

T.C
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SCHOPENHAUER'DE AHLAK VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

ALPER ERARSLAN

DANIŞMAN: PROF. DR. SADIK TÜRKER

KIRKLARELİ

2013

ÖZET

Schopenhauer'in metafizik sisteminin temelinde yer alan *isteme* kavramı, Schopenhauer'de yalnızca bilgiyi ve varlığı değil; ahlakı ve eğitimi de açıklayan bir kavramdır. Schopenhauer, eğitim üzerine yazdığı yazılar ile eğitime katkıda bulunan filozoflar arasında yer alır. Schopenhauer'in klasik eğitim felsefelerine getirdiği eleştirilerin günümüz eğitim sistemi içinde tartışılması, eğitim sisteminin gelişimi açısından yararlı olacaktır.

Bu inceleme de Schopenhauer'in bilgi ve ahlak felsefesi ışığında bireylere aktarılacak değerlerin ne olduğu ele alındıktan sonra, onun eğitim anlayışı ile klasik eğitim felsefeleri kısaca karşılaştırılmıştır. İncelememizin asıl amacı ise Schopenhauer'in eğitim anlayışını irdelemek ve bu anlayışa göre eğitim yoluyla bireyde meydana gelebilecek değişiklikleri ele almaktır.

Schopenhauer'e göre eğitim karakter üzerinde bir değişiklik yaratmaz. Ona göre erdemler dil aracılığıyla öğretilemez. Bu sebeple insanın eğilimleri hep aynıdır. Eğitim yoluyla değişen yalnızca davranışlarımızdır.

ABSTRACT

The conception of will that is the basis for Schopenhauer's metaphysics system, for Schopenhauer was not only a conception explaining cognition and being but also on morality and education. Schopenhauer, due to his published articles, is classed as a philosopher that contributes to education. The criticism that Schopenhauer made about classical education philosophies can be brought up for discussion in today's education and used for relevant development.

In the following research after discussing the transferable values to the individual by consideration of Schopenhauer's epistemology and moral philosophies, his education comprehension and classical education philosophies has been compared in a summary. The main aim of our research is to examine Schopenhauer's education comprehension and by this discuss the changes that result in the individual through their education.

For Schopenhauer, education does not change character. For him moralities cannot be taught by language. Therefore human trends are all the same. The only thing that changes with education is behaviour.

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü /... /tarih ve..... sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 8. Maddesi gereğince Enstitümüz Felsefe Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Alper ERARSLAN'nın "Schopenhauer'de Ahlak ve Eğitim İlişkisi" konulu tezi incelenmiş ve aday /..... /..... tarihinde saat 'da/de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır. Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna	<input type="checkbox"/>	OY BİRLİĞİ	<input type="checkbox"/>
DÜZELTME* yapılmasına	<input type="checkbox"/>	OY ÇOKLUĞU İLE	<input type="checkbox"/>
RED**	<input type="checkbox"/>	edilmesine karar verilmiştir.	

* Bu halde adaya 6 ay süre verilir.

** Bu halde, Kırklareli Üniversitesi Lisansüstü Yönetmeliğinin ilgili hükmü uygulanır.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

	<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>
Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, mutlaka basılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tez, basımı gereksizdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.../.../2013

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Schopenhauer’de Ahlak ve Eğitim İlişkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu haysiyet ve şerefimle teyit ederim.

Alper ERARSLAN

ÖNSÖZ

Schopenhauer üzerine kaleme alınan tez ve kitaplarda birey, ahlak, özgürlük, kötümserlik ve sanat konularının sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Schopenhauer'in eğitim üzerine ele aldığı yazıların ise gerektiği kadar kritik edilmediği söylenebilir. Nietzsche gibi bir filozof, her ne kadar onun eğitimci yönüne işaret ettiyse de Schopenhauer'in eğitimci yönü, özellikle ülkemizde yeterince ele alınmamıştır.

Bu inceleme de Schopenhauer'in ahlak felsefesi ışığında onun eğitim anlayışı ele alınmıştır. Bu çalışmada bana rehberlik eden, ufuk açıcı sorularıyla tezimde büyük emeği bulunan danışmanım Sayın Prof. Dr. Sadık Türker hocama, tezim hakkında bana yeni fikirler sunan yüksek lisans sınıf arkadaşlarım sevgili Oğuz Baysan ve Mutlu Aksoy'a, tez süresince sabır ve anlayış gösteren sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
--------------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN HAYATI VE ONU ETKİLEYEN GÖRÜŞLERLE DÜŞÜNÜRLER

I Schopenhauer'in Hayatı.....	4
II Schopenhauer'i Etkileyen Görüşler ve Düşünürler.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN METAFİZİK ANLAYIŞI..... 10

I Tasavvur Olarak Dünya.....	10
II İsteme Olarak Dünya.....	15

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'DE BİREY KAVRAMI.....22

I Sıradan insan.....	26
II Dâhi	27
III Aziz.....	29

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN AHLAK FELSEFESİ.....30

I Merhamet Kavramı.....	32
II Karakter Kavramı.....	34

BEŞİNCİ BÖLÜM

	SCHOPENHAUER'İN EĞİTİM FELSEFESİ	36
I	Eğitim Nedir?.....	36
II	Başlıca Eğitim Felsefeleri.....	37
	A. İdealci Felsefi Akımın (<i>İdealism</i>) Eğitim Felsefesi.....	38
	1. Platon ve Eğitim.....	39
	2. Kant ve Eğitim.....	41
	B. Gerçekçi Felsefi Akımın (<i>Realism</i>) Eğitim Felsefesi.....	43
	Aristoteles ve Eğitim.....	44
	C. Ruhçu Felsefi Akımın (<i>Spiritualism</i>) Eğitim Felsefesi.....	44
	Gazali ve Eğitim.....	46
	D. Doğalcı Felsefi Akımın (<i>Naturalism</i>) Eğitim Felsefesi.....	47
	J. Jacques Rousseau ve Eğitim.....	48
	E. Varoluşçu Felsefi Akımın (<i>Existentialism</i>) Eğitim Felsefesi.....	49
	Jean Paul Sartre ve Eğitim.....	50
	F. Faydacı Felsefi Akımın (<i>Pragmatism</i>) Eğitim Felsefesi.....	51
	John Dewey ve Eğitim.....	51
III	Schopenhauer'in Eğitimin Pratik Yönüne Dair Eleştirileri ve Önerileri.....	52
IV	Schopenhauer'in Eğitim Felsefesinin Klasik Eğitim Felsefeleri İle Karşılaştırılması.....	58
	SONUÇ	61
	KAYNAKÇA	63

KISALTMALAR

Yay. : Yayınları / Yayınevi

Çev. : Çeviren

S.s : Sayfa sayısı

Ed. : Editör

GİRİŞ

Schopenhauer'in 'kötümser' denilen felsefesinden nasıl bir eğitim anlayışı çıkabileceği sorulabilir. Schopenhauer sistematik bir kötümser değildir, o problematik bir kötümserdir. Schopenhauer umudunu kaybetmiş birisi değildir. Onun eğitim üzerine yazdığı yazılar ile aforizmaları bu umudun göstergeleridir. Schopenhauer yaşamın temelini acı olduğunu söylese de bundan kurtuluş yollarını anlatır. Bu sebeplerle bu incelemenin ahlak felsefesi bölümünde Schopenhauer'in kötümserliğinden bahsedilmişse de, eğitim felsefesinde onun kötümser olarak değerlendirilen boyutları ele alınmamıştır.

Schopenhauer'in felsefesinin temelinde yer alan Almanca *wille* sözcüğü bu incelememizde *isteme* olarak çevrilmiştir. Bu sözcüğün farklı çalışmalarda irade ya da istenç olarak da çevrildiğini görmekteyiz. Almanca *wille* sözcüğü Türkçeye istek, arzu ve irade kelimeleriyle çevrilmiştir (Wörterbuch, 2006: 1014). İstenç kelimesi Türkçe kullanımda çok fazla yer edinmediği için tercih edilmemiştir. Hangi çeviriyi kabul edersek edelim, kelimenin Türkçedeki karşılığı Schopenhauer'in *isteme felsefesi* diyebileceğimiz felsefesini anlamaya yetmez. Çünkü bu kelimeler bizde bilinci çağrıştırmaktadır. Oysa Schopenhauer'in *wille* dediği kelime, her türlü nesneleşmeden ve bilinçlenmeden önce gerçekleşen *mutlak isteme*dir (Sans, 2006: 34).

Schopenhauer'in felsefesinde bir başka önemli kelime ise *vorstellung* kelimesidir. Bu kelime Almandan Türkçeye *tasavvur*, düşünce ve tasarım olarak çevrilmektedir (Wörterbuch, 2006: 983). Çağdaş Türkçe felsefe yazınında sıklıkla tasarım kelimesi tercih edilmiştir. Ancak tasarım kelimesinin Türkçedeki anlamına bakıldığında, bu kelimenin planlanmış, önceden üzerinde düşünülmüş biçim anlamına geldiğini görmekteyiz (Gülensoy, 2011: 864). Felsefe de ise tasarım, daha önce algılanmış olan bir nesne veya olayın bilinçte sonradan ortaya çıkan kopyası demektir (Akarsu, 1998: 172). Schopenhauer *vorstellung* kelimesini bu iki anlamda da kullanmaz. Bu incelememizde *vorstellung* kelimesine karşılık kullandığımız tasavvur kelimesi; göz önüne getirme, hayal etme, zihinde bir kişilik kazandırma anlamlarına gelir (*Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, 1988). İncelememizin ikinci bölümünde, Schopenhauer'in *vorstellung* kelimesine yüklediği anlama ayrıntılı olarak yer vereceğiz.

Schopenhauer, başyapıtı *İsteme ve Tasavvur Olarak Dünya* adlı eserinde öncelikle *tasavvur* kavramına yer vermiştir. Bunun nedeni, *istemeyi* özne aracılığıyla kavramamızdır. Ona göre bilme bakımından öznenin bir önceliği söz konusudur. Bu sebeple incelememizde öncelikle *tasavvur olarak dünya* kavramı ele alınmıştır. Schopenhauer’de *tasavvur olarak dünya* bilimin ve bilginin kaynağıdır. *İsteme olarak dünya* ise *tasavvur olan dünyanın* asıl gerçekliğidir. İncelememizin ikinci bölümünde yer alan *isteme* kavramından yola çıkarak insanı ve onun karakterini çözümleyeceğiz.

Eğitim kavramından bu incelemede daha çok ahlaki eğitim anlaşılmalıdır. Zaman zaman eğitimin bir parçası olarak öğretim konusu ele alınsa da ana konumuz bireyin ahlaki eğitimidir. Eğitimin ahlaki boyutunda, eğitilen insana aktarılacak değerlerin neler olduğu ve bu değerlerin insanda köklü bir değişiklik yaratıp yaratmayacağı tartışılacaktır.

Bilgi kuramı, eğitim felsefesinin temelini teşkil eder. Öğretilecek olan bilginin türü, niteliği ve nasıl aktarılacağı eğitimin başlıca konularıdır. Schopenhauer eğitimin pratik yönüne dair önerilerde bulunurken, aynı zamanda eğitimi temelden etkileyen bu konulardan bahseder. Onun, bilginin bireyde nasıl ve neden yer aldığına dair görüşleri öncelikle ahlak felsefesinin, sonrasında ise eğitimin belirleyici konusudur.

Schopenhauer’in bilgi anlayışı yalnızca felsefi olarak değil, aynı zamanda psikoloji alanındaki etkisi ile de eğitimi ilgilendiren sonuçlara sahiptir. Schopenhauer’in *isteme* olarak adlandırdığı metafizik sistem, insanda *bilinçdışı* dediğimiz durumun da kaynağıdır. Ona göre bilgi, *istemenin* hizmetindedir. Bizim isteyerek yaptığımızı zannettiğimiz şeyler, *temel istemenin* bize yaptırdığı şeylerdir. Schopenhauer bunu *tür ruhu* kavramıyla anlatır. Schopenhauer âşık olan bir kimsenin kendisi ve aşkı için birçok fedakârlıkta bulunurken; aslında gelecek nesiller için, yani türün ruhu için çırpındığını söyler. O, *istemenin* bizdeki *bilinçdışı* davranışların kaynağı olduğunu şu örnekle anlatır: “İsteme ile zekâ arasındaki ilişki; güçlü ama kör bir adamı, sırtındaki gören topal adamın yönlendirmesi gibidir” (Schopenhauer, 2009a: 112).

Schopenhauer’in eğitim felsefesini, belirli bir eğitim felsefesi içine yerleştirmek güçtür. Bu, incelememizin amacı da değildir. Başlıca eğitim felsefelerini ele almak hem Schopenhauer’in eğitim felsefesini anlayabilmek, hem de onun bu felsefelerle olan

ilişkinini ortaya koyabilmek için önemlidir. İncelememizin son bölümünde bu konu işlenmektedir. Schopenhauer'in eğitim felsefesi ile klasik eğitim felsefelerini karşılaştırırken ortaya çıkan temel problem, insan karakterinin eğitim ile değişip değişmeyeceği problemidir. Bu problem Sokrates'ten günümüze eğitimin temel problemlerinden birisi olmuştur. Bu inceleme Schopenhauer'in bu konuyla ilgili görüşlerini kritik etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN HAYATI VE ONU ETKİLEYEN GÖRÜŞLERLE DÜŞÜNÜRLER

I. Schopenhauer'in Hayatı

Bir filozofu anlayabilmek için filozofun yaşadığı çağa ve hayatına yakından bakmak gerekir. Schopenhauer'in kötümser olarak tanımlanmasında yaşadığı çağın büyük etkisi vardır. 19.yüzyılın birinci yarısında Waterloo savaşı oldu ve tüm Avrupa Moskova'ya kadar açlık ve sefalet içine düştü. 1804'de Fransa ile Avusturya'dan geçen Schopenhauer insanların sefaletine tanık oldu. Tüm bu durumlar Schopenhauer'in dünyanın iyiliksever bir tanrı tarafından var edildiğine dair inancını sarstı (Durant, 2012: 296-297).

Schopenhauer 22 Şubat 1788'de Dantzig'de doğdu. Dantzig 1753'de Polonya'ya katılıp bağımsızlığını yitirdiğinden, Schopenhauer beş yaşındayken ailesiyle birlikte Hamburg'a taşındı. Babası Henrich Floris Schopenhauer yetenekli bir tüccardı. Babası, Schopenhauer'in eğitime çok önem verdi ve onun ticaretteki yerini almasını istedi. O, 1803 yılında oğluyla birlikte Avrupa turu yaptı. Bu yolculukta Schopenhauer bir yolculuk günlüğü tuttu. Bu günlük onun karamsarlığının izlerini taşımaktadır (Sans, 2006: 14).

Schopenhauer 1805 yılında Hamburg'a geri döndü. Babasına verdiği söze uygun olarak ticaret eğitimine başladı. Ancak bu eğitim onu hiç tatmin etmedi. 20 Nisan 1806'da babasının kaza, bir söylentiye göre intihar sonucu ölmesi Schopenhauer'in hayatında iz bırakacak değişimin de başlangıcı oldu. Schopenhauer'in annesi Weimar'a yerleşti ve eşinden kalan mirası harcamaya başladı. Schopenhauer ise babasının ölümünden sonra ticareti bıraktı ve Gotha'ya giderek klasik Yunan ve Roma eğitimine başladı. Ardından Göttingen Üniversitesi'ne girdi ve önce tıp bölümüne kaydoldu. 1810 ilkbaharda Edebiyat Fakültesi'ne geçti ve orada Platon, Aristoteles ve Kant'ı keşfetti. 1813'te başlayan bağımsızlık savaşları sırasında, Thuringe'deki Rudolstadt'a sığındı ve

orada *Yeterli Neden İlkesinin Dört Farklı Kökü* başlıklı tezini yazdı. Kasım 1813'te Weimar'a geri döndü. Burada annesinin ünlenmiş olan salonunun müdavimlerinden Goethe ve Schopenhauer'i Budacı düşünce ile tanıştıracak olan Oryantalist Maier ile tanıştı (Sans, 2006: 15).

Schopenhauer karakterin babadan, aklın ise anneden geldiğini söylemektedir. Schopenhauer'in annesi Johanna Schopenhauer zeki bir kadındı. O dönemin en gözde romancılarından birisiydi. Schopenhauer annesiyle anlaşamadı ve annesiyle ayrı yaşamaya karar verdi. Schopenhauer annesiyle sadece konuk ağırlama zamanlarında bir araya gelirdi. Bu sohbetlerden birisi sonrası, annesiyle yaşadığı kavgada, annesi onu merdivenlerden aşağı itti. Schopenhauer bunun üzerine annesine gelecekte kendisi sayesinde tanınacağını söyledi ve bu olayın ardından Weimar'dan ayrıldı. O, annesini bir daha görmedi.

Schopenhauer, 26 yaşında Jena Üniversitesi'nden doktora derecesini aldıktan sonra 1814 yılında Dresden'e yerleşti. Goethe'nin teorilerinin fazlasıyla etkisinde kalan ve Newton'a düşman Schopenhauer, 1816 yılında *Görme ve Renkler* adlı denemesini yayımladı, sonra da temel eseri *İsteme ve Tasavvur Olarak Dünya'yı* yazmaya başladı. 1818 yılında bu eserini tamamladı (Sans, 2006: 15).

Schopenhauer 1819 yılında Berlin'deki bir üniversitenin profesörlük kadrosuna adaylığını koydu. Bu talebi henüz onaylanmamışken doçent olarak işe başladı. Burada Hegel ile olan mücadelesi başladı ve derslerini onunla aynı saate denk getirdi. 1820' de Schopenhauer derslerine ara verdi ve az sayıdaki dinleyicisinden izin istedi. Bunun üzerine İtalya yolculuğuna çıktı. Daha sonra Berlin'e geri döndüğünde, üniversiteye geri dönmek için teşebbüste bulundu. Bu dönemde *Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar* adlı eserini kaleme aldı. 1831 yılının Ağustos ayından itibaren bir kolera salgını Berlin'i kırıp geçirdi. Kasım ayında Hegel bu salgına yenik düştü. Kendisinin hayatta kalıp kalamayacağından çok endişelenen Schopenhauer, Frankfurt'tan Main'a doğru yola çıktı. 1833 yılında tekrar Frankfurt'a geri döndü (Sans, 2006: 16).

1836'da *Doğadaki İsteme* adlı eserini yazdı ve ardından 1841'de *Etiğin İki Temel Sorunu* adlı eserinde iki denemesini bir araya getirdi. 1851 yılında çeşitli konuların yer aldığı *Parerga and Paralipomena* adlı eseri yayımlandı.

Schopenhauer'in kişilik yapısına baktığımızda, o başını berbere bile emanet edemeyen bir kişiydi. Pipolarını kilitli tutar, başucunda içi mermi dolu tabancalarla yatardı. Gürültüye dayanamayan bir yapısı vardı. Hatta gürültüye dayanabilme ölçüsüyle zekânın ters orantılı olduğunu söylerdi (Durant, 2012: 300). Schopenhauer'in karısı, çocuğu ailesi ve vatani yoktu. Yalnız biriydi, tek dostu bile yoktu. Schopenhauer depresyona eğilimli bir kimseydi ve tehlikenin olmadığı yerlerde bile, her zaman tehlikeyi aramaya iten bir ruh hali içindeydi (Janaway, 2007: 14). Winblemdon'da yatılı okulda gördüğü kuralcı ve baskıcı eğitim onda kalıcı olumsuz bir etki bıraktı. O bu otoriter ve baskıcı eğitime boyun eğmeyen hırçın bir öğrenciydi. Schopenhauer yazılarını korkusuzca, hiçbir otoriteden çekinmeden yazdı. Bunda mali bakımdan bağımsız olmasının etkisi büyüktü.

Schopenhauer'in eserlerine karşı üniversiteler ilgisiz kaldı. Tüm bunlara karşı Schopenhauer bir gün adının duyulacağından emindi. Yaşlılık dönemine doğru adı duyulmaya başladı. Hakkında çıkan makaleleri zevkle okudu. 21 Eylül 1860'ta Frankfurt'ta akciğer hastalığından öldü (Durant, 2012: 301).

II. Schopenhauer'i Etkileyen Görüşler ile Düşünürler

Kant, Schopenhauer'i etkileyen düşünürlerin başında gelir. Schopenhauer başyapıtı *İsteme ve Tasavvur Olarak Dünya'nın* bir bölümünü Kant'ın eleştirisine ayırmıştır. Schopenhauer her ne kadar Kant'ı eleştirse de, ona çok şey borçlu olduğunu kabul eder. Örneğin, Kant'ın *fenomen* ve *numen* ayrımını Schopenhauer de kullanmıştır; ancak o bu terimlere farklı bir anlam kazandırmıştır. Kant *numen'in kendinde şey* olduğunu söyler ve ona göre *kendinde şeyi* bilemeyiz. Schopenhauer ise Kant'ın aksine *kendinde şeyin* bilinebileceğini söyler. Ona göre *kendinde şey, istemedir*. (Schopenhauer, 1969: 422). Kant'ta yer alan *fenomen* kavramı, Schopenhauer felsefesinde *tasavvur olarak dünya* kavramına karşılık gelir. (Sans, 2006: 46). Her iki kavram da duyularla algıladığımız varlıkları ifade eder. İki filozofun *idea* kavramına yükledikleri anlam da farklıdır. Kant'ta *kendinde şey* idealar iken, Schopenhauer'de idealar *fenomen* ile *kendinde şey* arasındaki basamaklardır.

Schopenhauer'e göre Kant'ın en büyük başarısı uzam, zaman ve nedensellik kalıplarının bilinçte *a priori* bulunduğunu söylemesidir. Schopenhauer Kant da olduğu

gibi *tasavvurları* kategorilere bağlar. Kant'ta yer alan on iki kategoriye Schopenhauer nedensellik kavramına indirger (Schopenhauer, 2009a: 10). Kant uzam, zaman ve nedenselliğin *kendinde şeye* ait olduğunu söylerken, Schopenhauer bunların *kendinde şeye* ait olmadığı düşüncesindedir. (Schopenhauer, 2009a: 81)

Schopenhauer'ın Kant'ı eleştirdiği bir başka konu ise onun ahlak felsefesidir. Kant'a göre merhamet bir zayıflık iken, Schopenhauer'e göre ahlakın temelinde merhamet vardır. Schopenhauer gerçek sevginin temelinde merhamet duygusunun var olduğunu söylerken Kant'tan ayrılır (Schopenhauer, 2009b: 54).

Schopenhauer'ın etkilendiği filozoflardan birisi de Platon'dur. Schopenhauer *istemenin*, nesneleşme basamaklarında idealar olarak ortaya çıktığını ve daha sonra bunun uzam ve zaman koşullanmasıyla bireyselleştğini söyler. (Schopenhauer, 2009a: 74) Schopenhauer bu görüşüne rağmen Platoncu olarak adlandırılmaz. Çünkü Schopenhauer'de *isteme* bilincin önündeyken, Platon'da bilinç ön plandadır. (Sans, 2006: 49) Ayrıca Platon'da asıl gerçek olan idealar iken, Schopenhauer felsefesinde idealar sadece nesneleşme basamaklarıdır. Ona göre asıl gerçek olan *kendinde şey* yani *istemedir*.

Hegel, Schopenhauer'ın karşı olduğu düşünürlerin başında gelir. Hegel'in gerçekliğin akla uygun olduğu görüşüne, Schopenhauer hayatın anlamsız ve saçma olduğu düşüncesiyle karşı çıkar (Sans, 2006: 81). Schopenhauer'ın Hegel felsefesinde karşı olduğu bir başka konu ise Hegel'in sık sık soyut kavramlara yer vermesidir. Schopenhauer'e göre bu tür kavramlar, yalnızca insanların zihinlerini bulanıklaştırır.

Schopenhauer'ın karşı olduğu bir başka düşünür ise Leibniz'dir. Leibniz'e göre bu dünya olası dünyaların en iyisidir. Tanrı olası tüm dünyaları aklından geçirip en uygununu gerçekliğe çevirmiştir (Werner, 2000: 30). Leibniz'e göre kötülük yaratılanın sınırlanmasından kaynaklanır ve bu sebeple kötülük müspet değildir. Oysa Schopenhauer'e göre bu dünya olası dünyaların en kötüsüdür. "...Astronomlar zaten bu durumun farkındadırlar. Onlar dünyanın ancak bu şartlar altında ayakta kalabileceğinin bilincindedirler" (Schopenhauer, 2009b: 23).

Schopenhauer Hint felsefesinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu etkiyi başyapıtı *İsteme ve Tasarım Olarak Dünya*'da şu şekilde ifade eder: "Eğer kendi felsefemin sonuçlarını hakikatin bir normu olarak ele alsaydım, Budacılığın diğer dinler üzerinde bir üstünlük kurduğunu kabul etmem gerekirdi" (Schopenhauer, 1969: 169).

Schopenhauer *İsteme ve Tasarım Olarak Dünya* adlı eserinde kendi felsefesi ile *Vedalar ve Puranalar* arasındaki benzerliği kavramlarla anlatır (Schopenhauer, 2009a: 13). *Vedaların* dört temel bölümünden birisi olan *Upanişadlardaki maya perdesi* kavramı Schopenhauer'de *tasavvur olarak dünya* kavramına; *Brahma* ise; Schopenhauer felsefesinde *isteme olarak dünya* kavramına karşılık gelir. *Maya perdesi* Schopenhauer'de bireyleşme ilkesi (*principium individuationis*) ile özdeştir. Bu ilke öznenin, zaman ve uzam ile koşullanıp *istemeyi* görmesini engeller. Schopenhauer felsefesinde her şeyin özünde 'bir' olduğu düşüncesi vardır ve bu düşünce Schopenhauer'in felsefesinde *isteme* kavramına karşılık gelir (Schopenhauer, 2009a: 82). Bu düşüncenin bir benzeri *Upanişadlar*'da görülür. *Upanişadlar*'a göre çeşitlilik diye bir şey yoktur, her şey *Brahma*dır (Hiriyanna, 2011: 40). *Brahma* kelimesi gelişmek ya da açılmak anlamlarına gelir. *Brahma* dış dünyanın nihai kaynağıdır (Hiriyanna, 2011: 40). Schopenhauer *brahma* kavramına karşılık her şeyin, *istemenin* uzam ve zamanda çeşitlenmesi olduğunu söyler (Schopenhauer, 2009a: 57). Schopenhauer, kendinde şeyin bilinebileceğini söylerken Hint düşüncesiyle paralellik gösterir. Zira *Upanişadlar*'a göre de *Brahma* bilinebilir. (Hiriyanna, 2011: 52).

Schopenhauer'in ahlak felsefesi ile *Upanişadlar*'ın *Brahmancı* ahlak görüşünü karşılaştırdığımızda başka bir benzerlik görmekteyiz. *Upanişadlar*'a göre kötülük, *Brahma*'nın birliğini görememektir. Bunun nedeni ise tecrübi bilgidir (Hiriyanna, 2011: 55). Schopenhauer'e göre de kötülüğün nedeni bencillik, benciliğin nedeni ise insanın kendisini var olanlardan ayrı görmesidir (Sans, 2006: 94). *Upanişadlar*, eğitimde amacın bencilliğin ortadan kaldırılması olduğunu söylerken, Schopenhauer'in ahlak görüşü ile örtüşmektedir (Hiriyanna, 2011: 57).

Schopenhauer felsefesinin etkilendiği bir başka kaynak ise *Budacılıktır*. Budacılığın ana fikri, her şeyin temelinin bir acı, bir eksiklik oluşudur (Hiriyanna, 2011: 115). Budacılığa göre insanın hedefi bu acıdan kurtulmaktır. *Budacılık* mutluluk vaadinde bulunmaz sadece huzuru hedefler (Hiriyanna, 2011: 115). Benzer bir biçimde

Schopenhauer de hayatın temelini ıstırap ve acı olduğunu söyler (Sans, 2006: 102). *Budacılığın*, bireyi ahlaki açıdan eğitirken izlediği yol ile Schopenhauer'in eğitim anlayışının benzediğini görmekteyiz. Her iki eğitim anlayışı da, arzu ve isteklerden arındırılmış bir birey üzerine kurulu ahlaki eğitimi hedefler.

Schopenhauer ile Budacılığın benzer bir başka yönü ise her ikisinin de varlıklar arasındaki farklılığı *yeter-sebep ilkesine* dayandırmasıdır (Hiriyanna, 2011: 122). Bu ilke Schopenhauer'in metafizik anlayışı çerçevesinde açıklanacaktır. Schopenhauer'de varlıkların özündeki birlik anlayışı, Budacılık için de geçerli bir anlayıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN METAFİZİK ANLAYIŞI

Schopenhauer başyapıtı olan *İsteme ve Tasavvur Olarak Dünya* adlı eserinde varlık ve bilgi anlayışını temellendirir. Schopenhauer'in eğitim felsefesi bu eser ekseninde açıklanabilir.

Schopenhauer *İsteme ve Tasavvur Olarak Dünya* adlı eserinde, önce *tasavvur* sonra *isteme* kavramını açıklamıştır. Bu incelemede bu sıra aynen takip edilmiştir. Çünkü *tasavvur olarak dünya* Schopenhauer'de bilginin ortaya çıkışını açıklar ve bize özneyi verir. Schopenhauer'in deyişiyile, özne ile nesne ilişkisi ise bize *istemeyi* veren bir anahtardır. Bu sebeple incelememizde *isteme* kavramına *tasavvur* kavramından sonra yer vereceğiz.

Schopenhauer insan davranışlarının temel nedeninin, ahlaki değil metafizik olduğunu söyler (Schopenhauer, 2009b: 75). Bu sebeple Schopenhauer'de insan, birey ve ahlak konusunu anlayabilmek için, Schopenhauer'in metafizik anlayışında temellendirdiği *tasavvur* ve *isteme* kavramlarına bakmak gerekir.

I. Tasavvur Olarak Dünya

Schopenhauer 'Dünya benim tasavvurumdur' sözüyle dünyanın onu tasavvur edenle var olduğunu ve bunun *a priori* olduğunu kasteder (Schopenhauer, 1969: 3). Ona göre bütün var olanlar ancak özneyle ilişkilendirildiğinde nesnedir. Var olan her şey özne tarafından koşullanır ve özne için vardır. Schopenhauer'e göre dünya beynin bir ürünüdür (Schopenhauer, 2007: 105). Schopenhauer bu düşüncenin bir ilk olmadığını, bu düşünceye kendisinden önce Descartes, Berkeley ve *Vedanta* felsefesinde rastlanıldığından söz eder.

Schopenhauer'e göre dünya bir yönüyle *tasavvur* bir yönüyle *istemedir*. Her şeyi bilen, kimse tarafından bilinmeyen öznedir. Özne dünyanın taşıyıcısıdır ve var olan her şey özne için vardır. Bireyin bedeni ise bir nesnedir.

Özne bilir ama bilinmez; zaman, yer, çokluk kalıplarına girmez. Uzam ve zaman algımızın saf kalıbıdır. *Kendinde şey* zaman ve uzama dâhil değildir (Schopenhauer, 2009a: 22).

Schopenhauer'e göre *tasavvur olarak dünyanın* tek yönünün, ayrılmaz iki yanı vardır. Onun bir yarısı nesne, diğer yarısı öznedir. Nesnenin kalıpları, uzam ile zamandır ve bunlar aracılığıyla nesne, çokluk olarak karşımıza çıkar. Özne ise uzam ya da zamanda değildir; çünkü özne algılayan her varlıkta bütündür, bölünmemiştir. Algılayan özne nesneyle beraber dünyayı tamamlar. Özne olmazsa *tasarım olarak dünya* da olmaz. Bu iki yarım, düşüncede bile birbirinden ayrılamaz. Öznenin başladığı yerde nesne, nesnenin başladığı yerde özne biter. Bu ikisi birbirini sınırlar (Schopenhauer, 2009a: 10).

Schopenhauer'e göre tasavvurlar arasındaki başlıca ayrım, sezgisel tasavvurlar ile soyut tasavvurlar arasındadır. Soyut tasavvurlar kavramları oluşturur. İnsanları hayvanlardan ayıran özellik kavramlara sahip olmalarıdır (Schopenhauer, 2009a: 11). Hayvanlar maddi dünyayı algılar fakat kavramlara sahip değildir. Hayvanlar hiç bir şeye şaşırırlar; çünkü onlarda irade ile akıl birbirinden ayrılmamıştır. İnsan da ise irade ve akıl birbirinden ayrıldığından, insan varlıklar arası ilişkilere hayret eder ve onları öğrenmek ister. Schopenhauer bu sebeple insana metafizik hayvan (*animal metaphysicum*) ismini verir (Schopenhauer, 2008: 58).

Düşünme etkinlikleri ancak kavramlarla mümkündür. Yargı, kavramlar arasındaki ilişkilerdir. Bir yargının doğru ya da yanlış olması ancak tamamlanmış süreçler için geçerlidir. Tamamlanmış süreçler geçmiş ya da şimdiki zamandır. Gelecek zaman bildiren yargılar ancak belirsiz anlamda doğru ya da yanlıştır (Türker, 2012: 43-44). Bir yargının doğruluğu, ifade ettiği varlığı ne kadar temsil ettiği ile ilgilidir. Schopenhauer'e göre yargıları meydana getiren kavramlar, tasavvurların tasavvurlarıdır. Örneğin ağaç bir tasavvurdur, ağaç kavramı ise bu tasavvurun bir tasavvurudur. Yani kavramlar nesnelere temsil ederler. Eğer bir kavram deneyin verilerine dönüştürülemezse daha az kullanılabilir. Schopenhauer'e göre bu tür kavramlar soyut kavramlardır. Ona göre ne kadar çok soyut kavram kullanırsak o kadar görmenin önünü engelleriz (Janaway, 2007: 38). Sezgisel tasavvurlar, soyut tasavvurlardan farklı olarak görünür dünyayı, deneyin olanaklı olduğu koşullarla birlikte kapsarlar.

Schopenhauer’de bahsettiğimiz sezgisel bilgi ve soyut kavramsal bilgi ayrımını kendisinden önce Descartes ve Leibniz gibi filozoflarda da görmekteyiz. Descartes sezgisel bilgiyi, saf ve dikkatli bir zihin kavrayışı olarak açıklar (Aktel, 2006: 70). Ona göre sezgisel bilgi aracısız ve doğrudandır.

Leibniz zihnimize yer almayan hiçbir bilginin bize öğretilmeyeceğini söylerken, Platon’un bilgi felsefesini benimsediğini belirtir. (Leibniz, 2010: 91) Descartes ve Leibniz’de olduğu gibi Schopenhauer’e göre de güvenilir bilgi sezgisel bilgidir. Soyut kavramsal bilgi çıkarımsal bir bilgidir. Eğitimde ve bilimde verilen bilgi bu türden bir bilgidir. Sezgisel bilgi çıkarımsal bir bilgi türü olmadığından, eğitim yoluyla verilmesi mümkün değildir.

Schopenhauer’e göre *tasavvur olarak dünyayı* belirleyen, *yeter-sebep ilkesidir*. *Yeter-sebep ilkesi* bilmenin bir kalıbıdır. Bu ilke Schopenhauer’e göre dört şekilde işletilir. Bunlardan birincisi nedensellik ilkesidir; bu ilkeye göre bir neden varsa bunu bir etki izler. İkincisi mantıksal ilkedir; bu ilkeye göre bir öncül varsa bunu bir sonuç izler. Üçüncü ilke uzam-zaman ilkesidir; Schopenhauer bu ilkeye bireyleşme ilkesi (*principium individuationis*) adını da verir. Son ilke ise güdülenme ilkesidir; bu ilkeye göre bir güdü varsa bir eylem ortaya çıkar. Deneyi ve düşüncüyü belirleyen *yeter-sebep ilkesidir*. Bu ilkenin en yalın kalıbı ise zamandır (Schopenhauer, 2009a).

Schopenhauer’e göre bütün algılar anlama yetisiyle ilişkilidir. Anlama yetisi belirsiz, anlamsız duyumu algılaya dönüştürür. Kulağın, gözün, elin duyduğu algı değildir, o sadece veridir. Anlama yetisi ancak sonuçtan sebebe doğru gittiğinde algı ortaya çıkar (Schopenhauer, 2009a: 14).

Schopenhauer’e göre algılarken değiştiğini düşündüğümüz dünya aslında değişmezdir; çünkü onun maddesi kalıcıdır. Anlama yetisi maddeye ilişkin tasavvurda bulunurken uzam ve zamanı birleştirir. *Tasavvur olarak dünya* ancak anlama yetisi aracılığıyla vardır. Schopenhauer’e göre bütün algılar nedensellik ilkesine dayanır (Schopenhauer, 2009a: 15).

Schopenhauer’de kavramların yalnızca insanda bulunduğunu belirtmiştik. Kavramlar insan aklında bulunurlar. Kavramlar ile algılar birbirinden farklıdır. Schopenhauer’e göre kavramların doğasına ilişkin apaçık bilgiye hiçbir zaman

ulaşamayız. Kavramlar algılanamaz, sadece düşünülebilir. Schopenhauer'e göre konuşma ya da düşünme kavramlarla gerçekleşir. Konuşma ve düşünme esnasında duyuşal resimler zihnimizden geçmez. Kavramlar uzam ve zamanda geneldir, bireysel değildir. Algı durumunda ise duyuşal resimleri kullanırız, ancak Schopenhauer'e göre duyuşal resimler hiçbir zaman kavramların hakkını vermez. Schopenhauer kavramsal bilgi ile algısal bilgi arasında farklar olsa da ikisi arasında zorunlu bir ilişki olduğunu söyler. Ona göre algı bilgisi olmazsa, kavramsal bilgi de olmazdı. Düşünme zorunlu olarak, algının özgün bir kopyasıdır (Schopenhauer, 2009a: 16). Örneğın masa kavramı, algıdaki masaların özel bir tasavvurudur. Biz masa ile ilgili konuşurken duyuşal resmi zihnimizden geçmez, ancak masa ile ilgili özel bir şey düşünülüyorsa bu duyuşal resim ortaya çıkacaktır.

Schopenhauer'e göre gerçeklik, öznesiz bir nesneyi amaçlar. Ancak filozofa göre böyle bir nesneyi düşlemek bile olanaksızdır. Schopenhauer bu idealci yaklaşımı, aşkın bir yaklaşım olarak açıklar. Schopenhauer maddecilik (materialism) ile idealciliğı (idealism) ayıran çizginin madde ilgili olduğunu söyler. Ona göre maddeyi kendi başına var kabul etme maddecilik, maddenin kendi başına var olmayacağını söyleme idealciliğdir (Schopenhauer, 2009a: 26). Schopenhauer'e göre biz ne maddeyi ne de özneyi bilebiliriz. Biz ancak madde ile öznenin ilişkisini yani tasavvurları bilebiliriz. Schopenhauer'e göre madde yer kaplamaz; dingin ve durgundur. Saf özne ise zamansızdır (Schopenhauer, 2009a: 27).

Schopenhauer'e göre anlama yetisi madde ile karşılıklı ilişki içindedir. Bunlar birbirleri için vardır; ancak ikisi de ikincildir. Schopenhauer'e göre dünyanın kökü bu ikisi de değildir. Ona göre madde, anlama yetisinin oluşturduğu tasavvurdur. Madde ile anlama yetisi, *tasavvur olarak dünyayı* kurarlar. İkincil olan tasavvurlar yani *fenomenler*dir. Birincil olan ise kendinde şey olan *isteme*dir. *İsteme* ne algılayan ne de algılanandır; özne ile madde birbirine bağılyken o ikisinden de bağımsızdır. Özne-madde bütünlüğü *tasavvur olarak dünyayı* verir. Bu bütünlük ortadan kaldırıldığında ise geriye *isteme* kalır (Schopenhauer, 2009a: 31).

Schopenhauer'in *isteme ve tasavvur olarak dünya* görüşünden beş çeşit bilgiye ulaşabiliriz. Bunlardan birincisi *fenomenlerin* bilgisidir. Bunlar gördüğümüz şeylerle ilgilidir. Schopenhauer bunlara algı/görü bilgisi adını verir. İkincisi bu *fenomenlerden*

yola çıkararak oluşturduğumuz kavramların bilgisidir. Schopenhauer'e göre kavramlar arası ilişkiler ve bunlardan oluşturduğumuz yargılar, insanın bir başarısıdır. Kavramsal bilgi, bilimin de ortaya çıkması demektir. Üçüncü bilgi çeşidi ise insanın kendi hakkındaki bilgisidir ki, bu insanın isteyen yanını bilmesidir. İsteyen ile bilen aynı kişi olması bilgide anahtar bir roldür. Dördüncü bilgi çeşidi metafizik bilgidir. Metafizik bilgi, insanın ve evrenin değişmez yapısını araştıran ve açıklamak isteyen bilgidir (Kuçuradi, 2006: 17). Schopenhauer'e göre metafizik bilgiyi sağlayan iki insan başarısı vardır. Bunlardan birincisi felsefe, ikincisi ise dindir (Kuçuradi, 2006: 17). Schopenhauer'de son bilgi çeşidi ise idenin bilgisidir.

Schopenhauer'e göre ideler, var olanların değişmez ilk örnekleridir. Onlar istemenin nesneleşme basamaklarında oluşan teklerin ilk örnekleridir (Kuçuradi, 2006: 18). Schopenhauer'e göre idenin bilgisi bilen ile bilineni içine alan bir birlik oluşturur. İnsan ide karşısında kişiliğinden sıyrılır, *istemeye* bağlı olmadan özgürleşir. İdenin bilgisi bize parçalanmamış dünyayı verir (Kuçuradi, 2006: 20). Schopenhauer'e göre idenin bilgisini ortaya koyan insan başarısı sanattır. Sanat tek olanı durdurur ve zamanın dışına çıkarır. Sanat, var olanlara *yeter-sebep ilkesinin* dışında bakabilmektir ve bu durum bize ideleri gösterir. Sanatta yaratıcılık dediğimiz şey, idelerin bilgisine sahip olmakla ilgilidir.

Schopenhauer'in, dünyanın öznenin tasavvuru olduğunu söylemesi, onu her ne kadar idealci bir filozofa benzetse de, daha önce belirttiğimiz gibi onun idealci bir filozof olduğunu söylemek mümkün değildir. Bunun yanında Schopenhauer'in akılcı (rational) bir filozof olduğunu söylemek de mümkün değildir. Schopenhauer; *istemenin* manyetizma, büyü, uyurgezerlik, rüya gibi durumların temel nedeni olduğunu söyler (Sans, 2006: 39). Bu da, insanda bilinçdışı dediğimiz durumların *istemedenden* kaynaklandığını gösterir. Schopenhauer sezgisel bilginin, akli bilgidenden önemli olduğunu savunur. Ona göre akıl, varlıklar arası ilişkileri gösterirken; sezgi kendinde şeyi bize gösterir (Sans, 2006: 40).

II. İsteme Olarak Dünya

Schopenhauer'e göre *tasavvur olan dünya, isteme olan dünyanın* bir başka yönüdür. Schopenhauer'e göre asıl olan *istemedir*. Dünyayı yalnızca *tasavvur* olarak düşünmek, Schopenhauer'e göre onu dikkate değer görmemek olur. Ona göre *isteme*, öznenin de temelidir (Schopenhauer, 2009a: 40).

Schopenhauer'e göre insan, *istemenin* nesneleşmesinin en yüksek basamağındadır. Burada bireyselleşme çok açık görülür. Bu sebeple insanda türün karakterinin yanı sıra, bireyin karakteri de ağır basar. İnorganik dünya ise nesneleşme basamağının en altında yer alır (Kuçuradi, 2006: 34).

Schopenhauer bedenimizin, *istemenin* görünür bir hali olduğunu söyler. Ona göre beden, *istemenin* nesneleşmiş, algıya girmiş halidir. *İsteme* bedenin *a priori* bilgisi, beden de *istemenin a posteriori* bilgisidir (Schopenhauer, 2009a: 40).

Schopenhauer'e göre *isteme* ve beden birdir. İnsanda güdüler eyleme geçmeyi sağlar ve bu güdüler *istemedi* kaynaklanır. Schopenhauer bitkilerde güdülerin değil, itkinin bulunduğunu ve bu itkinin akıldışı olduğunu söyler (Janaway, 2007: 65). Ona göre benzer şekilde insanlarda da itkisel davranışlar vardır. Örneğin gözbebeğinin küçülüp büyümesi bu türdendir. Schopenhauer'e göre bir başka *istemenin* türü ise basit nedenlerdir ki bunlar kimyasal ve mekanik değişimi içerir.

Schopenhauer'e göre bedenimiz bir yönüyle *tasavvur* bir yönüyle *istemedir*. Bilen özne, beden ile olan özel ilişkisi aracılığıyla birey olur. Bu özel ilişki olmasaydı, beden yalnızca tasavvurdan ibaret olurdu (Schopenhauer, 2009a: 46). Bireyselliği doğuran bu ilişki, aynı zamanda bilgimizi de sınırlar. Schopenhauer bu ilişkiyi bir anahtar olarak kullanıp, bu sınırları zorlamak gerektiğini söyler. Schopenhauer'e göre nasıl bedenle bilen özne arasında bir ilişki varsa; o, bu ilişkinin bir benzerini diğer nesnelere bilen özne arasında da uygulamamız gerektiğini söyler. Ona göre diğer nesnelere hem bir *tasavvur* hem de kendi iç doğalarında bir *istemedir* (Schopenhauer, 2009a: 49).

Schopenhauer'e göre *isteme* nedensizdir. *İsteme*, *yeter-sebep ilkesinde* ortaya çıkar. Ancak *istemenin* kendisi buna bağlı değildir (Schopenhauer, 1969: 106).

Yeter-sebep ilkesi, *istemeyi tasavvur* yapar ve o bütün bilginin kalıbıdır. Schopenhauer'e göre görünür olmayan *istemenin* kendisine ulaşamaz (Schopenhauer, 2009a: 50). Ona göre *istemenin* özünde sınırsızlık ve amaçsızlık vardır ve o sürekli bir didinmedir. *İstemenin* tek tek eylemlerinde bir amaç olsa da onun bütününde bir amaç yoktur (Schopenhauer, 2009a: 104).

Schopenhauer'e göre karakterimiz ile *istememiz* aslında aynı şeydir. *İsteme* kendisini bedende dışa vurur; çünkü o ancak bu yolla görünür olabilir. *İstemenin* görünür olabilmesi için ilineksel bir şey gereklidir. Bedendeki tüm izlenimler aynı zamanda *istememizi* de etkiler. Bu durum, Schopenhauer'e göre tüm bedenimizin *istemenin* görünür hali olduğunu doğrular (Schopenhauer, 2009a: 51).

Schopenhauer'e göre vücudumuzun tüm organları *istemeye* uygundur. Çünkü görünür olan her şey *istemenin* nesneleşmesinden ibarettir.

Dişler, boğaz ve barsaklar açlığın nesneleşmiş halidir. Ayaklar, bacaklar devinimin nesnesidir. İnsanın biçimi de onun istemesine yani karakterine uygun düşen, nesneleşmiş halidir. Bitkilerde canlanan, kristali oluşturan, mknatusın kuzey kutbuna dönmesini sağlayan, baştan aşağı bütün özdeği çeken, görüngüsel olarak farklı olsa da iç doğalarında özdeştir (Schopenhauer, 2009a: 53).

Schopenhauer'e göre her şeyin bu iç doğası tek ve bütün olan *istemedir*. Bu *isteme* bir *tasavvur* değildir ve o her türlü nesneleşmeyi sağlar. *İsteme* doğada işleyen bütün güçlerde ortaya çıkar (Schopenhauer, 2009a: 54).

Schopenhauer doğadaki güçler ile *istemeyi* birbirinden ayırır. Doğadaki yer çekimi, manyetik çekim ve diğer fiziksel, kimyasal güçler *istemenin* kendisini görünür kıldığı şeylerdir. Dolayısıyla bunların hepsi *tasavvurdur*. Güç nedensel doğanın bir açıklamasıdır ve o bütün neden bilimsel açıklamaların zorunlu ön kabulüdür. *İsteme* ise algıda ortaya çıkmaz (Schopenhauer, 2009a: 56).

Schopenhauer'e göre çokluk ancak uzam ve zaman kalıbı içinde vardır. *İsteme* çokluğa tabi değildir. Schopenhauer uzam ve zamanı çokluk bakımından bireyleşme ilkesi (*principium individuationis*) diye adlandırır (Schopenhauer, 2009a: 57). Bir ve aynı olan *isteme*, uzam ve zaman kalıpları ile farklı görünüşler olarak ortaya çıkar. Uzam, zaman, nedensellik *istemeye* ait değildir; bunlar bilmenin kalıplarıdır.

Schopenhauer'e göre *istemenin* nedensizliği kendisini en açık insan *istemesinde* ortaya koyar. *İsteme* ortaya çıktığı her yerde, bağlı olduğu zorunluluğu bulanıklaştırır (Schopenhauer, 2009a: 57). Schopenhauer'e göre bu durum insan eylemlerinin özgür olduğunu düşünmemize yol açar. Ancak ona göre insan eylemlerinde özgür değildir. Birey *istemenin* bir görünüşü olduğundan, insan belirlenmiş ve *yeter-sebebin* kalıbına girmiştir. *İstemeden* gelen özgürlük bedenle sınırlandırılmıştır. İnsan düşüncede her şeyi yapabileceğini zanneder, oysa davranışta bunu gerçekleştiremez. İnsan *fenomenlerin* zorunluluk yasasına, yani *yeter-sebep ilkesine* bağlıdır (Schopenhauer, 2009a: 58).

Schopenhauer hayvanlarda bilgi olmadığını; ancak onlarda *istemenin* bulunduğunu söyler. Bilgi olmadan da hayvanlarda *isteme* yönlendirici ve etkindir. *İstemenin* eylemlerini bir *tasavvur* yönetmez. "Bir örümcek ağını kurarken onda avının tasavvuru yoktur. Karınca aslanı ilk kez bir çukur kazarken onda karıncanın tasavvuru yoktur. Burada isteme kör bir etkinliktir" (Schopenhauer, 2009a: 59). Schopenhauer bu düşüncesiyle bireydeki *istemenin* yani karakterin, bilgiye göre önceliğini vurgulamaktadır. Bu aynı zamanda bireyin doğal eğilimlerinin, onun eğitilmesinden önce geldiğini ifade eder.

Schopenhauer sadece insan ya da hayvanlarda değil, inorganik dünyada da *istemenin* aynı şekilde görüldüğünden bahseder. Ona göre inorganik dünyadaki tüm güçler, aslında *istemenin* başka bir görünüşüdür. Pusulayı kuzey kutbuna çeviren de, ırmakları denize doğru akıtan da bu güçtür. Kör *isteme* tüm bu güçlerin arkasındaki *kendinde şeydir* (Schopenhauer, 2009a: 63).

Schopenhauer'e göre insan *istemesi* ile inorganik doğanın *istemesi* farklıdır. İnsanoğlunun baskın özelliği onun bireyselliğidir. Bu sebeple de her bir kişinin kendi karakteri vardır. Doğal güçler ise bireysel değildir; genel-geçer yasalara göre hareket ederler (Schopenhauer, 2009a: 64).

Schopenhauer'e göre *istemenin* nesneleşme basamakları vardır. Canlılarda cansızlardan daha yüksek derecede *isteme* vardır. Nesneleşme basamakları *istemeyi* etkilemez (Schopenhauer, 2009a: 74) "İsteme kendisini bir meşede bir milyon meşedeki kadar tam açığa çıkarır. Onların sayısının artması istemeyi etkilemez" (Schopenhauer, 2009a: 74).

Schopenhauer *istemenin* nesneleşme basamaklarının, Platon'un idealarından başka bir şey olmadığını söyler.

Bu idealar kendilerini sayısız bireylerde gösterir. Bu bireylerin çokluğu ise uzam ve zamanda anlaşılabilir. Bunların ortaya çıkması ya da ortadan kalkması nedenselliğe bağlıdır. Yeter-sebep ilkesi, bütün bireysel varlıkların en son ilkesidir. O tasarımanın evrensel kalıbıdır. Platoncu idealar yeter-sebep ilkesinin kalıbına girmez. Bu sebeple de değişmezler. Bireyler kendilerini ideanın içinde dile getirir ve sayısızdırlar. Durmadan var olup yok olurlar. Oysa idea aynı idea olarak kalır. Bireyselliğini askıya almasıyla bilginin nesnesi olabilir (Schopenhauer, 2009a: 120).

Schopenhauer'e göre doğanın en genel güçleri, *istemenin* nesneleşmesinin en alt basamaklarında ortaya çıkar. Katılık, akışkanlık, esneklik *istemenin* doğrudan belirlenimleridir. Bunlar insan kişiliği gibi nedensizdir (Schopenhauer, 2009a: 76). Schopenhauer nedenin, bir gücün kendini açığa vurma zorunluluğunu ifade ettiğini söyler (Schopenhauer, 2009a: 77). Ona göre gücün kendisi bir nedenin sonucu değildir.

Schopenhauer'e göre *istemenin* daha yüksek nesneleşme basamaklarında insan ortaya çıkar. İnsan bu basamakta bireyselleşmiştir. İnsan bireyselliğini kişilik aracıyla gösterir. Hayvanlarda kısmi olarak bireysellik izleri görülse de insandaki kadar açık değildir. Hayvanlarda daha çok türün özellikleri ağır basar (Schopenhauer, 2009a: 78). İnsan bu bakımdan türün en az etkisinde olandır. Bu yüzden Schopenhauer'e göre her bir insana, türünün özgün ideası olarak bakmak gerekir (Schopenhauer, 2009a: 78). Schopenhauer'e göre *fenomen*, *istemedi* uzaklaştığı ölçüde bireysel, yaklaştığı ölçüde ise geneldir. Bu bağlamda insan *istemeye* en uzak olan varlıktır (Schopenhauer, 2009a: 79).

Doğa yasalarındaki şaşmazlık, Schopenhauer'e göre doğanın *istemeye* yakınlığından kaynaklanır (Schopenhauer, 2009a: 81). Doğadaki bu şaşmazlık onun özünde bir olduğunun göstergesidir. Schopenhauer'e göre *isteme* her zaman bir alttaki basamağı yenerek yükselir (Schopenhauer, 2009a: 89). Örneğin organizma kendisinin altındaki cansızlar basamağını aşmıştır. Ancak bu farklılık sadece *fenomen* ile ilgilidir. *İsteme*, en yüksek basamakta nesneleşmek için mücadele eder. Bunun içinde o daha aşağı belirlenimleri ele geçirir. Aşağıdaki idealar bu duruma direnç gösterir. Alt basamaktakiler madde üzerinde daima etkilidirler. Doğa güçleriyle böyle bir savaş veren organizma, bir süre sonra yenilir ve ölür (Schopenhauer, 2009a: 90).

Schopenhauer'e göre doğadaki çatışmanın nedeni, *istemenin* özündeki uyumsuzluktur. Her bir idea kendini açığa vurmaya ister (Schopenhauer, 2009a: 91).

Schopenhauer'e göre *isteme* en alt basamakta bulanık, kör bir istektir ve onun bireyselliği yoktur. O, her basamakta kendini daha net gösterir (Schopenhauer, 2009a: 91). Hayvanlarda *isteme* bilince dönüşür. Hayvan yiyeceğini bulmak ve seçmek için bilince ihtiyaç duyar. Schopenhauer seçim zorunluluğunu, *istemenin* üst basamağa çıktıkça *fenomen* çeşitlerinin artmasına bağlar. Bu çeşitlilik seçimi zorunlu kılar. Seçim zorunluluğu ise en üst basamakta bilinci zorunlu kılar. Bu da beyin olarak ortaya çıkar (Schopenhauer, 2009a: 91). Schopenhauer'de beyin, seçim zorunluluğunun bir sonucu, ona hizmet eden bir görünüşdür. Bu basamakta bilen özne ortaya çıkar. Dünya, bilen öznenin bir nesnesidir. En alt basamakta yanlışlık, hata yokken; en üst basamakta çeşitlilik, karmaşıklık ve dolayısıyla hatalar vardır (Schopenhauer, 2009a: 94). Bu duruma insandan örnek vermek gerekirse, refleks hareketlerimizde hata payı çok düşükken, bilinçli hareketlerimizde hata payı çok yüksektir.

Schopenhauer'e göre insanla hayvan arasındaki fark, *istemenin* nesneleşme basamaklarında ayrılması ile gerçekleşir. Hayvanda yer alan bilinç en üst basamakta yetmez; çünkü hayvanda sadece algı tasavvuru vardır ve bu yanlışlığı engellemez. Yanılgının engellenmesi için soyut tasavvurların ortaya çıkması gerekir. İşte bu devrede insan ortaya çıkar. Schopenhauer'e göre insanın ortaya koyduğu tüm bilgiler *istemenin* hizmetindedir (Schopenhauer, 2009a: 96).

İnsan beslenmek için hayvana, hayvan beslenmek için bitkilere, bitkiler de organik dünyaya ihtiyaç duyarlar. Schopenhauer bu durumu *istemenin* açıklığına bağlar. O sürekli bir *istemedir* (Schopenhauer, 2009a: 98). Schopenhauer'e göre *isteme* sınırsız ve amaçsız sürekli bir didinmedir. *İstemenin* tek tek eylemlerinde bir amaçlılık varsa da bütününde bir amaçlılık söz konusu değildir (Schopenhauer, 2009a: 104).

Schopenhauer, *istemeyi* düşünmenin bir ürünü olarak açıklayan felsefecileri eleştirir. Ona göre düşünme ve bununla birlikte ruh birincil değil ikincildir. *İsteme* birincil olandır ve her şey bu *istemenin* sonucudur (Schopenhauer, 2009a: 110). Schopenhauer'e göre *isteme* bilinçsizdir ve kendini bir süreliğine anlama yetisine bırakır ve onun oyuncağı olur; ancak sonunda *isteme* kazanır. Çoğu zaman neden

korktuğumuzu neye sevindiğimizi bilmeyiz. Schopenhauer bu durumun, *istemenin* anlama yetisinden önce geldiğinin bir kanıtı olduğunu söyler (Schopenhauer, 2009a: 115).

Schopenhauer'e göre *kendinde şey*, *istemenin* nesne olmamış, tasavvura dönüşmemiş halidir (Schopenhauer, 2009a: 121). İdea ise zorunlu olarak nesnedir, bilinen bir şeydir, bir tasavvurdur. Schopenhauer *yeter-sebep ilkesinin*, ideanın birey olarak öznenin bilgisine geldiğinde, girdiği kalıp olduğunu söyler (Schopenhauer, 2009a: 122). İdea bilgiye özgü bir kalıba girmemiştir, o *isteme* için en olanaklı nesnedir. Schopenhauer'de iki tür kalıp olduğunu görüyoruz. Birincisi bilginin kalıbı ki bu *yeter-sebep ilkesidir*. İkincisi ise öznenin nesnesi olma kalıbıdır ki bu da ideaların tabii olduğu kalıptır. Schopenhauer, ideaların *istemeye* tam uygun nesneleştiğini, ancak bireysel varlıkların *istemeye* tam uygun nesneleşmediğini söyler. Bunun nedeni, bireysel varlıkların *yeter-sebep ilkesinin* kalıplarından geçmesidir. Bu ise onları bulanık yapar. Schopenhauer bireysel olanın, zaman dışı olan ideanın parça parça, bölüm bölüm görünümü olduğunu söyler. Schopenhauer'e göre bizde var olan bilgiler *yeter-sebep ilkesine* bağlı bilgilerdir. Ona göre bizde bu bilgilerden başka bir bilgi bulunmaz. Özne bir ideayı bildiği sürece artık birey değildir, çünkü *yeter-sebep ilkesi* ideaların bilgisini dışlar (Schopenhauer, 2009a: 122).

Bilginin *istemenin* hizmetinde olduğunu, Schopenhauer insan ve hayvan vücudunu karşılaştırarak örneklendirir. "Hayvanlarla insanın farkı başın gövdeyle ilişkisi ile açığa vurulur. Aşağı hayvanlarda baş ile gövde birdir. Bütün hayvanlarda baş aşağı doğru yönelmiştir. İnsanın başı ise bedeninin üstüne özgürce oturtulmuştur. Başın bedene karşı sanki sorumluluğu yokmuş gibi görülür" (Schopenhauer, 2009a: 124).

Schopenhauer'e göre bilgi de bir tür tasavvurdur. Bilgi nesnelere kendisini değil, nesnelere birbiriyle ilişkisini kavramak ister. Schopenhauer'e göre nesnelere arası ilişkiler askıya alınmış olsa, bilgi için nesnelere ortadan kaybolurdu (Schopenhauer, 2009a: 123). Aynı şekilde bilimde nesnelere uzam-zaman koşullarını, değişimlerini, biçim ve benzerliklerini ele alır, inceler. Schopenhauer'e göre bilimi sıradan bilgidan ayıran sadece biçimdir. Bilim bilgi bütünlüğü, kavramların alt alta dizilmesidir (Schopenhauer, 2009a: 124). Dolayısıyla Schopenhauer'e göre eğitim-öğretimle değişen bilgilerimizdir; istememiz bilgidan, dolayısıyla eğitim ve öğretimden etkilenmez.

Schopenhauer'e göre insanda bilginin *istemeye* boyun eğmesi kuralı bir durumda tersine çevrilebilir. Bu durum da tek tek şeylerin bilgisinden ideaların bilgisine geçilmesiyle ortaya çıkar. Özne birey olmaktan kurtulup, bilginin saf isteksiz öznesi olursa, *istemenin* amacına hizmet etmekten kurtulabilir (Schopenhauer, 2009a: 124). Böyle bir özne, nesnenin durağan seyrine dalar, nesnenin öteki nesnelere olan bağımlılığını izlemez, sadece onun ne olduğuna bakar. Böyle bir kişi kendini nesnede yitirir, nesnenin saf bir aynası olur. Bu kişi artık birey değil; saf, acısız, zamansız bir bilgi öznesidir ve o yalnızca ideaları bilir (Schopenhauer, 2009a: 126).

Schopenhauer'e göre insanda *istemenin* tam nesneleşmesi; becerilerde, kinde, sevgide, korkuda, kurnazlıkta görülür (Schopenhauer, 2009a: 130). Ona göre davranışlarımızın altında yatan neden *istemedir*. Bu nedenle *isteme* kavramı, eğitimde göz önünde bulundurulması gereken bir kavramdır. Schopenhauer'de davranışlarımız üzerinde etkili olan *isteme*, birey ve karakter kavramlarını da aydınlatan bir yapıya sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'DE BİREY KAVRAMI

Felsefe tarihinde ‘insan nedir?’ sorusunu açık bir biçimde dile getiren Kant’tır. Ahlak felsefesinin geneline baktığımızda; insan, hep başka insanlarla ilişkisi çerçevesinde ele alınmıştır (Kuçuradi, 2006: 2). Schopenhauer da insanı bu şekilde ele almıştır.

Schopenhauer insanın iki yönü olduğunu söyler. Birinci yönü, insanın isteyen ve bilen yanına aittir. İnsanın akli, insanın bilen yanıdır. Kant’ın felsefesinden farklı olarak bu yan; insanın ahlaki yanı, yani iyi olan yanı değildir (Kuçuradi, 2006: 3). İnsanın diğer yönü ise beden ve karakter ikiliğidir. Karakter de insanın ahlaki yanı değil, kişiyi o kişi yapan yanıdır. İnsanın ahlaki yanı, bencillığe karşı duruşuyla ilgilidir. İnsanın bencillikle ilgili bu yanı, incelememizin ahlak felsefesi bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Schopenhauer’e göre bilen özne, bedeni ile olan özel ilişkisi aracılığıyla birey olur. Bilen öznenin bu *tasavvurla* olan ilişkisi onu birey yapar (Schopenhauer, 2009a: 46). Schopenhauer’e göre tüm bedenimiz *istemenin* nesneleşmesidir.

Schopenhauer’e göre *istemenin* nesneleşmesinin en yüksek basamaklarında bireysellik ortaya çıkar. İnsanda *isteme* kendisini kişilik olarak ortaya koyar. Schopenhauer’e göre hayvanlarda da bireysellik vardır; fakat onlarda türün etkisi daha ağır basar. İnsanda ise türün etkisi azdır; bu sebeple insan türünün her bireyi tek tek araştırılmalıdır (Schopenhauer, 2009a: 78). Schopenhauer’in bu düşüncesi eğitim açısından önemli bir argümandır.

Schopenhauer’de insan kişiliğini silemedikçe bencildir (Kuçuradi, 2006: 4). İnsanın kişiliğini silmesi onun *istemesini* reddetmesi demektir. Schopenhauer ‘ben’ kavramını, bilinçle *isteme* arasındaki bir köprüye benzeterek açıklar (Sans, 2006: 41).

Schopenhauer’e göre ahlaki bakımdan iki tip insan vardır. Birincisi *yeter-sebep ilkesinin* dışına çıkmış insan, ikincisi ise *yeter-sebebe* bağlı insandır.

Yeter-sebepe ilkesinin dışına çıkmış insan ‘kişiliğini silmiş’ insandır. Yalnızca bu insanın eylemlerinin ahlaki değeri vardır ve ancak bu insan özgür bir insandır (Kuçuradi, 2006: 5). Schopenhauer bahsettiği özgürlüğün, *istemeye* yönelik bir özgürlük olmadığını söyler. Ona göre karakter değişmez olduğundan, isteme özgürlüğü diye bir şey de mümkün değildir. İnsanın özgürlüğü bu nedenle eyleme özgürlüğüdür. Ona göre azizler ya da sanatçılar bu anlamda özgürdürler. Özgür olmayan insan ise *yeter-sebebin* ilkelerine bağlı, bilgisi *istemenin* hizmetinde olan insandır. İncelememizde ele alacağımız sıradan insan, özgür olmayan insan tipine örnektir.

Schopenhauer’e göre insanda dört temel duygu vardır. Bunlardan ilki bencilliktir. Bencilliğin temeli ‘ben’ yani *istemedir*. Kişi ihtiyaçları, istekleridir. Yaşama isteği, *temel istemenin* insandaki görünür halidir. Schopenhauer buna bencillik adını verir. Ona göre bencillik aşırıya kaçmadıkça ne iyidir ne de kötüdür (Kuçuradi, 2006: 90). Bencilliğin karşı duygusu ise adil olma duygusudur. Üçüncü duygu insan sevgisi ya da başka bir deyişle merhamettir. Merhamet ya da acıma duygusunun karşıtı ise kötülüktür (Kuçuradi, 2006: 90).

Schopenhauer’e göre ahlakın temeli merhamet yani insan sevgisidir. Merhamet, var olanları yeter-sebebin dışında bilen kimselerin sahip olduğu bir duygudur. Merhamet, ‘sen’ ile ‘ben’ arasındaki ayrımı ortadan kaldırabilen kimse için mümkün olan bir duygudur. Bir kişinin merhamet edebilmesi için ‘kendi kişiliğini silebilmesi’ gerekir (Kuçuradi, 2006: 91). Daha önce de değindiğimiz gibi bu, özgür insanın yapabildiği bir şeydir.

Schopenhauer’e göre insanın sosyal olmasının temel nedeni can sıkıntısıdır (Kuçuradi, 2006: 54). Ona göre mutluluk ise temel bir eksikliğin giderilmesidir. Bu sebeple Schopenhauer’e göre mutluluk negatif bir şeydir. Mutluluğun olmadığı zamanlarda can sıkıntısı var olur.

Schopenhauer’e göre insanın sınırsız istekleri vardır. Bu istekleri engelleyen her şey insanı öfkelenendirir (Schopenhauer, 2009b: 58). Devlet ve insanların birbirlerinden korkmaları onları sınırlandırır. Schopenhauer, aksi halde insanların birbirlerini bencillikleri sebebiyle yok edeceklerini söyler (Schopenhauer, 2009b: 60).

Ona göre baskıların ortadan kalkması durumunda, insanların gerçek yüzleri görülecektir. Bu durum Schopenhauer’de karakterin değişmezliğini vurgulamaktır.

Schopenhauer de bireyin ortaya çıkışı aşkın gizil güçlerinde saklıdır. Buna göre en yüce aşk bile cinsel içtepiden kaynaklanır. Bütün insansal çabanın biricik amacı, bu cinsel içtepidir. Aşk en yüce zihinleri bile karıştırır. Schopenhauer, aşk için gösterilen çabanın anlamsız olmadığını söyler. Ona göre, bu çabanın arkasında neslin devamı vardır ve türün devamı için insan bu duyguyu yaşar (Schopenhauer, 2002: 11). Schopenhauer aşkın çocuğa yani varoluşa, bunun da temelde *istemeye* hizmet ettiğini söyler. Ona göre erkek ve kadının yakınlıkları yeni bir bireyin yaşama isteğini ortaya çıkarabilmek içindir. Schopenhauer’e göre birey karakterini babasından, zekasını annesinden, bedenini ise her ikisinden alır (Schopenhauer, 2002: 14). Schopenhauer kadın ile erkeğin ilk bakışlarında, yeni varlığın tohumlarının atıldığını söyler. Bu yeni bir ideanın ortaya çıkışıdır. Bütün idealar *fenomenler* dünyasına girebilmek için nasıl çaba gösteriyorsa, bu insan ideası da *fenomenler* dünyasına girebilmek için çaba gösterir. Schopenhauer’e göre bu tutku aşktır (Schopenhauer, 2002: 15).

Schopenhauer’e göre türün ruhu birey ruhu üzerinde etkilidir. Tür ruhu onu hayallere sürükler ve amacını gerçekleştirdiğinde hayal kırıklığı yaşatır. “Kuş yuvasını yapar; böcekler yuvalarına elverişli neresiyse orayı arar; karıncalar inanılmayacak kadar karmaşık ve ustalık isteyen yuvalar yaparlar; besin biriktirirler. Hepsinin yaptıkları tür içindir. Ancak tüm bunlar bireysellik maskesi altındadır” (Schopenhauer, 2002: 21). Schopenhauer’e göre türün kazancı, tek tek bireylerin kazancından önemlidir. Bu sebeple insan aşkı için birçok şeyden vazgeçebilir (Schopenhauer, 2002: 39). Schopenhauer türün sonsuz olması sebebiyle, her zaman bireyden önce geldiğini ve bireyden önemli olduğunu söyler (Janaway, 2007: 85).

Schopenhauer insanları birbirinden ayıran üç önemli yön olduğunu belirtir. Bunlar bir kimsenin ne olduğu, neye sahip olduğu ve neyi temsil ettiği (Schopenhauer, 1998: 9). Bir kimsenin ne olduğu onun kişiliğidir. Bir insanın sağlığı, gücü, güzelliği, huyu, zekâsı bu grubu girer. Bir insanın kişiliği yani ne olduğu, doğanın insanları birbirlerinden ayırdığı yöndür. Bir insanın mutlu olmasında en önemli kıstas kişiliğidir. Schopenhauer’e göre dışsal olaylar, kişiyi ancak içsel olayların izin verdiği ölçüde etkiler (Schopenhauer, 1998: 10). Bir kimsenin neye sahip olduğu malı,

mülküdür. Neyi temsil ettiği ise toplumdaki rolü ve saygınlığıdır. Schopenhauer bunlardan yalnızca kişinin ne olduğunun, insan hayatı için önem taşıdığını söyler.

Schopenhauer kişinin bireyselliği dışına çıkamayacağını söyler. Ona göre insanın olası mutluluğu, bireyselliği önceden belirlenmiştir. İnsanın zihinsel gücünün sınırları, hazzı alma yeteneği önceden bellidir. Schopenhauer eğitimin bile bu sınırları az genişletebileceğini söyler (Schopenhauer, 1998: 12). Bu görüşüne rağmen o eğitimin önemini yadsımaz. Schopenhauer kişiliğimizi değiştiremeyeceğimize göre, kişiliğimize uygun eğitim almamız gerektiğini belirtir (Schopenhauer, 1998: 15).

Herkül gibi bir insan, dış koşullar yüzünden oturarak yapması gereken bir işle, küçük zavallı bir zanaatla uğraşmak ya da kendisine çok yabancı başka türlü güçler gerektiren çalışmalar ve zihinsel işler yapmak zorunda kalırsa, bunun sonucunda tam da kendisinde kusursuz olan kuvvetleri kullanmazsa, ömür boyu mutsuz hissedecektir kendini (Schopenhauer, 1998: 16).

Schopenhauer, insanın ancak yalnız olduğunda özgür olduğunu söyler (Schopenhauer, 1998: 138). Bu sebeple Schopenhauer, gençken insanlara yalnızlığa katlanmanın öğretilmesi gerektiğini vurgular. Ona göre bir insan kendisinde ne kadar çok şeye sahipse, başkaları onun için o kadar az şey ifade eder (Schopenhauer, 1998: 141). Schopenhauer toplumsallığın insan sevgisine değil, yalnızlık korkusuna dayandığını savunur. ‘‘Sıradan insanlar bir araya gelerek koroyu oluşturur. Hepsi bir müziğin ayrı notaları gibidir. Buna karşın tam insan ise kendisi müzik gibidir’’ (Schopenhauer, 1998: 142).

Schopenhauer bir insanın başka bir insanı örnek almasını eleştirir. Çünkü durumlar ve koşullar farklıdır. Ona göre insan düşünüp, taşınıp kendisine uygun olan davranışı yapmalıdır (Schopenhauer, 1998: 192).

Schopenhauer, insanın gelişim dönemleriyle ilgili bilgiler verir. Ona göre çocuklukta, biz insanlar birbirimize benzeriz. Bu dönemde çocuklara kavramlar yavaş yavaş verilmeli ve roman yerine biyografi okutulmalıdır. Bunun sebebi, onların daha gerçekçi bilgileri kazanmasıdır. Schopenhauer bireysel farklılıklarımızın yaş ilerledikçe ortaya çıktığını söyler. Ona göre özellikle ergenlikle birlikte bireysel farklılıklar belirginleşmeye başlar (Schopenhauer, 1998: 211).

Schopenhauer ideal bir bireyi kendini tanıyan, yeteneklerinin farkında olan, özgür düşünebilen ve yalnızlıktan korkmayan bir insan olarak açıklar. Bireyin bu özelliklerinde ön önemli etken ise karakteridir.

Schopenhauer'de karakterin değişmez olması, doğamız gereği farklı insan tiplerini ortaya çıkarmıştır. Bu insan tiplerini açıkladıktan sonra karakter kavramını analiz edeceğiz.

I. Sıradan İnsan

Schopenhauer sıradan insanın, doğanın her gün binlercesini ortaya koyduğu seri bir üretim olduğunu söyler. Sıradan insan nesnelere çıkarsız, kendisiyle bağımsız bir şekilde bakamaz; sıradan insan nesnelere *istemenin* etkisiyle bakar (Schopenhauer, 2009a: 136).

Schopenhauer hayvanla insan arasındaki farkı, insanın gördüklerini kavramsallaştırması olarak açıklar. Ancak Schopenhauer'e göre bu, insanı hayvandan sadece bir derece üstün kılar. Bu insan bilim yapabilir, akıyla geleceği ve geçmişi düşünebilir. Ancak bu özellik onun ahlaki bir varlık olarak yaşamasını sağlayamaz (Kuçuradi, 2006: 25). Bu insan, *istemenin* kölesi durumundadır; bilgisi *istemeye* hizmet eder ve olayları derinlemesine kavrayamaz.

Schopenhauer'e göre sıradan insan hayatın farklı derecelerine 'evet' der yani onaylar. Bu insan öncelikle biyolojik ihtiyaçlarını, daha sonra türünün devamını onaylar. Birincisi, kendi varlığını onaylamak; ikincisi, hayatın kendisini onaylamaktır (Kuçuradi, 2006: 73). Schopenhauer'e göre sıradan insan, hayatı onaylamak için çocuk dünyaya getirir.

Schopenhauer sıradan insanın eğitilmesi ile onun karakterinde değişiklik meydana gelmeyeceğini söyler. Eğitim, o kişide sadece davranış biçimlerini değiştirir. Ona göre eğitim, kişinin isteğine ulaşabilmesi için en uygun yolu göstermektir (Kuçuradi, 2006: 75).

Sıradan insanın bilgisi *istemeye* hizmet ettiğinden, bu kimsede ya can sıkıntısı ya da acı olur. Acıdan kurtulduğunda can sıkıntısı başlar. Schopenhauer'in bu düşüncesi eğitim açısından ele alınırsa, öğrencilerden zihinsel kapasitesi az olanlardan, daha

fazlası beklemek onlarda acıya ya da can sıkıntısına sebep olur. Schopenhauer'e göre sıradan insan, aklını kullanan insandır. Oysa akıl bize *kendinde şeyi* gösteremez. Sıradan insanın sezgisel görüşü zayıftır.

Sıradan insanlar, Schopenhauer'in fikirlerine göre mesleki eğitime daha uygundur. Onlar verilen işlerde doğrudan yarar beklerler ve çok sabırlı bir yapıya sahip değillerdir. Onları çalışma konusunda ikna edebilmek için uğraşlarının sonuçlarını kısa sürede göstermek gerekir.

II. Dâhi

Schopenhauer bir insanın nesnelere arası ilişkilerden sıyrılıp, zaman ve mekân dışı düşünmeye başlayabilirse; yani *yeter-sebep ilkesinin* kalıplarından kurtulabilirse, bu kişinin yaratıcı olacağını söyler. Bu kimse, idelerin bilgisine sahiptir ve bu kişide *isteme* kırılmıştır. O özgürleşir ve idelerin bilgisine ulaşır. Ancak Schopenhauer'e göre idelerin bilgisine ulaşmak, kişiyi bütünüyle *istemenin* hizmetinden kurtaramaz; bir anlık *istemenin* hizmetinden çıkarır (Schopenhauer, 2009a: 133).

Schopenhauer, dâhinin nesnelere idealar olduğunu söyler. Ona göre dâhinin düş gücü dâhiyi, kendini şuanda sunan nesnenin ötesine götürür (Schopenhauer, 2009a: 135). Schopenhauer'e göre dâhi de yüksek bir düş gücü vardır. Ancak düş gücünün fazla olması o kişinin dâhi olduğunu göstermez. Schopenhauer roman okuyanlarda da düş gücünün fazla olduğunu, fakat bu durumun onların dâhi olduklarını göstermediğini söyler (Schopenhauer, 2009a: 135). Ona göre dâhi, yaratıcı kimsedir; yani sanatçıdır. Dâhi, eseriyle temel *istemeyi* ortaya koyar (Kuçuradi, 2006: 84).

Schopenhauer dâhilerin olağandışı kayrılmış bireyler olduğunu söyler. Onlar bilincin bilen kısmını, *istemedi* ayıran kimselerdir. Böylece onlar özgür eyleme geçerler (Schopenhauer, 2009a: 110).

Schopenhauer, yaratıcı kişinin toplumda yalnız kalabileceğini söyler. O, çok kolay kandırılabilir. Bunun nedeni, toplumun *yeter-sebep ilkesine* dayalı bir yaşam sürmesidir. Oysa sanatçı bu bağı aşmış ve bunun ötesine geçmiştir (Kuçuradi, 2006: 87).

Schopenhauer dâhîde bilginin *istemeye* baskın olduğunu söyler. Ona göre dâhî de *isteme* bir ise bilgi ikidir. Sıradan insanda ise tam tersi bir durum söz konusudur. Dâhiler *istemeden* bağımsız değildir, sadece *isteme* ile bilgiyi ayırma yetileri vardır (Janaway, 2007: 103). Schopenhauer'e göre eğitimle bir kimse dâhî yapılamaz. Dâhî olmak öğretilemez; bu sadece iç doğamızdan gelen bir şanstır. Dâhîde sezgiler ön planda olup, akıl daha geri plandadır. Bize ideaları gösteren aklımız değil, sezgilerimizdir.

Schopenhauer, dâhîlerin uzam-zaman koşullarına bağlı olduğu için, matematikten hoşlanmadığını söyler. Matematik nedenler zinciridir. Büyük sanat dâhîleri bu sebeple matematik yeteneğe sahip değildir. Schopenhauer hem sanatta hem de matematikte sivrilenin olmadığını söyler (Schopenhauer, 2009a: 137). Akıl daha öncede belirttiğimiz gibi nesnel arasındaki ilişkileri kavrar. Dâhî ise nesnel arası ilişkilerle ilgilenmez. Bu sebeple Schopenhauer'e göre akıllı ya da zeki dediğimiz kişiler dâhî değildir. Ona göre dâhîlerde algısal bilgi hâkimdir. Algısal bilgi akılsal ve soyut bilgiye karşıdır (Schopenhauer, 2009a: 138).

Schopenhauer dâhîlik ve deliliğin benzer yönleri olduğuna dikkat çeker. Zekânın ortalama ölçüsünün ötesine geçmesi, kuraldan bir sapma olarak delilik eğilimidir. Schopenhauer'e göre deliliğin nedeni acının devamlılığıdır. Bu durumda birey kendini korumak için deliliğe sarılır. Akıl benliğin zincirini koparır, aradaki boşluğu ise kurgularla doldurur (Schopenhauer, 2009a: 142).

Bütün insanlarda yüceye, güzele karşı bir duyarlılık vardır. Schopenhauer dâhî de bu duyarlılığın daha fazla olduğunu söyler. Dâhî yeteneğini bize sanatta gösterir (Schopenhauer, 2009a: 144).

Dâhî nesnel seyre dalarak bir süreliğine de olsa acılarından kurtulur. Bizde nesnel seyre dalabilirsek, acılarımızdan kurtuluruz. Bunu da ancak sanatla yapabiliriz (Schopenhauer, 2009a: 149). Schopenhauer böylece, sanatın ahlaki eğitimde ve ruhsal gelişimde önemli bir yeri olduğunu açıklamış olur.

III. Aziz

Schopenhauer'de aziz ya da ulu insan diyebileceğimiz üçüncü insan tipi ise, sadece *yeter-sebep* kalıbının dışını görebilen değil, aynı zaman da bu kalıbın dışında yaşayan kimsedir. Bu insan bütün hayatı boyunca *istemeyi* susturur. Schopenhauer'e göre ancak aziz etik bir yaşam sürebilir (Kuçuradi, 2006: 25).

Schopenhauer bir kişiyi aziz yapanın, onda bilginin *istemed*den ağır basması olduğunu söyler (Kuçuradi, 2006: 78). Ona göre bu durum dâhîde de görülür. Aziz de ayrıca merhamet, yani insan sevgisi vardır (Janaway, 2007: 147). Schopenhauer bütün var olanların özünde bir olduğu düşüncesinin, kişiyi aziz yaptığı söyler. Azizlerdeki ikinci bir durum ise uzun süren acıların onlardaki *istemeyi* kırmasıdır. Böylece onlarda bir huzur, mutluluk duygusu ortaya çıkar. O, arzularından vazgeçtikçe acıların üzerine yükselir ve kurtuluşa erer (Janaway, 2007: 147). Böyle bir insan, *yeter-sebep ilkesine* göre düşünmez; bu kalıpların dışına çıkar. Bu kişi isteklerinin doyurucu olmadığını görür ve *istemeye* 'hayır' der. Bu insan da ilk kez özgürlük ortaya çıkar.

Hayata hayır diyen aziz, acıya da hayır demiş olur. Çünkü acının temel sebebi kör ve sürekli bir istek olan *istemedir*. Schopenhauer'de karakterin değişmez olduğundan bahsetmiştik. Peki, bu durumda azizlerin karakteri değişmekte midir diye sorulabilir. Schopenhauer'e göre azizlerin karakteri değişmez; onların 'karakterleri silinir' (Kuçuradi, 2006: 81). Azizlerin davranışları bu sebeple birbirine benzer.

Schopenhauer'e göre *istemeye* hayır demenin iki yolu vardır. Birincisi adil olmalıdır, ikincisi ise *asketizmdir*. *Asketizm*, hayata kökten hayır demektir (Kuçuradi, 2006: 82). Kişi *istemeyi* reddettiğinde acı çeker; sonra giderek artan bu acıdan kurtulur; kendi kabuğuna çekilir; kendini ve dünyayı tanır. Böylece kendi üzerine yükselir; arınmış bir mutluluğa, yüceliğe erer. Bu kişi istediği her şeyden vazgeçer; ölümü sevinçle kucaklar (Schopenhauer, 1969: 382). Gerçek özgürlük *istemenin* reddi ile ortaya çıkar.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN AHLAK FELSEFESİ

Ahlak felsefesinin temel kavramlarından iyi ve kötü, Schopenhauer felsefesinde görelidir. Bu durum, Schopenhauer'in felsefesinde evrensel bir ahlak yasası olup olmadığı tartışmasına bağlı olarak, eğitimin nasıl ve neye göre olması gerektiği sorununu ortaya çıkarır. Schopenhauer'de iyi ve kötü kavramlarını açıkladıktan sonra bu konuyu ele alacağız.

Schopenhauer'e göre iyi, *istemeyi* tatmin eden her şeydir. Arzularımıza uygun gerçekleşen her şey iyidir. Ona göre biri için iyi olan, bir başkası için iyi değildir. Schopenhauer iyiyi ikiye ayırır. Birincisi şimdi yaşanan iyidir, ikincisi ise gelecekte yaşanılacak olana karşı hissedilen iyi duygusudur. Kötü ise *istemenin* tatminsiz bırakılması durumudur (Schopenhauer, 2009b: 32).

Schopenhauer'e göre en yüksek iyi, *istemenin* tam doyurulması durumudur. O bunun imkansız olduğunu söyler. Ona göre *istemenin* bir daha hiç istemeyecek şekilde doyurulması söz konusu olamaz. Bu sebeple Schopenhauer'e göre en yüksek, en saf iyi diye bir şey yoktur (Schopenhauer, 2009b: 34).

Schopenhauer'e göre insan doğası gereği bencildir. Bencilliği ise isteklerinden kaynaklanır. İnsan kendi isteği için başkasının isteklerini engeller. Ancak ona göre, bencillik ölçüsünde olursa kötü değildir hatta gereklidir. Schopenhauer'e göre gerçek kötülük, bencilliği aşarak başkalarının acısından zevk almaktır (Schopenhauer, 2009b: 36). İnsan başkasının acılarına baktıkça kendi acısını unuttur. Schopenhauer'e göre bencilliğin insanda ortaya çıkardığı başlıca duygular; cimrilik, oburluk, şehvet, açgözlülük ve kibirliliktir (Schopenhauer, 2009b: 64).

Schopenhauer inançların verdiği yasaklamalarla ahlaki bir durumun ortaya çıkamayacağını söyler. Ona göre bu durum bir zorlamadır (Schopenhauer, 2009b: 65). Schopenhauer'e göre dinlere olan inanç, insanları iyiliğe sevk eder; fakat bu durum kötü niyetli insanlarca kullanılabilir (Schopenhauer, 2009b: 66).

Schopenhauer'in varlık felsefesinin kör ve sınırsız bir *istemeye* dayandığını belirtmiştik. Nasıl olurda böyle doyurulmaz istekten merhametin ya da iyinin çıktığı sorulabilir. Schopenhauer'e göre iyinin ya da merhametin ortaya çıkışı da aslında mutlak iyiye değil, yine *istemeye* dayalıdır. Kişi bencilliğinden dolayı kendini sıkışmış hisseder ve bu sıkıntıyı aşabilmek için diğer *fenomenlere* kendini açar. Bu durum ise bencilliği ortadan kaldırıp, merhamete neden olur. Schopenhauer'e göre, iyi kimselerin durumu budur (Schopenhauer, 2009b: 50). Schopenhauer aslında iyi dediğimiz şeylerin temelini de, acının kaynağı olan *isteme* olduğunu söyler. Ona göre mutluluk müspet değil, menfidir. Bu sebeple mutluluk paylaşılamazken, acı paylaşılabilir (Schopenhauer, 2009b: 108). Schopenhauer'e göre sevinçler, merhamet ve cömertlik bir süreliğine acıyı dindirir (Schopenhauer, 2009b: 53).

Schopenhauer'e göre *isteme*, içimizdeki en kötü ve en aşağılık şeydir (Sans, 2006: 52). *İsteme* mücadelenin ve ıstırabın kaynağıdır. Ona göre, zekâ *istemenin* hizmetinde kalırsa kötü, onu aşarsa iyidir (Sans, 2006: 53).

Schopenhauer'e göre yaşamın özü tatminsizlikten oluşur. İnsan hiçbir ilerleme, iyileşme ummamalıdır. Schopenhauer'e göre neşe ve tatmin, acının geçici olarak kesintiye uğramasıdır. Her bir kişinin yaşamı ıstırap ile can sıkıntısı arasında geçer (Sans, 2006: 82). *İsteme*, her bir nesneleşme basamağında kendi kendisiyle çatışma içindedir ve kendi kendini kemirir. Schopenhauer'e göre *yaşamı-isteme* saçma ve anlamsızdır. Schopenhauer'in felsefesinde, insanda *istemedenden* kaynaklanan, bitmek tükenmek bilmeyen istekler ve acılardan kurtulmanın yolu ise; *yaşamı istemenin* reddidir. Bunun için ise iki yol vardır. Birinci yol, dünyayı bir bütün olarak görme; ikinci yol ise *istemeyi* bilgi yoluyla reddetmedir (Sans, 2006: 102). Başka bir ifadeyle birinci yol, *istemersiz* bilgi durumu yani estetik durumdur; ikinci yol ise *istemeyi* aşmaktır.

Schopenhauer'e göre insan davranışlarının temelinde yer alan üç temel itici güç vardır. Bunlar bencillik, kötülük ve merhamettir (Schopenhauer, 2009b: 76). Schopenhauer'e göre bencillik ve kötülükten kaynaklanan davranışlar ahlaki değildir. Ahlaki davranışlar merhamet duygusundan ortaya çıkar.

Schopenhauer erdemden bilgiden ileri geldiğini söyler; ancak erdem sözlerle iletilebilen soyut bilgiden ileri gelmez. Ona göre erdem soyut bilgiden ileri gelmediği için öğretilemez. Schopenhauer ahlaki tartışmaların erdemli insan üretmeyeceğini söyler. Erdem sezgisel bilgiden ileri gelir, herkesin içine doğar. Bu sebeple erdem kendini eylemlerde gösterir (Schopenhauer, 2009b: 277). Yanlış öğretiler erdemden yolunu şaşırtamaz. Öğretiler kişi için hazır reçete gibidir, kişinin işini kolaylaştırır.

I. Merhamet Kavramı

Schopenhauer'e göre insanın üstünlüğü, bilinçli ıstırap kapasitesidir. Bu bilince iki yolla ulaşılır. Birincisi kişisel ıstırabımız, ikincisi ise kendi acımız gibi kabul edilen başkasının ıstırabıdır (Sans, 2006: 91). Schopenhauer'e göre başkasının acısını kendi acımız gibi görmemiz sevgidir ve bu sevgi merhamet dediğimiz şeydir. Schopenhauer'e göre merhamet birlikte acı çekmek ve bir duygudaşlıktır (Schopenhauer, 2009b: 72). Ona göre bir davranış merhamet duygusuyla ortaya çıkmışsa, ahlaki bir davranış olur. Bunun dışındaki hiçbir davranış ahlaki olmaz. Böylece Schopenhauer ahlaki eylemin ölçütünün, merhamet duygusu olduğunu belirtir.

Schopenhauer'e göre ahlak, bencillikle mücadele temeline dayanır. Bencilliğin nedeni, insanın kendi istekleri için başkasının isteklerini engellemesidir (Schopenhauer, 2009b: 35). Schopenhauer'e göre bencilliğin karşısına çıkacak güç merhamettir (Sans, 2006: 93).

Schopenhauer'e göre kişinin bencilliği aşabilmesinin yolu, her şeyde ortak olan *istemenin* farkına varabilmesidir. Bireyselliğin yalnızca *fenomende* olduğunu düşünen bir kimse merhamet sahibi olur. Schopenhauer'e göre merhamet de bir *fenomendir*. Bunun nedeni, gerçek anlamda kimsenin başkasının yerine kendisini koyamamasıdır (Sans, 2006: 94).

Merhamet, *ben* ile *ben-olmayan* arasındaki ayrımı ortadan kaldırır. Schopenhauer'e göre *ben* ile *ben-olmayan* arasındaki perde ahlakın en büyük esrarıdır (Schopenhauer, 2009b: 74). Ona göre *istemenin* parçalanması, sadece *fenomenler* dünyası için geçerli bir yanılgıdır; asıl olan mutlak *istemedir*.

Schopenhauer'e göre ağlamak merhametin bir göstergesidir. Ağlama davranışının arkasında sevgi, merhamet ve hayal vardır (Schopenhauer, 2009b: 55). Kişinin ölenin arkasından ağlaması ise kendi ölümünü hatırlamasıdır. Ölen kişi, kişiye ne kadar yakınsa, ölüm o kadar yakın hissedilir ve acı da artar (Schopenhauer, 2009b: 56).

Schopenhauer'e göre merhamet doğuştan gelen bir duygudur ve eğitimle kazandırılmaz. O tüm insanlarda görülür (Schopenhauer, 2009b: 80). Schopenhauer'e göre, merhametin zıddı gaddarlıktır ve gaddarlık bağışlanamaz. Gaddarlık acı vermekten zevk almaktır ve o en kötü davranış biçimidir (Schopenhauer, 2009b: 104).

Schopenhauer'e göre merhamet karşılıksız bir duygudur. Dinler insanı iyiye yöneltir ancak bu gerçek bir ahlaki davranış ortaya koyamaz. Bunun nedeni dinlerde ödül ve cezanın olmasıdır. Bu sebeple gerçek ahlaki davranış merhamete dayanan davranıştır. Merhamet ile dolu insan, güvenilir insandır ve bu insandan hiç kimseye zarar gelmez. Schopenhauer bir kişinin ne kadar iyi olduğunun ölçüsünün, acıma duygusu olduğunu söyler (Schopenhauer, 2009b:126). Schopenhauer merhametin sadece insanları değil, hayvanları da içine alan bir duygu olduğundan bahseder. Bunun nedeni, hayvanla insanın aynı *istemenin* farklı görünüşleri olmasıdır (Schopenhauer, 2009b: 116).

Schopenhauer'e göre merhametten iki erdem ortaya çıkar. Adalet ve başkasını sevmedir. Schopenhauer'e göre adalet herkese kendine ait olanı vermedir. Hainlik ise kendine emanet edilene ihanet etmektir (Schopenhauer, 2009b: 89). Adalet ahlakının temeli, insan bencilliğidir. Bencil her insan kendisini, başkasının bencilliğinden korumak ister ve böylece adalet ahlakı ortaya çıkar (Sans, 2006: 108). Schopenhauer'e göre devlet bencilliği sınırlandırmak için vardır (Sans, 2006: 110). Ona göre devletin amacı ahlakı kazandırmak değildir (Schopenhauer, 2009b: 85).

Schopenhauer insanların şiddete ve adaletsizliğe yatkın olduğunu söyler. Schopenhauer'e göre kadınlar erkeklerden adalet konusunda geride, merhamet konusunda ise ileridedirler (Schopenhauer, 2009b: 83).

Schopenhauer'e göre adaletli olma, erdemli olabilmenin en temel esasıdır. Adaletli olabilmek için de merhametli olmak gerekir. Merhamete dayanmayan

davranışlar bencilce ve kötüdür (Schopenhauer, 2009b: 98). Schopenhauer adalete eğilimin, iyilikle beraber olduğunu söyler. Adalet bizim bireyleşme ilkesinin (*principium individuationis*) ötesini görmemize bağlıdır. Bu bizi insan sevgisine götürür. Bilgi adil kimsede *istemeyi* dengeler. İyi adamda bilgi *istemenin* kör dürtüsüne efendilik eder. Adil kimse tüm varlıklardaki ortak *istemeyi* bildiğinden, hayvanlara bile acı vermez (Schopenhauer, 2009b: 280).

II. Karakter Kavramı

Karakter kavramı, Schopenhauer felsefesinde insanı anlamak için önemli bir yer tutar. Eğitim için karakter kavramının analizi önemlidir; çünkü Schopenhauer göre davranışlarımız üzerinde etkili olan karakterimizdir.

Schopenhauer’de *isteme* kavramını anlaşıldıktan sonra, karakter kavramı daha net anlaşılabilir. Ona göre insana merhamet ya da kötülük doğuştan verilmiştir. İnsan bu sebeple kendisini değiştiremez. Kendimizde değiştiremediğimiz yönümüz karakterimizdir (Schopenhauer, 2009b: 122).

Schopenhauer’e göre insanın karakteri onun *istemesidir* ve bu *isteme* değiştirilemez. Karakter, kişiyi o kişi yapan özelliklerin tamamıdır (Kuçuradi, 2006: 41). *İsteme* her kişide ayrı belirir. Bilgi karakteri etkiler ancak değişiklik yaratamaz. Schopenhauer’e göre kişinin karakteri nedensizdir. Kişinin bilgisi ve görüşleri değişse bile karakterinde bir değişiklik meydana gelmez. Değişiklik sadece görünüştedir (Kuçuradi, 2006: 42). Kişinin karakteri doğuştandır ve kişi hangi eğitimden geçirilirse geçilirsin bir bütün olarak aynı şeyi ister. Eğitim ile değişen sadece bu isteğin yoludur (Kuçuradi, 2006: 43). Örneğin, bir kişi hırsızlık isteğine sahipse çalmanın farklı yollarını bulur. Kanunlardan korkarak hırsızlık yapmayan birisi, kanun ortadan kalktığında ya da yakalanmayacağına inandığında yine hırsızlık yapacaktır. Schopenhauer’e göre nasihat kişide, karakterin değişmemesi nedeniyle ahlaki bir değişiklik yaratmaz. Davranışlarımız değişiyor gibi gözükse de aslında değişen çıkarlarımızdır (Schopenhauer, 2009b: 124). “İnsanın içerisinde bir tohum vardır ve hayatı boyunca sergilediği davranışlar bu tohumun çiçekleridir. İnsanların sergiledikleri tüm davranışlar, içlerinde yatan bu tohumun yansımalarıdır” (Schopenhauer, 2009b: 132).

Schopenhauer, insan doğasının iyiliğe yatkın olduğunu savunanları eleştirir. Bu ahlakı savunanlara göre, insanda iyiye doğru bir akış vardır. Schopenhauer'e göre bu bir yanılgıdır. Schopenhauer, eğer bu durum doğru olsaydı genç kuşakların yaşlı kuşaklara göre daha iyi olacağını söyler (Schopenhauer, 2009b: 124).

Schopenhauer'e göre eylemlerimiz karakterimizi ele verir. Ona göre eğitim karakterimizi değiştirmese de bizi eyleme sevk eden güdüde kısmi bir değişim yaratır (Janaway, 2007: 91). Schopenhauer bir kişinin ne kadar yaşlanırsa yaşlansın, kendisini genç hissetmesinin nedeninin, karakterin değişmezliği olduğunu söyler (Janaway, 2007: 93). Schopenhauer'e göre yaşadığımız olaylar, hatta delilik bile bizim kimliğimizi yok edemez (Janaway, 2007: 89). Ona göre aynı güdünün farklı insanlar üzerindeki etkisi farklıdır. "Ateş balmumunu eritirken, çamuru sertleştirir" (Janaway, 2007: 90).

Schopenhauer'de karakterin değişmezliği, onun karakter bilgi ilişkisi üzerine yaptığı açıklamalardan da anlaşılır. Schopenhauer'e göre bilgi karakterimizi tanımamıza yarar. Bilgi karakterimizi aydınlatır ama onu değiştirmez. "...Öyleyse kişi şöyle ya da böyle olmaya karar veremez; olduğundan da başkası olamaz. O bir kereliğine vardır, ne olduğunu yaşantısının akışı içinde bilir" (Schopenhauer, 2009: 230).

Schopenhauer bir kişinin içinde sevgi yoksa, onu buna yönlendiremeyeceğimizi söyler. Ancak onu sevgiye yöneltmek istiyorsak, bunun kendisine yarar sağlayacağını söylememiz gerekir (Schopenhauer, 2009b: 127). Schopenhauer bunu bir hile olarak değerlendirir. Ona göre hile yapmadan kötü birini iyiliğe sevk edemeyiz. Kötü insanı iyi insana çevirmek imkânsızdır. Buna rağmen Schopenhauer eğitimin yolunu tamamen kapatmaz. O insanların aydınlatılabileceğini ve anlayışın geliştirilebileceğini söyler (Schopenhauer, 2009b: 127). İnsanların aydınlatılması, *istemelerinin* daha tutarlı ve kararlı olmasını sağlar. İnsanların bazı kötü davranışları *istemelerinden* değil, yanlış anlayışlarından kaynaklanır.

İnsanlar yasa ile şekillendirilebilirler, fakat gerçek manada ahlaklı olamazlar. Kişilerin davranışlarında değişiklik yaratmak yasalarla sağlanabilmektedir, fakat insanların içindeki kötü arzuları dindirmek mümkün değildir. Yasalarla sadece yolu değiştirebiliriz, fakat kötü niyetli insanlar kötülük için fırsat kollayacaktır. (Schopenhauer, 2009b: 128).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SCHOPENHAUER'İN EĞİTİM FELSEFESİ

Bu bölümde öncelikle eğitim kavramı ele alınmış, ardından da klasik eğitim felsefeleri açıklanmıştır. Klasik eğitim felsefelerini ele almak Schopenhauer'in eğitim felsefesini anlamamıza yardımcı olacaktır. Son kısımda ise Schopenhauer'in eğitimin pratik yönüne ilişkin önerileri yer almaktadır.

I. Eğitim Nedir?

Eğitimin ne olduğu kendi başına felsefi bir problemdir. Eğitimin ne olduğunu tartışmaksızın ortaya koyulmuş eğitim programlarının hedefine ulaşamayacağı açıktır. Her ne kadar benzer eğitim tanımları olsa da tek bir eğitim tanımı yapmak güçtür. Eğitimin tanımını yapmadan önce eğitim ile ilgili kavramlara göz atmak, eğitimi anlayabilmek için gereklidir.

Kant, *Eğitim Üzerine* (Über Pädagogik) adlı eserinde eğitimin; ahlaki terbiye, talim, terbiye ve çocuk bakımını içerdiğini belirtir (Kant, 2009: 31). Ona göre terbiye kelimesi, disiplin kelimesine karşılık gelir. Terbiye, kişinin kural dışı davranışlar sergilemesini engeller. "...Disiplin dendiğinde bundan her zaman bizim hayvani tabiatımızı, ister tek bir fert olarak, isterse toplumun bir üyesi olarak insanda, insanlığımızın daha iyi bir duruma gelmesi bakımından sınırlayan tesiri anlamalıyız. Şu halde disiplin sadece itaatsizliği dizginleyip sınırlar" (Kant, 2009: 43).

Durkheim, disiplin kavramını davranışları düzenlemek şeklinde açıklar. Ona göre disiplin bir otoriteye bağlıdır ve disiplin yararlı eylemleri dayatır (Durkheim, 2010: 55).

Kant'a göre, ahlaki terbiye ya da ahlaki eğitim ise bir kişilik eğitimidir. Ahlaki eğitimde amaç çocuğun kişiliğini oluşturmaktır. Kant'a göre ahlaki eğitim yalnızca disiplin üzerine oturtulmamalıdır (Kant, 2009: 101).

Kant'a göre talim; öğrenme, bir kültürün aktarılmasıdır. Kültür ise zihni yeteneklerin kullanıma dayanır (Kant, 2009: 79).

Eğitimle ilgili kavramları kısaca açıkladıktan sonra eğitim tanımlarına geçebiliriz. Gerald L. Gutek'e göre eğitim; çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçlerdir (Gutek, 2011: 5). Eğitim kavramını toplumdan soyutlamak mümkün değildir. Topluma ait tüm değerler, kültürü meydana getirir. Bu değerler ise ahlakın alanına girer. Bu değerlerin kazandırılması süreci, eğitimidir. O halde eğitim bir biçimlendirme (*formasyon*) aracıdır. Bu aracın nasıl kullanılması gerektiği, eğitimin yöntemini oluşturur. Eğitimin yöntemi ise eğitim felsefesinden çok, eğitim bilimini ilgilendiren bir konu olduğundan, bu incelemede ele alınmamıştır.

Her eğitim görüşü bir insan anlayışına dayanır. Konusu insan olan eğitim, her şartta insan üzerinde düşünmek ve eğitim faaliyetlerini bu anlayış üzerine temellendirmek zorundadır. İnsan diğer canlılardan farklı olarak, insani özelliklerini eğitimle kazanır. İnsan doğuştan insan olmaz, o eğitim yoluyla insan haline gelir (Çelikel, 2006: 23-24).

Hilmi Ziya Ülken'e göre eğitim değeri, öğretim bilgiyi verir. Bilginin de bir değer olduğu göz önünde bulunulursa, öğretim eğitimin içinde yer alır. (Ülken, 2001: 9)

John Dewey'e göre eğitim, çocuğun içinde bulunduğu sosyal durumun istekleri ile çocuğun güçlerinin ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşir (Dewey, 2010: 1). Bu güçleri geliştirmek ve ortaya çıkarmak verilecek bilgiye bağlıdır.

Eğitimin hangi tanımına bakarsak bakalım, onun toplumsal bir yönü olduğu açıktır. Eğitim; topluma ait değerlerin, o toplumu oluşturan fertlere aktarım sürecidir. Ahlaki eğitim kişiliğin eğitimidir. Öğretim ise kültürün kazandırılması sürecidir. Eğitim felsefesi açısından eğitimin tanımından daha temel sorun, eğitimde bireye aktarılacak değerlerin neler olduğu sorunudur.

II. Başlıca Eğitim Felsefeleri

Schopenhauer'in eğitim felsefesinin diğer eğitim felsefelerinden farkını ya da benzerliğini ortaya koyabilmek için, başlıca eğitim felsefelerini gözden geçirmek gerekir.

Eğitim felsefesi, eğitimi felsefi bir tutumla ele alan uygulamalı felsefe türüdür. Eğitim felsefesi özerk olarak sanayi devriminden sonra, modernleşme süreçlerinin bir parçası ortaya çıkmıştır (Cevizci, 2011: 11).

Eğitimin bilgi, varlık, ahlaki ve politik boyutları vardır. Eğitimin ahlaki boyutunda eğitici faaliyetler sırasında uyulması gereken kurallarla, eğitilen insana aktarılacak değerlerin ne olması gerektiği sorgulanır (Cevizci, 2011: 13).

Üç temel eğitim felsefesi vardır. Bunlar klasik eğitim felsefesi, analitik eğitim felsefesi ve kıta felsefesidir (Cevizci, 2011: 22). İncelememizde Schopenhauer'in de eleştirdiği klasik eğitim felsefeleri ele alınmıştır.

Klasik eğitim felsefesi filozoflarca ortaya koyulmuş bir felsefedir. Sokrates'ten 20.yy'da John Dewey'e kadar kendine yer edinmiştir. Eğitim sürecinin nasıl olması gerektiğini, nasıl bireyler yetiştirmek gerektiğini, öğrenciye hangi bilgi ve değerlerin aktarılması gerektiğini bildirdiği için klasik eğitim felsefesi normatiftir (Cevizci, 2011: 23).

Klasik eğitim felsefesinde temel yaklaşımlar; idealci, gerçekçi, ruhçu, doğalcı, faydacı ve varoluşçu felsefe akımlarının yaklaşımlarıdır (Cevizci, 2011: 24).

A. İdealci Felsefi Akımın (İdealizm) Eğitim Felsefesi

İdealci felsefi akım, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığını, ruh ya da idea cinsinden olduğunu öne süren felsefe sistemidir. Bu akımda varlık, *fenomen* ve gerçeklik olarak ikiye ayrılır.

İdealci felsefe insanın bir özü ya da doğası bulunduğunu kabul eder. İdealciliğe göre akıl ve düşünme ruhun nitelikleridir (Cevizci, 2011: 25).

İdealci felsefe, değerlerin insana bağlı olarak ortaya çıkmadığını savunur. İyilik, adalet, güzellik gibi değerler insandan bağımsız olarak vardır (Cevizci, 2011: 26). Bu yüzden değerler kalıcıdır ve toplumdan topluma aktarılır. Değer eğitiminin kaynağı tarih, edebiyat, din ve felsefedir.

İdealci felsefenin eğitim kuramındaki karşılığı *daimiciliktir*. *Daimiciliğe* göre insana öğretilmesi gereken olgular değer, ilkelerdir. (Cevizci, 2011: 11).

İdealci felsefe eğitim amacının, insanın mutlak olan değerlere uygun olarak kendini şekillendirmesi ve kendini gerçekleştirme olduğunu söyler. İdealci felsefe öğrencilerin hakikati arayan, hakikate göre yaşayan insanlar olmasını amaçlar (Gutek, 2011: 27). İdealci felsefe, insanın bu dünyanın gelip geçici tarafından yüz çevirmesini; mutlak, değişmez olana dönmesini ister (Cevizci, 2011: 28).

Günümüz idealcileri maddeciliğe, kapitalizme ve salt mesleki eğitime dayanan eğitime karşıdır (Cevizci, 2011: 29). İdealcilik bütünüyle mesleki eğitime karşı olmasa da daha çok genel bir ahlaki eğitimden yanadır (Gutek, 2011: 27).

İdealci bir okul ilerlemeyi kültürün yüksek ve ileri evrelerine doğru gitmek olarak ifade eder. Bunun da kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla sağlanabileceğini ileri sürer (Cevizci, 2011: 25). İdealciliğe göre hakikate akıl yoluyla ulaşabiliriz. İdealcilik öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve öğretmen bu yaklaşımda bir rehberdir. Öğretmen bilgiyi vermez; öğrencide hazır olan bilgiyi açığa çıkarır (Cevizci, 2011: 31). Bunun içinde sokratik yöntemi kullanır. Sokratik yöntem, doğru soruları sorarak öğrencide bulunan bilgiyi hatırlatma yöntemidir.

İdealci yaklaşımda eğitim, etiğin ve siyasetin bir aracıdır ve bir takım ahlaki amaçlar vardır. Bu yaklaşım ideal varlık alanına bağlı transandantal bir tarzda temellenir. Platon, idealci yaklaşımın en önemli temsilcilerindendir (Cevizci, 2011: 25).

1. Platon ve Eğitim

Platon batı düşüncesindeki felsefi idealciliğin kaynağıdır. İdealci eğitimde öğretmen usta, öğrenci de ustanın bilgeliğini öğrenen bir çıraktır. Sokrates ve Platon örneği buna uygundur. Sofistlerin görece ahlakına karşı, Sokrates evrensel ahlaki ilkelerin olduğunu ortaya koymak istemiştir. Sofistlerin eğitim amacı, belirli alanlarda insan yetiştirmektir. Sofistler insanlara belirli meslekleri kazandırmayı amaçlamışlardır. Sokrates ise insan olarak ihtiyaç duyulan bilgileri öğretmeyi amaçlamıştır. Sokrates akla uygun davranan, ahlaki açıdan mükemmel insanlar yetiştirmeyi amaçlar (Gutek, 2011: 17).

Sokrates, doğru bilginin temelini zihinde var olduğunu ve bunu bilince çıkarmanın mümkün olduğunu dile getirmiştir (Gutek, 2011: 17). Sokrates'e göre doğru

sorular sorarak daha önce kişide bulunan kavramlar hatırlanır böylece öğrenme gerçekleşir.

Platon, hocası Sokrates gibi ahlakın evrensel ilkelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Platon'a göre ruhumuz asıl gerçek yanımızdır ve o bir ideadır. Zihin ruha aittir ve o ideaları bilebilir. Hakikatin bilgisi idealara dayanır ve yalnızca zihnimiz bize hakikati verebilir (Cevizci, 2011: 37).

Platon'a göre ruhumuz üç parçadan oluşur. Yemeğe, içmeye ve cinselliğe yönelik arzularımız ruhun birinci kısmıyla; zafer, şan, şerefe yönelik arzularımız ruhun ikinci kısmıyla; bilgi ve hakikat arzusuyla ilgili kısım ise ruhun üçüncü kısmıyla ilgilidir. Bir kişi bu arzuların hangisinin etkisinde kaldıysa davranışları da ona göre şekillenir. Platona göre eğitim, bu arzuların hükümlerini değiştirir. Platon eğitimin amacının, kişilerin arzularını eğitmek olduğunu söyler (Cevizci, 2011: 39). Platon'da eğitim, karakter eğitimidir.

Platon üç ayrı insan tipinden bahseder. Bunlardan birincisi; aşağı arzular dediği yemek, cinsellik gibi arzuların hükmettiği insandır. Bunlara Platon parasever ismini verir. Bunların eğitiminde beden ve müzik eğitimi kullanılmalıdır (Cevizci, 2011: 40). İkinci tip ise şan, şeref arzusuyla hareket eden insandır. Bu insanlara askerlik eğitiminin yanı sıra erdemle ilgili bilgiler ve yurttaşlık bilgisi verilmelidir. Platon bu kimselerin bekçi ve asker olacağını söyler (Cevizci, 2011: 40). Üçüncü insan tipi ise akılla özdeşleştirilen seçkin insandır. Platon bu insanlara bilgeliksever adını verir. Bu insan tipi geleceğin filozof krallarıdır (Cevizci, 2011: 40).

Platon kız, erkek ayırmadan tüm insanların eğitimden geçmesi gerektiğini savunur. Ona göre eğitim ideal toplumu yaratacak bir araçtır. Eğitim devletin ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmek gibi bir amaç taşır. Bu sebeple eğitim özerk değil, politikaya tabidir (Cevizci, 2011: 42).

Platon, erdemli olmanın insanın akıyla arzularına hükmetmesi olduğunu söyler. Platon *Menon* adlı diyalogunda, erdemın bilgi olmadığını ve öğretilmeyeceğini söyler. Platona göre erdem tanrı vergisidir (Platon, 1993: 186-187). Bilgi ve erdem ona göre özdeştir. Eğitiminin amacı bizde var olan bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Bilgi ortaya çıktığında biz erdemli oluruz. Platona göre kimse bilerek kötülük yapmaz.

Daimicilik adı verilen eğitim anlayışı Platon'un eğitim sistemine dayanır. *Daimicilik*, olguların, kuramların varlığının uzun süreli ve daimi olduğunu kabul eden öğretidir.

Platon, ahlaki bütünü mükemmel uyumu olarak tanımlar. Ona göre ruhun bölümlerinin uyumsuzluğu kötülüğe neden olur (Durant, 2012: 57). Ancak bilgi ile bu uyum sağlanır. Eğitimin amacı da bu uyumu yakalamaktır.

Platon'un eğitim felsefesi, bireyin doğasını ortaya çıkarmayı ve ona uygun eğitim vermeyi içerir. Bu durumda ortaya çıkan iki soru, bu incelememiz açısından önemlidir. Bu sorulardan birincisi eğitimle bireyi ne kadar değiştirebiliriz sorusu, ikincisi insan doğası değişmez ise eğitim gerekli midir sorusudur.

2. Kant ve Eğitim

Kant'a göre eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Hayvanlar doğuştan getirdikleri yeteneklerini kullanarak ayakta kalırlar. Onlar yemeğe ihtiyaç duyarlar fakat bakım ve gözetime ihtiyaç duymazlar. İnsan ise yemek ihtiyacının yanında bakım ve gözetime ihtiyaç duyacak şekilde dünyaya gelir (Kant, 2009: 31).

Kant'a göre eğitim, ahlaki terbiye ile birlikte çocuğu bakıp büyütme, umumi talim ve terbiyedir. Ona göre insanlar eğitimde üç evreden geçer. Bebeklik döneminde insan bakım ve beslenmeye, çocukluk döneminde talim ve terbiyeye, talebelik döneminde ise tahsil ve irşada ihtiyaç duyar (Kant, 2009: 31).

Kant'a göre talim ve terbiye, hayvan doğasını insan tabiatına doğru değişikliğe uğratar. Hayvanlar tüm yaptıklarını içgüdüleriyle yaparlar. Onlarda var olan bir miktar akıl onlara her şeyi baştan sunmuştur. İnsan ise kendine ait bir akla ihtiyaç duyar. O içgüdüye sahip olmadığı için, kendisi için bir davranış planı geliştirmek zorundadır. Ancak insan başta bunu gerçekleştiremeyeceği için, onun adına bu planı başkasının yapması gerekir (Kant, 2009: 32).

Kant'a göre insanı vahşice davranmaktan alıkoyan talim ve terbiyedir. Terbiyenin sadece olumlu bir yönü vardır. Bu yön insanın doğal serkeşliğini dizginlemek ve dengelemektir (Kant, 2009: 32). İnsan talim ve terbiye ile insanlığın kanunlarına tabi kılınır ve sınırlamayı hissedecek bir konuma getirilir. Kant bu sürecin

çocuklar daha okula gitmeden önce başlaması gerektiğini söyler. Çocuk aldığı eğitimle okulda sessizce oturup dersi dinleyebilmelidir (Kant, 2009: 33).

Kant insanda özgürlük sevgisinin doğal olarak bulunduğunu söyler. Kişi özgürlüğe alışırsa bunun için her şeyden vazgeçebilir. Bu sebeple talim-terbiyenin disiplin kısmı çok erken dönemlerde yerini almalıdır. Kant erken dönemde çocuğa disiplin kazandırılmazsa, kişiliğinin bir daha kolay değiştirilemeyeceğini söyler. Kant disiplin kavramını insanın kendi kendisini kısıtlaması olarak açıklar (Kant, 2009: 33). Kant talim-terbiye görmemiş insanın serkeş, eğitim almamış kişinin ise kaba olacağını söyler.

Kant eğitim sayesinde insanlığın mükemmelliğe doğru gidebileceği iddiasındadır. Ona göre eğitim sürekli düzeltilip geliştirilirse bu mükemmellik sağlanabilir. Kant uygulanması ne kadar zor gözükmüşse gözüksün, ortaya atılacak eğitim teorilerini bir hayal olarak görmemek gerektiğini söyler. Ona göre insanın bütün doğal yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim fikri, gerçekleşmesi mümkün doğru bir fikirdir (Kant, 2009: 36).

Kant eğitimin uzun soluklu bir süreç olduğundan bahseder. Ona göre bir önceki nesil sonraki nesli eğitir. Bunun sonunda insan varacağı son menzile varabilir. Kant nesiller boyunca süren eğitim sonunda insanda saklı bulunan iyinin açığa çıkacağı umudunu taşır (Kant, 2009: 38). İnsanda bulunan iyilik kendiliğinden ortaya çıkacak bir türde değildir. İyilik ancak insan kendisini yetiştirirse açığa çıkabilir. Bu ise Kant'a göre güç bir meseledir.

Kant insanın özünde kötülük bulunmadığını, kötülüğün yalnızca kontrol altına alınmamış tabiatın bir sonucu olduğunu söyler. Eğitim sayesinde insandaki bu iyi öz açığa çıkar (Kant, 2009: 41).

Kant eğitimin insana öncelikle disiplin kazandırdığını söyler. Disiplin sayesinde insan hayvani dürtülerini bastırır ve sonra eğitim insanı kültürle donatır. Kültür eğitim ve öğretimi içine alır. İnsan yeteneğini gün yüzüne çıkaran kültürdür. Eğitimin üçüncü işlevi kişiye ayırt etme ve anlayış kazandırmasıdır. İnsan bu sayede toplumda sevilir ve bir yer edinir.

Son olarak eğitim, kişinin mizacını terbiye eder. Buna Kant ahlaki terbiye ismini verir. Ahlaki terbiye sayesinde kişi iyi amaçlar dışında hiç bir şeyi seçmez (Kant, 2009: 44).

Kanta göre insan iki türlü eğitimden geçirilebilir. Birincisi alıştırma ya da uzlaştırmadır. İkincisi ise insanın aydınlatılmasıdır. Kant birinci yolun insan için yeterli olmadığını söyler. Çünkü insanın düşünmeyi öğrenmesi gerekir (Kant, 2009: 45)

Kant kilisenin 'kötü' öğretisini eleştirir. Ona göre kilise çocuklara kötü kavramını, Tanrının yasakladığı bir şey olarak öğretir. Oysa Kant'a göre Tanrı en kutsal varlıktır ve sadece iyi olanı arzu eder. Bizlerde iyiyi Tanrı istediği için değil, Tanrıyı sevmemizden ötürü istemeliyiz (Kant, 2009: 45).

B. Gerçekçi Felsefi Akımın (Realism) Eğitim Felsefesi

Gerçekçi felsefe, idealci felsefenin tam karşısında bulunur. İki tür gerçekçilikten bahsedebiliriz. Bunlar Platon'un idealciliği karşısında yer alan Aristoteles'in klasik gerçekçiliği ve modern zamanlarda ortaya çıkan doğalcılıktır (Cevizci, 2011: 45).

Gerçekçilik, zihinden bağımsız bir dış dünyanın varlığını kabul eden felsefi görüştür (Cevizci, 2011: 45). Bu görüş nesnelere algılamadığımızda da nesnelere var olduklarını ileri sürer. Gerçekçiliğe göre insan akıyla nesnelere hakkında bilgi sahibi olabilir (Guttek, 2011: 36).

Gerçekçilik, idealci felsefe de olduğu gibi bizde bir takım bilgilerin önceden var olduğunu kabul etmez. Gerçekçiliğe göre nesnelere hakkındaki bilgilerimiz önce duyulara sonra akla dayalıdır.

Gerçekçi eğitim felsefesine göre eğitimin amacı, bilgiye sahip olmak ve bu bilgiyle hayatına yön vermektir. Eğitimin amacı insanı insan yapan akı geliştirmektir. Eğitim idealci felsefede olduğu gibi öğretmen merkezlidir ve otoriter bir eğitim söz konusudur. Eğitimde düzen ve disiplin önemlidir (Cevizci, 2011: 48).

Gerçekçiliğin eğitim anlayışı *özcülük* adıyla geçer. *Özcülük*, insanı bilgi ve karakter gelişimiyle donatmak gerektiğini savunur ve insanın standart bir özü olduğunu kabul eder (Cevizci, 2011: 49). *Özcülük* kültürel mirasın sürekliliğini temin etme amacını taşır.

Aristoteles ve Eğitim

Aristoteles'te eğitim Platon'da olduğu gibi siyaset bilimiyle, ahlaka bağlıdır. Ona göre eğitim hem devlet işlerinin görülmesi, hem de insanın kendini gerçekleştirmesi için vardır (Cevizci, 2011: 51).

Aristoteles'e göre insan eylemlerinin amacı, insan doğasını gerçekleştirmektir. İnsan doğasını gerçekleştirdiğinde erdemli olur. Erdemli insan mutlu insandır ve erdem de ancak eğitim yoluyla kazanılabilir (Cevizci, 2011: 52).

Aristoteles'e göre eğitim insanı mükemmelleştiren bir araçtır. Eğitim insan zihnini geliştirmeyi amaçladığından bilgiler doğru bir şekilde öğrenciye aktarılmalıdır. Bilgiyi aktaracak olan öğretmendir (Guttek, 2011: 55). Bu anlayışı ile Aristoteles'te Platon gibi öğretmen merkezli bir eğitim sistemini benimser.

Aristoteles'e göre insanı mutlu eden üç şey vardır. Bunlar doğa, alışkanlık ve akıldır. Eğitim bu üçünün birbirine uyumunu sağlar (Cevizci, 2011: 52).

Aristoteles eğitimle kişinin erdemli olabileceğini savunur. Erdem, kişi için gerekli olduğu kadar devlet için de gereklidir. Ona göre erdemli insanlar olmazsa, devlette istikrar da olmaz (Cevizci, 2011: 54).

Aristoteles'e göre eğitim devlet eliyle sağlanmalı, eğitim yasalarla teminat altına alınmalıdır. Aristoteles yalnızca yurttaşlara eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur. Platon ise kadın-erkek herkese eğitim verilmesini savunmaktadır. Platon, yalnızca kölelere ve kadınlara eğitim verilmemesi gerektiğini söyler (Cevizci, 2011: 56).

Aristoteles'te eğitim, beden eğitimi ile başlar; müzik eğitimiyle devam eder; bilim ve felsefe ile son bulur (Davidson, 2008: 193-211).

C. Ruhçu Felsefe Akımın (Spiritualism) Eğitim Felsefesi

Ruhçuluk, Rönesans'a kadar Ortaçağ uygarlığına damgasını vuran dini, felsefi ve pedagojik yaklaşımdır (Cevizci, 2011: 62). Bu yaklaşımın temelinde ise gerçekten var olanın ilahi ve bireysel ruh olduğu, insanın bu gerçeğe göre hayatını geçirmesi gerektiğini bildiren maneviyatçı bakış bulunur.

Bu felsefe 13.yy'dan itibaren batı düşüncesini biçimlendiren temel dünya görüşlerinden birisi olmuştur. Bu görüş, Aristoteles tarafından ortaya koyulan Yunan akılcılığı ile Hıristiyan teolojisinin düşüncelerini birleştiren bir görüştür (Guttek, 2011: 58).

Ruhçuluğun varlık anlayışında hiyerarşik bir yapı vardır. Bu yapının en tepesinde tanrı bulunur. Bireysel ruhlar ise tanrıya yakın olan varlıklardır. Hiyerarşinin en altında ise madde bulunur. İnsan hem madde hem de ruh olarak bu hiyerarşinin tam ortasında bulunur (Cevizci, 2011: 63). İnsan maddeyle ilişkisi ve yasağa el uzatan negatif doğası nedeniyle, tanrı tarafından cezalandırılmış ve cennetten kovulmuştur. Akıl ve irade ise insanın pozitif iki yönüdür.

Ruhçuluğa göre bilgi Tanrıya dayalıdır ve bilmek tanrıyı ve hakikati bilmektir. Ruhçuluğa göre, Tanrıyı bilmenin iki yolu vardır. Birincisi akıl, ikincisi ise vahiy yoludur. Akıl tanrıyı bilme konusunda sınırlı olduğundan, hakikat vahiy bilgisiyle elde edilir (Cevizci, 2011: 64).

Ruhçuluğa göre insanın amacı dünyevi mutluluk değildir. Ona göre önemli olan ahiret mutluluğudur. Bu görüşe göre temel değerler adalet, hikmet, cesaret, ölçülülük, merhamet gibi değerlerdir (Cevizci, 2011: 64).

Ruhçuluğun eğitim felsefesi, ilkçağ idealci eğitim felsefesine bir takım dini değerler ekleyen bir eğitim anlayışına sahiptir. O, insanları dünyevi ve ebedi saadete ulaştırmayı amaçlar (Cevizci, 2011: 65).

Ruhçu anlayışa göre insan ruhunun iki boyutu vardır. Bunlar ruh ve akıldır. Ruhçuluğun eğitim anlayışı da buna paralel olarak, ahlak eğitimi ve akla dayalı eğitim olarak ikiye ayrılır. Akıl iradenin rehberidir ve irade sınırsız bir özgürlüğe sahiptir. Aklın yol göstericiliğinde insan tanrıya ulaşır. Vahiy tanrıdan geldiği için akli bilginin önündedir (Cevizci, 2011: 66).

Ruhçuluğun eğitim kurumlarına baktığımızda, Hristiyanlık için eğitim ailede başlar ve kilisede devam eder. İslamiyet de ise medreseler önemli eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda öğretmen uzman, mutlak otorite sahibi ve rol modelidir. Öğretmen dini bir bakışa sahiptir (Cevizci, 2011: 68). Ruhçu eğitim, skolastik eğitim yöntemini

benimser. Skolastik yöntemde kutsal metinler yorumlanmaktadır. Bunun yanı sıra retorik, dil bilgisi ve diyalektik öğretilmektedir (Cevizci, 2011: 69).

Skolastik eğitimin İslam dünyasındaki karşılığı ise medrese eğitimidir. Medreselerde eğitim müderrisler tarafından yapılır ve eğitim ezbere dayalıdır. Dini bilimler, dil bilimi, felsefe ve doğa bilimleri öğretilmektedir (Cevizci, 2011: 70).

Gazali ve Eğitim

İslam coğrafyasında eğitim için kullanılan kavramlara baktığımızda, öğretim için ta'lim, eğitim için te'dip kavramlarının kullanıldığını görmekteyiz. Bilgi ile eğitim arasındaki ilişki ise ilim ve edep kavramlarıyla ortaya koyulmuştur. Öğrenme kavramı ise taallüm kavramına karşılık gelmektedir (Çelikel, 2006: 1).

Gazali, öğrenmeyi kaynağı bakımından ikiye ayırır. Biri duyular ve akıl vasıtasıyla normal yoldan öğrenme, diğeri Allah'ın duyular ve akıl devreye girmeden insanın zihninde doğrudan bilgi oluşturmasıdır. Başka bir deyişle Gazali'ye göre iki tür öğrenme çeşidi vardır. Bunlar rabbani ve insani öğrenmedir. Ona göre artık peygamber gelmeyeceği için birinci yol kapalıdır (Çelikel, 2006: 1).

Gazali, insanın varlık amacının ve uygulanacak eğitim hedefinin Allah'a yaklaşan kullar yetiştirmek olduğunu söyler (Oruç, 2009: 181). Gazali, eğitimin dört hedefi gerçekleştirmek üzere verilmesi gerektiğini söyler. Bunlar; insanın kendisini tanıması, insanın Allah'ı tanıması, insanın dünyayı tanıması ve insanın ahireti bilmesidir (Oruç, 2009: 182).

Gazali'ye göre eğitimin önünde iki tür engel vardır. Bunlardan birincisi kalıtsal engeller, ikincisi ise çevresel engellerdir. Kibir ve gurur kalıtsal engellere girer. Çevresel engeller, kişinin kötülükte ısrar etmesi ve İslam'ın ruhuna uygun olmayan geleneklere uymasındır (Oruç, 2009: 159).

İslami literatürde 'edep' kavramı, ahlak, ahlaki değerler ve geleneğin öğrenimini kapsayan bir terimdir. Gazali'ye göre insanlar edep sayesinde Allah'ın emirlerine, peygamberlerin ahlakına uyarlar. Ona göre Kur'an ve peygamberin sünneti bizi edeplendirir (Çelikel, 2006: 2).

Gazali, dört tür ahlaki değerden bahseder. Bunlar hikmet, iffet, şecaat (cesaret) ve adalettir (Oruç, 2009: 29-31). Hikmet, insanları iyi davranışa sevk eden temel bir ahlaki değerdir. Gazali akıl, bilgi ve Kur'an'a hikmetin içinde yer verir. Ona göre akıl, bilgi ve Kur'an bir hikmettir. Gazali'ye göre insanın öğrenmekle bilemeyeceği alanı elde edebilmesi için, kalp huzuru ve düşünce temizliği ile derin bir tefekküre dalması gerekir. Bunun sonucunda insanda hikmet nuru aydınlanır (Oruç, 2009: 24). Hikmetin bir değer olarak oluştuğu insan, iyiyi kötüden ayıran ve iyi üzerine bir hayat süren insandır.

Gazali'nin eğitim ve ahlak görüşünde incelememiz açısından önemli olan kısım, onun eğitim sayesinde, bireyin ahlakının değişebileceğini söylemesidir. Ona göre insanda istenmeyen davranışların değiştirilmesi mümkündür.

D. Doğalcı Felsefi Akımın (Naturalism) Eğitim Felsefesi

Doğalcılık, ruhçuluğun karşıtı durumundadır. O, bilimin en büyük güç haline geldiği modern uygarlığın felsefesidir (Cevizci, 2011: 84). Doğalcılık doğanın tek gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eder. Bu görüşe göre doğanın kendisi insanları, insan doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. Bu görüş gerçekliğin, doğaüstü düzeni olduğu anlayışını reddetmiştir (Gutek, 2011: 75).

16.yy'da Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, David Hume İngiliz aydınlanmasının önemli isimleridir. Fransız aydınlanmasında ise Diderot, Voltaire, Jean Jacques Rousseau gibi isimler yer alır (Cevizci, 2011: 84).

Doğalcılık, bilgi felsefesinde deneysel bilgiye önem verir, bilimsel yöntemi savunur ve doğuştan bilgiyi reddeder (Cevizci, 2011: 87).

Doğalcılık eğitimin hedeflerini belirlerken, öncelikle doğaya ve insan doğasına bakmak gerektiğini savunur. Doğayı anlamanın yolu ise duyumlardır. Doğadaki değişim yavaş yavaş gerçekleştiğinden, doğalcılığa göre eğitimin seyri de yavaş olmalıdır. (Gutek, 2001: 75-76)

Doğalcılık, öğrenci merkezli eğitimin ilk örneklerindedir. Ezbere karşıdır, doğaüstüçülüğü reddeder (Cevizci, 2011: 85). Bu görüşe göre öğretmen sadece bir rehberdir. Bilginin aktarıcısı değildir.

Rousseau ve Eğitim

Rousseau, *Emile* adlı romanında eğitim ile ilgili görüşlerini açıklamıştır. O zorlayıcı öğretmen otoritesini reddeder; başkasının otoritesinden çok, kişinin kendisini otorite olarak görmesi gerektiğini söyler. Kişi eylemlerinin sonucunda ya mutlu olmalı ya da hesap ödemelidir. Rousseau'nun eğitim anlayışında, öğretmen öğrenciyle birlikte öğrenen konumundadır (Guttek, 2011: 76).

Rousseau, ergenlik çağından önce çocuklara ahlaki ve toplumsal konularla ilgili kelimeler öğretmemenin doğru olacağını söyler. Çünkü çocuk bu kelimelerle ilgili yanlış düşüncelere sahip olabilir ve ilerleyen dönemlerde çocuğun bu düşünceleri değiştirmek mümkün olmayabilir. Rousseau'a göre kötülüğün temeli çocuklukta oluşan bu hatalı düşüncelerdir (Rousseau, 1966: 50). Rousseau iyi, güzellik, mutluluk, görgü kuralları gibi soyut kavramların hem bilimin alanına girmemesi hem de göreliliklerinden dolayı, çocuğun gelişmekte olan zihninde yer etmemesi gerektiğini savunur. Çocuk akıl ile aydınlanacak çağda olmadığından iyi ve kötünün ne olduğunu bilemez. Bu sebeple zihnin gelişim süresince yani ergenlik çağına kadar çocuk *yaparak-yaşayarak* öğrenmelidir. Ergenlik çağına gelmiş bir çocuğa ise ahlaki ve toplumsal bilgiler yavaş yavaş verilmelidir. Rousseau, çocukta zihinsel gelişimin onun doğasına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini söyler. Ona göre, çocuk ergenlik dönemine kadar olan süreçte mümkün oldukça, toplumsal sürecin içerisine girmemelidir. Böylece çocuk her türlü dış baskıdan ve yönlendirmelerden korunabilir. Çocuk, ergenliğe kadar olan dönemde eşya ile eğitilmelidir; çünkü çocuk ancak böylece duyuları aracılığıyla zihin gelişimini gerçekleştirebilir (Mabaçoğlu, 1990: 107).

Rousseau çocuğa hazır bilgilerin sunulmasına karşıdır. Ona göre çocuğa öğrenme yolları öğretilmelidir. Böylece yaşam boyu öğrenme dediğimiz süreç başlatılmış olur (Mabaçoğlu, 1990: 108). Rousseau bu düşünceleriyle çağdaş eğitimin de temellerini atmış olmaktadır.

Rousseau, eğitimde disiplin yerine özgürlüğün esas alınması gerektiğini savunur. O, disiplin temelli bir eğitim sisteminin, çocuğun bireyselleşmesinin önünde engel teşkil

edeceğini söyler. Ona göre disipline dayalı eğitimle yetişen çocuğun özgüveni eksiktir (Rousseau, 2006: 94).

Rousseau'da ahlaki eğitime bakacak olursak, o ahlak eğitimini *başkalarına kötülük yapmama* ilkesine dayandırır. Hiç kimseye kötülük yapmayan bir kimse ona göre büyük iyilik yapmış olur. Rousseau'a göre erdemli olmak iyilik yapmak değil, başkalarına kötülük yapmamaktır (Mabaçoğlu, 1990: 81).

E. Varoluşçu Felsefi Akımın (Existentialism) Eğitim Felsefesi

Varoluşçu düşünceler 20.yy'da Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre gibi filozoflarda görülür. Yapısından dolayı varoluşçuluk, biçimsel-değişmez bir felsefi düşünce değildir (Gutek, 2011: 125). Varoluşçular benzer sorulardan hareket etseler de, bu sorulara verdikleri yanıtlar ortak değildir. Varoluşçuları simgeleyen temel düşünce, toplumun ya da insan toplulukları karşısında, bireyin biricikliği ve özgürlüğüdür.

Varoluşçu düşünce; insan psikolojisi, eğitim, öğrenme kuramı ve rehberlik konularında önemli gelişmelere yol açmıştır. Hümanist psikolojinin temsilcilerinden Abraham Maslow, Carl Rogers gibi isimler varoluşçuluktan etkilenmişlerdir. Eğitim filozoflarından Harold Soderquist, Van Cleve Morris ve Gorge Kneller, varoluşçuluğun eğitim anlayışını inceleyip çözümlenmişlerdir (Gutek, 2011: 125).

Varoluşçu felsefe, sistematik felsefeye dayalı açıklamaları reddeder; evrensel ve mutlak sınıflamalara şüpheyle yaklaşır. Varoluşçular; yaşamın karışık, çeşitli, düzensiz olgulardan meydana geldiğini düşündükleri için; düzenli felsefi sınıflandırmaya sahip olguları kabul etmezler (Gutek, 2011: 131).

Varoluşçular idealciliğe, gerçekçiliğe ve ruhçuluğa ait metafizik sistemleri reddederler. Onlar felsefelerinin temeline bireyi aldıkları için, daha çok bireye ait ölüm, aşk, yaşam gibi kavramlara öncelik vermişlerdir.

Varoluşçuluğun temel tezlerinden birisi 'varlık özden önce gelir' ifadesidir. Bu ifade; insanın önce dünyaya geldiğini, sonra yaşantısı sonucunda kendi tanımını kendisinin yaptığını anlatmaktadır. Tüm düşünce faaliyetleri insanın varlığı ile birlikte doğmuştur.

Geleneksel felsefelerin, ideolojilerin ve dinlerin temelindeki düşünce, bu dünyada insan aklının varlık için gerekli olduğudur. Bu düşünceler insanı sistemin bir parçası olarak tanımlarken, varoluşçuluk insanın evrenin metafiziksel ya da dinsel bir parçası olduğunu kabul etmez. Ona göre her insan kendi hedefini belirleme sorumluluğuna sahiptir (Guttek, 2011: 133).

Varoluşçuluğun eğitim felsefesine baktığımızda, o öğrencilerin bireyselliğinin ön planda tutulduğu bir eğitim sistemini önermektedir. Varoluşçuluğa göre, öğrencinin bireyselliğini azaltacak tüm etkinliklerden kaçınılmalıdır. Eğitim düşünürlerinden Van Cleve Morris'e göre eğitim, öğrenen kişide yoğun bir farkına varma düzeyi oluşturmalıdır (Guttek, 2011: 139).

Varoluşçu eğitim felsefesi, eğitimden mesleki eğitimi anlayan 20.yy eğitim felsefesine karşıdır. Varoluşçu eğitim felsefesi, nesnel hakikatlere dayalı, akıl ve bilim temelli eğitime karşı önemli bir alternatif olmuştur. O, Rousseau'nun birey merkezli eğitim anlayışını doruk noktasına taşımıştır (Cevizci, 2011: 147).

Jean Paul Sartre ve Eğitim

Sartre'a göre her insan kendi özünü yaratır. Ona göre evrensel doğrular, soyut kurallar ve bize yol gösterecek bir kader olmayıp, insanlar seçimlerinde tamamen özgürdür (Cevizci, 2011: 128). Sartre insanın kendi yazgısını kendisinin yazmasından dolayı da sorumlu olduğunu söyler.

Sartre'in varlık felsefesine baktığımızda, onun varlığı Kant'ta olduğu gibi *numen* ve *fenomen* olarak ikiye ayırmadığını görmekteyiz. Sartre, varlığı insan varlığı yani kendisi için varlık ve kendinde varlık olarak ikiye ayırır. Kendinde varlık, kendisi için varlıktan önce vardır. Sartre'a göre kendinde varlık *saçmadır*; bir sebebi ya da anlamı yoktur. Kendinde varlık alanı insan tarafından *saçma* bulunduğu, insanda *bulantı* oluşur (Kayra, 2006: 39).

Varoluşçu eğitim anlayışı, bireyselliği ön plana çıkaran bir eğitim programını öne çıkarır. Öğretmen varoluşçuluğa göre bir rehberdir. Onun görevi, öğrencinin kendi var oluşunun farkına varmasını sağlamak ve sorumluluklarını göstermeye yardımcı olmaktır (Cevizci, 2011: 157).

F. Faydacı Felsefi Akımın (Pragmatism) Eğitim Felsefesi

Faydacılık, doğalcılığın (*naturalism*) ve liberal dünya görüşünün, sanayileşme sonrasında 20.yy'da Amerikan ruhunda ortaya çıkan yeni bir türüdür. Charles Sanders Pierce, William James ve John Dewey tarafından geliştirilmiş olan felsefe sistemidir (Cevizci, 2011: 122)

Geleneksel felsefeler, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız genel-geçer olduğunu savunur. Faydacılığa göre doğru, insan yaşantısından kaynaklanan deneysel bir olgudur. Bu görüşe göre metafiziksel düşünceler reddedilmelidir (Guttek, 2011: 91). Faydacılığa göre değişmez ve mutlak değerler yoktur.

Faydacılık bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde bilimselliğin ölçütü, insan yaşamını daha kolay hale getirmektir. Bu sebeple problemlerin çözümü, yani bilgiden yarar sağlama öncelikli konu olmuştur. Bu faydacı düşünce, eğitim sistemine de yansımıştır. Eğitimin amacı, bireyin topluma uyumunu sağlamak ve toplumsal refahı sağlayabilecek eğitim sistemini ortaya koyabilmektir.

Bu anlayışa uygun olarak faydacılığın eğitim sistemi birey merkezlidir. Eğitim bireyin değişen durumlara uyum sağlamasını amaçlar (Cevizci, 2011: 129).

John Dewey ve Eğitim

John Dewey'e göre kişilik ve karakter değişmez değildir. Eğitim bu sebeple çok önemlidir. Eğitim insanın özünü oluşturma, doğasını şekillendirme amacı taşır (Cevizci, 2011: 123). Dewey'e göre çocuğun içgüdülerinden kaynaklanan hareketlerine toplumun verdiği tepki, bu hareketleri biçimlendirir (Dewey, 2010: 1).

John Dewey'e göre okul sosyal bir kurumdur. Eğitim, okul içerisinde milletin miras bıraktığı kaynakları çocuğa paylaştıran ve çocuğun kendi güçlerini sosyal amaçlar için kullanan bir tür toplum hayatıdır (Dewey, 2010: 3). John Dewey'e göre eğitim, çocuğu gelecek yaşama hazırlamak değil bizzat yaşamın kendisidir. Okul çocuğun evde sürdürdüğü kadar canlı bir hayatı temsil eder (Dewey, 2010: 3). Okul, sosyal hayatı kolaylaştırmalı ve hayatın karmaşıklığını basit forma dönüştürmelidir.

John Dewey'e göre öğrenme, problem çözmeye çalışırken gerçekleşir. Ona göre ezberci eğitim doğru değildir ve öğretmen bir rehberdir. John Dewey'e göre öğretmenlerin amacı belli bilgileri dayatmak değildir. Öğretmen, öğrenciyi toplumun bir üyesi olarak etkileyecek şeyleri seçmeyi ve bunlara tepki verecek bir öğretmeyi amaçlar (Dewey, 2010: 4) Ona göre konu merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitim esas olmalıdır (Cevizci, 2011: 140).

III. Schopenhauer'in Eğitimin Pratik Yönüne Dair Eleştirileri ve Önerileri

Schopenhauer'e göre varlığın temelinde bulunan *isteme* yani *kendinde şey*, ancak sezgilerle bilinebilir. İnsanda sezgilerin ortaya çıkışı ise zaman alır. Çocuk öncelikle okuma ve öğretilme yoluyla kavramları öğrenir. Bu öğretilen kavramlar soyut olursa, çocuk bunların içini dolduramaz ve boş hayallere kapılır. Bu sebeple Schopenhauer'e göre eğitimde öncelikle soyut kavramlar yerine, gerçeklere ilişkin kavramlar verilmelidir. Çocuk büyüdükçe deneyimleri aracılığıyla öğrendiği kavramların içini dolduracaktır (Schopenhauer, 1974: 372).

Kişilerin belli bir yaşa kadar sürekli soyut kavramlarla ilgili okuma yapmaları, onların hayata dair yanlış yargılar edinmelerine yol açabilir. Schopenhauer bu konuyla ilgili öğretmenleri de eleştirmektedir. Ona göre, öğretmenler başkalarının hazır bilgilerini çocukların zihinlerine doldurmaktadır. Oysa yapılması gereken çocukların kendilerini tanımalarını sağlamak ve farkındalık kapasitelerini geliştirmektir (Schopenhauer, 1974: 372).

Schopenhauer; öğrenmede öncelikle sezgilerin, sonra dar kavramların, en sonra da geniş kavramların geldiğini söyler. Ona göre bu sıranın bozulması, bozulmuş bir dünya görüşünün ortaya çıkmasına neden olur. Bunu engellemenin yolu ise açık kavramlara dayanmayan kelimeleri kullanmamaktır (Schopenhauer, 1974: 373). Schopenhauer'e göre hiçbir kavram sezgiler yoluyla öğrenme haricinde, öğretilmemelidir. Sezgiler yoluyla öğrenme kavramların doğru bir şekilde temellendirilmesini sağlar.

Schopenhauer hayata ilişkin bilgilerin hayatın kopyasından değil, hayatın kendisinden öğretilmesinin doğru olduğunu söyler. Bu sebeple ona göre çocukların ellerine kitaplar tutuşturmak yerine, onlara doğrudan hayata dair bilgiler verilmelidir. Schopenhauer'e göre çocuklara hayata dair kendi fikirleri oluşturma imkânını sunmalıyız. Çocukların hayata ilişkin oluşturacakları kavramlar, masallardan ya da başkalarının fikirlerinden kaynaklanmamalıdır (Schopenhauer, 1974: 373).

Schopenhauer, hayata ilişkin yanlış öğretilerin çocukta derin izler bıraktığından, çocuğa on altı yaşına kadar büyük hataların var olabileceği teorileri, felsefi ve dini bilgileri vermemek gerektiğini savunur. Tarih, matematik ve doğa bilimleri ise verilebilir (Schopenhauer, 1974: 373). Bu görüşüyle Schopenhauer dini öğretileri içeren ruhçu felsefi akımın eğitim felsefesini de eleştirmiş olur.

Çocukluk ve gençlik dönemi bilgilerin toplandığı, kişisel bilgilerin edinildiği dönemdir. Schopenhauer bu dönemde hafıza da güçlü olduğu için, çocuğa bilgi yüklenmesinin doğru olduğunu söyler. Ancak ona göre yüklenecek bilgiler iyi seçilmelidir (Schopenhauer, 1974: 373).

Schopenhauer, okutulan romanların çocuklarda gerçek ile gerçek olmayan ayrımını engellediğini savunur. Bu sebeple ona göre çocuklara erken yaşlardan itibaren roman okutulması doğru değildir (Schopenhauer, 1974: 376).

Eğitimde çocuğun sosyalleşmesi konusuna Schopenhauer farklı bir bakış açısı getirir. Ona göre çocuğun çok fazla sosyal olmaması, ondaki aklın bir göstergesidir (Schopenhauer, 2008a: 37). Yüksek bir zihinsel yetiye sahip olma, kişiyi asosyallığe itecektir. Günümüz eğitimin anlayışında çocuğun sosyalleşmesi önemli yer tutar. Tarihte yaşamış birçok entelektüelin hayatına baktığımızda, çok da sosyal kişilikler olmadıklarını görmekteyiz. Psikologlar ve eğitimciler tarafından kişinin asosyallığın ne kadar sağlıklı olduğu tartışılabilir. Ancak Schopenhauer'in metafizik anlayışı içinde, bireyin sosyalleşmesi ele alındığında; isteklerinin etkisinden bir nebze olsa kurtulmuş bir kimsenin insanlara daha az ihtiyaç duyacağı görülür.

Schopenhauer can sıkıntısı ile akıllı kullanma arasında bir ilişki olduğundan bahseder. Ona göre bir kimsenin akıllı, *istemenin* hizmetinse ise daha çok can sıkıntısı ile karşı karşıya kalır. Oysa bilgi birikimine sahip akıllı bir kimse, boşa kaldığında bile can

sıkıntısı yaşamaz. Bu kişinin akli sahip olduğu bilgilerle meşgul olur (Schopenhauer, 2008a: 39). Bugün için öğrencilerin bilgisayar oyunlarına, televizyonlara yönelmeleri, boşta kaldıklarında ise can sıkıntısı içine düşmeleri; Schopenhauer'ın bu düşünceleriyle açıklanabilir. Oysa bu kişilerin zihinlerinde belli bir bilgi birikimi olsa, çözmeye ve anlamaya çalıştıkları problemleri bulursa daha az can sıkıntısı yaşarlar.

Schopenhauer akıl donanımına sahip olmanın yeryüzündeki en büyük talih olduğunu söyler. Ancak bunun eğitimle sağlanamayacağından bahseder. Ona göre yüksek zihinsel bir yetenek doğanın bize verdiği bir hediyedir.

Schopenhauer sürekli okuyan insanları eleştirir. Ona göre sürekli okumak zihinleri tembelleştirir. Okumak başkalarının düşüncesiyle düşünmek demektir. Bilgiyi hazır almaya alıştırmak bir süre sonra düşünememeye neden olacaktır. Schopenhauer'ın bu düşünceleri öğrencinin merkeze alındığı eğitim anlayışı ile uyumaktadır. Öğretmen merkezli anlayışta bilgi öğrenciye hazır verilir ve öğrenci bu bilgileri içselleştiremez. Öğrenciye okuma yoluyla öğretme bu bakımdan onların zihinlerini tembelleştirecektir. Buna karşın öğrenci, kendisi bilgiye ulaşır ve bilgiyi içselleştirirse zihni yetenekleri de gelişecektir.

Nasıl ki yabancı bir cismin ağırlığı üzerinden hiç eksik olmayan bir çelik yay sonunda esnekliğini kaybeder, bir başka kimsenin düşünceleri sürekli olarak üzerinde bir baskı yahut tazyik unsuru olarak varlığını koruyan zihin de körelir. Sürekli yiyerek bir kimse midesini bozar ve böylelikle bütün bedenine zarar verirse, zihinde düşünce malzemesiyle lüzumundan fazla beslenerek boğulabilir (Schopenhauer, 2008a: 62).

Schopenhauer insanların popüler kitapların peşinde koşmasını eleştirir. Ona göre bu durum eski ile bağımızın kopmasına neden olur. Bu sebeple Schopenhauer yeni çıkan ve çok satan kitaplardan uzak durmamızı tavsiye eder. Ona göre bunun yerine, büyük kafaların kitaplarını okumalıyız. Schopenhauer'e göre okunma sayısı kitapta ölçü olmamalıdır (Schopenhauer, 2008a: 66). Kitapçılardaki *bestseller* olgusu bu duruma örnek verilebilir.

Schopenhauer'e göre kişilere ilgi ve ihtiyaçlarına göre kitaplar okutulmalıdır; aksi takdirde onlara bir şey öğretemeyiz (Schopenhauer, 2008a: 68-69). Ona göre karakterimize yani doğamıza uygun bilgiler başarımızı artıracaktır.

Schopenhauer eğitim-öğretim sahibi insanları, düşünürlerden ve dâhilerden ayırır. Ona göre eğitim-öğretim sahibi insanlar, kitabın içindekini okuyan insanlardır. Düşünürler ve dâhiler ise tabiatın kitabını okuyanlardır (Schopenhauer, 2008a: 131).

Schopenhauer bir kişinin düşünmeden önce kitap okumaya başladığında, bunların etkisinde kalacağını ve özgür düşünemeyeceğini söyler. Düşüncelerini oluşturmuş bir kişi başkalarının kitaplarını okursa, düşüncelerini teyit etme şansını bulur. Bu yüzden Schopenhauer'e göre düşünme okumadan önce gelmelidir. Büyük düşünürleri okumadan önce kişi kendi düşünceleri üzerine kafa yormalıdır.

Schopenhauer elinden okumadan başka bir şey gelmeyen bir kimsenin okuma yazma bilmesine gerek olmadığını söyler. Ona göre elinde kitap dolaşan kimse çevresinde olup bitenin farkında değildir. Sürekli kitap okumak tefekkür yeteneğine zarar verir (Schopenhauer, 2011: 10).

Schopenhauer'e göre insanın öğretilere ihtiyaç duymasının nedeni, kendi bilgisizliğinin, güçsüzlüğünün bilincinde olmasıdır. Bu sebeple kişi başkalarının deneyimlerine uygun davranır (Schopenhauer, 2009a: 276).

Schopenhauer klasik eğitimi eleştirir. Ona göre klasik eğitimden akli yeteneklerini kaybetmeden kurtulan şanslıdır (Schopenhauer, 2011: 10). Ona göre okulların başarılı öğrencileri, aynı başarıları hayat karşısında gösterememektedirler. Schopenhauer, okulda öğrenciden beklenen başarının yüksek bir akıl melekesi gerektirmediğini söyler. Okullarda istenen iyi bir ezberci olmaktır. Schopenhauer'e göre okulda başarılı olan öğrenci, aslında dış yönelimi az olan öğrencidir. Gramer ya da dört işlem çocuk için ilgi çekici değildir.

Schopenhauer tembel, haylaz denilen öğrencilerin aslında beden ve aklen sağlıklı olduklarını söyler. Bu çocuklar neşeli ve hayat doludur (Schopenhauer, 2011: 13). Schopenhauer en büyük deha sahiplerinin okul veya üniversitelerin en başarılı öğrencileri olmadığına dikkat çeker.

Schopenhauer sadece okuma yoluyla öğrenenlerin birçok şeyi bilmesine karşın hayatı kavrayamadıklarını söyler. "Onlar sokakta yürürken yollarını zar zor bulurlar ama İstanbul ve Pekin'in coğrafyasını eksiksiz bilirler" (Schopenhauer, 2011: 14).

Schopenhauer birinci sınıf kafaların yalnızca bir konuda uzman olmayacağını söyler. ‘‘Birinci sınıf kafalar hayatın bir bölümü hakkında değil, bütünü hakkında kafa yorurlar. Dâhi dediğimiz kimseler hayatın bütününe düşünen kimselerdir’’ (Schopenhauer, 2011: 31). Bu düşüncesiyle Schopenhauer eğitimde uzmanlaşmaya karşı olduğunu göstermektedir.

Schopenhauer öğrencilerin niteliğini geliştirmek için yirmi yaşından önce üniversiteye alınmalarını gerektiğini söyler. Ayrıca ona göre öğrenci en az iki eski dilden sınava tabi tutulmalıdır. Bu eski ile yeni arasındaki bağın kurulmasında ve kültürün aktarılmasında önemlidir. Schopenhauer iki eski dil sınavını verenin askerlikten muaf tutulmasını ister; çünkü ona göre askerlik ayrı bir uzmanlık alanıdır. Schopenhauer felsefe dersinin üniversitelerde zorunlu olarak okutulması gerektiğinden bahseder (Schopenhauer, 2011: 35).

Schopenhauer felsefe derslerinin üniversitelerde okutulmasının felsefeye resmi bir kimlik kazandıracağı için yararlı olduğunu söyler. Ancak Ona göre felsefenin kürsülerden okutulması sakıncalıdır. Devlet kendi ideolojisine uygun felsefi görüşleri destekleyeceğinden, farklı görüşlere yer vermez. Schopenhauer üniversitelerde okutulan felsefenin bu sebeple hakikati arayamayacağını söyler. Schopenhauer, Hegel’in bu kürsü felsefecilerinden olduğunu söyler ve onu eleştirir (Schopenhauer, 2008b: 50).

Schopenhauer’e göre üniversitede ki kürsü felsefecileri, din ile felsefeyi uzlaştırmaya çalışır. Bunu yapmak içinde soyut kavramları sıkça kullanırlar (Schopenhauer, 2008b: 77).

Schopenhauer’in üniversitelerde felsefe eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelememiz açısından önemi, eğitim kurumlarının özerk bir yapı tarafından yönetilmesi konusunda bize fikir vermesidir.

Schopenhauer’in eğitim pratik yönüne dair öneri ve eleştirilerinden sonra onun nasıl bir eğitici olduğuna değinmek gerekirse, bu konuda Nietzsche’nin onun hakkında söylediklerine bakmak gerekir. Nietzsche, Schopenhauer’in eğitici yönüne işaret eden bir filozoftur. O, *Eğitici Olarak Schopenhauer* isimli kitabında Schopenhauer’i bir öğretmen ve terbiye ustası olarak niteler. Nietzsche, yaşadığı çağda eğitim ile ilgili iki önemli ilkenin bulunduğunu söyler. Bu ilkelerden birincisi; eğiticinin öğrencide

bulunan güçleri tanımasına yardımcı olmak, ikincisi; eğiticinin o kişide bulunan bir erdemin, olgunluğa ulaşmasını sağlamaktır (Nietzsche, 2007: 12). Nietzsche bu iki ilkenin de Schopenhauer'ın eğitim anlayışı içinde var olduğunu söyler.

Nietzsche yaşadığı dönemin eğitim sistemini eleştirir. Ona göre yaşadığı çağda hatiplik ve yazarlık eğitimi verebilecek kimse yoktur. Nietzsche atalarımızdan bize kalan ahlaklılık mirasının tüketildiğini söyler. Nietzsche'nin bu eleştirisi sanayi devrimi sonrası gelen tüketim toplumuna yöneliktir. Ona göre okullar ve öğretmenler, ahlak eğitimini basite almakta ve formalite olarak görmektedirler (Nietzsche, 2007: 15).

Nietzsche antik ahlak sisteminin, Hristiyanlığın getirmiş olduğu yüksek ideal yüzünden etkisizleştiğini; ancak bu yüksek ideale de ulaşamadığını söyler. Ona göre geriye dönmekte mümkün olmamıştır. Bu sebeple de antik erdeme de dönülemezdir. Nietzsche modern insanın Hristiyanlık ahlakı ile Antik Çağ ahlakı arasında gidip geldiğini belirterek, insanın bu iki ahlaka da sahip olamadığını belirtir. Modern insan bu durum karşısında bunalıma düşer. Nietzsche yaşadığı dönemde ahlak eğitimcilerine çok fazla ihtiyaç duyulduğunu söylese de bunu bulmanın çok zor olduğunu belirtir. Nietzsche, Schopenhauer'ı ahlak eğitimcisi tanıma uygun bir filozof olarak değerlendirir (Nietzsche, 2007: 16-17). Ona göre Schopenhauer kendi kendine konuşur gibi yazan, dürüst bir eğitimcidir. Nietzsche, Schopenhauer'ı diğer filozoflardan ayıran üç unsur olduğunu söyler: "...Kendi kendisiyle ve kendisi için konuştuğundan dürüsttür; en zor şeyi düşünerek yendiği için neşelidir ve öyle olması gerektiği için kalıcıdır" (Nietzsche, 2007: 20).

Nietzsche bir filozofun örnek oluşturabilmesi için söylediklerinden çok yaptıklarının önemli olduğunu söyler. O, sadece söylemleri ile özgürleştiğini iddia eden filozofları eleştirir (Nietzsche, 2007: 21). Nietzsche'nin bu söylemi, Schopenhauer'ın düşünceleriyle örtüşür. Schopenhauer'de ahlakın soyut kavramlarla değil, eylemlerle ortaya koyulabileceğini söyler.

Schopenhauer'de olduğu gibi Nietzsche de eğitimde özerkliği savunmaktadır. Nietzsche bu konuda Kant'tan örnek verir. Ona göre Kant üniversiteye bağlı kalarak inançlı gibi gözük müştür.

Nietzsche bu durumdaki kişileri üniversite profesörleri olarak nitelendirir. Nietzsche, Schopenhauer'in bu bakımdan bağımsız bir yapıya sahip olduğunu söyler (Nietzsche, 2007: 21).

Nietzsche, Schopenhauer gibi filozoflar aracılığıyla kendimizi içinde bulunduğumuz zamana karşı eğitebileceğimizi söyler. Nietzsche bu durumun yalnızca kendi çağı için geçerli olabileceğini, gelecek yüzyıllarda insanların okumaktan bıkaacağını ve kitapların değersizleşeceğini söyler (Nietzsche, 2007: 35). Nietzsche, Schopenhauer'e ait aforizmaların, insan hayatında eğitici bir rol oynayabileceğini belirtir.

Nietzsche, devletin kültürü boyunduruğu altına almak istediğini; ayrıca kültür tarafından kendisinin en yüce değer olarak övülmek istendiğini söyler. Nietzsche'ye göre Schopenhauer, eğitimin devlete hizmet etmek olmadığını söyleyen nadir filozof ve eğitimcilerdendir (Nietzsche, 2007).

IV. Schopenhauer'in Eğitim Felsefesinin Klasik Eğitim Felsefeleri İle Karşılaştırılması

Bu incelememizde kısaca bahsettiğimiz eğitim felsefeleri, Schopenhauer'in eğitim felsefesinin özgün yanlarını görebilmek için ele alınmıştır. O'nun eğitim felsefesi ile mevcut eğitim felsefelerini karşılaştırdığımızda bazı benzerlikler ve farklılıklar görmekteyiz.

Schopenhauer'de bireyselliğin en önemli özelliği özgürlüktür. Öğrenci sadece meslek öğrenirse, bireyselliğini geliştiremez. Sadece meslek öğrenen öğrenci, devletin sadık kulu olarak yetişir. Oysa bilim, felsefe, teoloji ve sanat hakikatin deneyimlenmesidir (Cevizci, 2011: 107). İncelememizin Platon örneğinde olduğu gibi, eğitimin devlet eliyle ve devlete hizmet amacıyla yapılmasına, Schopenhauer karşı gelir. Bu yönüyle Schopenhauer'in eğitim felsefesinin, idealci ve gerçekçi eğitim felsefelerinden ayrıldığı açıktır.

Schopenhauer'in felsefesinin, idealci felsefeden ayrıldığı bir başka nokta ise, iyi ve kötü gibi kavramlara yüklediği görelî anlamdır. Schopenhauer'e göre *istemeye* uygun her şey iyi, uygun olmayan her şey ise kötüdür. İdealciliğin ahlak felsefesine göre ise iyi

ve kötü mutlak değerlerdir. Bu durum Schopenhauer'in eğitim felsefesinde, bireye aktarılacak değerleri daha eleştirel ve görelî yaparken; idealci eğitim felsefesi dogmatik, kuralcı, otoriter bir eğitim anlayışı sunar.

Kant'a göre eğitim küçük yaşta başlarsa, kişiyi mükemmelliğe götürebilir. Ona göre insanın özündeki iyilik, kendi kendisine ortaya çıkmaz. Eğitim ile kişide bulunan iyilik belli bir zaman sonra ortaya çıkacaktır (Kant, 2009: 36). Benzer bir düşüncüyü Aristoteles'te de görmekteyiz. Aristoteles eğitimin insanı mükemmelleştireceğini ve eğitim sayesinde kişinin erdemli olabileceğini söyler. Bu iki düşünür karşı Schopenhauer, erdemin eğitim ile özellikle de dil aracılığıyla öğretilmeyeceğini söyler. Ayrıca Schopenhauer kişinin özünde böyle bir iyilik bulunmadığını, insanın kötülüğe daha yatkın olduğunu söyler. Bu sebeple ona göre kişinin iyi ya da kötü olması eğitim ile değiştirilemez. Eğitim kişinin karakterinde kökten bir değişiklik yaratmaz.

Ruhçuluğun eğitim felsefesi, Schopenhauer'in eğitim felsefesine taban tabana zıt bir anlayıştır. Ruhçu eğitim anlayışı, dini terimlere ve soyut kavramlara yer verir. Schopenhauer ise çocuklara belli bir yaşa gelene kadar soyut bilgiler verilmesine karşıdır. Bunun nedeni, soyut bilgilerin çocuğu hayata ilişkin hakikatlerden uzaklaştırması ve çocuğun boş hayallere kapılmasına neden olmasıdır.

Ruhçuluğun eğitim felsefesi kuralcı ve otoriterdir. Bilgi felsefesi bakımından ise dogmatiktir. Schopenhauer'in ahlak felsefesinin dayandığı temel kavramlar ise görelî kavramlardır; ayrıca Schopenhauer ezberci, kuralcı, öğretmen merkezli anlayışı da doğru bulmaz. Ruhçuluğun eğitim felsefesine örnek olarak gösterdiğimiz Gazali'ye göre öğretmen öğrenci için bir rol modeldir. Kendisini iyi yetiştirmiş bir öğretmen iyi bir eğitici olabilir. Schopenhauer'de ise öğretmen rol model değildir.

Doğalcılığın (naturalism) eğitim felsefesi ile Schopenhauer'in eğitim felsefesinin özü bakımından benzerlikler gösterdiğini söyleyebiliriz. Her iki eğitim felsefesine göre de kişiye, küçük yaştan itibaren soyut kavramlar verilmemelidir. Rousseau'ya göre çocuklara ahlaki ve toplumsal konulara ait kavramlar öğretilirse, bu kavramların görelîliğinden ötürü çocukta hayata ilişkin gerçekçi düşünceler oluşmaz. Rousseau'ya göre en iyi öğrenme *yaparak-yaşayarak öğrenmedir*.

Rousseau ezberci eğitime karşıdır. Rousseau'a göre çocuğa hazır bilgiler vermek yerine öğrenme yolları öğretilmelidir (Mabaçoğlu, 1990: 108). Günümüz eğitim anlayışının temellerini atan bu görüşün izine Schopenhauer'de de rastlanır. Schopenhauer ezberci, katı kuralları olan okullardaki haylaz öğrencilere hak vererek böyle bir eğitimin yanlışlığına dikkat çeker (Schopenhauer, 2011: 13).

Schopenhauer'in eğitim felsefesi ile varoluşçuluğun eğitim felsefesi yer yer benzerlikler, yer yer farklılıklar gösterir. Bu iki anlayışın ortak noktası her ikisinin de eğitimde dogmatik, kuralcı, otoriter ve öğretmen merkezli eğitime karşı olmalarıdır. Ortak noktalarının olduğu bir başka konu ise mesleki eğitim üzerinedir. Schopenhauer gibi varoluşçuluğun eğitim felsefesi de, eğitimden mesleki eğitimin anlaşılmasından rahatsızdır. Bu iki görüşün temelde ayrıldıkları nokta ise Schopenhauer'e göre insan doğası önceden bellidir ve bu her şeyin temelinde yer alan *istem*dir. Bu sebeple insanın değişmez bir karakteri vardır. Varoluşçuluğun temel savı ise insanın kendi seçimleri ile kendi doğasını oluşturduğudur. İnsanın yaşadıkları, aldığı eğitim ve özgür seçimleri onun karakterini belirler ve bu karakter doğuştan gelmez.

Faydacı eğitim felsefesinin önemli temsilcilerinden John Dewey'e göre insan doğası değişmez değildir. Bu sebeple ona göre eğitim çok önemlidir. Faydacılık eğitimde bireyselliğin ön plana çıkarılması gerektiğini savunur. Schopenhauer'in eğitim felsefesi karakter konusunda faydacı eğitim felsefesinden ayrılırken, bireysel eğitim konusunda benzerlik göstermektedir.

SONUÇ

Bu incelememizde Schopenhauer'in ahlak felsefesi ışığında, nasıl bireyler yetiştirmemiz gerektiği, eğitimin pratik yönü olarak ele alınmıştır. Ancak incelememizin asıl amacı, Schopenhauer'de değişmez insan doğasına karşı, eğitimin rolü ve insana aktarılacak değerlerin neler olduğudur.

Schopenhauer insan doğasının yani karakterin değişmez olduğunu açıkça söyler; ancak ona göre insan doğasının değişmez yanı, insana verilecek eğitimi gereksiz kılmaz. Schopenhauer'e göre, insanın aldığı eğitim sonucunda karakteri değişmese bile davranışları değişir. Eğitim sadece bireylerin değil, toplumların da eylem biçimlerini değiştirir.

Schopenhauer'de karakter ile davranış arasındaki ayırım önemlidir. İnsanda karakter dediğimiz, tüm varlıkta olduğu gibi insanda da yer alan *istemedir*. *İsteme* bireyde neyi istiyorsa hep onu ister ve bu istek hiç değişmez. Eğitim ile kişi isteklerinden vazgeçmez ama onlar için uygun yollar bulur. Örneğin zengin olma hırsı olan birisi bu hırsından vazgeçirilemez; ancak zengin olmanın meşru yollarını öğrenebilir. Başka bir ifadeyle söyleyecek olursak kişi eğitim ile mevcut sosyal yapıya, kurallara ya da hukuka uygun davranışlar gösterebilir. Eğitimde de amaç bireyin topluma uyumunu sağlamak olduğuna göre, Schopenhauer'in eğitim anlayışı bu bakımdan olumlu bir yaklaşımdır.

Schopenhauer, sezgisel bilgi ve soyut kavramsal bilgi olmak üzere iki tür bilgidен bahseder. Schopenhauer erdemin sözlerle iletilebilen soyut bilgidен ileri gelmeyeceğini söyler. Ona göre erdem dil aracılığıyla öğretilemez. Eğitim yoluyla erdemin doğası verilmek istense de kişi erdemli olmaz. Öğretiler ile bir kişiyi merhametli ya da iyi bir insan yapamayız. Benzer bir şekilde yanlış öğretiler de erdemin yolunu şaşırtamaz. Schopenhauer buna rağmen öğretileri gereksiz görmez. Ona göre öğretilerde insanlar kendi akıllarına uygun hazır reçeteler bulurlar ve bu reçeteler kişinin amacına ulaşmasında yardımcı olur. Schopenhauer'de eğitim bilgiye ve onu yöneten akla yöneliktir. Eğitim bu bağlamda *istemeyi* etkileyecek bir yapıda değildir. Eğitim, ancak *istememize* yani karakterimize uygun verilirse işe yarayabilir.

Schopenhauer’de karakterin temeli olan *isteme*, insanın eğitimi sonucunda her ne kadar görünürde biçim değişirse de, özünde o aynı *istem*dir. Bu durum da eğitimde karakter analizini önemli kılar. Çünkü kişinin karakterinin değişmezliği, her bireyin eğitimde kendisinden beklenileni yapamayacağını gösterir. Schopenhauer’de zekâ da karakter gibi değişmezdir. Bu sebeple kişiye özgü eğitim önem kazanır. Bireyin yetenekleri ve zekâsı doğrultusunda ona verilecek eğitim planlanmalıdır. Yalnızca akademik başarıya bağlı bir eğitim anlayışı doğru olmaz. Çünkü yalnızca akademik başarı ile kişinin yeteneklerini ölçemeyiz. Schopenhauer insanları sıradan insan, dâhi ve aziz diye sınıflandırırken doğuştan gelen bu özellikleri vurgulamaktadır.

Schopenhauer, modernizmin katı akılcılığına karşıdır. O, hayatı kavramada sezgilerin doğru bir yol gösterici olduğunu savunur. Ona göre bilim insanlara mutluluk getiremez. Schopenhauer aklın ve bilimin yüceltiği tüketim toplumuna karşıdır. O, eğitimin yalnızca bilimin ve toplumun çıkarlarına uygun yapılmasını doğru bulmaz. Schopenhauer popüler kültüre karşı olduğunu; çok satan kitaplara değil, klasikleşmiş kitaplara verdiği değer ile gösterir.

Schopenhauer’in eğitim felsefesini klasik eğitim felsefeleriyle karşılaştırdığımızda, öncelikle onun Platon ve Aristoteles’ten ayrıldığını görmekteyiz. Aristoteles ve Platon da eğitimin amacı, devlete iyi yurttaşlar yetiştirmektir. Schopenhauer ise eğitimin amacının, kültürün kazanılması ve insanın kendisini gerçekleştirme olduğunu söyler. Ancak Schopenhauer’in eğitim anlayışı özellikle Platon ile benzerlikler de gösterir. Örneğin Platon’da Schopenhauer gibi erdemlerin dil aracılığıyla öğretilmeyeceğini söyler. Platon’a göre insanların belirlenmiş bir doğaları vardır. Doğalcı, faydacı ve varoluşçu felsefi akımlardan, Schopenhauer felsefesini ayıran temel farkta bu belirlenimle ilgilidir. Bu akımlara göre insanın karakteri eğitimle değişebilirken, Schopenhauer’e göre eğitim karakterimizi değiştirmez, sadece bilgilerimizi değiştirir. Oysa ahlaki yapımız karakterimize bağlıdır.

Schopenhauer’in eğitim anlayışı öğrenmede ezberciliğe karşı, bilginin içselleştirilmesine önem veren ve bireyi merkeze alan bir anlayıştır.

KAYNAKÇA

Akarsu B. , (1998), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Kitapevi Yayınları, İstanbul.

Aktel E. , (2006), *Descartes'in Bilgi Kuramı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Cevizci A. , (2011), *Eğitim Felsefesi*, Say Yayınları, İstanbul.

Çelikel, B. , (2006), *Gazali'nin Eğitim Görüşü*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Dewey, J. (2010), *Pedagojik İnançlarım*, (çev.) T. Öztürk, (Ed.) J. Ratner, *Günümüzde Eğitim* içinde, Pegem Akademi, Ankara, ss. 1-9.

Durant, W. , (2010), *Felsefenin Öyküsü*, (çev.) E. Gürol, İz Yayıncılık, İstanbul.

Durkheim E. , (2010), *Ahlak Eğitimi*, (çev.) O. Adanır, Say Yayınları, İstanbul.

Guttek, L. G. , (2011), *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (çev.) N. Kale, Ütopya Yayınları, Ankara.

Gülensoy T. , (2011), *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Hiriyanna M. , (2011), *Hint Felsefesi Tarihi*, (çev.) F. Aydın, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Janaway C. , (2007), *Schopenhauer*, (çev.) R. Çağrı Ataman, Akdeniz Yayıncılık, İstanbul.

Kuçuradi, İ. , (2006), *Schopenhauer ve İnsan*, Yankı Yayınları, Ankara.

Kant, İ. , (2009), *Eğitim Üzerine*, (çev.) A. Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Kayra, B. , (2006), *Jean Paul Sartre'in Özgürlük Anlayışı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Leibniz, G. W. , (2010), *Metafizik Üzerine Konuşma*, (çev.) A. Timuçin, Bulut Yayınları, İstanbul.

Maboçoğlu, M. , (1990), *Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Felsefesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Nietzsche, F. (2007), *Eğitici Olarak Schopenhauer*, (çev.) Mustafa Tüzel, İthaki Yayınları, İstanbul.

Oruç, C. , (2009), *İmam-ı Gazali'nin Eğitim Anlayışı*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Platon, (1993) , *Menon* , (çev.) A. Cemcil, *Platon 1* içinde, Remzi Kitabevi, İstanbul, ss. 139-188.

Rousseau, J.J. , (1966), *Emile Yahut Terbiyeye Dair* (çev.) H. Z. Ülken, A. R. Ülgener, S. Güzel, Türkiye Yayınevi, İstanbul.

Sans E. , (2006), *Schopenhauer*, (çev.) I. Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

Schopenhauer, A. , (2010), *Hayatın Anlamı*, (çev.) A. Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (2002), *Aşkın Metafiziği*, (çev.) S. Hilav, Sosyal Yayınlar, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (2009a), *İsteme ve Tasarım Olarak Dünya*, (çev.) L.Özşar, Biblos Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (2008a), *Okumak, Yazmak ve Yaşamak Üzerine*, (çev.) A. Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (2011), *Okumaya ve Okumuşlara Dair*, (çev.) A. Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (2008b), *Üniversiteler ve Felsefe*, (çev.) A. Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (2009b), *Merhamet*, (çev.) Z. Kocatürk, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (1998), *Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar*,(çev.) M.Tüzel, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

Schopenhauer, A. , (1974), *Parerga and Paralipomena: Short Philosophical Essays*, Volume II, (çev.) E. F. J. Payne, Clarendon Press, Oxford.

Schopenhauer, A. , (1969), *The World as Will and Representation*, Volume I-II, (çev) E. F. J. Payne, Dover Publications, Inc., New York.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (1988), “Türkçe Sözlük” , Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türker, S. , (2012), *Batı Düşüncesinde Üçleme Sorunu*, Külliyyat Yayınları, İstanbul.

Ülken H. Z. , (2001), *Eğitim Felsefesi*, Ülken Yayınları, İstanbul.

Wörterbuch, G. , (2006), *Almanca-Türkçe Sözlük*, (çev.) Vural Ülkü, İnkılap Yayınları, Mersin.

Werner C. , (2000), *Kötülük Problemi*, (çev.) S. Umran, Kaknüs Yayınları, İstanbul.