

ELEŞTİREL OLMAYI ÖĞRETME ÜSTÜNE

John PASSMORE*

Çev. Araş. Gör. Hasan ÜNDER

Bir çocuğa eleştirel olmayı öğretmek nedir? Bunu yaparken başarılı olup olmadığımızı nasıl söyleyebiliriz? Eleştirel olmayı öğretmek, bir olgu aktarma, alışkanlıklar yerleştirme, beceriler alanında yetiştirme, yetenek geliştirme, karakter oluşturma sorunu mu yoksa bunların tümünden farklı bir şey mi?

Onun bir olgu aktarma sorunu olmadığı oldukça açıktır. Bir öğretmen öğrencilerine elbette eleştiri pratiğiyle ilgili çeşitli olguları aktarabilir. (Onun demokrasi için yaşamsal olduğunu, bilimin gelişmesi için gerekli olduğunu v.b. gibi). Öğrencilerine Sokrates ya da Galileo hakkında öyküler anlatabilir. Hatta belki de, eleştiri hakkında olgular aktarma ya da eleştirel ruhun ünlü temsilcileri hakkında öyküler anlatma, çocuğu eleştirel olmaya teşvik etmenin yararlı bir yöntemidir. Ama en azından şu da açıktır ki çocuğa bu tür olgular aktarma, onları eleştirel yapmak için yeterli değildir -onlara ticari ilişkilerde dürüstlüğün önemi konusunda konuşmanın ya da onlara dürüst insanlar hakkında öyküler anlatmanın onları dürüst yapmak için yeterli olmaması gibi. Eleştirel olma, eleştirel olma ile ilgili belli olguları öğrenmiş olmaktan sadece mantıksal olarak değil ampirik olarak da farklıdır.

Öyleyse eleştirel olma bir alışkanlık mıdır? Bu soru öyle açık bir yanıtla imkân vermez. Çünkü 'alışkanlık' sözcüğü bazen oldukça geniş bir anlamda (ister bir kişinin stress altında olduğu her zaman başını kaşması şeklini alsın, ister bir aleti akıllıca kullanma, isterse iyi kararlar verme biçiminde olsun) tecrübenin akışı içinde kazanılan herhangi bir düzenli davranış tipini belirtmek için kullanılır. Bu nedenle, örneğin William James, *The Principles of Psychology* adlı eserinin 'alışkanlık' üstüne olan bölümünde, 'yargılama gücü' dediği şeyi bile bir alışkanlık olarak sayar gibidir¹.

R.S. Peters, (editör), *The Concept of Education*, (London: Routledge 8, Kegan Paul, 1967), s. 192—211.

1 *The Principles of Psychology* (New York, 1890) Cilt I, s. 127.

Bununla birlikte James, 'alışkanlık, edimlerimizi icra ederken kullandığımız bilinçli dikkati azaltır', 'alışkanlık olarak yapılan bir eylemde yalnız başına duyum yeterli bir klavuzdur' da der². Hepimiz bu şekilde tanımlanan alışkanlığa örnekler verebiliriz. Okulda öğrenilen basit bir alışkanlık örneğini alın. Çocuk 'merci'yi 'teşekkür ederim' diye çevirme alışkanlığı kazanıyor. Her ne kadar ilk zamanlar yaptığı şey hakkında düşünmek zorundaysa da, sonunda bir kitapta 'merci' sözcüğünün görünmesi '-salt duyum'- 'teşekkür ederim' çevirisini harekete geçirir.

Şimdi, iyice alıştırmaya yapmış okul çocuğundan farklı olarak, becerikli bir çevirmenin durumunu düşünün. Becerikli çevirmen 'merci'yi otomatik olarak 'teşekkür ederim' diye çevirmeyecektir. Onu bazen 'teşekkürler' şeklinde, bazen (çocukların yaptığı gibi) 'teşekkür' biçiminde çevirecektir. Tetikteliğini, bilinçli dikkatini bir ölçüde koruyacaktır. Oysa alışkanlıkla hareket eden bir kişide bunlar hiç yoktur. Becerikli, iyi eğitilmiş bir kişi için 'salt duyum' eylem için yeterli bir klavuz değildir. Bu sadece alıştırmaya yaptırılmış bir kişiden farklı olarak, onun ayırdedici özelliğidir.

Herhangi bir beceride elbette alışkanlık türünden öğeler vardır. Çevirmen, örneğin, nasıl okunacağı konusunda düşünmez: 'Merci'ye, bir sözcük olarak, otomatik bir tepkide bulunur, onun kağıt üzerinde bir dizi anlamsız çizgi olması olasılığı üstünde düşünmek için du'aksamaz. Ama onu becerikli bir çevirmen yapan şey, kesin olarak, onun Fransızca bir sözcüğün 'salt duyumu'na otomatikman, düşünmeksizin tepkide bulunmamasıdır. Demek ki beceriyi kazanmadan önce, ilkin belli alışkanlıkları kazanmak genellikle zorunlu olsa da bir beceriyi kazanmak, bir alışkanlığı kazanmakla aynı şey değildir.

James eve öğle yemeğini götüren eski bir askerın öyküsünü anlatır. Eşek şakası yapan biri, yüksek sesle 'Hazrol' deyince asker elindeki yemekleri düşürme pahasına hemen hazrola geçer. Herhangi bir iddiaya karşılık olarak, o bağlamda uygun olmasa da, 'Ben de onu soruyorum!' cümlesiyle tepkide bulunacak biçimde alıştırmaya yaptırılmış bir kişi düşünülebilir. Böyle bir kişinin, bir sorma alışkanlığı oluşturmuş olduğu söylenebilir. Fakat o kişi kuşkusuz eleştirel olmayı öğrenmiş değildir. Bu elbette hayalî bir durum. Ama bundan pek o kadar farklı olmayan gerçek örnekler vardır. Bir kişiye, her zaman kullanılmaya hazır eleştirileri söyleme alıştırmaları yaptırılabilir. Temsilî olmayan bir tablo gördüğü zaman ya da caz müziği duyduğu her durumda ona 'Bayağı!' demesi

2 ibid. s. 114-15.

öğretilebilir; ya da öne sürülen belli tipten bir felsefi görüşü duyduğu her zaman 'Öndokuzuncu yüzyıl materyalizmi!' ya da 'Modası geçmiş rasyonalizm!' demesi öğretilir.

Her zaman kullanılmaya hazır böyle tepkiler için öğrencilere alıştırtma yaptırma sürecinin *öğretileme* (indoctrination) olarak betimlenmesi uygundur. 'Çocuklar çarpım tablosuyla öğretilendiriliyor'³ demek -gerçi denmiştir- oldukça abestir. Çünkü, bir kimse için 'onun öğretisi $2 \times 2 = 4$ 'tür' demek abes olacaktır. James'in örneğindeki asker öğretilendirilmemişti; ona sadece alıştırtma yaptırılmıştı. Öğretilendirme alıştırtmanın özel bir biçimidir. Burada çocuğa -örneğin, bir ilmi halle-öğretiler konusunda, öğretiyeye yapılması beklenen itirazlara karşı, hazır karşılıklar verme alıştırtması yaptırılır. Fakat öğretilendirme özel türden bir alıştırtmaysa da yine de bir tür alıştırtmadır.

Alıştırtma yoluyla bir çocuğa çarpım tablosu, Fransızcadaki kuralsız fiiller, dinsel ya da politik bir ilmihal, bir otomobildeki kusuru test etme sırası, bir kimyasal eriyikteki tuzu analiz etme sırası öğretilir. Ama bir kişiye bir şiiri değerlendirme, iyi çeviri yapma, yeni model bir arabada hataları bulma ya da kabul edilmiş kimyasal yöntemlerde bir değişiklik önerme alıştırtması yaptırılmaz. Basit alıştırtmalardan farklı olarak, 'eleştirel olma, becerilerde olduğu gibi, yetiştirme (training) yoluyla öğretilecek bir beceridir' mi diyeceğiz? Nasıl ki araba sürmeyi öğretme iddiasında olan kitaplar var, eleştirel olmayı öğretme iddiasında olan kitaplar da var kuşkusuz.

Ama varsayalım ki bir lisans öğrencisi, söz gelişi, Max Black'ın *Critical Thinking*'ini (*Eleştirel Düşünme*) okudu, iyice öğrendi. Yani varsayalım ki öğrenci, Black'ın okurları için koyduğu tüm problemleri çözebiliyor, Black'ın kitabının içeriği konusunda ona sormak istediğimiz tüm soruları yanıtlayabiliyor. Bununla birlikte o, Black'ın söylediği her şeyin doğru olduğundan bir an bile asla şüphe etmez; Black'ın söylediklerini ezbere öğrenip alıştırtmaları yapma konusundaki tavsiyelerini tüm ayrıntılarına kadar izlemekle yetinir. Yani okuduğu her şeye karşı riayetkar tutumu değişmeden kalır. Öğrendiği becerileri Black'ın alıştırtmaları dışında herhangi bir şeye uygulamak onun asla aklından bile

3 R.D. Archambault'un *Philosophical Analysis and Education* (Routledge and Kegan Paul, London, 1965) adlı eserindeki R.F. Atkinson 'Instruction and Indoctrination'da aktarılan pasajı bakınız s. 174; J.S. Brubacher, *Eclectic Philosophy of Education* (Prentice Hall, New Jersey, 1951) s. 326: "Çocuklar çarpım tablosuyla öğretiliyor; vatanseverlikle öğretiliyor; kimya, fizik, matematik ve biyoloji ilkeleriyle öğretiliyor."

geçmez. Böyle bir kişi eleştirel olmayı öğrenmiş midir? Yanıt açıkça olumsuz olmalıdır, diyeceğim.

Bir kişinin *Better Driving* adlı bir kitap okuduktan sonra, okumadan öncekine göre daha iyi bir sürücü olmaksızın, kitapla ilgili sormak istediğimiz her soruyu yanıtlayabileceği kuşkusuz apaçıktır. Bu koşullar altında, onun sürücülüğünü geliştirmiş olduğunu yadsırken hiç tereddüt etmemeliyiz. Araba sürme becerisi araba sürme konusunda kitap okuma becerisinden tamamen farklıdır. Öyleyse durum kabaca şu mu: Max Black'ın *Critical Thinking*'ini çalışan benim hayali -ya da o kadar hayali olmayan- öğrencim her ne kadar Black'ı nasıl okuyacağımı, Black'ın abırtmalarını nasıl yapacağını öğrenmişse de, onun hala yoksun olduğu şey eleştirel düşünme becerisidir? (Daha iyi sürücü olmaya ilişkin *Better Driving* adlı bir kitaptaki egzersiz olarak konan soruların nasıl yanıtlanacağını öğrenmiş olan adamın hala araba sürme becerisinden yoksun olabilmesi gibi).

Bununla birlikte iki örnek aynı değildir. Çünkü eleştirel düşünme bir beceri olduğu ölçüde, o, Black'ın okurları için koyduğuna benzer problemleri çözebilmekten ibarettir. Ama sürücülük becerisi *Better Driving*'in yazarının sürücülük konusunda okurlarına sorması muhtemel soruların sorabilmesinden ibaret değildir. Bir kişi hiç de becerikli bir sürücü olmadan 'Sarp bir tepeyi tırmanmak üzereyken ne yapmalısın?' sorusuna 'Bir alt vitese alırım' yanıtını verebilir. Ama eleştiride belli ölçüde beceri sahibi olmadan bir kişi 'Aşağıdaki çıkarımda yanıltmaca (fallacy) nedir?' gibi soruları yanıtlayacak bir konumda olamaz. Eğer eleştirel olma sadece bir beceriye sahip olmaktan ibaretse Black'ın *Critical Thinking*'ini iyice öğrenmek, o beceriyi iyice öğrenmekle ya da o beceriye bir ölçüde hakim olmakla eşdeğer olmalıdır. Bununla birlikte, akilyürütme çizgimiz, bir kişinin eleştirel olmayı zerre kadar bile öğrenmeden Black'ın kitabını iyice öğrenmiş olabileceğini ima eder.

Gerçekten de 'eleştirel olma' bir beceriden çok, 'karakter treyt'i (özelliği) dediğimiz türden bir şeye benzer. Bir kişinin 'eleştirici' olduğunu söylemek, onu karakterize etmek, onun doğasını betimlemektir. Oysa onu yalnızca 'belli yanıltmaca türlerini analiz edebilir' diye betimlemek onun doğasını betimlemek değildir. 'O nasıl bir kişidir?' sorusuna 'oldukça eleştirel' diye karşılık vermek doğal bir yanıttır. Oysa söz konusu kişinin becerikli bir sürücü olduğu karşılığını vermek doğal bir yanıt olmazdı.

Beceriler, Platon'un belirttiği gibi, 'zıt olan şeyler için yeterlikler'dir. Becerikli bir sürücü becerisini, kendisini tehlikeli bir durumdan

kurtarmak için kullanabileceği gibi tehlikeli bir duruma atmak için de kullanabilir. Aynı şekilde, yanıltmacaları bulmada uzman bir kişi, kendisi söz konusu olunca, becerisini hakikate ulaşmak için tarafsız olarak değil de dikkati başka yöne çekip yanıltmacaları gizlemek için kullanabilir. Sokrates'in Sofistlere itiraz etmesinin nedenlerinden biri, onların, öğrencilerine tam da bu tür bir beceriyi öğrettmeleridir.

Buna karşılık, bir eğiticinin teşvik etme kaygısını taşıdığı eleştirel ruh kötüye kullanılamaz. Kuşkusuz ona sahip olanlar bazen, eleştiriyi kullanmanın bir sonucu olarak, gerçekte doğru olan görüşleri terketmeye sürüklenebilirler -tıpkı adil bir kişinin kendi tarafını tutması halinde doğru karar vereceği bir durumda, adil olduğu için yanlış karar verebilmesi gibi. (Bay Allworthy'nin Tom Jones'a karşı davranışında bunun örnekleri vardır.) Ama bu, bir yargıçın, bir yargıç olarak kazandığı beceriyi adaletin seyirini saptırmak için kullandığı durumdan oldukça farklıdır. Bir yargıçın ya da bir eleştirmenin becerileri iyiye de kullanılabilir kötüye de; adalet ya da eleştirel ruh ise ne iyiye kullanılabilir ne de kötüye. Bunun nedeni, adil olmanın da eleştirel olmanın da bir beceri olmamasıdır.

Eğer eleştirel olmanın bir karakter treyti olduğu doğruysa, öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel olmayı öğretmenlerinin pratikte niçin zor olduğunu kolayca anlayabiliriz. Karakter treyti geliştirmek için yola çıkan bir öğretim, önemli bir ölçüde, örneğe ve çoğu zaman 'okul atmosferi' denen şeye bağlıdır. Bilindiği gibi, okulun ve öğretmenin karakteri ne olursa olsun, müstesna bir öğrenci -hiçbir ahlaksal üstünlük iması olmadan, herhangi bir bakımdan müstesna bir öğrenci- ona karşı tepki gösterebilir. Ama örneğin, öğretmenlerin sabit bir ders kitabından hiç ayrılmadığı, amirlerin de öğrencilerin de alışılmış normlardan hiçbir sapmayı uygun görmediği bir okulun (ürünleri iyi talimli ve belli sınırlar içinde beceri kazanmış olabilseler de) öğrencilerinde orijinalliği teşvik etmesi olası değildir.

Okul yaşamının bilinen koşulları nedeniyle, bir öğretmenin, öğrencilerine nezaket, adalet, saygı gibi nitelikler konusunda bir örnek vermesi yeteri kadar zordur. Fakat bir eleştirel ruh örneği vermek çok daha zordur. Bu örnekte güçlükler sadece öğretmenin kişisel kusurlarından, örneğin, -onun, eleştirel ruhun uyandığı bir sınıfla baş edememe ihtimalinden korkmasından- kaynaklanmaz, hatta bizzat yaptığı işin koşullarından kaynaklanır.

Kuşkusuz, öğretmen kendisi, işinin her günü seyri içinde kaçılmaz olarak eleştirel olacaktır. (Sorduğu sorulara öğrencilerin verdiği

yanıtları, kendisine sundukları çalışmayı, onların davranışlarını, düzenledikleri ilkeleri eleştirecektir.) Eğer 'eleştirel bir kişi' derken, karşısına çıkan bir şeydeki kusura her seferinde dikkat çeken bir kişiyi kastediyorsak, bir öğretmen eleştirel olmamazlık edemez. Hiç kuşkusuz, öğrencilerinin bir çoğu da onu bir ölçüde taklit edecektir. Onun eleştirel standartlarını alıp onları kendilerinin ve öğrenci arkadaşlarının davranışlarına uygulayacaklardır.

Bununla birlikte, öğretmenler, çoğunlukla, öğrencilerin sabit normlardan sapmalarına dikkat çekmekle yetinirler -problemlerini tasvip edilen bir metotla çözme, okulun kurallarına uyma, Shakespeare hakkında doğru şeyleri söyleme, bir filtre kağıdını açmak için kabul edilmiş tekniğe uyma gibi konulardaki başarısızlıklarına dikkat çekmekle yetinirler. Öğretmen, tüm bu noktalarda, öğrencileri karşısında oldukça eleştirel olabilir; kabul edilmiş normlardan saptıkları her noktada öğrencileri eleştirmeye gayretkeş, hatta fanatik bir şekilde kendini adayabilir; öğrencilerinde de benzer bir gayretkeşlik, benzer bir fanatizm uyandırabilir. Otoriter eğitim sistemlerinin aşırı ölçüde eleştirel öğrenciler, ama sadece kabul edilmiş inançlara, kurallara, eylem biçimlerine tam anlamıyla uymayanları eleştiren öğrenciler çıkarması çok yaygın bir durumdur.

Bu tür eleştirel yetenek bir beceridir -uzman bir tenis oyuncusuna göre uzman bir tenis antrenörünün sahip olduğu türden bir beceri. Her uzman, uzmanlığının bir parçası olarak, kendisinin ve başkalarının performanslarını eleştirme yeteneğine bir ölçüde sahiptir; ama bu yetenek öğretmenlerde bir beceri düzeyine yükselmiştir. Bir kişi için 'çok eleştirel' dediğimizde, genellikle onun, çevresindeki herkesin, kendisinin 'yüksek standartlar' demekten hoşlandığı şeylere uymasını isteyen bir kişi olduğunu ima ederiz. (Düşmanları ona 'kavgacı', 'küstah', 'bilgiç' ya da 'ukala' diyebilir). 'Yüksek standartlar'ın ne olduğu konusunda görüşler toplumdan topluma değişse de her toplumdaki öğretmen modeli büyük ölçüde budur. Bu model temelsiz de değildir. İşinin ehli olan öğretmen, öğrencilerinden, haklı olarak, öğretmekte olduğu becerilerde yüksek bir performans talep edecektir: Pespayeliğe, tembelliğe, aleladelikle yetinmeye düşman olacaktır. Ama öğrencilerine beceriyi yüksek bir standartta öğretirken ya da onları kendilerinin ve öğrenci arkadaşlarının performanslarını eleştirel olarak incelemeye teşvik ederken öğretmenin, (özelleşmiş belli tipte performanslar karşısında eleştirel olma yeteneğinden farklı olarak) onlarda eleştirel bir ruhu otomatikman ortaya çıkarmadığını ima etmişim. Bir kişinin, eleştirel bir ruh sergileyebil-

mesi için, bizzat mevcut yerleşik normları da reddetmek gerekebileceği, kuralları değiştirmek gerekebileceği, yargılamada kullanılan ölçütlerde değişiklik yapmak gerekebileceği ya da söz konusu performans biçiminin belki de ortadan kaldırılması gerekebileceği ihtimaline karşı tetikte olması gerekir.

Örneğin, Fagin, genç hırsızlarına, kendilerinin ve yankesici arkadaşlarının performansları karşısında eleştirel olmayı öğretti; otoriter bir toplum da, öğretmenleri aracılığıyla, gençlerine sapkınlığı tanıyıp onu eleştirmede uzmanlaşmayı öğretebilir. Ama ne Fagin ne de otoriter toplum gençte kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir tavır teşvik etme kaygısı taşır. (Tam tersine engellemek ister).

Bir çocuğa eleştirel olmayı öğretme, tersine, (performansta ulaşılan başarı düzeyine eleştirel olarak bakmaktan farklı olarak) performansların değerine eleştirel olarak bakması için onu teşvik etmeyi gerektirir. Eleştirinin serpilip geliştiği toplumların ayırdedici özelliği, onların eleştiri ışığında performans tiplerini terketmeleridir. Böyle toplumlar, söz geliş cellatlarında daha yüksek bir beceri düzeyi aramaktan farklı olarak, idam cezasını terkederler. Bu anlamda eleştirel bir kişinin, örneğin bir laboratuvar teknisyeninin, performansını eleştiren becerikli bir eleştirmende hiç bulunmayabilecek türden bir inisiyatif, bağımsızlığa, cesarete ve yaratıcılığa sahip olması gerekir.

Tekniklerin eleştirisi anlamındaki bir profesyonel yeterlikten farklı olarak, eleştirel ruhu teşvik etmek için bir öğretmen, öğrencilerinde, eleştirel tartışmada elbirliği yapmak için bir şevk geliştirmek zorundadır. Bunu bazen formal münazara için özel fırsatlar ayırarak yapmaya çalışır. Ama bu münazaraların eleştirel ruhu teşvik etmekten çok ağız kavgası türünden becerileri geliştirmesi daha olasıdır. Bir çocuk ancak, hem kendisinden hem öğretmeninden herhangi bir anda, söyledikleri şeyi savunmaları -söyledikleri şeyler için uygun gerekçeler vermeleri- istenebilirse eleştirel olmaya teşvik edilecektir. Bu, zaman zaman planlanan münazaralarda taraflardan birisi lehine savunma yapmasının istenmesinden çok farklıdır.

Eleştirel olmayı teşvik etmenin güclüğü şudur: Öğretmenin eleştiriyeye açmaya hazır olmadığı bir çok inancının olacağı hemen hemen kesindir; gene aynı şekilde eleştiriyeye açmaya hazır olmadığı bir çok kurala uymayı zorunlu kılacaktır. Bu inanç ve kurallar, öğrencilerin eleştirel bir üslupla tartışmaya özellikle hevesli oldukları -örneğin, seks, din, politika gibi- konularla yakından ilgilidir. Eğer öğretmen bu konularda

eleştirel tartışmaya izin vermeyi reddeder, yerleşik görüşlerden ayrılmaya kızgınlıkla ya da şok olmuş bir halde onamama şeklinde tepki gösterirse, öğrencisinde eleştirel bir ruhu teşvik etmesi olası değildir. Eğer eleştirel olma sadece bir becerinin uygulanmasından ibaretse, o beceriye bir oyun ya da bir savunma aracı olarak bulaşmanın dışında hiç bulaşmamış öğretmenler tarafından öğretilmesi ilke olarak mümkün olurdu -örneğin, hem barışçı (pasifist) hem tüfekle atış yapmada bir ölçüde uzman olan bir kişinin yine de askerlere tüfekle atış yapmayı öğretebilmesi gibi-. Ama eleştirel olma, gerçekte, eleştirel tartışmaya ancak kendileri de özgürce girebilecek insanlar tarafından öğretilir.

İkinci olarak, öğretmen kendisi eleştirel olsa bile, belli inançların belli uygulamaların, belli otoritelerin eleştirel bir ruhla uygun olarak incelenebileceğini kabul etmemesi için öğretmenin üstünde toplumsal baskılar olabilir. A.C. MacIntyre 'rasyonel, eleştirel soruşturmanın değerlerinin yaygın sosyal değerlerle en keskin bir zıtlık içinde'⁴ olduğunu öne sürmüştür. 'Yaygın' sözcüğü bir abartmayı gizleyebilir. Rasyonel, eleştirel soruşturma kuşkusuz hiçbir toplumda baskın sosyal güç değildir, engellemeyle karşılaşır. Ama toplumlar arasında farklar vardır. Bizim toplumumuz (Avustralya) eleştirel soruşturmaya belli bir sözde bağlılık göstermekle kalmaz, bir ölçüde ona değer de verir. Öyleyse eleştirel ruhu teşvik etmeye çalışan öğretmen tamamen tecrit edilmiş değildir. Ama o, sadece eleştiri için uygun olduğu genel olarak kabul edilen konuların -örneğin, Hıristiyanlığın değil, astrolojinin' tekeşli evliliğin değil, rasgele cinsel ilişkinin- eleştirisine izin verirse yaşamın daha rahat olduğunu elbette görecektir.

Bir üçüncü güçlük, öğretmenin yetiştirilme biçiminin, genellikle, onun eleştirel tartışmaya katılma istekliliğini teşvik edecek bir türden olmamasından kaynaklanır. Bazı durumlarda bu oldukça açıktır. Quebec kolejlerini eleştiren bir Roma katoligi, bu kolejlerdeki öğretmenler konusunda aşağıdaki üslupla yazmıştır: 'Kilise dünyasında öğrenimle ve daha yüksek bir otoriteden gelen dogmayla ilgili önermeler sorgulanmadan, en güçlü argüman olarak kabul edilir. Papazlar gerçekten tartışmak için yetiştirilmemişlerdir. ... Onlar, öğrencilerine kendileri üstünde refleksiyon yaptırmaya çalışırlar. Onlar için bağımsızlığa ya da insiyatife fren koymamak zordur'⁵.

4 'Against Utilitarianism', *Aims in Education*, ed. T.H.B. Hollins (Manchester, 1964), s. 21'de.

5 Roch Duval, 'The Roman Catholic Colleges of Quebec', *Year Book of Education* (London, 1957), s. 274.

Gerçekten, bir çok resmi öğretim sisteminde öğretmen yetiştiriminin başta gelen amaçlarından biri, özgür eleştirel tartışma hevesini kesinlikle kıracak öğretmenler yaratmaktır sonuçta. Çünkü, ister laik ister kiliseye bağlı olsun, tüm otoriter okullarda, öğretmen, öğrencileri okuldan gelecekteki hiçbir yaşantının sarsamayacağı kadar sağlam inançları benimseyerek ayrıldıkları zaman kendini başarılı sayar; belli davranışsal alışkanlıklara öylesine bağlanmıştır ki onlara sorgusuz sualsiz boyun eğmeyi güvenli bulur. Ama demokratik toplumlarda bile öğretmen yetiştirme uygulaması öyle olabilir ki, öğretmenin, temel görevlerinin sınıfta sessizliği sağlamaktan, o günkü dersi bitirmekten, ders planına bağlı kalmaktan, öğrencilerini rutinleşmiş sınavlar için hazırlamaktan ibaret olduğunu sanması teşvik edilir.

‘Onlar çabalarını, öğrencilerini sınavlara hazırlama üstünde yoğunlaştırdılar...; kesinlikle müfredatta adı geçen konuları öğretirler; bunu da kendilerini, kullanılmakta olan ders kitaplarıyla yönlendirip yolu çocuklar için pürüzsüz hale getirmeye çalışarak yaparlar; şefin ve okul müdürünün verdiği programlara, onları anlayabildikleri kadarıyla, severek boyun eğler.’⁶ Böyle öğretmenlerin, öğrencileri arasında eleştirel tartışmayı teşvik etmesi olası değildir.

John Dewey’nin eğitime ilişkin ilk yazıları, büyük ölçüde, öğretmenin göreviyle ilgili bu anlayışı hedef almıştı. Dewey’nin eğitime ilişkin fikirlerini kurumsal anlatıma kavuşturmak için düzenlenmiş ‘ilerlemeci okullar’ın yol gösterici olarak aldıkları ilke şuydu: Ne öğretmenin ne de konunun öğrenciye egemen olmasına izin verilmemelidir. Ama Dewey kendisi sonuçlardan kaygılıydı: ‘Yeni okullardan bir çoğunun planlanmış çalışma konuları konusunda çok az şey yapma ya da hiçbir şey yapma eğiliminde olduklarını söylerken ne kastedildiğini takdir edeceğimizden eminim; ilerlemek, yetişkinler tarafından yapılan yönlendirme ve rehberliğin her biçimi sanki bireysel özgürlüğün bir istilası demekmiş gibi, ‘eğitim. şimdi ve gelecekle ilgilenmelidir’ fikri sanki ‘geçmiş bilme eğitimi çok az rol oynar ya da hiç rol oynamaz’ demekmiş gibi diye yazdı.

Böyle bir eğitimin etkilerini betimlemeyi şöyle sürdürdü: ‘Enerji dağılmıştır, kişi dağılık fikirli hale gelmiştir. Her bir okul deneyimi can-

6 G.Z.F. Bereday ve J.A. Lauwerys, ‘Philosophy and Education’, *The Year Book of Education* (London, 1957), Bunun, metinde ideal bir öğretmenin değil, süregelen ilkelere uyan bir öğretmenin tasvirini olarak düşünüldüğünü açıklamalıyım. Ama hiç değilse Avustralya’da bir çok çevrede, ideal bir öğretmeni betimlemek için kullanılabilir.

lı, hayat dolu, 'ilginç' olabilir ve gene de onların kopuk oluşu dağınık, birliği bozulmuş, merkezkaç alışkanlıkları yapay olarak üretebilir.⁷ Diğer eleştirmenler, öğretmenin böyle okullardaki gizlenmiş kontrolünün çoğu zaman dolaysız otoritelerin yerini aldığına dikkat çekmişlerdir; çocuklar, hep öğretmenin onlardan yapmayı istemelerini istediği şeyi yapmak istediklerini düşünerek noktalarlar -demagogun ideali.⁸ Daha cesur ve serüvenci kişiler belirtik öğretimi en otoriter toplumlarda bile eleştiriye açarlar, örtük kontrolle başatmak ise çok daha zordur.

Ama bütününüyle formal öğretime hasredilmiş, eleştirel ruha ket vuran okullara isyan edip öğretime hiç yer veremeyen okulların kurulmasını savunmamız için en ufak bir neden yoktur. Kabul edelim ki eğitilmiş bir kişi, sadece 'kültürlü' bir kişiden farklı olarak, bağımsız, eleştirel ve problemleri karşılamaya yetenekli olmalıdır. Fakat bu nitelikler, gerekli olmakla birlikte, yeterli değildir; 19. yüzyılda eğitim görmemiş bir çok işçide bunlar bol bol vardı. Bir kişinin eğitilmiş olabilmesi için insanlığın eleştirel-yaratıcı düşüncesinin büyük geleneklerinden -bilim, tarih, edebiyat, felsefe, teknoloji- birbine katılabilmesi gerekir. Bu geleneklere katılabilmek için de bir kişinin en başta öğrenim görmüş olması, bir disiplini öğrenmiş olması gerekir: Richard Peters'in dilini kullanacak olursak, o disipline 'erginlenme'si (initiation) gerekir⁹.

'Eleştirel-yaratıcı' deyimini sokmuştum tartışmaya. Bunu, bu deyim olan herhangi bir sevgiden dolayı değil, 'eleştirel düşünme'nin itirazlar düşünüp bulma yeteneği dışında hiçbir şey ima etmeyebileceği için yaptım. Eleştirel düşünme, büyük geleneklerin ortaya koyduğu gibi, imgeleme (imagination) eleştiriye tek bir düşünce şeklinde birleştirir; edebiyatta, bilimde, tarihte, felsefede ya da teknolojiye yaratıcılığın özgürce akışı eleştiriyle kontrol edilir, eleştiriler olaylara yeni bir bakış tarzına dönüşür. Ne imgelemin özgür kullanılışı ne itirazlar ortaya atma kendi başlarına küçümsenmemelidir: Birincisi yeni fikirlerin işaretini verebilir, ikincisi de onlara olan ihtiyacı gösterebilir. Ama kuşkusuz eğitim ikisini bir arada geliştirmeye çalışır¹⁰. Eğitimi, salt itirazlar ortaya

7 *Experience and Education* (Ohio, 1938), aktarıldığı yer: Joe Park, *Selected Readings in the Philosophy of Education* (Macmillan, London and New York, 1962), 2. baskı, s. 138-139.

8 Fred N. Kerlinger, 'The Implications of the Permissiveness Doctrine in American Education', *Educational Theory*, (April 1960), s. 120-27'de; H.W. Burns ve C.J. Brauner, *Philosophy of Education* (New York, 1962)'de yeniden basılmıştır. Bkz. özellikle s. 384-85.

9 *Education as Initiation* (Evan Bros., London, 1963).

10 Çocuğun yaratıcılığın öldürmeden ona eleştirel olmayı öğretme çabasının öğretmenin önüne çıkardığı problemler konusunda bkz. J.W. Getzels, 'Creative Thinking, Problem Solving,

atmaktan ayrı olarak, eleştirel tartışmayı teşvik etmekle ilgilenir; tartışmada da imgelem kullanılır.

Öğretimin öyküye girişi nasıl olur? Eleştirel-yaratıcı tartışmanın görelisi olarak yalın bir örneğini, satranç oynamayı düşünün. Oynamak için bize ilk önce taşların tahtaya nasıl yerleştirildiği; rakibimizin taşlarının hangi durumlarda oyun tahtasının dışına çıkacağı, rok yapılabileceği vb. öğretilmelidir. Bu kuralları bir öğretmen de öğretebilir, kendimiz bir kitaptan da okuyabiliriz; ama her iki durumda da onların öğretilmesi gerektiği kesindir. Ne kadar zeki olursak olalım yalnız başımıza onları asla düşünüp çıkaramazdık. Bize bir satranç tahtasıyla bir grup taş verilse ve onların bir oyun oynamak için kullanıldığı söyleneydi satrancın nasıl oynandığını çıkarabilmemiz mümkün değildi.

Herhangi bir oyunda kurallara ek olarak yararlı rutinler, sık sık ortaya çıkan durumlarla başa çıkma yöntemleri de vardır. Bu nedenle satrançta oyun-sonunu oynamanın rutinleşmiş belli yolları vardır. Yalnızca dikkatsiz olmaması koşuluyla, bu rutinleri bilen bir oyuncu belli bir noktada kaybedemez. Bu rutinleri kurallardan ayırdetmek için onlara 'oyun' diyelim. Onlar keyfi (arbitrary) değildir; bir oyuncunun, onları önemsemediği taktirde kaybetmesinin ya da onlara dikkat ettiği taktirde kazanmasının kesin olduğunu kanıtlayabiliriz¹¹. Ama birisi onların nasıl kullanılacağı konusunda bizi yetiştirip öğretebilir. Belirli oyunsonu olabilecek durumların üstesinden gelme konusunda kendimizi dünyanın en iyi oyuncusu kadar iyi hale getirebiliriz; oysa orta-oyunda dünyanın en iyi oyuncusu kadar iyi olacak şekilde yetiştirilemeyiz. Bir zamanlar, gerçekten bu 'oyun'ların eleştirel-yaratıcı düşünmenin kullanılarak geliştirilmesi gerekmiştir; ama onlar şimdi rutinelere indirgenmiştir. Onları öğrenip onlara uymamak aptallığın en büyüğü olacaktır.

Büyük gelenekler oyun değildir; ama bir çok bakımdan oyunlara benzerler, keyfi öğeler içerirler ve 'oyun'lar yaratmışlardır. Her şeyden önce, onlar, örneğin, bir okuma ve yazma yeteneğine bağlıdır. Şimdi konuşulan 'kedi' sözcüğünün İngilizce'de belli, bir dizi anlamsız çizgiyle, Çince'deyse tamamen farklı bir anlamsız çizgi düzeniyle temsil edilmesi gerektiği kuralı keyfi bir kuraldır. Ne kadar akıllı olursa olsun, hiç kimse konuşulan Çince'yi dinleyince onun nasıl yazıldığını kendi kendine çıkar-

and Instruction', *Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago, 1964), s. 251-54'de. Örneğin Oxford'ın özel ders sistemi kendi kendini eleştirme ihtiyacına çok mu önem veriyor?.

11 Satranç örneğini bana P.H. Nowell-Smith'in 'Purpose' and Intelligent Action' adlı makalesi ilham etti. Bkz. *Proceedings of the Aristotelian Society*, Ek Cilt XXXIV, s. 103-4.

ramaz. Çince'yi okuyup anlayabilmek için konuşma diliyle yazı dili arasındaki bu tamamen keyfi bağlantıları soru sormadan öğrenmeniz gerekir¹². Diller farklı farklıdır: Bir kaç sözcüğün nasıl yazılacağını bilince İtalyanca herhangi bir sözcüğün nasıl yazılacağını çıkarabiliriz; bir kaç İngilizce sözcüğün nasıl yazılacağını bilirsek, tümünü değil ama, çok büyük sayıda başka İngilizce sözcüğün nasıl yazılacağını çıkarabiliriz; Çince'de ise ayrı ayrı öğrenilmesi gereken pek çok kavram yazı (ideogram) vardır. Fakat her durumda başlangıç noktası keyfidir.

Aynı şekilde, kimya öğrencisi de yeni bir dil öğrenmek zorundadır -'nitrik', 'nitrat', 'nitrat' gibi sözcüklerdeki 'ik', 'lı', 'at' gibi son eklerin neyi gösterdiğini, 'H₂O' gibi bir sembolün ya da moleküler bir diyagramın nasıl okunacağı vb.. Ayrıca, önceki bilimadamlarının muazzam başarılarının bir sonucu olarak, öğrenciler çok büyük sayıda 'oyun'u -gazları toplamak, bir solüsyonun hangi maddeleri içerdiğini belirlemek, bu maddeleri hangi oranlarda içerdiğini hesaplamak için bulunmuş 'oyunlar'ı kullanmak durumundadır. Orta derecede zeki bir öğrenci bu oyunları en büyük bilimadamı kadar iyi kullanacak şekilde yetiştirilebilir. Bilimadamları da büyük çaplı çok büyük sayıda buluşlar yapmışlardır: Yasaları keşfetmişlerdir. Öğrencilerin, bu yasaların bazılarıyla şu ya da bu yolla tanışmasını ve onları özel durumlara uygulayabilmelerini sağlamak için adımlar atmamak saçma olacaktır.

Bilim gerçekten eleştirel-yaratıcı düşünmenin en çarpıcı örneğiyse de, çoğu zaman, öğrencinin gerek imgelemsel gerekse eleştirel güçlerini hemen hemen hiç kullanmayacağı bir şekilde öğretilir. Tüm konuları öğretimsel bir duruma vesile yapmanın hemen hemen bir eğitim yasası olarak görülebilmesi yeteri kadar üzücüdür. Bir programa alınca, hiçbir konu, bir eğitim aracı olarak kendinden bekleneni hiçbir zaman vermez; bu talihsiz bir kaza olmadığı gibi bir komplonun sonucu da değildir. O, öğretim metodlarının kullanılmasını kolaylaştıran gelişmiş konulardan ve sınıf koşullarının yapısında çokca bulunan öğretimsel öğelerden kaynaklanır.

Karşımıza çıkan problem şöyle konabilir: Öğretim, okul sistemlerimizde kaçınılmaz olarak büyük bir rol oynar. Öğrencilerin büyük genlere katılmalarına yardım etmenin başka hiçbir yolu yoktur. Öğrenciler kendilerini keyfi kurallara alıştırmayı, bu kurallarla çalışmayı

12 Çinli çocukların ilk dönemlerindeki eğitimde, bunun sonucu olarak ezberle öğrenmenin vurgulanması, Çin'in niçin hiçbir zaman bir eleştirel düşünme geleneği geliştiremediğini açıklamaya yardım eder, görüşü kimi zaman öne sürülür.

öğrenmek zorundadırlar. Daha önce kazanılmış bilgiyle bir hizaya gelmek zorundadırlar. Ancak bu yolla verimli şekilde eleştirebilecek, yararlı alternatifler önerebilecek bir konuma gelebilirler. Bir kişinin bütün öğrenimini, 'ilerlemeciler'in yapmayı planladıkları gibi problem çözme öğretimi haline getirmeye çalışmak, büyük geleneklerin içinde yer alan ana problemlerin üstesinden gelme konusunda tamamen hazırlıksız öğrenciler çıkarmaktır. Öyleyse çocuğa eleştirel olmayı öğretmek için hangi noktada yer vardır?

Bir olası yanıt şudur: Eleştirel olmayı öğretmeye öğrenim sürecinin ancak ilerki bir aşamasında ve seçkin bir öğrenci grubu için yer vardır. Bu, eleştiriye izin verdiği ölçüde (o da verirse) Platon'un yanıtıdır. İdeal bir devlette, yurttaşların çoğunluğuna kurallara nasıl uyacakları, geniş kapsamlı ilkeleri rutin durumlara nasıl uygulayacakları -bunları anlamaları öğretilenektir. Ama bu kuralların alternatiflerinin mümkün olduğunu, eleştirilebileceklerini, yerlerine farklı kuralların konabileceğini jarktmelerine izin bile verilmeyecektir. Mevcut ilkelerin bir eleştirisiyle ilerleyecek bir anlama yoluyla, ancak küçük bir elit, kuralları rasyonel olarak anlar duruma gelecek. Sokrates içinse, tersine, Platon'un *Savunma*'sına inanacak olursak, 'incelenmemiş yaşam yaşanmaya değmez'; öğretim Sofistlere bırakılmalıdır; eğitici ise, bizzat doğası gereği barışı bozan biridir.¹³

Platoncu varsayıma benzer bir şey bizim kendi topluluklarımızda da yaygın olarak kabul edilmiştir. Eleştirel olmanın öğrencilere sadece üniversitelerde öğretilebileceği varsayılır. Gerçekte ise, öğrencilerin üniversite düzeyinde bile, kabul edilmiş inançlar ve kendi toplumlarında kabul edilmiş kurumlar hakkında eleştirel olarak düşünmeye teşvik edilmeleri gerektiği hiçbir şekilde evrensel olarak kabul edilmemiştir. Böyle eleştirel düşünümün (reflection) 'olgunlaşmış zihinler'le sınırlı kalması gerektiği zaman zaman önerilmiştir¹⁴. Ayrıca, öğretilenbilir kurallar kitlesi hacimce artarken eleştirel tartışmayı, hakiki problemlerle karşı karşıya gelmeyi lisansüstü düzeylere erteleme yönünde gittikçe artan bir eğilim vardır. Üniversite hocaları size bazen, özellikle bilimsel ve mesleki konularda, öğrencilerinin bağımsız düşüncelerini ya da hatta bağımsız okumalarını teşvik etmek için 'zamanımız yok'

¹³ Bkz. John Anderson, 'Socrates as an Educator', *Studies in Empirical Philosophy* (Sydney, Angus ve Robertson, 1962)'de.

¹⁴ Bkz., Örneğin, John Wild, 'Education and Human Society: a Relativistic View', *Modern Philosophies and Education, Fiftyfourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, s. 44'te.

diyeceklerdir¹⁵. Ama bir çok kişi, istemeye istemeye de olsa, üniversite-lerde bağımsız, eleştirel düşünmeye izin verilebileceğini kabul edecektir; bununla birlikte, daha alt düzeylerde ona yer olmadığını öne sürecektir.

Bir kere insanların çoğunluğu *ēğitilemez*, problemleri karşılama ve çözme işine katılamaz, diye iddia edilmiştir bazen. Bu iddianın doğru olup olmadığına *a priori* olarak karar vermenin hiçbir yolu yoktur. Çoğumuz, daha ileri düzeyde olmasa bile etkili yöntemlerini az çok öğrenmiş olduğumuz etkinlik alanlarımızın adlarını anabiliriz¹⁶. Ama daha iyi bir öğretim verilmesi halinde daha ileri gidip gidemeyeceğimiz, üstünde çok az güvenle konuşabileceğimiz bir konudur.

Gerçekten de, bu konudaki görüşlerimiz toplumsal tutumlarımız tarafından belirlenme eğilimindedir. Küçük bir azınlık dışında kalan herkesin mevcut otoritelerin emirlerini eleştirmeksizin kabul etmesinin doğru ve uygun olduğuna inananlar, çoğu insanın, bunun dışında başka bir şey yapmak için yeteneklerinin olmadığını kabul etmeye çok isteklidirler. Demokrat bir kişi ise, tersine, insanların çoğunluğunun, kurallarda bir değişiklik yapılması sonucunu doğuran tartışmalara şu ya da bu düzeyde katılmaya yetenekli oldukları, yani bir kurala sorgusuz sualsiz boyun eğmekten farklı olarak, o kural hakkında eleştirel biçimde düşünmeye yetenekli oldukları inancına bağlıdır. Ama o, kuşkusuz, insanların, var olan kuralların ya da kabul edilen hipotezlerin eleştirisini gerektiren her tartışmaya aynı ölçüde katılma yeteneğinde oldukları inancına bağlı değildir.

Bu nokta önemlidir. O, eleştirel-yaratıcı düşünmenin, kimyanın, teknik resmin ya da tarihin konu olması anlamında bir konu olmaması olgusuyla ilgilidir. O, herhangi bir konuyu öğretmenin bir parçası olarak beslenebilir de engellenebilir de -öyle yapılması için bazı konular, hiç

15 Bkz. 'Teaching for Independence, S.W. Cohen, R. Roe, L.N. Short, J.A. Passmore, *Teaching in the Australian Universities* (Melbourne University Press, 1965), Bölüm 4.1. Bir kişinin bir etkinlik için 'zamanın olmadığını' söylemesi, onun şimdi yapmakta olduğu işin o etkinlikten daha değerli olduğunu ima eder. Ama öğrencilere kendilerinin düşünmesini öğretmekten daha değerli ne olabilir? Üniversitelerden 'en son bilgiler'le ayrılan fakat daha sonraki gelişmelerle bağlantıyı sürdürmeyi bilmeyen profesyonel insanlar her halde 'iyi eğitilmiş' değildirlir.

16 Örneğin, matematikte, matematikçilerin eğitiminin karşısına çıkan problemlerle ilgili olarak yararlı bir çalışma için bkz. Ralph Beatley, 'Reason and Rule in Arithmetic and Algebra', *The Mathematics Teacher*, XLVII, No. 4, 1954, s. 234-44; Scheffler, *Philosophy and Education* (Boston, 1958)'de yeniden basıldı.

değilse erken bir aşamada, diğerlerinden daha çok fırsat sağlasa bile¹⁷. Bir öğrenci, bir çevirmen olarak eleştirel-yaratıcı düşünme ortaya koyabilir ama bunu bir matematikçi olarak gösteremeyebilir; bir bahçe düzenleyicisi olarak gösterip bir tarihçi olarak gösteremeyebilir. Yeni bir konuda ya da eski bir konunun yeni bir alanında bir çocuğun, daha önce kendisinden umulmayan eleştirel yetenekler geliştirebilme olasılığı her zaman vardır. Gerçi bu konuda kesin herhangi bir kanıt bilmiyorsam da, bu yolla oluşturulmuş bir zihinsel tutumun şu ya da bu ölçüde diğer etkinlik biçimlerine, sözgelisi marangozluktaki yerleşik tekniklere, aktarılması mümkündür.

Platon şüphesiz böyle olduğunu düşündü; eğer herhangi bir konuda, -müzik gibi öylesine zararsız görünen bir etkinlikte bile- insanların yenilik yapmalarına izin verilirse, Platon'un görüşüne göre, bütün devlet yapısı tehlikeydedir. Bu aynı ilkeye göre işleyen totaliter devletler sanatta, salt bilimde, ahlaksal alışkanlıklarda katı muhafazakardırlar. Sovyetlerin teknik yeniliklere izin verip başka yeniliklere izin vermeme girişiminin başarısız olmasına inanmak için iyi nedenler vardır. Bir insanın ya her konuda eleştirel düşünmesi ya da hiçbir konuda eleştirel düşünmemesi gerektiğini öne sürmek saçma olur. Ama eleştirel tutum bir kez uyandı mı onu ilk başta harekete geçiren özel problemler grubunun ötesine geçebileceğini öne sürmek saçma değildir. Eğiticinin problemi, otoritelerin koyduğu şeyin ya bütünüyle kabul edilmesi ya da sadece bunlardan kurtulunması gerektiğini varsayma eğilimini -çok büyük bir olasılıkla çocuğun ilk yetiştiriliş biçiminin meylettirdiği bir eğilim- yıkmaktır. Öğretmen bir kez bunu yaptı mı, herhangi bir otoriteye karşı eleştirel tutumu bir kez uyandırdı mı ileri doğru büyük bir adım atmış demektir.

Öğretmen, şu ya da bu çocuğu eleştirel olmaya teşvik etme girişiminde tamamen başarısız bile olsa bu girişimi üniversite düzeyine hapsedmek her halde çok zararlı bir politikadır. İlk çocukluktan itibaren, bir çocuğa, yapması söylenen her şeyi yapması öğretilirse, malumat elde etme ya da talimat alma amacı dışında soru sorma cesareti kırılırsa, on-

17 Bir öğretim programı oluştururken bu önemli bir mülahazadır. "... Her hangi bir konu önemli sorulara sürükleyebileceği için Sokrates'in elinde her konunun önemli hale getirilebileceğini itiraf edeceğem de" diye yazıyor R.M. Hutchins, "sadece bir tek Sokrates vardır ve herhangi bir eğitim sisteminde bugün öyle bir kişi tanımıyorum. Amerikan okullarındaki, kolejlerindeki ve üniversitelerindeki öğretimin gidişini normal öğretmenlerin yeteneği ışığında düzenlemek zordurdayız." (The Conflict in Education in a Democratic Society (Harper, New York, 1953), s. 13. Bunun, Amerikanın içinde olduğu kadar dışında da çok uygulaması vardır. Kendi kendimize sormamız gerekir: Lisansüstü araştırma düzeyindekinden farklı olarak, bir konu, normal bir öğrenci o konuyla karşılaştığı düzeyde *gerçekte nasıl* bir şeydir?

dan birdenbire karar vermesi, 'otoriteler'in onaylamadığı bir duruma karşı koyması istendiği zaman ne yapacağına hiç karar veremeyecektir. Avustralya'da yapılan gözlemler öngörmüş olabileceğimiz şeyi doğruluyor: Formal öğretime ağırlık verilen okullardan gelen öğrenciler daha 'açık' üniversite koşullarına uyum sağlamayı aşırı derecede güç buluyorlar.¹⁸

Öyleyse ihtiyaç olan iki şeyi -eleştirinin başlangıç noktası olarak alabileceği bir bilgi bütünü ya da bir grup alışkanlık geliştirme ihtiyacıyla erken bir dönemden itibaren çocuğu eleştirel tartışma pratiği içine sokma ihtiyacını -nasıl uylastırırız? Karşıtlık, bu şekilde ifade edilince mutlak görünüyor. Ama öğretmen katı bir alışkanlığı tekrarlata tekrarlata öğretmekten ya da değişmez bir grup inancı yavaş yavaş aşılaktan daha fazla bir şey yapmamışsa bir öğretici olarak bile başarısızdır: Onun temel hedefi -eğer işini biraz olsun biliyorsa- çocuğun beceri kazanmasına yardım etmektir. Salt alıştırma yoluyla sürücülük öğreten biri, bir öğrenciye, duran bir arabaya oturmasını, vitesi değiştirmesi öğretebilir fakat bu tekrarlata tekrarlata mekanik alışkanlıkları öğretmenin kendisi sürücülük eğitimi değildir; böyle bir eğitime bir başlangıç aşaması olma dışında en ufak bir yararı da yoktur. Aynı şekilde, bir çocuğun beden organlarının İngilizce adlarının Fransızca karşılıklarını ya da kural-sız fiillerin acayip davranışlarını ezbere öğrenmesinin Fransızca dilini konuşma, okuma ya da yazmayı öğrenme sürecinin bir parçası olma dışında hiçbir manası yoktur; bir bilimadamı olmasına -ya da çocuğun durumunda daha uygun bir düşünce olarak- bir bilimadamı olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamasına yardım etmedikçe, onun, halojenlerin özelliklerini öğrenmesinde de bir mana yoktur.

Bir becerinin kullanılması (-'oir'le biten tüm düzensiz fiillerin listesini ezbere okuyabilmekten farklı olarak) kuralların eleştirisini değilse de, en azından, onların, önceden tamamen kestirilemeyen durumlara uygulanmasını düşünmeyi gerektirir. (Sözcüğün günlük dildeki kullanış biçimine çok fazla saygısızlık etmeksizin, bu tür düşünmeye 'zekâ' diyebiliriz.) Fransızca konuşan biri, kendisinden hangi Fransızca cümleyi telaffuz etmesinin istenebileceğini asla tamamen bilmez; oysa çocuk, öğretmenin, önceden belirlenmiş bir listeden sözcükleri tekrarlamasını kendisinden isteyeceğini bilebilir. Ayrıca, insanlar, becerilerini kullanma süreci içinde, kabul edilmiş yöntemlerin kusularını genellikle bulurlar. Eğer beceri, eleştirinin hoş karşılandığı, yöntemleri geliştirme imkanın-

¹⁸ F.J. Schonell, E. Roe, I.G. Meddleton, *Promise and Performance* (Brisbane and London, 1962), s. 218-21.

ın vurgulandığı bir ortamda uygun bir şekilde öğretilmişse, bu buluş bir acizlik duygusuna ya da öğretmene karşı bir öfke duygusuna ve öğretmenin otoritesini peşin olarak reddetmeye yol açmayacaktır; tersine, alternatif bir yöntem bulma girişimini gayrete getirecektir.

Öyleyse, bir okul, büyük gelenekler içinde, ezbere öğrenmeden çok becerilerin kullanılmasını, alışkanlık geliştirmekten çok zekanın kullanılmasını vurguladığı ölçüde eleştirel-yaratıcı düşünme için bir dereceye kadar yolu hazırlar. Pek çok şey bir becerinin nasıl öğretildiğine bağlıdır. 'Mümkün olduğu yerde, mümkün olur olmaz, alıştırmaların yerine problemleri koy' ilkesi çok önemli bir ilke gibi görünmektedir. Bir problemle, çocuğun hangi kuralın uygulanacağına ya da o kuralın nasıl uygulanacağına hemen karar veremediği bir durumu; bir alıştırmayla da bunun hemen apaçık olduğu bir durumu kastediyorum. Bu nedenle, örneğin, Fransızca'ya çevrilecek küçük bir İngilizce düzyazı metin, olgularla kontrol edilen imgelemsel kavrayışı gerektiren -bu eleştirel-yaratıcı düşünmenin ayırıcı özelliğidir- bir problemler kümesidir; oysa daha işin başında, çocuğa, sadece hikaye birleşik zamanının dilek kipini kullanması, aksi taktirde cümlelerin hiçbir yenilik içermeyeceği söylenmesi durumunda Fransızca'ya çevrilecek bir cümleler kümesi bir alıştırmadır. Verilen bir ilişkiler kümesinin bir permütasyon mu yoksa bir kombinasyon mu olduğunu çocuk kendi kendine sormak zorunda kalırsa bir problemle karşı karşıya demektir; verilen bir kümenin mümkün permütasyonlarının sayısını belirlemesi istendiği zamansa bir alıştırmayla karşı karşıya demektir. Bir sorunun belirli bir çocuk için bir alıştırma mı yoksa bir problem mi olduğu onun öğrenmiş olduğu şeylere bağlı olabilir. Sanki bir problem ortaya koyuyormuş gibi görünen soruların, örneğin 'Hamlet, Ophelia'ya neden o kadar vahşice saldırmıyor?' sorusunun, çocuğun sınıfta öğrendiği şeyi hatırlayıp hatırlayamayacağını test etmek için düzenlenmiş bir alıştırmadan başka bir şey olmadığı ortaya çıkabilir. Bildiği şeyleri bilmiş olması nedeniyle matematik öğretmeni için alıştırma olan sorular, öğrenci için problem olabilir.

Bir problemle, yani hangi yöne gideceğimizi hemen bilemediğimiz bir durumla karşılaşınca onu bazen başkalarının tavsiyesine başvurarak, bazen bir kitaptan araştırarak çözebiliriz. Problemlerin bağımsızca ele alınması gerektiğini, bu noktayı görmeyecek kadar vurgulamak saçsaçma olacaktır. Gerçekten de, çocuğun okulda iyice öğrenmesi istenen başka hiçbir beceri onun için şeylerin ne zaman, nerede ve nasıl aranacağını öğrenmek kadar kalıcı bir değere sahip değildir. Ama çoğu okulun, dikkatlerini, öğrencilerin problemlerini kendilerinin incelemesini teşvik

etme üstünde yoğunlaştırmaktan çok bu beceri üstünde yoğunlaştırdıkları kuşkusuz söylenemez; tersine, okullarımızdan, hatta üniversitelerimizden 'bilgi erişim' ('information retrieval') konusunda herhangi gerçek bir beceri sahibi olarak ayrılan öğrenci sayısı çok azdır.¹⁹

Bununla birlikte, beceri önemli olsa da, tüm problemlerimizi bir kitapta yanıt arayarak çözemeyiz. Problemler iki geniş öbeğe ayrılır: yanıtını öğretmenin bildiği ama öğrencinin bilmediği problemler ve yanıtını öğretmenin de öğrencinin de bilmediği problemler. (Buna, öğrencinin, normal olarak, öyle bir problemin olup olmadığını bilmediği de eklenmelidir. Eğiticinin görevlerinden biri de öğrencilerini şaşırtarak düşünmeye sevkettir.) Çoğu zaman öğretmen, öğrencilerin önüne, yanıtı gerçekte daha önceden bilinen problemler koyacaktır. Öğrencilere bu tür problemleri ele almanın alışlagelmiş metotlarının kabul edilmiş usullerinin zekice uygulanması konusunda pratik yaptırılacaktır. Ama hiç şüphesiz, öğretmen, yapabildiği ölçüde, yanıtı bilinmeyen ya da tartışma konusu olan problemlere özel bir önem vermelidir -öğrencilerini geleceğe ancak bu yolla hazırlayabilir öğretmen.

Tabii, pratikte, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, tüm tartışılabilir meselelerden planlı olarak kaçarlar. Bu, kısmen, öğrencileri şaşırtmaları halinde öğretilmediklerini hissetmelerinden, kısmen de onların büyük bir çoğunluğunun, otoritelerin temsilcileri olarak, öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarının şu ya da bu şekilde onları sarsma derecesini olduğundan büyük ölçüde az tahmin ederek, öğrencilerini karışıklık içinde çözümsüz bırakmalarının kötü olduğunu düşünmelerindedir.

Tartışılabilir meseleler ortaya atmamak, konuyla ilgili tüm kişiler için, elbette *daha güvenli*, daha rahattır. (Normal bir sınıfta böyle meselelerin ne kadar alana yayıldığı şaşırtıcıdır.) Bununla birlikte şu da var ki, öğretmenler öğretici olarak başarılı olabilirler; ama bir öğretmenin öğrencileri okuldan şaşırtıcı düşüncelerle ayrılmadıkça o öğretmen eğiticiler olarak başarısızdırlar.

Fakat aynı zamanda, bir öğretmen, öğrencilerine bizzat hayrete düşmüş olmanın bir erdem olabileceğini öğretebilir; ancak onların *yalnızca* hayrete düşmüş olmasını istemeyecektir. Öğretmen, onları şaşırtan sorunların ne tarzda tartışılması gerektiğini, ne tür kanıtların onların çözümünüyle ilgili olduğunu öğretmeyi ümit edecektir. Sınıftaki edebiyat ve tarih dersleri, tartışılabilir meselelerin tartışılması için özellikle

¹⁹ Bkz. the Report on Science, Government and Information, President's Science Advisory Committee (Washington, D.C., 10 Ocak 1963).

değerlidir. S.R. Peters, yakın zamanlarda, 'eğer 'eleştirel düşünmeyi' aşlamak için bilinçli olarak kullanılacak olurlarsa, tarih ve edebiyat gibi disiplinlerin alçaltılmış ve çarpıtılmış olacağını' öne sürmüştür²⁰. Bununla kestettiği sınırim şuydu: Tarihin ve edebiyatın çalışılması başka bir şey için, örneğin belli eleştirel becerilerin kazanılması için, bir araç olarak düşünülmemelidir. Ama şu da var ki tarih ve edebiyat dersleri öğretmene, edebiyatı ve tarihi olduğu kadar, çok çeşitli insan etkinliklerinin eleştirel tartışmasını teşvik etmek için de fırsatlar sağlar. Hiç kimse tüm edebiyat ve tarih derslerinin böyle tartışmalara dönüştüğünü görmeyi istemeyecektir. Fakat tarih ve edebiyat çalışmasının insan ilişkilerini anlama boyutundan koparılması da aynı ölçüde bir hatadır²¹.

Oldukça vasat çocuklar, örneğin, Shakespeare'in oyunlarının belirli yönlerden kusurlu olduğunu farkedecektir. Her çevreden, en belirgin olarak da kendi öğretmenlerinden Shakespeare'in ezici bir deha olduğunu duyarak, çocuklar muhtemelen ya dahiliğin kendilerine göre bir şey olmadığı ya eğitimin salt bir şamata, sadece bir omuz silkme olduğu sonucuna ya da bunun bir ders olarak öğrenilip bir sınavda tekrar edilecek ayrı bir şey olduğu sonucuna varacaktır²². Ama öğrencilerin, Shakespeare'i eleştirirken ellerinden geleni artlarına koymamalarına izin verilmemesi ya da gerçekten teşvik edilmemesi için, onun oyunlarının iyi yapılmış herhangi bir televizyon oyunundan daha kötü olduğu görüşünü savunmalarına izin verilmemesi için en küçük bir neden yoktur. Shakespeare'in bir deha olduğunu papağan gibi çocuğa tekrarlatmaktan farklı olarak, ancak bu tür eleştirel tartışmalar yoluyla Shakespeare'in niçin gerçekten hayranlık uyandırıcı bir deha olduğunu anlaması için çocuğun kafası derlenip toplanabilir. Eğer gene de inanmazsa hiçbir zarar yapılmış olmaz -nasıl olsa başta da inanmıyordu fakat sadece sesini çıkarmamıştı- ama tartışırken sadece Shakespeare hakkında değil, genel olarak edebiyatı eleştirel olarak tartışma konusunda da bir çok şey

20 'Mental Health' as an Educational Aim', *Aims in Education* (Manchester, 1964), s. 88'de

21 'Basılı sayfanın üstündeki sözcükleri, o zamana kadar gerçekten olmuş herhangi bir şeyle ilişkilendirmek ne Sophia'nın ne de Latince dersindeki başka herhangi bir kızın akhına gelmişti. İnsanlar yürüdüler, kamplar vuruldu, kışlaklara girildi; ama Sophia'ya göre Latince insanlarla, kamplarla, kışaklarla, süvarilerle ilgili değildi. Latince, dilekleri, geçmiş zaman ortaçlarını, (Allah Allah!) bağ fiilleri sağlamak için vardı.' (*Lionel Hale, A Fleece of Lambs*, s. 36'dan aktaran Rupert Wilkinson, *The Perfects* (Oxford, 1964) s. 66.

22 'Sosyal Çalışmalar' üstüne kurslarda genel olarak çocuğa sunulan, çevresindeki yaşamın düzmece resmine çocuğun tepkisi konusunda bkz. *Design for Learning*, (editör) N. Frye (University of Toronto Press, Toronto, 1962), Karş. John Locke, *The Conduct of the Understanding*, S. 12.

öğrenmiş olacaktır. Görüşlerini her noktada oyunlardan kanıt göstererek destelemesi elbette ondan uygun olarak istenebilir.

Ama ya okul yaşamının ilk dönemleri için, daha az zeki çocuk için ne diyeceğiz? Çok erken bir dönemden itibaren ona -daha doğrusu çocukların çoğuna- bir sorunu eleştirel olarak tartışmanın nasıl bir şey olduğu öğretilir. Çoğumuz iki tip öğretmen hatırlayabilir: Birisi için, kendi görüşlerine, kendi kararlarına, bir okul kuralına ya da ders kitabındaki bir ilkeye yöneltilen her eleştiri ahlaksal bir kabahattir ve azarla, disiplin önlemleriyle karşılık görmelidir; ikinci tür öğretmen için böyle eleştiriler, koşullar olağanüstü elverişsiz olmadıkça, rasyonel bir açıklama için vesile yapılır, ne zaman böyle bir durum ortaya çıksa muayyen bir kuralın sadece keyfi bir şey olduğu, oyunun bir kuralı olarak belki savunulabilecekse de, kendi başına savunulamayacağı kabul edilir²³. ('Niçin kravat takmalıyım?' sorusuyla 'Sınıfa geç gelmeme niçin izin verilmelidir?' sorusunu karşılaştırın!) Her öğretmen, keyfi olan kuralların uygulamasını, hiç değilse onları öğrettiği bağlam içinde, yaptırmak, öğretmek zorundadır. Eğiticiyle öğretilendirici arasındaki temel fark, öğretilendiricinin, her kural 'şeyanın doğasına yapışık' şeylermiş gibi -hatta kötü olması tasavvur bile edilemeyecek şeylermiş gibi- görmesidir. Onun bir olgu, bir ilke olarak gördüğü, hayran olunacak bir kişi ya da çalışma olarak sunduğu şey, rasyonel eleştirisinin sınırlarının dışına çıkarılıp tanrılaştırılır. Eğitici ise, tersine, eleştiriye memnuniyetle kabul eder, onların cevabını her zaman bilmediğini itiraf etmeye hazırdır.

Kabul edilen kuralların bu düzeyde tartışılması, çocuğun yaşamının çok erken bir dönemde başlayabilir; daha sonra, büyük geleneklere adım atmaya başlarken olan şeyse, tartışma alanının genişlemesi, tartışma tipleri arasındaki farkın daha açık bir şekilde ortaya çıkmasıdır. Böyle eleştirel tartışmalar bir öğretmeni sıkıntıya sokabilir. Öğretmen bir kuralın makul bir kural olduğuna kendisi de inanmamış ya da o kuralın nasıl haklı çıkarılacağını kendine hiç sormamış olabilir. Öğrencilerine eleştirel olmayı öğretmek için yola çıkan herhangi biri, darda kalmaya sürekli hazır olmalıdır. Aynı zamanda sınıfının, okul müdürünün, velilerin sürekli rahatsız edici davranışlarını da bekleyebilir. Eğer öğrencilerine eleştirel olmayı öğretme fikrinden vazgeçip onları beceriler alanında yetiştirerek vicdanını rahatsız olmaktan kurtarırsa bu hiç de sürpriz olmaz. Ama en azından, ne yaptığını, daha da önemlisi ne *yapmadığını*, iyi bilmelidir.

23 Karş. R.M. Hare. 'Adolescent into Adults', *Aims in Education* (Manchester, 1964)'te. İki tip öğretmen arasındaki fark, sözcüklerle betimlemek kolay değilse de, pratikte apaçaktır.