı vermez. Hep aynı koşullar içinde çalışma, pratikte ilginç, ama teorik bakımdan çoğukez işe yaramayan ham denebilecek bir takım veriler sağlar, zira test uygulanırken çocuğun hangi koşullar altında yanıt verdiği belirlenememektedir. Bu yine bir şey değil, çünkü testler, kafayı bir hayli yorarak, psikolojik bir tutumun bütün bileşenlerini meydana çıkaracak biçimde çeşitlendirilebilir. Bizim ele aldığımız araştırmalarda testin en büyük sakıncası, soru sorulan çocuğun düşünme doğrultusunu bozması veya hiç olmazsa bozma tehlikesi göstermesidir. Örneğin yıldızların hareketini, çocuğun nasıl anladığını görmek istiyoruz. Ona "Güneşi hareket ettiren nedir?" sorusunu soruyoruz. Çocuk bize örneğin "Güneşi iten Allah'tır" veya "Rüzgardır" vb. yanıtlar verecektir. Bunlar uydurma olsa bile, yani bir soruyu yanıtlamakta zorluğa düştüklerinde çocuklarda görülen masal uydurma eğiliminden gelse bile, tanınması gerekli sonuçlardır. Ancak, her yaştan çocuklara bu biçimde test uygulasak, fazla bir şey elde edilmez, çünkü çocuk kendisine bu soruyu hiçbir zaman bu biçimde sormamış olabilir veya bu soruyu aklından hiçmi hiç geçirmemiştir. Çocuğun güneşi kendi kendine hareket eden canlı bir varlık gibi anlaması belki çok olasıdır. Çocuğa "Güneşi hareket ettiren nedir?" sorusu sorulduğunda çocuğa o anda dış bir yapıt fikri verilmiş oluyor ve çocuk masal uydurmaya itilmiş oluyor. "Güneş nasıl ilerliyor?" sorusu sorulunca belki, tersine olarak, yine kendisinde olmıyan bir nasıl merakı çocuğa verilmiş oluyor ve onun başka masallar uydurmasına yol açılmış oluyor: "Güneş soluyarak", "ısıyla ilerler", "o gider" vb. Bu zorlukların uzaklaştırılması için biricik çare, soruları çeşitlendirmek, telkinleri önlemek, kısaca hep aynı soruyu sormaktan vaz geçmektir. Durum zihinsel patolojide de aynıdır. Genellikle daha tanınmış bir ortamdan geldiğini sanan erken bunamış bir hastanın, bir an için babasının kim olduğunu söyleyecek kadar aklı başına gelebilir. Ancak asıl mesele, kafasına bu sorunun nasıl geldiğini ve gelip gelmediğini bilmektir. Klinikcinin mahareti, soruya yanıt almak değil, kendini serbest hissettirerek, hastayı söyletmek ve başka yollara kaydırmadan onun eğilimlerini olduğu gibi kesfetmektir. Bu, her semptomu, görüldüğü zihinsel çerçeveden ayıracak yerde, bunun içindeki yerini bulmakla mümkündür.

Kısaca test, çeşitli bakımlardan yararlıdır, ancak bizim açımızdan, çocuğun düşünme doğrultusunu saptırarak görüşlerini bozma tehlikesi gösterebilir. Test yönteminde, temel sorulara, spontane ilgilere ve ilkel girişimlere hiç yaklaşamama sakıncası vardır.

Öyleyse arı gözleme başvuralım. Çocuk düşüncesine değin her araştırma, gözlemden hareket etmeli ve bu gözlemin doğurttuğu deneyleri kontrol etmek için ona dönmelidir. Araştırmamızda ele alacağımız problemler düşünülürse, gözlem bizim için çok önemli bir bilgi kaynağıdır. Bu, çocukların kendiliklerinden sorduklarının incelenmesinden ibarettir. Soruların içeriğinin ayrıntılı olarak incelenmesi, çocukların değişik yaşlardaki ilgilerini meydana çıkarır ve çocuğun kendilerine sorduğu bir sürü problemi açığa vurur. Bunlar öyle sorunlardır ki, biz bunları hiçbir zaman aklımıza getirmemişizdir. Soruların biçiminin incelenmesi bile, özellikle çocukların içerik olarak verdikleri çözümleri gösterir, çünkü her sorunun ortaya atılışında çözümü de vardır. Böylece bir çocuk "Güneşi kim yaptı?" sorusunu sorunca güneşin birisi tarafından yapıldığını düşündüğü görülür. Veya yine bir çocuk, iki Cervin olmadığı halde, neye biri büyük, biri küçük iki Salève var, diye soru sorunca, bize dağların hiçbir rastlantıya yer vermeyen bir plana göre oluştuğunu düşündüğü izlenimini verir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Simdi artık yöntemimizin ilk kuralını ortaya atabiliriz. Belirli bir yaştaki çocukların bir probleme değin açıklamalarını araştırmak istersek, bunu yürütmek için aynı yaştaki veya daha ufak çocukların kendiliklerinden ortaya attıkları sorularla işe başlamalı ve bu sorulara biçimce benzer soruları deneklere uygulamalıdır. Bir araştırmada elde olunanlardan bir sonuç çıkarmak gerekirse, çocukların kendiliklerinden sordukları soruları inceleyerek bir kontrol sınaması yapmak gerekir. İşte o zaman çocuklarda bulunması düşünülen tasarımların, ortaya attıkları soruların veya bunların biçimlerinin değerinde olup olmadığı anlaşılır.

Bir örnek alalım. Bu kitapta canlıcılığı inceleyeceğiz. Çocuklara güneşin vb. canlı olup olmadığı, bilebildiği, hissedip etmediği sorulursa belirli bir yaştakilerin bu soruları olumlu olarak yanıtladıklarını göreceğiz. Ancak bu, çocuğun kendiliğinden dile getirdiği bir düşünce midir yoksa dolaylı veya dolaysız olarak sorulan soruların onlara verdiği bir fikir midir? O zaman çocukların kendiliklerinden sordukları soru koleksiyonunda bunlara benzer bir fenemenin bulunup bulunmadığına bakarız ve görürüz ki 6; 6 yaşındaki bir çocuk Del (D.D. böl.I § 8'e bakı gözlemciye doğru bir bilyenin yuvarlandığını görünce: *"Sizin orada olduğunuzu biliyor mu?"* sorusunu kendiliğinden sormuştur. Del'in aynı zamanda yaprak gibi bir nesnenin canlı veya cansız olduğunu öğrenmek üzere bir sürü soru sormuş olduğunu görürüz. Del'e cansız yaprakların tam anlamıyle cansız olduğu söylenince özellikle verdiği şu yanıt, cansız nesnelere can verdiğini gösterir: *"ama (yapraklar) rüzgarla kımıldanıyorlar." (aynı § 8).* Demek ki, bazı çocuklar, sorularını ortaya attıkları biçimde hayatla hareketi özümledikleri izlenimini vermektedirler. Bu olaylar göstermektedir ki (Örneğin Del'in hareket eden bir cismin ilerlediğini "bilip bilmediğini" sorması şeklinde sorarak belirli bir biçimde uygulanan canlılığa değin bir sorusturma yapay olmaz ve o zaman yaşamla hareketin özümlenmesi çocukta kendiliğinden var olan bir şeye tekabül eder.

Ancak, dolaysız gözlemin zorunlu olduğu görülmekte ise de, bunun kullanımını sınırlandıran engellerin de ne olacağı görülmektedir. Arı gözlem yöntemi yalnız çok dikkat ve emek isteyen bir metot olmakla kalmaz, aynı zamanda sonuçlarının niteliğini, niceliğinden zarar ederek değerlendirir gözükmektedir (gerçekten aynı koşullar içinde pek çok çocuk gözlemek olanaksızdır), bundan başka bu yöntemde sistemli kimi sakıncalar da vardır, işte başlıca iki tanesi.

Herşeyden önce, çocuktaki zihinsel benicincilik, gözlenen çocuğa hiçbir soru sormadan onu arı gözlemle tanımak isteyen için ciddi bir engeldir. Çocuğun gerçekten düşüncesini tümüyle kendiliğinden bildirmeğe çalışmadığını veya bu işte başarılı olmadığını başka yerde (D.D. böl. I - III) göstermeğe çalıştık. Çocuk, ya çocukların toplumu içindedir ve konuşma o andaki eyleme ve oyuna aittir ve bu konuşma, eylemden sıyrılmış düşüncenin ve yetişkinin eylemleri ve doğanın seyriyle gelişen düşüncenin temel parçasıyla ilgili değildir. Bundan ötürü dünya tasarımı ve fizik nedensellik çocuğu hiç ilgilendirmez görünmektedir. Çocuk ya yetişkinlerle beraberdir, ama o zaman kendi açıklamalarını ortaya koymadan, durmadan soru sorar. Düşüncelerini söylemez, çünkü önceleri herkesin bunları bildiğini düşünür, sonra da arkadan utandığından, aldanmış olma, hayal kırıklığına uğrama korkusundan konuşmaz. Çocuk özellikle susar, çünkü açıklamaları, kendisinin oldukları için ona en doğal gelenlerdir ve hatta yegane mümkün olanlardır. Kısaca, sözle dile getirilebilecek olanlar, genellikle gizli kalır, bunun nedeni sadece çocuk düşüncesinin bizimki kadar sosyalleşmemiş olmasıdır. Ancak, hiç olmazsa dille biçimlenebilen düşüncenin yanında, konuşmadan çocuğu sadece göz-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

lemekle yetindiğimiz zaman, kimbilir onda biçimlenmemiş ne kadar düşünceye biz ulaşamamaktayız? Biçimlenmeyen düşünceden şunu kastetmekteyiz: Düşünce tutumları, senkretik, görsel veya hareketsel şemalar. Çocukla konuşur konuşmaz bütün bu önbağların varlığı hissedilir. İşte asıl incelenmesi gereken herşeyden önce bu önbağlardır ve bunlara yaklaşabilmek için özel yöntemlerin kullanılması zorunludur.

Arı gözlemin ikinci sistemli sakıncası, çocukta oyunu inançtan ayırmadaki güçlükten gelmektedir. İşte bir çocuk ki, kendisini yalnız sanmaktadır, toprağı bastıran bir silindire: "Büyük taşları ezdin mi?" der. Bu çocuk oyun mu oynuyor yoksa makineyi bir kişi gibi mi alıyor? Böyle bir durumda böyle bir şey söylenemez, çünkü bu özel bir haldir. Arı gözlem, inancı uydurmacılıktan ayıramaz. Bu hususta biricik kanıt, daha sonra göreceğimiz gibi, sonuçların çokluğuna ve bireysel tepkilerin karşılaştırılmasına dayanmaktadır.

Demekki, her ne pahasına olursa olsun, testin sakıncalarına düşmeden gözlem yöntemini aşmak, deneylemenin temel avantajlarına ulaşmak gerekmektedir. Bu hususta biz üçüncü bir yöntem kullanmaktayız, bu hem testin, hem dolaysız gözlem yönteminin zenginliklerini toplar, hem de onların sakıncalarını uzaklaştırır: Bu, ruh hekimlerinin tanı aracı olarak kullandıkları klinik inceleme yöntemidir. Örneğin, aylarca, belirli bir paranoid biçimi, her garip tepkide varlığı sezilen büyük olma fikrine hiç yaklaşmadan, gözlenebilir. Öte yandan, değişik marazi semptomlar için ayırdedici testler yoktur. Buna karşılık klinikci şu iki şeyi de aynı zamanda yapabilir: 1° sabuklama olarak ortaya çıkabilecek fikirlerden hiçbir şey kaybetmemek üzere yanıtlarını izleyerek hastayla konuşmak: 2° tabii, sabuklama fikrine nerede yaklaşılacağını bilmeden, ama konuşmayı sürekli olarak verimli bir zemin üzerinde tutarak, hastayı (doğumu, ırkı, serveti, askeri ve politik unvanları, becerileri, mistik yaşam vb.) önemli bölgelere doğru yavaş yavaş götürmek. Böylece klinik inceleme, deneyleme yöntemine katılır: Klinikci ortaya problemler atar, varsayımlar kurar, o anda işe karışan koşulları çeşitlendirir ve sonuncu olarak konuştuğu sırada uyanlan tepkilerin karşısında varsayımlarının herbirini kontrol eder. Ancak klinik muayene, aynı zamanda dolaysız gözleme de katılır. Şu anlamda ki, iyi bir klinikci idare ederken edilmesini de bilir ve arı deneycide çoğukez görüldüğü gibi "sistematik yanlışlara" düşmeden tüm zihinsel koşulları göz önünde bulundurur.

Kullanılmadığında herşeyin düzensiz ve belirsiz olduğu, klinik yöntem ruh hastalıklarının tanısında çok işe yaradığına göre bundan yararlanmamak çocuk psikolojisi için büyük bir kayıp olacaktır. Gerçekten, arı gözlemin araştırmayı bir sonuca ulaştırmadığı yerde çocuklara soru sormamak için a priori olarak hiçbir sakınca yoktur. Çocuğun uydurmacılığı ve telkinlenirliğine değin söylenen şeylerin hepsi, aynı zamanda bunların sürükledikleri sistematik yanlışlar, psikoloğun çocuğa soru sormasını önleyemez. Yalnız burada elde olunan yanıtlarda telkinin uydurmacılığın tam paymı klinik inceleme yoliyla belirlemek şarttır.

Burada örnekler vermede yarar yok, çünkü bu yapıtın amacı, herşeyden önce, klinik gözlemlerden oluşan bir çalışma meydana getirmektir. Aslında, zorunlu olarak, ele aldığımız halleri şemalaştırmak gerekecek. Ve bu işi, bu halleri özetleyerek değil (bu onların yapılarını bozar), ama konuşmalardaki yalnız direkt ilgi taşıyan parçaları alarak yapacağız. Böylece, her hal için tutulan bir kaç sayfa nottan ancak birkaç satır alacağız. Ama burada bir soruşturma örneğini tümü içinde vermeği düşünmüyoruz, çünkü klinik yöntem, ancak uzun bir uygulama sonucu öğrenilebilmektedir. Hatta dü-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

şunuyoruz ki, patolojik psikolojide olduğu gibi, çocuk psikolojisinde de başlangıçta yapılan deneme-yanılmalardan kurtulmak için, her gün uygulama yapmak şartıyla bir yıl alıştırma gerekmektedir. Bir çocuğa soru sorarken çok konuşmamak ne denli güçtür, hele pedagog olunursa! Telkin yapmamak ne kadar güçtür! Özellikle hem önceden edinilmiş fikirlerden gelen sistemleştirmelerden ve hem de her türlü yönlendirici varsayımın bulunmayışından gelen tutarsızlıktan kurtulmak ne denli güçtür! İyi bir deneyici, gerçekten, çoğukez bağdaşmayan iki niteliği birleştirmelidir: Gözlemesini bilmek, çocuğun konuşmasına müsaade etmek, hiçbir şeyi gözden kaçırmamak, hiçbir şeyi amacından saptırmamak ve aynı zamanda seçik birşeyler aramasını bilmek, her an bir çalışma varsayımına, kontrol edilecek doğru veya yanlış bazı teoriye sahip olmak. Klinik yöntemin asıl güçlüğünü anlamak için onu öğretmiş olmak gerekir. İşe ilk başlayan öğrenciler, ya çocuğa bulmak istedikleri herşeyi telkin ederler veya çocuğa hiçbir şey vermezler, çünkü hiçbir şey aramazlar ve o zaman da hiçbir şey bulmazlar.

Kısaca iş o kadar basit değildir ve elde olunan malzemeyi çok sıkı bir eleştiriye tabi tutmak gerekir. Gerçekten, psikolog, yönteminin belirsizliğini yorumdaki inceliğiyle karşılamalıdır. Oysa, şimdi işe başlayanı yeniden burada birbirine karşıt iki tehlike, tehdit eder: Çocuğun her dediğine ya en yüksek veya en küçük değeri vermek. Klinik yöntemin büyük düşmanları çocukların söylediklerinin hepsini tereddütsüz kabul edenler ve bir sorgudan alınan sonuç ne olursa olsun güven beslemeyenlerdir. Kuşkusuz en tehlikeli olanlar birincilerdir, ama her iki tutum da aynı yanlıştan gelmektedir: Kendisiyle konuşulduğu bir çeyrek saat, yarım saat veya üç çeyrek saat süresince çocuğun her söylediğini doğruymuş gibi almak, düşünülmüş inanç düzeyiyle uydurma vb. düzeyi bilinçde aynı düzeye yerleştirmektir. Klinik yöntemin özü, tersine olarak, iyiyi kötüden ayırmak ve her yanıtı kendi zihinsel çerçevesi içine oturtmaktır. Oysa, düşündürücü, dolaysız inanç, oyun veya (psittacisme) çerçeveleri vardır, çaba ve ilgi veya yorgunluk çerçeveleri vardır ve özellikle düşünen, arayan, derhal güven veren denekler vardır ve sizinle alay eden veya sizi dinlemeyen kişiler vardır.

Bu bireysel tepkilerin tanısına değin kuralları burada kesin olarak vermek bizim için olanaksızdır. Bu bir pratik işidir. Ancak, arkadan gelen gözlemleri, elimizdekilerden (şahsen biz, bu cilt için 600 den fazla gözlem topladık, bizimle işbirliği yapanlar da büyük miktarda deneği (bir çok noktalardan incelediler) nasıl ayırdettiğimizi göstermek için, elde olunan yanıt tiplerini, ana kategoriler halinde sınıflandırmaya çalışacağız. Bu tiplerin değeri çok değişik olduğundan, yorumlardaki ayrımı göstermek üzere bu sınıflandırmaya değin kafalarımızda seçik bir şemanın bulunması gerekmektedir.

§ 2. KLİNİK İNCELEMEDE GÖZLENEBİLEN BEŞ TİP TEPKİ. — Sorulan soru, çocuğu sıkarsa veya genellikle onda herhangi bir uyma çabası uyandırmazsa, çocuk eğlenmek bile istemeden veya bir masal uydurmaya baş vurmadan herhangi bir biçimde, herhangi bir cevap verir. Bu tepkiyi biz Binet ve Simon'un bulduğu biraz kabaca, ama kullanışlı, *ne olursa olsunculuk* (n'importequisme) terimiyle göstereceğiz. Vaktaki çocuk, pek düşünmeden inanmadığı veya sözce alışkanlık yoliyle inandığı bir öykü uydurarak soruyu yanıtlarsa buna *uydurmacılık* diyoruz. Çocuk soruya yanıtlamak üzere çaba gösterir, ama soru telkin edici bir etki yaparsa veya kendi düşüncesini çalıştırmadan sadece inceleyiciyi tatmin etmeğe çalışırsa buna *kotarılmış inanç* (dışardan verilmiş inanç) diyoruz. Sorular, birbiri ardından telkin edici bir seri halinde verilirse, takılma meydana geliyor ki bunu da bundan öncekine koyuyoruz. Başka hallerde takılma, "ne olursa olsunculuğun" bir biçimidir. Çocuk, telkin olmadan, ilk kez karşılaştığı soruya yanıtı,

düşünerek, kendi dağarcığından çıkarırsa buna *harekete geçirilmiş inanç* diyoruz. Bu inanç, soruşturmanın zorunlu olarak etkisi altındadır, çünkü sorunun ortaya atılış biçimi ve sunuluşu çocuğu belli bir doğrultuda düşünmeğe ve bilgisini belli bir biçimde sistemleştirmeğe zorlamaktadır, bununla birlikte bu inanç, çocuk düşüncesinin özgün bir ürünüdür, çünkü ne soruyu yanıtlamak için çocuğun yaptığı uslamlama, ne de düşündüğü sırada kullandığı önceki bilgilerinin tümü, inceleyici tarafından etkilenmemiştir. Demekki, harekete geçirilmiş inanç ne tümüyle kendiliğinden oluşuyor, ne de tümüyle dışardan verilmiştir: O, istek üzere yapılmış bir uslamlamanın ürünüdür, ancak o, (çocuğun bilgileri, zihinsel imajlar, hareket şemaları, senkretik onbağlantılar, vb. gibi) materyeller ve (uslamlama yapısı, düşünüş doğrultuları, zihinsel alışkanlıklar gibi) mantıksal aletler aracılığıyla oluşmuştur. Son olarak çocuk soruyu yanıtlamak için uslamlamaya gereksinme duymaz,ama daha önce yanıt biçimlenmiştir veya biçimlenebildiği için hep hazır bir yanıt verebilir, bu *kendiliğinden oluşan inançtır*" Demek oluyorki, soru çocuk için yeni olmadığı ve yanıt daha önceki ve özgün bir düşüncenin meyvası olduğu zaman, inanç kendiliğinden oluşmaktadır. Bu tip tepki ve daha önce verilen inançlardan herbiri, sorgulamadan önce çocuğun öğrenmiş olduklarının kuşkusuz dışında bırakılmıştır. Burada, alınan yanıtların içinde çocuktan gelen şeyle, yetişkin çevresinden alınan etkilerin payını ayırtetmek ayrı ve çok karmaşık bir problem oluşturmaktadır. Daha sonra bu sorunu tekrar ele alacağız. Şimdilik betimlediğimiz beş tip tepkiyi birbirinden daha seçik bir biçimde ayırdetmekle yetinelim ve sonuçlarla işe girişelim.

Klinik incelemeyle *kendiliğinden oluşan inanç*" meydana çıkarılsın ve çocuğun bu inancı geliştirmesi sağlansın, buna kimsenin bir diyeceği olamaz. Bu inançlar ulaşılması en güç olduğundan nadirdir,ancak bunlar mevcuttur. Örneğin (ortalama olarak) 8 yaşındaki erkek çocuklar, bisikletin mekanizmasını doğru olarak açıklarlar ve resmini eksiksiz çizerler. Bu sonuç ve çocukların aynı yaşlarda aynı yanıtı vermeleri ap açık gösterirki, bisikletin ayrıntılarına değin hiçbir soru kaydetmemiş de olsak, çocuklar soruşturmadan önce, bu hususta gözlem yapmışlar ve bunu düşünmüşlerdir. Gine göreceğizki, 6 - 8 yaşındaki çocuklara "sen gezdiğin zaman güneş ne yapıyor?" sorusunun sorulması, bu çocukların hemen güneş ve ayın kendilerini izlediklerini, kendileriyle beraber yürüdüklerini ve durduklarını, söylemelerine yeter. Yanıtların aynı olması ve anlatıştaki tabiilik, sorulan sorunun bellisizliğiyle karşılaştırılırsa, çocukta kendiliğinden, yani sormadan önce bu inancın var olduğunu kesinlikle gösterir.

Aslında, okuyucunun tartışmak istediği şey" kendiliğinden oluşan inançların varlığından çok, herşeyden önce, bu inançlarla harekete geçirilenlerin arasındaki sınırın çizilmesidir. İnsanda gerçekten hiç akıllarına gelmeyen soruların çocuklara sorulduğu izlenimi var ve bununla birlikte yanıtların beklenilmediği ve özgünlüğü çocukların daha önceden bu hususları düşündüklerini gösteriyor gibidir. Sınır nerede? Örneğin çocuklara "Gece nerden geliyor?" sorusunu soruyoruz. Bu biçimde sorulursa soruda bir telkin yok. Çocuk tereddüt eder, sorudan sıyrılır ve sonunda geceyi oluşturan, büyük siyah bulutlardır, yanıtını verir. Bu, kendiliğinden oluşan bir inanç mıdır? Veya çocuk bu soruyu hiçbir zaman sormamış olduğundan, bunu yanıtlamak için imgelemesine en kolay, en ekonomik gelen varsayıma başvurmaktadır. Her iki yorum tartışılabilir. Dahası var, her ikisi de büyük bir olasılıkla doğrudur. Gerçekten bulutlar niçin hareket ediyor sorulduğunda "geceyi oluşturmak için" biçiminde yanıt veren çocuklar vardır. Bu durumda, gecenin bulutlarla açıklanması açık seçik kendiliğinden oluşmuş-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

tur. Başka hallerde, çocuğun açıklamasını hemen oracıkta uydurduğu izlenimi vardır insanda. Bundan başka, böyle bir örnekte kendiliğinden oluşan inançla harekete geçirilmiş inancın aynı zamanda görülmesi ilginçtir, ancak genellikle ve hatta özel bir halde, bunun psikolog için aynı değeri taşımadığı açıktır. Çocuklara daha önce soruyu düşünüp düşünmediklerini sormak, tabii hiçbir işe yaramaz. Bellekleri gelişmediğinden ve içgözlem yapamadıklarından bu hususta hiçbir şey bilmezler.

Ancak, her ele alınan halde bu kendiliğinden inançları, harekete geçirilmiş olandan ayırmak olasılığı bulunsun bulunmasın, aslında bunun pek önemi yoktur. Gerçekten *harekete geçirilmiş inançların* kendilerinin incelenmesinin büyük değeri vardır. Araştırmak istediğimiz konunun ruhunu oluşturduğu için bu nokta üzerinde ısrar etmek gerekiyor. Burada, her türlü kuramsal kanıttan daha kuvvetli, eylemden gelen bir neden var: Harekete geçirilmiş inançlar, kendiliğinden olanlar kadar aynı yaşta, aynı karakteri göstermektedir. Örneğin şöyle bir deney düzenledik: Çocuğun gözü önünde yarısına kadar içinde su bulunan bir bardağın içine bir çakıl taşı koymak ve çocuğa su düzeyinin neden yükseldiğini sormak. Hiç olmazsa, elde edilen yanıtların büyük çoğunluğunda, yani çocuğun suya çakıl taşı atıldığında düzeyinin yükseleceğini önceden bilmediği hallerde, kuşkusuz harekete geçirilmiş inanç oluşmaktadır. Böylece (9 yaşından önce) bütün küçük çocuklar, çakıl taşı ağır olduğu için suyun yükseldiğini söylemektedirler ve deney sürdürülünce görülürki, çocuklar hacim değil, sadece sudaki cismin ağırlığını düşünmektedirler. İşte hemen bulunan bir çözüm ki, her çocukta dikkat çekecek kadar aynı biçimde belirmektedir. Bu yapıtta aynı nitelikte bir sürü harekete geçirilmiş inanç bulacağız. Demekki, çocuk deney sırasında bile bir çözüm bulsa, bu bir hiçten çıkmamaktadır. Bu daha önce kazanılmış şemaları, bir düşünce yönelişini, zihinsel alışkanlıkları vb. içermektedir. Sakıncayı ortadan kaldıracak biricik kural, telkinden uzak kalmaktır, yani akla gelebilen yanıtların arasından birini çocuğa dikte etmekten kaçınmaktır. Ancak, diyelim ki harekete geçirilmiş inançlar, telkinle verilmiş olanlardan ayrılabilsin, bu takdirde birincileri çok etraflı bir biçimde incelemek gerekir, çünkü onlar, hiç olmazsa çocuğun zihinsel tutumlarını ortaya koyar.

Başka bir örnek alalım. Bir çocuk bize "Güneşi kim yaptı?" sorusunu sordu. Biz bu soruyu, telkinden arındırarak, çocuğa bir sürü soru sorduk. "Güneş başlangıçta nasıldı?" Küçük çocukların hepsi, bunu adamların yaptığını söylediler. Diyelim ki, bu, çocukların aklına hiç gelmeyen bir sorudur ve çocuklar bunu o anda bulmuşlardır. Ancak bu çözüm, bir yandan çocuğun birçokları arasından yeğlediğidir, öte yandan telkinlere karşı koymamız bu çözümü ortadan kaldıramamıştır. O halde, çocuğun verdiği yapmacıl yanıtın, harekete geçirilmiş bile olsa, gizli bir yapmacılığa, yapmacıl bir düşünce yönelişine bağlı olması ihtimalleri vardır. Kuşkusuz bunu doğrulamak gerekmektedir, ama sorunun ortaya atılışı zorluk yaratmamaktadır. Bundan başka, sorgulamayı sürdürürken, denemelerimize karşın, çocuk varsayımını bırakmamaktadır. Burada kinci bir işaret var, oda çocuktaki bir yapmacıl tutuma karşıt gelecek eğilimlerin azlığıdır. Böyle olmasaydı, çocuğu bu yönden saptırmak, ona başka şeyler buldurmak koy olurdu.

Kısaca, harekete geçirilmiş inançları incelemek yerinde olacaktır. Yöntem, çoğa çevresindeki herşeye değin sorular sormaktan oluşur. Varsayım şudur: Çocuğun çözümü buluş biçimi, kendisindeki düşünüş tutumlarını ortaya çıkarır. Sonuç alabilmek için bu yöntemin iyi bir biçimde düzenlenmesi gerekir, bu da kuşkusuz çocuğa soru sorma biçimi ve yanıtların yorumu hususlarında ciddi bir kontrol sağlamakla

mümkündür. Biraz sonra biz bu düzeni sağlayacak kuralları meydana çıkartmaya çalışacağız.

Ancak, harekete geçirilmiş inançları kendiliğinden oluşanlardan ayırmak çok önemli değilse de, tersine olarak harekete geçirilmiş inançları *"telkinle uyandırılmış olanlardan"* seçik olarak ayırdetmek kesinlikle zorunludur. Aslında telkinin ortadan kaldırılması kolay bir iş değildir. Telkinin bütün biçimlerini tanıtlamayı ve uzaklaştırmayı öğrenmeden önce uzun bir çıraklıktan geçmek gerekmektedir. Bunların içinde özellikle iki tanesine çok dikkat etmek yerinde olur: *"Kelime yoluyle yapılan telkin ve takınti yoliyle yapılan telkin."*

Birincisini kabaca nitelendirmek pek kolaydır, ama bunu ayrıntıları içinde ayırdetmek çok güçtür. Bundan kurtulmak için biricik araç, çocuk dilini tanımayı öğrenmek ve soruları bu dile göre biçimlendirmektir. O halde, her yeni ankete başlarken akılda tutulması gereken şey, çocukları, her türlü telkinden uzak tutacak bir sözlüğü oluşturmak üzere, konuşturmaktır. Bu yapılmadığı takdirde, görünürde zararsız şu veya bu ifadenin uyandıracağı yankıları önceden kestirmek olanaksızdır. Örneğin çocuk için "ilerlemek", "yürümek", "kımıldamak" sözcükleri, hiçbir zaman aynı anlama gelmez. Güneş ilerler, ama kımıldanmaz, vb. dikkat edilmeden çocuğun işitmediği bir sözcük kullanılırsa, tümüyle telkin yoluyla, canlıcıl veya antropomorfik tepkiler uyandırma tehlikesi doğar ve daha sonra da bunlara kendiliğinden oluşan tepki gözüyle bakılır.

Takınak yoliyle oluşan telkinden sıyrılmak daha da güçtür. çünkü çocuğun ilk yanıtından sonra sadece konuşturmayı sürdürmek, çocuğu girdiği yola devam etmeğe götürür. Bundan başka, seri halinde düzenlenen her soruşturma, takınak meydana getirir. Örneğin, çocuğa bir balığın, bir kuşun, güneşin, ayın, rüzgarın vb. canlı olup olmadığını sorun, sadece alıştırmadan ötürü çocuk arka arkaya olumlu yanıtlamaya sürüklenmiş olur. Böyle bir halde, yanıtlar tabii "telkin" edilmiştir, bizim bu terimi aldığımız anlamda "harekete getirilmiş" değildir.

Aslında telkin edilmiş inancın psikoloğ için hiçbir anlamı yoktur. Soruşturmanın etkisi altında sistemleştirilmesine karşın, harekete geçirilmiş inanç, soruşturmadan önce varolan düşünüş alışkanlıklarını ortaya koyar, telkin edilmiş inancın ise, dünya tasarımıyla hiç ilgisi yoktur, ancak ve ancak çocuğun telkinlenirliğini meydana koyar.

Aynı ciddiyetle *"uydurmacılığı"* da uzaklaştırabilmelidir. Ancak, uydurmacılık sorunu, klinik açıdan incelendiğinde, ortaya çıkan en nazik sorundur. Özellikle 7-8 yaşından küçük çocuklara soru sorulduğunda, bunların saf ve ciddi bir hava içinde ortaya atılan sorunu hafiften aldıkları ve sadece hoşlarına gittiği için bir çözüm verdikleri sık sık görülür. Bu durumda çözüm telkin edilmiş değildir, çünkü çocuk onu tümüyle kendi başına bulmuştur ve hatta bu önceden kestirilmemiştir bile, bununla beraber harekete geçirilmiş inanç sınıfına sokulamaz, çünkü bir inanç değildir. Çocuk oynamakla yetinir ve şayet söylediklerine inanırsa bu havaya girdiği için ve oyunlarına inandığı biçimde, sadece inanmak arzusuyla bu oluşur. Oysa bu uydurmacılığın tam anlamını kesinleştirmek çok güçtür. Bu hususta üç çözüm vardır. Birincisi uydurmacılığı normal yetişkindeki "alaycılıkla" bir tutmaktır. Çocuk, psikoloğla alay etmek için uyduracaktır ve özellikle herşeyden çok canını sıkan ve kendisini yoran bir soruyu düşünmemek için uyduracaktır. 8 yaşından sonra-oldukça az-görülen bu yorum, hallerin çoğunda kesinlikle görülür. Ancak bu, 7-8 yaşından önce herşeyi açıklamaz, böylece öteki iki çözümü ele almak gerekir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İkinci çözüm, uydurmacılığı isteriklerde görülen mitomaniyle bir tutmaktan ibarettir. Böylece çocuk, pek herkesi alaya almak için değil, bunun düşünce biçimlerinden biri olacağı için ve sıkıcı problemler karşısında en kolayı olduğundan uyduracaktır. Bu ikinci çözümde çocuk kısmen kendi kendini aldatmaktadır ve ne olursa olsun kendisi için özel olarak, yani tamamiyle mahrem olarak kendine sorduğu soruları, kendisi için çözdüğü zaman uyduracaktır. Bu, 4 - 5 yaşındakilerin çoğunda kuşkusuz görülen bir haldir. Küçüklerin yüksek sesle kendi kendilerine sordukları ve yanıtını hemen kendilerinin verdikleri bu soruları herkes bilir. Nagy (1) şu soruyu zikreder "neye ayıların dört ayağı var?" Çocuk kendi başına, derhal soruyu yanıtlar: "Çünkü onlar yaramazlık ettiler ve Tanrı onları cezalandırdı". Bu tümüyle monoloğdur ve bununla birlikte uydurmadır.

Bu açıdan uydurmacılık ilginçtir. Çocuğun daha iyisini bulamadığı zaman ne gibi çözümler bulduğunu gösterir. Bu, tümüyle olumsuz olan, ama bilinmesinde yarar olan bir işarettir. 4 - 5 yaşlarındaki küçüklerde görülen uydurma yanıtlarından bu eserde, bu anlamda bazen söz edeceğiz. Ancak, bu olaylardan, olumsuz işaretlerin dışında, bir anlam çıkartmaktan kuşkusuz kaçınmak gerekir. Böyle olunca, uydurmacılığın incelenmesi, harekete geçirilmiş inançlar kadar "verimli" olmamaktadır.

Son olarak, üçüncü çözüm: uydurmacılıkta, daha önceki inançların artıkları bulunabilir veya o, daha nâdir olarak, çocuğun daha sonra sahip olacağı düşüncelerinin denemelerini gösterebilir. Bağlandığımız bir inancı bıraktığımızda ve bu bırakışın ani olmadığı zaman, sempatiyle, ama inanmadan bu inançla oynadığımız olur. Ölçüyü gözden kaçırmamak koşuluyla, çocukta uydurmacılık bazen böyle bir rol oynar. (Böl. XI. § 4 de) yapmacılıkla ilişkili olarak ana-babasının dünyanın başlangıçlarında yaşadığını bildiren bir zayıf akıllının yarı uydurulmuş masalını göreceğiz. Bu masalda, ana-babalarının sınırsız bir kuvvete sahip olduklarına değin ufak çocuklarda görülen inancın bir kalıntısı vardır.

Sorunun karmaşıklığı görülüyor. Araştırmalarımızın başında, uydurmacılığın mahiyetine değin herhangi bir önyargıda bulunmaktan sakınalım. Uydurmacılık çocukta, bizde olduğu gibi asıl inançla aynı ilişkiyi desteklemediği ölçüde, ilginç olabilir. O halde, bunu incelemek gerekir. Ancak, hangi amaçla olursa olsun incelerken onu, harekete geçirilmiş inançtan çok dikkatle ayırd etmek yerinde olur. Gelecek paragrafta bu amaçla bazı kriterler meydana getirmeğe çalışacağız.

Geriye *"ne olursa olsunculuk"*'u elealmak kalıyor. Bir zayıf akıllı veya çok küçük bir çocuğa "3 kere 3 kaç eder" diye sorulduğunda yanıt tümüyle gelişi güzel verilmiştir: 4 veya 10 veyahut 100. Gerçekten çocuk nâdiren susmasını bilir ve sessizce durmaktansa bir yanıt uydurmayı yeğler. Bu uydurmacılık değildir, çünkü bu buluşta hiçbir sistemleştirme olmadığı gibi, hiçbir ilgi de harekete geçirilmemiştir. Çocuk, kendini eğlendirdiği zaman uydurur: "Ne olursa olsunculuk" sıkıntıdan doğar.

O halde, alınabilen türlü yanıtların dökümünden şunu aklımızda tutalım. Kendiliğinden oluşan inançlar, yani soruşturmadan öncekiler, en ilginç olanlardır. Harekete geçirilmiş inançlar, çocuk düşüncesinin yönelişini ortaya çıkarttığı oranda bize bilgi verir. Uydurmacılık aslında özellikle olumsuz olan, kimi ipuçları verebilir, ancak bunların ihtiyatla yorumlanması gerekir. Son olarak, telkin edilmiş inançlarla ne olursa olsunculuk kesinlikle konunun dışında bırakılmalıdır, çünkü birinciler deneyicinin çocuğa ne dedirtmek istediğini verir, ikincisi ise incelenen deneğin anlayışsızlığından başka bir şey göstermez.

---

1) Nagy, Die Entwicklung des Interesses, Zeischr. f. Pad., vol. V. 1907.

§3. BUNDAN ÖNCE VERİLEN TEPKİ TİPLERİNİN TANISINI SAĞLAYAN KURALLAR VE ÖLÇÜTLER. – Şimdi ne arayacağımızı biliyoruz. O halde ilginç yanıtları seçmeğe yarayan kuralları bulmağa çalışalım. Başka deyişle, bundan önceki paragrafta "in abstracto" nitelendirilen beş tepki tipini ayırdetmeğe yarayan pratik araçların değeri üzerinde anlaşmağa çalışalım.

Herşeyden önce telkin olunmuş inançla neolursaolsunculuğu nasıl tanımalı? Telkin olunmuş inanç aslında o anda oluşur? Hemen o anda değil ama az sonra telkine karşı çıkan bir düşünce, onu sarsmağa yeter. Hatta çocuğun birkaç dakika konuşmasını beklemek ve çocuğa yeniden dolaylı olarak aynı soruları sormak buna yeter: Telkin olunmuş inanç, deneğin düşüncesinde bir parazittir ve düşüncenin kendisi bu yabancı maddeden kendi kendine kurtulma eğiliminde bulunur.

Ancak bu birinci kriter yeterli değildir. Özellikle telkine yatkın çocuklar vardır ki, bundan herşeye değin düşüncelerini kolaylıkla değiştirirler ve bu değişmelerden kriter olacak genel bir anlam çıkarılamaz. Burada izlenecek yöntem, soruşturmayı derinleştirmektir. Telkin olunmuş inançlara özgü olan şey, deneğin öbür inançlarına bağlı olmaması ve bundan başka, aynı yaşta ve aynı ortamdaki çocuklarda görülen inançlara benzememesidir. Bu durumda iki tane daha kural çıkıyor ortaya. Herşeyden önce sağlam kökleri olup olmadığını görmek için kuşku duyulan yanıtı derinliğine ele almak. Sonra, soruların söyleniş biçimlerini değiştirerek soruşturmaları arttırmak. Böylece, sabır ve analiz sayesinde telkin uzaklaştırılabilir.

Neolursaolsuncu tipteki yanıt, telkin edilmiş inancın kendisinden çok kararsız olduğundan bu üç kriter "haydi haydi" neolursaolsunculuğu uzaklaştırmaya yeterlidir. Neolursaolsunculuğu uydurmacılıktan ayırdetmeğe gelince bu, metnin dışında bile, güç değildir: Neolursaolsunculuk dalbudak salmadan yoksun bir ölü nokta oluşturur, uydurmacılık çok daha zengindir ve sistemlidir.

Böylece telkin edilmiş yanıtları ve neolursaolsunculuğu tanıtlamayı gördükten sonra şimdi uydurmacılığın kriterlerini tanımlamaya çalışalım. Yukarda verilen üç kuraldan ikisi uydurmacılığı açığa vuracak durumda değildir. Bir yandan, karşıt telkin, uydurulmuş yanıtı ortadan kaldırmaz, çünkü uydurukçu karşıkoyana kafa tutar ve karşıkoymalar kuvvetli olduğu oranda çocuk uydurur. Bundan başka, verilen yanıtın köklerinin analizi zordur, çünkü aslında uydurulmuş yanıt, sistemli bir inanç bütünü içinde sağlamca yer almış gibi görünecek kadar dalbudak salar, genişler. Telkinin tersine, o halde uydurmacılık, tek başına bir kişide çok güçlükle tanınabilir. Onu ortaya çıkartacak biricik çare, çok soruşturma yapmaktır. Denek sayısı çoksa o zaman uydurmacılık, harekete geçirilmiş inançlardan ve kendiliğinden oluşan inançlardan aşağıdaki üç kriterle ayrılır.

Aynı yaşta pek çok çocuğa soru sorulduğunda ya ele alınan yanıtın çok genel olduğu veya çocuklardan yalnız bir ikisinden geldiği görülür. Birinci halde uydurmacılığın yer almadığı çok olasıdır. Gerçekten uydurmacılık serbest ve bireysel bir buluş olduğundan, aynı soruyu yanıtladıklarında bütün çocukların aynı biçimde uydurmalarını sağlayacak çok az koşul vardır. Ancak bu birinci kriter, yetersizdir, çünkü belirli bir yaşta bir sorunun hiç anlaşılmaması ve sadece uydurmacılığı doğurması düşünülemez. Ayrıca, uydurmacılığın bu durumda en yalın doğrultuya yönelmesi olasıdır, o zaman yanıtlarda bir biteviyelik görülür. Bu yorum çocukta yapmacılık söz konusu olduğunda özellikle görülebilir. Örneğin 4 - 6 yaşlarındaki çocuklara ayın nasıl başladığı sorulur. Bu sorunun bu küçüklerce anlaşılmadığını düşünelim: Onlar hemen bir masal uy-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

dururlar ve en kolay şey adamlara baş vurmak olduğundan hepsi, *"Ayı bir bay yaptı"* der. O halde daha kesin bir kriter gerekli.

İkinci bir kriter bunun yerini tutabilir. Değişik yaşlardan birçok çocuk alındığında (varsayımca daha küçük yaşlarda genel olarak görülmesi gereken) incelenen yanıtın hemen ortadan kalkması ve yerini tümüyle başka bir yanıta bırakması olasıdır. Bu durumda çocukları, geçit aşaması olmadan iki aşamada toplayabiliriz. Tersine olarak ele alınan yanıt yavaş kaybolabilir ve daha çok gelecek yanıta yerini, ancak ağır bir olgunlaşma olduğunda bırakır. Bu durumda çocuklara, ikisi uçlarda, biri ortada olmak üzere, üç aşamada yer vermek gerekir. Apaçıktırki uydurmacılık, ikinci halde birincide olduğundan daha azdır. Gerçekten çocukların belirli bir konuya değin sistemli fikirlerinin olduğunu ve sağlam bir espri doğrultusunda bulunduklarını düşünelim. Deney ve öğretim bu düşünceleri bozguna uğratırsa, doğru olan şeyin o anda değil, yavaş yavaş ortaya çıkacağı aşikardır. Tersine olarak ardaşık iki yanıt grubunun arasında bir geçit grubunun olmaması, çocuğun gözünde birinci grubun hiç önemi olmadığını gösteriyor gibidir ve bu da böylece ilk aşamada çocukta genel bir uydurmacılık varsayımının lehinde konuşmaktadır.

Sonunda üçüncü bir kriteri göz önünde bulundurmakta yarar var: Bu, doğru yanıtı bulmaktır. Gerçekten, incelenen en ufak çocukların yanıtları uydurma değilse, bunların, ortalama yaşlarına göre, gruplandırılmış bu çocuklarda, ani olarak değil, yavaş yavaş kayıp olduklarını görmemiz gerekir. Başka bir deyişle, belirli bir süreçte, birisi geçit olmak üzere üç aşama ayırt edilirse, birinci aşamadaki yanıt tipi, yalnız ikinci aşamada değil, üçüncü aşamanın başına kadar kendini hissettirecektir. Böyle bir halde, birinci aşamadaki yanıtların uydurulmuş olmadığından bilfiil emin olunabilir.

İşte bir örnek. Birinci aşamadaki çocuklar, Cenevre gölünü işçilerin kazmış olduğunu ve içine su doldurulduğunu söylerler. İkinci aşamada çocuklar gölün kazılmış olduğunu söylemeğe devam ederler, ama su, dağdan gelmektedir ve su başlangıçta yağmurun kendisinden gelmiştir. Sonunda üçüncü aşama süresinde çocuk gölün, tümüyle doğal bir süreç izleyerek oluştuğunu kabul eder: Nehirler gölün yatağını kazdılar ve onu sularıyla beslemektedirler. Şimdi birinci aşamanın yapmacıl yanıtları uydurulmuş mudur? Hayır, çünkü bu yanıtlar yalnız genel olmakla kalmamaktadır, ikinci aşamanın varlığı sadece yapmacılığın bir anda kaybolmadığını göstermekle kalmaz, bunlardan başka üçüncü aşamanın başlangıcında çocuklar Cenevre'nin önce var olduğuna inanmayı sürdürürler ve onlara göre göl, kentin yanındadır *"çünkü gölden önce bir kent gerekli-dir."* O halde üçüncü aşamanın başlangıcı hâlâ yapmacıl düşünce yönelişinin sürdüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak görülüyor ki, asıl inançları uydurmacılıktan ayırdetmek oldukça kolaydır. Çocukların, hiçolmazsa uygar toplum çocuklarının, sosyal çevre, ülke veya dil ne olursa olsun, aralarında gösterdikleri hayret uyandırıcı benzerlik, böyle bir inancın genel, sürekli olup olmadıklarını ve yetişkinin verdiği derslere bile direnç gösterip göstermediklerini gerçekten oldukça süratle görmemizi sağlamaktadır.

Buna karşılık, elde olunan yanıtlar arasında kendiliğinden olan inançları, harekete geçirilmiş olanlardan ayırmak güçtür-acayip gelecek ama bu yöntemimizi uygularken rastladığımız tek güçlüktür. Gerçekten, buraya dek gördüklerimize dayanarak şunlar söylenebilir: 1° her ikisi de telkinin etkisi altına girmez; 2° her ikisinin incelenen deneğin düşüncesinde derin kökleri vardır; 3° her ikisi incelenen aynı yaştaki çocuklarda belirli bir genellik gösterir; 4° her ikisi, bir çok yıl sürer, derhal kayıp olacaklarına

giderek azalır; 5° her ikisi ilk doğru yanıtlarla, yani yetişkin çevresinin yaptığı baskının etkisiyle oluşan yanıtlarla kaynaşır.

Ohalde bu beş koşulu doyuran bütün yanıtların çocuktaki kendiliğinden oluşan inançlardan geldiğine yer verecekmiyiz? Başka deyişle, çocuğun her dediği şeyin düşüncesinde sorgulamadan önce biçimlendiğini kabul edecekmiyiz? Kuşkusuz, böyle bir şey yok. Kendiliğinden oluşan inançla harekete geçirilmişi birbirinden ayırmak ancak arı gözleme başvurmakla mümkündür. Nasıl her araştırmaya başlamak üzere gözlemden fikir almak gerekiyorsa, yine aynı biçimde her anketi onunla bitirmek gerekir. Çocuğun sorduğu soruların incelenmesi, bu hususta, çocuğun sorduğu soruları araştırmak için başlıca temel bir kaynak oluşturur.

Ancak gördüğümüz gibi, bu son yolun kullanışı çok sınırlıdır. Klinik incelemede çok sistemli görünen yanıtlara yol açan bir sürü noktaya değin çocuklar soru sormamakta veya bu hususta çok az soru sormaktadır. Oysa çoğukez, klinik incelemede ortaya çıkarılan inançlara çocuk hiçbir zaman inanmamazlık etmemiş ve böylece bundan ötürü de bir sorun olarak ortaya çıkmamıştır. Ancak böyle hallerde inançtan söz etmemek gerekir, bunlar ortaya çıkarılmış ve tartışılmış eğilimlerden çok, çocuktaki düşünce yönelişindeki eğilimlerdir: Bunlar, biçimini almış olmaktan çok, bilinçaltı "tutumlardır", bunlar tasarımlı olmaktan çok aktif hallerdir. Böyle olunca inanç veya kendiliğinden varolan eğilimi, harekete geçirilmiş inançtan nasıl ayırdedeceğiz? Sorun artık, klinik yöntemimizin kurallarına girmiyor. Mesele, yorum kurallarına genellikle girmektedir. Şimdi bu kuralları inceleyeceğiz.

§ 4. SONUÇLARIN YORUMUNA İLİŞKİN KURALLAR

Aşağıda tanımını yapacağımız olgu ele alındığında, fizikte olduğu kadar, psikolojide de arı "olgu" yoktur: olgu, doğanın kendisinden gelen bir fenomendir ve şu koşulları taşır: doğayı araştırmaya yarayan varsayımlardan, deneyin yorumunu düzenleyen ilkelerden uzaktır ve gözlemcinin, yeni her buluşu içine yerleştirdiği bir tür önbağlardan önceki önerilerin oluşturduğu sistemli çerçeve ile ilgisi yoktur. Bundan ötürü, çocuklarımızdan aldığımız yanıtların yorumlarında bize yol gösterecek hiç olmazsa genel ilkeleri kesinleştirmek gerekmektedir. Bu yapılmazsa, okuyucu hemen bize yersiz sorular soracaktır: çocuğun tepkisi "harekete geçirilmiş" tipten ise, onu "belirli bir yanıta götüren düşünce yönelişi ne dir?" "Çocuğun inançlarında yetişkinin payı ne dir?" vb.

Ancak, sonuçlarımızı çözümlemeden önce bunların özlerine değin önyargıdan oluşan yukardakinin tersine bir tehlikeyi uzaklaştırmak gerekir. Araştırmamıza gerekli olan şey o halde, en yüksek esneklikle en yüksek keskinlik gibi iki zorunluğu kendisinde uzlaştırabilen bir yorum kuralları topluluğudur. Daha yalın bir deyişle, "önyargılardan en çok korunmayı sağlayan kuralları" aramak, yerinde olacaktır.

Bu açıdan özellikle iki nokta önemlidir. Birincisi, soruşturma sırasında çocuğun inançlarına verdiği sözsel formülle veya bilinçli sistemleştirmesiyle tümü veya parçasıyla çocuğun şu veya bu çözüme değin karar vermesini sağlayan henüz bilinçlenmemiş düşünce yönelişi arasındaki ilişkilerle ilgilidir. İşte problem. Bir çocuk, bize açıkca, harekete geçirilmiş bir yanıt verir, yani bir dereceye dek, gözlerimizin önünde inancın kuruluşunu görürüz. Bu yanıtı "kendiliğinden oluşmuş" olarak mı almak gerek; veya yanıta pek kelimesi kelimesine olmaktan çok, çocuğun araştırmasını belirleyen eğilimler gözüyle mi bakmalı? Bu son durumda seçimi nasıl yapmalı? Çocuğun eğilimlerini çarpıtmadan nasıl dile getirmeli? Sorun son derece ciddidir. Klinik yöntemin bütün değeri, bunun çözümüne bağlıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu soruna abartılmış iki çözüm getirilmektedir. Birincisi: kimi çocuk psikologları, gerçek bir soruşturmadan alınan sonuçlara (burada söz konusu olan soruşturma kuşkusuz çocuğa okul sınamaları veya zihinsel sınamalar yaptırmak değil, çocukların tasarımlarını, inançlarını ortaya koymaktır) değer vermezler. Bu kişilere göre her türlü soruşturma, görüşleri sakatlar, eşyaya değin biricik nesnel görüşü, arı gözlem verir. Ancak bu gibi itirazlara, soruşturmaların, hiç olmazsa, ortalama olarak, kararlı sonuçlar verdiği olgusu karşıt olarak gösterilebilir. Çocuklara düşüncenin ve isimlerin ne olduğu sorulduğunda (hiç olmazsa "hepsi" diyecek kadar çok) bütün küçük çocuklar, ağızla düşünüldüğünü ve sözcüklerin veya isimlerin eşyanın içinde bulunduğunu söylerler. Yanıtlardaki bu biroluş, soruların çözülmesine gerekli bir sorun ortaya atar ve hemen insana araştırmaları sürdürme selahiyetini verir.

Öbür çözümü, her yanıtı, hiç olmazsa harekete geçirilmiş her yanıtı (telkin edilmiş, uydurulmuş veya hiç düşünmeden verilen yanıtlara karşıt olarak) çocuğun kendiliğinden var olan düşüncesinin ifadesi olarak alan psikoloğlar ileri sürerler. "Pedagogical Seminary"nin bir çok üvesi bu görüşü kabul eder görünmektedir. Bu psikoloğlara göre "çocukların düşüncelerini" ve "kuramlarını" görmek için onlara bir seri soru sormak ve yanıtları toplamak yeterlidir. Yapmak istediğimiz pek çok anketin değerini ve ilgisini hiç küçük düşürmeden, bununla birlikte düşünüyoruz ki, bu değer çoğukez, bu pedagogların verdiklerinden tümüyle ayrıdır. Başka deyişle ne harekete geçirilmiş, ne uydurulmuş olmayan bir yanıtın normal bir yetişkinin herhangi bir incelemede vermiş olduğu veya hiç karışmadan, soru sormadan çocukta gözlenen özgün bir inanç kadar kendiliğindenlik katsayısına sahip olabileceği ilkesine şüpheli gözle bakarız. Böyle bir ilke araştırıcıyı doğru sonuçlara götürebilir. Ama bu, yanlış bir şeyden doğru bir şeyin çıkması kadar rastlantıdan gelir. Genelleştirildiğinde bu ilke, tümüyle yanlıştır ve çocuklara her konuya değin soru sorarak ve böylece toplanan sonuçların hepsinin aynı değerde olduğunu ve hepsinin aynı derecede çocuk zihniyetini ortaya koyduğunu kabul etmekle yapılabilecek aşırılık düşüncesi bizi dehşete düşürmektedir.

Artık izleyeceğimiz yolu bulmuş sayılırız. Kural tam orta yoldan gitmektir: Harekete geçirilmiş her inanca, bir işaret gözüyle bakmak ve bu işaretin aracığıyla bu biçimde uyandırılmış düşünce yönelişini aramak. Bu araştırmanın kendisi şu ilkeyle yürütülebilir. Gözlem gösterir ki çocuğun davranışı az sistemlidir, az tutarlıdır, çocuk tüme az varır, bir tüm içinde toplayacağına, evetlemeleri yanyana koyarak ve öğelerin çözümlemesine dek gideceğine senkretik şemalarla doyduğundan, genellikle çelişmeleri yok etmeği bilmez. Başka deyişle, çocuk düşüncesi, yetişkinin bilinçli ve sistemli düşüncesinden çok, (organik tatmine ulaşmak hususunda en sade olan bu iki yolu oyun birleştirerek) eylem ve rüyadan gelen bir tutum topluluğuna daha yakındır. Böylece, harekete geçirilmiş inancın ortaya koyduğu düşünce yönelişini meydana çıkarmak için uygulanacak ilke, bu inancı hertürlü sistemli öğeden ayırmaktır.

Bu ilkeyi uygulamak için, önce sorulan sorunun etkisini ortadan kaldırmak gerekir, yani çocuğun verdiği yanıttan, yanıt özelliğini uzaklaştırmak gerekir. Örneğin, *"güneş başlangıçta nasıldı?"* sorulsa ve çocuk, *"onu baylar yaptı"* diye yanıtlasa, bundan yalnız şu anlamı çıkarmalı: çocuk için insanlarla güneş arasında belli bir ilişki var veya güneşin töründe insanların bir işleri var. Şayet *"Eşyanın ismi nasıl başladı?"* ve *"İsimler nerdedir?"* soruları sorulsa ve çocuk, isimler eşyanın kendisinden geliyor ve eşyanın içindedir, derse, isimler düşünen insandan çok, eşyada yer almaktadır veya çocuğun düşünce yönelişi gerçekcidir. Demekki çocuk yıldızların kökenini açıklarken

veya isimlerin yerini gösterirken verdiği yanıtlarda kendiliğindenliklerini gösteren (ari gözlemin bunu gösterdiği durumlar dışında) bir alâmet yoktur. Yanıttan yalnız doğrultusunu almak gerek: birinci örnek söz konusu olduğunda yapmacıl bir doğrultu ve ikinci söz konusu olduğunda gerçekci bir doğrultu.

Bundan sonra alınan yanıtları hertürlü mantıksal özellikten sıyırmalı ve ilişkinin mantıksal olmaktan çok organik olduğu bir yere, yapma bir ilişki sokmamalıdır. Böylece çocuklar, yıldızların, ay ve güneşin, göğün, gecenin vb. buluttan oluştuğunu ve bulutların da dumandan meydana geldiğini söylerler. Şimşekler, yıldızlar bu dumandan çıkan ateşten oluşmuştur. Bu bacalardan çıkan dumanın, metereolojinin ve astronominin temeli olduğunu ileri süren harika bir sistemdir: dahası var, bu ilişkiler, başkalarını dışarda bırakmak ve bunlarla çelişkiliymiş gibi görünenleri de içine alır: böylece aynı cisimler çocuk için hem canlı, hem bilinçli vb.dir.

Son olarak, yanıtları sözel öğelerinden temizlemek gerekir. Çocukta kesinlikle şema ve hareketsel imgelerin bileşiminden oluşan, biçimini almamış bütün bir düşünce bulunmaktadır. Hiç olmazsa kuvvet, yaşam, ağırlık vb. düşünceleri bu düşünceden çıkmaktadır ve nesneler arasındaki ilişkiler, dile getirilemeyen bu bağlarla doludur. Çocuğa soru sorulunca, düşüncesini söze çevirir, ama sözler yerinde, uygun olarak kullanılmamıştır. Böylece çocuk, bulutları güneşin *"ilerlettiğini"* söyleyecektir. Bu deyimin anlamı ne dir? Bu, güneşin bulutları çektiği veya böylece *"kaçırttığı"* anlamına mı gelmektedir? Hepsi olabilir. Burada, yeniden önemli olan, sözün biçimi değil, çocuğun tutumudur, alınan yanıttan çok, izlenen doğrultudur.

Kısaca, harekete geçirilmiş ve hatta kısmen kendiliğinden olan yanıtların yorumlanması için ilke, bunları birer gerçek olarak değil, belirtiler olarak almaktan ibarettir. Ama bu eleştirici kısaltma işini nereye dek sürdüreceğiz? Buna son sözü, arı gözlem verecektir. Çok sayıda çocuk sorusunu incelemek ve klinik yöntemle alınan yanıtları bu kendiliğinden gelen sorularla karşılaştırmak yeter. Bu, böyle bir düşünüş yönteminin sistemli olarak sorulan soruların değerinde olup olmadığını gösterecektir. Böylece, yapmacılık konusunda, eşya ile insanlar arasındaki bağın, kendiliğinden bir yapma ilişkisi olduğunu anlamak için küçük bir gözlem yeterlidir: çocuk kendiliğinden köken sorusunu sorar ve bunu o biçimde ortaya atarki bu, eşyanın insanlar tarafından yapıldığını veya yapımlarına insanların katkıda bulunduğu fikrini içerir.

Biraz önce verilen kurallar, yanıtların yorumunda ortaya atılan bütün sorunları çözmeğe yeterli değildir. Çocuğun incelenmesi ne yazık ki, çok daha büyük bir zorluk gösterir. Sorgulamalardan alınan sonuçlarda, çocuğun kendine özgü buluşlarını, önceden ona yetişkinlerin yaptıkları etkilerden nasıl ayırmalı, bunların payını nasıl vermeli?

Bu biçimde sorulursa problemi çözme olasılığı yoktur. Gerçekten bu sorunda birbirinden ayrı iki soru vardır. Çocuğun zihinsel gelişme tarihi, büyük çapta, bir bireysel düşüncenin giderek toplumlaşması tarihidir,bu gelişmede önceleri toplumsal uyum yoktur, sonra çocuğun etrafındaki yetişkinlerin etkisi yavaş yavaş kendini gösterir. Bu açıdan çocuğun tüm düşüncesi, konuşmaya başlar başlamaz, yavaş yavaş yetişkinin düşüncesinin içinde erir. Bu bize birinci problemi verir : bu toplumlaşmanın süreci ne dir? Giderek oluşan bir toplumlaşma olduğundan çocuğun gelişmesinin her anında, çocuk düşüncesinin içeriğinde iki şeyin payı vardır: Yetişkin etkisi ve çocuğun özgün tepkisi. Başka deyişle, çocuk inançları, yetişkin tarafından dikte edilmiş değil, ama onun etkisiyle oluşmuş bir tepkidir. Bu tepki incelenebilir, işte biz bu eserde bunu yapacağız. Bu problemde üç terimin olduğunu bilmek işimizi kolaylaştırır: çocuğun

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

uyduğu evren, çocuğun düşüncesi ve bu düşünceyi etkileyen yetişkin toplumu. Bununla birlikte çocuk inançlarında ayırd edilmesi gerekli çok farklı iki tip vardır. Gördüğümüz gibi kimileri, yetişkin tarafından dikte edilmemiş ama onun etkisi altında olanlardır. Öbürleri, tersine olarak, ya okul, ya aile, ya da çocuğun işitmiş olduğu yetişkin konuşmalarının bastırımla verdikleri inançlardır. Kuşkusuz bu sonuçlar hiç ilginç değildir. Bu noktadan ikinci problem ortaya çıkıyor ki bu, yöntem açısından en ciddi olanıdır: Yetişkinin bastırımıyla meydana gelen inançlarla çocuğun özgün tepkisini (yetişkin tarafından dikte edilmeyen, ama onun etkisi altında kalan tepkisini) gösteren inançların başlangıçlarını nasıl belirlemeli? Bu iki problemin ayırd edilmesinin gerektiği hemen görülüyor. O halde onları kendi başlarına ayrı ayrı inceleyelim.

Birinci ele alınınca, iki abartılmış problemle karşılaşırız. Birincisine göre çocuğa özgü inanç yoktur, çocukta ancak dışarıdan aldığı dağınık veya eksik bilgilerin izleri bulunur, çocuğun gerçek düşüncesini tanımak için birkaç kimsesiz çocuğu boş bir adada yetiştirmek gerekir. Aslında bu, birçok sosyoloğun tuttuğu içerik bir çözümdür. İlkellerin bize insan düşüncesinin doğuşuna değin çocuklardan daha iyi fikir verecekleri düşüncesi, çoğunlukca çevredeki sosyal baskıyla çocuğun biçimlendiği fikrine dayanır. Bunu öne süren sosyoloğlar, ilkeller üzerinde bilimsel olarak inceleme yapan tek kişilerdir, ama ilkelleri gözleyerek onlar hakkında bilgi edinmemişlerdir, bu bilgiyi ikinci ve üçüncü elden sağlamışlardır. Ancak özellikle çocukların özgünlüklerinin çok az tanınması da çok olasıdır, çünkü çocuk sadece beniçinsel olduğundan, ne kendi düşünce tutumlarının doğruluğunu bize kabul ettirmeği aklından geçirmekte, ne de bunları özellikle gelistirmemiz için bizi bilinçli kılmaktadır. Pek olasıdırki biz çocuğun yalnız şuphelerini ve elvordamlarını tanımaktayız, çünkü onun için kesinlikle apaçık olan şeylere değin o ne konuşmakta, ne de bunlara dikkat etmektedir. Bundan ötürü çocuk tasarımlarının, çevresindekilerinin kesinlikle aynı olduğunu "apriori" olarak reddetmek meşrudur. Dahası var, doğrulamağa çalıştığımız üzere, çocuk düşüncesinin mantıksal yapısı, yetişkinin mantıksal yapısından farklı ise, düşüncesinin içeriğinin kendisinin de kısmen özgün olması olasıdır.

O halde öbür abartılmış çözümü kabul etmek ve gerçi görünürde sosyal yaşama katılıyorsa da çocuğa yalnız kendi otismında yaşayan bir tür şizoit gözüyle mi bakmamız gerekecek? Bu, çocuğun asıl eylemi uyma olan ve onu saran yetişkine olduğu kadar doğanın kendisine de uymaya çalışan bir varlık olduğunu kabul etmemek olur.

Gerçek, hiç şüphesiz bu iki çözümün arasında bulunmaktadır. Stern, çocuk dilini incelerken yol gösterici bir ilke izledi. Bu ilkeyi biz, çocuk düşüncesinin özgünlüğü hesabına genişleterek benimsedik. Düşünce çocukta dilden çok daha özgündür. Düşünce, Stern'in hiç olmazsa dile verdiği değer kadar, "haydi haydi" bir değer taşır.

Stern, çocuğun konuşmayı, yetişkini kopya ederek öğrendiğini, kabul edelim, der. Bu kopyada, kendiliğinden olan bir çok öğe vardır. Gerçekten çocuk herşeyi kopya etmez. Taklidi seçerek yapar: Kimi çizgiler hemen kopya edilmiştir, kimileri yıllarca bir yana bırakılmış kalır. Dahası var, bu taklitlerin ardaşıklık sırası, ortalama olarak değişmez. Örneğin gramer kategorileri, değişmez bir düzen içinde öğrenilir. Oysa seçici taklit ve değişmez düzen demek, tepkinin bir parçasının kendiliğinden oluştuğunu söylemek demektir. Bu olaylar, hiç olmazsa, sosyal baskıdan kısmen bağımsız bir yapının varlığını hemen gösterir.

Ancak dahası da var. Hatta kopya edilen şeyin gerçekte biçimi değiştirilmiş ve bu, yeniden yaratılmıştır. Örneğin kelimeler çocuklarda ve yetişkinlerde aynıdır, an-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ
cak yerine göre daha geniş veya daha dar olarak ayrı anlam taşır. Bağlantılar ayrıdır. Sentaks ve istil özgündür.

Stern böylece çok haklı olarak şu varsayımı ileri sürer: çocuk aldığı şeyi özümler ve bunu kendisine özgü bir zihinsel kimyaya uygun olarak özümler. Bu fikirler, düşüncenin kendi alanı için çok daha büyük değer taşır, zira düşüncede biçim verici etken olarak taklidin payı çok daha zayıftır. Gerçekten tasarımlarla ilgili olarak her an, dil alanında çok az gördüğümüz şeylere rastlamaktayız: bunlar çocuk düşüncesiyle çevresindeki düşünce arasında doğan çatışmalardır ki çocuğun düşüncesinde yetişkinin sözlerinin sistemli bir değişikliğe uğramasına neden olur. Bu fenomenin kapsamını anlamak için en iyi verilen derslerin çocuklar tarafından nedenli anlaşılmadığını insanın gözleriyle görmüş olması gerekir.

Her dilde bir mantığın ve evrenbilimin var olduğu ve çocuğun konuşmayı öğrenirken veya ondan önce düşünmeyi öğrendiği ve bunu toplumsal ortama bağlı olarak yaptığı ileri sürülmektedir. Kısmen bu doğrudur. Ancak, çocuk için yetişkinin dili, biz yetişkinlerin öğrendiği yabancı (yani, noktası noktasına daha önce öğrenilen bilgileri karşılayan) bir dil değildir, bu noktadan hareket edersek, sadece çocuğun bizim kelimelerimizi, bizim kavramlarımızı nasıl kullandığını inceleyerek çocuğun kavramlarıyla yetişkininkilerini birbirinden ayırabiliriz. O zaman yetişkinin dilinin çocuk için çoğukez "saydam" bir gerçek olduğu ve çocuk düşüncesinin etkinliklerinden birinin, fizik gerçeğin kendisine uyma zorunda kaldığı biçimde, bu gerçeğe de uyması gerektiği anlaşılacaktır. Bununla birlikte, çocuk düşüncesini karakterize eden sözlü düşünce, özgündür ve zihinsel özümlemeyi sağlayacak "suis generis" şemaları gerektirir. Böylece, çocuk yetişkin dilinden gelen bir kelimeyle ilgili olarak, belirli bir kavramı oluşturduğu zaman bile, bu tümüyle çocuksu kalabilir, şu anlamda ki kelime, başlangıçta zekâsı için, belirli bir fizik olay kadar saydamdı ve çocuk anlamak için düşünce yapısına özgü bir biçimde onu bozdu ve özümledi. Çocukta "yaşam" kavramını incelersek onda bu yaşaya değin mükemmel bir örnek bulabiliriz. Çocukta "Canlı" kavramı bir yetişkin kelimesiyle ilgili olarak kurulmuştur. Ama yetişkinin "yaşam" kavramında çok başka bir anlam vardır bunda ve bu,tümüyle özgün bir dünya tasarımı göstermektedir.

Başvurduğumuz ilke şudur: Çocuk tümüyle arı bir taklitci değildir, eşyayı kendisine özümleyen bir organizmadır, onları kendi yapısına göre seçer ve özümler. Bu açıdan, yetişkinin etkisi altında kalan şey bile, özgün olabilir.

Ancak unutmamak gerekir ki, çocukta arı taklitlere veya aynı şeyleri tekrar meydana getirmelere sık rastlanır. Çoğukez bir çocuk inancı, işitilen bir sözün tümüyle edilgin bir yansımasıdır. Dahası var, çocuk büyüdükce, yetişkini daha iyi anlar ve ortamdaki inançları artık bozmadan özümlemeğe daha elverişli bir hale gelir. Böylece klinik incelemeden alınan sonuçlarda, çocuğa düşen payı, daha önce çocuk tarafından işitilen ve benimsenen şeyden nasıl ayırdetmeli? Bu yeni problemi çözmek için daha önce (§ 3 de) betimlediğimiz bütün kurallar, deney sırasında kendiliğinden oluşan veya harekete geçirilmiş olan yanıtları, telkin edilmiş olanlardan ayırdetmek hususunda bize geçerli görünmektedir.

Herşeyden önce, ortalama olarak aynı yaştan alınan yanıtlardaki biteviyeliğe bakalım. Gerçekten, kişisel koşulların, işitilen konuşmaların, tesadiflerin rastlantılıklarına karşın, aynı zihin yaşındaki çocukların hepsinin belirli bir fenomene değin aynı tasarıma sahip olmaları, bu yanıtlardaki özgünlük hesabına bir ilk güvencedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İkinci olarak, çocuğun inancı, sürekli bir sürece göre geliştiği ölçüde bu inancın özgünlüğüne değin yeni kesinlikler oluşur.

Üçüncü olarak, şayet belirli bir inanç, gerçekten çocuk zihniyeti tarafından biçimlenmişse, bu inanç bir anda kaybolmaz, ama bu zihniyetle, köklenmeğe yüz tutan yeni inanç arasında birtakım bileşimler veya uzlaşmalar görülür.

Dördüncü olarak, gerçekten belirli bir zihinsel yapıdan gelen bir inanç, telkinin etkisi altında kalmaz; ve beşinci olarak bu inanç birçok dalbudak salar ve birbirine yakın bir tasarım kümesini etkisi altına alır.

Bu beş kriter, aynı zamanda uygulanırsa, belirli bir inancın sadece edilgin bir taklitle yetişkinlerden alınıp alınmadığını veya kısmen çocuğun zihinsel yapısının ürünü olup olmadığını göstermeğe yeterlidir. Bu kriterler, kendisine her söyleneni anladığı yaşta (11–12 yaşından başlıyarak) çocuktaki yetişkin öğretisinin ürününü artık kuşkusuz meydana çıkarmağa elverişli değildir. Ancak bu yaşta o zaman çoçuk, artık çoçuk olmaktan çıkmıştır ve zihinsel yetişkinin zihinsel yapısına dönüşmüştür.

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

BİRİNCİ KISIM

ÇOCUKTA GERÇEKÇİLİK

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Çocukta dünya tasarımlarının yerini belirlemek için ortaya atılması gerekli olan ilk soru, kuşkusuz şudur: dış gerçek çoçukta bizim için olduğu kadar dış ve nesnel midir? Daha önce, çocuğun mantığını incelerken, başlangıçtan itibaren orada da "ben" problemine rastladık. Düşüncenin sosyalleşmesine bağlı olarak mantığın geliştiği sonucuna varmıştık. Herkesin zorunlu olarak kendisi gibi düşündüğünü çocuk kabul ettiği sürece, kendiliğinden ne başkalarını kendi söylediklerine inandırmak, ne ortak gerçeklere uymak, özellikle ne söylediklerini doğrulamağa, ispatlamaya veya doğru çıkarmaya çalışır. Böyle olunca, çocuk mantığı ne kesinlik, ne de nesnelliğe ulaşmıyorsa, bunun sosyalleşmeyi engelleyen doğuştan kendisindeki beniçincilikten geldiği fikri savunulabilir. Çocuk düşüncesinin artık başkalarının düşüncesiyle değil, eşya ile olan ilişkilerini incelemek için buna benzer bir problemle karşılaşmaktayız: çocuk, gerçeğe değin nesnel bir tasarım kurabilmek için kendi beninin dışına çıkabilecek midir?

İlk bakışta, soru anlamsız görünüyor. Çocuk, kültürsüz yetişkin gibi, sadece eşya ile ilgilenmiş görünür. Düşünce hayatı onu ilgisiz bırakır. Bireysel görüşlerin kendine özgünlüğünün farkında değildir. Onun ilk ilgileri, ilk resimleri, ilk oyunları özellikle gerçekçidir ve sadece var olan şeyin taklidine yönelmiştir. Kısaca, çocuk düşüncesi yalnız gerçekçilik görüntüsü içindedir.

Ancak, insan iki türlü gerçekçi olur. Ama daha çok nesnelliği gerçekçilikten ayırdetmek gerekir. Nesnellik, benin günlük düşünceye yaptığı yersiz binlerce sokulmaların ve bundan doğan binlerce yanılsamaları-duyulardan, dilden, görüşlerden, değerlerden vb. gelen yanılsamalar- son derece iyi tanımaktan oluşur, ona değin fikir yürütmek için önce benin kösteklerinden kurtulmak gerekir. Tersine olarak, gerçekçilik benin kendi varlığından haberi olmaması ve böylece, kendi görüşüne hemen nesnel ve mutlak gözü ile bakmaktan oluşur.

Bundan ötürü gerçekçilik, insaniçinci bir yanılsamadır ve erekçiliktir, bilim tarihinde bolca görülen bütün yanılsamalardır. Düşüncenin kendisinden haberi olmadığı oranda, gerçekten nesnelle özneli, gerçekten var olanla o anda algılarımıza çarpan izlenimleri birbirine karıştırır; düşünce, bilinçte ne varsa, hepsini aynı düzeye koyar, bu düzeyde gerçek ilişkilerle benlikten çıkan bilinçsiz sızmalar önlenemez bir biçimde birbirine karışmıştır.

Bundan ötürü, her şeyden önce çocuğun beniyle dış dünya arasında yaptığı sınırı kesinleştirmek, saçma değil, tersine olarak, zorunludur. Aslında yöntem yeni değildir. Mach ve Baldwin, bunu çoktan psikoloji bilimine tanıttılar. Mach, iç veya ruh âlemi ile dış veya fizik dünya arasını ayırmanın doğuştan bizde var olmadığını göstermiştir. Eylem, imajları, bu ayrımlaşmamış aynı gerçeğin içinde iki kutuba göre yavaş yavaş sınıflandırır ve iki sistem, biri öbürüne karşılık olarak meydana gelir.

Baldwin, benle ben olmayan arasında bir ayırma olmadan imgelerin sadece bilince "sunulması" ilkel haline, "yansıtma"adını vermektedir. Bu yansıtma aşaması, "ikiciliğin var olmayışıyla" karakterize edilmiştir: İç ile dış ikiciliği ve düşünce ile eşya ikiciliği. Bu sonuncu, özellikle hiç yoktur ve daha sonraki mantıksal gelişme sayesinde oluşacaktır (1).

---

1) J.M. Baldwin, La Pensée et les Choses, trad. Cahour, Doin, 1908.

Ancak bu görüşler, henüz kuramsaldır. Mach'ın varsayımı gerçek bir genetik psikolojiye dayanmamaktadır ve Baldwin'in "genetik mantığı" deneysel olmaktan çok düşünsel bir üründür. Böylece, M.Baldwin'in hünerli fikir geliştirmelerine yakından bakarsak, bunların dayanıksızlığını değil, belki ama hiç olmazsa karmaşıklığını görürüz.

Örneğin, "yansıtma" kavramı nedir?

Çocuk, kendi eylemlerini, iç dünyaya yabancıymış gibi anlatır. "Yansıtma"yı daima "ejection" dan ayırdetmek çok güç olduğundan, buna ayrı üç anlam verilebilir. Bazen yansıtma, sadece ben ile dış dünyanın ayrımlaşmamasıdır: bu, benin bilinçlenmemesi halidir. Böylece, bu hususta şu fikirler ileri sürüldü: kendisinden üçüncü kişi olarak söz eden çocuk, özneliğini bilmemekte ve kendini dışardan görmektedir. Bu "yansıtma" halidir, şu anlamdaki, çocuk kendisine ait eylemleri anlatmaktadır ve beraberinde bu anlattıklarını iç alemine yabancıymış gibi anlamaktadır.

İkinci olarak benliğe veya düşünceye özgü nitelikler, eşyaya verilmiştir. Böylece, "güneşin isminin" güneşte bulunduğunu düşünen çocuk, bir iç gerçeği dış âleme verir.

Sonuncu olarak, eşyaya, kendimize özgü karakterleri verdiğimiz halleri değil, bunların uyandırdığı ruh hallerini verir: böylece, bir ateş gördüğü zaman korkan çocuk, bu ateşin kendisine fenalık yapacağını düşünür. Ateşe yakıştırılan şey, korku değildir. Ama bu duygu nesnelleştirilmiştir ve o zaman çocuk, bu korkunun uyandırdığı kötülüğü, ateşe yansıtmaktadır.

İşte bu anlamda psikoanalistler "yansıtma" kelimesini kullanmışlardır. Bu, ilk iki anlamdan ayrıdır, ancak açıktır ki, üçünün arasında bir yakınlık vardır ve hatta tam bir süreklilik vardır. Üç anlamda da her hal-ü kâr da içle dış birbirinden ayrılmamıştır.

O halde yansıtmanın mekanizması nedir? Acaba bu sadece bilinç içeriklerinin sınıflandırılamamasından mı ileri gelmektedir? M.Baldwin'in yapıtlarını okuyarak bu manâya varıyoruz. Bu yapıtlarda seçik olarak, içeriklerin nasıl ayrımlaştığını ve "ikiciliğin" nasıl oluştuğunu görüyoruz. Ama ilkel hallerin ve ikiciliğin henüz kurulmadığı hallerin nasıl oluştuğunu görmüyoruz. Son yazılarında bu ince analistin gerçekten genetik mantığı, içgözlem psikolojisi yapıyor gibi, yani ne bilinçsizliğe, ne biyolojiye başvurmadan ve bilinci ulaşılacak en son bir veri olarak kurduğu görülmektedir. Ama genetik psikolojinin biyolojik verileri gerektirip gerektirmediği düşünülebilir. Özellikle, yansıtmanın, bir bilinçlenme oluşmadan önce, eşya ve benin karşılıklı olarak birbirini şartlandırması biçiminde bir özümleme sürecinden meydana geldiği düşünülebilir. Şayet durum böyle ise, yansıtmanın çeşitli tipleri, özümleme ve uyumun çeşitli bileşimlerine göre oluşacaktır.

Ancak bu tür süreçleri ortaya çıkartmak ve özel koşullarını çizmek için olguların ayrıntılı bir incelemesi kesinlikle zorunludur ve işte biz burada bu incelemeyi, çocuk gelişmesi açısından, ele almak istiyoruz. Kuşkusuz böylesine bir inceleme alanı çok geniştir. Bundan ötürü biz bu zor sorunları biraz aydınlatmak üzere, tümüyle tanımlanmış olan bazı olguların çözümüyle yetineceğiz.

Gerigiden bir yöntem izliyeceğiz. (Düşüncenin ve eşyanın ikiciliği gibi) çocuğun düşüncesinin doğasına ilişkin tasarımlarının betimlenmesiyle işe başlıyacağız ve oradan hareket ederek çocukların sözcüklere, adlara ve rüyalarıyla ilintili olarak dış alemle iç âlem arasında çizdikleri sınırların incelenmesine geçeceğiz ve sonunda bunlarla ilişkisi olan bazı görüntülerin kısa bir çözümünü çıkartacağız. Gerigiden bu yöntemin avantajı, yorumu en kolay olan görüngülerle işe başlamak suretiyle kronolojik yolu izlediğimizde kaybedeceğimiz bazı yol gösterici kanıtları meydana çıkartmaktır.

BÖLÜM I

DÜŞÜNCE KAVRAMI

İVERSİTESİ YAYINEVİ

Düşünceyle beden arasında hertürlü ayrımdan yoksun bir varlık düşünelim. Bu varlığın isteklerinden ve duygularından haberi olacaktır, ama kuşkusuz kendisine ilişkin olan kavramı, bizim kendimize ait olan kavramdan çok daha az seçik olacaktır. Kendisini, sanki diyelim ki, bizim kendimize yakın olduğumuzdan daha az yakın,dış âleme bağımlı hissedecektir. Düşündüğümüzü bilmek, aslında bizi eşyadan ayırır. Ancak özellikle, böyle bir varlığın psikolojik bilgileri, bizimkilerinden tümüyle ayrı olacaktır. Örneğin, rüyalar, çocuğa dışardan içeriye yapılmış bir baskın gibi görünecektir. Kelimeler eşyaya bağlı olacaktır ve konuşmak, cisimleri dolaysız etkilemekten ibaret olacaktır. Tersine olarak, dış cisimler daha az maddesel olacaklardır: cisimlerin yönelimleri ve istençleri vardır.

Bunların çocuğa değin olaylar olduğunu göstermeğe çalışacağız. Çocuk, düşüncenin özelliklerini hiç bilmez ve bu, "akıl", "beyin", "zekâ" ya değin yetişkinin sözleri kendisini etkilediği aşamada görülür.

Uygulanacak teknik kısaca şöyledir:

"Sen düşüncenin ne olduğunu bilirsin değil mi? Sen buradayken evi düşünüyorsun veya tatili veyahut anneni düşünüyorsun diyelim, o zaman bir şeyi düşünmenin ne olduğunu biliyorsun değil mi?" Çocuk bunu anlayınca devam edilir: pek âla! İnsan ne ile düşünür?" Çocuk bunu kavramazsa, –buna nâdiren rastlanır –soru geliştirilir: "Yürüdüğün zaman ayaklarınla yürüyorsun. Öyle ise, düşündüğün zaman ne ile düşünüyorsun?" yanıt ne olursa olsun, kelimelerin gizlediği anlamı görmek için, devam olunur. Sonunda, insanı öldürmeden kafası açılsa, düşünmesinin görülüp görülemiyeceği veya ona dokunulup dokunulamıyacağı veyahut onu parmağımızla dokunarak duyup duymıyacağımız vb. sorulur. Bu son sorularla çocuğa telkin yapılmaktadır, kuşkusuz. Bunların en sona bırakılması, çocuktan hiç yanıt alınamadığı zaman sorulması gerekir.

Bundan başka, çocuk bazen "beyin", "ruh" vb. öğrendiği kelimeleri kullandığı zaman, nasıl özümlediğini görünceye kadar, bu kelimeler hakkında kendisine soru sormak yerinde olur. Bu boşsözcülükten başka bir şey değildir. Ancak bu tersine olarak araştırıcıya yararlı düşünme sapmaları verebilir.

Bu araştırmada üç aşama ayırabildik, birincisi, öteki iki aşamadan ayrılabilir ve bunda tamamiyle kendiliğinden oluşmuş bir öğe var gibidir. Bu aşamada çocuklar "ağızla" düşünüldüğüne inanır. Düşünce sesle bir tutulmaktadır. Ne başda, ne bedende hiç bir şey oluşmamaktadır. Kuşkusuz kelimeler, eşyanın bir parçası olduğundan, eşyanın kendisinden ayrılamamaktadır. Düşünce ediminde öznel hiç bir şey yoktur. Bu aşama çocuklarının ortalama yaşı 6 dır.

İkinci aşamada yetişkinin işe karıştığı görülür. Çocuk, başla düşünüldüğünü öğrenmiştir; hatta bazen "beyin" kelimesini kullanır. Bununla birlikte çocuğun kendisine özgü bir düşüncesi olduğunu gösteren üç neden vardır. Önce yaş gelir: biz bu tür cevaplara 8 yaşlarında rastladık. Ancak özellikle, birinci aşama ile ikinci aşama arasında bir süreklilik vardır. Gerçekten, düşünce çoğu kez başta veya boyunda bir ses olarak anlaşılmıştır; bu ise, çocukta daha önce var olan inançların sürdüğünü gösterir. Son olarak, çocuk düşünceye maddesel bir nitelik verir: düşünce havadır veya kandır veyahut toptur, vb.

Ortalama olarak 11 - 12 yaşlarında görülen üçüncü aşamada düşünmenin maddesellikten kurtulduğu görülür. Bu üçüncü aşamayı ikinciden seçik olarak ayırmak, kuşkusuz güçtür. Ancak bizim için önemli olan, ikinciyi birinciden, yani çocuk inancında, yetişkinin payını ayırmaktır.

§1. Birinci Aşama: İnsan Ağzıyla Düşünür — Stern'in (1) kızı Hilda, insanın diliyle hayvanların ağzıyla düşündüğüne inanırdı. Gine bu çocuğa göre, insanlar ağızları açıkken düşünürler ve ağızlarını kapattıkları zaman, artık düşünmezler. Elimizdeki verilere göre, bu çocuk inançları, çok yaygındır.

Mont (7; 0) (2) : *"Düşünmenin ne olduğunu bilirsin değil mi? - Evet. - Evini düşün olmaz mı? - Evet. - Ne ile düşünüyorsun? - Ağızla. - Ağzın kapalı iken düşünebilir misin? - Hayır. - Gözlerin kapalı iken? - Evet. - Kulakların tıkalı iken? - Evet. - Ağzını kapat ve evini düşün. Düşünüyor musun? - Evet. - Ne ile düşündün? Ağızla."*

Pig (9 ; 6. geri) : *"Sen düşünmek sözcüğünü biliyor musun? - Evet. Düşünce nedir? - Birisi öldüğü zaman ve o düşünülür. - Sen bazen düşünür müsün? - Evet, abi mi. - Okulu düşünür müsün? - Hayır. - Burasını (okulda bir bürodayız). - Evet. "Düşünüyorum, çünkü siz bana bir şeyler soruyorsunuz." - Ne ile düşünüyorsun? - Ağızla ve kulaklarla. - Süt çocukları düşünürler mi? - Hayır. - Annesi onunla konuştuğu zaman bebek düşünür mü? - Evet. - Ne ile? - Ağzıyla".*

Acker (7; 7) : *"Ne ile düşünürüz? - Ağızla". Daha sonra görülecek olan rüya hakkında bir soruşturma sırasında, bu gerçeklemeyi bu çocuk, dört kez kullandı. Canlıcılığa değin sorduğumuz sorulara ilişkin olarak, ona şunları da sormuştuk: "Köpek düşünebilir mi? - Evet, dinler. - Bir kuş düşünebilir mi? - Hayır, onun hiç kulağı yoktur. - Köpek ne ile düşünür? - Kulaklarıyla. - Bir balık düşünür mü? - Hayır. - Bir sümüklü böcek?-Hayır. - Bir at? - Evet kulaklarıyla. - Bir tavuk? - Evet, ağzıyla".*

Schm (5; 6) : *"Ne ile düşünürüz? - Ağızla."*

Muy (6 yaşında) : *"Ne ile düşünürsün? - Bir şeyle, ağzımla".*

Bazen, yukarda görüldüğü gibi, yalnız ağızla değil, kulakla da düşünülmektedir.

Barb (5; 6) : *"Düşünmenin ne olduğunu bilirsin?* - Bir şeyi anımsamadığımız zaman düşünürüz. - *Ne ile düşünürsün? - Kulaklarımla. - Onları tıkadığın zaman düşünebilir misin? - Evet..... hayır....."*.

Rehm (5; 11) : *"Bir şey düşündüğümüz zaman düşünmek nedir bilirsin? - Evet. - Evini düşün. - Evet. - Ne ile düşünürüz? - Kulaklarıyla. - Sen evini düşündüğün vakit kulaklarınla mı düşündün? - Evet."*

Barb'ın formülü dikkat çekicidir: düşünmek, unutulan bir sesi canlandırmaktır. Bu örnekler, ikinci aşamayı bildiren aşağıdaki hallere bir geçişi gösterir : yanıtları okunacak çocuklar, başla düşünüldüğünü şimdiden söylerler, ama düşünme henüz içleşmemiştir, halâ ağza bağlıdır. İkinci aşamayı biz, ağızdan hiç söz etmeyen çocuklara tahsis ettik, bunlara göre düşünme başta yer alan küçük bir sestir. İki grup arasında bir sürü geçit halleri vardır, ancak bir kez sınıflandırma işine girişildiğinde, bir yerde durmak gerekmektedir. Böylece biz açıkça *"ağız"* kelimesini söyliyen çocukları birinci aşamaya koyacağı:

Ceres (7 yaşında) : *"Ne ile düşünürüz? - Bilmem. - Ne ile düşünürüz? - Başta. - Başta ne var? - Hiç. - Evini nasıl düşünebiliyorsun? - Ağızla" "Başın içinde sözcükler mi var? - Hayır. - Ses mi var? - Evet. - Ses ve düşünme aynı şey mi - Evet."*

---

1) Die Kindersprache, Leipzig, 1907, s. 210. Sull'ye de bakınız, Etudes sur l'enfance (Çev. Monod, s. 163)

2) 7; 0 : 7 yıl, 0 ay, 7 yaşını bitirmiş olmak. Sözler, olduğu gibi kaydedildi. Tırnak işaretleri bir konuşmanın kesintisiz bir biçimde başını ve sonunu gösterir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Kenn (7; 6) : *"Ne ile düşünürüz? - Başımın içinde. - Başın boş mu, dolu mu? - Başın açılsaydı, düşündüğün zaman görülür müydü? - Hayır, "çünkü onun içi görülmez" - Sen ölmeden başının içine bakılsaydı, düşüncen görülür müydü? "- Yavaşça konuşulduğu zaman düşünce duyulmaz. - Ne ile düşünürüz? - Başla. - Başta ne ile? - Ağızla. - Başın içinde ne var? Düşünce var mı? - Evet, "bir şey düşündüğümüz zaman." - Başta ne var? - Konuşulur. - Ağzın kapalı olduğu zaman düşünür müsün? "-Evet, konuşmadan." Konuşmadığın zaman ne ile düşünüyorsun? - Ağızla. - Düşündüğümüz zaman başımızda ne var? - Hiç. - Düşünceyi görebilir misin? - Hayır. - Ben işitir miydim? - Hayır. - Parmağımı koysaydım hisseder miydim? - Evet".*

Bu son örnek mükemmel. Onda çocuk inancının direnişi ve kendiliğindenliği görülüyor: çocuk önce yavaş konuşulduğu zaman, düşüncenin işitilmediğini söylüyor, ağızla düşünüldüğünü sadece sonra ortaya atıyor. O halde düşünme, sessiz bir iç ses. Sunu gözden kaçırmayalım ki, bu sesi parmakla duyabiliriz: Kenn böylece, düşüncenin açıkça havaya (konuştuğu zaman düşüncenin ağızdaki havaya) özümlendiği halleri bildirmektedir.

Bundan önceki çocuklarda verdikleri yanıtlarda görülen kendiliğinden bir inanç vardır. Başka çocuklarda soruşturmanın başlangıcında hiç bir şey yoktur, ancak telkin yapılmadan sorulan sorular, onlarda bir inancı harekete geçirmektedir ve ilginç olan, bu inancın bundan öncekilerine benzemesidir.

Metr (5; 9) : *"Düşündüğün zaman ne ile düşünüyorsun?- Ben,* bilmiyorum. - *Ellerinlen mi? - Hayır. - Başınlan mı? - Hayır. Düşünmek hiç bir zaman görülmez. - Sen ne ile okuyorsun? - Gözlerimle. - Gözlerin kapalı olarak düşünebilir misin? - Evet. - Ağzın kapalı olarak? - Hayır olmaz. Kulakların tıkalı olduğu zaman? - Evet. - Bebekler düşünürler mi? - Hayır. Düşünmeyi bilmezler. Çok küçüktürler. - Ne il düşünürüz? - Ben bilmiyorum. Ben hiç bir zaman düşünmeği görmedim. - Başla mı düşünülüyor? - Hayır. - Ne ile? - Ağızla".*

Bu nefis bir uyandırılmış inanç örneğidir. Bunda biz doğrudan doğruya işe karışmadan, inancın yavaş yavaş meydana çıktığı görülüyor, ancak çocuk da hemen çözüm bulmamaktadır.

Bazen değişkenler görülür, ama bunlar nâdirdir. Tek bir çocuk (Go, 5; 9) bize kalple düşünüldüğünü söyledi. Ancak bu, öğrenilmiş bir sözcüktür, zira Go, soruşturma sırasında fikrini değiştirdi ve kulaklarla düşünüldüğünü evetledi. Bu çocuktan başka, ikinci ve üçüncü aşamalara koyamadığımız bütün denekler, ağızla veya kulakla düşünüldüğünü söylediler. Deneklerimiz arasında görsel ve işitsellerin bulunabileceği ve birincilerin gözlerle düşünüldüğüne inandıkları beklenebilirdi. Hiç böyle olmadı ve imgeleme sorunu burada hiç bir rol oynamıyor gibidir. Sadece, gözlerle düşünüldüğünü söyleyen yalnız iki çocuk, rüyalara değin kendilerine soru sorulduktan sonra bu yanıtı buldular, bu da onların yanıtlarının değerini kaybettirmektedir.

Düşünmenin dille bir tutulmasını nasıl yorumlamalı ? Önce şuna işaret etmek gerekir ki bizim çocuklarımız için, "düşünmek" dar bir anlam taşır; onlar için düşünmek, bir çaba sarfederek düşünmektir. Ancak bunun nedeni, çocuğun daha sonra ele alacağımız, rüyadan başka, düşünme belirtilerinden haberi olmamasıdır. "Bellek" kelimesini genellikle okul çocuklarımız tanımamaktadırlar ve onlara ne ile "anımsıyoruz?" diye sorulduğunda, ya bunu iyi anlamamaktadırlar, ya da onlar da "ağızla" demektedirler. Onlar için düşünme terimi dar bir anlama geliyorsa da, bununla birlik-

te bu, çocuklar için tümüyle zihinsel bir etkinlik gösteren biricik terimdir. Bununla birlikte gördük ki, onlara göre bu zihinsel etkinliğin biricik yeri ağızdır. Bunun anlamı nedir?

Burada çok önemli bir ayırım yapmak gerek. Stern (1), çocuğun yaklaşık olarak 3 yaşından başlayarak ruhsal olan şey ile maddesel olan şeyi birbirinden ayırdığını ileri sürer, şu anlamda ki çocuk bu tarihten itibaren *"sanmak"*, *"Benzemek"*, *"görünmek"* vb. anlamına gelen kimi sözcükler kullanır: *"Başı ağrıyor sanıyorum."*. Böylece çocuk, algılanan gerçekle yorumu veya varsayımı, yani eşya ile düşünmeyi birbirinden ayıracaktır. Ancak *"örtüğün aldatıcılığından"* sakınılmalıdır ve eylem düzeyini düşünme düzeyinden ayırmak gerekir. Etkinlik veya düşünmenin eylemsel kullanılışı düzeyinde Stern'in sözünü ettiği çocuklar, gerçekten seçik olarak o anda oluşan algıyı varsayımlı veya meydana çıkarılmış gerçeklikten ayırmaya başlar. Bu çok önemli bir kazanç meydana getirir. Ancak, bu aynı çocukların bu ikicilikten haberleri olduğunu (yani örtük olarak yaptıklarının farkına vardıklarını) göstermez. Özellikle bu çocukların, bu ikicilikten algılanmış bir gerçeklikle bunu yorumlayan bir düşünme fikrini çıkaracaklarına dair bir kanıt değildir.

Son olarak bu çocukların genellikle ruhsal olanı, maddesel olandan ayırdığına bir kanıt vermez. Bu çocukların bir tek keşfettikleri şey, gerçekliğin artık ne isteklere, ne de evetlemelere hiç itaat etmediğidir. (L-P ye bakınız, s. 300 - 301). Ancak bu aşamada çocuğun, nasıl kendi düşüncesinden hiç haberi yoksa veya çocuk onu maddesel bir ses gibi anlıyorsa, aynı biçimde fizik gerçekliğin içine de pekâlâ niyet, ruhsallık girmiş olabilir.

O halde, düşünme kavramının gelişimine değin fikir yürütmek istiyorsak, ağızla düşünüldüğünü kabul eden çocuk inancını, ilkel bir inanç olarak kabul etmeğe hakkımız vardır. Demekki düşünme kavramı başlangıçta, ses kavramıyla, yani söylenilen veya dinlenmekte olan sözcüklerle karışmış bir haldedir.

O halde, bu aşamada, ruhsalla maddesel arasında bir ayırım var mıdır? Mademki söz, bene değin bir etkinliktir, bu soruya kuşkusuz "evet" denilecektir. Ancak iki önemli koşul, durumu bu biçimde dile getirmemizi engeller: bir yandan sözcükler çocuk için maddesel gerçekliğin bir parçasıdır, öte yandan, sözdeki öznel etkinliği ise, çocuk farketmemiştir, ya da onu üflemek veya hava yapmak halinde, maddesel bir sürece özümlemiştir. Böylece, düşünme ya kelime-eşya, ya da daha nâdir olarak havadan oluşmaktadır.

Gerçekten sözcüklerde çocuk için içsel veya ruhsal hiç bir şey yoktur. Biz bunu daha sonra, doğrudan doğruya yapacağımız bir çözümleme ile göstermeğe çalışacağız. Göreceğiz ki, sözcükler eşyanın bir parçasıdır ve eşyanın içinde yer almaktadır. Demekki *"kulaklar"* ve *"ağız"* sözcükleri, *"almak"* ve *"geri yollamak"* biçiminde bir işbirliği yapmaktadır. Bunun gibi göreceğiz ki, belirli bir aşamada rüya, *"odanın içindedir"* aynı biçimde düşünce de dışarda olduğu kadar ağızdadır da. Ruhsal iç yaşamla dış maddesellik arasında seçik bir ayırım yoktur.

Şu anda, bir ilk yaklaşımla yetinelim. Çocuklara *"düşünme nerden geliyor?"* diye sorulunca, ağızla düşünüldüğünü söylemekle birlikte, düşünceye dış bir köken vermekte çocuk tereddüt etmez. İşte şimdilik iki örnek:

---

1) Die Kindersprache, Yeipzig, 1907

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Acker (7 ; 7) : *yukarda görüldüğü üzere dört kez, ağızla düşünüldüğünü söyledi. "Ağızla düşündüğümüz vakit düşünce nerden geliyor?" - Gözlerden, dışardan. Görürüz, o zaman düşünürüz." - Öyleyse konuşmadığımız zaman düşünüyor muyuz? - Evet. - Ne ile? - Ağızla. "Biraz sonra." Hiç bir şey söylenmediği zaman ne ile düşünülür?" - Midemizle. "Acker, bu isimle yemek borusunu veya gırtlağı göstermektedir. Demekki daima sesten söz etmektedir.*

Ratt (8; 10) *gördüğümüz gibi, düşünüldüğü zaman başta bir şey olmadığını söyledi. "Sesi görebilir miyiz? - Hayır. - Hissedebilir miyiz? - Evet. - Kelimelerin kuvveti var mı? - Evet. - Bana kuvveti olan bir sözcük söyle! - Rüzgâr. - Neye "rüzgâr" sözcüğünün kuvveti var? - Çünkü hızlı gider. - Sözcük mü, yoksa rüzgâr mı hızlı gider? - Rüzgâr. - Bana kuvveti olan bir sözcük söyle! - Bir tekme attığımız zaman. - Bu bir sözcük mü? - Hayır. - Ne ile düşünülür? - Ağızla. - Düşünüldüğü zaman başta ne var? - Hiç bir şey. - Ses ne oluyor? - Konuşur. - Sözcüklerin ne olduğunu biliyormusun? - Konuştuğumuz zaman. - Ev sözcüğü nerede? - Ağızda. - Baştadır. - Hayır."*

Sözcüklerden aldığımız sonuçları (§4 ve böl. II) görmeden belki bu örneklerin değerine değin kuşkuya düşülecektir. Ancak, bu sonuçların ışık tutulmasıyla bu iki örnek çok seçikleşiyor. Bu çocuklardan ne biri, ne de ötekisi, sözcükleri adları söylenen eşyadan ayırmamışlardır. Acker, isim eşyanın üzerinde yazılı imiş gibi, bir evi görmenin aynı anda o sözcüğü düşünmeğe yeterli olacağına inanmaktadır. Ratt, isimlerin değil, eşyanın kuvveti olacağını anlamamaktadır. O halde sözcükler eşyanın içinde yer alarak algılanmaktadır: nasıl duyumcular düşünceyi nesnelerin yaptıkları baskıyla beyne basılmış bir imge oyunu olarak tasarımlıyorlarsa, çocuk da düşünceyi eşyanın baskısıyla ağzın içine bükülmüş kelime söyleyişi olarak tasarımlar.

Şimdi belleğe değin kendine özgü bir anlayışı olan bir çocuğu ele alacağız, bu sözünü ettiğimiz gerçekciliğin karakteristiğini taşır:

Schi (6 yaşında) *kendiliğinden "bellek" sözünü söyler. "Bellek nedir? - Bir şeyi anımsarız. - Nasıl anımsarız? - O birdenbire ruhumuza gelir. Önce bize bir şeyler söylendi, bu ruhumuza gelir. - sonra bu çıkar ve geriye gelir. - Bu çıkar. Bu nereye gider? - Göğe. - Sen buna inanıyor musun? - Evet, bilmiyorum, ama bildiğim şeyi (inandığım şeyi) söylüyorum".*

Anının göğe göç etmesi tabii uydurulmuştur. Ancak anlamlı deyişler de var: *"çıkmak"* ve *"geriye gelmek"*. Bunları oldukları gibi almak gerekir, zira Schi'nin uyuduğumuz zaman rüyaların da *"çıktıklarını"* söylediğini göreceğiz. (böl.III, § 2 ye bk.) *"Uyumadığımız zaman rüya, başımızın içindedir. Uyuduğumuz zaman çıkar"... "duvara doğru gider"*. Schi'nin bu görüngülerin *"nasıl"*ına değin hiç bir kesin fikri yoktur: onun sözleri sadece, anılarını, işittiği sözleri ve rüyaları *"iç"* bir şey olarak tasarımlayamadığını gösterir. Eşyanın adlarına ilişkin buna tümüyle benzer başka örnekler göreceğiz, bunlarda çocuklar adın *"odanın içinde"* olduğunu söylerler (Roc'un sözlerine bak. böl. II § 2).

Kısaca, düşünme sesle bir tutulduğu oranda, eşyanın içine karışır. Bu sonucun temelinin sağlamlığını göstermek için sadece II. bölümdeki sonuçları anımsatmakla yetineceğiz. Çocuk için aslında sözün söylenişinden oluşan düşünmenin iç yüzüne gelince - bu ikinci yüzüdür - bunun da maddesel olduğunu - şaşılacak şey - dış dünyanın içinde olduğunu şimdi göstermeğe çalışacağız.

Doğrusunu söylemek gerekirse, çocukların çoğu bu iç etkinliğe dikkat etmemişlerdir. Düşünmek, düşünmektir ve konuşmak kendiliğinden olur, ancak kimi

çocuklar sesin varlığını farketmişlerdir ve bu halde birinci aşama süresinde, bu sesi *"hava"* ile bir tutarlar, bu iç olduğu kadar dışdır da, bu nefes alma olduğu kadar rüzgardır da.

Ron (7; 6) : *"Düşünmeyi görebilir miyiz? - Evet. - Nasıl? - Önümüzde. - Burada mı (50 cm. mesafe gösterilir) yoksa oralarda mı? - Her yerde. Rüzgâr otları oynatır ve otların oynadığı görülür. İşte bu düşünmedir. - Düşünme önünde mi, yoksa kafanda mı? - Her ikisinde de. Ne olursa olsun düşünebiliriz. - Düşünceye dokunabiliriz miyiz? - Bazen. Gerçek olan şeylere dokunulabilir."*

Brunn (11; 11 Geridir ve ağır düşünür) : *"Düşünmenin kuvveti varmı? - Hayır, ki o canlı değildir. - Neye canlı değil? - Havadır. Düşünme nerededir? - Havada, da ardadır".*

Ancak Brunn, düşünmenin bizde olduğunu da söyler: bellek. *"bir düşünmedir"* der. - *Nerededir?* "- Başta."

Ris (8; 6 Kız) *rüya münasebetiyle ele alacağımız bu çocuk, kendisine daha önce hakkında soru sorulmadığı halde rüyanın "sözden olduğunu" söyler. - Sözler nedendir? - Sesten. - Ses nereden gelir? - Havadan."*

İkinci aşamada benzer haller görülecektir (§3). Aynı zamanda rüyalar münasebetiyle de düşünmenin hava, rüzgârla sık sık ve hatta *"karından çıkan dumanla (solunum!)"* özdeşleştirildiğini göreceğiz. Bu olaylar ne anlam taşır? - İlk bakışta bu çocukların tesir altında kaldığı izlenimi uyanmaktadır: bizim bir ruhumuz veya aklımızın olduğu ve bu ruhun rüzgâr gibi görünmez olduğu, çocuklara söylendi ve onlar da hava ile düşünüldüğü sonucunu çıkardılar. İkinci aşamada öyle örnekler göreceğiz ki, onlara belki bu gözle bakmak gerekecektir. Ancak yukarda verdiğimiz örnekler, bu yoruma girmiyecek nitelikte görünmektedir. Gerçekten bu çocuklar, düşünmenin içliliğini kabul etmemektedirler: düşünce, içerde olduğu kadar dışardadır. Zeki bir çocuk olan Ron, bu açıdan çok seçik bir örnektir: o, düşünce ile düşünülen şeyi birbirinden ayıramamaktadır. Bundan ötürü o, *"gerçek olan şeyler"* düşünüldüğünde, düşünmeye dokunulabileceğini söylemiştir. Bundan başka, (hava, rüzgâr, karından çıkan duman v.b. gibi) sese ve solunuma ait o kadar çok değişik yanıt vardır ki, bu, çocuğu saran yetişkinlerin sistemli bir etkisi olacağı fikrinin kabulünü engeller.

Kısaca, düşünme sözcükten oluştuğu oranda, söylenen eşyanın içindedir ve sesten oluştuğu oranda düşünme hem iç, hem de dış nitellikte olan bir rüzgâra özümlenmiştir. Her iki halde de ben ile dış dünya arasında seçik bir sınır yoktur.

§ 2. GÖRME VE BAKIŞ. – Düşünmeye değin incelemeyi sürdürmeden önce, yukarda yapılan yorumlara ilişkin, bir karşıt deneyi ele almak yerinde olur. Çocuk, görme ve bakışa ait tasarımlarında aynı iç ve dış ayıramazlığı göstermekte midir? Bu konuda bir anket yapmadık, bu henüz aranması gereken bir alandır. Ancak, araştırmalarımız sırasında hemen burada bildirmemizde yarar olan bazı olgulara rastladık. Önce Stanley Hall'un kaydettiği bir soru ve bir yetişkin anısı (1) :

5 yaşındaki bir çocuktan : *"Baba, bakışlarımız karşılaşınca, neye birbirine karışmıyorlar?"* (İngilizceden çeviri).

---

1) Stanley Hall, Pedag. Semin., Vol:X, 1903, s. 346

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bizlerden biri: *"küçücük bir kızken, "karşılıklı kesişen iki bakışın nasıl oluyor da, bir noktada çarpışmadıklarını kendime sorduğumu anımsıyorum. Bu noktanın iki kişinin arasındaki aralığın yarı yolunda bulunacağını düşünüyordum. Yanağımıza bakıldığı zaman başkasının bakışını, örneğin neye yanağımızda hissetmediğimizi de kendime sorardım."*

Simdi görme ile ışığın karıştırıldığını gösteren üç spontane örnek. Bu ayıramazlık, gölgeler ve rüyalara değin soruşturma sırasında gözlenmiştir:

Pat (10 yaşında) bir kutunun gölge yaptığını söyler *"(Pat, güneş olmadığı zaman bulutların bizi aydınlattığını düşünür), çünkü bulutlar onun içinden geçemez. Ancak bir saniye sonra, bir cisimin gölge yapacağını söyler "çünkü bulutlar onu yani görmüyor. - Görmek ve aydınlatmak aynı şey midir? - Evet. - Bana aydınlatan şeyler söyleseme? - Güneş, ay, yıldızlar, bulutlar, ulu Tanrı. - Sen aydınlatır mısın? - Hayır... Evet. - Nasıl? - Gözlerimle. - Niçin? - Çünkü gözlerimiz olmasaydı açık, berrak göremezdik."*

Duc (6; 6) de *"görmek" ile "aydınlatmayı" birbirinden ayıramadığından aydınlık, cisim içinden geçerek görenez" der.*

Sci (6 yaşında) *rüyaların "ışıkla" beraber geldiğini söyler. "Bunu nasıl oluyor? - Sokaktayız. Işıklar (sokak lâmbaları) sokağı görebilirler... yeri görürler". "Bana aydınlık yapan şeyler söyler misin? - Işıklar, mumlar, kibritler, şimşek, ateş, sigaralar. - Gözlerin aydınlatır mı, aydınlatamaz mı? - Aydınlatırlar. - Gece aydınlatırlar mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü kapalıdır. - Açık oldukları zaman aydınlatırlar mı? - Evet. - Işıklar gibi aydınlatırlar mı? - Evet, birazcık."*

Son olgular, Empedocle un algı kuramıyla gösterdiği benzeşim açısından ilginçtir. Empedocle, bilindiği üzere, görmeyi, gözden çıkan bir ateşle nesnelerden çıkan ışının karşılaşmasıyla açıklar (1).

Bu beş olgudan aynı sonuç çıkar: bu çocuklar için bakış kısmen göze dış kalmaktadır. O, gözden çıkar, aydınlatır ve böylece onun hissedilmemesine bir neden yoktur. Bu inançların yaygın olup olmadığını bilmiyoruz, bunlar kendi başlarına aynı zamanda hem iç ve hem de dış bir düşünmenin olasılığını gösterir ve böylece, bundan önceki paragraftaki yorumu doğrular.

§ 3. İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ AŞAMALAR : BAŞLA DÜŞÜNÜLÜR.— Birinci aşamanın inançlarını kendiliğinden oluşmuş inançlar olarak ele alabiliriz - zira bunlar yaygındır, bu yaygın karakterlerinden ötürü çocuğu saran yetişkinler tarafından telkin edilmiş olamazlar. Tersine olarak ikinci aşamayı niteleyen inançlar, çevre tarafından kısmen empoze edilmişe benzer. Aslında çocukların başla düşünüldüğünü kendi kendilerine nasıl keşfedecekleri kestirilemez. Bununla birlikte sadece 7 - 8 yaşından sonradır ki, (bazı çocuklar 6 yaşında) çocuk soru sormakta ve kendisine yapılan evletlenenleri özümlemektedir.

İkinci aşamayı üçüncüye karşıt olarak, niteleyen şey, düşünmenin başın içinde yer almasına karşın, maddesel kalmasıdır. Ya çocuk sadece düşünmenin bir ses, bir nefes olduğuna inanmayı sürdürür (birinci tip), ya da *"beyin", "zekâ"* vb. gibi sözcükleri anlamağa çalışır ve toplar, borular, rüzgârlar vb. gibi şeyleri tasarımlar.

---

1) Arn. Reymond. *Histoire des sciences exactes et naturelles dans l'antiquité grèco-romaine*. Blanchard. 1924, s. 43.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Önce bizim için özel olarak ilginç olan bir kaç örnek vereceğiz. Bunların ilginç oluşuna neden, yetişkinin baskısının sürmesine karşın, birinci aşamadaki görüngülerin hala sürmesidir:

Falk (7;3) : *"Sen düşünmenin ne olduğunu bilirsin? - İnsan yapmak istediği bir şeyi düşünür. - Ne ile düşünülür? - Bir şeyle. - Ne ile? - Küçük bir ses. - Bu nerede? - Burada (alnını gösterir)" - Bu küçük ses nerden geliyor? - Baştan - Nasıl yürüyor? - Kendi kendine. - At düşünür mü? - Evet. - Ne ile? - Başta küçük bir ses. - Köpekler? - Evet. - Bu küçük ses kelimeler söyler mi? - Evet. - Niçin? Köpekler konuşmuyor mu? - Konuşurlar, sonra dinlerler. - Nerede? - Burada (alnını gösterir). - Niçin? - Bir şeyler var. - Ne? - Küçük bir top. "Başta aynı zamanda "küçük bir ağız" var. - Bunu şimdi mi buldun? - Evet. - Sen buna inanıyor musun? - Evet." Biraz sonra. Falk bize bellekten söz eder. "O nerede? - La (alnını gösterir). - Orada ne var? - Küçük bir top. - Onun içinde ne var? - Düşünme. - İçine baksaydık onu görür müydük? - Duman. - Nereden geliyor? - Düşünmeden. - Düşünme duman mıdır? - Evet. "Neye düşünme topun içindedir? - Bir parça rüzgâr ve duman gelmiş. - Nereden? - Dışardan. - Nereden? - Rüzgâr dışardan ve duman ocaktan. - Rüzgâr canlı mıdır? - Hayır, çün üo rüzgârdır ve bir şey düşünüldüğü zaman düşünme rüzgâr ve dumanla gelir." "Nasıl? - Düşünme rüzgârı ve dumanı çeker ve bunlar karışırlar" "Duman nedir? - Nefes. - Rüzgâr nedir? - O da öyle. - Sende rüzgâr var mı? - Hayır.. nefes aldığımız zaman var. - Nefes aldığımız zaman giren çıkan nedir? - Poyraz. - Nefes aldığımız zaman rüzgâr yapıyor muyuz? - Evet. - Duman yapıyor muyuz? - Hayır... evet, buhar"*

(Özellikle *"küçük top"* daki uydurma olmak üzere ayrıntılardaki uydurmacılığın hakkını vermek üzere) Ron. Ris ve Brun (§ 1.) örneklerindeki benzeşim açıkça görülüyor. Özellikle rüzgâr, duman, nefes ve sesin birbirine nasıl karıştıkları görülüyor. O halde Falk, doğrudan doğruya birinci aşamanın uzantısındadır, ancak, fazla olarak kendiliğinden oluşan inançlarından başka, alındaki top gibi, kimi sonradan kazanılmış bilgilere de sahip. Baştaki *"küçük ağız"* gelince, Melle Malan'ın bize aktardığı Falk isimdeki bu çocuk, şöyle diyordu: "Buradaki (başta) ağız, öndeki ağzımla konuşuyor."

Reyb (8; 7) : *"Düşünme nedir? - Bir şey düşündüğümüz zaman. - Bu ne demektir? - Orada sahip olunmak isteniyor. - Ne ile düşünülür? - Beyinlerimizle. - Sana bunu kim söyledi. - Hiç kimse... - Bu sözcüğü nereden öğrendin? - Onu ben hep bildim. - Beyin nedir? - Başın boruları. - Bu borularda ne oluyor? - Bir şeyler. - Ne? - Düşünülüyor. - Düşünmeyi görebilir miyiz? - Hayır. - Dokunabilir miyiz? - Hayır. - O nasıl bir şeydir? - Onu işitiriz. - Kulakların kapalı olduğu halde düşünebilir misin? - Hayır. - Bu borular nereye gidiyor? Nereye giriyorlar? - Kulaklara. - Nereden çıkıyorlar? - Ağızdan. - Başın borularını sana kim söyledi? - Hiç kimse. - Bundan söz edildiğini daha önce işittin mi? - Hayır."*

Bu örnekte yetişkinin etkisi açıktır, ancak Reyb.düşünmenin işitilen şey olduğunu söylediği zaman, kendiliğinden bir tepkide bulunduğu izlenimini vermektedir.

Grand (8 yaşında) canlılığa değin soru sorulduğu zaman *"kulakları olmadığı için"* ayın bir şey bilmediğini söyler. Bu şimdiden bir ip ucudur. Daha sonra, *"Düşünmenin ne olduğunu biliyor musun? "- Evet." - Ne ile düşünüyoruz? "- Başla." - Düşünce nedir? "- Başta beyaz bir şeydir." - Ne ile düşünüyoruz? "- O, küçük bir sestir."*

Meun (12 yaşında) de, *"başla düşünüldüğünü" söyler. - Baş açılırsa, düşünme görülebilir mi?" - Hayır. İçinde kalmaz." - Ben görebilir miyim? "- Hayır." - Ona doku-*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

nabilir miyiz? - Hayır, konuşuyoruz da ondan. Onu hissedebilir miyiz? - Hayır. - Niçin? - Düşünme nedir? - Evet (onu hissedebiliriz). O bizim sesimizdir."

Bu son örnek dikkat çekicidir ve çocuk düşünmeye başta yer veriyorsa da, henüz iç ve dış sorununa hakim olmadığını açıkça gösterir: gerçekten düşünme *"bizim sesimizdir"* ve bu ses *"içerde kalmaz"*.

Melle Perret'nin aynı anketi yaptığı İsviçre'nin başka yerlerinde bunlara benzer haller görülür:

Nic (10;3, Kız), düşünmenin görülemiyeceğini ileri sürer, çünkü "görmem için konuşmam lâzım" der.

E. Kunn (7;4) ve ablasına M. Kunn (8;4), aralarında konuşmalarına fırsat verilmeden, birbiri arkasından soru sorulmuştur. *"Her ikisi düşüncenin başta olduğunu ve "beyaz" ve "yuvarlak" olduğunu söylerler. M. Kunn onun "bir elma kadar büyük olduğunu" söyler. E. Kunn, "küçük" olduğunu söyler. Bu sözlerde yetişkinlerin çocuklara beyne değin verdikleri bilginin bir izi var gibidir. Bununla beraber, E. Kunn, başka bir anda "ağızla" düşünüldüğünü evetler - Düşünme neresidir? - Ağzın ortasında. - Görülebilir mi? - Evet. - Dokunulabilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü uzaktadır. - Nerede? - Boyunda. " Burada açıkça kendiliğinden oluşan inançlarla çocuğa verilen bilginin açık bir karışımı görülmektedir.*

Kısaca, bütün bu örnekler, birinci aşamadaki yanıtlarla ikinci aşamadakiler arasında bir süreklilik bulunduğunu ve bunun sonucu olarak, yanıtların değerini ortaya koymaktadır. İlkönce bu *"seslerin"* (*"vicdanın sesi"* v.b. gibi) dinsel sözlerin bir kalıntısı olduğunu sandık, ancak bu yorumu, bu olguların yaygınlığı karşısında bıraktık.

Bundan önce ele aldığımız çocukların hiç biri, düşünmeyi maddeden ayrı gibi tasarımlamamaktadır. Bu özcülük, aşağıdaki denekleri de nitelendirir. Bunlar düşünme ile sesi, artık yetişkin kavramlarının baskısı sonucu bir tutmamaktadırlar. Biz bu kavramların ne garip bir biçim değişikliği geçirdiklerini göreceğiz. Bir anlamda bu biçim değişikliği, yukardaki çocukların kendiliğinden yaptıkları tepkiler kadar aydınlatıcıdır.

İm. (6 yaşında) : *düşünme "benim zekâmdır". Bizi "düşündürmeye götüren ve araştırma yapmamızı sağlıyan şey"dir. - Bunu sana kim söyledi? - Bana söylenmedi, ama ben biliyorum". Bununla birlikte bu "zekâya dokunulamaz, çünkü kan içindedir."*

Duss (9 yaşında) düşünmeyi : *"beyin"le bir tutar. Beyin "bir zıp zıp kadar" büyüktür. Duss bundan başka rüyayı "ağızla" gördüğümüzü düşünür.*

Zimm. (8;1). *"zekâsıyla" düşünür, ancak başı açılırsa, bu zekâ görülebilir ve ona dokunulabilir.*

Kanf (8;8) belleğiyle düşünür. *"Bellek, başın içinde bulunan bir şeydir ve bizi düşündürür. - Bunun bellek olduğunu nasıl biliyorsun? Bu biraz oval biçimde bir deri parçasıdır ve içinde öyküler vardır. - Bu öyküler nasıldır? - Bunlar etin üzerine yazılmıştır. - Ne ile? - Kurşun kalemi ile. - Bunları kim yazdı? - Tanrı, ben doğmadan önce onları oraya koydu."*

Ayrıntılarda Kanf'ın uydurduğu açıktır. Bununla birlikte, *"öyküler"* doğuştan bulunduğuna inanma eğiliminin çocukta kendiliğinden olduğunu kabul etmek yerinde olur. Bu inanç gerçekten, çoğu kez gözlenmiş bir görüngüden gelmektedir:

Çocukların kendi bilgilerinin kökenine değin, hatta bunlardan en yeni öğrenilmiş olanları hakkında, tam bir unutkanlık göstermelerinden ileri gelmektedir. Yanıtlarını okuduğumuz İm örneğin, *"zekâ"*yı daima bildiğinden emindir. Reyb bir beyni ol-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

duğunu *"hep bilmiş'tir."* (Bu konu için J.R., Böl. IV, § 1 e bk.). Çocukların bilgilerinin kökenini düşündükleri zaman. Kanf gibi, bu bilginin doğuştan olduğunu düşünmeleri çok doğaldır. Aynı şeyi adların kökeniyle ilişkili olarak göreceğiz. Çocukların kendilerine öğretilen şeylerin kendilerinden geldiğini düşünme eğiliminde oluşlarının. Eflatun'un anımsama doktrininde olduğu gibi, doktrinlerin psikolojik doğuşu üzerine bazı etkileri olacağı hususuna dikkatimiz çekildi.

Şimdi düşünceyi hava ile bir tutan çocuklara geçeceğiz, yalnız burada yetiskinin az çok dolaysız bir etkisi olduğu açıktır.

Tann (8 yaşında) *"akıl"* ile düşünür. *"Akıl nedir? - Bizim gibi olmıyan biri, de risi yok, kemiği yok, hava gibi, göremeyiz. Ölümümüzden sonra, vücudumuzdan çıkar - Gidiyor mu? - Gider, ama kalır, ama giderken kalır(!). - Ne kalır? - O kalır, onu o yine gökdedir."* Dış ve iç ikiciliğinin henüz Tanrı'nın zekâsına bütün gücüyle kendini bastırmadığı görülmektedir.

Peret (11, 7): *"aklımızla" düşünürüz. "- İçinde ne var? - Aklımız. - Aklımıza dokunabilir miyiz? - Hayır. - Niçin? - Dokunulamaz. Yapılamaz, o görülmez. - Niçin? - Bu havadır. - Bunun hava olduğunu düşünüyorsun? - Çünkü ona dokunulamaz."* maz."

Bu çocukların § 1 in sonundakiler (Ron, Brunn ve Ris ve 3.'deki Flag) ile olan ayrılıkları görülüyor, onlar da düşünmeyi hava ile bir tutuyorlardı.

Ama bunların kendilerine özgü bir düşünüş göstermelerine ve öğrenilmiş hiç bir kelime kullanmamalarına karşın Tann ve Peret, tersine olarak çevrenin empoze ettiği kavramların biçimlerini değiştirmektedirler. Ancak, bu biçim değişiklikleri hep ilginçtir: bunlar, ikinci aşamadaki çocuklar için düşüncenin hâlâ ne kadar maddesel kaldığını göstermektedir.

O halde, ikinci aşama süresinde, düşünmenin henüz eşyadan ayrıldığı söylenemez. Ya çocuk gerçekten düşünme ile sesi bir tutarak, sadece birinci aşamayı sürdürür, ya da katkısız bir bossözcülüğün içine gömülür. Her iki halde düşünme, ne düşünülen seylerden, ne de sözcükler adlandırılan seylerden farklılaşmamıştır. Burada sadece çocuğun önceki inanclarıyla yetiskinin verdiği bilginin baskısı arasında çatışma vardır ve ikinci aşama, çocuğa herhangi bir çözüm getirmeksizin yalnız bu bunalım, çocuğun bir ilerleme yaptığını gösterir.

Çocuğun hangi anda düşünmeyi eşyadan ayırdettiğini söyliyebiliriz? Başka deyimle, üçüncü aşamanın başlangıçlarına hangi anda yer vermelidir? Buraya kadar soruşturmalarımızda kullandığımız tekniğin bu derece ince bir ayrımlaşmayı ortaya çıkarmaya yeterli olacağı kanısında değiliz. Ancak, adlara ve rüyalara değin bir soruşturma ile birleştirildiği takdirde, bu teknik yararlı bilgiler verir. O halde üçüncü aşamanın tanımı hususunda aynı zamanda bulunması gereken üç ölçüt öneriyoruz. Bir çocuğun düşünmeyi eşyadan ayırmayı bildiğini kabul edebilmek için, gerekli ölçütler şunlardır: 1) Çocuk düşünmeye kafada yer verebilmeli, onun gözle görülemiyeceğini, elle tutulamıyacağını v.b. kısaca maddesiz olduğunu ve *"hacc"* veya *"sesten"* ayrı olduğunu söylemesi gerekir. 2) Çocuk, sözcük ve adları eşyadan ayırabilmelidir. 3) Sonuncu olarak, çocuğun rüyaya kafasında yer vermesi gerekir ve kafa açıldığı zaman rüyanın orada görülemiyeceğini söyliyebilmelidir. (2. ve 3. noktalar için daha sonra vereceğimiz tekniğe bak.). Bu ölçütlerin hiç birine kendi başına güvenilemez, ancak bunların çocuk tarafından aynı zamanda kullanılmasının üçüncü aşamayı nitelediğine yeterli olacağı kanısındayız.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İşte 1. ve 3. noktaları gösteren bir örnek:

Visc (11; 1) : *"Düşünme nerdedir? - Başta. - Başı açsak düşünmeyi görebilir miyiz? - Hayır. - Hava gibi hissedebilir miyiz? - Hayır. - Sonra" "Bir rüya nedir? - Bir düşüncedir. - Ne ile rüya görülür? - Başla. - Gözler açık mı kapalı mı? - Kapalı. — Sen rüya gördüğün zaman rüya nerdedir? - Başımızdadır. - Önümüzde değil midir? - Sanki (!) onu görüyor gibi oluruz. - Rüya gördüğün vakit önünde bir şey var mı? - Hiç bir şey. - Başının içinde ne var? - Düşünceler. - Başının içinde bir şeyler gören gözler midir? - Hayır."*

Üçüncü aşamanın başlangıçları yaklaşık olarak 11 yaşlarına doğru görünmektedir. Bazen 10 yaşında, hatta 9 yaşında bu durumda olan çocuklara rastlanmıştır. Ancak, ortalama olarak, bu temel keşifleri çocuk 11 yaşlarına doğru yapmaktadır: düşünme bir madde değildir ve gösterdiği görüntülerden ayrıdır.

§ 4. SÖZCÜKLER VE EŞYA.– İnceleye geldiğimiz ilk iki aşama, bir anlamda birbirine bağlı iseler de, birbirinden iyice ayrı iki ayrımsızlık niteler. Bu bir yandan düşünmenin bedensel ayrımsızlığıdır: çocuk için düşünme, organizmanın - ses - bir etkinliğidir, o halde o, eşya arasında eşyadır ve aslında ilgil duyulan nesneler veya kişiler üzerine maddesel olarak etki yapmaktan oluşmaktadır. Ancak, öte yandan, anlam verenle anlam verilen, düşünme ile düşünülen şeyin birbirinden ayrılmamasıdır. Bu açıdan anlam verilen, düşünme ile düşünülen şeyin birbirinden ayrılmamasıdır. Bu açıdan çocuk, örneğin gerçek bir evi, kavramdan veya zihinsel imgeden veya bu evin adından ayıramıyacaktır. Simdi bize bu sonuncu noktanın incelenmesi düşüyor.

Bu çok önemli olan ayrımlaşmayı nasıl ortaya çıkaracağız? Çocuk tarafından düşünen insana özgü olarak anlaşılan ilk öğe hangisidir? Kavram mı, imge mi, ya da sözcük mü? Her hal-i -kârda kavram değil ve biz *"fikir"* kavramının hangi yaşta göründüğünü bilmiyoruz. Bu hususta ilginç bir araştırma yapılabilir: Örneğin *"yanlış bir fikir", "fikir edinmek"* v.b. gibi deyimler ne zaman meydana gelmektedir? Yukarda ele aldığımız materyale göre, bildiğimiz tek şey, 7 yaşlarında Rou'un (1) hala eşya ile onun kavramını birbirinden ayıramayışıdır: o, düşünmeye dokunulabilir, der; çünkü o, *"gerçek olan şeylere"* dokunabilmektedir. Böyle bir inancın *"gerçek olmayan şeylerin"* varlığını, yani kesin olarak zihinsel nesnelerin varlığını gerektirdiğini düşündüğüne burada dikkati çekmek yerinde olur, bu zihinsel nesneler, çocukların *"öyküler"* veya *"gülünecek şeyler"* dedikleri şeylerdir. Ancak çocukların rüyalar hakkında verdikleri açıklamaların incelenmesi gösterecektir ki, bu zihinsel nesnelere çocuklar tasarımlar olarak değil, nesneler gözüyle bakmaktadır: *"havada"* resimler, sözler, v.b. rüyaların incelenmesi bize hangi anda çocuğun zihinsel imgenin varlığını anladığını da gösterecektir. Bu konuyu burada ele almıyacağız.

Gelelim kelimelere. Bilindiği gibi Sully, sonra Compayré ve daha bir çoklarının, çok haklı olarak savundukları üzere, çocukların gözünde, her nesnenin kökenli ve salt yani bu nesnenin yaradılışından gelen bir adı vardır: M. Luquet, bir çok çocuğun resimlerine öyküler koyması nedeninin açıkça bu özellikten geldiğini göstermiştir: inanınız bana, resme bir öykünün eklenmesinin, nesnenin adını dile getirmekten başka rolü yoktur, zira resmi yapan için nesnenin adı, kökenine ait bir özelliktir ve görsel özelliklerinin resme verilmesi kadar önem taşır (1).

---

1) *Journal de Psychol., 1922, s. 207*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

O halde çocuğun kaç yaşında, kelimeleri adlandırdığı, eşyadan ayırabildiğini araştırmak ilginç olacaktır. Bu sorunu çözmek için iki ayrı teknik kullandık. Bunlardan en önemlisi, bundan sonraki bölümde verilecektir: bu, eşya adlarının kökenine ve yerini belirlemeğe aittir. Şimdi göreceğimiz teknik en dolaylı olanı ve en tartışma götürenidir. Bu, sadece çocuğa sözcüklerin *"kuvveti olup olmadığını"* ve tuzağa düşerse, aldatmacılığını kendisine farkettirmektir. Bu yöntemin sakıncası, işte bu tuzağa düşürme işidir. Şayet biz yalnız bu yöntemi kullansaydık, bundan alınan verilerden hiç bir sonuç çıkarmaya cesaret edemezdik. Ancak, bu II.bölümde gösterilen yöntemlerle birlikte ilginç bir anlam taşır.

Karmaşık üç aşama oluşturan üç tip yanıt bulduk. (7 - 8 yaşlarına kadar süren) birinci aşama sırasında çocuklar, hiç bir biçimde kelimeyi eşyadan ayıramaz: problemi anlamamaktadırlar. (7 - 11 yaşlarında görülen) ikinci aşama süresinde çocuklar, sorunu anlarlar, ancak sistemli bir biçimde çözmeği başaramazlar. (10 - 11 yaşından itibaren görülen) üçüncü aşama süresinde çocuk, doğru çözümü bulur.

İşte birinci aşamaya ait örnekler.

Bourg (6 yaşında) : *" Bir sözcüğün kuvveti var mıdır? - Hayır... Evet. - Kuvveti olan bir sözcük söyle? - Baba, çünkü bu bir babadır ve bu kuvvetlidir. - Ben "bulut" dediğim zaman, "bulut" kelimesinin kuvveti var mı? - Evet, çünkü geceyi aydınlatır (Güneş olmadığı zaman bulutların aydınlattığı oldukça genel bir inançtır). - "Şemsiye" sözcüğü, yalnız sözcük, şemsiye değil, bunun kuvveti var mı? - Birazcık, çünkü gözlerimize sokabilirler ve bu bizi öldürebilir."*

Bov (6; 5) : *"Ben "Şemsiye" dediğim vakit, bir sözcük söylüyorum veya "masanın gözü" bu bir sözcük, şu anda "masanın gözleri yok, burada, bunların hepsi sözcük. Sana sözcükler söylemeseydim, sen benim ne demek istediğimi anlayamazdın. Bir sözcük söyle... "Güneş" sözcüğünün kuvveti var mı? - Hayır, çünkü - güneş - hafiftir. - Dövmek kuvvetli midir? - Hayır, oldukça kuvvetli. - Niçin? - Çünki bazen insanın canını yakar. - Dövmek sözcüğü mü kuvvetli? Dövmek sözcüğünü ağzımla söylediğim zaman, yalnız sözcük, kuvvetli mi? - Hayır, çünki ağız bağıramaz. - Kuvvetli bir sözcük söyle? - Bir at dört nala kalkarsa."*

Cam (6 yaşında) : *"Koşmak" sözcüğünü söylediğim zaman koşmuyorum. Sözcüğü ağzımla söyledim. Bir sözcük kuvvetli midir? - Evet. - Niçin? - Böyle söylendiği için. - Sana "atlamak" desem, bu kuvvetli midir? - Evet, çünkü kızlar ip atlarlar."*

Ancak bu birinci aşamaya ait örneklerin kendi başlarına hiç bir şey tanıtlamadığı açıktır. Gerçekten, bu çocukların bir sözcüğün ne olduğuna değin bir fikirleri bulunduğu olasıdır, ancak bu fikri gösterecek hiç bir söze sahip değillerdir, onlar için *"sözcük"* sözcüğü, eşyanın kendisinin orada bulunduğunu içermekte idi. Şayet durum böyle ise, bizim deneyimizin hiç bir değeri yoktur. Bizim ne demek istediğimizi çocuğa anlatamamız da olasıdır. Kısaca, bu çocukların sözcükle adlandıran şeyi birbirinden gerçekten ayırmadıklarını tanıtlamak için tek yol, daha büyük çocukların, çözümü bulamamakla beraber, problemi anladıklarını göstermektedir.

İşte, ikinci aşamadaki örnekler, bize bunu gösterecektir.

İkinci aşama o halde beklenmedik bir niteliktedir. Bir yandan çocuk problemi anlamaktadır ve böylece sözcükle adlandırılan şeyi birbirinden ayırmaktadır. Ancak öte yandan, bu ayırdediş, kendisine kurulan tuzağı anlamasına yetmemektedir: her an bu tuzağa düşmektedir. İşte örnekler:

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Krug (6 yaşında) : *"Bir sözcük kuvvetli midir? - Hayır, hiç bir şey yapmaz. - Kuvvetli olan, kuvvetli olmayan sözcük var mı? - Bazılarının kuvveti vardır. - Hangi sözcükler? - "Kuvvetli" sözcük, çünkü bunun kuvvetli olduğu söylenmektedir. - "Fil" sözcüğünün kuvveti var mı? - Evet, çünkü bir fil bizi taşıyabilir. - Evet, fil, ama yalnız sözcük? - Hayır, bu kuvvetli değildir. - Niçin? - Çünki bu hiç bir şey yapmaz. - Ne? - Sözcük. - "Uyumak" sözcüğünün kuvveti var mı? - O zayıftır, çünkü uyuduğumuz zaman yorgunuzdur. - "Koşmak" sözcüğünün kuvveti var mı? - Evet... çünkü "koşmak" sözcüğü kuvvetlidir.*

Aud (8; 8) : *"Sözcüklerin kuvveti var mı? - Hayır, sözcükler hiçbir şey değillerdir. Onların hiç kuvvetleri yoktur, onların üstüne hiçbir şey konulamaz. - Bir sözcük söyle. - "Duvar kâğıdı". Bunun hiçbir kuvveti yoktur, çünkü onun üstüne bir ağırlık korsanız yırtılır. Bir sözcüğün hiç bir kuvveti yoktur, çünkü onu yere koyamayız. Sözcük, onu söylediğimiz zaman oradadır. "Kâğıt" (sözcüğü), onun üzerine bir şey konulursa, parçalanır. - Kuvveti olan sözcükler var mıdır? - Hayır. - Başka bir sözcük söyle.. - "Şemsiye askısı". Bunun kuvveti vardır, çünkü ona şemsiyeleri asarız. (Bu sözcüğü Aud, duvar kâğıdı gibi kendisi seçti, çünkü bu nesneler salonda gözlerinin önündedir.) - Şemsiyeleri astığımız şey, sözcük müdür? - Hayır. - Sözcüğün kuvveti var mı? - Hayır. - "Duvar kâğıdı" sözcüğünün neye kuvveti yok? - Çünkü bu, çok kolaylıkla yırtılır. - Sözcük mü yırtılır? - (güler) Hayır, duvar kâğıdı. - Otomobil " sözcüğünün kuvveti var mı? - Sözcüğün hiçbir kuvveti yok, otomobilin kuvveti var(!). - Çok güzel. Tamam oldu. Kuvveti olmayan bir sözcük söyle? - Örümcek ağı, çünkü üzerine çok hafif şeyler koymak gerekir, yoksa parçalanır. - Parçalanan sözcük mü? - Hayır (güler). - Şaşkın keratc, gine aldandın! - (güler) Evet. - Kuvveti olmayan bir sözcük söyle. - Ağaçlar. - Bu kuvveti olmayan bir sözcük müdür? - Evet, çünkü üstüne hiçbir şey konamaz. - Neyin üzerine? - Ağaçların üzerine."*

Bunlar dikkat çekici örneklerdir. Krug ve özellikle Aud, problemi adam akıllı anlamaktadırlar. Örneğin, Aud hemen bir sözcük *"söylendiği zaman oradadır"* demektedir. Bununla birlikte kendiliğinden *"kâğıt"* ın kuvvetli olmadığını, çünkü yırtıldığını (!) sözüne eklemektedir. Böyle hallerde ayırdedemeyişin, tümüyle sözel olmadığı, ama anlam vereni anlam verilenden veya düşünmeyi, düşünülen şeyden ayırmak hususunda sistemli bir zorluktan geldiği görülmektedir.

İşte son olarak üçüncü aşamaya bir örnek verelim. Bu çocuk, soruşturmadaki tuzağı yavaş yavaş keşfeder ve böylece gözlerimizin önünde ikinci aşamadan üçüncüye geçer. Görüleceği üzere bu çocuk, yanıtları kendiliğinden bulmuştur. Bize çarçabuk bu anketi yapma fikrini veren bu yanıtlardır. Çocuk bize *"düşünme"*nin maddesel bir şey olmadığından söz edince, bunu kontrol etmek için, düşünmenin kuvveti olup olmıyacağını sormak aklımıza geldi. Çocuğun çok özgün ve seçik tepkisi o zaman bize sözcüklerle ilişkili olarak ve daha küçük çocuklara aynı soruyu sorma fikrini verdi.

Tie (10; 10) : *"Düşünmenin kuvveti var mı? - Hayır. Bunun kuvveti var ve sonra yoktur. - Niçin var? - Bu düşündüğümüz şeye göredir. - Neyi düşündüğümüz zaman? - Kuvveti olan bir şeyi düşündüğümüz zaman. - Şu masayı düşünürsen var mı? - Evet. - Gölü düşünürsen var mı? - Hayır. - Rüzgârı düşünürsen var mı? - Evet. "(Oysa Tie biraz önce göl suyunun kuvveti olmadığını söylemişti) "Çünkü durgundur", rüzgârın kuvveti vardır "çünkü evleri yıkabilir" ve masanın kuvveti vardır, çünkü eşyayı taşır" demişti). "Sözcüklerin kuvveti var mı? - Sözcüğüne göre. - Hangilerinin kuvveti var? - "boks" sözcüğü... Ah! hayır, kuvvetleri yok (güler). - Kuvvetleri olduğunu neden düşündün? - Aldandım. Sözcüğün vurduğunu düşünüyordum!"*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Kendi başına bu örnek insana fikir veriyor. Tie de, sözcükle eşyanın ayrılmamasıyla beraber, gerçekten düşünme ile düşünülen nesnelerin birbirinden seçik ve tümüyle kendiliğinden gelen bir ayrılmayışı görülüyor. Tie'nin soruşturma sırasında aldatmacılığından kurtulmuş olması, bu durumun sadece değerini arttırıyor, zira düşünen ve araştıran bir kafanın doğru olarak yanıtlama hususunda ne kadar güçlüğe uğradığını gösteriyor.

Anketimizi sürdürmeğe hacet yok, zira gelecek bölümde *"ad gerçekciliği"* nin sistemli incelenmesi, burada eksikliği duyulan bilgiyi bütünleyecektir. En nitelevici olanlarından veregeldiğimiz bazı olgular, şimdilik 10-11 yaşına kadar, anlam verici ile anlam verilenin arasında bir ayrımsızlığın varlığını kabul etmemize yeterlidir. 11 yaşlarına doğrudur ki, gördüğümüz gibi, düşünme kavramı, fizik madde kavramından kurtulmaktadır. Şimdi 10-11 yaşlarına doğru çocuğun düşündüğü şeylerin düşünme ve sözcüklerden ayrı olduğunu fark ettiğini görüyoruz. İki buluş, gerçekten birbirine bağlıdır.

Sonuç olarak, 11 yaşına kadar - ister ağızla düşünülsün, ister düşünme başta yer alan bir ses olsun - düşünmek, konuşmaktır ve konuşmak kelimelerin aracılığıyla eşyaya etki yapmaktan oluşur. Burada sözcüklerin aracılığı şöyle olmaktadır: sözcükler, adlandırılan şeylerin kendilerine olduğu kadar, söyleyen sese de karışmaktadır. O halde bütün bunlarda sadece toz ve maddesel eylemler söz konusudur. Burada gerçekcilik var ve gerçekcilik özne ile nesne, içle dış arasındaki sürekli bir ayrımsızlıktan ileri gelmektedir.

1883
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

AD GERÇEKCİLİĞİ

Ad probleminde, çocukta iç ve dış ikiciliğinin incelenmesinde ortaya çıkan bütün güçlükler vardır. Adlar insanda mı, yoksa nesnede mi? Bunlar işaretler mi, yoksa nesneler midir? Onları gözlem yoluyla mı bulmuşlardır, yoksa nesnel neden olmaksızın mı seçmislerdir? Bu soruları çocuğun şu veya bu doğrultuda çözdüğüne göre, bundan önceki bölümde varlığını sezinlediğimiz gerçekciliğin tam kapsamını ve değerini ölçebileceğiz.

Çocuk için düşünmek, konuşmak olduğuna göre, ad problemi, düşünme sorununun ruhuna girer. Oysa, (hiç olmazsa 7-8 yaşından önce, yani § 4 de gösterilen ilk aşama süresinde) *"sözcük"* ün küçüklerde iyi tanımlanmayan bir kavram olmasına karşılık *"ad"* tersine olarak çok seçik bir kavramdır. Gördüğümüz çocukların hepsi, bir adın ne olduğunu bilirler: bu *"çağırmak içindir"* derler. O halde, çocuklara adların nasıl başladığını, nerede bulunduklarını, neye şu veya bu olduklarını sormak çok kolay olacaktır. Dahası var: böylece, çocuklarla yapılan konuşmalardan alınan sonuçlara, bazı hallerde, onların kendiliklerinden sordukları sorulardan çıkarılan bir karşıt deneme eklenebilir. Gerçekten, herkes çocuk soruşturmasının en ilkel aşamalarını niteleyen *"ad sorularının"* varlığının farkındadır: *"Bu nedir?"*. Oysa, bu soruların dikkatle incelenmesi gösterir ki, bu aşama çocuklarının, eşyanın adlarını öğrenirken, daha da çok şey yaptığını sanır. O sanır ki, eşyanın özüne girmiştir ve gerçek bir açıklama bulmuştur. Bir kez adı bulununca, artık sorun kalmamıştır. Daha sonra sözcük türetmeleriyle ilgili sorular böylece, yararlı bilgiler verir ve aynı ad gerçekciliği eğilimini gösterir.

İşte, adlara karşı bu ilgiyi gösteren iki konuşma: bunlar özellikle ad gerçekciliğinin çocukta görülebilen sihirli yüzü hemen hemen gösterir:

Ar (6; 6) bir yapı oyununda meşgul iken der ki: *"Ve adlar olmasaydı... Bo (6; 6) cevap verir: "Sözcükler olmasaydı, sıkıntıya girerdik. Hiç bir yapı yapamazdık. Eşyayı nasıl yapabilirdik... (Adlar olmasaydı)?*

Ad böylece, eşyanın yapımını koşullandıracak kadar, eşyanın özünün bir parçası gibidir.

Kısaca, burada biz yapıntı bir zemin üzerinde değil, *"çocukların ilgi"* merkezinin tam içindeyiz. Güç olan tek şey, sorularımızı sorabileceğimiz en iyi biçimi bulmaktır. Bu hususta kullancağımız ölçüt, her zamn olduğu gibi, sadece en büyük çocukların doğru yanıt verdikleri ve en küçüklerin yaşla giderek doğrulaşacak yanıtlar verdikleri sorular sormaktır.

Bir çok denemelerden sonra karar kıldığımız teknik, kısaca şöyledir: çocuğa aşağıda verilen sıra içinde 8 tür soru sorulur: 1° Bir adın ne olduğunun çocuğun bildiğinden emin olunur: *"Bana adını söyler misin?"*. *Sonra (çocuğa değişik nesneler gösterilir) "Bunun adı ne?"*, *"Peki, bir ad nedir söylesene?"* ; 2° Adlar nasıl başladı? *"Güneşin adı nasıl başladı?"* diye sorulur ; 3° Yanıt alınınca, *"Pekalâ, güneşin adının böyle olduğunu biz nasıl öğrendik?"* ; 4° *"Adlar nerdedir? Güneşin adı nerdedir? Gülün adı nerdedir?"* v.b. ; 5° *"Eşyalar adlarını bilirler mi? Güneş, adını bilir mi? Bulutlar adlarının bulut olduğunu bilirler mi veya bilmezler mi?* v.b. ; 6° *Güneşin hep adı var mıydı? Yahut adı olmadan vardı da, sadece sonradan mı ad aldı? "* , 7° *Niçin biz güneşe güneş diyoruz?" "Niçin Solève'e Salève, Jura'ya Jura diyoruz v.b."* ve son olarak, 8° çocuğa şöyle denir: *"Senin adın (Henri) , kardeşinin adı (Paul) . Seni Paul, onu Henri diye çağırabilir miydik? Pekalâ, başlangıçta Jura'ya "Salève", Salève'e, "Jura" denebilir miydi? Güneşe "ay", aya "güneş" denebilirmiydi?*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu soruların ince eğirip sık dokunduğu düşünülebilir. Ancak, bunların hepsine 11 - 12 yaşlarına doğru çocuklar doğru cevap vermişlerdir. Öyleyse, daha önce bunların niçin doğru olarak yanıtlandırılmadıklarını araştırmak yerinde olacaktır.

§ 1. ADLARIN KÖKENİ.– Burada 1, 2, 6 ve 3. sorular ele alınmıştır. Adların tanımı sorusu her yaşta çözülmüştür. İkinci soruya gelince, bu hususta üç aşamayı niteleyen üç grup yanıt elde edilmiştir. Birinci aşamada (5-6 yaşlarında) çocuk, adlara eşyanın bir özelliği gözüyle bakar, bu özellik doğrudan doğruya eşyadan çıkar. İkinci aşamada (7-8 yaşlarında) adlar, eşyayı yaratanlar tarafından türetilmiştir: Tanrı veya ilk insanlar. İlk insanlar biçiminde yanıtlayan çocuk, adları veren insanların genellikle (III. kısımda inceleyeceğimiz yapıntılı inançlara uygun olarak) güneşi, bulutları v.b. gibi eşyayı yapan insanların aynı olduğunu düşünür: 9 - 10 yaşlarında görülen üçüncü aşama süresinde, çocuk sonunda, eşyanın yaratılışına dokunmadan adın gelişi güzel herkes tarafından verildiğini düşünür.

2. soruya verilen yanıtların ayrıntısına geçelim. Önce birinci aşamaya örnekler verelim: ad, doğrudan doğruya eşyadan çıkar:

Lav (6; 6) adların *"çağırmak için"* olduğunu söyler. *"Adlar nasıl başladı? Güneşin adı nasıl başladı? - Bilmiyorum. - Senin adın "Jules" nerden geliyor? Sana adını kim verdi? - Bilmiyorum. - Baban mı? - Evet. - Peki, güneşin adı nerden geliyor? - Gökten. - Güneşe adını biri mi verdi, yoksa bu kendi kendine mi oldu? - Birisi. - Kim? - Gök. - Arve nerden geliyor? - Dağdan. - Söyle, ona adını veren Baylar mı? - Hayır."* vb.

Fert (7 yaşında) Salève'in adıyla ilişkili olarak: *"Bu ad nasıl başladı? - Bir harfle. - Sonra bu harf nerden geliyordu? - Addan. - Ve bu ad? - Dağdan. - Bulutlara bulutlar deniyor, ha? Bulutların adı nerden geliyor? - Ad? - Bu addır. - Evet. Nerden geliyor? - Onların adları var. - Bulut adı nasıl oluştu? Nasıl başladı? - Kendi başına. - Evet, ama ad nerden geldi? - Kendi başına."*

Görülüyor ki, bu çocuklar adı, adlandırılan şeyden pek güzel ayırdedebiliyorlar, ancak adın, eşyadan başka bir şeyden gelebileceğini anlamıyorlar. Bu aşama ile bundan sonraki arasında bulunan geçit bir örnek verelim:

Stei (5; 6) : *"Senin bir adın var değil mi? - Evet. André. - Bu ne? - Bir kutu. - Sonra bu? - Bir kalem, v.b. - Bir adın olması neye yarar? - Çünkü bütün adları dışardan görürüz. (O halde Stei, adları "görmek" için bakmanın yettiğini düşünmektedir!) - Neye senin bir adın var? - Nasıl çağrıldığımı bilmek için. - Öyleyse ad nedir? - Nasıl çağrıldığımızı bilmek için. - Güneş ismi nasıl başladı? - Bilmiyorum. - Sen ne düşünüyorsun? - Çünkü adı yapan güneştir, onu başlatan güneştir, çünkü onu güneş yaptı, sonra güneş denen şey, güneştir. - Ve senin adın nasıl başladı? - Bizi vaftiz etmek gerekir. - Seni kim vaftiz etti? - Pastör. - Adını alan sen misin? - Bize onu pastör yaptı. - Ay, adını nasıl aldı? - Ay mı? Aya, ay denir. - Ay diye çağrılmaya nasıl başlandı? - Tanrı onu öyle çağırmaya başladı. - Bulutlar, bulut olarak çağrılmaya nasıl başladılar? - Tanrı, bulutları bulut yapmağa başladı. - Ama bulut adı, bulutun kendisinin aynı mıdır? - Evet, aynı şey. - Salève adı nasıl başladı? - Kendi başına. - Salève'mi kendine bu adı verdi, yoksa biri mi ona bu adı verdi? - Onun adı hep Salève idi."*

Görülüyor ki, çocuk adın eşyadan çıktığı fikrine dönmektedir.

Stei'nin dokunduğu bu inanç, ikinci aşamada giderek kuvvetlenir: ad, eşyayı yaratandan gelir ve bu halde kökenden itibaren eşyanın kendisine bağlı bulunmaktadır. İşte örnekler:

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Fran (9 yaşında) : *"Bir adın ne olduğunu bilirsin? - Öğrencilerin adlarını bilmek için. - Adlar nerden geliyor? Bu nasıl başladı? - Çünkü Tanrı dedi ki: şimdi çocukları yapmak gerek ve sonra onları adlarıyla çağırmak gerekir. Bu ne demek? - Hangi öğrenci olduğunu bilmek için. - Masanın adı nasıl başladı? - Tanrı dedi ki: "Üstünde yemek yemek için, masa yapmak gerek. Bunun ne olduğunu bilmek lâzım, masa."*

Bob (8; 11) :*"Güneşin adı nasıl başladı? - Ona bu ismi vermek lâzım denildi. - Kim dedi? - İnsanlar. - İnsanlar? - İlk insanlar."*

Bütün yanıtlar birbirine benzemektedir. Çocukların çoğu ilk insanların güneşi, göğü, dağları, dereleri, v.b. yaptıklarını düşünmektedir. Bunun nasılı üzerinde burada durmayı yararlı bulmuyoruz. (Daha sonra III. kısımda bu inancı inceleyeceğiz.)

Sonunda üçüncü aşamada adlar, eşyayı yaratanlar tarafından değil, bilginler v.b. insanlar tarafından verilmiştir.

Caud (9; 6) : *"Güneşi, "güneş!" diye çağıran bir adamdır ve sonra biz öğrendik. - Bu adam kimdir? - Bir bilgin. - Bir bilgin kimdir? - Her şeyi bilen bir adamdır. - - Bütün isimleri nasıl buldu? Sen bilgin olsaydın nasıl yapardın? - Bir ad ararım. - Nasıl - Kafamda ararım."* Bundan sonra Caud, güneşi, ateşi v.b. Tanrı'nın yaptığını ve bilginlerin bunlara adlarını verdiklerini söyler.

O halde 1. soruya verilen yanıtların evrimi, ad gerçekciliğinin giderek azaldığı izlenimini veriyor gibidir. Birinci aşamada ad, eşyanın içindedir. İkinci aşamada, ad insanlardan gelmektedir, ancak eşya ile beraber yapılmıştır. O halde, bir anlamda eşya ile beraber olmağa devam etmektedir: halâ onun içinde yer alması çok olasıdır. Sonunda, üçüncü aşamada, ad, eşyayı düşünen insandan gelmektedir.

Soru 6 nın incelenmesi, bu görüşleri tümüyle doğrular. Bu soru, anımsanacağı üzere, eşyanın hep adı olup olmadığını veya adları olmadan var olup olmadıklarını sormaktan ibarettir. Bu soru görüldüğü gibi, her şeyden önce soru 2 nin karşıt deneyidir. Bundan ötürü, hemen o sorunun arkasından sorulmaması gerekir. Aksi halde çocuk kendisine verilen problemi düşünmeden, 2 ye verdiği yanıttan, sadece sonuçlar çıkaracaktır. Tersine olarak, gösterdiğimiz sıra içinde sorular sorulunca, çocuk soru 6 yı yeni bir problem olarak ele alır. Alınan yanıt, böylece soru 2 ye ilişkin yanıtlarını değerlendirmeğe yarar.

Büyük çoğunlukla, soru 2 ve 6 nın sonuçları, birbirine uyumlu çıkmaktadır, yani birinci ve ikinci aşamadaki çocuklar, bir adları olmadan eşyanın var olmadığını kabul ettiler, oysa üçüncü aşama çocukları, bunun aksini evetlediler. Böylece soru 6, soru 2, gibi, sadece 9-10 yaşlarına doğru yanıtlandırıldı.

Zwa (9; 6) *"Önce hangisi vardı, eşyalar mı, adlar mı? - Eşyalar. - Güneş, adı olmadan var mıydı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü ona hangi adın verileceği bilinmiyordu. (Çünkü ona hangi adın verileceği bilinmezdi : çocuklar koşulu güçlükle kullanırlar). - Tanrı, güneşe adını vermeden önce, güneş var mıydı? - Hayır. Çünkü, nereden çıkması gerektiğini bilmiyordu. (Boşluk fikrini kullanmak güç geliyor!). - Hayır. - Çünkü dünyada kimse yoktu" (!). O zaman biz, konu dışında, ama Zwanın metafiziğinin doğal olarak bizi ittiği, konu dışında bir soruyu deniyoruz: "Bir şey yoksa, onun adı olabilir mi? - Hayır, efendim. - Eski insanlar, denizde bir balık olduğuna inanıyorlardı. Ona "ejderha" adını koydular. Ama bu var olan bir varlık değildi... O halde, var olmayan şeylerin adı olabilir mi? - Hayır, çünkü, Tanrı olmıyan şeyler olduğunu görünce, onlara ad koymadı". Perilerin adları var mı?. - Evet. - O zaman var olmıyan şeyler var ve bunların adları var? - Tanrı, başka adlar buldu ve bunlar var olmıyanlardır (var olmıyan adlardır.)*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Olmak ile adın ayırdedilememesi dikkate değer bir olaydır. Meslektaşımız Dr. Naville tarafından verilen şu gözlem aynı anlamı taşımaktadır: *"9 yaşındaki bir küçük kız, Baba, Tanrı var mı?"* diye sorar. Babası, bundan pek emin olmadığını söyler. Küçük kız şöyle yanıtlar: "Var olması lâzım," *çünkü bir adı var."*

Mart (8; 10) : *"Güneşin hep adı var mıydı? - Evet, doğduğu zaman hep adı vardı. - Güneş nasıl doğdu? - Bizim gibi. "Bulutlar, Salève v.b. için aynı yanıt."*

Pat (10 yaş) : *"Adını almadan önce, güneş var mıydı? - Evet, efendim. - Adı ne idi? - Güneş. - Evet, ama güneşin adı olmadan güneş var mıydı? - Hayır."*

Daha yukarda soru 2 ye verdiği yanıtları gördüğümüz Bob(8; 11) bize şöyle der: *"Güneşin hep adı var mıydı, yoksa adı olmadan var mıydı?"* -"Hep adı vardı." *-Ona adını veren kimdir?* -"Baylar." *-Peki, bu baylar ona ad vermeden önce, güneş var mıydı?* -"Evet." *-Adı ne idi?* -"Güneş." *-Ona bu adı veren kimdir?* -"Baylar."

İşte şimdi, ad olmadan önce eşyanın var olacağını anlamayı başaran çocuklara değin örnekler. Bu çocuklar 9 ve 10 yaşındadırlar ve hemen hepsi üçüncü aşamadadırlar.

Mey (10 yaş) : *"Güneş, adı olmadan önce var mıydı? - Evet, insanlar (ona adlarını) verdiler. - Bulutlar, adları olmadan önce var mıydılar? - Tabii!"*.

Veil (9; 6) : *"Güneş, adı olmadan önce var mıydı? - (Onceden) o, çoktan vardı. - O zaman adı ne idi? - Henüz adı yoktu."*

Şimdi soru 3 ün incelenmesine geçelim. 9-10 yaşlarına doğru ad gerçekciliği, çocuğun zihninde, adı olmıyan nesnelerin varlığını anlamasını önleyecek derecede köklü olduğuna göre, soru 3, yani eşyanın adını nasıl öğrenmiş olduğumuz sorusu, okula giden çocuklarımıza, çok doğal gelecektir. (Jean Jacques Rousseau Enstitüsü'nün uygulama okulu olan) Çocuklar Evi'nin müdireleri olan Melles Andemars ve Lafendel in bu hususta vermek lütfunda bulundukları bilgiyi minnetle kaydedelim: çocuklar, bu soruyu, bazen yazının kökenleri içinde kendiliklerinden sormaktadırlar. Çocuk, bu adın eşyadan çıktığını veya nesnelere ad verenin Tanrı olduğunu söylediği hallerde, güneşin adının böyle olduğunu nasıl öğrendiğimiz sorusu, hatta zorunlu olmaktadır. O halde, soru 3 ün önceden ad gerçekciliğini gerektirdiğinden telkin edilmiş olduğu sonucunu çıkartmayalım. Daha çok şunu söyliyelim: bu, soru 2 nin doğal bir devamını oluşturmaktadır. Zaten, soru 3 de, soru 2 gibi 9-10 yaşlarına doğru çözülmüştür.

Soru 3 ün aracılığıyla bulduğumuz aşamalar şunlardır. (5-6 yaşlarında görülen) birinci aşama süresince çocuk, eşyanın adlarını sadece onlara bakarak öğrendiğimizi ileri sürer: güneşin adının *"güneş"* olduğunu bulmak için, onu görmek yetmektedir. (7-8 yaşlarında görülen) ikinci aşama süresince çocuk, eşyanın adlarını bize söyleyenin Tanrı olduğunu ileri sürer. (9-10 yaşlarından başlayarak) çocuk, sonunda adların bulunduğu andan itibaren babadan oğula geçmesi gerektiğini keşfeder.

Hemen görüldüğü üzere, bu üç aşama, mantıksal ve kronolojik biçimde soru 2 ile ilişkili olarak belirlediğimiz üç aşamanın karşılığını oluşturmaktadır. Bununla beraber, ayrıntı açısından bu ileri sürülemez. İşte birinci aşamaya örnekler: güneşe bakarak onun adının *"güneş"* olduğunu öğrendik.

Stei (5; 6) , adların eşyanın kendisinden çıktığını veya Tanrı'dan geldiğini söyler : *"Güneşin adının böyle olduğunu nasıl öğrendik? - Bilmiyorum, çünkü, o görülüyor. - Sen güneşin adının böyle olduğunu nasıl öğrendin? - Görüyorum. Onu bana annem söyledi. - Peki, annen, güneşin adının böyle olduğunu nasıl biliyordu? Çünkü o, gü-*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

neşi görüyor!... Bu, okulda öğrenilir". Stei, Salève adının kendisinden geldiğini söyler. "Biz Salève'in "Salève" diye adlandırıldığını nasıl öğrendik? - Çünkü o, büyük bir dağdır. - Demekki onun adı "Salève"dir? - Bunu bana annem söyledi. - Annen nasıl öğrendi? - Bilmiyorum. Okulda (öğrettiler). - Okuldaki insanlar buna "Salève" denildiğini nasıl öğrendiler? - Çünkü onlar, Salève'i gördüler". Aya gelince, "Ay, görüldüğü için onun adının ay olduğu öğrenildi".

Fert (7 yaşında) görüldüğü üzere Solève adının "dağdan" geldiğini söyledi. *"İlk adamlar geldiği zaman, Salève'in "Salève" diye adlandırıldığını nasıl bildiler? - Çünkü yan taraftıydı (çünkü o inişlidir). - Güneşin böyle adlandırıldığını nasıl bildiler? - Çünkü o parlaktı. - Ama bu ad nerden geliyor? - Kendi kendine".*

Fran (9 yaşında) için, hatırlanılacaktır, adları Tanrı yollamıştır. *"Güneş adı nerden geliyor? - Tanrı'dan. - Biz güneşin adının "güneş" olduğunu nasıl bildik? - Çünkü o gökte. Yerde değil. O gökte bizi aydınlatır. - Evet, ama biz nasıl öğrendik? - Çünkü o, büyük bir toptur. Işınları var. Adının "güneş" olduğu öğrenildi. - Ona "güneş" dememizi nasıl öğrendik? Ona başka türlü ad verebilir miydik? - Çünkü o, bizi aydınlatır. - İlk insanlar onun adının "güneş" ten başka bir ad olmadığını nasıl bilmişler? - - Çünkü büyük topun içi sarıdır ve ışınlar sarıdır.... ve sonra öyle güneş olsun dediler, sonra güneş oldu. (Burada adların gelişi güzel, isteğe göre olduklarını sanki Fran'ın sezdiği izlenimi uyanmaktadır, ancak sonradan bunun bir görüntü olduğu hiç olmazsa, Fran'ın bu buluştan yararlanmadığı görülmektedir).. - Güneşe adını kim verdi? - Bunun güneş olacağını Tanrı söyledi. - Peki, ilk insanlar güneşi böyle adlandırmak gerektiğini nasıl bildiler? - Çünkü o, havaya gider. Yükseklere gider. - Ama ben, sana baktığım zaman senin adını görmedim. Bana adının Albert olduğunu söyledin. İlk insanlar güneşin adının "güneş" olduğunu nasıl bildiler? - Çünkü onlar, güneşi gördüler. - Tanrı insanlara söyledi mi, yoksa onlar kendi kendilerine mi buldular? - Onu, insanlar buldular."*

Adların eşyadan çıktığını düşünen Lav (6; 6) ı, son bir örnek olarak alalım. O, yıldızların adlarını kendisinin bulduğuna inanmaktadır, ancak Salève adı gibi zor olanları bunun dışında kalır. : *"Sen, yalnız başına güneşin adını buldun öyle mi? - Evet. - Peki, Salève'in adını nasıl buldun? - Yalnız başına mı buldun, yoksa biri sana söyledi mi? - Bana söylediler. - Peki, güneşi? - Yalnız başıma. - Arve'ın adını? - Yalnız başıma. - Bulutları? - Bana söylediler. - Ayın adını? - Yalnız başıma buldum.-Gökün adını? - - Onu da bana söylediler". "Küçük kardeşin adını yalnız başına mı buldu, yoksa ona söylediler mi? - Yalnız başına buldu."*

Bu yanıtlar çok esinlendiricidir, çünkü ad gerçekciliğini en yüksek düzeye çıkartmakla birlikte saçma değildirler. Gerçekten, bu çocuklar için adlarını görmek için eşyaya bakmak yeterli ise de, eşyanın içinde adın yazılı olduğunu düşündüklerini hiç bir zaman akla getirmemek gerekir. Sadece, bu çocuklar için ad, eşyanın özünden gelmektedir: Salève adı, inişli bir dağı, güneş adı, sarı, parlak bir topu, ışınları vb. içerir. Ancak, hemen eklemek gerekir ki, bu çocuklar için, eşyanın özü, bir kavram değil, eşyanın kendisidir. Düşünce ile düşünülen şey arasında tam bir ayrımsızlık vardır. Böylece, ad, nesneye yapıştırılmış bir etiket olarak değil, görülmeyen bir niteliktir. Kesin olarak söylemek gerekirse, o halde güneş adı, bir sarı topu vb. içerir demeli, ama sarı top olan güneş, gerçekte "güneş" adını içerir ve onu içine alır.

Burada çocuk resimleriyle ilişkili olarak M. Luquet'nin o kadar güzel betimlediği "zihinsel gerçekciliğe" benzer bir görüngü var: çocuklar bir nesne hakkında ne biliyorlarsa, onu gördükleri şeyi kaale almadan resmederler, ama gördüklerini tam tamamına resmettiklerini düşünürler.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Şimdi ikinci aşamaya geçelim (ortalama olarak 7 - 8 yaşlarında) : sadece, eşyaya bakarak onların adlarını görmek olası değildir. *"Bize adları Tanrı Söyler".*

Zwa (9; 6) : *"İlk insanlar, güneşin adının güneş olduğunu nasıl bildiler? - Çünkü Tanrı, Nuh'a söyledi. - Salève'in adının "Salève" olduğunu nasıl bildik? - Tanrı, Nuh'a söyledi, o da her şeyi bilginlere söyledi. - Ama Nuh, bu ülkede oturdu mu? - Evet, efendim. - Cenevre'yi veya Salève'i hiç görmeyen küçük bir zenciyi buraya getirsek, bunların adlarını bulabilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü Cenevre'yi hiç görmedi. - Peki, güneşe bakarak adını bilebilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü, o ülkesinde güneşi gördü. Ama, ona "güneş" denildiğini bulabilir mi? - Evet, çünkü hatırlar. - Ama, güneşi görmeyen bir adam, ona bakarak onun adını hiç bilebilir mi? - Hayır."*

Ancak, birinci aşamadaki çözümlere döndürmek için, çocuğun inancını sarsmak yeter. İşte, tereddüt eden çocuklardan biri:

Mart (8; 10) : *"Güneşin adının böyle olduğunu nasıl öğrendik? - Çünkü bize söylüyorlardı. - Kim? - Tanrı. Bize Tanrı söyledi. - Tanrı bize bir şeyler söyler mi? - Hayır. - Nasıl öğrenildi? - Gördük. - Güneşin böyle adı olduğunu nasıl gördük? - Gördük. - Ne gördük? - Güneş. - Ama adı nasıl öğrenildi? - Gördük. - Ne gördük? - Adını. - Adını nerede gördük? - Hava iyi olduğu zaman. - Bulutlar, onların adlarının böyle olduğu nasıl öğrenildi? - Çünkü hava bozuktu. - Ama adlarının böyle olduğu nasıl öğrenildi? - Çünkü görüldü. - Ne? - Bulutlar vb."*

Son olarak, güçlüklerden kurtulmak isteyen kimi çocuklar, günlük Tanrıbilimin hazır çözümlerine başvururlar. O zaman, dilin kökeninde de Bonald'ın bir esinlendirme görmesi gibi hareket etmekte tereddüt etmezler:

Pat (10 yaşında) : *"Güneşe adını veren kimdir? - Tanrı. - Adı nasıl öğrenildi? - Tanrı, bu Bayların kafasına koydu. - Tanrı ad vermeseydi, bu Baylar başka bir ad verebilirler miydi? - Verebilirlerdi. - Onlar, onun adının güneş olduğunu biliyorlar mıydı? - Hayır. - Balıkların adını? - Tanrı, bu Bayların kafasına koydu"*

(9 - 10 yaşlarında) üçüncü aşamaya gelince, işte bir örnek:

Mey (10 yaşında) : *"Eh, o zaman biz adları nasıl öğrendik? - Bu, babadan oğula geçti. Hatırlanılacağı gibi Mey'e göre adları, eşya var olduktan çok sonra insanlar bulmuşlardır."*

Soru 3'ün incelenmesi, pek çok kendiliğinden oluşan fikirlerin yanında basma kalıp veya yetişkinin dolaylı etkisinden gelen kimi bilgileri su üstüne çıkardı kuşkusuz. Bununla birlikte birinci aşamanın yapıtları tümüyle özgündür ve üç aşamanın ardaşıklığı, düzenli bir ilerleme göstermektedir ki, bu da çocuğa özgü bir düşüncenin payı olduğunu bildirir. Çocuk gerçekten, birinci aşamanın inançlarını bırakacak kadar geliştiği zamandır ki, başka şey arayacak ve dışardan gelen dinsel düşüncelere baş vuracaktır. Bundan başka çocuk, doğrudan doğruya Tanrı'dan gelen bir dili de, büyük bir kendiliğindenlikle iter ve üçüncü aşamanın tanıtladığı çözümlere geçer.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

§ 2. ADLARIN YERİ.– Deneklerimizin en küçüklerinin güneşi görmesi, adının *"güneş"* olduğunu bulmağa yeterli gelmiştir. O halde, *"adların nerede"* olduklarını araştırılabilir. Bu, soru 4 tür. Bunu doğru olarak sormak için, çocuğa nesne ile adının aynı şey olmadığı hatırlatılır ve *"Pek ala, ad nerdedir?"* sorusu sorulur. Soru 3 ten sonra geldiğinden, soru 4 saçma değildir. Bunun çok güç olduğu söylenecektir. Ancak bundan önceki sorular gibi bu da 9 - 10 yaşlarından başlıyarak çözülmüştür ve çocuk bunu kendisine telkin yapılmadan bulmuştur. Bundan başka, uzun zaman anlaşılmıyan bir sorunun çözümü, ancak, keşifler sonunda ani olarak seçik bir hale gelmesi gibi, sadece belirli bir yaşta görülecek biçimde çözümlenmemiştir. Tersine olarak, en ilkel yanıtlarla doğru yanıtlar arasında hissedilmiyen bir ilerleme görülür. Bu sorunun ortaya atılması için tanıtın ta kendisidir. Bundan başka, her aşamanın içinde bireysel yanıtların arasında tam bir yakınlık vardır.

Biz üç aşama bulduk. Birinci aşamada (5 - 6 yaşında), eşyanın adı, eşyanın içindedir. İkinci aşamada (7 - 8 yaşında) eşyanın adı, her yandadır veya hiç bir yerde değildir, göreceğimiz üzere, bu da aynı kapıya çıkar. Son olarak, üçüncü aşamada (9 - 10 yaşında), adlar bizim sesimizin içindedir, sonra kafamızdadır ve düşüncenin kendisindedir. Bu aldatıcı bir simetri değildir. Her aşama için, bireylerin yaş ortalamasını alırken, birinci aşama için 6 yaş, 7 2/3 ikinci için ve 9 1/2 üçüncü aşama için bulunmuştur.

Birinci aşamaya örnekler. Ad, eşyanın içindedir. Görüngünün neden oluştuğunu hemen bize gösterecek olan, birinci olarak ayrıntılı bir örnek vereceğiz.

Fert (7 yaşında), hatırlanacağı gibi adların eşyadan çıktığını düşünür ve adlarını bulmak için eşyaya bakmak kâfi gelmektedir. Daha yukarda okunmuş olan sorgulamalardan sonra, hâlâ güneşin adının *"kendi kendine" oluştuğunu evetler. - İnanıyormusun ki, bu böyle olmuştur... - Güneşin içinde". Biraz sonra : "Güneşin adı nerede? - İçinde. - Ne? - Güneşin içinde. Salève'in adı nerede? - İçinde. - Ne? - Salève'in içinde. - Bulutların adı nerede? - İçindedir o da. - Senin adın nerede? - .... - Söyle bana arslan Fert, adın nerede? - Bana ad kondu. - Evet, ama adın nerede? - Bu yazılıdır. - Nerede? - Kitabın içinde.. - Jura adı nerede? - Jura'nın içinde. - Güneşin adı, güneşin içinde nasıl oluyor? Bu nasıl oluyor? - Çünkü sıcaktır (!). - Güneş açılsaydı, ad görülür müydü? - Hayır. - Ve Salève'in adı neye Salève'in içindedir? - Çünkü taşlar vardır. - Neye bulutların adı, bulutların içindedir? - Çünkü onlar gridir. - Ve "göl" sözcüğü nerede? - Üstünde. - Niçin? - Çünkü içinde değildir. - Niçin? - Çünkü onda su var. - Neye üstünde? - Çünkü içine giremez, içine gitmiyor. - Ama "göl" kelimesi üstünde. Bu ne demek? Yazılı mı? - Hayır. - Niçin üstünde? - Çünkü içine gitmiyor. - Üstüne gidiyor mu? - Hayır. - Nerede? - O, tam yerindedir!."*

Buraya kadar Fert'in ne demek istediği seçik olarak görülüyor. Sözcük, eşyanın içindedir, çünkü eşyanın özüne aittir. Yazılı değildir, güneşin içindedir, çünkü güneş sıcaktır, Saleve'in içindedir, çünkü Salève taşlıktır vb. O halde, bundan önceki paragrafta tanımladığımız anlamda ad gerçekciliği var: eşyanın içinde görülmemekle birlikte, özüne ait bir nitelik olarak adı vardır. Ancak Fert, göl söz konusu olunca, daha maddesel bir gerçekciliğe gider: ada suyun içinde yer vermekte tereddüt eder! Bu duraklama, en esinlendirici bir husustur ve geriye kalanlardan çok daha iyi bir biçimde çocuk gerçekciliğinin gücünü göstermektedir. Ancak, etkisi altında bulundurduğumuz saçmalık-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

larla Fert, sonunda ikinci aşamayı karakterize eden varsıyıma baş vurur: ad, eşyanın içinde değildir. Yalnız bu inanç, bizim soruşturmamız sonucunda uyandırılmıştır ve bu hala çok gevşektir, göreceğimiz gibi. Fert az sonra bunu kabul etmiyecektir. Fert'in son sözlerini söylediği zaman teneffüs çanının çaldığını düşünmek gerek. Fert, oyun oynamıya gider, 20 dakika sonra gelir ve biz soruşturmamıza yeniden başlıyoruz:

"Göl adı nerede? -İçinde, çünkü su var(!)". Demekki Fert, gölü, güneşin, bulutların, vb. durumu ile bir tutuyor. O zaman biz, tersinden bir telkin yapmayı deniyoruz: "Bu nasıl oluyor, güneşe bir ad veriliyor, sonra o, güneşin içine gidiyor? - (Güler) Hayır, bunu yalnız biz biliyoruz. - O halde, güneşin adı nerede? - O, tam yerindedir. - Bir yer olsaydı nerede olurdu? - Onu biz biliriz. - Adı düşündüğümüz zaman ad nerededir? - Güneşte. Güneşi düşünüyoruz... - Düşündüğümüz zaman düşünce nerdedir? - Düşünülen de budur. - Düşünülen şey nerdedir? - Ne olursa olsun (nesne ile düşünceyi karıştırmaktadır). - Ne ile düşünürüz? - Hatırladığımız zaman... Bellekle - Bellek nerede? ... - Ayaklarımızda mı? - Hayır. - Nerede? .... - Başımızda mı? - Evet (çok tereddüt ederek). - Adlar nerede? Güneşi düşündüğün zaman güneşin adı nerede? - Onu bilen biziz. - Evet, ama nerede? - O, tam yerindedir. - Başımızda mıdır? - Hayır. - Neye olmasın? - Çünkü düşünen biziz. (Yeniden nesne ile düşünceyi birbirine karıştırır: güneşi düşündükce, düşünce başımızda değildir). - Ama, ad başımızda ise, onu düşünemez miyiz? - (Tereddüt ederek) Evet... - O zaman başımızın içinde mi? - (Hiç inanmamış görünmektedir) Başım içinde. - Emin değil misin? - Hayır. - Niçin başın içinde olmadığını düşünüyorsun? - Çünkü güneşte!"

Sürekli olarak artan telkinlerimizin karşısında Fert'in dikkate değer direncini ve boyun eğmeyen bir gerçekciliğin son itirafını görüyoruz: güneşi düşünmek için, güneş adının *"güneşte"* olması gerek!

Öbür örneklerin hepsi aynı tiptedir:

Horn (5; 3) bir adın *"İşimize yaradığını" söyler. "Bir şey söylenmek istendiğinde, bizi çağırmak istendiğinde. "Güneşin adı nerede? - Yukarda, gökte - Neresi burası? - Güneşte. - Adın nerede? - Burada (göğsünü gösterir)". Bunun arkasından Horn, Salève adının, Salève'de olmasını kabul etmez. "Çünkü üstünde yürünemez. - Neyin üstünde? - Adın üstünde. Horn, sonra daha sonraki aşamaların yanıtlarına geçer.*

Mart (5; 3) : *"Güneşin adı nerede? - Gökte. - Gökte olan güneş mi, yoksa adı mı? - Adı. - Neye gökte? - Çünkü o göktedir..."*

Pat (10 yaşında) Bu aşama ile bundan sonrakilerin sınırındadır: *"Adlar nerededir? - Başımızda. - Güneş adı nerede? - Onun başında." Pat, bize biraz önce pek alâ güneşin adını bildiğini söylemişti. Ancak, biz onu yanlışından kurtarmağa çalışıyoruz: "Adını bilmiyor mu? - Evet, güneş bilmiyor. - O zaman onun adı nerede? - Başında (3. aşama). - Ayın adı nerede? - Onun başının içinde. - Güneşin adı? - Başında (!)".*

Kısaca, birinci aşamanın incelenmesi, bundan önceki paragrafta gördüklerimizi doğrulamaktadır. Eşyanın adı, başlangıçlarda eşyanın bir parçasıdır. Ancak, bu demek değildir ki, o eşyanın üzerine yazılı, ya da maddesel olarak eşyada gösterilmiştir. O, eşyanın özünün bir parçasıdır. O, psişik olmayan bir niteliktir, zira çocuk için, seste bazı maddesellikler vardır, ama ses gözle görülmemektedir.

İkinci aşama süresince (7 - 8 yaşlarında) ad, eşyadan sıyrılır. Ancak, çocuk ona, o oranda düşünen insanda yer vermez. Daha doğrusu, o her yandadır veya söylendiği her yerdedir. *"Hava"* dadır. Onu söyleyen insanları sarar. Bazı çocuklar kısa bir süreyle biraz önce Fert'in gösterdiği gibi *"o, tam yerindedir"* demektedirler. Bu niteleme, adın

özdeksiz olduğu ve akılda yer alması anlamına gelmez, zira bu noktaya (3. aşama) gelen çocuklar, derhal adın başta veya seste olduğunu söylerler. *"Tam yerindedir"*, o halde, sadece adın artık eşyanın içinde bulunmadığı anlamına gelmektedir. Bu henüz ilkel bir yanıttır ve bu, ancak, birinci aşamadan tümüyle kopmamış çocuklarda görülür.

Roc (6; 6 Kız), bu ikinci aşamanın tipik bir örneğidir. *"Söyle bakalım, güneşin adı nerede? - Gökte. - Gökte olan güneştir, ama adı nerede? - Gökte. - Nerede? - Her yanda. - Bu neresi? - Bütün evlerde. - Güneşin adı burada mı? - Evet. - Bu neresi? - Okullarda, sınıflarda. - Sınıfların neresinde? - Her yanda. - Bu odanın içinde mi? - Evet. - Daha nerede? - Köşelerde. - Daha nerede? - Kıyı, köşelerde (havayı gösterecek bir jest yapar). Salève'in adı nerede? - Evlerde. - Bu evin neresinde? - Sınıfların içinde. - Burada mı? - Evet. - Burada nerede? - Burada (tavana bakar). - Nerede? - Mekânda. - Mekân nedir? - Geçmek için küçük yollar. - Salève adını görebilirmiyiz? - Hayır. - Dokunabilir miyiz? - Hayır. - İşitebilir miyiz? - Hayır". - Rhone'un adı da, defterin vb. adı gibi buradadır. "Peki, senin adın nerede? - Evin içinde. - Hangi evin içinde? - Bu adı bilen bütün evlerin içinde. - Şimdi bu evin içinde mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü o söylendi. - O halde nerede? - Okulda. - Nerede? - Köşelerde. - (Pencereden gördüğümüz evi göstererek) Bu evi görüyor musun? Orada senin adın var mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü oradaki insanları tanımıyoruz. - Buraya birisi gelse, senin adının burada olduğunu bilir miydi? - Hayır. - Bilebilir miydi? - Eğer ona söylenirse. - Senin adın ne zamandan beri bu odanın içinde? - Bugünden beri, biraz önceden beri. - Burada ne zamana kadar kalacak? - Bu akşama kadar. - Niçin? - Çünkü herkes (o zaman) uzak olacak. Biz saat 4'te gidiyoruz. Ne zamana kadar orada kalacak? - Saat 4'e kadar. - Niçin? - Çünkü ben buradayım. - Sen gitsen, biz kalsak, senin adın burada kalacak mı? - Kalacak. - Ne zamana kadar? - Siz gidinceye kadar. - Biz gittiğimiz zaman senin adın nerede olacak? - Başkalarının yanında. - Kimler bunlar? - Tanıdığımız insanlar. - Başkalarının yanına nasıl gidecek? - Pencereden gider. - Senin adın benim bulunacağım evde olacak mı? - Evet. - Nerede? - Mutfakta (Roc, evinde mutfakta oturur). - Nerede? - Öte beride. - Senin adın bizim başımızda değil mi acaba? - Evet. - Niçin? - Çünkü onu ben söyledim (adımı söyledim). - Artık o ötede beride değil mi? - Evet, ötede beride".*

Roc'un fikri, mantıksız görünüşü içinde çok seçik bir izlenim bırakmaktadır. Ad, artık eşyanın içinde değil, onu tanıyan insanlara bağlıdır. Bu birinci aşamaya göre, büyük bir ilerlemedir. Ancak bizde değildir, seste yer almıştır: söylenen yerde, havada, bizim etrafımızdadır. Roc bize, ad bizi izler, pencereden geçer vb. dediği zaman, kuşkusuz, tıpatıp inandığı bir şeyi bildirmemektedir. Sözlü bilgilerimizin bizde nasıl var olduğunu başka türlü düşünememesi, bu soruyu hiç bir zaman düşünememesinden ileri gelmektedir.

Bu örnekten akılda tutulması gereken şey, şudur, ad: 1° nesneye değil, özneye bağlıdır, 2° öznenin dışındadır ve onun sesinde, yani hem havada, hem ağızda yer alır. Soruşturmanın son kısmı, bu açıdan çok seçiktir: Roc, telkinimiz altında kalarak, adın başımızda olduğunu pek âlâ kabul ediyor, ama o kadar da *"ötede beride"* fikrini bırakmıyordu.

Stei (5; 6), Kendiliğinden bize, ayın adının *"ayda olmadığını"* söyler. *" - Nerede? - Onun yeri yok. - Bu ne demek? - Bu demektir ki, ayda değil. - O halde, nerede? - Tam yerinde. - Ama onun nerde olduğunu söylesen? - Ayla beraber (birinci aşamaya dönüş!). Senin adın nerede? - Benimle. - Sonra benim ki? - Sizinle beraber. - Sonra, senin adını bildiğim zaman, senin adın nerede? - Bildiğiniz zaman sizinle beraber. - Ayın adı? - Onunla beraber. - Ve sen onu bildiğin zaman? - Bizimle beraber. - Bizimle beraber olduğu zaman nerede? - Her yerde. - Bu neresi? - Seste".*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu ikinci aşama, iç ve dış ikiciliği açısından ilginçtir ve düşünce kavramına değin gördüklerimizi iyice doğrular: düşünce hem bizde, hem bizi saran havanın içindedir. Sözcükler ve adlar söz konusu olunca, bir anlamda bu inanç meşrudur, çünkü edimli olarak sözcüklerin konuşanların kulağına gelmek için havadan geçmesi gerekir.

Ancak, biz yetişkinleri ikinci aşamadaki çocuktan temel bir fark ayırır: çocuk, adın havada olduğunu kabul ederse de, içden geldiğini hiç mi hiç bilmemektedir. Süreç, merkezkaç değil, merkezcildir. Ad, nesneden gelmekte ve sese ulaşmakta, sonra şurası da muhakkaki, sesle yeniden dışarıya atılmaktadır, ama hiç bir zaman bir iç *"düşünce"* den gelmemektedir.

Üçüncü aşama, tersine olarak adların bizde olduğu ve icerden geldiğini kesfetmekle karakterize edilmiştir. Çocuk, derhal adların *"başta"* olduğunu söyler. Bu, 9 - 10 yaşlarındaki aşamadır.

Bununla beraber, üçüncü aşamayı ikinciden ayırmak, daima kolay değildir. İşte, örneğin adlara, ağızda ve seste yer veren üç geçit hali:

Bob (8; 11) : *"Güneşin adı nerede? - Şurada - Bu neresi? - Daşa doğru. - Orada bulunan güneş midir, yoksa güneşin adı mıdır? - Güneş. - Güneşin adı nerede? - Bilmiyorum... Hiç bir yerde değil. - Biz güneşin adını söylediğimiz zaman, adı nerede? - Doğa doğru bir yerde, orada. - Orada olan adı mı, yoksa güneş mi? - Güneş. - Konuştuğumuz zaman, güneşin adı nerede? - Ağzımızda. - Salève adı nerede? - Ağzımızda. - Gölun adı nerede? - Ağzımızda"*.

Mey (10 yaşında) : *"Güneşin adı nerede? - Seslerimizin içinde. Onu söylüyoruz."*

Caud (9; 6) : *"Salève" sözcüğü nerede- "Salève sözcüğü her yerde. - Bu ne demektir? Bu odanın içinde mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü ondan söz ediyoruz. - Bu odanın neresinde? - Başımızın içinde. - Başımızda mı yoksa odanın içinde mi? - Başımızın içinde ve odanın içinde"*

Aslında bu yanıtları yorumlamak için tek çare, çocuğun sözlerindeki ön ve ard tutarlığa bakmaktır. Oysa biz (§ 1 de) de eşyanın çağdaş adlarını ve bunların eşya ile yaratıldığını Bab'ın kabul ettiğini, Caud ve Mey'in ise hep çok gelişmiş yorumlar yaptıklarını gördük. Öyleyse Mey ve Caud'un üçüncü aşamada olduklarını, yanlış yapma tehlikesi olmadan söyleyebiliriz, ancak adları hala, sesin içine giren şeyler olarak baktıklarını da görmekteyiz (2. aşama). Bununla birlikte Caud hala ikinci aşamaya yakın bulunmaktadır ve kesin olarak bu aşamayla üçüncü aşama arasında bir geçit durumunu göstermektedir.

Şimdi üçüncü aşamaya seçik bir örnek verelim:

Des (10 yaşında) : *"Adlar nerede? Örneğin güneşin adı? - Başta. - Hangi başta? - Bizim başımızda. - Bütün başlarda, bilmiyenler hariç"*.

Kısaca görülüyorki, soru 4 düzenli olarak yaşla gelişen ve bundan önceki soruların sonuçlarını tümüyle doğrulayan yanıtlar vermektedir. Şimdi 5. soruya, yani eşyanın kendi adlarını bilip bilmedikleri sorusuna geçelim: *"Güneş, kendisine güneş dendiğini bilir mi?"* vb. Gerçekten şu soru sorulabilir: ilk aşamaların ad gerçekciliğinde bir canlıcılık öğesi yok mudur? Başka deyişle, adlarının eşyada yer almasının nedeni kısmen kendi adlarını bildiklerinden ileri geldiği düşünülemez mi? Bu açıdan Pat seçik bir örnektir: görmüş olduğumuz gibi Pat'a göre, eşyanın adları, eşyanın başındadır, yani eşya adlarını bilmektedir. Oysa biz, ad gerçekciliğiyle, eşyayı bilinçlendirme arasında istikrarlı hiç bir ilişki bulmadık: örneğin adlara eşyada yer veren Fert, eşyanın adlarını hiçmihiç bilmediğini ileri sürer.

Oysa birinci soru ilginç sonuçlar vermiştir. Biz dört tip yanıt bulduk. Birinci olarak: herşeyin kendi adlarını bildiğini düşünen çocuklar vardır:

Fran (9 yaşında) : *"Bir balık adını bilir mi? - Evet, çünkü, ona bir beybalığı veya som balığı adı verilebilirdi. Bir sinek adını bilir mi? - Evet, çünkü ona bir sinek, bir arı ya da eşek arısı adı verilebilirdi. Bir çakıl taşı, bir masa, vb. için aynı yanıt alındı." Bir kalem adını bilir mi? - Evet bilir. - Nasıl? Çünkü yapıldığı yerin markası üstünde var. - Siyah olduğunu bilir mi? Evet, bilir. - Nasıl? - Hayır. - Adını bilir mi? - Evet, çünkü, baylar bunun kalem olacağını söylerler". Bulutlar bizi görmezler, "çünkü gözleri yoktur", ama adlarını bilirler "çünkü bulut diye çağırıldıklarını bilirler" vb.*

İkinci olarak, (uydurmacılıktan arınmış izlenimini daha çok veren) çok daha fazla ve daha ilginç çocuklar vardır ve bunlar bu bilgiyi sadece hareket halindeki cisimlere tahsis ederler:

Mart (8; 10) : *"Bir köpek adını bilir mi? - Evet. - Bir balık, adının balık olduğunu bilir mi? - Tabii! - Güneş adını bilir mi? - Evet, çünkü adı olduğunu bilir. - Bulutlar adlarının "bulut" olduğunu bilirler mi? - Evet, onların adları var, onlar adlarını bilirler. - Kibritler adlarının kibrit olduğunu bilirler mi? - Hayır, evet. - Niçin? - Çünkü o canlıdır, yürür. - Evet veya hayır? - Hayır, çünkü, onlar canlı değildir. - Ay, adını bilir mi? - Evet. - Niçin? Çünkü o canlıdır, yürür. - Rüzgar adını bilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü eser. Rhone adını bilir mi? - Evet çünkü Rhone olan kendisidir (!). - Canlı mıdır? - Evet, çünkü. Arve'ın içine gider (katılır). Göl adını bilir mi? - Evet, çünkü yürür. - Yürüdüğünü bilir mi? - Evet, çünkü yürüyen o dur (!)".*

Bir de yalnız hayvanlarla bitkilerin veya yalnız hayvanların adlarını bildiklerini kabul eden çocuklar vardır. Hatta Mey gibi ağaçların belki de adlarını bileceklerini savunan ileri zekalı çocuklar bile görülür.

Mey (10 yaşında) : *"Bir köpek adını bilir mi? - Evet. - Bir balık? - Evet, çünkü biz insan olduğumuzu biliyoruz, balıklar da pek ala bilmelidirler. - Güneş de adının güneş olduğunu biliyor mu? - Hayır. - Niçin? - Çünkü o canlı değildir. - Rüzgâr adını biliyor mu? - Hayır. - Ağaçlar kendi adlarının böyle olduğunu bilirler mi? - Hayır, çünkü onlara öğretilemez. - Niçin? - Anlamazlar. - Ohalde adlarını bilmiyorlar mı? - Belki evet, belki hayır. - Neye "belki hayır? " - Ağaçlar öğrenemezler. - Peki neye "belki evet"? - Kendilerinden başka öbür ağaçları görürler, sanırlar ki onlar kendileri gibidir. - Böyle olunca ne olur? Çünkü, kendilerinin meşe olduğunu bilirler, ama onları göremezler."*

Son olarak öyle çocuklar vardır ki, bunlar hiçbir şeyin adını bilmiyeceğini ileri sürerler. Bunlara ortalama olarak 9 - 10 yaşlarında rastlandı. (Mart gibi) adın bilinmesini harekete bağlayan çocukların ortalaması 7 yıldır. Burada (11. kısımda) daha sonra doğrudan doğruya çocuk canlıcığı üzerinde yaptığımız incelemede görmüş olacağımız hususları çok yakından anımsatan bir gelişme vardır.

§ 3. ADLARIN GERÇEK DEĞERİ. — Buraya kadar adların varlık bilimsel sorunu denilebilecek yanını inceledik :varlıklarını, yerlerini, kaynaklarını. Şimdi mantıksal yanına sıra geldi: adlar herhangi bir işaret midir veya onların gerçek mantıksal bir değeri var mıdır? Bu iki sorun birbirine sıkıca bağlıdır ve adlar eşyanın içinde yer aldıkları sürece adlara saltık gözüyle bakılacağı aşikardır. Ancak adların varlıkbilimsel gerçekliliğiyle mantıksal gerçekliliği aynı köklerden geliyorsa bu iki gerçekciliğin süreleri farklı olabilir. Biz işte mantıksal gerçekciliğin varlıkbilimsel gerçekcilikten çok

daha uzun sürdüğünü göstermek istiyoruz. Gerçekten soru 7 ve 8 ancak 10-11 ve 12 yaşlarında çözülmüştür ve hatta ada başta yer veren ve adların kaynağının yeniliğine inanan çocuklar bile adların eşyayı değil ama, eşyanın fikrini içerdiğini düşünürler: Güneşe bu ad verilmiştir, çünkü o yuvarlaktır ve parlaktır, vb.

Soru 8 ile incelememize başlıyalım: adları değiştirebilirmiydik? İki aşama ayırt ediyoruz. 10 yaşından önce çocuklar buna hayır diyorlar, ortalama olarak 10 yaşından sonra bunu evetliyorlar. İki grup arasında bir kaç geçit hal bulunmaktadır. Önce birinci aşamaya dair örnekler verelim:

Fert (7 yaşında) : *"Senin adın Albert değil mi? - Evet. - Seni Henri diye çağırabilirmiydik, hiç kimse bir şeyin farkına varırmıydı? - Hayır. Jura'ya Salève, Saleve'e Jura denilebilirmiydi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü bu aynı şey değildir - Aya "güneş", güneşe ay" denebilirmiydi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü, güneş ısıtır ve ay aydınlatmak içindir "*

Roc (6; 6) Tanrının adları değiştirebileceğini düşünür. *"Bu yanlış olurmuydu? Olmazmıydı? Yanlış olurdu. - Niçin? Çünkü, ayın ay olması, güneşin güneş olması gerek!"*

Fran (9 yaşında) biraz almanca bilir, bundan ötürü adların göreliliğini anlaması gerekirdi. Hiç öyle olmadı. *"Adlar değiştirilebilir ve başka adlar verilebilirmiydi? Senin adın Louis, sana Charles denebilirmiydi? - Evet. Bu sandalyeye "Stuhl" denebilirmiydi? - Evet, bu almanca bir sözcüktür - Neye almanca'da başka adlar var? Neye bizim dilimizin aynını konuşmuyorlar? - Çünkü onlar başka türlü konuşabilirler. - Eşyanın birkaç adı var mı? - Evet - Almanca adları kim verdi? - Tanrı ve almanlar - Sen adların değiştirilebileceğini söylüyorsun? Güneşe "ay, aya "güneş" denilebilirmiydi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü güneş, aydan daha çok parlar - Senin bir erkek kardeşin var, Gilbert. - Gilbert'e "Jules" denilebilir mi? - Evet. - Ohalde güneşe ay denilebilirmiydi? - Hayır - Niçin? - Çünkü güneş değişemez, daha küçük olamaz. "Ama herkes güneşe "ay", aya "güneş" deseydi bunun yanlış olduğu bilinebilirmiydi? - Evet güneş daima daha büyük kalır, olduğu gibi kalır, ay olduğu gibi kalır. - Ama güneş değiştirilmiyor, adı değiştiriliyor. Güneşe "ay", aya..... vb. - Hayır. - Bunun doğru olmadığı nasıl bilinirdi? - Çünkü ay akşam doğar, güneş sabah".*

Bus (10 yaşında) hiçbirşeyin değiştirilemiyeceğini söyler, *"çünkü"* güneşin adını güneşe vermek istediler. *"İlk insanlar, başlangıçta başka ad verselerdi, sonradan bunun yanlış olduğu görülürmüydü veya hiç görülemezmiydi? - Görülürdü. - Nasıl? - Çünkü güneş sıcaktır, ay sıcak değildir."*

İşte şimdi geçit haline bir örnek: "adlar değiştirilebilirdi, ama bu o kadar yakışmazdı".

Dup K. (7; 6 çok ileri durumda) : *"Güneşe Stoll adını verebilirmiydik? - Evet. - Hiç kimse bir şeyin farkına varmazmıydı? - Hayır. - Masaya sandalye diyebilirmiydik? - Evet, hayır. - Yapabilirmiydik, yapamazmıydık? - Evet, yapılabilir. "Bir yıldıza "yıldız" adı verildi, çünkü bunun ona yakışacağı düşünüldü. - Niçin? - Bilmiyorum. - Ona "çivi" denilebilirmiydi? - Bu o kadar yakışmaz"*, v.b.

Bundan önceki örneklere göre Dup adların değiştirilebileceğini kısmen anladığından çok ileri durumdadır. O, adlar değiştirilirse, hiç kimsenin, bunu farketmeyeceğini özellikle anlamış bulunuyor. Bununla birlikte kesinleştirmeğe yaklaşmadan adla eşyanın fikri arasında bir uygunluk bulunduğu izlenimini beslemektedir (bu biraz sonra örneklerini göreceğimiz etimiolojik içgüdüdür).

İşte sonunda ikinci aşamaya ilişkin örnekler. Bu çocuklar adların isteğe bağlı karakterini demiyelim, ama karara bağlı karakterini iyice anlamış bulunmaktadırlar.

Mey (10 yaşında) *"Seni Henri diye çağırabilirmiydik? - Evet. - Jura'ya Salève adını verebilirmiydik bunun tersini de yapabilirmiydik? - Evet, çünkü insanlar adları değiştirebilirler veya tersini yapabilirler. - Güneşi "ay" diye adlandırabilirmiydik? - Niçin olmasın: buna (masa) sandalye ve buna (sandalye) masa diyebilirmiydik? - Hayır. - Niçin? - Bunun yanlış olduğu bilinmezdi ki. - Niçin? - Çünkü, güneşe "ay" adı verilmiş olurdu. Bunu göremezlerdi."*

Bob (8; 11) Bize ilkel bir sürü yanıt verdikten sonra, birdenbire bunların aldatmacıklarını buldu ve soruyu yanıtladı: *Salève'e Jura, Jura ya Salève denebilirmiydi? Evet. - Niçin? - Çünkü bu aynı şeydir. - Güneşe "ay", aya "güneş" denebilirmiydi? Evet. - Onların ad değiştirdiklerini biz fark edermiydik? - Evet. - Niçin? - Çünkü, bize bu söylenirdi. - Hiçkimse birşey söylemeseydi bilinirmiydi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü adlar işaret edilmemiştir."*

Ohalde görülüyor ki 9 - 10 yaşlarına doğru, yani kesin olarak, bundan önce çocuklara sorulan soruların hepsinin çözüldüğü yaşta, çocuk adların değiştirilebileceğini ve hiç kimsenin bunun farkına varmayacağını kabul eder. Ancak, bu yanıt kendi başına henüz adın gerçek değeri olduğunu doğrulamaz. Yalnız varlıkbilimsel gerçekciliğin azalmaya yüz tuttuğunu gösterir: adlar, eşyaya bağlı olmaktan kurtulurlar.

(Soru 7) *"Niçin filan nesnenin falan adı vardır?"* sorusu ancak, gerçekten soru 9'den sonra çözülmüştür, ve aslında bu, sorularımızın en zorudur.

8. sorunun başarılı oluşu, sadece çocuk için ismin *"karara"* bağlı olduğunu gösterir: güneşe *"güneş"* demeğe karar verdiler, ancak aslında güneşin adının böyle olduğunu gösterecek hiçbir alâmet yoktur. Ama güneşte, keyfi, gelişi güzel konulmuşluk gibi bir nitelik yoktur: bu sadece bir işaretten oluşmamaktadır. Tersine olarak etimolojik nedenler yüzünden geçerlidir. *"Güneş"* sözcüğü parlak, yuvarlak ve vb. fikirleri içerir. Ancak 11 - 12 yaşlarına doğru çocuk, bu haklı çıkarmalardan vaz geçer ve böylece 7. soru çözülmüş olur.

7. Sorunun incelemelerinden şu aşamalar elde edilmiştir: 10 yaşına kadar bütün adlarda eşyanın fikri vardır. (10 - 11 yaşlarında görülen) ikinci aşama süresinde adla eşya arasında sadece uygunluk vardır: ad *"yakışır"*. vb. Yani adda halâ biraz eşya fikri vardır, ama aynı fikri taşıyan başka adlar bulunabilir. Sonunda 11 - 12 yaşlarından sonra, adın kendisinde hiçbir şey yoktur, o sadece bir işarettir.

Birinci aşamaya örnekler:

Horn (3; 3) : *"Güneşin adı neye böyle? - Güneşmiş gibi oluyorda ondan."*

Roc (6 yaşında) : *"Güneşe niçin bu ad verildi? - Çünkü bu parlıyordu. - Salève? - Çünkü bu bir dağdır. - Niçin dağlar böyle adlanıyor? - Çünkü bunun her yanı beyazdır."*

Bab (8; 11), 8. soruyu başarır, ama 7. de başarılı değildir. *"Güneş niçin böyle adlandırıldı? - Çünkü o kıp kırmızıdır. - Aya niçin bu ad verildi? - Çünkü o sap sarıdır. - Peki Salève? - Çünkü onun adı Salève'dir. - Niçin? - Çünkü... - Birşey olsun diye mi veya bu hiçbir şey değil mi? - Bir şey olsun diye. - Niçin? .... - Bulutlar niçin böyle adlandırıldı? - Çünkü onlar tamamiyle gridir. - Yani "bu bulutlar tamamiyle grimidirler? - Evet."*

Veil (9; 6) da 8. soruyu çözmüştür. Ama *"güneşin ısıttığı için"* böyle adlandırıldığını düşünür. Bir masa *"Yazı yazmağa yaradığı için"* böyle adlandırılmıştır.

Bus (10 yaşında) : *"Salève "yukarı çıktığı için" böyle adlandırılmıştır, bir baston "büyük olduğu için" - yani bastonun adı büyük olduğu için mi - Bu uzundur."*

Fran (9 yaşında) *"Salève'in adı Salève'dir, - çünkü her yanı yokuş olan bir dağdır." (§ 1 deki yanıtına bk.)*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Örnekleri sonsuzadek çoğaltabiliriz. Bunlar, bir zamanlar (çocukta Dil ve Düşünce böl. VI) incelediğimiz birleştirimcilik ve özellikle *"her ne pahasına olursa olsun doğrulama"* hallerini ziyadesiyle anımsatmaktadır. Her iki halde de ilke aynıdır: bir sözcük daima, beraber söylenilen sözcüklerin tümünü içerecek derecede bu sözlere bağlıdır.

M. Bally'in *"etimolojik içgüdü"* dediği şeyin başka deyişle, her ada kendisini doğrulayan bir köken verme eğiliminin kaynağını, muhtemelen bu sözlü birleştirimcilik ve ad gerçekciliğinde aramak gerekir.

Adlarla içeriklerini bu derece şiddetle evletlemeyen, ama bunların arasında sadece bir uygunluk izlenimine sahip olan çocukları ikinci aşamaya koyabiliriz.

Dup (10 yaşında) : *"yıldızlar niçin yıldız olarak adlandırıldı? - Bu adı bulanlar, bunun onlara daha yakışacağını düşünmüşlerdir. - Niçin? - Bilmiyorum (Daha yukarda Dup'un soru 8'e verdiği yanıtlara bak.) Güneş "güneş" olarak adlandırıldı "çünkü güneşte (aydan daha çok) ışık vardır ve sonra güneşe "güneş" adının daha çok yakışacağını düşünüyorum, çünkü bu sözcüğü bulanlar ona bunun daha çok yakışacağını düşündüler."*

Mey (10 yaşında) 8. soruyu bulduktan sonra, bununlabirlikte *"güzel bir ad olduğunu parladığını düşünerek"* güneşin böylece adlandırıldığını söyler.

Dup ve Mey, güneş adının ışığı içerdiğini söylemiyorlar. Onlar burada bir ilişkinin bulunması gerektiğini söylüyorlar. Yasal olarak bu doğrudur, ama aslında bu tabii, tarihsel bir varsayımın sonucu değildir, ancak ad gerçekciliğinin sadece ulaştığı son noktadır.

Soru 7 yi çözen çocuklara gelince, şu âna kadar incelediğimiz çocuklar arasında ancak Mey'in bunu başardığını gördük, bu da ancak soruşturmanın sonunda ve yukarda okunan yanıtlardan sonra oldu. Öbür çocukların hepsi, ancak 11 ve 12 yaşlarından sonra bunda başarı gösterdiler.

Mey (10 yaşında) *"Aya niçin ay diyoruz? - Böyle işte, nedeni olmadan! - Salève'e niçin "Salève" diyoruz? Onların buldukları bir addır, bu. - Ona "Nechevo" denebilirmiydi? - elbette, çünkü o da bir addır!"*

Gen (11 yaşında) *"Niçin güneş böyle adlandırılmıştır? - Herbir şey için değildir, bu bir addır, ona istenilen bütün adlar verilebilir."*

O halde 7 soruyu çözdükten sonradır ki, çocuğa adın keyfi karakterini anlamış gözüyle bakılabilir. 9 - 10 yaşından başlayarak ad gerçekciliği, varlıkbiçimsel biçimi altında terk edilmiştir. Ancak 11 - 12 yaşlarına doğrudur ki mantıksal biçimdeki gerçekcilik kaybolma yoluna girmiştir. Kısaca mantıksal gerçekcilik, varlıkbiçimsel gerçekcilikten çıkmaktadır. Ancak ondan daha uzun süre devam etmektedir.

§ 4. SONUÇLAR. — Ad gerçekciliğine değin yapılan bu anketle düşünce kavramına ilişkin yaptığımız anket arasındaki ilişkileri gösterme işi var.

Çocuk için düşünmek, sözcükleri kullanmak demektir. Bu inançta üç ayrımsızlık vardır ve bu ayrımsızlıkların yok edilmesinden üç ikicilik doğacaktır. Birinci olarak işaretle eşyanın ayrımsızlığı gelir: düşünce eşyaya bağlı olarak ele alınmaktadır. (1) İçle dış ayrımsızlığı vardır: düşünce hem havada, hem ağızda yer almış olarak ele alınmaktadır. Son olarak madde ve düşünce ayrımsızlığı gelir: düşünceye bir ses, bir nefes vb. maddesel bir cisim olarak bakılmaktadır.

---

1) M. Dekcroix'nın dediği gibi (Dil ve Düşünce) "işaret yapışıklığı" vardır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Ad gerçekciliğinin incelenmesi, bu ayrımsızlığı doğrular mı ve bunların karşılıkları olan ikiciliklerinin bilincine çocuğun nasıl ulaştığını görmemizi sağlar mı?

İşaretle eşyanın ayrımsızlığı, ad gerçekciliğinin doğal özelliğinde vardır, bundan dolayı burada, bunun üzerinde durmayacağız.

İçle dışın ayrımsızlığı, bunun tersine olarak, ilk hamlede daha az seçiktir. Bununlabirlikte yerle ilişkili olarak, ikinci aşamanın varlığı, bu ayrımsızlığın seçik bir belirtisidir. Gerçekten çocuk, adı, adlandırılan şeyden ayırdığı anda, ona hemen başta yer vermemektedir: önce ona insanı saran havada, adın söylendiği *"her yerde"* yer vermektedir. Başka deyişle, ses hem bizde, hem bizim dışımızdadır. Bu düşünce konusunda görülen şeyin tamamiyle aynıdır: Düşünce hem *"dışarda"*, hem ağızdadır.

Üçüncü ayrımsızlığa gelince, başlı başına ona rastlayamazdık, ama onun ikinci ayrımsızlıkta içerik olduğu açıktır.

Oysa şimdi ayrımsızlıkların, karşılıklı olan bu üç ikiciliğinin göründüğü yaşları incelersek, düşüncenin maddesizliğinin nasıl bulunduğunu hemen anlarız. Yaklaşık olarak 6 - 7 yaşlarına kadar, adlar eşyadan çıkar. Onlar, eşyaya bakarak ortaya çıkarılır. Onlar eşyanın içindedir, vb. Bu işaretle eşyanın ilk ve kaba ayrımsızlığı 7 - 8 yaşlarına doğru kaybolur. İçle dışın ayrımsızlığına gelince, bu adlara *"başta"* yer verildiği zaman 9 - 10 yaşlarına doğru kaybolur. Oysa biz düşünce kavramıyla ilişkili olarak görmüştük ki, düşünceye 11 yaşlarına doğru, özdeksiz gözüyle bakılmaktadır.

Bu koşullarda herşey sanki, çocuğun önce işaretlerin eşyadan ayrı olduğunu keşfettiğini ve sanki bu buluşun düşünceyi giderek içleştirmeye götürdüğünü göstermektedir.

İşaretle eşyanın birbirinden ayrılmasına gelince, bu hangi psikolojik etkenlerin eseridir? Çok olasıdır ki bu, çocuğun kendi düşüncesini bilinçlendirmesinden ileri gelmektedir. Bu bilinçlenme kesin olarak, 7 - 8 yaşından başlıyarak, görünür. Bunun görünüş biçimlerini başka yerde (J.R., böl. IV, § 1 ve 2) inceledik. Oysa bu bilinçlenmenin kendisi de, göstermeğe çalıştığımız üzere, sosyal etkenlere bağlıdır: başkalarıyla temas etmek, tartışmak sayesindedir ki, insanın düşüncesindeki özellikten haberi olmakta ve böylece kendi düşüncesinin süreçlerinin farkına varmaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

RÜYALAR

Çocuk gerçekcidir, çünkü öznenin varlığından ve düşüncenin içleşmişliğinden haberi yoktur. Bundan ötürü en öznel fenomen olan rüyayı açıklamada büyük güçlülere uğraması pek doğaldır. Çocukların rüya ile ilgili tasarımlarının incelenmesi, bu yüzden bizce iki açıdan büyük bir ilgi taşımaktadır: rüyanın açıklanması bir yandan iç ve dış ikiciliğini, öte yandan düşünce ve madde ikiciliğini gerektirir.

Bu araştırmayı gereğince yürütebilmek için, ilkel düşünüşün çözümünden öğrendiklerimizi ve özellikle M.Lévy - Bruhl'ün unutulmaz çalışmalarını her zaman olduğu gibi, bir kenara bırakmak yerinde olur. Kuşkusuz çocukla ilkel arasında benzerliklere her adımda rastlamaktayız: ancak onları arayarak bulamayaz, herhangi bir öndüşünce ile değil, çocuğu herşeyden önce inceleyerek bu benzerlikleri bulacağız.

Çocukların rüyalarla ilişkili gerçek düşüncelerini elde etmek için izlenecek tekniğin, bundan önceki araştırmalarımızda kullandıklarımızdakinden daha dikkatle seçilmesi gerekir. Gerçekten çocukların gördükleri rüyalarla ilintili çok soru sordukları ve özellikle karabasanlarla ilişkili olarak en uygun olmayan yanıtları aldıkları olasıdır. Bundan ötürü sürekli olarak ihtiyatlı olmak ve elde edilen her sonucu, tamamlayıcı sorularla sağlamlaştırmak gerekir.

Bize en elverişli görünen yöntem, değiştirilmemesi gereken bir sıra içinde, dört puandan oluşan bir sorulamadır. Birinci nokta rüyanın kökenidir. Çocuğa sorulur: *"Sen rüyanın ne olduğunu bilirsin. Geceleyin rüya görürmüsün? Pekâla öyleyse söyle bakalım rüyalar nerden geliyor?"* Genellikle bu soru çocuğu konuşturmağa yeterlidir. Özellikle rüyanın *"baştan"* geldiğini söylerse çocuk, kolay konuşur. Çocuk rüyanın kökeninin dışarda olduğunu söylerse, sorulamaya devam edilmelidir, sorunun nasıl araştırılmalıdır. Özellikle iki anlama gelen bir yanıt vardır: *"Rüyayı bize gördüren gecedir"*. Kimi çocuklar bununla yalnız *"İnsan yalnız geceleyin rüya görür"* demek istemişlerdir. Kimisi tersine olarak gecenin, yani kara bir dumanın (böl.IX, § 2 ye bk.). (başta değil) odanın içinde rüyaları, yani aldatıcı imgeleri oluşturduğunu kabul eder. Kısaca çocuğa hiçbir telkin yapmadan, onu bıktırmadan, herşeye herşeyle yanıtlamağa sürüklemeden herşeyi derinleştirmelidir.

İkinci bir nokta, birinciyi tamamlar ve ona zorunlu bir denetleme sağlar: bu rüyanın yeridir. Çocuk rüyanın *"baştan geldiğini"* söyleyince iki olasılık vardır ve bunlar birbirinden çok ayrıdır. Ya çocuk rüyanın *"başta"* olduğunu düşünür. Ya da baş, odanın içinde bir rüya meydana getirir. Bunun gibi rüya Tanrı'dan veya geceden geldiğinde bunlar içten veya dıştan oluşabilirler. Bundan ötürü, rüyanın yerini çocuğun belirlediğini bilmek çok zorunludur. Bu aynı zamanda, daha önce incelediğimiz düşüncenin ve adların yerleriyle ilgili sorulara bağlıdır. Ancak, rüya durumunda, soruyu ortaya atmak güçtür. Çocuğa şöyle sorulur: *"Rüya gördüğün zaman rüya nerdedir?"* Ancak burada doğal olarak bir tehlike var, çocuk rüyanın başta olduğunu bildiği halde *"önde"* der, çünkü o, sorunun *"rüya bize nerde gibi görünmektedir"* biçiminde sorulduğunu düşünür. Böylece çocuğun yanıtı, bazı rüyanın gerçekten önde olduğunun, bazı rüyanın sadece önümüzdeymiş gibi, anlamına gelir. Bundan ötürü bu noktayı özenle derinleştirmek gerekir. O zaman çocuğa şöyle denir: *"Evet önümüzde ama, gerçekten önümüzde mi, yoksa bize mi öyle geliyor?"* Ufak çocuklara şöyle denir: *"Evet önümüzde ama,*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

gerçekten önümüzde mi, yoksa yalancıktan mı, bize mi önümüzdeymiş gibi geliyor?" Ancak rüyaya" *Önümüzde yer gösteren çocukların çoğu aslında "olmak"* ile *"görünmek"* arasında ayrım yapamayanlardır, bundan ötürü kontrol sorusunu anlamamaktadırlar. Böylece her çocuk ele alındığında bu noktanın aydınlığa kavuşması gerekir.

Bundan başka *"rüyalar nerdedir?"* sorusunu sormadan önce birinci noktadan başlamak önem taşır. Böyle yapılmazsa, direnmeden (perseveration) ötürü çocuğa telkin yapılmış olur, şu anlamda ki, rüyaya önümüzde yer veren çocuk, daha sonra rüyanın kökenini dışarda aramaya kalkar, oysa bu çocuğa önce köken sorusu sorulmuş olsaydı bu duruma düşmezdi.

Üçüncü nokta, rüyanın organına aittir. Çocuğa *"ne ile rüya gördüğü"* sorulur. Sonunda dördüncü noktayı rüyaların *"niçin"* i oluşturur. Burada telkin yapılmaktadır, şöyle ki *"neye rüyanda anneni veya okulu vb. gördün?"* demek, bir amacın bulunduğunu ileri sürmektir. Aslında 7-8 yaşındaki çocuklar *"çünkü gündüzün onu düşündüm"* gibi nedensel bir açıklama yapmışlardır, buna karşılık, ufak çocuklar bu *"niçin"*e önnedensel bir anlam vermişlerdir. Demek ki bu soruyu sormanın bir yeri vardır.

Direnmeyle meydana gelen telkinlerden uzaklaşmak için, iki üç çocuğun dışında yalnız, ad konusunda kendilerine soru sormadığımız çocukları inceledik. Bundan başka, bunların yarısına düşünce kavramı konusunda soru sorulmadı.

Elde ettiğimiz yanıtlar üç grupta toplanabilir. (Aşağı yukarı 5-6 yaşlarında görülen) birinci aşamada çocuk, rüyanın dışardan geldiğini, odanın içinde yer aldığını ve gözle görüldüğünü düşünür. Bundan başka rüyada büyük bir etkileme iktidarı vardır: rüyalar, çoğu kez *"canımızı sıkmak için"* gelirler, çünkü *"yapılmaması gereken şeyleri yapmışızdır."* vb. (Aşağı yukarı ortalama olarak 7-8 yaşlarında görülen) ikinci aşamada çocuk, rüyanın başta, düşünceden, sesten vb. geldiğini kabul eder. Ancak rüya, odanın içindedir, gözümüzün önündedir. Rüyayı gözlerimizle görürüz: insan kendi dışında bulunan bir tabloya bakar. Dışarsı sahici anlamına gelmez: rüya, gerçekten yoktur, ama umacı gibi karşılığı olmayan bir imge oluşturmaktadır. Son olarak (9-10 yaşlarına doğru görülen) üçüncü aşamada rüya, düşünceden gelir, başın içinde (veya gözlerde) yer alır ve insan düşüncesiyle rüya görür, ya da gözlerle, içinden görür.

§ I. BİRİNCİ AŞAMA : RÜYA DIŞARDAN GELİR VE DIŞARDADIR. – Çok olasıdır ki, çocuk ilk kez rüya gördüğü zaman, rüyalarını gerçekle karıştırır. Çocuk uyandığı zaman, rüyası gerçek, nesnel olmaya devam etmektedir ve çocuk rüya anısını, uyanıklık halindeki anılarla karıştırmaktadır. Karabasanlar ele alındığında durum açıktır. Karabasandan çıkan bir çocuğu sakinleştirmenin ne kadar güç olduğunu herkes bilir. Gine rüyada görülen nesnelerin varlığına inanan çocuğu caydırmanın olmazlığı bilinen bir hususdur. Uyanıklık halindeki anılarla rüyaların karıştırılmasına ilişkin çok tipik bazı belgeleri, kendi anılarımız arasından devşirdik.

Bizlerden biri şöyle anlatır: *"Bütün çocukluğum süresince gerçekten bir trenin altından geçtiğimi düşünürdüm. Serüvenin tam geçtiği yeri anımsıyorum: burası anababamın oturduğu yerin yakınında bulunan bir tren yolu geçididir. Benim doğru olmıyan anıma göre annem, içinde bir çocuğun bulunduğu arabayı geçitten geçirdiği sırada bir tren bütün hızıyla üstüme geldi. Ancak arka üstü yatacak kadar vaktim oldu ve hâlâ bütün hızıyla vagonların başımın üstünden geçtiğini görmekteyim.Hiçbiryerime bir şey olmadan ayağa kalktım ve annemin yanına gittim. İşte bütün çocukluğumda doğru olduğuna inandığım aldatıcı anı budur. Ancak 12 yaşındayken bir gün (bu ilk kez olu-*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

yordu) bir trenin altından geçtiğimi böbürlenerek anlatırken, annemle babam yanıldığımı gösterdiler. Bu anının kesin olması bir rüya gördüğümü ve bunun çok iyi tanıdığım tren geçidinin imgesiyle karıştırdığımı açıklamaktadır."

Bunun gibi, bizlerden biri, çocukluk döneminin büyük bir kısmında ana-babasının kendisinin denizde boğulmasını istediklerini düşünmüştü. Burada da şine görsel anıdaki kesinlik, bir rüyanın söz konusu olduğunu göstermektedir.

Melle Feigin'in (1) aklına çocuğun rüyayı, gerçekten,yavaş yavaş nasıl ayırdığını inceleme güzel fikri geldi. (9) yaşına kadar, rüyadaki saçmalıkların çocuk tarafından belge olarak kullanılmadığını gördü. Buna karşılık başkalarının düşüncelerini kendisininkilerle karşılaştırma ve gerçek verilerdeki çelişme, daha erkenden kulllanılmaktadır.

Ancak ne olursa olsun anket şunu gösterdi ki, rüya ile gerçeğin ayrılması, her zaman kolay olmamaktadır ve özellikle duygusal rüyalar, gerçekle tamamiyle karışma eğilimini göstermektedir.

Öyleyse ilk kez, rüyayı gerçekten ayırabilen çocuk, rüyayı nasıl açıklar? O, kuşkusuz rüyanın –tıpkı varolmayan şeyleri gösteren resimli bir öykü gibi– aldatıcı bir tür gerçek olduğunu düşünecektir, ancak –tıpkı gerçekten varolan kâğıt ve boyadan oluşan kitaptaki resim gibi– nesneldir. Sully (2) bir çocuğun belli bir odaya "rüya ile dolu olduğu için" dönmek istemediğini kaydeder.

Banf (4; 6) *rüyanın odanın içindeki "ışıklar" olduğunu söyler. Bu ışıklar (bisiklette gece görülen ampuller gibi) "bisikletteki lâmbacıklardır." Bu ışıklar aydan gelirler. "Ay kesilir. Bu ışıklar geceleyin gelirler". Başka deyişle Banf ışıkları en göze çarpan ışık kaynağı olan hilal biçiminde parçalanan aydan meydana geldiğini düşünmektedir.*

Had (6; 6) : *"Sen rüyanın ne demek olduğunu bilirsin? - Uyuduğumuz zaman ve birşeyler gördüğümüz zaman. Bu nerden geliyor? - Gökten. - Onu görebilir miyiz? - Hayır!... evet, uyuduğumuz zaman. - Ben orada olsam görebilir miydim? - Hayır. - Niçin? - Çünkü siz uyumuyorsunuz. - Ona elle dokunabilir miyiz? - Hayır. - Niçin? - Çünkü bizim önümüzdedir! " Ve dahası var: "Uyuduğumuz zaman, rüya görürüz ve onları görürüz, ama uyumadığımız zaman onları görmeyiz."*

Kun (7; 4) rüyaların geceden geldiğini söyler *"- Nereye gidiyorlar? - Her yere. - Neyle rüya görürüz? - Ağızla. - Rüya nerdedir? - Gecenin içinde. - Nerde oluyor? - Her yerde. - Evlerin içinde, odalarda. - Hangi yerde? - Yatakta. - Görebilirmiyiz? - Hayır, çünkü rüya gördüğümüz vakit uyuyoruz. - Senin rüya gördüğünü görebilirmiyiz? - Hayır, çünkü o sadece gecenin içindedir. - Senin rüya gördüğünü görebilirmiyiz? - Hayır, çünkü o bizim yanımızdadır? - Ona dokunabilirmiyiz? - Hayır. Çünkü rüya görüldüğü zaman uyuyoruz. - Rüya düşüncemizdir? - Hayır. - Nerdedir? - Gecede. - Nerede? - Bize yakın bir yerde. - Rüya düşüncemiz midir? - Hayır. "Ve dahası var: "Rüyayı görebilir miyiz? - Hayır. - Çünkü rüyaya bakarsak kaçar."*

Sci (6) : *"Rüyalar nerden geliyor? - Geceden. - Bu nedir? - Akşamdır. - Gece neden oluşuyor? - O karadır. - Rüyalar nasıl oluşur? - Gözlerimiz kapalı olduğu zaman gelir. - Bu nasıl olur? - Bilmiyorum. - Rüyalar nerede meydana geliyor? - Dışarda (Pencereleri gösterir). - Rüyalar nedendir? - Karadan. - Evet, ama nedendir? - Işıktan. - Ne-*

---

1) Yakında yayınlanacak makale.

2) Çocukluk hakkında incelemeler. Monod, s.146.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

reden geliyor? - Dışardaki ışıklardan. - Nedir bunlar? - (sokak lambalarını gösterir) orada var. - Neden rüya görürüz? -Çünkü bunları oluşturan ışıklardır "(Sci'nin ışıkla ilgili olarak görmeye ilişkin söylediklerine bakınız, böl. I, § 2). Sci daha sonra bize rüyanın "gökten" geldiğini söyler. "Rüyaları bize kim gönderir? - Bulutlar. Neye bulutlar? - Onlar gelirler. "Gerçekten rüyanın bulutlardan geldiği de sık rastlanan bir inançtır (Böl. IX, § 2 ye bak). Görülüyor ki Sci, burada rüyanın geceden geldiği fikrini yinelemektedir.

Bourg (6) : *"Sen ne zaman rüya görürsün? - Geceleyin. - Rüya gördüğün vakit rüya nerdedir? - Gökte. - Peki sonra? - ... Geceleyin geliyor" "Rüyaya dokunabilir misin? - Hayır, orada birşey görülmez ve sonra (çünkü) uyuyoruz. - Şayet uyumasaydın? - Hayır çünkü rüya görülmez. - Uyuduğun zamn başka birisi senin rüyanı görebilir mi? - Hayır çünkü uyuyoruz. - Niçin görmüyoruz? - Çünkü gecedir. - Rüyalar nerden geliyor? - Gökten." Demekki rüyanın görülmesi için odanın içinde birşeyler olması gerek. Ama bu şeyler özellikle görülmemektedir, çünkü uyumaktayız ve gecedir. Ancak rüya görülebilir.*

Darb (5; 6) : *Daha önce rüya gördün değil mi? - "Elimin içinde bir delik olduğunu gördüm. - Rüyalar gerçek midir? - Hayır, gördüğümüz resimlerdir! - Nerden geliyor? - Tanrıdan. - Rüya gördüğün vakit gözlerin kapalı mı açık mı? - Kapalı. - Ben senin rüyanı görebilir miyim? - Hayır, çünkü siz benden çok uzaktasınız. - Annen? - ama o ışığı yakıyor. - Rüya odanın içinde mi, yoksa sende mi? - Evet bende değil, yoksa onu göremezdim! - Annen onu görebilir mi? - Hayır, o yatakta değil. Benimle sadece küçük kardeşim yatar."*

Zeng (6) : *"Rüyalar nerden geliyor? - Geceden. - Nasıl? - Bilmiyorum. - Geceden geliyor ne demektir? - Gece yapıyor. - Rüya kendi kendine mi oluşuyor? - Hayır. - Onu kim yapıyor? - Gece.-Rüya nerdedir? - Odanın içindedir, kendi kendine meydana geliyor. - Gece nerden geliyor? - Gökten. - Gökte hazır bir rüya var mıdır? - Hayır. - Nerde oluşuyor? - Odanın içinde".*

Ris (8; 6) : *"Rüyalar nerden geliyor? - Geceden. - Rüya gördüğün vakit rüya nerede? - Yatağımın içinde. - Nerede? - Odanın içinde yap yakın, yanımda. - Rüya nerden geliyor? - Geceden. - Senin yanında olsaydım görür müydüm? Hayır. - Ama sen görüyorsun? -Hayır (!) - O halde rüya nedir? ... - Birşeyden midir, yoksa hiçbirşeyden midir? - Birşeylerden.-Kâğıttan mı? - (güler) Hayır. - Nedendir? - Sözlerden. - Peki sözler nedendir? - Sesten. - Rüyanın sesi nerden geliyor? - Gökten. - Göğün neresinden? ... - Gökte nasıl oluşuyor? -... - Rüya kendi kendine mi geldi, yoksa onu gönderdiler mi? - Kendi kendine geldi. - Niçin rüya görürüz? - Bir şey düşündüğümüz zaman". Demekki Ris ileri bir durumda! Ancak düşünceyi sesle bir tutmakta ve rüyanın dışardan geldiğini düşünmektedir! " - Ses nedendir? - Havadan. - Nerden geliyor? - Havadan. - Rüya nerden geliyor? - Gökten".*

Mont (7) *Rüyasında gördüğü şeylerin"duvarın önünde" olduğunu söyler. Ben orada olsaydım görür müydüm? - Evet. - Rüyalar nerden geliyor? - Dışardan. - Onları kim gönderiyor? - Adamlar. - Sen nasıl rüyalar görürsün? - Ezilmiş bir adam. - Bu rüya gönderiyor? - Adamlar. - Sen nasıl rüyalar görürsün? - Ezilmiş bir adam. - Bu rüya senin önündemi yoksa içindemiydi? - Önümde idi. - Nerede? - Pencerenin altında. - Orada olsaydım görürmüydüm? - Evet. - Annen? - Evet. - Rüyanı sabahlayın mı görürdün? - Hayır- Niçin ? - Çünkü bu bir rüya idi. - Bu rüya nerden geliyor? ... - O rüyayı sen mi gördün, yoksa başka birisi mi? - Başka birisi. - Kim? - Babamın tanıdığı bir adam (ezilmiş adam). - Her rüyayı o mu yapıyor? - Bir hez. - Peki öbürlerini? - Başka adamlar".*

Engl (8; 6) : *Rüyalar nerden geliyor? - Bilmiyorum. - Ne düşünüyorsan onu söyle? - Gökten. - Bu nasıl oluyor? ... - Nereye geliyorlar? - Evin içine. - Rüya gördüğün zaman rüya nerdedir. - Bizim yanımızda. - Rüya gördüğün zaman gözlerin kapalı mı? - Evet. - Rüya nerdedir? - Üst tarafda. - Rüyaya dokunulabilir mi? - Hayır. - Görebilir miyiz? - Hayır. - Senin yanında bulunan biri görebilir mi? - Hayır. - Ne ile rüya görülür? - Gözlerle".*

Ayrıntılarında çok değişik olan bu örneklerden bir çoğunu vermek istememize neden bunların aslında aynı olmalarıdır. Gerçekten bütün bu çocuklar için, rüya dışardan gelip gözlerimizin önünde yer alan bir imge veya bir sestir. Bu imge gerçek olayları göstermediği için sahici değildir, ama imge olarak nesnel bir biçimde vardır: çocuğun dışındadır ve zihinsel bir nesneyle hiçbir ilgisi yoktur. Bu inancın niteliğini bir kaç sözcükle kesinlestirmek zorunludur.

Herşeyden önce, *"yanında bulunan bir kimse rüyayı görebilir miydi?* " sorusu dikkati çekmiştir. Had ve Mont gibi, en gerçekci çocuklar, bunu evetlemişlerdir. Bunun nedeni, bu çocukların rüyayı, rüyası görülen eşyadan çıkan ve yanımıza gelen hazır bir imge gibi düşünmeleridir. Başka çocuklar, bu hususta tersine olarak, Bourg, Engel vb. gibi, olumsuz yanıt vermişlerdir. Ancak ilginç nokta, onlar da *"rüyayı"* görmediklerini söylerler. Bunun nedeni onlara bu soru verildiğinde rüyayı oluşturan asıl duyuların değil ama odanın içinde güya rüyayı meydana getiren şeyi düşünmekte olduklarıdır: *"Bourg, rüya görülmüyor, der ... çünkü gecedir". Burada çocuk daha* az gerçekcidir. Onun odada yer verdiği şey, sadece rüyanın yapıcısıdır. Bu, onun imgelere, başın içinde yer vermesi mi demektir? - Hiçbir suretle. Gözlerinin kapalı olduğunu söylemelerine karşın, bu çocukların rüyayı dışarda oluşturan imgeleri, *"gözleriyle"* gördüklerini düşünürler. Gözlerini etkileyen bir varlık gibi görülmemesine karşın rüyayı yapan şey: onların yanındadır. Bu çocuklar, Mont ve onun grubundakilerle karşılaştırılırsa birinci derecede bir öznellik gösterirler, ama bu hep gerçekciliktir. Bu çocuklar, bundan soraki aşamalardakilerle karşılaştırılırsa, birinci gruptakiler, ilkel gerçekcilik gösterirler, ikinci gruptakilerde görülen gerçekcilik ise çocuğun verdiği açıklamanın bir sonucudur (buna Piaget, türetilmiş gerçekcilik, demektedir). Aslında, kuşkusuz iki çeşit yanıt her çocukta aynı zamanda bulunmaktadır.

Rüyaya yer belirleme açısından bu iki tür yanıt, ayrı iki tür inanca karşılık olarak kullanılmaktadır. Bazı inançlara göre (Mont vb. de görüldüğü gibi), rüya nerde geçiyorsa oradadır: rüyada bir adamı sokakta görsek rüya sokakta *"pencerenin altındadır"*. Ve bununla birlikte, bunun hiçbir yanı doğru değildir, zira bu bir rüyadır, yani aldatıcı bir imgedir. Ancak, imge olarak, *"penceremin altında"* özdeksel olarak vardır. O halde bu ilkel bir gerçekciliktir veya *"olmak"* ile *"görünmek"* in karıştırılmasıdır: rüya sokakta görünmektedir, demekki sokaktadır. Ancak bu nokta üzerinde ısrarla durmak gerekir, rüyanın aldatıcı olduğunu bilen çocuklarda bu karıştırma hiçbir zaman arı değildir. Başka deyi ile rüyaya sokakta yer veren çocuklar (ortaklık yoluyle ve çelişmelere tınmadan) aynı zamanda onun odada yer aldığını düşünürler. Mont böyle bir hal gösterir: rüyalar hem odanın *"duvarında"* ve hem sokaktadır. Bu tür hallere biraz sonra (Metr ve Giamb'ın örneklerine bak.) tekrar rastlayacağız, şimdiden bunun üzerinde durmakta yarar yok.

İkinci inanç çeşiti, sadece rüyanın odada bulunduğuna dairdir. Bu, daha ilginç bir gerçekciliktir, çünkü bu, doğrudan doğruya rüyanın yanılgılarına bağlı değildir. Gerçekten insana öyle geliyorki, çocuklar rüyalara (kısmen Mont'un yaptığı gibi) eş-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

yada veya başta yer göstereceklerdir. Aslında çocuklar rüyalara, yanlarında yer verirler, çünkü, rüyanın gerçek olmadığını bilirler, ancak imgelerin öznel ve deruni olduklarını anlayacak kadar gelişmemişlerdir. Rüyaya odada yer vermek, böylece tam gerçekcilikle öznellek arasında bir uzlaşma yapmaktır. Artık bu, *"olmak"* ile *"görünmek"* i karıştırmak değildir, ama imgelerin içleşmişliğini henüz anlamamaktır.

Rüyayı oluşturan imgelerin dışlılığına inanma son derece dirençlidir. İlk bakışta çocukların bizi yanlış anladıkları ve bizim onlara rüyanın nerede görüneceğini sorduğumuz akla gelebilir. Ama hiç böyle değildir. Örneğin Barb, *"resimler görmekteyiz"* diyerek rüyayı tanımladıktan sonra, kendisine telkin yapmamıza karşın, bu imgelere kendisinde yer vermez: *"(rüya) bende değil, yoksa onu görmezdim."* İşte durum hakkında kesin fikir veren bir örnek: bu çocuk ilk aşamanın inançlarından sıyrılmak üzeredir ve hemen hemen kendiliğinden rüyanın kendisinde bulunduğu varsayımını yapar. Görüldüğü üzere bu onun ileri bir durumda olduğu varsayımını gösterir, ama bu varsayımı daha sonra reddeder:

Metr (5;9): *"Rüya nerden gelmektedir? - İnsan o kadar güzel uyuyorki ondan rüya görür. - Bizden mi, yoksa dışardan mı geliyor? - Dışardan. - Neyle rüya görürüz? - Ben bilmiyorum. - Ellerimizle mi? - Hiçbirşey olmadan mı? - Evet hiçbirşeysiz. - Sen yatarken ve rüya gördüğünde rüya nerede? - Yatağımda, yorganımdadır. Ben bilmiyorum. Karnımda olsalardı(!) kemikler olurdu ve görülmezdi. - Sen uyuduğun zaman rüya orada mı? - Evet yatağımda ve benim yanımda"* Ona telkin yapmağa çalışıyoruz: *"Rüya başının içinde mi? - Ben rüyanın içindeyim. o, benim başımın içinde değil (!). Rüya gördüğümüz zaman yatakta olduğumuzu bilmeyiz. Yürüdüğümüzü bilmeyiz. Rüyanın içindeyiz. Yatağımızın içindeyiz ve orada olduğumuzu bilmeyiz. - İki insan aynı rüyayı yapabilir mi? - Hiçbir zaman (aynı) rüya olmaz. - Rüyalar nerden geliyor? - Ben bilmiyorum, onlar oluşuyorlar-Nerede? - Odada ve sonra ufak çocuklara gelirler. - Odanda iken sen rüyayı görüyorsun. Ve sonra ben senin odanda olsam rüyanı görürmüydüm? - Hayır, adamlar hiçbir zaman rüya görmezler. - İki insan aynı rüyayı görebilir mi? - Hayır hiçbir zaman. - Rüya odanın içindeyken senin yanında mı? - Evet, burada! (gözlerinden 30 santimetre uzaklıkta)"*

Bu, dikkat çeken bir örnektir. Bu, durumu kesin olarak doğrulamaktadır: *"Ben rüyadayım: o benim başımda değil"*; başka deyişle: rüyanın tümünün içindeyim ve aynı zamanda bu tümün hepsini kendimde tutamıyorum! Bu sözler ve hemen ardından gelen açıklama çok aydınlatıcıdır. Bir yandan Metr, *"yatağımda olmakla" "yatağımda olduğumu bilmeyi" birbirinden ayırmaktadır: insan yatağındadır ve yatağında olduğunu bilir"*. Ancak öte yandan (şunu da kaydedelim ki *"sanmak"* ile *"bilmek"* için ayrı sözcüğü kullanmaktadır) rüyanın kendinde olmadığını doğrulamak için kendisi Metr *"rüyanın içindedir"* demektedir. Rüyanın içinde bulunduğunu göstermek için rüya görürken yürüdüğünü vb. bilmektedir. Başka deyişle rüyanın aldatıcı olduğunu bile bile (rüyasını yalnız kendisinin gördüğünü kabul ederek) Metr, belki imge olarak, ama kendinden çıkan imge olarak, kendi rüyasında olduğunu düşünmektedir. Görülüyor ki Metr, Mont gibi görülen imge ile nesnenin ortaklığını kabul etmektedir. Aslında Metr kanıt verme açısından tıpkı ikinci aşamada inceleyeceğimiz Fav'ın durumundadır. Şimdiye dek gördüğümüz örneklerin hepsinden, imgelere yer gösterme açısından şu sonucu çıkarabiliriz: rüyayı çocuk, yanımızda yer alan bir tablo gibi anlamaktadır, bu gösterdiği eşya ile beraberliği olan bir tablodur ve böyle olunca da eşyanın bulunduğu yerden kısmen çıkmaktadır.

Şimdi ikinci bir noktaya gelelim: rüyanın maddesi. Bu açıdan birinci aşamadaki çocukların yanıtı, ikinci aşamadakilerin aynıdır, bunun dışında yalnız bir örnek ayrılır: bunda çocuk rüyanın *"geceden"* veya *"karadan"* olduğunu söylemiştir. Bu ifade, rüyanın doğrudan doğruya dış bir kökenden geldiğine bağlıdır: rüya dışardan, geceden (yani kara bir dumandan) gelmektedir, böylece o "geceden"dir. Öbür örneklerde rüyanın maddesi, niteliklerini en yüksek derecede sahip olan cisimdir. Rüyaların görsel karakteri dikkatlerini çekmiş olan çocuklar, rüyanın *"sözlerden"* yani sonunda "havadan" olduğunu kabul ederler.

Rüyanın kökenine geçersek, çocukların çoğunda aynı zamanda beliren iki tür yanıt görürüz. Bunlar, bir yandan aslında hiçbir yanıt olmıyan veya sadece çocuğun rüya maddesiyle ilişkili olduğunu düşündüğü şeyin bir devamı olan bir açıklamadır. Örneğin çocuk rüyanın *"gökten"*, *"dışardan"*, *"geceden"*, "odadan" geldiğini söyler ki, hepsi hemen hemen aynı kapıya çıkar. Çocuk rüyanın ışıklı karakteri üzerinde durursa, kökenlerini açıklamak için ay veya sokak lâmbaları gibi, ışık kaynaklarına baş vurur.

Öte yandan bu daha ilginçtir. kimi çocuklar rüyayı meydana getirenlerin rüyada görülen kişiler olduğunu düşünüyor gibidir. Böylece Mont rüyada gördüğü adamın (babasının bir tanıdığı olan ezilmiş adamın) rüyayı meydana getirdiğini kabul eder gibidir. Sorularımızı İspanyalı çocuklara sormak lutfunda bulunan Melle Rodrigo, şu tür yanıtlar elde etmiştir: rüyaları gönderen yalnız Tanrı veya Şeytan değildir (aslında bu, bir şeyi doğrulamaz) ama özellikle (çocuk rüyasında kurt görmüştür) *"kurtlar"*, (çocuk rüyasında kral görmüştür) kral, *"adamlar"*, (çocuk rüyasında çingeneler görmüştür) *"fakirler"* vb. dir. Rüyada görülen kişiyle bir yeniden beraberlik var gibidir; başka deyişle, sanki rüyada görülen kişi, rüyada et ve kemikten görünmemesine karşın, kısmen nedenidir.

Ama burada çocukta sistemli bir kuram bulunduğunu söylemeyelim ve bu yanıtların gerçek değerini göstermeğe çalışalım. Önce rüyaların *"niçin"*i sorusunu ele almak yerinde olur. Göstermeğe çalışacağımız gibi, rüya kimi çocuklar tarafından bir tür ceza olarak alınmışa benzer, bu çocukları cezalandırıcı karakter üzerinde durmağa götüren, rüyada görülen adamların bu işte rolleri var gibidir. İşte örnekler.

Sci (6) : daha önce görüldüğü gibi, rüyanın sokak lâmbalarından geldiğini söyler, ancak bu onun rüyalarda bir niyet ve kasit görmesini önlemez: *"- Niçin rüya görürüz? - Çünkü onları meydana getiren ışıktır. - Niçin mi? - Çünkü onlar (rüyalar) gelmek istiyorlar. - Niçin? - Canımızı sıkmak için. Niçin? - Uyanalım diye"*.

Bag (7) : *"Rüyalar nerden geliyor? - Gecedir. Tanrıdan. Tanrı onları yollar. - - Nasıl? - Geceleyin inerler ve kulağımıza söylerler. - Rüya nasıl meydana geliyor? - Sözcüklerle... - Rüya nedendir? - Harflerden."* Bag'dan bize bir rüyasını söylemesini istiyoruz: Rüyasında hırsızları görmüş. *"Bu rüya nerdengeliyor? - Tanrı'dan. - Tanrı bu rüyayı neden sana yolladı? - Çünkü bu bir felakettir. Çünkü uslu değildik!"*. *"Bu rüyayı görmek için ne yaptın? - Yaramazlıklar yaptım. Annemi ağlattım. Onu masanın etrafında koşturdum."* Bag bize bu son fikrin bir rüyadan değil, gerçekten geldiğini söyler: Bag bir yaramazlık yaptıktan sonra, annesinden kaçmak için " onu masanın etrafında koşturmuştur.

Giamb (8; 6) : *"Rüyalar nerden geliyor? - Birşey yapıldığı zaman ve birçok kez bu olur. - Bu ne demek? - Birşey yapıldığı zaman ve onu her gün rüyanda görürsün."* Giamb ikinci aşamada gibi görünüyor, ama ikisinin arasında bulunduğunu göreceğiz: bu rüyanın kökeni hem içte, hem dıştadır." Rüya gördüğün zaman rüya nerdedir? - Bir-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

şey yapıldığı zaman. - Sen rüya gördüğün zaman nerdesin? - Yatakta. - Rüya nerde? - Evimizde. - Bu neresi? - Evde, birşey yaptığımız yerde(!). - Rüya nerede? - Odanın içinde. - Nerede? - Yatakta. - Nerede? - Tam üstünde, yatağın her tarafında." "Rüya nerden geliyor? - Gezmeğe gittiğimiz yerde. Sen Melle S.i (öğretmen) gördüğün zaman, rüya nerden geliyor? - Okuldan. - Bu rüyayı kim gönderdi? - Belki sınıftaydık, sonra bir şey yaptık ve orasını rüyada gördük. - Rüyada neye çocukları (arkadaşlarını rüyada görmüş) gördün? - Çünkü yapmamaları gereken şeyleri yaptılar. - Sen neye bunu rüyanda gördün? - Çünkü onlar, yapılmaması gereken şeyleri yaptılar. - Rüyaları kim meydana getiriyor? - Rüya görüldüğü zaman görülen şeylerdir. - Ne ile rüya görülür? - Gözlerle. - Rüya nerden geliyor? - Öğrenciler yaptılar. Bunu yapan öğrencilerdir. - Rüya baştan mı, yoksa dışardan mı geliyor? (çocuğa telkin yapıyoruz) - Baştan. - Neye baştan? - Çünkü yapılmaması gereken şeyler yapıldı. - Kim sana yapılmaması gereken şeylerin rüyada görüldüğünü söyledi? - Çünkü bazen korkarız (korku burada ceza gibi hissedilmiştir). "Biraz sonra çocuğa şu telkini yapıyoruz "Rüyaları gönderen kimdir? - Bize rüya gösteren çocuklardır."

Bu örnekler rüyanın çocuk için herhangi bir fenomen değil, ama duygusallıkla dolu bir olay olduğunu açıkça göstermektedir: olasıdır ki kimi ana-baba bir ceza imiş gibi göstererek, rüyadan yararlanmak saçmalığını yapmaktadırlar, ancak verdiğimiz şu örneklerde rüyadaki kasitliliğin tamamiyle kendiliğinden olduğu izlenimi uyanmaktadır: örneğin Sci rüyaya hiç manevi bir fikir karıştırmamaktadır, ancak bunda kasit bulunduğunu kabul etmektedir: Giamb kendisinin yapmamış olduğu hatalara rüyasını bağlamakta ve rüyanın uyandırdığı korkuyla moral karakterini belli etmektedir. Oysa bu kasitlilikle rüyanın, rüyası görülen kişilerden oluştuğu düşüncesi birbirine çok yakındır. Giamb bu kısa mesafeyi, ikinci aşamada bulunmasına karşın aşmıştır.

Ancak, öte yandan Giamb'ın yanıtları, daha önce kayd ettiğimiz Mont ve Metr inkilerine çok benzemektedir. Mont'un ve gerçekten Giamb'ın sözlerinin düğümünü oluşturan ad gerçekciliğine benzeyen, bir imge gerçekciliğidir, çünkü imge, zorunlu olarak gösterdiği şeye bağlı olarak ele alınmaktadır. Gerçekten Giamb, ne kadar rüyanın *"bilinen bir şeyden geldiğini söylese,* "bizim rüyanın baştan geldiğiyle ilişkili telkinimizi kabul etse, yine rüyaya odanın içinde ve" *birşey yapılan yerde"* yani *"rüyanın görüldüğü yer"* de yer vermektedir. Dahası var, rüyada görülen kişiler, rüyayı meydana getirmiştir, çünkü *"yapılmaması gereken şeyi yapmışlardır."* Giamb, rüyanın *"rüyayı yapan çocuklardan"* geldiğini söyler.

Kısaca çocuğa sistemli bir kuram yüklemeden ve yanıtların yalnız olumsuz yanlarını alarak şu sonuç çıkarılabilir. Rüyayı aldatıcı olarak almasına karşın, yani bizi aldatmak üzere önümüzde gezinen bir imge olarak düşünmesine karşın, imgenin gösterdiği kişiyle ilintili olduğunu ve görülen olaylardan maddesel olarak geldiğini kabul etmeğe devam eder. Nasıl sözcük, adlandırılan şeye bağlı ise, hem eşyada, hem bizim yanımızda yer almakta ise, bunun gibi imge, düşünülen kişiyle birlikte bulunur ve hem kişide ve hem odamızda yer alır. Adla adlandırılan birbirine karıştırılmaktadır. Biz her halde, çocuğun rüyada görülen kişiyi rüyanın bilinçli ve biricik nedeni olduğunu kabul ettiğini düşünmemekteyiz: biz sadece, çocuğun henüz rüyayı gerçekten görülen bir kişinin imgesinin içleşmiş ve düşünce ürünü olduğunu anlama iktidarında olmadığını düşünüyoruz. Bu imge, adların eşyadan çıktığı gibi, (böl. II) kişiden geldiği biçimde anlaşılmaktadır ve dahası var, duygusal ve moral nedenler çocuğa bu imgenin rastgele bizi izlemediği, ama bizi cezalandırmak için geldiği fikrini vermektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İşte bu duygusal nedenler, çocukların gördükleri rüyanın imgelerini hemen daima eşyaya değil, kişilere bağladıklarını açıklar. Çocuk rüyaları gece veya ayın gönderdiğini söylediğinde geceyi veya ayı rüyasında görmemiştir; tersine bir kişinin kendisine rüya gönderdiğini söylediği zaman onu rüyasında görmüştür: bir kişinin imgesi, bir eşyanınkinden duygusal acıdan daha yüklüdür ve böylece bir nesneden gelen imgeden daha çok, görülen kişiden geliyor gibidir. Çocukların tablolar karşısındaki tutumlarını gerçekten herkes bilir:

Biraz sonra örneğini ele alacağımız 14 yaşındaki Dan çocukken *"heykellerin ve insan resimlerinin canlı olmadığını, ama düşünebildiklerini, görebildiklerini sandığını anımsamaktadır. Odada bir resim olduğu zaman insan yalnız değildir."*

Del (6;6) (Dil ve Düşünme, s. 269) bir heykelin önünde: *"ölmüş mü?"* der.

Dar (2 yaşında) duvarı asılı bir fotoğraf düştüğü için ağlamaya başlar ve *"hanımlar düşerek bir yerlerini acıttılar"* der.

Kısaca, hatırlattığımız duygusal nedenlerin dışında, imgelerle gösterilen kişilerin beraberliği, adla adlandırılanın beraberliği çocuk tarafından aynı tip olarak anlaşılmaktadır. Bu açıklamaya göre, incelediğimiz çocuk inançlarının yorumu güç olmıyacaktır. Önerdiğimiz yorum aslında kolaylıkla kabul edilebilecektir, çünkü bütün çocuklar ilk rüyalarını sahiciymiş gibi alırlar. Çocuğu bu inançtan kurtaran daha çok sosyal çevre ve ana-babadır. Bu etki olmasa, rüyada görülen kişilerle gerçek kişiler arasında ortaklık görüşü çok daha kuvvetli olurdu.

Bununla birlikte, bu tür ortaklığı sistemli olarak kabul eden ve böylece gerçek planın dışına koymakla birlikte, rüyalarına sistemli olarak inanan çocuklar var mıdır? Sully bunun doğrulanabileceğini söylemektedir (Monod'un çevirisi, s. 147). Buna benzer tek bir örnek verebileceğiz, o da oldukça kuskuyla karşılanmalıdır, çünkü bu, anıları ilişkindir. Bununla birlikte bunu kaydetmek gerekir, zira benzer şeylere gözlem yoluyle rastlayan talihliler olursa bu, değer kazanabilir.

Dan (14) ilkel kavimler sosyolojisine ilişkin hiçbir şey bilmemektedir ve ailesinde batıl inanç yoktur. Bilerek her türlü uydurmacılığa yer vermiyecek kadar da içimizden birine karşı güveni ve sevgisi vardır. Bize çocukluğuna dair anılarını anlatmaktadır. Onun için rüyalar *"sahici"* idi. Onlar *"başka bir âlem"* meydana getirmekte idiler. Herkes aynı saatte yatıyordu ve herkes gidiyordu veya herşey değişiyordu. "Dan, yatağında kaldığını biliyordu," *ama bütün ben dışarda"* (gelecek bölümde aynı ifadeleri 8 yaşındaki Fav'da göreceğiz). Rüya âlemi ülkelere ayrılmıştı ve bir rüyadan öbürüne geçildikçe aynı yerlere rastlanabileceğini Dan söylüyordu." *Kedilerle ilişkili olarak çoğu kez aynı rüyayı görüyordum. Bir duvar, bir tren, bir duvar üstünde bir çok kedi vardı ve bütün kediler beni kovalıyordu* "Ancak gerçek dünyayı bulmak için, rüya görürken kullandığı bir yöntem vardı:"(rüyasında) kendimi yere atıyordum (uyanınca) yine de çok korkuyordum. Kedilerin beni yediklerini sanıyordum." İlginç olanı, işittiği bazı şeyleri açıklamak için bu düşüncelerden yararlanmasıydı ve tersine olarak rüya âlemini düzene sokmak için işittiklerinden yararlanıyordu. Böylece o, tıpkı kendilerine bu konuya ilişkin soru sorduğumuz bütün çocuklar gibi, periler, umacılar vb. gibi bir açıklama buluyordu: madem ki bugünkü masallarda halâ bunlardan söz ediliyor, ohalde bunlar eski zamanlarda yaşamış olmalıydılar. Böylece Dan, peri âlemi, rüya âleminde yaşamaya devam ediyor, diyordu. Özellikle rüya âlemine gitmek üzere yatağımızdan ayrılmamız, *"peri masallarıyla ilgiliydi"*. Madem ki bu rüyada oluyor, o halde *"kısa süren gezi"* masalları bir zamanlar gerçekten vardı.

Bundan başka Dan, birçok çocukta görüldüğü üzere, gariplik ve kişiliğin yitirilmesi duygularına bağlı olarak şu düşüncede idi: insanlar istesin istemesin her şey

olacaktı, herşey önceden kararlaştırılmıştı, insanlar sorumlu değildi ve cezalar hayatta yer alamazdı. Oysa, Dan aynı nitelikleri rüya âlemine veriyordu: rüyada olanlar, gerçek âlemle ilgisiz olarak, istencemiz dışında meydana geliyordu. Bu. *"ikili bir yaşam gibi"* idi, ancak rüya görenin istemine bağlı olmadan, önceden düzenlenmiş bir yaşamdı.

Kısaca, Dan'ın bu ifadeleri (sadece sonradan 14 yaşındayken düzenlemediği) onun kafasında, bunların gerçek inançlara karşılık olduğunu açıkca gösteren şey, bu rüyalar ülkesine olan inancının okula başlayınca ve başka çocukları görmeğe başladığı zaman, birdenbire kayıp olmasıdır.

Gerçekten Dan, kendisi gibi, arkadaşlarının da rüyalar ülkesine gidip gitmediğini düşündüğünü anımsamaktadır ve böyle bir şey olmadığını görünce, kendi inancı büsbütün silinip gitti.

Dan'ın bu anılarında gerçeğin payını kestirmek güçtür. Ancak bunlar, şunu gösterir gibidir: yetişkinin sosyal çevresi olmasa, çocuklar rüyayı anlayışlarında, biraz önce analizini yaptığımız, ortaklıklardan çok daha kuvvetlilerini göstereceklerdir. Ama (çocukta, duygusal karakterinden öturü, doğrudan güçlükle ulaşabildiğimiz) bu ortaklıkların yaygınlığı ne olursa olsun, birinci aşamada çocuk şu tutumu kazanmış bulunmaktadır: rüya imgeleri kişiler olsun, eşyanın kendileri olsun, gece, ışık vb. maddeden olsun düşüncenin dışında ve dışardan gelen birşey olarak anlaşılmaktadır.

§2. İKİNCİ AŞAMA: RÜYA BİZDEN GELİYOR, AMA BİZİM DIŞIMIZDADIR. - Bundan önce yapılan yorumların temelinin sağlamlığını gösteren en iyi belge, ikinci aşamanın var oluşudur. Bu aşama, kimi yönlerden birinciden daha ilginçtir. Zira bize çocuk gerçekciliğini en kuvvetli, en mütekamil oluşumu içinde gösterir. Gerçekten bu aşamadaki çocuk, rüyanın bizden, düşünceden, baştan vb. geldiğini bulmuş veya öğrenmiştir. Ancak bir hayale bakıldığı zaman bunun *dışardan* olamıyacağını henüz anlayamadığından birinci aşamada olduğu gibi, imgeye odanın içinde, yanımızda yer vermektedir.

Birçok hallerde çocuk, başla, düşünce ile düşünüldüğünü kendiliğinden bulmuşa benzer. Gerçekten rüya ile gerçek arasındaki çelişmeler, çocuğu yavaş yavaş imge ile gösterdiği şeyi ayırmaya götürür ve böylece imgeyi zihinsel bir nesne olmasa da, hiç olmazsa ona gerçek olan şeyden ayrı bir nesne olarak, sese, bakışa ve düşünceye vb. bağlı bir şey gözüyle bakmağa zorlar. Adlar adlandırılandan ayrılmağa başladığında aynı evrimi, adlarla ilişkili olarak görmüştük.

Şimdi herşeyden önce, birinci aşama ile ikincisi arasında bulunan birkaç geçit örneği verelim. Bunlar rüyayı dış bir kökenden ayırmak için çocuğun kendiliğinden yaptığı denemelere benzemektedir:

Horn (5; 3) *"Rüyanın ne olduğunu bilirsin değil mi? - Evet. Adamlar gördüğümüz zaman. - Rüya nerdedir? - Dumanın içinde. - Hangi dumanın? - Yorganımızdan çıkan dumanın içinde. - Rüyalar nerden geliyorlar? - (Karnını gösterir) Buradan gelir. - O zaman nasıl oluyor da, rüya görülürken yorganın içinde oluyor? - Çünkü biliyoruz."* - - Horn, sözlerine rüyanın birkaç santimetreye kadar gözlerimizin önüne geldiğini, ekler. *O ağızla düşünüldüğünü düşünmez, ama düşünceye "göğüste" yer verir. Rüyayı özdeşleştirdiği duman, soluma mıdır acaba? - Horn'un Ris (1.aş.) ve. Falk (böl. 1e bak.) ile karşılaştırılması gösterir gibidir ki, evet, rüya, düşünce olarak, ses hava ve solunumdur.*

Dug (6; 6) *"Rüya ne dir? - Gece rüya görülür. Birşey düşünülür (!). - Bu nerden geliyor? - Bilmiyorum. - Ne düşünüyorsun? - Onları biz meydana getiriyoruz. - Rüya gördüğümüz zaman rüya nerede? - Dışarda. - Bu nerede? - Burada (pencereden sokağı*

düşünceyle. Rüya nerden geliyor? - Geceleyin. Rüyayı gösteren gecedir. - Bu ne demek? - Rüya görüldüğü zaman, rüya nerdedir? - "Başımızda" (diyecekti)... gece ile başımızın arasındadır (!) - Rüya görürken gözlerin açık mı, kapalı mı? - Kapalı. - O zaman rüya nerede meydana geliyor? - Karanlık görüldüğünde rüya gelir. - Nerededir? - Uyumadığımız zaman, başımızın içindedir. Uyuduğumuz zaman çıkar(!). Gece olunca, gecedir, ama uyuduğumuz zaman, artık gece değildir." "Rüya çıkınca nerdedir?.- Gözlerimizin önündedir ve duvara doğru gider. - Baban onu görürmüydü? - Hayır. - Yalnız sen mi? - Evet çünkü uyuyan benim." Schi'nin örneği ikinci aşamaya ilişkin bütün fenomenlerin anahtarını vermektedir. Schi rüyanın *"düşünce"* de olduğunu ve rüyayı bizim oluşturduğumuzu bilmektedir. Ancak bedene göre, rüyanın iç olduğunu anlayamamaktadır. Görülmesi için, hatta gözler kapalı da olsa rüyanın *"gece ile bizim"* aramızda yer alması gerek. Bundan ötürü Schi, biz uyur uyumaz rüya *"çıkar"* fikrini kabul etme yolundadır. Bu çıkışın mahiyetiyle ilgili bir kuram yapacak değiliz: Schi o andaki izlenimini çevirmekle yetinmektedir, ona göre, ancak dışımızdaki nesneler görülebilir. Gerçekciliği *"dışardaymış gibi"* ile *"dışarda olmayı"* birbirinden ayırmasını önlemektedir. Şayet o, rüyanın *" dışarda gibi"* olduğu fikriyle yetinseydi ona *"duvarın karşısında"* yer vermezdi. Ona ya başta veya (okul, göl, vb. gibi) rüyasını gördüğü yerlerde yer verirdi. Bununla birlikte, Schi rüyasını yalnız kendisinin görebildiğini bilmektedir. Anımsayacaktır ki, Schi düşünce ile ilişkili olarak, benzer şeyler söylüyordu: Bize bir şey söylenince bu ruhumuza geliyor, sonra çıkıyor ve geri geliyor (böl. 1,).

Bu soruları hazırlamadan önce bir çocuğun kendiliğinden yaptığı bir resimle ilgili bir örnek verelim:



Sen sahiciden orada (11) mıydın? - Evet, iki kez sahiciden orada (1 ve 11) idim. - Ben orada (11) olsaydım seni orada görürmüydüm? - Hayır. - "İki kez sahiciden oradaydım : ne demek? - Çünkü ben yataktayken sahiciden oradaydım ve sonra, rüyamdayken şeytanla da sahiciden birlikteydim."

Fav (8) öğretmenleri tarafından hârika bir alışkanlıkla, her çocuğa bir *"gözlem defteri"* ayrılan bir sınıfta okumaktadır, çocuklar bu deftere her gün, okul dışında kendilerinin gözledikleri bir olayı, resimle de ayrıca göstermektedir. Bir gün Fav, her zamanki gibi, kendiliğinden şunları yazdı: *"Rüyamda şeytanın beni pişirmek istediğini gördüm."* Oysa Fav bu sözlere bir de resim eklemişti. Biz bu resmin kopyasını burada veriyoruz: Fav sol tarafta yataktadır, orta yerde şeytan var, Fav sağda gecelikle kendisini pişirecek şeytanın yanında ayaktadır. Bu resmi bize lutfedip gösterdiler ve biz Fav'

gösterir) - Neye dışarda? - Çünkü yataktan kalktuk. - Peki? - Gitti. - Rüya gördüğümüz zaman o nerdedir? - Bizde. - Nerede? - Yatağımızda. - Nerede. - Çok yakında. - Ben orada olsam onu görürmüydüm? - Hayır... Evet, çünkü biz yatağa çok yakınız. - Rüya nerden geliyor? - Hiç bir yerden (!). - Nerden çıkıyorlar? - Yatağımızdan. - Oraya nasıl geldiler? - Rüya görüyoruzda ondan. - Rüya nerede meydana geliyor? - Yatakta. - Nasıl? - Çünkü rüzgar var (Horn'dan). - Rüzgar nerden geliyor? - Dışardan. - Niçin? - Çünkü pencere açık. - Neye rüya görülür? - Çünkü dün hamama gittik ve korktuk. - Rüyayı bize gönderen bir şey var mı? - Evet, kuşlar. - Niçin? - Onlar rüzgarı pek severler de." Bunun üzerine Dug bize rüyasında askerler gördüğünü söyler." Bu rüya nereden geliyordu? - Dışardan. - Nereden? - Uzaktan, buradan (pencereyi gösterir). — Niçin? - Çünkü rüzgar esiyor. - Rüzgarı kim yolluyor? - Rüzgar. - Peki başka? - Kuşlar. - Peki başka? - Güvercinler. - Peki başka? - Hepsi bu kadar. - Neye güvercinler? - Rüzgarın estiğine çok memnunlardırlar da ondan. - Güvercinler bilerek mi rüya yolluyorlar? - Hayır. - Onları gönderdiklerini biliyorlar mı? - Hayır. - O zaman neye rüya gönderiyorlar? - Rüzgar esiyorda ondan. - Rüyayı güvercin mi yapıyor? - Evet. - Nasıl? - Çünkü o rüzgarı getirir. - Rüzgar olmasaydı rüya görülebilirmiydi? - Hayır, çünkü rüya oluşmazdı."

Çok az görülen bu örnekler, birinci aşamanın sonlarındakilerle ikincinin başlarında bulunanların düşünceyle ilgili açıklamalarına çok benzer. düşünce sestir, yani havadır ve dumandır ve hem dıştandır, hem içten. (Rou vb. böl. I. § 1 ve Falk. § 3) Adı zihinsel nesne yapmak için eşyadan ayırmaya başlayan çocuklar gibi Dug ince rüyanın *"hiç bir yerde"* olmadığını söyler, sonra birinci aşamanın gerçekciliğine döner.

İşte birinci asama ile ikincisi arasında bulunan başka örnekler:

Pig (9; 6) : *"Rüyalar nereden geliyor? - Uyuduğumuz zaman, yanımızda biri varmış gibi gelir. Gündüz gördüğümüz bir şeyleri gece rüyada görürüz. - Rüya nedir? - Bir şey. - Nereden geliyor? - Bilmiyorum. Kendi kendine geliyor. - Nereden? - Hiçbir şeyden. - Bu nerede oluşuyor? - Odada. - Nerede? - Yattığımız yerde. - Odada mı, yoksa sende mi oluşuyor? - Bende... dışarda. - Sen ne düşünüyorsun? - Dışarda. - Rüya nerden geliyor, odadan mı, yoksa senden mi? - Benden. - Senin dışında mı, yoksa sende mi? - Benim yanımda. - Nerede? - Odanın içinde. - Hangi uzaklıkta? - (gözlerinden başlıyarak 30 cm lik bir yer gösterir)."*

Dus (9) buna benzer bir örnek. O da rüyanın oluşumunda öznenin payı olduğunu düşünür: *"Rüyalar nereden geliyor? - Hasta olduğumuz zaman." ama rüyanın kökeni bizim dışımızdadır. "Nereden geliyorlar? - Bizim dışımızdan geliyorlar. "Rüya "ağızla görülür", ama rüya "Yatağın içinde" dir. - nerede. - Baştı mı, yoksa dışarda mı? - Dışarda."*

Kısaca rüya bir yandan bedenin dışındadır, öte yandan kökeni hem içtir, (ağız) ve hem dıştır. Bu, düşüncenin dışardaki hava ile aynı olduğunu kabul etmekle birlikte ağızla düşünüldüğünü ileri sürdüklerini gördüğümüz çocukların eşi bir haldir. Pig e gelince, uyanıkken gördüğümüz şeyleri, rüyada gördüğümüzü ve böylece rüyanın oluşumunda hissemiz bulunduğunu kabul ederek birinci aşamayı çoktan aşmıştır, ama rüyanın bizden geldiği, yani iç bir kökeni olduğu fikrinden hâlâ uzaktadır.

Şimdi, açıkca ikinci aşamadan olan hallere gelelim: rüya bizden gelmektedir, ama rüyayı gördüğümüz zaman bizim dışımızdadır.

Schi (6 yaşında) çok zeki bir çocuktur ve sorularımıza canlı bir ilgi göstererek cevaplandırdı. Bundan ötürü bu yanıtların özel bir değeri vardır : *"daha önce rüya gördün mü? Rüya nedir? - Geceleyin bazı şeyler düşünülür (!) - Neyle düşünülür? - Ruhla.*

ı görmeğe gittik. Bu resim gerçekten ve belli bir güçle çocuk gerçekciliğini göstermektedir: rüya, yatağın yanında, ona bakan uyuyan çocuğun karşısındadır. Bundan başka Fav, sanki şeytan yatağından çıkıyormuş gibi, rüyasında gecelikledir.

İşte bizim, bulduklarımız: rüyanın kökeni açısından Fav artık birinci aşamanın inançları içinde değildir. Schi gibi rüyanın düşünceden geldiğini bilmektedir: *"Bir rüya nedir? - Bir düşüncedir. - Bu nerden geliyor? - Bir şeyler gördüğümüz zaman ve sonra onu düşünürüz. - Bizden mi geliyor? - Evet. - Dışardan mı? - Hayır."* Fav aynı zamanda *"beyinle, zekâ ile"* düşünüldüğünü bilmektedir. Bundan başka Fav, Schi ve bu aşamadaki bütün öbür çocuklar gibi, kendi rüyasını yalnız kendisinin gördüğünü gayet iyi bilmektedir: Fav'ın odasında ne biz ne başka biri onun rüyasında şeytanı görebilirdi. Ancak Fav'ın anlamadığı şey, rüyanın derinliğidir: *"Rüya görüldüğü zaman rüya nerdedir? - Gözlerimizin önünde. - Nerede? - Yatağımızdayken gözlerimizin önünde. - Nerede? - Çok yakında mı? - Hayır, odanın içinde". Fav'a II deki resmini gösteriyoruz, "bu nedir? - Benim. Bu (I) deki mi yoksa (II) dekimi en sahicin senin? - Rüyadaki (II yi gösterir). - Bu (II) bir şey midir? - Evet, bu benim. Görmek için özellikle gözlerim (I i gösterir) orada kaldı (!). - Gözlerin nasıl olurda orada kalır? - Bütünümle oradaydım, özellikle gözlerim. - Geri kalan tarafın? - O da orada (yatağın içinde). - Bu nasıl olur. - İki defa mı? - Yatağımdaydım ve sürekli olarak bakıyordum. - Gözlerin açık mıydı, yoksa kapalı mı? - Kapalı, çünkü uyurken. - Biraz sonra Fav, rüyanın derinliğini anlamış gibidir: "rüya gördüğümüz zaman, rüya bizde mi, yoksa biz mi rüyadayız? - Madem ki biz rüyayı görüyoruz, ohalde rüya bizde. - Başta mı, dışarda mı? - Başta. Senin gördüğün başta mı yoksa dışarda mı? - Başta. - Biraz önce sen bana rüyanın dışarda olduğunu söylemiştin, bu ne demektir? - Rüya gözlerin üzerinde görülmüyordu. - Rüya nerede? - Gözlerimizin önünde. - Gözlerin önünde "sahiden" birşeyler var mı? - Evet. - Ne? - Rüya". Demek ki Fav, rüyada deruni olan birşeyler bulunduğunu biliyor, rüyanın dış görünürlüğünün aldatıcı (gözlerin üstünde rüya görülmüyordu) olduğunu biliyordu ve bununla birlikte şunu kabul ediyordu ki, aldatıcı bir şeyin olması için" sahiden birşeylerin gözümüzün önünde bulunması gerektir: "sahiden" sen burada (II) mıydın? - Evet, sahiden iki defa (I ve II) oradaydım. - Ben orada olsaydım seni (II) görürmüydüm? - Hayır. - "Sahiden iki defa olmak" ne demektir? Çünkü yatağımda olduğum zaman, sahiden oradaydım ve sonra rüyada iken şeytanla beraberdim, o zaman da sahiciktendim."*

Bu yanıtlardan aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir. Fav rüyanın dışardan görünürlüğünü dışardalıktan ayıramamaktadır. Başta birşeyler olduğuna yer verir: *"çünkü rüyayı gören biziz"*. Bu birinci aşamaya nazaran, büyük bir ilerlemedir. Hatta, rüyayı dışarda görmemiz, bizi yanılgıya düşürmektedir: *"Rüya gözlerin üzerinde görülmemektedir"*, yani, rüya görürken deruni değil, dıştan birşeyler görülmektedir. Ancak Fav için bu yanılgı, asla yanıldığımızdan veya aslında bizde olup da dışarda gördüğümüzü sandığımız bir şeyden, gelmemektedir. Fav'a göre, yanılgı, nesnel olarak önümüzde var olup bizim imge olarak değil, kişi olarak edindiğimiz maddesel imgelerden gelmektedir. Ancak Fav, bu dış imgelere itiraz etmemektedir. Biz yetişkinler algıda bir yanlışlık var,

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

deriz. Fav, aldatıcı bir şeyin gerçek algısı olduğunu söylemektedir. O halde rüya. Fav'a göre maddesel olmıyan bir yansıma gibidir. bir gölge gibi veya bir aynada bir imge gibi. Böyle olmasa, çocuğun kendiliğinden verdiği ifadenin hiçbir anlamı kalmazdı: *"Burada (1) görmek için özellikle gözler kalmıştır"*. Kısaca Fav, çelişimli ifadeler arasında gidip gelmektedir, ancak ona göre bu ifadeler, belki böyle değildir. sözlerindeki garipliği anlamak için Fav'ın düşünceyi maddesel birşey gibi kabul ettiğini anımsamak bu hususta yeterlidir: bir yandan, başımızdan gelen birşeyi dışarı yansıtıyoruz, ama öteyandan yansıttığımız şey, maddesel olarak odanın içindedir.

Bu olaylar, rüyada gördüğümüz imgelerle onların gösterdikleri kişiler arasındaki ortaklığı daha iyi anlamamızı daha olası kılmaktadır. Biz bu ortaklıkla ilişkili örnekleri birinci aşamada görmüştük. Gerçekten Fav, II'deki resimde kendisine ait birşeylerin bulunduğunu kabul ediyor gibidir. Fav'ın yatağında iken *"özellikle"* gözlerinin "kaldığını" kabul etmesinin nedeni budur. (Dan ın ifadesi. § 1 de.) : *"Ancak bütünüyle ben dışarda idim"*. Metr'in aynı böl. § 1 deki ifadesi: *"ben rüyanın içindeyim, o benim dışımda değil"*). Pek tabiidir ki Fav ın bu sözleri. ancak bir tür konuşma tutukluğudur ve Fav etnoğrafların ilkellere yüklemek istedikleri şu fikir gibi, rüyanın kendisinden çıkan bir *"suret"* olduğunu düşünmez (yalnız, ilkeller Fav gibi mi, yoksa etnoğraflar gibi mi düşünürler?) Ancak bu tutukluk nerden geliyor? İşte bu, kesin olarak resim: 1 deki insanın dışında olarak anlaşılmıştır. Demek ki II ile I'in ortaklığı Fav'ın gerçekciliğinden gelmektedir. Bize göre, imge ile gösterilen kişi arasında hiçbir ortaklık yoktur, çünkü imge deruni bir tasarımdan başka bir şey değildir, ancak imgeye odanın içinde yer veren gerçekci bir espri için imgede herhalde kişiye ilişkin bazı şeyler vardır. Bu, adlarla ilişkili olarak gördüklerimizin eşdeğerini oluşturmaktadır: adların zihinsel ve deruni nesneler olarak anlaşılmadıkları ölçüde, adların eşya ile ortaklıkları vardır.

Bu yorumların bir hayal ürünü olmadığını göstermek için şimdi Schi ve Fav'ınki kadar zengin olmıyan örnekler verelim, ancak bunlar rüyanın dışlılığının önemli noktasıyla ilgili olarak onlarınki kadar seçik örneklerdir:

Mos (11; 6) rüyanın *"uyuduğumuz zaman düşündüğümüz birşeylerdir ve görürüz. - Bu, nerden geliyor? - Bu, gündüzün düşündüğümüz bir şeydir. - Rüya nerdedir?, Önümüzdedir. - Onu görebilirmiyiz? - Yok! hayır. - Niçin? - Bu görülmez (bunun görülmez olduğu ifadesi çok kanıtlayıcıdır: bu, Mos'un dışarda görüldüğü sanılan imgelerden söz etmediğini, ancak düşünce ile yansıtılan, görülmeyen ve dışarda imgeler oluşturan bir şeyden söz ettiğini açıkca gösterir). - "Bu, gözlerin önündemidir? - Hayır. - Nerede? - Bizden biraz uzakta? - Bu nerede? - Bunlar geçip giden ve görülmeyen şeylerdir."*

Mith (7; 6) : *"Rüya görmenin ne olduğunu bilirsin değil mi? - Evet. - Ne ile rüya görürüz? - Gözlerle. - Bu nerden geliyor? - Kalbin içinden. - Rüya gördüğün zaman rüya nerdedir? - Rüyada, vicdanımızda. "Sahiciden" orada mı? - Hayır. - Nerede? - Dışarda. - Bu neresi? - Odanın içinde."*

Card (9; 6) : Rüya *"evin yandığını düşündüğümüz zaman, bizi yakacaklarını düşündüğümüz zaman. - Rüya sahici midir? - Hayır, çünkü uyuyoruz. - Bu nedir. - Ateş. Bir şey düşündüğümüz zaman. - Rüya nerden geliyor? - Baştan. - Rüya ne ile görülür? - Baştan. - Ne ile rüya görülür? - Düşündüğümüz zaman. - Ne ile? - Zekâ ile. - Rüya nerdedir? - Yatakta. - Bizde mi, yoksa önümüzde mi? - Odanın içinde. - Nerede? - Çok yakında. - Bunu sen şimdi mi buldun? - Hayır daha önceden biliyordum."*

Gren (13; 6) : *"Rüya nerden geliyor. - Düşündüğümüz zaman! ". "Bizden" geliyor (Gren alnını gösterir) - Rüya nerede? - Burada (Gözlerinden 30 cm bir mesafeyi gösterir)"*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Kenn (7; 6) : *"Birşeyler uyduruyoruz". Rüya "ağızdan" gelir. - Rüya gördüğün zaman ağzın açık mı? - Kapalı mı? - Kapalı. - Ben orada olsam rüyayı görebilirmiydim? - Hayır. O görülmez, çünkü yanımızda değil. - O nerdedir? - Bize yakın değildir? - Nerdedir? - Daha uzakta. - Nerde olduğunu sanıyorsun? ... - Bize doğru geliyor. - Rüya nerden geliyor? - Ağızdan. - Sen okulu rüyanda gördüğün zaman rüya nerdedir? - Okuldadır, çünkü insana öyle gelir ki okuldasınız. - Rüya sahiden okulda mı, yoksa okuldaymış gibimi geliyor. - Okuldadır. - Sahiden mi? - Hayır. - Okulda mı yoksa ağızda mı? - Ağzımın içinde. - Sahici olarak mı? - Hayır. - Okulda mı yoksa ağzında mı? - Ağzımda. - Bana rüyanın uzakta olduğunu söyledin. Bu, doğru değil mi? - Uzakta."*

Zımm (8; 1) . *Kenn'in tersine rüyanın okulda olmadığını düşünür ve ona gözlerinin önünde yer verir. Okulu rüyasında gördüğü zaman, "orada olduğumu sanıyorum" der. "Rüya gördüğün zaman rüya okulda mı, sende mi? - Odamda (7 yaşında olan) Bar, aynı durumdadır. Rüyalar "bizden gelir". "Rüyanda okulu görürsen rüyan nerede? - Önümde. - Senin dışında mı? - Evet. - Odada mı? - Önümde".*

Rüyanın düşünceden geldiğini keşfetmenin birinci aşamada gördüğümüz rüyanın yerini bildirme fenomenlerini ne kadar az etkilediği görülmektedir. Böylece Kenn rüyanın ağızla görüldüğünü ne kadar söylerse söylesin dikkat çeken bir şey rüya insanı, geçtiği yere götürdüğü için bir başkasının bunu göremiyeceğini kanıt olarak ileri sürmesidir. Buna ters düşen telkinlerimiz Kenn'i bu fikirden uzaklaştırmaz. Tabii Kenn, rüyanın bizi *"okula"* götürdüğünü hiçbir zaman düşünmez, o sadece rüyada görülen okul imgesinin *"okulda"* olduğunu düşünür; bunun gibi onun yaşındaki çocuklar, konuşulduğu zaman, güneşin adının *"güneşte"* olduğunu düşünürler. İkinci aşamadaki çocukların çoğunluğu için bununla birlikte rüya genellikle 30 cm mesafede gözlerimizin önündedir.

Yorumlarımıza kesin bir değer vermeden önce, alışıla gelen kanıtlarımıza uygun olarak doğru olan düşünce biçimine ulaşmak üzere bulunan daha ileri durumdaki çocuklara soru sorarak daha küçük çocuklarda gördüğümüzü sandığımız yanılgılara gerçekten düşüp düşmediklerini görmek, yerinde olur. İşte bu türden üç örnek:

Drap (15 yaşında ama biraz geri) düşünceye ilişkin sorularımızla ilgili olarak kendiliğinden şunları söyledi: *"Düşünce görülebilir mi? - Evet, rüya görerek. - Neden? - Bir şeyin rüyası yapılır ve (insan) bunu önünde görür. - (Ozaman biz, Drap'ın gösterdiği yönü izleyerek soruyu sürdürüyoruz): Ne ile rüya görürsün? - Bellekle. - Rüya nerededir.? - Göründüğü yerde.-Başta mı, yoksa önde mi? - Önde. - Onu görüyoruz ama ona dokunamayız. - Neden? - Önde " - Çünkü içinde görülemez"* (Bar'ın birinci aşamadaki sözleri).

Drap rüyaya *"göründüğü yerde"* yer verdiğinde bundan önceki çocuklardan daha ileri bir durumda gibidir. Ama o, bu ifadeyle sadece rüyanın maddesel olmadığını söylemek istemektedir. İfadesi tümüyle ele alınırsa görülür ki, Drap hâlâ rüyanın önümüzde görüldüğünü düşünmektedir. Kanıtı işte :

Biz Drap'a rüyanın deruniliğini anlatmaya çalışmaktayız. *"Şimdi sen beni görüyorsun değil mi ve beni geçen yıl gördüğünü hatırlıyormusun? - Yüzümü hatırlıyormusun? - Evet. - Hatırlanan şey nerede? - Gözlerin önünde. - Niçin? - Çünkü başın içinde görülemez. Bu sanki (!) önümüzde gibi."* Olmakla *"sanki arasındaki ayrımı gördükten sonra, sonunda rüyanın başta yer aldığına razı olur. Ozaman ilk olarak bize rüyanın başta olduğunu anladığını söyler."*

Açıklamamızın uyandırdığı sürpriz, Drap'ın *"olmakla"*, *"görünmek"* arasındaki ayrımı yapamadığını göstermektedir.

Pug (7; 2) : rüya. *"sahici olmıyan şeyler gördüğümüz zaman"* dir. - *Bunu sana kim söyledi?* - *Hiç kimse.* - *Rüyalar nerden geliyor?* - *Bilmiyorum.* - *Baştan mı yoksa dışardan mı?* - *Baştan.* - *Rüya nerededir?* - *Onumuzde.* - *Nerede?* - *Çok yakında (gözlerinden 30 cm mesafeyi gösterir).* - *Sahiden orada mı, yoksa öylemi geliyor sana?* - *Bilmem.* - *Ben orada olsaydım görürmüydüm?* - *Hayır, çünkü siz uyumuyorsunuz.* - *Annen görürmüydü?* - *Hayır, o rüyayı dışarıda değildir.* - *Nerede?* - *Hiçbir yerde.* - *Niçin?* - *Bu birşey değil. Dışarda mı yoksa başta mı?* - *Başta. Ohalde onunde değil?* - *Tabii evet. Peki ala onumde (!).* - *Başta rüya var mı?* - *Evet.* - *Ohalde rüya onunde değil?* - *Evet, rüya her yerde.*

Bu hal, bu aşamadaki çocuğa telkinin ne kadar az etki yaptığını göstermektedir. Bu, adlar açısından tamamiyle Roc'un durumuna benzer (böl II, § 2) : Roc adların başta bulunduğunu kabul eder, ancak odanın içinde olduklarına da inanır.

Grand (8) : *"Rüya görmenin ne olduğunu biliyorsun değil mi?* - *Bir defa gündüzün beni korkutan bir adam görmüştüm ve geceleyin onu rüyamda gördüm.* - *Rüya nerden geliyor?* - *Nerede meydana geliyor?* - *Başımızın içinde.* - *Rüya gördüğü zaman rüya nerededir?* - *Bastamı yoksa dışarda mı?* - *Dışarda gibidir (!).* " *Demekki Grand rüyanın dışlılığını bir yanılgı gibi görmektedir. Ancak biz devam ediyoruz:* "*Rüya nerededir?* - *Ne dışarda, ne içerde.* - *Nerede?* - *Benim etrafımda.* - *Uzak mı yoksa çok yakın mı?* - *Çok yakın, kardeşim rüya gördüğü zaman titrerdi.*"

Grand'ın kardeşi titrediğine göre, rüya belki maddesel değil, ama dışarda yer almaktadır. Sorularımızı sürdürünce Grand'ın ani olarak önceden söylediklerini bırakıp üçüncü aşamaya geçtiğini göreceğiz.

Çocuğun uslamladığı ve araştırdığı bu son soruşturmalar ikinci aşama çocuklarının sadece soruyu anlamadıkları için rüyanın odanın içinde yer aldığını söylemediklerini göstermiştir. Onlar *"olmakla"* sanki var olmağı çok iyi ayırmaktadırlar. Rüyanın dışlılığından şüphe etmektedirler, ancak kendi kendilerine *"birşeyler görüldüğünü"* açıklamak için bu fikirden vazgeçemezler: "basın içinden görülemez ki (!)".

Kısaca, bu aşamadaki gerçekcilik birincidekinden çok daha işlenmiş, hasla şmıştır. Bu daha zihinsel, daha dolaysız bir gerçekciliktir. Ancak bu niteliğiyle bu gerçekcilik, birinci aşamadaki fenomenler hakkında yaptığımız yorumları mümkün kılmaktadır. Gerçekten ikinci aşamada rüya, düşünen insandan gelmektedir, bu temel buluşu bir yana bırakırsak, geriye şunlar kalır: 1° Rüya dışardadır; 2° bir kişinin imgesi, uyuyanın öznel bir görüntüsü olmadığı oranda, bu kişiye ortaklıkla bağlı olmalıdır. Esasen biz de bunu gördük ve bütün ikinci aşama süresince bunun izlerini yeniden bulmuş olduk.

§ 3. ÜÇ ÜNCÜ AŞAMA : RÜYA İÇSELDİR VE İÇ KÖKENLİDİR – İki sorunun tartışılması kalıyor, imgelerin git gide derunileşmesi ve çocuk için düşünce ile rüyalar arasındaki bağlar.

Önce ikinci ve üçüncü aşamalar arasında bulunan geçit halleri inceleyelim:

Grand (8) özellikle ilginç bir çocuk, zira, rüyanın dışlılığı lehinde görmüş olduğumuz kanıtları verdikten sonra aşağıdaki fikirleri kendiliğinden bulur: *"Gözlerde, onları döndürdüğümüz (oğuşturduğumuz) vakit, gözlerimi döndürdüğüm zaman, bir tür baş (fosfenler) görüyorum.* - *Rüya içte mi, dışta mı?* - *Sanıyorum ki ne benim etrafımda, ne benim odamda.* - *Nerede?* - *Gözlerimin içinde.*"

Pasq (7; 6) : *"Rüya gördüğümüz zaman rüya nerede?* - *Odanın içinde mi?* - *İnsanın kendinde mi?* - *Bende.* - *Rüyayı sen mi yapıyorsun, yoksa dışardanmı geliyor?*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

- Ben yapıyorum. - Ne ile rüya görülür? - Gözlerle. - Rüya gördüğün zaman rüya nerededir? - Gözlerde. - Gözün içinde mi, yoksa gözün arkasında mı? - Gözün içinde."

Falq (7; 3) : *"Rüya nerden geliyor? - Gözlerin içinde. - Rüya nerdedir? - Gözlerde. - Göster neresi? - (Gözünü gösterir). Bunun arkası. - Rüya düşünce midir? - Hayır, birşeydir. - Nedir? - Bir öykü. - Gözlerin arkası görülebilseydi birşeyler görülebilirmiydi? - Hayır bu küçük bir deridir. - Bu derinin üzerinde ne var? - Küçük şeyler, küçük tablolar."*

Grand ve Falq'ın düşüncenin *"başın içinde bir ses"* olduğunu düşünen çocuklardan olduklarını görmek ilginçtir. Çocukların *"önce nasıl ağızlarıyla"* düşündüklerini sandıkları ve düşünceyi sözcüklerle bir tuttukları ve adları eşyanın kendisine bağladıkları hatırlardadır. Rüyaya ait tasarımlar için durum tamamiyle aynıdır. Rüya önce eşyada, sonra basta oluşan, dışarda yer alan bir tablodur. Daha sonra çocuklar rüyanın deruniliğini keşfetmeğe başladıkları zaman, Falq'ın bize söylediği gibi, onu bir resim, bir *"öykü"* olarak düşünmektedirler. bu imge, gözün içine veya gözün arkasına hak edilmiştir, kısaca nasıl kulak, düşüncenin içten gelen sesini *"işitiyorsa"* göz de içten *"bakmaktadır."*

Söz nasıl başlangıçta fizik maddeyle karıştırılıyorsa, rüyalar da öyledir. Hatta daha ilerde bulunan çocuklar, yani açıkca üçüncü aşamadakiler-sonuncular rüyanın sadece düşünce olduğunu ve deruni olarak düşünüldüğünü kabul ederler-hâlâ ağızlarından bu düşüncenin maddeselliği hakkında sık sık sözler kaçırırlar.

Tann (8) : *"Rüya nerden geliyor? - Gözlerimizi kapadığımız zaman; gece olacağına, birşeyler görülür. - Rüyalar nerede? - Hiçbir yerde. Onlar yoktur. Gözlerimizin içindedirler. - Rüyalar içerden mi yoksa dışardan mı gelirler? - Dışardan. Aüs verişe çıkıldığı zaman ve birşeyler görülünce bu aynımızda küçük kan yuvarlaklarına iz bırakır. - Uyuduğumuz zaman ne oluyor? - Orada görülür. - Bu rüya basta mı yoksa dışarda mı? - Dışardan geliyor ve rüya görülünce bastan geliyor. - Rüya görülürken imgeler nerede? - Beynimizin içinden gözlerin içine gelirler. - Gözlerin önünde birşeyler var mı? - Hayır."*

Step (7; 6) : *"Rüya başın içindedir. - Basta mı yoksa gözlerin önünde mi? - - Gözlerimin önünde. Hayır başımda." Ancak rüya "insan kendi kendine konuşursa ve sonra uyursa" olur. - Rüya nerden geliyor? - İnsan kendi kendine konuşur."*

Tann'a yetişkinlerin malumat verdiği açıkca görülmektedir, ancak çocuğun bunları özümleme biçimi ilginçtir.

Bunun tersine işte, artık ne düşünceyi, ne de iç imgeleri maddeleştirmeye çalışmayan daha ileri durumdaki çocuklar. Bunlar düşünce kavramı ile ilişkili olarak ayırt ettiğimiz üçüncü aşamaya gireceklerdir. Şu noktaya dikkat çekelim ki genellikle bu çocuklar kesin olarak 10 - 11 yaşlarındadır, bu da bu aşama için bulmuş olduğumuz yaşı pekleştirir.

Ross (9; 9) : rüya *"birşeyler düşündüğümüz zaman olur. - Rüya nedir? Senin önünde mi? - Başımda. - Başında resimler gibi mi? - Nasıl meydana geliyor? - Hayır daha önce yapılan şeyler düşünülür."*

Visc (11; 1) : *"Basta rüya görülür" ve rüya "başımızın içindedir. - Önde mi? - Görür gibi oluruz (!) - Önünde birşeyler var mı? - Düşünceler. - Başında birşeyler gören gözler mi? - Hayır."*

Bouch (11; 10) : *"Rüyanda kendini giyinmiş olarak görüyorsun, bir imge görüyorsun. Bu nedir? - Başkaları gibi giyiniğim, sonra imge başımızdadır, ama onu önümüzde sanırız (!)."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Cell (10; 7) de *"sanki önümde onu (evi) görüyor gibi olurum"* der *"ama o kafanın içindedir."*

Yeterince görülüyor ki, bu çocuklar aynı sorulara ve hatta daha telkinci sorulara bundan önceki aşamalardakilerden başka türlü tepkide bulunmaktadırlar. *"Öyle sanılıyor ki"*, *"öyle geliyorki"*, *"sanki"* gibi rüyanın dışlılığını göstermek için kullanılan ifadeler, yenidir ve bu aşamaya çok özgüdür.

§ 4. SONUÇLAR. – Bize şimdi analizini yaptığımız sonuçlarla adlar ve düşünce kavramıyla ilişkili yaptığımız incelemelerden aldığımız sonuçlar arasındaki ilişkileri meydana çıkarmak işi kalıyor. Bu ilişkiler çok sıkıdır ve bu fenomen grubu arasında dikkat çeken bir paralellik vardır. Çocukların düşünce ve sözcükler hakkındaki düşüncelerini, bize göre üç çeşit gerçekcilik veya yeğlenirse üç *"ikicisizlik"* gerçekten nitelendirir. Bunlar rüyalarla ilişkili olarak görünürler ve adlarda beliren düzene göre, giderek kaybolurlar.

Herşeyden önce, çocuklar gösterenle göstereni veya zihinsel nesne ile gösterdiği şeyi biribirine karıştırırlar. Genellikle düşünce söz konusu olduğunda, örneğin güneşle ilgili düşünce ve güneşin adı, güneşin bir parçası olarak ve ondan çıkıyormuş gibi anlaşılmaktadır. Güneşin adına dokunmak, güneşin kendisine dokunmaktır. Rüya ile ilişkili olarak buna çok yakın şeyler bulduk: rüyada görülen imge, eşyadan çıkmaktadır veya bu imgenin gösterdiği kişiden gelmektedir. Ezilmiş bir adam rüyası, bu adamın kendisinden gelmektedir. vb. Bundan başka, rüyada okul görülürse, tıpkı güneşi düşündüğümüz zaman düşündüğümüz sözcük veya adın *"güneşte"* olması gibi, rüya da okuldadır. Rüya ile rüyası görülen şey birbirinden ayrılmamaktadır.

İki halde bu gerçekcilik, ortaklık duygusunu doğurmaktadır. Güneş adı çocuğa güneşin ısı, renk ve biçimini içermektedir. Ad, güneşle bizim aramızda dolaysız ortaklıkla, gidip gelmektedir. Bundan başka, ezilmiş bir adama ilişkin rüya, kendisinden gelmiş gibidir ve özellikle, *"bizi rahatsız etmek için"* veya *"yapılmaması gereken şeyler yaptığımız için"* gelmiştir.

İkinci bir ayıramama, karıştırma, içle dışın karıştırılmasından ileri gelmektedir. İlk önce sözcükler, eşyanın içindedir, sonra her yerde, özellikle bizi saran havanın içinde, sonra yalnız ağızda ve sonunda baştadır. Rüyalar, tümüyle buna benzer bir süreç izler: önce eşyanın içinde yer alırlar (ancak bu, biraz önce gördüğümüz koşullardan ötürü, uzun sürmez), ondan sonra, baştan gelmesine karşın, odanın içinde yer alırlar bu sözcüklerin ağızdan çıkmasına rağmen, bizi saran havanın içinde yer alması gibi; rüyalar sonunda gözlerin içinde ve en sonunda düşüncenin içinde yer alır.

Üçüncü bir gerçekcilik sonunda düşünce ile maddenin karıştırılmasını doğurur. Düşüncenin ne olduğu kendilerine sorulmuş olan çocuklar için düşünce sesle düşünüldüğünden, bir nefestir. Soluma hava ile karıştırıldığından düşünce aynı zamanda bir dumandır. Henüz rüyaların öznel kökenini anlamamış bulunan (1. aşamadaki) küçükler için rüya, sadece *"gecedendir"* veya *"ışıktandır"*.

Oysa, adlarla ilgili tasarımlar ele alınınca, şu sonuca vardık ki, anlamla anlamlandırılanın karıştırılması önce (7 - 8 yaşlarında) kaybolmaktadır. Bu kayboluş içle dış ayrımını (9 - 10 yaşlarına doğru) sürükler ve sonunda bu ayrım, düşüncenin maddesel bir şeyden başka bir şey olduğu fikrini doğurur. Rüyalara ilişkin anlayışlara gelince, bu süreç daha seçiktir. İmge ile onun karşılığı olan nesnenin karıştırılması, çok erkenden (5 - 6 yaşlarına doğru) kayp olur. Bu karıştırma kayp olduğu oranda rüya eşyanın

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

içinde yer almaz olur. Böylece içle dış arasındaki ayrımın taslağı çizilmiştir ve bu 9-10 yaşlarına doğru (üçüncü aşamanın başı) tamamlanmış olur. Sonunda ancak 11 yaşlarına doğrudur ki, içle dış arasındaki ayrım çocuğun, rüyanın maddesel bir imge olmayıp sadece bir düşünceden oluştuğunu kesin olarak anlamasını olasılaştırır.

Demekki çocukların adlar ve düşünceyle ilgili tasarımlarıyla rüyaya ilişkin tasarımları arasında tam bir parallellik var. Şöyleki, doğal olarak, ilk aşamalarda çocuklar kendiliklerinden rüya ile düşünce arasında ne bir ilişki ne bir bağ görürler. Ne imgelere, ne adlara o zamana kadar zihinsel nesneler olarak bakılmamaktadır, bunların arasında çocuğun gözünde hiçbir yakınlık yoktur. Her iki halde, elde edilen fenomenlerin benzerliği ve bu fenomenlerin evrim süreçleri, böylece sorulamalarımızın ve yorumlarımızın haklı olduğunu gösteren bir güvencedir. Bunların pekiştirilmesi için, kuşkusuz, sorularımızın çeşitli ülkelerdeki çocuklara uygulanması gerekir ki bu sayede yetişkinlerin yaptıkları etkinin payı ile çocuğun kendiliğinden oluşmuş olan ve gerçek inançlarının hissesi ortaya çıksın. Ancak Cenevre çocuklarından elde ettiğimiz materyelle Neuchatel ve Bern Jürası'nda Melle Perret'nin kaydettikleri Madrid ve Santander'de Melle Rodrigo tarafından toplananları karşılaştırmamız, çocukta gördüğümüz değişmezlik ve kendiliğindenliğin gerçekten üstün bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

GERÇEKCİLİK VE ORTAKLIĞIN KÖKENLERİ

Bundan önceki bölümlerde çözümlediğimiz gerçekciliğin sonuçlarının neler olabileceğini şimdi ortaya koymaya çalışacağız.

Herşeyden önce düşünce kavramı, ad gerçekciliği ve çocukta rüyanın açıklanmasıyla ilişkili yaptığımız anketlerin gerçek değerini kesin olarak ortaya koymak yerinde olur, bunu yapmazsak elde olunan sonuçlar için yaptığımız yorumlar en ciddi anlaşmazlıklara yol açabilir. Çocuklara, düşüncenin, adların ve rüyaların aslına dair kuramlar olmasa bile, hiç olmazsa seçik ve kendiliğinden biçimlenmiş fikirler yüklemiş olduğumuz izlenimi uyanabilir. Hiçbir zaman böyle bir maksat gütmedik. İçtenlikle söyleyelim ki çocuklar sorularımızı ilgilendiren konuları hiç veya hemen hemen hiç düşünmemişlerdir. Böylece yaptığımız deneyler, çocukların daha önce edindikleri fikirleri incelemek değil, ancak verilen sorularla ilgili fikirlerin nasıl oluştuğunu ve özellikle bu soruların onların doğal düşünce yönlerini hangi doğrultuya götürdüğünü görmektir.

Bu koşullarda, sorularımızdan alınan sonuçlar olumlu değil, ancak olumsuz olabilirdi. Yani bu takdirde sorularımızı yanıtlarken bir çocuğun verdiği açıklamaya *"çocuğun düşüncesi"* gözüyle bakılamıyacaktır, bu sadece onun soruya çözümü bizim aradığımız yönde aramadığını, ancak bizimkinden ayrı bazı içerik önermeleri önceden varsaydığını gösteren bir işarettir.

İşte bizi ilgilendiren çocuktaki önceden oluşmuş bu varsayımlardır. Bundan böyle (ayrıntıları harfi harfine almamak gerektiğinden) önce elde edilmiş sonuçlarımızın ayrıntılarına girmiyeceğiz ve sadece aşağıdaki sonucu vereceğiz. Çocuk gerçekcidir, çünkü o, düşüncenin ait olduğu nesneye bağlı bulunduğunu ve rüyaların dışarda olduğunu varsayar. Onun gerçekciliği, gösterenle gösterilenin, içle dışarının, psişikle fiziğin birbirine karıştırılmasına değin dolaysız ve kendiliğinden bir eğilimden ibarettir.

Şöyle ki bu gerçekcilik iki sonuç doğurur. Bir yandan, çocukta benlikle dış âlemin sınırları bizimkinden çok daha belirsizdir. Öte yandan, gerçekcilik çocukda *"ortaklık"* ve kendiliğinden oluşmuş bağıcıl tutumlar halinde uzayıp gider.

İşte şimdi bunu incelememiz gerek.

§1. GERÇEKCİLİK VE BEN BİLİNCİ.– Çocukda ben bilinci çok önemli ve çok karmaşık bir sorundur, bundan ötürü genel olarak bunu ele almıyacağız. Bir bileşim meydana getirebilmek için, çocuk bilincinin içindekilerin hepsine değin düşünce, adlar ve rüyalarla ilişkili olarak bizim yaptığımız anketlere benzer, anketler yapmak gerekir. Bununla birlikte, soruna el atmamız zorunludur, çünkü çocukta ortaklık ve bağıcıl nedensellik soruları buna bağlıdır.

Kerteli bir yöntem kullanacağız. Bundan önceki bölümlerde incelediğimiz değişim süreçlerinin iğrisini çıkartmakla yetineceğiz ve asıl aşamaların ne olabileceğini kestirmek üzere bu iğriyi yaklaşık olarak göstereceğiz. Bu yöntem tehlikelidir, ama sanıyoruz ki, bu yegâne olası olanıdır.

Önceki analizlerden iki sonuç çıkartılabileceği kanısındayım. Birincisi, çocuğun bizim kadar düşüncesinin içeriğinden haberi vardır. O, düşüncesinin, adların ve rüyaların var olduğunun farkındadır. Bir sürü oldukça ince özelliklere dikkat etmiştir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bir çocuk, insanın ilgilendiği şeyi, bir başkası düşündüğümüz şeyleri, *"bizim olmasını istediğimiz şeyi"* , bir diğeri de yeniden gördüğünde sevindiği için babasını rüyasında gördüğünü söyledi. Çoğukez çocuklar, korktukları v.b. için rüya gördüklerini söylerler. Bundan başka çocuk çok ayrıntılı, çoğukez çok kurnazca ve herhalde duygusal yaşamla ilgili bütün bir psikolojiye sahiptir. Daha önce (J.R., böl. IV. § 1) çocuğun pek içgözlem yapamadığı fikrini savunmuştuk. Bu, burada ileri sürdüklerimizle hiç bir surette çelişme halinde değildir. İnsan (mantıksal, uslamlama veya duygusal yargılama gibi) zihinsel bir sürecin sonucunu, buna nasıl vardığını bilmeden şiddetle hissedebilir. İşte çocukta görülen budur, ve çocukta *"sezgiden"* sözedilmesinin nedeni de budur: bu *"sezginin"* şaşırtıcı oluşu, bilinç verilerinin doğru olarak algılanmış olmasıdır, ancak çocuk bu verilerin hangi yollardan kazanıldığını bilmez.

Bu paradoksun sıkıca bağlı olduğu özellik şudur: bu bizim vardığımız ikinci sonuçtur. Çocuk bizim düşünce içeriklerimizden haberdardır, ama onlara bizimkinden çok ayrı yerler verir. Bizim kendimizde yer verdiklerimize o evrende veya başkalarında yer verir ve bizim başkalarında yer verdiklerimize o kendisinde yer verir. İşte içeriklere yer verme sorunudur ki, çocukta bütün benlik sorununu meydana getirir ve çocuk bunu seçik olarak ortaya koymadığı için aslında çok karmaşık olan şeyi pek yalınlaştırır. Gerçekten duygusal hayatın en küçük dalgalarına çok duygun olan, dildeki, törelerdeki ve genellikle davranışlardaki özelliklere çok dikkatli olan, ama kendi düşüncelerinin herbirini hep nesnel sayan ve bütün duygularının herkes tarafından hissedildiğini çok güzel izleyen bir espri düşünülebilir. Benlik bilinci, gerçekten bilinç içeriklerinin çağrışımlarından değil, ilkel bilincin anladığı biçimdeki gerçekliğin ayrımlaşmasından doğar. Çocuğun kendisine karşı büyük bir ilgi duyduğunu - kuşkusuz bu moral olan bir beniçinciliktir - saptamak çocuğun beninden haberi olduğunu kanıtlamaz, tersine benini evrenden ayıramadığını gösterir, yani çocukta kendisinin bilinci yoktur. İşte kanıtlamağa çalışacağımız sorun budur.

Bundan önceki bölümlerde ne tasarımlardan, ne de özellikle duygusal yaşamdan söz ettik. Biz yalnız (kavramlar, imgeler, sözcükler v.b. gibi) düşünce aletlerini ele aldık. Bu aletlere aslında çocuk bizim kadar dikkat etmiştir, ama onları bizim gibi yerleştirmemektedir. Bize göre bir düşünce veya bir sözcük espridedir ve gösterdiği eşya, duyum âlemindedir. Bundanbaşka, sözcükler ve bazı düşünceler, herkesin esprisindedir, bazıları ise sadece insanın kendisine özgüdür. Çocuk, düşünceleri, imgeleri, sözcükleri eşyadan kısmen pek âlâ ayırmıştır, ama bunlar eşyada yer almaktadır. Bu evrimin sürekli sürecini ardaşık cümlelerle söylersek böylece dört görünüş saptanır: 1° düşünce âletlerinin hiç ayrımlaşmadığı ve sanki yalnız eşyanın var olduğu saltık gerçekcilik : 2° düşünce âletlerinin eşyadan ayrıldığı, ama eşyanın içinde yer aldığı araçsız gerçekcilik : 3° düşünce âletlerinin halâ bir tür eşya gibi anlaşıldığı ve hem bedende, hem insanı saran ortamda yer aldığı araçlı gerçekcilik : 4° düşünce âletlerinin bizde yer aldığı öznelcilik veya görecilik. Bir anlamda çocuk, şu halde benini - veya düşüncesini - dünya ile karıştırmaktadır, sonra iki terimi birbirinden ayırmaktadır.

Oysa, bu yasanın kapsamına, en yalın algılar dadahil, tasarımların kendi içeriğini alabiliriz gibi geliyor bize. Başka deyişle, her tasarım çocuk tarafından başlangıçta saltık olarak, espri eşyaya giriyormuş gibi hissedilmektedir. Sonra giderek çocuk, tasarımı belirli bir görüşe göreli kılmaktadır. Yani bir anlamda böylece çocuk benini dünya ile - yani özel bir hal olarak, öznenin görüşüyle dış veriyi - birbirine karıştırmakla işe başlar - sonra kendine özgü görüşü, olası başka görüşlerden ayırır. Gerçekten çocuk,

kendi görüşünü daima saltık sayarak işe başlar. Biraz sonra bir sürü örnek vereceğiz : çocuk güneşin kendisini izlediğini, bulutların arkasından geldiğini, eşyanın (perspektif ve aralığa bağlı olmadan) kendi gördüğü gibi olduklarını sanır. Kendi görüşünün öznelliğini anlamadığı oranda kendisini dünyanın merkezi sayar: vereceğimiz örneklerdeki bütün bir erekcil, canlıcıl, hemen hemen bağıcıl görüşler buradan gelmektedir.

Ancak, kişinin kendine özgü öznelliğini anlama, bilinçlenmenin sadece en ufak bir öğesidir. Bu, herşeyden önce isteklerin, arzuların, sevgilerin v.b. özgünlüğünden oluşur. Ancak burada da ilk elem ve haz duyguları, ilk arzular, acaba çocuk tarafından kişisel olarak mı, yoksa herkesle ortaklaşa olarak mı duyulmaktadır? Son derece olasıdır ki, bunlar aynı yasaya göre oluşmaktadır ve kendi kendine bu soruyu hiç sormadığı için çocuk, duyduğu şeylerin hepsinin, başlangıçta, kendiliklerinde nesnel olarak var-olduklarını düşünür. Bir sürü hayal kırıklığıyla, başkalarının dirençleriyle karşılaşması sonucudur ki, çocuk duygularının öznelliğini öğrenecektir. Burada ben, başlangıçtaki bilincin ayrılmasından meydana gelmektedir: ilk bilinç veya *"bu istenebilir"*, *"bu acı verir"* bilinci, saltık gerçekcilik yoliyle, sonra dolaysız gerçekcilikle, gerçeğe doğrudan yansıtılmıştır ve bu gerçeğin parçalanmasıyladır ki ancak nesnel bir veri ile bunu değerlendiren heyecandan oluşan, ikili bir duygu oluşacaktır.

Kısaca, ana çizgileriyle, ve elde doğrudan veri bulunmadığından ve ayrıntılı olarak kesinleştirmeden, çocuk bilincindeki herşeyin başlangıçta gerçeğe (eşyanın içine veya başkalarına) yansıtıldığını oranlamağa çalışmak, çocukta hiç bilinç bulunmadığı demek gibidir. Gerçekten bizi böyle düşünmeğe iten üç tür neden vardır.

Herşeyden önce, tasarım öğelerini duygusal öğelerden ayırmanın olanaksızlığı gelir. Ne kadar ilkel olursa olsun, bir duyguda bir nesnenin bilinci vardır, veya kendisi kendi konusunu oluşturur. Oysa biz bundan önceki bölümlerde gözlenen fenomenler gereğince, her tasarımın başlangıçta gerçekci olduğunu kabul ettik.

Sonra Baldwin ve özellikle Pierre Janet'den sonra, açıkca bilinmektedir ki taklit, ben ile başkasının karıştırılmasından meydana gelmektedir. Başka deyişle çocuk dışardan gelen sesten kendi sesini ayırmadan, işittiği sesi sürdürecek hareketi kendisi meydana getirir. İstemeden yapılan taklit hallerinde kendisinden ne geldiğini ve ne aldığımızı bilmeden taklit ettiğimiz kişiyle, sık sık özdeşleşiriz. Kendilerine söyleneni kendi başlarına bulduklarını düşünen çocukları Böl. 1 de (§ 3) ele aldık. Bunun tersine çocuklar bilmedikleri şeyi ve bunu *"unutmuş"* olduklarını daima düşünürler! Her bilgi çocuğa kendisine özgü bir buluş ve her türlü bilgisizlik de bir unutma gibi gelir. Bu fenomenler, çocuğun kendi kendisine değin duygunun aşırı derecede bir büyümesinden ileri geliyor gibidir: aslında bunlar sadece dışla içi açıkca birbirinden ayıramayışı gösten işaretlerdir. Oysa, hal böyle ise, karşılığının doğru olması gerekir: başkalarının jestleri bene yüklendiği kadar, bene ait niyetler ve isteklerin de başkalarına yüklenmesi gerekir.

Son olarak ve özellikle küçük çocukda organik duyumlara yer belirlenmesinin, kendiliğinden oluşmadığı bilinmektedir. Ayaktaki bir ağrı, v.b. hemen dikkati ayağa çekmektedir. Acının yeri yoktur ve herkes bunu duyar. Hatta yer gösterilse bile kuşkusuz çocuk bunun uzun zaman herkesde bulunduğunu düşünür: ufak çocuklar bunun yalnız kendilerinin duyduğunu, kendiliklerinden bilmezler. Kısaca ilkel bilinç için, dışardan kendi vucudiyle içerden duyulan kendi vucudu arasında bizim için var olan ilişki, hiçbir zaman yoktur: bizim iç dediğimiz şeyle dış dediğimiz şeye uzun zaman herkesle ortak bir şeymiş gibi bakılmıştır.

Ne yazık ki, bu varsayımları doğrudan bir analizle denetlemek olasılığı yoktur. 4 - 5 ile 11 - 12 yaşlar arasında sonuçların ekstrapolasyonu şu izlenimi uyandırmaktadır: içlilik bilinci, doğrudan bir sezgi sonucu değil, zihinsel bir yapımdan gelmektedir ve bu yapım, ancak ilkel bilinç içeriklerinin ayrılması sayesinde oluşabilmektedir.

Aslında ilkel bilinç, varsayımsız çözümlenemiyorsa, sözünü ettiğimiz ayrılma daha dolaysız görülebilir. Bu açıdan Edm. Gosse'un bir çocukluk anısı bize burada değerli bir hizmet görmektedir. Söylediği bir yalandan ötürü, ceza görmeyince Edm. Gosse, babasının herşeyi bilmediğini görür. Aslında bazı şeyleri yalnız kendisinin bilmesini buluşu, Edm. Gosse'da ben bilincini pekleştirmişe benzemektedir.

"Babamın her şeyi bilmesi ve hiç yanılmadığına beslediğim inanç, şimdi artık ölmüş ve toprağa gömülmüştü. Olasıdır ki o çok az şey bilmekte idi, zira bu koşullar içinde bu derece önemli bir olayı bilmemişti ve bir insan bunu bilmezse bildiklerinin değeri azdır... Ama, henüz çok ilkel ve çok az gelişmiş olan beynime bu bunalım sırasında çullanan bütün düşüncelerin en garibi, bir arkadaşı, sırrımı kendisine verebileceğim bir insanı kendimde bulmaklığımdı. Bu dünyada bir sır vardı ve bu sır bana ve benim bedenimde yaşayan birine aitti, ve beraberce konuşabiliyordu. Bu derece ilkel duyguları tanımlamak güçtür, ama bireyselliğimin anlamının bu ikicilik biçimi altında bu anda birdenbire bana göründüğü aşikardır ve yine kendimde beni anlayan birini bulmamın benim için büyük bir teselli olduğu da apaçıktır (1)."

Bu öykünün ilginçliği görülüyor. Babasının herşeyi bildiğine inandığı sürece, çocuğun beni yoktu, öyle ki düşünceleri, hareketleri ona, herkeste varmış gibi geliyordu, hiç olmazsa ayrıntılarına kadar, ana-babası tarafından bilinen şeyler gibi geliyordu. Ana - babasının herşeyi bilmediğini anladığı gün, çocuk aynı anda kendi öznelliğini keşfeder. Kuşkusuz olay, geç meydana gelmiştir ve kişiliğin sadece üstün planını ilgilendirmektedir. Ancak bu seçik olarak gösterir ki ben bilinci ilkel bir sezgi değildir, gerçeğin bir ayrımı sonucu oluşmaktadır ve bu ayrım, sosyal faktörlere, yani insanın kendi görüşünü, başkalarının görüşünden ayrımlaştırmasından ileri gelmektedir.

Kendi bedenini dışardan görmekle içerden duyulan beden arasındaki ilişkiler açısından çocukta birinci şahıs kullanma sorununu ele almak ilginç olabilir. Bilindiği gibi çocuklar ben (im) zamirini kullanmadan önce, kendilerinden üçüncü şahıs olarak söz açarlar. Böylece Hanrgi Wallon (2) tarafından ele alınan embesil, kendisine ceza verildiği sırada şöyle der: *"Bak Fernand (kendisine ceza) yiyor."* *"Böylece üzerinde gözlem yaptığımız 2; 9 yaşındaki bir çocuk: "Ben bir bayanım değil mi?" yerine "Sen bir bayansın değil mi, ben"* diyordu. Baldewin ve birçokları bunun nedenini çocuğun yansıtma aşamasında bulunmasında görürler: çocuk öznellik duygusu duymadan, kendisini düşüncesinin dışındaymış gibi, kendi gözlerine bir aynadaymış gibi, *"yansıtılmış"* olarak, görmektedir. Bu yoruma karşı duranlar çok oldu. Rasmussen bunda sadece çocuğu zorunlu olarak *"ben, im"* le değil, adıyla çağıran çevrenin bir taklidini görmektedir. M. Delacroix Dil ve Düşünce adlı güzel yapıtında *"ben, im"* e sadece bir gramer aleti olarak bakar.

Ancak bize öyle geliyor ki, gramer sorununun altında bir ilişkiler mantığı sorunu var. Henüz 8 - 9 yaşlarındayken çocuk, kendi görüşünü başkalarınınkinden ayıramadığından *"Bir kardeşim var, Ahmet"*der, bundan *'Ahmet'in kardeşi yoktur"* sonucunu çıkarır (J. R., böl. II ve III). Çocuk birinci şahıs kullanışında neye aynı biçimde hareket etmesin? Bu noktada çocuğun karşılaştığı güçlük, bütün malikiyet terimlerini kap-

---

1) Edm. Gosse, Père et Fils, çeviri Monod et Davray, s. 53 - 54

2) H. Walkon, Journ. de Psych. vol. VIII (1911), s. 436

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

sar. Egger, daha önce, şu noktaya dikkat çekmiştir: 1; 6 yaşındaki bir çocuğa *"bana burnumu, ağzımı v.b. göster"* denildiği zaman, o kendisinkilerini göstermiştir. Soruyu anlaması için *"babanın burnunu göster"* demek gerekmiştir.

Oysa bu açıdan bu fenomen ilginçtir. Kendisinden üçüncü kişi olarak söz eden çocuğun sözünü ettiği kişiye kendinde yer vermesi pek doğaldır. Ancak çocuk kendisiyle ilişkili tasarımın bunun hakkındaki başkasının tasarımından başka olduğunu anlamamış olabilir. Kendisinden söz ettiğinde, kesin olarak başkalarının görüşünde değil, ama biricik olasılığını düşündüğü saltık görüşte kendisine yer vermektedir. Oysa bu olay önemlidir. Bu gösterir ki Fernand'ın acısı bedeninde yer almıştır, düşüncesi ise ortak ve ayrımlaşmamış bir açıdan meydana gelmiştir. Fernand kendisi hakkında fikir yürütenin kendisi olduğunu bilmemektedir. Ona *"Ben"* in nerede olduğu sorulsa, sadece acıyı duyan özünün yarısını gösterecektir, ama acıya bakan öbür yarısını değil.

Kısaca kendisinden üçüncü kişi olarak söz eden çocukda kısmen ben duygusu vardır ve burada Baldwin açıkca fazla ileri gitmektedir, ancak burada W. James'in şu fikri akla daha uygun gelmektedir. Ona göre *"im"* benin öbür parçasının yaşadığına bakan öğesidir. İşte çocukta belki bu *"im"* duygusu yoktur. Sadece bu olay, biraz önce iç âlemle herkes için ortak olan âlem arasındaki sınırları belirlemek hususunda çocuğun düştüğü güçlükleri pekleştirmeğe yeter.

§ 2. ÇOCUKTA ORTAKLIK DUYGULARI VE BAĞICIL UYGULAMALAR.– Bundan önce gelen sayfalarda çocukta ben bilincinin özellikleri üzerinde duruldu, çünkü, nedenselliğin kökenlerini aydınlatmak bakımından bunların temel fenomenler olduğunu düşünüyoruz. Çocukta nedenselliğin en ilkel biçimleri, gerçekten, gerçekle düşüncenin birbirine karıştırılmasından veya daha kesin olarak, dış süreçlerin, iç yaşantıdan gelen şemalara sürekli olarak özümlenmesinden ileri gelmektedir. Arkadan gelecek ilk paragrafda bunun kaba bir taslağını yapmak yerinde olacak, daha sonra bu incelemelerin sonucunda bu fikri geliştireceğiz. Bu paragrafta bazı ortaklık veya bağıcılık hallerini sıralamakla ve daha sonra ele alacağımız anketler esnasında gözlediğimiz daha düzenli hallere sadece işaret etmekle yetineceğiz. M. Lévy-Bruhl'ün verdiği tanıma uygun olarak *"ortaklık"*, ilkel düşüncenin, aralarında ne mekanda bir temas, ne de anlaşılır nedensel bir bağıntı bulunmamasına karşın, kısmen aynı veya birbiri üzerine sıkı bir etkisi olduğunu düşündüğü iki varlık veya iki fenomenin arasında gördüğünü sandığı ilişkidir. Bu kavramın çocuk düşüncesine uygulanması tartışılabilir, ancak bunlar birbirine benzer ve bu bizim ilkel düşünceyi göstermek üzere bulunmuş olan en uygun ifadelerin arasından sözlüğümüzü seçmemizi haklı çıkartmağa yeter: ayırdedilebilecek farklı ortaklık biçimlerinin özdeşliğini de ileri sürmüyoruz.

Bireyin ortaklık ilişkilerini, gerçekliği değiştirmek amacıyla kullanmasına *"bağıcılık"* adını veriyoruz. Her bağıcılık, ortaklığı içerir, ama tersi doğru değildir. Burada da çocuk söz konusu olduğunda *"bağıcılık"* terimini kullanmanın pek yerinde olmadığı düşünülebilir, ama hiçbir zaman çocuktaki bağıcılık ile ilkeldekinin özdeşliğini düşünmüyoruz.

Bundan başka, ortaklıkla bağıcılığı, çocuk canlıcılığından, yani çocuğun cansız varlıklara can ve bilinç verme eğiliminden ayırmak yerinde olur. Bu iki grup fenomen, birbirine çok yakındır. Böylece çocuklar güneşin kendilerini izlediklerini sanırlar. Kendilerini izleyen güneşin kendiliğindenliğinin üzerinde durduklarında, canlılık söz konu-

sudur. Güneşi ilerlettiklerini düşündüklerinde ise, ortaklık ve bağıcılık söz konusudur. O halde bu inançların birbirlerine çok yakın oldukları apaçıktır. Bununla birlikte bunları ayırmakta yarar var, çünkü canlıcılığın ortaklıktan türediğini ve tersinin doğru olmadığını ilerde kabul etme sonucuna varacağız. Veyahut, hiç olmazsa, ben ile dış âlemin ayrımlaşmasının oluşturduğu etkiyle ortaklık duygularının meydana çıktığı anda bende bağıcıl iktidarlar belirmekte ve bunun sonucu olarak varlıklara bilinç ve hayat verilmektedir.

Şimdi görülen ayrı tiplerdeki ortaklıkları ve bunların bazılarının doğurduğu bağıcıl uygulamaları sınıflamaya çalışalım. Tabii asıl oyunla ilgisi bulunan herşeyi bu liteye koymuyoruz. Oyun ortaklıklarla yoğrulmuştur, ama bu, inanç düzeyinde ayrı bir plânda oluşur, bundan ötürü bu problemi ayırmak gerekir.

Çocukta ortaklıklar ve bağıcıl uygulamalar, ya içeriğe, baskın ilgiye, ya da nedensel ilişki yapısına göre sınıflandırılabilir. İçerik açısından korkuya, (onanismden ötürü) pişmanlıklara, asıl arzuya bağlı olan ve dördüncü olarak doğadaki düzen duygusuna bağlı olan bağıcıl ilişkiler vardır. Birazdan vereceğimiz örneklerde bu dört ilginin açıkca işe karıştığını göreceğiz. Ancak bağların yapı açısı, burada bizim için daha büyük bir önem taşımaktadır, bundan ötürü toplayabildiğimiz olayları, aşağıdaki dört kategoride sınıflandıracağız.

1° *Önce jestler ve eşyanın ortaklığı yoluyla oluşan bağıcılık vardır.* Çocuk bir hareket yapar veya (sayı saymak v.b. gibi) zihinsel bir işlem yapar ve bu hareketlerin veya işlemlerin ortaklık yoliyle istenen veya korkulan bir olaya bir etki yapacaklarını kabul eder. Bu jestler simgeleşme eğilimi gösterirler, şu anlamda ki koşullu refleksler zamanla nasıl yalın işaret haline gelmek için eşyadan ayrılıyorsa, bunlar da bu anlamda, içinde bulundukları ilk içerikten öyle sayılırlar. 2° *Düşünce ile eşyanın ortaklığı yoliyle bağıcılık vardır* : çocuk bir düşünce veya bir sözcüğün veyahut bir bakışın v.b. gerçekliği değiştireceği izlenimini besler. Veyahut çocuk bir de örneğin tembellik gibi, bir psişik niteliği, sanki tembel bir kişiden kendi kendine etki yapan bir madde veya bir kuvvet çıkacakmış gibi, maddileştirir. Burada yine düşünce ile eşyanın ortaklığı, simgeleşme eğilimi gösteren eylemleri doğurur. 3° *Maddelerin ortaklığıyla oluşan bağıcılık vardır* : iki veya daha çok cisme, yalın ortaklık yoluyla, karşılıklı etkileşir gözüyle bakılır, bunlar birbirini çekerler ve iterler v.b. ve bağıcılık bu cisimlerden birini, öbürlerini etkilemek üzere kullanmaktan ibarettir. 4° *Son olarak niyetlerin ortaklığı yoluyle bağıcılık vardır* : bu durumda cisimler canlıdır, niyet ve kasit sahibidir. Burada canlıcılık vardır. Ortaklık bir cismin isteminin öbürlerininkini etkilediğine inanmaktan ibarettir ve bağıcılık bu ortaklıktan yararlanmakdır. En alışılagelen biçimi, emirle yapılan bağıcılıktır: bulutlara, güneşe bizim arkamızdan gelmeleri veya gitmeleri emrini vermek. Bu son iki halde de simgelemeye karşı bir eğilim görülür.

İşte önce birinci grubu oluşturan örnekler. Çocuklar, bağıcıl uygulamalarda bulundukları sırada bunları anlatmadıklarından tabii biz bu hususta ancak çocukluk anılarını toplayabildik. Bu gruptaki bağıcıl uygulamalarla ikinci gruptakilerle karışmış olmasına karşın, ilginç bir örneği vermekle işe başlayalım: bu örnek, bize hemen çocuk bağıcılığının nerelere varabileceğini gösterir.

Bu Edm. Gosse'a ait bir anıdır. Gosse'un elem verici ve titizlikle yazdığı *"Baba ve Oğul"* adlı otobiyografisinden öğrenildiği üzere, çocuğun almış olduğu eğitim, bağıcılığa çok az elverişliydi. Edm. Gosse'un ana-babası, çocuklarını kesin olarak her tür-

lü (1) imgelem hayatından uzak tutmuşlardı. Sadece dinsel veya bilimsel kitaplar okumuştu çocuk. Çok sert ve her türlü gizemcilikten arınmış bir dini vardı. Hiç arkadaşı yoktu. Bununla birlikte 5 - 6 yaşlarına doğru, zihinsel etkinliği, şiirden veya somut eğitimden yoksun olduğundan hiçbir ifade yolu bulamamıştı ve çok zengin olduğu izlenimini bırakan, bağıcıl bir dış belirti halinde gelişmişti. *"Ozaman hem büyük bir baskı altında bulunan ve hem çok etkin olan esprim, çok doğal ve çok çocuksu bir tür bağıcılığa sığınmıştı. Bu bağıcılık ana - babamın zorla bir makine gibi sürekli olarak bana aşılamak istedikleri salt dinsel fikirlerle çarpışıyordu ve onlarla beraber gelişiyordu. Örnekler vermek suretiyle ancak anlatabileceğim garip batıl inançlar oluşturuyordum. Şuna inanıyordum ki, gerekli sözcükleri veya parolaları bulabilirsem, babamın resimli kitaplarındaki çok güzel kuşlara ve görkemli kelebeklere can verebilirdim ve onlar da bulundukları kitap yapraklarında birer delik bırakarak tekrar canlanırlar ve uçabilirlerdi. Kilisede uzayıp giden ve ağır bir tonla küçültücü dinsel yaşantı ilahilerini bağırarak söylediğimiz zaman yalnız bağıcıl formülü bulabilirsem düzünelerle şarkı söyleyenlerin sesleri kadar her yeri çınlatabilirdim. Yalnızca sırrın anahtarını bulmayı başarabilirsem, son derece uzun ve yorucu olan akşam duaları sırasında kendimdeki iki taneden (çocuk kendisinin iki kişi olduğunu düşünmektedir : "biz iki kişiydik ve beraberce konuşabilirdik" s. 54) birinin kornişlerden birinin üzerine uçabileceğine, benim öbür benime ve evdekilere bakabileceğime inanıyordum. Bu sonuçları elde etmek için tümiyle akıl dışı araçlar imgeleyerek saatlerce bu sırlı formülleri bulmağa çalışıyordum. Kesinlikle inanıyordum ki, örneğin hiç şaşırmadan sayabilirsem, çok yüksek bir sayı söylerken, birdenbire büyük sırrı çözebilecektim. Şundan emindim ki, bu bağıcılık fikri dış bir şeyden gelmiyordu".*

"Bütün bu zihinsel mayalanma, anne - babamın hiçmihiç dikkatini çekmedi. Etkinlik halindeki bağıcılığının başarılı olması için kendime acı vermenin zorunlu olduğuna inanmağa başladığım zaman ve çok gizli olarak etime iğneler batırmağa, eklemlerine kitaplar vurmağa başlayınca annem az sonra "halsizliğimin" farkına vardı. (s. 58 - 59)

Şimdi vereceğimiz örneklerin çoğu, yukarda verilen örnek kadar seçik değildir, ancak biz özellikle, bu örnek gibi durumu çok ayrıntılı gösteren örneklerle çok daha basit ve daha az *"bağıcıl"* olanlar arasındaki bütün ara halleri bulmağa çalışacağız. Gosse'un durumunda jestle yapılan bağıcılık olarak sınıflandırdığımız (iğneler ve vurmalar) tabii en son yapılan uygulamalardır. Ancak, temeli hesaba dayanan bağıcılığı da aynı başlık altına koyabiliriz: belirli şeyi elde etmek için yanlış yapmadan veya çok hızlı saymak. Hesap işlemine veya saymaya dayanan bu bağıcılık en sık görünenidir. Buna dair başka örnekler:

Bu anketi yapanlardan biri : *("Oyunda kazanmak, gezmeye çıkmak için havanın iyi olması gibi) herhangi bir projenin gerçekleşmesi için aşağıdaki yöntemi kullanıyordum, nefesimi bir an tutuyordum ve tekrar nefes almadan 10'a kadar (veya bu projenin önemine göre sayılması az çok güç olan bir başka sayı) sayabilirsem istediğim şeyi elde edeceğimden emindim."*

Demekki, tekrar nefes almadan saymayı başarmak olayı, burada projelerin başarısı için hem işaret, hem de neden olarak alınmaktadır.

Kendini onanizme kaptırmış on yaşlarındaki bir oğlan, kendisine soru sorul-

---

1) Edm. Gosse, Père et Fils, trad. A. Monod et H.Davray, Paris, 1912, p. 58 - 59 et p. 123.

duğunda veya hangi koşullarda olursa olsun, saçma sapan birşeyler söylememek için veya istediğini elde etmek için (10 veya 15 gibi) daima belirli bir sayı sayıyordu. Bu özel durumda bu alışkanlığın kökeni şöyle gibidir: bu çocukta, arzuları uyandığı zaman belirli bir sayı sayma ve belirli koşullarda bu sayıyı sayabildiği veya sayamadığına göre ve ondan sonra kendisini bu arzuya bırakma veya bırakmama hali meydana gelmişti.

Burada da sayı sayma işlemi, hem işaret ve hem nedendir. Tabii bundan önceki hallerin olumsuz biçimleri de vardır: işlem, yalnız filan şeyi sağlamaya yaramaz, ama bir felaketi önleyebilir. Bu hal, özellikle her akşam kendilerinin veya ana-babalarının öleceğinden korkan çocuklarda, sanıldığından pek daha çok görülür. Bu anketi yapanlardan birinin bu hususta çok seçik anıları var: *" 6 - 8 yaşlarındayken her akşam, ertesi sabah uyanamıyacağımdan öturu dehşetli bir korkuya düşerdim. Kalbimin çarptığını duyardım ve durup durmadığını anlamak için elimi derimin üzerinde gezdirirdim. Kuşkusuz işte ben böyle kendimi rahatlandırmak için sayı saymağa başladım. Kalbimin iki atışı arasında çok çabuk sayıyordum ve belirli bir vuruştan önce belirli bir sayıyı söylersem veya çift veya tek sayılarla kalp vuruşlarını karşılaştırmayı v.b. başarırsam rahatlanıyordum. Bu işlemlerin ayrıntılarını unuttum. Buna karşılık, şunu çok iyi anımsıyorum. Odadaki radyotörlerin borularında, düzenli aralıklarla beni yerimden sıçratan ani ve gürültülü bir çatırdama oluyordu. Ölüp ölmiyeceğimi öğrenmek için şu işaretten yararlanıyordum: bir çatırdıyla ondan sonra gelen arasında çok hızlı sayıyordum ve şayet belli bir sayıdan fazla sayarsam kurtulmuştum. Aynı yöntemi yanımda yatan babamın ölmek üzere olup olmadığını anlamak için de kullanıyordum."*

Bu olayın, takınaklılarda görülen manilerlede kullanılan savunma araçlarıyla olan yakınlığı görülmektedir. Ancak bu örnek, daha önce verilen bağıcıl hallerin olumsuz biçiminden başka bir şey değildir.

İşte 9 - 11 yaşlarında yer alan bir anı : *"Babamın alıştırmalarına çoğukez giderim. Bir defasında boşlam silah ederken ben bir sıranın üzerinde oturdum. Babam purosunu tutmak üzere bana verdi. Puronun dumanından, atışın değerini belirlemeğe çalışıyorum: (alev aşağıda olmak üzere) puro hemen hemen düşeyse, 90° 120° veya 180° eğik olduğuna göre, atış çok iyi değil, iyi veya tamamiyle iyidir. Atış hiçbir zaman boşa gitmez, çünkü babam çok iyi bir atıcıdır. Bundan başka, iki üç isabetli atışı belirledikten sonra, herzaman isabet olasılığı olmadığını düşünerek puroyu biraz aşağıya doğru indiririm."* Bize bu bilgiyi veren burada hiçbir zaman bir oyunun söz konusu olmadığını bildirdi, ama puroya yön vererek, kendisinin gerçekten babasının atışını etkilediğine inanmaktaydı.

Diğer bazı bağıcıl işlemler, veya ritm hazzına veya estetik mertebeden bir hazza dayanmaktadır ve bunlar bazen olumlu bağıcıl eşlemleri meydana getirir, bazen bunun olumsuzu olan takınakları oluşturur. Kaldırım taşlarındaki aralıklara basmadan yürüme veya her adımda bir taş atlama v.b. hazzını herkes bilir.

Burada kökeninde tümüyle estetik veya tümüyle oyun türünden bir haz söz konusudur. Ancak çocuğun bir şeyi şiddetle istemesi veya bir şeyden korkması, oyunu sınama haline getirir ve başarının veya başarısızlığın istenilen veya korkulan şeyin gerçekleşmesinde bir işaret ve bir neden olarak anlaşılması da oyunu bir sınav haline sokar.

İçimizden biri şöyle düşündüğünü söyler: *"Bir şeyi çok istediğim zaman, kaldırımların üzerinde iki taş atlayarak yürüyordum. Şayet bunu kaldırımın sonuna kadar*

yapabilirsem bu, isteğimin gerçekleşeceğine bir işaretti. Veyahut bir duvarın her üçüncü taşına dokunuyordum: böylece duvarın son taşına gelirsem başarılı olacağımdan emindim, v.b."

Aramızdan biri, taşların bitiştiği yerde yürürse, kendisini bir tehlikenin beklediğini düşünüyordu. Taşların bitiştiği yerlerden yürümeğe başlamışsa, felaketin daha küçük olması için bunu sonuna kadar sürdürüyordu.

Bir olayın meydana gelmesini sağlamak üzere bu ritmik hareketlerle ilgili işte bir başka örnek:

CLAN adlandırdığımız bir onanist çocuk, tembelliğe veya *"alıklaşmaya"* düşmekten korkuyordu. Böylece hayal kurmaları ve geleceğe dair projeleri, aşırı - giderici eğilimler gösteriyordu ve ilerde *"büyük bir adam"* olmayı düşünüyordu : *("Z deki bir meydan) X den geçerken tramvay abone kartımla çimenlerin etrafındaki birbirine geçen dairelere vuruyordum (dairelere ulaşabilmek için) eğilmem gerekiyordu. Büyük bir adam olmak için bunu her sabah yapıyordum."*

İşte bağıcılıktan çok, asıl takınaklı fikre daha yakın, ama daha sonra göreceğimiz bağıcıl örneğin, olumsuzu gibi görünen başka bir örnek daha.

Birimiz kaldırım taşlarından başka şunu anımsıyor: yürürken istemiyerek yerinden oynattığı her taşı yerine koymak için dayanılmaz bir dürtü hissediyordu, bunu yapmazsa o sırada istediği şey gerçekleşemiyecekti.

Flournoy'nın Melle Ve'nin çocukluğuna değin garip anısını buraya koyma belki gerekecek:

"En eski anılarımdan biri anneme aittir. Haftalardan beri annem hasta yatakta yatıyordu ve bir hizmetçi bir kaç gün içinde öleceğini söylemişti. 4 veya 5 yaşında olmalıydım. En çok sevdiğim şey, üstünde "sahici kılları" olan tahtadan yapılmış küçük bir attı... Kafamda garip bir düşünce yeşerdi: annemin iyileşmesi için atımdan vaz geçmem gerekecekti. Bu, hemen olmadı. Bu, bana çok zor geliyordu. "Çok çirkinleştiği zaman onu alakoyacağımı" düşünerek önce, eğerini ve gemini ataşe atmakla işe başladım. Olayların akışını kesin olarak anımsamıyorum: ancak büyük bir ümütsizlikle atımı parça parça ettiğimi biliyorum ve bir kaç gün sonra, annem iyileşince onu, benim fedakarlığımın anlaşılmaz bir biçimde iyileştirdine uzun zaman inandım (1).]"

Özverinin bağıcıl etkinerliğine değin bu fikir, daha yalın bir biçimde görülür: istenilen şeyin olması için zahmetli veya sıkıcı eylemlerin etkinerliği. İşte bu türden bir örnek:

Bir çocuk sınıfta öğretmenin soru sormaması için okula gitmeden ayakkabılarını, iki üç kez giyermiş. Ona öyle geliyordu ki, bu rit ne kadar sıkıcı olursa, talihinin yaver çıkması olasılığı, o kadar büyüktü.

Son olarak, tehlikeyi önlemek hususunda sayısız ritler var:

Oldukça tenha bir semtte oturan bir çocuk, anne-babasının evde bulunmadığı geceler çok korkardı. Yatmadan önce perdeleri, sarılı bulundukları yerden boşaltarak indirirdi. Ona öyle geliyordu ki, perdeleri çok hızlı indirebilirse, hırsızlar gelmiyeceklerdi. Perde çabuk inmezse ev tehlikede idi.

Bu olay, bundan sonrakiler gibi, bu ortaklık duygularının ve bağıcılığın kökenini seçik olarak açıklamaktadır. Küçük kızların çoğu, gece yatakta karanlıktan ve her türlü gürültüden çok korkarlar. O zaman çeşitli önlemlere başvururlar: yorganın altına

---

1) Arch. de Psych. t. XV (1915), s. 1 — 224

saklanmak, sırtını kapıya çevirmek, yorganı tam çeneye kadar çekmek v.b. Bunlar basit koruma araçları olduğuna göre, hiçmi hiç bağıcıl değildir. Ancak bu jestlerin bazıları sözü edilen perdeyi indirme jestinde olduğu gibi, asıl anlamlarını kaybeder, ritüel bir hal alırlar ve böylece kendi başına bir değer kazanırlar. Bu andan başlayarak bağıcılık, kendini göstermeğe başlar:

Aramızdan biri kollarını bedenine yapışık hissettiği sürece, kendisinin korunduğunu düşünmektedir.

Bir başkası, yatağına girerken, yorganının tamamiyle yatağının altına girmiş olması ve yorganı bozmadan yatağa girmesi şartıyla, kendisini güvencede hissediyordu. Rastgele yatağı yapılmamışsa veya yatağa girerken yorganını yatağın altından kaydırmışsa, kendisini tehlikede hissediyordu.

Bu jestlerin kökeni açıkca görülüyor:

Perdeyi indirmek, metanetle dayanmak veya kimsenin yatağa dokunmadığını anlamak. Ancak jest kendi başına etkili olmak için asıl anlamını kaybettiği oranda bağıcıl hale gelmektedir.

Düşünceyle eşyanın ortaklığından oluşan bağıcılıkla ilintili hallere geçelim. Bunlarla bundan öncekiler arasında, sayıya dayanan örneklerde görüldüğü üzere, bütün ara haller vardır. Ancak ele alacağımız hallerde örneğin adlar ve kelimelerin kendisinde olduğu gibi, sayılardan pek daha çok zihinsel öğeler vardır. Böylece bu haller doğrudan doğruya, bundan önceki bölümlerde çözümlemeye çalıştığımız çocuk canlıcılığından gelmektedir. Aslında biz daha önce bu bölümlerde, eşya ile düşünce arasında duygu ortaklığıyla ilgili pek çok örnek gördük: adlar adlandırılan şeylere, ruyalar, rüyası görülen şeylere v.b. bağlıdır. Önemini sezinlediğimiz bu ortaklıkların, bizim soruşturmamızdan gelmeyip kendiliğinden var olduğunu gösteren en güzel kanıt, bunların sorgularımızla değil, topladığımız çocukluk anılarında rastladığımız en doğru bağıcıl halleri yani adla yapılan bağıcıl halleri oluşturmalarıdır.

Daha önce sözünü ettiğimiz CLAN'ın ilk onanizm bunalımı, Mayens-de-Sion'da meydana gelmişti. Eve dönünce Clan, vicdan azabının etkisiyle, anısını değil, ama olayın kendisini veya sonuçlarını, yani korktuğu *"alıklaşmayı"* (daha yukarıya bak) ortadan kaldırmaya çalıştı. Bunu gerçekleştirmek için Mayens-de Sion adıyla işe başladı: *"Mayens de-Sion'un adını yok etmeğe çalışıyordum"*. Bu adı yok etmek için de onun sadece biçimini değiştiriyordu. *Mayenserseyens"* olarak yüksek sesle almanca telaffuzuyla tekrarlıyordu ve bunu *"may"* ve *"sey"* hecelerini vurguluyarak yapıyordu.

Bunun gibi Clan, okuldaki bir hocasına zarar vermek amacıyla, eve gelince sadece onunla alay etmek için değil, (bu anının doğruluğu oranında) özellikle etkisinden kurtulmak için onun lâkabını, odasında tekrarlıyordu.

Bugün yapıtlarıyla ünlü bir tabiiyeci şu çocukluk anısını anlattı. Kedisinin 50 cm.den karşısına otırarak ve gözlerini onun gözlerine dikerek şu formülü bir çok kez söylüyordu: *"Tin tin, pin pin de l'o - ü - in, pin pin tin tin, pin pin de l'o - ö - in, pin pin..., v.b."* Anının doğruluğu oranında, bu formülün amacı, kedisinin içine, kendisinin girmesini sağlamaktı: formülü söyleyerek çocuk, kedisine girdiğini ve ortaklık yoluyle ona hakim olduğunu düşünüyordu.

Bizlerden biri, küçük bir kız çocuğu iken, evde okulculuk oynamasını severmiş. Sevdiği arkadaşlarına iyi, sevmediği arkadaşlarına fena not verirmiş. Tabii bunları boş sandaliyelerle konuşarak yaparmış. Ertesi gün okula gidince sınıfta öğretmenin gerçek soruşturmalarını etkilediğinden, sevdiği arkadaşlarının iyi yanıt vermelerine yardım ettiğinden ve düşmanlarına zarar verdiğinden böylece emindi.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Düşünce ile eşya arasındaki ortaklıkları ait başka olaylar psişik niteliklerle maddesel karakterlerin bir tür karıştırılmasına veya ayrımlaşmasına dayanır:

Bütün onanistler gibi, Clan'da zihinsel fakültelerini kaybetmekten ve tembel olmaktan korkuyordu. Bundan şöyle bir rit meydana geldi : *"Tembel bir arkadaşla beraber olduğum zaman onun elini sıkıyordum. Eve gelince kendi kendime : bir tembelin elini tutmak, kendini de tembel yapmaktır, diyordum. Bunun tersi olan bir şeyi yapıyordum." O zaman Clan ellerini oğuşturuyordu.*

Bundan başka bazı ritler, belirli bir olayın oluşmasını sağlamak için sadece bir şeyi düşünmekten ibarettir. (Bu, Freud'un düşüncenin egemenliği):

Çocuklar, aslında bir çok yetişkinler gibi, sanki dış âlem olayları, istekleri ortadan kaldırmaya uğraşıyorlarmış gibi, arzuladıkları şeyin karşıtını düşünürler.

Bunun gibi (topladığımız çocukluk anılarına göre) çocuklar karabasan görmemek için anımsanacaktır ki, çocuklara göre rüya dışardan gelmektedir- rüyanın gelmesini önlemek üzere, isteyerek korkutucu şeyleri ve karabasanların alışılagelen içeriğini düşünürler. İşte düşüncenin etkinerliğine bağlı ortaklık duygularına ait iki örnek daha:

Clan'ın ilk onanizm bunalımı, tanımadığı ve birgün uzaktan biraz saygısızca bakmış olduğu küçük kız yüzünden meydana gelmişti. Daha sonra Clan, *"Küçük kızın bir çocuğu olursa"* diye düşündü. Clan, buna benzer bir soruyu, bir anahtar deliğinden baktığı zaman da düşünmüştü.

Şimdi de ortaklık duyguları grubuyla aşağıdaki grup arasında bulunan bir örnek: İçimizden biri, bilye oynadığı zaman, daha çok kazanmak için, önceki oyunda kendisine kazandıran bilye ile oynadığını anımsamaktadır. Sanki bu oyun oynayanın yeteneği bilyeye sürekli bir etkinerlik veriyormuş veya bilyenin kendisi ona şans getiriyormuş gibiydi.

O halde bütün bu örnekler, adlar, tembellik, düşünce ve rüyalar,yetenek, vb. zihinsel bir öğenin eşyanın kendisine bağlıymış gibi görülmesinden oluşmaktadır. Buradan başlıyarak, üçüncü gruba yani "töz ortaklığı" yoluyle bağıcılığa giden bütün ara haller vardır, bunu biraz önce bağıcıl bilye örneğinde gördük. Burada etkinerlik, kişinin bağıcıl etkinerliğinden değil, bundan önceki bağkurma gruplarında olduğu gibi, bir cisimden veya bir yerden vb. gelmektedir. Kişi bunu bir başka cismi veya olayı etkilemek üzere kullanır. İşte açık seçik iki örnek ki, bağıcıl cismin seçimini, bu cisimle kişinin etkilemeğe çalıştığı cismin benzerliği belirlemişe benzer.

İçimizden biri bize kendisinden üçüncü kişi olarak söz eder ve şu anısını anlatır: *"Altı yaşındaki küçük bir kız, çok az bulunan nilüfer çiçeklerinin çıktığı bir havuzun yanından her defa mürebbiyesiyle geçişinde suya (beyaz ve yuvarlak) çakıl taşları atıyordu. Bunu yaparken mürebbiyesinin kendisini görmemesine dikkat ediyordu. O, çakıl taşlarının tam düştüğü yerde, ertesi gün nilüferlerin çıkacağını düşünüyordu. Çakıl taşlarını daima havuzun kenarına çok yakın atmasının nedeni, daha sonra çiçeklere yetişebilmekti."*

Aramızdan bir başkası,:*"saksıya bir çiçek dikildiği zaman, sulamayı kolaylaştırmak için saksının dibine küçük bir çakıl taşı konur. Bu yönteme dikkat etmiştim, ama anlamını değiştirmiştim. Yaşamının, taşın rengine veya biçimine bağlı olduğunu düşünerek taşımı belirli bir biçimde seçiyordum. Taşın bitkiye etkisi olduğu kadar taşla benim aramda bir tür sempati söz konusuydu. Taş bitkiyi büyütmek üzere benimle birlik kurmuştu."*

İşte tarihi kesin olarak 10 ve 11 yaşlarında saptanabilen bir başka olay:

Aramızdan biri, göldeki yaratıkların kabuklarını ve çok ufak salyangozları topluyordu. Gezinti sırasında bir sürü ortaklık hisleri duyuyordu, bunlar hem herşeyi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

bir işaret gibi alma çocuksu eğilimimden, hem de işaretle olayların nedenini birbirine karıştırmadan geliyordu. Buradaki neden, bağıcıl mahiyette idi. Böylece belirli bir cinsi aradığında, duruma göre aradığı cinsi bulacağı veya bulamıyacağı sonucunu çıkarıyordu. Bu cinslerin yaşama koşullarının benzerliğini hiçmi hiç kaale almıyor, ancak sadece gizli bağlara dayanıyordu: beklenmedik belirli bir buluş, gün boyunca başka bir buluşu sağlamalıydı. Veyahut da belirli bir cinsi uzaktan gördüğünü sandığında, yakına gelince, aldandığını görürse, bundan şu sonucu çıkarıyordu: o gün istediği cinsi bulmayacaktır.

Bu olaylarla, iyi veya kötü yerlerden gelen ortaklık bağlarının ilişkisi aranabilir:

Bizlerden biri, *"Belli bir yoldan dışçıye gittiğinde dişçi canını acıtsa, bundan sonra canını daha az acıtması için başka bir yoldan geçmeğe dikkat ediyordum."*

Hava ve rüzgârla ilgili inançları doğuran bir sürü ortaklık duyguları da bu olay grubuna konabilir (C.P., böl. 1) (1) de görüleceği gibi, 4 - 6 yaşlarındaki çocuklar, hatta daha büyük çocuklar odaların içinde havanın bulunmadığını düşünürler: ama bunlara göre havayı meydana getirmek için ve kapalı olan pencerelerden dışardaki *"rüzgarı"* çekmek için elleri veya bir yelpazeyi oynatmak bunu meydana getirmeğe yetişir. Burada gerçek bir ortaklık var, zira çocuk böyle bir görüngünün *"nasılını"* anlamaya çılışmamaktadır: çocuğa göre rüzgarın koşup gelmesi için eli oynatmak yeter ve özellikle elle oluşturulan rüzgar, dışardaki rüzgarı hemen etkiler.

Bunun gibi 4 - 6 yaşındaki çocuk bir buhar makinesi işletildiğinde dış tekerleğin hareketini, ateşin doğrudan bir etkisiyle açıklar, hatta bu ateş 50 cm. lik bir yere konulsa bile, bu böyledir. Oysa çocuk, çoğu kez dışardaki rüzgarın ateşe yardım ettiğini kabul eder ve bunun aracısız ve anlaşılmaz bir çekmeyle oluştuğunu kabul eder. (C.P. kıs. IV) : ateşin oluşturduğu rüzgârla dışardaki rüzgar arasında ortaklık vardır.

Başka bir alana bakalım. Masanın üzerinde meydana getirilen bölge, çoğu kez gecenin karanlığı veya ağaçların altındaki gölge ile olan bir ortaklıkla açıklanmıştır: bunlar elimizi bir kağıdın üzerine koyar koymaz hemen koşmaktalar ve böylece parmakların gölgesi oluşmaktadır, v.b. (C.P. Kıs. III). Burada çocuk yeniden pekala, gölgenin ağaçlardan *"gelmekte olduğunu"* söylemektedir: ama bu gelişin *"nasıl"* ını açık seçik bildirmemektedir: sadece ellerin gölgesinin hem ellerden, hem ağaçlardan geldiğini evetlemektedir. *"(Elin gölgesi, ağaçların gölgesinin türündendir"* deniyormuş gibi) bu, ne mantıksal bir özdeşlik, ne de anlaşılabilir bir nedensel ilişkidir, bu yalın bir ortaklıktır.

Son olarak, bu olgu grubuyla arkadan gelen grup arasında bulunan bir örnek verelim. Bu bilyelerin birbirinini etkilediğini düşünen küçük bir kıza değindir. Çocuk bunu (aynı klandan olan bilyeler, zorunlu olarak birbirini çektiğinden) bir tür töz ortaklığı olduğu kadar, dördüncü gruptaki hallerdekilerine benzer bir tür niyet ve kasıt ortaklığı olarak almaktadır.

Anketi yapanlardan biri :*"(Karşı taraftakilerin) bilyelerini kazanınca, bunlarla hiçbir zaman oynamıyordum. Sanıyordum ki, bunları öbür bilyelerden daha çabuk kayıp edebilirdim, çünkü bana öyle geliyordu ki, bu bilyeler eski çevrelerine bağlıydılar ve eski sahiplerine dönmek istemekteydiler."*

---

1) C.P. harflerini "La causalite physique chez l'Enfant - Çocukta Fizik Nedensellik" için kullanıyoruz.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Son ve dördüncü olarak, "kasıt ve niyet benzerliğiyle meydana gelen ortaklıklar" vardır ki bunlar "emirle oluşan bağıcılık" edimlerini doğurur. Bu grubun olguları, çocuk bağıcılığından olduğu kadar, çocuk canlıcılığından da gelmektedir. Bunlar iki temel duygudan çıkar: bunlardan birincisi, beniçinciliktir, bu çocuğa dünyanın kendi etrafında döndüğü hissini verir, ikincisi çocukların anne - babalarına besledikleri saygıdır ki bu çocuklara dünyanın fizik yasalardan çok manevi yasalara itaat ettiğini düşündürür. Düşüncedeki bu tutum, tasarım halinde belirmeğe başlar başlamaz çocuk canlıcılığı ile çocuk yapmacılığı meydana gelir. Ancak her türlü düşüncelemelerden (Reflexion) önce bu tutum eşya ile bizim aramızdaki ortaklık duygularını doğurur, bu sayısız duyguları her grup fenomenle ilişkili olarak ayrıntılıca işlemeden önce, şimdiden bildirmemiz gerekmektedir.

Birinci olarak düşüncenin maddeleştiğine bağlı ortaklıklar vardır. Sesle bir tutulduğundan, düşünce kimi hava olarak alınır, bu hava hem içimizde, hem dışarda yer alır. Rüzgârın, dumanın bize geldiğine, bizim solunumumuza ve düşüncemize katıldığına değin inançlar buradan ileri gelir. Aynı inanca rüya konusunda rastlanır. Bütün bu inançların oldukça ilkel gerçekçilikten geldiğini ve sadece düşünce ile eşyanın birbirine karıştırıldığından çıktığını görmüştük.

Bir de eşyanın itaat ettiğine bağlı pek çok ortaklıklar vardır. Eşya, ya çocuğun kendisine, ya yetişkinlere itaat edebilir. İşte birinci tipten örnekler: iki anıyla işe girişelim:

Dostlarımızdan bir profesör, (bize anlatmadan önce hiç kimseye açmadığı) şu inancı beslemekte idi: o, dünyanın *"hâkimi"* idi, yani güneşi, ayı, yıldızları ve bulutları istediği gibi idare edebilirdi.

Clan da yıldızların kendi *"malı"* olduğunu düşünüyordu. Biz bu iki anıyı burada, doğrudan gözlediğimiz inançlara ne derece uygun olduklarını göstermek üzere vereceğiz. 8 yaşından önce çocukların çoğunun, yıldızların kendilerini izlediklerine inandıklarını (böl. VII. § 2 de) göreceğiz. Şöyle ki, bu çocukların çoğu yıldızların kendi kendilerine hareket etmelerinden çok, kendi özlerinin iktidarları üzerinde durmaktadır:

Nain (4; 6) : *"Ay istediği yere gidebilir mi, yoksa onu hareket ettiren bir şey var mı? -Benim yürüdüğüm zaman. Daha sonra: "Benimle beraber gelir, benim arkamdan gelir." der Giamb (7 yaşında) . "Ay kımıldanıyor mu, yoksa yerinde mi duruyor? - Bizim arkamızdan geliyor. - Niçin? - Biz yürüdüğümüz zaman o da yürür - Ayı ilerleten, hareket ettiren ne dir? - Biziz - Bu nasıl oluyor? - Yürüyerek. Kendi kendine hareket eder. Sonra Giamb güneş ve ayı rüzgârın ittiğini uydurur, ancak bu hareketi bizim idare ettiğimiz fikrini sürdürür. "Biz kımıldanmasaydık, ay hareket edermiydi, yoksa yerinde mi kalırdı? - Ay yerinde dururdu. - Güneş? - O da bizimle beraber yürür."*

Tag (6; 6) : *"Sen daha önce bulutların gökte ilerlediklerini, hareket ettiklerini gördün mü? - Evet, yürüdüğümüz zaman. - Yürüdüğümüz zaman ne oluyor? - Bu, onları hareket ettirir. - Onları hareket ettiren ne dir? - Biziz, çünkü biz yürüyoruz, sonra onlar bizim arkamızdan geliyor. - Sen bunu nasıl biliyorsun? - Çünkü havaya baktığımızda, onlar hareket ederler. Sen onları öbür yana götürmek istesen, bunu yapabilirmisin? Arkamızı döneriz ve sonra arka arkaya yürürüz. - Bulutlar ne yapıyor? - Onlar geriye giderler. - Biz dokunmadan, uzaktan neyi hareket ettirebiliriz? - Ayı. - Nasıl? - Biz yürüdüğümüz vakit, o bizim arkamızdan gelir. Bazıları onu (ayı) izlerler."*

Sala (8 yaşında) *"Sen daha önce hareket eden, ilerleyen bulutlar gördün mü? Onları hareket ettiren ne dir? - Yürüdüğümüz zaman onlar da hareket ederler. - Sen onları hareket ettirebilir misin? - Herkes, yürüdüğü zaman."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tuli (10 yaşında) : *"Güneşi hareket ettiren ne dir? - Yürüdüğümüz zaman."*

Port (9 yaşında) bulutların Tanrı yürüdüğü zaman hareket ettiğini söyler ve kendiliğinden ekler: *"İnsanların sokakta ilerlemeleri de bulutları hareket ettiriyor. - O halde sen bulutları hareket ettirebilirmisin? - Evet. Yürüdüğüm zaman kimi kez göğe bakarım. Hareket eden bulutlar görürüm, sonra gökte olduğu zaman ayı da görürüm."*

Bu ortaklıkların ve bağıcıl tutumların neden ibaret olduğu görülüyor. Burada doğrudan maddesel ortaklık yok, sadece hareketlerde ve özellikle yönelimlerde ortaklık var: yıldızları ve bulutları idare edebiliriz, çünkü onların yönelimlerinin bizimkilerle ortaklığı vardır. İmdi, bu dinamik ortaklığın tözel bir ortaklığı sürüklediği olur. Özellikle bu,hava, gölge v.b. hallerinde görülür. Çocuğa göre biz, kendimiz hava oluşturarak hava veya gölgeyi v.b., çekebiliriz. Biz bu olguları, töz ortaklıkları grubuna (3. grup) koyduk, ancak bunların kökenleri açıkca bundan önceki türden yalın bir ortaklıktan gelmektedir. Sally tarafından verilen ve Leuba ve Delacroix (1) tarafından haklı olarak bağıcıl tutum sınıfına konulan bu olgu, dinamik ortaklıkla tözel ortaklığın bu yakınlığını pek güzel gösterir : *"Sully, küçük bir kız çok şiddetli bir rüzgârın estiği bir gün gezmeğe çıkmıştı, der. İlk anda küçük kız, bu şiddetli rüzgârdan çok memnun olur, ama biraz sonra bundan yorulmuştu ve dedi ki: bu rüzgâr annemin saçlarını dağıtıyor. Babba (çocuğun takma adı) annenin saçlarını düzelt, ozaman artık rüzgâr esmez."*

Üç hafta sonra yağmurlu bir havada çocuk sokağa çıkmıştır: annesine şöyle der : *"Babanın ellerini sil anne, o zaman yağmur yağmaz". "Sully, küçük kız rüzgâr ve yağmura kötülüklerinin etkisi silinmek suretiyle uslandırılabilecek yaramaz çocuklar gözüyle bakıyor, der: başka deyişle bunların kötülük yapmalarını, yüksek düzeyde ve belirgin bir yasaklamakların göze batan ve parlayan belirtisiyle önlemek gerekmektedir. (2)"* Bu yorum, bu ortaklıkların moral ve dinamik kökenini mükemmel bir biçimde göstermektedir. Ancak, dinamik ortaklıkla özdeksel ortaklık arasında çok yakınlık vardır, çünkü bu örnekte bizim kendi yönelimlerimiz rüzgârınkine bağlanmaktadır. (moral ortaklık), ellerimizle yaptığımız hava, rüzgârın kendisine bağlanmaktadır (dinamik ortaklık).

İşte özdeksel ortaklığa dönüşen ve ilkellerde görülen en ileri biçimlerdeki ortıklığa giden güzel bir dinamik ortaklık örneği.

James, profesör olan bir sağır dilsizin (üçüncü şahıstan) anlattığı kendi anılarını verir: biz bu anılardan aya değin olanlarından şunları alıyoruz: (3) *"Üçüncü olarak o, ayın niçin düzenli olarak göründüğünü hayretle kendine soruyordu. Düşündü ki ay kendisini görmek için çıkıyordu. O zaman onunla konuşmağa koyuldu ve onun gülümsediğini veya kaşlarını çattığını hayal etti. Sonunda ayın göründüğü zaman daha sık dayak yediğini farketti. Sanki o kendisine gözcülük ediyordu ve aldatışlarını (çocuk öksüzdü) velisine bildiriyordu. Çoğukez, kendi kendine ayın kim olabileceğini soruyordu. Sonunda onun annesi olduğuna kani oldu, çünkü annesi sağ olduğu sürece, ayı hiç görmemişti". Pazarları kiliseye gidiyordu, "çünkü annesiyle beraber her zaman kiliseye*

---

1) Delacroix'ya bak., La religion et la foi, Alcan, 1924, s. 29-42. Delacroiz tarafından bağıcılıkla istek arasında kurulmuş olan ilişkilere bak. Leuba'nın dinsel fenomenlerin psikolojisi, çeviri Cons, Alcan, 1914, böl. VIII.

2) Sully, Etudes sur l'Enfance, çeviri; Monod, Alcan, 1898, s. 115.

3) Bu metnin başlangıçları ve başvurular için böl. VII, 10'a bak.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

gidiyordu, "çünkü annesiyle beraber her zaman kiliseye gittiği için, onun şimdi de kendisinin kiliseye gitmesini istediğini düşünüyordu. Vicdanı gelişiyordu, bu gelişme özellikle ayın sayesinde oluşmaktaydı" (kayp olan parayı bulduğum akşam dolun aydı) (çalmış olduğu para burada, sakladığı yerden kaybolmuştu)."

Bu süreç bize, eşyanın kökenine bağlı ortaklıkları anlamamızı sağlamaktadır. bu ortaklıklarda bağıcıl etki, çocuktan veya eşyanın kendisinden çok,yetişkinlere yüklenmektedir. Bu hallerde de dinamik ortaklıktan özdeksel ortaklığa geçiş vardır.

En ilkel aşamalarda çocukta sadece anne - babanın dünyayı idare ettiği izlenimi vardır. Örneğin güneşle insanın arasında şu anlamda bir ortaklık vardır. Güneşin bizimle meşgul olmaktan gayrı, ne başka varolma nedeni, ne de başka bir işi vardır. Sonra çocuk kendikendine sorduğu zaman veya kendisine biz, yıldızların nasıl meydana geldiğini sorduğumuzda güneşi insanların yaptığı, insandan *"geldiğinin"*-güneşi insanların doğurduğunun - v.b. apaçık olduğunu söyler. Kökende bir ortaklık olduğuna dair inanç, dinamik ortaklıktan gelmektedir.

Asıl yapmacılık denilen inançlardan önce gelen ve onu bildiren bu ortaklık duygularına değin pek çok örnek göreceğiz. Bunlar *"yaygın yapmacılık"* dediğimiz aşamayı karakterize eder. Şimdiden buna işaret ediyoruz, çünkü bunlar da uygulamaları değilse de hiç olmazsa bağıcıl tutumları oluşturur. Birçok kez, çocukların anne - babalarından, sanki onlar herşeyi yapabilirlermiş gibi, bir fırtınayı dindirmelerini veyahut herhangi bir şeyi istedikleri görülmüştür.

Böylece M me Klein, çocuğunun ıspanağı pişirerek patetese dönüştürmesini istediğini gördü. (1) M. Oberholzer, halasına yağmur yağdırmasını rica eden küçük bir kızdan sözeder. (2) M. Bovet, bir fırtına sonucu meydana gelen zararların karşısında babasını (çocukken) çok üzgün gören Hebbel'in şaşkınlığını anımsatır: Hebbel böylece, babasının üstün güçte olmadığını (3) farkediyordu *"M. Reverdin aşağıdaki olayı sıcağı sıcağına görme fırsatını bulmuştu. Oğlu 3 yıl 4 aylıkken bir parkta gezmeye çıkmıştı, çakılların arasında dağınık bir halde elli kadar boncuk gördü. Çocuk bunları görmüyordu. Bunları buldurmak için M. Reverdin ona"yuvarlak bir yerin"* içinde bir boncuk bulacağını söyleyerek çakılların içinde bir çember yaptı. Biraz sonra çocuk baş rolü oynamak istedi: *" boncukların orada kesin olarak görüneceğini düşünerek kendisi yuvarlak çizmeğe koyuldu"* (4) Böyle bir olguda, kuşkusuz basit bir *"yanlış uslamlama"* (5) görmek olasıdır: boncuğun görünmesi bir dairenin çiziminden sonra gelmektedir, demek ki çizim bu görünmenin nedenidir. Ancak burada insanda şu izlenim uyanıyor: çocukda, yetişkinin iktidarı hakkında dışarıya vuramadığı bir inanç vardır.

§3. Çocuktaki ortaklık ve bağıcılığın kökenleri. — Daha sonra ele alacağımız canlıcılık, yapmacılık gibi, ortaklık ve bacılığın iki kökeni var gibidir. Bunlar bir yandan bireysel düzenden bir fenomen olan gerçekcilik (yani düşünce ile eşyanın veya benlikle dünyanın karıştırılması) sayesinde ve öteyandan toplumsal

---

1) Imago, vol. VII, s. 265

2) Spielrein, Arch. de Psychol., XVIII, s. 307.

3) Bovet, Rev. de théol. et de philos. (Lausanne), 1919, s. 172 - 3

4) Arch. de Psychol. vol. XVII, s. 137.

5) I. Meyerson, Anné psychol., XXIII, s. 214 - 222.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

düzenden bir fenomenden gelir ki o da çocuğun etrafındakilerle olan ilişkilerinin yarattığı tutumların madde âlemine aktarılmasıdır.

Önce gerçekciliğin rolünü inceleyelim ve bu ilişki içinde son zamanlarda bağıcılık hakkında oluşturulan iki kuramı yakından görelim.

İlk önce herkesin bildiği gibi, Frazer'e göre bağıcılık, düşünce çağrışımlarını yönelten benzerlik ve komşuluk yasalarının dış nedenselliğe dupe düz uygulanmasından oluşur. Ancak kendiliğinden anlaşılacağı üzere, bu anlayış özellikle bağıcılığın aldığı biçimi açıklamaktadır: bu görüş, ne bağıcıl eylemle görülen etkinlik inancını, ne de bu inancın kapsadığı bağlantıların usdışılığını kaale alır.

Freud etkinerliğe inancı açıklamak üzere, aşağıdaki kuramı önerdi. İnanç, arzunun bir ürünüdür. Her bağıcılığın temelinde özel bir duygunluk vardır. Takınaklılarda görülen işte budur: takınaklı bir olayın oluşması veya oluşmaması için onu düşünmenin yeterli olduğuna inanır. Freud'a bir hastasının söylediği gibi, böyle bir tutumda, *"düşüncenin sonsuz iktidarına"* değin bir inanç vardır. Öyleyse bu inanca götüren duygusal durum nedir? Hastalarını tahlil sonunda Freud, bağıcılığın *"narcissisme"* in bir ürünü olduğu düşüncesine varmıştı. Narsisism duygusal gelişmede bir aşamadır ki, bu dönemde çocuk yalnız kendisine, kendi arzularına ve kendi düşüncelerine karşı ilgi duyar. Bu, ilgisinin veya arzusunun başkalarına saplanmasından önce gelen aşamadır. Öyleyse, der Freud, narsist bir tür kendi kendisine gönlünü kaptırdığından, kendi istekleri ve dilekleri kendisi için özel bir değer taşıyormuş gibi gelir ona ve her düşüncesinin zorunlu olarak etkin olduğuna değin inanç çocuğa buradan gelir.

Freud'un bu kuramı, yatsılanamıyacak bir ilgi taşımaktadır ve bağıcılıkla narcisism arasında kurduğu ilişki bize anlamlı gelmektedir. Ancak Freud un bu ilişkiyi verişi ve anlayışı pek seçik değildir.

Gerçekten bu kuramda narsist bebeğe, sanki kendi benliğinin öbür kişilerden açıkca ayırdığını biliyormuş gibi bebeğe kendini seven bir yetişkinin nitelikleri verilmektedir. Ve bundan başka, bir isteğe olağanüstü bir değer vermek, onun kesin olarak gerçekleşmesine inanmak için yeterlidir denilmek istenmektedir. Burada anlaşılması güç iki nokta var.

Gerçekten isteklerimizin otomatik olarak gerçekleşmesini kabul etmemizi önleyen ne dir? Bunun nedeni, onların özel oluşunu bilmekliğimizdir. Biz onları başkalarının isteklerinden ve dünyanın bize kabul ettirdiği gerçekliklerden ayırdetmekteyiz. Narsist bebek, düşüncesinin herşeyi yapabileceğine inanıyorsa, bu açıkca demektir ki, kendi düşüncesini başkalarınınkinden ve kendi benliğini dış âlemden ayırmamaktadır. Demek ki o, kendi benliğinin varlığından habersizdir. Kendisinin âşığı ise, bu kendi-benliğini tanımamasından ileri gelmektedir, bunun nedeni, onun kendi rüyalarının ve isteklerinin dışında hiçbirşeyi tanımamasıdır.

Narsistlik, yani salt beniçincilik, bağıcıl inancı oluşturur pekâla, ama bunu sadece ben bilinçsizliğini içerdiği oranda yerine getirir. Bebekte, *"tekbencilikten"* söz edildi. Oysa, gerçek tekbencil, yalnız olduğunu hissetmez ve benini tanımaz, çünkü biz başkalarının yanından ayrıldığımız zaman ancak, yalnız olduğumuzu hissederiz, ve bir çokluk olasılığını hiç düşünmemiş bir kişi, hiçbir zaman bireyselliğinin farkında değildir. Demek ki, tekbencil, algıladığı imgelerle kendisini özdeş hisseder: onda ben bilinci hiç yoktur, o dünyadır. Ohalde narsistlikten sözedebiliriz ve bebeğin herşeyi kendi duyduğu hazza indirgediğini kabul edebiliriz, ancak bunu narsistliğin en kapsamlı gerçekcilikle beraber bulunduğunu ve bebeğin emir veren bir benle itaat eden bir ben ara-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

sında hiçbir ayrım yapamadığını aklımızdan çıkarmamak koşuluyla savunabiliriz. Bebek olsa olsa, nerden çıktığı bilinmeyen bir istekle bu isteği gerçekleştiren olayları birbirinden ayırır.

Ohalde, bu dünyanın bene ve benin dünyaya özümlendiğini kabul edersek, ortaklık ve bağıcıl nedensellik anlaşılabilir bir hale gelmektedir. Bir yandan kendi beden hareketlerinin dışardaki herhangi bir hareketle karıştırılmış olması gerekir. Öte yandan, istekler, hazlar ve acıların bende değil, saltıkta yer almış olması gerekir: yetişkin açısından bu, herkesin paylaştığı ortak bir dünyadır diyelim, ancak bebeğin açısından biricik olası dünyadır. Bundan şu çıkar: bebek kendi kendini hareket ettirdiği zaman, dünyayı idare ettiğini zanetmelidir. Böylece bebeklerin ayaklarını hareket ettirdiklerinden zevk aldıklarını gördüğümüzde yıldızların hareketlerini uzaktan idare eden bir tanrının sevincini duyuyorlarmış izlenimi uyandırmaktadır bizde. Tersine olarak, bebek dış dünyada yer alan beşiğinin kurdelalarının hareketi gibi, hareketlerden haz aldığında bu hareketlerle bunların kendisine verdikleri haz arasında dolaysız bir bağ hissetmelidir. Kısaca benini dış dünyadan ayırmayan bir espri için her şey herşeye katılır ve her şey her şeyi etkiler. O halde şöyle denilebilir, ortaklık, insanın kendi vücuduna yaptırdığı hareketlerin bilincini, eşyada yaptığı hareketlerin bilincinden ayırdedememesinden meydana gelmektedir.

Burada, ortaklık ve bağıcılığı açıklayan ikinci temel etken işe karışmaktadır. Bu sosyal ortamın rolü veya ana - babanın rolüdür. Emzik çocuğunun yaşamı, gerçekten başlangıçta, annesininkinden ayrı değildir. Onun en önemli arzuları ve gereksinmeleri zorunlu olarak annesi veya o anda etrafında bulunanlarca karşılanır. Bebeğin çıkarttığı her sesi anne - baba hemen yanıtlar ve hatta onun az dile getirdiği dilekler bile, daima karşılanır. Kısaca küçük çocuk, kendi hareketlerini dışardaki hareketlerden iyi ayırmıyorsa, onun için anne - babanın yaşamıyla kendi etkinliği arasında tam bir sürekllilik olmalıdır.

Bundan iki sonuç çıkar. Herşeyden önce ortaklık duyguları, çocuğun isteklerini çevrenin sürekli karşılamasıyla açıkca pekleştirilmiştir. Öte yandan, insanlar çocuğa yavaş yavaş emretme alışkanlığını verirler. Çocuğun gözünde, anne - baba kendi bedeninin parçalarıymış gibi, onların hareket ettirdikleri bütün nesneler veya (besin, oyuncaklar v.b. gibi) cisimler, arzulara itaat eden eşya sınıfını oluştururlar ve bu sınıfın en ilginç olanını meydana getirdiğinden bütün evren, bu temel tipe göre anlaşılmaktadır. İşte eşyaya emretme bağıcıl alışkanlıkları, buradan gelmektedir.

Ama betimlenmesi tabii tamamiyle şematik olarak ele alınması gereken bu ilkel aşamayı burada bırakalım. Benin yavaş yavaş dış dünyadan ayrılmağa başladığı daha sonraki aşamalar, bize kökenini aramayı tasarladığımız süreçlerin aslına değin gerçekten çok yeterli veriler sağlar.

Bundan önceki bölümlerde biz, çocuğun düşünce ve deneylerinin çeşitli içeriklerinin iç veya ruh âleminde aynı zamanda yer almadığını görmüştük. Örneğin kelimeler veya rüyalar çok geç düşünce ve bene mal edilmektedir. Böylece bazı içeriklerin eşyaya yansıtıldığı ve bazılarının içsel olarak anlaşıldığı sürece, çocuğun eşya ile kendi arasında her türlü ortaklıklar duyacağı zorunludur. Gerçekcilik, dünya ile ben arasında, gerçekten bir ortaklık duygusu gerektirir: mademki gerçekcilik insanın kendi etkinliğinin eşyanın malıymış gibi, eşyadan çıkıyormuş gibi kabul etmekten oluşmaktadır, bunun sonucu olarak insanın kendi etkinliğinin, derhal eşyada devam eder gibi ve eşyanın üzerinde sonsuz bir kuvveti varmış gibi anlaşılması pek doğaldır. Gerçekciliğin bağıcıl

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ortaklıkla olan bağlantısı üç ayrı biçimde görünür.

Birincisi, yorumu en basit olanı, düşüncenin ve onun âletlerinin eşyanın kendisine bağlılığıdır, bu düşüncenin eşya ile olan ortaklığında görülen bağlılıktır (§ 2 de ayırdığımız dört gruptan ikincisi). Düşünce eyleminde öznel ve içsel olan bir şey bulunduğunu görmediğinden, düşünceyi veya adları, v.b. eşyadan ayırmadığından gerçekten çocuğun eşyayı etkilemek için adları veya düşünceyi kullanması doğaldır. Bu bakımdan bundan önceki paragrafta verilen ikinci gruba değin bütün haller, kolaylıkla açıklanabilir. Bir olgunun sonuçlarını ortadan kaldırmak için veya bir hocaya karşı kendini savunmak için bir adın şeklini değiştirmek, adların eşyaya veya insanların kendisine bağlı olduğu kabul edildiği takdirde, pek doğaldır. Birinci bölümde incelediğimiz çocukların yaptığı gibi, psişik ile fizik birbirine karıştırılırsa tembelliğin geçmesini önlemek için ellerini oğuşturmak da doğaldır.

Arzulanan şeyin tersini düşünmek veya rüya görmemek için korkunç şeyler düşünmek, yorumlanması tabii daha güç bir davranıştır, zira bu, kaderin veya rüyaların istemleri olduğunu kabul etmek demektir. Burada gerçekcilik ve canlıcılık bir arada bulunmaktadır. Ancak bununla birlikte bu olguların temelinde, bundan önceki olguları nitelendirene benzer bir tür gerçekcilik vardır: bu düşüncenin kendisinin doğrudan gerçeğin içine girmesi ve meydana gelen şeyleri etkilemesidir.

Gerçekcilikle bağıcılığın bağlılığının göründüğü ikinci biçim, işaretle gerçeğin bağlılığıdır, bu jestle yapılan bağıcılıkta görülenidir (§ 2 de ayrılan gruplardan ilkidir). Gerçekten jestler: kelimeler, adlar veya imgeler gibi, simgelerdir ve mademki çocuk için her işaret, anlamlandıranla ortaklık gösterir veya her simge, eşyanın kendilerine bağlıdır ohalde bu jestler; kelimeler veya adlar kadar etkileyici olarak anlaşılmaktadır. Bu jestle yapılan gerçekcilik, aslında işaretle yapılan gerçekciliğin özel bir halidir. Jestle yapılan bağcılıkla genel olarak çocuk gerçekciliği arasındaki bu ilişkileri çözmeğe çalışalım.

İki hal görülebilir: bağıcıl jest, akla uygun bir hareketin sembolik olarak tekrar meydana getirilmesidir ve bağıcıl jest, doğrudan semboliktir. Her iki halde bağıcılık, işaretle nedenin birbirine karıştırılmasından, bir işaret gerçekciliğinden doğmaktadır.

Birinci hale değin örnekler pek az görülür. Bununla birlikte § 2 de korkuyla ilişkili örnekler burada anımsanabilir. Bu bağıcıl hallerin süreci şöyledir. Çocuk hiçbir bağıcıl anlam taşımayan eylemler yapmaya başlar, ancak kullanışlarındaki anlama bakılırsa, bunlar sadece hırsızlara veya kötülük yapan insanlara karşı alınan koruyucu hareketlerdir: görülmemek için perdeleri indirmek, yatağın içine birinin gizlenip gizlenmediğini denetlemek için yatak çarşafının kenarlarının yatağın altına sıkıştırılıp sıkıştırılmadığına bakmak, kendini sertleştirmek veya küçültmek için kolları bedene çok yaklaştırmak. Ancak bu eylemlerin tekrarı, ilk anlamlarıyla olan hertürlü ussal ilişkilerini kaybeder ve sadece ritüel bir hale gelir. Çocuk artık yatak çarşafının kenarlarının yatağın altına sıkıştırılıp sıkıştırılmadığını görmek için değil, sadece durumun tümünün bir parçası olan alışılmış bir eylem olduğu için ve noktası noktasına yapılmamasının bir tedbirsizlik olacağından yapar. İşte böylece biz, endişeli olduğumuz zaman, en ufak alışkanlıklarımızın herbirini ritüel olarak yerine getirmekte ısrar ederiz, çünkü bunlardan birinin ihmal edilmesinin nasıl bir etki yapabileceği bilinmez ve çünkü korku bizi jestlerdeki otomatizm, zekânın yerini aldığından, aklımızı kullanamaz hale getirdiğinden biz daha da muhafazakar oluruz. Ussal bir düşünüş için özel bir hal olarak, kendisinden haberi olan ve az çok öznel alışkanlıklarla olaylar ve dış âleme bağlı nedensel

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

kısımların paylarını az çok seçik olarak ayıran bir düşünüş için, ancak bu koşullarda bir korumadan söz edilebilir ki o da her jestin, kendimizi her zamanki gibi tamamiyle normal hareket ettiğimizin bir kanıtıdır. Ama gerçekçi bir düşünüş için, yani içle dışı birbirine karıştıran düşünüş için, aynı jestlerin herbiri simgeleşir ve o zaman işaret olduğu kadar ona da fizik neden gözüyle bakılır: yorganın kenarlarının yatağın altına iyice sıkıştırılmış olması, artık sadece işaret olarak değil, güvenceye neden olarak anlaşılmaktadır. Veya daha çok rituel olduğundan simgeleşmiştir ve olayların kendisine bağlı olarak anlaşıldığından neden haline gelir. Bu süreç § 2 de verilen örnekte çok açık görülür: bir perdenin süratle açılması, koruyucu bağıcıl bir araç haline gelmektedir, bu aynı zamanda simgesel bir araçtır, çünkü asıl kullanımındaki anlamdan çıkmış, ama etkili bir nitelik kazanmıştır, zira simge, gösterdiği şeye bağlı kalmıştır.

İkinci hal için verilen örnekler, yani bağıcıl jestin hemen simgesel olduğu haller, benzer bir biçimde anlaşılır, yalnız burada jest, asıl çerçeveye, parçanın bütüne olan ilişkisiyle değil, basit bir çağrışımla bağlıdır. (§ 2 deki en basit olan ritmik jestleri ele alalım: bunların hareket noktaları bir oyundur veya estetik bir hazdır: aradaki çizgilere dokunmadan bir kaldırımın taşları üzerinde yürüyerek eğlenmek, bir parmaklığın bir tanesini kaçırmadan her birine dokunarak eğlenmek, düzen gereksinimiyle, yerinden oynamış her çakıl taşını yerine koyarak eğlenmek v.b. Şimdi böyle alışkanlıkları olan bir çocuğun bir arzu veya bir korkuya kapıldığını düşünelim. O gün, âdetlerine biraz önce sözünü ettiğimiz aynı korunma (1) gereksinmesiyle riayet edecektir. öyleki jest, bütün bu bütüne koşullu bir tür refleksle veya sadece bir birleştirimcilikle bağlı olduğundan jestle duygusal durum bir bütün oluşturacaktır. Hem birleştirimci, hem gerçekçi olan bir düşünüş için böyle bir bağ, bağıcılığa götürür, çünkü jest simgeleşir ve her başarı simgesi, başarının nedeni haline gelir. Bir kaldırımdaki çizgilere dokunmadan yürüyebilmek, arzu edilen sevinç gerçekleşeceğinin bir işareti olur, sonra bu simgesel jest, her işaret, nesnelerin kendisine bağlı olduğundan etkinlik kazanır.

Kısaca, jestlerle eşyanın ortaklığı yoluyle oluşan bağıcılık halleri düşünceyle eşyanın bağıcılığından oluşan ortaklık halleri gibi açıklanır. Bunlar gerçekçi tutumdan, yani sinirsel bağların eşyaya yansıtılmasından ileri gelirler: her işaret nesnelerin kendilerine bağlı gibi anlaşılmakta ve böylece neden halini almaktadır.

Ancak gerçekçiliğin bağıcılık haline dönüştüğü üçüncü bir hal daha vardır ki, bu maddelerin kendilerinde oluşan bağıcılıktır (§ 2 de ayırımı yapılan gruplardan üçüncüsü). Burada sorun biraz daha karmaşıktır: kişi bir cismin üzerine bir başka cisimle etki yapmaktadır ve iki cismi birbiriyle ortaklaşıyorlarmış gibi anlamaktadır. Frazer ile birlikte denilebilir ki, bu düpe düz nesnel gibi anlaşılan bir çağrışımdır. Ancak bu çözüm çok yalıncıdır, çünkü düşünce çağrışımlarının nedensel ilişkiler haline gelinceye değin nasıl nesnelleşebileceğini kanıtlamak gerekir. Söylenmesi gereken şudur: gerçekçilik mantıksal ilişkilerle nedensel ilişkilerin birbirine karıştırılmasıdır. Biz yetişkinler için bir dış gerçeklik vardır ki nedensel bağlantılardan oluşmuştur ve bir de iç özne vardır ki o, gerçeği imgeleme yoluyle benzeşimler ve yasalarla oluşturmaya çalışmaktadır.

---

1) Korunma gereksinmesi için I. Meyerson, Année psychol. XXIII, s. 214 - 222 ye bakınız. Bu ilişki içinde bu paragrafda doğru olan şey varsa, onun I. Meyerson'a ait olduğunu söylemek istiyoruz. Geri kalan noktalar, bizimdir. Eke bakınız, s. 222 ve arkası.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Gerçekci bir kafaya herşey aynı anlamda gerçek görünür ve herşey dış âlemde aynı biçimde yer almıştır. İşte başka bir yapıtta (L.P. böl. IV ve V) çözümlediğimiz önnedensellikle birleştirmecilik buradan gelir: bu, çocuğun beniçincil tutumundan ileri gelen tamamiyle öznel bağlara, eşyanın içinde yer vermesinden oluşmaktadır. Maddesel ortaklık yoliyle yapılan bağıcılık bu sürece verilen terimdir. Bu, herbir şeyin yasalara göre veya zihnimizin oluşturduğu kavramlara göre anlaşılacağına birbirine maddesel olarak bağlı olduğunu kabul etmektir.

Bir örnek olarak gölge yaparak geceyi getirdiğini düşünen çocuğu ele alalım. Bu inanca göre, ileri sürülen fikir, gölge geceden oluşmuştur, geceyle ortaklığı vardır. Gerçekcilikçi olmıyanlar için bu yargının anlamı şudur: gece, nasıl dünyanın güneşe set çekmesinden oluşuyorsa, elin ekran olarak kullanılmasından da gölge meydana gelmektedir, demekki gölge ve gece, aynı bir yasanın sonucu olarak, birbirine benzemektedir. Bu durumda bir benzeşim var, çünkü, genel bir yasaya göre, düşünülmektedir. Oysa, kanıtlamaya çalıştığımız üzere, (J.R. böl. IV) gerçekcil, yani görüşlerinin öznelliğini bilmeyen bir düşünüş, ne mantıksal ilişkiler dolayısıyla, ne genelleştirmelerle ve ne zorunlu tümdengelmelerle usa vurmaz, ileştirimci şemalarla ve transdüksiyonla, yani bireysel halleri doğrudan özdeşleştirerek düşünür. Böylece gerçekci bir düşünüş için gölgeyle geceyi bir tutmak, bir yasaya dayanarak onların arasında bir benzeşim kurmak değildir, bireysel hallerden derhal bir özdeşlik, yani başka deyişle maddesel bir ortaklık kurmaktır: bu, gölgenin geceden geldiğini söylemektir. *"Transdüksiyon"* veya bireysel hallerin kaynaşması, biçimsel değil, gerçekcil bir yargıdır. Olduğu gibi gözlenebilen nedensel sıralamalar üzerinde çalıştığında bu yargı, ussal gibidir, çünkü aynı öncüllerden hareket eden biçimsel bir tümdengelimin sonuçlarına varır. Ama zaman veya mekân içinde ayrı yer alan bireysel haller söz konusu olunca, hemen bu düşünce birleştirimci olur ve üç hallerde ortaklık oluşur.

Transdüksiyon yoliyle yapılan maddesel ortaklık ve mantıksal gerçekciliğe ait bu açıklamanın varsayımlara dayandığını pekala görüyoruz, ancak bu soruya çocukda fizik nedensellikle ilişkili olarak daha kısaca değineceğiz.

Sonuç olarak gerçekcilik, yani başlangıçta ben ile (veya düşünce ile) dış âlemin ayrımlaşmaması, zorunlu olarak, ortaklık ve bağıcılık olarak sürer ve bu üç biçimde oluşur: düşünceyle eşyanın birbirine karıştırılması, eşyanın içinde işaretin yer alması ve etkili olarak ve daha da genel olarak, bütün maddelerin aralarında birleşerek karışmaları. Ancak, gerçekcilik çocuk bağıcılığının tümünü açıklamaya yetmez. Çocuğun düşündüğü ortaklıkların pek çoğu, canlıcılığı içerir ve canlıcılık ilerde göreceğimiz gibi, beniçinci gerçekciliğin bir sonucu ise, böylece çocuğun ana-babasıyla başlangıçtan beri varlığını duyduğu ortaklıkların bir ürünüdür. Gerçekten psişikle fiziksel olanı birbirinden ayıramadığından her fiziksel görüntü, çocuğa bilinçle yapılmış görünür ve bundan başka çocuk, doğanın tümüyle insanlara ve anne-babasına itaat ettiğini düşünür. (Başka türlü etkileyemediğinde) bağıcıl olarak etkilemek istediği cisimler ve olayların birçoğu, bundan ötürü çocuğa iyi veya kötü duygular ve istençlerle dolu görünür. Bu durumda iki tür olgu meydana gelir. Bir yandan biraz önce sözünü ettiğimiz iyiliği çekmek veya kötülüğü önlemeyi amaçlayan süreçlerle görünen birçok ritler vardır. Böylece sınıfta kendisine soru sorulmaması için ayakkabılarını iki kez giyen çocuk, kaderinin maneviyata bağlı olduğunu ve iki kez pabucunu giymekle sıkıcı gayretinin kaale alınacağını düşünür. Öte yandan tamamiyle canlıcıl bütün bir ortaklıklar grubu vardır: bu (§ 2 de sözü edilen) dördüncü grup veya kasitli ortaklıklarla oluşan bağıcıl eylemler grubudur. Ancak, bu dördüncü grupta da tabii bir gerçekcilik öğesi vardır, zira bu olmadan bağıcılık meydana gelemez.

Gerçekten dördüncü gruptaki haller, aşağıda verilen iki etkenin birleşmesi sayesinde rahatça açıklanabilir. Her zaman olduğu gibi, herşeyden önce, ben ile dış âlem arasında bir ayrımlaşmama veya bunların birbirine karışması vardır, bu husus özellikle çocuğun kendi görüşüyle dış hareketler söz konusu olunca görülür: böylece çocukda yolda yürüdüğü vakit, yıldızlar ve bulutların da ilerlediği izlenimi vardır. Bundan başka bir de canlıcıl açıklama vardır: arkasından geldikleri için çocuk, yıldızların canlı olduğunu düşünür. Böylece emirle oluşan bağıcılık görülür: eşyanın itaat etmesi için, uzakta bile olsalar, onlara emir vermek yeter.

Bu dördüncü gruptadır ki, bağıcıl jestlerin veya kelimelerin simgeleşmesi tabii en az görülür, çünkü bu tip bağıcılık, canlı bir varlığa emir veriliyormuş gibi, gerçek bir tür emirle dile gelir. Ancak, bu kasitli ortaklıklar, gördüğümüz gibi, düşünce veya jestle yapılan bağıcılığa dönüşürler, bunlar ise daima simgeleşmeye meyleder.

Sonuç olarak, dayandığı ortaklıkların kökeni ne olursa olsun bağıcıl edimlerin gelişimi, M.Delacroix'nin dille ilişkili olarak, çok etraflı biçimde çözümlediği yasayı izler. İşaretler önce eşyanın bir parçasını oluşturur veya eşyanın karşısında koşullu refleks gibi, harekete geçerler. Bundan başka sonunda, bunlar zekâ sayesinde eşyadan ayrılırlar ve oynak ve son derece esnek bir araç haline gelirler. Ancak çıkış noktasıyla varış noktası arasında bir dönem vardır ki, bu durumda işaretler, eşyaya yapışık gibidir ve kısmen kurtulmuş olduğu halde, onlarla ortaklık gösterir (1).

Yalnız her bağıcılık, simgeleşmeğe yöneliyorsa, bunun nedeni Delacroix'nın çok haklı olarak gösterdiği gibi, her düşüncenin simgesel oluşudur. Bağıcıl aşamanın, bundan önceki aşamalara karşıt olarak gösterdiği şey, simgelerin hala, eşya ile ortaklık taşımasıdır. O halde bağıcılık, düşüncenin simge öncesi aşamasıdır. Bu açıdan, bağıcılık, son bölümlerde incelediğimiz düşünce, ad ve rüya gerçekciliğiyle tamamiyle aynı mertebeden olan bir görüngüdür. Kavramlar, kelimeler, rüyada görülen imgeler, değişik derecelerde, eşyanın simgeleridir. Çocuk için bunlar, eşyadan çıkan şeylerdir. Bunun nedeni şudur: biz özneli nesnelden ayırırız, çocuk ise bene ait etkinlikten gelen şeylere eşyanın içinde yer verir. Bunun gibi, bağıcıl jestler, gözlemci için simgelerdir, ama özne için bir etkinlik taşır, zira henüz simgesel değillerdir ve eşya ile ortaklıkları vardır.

§4. İKİNCİ KANIT : YETİŞKİNDE KENDİLİĞİNDEN OLUŞAN BAĞICIL TUTUMLAR. – Bu bölümü sonuçlamadan önce, normal ve uygar olan yetişkinde, çocukta inceleye geldiğimiz bağıcıl tutumlardan bazı izlerin kalıp kalmadığını ve bunların ben ile dış âlemin birbirinden gerçekten ayrılmamasından gelip gelmediğini görmeğe çalışalım. Bu tutumlar, yetişkinlikte kimi taklit ve heyecan hallerinde âni olarak yeniden görünürler. Biz burada sadece bireysel olan bağıcılıktan söz ediyoruz, bu tür, aydınlarda görülür. Biz her türlü *"boş inancı"*, yani bir kuşaktan öbürüne geçebilen her türlü alışma veya inancı bir yana bırakacağız.

Yetişkinde benle dış âlemin geçici olarak gidip geldiği üç hal görmekteyiz, burada tabii hayal kurmayı ve rüyayı söz konusu etmiyoruz, bunlarda sayısız ortaklık duyguları bulmak çok kolaydır. Bu üç hal istençsiz taklit, endişe ve tek düşünceli arzu halidir. Bu üç halde kişiliğin yitirilmesi gerçekciliğe ve gerçekcilik de az çok seçik bağıcıl tutumlara dönüşür.

---

1) H. Delacroix, Le Langage et La Pensée. Özellikle "Remarque finale" e bakınız. Delacroix aslında bağıcılıkla gerçekciliğin yakınlığını çok seçik bir biçimde göstermiştir (La Religion et le Foi, s. 38).

İstençsiz taklit, her şeyden önce algılanan hareketlere (ideo-motrice) düşünsel-devitken bir uymadır, öyle ki taklit eden kişi, başkasına veya maddesel âleme ait olanı, kendisine özgüymüş gibi, duyar. Janet'nin dediği gibi, bu ben ile dış âlemi birbirine karıştırmaktır. Oysa sempatiye dayanan taklitle beraber görülen bütünleyici bir tutuma değin haller bulmak, güç değildir. Bu tutum, kendi vücudunu etkileyerek dış âlemi etkilemeyi araştırmakdan oluşur. Aslında bu tutum, çocuk bağıcılığıdır. En yalınından başlamak üzere bu hallere örnekler verelim: birinin burnu tıkalıdır. Rahat nefes alması için karşısında onu dinleyen hemen kendi burnunu silmek gereksinmesini duyar.

Biri dili, sanki ağzına yapışık gibi konuşmaktadır. Onu dinleyen kişi boğazını temizleme arzusunu duyar. Burada karşısındakini güçlükten kurtarma eğilimi görülür. Birisinin sesi kısıldığı zaman, uyarmak için değil, ama sesini arttırmak için daha yüksek sesle konuşulur.

Bu örnekler pek seçik değildir, çünkü örtük olan tutumu kişi hemen usa vurur: insana öyle gelir ki burada sadece örnek olmak isteniyor, gibidir. Aslında insanın kendi üzerinde gözlem yapması, durumu açıklamaya yeter. bu biçimde hareket ederken insan usa baş vurmaktadır: sadece gördüğü veya işittiği şeyler nedeniyle hissettiği sıkıntıdan kurtulmağa çalışmaktadır.

Bizlerden biri sokağa çıkmak için karısının sigara içmesini bitirmesini bekler. Kendisi de pipo içmektedir. Şöyle ki, karısının sigarasını bir an önce bitirmesi için kendisinin piposunu daha süratle çekmekte olduğunu hayretle görür. Bilinçlenme oluşuncaya kadar bir süre için kişi tam bir yanılsama içindedir.

Çoğukez insan, eşyayı etkilemek ister. Örneğin top veya bilardo oyununda topun tam yerine gelemeyeceğinden emin olunmadığı zaman insan, topu istenilen doğrultuya saptırmak için kaşlarını büyük bir gerginliğe sokarak, dayanılmaz bir biçimde önüne doğru eğilir. İnsan seçik olarak ne yaptığının hiç farkında değildir, ancak topla açıkca öyle özdeşmektedir ki, bu jestle onun gidişatını idare edeceğini isteyecek kadar ileri gider.

Sokakta bisiklete binmiş iki kişinin bisikletlerinin çarpışacağını gördüğünde, bisikletlerin sürtüşmemesi için insan kendi kendine arkaya doğru bir hareket yapar.

O halde öyle görünüyor ki, iki şeyin birbirine taklit yoluyle karışması bağıcıl durumlar haline gelmekte ve hemen arkasından düşünme alışkanlıklarımız bunları frenlemektedir, ancak benliklerinden daha az, bilinçlenmiş esprilerde bunlar kendiliğinden gelişmektedir. Bu olguların asıl bağıcılıktan çok uzak olduğu düşünülebilir kuşkusuz. Ancak bunlar hiç olmazsa, benlikle dış âlemin karıştırılmasından oluşan gerçekcilikle bağıcılık veya ortaklık arasında seçik bir geçit hali meydana getirirler. (1).

Yetişkinde endişe hallerinde bazen, biraz önce çocukta betimlemiş olduğumuz sürece rastlanır: eşyadaki dengenin bozulmaması için en anlamsız bütün alışkanlıklara riayet etme arzusu. Böylece konferans vermeğe giden bir kişi, konferansa gitmeden önce, her zaman yaptığı gezintisini yapar, v.b. Şöyle ki özellikle endişe hallerinde, kendine güven verme halleriyle gerçeği dengede tutma hareketinin birbirinden ayrılmadığı görülür. Yani bağıcıl tutum, kendini gösterir. Şimdi bu hususta gözlenen seçik bir örnek vereceğiz:

Bir kişi konferans vermek üzeredir ve bu hususta biraz endişelidir ve her zaman yürüdüğü bir yol üzerinde gezintiye çıkmıştır. Her zaman durduğu bir yere çok yakın

---

1) Delacroix, La Religion et La Foi'ya bakınız, s. 41.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINI

bir yere gelince, durak yerine gelmeden geriye dönecekken, sanki gezintisini sonuna kadar yapmaması, şansını geri tepecekmiş gibi, konferansın başarılı olması için (50 metre uzakta olan) yere kadar gitme zorunluğunu duymuştu.

Değişik korku hallerinde, istek hallerinde olduğu gibi, canlıcıl tutumlarla beraber ortaklık duyguları vardır. Bu sonuncuları inceleyelim. Genellikle (havanın iyi olması veya şansa veya rastlantıya bağlı herşey gibi) etkimiz altına giremiyecek olan bir şeyi kuvvetle istediğimizde bir tür düşman gücün bize karşı gelmeğe hazır olduğunu hissederiz. Demekki arzu eşyada birikmekte ve yansıma yoluyla hali veya olayları canlandırmaktadır. Bu gerçekci eğilim, her türlü bağıcıl tutumların yeniden görünmesini sağlamaktadır.

Birden biri, gece bisikletle yol almaktaydı. Bir hayli kilometre yapmıştı ve ulaşacağı yer uzakta idi. Rüzgârın artması ve bir fırtınanın kopması kesin olarak beklenmekteydi ve onu bu durum sinirlendirmekte idi. Karşıdan bir sürü otomobil geliyor ve onu kör ediyordu. Üstelik bir de lastiklerin patlaması fikri aklına geldi. O zaman lastiğin patlamaması için, bu fikri aklından çıkartması gereksinmesini açıkca duydu. Kendisinde seçik olarak şu izlenim vardı: patlamış bir lastik fikri, olayın kendisini oluşturmaya yetebili ti.

Burada düşüncelerin gerçekciliğiyle (Freud'un düşüncelerin sonsuz gücü) canlıcıl renkteki bağıcılık arasında bulunan orta bir hal vardır. İşte bu durumun üstün çıktığı haller:

Aynı kişi, mantar toplamaktadır, elinde birkaç horoz mantarı vardır ve onları çantasına koymak üzeredir. Mantarların hepsini çantasına koymadan önce, biraz daha toplayayım, dedi. Ama ozaman, toplayacağı yeni mantarları azaltmış gibi olmamak için az da olsa daha önce bulduklarını hemen çantaya koyma gereğini duydu, yeni mantarlar bulacağından çok emin görünürse, kesin olarak onlardan mahrum edileceğini düşünüyordu!

Bu kişi hiçbir zaman boş inanç beslememiş ve (protestan olduğundan) dinsel eğitiminde hiçbir bağıcıl âdet edinmemişti. Burada kaydedilen gözlemler, herkesin kendisinde gözleyebileceği az çok bilinçli eğilimlerdir.

Psikoloji profesörü olan bir dostum, kendi üzerinde aşağıdaki üç olayı saptadı. Yürüyüş sırasında yağmur dindiğinde, yağmurun yağmaması için pelerinini çantasına koymamaktaydı...

Evde bulmamak istediği kişileri görmeğe gitmek üzereyken onları bulmamak için gömleğini ve elbisesini değiştirirdi. Şayet hergünkü giysileriyle giderse, onları evde bulacağından emindi.

Bir garden parti vermeden önce, bahçeyi temizletirse, bütün gün yağmur yağacağına inandığı için bahçeyi hazırlamadı.

Bu kişi bu halleri şöyle özetler: *"Bende, korktuğum şeyin başıma gelmemesi için, olmasını istediğim şeyi beklememe hali var"*

Kumarcıların bağıcılığı bilinmektedir (1).

Bütün bu örneklerin, bazen ikincil etken olarak, canlıcıl bir eğilimle birlikte benle dış âlemin karışmasından meydana geldiği yeterince görülmektedir. Bütün bu son haller, kendi üzerinde kişinin yaptığı deneylerin dış âleme yayılmasından ileri gel-

---

1) H. Delacroix, La Religion et La Foi, Paris, 1924, s. 43

mektedir. İnsanın aklına bir düşünce gelince, o sizi etkisi altına almakta, hatta bu, bir bisiklet lâstiğine ilişkin olsa bile, uzaklaştırmak istenmektedir. Gezisini alışılagelen biçimde yapmamak, birkonferansçının başarısız olmasına yer verecektir. bundan şu düşünce çıkmaktadır, konferansı dinleyenlerin kendisini beğenmeleri için, gezinin sonuna kadar arada 50 metre bile kalmadan, yapılması gerekir.

Kısaca şu birkaç olgu çocuk ele alındığında ileri sürdüğümüz düşünceleri pekleştirmektedir: her gerçekcilik bağıcılık haline gelmektedir. Şöyleki, bu gerçekcilik çocuktakinden son derece az olmasına karşın, yine de yetişkinde seçik olarak, ortaklık, hatta bağıcılık tutumlarını doğurmaktadır.

§5. SONUÇ: MANTIKSAL BENİÇİNCİLİK VE VAR-OLUMSAL BENİÇİNCİLİK. – Bu kısmın ilk üç bölümünde düşünce ile dış âlem arasındaki ayırmanın çocukta doğuştan bulunmadığını, ancak yavaş yavaş oluştuğunu ve yapılaştığını göstermeğe çalıştık. Bu durumdan nedenselliğin incelenmesinde yeralması gereken, temel bir sonuç meydana çıkmaktadır: çocuk düşüncesi gerçekcildir ve gelişim bu başlangıçtaki gerçekcilikten sıyrılmakla sağlanabilmektedir. Gerçekten ilk aşamalarda, kendi öznelliğinden haberi olmadığı için, dışa ve içe ilişkin şeyleri çocuk birbirine karıştırdığından gerçek onun gözünün önüne tek bir yönden serilmektedir. Gerçek, benden gelen bağlılıklarla doludur ve düşünce, fizik madde biçimleri halinde anlaşılmaktadır. Nedensellik açısından, yergök ben ile beraber bulunmakta ve ona itaat etmektedir. Ortaklık ve bağıcılık vardır. Benin istekleri kayıtsız şartsız bir değer taşır, çünkü bunlara kişinin biricik görebileceği şey gözüyle bakılmaktadır. Ben bilinci olmadığından kişide eksiksiz bir beniçincilik görülmektedir.

Böylece çocuk mantığına ilişkin yaptığımız incelemelerden çıkan sonuca paralel bir sonuca ulaşmış oluyoruz. Çocuk, yargılamalarında da başkalarının görüşlerini bilmediği için yalnız kendisine göre düşünür. Ancak mantık alanında da çocuğun herşeyi kendi düşüncesine çevirmesi, herkesin kendisi gibi düşündüğüne inanmasından ileri gelmektedir. O, görüşlerin çokluğunu keşfetmemiştir ve sanki dünyada sadece kendi düşüncesi varmış gibi, onun içinde kapanmış kalmıştır. Bundan ötürü çocuk, başkalarını inandırma gereksinmesini duymadığı için kanıt göstermeden evetlemektedir. Böylece çocukta oyun, uydurmacılık, herşeye hemen inanma eğilimi, tümdengelimli usavurma yoksunluğu; öznel bağlara uyarak herşeyi herşeye bağlamaya yarayan birleştirimcilik; ilişkilerin karşılıklığı duygusu olmadığından ne mantıksal zorunluk ne genel yasalara varamadan birleştirimcilik yoliyle tekilden tekile sonuca giden transdüktif usavurma halleri görülür.

Demekki beniçincilik var: mantıksal beniçincilik ve varolumsal beniçincilik. Çocuk, doğru olanı kendine göre gördüğü gibi, gerçeği de kendine göre kurmaktadır: kanıtlamaları yapmakta güçlüğe uğradığını farketmediği gibi, eşyadan gelen dirençleri de görmemektedir. Kanıt göstermeden evetlemekte ve sınırsız emir vermektedir. Demekki varolumsal plânda bağıcılık, mantıksal planda hemen inanma, varlık planında ortaklık ve usavurma plânında transdüksiyon, aynı görüngünün aynı yönde birbirine yaklaşan ürünleridir. Bağıcılığın ve herşeye hemen inancın kökünde aynı beniçinci yanılsama vardır: insanın kendi düşüncesini, başkalarının düşüncesinden ayırmaması ve benin dış âlemden ayrılmaması.

Çocuğun dünyasını anlama bakımından varolumsal beniçincilik, temel bir önem taşımaktadır. Nasıl mantıksal beniçincilik bize çocukta yargılama ve usavurma-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

nın anahtarlarını verdiyse, varolumsal beniçincilik de çocukta gerçeğin ve nedenselliğin anahtarını verecektir. Gerçekten önnedensellik ve gayecilik bu beniçincilikten gelmektedir, zira bunlar, sanki yerin göğün merkezi insanmış gibi, nedensel ve fizik bağların psikolojik güdümlenmelerinden ayrılmamasından oluşmaktadır. Canlıcılık ve yapmacılık bu ilkel bağların haklı çıkarma biçimleridir. Sonunda çocuk metereolijisi ve fiziğinde görülen katkısız dinamizm, başlangıçta varolan bu inançların birikintileriyle oluşmaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883
MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Çocukda canlıcılık

Çocuk, psişik âlemle fizik âlemi birbirinden ayırmıyorsa, hattâ evriminin başlangıçlarında beniyle dış âlem arasındaki sınırları gözetmiyorsa, bizim için cansız olan birçok cisme canlı ve bilinçli gözüyle bakması pek doğaldır. İşte biz bu görüngüyü incelemeye çalışacağız ve bunu alışılagelen *"canlıcılık"* terimiyle göstereceğiz.

Bu sözcüğü kullanmamızı yerinde bulmayanlar olduğunu biliyoruz, ancak bu düşüncelerin önemli olan ikisi yanıtlanabilir düşüncesindeyiz.

İşte birincisi. İngiliz antropoloğları, ilkellerin fizik görüngülere neden bulmak için doğanın *"ruhlar"*, *"tinler"* v.b. ile yüklü olduğuna dair inançlarını göstermek için bu terimi kullanmışlardır. Böylece, antopoloğlar akıllarına estiği biçimde, ilkelin ruh kavramını bulmuş olduklarını düşünmüşlerdir. işte canlıcılık inançlarının başlangıç noktası bu olacaktır. Bugün bilinmektedir ki, ilkel düşüncenin bu betimlenmesi çok yüzeyseldir ve bizim çağdaş düşüncemize göre verilmiştir. Lévy-Bruhl'ün etraflı eleştirisi ve M.Baldwin'in görüşleri, ilkellerin izledikleri yolun, onlara atfedilenin tam tersi olduğunu ap açık göstermiştir. İlkeller, tinle maddeyi birbirinden ayırmadılar. Onlar bu ayırımı yapmadıkları için herşey onlara hem maddesel özgülüklü ve hem de yönelimli görünüyordu. İşte hem moral ve hem fizik olan bu continuum'un varlığıyla gerçeğe aykırı ortaklıklar açıklanmaktadır ve bunlarda bağıcılık kaynaşmaktadır ve bunlar, ilkellerin *"tini"* bizim anladığımız biçimde düşündükleri yanılgısını vermiştir. Lévy-Bruhl' de canlıcılık terimini şiddetle reddeder, ona göre bu terim, yalan yanlış yorumları yer vermiştir.

Ancak biz bu terime aldığı kadar değer vereceğiz: o, bizim için cisimleri canlı ve yönelimli olarak görme eğilimini gösterecektir. Bu eğilim adına yapılan yorumlar, hiçbir peşin yargı taşıyamaz. Çocukda canlıcılık, *"tin"* kavramının varoluşundan gelsin veya tersine olarak, bu kavramın çocukta varolmayışından ileri gelsin, bu hususta kullanacağımız sözlük ne olursa olsun, işte biz, bu canlıcılığı inceleme konusu yapacağız.

Dile getirilen ikinci eleştiri, gerçekten daha önem taşır. Canlıcılık terimi, ilkel kavimlere özgü bir inanç gösterir. Biz burada bu terimi, çocuk söz konusu olduğunda, kullanacağız. Böylece, benzer inançların ilkelde ve çocukta aynı olup olmadığı sorusunu çözmüş gibi olmaktayız. Ama aslında iş böyle değildir. Biz *"canlıcılık"* sözcüğünü cins bildiren bir terim olarak alıyoruz ve çeşitli cins canlıcılığın aynı psikolojik kökenden veya ayrı kökenden gelip gelmediği sorunu böylece tümüyle çözülmesi gereken bir sorun olarak karşımızda bulunmaktadır.

Bu böylece dile getirilince, çocuk canlıcılığında temel üç sorunu ayırt etmek yerinde olur. Önce yönelmişlik sorunu gelir: çocuk etrafındaki nesnelere bilinç vermektedir ve bunu hangi ölçüde yapmaktadır? İkinci sorun, nedensellik açısından daha ilginçtir: çocukta *"yaşam"* kavramının anlamı nedir? Yaşam, bilinci içine alır mı, almaz mı? Sonuncu olarak, üçüncü sorun: çocuğun doğal yasalarda gördüğü zorunluk, tinsel zorunluk mudur yoksa fizik belirlenmecilik midir v.b...?

Bu sorunların herbirine özel bir bölüm ayırıyoruz ve zorunluluk sorunuyla ilişkili olarak, çocuk canlıcılığının doğuşu sorusunu çözmeğe çalışacağız.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

EŞYAYA VERİLEN BİLİNÇ

Arkadan gelen iki bölümde, çok eleştirilebilecek bir teknik kullanacağız, bununla birlikte bu tekniğin sonuçları, bizim yapacağımız kayıtlar gözönünde bulundurularak kimi ipuçları verebilir.

Aşağıdaki sorunu sormakla işe başladık: *"sana bir toplu iğne batırsam bir şey duyarmısın? Masaya iğne batırsam bir şey duyarmı?"* Bu soru, çakıl taşlarına, çiçeklere, madene, suya v.b. uygulanır, güneşe, aya, bulutlara iğne batırılırsa ne olacağı sorulur. Tabii her yanıtın arkasından çocuğa, *"Niçin evet? veya Nicin hayır"* dediğini sormak yerinde olur, bu sorulamanın en önemli parçasıdır. Gerçekten temel sorun çocuğun aklına geldiği gibi mi yoksa bir sisteme uyarak mı yanıt verip vermediğini görmektir. İkinci halde yani çocukta bir sistem varsa onda gizli olarak bulunan anlayışı meydana çıkarmak gerekir.

Bu tekniğin büyük tehlikesi, telkindir, yalın telkin veya takınaktan gelen telkin. Yalın telkinden kurtulmak için soruları çocuğa fikir vermeyecek biçimde sormalıdır: *"Masa bir şey duyuyor mu?"* değil, *"bir şey duyuyor mu yoksa bir şey duymuyor mu"* biçiminde sormalıdır. Ancak bizim gözlediğimiz gibi, asıl tehlike yalın telkinden değil, takınaktan gelmektedir (örneğin çiçek, iğnenin batırılmasını duyar gibi).

Çocuk *"evet"* derse, öbür sorulara da *"evet"* demek eğiliminde bulunacaktır. *"hayır"* demekle işe başlarsa, yine aynı takınağı gösterecektir. Demek ki iki önlemin alınması gerekir. Bunlardan birincisi, sürekli olarak bir uçtan öbürüne atlamaktır: bir köpeğin iğneyi duyup duymadığını sorduktan sonra, hemen arkasından bir çakıl taşının veya bir çivinin duyup duymadığını sormalıdır (çünkü bunlara genellikle bilinç verilmez) sonra çiçeklere geçmeli ve onun arkasından duvara veya kayaya v.b. geçmelidir. Çocuğun her türlü takınağı uzaklaştırdığını gördükten sonra yıldızlar, bulutlar v.b. tartışılabilir nesneler ele alınabilir. Bunu yaparken de bir düzene göre hareket etmemeli, her türlü sürekliği uzaklaştırmalıdır. İkinci önlem, çocuktaki her türlü sistemleştirmeyi sürekli olarak gözlemlemektir. Bu kolay değildir, çok küçük çocuklar, ileri sürdükleri düşünceleri haklı çıkarmasını bilmedikleri gibi (J.R.böl. 1, § 4) kendi usavurmalarının ve tanımlamalarının (J.R. böl. IV § 1 ve 2) bilincinde değillerdir. Dahası var, çocuk önermeleri ne çarpmayı, ne toplamayı bilir (J.R. böl. IV, § 1 - 2), bu ise deneyicinin hemen bir yorumlama yapmasını gerektirir ki, bu da her zaman pek kolay olmıyan bir iştir. Bununla birlikte uygulama sayesinde, rastgele yanıt vermeleri ve gerçekten örtülü sistemleştirmeleri oldukça çabuk ortaya çıkarmak olasıdır. Sorulamanın başlangıcından beri, bu iki tepkinin arasında bazen seçik bir ayrılık vardır. Sistemleştirmenin sürüp sürmediğini görmek için bir kaç hafta aralıkla, aynı çocukları yeniden ele almakta yarar vardır.

Ancak iğne batırma sorusunun çok sınırlı olduğunu, çabucak gördük. Çocuklar sanıldığı kadar canlıcıl oldukları oranda, insanbiçimcil değillerdir. Başka deyişle kolayca güneşin iğneyi duymayacağını söylerler ama aynı oranda güneşin ilerlediğini, gece ve gündüz olduğunu bildiğini düşünürler. Güneşin acı duymayacağına inanırlar, ancak güneşin bilinçli olduğunu düşünürler. Ohalde nesnenin etkinliğine bağlı olarak, her nesne için soruları değiştirmek yerinde olur. Örneğin bulutlar ele alınınca, *"hava soğuk"* olunca bulutlar soğuğu duyarlar mı, yoksa hiç duymazlar mı? , *"gökte ilerledikleri*

zaman, ilerlediklerini bilirler mi, bilmezler mi?" v.b. Bundan başka sorulamaya önce, *"duymak"* masdarıyla ilişkili bir takım sorularla başlamak, sonra kontrol etmek için *"bilmek"* masdarı ile yeniden soruları ele almak yararlı olur.

Yeterince dikkatli olarak bu sorular sorulduğunda takınaktan kurtulabileceğine inanıyoruz. Ancak bu tekniğe yöneltilebilecek eleştiri daha ciddidir. Binet'nin tanıklıkla ilişkili araştırmalarından sonra, seçenek biçiminde soruların tehlikeli olduğu görülmüştür, zira bunlar çocuğu bir sorunu belirli biçimde çözmeğe zorlamaktadır, oysa bu soru çocuğun kendiliğinden aklına gelse, belki hiç böyle çözülmeyecekti. Bundan ötürü sonuçlarımızı ihtiyatla ele almak gerekmektedir. Şimdiden okurumuzu uyarmak isteriz, elde ettiğimiz olguları okurken çok acele yorumlar yaptığımızı düşünmemelidir.

Elde olunan yanıtları, pek gelişi güzel olmadan ardaşık dört aşamayı "grosso modo" karşılayan dört gruba ayırabiliriz. Birinci aşamadaki çocuklar için etkinlikte bulunan herşey, hareketsiz de olsa bilinçlidir. İkinci aşamadaki çocuklar için, bilinç yalnız, hareket halindeki cisimlerde bulunur. Güneş ve bisiklet bilinçlidir, bir masa ve bir çakıl taşı bilinçli değildir. Bir üçüncü aşamada, cismin kendi hareketi ile dışardan aldığı hareket arasında temel bir ayırma oluşur. Bundan böyle yıldızlar, rüzgâr v.b. gibi hareketi dışardan alan nesnelerde bilinç yoktur. Son olarak dördüncü aşamada bilinç yalnız hayvanlarda bulunur.

Elde olunan verilerin eleştirisini yaparken bu şemayı geçerli saydığımızı, yani çocukta kendiliğinden varolan canlıcılığı gerçekten karakterize ettiğini, hemen söyleyelim. Ancak sorulama yöntemimizdeki eksikliklerden ötürü, filân çocuğa filân aşamada kesin olarak yer belirlemenin kolay olmadığını düşünmekteyiz. Burada birbirinden çok ayrı iki sorunun varlığı teslim edilmelidir. Birincisi istatistikle ilişkilidir ve ayrıntılardaki kesinsizliklere karşın, çözülebilir; ikincisi bireysel tanıma düzeyinden gelmektedir ve çok daha yetkin bir tekniği gerektirir.

İki nokta daha var. Taslağını çizmekte olduğumuz şema, kimi ayrıntıları kaale almamaktadır. Gerçekten çocukların bilinç anlayışlarına kan sahibi olma, konuşma (rüzgâr için) görünme v.b. gibi nitelikler kattıkları görülmüştür. Ancak bunlar genel karakteri olmıyan bireysel görüşlerdir ve bunları burada ihmal edebiliriz.

Bundan başka çocukların *"duymak"* ve *"bilmek"* mastarlarıyla ilişkili anlayışlarını birbirinden ayırmayacağız. Bunların aralarında gördüğümüz ince ayrıntılar daha çok sözde kalmaktadır. Olasıdır ki *"duymak"* çocuk tarafından *"bilmek"* den daha uzun süre, eşyaya yüklenmektedir. Ancak biz bu izlenimi doğrulamağa çalışmamaktayız, zira burada bu, bizim için önem taşımamaktadır.

§1. Birinci aşama: herşey bilinçlidir.-Çocuk hiçbir zaman herşeyin herşeyden bilinçli olduğunu söylemez. Sadece her nesnenin belirli bir anda, yani belirli bir derecede etkin olduğu zaman veya kendinde etkinlik oluşunca bilinçli olabileceğini evetler. Böylece bir çakıl taşı hiçbir şey duymaz, ancak yeri değiştirilince veya ıslatılınca veyahut kırılınca v.b. bunu duyar. İşte bu aşamada bulunan en yaşlı çocuklardan alınan bazı örnekler:

Vel (8 1/2) *iğne batırılınca bunun yalnız hayvanların duyabileceğini söyler, bu onun yanıtlarında ayrıntılar yapabileceğini göstermektedir. O, böylece yalnız hayvanların acı duyabileceklerini söylemek istemektedir. Örneğin bulutlar iğnenin batmasını duymazlar" - Niçin? - Çünkü bu havadır. - Onlar rüzgârı hissedebilirler mi? - Evet, bu onları iter. - Bulutlar ısıyı hissederler mi? - Evet." Ancak, kendi başına bilinç ele alı-*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ninca her cisim o an için bilinçdışı". Sıra bir şey hisseder mi? - Hayır. - Sırayı yaksak bunu hisseder mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü o küçülür. - Bir duvar birşey hisseder mi? - Evet. -Niçin? - Onu yıkarsak bunu hisseder mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü bu kırılır. - Biraz sonra (cekectin düğmesini göstererek) bu düğmeyi kopartsam, bunu hisseder mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü (sıcım) iplik çatırdar. - Bu, canını acıtır mı? - Hayır, ama o bunun yırtıldığını hisseder. - Ay, gökte ilerlediğini bilir mi, bilmez mi? - Evet. - Bu sırada orada olduğunu bilir mi? - Evet. - Sen buna inanıyor musun? - Bundan emin misin, değil misin? - Emin değilim. - Niçin sıranın bunu birazcık bilmediğini düşünüyorsun? - Çünkü bu, tahtadandır. - Niçin onun biraz bileceğini düşünüyorsun? - Çünkü o burada." "Rüzgar Saléve'e (Cenevre kentinin yakınlarında bir dağ; kızıl: zannım, orada dağın olduğunu duyar mı, duymaz mı? - Evet. - Niçin? - Çünkü rüzgar onun üstünden geçer. - Bir bisiklet gittiğini bilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü gider. - Durduğu zaman bundan haberi var mıdır? - Evet. - Bunu ne ile bilmektedir? - Pedallerıyle. - Niçin? - Çünkü artık pedaller işlemediği için mi? - Sen böyle mi düşünüyorsun? - Evet. - (Gülüyoruz). - Sen benim böyle düşündüğümü mü sanıyorsun? - Hayır. - O halde sen buna inanıyor musun? - ... - Güneş bizi görebilir mi? - Evet. - Bunu daha önce düşünmüşmüydün? - Evet. - Bizi ne ile görür? - Işınlarıyla. - Gözleri var mı? - Bilmiyorum".

Vel örneği birçok noktaları inceliklerıyle gösterdiği için ilginçtir. Sonunda karşıt bir telkin karşısında Vel, güneşin gördüğünü söylemiştir. Vel, bir düğmenin acı duymayacağını kabul eder, ama o parladığı zaman, bunu duyacağını söyler, v.b. Elbette Vel, ona sorduğumuz soruları kendi kendine düşünmemiştir, ama yukarda gördüklerimizden şu sonuç çıkmakta gibidir: bunları düşünmemesinin nedeni, gerçekten o hâlâ *"hareket etmek"* ile *"hareket ettiğini bilmek"* veya *"olmak"* ile *"olduğunu bilmek"* i birbirine karıştırmaktadır. Belki de bu akla yakın yorumdan bile kuşku duymaktadır. Yalnız, Vel'in durumunda karşıt bir denememiz var. Bu sorulamadan bir yıl sonra Vel'e küçük fizik sorunlarıyla ilişkili sorular sorduk. Kuşkusuz, kendisine, tümüyle unuttuğu, bir yıl önceki sorulamayı hiç anımsatmadık. İşte 9 yaşındayken Vel'in kendiliğinden yaptığı tepkiler:

İki katlı bir sicime bir madeni kutu asıyor ve Vel'in gözleri önünde sicimi o biçimde burıyoruz ki, kutu bırakıldığında sicim, eski durumuna gelmek üzere yaptığı dönme hareketinde kutuyu da birlikte sürüklesin. *"Neye dönüyor? - Çünkü sicim bükülmüş. O halde neye dönüyor? - Çünkü (sıcım) iplik açılmak istiyor. - Niçin? - Çünkü bozuldu (- Başlangıçtaki konumunu almak istiyor; bu konumda sicim "bozulmuştu", yani burulmamıştı). - Sicim burulmuş olduğunu biliyor mu? - Biliyor. - Niçin? - Mademki çözülmek istiyor, burulduğunu biliyor (demektir)! - Sahiden burulduğunu biliyormu? - Evet... - Emin değilim. - Bunu bildiğini nasıl düşünüyorsun - Çünkü o burulduğunu hissediyor."*

Bu konuşma ne telkin altında kalmış bir çocuğundur, ne de uydurmacılık yapan bir çocuğa aittir. İşte başka örnekler:

Kent (7) *"Bu çakıl taşına iğne batırırsak bunu duyar mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü katıdır. - Ateşe atsak duyar mı? - Evet. - Neden? - Çünkü ateş onu yakar. - Soğuğu duyar mı? Duymaz mı? - Duyar." "Bir gemi suyun üstünde olduğunu bilir mi, bilmez mi? - Evet. - Neden? - Gemiye binince ağır olur. (= gemi içindeki insanların basıncını duyar). - Suya batırılınca o bunu duyar mı? - Hayır. - Neden? - Çünkü o incedir (= katı değildir). - Ateşin üstüne konulduğunda ısıyı duyar mı, duymaz mı? - Evet (duyar). - Güneşe iğne batırılsaydı bunu duyarmıydı? - Evet, çünkü o şişmandır." " - Ot kopar-*

tılınca bunu duyar mı? - Evet, çünkü ot söküluyor". "Bu masa, odanın öbür ucuna taşınsaydı, bunu duyarmıydı? - Hayır, çünkü hafiftir (ağır olmadığı için direnç göstermez). - Masayı kırsaydık duyarmıydı? - Bunu duyar."

Kent'in bilinç derecesini, eşyanın yaptığı çaba ile ölçme eğiliminde bulunduğu görülmektedir: bir gemi yolcularını hisseder, ama hafif bir masa, taşındığını hissetmez. Ot, çekildiğini duyar, v.b.

Juill (7) : *bir çakıl taşı ne sıcağı, ne de soğuğu duyar. "yere düşerse bunu duyar mı? - Evet. - Neden? - Çünkü bu onu kırdı". "Bir masa, birşeyler duyabilir mi? - Hayır. Kırılsaydı bunu duyarmıydı? - Ah evet! " "Rüzgar bir eve doğru esseydi bunu duyarmıydı, duymazmıydı? - Duyardı. - Neden? - Çünkü bu onu rahatsız eder. Daha fazla uzağa gidemez." "Bana hiçbirşey hissetmeyen şeyler söyle. - ... - Duvarlar hissederler mi? - Hayır? - Niçin? - Çünkü, onlar yürüyemez (bu yanıt ikinci aşamayı müjdeler). - Onları yıkarsak yıkıldıklarını duyarlar mı? - Evet". "Duvar, bir evin içinde olduğunu bilir mi? - Hayır. - Yüksek olduğunu bilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü o çok yüksekte olduğunu bilir!".*

Reyt (8; 7) : *"Su birşey hisseder mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü su ayrılır (o sıvıdır). - Su ateşe konursa, sıcağı duyar mı? - Evet. - Niçin? - Çünkü su soğuktur ve ateş sıcaktır. - Odun birşey hisseder mi? - Hayır. - Yakıldığı zaman o bunu duyar mı? - Evet, çünkü, tahta kendini savunamaz! - Öyleyse duyar mı, duymaz mı? - Duyar"*

Bütün bu örnekler, birbirine benzemektedir ve yalın bir telkin varsayımını uzaklaştırmaktadır. Çocuk pekâla herşeye bilinç vermektedir, ama herşeye herhangi bir bilinç vermemektedir. Örneğin çocuk bir çakıl taşının iğnenin batışını duyduğunu, güneşin bu odada kaç kişi olduğumuzu bildiğini, düğmelerin veya gözlüğün nerede bulunduklarını bildiklerini kabul etmemektedir, v.b. Buna karşılık, herhangi bir etkinlik, özellikle direnç olur olmaz, bilinç ortaya çıkmaktadır: Kent'e göre bir gemi, yük taşıdığını bilir, ama, bir masa taşındığını bilmez. Juill'e göre, rüzgâr bir engeli duyar, bir masa kırıldığı zaman bunu duyar ve bunun dışında hiçbirşey duymaz. Rey'e göre tahta yandığını bilir *"çünkü, kendini savunamaz"* v.b. Bu tür halleri yorumlamak kolaydır. Çocuğun eşyayı *"bilinçlendirdiğini"* söylemek yanlıştır veyahut bu tamamiyle mecazi olarak kullanılan bir deyimdir. Aslında çocuk nesnelerin bilinçli olup olmadığı sorusunu kendi kendine hiç sormamıştır yahut çok nadir sormuştur ; bununla birlikte bu davranış görülmüştür: (L.P. s. 264'e bak). Ancak düşünceyle fizik nesnelerin ayrılmasına dair hiç fikri olmadığından çocuk bilinçli olmayan eylemlerin var olacağını bilmemektedir. Onun için etkinlik zorunlu olarak yönelimseldir ve bilinçlidir. Bir duvar duymadan yıkılamaz, bir çakıl taşı haberi olmadan kırılamaz, bir gemi çabada bulunmadan bir yük taşıyamaz, v.b. Burada eylemle bilinçli çaba arasında ilkel bir ayrımsızlık var. Ohalde, asıl sorun çocukta eylemle bilincin niçin zorunlu olarak birbirine bağlı gibi göründüğünü bilmek değildir, sorun edim fikriyle, edim bilinci fikrini birbirinden ayırarak çocuğun bilinçsiz bir eylemi anlamaya nasıl ulaştığını görmektir.

Çocuklardan alınan yanıtlarla ilkellerin inançları arasında bir benzeşim aranırsa, herhalde akla, toplumsal ritlerin gösterdikleri duygusallık dolu canlıcılık değil, az da olsa bildiğimiz kadarıyla, ilkelin fizik anlayışı gelmelidir. Bu açıdan Mach, yerlilerin şefi Chuar'ın öyküsünü hatırlatır; o adamlarının bir uçurumun karşı yanına çakıl taşını niçin atamadıklarını şöyle açıklar: çakıl taşı kıpkı bizim gibi, başımız döndüğü vakit boşluk tarafından çekilmekdir ve böylece karşı tarafa gidebilmek için gerekli kuvveti kaybetmektedir (1). Mach bu münesebetle, ilkel düşünce için her öznel duyumun

---

1) Mach, La Connaissance et L'Erreur, çev. Dufour, s. 126

temel gibi alınmasının. önüne geçilmez bir eğilim olduğuna dikkati çeker.

Bununla birlikte, bizim yaptığımız yorumda açıklanması gerekli bir nokta var: gözlediğimiz yanıtlar gerçekten ilkel midir? Ve çocuk canlılığının ilk aşamasını oluşturur mu? Biz 5 ve 6 yaşlarından başlayarak ileri aşamalarda bulunan olağanüstü denekler bulduk ve özellikle çok az canlıcıl 4 ve 5 yaşında çocuklara rastladık.

Örneğin (4 yaşındaki) Gont bize dediki: *"Güneş senin burda olduğunu bilir mi? - Evet. - Senin odanın içinde olduğunu bilir mi? - Hiçbir şey bilmez". "- Battığını bilir mi? - Oh! tabii evet. - Gece olduğunu bilir mi? - Oh hayır!, v.b."*

Ancak bu yanıtları çözümlerken ve bu yaşlarda görülen sorulama güçlüklerinin payını verdikten sonra (bunlar kullandığımız teknikte pek çoktur) çocuktaki dirençlerin özellikle sözel düzende olduğu fark edilir. Küçük çocuklar *"bilmek"* ve *"duymak"* terimlerini gerektiği biçimde anlamamaktadırlar ve bunlar, onlar için büyüklerde olduğundan daha dar anlam taşımaktadır. *"Bilmek" "öğrenmiş olmak"* veya *"büyüklerin bildiği gibi bilmek"* gibi bir anlama gelmektedir. Bundan ötürü Gont *"bir sıranın bilmeyeceğini"* çünkü *"masanın bir adam olmadığını"* söyler. Bunun gibi, *"duymak", "bir yeri acımak" "bağırmak"* v.b. gibi anlama gelir. Olasıdır ki bu çocukların bilinçli olmak'ı, bir şeyden haberi olmak'ı dile getirmek için kelimeleri yoktur. İşte bu yüzden bu yaşlarda yapılan sorulamalarda doğadışı yanıtlar görülmektedir.

Ohalde, bu kategoride bulunan yanıtların pekâla birinci aşamayı oluşturduğunu kabul edebiliriz. Bu aşamada bütün cisimler, hareketsiz olan nesneler bile, bilinçli olabirler, ancak bilinç, herhangi bir etkinliğe bağlıdır, bu etkinlik ya nesnelerin kendisinden çıkar veya dışardan gelir. Ortalama olarak, bu aşama, 6 - 7 yaşlarına kadar sürer.

§ 2. İ k i n c i a ş a m a : h a r e k e t e d e n b ü t ü n n e s n e l e r b i l i n ç l i d i r. – Daha birinci aşamada çocuk için bilinç, en azından bir hareketi oluşturduğu ölçüde bir etkinliğe bağlı idi. Ancak herhangi bir cisim bilinçli olabilirdi: bir duvar, bir dağ v.b. Bunun tersine olarak, ikinci aşamayı nitelendiren şey, bilinç anlayışındaki şu değişikliktir: bundan böyle, bilinç kendilerinde yer alan hareketlerden ötürü değil, ama her zaman hareket halinde olan veya hareket etme, kendi etkinliği olan hareketli cisimlere verilmiştir. Böylece, yıldızlar, bulutlar, nehirler, rüzgar, taşıtlar, v.b. bilinçlidirler.

Mont (7; 0) : *"Güneş aydınlattığını bilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü o ateştendir". "Bizim burada olduğumuzu bilir mi? - Hayır. - Havanın güzel olduğunu bilir mi? - Evet. Bunun gibi, rüzgâr, bulutlar, dereler, yağmur bilinçlidirler." Rüzgâr bir eve doğru estiği zaman birşey duyar mı? - Evet daha öteye gidemiyeceğini hisseder". "Bir bisiklet ilerlediğini bilir mi? - Evet. - Hızlı gittiğini bilir mi? - Evet. - Yalnız başına gidebilir mi? - Hayır. v.b. Buna karşılık sıralar, duvarlar, çakıl taşları, çiçekler, v.b. ne bir şey bilirler, ne de bir şey duyarlar." Bu sıra bu salonda olduğunu bilir mi? - Hayır. - Niçin? - .... Konuşamaz - Onun üstünde oturduğunu bilir mi?,- Hayır. - Niçin? ... - Ona bir yumruk atsan, onu kırsan bunu anlar mı? - Hayır!".*

Kendisinin nedenlerini vermemesine karşın, Mont'un seçişi apaçıktır. Aşağıdaki örneklerde çocuğun daha da açıklayıcı olduğu görülür:

Kae (11 yaşında) kendiliğinden oluşan harekete bilinç verir: *"Güneş birşeyler bilir mi? - Evet ısıtır. - Akşam saklandığını bilir mi? - Evet çünkü, önünde bulutları görür. - hayır, bilmiyor, çünkü saklanan o değildir. Onun önünden geçen bulutlardır". Saklanan güneş olsaydı, bunun bilecekti, ancak güneş, hareket etme gereksinmesinde ol-*

madan saklandığından, saklandığını bilmez." "Bisiklet ilerlediğini bilir mi? - Evet, o toprağı duyar, hisseder" "Bir otomobil ilerlediğini bilir mi? - Evet aynı yerde olmadığını bilir".

Vog (8; 6) *"Ay parladığını bilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü akşamları o bize yol gösterir (ay bizi izler; böl. VII. 2'ye bak.) - Rüzgar estiğini bilir mi? - Evet. - Çünkü çok rüzgâr eser. - Bisiklet ilerlediğini bilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü kızılı gidebilir". Ancak çakıl taşları ne birşey bilebilir, ne birşey duyarlar.*

Pug (7; 2) : *"Güneş batacağını bilir mi? - Evet. - Aydınlattığını bilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü gözleri yoktur, bunu duyamaz". "Bir bisiklet birşeyler bilir mi? - Hayır. Niçin? - Hızlı gittiği zaman, ağır gittiği zaman bunu bileceğini söyleyecektim. - Niçin bildiğini düşünüyorsun? Bilmiyorum, bildiğini düşünüyorum. - Bir otomobil ilerlediğini bilir mi? Evet. - Canlı mıdır? - Hayır, ama bilir. - Otomobil mi yoksa insanmı bilir? - İnsan.-Ya otomobil? - O da. - Sıralar, masalar, çakıl taşları, duvarlar v.b. ne birşey bilir, ne birşey duyar.*

Sart (12 1/2) : *"Su birşey duyabilir mi? - Evet - Ne? - Rüzgâr esince dalga olur". "Çünkü, rüzgâr, dalga yaptırır (ona), işte böylece su birşey duyar" Çakıl taşları, duvarlar, masalar, v.b. hiç birşey duymazlar. "Bir saat birşey bilir mi? - Evet, çünkü bize vakti gösterir. - Niçin biliyor? - Çünkü bize vakti gösteren saatin ibreleridir"* vb. (Sart 12 yaşındadır!)

Bu örnekleri vermeğe devam etmekte yarar yok. önce hepsi birbirine benzemektedir, ancak bu aşama özellikle bir geçit aşamasıdır. Gerçekten ya çocuklar herşeye bilinç vermektedirler yahut sanki her hareket, istençli bir çabanın belirtisiymiş gibi, kimi cisimlerin hareketinin tümüyle dışardan alındığını, örneğin pedal yapan bir adamdan geldiğini çok çabuk bulurlar. Bu ayrım yapılır yapılmaz çocuk, bilinci yalnız kendiliğinden hareket eden cisimlere verir ve böylece üçüncü aşamaya geçer.

Ohalde ikinci aşamayla üçüncü aşama arasında sadece bir derece ayrımı vardır. Bu ayrımı dile getirmek için, görünüşe karşın, çocuğun bilinci, önce hareket halindeki bütün cisimlere verdiği (2. aşama) sonra kendiliğinden hareket eden cisimlere (3. aşama) verdiği söylenemez. Gerçekte çocuk, iki aşamada bilinci hareketi kendisine bağlı olarak ele alır ve ikinci aşamada bisiklete bilinç verdiğinde, çoğu hallerde onu bisiklete binen kişiden ayrı ve yönelimsel bir kuvvette tasarlar (1). Ohalde ikinciyle üçüncü aşama arasındaki ayrım, sadece kendi kendine hareket etmeyen cisimlerin varlığını çocuğun görmesinden ileri gelmektedir. Bu buluş çocuğu, iki tür cisim ayrımını yapmağa götürür ve böylece, kendi kendine hareket eden cisimlerin miktarını azaltma sonucunu doğurur. Böylece çocuk, önce makineleri canlı ve bilinçli cisimlerden ayırır.

Kullandığımız teknikle elde olunan sonuçlarla evetlemeye geldiklerimiz, daha sonra hareketin nedenini incelemede kullanılan (C.P.e bak) çok daha emin bir teknik sayesinde pekleşecektir. İlk aşamalarda, çocuğun her hareketi, kısmen dış bir devingenden, ama aynı zamanda zorunlu olarak iç bir devingenden yani kendiliğinden ve yönelimsel bir kuvvetten geldiğini düşünmekte olduğunu göreceğiz. Ancak çok daha sonra (7 - 8 yaşlarından sonra) bu canlıcıl dinamikcilik, makine konusunda bile, hareketin mekanik bir açıklamasına yerini bırakacaktır. Şimdi, yanıtlarını çözümlediğimiz çocuklardan başka yaptığımız, hareketle ilgili anket, şu anda elimizde bulunan sonuçla-

---

1) Özel bir incelemede bisikletle ilişkili açıklamalarda bunun niçinini göreceğiz (C.P., Kıs. IV).

nın değeri için en güzel ikinci kanıtı oluşturmaktadır.

Sonunda şunu söyleyelim : ikinci aşama, ortalama olarak, 6 - 7 yaşından 8 - 9 yaşına ve üçüncü aşama 8 - 9 yaşından 11 - 12 yaşına kadar gider.

§ 3. Üçüncü Aşama: Kendiliğinden hareket eden cisimler bilinçlidir.— Bu aşama bulduklarımız içinde, en sistemli ve en ilginç olanıdır. Bu aşamadaki çocukların çoğu, daha düşünceli ve daha nedenleri açıklayıcı bir canlıcılık göstermişlerdir. Bundan önceki aşamalardaki yanıtlar, sistemli inançlardan çok, bir düşünce yönelişini gösterir. Bizim terimlendirmemize göre bunlar, *"kendiliğinden inançlar"* dan daha çok *"harekete geçirilmiş inançlar"* dır. Tersine olarak, üçüncü aşamadaki çocukların (Çoğunluğunda değil, ama birkaçında) daha düşünceli bir hale ve harekete getirilen inançların yanında, kendiliğinden oluşan inançlara rastlanmıştır.

Ross (9; 9) hayvanların bilinçli olduğunu, ancak masada böyle bir nitelik olmadığını ileri sürer : *"bir masaya iğne batırsam bunu duyar mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü o bir insan değildir". "Ateş birşey duyar mı? - Hayır. - Çünkü ateş, bir insan değildir. - Hava güneşliyken rüzgar birşey duyar mı? - Evet. - Rüzgar estiğini bilir mi? - Evet. - Güneş birşey duyarmı? - Evet. - Ne duyar? - v.b."* Ross yıldızların, ayın, yağmurun ve derelerin bilinçli olduğunu, kabul eder, ama bisikletlerin, otomobillerin ve gemilerin bilinçli olmadığını söyler. *"Sen bütün bunlardan eminmisin? - Yoksa değil misin? - Pek değilsin. - Onlar önceden bunları düşünmüşmüydün? - Hayır. - Niçin emin değilsin? - Bunları bana öğretmediler. - Bana rüzgarın birşey duyduğunu, ama senin bundan emin olmadığını söylüyorsun. Sen bana nasıl düşünüyorsan öyle söyle. Rüzgarın estiğini hissetmediğim için biraz inandığını söylüyorsun? - Çünkü rüzgar bir insan değildir. - Peki bunu biraz hissettiğine niçin inanıyorsun? - Çünkü esen kendisidir".*

(böl. II, § 6 ya bak.).

Mart (8; 10) in su yanıtına bakınız (böl. II 6) : *"Göl aamı bilir mi? - Evet, çünkü akıyor. - Aktığını biliyor mu? - Evet, çünkü akan kendisidir".* Mart'ın bütün sorulamasına bakınız.

"Esen kendisidir" veya *"akan kendisidir"* sözlerinde çocuk canlıcılığının en saf biçiminden başlamak üzere tümüyle üçüncü aşama bulunmaktadır. Bu anlatışların birincisi, ileri sürdüğü şeyden *"pek emin olmıyan"* ve rüzgarın *"bir insan olmadığını"* çok iyi bilen bir araştırıcıdan geldiği oranda büyük bir değer taşımaktadır. Hiçbir dış neden, rüzgarı belirlememektedir, olaylde rüzgar kendiliğinden esmektedir ve kendi hareketinden haberi vardır. Daha sonra Ross'a *"Rüzgar her istediği şeyi yapabilir mi?"* diye soruyoruz. *"İstediği zaman esebilir mi? - Evet"* Bu durumda rüzgarı canlandırmamak elden gelir mi? Gerçekten Ross kararlı değildir, ama aslında onun kararsızlığı bizim için değer taşımaktadır.

Card (9; 6) hayvanlar gibi yıldızlar ve bulutların bilinçli olduğunu kabul eder, taşların ve hatta rüzgarın bilinçli olmadığını düşünür: *"Rüzgar estiğini bilir mi? - Hayır. - Niçin? Çünkü onu estiren bulluttur".* Burada rüzgarın kökeni hakkında birçok çocuğun verdiği açıklamalardan bir tanesini aldık, bu kendiliğinden bir anlatıştır: rüzgarı bulutların hareketi oluşturur (C.P. ye bak). Bu kuramın içeriği pek önemli değil. Yalnız şunu söyleyelim. Card'a göre, rüzgarın esmesi kendiliğinden olmadığından o, bilinçli değildir.

Schi (6 yaşında ileri bir çocuk) : *"Bulutlar ilerlediklerini duyarlar mı? - Madem ki rüzgarı meydana getiren onlardır, o halde duyabilirler".* Burada Card'ın kullandığı

kuram ve kanıt görülmektedir. Schi de çiçekler karsısında "Üzerlerinde yürünürse bunu duyarlar mı? - Duymaları lâzım" ve açıklar: "Gerçekten canlıdır, çünkü büyüyorlar". der.

Ratt (8; 10) *Çakıltaşları, duvarlar, masalar, makinelerle v.b. ilişkili olarak yapılan telkinlerin hepsine direnç gösterir, ancak yıldızların v.b. bilinçli olduğunu söyler "Güneş ısıyı duyar mı? - Evet. - Niçin? - Çünkü ısıyı yapan kendisidir. - Bulutlar birşey hissederler mi? - Göğü hissederler. - Niçin? - Çünkü, onlar göğe dokunurlar". "Rüzgâr soğuğu duyar mı? - Evet, çünkü soğuğu yaptıran kendisidir". Ratt, rüzgarın ve güneşin kendiliğinden olan hareketini, makinelerin kendiliğinden olmıyan hareketinden ayırır.*

Tacc (10; 6) *"Bir şeyin sıcak olmasıyla" "canlı bir varlığın" sıcağı duymasını" birbirinden çok iyi ayırır. "Ateş, sıcaklığı duyar mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü o zaten sıcaktır. - O sıcaklığı duyabilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü o yaşamıyor. - Ateş, sıcaklık duyabilir mi? - Hayır, zaten kendisi sıcak". Ancak güneş, bulutlar, dereler, rüzgâr, v.b. den söz açılır açılmaz, Tacc bilinci harekete bağlı olarak anlamaktadır. "Bulutlar sıcak mıdır? - Güneş olduğu zaman. - Hava onlara sıcak mı gelir, yoksa bulutların kendisi mi sıcaktır? - Hava onlara sıcak gelir". Biz Tacc'a yanıldığını gösterince bize söyler: "Hareket ettikleri için onların yaşadıklarını zanetmiştim". Zaten Tacc'a göre bilinç ve yaşam tümüyle beraber bulunmaz. "Dereler sıcak mıdır, yoksa güneş onları ısıttığı zaman mı hava onlara sıcak gelir? - Hava onlara sıcak gelir.... sıcağı çok duymazlar, çünkü onlar yaşamaz. - Niçin? - Onlar pek azıcık duyarlar, çünkü akarlar"*

Nesneye özgü hareketle . bilincin ilişkisini hiç kimse. Tacc kadar açık bir biçimde evetlememiştir. On buçuk yaşında olan Tacc. her varlığa uygun bilinç derecesini belirlemeği ve bunları haklı çıkarmayı pek güzel bilmektedir. Yapma şeylerin, ateşin, yağmurun bilinci olmadığını yıldızların, rüzgârın, bulutların ve derelerin bilinçli olduğunu kabul eder.

Imh (6 yaşında çok gelişmiş) *"Yıldızlara, bulutlara v.b. bilinç verir, ancak suya vermez. Çünkü suyun kendisine özgü bir hareketi yoktur: su daha hızlı akabilir, ama meyilli olduğu zaman".*O halde Imh. derelerin hareketini açıklama açısından daha gelişmiş bir aşamaya (üçüncüye: C.P. ye bak.) girmektedir.

Wirt (8; 4) *"Ateşe iğne batırsaydık duyarmıydı? - Evet. - Çünkü o canlıdır. - Niçin canlıdır? - Kımıldandığı için. - Buluta iğne batırsaydık duyarmıydı? - Evet. - Niçin? - Çünkü bulut canlıdır, havada kalır ve hava rüzgârlı olduğu zaman gider (rüzgâr, bulutlara özgü hareketi daima uzaklaştırmaz. C.P. ye bak.) - Rüzgâr birşey duyar mı? - Evet. - Niçin? - Çünkü eser. - Su birşey duyar mı? - Evet. - Niçin? - Çünkü su akar." Ay ve güneş de aynı durumdadır. "Ota iğne batırsaydık duyarmıydı? - Evet. - Niçin? - Çünkü ot canlıdır, büyüdüğü için". Makineler ne birşey bilir, ne bir şey duyarlar: "Bir bisiklet ilerlediğini bilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü canlı değildir. - Niçin? - Çünkü onun birisi tarafından yürütülmesi gerek ". Otomobiller, trenler, arabalar aynı durumdadır.*

Kimi çocukların Cenevre'de, kimilerinin Bern'de v.b. incelenmiş olmalarına karşın, bütün haller birbirine benzemektedir. Kuşkusuz bu çocuklar, kendiliğinden hareket eden nesneleri ayırmada birbirine benzememektedir. Kimisi için ateşin özel hareketi vardır, çünkü bir kez yakılınca, kendi kendine yanmağa devam eder; kimileri için ise hareket dışardan alınmıştır, çünkü ateşi yakmak gerekir, kimileri için dereler kendi kendine hareket eder; kimileri için ise suyun aktığı yerin meyilli oluşu mekanik bir rol oynar, v.b. Hareketin nedeni incelendiğinde hareket kendiliğinden olarak ve hareket belirlenmiş olarak ele alındığına göre bir veya birkaç aşama ortaya çıkmış olduğunu göreceğiz. Çocuklarımızda bu düşünce ayrılığı sadece çok doğaldır. İlginç olan şey, bu

çocukların hepsinin bilinci sadece kendi kendine hareket eden nesnelere vermeledir. Elimizdeki bu sonuçlardan ayrı *"yaşam"* kavramıyla ilişkili olarak bu sonuçla tekrar karşılaşmak çok dikkat çekicidir.

§ 4. BİLİNÇ YALNIZ HAYVANLARA ÖZGÜDÜR.– Sorulama tekniğimizin geçerli olduğunu telkin edilmiş veya uydurulmuş yanıtlar doğurmadığını gösteren en güzel kanıt, dördüncü aşamanın varlığıdır. 9, 8 hatta 7 yaşındaki çocukların sorularımızın hepsine olumsuz yanıt vermesi ve bilinci yalnız hayvanlara veya hayvanlara ve bitkilere ayırması sorulamamızın telkin yapmadığına güzel bir kanıttır. Bundan başka göreceğiz ki, dördüncü aşama yanıtlarıyla, önceki aşama yanıtları arasında hissedilmeyen bir geçiş vardır, bu kullanılan yöntemin değerini gösterir (Giriş, 3 e bak).

Dördüncü asama ortalama olarak, yalnız 11 - 12 yaşlarında görülür, ancak 6 - 7 yaşlarından başlayarak bu asama düzeyinde çocuklara rastlandı. Önce üçüncü ve dördüncü asamalar arasındaki sürekliliği göstermekle işe başlayalım. İşte bu açıdan anlamlı orta hallere bazı örnekler: çocuklar hayvanların dışında gerçekten dünyadaki bütün cisimlerin bilinçli olmadığını söylerler, ancak hâlâ güneşe ve aya bilinç vermeğe devam ederler, çünkü onlar kendi kendilerine hareket ederler.

Pig (9) bulutların, ateşin ve bir çiçeğin bilinci olmadığını söyler *"çünkü çiçek canlı değildir" Yıldızlar birşey duymazlar" çünkü onlar kıvılcımdırlar. - Güneş bir kıvılcım değil midir? - Hayır, o bir ışıktır". Ay da bilinçlidir, ama bulutlar değildir, çünkü "onlar dumandır" ve duman "ilerlemez" "Bulutlar kendi kendilerine mi ilerler? - Hayır - Peki ay? - Evet" "Ateş birşey duymaz "çünkü onu yakmak zorundayız". Bir dere de öyledir "çünkü, onu ilerleten havadır".*

Gol (6 yasında, çok gelişmiş) bilinci, yalnız hayvanlara ve aya verir *"çünkü akşam olunca ay, daima aynı yere gider". Buna karşılık ateşte bilinç yoktur" çünkü ateş, daima aynı yerde kalır". Bulutların da bilinci yoktur, çünkü "rüzgâr, bulutları iter".*

Reh'in (6 1/2) yanıtları, bulutlar, rüzgâr, su v.b ele alındığında kendisine yaptığımız bütün telkinlere dayanmıştır. O, güneşin hiçbirşey duymadığını ileri sürmektedir. *"Güneş birşey duyar mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü, canlı değildir". Ancak güneşin etkinliği açık açık ele alınınca Reh hemen gizli bir canlılık gösterir "Güneş niçin doğar? - Aydınlatmak için - Niçin? - Bilmiyorum. - Hava bulutlu olunca ve yağmur yağınca ne yapar? - Gider, çünkü hava bozmuştur. - Niçin? - Çünkü ıslanmak istemez", v.b.*

Çocukların en sürekli olarak canlandırdıkları varlıkların güneş ve ay olduğunu görmek ilginçtir. Gerçekten bunların hareketleri hayvanlarınki kadar kendiliğinden oluyormuş izlenimini vermektedir. Bundan başka Reh bize, kaybolmak üzereymiş gibi göründüğünde bile canlılığın gayecilik halinde nasıl sürdüğünü gösterir. Bu biçim bir olgu, kendi başına bile çocuk canlıcılığının genel oluşumuyla ilgili yargıda bulunmanın ne kadar ince bir iş olduğunu göstermektedir. Bu gerçekcilik yalın olmaktan uzaktır ve yetişkinin makineleştirmesinden uzak olduğu kadar, kaba insan biçimciliğinden de uzaktır.

Şimdi, açıkça dördüncü aşamada bulunan örnekleri ele alalım:

Gel (10; 7) güneşe ve aya bile bilinç vermez *"Çünkü, canlı değil". "Bilen veya duyan şeyler var mı? - Bitkiler, hayvanlar, kişiler, böcekler. Hepsi bu kadar mı? - Evet. - Rüzgâr duyar mı? - Hayır."v.b.*

Visc (11; 1) her defasında *"Hayır bu birşey duymaz, çünkü bu bir şeydir, canı yoktur diyerek* yanıtlarını haklı çıkarır.

Falg (7: 3) her defasında kanıt olarak, nesnenin yapılmış olduğu maddeyi gösterir. *"Ateş birşey duymaz, çünkü o yanmış odundur"*, bulutlar *"çünkü yağmurdandır"*, güneş *"çünkü, ateştendir"*, ay *"çünkü küçük bir bulluttur (burada daha sonra (böl. IX § 3 de) inceleyeceğimiz bir inancın kendiliğinden anlatılışı vardır), rüzgar, hiç kafası olmadığı için" v.b.*

Visc'in kullandığı *"şey"* kavramı, 11 yaşından önce, cansız bir nesne anlamına pek az kullanılmaktadır. Onun ortaya çıkması, çocuk canlıcılığının sona erdiğini gösterir.

§ 5. SONUÇLAR.– *"Yaşam"* kavramı, ve doğal yasalardaki moral zorunluğun çözümünü yapmak suretiyle çocukda gerçekciliğin incelenmesini sürdürmeden önce, şimdiye kadar elde etmiş olduğumuz sonuçlarla ilişkili olarak yorumlamayı açık seçik sergilemek gerekir.

Buraya kadar alınan sonuçları, dört aşamada topladık. Şimdi bu aşamaların gerektirdikleri sistemleştirmenin, çocuğun gerçekten düşüncesinde varolup olmadığını ve ayırdığımız dört tip yanıtın gerçekten aşama yani ardaşık yanıt tipleri oluşturup oluşturmadığını araştırmak yerinde olacak.

Birinci nokta ele alınınca, gerçekçi inançların sistemleştirilmesi açıkca bizim gösterdiğimizden çok daha azdır. Çocukda canlıcılık, bilinçli olarak sistemli inançlar olmaktan çok, düşünce yönelişi, açıklama şeması olarak yaşamaktadır. Ortaya çıkardığımız sistemleştirmeleri bu oranlara indirgememiz iki temel neden var.

Birincisi, çocuk düşüncesinin mantık yapısından gelmektedir. Herşeyden önce, çocuk düşüncesi bizimkinden daha az bilinçlidir. öyleki ikinci aşamadaki yanıtlarda bulduğumuz örtülü sistemlemeleri çocuğun kendisi pek ayıramamaktadır: bilinçli bir bağlantı araştırmasından çok, (ekonomi biteveliği doğurduğundan) bir tepki ekonomisinden ileri gelmektedir. İşte çocukda yargıları nedenlendirmede ayrı ayrı her evetlemeyi haklı çıkarmada görülen güç yetersizliği, buradan gelmektedir. Böylece (yaşam = hareket olarak düşünen) ikinci aşamadaki bir çocuğun, çeşitli sorularımıza verdiği *"evet"* veya *"hayır"* ların nedenlerinden haberi yoktur. Bu bilinç ve haklı çıkarma gücü, kaba olarak ancak, üçüncü aşamada görünür. Ancak ancak dördüncü aşamadadırki, örtülü sistemleştirme yerine düşünülmüş sistemleştirme gecer. işte bu dönemdedirki, çocuk düşüncesinden canlıcılık uzaklaştırılmış olur.

(Sınıfları, önermeleri toplama ve çoğaltma gibi) öğesel mantık işlemlerini kullanmadaki çelişmelere ve zorluklara tekrar dönmekte yarar yok. Bu güçlükler, düşünülmüş sistemleştirme noktasıyla beraber olusur. Biz bundan, (J.R. böl. II, 2 - 4) başka yerde yeterince söz ettik. Sadece şunu söyleyelim ki, bu olgular, yalnız başlarına kullandığımız tekniğin tam aracı değerinde olduğunu garantilemiyeceğimizi açıklayabilir. Gerçekten çok olasıdır ki, filân nesneye bilinç veren bir çocuk, biraz sonra onu bilinçten yoksun kılabilir. Çocuğun daha önce söylediklerini unutması, çelişkiye düşmesi, inançlarını değiştirmesi v.b. için daha önce ileri sürdükleriyle bunların arasına bir yeni etkenin girmesi yeter. Bundan ötürü sorulamalarımızın hiçbirine sağlam bireysel bir tanı gözüyle bakmamak gerekir. Tabii bu, yöntemin istatistik bir değer taşıdığını engellemez, zira genelde çocuk düşüncesinin nasıl geliştiğini araştırmakla yetiniliyorsa, bireysel dalgalanmaların birbirini karşıladığı ve ana çizgileriyle bir evrim sürecinin ortaya çıkarılacağı açıkca bellidir.

Çocuğun kendiliğinden olan düşüncesinden elde ettiğimiz sonuçlardan ne kadar

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

uzak olduğunu göstermek için düşünce yapısıyla ilişkili olan bu açıklamalara ikinci bir neden eklenmektedir. Bir inancın sistemlendirme derecesini anlamak için genellikle bunun görevini aramak yerinde olur. Ohalde örtülü canlıcılıktan haberli olması için hangi gereksinmeler çocuğu sıkıştırmaktadır? Kuşkusuz bunlar iki tanedir.

Önce etkileme olasılığı olmayan bir nesneden gelen direnci açıklamaya çalıştığı oranda çocuk, bu nesneyi canlandırmaya zorlanır. Veya daha genel olarak, bazı görüngü olumsal, acayip ve özellikle korkunç geldiğinde çocuk, bu görüngünün kaynağında yönelimler görür. Şöyle ki, canlıcılığı doğuran bu açıklama gereksinmesi o an için duyulmuştur. Ohalde belirtik canlıcılık ancak o an için görülür. M. Delacroix'in dediği gibi: *"Güneş ve ay tutulmaları olduğu zaman ancak onların varoluşlarını anlarız, ilkel adam için universel yoktur" (1).*

Bundan başka çocuk, insanın eşya üzerinde sonsuz bir gücü olduğuna inanır ve canlıcılık çocuğa eşyanın insanlara itaat ettiklerini açıklar. Ancak burada düşünülmüş bir inanç değil, örtülü bir tutum söz konusudur. (Gol'ün bize ay için *"hep aynı yere gidiyor"* dediği gibi) olağan üstü itaat halleridir ki çocuğu gerçek bir içdüşünmeye götürür.

Kısaca örtülü tutum olsun, veya olağanüstü haller üzerinde içdüşünce biçiminde olsun çocuktaki canlıcılığın ulaştığı boyutlar bunlardır. Böylece bizim ve kurduğumuzu düşündüğümüz ardaşıklık düzeninin-ki bu da asamaların herbirini niteleyen sistemlemeler gibi yapaydır-ne olacağı sorusu akla gelebilir.

Gerçekten çocukta çizdiğimiz şemaya göre canlıcılık birinci asamadan dördüncü asamaya doğru çok düzenli ve çok mantıklı bir biçimde azalmaktadır, bu şema o derece yalındır ki güvensizlik duymak aklımıza gelmez. Zira neye canlıcılıkta gelişme iğrisini yılankavilestirecek gerilemeler, ilerlemeler yok ve hatta neye bir öncanlıcılık asaması yok." Aslında 5 yaşlarını doğru, kendilerinden daha az canlıcı görülen çocuklara rastlanmıştır. Örneğin Zim, Mart ayında birinci aşamadadır ve aynı yılın Haziran ayında ikinci aşamada. Ancaf Vel, bunun tersine olarak, Aralık 1922 de üçüncü aşamadadır ve Haziran 1923 de birincide. Dahası var, soruları kaydedilerek ve ilgi duyduğu seylerle ilişkili sorular sorularak bir çocuk izlenirse, canlıcılığın kâh çoğaldığı, kâh azaldığı görülür.

Bu biçim gelişmeler istatistikcileri umutsuzluğa düşürdüğü oranda çözümcü için ilginçtir. Gerçekten yukarda ele alınan sonuçların değeri olmadığı sonucunu hemen çıkarmamak gerekir, çünkü bu sonuçların kendi aralarında ortak bir noktada toplanmaları ve bu yapıtın ardından sergileyeceğimiz olgularla aynı niteliği göstermeleri bunun tersine, bizi bunlardan bir anlam çıkarmaya zorlar. Ohalde beklenenin dışına çıkma halleri açıklanacaktır. Aslında, saptadığımız aşamalardaki düzeni üç tür etken kısmen değiştirmektedir. Bunlar, sistemleştirme, bilinçlenme ve sözlük.

Bu işte sistemleştirme faktörünün etkisinin payı sudur. Genellikle örtülü bir inanç, sarsılmaya başladığında ilk kez bilinçli olarak evetlenir. Böylece John Brunet'nin Sokrat öncesi düşünceyle ilgili olarak çok yetkin bir biçimde gösterdiği gibi, bir önerme yadsılanmış olmadan nadiren evetlenir (2). Çok küçük çocuklar, tutumlarını bilinçli olarak haklı çıkaramadıklarından böylece canlıcı olacaklardır. Ancak bu tutum, kendisini sarsabilecek yeni bir varsayımla ilk kez karşılaştığında-örneğin çocuk,

---

1) *H. Delacroix, La Religion et la Foi, s. 40*

2) *L'aurore de la philosophie grecque, çev. Aug. Reymond, Paris, 1919 s. 15*

bir bilyenin bile yönelimsel mi yoksa mekanik olarak mı ilerlediğini soracaktır (L.P.s 264) - daha iyi bir çözüm bulamadığından çocuk canlıcıl açıklamayı çok olasılıkla benimseyebir ve o zaman onu içdüşünme ve sistem yoliyla genişletecektir: aslında bu genişletme doğru değildir. Çünkü çocukta örtülü eğilimler vardır. Demek ki düşünce hiçbir zaman düz çizgi halinde değil, ama sarmal olarak oluşmaktadır: örtülü ve nedeni olmıyan inanctan sonra kuşku ve kuşkudan sonra düşünülmüş tepki gelir, ancak bu düşünmenin kendisi de yeni örtülü eğilimlerle doludur ve bu böylece sürer. Birçok büyük çocuğun küçüklerden daha yaygın bir canlıcılık göstermeleri işte ancak böylece açıklanabilir: zira bu çocukların o an için bu canlıcılığa gereksinmeleri vardır, çünkü düşünceleri mekanik olarak açıklanamayan bir fenomene rastlamıştır: ancak onları bu biçimde düşünmeye götüren şey, ikincil bir sistemleşmedir, ancak bu, ufak çocuklardaki ilkel canlıcığın aynı değildir, sadece onlarınkiyle karşılaştırılabilir.

Bu tür yön değişikliğini olasılaştıran ikinci etken, bilinçlenme faktörüdür. Düşüncesinin örtülü sistemleştirmelerinden yeterince bilinçli olmadığından, zorunlu olarak şu görüngü meydana gelir: bizim sorulamalarımız veya kendi kendine oluşan iç düşünce sayesinde çocuk, bu tür canlıcıl inanclarının farkına varır. Çocuk bu inanclarının ölçüsünü kaçırmaya sürüklenecektir: bulutların ilerlediğini anlayınca, aslında bilinçi yalnız kendiliğinden hareket eden cisimlere verdiğinin farkına varmadan, hareket eden bütün cisimlere bilinç verecektir. Bu, başka bir eserde (J.R. böl. IV 2) gösterdiğimiz mantıkca dışta bırakma ve çarpmada çocuğun karşılaştığı zorluktur. Daha sade deyişle çocuk söz konusu olduğunda - hatta biz bile böyleyiz - konuşurken düşüncesini yeterince kesinleştirememektedir: bulutları anımsamadığından düşüncesini sürekli olarak zorlamaktadır. Konuşma halindeki düşünce ile örtülü düşünce arasında bu sürekli düzensizlik şöyle bir durum yaratır: sorumlama sırasında çocuk, olduğundan bazen daha çok, bazen daha az canlıcıl görünür. Ve çocuğun kendisi de bunun farkında değildir. Bu, aşamalardaki ardaşıklığı bozan ikinci etkendir.

Sonunda sözlük etkeni kaldı, bu da önemli bir rol oynar. *"bilmek"* sözcüğü, örneğin, 5 yaşında 10 yaşında olduğundan daha dar bir anlam taşır kuşkusuz. Küçük çocuğa göre *"bilmek", "büyükler gibi bilmektir"*, bir büyük için bu sadece *"bilinçli olmaktır"*. Öyle ki kelimeler bazen anlamlarını değiştirerek çocuğu canlıcılığını yaymaya, bazen sınırlamaya itmektedir.

Sonuç olarak, bu üç etkenin çocuktaki canlıcılığın genel gelişiminde geriye dönmeleri nasıl meydana getirdiği görülmektedir. Bundan şu sonucu çıkarmak yerinde olur mu? Bizim bulduğumuz dört tip yanıtın aşamalar meydana getirmediği ve ama çizgilerine göre çocuğun tümel bir canlıcılıktan gitgide azalan bir canlıcılığa gittiği fikrinin ileri sürülemiyeceği kabul edilebilir mi? Hiç kuşkusuz hayır. Çocuklarımızdan her biri yalnız başına ele alınırsa, bizim sorulamamızdan alınan örtülü sistemleştirmeden belki ayrı bir sistemleştirme gösterirler, bundan başka bunların her biri, bizim aşamalarımızda kısmen geriledikleri gibi düz bir çizgi halinde ilerleme gösterebilirler. Ancak ortalama olarak elde ettiğimiz dört tip yanıt, yetkin biçimde kendiliğinden çocuk düşüncesinin gidip geldiği sistemleştirmeyi oluşturur ve bu dört tip, yetkin biçimde dört aşamayı nitelendirir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

"Yaşam" kavramı

Bundan önceki incelemeyi, bunun bir karşılığı olarak, çocukların *"yaşam"* sözcüğüyle gösterdikleri kavramla tamamlamak ilginç olabilir. Gerçekten hiçbir şey, *"yaşam"* kavramıyla *"bilinç"* kavramının birbirinin tamamiyle karşılığı olduğunu saptayamaz, bu yetişkinde bile böyle değildir. Ancak, çocuk özellikle *"yaşam"* kavramına kimi hususlarda *"bilmek"* ve *"duymak"* mastarlarıyla dile getirilen kavramlardan daha alışkandır. Ohalde *"yaşam"* kavramını inceleyerek bundan öncekilerden daha seçik sistemleştirmeler ve çocuğun her yanıtıyla ilişkili daha zengin mantıksal kanıtlamalar ve doğrulamalar bulma şansımız olacak. Böylece bu bölümde elde olunan sonuçlar, bundan öncekinde bulunanlara uyarsa, bu uygunluk önemli bir garanti olacaktır. Bundan ötürü okurumuzun *"yaşam"* kavramının incelenmesinde oluşan çekinilmez tekrarlardan dolayı bizi mazur görmesini rica ederiz.

Kullanacağımız teknik, şimdiye kadar kullanılanlara çok benzer. Adları söylenilen birkaç nesnenin canlı olup olmadığı ve niçin olup olmadığı sorulur. Basit telkin ve takıntıyı önlemek için yine dikkatle hareket edilir.

Elde olunan sonuçlar, eşyayı bilinçlendirmeyle ilişkili olarak tanımlanan dört aşamayı yeniden seçik olarak bulmamızı olasılaştırdı. Bir ilk aşamada herhangi bir etkinliği veya görevi veyahut bir yararı bulunan her şeye canlı gözüyle bakılmaktadır. İkinci bir aşamada, her harekette bir kendiliğindenlik varmış gibi, yaşam hareketle tanımlanmaktadır. Üçüncü bir aşamada çocuk, kendiliğinden olan hareketle dışardan olan hareketi birbirinden ayırır. Yaşam kendiliğinden olusan hareketle bir tutulur. Sonuncu olarak, dördüncü aşamada yaşam, hayvanlara veya hayvanlara ve bitkilere verilmektedir. Bu seride belirli aşamalarda bulunan çocukların bilinç kavramındaki seride aynı aşamalarada kesin olarak yer almayacakları âşikardır (yalnız, ikinci aşamada bulunan genellikle hareketi kendiliğinden olandan ayırmayan çocuklar bunun dışında kalır). Tamamiyle tersine olarak, her çocuğun yaşam kavramına verdiği kapsamlı bilinç kavramına verdiği kapsam arasında büyük ayrılıklar görüldü. Böylece burada söz konusu olan bireylerarası bir korelasyon değil, ancak *"yaşam"* kavramıyla *"bilinç"* kavramının evrimindeki süreçlerin paralelliğidir, ve aynı zamanda beraber görünüp görünmediğidir. Aslında bu, çok daha ilginçtir, çünkü böylece takıntı varsayımı uzaklaştırılmış olmaktadır, bu ise paralelliğe bütün değerini kazandırmaktadır. Bu tür bir parallellik, yetişkin çevresinin telkinlerine ve sorulama sırasında yapılan beceriksizliklere, rağmen, çocuk düşüncesinin, nedenli birkararda ve kendiliğinlikle, kaldığını gösterir.

Ancak, çocukta yaşam kavramı, bilinç kavramından daha sistemleştirilmiş olduğundan anketimiz için önüne geçilmez bazı sakıncalar meydana gelmektedir. Çocuk, kendi düşüncelerine (yaşamak, konuşmaktır veya sıcak olmak veyahut kana sahip olmak v.b. gibi) çeşitli geçici tanımlamalar katacaktır. Ancak bu ikincil tanımlamaları veren çocukların hepsinde, öbürlerine sadece eklenmiş olarak alışıla gelmiş yanıtlar da bulduk, bu bize ikincil düşünceleri bir yana bırakma olasılığını vermektedir, bunların tümüyle bireysel olmaları, bu çocukların yetişkinlerden gelişi güzel işittiklerinin etkisi altında kaldıklarını gösterir.

Bundan başka, kavram sistemleştirildiği oranda, geriye dönüşler meydana gelmektedir ve bunlar bilinç kavramıyla ilişkin olarak ele aldıklarımızla karşılaştırılabilir.

bu ise bazı yanıtların sınıflandırılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak bu iki sakıncanın dışında bu anket, bundan önceki bölümde sonuçlarını verdiğimiz anketten daha kolaylıkla yürütülmüştür.

§1.B i r i n c i a ş a m a : y a ş a m, g e n e l l i k l e e t k i n l i ğ e ö z ü m l e n m i ş t i r.- Belirli bir çeşitliliğe rağmen, bu birinci aşamadaki yanıtların tümünde ortak bir anlatım biçimi vardır: yaşam etkinlikle tanımlanmıştır, ilginç nokta bu etkinliğin genellikle insana yararlı ve herhalde insaniçincil olmasıdır.

Vel (8; 6) : *"Güneş canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - (Evet) çünkü aydınlatır. Aydınlattığı vakit canlıdır, aydınlatmadığı vakit canlı değildir. - Bir dağ canlı mıdır? - Hayır. - Niçin? - Çünkü hiçbir şey yapmaz! Bir bisiklet canlı mıdır? - Hayır, yürümediği zaman canlı değildir, ilerlediği zaman canlıdır. - Bir ağaç canlı mıdır? - Hayır, meyvaları olduğu zaman yaşar, meyvaları olmadığı zaman yaşamaz". "Saat canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Çünkü işler - Bir sıra canlı mıdır? - Hayır. O ancak oturmaya yarar. - Bir fırın canlı mıdır? - Evet. Öğle yemeğini, ikindi kahvaltısını, akşam yemeğini hazırlamaya yarar. - Bir top canlı mıdır? - Evet. Top atılır". "Teneffüs zili canlı mıdır? - Evet zil çalar"? Vel, "bizi öldürdüğü için" zehirin bile canlı olduğunu söyler.*

Tann (8) *"Bir cam canlı mıdır? - Canlı gibidir, ama bizim gibi değildir. Cam havanın girmesini önler (ama) hareketsiz kalır. - Canlı mı değil mi? - Yaşıyor.." "Bir çakıltaşı canlı mıdır? - Atılırsa, ilerlemesi için ayakla itersek canlıdır." "Bir bulut canlı mıdır? - Evet, bu yaşar ve yağmur halinde düştüğü vakit, bu çıkar". Tann'ın düşüncesini etraflıca görmek için çok yapay, ama çocuğun düşünce yönünü meydana çıkarması bakımından yetkin bir yöntem kullanıyoruz "Bir çakıl taşı mı yoksa bir kertenkele mi daha canlıdır? - Bir kertenkele, çünkü çakıl taşı kımıldamaz" "Güneş mi yoksa bir çakıl taşı mı? - Güneş, çünkü o bir işe yarar, çakıl taşı ise pek işe yaramaz." Bir sinek mi yoksa bir bulut mu daha canlıdır? - Bir sinek, çünkü o bir hayvandır". "Bir hayvan nedir? - Bizim gibi olmıyan bir şey. Bu yararlıdır. Bir at yararlıdır. Okula gidemez. Bizim gibi değildir. - Yağmur mu yoksa ateş mi canlıdır? - Yağmur. - Niçin? - Yağmur ateşten daha kuvvetlidir, çünkü ateşi söndürebilir, ateş yağmuru yakamaz".*

Reyp (8; 7) *"Sen canlı mısın? - Evet, çünkü ölmedik. - Bir sinek canlı mıdır? - Evet. Çünkü ölü değildir. - Güneş canlı mıdır? - Evet, çünkü aydınlatır. - Mum canlı mıdır? - Evet, çünkü o yakılabilir. - Rüzgâr canlı mıdır? - Evet, soğuk yapar, soğuk verir. - Bulutlar canlı mıdır? - Evet, çünkü yağmur yağdırır" vb.*

Per (11; 7) *"Gök gürlemesi canlı mıdır? - Hayır (canlı) olduğunu düşünmüyorum. - Niçin? - Öbür şeyler gibi değil, varlıklar, ağaçlar, bu gibi şeyler. - Bir şimşek canlı mıdır? - Hayır. - Niçin? - İşe yaramaz(!). - Bir varlık nedir? - Yaşayan bir insandır. - Güneş canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Bizi aydınlatır. - Ateş canlı mıdır? - Evet, bir çok şey yapmağa yarar", vb.*

Bu çocuklar için yaşamak sözcüğünün ne anlam taşıdığı görülmektedir. Bu *"birşeyler yapmaktır"*; bu, tercihen *"hareket halinde bulunmaktır"*(Vel, Tann:"bir dağ bir şey yapmaz, bir sıra sadece oturmağa yarar"), ancak bu, aynı zamanda yer değiştirmeden hareket etmektir: fırın, mum vb. canlıdır. Hatta hayvanlık gibi kavramlar, yarara bağlı olarak tanımlanmıştır(Tann). Bazan yaşam sadece kuvvettir: zehir, yağmur canlıdır.

Bu çocukların bazıları yaşama (eşyaya bilinç verme konusunda da Vel ve Reyp birinci aşamadadır) bilince verdikleri kapsamı verirler. Bazıları ise, yaşama çok daha büyük bir kapsam verirler (Tann, Per: 3. aşama).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bütün bu ayrılıklara rağmen, birinci aşamadaki yanıtlarda ortak bir taban vardır: doğada köklü bir gayeciliğin ve gayeleri gerçekleştirecek kuvvetlerin "sürekliliği" (continuum) nin evetlenmesi. Bu kavram şimdi kullandığımız teknikle elde edilen yanıtlara özgü olmaktan uzaktır, ancak bu, çocuk düşüncesinin temel kavramlarından biri olduğu izlenimini vermektedir. Gerçekten bu ilk aşama, 6 - 7 yaşlarına kadar sürer. Şöyle ki, bu yaşlarda çocukların verdikleri tanımlamalar, bulmuş olduğumuz sonuçlara tümüyle benzemektedir. Binet ve daha birçoklarına göre, çocuklar 6 yaşına kadar cinse, ture özgü ayrıma göre değil, *"kullanıma"* göre tanımlama yaparlar. Böylece bir dağ, *"üstüne çıkmak içindir"* veya *"meydana çıkarmak içindir"* (bu sınıflamalı anlatımına) *içindir"*, bir ülke *"seyyahat etmek içindir, güneş bizi ısıtmak içindir"* veya *"aydınlatmak içindir"* vb. (J.R. böl. IV, § 2). Bu gayeciliğin herşeyi belli bir amaç için yapan bir gayeciyi içerdiğini daha sonra göreceğiz. şimdi bu nokta sorun değildir. Bundan başka bu temel gayeciliğin rolünü doldurabilmesi için her cismin bir etkinliği, bir kuvveti olması gerekir. Yani (rüzgar, bulutlar vb. gibi) kimi engeller güneşin ilerlemesini önlerse, onlarla çarpışacak ve yine de zamanında rolünü yerine getirebilecek herşey kendisinde vardır. Sonunda oluşan nedensellik, nesnede bulunan ve amaca yönelen bir kuvvet olarak etkili bir nedenselliği gerektirir. Çocuktaki *"yaşam"* kavramı bu görevi yerine getirir.

Burada, daha önce çocuk niçinleriyle ilişkili olarak (L.P. böl. V) saptanmış olan bir sonucu yeni bir biçimde yeniden görüyoruz. Çocuğun soru soruşu bile gösterir ki, fizik nedensellikle psikolojik ve yönelimsel nedensellik, hâlâ birbirinden ayrılmamıştır. Bu hal, bir *"onnedensellik"* belirtisidir.Şimdi ortaya çıkarmakta olduğumuz *"yaşam"* kavramının bu kavrama ne kadar yakın olduğu görülmektedir ve bu hem maddesel, hem yönelimsel bir kuvveti nitelendirmektedir. O halde çocuk *"niçinleri"* aslında biyolojik bir açıklama gösteremektedir: *"Niçin Rhône nehri bu kadar hızlı akıyor?"* sorusu, *"Niçin bu karınca bu denli hızlı gidiyor?"* sorusuna benzer, şu anlamdaki, her hayvan kendi kendine hareket etmekle beraber. Tann'ın dediği gibi, insana *"yararlı"* dır.

Böyle bir kavram ilkel midir yoksa türeme midir, çocuk bunu sözden mi çıkarmaktadır? Başka deyişle, bu 3 -4 yaşlarındaki çocuklarda, yani *"yaşam"* sözcüğünü tanımladıkları için kendilerine bu husuta soru soramadığımız çok ufak çocuklarda var mıdır? Var olduğu düşünülebilir. Bu yaştaki çocukta dil ve davranışın incelenmesi bunu çok güzel göstermektedir. Belirlenen şey şudur ki, sanki çocuk *"yaşam"* sözcüğünü kullanmaya başlayınca, buna karşılık olan kavramı sistemleştirmektedir ve bu kavram, hemen bu incelediğimiz aşamada göründüğü biçimde kendini göstermektedir.

§ 2. İkinci aşama: yaşam hareket e özümlenmiştir.

– Eşyaya bilinç vermekteki ikinci aşama gibi, bu da bir geçit aşamasıdır. Bununla birlikte iki seri kavram arasında bir simetri bulunduğunu göstermeğe yetecek kadar seçik örnekler toplayabildik.

Zimm (7; 9 ve 8; 1) aynı yılın Mart ve Haziran aylarında incelendi.

Mart'da bu çocuk birinciyle ikinci aşama arasındaydı. Haziran'da yaşamı, genellikle, açıkca hareket olarak, tanımladı. Mart ayında "Sen (canlı olmak) nedir bilirsin değil mi? - Birşey yapılabildiği zaman (bu, birinci aşama yanıtı gibidir, ama birazdan göreceğimiz gibi, Zimm özellikle hareketi düşünmektedir). - Bir kedi canlı mıdır?, Evet

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

- Bir salyangoz? - Evet. - Bir masa? - Hayır. - Niçin? - Hareket etmez. - Bir bisiklet canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Gider. - Bir bulut canlı mıdır? - Evet. - Bazen ilerler. - Su canlı mıdır? - Evet, kımıldanır. - Kımıldanmadığı zaman canlı mıdır? - Evet. - Bir bisiklet hareket etmediği zaman canlı mıdır? - Evet, hareket etmediği zaman bile canlıdır. - Bir lamba canlı mıdır? - Evet, parlar. - Ay canlı mıdır? - Evet, bazan dağın arkasına saklanmağa gider." Haziran ayında: "Bir çakıltası canlımıdır? - Evet. Niçin? - Yürür. - Ne zaman yürür? - Bazen, bazı günler. - Nasıl yürür? - Yuvarlanarak. - Masa canlımıdır? - Hayır o kımıldamaz. - Saône canlımıdır? - Hayır, kımıldamaz? - Rhône canlımıdır? - Evet. - Niçin? - Kımıldanır. - Göl canlımıdır? - Evet, kımıldanır. - Her zaman mı? - Evet. - Bir bisiklet canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Yürür." vb.

Juill (7; 6) : "Bir kertenkele canlı mıdır? - Evet. - Bir çivi? - Hayır. - Bir çiçek? - Hayır. - Bir ağaç? - Hayır. - Güneş canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Çünkü gereceğimiz (!) ilerler. - Bulutlar canlı mıdır? - Evet bulutlar ilerler, sonra vururlar. - Neye vururlar? - Yağmur yağdığında gök gürültüsü yaparlar. - Ay canlımıdır? - Evet, yürür. - Ateş? - Evet, çünkü gürültü çıkarır. - Rüzgar canlımıdır? - Evet, rüzgar esince hava soğur; canlıdır, çünkü kımıldanır. - Bir dere? - Evet, çünkü herzaman daha çok gider. - Bir dağ? - Hayır, çünkü dağ, hep ayaktadır. - Bir otomobil? - Evet, çünkü kımıldanır." vb.

Kenn (7; 6) "Su canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Kımıldanır. - Ateş canlımıdır? - Evet, kımıldanır. Güneş canlımıdır? - Evet, ilerler". vb.

Vog (8; 6) "Sen canlımısın? - Evet. - Niçin. - Yürüyebilirim, oynamağa gideceğim. - Bir balık canlımıdır? - Evet, çünkü yüzer. - Bir bisiklet canlımıdır? - Evet. - Niçin - Gidebilir. - Ay canlımıdır? - Evet. - Niçin. - Akşamları bize yol gösterir".

Cess (8) : "Bir at canlımıdır? - Evet. - Bir masa canlımıdır? - Hayır. - Niçin? - O yapılmıştır? - Ay canlımıdır? - Hayır, çünkü herzaman aynı yerde kalır. - Hiç kımıldanmaz mı? - Bazan. - Ne zaman? - Biz yürüdüğümüz zaman. - Canlımıdır, cansız mıdır? - Canlıdır. - Niçin? - Yürüdüğümüz zaman. - Rüzgar canlımıdır? - Evet. - Niçin? - Çünkü yürür ve sonra koşar" vb.

Keut (9; 1) : "Sen canlı olmak ne demektir, bilirsin değil mi? - Evet, kımıldandığı zaman (!)."

Gries (9; 1) Sorulamaya başladığımızdan beri şöyle yanıtlar : "Sen canlı olmak ne demektir bilirsin değil mi? - Evet, kımıldanılabildiği zaman". "Göl canlımıdır? - Herzaman değil. - Niçin? - Bazan dalgalıdır, bazan değildir. - Bir bulut canlımıdır? - Evet, sanki yürüyormuş gibi. - Bir bisiklet canlı mıdır? - Evet, gider."

Kaen (11) "Bir dere canlımıdır? - Evet, akar. - Göl canlımıdır? - Evet, onda her zaman kımıldanan bir şey vardır. - Bir bulut canlımıdır? - Onun yürüdüğü görülür. - Bir ot? - Evet büyüyebilir" der.

Bu çocukların insana açıkca verdikleri izlenim, yaşamın bu hareketle özümlenmesinin tümüyle sözde kalmış olmasıdır. Başka deyişle böylece "yaşam" sözcüğü sadece hareket anlamına gelecektir, ancak, bunda kendiliğinden hareket etmek, yönelimsellik, vb. gibi bizim için yaşamı tanımlayan hiçbir nitelik yoktur. Fizikcinin "dere gittikce artan bir hızla akmaktadır" dediği biçimde çocuk derenin canlı olduğunu söyleyecektir.

Biz burada, daha fazla birşeyler olduğunu düşünüyoruz, genellikle çocuk için hareket, açıkca yaşamın niteliklerini taşır. Üç haklı neden bizi bu yoruma götürür. Birincisi, çocukların kendiliklerinden sordukları yaşamın tanımlanması sorusunun kafala-

rında gerçekten bir anlam taşımasıdır. Böylece Del 6:6 aylıkken (L.P.s. 268) şöyle sorar: " *(bu yaprakları ölmüş mü? Evet. Ama, rüzgârla kımıldanıyorlar"* der. İkinci neden, bu aşamanın kendine özgü hareketle dışardan alınanı çocuğun ayırdettiği (üçüncü) aşamadan önce gelmesidir. Aslında bu aşamadaki çocuklar, ortalama 6 - 8 yaşındadır, oysa üçüncü asama 8 - 9 yaşından 11 - 12 yaşına dek uzanır. Şöyle ki, kimi haller bir yana, ancak bu son aşamadadır ki, çocuk kendine özgü hareketle, dışardan alınan hareketi ayırdedebilmektedir: o zamana dek her hareket, kendine özgüdür ve yaşamın harekete özümlenmesi, yalnız sözde kalmamaktadır. Son olarak üçüncü neden, daha sonra ele alacağımız (C.P. e bak) çocukta fizik konusunun incelenmesi, mekanik olanla biyolojik olanı çocuğun birbirine karıştırdığı gerçekliğini evetler.

§ 3. Üçüncü ve dördüncü aşamalar: Yaşam kendine özgü harekete özümlenmiştir, bunun arkasından yalnız hayvanlara ve bitkilere verilmiştir: – Birinci ve ikinci aşamalardaki inançların geçerliğine en yerinde kanıt, şimdi inceleyeceğimiz üçüncü aşamanın karakteristikleri olan kavramların sistemleştirilmesi ve sürmesidir. Gerçekten yaşamın kendine özgü harekete özümlenmesi, çocuktaki canlıcılığın en önemli ve en verimli uygulama dönemini meydana getirir. Şöyle ki, bu sistemleştirmeye ulaşmadan önce, çocuğun uzun süre deneme yanılmalarda bulunması ve yaşamı genellikle ya etkinliğe ve ya herhangi bir harekete özümlemiş olması gerekir.

İşte bu aşamada en olgunlaşmış düşünce gösteren çocuklardan bazı örnekler:

Sart (12; 6) : *"Sen canlı olmanın ne demek olduğunu bilirsin değil mi? - Evet. - Bir sinek canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Canlı olmasaydı uçamazdı. Bir bisiklet canlı mıdır? - Hayır. - Niçin? - Onu yürüten biziz. - Bir at canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - İnsana yardım eder. - Bulutlar canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Hayır, hayır. - Niçin? - Bulutlar canlı değildir. Canlı olsalardı, seyyahate çıkarlardı (canları istediği zaman giderlerdi). Onları ilerleten rüzgârdır (!). Rüzgâr canlı mıdır? - Evet. - Niçin? - Rüzgâr canlıdır, çünkü bulutları iten o dur. - Dereler canlı mıdır? - Evet, up uzun akan sudur. - Bir otomobil? - Hayır, onu yürüten motördür. - Motör canlı mıdır? - Hayır, onu işleten insandır. - Güneş canlı mıdır? - Evet, gündüzü güneşleten, aydınlatan güneştir. - Göl canlı mıdır? - Hayır, çünkü göl, yalnızdır, hiçbir zaman kımıldamaz (kendi kendine kımıldanmaz)".*

Fran (15; 5) : *"Bir solucan canlı mıdır? - Evet, yürüyebilir. - Bir bulut canlı mıdır?. - Hayır onu iten rüzgârdır. - Bir bisiklet canlı mıdır? - Hayır onları biz hareket ettiririz. - Rüzgâr canlı mıdır? - Hayır, o da yürür, ama onu iten başka şeydir (!) - Ateş canlı mıdır? - Evet, kendi kendine kımıldanır. - Bir dere? - Evet, kendi kendine akar. - Rüzgâr canlı mıdır? - Evet. - Bana canlı olmadığını söylemiştin, ne düşünüyorsun? - Canlıdır. - Niçin. - Kendi kendini iter (!) - Bir bulut canlı mıdır? - Hayır, onu iten rüzgârdır".*

Barb (6) küçük olmasına rağmen, düşüncelerini çok rahatlıkla dışa vuran bir çocuktur. *"Canlı olan şeyler nelerdir? - Kelebekler, filler, insanlar, güneş. - Ay? - O da. - Çakıltaşları canlı mıdır? - Hayır. - Niçin? - Bilmem. - Niçin? - Canlı değillerdir. - Otomobiller canlı mıdır? - Hayır. - Niçin? - Bilmem. - Canlı olmak ne demek? - Kendi kendine kımıldanmak demektir (!) - Su canlı mıdır? - Hayır. - Ama kendi kendine kımıldanır? - O halde canlıdır (!). Rüzgâr canlı mıdır? - Evet. - Aslında Barb küçük olduğundan bundan sonraki sorulamalarda ikinci aşamaya iner: "Çakıltaşları canlı mıdır? - Hayır. - Yuvarlandıkları zaman? - Evet, yuvarlandıkları zaman canlıdırlar. Yerlerinde durduklarında canlı değillerdir."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Eng (8; 6) : *"Bulutlar canlı mıdır? - Hayır, onları rüzgâr iter. - Bir bisiklet? - Hayır, üstüne binince bu, onu iter. - Rüzgâr mı yoksa bisiklet mi daha canlıdır? - Rüzgâr, o istediği kadar yürür. Bisikleti bazen durdururuz"*

Pois (7; 2): *"Bulutlar canlı mıdır? - Hayır, çünkü kımıldanmaz, çünkü rüzgâr onları iter". Rüzgâr, güneş, toprak canlıdır" çünkü hareket ederler".*

Nic (10; 3) : *"Bulut canlı değildir, çünkü yürümez. Canlı değildir. Onu iten rüzgârdır". Buna karşılık, rüzgâr canlıdır "çünkü öbür şeyleri itebilir ve kendisi de ileri leyebilir".*

Chant (11; 6) Yıldızların, bulutların, rüzgarın ve suyun canlı olduğunu kabul eder. *"Çünkü istedikleri yere gidebilirler", ancak gölün canlı olduğunu kabul etmez, "çünkü göl, bir gölden bir göle gidemez"* vb.

Mos (11; 6) Makinelerin, suyun canlı olduğunu kabul etmez *"çünkü bunlar kımıldanamaz"* , ancak bu çocuk, ateşin, yıldızların, bulutların canlı olduklarını kabul eder *"Çünkü hareket ederler"*. Öyleyse açıkca bu çocuk kendine özgü hareketi düşünmektedir.

Çocukların düşüncelerinden haberi olması güç olduğundan bu örneklerin çoğu, bundan öncekilerden daha az seçiktir. Başka yerde (J.R. böl. IV, § 2) bu aşamada bulunup, verdikleri örneklerde yaşamın tanımını veremeyen Grand. Schei. Horn'un durumunu tartıştık.

Yaşamın yalnız hayvanlara veyahut hayvanlarla bitkilere verildiği dördüncü aşamanın üzerinde daha fazla durmakta yarar yok. Çocukların 3/4 ü bu aşamaya ancak 11 - 12 yaşlarında ulaşabilmektedirler. Bu yaştan önce, yıldızlara, rüzgâra sistemli olarak can ve bilinç vermişlerdir.

Bu son iki aşamada çocukların çoğu, yaşama ve bilince aynı kapsamı vermişlerdir, ancak Sart gibi bilince daha büyük bir kapsam tanıyanlar da vardır. Bu olguların nedenlerinin ne olduğunu şimdi göreceğiz.

§ 4. Sonuç : Çocukta "yaşam" kavramı. – Çözümünü yapa geldiğimiz dört aşamayla, bunların karşılığı olan eşyaya bilinç vermede görülen dört aşama arasındaki uygunluk, dikkat çekecek kadar açıktır. Her iki serideki çocukların yalnız 2/5 inin aynı aşamalarda bulunmalarına rağmen, bu iki kavramın evrimi, aynı aşamalara göredir ve aynı yöndedir. Daha önce işaret ettiğimiz gibi, arızî bir kaç düşünce, çocuklarımızın kimilerinde bazı karışıklıklar göstermiştir kuşkusuz, ama bir kaç çocuğun yaşamı tanımlamak için sözü veya canı işe karıştırmalarını gördüysek de, buna karşılık hiçbirinin (burada yaşam sözcüğünü tanıyanlar söz konusudur tabii) etkinlik ve hareketi ihmal ettiğine rastlamadık. Böylece, önerdiğimiz şemanın genel bir karakter taşıdığını kabul edebiliriz.

Şimdi, eşyaya bilinç verilmesi konusunda karşılaştığımız sorun yeniden kendini gösterir: bir aşamadan öbürüne geçerken çizgisel bir ilerleme mi vardır, yoksa kimi çocukları geçici olarak, daha önceki aşamalara götüren yön dönüşleri mi vardır? Her iki halde durumun aynı olacağı âşikardır ve eşyaya bilinç vermede ayırd ettiğimiz üç görünür gerileme etkeni *"yaşam"* kavramının evrimi için de aynı değerdedir.

Daha ilginç olanı, yaşam kavramını bilinç kavramına bağlayan kesin ilişkilerin tanımlanmasıdır. Bu kavramların kapsamı konusunda oldukça seçik bir sonuç elde ettik. İncelenen çocukların 2/5 i bu parellel iki seride aynı aşamada yer almışlardır. Bu çocukların 2/5i yaşam kavramı açısından daha ileri durumdadır, yani nesneleri bilinç-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

lendirmedikleri cisimlere canlı gözüyle bakmışlardır. Sonuç olarak çocukda yaşam kavramının bilinç kavramından daha küçük bir kapsamı var gibidir.

Bu sonuç, özellikle küçük çocuklarda dikkati çekecek derecededir. Başka deyişle, bilinç konusunda birinci ve ikinci aşamada bulunan çocuklar genellikle yaşam konusunda bir aşama daha ileridedirler. Tersine olarak, büyük çocuklar, yani üçüncü ve dördüncü aşamadakiler iki paralel seride aynı aşamada bulunmaktadırlar.

Bu istatistiksel sonucu elde etmek için, kuşkusuz gerekli önlemleri aldık, yani bütün çocuklara aynı düzen içinde soru sormadık. Kimilerine önce bilinçe ilişkin, sonra yaşamla ilintili sorular soruldu. Takıntı olup olmadığını görmek için bütün bu halleri inceledik. Böylece burada verilen sonuçtan *"sistemli yanlışları"* uzaklaştırmış olduğumuzu düşünüyoruz.

Bu olgulardan nasıl bir sonuç çıkarmalı? Şunu kabul edebiliriz düşüncesindeyiz: yaşam kavramının evrimi, eşyayı bilinçlendirme evriminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Başka deyişle, çocuk canlılarla cansızları sınıflandırma biçimine göre eşyayı bilinçlendirmektedir. Bu alanda, hiç olmazsa ufak çocuklarda ne bir uslamlama, ne de bir yönelim vardır kuşkusuz. İşte asıl bunun içindir ki iki evrim arasında kaydırma görülmektedir. Ancak yaşama ilişkin içdüşünme, çocuğu doğadaki hareketleri çeşitli tipler halinde toplamaya alıştıracak ve yavaş yavaş bu tiplerin (kendine özgü karekterinin) göz önünde bulundurulması, eşyayı bilinçlendirmeyi etkileyecektir.

Bundan, çocuk düşüncesi için hareketin açıklanmasının çok büyük önem taşıdığı sonucu çıkar. Bu eserin arkasından bu açıklamanın çözümünü ele alacağız (C.P.) Sadece şimdilik şunu söyleyelimki, *"yaşam"* kavramının kapsamı, çocuk evreninde başı boş kuvvetlerin, etkinliğin ve yönelmişliğin "sürekli olarak devam ettiğini" (continuum) göstermete gibidir. Bağıcıl nedensellikle, ki buna göre herşey çocuğun etrafında döner, maddesel kuvvet dinamizmi arasında yaşam kavramı kuvvetli bir bağ oluşturur: eşyada bir amaç olması ve bu amaca ulaşabilmek için serbest bir etginliğin gerektiği düşüncesinden doğan yaşam kavramı, yavaş yavaş kuvvet kavramına indirilmekte veya kendine özgü hareketin nedeni haline gelmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ÇOCUKTAKİ CANLICILIĞIN KÖKENLERİ. AHLAKSAL ZORUNLUK VE FİZİK BELİRLENİMCİLİK

Çocuktaki canlıcılığın kökenlerini ele alabilmek için önce üç tartışmanın yapılması gerekir. Herşeyden önce canlıcılığın kendiliğinden çocukta var olan belirtilerinin hangi biçim altında göründüğünü kesinleştirmek önem taşır. O halde, (sorulamalarla elde olunan verilere karşıt olarak) arı gözlemlerle toplayabildiğimiz elimizdeki kimi verileri ilk paragrafta gruplandıralım. Sonra, bundan önceki soruşturmalarımızın meydana çıkarttığı hem sistemli, hem tümüyle kendiliğinden olan biricik inancı çözümlememiz gerekecek: çocukların, ay ve güneşin kendilerinin arkalarından geldiklerine inanmaları. Üçüncü olarak, çocuğun düzenli hareketlere, doğa yasalarına (ahlâksal zorunluk veya fizik belirlenmecilik olarak) ne tür zorunluk verdiğini incelemek gerekecek. Güneşin ve ayın itaat etmesine ilişkin inceleme, aslında canlıcılığın köklerini çözümlememiz için zorunlu olan daha genel bir araştırmaya bizi götürecektir. O zaman çocuk canlıcılığının kökenleriyle ilişkili bir sonuçlama denemesine girişebiliriz.

§ 1. Çocukta kendiliğinden var olan canlıcılık. – Psikoloji ve pedagojiye ilişkin eserlerde çocukta gözlenen kendiliğinden beliren canlıcılık çizgilerine bol bol rastlanır. Biz bunların hepsini buraya almayacağız, çünkü bu bıkkınlık verecektir ve çünkü özellikle bu çizgilerin tümü aynı değeri taşımamaktadır. (Bebeklerin kişileştirilmesi biçimindeki) oyunda görülen canlıcılık ayrı bir sorun oluşturur ve biz burada bundan söz etmeyeceğiz.

İşe yetişkin anılarıyla başlayalım. Sağır ve dilsizlerin anıları özellikle önem taşır, çünkü bu anılar, dinsel hiçbir eğitim görmeyen çocuklarda canlıcılığın taşıyabildiği duygusal tonaliteyi gösterir.

James (1) (Th. d'Estrelle adında) Profesörlüğe yükselen bir sağır-dilsizden söz eder (kendisinden üçüncü şahıs olarak söz eden profesör) ve bu profesör kendi anılarını anlatır: *"Onun merakını hiçbir şey ay kadar çekmemişti. Ondan korkuyordu, ama her zaman onu gözlemekten hoşlanıyordu. O ayın on dördünde ayda bulunan lekeye dikkat etmişti. Sonra onun canlı bir varlık olduğunu düşündü. O zaman ayın canlı olup olmadığını tanıtlayacak kanıt bulmaya çalıştı. Bu araştırmayı dört ayrı yoldan yaptı. Önce gözlerini ayın üzerinden ayırmayarak başını soldan sağa, sağdan sola salladı. Ona öyle geldi ki, ay onun baş hareketlerini izlemektedir, o çıkmakta ve inmekte, ilerlemekte ve geri dönmektedir. O ay ışıklarının da canlı olduğunu düşündü, onların üzerinde de benzer deneyler yaptı. İkinci olarak açık havada gezdiği zaman kendisinin arkasından ayın gelip gelmediğine bakıyordu. Ay tepsisi sanki onu her tarafta izliyordu.."* (bu metnin arkası böl. IV, § 15 de).

Gine James (2) tarafından incelenen başka bir sağır - dilsiz ay ve güneşe ilişkin şunları söylemiştir: *"Dünyayı aydınlatma ve toprağı ısıtma güçlerinden ötürü ay ve güneşe karşı bir tür derin saygı beslemekteydim"*. Daha sonra *"annem çok ciddi bir bakışla göğü parmağıyla göstererek bana yukarda bulunan bir varlıktan söz etti. Daha*

---

1) *W. James, Thought before language. Philos. Rev. I (1892), s. 613-624. Bu satırları çevirisiyle birlikte M.Bovet'ye borçluyuz.*

2) *Principles of Psycho., I, s. 266.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

çok öğrenmek isteğiyle bunun güneş, ay veya yıldızlar olup olmadığını öğrenmek için ona bir sürü soru soruyordum" (1).

Normal çocukların anılarındaki canlıcılık, kuşkusuz, tümüyle başka bir tonalite taşır. Örneğin aşağıda verdiğimiz biçimde, anılara sık sık rastlanır:

Anketi yapanlardan bir bayan, küçükken kendisini şu görevlerden sorumlu tutuyordu: Toprağa yarı gömülü bir çakıl taşına rastgele ayağı çarparsa, yerinden ettiği için acı duymasını önlemek üzere, çakıltaşını eski yerine koyardı. Veyahut, eve bir çiçek veya bir taş getirdiğinde, herbirinin alışmış olduğu toplumun içinde yer alması için, daima bir kaç çiçek veya birkaç çakıltaşı getirirdi.

Yine anketi yapanlardan başka bir bayan, bunun tersine olarak, önlerinde hep aynı görüntünün bulunmaması için yol üzerindeki taşların yerlerini değiştirmeyi bir görev sayıyordu.

Bu son anı, Sully (2) tarafından verilen Miss İngelow'unkine tümüyle uymaktadır. Şöyle ki o, çocuk sorularının çoğukez canlıcıl bir tutum içerdiğini ve genellikle çocuğu bu canlıcıl soruları sormağa, kendi dışında olan hareketlerin iteklediğini görmüştür.

Stanley Hall özellikle Sully'nin şu dikkat çeken düşüncesini pekiştirmiştir: soru soran çocuklar, yaşamı hareketle bir tutar (3). Sully aynı zamanda Tanrı düşüncesine sahip olan çocukların bile eşyada çok büyük bir örgütlenme gördüklerini kaydetti (4). Stanley Hall, örneğin rüzgârla ilişkili olarak aşağıdaki soruları belirlemiştir.

6 yaşındaki bir erkek çocuk. : *"Rüzgârı üfleten ne dir? Onu biri mi itiyor? - Bir eve doğru veya bir ağaca karşı estiği zaman duracağını düşünüyordum."* Ve son olarak: *"Kağıtlarımızı çevirttiğini biliyor mu? "* (5) Bu son soru aynı yaşlarda hareket halindeki başka nesnelere ilişkin olarak da görülmüştür:

6; 6 yaşındaki del, bir bilyenin Melle V. ye doğru meyilli bir yerde yuvarlandığını görür: *"Bunu yürüten kimdir? - Çünkü toprak düz değil. Meyilli. Aşağa doğru iniyor. - O (bilye) sizin orada bulunduğunuzu biliyor mu?"* (L. P., s. 264).

Aynı yaşlarda aşağıda verilen türden tartışmalar gördük: Lev (6) , Hei (6) in ne yaptığına bakar: *"İki ay. - Hayır, iki güneş. - Güneşlerin böyle ağzı olmaz. Yukardaki (gökteki) güneşler böyle olur. - Yusyuvarlak olurlar, ama gözleri olmaz, ağızları yoktur. - Pek alâ da onlar görüyorlar. - Pek alâ da hayır, yalnız Tanrı görür."* (L.P., s. 36).

Rasmussen 4 yaşındaki kızında şu inancı gördü (6) : ay bizi izler. Biz bu inançtan bir çok kez söz ettik, bundan sonra gelen paragrafta da sistemli olarak bunu inceleyeceğiz:

---

1) Pratt'a da bakınız, Psycho. of relig. Belief. Sintenis, Pisteron, Leipzig, 1800, de güneşe ilişkin bir canlıcıl inancın oluşumuyla ilgili çok garip bir öykü bulunmaktadır. Bovet'nin Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant'ın da bunun özeti vardır (Delachaux et Niestlé, 1925).

2) Sully, Etudes sur l'enfance, çev. Monod, s. 44. - Aynı zamanda s. 135 - 137 ye de bakınız. Burada Sully, dumana, ateşe, rüzgâra ve makinelerin kendisine can veren çocuklara ilişkin gözlemler vermektedir.

3) Pedagog. Semin. - 1903 , s. 335

4) Aynı, s. 333

5) Aynı, s. 336

6) Psych. de L'enfant entre quatre et sept ans, çeviri. Cornet, Alcan, 1924 s.25 - 26.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

R. 4 yaşındayken, ayı görerek: *"Bu aydır, yuvarlaktır... Biz yürüdüğümüz zaman o da yürür"*. Sonra ayı bir bulut örttüğünde: *"İşte şimdi onu öldürdüler"*. R. ye ayın kımıldanmadığı, ama bize kımıldanıyormuş gibi geldiği söylenir. R. üç gün sonra: *"Ay bazı kayıp olur, belki o zaman bulutların arasındaki yağmuru görmeğe gitmiştir veyahut üşümüş müdür?"*.

5-6-7 yaşlarındaki çocuklar, çok sık ölüme ilişkin sorular sorarlar ve böylece yaşamı tanımlamağa çalışırlar. Böl. VI, § 2 de Del'in şu sorusunu kaydettik (Bu yapraklar ölmüş mü? - Evet. - Rüzgârda kımıldanıyorlar!). Bu Del'in yaşamı harekete özümlediğini göstermektedir.

Daha küçük çocuklar ele alınırsa, bunlardaki canlıcılık, çok daha örtülüdür ve dile getirilmesi çok daha güçtür. Onlar kendi kendilerine eşyanın ne yaptıklarını bilip bilmediklerini, neyin canlı, neyin cansız olduğu sorularını sormamışlardır, çünkü onlar henüz canlıcılıktan hiçbir hususta kuşkuya düşmemişlerdir. Onlar eşyadan insanmış gibi söz ederler, ve onlara istenç, istek, bilinçli etkinlik vermekle yetinirler. Ancak büyük sorun, her çocukta bu açıklamaların ne dereceye kadar bir inanç olduğunun veya sadece sözden ibaret bir şey olmadığının kestirilmesidir. Aslında bu noktaya ilişkin çocuklara soru sormak olanaksızdır. Bu hususta bilgi edinmek için biricik çare, çocuğu, sözleri kadar davranışını da içine alan bir gözlemde incelemekdir. Örneğin işte bir sabah, bebeğinin gözlerinin oyuklarına kaçmış (başın içine düşmüş) olduğunu gören bir küçük kız, umutsuzluk içinde ağlamaktadır; küçüğe bebeğinin tamirciye götüreleceği söylenir. Bu durumda çocuk üç gün süreyle, her an en açık bir endişeyi dile getirirerek, bebeğinin bir yerinin acıyıp acımadığını, tamiri sırasında acı duyup duymayacağını sorar.

Ancak bir çok hallerde, davranış; durumu çok daha az aydınlatır. Sözle dile getirilen bir canlıcılık karşısında, tutulacak en iyi yol, aynı çocuğun değişik sözlerini karşılaştırarak, bu sözden ne anladığını görmektir, *"kim"* ve *"bu ne dir?"* sorulama yönteminin uygulandığı hallere ilişkin bir örnek: bu gerçekten 2 - 3 yaşlarındaki çocukların dillerinde göze çarpan bir çizgidir: bu çocuklar eşyayı göstermek için, kişiymiş gibi *"kim"* sözcüğünü kullanmaktadır: *"qui c'est train là? - Oradaki tren kimdir?"* (qui - kim) Burada canlıcılık mı yoksa sadece sözel ekonomi mi var?

Nel (2; 9) aşağıdaki sorularda görüleceği gibi: *"Burada ne var?"*ı doğru olarak *"qu'est-ce que (çöp kovası)"* kullanmaktadır, buna karşılık (mukavva kutular için) *"Oradakiler kimlerdir, kutular değil mi?"* demektedir. Gine (Bir köşede unutulmuş ve devrilmiş bir el arabası için) *"Orada ne yapıyorsun?"* *"bu kimdir?"* demektedir. Tabak kırıkları, bir testi, çaydır, kurumuş bir çeşme, yosun, böğürtlen, bir resim için aynı soruları sorar. *"qu'est-ceque"* ile gösterilen herşeyin harekетsiz nesneler olduğu görülmektedir. Şöyle ki, Nel *"qui - kim"* sözcüğünü aşağıdaki durumlara uygular: 1° Kişilere: *"orada müzik yapan kimdir?"*. Bana (kalemi) kim ödünç verdi? 2° Hayvanlara ; inekler, köpek vb. Nel, seslerini işitip de gözleriyle görmediği tavuklar, karatavuklar, sıinekler, köpek vb. Nel, seslerini işitip de gözleriyle görmediği tavuklar, karatavuklar, kargalar, başkuşlar vb. için *"bağıran kimdir?"* sorusunu sormuştur. Nel bir gıcırdıklar, kargalar, başkuşlar vb. için *"bağıran kimdir?"* sorusunu sormuştur. Nel bir çekirge görünce: *"Çekirge ha? Bu kimdir (bu bir çekirge midir?) demiştir. 3° Trenlere (trenin sesini işitir) "Oradaki tren kimdir? (Nel sadece "bu bir tren midir?" demek istiyor kuşkusuz, ancak kim de ortadadır. 4° Gemilere: (Nel gölde herzaman gördüğü gemilerden farklı birini görür "oradaki kimdir?" der. 5° Mekanik gürültülere: (bir oto için) "Bağıran kimdir? ; (bir silah için) "Patlayan kimdir", "Kim gürültü etti?"*. Bu beşinci halde Nel belki de silâhı kim attı veya otonun şoförü kimdir? vb. demek istemiş ola-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

bilir Ancak bütün böyle durumlarda bu açıklamanın doğru olacağı pek olası değildir. 6° Suya: *"Bunu kirleten kimdir? Ocağı yağmur mu kirletti?"*. 7° Yuvarlak ve düz çakıltaşlarına: (Nel bir çakıltaşı üzerine tükürmüştür) *"Bu kimdir? Bu kimdir, üstüne tükürdüm!"*

Nel şu izlenimi uyandırmaktadır: *"kim"* sözcüğünü hareket eden bütün cisimlere uygulamakta ve böylece bu nesnelere can vermektedir. Biz aslında 7 yaşına kadar *"qui= kim"* sözcüğünün (Rhône nehrine ve göle) uygulandığını gördük. Kuşkusuz, bu sözcük kendi başına hiçbir şey kanıtlamaz. Ancak bize düşen anımsatma noktası şudur: aynı cinsten olup hareket halindeki cisimler, çocuk küçükken sayısız canlıcıl anlatımlara yol açmaktadır ve bunların birikimi, yalnız bir söz gelimi değil, pekalâ bir düşünüş doğrultusunu gösterir gibidir.

Cli (3; 9) : *"(garajda) Otomobil uyuyor. Yağmur yağdığı için dışarı çıkmıyor"*.

Bad (3) : *"Çanlar uyandı değil mi?"*

Nel (2; 9) *Oyulmuş bir kestane ağacı görerek: "Delik (acıldığı zaman) ağlamadı mı? ". Bir taştan söz ederken: "Benim bahçeme dokunma anladın mı! Bahçem ağlar"*.

Nel üstü çayırla örtülü bir tepeye bir taş atar. Çakıltaşı aşağıya iner: *"Taşı görüyor musun? O, ottan korktu, çakıltaşı"*

Nel, elini duvara çarpar ve elinin derisi kalkar. Eline bakar:*"Buna kim çarptı?.. Elim acıyor. Bana duvar vurdu"*

Dar (1; 8 dan 2; 5 e kadar) oyuncak otosunu pencereye yaklaştırır ve *" Oto var görmek"* der. Bir akşam (tanıdığı kimseleri gösteren bir resim yere düşer. - Dar yatağında doğrulur ve ağlayarak bağırır: *"Anneler (bayanlar) yerde acı! "*. - Dar gri bulutlara bakar. Ona yağmurun yağacağı söylenir: *"Eh! İşte rüzgâr, yaramaz rüzgar, rüzgârı patak patak (döğmeli). - Sen, onun rüzgârın canını acıtacağını düşünüyor musun? Evet "*. Bir kaç gün sonra: *"Yaramaz rüzgar. Yok, o kötü değil. İyi olan yağmurdur. Rüzgâr iyi. - Yağmur niçin fenadır? -Çünkü annem elarabasını çeker ve araba ıp ıslak:"* Dar uyku uyuyamıyor. İsteği üzere lamba açık bırakılır: *"Işık sevimlidir". Bir kış günü güneş odaya girmiştir: "Oh ne güzel. Güneş radyatörü ısıtmaya geliyor"*.

Not edilen bu son sözlerde çocuğun doğa nesnelerini, etkinliklerine göre uslu veya yaramaz büyük çocuklar gibi aldığı görülmektedir, çocuktaki bu eğilimi daha önce Sully kaydetmişti.

Bu hallerin herbiri tartışılabilir tabii. Ancak hiç olmazsa bu anlatış biçiminin çocuklarda aynı kalması, ufak çocukların eşyayı canlı varlıklardan ayrımlaştırma işine ne kadar az önem verdiklerini kanıtlar. Hareket halindeki herşeyi çocuk bilinç terimiyle dile getirmiştir. Her olay,yönelimsel eylem olarak betimlenmiştir. *"Bana vurmuş olan duvar "* anlatımı, çocuğun her direnişe, isteyerek yapılmış gözüyle bakması açısından anlamlıdır. Bununla birlikte, bu anlatışların dolaysız çözülmesinin ne değin zor olduğunu biliyoruz. Yalnız bunlar, örtülü bir canlıcılıktan gelmektedir, mademki çocuklar ancak 5-7 yaşlarına doğru eşyanın canlı ve bilinçli olup olmadığını sormağa başlıyor, o halde, bu sorular, çocuk düşüncesini, sorun ortaya çıkmadan önce, sanki kendiliğinden çözülmüş gibi, daha ufak yaşlarda rahatsız etmemiş gibidir. İşte bu durum örtülü canlıcılığın varlığına ilişkin bize görünen en sağlam kanıttır.

Sonuç olarak, çocukta, kendiliğinden oluşan canlıcılıkta, iki dönem görüyoruz. 4-5 yaşlarına değin uzanan birinci dönem, tümel ve örtük bir canlıcılık niteliğindedir: herşey, çocuk düşüncesine gelişi güzel çarpan direnişlere, sürtüşmelere göre, o an için bir yönelim veya bir bilinçli etkinlik oluşturur (bir çayıra atılmasını istemeyen bir ça-

kıltaşı. can acıtan bir duvar. vb.). Ancak bu canlıcılık çocuk için bir sorun değildir. kuşkusuz. Karşıt olarak 4-6 yaşlarından başlayarak çocuk bu konuda sorular sorar ve böylece örtük canlıcılığın biraz kayıp olmak üzere olduğu ve böylece çocuğun bir parça zihinsel bir sistemleşmeye girdiği görülür. İşte tam bu zamanda çocuğa soru sormak olasılaşır ve son iki bölümde incelediğimiz aşamalar başlar.

§ 2.GÜNEŞ VE AY BİZİ İZLER.– 5-7 yaşlarındaki çocukların sordukları sorular ve konuşmalar en çok rastgele görüngülerle ilişkili olarak meydana gelmektedir. bunlar rastgele oldukları için çocuk bunları anlamamaktadır. Ancak çocuğun dikkatini çeken biricik şey. bu görüngüler olduğundan, bu kendiliğinden oluşan canlıcılığın pek yaygın olmadığı izlenimini verebilir. Aslında bu hiç de böyle değildir. Arkadan gelen paragrafda göreceğiz ki. çocuk dünyayı moral ve toplumsal yasalara itaat eden bir canlı varlıklar toplumu olarak tasarlar. Böylece canlıcıl sorunların çok olmasına hiç neden yoktur: gerçekten de bir çok kez gördüğümüz gibi (L.P. böl. V) çocuğun dikkatini çeken şey. olağan dışı olan şeydir ve bu. bir sorun olur.

Hal böyle ise. çocukta örtük canlıcıl inanclar bulunmaktadır, ancak bunlar oldukça sistematiktir de. Şimdi çözümünü yapacağımız inancın incelenmesi. kendiliğinden oluşan canlıcılık araştırmasıyla çocuğun doğal yasalara verdiği zorunluk tipinin çözümü arasında bir geçit meydana getirecektir. Cenevre, Paris ve başka yerlerde gördüğümüz pek çok çocuk. bu inancın son derece genel ve fazlasıyla kendiliğinden oluştuğu izlenimini vermektedir. Bundan önceki paragrafta anımsattığımız gibi. Rasmussen'in (4 yaşındaki) kızı ve James'in sağır-dilsizi de canlıcılık göstermekteydi. Canlıcılığa ilişkin sorulamalarımız sırasında aynı zamanda bu düşüncenin bir çok spontane belirtilerini gördük. Şimdi. yanıtlarını vereceğimiz çocuklara daha önce canlıcılığa değin soru sorulmamıştır. Bunlar yeni deneklerdir ve bunlara özellikle yıldızlara veya hareketin nedenine değin sorular sorulmuştur.

Çocuğa telkin yapmamak üzere kullanılan yöntem, son derece yalındır. Çocuğa şöyle sorulur: *"Sen gezmeğe gittiğin zaman güneş ne yapar?"* Şayet çocukta, güneşin kendisini izlediği inancı varsa. hemen şöyle yanıtlar: *"bizi izler (arkamızdan gelir)"* Çocukta bu inanç yoksa. sorulacak soru o denli belirsizdir ki, çocuk herhangi bir telkin altında kalmaz. O zaman çocuk, *"bizi aydınlatır, bizi ısıtır, vb."* yanıt verir. Çocuğa: *"güneş yerinden kımıldanır mı?"* sorusu da sorulabilir, bu ise çoğu kez, çocuğun kendiliğinden konuşmasını sağlar.

Biz üç aşama bulduk. Birinci aşamada çocuk, damların hizasında bir kuşun yaptığı gibi, ay ve güneşin kendisini izlediğini düşünür. Bu aşama ortalama olarak, 8 yaşına dek sürer. ama 12 yaşında bu aşamada bulunan çocuklar vardır. İkinci aşamada çocuk güneşin hem bizi izlediğini, hem de izlemediğini kabul eder. Çocuk burada bir çelişkinin etkisi altındadır ve elinden geldiği kadar bunu ortadan kaldırmak ister: güneş kımıldanmaz ama. ışınları bizi izler, veya güneş yerinde kalır, ama bize bakmak için yerinde döner, vb. Bu aşamadaki çocuklar, ortalama 8-10 yaşındadır. Son olarak, ortalama olarak, 10-11 yaşından başlayarak, çocuk ay ve güneşin bizi izler gibi göründüğünü. ancak bunun, yıldızların bizden uzak olduğundan ileri geldiğini bilir. Bizi burada sadece canlıcılık açısından ilgilendiren ilk iki aşamadır. Yıldızlara ilişkin canlıcılık üçüncü aşamada genellikle kaybolur. Birinci aşamada çocuk, açıkca çekinmeden güneşe ve aya bilinç ve istenç verir.

İşte birinci aşamaya giren örnekler :

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Jac (6) : *" Güneş kımıldanır mı? (bu sözcükler, sorulamanın başlangıcını gösterir, biz daha önce Jac'a adından ve yaşından başka bir şey sormadık). - Evet. Yürüyünce bizi izler. Köşeyi döndüğümüz zaman o da döner. Sizi hiç izlemez mi? Neye kımıldanır? - Çünkü biz yürüdüğümüz zaman o da yürür. - Niçin yürür? - Bizim ne söylediğimizi işitmek için. - Canlı mıdır? - Oh! tabii! Öyle olmasaydı bizi izleyemezdi, parlayamazdı". Biraz sonra, : "Ay kımıldanır mı? - Yürüdüğümüz zaman o da yürür, güneşten daha çok, çünkü koştuğumuz zaman, o da koşar, sonra biz koştuğumuz zaman güneş yürür. Çünkü ay, güneşten daha kuvvetlidir, daha çabuk gider. Güneş onu hiçbir zaman yakalayamaz. - Ay durur. Ama ben durduğum zaman bir başkası koşar. - Sen koşsan, arkadaşın karşıt yönde koşsa, ne olur? - Onunla gider." Hareketin nedeninin söz edildiği sorulamalarımızın sonunda genel olarak şunu soruyoruz: " Bugün güneş nasıl kımıldanıyor? - Kımıldanmıyor, çünkü biz yürümüyoruz. Ah! evet kımıldanması gerek, çünkü bir araba sesi var."*

Bov (6; 5) : *" Sen yürüdüğün zaman güneş ne yapıyor? - Benimle geliyor. - Eve gittiğin zaman? - Başka birisiyle gider. - Daha önce gittiği yönde mi gider? - Veyahut öbür yönde gider. - Her yönde gidebilir mi? - Evet. - Nereye isterse oraya gidebilir mi? - Evet. - İki kişi birbirine karşıt yönde giderlerse? - Bir çok güneşler var. - Sen güneşleri gördün mü? - Evet, ne kadar çok olursa o kadar çok gezerim, o kadar çok yürürüm." Biraz sonra "ay kımıldanır mı? - Evet, akşamleyin gölün kenarına gittiğim zaman, sokakta olduğum zaman ay akşam benimle beraberdir. Vapura binmek istersem, ay da benimle beraber gelir, tıpkı güneş gibi, o da yatmamışsa benimle beraber gelir".*

Cam (6) *Güneş için şöyle der: "Bizimle beraber gelir, çünkü bize bakar - Niçin bakar? - Uslumuyuz diye bakar". Ay gece gelir" çünkü çalışmak isteyen insanlar var. - Ay neye kımıldanır? - Çalışma saatidir. O zaman ay gelir. - Neye kımıldanır? - Baylarla çalışacaktır. Buna inanıyor musun? - Evet. - Ay çalışıyor? - O onların iyi çalışıp çalışmadıklarına bakar".*

Hub (6; 6) : *"Sen gezmeğe gittiğin zaman güneş ne yapar? - Kımıldanır. - Nasıl? - Benimle gider. - Niçin? - Aydınlatmak için. - Seninle nasıl beraber gelir? - Çünkü ben ona bakarım. - Seninle birlikte gittiği vakit onu ilerleten nedir? - Rüzgâr. - Rüzgâr senin nereye gideceğini bilir mi? - Evet". "Ben gezmeğe gittiğim vakit, güneş nereye gider? - Sizinle beraber gelir. - (Hub'a karşıt yönde giden iki kişiyi gösteririz) Görüyor musun? - Sen bu yana gitsen ben bu yana gitsem güneş ne yapar? - Güneş sizinle birlikte gider. - Niçin? - Benimle..."*

Jac (6; 6) : *"Biz gezmeye gittiğimiz zaman ay ne yapar? - Bizimle birlikte gider. - Niçin. - Çünkü onu ilerleten rüzgârdır. - Rüzgâr nereye gidileceğini bilir mi? - Evet. - Ay? - Evet. - Bizimle isteyerek mi gelmiştir, yoksa bizimle gelmeye zorlanmış mıdır? - Bizi aydınlatmak için gelir. - Sen nereye gezmeye gittin? - Plaine'e (Plaine de Palais, Cenevre'de bir gezinti yeri). Ay gidiyordu. - O seni görür mü? - Evet. - Plaine de gezdiğini bilir mi? - Evet, bu onu ilgilendirir. - Senin adını bilir mi? - Hayır. - Benimkini? - Hayır. - Burada evlerin olduğunu bilir mi? - Evet. - Benim gözlüğüm olduğunu bilir mi? - Hayır".*

Sar (7) : *"Sen gezmeye gittiğin zaman güneş ne yapar? - Kımıldanır. Ben hareket etmediğim zaman o da kımıldanmaz. Ay da öyle. - Sen geri gitsen? - O da geri gider".*

Kenn (7) : *"Sen daha önce ayı gördün mü? - Evet. - Ayı gördüğün zaman ne oluyor? - Bizim arkamızdan geliyor. - Gerçekten mi bizi izliyor? - Evet. - İlerlemiyor*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

mu? - Hayır. - O halde bizi gerçekten izlemiyor mu? - Bizi izliyor. - Niçin bizi izliyor? - Bize yol göstermek için. - O yolu bilir mi? - Evet. - Hangi yolları?... - Cenevre'nin yollarını bilir mi? - Evet. - Salève'in yollarını bilir mi? - Hayır. - Fransa'nın yollarını bilir mi?- Hayır.- Evet Fransa'daki insanları. Orada ay ne yapar?- Ay onları (Fransa'daki insanları) izler.- Orada da ay var mı?-Evet.-Buradakinin aynı mı?-Hayır, bir başkası".

Giamb'ı 7 yaşındayken bağıcılık ilişkisiyle görmüştük (böl. IV, § 5). Giam'ı 8; 6 yaşındayken yeniden inceledik: o, hâlâ yıldızların, kendi arkasından gittiğini düşünüyordu. *"Sen gezmeğe gittiğin zaman güneş ne yapıyor? - Bizim arkamızdan gelir. - Ay? - Evet, güneş gibi. - Senin yanına karşı taraftan birisi gelse, ay himin arkasından gidecek? - Birimizi izler, o evine gidince öbürümüzü izler".*

Blond (8) : *"Güneş bizimle ilerler, bizim arkamızdan gelir". - Gerçekten bizi izler mi? yoksa bize, bizi izliyor gibi mi gelir? - Gerçekten bizi izler".*

Sart (12; 6!) : *"Ay her istediğini yapabilir mi? - Evet, yürüdüğümüz zaman bizim arkamızdan gelir". "Senin arkandan gelir mi yoksa yerinde durur mu? - Beni izler. Ben durunca o da durur. - Ben yürürsem, hangimizi izler? - Beni. - Kimi? - Sizi. - Herkesin arkasından gideceğini sanıyor musun? - Evet. - Aynı zamanda her yerde olabilir mi?*

Bu çocuğun yanıtlarının nedenli spontane olduğu görülmektedir. Karşıt telkinler kendisini hiç etkilememektedir. Yıldızların bizi, gerçekten mi, yoksa görünürde mi izledikleri sorusu anlaşılmamıştır. İki kişinin karşıt yönde gezmeleri sorusu çocuğu şaşırtmakta, ancak onun gerçeği görmesini sağlamamaktadır. Arkadan gelen ikinci ve üçüncü aşama yanıtları, bu birinci aşamadakilerle karşılaştırılırsa, bunların nedenli köklü ve sistemli bir inanç olduğu gerçekten ortaya çıkar.

Şimdi ikinci aşama örneklerini ele alalım: yıldızlar bizi kımıldanmaksızın izler.

Sart (11; 5) :*"Ay kımıldanır mı? Evet. - Biz gezdiğimiz zaman ne oluyor? - Onun hep ilerlediği görülür. - Bizi izler mi, izlemez mi? - Evet. - Bizi izler, çünkü kocamandır. - İlerler mi, ilerlemez mi? - Evet. - Bizim arkamızdan geldiği vakit kımıldanır mı, kımıldanmaz mı? - ...Bilmiyorum".* Sart açıkca durumu anlamamaktadır: bir yandan onda ayın bizi izlediği izlenimi var, bir yandan kımıldamadığı. Sart bireşim yapamamaktadır.

Lug (12; 3) *birlikte oluşan iki çelişmeli inançla yetinmez, bunları uzlaştırmaya çalışır "Biz gezmeye gittiğimiz zaman, ay ne yapar? - Bizim arkamızdan gelir. - Niçin? - Işınlar bizi izler. - Kımıldanır mı? - Kımıldanır, bizi izler. - Söyle bakalım (karşıt yönde giden iki kişi örneği). - Ay yerinde kalır. Her ikisini izleyemez. - Seni izlemediği oldu mu? - Koştuğumuz zamanlar. - Niçin? - Çok hızlı gidiyoruz. - Bizi niçin izliyor? - Nereye gittiğimizi görmek için. - O bizi görür mü? - Evet. - Kentte çok insan olduğu zaman ay ne yapar? - Bir başkasını izler. - Kimi? - Bir çoğunu. - Nasıl yapar? - Işınlarıyla? - O (ay) gerçekten onları izler mi? - İnsana öyle geliyor ki biz onu izliyoruz ve insana öyle geliyorki ay bizi izliyor. - Ay kımıldanır mı? - Kımıldanır. - Bunu nasıl yapar? - O yerinde kalır ve ışınlar bizi izler!) ".*

Bruhl (8) : *"Biz gezmeğe gittiğimiz zaman güneş ne yapar? - Bizi izler. - Niçin? - Bizi aydınlatmak için. - Bizi görür mü? - Evet. - O halde ilerliyor mu? - Hayır (bize) öyle geliyor. - Bizi izleyen nedir? - O bizi izler, ama yerinde kalır(!). - Bu nasıl oluyor? - Yürüdüğümüz zaman, arkaya baktığımızda o hâlâ başımızın üstündedir. - Bu nasıl oluyor? -İnsanlar ona bakmak istediklerinde hepimiz onu başımızın üstünde görürüz". O zaman Bruhl, güneşin "yerinde kaldığını", ancak "ışınlarını bize" gönderdiğini söyler.*

Bu inançların neden ibaret olduğu açıkca görülmektedir. Çocuk, güneşin bizi

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

izlediğine inancını sürdürmektedir. Ancak, çocuğun kendisi (bir deneyden yararlanarak Mart'ın bunu yaptığını göreceğiz) güneşin kımıldamadığını bulur veya öğrenir. Bu iki olgunun aynı zamanda nasıl oluştuğunu anlamaz. Böylece Sart'ın yaptığı gibi, çocuk çelişmeli iki tezi uzlaştırmadan kabul eder. Aslında Sart yıldızların *"kocaman"* olduklarını öğrenmiş olmalıdır, ancak, bu olgunun önemini anlamamıştır, çıkarttığı sonuçlar bunu göstermektedir. Veyahut, Lug ve Bruhl gibi, çocuğun kendisi bir çözüm aramıştır ve böyle olunca yıldız kımıldamaz, ama onun ışınları bizi izler fikrini kabul etmiştir!

İşte şimdi ikinci aşama ile üçüncü aşama arasında bulunan iki örnek:

Mart (9; 5) *:"Sen gezmeğe gidince ay ne yapar? - Bizi izler, sonra olduğu yerde kalır. İlerleyen biziz, sonra ay ilerlediğimiz zaman her dakika bize yaklaşır. - Bizi nasıl izler? - Olduğu yerdedir ve sonra ona biz yaklaşırız. - Bunu sen nasıl buldun? - Evlerin önünden geçiyorduk, artık onu görmez olduk duvar görünüyordu. - O zaman kendi kendine ne dedin? - Ay yerinden kımıldanmamıştır. - Senin arkandan geldiğini niçin düşünüyordun? - Aldandım: önümüzde ev olmadığı zaman ayı hep görüyorduk. - Neye ilerliyor? - Hiç kimse onu ilerletmez! O yerinde durur".*

Falq (8) *ayın "bizi izlediğini" söyler. "Niçin? - Çünkü ay yüksektir ve herkes onu görür. - Sen gezmeğe çıksan, ben de, ama ben karşıt yönde gitsem, ay, hangimizin arkasından gelir? - Sizi izler, çünkü size daha yakındır. - Niçin? - Çünkü size daha yakındır. - Neye yakındır? - O hep aynı yerde kalır".*

Mart ve Falq, yürüdüğümüz zaman aya yaklaştığımızı düşündükleri için hâlâ ikinci aşamadadırlar ve bu yolda yanlığı bir anlamda kanıtlanmış gibidir. Ancak bu çocuklar, ne olursa olsun ayın yer değiştirmediğini düşündükleri için de (ışınları artık bizi izlemez) bu andan itibaren üçüncü aşamadadırlar.

İşte şimdi üçüncü aşamaya örnekler. Bu kez yanılgı çocuk tarafından tümüyle anlaşılmıştır.

Pec (7; 3) *:"Akşam sen gezmeğe gittiğin zaman ay kımıldanır mı? - O uzaktadır, sonra insana öyle gelir ki, o ilerlemektedir, ama bu doğru değildir"*

Kup (10; 9) *:"Yürüdüğümüz zaman ay bizi izliyormuş gibi gelir bize, çünkü ay büyüktür. - O bizi izler mi? - Hayır. Önceleri bizi izlediğini, arkamızdan koştuğunu sanıyordum".*

Duc (7; 6) *:"Sen sokakta yürüdüğün zaman güneş ne yapar? - Gökte parlar. - Seni izler mi? - Hayır. Onu her tarafta görürüz. - Niçin? - Çünkü çok büyüktür"*

İşte, yıldızların yönelimsel yürüyüşündeki evrim budur. Bu yanıtlardaki kusursuz süreklilik ve daha küçük çocukların anlatılarındaki zenginlik, bize burada kendiliğinden oluşan inancın varlığını yeterince göstermektedir, bu inanç çocuğun doğrudan yaptığı gözlemlerden doğmuştur ve biz soru sormadan önce dile getirilmiştir. Bu kendiliğinden oluşan inancın genel oluşu, üç açıdan ilginçtir.

Herşeyden önce, sayageldiğimiz olgular, (görüngüleri açıklamaya çalışan) bir çocuk canlıcılığının varlığını gösterir, bu kuramsal değil duygusaldır. Yıldızlar bize karşı ilgi duymaktadır:

(9 yaşındaki) Fran, *güneşten söz ettiğinde şöyle der :"Bazen o bize bakar. - Kendini güzel buluyor musun? - Evet, pazar günü erkek elbiseleri giydiğim zaman".* (8; 6 yaşındaki) Ga *"Ay bize bakar ve bizi gözetir" der.* Pur (8; 8 yaşında) *:"Ben yürüdüğüm zaman o yürür, durduğumda durur. Ne yaparsak yaparlar. - Niçin? - Ne yaparsak onu yapmak istiyor. - Niçin? - Çünkü mütecessistir.* (6 yaşındaki) Jac *:"Güneş ne*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

söylediğimizi işitmek için ilerler". (6 yaşındaki) Gam :"*Güneş bizim uslu olup olmadığımıza bakar ve ay bayların iyi çalışıp çalışmadığına bakar*", *vb.*

İkinci olarak, bu inançlar, bağıcılıkla canlıcılık arasındaki ilişkiler açısından büyük ilgi taşımaktadır. Bazı çocukların (böl. IV, § 2) yıldızları gerçekten kendilerinin hareket ettirdiklerine inandıkları anımsanacaktır: 4 yaşındaki Nain "*yürüdüğüm zaman (onları) ilerleten benim*" der. 7 yaşındaki Giam "*biziz*" der. İnceleyegeldiğimiz çocuklar, tersine olarak, canları isterse başka yere gidebilecek olan canlı varlıklar tarafından takip edildiklerini düşünürler. O halde nedensellik daha çok benliğe veya hareket eden nesneye dayandığına göre, bağıcılık veya canlıcılık görülür. Bu ilişkiye nasıl bir anlam verilebilir? Ap açıktırki, böyle bir halde bağıcılıkla canlıcılık arasında karşılıklı tam bir bağlılık vardır. Bunun hareket noktası, beniçincilikten gelen bir ortaklık duygusudur, yani benlikle dünyanın birbirine karıştırılmasıdır: çocuk yıldızları sürekli olarak kendi üstünde veya yanında gördüğünden çocuk beniçinciliğinin oluşturduğu duygusal ön bağlardan ötürü, hemen yıldızların hareketiyle kendisininkiler arasında dinamik bir ortaklık veya yönelim birliği olduğunu düşünür. Çocuk, bu yönelim ortaklığını düşünmediği ve böylece yıldızların bizi izlemek zorunluğuna karşı koyabilmeği aklına getirmediği oranda bağıcıl tutum görülür: çocukta, yıldızları ilerletenin kendisi olduğu izlenimi vardır. Tersine olarak yıldızların itaatine şaşdığı ve onlara direnme gücü tanıdığı oranda, ve bundan ötürü onlara can verir ve onlarda kendisini izleme istenci ve arzusu görür. Kısaca, bağıcılıkla canlıcılık arasında sadece bir beniçincilik ayırımı vardır. Katkısız beniçincilik bağıcılığı doğurur: tersine olarak, başka varlıkların varoluşu duygusu ilkel ortaklıkları zayıflatır ve bu varlıkların özel yönelmişliklerini o oranda vurgular.

Son olarak, bu paragrafta çözümlediğimiz inançlar, çocuk dinamiğini anlamamız açısından büyük bir önem taşır ve biz bu inançlarla, doğal hareketlerin açıklanmasıyla ilişkili olarak yeniden karşılaşacağız. Gerçekten 7-8 yaşındaki çocuklar, genellikle yıldızların hava, rüzgâr, bulutlar vb. sayesinde ilerlediklerini düşünürler. Bu, mekanik bir açıklama gibi görünür. Ancak yıldızlar aynı zamanda bizi izler. O halde mekanik güçlere, bu çocuk mekaniğinin gerçek anlamını gösteren bağıcılcanlıcıl (magicoanimiste) bir etken eklenir: yıldızların bizi, rüzgârın (vb.) sayesinde izlemesi demek, rüzgârın, bulutların (vb.) onlarla birlikte hareket ettiğini, bizimle meşgul olduklarını kabul etmek demektir ki, bu, herşeyin insanların etrafında döndüğünü kabul etmek demektir.

İşte böylece, biz, çocuğun doğal yasalara verdiği zorunluk tipinin incelenmesine gelmiş bulunuyoruz. Bu noktayı da inceleyelim ve arkasından çocuk canlıcılığının kökenleri sorununu ele alabiliriz.

§ 3. FİZİK BELİRLENİMCİLİK VE AHLAKSAL ZORUNLUK.— Bölüm V de gördüğümüz gibi, doğayı canlıcıl bir biçimde anlayışı iki noktadan çocuğun işine yarar: rastgele olanı açıklamak ve eşyadaki düzeni açıklamak. Şöyle ki, rastgele olanı açıklamak demek, onu ortadan kaldırmak, herşeyi kurallara indirmek demektir. Ancak bu kurallar nelerdir? Sully'nin ortaya koyduğu ve bizim doğrulama olanağını bulduğumuz gibi (L.P. böl.V) bunlar fizik yasalardan çok, ahlâksal ve toplumsal kurallardır. Bu "(le decus est") dir. Bu çocuk canlıcılığının can noktasıdır: doğadaki varlıklar, yaşamın akışındaki ekonomide bir görevi yerine getirdikleri oranda bilinçlidirler.

Bu nitelik, çocuk canlıcılığının hem yaptığı işi, hem de bu işin sınırlarını açık-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

lar. Pek çok kez gördük ki, çocuk, sanıldığı kadar insanbiçimcil değildir. O, eşyayı, ancak ve ancak görevlerini yerine getirebilecekleri kadar, bilinçlendirir. Böylece 7 yaşındaki çocuk, güneşin bizi görebileceğini veya adımızı bilebileceğini kabul etmez, ancak güneşin yürüdüğümüzü farkedeceğini kabul eder, çünkü *"bizi ısıtmak için"* (vb.) onun bizimle beraber olması gerekir. Nehirlerin suyu, sahilleri görmez, ne elem, ne haz onu etkiler, ama aktığını bilir ve bir engeli aşmak için ne zaman atılım yapmak gerektiğini bilir.

Bu açıdan işte ilginç bir konuşma:

Vern (6) *İlk kez gördüğümüz ve canlıcılığa ilişkin kendisine hiç soru sormadığımız bir çocuk. Ona bir geminin niçin yüzdüğünü, buna karşılık ondan daha hafif olan bir taşın niçin hemen battığını soruyoruz. Vern düşünür ve şöyle yanıtlar "Gemi taştan daha akıllıdır. - "Akıllı" olmak ne demektir? - Yapılmaması gerekli olan şeyi yapmaz". Burada ahlâksal olanla fiziksel olanın birbirine karıştırıldığı görülmektedir. "Masa akıllı mıdır? - Kesilmiştir (kesilmiş tahtadandır) konuşmaz, hiçbir şey söyleyemez. - Güneş akıllı mıdır? - Evet, çünkü ısıtmak ister. - Ev? - Hayır, çünkü ev taştandır. Taşlar hep kapalıdır (ne konuşur, ne görür, onlar maddeseldir). - Ay akıllı mıdır? - Evet, çünkü geceleyin aydınlatır. Yolları aydınlatır, ormanları, avcıları aydınlatır diye düşünüyorum".*

Bu sözlerin ilginç olan yanı görülüyor. Bu sınıflandırmanın çözümüne girişilirse Aristo'nun *"doğa"* ve *"şiddet"* adlarını verdiği şeyler kaçınılmaz bir biçimde akla gelmektedir. Vern'e göre güneş, yaşama yararlı olan bir amaca, bir iç güçle yönelmiştir, bulutların etkinliğine gelince, güneşe karşı geldiği için *"şiddetli"* dir. Dahası var, bu yersiz parallellik zorlanırsa, Vern için doğal etkinlik *"zekidir"* yani (*"zorunluk"*, *"doğa"* etkinliğine bir engel olduğundan) o fizik *"zorunluk"* değil, ama ahlâksal bir mecburiyet altında kalmaktadır, bu, *"yapılmaması gereken şeyi"* yapmamaktır.

O halde, ilk sorgulama bizi çocuk canlıcığına ilişkin olarak zorunlu bir biçimde ortaya çıkan sorunla karşı karşıya bırakmaktadır. Çocuk için doğa nedir? Bir fizik yasa topluluğumudur? İyice düzenlenmiş bir toplum mudur? Bu iki durum arasında bir uyuşma mıdır? İşte incelememiz gereken şey budur. Son bölümlerde toplanan olgulardan hareket ederek şu varsayımı yapıyoruz: çocuk herşeyden önce, eşyaya aşama düzenini ve itaatını açıklamaya yarayan bir bilinç verir. Çocuk eşyaya bir psikolojiden çok, bir moral vermektedir.

Bu varsayımı nasıl doğrulamalı? Çocuk dinamizmi ve fiziğine ilişkin her inceleme - bu daha başka bir yerde deneyeceğimiz bir incelemedir - bizi bu varsayımı kullanmaya götürecektir. Ancak şimdilik, çocuklara sadece eşyanın her istediklerini yapıp yapmadıklarını ve bunun niçinini sorabiliriz.

Aslında bu yöntemle biz çok açık seçik bir sonuç bulduk. Çocuklar, 7 - 8 yaşlarına kadar eşyanın her istediklerini yapamıyacaklarını düşünür, bunun nedeni kesin olarak istençleri olmadığından değil, istençlerinin ahlâksal bir yasaya bağlı oluşundandır, bu yasanın ilkesi, insanların iyiliği için herşeyi yapmaktır. Bu hallerin dışında karşılaştığımız nâdir davranışlar, bu varsayımı pekleştirir: aynı ölçüde bu cismin her istediğini yapmakta serbest olduğunu kabul eder ve bu cisim özgürdür, çünkü hiç kimse ona emir vermez. Demekki, eşyada bir istenç vardır, ancak çok büyük çoğunlukta bu istenç, görev tarafından baskı altına alınmıştır.

Bunun tersine olarak, 7 - 8 yaşlarına doğru, bir fizik belirlenimcilik kavramı belirir: bulutların, hareketi nehirlerin akışı gibi bazı hareketler, artık ne moral bir zorun-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

lukla, ne de yasal bir baskıyla değil, ama tümüyle fizik bir baskıyla git gide açıklanır. Ancak bu yeni kavramın sistemleşmesi ağır olur ve şimdilik yalnız bazı görüngelere uygulanır, ve bu kavram çocuk fiziğinde ancak ve ancak 11 - 12 yaşlarında ahlâk kurallarının yerine geçer. 7 - 8 yaşlarıyla 11 - 12 yaşları arasında ki dönemde açık aşamalar halinde bir ayırma yapılamadı, ancak bu dönemde moral zorunlukla fizik belirlenimciliğin çeşitli bileşimleri saptandı. Son olarak şu noktayı da belirtelim ki 7 - 8 yaşlarından önce, çocuğun dünya tasarımında bir fizik baskı öğesi kuşkusuz vardır, ancak bu baskı, 7 - 8 yaşlarından sonra görülen belirlenimcilikten çok ayrıdır; burada çocuğun gözünde cisimsel baskı, moral zorunlukla birlikte gitmekte gibidir.

Şimdi herbirinde moral zorunluğun ve fizik belirlenimciliğin payını göstererek birkaç örnek verelim.

Rey (8; 7) *"Bulutlar her istediklerini yapar mı. - Hayır... - İsterlerse daha hızlı gidebilirler mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü onlar hep yürürler. - Niçin? - Çünkü yağmurun geleceğini bildirmek için. - Güneş her istediğini yapabilir mi? - Evet. - İlerlerken durabilir mi? - Çünkü durursa aydınlatamazdı. - Ay her istediğini yapabilir mi? - Hayır. - İstediği yerde durabilir mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü isterse ilerlemeyebilir. - İsterse yatmağa gidebilir mi? - Hayır, çünkü geceleyin aydınlatır".* Rey'in bu sözleri aşağıdakilerle karşılaştırılırsa, bulutların ve yıldızların ilerlemelerinde ki düzenin yaptıkları işte, buna karşılık nehirlerdeki düzenin belirlenimcilikle açıklandığı görülür: *nehirler her istediklerini yaparlar mı? - Hayır. - Niçin? - Çünkü hep akarlar. - Niçin? - Çünkü duramazlar. - Niçin? - Çünkü hep akarlar. - Niçin? - Çünkü rüzgâr onları iter. Dalgaları getirir ve (nehirler) akar".*

Zim (8; 1) ayın her istediğini yaptığını söyler. Ancak ayın gücü sınırlıdır: *"Aksam isterse gelmeyebilir mi? - Hayır. - Niçin. - Çünkü emir veren o değildir (!)" Güneşe gelince o her istediğini yapar, ama bu da aynı kapıya çıkar: "Dağın arkasında olduğunu bilir mi? - Evet. - Bunu kendi mi istedi yoksa onu zorladılar mı? - O istedi. - Niçin? - Hava iyi olsun diye".*

Rat (8; 10) *"Bulutlar isterlerse daha hızlı gidebilirler mi? - Evet. - Niçin? - Çünkü kendi kendilerine giderler. - İstedikleri zaman gidebilirler mi? - Evet. - Bugun (yağmur yağmaktadır) gidebilirler mi? - Evet. - Neye gitmiyorlar? - Çünkü gitmiyorlar. - Niçin? - Çünkü yağmur yağıyor. - Bunu isteyen bulutlar mıdır? - Hayır. - Kimdir? - Tanrı. "Güneş isterse aydınlatmayabilir mi? - Evet. - İsteseydi gecenin yarısında gelebilirmiydi? - İstemez. Gecedir. Yatmağa gider. - İsteseydi yapabilirmiydi? - Evet. - Bunu daha önce yaptı mı? - Hayır. - Niçin? - Yatmayı yeğler. - Sen buna inanıyor musun? - Evet. - Niçin gece yarısı gelmiyor? - Gelmez. - Niçin? - Gelmezse aydınlatmaz, gelirse aydınlatır. - O halde niçin geceleyin aydınlatmağa gelmiyor? - Ay birazcık aydınlatır. - O gelemiyorda öylemi? - Gelmek istemiyor. - Gelebilir mi? - Evet. - Niçin bunu yapmıyor? - Herkes sabah oldu sanır... - Bunu niçin yapmıyor? - Bunu yapmak istemiyor."* Ay da buna benzer nedenlere itaat eder: *"Ay, gecenin yarısında isterse olduğu yerde durabilir mi? - Hayır, çünkü biraz daha aydınlatmak için".*

Ross (9; 9) *"Güneş her istediğini yapar mı? - Evet. - İsteseydi daha hızlı gidebilirmiydi? - Evet. - Durabilirmiydi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü biraz daha parlamalıdır. - Niçin? - Bizi ısıtmak için".*

Imh (6) *"Bulutlar ne isterse yapabilir mi? - Hayır, çünkü onlar bize yalnız yol gösterirler".* Biz burada, yalnız yıldızlara verilen bizi izlemeleri zorunluğundan başka tür bir niteliğin bulutlara verildiğini görüyoruz. Imh, belirlenimciliğin payını nehirlere

değin gayet iyi verdiğinden yanıtı o derece anlam kazanmaktadır: "Nehirlerin suyu her istediklerini yapabilir mi? - Hayır, meyilli olduğu zaman daha hızlı gidebilir".

Jull (7; 4): *"Güneş ne isterse yapabilir mi? - Evet. - Gün ortasında buradan ayrılabilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü aydınlatır. - Gündüzü yapan kimdir? - Tanrı. - Güneş olmadan gündüz olabilir mi? - Evet. - Gündüz olunca güneş olmalımıdır? - Evet, böyle olmazsa yağmur yağar".*

Kent (9; 3) : Güneş her istediğini yapamaz *"Güneş o her gün gittiği yerde gündüzü yapmalıdır".* O halde güneşin yolunu belirleyen yasa moraldır. Bulutlar ve rüzgar içinde durum aynıdır: *"Her zaman aynı yere gitmelidir".* Yıldızlar: *"(yıldız) geçen gece gitmiş olduğu yere gitmelidir".* Nehirler: *"Hep önlerindeki yola gitmelidir".*

İşte şimdi bu hallerin dışında kalan iki örnek: *"yalnız"* oldukları için, yani kendilerine emir veren, ne de gözetleyen kimse olmadığı için bütün cisimlere özgürlük tanıyan bir çocuk:

Had (6) : *"Güneş her isteğini isterse yapabilir mi? - Evet, ayla birlikte o da yalnızdır.-Bulutlar? - Evet, çünkü öbür bulutlarla o da yalnızdır" vb. Çocuğun arkadan gelen tepkisi bu sözlerin anlamını tamamlamaktadır: "Sen her istediğini yapabilir misin? - Evet, bazen, benim annem bana müsade eder".*

O halde görülüyor ki, bunların dışında kalan haller sadece bir görüntüdür. Bazen çocuk, her şeye özgürlük vermekte, ama aynı zamanda herşeyi *"iyi niyet"* sahibi görmektedir, bu da bundan öncekine göre, zâhiri, görünüşte bir ayrıcalık oluşturmaktadır:

Mont (7) *"Güneş her istediğini yapabilir mi? - Evet. - Aydınlatmayabilir mi? - Evet. - Niçin bunu yapmıyor? - Güzel hava olsun istiyor. - Nehirler, her istediklerini yapabilirler mi? - Evet. - Rhône nehri akışını durdurabilir mi? - Evet. - Niçin bunu yapmıyor? - Su olsun istiyor".*

İstenç, çocuğun eşyaya verdiği canlıcıl iktidarların en dirençli biçimidir. Gerçekten 10 - 12 yaşlarındaki çocuklar arasında doğaya ne bilinç ne de yaşam vermeyenler vardır, ama bunlar onda istenç ve çaba iktidarı görürler:

Kuf (10; 1): *"Nehirler canlı mıdır? - Hayır. - Aktıklarını bilirler mi? - Hayır. — Bunu isterler mi? - Evet. - Güneş bazen daha hızlı gitmek ister mi? - Evet. - Daha hızlı gitmek istediğini kendisi duyar mı? - Hayır". Şöyle ki Kuf'a göre güneş istediği zaman gerçekten daha hızlı ve daha ağır gidebilir.*

"Kuvvet" kavramının evrimi açısından bu olguların nedenli önem taşıdığı hemen görülmektedir. Bu *"bilinçsiz istenç"* kavramı dolayısıyla kuvvetle canlıcılık arasındaki bu sürekliliğe işaret edelim.

Şimdilik şu sonucu çıkaralım: çocuk doğadaki düzeni, doğal yasalardan çok daha fazla, moral kurallarla açıklama eğilimindedir. Bu cisimler bir istenç taşır. İstedikleri gibi istençlerini kullanabilirler ve onlar herşey yapabilirler. Ancak onlar bir yandan bizimle meşguldur ve istençleri herşeyden önce iyilikçi bir istençtir. Öte yandan, kurallar vardır. Doğal cisimler eğemen değillerdir: *"Zim aydan söz ederken" emir veren o değildir"* der.

Şu bir gerçektir ki, nehirlerin, bulutların hareketi gibi bazı hareketler 7 - 8 yaşlarından başlayarak yavaş yavaş fizik bir belirlenimcilikle açıklanmaktadır. Ancak aşağı yukarı 11 - 12 yaşlarına değin pek çok cisim, özellikle yıldızlar ve rüzgâr ilkel moral kurallara bağlıdırlar.

Her yaşta moral zorunlukla belirlenimciliğin tam payını vermek ilginç olacaktır. Ama bu konuda verimli yöntem, kullanmakta olduğumuz yöntem değildir: bu, her hareketin ve her doğal görüngünün nasılını çocuğun açıklamasını sağlayacak daha az sözel ve daha az yapay bir yöntemdir. Bunu daha sonra deneyeceğiz. Böylece bundan önce ele alınan verilere, çocuk dinamiğine yalın bir giriş olarak bakalım. Bu girişin amacı, her şeyden önce çocuk canlıcılığının anlamını saptamak ve bu canlıcılıkla hare-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ketin tasarımına ilişkin olarak ortaya çıkan en geniş sorunlar arasındaki yakınlığı göstermektir.

§4. SONUÇLAR. ÇOCUK CANLICILIĞINA İLİŞKİN SORULAMALARIN ÖNEMİ VE "YAYGIN CANLICILIĞIN" DOĞASI.– V. ve VI. bölümlerde betimlenen ayrı yöntemlerle elde edilen sonuçların yorumunda çok ihtiyatlı olmamız gerektiğini biliyoruz. Bu yöntemlerde gerçekten ortak bir kusur vardır ki o da sözlü oluşlarıdır. Çocuklardan biz, mekanizmasını anlamak için deneylediğimiz somut nesneler karşısında yanıt almadık, ancak sözünü etmekle yetindiğimiz varlıklara ilişkin yanıtlar aldık. O halde elde ettiklerimiz, işler halde diyebileceğimiz bir canlıcılık değil, ancak *"yaşamak"*, *"bilmek"*, *"duymak"* vb. sözcüklerin tanımıdır. Kuşkusuz bu tanımlar bize hep aynı nitelikte öğeler verdiler ve biz yalnız sözlü zekâyı incelemekle yetinseydik yöntemlerimize güvenebilirdik. Ancak, algı zekâsı açısından bu neticelerden nasıl sonuçlar çıkarabiliriz?

Bu noktayı kesinleştirmek için elde olunan yanıtlardaki her evetlemede yer alan olumlu değil, olumsuz diyebileceğimiz öğeyi ele alalım. Bu açıdan iki sonuç göze çarpar:

Birincisi, ayrım yapacak ölçütü olmadığından çocuk düşüncesi, canlı cisimlerle cansız olanlar arasında bir ayrım yapamadığından onun hareket noktası bir ayrımlaşmamazlıktır. Bizim için, daha çok yetişkin sağduyusu için, iki ölçüt bu ayrımı sağlar. Önce canlı varlıklar doğarlar, büyürler, ölürler. Oysa ilginç olan husus şudur ki, gördüğümüz çocukların hiçbiri bu ölçütü kullanmamıştır. Bazen, çocuğun gerçekten bitkilerin *"büyüdüğünü"* söylediği olmuştur, ancak bu ona göre, bitkilerin kendilerine özgü bir hareketle canlandırıldığına ilişkin bir anlayış biçimidir ve büyüme hareketi böylece bulutların veya yıldızların hareketi gibi ele alınmıştır. Dahası var, çocuk yapmacalığını incelerken göreceğiz ki, çocuk için bütün cisimler doğarlar ve büyürler: yıldızlar *"doğarlar, çakıltaşları, demir"* büyür " vb. Olgular yeterince göstermektedir ki, çocuk için cisimlerin doğma ve büyüme biçimi, canlıyı cansızdan ayırmaya yarayan bir ölçüt değildir. Bu görüşe göre doğadaki bütün varlıklar arasında tam bir süreklilik vardır.

Bundan başka, yetişkinin sağduyusu, yaşamı cansız maddeden ayrımlaştırmak için süredurum ilkesini kullanır. Bu ilke sanayideki gelişme sonucu zihinsel alışkanlıklarımızda gittikce yer almaktadır. Bir cisim de, ancak aldığı kadar hareket gücü vardır, bir canlı varlık (sağduyuya göre) hareketi yaratır. Ancak pek açıktır ki, bu ayrım pek yenidir. Üçüncü aşamadaki çocuklarımızın (bunlar yaşamı, kendine özgü hareketle tanımlarlar) yıldızların, rüzgârın vb. görünüşte kendiliğinden olan hareketlerini hayvanların hareketinden ayıramamaları, bizi şaşırtmamaktadır.

Kısaca, nedenli ihtiyatlı olursak olalım ve çocuklarımızın söylediklerini elden geldiğince harfiyen almıyalım, yadsılanmayacak bir husus varsa o da çocuk düşüncesinin evrensel bir yaşam düşüncesiyle başlamış olmasıdır. Bu açıdan o halde canlıcılık kesin olarak çocuk düşüncesinin düşünerek oluşturduğu bir ürün değildir. Bu, ilkel bir veridir ve cansız madde, yavaş yavaş ayrımlaşarak yaşamdan sıyrılmıştır. Bu açıdan etkinlik ve edilgenlik, kendine özgü hareket, ve sonradan kazanılmış hareket, her şeyin canlı göründüğü özgün bir süreklilikden düşüncenin azar azar çıkardığı kavram çiftleridir.

İkinci sonuç. Yaşam ve süredurum başlangıçta ayrımlaşmamışsa, bilinçli işlemlerle bilinçsiz hareketler veya şöyle diyelim, yönelimsel eylemlerle mekanik hare-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ketler (a fortori) "haydı haydı" aynı durumdadır. Eşyadaki bilince değin çocuklarımızın verdikleri evetlemelerin bir içdüşünme ürünü olup olmadığı akla gelebilir, ama açıkca kabul olunacak bir şey var, o da yönelimsel eylemlerle mekanik hareketlerin ayrımının yalnız doğuştan olmayıp çok evrimleşmiş bir düşünce tutumunu gerektirmiş olmasıdır. Hiçbir olumlu deney gerçekten eşyanın ne bizim için olduğunu, ne de bize karşı olduğunu ve rastlantı ve süredurumun doğada eğemen olduğunu, bir espriyi kabul etmeğe zorlayamaz. Eşyanın bu nesnel görünüşüne ulaşmak için esprinin özelliğinden ve beniçinciliğinden kurtulması gerekir. Çocuk için bunun kolay bir işlem olmadığını gösterdiğimizi sanıyoruz.

Kısaca, çocukta görülen canlıcılık, eşyaya bilinç verme eğilimi olduğuna göre, bir içdüşünme ürünü değil, ama bilinçli eylemle maddesel hareketin tam anlamıyla birbirinden ayrımlaşmamasından oluşan ilkel bir veriden meydana gelmektedir. Çocuktaki canlıcılık, başlangıçta bir bilinç "sürekliliğine" inanma tutumudur. Veya daha çok, çocuk eşyanın gerçekten ne bileceğini, ne duyacağını düşünmez, ama eşyada bir tür istenç ve ilkel ayırdetme iktidarı olduğunu düşünür ki bu doğanın en azından işlemlerinin yerine getirmesini sağlar. Bu istenç ve ayırdetme, çocuğun eşyaya kişiler gözüyle baktığı anlamına değil, -çocuğun kendisi de kendisini bizden daha az kişisel görür tabii- ancak sadece yönelimsellikle etkinliği birbirinden ayırmadığı anlamına gelir. Bir yahudi öyküsü der ki, iki bilgisiz, suyun kaynama sorununu bir gün tartışırlar. Biri suyun 100° de kaynadığını söyler. *"Ancak öbürü karşı çıkar, su 100° ye çıktığını nasıl bilir?"* Bu öykü çocuk canlıcılığına gerçek anlamını verir: cisimlerin düzenli ve insana yararlı bir etkinliği olduğu oranda, ruhsal yaşamları olacağı ap açıktır!

Doğru boyutlarına indirilince, çocuk düşüncesindeki bir yığın temel özellikler, çocuktaki canlıcılığa bağlı bulnuyor, bu da onu psikoloğlar tarafından kabul edilir bir duruma sokuyor, çocuk canlıcılığı, kuramsal ve yararsız bir sistemleşme biçiminde verilseydi, bu olasılık ortadan kalkardı. Gerçekten üç büyük görüngü grubu çocuğun cisimlere evrensel yönelmişlik verişini destekler.

Herşeyden önce, kapsamı çok dikkat çeken çocuk gayeciliği grubu gelir. Yaşam kavramındaki birinci aşama(§ 6) ile ilintili olarak, 5 - 8 yaşındaki çocuk düşüncesini nitelendiren *"kullanışa göre"* tanımlamaları anımsatmıştık. Fizik harekete gelince, § 12 de ele alınan inceleme, doğadaki düzenlerin gayecilikle açıklandığını yeterince bize gösterdi. İncelemelerimizin daha sonra gelen kısımları, aynı gayeciliğin tüm fiziğe nufuz ettiğini gösterecektir: cisimlerin yüzmesi, bir tulumbadaki havanın hareketleri, bir motördeki ateşin ve buharın hareketleri, vb. Böyle bir espri yönelişi, büyük çizgilerinde olduğu kadar, ince ayrıntılarında da çocuk dünyasının yönelmişlikle dolu olduğunu gösterir.

Aynı yönde yer alan ikinci bir grup görüngüyü, *"niçin"* lerin 3 ile 7 yaş arasında geçirdiği evrimi sağlar. (L.P. , böl.V) da görmüş olduğumuz gibi bu niçinler, ne tümüyle nedensel, ne de tümüyle gaiyecidir. Bunlar ikisinin arasındadır, yani çocuğun görüngülere vermeğe çalıştığı gerçek neden özellikle bir "yönelimdir", bu ise hem etken neden, hem de açıklanacak sonucun varlık nedenidir. Başka deyişle, yönelim yaratıcıdır: fizik nedensellikle mantıksal-moral neden evrensel bir tür psikolojik yönellenme içerisinde birbirine karışmıştır.

Böylece çocuğun başlangıçta fizik zorunlulukla moral zorunluğu niçin birbirinden ayırmadığı açıklanmış oluyor (bu üçüncü grup görüngüdür). Bundan önceki pa-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ragrafta işaret ettiğimiz ve çok daha spontane olan sürekli olarak yeniden bulduğumuz olgular. bu açıdan sistemli ve belirtik olmasa bile çocuk tarafından doğaya verilen evrensel yönelimşlik lehine çok seçik bir işarettir (C.P. e bak.).

Yararlandığımız üç grup olgunun, eşya ile ilintili olarak çocuğun imgelediği yönelimlere bunların içinde yer verdiğini tanıtlamadığı ileri sürülebilir kuşkusuz. Bu yönelimler, yaratıcıya veya herşeyi yapmış olan *"adamlara"* ait olabilir. Bundan sonraki bölümlerde özellikle göreceğiz ki canlıcılık kadar sistemil bir çocuk yapmacılığı vardır ki buna göre doğa insanlar tarafından *"yapılmıştır"*. Ancak, sorun şudur: çocuk önce. eşyanın insanlar tarfından yapıldığını düşünür, sonra sadece,sadece sonra, her şeyin içinde bulunabilen yönelimleri arar, veyahut, tersine olarak, çocuk önce her şeyde yönelimler aramaz, sonra sadece sonra bu yönelimleri, yaratıcıların yönelimleri olarak (yapmacılık), eşyanın kendilerinin yönelimleri olarak sınıflandırır. Oysa biliyoruz ki, kesin olarak herşeyde yönelim arama gereksinimiyle aynı zamanda ortaya çıkan *"niçinler"* 2 ile 3 yaş arasında başlar, yani yapmacılığın henüz tümüyle ap açık sistemleşmediği bir dönemde başlar. Çocuk düşünüşünün en olası gidişi, o halde önce yönelimleri, sonra, sadece sonra yönelimlerin bağlanması gerekli konuları sınıflandırmağı aramaktır. Öyle ki canlıcılığın veya çocuksu yönelimselliğin anımsanabileceği gibi lehine gösterdiğimiz üç grup olgu, canlıcılık kadar yapmacılık lehine de konuşmaktadır.

Dahası var, göreceğiz ki, canlıcılığın ve yapmacılığın kaynağında akla gelebilecek çatışmalar yoktur: çocuğun bir cismi, örneğin güneşin insanlar tarafından yapılmış olduğunu düşünmesi, bir çocuğun ana, babasından doğmuş olması gibi, canlı düşünmüş olmasını engellemez.

Sonuç olarak, çocuk canlıcılığının yapısı veya hiç olmazsa, şöyle diyelim, yaygın canlıcılığın yapısını yıldızlarla vb. ilintili (§ 2) daha sistemli inançlara karşıt olarak, şu biçimde nitelendirebiliriz: doğada bütün cisimlerin az çok etkinlik ve ayırma gücüne sahip, bir yaşam "sürekliliği" vardır. Bu "süreklilik", birbirine az çok bağlı ve iyiliği için bütün insanlığın etrafında dönen bir yönelimsel hareket ağıdır. Çocuk yavaş yavaş bu "sureklilikten" bazı kuvvet merkezleri ayırır ki bunlarda öbür eşyadan daha spontane bir etkinlik vardır. Ancak bu merkezlerin seçilmesi uzun zaman gidip gelmeler gösterir. Örneğin, çocuk, önce güneşi ve yıldızları ilerletebilen kendisine, sonra kendi kendine hareket eden güneşe ve bulutlara, sonra yıldızları ve bulutları vb. ilerleten rüzgâra özerk bir etkinlik verir. Böylece, kuvvet merkezi derece derece yer değiştirir. Bizim aldığımız yanıtların dalgalı ve az sistemli niteliğini işte bu husus açıklamaktadır. Ancak merkezlerin seçimi, bunu yöneten nedenlerin kendileri böyle olmasa da, dalgalı ve gidip gelmeli olabilirler. Aslında biz bunu bulduk: genelde etkinlik, genelde hareket, dıştan alınan harekete karşıt özel hareket; gördüğümüz çocukların düşünüşlerine sürekli olarak gelen konular, bunlardır ve bunlar, yaşam ve yönelmişliğin ilkel "sürekliliğine" git gide bir ayrımlaşma getirmektedir.

§ 5. SONUÇLARIN ARKASI. ÇOCUK CANLICILIĞININ KÖKENLERİ.– Ribot vaktiyle demiştir ki, (1) : *"Çok iyi tanınmış olmasına karşın açıklanmamış olan içgüdüsel bir eğilim sonucu, insan etrafında hareket eden veya tepki yapan şeylerde kendisininkine benzer yönelimler, bir istenç, bir nedensellik bulunduğunu düşünür: bunlar insanlar, canlı varlıklar, (bulutlar, nehirler vb.*

1) *L' évolution des idées générales, 4. éd., s. 206*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

gibi) hareketleriyle canlıymış izlenimi veren şeylerdir". Bu görüngü, *"çocuklarda, vahşi insanlarda (kendisine vuran taşı ısıran köpek gibi) hayvanlarda, hatta çarptığı bir masaya karşı hiddete kapılarak bir an için içgüdüsel bir varlığa dönüşen akıllı bir insanda bile gözlenebilir".* Freud (1) ise, canlıcılığı projeksiyonla açıklar: iç algılarımızın dışarıya vurulması, ilkel bir mekanizmadır, örneğin buna aynı zamanda duyularla yapılan algılar da tabidir ve bunun sonucu olarak dış dünyayı tasarımlamamızda belli başlı bir rol oynar". *Ribot'nun söz ettiği "açıklanmayan eğilimi"* veya Freud'un kabul ettiği bu *"ilkel mekanizma"* açıklanamaz şeyler midir? Veya sorun çözülmez görünmektedir, çünkü iyi bir biçimde ortaya atılmamıştır. Problemin yanlış olarak ortaya atılmasının nedeni, ben ile dış dünya arasındaki sınırlara ilişkin kimi içerik konutlar,iç içeriklerin ancak projeksiyonla sağlanabileceğini ileri sürmektedirler.

Gerçekten, belli bir psikolojiye göre, ben bilinci, herşeyden önce, dolaysız bir iç duyumdan gelmektedir: bu, Maine de Biran'a göre çaba duyusudur, Ribot'ya göre kas duyumlarının toplamıdır. Böylece, ben bilinci, dış dünyayı tanımadan gelişecektir. Bu terimlerle ortaya konursa, sorun çözülmez hale gelmektedir kuşkusuz. Neye insan eşyayı olduğu gibi göreceğine, içindeki duyumları dışarıya vursun? İnsan başlangıçta kendi beni ile eşya arasında aldatıcı bir benzerliğin kurbanı ise, neye bu benzerlik sürüyor? Bu öyle bir sürüyor ki, bu biçimde yönlenmiş olan düşünüşü ne deney, ne de zaman uyandıramıyor?

Bunun tersine olarak ben ile dış dünya ilişkilerini incelerken ulaştığımız varsayımlardaki yerimizi yeniden alalım. Düşünce yaşamının başlangıcında hiçbir noktada ben ile eşyayı ayırmasına elverişsiz bir bilinç hali bulmaktayız. Bu bilincin oluşumunda iki türlü etken bileşmektedir. Önce, biyolojik veya bireysel etkenler vardır, bunlar organizma ile çevre arasındaki ilişkileri düzenler. Apaçıktır ki, herhangi bir biyolojik tepkinin içinde organizmanın ve çevrenin paylarını ayırma olasılığı yoktur. Zekâlı uyma ve türettiği hareketsel uyma bu yasanın dışında kalmamaktadır. Gerçek olan şey, bir alışveriş, birbirini tamamlayan akımların karışımıdır, bunların bir kısmı, eşyanın organizma tarafından özümlenmesiyle belirlenmiştir, bir kısmı organizmanın çevre verilerine uymasıyla belirlenmiştir. M. Bergson'un Madde ve Bellek adlı eserinin kuvvetli bir yanı vardır, o burada algının eşyada yer aldığı kadar, beyinde de yer aldığını ileri sürer, çünkü der, beyin titreşimleriyle eşyanın hareketlerini birbirine bağlayan yetkin bir süreklilik vardır. O halde başlangıçta ne *"ben"*, ne de dış alem vardır, ancak bir süreklilik vardır. Toplumsal etkenlere gelince, bunlar da bireysel etkenlerin ulaştıkları sonuçları verir: ilk etkenliklerinden başlıyarak bebek, toplumsal bir hava içinde yetiştirilmiştir, şöyle ki, ana, babası özellikle annesi (besi, emzirme, nesnelerin alınması, dil gibi) bütün eylemlerinde ve duygulanmalarında işe karışır. Böylece, yine bu açıdan, her eylem anlamlı bir bütünde yer alır, öyleki ben bilinci hiçbir zaman doğuştan bir ilk davranış biçimi değildir, ama o, sadece yavaş yavaş ve başkalarının davranışından gelen dirençlere bağlı olarak belirir. Ohalde toplumsal etkenler ve biyolojik etkenler düşünce yaşamının içinde dünya ile ben arasındaki ayrımlaşmamayı yaratmak hususunda işbirliği ederler. Ortaklık duygularıyla bağıcıl düşünüş buradan gelir.

Çocuk bilincinin hareket noktası bu ise, canlıcılığın kökenleri daha iyi anlaşılır bir hal alır. Gerçekten dört neden grubu, canlıcılığın doğuşunda birleşmektedir. Bunlardan ikisi, bireysel türden, öbür ikisi toplumsal türdendir.

---

1) Totem et Tabu, çev. Jankélévitch, s. 93.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bireysel türdeki etkenler şunlardır: bir yandan ilkel bilinçteki şeylerin birbirinden "ayrılmamazlığı": kavramların giderek birbirinden ayrılması çocuğu yönelimli eylemlerle böyle olmıyanları birbirinden ayırmaya götürmeden önce, eylem ve yönelim vb. kavramlar, zorunlu olarak birbirine bağlı olduklarından ilkel bilinç dünyayı hem psişik ve hem fizik bir içerik gibi anlamaktadır. Öte yandan enterjeksiyon işe karışır: çocuk bunun sayesinde eşyaya karşı duyduğu hisleri, onların da kendisine karşı beslediğini düşünür.

Bu iki etkenin çözümlemesine geçmeden önce, çocuklarımızda rastladığımız iki tip canlıcıl tutum arasındaki bir ayrımı anımsatalım. Çocukların canlı ile cansızı karıştırma genel eğilimine, yani bundan önce ki (§ 4) paragrafta betimlediğimiz tutuma, yaygın canlıcılık diyoruz. Belirtik canlıcılığın tümüne sistemli canlıcılık diyoruz; bunu çocuk açıkca göstermiştir ve bunun en seçik hali, yıldızların kendilerini izlediklerine çocukların inanmalarıdır (§ 2). Göreceğiz ki, ana çizgileri içinde, ayrılmamazlık etkeni daha ziyade çocukda yaygın canlıcılığı açıklar, buna karşılık, entrojeksiyon etkeni daha ziyade sistemli canlıcılığı açıklar. Ancak pek açıktır ki, bu çok yalın şemayı, bu iki etkenin etkileşmeleri karmaşık bir hale getirir.

Bunları söyledikten sonra, ayrılmamazlık etkeninin rolünü meydana çıkartmağa çalışalım. Çocukta gerçekciliğin incelenmesinin gösterdiği (böl. I-IV) biri öznel, öbürü nesnel olan kimi öğeler, bizim düşüncemiz için bağımsız olmalarına rağmen, çocuk düşüncesinde bunlar birbirlerinden ayrılmaz bir halde bulunurlar. Oldukça ilerlemiş yaşlara değin adlar ve adlandırılan eşya, düşünce ve düşünülen eşya vb. bu durumdadır. İmdi hareket ve yaşam için de durum aynıdır: her dış hareket çocuk için zorunlu olarak yönelimseldir. Genelde her etkenlik ve bilinç de böyledir. Ve hiç olmazsa ilkel olarak durum ve bilgi de böyledir: çocuk her cismin ne olduğunu, nerede bulunduğunu, ne gibi nitelikleri olduğunu bildiğini düşünnektedir. Kısaca çocuk gerçekciliği yeterince göstermektedir ki, düşünce ayrılmamazlıktan ayrılmaya doğru gitmeketedir ve zihinsel gelişme, hiçbir zaman ardaşık çağrışımlardan oluşmamaktadır. O halde yaygın canlıcılığın, çocuk bilincinde temel bir yeri vardır.

Tabii (ad gerçekciliği gibi) asıl olan gerçekcilikle, gerçekciliği meydana getiren ayrılmamazlık arasında şu ayrılık vardır. Gerçekciliği "temel bir ayrılmamazlığın" oluşturduğu söylenebilir, bu ayrılmamazlık sadece gerçekte düşünceye özgü niteliklere eşyada yer vermektir, ancak (örneğin adlar gibi) henüz bunların kendisine ait olduğunu bilmez. Bunun tersine olarak, canlıcılığı niteleyen ayrılmamazlık "ikinci (1) bir ayrılmamazlıktır" ve düşüncenin kendisine verdiği niteliklere benzeyen nitelikleri eşyaya verir: bilinç, istenç vb. Ancak bu *"dışa vuruş"* mudur? Asla. İkincil ayrılmamazlığın asıl ayrılmamazlığa katkısı, sadece nesne kavramının oluşumunu niteleyen şeydir: nitelikler, tüm gerçeğe verilecek yerde bireysel demetler halinde gruplandırılmıştır. Ancak gerçekci düşünce, nesneleri meydana getirmek için birbirine zorunlu olarak bağlı oldukları kabul edilen nesnel bir terimle öznel bir terimi birleştirir:-işte ayrılmamazlık bu birleştirmeden gelir-gerçekci düşünce, güneşi, parlak, sıcak ve hareket eden bir nesne olarak alacağına, bilinçli olarak parlayan, bile bile bizi ısıtan ve canlı olduğundan hareket eden bir nesne olarak görür.

Gerçekten eşyaya verilen bilinç, ve *"yaşam"* kavramına ilişkin elde ettiğimiz yanıtların can noktası şu örtülü konutta toplanır: her etkinlik bilinçlidir ve her hareket, kendiliğinden oluşmaktadır. Schi *"madem ki rüzgârı veren onların kendileridir"* o halde bulutlar, *"ilerlediklerini bilirler"* der. Ross *"mademki esen odur"* o halde rüzgâr bi-

---

1) Brit. Journ. of Psychl. October 1921'e bak.

linçlidir, dediğinde *"yapmak"* la *"yaptığını bilmek"* arasında örtülü bir özdeşleştirme vardır. Ayırma yapılamadığından canlıcılık görülmektedir.

Ama neye kavramların bu ayrılmamazlığı bu denli uzun sürmektedir? Bu işlemin ne sade, ne de kendiliğinden olmadığını anlamak için bu ayrılmanın nasıl meydana geldiğine bakmak yeterlidir. Gerçekten bir hareketin yönelimsel veya bir etkinliğin bilinçli olmadığını çocuğun keşfetmesi olasılığını sağlayacak hiçbir dolaysız deney yoktur. Bu ayrılmanın koşulu, ne bilginin artması ve hatta ne kontrol veya deneyleme gücünün gelişmesidir, bu düşünme alışkanlıklarının kökünden değişmesidir. Yalnız düşüncesinin niteliksel bir evrimidir ki, çocuğu gerçekcilikten vaz geçirebilir. Çocuk düşüncesinin yönlenmesindeki değişiklik nerden gelmektedir? Kavramların ayrılması, ancak çocuğun kendi benliğinden ve düşüncesinden giderek bilinçlenmesi, sonucu meydana gelebilir. Ad gerçekciliği ele alındığında şunu ortaya koymağa çalıştık: çocuğu, gösterenle gösterileni birbirinden ayırmaya, sonra içi dıştan ayırmaya, sonra da sonunda psişikle fiziği ayrımlaştırmaya götüren, adların sembolik ve buna dayanarak insancıl karakterini keşfetmektir. Gerçekciliğin giderek azalması, buna benzer bir yol izler. Kendi kişiliğini seçik olarak bilinçlendirdiği oranda çocuk, eşyaya bunun benzeri bir kişiliği vermez. Kendi öznel etkinliğini ve düşünce içeriğini kullanmak hususunda rastladığı güçlüğü keşfettiği oranda eşyaya bilinç vermekten sakınır. Taylor'un ilkellere ilişkin olarak ileri sürdüğü gibi, gerçekciliği doğuran düşüncenin varlığını keşfetmek değildir, çocuğun eşyayı canlandırmasını olalsılaştıran psişizmden haberi olmamasıdır, düşünen insanın keşfidir ki, onu canlıcılıktan kurtarır. Kısaca, kavramların ayrılması, benlik bilincinde meydana gelen gelişimlerden oluşur.

Bu yorumu haklı çıkarmak için gösterilecek olgular, çocuk gerçekciliğine ilişkin olarak topladığımız veriler değildir. 11-12 yaşlarına doğru görülen geç bir görüngü vardır ki ilk yıllarda çocuktaki durumu tahmin etmemizi sağlar: bu, insanın kendi hakkında en ufak yanılgıyı anlama hususunda çektiği güçlüktür. Gerçekten bir kafa, iç gözlem yapamadığı oranda kendini yetkince tanıdığı yanılgısının kurbanı olur. İşte olgular:

Ballard'ın test (1) olarak verdiği saçma cümlelerde şöyle kaleme alınmış bir öneri vardır: *"Kibirli değilim, zira gerçekte olduğumun yarısı kadar bile akıllı olduğumu düşünmüyorum"*. Bu cümleyi çok zeki 11-13 yaşındaki çocuklara verdik. Söyleneni anladıklarında yanıt hep aynı idi: burada saçma olan, şey, kendinizi olduğunuzdan daha az akıllı sanıyorsunuz. Zeki iseniz, zeki olduğunuzu biliyorsunuzdur, gerçekte olduğunuzun yarısı kadar akıllı olduğunuzu sanıyorsanız, bunun nedeni gerçekte yarısı kadar akıllı oludğunuzdur, vb. Kısaca bu yanıtların can noktası, insanın kendisi hakkında yanılmasının olasılığıdır.

Bu ancak bir emaredir, ama anlamlıdır. Hepimiz biliriz ki, kendimize ilişkin yanılgılarımız vardır ve bilgilerin en zoru, insanın kendisini tanımasıdır. Bu böyle olursa, düşüncesi eğitilmemiş olan çocuğun bundan hiç haberi yoktur. Çocuk kendini tanıdığını sanır ve özellikle kendini tanımadığı oranda buna inanır. İmdi 11-12 yaşlarında bu böyle olursa, ilk yıllarda çocuğun kendi bilincine ilişkin fikrinin nasıl olacağı tahmin olunabilir: çocuk, kendisinde oluşan şeylerin hepsinden haberi olduğunu sanır ve tersine olarak, hangi türden olursa olsun bilinçsiz veya istençsiz bir etkinlik bilgisini hiç tanımaz. Ancak toplumsal ve bireyarası mertebeden bir seri deneyden sonradır ki, dü-

---

1) Brit. Journ. of Psychl. October 1921'e bak.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

sunce bilinçsiz hareketlerin veya bilincsiz hallerin doğasına aykırı fikirleri anlamaya başlar. Bu deneyler sayesinde kişi, baskalarının yaptıkları herşeyin ne akıllıca, hatta ne de yönelimsel olmadığını ve insanın kendi hesabına garip yanılgılara düştüğünü keşfeder. Tabii biz, canlıcılığın kavboluşunun psikolojik bir bilinçsizlik kavramına bağlı bulunduğunu iddia etmiyoruz. Yalnız yarı psişik, yarı fizik olan ilkel kavramların ayrılmasının başka deyişle, gerçeğin karakterini kayıp etmesinin, bilincienmenin gelişmelerine bağlı olduğunu düşünüyoruz. Çocuk içgözlem yapamadığı sürece, kendisini tümüyle tanıdığını düşünür ve sanır ki her yaratık bilinçlidir. Tersine olarak, çocuk kendini keşfettikçe, etkinlikler ölçeğinde istençli ve içleşmiş eylemlerle istençsiz ve bilincsiz eylemler arasında bütün bir derecelenme kurar.

Kısaca, canlıcılık veya hiç olmazsa yaygın canlıcılık, ilkel kavramların ayrılmamazlığından ileri gelmektedir ve yalnız insanın kendisini tanıma (toplumsal yaşamdan ve başkalarıyla karşılaştırmadan gelen tanıma) hususunda yaptığı ilerlemeler bu kavramları ayırmayı başarabilir. Ancak, böylece canlıcılığı açıklamak, güya bir açıklama veriyor gibi görünen *"projeksiyon"* kavramı yerine olguların yalın durumunu tanımaktır. Psikolojiyi biyolojiden ayırırsak, ve ona uyum gösteren düşünceden tümüyle bağımsız bir dünya ortaya atarsak, durum kuşkusuz böyledir. Ama zihinsel işlevlerin biyolojik kökü aranırsa ve düşünce, gerçek çerçevesi içine oturtmak üzere, organizmanın içinde bulunduğu ortamıyla olan ilişkilerinden hareket edilirse, karanlık *"projeksiyon"* kavramının, yani bilinç içeriklerine dış dünyada yer vermenin, *"iç"* ve *"dış"* kavramlarının akla uygun olmayacak bir biçimde ve varolumsal olarak kullanıldığı görülür. Biyolojik gerçeklik, çevrenin organizma yoluyle özümlenmesi ve organizmanın çevreye bağlı olarak değişmesidir: bu, alış verişin sürmesidir. Kuşkusuz bu alış verişler, bir iç ve bir dış kutup gerektirir, ancak bu terimlerin herbiri öbürüyle sürekli denge ve karşılıklı bağlılık ilişkisi içindedir. İşte zekanın yavaş yavaş içinde bir ben ve bir dış dünya ayırdığı gerçek budur. Hareket noktasında benin dış dünya ile karıştığını söylemek, eşyanın içinde bulunan açıklanamıyan bir *"projeksiyon"* yerine, dış dünyanın ben yoluyle özümlenmesini koymak demektir. Kuşkusuz bu özümleme, biyolojik özümlemenin kendisiyle sürekliliği halindedir. Arkadan gelen açıklamamızda ve özellikle kuvvet düşüncesinin kökenlerini (C.P. e bak.) araştırırken bu kavramın içeriğini geliştirmeğe çalışacağız, burada bunun üzerinde daha fazla durmakta yarar yoktur.

Ancak, kavramların ayrılmamazlığı, yaygın gerçekciliği açıklamaya hiç bir zaman yeterli değildir. Bulutların, yıldızların bizi izlemesi, bizimle meşgul olması vb. sistemli inançlar, başka etkenlerin işe karıştığını gösteriyor gibidir. İşte burada *"entrejeksiyon"*, yani başkalarına karşı duyulan hislerin karşılığı olan şeylere eşyada veya öbür insanlarda yer verme, eğilimini, ele almak yerinde olur.

Entrejeksiyon şeması çok seçiktir: bene direnç gösteren veya itaat eden herşey, emir veren veya direnci kaldırmaya çalışan benin etkinliğinin aynı olan etkinliğe sahipmiş gibi, anlaşılmaktadır. Böylece, çaba bilinci, direnç gösteren nesneye kuvvet verilmesini, istek bilinci, acının kaynağı olan nesneye kötülük atfedilmesini vb. gerektirir.

İmdi, entrojeksiyonun nedeni kuşkusuz beniçinciliktir, yani herşeyin benin etrafında döndüğüne inanmak eğilimidir. Beniçincilikten sıyrılmak, yani herşeyi kişisel görüşten sıyrılarak görebilmek, entrojeksiyonu bir kenara itmek demektir. İşte bu mekanizmayı çok iyi gösteren bazı olgular: Nel *"Bunu (kendi eli için) kim oğuşturdu?"* der. *"Burası ağrıyor. Bana duvar vurdu."* (Nel 2:9). Veya bir de Micheiet'nin çocukluk anısı:

Giyotin bir pencerenin başını kesmesine ramak kalmıştı. Bir iskemle üstüne çıkmıştım ve avluya bakıyordum. Büyük annem beni kapar kapmaz cam büyük bir gürültüyle düştü. İkimiz de bir an şaşırmış kalmıştık. Benim bütün dikkatim başıma bir insan gibi, hatta ondan daha çabuk koşarak gelmiş olduğunu gördüğüm bu pencere üzerinde toplanmıştı. Onun bana kötülük yapacağından emindim ve uzun zaman ona ancak korku ve hiddet duygusuyla yaklaşıyordum (1).

Bu çok yalın bir örnektir: bir acı veya korku yaratan cisimler, yönelimsel olarak, duyulmaktadır, çünkü ben, beniçincil kalmıştır ve bundan ötürü çıkarsız veya kişisel görüşten sıyrılmış bulunamamaktadır.

Buna karşılık, özel bir hali anımsatmak gerekir: çocuk bu hallerde bir yanılgı olduğunu farketmeden eşyaya bir hareket ve insaniçincil bir hareket verir. Bu yıldızların veya bulutların bizi izliyor gibi olmalarına ilişkin haldir. Kendi görünüşünü nesnel görüşten ayıramadığından çocuğun bunu görünürdeki gerçek hareket gibi alması, yalnız bu hallerde görülmez, ancak çocuk aynı zamanda bile bile kendisinin izlendiğin tasarımlar ve her türlü insanî duyguları güneşe ve aya entrojeksiyon yoliyle verir:

İçimizden biri şu acayip deneyi yaptığını açık seçik anımsar: arkasında bulunan eşyanın hala orada bulunup bulunmadığını görmek için birden bire arkasına bakmaktadır.

Böyle bir deneyin aşağıdaki olguyla yakınlığı vardır: Bohn (2) 5; 1 yaşındaki bir erkek çocukla konuşmayı anlatır: *"Baba bütün bunlar burada mı? - Bütün bunlar ne? - Bütün bunlar. Bütün bunları sahiden görüyor musun? - Bütün bunları görebilirsin ve elleyebilirsin. Onlar hep orada. - Hayır her zaman orada değiller. Onların etrafında döndüğüm zaman orada değiller. - Arkanı döndüğün zaman onlar hep aynı yerdeler. - Bunların hepsi canlı. Hep giderler. Onların çok yakınlarına gittiğim zaman, onlar benim çok yanıma gelirler.-Ama onlar daima aynı yerde değil mi? - Hayır; ben onları sadece rüyamda görürüm ve onlar gelirler ve benim rüyama girerler."* Bunun arkasından çocuk, nesnelere dokunarak odanın içinde yavaş yavaş dolaşır ve: *"Onlara bak geliyorlar ve gidiyorlar"* der.

Bu iki olgu, büyük bir ilgi taşımaktadır. Her iki halde de çocuk, görsel ortamda gözlediği değişikliklerin gerçek yer değiştirmelerinden mi, böylece kendi etkinliğin - den mi, yoksa eşyanın kendisinden mi gelip gelmediğini sormaktadır. İkinci çözüme yaklaştığı oranda çocuk canlıcıldır. Birinciyi kabüllendiği oranda, yani eşya bilincine sahipse artık canlıcıl değildir. Bu iki olgu, ben yarı ölçüde kendinden bilinçli olduğu bir anda, dünyanın yapısında eşyanın payı ile kendi etkinliğinin payının ne olduğunu araştırırken acayip hisler duymuş olduğu anda oluşmuştur. Kaldıki, ikinci çocuk, hala var olanlara karşı hemen hemen bağıcıl bir ortaklık tutumu beslemektedir: *"rüyama geliyorlar"*

Bu son hallerde ve aynı türden bir çok hallerde demekki canlıcılık, beniçincilikten doğmaktadır. Ben, yıldızlar veya eşyanın arzu veya istenceye doğrudan bağlı olmadığını anlayacak kadar kendi iktidarındaki sınırların farkındadır (ve bundan ötürüdür ki, bu olgularda hemen hemen bağıcılık yoktur), ancak şunun farkında değildir: eşyanın görünürdeki hareketlerinin kendi görüşünün bir yanılgısı olduğunu anlayamaz.

---

1) Michelet, Ma jeunesse, s. 17

2) Pedag. Semin., 1916: A childs Question.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Kısaca, entrojeksiyon, herşeyin bizim etrafımızda döndüğü inancına bağlı beniçincil eğilimden gelmektedir ve bize özgü itaat etme veya böyle olmazsa, bize direnç gösteren güçlerini eşyaya vermekten oluşmaktadır.

Burada yeniden Ribot veya Freud'un çözümlerine daha çok başvurmuş gibiyiz. Onlara göre canlıcılık, yalın bir projeksiyondan ibarettir. Ancak, bunu vurgulamamız yerinde olur, biraz önce sözünü ettiğimiz ayrılmamazlık olmadan entrojeksiyon olasılığı yoktur. O (biraz önce sözünü ettiğimiz ikinci ayrılmamazlığa karşıt olarak) istenirse üçüncü bir ayrılmamazlık meydana getirir ki bu (çocuğun etkinlik veya genel olarak hareketten ayrılmaz olarak gördüğü yaşam, bilinç gibi) yalnız bize özgü olanı eşyaya vermekten ibaret değildir, ama bundan başka eşyaya bizim niteliklerimizin karşılığını vermektir: korkmuş isek kötülük, emir veriyorsak itaat, itaat ettiremiyorsak istençli direnç vb. Gerçekten entrojeksiyon, gerçekcil olmıyan bir espri için olası değildir: çocuğun çarptığı taşın yaramaz, fena olarak anlaşılması, ancak her etginliğin bile bile yapıldığı kabul edildiği takdirde olasıdır.

Entrojeksiyonla ayrılmamazlığın karşılıklı olarak birbirine bağlılığı en seçik biçimde şu hallerde vurgulanmıştır. Gördüğümüz gibi, kavramların ilkel ayrılmamazlığı, çocuk gerçekciliğinden, yani ben bilinçsizliği veya düşünen öznenin kendi etkinliğini fark edememesinden, kendinden ayıramamasından ileri gelmektedir. Öte yandan entrojeksiyon kendisinden çıktığı ve karşılığında onu kuvvetlendiren beniçincilikten gelmektedir: düşünceyi gerçekci kılan ve öznel ile nesneli ayırt ettirmeyen, eşyanın tasarımında kendisine özgü görüşün rolünü ayırdetmeme olgusudur.

O halde ilkel bilincin, içinde kapalı kaldığı bir tür daire vardır: nesnelle özneli birbirine karıştıran anlaşılmaz kavramları ayırmak için düşüncenin kendinden haberi olması ve eşyadan kendini ayırdetmesi gerekmektedir, ancak kendini eşyadadan ayırdetmesi için düşüncenin eşyaya beniçincil görüşten gelen aldatıcı karakterleri vermemesi gerekir. Aslında buna karşıt olarak, ben bireylerarası alış veriş ve tartışma sayesinde bilinçlendiği oranda eşyaya duygular vermekten vazgeçer ve ilkel yaygın kavramları birbirinden ayırarak hatta yaygın biçimi altında canlıcılıktan kurtulma olasılığına kavuşur.

Şimdi, çocuk canlıcılığının perçinleşmesini kolaylaştıran toplumsal mertebeden etkenlere geçelim. Burada da birbirini bütünleyici iki grup ayırd edeceğiz: bir yandan içinde yaşadığı toplumsal ortama karşı çocuğun duyduğu ortaklık duyguları, öte yandan eğitim yoliyle çocuğun etkisi altına girdiği moral zorunluk.

Bunlardan birincisi temel bir etkendir. Bağıcılık ilintisiyle gördüğümüz gibi, beşikten başlayarak bütün etkinliği anne-babasınınkine bağlı bulunan çocuk, ilk yıllar boyunca daima gelişmesine elverişli iyi ve güzel düşünce ve eylemler içinde bulunduğu izlenimiyle yaşamalıdır. Çocuk yönelimlerinin herbirinin anne-babasınca bilindiğini ve paylaşıldığını sanır. Her an, çocuk görüldüğü, anlaşıldığı ve söylemeden her an arzusunun karşılanacağını düşünür. Daha sonra, kardeşleri veya arkadaşlarıyla düşünce alışverişlerinde bulunduğunda, çocuk yarım ağızla söylediklerinin daima anlaşıldığı eğilimini korur ve işte biz bu olguda çocuk beniçincil dilinin kökünün bulunduğunu görmüştük (L.P. böl. 1, III) : çocuk kendisine özgü görüşünden çıkmayı denemediği için kendi düşüncesinin herkesinki gibi olduğunu sanır.

Durum böyle ise, başkalarıyla aynı düşünceyi besleme duygusu, çocuğun dünya görüşünü sarmalıdır. Doğa iyi veya kötü varlıklarla dolu olmalıdır. Çoğu kez işaret edildiği gibi, hayvanlar aynı düzenden ilişkilere yer verir ve çocukta bazen onlar tarafından anlaşıldığı veya bazen kendisini onların anladıkları izlenimi gerçekten vardır:

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

§ 10 da sözlerini aktardığımız Nel (2; 9) böylece hayvanlarla sık sık görüşmektedir. Bir ineği: *"Gel, gel inek"* diye çağırdıktan sonra *"Allasmarladık inek"* der. Bir çekirgeye: *"Göreceksin, la mamoiselle Recri (çekirge) yi.. (çekirge kaçar)*- "Orasını istemiyor musun çekirge?"

Pie (6) bir akvaryumun önünde: *"Ah (kerkenkele) bu büyük deve (bir balık) ne kadar şaşıyor. Kertenkele balıkları yemek lâzım!"*

İnsan bunun uydurma olduğunu düşünüyor. Ancak anımsanacaktır ki (böl. II, 6 ya bak.) 8 yaşındaki çocuklar hâlâ, hayvanların kendi adlarını bildiklerine inanmakta tereddüde düşmemektedirler: *"Bir balık, balık adını taşıdığını bilir mi? - Elbette!" (Mart. 8; 10).*

Freud'un *"çocuksu toteme dönüş"* (1) adı altında aktardığı haller bilinmektedir. Bu olgular nasıl yorumlanırsa yorumlansın, bize iki şey öğretmektedir. Çocuk bir yandan kimi hayvanları, kendi moral yaşamına sokar. Öte yandan, bundan ötürü anababasıyla olan yaşantısında edindiği kimi duyguları hayvanlara verir: yani çocuk, kendini suçlu görür, bu kusurlarını hayvanın bildiğine inanır, vb. Kuşkusuz, Freud'un aktardığı örneklerde çocuk inancının doğuşunda eğiticilerin oynamış oldukları rolün payının ne olabileceği akla gelebilir: doğru dürüst hareket etmezlerse, vb. köpeklerin veya atların hiddetiyle çocukları tehdid eden oldukca budala insanlara daima rastlanmaktadır. Ancak korku veya vicdan azabının baskısıyla suçundan ötürü, bütün dünyanın bu duruma tanık olduğunu kabul etme spontane eğilimi çocukta o denli geneldir ki, Freud, Wulf, Ferenczi vb. nin aktardıkları olgularda spontane inancın bir payı vardır.

Bu tür ortaklık duygularının sonunda eşyanın kendilerine aktarılması ve bu olgunun çocuk gerçekciliğini oluşturan etkenlerden biri olması son derece olası görünmektedir. § 2 de güneşe ve aya ilişkin olarak aktarılan kimi yanıtlarda çocukların gözlendikleri ve hatta gözetim altında bulundurulduklarını hissettiklerini gösteren bu eğilimin hiç olmazsa, bir izini bulduğumuzu düşünüyoruz: ay *"bizi gözetim altında tutuyor (8; 6), ne söylediğimizi işitmek için"* güneş ilerler (Jac 6) Ay *"meraklıdır"* (8; 8), güneş *"bize bakar"* Fran , 9) vb. Öte yandan yataklarından ayı gören çocukların korktukları bilinmektedir. 4; 6 yaşındaki Ban, ayın bize rüyalar gönderdiğini söyler. Ancak W. James'in ele aldığı sağır-dilsizde özellikle gördük ki (böl. IV, § 2) bu çocuk ayı, moral yaşamına katmakta, onu aldığı cezalara ortak etmekte ve sonunda uzun zamandır ölmüş bulunan kendi annesiyle özdeştirmektedir.

Çocukların düşünce yönelişi bu ise, canlıcılığın ayrılacıklı etkeni olarak, çocuğun eğitimi boyunca, moral yüküm duygusunun yerini ayırmak gerekir. Dikkat çeken bir incelemede M. Bovet'nin (2) gösterdiği gibi, yüküm duygusu, verilen emirlere karşı duyulan saygıdan doğar, bu saygının kendisi de emirleri vermiş olan kişiye karşı çocuğun duyduğu saygıdan gelmektedir. İmdi, bir çocuğun sorularının incelenmesi (L.P. böl.V) nin gösterdiği gibi kurallara ilişkin sorular, 6 yaşındaki çocuklarda pek çok görülür. 2 - 5 yaşındaki çocukda da bu biçim sorulara sürekli olarak rastlanır: *"Bunu niçin yapmak lâzımdır?"* "Böyle mi yapmak lazım?" "Böyle mi yapılır?" vb. görüngülerin "nasıl" ını açıklama gerekmesinden çok daha önce böyle bir tasa, bütün çocuk düşünüşüne nüfuz etmiştir. Böylece bu düşünüş, fizik zorunlukla moral zorunluğu birbirine karıştırır: doğadaki düzenin kökeni, moraldır ve fizik güç, şeflerin sözlerini dinle-

---

1) Freud, Totem et Tabou, çeviri. Jankelevitch.

2) Bovet, Les conditions de L'obligetion de conscience, Annee Psychol. vol. XVIII (1912).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

yen bağımlılarına veya büyüklerin küçüklere yaptığı baskının türleri olarak anlaşılmaktadır. Burada gerçekciliğin özel bir etkeni bulunduğuna, bu bölümün 3. §'ı bizi yeterince inandırmış bulundurmaktadır: gerçekten çocuk, canlı olduğuna inandığı için, eşyanın söz dinlediğine değil, söz dinledikleri için canlı olduklarına inanmaktadır.

Kısaca, bireysel etkenlerle toplumsal etkenler, çocukda canlıcılığın oluşumunda ve gelişmesinde birleşmektedir aslında ikinci etkenler, birincinin uzantısından oluşmaktadır, ancak burada bu noktanın üzerinde durmakta yarar yoktur. Bu konuyu tamamlamak için kendi başına nedeni olmadan ne olursa olsun canlıcılığın sistemleşmesinde büyük bir önem taşımakta olan bir etkeni daha ele almak yerinde olacaktır: bu içinde yaşanılan çevrede konuşulan dildir.

İki nedenle bu böyledir. M.Bally'nin bir uyarısına göre, bir dilin, dile getirme yeteneni, daima tersgiderdir, yani bir benzetme yapmak için, onun araçları daima artık geceri kalmayan düşünce biçimlerinden alınır. Böylece benzetmek hususunda *"güneş, sislerin direncini yenmeğe çalışıyordu"* denir. Bu canlıcıl ve dinamik bir konuşma biçimidir ve bundan başka, sanki göğüs göğüse çarpışıyorlarmış gibi göstermek için güneşi bulutlardan ayıran gerçek aralığı garip bir biçimde küçük göstermektedir. Ohalde (*"güneş batıyor"* gibi) dildeki kişileştirmeleri, (*"nehir göle gitmek için akar"* gibi) erekcil deyimleri, (*"ısı suyu kaynatır"* gibi), (*"buhar kaçmaya çalışıyor"* gibi), insancıl veya yapmacıl deyimleri ve (*"bulutlar yağmuru bildiriyor"* gibi) hatta hemen hemen bağıcıl deyimleri çocuğun kelimesi kelimesine almasına hayret etmemelidir. Yetişkin dilinde çocuk gerçekciliğini besleyecek her şey vardır ve bu, genelde çocuk bütün benzetmeleri kelimesi kelimesine aldığı oranda daha da çoktur: *"kırılmış bir kol"* çocuk için yere düşmüş bir koldur.

Ancak bütün bu olguların içinde, dil genellikle çocuk canlıcılığının nedeni değildir. O sadece bu canlıcılığın önceden çizilmiş şu yoldan çok bu yolu izlemesi olgusunun nedenidir. Stern'in (1) dediği gibi, bu dildeki gerigitme eğilimiyle çocuğun düşünce yönelişinin, sadece aynı noktaya yönelişidir. Dil çocuksudur: çocuğu biçimlendiren dil değildir.

Yalnız dahası var. W.Jerusalem'in (2) uyardığı gibi, ayrıcalıklı benzetmelerin dışında, dilin kendisi, en yalın yargıları *" dramatize "* eder: özneyi fiilden ve yüklemden ayırmak, özneyi düşüncenin tözcülleştirmesine, onu kendisine özgü bir etkinlik ve ayrı nitelikleri vermesine yol açar ve bu sanki özne, eylemlerinin toplamından ve niteliklerinin toplamından başka bir şeymiş gibi, meydana gelir. Örneğin Ross (9:9) bize rüzgaz ne yaptığını belki bilmiyordur *" çünkü o bir insan değildir, "* ama yine de onun üflediğini (3) bilmesi gerekir. *"çünkü üfleyen odur"* dediğinde bizi ilgilendiren sorunun üzerine parmağını en ilginç biçimde koymaktadır. Rüzgar için, *"üfleyen odur"* demek, gerçekten rüzgarı etkin, tözcül ve hep aynı kalan bir varlık haline sokmaktır. İmdi bu, üç kez dilin kurbanı olmak demektir. Dil *"rüzgar üfler"* demekle veya sadece *"rüzgar-*

---

1) Die Kindersrache, Leipzig, 1907.

2) Die Urtheilsfunction, Wiem U. Leipzig, 1895, 109 - 111.

3) Fransızca "le vent souffle" , "rüzgar eser " demektir. Piaget burada fransızca deyimi o dildeki özelliğe göre aldığından biz de bunu "rüzgar üfler" biçiminde verdik.

gardan" bir *"varlık"* gibi söz etmekle gerçekten üç saçmalık yapmaktadır: rüzgarın esme edimine bağlı olmadığına, esmeyen bir rüzgarın olabileceğine ve rüzgarın dış belirtilerinden bağımsız olarak yaşadığına inanmak. İmdi bizim bu biçimde konuşmamız, o denli doğaldı ki, bunun yanlış olduğunu fark edemiyoruz bile. *"Souk balık mayönezle yenmek ister : souk balığı mayönezle yemek gerekir"* dediğimizde, balığın hiç böyle bir şey istemediğini biliriz, ama *" rüzgar üflüyor"* dediğimizde, *"onun gerçekten üflediğine inanıyoruz. Böylece Ross'un yargılamasını anlıyoruz: Ross haberi olmadan ortakduyu ve dilin kendisi gibi tözcüldür.*

Bu tür olgular, kuşkusuz Max Müller'in öğretisini tutar. Buna göre ilkellerdeki canlıcılık, aslında bütün dinler gibi, bir *"dil hastalığıdır"*. Ancak, pek doğaldır ki, yeniden sadece dille ilkel veya çocuksu düşünce, aynı noktaya yönelmektedirler. Düşünce, dili yaratmaktadır, sonra onu aşmaktadır, ancak dil, düşünce üzerine atılmakta ve onu kendine bağlı tutmaya çalışmaktadır.

Sonuç olarak, canlıcılığın kökeninin nedenli karmaşık olduğu görülmektedir. Ancak şu nokta dikkati çekmiş olmalıdır ki, sözlü etken bir yana, çocuk gerçekciliğinin kökenini koşullandıran etkenler, hemen hemen ortaklık duygularını ve bağıcıl nedenselliğin oluşumunu koşullandırmaktadır. Bunun nedeni, gerçekciliğin ve ortaklığın birbirini tamamlayan görüngüler oluşudur veya bunlar daha çok, gerçeği yoğuran aynı sürecin birbirine bağlı, yüzleridir. Bu süreçte üç dönem ayırd edilebilir. Birincisinde ben tümüyle eşyaya karışmıştır: her şey herşeyle ortaklık halindedir ve istek gerçeğe bağıcıl bir etki yapar. İkinci dönemde, ben eşyadan ayrımlaşır, ancak eşya öznel yapışıklıklarla örtülü kalmaktadır. Bundan ötürü, ben eşya ile kısmi olarak kendini ortaklık halinde hisseder ve onları uzaktan etkileyebileceğini sanır, çünkü o (sözcükler, imgeler, jestler vb. gibi) düşünmek için kullandığı farklı araçların eşyaya bağlı olduğunu düşünür. Öte yandan, eşya zorunlu olarak, canlandırılmıştır, çünkü henüz eşyadan ayrılmadığı için psişik ve fizik kavramlar birbirinden ayrılmamıştır. Bu ikinci dönem süresinde ohalde bağıcılık ve canlıcılık birbirini tamamlar. Bu öyle bir andır ki, çocuk güneş ve ay tarafından izlendiğini sandığından (*"onları ilerleten benim"* gibi) olguyu, bağıcıl terimlerle olduğu kadar (*"beni izleyen onlardır"* gibi) canlıcıl terimlerle de, yorumlar. Sonunda üçüncü dönem süresinde ben eşyadan o derece ayrılmıştır ki artık düşünce araçları eşyaya yapışık olarak düşünülmez. Sözcükler artık eşyanın içinde değildir, imgeler ve düşünce başın içinde yer alır. Jestler artık etkinliğini kaybetmiştir. Artık bağıcılık kalmamıştır. Ancak (böl. II, § 9 de) gördüğümüz gibi, anlam ile anlamlanmış arasındaki ayrılma, içle dışın ayrılmasından ve özellikle psişikle fiziğin ayrılmasından önce meydana gelmektedir. Başka deyişle, nesnel ve öznel kavramların ayrılması, canlıcılığın kaybolmasını sağlıyacak oranda olmadan, ben ile eşyanın ayrılması oldukca ilerlemiş olabilir. Bu üçüncü dönem içinde bağıcılığın kaybolmaya başlamasına karşılık canlıcılık sürmektedir. Ortaklık duyguları da böylece azalmaya başlar veya hiç olmazsa, espriler arasında yalın bir anlaşmanın tamamiyle canlıcıl bir biçimini alırlar: böylece çocuk güneşin bizi izlemesi fikrini bıraktıktan sonra, güneşin canlı olduğuna inanmayı sürdürdüğü oranda güneş belki ona hala bizimle meşgul görünecektir ve bizim iyiliğimizi isteyecektir, ancak burada kişilerarası anlaşılması kolay ilişkilerden başka birşey görülmez. Tözcül ortaklık olmadığından, artık bu, gerçek bir ortaklık değildir. Yapmacılığa ilişkin incelememiz sırasında olgular bize canlıcılığın, bağıcılıktan sonra yaşadığını ve ilkel ortaklıkları içine alarak onları uslaştırdığını gösterecektir. Sadece şimdilik şu sonucu çıkaralım: ilkel aşamalarda bağıcılıkla canlıcılık arasında bir yakınlık ve karşılıklılık vardır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

III. KISIM

ÇOCUKTA YAPMACILIK VE NEDENSELLİKTEN ÖNCE GELEN AŞAMALAR

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYI

Yapmacılık terimini M. Brunschvcg'in Aristo fiziğine ilişkin yaptığı araştırmadan alıyoruz. (1) Brunschvieg'e göre, stoacıl ve ortaçağcıl fizikcilerin karşıtlığını gösterdikleri iki eğilim peripatetik sistemde birleşmektedir: birisi Aristo'yu herşeyi bir sanat ürünü gibi görmeğe götürür ve bu sanat, insan tekniğine benzer, öbürü bütün cisimleri canlı varlıklardaki gibi iç kuvvetler ve iştahlarla canlandırır. M. Bruschviçğ der ki *"Aristo bazen bir yontucu ve bazen bir biyolojist gibi konuşur"* (2). Bu eğilimlerin birincisine, yani eşyayı aşkın bir *"yapma"* sonucu gibi görmeğe götüren eğilime M. Brunschvig *"yapmacılık"* adını verir. Aristo'nun yapmacılığı, kuşkusuz bilimlidir ve bütün peripatetik felsefe ile ve özellikle sınıflar mantığı tözcülüğü ile ilişkiler içindedir. Bundan başka, bu yapmacılık, aşkın olduğu kadar içkindir de: yapmacıl etkinlik, tanrısal motöre olduğu kadar Doğaya (şurası kesindir ki, bu demonik olarak anlaşılmıştır) verilmiştir. Tersine olarak, çocuk yapmacılığı sistemli olmaktan çok örtüktür ve içkin olmaktan çok aşkındır: eşyanın kendisine yapmacıl bir etkinlik vermekten çok, eşyaya insan yapımcılığının ürünü olarak bakmaktadır. Ancak, canlıcılık ilişkisinde olduğu kadar, burada da sözcüğün önemi pek yoktur. Maddesel nedensellikle insan yapımcılığını birbirine karıştırma eğilimini göstermek için çocuk yapmacılığı ile yunan yapmacılığı arasındaki ayrılıkları iyice göstermeğe elverirse aynı sözcüğü iki halde de kullanmakta yarar vardır.

Dahası var, M. Brunschviçğ'in gösterdiği gibi, Aristo fiziğindeki içkin biyolojinin dinamizmi ile, yapmacılığın aşkın dinamizmi arasındaki çatışma, kuşkusuz çok daha az bilinçli bir planda, çocukta bulduğumuz gerçekcilikle yapmacılık arasındaki ikiciliği belki karşılıyordur, ve sonuç olararak, bunun insan düşüncesinde oldukca genel bir şeye karşılık olması gerekmektedir: bir yandan eşya canlıdır, ancak öte yandan eşya yapılmıştır. Bu ikicilik, çocuk düşüncesinde ilkel midir, yoksa sadece türemiş midir? Bu, bir çatışmaya yer verir mi veya canlıcılıkla yapmacılığın birbirini içerdiği bir aşama var mıdır? İşte incelememize gerekli olan budur.

Ancak, ileri sürdüklerimizi sistemli bir biçimde verebilmek hususunda yapmacılık görüngüsü çok karmaşıktır. Biz, sentetik olmaktan çok daha fazla analitik bir yol izlemek zorunda kalacağız, yani yapmacılığı bütün kapsamı içinde, ayrı aşamalar halinde betimleyeceğimize, çocukların yıldızlar, gök, akar sular, ilk maddeler vb. ın kökenlerine ilişkin verdikleri açıklamaları birer birer ele alacağız. Aslında izleyeceğimiz yöntem avantajlıdır: çocuğun yapmacılık anlayışlarının türdeşliğine ve özellikle zamandaşlığına ilişkin hiçbir önyargıda bulunmamak.

Bundan başka şunu da kesinleştirelim ki, biz burada çocukların ancak eşyanın kökeniyle ilintili düşüncelerinden söz edeceğiz ve hiçbir biçimde cisimlerin etkinliği veya onların hareketleriyle ilintili düşüncelerini ele almıyacağız. Bu son sorular, bu eserin gelecek bölümlerinin konusu olacaktır (C.P. e bak.).

Son olarak da, çocuk gerçekciliğinin varlığını ve önemini vurgulamış olan Sully'ye saygılarımızı sunalım: *"Küçük düşünürün gerçekten ve dolaysız olarak alışkın olduğu biricik köken yöntemi, eşyanın yapılışıdır"* demiştir (3) Sully.

---

1) L. Brunschvicg, L'experience humaine et la causalite physique, Livres V - VII.

2) Aynı., s. 140.

3) Sully'ye bak., Etudes sur l'enfance, trad. Monod, s. 113 - 114 ve 179.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bölüm VIII

YILDIZLARIN KÖKENİ

Çocuklara güneşin, ayın ve yıldızların nerden geldiklerini sormak insana tuhaf gelebilir. Bundan başka bu düşünce yıllarca aklımıza gelmedi ve geldiğinde, uygulamasını uzun zaman beklettik, çünkü çocukların kendileriyle alay edeceğimizi düşüneceklerinden korktuk. Aslında çocuklar için hiç saçma soru yoktur. Çocuklara, güneşin nerden çıktığını imgeleme, nehirlerin, bulutların veya dumanın nerden geldiklerini imgelemeden daha güç gelmez. Ancak bu,çocukların psikoloğlarla eğlendiklerinin bir kanıtı mıdır ve verdikleri yanıtların gerçek düşüncelerinde hiç bir yeri yok mudur? Sanıldığı kadar değil. Biraz sonra ele alacağımız anketin gerçekten bize çocuktaki spontane tutumlara karşılık olan bir çok görüngünün varlığını göstereceğini düşünmekteyiz. Örneğin çocukların soruları, ilgilerinin yıldızlarla ilintili sorunlara bağlı olduğunu ortaya koyar ve bu sorunları ortaya atma biçimleri bile onlara getirdikleri çözümlerin ne olduğunu gösterir. Bu noktayı kısaca inceleyelim, çünkü beceriksiz sorulan sorularla çocuğa özgü eğilimleri bozmamak büyük önem taşır.

Aşağıda verilenlere benzer sorular bulmak için 3 - 5 yaşındaki çocukların sorularını gözden geçirmek bu sorunu çözmeğe yeter: 2; 6 yaşındaki Fran şöyle sorar *"Güneşi kim yapıyor?"*. Bu sorunun biçimi bile yapmacıldır. Stanley Hall aşağıdaki soruları kaydetmiştir: 5 yaşında *"Neye bir ay var?"* 3; 6 yaşında *"Güneşi kim parlatıyor?"* ve *"Geceleyin göğe yıldızları kim koyuyor?"*, 5 yaşında: *"Yıldızları parlatan kim?"*

Bundan başka, ayın hilal biçimleri için çocuklarda spontane bir ilgi gözlenir, bunun yapmacılıkla olan ilişkisini göreceğiz. 5 yaşında: *"Niçin ay yuvarlak değil? Bazen o nasıl yuvarlak olabiliyor?"*, 9 yaşında: *"Niçin ayın biçimi hep aynı değil? Niçin bazen büyük ve sonra küçük?"* ve *"Ay neden yapılmıştır?"*

Bu sorularla, çocuklarda yıldızlara yapılmış gözüyle bakma ve onların her türlü belirtilerine önceden bir sebep bulma eğilimi olduğu iyice görülmektedir.

Aşağıdaki olguda da durum aynıdır:

W. James'in zikrettiği sağır, dilsizlerden biri (böl. VII, § 10) kendisiyle ilişkili olarak şunu (kendisinden üçüncü kişi olarak sözeder) anlatır: *"O, güneşin ateşten bir top olduğunu düşünürdü. Önce her gün için bir tane olmak üzere, bir çok güneşin varlığına inanıyordu. Bunların nasıl doğabildiklerini, batabildiklerini anlamıyordu. Bir akşam çocukların, yağa batırılmış ve alevlendirilmiş sicim yumaklarını havaya attıklarını ve tekrar tuttuklarını gördü. Yeniden güneş aklına geldi ve kendi kendine güneşin bu biçiminde atılmışolduğunu ve tekrar tutulduğunu düşündü. Ancak bu atan hangi kuvvetti? (San-Francisco, etrafı tepelerle sarılmış bir kenttir). Güneş bu adamın oynadığı ateşten bir toptu ve o, her sabah bu topu çok yükseklere atarak, her akşam onu tutarak eğleniyordu"... Tanrının (büyük ve küvvetli adam) "(bizim sokak gaz lambalarını yaktığımız gibi, kişisel gereksinimi için yıldızları alevlendirdiğini düşünüyordu".*

Estrella'nın anılarına verdiği mantıksal biçim bir yana, bunlar biraz önce çözümlediğimiz yanıtlara çok yakından bir karşılıktır ve bu yaklaşım dikkati çekecek düzeydendir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Kısaca, çocuklara soracağımız sorular, kendilerinin ortaya attıkları kimi soruların yerini tutacaktır. Ancak, kullanacağımız yönteme, tam anlamıyla güvenebilmemiz için daha başka şeyler de gerekli. Ayrı yaşlardaki yanıtlarda belli bir süreklilik ve bu sürekliliğin kendisinin bir derecelenme göstermesi gerekir. İmdi, işte ele alacağımız olgular da bize bunu gösterecektir.

Gerçekten yıldızların kökeniyle ilişkili tasarımların gelişmesinde oldukça seçik üç aşama ayrılabilir. Birincisinde çocuk, yıldızların kökeninin insan yapımcılığından (veya Tanrısal yapımcılıktan, ancak bunun aynı kapıya çıktığını göreceğiz) geldiğini düşünür. İkinci aşamada, yıldızların yarı-doğal, yarı-yapmacıl bir kökeni vardır: onlar örneğin, bulutların sıkışmasından oluşmuştur, ama bulutların kendileri de evlerin damlarından veya insanların meydana getirdikleri dumanlardan gelmektedir. Son olarak üçüncü aşamada çocuk, şu düşünceye varır ki, güneşin kökeninin insan sanayiği ile hiçbir ilişkisi yoktur. Çocuk (havanın, bulutların sıkışması, vb. gibi) doğal bir köken bulur veya çok az görülen bir hal: kendisine çok zor geldiği için köken sorusunu yanıtlamaz.

§1. Birinci aşamada görülen bir ilkel vaka.- Elde ettiğimiz anlamlı örneklerden birini Roy oluşturur, bunun bazı ilkel çizgileri, canlıcılıkla yapmacılığın kökendeki bağlılıklarını çok güzel göstermektedir. Onun hemen hemen tümünü vereceğiz.

Roy (6 yaşında): *"Güneş nasıl başladı? - Yaşam başladığı zaman. - Güneş hep oradamıydı? - Hayır. - Nasıl başladı? - Çünkü o yaşamın başladığını biliyordu. - Bu nasıl oldu? - Ateşle. - Nasıl? - Çünkü yukarda ateş vardı. - Ateş nerden geliyordu? - Gökten. - Bu gökte nasıl oluyordu? - Çünkü orada bir kibrit vardı ve alevlendi. - Kibrit neraden geliyordu? - Onu Tanrı atmıştı."* Biraz sonra: *"Yaşam ne dir? - Canlı olduğumuz zaman. - Yaşamı kim başlattı? - Biz var olduğumuz zaman".*

Sonra, biraz sonra, hilal için Roy şöyle der: *"Tam bir bütün oldu (ay için). - Bu nasıl oldu? - Çünkü o büyür. - Ay nasıl büyür? - Çünkü o büyür. - Bu nasıl oluyor? - Çünkü biz büyüyoruz. - Ayı büyüten nedir? - Bulutlar. - (Az önce Roy bize hilali biçimlendirmek için bulutların ayı kestiğini söylemişti. "Onu kesen bulutlardır") "Bunu nasıl yapıyorlar? - Onun büyümesine yardım ederler". "Ay nasıl olmaya başladı? - Çünkü biz yaşamaya başladık. - Bundan ne çıkar? - Bu ayı büyütür. - Ay canlı mıdır? - Hayır... - Evet. - Niçin? - Çünkü biz canlıyız. - Ay nasıl oldu? - Çünkü biz büyüyoruz. - Bu ayı büyütüyor mu? - Evet. - Nasıl? -... - Niçin? - Gündüz olduğunu biliyor mu? - Evet. - Nasıl? - Gündüz olduğunu görüyor".*

Üç hafta sonra Roy'u görüyoruz ve daha önce nelerden söz ettiğimizi unuttuğunu görüyoruz. *"Güneş taa başlangıçta nasıl başladı? - Ateşle. - Bu nerden geliyordu? Bir kibritten. - Güneş nasıl büyük oldu? - Çünkü biz büyüyoruz. - Güneşi büyüten nedir? - Bulutlar. - Peki biz? - Biz yemek yiyoruz. - Güneş yemek yiyor mu? - Hayır. - Bulutlar güneşi nasıl büyütür? - Çünkü bulutlar da büyüyor"* (1) *"Peki ay nasıl başladı?*

---

1) Roy'un bu söylediklerini iyice anlayabilmek için başka soruşturmalarda Roy'un bize şu söylediklerini bilmek önemlidir. 1° Rüzgarı meydana getiren bulutlardır ve bulutları meydana getiren rüzgardır (böl. IX, § 7, ve CP. böl. 1) 2° Kendimiz bulutlardaki rüzgarla ortaklık halinde olan rüzgarla doluyuz, bu rüzgar, bizim büyümemize yarar (C.P. böl. II ye bak.) 3° Başlangıçta rüzgar insanlardan çıktı; "birisi üfledi" (C.P. böl. II ye bak.) Burada biraz önce gördüğümüz ortaklıkların sistemleştiği görmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

O da ateşten. - Nasıl büyüdü? - Çünkü biz büyüyoruz. - O neye büyüdü? - Çünkü bulutlar onu büyüttü. - Bu nasıl oluyor? - Çünkü onlar da büyüyor. - Bulutlar olmasaydı ay büyürmüydü? - Hayır... evet yine de büyürdü, çünkü biz büyüyoruz".

Roy'un durumu dikkatli bir incelemeye değer, çünkü, çocuğun eşya ile insan arasında kurduğu ilkel ortaklıklardan yapmacılıkla canlıcılığın aynı zamanda nasıl sıyrıldığını büyük bir seçiklikle göstermektedir.

Gerçekten Roy'un düşüncesinde üç eğilim var: 1° Bir yapmacılık eğilimi: yıldızları insanlar yapmıştır. Güneş ve ayın kaynağı, bir kibrit alevidir. 2° Bir canlıcılık eğilimi: güneş ve ay canlıdırlar, gündüz olduğunu bilirler vb. 3° Yıldızlarla bizim aramızda ortaklıklar kurma eğilimi : yıldızlar büyümektedir, çünkü biz büyüyoruz, yaşamaya başladılar, *"çünkü biz olduk"* vb. Ohalde bu üç eğilimden hangisinin ilkel olduğunu ve bunların aralarında gösterdikleri ilişkileri kesinleştirmeğe çalışalım.

Herşeyden önce, yıldızların bir kibrit alevinden geldiği söylencesi bizimle yıldızların arasındaki ortaklık duygularından daha ilkel değildir: bu söylence, bu duygulardan gelmektedir, aksi söz konusu olamaz. Bu söylence oldukca uydurulmuştur. Kökenleri kesinleştirmesi istendiğinde Roy, bir söylence yaratmaktadır, ancak asıl kendi düşüncesinde yıldızlarla olan insan bağı çok daha bellisizdir. Bu bağın anlamı şudur: insanlar dünyaya gelirken, bu gelişten ötürü, yıldızların belirmesine neden olmuşlardır. Ohalde yıldızları insanların *"yapması"* söz konusu değildir, sadece insanlarla yıldızlar arasında ortaklık vardır ve bu ortaklığı kesinleştirmesi istendiğinde Roy açık bir yapmacılığa, yani yapmacılık söylencesine baş vurmaktadır.

Canlıcılık için de durum aynıdır. Roy'a göre yıldızlar *"büyürler"*, bilinçlidirler, canlıdırlar, vb. Ancak bu canlıcılığın Roy'un duyduğu ortaklık duygularından önce geldiğini düşündürecek hiçbir kanıt yoktur: yıldızlar büyür, çünkü biz büyüyoruz, vb. Canlıcılıkla ortaklık ilişkilerini, bundan önceki bölümlerde, tekrar bu konuya dönmeye hacet kalmayacak biçimde enine boyuna eleştirdik: ortaklıklar, canlıcılığı doğurmakta ve canlıcılığın ortaklıkları sağlamlaştırmak üzere tekrar ortaya çıkmalarına rağmen, genetik olarak ondan önce gelmektedirler.

O halde Roy'un düşüncesinin öbür belirtilerinin kökeninde görülen ortaklık duygularının incelenmesi kalıyor. Ancak bu ortaklıklar nedir? *"biz büyüdüğümüz için"* ay büyüyor, *"biz canlı olduğumuz için ay canlıdır"* demek, nedensel açıklama kaygısı olmadan, ilk bakışta yalın imgeler veya yalın karşılaştırmalar etkisi yapan formüller kullanmak demektir. Aslında Roy başka sorunlar ilintisiyle de çoğu kez bu biçimde konuşmuştur: Roy bize, rüzgar ilerliyor demiştir, *"çünkü biz ilerliyoruz"* ve güneş gitmeye kalkmıyor, *"çünkü biz, bazen gitmiyoruz"*. Ancak, bizi izleyen yıldızların gidişine ilişkin inançların incelenmesi (böl. VII § 2) bize yeterince gösterdi ki *"biz ilerlediğimiz için"* ilerleyen göksel bir cisim, bizim yaptığımız hareketten ötürü ilerler. Dahası var, Roy, *"Biz yaşamaya başladığımız için"* ayın göründüğünü ve *"bunun onu büyüttüğünü"* ileri sürdüğü zaman; veya Roy bulutların bile yardımı olmaksızın ayın bizim yüzümüzden büyüdüğünü kesin olarak bildirdiği zaman, benzerlikten gayrı bir şeyi, asıl nedenselliği düşünüyor gibidir. Roy, mantıkla ve moralle fiziği birbirine karıştıran *"önnedensellik"* aşamasındaki çocuklar gibi, benzerlikle nedeni birbirine karıştırdığı oranda uslamlamasında belki benzerlik vardır.

İmdi, yıldızların doğumuyla ilintili ortaklık duygularının kökeninde şunun bulunması olasıdır: Roy, *"yaşam başladığı zaman"* yıldızlar varolmaya başladılar ve *"çünkü biz canlı olmaya başladık"* dediğinde onun az çok bebekleri düşündüğü ve eşyanın kökenine ait düşüncelerinin insanların doğuşuyla ilişkili fikirleriyle ilgili olduğu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

izlenimini uyandırmaktadır. Birçok çocuk gibi Roy, belki önce insanların doğuşuna ilgi duymağa başladı, sonra bu noktadan hareket ederek, eşyanın doğuşuna insanlarınkiyle ilişkili olarak görme içerik eğilimiyle eşyanın meydana gelişine ait türlü sorular düşündü. Daha sonra biz bu yapmacıl ilgilerin doğuşuna ilişkin örnekler vereceğiz. İmdi, bebelerin doğuşuyla ilintili, çocukların düşünceleri nelerdir? Önce çocuklar, bebelerin ana-babayla olan ilişkilerine dair bir takım duygular beslerler: ana-babanın, ya ısmarlamak veya arayarak veyahut birşeyler yaparak, bebenin gelişinde önemli bir yerleri olduğunu hissederler. Sonra çocuk bu duygusunu kendisine açıklamak için söylenceler uydurur: ana-baba bebeği imal ettiler. Bu durumda ohalde, bebeklerin ana-babayla olan ilişki duygusu,söylenceden önce gelmekte ve onu oluşturmaktadır.

Bu incelemenin temelini perçinleyeceği veya zayıflatacağı bu yaklaşım ne olursa olsun, biz Roy'daki ortaklık, gerçekcilik ve yapmacılık duygularını dayanıştıran gerçek ilişkileri şöyle anlamaktayız: ortaklık duyguları hareket noktasını oluşturmaktadır ve çocuk bunları sistemleştirmek istediğinde aynı zamanda canlıcıl ve yapmacıl söylencelere başvurmaktadır.

Böylece bir yandan Roy'a hem benzerlik ve hem nedensellik niteliği izlenimini veren ortaklıklarının içeriği kesinleştirmek istendiğinde o, canlıcıl açıklamalara baş vurmaktadır. Örneğin bulutlar ilintisiyle Roy bize şunu söyler:

"Biz bulutları büyütebilir miyiz? - Hayır. - Niçin büyüyorlar? - Çünkü biz büyüyoruz (Demek ki Roy daha önce redettiğini kabul etmektedir). - Sen büyüyorsun, niçin? - Çünkü yemek yiyorum. - Bu, bulutları büyütüyor mu?-Hayır, onlar bizim büyüdüğümüzü bildikleri için büyüyorlar". Ve biraz sonra: *"Başlangıçta bulutlar nasıldı? - Çünkü biz büyüyoruz. - Onları büyüten bizmiyiz? - Hayır, biz değiliz, ama bulutlar büyümekte olduğumuzu biliyorlardı ".*

Başka deyişle, dünya, çok düzenli bir kural topluluğuna itaat eden bir canlı varlıklar toplumudur; madem ki benzerlik bir topluluk veya yönelim etkileşmesidir ve her yönelim bir nedendir, ohalde, her benzerlik aynı zamanda nedensellik ilişkisinden oluşur. Hatta Roy'a göre, varlıkların arasında zorunlu bir taklit vardır: biz büyüdükce, yıldızlar ve bulutlar bizi taklit etmek zorundadırlar. Böylece hissettiği ortaklıklar Roy'u, düşüncelerini aydınlatmağa zorladıkca bunlar canlıcıl açıklamalara dönüşmektedir.

Ancak, bundan başka Roy, dünyayı oluşturan bu canlı varlıklar toplumuna birinci derecede insanları (veya Tanrıyı) koymaktadır (ancak bu, aynı kapıya çıkar, çünkü Roy'a göre Tanrı, kibrit çakan ve onu uzaklara atan *"bir Baydır"*. İnsanların dünya yüzüne çıkmalarıdır ki, yıldızların, bulutların vb. ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnsanların büyümeleri, cisimlerinkini vb. sağlar. Bu, aslında yapmacıl tipteki ortaklıkların ayrımlaşmasıdır, ancak, bunda hiçbir çelişki yoktur, çünkü iki tip birbirini bütünlemektedir. O halde yapmacılık, sadece hareket noktasında yer almaktadır, yani bu, insanların öbür varlıkları idare ettiğine veya onların dünyaya gelmelerini sağladığına inanma eğilimidir, burada öbür varlıklar az çok canlı ve bilinçli olarak anlaşılmaktadır. Ancak burada da canlıcılıkda olduğu gibi, düşüncesini kesinleştirmesi istendiğinde, çocuk bir söylence yaratmaktadır. Yapmacılık ele alındığında, söylence insanın eşyayı nasıl yaptığını anlatmaktan ibarettir. Böylece güneşin meydana gelmesini sağlayan kibrit söylencesi, yapmacılıkta bir ilerleme gösterir, burada Roy, başlangıçta varlığını duymakla yetindiği bir yapımcılığın nasılını kesinleştirmektedir. Ancak, hareket noktasında yapmacılık, şu duyguyla karışmıştır, yani çocuğun benliğiyle eşya arasındaki ortaklıklarla değil, ana, babasıyla veya genellikle yetişkinler ve dünya ile oluşturduğu ortaklıklarla karışmıştır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Sonuç olarak, Roy'daki yapmacılık, ortaklık duygularından gelmektedir, ve bu tıpkı canlıcılıkta olduğu gibi ve bununla hiçbir çelişki göstermeden oluşur. Hareket noktalarında canlıcılık ve yapmacılık aynı ortaklık duygularının birbirini bütünleyen iki sistemleştirmesinden oluşmaktadır.

§ 2. B i r i n c i a ş a m a : Y ı l d ı z l a r y a p m a l ı d ı r .- Roy'un örneği bizi kimi varsayımlara götürdü. Bunlar bize, araştırmamızda yönetici yol görevini yapacaktır. Şimdi, yapmacıl söylencelerin ilkel ortaklıklardan daha iyi bir biçimde meydana çıktığı mütekamil örneklere geçeceğiz.

Purr (8; 8) *"Bir hilal nedir? - O (ay) kesilmiş. - Nasıl? - O kendisini mi kesmiş veya onu bir başka şey mi kesmiş? - Ay. - Bunu isteyerek mi yapmış? - Hayır, doğduğunda, çok küçüktü. - Neye? - Küçük bebekken büyük doğmaz. Bizim gibi biz küçük bebekken olduğumuz gibi. İşte o da aynı şeyi yapıyor. - Her hilal olduğunda aynı ay mı? - Bazen aynı, bazen bir başkası. - Ne kadar ay var? - Pek çok. Her gün onları sayma olasılığı yok. Ay da ateşten. - Neye ay kesilmiştir? - Yalnız bir yeri aydınlatmak istediği zaman" (aynı zamanda ayrı yerleri aydınlatmak istediğinde kendini keser). - (Ay) nerden geliyor? - Gökten. - Nasıl başladı? - Gökten. Tanrı onu doğurttu. - Peki güneş? - Onu da Tanrı doğurttu".*

Jacot (6; 6) güneşin ateşten olduğunu düşünür. *"Başlangıçta nasıldı? - Çok ufak. - Nerden geliyordu? - Gökten. - Gökte başlangıçta nasıldı? - Pek çok büyük. - Jacot güneşin bilinçli ve canlı olduğunu söyler. O canlı bir varlık gibi büyüdü. Onu insanlar yaptı."*

Gand (6; 8) : *"Ay nasıldır? - Yuvarlak, kimi zaman sadece yarısı vardır. - Neye yalnız yarısı var? - Çünkü başlangıçta. - Başlaması nasıl oluyor? - Çok küçük. - Niçin? - Çünkü başlıyor (ay, gündüzün küçüktür ve ancak geceleyin büyüyor). - Öbür yarısı nerede? - Çünkü tamamiyle olmuş değil, tümüyle bütün değil. - Nasıl oluşuyor? - Yuvarlak. - Nasıl başladı? - Çok küçük, sonra daima daha büyük oluyor. - Nerden geliyor? - Gökten". "Nasıl oluştu? - Çok küçük. - Kendi kendine mi oldu? - Hayır, Tanrı (yaptı) - Bu nasıl oldu? - Elleriyle".* Gand ayın canlı ve bilinçli olduğunu sözlerine ekler. O bizi bilinçli olarak izler vb. Güneş de canlıdır ve yapılmıştır.

Moc (10; 2) geri zekâlı) duygusal tepkileriyle çok garip bir örnektir: *"Çok ufaktı, sonra büyüdü."* der. Güneşe bilinç ve can verir. *"Nerden geliyor?"* sorusu karşısında Moc birdenbire sıkılır, kıpkırmızı olur, başına çevirir ve çok sıkılmış olarak, güneş *"onu yapan kişiden"* gelir, der. *"Ne? - Onu yapan bu kişiden. - Kim? Bir Bay mı, bir Bay değil mi? - Bir Bay. - Bir Bay mı? Yoksa Tanrı mı? - Tanrı bir Bay, önemi yok."* Bu sıkılma nerden geliyor? Sorunun zorluğundan gelmediği açık, çünkü Moc çözümü önceden biliyordu, ama açıkca söylemek istemiyordu. Bu dinsel bir utangaçlık mı? Kuşkusuz bu da değil. Bütün soruşturma süresince şu veya bu görüngünün yapıcısı sorulduğunda Moc yöntem izlemeden, ne de bir araştırma gütmeden kah Tanrı, kah insanları ele alıyordu. Ohalde Moc'un sıkılmasının tek nedeni kendisine canlı bir varlığın doğuşundan söz açılmasıydı. Moc, doğumla ilgili herşeyin tabu olduğunu öğrenmişti ve güneşe ait sorumuz onu şoke etmişti. Bu yüzden sorulamayı daha etraflı biçimde yapamadık. Böyle bir vakada canlıcılıkla yapmacılığın arasındaki ilişkinin ne kadar yakın olduğu görülüyor.

Bundan önce ele alınan çocukların güneş ve ayın dünya yüzünde görünmelerini canlı bir varlığın doğuşuna özümledikleri görülmektedir: tabii, doğuşun kendisi çocuk tarafından bir tür yapımcılık olarak anlaşılmakta ve bunun *"nasıl"* kesin olarak hiç verilememektedir, bununla birlikte ay ve güneşin meydana gelişi, canlı bir varlığın meydana gelişi gibi görülmektedir.

Yanıtları okunan çocuklar, hiç olmazsa, güneş ve aydan başlangıçta bebeler kadar *"küçükmüşler"* gibi, yıldızların büyümelerinden söz etmektedirler.

Şimdi ele alacağımız çocuklar tersine, güneş ve ayın yapılışının *"nasıl"* ını kesin bir biçimde dile getirmeğe çalışmaktadırlar, aslında bu yapımcılık bazen bunlar tarafından da bir doğumla özümlenme olarak alınmaktadır. Hiç olmazsa, birazdan göreceğimiz gibi, çocuklar, güneş ve aya canlı ve bilinçli gözüyle bakmayı sürdürmektedirler: canlıcıl ve yapmacıl eğilimler, hala birbirinin tamamlayıcısıdırlar:

Caud (9; 4) : *"Güneş ne zaman başladı? - Isıyla. - Ne ısısı? - Ateşin. - Ateş nerede idi? - Gökte. - Başlangıçta nasıl başladı? - Tanrı, odun ve kömürle alevlendirdi. - O bu odunu ve kömürü nerden buldu? - O yaptı. - Bu ateş güneşi nasıl yaptı? - Güneş olan ateştir."* Bizde artık Caud'un canlıcıl olmaması gerektiği izlenimi uyanmaktadır. Ama iş hiç de öyle değildir: *"Güneş bizi görüyor mu? - Hayır. - Isıyı duyuyor mu? - Evet. - Geceleyin görüyor mu? - Hayır? - Gündüz olunca görüyor mu? - Evet, tabii!. Görüyor, çünkü aydınlatan o dur!"*.

Fran (9) : *"Güneş başlangıçta nasıl başladı? - Büyük bir top. - Nasıl başladı? - Daima daha büyük, hep daha büyük olmakla, sonra ona havaya gitmesini söylediler. Bir top gibi. - Bu top nerden geliyordu? - Onun büyük bir taş olduğunu düşünüyorum. Bunun çakıl taşı, (çakıldan) büyük bir top olduğunu da söylemeyi de düşünüyordum. - Bütün bu söylediklerinden eminmisin? - Eminim. - Bu nasıl oldu? - Ona büyük bir top biçimi verdiler. - Kim?-Adamlar."* Bununla birlikte Fran, güneşin bizi gördüğünü ve bilinçli olarak bizi izlediğini düşünür. Bundan başka güneşin bir çakıl taşıyla özleştirilmesi, güneşin büyümesi fikriyle çelişkili değildir, çünkü pek çok çocuğun toprağın içinde taşların büyüdüğüne inandıklarını göreceğiz. Burada yeniden yapmacılıkla canlıcılığın çok sıkı bir biçimde bileştikleri görülmektedir.

Aya gelince, Fran bir çok çocukta görüldüğü gibi, ayın,güneşin kendisi olduğuna inanır, ancak gece olduğundan o ışınlarını kayp etmiştir: ay *"güneştir. Gece olunca hiç ışını yok"*. Ayın daha büyük olduğu bir gerçektir. Ama *"çünkü o, geceleyin aydınlatır. Onun daha büyük olması gerek, çünkü bir çok kez (evlerine) dönen insanlar var. O zaman güneş (ay) aydınlatır"*.

Deb (9) : *"Güneş başlangıçta nasıl başladı? - Kibritlerle. - Bu güneşi nasıl yaptı? - Işınlarla. - Bu kibritler nerden geliyordu? - Bizden"* Bununla birlikte, güneş canlı ve bilinçlidir.

Gall (5) 1918 de doğmuş, bunun evrendoğum açısından bir önemi var: *"Güneş nerden geldi? - Savaş sırasında. - Başlangıçta nasıl başladı? - Savaş bitince. - Güneş hep oradamıydı? - Hayır. - Peki o zaman? - O zaman büyüdü - Bu küçük top nerden geliyordu? - Ateşten?"*

Şimdi, bu son örneklerle ikinci aşama arasında orta bir hal karşısındayız; şu anlamda ki, çocuk şimdiden yıldızların bulutlardan gelme olasılığını sezinlemektedir. Ancak özel olarak, bu düşünce, bundan önceki hallerdekine benzer bir ifade içinde boğulmuştur.

Hub (6; 6) : *Güneş hep oradamıydı? - Hayır, başlangıcı var.- Nasıl? - Ateşle.. - Bu nasıl başladı? - Bir kibritle. - Nasıl? - Bu alevlendi. - Bu nasıl oldu? - Bir kibriti yakarak. - Onu kim yaptı? - Bir Bay. - Bu bayın adı ne dir? - Bilmiyorum". Aya gelince bu, "gökten" yapılmıştır, yani "buluttan". - Bulutlar ayı nasıl yapabilir? - Çünkü o, aydınlanmıştır (alevlenmiştir).- Kim alevlendirdi?- Bir çubuk parçası, sonra ucunda da*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

kırmızı bir şey". Hub, o halde burada bayram geceleri satılan maytapları düşünmektedir: ay, insanların havaya attıkları maytaplar sayesinde (yakılan) ateşlendirilen bir buluttur. Bulutlara gelince, onların kökeni de yapmacıldır: *"Bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Bunlar başlangıçta nasıldı? - Duman. - Bu duman nerden geldi? - Fırınlardan. - Duman ayları meydana getirebilir mi? - Evet."*

Yıldızların kökenine gelince, bunların birinci aşamaya ilişkin açıklamaları, güneş ve ayla ilintili olarak görmüş olduğumuz açıklamaların aynıdır:

Jac (6; 6) yıldızların ateşten olduğunu ve bunları insanların yaptıklarını düşünür.

Giamb (8; 6) : Yıldızlar havayı bildirmeye yarar. *"(Yıldızlar) varsa hava güzel olacaktır, yoksalar yağmur yağacaktır."* "Onlar ışıktantır." "Bu ışık nerden geliyor? Onları aydınlatan, getiren (oluşturan) dışardaki ışıklardır (sokak lambaları). - Bunlar nasıl başladılar? - Bir Bay onları yaptı. - Yıldızlar parladıklarını biliyorlar mı? - Evet."

Frau (9) : *"Baylar küçük çakıllarını aldılar ve küçük yıldızlar yaptılar".*

Grang (7; 6) : *"Yıldızlar nelerdir? -Yuvarlaklar. - Nedendirler? - Ateşten".* Onları Tanrı yaptı.

Bu yapmacılığın açık nedeni, bütün çocukları yıldızların hava raporu verceğine inandıran erekcil tutumdur: bu *" yarın havanın iyi olup olmıyacağını bildirir" (Caud, 9; 4). "Yıldızlar nedir? - Ertesi gün havanın iyi olacağını bildirmek içindir" (Cercs, 9 yaşında).*

Örnekleri çoğaltmaya hacet yok. İkinci ve üçüncü aşamaları tasvir etmeden önce, bu olguların önemini kısaca ele alalım. Ayrıntının, yani bir çocuktan öbürüne değişen şeye uydurulmuş gözüyle bakılabileceği asikardır. Ancak temel düşünceye, yani yıldızların yapılmış olduğuna inanışa, çocuğun kendiliğinden olan düşüncesinde bir yönelişe karşılık olduğu gözüyle bakılabilir. Bununla birlikte, bu birinci aşamada türdeşlikle ilgili iki soru ortaya çıkmaktadır.

Herşeyden önce, biz iki grupta toplanan çocuk bulunduğunu gördük: doğumun nasılını kesin olarak vermeden güneşin *"doğumun"* dan söz edenler ve güneşin yapılışına az çok açıklık getirenler. İnsana burada iki aşama varmış gibi gelebilir. Ancak, bir yandan bu iki grup çocuk arasında hiçbir yaş ayrılığı görmedik ve öte yandan, bu iki grubun çocukları güneşin ve ayın canlı ve bilinçli olduklarını savunmaktadırlar. Şu anda elimizde bulunan kanıtlara göre, burada ancak iki tip çağdaş yanıt vardır ve aslında bunlar aynı anlamı taşımaktadır, çünkü güneşin bir kibritle ve bir çakıltaşıyla veya dumanla yapılmasının bu yaş çocuklarının canlı varlıkların doğuşuna ilişkin edindikleri fikirle kuşkusuz çelişkili hiçbir yanı yoktur. Çocuklarımız üzerinde ancak bu varsayımı yapabiliyoruz ve esefle söyleyelim ki, elimizdeki denek olan çocuklarımızın üzerinde bu varsayımı doğrudan doğrulama olasılığı yoktur. Gerçekten bu çocuklara insanların, hatta hayvanların doğumu sorununa ilişkin soru sormak, hem tümüyle yersizdir ve pedagojik olarak da tehlikelidir.

Ortaya atılabilecek ikinci bir soru var. Çocuklarımız, yıldızları yapanın kimi zaman Tanrı, kimi zaman da sadece *"baylar"* olduğunu söylediler. Bu iki tip yanıt mı, yoksa iki aşama mı? Biraz sonra M. Bovet'nin din duygularının doğuşuna ilişkin fikirlerini eleştirirken göreceğiz ki, ana çizgilerince aşağıdaki evrim, kabul olunabilir. Çocuk özellikle herşeyi bilen ve herşeye gücü yeten gibi-Tanrısal nitelikleri-önce ana-babasına sonra genellikle insanlara verir. Daha sonra insanların kusurları olduğunu gördüğü

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

oranda o. insanlardan geriye çektiği, din derslerinin öğrettiği biçimde anlaşılan-nitelikleri Tanrıya verir. Ohalde ana çizgileri içinde yapmacılıkda 2 dönem olacak, bir insancıl yapmacılık ve bir tanrısal yapmacılık. Yalnız şu anda bu ayrımın bir yararı olacağını ve özellikle yıldızların kökeniyle ilintili bir yararı olacağını düşünmüyoruz. Yetişkinlerden gelen bir sürü etki çocuğun spontane tasarımlarını altüst etmekte ve bu da yaşla seçik bir derecelenmenin görülmesini önlemektedir.

Ancak bu son koşul, öncekilerle ele alınması çok önemli bir soruyu meydana çıkarmaktadır, çünkü çocuk yapmacılığının bütün önemi onun çözümüne bağlıdır: bu yapmacılık spontane midir? Yoksa eşyanın kökenine ilişkin bütün çocuk tasarımlarını dinsel öğrenime mi bağlamalıdır? (bulutların, akarsuların, dağların, taşların vb. kökeni gibi) daha sonra inceleyeceğimiz görüngüler açısından ortada hiçbir sorun yoktur veya bu sorun tümüyle başka biçimde ortaya çıkacaktır, çünkü insan yapmacılığının öyle spontane biçimler altında belirdiğini göreceğiz ki, bunda dinsel öğretinin pek az etkisi vardır. Ancak güneş, ay ve yıldızlar söz konusu olduğunda dinsel öğretim, çocukları (1) kuvvetle etkileyebilir, çünkü yıldızlar, dünyadaki cisimlerden çok daha fazla gökte oturan Tanrı'ya yakındır. Bununla birlikte dinsel öğretimin çocuklarımızın ancak bir kısmını etkilediğine inanıyoruz ve bu biçimde yapmacılığın etkilediği çocuklarda dinsel öğretim önceden çocukta bulunan yapmacılık eğilimini beslemekten başka birşey yapmamıştır, onu yaratmamıştır.

Bir yandan, gerçekten istatistiklerimize göre, birinci aşamada yıldızların yapımını insanlara veren çocuklar kadar Tanrı'ya verenler vardır. Bize belki, dinsel öğretimin yanlış anlaşılmış olabileceği çocuğun Tanrıyla ilişkili işittiklerini insanlara aktardığı veya bu öğretimin çocuğun anlayışını aşan bir imgelem etkinliği yaratmış olduğu yanıtı verilecektir. Yalnız her türlü dinsel öğretimden önce 2 - 3 yaşlarındaki çocuklarda yapmacıl sorular görülür: Fran 2; 9 yaşındayken *"Güneşi kim yaptı?"* diye sorar. Bundan başka, 4; 6 yaşlarındaki çocuklarda görülen insancıl yapmacılık insandan geliyorsa, bu öğretimin aynı biçimde saptırılmış olması için doğal cisimlerin yapımcılığının insanlara verilmesi için çocukta özgün kuvvetli bir eğilimin var olması gerekir: yıldızların büyümesi ve *"doğumu"* fikri, her yeni ayda hilallerin yapılması veya bunların ayın yapıntı bir parçasından geldikleri, kibritler, alevlendirilmiş taşlar, bulutları saran ateşten maytaplar vb. fikri, kesin olarak spontane sayılması gerekli olan bu eğilimin bir sürü belirtileridir. Son olarak W. James'in sağır, dilsiz olan Estralla'sının çocukluk anılarındaki olgular, her türlü dinsel öğrenimden bağımsız bir spontane yapmacılığın var olabileceğini yeterince göstermektedir.

Bundan başka, dinsel öğretimi seçik olarak gördüğümüz yerde bile bunu çocuk, edilgin olarak değil, özgün bir biçimde özümlemektedir. İmdi hal böyle ise, bu öğretimden önce, yapmacılıkla ilintili bir spontane eğilimin bulunduğu ap açıktır, bu öğretimin bu biçimde biçimini değiştirmesi , kendi başına bu eğilimi açıklamaktadır. İşte dinsel öğretimle meydana gelen yapmacıl inanca güzel bir örnek; yalnız bu inançta çocuk kendisine verileni birşeyler katarak ciddi olarak değiştirmektedir:

Gava (8; 6) : *"Güneş canlıdır, çünkü "geri geliyor". - Hava iyi olduğu zaman o bunu biliyor mu? - Evet, çünkü o görebilir.- Gözleri var mı? - Ah, tabii sabahlayın kalktığı zaman, hava bozuksa, havanın iyi olduğu yere gider, - Adının güneş olduğunu*

---

1) Tevrat'da evrenin doğuşundan söz eden bölüme (I, 14 - 18) bak.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

bilir mi? - Evet, kendisinin çok sevildiğini bilir. Bizi sıttığı için çok iyidir. - Adını biliyor mu? - Bilmem. Kimi zaman konuştuğumuzu işitiyor, bizim adları söylediğimizi işitiyor; sonra (adını) o biliyor. "Bütün bunlar arı uydurma izlenimini uyandırıyor, ancak göreceğimiz gibi, Gava hemen hemen ay ile Tanrı'yı birbirine karıştırıyor: "Babanın küçük olduğu zamanlarda güneş varmıydı? - Evet, çünkü insanların yaşaması için güneş onlardan önce doğmuştu. - Güneş başlangıçta nasıldı? - Gök oluşturdu. - Olmuş bir Bay, sonra göğe çıktı. Pazar okulunda (İsviçre'de din dersleri Pazar günleri verilir) buna Tanrı deniliyor. - Bu Bay nerden geliyordu? - Toprağın içinden. - Nerden geliyordu? - Ben nasıl oluştuğunu bilmiyorum. - Güneş nasıl oldu? - Bay kıpkırmızıydı, sonra bu aydınlık yaptı. Çünkü sabahlayın, henüz güneş yok, yine de aydınlık oluyor." Başka deyişle, Bay (H. İsa) göğü yaktı ve bu ışık, güneşi yaptı. Gava burada kuşkusuz İsa'nın başındaki haleyi (aydınlık daire) düşünüyor: daha sonra, bize Tanrı'nın bir güneş olarak gösterildiği, ama kolları, bacakları olan bir resimden söz etti. *"Güneş nedendir? - Büyük kırmızı bir top. - Nedendir? - Buluttan, bilmiyorum. - Dünyaya geleli çok oldu mu? - İnsanlar olduğundan beri. - Daha önce değil mi? - Hayır, çünkü aydınlatacak kimse olmıyacaktı. - İnsanlarla beraber mi yoksa sonra mı oldu? - Küçük çocuklar olur olmaz. - Niçin? - Çocukların havası olması için. - Güneşle konuşulursa bizi işitir mi? - Evet. Ona dua edildiği zaman. - Dua ediyor musun? - Evet. - Kim sana güneşe dua etmeği öğretti? - Pazar okulunda güneşe her zaman dua etmek gerektiği söylendi."*

Bu dikkat değer örnek, aşağıdaki üç olguyu aydınlatır:

Kuf (10; 1) bir şey onu ittiği için güneşin ilerlediğini söyler. *"Bu şey onda mı yoksa dışarda mı? - Onun içinde. - Bu nedir? - Tanrı".*

İçimizden biri, yıllarca güneşle Tanrı'yı birleştirdiğini seçik olarak anımsamaktadır. Bu anlayışta Tanrı, ya güneşin içinde veya arkasında oturmaktadır veyahut her ikisi birbiriyle ortaklık halinde düşünülmüştür. Akşam dualarını yaptığı her kez o, güneşi düşünüyordu ve özellikle odasından gördüğü ve kışın güneşin doğduğu Bern Alplerindeki iki tepenin arasındaki aralığı düşünüyordu.

Bizlerden biri babasıyla yaptığı bir gezintiyi ve o sırada babasıyla güneşin batışını seyrettiklerini anımsıyor. Babası, güneşin hepimizin yaşamını sağladığına ilişkin kimi sözler söylemişti. Çocuk o zaman birdenbire sanki güneşin Tanrıyla bir ilişkisi bulunduğunu bir vahiy olmuş gibi hissetti. Bundan özellikle şu sonucu çıkardı: babasının kliseye gitmemesinin vb. nedeni açıkca güneşe taptığından veya güneşle olan ilişkisinin Tanrıyla olandan daha kuvvetli olmasından ileri geliyordu.

Bu tür olgular çok şey öğretir insana. Önce çocuğa özgün bir özümleme sonucu yetişkinin öğretiminin ne derece değiştiğini bize gösterir. Gerçekten biz bu biçim değiştirmelerinin kökeninde üç eğilim bulmaktayız ve üç eğilim birbirini tamamlamaktadır. Birincisi, yıldızların insanlarla veya onların yönelimleriyle ortak etkinlikleri olduğu eğilimidir. Herşeyden önce, yönelimlerde ortaklık veya dinamik ortaklıklar vardır: Gava, güneşin kökenini insanları aydınlatmak veya küçük çocuklara hava vermek zorunluğuna bağlar; içimizden biri güneşin babasıyla (itaat, hükûm altına girme, himaya gibi) sıkı ilişkisi olduğunu düşünür. Arkadan tözcül ortaklıklar gelir: ele alınmış olan üç çocuk, ayı kendi annesiyle özdeşleştiren W. James'in sağır-dilsizi gibi (böl. III, § 15) ayrılıklar göstermekle birlikte, güneşe az çok Tanrıyla özdeşleşmiş gözüyle bakarlar. İmdi, bu ortaklıklar, herşeyden önce, yapmacıl söylenceler halinde sürer: Gava güneşin İsa'nın halesinden geldiğini düşünür. Sonunda bu ortaklıklar, canlıcılık halinde sürer:

güneş canlıdır, bilinçlidir ve yönelimseldir. Kısaca dinsel öğretim, edilgin olarak benimsenmektedir, bu öğretimden önce, çocukta varolan üç eğilime uygun olarak biçim değiştirmektedir ve özümlenmektedir. Bunlar çocuk düşüncesinde önemli yeri bundan önce ele alınan araştırmaların bize açıkca gösterdiği eğilimlerdir: ortaklıklar yaratma eğilimi, yapmacıl eğilim ve canlıcıl eğilim.

Ohalde birinci aşamaya ilişkin yaptığımız çözümlemeyi şöyle sonuçlayalım. Bu aşamada tüm yapmacılık, kökeninde spontanedir, ancak bazı hallerde, tasarımların ayrıntılarında, öğretimin etkisi görülmektedir. Ama iki halde de bu yapmacılık canlıcılığı engellemez.

S 3. İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ AŞAMALAR: Yıldızların kökeni kısmen ve daha sonra tümüyle doğaldır.– Çocuktaki yapmacıl tasarımların spontane karakterleri için en yetkin kanıt, bunların süreklilik göstermeleri ve azar azar kayboluşlarıdır. 10 - 11 yaşlarındaki çocuklar, yıldızların doğal bir kökeni olduğu düşüncesine kendiliklerinden ulaşmaktadırlar ve bu üçüncü aşamayla birinci aşama arasında bütün geçit halleri bulunur.

Bu geçit hallerini biz, iki aşama olarak alıyoruz: yıldızlara yarı yapmacıl, yarı doğal bir köken veren çocukları bu aşamaya koyuyoruz. Bir çok hallerde (yani spontane hallerde) yıldızlar yapmacıl kökenli bir maddeden, tözden gelen bir süreçle oluşmaktadır: böylece yıldızlar, bulutlardan kendi kendilerine çıkmışlardır, ancak bulutlar evlerin bacalarından çıkan dumandan gelmektedir. Yetişkinlerin öğretimlerinden az çok etkilenmiş başka hallerde, yıldızlar volkanlardan veya maden ocaklarından vb. çıkan ateşle meydana gelmiştir ve insanın da bu oluşumda bir katkısı vardır.

Aslında en az ilginç olan şu açıklamaları ele alalım, bunların oluşumunda, öğretim hiç olmazsa dolaylı bir rol oynamaktadır:

Font (6; 9) Güneş, bilinçlidir. Ateştendir, *"doğadan geliyor. - Nereden? - Maden ocaklarından. - Bu nedir? - Baylar toprağın içinde kömür aramaya giderler" Aya gelince" onu yapan güneştir. - Nasıl? - Dağdaki ateşiyle. - Ay nerden çıkıyor? - Dağdan. - Dağda ne vardı? - Güneş. - Bu güneş nerden geliyordu? - Dağdan. - Nasıl başlamıştı? - Ateşle. - Peki bu ateş nasıl başladı? - Kibritlerle. - Peki dağ? - Toprakla... Bunu insanlar yapıyor."* *Font* bu açıklamalara bir resim ekler: bu dağdan çıkan yarım bir ayı göstermektedir.

Marsal (zayıf akıllı) : *"Düşündüm ki belki güneş volkanlardan çıkıyordur."* Volkanlar fışkırmaya başladı ve bundan *"bir ateş top"* meydana geldi. Ancak Marsel'in özgünlüğü, güneşi havaya fırlatmak için insanların işe karıştığını düşünmesidir: *"cetlerimiz" "bir top gibi"* güneşi havaya fırlattılar.

Bu açıklamaların mekanizması çok açıktır. Çocuk iki gözlem olgusundan hareket etmektedir: yıldızlar dağların arkasından çıkmaktadır ve ateştendir. Bileşimi nasıl yapmalı ve ateşi dağlardan nasıl çakırmalı? Çocuk az da öğrenmiş olsa, o zaman ya kömür madenlerini, ya volkanları düşünecektir. Buna yıldızların doğuşunda insanların zorunlu bir rolü olduğu düşüncesi eklenmektedir (ve bundan ötürü verdiğimiz örnekler üçüncü aşamaya değil, ikinci aşamaya girmektedir) : maden ocaklarını yapan veya güneşi havaya fırlatan, insanlardır.

İşte şimdi herzaman rastlanan yanıt tipinden örnekleri ele alacağız, aslında bunlar en ilginç olanlardır, çünkü bunlarda öğrenilmiş şeylerin etkisi yoktur:

Giamb (8; 6) yıldızlar açısından hâlâ birinci aşamadadır, ancak güneş ve ay konusunda çoktan ikinci aşamadadır. *"Güneş nasıl başladı? - Onu büyük bir bulut yaptı. - Bu bulut nerden geliyordu? - Dumandan. - Peki bu duman? - Evlerden. - Bu bulut*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

güneşi nasıl yaptı? - Onlar (bulutlar) yuvarlak oluncaya kadar birbirine yapıştılar. - Şimdi bulutlar güneş yapıyorlar mı? - Hayır, çünkü daha önceden bir tane var. - Bulutlar, güneşi nasıl parlak yaptılar? - Bu parlayan bir ışıktır. - Hangi ışık? - Büyük bir ışık, gökteki biri yakıyor. (yanıt veremiyecek duruma girer girmez Giamb'ın böl. VII, § II deki düşüncelerine bak) Biraz sonra: " Ay nasıldır. - Sarı. - Nedendir? - Buluttan? - Bu bulut nerden geliyor? - Isıtmadan. Soğuk olduğu zamanlar, duman sarı oluyor. (Bu doğrudur: kışın evlerin bacasından çıkan duman, yeşilimtrak sarı bir renk alır). - Duman, ayı nasıl yapıyor? - Ocak bazen sarı bazen beyaz duman yapar."

Güneş konusunda birinci aşamada bulunan Gava aynı büyümesi için verdiği açıklamada ikinci aşamaya girer: *"Onu biçimlendiren havadır. - Bu nasıl olur? - Belki bulutlar erimiştir ve sonra bu büyük bir yuvarlak olmuştur."* Görüldüğü üzere Gava için havayla bulutlar aynı şeydir. Biraz sonra: *"Ay nedendir? - Belki bulutlardır. Bulutlar küçüktü, sonra sıkıştılar ve bu bir top oluşturdu. - Çok eskiden beri ay var mıydı? - Yaşam başladığından beri (Roy, § 1'e bak.) - Ay başlangıçta nasıldı? - Önceleri küçüktü ve sonra büyüdü. öbür bulutlar geldi. - Bunlar nerden geliyordu? - Bu, yemek pişirildiği zaman göğe yükselen buhardır. Ay canlı mıdır? - Her akşam geldiğine göre her halde canlı olmalıdır."*

Brul (8; 6) : *"Güneş nedendir? - Bulutlardan. - Başlangıçta nasıldı? - Başlangıçta toptu. - Bu top nerden geliyordu? - Bulutlardan. - Bulutlar nedendir? - Dumandan. - Bu duman nerden geliyor? - Evlerden."*

Lug (12; 3): *"Güneş nasıl başladı? - Bu ateştir. - Ne ateşi? - Ocaklardaki ateş. - Ocaklarda ne var? - Duman. - Bu nasıl oluyor? - Duman çıktı ve sonra bu başladı. Bu ateş aldı. - Bu neye ateş aldı? - Bu sıcak oluyordu." Biraz sonra "Bütün bunlardan eminmisin? - Hayır. - Güneş nasıl meydana geldi? (uzun süre düşünür) Dumanla. - Nerenin dumanı ? - Evlerin. "Aynı açıklama ay için verildi.*

Spontane karakterlerinden öbürü bu tür açıklamalar büyük bir anlam taşımaktadır. Bunlar çok yerinde doğru bir gözlemden hareket etmektedirler: çünkü ay gündüzün beyaz olduğunda ve üzerinde küçük gölge lekeleri bulunduğunda ufak bir buluta benzemektedir. Benzerlik ay yarım hilal iken, yani çocuğun çözümde *"oluşmakta"* olduğunda bu özellikle çarpıcıdır. İmdi, (ortalama 8 - 9 yaşlarında bulunan) bu aşamada çocuklar bulutların dumandan geldiğini düşündüklerinden yıldızların kökeni onlar için açık seçiktir.

Yıldızlara gelince, bu aşamadaki çocuklar, onları aynı biçimde açıklarlar veya üçüncü aşamadaki çocuklar gibi ay veya güneşten geldiklerini düşünürler.

İkinci aşamayla üçüncü aşama arasında tam bir süreklilik vardır: bulutların evlerden geldiği düşüncesini bundan önce verilen açıklamalardan (ikinci aşama açıklamalarından) çıkarın, yıldızların kökenine ilişkin tümüyle doğal bir açıklama, yani üçüncü aşama açıklaması elde edilir. Ortalama olarak 9 - 11 yaşlarında kimi zaman daha önce, bunu buluruz. İşte bazı tipik örnekler: yıldızlar bulutlardan çıkmıştır, bulutların kendileri de sıkıştırılmış su veya su buharıdır.

Not (10) : *"Güneş nedendir? - Alevden. - Bu alevler nerden geliyor? - Güneşten. - Bunlar başlangıçta nasıldı? - Onları yapan bir şey varmı? - Onlar kendi kendilerine oluşur. - Nasıl? - Çünkü hava sıcaktır. - Bu nasıl başladı? - Güneş alevden, ateşdendir. - Nasıl? - Çünkü hava sıcaktı. - Nerede? - Göklerde. - Neye hava sıcaktı? - Bu havadır. - "Demekki güneş havanın kızışmasından meydana gelmektedir, ve ay da "havadandır".'*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Re (8; 6)*"Güneş başlangıçta nasıldı? - Geliyordu. - Nasıl? - Çünkü bu kımıldanıyordu. - Nerden geliyordu? - Jura'dan. - Güneş nedendir? - Pek çok ufak bulut var. - Bulutlar nedendir? - Sıkışıktırlar. - Başlangıçta güneş varken bu bulutlar nerden geliyordu? - Gökten. - Bulutlar nedendir? - Kırmızı şeylerden (güneş batarken küçük kırmızı bulutlar) çok olunca. - Nerede? - Jura'larda." Re bu bulutları akşam üzeri gördüğünü ileri sürer. Gerçekten de onlar Cenevre'den itibaren Jura üzerinde görülür. Aya gelince "ay nasıl başladı? - Bir yuvarlak - Neyle oluşmuş bir yuvarlak? - Küçük kırmızı bulutlardan. Bulutlar nerden geliyordu? - Jura'dan. - Daha önce? - Dağdan". Re'ye göre bulutların dumanla hiç ilişkisi yoktur. Bunlar gökte kendi kendisine oluşur, aslında gök, "mavi bulutlardır". Bu tümüyle doğal olan oluşum sürecine rağmen yıldızlar canlıdır ve bilinçlidir.*

Chal (9; 5) : *"Güneş nasıl başladı? - (düşünür) Önce küçüktü ve o zaman büyüdü. - Bu küçük güneş nerden geliyordu? - Onu bulutların oluşturması gerek. - Güneş nedendir? - Havadan. "Bulutlara gelince onlar da havadandır.*

And (9; 8): *"Güneş nedendir? - Buluttan. - Güneş başlangıçta nasıldı? - Başlangıçta bir yuvarlaktı, sonra bu yuvarlak aydınlandı". Güneşi meydana getiren bulutlara gelince, onlar gökten gelmektedirler: o halde güneş "gökteki buluttandır".*

Gerv (11; 0): *"Güneş ve ay, aynı şeyler. Güneş battığı zaman ayı oluşturacak, (o da) gece görünecek ". Gerv'e ay, güneşten daha büyük görünmektedir. "Güneş battığı zaman (ay olmak için) pek çok büyüdüğünü gördüm" Gerv'e güneşi ve ayı gündüzün aynı zamanda görüp görmediğini soruyoruz. Evet, diyor, ama bu bir yanılgıdır: ay gibi görünen, beyaz bir formdur, bu ise gökte güneşin "bir yansımasıdır". Güneşin kökenine gelince, Grev bize şunu söyler: "Ay (güneş), sıkışmış şimşeklerdir ve ayı oluşturur. Ayına göre büyük olur, küçük olur, bölünmüş olur. Bu ateşten olmalıdır."*

Bütün bu haller, yıldızların hava veya bulutların sıkışması ve sıkışmış cisimlerin kendi kendilerine ateşlenmesinden oluştuğunu açıklamak bakımından dikkat değer bir çaba sergilemektedir.

Yukardaki haller, tümüyle çocuk tarafından edinilmiş bilgilere dayanmaktadır. Şimdi vereceğimiz örneklerde, tersine olarak, yetişkinlerle karşılaşma sonucu elde olunan bilgilerden yararlanılmaktadır: Mart ve Schim elektriğin bir *"akım"* olduğunu öğrenmişlerdi, Jean, Ant vb. toprağın içinde ateşin bulunduğunu ve bu ateşin volkanlardan çıktığını öğrenmişlerdi. Bu çocuklar yıldızların kökenine ilişkin açıklamaları bu bilgilerden çıkartmaktadırlar. O halde bu açıklamalar, kısmen ve dolaylı olarak yetişkinler tarafından etkilenmiş bulunmaktadır. Bununla birlikte, bunları aktarmakta yarar var, çünkü bunlarda özgün bir içdüşünüş öğesi bulunmaktadır ki, bu havanın veya bulutların sıkışmasından meydana gelen açıklamalarla aynı düzeydedir.

Mart (9; 5): *"Güneş başlangıçta nasıldı? - Bilmiyorum. Bu, bilinemez. - Doğru, hakkın var, ama kestirilebilir. Güneş hep oradamıydı? - Hayır, onu sürekli olarak büyüten elektriktir. - Bu elektrik nerden geliyordu? - Toprağın altından. Sudan". "Akım nedendir? - Buhardan (buhar, elektrik ve akım hepsi birmiş gibi). - Elektrik güneşi nasıl yaptı? - Bu dışarı kaçan akımdır? - Nasıl büyüdü? - Onu hava şişirdi. Elektriği hava şişirdi".*

Schm (8; 8) : *"Güneş nasıl başladı? - Ateşle. - Bu ateşten bir toptur, sonra bu aydınlatır. - Bu ateş nerden geliyor? - Bulutlardan? - Bu nasıl oluyor? - Bu bulutlardaki elektriktir. - Güneşi birinin yaptığını mı düşünüyorsun? - Hayır, o kendi başına geldi". Güneş canlı ve bilinçlidir.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu örneklerin, sözcükler ayrı, bundan öncekilerine ne kadar yakın oldukları görülüyor. Mart için güneş, ateşlenmiş havadır ve Schm için kızdırılmış bir buluttur. İşte şimdi güneşin volkanlardan veya topraktan geldiğini düşünen iki çocuk:

Jean (8; 6) *"Güneş başlangıçta nasıldı? - Ateşten bir top. - Nerden geliyordu? - Topraktan. - Bu nasıl oldu? - Buharlaştı. - Nerden geliyordu? - Topraktan".*

Ant (8; 6) *"Güneş topraktan çıktı. - Nasıl? - Bu, topraktan çıkan bir alevdir ve bu güneşi yaptı. - Toprağın içinde alevler var mı? Nerede? - Volkanlarda".*

Bu örneklerde öğrenilen şeylerden yararlanılmaktadır, ama bu yararlanma özgündür ve hiç olmazsa, yıldızların kökenini bu aşamadaki çocukların tamamiyle doğal bir süreçle açıklama eğiliminde bulunduklarını göstermektedir.

Şimdi yıldızların kökeniyle ilgili açıklamalara gelelim. Bu üçüncü aşamanın çocukları, yıldızlara aynı doğal açıklama kaygısını uygularlar tabii. Yıldızlar böylece, aydan, şimşeklerden vb. çıkan şeyler haline gelmektedir.

Tacc (9; 7) : *"Yıldızlar nedir? - Ateştir. - Bu nasıl oluyor? - Bu yanyana gelen küçük kıvılcımlardır ve (onlar) yıldızı yapmışlardır" İmdi bu kıvılcımlar, gökteki bir ateşten gelmektedir ve bu ateş" yapyalnız gelmiştir".*

Deb (9; 7): *"Yıldızlar ne dir? - Küçük bir şimşektir. - Peki şimşekler? - Gök gürleyince. - Şimşekleri yapan ne dir? - İki bulut karşılaşınca".*

Stoeck (11): *"Yıldızlar nasıl başladı? - Güneşle".*

Marc (9; 5) : *"Yıldızlar nerden geliyor? - Güneşten".*

Aslında aynı çocukların yıldızlar, ay veya güneş için kesin olarak üçüncü aşamada bulunmadıkları pek tabiidir. Hatta yıldızların doğal olarak açıklanması genellikle en önce belirir.

Bundan başka çocuklar ileri durumda bulundukları oranda, yıldızların kökenine ilişkin bir varsayım yapmak onlar için güçleşmektedir. Herşey ufak çocuklara yalın gelmektedir. 11 - 12 yaşlarına doğru, çocuk, çoğukez *"bilinemez"* veya *"fikrim yok"* vb. biçiminde yanıtlamaktadır. Yapmacılık etkinliğinin insandan alınıp doğanın kendisine verildiği üçüncü aşamada içkin bir hale gelen yapmacılık bile, böylece bir bunalımla sonuçlanır: çok atılgan bir evrendoğumun yerine, geçici bir bilinemezcilik geçer.

Şu noktayı belirtelim ki, canlıcılığın yazgısı, sonuna dek yapmacılığınkine bağlı kalır. Bu açıdan üçüncü aşama çocukları son derece ilginçtirler. Yaklaşık olarak bunların yarısı, hiç canlıcıl değildir, bununla birlikte ikinci aşamanın dörtte üçünden fazlası hala canlıcıldır. Doğal açıklama, yıldızların bilinçli olması inancını silip süpürmüştür. Çocukların öbür yarısına gelince bunlar canlıcıl kalmışlardır, ancak bu bir tür içerik bir canlıcılıktır. Artık yıldızlar bizimle ilgilenmezler, bizi izlemezler vb.,ama kendi hareketlerinden haberleri vardır. Sonunda, kimi hallerde, canlıcılığın kayboluşunun belirtik olarak yapmacılığınkine bağlı olduğu görülür.

Örneğin Bouch (11; 10), büyükler tarafından aldatıldığından yakınan kanımsar bir çocuktur. Durmadan *"kafamı doldurdular"* der. Bundan ötürü herşeyi büyük bir ihtiyatla karşılar. Ona güneşin ilerlediğini bilip bilmediğini sorduk. - Boch şöyle yanıtlar *"Bir Tanrı varsa, güneş bunun(ilerlediğini)bilir. Yoksa bilmez".*

Bu yanıt çok acayiptir ve eşyayı bilinçlendirmenin, dünyanın bir genel düzeni inancına bağlı olduğunu gösterir: şayet Tanrı eşyayı idare ediyorsa, eşya bilinçlidir, aksi halde eşya otomatik olarak hareket eder.

§ 4. HİLAL HALLERİNDE AY.— Yıldızların meydana gelişleriyle ilintili olarak sadece dokunduğumuz ayın hilal halleri sorununu ayrıca ele almak yerinde

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

olur. Aslında bu bize, çocukların verdikleri açıklamaların bundan öncekilerde olduğu gibi yaşla aynı beraberlik düzenini izleyip izlemediğini göstererek bir doğrulama sınavı yapmamızı sağlayacak. Böyle olması için, zorunlu olarak hiçbir neden yoktur, buna karşılık bu yeni soruna, bundan öncekinden kısmen bağımsız, yani meşru bir doğrulama sınavı gözüyle bakabiliriz.

Aslında bundan önceki aşamalara benzer üç aşamayı burada tekrar bulmaktayız: tam yapmacılık, ılımlı yapmacılık ve doğal açıklama.

Birinci aşamada hilal biçimindeki ay, ya doğan aylar veya insanların kestikleri aylar olarak düşünülmektedir. Bunlar tam yapmacılığın iki biçimidir:

Önce hilalleri *"başlayan"* aylar gibi, yani yeni yapılmış ve bebekler gibi gören Roy (6), Gaud (6; 6) ve Purr (8; 8) (§ 1 ve 2 ye bak) ün örneklerini anımsatalım. Bunlara yeniden dönmekte yarar yok.

Hilallerin insanlar tarafından kesilen aylar olduğu inancına gelince, üç örnek verelim:

Fran (9): *"Ay nasıldır? - Yus yuvarlak. - Hep böyle mi? - Hayır, kimi zaman yarısıdır. - Neye yarısıdır? - Çünkü bazen onu kesmişlerdir. - Buna inanıyor musun? - İnanıyorum. - Neye onu kestiler? - Daha da güzel olması için. - Kim kesti? - İnsan. - Ay yeniden yuvarlak olabilir mi? - Hayır. Sonra, onun yarısı olan ayları arayacaklar ve sonra bütün ayı yapacaklar".*

Bul (7; 6): *"Ayın yarısını yapmak için insanlar onları kestiler".*

Dou (5): *"Onu iki parçaya ayırmalıdır".*

İkinci aşamada, yapmacılıkla birlikte doğal açıklama görülür:

Hub (6; 6): *"Ay hep yuvarlak mıdır? - Hayır. - Nasıldır? - Hilal biçiminde çok eskimiştir. - Niçin? - Çünkü aydınlattı. - Yeniden nasıl yuvarlak olacak? - Çünkü onu yeniden yapacaklar. - Nasıl? - Gökle".*

Caud (9; 4): *"Ay seni görüyor mu? - Evet kimi günler yuvarlaktır. Bazen yalnız yarısı veya dörtte biri olur. - Niçin? - Onu, günleri göstermek için yuvarlak veya yarım yaptıran Tanrı'dır. (Tamamiyle başka biçimde verilen bir açıklamayı çocuğun nasıl değiştirdiği görülmektedir) - Onu kesiyorlar mı? - Hayır o kendisini yuvarlak yapıyor ve sonra yarım".*

Her iki halde çocuk için hiç çelişkili olmıyan eskime veya parçalanma doğal sürecinin ve insan düzeyinde bir eğemenlik veya bir yapmacılığın birleştirildiği görülüyor. Üçüncü aşama, görüngüye tamamiyle doğal bir açıklama getirmek üzere, bu ikinci etkeni uzaklaştırır. Bu açıklama ardaşık iki alt aşamayı nitelendiren iki biçimde görünebilir. İlkin ay, kendi kendine parçalanıyormuş gibi anlaşılmaktadır veya rüzgarla parçalanmıştır ve rüzgarın içinde bir yapmacılıkla tümüyle içkin hale gelen bir canlıcılığın birleştiği bir dinamizm vardır:

Mart (9; 5): *"Ay niçin hilal halindedir? - Yalnız yarısı var. Onu rüzgar parçaladı. - Niçin? - Bilmiyorum. - Öbür yarısı nerde? - Toprağa düştü.. - Onu görebilir miyiz? - Hayır, bu yağmur yağdırır". (Ay bir bulut olduğundan, yağmur haline gelmesinde anlaşılmayacak bir şey yoktur) "Yeniden toparlak hale gelen ayın aynı mıdır, yoksa bir başkası mı? - Evet (aynı). - Yeniden büyüyor. - Nasıl? - Onu yeniden büyüten rüzgardır".*

Ack (8; 7): *"Kimi zaman ayın ondördü oluyor, bazen hilaller oluyor. - Bu nasıl oluyor? - Kendi kendine bölünüyor. - Peki ayın öbür parçası ne oluyor? - Bulutların arkasında kalıyor. - Bulut olmadığı zaman? - Gökte, Tanrı'ya doğru. - Neye bölünüyor? Çünkü havayı bozmak istiyor ve ayın ondördü güzel hava yapmak istiyor".*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Re (8) : *"Hilaller nasıl meydana geliyor? - Yalnız küçük bir ucu oluyor. Öbür yanı ne oluyor? - Jura'nın üzerinde. - Bu nasıl oluyor? - Bu kırılmıştır.-Nasıl? - Bozulmuştur. - Kendi kendine mi bozuldu yoksa bunu birisi mi yaptı? - Kendisi. - Sonra nasıl büyüyor? - Kendisini bütünler. - Nasıl? - Öbür parçaya doğru gider. - Öbür parçaya doğru gittiğini bilir mi? - Evet ", "Niçin her zaman yuvarlak değil? - Çünkü herzaman kendisini büyük yapmıyor. - Niçin? - Çünkü hava soğuk. - Niçin. - Çünkü sonra yağmur yağıyor".*

Not (10): *"Bir yarısı bir yana, öbür yarısı öbür yana gidiyor. - Niçin? - Havanın nasıl olacağını göstermek için". "Bu nasıl oluyor? - Çünkü hava daha sıcak oluyor. Bu demektir ki hava iyi olacak veya fena olacak".* İmdi, ay kendi başına böyle hareket etmektedir ve bundan başka bilinçlidir de.

Bu örnekler çeşitli yönlerden ilginçtir. Yetişkinlerin sözlerinden bu çocukların etkilendikleri açıktır, özellikle havanın nasıl olacağını hilallerin gösterdiklerini kendilerinin bildiği oranda bu olasıdır. Ancak yetişkinlerin bu sözleri özgün bir şekilde özümlenmiştir. İmdi, bu açıdan iki tuhaf tepki görülmektedir. İlkin işaretle nedenin birbirine karıştırılması: ay havanın nasıl olacağını bildirmek suretile hilali oluşturuyor ve bildirdiği için onu meydana getiriyor. Bundan sonra çocuk aya gayeci bir dinamizm veriyor. Ayın, rüzgarın, göğün, bulutların herbiri, bir gayeye yönelen iç bir kuvvetle hareket etmektedir. Ve bunlar birbirlerini mekanik bir sisteme göre değil, akıllıca oluşan bir işbirliğine göre etkilemektedirler.

Üçüncü aşamada bulunan ikinci tip hilallerin açıklanması, daha olumludur. Hilal görüngüsü, ya bir bölünme yanılgısı veren ayın bir eksen üzerinde dönme hareketinden veya bir bulutun ayı tıkaması yüzünden meydana gelmektedir. Ohalde ay, kendi kendine bölünmekten kurtulmaktadır.

Lug (12; 4) : *"Ay nasıldır? - Yuvarlak. - Hep böylemi? - Hayır. - Daha nasıl? Ortasından bölünmüştür. Akşama doğru yuvarlak ve gündüzün ortasından kesik. - Niçin? - Mademki gündüz oluyor. - Öbür yarısı nerede? - Gitti. - Nereye? - Gece olan başka bir yere. - Bu nasıl oluyor? - Onun başka bir ülkeye gitmesi gerek. - Bu nasıl oluyor? - Burada gündüz olunca gidiyor. - Bölünüyor mu? - Hayır. - Ne oluyor? - (Orada) gece olduğunda ve burada gündüz olunca, o ülkeleri aydınlatıyor. - Hep bütün müdür? - Evet. - Hiçbir zaman yarım değil midir? - Evet, gündüzün, çünkü arkasını dönmüştür(!). - Neye gündüzün yuvarlak görünmüyor? - Çünkü önünden görülüyor (Lug "profilden" demek istiyor). Bu ne demektir? - Gece parlak, gündüz arkasını döner ve başka ülkeyi aydınlatır." "Ay bir top gibi yuvarlak mıdır? - Hayır, bir pasta gibi". Lug, ayın bölünmesi varsayımını kabul etmekte tereddüt ettikten sonra, şu dikkat değer, çok spontane izlenimini veren, açıklamayı verir: ay, yönelişine göre biçimini değiştiren bir pastadır.*

Schm (8; 8): *"Ayda bazen acayip olan nedir? - Yuvarlaktır, sonra hilal olur. Bu nasıl oluyor? - Büyük olduğu zaman soğuk oluyor. - Öbür parçası nerede? - Görülmüyor, onu bulutlar saklıyor, ama o hep duruyor. - Bulutlar olmadığı zaman? - Ama yine de var. - Ay yeniden nasıl büyüyor? - Bulutlar gidiyor. - Onlar ne zaman gitmeleri gerektiğini biliyorlar mı? -(ayın) öbür parçası aydınlatır, sonra bu bulutları deler".*

Carp (8; 7): *"Onu gizleyen bulutlardır. - Peki öteki yarısı? - Bulutların arkasında. - Bölünmüş müdür? - Hayır, bulutların arkasındadır."*

Bu (pek çok örneğini bulduğumuz) son hallerin spontane olup olmadıklarını bilmiyoruz. Bize bunlarda bir spontanelik payı varmış gibi geliyor. Lug'e gelince, onun durumu, böl. VII, § 2 de gördüğümüz örneklerle karşılaştırılabilir: Ay kımıldamadan bizi izleyebilir ve o arkasını döner ve onun ışınları bizi izler (Sart, Lug ve Bruhl).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Sonuç olarak, ayın hilal haline ilişkin verilen açıklamalar, yıldızların kökenine ilişkin verilen açıklamalar için yaptığımız şemayı pekleştirmektedir. İlkel ortaklıklardan doğan tam yapmacılık, ılımlı bir yapmacılığa yerini bırakır ve sonunda bunun yerine ilkin dinamik ve erekci (içkin yapmacılık), sonra git gide artan mekanik açıklamalar geçer.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

BÖLÜM IX

METEOROLOJİ VE SULARIN KÖKENİ

Astronomiyi meteorolojiden ayırma konusunda çocuk, ilkel insandan hiç ayrı değildir. O, bulutları, şimşekleri ve rüzgarı aldığı biçimde yıldızları da alır. Bundan ötürü, öbür gök cisimlerinin kökeniyle ilintili açıklama anketimizi sürdürmek ve buna suların kökenine ilişkin açıklamaları eklemek yerinde olur.

Tıpkı yıldızlar konusunda olduğu gibi, çocukların kendiliklerinden sordukları sorular gösterir ki, okul çocuklarına soracağımız sorunlar, çocuğa özgü ilgiler alanına girer. İşte kanıtları:

Bunları Stanley Hall'un (1) soru koleksiyonundan alıyoruz. 5 yaşında: *"Neye yağmur yağıyor? Yağmur nerden geliyor?". 6 yaşında : "Sis nedir? Onu kim yaptı? ". 7 yaşında: "Kar nerden geliyor?", "Gök gürültüsünü kim yapıyor? Şimşekleri kim çaktırıyor?", "Gök gürültüsü nedir? Neye Yarar?", "Kim gök gürültüsünü yapıyor? vb. 8 yaşında: "Karı kim yapıyor?". 11 yaşında bir akar suya ilişkin olarak: "Bunu bu denli büyük kim yaptı, diyorum. Çok yağmur yağmadı".*

M. Klingebiel tarafından toplanan (yakında yayımlanacak olan materyellerden) şunları aktarıyoruz: 3 yıl 7 aylık bir çocuk: *"anne söylesene: göğü örten delikli tahtalardan suyun geçmesi için gök musluğunu açan Tanrı mı?". 3; 8 " Anne söylesene, X daki ve Z deki denizi Tanrı mı yaptı? Ozaman onun büyük bir sulama kovası olmalı?".*

(L.P. böl. V) deki Del'in soruları 6; 6 yaşındayken: *"Neye (göl,Bern'e dek gitmiyor?), "Neye bu bahçemizde bir kaynak olmuyor? (s. 226) (Bir (kaynak) nasıl yapılır?" "Kaynağı yapmak için bir kürek gerek mi?", "Ama yağmur gökte nasıl oluyor? Borular mı, yoksa akan seller mi var?" (s. 264). "Niçin (yıldızlarım) kendi kendine oluyor? (Kendi kendine olduğu) doğru mu? Ama ateş yakmak için gökte gerekli herşey yok?" "Niçin şimşek geceleyin daha iyi görülüyor? (s. 228) " Kim Rhône'u bukadar hızlı götürüyor? (s. 226) vb.*

Bundan başka, W. James'in daha önce sözünü ettiğimiz (böl. VII § 10 ve böl. VIII (giriş) sağır-dilsiz d'Estralla'sı, bize ilginç bir kaç anı verir: *"Hava bulutlu olduğu zaman, o bunların (d'Estrella'nın kendisi) Tanrı'nın büyük piposundan geldiğini düşünüyordu (d'Estrella her sabah güneşi havaya atan "tepelerin arkasında gizlenmiş büyük bir kuvvetli adama" Tanrı, diyordu: (böl. VIII de girişe bak.) - Niçin? Çünkü çoğukez pipolardan ve sigaralardan dumanının sütun halinde yükseldiğini çoktan çocuksu bir hayranlıkla görmüştü. Havada dalgalanan bulutların inanılmayacak biçimleri ona çoğukez sonsuz bir saygı veriyordu. Tanrı'nın ne kuvvetli ciğerleri vardı! Sis olduğu zaman bunun sabahın soğuğunda onun nefesi olduğunu düşünüyordu. Niçin, çünkü o böyle olduğu zamanlarda, kendi nefesini görmüştü. Yağmur yağdığı zaman Tanrı'nın büyük bir yudum su içmiş olduğundan ve uçsuz bucaksız ağzından bir sağanak tükürmüş olmasından kuşkulanmıyordu. Niçin? Çünkü (San Francisco'da) çinlilerin ne beceriyle beyazlatmak için çamaşıra bu biçimde su serptiklerini bir çok kez görmüştü".*

Bulutların dumanla ve sis veya yağmurun nefesle veya tükrükle özdeşleştirilmesi insana acaip gelebilir. Bununla birlikte buna ilişkin olarak pek çok örnek göreceğiz.

---

1) Pedag. Semin. — 1903 (X).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu soruların veya bu anıların incelenmesi, yıldızlara ilişkin açıklamaların aynını meteoroloji ve sular konusunda bulacağımızı bize şimdiden göstermektedir. Küçük çocukların veya sağır-dilsizin anıları açıkca yapmacıldır. *"Kim yaptı"* veya *"bu neye yarar"* sorularını sormak, gerçekte, sorunun kendisiyle yanıta ilişkin önyargıda bulunmaktadır. Tersine olarak, sorular gösterir ki, çocuklar büyük oldukları oranda daha çok fizik bir açıklama aramaktadırlar. Ohalde, yıldızlar için verilen açıklamalara ilişkin evrim sürecinin aynını burada yeniden bulmak olasıdır: tam yapmacılıktan git gide olumlaşan açıklamalara geçiş.

Çocuk dinamizmiyle ilintili incelememizde ele alacağımız (C. P. e bak) belirli kimi soruları bu bölüme almayacağız, çünkü bunlar, cisimlerin kökeninden çok, hareketin nedenine daha yakındır. Bunlar örneğin dağlara, akarsuların hareketine ilişkin sorulardır. Bunun, özel bir bölüm (C.P böl. I-II) ayırmak istediğimiz hareketin incelenmesinde, kesin olarak yer alması gerekmektedir, bu özellikle rüzgar ve havanın kökenine ilişkin önemli bir sorudur.

§ 1. Gök kubbe.– Gök kubbe, gece ve bulutlara ilişkin sorular, yapmacılığa kaçmadan birbirinden ayrılamayan bir bütün oluştururlar. Bildirimizi yeterince açıklığa kavuşturamamaktan çekindiğimiz için, bununla birlikte bu üç terimden birinin çözümüyle işe başlamak zorundayız. Bundan başka, tam yapmacılıktan, doğal açıklamaya giden sürekli açıklama serisinde de, yıldızların kökeniyle ilintili olarak verdiğimiz üç aşama, öznele kaçmadan, ayırdedilememektedir. Bununla birlikte bu şemayı gözönünde bulundurmayı yararlı buluyoruz, çünkü hareket noktaları öznel olduğu kadar da vaz geçilmez değerdedir. Zooloji ve botanikte olduğu kadar psikolojide de cinsler ve türler zorunludur, ama bunlar sınıflandırılacak veriler kadar sınıflandıranın da özgür seçimine bağlıdır.

2 - 6 yaşındaki küçükler için gök, damların veya dağların yüksekliğinde bir yerdir. Maytaplara ilişkin olarak Del (L.P., s. 272) *"göğe dek gidiyorlar mı?"* diye sorar. Bundan başka gök, ufka dokunan bir kubbe oluşturur. (1) Böylece 3 yaşındaki An, uzakta bir çayırda bir inek görür ve *"o, orada, güneşe yakın, değil mi?"* diye sorar. Bu koşullar içinde göğün çocuğa ilkin bir tavan veya maddesel katı bir kubbe etkisini yapması ve bundan ötürü insanlar veya Tanrı tarafından yapılmış olarak anlaşılması doğaldır.

İşte tam yapmacılığın görüldüğü bu birinci aşamaya ilişkin örnekler:

Gal (5) : *Gök "Taştandır". Düz değil, ama "yuvarlaktır", onu Tanrı yaptı.*

Gaud (6; 8): *"Onu Tanrı yaptı. - Neden? - Topraktan". "Gök neye düşmüyor? - Çünkü düşseydi, bütün evleri yıkardı, ölürdük. - Nasıl oluyorda düşmüyor? - İyi dayanıyor. - Niçin? - Çünkü taş bloklar bir şeye bağlıdır".*

Ancak göğün kimi zaman, sertleşmiş buluttan oluşan bir kabuk gibi anlaşıldığı da görülür, bu ikinci aşama açıklamalarına yol açar:

Fran (9): *Gök " bir tür buluttur". "Gök nasıl başladı? - Onlar (baylar) göğü yaptılar. - Bu nasıl? - Onlar bir çok bulut buldular ve baylar onları kuvvetle sıkıştırmak üzere aldılar, sonra şöyle dediler: "Tutup tutmıyacağını göreceğiz." - Gök sert midir? - Evet". Bu bulutlara gelince bunlar evlerin dumanından gelmektedir. Ohalde "maddesel nedenle" "etken neden" in ikisi de yapmacılıdır.*

Bul (7; 6) Göğün sert olduğunu düşünür. Gök *"havadan"* dır veya *"mavidir". Onu Baylar yapmıştır.*

---

1) Sully'ye bak., Etudes sur l'enfance (trad. Monod) s. 141.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

(3 - 4) yaşındaki çok küçükler, genellikle göğün *"mavi"* olduğunu söylerler; demek ki daha sonra mavi; ya taş, toprak, cam, hava veya bulutlar haline gelmektedir. Ancak birinci aşamada gök hemen hemen hep katı bir şey olarak anlaşılmaktadır.

İkinci aşamada, çocuk göğün kökeni için fizik bir açıklama bulmak hususunda bir çabada bulunmaktadır. Ohalde göğün oluşumundaki *"etken neden"* yapmacıl olmaktan kurtulmaktadır: gök, buluttandır ve bulutlar evlerin,gemilerin vb. bacalarından çıkmaktadır.

Gava (8; 6) : *"Gök nedendir? - Oluşan bir tür buluttur. - Nasıl? - Gemilerin buharları göğe çıkar, sonra bu büyük bir mavi, düz bir bant oluşturur". "Gök sert midir? - Yoksa sert değil midir? - Bu bir tür topraktır. Nedendir? - İçinde bir çok delik bulunan toprak gibidir ve sonra bulutlar var, onlar küçük deliklerden geçiyor, sonra yağmur yağdığında, yağmur küçük deliklerden geçer". "Bu nasıl başladı? - Toprak olunca, bu belki evleri yaptı, bu göğü oluşturdu. - Gök canlı mı? - Evet, çünkü canlı olsaydı düşerdi (yaşamın etkinlikle tanımı). - Gök, güneşi desteklediğini biliyor mu? - Evet, çünkü o da aydınlığı görüyor. - Bunu nasıl görüyor? - Güneşin ne zaman doğacağını ve ne zaman batacağını biliyor. - Nasıl? - Çünkü o (gök) doğduğundan beri güneşin ne zaman geldiğini biliyordu ve sonra şimdi güneşin ne zaman doğduğunu ve ne zaman battığını bilebilir"* Ohalde güneş büyük canlı bir buluttur, ama evlerin ve gemilerin dumanından çıkan bir bulut.

Giamb (8; 6) : *"Gök nedendir? - Havadan. - Nasıl oluyorda gök mavidir? - Ağaçlar sallandığı zaman havayı çok yükseğe çıkartıyor (Rüzgarın kökenleriyle ilintili olarak bu inançla yeniden karşılaşacağız. C.P. böl. II, § 1). - Ama niçin bu mavidir? - Bazen duman mavidir ve ağaçların üzerine düşer ve göğü mavi yapar".*

Grang ((7; 6) : *"Gök nedendir? - Bulutlardan. - Mavi olduğu zaman bunlar bulutlar mıdır? - Evet?".* Bununla birlikte gök serttir: Tanrı üstünde oturur. Bu bulutlar kimsenin yardımı olmaksızın birleştiler, ancak evlerden çıktılar. Onlar canlıdırlar.

Üçüncü aşamada çocuk, her türlü yapmacılıktan kurtulmayı başarır. Gök havadandır veya buluttandır. Kendi kendine meydana gelmiştir. Onu oluşturan bulutların kökeni doğaldır. Bu aşamada sert bir kubbe düşüncesi zaten kayp olmak üzeredir.

Rey (8) İkinci aşamayla üçüncü aşama arasında bir geçit oluşturur. Gök hala sert bir kubbedir: *"Serttir". Ancak doğal kökenli maddelerle kendi kendine oluşmuştur: "Onda sıkışmış pek çok küçük bulut vardır. - Nedendirler? - Geniştirler. - Gök nedendir? - Mavidir. - Nedendir? - Buluttan.. Peki bulutlar? - Mavidirler, bazen maviler vardır onda " Bulutların kökenine gelince, Rey bir döngü içinde döner: bulutları yapan göktür ve göğü yapan bulutlardır. "Bulutlar nedendir? - Gökten. - Peki gök? - Buluttan. vb."*

Tacc (9): *"Gök nedir? - Bulutlardır. - Hangi renkteki bulutlardır? - Mavi, siyah, gri veya beyaz. - Göğe dokunulabilir mi? - Hayır, o çok yüksektir". "Çıkılabilseydi ona dokunulabilirmiydi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü o havadandır, buluttur. - Bulutlar nedendir? - Tozdan. - Bu nerden geliyor? - Topraktan. Yükselen tozdur. - (Gök) nasıl duruyor? - Onu rüzgar tutar".*

Lug (12; 3): *"Gök nedir? - Bir buluttur. - Ne renktir? - Beyaz. - Mavi gök bir bulut mudur? - Değil mi? - Bu nedir? - Bu havadır. - Gök nasıl başladı? - Havayla. - Bu hava nerden geliyordu? - Topraktan. - Göğün üstünde ne var? - Boşluk"..*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Stoeck (11) : *"Gök nedendir? - Buluttan, sudan, havadan. - Peki mavi nedendir? - Sudan. - O neye mavi? - Bunu yapan sudur. - Bu su nerden geliyor? - Bulutlardan".*

Bu tasarımları yetişkinlerin etkilediği apaçıktır. Şayet çocuklar sorular sormasaydılar 10 ve 11 yaşlarında göğün havadan olduğunu ve de sert olmadığını bilemezlerdi. Ancak çocukların işittiklerini nasıl özümlediklerini öğrenme, bütün ilginçliğini korumaktadır. Bu açıdan yaşla seçik bir evrim görülür: (hava, duman, bulutlar, su gibi) öğelerin özdeşleşmeleriyle yapılan git gide artan bir araştırmayla, yapmacılığın azalması. Bu açıklamaların Sokrates öncülerininkilerle benzerlikleri çok değildir.

Sonuçlarımızın ortamdan kısmen bağımsız olduğuna en iyi tanıt, bunların Cenevre'den başka yerlerde görülmesidir. Melle Rodrigo, Madrit ve Santerder'de yüz kadar 5 - 11 yaşlarındaki ispanyol çocuklarına bizim sorularımızı sorma nezaketinde bulundu. Kimi bellisiz ve öğrenilmiş yanıtlar bulunmakla birlikte, Cenevre'deki açıklamaların orada aynı bulunmuştur. Ortalama olarak İsviçre'de elde olunanlara göre bunlarda bir gecikme görülmektedir, ama yanıtlardaki ardaşıklık düzeni aynıdır. Üç tip açıklamanın her birinin ortalama yaşı hesaplanırsa, göğün taştan, topraktan, tuğladan vb. olduğunu bildiren açıklamalar 7 yaşında, göğün bulut olduğunu bildiren tasarımlar 8; 6 yaşında ve havayı ele alan açıklamalar 10 yaşında görülmüştür.

§ 2. G e c e n i n n e d e n i v e d o ğ a s ı.– Çocuğa verilen eğitimden şimdiye dek gördüklerimizden çok daha bağımsız bir tasarımı ve açıklamayı burada ele alacağız. Ohalde gecenin açıklanmasında da, bundan önceki araştırmalarda meydana çıkan evrim süreçlerinin hala geçerli olup olmadığını araştırmak belirli bir ilgi uyandırmaktadır. Bunun böyle olacağını göreceğiz. Bu açıklamanın evriminde gerçekten dört aşama ayrılabilir. Birinci aşamada çocuk, geceyle ilintili olarak, tümüyle yapmacıl bir açıklama verir. İkinci ve üçüncü aşamalarda açıklama, yarı yapmacıl, yarı fiziktir: gece bütün atmosferi kaplayan (ikinci aşama) veya sadece gündüzü tıkayan insan gücüyle hareket ettirilmiş büyük siyah bir buluttur. Sonunda, dördüncü aşamada gece, güneşin kayıp olmasıyla kendiliğinden açıklanır.

Birinci aşamada, çocuk geceyi, aslında işe yararlığıyla açıklar, bu ise bize tüm yapmacılığın hareket noktasını çok iyi bir biçimde gösterir. İsrar edilirse erekcil açıklamasına çocuk, nedensel bir açıklama katar, o zaman işe insanları veya Tanrı'yı karıştırır, ancak, görüngünün *"nasıl"* ını kesinleştirmez.

Mor (5) : *"Neye gece oluyor? - Çünkü gece oluyor. - Niçin gece oluyor? - Çünkü akşamdır. Küçük çocuklar yatmalıdır. - Gece nerden geliyor? - Gökten. - Gök geceyi nasıl yapıyor? - Tanrı. - Karanlık nasıl oluyor? - Ben bilmiyorum."*

Leo (7; 6): *"Gece nerden geliyor? - Gökten. - Gece gökte nasıl oluyor? Çünkü bir saat var ve sonra (ibresi) sabah dos doğrudur ve akşam düşer. - Niçin? - Düşer, çünkü gece geliyor. - Peki ne oluyor? - Çünkü, ibre düşüyor. Sen bunu önceden biliyormuydun? - ... çünkü bizde bir tür lamba var, sonra bir ibre; o düşünce gece oluyor". Anlayabildiğimiz kadar* "bu bir tür lamba" akşam elektriği açmağa yarayan bir sayıcı. "Bu saat nasıl başladı? - Onu Tanrı yaptı.-Tanrı kimdir? - Bir kişidir. - Ne yapıyor? - Çalışıyor. - Niçin? - Çocuklar için". Leo'ya göre bir sayıcının ibresinin hareketi, gecenin hem işareti, hem nedenidir. Leo'yu görüngünün *"nasıl"* ı ilgilendirmemektedir.

Gill (7) : Gece *"bu geceleyin uyuyoruz, sonra her şey kararır, - Neye bu karanlık?-yatağa gitmek için. - Neye karanlık oluyor? - Kararan göktür, heryer karanlık oluyor."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Delesed (7; 8) *"Nasıl oluyorda "geceleyin kap karanlık oluyor? - Çünkü uyuyoruz. - Öğleden sonra uyusaydın karanlık olurmuydu? - Hayır efendim. - Ohalde bu akşam nasıl karanlık olur? - ... "Bu karşı koymaya karşın Delesd insanlar uyuduğu için gecenin olduğu düşüncesini korumuştur.*

Bu yanıtlar çok ilginçtir. Onların ortak temeli, gecedir, bu,çünkü uyuyoruz,düşüncesini evetlemekten ibarettir. (Gill'de olduğu gibi) kimi hallerde bu bağ sadece ereksel görüntüdedir: gece yatmamız için gelmektedir. Ancak kimi hallerde ve büyük olasılıkla, ilkel hallerde, uyku gecenin hem ereksel nedeni ve hem etken nedenidir. Bir önnedensellik söz konusudur. Çocuk *"nasıl"*la ilgilenmemektedir: o sadece, gecenin yönelimini aramaktadır ve bu yönelim, açıkca çocukların uyumasıdır. Bundan başka, sorgunun etkisiyle, çocuk önnedensel bağı, yapmacıl bir söylence ile tamamlar. Leo bu durumu gösterir, ama görüldüğü üzere, söylence *"geceyi uyku oluşturur"* önnedensel bağının yalın bir yorumudur.

İkinci aşamada, gece ile uykunun önnedensel bağı, çocuğun verdiği açıklamanın temel etkeni olarak kalmaktadır, ancak gecenin oluşumunun *"nasıl"*ı bulunmuştur. Gece, insanların veya Tanrı'nın etkisiyle atmosferi dolduran büyük bir buluttur. Ancak görüldüğü üzere, sorun çözülmemiştir. Uyku gereksinmesi veya uyumak isteği, büyük siyah bulutların gelmesini nasıl sağlamaktadır? Çocuk bununla uğraşmaz.

Van (6) : *"Gece ne dir? - Uyumak için. - Neye gece karanlıktır? - Çünkü daha iyi uyunur ve odada karanlık olması için. - Bu karanlık nerden geliyor? - Çünkü gök grileşiyor. - Gök nasıl grileşiyor? - Bulutlar kararıyor. - Bu nasıl oluyor? - Kara bulutları Tanrı getiriyor".*

Duc (6) : *"Geceleyin neye karanlık oluyor? - Çünkü uykuya gitme saatidir. Nasıl oluyorda karanlık oluyor? - Bunu bulutlar yapıyor. - Bunu biliyormuydun? - Şimdi buldum. - Bunu (bulutlar) nasıl yapıyorlar? - Çünkü kara (bulutlar) var. - Sen daha önce ay ve yıldızları geceleyin gördün mü? -O günlerde bulutlar varmıydı? - Evet efendim. - Geceleyin daima bulutlar var mıdır?-Hayır. - Bulut olmadığı zaman gece kendi kendine mi geliyor? - ... Bulutlar olmadığı zaman neye karanlık oluyor? - Bunu yapan bulutlardır." Bir kaç hafta sonra, "Gece nasıl oluyor? - Çünkü kap kara bulutlar geliyor. - Gece olduğu zaman daima bulutlar var mı? - Evet. - Gündüzün neye aydınlıktır? - Görebilmek için."*

Bourg (9): *"Gece nerden geliyor? - Kararan havadır. - Hava neye geceleyin kararıyor? - .... Peki gündüz? - Beyaz olan havadır." "Gece, kara havamı geliyor, yoksa beyaz olan hava mı kararıyor? - Beyaz hava gidiyor. - Beyaz hava nerden geliyor? - Bulutlardan."*

Mart (8; 10) : *Gece karanlık oluyor, "Çünkü, geceleyin biz uyuyoruz, hiçbir şey görülmüyor. - Niçin karanlıktır? - Çünkü gök kararıyor. - Bu nasıl oluyor? - Oh! bilmiyorum. - Sen ne düşünüyorsun? - Çünkü hava bozuyor. - Geceleyin hava daima fena mıdır? - Daima değil. - Ohalde, hava bozuk olmadığı zaman nasıl karanlık oluyor? - Çünkü bulutlar birbirleriyle lehimlenirler."*

Zwa (9) : *"Gece ne dir? - Bu nerden geliyor? - Çünkü, bu yağmur yağacakmış gibi oluyor. - Karanlık ne demektir? - Bu gecedir. - Bu nerden geliyor? - Bu bulutlardan geliyor. - Niçin bu her akşam oluyor? - Çünkü insanlar yorgundurlar. - Geceyi getiren ne dir? - Göktür. Kararıyor. - Niçin? - İnsanların yatmağa gitmeleri için."*

Pat (10) : *Gece "karanlıktır. - Bu nerden geliyor? - Tanrı'dan. - Tanrı nasıl yapıyor? - Bilmiyorum. - Nerden geliyor? - Bulutlardan. - Nasıl? - Bulutlar kararıyor."*

İkinci aşamadaki çocuklar için gece, ohalde büyük kara bir bulut veya kara havadır. Bu bulut gündüzü kapatmaz. Bu bir siper değildir. Bu bulutlar ya *"kara hava"* çıkartmak (Bourg) veya kara yansımalar oluşturarak, kendileri geceyi meydana getirir.

Yapmacılık açısından bu yanıtlar ilginçtir. Bulutların hareketsel nedeni gerçekten, insanların veya Tanrı'nın istencidir ve bu, ereksel nedenle karışır. Bulutun hareketi, ohalde tümüyle bizi uyutmak zorunda olmasıyla açıklanmaktadır. Bundan başka yapmacılık, tam bir canlıcılıkla birleşmektedir: buluta emir verme olgusu, bulutun bilinçli olarak itaat ettiğini içerir. Tanrı veya insanlar, tarafından gönderilen bulutun kökeni genel olarak, hertürlü bulutun kökenine benzer: evlerden çıkan duman.

Görülüyor ki, ikinci aşamanın yapmacılığı, birincininki kadar tam değildir: insan artık, gecenin oluşumunda dolaysız olarak neden olmaktan çıkmıştır. O yalnız, kendi hareketinin etkenidir.

Üçüncü aşamada, hala, bu kısmi yapmacılığın bir çok izleri görülür. Ancak artık gece, bir madde gibi değil, sadece gündüzün bir varolmayışı olarak anlaşıldığından bu aşamada büyük bir ilerleme meydana gelmiştir. Çocuk hala, geceyi açıklamak için bulutlara baş vurur. Ama bulutlar maddesel olarak geceyi oluşturmaz: onlar *"gündüzü"* tıkamakla yetinirler. Ohalde, bundan böyle gece, yetişkinin bu sözcükten anladığı biçimde, bir gölgedir.

Ancak, madde - gece anlayışından gölge - gece anlayışına geçiş hemen meydana gelmez. Kuşkusuz, bu yavaş yavaş olur. Pek çok geçit halleri vardır, bunlardan çocuğun karar vermeden iki anlayış içinde gidip geldiği görülür: işte onlardan bir tanesi: bir yandan çocuk, bulutların gündüzü örttüğünü söyler (üçüncü aşama), ama öte yandan da, geceyi meydana getirmek için bulutun kara olması gerektiğini düşünür, bu ise, geceyi kara bir maddeye özümlemesi demektir (ikinci aşama).

Roul (7) : *"Gece ne dir? - Kara bulutlar. - Bu bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Nasıl? - Beyaz bulutların önüne geçerler. - Neye gece geliyorlar? - Beyaz bulutları kapatmak için. Onların yerlerine geliyorlar (ikinci aşama yanıtı). - Bu nasıl olur? - Kendi kendilerine geliyorlar. - Nasıl? - Onları Tanrı iter." "Bu odanın içinde gece yapılabilir mi? - Evet. - Nasıl? - Kepenkler örtülür. - O zaman ne oluyor? - Gündüz artık görünmez. - O zaman gece mi? - Evet. - Kepenkler örtüldüğünde odada kara bulut var mı? - Hayır. - O zaman odanın içinde gece ne dir? - Gündüz artık görünmüyor. - Dışarda gece ne dir? - Çünkü gök, gelen kara bulutlar tarafından tıkanmıştır. Gündüzü tıkamak için bulutların kara olması gerekli mi? - Evet. - Gündüzü beyaz bulutlarla örtebilir miyiz? - Hayır, çünkü onlar tıkayamazlar."*

Roul görüldüğü üzere ilişki kurmadan iki açıklama vermektedir. Bir yandan beyaz bulutların *"yerini alan"* kara bulutlar, geceyi meydana getirir, öte yandan gece, ekran görevini yapan bir bulut tarafından meydana gelen bir gölgedir. Şimdi açıkca üçüncü aşamaya ilişkin, yani gündüzü takıyan bulutlar tarafından oluşan bir gölge gibi hiç telkin olmadan, geceyi hemen tanımlayan örnekler:

Mai (8; 7): *"Gece ne dir? - Aydınlık olmadığı zaman. - Niçin aydınlık olmuyor? - Bulutlar gündüzün (aydınlığın) önünde yer almadıkları zaman. - Bunu sana kim söyledi? - Hiç kimse. - Peki gündüz? - Bulutlar olmadığı zaman gündüzü yapan ne dir? - Gök..."*

Bab (8; 11): *"Gece niçin karanlıktır? - Çünkü gök örtülmüştür ve sonra bulutlar da. " Göğü örten böylece bulutlardır: "Bulutlar bütün göğü örter ve hiçbirşey görül-*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

mez. - Bu bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Renkleri ne dir? - Gri. - Beyaz bulutlar da gece yapmaya gidiyorlar mı? - Evet. - Niçin? - Çünkü hepsi gidiyor."

Bulutlar artık ikinci aşamadaki rollerini kaybetmişlerdir, yani sadece varlıkları atmosferi karanlığa boğmak veya kara yansımalar çıkartmak rolünü bulutlar artık dolduramamaktadır. Bundan böyle, bulutlar, renkleri ne olursa olsun, ekran görevini görmektedir. Böylece Roul, beyaz bir bulutun geceyi pek güzel meydana getirebileceğini evetler: bulutun göğü örtmesi ve böylece gökten çıkan ışığı örtmesi yeter.

Dördüncü aşamada, sonunda, çocuklar gecenin sadece güneşin kayboluşundan meydana geldiğini bulurlar. Kuşkusuz bunu, dünyanın etrafında güneşin döndüğünü farkedecek kadar bilemezler. Hatta bunu çocuklara, gereğinden önce öğretmekte hiçbir yarar yoktur, çünkü onlar bunu anlamazlar. Kürenin öbür yanında Amerika'nın bulunduğu düşüncesi verilmiş olan 9 - 10 yaşlarında çocuklara rastladık: onlar bundan şu sonucu çıkarmışlardı, Avrupa'ya göre Amerika alt bir kat oluşturmaktadır ve güneşin Amerika'ya gelmesi için Avrupa'nın zeminiyle Amerika'nın tavanından meydana gelen yerde açılmış bir tünelden geçerek denizleri aşması gerekmektedir. Ancak dünyanın yuvarlak olduğunu bilmeden çocuklar, gündüzü meydana getirenin güneş olduğunu ve bunun kayboluşundan gecenin oluştuğunu anlayabilirler.

Gerçekte, önceki aşamalarda ve hatta üçüncü aşamada güneş , gündüzün meydana gelmesinde vaz geçilmez bir öğe değildir. Gündüz, beyaz bulutlar veya beyaz hava veyahut gök tarafından oluşmaktadır:

Böylece, Deu (7) gecenin *"beyaz göğü örten kara bir bulut olduğunu"* söyler. Bu yanıtın üçüncü aşamaya ilişkin olmasına karşın, Den göğün dünyayı aydınlattığını düşünür: *"güneş ışık gibi değildir. Işık her yanı aydınlatır, ama güneş ancak bulunduğu yeri aydınlatır."*

Tersine olarak, dördüncü aşamada çocuk sonunda gündüzü meydana getirenin güneş olduğunu bulur. Bunda genellikle yetişkinlerin etkisi vardır, ama kimi çocukların kendi başlarına bu buluşa ulaştıklarını düşünüyoruz. İşte bu dördüncü aşamaya bazı örnekler:

Caud (9; 6) : *"Gece nerden geliyor? - Güneş battığı zaman gece başlar. - Bunu sana kim söyledi? - Gördüm. - Güneş batınca niçin gece oluyor? - Çünkü artık gündüz değildir." "Geceleyin neye gök kararıyor? - Çünkü geceleyin gündüz görünmüyor. Göğün nerde olduğu görünmüyor."*

Bony (8; 6) : *"Geceleyin niçin karanlıktır? - Uyumak saati. - Geceleyin neye karanlık, ne dersin? - Çünkü güneş saklanmıştır. - Gündüz nasıl meydana geliyor? - Çünkü güneş var."*

Bu dört aşamadaki ardaşıklık, ohalde fizik gerçeğe git gide uyan bir açıklama araştırması lehine, yapmacılığın yavaş yavaş azaldığını göstermektedir. İmdi, bu aşamaların ve özellikle ilk ikisinin düzeni çocuk yapmacılığının köklerinden birini açıkca göstermektedir: çocuk *"nasıl"* olduklarından önce, ilkin görüngülerin *"niçinine"* karşı ilgi duyar. Başka deyişle, çocuk eşya düzeninde herşeyin bir anlamı olduğu içerik konutuna göre hareket eder: herşey bir plana göre yapılmıştır ve bu planın kendisi de insanların iyiliği için yapılmıştır. Gece *"uyumak içindir"* bu, birinci aşamanın hareket noktasıdır. Sadece sonra çocuk, görüngünün yapıcısını ve nasılını (ikinci aşama) tanımak ister. Varlığı insan için olan gecenin yapıcısı insan olacaktır tabii. Gecenin *"nasılı"* atmosferi kara havayla dolduran ve bulutları meydana getiren bacalardan çıkan duman olacaktır. Gelişi güzel araçlar, gecenin düzenli dönüşünü nasıl sağlıyacaktır? Çocuk

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

kendisine sormaz. O bunun rastlantılar veya eşyanın akışını düzenleyen mekanik gücünden değil, moral zorunluktan geldiğinden son derece emindir, o dumanın ve bulutların iyi niyetleriyle insanların istenci birleşerek gecenin değişmez gidişini sağlamağa yeterli olacağını kabul eder. Çocuğun spontane düşüncesini dinsel eğitimin yabancı tasarımlarla karmaşalaştırmadığında çocuk yapmacılığı, işte bundan ibarettir.

§ 3. Bulutların kökeni.– Çocuk için gök ve gece herşeyden çok bulutlardan oluşmuştur. O halde, şimdi bulutların nerden geldiğini belirtmek gerekmektedir. Bu, yapmacılığın incelenmesi açısından ele alınacak çok yerinde bir alandır, çünkü burada çocuğun kendiliğinliği, olduğu gibi görülebilir.

Bulutların kökenine ilişkin Paris'de Nice'de ve Savoie'de,Valais'de ve Cenevre'de elde edilmiş belgelerimiz var. Sorularımızı Melle Margairaz Carouge'da, M.Roud Vaud köylerinde, Melle Rodrigo İspanya'da uyguladılar. Bu ayrı ortamlarda elde edilen yanıtlar, birbirine yakın ve çoğu kez yapıcı bir parallellik gösterdiler, bu yüzden birazdan vereceğimiz sonuçlara güvenebiliriz.

Bulutların kökenine ilişkin açıklamaların evriminde üç aşama ayırdedebiliriz. (Cenevre'de ortalama olarak 5 - 6 yaşlarında görülen) birinci aşamada (taş, toprak vb. gibi) genellikle sert olarak düşünülen bulut, tümüyle insanlar veya Tanrı tarafından yapılmış olarak düşünülmektedir. (Cenevre ve Paris'de ortalama olarak 6 - 9 yaşlarında görülen) ikinci aşamada çocuk bulutu, evlerden çıkan dumanla açıklar ve bunu evler olmasaydı, bulutların olmıyacağı biçiminde belirler. Ohalde yapmacılık, birinci aşamadan daha dolaylı olmakla birlikte, hala çok sistemlidir. Sonunda (ortalama olarak 9 - 10 yaşlarından başlayarak üçüncü aşamada bulutların kökeni tümüyle doğaldır: bulut sıkışmış hava, ıslaklık, buhar, ısı vb. dan oluşur.

İşte birinci aşamaya ilişkin örnekler:

Aub (7) : *"Bulutlar nerden geliyor? - Dağ'dan. Onlar inerler, sonra buradadırlar. - Onların neden olduğunu düşünüyorsun? - Topraktan. - Neredeler? - Gökte. - Onlar göğe nasıl çıkıyorlar? - Onları çıkartan Tanrı'dır, çünkü kendi kendilerine çıkmazlar". Bununla birlikte, bulutlar canlıdır: "İlerliyorsalar elbette bunu bilmeleri gerek".*

Gril (7) yağmurla ilintili olarak şöyle der: *"Onu, yağdıran Tanrı'dır. Bu nasıl oluyor? - O büyük toplar aluyor, onları atıyor ve yağmur yağıyor. - Bu ne topları böyle? - Taştan." "Tanrı'nın bu topları ne zaman atacağı biliniyor mu? - Evet. Şimşekler çakıyor." Biraz sonra: "Bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Bunlar nedendir? - Taştan." Bulutlar canlıdır ve ilerlediklerinin bilirler. Bunun gibi Tac (6; 5) Bulutların Tanrı tarafından taştan yapıldığını düşünür "Onlar nedendir? - Taşlardan. Sonra bunlar kırılır. Gökte sapa sağlam durur."*

Rat (8) : bulutlar dağda insanlar tarafından yapılmıştır *"çünkü kendi kendilerine oluşamazlar."*

Bu bulutların yararlılıkları çeşitli olarak yorumlanmıştır:

(7 yaşındaki) Gril için bulutlar, biraz önce gördüğümüz gibi şimşek çaktırır ve böylece yağmuru getirtmeğe yarar. Aynı zamanda onlar, *"aydınlatmak"* için gelirler.

Başka çocuklar için bulutlar *"gece yapmak için", "yağmuru bildirmek için"* vb. yapılmıştır.

O halde bu birinci aşama yanıtları yıldızların kökenine ilişkin verilen en ilkel açıklamalara benzemektedir (böl. VIII, § 1 - 2 ye bak.) Her iki halde tam yapmacılık, canlıcılığı bir yana bırakacağına, onu içerir. Yıldızlar insanlar tarafından yakılmış ateştir ve bununla birlikte canlıdırlar. Bulutlar insanlar tarafından yığın haline getirilmiş taşlardır veya topraktır ve bununla birlikte canlıdırlar ve bilinçlidirler.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Dahası var, her iki halde, sanki bulutlar veya yıldızlar doğrudan insanlardan çıkıyormuş gibi göksel cisimlerle insan arasında bir ortaklık başlangıcı gören çocuklar vardır:

Anımsanacağı gibi, (böl. VIII, § 1) (6 yaşındaki) Roy, bize yıldızlar başladı *"çünkü biz canlı olmağa başladık"* ve onlar büyüdüler *"çünkü biz büyüdük"* demişti. O zaman ayı, güneşi büyütenin bulutlar olduğunu söylemişti. Bu ikinci evetleme, birinciyle çelişmeli gibi görünmektedir. Gerçekte hiç böyle olmadığını göreceğiz. Gerçekte yıldızlara ilişkin sorular sorduktan iki ay sonra bulutlarla ilintili olarak Roy'u yeniden gördüğümüzde: *"Bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Bu nasıl oluyor? - Onları yapan göktür. - Nasıl? - Çünkü bu ikiye bölünür. - İkiye bölünen ne dir? - Gök. - Bir bulut nedendir? - Havadan. - Peki gök? - O da havadan. - Başlangıçta gök nasıl başladı? - Bu daima vardı. - Ama ilkin? - Çünkü bu rüzgardır. - Bu rüzgar nerden geliyor? - Birisi üfledi. - - Kim? - İnsanlar. - Hangi insanlar? - Bu işi yapan insanlar."*

Bu sözler uydurulmuşa benziyor. Ancak, Roy'un daima uydurukculuktan uzak kalmış olmasının yanında, James'in anımsattığı ve kendisinden bir çok örnekler aldığımız sağır - dilsiz d'Estrella'nın çocukluk anılarında tam anlamıyla aynı söyleneceler bir kez daha görülmektedir:

(Böl. VIII, Girişte) yıldızların kökenini açıklamak için d' Estrella'nın San Francisco tepelerinin arkasına gizlenmiş *"büyük ve kuvvetli bir adamı"* düşündüğü anımsanacaktır. d'Estrella'nın anılarında *"Tanrı"* dediği bu adam, bulutları da açıklamaktadır: *"Rüzgar estiğinde o bunun (Tanrı'nın) hümörünün bir işareti olduğunu düşünüyordu. Bir soğuk rüzgar, onun hiddetini, serin bir rüzgar keyfinin yerinde olduğunu gösteriyordu. Niçin? - Çünkü çocuk bazen kavga ederken veya azarlarken insanların ağızlarından çıkan nefesi hissetmişti. d'Estrella hava bulutlu olduğu zaman, bunların Tanrı'nın büyük piposundan geldiğini düşünüyordu. Niçin? Çünkü o pipoların veya sigaraların dumanının sütunlar halinde nasıl yükseldiğini çocuksu bir hayranlıkla çoğu kez görmüştü. Havada dalgalanan bulutların inanılmaz biçimleri çoğu kez onda büyük saygı uyandırıyordu. Tanrı'nın ne büyük ciğerleri vardı. Sis olduğunda bunun sabahın serinliğindeki Tanrı'nın nefesi olduğunu düşünüyordu. Niçin? Çünkü, havanın böyle olduğu zamanlarda çoğu kez o, kendi nefesini görmüştü."*

İkinci aşamada, bulutun kökeni yarı yapmacıl, yarı doğaldır. Bacaların dumanından çıktığında yapmacıldır. Bulutun biçimi ve yükselişi insandan bağımsız olduğunda doğaldır. Bundan başka, bu ikinci aşamada bulutlar, hem canlı, hem bilinçli olarak ele alınmaktadırlar. İşte örnekler:

Hans (5) : *"Bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Bu nasıl oluyor? - Bu dumandır. - Bulutların dumanı nerden geliyor? - Ateşten.-Hangi ateşten? - Ocakların ateşi. - Hangi ocaklar? - Yemek pişirildiği zaman.-Evler olmasaydı yine bulutlar olurmuydu? - Evet. - Çok güzel. Onlar nerden gelirlerdi? - Hayır (bulut) hiç olmazdı."*

Bois (5; 6) : *"Bulutlar nerden geliyor? - Gökten. - Onlar nedendir? - Maviden, beyazdan. - Bu bulutlar nasıl başladı? - Ocakların bacasından. - Nasıl? - (Baca) dumanın çıkması içindir. - Peki? - Göğe gidiyor, bu bulut yapıyor."*

Moc (8) : *"Bulutlar nerden geliyor? - Dumandan. - Nereden? - Bacadan. - Evler olmasaydı yine bulutlar olurmuydu?-Hayır."*

Port (9) : *"Bulutlar nerden geliyor? - Dumandan. - Ne dumanı? - Bacaların fırınların dumanı, sonra tozların. - Bu duman, bulutları nasıl oluşturuyor? - Gökte renkleniyor. Havayı içiyor, sonra renkleniyor, sonra göğe gidiyor." "Bulutların bu dumanı sadece bacalardan mı geliyor? - Evet, sonra ormanda ateş yapan biri olduğu zaman.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Savoie'dayken, amıcam ormanda ateş yaktı, bu duman veriyordu, göğe gidiyordu, mas-maviydi. - Onu mavimi gördün? - Evet, mavi, ama göğe geldiğinde siyahtır". "Bulutlar sıcağı, soğu hissederler mi? - Evet, çünkü soğuğu, sonra sıcağı getirten bulutlardır."

Mai (9; 6) : *"Bulutlar ne dir? - Dumandır. - Bulutların dumanı nerden geliyor? - Bacalardan, gaz ürününden."*

Bourg (9; 6) un § 2 de açıkladığı gibi, *"gece, bulutlardan çıkan kara havadan gelmektedir. Kara hava nerden geliyor? - Bulutlardan. - Bulutlar nerden geliyor? Nedendirler? - Dumandan. - Nereden gelen dumandan?- Bacalardan".*

Marg (10): Bulutlar *"dumandan oluşur. - Hangi duman? - Beyaz, gri. - Bu duman nerden geliyor? - Bacalardan". Öte yandan "bulutlar canlıdır. - Niçin? - Böyle olmasa yürümezlerdi." Bundan başka yaptıkları şeyden haberleri vardır.*

Zul (10) : *"Bulutlar ne dir? - Havada kaybolan dumandır, sonra bulut olur," "Yağmur yağdığı zaman kap kara olur, yağmur kesilince hem beyaz olur, sonra bazen kırmızı. - Bunlar nedendir? - Dumandan". Canlıdırlar "Çünkü yürürler."*

İkinci aşamadaki bu ilmli yapmacılığın bu denli dayanması, pedagojik açıdan ilginçtir: böylece bulutlara ilişkin olarak verilen en yetkin dersleri çocuklar değiştirme ve biraz önce gördüğümüz şemaya özümleme tehlikesiyle karşılaşmaktadırlar. Gerçekten biz bir çok öğrencinin bulutların *"buhardan"* olduklarını ve suyun ısınmasından veya kaynatılmasından buharın meydana geldiğini bildiklerini, ancak bunlardan sonra bütün bulutların tencerelerden çıktıkları sonucunu çıkardıklarını gördük. (Cenevre okullarında okutulan kitaptaki bir resim, buhara ilişkin bir dersde suyun kaynamasını göstermektedir). Başka deyişle, bu çocuklar spontane açıklamalarını bırakmamışlardır, ama *"duman"* kavramı yerine *"buhar"* kavramını koymuşlardır. İşte şimdi, materyeli, yetişkinin sözlerinin yanlış anlaşılmasından oluşan örnekler:

Bul (11; 8) : *"Bulutlar nasıl oluşuyor? - Bu, denizin buharıdır. - Niçin? Onlar denizin buharından geliyor, buharlaşan sudan. - Niçin buharlaşıyor? - Bu sıcak sudur. - Neye sıcaktır? - Çünkü onu ısıtıyorlar. - Kim "onlar"? - Ateş. - Bu nasıl oluyor? - Gemilerin ateşi. - Onlar denizin suyunu mu ısıtıyorlar? - Evet. "- Aslında bulutlar: "Onlar da pencere açık olduğu zaman, evde ısıtılan sudur."* 12 yaşına yaklaşan bir çocuğun deniz suyunun buharlaşması dersinden ne anladığı görülüyor!

Ducr (12; 6): *"Bulutlar" buhardır. Tencerelerde su kaynatıldığı zaman bu buhar yapar, göğe çıkar". Bundan başka, bulutlar canlıdır "çünkü, kuşmuş gibi havada uçarlar, ama çok hızlı giderler."*

Şimdi ikinciyle üçüncü arasında bulunan hallere örnekler: çocuk kendi yapmacılığına seçik doğal bir açıklama karıştırır. Böylece bulutların kökeni çifttir: dumanla veya buharla yapılmış olan bulut, hem evlerden, hem göllerden veya denizden çıkar. İşte örnekler:

Cen (8; 6): *"Bulutların nereden geldiğini biliyor musun? - Bu buhardır. - Buhar ne dir? - Bu duman gibidir. - Buhar nerden çıkıyor? - Kaynatıldığında ve kaynatılacağı zaman sudan". "Bulutların buharı nerden geliyor. Çorba pişirdiğimiz vakit. - Çorba pişirildiği vakit bulut mu oluyor? - Buhar dışarı çıkıyor, (giderken) yanına su alıyor?" Cen ikinci aşamadaymış izlenimini veriyor, ancak şunu da söylüyor: "Ev olmayınca yine bulut olurmuydu? - Evet. - Nasıl? - (Bulutlar) nerden geliyor? - Başka ülkelerden. - Başka ülkelerde evler olmasaydı bulutlar olur muydu? - Evet. - Nasıl? - Onlar ateş yakarlardı, duman olurdu ve sonra buhar." "Şayet onlar ateş yakmasalardı yine "dağlardan" gelen bulutlar "* olurdu, ancak Cen bunların nasıl oluşacaklarını bilmemektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Demek ki, Cen bulutların insanlarla ilişkisini kısmen kabul etmekte, ancak bunu nasıl açıklayacağını bilmemekte ve sıkıştırılır sıkıştırılmaz yapmacıl açıklamalara baş vurmaktadır.

Caril (11; 7): Bulutlar *"buhardır. - Nerden geliyorlar? - Güneş yapıyor... (O) denizlerden (geliyor); su ısıtıldığı zaman geliyor. - Bulutlar nerden geliyor? - Tencerelerden."*

Bu örnekler, verilen derslerin açıkca etkisi altında kalmış çocuklara ilişkindir. Şimdi vereceğimiz örnek, spontane izlenimini vermektedir: Bulutların önce yapmacıl bir kökeni vardır, ama sonra doğal bir sürece göre oluşurlar.

Vel (8; 6) *"Bulutlar havadır"* diyerek söze girişir. Ancak başlangıçta kökenler yapmacıldır: *"Bunlar nasıl oluşur? - Dumandan. - Bu duman nerden geliyor? - Ocaklardan. - Hava ve duman aynı şey mi? - Hayır duman hava yapar ve hava bulutları (meydana getirir)."*

Çocukların bulutlara tümüyle doğal bir köken verdikleri üçüncü aşamaya geçelim. Ne yazık ki, burada elde olunan yanıtların çoğu (yıldızlar konusundakinin tersine olarak) okulda verilen derslerden doğrudan esinlenmektedir. *"Suyu buharlaştıran güneştir". "Onu ısıtarak buharlaştıran güneştir"* vb. Ama bu öğrenilmiş formüllerin yanında az çok spontane olan bir çok açıklama var ve burada biz onları ele alacağız ve bunlar ilginçtir. Bu açıklamaların ilkesi, yıldızların doğal kökenine ilişkin açıklamalarda görülenin aynıdır (böl. VIII, § 3): bu tözlerin özdeşmeleridir. Bulutlar sıkıştırılmış hava, duman, şimşekler, ısı, rutubet vb. dir. Önsokratcı fizikcilerin kabul ettikleri biçimde hava, ateş, duman, buhar ve su birbirlerinin içinde özümlenmekte ve değişmektedirler.

İlkin şimşeklerin dumaniyle bulutun özdeşleşmesine ilişkin örnekler:

Ben (7; 6): Bulutlar, gök gürültüsünden gelen *"dumandır". "Gök gürültüsü suyu verir".* Böylece şimşek duman verir, duman eriyerek su haline gelen buluta dönüşür.

Fau (7): Bulutlar *"ateştir". - Gök gürlemesi, buluttan çıkar ve bulut gök gürlemesinin dumanıdır.*

Lef (8; 6) : *"Bulutlar nerden geliyor? - Gök gürültüsünden geliyorlar: bu sudur". Su gök gürültüsünden geliyor, çünkü gök gürültüsü duman yapar, ve duman su olur.*

Gerv (11; 0) bulutların volkanlardan çıkan dumandan olduğunu düşünür. Bunun karşılığı olarak, toprak, yığılmış bulutlardan oluşmuştur (böl. XI 3)

İşte şimdi, bulutun havaya veya sıkıştırılmış havaya indirilmesine örnekler:

Chev (8; 2) : *"Bulutlar ne dir? - Havadır. - Nerden geliyorlar? - Dağların arkasından. Dağların arkasında oluşurlar. - Bunun nasıl olduğunu bana açıkla. - Çok havadan. Hava biraraya gelir ve sonra yukarı çıkar". "Tam üstümüzde olan bu bulutlar nasıl meydana geldiler? - Yukardaki havadan. Yukarda aşadakinden daha çok hava var. - Ama sen bana dağların arkasında bulutların oluştuğunu söylemiştin. - Çünkü nasıl olduğu görülmüyor. - Nasıl oluşuyorlar? - Havayla. - Peki üstümüzde olanlar, dağların arkasında mı meydana geldi? - Evet, çünkü onlar önce çıktılar, geceleyin çıktılar, oysa dağın yamacında bulunanlar gündüzün çıktılar. - Bunlar yalnız dağların arkasında mı oluşuyorlar? - Hayır, bazıları, önümüzde önde meydana gelir. Bunu bana abim söyledi. Bütün hava gelir, sonra sis olur". "Sen bazen önümüzde oluştuğunu söyledin? - Ah bu, bir araya gelen aşağıdaki havadır. - Bu nasıl oluyor? - Pek çok hava geliyor. Büyük bir yığın oluyorlar."*

Lidy (9) : *"Bulutlar nedendir? - Havadan." "Bu hava gökte ne oluyor? - Bu büyük bir bulut oluyor, sonra çok ağır oluyor, sonra düşüyor."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Zwa (9) : *"Sudan (gelen) biraz duman var, bu göğe çıkıyor ve bu bulutları yapıyor. - Suyun dumanı nerden çıkıyor? - Bunu yapan sudur. - Nerede? - İçinde. Aslında su yapıyor ve yukarı çıkıyor. - Nasıl? - Çünkü göl daima daha çok iniyor. "Duman gibi yükselen biraz kum var ve bu göğe çıkıyor". "Duman su mu, yoksa kum mu yapıyor? - Kum". "Niçin suyun dumanı kumdan çıkıyor? - Bazen parçalanan küçük taşlar vardır ve bundan duman çıkar. - Niçin? Çünkü su kuvvetlidir, o zaman bu kırılır. "Zwa tabii, "suyun dumanı"* adıyla Cenevre gölünün kenarında ıslak kumun üzerinde oluşan hava kabarcıklarını kastetmektedir.

Bulutların ısı ve nemlilikle birtutulmasına gelince, yağmurun oluşumuna ilişkin (§ 9) açıklamaları incelerken, bunlarla tekrar karşılaşacağız.

Üçüncü aşamayla ilişkili şu bir kaç yanıtın özgünlüğü görülmektedir. Bulutlar tümüyle doğal bir süreçle açıklanmaktadır, ve bu süreç, aslında nitelikce, türdeş olmıyan tözlerin değişiminden oluşmaktadır. Bundan başka kimi çocuklar, tözlerin sıkışması gibi ilginç bir kavrama ulaşmaktadırlar. Böylece Chev ve Lidy *"birleşen", "çok ağırlaşan"* havadan söz etmektedirler. Bu kavramlar spontane midir? Elimizde sadece verilecek bu örnekler olsaydı, bundan kuşku duyardık ve bunun buhar ve yağmurla ilintili derslerin sonucu olduğunu söylerdik. Ancak bu açıklamalar, 9 - 10 yaşındaki çocukların yıldızların kökenine (yıldızlar havadır veya sıkıştırılmış buluttur), taşların kökenine (çakıllar sıkışmış topraktır) ve özellikle cisimlerin herbirine özgü ağırlık farklarına (ağır bir nesne veya aynı hacımda bulunan hafif bir nesneden *"daha çok dolu"* veya *"daha sıkışık"* tır C.P.e bak) değin verdikleri açıklamalarla aynı tiptendir. Bu koşullarda, görmüş olduğumuz açıklamaların spontane olmaması için hiçbir neden yoktur.

Şimdi, Cenevre'den ayrı yerlerde elde olunan sonuçları incelersek aşamaların ortalama yaşlarındaki ağırlıkların dışında tümüyle bir evrim süreci bulmaktayız. Paris' de ayrıntılı olarak incelenen elli kadar çocukda birinci aşama ortalama olarak 7 yaşından önce gelir, ikinci aşama ortalama olarak 8 yaşında görülür ve üçüncüsü 9 yaşında görülür. İspanya'da bu aşamalar ortalama olarak 7;9 ve 10;6 yaşında görülmüştür. Beanlieu - sur - mer'de olduğu kadar Valais'in göbeğinde, Vaudois köylerinde ve Savoi'daki köylü çocukların bulutların evlerin bacalarınadan çıktığını savunduklarını gördük.

Sonuç olarak, bulutlar kadar insana görünürde bağımlı olmayan cisimler için bile, çocuk düşüncesinin onu yapmacılığa ittiği görülmektedir. Kuşkusuz bu yapmacılığın ayrıntısı az ilginçtir. Çocuklarda bulutların damlardan gelen dumanla beslenmeleri eğemen düşüncesi, özellikle yapmacılığa yönelmiş bulunan espriler için öncelikle en doğal bir düşüncedir. Ancak bu ayrıntının bizim için pek önemi yoktur. İlginç olan şey, çocuğun düşüncesindeki genel eğilimdir. Göğü, yıldızları herşeyden önce, bulutların oluşturdukları ve gecenin kendisi de bulutların düzenli ve yönelimsel veya hiç olmazsa nedensel bir etkinliğinden geldiğini çocuğun düşündüğü anımsanırsa, çözümlemekte olduğumuz yanıtların önemi anlaşılır. Çocuğun evreninde hiçbir şey, rastgele değildir. Yararı olmıyan ve kaprislere bağlı cisim tiplerinden biri gibi görünen dumanı bile çocuk, göğü oluşturan bir madde ve hava değişikliklerinin ve gecenin asıl motörü gibi almaktadır. Canlıcılık açısından tabii olarak şu sonuç çıkmaktadır, aşamalarımızın ilk ikisinde çocuk, duman ve bulutların bilinçli ve canlı olduklarını düşünmektedir. Tersine olarak, üçüncü aşamada, canlıcılık azalmaktadır. Ancak, bulutları havaya veya gördükleri derslere uygun olarak, su buharına indiren bir çok çocuk, bulutlara hala canlı gözüyle bakarlar. Başka yerde (C.P) soruyu, bulutların hareketiyle ilişkili olarak tekrar ele alacağız.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

§ 4. Gök gürlemesi ve şimşekler.– Yağmurun oluşumuna ilişkin çocuğun verdiği açıklamaları incelemeden önce, fırtınalara ait tasarımlarını elden geçirelim. Fırtına sorunu bütün çocukları ilgilendirir. Gök gürültüsü ve şimşek konusunda sordukları pek çok soru toplama olasılığı vardır. İlk yıllardan 6 yaşına dek, bu soruların biçimleri bile, açıkca yapmacıldır. Örneğin Del (6; 6) (L.P.s 226) e, şimşeğin kendi kendine oluştuğu söylendiği halde: *"Niçin (kendi kendine oluyor? Ama ateş yapmak için gökte gerekli şey yok ki?"*

Elde olunan sonuçlar, üç aşamada toplanır. Birinci aşamada, gökgürültüsü ve şimşek, oldukları gibi gökte veya dağların üzerinde yapılmıştır. İkinci aşamada, onlar doğal bir surece göre, bulutlardan veya yıldızlardan çıkarlar, bunların da kökeni yapmacıldır. Üçüncü aşamada fırtınaların kökeni tümüyle doğaldır.

İşte birinci aşamaya ilişkin örnekler; bu aşama ancak 6 yaşına dek sürer:

Stei (5) : *"Gök gürlemesi ne dir? - Çekiçle vurulur. - Buna inanıyor musun? - Yoksa bu şaka mı? - İnanıyorum. - Kim vuruyor? - Tanrı. - Niçin?- Yağmur yağdırmak için". "Bir şimşek ne dir? - Bu nasıl oluyor? - Bilmiyorum. - Kendi kendine mi? - Evet. Gök gürültüsünden önce. - Bu nedendir? - Ateşten. - Şimşekler nerden geliyor? - Ateşten, çünkü onları kibritle yakıyorlar. Kim yakıyor? - Tanrı - Niçin?-Çünkü öyle istiyor.. - Niçin öyle istiyor? - Artık anımsamıyorum."*

Don (5; 5) : *"Şimşek nedir? - Onu gök gürültüsü yapar. - Nasıl? - Gök gürültüsü patlar, sonra şimşekler, onları yürüten gök gürültüsüdür. - Şimşek nedendir? - Ateşten. - Bu ateş nerden geliyor? - Gök gürültüsünden. - Gök gürültüsü ateşten mi? - Gök gürültüsünde ateş var. - Gök gürültüsü nerden geliyor? - Dağdan. - Bu dağda nasıl oluyor? - Onları biçime sokan duvarcılardır. Nasıl? - Demir alırlar, onunla gök gürültüsü yaparlar."*

Bu birinci aşamanın bütün söylenceleri birbirine benzer. İkinci aşama ortalama 7 yaşından 9 yaşına dek uzanır. Gök gürlemesi, bulutların bir patlamasıdır ve şimşek, bulutlar veya yıldızlardan çıkan ateştir. Ancak bulutlar ve yıldızlar evlerden çıkan dumandır veya insanlar tarafından yapılmış olan havadır.

Roy (6; 5): *"Gök gürültüsü ne dir? - Bu bir şimşektir. Sonra bu ateştir, sonra gürler. - Bu ateş nerden geliyor? - Güneşten. - Neye gürlüyor?-Onu gürleten aydır." İmdi biliyoruz ki, Roy'a göre güneş, Tanrı'nın havaya attığı bir kibritten oluşur veya hiç olmazsa, güneş insanların nefesinden çıkan bulutlar sayesinde büyür.*

Duc (6; 10): *"Gök gürültüsü ne dir? - Şimşekler karşılaşırlar." "Şimşek nerden geliyor? - Gökten. - Bu ne dir? - Ateş gibidir. Bunlar yıldızlardır"* Oysa yıldızlar yapılmıştır.

Boris (5; 6) gökgürültüsüyle yıldızlar arasında bir karşılıklık bağı kurmakla işe başlar: *"Gök gürültüsü ne dir? - Ateşle. - Bu nasıl olur? - Yıldızlarla, ateşle. - Yıldızlar nasıl meydana geliyor? - Çünkü bu (gök gürültüsü) ateş veren yıldızlar yapar." Ancak bunların ikisi de şimşeklerden meydana gelir, bunlar ise bulutlardan çıkarlar: "Şimşekler nerden geliyor? - Bulutlardan. - Bulutlarda ateş var mı? - Evet. - Bu nasıl? - Dumandan."* Başka deyişle bu bulutlar, damlardaki dumandan oluştuğundan (bu hususta Boris kesin kesindir) yeniden ateşe dönüşebilirler, bu ateş de şimşekleri meydana getirir ve bu yoldan gök gürültüsü ve yıldızlar oluşur.

Bu ikinci aşamada en çok görülen açıklama, dumanda ateş bulunduğundan ve bulutlar ateşten oluştuğundan gök gürültüsünün iki bulutun sürtüşmesinden böylece oluşan ateşten meydana gelmesinden ibarettir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Cess (8; 6): *"Gök gürültüsü ne dir? Ateş. - Bu nerden geliyor? - Bulutlardan, çünkü onlar tokuşurlar. - Neye gürültü oluyor? - Çünkü kuvvetle tokuşuyorlar. - Şimşekler ne dir? - Ateş. - Bu nerden geliyor? - Bulutlardan, çünkü onlar tokuştular. - Bu nasıl olur? - Çünkü bu ay ve güneş gibi ateştir."*

Moc (8): *"Gök gürültüsü nerden geliyor? - Bulutlardan. - Bu nasıl oluyor? - Gök gürültüsü çıkarttıkları zaman patlarlar. - Şimşek ne dir? - Ateş. - Neye ateşten geliyor? - Çünkü bu (gök gürültüsü) bulutları patlatır."*

Bo (9; 6): *"Gök gürültüsü ne dir? - Tokuşan bulutlardır. - Niçin? - Gök gürültüsü yapmak için. - Gürültü nerden geliyor? - Çarpıştıkları için. - Bir bulut sert midir? - Evet. - Masa gibi mi? - Hayır. - (Bo bize biraz önce bulutların ocaklardan çıkan duman olduğunu söylemişti) " Şimşek ne dir? - Giden gök gürültüsüdür". "Bulutların ateşidir. - Şimdi bulutlarda ateş var mı? - Bazen. - Bulutlar nelerdir? - Ateş."*

Üçüncü aşamaya gelince, bu aşama kendini arı olarak, doğal açıklamalarla gösterir. Bu açıklamalar çoğu kez öğrenilmiştir ve bulutlardaki *"elektriğe"* baş vurur. Ancak bu aşamada da hiç olmazsa göreli bir kendiliğindenlik gösteren epey özgün yanıtlar görülür. Burada biz yalnız onları ele alacağız. Bunlar aslında fırtınayı iki bulutun çarpışmasına indirgerler, ancak bu bulutlar, hava veya buhardan vb. oluşmaktadır. Şimşeklerin ateşine gelince, bu böylece oluşan ya patlamadan veya sürtüşmeden veyahut yıldızlardan gelen kıvılcımlardan oluşmaktadır:

Chal (9) (Böl. VIII, § 3 de) görüldüğü üzere güneşi bir bulutla ve her ikisini de havayla özdeşleştirmektedir. Chal'ı bu sorulamadan bir ay sonra tekrar görüyoruz ve bize şunları söylüyor: *"Gök gürültüsü ne dir? - Gök gürültüsü birbiriyle çarpışan iki bulut. - Niçin gürültü oluyor? - Rastlaştıklarında gürültü olur. Bulutlar sert midir? - Hayır. - Bu nasıl gürültü yapıyor? - ... Şimşek ne dir? - Ateş. - Nerden geliyor? - Bu bulutlardan geliyor, ateş oluyor. - Bulutlarda neye ateş var? - Çünkü güneş ateştir. (ateşten) bir toptur. - Şimşek güneşten mi geliyor? - Hayır. - Şimşeğin ateşi, güneşten mi geliyor? - Evet." "Güneş şimşek çaktırır mı? - Hayır, bulutlar. - Şimşeklerin ateşi neden güneşten geliyor? - Çünkü güneş ateşten bir toptu ve parçalanıyordu."* Ohalde güneş veya daha çok güneşler, alevlenmiş bulutlardır, parçalanarak öbür bulutları ateşlemektedir. Bulutların kendileri havadır ve onların patlaması gök gürültüsünü meydana getirmektedir.

(böl. VIII, § 3 de) Ant, And ve Gerv'in yığılmış şimşeklerle, yıldızların oluşumunu açıkladıkları görüldü. Chal şimşeği güneşten çıkıyormuş gibi yorumlayarak bunun karşılığı olan bir açıklama veriyor.

Hend (9; 8): *"Gök gürültüsü ne dir? - İki bulut karşılaşırlar, bu şimşek yapar. Önce bu dokunur, bu karşısındakine vurur ve bu gök gürültüsü ve şimşek yapar. - Niçin şimşek yapar? - Çünkü iki bulut karşı tarafa (biri öbürünün karşısına) kayar ve bu kıvılcımlar yapar. - Niçin? - Şayet iki odun parçası çakıştırılırsa, bu da kıvılcım yapar. - Neye bu kayıyor? - Bu ısıtır ve sonra kıvılcım çıkar."* Hend, buluta ilişkin fikrini kesinleştirir, bulut sert değildir, o buhardır. Ancak bulutun, yerinden oynayabilmesi için *"buharın iyice sıkışmış olması gerekir."*

Ross (10; 7): *"Gök gürültüsü ne dir? - Sıçrayan bulutlar. - Nasıl? - Çünkü onlar karşılaşırlar. - Ve sonra ne oluyor? - Bir şimşek. - Bu nedir? - Bulutlar tarafından yapılan bir ışık. - Niçin bir ışık yapıyorlar? - Çünkü karşılaşıyorlar."*

Bunlar, Sokrates öncesicilerin verdikleri açıklamalardan pek öteye gitmemektedir: bulutlarda bulunan hava, onları parçalar ve yırtılma, bir aydınlık meydana getirir, vb.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

Sonuç olarak, fırtınaların oluşumuyla ilişkili açıklamalar üzerinde oldukca çabuk yapılmış bu anket, bulutlar konusunda görmüş olduklarımızı pekleştirir: açıklamalardaki evrim, tam bir yapmacılıktan doğal bir yeniden oluşturma denemesine doğru gider, bu evrimin ilkesi, türdeş olmıyan tözlerin özleştirilmesidir. Yağmur konusundaki açıklama bu tümel görüşü tamamlayacaktır.

§ 5. Yağmurun oluşumu.— Yağmura ilişkin tasarımlar sorunu, çocuk yapmacılığının ortaya çıkardığı problemlerin en ilginçlerinden biridir. Gerçekten ilk aşamalarda bulutlar, taş veya duman olarak görüldüğünden göğün kendisinden değil de yağmurun bulutlardan çıkması için hiç bir neden yoktur. Ancak deney, yağmurun bulutlarla bağlantısını göstermektedir: yağmur yağdığında daima bulut vardır. Bunu çocuk pek ala bilmektedir. O halde çocuk bu bağlantıyı nasıl anlayacaktır? Bulut, yağmurun bir işareti midir veyahut ilkellerde görülen işaretle nedenin birbirinden ayrılmaması, birbirine karıştırılması demek midir? Aslında, yaşla değişmez ilişki göstermeyen üç çözümü az çok birbirine karışmış olarak, bulacağız. Daha açık seçik olmak üzere, ilk iş yağmurun bulutlarla ilişkisini kaale almadan, yağmurun kökeniyle ilintili açıklamaları verelim, sonra bu sorunu kendi başına ele alalım.

Çocukların kendiliklerinden sordukları bir sürü soru, hemen bize, 2 - 7 yaşındaki çocuklarda düşünüş yönelimini gösterir. 6; 6 yaşındaki Del (L.P., s. 204) hala *"Ama yağmur gökte nasıl oluyor? Gökte borular mı var veya akan seller mi?"* diye soruyordu. (Oysa Del'e göre, *"sellerin"* kendisi de yapılmıştır, yapmadır).

§ 7 de aktarılan çocukluk anılarını d'Estrelle şöyle sürdürür: *"(D'Estrella'nın kendisi konuşuyor) yağmur yağdığında Tanrı'nın ("büyük ve kuvvetli adamın") son derece büyük ağzını adam akıllı doldurup bir dolu halinde tükürdüğünden hiç kuşku etmiyordu. Niçin? Çinlilerin çamaşırı beyazlatmak için bu biçimde su serptiklerini bir çok kez gözlemişti."*

(§ 3 de) Roy'un (6; 5) insan nefesinden çıkan bir rüzgarla bulutların oluşturulduğunu tasarımladığı görülmüştü: *"Biri üfledi". İmdi, Roy'a göre yağmur bulutlardan çıkmaktadır: o "gökten" gelmektedir. - Peki göğün suyu? - Bulutlardan". "İlk kez su nerden geliyordu? - Bir çok insan pek çok tükürdüklerinde. "Bu yanıt, bulutların oluşumuna ilişkin açıklamalardan hemen sonra verilmişti. O halde takıntı (persveration) söz konusu değil.*

Bununla birlikte, yağmurun suyu çocuğu genellikle, gerçek bir yapmacılığa götürmektedir, ancak çoğu kez ufak çocukların sus geçmeleri ve gülmeleri *"musluklar"* veya boruları olan yalnız kimi hallerde (bundan daha fazlasını düşünmüyoruz) söz etmiş olmaları, bunlara açıkca simgesel bir anlam verdiklerini düşündürmektedir.

Girard (5; 6): *"Yağmur ne dir? - Sudur. - Nerden geliyor? - Gökten. - Gökte su var mı? - Tanrı suyu indirtiyor. - Nasıl? - Dışarıya kovayla su döküyor. Bunu sana kim söyledi? - Hiç kimse. - Tanrı suyu nerden alıyor? - Musluğundan. - Musluğuna su nerden geliyor? (güler).*

Tabii Tanrı bir insan olarak anlaşılmaktadır. Don (5; 6) yağmurun gökten geldiğini ve Tanrı'nın yolladığını söyler; şunu ekler: *"Gökte çeşmeler mi var? - Bazen dereler var. Tanrı var. - O ne yapıyor? - O bir evdedir, çalışır. - Tanrı kimdir? - Bir bay."*

Pan (5): *"Peki yağmur nerden geliyor? - Gökten. - Nasıl? - Ben bilemiyorum. - Belki bir boru vardı, De Dion'u ıslatan babam gibi (arabasını temizlemek için sulayan babası gibi) . - Bu olası mı? - Evet, olasıdır, çünkü aynı pislik. - Nerede? - Kaldırımların önünde su birikintileri oluyor. - Su nerden geliyor? - Bir musluk var, sonra bir boru kapatılıyor, sonra çiçekleri sulamak için yağmur gönderiyor. - Kim? - Tanrı."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Hans (5; 6) : *"Bunu Tanrı yaptı. - Bu nasıl oldu? - O suyu alıyor, sonra atıyor. - Suyu nerden alıyor? - Tuvaletten."*

Gril (7) bize yağmurun gökten gelen su olduğunu söyler. *"bu su nasıl geldi? - Aşağıdan. - Aşağı neresi? - Çeşmelerden. - Göğe nasıl geliyor? - Borularla. - Bu borular nerede? - Sokakta. - Nerden çıkıyorlar? - Çeşmelerden veya kanallardan. - Nereye kadar gidiyor? - Göğe kadar. vb. Yağmuru yağdıran insanlardır.*

Ram (9) da Tanrı değil, insanların yağmuru yağdırdığını düşünür. *"musluklarla" yağmur göğe çıkar. " "Nasıl? - Su, muslukların içinden akar. - Peki sonra? - Bu, küçük damlalar yapar, sonra göğe çıkar. - Nasıl çıkar? - Fıskiye ile. - Neye görülmüyorlar? - Çünkü onlar içindedir."*

Konusu iyice bilinen bu söylencelere ilişkin örnekleri çoğaltmakta yarar yok. Çocukların söylediklerine nereye dek inandıklarını ve hangi noktadan başlayarak uydurduklarını söylemenin kolay olmadığını düşünmek daima akla gelebilir. Ancak önemli olan, bu yapmacılığın yerine konulacak şeyin bulunmamasıdır. Ayrıntıda uydurma olsun olmasın çocuklar, eşyayı açıklamak için eşyanın kendisine değil, insan etkinliğine baş vurmaktadırlar.

İşte bu husus bize, ikinci aşamada çocuğun eşyaya insan etkinliğini vermesini açıklar. İkinci aşamada, artık, gerçekten dolaysız yapmacılık görülmez, şu anlamda ki, bundan böyle yağmur gökteki musluklardan çıkmaz. Ancak dolaylı yapmacılık görülür, şöyle ki, yağmuru oluşturan evlerden çıkan duman vb. gibi insan etkinliğinden gelen bir nesnedir. Ancak o zaman yağmuru oluşturan bu şeyin kendisi, içkin bir yapmacılığa baş vurur ve işte bu, birinci aşamayla ikinci aşama arasındaki sürekliliği gösterir: eşya ile bizim aramızda işbirliği vardır. Bu işbirliği, çocukların kullandıkları *"yaptırmak"* terimiyle dile getiririlir. İnsan ve Tanrı yağmuru *"yağdırtırlar"* yani, birşeyler yaparlar, ancak duman, gök veya bulutlarda birşeyler *"yapmaktadır". "yapmak sözünün iki anlamı hala tümüyle birbirine karışmış bir haldedir."*

İşte bu ikinci aşamaya ilişkin örnekler:

Blas (8; 10): *"Yağmur nerden geliyor? - Bulutlardan. - Nasıl? - Duman yükseliyor ve bulutları oluşturuyor. - Ne dumanı? - Evlerin dumanı. - Bu duman yağmuru nasıl veriyor? - Çünkü bulutları eriten ısıdır. Duman değişiyor ve bu su oluyor. İmdi, bulutlar bunu bile bile ve bilinçli olarak yapıyorlar." onlar ilerlediklerini bilirler, çünkü bu kımıldanır. Biz de ilerlediğimizi biliriz."*

Port (9) : Bulutlar da evlerin dumanındandır *"şonra kara oluyor, sonra su geliyor". "Bir an bu duman eriyor, sonra su oluyor. " İmdi, bulutlar bizim emrimize uyarak hareket ederler: "İnsanlar sokakta yürüdükleri zaman bu bulutları yürütür."*

Marg (10) : *"Yağmur nerden geliyor? - Gökten. - Nasıl? - Bunlar dumanla beraber bulutlardır. - Bu duman nerden geliyor? - Bacalardan. - Bu duman nasıl yağmur veriyor? - Çünkü (duman) bu eriyor. - Duman eriyor mu? - Evet. - Bunu eriten ne dir? - Isı."* Oysa, bulutlar canlıdır ve bilinçlidir.

Moc (8) *"Yağmur nerden geliyor? - Gökten. - Bu ne dir? - Sudur. - Bu nasıl oluşuyor? - Bulutlar. - Nasıl? - Çünkü onlar sıçrarlar. Bulutlar sıçrarlar ve yağmur gelir. - Sıçrıyorlar ne demek? - Bu patlıyor demektir. - Bulutlar nerden geliyor? - Dumandan. - Nerden? - Bacalardan."*

O halde bu çocuklar için bulutlar, bilerek yağmur yağması gereken yere koşuşmaktadır ve su haline gelmektedir. Yağmurun oluşma süreci ohalde bir anlamda doğaldır, ama ortada şöyle bir durum var: bulutlar evlerin bacasından çıkmaktadır ve özel-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINI

likte bize doğrudan (Port) veya dolaylı olarak itaat etmektedirler. Ohalde bu çocuklara, denizlerin buharlaşmasından yağmurun meydana geldiği öğretildiği zaman ne olacaktır? - Bu çocuklar, yapmacıl olan düşüncelerini okulda öğrendikleriyle sadece birleştirecekler ve o zaman evlerin dumanı, denizin üzerinden su *"aramaya gidecektir"* sonucunu çıkaracaklardır. İşte çocuğun düşüncesiyle, verilen dersin karışımına ilişkin örnekler:

Dem (8) : *"Gece, geceler, hepsi değil, bulutlar alçalır ve suyu çekerler. "İmdi bulutlar dumandandır: "Bu buhar mıdır? - Bu dumandır, buhar değil (güler). " "Suyu (bulutlar) nasıl çeker? - Çelik gibi. - Orada bir gemi bulunsaydı ne olurdu? - O kadar büyük bir sarsıntı olurdu ki, gemi düşerdi."*

Bong (9; 6) da bulutların bacalardan çıktığını ve bulutların yağmur yağdırdığını söyler: *"Sen bulutların duman olduğunu söylemiştin. Dumanda su var mı? -... Yağmur nerden geliyor? - Ateşten." "Bu odada ateş yaksaydık üstümüze yağmur yağarmıydı? - Hayır. Çünkü bulutlar denizin üzerine inerler ve su alırlar. - Nasıl? - Suyun üzerine gidiyorlar ve su bulutların içine giriyor." "Onlar su aramaya gittiklerini biliyorlar mı? - Evet."*

Cen (8; 6) : Bulutlar *"buhardandır", yani "içinde su bulunan havadır." "Bulutların buharı nerden geliyor? - Çorba pişirildiği vakit. - Bu, bulutları mı yapıyor? - Buhar dışarı çıkıyor, ve suyu birlikte götürüyor. - Bulutlarda hava var mı? - Bu havadır ve üstünde su vardır."*

En yetkin derslerin yapmacıl bir düşünce tarafından nasıl değiştirildiği, bozulduğu görülüyor. Özellikle, çocuğun doğaya olağanüstü bir örgütlenme verdiği görülüyor: evlerin dumanı, denizlerin üzerinden su alma işini kendiliklerinden üzerlerine alıyorlar veya tencerelerdeki hava *"suyu yanlarına alıyor"*.

Bu ikinci aşama, ortalama olarak, 7 - 8 yaşlarından 9; 6 , 10 yaşına dek gider. O halde bu aşama, birinci aşamayla üçüncü aşama arasında yetkin bir geçit oluşturmaktadır, şöyle ki, üçüncü aşama çocuğunun vurgulayacağı doğal süreçleri şimdiden ortaya çıkartmakla beraber, birinci aşamanın yapmacılığının bir kısmını bırakmamaktadır. Üçüncü aşamada, gerçekten (yağmur sıkıştırılmış su buharıdır gibi) birçok öğrenilmiş açıklamaların yanında çok miktarda özgün yanıtlar görülür. Biz burada yalnız bunlardan söz edeceğiz. Bulutların kökeniyle ilişkili yanıt tiplerine karşılık olacak, çeşitli tipler görülmektedir. Bulut (Ben, Fau, Lef vb.) şimşeklerin dumanı olarak alındığında su, sadece, bulutun *"erimesinden"* meydana gelmektedir. Bu, ikinci aşamaya ilişkin açıklamaya benzer bir açıklamadır, yalnız dumanın bundan böyle, tümüyle doğal bir kökeni vardır. Bundan ötürü, bunun üzerinde uzun boylu durmağa gerek yoktur.

Bulut hava olarak alındığında, yağmur havanın su haline gelmesinden oluşmaktadır:

Tron (8; 6): *"Bulutlar nedendir? - Yağmurdan. - Bu yağmur nerden geliyor? Bu suya dönüşen havadır. Biraz sonra: "Peki bulutlar nedendir? - Havadan."*

Ant (8) : *"Yağmur nerden geliyor? - Bulutlardan.- Nasıl? - Çünkü bulutlarda su var. - Niçin? - Rüzgar su haline geliyor. "* Ant, rüzgarın, sıkışmış hava olan bulutlardan geldiğini düşünüyor.

Chev (8; 7) (§ 7 de) görüldüğü üzere bulutlara *"birleşen"* hava gözü ile bakar. *"Onlar yağmuru nasıl yağdırıyorlar? - Çünkü bulutlar ıslaktır. Suyla doludurlar. - Su nerden geliyor? - Çünkü bu sistir. (sis) çok olduğunda, bu su olur. Burada olduğu*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

zaman küçük su damlaları hissini verirler". Sise gelince, onun kendisi havadır: Havanın hepsi gelir, sonra bu sis olur". Ohalde bu da havanın su haline gelmesiyle sonuçlanır.

Başka çocuklar, sonunda bulutları *"ısı", "nemlilik", "terleme"* olarak, spontane izlenimini veren biçimde, alırlar ve o zaman yağmur kendiliğinden açıklanır:

Schi (7; 4) bize bulutların sisten geldiğini söyler. *"Bulutlar nedendir? - Sudan. - Musluktan gelen su gibi mi? - Hayır terlediğimiz zaman oluşan su gibi. Terlediğimizde bu tamamiyle su değildir. Bu, su gibidir. - Bu su nerden geliyor? - Bu su, sıcak olduğu zaman geliyor, sanırım. O zaman bulutları getirten ısı olmalıdır... - Bu nasıl olur? - Bu ısıdan mı, nerden geliyor? - Güneşten geliyor. - Güneşle ısınan su nerden geliyor? - Güneşin kendisinden. - Güneş nedendir? - Ateştendir, sanırım. Çok sıcak olduğu zaman ellerimiz çok sıcak olduğu zaman gibi oluyor, güneş terliyor, sonra onu örten bulutlar oluşuyor".*

Bar (9; 5): *"Yağmur "bulutlardan" geliyor. - Bulutlar nelerdir? - Su gibidir. - Su mu? - Isıdır. - Isı nasıl su oluyor? - Terletir. - Ne? - Bulutlar. Bazen biz de. Su yapmak için, güneş bulutları terletir. - Bulutlar nasıl oluşuyor? - Küçük damlacıklar birleşirler ve bulutlar oluşur. - Bu damlacıklar nerden geliyor? - Gökten. - Bu su nerden geliyor? - Gökten? - Bu mağaralar gibidir, sonra su akar, bu aşağı iner."*

Bouch (11; 10) : *" yağmur "nemliliktir". Yağmur ilk kez yağdığında nemlilik nerden geliyordu? - Terlemeden. - Neyin terlemesi? - Güneşin. Bu çok olduğunda terletir."* Aynı zamanda güneşin kendisi de terler.

Bu açıklamaların evriminin süreçleri fırtınaların açıklamalarınınkine veya bulutların oluşumununkine benzer: hava ve duman suya olduğu kadar ateşe de dönüşmektedir. Güneşin kendisi de terler (Schi), vb.

Şimdi çocuğun yağmurla bulutlar arasında bulunduğunu düşündüğü ilişkileri inceleme sorunu kalıyor. Aşamalarımızın incelemesinden görüldüğü üzere bulutlarla yağmur başlangıçta birbirinden ayrıdır ve yağmur buluttan çıktığı için bunlar daha sonra aralarında neden-etki ilişkilerini kurarlar. Ancak bu iki uç arasında şimdi çözümlememiz gereken eleştrisel bir alan var, çünkü çocuk, ilginç bir biçimde, bulutların *"işareti"* oldukları düşüncesiyle yağmurun *"neden"* olduğu düşüncesi arasında gidip gelir.

İşte yağmurun *"işareti"* olarak bulutların anlaşıldığına ilişkin bazı örnekler:

Gril (7) : *"Yağmurun ne zaman yağacağı görülür mü? - Kimi zaman şimşek çakar." (§ 7 de) görüldüğü üzere, bu işaret aynı zamanda nedendir, çünkü gök gürültüsünü Gril, yağmuru yağdırmak için Tanrı'nın attığı bir taş gibi, düşünmektedir: "O büyük toplar alır, onları atar ve yağmur yağar."* Yalnız yağmur, topların içinde bulunmayıp onlar tarafından yağdırıldığı için bu neden, usdışıdır.

Rey (7) yağmurun Tanrı tarafından bir boru sayesinde gönderildiğini düşünür ve bulutlar *"kara tebeşir"* dir. Ohalde bunların aralarında hiç bir ilişki yoktur. Bununla birlikte, bulutlar yağmurun bir işaretidir: *"yağmur yağacağı zaman önceden kestirilir mi? - Hayır, yalnız bulutlar görülür. - Yağmur yağacağı vakit neye bulutlar var? - Çünkü Tanrı sinirlenmiştir." İmdi, yeniden bulutlar kısmen yağmurun nedenidir: Bulutlar nedir? - Yağacak yağmurdur."* Bu son deyim, hiçbir zaman Rey'in bulutla suyu özdeştirdiği anlamına gelmez. Rey, sonuna kadar, bu *"kara tebeşir"* dir düşüncesini korur. Bu deyim sadece, bulutların gelişinin, yağmuru yağdırdığı düşüncesini taşır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINI

Ram (9) yağmurun, göğe musluklar aracılığıyla çıktığını düşünür. Bundan başka bulutlar, damlardan gelen dumandır. Ohalde iki görüngü arasında ilişkiler yoktur. Bununla birlikte, Ram açıkca söyler ki, yağmur göğe ancak bulutlar bulunduğu zaman gelir: *"Ne zaman gelir? - Bulutlar göğü örttüğü zaman." "O zaman yağmuru getiren bulutlardır? - Evet. - Nasıl? - Çünkü onlar karadır".* Ancak Ram bulutların dumandan olduğunu ve onlarda hiç su bulunmadığını savunur. Ohalde çocuk işareti yeniden, mekanizmanın *"nasıl"* ını kesinleştirmeden, neden olarak hissetmektedir.

Zwa (9; 1) (§7 de) görüldüğü üzere, bulutların oluşumunu, sudan çıkan kabarcıklarla açıklar. Bundan başka, yağmurun doğrudan doğruya gökten çıktığını kabullenir. Ohalde yağmurla bulutlar arasında ona göre, dolaysız ilişkiler yoktur. *"Bulutlar neye yarar? Yağmurun geleceğini bildirmek için. - Yağmuru onlar mı yapıyor? Yahut o gökten mi geliyor? - Gökten geliyor.- Bulutlar yağmur yağdırıyor mu? - Hayır. - Yağmurun gelmesini bildirmek için bulutlara ne gerek var? - Çünkü hiç bulut olmasaydı yağmur yağmazdı."* Bu son sözcüklerde nedensel bir bağın evletlenmesi görülüyor. Ve bununla birlikte Zwa sorulamayı sürdürdüğümüz sürece yağmurun bulutlardan çıkmadığını ileri sürmüştür.

İşte son olarak, *"işaretle" "neden"* arasındaki ayrımlaşmaya ilişkin bulduğumuz, en arı örnek. Ancak görüleceği gibi, çocuk hala kısmen, bulutu, hem *"neden" hem de* "işaret" olarak almaktadır.

Bouch (11; 10) yağmuru güneşin *"terlemesi"* olarak düşünmektedir. Bulutlara gelince, onların doğal bir kökeni vardır, ancak Bouch bunu kesin kesin söylememektedir. *"Bulutlar ne dir? - Nedendirler? - Yağmuru bildirir. Bu güzel hava yapmaz. Niçin? - Bulutlar uzaktan göründüğünde, fena hava yapacağı anlaşılır." "Bulutlar olmasaydı yine yağmur yağabilirmiydi? - Evet... (hayır), bunun havanın fena olacağını bildirdiği bilinmektedir ve hemen hava bozmaktadır. - Niçin? - Bulutlar olduğu zaman, hemen arkasından yağmur yağar. - Yağmuru yağdıran bulutlar mıdır? - Bu havayı bozdurur, yağmuru yağdırır." O zaman yağmuru yağdıran bulutlardır? - Hayır, bazen, bulutların geldiğinde yağmurun yağmadığı oluyor. - Neye bulutlar yağmurun geleceğini bildiriyor? - Çünkü daima bulutlar geldiğinde yağmur yağıyor. - Niçin? - Bulutlar havanın bozacağını bildirir. - Niçin? - ...."*

Bouch'un çelişkileri görülüyor, bulutların işaret olması düşüncesiyle yağmurun nedeni düşüncesi arasında çocuğun ne denli tereddüde düştüğü açıktır. Bununla birlikte Bouch için yağmur, bulutlardan çıkmamaktadır.

Bu olgular, çok aydınlatıcıdır. Çocuğun yağmurla bulutların arasında ilişki görmediği aşamayla, yağmurun bulutlardan çık ğı aşama arasında bir çok çocuk, bir geçit döneminde bulunur. Bu dönemde bulut yağmuru *"bildirir"*. İmdi, bulutun işaret gibi anlaşıldığı andan başlayarak bulut derhal neden olarak anlaşılmaktadır. Bu ne tür nedenselliktir? - Bu ussal bir nedensellik değildir, şu anlamda ki, bulutlarda yağmur yotur ve bulutlar yağmuru mekanik bir süreçle yağdırmazlar. Bulut daha çok olayın zorunlu bir yüzü olduğundan nedendir. İlkellerin bazı açıklamalarıyla ilişkili olarak, I. Meyerson'un dediği gibi: *"Neden, olayın bir yüzü, bir yanı haline geliyor"* (1). Bu formül, çocuklarımızın bulutlarla yağmur arasında kurdukları ilişkilere çok güzel uymaktadır.

---

1) *Année psychol., vol. XXIII, s. 220.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu işaret kavramının, olayın zorunlu bir parçası olarak anlaşılması aslında bizim için çok önemlidir, çünkü bu, yapmacıl nedensellikle (ve özellikle yapmacılığın kökeninde bulunan *"ortaklıklarla"*) tözlerin özdeşleşmesiyle meydana gelen nedensellik arasındaki geçit olasılıklarından birini oluşturur. Gerçekten bulutlara ve yağmura ilişkin açıklamaların hareket noktasında biz bazı ortaklık duyguları bulduk: biz yürüdüğümüz zaman, bulutlar yürür, onlar bize itaat ederler, geceyi yapmak ve bizi uyutmak için gelirler, vb.; yağmur bitkilerimizi sulamak, evlerimizi temizlemek (Pan'la karşılaştırın), vb. Bu ayrı açıklama serisinin öbür ucunda ussal bir nedensellik buluyoruz: hava bulut halinde yoğunlaşır ve bulutlar, su halinde erir, vb. Bu iki tip açıklama arasındaki geçişi nasıl açıklamalı? Bir yandan bulutlar ve yağmur ve bizim aramızdaki ortaklık hisleri, çeşitli gruplaşmaları oluşturur; bunlar çocuk yapmacıl söylenceler uydurduğunda daha kuvvetli bir hale gelir: bulut, böylece Tanrı'nın yağmur yağdıracağını bildirir, vb. Böylece, bir şema sorularımızı yanıtlamak için çocukların buldukları yapmacıl söylenceleri doğurur. Sonra, yapmacıl inanç kayıp olmak üzereyken, ve böylece insancıl öğe eşyadan ayrıldığında eşyanın kendi arasında bir bağlantı duygusu kalır: yağmur ve bulutların birbirlerine gereksinmeleri vardır, vb. İşte bu yeni ortaklık, ama yarı - ussal diyebileceğimiz bir ortaklıktır ki ikinci ve üçüncü aşamalarda gördüğümüz tözel özdeşmeleri doğurur. Bir kez daha, ohalde tözel bir özdeşleştirmeyi dinamik bir ortaklık meydana getirmektedir.

§ 6. K a r ı n, b u z u n v e s o ğ u n a ç ı k l a n m a s ı.– Karın ve buzun kökeni konusunda çok az şey söylemek yeterli olabilir. Ancak bununla birlikte bu açıklamaları bildirmek gerek, zira çocuğun donla soğuk arasında kurduğu ilişkilerden ötürü bu açıklamalar belirli bir ilgi taşır.

Kar ve buzun kökenine ilişkin açıklamalar üç aşamada toplanabilir. (7 yaşına dek giden) birinci aşamada yapmacılık görülür.

Bois (5; 6) : *"Kar nasıl olur? - Onu baylar yaparlar. - Nasıl? - Onu çok yüksek yaparlar. - Bu ne demektir? - Onu inşa ederler. - Nasıl oluyorda kar yağıyor? - Onlar küçük delikler yaparlar. - Nerede? - Gökte. "Buza gelince, "Bu buzlaşan kardır", yani "sertleşti".*

Stei (5; 6) : *Kar "gökten" gelir. - Bu nasıl olur? - Küçük mavi demetlerle. - Bunu kim yapıyor? - Tanrı. - Kar neye soğuktur? - Çünkü bunda (kar) buz var. Bu nerden geliyor? - Çok soğuk olduğu zaman (yerde) kalan kardan geliyor".*

7 yaşından başlayarak, doğal açıklama görülür. Ancak biz her aşamayı kuşkusuz niteleyen iki tip yanıt buluyoruz (Yaklaşık olarak 7 - 9 yaşlarında görülen) ikinci aşamada karın, sudan ayrı bir kökeni vardır:

Örneğin Gut (8; 9) yağmurun buhardan geldiğini düşünür. Ama kar, *"top top"* gelir. *"Bu nerden gelir? - Gökten, - Gökte nerden? - Havadan."* Bull için kar (11 yaşındadır) aynı zamanda havadır, vb.

Tan (6) : *kar "gökten" gelir "sonra gök top top olur".* Tan için kar, kendini sıkıştırarak su ve buz verir, ama su eriyerek ne buz, ne de kar verir. (8 yaşında) Rat için, kar su ile kum karışımıdır.

Üçüncü aşamada son olarak, (ortalama 9 yaşında) kar ve buz, donmuş sudur:

Chal (9) : *"Kar ne dir? - Yağmurdur. - Nasıl? - Kuvvetle iner, yukarda donar. Buz ne dir? - Donmuş sudur."*

Gen (7) : *"Peki kar nerden geliyor? - Sudan. Bu kirli sudur. - Su, nasıl kar oldu? - Soğuktan."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Üçüncü aşamada bile, buzun daima donmuş su olarak alınmadığı görülür, ancak buzun çocuk için sıkışmış kar olması, karın kendisinin donmuş olması veya sudan ayrı bir töz olmasının önemi yoktur. Bu olguyu görmek ilginçtir.

Bu ilkin bize, şunu gösterir ki, çocuk için cisimlerin özdeştirilmesi (buzla suda olduğu gibi) deneyle yüklendirildiğinde (havanın, buluta, yağmura, yıldıza, ateşe vb. dönüşmesinde olduğu gibi) bir düşünüş biçimi halinde olduğundan daha çabuk oluşmamaktadır. Bu olgu, bundan başka, sıkışma yoluyla oluşan yeni bir açıklama denemesi ortaya koyar, bu bulutların, yıldızların sıkışmış havaya indirgemesidir, ve bu indirgeme daha önce sözünü ettiğimiz denemelere benzer. Buz ele alınırsa, her çocuk, bir kar topunun iyice sıkıştırıldığında sert ve saydam hale geldiğini bilir. Çocuğun bütün buzların karın sıkışmasından oluştuğunu açıklaması az ilginç değildir:

Kar, havaya indirgediğini biraz önce gördüğümüz Gut (8; 9) bize şunu söyler: *"Buz ne dir? - Parça haline gelen kardır. - Niçin? - Sonra sertleşir. - Bu nasıl olur? - Bu kardır. Parça haline gelir."*

Bul (11; 8) buz, kar gibi havadır. Buz *"kardan meydana gelir. - Buz elde etmek için ne yapmalı? - Karın yağmasını beklemek gerekir. - Buz tutmuş bir çeşme gördün mü? - Evet. - Su donabilir mi? - Su ve kar. - Yalnız suyla buz yapılabilir mi? - Hayır. - Niçin? - Çünkü kar konmuyor."* Buz, *"sıkıştırılmış"* kardır.

Hend (9; 8) buzun donmuş kar olduğunu ileri sürerek söze başlar *"Buz olması için daima karın olması gerek mi? - Evet, çünkü, bu sertleşir, sonra buz olur. - Dışarıya (kışın) bir bardak su korsam buz olur mu? - Hemen olmaz tabii! Altta su olur ve üstte bir buz katı. - Bardakta buzdan önce kar olacak mı? -.... buzu yapan kardır."*

Su, kar ve buzun özdeştirilmesinin yavaş yavaş oluştuğu görülmektedir.

Bul (11; 8) *"buz eridiği zaman, sadece su kalır"* der, ama hala karla, buzun sudan meydana geldiğini kabul etmemektedir: *"Bu sumudur? - Su da var. - Peki daha? Bu tümüyle su değildir."*

Ohalde bu cisimler nasıl özdeşleşecektir? Burada, soğuun su üzerindeki etkisini anlamadan önce, bulutlar ve yağmurda olduğu gibi, çocukda tözel özdeşleşmeden önce bir dinamik ortaklık görecekmiyiz? İşte şimdi biz, soğukla buz tutma arasındaki ilişkileri inceleyerek bunu ortaya çıkartacağız. Buraya kadar ele aldığımız bütün çocukları bu açıdan tekrar gözden geçireceğiz.

Gerçekten çocuk çok erkenden, suyu soğuun dondurup dondurmadığını veya kar ve buzun soğu oluşturup oluşturmadığını düşünebilmektedir. İmdi çocukların verdikleri açıklamaların temel iki yüzden geçtiği görülür? Birinci yüzde karla souk arasında hem dinamik, hem tözel ortaklık vardır: biri öbürünü çeker veya biri öbürünü oluşturur; souk, bundan başka havayla özümlenmiş bir tözdür. İkinci yüzde donu oluşturan souktur, ve souk bir töz olmaktan çıkar ve ısının olmayışına ve güneşin gizlenmiş olmasına indirgenir.

Birinci yüz, işaretle neden ve yapmacıl ortaklığın birbirine karıştırıldığını gösterir ki, bu da tözel özdeşleştirmenin dinamik ortaklıktan nasıl çıktığını ortaya koyar:

Roc (6) : *"Kışın hava neye souktur? - Çünkü kar vardır. - Soğu yapan ne dir? - Kar. - Kar olmasaydı souk olur muydu? - Souk yapan kar mı, yoksa karı yapan souk mu? - Karı yapan souktur. - Peki souk nerden geliyor? - Kardan".*

Lu (5; 6): *"Kışın hava neye souktur? - Çünkü kar yağar? - Kar yağmasaydı souk olur muydu? - Hayır. - Neye kışın kar yağıyor? Çünkü hava souktur. - Kışın hava neye souktur? - Çünkü Tanrı souk yapıyor. - Ne ile? - Eliyle. - Nasıl? - Soğu itiyor. - Souk nerden geliyor? - Sokaktan. - Souk ne dir? - Poyrazdır".*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Gen (7) : *"Kışın soğuk nerden geliyor? — Kardan. - Peki kar nerden geliyor? - Sudan. Bu kirli sudur. - Su nasıl kar haline geldi? - Souktan. - Soğu yapan ne dir? - Rüzgar".*

Pat (9) : *"Souk ne dir? - Souk kar yağmak istediği zamandır. - Souk nerden geliyor? - Poyrazdan. - Neye hava yazın değil de kışın soğuk oluyor? - Çünkü soğuk olan kardır".*

Hend (9; 8) : *"Soğuk nerden geliyor? - Poyrazdan. - Kışın hava neye souktur? - Çünkü rüzgar eser. - Rüzgar olmadığı günler? - Çünkü eriyen bulutlar ve bu kar yapar. soğu yapan budur".*

Ohalde bu çocuklar için souk karı, kar soğu oluşturur. Ancak bu oluşum ne dir? Aslında bu, yarı moral, yarı fizik düpedüz bir harekete geçiş halidir: kar soğu, souk, karı çekmektedir veyahut her ikisi karşılıklı olarak birbirine yardım etmektedirler. Böylece Pat için *"souk, kar yağmak istediği zamandır."*

Tersine olarak, Pur'a göre kar *"kış olduğunu göstermek içindir".*

Pur (8; 8) *"Kışın niçin kar yağar? - Kış olduğunu göstermek içindir. - Niçin yazın kar yok? - Çünkü yazın meyvalar var. Kar yağarsa meyvalar bozulur. - Niçin kışın sonlarında artık kar yağmaz? - Kışın sonu olduğunu bildirmek içindir".*

Bu, olağanüstü bir düşünüş değildir. Bu, kara ilişkin niçin sorununa birçok çocuğun verdiği yanıttır. Aslında bu soruyu çocukların kendileri de sorarlar. Bu koşullar altında yukardaki yanıtlar aydınlanmış oluyor: kar, soğun işaretidir, soğuk karın işaretidir ve her ikisi birbirini karşılıklı olarak çekerler. Bu hiç olmazsa, çocuk karın Tanrı veya insanlar tarafından yapıldığını düşündüğü sürece böyledir. Bu dinamizden sonra tüzcülük doğar. Souk bir cisimle, havayla özleştirilmiştir ve bu cisim, bir yandan kardan çıkar ve öte yandan bir öğe olarak karın içine girer. Bu ikinci tutum, biraz önce ayırt ettiğimiz aşamalardan ikincisini niteler.

Gerçekten, soğun havayla özdeşleştirilmesi, küçük çocuklarda çok genel olarak görülür. Çocukların havaya ilişkin düşüncelerini incelediğimizde (C.P.e bak.) buna dair bir sürü örnek göreceğiz. Havanın ne olduğu sorulduğunda çoğu kez çocuk (souk bir tözmüş gibi) *"bu souktur"* biçiminde yanıt verir, *"rüzgarın nerden geldiği"* sorulduğunda çoğu kez, *"souktan geliyor"* der. Bundan başka, karla buzun havanın öğeleri olduğunu düşünen pek çok çocuk gördük (yukarda verilen Gut ve Bul örneklerine bakınız) Bul, soğun hem kar, hem souktan geldiğini açıkca düşünür: *"Soğu yapan kardır. Rüzgar da. - Souk nerden geliyor? - Souktan. - Bu nedir? - Havadır".*

Kısaca, bu ilk yüzün yanıtları, kar ve soğun önce dinamik olan ortaklığının, sonunda kar ve soğun birbirinden çıkan iki cisim olarak anlaşılmasıyla yavaş yavaş tözel bir özdeşleşmeyi nasıl doğurduğunu bize yeterince gösterir.

İkinci yüzde çocuk, buna karşıt olarak, donun souktan geldiğini ve tersinin doğru olmadığını bulur. Kışın souk olmasına gelince, hala bunun poyrazdan geldiği yorumu sürerse de çocuğun yavaş yavaş güneşin olmayışına vb. baş vurduğu görülür.

Cein (10) : *"Buz nerden geliyor? - Suyu donduran rüzgardır" Kışın neye souk oluyor? - Çünkü rüzgar esiyor. Çünkü rüzgar geziye çıkar".*

Vaud (13) : *"Kışın souk nerden geliyor? - Çünkü poyraz esiyor.-Yazın da poyraz oluyor... - Souk olan havadır. - Neye hava kışın soğuk? - Çünkü güneş yok".*

Schau (10; 8) : *"Yağmur nasıl kar oluyor? - Çünkü hava souk. - Souk nerden geliyor? - Çünkü güneş yok. - Kışın güneş yok mu? - Hayır. - Nerede? - Bulutların arkasında".*

Sonuç olarak, bu kar, buz ve soukla ilintili incelememiz, bulutlar ve yağmurla ilişkili olarak görmüş olduklarımızı pekleştirir: ilkin tözlerin özdeşleştirilmesiyle yapılan açıklama görülmez, bu türetilmiştir. İlk yıllarda çocuk, kendini bir çok cisim karşısında bulur ve bunların hiç olmazsa üç ayrı töz tarafından oluştuğunu düşünür: kar (ve buz), su,souk (ve hava). Ona bu üç cisim, kendi başına yapılmış görünür: yağmuru Tanrı yollamıştır, kar *"mavi toplarla yapılmıştır"*, souk Tanrı veya insanlar tarafından gönderilmiştir, vb. Ancak daha sonra, çocuk bu cisimler arasında dinamik ortaklıklar bulur: kar, kışı bildirir, souk karı bildirir, kar ve souk birbirini çeker, vb. Bu andan başlayarak, çocuk yapmacılığı bırakır bırakmaz, bu dinamik ortaklıklar içinde tözel ortaklıklar düşünür ve cisimleri birbirleriyle açıklamaya çalışır: kar, souktan ve havadan gelir, souk kardan gelir, vb. Sonunda gözleminin artışı ona gerçek düzenin ne olduğunu gösterir: soğu oluşturan kar değil, donu meydana getiren souktur. Yapmacılık ve dinamik ortaklıklar, sonra tözel özdeşleştirme, sonra sonunda nedensel serilerin düzene konulması görülür. İşte bunlar özdeşleştirme yoliyle yapılan açıklamanın üç anı olarak görünmektedir.

§ 7. Akarsular, göller ve deniz sularının asıl kökeni.– Gerçekten çocukda yapmacılığa karşı bir eğilim varsa, bunun akarsular ve göllerin açıklanmasında da açıkca kendini göstermesi gerekir. Çocukların sordukları soruların incelenmesi, bunu pek ala ortaya koymuş gibidir: bu bölümün başlarında verdiğimiz bir çok soru, açıkca yapmacılığı içermektedir. Örneğin *"(Cenevre) gölünün neden Bern'e kadar gitmediği"* sorusu moral bir nedeni içerir ve bu da gölün istenilmiş ve yapılmış olduğu sonucunu verir.

Çocuklara soru sorarak elde olunan yanıtlar, üç aşamada toplanabilir. Bu aşamalardan birincisinde herşey yapılmıştır: nehirlerin, göllerin yatakları ve suyun kendisi. İkinci aşamada, yatağı insan kazmıştır, ama suyun kökeni doğaldır. Üçüncü aşamada herşey doğaldır.

İşte birinci aşamaya örnekler. Bunların arasında öyle bazı çocuklar vardırki, bunlar en ilkel örnekleri oluştururlar, suyun kökenlerine ilişkin kesin bilgi verirler ve bunların fizyolojik olduğunu düşünürler, bazı çocuklarda bilinçli olarak (veya dışarı vurulmayan) fizyolojik bir düşünce ileri sürmeden suyun yapma olduğunu düşünürler, en son olarak da bazı çocuklar, kesin olarak hiç bir şey söylemezler.

Roy (6): *"Göl nasıl başladı? - Önceleri bir çukur vardı, sonra sedler konuldu. - Bu çukur başlangıçta nasıl başladı? - O eskiden vardı. Onu insanlar yapmıştı. - Bir nehir ne dir? - Bir çukur, sonra içinde su var. - Bu çukur başlangıçta nasıl başladı? - Onu insanlar yaptı. - Su nereden geliyor? - Çünkü hava sıcak olduğu zaman su olur. - Bu ne demektir? - Bu ısıdır. - Bu nasıl olur? - Çünkü biz terleriz, sonra (vücudumuz) ısınır. - Nehirlerin suyu nerden geliyor? - Küçük bir tünelden. - Tünelin suyu nereden geliyor? - Bir kanaldan. Peki, kanalın* suyu? - İnsanlar suyu bir çeşmeden aldılar ve boruların içerisine koydular. - Ama dünyamızın üzerinde başlangıçta su nasıl başladı? - Hep su varmıydı? - Hayır. - İlk kez su, nerden geliyordu? - Çok tüküren insanlar olduğu zaman." İşte bu anda Roy bize § 9 da yağmura ilişkin gördüğümüz sözleri söyledi.

Bu örnekte ilginç nokta, çocuğun suya fizyolojik köken vermesidir: İnsanların tükürmesi. Küçük olanların ilgilerinin ne merkezde olduğu bilindiğinden bu formülün daha bayağı şeyler söylemenin sadece nazikleşmiş bir biçimi olması gerekir. Nehirlerin kökenine ilişkin olarak çocukların idrarı düşündüklerini ileri sürmek, kötü bir şakaya benzeyebilir. Bununla birlikte, sorgu sırasında çocukların kafasından bu tür imgelerin geçtiğini kesin olarak gördük:

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Ju (7), Roy gibi nehirler için insanların çukur açtıklarının ve suyun çeşmeden ve borulardan geldiğini kabul eder. *"Peki borulardaki su başlangıçta nasıl oluştu? - (Ju kıp kırmızı olur). - Ne düşünüyorsan söyle? - Doğru olmasa bile zarar yok. - ... Tuvaletler. - Peki bu tuvaletlerdeki su? ... - (Ju'nun yüzündeki kırmızılık git gide artar, gözleri yaşarır, biz de konuşma konumuzu değiştiriyoruz).*

Her (7) : *"Nehirlerin başlangıçta suları nasıl oluştu? - Bu, yağmur yağdığı zamanki sudur... Bazen tuvaletteki sudur. Bu lağımlara gider... ve lağımların suyu Arve nehrine gider".* Nehir yataklarına gelince: *"Çukur kazıldı, büyük bir çukur yapıldı".*

Ancak burada, çoğu kez olduğu gibi, sağır - dilsizlerin anıları bize kesin bir tanıklık sağlar: W. James'in, çocukluk anılarını tamamlamak üzere gönderdiği yaşam öyküsü mektubunda, D'Estrella şöyle der: *"Okyanosun kökenine şunu eklemeliyim. Bir gün arkadaşlarla denize giriyordum. Onlar denizde yüzdüler. Suyun ne lezzeti, ne de dalgaların kuvvetine ilişkin hiçbir şey bilmeden Okyanosa giriyordum. Gözlerim ve ağzım açık olduğu halde, arka üstü düştüm. Boğulmama pek az şey kalmıştı. Yüzmek bilmiyordum ve içgüdüyle kuma sürtünerek ilerlemeğe başladım. Kendi kendime neden bu kadar tuzlu olduğunu sorarak suyu tükürüyordum. Düşünüyordumki bu, kuvvetli Tanrı'nın idrarıydı (tepelerin arkasına gizlenmiş olan büyük ve kuvvetli adam).*

Ancak açık seçiktir ki, çocukların çoğu kendilerine soru sorulduğu sırada bu varsayımları yapmazlar. Onlar hemen suyun yapılmış olduğunu düşünüyorlar, ama bu yapımın *"nasılını"* gösteremeden bunu düşünüyorlar:

Rev (6) : *"Baban çocukken o zaman göl varmıydı? - Henüz değil." - Göl, "bir adamın" yaptığı bir çukurdur. - Gölün suyu nerden geliyor? - Çeşmeden. - Çeşmenin suyu? - Bir muslukla idrar suyundan değil mi, su, yus yuvarlaktır ve sonra su delikten çıkar ve sonra üstünde vapurlar gezer" "Musluktaki suyu kim yaptı? - Bir adam. - Nasıl? - Musluğun suyu, bunu yatık (durumda) koydu, borudan idrar aşağı iner."*

Grin (5; 6) : *"Göl büyük bir deliktir. " Bu delik nasıl oldu? -Onları küreklerle yaptılar.- Kim?- Adamlar. - Niçin? - İçine su koymak için". "Yahut da, kendi başına geldi? - Hayır. - Onu nerden aldılar? - Çeşmelerden." "Nehirlerin suyu nerden geliyor? - Topraktan. - Toprağın suyu nerden? - Çeşmelerden. - Çeşmelerin suyu nerden? - Gölden. - Gölün suyu nerden? - Kovaları alıyorlar, sonra içlerindeki sularla beraber göle koyuyorlar."*

Rat (8) : *"Nehirler nerden geliyor? - Gölün içinden. Bazen Arve'dan. - L'Arve nerden geliyor? - Bilmiyorum. Adamlar büyük bir çukurun içine su attılar. Peki çukur? - Adamlar kazdılar. - Su nerden geliyor? - Çeşmelerden. Peki çeşmelerin suyu nerden geliyor? - Bilmiyorum... Bir şeyle. Toprakla yaptıklarını sanıyorum."*

Bu örnekleri pek çok çoğaltabiliriz, ancak bunların hepsi birbirine benzemektedir. Bu birinci aşama ortalama olarak, 7-8 yaşlarına dek uzanmaktadır. İkinci aşamaya, nehirlerin insan tarafından kazıldığını savunmakla birlikte, suyun nehirlere yağmurdan veya yağmurun beslediği bir kaynaktan geldiğini evetleyen çocukları koyduk. Bu ikinci aşama ortalama olarak 9 - 10 yaşlarına dek sürer. İşte örnekler:

Bab (8;,11) : *"Bir göl ne dir? - Büyük bir yuvarlak şeydir, içinde su olan bir çukur. - Baban çocukken o zaman göl varmıydı? - Evet. - Büyük baban? Evet. - Cenevre'de yaşayan ilk insanlar? - Hayır. - Göl mü yoksa Cenevre'mi daha eskidir? - Göl.. - Bu nasıl başladı? - Su yağdı. - Nereden? - Gökten. - Peki o büyük yuvarlak şey? - Çukur açtılar.. - Kim? - Adamlar. - Bunlar kim? - İşçiler. "Nehirler için de durum aynıdır. "Önce hangisi vardı? - Köprüler mi, nehirler mi? - Köprüler. - Önce köprüleri mi yaptılar? - Evet. - Niçin? - Çünkü su yoktu, çukur vardı".*

Gen (7) : *"Arve nasıl başladı? - Yağmurla. - Peki çukur nasıl oldu? - Makinelerle".*

Bar (9; 6) : *"Göl nasıl başladı? - Yağmurla. - Peki çukur? - Adamlar çukuru açtılar. - Nasıl? - Çapalarla. - Çok eskiden mi? - Çok eskiden. - İlk kez hangisi geliyor? Cenevre'mi, göl mü? - Cenevre'" Arve'a gelince: "Onu adamlar kazdılar. - Niçin? - Nehir yapmak için. - Peki su nerden geliyor? - Yağmurdan.-Nasıl? - Nereye yağıyor? - Yere. - Nereye? - Toprağın üstüne. Su toprağın içine girer. - Peki o zaman? - (su) nehire akar".*

Bul (11; 8): *"Göl nasıl başladı? - Onu kazdılar. - Kim? - Adamlar.. - Ne zaman? - Çok eskiden. - Kim bunlar? - Eski insanlar. - Niçin? - Kantonlara vapurla gidilebilsin diye (Lausanne'a gidilebilsin diye. Şimdi Del'in (6; 6) sorduğu soru anlaşılıyor: "Neye göl Bern'e kadar gitmiyor?) - Niçin? - Gezmeğe vapurla gitmek için, balıkçılar için. - Niçin? - Balıklar için. - Balıklar nerden geliyor? - Tanrı ve adamlar gölü yaptılar ve Tanrı balıkları koydu. - Tanrı'mı yoksa adamlar mı gölü yaptı? - Hayır gölü Tanrı yaptı. - Suyu nerden aldı? - Kaynaklar ve nehirler var ve gölde birleştiler. - Hangisi daha eski Cenevre'mi, göl mü? - Cenevre.. hayır... göl".*

Bu birkaç örnek, yapmacılığın çocuklarda nedenli spontane olduğu izlenimini vermektedir, zira çocuklar nehir suyunun dağlardan ve yağmurdan geldiğini öğrenmelerine veya bulmalarına karşın nehir yatağının yapmacıl olduğu düşüncesini sürdürmektedirler. Dahası var, bu ikinci aşamayla üçüncü aşama arasında bir seri geçit halleri vardır, bunlar, formülleşmiş inanç olmasa bile, hiç olmazsa espri yönelişi olarak yapmacılığın çocuğa nedenli işlemiş olduğunu gösterir. Aşağıda verilen örneklerde, örneğin (üçüncü aşamanın niteliği olan) doğal açıklamalarda (ikinci aşamadaki anlayışlardan türetilmiş) açıkca yapmacıl bir espri yönelişi görülür:

Chal (9) : *"Göl nasıl oluştu? - Su çukur açtı. - Su nerden geliyor? - Dağdan. - Arve'in suyu nerden geliyor? - Derelerden. - Peki, derelerin suyu nerden geliyor? - Dağdan. - Arve'in çukuru nasıl meydana geldi? - Su, gele gele bu çukuru açtı. - Hangisi daha eski, Cenevre'mi yoksa göl mü? - Cenevre . - Cenevre mi Arve mi? - Cenevre". Niçin göl ve Arve Cenevre'ni yanında? - Bunlar aşağı inen derelerdir. - Neye burayada başka yere değil? - Burada oluşan çok dere var. Neye göl, kentin yanında? - Çünkü burada bölüşme var. (gerçekten Cenevre gölün iki kıyısında yer alır). - Kent neye gölün yanında - Çünkü (göl) yanında yapılmış.-- Niçin? - Dereler kente doğru aktılar. - Daha uzakta oluşamazlar mıydı? - Evet. Belki başlangıçta insanlar (gölü yapmağa) başladı ve derelerin suyu bunun için aktılar."* Yapmacılığın hala alttan alttan işlediği görülüyor, zira gerçeğin bütün görüntülerine karşın, Chal kentin gölden önce yapıldığını savunmaktadır.

Par (9) : *"Göl nerden geliyor? - Ama o su. - Nerden geliyor? - Dağdaki derelerden. - (su) nerden geliyor? - Yağmur yağdığında gökten. - Nehrin çukuru nerden geliyor? - Çünkü çapalarla kazdılar. Su da dağdan inince, bu bir çukur olur. - Su mu, yoksa çapalar mı? - Su. - Cenevre hep buradamıydı? - Hayır. - Elbette evet. - Cenevre gölden öncemiydi? Yoksa göl mü önceydi? - Kent, çünkü gölden önce kent olmalı, böyle olmasa su her yana gider. - Arve'ı tanıyor musun? - Evet, hepsini tanıyorum. - İlkin kent mi, Arve'mı vardı? - Kent. Kenti yaptılar, sonra köprüleri, sonra yağmur yağmaya başladı ve o zaman su oldu, Arve'a ve Rhône'a döküldü."*

Bu son örnek, doğal açıklamaların içinde bile, yapmacıl eğilimin kendini çok kuvvetle sürdürmesiyle, dikkat çekicidir. Bu son örnekler, birinci aşamadaki ilkel hallerden çok daha ilginçtir, çünkü çocuğun düşünce yönelişi bunlarda daha dolaylı; böylece daha gerçek olarak görülmektedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İşte şimdi üçüncü aşamaya ilişkin iki örnek. Bu aşamada nehirlerin ve gölün açıklaması tamamiyle doğal bir hale gelir. Bununla birlikte bu aşamanın en ilkel hallerinde (örneğin şimdi ele alacaklarımızın birincisi) açıklama hemen mekanist değildir, bu ilkin *"içkin bir yapmacılıktan"* geçer: suda, insanlara en büyük iyiliği yapma yeteneğini veren belli bir erekcil dinamizm vardır.

Bar (9; 5): *"Göl, nerden geliyor? - Bu derelerdir. - Bu nasıl çukur açtı? - Su çukur açtı. - Bu kuvvetle olduğunda, büyük dalgalar olduğunda, taşları geriye itiyordu. - Hangisi daha eski Cenevre'mi yoksa göl mü? - Ce... aynı zamanda" "Nasıl oluyorda Cenevre gölün kenarında oluyor? - Çünkü göl olmasaydı, su olmazdı".* Mekanizm, erekle-rin emrinde bir araç olduğundan o halde göl, hem mekanik ve hem erekçil nedenlerle açıklanmaktadır.

Bur (12; 7) : *"Göl nerden geliyor? - Dağlardan. - Nasıl? - Dağlarda kar olduğu zaman (kar) erir. - Gölün çukuru nasıl meydana geldi? - Su. - Peki, dereler? - Çünkü çakıllar yuvarlanır ve bu kazar. - İlkin hangisi vardı? - Cenevre mi, göl mü? - Dereler".*

Bu aşamalarada bulunan çocuklardaki canlıcılığa gelince, bir kez daha görüyoruz ki, yapmacılıkla canlıcılık karşıtlaşacaklarına, karşılıklı olarak birbirlerini içerirler. Gerçekten birinci aşamadaki çocukların 9/10 'u göllerin ve nehirlerin suyunun (insanlar ve Tanrı) tarafından yapılmış olduklarını düşünmekle birlikte, genellikle aslında bu yapının *"nasıl"* ını kesinleştirmeden bunun bilinçli ve canlı olduğunu düşünürler. Daha sonraki aşamalara gelince, ikinci aşama çocuklarının 8/10'u ve üçüncü aşamadakilerin üçte biri hala suyun canlı ve bilinçli olduğunu düşünürler. Görülüyorki canlıcılık yavaş yavaş yapmacılığa doğru azalmaktadır.

Şimdi Cenevre'deki yabancı çocuklardan alınan yanıtların incelenmesi kalıyor, ancak bunlar bundan öncekilerine okadar benziyorlar ki, bunların üzerinde durmakta bir yarar yoktur. Beaulieu - sur - Mer veya Valais çocuklarıyla Akdenizin veya dağdaki küçük göllerin kökenine ilişkin konuşmalarımız oldu. Melle Rodrigo, İspanya'da aynı anketi yaptı. Nitelikce yanıtlar aynı. Deniz *"büyük bir deliktir, içine su konulmuştur. - Bu su nerden geliyor? - Borulardan ve musluklardan"* (7 - 8 yaşında), vb. Paris'deki çocukların Cenevre'de olduğu gibi, doğa gerçeklerine ilişkin aynı direkt deneyi olmadığından, sorun farklı olarak ortaya çıkmıştır. Böylece yapmacılık, orada daha kuvvetlidir. Ancak aşamalar, nitelikce aynıdır: yalnız süreleri değişmektedir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

Bölüm X

AĞAÇLARIN, DAĞLARIN VE TOPRAĞIN KÖKENİ

Şimdi bize son olarak tahta, taş, kumaş vb. ham maddelerin kökenini çocuğun nasıl açıkladığını incelemek işi düşüyor. Bunu biz ileri sürdüğümüz sistem düşüncesine sadık kalmak için yapmıyoruz. Bu problemlerin her biri çocuğu veya hiç olmazsa kimi çocukları ilgilendirir. Soracağımız soruların her birinin çocuklar tarafından gerçekten sorulmuş olduğunu söylemekle yetinelim. Böylece Bohn'un (1) topladığı sorular arasında aşağıda ele alınanlar bulunmaktadır ve bunların hepsi aynı çocuğa ilişkindir, 2 yıl 6 aylıkken bu çocuk şunları sorar: *"Baba, bizden önce insanlar varmıydı? Evet. Onlar oraya nasıl geldiler? - Onlar bizim gibi doğdular. - Dünya, üstünde insanlar olmadan orada mıydı? - Evet. - Onu yapmak için insanlar olmadan o (dünya) buraya nasıl geldi?"* Bu çocuk 3; 6 yaşındayken şu soruları sorar: "Dünyayı kim yaptı? Bizim dünya yüzünde olmadığımız bir zaman hiç olmadı mı? " 4 yıl 9 aylıkken: "Kayalar ne ile yapılmıştır?" der.

Mme Klein (2), ilginç bir incelemesinde 4 - 5 yaşlarına ilişkin aşağıdaki soruları kaydeder: *"Tahta nasıl olur? Taş nasıl olur?"* Çocuğa taşın hep orada olduğu söylenir, ama o şöyle yanıtlar: *"Peki oraya nasıl geldi?"* Öbür sorular ağaçların, çiçeklerin büyümesine, tozun, camın vb. kökenine ilişkindir. Kısaca bütün maddeler, spontane bir arama doğurabilir,sorunun ortaya atılış biçimi bile, karşılığında çocuğun yapmacıl bir açıklama beklediğini genellikle gösterir.

§ 1. TAHTANIN VE BİTKİLERİN KÖKENİ.– Her zaman olduğu gibi, açıklamaların evriminde üç aşama bulmaktayız: katkısız yapmacılık, yapmacılıkla doğal açıklama karışımı ve son olarak katkısız doğal açıklama. Birinci aşamada tahta,kırıklarından yapılmış olarak düşünülür. Yahut odun ağaçlardan gelir, ancak ağaçlar insanlar tarafından yapılmıştır. bu da şöyle olmuştur: toprağın içine *"değnekler"* konulmuştur veya satıcıların yaptıkları tohumlar ekilmiştir. İkinci aşamada çocuk, odunun ağaçlardan ve ağaçların da tohumlardan (veya köklerden vb.) geldiğini anlar. Bundan başka tohumlar, ağaçların kendisinden (buğday, vb.) bitkilerden gelir. Ancak bunları ekmek için, insanların bunları toplaması ve yetiştirmesi gerekir, yoksa ağaçlar çıkmaz. Ohalde doğa hala. kendi başına yetmemektedir. Üçüncü aşamada, sonunda tümüyle doğru açıklama görülür.

Ortalama olarak 7 - 8 yaşlarına dek uzanan birinci aşamaya ilişkin örnekler, verelim: iki tipte yanıt görülmüştür: odunun ağaçlardan geldiğini öğrenmemiş çocuklar ve bunu öğrenmiş olanların yanıtları. İşte birinci tipe ilişkin yanıtlar:

Dar (4) : *"Odun almak için ne yaparız? - Bilmiyorum. - Sen ne düşünüyorsun? - Satın alınmıştır. - Kimden? - Bir hanımdan.- Odunun olması için bu hanım ne yaptı? - Odun yaptı. - Nasıl? - Büyük odun yapmak için küçükleri yapıştırdı. - Peki küçük*

---

1) Pedag. Semin., 1919

2) Eine Kinderentwicklung, Imago, vol. VII, s. 251

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

parçalar? - Onları çiviyle yaptılar. - Nasıl? - Onlar yapıştırılır. Çiviler sokulur. Odunun içine şeyler sokulur. Ama küçük parçaların olması için ne yapıldı? - Bilmiyorum. Çalışıldığı zaman büyük tahta parçaları düşer".

Por (4; 6) : *"Odun oduncudan gelir. - Oduncu bu odunları almak için ne yapar? - Torbalar alır. - Onda hiç kalmadığı zaman? - Başka adamlardan satın alır"* vb. böylece devam eder.

Lug (7): *"Odun nasıl elde edilir? - Bir makinenin içinden geçirilir. - Odun elde etmek için makinenin içine bir şey koymak gerekmez mi veya birşey koymak gerekir mi? - Bir şey koymak gerekir. - Ne? - Yonga koymak gerekir".*

Rud (7) : Odun odundan gelir, o bunu başka bir oduncudan alır ve bu böylece sürer. Odunun ilk kökenine gelince, : bu *dolapları kıran bir adamın evinden"* gelir.

Odunun ağaçlardan ve ağaçların tohumlardan geldiğini öğrenmiş bulunan daha bilgili çocuklara geçelim. Bu ikinci durumda bile, yapmacılık katkısızdır, çünkü tohumların kendileri yapmadır:

Ter (6; 6) : *"Odun nasıl elde edilir? - Şeylerle yapıyorlar. - Ne ile? - Odunla. - Peki odun nerden geliyor? - Ormandan. - Tanrı adamların odun yapmalarına yardım etti, sonra o zaman toprağa diktiler. - Diktikleri odunu nerden aldılar? - Odun yaptılar ve sonra o zaman toprağa diktiler - Bazen yeni ağaçlar oldu mu? - Evet. - Bu nasıl oldu? - Şeylerin tohumunu toprağa attılar. - Bunlar ne? - Dükkanlardan satın alınıyor. - Tohum nasıl elde ediliyor? - Bunları yapıyorlar. - Kim? - Adamlar. - Tohumu elde etmek için neye gerek var? - Yuvarlak şeyler gerek. - Onlar nerden alınıyor? - Yerden. - Nerde? - Tarlalarda ot temizlenir, sonra tohumlar alınır. - Tohumlar oraya nasıl geldi? - Onları ekerken bazılarını kaybettiler. - Bunlar nerden geliyor? - Dükkanlardan. - Dükkancı bunları nasıl elde etti? - Ona fabrikadan yolladılar. - Tohumlar bir yerde bulunmuyor mu? - Hayır, onlar yapılıyor."*

Blan (6) : *"Odun nasıl elde ediliyor? - Ağaçların gövdeleri kesiliyor. - Peki tohumlar? - Onlar satın alınıyor. - Nereden? - Dükkanlardan. - Peki dükkancı nereden? Düşün biraz. - Onları yapıyor. - Ne ile ? - Başka tohumlarla. - İlk insanların zamanında ağaçlar var mıydı? - Hayır. - Bu nasıl başladı? - Tohumları. - Bu tohumlar nerden geliyordu? - Dükkandan."*

Ağaçların kökeninin nedenli yapmacıl olduğu görülüyor. Elbette burada yoktan varolan bir yaratma söz konusu olamaz, aslında bu kavram çocukda, ilkellerin evrendoğumlarındakinden farklı değildir. Soruları sürdükçe hep bir kısır döngeyle karşılaşılmaktadır: odun, yongalardan yapılmıştır veya tohumlar tohumlardan oluşmuştur.

İkinci aşamada, tohumların doğal bir oluşum süreci düşüncesi belirir, ancak yapmacılık canlılığını korur, şu anlamdaki, insan ağaçların üremesine gerekliliğini korur. İşte örnekler:

Duc (6; 10) : Odun ağaçlardan gelir. *"Peki ağaçlar? - Tohum büyütülür. Peki tohum? - Onlar satın alınır. - Kimden? - Bir satıcıdan? - Dükkancı bunları nasıl elde eder? - O yapar. - Nasıl? - Bir makineyle. - Tohumlar bir makineyle nasıl yapılır? - Onları makineye koyarlar. - Neyi koyarlar? - Ağaçların üstünde çıkanları. - Ne? - Almalar. - Çam ağaçlarının tohumunu elde etmek için ne yapılır? - Kozalaklar alınır.-Peki sonra? - Onları makinenin içine koyarlar." "Ağaçlardan hiçbir şey almadan tohum yapılabilir mi? - Hayır."*

Ah ((7; 6) Odun ağaçlardan, ve ağaçlar tohumlardan gelir. *"Fabrikada tohumlar vardır. - Ne fabrikası? - Tohum fabrikası. - Fabrikada ne yapılır? - Onlar yapılır. - Ne*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ile? - Buğdayla. - Buğday taneleriyle çiçeklerin yapılabileceğine inanıyor musun? - - Evet. - Adamlar olmasaydı, çiçekler olur muydu? - Hayır".

Tabii, kırları bayırları iyi tanıyan çocuklar, işe *"fabrikaları"* daha az karıştırıyorlardı, ancak bununla birlikte, bunlar bitkilerin büyümesine insanın gerekli olduğu düşüncesinden uzak kalmamaktadırlar.

Bouv (8) Çamlar, tohumlar çıkarlar. Tohumlara gelince, *"onları kozalaklardan alırlar. - Adamlar olmasaydı, çamlar ormanda kendi kendilerine çıkarlar mıydı? - Hayır, çünkü orada kimse olmazdı. - Kimse olmazsa hiç tohum olmazdı öyle mi? - Hiç ağaç olmazdı.-Niçin? - Çünkü tohum yokki. - Niçin?-Çünkü onları alan olmazdı".*

Konuyu öğrenmiş olan çocuklarda bile yapmacıl eğilimin nedenli kökleşmiş olduğu görülüyor ve hatta bütün çocukların kırları iyi tanıdığı Cenevre'nin dış mahallerinde bile durum böyledir.

Son olarak, çocuklara sorulabilecek ilginç bir soru var, bu *"ağaçların yaprakları niçin yeşildir?"* sorusu. İlk aşamada çocuk bunu şöyle yanıtlar:

Du (4) : Dağdaki ağaçları *"adamlar yaptılar. - Nasıl? - Odunla. Odun buldular. Çiçekler buldular, sonra bunları ağaçlara koydular. - Ağaçların yaprakları niçin yeşil? - Ağaçları güzel yapmak için."*

Blan (6) : *"Onları cilaladılar."*

İkinci aşamadaki çocuklar bu soruyu şöyle yanıtlarlar:

Ol (6) : *"Çünkü şimdi filizlenmiş, çok taze yapraklardır."*

Eym (6) : *"Yaprakları niçin yeşildir? - Çünkü tohum ektiler. - Niçin başka renk değil de yeşildirler? - Çünkü ilk bahardır."*

Gio (7; 2) : *"Onları yeşil yapan ilk bahardır."*

Iwa (9; 6): *"Onları yeşil yapan ağaçtır. - Ağaç bunu nasıl yaptı? - Yapraklar köklerden çıktığı vakit, kökler onları yeşil yaptı. - Peki bu kökler nerden geliyor? - Tohumdan. - Tohumlar ne renktedir? - Tohumlar çiçeklerin rengindedir. - Sen mavi tohum gördünmü? - Hayır. - Mavi çiçek gördün mü? - Evet. - Ohalde bu nasıl oluyor? - Tohumlarda biraz mavi vardır. - Bu mavi görülebilir mi? - Hayır."*

Bu son yanıttaki önbiçimsel eğilim dikkati çekmektedir.

İlk aşama, ortalama olarak 6 - 7 yaşına, ikinci aşama 9 yaşına dek sürer. Üçüncü aşamadaki yanıtlar, tohumların kökeni açısından doğrudur ve bu aşamadaki çocuklar, yaprakların yeşil rengi konusunda sonuç sağlayan yanıtlar vermekten çekinmişlerdir. Veyahut, onlar biraz önce yanıtların aynını verirler.

§ 2. DEMİRİN, CAMIN, KUMAŞIN VE KAĞIDIN KÖKENİ.– Bu açıklama konusunda çok az şey söyleyebiliriz, çünkü buzlarda ilginç hiçbir şey yoktur.

Çok ufak çocuklarda görünüşte önyapmacıl bir aşama vardır, ancak gerçekte, bunlar sadece açıklama gereksinimden önce gelen şeylerdir.

Ao (4) demir için *"o bulunur."* demiştir. O *"kendi kendine oluşur"* Kağıt ve kumaş için aynı yanıt alınmıştır.

Frez (4) aynı yanıtları verir. Demir *"bulunur. - Onu yaparlar mı yoksa bulurlar mı? - Bulurlar".. "Nerede? - Biz, halamın evinde bulduk."*

Sala (4) : *"Suyun içinde elle yakalanır. "* Bu yanıt demir, kağıt vb. için alınmıştır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Her türlü açıklamadan önce gelmesine karşın bu aşama yapmacılığı hazırlamaktadır: eşya, insanın yararına örgütlenmiş bir evren tarafından hap hazır verilmiştir. Bu koşullarda verilen ilk açıklamalar, tümüyle yapmacıldır. Bu açıdan seçik nitelikte bir geçit hali veriyoruz:

Mass (6) : Demir için *"onu toprağın içinden alırlar. - Topraktaki demir nerden gelmektedir? - Onu (toprağın içine) koydular."*

Maddelerin kökenine ilişkin ilk açıklamalar iki tiptedir: bazen maddelerin bir kısmı öbürlerinin yardımıyla yapılır, bazen maddenin kendisinin parçalarıyla yapılır. İşte birinci tipe ilişkin örnekler:

Blos (5) : Demir *"telle yapılmıştır"*, yani *"çok küçük demir tellerle" o da "öbür telle" (iplikle). Kumaş "otla" yapılmıştır. Cam, "aynayla"* yapılmıştır.

Co (6) aynı yanıtı verir ve ayrıca *"demir yapmak için cam ısıtılır"* der.

Fer (7; 9) Demir *"saçla yapılır" ve saç "lehimle" ve lehim "ağaçlardaki ziftle".*

Van (6) Demir elde etmek için makinelerin içine odun konur ve kağıt elde etmek için cam.

Ru (7) *"örümcek ağıyla" kumaş ve kağıt "eskimiş kumaş parçalarıyla".*

Kısaca, makineler öyle sihirli kutulardır ki, çocuğun tümüyle dışardan kaptığı benzerliklere göre, istediğini elde etmek için, içlerine ne korsan koy, olur. Mme Klein, daha sonra ele alacağımız bir yazısında 4 yaşındaki çocuğunun, bir gün yemekte verilecek ıspanakların patetes olması için uzun zaman pişirilmesini istediğini, nakleder. Burada yetişkin tekniğinin herşeyi yapabileceğiyle ilintili bir inanç görülmektedir ki, çocukların makinelere ilişkin düşüncelerini incelerken bununla tekrar karşılaşacağız.

İkinci tip yanıtlar şöyledir:

Dar (5; 6) Demir dükkanlardan gelmektedir: *"küçük parçaları yapıştırırlar".. (bir bütün yapmak için parçaları yapıştırırlar).*

Ben (5; 6) *"kırılmış camla"* cam yapılır.

Ol (6): *"Buldukları cam parçalarını, bir araya getirirler".*

Ancak bu yanıtlar, bundan öncekilerle aynı yaşlarda görülmüştür ve onlarla biraraya konulmuştur.

Bu veriler, yetişkinin herşeyi yapabileceğine çocuğun inanma eğiliminde bulunduğunu bize gösterdiği ölçüde ancak bir ilgi taşır.

İşte bu dönemde doğada herşey, çocuğa yapmacıl, veya yapılmış görünür. Daha sonra, yani makinelerin herşeyi yapamıyacaklarını ve gizemli olmadıklarını yavaş yavaş keşfettiğinde doğal görüngülerin yapmacılıkla açıklanması, ona gittikce güç gelecektir ve yapmacılık yerini asıl fizik açıklamalara bırakacaktır.

§ 3. ÇAKILTAŞLARININ VE TOPRAĞIN KÖKENİ.– Toprak sorunu, bundan önceki ele alınan maddedekilerinden daha ilginçtir. Burada çocukların tasarımları yetişkinlerin ve boşsözcülüğün etkisinden daha korunmuş bir haldedir.

Çakıştaşlarının kökeni sorununa daha salt bir soru ekledik. Çocuklara hepsinin Göl ve Arve kenarında gördüklerinin benzeri yuvarlak ve parlak bir çakıltaşı gösterdik ve *"Niçin bu yuvarlaktır"* diye sorduk. Çocuk, suyun aşınmayı meydana getirdiğini söylemediği zaman şunu diyorduk: *"Bunu Arve'ın kıyısında buldum. Yuvarlak oluşunun nedeni ne dir?"*

Verilen açıklamalarda üç aşama bulduk: 7 - 8 yaşına dek katkısız yapmacılık, 9 - 10 yaşında başlayan doğal açıklama ve ikisinin arasında geçit aşaması.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

Birinci aşamada toprak ve taş, *"küçük parçalar"* halinde biri öbürünün aracılığıyla yapılmış olarak anlaşılmaktadır. İşte örnekler:

Dar (4) : *"Çakıllar bir evden (geliyorlar). Yanmış (yıkılmış) bir evin içinden taşlar alınıyor." "Salève" de çakıllar var, onlar nerden geliyor? - Toprağa ekilmiştir. - Nerden geliyor? - Söylemesi güç. Onları mermerden yapıyorlar."*

Sala (4) : Çakıl taşlarını *"yaptılar". Toprağa gelince, "o içinde" - Neyin içinde? - Çakılların."*

Blas (5) : Çakıllar *"küçük taş parçaları", "toprakla yapılır".*

Cour (5) : *"Salève'in taşları nerden geliyor? - Adamlar dikmiş olacaklar." "Taşlar başlangıçta nasıl başladı? - Çimento koydular, sonra yapıştırdılar, sonra arkadan bir çekiçle vurdular, bu yapıştırır. - Taşlar dikilmiştir ne demek? - Küçük parçalar dikilir, sonra çimento konur, sonra yapıştırılır."*

Zal (5) *"Evleri düzelten adamlar. Toprağı yapan onlar."*

Blau (6) : Kırlarda bile çakıllar var *"çünkü toprağa çakıl taşı tohumu attılar. - Ne tohumu attılar? - Çakıltaşı tohumu. - Bu nerden geliyor? - Adamlardan. - Bu nasıl olur? - Bu yuvarlaktır. - Bunlar neye yarar? - Çünkü onlar ekilir. - Onlar ekildiği zaman ne oluyor? - Çakıltaşı oluyor."*

Hatt (7) : Adamlar *"Çakıllı, iritaneli kumu, çakıtaşlarını aldılar ve taş yaptılar." Kırlardaki taşlar: "Onları adamlar attılar."* Toprağı insanlar yaptılar.

Cuv (6) : Bütün taşları duvarcılar toprakla yaptılar ve toprak ezilmiş taştır.

Demekki birinci aşamada hemen hemen her çocuğun birinden öbürüne geçtiği, aralarında bağlantı kurulmayan üç açıklama görülmektedir. Birincisinde çocuk toprağın çakıltaşından, çakıl taşının topraktan oluştuğunu bu hususta ara bir madde olarak da kumun kullanılabileceğini, söyler. İkincisine göre çakıltaşları, kullanılmayan atılmış küçük çakıltaşlarından yapılmıştır. Bu, oduna ilişkin gördüklerimizin benzeridir: odun, yongalardan vb. yapılmıştır. Burada çocuk açıklaması, yapmacılıktan kurtulduğu zaman, sonunda iki bileşim yöntemi verir: bu sonuç,atomculuktur, buna toprağın aslı olan biricik bir tözün sıkışması ve aralanması düşüncesi bağlıdır. Üçüncü olara (hepsinde değilse de, büyük çapta) bazı çocuklarda şu düşünce görülür: taş parçaları, bitkiler gibi büyür: *"onlar çakılların tohumudurlar"* ve *"bu çakıl verir", "bu büyük"* vb. Bu deyişleri, düpe düz uslup biçimi gibi mi almak gerek? Göreceğiz ki burada çakıla gerçek bir yaşam verilmektedir. Ancak şunu da göreceğiz ki, bu bakımdan önden verilen örnekler, açık seçiktir, bu yaşam anlayışında bir yapılma düşüncesi de vardır: taşlar yapılır, onlar ekilir ve büyürler.

Bu yorumun en yetkin doğrulamasını, bize Arve'in suyu ile yuvarlatılmış çakıl sorusuna çocukların verdikleri yanıtların incelenmesi sağlamıştır. Bu çakıltaşı, gerçekten, Arve kenarında oynadığı için, çocuğun çok iyi tanıdığı, somut bir nesnedir ve ondan sadece söz edeceğimize onu çocuğa göstermekteyiz. Öte yandan, çocuklarımızın e.. büyükleri, bize taşların insan tarafından yapıldığını söylediklerinde, bunun arkasından düz çakıl taşını suyun yuvarlattığını söylemekten çekinmemişlerdi , böylece çocuk, bu gerçek nesneyle karşılaşınca yapmacıl söylencelere olan inancını bir yana bırakmıştır. Küçükler tersine olarak, alışkın oldukları düşünce yönelişini bırakmamışlardır. İşte birinci aşamada elde edilen yanıtlara örnekler:

Frez (4) : *"Şu çakıl taşını görüyorsun. Neye yuvarlak? - İçine toprak koymak için. - Nerede bulduğumu biliyor musun? - Arve (nehrinin) kıyısında. Neye yuvarlak? - İçine toprak koymak için."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Pon (4;6) : *"Çünkü yuvarlak yapılmışlardır."*

Blas (5) : *"Bu çakıllı görüyor musun, bu neye yuvarlak? - Çünkü o undandır. - Nerde bulduğumu biliyor musun?-Arve'ın kenarında. Neye yuvarlak? - Çünkü o undandır". Çakıl taşları genellikle "adamlar... bem beyaz unla (çimento) yapmışlardır."* Arve'ın çakılı da o halde onlar gibidir.

Tul (5): *"Niçin yuvarlak? - Çünkü yuvarlak olmak istiyor. Yuvarlak yapılmıştır."*

Eyn (6) : *"Neye yuvarlak? - Çünkü öbürleri gibi değil. - Niçin öyle değil? - Çünkü onu öbürleri gibi yapmadılar. - Bana onların bulunduğunu söylemiştin. Şimdi onların yapıldığını söylüyorsun. Ne düşünüyorsun, onları buluyorlar mı yoksa onlar yapılmış mı? - Toprağın içinden çıkıyor, büyüyor. Bu çakılı Arve'ın kıyısında buldum. Neye yuvarlak? - Niçin bilmiyorum, çünkü o, Arve'ın kıyısında bulundu." "Yapılmış", "topraktan çıkmak"* terimlerinin bu aşamada birbirine ne kadar az çelişmeli bulunduğu yeterince görülüyor.

Wol (7) : O yuvarlaktır, çünkü *"onları böyle yaptılar."*

Cuv (6; 6) : *"Bu yuvarlak çakıltaşını görüyorsun. Bu çakıllar nerde bulunuyor? -Arve'ın kıyısında. - Neye yuvarlak? - Çünkü yuvarlak çakıltaşları, bir çok var. Bu nasıl oluyor? - Adamlar tarafından. - Niçin yuvarlak? - Çünkü onları yuvarlak yaptılar."*

Bu olguların, özellikle yapmacılıkla canlıcılığın bağlantısı açısından, biraz önce gördüklerimizi nedenli pekleştirdiği görülüyor.

Katkısız doğal açıklamalara gelmeden önce (üçüncü aşama) bir geçit aşaması ayırd etmemiz gerekiyor ki onda çocuk düpe düz *"yaşam"* veya çakılın *"büyümesi"*nden başka, doğal oluşum süreçlerini işe katarak yapmacılığa bir yer vermektedir.

İşte önce birinci ve ikinci aşamalar arasında bulunan önemli bir örnek:

Rob (7) : *"Çakıllar nerden geliyor? - Onlar sandıklarda bulunur. Büyük bir çakıl taşı bulunur. Ondan parça kırılır, onunla küçük bir çakıl taşı yapılır, sonra onunla büyük bir çakıl taşı yapılır. (alışageldiğimiz parçalanma ve yeniden birleştirme). - Şu (yuvarlak) çakıl taşını görüyorsun. Bununla daha büyük çakıl taşı yapılabilir mi? - Ah evet! Büyük bir çakıltaşı alınabilir, sonra o kırılır, bu daha büyük bir çakıl taşı olur. Ah evet bununla (yuvarlak taşı) büyük bir çakıl taşı yapılabilir. Epi ağır bu!" "Bu çakıl taşına bak; bu neye yuvarlak? - Çünkü onlar bulunur, kırılır bilmiyorsun. Arve'ın kıyısında. Bu neye yuvarlak? - Onlar kırılır, sonra onlar yuvarlak yapılır."*

Bu örnek büyük bir önem taşımaktadır. Bunda çakılın ağırlığı, büyük bir çakılla küçük bir çakıl yapılabildiği olgusu tanıt olararak gösterilmektedir. Ohalde düpe düz, bir yapma değil, ama taşın küçülme ve genişleme gücü söz konusudur: yassı bir çakıl taşı sıkıştırılmış bir tözdür, çünkü ağırdır ve daha büyük bir çakıltaşı meydana gelebilir. Görülüyor ki, birinci aşama yanıtlarından alışageldiğimiz, parçalara bölünme ve yeniden birleşmeye temel bir düşünce eklenmektedir: sıkışma ve seyrekleşme. İmdi bu düşünce Rob'un örneğinde (sıkıştırma olgusu olarak) yapmacılığa bağlıdır ve bunda maddenin parçaları düşüncesi tohum halinde vardır. Üçüncü aşamada kimi çocukların az çok açık bir biçimde bu kavrama ulaşmış olduklarını biraz sonra göreceğiz. Rob'un örneği o halde, yapmacılıkla, biraz ileri giderek çocuk atomculuğu adını verebileceğimiz şey arasında bulunmaktadır.

İkinci aşamada, yapmacılığın yavaş yavaş yerini doğanın kendisine bıraktığı görülür:

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Blase (6; 6): *"Niçin bu çakıltaşı yuvarlaktır? - Ateş yapmak için. - Nasıl? - Üzerine vurulur. - Ne ile? - Bir çekiçle. - Bunu Arve'ın kıyısında buldum, bu niçin yuvarlaktır? - Çünkü Arve suyu onu yuvarlak yapmıştır. - Su bunu nasıl yapmıştır? - Çünkü bu toprak alır, sonra bu yapışır."*

Ol (6; 11) : *"İnsanlar toprak, kum ve çakılları yaptılar. Yassı çakıla gelince, o yuvarlaktır" çünkü o suyun içindeydi. - Bundan ne çıkar? - Bu şişirir. Çok su içtiğimiz zaman bu (insanı) şişirir"* diye ekler.

Den (7) : Taşlar *"kuru çimentodur" sonra Den düşüncesini değiştirir: bunlar kendi kendilerine oluştular. Toprak onları yaptı. Yapıldığını hiç görmedim."*

Horn (5; 6, her bakımdan ileri bir çocuk). Taş elde etmek için *"balçık toprağı alınır ve taş yapılır. - Kent dışında bulundun mu? - Evet. - Yerde taşlar gördün mü? - Bunlar nerden geliyor? - Fabrikadan. - İşte Arve'ın kıyısında bulduğum bir taş. Niçin yuvarlak? - Onu böyle biçimlendirsin diye. - Ne? - Su.- Nasıl? - Dalgalar yaparak. - Peki sonra? - Taşı ittiler. O (taş) yuvarlak oldu." Bu çok güzel açıklamadan sonra Horn bize beyaz siyah bir yassı çakılla ilişkili olarak şöyle der: "Neye bir çakılın altı beyaz üstü siyahtır? - Çünkü o, kum ve topraktandır. - Niçin? - Sağlam olması için. - Bunu kim yaptı? - Fabrika. - Buna sen inanıyormusun? - Ama ben bunu Arve'ın kıyısında buldum? - Bu sudan. O (su) ne yaptı? - Onu (su) böyle çevirdi, üstüne toprak koydu."*

Çocuğun ilk doğal açıklamaları nasıl tasarımladığı görülüyor: su ve toprak, sadece insan etkinliğinin yerini almaktalar ve bilinçli veya yapmacıl olarak hareket etmektedirler. Kuşkusuz, görmüş olduğumuz çocukların ifadelerinin herbiri hiç olmazsa yapmacıl değil de mekanik bir anlam taşıyormuş gibi yorumlanabilir. Ancak, bütünüyle bu yorum incelemeye dayanacak kuvvette değildir ve burada pek ala, içkin hale gelmiş ve doğanın kendisine verilmiş bir yapmacılık söz konusudur. Gerçekten, çocuğun (şişme, genişleme ve yoğunlaşma, yapışma vb.) gösterdiği bütün süreçler, biraz önce veya biraz sonra aynı çocukların insan tekniğine verdiği süreçlerdir. Sonra bütün bu anlayışlara sistemli bir erekcilik işlemiştir. Sonunda çocuğun doğal hareketlere verdiği açıklamaları incelediğimizde göreceğiz ki (C.P.) çocuk dağların, su akıntılarının asla bir yöntemle değil, uzun süre özel dinamizmle meydana geldiğini düşünmektedir.

İşte bu ikinci aşamada yarı insancıl yapmacılıkla üçüncü aşamanın fizik açıklaması arasında kalan bir örnek:

Gerv (11) toprağın nerden geldiğini düşünmüş olduğunu bize söyledi. *"Sanıyordum ki onu insanlar yapmıştır. Sonra dedimki bu çok zaman alacak ve çok pahalı olacaktır. Ve sonra toprak nerede bulunacaktır? - O zaman bu nasıl başladı başlangıçta? - Şöyle oluverdi. Bulutlardan birşeyler düştü. Onlar (bulutlar) düştü. Toprağı oluşturdular. Toprak yığılmış bulluttur.-Peki ağaçlar? - Toprak oluşunca, bu toprağın altından çıktı. Küçük kökler geldi. Bu yavaş yavaş bir ağaç yaptı." Bulutlara gelince, Gerv biraz önce bize, onların "volkanlardan çıktığını"* söylemişti.

Şimdi üçüncü aşamaya ilişkin, yani çocuğun toprağı, çakılların toz haline gelmesiyle ve çakılların toprağın sıkıştırılmasıyla, ancak bunları da tamamiyle doğal yollarla açıkladığı halleri ele alacağız.

Bouv (9; 6): *"Çakıllar başlangıçta nasıl başladı? - Topraktan. - Bu nasıl taş haline geldi? - Bu sertleşti. - Nasıl? - Güneşle. Hava sıcaktır o zaman bu sertleştirir. - Niçin? - Bu kurur." "Bir çakılı kırarsak ne olur? - Küçük parçalar. - Bunları kırarsak? - Bu toprak olur. - Sen daha da kırsan ne olur? - Çok ufak çakıllar. - Ve bunları kırarsan? - Bu toprak olur , vb. Bouv sonunda, topraktan "küçük ekmekler"* olur, der.

Stoe (11) : *"Taş elde etmek için ne yapmalı? - Taşı yapan topraktır. - Nasıl? - Çünkü bu toprağın içinde kurur. - Peki sonra? - Bunlar taş olur. - Şayet aynı büyüklükteki bu iki kutudan birine taş, öbürüne toprak konsa hangisi daha ağır olur? - İçinde taş olan. - Hafif olan topraktan nasıl oluyor da ağır taşlar çıkıyor? - Toprak şişman (yoğun) oluncayadek sıkışır. - Niçin sıkışır? - Çünkü hava sıcaktır. - Taş nedendir? - Topraktan."*

Fal (9) : *"Taş nasıl olur? - Bu sertleşen kumdur." "Peki kum başlangıçta nasıl başladı? - Toprakla." "Bir taşı kırarsak ne olur? - Kum. - Kumu kırarsak ne olur? - Daha ince. - Daha da kırsak ne olur? - ... Un gibi çok ince."*

Weng (9; 7) : *"Taşlar nasıl başladı? - Küçük madenlerle. - Bu ne dir? - Toprağın içinde bulunur. Bu bir tür taştır. - Peki küçük madenler nasıl oluyor? - Daha küçük madenlerle. - Bunlar nedendir? - Topraktan. - Toprak nasıl olur? - Çakıllarla. - Nasıl? - Kırılırlar. - Toprak nedendir? - Bu küçük madenler gibidir. "Bu ne dir? - Bunlar küçük şeylerdir ki, bir araya gelmişlerdir. Peki onları kırarsak? - Bunu sürdüremeyiz, çünkü ortada hiç bir şey kalmıyacaktır."*

Çocuklara belirtik bir atomculuk yakıştırmaya girişmiyelim ve onların yanıtlarında kendiliğinden verilenlerle sorgunun harekete geçirdiklerini birbirinden ayırmağa çalışalım. Spontane olan şey, taş ve toprağın aynı maddeyi oluşturduğu, ancak bunun az veya çok yoğun veya seyrekleşmiş olacağı, düşüncesidir. Bu, çok seçik olarak çocukların ağırlığa ilişkin düşüncelerinde de (C.P. bak) bulduğumuz bir sonuçtur. 7 - 10 yaşlarındaki çocuklar daima aynı hacımdaki bir cismin daha *"dolu"* veya daha *"sıkışık"* olduğundan daha ağır olduğunu düşünmüşlerdir.

Ancak, bundan hareket ederek kaba bir atomculuğa geçmek için ufak bir çabada bulunmak yeter, çocuğa (Weng örneğinde olduğu gibi) taşın nasıl oluştuğunu veya (Bouv örneğinde olduğu gibi) taş parçaları kırıldığında ne olacağı sorulur sorulmaz, sorulama çocuğa bu adımı attırmaktadır. Bu konuda seçik bir örnek vereceğiz ve buna biz bir çocukluk anısını da katacağız:

Mart (11; 6) gözle görülmeyecek kadar çok ince taneciklerden oluşan parlak bir çakılla bir mantarı karşılaştırır. *"Acayip, Mantar büyük ve hafif ve çakıl taşı küçük ve ağır. Niçin? - Çakıl, içinde şey var (ağırdır). Bu bir sürü küçük şey kumdur. Bu sıkışık ve içine çok küçük çakıllar ve parçalar katılmış. Oysa, mantarda bir tür küçük delikler var."* Bundan sonra aynı hacimdeki taşla plastisini karşılaştırıyoruz ve Mart çakıl taşı, daha ağırdır, çünkü daha büyüktür, diyor. *"Ama bu aynı şey"* diyerek karşı çıkıyoruz. *"Evet, ama küçük ayrıntılara bir bakılırsa! Aynı ayrıntı yok. - Ayrıntı ayrılıkları nelerldir? - İyice bakılırsa, çakılda bununla birlikte biraz daha çok var. - Çok olan ne? - Daha çok kum, küçük dallar var."*

O halde Mart, ağırlığı, bir cismin oluştuğu çok küçük parçaların bolluğuna vermektedir!

Bir genç, 10 - 11 yaşlarına doğru, çocukluğuna ilişkin bir sürü anısının içinde, toprak, taş, ağaç yaprakları, odun vb. gibi maddelerin bileşimlerini tasarımlamayı denediğini anımsadığını bize söyledi. Vardığı sonuç şuydu: az çok sıkışık veya aralıklı küçük parçalar her türlü katılık ve görüntü meydana getirebilir. Bu genç özellikle şunu hatırlamaktadır: kuru ve kalın bir yaprakla yumuşak ve ince bir yaprağın birbirinden ayrılığı böylece kendisince açıklanmış oluyordu.

O halde sonuçlandırılan yoğunlaşma ve aralıklanmaya ilişkin çocuk tasarımı türdeş olmıyan tözlerin düpe düz bir dönüşümü (havanın su, bulut olması gibi) ile asıl atomculuk arasında bir geçit biçimi oluşturmaktadır. Tarihte bir karşılaştırma noktası aramak istenseydi, yukardaki yanıtların anlamını kesinleştirmek için Empedocle'un geçiş sistemine baş vurmak gerekirdi.

Ancak, bir kez daha söylenmiş olsun ki, bu yanıtlara gerçekten spontane gözüyle bakmak için, cisimlerin yoğunluğu ve genişlemesine ilişkin çocukların akla çok öneri getiren açıklamalarını bekleyelim.

§4. DAĞLARIN KÖKENİ.– Dağların oluşumuna ilişkin açıklamalar, bize görünüşte kayalar ve toprak kadar cansız madde söz konusu olduğunda, canlıcılıkla yapmacılık arasındaki ilişkileri kesinleştirmemizi sağlayacaktır.

Verilen yanıtlarda, iki aşama görülür. İkincisi doğal açıklama niteliğindedir. Birinci aşamada tersine olarak, dağlar insanlar tarafından yapılmıştır. Ancak çok gariptir, bu birinci aşamadaki çocukların yarısı, dağlara aynı zamanda (bitkiler gibi) topraktan *"çıktıkları"* anlamında canlı gözüyle bakmaktadırlar. İşte canlıcılıkla yapmacılığın bu karışımına ilişkin örnekler:

Eyn (6) : *Dağlar nasıl oldu? - Bir taşla. - Nasıl? - Bu bir dağ oldu." Bu Tanrı'dır: "Onun içine bir taş koydu. - Neyin içine? - Toprağın içine. - Ve sonra? - Bu büyük bir taş oldu. - Önceden küçük bir taş varmıydı? - Çok büyük olmıyan bir tane."*

Rob (7) : *"Dağlar nasıl oldu? - Dışardan taş alınır, sonra o dağların üstüne konur, sonra onunla dağlar yapılır. - Kim bu? - Dağ yapmak için çok adam var, hiç olmazsa dört tane var. Onlar dağlara toprak verirler, sonra onlar kendi kendilerine olurlar. Yahut, başka bir dağ yapmak istiyorlarsa, bir dağı yıkarlar, sonra ondan daha güzel birini yaparlar."*

Hen (7) bize toprağın içine taşları *"koydular"* sonra, *"bu çıktı"* der, ancak Hen bunun nasılını kesinleştirmez.

Cour (5) adamlar Salêve'in taşlarını *"dikmiş (ekmiş) olmalıdırlar" der, "sonra bu büyümeye ve sonra şişmanlamaya başlar. Onları yükselten ottur."*

Ol (6; 11) : Dağların hepsi aynı zamanda hem Tanrı'dan gelmektedir, *("Bu Tanrı'dır")* ve hem bir *"büyüme" eseridir: "Ve sonra bu hep büyüdü" "Salêve hala büyüyor mu? - Hayır, çünkü Tanrı daha fazla büyümesini istemedi. - Onları yaptılar mı? - Yoksa onlar kendi kendilerini mi yaptı? - Tanrı onları yarattı, sonra onlar, yalnız başlarına kendilerini yaptılar."*

Bu çocuklar için yapma ve büyümenin ne kadar az çelişkili olduğu iyice görülmektedir. Kuşku yok ki, çocuk doğaya gerçek bir bilinç vermemektedir. Ancak, dağlar inşa edildikleri sırada belli bir ölçüde bunların arasında işbirliği olur, topraktan çıkarlar, toprak çakılları vb. biçimlendirir. İnsan süredurum üzerinde değil, canlı üzerinde çalışmaktadır. O olmadan hiç bir şey olmaz, ama onun sayesinde belli etkinlikler meydana gelmektedir.

Birinci aşamada bazı çocuklar bu düşüncelere yabancı kalıyor gibidir, ancak şu sorular akla geliyor: acaba hep böyle mi düşünüyorlar, yoksa onlar da zaman zaman önceki çocuklar da görülen tasarımlar olmuyor mu? Olasıdır ki bu düpe düz bir ayrıntı sorunudur: kimi zaman yapım, kimi zaman yapılan şeyin etkinliği vurgulanmaktadır.

Cour (6) : *"Salêve başlangıçta nasıl başladı? - Büyük taşlarla. - Bunlar nerden geliyor? - Onları aldılar. Bir adam, birçok adamlar. 12 adam. - Nasıl yaptılar? - Taşlarla. Onları aldılar, dağların üzerine koydular. Bir taşın üzerine koydular, sonra böyle sıvı yaptılar. - Başlangıçta ne vardı, Cenevre'mi, Salêve mi? - İlkin evler geldi ve sonra taşlar."*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Rou (7) : Salêve *"adamlar tarafından yapıldı. - Niçin? - Kendi kendine yapılmazdı. - O neye yarar? - Ay için. - Niçin? - Yatmak için (Ayın yatması için).*

İşte bir örnek daha ki onda dağ, yapılmamış olmasına karşın, varlığının yalnız hala insan için olduğu düşünülmektedir:

Duc (6; 10) : Dağlar , *"kendi kendilerine olmuşlardır. - Niçin dağlar vardır? - Paten yapmağa gitmek için."*

Başka bir yerde (L.P. s. 226) 6; 6 yaşındaki Del'in dikkat çeken sorusuna işaret etmiştik: *"Küçük bir Cervin ve büyük bir Cervin var mı? Niçin bir küçük Salêve ve bir büyük Salêve var? "* Bu biçimiyle bile yapmacıl olan bu soru, dağların bizim *"için yapılmış"* ve o halde bizim tarafımızdan yapılmış olmasını düşünmesi, çocukta yapmacıl eğilimin nedenli spontane olduğunu yeterince gösterir. Aslında Del'in bu sorusunu 7 yaşındaki çocuklar yanıtladılar (L.P.s 295) : (iki Salêve var) çünkü biri küçük çocuklar için, öbürü büyükler için *"Bu, hem küçüklerin, hem büyüklerin üstüne çıkması için "* vb.

Son olarak, ortalama 9 - 10 yaşından başlayarak, ikinci bir aşama görülür ki, bunda çocuklar doğal açıklamalar ararlar:

Den (8) : *"Toprak yükseldi. Bu büyük bir çakıltaşı gibidir. - Bunu adamlar mı yaptılar? - Hayır."*

Bouj (9; 6) : *"Bu toprakla oluştu. - Dağları birileri mi yaptı? - Hayır. - Toprakla yükseldi."*

O halde dağlara ilişkin tasarımlar, toprak ve çakıl taşlarıyla gördüklerimizi pek güzel pekleştirmektedir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

BÖLÜM XI

ÇOCUK YAPMACILIĞININ ANLAMI VE KÖKENLERİ

Şimdi, gözleye geldiğimiz çeşitli görüngülerin hareket noktasında bir eğilim biriminin bulunup bulunmadığını araştırmak yerinde olacaktır. Sorunun zorluklarının farkındayız: topladığımız yanıtlar, uydurma olabilir, ana-babanın verdikleri veya verdirdikleri (dinsel veya başka) öğeretimlerin bir düşünüş yönelişimini gösterse bile, her biri aynı türden olmayabilir. Ohalde çocuğa özgü bir yapmacılık var mıdır? - Bu yapmacılık gelişim yasalarına uymakta mıdır? - Belirlenebilecek bir veya birkaç kökeni var mıdır? İşte şimdi incelememiz gerekli olan sorular bunlardır.

§1. Çocuk yapmacılığının anlamı.– Gruplandırdığımız bütün yanıtları, uydurmacılıkla açıklamanın mümkün olmadığını düşünmekteyiz. Alışkın olduğumuz üç ölçütü uygularsak gerçekte şunları buluruz: Herşeyden önce, aynı yaş ortalamasındaki çocuklar, aynı yanıtı vermektedirler. Bu açıdan gecenin büyük kara bulutlarla ve bulutların damlardan çıkan dumanla vb. açıklanması öyle tepkilerdir ki, bunların genel oluşu daima dikkati çekmiştir. Bundan başka, yapmacıl yanıtlar, yalnız bir yaşta veya bir tek aşamada görülmemiştir, bunlar hiç olmazsa iki aşama boyunca sürmektedir. Böylece, inançlarda yavaş yavaş oluşan bir evrim görülmektedir, bu da bunların kısmen sistemli bir karakterleri olduğunu pek güzel gösterir ve arı uydurmacılık varsayımını uzaklaştırır. Bundan başka doğru yanıta ulaşma anlamlıdır - bu üçüncü ölçüttür. Gerçekten ileri aşamadaki çocuklar, doğru yanıtı veya doğal açıklamayı hemen bulamamaktadırlar, ama denemektedirler ve denemeleri sırasında verdikleri yanıtlar daha önceki aşamaların izlerini taşımaktadır. Böylece, Leman gölünün su aracılığıyla kazıldığını düşünen çocuklar, bazen Cenevre'nin gölden önce olduğu düşüncesini sürdürmekte ve kentin kenarında gölün nasıl yer alabildiğini açıklamak için içkin bir yapmacılığa baş vurmak zorunda kalmaktadırlar, tıpki XVIII. yüz yılda Tanrı'nın yerine *"Doğa"* nın konulduğu gibi.

Ohalde bu üç ölçüt bir arada ana çizgileriyle çocuklarımızın yapmacıl yanıtlarının uydurmacılıktan gelmediğini ileri sürmemizi sağlamaktadır.

Pek açıktır ki, bu sonuç, hiçbir zaman elde olunan yanıtları aynı düzeyde tuttuğumuzu göstermez. Bir yandan gerçekten, belirlenmiş bir aşamadaki bütün çocuklarda görülen ortak öğeler arasında-örneğin insanlar veya Tanrı tarafından yapıldığı düşüncesiyle-sorgunun etkisiyle bu inanca şu veya bu çocuğun koyduğu ekler-örneğin bir adamın bir kibrit yakması gibi- arasında dikkatle bir ayırma yapmak gerekir. Biz bütün yanıtları kaydettik, çünkü eklerin incelenmesi, bir çok eğilimin ayırd edilmesini sağlamaktadır, bu kaydı yapmasak, bunları elden kaçırmış olurduk, ancak bizi ilgilendiren genel sorun için bu bireysel eklere uydurma gözüyle bakabiliriz ve sadece ortak temaya parmak basabiliriz. Bundan başka çocukların yaşına göre genel öğenin kendisinin değer aldığı aşikardır. Böylece (9 - 10 yaşlarında) büyük çocukların doğal açıklama girişimleri hemen hemen oldukları gibi alınabilir: güneşi yoğunlaşmış bir buluta özümleyen bir çocuk, kullandığı kelimelerle düşüncesini pek bozmadan, ne söylediğini bilir. Tersine olarak, küçüklerin açıklamaları spontane eğilimlerle sorgunun yarattığı uydurmacılığın bir karışımını meydana getirir. Böylece, güneşin *"insanlar tarafından"* yapıldığını düşünen 5 yaşındaki çocuk, aslında sadece güneşin *"bizim için yapıldığını"* düşünür. Bu çocuk, bundan ötürü, bizim sorulamamızdan önce köken sorunu seçik olarak genelde aklına gelmeden güneşin bize bağlı olduğunu düşünür. Yanıtın altında ohalde spontane eğilimin ne olabileceğini aramak gerekir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Ancak, ana çizgileriyle uydurmacılıktan bağımsız olduğunu savunduğumuz bu yapmacılık, çocuklara ana-baba ve kent yaşamının görünüşünün zorladığı eğitimin ürünü olarak, belki yorumlanabilir. Bir yandan çocuğa bir Tanrı'nın göğü ve toprağı, herşeyi idare ettiği ve oturduğu gökten bizi gördüğü öğretiliyor. Çocuğun, bu yolu sürdürmesinde ve Tanrı'nın girişimci bir işçi takımının yardımını sağlayarak bu yaratıcılığın yöntemlerinin ayrıntılarını imgelemesinde şaşılacak hiçbir şey yok gibidir. Bundan başka, (her ne kadar Cenevre'nin kırlara çok yakın olması ve bütün öğrencilerimizin kırları ve hatta dağı tanımalarına karşın) kentlerin senayi görünüşü çocuğu etkilemektedir. Göller, ve nehirlerin kıyılarında rıhtımlar vardır, bunların yataklarını deniz tarakları temizler, kıyıdan lağımlar görünmektedir. Bu noktadan hareket ederek doğanın insan etkinliğinin eseri olduğu sonucunu çıkarmak belki güç olması gerek.

Ancak bu son yoruma, şöyle karşı çıkılabilir: hiçbir şey çocuğu, sadece yapmacıl açıklamayı yeğleyecek görüngüleri aklında tutmağa zorlamamaktadır. Çocuk yalnız bulutlarla damların dumanının benzeyişini göz önünde tutacağına (dağların etrafında görülen bulutların bolluğu, yüksekliği ve oluşumu görüntüsünden) doğal açıklamaya elverişli işaretleri aklında tutabilir. Çocuk, nehirlerin, gölün görünüşünden yalnız insan izlerini değil, boyutları, çakılların düzensizliğini kırlardaki su kıyılarının vahşi yüzünü aklında tutabilir. Kısaca, hiçbir şey, çocuğu bazılarını bir yana atarak, bazılarını seçmeğe zorlamaz. Bu seçme, kendiliğindenliği yadsımayan, yapma olana karşı duyulan ilginin eseri olduğu izlenimini vermektedir.

Bu yapmacılığa karşı olan ilginin, dinsel eğitimin ürünü gibi alma düşünüşüne gelince, bu öyle bir varsayımdır ki, savunulma olasılığı yoktur. Gerçekten alabildikleri dinsel öğretimi anlamak veya genelleştirmek hususunda sağır dilsizlerdeki veya çok küçük çocuklardaki çok seçik yapmacılığa bakmak yeter. Gerçekten sağır dilsiz d'Estrella'nın (böl. VIII, Girişde) yıldızların kökenine ilişkin ve (böl. IX da) metereolojiye ilişkin düşünceleri görüldü. Gine James tarafından verilen başka bir sağır dilsiz Ballard, gök gürültüsünü büyük bir devin meydana getirdiğini imgelemişti, bundan başka biz, 2-3 yaşındaki çocukların şu soruları sorduklarını görmüştük: *"toprağı kim yaptı?" Göğe yıldızları kim koydu geceleyin"* vb. Bu tür sorular elbette dinsel öğretimden önce oluşmuştur. Ancak 4 - 12 yaşlarında görmüş olduğumuz çocukların hepsinin, - tanıtlamadan uzak olan -Tavrat'ın dünyanın yaratılışı bölümündeki teolojiden doğrudan etkilenmiş olduklarını düşünsek bile, gördüğümüz yapmacılık eğiliminin hiç olmazsa kısmi kendiliğindenliğini savunmak için üç neden vardır.

Birinci olarak, çocukların çoğunun Tanrı'yı sanki istemeye istemeye ve artık ileri sürecek bir şey bulamadıkları zaman ancak işe karıştırmaları dikkatimizi çekmiştir. 4 - 7 yaşındaki çocuğun dışardan aldığı dinsel öğretim, çocuğun düşüncesinde yabancı bir cisim gibi görünmekte ve bu öğretimin uyandırdığı tasarımlar, tanrısal etkinliklere baş vurmadığından, inançlarda ne esneklik, ne çoğalma görülmemektedir.

İkinci olarak, çocuktaki yapmacılığın, eğitimin zorladığı teolojik yapmacılığın bir uzantısı olduğu kabul edilse bile, çocuğun niçin böylece dinsel çekirdeği bellisiz olan tasarımları, gördüğümüz gibi, herşeye yaymasını ve özellikle bu yayılmanın bir çocuktan öbürüne ayrı olacağına, niçin yasalara itaat ettiğini açıklamak gerekir. Böylece niçin bütün küçükler, Cenevre'nin gölden eski olduğunu düşünmektedirler? Niçin

geceyi kara duman gibi, güneşi, damların dumanından çıkan bir ateş vb. gibi düşünmeleri konusunda çocuklarda bu kadar büyük genel bir eğilim var? Bu, dışarıdan alınmış bir açıklamanın düpe düz bir uzantısı olsaydı, insana öyle geliyor ki, bu tasarımların bir çocuktan öbürüne önemli bir biçimde değişmesi gerekirdi. İmdi böyle bir şey yoktur.

Üçüncü itiraz, bu eleştirdiğimiz anlayışa karşıt olması gereken en önemli itirazdır: çocuğun gerçek dini, kesinlikle, hiç olmazsa, ilk yıllarda kendisine verilmek istenilen çok gelişmiş olan din değildir. Biraz sonra göreceğimiz gibi, elde ettiğimiz materyeller, tümüyle M.Bovet'nin tezini pekleştirir. Ona göre çocuk, yetkinlikleri ve dinsel eğitimin kendisine fırsat verirse, daha sonra Tanrı'ya aktaracağı nitelikleri kendiliğinden ana-babasına verir. Burada ele aldığımız sorun, ohalde herşeyi bilen, ve herşeye kadir olan insandır ve herşeyi yapan o dur. Böylece hiç olmazsa deneklerimizin yarısında, yıldızların ve göğün bile Tanrı'ya değil, insanın eylemlerine verildiğini gördük. Dahası var, çocuk Tanrı'dan (bir çok erkek çocukların dedikleri gibi veya *"İyi Tanrı"* lardan) söz ettiğinde onu bir insan olarak düşünmektedir: Tanrı *"patron için çalışan bir adamdır"* (Don), *"para kazanmak için çalışan bir adam"*, *"belleyen "* bir işçidir, vb. Kısaca, ya Tanrı herkes gibi bir adamdır veyahut ufak çocuk, ondan ancak Noel babadan veya perilerden söz eder gibi, uydurarak söz eder.

Sonuç olarak, çocuk yapmacılığının genelliğinin ve güçlü oluşunun yalnız eğitimin zorlamasıyla açıklanamayacağını düşünüyoruz. Tersine olarak çocuk düşünüşünün karakteristiği olan ve göstermeğe çalıştığımız gibi, çocuğun duygusal ve zihinsel yaşamına çok derinden giren özgün bir eğilim karşısındayız.

Ancak bununla birlikte sorunun en önemli olan yanı, henüz çözülmedi. Bundan önceki sayfalarda sınıflandırdığımız inançlar, gerçekten *"spontane inançlar"*, yani bizim sorulamalarımızdan önce çocuk tarafından formüle edilmiş inançlar mıdır, yoksa onlara *"harekete geçirilmiş inançlar"* yani bizim sorularımız sonucu meydana getirilmiş, böylece asıl bizim sorularımız sayesinde kısmen sistemleşmiş inançlar mıdır?

Burada en yalın varsayımı uygulamak yerinde olacak. Durum şudur ki, çocukların çoğu, sorduğumuz soruları daha önce düşünmemişlerdi. Böyle olunca çocuğun yanıtında bulunan inanç, sorulama sonucu harekete geçirilmişti. Ohalde bu inançta iki öğe işe karışmaktadır. Bir yandan kendisine soru sorulan çocuğun alışkanlıklarının bütünü veya onun düşünce yönelimi; ancak öte yandan sorulan sorunun zorunluklarından gelen ve çocuğun düpe düz yanıtlama isteğinden gelen belli bir sistemleşme karşısındayız. Böylece elde olunan yanıtlar, birşey katılmadan ve doğrudan çocuğun spontane yapmacılığından gelmektedir. Bu spontane yapmacılığı ortaya çıkartmak için yanıtların, deyim yerinde ise, kabuğunu soymak ve sorulamadan önce kesin olarak bu biçimde çocuğun düşüncesinde yer almamış olan açıklamaların çekirdeğini bulmak gerekir. Girişimin çok nazik olmasına karşın biz koşulları göz önünde bulundurarak yanıtları belirleme işine girişeceğiz.

İlkin, anımsatalım ki, çocuğun düşüncesi benişincildir ve böylece hayal kurma veya rüyadaki otistik veya simgesel düşünce ile mantıksal düşünce arasındadır. Böyle olunca, çocukların edinebilecekleri inançlar, genellikle başkasına bildirilemeyecek durumdadır veya hiç olmazsa, bildirilmemişlerdir. Hatta, doğanın ve onun görüntülerinin karşısında bir sürü zihinsel alışkanlıklar edinseler, hiç bir kuram yani gerçek hiç bir sözül açıklama oluşturmazlar. (Bu olgu, aslında elde ettiğimiz sonuçlara ilişkin tekdüzeyliği daha çarpıcı bir hale getirmektedir). Bu nitelikleriyle çocuk düşüncesi, kavramsal düşünceden çok daha imgeli ve özellikle daha devimseldir. Bu düşünce, zihinsel deney-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ler halinde az çok örgütlenmiş bir seri tutum veya devimsel şemalardan oluşur. Ancak hiç bir şey, henüz doğrudan kurallara vurulamamaktadır. Böylece çocuklarla (örneğin suyun yükselişini gözlemek için cisimleri suya batırmak gibi) küçük fizik deneyler yapıldı ve çocuğun fizik görüngüyü, olmadan önce nasıl kestirdiği soruldu ve arkadan bunu sözlü olarak açıklaması istendi. Çoğukez görüldü ki, kestirmesinin dayan dığı sözlü açıklama, hatta yanlış da olsa kestirmeyi idare eden örtülü ilkelerle çatışma halinde olsa, fizik yasayı çocuk doğru olarak kestirmektedir (C.P.Kıs.III). Böyle olunca, incelediğimiz yapmacıl aşamalarda gördüğümüz gibi, bir tip sistemli yanıt, çocukta bir zihinsel tutum bütününün varlığını gerektirir ve bu tutumlar, sorulama sırasında çocuğun verdiği sözlü açıklamalardan çok ayrıdır. Yapmacılık söz konusu olduğunda, bu örtülü zihinsel tutumlar ne olabilir? İki kelimeyle söylersek, çocuk her nesneyi, buna doğadaki cisimler de girer, kendi çocuksu kısaltma biçimine göre *"için yapılır"* biçiminde anlar. İmdi, güneş veya göl, veya dağ gibi cisme ısıtmak *"için"* veya vapura binmek için veya üstüne çıkmak için gözüyle bakılırsa, bunun anlamı, insan için yapılmış olarak ve ohalde, insana çok yakından bağlı olarak anlaşılıyor demektir.

Böylece güneşin, gölün veya dağın nasıl başladığı çocuğa sorulduğunda veya çocuk bunları kendisine sorduğunda onun aklına insan gelmektedir ve *"güneş, vb. insan için yapılmıştır"* la çevrilebilen zihinsel tutumu *"güneş vb. insan tarafından yapılmıştır"* formülünü doğurur. *"için yapılmıştırdan" "tarafından yapılmıştır"* a geçiş, tüm varlığı ana-babası tarafından örgütlenen çocuğun kendisi *"için yapılanın", için yapılmıştır "dan"* tarafından yapılmıştır" a geçiş, tüm varlığı ana-babası tarafından örgütlenen çocuğun kendisi *"için yapılanın"*, babası veya annesi tarafından yapıldığını düşündüğü, anımsanırsa, *"için yapılmıştır"* dan *"tarafından yapılmıştır"*a geçiş rahatça açıklanır. Sorulama sonucu, harekete geçirilen yapmacıl formül, ohalde insaniçincil ortaklık olacaktır ve bu spontane yapmacılığın gerçek çekirdeğini oluşturacaktır ve bu, çekirdeğin düpe düz duygular veya düpe düz düşünüş tutumlarından meydana geldiğini de düşünmek gerekecektir. İşte biz bunu göstermeğe çalışacağız.

Canlıcılıkla ilintili olarak toplamış olduğumuz yanıtları açıklayan spontane yanıtları kesinleştirmeğe çalışırken, gerçek çocuk canlıcılığının o kadar belirtik ve sistemli değil (yalnız, yıldızların ve bulutların bizi izlemesi inançları bunun dışında kalır) düpe düz bir *"yönelmişlik"* olduğunu gördük. Çocuk sanki, doğa yönelimlerle doluymuş, rastlantı veya mekanik zorunluk yokmuşcasına, iç ve istençli bir etkinlik sayesinde, sanki her varlık belirlenmiş bir amaca yöneliyormuş gibi hareket etmektedir. Böylece, bir bulut veya derenin ilerlediğini *"bilip bilmediği"* veya ne yaptığını *"duyup duymadığı"* sorulduğunda çocuk olumlu yanıtta bulunur, çünkü yönelmişlikten bilinçleşmeye geçiş, algılanamayacak durumdadır. Ancak bu yanıt, çocuğun gerçek düşüncesini vermemektedir, çünkü kendi kendine bu soruyu hiçbir zaman sormamıştır ve biz olmasak o anda eşyanın yönelmişliğiyle ilintili olan örtülü inancını kaypetmiş olurdu.

Eşyanın kökenine ilişkin sorularımıza verilen yapmacıl yanıtlar buna çok benzer bir çözümleme yapmamızı sağlamaktadır. Dahası var, çocuk canlıcılığının kendiliğindenliğini gösteren zihinsel tutumlar da, aslında çok az farkla çocuk yapmacılığının spontaneliğini tanıtlar. Ohalde biz, aynı zamanda ve niçin çocukta yapmacılığın bu denli güçlü olduğunu ve niçin hiç olmazsa kökende yapmacılığın ve canlıcılığın birbirini bütünleştirdiğini anlayacağız.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Gerçekten çocuk yönelmişçiliği şu örtük konuta dayanır: doğada, her cismin kendi karakterine göre yerine getirmesi gerekli görevi vardır. Bir anlamda bu pek ala canlıcılığı gerektirir,çünkü seçme gücü olmadan canlılar evrenin toplumsal örgütlenmesindeki rollerini dolduramazlar. Ancak bu da sınıflar ve özellikle şefleri gerektirir ki bunlara bağımlı olan takımların varlık nedenleri, hakkıyla onlara hizmet etmektir. Böylece şef ve eşyanın varlık nedeni olarak duyulan, kuşkusuz insandır. Düşüncede sorunlar belirmeden, yani dolaylı veya dolaysız olarak kuşkulanılmadan ilkelerin dışa vurulmayacağı kabul edildiğinden, bu ilkeden kuşkulanmak düşüncesi çocukların aklının kenarından geçmediğinden bu hiçbir zaman dışarı vurulmamıştır. Ohalde canlıcılık ve yapmacılık birbirini bütünleyen iki düşünce tutumunu oluşturmaktadır. Bu açıdan çocukta canlıcılık tutumunun kendiliğindenliğini gösterdiğini düşündüğümüz üç grup görüngüyü, yani erekcilik, önnedensellik ve fizik yasayla moral yasanın birbirine karıştırılmasını, yeniden ele alalım.

Çocukta erekcilik, herşeyden önce, o oranda ve hatta ondan daha çok canlıcılığın değil, yapmacılığın varlığını savunur. Tabii, çocuk güneş *"bizi ısıtmak için"* izler dediğinde, güneşe yönelimler yüklemektedir. Ancak *"kullanışa göre"* yapılan tanımların genelliği (Binet ve Simon) incelenirse bunların yapmacılığa nedenli yakından bağlı olduğu görülür. Binet, bilindiği gibi, 6 - 8 yaşındaki çocuklara *"bir çatal veya anne vb. ne dir"* diye sorulduğunda *"bu yemek içindir"*, *"bu bize bakmak içindir"*, *vb.* biçiminde çocuğun yanıt verdiğini göstermiştir. Kullanışa göre verilen bu tanımlamaların genelliği Binet ve Simon testlerinin değerini doğrulayanların hepsi tarafından görülmüştür. İmdi, *bu içindir"* sözcükleriyle başlıyan bu tanımlar çocuğun etrafında bulunan nesnelere veya kişilere olduğu kadar, tüm doğaya yayılmaktadır. (J.R. böl. IV. 2) Çocuktan ardaşık bir sürü tanımlama istendiğinde (bu çocuğu takıntıya sürükler) ama bir sorulamada sıcağı sıcağına *"bir adam ne dir?"* veya *"bir göl ne dir"* diye sorulduğunda, durumun aynı olduğu görülür. Bir dağ *"üstüne çıkmak içindir"*, *"bu, patinaj yapmak içindir"* vb. Bir göl *"vapura binmek içindir"*, *"balıklar içindir"* başka deyişle balıkçılar içindir. Güneş *"bizi ısıtmak içindir"*. Gece *"uyumak içindir"*. Ay *"aydınlatmak içindir"*. Bir ülke *"geziye çıkmak içindir"*. Bulutlar *"yağmur yağması içindir"*, *"Tanrı'yı yerinde tutmak içindir"*. *"Yağmur, sulamak içindir"*, vb. Yalnız erekcil değil, yararcıl ve insaniçincil olan böyle bir düşünüşün yapmacılığa zorunlu olarak bağlı olması, başka deyişle *"bunun içindir"* tanımının *"bunun için yapılmıştır"*ı meydana getirmesi açık ve seçik gibidir.

İkinci olarak, soruların başlıca 3 ve 7 yaşlarındaki çocuk *"niçinleri"* nin gösterdikleri önnedensellik canlıcılıkla bunun dışında kalan çocuk düşüncesi arasındaki bağların en sağlamlarından biri olduğunu gördük. Gerçekten önnedensellik, psişikle fizik arasında bir ayrımlaşmamayı içerir, tıpkı bu, bir görüngünün gerçek nedeninin fizik olarak gerçekleşmesinin hiçbir zaman, *"nasılında"* değil, ama hareket noktasında bulunan yönelimde aranmasının gerektiği gibi. Ancak bu yönelimler, yapmacıl türden oldukları kadar canlıcıl türdendir de. İmdi, daha iyi dile getirmek için, çocuk her yerde yönelimler görmekle işe başlar ve sadece ikinci olarak onları eşyanın kendilerinin yönelimleri olarak sınıflandırma (canlıcılık) ve eşyayı yapanların yönelimleri olarak (yapmacılık) sınıflandırma işini ele alır. Böylece Del (L.P.Böl.V) meyilli bir taraçanın üzerindeki bir bilyeden söz ederken *"onu yürüten ne dir?"* diye sorduğunda, bilyenin yönelimini düşünmektedir, *"çünkü, o sizin orada olduğunuzu biliyor mu?"* sorusunu ekler.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Burada önnedensillik canlıcılığa yönelmiştir. Ama Del, niçin bir büyük, bir küçük iki Salève var da iki Cervin yok diye sorduğunda veya Leman gölü niçin yalnız Lausanne'a kadar gidiyor da Berne'a kadar gitmiyor, veya Stanley Hall (1) un zikrettiği 5 yaşındaki bir çocuk: *"Niçin bir tane ay var?"* ve *"Neye (ay) güneş kadar parlak değil"* dediğinde çocuk, dağların, göllerin veya yıldızların yönelimini düşünmektedir ki bunun altında açıkca, eşyanın yaratılışında insanların bir rolü olduğu anlamı vardır.

Son olarak, canlıcılıkla ilintili olarak hareketin nedenine (C. P. bak.) ilişkin çocuğun açıklamalarını incelerken sürekli olarak karşılaştığımız bir görüngünün üzerinde durduk; bu, fizik yasa düşüncesiyle moral yasa düşüncesinin ayrımlaştırılamamasıdır. Böylece güneş ve ay düzenli olarak meydana çıkarlar, çünkü bizi ısıtmak veya aydınlatmak, vb. *"zorundadırlar"*. İmdi böyle bir ayrımlaştırılmamanın yapmacıl olduğu kadar canlıcıl bir düşünüş yönelişini gösterdiği çok açıktır. Gerçekten çocuk için moral yasa, şefleri, yani emir veren adamları olduğu kadar itaat eden kişileri de gerektirir. Kuşkusuz güneşin itaat etmesi için minumum bir ayırd etme gücüne sahip olması gerekir, ama itaat edecek bir kimsenin bulunması şarttır. Bu kimseyi çocuk, düşüncesinde belki hiç dışarı vurarak kesinleştirmese bile, bunun insan olduğu ap açıktır, çünkü insan herşeyin varlık nedenidir.

Sonuç olarak, bizim sorulamamızla sistemli ve belirtik bir biçime giren yapmacılık bu haliyle açıkca çocuğun spontane düşüncesinde yoksada hiç olmazsa özgün bir düşünüş yönelişi olarak ve erekciliğe ve çocuk önnedenselliğine derinden bağlı olarak vardır. Bu da bu yapmacılığı ilginç kılmağa yeter.

§ 2. Bebeklerin doğuşu problemiyle yapmacılığın ilişkileri.– Çocuk hiç olmazsa ilk aşamalarda canlı varlıkların hem canlı, hem yapılmış olduklarını düşünmek konusunda hiçbir güçlük çekmez görünmektedir. Yıldızlar canlıdır, büyürler, doğmuşlardır ve bununla birlikte onları insanlar yapmıştır. Bunun gibi, dağlar, taşlar, tohumların kendileri de *"büyükler"* ve bununla birlikte (insanlar tarafından) yapılmışlardır. Canlıcılıkla yapmacılığın bu birliğinin varlık nedeni ne dir? Bu sorunu çözmek için bebeklerin doğumuna ilişkin çocukların düşüncelerini tanımak yerinde olacaktır. Ancak, çok önemli ahlaksal ve pedagojik nedenler, doğrudan yapılacak her araştırmayı engellemektedir. Deney olmayınca yayımlanmış olan veya bizim toplayabildiğimiz çocuk sözlerini ve bu açıdan bulunabilecek çocukluk anılarını özetlemekle yetineceğiz. Böylece, ana çizgileriyle bebeklerin doğumuna ilişkin çocukların düşüncelerini kesinleştirmeye yarayacak materyeli bulmuş olacağız ve bu düşünceler, bize canlıcılıkla yapmacılığın gerçek ilişkilerini tanıma olanağını verecektir.

Doğumla ilgili iki tip çocuk sorusu ayırdedilebilir, ancak bu iki tipin iki aşamayı karakterize ettiği kesin değildir. Birinci tip sorular, doğumun *"nasılına"* değinmez. Asıl nedensel soru yoktur burada. Bebek doğumdan önce vardır ve çocuk düpe düz bebeğin doğmadan önce, nerede olduğunu ve onun aile içinde belirmesini, ana-babanın onu nasıl sağladığını sorar. Ana-babayla çocuk arasında neden etki ilişkisi değil, yalın bir bağ vardır: bebek ana-babaya ait olarak düşünülmektedir ve ana-baba istediği ve belirlediği için çocuk dünyaya gelmiştir, ama bebeğin yaşama kavuşmasının nasılı sorusu yoktur ortada. İkinci tipteki sorular tersine olarak, bebeklerin oluşumunun nasılını çocuğun sorduğunu gösterir ve çocuk kendiliğinden ana-babaya bu oluşumun nedeni olarak bakar.

---

1) *Pedag. Semin., 1903 (vol.X) (Curiosity and Interest).*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İşte birinci tipe örnekler. Bunlar Stanley Hall ve öğrencilerinin topladıkları sorulardan alınmıştır: *"Anne, sen beni nerden buldun?"* (F. 3;6) *"Sen küçük bir kızken ben neredeydim?"* (F.5) yaşında. *"Sen okula giderken ben neredeydim?"* (G. 7 yaşında). *"Doktor çocukları nereden bulur?"* (G.7 yaşında) (1)

Bebeğin varlığı, ana-babanın etkinliğinden önce seçik olarak anlaşıldığından burada ele alınan ilk sorular tipiktir. Son iki soru az seçiktir, çünkü çocuk *"nerede"* diye sorduğunda ana-babasının bedenini düşünmüş olması çok olasıdır.

Rasmussen (2) 3 yıl 9 aylıkken kızıyla ilintili olarak şunları not ediyor: *"Anne ben nerden geldim?"* ve daha sonra *"Bu çocukların hepsini nereden aldılar?"* Küçük R, 4 yıl 10 aylıkken (yani birazdan göreceğimiz ikinci tip soruları sorduktan sonra: *"Bayanın gelecek yaz olacak çocuğu nerede? "* O zaman Mme Rasmussen *"Bayanın karnında"* dedi. Ama çocuk ona şöyle karşılık verdi: *"O halde o onu yedi mi?"* bu da çocuğun bebeği ana-babasının dışında gördüğünü çok iyi gösterir.

Bu tipe, çocukta çoğukez gözlenen inançları da bağlamak gerekir ve bu inançlara göre, ölüler tekrar küçülmekte ve bebek olarak yeniden doğmaktadır.

"İnsanlar tamamiyle ihtiyarladıkları zaman tekrar bebek haline geliyorlar mı?" (Sully, s. 98 - 99 de verildi).

Del 6; 6 yaşındayken: *"Öldüğüm zaman, ben de (Del'in gördüğü kurumuş bir kurt gibi) çok ufak mı olacağım"* (L.P.s. 232.)

Amcasının öldüğü kendisine bildirilen 5 yaşındaki Zal *"Tekrar büyüyecek mi"* der.

S. 5 yıl 4 aylıkken; *"İnsan ölünce tekrar büyüyor mu?"* der (Cramaussel) (3), sonra arkadan *"Hiç bir zaman küçülmüyoruz"* ve *"Öldüğümüz zaman... hiç oluyoruz"* (4)

Mme Klein'in çocuğu: *"Öyleyse ben de öleceğim sen de (anne).. ve biz tekrar döneceğiz" (5)*

Kimi ana-babanın anlattıkları saçma masallar, bu birinci tip soruları doğurur ve bu masallara göre bebekleri melekler, kuğular, vb. göndermiştir:

"Bebek nerden geldi? - Tanrı bebeği gökten mi düşürdü? " (G. 5 yaşında). "Tanrı bebeği nasıl gönderdi? Onunla birlikte bir melek gönderdi mi? Sen evde olmasaydın onu geri götürürmüydü?"

F. (7) : *"Doğa ana ne dir? Sana bir bebek getireceğini biliyor muydun? (6)"*

Ancak, iki şeyden biri. Ya çocuklar bu öykülere inanmıyorlar, bu ise sanıldığından daha sık görülür. Veyahut, buna bir parça inanırlar ve o zaman bebeğin gelişimini ana-babanın ısmarladıkları örtülü düşüncesinden hareket ederek, onların bebeği nasıl getirebildiklerini araştırırlar. Bu bizi biraz sonra inceleyeceğimiz sorulara götürür.

Yapmacılık açısından, birinci tip soruları nasıl yorumlamalı? İlkin, yapmacılık, bu soruların tamamiyle dışında kalıyor izlenimini uyandırmaktadır. Çocuk bebeklerin nasıl *"oluştuğunu"* değil, *"neden"* geldiklerini sormaktadır. Bebekler dünyaya gelme-

---

1) Pedag. Semin., 1903 (vol. X), S. 338

2) Rasmussen, Psychol. de l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans. Trad. Cornet, Alcan, 1924.

3) Cramussel, Le premier eveil intellectuel de l'enfant, 1908, s. 165.

4) Aynı, s. 167.

5) Mme Klein, Imago, 1921 (vol. VII), s. 260.

6) Pedagog. Semin., vol. X (zikredilen mak.)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

den, vardır. Açıklama gereksiniminden ve haydı haydı her türlü yapmacılıktan önce, bir aşama olması gerek. Ancak konuyu bu biçimde yorumlamanın sıradan bir şey olacağı açıktır. Çocuğun sorduğu şeyin altında, kendisine ap açık göründüğü için dile getirmediği şeyi araştırmak gerekir: çocukları *"getirten"*, yani bu dünyaya gelişin nasılı ne olursa olsun, bunu ısmarlayan ana-babadır. Bunda henüz bir yapılma yoktur, ama hiç olmazsa, kesinleştirme gereksinmesini duymadan çocuğun doğrudan hissettiği bir bağ var. Ohalde burada ufak çocuklarda görmüş olduğumuz ilkel yapmacılığa yaklaştırılabilecek bir tür önyapmacılık var: güneş vb. kökeninden başlayarak insanlar tarafından tümüyle yapılmış olmadan önce onlara bağlıydı.

İkinci tip sorulara gelince, bunlar ana-baba ile çocuk arasındaki bağın ve doğumun *"nasılının"* doğasını anlama gereksiniminin belirtisiyle kendilerini gösterirler. İmdi, bizim için çok ilginç olan, doğumun çocuk tarafından hem bir yapılma olarak, ve hem canlı bir madde olarak anlaşılmasıdır, bu canlı madde hemen ana-babadan ya ayrıdır veya ana-babanın vucudunun kendisinden çıkmaktadır. Birinci noktayla ilintili olarak işte yapılmaya özümlenmiş doğum örnekleri:

Rasmussen'in kızlarından biri R. 4 yıl 1 aylıkken: *"Bayanlar (bebeği) nasıl yaparlar?"* diye sorar. Mme Rasmussen çocuğa bunu niçin sorduğunu sorar ve şöyle yanıt alır: *"Çünkü hanımlarda et var. - Hangi hanımlar? - Sen ve öteki hanımlar"*. O zaman çocuk sözlerine şunu ekler: *"Ben, ben sanıyorum ki, bu et yapan biridir, sen böyle düşünmüyor musun?"* 4 yıl 10 aylıkken aynı konuya döner: *"İnsanlar (bebek) nasıl yapılır?"* (1)

Melle Audemars bize, aşağıdaki sözleri iletti. Renée (7) nin küçük bir kardeşi dünyaya gelir. O plastisinden küçük adamlar yapar ve bir an durduktan sonra: *"Matmazel?... küçük kardeşimin önce neresi yapıldı? Başı mı?"* Ona yanıt verilir: *Küçük bir bebeğin nasıl oluştuğunumu düşünüyorsun Renée? Annen bunu sana söyledi mi? - Hayır, ama ben biliyorum. Benim doğduğum zamandan kalan etten onda daha vardı. Küçük kardeşimi yapmak için o zaman ona elleriyle biçim verdi ve onu uzun süre sakladı."*

Sully (2) şunları iletir: *"Anne, Tommy (çocuğun kendisi) nerden geliyor? Bunu Tommy'nin kendisi yanıtlar: "Annem Tommy'yi bir dükkandan satın aldı."*

Biraz önce amcası öldükten sonra söylediği sözleri ele aldığımız Zal (5 yaşında) *"Biz (bitkiler gibi) büyüyor muyuz, yoksa bizi yapıyorlar mı? "Burada "büyümek (pousser) büyümek değil, ap açık yalnız başına meydana gelmektir: çocuk bebeklerin kendi başlarına (ölen amcası gibi) tekrar meydana çıkmadıklarını"* veya ana-babanın onları yapıp yapmadıklarını sormaktadır. Bu son halde doğum, bir yapma olarak anlaşılmaktadır.

Gramaussel (3) in kızı S. 5 yıl 1 aylıkken, Tanrı'nın küçük çocukları yaptığı kendisine öğretildiği zaman şöyle der: *"bunun için o keçinin kanını kullanır."*

Küçük bir kız, bebeklerin nerden geldiğini sorar ve *"Ben biliyorum. Kasaba gideceğim, çok et alacağım ve onu yoğuracağım"* der.

Bu sözleri okuyunca, çocuğun canlıcılıkla yapmacılığı çelişik değil birbirini

---

1) Rasmussen, daha önce adı geçen eser s. 48 - 51.

2) s. 153 e bak.

3) Cramaussel, s. 130 da sözü geçti.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

bütünleştirici olarak anlayışının nerden geldiği anlaşılıyor. Bebeği, var olan bir şeyden yapmada hiç güçlük yok, çünkü bebeklerin kendisi de yapılmıştır. İmdi, biraz sonra göreceğimiz gibi, eşyanın kökenine ilişkin soruların hareket noktası, çoğukez doğumla ilintili sorulardır. Çocuk yapmacılığı, kaynağından başlayarak yaşam ve yapma düşüncelerini birbirinin tamamlayıcısı olarak içermektedir.

Bundan başka, çocuk, ana-babanın çocukları yaptıkları maddenin kendi vücutlarından çıktığını çok erkenden anlar:

Bebeklerin ana-babanın kanından, ağzından, göğsünden çıktığını düşünen çocukların inançlarından söz edilmiştir (1).

4 yaşındaki bir küçük kız, düşerse iki küçük kız olarak ikiye bölüneceğini ileri sürer (2).

Böl. IV, 2 de anılarının daha önce sözünü ettiğimiz Clan yıllarca babalarının erkeklik organlarından, oğlanların çıktığını düşünmüştü, çünkü o, babasından *"oğlanlar, babalarının uzantısıdır"* dediğini işitmişti.

Toplayabildiğimiz çocukluk anılarında biz de çoğukez, psikanalistlerce çok iyi bilinen bu düşünceleri bulduk: bebek anal delikten çıkmıştır ve kaba etlerden gelir veya bebek, idrardan çıkar veya doğum, bu husus için annenin yuttuğu belirli bir besiden gelmektedir. Şimdi vereceğimiz gözlem, Melle Audemars'dan gelmektedir: Del (7; 6) sorar: *"Çocuk yapmak için anneler ne yerler? - Ray (7) yanıtlar:* "Çok et yemeleri ve çok süt (içmeleri) gerekir."

İmdi, bizim için ilginç olan, hatta bebeğin anne vücudundan geldiğini bilse bile (çünkü öğretilmiştir), ayrı ayrı yapılmış gibi, her organın oluşumunun nasılını soruşturmayı çocukların sürdürmeleridir. Böylece Mme Klein'in çocuğu: *"Ama küçük baş nerden geliyor?" "Küçük karın nerden geliyor?"* vb? diye soruyordu. Bebeklerin, kendisine annenin karnından geldiği açıklanan başka bir çocuk, sorar: *"Ama bebekleri yapmak için eller karnın içine nasıl konabilir?"*

Çocukların doğum sorunuyla ilintili bu spontane sorularının yapmacılığın gelişmesini nasıl etkileyeceğini anlamak için şimdi eşyanın kökeniyle ilişkili soruların kronolojisini ana çizgileriyle saptamağa çalışmak gerekmektedir. Gerçekten çocukdaki spontane merak, herşeyin kökenine dek gider ve bu olgu, çok önemlidir, çünkü bundan önce gelen üç bölümde yapmış olduğumuz anketleri yalnız başına bu, haklı çıkarır.

3 ve 7 yaşındaki çocukların sorunlarının en yüzeyden incelenmesi, yıldızların, göklerin, bulutların, rüzgarın, dağların, nehirlerin, ham maddelerin, toprağın evrenin ve Tanrı'nın kendisinin nasıl başladığını çocukların sorduklarını gösterir. Herşeyin ilkin nasıl başladığı gibi en fizikötesi sorular böylece 6 - 7 yaşlarına doğru ortaya atılmıştır: Rasmussen'in kızına Tanrı'nın ilk insanı yarattığı söylenir, R. 7 yaşındadır: *"Hayır, der, ama o kendisi nerden geldi?"* vb. Ohalde genellikle kökenle ilintili soruların doğumdan önce gelip gelmediği gibi, böylece yapıyı belirtip belirtmediğini kesinleştirmek gerekmektedir.

İmdi, olgular burada ap açık bir yanıt veriyor gibidir. İlgiler ardaşık olarak şöyle görünmektedir: doğuma karşı ilgi, soyun kökenine karşı ilgi ve son olarak genellikle

---

1) Spielerein, Zentralbl.Psychoanal.,vol., III, 1912, s. 66 - 68.

2) Spielerein, Intern. Zeitschr, f.Psychoanal.,VI, 1920, 1. 156.

eşyanın kökenine ilişkin ilgi. Bu düzene uyan dört grup olgu vereceğiz:

W. James tarafından sözü edilen iki sağır-dilsizden biri (böl. VIII ve IX. a bak) 5 yaşlarına doğru çocukların nasıl doğduğunu kendi kendine sordu. Sonra bunu ana çizgileriyle anladıktan sonra, ilk insanın dünya yüzünde nasıl belirdiğini araştırdı. Bundan sonra ilgisi ilk hayvana, ilk bitkiye ve sonunda (8 - 9 yaşlarına doğru) güneşin, ayın ve toprağın, vb. kökenine karşıydı.

Bohn (1) aşağıdaki sıra içinde oğlunun sorduğu soruları not etti. 2; 3 iken: *"Yumurtalar nerden geliyor?" Yanıttan sonra arkadan: "Anneler ne yumurtlarlar?" 2; 6 iken: "Baba bizden önce insanlar var mıydı? - Evet. - Onlar oraya nasıl geldiler? - Onlar bizim gibi doğdular. - İnsanlar olmadan önce dünya varmıydı? - Evet. - Onu (dünyayı) yapmak için hiç insan olmayınca o buraya nasıl geldi?" 3; 7 iken: "Dünyayı kim yaptı? Bizim dünya üzerine olmadığımız zaman o varmıydı?" 4; 9 iken, "Bir anne olmadan ilk insan buraya nasıl geldi?" sonra, son olarak 4; 9 iken de "Su nasıl yapılmıştı?" ve "Kayalar neye yapılmıştır?".*

Rasmussen'in kızları da benzer bir düzen izlemiş görünmektedir. R. hanımların nasıl yapıldığını sorduktan bir ay sonra *"kuşları kim yaptı?"* diye sorar. Bu yaşta küçüğe dinden söz edilmiş olmadığından bu yapmacıl soru insana çok daha ilginç gelmektedir. S. 3 yıl 8 aylıkken bebeklerin nasıl doğduğunu ve biraz daha sonra ilk atın nerden geldiğini soruyordu. Bu soruyu kendisi yanıtladı: *"Sanırım ki onu satın aldılar"* yani açıkca yaptılar, demektedir.

Ancak, en açık örnek bize Mme Klein tarafından verilmiş bulunmaktadır. Çocuğu 4; 9 iken doğumla meşgul olmaya başlar. İlk soru şu biçimde ortaya atılmıştı: *"Dünya yüzünde olmadan önce ben nerede idim?"* Bunun arkasından bir soru ortaya çıktı: *"Biz nasıl insan olduk?"* ve çocuk bu soruyu bir çok kez tekrarladı. Daha sonra: *"Anne sen dünya yüzüne nasıl geldin?"*. O zaman çocuğa doğuma ilişkin bir açıklama yapıldı, ancak bir kaç gün sonra, soruyu yineledi: *"Küçük baş, küçük karın nerden geliyor? Nasıl oluyor da büyüyoruz?"* vb. Son olarak bu sorulardan sonra bir sürü soru belirdi: *"Ağaçlar nasıl büyüyor?", "Çiçekler nasıl büyüyor?", "Kaynaklar nasıl oluyor? Dereler, tozlar (nasıl oluyor? " "Vapurlar Tuna'nın üzerine nasıl geliyor? Ham maddeler nerden geliyor ve özellikle "Cam nerden geliyor?".*

En akla yakın olarak ohalde şunu ileri sürebiliriz ki, 4 ve 5 yaşlarında bu denli köken sorularının hareket noktası, doğuma ilişkin meraktan ve böylece çocuk yapmacılığından gelmektedir. Tabii köken sorularını doğum sorularından önce gösteren çocuklar bulunacaktır, ancak önlendiği ve geri itildiği için bu köken sorularının kökünde yine de doğuma karşı ilginin bulunup bulunmadığı daima akla gelebilir.

Gerçekte gözlem budur ve aynı zamanda, doğum sorunuyla yapmacılığın ilişkilerini anlamak için bu olguları da ele almak yerindedir! bu gittikce artan içkin, yani doğanın kendisine verilen bir yapmacılık doğrultusunda, insanın kökenine ilişkin söylencelerin bir evrimidir.

Gerçekten, çocuk doğumla meşgul olduktan az sonra, hemen hemen şaşmadan, insanın dünyadaki kökeninin ne olduğunu sorar. 4-5 yaşlarına doğru küçükler, insanı insanla açıklama pahasına ve sadece sorunu geri iterek bu soruna düpe düp bir yapmacıl çözüm getirirler. Bundan sonra gelen paragrafta sözünü edeceğimiz zayıf akıllı Marsal bu çözümü uygular: cetlerden bir karı koca herşeyi yaratmıştır ve herşey böylece açıklanmış olur.

---

1) Pedag. Semin., 1916

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Ancak 7 - 8 yaşlarındaki çocuklarda insanı hayvanlar veya bitkilerden ve bunları da doğanın kendisinden getiren çok ilginç çözümler bulunur. Doğa 9 - 10 yaşlarındaki çocukların içkin yapmacılığına ilişkin gördüklerimize uygun olarak, yapma ilkesi haline gelir. İşte seçik iki örnek:

Biraz önce sözünü ettiğimiz Ballard, ilk insanın yaşlı bir ağaç gövdesinden doğmuş olduğunu söyler. Ancak varsayım, daha sonra Ballard'a saçma geldi. Yalnız onun yerine daha iyi bir şey koyamadı.

İsviçre'nin nasıl başladığını kendisine sorduğumuz Vo (9) soruyu yanlış anlar, veya daha çok İsviçre'nin kökenleriyle insanlığınkilerini birbirine karıştırır ve şunları anlatır: *"İnsanlar geldi. - Nereden? - Bilmiyorum. Suyun içinde kabarcıklar vardı, altında küçük bir kurt, sonra bu büyüdü, sudan çıktı, sonra beslendi, kolları çıktı, dişleri, ayakları, bir başı vardı, o bir çocuk oldu. - Su kabarcığı? - Sudan. Kurt sudan çıkıyordu. - Kabarcık parçalandı. Kurt (kabarcıktan) çıktı. - Suyun dibinde ne vardı? - O (kabarcık) topraktan çıktı. - Peki çocuk ne oldu? - Büyüdü, çocuklar yaptı. Öldüğü zaman, küçükler çocuk yaptılar. Sonra bunlardan Fransız, Alman, Savoie'lılar oldu.."*

Bu son söylence uydurulmuş olsa bile ilginçtir. İçeriği doğum olan rüyalardaki frodyçu simgelerle gösterdiği yakınlık ap açıktır. Gerçekten suyun rüyasal düşünce yoluyle doğum düşüncesine nedenli sık sık bağlı olduğu bilinmektedir. Bundan başka, (kurbağı yumurtası vb.) yumurtalar ve yumurta simgesi olarak sukabarcıkları aynı motife sık sık bağlanmıştır. Son olarak, bir kurt imgesi, rüyasal simgecilikte çoğukez görünür ve bu, ufak bebekler düşüncesiyle birlikte bulunur. Varsayımları minimuma indirerek bilinçaltı düşünce simgeciliğine yer verilirse, Vo'nun söylencesine ancak asıl bir doğmun simgesel bir yer değiştirmesi gözüyle bakılabilir. Başka deyişle, su, içinde bebeklerin doğduğuna çocukların çoğukez inandıkları idrara, bilinçaltında özümlenmiş olacaktır (ve kimi çocukların gölü ve denizleri insancıl bir kökene ne denli bağlama eğiliminde bulunduklarını gördük), su kabarcığı, bir yumurta, kurt, vucuttan çıkan bir bebeğe özümlenmiş olacaktır ve işte Vo'ya doğanın insanı yaptığına inanmasını sağlayan da budur. Simgecilik ilkesi, benimsenmezse bununla birlikte ap açık olan bir şey var ki, o da Vo'nun bir kaç yıl önce insana verdiği şeyi sadece doğaya aktarmış olmasıdır. İki halde insanın yapıcı etkinliğinin doğaya nasıl emanet edildiğini görüyoruz.

Sonuç olarak, bebeklerin doğumuna ilişkin veya insanın kökenine ilişkin çocuk düşünceleri, genellikle doğayla ilintili düşüncelerinde görülen yasaları izlerr : hareket noktasında yapmacılık ve ileri aşamalarda içkin yapmacılık izleriyle beraber doğal açıklama. İmdi, doğumla ilgili sorulan sorular, köken sorularının kaynağı gibi görünmektedir, ve bunun tersi saptanmamıştır. Ohalde çocukların doğumla ilintili düşünceleri bize, başlangıçta yapmacılık ve canlıcılığın birbirine niçin bağlı olduğunu açıklar gibidir. Bebek hem yapma ve hem canlı olarak anlaşıldığından çocuk, herşeyi hem canlı ve hem yapma olarak anlama eğilimindedir.

§ 3. S P o n t a n e y a p m a c ı l ı k a ş a m a l a r ı v e c a n l ı c ı l ı ğ ı n g e l i ş m e s i y l e o l a n i l i ş k i l e r i.– Şimdi ana çizgileriyle canlıcılıkla yapmacılık arasındaki ilişkileri meydana çıkaracak durumdayız. Bunu yapmak için yapmacılığın gelişiminde dört dönem ayıralım ve herbirini ele alarak evrimlerinde canlıcılığa karşılık olanını kesinleştirmeğe çalışalım.

Birincisi çocuğun henüz eşyanın kökeni sorununu- başka deyişle yapımını- aklına getirmediği dönemdir. Biricik köken sorunu *"nerden geliyor?"* biçiminde sorulanlardır, ve bunlar da asıl nedensel değil, uzaysal bir anlamda alınmışlardır. Doğumla ilgi-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

li birinci sorular (bebeğin doğmadan önce nerede olduğunu sormaktan oluşan sorular) ilk aşamayı meydana getirirse, bu aşamaya bu dönemde yer vermek gerekir. Bu dönemde yaygın yapmacılığın bulunduğu söylenebilir. Bu o demektir ki, doğa insanlar tarafından idare edilmekte veya insanların etrafında dönmektedir. Ancak çocuk, bu eylemin nasılını kesinleştirmek istemez ve köken sorunlarını yanıtlamaz, bu dönem, yapmacılığın belirtilerini çözümlerken ayırdettiğimiz birinci aşamalardan öncedir. Bu dönemde bağıcılık, canlıcılık ve yapmacılık tümüyle birbirine karışmıştır. Dünya insan tarafından idare edilen bir canlı varlıklar topluluğudur. Ben ve dış dünya, iyice ayrımlaşmamıştır. Her eylem hem fizik, hem ruhsaldır. Ohalde birinci gerçek, yönelimsel eylemler etkin varlıkları içerir ve bu anlamda canlıcılık vardır. Ancak bu eylemleri yakından veya uzaktan insanlar tarafından idare edilmekte veya insanlar bunları etkilemektedir, bu anlamda hiç olmazsa yaygın bir yapmacılık vardır. Bundan başka, bu yapmacılık, bağıcıl olduğu kadar dolaysız da olabilir, şu anlamda ki, insanların istençleri bunları uzaktan olduğu kadar değişik biçimde de etkiler.

Bu aşamaya örnek olarak Roy'un yanıtları kısmen alınabilir (böl. VIII'in § 1'de bulunanlar), kısmen, çünkü Roy daha o zaman güneşin kökenini kesinleştirir (bu ise bu oranda onu daha sonra gelen döneme geçirir).O, güneş var olmağa ve büyümeğe başladı *"Çünkü biz var olmağa başladık"* ve *"çünkü biz büyüyoruz"* der. Ohalde Roy için eşyada spontane bir yaşam vardır (canlıcılık), ancak eşyanın üzerine insanların etkisi vardır (yapmacılık). Yalnız bu yapmacılıkda spontane bir köken söylencesi yoktur ve bundan başka, bunda bir bağıcıl öğe vardır. Çocukların çoğu, doğadaki cisimlerin çoğu ele alınırsa, bu dönemi aşmazlar, ancak bunlardan birincisinin kökenini kesinleştirmeğe başlar başlamaz, bu ölçüde ikinci döneme girmiş olurlar.

Veyahut, güneş, ay ve bulutların bizi izledikleri inancının en ilkelleri bu birinci dönem için örnek olarak alınabilir. Bir yandan bu yıldızlar, bizi isteyerek izlerler (canlıcılık). Öte yandan, onların biricik görevleri bizi izlemek ve bizi aydınlatmak veya bizi ısıtmaktır, onlar bizim *"için yapılmıştır"* (yapmacılık). Son olarak, onları ilerleten (bağıcılık) biziz.

Kısaca, çocuk bu birinci dönemde kendisiyle anne-babasının arasında varlığını duyduğu durumu herşeye yansıtır. Bir yandan çocuk, kendisini özgür ve bilinçli hisseder. Öte yandan, anne-babasına karşı kendisini bağımlı hisseder ve onları sahip olduğu herşeyin nedeni olarak alır. Son olarak, onlardan uzak olduğu zaman bile, kendisiyle onlar arasında bir sürü ortaklıklar hisseder.

Söylencebilimsel yapmacılık adını vereceğimiz dönem, çocuğun köken sorularını düşünür düşünmez veya eşyanın kökeniyle ilintili olarak sorduğumuz soruları yanıtladığında beliren dönemdir. Bu andan başlayarak, o ana dek yaygın olan yapmacılık, belirli sayıda söylenceleri kesinleştirir, bu söylenceler bizim topladıklarımız türden şeylerdir. Böylece güneş sadece insanlara bağlı olarak değil, ama aynı zamanda bir çakıl veya bir kibrit aracılığıyla insanlar tarafından yapılmış olarak anlaşılmaktadır. (Genellikle harekete geçirilmiş, ama kimi çocuk sorularının incelenmesinin gösterdiği gibi *"spontane"* olan) bu söylencelerle birinci dönemin yaygın yapmacılığı arasındaki ilişkiler, aslında M. Levy - Bruhl'ün vurguladığı ortaklıkların sadece duyulduğu ve yaşanmış olduğu ilkel düşünüşle ortaklıkların formüllenmeğe başladığı, böylece köken söylencelerinin doğduğu ikinci bir aşama arasındaki ilişkiler - öte yandan hepsi aynı kapıya çıkacağından - aslında aynıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bundan önceki bölümlerde ayırt ettiğimiz birinci aşamayı, bu söylencebilimsel yapmacılık dönemine koymak gerekir. Gösterildiği gibi bu birinci aşamada eksiksiz bir yapmacılık vardır: güneş, gök, gece, dağlar, nehirler vb. doğrudan insanlar tarafından yapılmıştır. Bu dönemde canlıcılıkla yapmacılık tümüyle birbirinin bütünleyicisidir: eşya, hem yapılmıştır, hem canlıdır. Canlıların yapılışı, bebeklerin doğumuna benzer, bebekler bir ölçüde elle yapılmıştır, hatta yapıldıkları maddenin ana-babadan geldiğini bilse de çocuk için bu böyledir.

Çocuk için bu dönemde, kimi doğal cisimler insandan çıkmış gibi anlaşıldığından, yapmacılıkla doğum arasındaki benzerlik, bu ölçüde seçik bir hal almaktadır. Bu tasarımlar çocukların bize itiraf ettiklerinden çok daha sık görülmektedir kuşkusuz. Her ne hal ise, biz rüzgarın insan nefesiyle, nehirlerin veya Okyanos'un tükrükle veya idrarla vb. özdeştirildiğini meydana çıkarttık. Otistik tasarımların simgesel olan muhtemel içerikleri örneğin suyun idrarla, toprağın doğumla (çocuklar çok spontane olarak ölümle doğumu birbirine yaklaştırma eğiliminde bulunurlar: ölüler *"yeniden büyürler"*) veya hatta gök ve bulutlarla doğumun, çok olası bağlantıları düşünülürse, dış dünyadaki insan yaşamına bağlı bir sürü cismin çocuktaki örtülü eğilimlere özümlenmesinin nerelere dek gittiği yeterince görülür. Bu varsayımlar ne olursa olsun söylencebilim, yapmacılığın bu döneminde eşyanın çocuğa hem canlı, hem yapılmış göründüğünü, dolaysız yapılan gözlemler doğrulayabilir. Yapmacılıkla canlıcılık birbirlerini hiç de rahatsız etmeden içermeği sürdürürler.

Şimdi vereceğimiz döneme teknik yapmacılık dönemi diyeceğiz. Bu, ana çizgileriyle bundan önceki bölümlerde ayırt ettiğimiz (hiç olmazsa üç aşamanın bulunduğu zaman) yani (doğal açıklamalarla yapmacıl açıklamaların karışımı olan) ılımlı yapmacılık aşamasının karşılığıdır. Başka deyişle, bu ikinci aşama, ortalama olarak 7 - 8 yaşlarından 9 - 10 yaşlarına dek uzanır. İmdi, daha sonra göreceğimiz gibi (C.P.) bu yaşta çocuk, makinelerin ayrıntısına bağlanmaya ve insan tekniği yöntemlerine ilgi duymaya başlar. Cenevre'de olduğu kadar Paris'de de oğlanlar bellekten bir bisikletin mekanizmasına ilişkin doğru bir açıklama yapabilirler. Ana çizgileri içinde çocuk (buhar makinesi, vb. gibi) basit bir mekanizmanın işleyişini anlayabilir. Mesleklere ilişkin düşünceler ve ham maddelerin işlenmesi daha kesin bir ifade kazanır. Bu tür olguların yapmacılığa etki yapacağı kuşkusuzdur. O ana değin yapımın *"nasıl"* ını aklına getirmeden bütün doğa, çocuğa yapılmış gibi gelmekteydi. Dahası var, o zamana değin çocuk, insan tekniğinin gücünden kuşku etmemişti. Bir makine ona, hiç bir şey olmadan herşeyin çıkabileceği bağıcıl bir kutu gibi görünmekteydi. Bundan böyle tersine olarak, yapımın *"nasıl"* ı çocuk için bir sorun halini almaktadır. Ancak, bir yapımın *"nasıl"* ını kesinleştirmek, onun güçlüklerini kesinleştirmektir, insanın herşeyi yapabileceğine inanmaktan vaz geçmektir; kısaca gerçeği ve onun yasalarını tanımayı öğrenmektir. Bundan böyle, bu yeni ilgilerin yapmacılığa olan yansımaları şöyle olacaktır: çocuk eşyanın genel görünümünü insana bağlamayı sürdürecektir, ama bunu ancak işlemini teknik olarak gerçekleşebilen işlemlere vererek yapacaktır. Gerisi, insan tarafından harekete geçirilen doğayı, doğal süreçler sayesinde tamamlayan şeylerdir. Bu demektir ki, yapmacılık azalmaktadır: o, doğa yasalarının kendisine dayanmaktadır. Örneğin çocuk artık her su dolaşımının insan yapıtı olduğunu söylemiyecektir, ama suyun ve göllerin yatağının insan tarafından yapılmış olduğunu söyleyecektir ve ancak suyun doğal bir süreçle bulutlardan düşmekte olduğunu bildirecektir. Yıldızlar artık yalnız ve yalnız insanların yapıtı olmıyacaktır: çocuğun gözünde onlar, duman bulutlarının tutuşması

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ve yoğunlaşmasından meydana gelir, dumanın kendisi de evlerden çıkmaktadır, vb. O-halde açıklama, söylencebilimsel olmaktan çıkıyor. Bu iki açıdan kesinleşiyor: insan tekniğinden ne üretebilirse o kadarını alıyor ve insanın hazırladıklarının yetkinleştirme işini yalnız doğal süreçlere veriyor.

Teknik yapmacılıkla canlıcılığın ilişkilerine gelince, bundan önceki dönemlere göre, bu ters bir doğrultu gösterir: yapmacılık ve canlıcılık çelişkili bir hale gelir. Gerçekten yapmacılığın nedeni, eşyanın direncinin kısmen kabul edilmesidir. Ohalde, çocuğun gözünde o zamana değin doğayı idare eden arı moral yasaların yerini yavaş yavaş fizik bir belirlenmecilik almaktadır. Gerçekten bu dönemdeki çocuklar ne herşeye can verirler, ne de hatta her hareket eden şeye; ancak dışardan alınan hareketle nesneye özgü hareketi birbirinden ayırırlar ve (yıldızlar, rüzgar vb. gibi) kendilerine özgü hareketleri olan cisimlere yalnız can ve bilinç verirler. Böyle olunca, yapılmış cisimler, canlı olmaktan ve canlı cisimler yapılmış olmaktan kurtulurlar. İşte bu anda çocuklar, *"yapılmış olduğu için"* filan nesnenin ne bir şey bildiğini, ne bir şey hissettiğini açıkca söylerler.

Son olarak 9 - 10 yaşlarına doğru, dördüncü bir dönem, veya içkin yapmacılık dönemi görülür. Bu, bundan önceki bölümlerde (bir görüngüye ilişkin olarak verilen açıklamalar, üç aşama olarak sınıflandırıldığında) ayırt ettiğimiz üçüncü aşamanın karşılığıdır, yani doğanın insan tarafından yapılmış olduğu düşüncesinin tümüyle kayıp olduğu aşamaya karşılıktır. Ancak, çocuğun verdiği açıklamalardaki ayrıntılara ilişkin olarak pek çok kez vurguladığımız gibi, o zaman yapmacılık ancak insancıl ve Tanrıbilimsel biçimi altında görünmez olur ve düpe düz doğanın kendisine geçer. Başka deyişle, doğa, insanın varisidir ve işçi veya sanatkar gibi yapar, meydana getirir: ilkin son aşamalardaki yapmacılıktan sonra erekcilik bütün gücüyle varlığını sürdürür. Böylece güneş, insan yapmacılığından tümüyle ayrılmış olarak düşünülse bile, bizi ısıtmak, bizi aydınlatmak *"için yapılmış"* vb. olarak kalmaktadır. Doğal bir buharlaşmadan gelse bile, bulutlar bize yağmur getirmek vb. *"için yapılmış"* olmağa devam eder. Bütün doğa erklerle doludur. Bunun arkasından bir tür doğuma yaklaştırılabilecek bir cisimler kuşağı düşüncesi belirir: yıldızlar, kimi zaman tekrar girmek üzere güneşten çıkarlar, şimşekler yıldızlar halinde yoğunlaşırlar veya yıldızlardan çıkarlar, vb. Sonunda tözel kuvvet düşüncesi gelir, yani herşeye özgü bir spontane etkinliğin belirmesi. Her konuda çocuğun kullandığı *"yapmak"* mastarı, bu açıdan çok anlamlıdır. Demekki doğanın kendisi, son aşamaların yapımcılığının toplandığı bir yer halini almaktadır. Bu, ölçülü olarak alındığında M. Brunschvicg'in Aristo fiziğinde çok güzel bir biçimde betimlediği şeydir.

Bu dönemde gelişen erekcilik, tözel kuvvet ve daha bir çok düşünceler, çok daha önce görünürler ve çocuk gelişiminin başlangıcındanberi eşyaya insancıl bir etkinlik verir. Çocuk canlıcılığı kesin olarak işte budur ve bir anlamda ilk dönemlerden başlıyarak canlıcılığa içkin yapmacılık adı verilebilir. Yalnız, şimdi nitelendirmeğe çalışacağımız 9 - 10 yaşlarına doğru başlayan dönem, birbirinden çok ayrı iki akımın birleştiği noktayı gösterir. Bunlardan biri, bundan önceki dönemlerin canlıcılığından çıkmıştır, öbürü aynı dönemlerin yapmacılığından gelmektedir. Böylece cisimlere bundan böyle verilen kimi niteliklerin canlıcıl bir kökeni vardır. Bu dördüncü dönemde çocukların üçte birinin yıldızlara hala bilinç ve yaşam vermeleri işte böyle niteliklerdir. Daha başka niteliklerin yapmacıl kökeni vardır: (ikinci dönemde her türlü yapının canlı maddeyle oluştuğu düşünüldüğünden) cisimlerin birbirini meydana getirmesi böyle bir düşün-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

cedir ve gerçek bir yapım düşüncesinden kaynaklandığı izlenimini vermektedir. Son olarak, niteliklerin çoğu hem canlıcıl ve hem yapmacıl kökenden gelmektedir: tözcül kuvvet, eksiksiz erekcilik vb. düşünceleri bunlardandır.

Kuşkusuz, üçüncü ve dördüncü dönemlere ilişkin söylemiş olduklarımız, sadece çocuk fiziğine aittir. Çocuk dinsel bir eğitim gördüğünde, fizikle tanrıbilimin yavaş yavaş ayrımlaşdığı görülür ve ilk iki dönemin insancıl veya aşkın yapmacılığı giderek Tanrı'nın kendisine aktarılır. Bu durumda görüngülerin ayrıntısı doğal süreçlerle ve gittikce artan içkin bir yapmacılıkla yorumlanacağı sırada, dünyanın yaratılışı, katkısız bir yapmacılık sayesinde yorumlanacaktır.

§ 4. Yapmacılığın kökenleri.– Çocuk yapmacılığına tek bir köken vermek saçma olacaktır. Böylesine dal budak salmış bir görüngü, ancak bir kaç etkenle koşullanmış olabilir. Burada biz, canlıcılıkta ve bağıcılıkta yaptığımız gibi, iki tür neden arayacağız: çocuğun kendi etkinliğinin bilinçlenmesine bağlı olan bireysel nedenler ve çocuğun kendisiyle çevresi ve özellikle kendisiyle ana-babası arasında varlığını hissettiği ilişkilere bağlı olan toplumsal nedenler. Ancak bireysel nedenler, bağıcılık ve canlıcılıkta daha önemli göründükleri halde toplumsal nedenler yapmacılık halinde baskın çıkar görünmektedir.

Toplumsal nedenler iki tanedir: çocuğun ana-babasıyla kendi arasında varlığını hissettiği maddesel bağ ve çocuğun ana-babasını kendiliğinden tanrılaştırması.

Birinci nokta üzerinde kısaca durabiliriz. Bilinçli yaşamı başlar başlamaz çocuk, ana-babasının doğrudan doğruya etkisi altında kalır: besi, rahatlık, barınak ve giysi, herşey çocuk için gereksinmelerinin gerektirdiği ölçüde, dışardan örgütlenmiştir. Çocuk için en doğal düşünce, yani alışkanlıklarına karşı gelmeden kurtulamayacağı düşünce, ohalde bütün doğanın onun etrafında döndüğü ve doğanın ana-babası veya genellikle insanlar tarafından örgütlenmiş olması düşüncesidir. *"Yaygın yapmacılık"* ohalde çocuğun ana-babasına karşı duyduğu maddesel bağlılık duygusunun dolaysız sonucu gibi, görünmekterir. Söylencebilimsel yapmacılığa gelince, görmüş olduğumuz gibi, olasıdır ki, bunun ortaya çıkmasını sağlayan doğum sorunudur. Ancak, doğum sorunu, yine ana-babanın rolü sorunudur. Çocuk ana-babasına ait olduğunu hisseder, kendisinin dünyaya gelişini, kendi ana-babası belirlemiştir. Niçin? Nasıl? Bu ilginin yönelişi çocuğun yapmacıl çözümlerinin büyük bir kısmını koşullandırır.

İkinci nokta, yani ana-babanın tanrılaşması sorunudur ki, bunun üzerinde daha uzunca duracağız. M. Bovet, olağanüstü incelemelerinde (1) çocuk psikolojisinden, incelememiz için çok büyük bir ilgi taşıyan, dinin kökenine ilişkin, bütün bir kuram çıkarmıştır.

Psikanalistler, evlat sevgisi, ana-baba sevgisi, cinsel sevgi vb. gibi çeşitli sevgi biçimleri arasında ayrılışıklık değil, ama kökende birlik bulunduğunu göstermişlerdir. Flournoy, (2) bu görüşten esinlenerek, özellikle Mystique Moderne (Modern gizemci) adlı eserinde dinsel duygunun yüceltilmiş cinsel sevgiden başka bir şey olmadığını doğrulamaya çalıştı. M.Bovet, karşılaşmayı genişletmeğe ve yalnız gizemcileri değil ama

---

1) *P. Bovet, Le sentiment religieux, Rev. de Theol. et de Phil. (Lausanne), 1919, s. 157 - 175. - Le sentiment filial et la religion, ay. e, 1920, s. 141, 153 - Özellikle Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, Neuchâtel et Paris (Delachaux et Niestlé), 1925, s. 173.*

2) *Th. Flournoy, Une mystique moderne, Arch. de Psych. 1915 (vol. XV).*

dini bütün kapsamı içinde incelemeye çalışırken sorunun terimlerini ters yüz etme gibi bir sonuca vardı. Cinsel sevgi, gizemsel sevgi ve evladın anneye karşı beslediği sevgi arasında yakınlık varsa, Freud'la birlikte evlat sevgisini cinsel ve yasadışı sevgi olarak mı almalı veya sevginin çeşitli biçimlerini aynı ilkel evlat sevgisinin bir farklılaşması olarak mı almalı? Bu yalnız bir sözcük sorunu değildir. Dinsel psikolojide ayrıntı çok seçiktir. Yüceltilmiş cinsel sevgide dinsel duygunun tümü yoktur. Tersine olarak, ilkel evlat duygusunun dönüşümü ve yüceltilmesi, bize sorunun anahtarını vermektedir. Dinsel duygunun temeli gerçekten saygı olarak adlandırılabilen sevgiyle çekinmenin özel bir karışımıdır. İmdi, bu saygı kaynağını çocuğun ana-babasıyla olan ilişkilerinden, alır. Bu evlat duygusunun ta kendisidir.

İşte olgular. Küçük çocuk, tanrıbilimlerin tanrılığa verdiği bütün nitelikleri, ana-babasına yöneltmeğe hazırdır: kutsilik, herşeye kadir olma, herşeyi bilme, her yerde hazır-nazır olma. Bu noktaların her birini inceleyelim, çünkü bu bizi yapmacılığın yüreğine götürür. Her zaman gözlendiği gibi, sonsuz iyilik niteliğini çocuk kendiliğinden ana-babasına verir. M.Bovet'nin dediği gibi, bunun kanıtı, ana-babanın davranışında ilk yanlışın, özellikle bir haksızlığın görülmesinin, çocukta meydana getirdiği bunalımın derinliğidir. Biz bu hali, topladığımız çocukluk anıları arasında gördük: haksız yere suçlu bulunmuş ve cezalandırılmış bir çocuk, kendisine atılan suçun, kendisinin yaptığına inandırılmağa çalışmakta idi.

Herşeye kadir olmak niteliği burada bizi ilgilendiren açı bakımından çok daha önemlidir. Ana-babasına olağanüstü güçler veren çocuklardan çoğukez söz edilmiştir. Küçük bir kız, teyzesinden yağmur yağdırmasını ister (1) M.Bovet bu hususta Hebbel'in çocukluk anısını verir. Ana-babasının herşeyi yapacağını düşünen çocuk, bir gün fırtınada meyva ağaçlarını görünce ana-babasının çok üzüldüklerini farkedince şaşırıp kalmıştı: demekki babasının gücü herşeye yetmiyordu! Bu spontane çizgileri çoğaltmak olasıdır. Bu açıdan elimizdeki materyeller M.Bovet'in tezini pekleştirmektedir. İncelediğimiz en küçük çocuklar, genellikle insanlara verdikleri herşeye kadir olma niteliğini açıkca ana-babalarının sonsuz yeteneklerinden çıkartmaktadırlar, ama biz çoğukez daha kesin olgular bulduk. Çocuklara sık sık babalarının güneşi, Salève'i, gölü, toprağı ve gökleri yapıp yapamayacağını sorduk. Küçükler evet demekte tereddüt göstermediler. İşte anlamlı bir söylence ki, bunda ana-babanın, herşeye kadir oluşu, her ne kadar simgesel planda ise de seçikliğinden kayp etmemiştir:

Marsal (20 yaşında) bir zayıf akıllıdır, daha önce bazı uydurmalar katarak güneşin cetler tarafından havaya bir balon gibi atılmış olduğunu nasıl anlattığını görmüştük. Bu cetlerin kimler olduğunu soruyoruz: *"Bana kalırsa, onu yapmakiçin bize, biri gerekliydi". "Peki Tanrı? - Doğrusu bu Tanrı'ya inanmıyorum. Doğruyu söylersek, insan eğemenliğinin başlaması için bir şeylerin olması gerekliydi. - Bu nasıl oldu?- O (Tanrı) parçaları almadı ve ondan bir adam yapamadı. Cinslerin birbirine yaklaşması gerekti. Yaşlı biri vardı, çok çok ihtiyar değil, ama bir ihtiyar. Onunla birlikte bir kadın vardı. Kadın yaklaşık olarak aynı yaştaydı."* Marsal kısa bir süre için ciddi bir tavır takındı. Bu kadını bize betimlemesini istedik. Yanıtlıyor: *"Yüzü anneminki gibi. Annem dünyade en aziz varlığımdır."* İhtiyara gelince, tabii babasınınkinin aynıdır: sakalı yok, aynı çizgiler, aynı gözler. Sadece o biraz daha gençtir. İmdi bu cetler, Marsal'a göre dünyayı yaptılar ve güneşi volkandan çıkardılar.

---

1) Spielrein, Arch. de Psych., vol. XVIII, s. 307.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Böyle bir söylence, küçüklerin hissedebildikleri şeyleri açıkca simgeler: dünya ana-babaları tarafından yapılmıştır.

Çocuğun ana-babasına atf ettiği her şeyi bilmesine gelince, bu çocuğun ana-babasının cahilliğini veya yanlışını gördüğünde düştüğü bunalım olgusundan çok seçik olarak çıkmaktadır. Burada her zaman olduğu gibi, çocuğun inancı formüllenmemiştir veya hatta formüle gelecek gibi değildir ve inancın yıkıldığı gündür ki, varlığı farkedilir. M. Bovet'nin aktardığı çok seçik bir olgu, Edm. Gosse'un ilk kez babasını bilmediği bir şeyi işitmesine ilişkin olan anısıdır. Çok ilginç olan bu alıntıyı metinde okumak gerek (1). Biz sadece şunu anımsatalım: o zamana dek aklının kenarından geçmeyen, beni şaşırtan şu keşfi yapmıştım: *"babam Tanrı gibi değildi, herşeyi bilmiyordu. Şokun nedeni, babamın gerçeği söylemediği kuşkusu değil, sandığım gibi herşeyi bilen bir varlık olmayışının korkunç tanıtıydı".*

Biz aşağıdaki vakayı gözledik. 6 ; 6 yaşındaki Del (L.P. böl. V) sanki herşeyin yanıtı varmış gibi ve sanki yetişkin herşeyi bilirmiş gibi sorular sormaktadır. *"Siz niçin hiçbir zaman yanılmazsınız."* diye bir kez öğretmenine sorar. 7 yıl 2 aylıkken Del, rastgele oluşan görüngülere ilişkin daha az sorular sorar, sanki herşeyi haklı çıkartma işinden vazgeçmiş gibidir. O zaman biz ona, bir yıl önce sorduğu soruları soruyoruz. Del bunları ya abes veya çözülemez bulur. *"Babam herşeyi bilemez, ozaman ben de"* (bilmem) der bir kez. Ozamana dek yetişkin düşüncesiyle ilgili kuşkuculuk bunalımından Del kurtulmuştur. M.Bovet'nin betimlediği bu bunalım çocuk düşüncesi için çok büyük önem taşımaktadır. Gerçekten, yetişkinin herşeyi bildiğine inandığı zamanlarda Del, her türlü rastlantıyı bir yana iterek, dünyaya ahenk içinde düzenli bir bütün gözüyle bakıyordu, sözünü ettiğimiz kuşkuculuk döneminde ise herşeyin doğrulanabileceği düşüncesinden vaz geçer ve böylece rastlantıyı ve doğal açıklamayı, kabul etmeğe hazır olur.

Çocuklar, ana-babanın zamana mukayyet olmadığını düşünürler: bir çok çocuk gördük ki, bize babaları dünyaya geldiğinde, gölün yatağının açılmadığını, Salève'in henüz inşa edilmediğini evletlemişlerdir. Marsal'ın söylencesi, bize ana-babasının eşyanın kökeninden önce olduğunu çocuğun ne denli düşünmeye eğilimli olduğunu göstermiştir.

Son olarak, simetriden ötürü, her yerde hazır ve nazır olma niteliği anımsatılmamıştır. Herkes kabahatli çocukların izlendikleri ve gözlendiklerini hissettiklerini bilir. Sevinçli çocuk da duygu ve düşüncelerinin önceden kestirildiğini, anlaşıldıklarını ve şefkatle sarılı olduklarını sürekli olarak düşünürler. Yetişkinin herşeyi bilmesi, her yerde hazır bulunması biçiminde sürer.

Ohalde evlat duygusunun hareket noktasının şöyle olduğu düşünülebilir: ana-babalar tanrıdırlar. Bununla ilişkili olarak, M.Bovet, bu ilkel aşamalarda eğitimle yükletildiğinde Tanrı düşüncesinin çocuk için nedenli yararsız ve rahatsız edici olduğuna çok yerinde olarak dikkati çeker. Tanrısal yetkinlikler üzerinde durulursa, çocuk Tanrı'yı ana-babasının bir rakibi olarak görür ve M.Bovet bu konuda çok garip olgulardan söz eder. Tanrısal yetkinlikler üzerinde durulmazsa kendi haline bırakılmış çocuk için Tanrı'nın hiçbir kutsal yanı yoktur. O bulutların üzerinde veya göğün üstünde oturan herkes gibi bir insandır, ancak hemen hemen bizden hiç farkı olmıyan bir insandır. *"Patron için çalışan bir adam", "para kazanan bir adam"* sözleri 7 - 8 yaşlarına doğru

---

1) *Edm. Gosse, Père et Fils, trad. Monod et Davray, édit. Mercure de France, 1912, s. 51 - 52.*

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

hala halk çocuklarının verdiği tanımlamalardır. Bahçe setlerini yapan işçilere bakarken bir çocuğun *"Tanrıları"* gördüğü kaydedilmiştir. Aslında bir çok çocuk bize, bir çok Tanrının var olduğunu evetlemiştir: pek çok güneşin varlığına inanan çocuklar için güneş ve ay terimi ne ise, Tanrı terimi de cins, tür gösterir. Kısaca, anketlerimizi yaparken her kez çocuklar, Tanrı'yı işe karıştırdıklarında bu ya, uydurma (Tanrı bir periymiş veya bir Noelbabaymış gibi) ya da Tanrı'ya gerçek bir insan etkinliği vererek Tanrı yapılmıştır. Kimi zaman çocuklar, örneğin göğün, yapılışını Tanrı veya insanlara atfetmek hususunda tereddüde düşmüşlerdir: *"Onu (gölü) Tanrı mı yoksa insanlar mı yapmıştır, bilmiyorum."*

Sonra bunalım gelir. Ana-babanın tanrılaştırılmasının zorunlu olarak sonu gelecektir. M.Bovet der ki çok erkenden *"altı yaşlarına doğru bu ussal ve felsefi dönemin varlığı kendini gösterir; bu genellikle zihinsel merakın bir uyanışı olarak gösterilmiştir; biz bunda daha çok adolessanstaki bunalıma bir çok hususlarda benzeyen hem bir zihinsel ve hem moral bir bunalım görmek gerektiğine inanmaktayız (1). Böyle bir görgünün sonuçları ap açıktır. O zamana değin yalnız ana-baba için beslenen duyguların başka bir yere aktarılması gerekmektedir ve bunlar işte bu anda eğitimin çocuğa sunduğu Tanrı'ya aktarılmıştır. Çocuğun ana-babasını "tanrılaştırdığı"* söylenmektedir. M. Bovet haklı olarak bunu şöyle yanıtlar: ana-babası yetkin olmaktan çıktıkları anda çocuğun Tanrı'yı *"ana-babalaştırdığı"* nı söylemek daha, yerinde olacaktır. Burada bizi ilgilendiren husus, ana-babaya verilen yetkilerin gittikçe daha çok insana veyahut daha eski insanlara *"ilk insanlara"* verilmiş olmasıdır. Veyahut son olarak, kimi hallerde bunalım o denli uzaklara gider ki, o zaman yapmacılıktan tümüyle kuşkuya düşülür, ama genellikle gittikce azalan bir yapmacılık, 6 - 7 yaşlarındaki bunalımdan sonra bir kaç yıl daha yaşamını sürdürür.

Sonuç olarak, evlat duygusunun ne denli yapmacılık kaynağı olabileceği görülüyor: ana-baba Tanrı olduklarından, bunun doğal sonucu olarak çocuk için dünyanın oluşu, onların etkinliğine veya genellikle insanların etkinliğine bağlıdır. Ayrıntıda niçin insani bir yapmacılık, tanrısal bir yapmacılık ayrımı yapmadığımız anlaşılmaktadır. Hiç olmazsa 7 - 8 yaşlarına doğru onların birlikte bulundukları kesindir. Ya Tanrı bir insandır ve insanlar tanrıdırlar veyahut Tanrı insanların şefidir, ancak bu, evlat duygularının aktarılmasıyla oluşmaktadır. Çocuk yapmacılığının kökenlerinde olduğu kadar belirtilerinde de ne denli özgün olduğu özellikle görülüyor. Ohalde yapmacılığın dışardan çocuğa yüklendiğine ve onu bir din eğitiminin yanlış anlaşılmasına mal etmek bir hatadır.

Şimdi yapmacılığı oluşturabilecek veya kolaylaştırabilecek bireysel etkenlere geçersek çok daha sıradan olgular buluruz. Ancak psikanalitik incelemelerin göstermiş olduğu gibi çocuk düşüncesini narsist ilgiler biçimlendirmiştir ve hatta ana-baba kompleksleri kadar bütün organik işlevlere bağlı olan ilgileri göstermek için Freud'un dediği gibi, *"oto-erotik"* ilgiler biçimlendirmiştir. Ohalde yapmacılığın bireysel etkenleri ikidir: bunlar, bir yandan organizması sayesinde, öte yandan, genel olarak el etkinleri sayesinde oluşan çocuktaki bir şeyin nedeni olma duygularıdır.

Birinci nokta, göründüğünden daha önemlidir, ancak, her türlü yasaklara ve içe itmelere bağlı olduğundan sorulamalarımızda bunun ancak çok zayıf izlerine rastladık. Küçük çocukların sindirim ve karıştırma işlevlerine karşı ne denli ilgi gösterdikleri pek

---

1) Bovet ag. es. 1919, s. 170 - 1.

iyi bilinmektedir. İmdi, biz nehirlerin kökenine ilişkin inançlarda karıştırmayla ilgili seçik izler gördük. (Bir üflemenin ürünü olarak anlaşılan) solunum ve hatta çocukların hava ve rüzgara ilişkin düşüncelerini incelediğimizde (C.P.e bak., böl. I) kuşku götürmez bir husus olan bağırsaktaki gazlar çocuğun dünya tasarımında bir rol oynamaktadır.

İkinci noktaya gelince, bu en önemlisidir. Çocuğun düşüncesi çok yakından kas etkinliğine bağlıdır. Stanley Hall (1) çocuk merakının ne denli el denemelerine ve nesneleri tahrip etmeğe bağlı olduğunu çok iyi görmüştür. J.J. Rouseau Enstitüsünün Çocuklar Evinde Melles Audemars ve Lafendel'in gözlemleri, elle yapmanın (inşa etmenin) çocuğun zihinsel gelişiminde ne denli büyük önem taşıdığını göstermiştir. Bu yetkin pedagoğlar, çocuğun zihinsel gelişiminde düşünce ile el etkinliği arasındaki ilişkileri kaale alarak, üç aşama ayırd etmişlerdir. (3 - 4 yaşlarında) birinci aşamada çocukta *"düşünce eylem tarafından tükanmıştır"*. Bu elle yoklama aşamasıdır. (5 - 7 yaşlarında) ikinci aşamada *" bundan böyle el etkinliğiyle zihinsel etkinlik arasında birleşme vardır" "eylem, düşünceyi harekete geçirir"*. (7 - 8 yaşlarında başlayarak) üçüncü aşamada, *"çalışma düzenli bir hal alır, hareket,düşüncenin emrindedir, çünkü düşünce eylemden önce gelir"*. (2) Çocuklar evindeki hesap yapmaya girişin ve her türlü zihinsel yaşamın el etkinliğinden ve el oyunlarının zorunlu kıldığı spontane uymalardan ne denli geldiği anımsanırsa, bu formüller bütün anlamlarını kazanırlar. Bu açıkca demektir ki düşünce bilinçlenir bilinçlenmez, yapmaya (fabrication) bağlanmıştır. Mach, Rignano ve Goblot usavurmayı bir *"zihinsel deney"* veya *"düşüncede meydana getirme"* olarak tanımlamışlardır.

Son olarak, herşeyi tanımlamak için, yapmacılıkla ilintili ikincil bir etkeni ele almak gerekmektedir. Şu açıktır ki, doğaya uyguladığımız *"yapmak"*, *"oluşturmak"* mastarlarında bol yapmacılık fikri vardır.

Ancak, şu da açıktır ki, dil kendi başına çocuk yapmacılığını açıklamaya yetmez: her zaman görüldüğü üzere dilin geriden gelen eğilimleriyle çocuk düşünüşü arasında düpe düz bir yaklaşım vardır. Aslında burada, her zaman olduğu gibi, çocuk özgündür: çocuğun çoğukez kullandığı *"yapmak"* sözcüğü değil, daha çok *"yaptırmak"* sözcüğüdür (rüzgar, bulutları ilerletiyor, güneş çiçekleri büyüttürüyor, vb.). İmdi, görmüş olduğumuz gibi *"yaptırmak"* anlatımında hem canlıcıl, hem yapmacıl bir anlam var: o, dış bir motörle bir iç gerçekleşme ilkesini içerir.

§ 5. Özdeşliğin kökenleri ve yapmacılığın ve canlıcılığın sönüşünün nedenleri. – Çocuğu canlıcılığından ve yapmacılığından vaz geçirmeye götüren şey, asıl, gerçek deneyler olamaz. Güneşin ve bulutların ne canlı ve ne de bilinçli olmadığını, canlıcılığa yönelmiş bir espriye doğrudan yapılan hiç bir deney doğrulayamaz. Yetişkinin öğretimi de çocuğu bu düşünce yönelişinden çeviremez, çünkü bir yandan çocuk, canlıcılığından yetişkinin kendisini sıyırabilmesi için, bunu yeterince dile getirmez ve öte yandan hangi konu olursa olsun yapılan en iyi dersleri canlıcıl çocuk, kendi düşünüşüne mal eder. Yapmacılığa gelince, o öyle düşünce tutumlarına dayanmaktadır ki ancak çocuk, her türlü önbağlardan vaz geçmeğe hazır ise, eşyayı görerek bu tutumlardan kurtulabilir.

---

1) Pedag. Sam., vol. X (1903)

2) M. Audemars et Lafendel, La Maison des Petits de l'Institut J.J. Rousseau, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.

Ohalde canlıcılık ve yapmacılığın sönüşünü açıklayan, gerçeğin çocuk düşüncesine doğrudan yaptığı bir baskı değildir, ama düşünüş yönelişindeki bir değişikliktir. Bu değişiklik, nerden gelmektedir? Canlıcılık ve yapmacılığın toplumsal veya bireysel etkenlerini göz önünde bulundurduğumuza göre, yanıt değişmektedir.

Toplumsal etkenler ele alınınca, M.Bovet'nin betimlediği bunalım, aşkın yapmacılığın sönüşünü açıklamaya yeter. Bu bunalım sayesinde çocuk ana-babasının, sonra genellikle bütün insanların her şeye gücü yeter olmadıklarını ve dünyayı idare etmediklerini anlar. Bu bunalımın canlıcılığın üzerinde yansılamalarının olacağı pek açıktır: bu, çocuğu eşyanın bizimle, ilkin göründüğünden daha az meşgul olacağı düşüncesine götürecektir.

Bireysel etkenlere, yani dünyanın sürekli olarak bene özümlenmesine gelince, çocuk bunun sayesinde herşeyin kişisel olduğunu, bize benzediğini ve bizim etrafımızda döndüğünü düşünür. Ancak çocuk beniçinciliğinin gittikce azalması, eşyanın karşısında çocuğun nasıl yavaş yavaş nesnel bir tutum aldığını ve sonunda canlıcılığı ve yapmacılığı besleyen ortaklıklardan vaz geçtiğini açıklamaya yeterli görünmektedir. İmdi, 7 - 8 yaşlarından başlayarak, çok seçik bir hal alan, beniçinciliğin azalması, başka eserde (L.P. böl. I-III) gördüğümüz gibi, çocuk düşüncesinin toplumlaşmasından ileri gelmektedir.

Ana-babaya bağlayan tekelci bağdan kurtulma ve kendi görüşü veya benin görüşünden sıyrılma, ohalde çocukta canlıcılık ve yapmacılığın git gide sönmesini açıklayan iki temel etken gibi görünmektedir. Bu böyle olunca, yapmacıl nedensellikten, nedenselliğin yüksek biçimlerine yavaş yavaş geçişi nasıl açıklamalı?

Çocuğun kendiliğinden ulaştığı bu yüksek biçimler, gördüğümüz gibi, tözel özdeşlik yoliyle nedensellik, yoğunlaşma ve seyrekleşme modelleri ve bir tür ilkel atomism veya öğelerin bileşimidir.

7 - 8 yaşlarındaki yüksek aşamalarda özdeşliği arama çok seçiktir. Güneş ve ay, bulutlar veya hava ile özdeştirilmiştir. Havadan bir yandan buhar ve su, öte yandan ateş çıkmaktadır. Yıldırım, ateş halindeki duman bulutlarının değişimi biçiminde ele alınmaktadır. Toprak ve ateş bir aynı tözün iki yüzü gibi anlaşılmaktadır. Öte yandan, bu değişiklikler, yoğunlaşmaları ve seyrekleşmeleri içermektedir. Güneş sıkışmış bir buluttur, bulut, havadır veya *"sıkışmış"* rüzgardır, taş bastırılmış topraktır ve toprak, tanecikler ve toz haline getirilmiş topraktır. Son olarak, bu yoğunlaşmalar ve seyrekleşmeler taneciklerin veya öğelerin varlığını gerektirir ve işte 11 - 12 yaşlarındaki çocuklar bunu seçik bir biçimde gösterirler.

Ohalde görülmekterir ki, M.E.Meyerson'un ileri sürdüğü üzere, ilk olumlu nedensellik biçimi özdeşleşmedir. Ancak özdeşleşmenin bir tarihi vardır. O âni bir tek görüntü halinde belirmez, gelişiminin ayrı dönemlerinde zekanın oluşturduğu özdeşlemeler ne aynı değerde, ne de aynı yapıdadır. Sokratöncesicilerin özdeştirdikleri bugün ayrılmıştır ve bizim özdeşleştirdiklerimiz sokratöncesicilere ayrışık görünmekte idi. Ohalde çocukda özleşmenin doğuşu ne dir? Bizim gözleyebildiğimiz kadarıyla doğuşta şöyle adımlama görülmüştür:

Çocuk, eşya arasında dinamik ortaklıklar kurmakla işe başlar: bulutlar, yağmur birbirini çekerler, souk, don ve kar birbirini çekerler, rüzgar ve bulutlar birbirini etkilerler, bulutlar güneşi etkiler, veya çekerler vb. Her şeyin insan tarafından yapıldığı ve her şeyin canlı olduğu aşamada, bu ortaklıklar sadece asıl özde birlik olmadan yarı-ruhsal, yarı-fizik uzaktan etki serilerini içerir. Bununla birlikte bu ortaklıkların ki-

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

mileri tözel ortaklıklar halinde sürer, yani mekanda ayrı bulunan cisimler bazen, çocuk tarafından doğrudan doğruya birbirinden çıkıyor biçimin.e ar laşılmıştır (böl. IV, 2. hava ve gölge örneklerine bak.)

Çocuğun gözünde insan, bir tanrı olmaktan çıktığı, doğanın bizim etrafımızda daha az döndüğü ve ilgilerimizin daha az merkezi olduğu oranda çocuk eşyayı kendileriyle açıklamağa çalışır. Eşya ile bizim aramızdaki ortaklıklar buraya değin eşyanın insan tarafından yapıldığına ilişkin söylenceler doğurmaktaydı. Bundan böyle, eşyanın kendi aralarındaki ortaklıklar, eşya insandan ayrıldığı oranda *"doğurma, meydana getirme"* söylenceleri oluşturur. Güneş, bulutlardan çıkmıştır, şimşekler ve yıldızlar güneşten çıkmıştır, bir bulut yapmak için rüzgar toplanarak biraraya gelmiştir vb. Biz buna özdeşleşme değil, meydana getirme diyoruz, çünkü eşya hala canlı ve bilinçli olarak düşünülmektedir ve çocuk dönüşmenin nasılını açıkca bildirmemektedir. Bu söylenceler, tümüyle Vo'nun (§ 2) söylencesine benzer; ona göre insan bir kurttan çıkar o da suyun dibinden gelen bir kabancıktan çıkar.

Doğuş, meydana gelme (generation) ile *özdeşleşme* arasındaki ayırım, ancak dinamizmi mekanizmden ayıran ayırıma benzer: eşya, yaşam ve spontane güçlerden silkindiği oranda, bulutların yıldızlara veya rüzgarın buluta dönüşmesi mekanik bir hal alır ve o zaman çocuk, *yoğunlaşma* ve *atomistik bileşim* modellerine baş vurur. Ancak çocukların mekanik açıklama gereksinimine nasıl ulaştıklarını görmek için doğal hareketleri nasıl açıkladıklarını bilmek gerekir. Bunun için çocuk fiziğinin çok ayrıntılı bir incelemesine girişmek ve yalnız eşyanın kökenine değil, görüngülerin ayrıntısına ve dönüşümlerin ve hareketlerin nasılıyla ilintili verdiği açıklamaları çözümlemeğe çalışmak gerekir. Çocukta *fizik nedensellik* adını vereceğimiz yakında çıkacak eser bu noktayı bize göstermeğe çalışacaktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

IV. bölümün 2. ve 3. § larında ele alınan etkili olmakla bağıcılığa değin ilişkiler hakkında not.

Alışıla geldiği üzere sadece sosyolojide kullanılan *"bağıcılık"* terimini çocuk psikolojisinde niçin kullandığımızı, her türlü yanlış anlayışı ortadan kaldırmak amacıyla, birkaç sözcükle dile getirmenin yararlı olacağını düşünüyoruz.

Bu konuda I. Meyerson'la (s. 96) yaptığımız tartışmalarda aramızda bir görüş farkı olduğu meydana çıktı. I. Meyerson başka noktalarda dahil bağıcılık kavramının kollektif bir yüzü olan eylemleri ve inançları içerdiğine dikkatimizi çekti. İlkin burada bir olgu sorusu var: betimlenen bütün örneklerde bağıcılık, toplumsal grubun içinde yer almaktadır. Ancak bu, hiç bir zaman bir rastlantı, sadece durumun oluşturduğu bir olgu değildir. Azda olsa konu etraflıca düşünülürse, bağıcılık görüngelerinin içeriği ve biçiminin toplumsal eylemlerle, bireylerarası bildirilişmeye oldukca yakından bağlı olduğu belli olur; niteliğinin simgesel ve biçimsel oluşu, grameri ve sentaksı bir uymayı gerektirmektedir ve bu, çoğukez grubun ritlerinin ve davranışlarının tümüne yapılan uzun bir uymadır, yani bağıcıl dilin bir tarihi vardır. Etkinerliğin oluşumunda bile topluluktan gelen nitelik kendini gösterir. Bir inanç, tümüyle grubun yaşamından uzak kalamaz. Gruptaki *"yansıma"*, inancı yalnız kuvvetlendirmekle kalmaz, bir sonuç verir. Başarılı ve kurtarıcı olan bir inanç, hayal kırıklığına uğratan ve verimsiz olandan farklıdır.

Demek ki, bir yandan etkili oluşları psikolojik açıdan bile bağıcıl olguyu tümüyle açıklamamaktadır, öte yandan etkili oluşun, doğasının ve özellikle derecesinin yetişkine ilişkin kollektif olgularla çocuklara ilişkin bireysel olgularda aynı olduğundan emin olunamaz.

Çocuklara ilişkin olguları bile, belki birbirinden ayırdetmek gerekecektir:

1° Kimi olgularda, dünyayı etkileyen gerçek bir eylemden çok, bir dış güce baş vurulmaktadır. Böyle hallerde gerçekten bir etkinerliğin var olup olmadığı veya psikolojik gerilim ve gücün gidip gelmelerini B. Janet'in çok iyi incelediği yöntemlerin yardımıyla normalleştirmek söz konusudur.

2° Başka hallerde kişisel *"yaşantı"*, başarı meydana gelmiştir ve benzer koşullarda beliren ikinci bir olaya uygulanmıştır. Burada nedensel bir zincirleme veya etkinerliğe yukardakinden daha yaklaşan güdümlenme biçimi bulunduğu söylenebilir; ancak bununla birlikte bu, yukardakinden iki nitelikle ayrılır. Burada bir yandan pek ala bir zincirleme, ardaşıklık vardır. I. Meyerson, etkinerliğin çeşitleri olduğunu düşünür ve özellikle bağıcıl etkinerliğin olayla jest veya onu harekete geçiren rit arasında, bir tür hemzamanlık olduğunu ileri sürer; böylece o, başka yerde de söz konusu ettiği gibi, bu durumda olayın bir yüzünü, bir parçasını *"neden"* in oluşturduğunu düşünür. Öte yandan, bağıcıl etkinerliğin gücüne ve sürekliliğine karşıt olarak, çocuğun bu tür eylemlere bağladığı inanç, zayıftır ve bu uzun sürmez.

3° Son olarak öyle olaylar vardır ki, onlarda çocuktaki inancın kökeninde, toplumsal bir inanç bulunur (pratikte bu, yaygın bir inançtır veya çocuk bunun yaygın, genel olduğunu düşünür). Çocuk için genel, aynı zamanda, zorunlu olandır, bunda *"zorlayıcı"* bir nitelik vardır. I. Meyerson'a göre çocuksu bir arzuyla bu düzeyde bir inancın aynı zamanda hissedilmesi ancak bağıcıl etkinerlik olgularına yaklaştırılabilecek olguların oluşumunu haklı çıkarabilir. Ve burada, oluşumuna pek etkisi olmadan, yetişkinlerin toplumsal âleminden çocuğun aldığı inançlarla asıl çocuksu kökenli inançları birbirinden ayırmak gerekecektir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Bu son hal, I. Meyerson'a göre, en yeğlenecek olanıdır. O, yetişkinlerinkinden ayrı, hepsi çocukların arzu ve korkularını karşılayan bir çocuk toplumunu düşünmektedir ki, buradaki çocukların inançları, ritleri veya kendilerine özgü rit oyunları, topluma girme veya kabul olunma ritleri, gelişme ve yaratıcılık ritleri, toplumdan çıkarılma ve cezalandırılma ritleri, dil ve simgeleri vardır. Ona göre bizimkinden daha güçlü bir dayanışmanın bulunduğu toplumlarda bu biçimde örgütlenmiş grupların bulunabilmesi, buna bir kanıt oluşturur, böyle toplumlara örnek olarak da özel oyunları, şarkıları ve simgeleri bulunan izcileri gösterir. Böyle bir inceleme verimli olacaktır. Bu, ancak çocukdaki bağıcıl etkinliğin özgün yüzüyle bağıcıl görüngünün etkinerliğin dışında kalan yüzlerini gösterebilecektir. Her toplumsal psikoloji araştırmasında olduğu gibi, kuşkusuz bu araştırma, tam toplumsal etkinliği içinde, fenomenin göründüğü dönemde incelenmesini, birey olarak çocuk tarafından inançların kazanılmasının incelenmesini, toplumsal etkenlerin ve bireysel deneyin etkisi altında inançların çeşitlenmesinin incelenmesini,inançların kayp oluşunu içine alır.

Bütün bu işaret edilen noktaların genel anlamı şudur: bağıcıl bir havanın yaratılması için, iyice yerleşmiş törelere uzun süren bir uyma gerekmektedir.

*

* *

Bize göre her yetişkin toplumunda bağıcılık, kesinlikle toplumsal bir gerçekliktir ve bundan ötürü, bağıcılıktaki etkinliğe inanç öyle bir şiddet ve süreklilik kazanmaktadır ki, bu onu çocuklarda kaydettiğimiz şiddeti az ve bölük pörçük inançlarla karşılaştırmamızı önler. Bundan başka I. Meyerson gibi, biz şundan eminiz ki, her toplumsal kuruluşun işleyişinde olduğu gibi, bireyin paymı ve toplumun paymı birbirinden ayrı tutamayız: toplumsal süreçle, onun bireysel bilinçteki etkisi, bir tek ve aynı şeydir veya daha doğru olarak, bunlar bir aynı gerçekliğin iki yüzünü oluşturur. Biz ne bireysel çocuk inancını ilkel toplumsal inançlarla özdeştirmek, ne de G.Tarde'ın yaptığı gibi, bir toplumsal psikolojiyi, toplumsal araştırmaya karşı çıkarmak için sözlüğümüzü seçtik. Biz sadece şu çalışma varsayımını yaptık. Uzaktan etkilemek kavramının sosyoloğlar tarafından betimlenen çok sayıda ve çok karmaşık karakterleri arasında bize en güç görünen yüzü şudur: bunun inanca karşıt olarak toplumsal yaşama baş vurmak suretiyle psikolojik açıdan açıklanması. Biz böylece, tabii tümüyle arı araştırma varsayımı olarak şunu kabul ettik: tümüyle bireysel olan etkinerlik kavramıyla bağıcıl düzeyden toplumsal inançların içerdiği kavram arasında bir süreklilik vardır. Bu hiçbir zaman şu anlama gelmez: toplumsal inançların, toplumsal olduklarından ötürü, çok büyük bir zorlama ve oluşum gücü yoktur. Bu sadece, bunların bireysel psikolojik bir önyapı sayesinde oluştuğu anlamına gelir.

Böylece biz, bu psikolojik açıdan *"bağıcıl"* türünü, uzaktan etkilemekle tanımlıyoruz ve bu türde iki cins ayırdediyoruz: 1° bireysel çocuk bağıcılığı ki, bunda bu inanç kuvvetli değildir ve bu olasılıkla parça buçuktur; 2° asıl bağıcıl dediğimiz veya kollektif bağıcıl dediğimiz şey ki bunda, kendine özgü bir sürü özellikler vardır, bunların arasında çok daha şiddetli ve daha sistemli bir inanç bulunur.

İmdi özellikle, etkinerlik kavramının gelişmesindeki sürekliliğe ilişkin bu araştırmadan ötürü böl. IV deki § 2 de yalnız bireysel olan yani yetişkin etkisinde kalmayan ve ana çizgileriyle çocuklar arasındaki bildirişten uzak çocuk inançlarından söz ettik.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Ancak uzaktan etkileme kavramına ilişkin yaptığımız incelemeye, çocukda toplumsal bağıcıl inançların oluşumuna değin etraflı bir araştırmayı eklemenin yerinde olacağı açıktır. I. Meyerson'a göre, asıl bağıcılığın psikolojik çözümü işte burada başlamalıdır. Bize göre bu düşüncenin tersine olarak, bu araştırma, bir bireysel etkinlik incelemesine bağlı olarak yapılmalıdır.

İlkel çocukların üzerinde yapılmış ve uygar çocukların toplumlarına ilişkin çalışmalar olmadığından IV. bölümün 2 . § ında topladığımız materyellere göre, çocuktaki bu toplumsal bağıcılık, özellikle etkinerliğe inancın bir pekleşmesidir ve bu pekleşme, söylemeye hacet yok, çocuk yetişkinin toplumsal inançlarından ve pratiklerinden esinlendiği ölçüde sağlamlaşmaktadır.

İşte bu örnek. Bilyelere değin bireysel yöntemini bize anlatan (s. 88) genç şu kollektif olguyu anımsamaktadır. Kendisi ve arkadaşları protestan olmalarına karşın, yerlerine gitmeleri için atacakları bilyelerin üzerine bir haç işareti yapıyorlardı. Anımsadığı kadar, bu âdet yalın bir taklit oyunundan doğmuştu ve yavaş yavş bir rit haline gelmişti ve gençlerden herbiri buna etkili olması gerektiği düşüncesiyle bağlıydı. Anısını anlatan gençde bu pratiklerin çok daha zengin ve karmaşık olduğu izlenimi vardı, ancak o yalnız bu çizgiyi aklında tutmuştu.

Kuşkusuz, bunun gibi özel bir olgudan hiçbir şey çıkaramayız. Böylece, biz soruyu yanıtlamamış oluyoruz. Biz burada *"bağıcıl"* terimini, betimlediğimiz bireysel inançları göstermek üzere kullandık, amacımız sadece bu inançlardaki etkinlik kavramıyla asıl toplumsal bağıcıl ritlerdeki kavramlar arasında bir süreklilik araştırmasına yol açmaktır. Bu terimlendirme sorununun ve bunun gerektirdiği çalışma varsayımının dışında I. Meyerson'la tümüyle aynı fikirdeyiz. Biz de onun gibi özellikle (böl. IV de § 2 de) ele alınan olguları nitelendiren bireysel inançlar olsun veya toplumsal inançlar olsun asıl etkinerlik inançlarıyla psikolojik koruma araçlarını ve zincirleme veya ardaşıklık temeline dayanan sadece fenomenist nedensellik biçimlerini ayırmanın üzerinde önemle durmaktayız.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINE

İÇİNDEKİLER

1. Jean Piaget'yi anarken. 3
2. Önsöz 5

GİRİŞ

PROBLEMLER VE YÖNTEMLER
§ 1. Test Yöntemi, Arı Gözlem ve Klinik Metot. 11
§ 2. Klinik İncelemede Gözlenebilen Beş Tip Tepki 15
§ 3. Bundan Önce Verilen Tepki Tiplerinin Tanısını Sağlayan Kurallar ve Karıtlar. 20
§ 4. Sonuçların Yorumuna İlişkin Kurallar. 22

BİRİNCİ KISIM

ÇOCUKTA GERÇEKCİLİK 29

BÖLÜM 1. Düşünce Kavramı 33

§ 1. Birinci Aşama: İnsan Ağzıyla Düşünür 34
§ 2. Görme ve Bakış. 38
§ 3. İkinci ve Üçüncü Aşamalar: Başla Düşünülür 39
§ 4. Sözcükler ve Eşya 43

BÖLÜM II. Ad Gerçekciliği 47

§ 1. Adların Kökeni 48
§ 2. Adların Yeri 53
§ 3. Adların Gerçek Değeri 57
§ 4. Sonuçlar 60

BÖLÜM III. Rüyalar 63

§ 1. Birinci Aşama: Rüya Dışardan Gelir ve Dışardadır 64
§ 2. İkinci Aşama: Rüya Bizden Geliyor, ama Bizim Dışımızdadır 72
§ 3. Üçüncü Aşama: Rüya İçseldir ve İç Kökenlidir 78
§ 4. Sonuçlar 80

BÖLÜM IV. Gerçekcilik ve Ortaklığın Kökenleri 83

§ 1. Gerçekcilik ve Ben Bilinci 83
§ 2. Çocukta Ortaklık Duyguları ve Bağıcıl Uygulamalar. 87
§ 3. Çocuktaki Ortaklık ve Bağıcılığın Kökenleri. 92
§ 4. Yetişkinde Kendiliğinden Oluşan Bağıcıl Tutumlar 103
§ 5. Sonuç: Mantıksal Beniçincilik ve Varolumsal Beniçincilik. 106

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

İKİNCİ KISIM

ÇOCUKTA CANLICILIK ____ 109

BÖLÜM V. Eşyaya Verilen Bilinç ____ 111

§ 1. Birinci Aşama: Herşey Bilinçlidir ____ 112
§ 2. İkinci Aşama: Hareket Eden Bütün Nesneler Bilinçlidir ____ 115
§ 3. Üçüncü Aşama: Kendiliğinden Hareket Eden Cisimler Bilinçlidir ____ 117
§ 4. Bilinç Yalnız Hayvanlara Özgüdür ____ 119
§ 5. Sonuçlar ____ 120

BÖLÜM VI. Yaşam Kavramı ____ 123

§ 1. Birinci Aşama: Yaşam Genellikle Etkinliğe Özümlenmiştir ____ 124
§ 2. İkinci Aşama: Yaşam Harekete Özümlenmiştir ____ 125
§ 3. Üçüncü ve Dördüncü Aşamalar: Yaşam Kendine Özgü Harekete Özümlenmiştir, Bunun Arkasından Yalnız Hayvanlara ve Bitkilere Verilmiştir ____ 127
§ 4. Sonuç: Çocukta "Yaşam" Kavramı ____ 128

BÖLÜM VII. Çocukta Canlıcılığın Kökenleri Ahlaksal Zorunluk ve Fizik Belirlenmecilik ____ 131

§ 1. Çocukta Kendiliğinden Varolan Canlıcılık ____ 131
§ 2. Güneş ve Ay Bizi İzler ____ 135
§ 3. Fizik Belirlenmecilik ve Ahlaksal Zorunluk ____ 139
§ 4. Sonuçlar: Çocuk Canlıcılığına İlişkin Soruların Önemi ve "Yaygın Canlıcılığın" Doğası ____ 143
§ 5. Sonuçların Arkası Çocuk Canlıcılığının Kökenleri ____ 145

ÜÇÜNCÜ KISIM

ÇOCUKTA YAPMACILIK VE NEDENSELLİKTEN ÖNCE GELEN AŞAMALAR ____ 155

BÖLÜM VIII. Yıldızların Kökeni ____ 159

§ 1. Birinci Aşamada Görülen bir İlkel vaka ____ 160
§ 2. Birinci Aşama: Yıldızlar Yapmadır ____ 163
§ 3. İkinci ve Üçüncü Aşamalar: Yıldızların Kökeni Kısmen, Sonra Tümüyle Doğaldır ____ 168
§ 4. Hilal Hallerinde Ay ____ 171

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINI

BÖLÜM IX. Metereoloji ve Suların Kökeni ____ 175

§ 1. Gök Kubbe 176
§ 2. Gecenin Nedeni ve Doğası 178
§ 3. Bulutların Kökeni 182
§ 4. Gök Gürlemesi Şimşekler 187
§ 5. Yağmurun Oluşumu 189
§ 6. Karın, Buzun ve Soğuğun Açıklaması 194
§ 7. Akarsular, Göller ve Deniz Sularının Asıl Kökeni 197

BÖLÜM X. Ağaçların, Dağların ve Toprağın Kökeni ____ 201

§ 1. Tahtanın ve Bitkilerin Kökeni 201
§ 2. Demirin, Camın, Kumaşın ve Kağıdın Kökeni 203
§ 3. Çakıltaşlarının ve Toprağın Kökeni 204
§ 4. Dağların Kökeni 209

BÖLÜM XI. Çocuk Yapmacılığının Anlamı ve Kökenleri ____ 211

§ 1. Çocuk Yapmacılığının Anlamı ve Kökenleri 211
§ 2. Bebeklerin Doğuşu Problemiyle Yapmacılığın İlişkileri 216
§ 3. Spontane Yapmacılık Aşamaları ve Canlıcılığın Gelişmesiyle Olan İlişkileri 221
§ 4. Yapmacılığın Kökenleri 225
§ 5. Özdeşliğin Kökenleri ve Canlıcılığın Sönüşünün Nedenleri 229

Ek: IV. Bölümün 2. ve 3. Paragrafların Ele Alınan, Etkili Olmakla Bağıcılığa İnanca Değin İlişkiler Hakkında Not. ____ 233

İÇİNDEKİLER ____ 237

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi
Teknik Eğitim Fakültesi
Döner Sermaye İşletmesi
Matbaa Biriminde Basılmıştır.

ISBN No: 975 - 400 - 002 - 6