

EPİSTEMOLOJİ VE EĞİTİM*

Arş. Gör. Sabri BÜYÜKDÜVENCİ**

Bilginin gelişimi ve aktarılması eğitimin temel görevlerindedir. Bilginin doğası, ilkeleri, yapısı, kökeni, kaynağı, yöntemi, geçerliliği, koşulları, imkân ve sınırları ile ilgili sorular ise Felsefenin bir dalı olan "Epistemoloji" ya da "Bilgi Kuramı"nı ilgilendirmektedir. Yeterli bir eğitim felsefesi yalnızca bilgi kuramsal sorunları genel formlarında ele almanın yanında bu sorunları eğitimin amaçları ve işlevleri açısından da görmeye çalışmak durumundadır. Bilgi kuramsal çözümler, eğitim felsefesinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Üç Bilgi Felsefesi:

Eğitim bağlamında "bilgi" teriminin çoğu kez iki bilgi kümesini kuşattığı düşünülmektedir; (i) birikmiş beceri ve bilim, (ii) değerleri kendi içinde bulunan entellektüel sanatlar ve yaşantılar. Bu sözü edilen bağlamlarda bilgi, entellektüel mirasın tüm içeriğini dile getirmektedir ve eğitim de bunu gelecek kuşaklara aktarmakla yakından ilişkilidir. Kuşkusuz eğitim yalnızca bilinenleri aktarmakla ilgili değildir. Aynı zamanda bilme tarzımızla da ilişkilidir; yani uygulamada, araştırmada ve zihinsel eleştiride uygun bulunan yeterlik standartları ile ilgilidir. Bilgi kavramının, değişen uygarlık idealleri, değişen teknolojiler ve bilimsel modellerle içten ilişkisi çeşitli değerlendirme biçimlerini gündeme getirmektedir. Böylece bilgiyle ilişkili olarak üç büyük felsefi yaklaşım söz konusu olmaktadır; akılcı yaklaşım, empirik yaklaşım, Pragmatik yaklaşım.

(a) Akılcı Yaklaşım: Bunun için Matematik örnek bilimdir. Matematiksel doğrular genel ve zorunludur. Matematiksel bir doğruyu anlayan kişi onun zorunlu olduğunu ve doğa olgularına bağlı olmadığını bilmektedir. İspatla ilerlenen bu yolda sezgi ile temel

*Scheffler, Israel. Conditions of Knowledge, Scott. Foresman and Company, Illinois, 1965, (sayfa 1-21 arası özetlenerek alınmıştır.)

**Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Araştırma Görevlisi

doğrulara ulaşılmaktadır. İspat sürecinde her bir bağlantı sezgi ile garanti altına alınmaktadır. Bir geometri teoremini açıklamak için kullanılacak bir şekil bu teoreme kanıt olarak yorumlanamaz. Şayet şeklin tam bir değerlendirmesi teoreme ileri sürülen ilişkileri somutlaştırmada yeterli olmazsa bu durum teoremi yanlışlamaz; olsa olsa, şeklin yalnızca teoreme belirtilen doğruya yaklaştığı söylenebilir. Fiziksel noktalar ve çizgilerin bir genişliği vardır fakat matematiksel noktalar ve çizgiler idealdir; fiziksel nesnelere değillerdir; bunlar anlaşılabilir fakat doğal dünyada örnek oluşturamazlar. Doğal nesnelere matematiksel ideallerine yalnızca yaklaşırlar ve bu idealler nesnelere yaklaştıkları ölçüde anlaşılırlar. Doğal nesnelere tanımlayan önermeler yalnızca yaklaşıktır, zorunlu değildirler, gözlenen tikellerin kanıtlanmasına bağlıdır ve deneyle yanlışlanabilirler.

Her ne kadar matematiksel doğrular deneye bağlı değillerse de deneyle, farkına varılmalarında yardımcı olunacağı ileri sürülebilir. Bu nedenle, matematikçilerin laboratuvarlara veya deneylere ihtiyaçları yoktur, yalnızca kalem ve kağıtla çalışırlar. Ama yine de doğruların en keskinine ulaşırlar; deneyle yıkılmaları mümkün olmayan doğrulara. Platon'un Meno diyalogunda hiç matematik bilmeyen bir köleye sorulan ustaca sorularla bir geometri probleminin çözdürülmesi gerçekleştirilmektedir. Bu tür örnekler ileri sürerek Platon, gerçek bilginin kaynağının içkin olduğunu varsaymakta ve sorularla bilginin kendi kendisini açığa çıkarmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Platon'a göre idealler eğitim matematiksel bir eğitimidir ve burada akıl, ideallerle ilgili zorunlu doğruların anlayışına ulaşmakta ve bu tür eğitim, yaklaşık somutlaşmış olarak doğal dünyayı kavramasında öğrenciyi donatmaktadır.

(b) Empirik Yaklaşım : Bu anlayışta "doğal bilim" esas model olarak alınmaktadır. Doğal fenomenler deneyle açıklanmaktadır, sezgiyle değil. Doğuştan görme yetisi olmayan bir kişinin tam olarak akıl yetileri yerinde olabilir ancak örneğin "yeşil" rengi hayal edemeyeceği gibi sezmesi de mümkün olmayacaktır. Ne bu renk ne de başka bir fenomenal unsur akılda daha önceden mevcut değildir ve karşılıklı konuşma yoluyla açığa çıkarılamaz. Gözlem yoluyla deney sürecinde kazanılmak durumundadır. Ayrıca, basit fenomenler arasındaki ilişkiler mantık yoluyla temel doğrulardan çıkarılamaz. Bunlar, bizim sınırlı geçmiş yaşantımızdan genellemeler olarak yansıtılan doğal çağrışımlardır. Locke'un deyişiyle, akıl, doğuştan bir "tabula rasa"dır (boş bir sayfa); ve kendindeki temel düşüncelerin

içerikleri ve bunların karşılıklı ilişkileri deneye bağlıdır. Kuşkusuz akıl, deneyin kendisine sağladığı malzemeleri karşılaştırma, birleştirme, çözümlenme ve genelleştirme gücüne sahip olarak görülme durumundadır. Matematik, kavramlar arasındaki iç mantıksal ilişkileri anlatma şeklinde anlaşılabilir. Kısaca, aklın kendi kavramlar alanının ötesine ulaşan ve dünya ile ilişkili tüm bilgi akılda doğuştan olmayan ve onun ötesine uzanan gözleme dayanmalıdır. Empirist görüşte ileri sürülen ideâl eğitim, öğrenciye zengin, bol fenomenal yaşantılar sağlayan eğitimidir; böylece, öğrencinin gözlem güçlerinin olaylar arasındaki doğal düzeni kavramasında ona imkân tanınması mümkün olabilecektir. İdeâl eğitim, öğrenciyi yalnızca uygun mantıksal alışkanlıklar bakımından değil aynı zamanda deneyden öğrenme için gerekli özellikler bakımından da yetiştirir.

(c) Pragmatik Yaklaşım : Empirik bilimin deneysel özelliğine önem vermektedir; buna göre, dünya hakkında önemli bir şey öğrenmek için, bize gayet açık görünen temel doğrular üzerinde mantıksal işlemler yapmaktan çok daha fazlasını yapmak ve geçmiş yaşantımızda gözlenen fenomenal kalıpların akla uygun genellemelerinin ötesine gitmek durumundayız. Deney; sorunlara cevap olarak ileri sürülen ve bu sorunların çözümüne yönelik düşüncelerin öngördüğü bir şekilde çevrenin aktif dönüşümünü içermektedir. Problem, deneysel araştırmanın odak noktasını, ilk soruları ve gerekli fırsatları sağlar, ilişkilerin denetim ölçütlerini verir ve sözkonusu problemdeki başarıyı tanımlar. Düşünce, probleme cevap olarak koşullu (hypothetical) önermeleri üretir (yani geçmiş yaşantıya ihtiyacı olmayan fikirleri). Bu koşullu önermeler deneyle test edilirler; bunları doğa üzerinde kontrollü işlemler için araç olarak kullanan deneyci bunların hepsinin eşit ölçüde etkili olmadığını bulur; bazıları, deney sonucu ortaya çıkan ürünlere uygun değildir, diğerleri, doğanın verdiği cevapları doğru olarak bildirmektedir. Dewey'in deyişiyle; bu, süreç, deneme ve yapma şeklinde işlemektedir- (bir fikri uygulamada deneme ve bunun sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan öğrenme).¹

Pragmatist anlayışta matematiksel bilgi; koşullu önermelerin dile getirdiklerini dikkatle işlemek, pratik sonuçlarıyla ilişkilerini göstermek ve karşılıklı ilişkilerini sergilemek için yararlı bir alettir. Tek başına kendisi dünya hakkında doğrudan birşey söylemez. Ancak kavramlarımıza bir düzen vermede ve bunların sonuçlarını or-

1) Dewey, John. Democracy and Education, (New York: The Macmillan Company, 1916, Paperbacks Edition, 1961), s. 139.

taya çıkarmada araştırmannın düzenleyici bir aracı olarak hizmet eder. Araştırmannın kendisi; uygulamanın harekete geçirici sorunlarına cevaplar bulan, kuramın ateşlediği, mantığın düzenlediği bir eylemdir.

Böylece, deneyden öğrenme süreci pragmatist için aktif bir süreç olmaktadır. Akıl, ne zorunlu doğruların derin bir kuyusu ne de üzerine deneyin yazdığı boş bir sayfa olarak algılanmaktadır; daha çok, çevrenin organizmaya sunduğu sorunlara çözüm bulma işlevini üstlenen, aktif fikirler üretmek için potansiyel bir güç olarak görülmektedir. Böylece ideâl eğitim; genel düşünleri gerçek sorunlara bağlayan ve bunların uygulamadaki sonuçlarına önem veren bir eğitim olmaktadır. Öğrencinin kuram geliştirmesini teşvik etmekte fakat aynı zamanda kuramın, aktif deney sonuçlarıyla kontrol edilmesi üzerinde durmaktadır.

Bilgi ve Öğretim:

“Bilme” ve “inanma” terimleri “öğrenme” ve “öğretme” terimlerine nasıl bağlanmaktadır? soru görüldüğü kadar basit değildir.

“Bir şeyi öğrenme”nin bir şeyi bilme’yi dile getirdiğini varsaymak mümkün görülmektedir. Örneğin, bir öğrenci Londra’nın İngiltere’nin başkenti olduğunu öğrenirse normal olarak Londra’nın İngiltere’nin başkenti olduğunu “bildiğini” söyleyebiliriz. Ancak bu tür örnekleri genelleştiremeyiz; yani ne zaman “X” adlı bir kişi “Q” adlı bir şeyi öğrenirse, bu öğrendiği “Q”yu bildiğini söyleyemeyiz.

Hastalığın kötü ruhlara bağlandığı uzak bir çağ veya kültürde bir öğrenci düşünelim; böyle bir öğrenci öğretmenlerinden, hastalığın kötü ruhlardan kaynaklandığını öğrenmiş olabilir. Ancak, öğrencinin hastalığın kötü ruhlardan kaynaklandığını bildiğini söyleyemeyiz; kendisi bunu bildiğini söyleyebilir ama biz bunu pek kabul etmeyiz. Bunu olsa olsa “inanca” bağlayabiliriz. O zaman yukarıda belirtilen durumda, öğrencinin kötü ruhların hastalığa neden olduğunu bildiğini kabul etmiyeceğiz ancak onun buna inandığını söyleyebiliriz.

“Onu öğrendi ama onu gerçekten biliyor mu?” Okullarda bulma ve problem çözme üzerinde önemle duran eğitimciler gerçekte bu tür yöntemlerin “kuvvetli bilme” yi sağladığı genel varsayımına dayanmaları bundan olsa gerek. Buna paralel olarak uygun ve yeterli araçlarla öğrencinin kendi inançlarını temellendirebilecek bir

öğrenme çeşidi geliştirmek te “öğretme” verilen anlamı dile getirmektedir.

“Öğrenme”den farklı olarak “öğretme” fikri kasıtlıdır. Normal olarak, “öğrenme”nin aksine “öğretme”; denemeyi ,araştırmayı içermektedir. Bir çocuğun yürümeyi öğrendiğini söylemek, her gün çeşitli yeni kelimeler öğrendiğini söylemek, kendi kendini nasıl yöneteceğini, kendini ifade etmeyi öğrendiğini söylemek normal olarak çocuğun bunların başarmaya çalıştığını göstermez. Bunlarla özel olarak uğraştığını da göstermez (yani, ne olup bittiğini düşünme, dikkatini bu konuya yoğunlaştırma anlamında). Öğrenme; bir etkinlikten çok bir süreçtir. Kuşkusuz bir sürecin farklı aşamalarını ayırt etmek mümkündür. Fakat bu tür bir işlem “kısıtlılığı” gerektirmez. Şunu veya bunu öğrenmeye çalışabiliriz ancak genelde bir çaba harcamadan öğreniriz. “Öğretme”ise farklılık göstermektedir. Bir kimsenin öğrettiğini söylemek onun bir etkinlik içinde olduğunu ifade etmek olur. Yani yaptığı şey bir amaca yöneliktir ve dikkati ve kası içerir. Kısaca o, çaba göstermektedir ve ortaya çıkarmaya çalıştığı şey etkinlikteki “başarıyı” temsil eder’ yoksa, bir sürecin son bulunduğunu değil. Kişinin belirli bir öğrenmeye neden olduğu “kasıtlı olmayan” öğretimden de bahsetmek mümkündür.

Öğretimin amacı nedir? Öğretmeyle ilgilenen bir kişinin niyeti ya da ortaya çıkarmaya çatıştığı şey nedir? bunun cevabı açıktır; uygun bir öğrenme. “Bir şey öğretme” durumunda, Y’ye Q ’yu öğreten X, Y’nin Q’yu öğrenmesine çalışmaktadır. Görüldüğü gibi, bu durum, Y’nin Q’yu kabul etmesini ya da Q’ya inanmasını gerektirir. Şayet X, Y’ye Q’yu öğretmede başarılı olursa Y, gerçekten Q’yu öğrenmiş, Q’ya inanmış olur. Kuşkusuz bunun aksi durumlar da vardır; bir kişi herhangi bir kimsenin müdahalesi olmadan da Q’yu öğrenebilir. Ayrıca, Öğretme’den çok daha başka yollarla “inanç” oluşturmak ta mümkündür; örneğin, reklâmla, hypnozla, propaganda ile, aşılama ile, tehdit ve rüşvetle, vs.

Öğretimi ayırdeden özellik onun rasyonel açıklama ve eleştirel konuşmayla olan ilişkisidir; yani doğru nedenler gösterme ve köktenci soruları hoş karşılama. Öğretimle ilgili olan kişi yalnızca “inanç” oluşturmak istemez fakat bunun, öğrencinin özgür akılcı yargılaması yoluyla oluşmasını ister. İşte öğretimi propagandadan ya da tartışmadan ayıran özellik budur. Öğretmede, öğretmen aktarmak istediği inançlar için nedenler gösterir ve böylece kendi yargısını öğrencinin incelemesine ve değerlendirmesine sunar.

Öğretim, akılcı tartışma çerçevesinin öngördüğü sınırlılıklar içinde “öğrenme”yi gerçekleştirmeye çalışır. Q’yu öğretme, öğretmenin Q’yu doğru olarak kabul etmesini öngördüğünden ve öğretme etkinliği öğrencinin özgür akılcı yargılamasını gerektirdiğinden, öğretmenin “kuvvetli” anlamda “bilme”yi ortaya çıkarmaya çalıştığını söylemek mümkündür. Özgür akılcı yöntemlerle inançlarını biçimlendirmeye teşvik edilen kişi, bunlar için uygun desteği sağlamak durumunda olacaktır. Öğretmen öğrencinin yalnızca Q’yu öğrenmesine çalışmaz aynı zamanda bunu “bilecek” şekilde öğrenmesine çalışır; yani uygun bir şekilde bu öğrendiğini destekleyebilmesine.

Tüm “öğretme” işleminin başarısı ya da başarısızlığı konusunda genelde farklı görüşler olacaktır. Daha önce sözü edilen kötü ruhların hastalık nedeni olması olayına dönersek; böyle bir durumda öğretmen öğrencilerinin bunu bilmelerini sağlamaya çalışıyordu. Öğretmenin bu konuda başarılı olduğunu itiraf edebiliriz (onları inandırmada başarılı). Ancak kötü ruhların hastalığa neden olduğunu öğrencilerin bilmesini sağlamada onu başarılı olarak düşünmeyiz. Çünkü bunun yanlış olduğunu biliyoruz.

Burada öğretimin değerlendirilmesi bakımından bir güçlük söz konusudur. Bu eski dönemde başarılı öğretimi başarısız olandan ayırt etmek istediğimizde bizim bugünkü çözümlememiz bunu tamamen başarısız olarak değerlendirmeye bizi zorlamaktadır. Bu sorunu çözmek için kullanılan “Birincil” veya Objektif görüşe ek olacak “ikincil” veya sübjektif bir başarı görüşü önermek mümkündür. Bu “ikincil” veya sübjektif başarı görüşüne göre, öğretilen bilginin doğruluğunun öğretmenin görüş açısından değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca uygun temellendirme sorunun söz konusu kültürde mevcut verilere ve yaygın standartlara göre değerlendirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen, öğretme etkinliğini sürdürdükçe kendi özel yargılarını riske sokmaktadır, çünkü bunları genel eleştiriye sunmaktadır. “Bilme” türünden bildirimler, konuşmacının eleştirisel standartlarını ve doğruluk yargılarını yansıtmaktadır ve başkalarına bildirdiği inançlara kendisini bağlamaktadır; benimsediği inançlara dayanak olan özel ölçütlere bağlı olmaktadır. Böylece inanç, öğrenme ve öğretme bildirimlerinden ayrı olarak söz konusu inanca kendi bilgi kuramsal yönelmesini göstermektedirler.

Özetle:

Q'yu öğrenmek, Q'ya inanmayı ve onu 'bilme'yi gerektirmektedir. Q'yu öğretmek, Q'yu öğrenme olayını ortaya çıkarmaya çalışmayı gerektirmektedir.

Bu genellemelere karşı olarak ileri sürülebilecek karşı örneklerde vardır; herhangi bir gün bir öğrenci öğrenmiş olduğu şeyi bildirirken şunu söyleyebilir; "Tanrıların Olimpus'un üzerinde yaşadıklarını öğrendim" ya da bir felsefe öğrencisi, "duyu dünyasının bir hayâl olduğunu öğrendim". Bunlar gerçekten doğru olabilir (yani, öğrencinin gerçekten tanrıların Olimpus'un tepesinde yaşadıklarına ya da duyu dünyasının bir hayâl olduğuna inanmaksızın). Gerçi, bu tür sözler "kısaltılarak yorumlanmaktadır. Gerçekte söylenmek istenen "Tanrıların Olimpus'un tepesinde yaşadıklarına inanıldığını öğrendim" ya da "şu veya bu filozofun duyu dünyasının bir hayâl olduğunu söylediğini öğrendim" şeklindedir.

Başka bir karşı örnek Y'nin inanıp inanmamasına önem vermeden yalnızca sınavda geçmek için gerekli olan şeyi (örneğin metallerin ısıtıldığında genişlediğini) ona öğreten X'in durumudur. Bazan buna bile önem vermeden sadece günü geçirmek için bunu yapıyor olabilir.

Isıtıldığında genişleyen metalleri Y'ye öğretme ile bu konuyla ilgili sınav sorularını nasıl ele alacağını öğretme arasında bir ayırım yapmak mümkündür. Gerçekte, bunlardan birini diğerini karıştırmadan yapmak mümkündür. Sofistlerden beri öğretimin, doğru olarak kabul edilen önermeler bilgisine yönelmekten çok bu tür bilginin dış yansımalarını ele almada gerekli becerilerin kazanılmasına yönelik olması gerektiği kabul edilmiştir. Kuşkusuz bu ikinci amacın da dik-kate değer olduğu durumlar vardır. Örneğin, öğretimin; teorilerin doğru olarak kabul edilmesinden çok teorileri uygulama ve ele alma becerilerinin geliştirildiği durumlarda olduğu gibi.

Bilişsel ve Eğitsel Terimlerin Sınıflandırılması :

Daha önceki sayfalarda "öğrenme" ve "öğretme" gibi eğitsel terimlerle "bilme" ve "inanma" gibi bilişsel terimler ele alınmıştı. Tartışma, bu terimlerin karşılaştırmalı kullanımları ile sınırlandırılmıştı. Şimdi ele alınacağı şekliyle eğitim alanını bilgi alanıyla belirlemenin yanlışlığı üzerinde durulacaktır.

"Bilmek", "inanmak"tan daha geniş alanı olan bir terimdir. "Şunu bilmek"ten bahsedebileceğimiz gibi "nasıl" bilmek'ten de

bahsedebiliriz. Yalnızca “şuna inanmak’tan bahsedebiliriz. “X, Napolyon’un Waterloo’da yenildiğini bilmektedir” diyebileceğimiz gibi “X, bisiklete nasıl binileceğini bilmektedir” diyebiliriz ancak “X, bisiklete nasıl binileceğine inanmaktadır” diyemeyiz. “Cinayeti kimin işlediğini bilmekten bahsedebiliriz” ya da nasıl ve ne zaman işlendiğini bilebiliriz. Ancak, onu kimin yaptığına ya da nasıl ve ne zaman yapıldığına inanmaktan bahsedemeyiz. Aynı şekilde “satranç bilmekten bahsedebiliriz” fakat “santranca inanmaktan bahsedemeyiz”. “Bir teoriye inanmak onun doğru olduğuna inanmaktır.” “Bir teoriyi bilmek onun doğru olduğunu bilmek demek değildir.” “Bir teoriyi bilmek, onun nasıl formüle edileceğini ve nasıl işlediğini bilmek demektir.” “Nişin gel-git olayının var olduğunu bilmek, niçin gel-git vardır sorusuna doğru bir şekilde cevap verileceğini bilmek demektir.”

“Bilme’nin alanının “inanma’dan daha geniş olduğu söylenebilir. Tekrar “öğrenme” ve “öğretme” terimlerine dönersek, bunların buraya kadar tartışılan tüm durumlarda uygulanabilir olduğunu görürüz. Bir öğrenciye Napolyon’un Waterloo’da yenildiği öğretilir ya da bunu öğrenebilir; bir bisiklete nasıl binileceği ya da daktiloyla nasıl yazılacağı ona öğretilir veya bunları öğrenebilir. Ancak “inanma” düşüncesi bunlara uygulanamaz. Hernekadar “Napolyon’un Waterloo’da yenilmesi ya da evrim kuramı gibi konularda” “inanma” düşüncesinin uygulanabilirliği varsa da diğerlerinde, öğrenme ve öğretme’ye bağlanamaz. Örneğin şunu diyemeyiz; “X, nasıl daktilo yazılacağını öğrenmişse nasıl daktilo yazılacağına inanmıştır.” ya da “satranca öğrenmişse satranca inanmıştır.” diyemeyiz. Daha çok şunu demek mümkündür;” satranca öğrenmişse, satranca bilmektedir.” Ayrıca, “X, teoriyi öğrenmişse, ona inanmaktadır” demekte yanlış olacaktır.

Eğitim, kapsamı bakımından “inancı” aşmaktadır- “bilme” bakımından karakterize edilebilecek herşeyi (beceriler, teknikler, vb.) ilgi alanına almaktadır. Kuşkusuz, eğitimin kapsamının “bilme” ile aynı olduğu düşünülmemelidir; gerçekte, onu aşmaktadır; “bilme’nin uygulanamadığı durumlarda “öğrenme” ve “öğretme” kavramları uygulanabilmektedir. “Öğrenme” ve “öğretme”nin, “inanma” veya “bilme” gibi karşılıkları yoktur; örneğin, çocuk dakik olmayı öğrenebilir veya bu ona öğretilir. Ancak dakik olmaya inandığı veya dakik olmayı bildiği söylenemez. Zorunlu olarak yeni bir şeye inanmamaktadır. Bir hareket kalıbı kazanmaktadır.

Bir çocuk, müziği değerlendirmeyi veya çarpma ile toplama arasındaki ilişkiyi anlamayı öğrenebilir. Ancak onun, değerlendirmeyi veya anlamayı bildiği veya buna inandığı söylenemez. Bu nedenle, eğitsel terimler, eğilimler bakımından olduğu kadar elde edilenler bakımından da “bilme”yi aşmaktadır.

Fakat belki de “birşeyi anlamak” onu “bilme”ye indirgenebilir. Böylece X’i anlamayı öğrenme X’i bilmeyi öğrenmektir. Yine’de, X’i bilmenin X’i anlamayı da beraberinde getirdiği durumlar vardır ancak bunu genelleştirmek makûl görülmemektedir. Çelişkiye düşmeden şunu söylemek mümkündür; “Varoluşçuların doktrinlerini biliyorum fakat anlamıyorum” ya da bir çocuk hakkında şöyle konuşabiliriz; “Newton kanunlarını biliyor (ya da Shakespeare’in oyunlarını) fakat onları henüz anlamıyor”. Böylesi bilme’nin sınırları esnekler; tanımayı, formüle etme yetisini, açıklamayı ve her zaman anlamayı içermeyen kullanımı söz konusu olmaktadır. “Anlama”yı oluşturan şeyin ne olduğu ayrı bir sorundur. Bazıları “anlama’nın algıyla ilgili birşey olduğunu ileri sürmektedirler; esası görme. Ya da söz konusu doktrini özel terimlerle açıklama olarak anlaşılabilir. Ya da belli ölçüde bir olgunluğu veya deneyimi gerektirdiği düşünülebilir. (Shakespeare’in oyunlarını anlamada olduğu gibi).

“Öğrenme”ye eşlik eden belirli bir tür “inanma” veya “bilme”nin olduğu ileri sürülebilir. Dakik olmayı öğrenmiş bir çocuk dakik olması gerektiğine inanmıştır veya bilmektedir. Bu görüş savunulabilir görülmektedir.

Yüzmeyi ya da araba sürmeyi öğrenmiş olmak nasıl yüzüleceğini veya araba sürüleceğini öğrenmiş olmaktır. Kuşkusuz her öğrenme durumu “nasıl yapılacağını öğrenme” şeklinde olmayabilir. İyi bir komşu ya da yurttaş olmayı öğrenmek nasıl iyi bir komşu ya da yurttaş olunacağını öğrenmekle aynı değildir. Bir beceriyi kazanma ayrı birşey, bir alışkanlık kazanmak daha başka birşeydir. Yüzmeyi öğrenmiş olupta artık hiç yüzmeyen pek çok insan vardır ve bunların yüzmeyi bilmediğini söyleyemeyiz. Fakat, dakik olma alışkanlığı kazanmış bir kişi geç kalmaya başladığı zaman bu alışkanlığı kaybettiğini söyleyebiliriz. Kendisi bir zamanlar böyle diye hâlâ dakik olduğunu iddia edemez.

Tenis oynamayı bilen bir kişinin oynamak istemediğini söylemek bir çelişki teşkil etmez. Benzer bir durum, alışkanlıklar için de geçerlidir; örneğin, belirli durumlarda kişi kendi eğilimlerini kasıtlı olarak kontrol altında tutabilir; sigara içmemeye karar verdiği durumlarda

olduğu gibi. Ancak şu durumda bu sözkonusu değildir; Kuantum kuramını anlayan bir kişi bunu anlamamazlık edemez; şiiire değer veren bir kişi Pazartesi'leri değer vermemezlik edemez.

Ustalık veya yeterlikle ilgili düşünceler özellikle becerilere uygulanabilir görülmektedir. Bir kişi araba sürme ya da satrançta ustalık kazanabilir ancak dakiklikte, dürüstlükte ya da kahvaltudan önce yürüyüş yapmada ustalık kazandığını söyleyemeyiz. İyi bir sürücü, iyi bir satranç oyuncusu diyebildiğimiz gibi iyi bir "anlayıcı" diyemeyiz. Aynı şekilde, sigara içme / ya da tırnak yeme alışkanlığı olan bir kimsenin bu alışkanlığını kırmak güç veya kolay olabilir ancak bu kişi iyi bir sigara içici veya iyi bir tırnak yiyici diye tanımlanamaz.

Sonuç olarak şu denebilir; ne eğilimler ne de başarılar, beceriler ya da yapabilme (know-how) kategorisine sokulabilirler. Aynı şekilde, ne birşeyi öğrenme ne de bir şeyi öğretme gerçekten işlemsel bir anlam taşıyabilir. Eğitsel kavramların alanı daha önce görüldüğü gibi yalnızca "inanç"tan değil "bilme"den de daha geniştir. Eğitim; alışkanlıkların kazanılması ve anlayışın geliştirilmesini de kuşatarak kapsam bakımından bilişsel düşünceleri (notions) aşmaktadır.