



**T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI**

KANT FELSEFESİNDE EĞİTİM

Yüksek Lisans Tezi

**İRFAN SARIKAYA
ORCID NO:0000-0002-7882-075X**

İZMİR-2020

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

KANT FELSEFESİNDE EĞİTİM

Yüksek Lisans Tezi

İRFAN SARIKAYA

DANIŞMAN: PROF.DR. AYDIN IŞIK
ORCID NO:0000-0002-7882-075X

İZMİR-2020

YEMİN METNİ

Tezli Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Kant Felsefesinde Eğitim" adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/07/2020

İR FAN SARIKAYA



TS EN ISO
9001:2015

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



TEZ SINAVI TUTANAK FORMU

Dok. No: FR/604/21

İlk Yayın Tar.: 03.10.2017

Rev. No/Tar.: 00/..

Sayfa 1 / 1

GÖNDEREN : Felsefe Anabilim Dalı Başkanlığı
GÖNDERİLEN : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Anabilim Dalımız Yüksek Lisans Programı öğrencisi İrfan SARIKAYA ile ilgili Tez Sınav Tutanağı aşağıdadır.

Tarih:

Felsefe Anabilim Dalı Başkanı

Sayı :

[Handwritten Signature]
Prof. Dr. Aydın IŞIK

SINAV TUTANAĞI

Tez Sınav Jürimiz tarafından incelenen “*Kant Felsefesinde Eğitim*” başlıklı tezli yüksek lisans tezi ile ilgili olarak jürimiz 11.08.2020 tarihinde toplanmış ve adı geçen öğrenciyi Tez Sınavına tabi tutmuştur. Sınav sonucunda adayın tezi hakkında OYBİRLİĞİ/ÇOKLUĞU ile aşağıdaki karar verilmiştir.

KABUL

Kabul Edilen Tezli Yüksek Lisans tezi:

- i) Bilime yenilik getirmiştir
- ii)Yeni bir bilimsel yöntem geliştirmiştir
- iii)Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulamıştır
- iv) Uygulama yapmıştır (sadece Yüksek Lisans'ta geçerlidir)

RED

DÜZELTME *

Tez Sınav Jürisi	Unvanı ve Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Aydın IŞIK	<i>[Handwritten Signature]</i>
Üye	Doç. Dr. Özlem Duva KAYA	<i>[Handwritten Signature]</i>
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hilal KAHRAMAN	<i>[Handwritten Signature]</i>
Üye		
Üye		

Eki : Tez Değerlendirme Formu (Her bir jüri için).

* Tez sınavında düzeltme kararı verilmesi halinde jüri tarafından öngörülen düzeltmelere ilişkin bir jüri raporu eklenmelidir. Düzeltmeler için Ek süre her defasında en fazla yüksek lisans öğrencileri için 3 ay, doktora öğrencileri için 6 aydır.

ÖZET

Tezli Yüksek Lisans Tezi
KANT FELSEFESİNDE EĞİTİM
İRFAN SARIKAYA
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe Anabilim Dalı

Bu tezin amacı, Kant'ın felsefesini ve onun felsefe tarihine kazandırdığı kavramları eğitim felsefesiyle ilişkilendirmek, Kant'ın insan ve ahlak ile ilgili düşüncelerinin eğitim bakımından önemini ortaya koymak, son tahlilde Kant'ın eğitim üzerine görüşlerini ve bu görüşlerin yakın tarihe ve günümüze yansımalarını araştırmaktır.

Bu çalışmada öncelikle Kant felsefesinin tarihsel süreçte ifade ettiği anlamla birlikte, onun düşünce tarihine kazandırdığı tüm felsefi kavramlar ortaya konulmaya çalışılmış, daha sonra da bu kavramların eğitim ile nasıl ilişkilendirilebileceği üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada Kant'ın eğitim felsefesi üzerinden eğitimin türleri üzerine bir sınıflandırma yapılmış ve Kant'tan sonraki yüzyıllarda felsefi, ideolojik düşüncelerin değişimine paralel olarak eğitim felsefesinde gelişen farklı görüşler söz konusu edilmiştir. Tezin son bölümü güncel tartışmalara ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kant, Eğitim, Özgürlük, Ahlak Yasası, Bildung

ABSTRACT

Master's Thesis

EDUCATION IN KANT'S PHILOSOPHY

İRFAN SARIKAYA

İzmir Katip Çelebi University

Graduate School of Social Sciences

Departement of Philosophy

The aim of thesis, is to what he gained to history of philosophy, Kant's philosophy and to present the importance of thoughts according to education of Kant's due to humanity and morality and to investigate his effects on recent history and today.

In this work, firstly, with the meaning of Kant's philosophy throughout the history, what he gained to history of thought wanted to be presented. After that, a research was realized about this concepts how could it be attributed to education.

In the next step, on the Kant's philosophy of education a classification had been done about types of education and centuries after Kant, different thoughts about educational philosophy, parallel of change of philosophical, ideologic ideas were discussed.

The last part of thesis, is placed to current arguments.

Keywords: Kant, Education, Freedom, Law's of Morality, Bildung

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
TEZ SINAVI TUTANAK FORMU.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖNSÖZ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KANT'IN TRANSANDANTAL FELSEFESİNDE İNSAN VE EĞİTİM

1.1. TRANSANDANTAL FELSEFE.....	14
1.2.SENTETİK A PRİORİ YARGILAR.....	17
1.3. TEORİK AKLIN SINIRLARI.....	21
1.4.PRATİK AKLA GEÇİŞ VE AHLAK ÖĞRETİSİ.....	24
1.5. ÖZGÜRLÜK ÜZERİNDEN EĞİTİM KAVRAMINA BAKIŞ.....	28
1.6.EREKSELLİK VE İDEAL KÜLTÜR IŞIĞINDA EĞİTİM	37
1.7. EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ.....	50

İKİNCİ BÖLÜM

KANT'IN ELEŞTİREL FELSEFESİ

2.1.EĞİTİM ÜZERİNE.....	55
2.2.FİZİKİ EĞİTİM.....	64
2.3.PRATİK EĞİTİM.....	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
KANT'IN EĞİTİM FELSEFESİNİN YAKIN TARİH VE
GÜNÜMÜZE YANSIMALARI

3.1.BİLDUNG ÇAĞI.....	81
3.2.BİLDUNG'UN ÇÖZÜLÜŞÜ VE YENİ-KANTÇILIK.....	88
3.3.YİRMİNCİ YÜZYIL EĞİTİM TARTIŞMALARI.....	93
SONUÇ.....	102
BİBLİYOGRAFYA.....	105

ÖNSÖZ

“Kant Felsefesinde Eğitim” başlığı hiç şüphesiz, sadece Kant’ın eğitim felsefesine vurgu yapamaz; çünkü söz konusu çalışmanın başlığının “Kant Felsefesinde Eğitim” olarak seçilmesinde bizi bekleyen sürecin ne kadar zor olacağını tahmin ediyorduk. Kant felsefesi gibi ilmek ilmek örülmüş bir sistemin içinde ahlak, siyaset, özgürlük gibi birçok kavramla yakından ilişkili olan “eğitim” kavramını tüm boyutlarıyla ele alabilmek ve bir tez çalışmasına sığdırabilmek mümkün olamayabilirdi. İşte bu konuyu çalışırken, bir an bile söz konusu araştırma yolculuğunun hiç bitmeyeceğini aklımdan çıkarmadan yol almaya çalıştım. Özellikle Kant gibi her alanda insanlık tarihine önemli yansımaları olan bir düşünürün felsefe dünyamıza kazandırdığı her kavramın izini sürmek gerekiyordu. Kant felsefesi sadece dönemini yansıtmıyordu. Onun fikirleri, çağlar üstü bir anlam ifade ediyordu. Hem geçmişten gelenler, hem de onun geleceğe aktardıkları, mutlaka Kant’la bir şekilde kesişiyordu. Belki de Kant’tan bağımsız bir şekilde düşünce tarihi anlamlandırılmaz denilebilir. Kant, sadece kendi yurdunun değil, tüm dünyanın selameti için çaba sarfetmiş bir barışsever, gerçek anlamda evrensel düşünen bir insan örneğidir. Özellikle günümüzde ahlak, özgürlük gibi asıl, öz anlamlarından uzaklaşmaya başlamış kavramların Kant’ta nasıl hakiki şekilde anlam bulduğunu görünce insan, Kant düşüncesinin değerini çok daha iyi anlamaktadır.

Bu düşünceler ışığında uğraş verdiğim bu çalışmamda bana desteğini hiç bir zaman esirgemeyen danışman hocam; Prof. Dr. Aydın IŞIK’a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu yoğun çalışmalarım sırasında bana sabır göstererek destek olan ve İngilizce metinlerin çevirilerinde yardımcı olan eşim Yasemin SARIKAYA ve oğlum Emre Can SARIKAYA’ya da teşekkür ederim.

İrfan SARIKAYA

İzmir - 2020

GİRİŞ

“Ağaç yaşken eğilir.” Bu ünlü ve oldukça anlamlı atasözümüz, bize eğitim kavramının gizi üzerine önemli ipuçları sunar. Eğitim sözcüğünün etimolojik kökeninde bu atasözünde tam da vurgulandığı üzere eğmek, şekillendirmek anlamları saklıdır. Burada eğilen, bükülen, şekil verilen şey tabii ki; insanın ta kendisidir. İnsanın eğitime ihtiyaç duyduğu görüşü, çoğumuzun kabul edeceği bir yaklaşımdır. Kant, “İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır”¹ derken bu genel görüşü yansıtır. Bizler Kant’ın eğitim ile ilgili düşüncelerini anlamak istiyorsak, her şeyden önce onun insanlık ile ilgili bu hassasiyetini iyi kavramamız gerekmektedir. Tarih, insanın özellikle erken yaşlarda eğilip bükülmediği, şekillendirilmediği takdirde, ne tür felaketlerle yüzleştiğinin örnekleriyle doludur. Eğitimin en önemli işlevi bu anlamda insanın doğal olarak ait olduğu toplumun içinde kural, yasa, ilke vb. uyum sağlama vasıtalarını içselleştirmesini sağlamak ve aslında genel olarak insanlığı ve içinde diğer tüm canlılarla birlikte yaşadığı dünyayı korumaktır. İşte Kant gibi eğitim kavramına özel bir önem atfeden bir filozofun kaygısı da bu işlevle ilişkilidir.

Eğitim kavramı, tarihi, bilimsel, ahlaki, siyasi, estetik, psikolojik boyutlarıyla beraber değerlendirilebilecek bir kavramdır. Ancak özellikle eğitimin tüm bu boyutlarını da kapsayıcı bir bakış açısıyla anlamlandırmaya çalışacak felsefi boyutu da çok önemlidir. Bu anlamda eğitim felsefesi bize gereken bütünsel bakış açısını sunar. Özellikle Kant felsefesinde eğitim kavramının izini sürmeden önce, “Eğitim nedir? Ve “Neden gereklidir?” sorularının peşine düştüğümüzde, kendimizi felsefi problemlerin içinde boğuşurken buluruz. Söz konusu sorulara bu boyutta yanıt vermeye çalışan büyük felsefi akımlar, eğitim sistemlerinin de paradigmasını oluştururlar. İnsanlar, bu paradigmalar doğrultusunda eğitim anlayışlarına yön ve şekil verirler. Böylece her eğitim modelinin temelinde tarihi, felsefi, ideolojik bir düşünce modelinin saklı durduğu söylenebilir.

¹ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, (Çev: Ahmet Aydoğan), İstanbul: Say, 2018, s. 31.

Eđitim kavramının ne olduğu, nereden geldiği üzerine dűşündüğümüzde hiç şüphesiz insanlık tarihi kadar uzun soluklu tarihsel bir yolculuğa çıkmak zorunda kalırız. Eđitim kavramsal düzeyde insanın tarihte ilk “eğitme” girişimine kadar izi sürülecek nitelikte insani ve eski bir kavramdır. Ancak sistematik olarak ortaya çıkışının Tunç çağında Mezopotamya topraklarına dayandırıldığı görölmektedir. Bu topraklarda hüküm süren Sümerlerde ilk eğitim kurumlarının oluştuğu, varlıklı ailelerin çocuklarının bu kurumlarda eğitim aldıkları iddia edilmektedir.²

Felsefenin kök saldığı Antik Yunan’da, bedenen güçlü erkek çocuğu yetiştirme amacı taşıyan *gymnasium* kurumları, eğitim kurumlarının ilk şekillerindedir. Bu kurumlar, başlangıçta sadece bedensel gelişim üzerine bir anlayışı barındırsalar da, Antik Yunan tarihinin ilerleyen dönemlerinde farklı bir nitelik kazanmışlardır. Kolonileşme döneminin bir sonucu olarak M.Ö.6.yy’da gelişen ticaret ve şehirleşme, halktan insanların siyasete etkin katılabilme olasılıkları ve bu yüzden belirli pratik konularda öğrenme tutkularının güçlenmesi³, felsefe ve eğitim anlayışını da farklı bir patikaya sürüklemiştir. İşte bu yeni anlayışın temsilcileri Sofistlerdir. Sofistler, temel olarak doğaya dayanan felsefi arayış ve eğitim sistemini kökten değiştirecek ve arayış güzergâhını insana çeviren bir bilgi görüşüne sahiptirler. Bu görüşü en güzel yansıtan ifade, onların en ünlü temsilcilerinden Protagoras’ın “İnsan her şeyin ölçüsüdür”⁴ sözüdür. Bu söz, bilgi ve gerçeklik düşüncesinde farklı bir iddia içermektedir. Sofistlere göre, bilgi insana görelidir; dolayısıyla insandan bağımsız bir geçerliliğe sahip bir doğruluktan söz edilemez. İşte bu görecilik (relativizm) anlayışı, tüm sosyal yaşantıyla beraber eğitim sistemini de etkilemiştir. Yeni Atina düzeninde bilgi nesnel, kişiden kişiye değişmeyen bir hakikate ilişkin değil, sadece insanın pratik yaşantılarına ve yeni gelişen yurttaşlık anlayışına ilişkin bir içeriğe sahiptir. Bu yüzden Sofistler, özellikle nasıl iyi bir yurttaş olunacağıyla uğraşan öğretmenlerdi. Onların temel amacı, nesnel bir anlam taşımayan ve genel olarak erdem anlamına gelen “*Arete*”nin insanlara kazandırılmasıydı. Protagoras’a göre, “*Arete*”, bir evi iyi idare etmek ve söz ve eylem yolu ile siyasi nüfuz edinmekten ibaretti.⁵

² Samuel Noah Kramer, *Sümerler*, (Çev: Özcan Buze), İstanbul: Kabalcı, 2002, s. 305.

³ Guthrie, *İlk Çağ Felsefe Tarihi*, (Çev: Ahmet Cevizci), Ankara: Gündoğan, 1999, s. 70-71.

⁴ Platon, *Diyaloglar*, (Çev: Macit Gökberk), İstanbul: Remzi, 2010, s. 475.

⁵ David Stuttard, *Antik Yunan Tarihi*, (Çev: David Stuttard), İstanbul: YKY, 2016, s.117.

“Bir sofist, ruhun beslenmesi için gerekli zahireyi satan bir çeşit tacir değil midir? Bence böyle bir şeydir.”⁶

Amacı sadece hitabet, retorik gibi siyasi çıkar elde etme araçlarını ve iyi ve faydalı bir yurttaş olmanın inceliklerini para karşılığı öğretmek olan bu öğretmenlik anlayışını değerlendirdiğimizde farklı boyutlarla yüzleşiriz. Bu boyutlardan birincisi, şüphesiz epistemolojik boyuttur. Sofistlerin eğitim görüşüne dayalı bir bilgi anlayışının temelinde mutlak bir doğruluk olmayacağı için, verilen eğitim, aslında var olan ya da olmayan meziyetlerin geliştirilmesi, insanın sadece dışarıdan kazanabileceği bir takım teknik, pratik becerilerin kazandırılması ile sınırlı kalacaktır. Buna karşın insandan insana değişmeyen akılsal doğrular olamayacağı ve bilginin sadece duyularımızla elde edilebileceğinin kabulü ile önümüzde büyük bir şüphecilik kapısını da aralamış oluruz; çünkü Parmenides ve Herakleitos’tan bu yana süren tartışmada *episteme*’ye karşı *doksa*’yı savunmak, insanı duyular dünyasının değişken, göreceli ve bir o kadar da şüphe dolu yönüyle karşı karşıya getirir. Artık bu septik evrende, Bertrand Russell’in “*Dünyada mantıklı düşünen hiç kimsenin şüphe duyamayacağı kadar kesin doğrulukta bir bilgi var mıdır?*”⁷ sorusunun yanıtı da bellidir: Tabi ki hayır! Gorgias’ın “Doğa ya da Var olmayan Üstüne” adlı yazdığı kitabında kanıtlamaya çalıştığı tezler, bu şüpheciliği çok güzel yansıtır: “*Hiçbir şey var olmaz*”; “*Herhangi bir şey var olsaydı bile, biz onu bilemezdik*”; “*Herhangi bir şeyi bilebilseydik bile, bildiklerimizi komşumuza iletmezdik*”⁸ İşte Gorgias’ın bu savları, artık insanın içini kemirmeye başlayan bir şüphecilik akımının izlerini taşır. Şüpheli yaklaşım, Sofistlerin yaşadığı çağlarda ve tarihin ilerleyen safhalarında İdealist ve Rasyonalist bakış açılarına göre, olumsuz bir anlam taşıdıysa da, gerek Antik çağda, gerekse de yakın tarihlerde, dogmatik düşüncenin karşısında insanın kendi aklını hür bir şekilde kullanabilmesini, sorgulama yapabilmesini simgelemesi bakımından oldukça önemlidir. Hiç şüphesiz, Kant’ın gerek epistemolojik düşüncelerinde, gerekse de eğitim felsefesine etki eden

⁶ Platon, *a.g.e.*, s.127.

⁷ Bertrand Russell, “*Felsefe Sorunları*” (Çev: Vehbi Hacıkadıroğlu) İstanbul: Kabcacı, 1994 s. 9.

⁸ Guthrie, *a.g.e.*, s. 74.

temel kavramlarında bu sorgulayıcı ve eleştirel aklın önemli bir yer tuttuğunu görebiliriz.

Sofistik anlayışın ikinci boyutu değer yargıları ve ahlakla ilgilidir. İnsanın her şeyin ölçüsü olması hiç şüphesiz değerler ve ahlak alanına da taşınacaktır. Protagoras için bir insan, toplumun büyük çoğunluğu için olumsuz kabul edilen bir davranışın doğru olduğuna içtenlikle inandığı sürece, söz konusu davranış doğru diye nitelendirilebilir; ancak o davranışın kötü olduğunu düşünen büyük çoğunluk, bu insanı daha iyi inançlara doğru yönlendirmeye çalışmalıdır. Protagoras'ın yaklaşımı bize gösterir ki; Sofistler için ahlaki yargılar da doğruluk ve yanlışlık ölçütüne göre değil, sadece pragmatik açıdan sınırlanır.⁹ O halde eğitimcinin amacı, mutlak bir değer yargısını bir insana aşlamak değil, sadece anlık olarak yani o anın gerektirdiği şartlarda, en işe yarar, en uzlaşımsal ve işlevsel davranışları ve bu davranışların temelini oluşturan değer yargılarını, ihtiyaç duyan insana benimsetmeye çalışmaktır. Kant'ın felsefesinin sofistik düşünceden ayrı düştüğü temel noktalardan birisi söz konusu pragmatik tavidir. Kant'ın ahlaki alan ve değer yargılarıyla ilgili görüşleri böyle bir sofistlik işlevsellik üzerine oturmaz.

Eğitimde sorgulama en temel etkinliklerden birisidir. İnsanın öğrenme süreçlerine bütün aklı ile dâhil olabilmesi için, sıkı, şüpheli bir sorgulamayı mümkün olduğunca gerçekleştirmesi gerekmektedir; ancak sofistlik sorgulamanın özelliği, Gorgias'ın şüpheliliğinde kendisini gösterir ve arayışın sonunda teorik bir son, ya da bir hakikat vadedmez. Oysaki Kant için sorgulama tıpkı Gorgias gibi çok önemli olsa da ona göre akıl, başlı başına ahlaki, manevi hakikatlerin merkezi durumundadır.

İşte hakikat vademeyen sofistlik şüpheli anlayışın, bütün bir Yunan toplumu üzerinde ahlaki, epistemolojik sonuçları olacak ve eğitim anlayışını da kökten etkileyecektir. Tam bu noktada ve bu problem üzerine, Sofist hareketin çağdaşı olan, hatta zaman zaman Sofistlerle aynı zeminde yer aldığı düşünülen Sokrates, tarih sahnesinde çok önemli bir eylem insanı olarak ortaya çıkacaktır. Kendisi hiçbir yazılı ürün ortaya koymadan, sadece Yunan halkının gündelik yaşantıları içinde sokaklarda dolaşarak, insanlarla doğrudan *diyaloga* girerek, sadece bulunduğu uygarlığı değil, tüm insanlık kültürünü ve felsefe tarihini değiştirecek bir bilgi ve ahlak anlayışının mimarı olacaktır. Sokrates'in Sofistlerle bir tutulmasının ve onların düşüncelerini

⁹ Guthrie, *a.g.e.,s.* 74-75.

destekliyor görünmesinin sebebi hiç kuşkusuz; kullandığı yöntemin şüpheden yola çıkıyor oluşundandı. O da tıpkı Sofistler gibi mutlak bir bilgiye sahip olmadığını söyleyerek insanların karşısına çıkıyordu. Ancak onun insanlara görünen “bilgisizliğinin” ardında büyük bir bilgelik saklıydı. Sofistler için şüphe, kavramlarla tıpkı bir oyuncak gibi oynadıkları pragmatik bir oyunun vasıtasına dönüşmüştü. Sokrates’in şüpheciliği ise, en son noktaya varıncaya kadar gidilen bir yolda “doğruluğu” arıyordu ve Sokrates bu şekilde kesin bir şekilde bilgiye ulaşabileceğine inanıyordu. Ona göre Sofistler yüzünden insanı insan yapan cesaret, adalet, ölçülü olmak gibi kavramların içi boşalmaya, gündelik hayatın içerisinde gerçek anlamları yok olmaya başlamıştı. Hatta bu yüzden, geleneksel değerler subjektifleştirilmiş ve görelileştirilmiş, bunun sonucunda da Atina demokrasisi krize girmişti.¹⁰ Tam da söz konusu aşamada Sokrates, Sofistlerden kalan bir kavram enkazını kaldırmaya kendisini adanmıştı.¹¹ Sofistlerin göreliliği savunmaları ve tümel özsel tanımların hiçbir zaman elde edilemez olduklarını düşünmeleri, onların genel tanımlardan kaçmalarına sebep oluyordu.¹² Sokrates ise bu genel tanımların tümevarımsal bir akıl yürütme ile elde edilebileceğine inanıyordu. Onun inancının temelinde Sofistlerin *doxa'sına* karşı *episteme*'ye hissedilen büyük bir tutku saklıydı. *Episteme*, Sokrates'te, Sofistlerin genel erdem anlayışlarından tamamen farklı bir erdem (*arete*) ile özdeşti.

“Temel soru, Protagoras'ın erdem in doğası, işlevi ve öğretilirliğine ve eğitimin insan ilişkilerindeki rolüne ilişkin anlayışının ne olduğudur.”¹³

Sokrates için “Bilmek, erdemli olmanın tam da kendisiydi. Ona göre, eğer bir insan kötüyü tercih etmişse, bu onun arzularına, dünyevi hırslarına yenik düşmesinden değil, “bilgisizliğinden” kaynaklanıyordu.¹⁴ Artık “*arete*”, Sokrates'le birlikte, epistemolojik bir boyuta taşınmıştı.

Peki, bilmek Sokrates için neden farklı bir önem arz etmektedir? Bu sorunun cevabı açıktır: Sokrates için bilgi, insanın yaşama ereğini bulmasını, kendi doğasını

¹⁰ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi – Antik çağdan 19.yy sonlarına kadar*, Ankara: Phoenix, 2012 s. 30.

¹¹ Guthrie, *a.g.e.*, s. 80.

¹² Laszlo Versenyi, *Sokrates ve İnsan Sevgisi*, (Çev: Ahmet Cevizci), İstanbul: Gündoğan, 1995, s. 68.

¹³ Versenyi, *a.g.e.*, Sy 49

¹⁴ Versenyi, *a.g.e.*, Sy 121

gerçeğe dönüştürmesini sağlayan ve onu böylece “*eudaimonia*”ya yani mutluluğa götüren biricik yoldur.¹⁵ Eğitim felsefesi bakımından, Sokrates’in tarih sahnesinde bir dönüm noktası olarak durmasının sebebi söz konusu düşünceleridir. Onun yolu, insanı düştüğü bilgisizlik çukurundan kurtaracak, yaşama ereğini bulmasını sağlayacak ve böylece gerçek erdemlere ulaşmasını sağlayacak bir bilgi anlayışından geçer. İnsanın kılavuzu ise, aklın içinde uyandırılmayı bekleyen doğrulardır. Yapılması gereken önce, insanın bu doğrulara ulaşmasını engelleyen “önyargılara” karşı diyalog yolu ile savaş açmaktır.

*“Sokrates, seninle tanışmadan önce hakkında kafası karışık bir insandır ve diğer insanların da kafasını karıştırır, demişlerdi. Şimdi bana büyü yaptığını, beni büyülediğini ve beni kendimi yönetemeyecek duruma sokana dek büyülemeye devam ettiğini anlıyorum”*¹⁶

İkinci aşamada Sokrates, doğurtma “*maiotik*” yöntemiyle insanın içinde uyumakta olan doğruları tıpkı bir ebe gibi ortaya çıkartmaya çalışır.

*“Ancak bu inançlar, onda bir yerlerdeydi, değil mi?”*¹⁷

Platon’un “*Menon*” diyalogunda Sokrates, bir kölenin bu yöntemle bir geometri problemini çözmesini sağlar.¹⁸ Onun amacı, insan ruhunda bulunan evrensel doğruların açığa çıkarılmasıdır. Söz konusu doğrular, insan soyunda bulunan ve ona hakikati fısıldayan “*daimonion*” sayesinde sezilebilir ve onların bilgisine bu sayede ulaşılabilir. Sokrates için insanın erdem yolu ile ulaşabileceği en üst mertebe, “*eudaimonia*”dır. Sokratik yöntem, Kant’ın da eğitim felsefesinde söz ettiği ve çocukların gerçek fikirlerinin ortaya çıkarılması için önerdiği bir yöntemdir; ancak Kant için Sokrates’in nihai hedef olarak gösterdiği “*eudaimonia*” hiçbir zaman ahlaki davranışın amacı olamaz. Bu bakımdan Kant’ın eğitim ve ahlak anlayışı mutluluk üzerinden temellendirilmez.

Akılsal ve evrensel doğruların varlığını kabul eden rasyonalist düşüncenin ve Batı idealizminin en önemli temsilcisi Platon, Sokrates’in öğrencisi olarak böyle bir iklimde ortaya çıkmış ve M.Ö. 387 yılında Atina’da “*Akademia*’yı” kurarak eğitim kavramının tarihsel yolculuğunda, hayati bir dönemecin mimarı olmuştur. Gücünü

¹⁵ Versenyi, a.g.e., Sy 123

¹⁶ Platon, *Menon*, (Çev: Furkan Akdemir), İstanbul: Say, 2013, s. 46-47.

¹⁷ Platon, a.g.e., s. 60.

¹⁸ Platon, a.g.e., s. 53-59

İdealizmin evrensel, genel geçer ideaların varlığını kabul eden bakış açısından alan Rasyonalist anlayışın temelinde, Platon'un tıpkı Sokrates'in bilgiyi *doğurtma* görüşüne benzeyen hatırlama teorisi bulunur. İnsan, Platon'a göre, doğmadan evvel ideaların ruhsal-tinsel dünyasında yaşamış bir ruhu içinde barındırır. Bu ruh, görünüşler, aynı zamanda yanılgılar dünyasında tıpkı bir "mağara" içinde gerçekliğin gölgesi ile yüz yüzedir. Gölgeler, duyularımızın aldatıcı birer görüntüsüdürler. Oysa asıl gerçeklik, mağaranın dışındaki ışıktır. Işık ise, evrensel, sonsuz, genel geçer ideaları simgeler. İnsan bu yüzden duyuşsal olanın değil, akılsal, mutlak doğruların peşinden gitmeli, gerçekliği zihninde aramalıdır. Gerçeklik zihinde bulunduğu için, en iyi eğitim; zihinsel olandır.¹⁹ İşte idealist eğitim modelinin temelini oluşturan bu temel görüş, insan aklının evrensel, genel geçer doğruları barındırdığını savunan rasyonalist düşünceyi baz alarak, zihinsel eğitimi en öncelikli yere koyar. Zihinsel eğitim özellikle Platon zamanında "akademia" ile kurumsallaştırılmıştır. Platon'un Devlet (*Politeia*) adlı eseri, siyasi olduğu kadar ideal bir toplumun içinde insanların hangi şekilde, nasıl eğitileceklerinin yolunu da sunar. Platon için toplumun bir arada yaşaması için bir devlet mutlaka gereklidir. Platon'un devlet teorisi, tıpkı Sokrates'in düşüncesini yansıtır şekilde bilginin en yüksek erdem olduğu bir anlayışın üzerinde inşa edilir. Bilgi, devleti var eden, yöneten ve insanları bu devlet bünyesinde bir arada yaşamasını sağlayacak en yüce erdemdir. Erdemin topluma kazandırılması ancak eğitim sayesinde gerçekleştirilir. Platon'a göre insanın eğitimi, bütün bilimlerle felsefenin esas gayesidir. İnsan böyle bir ideal düzen içerisinde en yüksek değerlere göre biçimlendirilir ve devlete hizmet etmeye kendisini adar.²⁰ Ancak söz konusu eğitimin ideal devlet çatısı altında her insana verilmemesi gerektiği, Platon tarafından özellikle vurgulanır.

"Öyleyse felsefe, bilgelik sevgisi, halk yığınları için imkânsızdır"²¹

Peki, Platon'un hocası Sokrates'ten emanet olarak devlet düzenine taşıdığı idealist eğitim anlayışının Batı Avrupa eğitimi açısından önemi nedir? Şüphesiz Platon'un önemi, insan zihnine ilişkin düşünceler içinde gelecek kuşaklara taşınan büyük bir akımın öncüsü olmasıdır. Burada Platon, ileride 18.yy

¹⁹ Gerald. L Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (Çev: Nesrin Kale), Ankara: Ütopya 2001 s. 19.

²⁰ Aytaç, *a.g.e.*, s. 34.

²¹ Platon, *Devlet*, (Çev: A. Göke Bozkurt), İstanbul: İlgi Kültür Sanat, 2017, s. 233.

Aydınlanmacıların düşündüğünün aksine, zihnin boş bir levha (*tabula rasa*) olmadığını, hatta insanın dünyevi yaşamından önce temaşa ettiği ideleri, dünyada yeniden temaşa edebilme yeteneğine sahip olduğunu savunmaktadır.²² İşte bütün mesele, temaşa yeteneğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Platon'un devletinde, böyle bir temaşa yeteneğini herkesten önce kazanmış filozof krallar, çağdaş dönemdeki idealist öğretmen anlayışını çağrışırlar. Çağdaş döneme kadar, "*Mutlak aklın*" tarihsel yolculuğunda çeşitli düşünce sistemleri, disiplinler oluşmuş, insanlar *Mutlak olanın* çeşitli boyutlarını keşfetmişlerdir.²³ İşte idealist öğretmen; tıpkı filozof-kral gibi bu çeşitlilik içinde *Mutlak olanı*, yani en üst derecede bilgiyi, bir bütünlük içinde kavrayabilen kişidir.

Platon'un Akademia'sı 529 yılında kapatıldığı sıralarda, uzun zamandır batıda insan aklı bilginin kaynağı olarak görülmemekteydi. Artık bilginin kaynağında dinsel, ilahi olan, merkezi bir önem kazanmıştı. Bazı düşünürlerin Antik felsefeyi Hristiyanlık teolojisiyle harmanlama çabaları ne kadar olsa da, eğitim Orta Çağ boyunca skolastik diye adlandırılan bir yapının içinde varlığını sürdürdü. Bu yapı, felsefeyi sadece teolojinin bir yardımcısı, hizmetkârı durumunda bıraktı. Platon'un öğrencisi ve Antik dönemde sistematik felsefenin doruğu olan Aristoteles'in "*kıyas mantığı*", Orta Çağın skolastik okullarının kullandığı en önemli bilimsel metot olmuştu.²⁴

Rönesans'la birlikte başlayan Antik Çağın ve kültürünün "*yeniden doğuş*"u hareketi, yaşamın bütün unsurlarını etkisi altına alırken, bilimsel alanda da, Kopernik, Kepler, Galileo ve Leonardo da Vinci gibi bilim insanları büyük değişimlerin simgeleri oldular. Her ne kadar felsefi bakımdan sistematik bir dönüşüm yaşanmasa da, insanın yeniden yaşam merkezine hümanist düşünceyi yerleştirmiş olması Rönesans dönemini oldukça önemli hale getirir. Rönesans ideali, eğitim anlayışı ve insan düşüncesi, hümanizm doğrultusunda yol almak isteyecektir. Bu ideale göre; çok yönlü yaratıcı düşünceyi geliştirmek ve yaygınlaştırmak gereklidir. İşte böyle bir anlayış da doğal olarak aristokratik bireylerin ortaya çıkmasını ve bu

²² Aytaç, *a.g.e.*,s. 35.

²³ Gutek, *a.g.e.*,s. 25.

²⁴ Aytaç, *a.g.e.*,s. 84.

bireylerin özellikle sanatsal alanda kendilerini ifade etme olanaklarını besleyecektir.²⁵

Rönesans'la başlayan her alanda antik temellere dönüş özlemi, insan aklının Orta Çağ'ın Hristiyanlık teolojisinin boyunduruğundan sistematik bir şekilde kurtulabildiği Aydınlanma döneminin kıvılcımını ateşlemiştir. Kant, 1784'te "*Was ist Aufklärung?*" adlı makalesinde yani "Aydınlanma nedir?" diye sorduğunda cevabını "*Sapere Aude*" diyerek verir.²⁶ Bu söz, insana artık aklını kullanma cesaretini göstermesini salık verir ve Aydınlanmanın parolasını oluşturur.²⁷

Elbette Aydınlanma Kant'ın görüşüne uygun olarak; insan aklının evrene dair teolojik, dogmatik açıklamalardan bağımsız, yeniden hür biçimde kullanılması anlamını taşır ve düstur olarak aklın kılavuzluğuna güvenir ancak; Aydınlanma düşüncesinin Avrupa'da farklı ülkelerde, kendine özgü güzergahlar çizerek yol aldığı görülür. Örneğin; Hollanda'da Spinoza, Fransa'da Descartes, Aydınlanma Çağının rasyonalist akımını temsil ederlerken, İngiltere'de bambaşka bir düşünce sistemi, Batı'da hem felsefe, hem de eğitim anlayışını farklı bir tartışma ortamına sürükleyecek bir görüşün yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Bu görüş, İngiliz düşünürler Bacon, Hobbes, Locke ve Hume ile tarihsel süreçte gelişen Empirizm akımıdır. Bu akım içerisinde özellikle Locke'un 17.Yüzyılın sonlarında kaleme aldığı "*An Essay Concerning Human Understanding*" adlı eseri, Rasyonalizme karşı yoğun tezler içermektedir. Locke, denemesinde; zihinde doğuştan ideler olmadığını kanıtlamaya çalışır. Locke, insanlar arasında genel kabul gören, genel geçer doğruların var olmasının veya bilinmesinin, onların doğuştan geldiklerinin ispatı olamayacağını söyler.²⁸ Özellikle "*Bir şey neyse odur*" ya da "*Aynı şeyin hem olması, hem de olmaması olanaksızdır*" gibi rasyonalistlerin doğuştan insan zihninde bulduklarını iddia ettikleri genel ilkelerin, insanların büyük çoğunluğu tarafından genel kabul görmüş olsalar da, toplumun bazı unsurları tarafından onaylanamayacak bir yapıya sahip olduklarını savunur.

²⁵ Aytaç, *a.g.e.*, s.98.

²⁶ https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf (erişim tarihi:27.01.2020)

²⁷ Aytaç, *a.g.e.*, s. 161.

²⁸ John Locke, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, İstanbul: Kabalcı, 2013, s. 72.

“Zihne doğal olarak kazanılmış olamaz, çünkü çocuklar, budalalar ve benzerleri onu bilmez. Çünkü öncelikle çocukların ve budalaların onlara ilişkin en ufak bir anlayış ya da düşüncelerinin olmadığı açıktır.”²⁹

Locke bu noktada şöyle sorar: “Eğer kazanılmış kavramlarsa, nasıl bilinmez olabilirler?”³⁰

Yani, bir şey zihne hem kazanılmış olup, hem de nasıl bilinmez olur? Locke bunun bir çelişki olduğunu belirterek aslında Platon’un “Bilmek hatırlamaktır” önermesine karşı çıkmaktadır.

“Çünkü anımsama bir şeyi bellekle ya da o şeyin daha önceden bilindiğinin ya da algılanmış olduğunun bilinciyle birlikte algılamaktır. Bu olmadıkça zihne gelen her ide yenidir, yani anımsanmış değildir”³¹

Yani zihin, bir bilgiyi anımsadığında o bilginin bellekte saklı olan karşılığını keşfetmiş olur; Rasyonalistlerin savunduğu, zihnimize hatırlayamadığımız, bilincinde olmadığımız ama keşfedilmeyi bekleyen ideler yoktur. Zihin, bazı doğruları sonradan keşfedebilir, öğrenebilir, ancak; bu onların doğuştan (*inné*) geldiklerini göstermez. Locke için şu rahatlıkla söylenebilir ki; O, insan zihninde, deneyimden gelmeyen hiçbir idenin varlığını kabul etmez.

Locke için insan zihni doğduğunda kendi Latince ifadesiyle *Tabula rasa*’dır yani boş bir levha ya da beyaz bir kağıttan farksızdır.³² Bu kâğıt deneyimlerle zaman içinde dolmaya başlar. İdelerimizin iki kaynağı mevcuttur. Birincisi işte bu beyaz kâğıdı dolduran duyularımız (*sensation*), İkincisi ise, duyularımızla donatılmış zihnimizin kendi içinde yürüttüğü işlemlere dair içe dönük algılarımızdır. İşte Locke, düşünüm (*reflection*) dediğimiz şeyin de, algıladıklarımız, düşündüklerimiz üzerine insanın kendine özgü şekilde içinde yürüttüğü zihinsel işlemlere dair gözlemlerden ibaret olduğunu belirtir.³³

²⁹ Locke, *a.g.e.*, s. 72.

³⁰ Locke, *a.g.e.*, s. 73.

³¹ Locke, *a.g.e.*, s. 94.

³² Locke, *a.g.e.*, s. 97.

³³ Locke, *a.g.e.*, s. 98.

“‘Düşünüm’ dediğimde, zihnin kendi işlemleri ile bunların biçimleri üzerindeki bilincinden söz ettiğim anlaşılmalıdır ve anlık, bu işlemlerin idelerini buradan alır.”³⁴

Locke ve diğer Empirist düşünürler, Descartes ve 17.yy kartezyen görüşlerden belirgin şekilde ayrılırlar. Descartes, insan ruhunu bu makine-dünyadan ayıran ve bu dünyadaki diğer tüm canlılardan hatta kendisi de bir makine olan bedeninden üstün kılan özelliğın düşünme (reflection) yetisi olduğunu savunuyordu.³⁵ Oysa Locke için düşünme yetisi, insanın deneyimlerinden, duyumlarından bağımsız bir özniteliğı (attributum) değildir. Düşünüm, ilk ve en basit idesi algılama (sensation) olan, ve insan zihninin biriktirdiğı ideler üzerinde dikkatlice ve etkin bir şekilde yürüttüğü işlemleri işaret etmektedir.³⁶

John Locke’un bilgi kuramı, sadece felsefi akımlar ve eğitim görüşleri üzerinde etkili olmamış, yeni ortaya çıkan ya da gelişen toplumsal, siyasi hareketlerin sistematik bir teori ile dayanak bulmasını sağlamıştır. İşte Ortaçağ feodalizminin son dönemlerinde kilise egemenliğindeki aristokrasi sınıfına bir başkaldırı hareketi gibi kendisini gösteren liberal hareketin ve devamında 18.yy’da büyük bir ideoloji olarak baş gösteren Liberalizmin tarih sahnesindeki hikâyesi böyle başlamıştır. Liberalizmin başkaldırısında özellikle en başta hedef gösterilen yapılar, kilisenin geleneksel eğitim kurumları idi. Liberallere göre, kilisenin eğitim anlayışı öğrencilerin zihinlerini tutsak ediyor, Ortaçağın statik, tek yönlü düşünme anlayışını onlara empoze ediyordu.³⁷ Locke’un bilgi kuramının tam da reddettiğı anlayış, anlığın doğuştan geldiğine inanılan idelerine ve ilk ilkelere dayanan bu otoriter yapının, adet ve geleneklerin mükemmelliğidir³⁸

“Anlaşıldığı anda kendilerinden kuşulanılmayan genel önermeleri bulduktan sonra, insanları bunların doğuştan olduğı sonucuna götüren yolun kestirme ve kolay olduğunu biliyorum. Bu bir kez kabul edilince, tembeli araştırma sıkıntısından kurtarmış, kuşkucuyu da bir kez doğuştanlığı kabul edilmiş şeyleri soruşturmaya gitmekten alıkoymuş olur. Usta ve öğretmen diye ortaya çıkanlar

³⁴ Locke, a.g.e., s. 99.

³⁵ Tülin Bumin, *Tartışılan Modernlik: Descartes ve Spinoza*, İstanbul: YKY, 2010, s. 36.

³⁶ Locke, a.g.e., s. 129.

³⁷ Gutek, a.g.e., s. 187.

³⁸ Gutek, a.g.e., s. 189.

için de, ilkelerin sorgulanamazlığını, ilkelerin ilkesi yapmanın sağlayacağı kolaylık az değildi. ”³⁹

Locke, “İnsan Anlığı Üzerine Denemeler”in birinci kitabının son kısmında, süregelen bu otoriter yapının, kendisinin karşı çıktığı doğuştan ilkeleri kullanarak toplum üzerinde bir güç unsuru nasıl oluşturduğunu bu şekilde özetler. Aynı zamanda bu ilkeler, yapıları gereği sorgulanamaz, şüphe edilemez tümel önermeler olarak bütün geleneksel eğitim anlayışlarının ve uygulamalarının temelini oluştururlar. Çünkü bu önermelerin tehlikesi onların evrensel oldukları savından kaynaklanmaktadır. Bir öğretmen, bir öğrenciye bir bilgiyi aktarırken, bu bilginin evrensel, genel-geçer bir doğru olduğu ön kabulüyle hareket ediyorsa, bu eğitim faaliyeti, zihnin idelerinin kötüye kullanılmasından başka bir şey değildir.

Locke, bu anlamda bireyin gelişiminin önünde bir engel teşkil eden tümel ilkelere karşı çıkarken, daima bireyin özgürlüğünü savunur. Bu özgürlük anlayışı, bireyci olduğu kadar natüralist bir yaklaşım içermektedir. Eğitim de tabiatın peşinden gitmelidir. Bu tabiat, insana bahşedilmiş ve onu diğer tüm fertlerden ayıran özelliklere işaret eder. Eğitimin asli amacı, bu insan tabiatını özgür kılmak, geliştirmektir. Bu görüşler, sonrasında Rousseau’yu da etkileyecek olan Pedagojik natüralizmin savlarına karşılık gelir.⁴⁰

Eğitim kavramının tarihsel yolculuğu, özellikle epistemolojik alan başta olmak üzere, yakın dönemlerde ahlaki, siyasi, sanatsal vs. alanlarda çoğalarak gelişen tartışma konularını da beraberinde taşıyarak, Alman aydınlanmasının en önemli mimarlarından Immanuel Kant’a kadar ulaşır. Kant, bütün bu tartışma konularını içine alan ve onlara kendine özgü yanıtlar veren bir felsefe sisteminin kurucusu olmuştur. Özellikle Rasyonalizm düşüncesinin eğitime yansımaları olan idealist eğitim akımı ve Aydınlanma döneminin ana akımlardan biri olan Empirizmin yeşerttiği liberal eğitim geleneğine karşı Kant’ın felsefesinin durduğu konum, çağımızı da ilgilendiren birçok eğitim probleminin tartışılabilir olmasına zemin hazırlayacak niteliktedir. İşte bu çalışmanın amacı, Kant felsefesinin temel konuları üzerinden eğitim kavramı ile ilgili tarihsel ve güncel meselelerin ele alınması ve daha özel olarak Kant’ın eğitim ile ilgili düşüncelerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmanın en

³⁹ Locke, *a.g.e.*, s. 95.

⁴⁰ Aytaç, *a.g.e.*, s. 167.

başında da belirtildiği gibi, eğitim kavramı ile ilgili hiçbir problem, felsefenin alanından tam anlamıyla soyutlanamaz veya dışarıda bırakılamaz. Kant'ın ele almış olduğu meseleleri de bu bakış açısı ve hassasiyetle değerlendirmek ve eğitim kavramıyla ilişkilendirmek gerekmektedir.

Kant felsefesini ele alırken yukarıda sözü geçen özellikle epistemolojik tabanlı tartışmalara onun Kopernikus'un uzaysal düzen devriminin bir benzeriyle nasıl dâhil olduğu, böylece hem akıl – obje arasında gerçekleşen bilgi süreci anlayışını tersine çevirip kökten sarsacak yeni bir bilgi kuramını nasıl öne sürmüş olduğu temel konularımızdan birini teşkil etmektedir. Kant'ın hem Empirizmin ve Rasyonalizmin savlarına karşılık, hem duyusal olana (Sinnlich), hem de anlama yetisine (Verstand), bilgi edinme sürecinde vermiş olduğu roller, eğitime yönelik birçok yeni soruyu da sorabilmemize yol açmaktadır. Temel amaçlarından birisi; insan bilgisinin sınırlarını ortaya koymak olan bu bilgi kuramı bizim aklımıza öncelikle şu soruyu getirmektedir: “İnsan ne ölçüde ve nasıl eğitilebilir?” Kant, kendisi “insanın eğitime ihtiyaç duyan tek varlık” olduğunu öne sürerken hangi yapı ve içerikte bir eğitimi kastetmekteydi? Tabi ki, bu sorular Kant'ın özellikle başta ahlaki olmak üzere siyasi, sanatsal vb. birçok farklı alanda öne sürdüğü görüşlerle ilişkilendirilerek daha sağlıklı şekilde yanıtlandırılabilir.

Burada en önemli ve gözden kaçırılmaması gereken husus; Kant'ın insan eğitimine verdiği hayati değer olmalıdır. Kant için eğitimin, tüm felsefesine dikkatle bakıldığında; en açık seçik şekilde önemini belli eden kavramlardan biri olduğu hemen fark edilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KANT'IN TRANSANDANTAL FELSEFESİNDE

İNSAN VE EĞİTİM

1.1.TRANSANDANTAL FELSEFE

Immanuel Kant, 22 Nisan 1724'te bir saraç ustası Johann Georg Kant'ın dördüncü çocuğu olarak Königsberg'de dünyaya gelmiştir.⁴¹Onun dünyaya geldiği yer ve zaman koşulları dikkate alındığında, Pietizm'in 16.yy'dan itibaren etkili olduğu bir coğrafyanın varlığı karşımıza çıkmaktadır. Pietizm, Philip Jacop Spener (1635-1705) ve Hermann Francke'nin (1663-1705) öncülük ettiği, kilise baskısına karşı, içe dönük, bireysel ve pratik bir dindarlık anlayışını içeren akımı ifade etmektedir.⁴² Pietizmin özellikle dışsal ve içeriği yozlaşmış ortaçağ din anlayışından uzak, içsel bu yaklaşımı şüphesiz Kant ve onun düşünce sistemi üzerinde çok etkili olmuştur. Onun karşı çıktığı şey aslında artık mekanikleşmiş inanç sistemleridir. İşte aynı karşıt tepkilerini epistemoloji alanına da taşıyarak Königsberg Üniversitesinde 1754'te başlayan akademik yaşantısı boyunca döneminin birçok bilgi kuramı sorunu ile ilgilenmiş ve birçok ses getiren yazı ile felsefi tartışmalara dâhil olmuştur. Ancak 1781'de yayınlanan ve kendi felsefi sisteminin karakteristiğini ortaya koyan "Salt Aklın Eleştirisi" (Kritik der Reinen Vernunft) adlı yapıtı, sadece kendi coğrafyasında değil, tüm Batı felsefesinde çığır açmıştır. "Salt Aklın Eleştirisi"ne çığır açıcı niteliğini kazandıran paradigmanın altında, özü itibarıyla Kant'ın Kopernikus'un gök cisimlerinin hareketlerine ilişkin devrim yaratan düşüncelerinden esinlenmesi yatmaktadır.⁴³

⁴¹ Ernst Cassirer, *Kant'ın yaşamı ve öğretisi*, (Çev: Doğan Özlem), İzmir: Ege Ü.E.F.Y.,1988, s. 7.

⁴² Gürsel Aytaç, *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*, Ankara: Gündoğan, 1992, s. 97.

⁴³ Immanuel Kant, *Arı Usun Eleştirisi*, (Çev: Aziz Yardımlı), İstanbul:İdea, 2017, s. 25.

Kopernikus (1473 – 1543), kendi zamanına kadar genel kabul gören yerin evrenin merkezinde olduğu düşüncesini kökten değiştirecek bir teori ortaya atarak, güneşin merkezde bulunduğu ve yer de dâhil diğer göksel kürelerin onun etrafında dolaştığı bir sistem fikrinin savunuculuğunu yapmıştır. Bu anlayış o tarihe kadar yere (dünyaya) kutsal bir merkezilik anlamı yükleyen ve yerin merkezde bulunduğu bir kozmik sisteme tanrısallık atfeden inanç sistemlerini de sarsacak niteliktedir. İşte kozmolojik paradigmadaki bu temel dönüşüm, bilgi kuramı açısından düşünüldüğünde karşımıza akıl ile evren ya da kavram ile nesne arasında denklik (correspondance, tekabüliyet) problemi çıkmaktadır; yani kavramlarımız ile nesnelere arasında tam bir uygunluk (adequatio) söz konusu mudur?⁴⁴ Yeni Çağ'ın matematik ve fizik alanında temel tartışma konularından birisi budur. Örneğin yukarıda bahsedilen iki temel görüşten Rasyonalizmi savunan Descartes ve Leibniz, aklımızdaki doğuştan idelerin nesnelere tam olarak karşılık geldiğini; dolayısıyla matematik sayesinde, zaten matematiksel bir yapıya sahip olan evrenin bilgisine tam olarak sahip olunabileceğine inanıyorlardı.⁴⁵ Ancak, öte yandan Locke ve Hume gibi Empiristler, aklın sadece işlevinin duyu verilerinden gelen bilgiyi işlemek olduğunu; yani akılda evrene dair hakiki bir bilginin mevcudiyetinden söz edilemeyeceğini savunuyorlardı. Bu yüzden Empiristler için kavramlarımız ile nesnelere arasında böyle bir uygunluk söz konusu olamazdı. İşte Kant'ı “dogmatik uyku”sundan Hume'un uyandırmasının⁴⁶ sebebi de budur. İskoçyalı filozof David Hume(1711-1776) “*An Enquiry Concerning Human Understanding*” adlı önemli eserinde, nedensellik ilkesinin bile aslında bir inançtan ibaret olduğunu, insan zihninde böyle bir ilkenin var olmadığını savunmuştur. Bu inanç ona göre, insan zihninde alışkanlıkların sonucunda oluşur.⁴⁷ Kant özellikle Hume'un bu bakış açısından etkilenmiştir. Kant ta tıpkı Hume gibi aklımız ile evren arasında, ya da kavramlarımız ile nesnelere arasında bir denklik olduğuna inanmaz; yani bizler dış dünyayı kendinde haliyle (numen) bilemeyiz.

Bu düşünceler aslında geleneksel metafizik anlayışının da terkedilmeye başlama sürecinin bir parçasıdır. “Salt Aklın Eleştirisi” bize geleneksel metafizik

⁴⁴Doğan Özlem, *Kant Üstüne Yazılar*, İstanbul: Notos, 2014, s. 11.

⁴⁵ Özlem, *a.g.e.*, s. 12.

⁴⁶ Immanuel Kant, *Prolegomena*, (Çev: ionna Kuçuradi), İstanbul: TFK, 2002, s. 8.

⁴⁷Ülker, Öktem, “David Hume ve Immanuel Kant'ın Kesin Bilgi Anlayışı” *DTFC Dergisi*, Cilt 44, Sayı 2, (2004), s. 31.

anlayışına karşı olarak; nesneden değil, nesne hakkında nasıl yargı verilebileceğinden işe başlamamız gerektiğini söylemektedir.⁴⁸ Kant doğrudan Hume gibi, bilimsel bir bilginin nasıl elde edilebileceğinin yollarını aramaktadır. Bu bilimsel bilgi Kant'a göre geleneksel metafizikle elde edilemez; çünkü metafiziksel yöntem duyuşal olandan hareket etmemektedir. Metafiziğin en büyük ihmali buradadır. Deneyle sınağa göz ardı edilir, dogmatik metinler adeta havada asılı kalır ve ayakları yere sağlam basmaz. Olgulardan beslenilmez. Bu yüzden geleneksel, dogmatik metafizik anlayışının dönüşümü gerekmektedir. Metafizik olsa olsa, insanın anlama yetisinin (Verstand) sınırlarını belirlemek için uğraşabilir. Evet yine metafizik bir bilgi edinme aracı olarak kalabilir; ama bu duyular üstü bir evrenin bilimi değil, insan aklının sınırlarının bir bilimidir.⁴⁹

*“Dolayısıyla sonunda, saf aklın bir eleştirisinin kendisini denemek, ya da böyle bir eleştiri varsa, onu araştırmak ve her türlü sınınamadan geçirmek gerek”*⁵⁰

İşte Kant'ın amacı “Salt aklı” ararken, bu salt aklın duyu verisinden bağımsız bilimsel bir bilgiye ulaşabilme yeterliliğini, yapısını araştırabilmektir. Salt kavramı, empirik hiçbir şeyle karşılaşmamış *a priori* bilgilere karşılık geliyordu.⁵¹ Kısacası, duyu verilerinin sunduğu tüm malzemelerden bağımsız “Salt bir akıl” nedir? Diye bir soruyu sorduğumuzda yaptığımız şey artık metafizik değil, “*Transandantal Felsefe*” olmaktadır.⁵² O zamana kadar hep bilginin kendini nesnelere uydurması gerektiği ön kabulüyle hareket edilmiştir; oysa bilginin bu yolla genişlememektir.⁵³ İşte Transandantal felsefenin sağladığı dönüşüm, geleneksel ontolojinin bakış açılarını tersine çevirmektedir. Yani varlığın oracıkta durduğu ve varlığa ilişkin bilginin hangi araçla elde edileceği sorusunun yerine, varlık hakkında zihnimize oluşan tasarımın nasıl elde edildiği sorusu konmalıdır. “Bilginin objektif geçerliliğini garantileyen şey nedir?” diye sorduğumuzda, bu sorunun yanıtı yine aklımızın aydınlatıcı ışığı ve onun kendi koşul ve sınırlarının bilinmesiyle cevaplanabilir.⁵⁴ Transandantal düşünce, karşısında duran nesneyi keyfice dışlamak demek değildir;

⁴⁸ Cassirer, *a.g.e.*, s. 89.

⁴⁹ Cassirer, *a.g.e.*, s. 54.

⁵⁰ Kant, *Prolegomena*, s. 123.

⁵¹ Kant, *Arı Usun Eleştirisi*, s. 40.

⁵² Cassirer, *a.g.e.*, s. 89.

⁵³ Kant, *a.g.e.*, s. 25.

⁵⁴ Cassirer, *a.g.e.*, s. 88.

aksine nesneyi dışlamadan onunla karşılıklı etkileşime geçen ilkeler üzerine düşünmeyi içerir. Bu noktada bilme faaliyeti üzerine Kant'ın düşüncelerinin analizini yapabiliriz.

1.2 SENTETİK A PRIORİ YARGILAR

Prolegomena'daki şu cümle, Kant için bilimsel bilginin ne ifade ettiğini ortaya koyabilir: “*Buna göre bütün metafizikçilere, ‘sentetik a priori bilgiler nasıl olanaklıdır?’ sorusunu yeterince yanıtlayınca kadar, resmen ve yasal olarak işten el çektirilmiştir.*”⁵⁵ Kant için “Sentetik a priori bilgiler, bütün bilimsel bilgi anlayışının temelini oluşturur. Burada “*a priori*” sözcüğünün öneminin daha iyi anlaşılması için, insani deneyimin ne anlama geldiğini irdelemek gerekir. Kant “Salt Aklın Eleştirisi”ne deneyimin, anlama yetimizin (Verstand)duyusal izlenimlerin ham gerecini işlemede ortaya çıkardığı ilk ürün olduğunu belirterek başlar. Bu nedenle deneyim; insan için ilköğretimdir.⁵⁶ Peki deneyim, bilme faaliyetimizde tek kaynağımız mıdır? Elbette Kant bu soruya “hayır” diye cevap verecektir. Deneyimden ödünç aldıklarımız sadece *a posteriori* ya da empirik olarak bilinir.⁵⁷ Oysa deneyimden gelen bu bilgiler evrensel nitelik taşımazlar. Bilginin evrensel bir gerçeklik kazanması onun ancak *a priori* olması ile mümkündür.⁵⁸ Kant, Prolegomena’da deney yargılarının nesnel geçerliklerini nesnenin dolaysız bilgisinden almadıklarını, deneysel yargıların genel geçerliğinin koşulunun saf bir anlama yetisi kavramına dayandığını belirtir.⁵⁹ Yani *a priori* olan deneyime önsel, deneyimden bağımsız ve nesnelere dünyasıyla ilişkiye geçtiğinde onlara nesnel geçerliliklerini ve evrenselliklerini kazandıran bilgilerdir. A posteriori olan yani tecrübeden gelen ise hiçbir zaman bize zorunluluğu, genel-geçerliliği veremez.⁶⁰

Kant için düşünmek, yargıda bulunmaktan veya genel olarak tasarımları yargılarla ilgi içine sokmaktan başka bir şey değildir.⁶¹ İşte bilimiz, aslında sürekli varlığa ilişkin bir yargıda bulunarak genişlemektedir. Ancak bilimizin genişlemesi

⁵⁵Kant, *Prolegomena*, s. 27.

⁵⁶ Kant, *Aklın Eleştirisi*, s. 39.

⁵⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 39.

⁵⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 39.

⁵⁹ Kant, *Prolegomena*, s. 49.

⁶⁰Erdal Yılmaz, “Kant'ın Teorik ve Pratik Felsefesinde Hüküm ve Nesnellik”, *Divan Disiplinler Arası Çalışmalar Dergisi*, 30, 1302-7956, (2012), s. 102.

⁶¹ Kant, *a.g.e.*, s. 55-56.

bizim a priori diye nitelendirdiğimiz evrensel, nesnel yargılarımızın sentetik olması ile mümkündür. Bu noktada Kant, analitik yargıları, sentetik yargılardan ayırır.⁶² “Tüm cisimler uzamlıdır” cümlesini örnek veren Kant; bu yargının analitik bir yargı olduğunu belirtir; çünkü bu yargıda yüklem kendisi, öznenin içinde gizil olarak mevcuttur. Bu yüzden bu tür önermeler, bilгимizi genişletici özelliğe sahip değildir. Buna karşın, “Tüm cisimler ağırdır” yargısı, sentetik bir yargıdır; çünkü ağırlık yüklemine cisim kavramı ile sentezinin olanağının zemini deneyimdir.⁶³ Şüphesiz bu yargı sentetik olduğu için bilгимizi genişletir; ancak Kant’ın bilimsel bilginin temeli olarak gördüğü “sentetik a priori” yargılar, hem deneyimin yardımını gerektirmeyen, hem de bilгимizi genişleten özelliğe sahiptirler. Kant buna örnek olarak; “Olan her şeyin bir nedeni vardır” önermesini gösterir.⁶⁴ Bu önermeyi irdelediğimizde hem analitik olmadığını, hem de deneyimin sağladığından daha büyük bir evrensellik içerdiğini görürüz.⁶⁵ Yani insan zihni burada nedensellik gibi hem sentezden gelen ve bilгимizi genişleten, hem de zorunluluk içeren bir bilgiye sahip olarak dış dünya hakkında bilgi sahibi olmaktadır. İşte “Sentetik a priori”nin anlamı budur.

O halde sentez nedir? İnsan zihni bunu nasıl gerçekleştirmekte ve bu bizim bilgi edinme tarzımızı nasıl belirlemektedir? Kant, sentez olmadan bilgi olamayacağını ve insani deneyimimizin bir “algılar rapsodisi”ne dönüşeceğini belirtir.⁶⁶ Yani deneyim dediğimiz şey, algıların birliğine dönüşebiliyorsa, insan dış dünyayı bir birlik halinde algılayabiliyorsa bunu gerçekleştiren şey; insanın sentezi gerçekleştiren zihnidir. Sentez, deneyimin nesnesini kuran ve *a priori* formlarla birleşince de, yargılarımızın nesnel geçerliliğini sağlayan faaliyetin kendisidir.⁶⁷ Dış dünya, eğer bizim sentezleyen aklımız olmasaydı, birlik, tamlık, ardışıklık vb. ilkeler altında bir algılar demeti olarak algılanamaz, aksine tikel, dağınık birer deneyim parçası haline dönüşürlerdi.

Sentezin daha iyi anlaşılabilmesi için, Kant’ın bilgi kuramının daha ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekir. Kant, duyarlık (Sinnlichkeit) yolu ile nesnelere bize

⁶² Kant, *Arı Usun Eleştirisi*, s. 44.

⁶³ Kant, *a.g.e.*, s. 45.

⁶⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 45.

⁶⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 45.

⁶⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 149.

⁶⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 149.

verildiğini ve anlama yetisi (Verstand) ile de düşünüldüklerini belirtir.⁶⁸ Duyarlık bize görüleri (anschauung) sağlar. Anlama yetisi ise kavramlarımızın kaynağıdır. Kant, “içerik olmaksızın düşünceler boş ve kavramlar olmaksızın görüler kördür”⁶⁹ derken; hem duyarlık yetimizin görüleri, hem de anlama yetimizin kavramları olmadan bilginin mümkün olamayacağını ifade etmektedir. Bilgi sürecini detaylı incelediğimizde; ilk olarak duyum kavramı ortaya çıkar. Duyum (empfindung); bir nesnenin tasarım yetimiz üzerindeki etkisiyle oluşur. Empirik görü, kendisini duyum yolu ile nesne ile ilişkilendiren görüdür. Empirik bir görünümün belirlenmemiş nesnesine de görüngü (fenomen) denir.⁷⁰ Fenomenler dünyasının çeşitliliğini belirli ilişkiler içinde görüde algılanmasını sağlayan şey, fenomenin biçimidir.⁷¹ Duyumların düzenlenebilmesini, belirli ilişkiler içinde algılanabilmesini sağlayan şey; duyumun kendisi değildir. Burada içlerinde duyuma ait hiçbir şey bulunmayan tasarımlar söz konusudur. Kant, bunları “transandantal anlamda” saf diye nitelendirir. Bunlara salt görü denebilir. Salt görünümün saf biçimleri, a priori olarak duyarlığın formlarıdır. Kant’a göre bu formlar, uzay ve zamandır. (Raum und Zeit)⁷² İşte bu formlar, algımıza önsel olarak duyarlık yetimizde bulunurlar. Bizler nesnelere, üç boyutlu bir uzay formu ve sürekli bir varoluş biçiminde düşünürüz.⁷³ Uzay ve zaman, saf görüye aittir.

Görü dışında bir de kavramlarımız vardır. Bunlar da bizim nesneyi kurgulayan diğer öğrenme şekillerimizdendir. Kavramlarımızın kaynağı, anlama yetimizdir.(Verstand) Anlama yetimiz, bizim tasarımları üretme ve empirik görünüm nesnesini düşünme yetisidir.⁷⁴ Nasıl ki duyarlık yetimiz hiçbir şeyi düşünemezse, anlama yetimiz de hiçbir şeyi duyumsayamaz. Anlama yetisinin özelliği diskursif olmasıdır;⁷⁵ yani o, mantıksal çıkarımlarla adım adım nesnesi hakkında bir yargıya ulaşır. Bu yargıya ulaşırken nesne hakkında “dolaysız bir tasarım” yerine, birçok tasarımı kendi altında birleştiren daha yüksek bir tasarım kullanılır. Bu tasarım, nesne hakkındaki tüm tasarımları tek bir yargı noktasında birleştirir ve kavramsal

⁶⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 57.

⁶⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 77.

⁷⁰ Kant, *a.g.e.*, s. 57.

⁷¹ Kant, *a.g.e.*, s. 57.

⁷² Kant, *a.g.e.*, s. 58.

⁷³ Özlem, *a.g.e.* s. 17.

⁷⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 77.

⁷⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 86.

bilgiyi ortaya çıkarır.⁷⁶ Yargılarımız aslında tasarımlarımız arasındaki birlik işlevini görürler. Kant buna örnek olarak; “Tüm cisimler bölünebilirdir” önermesini gösterir.⁷⁷ Bölünebilirlik, aslında birçok kavram ile bağıntılıdır; ama özellikle cisim kavramı ile bağıntı içerir. Aynı zamanda cisim kavramı da, birçok fenomenle ilişkilidir. İşte bu fenomenler, bölünebilirlik kavramı yoluyla dolaylı olarak tasarımlanır. Burada dolaylı tasarım, dolaysız tasarımın yerine geçerek, nesnenin bilgisi için kullanılır. Bu yüzden bizler göğün maviliği, gülün kırmızılığı gibi fenomenlere ilişkin duyularımızı aynen (olduğu gibi) kavramsallaştıramayız.⁷⁸ Kısacası Kant için, aslında yargıda bulunmaktan ibaret olan düşünmek; insanın anlama yetisinin nesne hakkında oluşturduğu dolaylı tasarımları kavramsallaştırma faaliyeti olarak görülebilir.

Nasıl ki; duyarlık yetimizin salt görüleri mevcutsa ve bunlar da uzay ve zamansa, anlama yetimizin de salt kavramları mevcuttur. Kant bunları kategoriler diye nitelendirir. Kant kategorileri, Nicelik, nitelik, ilişki ve kiplik olmak üzere dört ana bölüm ve her ana bölümün altında üçer tane olmak üzere toplam on iki adet olarak belirler. İşte bu kategoriler sayesinde, insan anlağı, görüden gelen nesnelere çokluğunu anlayabilir ve herhangi bir nesne üzerine düşünebilir.⁷⁹ Bu kategoriler bizim düşünebilmemizin yani eş deyişle yargı yetimizi kullanabilmemizin koşuludur. Bu noktada sentez için, duyumdan gelen çeşitlilik ve anlama yetimizden gelen kategorilerin kuralları çok önemlidir; duyumdan gelen çeşitlilik, görüye dönüştüğü anda duyarlık formlarıyla birlikte sentez faaliyeti başlamaktadır. Bundan sonraki aşama; tasarımların yeniden üretilmeye başlandığı sentez aşamasıdır. İşte bu aşamada “hayal gücü” (Einbildungskraft) etkindir. Hayal gücü yetisi, bir nesnenin yokluğunda bile, kalıcı bir kurala göre, tasarımın yeniden üretilmesini ve sentezin gerçekleştirilmesini sağlar.⁸⁰ Sentezin son aşaması ise kavramsal aşamadır. Bu aşama, sadece bilinç ya da farkındalık (apperzeption) sayesinde gerçekleştirilebilecek, sentezin birliğini sağlama aşamasıdır. Bu bilinç, tasarımı tek bir tasarım altında birleştirir ve kavramda tanımayı hayata geçirir.⁸¹ Aslında sentezin birliğini sağlayan

⁷⁶Kant, *a.g.e.*,s. 86.

⁷⁷ Kant, *a.g.e.*,s. 86

⁷⁸Özlem, *a.g.e.*, s.16

⁷⁹ Kant,*a.g.e.*,s. 92

⁸⁰ Kant,*a.g.e.*,s. 106

⁸¹ Kant, *a.g.e.*, s. 108.

bu farkındalığın köklerinde Kant, “özbilincin transandantal birliğini” görür.⁸² Bu transandantal birlik, aynı zamanda bilgilerimizin nesnel zeminini de sağlamakta ve bilginin nesnelliği, nesnenin bağımsız varoluşundan değil, nesnelere tesis eden anlama yetimizin kavram ve yasalarının evrenselliğinden kaynaklanmaktadır.⁸³

Bu şekilde düşünüldüğünde; Kant için nesne bir kurgudur.

“Buna göre bizim ‘objeden’ anlamamız gereken şey; salt görü formları ve salt anlık kavramlarının, algılar çokluğunu bir kurallar sistemi içinde birbirine bağlamasıyla oluşmuş olan bir şeydir.”⁸⁴

İşte Kant için, fenomenler dünyası ile numenal alan ayırımı burada kendisini gösterir. Kant için bizler; eğer varsalar bile kendinde şeylerin (Ding an sich) bilgisine hiçbir zaman sahip olamayız. Dolayısıyla numenal gerçekliğin bilgisi bizim bilgi sınırlarımızın dışında kalmaktadır.⁸⁵ Fenomenler dünyası da yukarıda bahsedilen bilgi süreçlerinde aktarıldığı şekliyle, insanın yetilerinin biçimlendirdiği bir kurgudan ibaret olmaktadır. Her ne kadar bilginizi genişletse de Sentetik a priori yargılarımız da fenomenler dünyası ile sınırlı kalmaktadır. Bu noktada gözünü numenal alana çeviren ve bilme yetisini numenlere uygulamak isteyen⁸⁶ bir yeti söz konusudur. Bu yeti, tüm yetilerin en üstünde, aslında tüm deney yargılarının genellik ve nesnel geçerliliğinin öznel kaynağı olan⁸⁷ akıl (Vernunft) yetisidir. Akıl, kavramları ve anlama gücünün kategorilerini oluşturan merkezdir.⁸⁸

1.3 – TEORİK AKLIN SINIRLARI

Kant, bilimsel bilginin koşulu olarak “Sentetik a priori” yargıların önemini vurgulamıştı. Bu yargılarımız, bizim teorik aklımızın ulaşabileceği en üst seviyede bilgileri içeriyordu; ancak bu yargılarımız her ne kadar bilginizi genişletici özelliğe sahipse de, Kant için bizim ana malzememiz duyarlıktan geldiği ve bilgi süreci duyumla başladığı için, sentetik a priori yargılarımız ancak fenomenal alanla

⁸²Kant, *a.g.e.*, s. 121.

⁸³Erdal Yılmaz, s. 113.

⁸⁴Cassirer, *a.g.e.*, s. 116.

⁸⁵Özlem, *a.g.e.*, s. 17.

⁸⁶Veli Urhan, “Kant’ın Bilgi Kuramında Metafizik Önermelerin Statüsü”, *Muğla Üni. Uluslararası Kant Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Vadi., 2006, s. 164.

⁸⁷Cassirer, *a.g.e.*, s. 130.

⁸⁸Ş. Teoman Duralı, *Aklın Anatomisi, Salt Aklın Eleştirisinin Teşrihi*, İstanbul: Dergah, 2017, s. 95.

sınırlıydı. Kant'a göre insan aklının özelliği fenomenler dünyası ile yetinmeyerek, duyuların verdiklerinin ötesine geçmeyi istemektir. O, duyuların ötesindeki mükemmelliği arıyordu.⁸⁹ Kant, geleneksel, dogmatik metafizik anlayışını, bilimsel bilginin tek koşulu olarak sentetik a priori yargıların gerekliliğini öne sürerken reddetmişti. Ona göre dogmatik metafizik anlayışı, salt doğaüstü bir içeriğe sahip ve empirik evrenden kopuktu. Bizim anlama yetimizin saf kavramları, deney nesnelere uzaklaşıp, kendinde şeylerle (numen) ilgi içine sokulduklarında anlamlarını yitiriyorlardı.⁹⁰ Saf matematiğin ve saf doğa biliminin (Fizik) sınırları buraya kadardı; yani görüşler dünyasıyla sınırlıydı. Her ikisi de ancak ve ancak deneyin olanaklı kıldığı bir şeyi tasarımıyabiliyorlardı.⁹¹ İşte dogmatik metafiziğin açmazı da burada saklıdır. Dogmatik metafizik, cüretkâr ama kör bir şekilde, ayırım yapmaksızın her şeye yönelmiş ve özellikle saf aklın meşru ama sadece deneyde kullanılabilir kavramları ve ilkelerini kullanarak, girmemesi gereken bir alanın içine girmeye çalışmıştır.⁹²

Kant, kısacası sentetik a priori yargılarla bilim yapılabileceğini, matematik ve fizikle uğraşılabilirliğini, ancak metafizik yapılamayacağını savunmaktadır. Bunu biraz daha açarsak; Akıl (Vernunft), anlama yetisinin (Verstand) kategorileri üzerinden numenler dünyasına ilişkin bir yargıda bulunamaz; çünkü anlama yetimizin kategorileri sadece duyu verisinden gelen malzeme üzerine uygulanabilir. Peki, akıl sadece duyusal olanın verdiği malzeme ve onun üzerine anlama yetisinin kendi yasalarını koyduğu bu fenomenal alanla yetinir mi? Kant bu soruya kesinlikle "hayır" diye yanıt verecektir. Akıl deneyle yetinmez ve insan, aklına gelen sorulara sadece deney dünyasında kalarak yanıt bulamaz. O, hep bir tamlık arar. Deney dünyasında hep aynı sorularla yüzleşir; oysa o, bu soruların ardında bir kendinde varoluşun gerçekliğini sezmektedir. İnsan aklı, özü gereği görüşlerin ötesine geçerek metafizik yapmak isteyecektir. Anlama yetisi, deney alanının ötesine geçemese de, kendinde şeylerin, görüşlerin ötesinde bir varlığın varlığını varsayar, çünkü anlama yetisinin kategorileri her ne kadar sadece görü formlarıyla bir senteze giriyorsa da, metafiziksel konularla ilişkilendirilmeye elverişlidir. Mesela,

⁸⁹Duralı, *a.g.e.*, s. 92.

⁹⁰Kant, *Prolegomena*, s. 64.

⁹¹Kant, *a.g.e.*, s. 65.

⁹²Kant, *a.g.e.*, s. 65.

nedensellik ilkesini ele alırsak; bizler aslında anlama yetimizin bir yasası olan bu ilkeyle, Tanrının varlığının doğadaki her şeyin nedeni olduğu yargısına ulaşabiliriz. Oysa nedensellik yasası bizim bir akıl ilkemizdir ve metafiziksel önermeler söz konusu olduğunda geçerliliği yoktur.

Kant anlama yetisinden farklı olarak aklın, asla deneyde verilmeyen ideleri (fikir) olduğunu belirtir. Bu ideler, deneyde verilmedikleri için ne doğrulanabilir, ne de çürütülebilir.⁹³ Bu ideler, psikolojik, kozmolojik ve teolojik olmak üzere üç tanedir ve kendi içlerinde diyalektiğin ortaya çıkmasına zemin hazırlayarak yanılsamalara, antinomilere (çatışkı) yol açarlar.⁹⁴ Bu idelerden psikolojik ide, ben ya da ruh kavramı ile kozmolojik ide evren ile ilgiliyken, tanrı ve ölümsüzlük kavramlarıyla ilgili olan teolojik ide, aynı zamanda teorik aklın sınırlarıyla doğrudan ilgilidir. “Burada akıl, en yüce varlığın (Pratik açıdan da düşünülür bir dünyanın) idesine yönelmek gerekliliğini duyar.”⁹⁵ Tanrı ve ölümsüzlük fikirleri, ahlak yasasının temeli, aynı zamanda Kant’ın ilkelerinin hikmet-i sebebidir.⁹⁶

Kant, tam bu sınır çizgisi için; “dünyanın, kavramı bu dünyanın içinde edinebileceğimiz tüm bilginin dışında olan bir varlıkla sadece ilgisi bakımından yargıda bulunma” ifadesini kullanır.⁹⁷ Bu ifade, deney nesnelere düşünme olanağı sağlayan niteliklerin, bu yüce varlığa yüklenmemesi ve dogmatik antropomorfizmden kaçınılması anlamını da taşımaktadır. Duyular dünyasının bilinmeyenle ilgisi, bir saatin saatçiyle, bir geminin mühendisle, bir alayın komutanla ilgisi gibidir.⁹⁸ Eş deyişle; orada bir bilinmeyen olduğunun bilgisine sahip oluruz; ancak onun kendinde bilgisine hiçbir zaman ulaşamayız. Bu, numenal dünyayla teorik bir bağ kurmaktan vazgeçip, ilgi temelinde pratik bir bağ kurma çabası olarak nitelendirilebilir.

İşte sınır kelimesi, aklın tam da kullanılış biçimiyle ilgilidir. Sınır bizler için; teorik aklın yapısı gereği, kullanım alanının kesin bir çizgiyle belirlenmesi gerektiğinin bir kabulü olmakla birlikte, aynı zamanda bize, yüce bir varlığın bu deney dünyasının ötesinde var olduğunu ve bu dünyanın tamamlayıcı bir unsuru

⁹³ Kant, *a.g.e.*, s. 82.

⁹⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 83.

⁹⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 116.

⁹⁶ Duralı, *a.g.e.*, s. 110.

⁹⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 111.

⁹⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 112.

olarak da var olmasının gerekliliğini bildirmektedir. Bizler onun teorik bilgisine hiçbir zaman erişemesek de, aklın pratik kullanımıyla evrenin varoluşunun bir nedeni olarak onun varlığının zorunluluğunu kavrayabilmiş oluruz.

1.4 – PRATİK AKLA GEÇİŞ VE AHLAK ÖĞRETİSİ

Teorik aklın sınırlarını deney alanıyla sınırlandıran Kant, bu alana ilişkin bilme faaliyetini doğa öğretisi olarak nitelendirirken, bu sınırın ötesindeki alanı ahlak öğretisi olarak nitelendirir.⁹⁹ Bu ikinci alan, aynı zamanda belirlenmişliklerin alanı değil, özgürlüklerin alanıdır. Ahlak alanı aynı zamanda “Neyi bilebilirim?” sorusundan “Ne yapmalıyım?” sorusuna geçişi temsil eder. Kant, Etiğin deneysel kısmını “Pratik Antropoloji” diye adlandırırken, akılsal kısmını ise “Ahlak” olarak nitelendirir.¹⁰⁰ Kant’ın bu ayırımı yapmasının sebebi, antropolojik olandan tamamen arındırılmış, zorunlu bir ahlak yasasının varlığına ulaşma gayesidir. Etiğin içinde de, kültürden kültüre, çağdan çağa değişen, yani deneysel özellikte birçok insani yükümlülükler vardır; ancak önemli olan evrensel, genel geçer, zorunlu bir ahlak yasasının mevcudiyetine ve bu yasalar doğrultusunda gerçek yükümlülüklerin bilgisine varmaktır.

İnsanın en önemli özelliği, “özerk” olmasıdır. İnsan, özgürlük alanında bu özerkliğini ortaya koyar ve nedenselliğin, belirlenmişliklerin hüküm sürdüğü doğa alanının ötesine geçer. İnsanı doğadaki tüm canlılardan ayıran özelliği budur. Kant’ın ahlak metafiziğinin ve yasasının temelinde de bu özerklik yatar. Bu özerklik, Kant felsefesi ve eğitim kavramı açısından hayati bir öneme sahiptir; çünkü Kant’ın ahlak metafiziğini üzerine inşa ettiği ahlak yasasının özü, insanın özerkliğidir. Bu özerkliğin kaynağı, dogmatik metafiziğe karşı olarak insan aklının ta kendisidir.

İşte akıl artık insan özerkliğinin bütün temelini oluşturmaktadır. Burada aklı ahlak alanında da en öne yerleştiren sebep, ahlak yasasının tamamen saf aklın kavramlarında aranması gerektiği gerçeğidir.¹⁰¹ Bu yasalar da, tıpkı deney alanında nesneyi kurgulayan teorik aklın kategorileri gibi, a priori olarak insan aklında mevcuttur. Burada ahlak yasası, o zamana kadar ki anlayışların aksine, “iyi”

⁹⁹Immanuel Kant, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*, (Çev: İonna Kuçuradi), Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu, 2002, s. 2.

¹⁰⁰ Kant, *a.g.e.*, s. 2.

¹⁰¹ Kant, *a.g.e.*, s. 4.

kavramının temelinde bulunur. Kant'a kadarki tarihsel süreçte genellikle "iyi" kavramı, ahlak yasalarının temelini oluştururken, Kant "iyi" kavramının ahlak yasasından kaynaklandığını belirtir.¹⁰² İnsan, deney alanında görüngüler teması ile sınırlı iken, deney alanına kapalı olan "şeylerin özü"nü sadece ahlak çerçevesinde kavrayabilir.¹⁰³ Bu alanda deneyle sınama ihtiyacı yoktur. Ahlaki kesinliğin özniteliği, onun içinde taşınmış olduğu "kanıtlanamazlık" özelliğidir.¹⁰⁴ Bu kanıtlanamazlık özelliği, tıpkı mantıksal-matematiksel önermelerin özelliğine benzer. Matematiksel önermeler de bu yüzden deney alanının dışında kalırlar.

Ahlak yasasının temel özelliği, kaynağını salt akıldan almasıdır. Akıl, ahlak yasasını kendi kendine koyar; dolayısıyla insan, kendi iradesiyle kendi kendine yasa koyandır. Peki, ahlak yasası, insan davranışlarında kendisini nasıl gösterir? İnsan davranışlarını, eylemlerini ele aldığımızda, Kant dünyada ve hatta dünyanın dışında bile "iyi bir isteme"den (Guter Wille) başka kayıtsız şartsız iyi sayılabilecek hiçbir şeyin düşünülmeceğini belirtir.¹⁰⁵ İsteme kavramı, bizim ahlaki eylemlerimizin temelini de oluşturur; çünkü insan eylemleri ancak keyfilik, arzulama gibi hissiyatlardan arındırılmış bir istenç kavramı ile anlamlandırılabilir. Bu istenç, a priori akılsal bir ilkeye işaret eder; yani insan aslında boşu boşuna istemez; onu bir ilke yönlendirmektedir. İşte Kant'ın ahlak görüşünün varacağı yön, bu noktada daha iyi anlaşılacaktır. "İyi isteme, etkilerinden ve başardıklarından değil, konan herhangi bir amaca ulaşmağa uygunluğundan da değil, yalnızca isteme olarak, yani kendi başına iyidir."¹⁰⁶ Kant için eylemlerin sonucunda varılan amaç, elde edilen çıkar, kazanılan mutluluk değil, tam aksine eylemlerin altında yatan niyet, onu eylemeye iten maksim, hayati önem taşımaktadır. Bu niyet de, öznel arzulamalara dayalı değil, bir yasaya bağlı olmalıdır. "Çünkü isteme kendiliğinden yasayla uygunluk içindedir."¹⁰⁷ İşte Saf istenç, bizi bu yasanın varlığına götürür. Saf istenci, saf istenç yapan şey; inanç ve maksimden kaynaklanan değeridir; yararlılık ve verimlilik saf istence hiçbir şey katamaz.¹⁰⁸

¹⁰² Immanuel Kant, *Pratik aklın eleştirisi*, (Çev: İonna Kuçuradi vd), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 1999, s. 65.

¹⁰³ Duralı, *a.g.e.*, s. 124.

¹⁰⁴ Cassirer, *a.g.e.*, s. 158.

¹⁰⁵ Kant, *Ahlak Metafiziğinin temellendirilmesi*, s. 8.

¹⁰⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 9.

¹⁰⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 30.

¹⁰⁸ Cassirer, *a.g.e.*, s. 180.

Kant için insan akli, mutluluk, haz gibi kavramların merkezde olduğu bir yapıda değildir. Akıl insana, herhangi bir amaca hizmet eden araçsal istemeyi değil, kendi başına iyi olan istemeyi ortaya çıkarması gerektiği için verilmiş bir yetidir.¹⁰⁹ Akıl, kısacası; iyi istemenin temelini teşkil eder. Saf istencin doğrudan ödev (pflicht) kavramıyla ilişkisi vardır. İnsanın saf istencinin özünü oluşturan maksim, yani insan eylemlerinin belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilmesini sağlayan temel ilke, bizi ödev kavramına götürür. İnsan eylemlerinin ve daha temelde insan karakterinin en yüksek derecede ahlakiliğini belirleyen ölçüt, eylemlerin ödevden dolayı gerçekleştirilmiş olmasında yatmaktadır. Bazı eylemler doğrudan ödevde aykırıdırlar, bazıları ise ödevde uygun ancak farklı bir eğilimle gerçekleştirildikleri için rastlantısallık içerirler ve ahlaki nitelikte kabul edilemezler. Oysaki ödevden dolayı yapılan eylemler, gerçek anlamda maksime bağlı, ahlakiliğin en yüksek ilkelerinden gelen ve insanın saf istenci doğrultusunda gerçekleştirilmiş eylemlerdir. “Ödev, yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğudur.”¹¹⁰ İnsan, ne kadar eğilimlerine, arzularına, hazlarına ters düşen bir eylemi yapmak zorunda kalsa bile, salt ahlak yasasına saygıdan dolayı o eylemi gerçekleştirme yükümlülüğündedir. İşte ödev bilinci budur.

Burada bir eylemin dayandığı yasa nesnel ilkeyi, temelinde bulunan maksim de öznel ilkeyi temsil etmektedir.¹¹¹ Kant, maksimle yasa ilişkisini şöyle açıklar: “Ancak, aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun.”¹¹² İşte bu formülasyon, aynı zamanda maksimin içeriksel olarak değil, biçimsel olarak yasaya uydurulması anlamına gelmektedir; çünkü akla dayalı ahlak yasası bize bir içerik sunmaz; sadece maksimlerimizin yasa olarak kabul edilip edilemeyeceği hususunda bizlere salt biçimsel bir yol çizer.¹¹³ Kant, bu formülasyonu açıklamak için; borca ihtiyacı olan bir insanın sadece içinde bulunduğu zor durumdan kurtulmak maksadıyla, tutamayacağını bile bile bir söz verip, borç para isteme davranışının ahlaki olup olamayacağı sorusunu ortaya atar. Cevabı çok açıktır. İnsanın tutamayacağı bir sözle kendisini zor durumdan

¹⁰⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 11.

¹¹⁰ Kant, *a.g.e.*, s. 15.

¹¹¹ Kant, *a.g.e.*, s. 15.

¹¹² Kant, *a.g.e.*, s. 38.

¹¹³ Kant, *a.g.e.*, s. 30-31.

kurtarmaya çalışması Kant'a göre hiçbir zaman genel bir yasa olarak kabul edilemez; dolayısıyla bu eylem ahlaki bir eylem değildir.¹¹⁴

Ahlak yasası, aynı zamanda bir buyruktur. Kant bu buyrukları, koşullu ve kesin (kategorik) olmak üzere ikiye ayırır.¹¹⁵ Her ikisi de zorunlu eylemleri ifade ederler ancak bunlardan koşullu olanı, başka bir amaç için araç olarak gerçekleştirilmek zorunda olunan eylemi ifade eder. Oysa kesin(kategorik) buyruk, sadece ve sadece kendisi için ve başka herhangi bir amaçla ilgi kurmadan gerçekleştirilen eylemin dayandığı yasayı temsil eder.¹¹⁶ İşte kategorik buyruklar, ahlaki yasanın kendisidirler.¹¹⁷ Bu yasalar, tüm akıl sahibi varlıklar için zorunlu olmakla birlikte, nesnelliğin de akılsal kaynağıdır.

Kant için insan, akıl sahibi bir varlık olarak başlı başına bir amacı temsil eder. Bu yüzden “kişi” olarak ifade edilir; oysa doğadaki akıl sahibi olmayan tüm varlıklara biz “şeyler” deriz; çünkü onlar sadece araçsal bir değere sahiptirler.¹¹⁸ İnsanı diğer tüm varlıklardan ayıran en temel özelliği onun akıl sahibi oluşu ve kendi başına bir amaç olarak var olmasıdır. Kant, bunu şu formülasyonla ifade eder: “*Her defasında insanlığa, kendi kişisinde olduğu kadar başka herkesin kişisinde de, sırf araç olarak değil, aynı zamanda amaç olarak davranacak biçimde eylemde bulun.*”¹¹⁹ Kant, bu noktada “*Amaçlar krallığı*” kavramını ortaya atar. “*Amaçlar krallığı*”, her akıl sahibi varlığın, diğer tüm akıl sahibi varlıklara her defasında bir araç olarak değil, kendi başlarına bir amaç olarak davrandıkları bir dünyayı ifade eder.¹²⁰ Bu dünyada artık tüm akıl sahibi varlıkların bir sistematik birliği, bir krallığı söz konusudur. Pratik akıl Kant için, doğrudan doğruya buyurucu, yasa koyucu bir konumda kabul edilmektedir.¹²¹ Burada amaçlar krallığına hizmet eden akıl, aynı zamanda araçlar düzenini ifade eden “şeylerin dünyasını” aşar. Şeyler, sadece eğilimler, gereksinimlerle açıklanabilen koşullu bir değere sahiptirler ve onların değeri sadece bir öznenin varlığıyla açıklanabilir. Amaçlar düzeni, sadece akıl sahibi varlıkların erişebildiği bir boyuttur.

¹¹⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 17-18.

¹¹⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 30.

¹¹⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 30.

¹¹⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 33.

¹¹⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 45.

¹¹⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 46.

¹²⁰ Kant, *a.g.e.*, s. 51.

¹²¹ Cassirer *a.g.e.*, s. 170.

Kant için, insan istencini özgür kılan onun amacıdır. Arzuya dayanan, şeyler dünyasında amaçlarını yitiren bir akıl, özgürlüğünü yitirir. Bu Kant'ın "özgürlük" (freiheit) anlayışını da ortaya koyar. Bizler, özerk bir insan olarak var olduğumuz anda, doğanın mekanik belirlenimlerinden kurtulur ve özgürleşiriz. Aslında ahlak yasası, bu anlamda bizi özgür kılan ilkeler bütünüdür. Özgürlük, genel kabul gören anlayışın aksine, akıl sahibi varlıkların kendilerini ahlak yasasına bağlı bir amaç doğrultusunda yaşamaları ile gerçekleşir. Özgürlük, ahlak yasasının varlık sebebi (ratio essendi), ahlak yasası da özgürlüğün bilinme sebebi (ratio cognoscendi)dir.¹²² Özgürlük, hiçbir zaman deney alanında temellendirilemez; o, ancak eleştirici, otonom bir aklın sahip olacağı bir özelliktir. Burada, kendisini adayan yasa koyucu bir akıl söz konusudur. İşte tam da bu özelliği onu numenal alana taşır. Burada insanın yüceliği, onun bir yasaya boyun eğmesinden değil, bizzat boyun eğdiği yasanın koyucusu olmasından kaynaklanmaktadır.¹²³ Bizler özerkliğimizi kazanıp, dış dünyaya baktığımızda; salt fiziksel bir varoluş, bir nedensellik zinciri görmekten sıyrılıp, bambaşka bir dünyayı sezinemeye başlarız. İşte saf istenç için dünya, o zaman anlamlı bir varoluşa bürünür.

1.5- ÖZGÜRLÜK ÜZERİNDEN EĞİTİM KAVRAMINA BAKIŞ

"İnanca yer açmak için bilgiyi sınırlandırdım"¹²⁴ diyerek ahlak alanının ortaya konuluş gerekçesini belirten Kant, insan için bir yanda duyulur, öte yanda da düşünülür olmak üzere iki farklı dünyanın varlığını dile getirmiştir. "Salt Aklın Eleştirisi"nde teorik aklın sınırlarını, "Pratik Aklın Eleştirisi"nde ise insanın deney alanının tamamen dışında kalan ahlaki tarafını ortaya koymuştur. Kant için insanı tüm diğer varlıklardan ayıran, yani diğer bir deyişle insanı insan yapan yönü de işte bu numenal yanıdır. İnsan işte bu yanıyla özgür bir varlıktır.¹²⁵ "*İnsan, özgür, öz-bilinçli, ahlaksal bir varlık olduğu için bir kişidir.*"¹²⁶ Bu bakımdan özgürlüğü ahlak yasasının varlık nedeni (ratio essendi) olarak gören Kant için de, özgürlük kavramı özel bir önem taşımaktadır.

¹²² Kant, *Pratik aklın eleştirisi*, s. 4.

¹²³ Kant, *a.g.e.*, s. 5.

¹²⁴ Kant, *Arı Usun Eleştirisi*, s. 30.

¹²⁵ Frederick Copleston, *Felsefe Tarihi*, Cilt 6 Bölüm 2 Kant, (Çev: Aziz Yardımlı), İstanbul: İdea, 1996, s. 201.

¹²⁶ Copleston, *a.g.e.*, s. 201.

Kant'ın "Transandantal" anlamda kullandığı özgürlük, ahlak felsefesinde ele aldığı ve doğa yasalarına göre hüküm süren determinizme karşı anlam kazanan "iradenin özgürlüğü"dür. Ancak politik anlamda özgürlük kavramı, insanın kendi iradesiyle, herhangi bir dış etken tarafından sınırlandırılmadan düşünebilme, davranabilme anlamını içerir¹²⁷; siyasi anlamda özgürlük kavramı, aynı zamanda insan eylemlerinin ahlak yasasına göre değerlendirilebilmelerinin ön koşulu olarak karşımıza çıkar. Diğer bir ifadeyle, özgürlüğe sahip olmayan bir varlığın ahlak yasasına göre değerlendirilme olanağı yoktur. İnsan kendi yasa koyucu aklının buyurduğu ahlaki ödevlere, özgürlüğü sayesinde erişir. Burada insan akli maksimlerini özgürce kendi aklının buyruklarına göre seçer ve davranışa dönüştürür. Deneysel alanda özgür olamayan ve doğanın katı yasalarına tabi olan insan, burada nedenselliği bizzat özgürlüğü sayesinde başlatır ve özerkliğini kazanır.

Kant'ın yaşadığı çağda, insana kendi aklını kullanma cesaretini göstermesi gerektiğini salık vermesi ahlaki anlamda olduğu kadar politik, hukuki anlamda da önemlidir. Aydınlanmanın parolasını oluşturan "Sapere Aude" çağrısı, devletin tüm yurttaşlarına her türlü dış etkenden bağımsız özgürce düşünmeyi, davranmayı önermektedir. Tarihin o safhasına kadar, toplumsal hayatın hep merkezinde bulunan tümel yargıların yerine, artık bireysel aklın gücü konmaktadır. Bununla birlikte Kant, "Saf Aklın Eleştirisi" ile teoriyi ve pratiği yönlendirecek akılsal ilkelerin kamusal alanda tesis edilmesine olanak sağlayacak iletişimin işleyişinin ve hedefinin saptanmasını amaçlamıştır.¹²⁸ Şüphesiz pratik akıl kavramı ve ahlak yasası aynı zamanda böyle bir zemin arayışıdır. Bu noktada Rousseau'dan etkilenen Kant için pozitif özgürlük bu zeminin teminatıdır. Rastgele arzularının peşinden giderek, yaşadığı toplumun kurallarını işine geldiği şekilde hiçe saymak, dış koşullara bağlı (heteronom) eylemlerde bulunmak, negatif bir özgürlüğü yansıtmakta iken, insanın kendi aklına egemen olarak evrensel yasaya bilinçli olarak uyması, pozitif özgürlüğün ta kendisidir.¹²⁹ İnsan toplum içinde, diğer özgür insanlarla birlikte yaşaması gereken ve mutluluğu da ancak bu sayede yakalayabilecek bir varlıktır.

¹²⁷ Ahmet Cevizci, *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Say, 2018, s. 746.

¹²⁸ Hakan Çörekçioğlu, "Kantçı Otomoninin Politikası", *Muğla Üni. Uluslararası Kant Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Vadi, 2006, s. 445.

¹²⁹ Onur Dursun, İlker Özdemir, "Evrensel Akla Temelli Pozitif Bir Özgürlük Düşüncesi: Basın Özgürlüğünü Kant'ın Düşünceleriyle Yeniden Yapılandırma", *Etkileşim Dergisi*, Yıl 2, Sayı 3, (Nisan 2019), s. 89.

Özgürlük bu bakımdan, her istediğini yapabilme veya söyleyebilme özgürlüğü değildir. Özgürlük, tam da insanın, diğer akıl sahibi özgür varlıklarla bir arada yaşayabildiği, iletişim ve uzlaşım olanaklarını yaratabildikleri bir ortamda anlam kazanmaktadır.

Böylece özgürlüğün ahlaki boyutunu irdelediğimizde, eğilimlerden, dürtülerden bağımsız saf istencin bizi götürdüğü ahlak yasasıyla, politik ve hukuki boyutu üzerine düşündüğümüzde de, özgür yurttaşlık, iletişim, uzlaşım ve bu kavramlara da bağlı olarak da devletin kanunlarıyla karşılaşmaktayız.

Özgürlüğün Kant felsefesinde ahlaki boyutu üzerinde düşünmek, bizi ahlaki eğitimin bizzat kendisine götürür; nitekim Kant için ahlaki eğitimin gayesi özgürlüktür.¹³⁰ İşte burada eğitimin içeriği ahlak yasası ile birleşmek durumundadır. Ahlak yasasının temeli daha önce değinildiği gibi maksimler olduğu için, ahlaki eğitim de bu temel üzerine oturtulmalıdır.¹³¹ “*Eylemlerin bütün ahlaki değeri iyi ile ilgili maksimlere dayanır*”¹³² Eğer “ahlaklı” bir insan yetiştirmek istiyorsak, yapmamız gereken insanı içeriği olmayan bir disiplin altına alarak eğitmek değil, onu maksimlerle uyum içerisinde davranmaya alıştırmak olmalıdır.¹³³ Özgürlük yolculuğu, küçük bir çocuk için böyle başlamalıdır. Bu yolculuk, aynı zamanda bir kişi oluşturma yolculuğudur. Maksimlere odaklanma süreci, bir çocuk için “iyi bir isteme”nin ortaya çıkarılması için gereken arınmanın sağlanması olarak nitelendirilebilir. Bu arınma, çocuğu akılsal ilkelerle ilgisi olmayan birçok “kuru bilgiden” uzak tutmak, onun zihnini bu çerçevede temiz tutmak anlamına gelmektedir.

Kaçınılması gereken en önemli hususlardan biri; eğitimde davranışları ödül ve ceza ile koşullandırarak şekillendirmektir; çünkü ödül ve cezaya bağlı eğitim anlayışı, sadece davranışın sonucundaki koşula odaklanarak, maksimlere karşı çocuğun gözlerine perde çekilmesine yol açacaktır. Oysaki yalan söyleyen bir çocuk için, yalan söyleme davranışının sonucunda karşılaşacağı cezanın bir önemi olmamalıdır; aksine yalan söyleme davranışının ahlak yasasına ters düştüğü için kötü bir davranış olduğunun, çocuk tarafından kavranması sağlanmalıdır. Bir şahsiyet

¹³⁰ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, s. 87.

¹³¹ Kant, *a.g.e.*, s. 101.

¹³² Kant, *a.g.e.*, s. 95.

¹³³ Kant, *a.g.e.*, s. 101.

(Persönlichkeit) yaratabilmenin temel şartı, bir çocuğun davranışlarının altında yatan maksimlerin farkına varmalarını sağlayabilme ve onlara bu akılsal ilkelere uyma alışkanlıklarını kazandırabilmektir. “İnsanlar, erken yaşlarda aklın buyruklarına boyun eğmeye alıştırılmalıdır.”¹³⁴ Bu sayede çocuk zaman içinde akılsal ilkelerini kendi başına kullanma becerisi kazanacak ve her koşulda, içindeki ahlak yasasını keşfetmeyi başarabilecektir. Kant’ın ceza kelimesini bazen olumlu anlamda kullandığını da görebiliriz;¹³⁵ ancak bu anlamın yine çocuğun ahlak yasasına uyma alışkanlığını desteklemeyle ilgili olduğu görülecektir.

Özgürlük kavramının ahlak ile bu sıkı ilişkisi, bizi ahlaki eğitime yansıyan birbiriyle bağlantılı birçok konu ile baş başa bırakır. Bu konulardan birisi, Kant’ın ahlaklılıkla en yakın ilişkide gördüğü kavramlardan birisi olan “şahsiyet” sahibi olmaktır.¹³⁶ Kant bu konuda “isteme”nin ilkesi olan maksimlere uyma alışkanlığından başka “kendine hakim olma” (Einer weisen mäßigung) kavramına değinir; çünkü iyi bir şahsiyet için bu gereklidir. Kendine hakim olmaya giden yol, tarihsel bir ifade olan “*sustine et abstine*” yani “tahammül et ve geri dur” parolasını yaşama geçirmekle başlar.¹³⁷ İnsan için, ahlak yasasına erişmesinde en büyük engellerden birisi de, insanın tutkularının esiri olmasıdır. Esaret, Kant’ın felsefi görüşlerinin bütünü için düşünüldüğünde, en uzak durulması gereken insani durumlardan birisidir. Burada esaret kavramının ilk çağrıştırdığı şey, özellikle de Kant felsefesi için ihtiraslar, tutkulardır. İhtiraslarımızı tutkularımızı bir kenara bırakmak, iyi bir şahsiyete doğru atılacak ilk adımdır.¹³⁸ Kant’a göre; bunu başarmak için bir ruh yatkınlığının olması gerekmektedir. Bu ruh yatkınlığı, insanın arzularının, eğilimlerinin birer ihtirasa dönüşmemesi için gerekli olan vazgeçme-terk etme tutumlarını ortaya koyacak cesarete sahip olmayı ifade eder.¹³⁹ Burada insanın iradesini törpüleyen zevklerinden vazgeçebilmesi için gerekli olan özelliğin cesaret olarak tanımlanmış olması, aynı zamanda bunu başarabilmenin zorluğunu da bizlere işaret etmektedir. Şüphesiz ki insan için her zaman daha kolay olan, ihtiraslarının, tutkularının peşinden gitmektir. Ancak insan, özgür bir kişi olarak ahlak alanında

¹³⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 33

¹³⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 104

¹³⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 114

¹³⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 114

¹³⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 114

¹³⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 114

kendisini “var etmek” istiyorsa, onu numenler dünyasından uzaklaştırıp, kör bir nedenselliğin hüküm sürdüğü fiziki doğaya esir kılan zevklerinden kurtulmalıdır; çünkü bu zevkler insanı nesnelere dünyasına bağımlı kılarlar. Bu anlamda insanı yaderkliğe götürürler. Yaderklik, özgürlüğün tam aksine; kendi kurallarını dış bir etkenden alarak yaşamak durumunda olma anlamını içermektedir. Burada bu dış etken, fiziki doğanın kendisidir. İşte insanın özgür olabilmesi en temelde, kendisini fiziki doğaya bağımlı kılan alışkanlıklarını terk edebilmesiyle başlamaktadır. İşte zor olan da budur; nitekim Kant, akli ermeyen bir insanın düştüğü durumdan kurtulmaya çalışırken yaşadığı dönüşümün muhtemelen kalıcı olamayacağını belirtir.¹⁴⁰ Kant bu yüzden bir insanın sefih duruma alışmadan erken çağlarda doğru, dürüst yaşantıya alıştırılmasının önemini vurgular. Bu da ancak ve ancak eğitim sayesinde gerçekleştirilecektir.

Çocukların ahlaki bir şahsiyet kazanabilmeleri için, öncelikle erken yaştan, hem kendisine hem de başkalarına karşı ödevlerini yerine getirmeleri ile ilgili karar almaları ve bu kararları gerçekleştirmek için çaba göstermeye alışmaları, insanlık onurunu hem kendi kişiliğinde, hem de başkalarının hakları söz konusu olduğunda sürekli gözetmeleri hayati öneme sahiptir. Bu onların ahlaki kişiliklerinin temelini oluşturmak için bir zorunluluktur.¹⁴¹ Bu ahlaki kişiliği erken yaşlarda kazanan çocuk, ilerleyen çağlarında kendine hâkim olabilmeyi, iradesini her koşulda koruyabilmeyi başarabilir. Kant, “*Doğal özgürlük sevgisi nedeniyle, insanın doğal kabalığını ehlileştirmesi gereklidir; hayvanlarda bunu içgüdüleri gereksiz kılar*”¹⁴² der. İşte bu özgürlük sevgisi, insanda o denli güçlü bir duygudur ki; bu duyguya alışan insan için, sonsuzluk alanının kapıları açılmış ve maneviyatla birlikte fiziki doğanın üzerine çıkmıştır. İnsanı hayvandan ayıran şey, bu yüzden eğitimin kendisidir ve bunun gerçekleştirilmesi için de erken dönem eğitimi çok önemlidir. Kant, disiplini erken yaşlarda kazanamamış insanların her arzuyu, her hevesi takip etmeye yatkın olduklarını söyler.¹⁴³ İnsanların eğitimleri keyfiliğe terk edilemez, sınırsız bir kuralsızlığa bırakılamaz. Bütün mesele, insanın soylu bir özgürlük anlayışına alıştırılmasıdır. Bu özgürlük anlayışı, eğitim olmadan yakalanamaz. Kant bunun için

¹⁴⁰ Kant, *a.g.e.*, s. 116

¹⁴¹ Kant, *a.g.e.*, s. 117

¹⁴² Kant, *a.g.e.*, s. 34

¹⁴³ Kant, *a.g.e.*, s. 33.

vahşi kavimleri örnek gösterir. Onların gelişmemiş bir tabiatları olduğundan söz eder.¹⁴⁴ Onlar da aslında özgürleşebilir ve aklın buyruklarına boyun eğmeye alışmış bir toplumun üyeleri olabilirler; ancak onları bundan mahrum bırakan şey, içinde buldukları ortamın yeterli düzeyde eğitimden yoksun olmasıdır.

Özgürlüğün, bütün akıl sahibi varlıkların istemesinin bir özelliği olarak varsayılması gerektiğini¹⁴⁵ söyleyen Kant için, bu yüzden eğitim kamusal bir meseledir. Maksimlerin özünde bile, hep diğer akıl sahibi varlıkların gözetilmesi söz konusudur. Hiçbir akıl sahibi varlık, kendisini diğer akıl sahibi varlıklardan ayrı tutamaz; bağımsız düşünemez. Burada özgürlüğün Kant tarafından talep edilen yeni politik, hukuki boyutları bizlere, iletişim, uzlaşım kavramlarının da tarihsel anlamlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini bildirmektedir. Ona göre; bunların hepsinin temelinde duran toplum sözleşmesi ve yasalar da kesinlikle değişmelidir. Kant'ın yaşadığı dönem, siyasal ve kültürel bakımdan doğum sancılarının ve imparatorluğun son devrelerinin yaşandığı bir zaman dilimine karşılık geliyordu. Kant'ın felsefesi bütünüyle hiç şüphesiz bu doğum sancılarının çok güzel bir ifadesi olarak görülmelidir. Kant'ın en önemli kavramlarından birisi olan, “saygı” (achtung) kavramı, böyle sancılı bir dönem için büyük bir toplumsal önem teşkil eder. Bu kavram, amaçlar krallığının her ferdi, kendinde bir amaç olarak görmeyi ve ona göre davranmayı ifade eder. İşte Kant'ın yaşadığı topluma ve geleceğe en çok katmak istediği kavramlardan birisi budur. Saygı, bir toplumda her kişinin kendisini özgürce ifade etme, düşüncelerini söyleyebilme, aklını hiç kimsenin baskısı altında kalmadan kullanabilme hakkının teminatıdır. İşte eğitim de zorunlu olarak bir çocuğa özellikle erken yaşlardan itibaren başka insanların haklarını dikkate alabilmeyi ve onlara saygı duymayı kazandırabilmelidir.¹⁴⁶ İletişim ve uzlaşım, ancak bu sayede toplumun içinde gelişebilir, serpilebilir. Hem iletişim becerisi, hem de uzlaşım kültürü, Kant'ın ahlak öğretisi çerçevesinde, insanların ancak eğitimle kazanabilecekleri vasıflardır. İnsan ancak bir toplum düzeninde kendisini var edebilir. Bu da insanın, bütün akli-ruhi melekelerinin hiçbir zaman kendi başına değil, başkalarıyla ilişki içerisindeyken eğitilmesi anlamına gelmektedir.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 33.

¹⁴⁵ Kant, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*, s. 66.

¹⁴⁶ Kant, *Eğitim Üzerine*, s. 118.

¹⁴⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 90.

Burada sorun; insanların bir arada, bir devlet çatısı altında ve yasalara tabi olarak yaşayabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleridir; keza bu sayede özgür yurttaşlar olarak, kendilerine uygun bir devlet sistemi içerisinde politik ve hukuki özgürlükleri kesin çizgilerle belirlenmiş olacaktır. Bu devlet sistemi, hem onların özgürlüğünün hem de eşitliğinin teminatı olacaktır. İşte Kant'ın düşünce sisteminin, Rasyonalizm ve Empirizmden farklı olarak tesis ettiği hayati şey; bu özgürlük ve eşitlik ideallerini aynı öznedeki bir araya toplayabilmiş olmasıdır.¹⁴⁸ Özgürlük bir birey için, ötekinin özgürlüğünü ve yasa karşısında kendisiyle eşit olduğunu kabul ettiğinde anlam kazanmaktadır. Bu bakımdan bir çocuğun eğitimi; özgürlük penceresinden bakıldığında bir yandan ahlak yasasıyla ve öte yandan ahlak yasasına bağlı olarak da toplum sözleşmesi ile iç içe olmak durumundadır. İnsan özgürlük idesi sayesinde ait olduğu numenler dünyasında, diğer akıl sahibi varlıklara karşı da her eyleminden sorumludur. Eğitimi de, bu sorumluluklardan bağımsız düşünme olanağı yoktur.

Özgürlük ve buna bağlı olarak eğitim konusunun din ve inanç kavramları ile ilişkisini de burada ele almak gerekmektedir. Numenal alanın yansıması olarak insanı dünyadaki diğer tüm varlıklardan ayıran özgürlük idesi, din ve inanç kavramlarıyla da doğrudan bağlantılıdır. İnsan tam da özgür bir varlık olduğu için teorik aklın ötesine geçerek manevi alana geçebilir. Bu alan, “*insani değerlerin imalathanesi*”dir.¹⁴⁹ Kant özgürlüğü, kendi kendine yasa koyabilen aklın (Vernunft) idesi olarak tanımlamıştı. Bu anlamda yasa koyucu aklımız, salt biçimsel olarak yani bizlere doğrudan bir içerik sunmadan, kategorik buyruklar vasıtası ile içimizdeki ahlak yasasına erişmemizi sağlıyordu. Bu yasanın içeriğini belirleyen tek güç akıldan başka bir şey değildi. Kant, teorik ve pratik aklın tüm sorularının üç soruda birleştiğini belirtir. Birinci soru: *Neyi bilebilirim?* İkinci soru: *Ne yapmam gerekir?* Üçüncü soru da: *Ne umabilirim?* Sorularıdır.¹⁵⁰ Birinci soru salt teorik, ikincisi salt pratik bir soru iken, işte bu üçüncü soru, bizi aynı zamanda hem teorik, hem de pratik olan bir yere götürür. İşte bu yer, Tanrı inancına açılan kapıyı temsil eder. İnsan ahlak yasasını mutlulukla bezemek istiyorsa, böyle bir yöneticinin varlığını ve bir gelecek yaşamı varsaymak durumundadır; aksi takdirde ahlak yasasını “*beynin boş*

¹⁴⁸ Çörekçioğlu, *a.g.m.*, s. 448.

¹⁴⁹ Duralı, *a.g.e.*, s. 108.

¹⁵⁰ Kant, *Arı Usun Eleştirisi*, s. 467-468.

uydurmaları” olarak görür.¹⁵¹ Tanrı, insanlığın bir bütün olarak tabi olması gereken tüm buyrukların dayanağı olarak kabul görmelidir. Tanrı'nın varlığının kabul edilmesi, ahlak yasasını bizler için daha anlamlı kılmaktadır. İşte bizi dine ve teolojiye ulaştıran da, bu mutluluk umudu ve Tanrı postulatıdır.¹⁵²

Kant, tam da bu bakımdan ahlak yasası ile yani doğal akıl inancı ile vahyedilmiş dinler arasındaki ilişkiyi sorgular. Bizler de bu açıdan meseleyi ele aldığımızda, bir ölçüt sorunu ile yüzleşmekteyiz; çünkü dini inanca sahip bir insanın inanç ölçütünün belirlenmesi gerekmektedir. Ahlak yasası mı dini inanca doğru yönelmelidir? Ya da tam aksine dini buyruklar mı ahlak yasasını belirlemelidir? Kant hiç şüphesiz, insanın içindeki ahlak yasasının dinin temelini oluşturması gerektiğini savunur. Ahlak yasası başlı başına Tanrı buyruklarıdır. Bu bakımdan hakiki ölçütümüzdür. Kant, bu saf akılsal inancı, tarihsel olandan ayırır. Ona göre tarihsel inanç, kilise gibi kurumsal bir yapının tekeline girmiş, kilise inancına dönüşmüş ve salt olguların üzerinde temellendirilmiştir.¹⁵³

*“Saf ahlaki yasalarla ilgili olarak, dininin temeli olan Tanrı iradesini herkes kendiliğinden, yani bizzat kendi aklıyla tanır; çünkü tanrısallık (ulûhiyet) kavramı aslında yalnızca bu yasaların bilincinden yani aklın bu yasalar için, nihai ahlaki amaca uygun olarak, belli bir dünyada mümkün bir etki yaratma gücü varsayma ihtiyacından çıkar.”*¹⁵⁴

Kant, açıkça Tanrının varlığının kabulünün her akıl sahibi varlık için bir zorunluluk, bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir; ancak ölçüt noktamızın doğal din anlayışını yansıtan saf ahlaki yasalar olduğunu da dile getirmektedir. Bu anlamda doğru din, doğal olarak Tanrıya saygı olan akıl vasıtasıyla bize vahyedilmiş olanı ve koşulsuz pratiksel prensipleri ve onların kanunlarını kapsar.¹⁵⁵ Burada vahyedilmiş olandan kast edilen içimizdeki ahlak yasasıdır. Kant, dini pratiklerin ahlakın geliştirilmesine destek olabileceğini savunmasına rağmen, kendi başlarına yani kendilerinden kaynaklanan bir ahlaki değerleri olamayacağını savunur. *“Evrensel bir dinde, Tanrıya karşı özel ödevler yoktur; çünkü Tanrı bizden bir şey kabul*

¹⁵¹ Kant, *a.g.e.*, s. 470-471.

¹⁵² Aydın Işık, “Kant’ın Din Felsefesinde Doğru Dinin Ölçütü Üzerine”, *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2008/1, Sayı 47, s. 167.

¹⁵³ Immanuel Kant, “Salt Aklın Sınırları Dâhilinde Din” (Çev: Lokman Çilingir, Aslı Avcan), Ankara: Elis, 2017, s. 122.

¹⁵⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 123.

¹⁵⁵ Işık, *a.g.m.*, s. 168.

edemez”¹⁵⁶ Kant, bu noktada bize ödev olarak sunulanın, salt içimizdeki ahlak yasası olduğunu vurgulamaktadır. Tanrı, zaten içimizdeki buyrukların sahibidir; bu anlamda bizden bunun dışında bir şey beklemez. Burada temel kaygı, dini öğretilerin zamanla kilise gibi bir kurumun elinde ahlaki değerlerini yitirerek birer dogma haline dönüşmeleridir. Kant, bu yüzden “kilise inancı”nın terk edilerek onun yerine saf akıl inancının ve ona dayanan doğal bir din anlayışının tesis edilmesi gerektiğini savunur. Bu bir aşamadır ve sonunda toplumu bekleyen bir “Tanrı Krallığı”dır.¹⁵⁷

Bütün bunlar ışığında Kant için eğitimin içeriğinin ahlak temelinde doldurulması gerektiği anlaşılmaktadır. Çocukların özellikle erken yaşlardan itibaren ahlaki içerikten yoksun ya da daha başka bir ifadeyle çocukların zihinlerinde karşılığı olmayan dogmalarla yetişmeleri, onların ahlaki gelişimlerini desteklemeyecektir. İşte kilise gibi kurumların o dönemde yaptığı yanlış budur. Ahlaki değerlerin çocuklara kazandırılmasını öncellemediklerinden ötürü bu kurumlar, ahlaki şahsiyetler yerine bir takım ezber alışkanlıklar kazanabilmiş yığınlar yetiştirirler. Yapılması gereken ahlaki temele alarak, çocukların değerleri kendi ruhlarında sağlam bir yere oturtmalarına izin veren bir eğitim modeli geliştirmektir. Bu noktada Tanrı idesinin önemi de göz ardı edilemez. İlahi bir anlayıştan yoksun kişiler ahlak yasasının gizemini çözemezler. Bu bakımdan Çocuklar için Tanrı, geleceklerini aydınlatan temel bir erek, nihai bir varlık olarak hep var olmalıdır. Din, bunun için gereklidir. Din, çocuklara ve gençlere ilahi beyanı, vicdan ve vahyi ancak eğitim yolu ile kazanabileceklerini öğretir.¹⁵⁸ “*Din, Tanrı bilgisine tatbik edilmiş ahlaktır.*”¹⁵⁹ İşte bu çerçevede eğitim, çocukların gönüllerine Tanrı sevgisini kazınmalıdır. Bu bağlamda dini eğitimin içeriği nasıl olmalıdır? Kant, bu konuda erken yaşlardan itibaren dini düşüncelerin çocuğa kazandırılmasının faydalı olup olamayacağı sorusunu yöneltir ve buna cevaben, Tanrıya karşı doğrudan (unmittelbare) bir vazifeyi kavrayamayacak durumdaki bir gencin önce insanlığa karşı yükümlülüklerini, amaçlarını, hedeflerini öğrenmesinin, tabiatın işlerinin ve güzelliğinin farkına varmasını sağlamanın, oradan da Yüce bir Varlık, bir Kanun koyucu düşüncesine erişmesinin normalde daha doğru olacağını belirtir. “*İlk başta*

¹⁵⁶Kant, *a.g.e.*, s.169.

¹⁵⁷Kant, *a.g.e.*, s.134.

¹⁵⁸Duralı, *a.g.e.*, s. 115.

¹⁵⁹Kant, *Eğitim Üzerine*, s. 126.

her şeyi tabiata atfetmeliyiz ve ardından Tabiatın kendisini Tanrı'ya bağlamalıyız”¹⁶⁰

Bu bakımdan ilahiyattan ahlaka doğru değil, ahlaktan ilahiyata doğru yol alan bir eğitim modeli daha doğru olacaktır. Kant, çocukların eğitim ile bütün dini düşünceleri kavrayamayacaklarını belirtir. Bu bakımdan onlara anlayamayacakları dua kalıpları ezberletmenin faydalı olamayacağını savunur.¹⁶¹ Bu ona göre çocukları yanlış bir dindarlık anlayışına götürür. Doğrusu, çocukları ahlak yasası temelinde dini bilgilerle buluşturmaktır. En önemli kısımlardan birisi de, Tanrı ve vazife fikirlerinin birbirine bağlanarak çocuğa öğretilmesidir. Bunu öğrendiğinde çocuk, yıkıcılık ve gaddarlıktan uzak durmayı da bilecektir.¹⁶²

Sonuç olarak, dini eğitimin temelinde ahlak esas olarak bulunmalıdır. Tanrı fikri ve inancı ise bizi aynı zamanda ereksellik düşüncesiyle buluşturur.

1.6- EREKSELLİK VE İDEALKÜLTÜR IŞIĞINDA EĞİTİM

Kant için insanda öyle bir yeti vardır ki; bu yeti doğadaki ereği bulup bizlere sunar. Bu yeti “yargı gücü”(urteilskraft) yetisidir. Yargı gücü yetisi, doğayı belirli bir amaca tabi olma ilkesine göre sentezler.¹⁶³ Bu sentez, aslında doğa alanıyla ahlak alanı arasında bağlayıcı halka arayışımızın bir sonucudur.¹⁶⁴ Yargı gücü yetisi, anlama yetisi (verstand) ile akıl(vernunft) arasında aracılık eden bir yeti durumundadır. Bu noktada akla şu sorular gelmektedir: Nasıl ki anlama yetisi, bize fiziki doğa ve nesnelere ilgili a priori kategoriler sunuyorsa ve yine aynı şekilde akıl da bize ahlak yasasıyla ilgili a priori kurallar koyabiliyorsa, yargı gücü yetimizin de aynı özellikte ilkeleri mevcut mudur? Kant için elbette mevcuttur. Yargı gücü yetimiz, bizlere doğanın içindeki gizli ereği göstermesi için düzenleyici a priori ilkelere sahiptir. Bu yeti bir bakıma bizi doğaya bu yolla bağlar. Doğa ile insan arasında ereksel bir bağ kurmamızı sağlar. Belki de en önemlisi, o bizlere fenomenlerin içinde saklı duran numeni bize yansıtır, yani tikel olanın içindeki tümeli gösterir. Burada önemli bir husus vardır. Tümel olan ilke, yasa vs. bizlere

¹⁶⁰ Kant, *a.g.e.*, s. 126.

¹⁶¹ Kant, *a.g.e.*, s. 128.

¹⁶² Kant, *a.g.e.*, s. 128.

¹⁶³ Taylan Altuğ, *Kant Estetiği*, İstanbul: Payel, 1989, s. 20.

¹⁶⁴ Copleston, *a.g.e.*, s. 163-164.

zaten hâlihazırda verilmişse, yani önceden belirlenmişse, yargı gücümüz zaten anlama yetimizin kurallarına göre hareket eder ve hazırda kendisine sunulmuş tümelin altına tikel olanı yerleştirerek yargıda bulunur. İşte bu, belirleyici yargı gücüdür. Öyleyse, hâlihazırda bir tümel yani bir yasa veya ilke, bize verilmeden biz yargıda bulunuyor ve tikeli kavramsallaştırabiliyorsak bu da düşünücü yargıgücünün faaliyeti olmaktadır.¹⁶⁵ İşte düşünen yargı yetimizin a priori olarak sahip olduğu teleolojik ilke, kendisini özellikle empirik bilimin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde göstermektedir.¹⁶⁶ Anlama yetimizin kategorileri, empirik yasalara ulaşmamız ve doğayı bütünsel bir sistem içinde kavrayabilmemiz için yeterli değildir. İşte düşünücü yargı gücü, nesnelere içinde formel olarak bulunan erekselliği, doğadaki amaçlılığı bilgi faaliyetine dahil eden yetidir.

Ereksellik, tarihsel süreç içerisinde genel olarak, bütün içindeki parçaların, bütünlüğe bir bağ içerisinde olması ve bu bütüne bağlı olarak bir harmoni içerisinde bulunmaları olarak anlaşılırdı. Leibniz'in "monad"ları bu ereksellik anlayışını yansıtıyordu.¹⁶⁷ İşte Kant'ta böyle bir ereksellik fikriyle yola çıkmaktadır; ancak Kant'ın çıkış noktasında çok temel bir farklılık vardır. Kant için bütünlüğün kendisi nesneye değil, bizzat özneye ve onun kavramlarına aittir.¹⁶⁸ Metafiziğin olagelen form problemleri, insanın yargıgücü yetisi dikkate alınmadan hiçbir zaman anlaşılabilir. Kant, doğayı kendinde haliyle bilebilme şansımızın olmadığını bilgimize çizdiği sınırla göstermiştir. Doğayla aklımız arasında bir denklik (tekabülîyet) mevcut değildir. İşte yargı gücü yetimizin bulduğu ereksellik düşüncesi de aklımızın doğayı bir bütünlük olarak algılamamızı sağlayan bir bağ kurucu özellik taşımaktadır ve bizim doğaya yüklediğimiz bir ilkeye karşılık gelmektedir.

Yargıgücü yetisi ile birlikte estetik duygunun da kapıları açılmaktadır. Yargıgücü bir yandan teleolojik bir niteliğe sahipken, diğer yanı estetikdir. Kant, genel doğa yasalarının, anlama yetimizin salt ilkelerinin bize hoşlanma duygusunun verdiği harmoni düşüncesini veremeyeceğini belirtir; yani yargı gücü, tam bir harmoni noktasına karşılık gelmektedir. Bu noktada "doğanın amaçlılığı" ilkesi ile bizler aslında bilgi yetilerimiz ile doğa arasında bir uyum olduğunu varsaymış

¹⁶⁵ Altuğ, *a.g.e.*, s. 19.

¹⁶⁶ Cassirer, "*a.g.e.*," s. 203.

¹⁶⁷ Cassirer, "*a.g.e.*," s.198.

¹⁶⁸ Cassirer, "*a.g.e.*," s. 199.

oluruz. İşte bu transandantal ilke, öyle bir ilkedir ki; şeylerin bilgimizin nesnelere olabileceğini varsayan o evrensel koşulu a priori olarak ancak o tasarımlar.¹⁶⁹ Bu ilkenin sahibi yargı yetisi, bütün doğa mekanizminin aşıldığı ve estetik duygunun açığa çıktığı bir konumda bulunmaktadır. Aslında yargı gücünün yakaladığı şey; kendi başına bütünlük içeren, ereğini de kendi içinde taşıyan sanat yapısının bizzat kendisidir. “*Düşünücü yargı gücü kendisinde zorunlu olarak ‘doğanın sanatlılığı’ ilkesini taşır.*”¹⁷⁰ Bu estetik bilincin bir yansımasıdır. Estetik bilinç, teorik akıldan farklı olarak, doğayı kendinde bir bütünlük, birlik halinde algılar. O, sürekli en ideal olana yönelir ve bunu yaparken empirik gerçeklikle ilgisini, çıkarımı gözetmez. Onun gördüğü “güzel”in (schöne) kendisidir. Güzel, herhangi bir eğilim ve istekle ilişki içindeyken algılanamaz.¹⁷¹ Bu anlamda “hoş” (angenehme) olandan ayrılır. Hoş, öznel bir duygudur; oysa güzellik, genel-geçerlik talep etmektedir. “*Güzel, kavram olmaksızın, bir evrensel hoşlanmanın nesnesi olarak tasarımılandır.*”¹⁷² “Bu nesne güzeldir” yargısı, o nesnenin her insan tarafından güzel olarak ayırt edilebilmesi yönünde bir beklentiyi doğal olarak içermektedir.

Yargı gücü yetisi, Kant’ın en temel kavramlarından birisi olan ereksellik ilkesinin düzenleyicisi olarak oldukça önemlidir. Peki ereksellik ilkesini temel kavramlardan biri kılan şey nedir? Kant, eleştirilerinden çok daha önce kaleme aldığı “*Evrensel Doğa Tarihi ve Gökler Kuramı*”nda tüm doğanın “Yüce bir Akıl” planı gibi değil de, tamamen rastlantısal olaylardan meydana gelen bir oluşumlar zinciri gibi kabul edilmesi halinde açıklanmasının mümkün olamayacağından söz eder. Doğanın özünde rastlantısallık yoktur. Havada esen rüzgârın bile bir gayesi vardır.¹⁷³ Doğa, kendi kendisini ve içinde yaşayan tüm öğeleri korumak, geliştirmek üzere tasarlanmış gibidir. Aksi düşünüldüğünde, yani havanın, suyun, ısının rüzgârları yaratması, rüzgârlarında hareketiyle bulutların, yağmurların, akarsuların oluşması gibi doğada cereyan eden hadiselerin amaçsız ve başıboş olduğu kabul edildiğinde, doğanın insanlar ve hayvanlar için yararlarını kavramak imkânsız olacaktır.¹⁷⁴ Kant bu noktada, doğadaki her şeyi, atomların bilardo toplarının birbirlerine çarpması gibi

¹⁶⁹ Immanuel Kant, *Yargı Yetisinin Eleştirisi*, (Çev: Aziz Yardımlı), İstanbul : İdea, 2016, s. 24.

¹⁷⁰ Altuğ, “a.g.e.,” s. 23.

¹⁷¹ Copleston, a.g.e., s. 171.

¹⁷² Kant, a.g.e., s. 45.

¹⁷³ Immanuel Kant, *Evrensel Doğa Tarihi ve Gökler Kuramı*, (Çev: Seçkin Selvi), İstanbul: Sarmal 1997, s. 36.

¹⁷⁴ Kant, a.g.e., s. 36-37.

çarpışmaları sonucu oluşan oluşumlarla açıklayan maddecilere ve atomculara karşı çıkmaktadır. Leukippos, Demokritos ve Epikuros gibi İlk Çağ filozofları ve onların yeniçağda devamı niteliğinde olan Thomas Hobbes gibi düşünürler, doğa felsefelerinin temeline bu rastlantısallığı yerleştirmişlerdir. Atomcular, herhangi bir erekten yoksun atomların devinimleriyle doğal oluşumları açıklıyorlardı.¹⁷⁵ Kant ise bu genel görüşe şu şekilde karşılık vermektedir:

*“Ben ise, kendi sistemimde, maddeyi belirli kaçınılmaz yasalara bağlıyorum. Maddenin evrensel çözülme ve dağılımından, oldukça doğal biçimde kendini geliştiren güzel ve düzenli bir bütüne varıyorum. Bu, kazara ya da rastlantısal olarak olmuyor, doğal niteliklerin zorunlu bir oluşumu biçiminde algılanıyor”*¹⁷⁶

Doğada birbirinden bağımsız gibi görünen pek çok şey, eğer bir bütün halinde bir arada bulunabiliyorlarsa, bu doğanın özünde saklı duran yasalılık sayesinde mümkün olabilir. İşte bu yasalılık, doğanın bütün unsurlarını ortak amaçlılık ilkesi doğrultusunda düzenler. Bu da Kant için evrensel yüce bir aklın yansımasıdır.¹⁷⁷ Kant, maddeye, doğaya, tarihe egemen olan ve bütün bunları belirli bir ereğe göre harekete geçirmiş bir ilk nedenden söz etmektedir. Bu neden aynı zamanda Tanrının kanıtı da olmaktadır.¹⁷⁸

Kant için bu ereksellik, aynı zamanda insan mutluluğunun, yaşamın anlamının ve coşkusunun da temelini oluşturmaktadır.¹⁷⁹ İnsan amaçsızca yaratılmış, ortaya atılmış bir varlık değildir. Nasıl ki doğanın bütünü belli bir ortak amaç doğrultusunda harekete geçirilmiş ve o doğrultuda ilerlemesi sağlanıyorsa, doğanın en önemli ferdi olarak insan da bu dünyaya gayesini bulmak ve gerçekleştirmek için gelmiştir. *“Doğanın birinci ereği insanın mutluluğu, ikincisi ise kültürü olacaktır”*¹⁸⁰ Kant, insanın mutluluğunun sağlanması ve onun ideal bir kültüre erişebilmesi için doğanın içinde ereksel bir gücün bulunduğunu söylemektedir. İlerleme ve gelişim söz konusu olduğunda bu ereksel güç, kendisini insanın içinde de göstermek durumundadır. Bir nevi doğa, insan vasıtasıyla son ereğe doğru yönelmektedir. Bu

¹⁷⁵ Guthrie, *a.g.e.*, s. 65.

¹⁷⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 39.

¹⁷⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 39.

¹⁷⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 39.

¹⁷⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 121.

¹⁸⁰ Kant, *Yargı Yetisinin Eleştirisi*, s. 213.

güç, bir insanın iyi davranışlarını doyuran bir içsel yeti olarak da kendisini sunabilir ya da dışsal veya içsel doğayı kullanabilen insani yetkinlik ve beceri olarak da ortaya çıkabilir.¹⁸¹ Peki, doğanın son ereği ne olabilir? Hiç şüphesiz Kant bu sorunun temeline insanı koyacaktır. Bu erek insanla ilişkili olmalıdır. Eğer birinci ereği mutluluk ve ikinci ereği de kültür olarak belirlediyssek, son ereği de bu kavramlar çerçevesinde düşünmek gerekmektedir. Kant, dünyadaki mutluluğu doğa yoluyla olanaklı erekların toplamı olarak görür.¹⁸² Oysa son ereğin ne olduğu bilgisine ulaşabilmemiz için doğa yoluyla erekların dışında kalan, insanın kendi kendine doğadan bağımsız ereklar koyabilme ve doğayı da bu yolda kendi erekları doğrultusunda ama uyum içerisinde kullanabilme yetkinliğini gözetmemiz gerekir. İşte akıl sahibi ve özgür bir varlığın bu yetkinliğinin üretimi kültürdür.¹⁸³ Kültür bu anlamda insan ve doğa için son ereğin kendisidir. Kant burada herhangi bir kültürden yani insanın yapıp ettiklerinin ve tecrübe olarak biriktirdiklerinin bütününden bahsetmemektedir. Burada insan için ideal bir gelecek tasarımı söz konusudur. Bu noktada Kant kültürle ilgili iki kavramdan bahseder. Bunlar beceri ve disiplindir. Beceri, insan için ahlakın temelini oluşturan “istencin” ilerlemesi için yeterli olmamakla birlikte, insan ereklarının ilerletilmesi adına çok önemli bir yetkinliktir.¹⁸⁴ Disiplin ya da terbiye ise “istencin” insanı zincirleyen isteklerinden kurtuluşu ve özgür kılınması için gereklidir. Beceri kavramını Kant, kültür, bilim, sanatla ilgili bir alanda kendisini gösteren ayırıcı bir insani özellik olarak kullanmaktadır. Bu anlamda, insanlar arasında zorunlu bir eşitsizlik yaratarak gelişebilmektedir.¹⁸⁵ Kant bunu, alt sınıfları temsil eden ve ağır şartlarda zorunlu olarak çalışan, emek sarf eden toplumun büyük çoğunluğunun, kültür, bilim, sanat alanında beceri geliştirmeye uğraşan daha üst bir sınıfın rahatlığı ve boş zaman ihtiyaçlarını karşılamak için vasıta görevi görmelerine bağlar. Hatta bunun en uç noktası Kant tarafından “lüks” diye adlandırılır.¹⁸⁶ Öte yandan; disiplin ise bizi hayvandan farklılaştıran özelliklere doğru yönelten doğal bir erektir. Disiplin sayesinde insan, haz eğilimlerinin hamlığından ve

¹⁸¹ Kant, *a.g.e.*, s. 213.

¹⁸² Kant, *a.g.e.*, s. 214.

¹⁸³ Kant, *a.g.e.*, s. 214.

¹⁸⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 215.

¹⁸⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 215.

¹⁸⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 215.

kabalığında kurtulur, kendisini daha yüksek ereklere adamak için gerekli olanaklara erişir.

En nihayetinde doğanın ereği, insan soyunun becerilerinin en üst seviyelere kadar geliştirilmesidir ancak doğanın koşulsuz olan son ereğine ulaşabilmek için insanların bir arada yaşama şartlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. İşte ideal kültür anlayışı burada anlam kazanır. İnsan ilişkileri bu yapı içerisinde bir “yurttaş toplumu”na dönüşür ve yasalar karşılıklı olarak çatışan özgürlüklerin çiğnenmesine engel olur.¹⁸⁷ Bu düzen içerisinde hem mutluluk, hem de doğal yeteneklerin gelişimi aynı anda gerçeğe dönüşebilecektir. Kant bu politik duruma “Ebedi Barış” adını verecektir.¹⁸⁸

“Bir arada yaşayan insanlar arasında tabii hal (status naturalis), bir barış hali değil, her zaman ilan edilmiş olmasa bile, her an patlayabilecek görünen bir harp halidir.”¹⁸⁹

Bu sözler Kant’ın doğal durum tartışmalarında Kant’ın tıpkı Hobbes gibi düşündüğünü bizlere göstermektedir. Doğal durum, aslında bir barış hali değil, bir savaş halidir. Kant, işte bu noktada “yasal güç”ün önemini ortaya çıktığını belirtir. Yasal güç, insanların bir arada yaşama olanaklarını oluşturacak temel zemini yaratacaktır. Ebedi barışa giden yol, bu yasal zeminden geçmektedir. Kant’ın çabası özünde hukuk, ahlak ve politikanın bir araya getirildiği bir kamusal düzenin tesis edilebilmesiydi. Bu devlet düzeni, özgür kişilerin hukuki bir temel üzerinde politika üretebildikleri bir yaşamı inşa edebilmeliydi. İşte Kant bu doğrultuda düşünerek, ebedi barış durumunun öncelikle koşullarını ortaya koymaya çalışır ve onun ilk maddesi olarak, devletin yapısının “cumhuriyet” rejimine dayanması gerektiğini belirtir. Bunu da üç ilkeye dayandırır. Birinci ilke özgürlüktür. Her insan, akıl sahibi varlık olarak özgür bir kişidir ve ahlak yasasının gereği olarak kendi aklını hür bir şekilde kullanma hakkına sahip olmalıdır. İkinci ilke, yurttaş olmanın gereği aynı kanunlara tabi olmaktır. Devlet çatısı altında yaşayan her insan için tek bir kanun koyucu mevcuttur ve herkes ona saygı duymak durumundadır. Üçüncü ilke de eşitlik

¹⁸⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 215.

¹⁸⁸ Immanuel Kant, “*Ebedi Barış Üzerine Bir Deneme*”, (Çev: Yavuz Abadan, Seha L.Meray), Ankara: Ankara SBF, 1960, s. 17.

¹⁸⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 17.

ilkesidir. Bu ilke, her yurttaşın devletin yasaları karşısında aynı değere sahip olduğunun bir ifadesidir.

Kant, “Ebedi Barış” durumunu, dünya genelinde gerekli bir ilke olarak görür. Ebedi barış düşüncesi, sadece bir devlet yapısı içerisinde gerçekleştirilebilecek bir ide olamaz. O, bütün dünyayı kuşatacak bir temel ilke olmalıdır çünkü dünyanın bir köşesinde ortaya çıkacak bir savaş hali mutlaka diğer toplumlara da tesir edecektir.¹⁹⁰ Bu anlamda her insan kendisini evrensel bir insanlık devletinin ferdi olarak da görmelidir. İşte bu bizi “Dünya yurttaşlığı” kavramına götürür. Bu kavram, her akıl sahibi varlığın, sadece kendi yurttaşlarına karşı değil, tüm insanlığa karşı sorumlu olduğu fikrini simgelemektedir. Kant, Ebedi barışın ikinci maddesi olarak da bir milletler federasyonundan söz eder.¹⁹¹ Bu federasyona dâhil olan devletlerin her biri, hür bir anlayışı benimsemiş olmalıdır. En son aşamada; dünyada yaşayan her insanın, tüm devletlerce insanlık onuruna yakışır şekilde misafir edilmesini, ona devlet tarafından kendi yurttaşları kadar saygı gösterilmesini içeren ebedi barışın üçüncü maddesi ile birlikte de Kant, evrensel anlayışını bütünüyle ortaya koymuş olur. Bütün bu evrenselliğin temeli bize “Sanatkâr Doğa”yı yansıtmaktadır. Doğada gördüğümüz erek tam da budur. O, aynı zamanda ebedi barışın teminatıdır.¹⁹²

Ereksellik ve ideal kültür düşüncesi, bizlere nasıl bir eğitim anlayışının kapısını aralamaktadır? Şüphesiz Kant sonrası tüm uygarlığı derinlemesine etkilemiş bu tarih felsefesi ve erek anlayışı, eğitim kavramının içeriğini de yeni birçok fikirle beslemiştir. Kant, insan aklının kullanımına dair genel yeteneklerin tam olarak tek tek bireylerde değil, ancak insanlık türünde gelişebileceğini belirtir.¹⁹³ Bu şu anlama gelmektedir: Doğa tarafından insana sunulmuş ömür süresi, tekâmülün gerçekleşebilmesi için yeterince uzun değildir. Doğa ereksel olarak, insanları birey birey gözetmez; yalnızca türün devamını ve gelişimini dikkate alır. Bu düşünce bizi eğitimde gelecek vizyonuna götürür. Hiçbir eğitim modeli, kısa vadeli bir planlama üzerinden ve insanlığın genelini dikkate almadan geliştirilemez. Örneğin; bir insanın müzikle ilgili bir yeteneği geliştirilmek isteniyorsa, buradaki temel amaç, bu insan

¹⁹⁰Kant, *a.g.e.*, s. 18.

¹⁹¹Kant, *a.g.e.*, s. 22.

¹⁹²Kant, *a.g.e.*, s. 29.

¹⁹³Immanuel Kant, “Dünya Yurttaşlığı Amacına Yönelik Genel Bir Tarih Düşüncesi”, (çev. Uluğ Nutku), *Artı Bilim Kültür ve Sanat Dergisi*, Adana, 1992, s. 24

için gerçekleştirilip tamama erdirilecek bir eğitim düşüncesinin ortaya konması değil, bu insanın müzik eğitimini sağlamak vasıtasıyla, müzik kültürünün tüm fertlere ulaştırılması ve yaygınlaştırılması olmalıdır. Eş deyişle burada asıl hedef insan değil, insanlık ve kültürdür. Kant için estetik yargının nesnesini yaratan “deha” bile bu ereğin bir parçasıdır. Bu şüphesiz çok ideal bir bakış açısıdır. Bunun pratiğe dönüştürülmesi ancak ve ancak devlet politikalarıyla gerçekleşmek durumundadır. Bir devlet modeli, bir kaç nesil öteyi görebilen bir eğitim politikasını içermek durumundadır. Kant’ın penceresinden kültürel tekâmül, ereksel açıdan türü ilgilendiren bir kavram olduğu için, devletin ana gayesi insanlığın gelişimini bireylerin eğitimi üzerinden sağlamak olmalıdır.

Tekâmül burada insan aklının melekelerinin gelişerek olgunlaşmasıdır. Doğada bu olgunlaşma sürecini yaşayan insandan başka bir varlık yoktur. İşte bu yüzden bu olgunlaşma sürecinde tarihsel bakımdan erken denilebilecek çağda yaşamış insanlar, bir nevi bu tekâmül sürecinin en zahmetli dönemlerini çekmişler ve ileri çağlar için bir basamak vazifesi görmüşlerdir. Öte yandan, ilerleyen çağlarda yaşayan insanlarda, kendilerinden önceki türdeşlerinin gösterdikleri çabalarının, çektikleri zahmetlerinin üzerine hazıra konmuş olmaktadır.¹⁹⁴ Doğanın ereği kaçınılmaz bir ilerleme düşüncesi üzerine kurulu olduğu için, insanların tüm akli melekelerini bu ilerleme adına kullanır. Peki, doğa nasıl bunu gerçekleştirmektedir? Kant’a göre doğa, bunun için toplumdaki antagonizmayı kullanır.¹⁹⁵ Bu antagonizma, insanın yapısında saklıdır ve doğa sanki bunu çok iyi bilmektedir. İnsan bir yandan toplumsallaşmak isteyen bir varlıktır, ancak yapısı gereği birey olarak da kendisini göstermek, var etmek ister. Bu toplumsallaşması yönünde bir direnç oluşturur. Bu direnç, ilerleme adına aslında iyi bir şeydir ve doğa işte bu direnci kullanır. İnsan bu dirence bir de şeref, güçlülük, mülkiyet gibi bireysel ihtiraslarını da ekleyince doğanın tam da istediği şey gerçekleşir. Görünüşte bireyler gelişiyor gibi görünse de aslında gelişen, toplum ve kültürdür. Bireyler ölür ancak tür sonsuzdur. Şüphesiz insan, er ya da geç toplum olmadan kendi ihtiraslarının bir anlamı olmadığını fark edecektir ancak eğitim boyutu düşünüldüğünde bu antagonizma önem kazanmaktadır. Eğitim kavramı çerçevesinde bakarsak, her ne kadar bireylerin

¹⁹⁴Kant, *a.g.e.*, s. 25.

¹⁹⁵Kant, *a.g.e.*, s. 25.

eğitimi ana gaye olarak türün gelişimi için Kant tarafından bir basamak olarak kabul edildiyyse de, doğanın ereği için yararlandığı bireysel bir takım kavramların da korunması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde birey, kendini sadece topluma adanmış bir nefer olarak görürse, doğanın istediği antagonizma gerçekleşmeyecek, direnç azalacak ve bireyin ereksel rolü ortadan kalkacaktır. İşte bu ilahi bir kurgudur. Devletin gözetmesi gereken Şey: mutlak surette her bireyin akli melekelerinin, becerilerinin eğitimini desteklemek, onların bireyselleşirken onlara gereken toplumsallaşma ihtiyaçlarını bir dengede tutmak ve doğanın ilerleme adına kullandığı direncin korunmasını sağlamak olmalıdır.

“İnsan türü için en büyük sorun, evrensel adalet yaptırımını uygulayacak bir yurttaşlar toplumuna ulaşmaktır; doğa insan türünü bunun çözümüne doğru zorlamaktadır.”¹⁹⁶

Kant’ın ideal kültür anlayışının yeleri olan “dünya yurttaşları” için en önemli kavramlardan birisi adalet kavramıdır. Kant’ın yukarıda da belirttiği gibi doğanın ereği de insan soyunun adaletli bir topluma ermesidir. Adalet olmadan aslında bütün ideal toplum ve onun fertleri, anlamlarını yitirmektedir. Doğa sanki bizden her Şeyden önce toplumsal adaleti sağlamamızı beklemektedir. Bu insana armağan edilmiş akıl yetisi karşılığında, ondan beklenen bir görev gibidir. Kant’ın özgürlük anlayışının yansımaları bu noktada belirleyicidir. Sınırsız zgrlğn olduğu bir yerde aslında özgürlük olmaz. Kant bizlere bu konuyla ilgili Şu rneği verir:

“...bir ormandaki ağaçlar da, birbirini hava ve güneş ışığı bulmaya zorlarlar ve birbirinin yukarı doğru büyümelerine sebep olurlar. Böylece düz ve güzel büyürler; oysa dallarını istediği gibi, özgürce ve diğerlerinden ayrı koyuveren ağaçlar bodur, eğik ve çarpık kalır.”¹⁹⁷

Adaleti bir toplumda tesis edecek olan hiç Şüphesiz ancak insandır. Bu sorun da özgürlük meselesinden bağımsız düşünülemez. İşte bir toplumda özgürlüğün sınırlarının yasalarla çok iyi bir Şekilde izilmesi, adaletin o topluma yerleştirilebilmesi için zorunludur. Ayrıca zgrlk idesi, insanın numenal yanıyla birlikte kendi yasa koyucu aklını kullanabilme olanağını ve içindeki ahlak yasasına

¹⁹⁶Kant, *a.g.e.*, s. 26.

¹⁹⁷Kant, *a.g.e.*, s. 26.

baskı altında kalmadan ulaşabilmesini temsil etmesi bakımından da adalet kavramıyla iç içedir. Kendi aklını özgürce kullanma cesareti gösteremeyen insanların yaşadığı bir toplumda adaletten söz edilemez. Orada sadece bir otorite ve o otoritenin adalet anlayışına boyun eğen yığınlar vardır. Adalet kavramının bu anlamda eğitimle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Eğitimin söz konusu olmadığı bir toplum düzeninde adaletin varlığını aramak da beyhude bir çaba olacaktır. Kant'ın genel ahlak ve özgürlük anlayışı bizlere şunu apaçık göstermektedir ki; adaletin bir toplumda hüküm sürer hale gelmesi için, bir devlet eğitim politikalarının temeline değerlerin kazandırılmasını yerleştirmelidir. Bu değerler, bir dünya yurttaşına yakışır şekilde, diğer insanların hak ve hukuklarına saygı gösteren, özgürlük alanlarını tanıyan, onları ötekileştirmeyen, dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın herkese eşit davranabilen insanların vazgeçilmez özellikleri olmak durumundadır. Adalet, elbette sadece devlet eliyle insanlara öğretilmeyebilir. Bu bakımdan adaletin özümsemiş olduğu bir ortama doğan çocuk, adalet duygusunu kendi içinde daha derinden hissederek bunu yaşamına yansıtabilir ancak “doğanın gizli ereği”nin, adaletin kamusal alanda inşasını gerçekleştirmesi, sadece bir eğitim politikası ile hayata geçirilebilir.

Kant'ın vurguladığı yurttaşlık anayasası da tıpkı adalet kavramı üzerinden düşünülebilir. Bu anayasa, özü itibarı ile bir toplumda adaleti tesis etmek için yasal güç kullanımına karşılık gelir. O toplumda her birey de eğitim sürecinde bu anayasaya bağlı kalmayı öğrenmeli, hukukun bireylerin özgürlüklerini ellerinden alan bir yapı değil, tam tersine onları bir toplum içinde koruyan, haklarını gözetken ve bu manada gelişimlerinin teminatı olan bir güvence olduğu düşüncesini benimsemelidirler.

İdeal toplum düzeninin ve aslında devletlerin teminatı olan “Ebedi Barış” fikrinin temelinde duran evrensellik düşüncesi de eğitim ile ilgili bizi ilgilendiren diğer bir kavramdır. Evrensellik fikri, dar bir çevrede, özellikle baskı altında ve basmakalıp düşüncelerle yaşayan bir insanda kendiliğinden ya da kolayca oluşabilecek bir özellik değildir. Kant'ın dünya yurttaşlığı düşüncesi, evrensellik fikriyle hayat bulmaktadır. Evrensellik de, tıpkı adalet, özgürlük, eşitlik gibi ideal bir kültürün içinde gelişebilecek bir bakış açısını içermektedir. Elbette evrenselliği savunan bir insan, kendi toplumunu asla diğerleri karşısında hakir görmemelidir.

Evrensellik kavramı, tam aksine kendi yurdunu, yurttaşını değerli görmeyi, kendi yaşadığı topluma saygı duymayı doğal olarak içermektedir. Kant'ın evrensellik düşüncesi, devletlerin dünyada bir arada barış halinde yaşayabilmelerini, birbirlerinin toprağına saygı duymasını ifade etmektedir. Hepsinden öte bu bir bilinç, bir farkındalık durumudur. Eğitimin de politikası bu yönde belirlenmelidir ve çocukların da bu dünyayı, başka devletlerin saygıdeğer yurttaşlarıyla paylaşan bir dünya yurttaşı olma bilinciyle yetiştirilmeleri esastır.

Kant, dünya yurttaşlığını hem başkalarına değer vermeye ve içinde yaşadığımız dünyanın bir vatandaşı olma hissine dayandırır. Bununla birlikte ereksel düşüncenin özünü oluşturan “ilerleme” fikri de eğitimin bir parçası olmak durumundadır. Ona göre insanda dünyanın ilerlemesine yönelik bir ilgi de bulunmalıdır.¹⁹⁸ Bu ilerlemeye dönük ilgi, ona göre çocukların yüreklerine bir sıcaklık kazandıracak, onlara faydalı bir umut aşılacaktır.

“İnsan doğasının hedefine doğru zaman içerisinde giderek ilerlemesi ancak evrensel iyiye ilgi duyan ve içinde gelecekte daha iyi bir dünyanın kurulacağı ümit ve düşüncesini her dem taze tutabilecek geniş görüşlü insanların çabaları sayesinde mümkündür.”¹⁹⁹

İlerleme kavramı bir bakıma eğitimle birlikte at başı gitmek durumundadır. Tarihsel süreçte bir ilerleme olduğuna inancın olmadığı bir yerde eğitimin beslediği en önemli damarlardan birisi olan “daha iyi gelecek” düşüncesi de kaybedilmiş olacak ve eğitim belki de bu denli anlamlı olamayacaktır.

Hiç şüphesiz “ideal kültür” kavramı, estetik problemlerden bağımsız düşünülemez. Bu bakımdan estetikle ilgili bazı kavramları ve eğitimle ne şekilde ilişkilendirilebilecekleri de bizim konumuz dâhilinde olacaktır. Kant için nesnel dünyası ile bizi bağlayan, fenomenler dünyası ile özgürlük alanı arasında aracılık vazifesi gören yargı yetimizin estetik boyutu da ereksellik bakımından en temelde yer almaktadır. Kant için “Güzel”in bir bilimi yoktur ve herhangi bir şekilde

¹⁹⁸Kant, *Eğitim Üzerine*, s. 134.

¹⁹⁹Kant, *a.g.e.*, s. 43

kavramsallaştırılmaz.²⁰⁰ Bu bakımdan beğeni yargımızın da ilkeler ile saptanması, belirlenebilmesi mümkün değildir; ancak şu rahatlıkla söylenebilir ki; beğeni yargımız, estetik bilincimiz sayesinde doğa bizim gözümüzde anlamsız, katı bir nedensellikler alanından sıyrılıp, ereksel bir yapıya bürünmüş bir sanat yapıtına dönüşmektedir. İşte estetik bu bakımdan bu kadar önemlidir. Doğa sanki bizim yargı gücümüz vasıtasıyla kendisini bizlerin beğeni yargısına sunmaktadır. Elbette estetik deneyimin formel koşulları vardır. Bizler estetik deneyimle birlikte sanki nesnelere belli bir amaca uygun olarak yaratılmış olduklarını tasarlarız. Bunu bir amaç olarak doğaya atfederiz. Öte yandan estetik deneyimin koşulu gereği, “güzel”i algılayabilmek için herhangi bir amaçtan yoksun ve onu herhangi bir kavramla ilişkilendirmeden deneyimlememiz gerekmektedir. İşte Kant, bu kategoriyi “Amaçsız Amaçlılık” olarak adlandırır. Bu kategori “güzel” kavramının anlaşılması için hayati önem arz etmektedir. Bununla birlikte güzel duygusunun ve estetik hazın kendisi kavramsal bir zorunluluk içermemekle birlikte Kant’a göre, kendisi dışında hiçbir şeye dayanmayan bir zorunluluk içerir.²⁰¹ Bu genel geçerliği sağlayan ilke “Ortak Duyu” (Sensus Communis) ilkesidir. Bu ilke bir beğeni yargısını, herhangi bir ahlaki yargı gibi kavramsal olarak genelleştirmez. Onun yaptığı, bütün insanlarda olduğu varsayılan bir ortak duygudan güzeli onaylamasını beklemektir. Bu bir evrensel taleptir. Eğer bir insan bir nesneyi “güzel” diye nitelendirirse, aslında herkesten bunu onaylamasını doğal olarak beklemektedir. Bu onay talebi, beğeni yargısının her insanda bulunduğu varsayımından hareket etmektedir. Burada kritik olan soru şudur: Doğadaki güzel ile insanın yarattığı sanatın ürünü olan güzel arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Her ikisi de Kant’a göre birbirinin taklidi değildir; ancak sanat ikinci bir gerçeklik yani doğa yaratır.²⁰² Aslında tinsel bakımdan aralarında bir fark yoktur. Öyle ki doğal güzellik, sanatsal bir güzelliğe büründüğünde “güzel” diye nitelendirilir. Aynı şekilde sanatsal bir ürün de doğa gibi gözümüze görüldüğünde “güzel” olarak onaylanır.²⁰³ Aralarındaki temel fark birisinin “yapma” olmasıdır. Eş deyişle bu noktada özgür bir eylem söz konusudur. Kant bu “yapma”yı, özgür bir eylem olması bakımından teknik sanattan ayırır.

²⁰⁰Kant, *Yargı Yetisinin Eleştirisi*, s. 155.

²⁰¹Altuğ, *a.g.e.*,s. 98.

²⁰²Altuğ, *a.g.e.*,s. 120.

²⁰³Kant,*a.g.e.*, s. 119.

Sanatçı, sanatsal bir eser meydana getirirken, teknik bilginin ve becerinin tamamen ötesinde özgürce hareket etmektedir. Sanatçının uğraşı, kendi başına haz veren bir uğraştır.²⁰⁴ İşte tam da bu noktada insan ve özgürlük etkenleri bizlere bambaşka alanların kapılarını açmaktadır. Burası sanatın, tinsel alanlara açılan boyutunu simgelemektedir. Sanatsal bir eylem ya da bir üretim faaliyeti her ne kadar “yapma” olarak kabul edilse de, Kant bu noktada öyle bir kavram kullanır ki; bu kavram transandantal bir ilke olarak, insanda aşkın olan bir gücü temsil eder. Bu kavram, “deha” kavramıdır. “Güzel sanat, dehanın sanatıdır”²⁰⁵ Doğa, sanata kuralı deha yoluyla vermektedir.²⁰⁶ Deha, doğanın insan eliyle iş görmesi olarak yorumlanabilir. Bu doğanın insana vermiş olduğu özel bir yetenektir. Deha, doğuştan bir takım özel yeteneklerle dünyaya gelmiş ve doğanın gizli ereğine, estetik, transandantal bir ilke ile hizmet eden insanı ifade etmektedir. Bu durumda şu soruyu sorabiliriz: “Eğitim, bir deha yaratabilir mi?” Kant için bu sorunun cevabı kesinlikle “hayır” olacaktır. Eğitimin böyle bir gücü yoktur ve işlevi de olamaz.

“Bunun nedeni Newton’ın geometrinin ilk öğelerinden en büyük ve en derin buluşlarına dek atması gerekmiş olan tüm adımlarını yalnızca kendisinde değil, ama başka herkese de bütünüyle sezgisel olarak ve sonuçları açısından belirli olarak gösterebilmiş olmasıydı; ama Homeros ya da Wieland düşlemede varsıl ve aynı zamanda düşüncelerle dolu idealarının kafasında nasıl bir araya geldiklerini gösteremez, çünkü kendisi bunu bilmez ve dolayısıyla başka hiç kimseye öğretemez”²⁰⁷

Dehanın kendisi de, eğitim yoluyla başka bir deha yaratamaz; çünkü Kant’ın yukarıda açıkça belirttiği gibi, yaratım süreçleri, bilimsel bilgiler gibi aktarılabilir, nesillerden nesillere ulaştırılabilir özellikte değillerdir. Peki deha eğitime ihtiyaç duyar mı? İşte eğitimin gerekliliği bu noktada başlar. Eğitim dehayı yaratamaz ama dehanın ortaya çıkma potansiyelini sağlayacak koşulları oluşturur. Güzel sanatın tüm ürünleri işlenmesi ve biçimi bakımından akademik bir eğitime ihtiyaç duyarlar.²⁰⁸ Bu akademik eğitim, dehanın sanatsal ürünü koyabilmesi için bir vasıta görevi görür. Kant, dehanın her ne kadar özgür olsa da, yargı yetisinin ortak beğenisine yani *sensus communis*’e tabi olan ürünler ortaya koymasının zorunluluğu ya da kuralıyla

²⁰⁴ Altuğ, a.g.e., s. 125.

²⁰⁵ Kant, a.g.e., s. 119.

²⁰⁶ Kant, a.g.e., s. 119.

²⁰⁷ Kant, a.g.e., s. 120-121.

²⁰⁸ Kant, a.g.e., s. 122.

hareket ettiğini belirtir; dolayısıyla deha ile birlikte tüm insanlığın beğeni duygusunun, güzeli fark etme ve ondan haz duyma yeteneğinin eğitilip işlenmesi gerekmektedir. Güzel duygusunun birliği, hazır verilmiş bir şey değildir; bir potansiyeldir ve zihin yetilerinin kültürü ile yaratılabilir.²⁰⁹

Nasıl ki bu yeryüzünde eğitime ihtiyaç duyan tek varlık olan insan ancak eğitimle insanlık vasfını kazanabiliyorsa, Kant'ın çok istediği ideal kültüre erişebilmek için de tüm yeteneklerin geliştirilebildiği, ortaya serilebildiği bir toplum düzeninin sağlanması gerekir. Bu düzeni oluşturacak olan temel kudret, eğitimden başka bir şey değildir. İnsanlık, sadece salt estetik amaçlar için değil, otonominin, özgürlüğün ve ahlaki idelerin toplumda tesis edilebilmesi için de, beğeni duygusunun, estetik bilincin bir kültür olarak toplumda yerleşmesini sağlamaya çalışmalıdır. Bu bilinç sayesinde insanlar, doğadaki hayranlık uyandıran amaçsız amaçlılığı, ilahi ereği, kutsal bütünlüğü görebilirler.

1.7- EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ

Kant'ın eleştirel felsefesi, kendi başına bir devrimi yansıtır. Bu devrim, bir düşünce devrimidir. O, dış dünyaya yönelmeden önce, bilginin imkânını ve koşullarını araştırmak amacıyla saf akli incelemeye alarak, Transandantal felsefenin öncülüğünü yapmış, uyuyan eleştirel akli adeta uyandırarak bilginin merkezine almıştır. Bu eleştirel akıl, geleneksel, spekülative aklın yerine tesis edilmeye çalışılan akli ifade eder. Geleneksel metafiziği yansıtan akıl anlayışı, aslında Kant için kafası karışık bir akli yansıtır. Kafası karışık akıl, evrenle ilgili birçok şey söylerken, merkeze hep dış dünyayı aldığı için yanlış yollara sapar; kavramsal bir kargaşaya düşer. Oysa dış dünyaya ilişkin bilginin aslında kendi aklımızın bir kurgusu olduğunu fark ettiğimizde, bambaşka bir pencere açılacaktır. İnsan, kendi aklının kurucu, düzenleyici gücünü fark ettiğinde, pasiflikten kurtulacak, aslında kendi potansiyelinin de farkına varacaktır. Bu aynı zamanda, numenal alanda da özgürlüğün ve ahlakın kavuşmalarının müjdesi olacaktır. Akıl Kant'a göre, ne rasyonalistlerin düşündüğü gibi tüm bilgilerimizin pasif bir kaynağı, ne de

²⁰⁹ Altuğ, *a.g.e.*, s. 180.

empiristlerin düşündüğü gibi doldurulmayı bekleyen içi boş bir levhadır. Akıl, eleştirel olmalıdır. Bu sayede gücünün farkına varabilir.

Burada kavram kargaşası üzerine biraz yoğunlaşmak gerekir. Bu kargaşanın temelinde Kant'ın bilginin kaynağını hem temelde duyulara, hem de zihne bağladığı eleştirel felsefesinden uzak bir anlayış vardır. Empiristler, adeta salt duyularıyla düşünceyi, rasyonalist gelenek de tam aksine, düşünce (ide) yoluyla duyusal olanı temellendirmeye çalışmışlardır; oysa Kant için “zihin var göremez, duyularsa düşünemez”.²¹⁰ O halde zihnimizin, duyuların işlevini yerine getirmesi için çalışırsak ya da zihnimizi sadece duyuların bir uzantısı olan bir işlem aleti olarak kabul edersek neler olur? O zaman ya bilgilerimizi katı birer dogmaya dönüştürürüz ya da nihai olarak içinden çıkamayacağımız bir şüpheciliğin içine düşmüş oluruz.

“Bize hiçbir şey öğretmeyen dogmatizm ve hiçbir şey vaat etmeyen septisizm, metafizik problemlerin çözümünde aynı şekilde yetersizdirler.”²¹¹

İşte Rasyonalizmin ve Empirizmin açmazı burada saklıdır. Kant'ın “sentetik a priori” yargıları bu sorunu aşmak için öne sürülmüşlerdir. Bu noktada Kant'ın özgürlük alanı olarak tanımladığı numenal alan, deney dünyasının ötesine geçtiği için eleştirel felsefenin bu savı bakımından bir sorun teşkil ediyor görünebilir; ancak Kant'ın teorik ve pratik akıl ayrımı burada can alıcı bir noktada bulunmaktadır. Kant, teorik akılla numenlerin bilgisine hiçbir zaman ulaşamayacağını savunur. Teorik akıl, yapısı gereği bilmek ister; ancak bu bilgisi deney alanını aşamaz. Buna karşın pratik akıl, eylem alanında iş görür. Bu alanda insan özgürce eyleyen, eylemleriyle doğadaki kör nedenselliğin dışına çıkan ahlaki bir varlığı temsil eder. Bu dünya teorik bir akılla anlaşılabilir. Numenal alan, bilme etkinliğimizin konusu olamaz. Bu alanı teorik bir akılla anlamaya çalışmak ve daha da ötesi bu dünya hakkında yargıda bulunmak dogmalar üretmekten başka bir şeye yaramayacaktır. Kant'ın eleştirel felsefesi bu bakımdan dogmalar üretmez; tam aksine dogmaların temelini yok edecek niteliktedir.

Eğitimde bunun en önemli yansıması, dogmatik düşünce yöntemlerinin terk edilmesi olacaktır. Dogmatik düşüncenin özelliği, aklın yanlış kullanımından kaynaklanmaktadır. Eğitim, her şeyden önce çocuklara eleştirel düşünebilmeyi,

²¹⁰Duralı, *a.g.e.*, s. 123.

²¹¹Cassirer, *a.g.e.*, s. 98.

bilme etkinliğinde deneyin önemini, deney hakkında geliştirdiğimiz yargılarımızda zihnimizin sağladığı aktif katkıyı kavrayabilmeyi öğretmelidir. Çocuklar, deneyle başlamayan bir bilginin mümkün olamayacağını bilmelidirler. Deney bizlere tek başına zorunluluk ve tümellik vermemektedir. İşte burada deneyimden geleni a priori bilgilerle sentezleyen anlama yetimiz devreye girer. Anlama yetimiz, kavramlarımızın kaynağını teşkil eder. Bu yeti, bizlere evrensel ve teorik bilimin kapılarını açar. Evrensel ve teorik bilimin imkânının bu şekilde konumlandırılması, dil ve kavram dünyasında da yeni bir dönemin kapısını aralamaktadır.

Kant, bir bilme faaliyeti olarak metafiziğin içinden bazı yanlış kanı ve önyargıların ayıklanması gerektiğini savunarak aslında, kavramsal bir duruluğunda oluşması talebini ortaya koymuştur. Örneğin; nedensellik ilkesinin doğanın kendisinde bizzat bulunduğunu varsaymak, bizleri kavramsal bir kargaşaya götürür; oysa bizler nedenselliğin aslında anlama yetimizin bir kategorisi olduğunu fark edebilirsek, kavramlarımızı da doğru bir şekilde oluşturma imkânına erişebiliriz. Aynı şekilde matematiksel ifadelerin de kesinliğini bizlere deney sağlayamaz; onların kesinliğini de sağlayan ilkeler, anlığımıza ait ilkelerdir.²¹² Bu sebeple matematiksel kavramlarımızın da temelinde zorunlu olarak anlama yetimizin sentezleyici ilkeleri bulunur.

O halde geleneksel metafiziğin yanılığı nasıl oluşmaktadır? Geleneksel metafizik, her şeyden önce “dedüksiyon” yolu ile “özel”in bilgisine ulaşır. Bu bakımdan tüm varlığın bilgisine ulaşılmış olduğu varsayımından hareket edilerek tikelin bilgisine erişildiği kabul edilir; oysa tümelin bilgisi, Kant’a göre spekülattır ve deney alanının dışında kaldığı için bilimsel bir niteliğe sahip olamaz. Bunun yerine fizik biliminin haddini bilen, temiz ve dolansız yönteminden yardım istemeliyiz.²¹³ Bu anlamda bilim, adım adım ilerleyen, deney alanını terk etmeyen, sabırlı, eleştirel bir etkinlik olarak faaliyetini sürdürmelidir. Bizler hemen geleneksel metafiziğin sorduğu “Ne biliyoruz?” sorusundan önce, “Nasıl biliyoruz?” sorusunu sormalıyız; ancak bu sayede metafiziği bir bilim olarak konumlandırmaya başlayabiliriz.

²¹²Cassirer, *a.g.e.*, s. 120-121.

²¹³Cassirer, *a.g.e.*, s. 44.

Kavramsal duruluk, düşünce duruluğu olarak da adlandırılabilir. Bu bir nevi arınma olarak görülebilir. İşte Kant'ın eleştirel felsefesinin eğitime en önemli yansımalarından birisi burada ortaya çıkmaktadır. Eğitim bu çerçeveden bakıldığında, çocukların doğru düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile çok yakından ilişkili olduğu için, onların dil ve kavram gelişimlerinin mutlaka en başta göz önünde bulundurulması, zihinlerinde yanlış kanı, önyargılara dayanan kavramların temizlenmesi, gerek kendi benlik algılarının, gerek öteki insanlara ilişkin yargılarının, gerekse de doğa ve evrene dair fikirlerinin doğru kavramlarla anlamlandırılması, onların eğitiminde kullanılacak yöntemlerin özünü oluşturmaktadır. Eğitim bu bakımdan değerlendirildiğinde, peşin hükümler ve spekülatif fikirlerden ziyade, araştırmaya, incelemeye, deneye, potansiyellere ve sorgulamaya dayanmalıdır. Peşin hükümlerin ve spekülatif fikirlerin kaynağı, Kant felsefesi ve eğitime yansımaları bakımından büyük önem arz etmektedir. Kant aklın teorik kullanımına hiç de karşı değildir; ancak insan aklının nesnel dayanağı olmayan hususlarda ürettiği teorilerin, eğitim yolu ile çocukların akıllarına kazınmaya çalışılmasına karşıdır.

Burada önemli bir sorun ile yüzleşmekteyiz. Kant'ın dogma diyerek reddettiği bazı geleneksel kavramları, özgürlük alanına ait ahlak yasası ve inanç alanından nasıl ayırt edebiliriz? Bu soruyu sormamızdaki ana neden, numenal dünya diye adlandırılarak yalnızca pratik aklın kullanımına açılmış olan bu alanın da, deneysel bir dayanağının olmamasıdır. Bu sorunu cevabı, Kant'ın ahlak yasası ve özgürlük fikirlerinde saklıdır. Kant, geleneksel metafiziğin yaptığı gibi, “*a, b'dir*” şeklinde kesin bir önermede bulunmaz. Kant, “*a'nın b olarak kabul edilebilmesi için, bazı ilkeleri taşıması gerekir*” der. Diğer bir deyişle; Kant insanlara bir ahlak yasası sunmaz. Onlara ahlak yasasına kendi hür iradeleriyle ulaşabilen akıl sahibi bir varlık olduklarını söyler.

*Bu eylemlerin nedenselliği, düşünen varlık olarak onda ve düşünülür bir dünyanın ilkelerine göre eylemler ve etkilerin yasalarında bulunur. Bu dünya hakkında tek bildiği, onda yalnızca aklın, hem de saf, duyusalıktan bağımsız aklın yasayı koyduğudur;*²¹⁴

²¹⁴Kant, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*, s. 76.

Kant'ın en belirleyici özelliklerinden birisi, değerlerine, inançlarına kendi akıllarıyla erişebilen insanların otonom birer varlık olarak kabul görmelerini savunuyor oluşuydu. Eleştirel akıllarının süzgeçlerinden geçmemiş dogmaların doğruluğunu peşinen kabul eden insanlar, kendi akıllarını kullanmaktan giderek uzaklaşan yığınlara dönüşürlerken, hem kendisinin hem de başkalarının eylemlerinin ahlaki olup olmadığını özgürlük idesini taşıyan birer kişi olarak sorgulayan insanlar ise, otonomluklarını kazanmış birer yurttaş olarak ideal bir toplumu oluştururlar.

Eğitimde doğru düşünmenin öğretilmesi, bahsi geçen kavramların doğru üretilmesi ile yakından ilgilidir. İnsanlar kavramlarla düşündükleri için, doğru akıl yürütmelerin gerçekleştirilebilmesi, tamamen doğru kavram üretimine bağlıdır. Kafası karışık bir toplumda, insanlar doğru düşünemezler; doğruyu yanlıştan ayırt edemezler. Özellikle çocukların böyle bir kafa karışıklığına maruz kalmaları, onlarda basmakalıp bir takım fikirlerin gelişmesine ve onların akıllarını, ahlak anlayışlarını esir almaya sebebiyet verebilir. İşte bu çerçevede sağlıklı bir eleştirel düşünme, analitik düşünmenin yaygınlaştırılması, doğru olmadığı halde, öyle kabul görmüş bazı *klişe* düşüncelerin yayılmasının, yerleşmesinin önüne geçebilir.

Eğitimin sadece insanda mevcut olana bir şey ekleme, ya da insanda mevcut olanı ortaya çıkarma özellikleri yoktur. Eğitim aynı zamanda, insanı mevcut olandan arındırma özelliğine de sahiptir. Bu da Sokrates'in yaptığı gibi, insanların doğru diye bildiği bazı doğruların yanlışlığını ortaya koyup, onların kavramsal bir arınmaya tabi tutulmaları ile gerçekleşir. İyi bir öğretmen, aynı zamanda iyi bir "ayıklamacı" gibidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KANT'IN EĞİTİM FELSEFESİ

2.1 EĞİTİM ÜZERİNE

Kant'ın elimizde olan ve eğitimle ilgili düşüncelerini doğrudan dile getirdiği tek eser “*Eğitim Üzerine*” (Über Pädagogik) dir. Bu eser, onun ölümünden hemen bir yıl sonra yani 1803'te yayımlanmıştır. Eserin özelliği, Kant'ın yaşamının son yıllarında üniversitede verdiği pedagoji derslerine ilişkin aldığı notlar, düşüncelerden oluşuyor olmasıdır. Kant için eğitimin ifade ettiği önem, birinci bölümde de dile getirildiği gibi, hiç şüphesiz bu eserin içeriği ile sınırlanmayacak kadar fazladır. Kant'ın felsefesi başlı başına eğitim kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Teleolojik evren tasarımı ve buna bağlı ideal kültür anlayışının, özgürlük idesi ve ahlak öğretisinin temelinde vazgeçilemez bir yer tutmaktadır. Kant'ın “*Eğitim Üzerine*”nin daha ilk cümlesinde belirttiği gibi, insanın eğitime ihtiyaç duyan tek varlık olması²¹⁵ ve bu cümlenin daha farklı bir şekilde dile getiriliş biçimiyle; insanın ancak ve ancak eğitimle insan hüviyetini kazanabiliyor oluşu, verilen bu önemin sebebinin teşkil eder. Bununla birlikte “*Eğitim Üzerine*”yi de başlı başına Kant'ın özellikle eğitimle ilgili pratik meselelerde görüşlerini yansıtmaması bakımından değerlendirmek gerekir. Kant'ın eğitim ile ilgili bu eserinin ve eğitime dair fikirlerinin, onun bilgi, ahlak, estetik gibi konularda eşsiz bir biçimde yarattığı sistematikliği yansıtmadığı düşünülebilir; çünkü Kant'ın eğitimle ilgili bize kalan yazılarında böyle bir anlayışa rastlanmamaktadır. Buna karşın “*Eğitim Üzerine*”nin özellikle ahlak felsefesini tamamlayıcı bir nitelikte olduğu rahatlıkla söylenebilir.²¹⁶

Kant'ın yaşadığı dönemde yayımlanan, eğitimle ilgili çok önemli bir eser olarak kabul gören ve büyük etkiler bırakan Rousseau'nun “*Emile*”i (1762) Kant

²¹⁵ Kant, *Eğitim Üzerine*, s. 31.

²¹⁶ Ahmet Yayla, “Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı”, *Ankara Üni. Eğt. Bil. Der.*, Ankara 2005, Cilt:38, Sayı:1, s. 76.

üzerinde de hiç şüphesiz büyük izler bırakmıştır.²¹⁷ Aydınlanma döneminin sorgulayıcı aklının eğitimle ilgili neler hayal edebileceğinin önemli bir örneğini sunan bu eserde Rousseau, özellikle çocukluk döneminin diğer dönemlerden farkını vurgulamaya çalışır. Rousseau, insan doğasına güvenir ve onun doğuştan “iyi” olduğunu savunur. “Kötü” olan ise, özü aslında temiz olan bu doğayı, yanlış bir metodoloji ile “kirleten” yetişkinler dünyasıdır.

“Ama Hobbes gürbüz bir çocuğa kötü derken kesinlikle çelişkili bir şey söylemiş oluyordu. Her türlü kötülük zayıflıktan ileri gelir; çocuk zayıf olduğu için kötüdür; onu güçlendirin, o zaman iyi olacaktır. Her şeye gücü yeten hiçbir zaman kötülük yapmaz. Her şeye gücü yeten Tanrı'nın tüm öznelikleri içinde iyilik, yokluğunda onun hiç kavranamayacağı özneliğidir.”²¹⁸

Rousseau'nun özünde dile getirdiği şey; eğitimin ne denli önemli olduğudur. Özellikle iyi bir eğitimden mahrum bırakılan çocuk, doğasından uzaklaşarak kötüye yönelmektedir. İşte Kant da tıpkı Rousseau gibi bu konuda eğitimin insan doğasını korumak ve geliştirmek için temel teşkil ettiğinin farkındadır. O da insan potansiyelinin geliştirilebileceği konusunda Rousseau gibi iyimserdir. İnsan, Hobbes'un tasavvur ettiği gibi doğuştan birbirinin kurdu değildir. İnsan ne zaman kötüleşebilir? İnsan başıboş bırakıldığında, kendi öznelikleri geliştirilmediğinde ya da engellendiğinde kötüleşebilir. İşte Rousseau'nun da fikirleri bu düşünceyle aynı çizgidedir.

Eğitimin bu şekilde düşünüldüğünde iki farklı yüzünden bahsedilebilir. Eğitim, doğru şekilde uygulandığında, insan için kutsal bir hazineye dönüşürken, yanlış uygulanması sonucunda tam tersi sonuçlar doğuracak, hatta yarardan çok, zarar getirecek bir faaliyettir. Örneğin Rousseau için yanlış bir eğitim anlayışı, insan doğasının politik düzen tarafından asimile edilmesi anlamını taşır.²¹⁹ Hem Rousseau'yu, hem de Kant'ı kaygılandıran şey, insan doğasına hatalı bir müdahalede bulunulmasıdır.

Kant, “*Eğitim Üzerine*”nin giriş kısmında eğitimle ilgili genel ilkelerden söz eder. Eğitimden biçimlendirme (Bildung), fiziki bakım ve büyütme, talim

²¹⁷Yayla, a.g.e., s. 77.

²¹⁸Jean-Jeaques Rousseau, *Emile*, (Çev: Yaşar Avunç), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür 2009 s. 33.

²¹⁹G.Felicita Munzel, Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom., Illinois: Northwestern Uni. Press, 2012, s.124.

(Unterweisung) ve terbiyeyi (Disziplin) anlamamız gerektiğini belirtir.²²⁰ Bu kavramları daha yakından incelediğimizde karşımıza farklı bakış açıları ve anlamlar çıkmaktadır. Kant'a göre insan sırasıyla bebeklik, çocukluk ve öğrencilik aşamalarından geçmektedir. Bebeklik aşaması, bakım, beslenme ve gözetim dönemidir. İşte Kant, insanı hayvanlardan ayıran önemli bir etkenin bu olduğunu dile getirir. Hayvanlar, ona göre bakım ve gözetime ihtiyaç duymazlar.²²¹ Onların gereksinim duydukları şey, daha çok beslenme ve yuva gibi korunmalarına yönelik ihtiyaçlardır. İnsan ise doğduğu andan itibaren bakım ve gözetime muhtaçtır. Kant, bu durum için "*bildung*" kavramını kullanır. Bu kavram Kant'ta bambaşka bir anlama evrilerek felsefî bir anlam kazanmıştır.²²² *Bildung*, Kant'tan sonra Hegel'in ve diğer Alman idealistlerinin de kullanacağı önemli bir kavram olacaktır. Bu kavrama yakından bakıldığında, eğitim ve kültür dışında yurttaşlık, uygarlık kavramlarıyla da yakından ilgili olduğu görülmektedir.²²³ *Bildung* kelimesi kendi içinde bir insanın insanlık vasıflarına yaraşır şekilde yetiştirilmesi anlamını barındırmaktadır. İşte bu anlamda, insanın muhtaciyeti, hayvandan farklı olarak doğar doğmaz özel bir ihtimam ve dikkate gereksinim duymasından kaynaklanır.²²⁴

Kant, talim ve terbiye sözcükleri diye açıkladığımız kavramı "*Diziplin*" olarak bizlere sunmaktadır. Bu kavram, insanın içindeki hayvana hâkim olması, onu kontrol altına alarak insan tabiatına doğru yol alabilmesi anlamını içermektedir.²²⁵ "*Hayvani dürtüleriyle insanı insanlıktan, kendisi için takdir edilmiş hedeften yüz çevirmekten alıkoyan şey; talim ve terbiyedir.*"²²⁶ Bu aynı zamanda yabaniliğin (Wildheit) yani kanun, kural tanımazlığın da önüne geçecektir. İnsan talim ve terbiye ile özellikle erken yaşlarda tanıştırılarak kanunlara uymayı ve kanun karşısında kendisini sınırlamayı öğrenir.²²⁷

²²⁰Kant, *a.g.e.*, s. 31.

²²¹ Kant, *a.g.e.*, s. 31.

²²² Tansu Açıık, "19.yy Bildung Çağı?" İletişim Yay. "*Paylaşımlar, Üniversite, Bilgi, Üretim*" Dergisi: Barış Mücen v.d., (İstanbul 2016), s. 215.

²²³ Açıık, *a.g.m.*, s. 216.

²²⁴Kant, *a.g.e.*, s. 31.

²²⁵Kant, *a.g.e.*, s. 32.

²²⁶Kant, *a.g.e.*,s. 32.

²²⁷Kant,*a.g.e.*, s. 33.

“*Unterweisung*”(öğretim) kavramı ise, nesillerin sürekli kendilerinden sonrakileri eğiterek, tam gelişmiş bir medeniyete doğru ilerleyen insanın, doğal yeteneklerinin yavaş yavaş gelişimini simgeler.²²⁸

İnsan, eğitim süreçlerine hazır bir şekilde dünyaya gelmez. Onu hayvanlardan ayıran önemli unsurlardan biri budur. Bu bakımdan hayatının ilk yıllarında insana kılavuzluk edecek bir ebeveynin önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu kılavuz, dünyaya bakım ve gözetime muhtaç bir şekilde gözlerini açmış insan yavrusunun, bu en kritik dönemi sağlıklı geçirmesi için gerekenleri yerine getirir. Ebeveyn kavramının önemi Kant’ın erken yaşın önemi vurgusuyla ilişkilendirilebilir. Özellikle eğitilmiş ebeveynlerin kılavuzluğu, çocuklar için iyi bir örnek teşkil etmeleri bakımından faydalıdır.²²⁹ Ancak tam tersine bir durum olarak da, yani eğitilmemiş bir ebeveynin kılavuzluğu da çocuğa zarar verecektir. Kant’ın genel olarak ereksellik düşüncesi doğrultusunda çocukların eğitimini şansa bırakmak istemediği ve sadece ebeveynin eğitim seviyesine göre bu şansın belirlenmesine karşı çıktığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden eğitimin mekanizmasının bir bilime dönüştürülmesi gerektiğini savunur.²³⁰ Buradaki amaç, insanlığın her nesilde sürekli ilerleyebilmesini garantiye almak, daha önce yapılanların, sonraki nesillerce yıkılması ihtimalini ortadan kaldırmaktır. Özellikle koruma altına almaya çalıştığı şeylerden birisi “doğal yetenek”lerin geliştirilmesidir. Kant, bununla ilgili “ayı pençesi” (aurikeln) çiçeği örneğini verir:

“Bir kökten filizlendiğinde bu bitki sadece tek renkte çiçekler açar; ama tohumdan filizlendiğinde çiçekler çok değişik renkleri ihtiva eder. Tabiat bitkiye bu çok çeşitli tohumcukları yerleştirmiştir ve bunların gelişimi sadece bir uygun ekim ve dikim meselesidir. O halde insan için de böyledir!”²³¹

İşte doğal yeteneğin tarifi de tam budur. İnsan kendi içinde doğuştan birçok potansiyel taşıyan bir varlıktır. Bu potansiyelin ortaya her seferinde, yani her insan yaşamında ortaya serilebilmesi bir zorunluluk değildir. Bunun ortaya çıkması birçok koşula bağlıdır. İnsanı yine hayvandan ayıran özelliklerden birisi budur. İnsan, örtük

²²⁸Kant, *a.g.e.*, s. 32.

²²⁹Kant, *a.g.e.*, s. 40.

²³⁰Kant, *a.g.e.*, s. 40.

²³¹Kant, *a.g.e.*, s. 37.

olan potansiyelini ortaya çıkarmak için mücadele etmeli, savaşmalıdır. Hayvanların böyle bir çaba göstermelerine gerek yoktur.

Eğitim mekanizmasının bilimselleşmesi ne demektir? Kant'ın eğitimle ilgili kaygısı, onun özellikle eğitimin tarihsel bir amaca hizmet eder hale getirilmesi gerektiğini savunması ile ilgilidir. Eğitim, sadece başka başka evlerde farklı yöntemler sunarak çocuk yetiştirmeye çalışan ebeveynlerin ellerine bırakılamayacak kadar önemlidir; çünkü ortada insandan ziyade insanlık söz konusudur. İnsanın bütün ilerlemesi buna bağlıdır. İşte bu ancak, eğitime bilimsel bir bakış açısıyla bakmak ve bu konuda bilimsel yöntemler üretmekle sağlanır. Bunun aksi durumunda, doğanın ve Tanrısal Kayra'nın istediği gelişim hiçbir zaman sağlanamayacaktır.

Eğitim, özünde insanın içindeki "iyi olma" eğilimini ortaya çıkarmaktır. Kant, Tanrısal Kayra'nın bunu insanın içine yalnızca bir eğilim olarak yerleştirdiğini belirtir.²³²Burada en dikkate değer nokta, insanda bu eğilimin ve genel olarak tüm gelişimin, kendiliğinden biçimlenmeye ya da oluşmaya hazır olmayan bir niteliğe sahip oluşudur. Diğer bir deyişle kişiliğinde saklı bulunsa da insan hiçbir potansiyelini, kendiliğinden kazanamaz. Bir insan, doğumundan ölümüne dek geçen sürede sadece "bekleyerek", ya da bir bitki ve hayvan gibi kendi fiziki kaderine terk edilerek iyi bir insan ya da iyi bir sanatçı olamaz. Bu anlamda eğitim, kutsal bir içeriğe de sahip olur ve insanın içindeki nüvenin ortaya çıkarılması için bir zorunluluk haline dönüşür. Kant bu yüzden "*Eğitim bir sanattır*"²³³der. Sanat olmak zorundadır çünkü Tanrı, insana "gizli hazine"yi teslim etmemiş ona bu hazineyi arayıp bulma yükümlülüğünü vermiştir. Eğitim bu bakımdan bıkip usanmadan sürekli bir arayış, gelişim çabasıdır.

O halde eğitimin genel hatlarıyla işlevleri ne olmalıdır? Kant'ın eğitimin işlevini belirlemeye yönelik ilk kavramlarından birisi disiplindir. Eğitim sayesinde insan önce disiplin altına sokulmalıdır.²³⁴ Disiplin genel olarak Kant felsefesinde olduğu gibi eğitimin işlevi meselesinde de, insanın daha iyi, daha üstün bir noktaya erişebilmesi, özgürlüğüne kavuşabilmesi için hayvani yönlerinin sınırlandırılması

²³²Kant, *a.g.e.*, s. 38.

²³³Kant, *a.g.e.*, s. 40.

²³⁴Kant, *a.g.e.*, s. 43.

anlamını içermektedir. Eğitimin ikinci işlevi insanı kültürle donatmasıdır.²³⁵ “*Yeteneği gün yüzüne çıkaran kültürdür.*”²³⁶ Kant için kültür kavramının önemi, nesilden nesile aktarım özelliğidir. Bu aktarım, eğitim ve öğretim yoluyla gerçekleşir ve insanın geçmişin mirasından yararlanmasını sağlar. Kant, eğitimin üçüncü işlevi olarak, insana ayırt etme melekesi ve anlayış (klugheit) kazandırması gerektiğini belirtir.²³⁷ Burada sözü edilen bir bilgelik, basiret sahibi olma durumudur. Bu bilgelik, bu basiret sayesinde insan toplum içinde kendisini kabul ettirir, olumlu bir etki, bir izlenim bırakır. Öyle ki; insanın rikkatinin, nezaketinin, zarafetinin temelinde eğitimin insana kazandırdığı bu özellik yatar. Son olarak da ahlaki terbiye (moralisierung), Kant tarafından eğitimin bir işlevi olarak sunulur. Bu kavram, sadece iyi amaçlar peşinde koşan insanı işaret eder. Bu öyle bir terbiye olmalıdır ki; insanın bütün seçimlerini sadece iyi amaçlar doğrultusunda yapmasını sağlamalıdır.²³⁸ Kant, ahlaki terbiye çağından çok uzakta olduklarını söyler.²³⁹ Bu da demektir ki; Kant her ne kadar kendi çağını bir medenilik, incelik, kültür ve disiplin çağı olarak görse de, bunların hiçbirinin ahlaki terbiye kadar mutluluğun teminatı olamayacağını savunduğu için, döneminin insanların da hakiki bir mutluluğa erişmelerine şüphe ile bakar. Bu görüş de, Kant’ın ahlak öğretisiyle uyum içerisindedir. Kant için mutluluk, ahlaktan bağımsız yaşanacak bir duygu durumu değildir. Ona göre; Ahlaki çerçevenin dışına çıkmış, bu anlamda yolunu yitirmiş bir insanın peşini mutsuzluk bırakmayacaktır.

Kant, eğitimde tecrübenin önemini vurgulamak için, bazı okullar arasında kıyaslamalarda bulunur. Ona göre; Avusturya’daki okulların büyük bölümü salt mekanik bir eğitim anlayışı ile sınırlandırılmışlardır ve bu yüzden tecrübenin eğitime katacağı katkılardan beslenemezler.²⁴⁰ Oysa eğitim, sadece akılları ile iyi ve kötüyü ayırt edebileceklerine çocukları şartlandıran bir kurumsal yapının eline düşmemelidir. İlk önce tecrübe gelmelidir ve eğitim anlayışımız da tecrübenin gerekliliğine inanan, tecrübenin sonuçlarına göre hareket edebilmeyi çocuklara

²³⁵Kant, *a.g.e.*, s. 43.

²³⁶Kant, *a.g.e.*, s. 43.

²³⁷Kant, *a.g.e.*, s. 44.

²³⁸Kant, *a.g.e.*, s. 44.

²³⁹Kant, *a.g.e.*, s. 46.

²⁴⁰Kant, *a.g.e.*, s. 46.

aşılabilen bir yapıyı oluşturmalıdır. Kant, bu anlayışa sahip tek okul olarak; Dessau Enstitüsü'nü örnek gösterir.²⁴¹

Kant'ın genel olarak eğitim anlayışını kurumsal bir zemine dayandırmak ister. Bu anlayış, zaten Kant'ın felsefesinin de eğitime nasıl yansıdığını bizlere göstermektedir. Özel eğitim diye adlandırdığı model, ya ebeveynler tarafından ya da ebeveynler kendilerini yetersiz hissediyorlarsa, para karşılığında bu işi devrettikleri başka insanlar tarafından yerine getirilen eğitim şeklidir.²⁴² Ancak özel eğitimin de dayandığı yer, yine kurumsal eğitim olmak durumundadır. Öyle ki; kurumsal eğitimin hedefi aslında özel eğitimi desteklemektir.²⁴³ Anlaşılan odur ki; Kant için kurumsal eğitim, bütün bir toplumun tarihsel bir süreç içerisinde yavaşça eğitilmesi yolu ile bütünsel bir gelişimin sağlanması ve bunun toplumun tüm katmanlarına yayılmasını sağlamaktır. Kurumsal eğitimden istifade edememiş bir ebeveyn ya da özel eğitim öğretmenin çocuğa yararından çok zararı dokunacaktır. Aslında, özel eğitim konusunda Kant'ın öğretmene tamamen işin bırakılmasını savunduğu ve ebeveynin aradan tümüyle çekilmesini istediği görülmektedir.²⁴⁴ Bu öğretmen, kurumsal eğitim tarafından yeterince eğitilmiş ve çocuğa faydalı olacak vasıfları kazanmış bir eğitim neferini temsil etmektedir. En son aşamada Kant için kurumsal eğitim esastır. Bu kurumsal eğitim, öğretim (unterweisung) ile ahlaki eğitimi (moralische bildung) birleştiren bir eğitimidir.²⁴⁵ Bu eğitimi gerçekleştiren kuruma Kant, "Eğitim Enstitüsü" (Ein Erziehungsinstitut) adını verir.²⁴⁶

Kant'ın eğitim üzerine düşüncelerini kurumsal açıdan değerlendirebilmemiz için yaşadığı dönemin belli başlı olaylarını göz önüne almak durumundayız. Özellikle ele almamız gereken iki konu: Kant'ın istediği bu kurumsal eğitimin temellerinin nasıl oluştuğu ve bu kurumsal eğitimin sunulabilmesi için gerekli en önemli unsur olan öğretmenlerin bu sürece nasıl hazır hale getirildikleriydi. Bu dönem içerisinde kurumsal eğitimin Kant'ın savunduğu şekilde evde çocukların eğitimiyle özel olarak ilgilenecek öğretmenlerin eğitimleriyle yakından ilgilendiği görülmektedir. Prusya'da Kant'ın bu fikrinden çok daha önce, öğretmen okullarının

²⁴¹ Kant, *a.g.e.*, s. 47

²⁴² Kant, *a.g.e.*, s. 50

²⁴³ Kant, *a.g.e.*, s. 49

²⁴⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 50

²⁴⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 49

²⁴⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 49

temeli atılmıştır. Bu okullar, öğretimin içeriği ve yöntemleri üzerine belirli kuralların öğretildiği bir öğretmen okulu (Normalschule) olarak inşa edilmişlerdir.²⁴⁷ İşte öğretmen okullarının faaliyete girdiği yıl olan bu yıl; aynı zamanda ulusal eğitim ve yurttaş yetiştirme anlayışına geçiş döneminin en önemli dönüm noktalarından biri olan 1763 yılıdır. 1763'te Prusya'da zorunlu eğitim başlamış ve bunun için gerekli yasal zemin oluşturulmuştur.²⁴⁸ Dönemin ünlü reformcularından Johann Julius Hecker'in hazırladığı yasa, bu anlamda sadece Prusya için değil, tüm batı eğitim sistemi için önemli bir dönemeçtir. İsim babalığını dönemin Prusya Kralı II.Frederik Wilhelm'in(Büyük Frederik) babası ve bir önceki kralı olan I.Frederik Wilhelm'in yaptığı halkokulları sistemi (Das Volksschulwesen), kırsal ve köy ilköğretim okullarını kapsamakta ve bu okulların sayesinde eğitim, tüm toplumun tabanına erişme şansı bulacaktı.²⁴⁹ Kant'ın özellikle hayalini kurduğu bu tabana yayılma ve tüm bir toplumun eğitim olanağından yararlanabilmesi olanağı ancak öğretmen okulları sayesinde gerçekleşebilecektir; çünkü kırsal yerlerde yaşayan çocukların eğitim alabildiği küçük okullar (Klein Schulen) yeterli sayıda ve donanımda öğretmene sahip değildi. Oysa üst tabakadaki çocuklar için eğitim veren büyük okullar (Große Schulen) bu sıkıntıyı yaşamıyorlardı.²⁵⁰ Öğretmen okulları sayesinde, köyde, kırsalda eğitime ihtiyaç duyan çocuklara da erişilebilecekti.

Bu noktada Kant'ın özellikle istediği kurumsal eğitimin, yaşadığı Prusya'da bütün batı medeniyetini etkileyecek şekilde kök saldığı görülmektedir. 18.yy.'ın genel olarak milli, devlet okul anlayışına bir hazırlık, geçiş dönemi olduğu söylenebilir. Bu anlamda 1701'de kurulan Prusya devleti, eğitimin merkezi bir yönetime kavuşmasının yolunu açmıştır.²⁵¹ Eğitim, o döneme kadar mahalli yönetimlerin etkisindeyken, bir devlet politikası haline gelebilmesi bir süreç gerektiriyordu. Her ne kadar 1763'te zorunlu eğitimin yasal altyapısı hazırlanmış ve ilköğretim okulları bu çerçevede düzenlenerek faaliyete geçirilmişlerse de, eğitim sistemi halen merkezi bir yapıya kavuşmamıştı. İşte bu konuda atılan en önemli adımlardan birisi; 1787'de doğrudan krala bağlı olup, mahalli idarelerden tamamen

²⁴⁷ Mustafa Ergün, *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu Ve Gelişimi*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s. 202-203.

²⁴⁸ Yasemin Nuhoglu Soysal, David Strang, "Construction of the First Mass Education Systems İn Nineteenth-Century Europe", Vol:62 No:4 "*Sociology of Education*", (Ekim 1989) s. 278.

²⁴⁹ Ergün, *a.g.e.*, s. 198.

²⁵⁰ Ergün, *a.g.e.*, s. 200.

²⁵¹ Ergün, *a.g.e.*, s. 196.

bağımsız bir “Milli Okul Yönetim Bürosu”nun (Oberschulkollegium) kurulması oldu.²⁵²Bu kurulun işlevi ve anlamı, devletin eğitim sistemini tek merkezden yönetmektir. Kurucusu dönemin eğitim bakanı: Johann Christoph von Wölner’dir (1732-1800) Böylece, “Salt Aklın Eleştirisi”nin yayımlanmasından kısa bir süre sonra, Kant’ın çok istediği eğitimin merkezileşmesi ve kurumsallaşması konusunda Prusya’da büyük yol alınmıyordu; ancak henüz bu aşama tam bir milli okul ve devlet projesinin gerçeğe dönüşmesi anlamına gelmiyordu. Hala ideal bir kültürün hazırlayıcısı niteliğinde devlet okulları hazır değildi. “Bildung çağı” olarak nitelendirilen dönemin başlangıcı, daha sonraki yüzyılda, Kant’tan sonra gelen bir zaman dilimine karşılık düşecekti.

Okul eğitiminin önemi özellikle eğitimin sınıflandırılması konusunda daha iyi anlaşılmaktadır. Kant eğitimi sınıflandırırken kendi felsefesiyle uyum içerisinde onu fiziki ve pratik diye ayırır. Bu ayırım, aslında insanın fiziki doğaya ve ahlaki alana ait olan yanlarıyla ilgilidir.²⁵³ Fiziki eğitim, insanın hayvanlarla müşterek olduğu konulara ilişkin, pratik eğitim; insanın özgür bir varlık olarak nasıl yaşaması gerektiği ile ilgili eğitimidir.²⁵⁴ İşte bu pratik olan bu kısmı için Kant’ın gördüğü en önemli unsur, okul eğitimidir.²⁵⁵ Okul hayatının önemi onun insana kazandırdığı ferdiyet duygusudur. İnsan okul yaşamı içerisinde, bir birey olarak toplumun nasıl değerli bir ferdi olabileceğini öğrenir. Bu doğrudan pratik bir meseledir. Okul eğitiminin en önemli basamağa yerleştirilmesi koşulunu Kant şu gerekçeye dayandırır: Önce bir çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ve eğitilmesi şarttır ve bunu sağlayacak olan da okuldur.²⁵⁶ Yetenekleri gelişmemiş, eğitilmemiş bir çocuk, hiçbir pratik meseleyi kavrayamaz, anlamına eremez. Bu da demek ki; ahlaki eğitim de öncelikle bu kavrayışa sahip bir çocuğun varlığını gerektirir. İşte okul bu bakımdan daha üst pratik meselelere hazırlayıcı bir kurumu temsil etmektedir. Kant’ın bu görüşleri doğrultusunda, öğretimin eğitimin bir vasıtası olduğu fikri rahatlıkla dile getirilebilir.

²⁵²Ergün, *a.g.e.*, s. 196.

²⁵³Kant, *a.g.e.*,s. 53-54.

²⁵⁴Kant, *a.g.e.*,s. 53.

²⁵⁵Kant,*a.g.e.*,s. 54.

²⁵⁶Kant, *a.g.e.*,s. 54.

O halde en önemli sorulardan birisi burada sorulabilir: Eğitimin zamanlaması nasıl olmalıdır? Kant'a göre eğitim, insanın kendi iradesiyle kendi kendisini idare edebilecek düzeye eriştiği zamana dek verilmeye devam etmelidir. Bu zaman çoğunlukla on altı yaşa karşılık gelmektedir.²⁵⁷ Tabi ki eğitim, tüm hayat boyunca devam eden bir süreçtir; ancak Kant'ın dile getirdiği anlamda eğitim, insanın dışarıdan bir müdahale doğrultusunda insanlık yolunda ilerlemesinin sağlanması fikrini içermektedir. Fiziki ya da pratik eğitim mutlaka eş zamanlı verilmelidir; çünkü bunlardan birisinin geriden gelmesi mutlaka diğerinin gelişimini tökezletecektir. Bu noktada en önemli hususlardan birisi de bilgilerin tam çocuğun yaşına uygun şekilde verilmesi gerektiğidir. Yetenek ve hayat bilgisi ile ilgili her şey çocuğun yaşına uydurulmalıdır.²⁵⁸ Çocuklardan yetişkinler gibi davranmasını beklemek eğitimin zamanlaması ile ilgili yapılacak en büyük hatalardan birisi olacaktır.

2.2 FİZİKİ EĞİTİM

Bu eğitimi Kant'ın felsefesine uygun olarak, bir yanıyla fiziki doğaya tabi olan insanın bakım gözetiminin, beslenmesinin en sağlıklı şekilde yerine getirilme aşaması olarak görebiliriz. Neden eğitim diye adlandırılmalıdır? Çünkü insanın bakım gözetimi hayvanlardan farklı olarak birçok önemli detayın bilinmesini gerektirmektedir. Bu detaylar, yaşamın bu döneminde yaşadıklarını içselleştirip daha sonraki dönemlerine mutlaka aktarımda bulunan insan ruhunun en ideal şekilde bebeklik ve çocukluk aşamalarını atlattıklarını sağlar. Kant her ne kadar bu fiziki eğitim görevini daha çok ebeveyn ve dadıların üstlenmesi gereken bir görev olarak tanımlasa da, özellikle özel eğitim öğretmenlerinin yani evde eğitimi üstlenen eğitimcilerin de fiziki eğitim konusunda sorumluluk almaları ve bilgi edinmeleri gerektiğini düşünür.

Fiziki eğitim, bir bakıma anne karnında başlayan ve en temel ihtiyaçların gözetildiği bir süreci bizlere ifade etmektedir. Kant bu noktada Rousseau gibi doğanın sesini dinlemeye çalışır; örneğin özellikle ilk anne sütünün boşuna

²⁵⁷ Kant, *a.g.e.*,s. 51.

²⁵⁸ Kant, *a.g.e.*,s. 55.

oluşmadığını ve bebek için bu ilk sütün çok yararlı olduğunu savunur.²⁵⁹ Anne sütünün bebeğin beslenmesinde, tüm hayvan sütlerinden daha faydalı olduğunu düşünen Kant'ın, özellikle Rousseau gibi düşündüğü bir diğer konu da bebeğin “kundağa” sarılması problemidir. Rousseau, yeni doğan bebeğin kundağa sarılmasının insan doğasına aykırı olduğunu ve bunun sonucunda birçok rahatsızlığın oluştuğunu savunurken,²⁶⁰ Kant da, bu düşüncelerin izinde yürüyerek, bu sarıp sarmalama geleneğini kesin bir dille reddeder. Bebeğin kundaklanmasının temelinde onu korumaya yönelik bir düşünce yatıyor olmasına rağmen, aslında yapılanın bebeğin tüm uzuvlarına zarar vermektен ve onu huzursuzluğa itmekten başka bir şeye yaramayacağını belirtir.²⁶¹ Şu anlaşılmaktadır ki; Kant, tıpkı Rousseau gibi, insan hayatının ilk yıllarında doğanın işine pek karışılmaması gerektiğini düşünmektedir. “İlk dönem eğitim sadece menfidir; bir başka ifadeyle tabiatın tedbirine hiçbir şey eklenmemeli”²⁶² fikri, bu doğalcı yaklaşımı yansıtmaktadır. Burada aşırı bilimsel ya da pozitif yaklaşımlar, insan doğasına müdahaleden öte bir anlam ifade etmeyecektir. Yapılması gereken doğanın bebek için nasıl bir gelişim güzergâhı çizdiğinin iyice gözlemlenmesi ve sadece risk unsuru içeren noktalarda insanın devreye girmesi olacaktır. Bunun diğer bir örneği de; dünyaya bir takım kusurlarla gelen çocukların bu kusurlarını düzeltmek için kullanılan korselerle ilgilidir. Bu korseler de, tıpkı kundaklar gibi çocuğun gelişimini olumsuz etkiler.²⁶³ Oysaki kusurları bu tarz doğaya aykırı yöntemlerle örtmeye çalışmak yerine serbest bırakmak, bu kusurların doğal yöntemlerle çözüme kavuşturulması için daha faydalı olacaktır.

“Bütün bu suni tasarımlar, tabiatın dengeli/düzenli ve akıllı varlıklar oluşturmadaki hedefinin aksi yönde işlediği için zararlıdır; çünkü güçlerini/kabiliyetlerini nasıl kullanacaklarını öğrenebilmeleri için tabiat onların özgürlüklerini muhafaza etmelerini ister.”²⁶⁴

²⁵⁹ Kant, *a.g.e.*, s. 60.

²⁶⁰ Jennifer J. Popiel, *Rousseau's Daughters, Domesticity, Education, and Autonomy in Modern France*, Lebanon: University of New Hampshire Press, 2008, s. 56-59.

²⁶¹ Kant, *a.g.e.*, s. 62.

²⁶² Kant, *a.g.e.*, s. 62.

²⁶³ Kant, *a.g.e.*, s. 64.

²⁶⁴ Kant, *a.g.e.*, s. 66.

Doğaya ket vurulmaması gereken bir diğer konu ‐ağlama‐dır. Kant, ‐ağlama‐nın kötü veya sakıncalı olduğunu düşünmez.²⁶⁵ Dadılar ya da ebeveynler, çocuk ağladığında hemen onu susturmak için onu ileri geri sallamaya başlarlar. Buradaki amaç, bebekte hafif yollu bir baş dönmesi ya da sersemlik yaratarak onun ağlamasını bastırmaktır; ancak bu yöntem, bebekte hem baş dönmesi, hem de bir mide bulantısı oluşturması yanında, ağlamanın bebeğin vücut yapısına kazandırdığı bir takım fiziki faydaları da yok edecektir.²⁶⁶ Aynı şekilde bebek ağladığında kullanılan diğer bir yöntem olarak, onu susturmak için hemen yardımına koşmak ve onun isteğini yerine getirmek de doğru değildir; çünkü bu yöntem de çocuğun ağlamasını doğal olmayan bir şekilde teşvik edici olacaktır.²⁶⁷

Fiziki eğitimin en önemli safhalarından birisi de; çocuğun kalın ve ince motor becerilerini kazandığı dönemdir. Kalın motor becerilerin en önemli örneklerinden birisi ‐yürüme‐ yeteneğidir. Emekleyen çocuğun, ayağa kalkıp yürümesi, genellikle ebeveynler için heyecanlı ve mutlu olduğu kadar, zor bir süreçtir. Bu sürecin hızlandırılması için ebeveynler, bir takım araçlara başvururlar. Bunlardan en sık kullanılanları yürütme kayışı ve yürüteçlerdir. Kant, her ikisinin de gerekli olmadıklarını hatta zararlı olduklarını düşünür. Yürütme kayışları, çocukların göğüs kafesini darlaştırdığı için solunum sistemini olumsuz etkiler. Yürüteç de çocuğun güvenli bir şekilde yürümeyi öğrenmesine engel olur.²⁶⁸ Bu gibi suni vasıtaların kullanılması yerine, çocuğun yürümeyi doğal yollardan kendini zorlayarak, gerektiğinde düşe kalka öğrenmesi daha yararlı olacaktır. Bu noktada suni vasıtaların kullanılmasının sebebi genellikle güvenlik kaygılarıdır. Bu yüzden bu kaygıları gidermek için gerekli önlemler alınabilir. Unutulmaması gereken en önemli husus; çocuğun bir takım doğal zorluklarla karşılaştığında yaşadığı problemleri çözmeye çalışırken daha çok ve daha sağlıklı öğrendiği gerçeğidir. Bu aynı zamanda, kendine güvenen, özerk bireyler yetiştirmenin de önünü açacaktır.

İnce motor becerilerin gelişimine örnek olarak; yazı yazmanın öğrenilmesi gösterilebilir. Kant yine bu konuda kalın motor becerilere ilişkin görüşünü devam

²⁶⁵ Kant, *a.g.e.*, s. 63.

²⁶⁶ Kant, *a.g.e.*, s. 63.

²⁶⁷ Kant, *a.g.e.*, s. 64.

²⁶⁸ Kant, *a.g.e.*, s. 64.

ettirmektedir. Çocuk, yazı yazmayı da en temelde kendi kendine öğrenmelidir.²⁶⁹ Bu görüşe dayanak olarak Kant, yazının keşfini örnek gösterir. Yazı, öz yapısı gereği, insanın kendisini ifade etme gereksiniminden ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, çocuklar da kendi istek ve ihtiyaçlarını özellikle kesin bir şekilde ifade etmeleri istendiğinde yazıyla dile getirebilirler.

Kant'ın özellikle vurguladığı bir diğer fiziki problem, alışkanlıktır. Elbette alışkanlık kavramı salt fiziksel açıdan değerlendirilemez; ancak Kant, bu kavramı öncelikle fiziki çerçevede ele almaktadır. İnsana küçüklüğünden beri yapılabilecek en büyük hatalardan biri, onu zararlı bir şeye alıştırmaktır. Alışkanlık Kant'a göre, herhangi bir eğlencenin ya da davranışın, tabiatımızın bir parçası olana dek, sürekli bir tekrarının sonucudur.²⁷⁰ Bu tür alışkanlıklar bir kez kazanıldığında onları terk etmek çok zordur. Bu bakımdan insanın zaman içinde özgürlüğünü, bağımsızlığını elinden almaya başlarlar. Kant bu bağımlılığın köklerini, alışkanlığın nesnesi olan şeyin cazibesine erken yaşlarda kapılmakta bulur.²⁷¹ Bu noktada alışkanlıkların tamamen olumsuzlanması söz konusu değildir. Tüm mesele, Kant'ın hassasiyet noktası olan bağımsız insan iradesinin, dışsal bir güç tarafından teslim alınması riskidir. Bu bakımdan her alışkanlığın insan iradesi üzerinde bir tehdit oluşturduğu söylenemez. Buna karşın Kant, alışkanlıkların sayısının çoğalmasını, genel olarak olumlu değerlendirmez; çünkü bu iradenin giderek zayıflamakta olduğuna dair bir gösterge olarak nitelendirilebilir. Demek ki zamanında yemek yemeyi, uyku saatini her gün aynı zaman dilimine denk getirmeyi, düzenli çalışabilmeyi alışkanlık haline getirmek kötü değildir. Bizi yavaş yavaş tüketecek olan şey: bizim tabiatımıza aykırı olduğu halde, her gün bizi esir almakta olan şeyin kendisidir.

Kant'ın eğitim anlayışı, özellikle çocukluğun ilk yıllarına dönük alışkanlıkların kazanılması ve iradenin geliştirilmesi konularında ince bir denge tutturmaya çalışır gibidir. Aslında Kant'ın eleştirel bakışı, eğitim anlayışına da bu şekilde yansımaktadır. Kant, kişiliğin oluşumunda bir yandan çocuğun özgürlüğünün aşındırılmasından kaygı duyarken, bir yandan da iradenin, fiziki dünyanın albenisi içinde kaybolup gitmesinden çekinmektedir. Özgürlüğün fiziki dünyayla tam bu hassas dengesi içerisinde insan kişiliği ortaya çıkmaktadır. Eğer fiziki dünyaya biraz

²⁶⁹Kant, *a.g.e.*, s. 65.

²⁷⁰Kant, *a.g.e.*, s. 66.

²⁷¹Kant, *a.g.e.*, s. 66.

daha meyillenirse insan, özgürlüğünü yitirme tehlikesi ile karşı karşıya kalacak, aksi durumda fiziki alanı boşlarsa da, bedensel ve ruhsal sağlığını kaybetme riskini taşıyacaktır. Kant'ın disiplin anlayışı da tam bu dengeyi tutturmak ister. Bu dengeyi tutturmanın yolu olarak çocuğa karşı sabırlı olmak gerekir.

“Çocuklar için iradelerini kırmak amacıyla üzerlerinde küstürücü-bezdirici ve kölelere mahsus bir disiplin uygulamaktan daha zararlı bir şey tasavvur edilemez.”²⁷²

Çocuğun doğal olarak bir takım istekleri olacaktır. İşte bu istekleri dile getirdiğinde ona karşı takınılan tutum oldukça önemlidir. Kant, ebeveynlerin kendi gösterdikleri sabırdan daha fazlasını çocuklardan beklemesini gaddarlık olarak nitelendirir.²⁷³ Burada dikkat edilmesi gereken husus, çocuk istekte bulunduğu, onun ihtiyacı olan kadarını vermek ve fazlasına ilişkin talebi ile ilgili kararlı bir sınır çizilebilir. Kısaca kararlı olmak büyük önem taşır. Kant'ın dikkat çektiği bir diğer nokta da, çocuğun isteklerini ağlayarak dile getirmesini önlemektir. İşte kararlı tutum bu aşamada da kendisini göstermelidir ve çocuğun ağlaması bitene dek, istekleri yerine getirilmemelidir.²⁷⁴

“Bozulma, çocuğun dediğini yaptırmak için ağlamasıyla başlar.”²⁷⁵

Ağlamanın burada risk içeren yanı, onun çocuk tarafından bir yöntem olarak kullanıldığı zamanlarda ortaya çıkar. İşte en zor çözülebilecek problemlerden biri budur; çünkü ağlama ile isteklerini yaptırmaya alışmış bir çocuk zaman içinde bir zorbaya dönüşür.²⁷⁶ Kant bunun çözümünde iletişime işaret etmektedir. Çocuğun isteklerini doğru bir şekilde ifade etmesi halinde ve eğer onlar için olumlu sonuçlar doğuracaksa isteklerini yerine getirmenin yarar sağlayacağını belirtir.²⁷⁷ Bu aynı zamanda, açık sözlü olmaları yönünde çocukları teşvik edicidir. İletişim kurmak yerine, çocuğa kaba kuvvet uygulayarak onun ağlamasını bastırmaya çalışmak, belki onun ağlamasını önleyebilir ama çocuğun eğitimine hiçbir katkı sağlamaz. Hatta çocuğun ikiyüzlülük ve sahteliğe alışmasına yol açar.²⁷⁸

Kant'ın fiziksel eğitim anlayışında genel olarak hâkim olan yöntem, çocuğun fiziki dünya ile mutlaka uyumlu hale getirilmesi gereken kişiliğinin, olabilecek en

²⁷²Kant, a.g.e., s. 68-69.

²⁷³Kant, a.g.e., s. 68.

²⁷⁴Kant, a.g.e., s. 68.

²⁷⁵Kant, a.g.e., s. 69.

²⁷⁶Kant, a.g.e., s. 72.

²⁷⁷Kant, a.g.e., s. 68.

²⁷⁸Kant, a.g.e., s. 69.

dengeli şekilde geliştirilmeye çalışılmasıdır. İşte çocuk, fiziki dünyanın kendi bedeni üzerindeki büyük etkisiyle, ruhunda sürekli dizginlemekte zorlandığı bir atın yabanılığını hissedecektir. Bütün mesele, çocuğun bu atı dizginlerken zarar görmesini engellemektir. Kant'ın bu noktada kaygısı böyle ifade edilebilir. Hedef aslında çocuğun dengeli bir şekilde, doğasına uyum sağlamasına yardımcı olmaktır ki; fiziki eğitimin de özü budur. Ancak eğitim safhası öyle hatalar içermektedir ki; çocuk için oldukça kötü sonuçlara sebebiyet vermektedir. Çocuğa zarar verecek olan dayak uygulaması nasıl ki bu olumsuz örneklerden ise, çocuğu sürekli utanca boğacak ifadeler kullanma da bu kapsamda değerlendirilebilir. Kant, çocuğun utandırılması yüzünden, ürkek ve çekingen bir kişiliğe dönüşeceğini savunur.²⁷⁹

Fiziki dünyayla ilişkisinde insanın uyumunu en güç kılan konulardan birisi de, haz ve acı duyusunun eğitilmesi problemidir. Kant bu ayrım noktasında, insanın acı çekmesinden daha ziyade, hazzı ya da rahata alışmasından endişe duymaktadır.²⁸⁰

*“Rahat düşkünlüğü, hayatın bütün kötülüklerinden daha fazla zarar verir.”*²⁸¹

Kant, erken yaşlardan itibaren belli bir düzeyde yani çocuğun kişiliğini fazlaca hırpalamayacak şekilde, acı çekmeye alışmanın ya da diğer bir deyişle, rahatın “tatlı uyku” etkisinden uzak olmanın faydalı olacağını düşünür. Bunun yolu olarak da çalışmanın erken yaşlardan başlayabileceği fikrini ortaya atar.²⁸²

Kant, fiziki eğitimin müspet kısmını “Kültür” olarak nitelendirir. İşte insanı hayvandan ayıran kısım da tam burasıdır.²⁸³ Kültür, aslında Kant'ın tam da ereksellik düşüncesini yansıtan bir kavramdır. Kültür, doğadaki ilahi ereğe hizmet eder. İnsanın tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği tüm doğal yetenekler, insanlık kültürünü oluşturur ve onu diğer canlılardan farklılaştırır. Bu yetenekler, bizim fiziki doğaya uyum sürecimizi sağlamak ya da hızlandırmak için keşfettiğimiz, kullanmayı öğrendiğimiz ne kadar vasıta varsa, hepsiyle ilişkilidir. Örneğin belli bir mesafeyi ölçmek için işimize yarayan ip, zamanı bize hatırlatan saat, ya da ormanda yolumuzu bulduran pusula gibi doğa karşısında ihtiyaçlarımıza cevap veren pek çok nesne, kültürü geliştiren öğelerdir.²⁸⁴ Bununla birlikte insan, tarih boyunca su, toprak, hava

²⁷⁹Kant, *a.g.e.*,s. 70.

²⁸⁰Kant, *a.g.e.*,s. 72.

²⁸¹Kant,*a.g.e.*, s. 72.

²⁸²Kant, *a.g.e.*,s. 72.

²⁸³Kant,*a.g.e.*,s. 79.

²⁸⁴Kant, *a.g.e.*,s. 79.

gibi doğanın temel unsurları karşısında kendisini sürekli daha güçlü, güvenli kılacak yöntemleri keşfetmiştir. Bu noktada insan bedeninin eğitilmesi ve böylece doğa karşısında kendisini hazır bir durumda muhafaza edebilmesi önem arz eder. Beden eğitimi bu anlamda insanı doğaya hazırlamalıdır.

*“Bunun için hem güç, hem beceri, hem çeviklik, hem kendine güven gereklidir.”*²⁸⁵

Kant, beden eğitimi o denli önemser ki; insanın belirli seviyede fiziki özellikleri kazanamamış olması halinde, tam olarak olabileceği şeye erişemeyeceğini belirtir.²⁸⁶ Kant’ın bu noktada beden eğitimiyle birlikte ele aldığı etkinlikler içinde, özellikle becerinin gelişimiyle duyuların kullanımını birleştiren oyunlara daha fazla bir önem verdiği anlaşılmaktadır.²⁸⁷ Burada Kant’ın kastettiği etkinlikler daha çok, doğada yönünü, konumunu ağaçlara bakarak çabucak buluverme ya da yer-mekân hafızasına dayalı oyunlar gibi becerileri içerirler. Kant’ın, doğada yürüyüşü oldukça önemseydiği anlaşılmaktadır. Özellikle erken yaşlardan itibaren çocukların doğa yürüyüşlerine katılmalarını sağlayan İsveçlilerden övgüyle bahseder.²⁸⁸ Bunun dışında insanı güçlü ve sağlıklı kılan tüm egzersizleri de faydalı bulur.

Kant’ın ruh ile ilgili eğitim anlayışını da fiziki eğitim kapsamında değerlendirdiği görülür.²⁸⁹ Bunu temellendirmek için yine tabiat ve özgürlük ayırımı yapar. Özgürlük alanı, insanın yasa koyucu numenal yanı iken, fiziki alan ise, tabiat yasalarının hüküm sürdüğü ve insanın buna tabi olduğu alandır. İşte beden tabiatı ile ruhun tabiatı burada uzlaşır.²⁹⁰ Ruhun eğitimi de, tıpkı beden eğitimi gibi fiziki bir özelliğe sahiptir. Ruhun eğitimiyle birlikte hedef alınan aslında tabiatın geliştirilmesidir. Kant, ruhun eğitimi de iki kısımda ele alır. Bunlar: serbest eğitim ve okul eğitimidir.²⁹¹ Serbest eğitim adından da anlaşılacağı üzere sistematik değilken, okul eğitimi tam aksine sistemli olduğu kadar, sınırlamalar ve disiplin uygulamaları içeren bir iş niteliğindedir. Okul eğitimi, çocuğun işi ve sorumluluğu olarak düşünülebilir; oysa serbest eğitim daha çok oyun ağırlıklı kültürel etkinlikleri içeren “boş zaman” uğraşları gibi tanımlanabilir. Kant burada hala günümüzde de

²⁸⁵Kant, *a.g.e.*, s. 80.

²⁸⁶Kant, *a.g.e.*, s. 80.

²⁸⁷Kant, *a.g.e.*, s. 81.

²⁸⁸Kant, *a.g.e.*, s. 80.

²⁸⁹Kant, *a.g.e.*, s. 87.

²⁹⁰Kant, *a.g.e.*, s. 87.

²⁹¹Kant, *a.g.e.*, s. 87.

güncelliğini korumakta olan bir tartışmayı gündeme getirmektedir. Çocuk ruhunun eğitimi için oyun ve çalışma (iş) arasında nasıl bir denge sağlanmalıdır. Çocuk oyun ağırlıklı öğrenme süreçlerine müdahil edilmeli midir? Yoksa çalışma(iş) merkezli bir eğitim modeli onun için daha mı uygundur? Kant genel felsefi düşüncelerine uygun olarak, burada çalışma merkezli bir eğitim modelini savunmaktadır.²⁹² Bu da bize göstermektedir ki; Kant için okul ortamı, ruhun eğitimi için en elverişli yerdir. Bu anlayış Kant sonrası dönemlere egemen olacak eğitim modellemelerinin bir müjdecisi gibidir. Kant elbette oyunu ve onun çocuk üzerindeki olumlu etkilerini görmezden gelmemektedir. Burada önemli olan çocuğun eğitimi ile ilgili tüm etkinlikleri bir sorumluluk ve disiplin çatısı altında sistematikleştirme çabasıdır. Bu çatı, okul dediğimiz kurumsal bir oluşumu ifade etmektedir. Okulda çocuklar belirli saatlerde dersler görecektir, belirli saatlerde oyun oynayacak ve yerlerine getirmeleri gereken ödev ve sorumlulukları olacaktır. Bununla birlikte sosyal bir ortamda olacaklarından ötürü, başka insanlarla da bir arada olmalarından kaynaklanan ek yükümlülükleri de ortaya çıkacaktır. İşte çocuk birçok mesele ile okul ortamında karşılaştığından ve genel olarak okul ortamına uyum sağlamak için uyku, beslenme, ödev yapma, temiz ve düzenli olma gibi pek çok davranışını da geliştirmek zorunda kalacağından dolayı, çözüm becerisini geliştirme imkânı bulacaktır.

*“En iyi dinlenme, işi takip eden dinlenmedir.”*²⁹³

Kant, “önce iş, sonra oyun” sırasının çocuk eğitiminde bozulmaması gerektiğini böylece vurgulamış olur. Çalışmanın gerekliliği de aslında tabiata dayanmaktadır. İnsanın bu dünyada çalışmasının bir zorunluluk olduğu gerçeği, tabiat tarafından ona adeta gür bir sesle iletilmektedir. Çalışma bu anlamda, insanı hayvandan ayıran bir özelliktir.²⁹⁴ İşte okul, çocuğu bu çerçevede çalışma ortamına hazırlayan en önemli vasıtaadır.

Kant için süreklilik arz etmesi gereken önemli bir eğitim çeşidi vardır ki; bu ruhi-akli melekelerin eğitimi diye nitelendirilebilir. Bu eğitim çeşidi, üst melekelerin eğitimiyle uğraşır.²⁹⁵ Üst melekeler, anlama yetisi (Verstand), yargı gücü (Urteilskraft), ve tabi ki akıl (Vernunft) gibi insanın en üstün özelliklerini yansıtan

²⁹²Kant, *a.g.e.*, s. 88.

²⁹³Kant, *a.g.e.*, s. 89.

²⁹⁴Kant, *a.g.e.*, s. 89.

²⁹⁵Kant, *a.g.e.*, s. 90.

yetileri ifade eder. Kant diğer bütün aşağı seviyeden melekelerin, bu üst melekeler tabi olarak yetiştirilmesi, eğitilmesi gerektiğini belirtir. Örneğin; nüktedanlık (der wiltz), hayal gücü (Einbildungskraft), ya da hafıza (das gedächtnis) gibi melekeler, anlama yetisine ve yargı gücüne bağlı olarak eğitilmelidir.²⁹⁶ Kant'ın bu görüşü eğitimde aslında çok önemli bir ayrıntıyı bizlere hatırlatmaktadır. Kant'ın en çok ürküttüğü nokta; eğitimin şekilciliğe hapsolarak anlamından uzaklaşmasıdır. İnsanların hafızalarını sadece bir sözlük gibi kullanmaları bu şekilciliğe örnektir; oysa Kant'ın çok önem atfettiği iyi bir hafızanın ancak ve ancak özel ve genel arasında bağlantıları yakalayabilen gelişmiş bir yargı gücü yetisi ile birlikte var olması şarttır. Yargı gücü yetisi, hafızadan gelen verileri, üstün bağıntılama yeteneği sayesinde ilişkilendirir, anlamlandırır. İnsanı ayaklı bir ansiklopedi ya da yürüyen bir sözlük olmaktan koruyan da budur.²⁹⁷

Kant, üst melekelerin eğitimiyle ilgili bir takım koşullardan söz eder. Örneğin kavramlarımızın oluştuğu merkez olan Anlama yetisi (Verstand), kurallarla doğrudan ilişkilidir. Anlama yetimiz, kuralları kanıtlayan örneklerden alıntılar yaparak ya da tam aksine kurallar keşfederek, edilgin bir şekilde eğitilebilir.²⁹⁸ Burada önemli olan husus; anlama yetimizin bizleri, karşılaştığımız bir nesneyi her seferinde yeniden anlamaya çalışmak zorunda bırakmamasında yatar; çünkü anlama yetisi, nesnelere bizlere tanınır, bilinir hale getirir. İşte bu yetimizin eğitilmesi de, onun bu özelliği ile ilgilidir. Kant, “anlamanın en iyi yolu yapmaktır”²⁹⁹ der. Bu yüzden insan ne kadar uygularsa o kadar öğrenmeye yakın olur. Anlama yetimiz, nesnelere üzerinde uygulandığı ölçüde gelişeceği için, çocukların eğitiminde teorik bilgilerin pratik uygulamalara dönüştürülmesi çok faydalıdır. Aynı şekilde anlama yetimiz gibi yargı gücü yetimiz de aynı yöntemlerden beslenecektir. Kant, üst melekelerin eğitimi için, insanın her şeyi kendi başına yapmaya çalışmasının en iyi metot olduğunu savunur.³⁰⁰ Yetiler arasında, Kant'ın üzerinde en çok durduğu zihni meleke, akıl (Vernunft) olmuştur. Aklın eğitimi için Kant, Sokrates'in yöntemini en iyi yol olarak belirler.³⁰¹ Kant Sokratik yöntemi, çocuğun fikirlerini gerçek anlamda ortaya

²⁹⁶Kant, *a.g.e.*, s. 90.

²⁹⁷Kant, *a.g.e.*, s. 90.

²⁹⁸Kant, *a.g.e.*, s. 96.

²⁹⁹Kant, *a.g.e.*, s. 97.

³⁰⁰Kant, *a.g.e.*, s. 97.

³⁰¹Kant, *a.g.e.*, s. 97.

çıkarmayı sağladığı için savunur; ancak bu yöntemin hedefini belli konularla sınırlandırır. Kısacası; çocukla her mesele üzerinde soru-cevap yöntemi uygulamak doğru değildir. Buna karşın, ödev-vazife meselesi üzerine kurulacak Sokratik bir diyalog, oldukça faydalı olacaktır.³⁰²

Son olarak; Kant'ın hafıza gibi daha alt melekelerin eğitimiyle de ilgili bir takım önerileri, düşünceleri öne sürdüğü bilinmektedir. Örneğin onun yine hafıza gibi önemseydiği diğer bir meleke de dikkattir. Eğitimde çocuğun dikkatini toplamasını sağlamak, öğrenmenin bütünlüğü için çok gereklidir. Bu bakımdan okullarda dikkati dağıtıcı ne kadar şey varsa bunlardan uzak durulmalıdır.³⁰³

*“Dikkat dağılması her türlü eğitimin düşmanıdır; hafıza dikkatimize dayanır.”*³⁰⁴

Duyularımızı geliştiren etkinlikler, genellikle oyunlar ve beden eğitiminin bazı bölümleridir. Hayal gücünün eğitiminde ise Kant, genel anlayışın aksine, masallar, ya da hikâyeler ile çocuğun hayal dünyasının genişletilmesi düşüncesine karşı çıkar. O, hayal gücünün en sağlıklı eğitim yolunun, kurallarla sınırlandırılması olduğunu savunur.³⁰⁵ Bunun içinde coğrafyayı ve haritaları işaret eder. Haritalar, hem çocuğun hayal gücünün genişlemesine, hem de başıboş ve dizginsiz dolaşmasına engel olur.³⁰⁶ Haritalara, sonraki aşamada hayvan, bitki ve benzeri biçimlerin ilave olabileceğini belirtir. Kant'ın hayal gücüyle ilgili düşünceleri dahi, onun ayakları yere basmayan düşünme tarzlarına karşı olduğunu bizlere göstermektedir. O, genel felsefi anlayışına uygun olarak, düşüncelerin her zaman belirli bir denge üzerinde, kurallara sıkı sıkıya bağlı ama asla özgür ve otonom olma vasfından da hiç bir zaman taviz vermeyen bir konumda var olmasını istemektedir.

³⁰²Kant, *a.g.e.*, s. 98

³⁰³Kant, *a.g.e.*, s. 92

³⁰⁴Kant, *a.g.e.*, s. 96

³⁰⁵Kant, *a.g.e.*, s. 96

³⁰⁶Kant, *a.g.e.*, s. 96

2.3 PRATİK EĞİTİM

Kant için pratik eğitim, özgür bir varlık olarak eyleyen insanın eğitimini ifade eder. Kant: “*Bir insan fiziksel bakımdan gidebileceği son noktaya kadar eğitilebilir; o, iyi eğitilmiş bir ruha sahip olabilir; fakat eğer ahlaki kültürü eksikse, o kötü bir insan olabilir*”³⁰⁷ derken pratik eğitimin önemini dile getirmiştir. Pratik eğitim söz konusu olduğunda artık, insanın fiziki doğaya tabi olan ya da fiziki doğaya uyumuyla ilişkili yanından ziyade, özgürce eyleyen, yasa koyucu, yani özünde ahlaki yönünün geliştirilmesi hedeflenir. Burada güçlü bir kişiliğe sahip olmanın yerini, “iyi” insan olma, fiziken çevik, atak, sağlıklı olmanın yerini, basiretli, maharetli, ahlaklı olma almıştır. İlk akla gelecek soru şudur: Eğitim sayesinde, bir insanın nasıl “iyi” olması sağlanabilir? Kant, “*Ahlaki eğitim disiplin üzerine değil, maksimler üzerine oturtulmalıdır*”³⁰⁸ derken bu sorunun cevabını da vermiş olmaktadır. Kant, çocuğun pratik eğitiminde öncelikle ilkelerin temele konulması gerektiğini belirtmiştir. İlkelerden uzak, sadece şeklen çocuğa kazandırılan hiçbir bilgi, ahlaki katmanda karşılık bulamayacaktır. Bu ilkeler, insanın davranışlarını ahlaki kılan maksimlerdir. Çocuklar öncelikle davranışlarının altında yatan maksimlere odaklanmayı, buna göre de neyin iyi, neyin kötü olduğuna karar verebilmeyi kendi başlarına başarabilmelidirler. İşte bu anlayış, maksimlerin insanda kökleşmesini sağlar.³⁰⁹ Maksimlerin kökleşmesi ne sağlayabilir? Bir insanın davranışların altında yatan ilkeleri ahlaki eylem için ölçüt kabul etmesi, tüm davranışlarında yasa koyucu aklının kılavuzluğuna güvenmesi, onu, insanlara, durumlara göre değil, ilkelere göre hareket etmesini sağlar. Kant bu maksimleri öznel olarak nitelendirir; çünkü insanın öz idrakinden kaynaklandığını belirtir.³¹⁰ Çocuklar için maksimlerin oluşma süreci okulda başlar. Aslında okul kuralları, onlar için maksimleri simgelemektedir. Okul kurallarına uymayı öğrenen çocuk zaman içinde maksimlere uymayı da alışkanlık haline getirebilir. Burada önemli olan sorunlardan biri, maksimlerin özneliği ile çocuğa sınır olarak konulan okul kuralları gibi genel kuralların nesneliği arasında yaşanabilecek gerilimdir. Bunun çözümü; kuralların ne anlama geldiğinin çocuklara çok iyi anlatılması, hatta kural koyma sürecine onların da bir şekilde dâhil edilmeleri

³⁰⁷Kant, *a.g.e.*, s. 87

³⁰⁸Kant, *a.g.e.*, s. 101.

³⁰⁹Kant, *a.g.e.*, s. 102.

³¹⁰Kant, *a.g.e.*, s. 102.

olabilir. Burada kural deyince çocuğun aklına keyfi konulmuş sınırlamalar, yasaklar gelmemelidir. Kuralların, hayatımızda bir arada en doğru şekilde yaşayabilmemizin olanağını teşkil ettiğini çocukların zihnine kazımak gerekir. Çocuk, kurallardan nefret ederek değil, onları severek, adeta onları yaşamımızdaki ekmek, su gibi vazgeçilmez temel öğeler gibi kabul edebilmelidir. Bunun yolu da yine eğitimin, kuralları bu anlayışta benimseten bir yapıda olmasından geçmektedir. Kurallar, insan kişiliğinin oluşumunu önemli ölçüde etkiler. İnsan kişiliğinin oluşma sürecinde başboş bir eğitim süreci ile kurallı ve düzenli bir yetişme öyküsü arasında büyük farklar vardır.

Burada Kant'ın kuralların uygulanmasıyla ilişkilendirdiği itaat sözcüğüyle karşılaşırız. Kant, itaatin iki türünü ortaya koyar. Birinci türde itaat, bir efendinin buyruklarına kayıtsız şartsız uymaktır; ikinci türde olanı ise, iyi ve makul irade olarak hissedilene itaat etmektir. İşte bu sonuncusuna Kant daha fazla önem verir; ancak kayıtsız şartsız itaat etmenin de, çocukların ileride uymaları gereken yasaların gereğini yerine getirmelerine yardımcı olduğunu da düşünür.³¹¹ İşte okul kuralları çocuk için böyle bir anlam ifade edebilir. Kant, çocukta özgürlük idesinin ve yasa koyucu aklın gelişimi henüz yetersiz olduğu için, itaatin onlar için yurttaşlığa hazırlayan bir etken olduğunu savunmaktadır. Burada en dikkat edilmesi gereken husus; kuralların herkese eşit şekilde uygulanmasıdır.³¹² Çocuk, kuralların kişiden kişiye farklılaştırılarak ya da esnetilerek uygulandığını görürse, kurallara saygı duymamayı ve ileride de yasalara itaat etmemeyi öğrenecektir. Kant, kurallara uymayı bir ödev-görev duygusuna bağlamaktadır. İşte bu yurttaşlık bilincinin temelini oluşturmaktadır.

Kant, kurallara uymama ya da onlara karşı gelme davranışına karşı cezanın gerekli olduğunu savunur. Kant ideal cezanın manevi cezalandırma olduğunu belirtir.³¹³ Manevi cezalandırma, çocuğun onurlandırma ve sevilme arzusunu kırıcı, kısıtlayıcı bir eylemi ifade eder. Buna örnek olarak da, çocuğa karşı soğuk ve mesafeli davranmak gösterilebilir.³¹⁴ Fiziksel cezalar ise köleliğe mahsus sonuçlar doğuracağı ve çocuğu dik başlı ve inatçı yapacağı için sakıncalıdır. Kant'ın ceza

³¹¹Kant, *a.g.e.*,s. 103.

³¹²Kant, *a.g.e.*,s. 103.

³¹³Kant, *a.g.e.*,s. 104.

³¹⁴Kant,*a.g.e.*,s. 104.

konusunda genel olarak en fazla tehlikeli bulduğu şey ise, çocuklara kin gütmenin bir yönteme dönüşmesidir.³¹⁵ Bunun yanında kurallara uyduğu için çocuğa bir ödül vermenin de anlamı ya da yararı yoktur. Ödüller de çocuğun kişiliğine zarar verir niteliğe sahiptirler. Fazladan ve gereksizce verilmiş ödüller, çocukları bencilleştirir.

Kant'ın kişilik oluşumunda belirlediği iki önemli kavramdan birisi, ödev bilinci iken diğeri de doğruluk ve dürüstlüktür.³¹⁶ Kant, doğruluk ve dürüstlüğü kişiliğin temeli olarak kabul eder.

“Yalan söyleyen bir kimsenin kişiliği yoktur”³¹⁷

Söylenen yalanın tesadüfen doğru bir şeye karşılık gelmesi, yalan söyleyen bir insanın kişiliğini temize çıkarmaz. Bu bakımdan, ödev bilincinden uzak olmak gibi yalana başvurmanın da doğrudan bir kişilik sorunu olduğu söylenebilir. Kant, bu yüzden çocukta sağlıklı bir kişiliğin oluşumunu, eğitim yolu ile kazandırılmış bir ödev bilincine ve doğruluk-dürüstlük anlayışına dayandırır.

Kant bu iki temel kavram dışında, kişilik için gerekli bir üçüncü özellikten de bahseder; bu özellik de, girişkenlik ya da sokulganlıktır.³¹⁸ Çocuğun bu anlamda diğer çocuklarla arkadaşlık kurmayı öğrenmesi ve yalnızlığa düşmemesi bir zorunluluktur. Okulların öncelikle sağlaması gereken ortamlardan birisi, böyle bir arkadaşlık ortamıdır.

Kant, “neşe” sözcüğünü de çocuğa çok yakıştırır. Öyle ki; sadece neşeli bir yüreğin mutluluğunu iyilikte bulabileceğini söyler.³¹⁹

“Tanrıya zoraki değil, neşeli bir yürekle hizmet etmeliyiz.”³²⁰

Bu anlamda insan ruhunu solduran, kasvete büründüren bir din anlayışı da doğal değildir. İşte okullarla ilgili en temel özelliklerden birisi bu olmalıdır. Okullar, çocukların neşeli hallerini mümkün olduğunca muhafaza etmeye çalışmalı, onlara böyle bir ortam yaratmalıdır. Bunun en iyi yolu da, özellikle çocukların birbirlerini alt etmeye çalıştıkları oyunları oynamalarından geçer. Kant'a göre bu tür çekişmeli oyunları oynamak, çocukların neşeli hallerine geri dönmeleri için birebirdir. Bu

³¹⁵Kant, a.g.e., s. 107.

³¹⁶Kant, a.g.e., s. 106

³¹⁷Kant, a.g.e., s. 106

³¹⁸Kant, a.g.e., s. 107

³¹⁹Kant, a.g.e., s. 107

³²⁰Kant, a.g.e., s. 107

görüş, okullarda teneffüs saatlerinin düzenlenmesine doğru giden süreci yansıtır. Teneffüs, esasında çocukların ruh hallerinin yenilenmesi işlevini görmektedir.

Kant, çocuğun her ne şartta olursa olsun Rousseau gibi doğallığını muhafaza etmesini ister. “Büyümüş de küçülmüş” diye nitelendirilebilecek çocukların sağlıklı yetişmediklerini düşünür. Bu bakımdan ahlaki, pratik eğitimde çocuğun yaşına uygun bir modelin daha doğru olacağını savunur.³²¹ Ahlaki yasanın bilincine varana dek, çocuğa ezber kalıplar halinde bir takım ahlaki bilgilerin “yüklenmeye” çalışılması beyhude bir çabadır.

Kant pratik eğitimin beceriklilik-maharet (Geschicklichkeit), akıllılık-basiret (Weltklugheit) ve ahlaklılığı (Sittlichkeit) içerdiğini belirtir.³²² Beceriklilik ve maharetle ilgili vurguladığı en önemli kavram, “Tamlık”tır. Bu kavram, insanda herhangi bir meziyetin ya da maharetin yüzeysel olmaması ve mümkün olduğunca derinleşmesi anlamını içermektedir. İnsanın becerilerini geliştirirken hedefimiz; tamlığa erdirmeye ve kapsamlı hale getirmeye olmalıdır. Kant, akıllılık ya da basireti ise “Görgü” (Anstand) kavramına dayandırır. “*Görgü, göstermelik (dışarıya dönük) davranış sanatıdır ve bu sahip olmamız gereken bir sanattır.*”³²³ Görgülü insan, diğer insanlarla olan ilişkilerinin durumunu gelişmiş bir iç görüyle kavrayabilen ve buna göre davranabilen insandır. Bunu yapabilmek için, karşıdaki insanın kişiliğini, düşünce tarzlarını okuyabilmek, yeri ve zamanı geldiğinde duygularını karşı taraftan gizleyebilmek ve genel olarak da ihtiyatlı-tedbirli davranabilmek gerekmektedir. Görgü kavramı bu yüzden kendi içinde rol yapmayı içermektedir; çünkü bir insan bazen kendi hissettiklerini olduğu gibi diğer insanlara yansıtması gerektiğini, onları incitecek bir sözü söylemek istese dahi söylememesinin daha doğru olacağını bilmelidir ve bu da bir nevi, olduğundan başka görünmedir. Kant, bu rolün oynanmasının insan ilişkileri için faydalı olduğunu ve pratik eğitimde de bunun öğretilmesinin gerekli olduğunu savunur.

Kant’ın pratik eğitimle ilişkilendirdiği temel unsur ahlaklılıktır. Ahlaki eğitim, İnsanı numenal alana taşıyan özgürlük idesinin geliştirilmesi anlamını taşır. Ahlak sayesinde insan, diğer tüm canlılardan ayrılır. Kant’ın genel düşüncesi bu idenin

³²¹Kant, *a.g.e.*, s. 108

³²²Kant, *a.g.e.*, s. 113

³²³Kant, *a.g.e.*, s. 113

çocuklarda yeterince gelişmemiş olduğu yönündedir. Bu idenin geliştirilmesi belli bir süreci ve olgunlaşmayı gerektirir. Ahlaki eğitim, çocuklarda bir kişilik oluşturma gayesindedir. Bunun için işe maksimlerden başlamak gerekir; çünkü maksimler, ahlaki yasanın temel ilkelerini teşkil ederler. Çocukların maksimlere yönlendirilmeleri, onları düşünmeye iter.³²⁴ Onların düşünmeleri gereken temel unsur, davranışlarının, eylemlerinin altında yatan ilkeler olmalıdır. Eğer davranışlarını bu ilkelere göre değerlendirmeyi bir alışkanlığa dönüştürebilirseler, kişilikleri de ahlaki yönde gelişecektir. Eğitimin amacı, hangi ilkelerin genelleştirilebilir ve her durumda istenebilir olduğunu ve ahlaki bir yasaya dönüşebileceğini düşünmeyi çocuklara öğretmek olmalıdır. İşte ahlaki eğitimin istediği böyle bir kişiliği oluşturmaktır.³²⁵

Kant'ın pratik eğitimin erken ama çocuğun yaşına uygun bir şekilde verilmesini istediği aşikârdır. İşte bu noktada onların ahlaki kişiliklerinin geliştirilmesinde ödevler bu yüzden önemli yer tutar. Ödevler, çocukların hem kendilerine karşı, hem de başkalarına karşı sorumluluklarını içerebilir; ancak eğitimde esas olan şey: ödevlerin çocuklara verilirken mümkün olduğunca örnekler verilmesi ve kuralların anlatılmasıdır.³²⁶ Ödevler, doğrudan vazife bilinci ile ilişkilidir. Çocuklarda vazife fikri geliştikçe, kendi kişiliklerini bu temele oturtmaları sağlanacak ve gelecekte olgun bir birey olduklarında ahlaki yasaları kendilerine koymaları ve buna göre eylemde bulunmaları kolaylaşacaktır. Aksi durumda, vazife fikrinden ve ödevlerden uzak geçirilmiş bir çocukluğu yetişkinlikte ahlaki temeli olmayan, zayıf bir karakter beklemektedir.

Kant'ın sadece pratik eğitimde değil, tüm felsefi sisteminde temel yer tutan kavramlardan birisi “onur”dur. Kant için insanlık onuru ve şerefi, en üst değeri temsil eder. Çocukların bu farkındalığa sahip olmaları bir zorunluluktur. Yaşadıkları toplumda tüm bireylere bu bilinç ve bakış açısıyla saygı duymayı öğrenmeleri gerekir.

³²⁴Kant, *a.g.e.*,s. 101

³²⁵Tufan Çötök, “Kant’ın Ahlak Eğitiminde Maksimin Yeri”, *Sakarya Üni. Eğt. Fak. Dergisi*, (Mayıs 2013), Sayı:25, s. 159.

³²⁶Kant,*a.g.e.*,s. 117

*“Hiçbir surette bir çocuğun kendisini bir başkasının önünde aşağılamasına, onurunu kırmasına izin vermemeliyiz.”*³²⁷

Kant, insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağını tesadüfi etkenlere bağladığı için, zengin ya da çok varlıklı olmanın, insan ilişkilerinde bir üstünlük taslama aracı olamayacağını belirtir. Servet sahibi olmak, elverişli koşulların yarattığı arızı bir durumdur; dolayısıyla bir üstünlük teşkil etmez.³²⁸ Kant özellikle talih ile ilgili hiçbir şeye çocukların değer atfetmesini istemez. Talihle edinilen değerler, özsel bir nitelik taşımaz.³²⁹

İnsanların değerleri, asla bir başkasıyla kıyaslanmamalıdır. Bu bakımdan çocuklara öğretilecek en önemli şeylerden birisi de, kendi kıymetlerini hiçbir zaman diğerleriyle mukayese etmemeleri gerektiğidir.

*“Zira tevazu gerçekte kişinin kendi değerini ahlaki mükemmeliyet kıstasıyla mukayese etmesinden başka bir şey değildir.”*³³⁰

Kişinin kendini değerlendirme aracı sadece kendi aklı olmalıdır ve akıl bu anlamda en güvenilir kılavuzdur. Çocukların kendi akıllarına güvenmeyi öğrenmeleri esastır. İşte ebeveynlere düşen en büyük görevlerden birisi, onların kendi fikirlerini önemsemelerini sağlamaktır. Çocuklara yapılacak en büyük kötülüklerden birisi, “Sen daha çocuksun” yaklaşımıyla onlara davranmaktır. Onlar, bir çocuk gibi büyümelidirler ama aynı zamanda geleceğin büyüğü olduklarının ve insanlık onurunu kanlarında taşıdıklarının da farkında olmalıdırlar.

Kant son olarak pratik eğitim ile ilgili olarak cinsiyet ayrımı ve onunla ilişkili bazı konulara değinir. Kant, her şeyden önce cinsiyet ile ilgili konularda gençlerle, hassas davranarak ama çekinmeden ve kararlı bir şekilde konuşmamız gerektiğini belirtir.³³¹ Bu tür konularda susmanın fayda sağlamayacağını ve sorunları büyüteceğini düşünür.

“Gençler, erken yaşlardan itibaren karşı cins için gerekli olan saygıyı göstermesini; kötü yollara başvurmaksızın belli bir etkinlikle onların saygısını

³²⁷Kant, *a.g.e.*, s. 121

³²⁸Kant, *a.g.e.*, s. 120

³²⁹Kant, *a.g.e.*, s. 123.

³³⁰Kant, *a.g.e.*, s. 121.

³³¹Kant, *a.g.e.*, s. 121.

kazanmasını ve böylelikle mutlu bir evliliğin yüksek ödülü peşinde koşmasını, mücadele etmesini öğrenmelidirler."³³²

Kant, gençlerin bu anlamda insan soyuna yaraşır bir yaşama kendilerini hazırlamalarını ister. Kendilerini bu yoldan alıkoyacak dürtülerden, alışkanlıklardan korumaları gerektiğini belirtir.

Kant'ın pratik eğitim anlayışı, bireysellikten ziyade toplumsallık ve doğrudan insanlık türü ile yakın ilişki içerisindedir. Aslında pratik eğitimin temel gayesi, bu dünyayı uygar bir şekilde paylaşabilen dünya yurttaşlarının ortaya çıkarılmasıdır.

³³²Kant, *a.g.e.*, s. 133.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KANT'IN EĞİTİM FELSEFESİNİN YAKIN TARİHE VE GÜNÜMÜZE YANSIMALARI

3.1 BILDUNG ÇAĞI

Kant'ın eğitim felsefesi, genel felsefi anlayışına uygun olarak, bir dünya yurttaşı yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu yurttaşın yetiştirilmesi gayesi için, Kant'ın yaşadığı dönem göz önüne alındığında, 18.yy'ı henüz bir hazırlık evresi olarak kabul edebiliriz. Prusya'da eğitimin merkezileşmesi yönünde diğer dünya devletlerinden önce adım atıldıysa da, eğitimin devletin tekeli altına girdiğini söyleyemeyiz. Mahalli yönetimler ve meclisler hala birçok bakımdan uzunca bir süre eğitimin kontrolünü ellerinde tutmayı sürdürmüşlerdir. 18.yy'ın önemli özelliklerinden birisi, hümanist fikirlerin daha fazla etkinleşmesi ve okul programlarına fizik, matematik, tarih ve anadil gibi konuların yoğun şekilde girmeye başlamasıdır.³³³ Sadece gelişen doğa bilimleri ve matematik alanında eğitim modelleri değildi. Prusya'da eğitim, yavaş yavaş gelişmekte olan mesleki okulları da kapsamaktaydı. Bu anlamda kurulan "Realschule"ler, sadece doğa bilimleri ya da matematik dersleri değil, el işi, ticaret, ekonomi, sanat ve diğer pratik derslerin ve hayatı kolaylaştırıcı konuların öğretilmesini amaçlamaktaydı.³³⁴ Aslında bir bakıma eğitime bakış açısı değişmekteydi. Aydınlanma döneminin en büyük yansıması olan "aklını kullanma cesareti" eğitime de yansımış, sadece dogmaları merkeze alan bir eğitim anlayışı yerine, artık pozitif bilimlere daha fazla yönelen okul programları konulmuştu. Artık insan, özgür bir özne olarak doğa karşısında kendisini konumlandırıyor. İşte değişen şey, tam da bu noktada kendisini göstermeye başlamıştı. Eğitim, Prusya'da

³³³Ergün, a.g.e.,s. 202

³³⁴Ergün,a.g.e.,s. 195

gelişen pozitif bilimler ve mesleki eğitimle birlikte daha fazla araçsallaşmıştı. Bu araçsallaşma, eğitimin artık devlet tarafından belli amaçlar doğrultusunda kullanılması anlamını taşıyordu.

1794 yılında kabul edilen “Prusya Medeni Kanunu” (Allgemeines Landrecht für Die Preussischen), yasaların devlet çatısı altında düzenlenmesi adına büyük bir önem taşıyordu.³³⁵ İşte bu kanun çerçevesinde, eğitim kurumlarının artık bir devlet kurumu olduğu düşüncesi, yasalaşmış oluyordu.³³⁶ Kant’ın aslında istediği şey de tam olarak buydu. Kant, eğitimin bir “insan yetiştirme projesi” olarak devlet eliyle yönetilmesini istiyordu; Çünkü ancak bir devlet, eğitimi belli bir erek doğrultusunda insanlık idealine uygun bir politika olarak yürütebilirdi.

Kant’ın vefatından hemen sonra, Prusya’da ulusal bilincin ve özgürlüğün gelişmesi adına önemli gelişmeler yaşanmıştı. Kaybedilmesine rağmen, 1806 yılında Prusya devletinin ünlü askeri komutan Napolyon Bonaparte’ın ordusuyla yaptığı savaş ve özellikle bu savaştaki mücadele, Prusya’nın köylüsü, kasabalısı, soylusu ve prensine kadar tüm unsurlarını birleştiren bir etkiye yol açmıştır.³³⁷ Bu savaşın hemen ertesinde yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönem 1807-1815 yılları arasında geçen bir inşa dönemidir. Bu dönemin özü, eğitimin artık devletin bir politika doğrultusunda “yurttaş” yetiştirme faaliyetine dönüşmesidir. Devlet, bir kültür, eğitim devleti haline dönüşmüştür; dolayısıyla tüm okullar da birer “devlet okulu”na dönüşmüşlerdir. Eğitimin bu kadar merkezi bir öneme oturmasının temel sebebi, hiç şüphesiz insanların eğitimin gücünü keşfetmeleridir. Kant’ın temel savlarından birisi olan “insan ancak eğitim sayesinde insan olur” fikri, artık kamusal alanda da kendisini somutlaştırmış ve bir devletin politikasına dönüşmüştür. Devlet, her alanda ihtiyaç duyduğu tipte insanın yetiştirilmesini, kendi eğitim kurumları sayesinde başarabileceğini 19.yy’ın başında daha açık şekilde görmüştür. Daha da önemlisi eğitim, orada burada farklı amaçlarla dağınık biçimlerde yaşayan halkları tek bir ulus ülküsü altında toplayabiliyordu. Eğitim, halkı millete dönüştürüyordu.³³⁸

İşte tam da Prusya’nın özgürlük mücadelesi verdiği bu dönemi bir ulus projesine dönüştürme ideali, ortaya büyük bir eğitim reformcusunun çıkmasına yol

³³⁵ <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/633511> (Erişim tarihi:08.04.2020)

³³⁶ Ergün, a.g.e., s. 208.

³³⁷ Guy Stanton Ford, *Stein And The Era Of Reform In Prussia, 1807-1815*, Princeton: Princeton Uni. Press 1922, s. 2.

³³⁸ Ergün, a.g.e., s. 204.

açmıştır. Dönemin devrimci devlet adamlarından Freiherr vom Stein (1757-1831), Prusya'nın eğitim ülküsünü gerçekleştirmek için göreve Wilhelm von Humboldt'u (1767-1835) çağırdığında, sadece Prusya için değil, tüm batı eğitim sistemi için yeni ve tarihi bir kapı açılmaktaydı. Humboldt bir eğitim idealisti olmakla birlikte Kant hayranıydı³³⁹ ve fikirlerinde onun ve tüm Avrupa'da büyük etkiler bırakan Pestalozzi'nin izleri görülmekteydi.

“İnsanın gerçek amacı, müphem ve geçici arzuların telkin ettiği değil, aklın sürekli ve kesin zorlamalarının emrettiği gibi, yeteneklerini tam ve uyumlu bir bütüne doğru en yüksek ve en ahenkli bir biçimde geliştirmektir. Özgürlük, böyle bir gelişme imkânının gerektirdiği, en başta gelen, vazgeçilmez durumdur.”³⁴⁰

Humboldt'un en büyük kaygısı, tıpkı Kant ve Pestalozzi gibi özgürlüğün dışsal bir etken tarafından sınırlandırılmasıydı. Bu anlamda Humboldt, bu sınırlandırılan etkenin devlet olmaması gerektiğini savunması bakımından liberal bir anlayışı temsil ediyordu. Kant'la ortak noktası, devletin bir insan yetiştirme vasıtası olarak politik bir enstrüman olmasını savunmasıydı; ancak ona göre devlet, tıpkı Antik Yunan devletlerinde olduğu gibi, bireyin faaliyetlerinin yoğunluğunu korumalı ve arttırmalıydı.³⁴¹ Humboldt, Antik Yunan kültürüne hayranlık duymuş ve özellikle onların “erdemli ve özgür” yurttaş yetiştirme ideallerini örnek almıştır; ancak en önemlisi Antik Yunanlıların bizzat yansıttıkları ve önem verdikleri yaşam enerjileri onu derinden etkilemiştir.

“Onların, bütün bunlardan önce, her zaman taşıdıkları en güçlü arzu olan ölçülü ve enerjik yurttaşlar yetiştirme isteği, ruh ve karakterlerine bütünüyle yüksek bir itici güç vermişti.”³⁴²

Humboldt belli ki, modern devletlerin de eğitim yolu ile tıpkı Antik karakterler gibi enerjisi ve bilme arzusu yüksek, doğayla daha fazla temas halinde, politik olarak bireysel alanda fazla sınırlandırılmamış yurttaşlar yetiştirmesini arzuluyordu. Humboldt'un genel düşüncelerinde, özellikle Kant'ın “sapere aude” çağrısının,

³³⁹ Açık, a.g.m., s. 221.

³⁴⁰ Wilhelm Von Humboldt, *Devlet Faaliyetinin Sınırları*, (Çev: Bahattin Seçilmişoğlu), Ankara: Liberte, 2013, s. 97.

³⁴¹ Humboldt, a.g.e., s. 93.

³⁴² Humboldt, a.g.e., s. 93.

eğitim alanında yeni doğmakta olan bir ulusal bilinç tarafından duyulması sağlanarak, toplumsal bir enerji ya da coşku yaratılması çabasından söz edilebilir. Çağlar boyunca kendi aklını kullanmaktan mahrum bırakılmış, bu konuda baskı altında kalmış, sindirilmış bir toplumun akli merkeze koyan idealist bir hareketin peşine takılması, Humboldt'un en çok isteyeceği şeydir. Humboldt'un kesinlikle Kant ile ortak düştüğu nokta, insanın özerkliğidir. Özerklik, Aydınlanma düşüncesini temsil eder. Bununla birlikte Aydınlanma felsefesinin Humboldt'da “kendini gerçekteşirme” fikriyle buluştuğu görölmektedir. Kant'ın insan yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi ve bunun insanlık türüne ve kültürüne yapacağı katkı fikri, Humboldt'da daha farklı bir anlam kazanır. Humboldt, bireyin bütün kudretlerinin uyumlu bir bütünde biçimlenişinden söz eder³⁴³ ve bireyselliğe daha farklı bir önem atfeder. Kant için, insanda kategoriler gibi türe özgü transandantal bilgiler daha ön plandayken, Humboldt için bireye özgü geliştirilebilir yetenekler ve çeşitlilik daha fazla değer kazanır.

“Bu sebeple, insanların bir arada yaşamalarına ilişkin en yüksek ideâl bana, herkesin kendi en mahrem doğasından başlayarak ve yalnız kendisi için kendini geliştirmeye çabaladığı bir birlikten ibaretmiş gibi gelmektedir.”³⁴⁴

Humboldt'un enerjisi ve aklını kullanma hevesi yüksek bireyler yetiştirme ideali, kendisini Prusya'da 1809 yılında kurulan Berlin Üniversitesi* ile somutlaştırır. Humboldt, üniversitede bilim ve araştırmayı yan yana getiren bir anlayışın mimarı olmuştur. Bu anlayışın, günümüzde dahi ideal bir üniversite fikrini yansıttığı düşüncesi, kabul görmektedir. İşte bu anlayış, dalga dalga bütün Avrupa ve Amerika üniversitelerini derinden etkilemiştir.³⁴⁵ Üniversitelerin özgür birer araştırma kurumları olmasının temelinde bu İdealizmin payı büyüktür.

Kant'tan sonra başlayarak bütün Prusya'ya ve oradan da bütün batı medeniyetlerine yayılan bu fikir akımının altında “Bildung” kavramı yatmaktadır. Humboldt'un “bireyin tüm kudretlerinin uyumlu bir bütünde biçimlenişi” ifadesi

³⁴³ Açıık, a.g.m., s. 216.

³⁴⁴ Humboldt, a.g.e., s. 102.

* Bugünkü adıyla “Berlin Humboldt Üniversitesi”

³⁴⁵ Açıık, a.g.m., s. 215.

“Bildung”u açık bir şekilde yansıtmaktadır. Bu anlamda devletin görevi, böyle bir yurttaşı yetiştirmektir. “Bildung” devletin, aklını tıpkı Kant’ın istediği şekilde özgürce kullanma cesareti gösteren ve bu aklı tüm dinamikleriyle belli bir ülkeye adayan bir yurttaş yetiştirme projesine karşılık gelir. Humboldt’un uyumlu bir bütün dediği şey, bu yurttaşın karakterini ifade eder. Devlet, artık bir karakter inşasına girişecek ve bu karakterlerde yaratılacak bir bilincin üstünde yücelmeye başlayacaktır. Bu karakteri daha yakından incelediğimizde, ilk karşımıza çıkan şüphesiz Kant’ın “özerk” kişisi olduğunu görebiliriz. Diğer yandan ahlaki olarak gelişmiş ve toplumsal bilinci bu bakımdan üst seviyede bir insan olduğunu da söyleyebiliriz. Bu karakterin en önemli özelliklerden birisi de Humboldt’un da vurguladığı ancak özellikle Kant’ın ereksellik düşüncesinde çok açık şekilde görülen tarihsel bakış açısına sahip oluşudur. Bu tarihsel bilincin, “Bildung” çağında yurttaşa kazandırılması gerekiyordu. Bu bir nevi toplum için ortak bir taban teşkil edecekti. İşte bu tarihsel bilinç düşüncesi, bizi “Bildung” çağının diğer büyük filozofu “Georg Wilhelm Friedrich Hegel”e (1770-1831) ulaştırmaktadır.

“Oysa bilgi mutlaka aramızda yer alan şekil bozucu bir prizma değil, hakikate doğru ilerleyen, kuşkularla, acılarla, çelişkilerle dolu bir yoldur. Bu yol, filozofun varsaydığı, kurduğu bir yol değil, bilincin kendi yolu, kendi tarihidir.”³⁴⁶

İşte bu ifadeler, Hegel’in çok etkilendiği Kant’tan ayrı düştüğü fikirleri temsil etmektedir. Hegel, Kant gibi bilgiye sınır koymak istemez ve bilgi sürecini, “Tin”in tarihsel bilinç yolculuğuna bağlar. Hegel için devlet, “Tin”in nesnelleşmiş halidir. Bu bakımdan Hegel, Prusya devletini Fransız Devrimi’nin Alman Reformu’nun ve idealist kültürün sentezini gerçekleştiren bir yapı olarak görür.³⁴⁷ Hegel için olumlu olan şey, artık “Tin”in tarihsel yolculuğunda yasal bir zeminin elde edilmiş olmasıdır. Hukuk bu bakımdan büyük bir adımdır; ancak bir başka büyük adım daha vardır ki; Hegel’e göre bu, tüm halkın bilinçlenmesini gerçekleştirecektir. İştebu adım, ona göre “Bildung”un ta kendisidir. Kant’ın yaktığı ateş böylece büyümektedir. Burada Prusya’ya çok şey katan Humboldt’un idealist eğitim anlayışının sonuçlarını da Hegel’in düşünceleri açısından değerlendirmek gerekir.

³⁴⁶ Tulin Bumin, *Hegel*, İstanbul : Y.K.Y.,1998, s. 109.

³⁴⁷ Bumin,*a.g.e.*, s. 126.

Humboldt'un, öncelikle üniversitelere sokmak istediği doğal araştırmacılık ruhunun gelişmesi ile birlikte onun Antik Yunan kültüründe bulunduğu doğayla iç içe geçmiş yaşam enerjisini Prusya eğitim modelinde yeniden üretme arzusu, seçkin kişiliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu kişiliklerin ortak özellikleri, doğayı adım adım, karış karış keşfetmeyi seven, çok yönlü, araştırmaya fazlasıyla meraklı, kâşif ve gezgin ruhlu insanlar olmalarıdır. Wilhelm Humboldt'un küçük kardeşi, Alexander von Humboldt'tur.(1769-1859) Alexander von Humboldt, Orta ve Güney Amerika'ya yaptığı yolculuk ve toplam 21 yıl süren keşifleri boyunca sayısız bilimsel araştırmada bulunmuş, biyocoğrafya dalının doğuşuna öncülük etmiş, bilim dallarını tek bir elde toplamaya çalışmasının ürünü olan "Kosmos" adlı eseriyle bütün dünyaya adını duyurmuştur. Onun adının yeryüzünde verildiği pek çok bitki, canlı türü, hatta yerleşim yeri mevcuttur. İşte Alexander von Humboldt'a gerek araştırma ve keşfetme arzusu, gerekse de hiç bitmeyen merakı yönünden benzeyen pek çok insan "Büyük" Humboldt'un eğitim modelinde yetişme olanağına erişecektir. Bundan sonraki süreç ise "Bildung" çağının yeni bir evresine doğru evrilmeye başlar. 1820'lerde Humboldt'un ideali olarak yürüyen Antik dil ve kültürüne verilen değer, 1840'larda azalmış ve "milli bilinç" baskın gelmeye başlamıştı.³⁴⁸ İşte bu şartlar altında Humboldt'un hümanistik eğitim reformlarının Hegel'in eğitim anlayışı açısından değerlendirildiğinde toplumun tüm katmanlarına nüfuz edemediği ve milli bir bilincin yaratılması için yeterli olmadığı söylenebilir.

*"Hegel, halk kavramından, sadece geniş halk kitlelerini anlamıyor, yüksek tabakaları da onun içine sokuyordu. Humboldt'un insanlık ideali, yalnız bir seçkin tabaka içindi, oysaki Hegel'in insanlık idealinde daha tâ baştan itibaren, bütün durum ve tabakaları ile halkın bütünü kasedediliyordu."*³⁴⁹

Hegel, aslında Kant'ın toplumsal kaygısını bu bakımdan eğitim görüşlerinin içerisine taşıyordu. Eğitim ona göre, toplumun bütününe yayılmadıkça, anlamını yitirecekti. Eğitim, sadece bireysel bir gelişim modeli değil, türe özgü, toplumsal bir gelişimin aracı olmalıydı. Humboldt'un hümanistik, liberal eğitim anlayışı, bireysel

³⁴⁸ Ergün, a.g.e., s. 219.

³⁴⁹ Gottfried von Hausmann, "Genç Hegel'de Eğitim Düşüncesi", (Çev: Nusret HIZIR), *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, [S.1.], v. 15, n. 1-3, (Ocak 2018) Erişim Adresi: <<http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4195>>. (Erişim Tarihi: 19/06/2020)

gelişimi destekliyor ancak Hegel'in istediği "Halk Eğitimi"ni sağlayamıyordu. Diğer bir deyişle bireyin bütünsel eğitimi ile bütünün bireysel eğitimi bir arada olamıyordu. İşte Bildung'un değişimi bu noktada başlamıştır. Sadece Alman eğitim anlayışı değil, tüm Batı eğitim modelleri 19.yy'ın ilerleyen dönemlerinde liberal, hümanist anlayıştan milliyetçi bir düşünce çizgisine doğru yol almaya başlamıştır. Bunun Bildung kavramı üzerindeki etkisi, devletin yaşadığı dönüşüme paralel ilerler. Bildung, artık doğaya yönelik coşkulu araştırma, bireysel merak çizgisinden daha çok devlet ya da ulus için bilgiye erişme gayesine dönüşmeye başlamıştır. Aslında Kant'ın eğitim felsefesinden kopuş da bu noktada başlamıştır. Kant'ın bildung anlayışı, "hakikat" anlayışına yakın bir anlama karşılık gelir; oysaki artan milliyetçilikle değişen eğitim modeli, "hakikat" kavramından önce, devletin önceliklerini önemseyen bilgi anlayışına geçmeye başlar. Elbette bu hemen bilimsel araştırmaların tamamen özgürlüğünü yitirip, devletin hizmetine adandığı anlamına gelmemelidir; ancak Kant'ın yaktığı aydınlanma ateşinin bu yüzyılda kılık değiştirdiği ve daha da ileriye giderek özünden uzaklaştığı yadsınamaz bir gerçektir. "Bildung" artık tamamen devlet ve ulus için yurttaş yetiştirme projesine doğru ilerlemeye başlamıştır. Kant için eğitim, devlet eliyle gerçekleştirilmelidir; ancak özerk kişilik ve onun yasa koyucu aklı mutlaka özgür olmalıdır. Bu bakımdan devlet birey üzerinde, insan aklını araçsallaştıracak bir baskı unsuruna dönüşmemelidir; ya da diğer bir deyişle akıl, devletin hizmetinde değil, tüm insanlık adına kullanılacak bir yetidir. Devlet sadece aklın bu kutsal görevi için bir vasıta görevi görmelidir.

Bu noktada Kant ile Romantikler ve İrrasyonalistler arasındaki ayırımdan bahsetmek gerekecektir. Romantikler ve irrasyonalistler, "bildung"un özellikle estetik ve bireysel yönünü ön plana çıkartırlar. Onların ideali adeta sanat eseri gibi ortaya çıkmış bir yaşam ve onun yaratıcısı bireydir. Hegelci devlet anlayışının ve özellikle pozitivizmin Humboldt'tan yayılan bu "Bildung" anlayışına karşıt bir eğilim taşıdığı söylenebilir. "Bildung", özü gereği estetik ve bireysel bir motif içermektedir. "Bildung" kavramının savunucuları arasında olan aralarında Herder, Goethe, Schiller, Hölderlin ve Schelling gibi düşünürlerin olduğu Romantik görüşün temsilcilerinin yanı sıra İrrasyonalizmin savunucusu Nietzsche de bulunur. Gerek Romantikler, gerekse de İrrasyonalistler, Kant'ın bireysel gelişim ve özgürlük kavramlarına destek olsalar da, onun akılcı ödev etiğini eleştirirler ve insanın

duygularının, isteklerinin ve hazlarının tamamen devre dışı bırakılmasına karşı çıkarlar.³⁵⁰ Kant'ın bireysel gelişim ve özgürlük düşüncesi, insana tinsel bir alanda eşsiz bir hareket alanı tanımış olsa da, onun düşüncelerinin insanlık idealini ve evrensellik düşüncesini öncelemiş olması, Kant'ı bu bakımdan Romantiklerden ve İrrasyonalistlerden ayırmıştır.

3.2 “BILDUNG”UN ÇÖZÜLMESİ VE YENİ KANTÇILIK

Bildung kavramının özünden uzaklaşması, 19.yy'da gelişen milliyetçi akımlar ve bilgi anlayışlarına egemen olan yeni ideolojilerden kaynaklanmaktadır; çünkü “Bildung”, evrensel ve hümanistik bir kültür yaratma anlayışına dayanmaktadır. Bu yeni gelişen ideolojiler, bu tür evrensel ve hümanistik nitelikte kaygılardan giderek uzaklaşırlar ve sadece devlet hizmetine konulan “Bildung”u da, bilgiyi de kendi tekellerine alarak, eğitim programlarını bu yönde değiştirme çabasına girişirler. Bu akımlara örnek olarak öncelikle günümüze kadar bile etkisini sürdürmeyi başarabilen pozitivismi gösterebiliriz. Pozitivizm, empirist geleneğin devamı niteliğindedir. Bilgiyi salt duyumlarla sınırlayan Empirizmin üstünde yükselen pozitivism için bilgi, birbirinden artık kesin çizgilerle ayrılmış özne-nesne ilişkisinde “karşıda duran”ın ya da görünenin bilgisiyle sınırlıdır.

“Pozitivizm bilim veya doğa bilimleri dışında başka hiçbir bilgi türü tanımaz, daha doğrusu bilginin bilimsel bilgidir ibaret olduğunu kabul eder.”³⁵¹

Şüphesiz ki; Pozitivizm, Aydınlanmanın köklerinden doğmuştur; ancak aydınlanmanın temeli olarak sunduğumuz fikrî patikalardan uzaklaşmıştır. İşte Kant ve Humboldt'la birlikte Romantiklerin, Nietzsche'nin savunduğu kültürel devrimi yansıtan perspektifi bu şekilde değiştirmişlerdir. Burada değişimin en önemli yanı, felsefenin ve metafiziğin bilgi faaliyetlerinden uzaklaştırılmasıdır. Hatta Fransa'da Auguste Comte (1798-1857), doğabilimlerinin toplum bilimine de uygulanabileceğini savunarak, toplumsal alanın da olguculukla bilimsel olarak açıklanabileceğini belirtir.³⁵² Pozitivizm, Kant'ın bilimsel bilgi olarak kabul ettiği

³⁵⁰ Cevizci, *a.g.e.*, s. 109.

³⁵¹ Cevizci, *a.g.e.*, s. 208.

³⁵² Doğan Özlem, *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*, İstanbul: Remzi, 1986, s. 10.

“Sentetik *a priori*” yargıları reddetmiştir.³⁵³ Pozitivistlerin temel savı tüm önermelerin deneysel olarak “doğrulanabilir” olmalarıdır. Bu bakımdan onlara göre, Kant’ın doğrulanmasına gerek görmediği ve bilgimizi genişlettiğine inandığı “sentetik *a priori*” yargılarımız olamaz.

Pozitivizmin eğitime yansıması, “analitik eğitim felsefesi”nin ortaya çıkışıdır. Bu da “Bildung”un çözülüşü anlamına gelir. Eğitimle ilgili artık felsefenin işlevi sadece analiz etmektir. Bu işlev de, kavramların, fikirlerin ve sonrasında mantıkçı pozitivistlerin savunduğu şekliyle salt dilin analiziyle sınırlıdır. Pozitivist geleneğin en önemli sonucu, Kant, Rousseau ve Romantik gelenekle birlikte gelen, daha sonra da Prusya’da Humboldt’un uygulamalarıyla somutlaşan akıl üzerinde temellendirilmiş Hümanizm ve bilme arzusunun yerini, felsefi sistemlerden, metafiziksel argümanlardan arındırılmış bir bilgi yaklaşımının almasıdır. Analitik eğitim felsefesinin Kant’la bulunduğu ortak noktası eleştireliliğidir. Analitik eğitim felsefesi, çocukların eleştirel özelliklerinin geliştirilmesi amacını güder. Kant da sonuna kadar özgürlükçü, eleştirel bir aklın özerkliğini savunur; ancak pozitivist akıl, Kant felsefesi zemininde düşünüldüğünde fazlaca arındırılmış bir akıldır. Bu bakımdan Kant’ın eğitim anlayışından uzaktır. Kant, her ne kadar metafiziğe bir sınır koysa da, pozitivistler gibi metafizikten umudunu kesmemiş ve kendisinden sonra gelen Hegel, Fichte gibi Alman idealistlerine ilham kaynağı olmuştur.

Friedrich Nietzsche (1844-1900), pozitivist arındırmanın bir sonucu olan bilimsel bakış açısının nihilizme yol açtığını savunur.³⁵⁴ Nietzsche de Kant gibi eğitimin bir kültür oluşturmak için temel vasıta olduğunu savunur; ancak Pozitivizmin kaçınılmaz sonucunun, anlamlarından da arındırılmış ve dolayısıyla Nihilizme terk edilmiş bir eğitim felsefesi olacağını da işaret eder.

19.yy.’ın ikinci yarısında, Almanya’da Kant’ın felsefesini yeniden canlandırmak isteyen ve Yeni Kantçılar olarak adlandırılan düşünürler ortaya çıkmıştır. Bu grubun ortaya çıkmasındaki temel kaynak, Kant felsefesinden geleceğe taşan kültür, tarih ve tin kavramlarıdır. Kant felsefesinin özünü, doğal gerçeklik ile tinsel gerçeklik arasındaki ayrım teşkil eder. İşte Pozitivistlerin reddettiği bu ayrım, Yeni Kantçıların yeniden bilgi faaliyetlerinde tesis etmek istedikleri bir noktaya

³⁵³ Özlem, *a.g.e.*, s. 14.

³⁵⁴ Cevizci, *a.g.e.*, s. 114.

karşılık gelmektedir. Yeni Kantçıların ortaya çıkışını hazırlayan bir takım nedenler vardır. İşte bu nedenlerden bazıları şöyle sıralanabilir: 19.yy'ın ikinci yarısında gelişen Pozitivist anlayış, ırkçılığa elverişli ideolojilerin gelişmesi, Karl Marx'ın (1818-1883) geliştirdiği materyalist ve sınıf temeline dayalı Sosyalist öğretisine karşı, ahlakçı bir Sosyalist öğretinin geliştirilmesi çabası, Hegel'in Tanrısal determinizminin insanı özgürlüğünden mahrum bıraktığı fikri... İşte bu nedenler, Kant felsefesinin yeniden canlandırılması isteğini ortaya çıkarmıştır.³⁵⁵ Kant, doğa bilimleri için doğa alanına işaret ederken, numenal alanın teorik akılla kavranamayacağını ve bu alanın özgürlük idisiyle insanın eylediği "maneviyat" alanı olduğuna işaret etmişti. Bu alanın 19.yy.'ın ikinci yarısından sonra adeta yok sayılmaya başlaması, Almanya'da profesörlerin başlarında olduğu birçok akademik kurumu harekete geçirmiştir. Bu okulların en bilinenleri Marburg ve Heidelberg okullarıdır.³⁵⁶ Bu okullarda akademik çalışmalarını yürüten felsefecilerin arasında belli başlı olanları Hermann Cohen, Paul Natorp, Ernst Cassirer, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Emil Lask, Max Weber ve K. Hübner olarak gösterilebilir. Bu okulların dışında yine Georg Simmel gibi sosyolojik, Hermann von Helmholtz gibi fizyolojik boyutlarda Kant'ın felsefesini yaşatmaya çalışan temsilcilerin bulunduğu beş farklı Yeni Kantçı okul olduğundan söz edilebilir.³⁵⁷

Burada Yeni Kantçılığın daha iyi anlaşılabilmesi için önemli olan bir noktadan bahsetmek gerekmektedir. Kant, kendisinden önce süregelen "denklikçi" anlayışı yıkmıştır. Bu bakımdan akıl ile doğal gerçeklik arasında tam bir tekabüliyet (Correspondence) olduğunu savunan Descartes'ın aksine Kant, gerçekliğin kendinde haliyle bilinemeyeceğini söyleyerek denkliği reddetmişti. İşte bu görüş aynı zamanda 19.yy'dan sonra Kant'ı savunmaya çalışan felsefecilerin Pozitivizme karşı önemli savlarından birisi olacaktır; çünkü Pozitivizm bu denklik ilişkisini tanır ve felsefesini bu kabul üzerine geliştirir.³⁵⁸ Pozitivizmin bu kabulü, bütün eğitim kavramının içeriğini de değiştirecek bir niteliğe sahiptir. Öyle ki; artık insan için gerçeklik ile akıl arasında bir tekabüliyet olduğunu varsaymak demek, bütün bilimsel araştırmaların buna göre gerçekleştirilmesi, bütün bilimsel doktrinlerin bu doğrultuda

³⁵⁵ Özlem, *Kant Üstüne Yazılar*, s. 87-88.

³⁵⁶ Özlem, *a.g.e.*, s. 88.

³⁵⁷ Özlem, *a.g.e.*, s. 89.

³⁵⁸ Ozansoy, Cüneyt, "Bilimde Değer Sorunu ve Pozitivizm İlişkisi Üzerine Bazı Gözlemler", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 47 (1998), s. 45.

ortaya çıkması ve hiç şüphesiz eğitim faaliyetlerinin de bu çizgide ilerlemesi anlamına gelmektedir. Yeni Kantçı görüşün temsilcilerinden Helmholtz, bilimsel çalışmalardan felsefenin, metafiziğin uzaklaştırılmasına karşı oluşan tepkinin ilk temsilcilerindendir. Aynı zamanda Helmholtz, bilimsel alanda çok önemli çalışmalara imza atmış olan bir felsefeci-bilim insanı tipinin ilk örneklerinden de sayılır.³⁵⁹ Aynı şekilde Marburg okulundan Cohen de, Kant'ın a priorilerinin her türlü kültürel ürüne ön geldiğini savunur.³⁶⁰ Bu görüş, Kant'ın “kendinde şey” kavramına da farklı bir meşruiyet kazandırmaktadır. “Kendinde şey” aslında Cohen için yok hükmündedir ya da hiçbir zaman bilinmeyeceği için salt metafiziksel olarak kabul edilebilir; ancak “kendinde şey” kavramı aynı zamanda bizim bilginin sınırlarını göstermesi bakımından gereklidir. İşte Kant'ın bilimsel araştırma için gerekli gördüğü şey de tam budur. Kant, fenomenler alanı ile numenler alanı arasında bir sınır çizerken aslında bilime de bir sınır çizmiştir. O, böylece numenler alanının bilimsel araştırmalara konu edilemeyeceğini bildirmiştir. Cohen'in öğrencilerinden Paul Natorp, kendisinden sonra gelen sosyalist eğilimli filozoflar ve öğrencisi Martin Heidegger'in üzerinde, önemli etkileri olan bir akademisyendir.³⁶¹ Natorp, yaşamın anlamının asla bilimin kavramlarıyla erişilemeyecek bir bütünlüğe sahip olduğunu savunur. Bunu savunmasının nedeni, Kant'ın işaret ettiği “Tinsel” alanın varlığıdır. Aynı zamanda Kant'ın İnsanlık ideali, Yeni Kantçı felsefi düşüncenin bütününe etkilediği gibi, Natorp'u da etkilemiştir. Natorp da bireyin toplumdan bağımsız bir varoluşunun anlam kazanamayacağını belirtir. Birey sosyal bir varlıktır ve başkaları ile ilişkileri içerisinde kendisini var eder.

Yeni Kantçıların en üretken olanlarından birisi Ernst Cassirer'dir. Hamburg Üniversitesi'nde profesör olan Cassirer, özellikle Marburg okulunun düşüncelerinden farklı bir patikaya girdiği dönemlere denk gelen “Töz Kavramı ve İşlev Kavramı” adlı kitabıyla bilgi sorununa artık “kültürel bir etkinlik” açısından bakmaya başladığını göstermiştir.³⁶² İşte bilgi artık pozitivistlerin iddia ettiği gibi salt olgusal değil, tarihsel ve toplumsal bir mesele olarak anlaşılmalıdır. Tarihselci bir toplum bilim inşa etmeye çalışan ve bu yolda Vico ve Herder gibi tarihselliğin önemini

³⁵⁹ Özlem, *a.g.e.*, s. 89.

³⁶⁰ Özlem, *a.g.e.*, s. 92.

³⁶¹ Özlem, *a.g.e.*, s. 94.

³⁶² Özlem, *Kültür bilimleri ve Kültür Felsefesi*, s. 128.

ortaya koymuş filozofları takip eden Wilhelm Dilthey (1833-1911) da bilgiye bu bakımdan yaklaşmış ve Hermeneutik düşünceyi geliştirmiştir. Dilthey, pozitivistlerin inşa etmek istedikleri şekilde bir sosyoloji değil, toplumun doğa bilimlerinden farklı olan özelliklerini merkeze alan bir bilimsel yöntem keşfetmeye çalışmıştır.³⁶³ Dilthey, fizik, matematik, biyoloji, kimya gibi doğa bilimlerinin yöntemlerinin toplumu, insanı anlayabilmek için yeterli olamayacağını savunur. Toplum bilimlerinde bizim bilimsel bir açıklamanın konusunu teşkil edecek bir bilgiye erişemeyeceğimizi, olsa olsa bir toplum bilimcinin bilgiye erişme yönteminin “anlama” üzerine kurulabileceğini söyler. Bu bakımdan toplumsal olaylar ya da tarihsel gerçeklikler bir bilimsel olay gibi açıklanamaz sadece anlaşılabilir. Bu Hermeneutik bir bilgiye ulaşma sürecini ifade eder. Hermeneutik, bir derste ders anlatan öğretmenin aktarmak istediği bilgiyi o öğretmenin eyleminden, isteğinden, inancından bağımsızlaştırmaz,³⁶⁴ pozitivistler gibi yalıtmaz. İşte Dilthey için bunu sağlayan “Tinsel Bilim”dir. Dilthey için bu bilimin de kavramları olacaktır; ama bu kavramlar doğa bilimlerinin ki gibi genel kavramlar olmayacaktır. Bu kavramlar “tıp kavramları” olacaktır.³⁶⁵ Diğer bir deyişle bazı genellemelerden türetilmiş ve benzer toplumsal tarihsel olaylar için geçerli kavramların kullanımı söz konusudur.

Yeni Kantçılığın diğer bir merkezi olan “Heidelberg Okulu” doğrudan “tinsel bilimler”i kendisine güzergâh olarak seçmiş ve Dilthey’in etkisinde ilerlemişlerdir. Okulun kurucusu Wilhelm Windelband’dır. (1848-1915) Okulun ruhuna uygun olarak “felsefe tarihçisi” olarak ün yapmıştır.³⁶⁶ Gerek Windelband, gerekse de okulun diğer temsilcilerinden Nicolai Hartmann, felsefe tarihçiliğini filozoflar üzerinden değil, Hermeneutik’e uygun bir şekilde felsefi problemler üzerinden gerçekleştirmeye çalışmışlar ve bunu savunmuşlardır. İşte tarihi anlamının yolu, öncelikle fikirleri anlamaktan geçer. Windelband, felsefeye en başta değerlerle ilgili bir rol biçer. Felsefe bize değerlerin bilimi olarak hizmet vermelidir. İşte Kant’ın bizlere ideal olarak sunduğu insanların ahlak yasasına ve değerlere bağlı bir kültür dünyasında yaşamaları ancak bu değerlerin ortaya çıkarılmalarıyla mümkün olacaktır. Windelband’ın öğrencisi Heinrich Rickert de (1863-1936) Kant’ın

³⁶³Nermi Uygur, “Dilthey Sosyoloji Düşmanı Mıdır?”, *Felsefe Arşivi*, 4 (2012): s. 138.

³⁶⁴Michael Kıssock, “Hermeneutik ve eğitim: insan bilimleri öğretmenleri için düşünceler”, (Çev:Vefa Taşdelen), *Ankara Üni. Eğt. Fak.Dergisi*, Cilt:35, Sayı:1-2, (2002), s. 177.

³⁶⁵Özlem, *a.g.e.*, s. 121.

³⁶⁶Özlem, “*Kant Üstüne Yazılar*” s. 96.

çizgisinde ilerlemiş ve değerlerin bir kültürün yaratılmasında en önemli unsur olduğunu belirtmiştir. Değer, Rickert'e göre her türlü bilgiyi önceler.³⁶⁷ Bu görüşler aslında Kant felsefesinin izini taşımaktadır. Rickert özellikle "Kültür bilimleri" adını kullanır ve bu bilimi temellendirmeye çalışır. Burada Kültür bilimlerini doğa bilimlerinden ayıran en temel unsur; Kültür bilimlerinin tekilleştirici özelliğidir. Bunun da sebebi; kültürün kendi oluştuğu dönemin, çağın etkisi altında kalması, yöreden yöreye, kişiden kişiye değişebilmesidir. Kant'ın doğal alanı, bilimsel yasalarla açıklanabilir ve genel kavramlara dökülebilir; ancak tinsel alan, yani Kant'ın özgürlükler alanı, tekilleştirici bir bilimin konusu yapılabilir.

İşte Yeni Kantçı çerçevede genel olarak hâkim olan bir husus dikkat çekmektedir. Bu da Kant'ın numenler alanı ile ilgilidir. Genelde akademisyenler tarafından Kant'ın açtığı bu "Tinsel kapı", birçok yeni düşüncenin geliştirilmesine ön ayak olmuştur; ancak Windelband'ın ifadesiyle: "Kant'a dayanarak Kant'ı aşmak"³⁶⁸ amacını taşıyan Yeni Kantçı bu okullar, Kant felsefesinin numenal alanla ilgili duran bir boşluğunu da tamamlamaya çalışmışlardır. Kant, fiziki alanla ilgili bir "doğa bilimi" fikrinden ya da bilimsel bilgiden söz ederken numenlerin alanını bilimin konusu olmaktan çıkarmıştı. İşte bu alan tinsel bir alan olarak özgürlüğü ifade eden, bireyselliği ortaya çıkaran bir alandı ama Kant bu alanı bilme alanı olmaktan ziyade bir eylem alanı olarak tanımlıyordu. Yeni Kantçı düşünce bu alanın bilimini pozitivistlerin eline bırakmamak adına kendi "Tinsel Bilim"lerini ya da "Kültür Bilim"lerini yaratmaya çalışmışlardır.

3.3 YİRMİNCİ YÜZYILDA EĞİTİM TARTIŞMALARI

Yirminci yüzyılda eğitim felsefesi, üç ayrı kol üzerinden ilerleyen bir tartışma ortamı içerisinde kalır.³⁶⁹ Bu kollardan birisi Kant'ın da dâhil olduğu ve gelişimine büyük bir katkı yaptığı "Klasik Eğitim Felsefesi"dir. Bu eğitim felsefesi, Antik Yunan'a kadar uzanan bir modeli ifade etmektedir. Klasik Eğitim Felsefesinin özelliği, Antik Yunan'dan bu yana sistematik olarak geliştirilmiş büyük felsefi dizgeler üzerinde yükselmiş olmasıdır. İşte sistematik felsefenin sahibi de, filozoflar olduğundan dolayı, Klasik eğitim felsefesinin doğrudan onlara ait olduğunu da

³⁶⁷ Özlem, *a.g.e.*, s. 100.

³⁶⁸ Özlem, *a.g.e.*, s. 103.

³⁶⁹ Cevizci, *a.g.e.*, s. 21.

söyleyebiliriz. Tarih boyunca felsefi sistemler, farklı “izm”leri yarattığı için, kendi içinde farklı düşüncelere ayrılmışlardır. Aslında farklı görüşlerin varlığı, felsefi düşüncenin zenginliğinden kaynaklanmaktadır. Klasik Eğitim felsefesi, yirminci yüzyılda kendisini pek çok yaklaşımın çatısı olarak göstermektedir. Bu yaklaşımları “idealist”, “Realist”, “Spiritüalist”, “Natüralist”, “Kültürel”, “Pragmatist”, “Bireyci” olmak üzere yedi ayrı tür olarak isimlendirebiliriz.³⁷⁰ Kant’ın “izm”ler tartışması ve eğitime yansımaları konusunda nerede durduğu sorusu aklımıza gelebilir. Kant’ın Eleştirel (Kritisizm) felsefi sistemi, epistemolojik bakımdan bizlere onun bir “Transandantal idealist” olduğunu apaçık göstermektedir. Kant, Platon’dan bu yana gelen İdealizmden empirik gerçekliği yadsımaması sebebiyle ayrılır. Kant için, bilgi sürecinde duyum vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Oysa Platon için bilgi (episteme), sadece aklın idelerinin bilgisinden oluşmaktaydı. İşte Platon’un eğitimin çocuklara “iyiyi”, “adaleti”, “dürüstlüğü” kazandırması gerektiğini savunmasının altında idealist düşünce yatmaktadır. “İyi”, “adalet” gibi kavramlar, eğitime temel teşkil eden idealardır ve aynı zamanda temel değerlerdir. Bu değerler, çağdan çağa, toplumdaki topluma değişiklik göstermezler. Bu değerler, evrenseldir. İdealist eğitim felsefesi, bu sebeple yirminci yüzyılda da değerler eğitiminin, her zaman mesleki eğitimin önünde yer almasını talep eder. İnsanlar uzmanlaşmadan önce insani değerleri öğrenmeli ve benimsemelidirler. Kant’ın idealist felsefenin karşısında olmasına rağmen, idealist eğitim felsefesiyle buluştuğu noktalar olduğunu söyleyebiliriz. Kant da idealistler gibi, değerleri, her türlü mesleki bilgi ve becerinin üstünde tutar; hatta Sokratik yöntemin çocukların akıllarını kullanabilme ve fikirlerinin farkına varma sürecinde en etkili yol olacağını belirterek³⁷¹ İdealizmin metodolojisi ile epeyce yakınlaşır; ancak Kant’ın, idealist eğitim felsefesinden ayrıldığı yer; değerlerin normlaştırılma sürecidir. Kant’a göre yasa koyucu aklımızın koşulsuz buyrukları bizlere değerleri empoze etmez. Koşulsuz buyruk, sadece biçimsel bakımdan insan davranışının yasaya uygunluğunu denetleyebilir. Pratik aklın alanını teorik aklın hareket alanına kapatan Kant için aklın yasa koyuculuğu, İdealizmin mutlak değerlerinden ve akılsal idelerinden önce gelir. Aklın bilgiye önsel kategorileri vardır ama bu akıl (Vernunft), geleneksel idealizmin akli gibi a priori

³⁷⁰ Cevizci, *a.g.e.*, s. 21.

³⁷¹ Çötök, *a.g.e.*, s. 164

mutlak değerler taşıyıcısı olmayıp, pratik kullanımında, insana bir numenal varlık olarak ahlaki bir eylemde bulunma özgürlüğünü sağlar.

Kant'ın klasik eğitim felsefesine ait yaklaşımlardan yakın olduğu söylenebilecek bir diğer görüş, köklerini Aristoteles'ten alan realist eğitim felsefesidir. Realizm, idealist görüşe karşı olarak, zihinden bağımsız bir nesnel dünyanın varlığını kabul eder. Rasyonel bilgi, duyumdan gelen bilginin tamamlayıcısıdır.³⁷²Bu bakımdan Realizm, nesnel dünyada akıl tarafından keşfedilebilecek bir genel yasalılık, düzenlilik olduğunu ve aklın bu düzen ve örüntüyü kavrayabilecek güce sahip olduğunu savunur. Eğitim felsefesine, realizmin yansması da, Kant'ın ereksellik düşüncesi ile paralellik göstermektedir. Realist düşünce evrende bir düzen ve amaç arar. Aristoteles için doğa hiçbir şeyi gelişigüzel ya da amaçsız yapmaz ve doğadaki bütün süreçler bir amaca hizmet eder.³⁷³ Böyle olunca kültürel miras eğitim felsefesinde önem kazanmaktadır; çünkü eğer doğada bir “telos” varsa, insanlık da bu “telos”un bir parçasını teşkil eder. Kültür, bu amaç doğrultusunda tüm yapıp etmelerin bir birikimidir. İnsanlık, tarih boyunca rasyonalitesini mümkün olduğunca geliştirmeye çalışmalı ve nesnel dünyanın rasyonel yasalarını çözmeye çalışmalı ve en sonunda tüm kazanımlarını gelecek kuşaklara aktarmalıdır. Realizmin bu araştırmacı ve kültürel yönü, Humboldt ve Kant'ın eğitim felsefelerindeki “Bildung” anlayışıyla benzer; ancak Kant'ın ve Humboldt'un yaklaşımları realist varlık görüşünden uzaktadır. Bu yüzden “Bildung”, realist eğitime göre, hem bireysel, hem de estetik yönden daha farklı anlamlar taşımaktadır. Realist eğitim felsefesinde tıpkı idealist yaklaşımda olduğu gibi değerler eğitimde öncelik taşırlar. Platon'da nasıl ki erdemli yurttaş yetiştirmek önemli ise, Aristoteles'te de önemlidir.

Köklerini Kopernik devriminde ve modern çağlarda bulan, dolayısıyla Kant'ın da yakın olduğu yaklaşımın adı da bireyciliktir. Bireyci yaklaşım, pek çok modern, Aydınlanmacı görüşten beslenerek, özellikle en fazla, 20.yy'da varoluşçu felsefenin eğitim metodolojisine dâhil olmuştur. Varoluşçuların eğitim anlayışlarına dâhil olan bireycilik, Kant'tan uzaklaşan bir bireycilik anlayışıdır. Kant'ta ve Kopernik devriminde kendisini gösteren bireycilik, dogmatik düşünceye karşı, bireyin

³⁷² Cevizci, *a.g.e.*, s. 46

³⁷³ Cevizci, *Felsefe Tarihi*, s. 113.

özgürlüğünü savunan ve hümanist felsefe ile birlikte Rousseau'da da kendisini gösteren bir anlayışı temsil etmektedir. Bu yaklaşım, aynı zamanda bireyi toplumsal olan, nesnel olan karşısında koruyan bir anlayışı içerir. İşte tam da Varoluşçuları cezbeden şey; bireyciliğin bu yönüdür. Varoluşçular, hep nesnel olana odaklanan ve öznel hakikatleri, sahiciliği, içsel yaşantıları göz ardı eden pozitif bakış açısına tepki gösterirler.³⁷⁴ Varoluşçuluk için varoluş özden önce gelir; yani insan önce var olur ve daha sonra kendi özünü, özgürce oluşturarak, kendisini “var eder”. Kant felsefesinin varoluşçuluğa tesir eden en önemli yanı bireyi merkeze almasıdır. Varoluşçuluk da, Kant'ın özerklik kavramını ve yasa koyucu akıl görüşünü önemser; ancak Kant felsefesine dayanarak insan, varoluşçuların düşündüğü gibi bu yaşama amaçsızca fırlatılmış bir varlık gibi tahayyül edilemez. Bu bakımdan 20.yy.'ın bireyci eğitim yaklaşımı, toplumsal gelişimi ve insanlık türünün tekâmülünü önceleyen Kant'ın felsefesini yansıtmaz.

20.yy.'ın en yaygın klasik eğitim felsefesi yaklaşımlarından birisi, önceki yüzyılda temelleri atılmış ve John Dewey (1859-1952) tarafından geliştirilmiş Pragmatizmdir. Pragmatik görüş, faydacılık çerçevesinde temellendirilmiş bir eğitim felsefesidir. John Dewey, dünyanın her yerinde aynı doğrulardan hareketle bir eğitim sistemi geliştirilemeyeceğini ve bu yüzden eğitim faaliyeti hangi bölgede gerçekleştirilecekse, o bölgenin koşulları göz önünde bulundurularak yaşama geçirilmesinin doğru olacağını belirtir.³⁷⁵ Pragmatizm için mutlak doğrular yoktur. Değişen toplumlar ve insanlar ve değişen değerler vardır. Önemli olan o anda, o yerde, en doğrusu neyse onu yapmak ve yaşamaktır. Bu yaklaşım, 20.yy. Amerikan dünya görüşünü yansıtan bir bakış açısıdır. Kant felsefesi, pragmatik eğitim anlayışından uzak bir anlayışı içermektedir. Pragmatik felsefe, her şeyden önce sonuçlara odaklanan bir sistemi yansıtır. Kant ahlakı ise maksimleri, ilkeleri en başa koyar. Kant, eğitimde değerler eğitimi önemli bir konuma yerleştirir; oysa Pragmatizm için değerler eğitiminden ziyade, insanın istek ve arzularının çatışmaya mahal bırakmayacak şekilde düzenlenmesi ve insanın asgari düzeyde de olsa, sürdürülebilir mutluluğunun sağlanması hedeflenir. Pragmatizm, politik ve toplumsal

³⁷⁴ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, s. 147.

³⁷⁵ Kıymet Selvi v.d., “John Dewey: “Okul, Toplum ve Eğitim”, *Anadolu Üni. Sos. Bil. Dergisi*, (Aralık 2014), s. 26.

sonuçları olan ve özellikle 20.yy.'da Amerikan toplumunun fayda merkezli bir düşünce sistemi içinde yaşamayı seçmesinde etkili olan bir akımdır.

Klasik eğitim felsefeleri arasında Kant'ı en iyi anlatan yaklaşım, Kültürel yaklaşımdır. İdealist anlayış için Platon'un ideaları ne ifade ediyorsa, Kültürel yaklaşım için de kültür onu ifade eder.³⁷⁶ Kültürel yaklaşımın temsilcileri arasında Kant ile birlikte, Humboldt gibi eğitim reformcuları, Goethe, Schelling gibi Romantikler, Nietzsche ve Schopenhauer gibi İrrasyonalistler bulunmaktadır. Kant için eğitim en üst kültür için bir vasıta. Nasıl ki insan sadece eğitim yolu ile insan olabiliyorsa, eğitim sayesinde bir kültür inşa edilir. Kültürel yaklaşım için diğer yaklaşımlara göre ayırt edici olan özellik, okulların kültür temelinde oluşturulmuş kurumlar olmasıdır. Bu da bizi yine "Bildung" kavramına götürür. Aslında tüm kültürel yaklaşımı savunanlar, devletin insanın veya insanlığın en üst mertebeye ulaşması için seferber olması gerektiğini savunurlar. Devlet tüm imkânlarını geliştirmiş bir bireyin ortaya çıkarılması için kullanmalı ve okulları bu amaçla kurmalı ve geliştirmelidir. Nietzsche için doruk noktası, "üstün insan"ın inşasıdır. Romantikler için sözü edilen amaç, özellikle estetik bakımdan üstün bireyin ortaya çıkarılmasıdır. Kant için de bireyin tüm potansiyelinin hayata geçirilmesi, yeteneklerinin geliştirilmesidir. Kant'ı farklı kılan düşüncesi, bireysel gelişimden önce türün gelişimini öncelemesidir. Kant "kültür" kavramını da, tür özelinde değerlendirir. Kant, "ideal kültür" söylemiyle zaten kültür kavramını felsefi sistemi içinde ne kadar önemli bir yere koyduğunu belli eder. Dünyada özellikle son iki yüz yılda kültür kavramının "kutsanması" böyle bir söyleme dayanarak gelişmiştir. Ancak özellikle son yüzyılda gelişen politik ve toplumsal olaylar, post-modern kültür anlayışının tüketimi ihtiyaçtan yaşam tarzına dönüştüren yapısı, teknolojinin kendi anlamından uzaklaşarak yaşam tarzını tehdit eden bir silaha dönüşmesi, "Bildung"tan hızla uzaklaşarak eğitimi özünden koparan devlet anlayışları, kültür kavramının yozlaşmasına yol açmıştır. Kültür, artık Kant'ın ve diğer kültürel yaklaşımçıların kullandığı kavram olmaktan çok uzaktadır.

20.yy. eğitim felsefelerinin ikinci büyük kolu, analitik eğitim felsefesidir. Bu kol, empirist gelenekten doğmuş pozitivist yaklaşımın bir uzantısıdır. Özellikle Anglo-sakson dünyada egemen olmuş ve oradan diğer düşünce coğrafyalarına

³⁷⁶Cevizci, *a.g.e.*, s. 105.

yayılmıştır. Analitik felsefe için artık büyük felsefi sistemlerin, metinlerin açığa kavuşturulması değil, kullandığımız kavramların analizinin yapılması bir metodoloji haline gelir. Felsefenin işlevi de, bu anlamda dilin çözümlenmesi ile sınırlı kalacaktır. Ludwig Wittgenstein (1889-1951) “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır”³⁷⁷ derken, bu sınırı özetlemiştir. Böyle bir yaklaşımın şüphesiz ki eğitim alanına da kuvvetli yansımaları olacaktır. Analitik eğitim felsefesi, metafizikten arındırılmış bir pozitivist anlayıştan beslendiği için, eğitimde değer yargılarının aktarımından çok, eleştirel bir aklın geliştirilebilmesini hedefleyebilir. Bu eleştirelilik, Kant’ın eleştirel felsefesinden uzakta konumlanmaktadır. Analitik felsefe, eleştireliliğinin meşruiyetini aydınlanmacı bir rasyonellikten alır; ancak bu rasyonellik, özü itibarı ile Kant’ın akılcılığından oldukça farklıdır. Kant için akıl, pratik kullanımında, doğrudan numenal alana ait ve teorik aklın sorgulamalarından korunmuş bir yeti iken, analitik felsefede akıl, dilin sınırları içine hapsolmuş bir akıldır. Bu sebeple, analitik eğitim felsefesinin birincil amaçları arasında yer alan bireyin eleştirel bir akla sahip olması gayesi, Kant’ın ideali olan ahlaki ve siyasi anlamda özgürlüğünü kazanmış bireylerin yaşadığı bir toplumu oluşturma hedefinden uzak kalır. Analitik eğitim felsefesi, daha çok ikincil amaçlar olarak kabul edilen³⁷⁸ “iyi bir yurttaş” veya “endüstriyel kalifiye eleman yetiştirme” gibi devletin amacı olarak sayılabilecek bir çerçevenin içinde sınırlı kalacaktır.

Analitik felsefeye ve Klasik eğitim felsefesine bir tepki olarak, 20.yy’da Eleştirel eğitim felsefesi adı altında yeni bir fikir akımı ortaya çıkar. Aslında bu akım, hem analitik, hem de eleştirel yanıyla sanki her iki eğitim felsefesinin bir sentezi gibidir.³⁷⁹ Eleştirel eğitim felsefesinin eğitimdeki en büyük yansıması, “Eleştirel Pedagoji”nin ortaya çıkmasıdır. Eleştirel pedagoji’nin temsilcilerinden Paulo Freire (1921-1997) için insan, “kendisini, dünyayı dönüştürme gücüne sahip, özgür ve kendi eylemleri üzerine düşünebilen bir varlıktır”.³⁸⁰ Freire, “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı eserinde, eğitimi bir vasıta olarak gördüğünü bildirmiştir. Eğitim neyin vasıtasıdır? Eğitim, insanın özgürleşmesi, adil bir toplumun yaratılması için bir

³⁷⁷ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, (Çev: Oruç Arouba), İstanbul: Metis, 2013, s. 133.

³⁷⁸ Cevizci, *a.g.e.*, s. 187.

³⁷⁹ Cevizci, *a.g.e.*, s. 201.

³⁸⁰ Zafer Yılmaz, “Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim”, *FLSF-Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (2016 Güz), Sayı: 22, s. 303.

araç olmalıdır. Oysaki Freire'in ve eleştirel pedagojinin temel savlarından birisi olarak, eğitim yerine insan aklı artık araçsallaştırılmış, hegemonik bir eğitim sisteminin içinde “şekillendirilmeye”ve siyasi, ideolojik çıkarların hizmeti için kullanılmaya başlamıştır. İşte bu doğrultuda birey zaman içerisinde bir “sürü”nün parçası olmaya başlar.³⁸¹ Eğitim, sadece şekil veren ve şekillendirilen bir model üzerinden tanımlanamaz. Freire'in görüşleri, Kant'ın ve “Bildung”u savunan diğer eğitim felsefecilerinin özgür eğitim düşünceleriyle benzeşmektedir.

Eleştirel Pedagoji ve onun eleştirel felsefenin temelinde Karl Marx'ın (1813-1888) felsefesi yatmaktadır. Bu da bizi, eleştirel felsefenin temellerinin tıpkı Analitik felsefe gibi, 19.yy'da atılmış olduğu düşüncesine götürmektedir. Karl Marx, ileride eleştirel felsefenin merkezi olacak “Frankfurt Okulu”nu da derinden etkileyen düşüncesiyle felsefede bambaşka bir kapıyı aralayacaktır. Marx'a göre, “Yaşam bilinç tarafından değil, bilinç yaşam tarafından belirlenir.”³⁸² Bu anlamda, idealist düşünceye de karşı çıkar. Karl Marx, insan bilincinin sınıfsal ilişkilere bağlı olarak belirlendiğini, dünyada gücü artan kapitalizmin bilgi üretimine hâkim olduğunu ve bu hâkimiyetini insanlar üzerinde bir tahakküm kurmaya yönelttiğini savunur. Bu anlamda kapitalist devlet de, kendi yurttaşları üzerinde bir “baskı aygıtı”na dönüşür.³⁸³ Marx için üretim, kapitalist anlayışın bu baskıyı kurduğu bir alana dönüşmüştür. İşte bu yüzden üretim dediğimiz faaliyet, doğadan uzaklaşmış ve üreten insan da kendisine “yabancılaşmıştır”. Aslında kendine yabancılaşan şey “emek”tir.³⁸⁴ Oysaki üretim, insan için doğayla bütünleşmeyi, insanın doğayla birlikte dönüşümünü ifade etmelidir.

Eğitim ile ilgili amaçları ve ideal toplum düşüncesi açısından bakıldığında, Kant felsefesi için söz konusu yabancılaşma kavramı, özerk, özgür bir bireyin kendi yetilerinin farkında olmaması, potansiyelini keşfedememesi durumuna karşılık gelir. Marksist anlamda yabancılaşan bir insanın elbette özerkliğinden ya da özgürlüğünden söz edilemez. Böyle bir insan, kendi bilincine erişememiş, varoluşsal bir farkındalığa sahip olmayan bir insanı temsil etmektedir. Kant'ın “Aklını kullanma

³⁸¹ Yılmaz, *a.g.m.*, s. 304.

³⁸² Cevizci, *a.g.e.*, s. 206.

³⁸³ Ahmet Umut Hacifevzioğlu, “Marx'ta Kapitalist Devlet Bağlamında Yönetenler ve Yabancılaşma Sorunu”, *FLSF-Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (Güz/Autumn 2018), Sayı/issue: 26, s. 381

³⁸⁴ Hacifevzioğlu, *a.g.m.*, s. 384.

cesaretini gösteren insan” modeli, varoluşsal farkındalığı kazanmış, kendi doğasını ve potansiyelini fark etmiş bireyi simgelemektedir; ancak yabancılaşma kavramı, tarihsel özelliği ve ortaya çıkışı bakımından Kant sonrası bir döneme ait olup, özellikle politik, bireysel ve toplumsal anlamda farklı düşünce iklimlerinde ve coğrafyalarında tartışılan bir niteliğe sahiptir. Örneğin Marksist düşünceden etkilenmiş ve eleştirel eğitim felsefesinin en önemli savunucularından olan “Frankfurt Okulu”, yabancılaşma kavramını Aydınlanmadan bu yana süregelen “modern akıl” problemi çerçevesinde ele alır. Frankfurt Okulunun iki önemli temsilcisi Max Horkheimer (1895-1973) ve Theodor Adorno’ya (1903-1969) göre, modern akıl, doğadan kopuşu ve onu tahakküm altına almayı temsil eder.

“Mit, Aydınlanmaya ve doğa da sırf nesnelliğe doğru kayıyor. İnsanlar otoritelerindeki artışın bedelini egemenlikleri altına aldıkları şeylerden yabancılaşmakla ödüyorlar. Aydınlanmanın şeylere karşı tutumu, diktatörün insanlara karşı tutumu gibidir.”³⁸⁵

Bu anlamda, modern öznenin, doğayı sadece bir bilgi nesnesi olarak kabul etmesi, doğanın hakikatinin bilinebilmesini imkânsız hale getirir.³⁸⁶ Modern özne anlayışı, Descartes felsefesinin düalizmine dayanır. Bu anlayış, insan zihnini bedenden ayrı başlı başına bir töz olarak kabul eder. Kant’ta da her ne kadar Descartes’in özne ve nesne arasında bir tekabüliyet olduğu anlayışı bulunmasa da, aynı modern düalist yaklaşım görülür. İşte eleştirel teori ve eğitim felsefesi aklın araçsallaştırılması ile ilgili savını bu düalizme dayandırır.

Aklın araçsallaştırılmasının politik düzleme ve eğitime etkileri nasıl olur? Her şeyden önce, akıl, insanlar üzerinde bir tahakküm, egemenlik aracına dönüşür.³⁸⁷ Akıl, Antik Yunan’da ve “Bildung” anlayışında içerdiği öz anlamından uzaklaşarak, doğaya karşı bir yere konumlanır. Böylece de doğa akıl karşısında metalaştırılmaya başlanır. Burada teknoloji de araçsal aklın enstrümanlarından birisi haline getirilir. Teknoloji kullanımı özellikle eğitim uygulamalarında, hümanizm, kültürel gelişim, doğayla bütünleşme gibi insani ve toplumsal değerlerin yerini alır.

³⁸⁵ Max Horkheimer, Theodor Adorno, “Aydınlanmanın Diyalektiği”, (Çev: Oğuz Özügül), İstanbul: Kabalcı, 1995, s. 25.

³⁸⁶ Cevizci, *Felsefe Tarihi*, s. 1214.

³⁸⁷ Horkheimer, Adorno, *a.g.e.*, s. 39.

Eğitimle ilgili problemler, özellikle “bilimsel” yaklaşımların eğitim alanına yansımalarında kendisini gösterir. Eleştirel teorinin öne sürdüğü gibi, bilim de diğer unsurlar gibi araçsal bir aklın hizmetine girmeye başlamıştır. Pozitivist anlayışa dayalı bilimsel yaklaşımlar, teoriler, bilgiyi güçle özdeş hale getirmişler, özünden uzaklaştırmışlar ve böylece bilginin sadece araçsal aklın hâkimiyet alanını genişletmek için kullanılmasına yol açmışlardır. Eleştirel teorinin aynı yüzyılda devamı olarak kabul edilen Louis Althusser (1918-1990), bilimsel bilginin özerkliğini ve bu anlamda, ideolojik baskıdan, devletin amaçlarından bağımsız özel bir bilgi türü olduğunu savunur.³⁸⁸ Bu da şu anlama gelir ki; Bizler herhangi bir konu hakkında bilgiye ulaşmak istiyorsak, sadece doğamızdan gelen “saf” bir bilme isteğine, merakına dayanarak o konuyu araştırmalıyız. Araştırmalarımızın içerisine herhangi bir ideolojik menfaat, beklenti, yarar vs. girmeye başlarsa ya da Althusser’in bakış açısıyla araştırmalarımızın sürekli bilim harici bir etken tarafından onaylanmasını beklersek, aslında bilimsel bilginin elde edilmesi süreçlerinden uzaklaşmaya başlarız. Bir bakıma bilime ya da bilgiye karşı yabancılaşma diyebileceğimiz bu durum, eğitim alanını da doğrudan ilgilendirir. Bahsedilen hususlardan dolayı “yozlaşmakta” olan akıl ve bilim, eğitimin kendisini de yozlaştırmaya başlar. Eğitimin özsel amaçları da bu yabancılaşmanın içerisinde unutulur ve geriye bu zengin, karmaşık yaşamın tamamen ideolojik beklentilerle indirgenmiş pozitivist tasavvuru ve hakiki bir bilimden uzak politik çıkarlar kalır.

³⁸⁸ Cevizci, *a.g.e.*, s. 1197-1198.

SONUÇ

Kant felsefesinin içinde eğitim kavramının içeriğini, özünü anlamak, Kant'ın felsefi kavramları üzerinden eğitim üzerine felsefi, politik tartışmaların içine girmek, bizleri neredeyse tüm düşünce tarihi kadar uzun soluklu bir yolculuğa götürmektedir. Kant felsefesinin belki de önemi, insanın düşünce serüveniyle bu denli derin bağlantısından kaynaklanmaktadır. Kant, Antik Yunan'da bilgi, varlık ve etik alanlarının birbirlerinden henüz ayrılmadıkları bir düşünce ortamında yeşeren ve daha sonra aydınlanmanın temel ayaklarından birisini teşkil eden rasyonalist gelenek ile her ne kadar köklerini ilk çağ atomcularından alsa da sistematik olarak ortaya çıkışı Yeni Çağ'da gerçekleşen Empirizmin çatışmasının orta yerinde büyük bir felsefi sistem kurmuştur. Bu eleştirel çözüm, hem "Sapere Aude" diyerek, insan aklını aydınlanmanın parolası olarak ilan eden, hem de öte yandan bilginin duyumlardan gelen bilgiden başladığını söyleyerek deneyimi dışarıda bırakmayan bir bilgi kuramını içerir. Kant'ın en önemli yanlarından birisi onun teorik aklın sorgulamalarından uzak tutup, "korumaya" aldığı pratik alan düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Değerlerin oluşturulduğu bu özgürlük ve eylem alanından ve tinsel bir gerçeklik kapısından kendisinden sonra gelen birçok felsefeci içeriye girmiştir. Kant, bu tinsel gerçeklik alanıyla ilgili bir içerik sunmaz; o, bilimsel bilgiyi sadece sentetik a priori önermelerle sınırlı tutar ve pratik alanı sadece eylem alanı olarak kabul eder. Bu düşüncesi onun geleneksel metafiziğe karşı akla koyduğu bir sınırdır. Kant'ın pratik alana konumlandığı özgürlük ve yasa koyucu akıl düşüncesi, özellikle birçok kültür ve tarih kuramına esin kaynağı olur.

Kant, eğitim felsefeleri bakımından değerlendirildiğinde, klasik eğitim felsefecileri arasındadır. Bu felsefi yaklaşımlardan idealist, realist ve bireyci yaklaşım her ne kadar Kant felsefesine yakın dursalar da, kültürel yaklaşım ona en yakın görünen yaklaşım olarak görünmektedir. Kant'ın, kendisinden hemen sonra gelen "Bildung" anlayışı üzerinde büyük etkileri olmuştur. "Bildung" bir eğitim ve

kültür hareketidir. 19.yy'ın başlarında etkili olan bu anlayış, gelişen pozitivism akımı ve milliyetçilikle birlikte etkisini kaybetmeye başlamıştır. Kant'ın felsefi sisteminin dayandığı evrensel barış ve kültür ideali düşüncesi, zamanla yozlaşmaya başlayan eğitim politikaları ve bilgi teorileri yüzünden etkisini yitirmiş; eğitim, öz anlamından uzaklaşmaya başlamıştır. Devletler, evrensel bir barışın paydaşlarını yetiştirmekten ziyade, kendi amaçlarına hizmet edecek, kendi devamlılığını garanti altına alacak bireyler yetiştirme gayesine düşmüşlerdir. Kant'ın aydınlanma parolasında seslenirken kullandığı akıl kavramı, dönüşmeye başlamış, eleştirel teorisyenlere göre artık araçsallaşmaya başlamıştır. Marksist felsefe, bu araçsallaşmanın kaynağını pozitivist bilim teorisi üzerinde inşa edilmiş kapitalist dünya görüşünde bulur. Marksizm, bu sürecin sonunda insanın kendi emeğine yabancılaştığını ve bilincinin tahakküm alındığını savunur. Aklın araçsallaşmasını eleştirel teorisyenler en temelde, modern akıl anlayışının düalizmine bağlar. Onlara göre, zihin-beden, numen-fenomen ikilikleri, kapatılamayacak bir yarıklık oluşturmuşlardır. Bu yarıklık, insanın doğaya yabancılaşarak onu metalaştırmasına, ve nihayetinde yok etme sürecine başlamasına zemin hazırlamıştır.

İşte yirminci yüzyıl gelişmeleri göz önünde tutularak düşünüldüğünde, dünya genelinde eğitim sistemleri, Kant'ın idealinden uzak bir noktadadır. Bunun sebebi evrenselci ve kültürel gelişimi merkeze alan eğitim görüşlerinin yeterince yaygınlaşmaması ve eğitim politikalarına yön veren bir konuma kavuşmamasıdır. Eğitim, Kant'ın tam da idealini yansıtacak şekilde bir devlet politikası haline dönüşmelidir. Politika, eğitimin amaçlarını belirleyecek meşru zeminleri bulup ortaya çıkarır.

Öncelikle şu soruları sorarak eğitimle ilgili hem toplumsal, hem de politik bazı özsel meseleleri gözden geçirebiliriz. Bilgi adı altında bizim öğrencilere verdiğimiz şey, ne tür bir bilgidir? Belki de en önemlisi: Bu bilgiyi öğrenciye vermemizdeki gaye nedir? Böylece eğitimin amacı problemine nihayetinde ulaşmış oluruz. İşte bir devlet neden kendi yurttaşını yetiştirmelidir? Şüphesiz ki meşru olarak kabul edilen cevaplardan birisi, devletin devamlılığı için, kendi sistemine uygun yurttaş gereksiniminin eğitim yolu ile karşılanmasıdır. Eğitim yolu ile devlet kendi sisteminin devamını sağlayan meslek gruplarına kalifiye eleman yetiştirdiği gibi, devletin yasalarına bağlı, diğer yurttaşlara saygılı, bir arada yaşamının kurallarını

benimsemiş, mevcut politik düzen ile uyumlu bireyleri desteklemek isteyebilir. Bu zemin üzerinde gerçekten de istediği insan modelinin yetiştirilmesini de sağlayabilir; Kant da hiç şüphesiz yasalara bağlı, bir arada yaşamayı öğrenmiş bir insanı yetiştiren eğitim sistemine “hayır” demez; ancak bireysel hak ve özgürlükler, değer yargıları ve bireyin tüm potansiyelinin hayata geçirilmesi gibi konular bir sorun olarak karşımıza dikilir. Eğitim bu anlamda, politik sistemlerden bağımsız düşünülemez. İşte bireysel özgürlükler ve bireye özgü olanın geliştirilmesi, gerçek anlamda evrensel bir sistemin varlığına ihtiyaç duymaktadır. Devletin baskı unsurlarının ve ideolojik menfaatlerin eğitim uygulamalarında bireysel gelişimin, insani değer yargılarının önüne geçmesi, bir takım problemlere yol açmaktadır. Öncelikle, öğrenme ortamının özgürleşmesi, bireyin kendi potansiyelini hayata geçirebilmesi için zorunlu bir koşuldur. Kant’ın arzu ettiği özgürlük, ancak özgür bir dünya düzeninde, özgür yurttaşların bir arada, evrensel bir barış çatısı altında yaşayabilmeleri ile anlam kazanmaktadır. Eğitim ne kadar evrensel, kültürel ve insani bağlamından uzaklaşırsa, o denli ideolojik baskıların, tahakküm araçlarının etkisi altında kalacaktır.

Yirminci yüzyılda eğitim politikalarını belirleyen ideolojiler, bilimsel araştırmaları ve teknolojiyi de araçsallaştırarak hakiki değerlerinden uzaklaştırmışlardır. Pozitivizmin indirgemeci bakış açısı, bilimsel bilginin bütünselliğine zarar vermiş, ezberciliği pekiştirmiş, eğitim ortamlarını doğadan ve insani değerlerden uzaklaştırmıştır. Kant felsefesi, insan aklının araçsallaştırıldığı bir bilim ve eğitim ortamından uzak, gerçek anlamda özgürce aklını kullanarak değerler yaratabilen ve bu değerlerle bir arada yaşayabilen insanların oluşturduğu bir yaşama kültürüne karşılık gelir.

BİBLİYOGRAFYA

Açık, Tansu, “19.yy Bildung Çağı?” *Paylaşımlar, Üniversite, Bilgi, Üretim Dergisi*
Barış Mücen v.d., İstanbul: İletişim, 2016 s:213-249

Altuğ, Taylan, *Kant Estetiği*, İstanbul: Payel, 1989

Aytaç, Kemal, *Avrupa Eğitim Tarihi – Antik çağdan 19.yy. sonlarına kadar*, Ankara:
Phoenix, 2012

Aytaç, Gürsel, *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*, Ankara: Gündoğan, 1992

Bumin, Tülin, *Hegel*, İstanbul: Y.K.Y., 1998

—————, *Tartışılan Modernlik: Descartes ve Spinoza*, İstanbul: YKY, 2010

Cassirer, Ernst, *Kant'ın yaşamı ve öğretisi*, (Çev: Doğan Özlem),
İstanbul: Ege Üni. E.F.Y., 1988

Cevizci, Ahmet, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say, 2019

—————, *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Say, 2018

Copleston, Frederick, *Felsefe Tarihi Cilt 6 Bölüm 2 Kant*, (Çev: Aziz Yardımlı),
İstanbul: İdea, 1996

Çörekçioğlu, Hakan, *Kantçı Otomoninin Politikası*, *Muğla Üni. Uluslararası Kant*
Sempozyumu Bildirileri, Ankara: Vadi 2006, s: 439-453

Çötök, Tufan, “Kant'ın Ahlak Eğitiminde Maksimin Yeri” *Sakarya Üni. Eğt. Fak.*
Dergisi, (Mayıs 2013), Sayı: 25 s: 147-166

Duralı, Ş. Teoman, *Aklın Anatomisi, Salt Aklın Eleştirisinin Teşrihi*, İstanbul: Dergah,
2017

Dursun, Onur, İlker Özdemir, “Evrensel Akla Temelli Pozitif Bir Özgürlük
Düşüncesi: Basın Özgürlüğünü Kant'ın Düşünceleriyle Yeniden

Yapılandırmak”, *Etkileşim Dergisi*, Yıl 2, Sayı 3, (Nisan 2019) s. 76-97

Ergün, Mustafa, *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu Ve Gelişimi*, Ankara: Pegem Akademi 2016

Ford, Guy Stanton, *Stein And The Era Of Reform In Prussia, 1807-1815*, Princeton: Princeton Uni. Press, 1922

Guttek, Gerald. L, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (Çev: Nesrin Kale), Ankara: Ütopya, 2001

Guthrie, *İlk Çağ Felsefe Tarihi*, (Çev: Ahmet Cevizci), Ankara: Gündoğan, 1999

Hacıfevzioğlu, Ahmet Umut, “Marx’ta Kapitalist Devlet Bağlamında Yönetenler ve Yabancılaşma Sorunu” *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (Güz 2018), sayı/issue: 26, s. 375-390.

Horkheimer, Max, Theodor Adorno, “Aydınlanmanın Diyalektiği”, (Çev: Oğuz Özügül), İstanbul: Kabalcı, 1995

Humboldt, Wilhelm von, *Devlet Faaliyetinin Sınırları*, (Çev: Bahattin Seçilmişoğlu), Ankara: Liberte, 2013

Işık, Aydın, “Kant’ın Din Felsefesinde Doğru Dinin Ölçütü Üzerine”, *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2008/1, Sayı 47, s: 167-178

Kant, İmmanuel, *Ahlak Metafizikinin Temellendirilmesi*, (Çev: İonna Kuçuradi), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2002

—————, *Arı Usun Eleştirisi*, (Çev: Aziz Yardımlı), İstanbul: İdea 2017

—————, “Dünya Yurttaşlığı Amacına Yönelik Genel Bir Tarih Düşüncesi”, (Çev. Uluğ Nutku), *Artı Bilim Kültür ve Sanat Dergisi*, 1992

—————, *Ebedi Barış Üzerine Bir Deneme*, (Çev: Yavuz Abadan, Seha L. Meray), Ankara: SBF, 1960

- , *Eğitim Üzerine*, (Çev: Ahmet Aydoğan), İstanbul: Say, 2018
- , *Evrensel Doğa Tarihi ve Gökler Kuramı*, (Çev: Seçkin Selvi), İstanbul: Sarmal, 1997
- , *Pratik Aklın Eleştirisi*, (Çev: İonna Kuçuradi v.d.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 1999
- , *Prolegomena*, (Çev: ionna Kuçuradi), İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu, 2002
- , *Salt Aklın Sınırları Dahilinde Din*, (Çev: Lokman Çilingir, Aslı Avcan), Ankara: Elis, 2017
- , *Yargı Yetisinin Eleştirisi*, (Çev: Aziz Yardımlı), İstanbul: İdea 2016,
- Kıssack, Michael, "Hermeneutik ve eğitim: insan bilimleri öğretmenleri için düşünceler" (Çev: Vefa Taşdelen), *Ankara Üni. Eğt. Fak. Dergisi* Cilt:35, Sayı:1-2, (2002), s: 171-182.
- Kramer, Samuel Noah, *Sümerler*, (Çev: Özcan Buze), İstanbul: Kabalcı, 2002
- Locke, John, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, İstanbul: Kabalcı, 2013
- Munzel, G. Felicitas, *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*, Illinois: Northwestern Uni. Press., 2012
- Ozansoy, Cüneyt, "Bilimde değer sorunu ve pozitivizm ilişkisi üzerine bazı gözlemler", *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 47 (1998): s. 37-48.
- Öktem, Ülker, "David Hume ve Immanuel Kant'ın Kesin Bilgi Anlayışı" *DTFC Dergisi*, Cilt 44 Sayı 2, (2004) s. 29-55.
- Özlem, Doğan, *Kant Üstüne Yazılar*, İstanbul: Notos Kitap, 2014
- , *Kültür bilimleri ve Kültür Felsefesi*, İstanbul: Remzi, 1986
- Platon, *Diyaloglar*, (Çev: Macit Gökberk), İstanbul: Remzi, 2010

—————, *Devlet*, (Çev: A. Göke Bozkurt) , İstanbul:İlgi Kültür Sanat, 2017

—————, *Menon*, (Çev: Furkan Akdemir), İstanbul:Say, 2013

Popiel, Jennifer J, “Rousseau’s Daughters, Domesticity, Education, and Autonomy in modern France”, *University of New Hampshire Press*, (November 2008), s. 56-59.

Rousseau, Jean-Jeaques, *Emile*, (Çev: Yaşar Avunç), İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür, 2009

Russell, Bertrand, *Felsefe Sorunları*, (Çev: Vehbi Hacıkadiroğlu), İstanbul:Kabalıcı, 1994

Soysal, Yasemin Nuhoğlu, David Strang, “Construction of the First Mass Education Systems İn Nineteenth–Century Europe”, Vol:62, No:4, “*Sociology of Education*”, (Ekim 1989) s. 277-288.

Stuttard, David, *Antik Yunan Tarihi*, (Çev: David Stuttard), İstanbul:Yapı Kredi, 2016

Selvi, Kıymet, Belgin Sönmez, FatmaÖzüdoğru, “John Dewey: “Okul, Toplum ve Eğitim”, *Anadolu Üni. Sos. Bil. Der.*, (Aralık 2014) s. 25-34.

Urhan, Veli, “Kant’ın Bilgi Kuramında Metafizik Önermelerin Statüsü”, *Muğla Üni. Uluslararası Kant Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Vadi, 2006, s. 159-168.

Uygur, Nermi, "Dilthey Sosyoloji Düşmanı Mıdır?". *Felsefe Arşivi* 4 (2012), s. 134-144

Versenyi, Laszlo, *Sokrates ve İnsan Sevgisi*, (Çev: Ahmet Cevizci), İstanbul:Gündoğan, 1995

Wittgenstein, Ludwig, “Tractatus Logico-Philosophicus, (Çev: Oruç Arouba), İstanbul: Metis, 2013

Yayla, Ahmet, “Kant’ın Ahlak Eğitimi Anlayışı”, *Ankara Üni. Eğt. Bil. Dergisi*, 2005, Cilt:38, Sayı:1, s. 73-86.

Yılmaz,Erdal, “Kant’ın Teorik ve Pratik Felsefesinde Hüküm ve Nesnellik”, *Divân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 30, 1302-7956 (2012) s: 97-127

Yılmaz, Zafer, “Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim”, *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 2016 Güz, sayı: 22, s. 299-313

İnternet Erişim Kaynakları:

Hausmann,Gottfried von, “*Genç Hegel’de Eğitim Düşüncesi*”, (Çev: Nusret HIZIR) Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, [S.1.], v.15, n.1-3, (Ocak 2018),Erişim Adresi: <<http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4195>>. (Erişim Tarihi: 19/06/2020)

https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf

(Erişim tarihi:27.01.2020)

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/633511>

(Erişim tarihi:08.04.2020)